

ΠΑΝΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ

Σχολική Μονάδα και Τοπική Αυτοδιοίκηση:
Ένα νέο πλαίσιο δράσης για το
Διευθυντή – Σύγχρονο Ηγέτη

ΙΩΑΝΝΗΣ ΚΑΤΣΑΡΟΣ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ:
ΕΥΡΥΔΙΚΗ ΜΠΕΣΙΛΑ – ΒΗΚΑ

ΑΘΗΝΑ, 2006

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	Σελίδα
Εισαγωγή	
- Οριοθέτηση του προβλήματος	1
- Αντικείμενο και υποθέσεις εργασίας της έρευνας	5
- Η Σκοπιμότητα - Συμβολή της έρευνας	7
- Περιορισμοί της έρευνας	8
- Συνοπτική παρουσίαση της δομής της μελέτης	10
ΜΕΡΟΣ Α΄	
ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ	
§1. Οργανωτική θεωρία και Εκπαίδευση	12
1.1. <i>Η σχολική μονάδα ως οργάνωση</i>	12
1.1.1. Ιδιαιτερότητες των εκπαιδευτικών οργανισμών	14
1.1.2. Έννοια και λειτουργίες της διοίκησης στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς	15
1.2. <i>Προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών οργανισμών στο πλαίσιο των θεωριών οργάνωσης και διοίκησης</i>	17
1.2.1. Οι Κλασικές Προσεγγίσεις	18
1.2.2. Οι Νεοκλασικές Προσεγγίσεις	20
1.2.3. Σύγχρονη Οργανωτική Θεωρία	22
1.2.3.1. <i>Λειτουργικές προσεγγίσεις της οργάνωσης</i>	23
1.2.3.2. <i>Ερμηνευτικές προσεγγίσεις της οργάνωσης</i>	26
1.2.3.3. <i>Προσεγγίσεις στο πλαίσιο του «ριζοσπαστικού δομισμού»</i>	30
1.2.3.4. <i>Προσεγγίσεις στα πλαίσια του «ριζοσπαστικού ανθρωπισμού»</i>	32
1.2.3.5. <i>Μεταδομισμός, Μεταμοντερνισμός και Οργανωτική θεωρία</i>	34
1.3. <i>Συμπεράσματα από την ανασκόπηση των θεωρητικών προσεγγίσεων</i>	35
1.4. <i>Η σχολική μονάδα ως κοινωνικό σύστημα</i>	37
1.5. <i>Σχηματική απόδοση του θεωρητικού πλαισίου της έρευνας</i>	39

§ 2.	Θεωρίες Ηγεσίας – Η έννοια της «σύγχρονης ηγεσίας»	42
2.1.	<i>Γενικά για την ηγεσία</i>	42
2.2.	<i>Οι Θεωρίες των «Μεγάλων Ανδρών»</i>	44
2.3.	<i>Οι προσεγγίσεις των προτύπων ηγετικής συμπεριφοράς</i>	45
2.3.1.	Τα βασικά στυλ ηγετικής συμπεριφοράς	45
2.3.2.	Τα στυλ ηγετικής συμπεριφοράς του Likert.	46
2.3.3.	Οι δύο διαστάσεις της ηγεσίας	47
2.3.4.	Το διοικητικό πλέγμα των Blake και Mouton	48
2.3.5.	Κριτική των προτύπων ηγετικής συμπεριφοράς	49
2.4.	<i>Ενδεχομενικές προσεγγίσεις της ηγεσίας</i>	50
2.4.1.	Η ενδεχομενική θεωρία του Fiedler	50
2.4.2.	Η Θεωρία «Πορείας – Στόχου» (Path Goal Theory)	52
2.4.3.	Το μοντέλο των Vroom-Yetton	53
2.4.4.	Κριτική των ενδεχομενικών προσεγγίσεων	54
2.5.	<i>Σύγχρονες προσεγγίσεις της ηγεσίας</i>	55
2.5.1.	Στην παράδοση των λειτουργικών προσεγγίσεων: η «Νέα Ηγεσία»	55
2.5.1.1.	<i>Η «χαρισματική ηγεσία»</i>	56
2.5.1.2.	<i>Η «μετασχηματιστική ηγεσία»</i>	57
2.5.1.3.	<i>Η «οραματική ηγεσία»</i>	58
2.5.1.4.	<i>Ηγεσία και κουλτούρα</i>	59
2.5.2.	Προσεγγίσεις της ηγεσίας στο πλαίσιο των εναλλακτικών επιστημονικών παραδειγμάτων	61
2.6.	<i>Ανασκόπηση ερευνών για την ηγεσία στην εκπαίδευση</i>	64
2.7.	<i>Η έννοια της «σύγχρονης ηγεσίας» στην παρούσα έρευνα</i>	69
§ 3.	Τοπική Αυτοδιοίκηση και Εκπαίδευση	74
3.1.	<i>Οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος</i>	74
3.1.1.	Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτικός σχεδιασμός	77
3.2.	<i>Αποκέντρωση και Εκπαίδευση</i>	81

3.2.1.	Πολιτικές Αποκέντρωσης στην Εκπαίδευση	82
3.2.2.	Πολιτική Αποκέντρωσης στην Ελληνική Εκπαίδευση	86
3.3.	<i>Τοπική Αυτοδιοίκηση και Σχολική Μονάδα: παράμετροι προς διερεύνηση</i>	87
3.3.1.	Άξονες διερεύνησης του θεσμικού πλαισίου της σχέσης Σχολικής Μονάδας – Τ.Α. στην παρούσα έρευνα	90
3.3.2.	Η διερεύνηση των αντιλήψεων των εμπλεκομένων και του κλίματος συνεργασίας Σχολικής Μονάδας – Τ.Α. στην παρούσα έρευνα	91
3.3.2.1.	<i>Η έννοια του κλίματος της συνεργασίας στην παρούσα έρευνα</i>	92
3.3.3.	Η διερεύνηση των τρόπων συνεργασίας σχολικής μονάδας – Τ.Α. και η έννοια του εμπλουτισμού της σχολικής ζωής στην παρούσα έρευνα	95

ΜΕΡΟΣ Β΄

ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ

Τμήμα Α

Η ερευνητική μεθοδολογία

§ 4.	Σύνδεση της θεωρητικής οπτικής με την ερευνητική μεθοδολογία - Επιλογή ερευνητικής μεθόδου	97
4.1.	<i>Ιστορική και Συγκριτική ανάλυση</i>	99
4.2.	<i>Ανάλυση περιεχομένου του θεσμικού πλαισίου</i>	100
4.3.	<i>Δειγματοληπτική έρευνα</i>	100
4.3.1.	Πληθυσμός και δείγμα	102
4.3.2.	Τεχνικές συλλογής των εμπειρικών δεδομένων	107
4.3.2.1.	<i>Ερωτηματολόγιο</i>	107
4.3.2.2.	<i>Συνεντεύξεις</i>	109
4.3.3.	Μεταβλητές, ερωτήσεις και τρόποι μέτρησης	111
4.3.3.1.	<i>Μέτρηση του ηγετικού προσανατολισμού του Διευθυντή</i>	113

4.3.3.2.	<i>Προσδιορισμός του κλίματος συνεργασίας</i>	116
4.3.3.3.	<i>Προσδιορισμός της αποτελεσματικής λειτουργίας της ΣΜ – Εμπλουτισμός της σχολικής ζωής</i>	120
4.3.4.	Φάσεις και διαδικασίες διενέργειας της έρευνας	120
4.3.5.	Εγκυρότητα, αξιοπιστία της έρευνας	122
4.3.6.	Διαδικασίες ανάλυσης των δεδομένων	124

Τμήμα Β

Παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων και ευρημάτων της έρευνας

§ 5.	Ιστορική ανάλυση	127
5.1.	<i>Γενικά</i>	127
5.2.	<i>Ιστορική επισκόπηση και ανάλυση του προσανατολισμού των σχετικών ρυθμίσεων</i>	127
5.2.1.	Ρυθμίσεις στο πλαίσιο των πρώτων Ελληνικών Συνταγμάτων	127
5.2.2.	Ρυθμίσεις στο πλαίσιο του Συντάγματος του 1864	130
5.2.3.	Ρυθμίσεις στο πλαίσιο των Συνταγμάτων του 1911, 1927 και 1952	133
5.3.	<i>Συμπεράσματα από την ιστορική επισκόπηση</i>	135
§ 6.	Παρουσίαση και ανάλυση του θεσμικού πλαισίου που προσδιορίζει τη σχέση ΣΜ – ΤΑ	137
6.1.	<i>Γενικά</i>	137
6.2.	<i>Ρυθμίσεις που αφορούν τη σχέση Σ.Μ. – Τ.Α. στην ισχύουσα εκπαιδευτική νομοθεσία</i>	138
6.3.	<i>Οργάνωση και λειτουργική διάρθρωση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης</i>	141
6.3.1.	Διοικητική οργάνωση	142
6.3.2.	Διάρθρωση των οργάνων Λαϊκής Συμμετοχής	147

6.3.3.	Διάρθρωση των οργάνων Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Υποστήριξης	149
6.3.4.	Συμπεράσματα	151
6.4.	Καθήκοντα και αρμοδιότητες των οργάνων διοίκησης της σχολικής μονάδας (διευθυντών, υποδιευθυντών, συλλόγων διδασκόντων)	153
6.4.1.	Επιλογή Διευθυντών Σχολικών Μονάδων	156
6.4.2.	Έλεγχος, εποπτεία και αξιολόγηση των Διευθυντών	158
6.4.3.	Κριτική αποτίμηση των ρυθμίσεων που αφορούν το ρόλο του Διευθυντή - Συμπεράσματα	160
6.5.	Καθήκοντα και αρμοδιότητες συλλογικών οργάνων λαϊκής συμμετοχής στο επίπεδο της σχολικής μονάδας	165
6.5.1.	Κριτική αποτίμηση των ρυθμίσεων που αφορούν το ρόλο των οργάνων λαϊκής συμμετοχής - Συμπεράσματα	169
6.6.	Ο ρόλος των ΟΤΑ στη διοίκηση και λειτουργία των σχολικών μονάδων, σύμφωνα με το Δημοτικό και Κοινοτικό Κώδικα και την εκπαιδευτική νομοθεσία	174
6.6.1.	Δημοτική – Κοινοτική Επιτροπή Παιδείας	175
6.6.2.	Σχολική Περιουσία	176
6.6.3.	Ανέγερση σχολικών κτιρίων	178
6.6.4.	Κριτική αποτίμηση των ρυθμίσεων που αφορούν το ρόλο των ΟΤΑ στη λειτουργία των σχολικών μονάδων – Συμπεράσματα	180
6.7.	Σύστημα χρηματοδότησης των δημόσιων σχολείων	183
6.7.1.	Κριτική του συστήματος χρηματοδότησης των σχολείων – Συμπεράσματα	187
6.7.2.	Προτάσεις της ΚΕΔΚΕ για το σύστημα κατανομής της χρηματοδότησης	194
§ 7.	Συγκριτική ανάλυση εκπαιδευτικών συστημάτων στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης	198
7.1.	Γενικά	198

7.2.	<i>Αποκέντρωση και κατανομή των εκπαιδευτικών αρμοδιοτήτων στην Ε.Ε.</i>	199
7.2.1.	Ο ρόλος των τοπικών αρχών στη χρηματοδότηση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στις χώρες της ΕΕ	203
7.2.2.	Ο ρόλος των διευθυντών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στις χώρες της ΕΕ	207
7.2.3.	Ο ρόλος των συλλογικών οργάνων κοινωνικής συμμετοχής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στις χώρες της ΕΕ	210
7.3.	<i>Ανάλυση του εκπαιδευτικού συστήματος της Φινλανδίας</i>	210
7.4.	<i>Γενικά συμπεράσματα από τη συγκριτική ανάλυση</i>	218
§ 8.	Παρουσίαση των ευρημάτων της δειγματοληπτικής έρευνας και των συνεντεύξεων	221
8.1.	<i>Γενικά</i>	221
8.2.	<i>Ευρήματα περιγραφικής ανάλυσης για τους Διευθυντές ΣΜ</i>	222
8.2.1.	Δημογραφικά χαρακτηριστικά των διευθυντών	222
8.2.2.	Χαρακτηριστικά των σχολικών μονάδων	224
8.2.3.	Αντιλήψεις, στάσεις, απόψεις των διευθυντών για τον ηγετικό ρόλο - ηγετικός προσανατολισμός	225
8.2.3.1.	<i>Απόψεις για τον ηγετικό ρόλο του διευθυντή της Σ.Μ.</i>	225
8.2.3.2.	<i>Αποψη των διευθυντών για την βαρύτητα συγκεκριμένων κριτηρίων επιλογής και αξιολόγησής τους</i>	229
8.2.3.3.	<i>Αποδοχή συμμετοχής παραγόντων της Σ.Μ. και της τοπικής κοινωνίας στη διαμόρφωση του Π.Σ. στο επίπεδο της ΣΜ</i>	230
8.2.3.4.	<i>Αποψη και πρακτική των διευθυντών σχετικά με την εσωστρέφεια ή την εξωστρέφεια του ρόλου τους</i>	232
8.2.4.	Αντιλήψεις, στάσεις, απόψεις, προσδοκίες, βαθμός ικανοποίησης των διευθυντών σε σχέση με τη συνεργασία ΣΜ –ΤΑ και το ρόλο τους, αλλά και το ρόλο των άλλων εμπλεκόμενων στη συνεργασία	234
8.2.4.1.	<i>Πλαίσιο επαφής διευθυντών ΣΜ με την ΤΑ</i>	234
8.2.4.2.	<i>Απόψεις, προσδοκίες, ικανοποίηση των διευθυντών σε σχέση με τη</i>	

	<i>συνεργασία τους με την Τ.Α</i>	234
8.2.4.3.	<i>Βασικά θέματα συνεργασίας των διευθυντών με την ΤΑ</i>	235
8.2.4.4.	<i>Προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές κατά τη συνεργασία τους με την ΤΑ</i>	236
8.2.4.5.	<i>Απόψεις των διευθυντών για την επάρκεια του δήμου σχετικά με τα θέματα παιδείας</i>	237
8.2.4.6.	<i>Απόψεις των διευθυντών για το ρόλο τους στη συνεργασία της ΤΑ με το σχολείο</i>	239
8.2.4.7.	<i>Απόψεις των διευθυντών για τους τρόπους παράωθής τους προκειμένου να αναπτύξουν τη συνεργασία ΣΜ – ΤΑ</i>	240
8.2.5.	Εμπλουτισμός της σχολικής ζωής με δραστηριότητες εκτός κεντρικού προγράμματος και τρόποι στήριξής τους από την Τ.Α.	242
8.2.6.	Απόψεις των διευθυντών για το θεσμικό πλαίσιο που αφορά τη συνεργασία ΣΜ-ΤΑ	247
8.2.7.	Απόψεις των διευθυντών για τη μεταβίβαση γνωμοδοτικής ή αποφασιστικής αρμοδιότητας στους ΟΤΑ σε σχέση με συγκεκριμένα θέματα της οργάνωσης και λειτουργίας των ΣΜ	248
8.2.8.	Απόψεις και προτάσεις των διευθυντών για τη διαδικασία χρηματοδότησης των ΣΜ	250
8.3.	<i>Περιγραφική ανάλυση συνεντεύξεων Δημάρχων</i>	253
8.3.1.	Δημογραφικά χαρακτηριστικά των δημάρχων	253
8.3.2.	Απόψεις των δημάρχων για το θεσμικό πλαίσιο της συνεργασίας ΣΜ – ΤΑ	253
8.3.2.1.	<i>Γενικές – εισαγωγικές τοποθετήσεις</i>	254
8.3.2.2.	<i>Λόγοι για τους οποίους δεν επιτεύχθηκαν οι στόχοι του θεσμικού πλαισίου</i>	256
8.3.2.3.	<i>Σχόλια – απόψεις για τον τρόπο αξιοποίησης του θεσμικού πλαισίου</i>	258
8.3.3.	Απόψεις, προσδοκίες, βαθμός ικανοποίησης των δημάρχων, σε σχέση με τη συνεργασία ΣΜ –ΤΑ και το ρόλο των εμπλεκόμενων	260
8.3.3.1.	<i>Τρόποι ενημέρωσης των δημάρχων για τα ζητήματα της παιδείας</i>	

	<i>και ειδικότερα για τα ζητήματα που απασχολούν τις ΣΜ.</i>	260
8.3.3.2.	<i>Πλαίσιο επαφών δημάρχων – διευθυντών ΣΜ</i>	261
8.3.3.3.	<i>Βαθμός ικανοποίησης, προσδοκίες των δημάρχων από τη συνεργασία ΣΜ –ΤΑ</i>	262
8.3.3.4.	<i>Απόψεις των δημάρχων για το ρόλο των διευθυντών των ΣΜ στη συνεργασία της ΤΑ με το σχολείο</i>	264
8.3.3.5.	<i>Απόψεις των δημάρχων για τις διοικητικές ικανότητες των διευθυντών των ΣΜ της Α/θμιας εκπαίδευσης των δήμων τους</i>	265
8.3.3.6.	<i>Ιεράρχηση παραγόντων διαφοροποίησης της ποιότητας των σπουδών μεταξύ δήμων</i>	266
8.3.3.7.	<i>Ιεράρχηση παραγόντων διαφοροποίησης της ποιότητας των σπουδών μεταξύ ΣΜ του ίδιου δήμου</i>	268
8.3.3.8.	<i>Αιτήματα των διευθυντών πέραν των προβλεπομένων από το θεσμικό πλαίσιο</i>	270
8.3.3.9.	<i>Τρόποι στήριξης και ενίσχυσης της λειτουργίας των ΣΜ από τους ΟΤΑ πέραν των προβλεπομένων από το θεσμικό πλαίσιο</i>	271
8.3.3.10.	<i>Δυνατότητες ανταπόκρισης των δήμων στα αιτήματα των διευθυντών, προβλήματα</i>	273
8.3.3.11.	<i>Απόψεις και πρακτικές για την αξιολόγηση των πόρων που διατίθενται στις ΣΜ</i>	277
8.3.3.12.	<i>Προτεραιότητες για την παιδεία στους δήμους</i>	278
8.3.4.	<i>Απόψεις των δημάρχων για την αποκέντρωση προς τους ΟΤΑ αρμοδιοτήτων που αφορούν την εκπαίδευση, και ιδιαίτερα την οργάνωση και λειτουργία των ΣΜ</i>	282
8.3.4.1.	<i>Διεύρυνση αρμοδιοτήτων</i>	282
8.3.4.2.	<i>Προτεινόμενα μέτρα</i>	283
8.3.4.3.	<i>Απαραίτητες προϋποθέσεις</i>	285
8.3.4.4.	<i>Απόψεις των δημάρχων για τη μεταβίβαση γνωμοδοτικής ή αποφασιστικής αρμοδιότητας στους ΟΤΑ σε σχέση με συγκεκριμένα θέματα της οργάνωσης και λειτουργίας των ΣΜ</i>	286
8.3.5.	<i>Θέσεις των δημάρχων για ζητήματα που σχετίζονται με τη</i>	

	μεταβίβαση προς τους ΟΤΑ περισσότερων αρμοδιοτήτων σε θέματα παιδείας	288
8.3.5.1.	<i>Παιδεία πολλών ταχυτήτων</i>	290
8.3.5.2.	<i>Η Παιδεία ως τοπική υπόθεση</i>	292
8.3.5.3.	<i>Το εργασιακό των εκπαιδευτικών</i>	293
8.3.5.4.	<i>Δημόσια – δωρεάν παιδεία</i>	293
8.4.	<i>Περιγραφική ανάλυση συνεντεύξεων προέδρων ΕΠ</i>	295
8.4.1.	Ατομικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων	295
8.4.2.	Αντιλήψεις, στάσεις, απόψεις των ερωτηθέντων για το ρόλο της Ε.Π.	296
8.4.2.1.	<i>Λόγοι συμμετοχής των ερωτηθέντων στην Ε.Π.</i>	296
8.4.2.2.	<i>Αντιλήψεις των ερωτηθέντων για το ρόλο της Ε.Π.</i>	297
8.4.2.3.	<i>Τρόποι συμβολής της ΕΠ στην αποτελεσματική λειτουργία των ΣΜ</i>	298
8.4.3.	Απόψεις, προσδοκίες, βαθμός ικανοποίησης των δημάρχων, σε σχέση με τη συνεργασία ΣΜ –ΤΑ και το ρόλο των εμπλεκόμενων στη συνεργασία	299
8.4.3.1.	<i>Βασικά θέματα συνεργασίας της ΕΠ με τους διευθυντές των ΣΜ</i>	299
8.4.3.2.	<i>Προβλήματα που αντιμετωπίζουν κατά τη συνεργασία τους με τις ΣΜ</i>	301
8.4.3.3.	<i>Βαθμός ικανοποίησης, προσδοκίες των προέδρων ΕΠ από τη συνεργασία ΣΜ –ΤΑ</i>	301
8.4.3.4.	<i>Απόψεις των προέδρων ΕΠ για το ρόλο των διευθυντών των ΣΜ στη συνεργασία της ΤΑ με το σχολείο</i>	303
8.4.3.5.	<i>Απόψεις των προέδρων ΕΠ για τις διοικητικές ικανότητες των διευθυντών των ΣΜ της Α/θμιας εκπαίδευσης των δήμων τους</i>	304
8.4.3.6.	<i>Τρόποι ενημέρωσης των προέδρων ΕΠ για τα ζητήματα που απασχολούν τις σχολικές μονάδες</i>	305
8.4.3.7.	<i>Ιεράρχηση παραγόντων διαφοροποίησης της ποιότητας των σπουδών μεταξύ δήμων</i>	306
8.4.3.8.	<i>Ιεράρχηση παραγόντων διαφοροποίησης της ποιότητας των σπουδών μεταξύ ΣΜ του ίδιου δήμου</i>	307

8.4.3.9.	<i>Απόψεις των διευθυντών για την επάρκεια του δήμου σχετικά με τα θέματα παιδείας</i>	307
8.4.3.10.	<i>Απόψεις και πρακτικές για την αξιολόγηση των πόρων που διατίθενται στις ΣΜ</i>	307
8.4.3.11.	<i>Προτεραιότητες για την παιδεία στους δήμους</i>	309
8.4.4.	<i>Απόψεις των προέδρων ΕΠ για το θεσμικό πλαίσιο της συνεργασίας ΣΜ – ΤΑ</i>	311
8.4.5.	<i>Απόψεις των προέδρων ΕΠ για τη μεταβίβαση γνωμοδοτικής ή αποφασιστικής αρμοδιότητας στους ΟΤΑ σε σχέση με συγκεκριμένα θέματα της οργάνωσης και λειτουργίας των ΣΜ</i>	312
8.4.6.	<i>Απόψεις των προέδρων ΕΠ για τη διαδικασία χρηματοδότησης των ΣΜ</i>	314
8.5.	<i>Ευρήματα περιγραφικής ανάλυσης ανά δήμο</i>	315
8.5.1.	<i>Ο ηγετικός προσανατολισμός των διευθυντών ανά δήμο</i>	315
8.5.2.	<i>Το κλίμα συνεργασίας στους δήμους της έρευνας</i>	315
8.5.2.1.	<i>Η στάση των διευθυντών απέναντι στη συνεργασία</i>	316
8.5.2.2.	<i>Η στάση των δημάρχων απέναντι στη συνεργασία</i>	318
8.5.2.3.	<i>Η στάση των προέδρων Ε.Π. απέναντι στη συνεργασία</i>	319
8.5.2.4.	<i>Το κλίμα συνεργασίας στους Δήμους</i>	320
8.5.3.	<i>Εμπλουτισμός της σχολικής ζωής στους δήμους της έρευνας</i>	321
8.6.	<i>Συσχέτιση μεταβλητών</i>	331
8.6.1.	<i>Συσχέτιση ευρημάτων σε επίπεδο ατομικών περιπτώσεων</i>	331
8.6.1.1.	<i>Ηγετικός προσανατολισμός ως προς ατομικά χαρακτηριστικά</i>	331
8.6.1.2.	<i>Ηγετικός προσανατολισμός και απόψεις, στάσεις των διευθυντών</i>	336
8.6.1.3.	<i>Συνεργατική στάση ως προς ατομικά χαρακτηριστικά</i>	339
8.6.1.4.	<i>Συνεργατική στάση και εμπλουτισμός της σχολικής ζωής</i>	341
8.6.2.	<i>Συσχέτιση ευρημάτων σε επίπεδο δήμων</i>	342
8.6.3.	<i>Συσχέτιση ευρημάτων σε επίπεδο κατηγοριών δήμων και σε επίπεδο νομών</i>	350
8.7.	<i>Γενικές διαπιστώσεις και συμπεράσματα της δειγματοληπτικής</i>	

	<i>έρευνας και των συνεντεύξεων</i>	354
§ 9.	Συνθετική επισκόπηση των συμπερασμάτων της έρευνας – Προτάσεις	365
	Πηγές	
	Βιβλιογραφία	386
	Βασικά Νομοθετικά Κείμενα	404
	Ιστοσελίδες	406
	Παράρτημα	
1.	Πίνακας Σχολικών Μονάδων της έρευνας	407
2.	Ερωτηματολόγιο για τους Διευθυντές των ΣΜ	411
3.	Ερωτηματολόγιο για τις συνεντεύξεις με τους Δημάρχους	417
4.	Ερωτηματολόγιο για τις συνεντεύξεις με τους Προέδρους ΕΠ	422

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ		Σελίδα
4.1.	Χαρακτηριστικά μεγέθη των δήμων της έρευνας	106
4.2.	Τύποι κλίματος	119
6.1.	Εξέλιξη των δαπανών μέσω ΟΤΑ για την εκπαίδευση	188
6.2.	Σύγκριση δημοσιονομικών μεγεθών κεντρικής διοίκησης – τοπικής αυτοδιοίκησης στην Α/θμια και Β/θμια εκπαίδευση 2004	192
7.1.	Κατανομή ευθύνης λήψεως αποφάσεων στα διάφορα διοικητικά επίπεδα για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε χώρες της ΕΕ	200
7.2.	Κατανομή χωρών της ΕΕ ως προς το επίπεδο λήψης εκπαιδευτικών αποφάσεων	201
7.3.	Είδη μεταφοράς αρμοδιοτήτων μεταξύ δημόσιων αρχών κατά την περίοδο 1970 -1998	205
8.1.	Απόψεις των διευθυντών για τη σχολική ηγεσία	225
8.2.	Κατανομή συχνοτήτων τιμών της κλίμακας μέτρησης της ηγετικής συμπεριφοράς	227
8.3.	Κατανομή συχνοτήτων σε έξι ίσα διαστήματα τιμών της κλίμακας μέτρησης του ηγετικού προσανατολισμού	228
8.4.	Κριτήρια επιλογής διευθυντών	229
8.5.	Αποδοχή συμμετοχής παραγόντων της Σ.Μ. και της τοπικής κοινωνίας στη διαμόρφωση Π.Σ.	230
8.6.	Αποδοχή συμμετοχής ομάδων παραγόντων της Σ.Μ. και της τοπικής κοινωνίας στη διαμόρφωση Π.Σ.	231
8.7.	Χρόνος που αφιερώνεται σε εβδομαδιαία βάση σε αρμοδιότητες	233
8.8.	Απόψεις, προσδοκίες, ικανοποίηση των διευθυντών για τη συνεργασία με την ΤΑ	235
8.9.	Θέματα συνεργασίας με την ΤΑ	236
8.10.	Προβλήματα συνεργασίας με την ΤΑ	237
8.11.	Απόψεις διευθυντών για το δήμο	238
8.12.	Απόψεις διευθυντών για το ρόλο τους στη συνεργασία ΣΜ-ΤΑ	239

8.13.	Τρόποι παρώθησης διευθυντών για ανάπτυξη συνεργασίας με ΤΑ	240
8.14.	Αριθμός και ποσοστό ΣΜ που έχουν αναπτύξει κάθε δραστηριότητα τα τελευταία δύο σχολικά έτη και τρόπος υποστήριξης από το Δήμο	243
8.15.	Μέσοι όροι δράσεων που ενισχύθηκαν με κάθε ένα τρόπο, ανά ΣΜ	245
8.16.	Εμπλουτισμός της σχολικής ζωής ανεξάρτητα από την ύπαρξη στήριξης	246
8.17.	Εμπλουτισμός της σχολικής ζωής με στήριξη της ΤΑ	246
8.18.	Απόψεις για το νομικό πλαίσιο που αφορά τη συνεργασία ΣΜ-ΤΑ	247
8.19.	Απόψεις των διευθυντών για τη διεύρυνση αρμοδιοτήτων της ΤΑ σε θέματα παιδείας	249
8.20.	Επιμέρους απόψεις των δημάρχων για το θεσμικό πλαίσιο	254
8.21.	Τρόποι ενημέρωσης των δημάρχων για θέματα παιδείας	260
8.22.	Εκτιμήσεις δημάρχων για πτυχές της συνεργασίας ΣΜ-ΤΑ	262
8.23.	Ρόλος του διευθυντή στη συνεργασία ΣΜ – ΤΑ κατά τους δημάρχους	264
8.24.	Απόψεις των δημάρχων για τις διοικητικές ικανότητες των διευθυντών	265
8.25.	Ιεράρχηση παραγόντων διαφοροποίησης της ποιότητας των σπουδών μεταξύ δήμων από τους δημάρχους	267
8.26.	Ιεράρχηση παραγόντων διαφοροποίησης της ποιότητας των σπουδών μεταξύ ΣΜ του ίδιου δήμου	268
8.27.	Αιτήματα των διευθυντών των ΣΜ από τους ΟΤΑ	270
8.28.	Τρόποι συμβολής των ΟΤΑ στη λειτουργία των ΣΜ	271
8.29.	Πηγές πρόσθετων πόρων	274
8.30.	Μηχανισμοί – στελέχη για ανάγκες των ΣΜ	276
8.31.	Απόψεις των δημάρχων για τη διεύρυνση αρμοδιοτήτων της ΤΑ σε θέματα παιδείας	286
8.32.	Λόγοι συμμετοχής στην Ε.Π.	296
8.33.	Απόψεις προέδρων Ε.Π. για πτυχές της συνεργασίας ΣΜ-ΤΑ	302
8.34.	Ρόλος του διευθυντή στη συνεργασία ΣΜ – ΤΑ κατά τους προέδρους των ΕΠ	303
8.35.	Απόψεις των προέδρων ΕΠ για τις διοικητικές ικανότητες των	

	διευθυντών	304
8.36.	Τρόποι ενημέρωσης των προέδρων ΕΠ για θέματα παιδείας	306
8.37.	Ιεράρχηση παραγόντων διαφοροποίησης της ποιότητας των σπουδών μεταξύ δήμων από τους προέδρους των ΕΠ	306
8.38.	Ιεράρχηση παραγόντων διαφοροποίησης της ποιότητας των σπουδών μεταξύ ΣΜ του ίδιου δήμου από τους προέδρους των ΕΠ	307
8.39.	Επιμέρους απόψεις των προέδρων ΕΠ για το θεσμικό πλαίσιο	311
8.40.	Απόψεις των προέδρων ΕΠ για τη διεύρυνση αρμοδιοτήτων της ΤΑ σε θέματα παιδείας	313
8.41.	Κατανομή μέσων όρων ηγετικού προσανατολισμού των διευθυντών ανά δήμο	315
8.42.	Κατανομή συχνοτήτων τιμών της κλίμακας μέτρησης της συνεργατικής στάσης των διευθυντών	316
8.43.	Κατανομή διευθυντών ως προς τη συνεργατική στάση	317
8.44.	Κατανομή μέσων όρων της συνεργατικής στάσης των διευθυντών ανά δήμο	317
8.45.	Στάση δημάρχων απέναντι στη συνεργασία ΣΜ – ΤΑ	318
8.46.	Στάση των προέδρων Ε.Π. απέναντι στη συνεργασία ΣΜ – ΤΑ	319
8.47.	Το κλίμα συνεργασίας στους Δήμους	320
8.48.	Κατανομή δήμων στους τύπους κλίματος συνεργασίας	321
8.49.	Μέσος αριθμός δράσεων ανά ΣΜ σε κάθε δήμο	321
8.50.	Ποσοστό ΣΜ που ανέπτυξαν κάθε δράση, ανά δήμο	322
8.51.	Μέσοι όροι δράσεων που ενισχύθηκαν με κάθε ένα τρόπο, ανά ΣΜ σε κάθε δήμο	323
8.52.	Σχέση μεταξύ φύλου και ηγετικού προσανατολισμού των διευθυντών	332
8.53.	Σχέση μεταξύ φύλου και σύγχρονου ηγετικού προσανατολισμού των διευθυντών	332
8.54.	Σχέση μεταξύ ηλικίας και σύγχρονου ηγετικού προσανατολισμού των διευθυντών	333
8.55.	Σχέση μεταξύ ετών υπηρεσίας και σύγχρονου ηγετικού προσανατολισμού	333

8.56.	Σχέση μεταξύ ετών υπηρεσίας και ηγετικού προσανατολισμού των διευθυντών	333
8.57.	Σχέση μεταξύ ετών υπηρεσίας και ηγετικού προσανατολισμού των διευθυντών	334
8.58.	Σχέση μεταξύ σπουδών και σύγχρονου ηγετικού προσανατολισμού	335
8.59.	Σχέση επιμόρφωσης και ηγετικού προσανατολισμού των διευθυντών	335
8.60.	Σχέση συστέγασης ΣΜ και ηγετικού προσανατολισμού των διευθυντών	336
8.61.	Σχέση σύγχρονου ηγετικού προσανατολισμού των διευθυντών και αποδοχής ως κριτηρίου αξιολόγησης της διοίκησης της ικανότητας αξιοποίησης των ευκαιριών του περιβάλλοντος	336
8.62.	Σχέση σύγχρονου ηγετικού προσανατολισμού των διευθυντών και αποδοχής της συμμετοχής της ΤΑ στη διαμόρφωση του ΠΣ	337
8.63.	Σχέση σύγχρονου ηγετικού προσανατολισμού των διευθυντών και άποψης για τη διαδικασία χρηματοδότησης	337
8.64.	Σχέση μεταξύ ηγετικού προσανατολισμού και συνεργατικής στάσης των διευθυντών σε επίπεδο δήμων	338
8.65.	Σχέση επιπέδου σύγχρονου ηγετικού προσανατολισμού και επιπέδου εμπλουτισμού με δράσεις ανεξάρτητα από στήριξη	339
8.66.	Σχέση μεταξύ φύλου και συνεργατικής στάσης των διευθυντών	339
8.67.	Σχέση μεταξύ ηλικίας και συνεργατικής στάσης των διευθυντών	340
8.68.	Σχέση μεταξύ ετών υπηρεσίας σε θέση διευθυντή και συνεργατικής στάσης των διευθυντών	340
8.69.	Σχέση μεταξύ σπουδών και συνεργατικής στάσης των διευθυντών	341
8.70.	Σχέση οργανικότητας της ΣΜ και συνεργατικής στάσης των διευθυντών	341
8.71.	Σχέση συνεργατικής στάσης και επιπέδου εμπλουτισμού με δράσεις στηριγμένες από την ΤΑ	342
8.72.	Συσχετιζόμενες μεταβλητές σε επίπεδο δήμων	343
8.73.	Συνάφεια ηγετικού προσανατολισμού με συνεργατική στάση των διευθυντών	345

8.74.	Συνάφεια ηγετικού προσανατολισμού με κλίμα συνεργασίας	345
8.75.	Συνάφεια ηγετικού προσανατολισμού και κλίματος με επίπεδο εμπλουτισμού με στήριξη	346
8.76.	Συνάφεια ηγετικού προσανατολισμού και κλίματος με επίπεδο εμπλουτισμού ανεξάρτητα από στήριξη	347
8.77.	Συνάφεια κλίματος συνεργασίας με επίπεδο εμπλουτισμού με στήριξη	347
8.78.	Συνάφεια κλίματος συνεργασίας με ποσοστό στήριξης	348
8.79.	Συνάφεια ηγετικού προσανατολισμού με επίπεδο εμπλουτισμού με στήριξη	348
8.80.	Συνάφεια ηγετικού προσανατολισμού με επίπεδο εμπλουτισμού ανεξαρτήτως στήριξης	349
8.81.	Συσχετιζόμενες μεταβλητές σε επίπεδο κατηγοριών δήμων	350
8.82.	Μέσοι όροι δράσεων που ενισχύθηκαν με κάθε ένα τρόπο, ανά ΣΜ σε κάθε κατηγορία δήμων	351
8.83.	Ποσοστό ΣΜ που ανέπτυξαν κάθε δράση, ανά δήμο	352
8.84.	Συσχετιζόμενες μεταβλητές σε επίπεδο νομών	353

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Σελίδα

1.1.	Το σχολείο ως ανοικτό σύστημα	41
2.1.	Το Διοικητικό πλέγμα των Blake και Mouton	48
6.1.	Λειτουργική διάρθρωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος	143
6.2.	Χρηματοδοτικές ροές στην Α/θμια εκπαίδευση	186
8.1.	Κατανομή ηγετικού προσανατολισμού σε έξι διαστήματα	228

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

ΑΕΙ:	Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα
ΑΕΠ:	Ακαθάριστο Εγγώριο Προϊόν
ΑΠΣ:	Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών
ΔΕΠΠΣ:	Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών
ΔΚΚ:	Δημοτικός και Κοινοτικός Κώδικας
ΔΟΕ:	Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας
ΕΕ:	Ευρωπαϊκή Ένωση
ΕΕΤΑΑ:	Ελληνική Εταιρία Τοπικής Ανάπτυξης και Αυτοδιοίκησης Α.Ε.
ΕΠ:	Επιτροπή Παιδείας του Δήμου
ΕΣΥΠ:	Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας
ΙΤΑ:	Ινστιτούτο Τοπικής Αυτοδιοίκησης
ΚΑΠ:	Κεντρικοί Αυτοτελείς Πόροι
ΚΕΔΚΕ:	Κεντρική Ένωση Δήμων και Κοινοτήτων Ελλάδας
ΚΕΜΕ:	Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών Επιμορφώσεων
ΚΠΣ:	Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης
ΚΥΑ:	Κοινή Υπουργική Απόφαση
ΚΥΣΠΕ:	Κεντρικό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Ν. ή ν.:	Νόμος
ΟΟΣΑ:	Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης
ΟΣΚ:	Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων
ΟΤΑ:	Οργανισμοί Τοπικής Αυτοδιοίκησης
ΠΔ:	Προεδρικό Διάταγμα
ΠΙ:	Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
ΠΣ:	Πρόγραμμα Σπουδών
ΠΥΣΠΕ:	Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
ΣΑΤΑ:	Συλλογική Απόφαση Τοπικής Αυτοδιοίκησης
ΣΔ:	Σύλλογος Διδασκόντων
ΣΕ:	Σχολική Επιτροπή

ΣΜ:	Σχολική Μονάδα
ΤΑ:	Τοπική Αυτοδιοίκηση
ΤΕΔΚ:	Τοπική Ένωση Δήμων και Κοινοτήτων
ΤΕΔΚΝΑ:	Τοπική Ένωση Δήμων και Κοινοτήτων Νομού Αττικής
ΥΑ:	Υπουργική Απόφαση
ΥΠΕΠΘ:	Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων
ΥΠΕΣΔΔΑ:	Υπουργείο Εσωτερικών Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης
ΦΕΚ:	Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως
ΦΕΦΝΠ:	Φόρος Εισοδήματος Φυσικών και Νομικών Προσώπων

Εισαγωγή – οριοθέτηση του προβλήματος

Η βασική κριτική για το σύστημα διοίκησης της εκπαίδευσης στη χώρα μας είναι ότι παρουσιάζει μεγάλο συγκεντρωτισμό στην κορυφή της ιεραρχικής πυραμίδας, αφού η λειτουργία όλων των μονάδων του σε κάθε επίπεδο εξασφαλίζεται από την κεντρική εξουσία. Στο βαθμό μάλιστα που η κεντρική εξουσία είναι η μόνη που διαθέτει αποφασιστικές αρμοδιότητες για κάθε ζήτημα, το σύστημα χαρακτηρίζεται και εξουσιαστικό (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1990: 79· Κωτσίκης, 1993: 213· Μιχόπουλος, 1993: 64· Σαΐτης, 2000: 221). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο τα περιθώρια για ανάπτυξη ηγεσίας, με την έννοια της επιπλέον επιρροής επί των υφισταμένων από τα ηγετικά στελέχη της εκπαίδευσης, στενεύουν και ο ρόλος τους περιορίζεται σε αυτόν που υπαγορεύεται από το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας της εκπαίδευσης (Τύπας, 1999: 123).

Η συζήτηση για το σύστημα διοίκησης της εκπαίδευσης στη χώρα μας εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο του προβληματισμού που αναπτύχθηκε σε όλες τις αναπτυγμένες χώρες σχετικά με τα συστήματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης, ο οποίος οδήγησε στην ανάπτυξη αποκεντρωτικών και αποσυγκεντρωτικών τάσεων με αναβάθμιση του ρόλου της τοπικής αυτοδιοίκησης (ΤΑ), των εκπαιδευτικών και των διευθυντών των σχολικών μονάδων (ΣΜ). Χαρακτηριστικό είναι ότι στις περισσότερες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης οι ευθύνες και αρμοδιότητες για την οργάνωση και λειτουργία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης ανήκουν στην τοπική αυτοδιοίκηση, ενώ οι διευθυντές διαθέτουν αρμοδιότητες και εξουσίες που τους ανάγουν σε ηγετικούς παράγοντες της εκπαίδευσης.

Η συζήτηση για το σύστημα διοίκησης της εκπαίδευσης στη χώρα μας μπορεί ακόμα να θεωρηθεί ότι εντάσσεται στο γενικότερο προβληματισμό για το ελληνικό διοικητικό σύστημα και την μέχρι τώρα μορφή και λειτουργία του, η οποία φαίνεται πως έχει πια ολοκληρώσει τη χρησιμότητα και τη συμβολή της για τον εκσυγχρονισμό και την ανάπτυξη της χώρας και της κοινωνίας. Ο προβληματισμός αυτός έχει αναδείξει την ανάγκη για μια σειρά από αλλαγές και προσαρμογές στη δομή, τη διάρθρωση, τη στελέχωση και τη λειτουργία του ελληνικού διοικητικού συστήματος, σε κεντρικό, περιφερειακό και τοπικό επίπεδο.

Στην κατεύθυνση αυτή, κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες αναπτύχθηκαν στη χώρα μας συγκεκριμένες μεταρρυθμιστικές και εκσυγχρονιστικές προσπάθειες. Σύμφωνα με τον Μακρυδημήτρη, οι προσπάθειες αυτές «κατά τη δεκαετία του '80 προσανατολίστηκαν στον εκδημοκρατισμό, στη δημιουργία νέων – ή μάλλον στην ανατροπή παλαιότερων – πολιτικών ισορροπιών στη δημόσια διοίκηση και στην αναβάθμιση των επί μακρόν παραγκωνισμένων Ο.Τ.Α., ενώ κατά την τελευταία δεκαετία του 20ού αιώνα, επικράτησαν τα αιτήματα για διοικητικό εκσυγχρονισμό, διοικητική

αποτελεσματικότητα και βελτίωση της ποιότητας των παρεχομένων υπηρεσιών» (Μακρυδημήτρης, 2003: 79).

Οι γενικές αυτές τάσεις καταγράφονται και στο χώρο της εκπαίδευσης. Με το νόμο 1566/85 επιχειρήθηκαν τροποποιήσεις στη διοίκηση και τους εποπτικούς μηχανισμούς της εκπαίδευσης, που στόχο είχαν την «προώθηση της διοικητικής αποκέντρωσης και του εκδημοκρατισμού στην εκπαίδευση με την καθιέρωση του κοινωνικού ελέγχου και του δημοκρατικού προγραμματισμού στο χώρο της εκπαίδευσης» (Εισηγητική έκθεση ν.1566/85: 2). Από τα κύρια χαρακτηριστικά αυτών των τροποποιήσεων ήταν η αποκέντρωση σε οργανωτικό επίπεδο, με τη συγκρότηση οργάνων που είχαν την υποχρέωση της υλοποίησης της εκπαιδευτικής πολιτικής, και η αντικατάσταση των μονομελών διοικητικών και εποπτικών οργάνων από συλλογικά όργανα που εντάσσονται στην κατηγορία των οργάνων «λαϊκής συμμετοχής». Πρόκειται για τις επιτροπές παιδείας (νομαρχιακές, δημοτικές – κοινοτικές), τις σχολικές επιτροπές, το σχολικό συμβούλιο, όργανα στα οποία εκτός των εκπαιδευτικών λειτουργών συμμετέχουν και εκπρόσωποι της τοπικής αυτοδιοίκησης, των συλλόγων γονέων, των μαθητών και των κοινωνικών τάξεων. Κύριο χαρακτηριστικό αυτών των τροποποιήσεων υπήρξε επίσης ο τελικός περιορισμός των αρμοδιοτήτων που μεταβιβάστηκαν στην τοπική αυτοδιοίκηση στα θέματα διαχείρισης της σχολικής παρουσίας, επισκευής – συντήρησης των σχολικών κτιρίων και κατανομής της κεντρικής χρηματοδότησης στις σχολικές μονάδες.

Κατά τη δεκαετία του '90, η συζήτηση στο χώρο της εκπαίδευσης περιστράφηκε γύρω από θέματα βελτίωσης της αποτελεσματικότητας και ποιοτικής αναβάθμισης όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η σχολική μονάδα βρέθηκε στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής πολιτικής και προβλήθηκε ως το βασικό κύτταρο του εκπαιδευτικού συστήματος. Επιπλέον, η σχετική συζήτηση ανέδειξε και στην Ελλάδα το μείζον ζήτημα της αυτοδιοίκησης της σχολικής μονάδας και του σταδιακού μετασχηματισμού της από φορέα υποδοχής σε φορέα διαμόρφωσης και προσαρμογής της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής στις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας. Απότοκος αυτής της συζήτησης μπορεί να θεωρηθεί η θεσμοθέτηση κανόνων και διαδικασιών αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, και σε κάποιο βαθμό του εκπαιδευτικού έργου, από το νόμο 2986/2002, ο οποίος προβλέπει τη συμμετοχή στις διαδικασίες αυτές ενός ευρέως πλέγματος συλλογικών οργάνων και προσώπων σε μια αποκεντρωτική, αλλά μάλλον όχι αυτοδιοικητική, λογική. Ο εκδημοκρατισμός πλέον επιδιώκεται μέσα από την προσπάθεια για «διασφάλιση σε όλους τους μαθητές ποιοτικά αναβαθμισμένης πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δυνατότητας έγκαιρης ισότιμης πρόσβασης στην εκπαιδευτική διαδικασία και γενικότερα την ισότητα ευκαιριών πρόσβασης» (ν.2986/2002: 233). Η λογική του νόμου φαίνεται να κινείται περισσότερο στην κατεύθυνση της ενίσχυσης της διοικητικής αποτελεσματικότητας, χωρίς να

ενδιαφέρεται για τη διασύνδεσή της με την κοινωνικοπολιτική νομιμοποίησή της μέσα από την ενίσχυση της αντιπροσώπευσης και της συμμετοχής και γενικά του αυτοδιοικητικού χαρακτήρα του συστήματος διοίκησης.

Σε αντίθεση με τις παραπάνω σχετικά άτολμες νομοθετικές ρυθμίσεις, κατά την τρέχουσα δεκαετία, στη χώρα μας οι αποκεντρωτικές τάσεις έχουν αποτελέσει μέρος του κεντρικού πυρήνα του οράματος για την εκπαίδευση που εκπορεύεται από την ηγεσία του ΥΠΕΠΘ. Η Υπουργός Παιδείας κ. Μαριέττα Γιαννάκου αναφέρεται στο φινλανδικό μοντέλο και το προκρίνει ως πρότυπο για την κατεύθυνση που θα πρέπει να ακολουθήσει το εκπαιδευτικό μας σύστημα, επικεντρώνοντας μεταξύ άλλων στην ενίσχυση του ρόλου των τοπικών κοινωνιών, στην ευθύνη των τοπικών αρχών και των δήμων για την εκπαιδευτική πολιτική και τη διαμόρφωση του «τοπικού» προγράμματος σπουδών στο πλαίσιο των αξόνων που θέτει το εθνικό, και στην αποκεντρωμένη λειτουργία των σχολικών μονάδων (Καθημερινή, 10-10-04: 14). Νωρίτερα, η προηγούμενη ηγεσία του ΥΠΕΠΘ, δια του Υφυπουργού Παιδείας κ. Ν. Γκεσούλη, οραματιζόταν και προωθούσε ρυθμίσεις για τον διευθυντή – ηγέτη, ο οποίος θα διαθέτει όραμα και κύρος, θα εμπνέει και θα πείθει, θα έχει συναίσθηση της κοινωνικής του αποστολής, θα έχει ικανότητες σχεδιασμού και συντονισμού και θα είναι ο πρωταγωνιστής για ένα σχολείο ζωντανό και ανοιχτό στην κοινωνία (Καθημερινή, 16-6-02: 16 Το Βήμα, 11-8-02: Α10).

Αλλά και σε πρακτικό επίπεδο, υπό το βάρος των ευθυνών που φέρει η Τοπική Αυτοδιοίκηση για την εξασφάλιση στους δημότες υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης, υπό την επίδραση των ισχυρών αποκεντρωτικών τάσεων στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών της ΕΕ και στο πλαίσιο της επικράτησης της άποψης για ένα σχολείο ανοικτό στην κοινωνία, καταγράφεται σε αρκετές περιπτώσεις μια τάση αναβάθμισης της συμβολής της ΤΑ στην εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων. Ιδιαίτερα με την ανάπτυξη κατά τα τελευταία χρόνια προγραμμάτων εκπαίδευσης πειραματικού – πιλοτικού χαρακτήρα όπως τα ΣΕΠΠΕ, το Ολοήμερο σχολείο, η Ευέλικτη Ζώνη, η Περιβαλλοντική εκπαίδευση, με την έμφαση που δόθηκε μέσα από τα προγράμματα αυτά στην τοπική διάσταση της εκπαίδευσης, δόθηκε στην ΤΑ η ευκαιρία να αναπτύξει έναν πιο ενεργό ρόλο στην λειτουργία των σχολικών μονάδων μέσα από την ανάπτυξη προβληματισμού για εκπαιδευτικά θέματα, τη συνεργασία για την αξιοποίηση λανθάνοντος κεφαλαίου των ΣΜ και την οικονομική, κυρίως, στήριξη αυτών των προγραμμάτων. Η σχέση ΣΜ – ΤΑ, εκκινώντας από την εξασφάλιση των κατάλληλων συνθηκών λειτουργίας των σχολείων που αποτελεί το θεσμικά προσδιορισμένο περιεχόμενό της, έχει σε αρκετές περιπτώσεις εξελιχθεί σε καθοριστικό παράγοντα για την εύρυθμη και, κατ' επέκταση, αποτελεσματική λειτουργία των σχολείων και σε ένα νέο πλαίσιο δράσης για τους διευθυντές τους.

Στο πλαίσιο αυτό, ο ρόλος των συλλογικών οργάνων διοίκησης αλλά και του διευθυντή της σχολικής μονάδας καθίσταται όλο και πιο σημαντικός. Από τα συλλογικά όργανα κοινωνικής συμμετοχής βαρύνουσα σημασία έχει μέχρι τώρα δοθεί στη Σχολική Επιτροπή, η οποία δύναται να ενταχθεί στα όργανα διοίκησης (υπό την έννοια της διαχείρισης) της σχολικής μονάδας που είναι ο διευθυντής, ο υποδιευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων. Ως όργανο λαϊκής συμμετοχής είναι ο σύνδεσμος μεταξύ Οργανισμού Τοπικής Αυτοδιοίκησης (Ο.Τ.Α.) και σχολείου και αποτελεί μια μορφή πολυμελούς οργάνου διαχείρισης της σχολικής παρουσίας - η οποία με το νόμο 1566/85 μεταβιβάστηκε στους Ο.Τ.Α. – και των πιστώσεων που διατίθενται για τις λειτουργικές δαπάνες του σχολείου. Παρά ταύτα, καθοριστικό ρόλο για τη διαμόρφωση της συνεργασίας ΣΜ – ΤΑ έχει η Επιτροπή Παιδείας του δήμου, η οποία έχει την ευθύνη των προτάσεων για την κατανομή της χρηματοδότησης μεταξύ των σχολείων και έχει καθοριστικό ρόλο στη χάραξη της τοπικής εκπαιδευτικής πολιτικής σε κάθε δήμο, ενώ, με βάση τη σύνθεσή της, «επιτρέπει στην κοινωνία να εκφράσει θέση και απόψεις για την παιδεία και επιτρέπει τη σύνδεση των εσωτερικών ανθρωπιστικών στόχων για ανάπτυξη ολοκληρωμένης και ελεύθερης προσωπικότητας με τις αναπτυξιακές και κοινωνικές ανάγκες» (Εισηγητική έκθεση νόμου 1566/85: 4).

Παρά τα όσα υποστηρίζονται παραπάνω, στη σχολική πραγματικότητα υπάρχουν αμφιβολίες για το ρόλο των συλλογικών οργάνων στην αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων. Αυτό οφείλεται, όπως καταδεικνύουν και σχετικές έρευνες, (Σαΐτης, 1996· Τύπας, 1999) στο γεγονός ότι δεν τηρούνται κάποιες προϋποθέσεις, οι οποίες στην περίπτωση των σχολικών μονάδων σχετίζονται με το κατά πόσον τα μέλη συλλογικών οργάνων επιδεικνύουν θερμό ενδιαφέρον και κατά πόσον έχουν τις γνώσεις και τις ικανότητες που απαιτούνται.

Αντίθετα, πραγματικά σημαντικός και κομβικός είναι ο ρόλος των διευθυντών για τη λειτουργία των σχολείων, τόσο λόγω των αρμοδιοτήτων και της ευθύνης τους για την εύρυθμη λειτουργία των σχολείων (ν.1566, άρθρ.11), όσο και ένεκα του διευθυντικού δικαιώματος. Ο ρόλος αυτός μπορεί να τους αναδεικνύει σε φορείς διαμόρφωσης και άσκησης τοπικής εκπαιδευτικής πολιτικής, ιδιαίτερα όταν καταφέρνουν να ξεπεράσουν τα προβλήματα που θέτει και τις δυσλειτουργίες που προκαλεί η πολυνομία και η πολυπλοκότητα του θεσμικού πλαισίου και όταν αξιοποιούν τις ευκαιρίες που παρέχει το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου και τις δυνατότητες που εξασφαλίζει η συνεργασία με την ΤΑ. Εξάλλου, σχετικές έρευνες δείχνουν ότι «η διαφοροποίηση των σχολείων ως προς το επίπεδο γραφειοκρατικής τους οργάνωσης, μπορεί να αποδοθεί στον διευθυντή του σχολείου, ο οποίος διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση του οργανωτικού περιβάλλοντος και στη διαχείριση της καθημερινής λειτουργίας» (Γιαννακοπούλου, 2002: 2). Οι διευθυντές των σχολείων, όπως προβλέπει το άρθρο 11

του ν.1566/85, συνεργάζονται και μετέχουν στα περισσότερα διαχειριστικά, γνωμοδοτικά και υποστηρικτικά όργανα του σχολείου, εισηγούνται ή ορίζουν εισηγητές, πληροφορούν αμφίδρομα, έχουν την ευθύνη εκτέλεσης των αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων, διαπραγματεύονται και συμμετέχουν στην λήψη αποφάσεων, ενώ μετέχουν και στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών του σχολείου τους. Όμως οι αρμοδιότητες αυτές, αν και καταγράφονται ρητά στο νόμο - πλαίσιο, προϋποθέτουν την έκδοση εκτελεστικών διοικητικών πράξεων, όπως Προεδρικών Διαταγμάτων, Υπουργικών Αποφάσεων, Εγκυκλίων κ.ά. Η έκδοση μεγάλου αριθμού διοικητικών πράξεων, διαταγών και ερμηνευτικών εγκυκλίων οδηγεί στη διαμόρφωση μιας πολυνομίας, από την οποία δε λείπουν ούτε οι αντιφάσεις ούτε οι επικαλύψεις. Αυτή η πολυνομία συμβάλλει στην ενδεχομένως πλημμελή γνώση από τους διευθυντές του αντικειμένου τους και έχει ως αποτέλεσμα η εφαρμογή του θεσμικού πλαισίου από τη βάση να παρουσιάζει κενά, με τη μορφή παραλείψεων στην εκτέλεση των εντολών (Τύπας, 1999: 183-5). Επιπλέον, οι όλο και πιο λεπτομερειακές ρυθμίσεις περιορίζουν τα πλαίσια διακριτικής ευχέρειας και αφήνουν ελάχιστα περιθώρια για την ανάπτυξη δημιουργικών πρωτοβουλιών από τους διευθυντές ούτως ώστε η σχολική μονάδα να λειτουργήσει ευέλικτα, αποτελεσματικά και να επεκτείνει την ενεργό συμμετοχή της στον κοινωνικό της περίγυρο. Τα προβλήματα αυτά καθιστούν ιδιαίτερα δύσκολο το έργο των διευθυντών και ιδιαίτερα σημαντικό το ρόλο της ηγεσίας στην πραγματοποίηση των σκοπών του σχολείου και στην αποτελεσματική¹ λειτουργία του. Μόνο διευθυντές που γνωρίζουν και εφαρμόζουν τις βασικές αρχές σύγχρονης οργάνωσης και διοίκησης, έχουν την ικανότητα να βρίσκονται στο κέντρο της δράσης και παράλληλα να αποστασιοποιούνται από τα προβλήματα που θέτει η καθημερινή λειτουργία του σχολείου, έχουν όραμα και στόχους για το σχολείο τους - όραμα που συνδέεται με τις ανάγκες και τις επιθυμίες της κοινωνίας τους –, διαθέτουν επικοινωνιακές ικανότητες και μπορούν να εμπνέουν, κατορθώνουν να αναδειχθούν σε διευθυντές – σύγχρονους ηγέτες, που οδηγούν σε αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Αντικείμενο και υποθέσεις εργασίας της έρευνας

Στο πλαίσιο της παραπάνω προβληματικής, **αντικείμενο της παρούσας μελέτης** είναι η αποτύπωση της υφιστάμενης κατάστασης στη σχέση ΣΜ-ΤΑ και η προσέγγιση του ρόλου των διευθυντών στην ανάπτυξη και αξιοποίηση των δυνατοτήτων που προσφέρει αυτή η συνεργασία για τον εμπλουτισμό της σχολικής ζωής και την πιο εύρυθμη και

¹ Θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι μιλώντας για αποτελεσματικότητα δεν εννοούμε μόνο την επίτευξη στόχων, που μπορούν να αποδοθούν με όρους δανεισμένους από το πεδίο της οικονομίας, αλλά και την επιτυχή αντιμετώπιση των κεντρικών ζητημάτων μιας εκπαίδευσης προσανατολισμένης στον άνθρωπο και την κοινωνία.

αποτελεσματική λειτουργία των ΣΜ, υπό το πρίσμα των σύγχρονων απόψεων για τη σχολική ηγεσία. Η σχέση ΣΜ-ΤΑ διερευνάται στο πλαίσιο μιας προσέγγισης που αντιλαμβάνεται το σχολείο ως ανοικτό κοινωνικό σύστημα, σε σχέση αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον και ιδιαίτερα με παράγοντες όπως η τοπική κοινωνία και η ΤΑ.

Συναφείς είναι και οι **υποθέσεις εργασίας** που αναδύθηκαν από τη βιβλιογραφική επισκόπηση και τη θεωρητική ανάλυση που έγινε στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης.

Με βάση την πρώτη υπόθεση, το δίπολο Διευθυντής ΣΜ – ΤΑ δε λειτουργεί αποτελεσματικά ως προς το διαδικαστικό του μέρος που αφορά τη συνεργασία και ως προς το επιθυμητό αποτέλεσμα που αφορά την αναβάθμιση της ποιότητας των σπουδών, δεδομένου ότι το θεσμικό πλαίσιο που διέπει τη λειτουργία του εκπαιδευτικού μας συστήματος, παρά τις εξαγγελίες, δεν έχει προχωρήσει στην αποκέντρωση ουσιαστικών αρμοδιοτήτων προς τη ΣΜ, τους διευθυντές, τα συλλογικά όργανα λαϊκής συμμετοχής και την ΤΑ, που θα τους επιτρέψουν να λειτουργήσουν αυτόνομα και να αναπτύξουν τις απαραίτητες πρωτοβουλίες και δράσεις για την ικανοποιητική αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους. Παράλληλα, περιοριστικά λειτουργεί η ανεπάρκεια των διατιθέμενων πόρων για την παιδεία, αλλά και τα προβλήματα του συστήματος χρηματοδότησης.

Σύμφωνα με τη δεύτερη υπόθεση, η ύπαρξη καλών σχέσεων συνεργασίας μεταξύ ΣΜ-ΤΑ αποτελεί σημαντικό παράγοντα για τον εμπλουτισμό της σχολικής ζωής και για την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία των ΣΜ.

Σύμφωνα με την τρίτη, οι διευθυντές που έχουν σύγχρονο ηγετικό προσανατολισμό συμβάλλουν καθοριστικά στην ανάπτυξη δημιουργικής συνεργασίας μεταξύ ΣΜ-ΤΑ και αξιοποιούν τις δυνατότητες που παρέχει το περιβάλλον για τον εμπλουτισμό της σχολικής ζωής και την αποτελεσματικότερη λειτουργία της ΣΜ.

Με βάση τις παραπάνω υποθέσεις εργασίας οι **βασικές παράμετροι** που διερευνώνται στην παρούσα μελέτη είναι αφενός το θεσμικό πλαίσιο που διέπει την οργάνωση και λειτουργία του εκπαιδευτικού μας συστήματος και ιδιαίτερα τη σχέση ΣΜ-ΤΑ και αφετέρου ο ηγετικός προσανατολισμός των διευθυντών των ΣΜ και το κλίμα συνεργασίας μεταξύ ΣΜ-ΤΑ, όπως προκύπτουν μέσα από τις απόψεις, τις αντιλήψεις, τις προσδοκίες και τις προτάσεις συγκεκριμένων, από τους εμπλεκόμενους στη συνεργασία ΣΜ-ΤΑ, φορέων δράσης, όπως οι Διευθυντές των ΣΜ, οι Δήμαρχοι και οι Πρόεδροι των Επιτροπών Παιδείας των Δήμων. Διερευνάται τέλος η αποτελεσματική λειτουργία των ΣΜ με βάση το βαθμό εμπλουτισμού της σχολικής ζωής με δράσεις, καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα, εκδηλώσεις και γενικά ευκαιρίες μάθησης, εκτός κανονικού προγράμματος, στην υλοποίηση των οποίων έχει συμβάλει η ΤΑ, καθώς και με βάση τις παρεμβάσεις για βελτίωση της λειτουργικότητας και της αισθητικής των σχολικών κτιρίων, του εξοπλισμού των σχολείων και την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας

χρηματοδότησης των σχολείων μέσω δήμων. Ειδικότερα η ερευνητική αυτή εργασία καλείται να δώσει απάντηση στα εξής **ερωτήματα**:

α) Ποιες είναι οι θεσμοθετημένες, αλλά και οι άτυπες σχέσεις συνεργασίας μεταξύ Σχολείου και Τοπικής Αυτοδιοίκησης και σε ποιο βαθμό συμβάλλουν στην αποτελεσματική λειτουργία των Σχολικών Μονάδων, στον εμπλουτισμό της σχολικής ζωής και στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και

β) Πώς αξιολογείται η συμβολή των Διευθυντών των ΣΜ στην ανάπτυξη αυτών των σχέσεων και πώς διαφοροποιείται, ανάλογα με τις αντιλήψεις και τα χαρακτηριστικά της ηγετικής συμπεριφοράς τους, ο ρόλος και η συμβολή τους στην αξιοποίηση των δυνατοτήτων που προσφέρουν αυτές οι σχέσεις συνεργασίας για την επίτευξη των σκοπών της εκπαίδευσης, αλλά και των οραμάτων και των στόχων της σχολικής τους μονάδας στο πλαίσιο των αναγκών και των απαιτήσεων της τοπικής κοινωνίας.

Στις παραπάνω κατευθύνσεις η παρούσα έρευνα αξιοποιεί περισσότερες από μια **μεθοδολογικές προσεγγίσεις**.

Προκειμένου να περιγραφούν και να ερμηνευθούν οι δομικές ιδιότητες της σχέσης συνεργασίας σχολικών μονάδων και Τ.Α., που προκύπτουν από το θεσμικό πλαίσιο και προσδιορίζουν καθοριστικά τη συμπεριφορά όλων των εμπλεκόμενων δρώντων υποκειμένων, επελέγη η μέθοδος της ανασκόπησης και κριτικής ανάλυσης του περιεχομένου των νομοθετικών ρυθμίσεων, που αποτελούν το θεσμικό πλαίσιο αυτής της σχέσης, καθώς και η διερεύνηση της ιστορικής εξέλιξής του.

Ακόμα, προκειμένου να εξασφαλιστούν δεδομένα για την καλύτερη κατανόηση και ερμηνεία των τάσεων που διαφαίνονται και των απόψεων που έχουν διατυπωθεί, σχετικά με το ρόλο της Τ.Α. στην εκπαίδευση και στη λειτουργία των σχολικών μονάδων, επελέγη η συγκριτική ανάλυση εκπαιδευτικών συστημάτων χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Στο πλαίσιο της θεώρησης του σχολείου ως ανοικτού κοινωνικού συστήματος και προκειμένου να διερευνηθεί ο ηγετικός προσανατολισμός των διευθυντών, η λειτουργία και το κλίμα των σχέσεων συνεργασίας ΣΜ-ΤΑ, οι σχέσεις μεταξύ αυτών των παραμέτρων και τα αποτελέσματά τους στη λειτουργία των ΣΜ, επελέγη η δειγματοληπτική έρευνα με ερωτηματολόγιο προς τους διευθυντές ΣΜ και συνεντεύξεις με τους δημάρχους και τους προέδρους των επιτροπών παιδείας 12 δήμων από 4 νομούς της χώρας με διαφορετικά γεω-μορφολογικά και κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά.

Η Σκοπιμότητα - Συμβολή της Μελέτης

Η παρούσα μελέτη φιλοδοξεί να εμπλουτίσει τον προβληματισμό στο νεόδημο για την Ελλάδα πεδίο της διοίκησης της εκπαίδευσης και να παρουσιάσει τη θεωρητική και ερευνητική προβληματική πάνω στο αντικείμενό της. Θα έχει πετύχει το στόχο της, εάν με

το μεν θεωρητικό μέρος σκιαγραφεί συστηματικά το πλαίσιο αναφοράς του θέματος, με το δε εμπειρικό εμπλουτίζει το σχετικό ερευνητικό πεδίο και θέσει νέες ερευνητικές προοπτικές. Εξάλλου, από πολλούς μελετητές της εξέλιξης της διοίκησης στην εκπαίδευση προτείνεται, ως πολλά υποσχόμενη κατεύθυνση για την μελλοντική ανάπτυξη της θεωρίας και της έρευνας, η διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ ηγεσίας και περιβάλλοντος, στο οποίο ανήκει το σχολείο, και των τρόπων με τους οποίους ο διευθυντής μπορεί να εξασφαλίσει την υποστήριξη της τοπικής κοινωνίας (Leithwood και Duke, 1999: 67· Heck και Hallinger, 1999: 158).

Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης φιλοδοξούν να καλύψουν το κενό που υπάρχει στο συγκεκριμένο θέμα και θα μπορούσαν, μεταξύ άλλων, να αξιοποιηθούν:

- στην αποσαφήνιση και οριοθέτηση της σχέσης συνεργασίας ΣΜ-ΤΑ
- στην αποσαφήνιση του ρόλου, των αρμοδιοτήτων και των δυνατοτήτων των διευθυντών, των συλλογικών οργάνων λαϊκής συμμετοχής, της τοπικής κοινωνίας και της ΤΑ αντίστοιχα στο πλαίσιο της συνεργασίας ΣΜ-ΤΑ
- στη διαμόρφωση της πολιτικής για την αποκέντρωση της εξουσίας και των αρμοδιοτήτων στο εκπαιδευτικό μας σύστημα
- στην αποσαφήνιση της έννοιας της σύγχρονης σχολικής ηγεσίας και κατ' επέκταση στον εκσυγχρονισμό του τρόπου δράσης των διευθυντών, προκειμένου να λειτουργούν ως σύγχρονοι ηγέτες και να εξαντλούν τα όρια της διακριτικής τους ευχέρειας προς όφελος των μαθητών και των σχολείων τους
- στην διαμόρφωση σύγχρονων αντιλήψεων σχετικά με τη συνεργασία ΣΜ-ΤΑ
- στο ουσιαστικό άνοιγμα και τη σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία
- στην διαμόρφωση προτάσεων για τη βελτίωση του θεσμικού πλαισίου που αφορά τη συνεργασία ΣΜ-ΤΑ
- στη διαμόρφωση της αντίληψης της εκπαιδευτικής κοινότητας για τα πρότυπα (standards) που επικρατούν στην ελληνική εκπαίδευση ως προς τον τρόπο λειτουργίας και τα χαρακτηριστικά των διευθυντών
- στη διαμόρφωση κριτηρίων για την αξιολόγηση του έργου της ΣΜ, αλλά και του έργου του διευθυντή.

Περιορισμοί της έρευνας

Πρέπει να επισημανθεί ότι η παρούσα μελέτη σαφώς δεν φιλοδοξεί την ολόπλευρη και εξαντλητική προσέγγιση όλων των πτυχών του θέματος στο οποίο εστιάζει. Αυτό σχετίζεται με την υπό κρίση επιστημονική και μεθοδολογική επάρκεια του ερευνητή, αλλά

υπαγορεύεται και από την επίγνωση των **περιορισμών** που τίθενται από τη μεθοδολογία που επιλέχθηκε και αυτών που θέτει το πλαίσιο μιας ατομικής έρευνας.

Ως καθοριστικής σημασίας περιοριστικοί παράγοντες για την ανάπτυξη της μελέτης λειτούργησαν, η περιορισμένη ανάπτυξη σχετικών ερευνών στη χώρα μας, αλλά και η δυσκολία ανεύρεσης σχετικής ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας σε βιβλιοθήκες ή στο διαδίκτυο, η έλλειψη σχετικών στατιστικών στοιχείων, όσο και η δυσκολία εξεύρεσης κάποιου κέντρου που να διαθέτει και να παρέχει πρόσβαση σε πρόγραμμα ανάλυσης και επεξεργασίας των ερευνητικών δεδομένων (SPSS), αφού το κόστος προμήθειάς του είναι απαγορευτικό για έναν ερευνητή.

Περιοριστικό παράγοντα αποτέλεσε επίσης η δυσκολία ανεύρεσης των προσώπων που επελέγησαν ως υποκείμενα των συνεντεύξεων και ιδιαίτερα των δημάρχων και της ηγεσίας των συλλογικών φορέων της τοπικής αυτοδιοίκησης (ΚΕΔΚΕ, ΤΕΔΚΝΑ), αλλά και η αρνητική στάση αρκετών διευθυντών για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Το τελευταίο σχετίζεται και με έναν από τους εγγενείς περιορισμούς της κοινωνικής έρευνας με τη χρήση ερωτηματολογίων και συνεντεύξεων, αφού υπάρχει πάντα το ενδεχόμενο οι ερωτώμενοι να έδωσαν ασαφείς, ανακριβείς ή διαστρεβλωμένες απαντήσεις ή να προσάρμοσαν τις απαντήσεις τους σε αυτό που θεωρούν αποδεκτό από την επαγγελματική ή την επιστημονική κοινότητα στην οποία ανήκουν. Η πιθανότητα αυτή δεν μπορεί να αποκλειστεί και στην παρούσα έρευνα, παρά την προσπάθεια αντιμετώπισής της με την τριγωνοποίηση των ερευνητικών μεθόδων, γεγονός που θέτει περιορισμούς στην αξία των πορισμάτων της έρευνας.

Άλλος σημαντικός περιοριστικός παράγοντας ήταν το γεγονός ότι στο δείγμα περιελήφθη περιορισμένος αριθμός δήμων. Αφού κάθε εκδοχή αντιπροσωπευτικότητας του εκπαιδευτικού πληθυσμού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όλης της χώρας θεωρήθηκε πρακτικά αδύνατη και παίρνοντας υπόψη τη μεγάλη διασπορά και το γεγονός της έλλειψης επαρκών πόρων², επελέγησαν σημεία αντιπροσωπευτικά και προσιτά στον ερευνητή, με βασικό κριτήριο τη διασφάλιση των απαραίτητων όρων συνεργασίας των εκπαιδευτικών και των άλλων εμπλεκόμενων στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων της έρευνας. Η επιλογή αυτή περιόρισε τη δυνατότητα εξαγωγής συμπερασμάτων με αξιώσεις γενίκευσης στο σύνολο της χώρας και δεν επέτρεψε την εμφάνιση στατιστικά σημαντικών συσχετίσεων μεταξύ των ανεξάρτητων και εξαρτημένων μεταβλητών της έρευνας.

² Αξίζει να σημειωθεί ότι το κόστος της έρευνας αποτελεί σημαντικό παράγοντα για το σχεδιασμό μιας έρευνας (Ψαρρού και Ζαφειρόπουλος 2001: 147). Στο κόστος της παρούσας έρευνας περιλαμβάνονται έξοδα για την προμήθεια υλικού (βιβλίων, περιοδικών, αναπαραγωγή κειμένων και εντύπων), έξοδα μετακινήσεων και διαμονής, ταχυδρομικά και τηλεφωνικά τέλη, έξοδα για αγορά μαγνητοφώνου για την ηχογράφηση συνεντεύξεων. Πρέπει ακόμα να αναφερθεί ότι το μικρό επίδομα, που το κράτος χορηγεί στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι πραγματοποιούν επιστημονική έρευνα, δεν μπορεί να καλύψει παρά μέρος των παραπάνω εξόδων.

Τέλος, περιοριστικό παράγοντα αποτέλεσε η δημιουργία και χρήση πρωτότυπων κλιμάκων μέτρησης στάσεων που δημιουργήθηκαν για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, γεγονός λειτουργεί περιοριστικά για την αξιοπιστία και την εγκυρότητά τους και δεν επιτρέπει τη σύγκριση με τα αποτελέσματα άλλων μετρήσεων.

Συνοπτική παρουσίαση της δομής της μελέτης

Το *Α΄ μέρος* της μελέτης στοχεύει στον ειδικότερο *θεωρητικό* προσδιορισμό του προβλήματος, μέσα από μια σύνθεση των πιο αξιόλογων επιστημονικών πορισμάτων, που σχετίζονται με τις βασικές έννοιες της παρούσας έρευνας και τις κύριες προσδιοριστικές μεταβλητές τους και χωρίζεται σε τρεις παραγράφους.

Στην πρώτη παράγραφο, προκειμένου να αιτιολογηθούν οι βασικές επιστημολογικές παραδοχές της μελέτης, παρουσιάζεται η εξέλιξη της οργανωτικής θεωρίας και οι ερευνητικές τάσεις, οι οποίες συνέβαλαν καθοριστικά στη διαμόρφωσή της σε ένα σύγχρονο ανοικτό πολυπρισματικό ή πολυπαραδειγματικό επιστημονικό πεδίο και άσκησαν σημαντική επίδραση στη διαμόρφωση της επιστημονικής σκέψης πάνω στη διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών. Εξετάζεται επίσης η ΣΜ ως οργάνωση στο πλαίσιο των διαφορετικών θεωρητικών και ερευνητικών προσεγγίσεων που έχουν αναπτυχθεί. Ιδιαίτερα το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην έννοια της διοίκησης στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, αλλά και στην προσέγγιση της ΣΜ ως κοινωνικού συστήματος, αφού αυτή η προσέγγιση αποτελεί βασική επιλογή στην παρούσα έρευνα.

Στη δεύτερη παράγραφο, προκειμένου να στηριχθεί ο θεωρητικός και λειτουργικός ορισμός της έννοιας της «σύγχρονης ηγεσίας» στην παρούσα έρευνα, παρουσιάζονται οι θεωρίες ηγεσίας και η διαχρονική εξέλιξή τους, εντοπίζονται προσεγγίσεις που άσκησαν σημαντική επίδραση στη μελέτη, αλλά και στην πρακτική της σχολικής ηγεσίας και γίνεται ανασκόπηση της εξέλιξης και των ευρημάτων των ερευνών σχετικά με τη σχολική ηγεσία.

Στην τρίτη παράγραφο, εξετάζεται η οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος, γίνεται αναφορά στις έννοιες της συγκέντρωσης, της αποκέντρωσης και της αυτοδιοίκησης και αποσαφηνίζονται βασικές έννοιες της εκπαίδευσης, όπως η εκπαιδευτική πολιτική, ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός και η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Ιδιαίτερα αναλύεται το θέμα της αποκέντρωσης στην εκπαίδευση, διερευνάται ο ρόλος της ΤΑ στην αποτελεσματικότερη λειτουργία των ΣΜ και προσδιορίζεται ο τρόπος διερεύνησης της σχέσης ΣΜ-ΤΑ στην παρούσα έρευνα.

Στο *Α΄ τμήμα* του *Β΄ Μέρους* και στην τέταρτη παράγραφο παρουσιάζεται η ερευνητική μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στη μελέτη. Αναλύεται ο σχεδιασμός της έρευνας, εξηγείται η επιλογή των ερευνητικών εργαλείων, περιγράφονται οι διαδικασίες

συλλογής και ανάλυσης των εμπειρικών δεδομένων, καθώς και οι τρόποι διασφάλισης της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας.

Στη συνέχεια, στο Β΄ Τμήμα παρουσιάζονται τα ευρήματα και τα αποτελέσματα της εμπειρικής διερεύνησης. Στην πέμπτη παράγραφο εξετάζεται η ιστορική εξέλιξη των πολιτικών αποκέντρωσης στο εκπαιδευτικό μας σύστημα και διερευνάται η κατεύθυνση των ρυθμίσεων. Στην έκτη παράγραφο αναλύεται διεξοδικά το θεσμικό πλαίσιο που προσδιορίζει τη συνεργασία ΣΜ – ΤΑ, προκειμένου να αποτυπωθεί ο τρόπος οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, να διαπιστωθεί ο ρόλος που έχει ανατεθεί στους εμπλεκόμενους στη συνεργασία, να καταγραφούν οι διαδικασίες που προβλέπονται και να εντοπιστούν πιθανές δυσλειτουργίες, ασάφειες και αντιφάσεις που μπορούν να αποτελέσουν πηγές προβλημάτων. Στην έβδομη παράγραφο αναλύονται συγκριτικά τα εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών, προκειμένου να διαπιστωθεί ποια είναι η συνισταμένη των τάσεων που επικρατούν διεθνώς, αλλά και ποιος είναι ο ρόλος και ο βαθμός εμπλοκής της ΤΑ στη λειτουργία των ΣΜ της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και ο ρόλος και οι αρμοδιότητες των Διευθυντών.

Στην όγδοη παράγραφο παρουσιάζονται και αναλύονται τα αποτελέσματα και τα ευρήματα που προέκυψαν από την επεξεργασία των στοιχείων που συγκεντρώθηκαν με συνεντεύξεις δημάρχων και προέδρων επιτροπών παιδείας 12 δήμων και τα ευρήματα δειγματοληπτικής έρευνας με ερωτηματολόγιο που συμπληρώθηκε από τους διευθυντές των ΣΜ Α/θμιας εκπαίδευσης των συγκεκριμένων δήμων, προκειμένου να καταγραφεί:

α) η πραγματικότητα όσον αφορά τη σχέση ΣΜ-ΤΑ, η συμβολή της στην αποτελεσματική λειτουργία των ΣΜ, καθώς και ο ρόλος και η συμβολή των διευθυντών σε αυτή τη σχέση,

β) οι σχετικές αντιλήψεις, οι προσδοκίες και ο βαθμός ικανοποίησης των διευθυντών, των προέδρων και μελών των Επιτροπών Παιδείας των Δήμων, των δημάρχων καθώς και της εκλεγμένης ηγεσίας των ενώσεων των φορέων της Α/θμιας τοπικής αυτοδιοίκησης (ΚΕΔΚΕ, ΤΕΔΚΝΑ).

Στο τέλος της παραγράφου αποτυπώνονται τα βασικά συμπεράσματα που απορρέουν από τα αποτελέσματα της ανάλυσης των εμπειρικών δεδομένων της έρευνας, απαντώνται τα ερωτήματα της έρευνας και ελέγχεται το κατά πόσον στηρίζονται από τα ευρήματα οι ερευνητικές υποθέσεις.

Τέλος, στην ένατη παράγραφο επιχειρείται η σύνθεση των συμπερασμάτων που προέκυψαν από όλες τις προσεγγίσεις – ιστορική, συγκριτική, ανάλυση του θεσμικού πλαισίου, εμπειρική έρευνα πεδίου – προκειμένου να διαμορφωθεί μια σχετικά πλήρης, ολόπλευρη και συνοπτική εικόνα και ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο προτάσεων για το υπό εξέταση θέμα.

ΜΕΡΟΣ Α΄

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ

Η επιλογή συγκεκριμένης θεωρητικής οπτικής αποτελεί καθοριστική παράμετρο για την επιστημονική διερεύνηση κάθε θέματος, αφού προσδιορίζει τις βασικές αξιολογικές, επιστημολογικές και μεθοδολογικές παραδοχές της έρευνας. Σχετίζεται μάλιστα η επιλογή αυτή, με τη μακρά διαμάχη στο χώρο της κοινωνιολογικής έρευνας, ανάμεσα στα κυρίαρχα ερευνητικά παραδείγματα, στα οποία κατηγοριοποιούνται οι κοινωνικές έρευνες με βάση τις κοινές επιστημολογικές αφετηρίες τους. Μια διαμάχη που σχετίζεται με την επικέντρωση στις δομές ή στους φορείς δράσης, την υιοθέτηση της οπτικής της κοινωνικής ρύθμισης ή της σύγκρουσης και της κοινωνικής αλλαγής, τη δυνατότητα της επιστήμης να εξασφαλίσει υποκειμενική ή αντικειμενική προσέγγιση της πραγματικότητας, την προσπάθεια εμπειρικής επαλήθευσης κοινωνικών νόμων και θεωριών με γενική ισχύ με τη χρήση ποσοτικών μεθόδων ή την επιδίωξη κατανόησης, ερμηνείας και σημασιοδότησης μιας συγκεκριμένης κοινωνικής πραγματικότητας με τη χρήση ποιοτικών μεθόδων έρευνας.

Πρωταρχικό στάδιο στη διαδικασία επιλογής των κατάλληλων θεωρητικών και μεθοδολογικών εργαλείων, τα οποία θα μπορούσαν να συμβάλουν στην αποσαφήνιση του αντικείμενου της έρευνας και των βασικών εννοιών που χρησιμοποιούνται για τη διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων – υποθέσεων, αποτελεί η βιβλιογραφική ανασκόπηση. Στην παρούσα έρευνα, με βάση το αντικείμενό της, η βιβλιογραφική ανασκόπηση επικεντρώνεται στη σύνθεση και κριτική αξιολόγηση των βασικών θεωρητικών συνεισφορών και των πιο αξιόλογων πορισμάτων σε σχέση με την οργάνωση και τη διοίκηση γενικότερα και ειδικότερα με το σχολείο ως οργάνωση, τις σχέσεις του με το εξωτερικό του περιβάλλον και την επίδραση που ασκεί το σύστημα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης στη λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών και στις σχέσεις τους με το περιβάλλον τους. Επικεντρώνεται επίσης στις βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις του φαινομένου της ηγεσίας και ιδιαίτερα της σχολικής ηγεσίας και του ρόλου της στη λειτουργία των σχολικών μονάδων.

§1. Οργανωτική θεωρία και Εκπαίδευση

1.1. Η σχολική μονάδα ως οργάνωση

Η ανάπτυξη ποικίλων και όλο και πιο πολύπλοκων οργανώσεων και η ενίσχυση του ρόλου τους στις σύγχρονες κοινωνίες, συνδέεται με τις μεταβολές που επέφερε στην κοινωνία η επικράτηση και η εξέλιξη του βιομηχανικού τρόπου παραγωγής. Από τη μια, ήταν η αντιμετώπιση των προβλημάτων που γεννούσε η βιομηχανική επανάσταση, που

οδήγησε στην ανάπτυξη θεσμών και οργανώσεων για την υλοποίηση μέτρων κοινωνικής πολιτικής, οι οποίοι ενσωματώθηκαν στην κοινωνική πραγματικότητα, για να αποτελέσουν σταδιακά ανάγκες και δικαιώματα των πολιτών και αντίστοιχες υποχρεώσεις των κρατών. Από την άλλη, η ανεπάρκεια των πόρων και η αναζήτηση τρόπων βέλτιστης αξιοποίησής τους, οδήγησε στην εξέλιξη των οργανώσεων, ώστε να γίνουν πιο αποτελεσματικές και αποδοτικές.

Ένας από τους θεσμούς, που η ανάπτυξή τους συνδέεται με την εκβιομηχάνιση και την επέκταση των πόλεων στις αρχές του 19^{ου} αιώνα είναι αυτός της σχολικής εκπαίδευσης, δηλαδή της οργανωμένης παροχής παιδείας. Η διεύρυνση του κύκλου των βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων που απαιτούνταν για τη συμμετοχή στην παραγωγική διαδικασία, κατέστησε ανεπαρκές το προηγούμενο μοντέλο μετάδοσής τους με πρακτικούς τρόπους από γενιά σε γενιά και ανέδειξε την ανάγκη για οργανωμένη σχολική εκπαίδευση. Έτσι άρχισε να διαμορφώνεται το σύστημα της εκπαίδευσης στην Ευρώπη και τις ΗΠΑ (Giddens, 2002: 528).

Η εκπαίδευση ως θεσμός αποτελεί συλλογική κοινωνική οντότητα, προικισμένη με διάρκεια και σταθερότητα, μορφοποιημένη σε ένα σύστημα με ιδιαίτερη σύσταση και δομή (Chevallier, 1993: 19). Ο προνομιακός χώρος δράσης και επέμβασής του προκύπτει από το διευρυνόμενο υποχρεωτικό χαρακτήρα του και συνδέεται με το σκοπό του, που είναι «από τη μια πλευρά η πνευματική ανάπτυξη, δηλαδή η γνωστική και μέσα από αυτήν η επαγγελματική και κατά προέκταση η παραγωγική ανάπτυξη ενός κοινωνικού συνόλου και από την άλλη πλευρά η πολιτιστική αναβάθμιση που εμπεριέχει το στοιχείο των σχέσεων και συγκρούσεων μεταξύ των δομών από τις οποίες πηγάζει και η εξέλιξή του» (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1990: 17). Για την υλοποίηση του σκοπού του διαθέτει νομικά (συνταγματικές επιταγές, νόμοι, διατάγματα, εγκύκλιοι), υλικά και ανθρώπινα μέσα (εκπαιδευτικά ιδρύματα, εκπαιδευτικό προσωπικό).

Οι κοινωνικοί σχηματισμοί που έχουν σκοπό την παροχή εκπαίδευσης – εκπαιδευτικό σύστημα, εκπαιδευτικές μονάδες – έχουν κύρια χαρακτηριστικά τους την οργάνωση ανθρώπων, μέσων και λειτουργιών και την επιβολή τυπικών δομών συντονισμού και στηρίζονται στη δράση αλληλεπιδρώντων ατόμων (Davies, 1981: 47-48). Με βάση αυτά τα χαρακτηριστικά το σχολείο θεωρείται διακριτή τυπική οργάνωση, επιμέρους μονάδα του ευρύτερου κοινωνικού σχηματισμού που ονομάζουμε εκπαιδευτικό σύστημα (Etzioni, 1964: 3). Πέρα από αυτή τη γενική τοποθέτηση, ο ορισμός και η συγκεκριμενοποίηση των χαρακτηριστικών του σχολείου ως οργάνωσης εξαρτάται από την οπτική της προσέγγισης που υιοθετείται και από τα στοιχεία, στα οποία εστιάζει και τα οποία αναδεικνύει αυτή. Εξαρτάται επίσης από τις ιδιαιτερότητες που παρουσιάζουν τα σχολεία σε σχέση με άλλες οργανώσεις.

1.1.1. Ιδιαιτερότητες των εκπαιδευτικών οργανισμών

Ένα στοιχείο, στο οποίο πολλοί μελετητές της οργανωτικής διάστασης του σχολείου εστιάζουν, είναι η ιδιομορφία του σχολείου ως οργάνωσης. Η ιδιομορφία του εδράζεται καταρχήν στο διφυή χαρακτήρα του: α) Το σχολείο είναι ένας διοικητικός θεσμός και διαθέτει έντονα γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά, αφού αποτελεί αποκεντρωμένη δημόσια ή ιδιωτική υπηρεσία, η λειτουργία της οποίας προσδιορίζεται από τη σχετική νομοθεσία, ενώ η οργάνωσή του ακολουθεί το ιεραρχικό πρότυπο και στηρίζεται στην ύπαρξη κανόνων, και στη διαμόρφωση θέσεων και ρόλων, με συγκεκριμένα καθήκοντα. β) Το σχολείο όμως παράλληλα, και κατά πολλούς πρώτιστα, αποτελεί ένα κοινωνικό θεσμό με έντονη αλληλεπιδραστική παρουσία στο επίπεδο της τοπικής αλλά και της ευρύτερης κοινωνίας, του οποίου η δράση και οι σχέσεις με άλλους θεσμούς διαμορφώνονται από τις γενικότερες κοινωνικο-οικονομικές και ιστορικές συνθήκες, αλλά και από την επίδραση ιδιαίτερων τοπικά προσδιορισμένων γεωγραφικών, οικονομικών, πολιτιστικών, περιβαλλοντικών και παραγόντων, οι οποίοι σχετίζονται με την ανάπτυξη οργανωμένων συμφερόντων και ομάδων πίεσης. Από την έμφαση που δίνεται σε αυτή τη δεύτερη πτυχή του χαρακτήρα του προκύπτει η επιχειρηματολογία για την ιδιαιτερότητα του σχολείου ως οργάνωσης, με βάση την οποία αμφισβητείται η δυνατότητα της οργανωτικής θεωρίας να συμβάλλει στη βελτίωση της εκπαίδευσης, ιδιαίτερα στο βαθμό που σε κάποιες τάσεις της οργανωτικής θεωρίας, επικρατεί ένας «διοικητισμός» και μια έμφαση στην «αποτελεσματικότητα - αποδοτικότητα» με τη στενή τους έννοια.

Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του σχολείου ως οργάνωσης, τα οποία εντοπίζουν διάφοροι μελετητές (Μιχαλόπουλος, 1987: 149-150 Handy και Aitken, 1988: 40 Everard και Morris, 1999: 34) είναι τα εξής:

- η αδυναμία σαφούς προσδιορισμού του σκοπού του, αφού οι έννοιες παιδεία, εκπαίδευση, μόρφωση, που εναλλάσσονται κατά την περιγραφή του, έχουν ιδιαίτερα ευρύ περιεχόμενο, το οποίο συναρτάται με αξιολογικές κρίσεις και πολιτικές επιλογές,

- η αδυναμία σαφούς προσδιορισμού των εξυπηρετούμενων (πελατών) – ηλικιακά διαβαθμισμένοι μαθητές, γονείς, χρηματοδότες, κοινωνία – όπως και των εργαζομένων και του αποτελέσματος - προϊόντος,

- η διοικητική αποδυνάμωση του σχολείου και η ύπαρξη αντίφασης μεταξύ της έννοιας των σχέσεων εξουσίας που επικρατούν σε μια οργάνωση, ιδιαίτερα όταν είναι ενταγμένη σε ένα ιεραρχικά δομημένο σύστημα και στις έννοιες της ισότιμης συμμετοχής και της δημοκρατίας, που αποτελούν βασικές αξίες του σχολείου.

1.1.2. Έννοια και λειτουργίες της διοίκησης στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς

Οι ιδιαιτερότητες των εκπαιδευτικών οργανισμών για πολλά χρόνια χρησιμοποιήθηκαν ως βάση και επιχειρήματα για την απόρριψη, κυρίως από τους εκπαιδευτικούς, της ανάγκης για εφαρμογή των αρχών της διοικητικής επιστήμης στην εκπαίδευση². Η απαίτηση όμως, της κοινωνίας για ποιοτική και αποτελεσματική λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων και για ορθολογική και αποδοτική διαχείριση των διατιθέμενων πόρων, καθώς και η συνεχής προσπάθεια των κυβερνήσεων για συμπίεση του κόστους της δημόσιας παιδείας, κατέστησαν σταδιακά σαφές ότι η διοίκηση μπορεί να συνεισφέρει καθοριστικά στο χώρο της εκπαίδευσης. Η εισαγωγή των αρχών της διοίκησης στην εκπαίδευση βασίστηκε και ενισχύθηκε από τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών που αναπτύχθηκαν ιδιαίτερα μετά τη δεκαετία του '60 και συνέβαλαν στην προσαρμογή των πορισμάτων της οργανωτικής θεωρίας στις ιδιαιτερότητες της εκπαίδευσης. Οι έρευνες αυτές και η συζήτηση που αναπτύχθηκε έδειξαν ότι το κατάλληλο σχολικό κλίμα, το πρότυπο ηγετικής συμπεριφοράς, η συμμετοχική διοίκηση, η ενδυνάμωση των εμπλεκόμενων και άλλες παράμετροι, που σχετίζονται με τις λειτουργίες της διοίκησης, συμβάλλουν καθοριστικά στη δημιουργία ενός αποτελεσματικού σχολείου.

Η διοίκηση (management³) γενικά ορίζεται ως η εξειδικευμένη ανθρώπινη δραστηριότητα, η σύμφυτη με κάθε οργανωμένη συλλογική προσπάθεια (δημόσιο οργανισμό ή επιχείρηση), που επιδιώκει την πραγματοποίηση, στον καλύτερο δυνατό βαθμό, κάποιου επιθυμητού αποτελέσματος, με τον ορθολογικό συνδυασμό και την αξιοποίηση των διαθέσιμων μέσων, μέσα από λειτουργίες, όπως ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση και ο έλεγχος (Θεοφανίδης, 1989: 64). Από τον ορισμό προκύπτει ότι η διοίκηση στηρίζεται στην ορθολογική λήψη αποφάσεων, μέσω των οποίων προσδιορίζονται οι προσφορότερες λύσεις και μέθοδοι εργασίας και αξιοποιούνται οι δυνατότητες που προσφέρει ένας οργανισμός ως δομή και διάρθρωση διαφόρων συντελεστών. Η σημασία της διοίκησης είναι καθοριστική για την λειτουργία κάθε

² Η άποψη αυτή υποστηρίζεται και στην έκδοση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου του Λονδίνου με τον τίτλο *Education plc?* (Maw et al., 1984).

³ Πρέπει να επισημανθεί ότι δεν υπάρχει συμφωνία για το περιεχόμενο του όρου διοίκηση και ιδιαίτερα για το κατά πόσον αποδίδεται με αυτόν το περιεχόμενο του αγγλικού όρου management ή του όρου administration (Θεοφανίδης, 1989: 38· Ζαβλάνος, 1988). Η διαφορά των όρων management και administration σχετίζεται με το βαθμό σημαντικότητας των αποφάσεων που λαμβάνονται στο επίπεδό τους. Το management από πολλούς συνδέεται με τις αποφάσεις στρατηγικής σημασίας, ενώ ο όρος administration σημαίνει εκτέλεση συγκεκριμένου έργου ή εφαρμογή ειλημμένης σε ανώτερο επίπεδο απόφασης. Από άλλους συγγραφείς η διοίκηση (administration) θεωρείται έννοια γένους και το management έννοια είδους, που εστιάζεται σε καθαρά πρακτικά ζητήματα των οργανώσεων. Θα υποστηρίξαμε ότι και στις δύο περιπτώσεις πρόκειται για διαφορετικού επιπέδου και σημασίας επιτελικές – διοικητικές δραστηριότητες και το συγκεκριμένο περιεχόμενό τους κάθε φορά προσδιορίζεται από τα συμφραζόμενα.

οργάνωσης και συνδέεται με την *αποτελεσματικότητά* της δηλαδή «την ικανότητα και τη δυνατότητά της να πραγματοποιεί το σκοπό της», αλλά και την *αποδοτικότητά* της, δηλαδή «τη δυνατότητα να πραγματώνει κατά τρόπο απόλυτα αποτελεσματικό το σκοπό της με το ελάχιστο δυνατό κόστος» (Παυλόπουλος, 1983: 51-52). Και είναι πλέον γενικά αποδεκτή η θέση ότι αυτό ισχύει και για τις εκπαιδευτικές μονάδες, παρά τα προβλήματα που υπάρχουν με την προσαρμογή και εφαρμογή των εννοιών της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας στην εκπαίδευση και ιδιαίτερα με την αναγνώριση και μέτρηση των εισροών, των αποτελεσμάτων και της σχέσης τους (Δ. Χαλκιώτης, 1999: 164).

Προσαρμόζοντας τις κοινά αποδεκτές ως βασικές λειτουργίες της διοίκησης (Τύπας και Κατσαρός, 2003: 75-83) στους σχολικούς οργανισμούς, θα μπορούσαμε να διακρίνουμε τις όχι υποχρεωτικά γραμμικά εξελισσόμενες, αλλά αλληλένδετες δραστηριότητες:

- *Σχεδιασμός – προγραμματισμός*. Στο εκπαιδευτικό σύστημα απαραίτητος είναι ο στρατηγικός σχεδιασμός, που σχετίζεται με την εκπαιδευτική πολιτική. Ο προγραμματισμός όμως είναι απαραίτητος και σε κατώτερα διοικητικά επίπεδα και κυρίως στο επίπεδο της σχολικής μονάδας. Και σε αυτό το επίπεδο μπορούμε να διακρίνουμε τον μακροπρόθεσμο ή στρατηγικό προγραμματισμό και το βραχυπρόθεσμο ή λειτουργικό. *Δεδομένου ότι οι βασικές παράμετροί του καθορίζονται σε κεντρικό επίπεδο, στο επίπεδο της σχολικής μονάδας ο μακροπρόθεσμος σχεδιασμός αφορά κυρίως την εξειδίκευση των κεντρικά καθορισμένων σκοπών και επιδιώξεων, την προσαρμογή τους στις τοπικές συνθήκες και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κάθε περιοχής ή μονάδας και τη διαμόρφωση συγκεκριμένων πολιτικών και των απαραίτητων μέτρων για την υλοποίησή τους. Ο λειτουργικός προγραμματισμός δεν αντιμετωπίζει τους ισχυρούς προκαθορισμούς του στρατηγικού, αφού αναφέρεται σε δραστηριότητες που σκοπεύουν να εξασφαλίσουν την καλύτερη καθημερινή λειτουργία της μονάδας.*

- *Οργάνωση*. Πρόκειται για τη διαδικασία προσδιορισμού, ομαδοποίησης, και κατανομής των απαραίτητων εργασιών και πόρων και το συντονισμό τους, καθώς και την κατανομή εξουσίας και ευθύνης στις διάφορες βαθμίδες. Με τη διαδικασία αυτή δημιουργείται ένα συγκεκριμένο πλέγμα σχέσεων, που διαμορφώνει μια συγκεκριμένη οργανωτική δομή⁴ κατάλληλη για την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί κατά τον προγραμματισμό.

- *Διεύθυνση*. Η λειτουργία αυτή αφορά τη διαπροσωπική διάσταση της διοίκησης και σχετίζεται κυρίως με τη δημιουργία κατάλληλου κλίματος και την υποκίνηση των εργαζομένων, προκειμένου όλες οι προσπάθειες να κατευθύνονται στην επίτευξη των κοινών στόχων που έχουν τεθεί. Είναι μια δραστηριότητα που αφορά όλα τα ιεραρχικά

⁴ Στις θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις της οργανωτικής δομής της σχολικής μονάδας θα γίνει εκτενής αναφορά σε επόμενη ενότητα.

επίπεδα (εθνικό, περιφερειακό, νομαρχιακό, σχολικό) του εκπαιδευτικού συστήματος. Στο επίπεδο της σχολικής μονάδας συνδέεται στενά με τον ηγετικό προσανατολισμό και τη δράση του διευθυντή, που θα εξεταστεί αναλυτικά στην παρούσα έρευνα.

- *Έλεγχος*. Πρόκειται για μια συνεχή διαδικασία, που αναφέρεται στην διακρίβωση, συνήθως από τους ιεραρχικά ανώτερους, της επίτευξης των επιθυμητών αποτελεσμάτων με βάση τον προγραμματισμό, αλλά και στην αξιολόγηση του έργου και του βαθμού απόδοσης των εργαζομένων και των μεθόδων που έχουν επιλεγεί για την υλοποίηση των σκοπών της οργάνωσης. Στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς είναι εξίσου απαραίτητος για την ανατροφοδότηση και τον επαναπροσδιορισμό της πολιτικής και της δράσης τους, αλλά αποτελεί μια ευαίσθητη πτυχή της λειτουργίας τους, δεδομένου ότι είναι εξαιρετικά δύσκολη η αντικειμενική αποτίμηση των αποτελεσμάτων τους.

1.2. Προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών οργανισμών στο πλαίσιο των θεωριών οργάνωσης και διοίκησης

Η εξέλιξη των προσεγγίσεων του σχολείου ως οργάνωσης, ακολούθησε την εξέλιξη και τους προβληματισμούς που αναπτύχθηκαν στη διοικητική επιστήμη και την οργανωτική θεωρία και γενικότερα στις κοινωνικές επιστήμες στην αλληλεπιδραστική τους σχέση με την εξέλιξη της σύγχρονης κοινωνίας. Η διοικητική επιστήμη στην πορεία της εξέλιξής της υιοθέτησε οπτικές, έννοιες, μεθόδους από διάφορους επιστημονικούς κλάδους, όπως η ψυχολογία, η κοινωνιολογία, τα οικονομικά, η ιστορία, η βιολογία κ.ά., προκειμένου να κατανοήσει και να εξηγήσει γιατί και πώς λειτουργούν οι οργανώσεις. Χρησιμοποίησε ποικίλες προσεγγίσεις και εστίασε άλλοτε στην επινόηση αποτελεσματικών τεχνικών οργάνωσης και λειτουργίας, άλλοτε στη συμπεριφορά, την επικοινωνία και τις αλληλεπιδραστικές σχέσεις των μελών της οργάνωσης, άλλοτε στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και τα πρότυπα ηγετικής συμπεριφοράς, άλλοτε στην κουλτούρα και στο κλίμα των οργανώσεων, προκειμένου να συλλάβει και να προσδιορίσει τα βασικά συστατικά στοιχεία και την ουσία της οργανωσιακής ζωής. Πρόκειται επίσης για μια επιστήμη που στη δεκαετία του '60, όταν η γραφειοκρατική μορφή οργάνωσης δεν αποτελούσε αντικείμενο αμφισβήτησης, έφτασε στο απόγειο της αίσθησης ότι κατέχει βέβαιες και οικουμενικής αξίας γνώσεις, για να καταλήξει στους μεταμοντέρνους καιρούς, στα τέλη του 20ού αιώνα σε μια κατάσταση, όπου επικρατεί αβεβαιότητα, ασυνέχεια, έλλειψη κοινών παραδοχών και κοινής γλώσσας (Jaffee, 2001: 280-4). Ο πολυπρισματικός και πολυπαραδειγματικός χαρακτήρας της διοικητικής επιστήμης καθιστά απαραίτητη την ανασκόπηση των κύριων θεωρητικών σχημάτων και προσεγγίσεων που αναπτύχθηκαν και των αντίστοιχων ορισμών των βασικών εννοιών, καθώς και την ένταξή τους σε ευρύτερα μεταθεωρητικά αναλυτικά πλαίσια ταξινόμησης, που έχουν προταθεί.

Μια δημοφιλής μετα-θεωρητική προσέγγιση της διοικητικής σκέψης, είναι αυτή που διακρίνει τρεις φάσεις ή σχολές: την κλασική, την νεοκλασική και τη σύγχρονη⁵. Πρόκειται για μια ταξινόμηση που βασίζεται στη διαχρονική εξέλιξη της διοικητικής και οργανωτικής θεωρίας και στο χρόνο εμφάνισης των διαφόρων προσεγγίσεων, καθώς και σε έργα και έρευνες που αποτέλεσαν ακρογωνιαίους λίθους και σημεία καμπής για την εξέλιξη της διοικητικής επιστήμης. Το κριτήριο αυτό αν και είναι μάλλον επιφανειακό οδηγεί σε μια ταξινόμηση που εξασφαλίζει σε αρκετά μεγάλο βαθμό την ύπαρξη κοινών παραδοχών, επιστημολογικών, μεθοδολογικών και για την ανθρώπινη φύση, μεταξύ των προσεγγίσεων που συνταξινομούνται σε κάθε φάση.

1.2.1. Οι Κλασικές Προσεγγίσεις

Στην κλασική σχολή περιλαμβάνονται προσεγγίσεις που αναπτύχθηκαν στις αρχές του 20ού αιώνα. Οι προσεγγίσεις αυτές θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι βλέπουν τις οργανώσεις μεταφορικά ως μηχανές, δηλαδή ως εργαλεία, που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι για να συντονίσουν τις δράσεις τους προκειμένου να επιτύχουν τους σκοπούς τους. Σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση «οι οργανώσεις δεν προκύπτουν τυχαία ή άτυπα αλλά δομούνται εξ αρχής για την επίτευξη ενός σκοπού» (Jaffee, 2001: 6).

Οι προσεγγίσεις αυτές αναπτύχθηκαν σε δύο κατευθύνσεις:

- Στην κατεύθυνση της αναζήτησης αποτελεσματικής διοικητικής πρακτικής, αναπτύχθηκαν οι «διαχειρισιολογικές» προσεγγίσεις, που κατέληξαν στην ανάδειξη κάποιων βασικών αρχών, οι οποίες ουσιαστικά αποτέλεσαν τις βάσεις για τη σύγχρονη θεωρία του μάνατζμεντ. Οι «διαχειρισιολογικές» προσεγγίσεις προσπάθησαν να απαντήσουν στο αίτημα της εποχής για αύξηση της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας στις επιχειρήσεις, με την αναζήτηση γενικών αρχών και την ανάπτυξη ενός σώματος γνώσεων περιγραφικού και εμπειρικού χαρακτήρα για τον εξορθολογισμό και την αποτελεσματικότερη διαχείριση και λειτουργία των οργανώσεων. Οι προσεγγίσεις αυτές επικέντρωσαν το ενδιαφέρον τους στα εξωτερικά και τυπικά χαρακτηριστικά της οργάνωσης, ενώ αντιμετώπισαν τον άνθρωπο, απογυμνωμένο από τις ανώτερες ανάγκες του, ως «εργαλείο», την ορθολογική αξιοποίηση του οποίου επιχείρησαν με την καθιέρωση παγιωμένων πρότυπων μηχανιστικών διαδικασιών παραγωγής. Κύριοι εκπρόσωποι αυτής της προσέγγισης είναι α) ο Taylor, ο οποίος το 1911 με τη «θεωρία της επιστημονικής διοίκησης», εισήγαγε την έννοια της εξειδίκευσης στην εργασία και τον διαχωρισμό επιτελικών – εκτελεστικών καθηκόντων, και επικέντρωσε το ενδιαφέρον του στην αναζήτηση του «άριστου τρόπου εκτέλεσης» για κάθε εργασία, στην προσεκτική επιλογή και εκπαίδευση των εργαζομένων και στην αξιοποίηση της αμοιβής ως κινήτρου για την

⁵ Για παράδειγμα, τη διάκριση αυτή υιοθετούν σε εργασίες τους οι DuBrin (1998), Ζαβλανός (1998), Κανελλόπουλος (1991), Σαΐτης (2000).

αύξηση της παραγωγικότητας των εργαζομένων και β) ο Fayol (1916), ο οποίος ασχολήθηκε τόσο με τις αρχές της οργάνωσης όσο και με τα καθήκοντα και τις ικανότητες του διοικητικού στελέχους και με τη θεωρία του για τη λειτουργική υποδιαίρεση των διοικητικών δραστηριοτήτων, όρισε ως επιμέρους λειτουργίες της διοίκησης τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση, το συντονισμό και τον έλεγχο..

- Στην κατεύθυνση της μελέτης του οργανωτικού φαινομένου και της γραφειοκρατίας ως της ιστορικά αναγκαίας και λογικής εξέλιξης των κοινωνικών οργανώσεων, προς τον εξορθολογισμό και την πιο αποτελεσματική λειτουργία τους, αναπτύχθηκε η κοινωνιολογική θεώρηση του Weber, που αποτελεί τον πρόδρομο της σύγχρονης οργανωτικής θεωρίας. Ο Weber (1979) συνέδεε την ανάπτυξη του γραφειοκρατικού τρόπου οργάνωσης με την εμφάνιση του αστικού κράτους και του αστικού τρόπου παραγωγής, που λόγω οργανωτικής διάρθρωσης και μεγέθους απαιτούσαν συντονισμό, ενώ μπορούσαν να διαθέσουν τους πόρους για τη συντήρηση της γραφειοκρατίας. Θεωρούσε τη γραφειοκρατία ως τον πιο ορθολογικό τρόπο οργάνωσης, ο οποίος συνδυάζει με τον αποτελεσματικότερο τρόπο την κατανομή της εργασίας και την εξειδίκευση με την συγκέντρωση της εξουσίας και τον συντονισμό. Σύμφωνα με τον Weber στη γραφειοκρατία οι ιεραρχικές σχέσεις εξουσίας βασίζονται στο νόμιμο ορθολογικό τύπο και είναι αποδεκτές γιατί γίνονται αντιληπτές ως αναγκαία μέσα για την επιτυχία συγκεκριμένων στόχων.

Για την κατανόηση της πραγματικότητας δημιούργησε ένα αναλυτικό εργαλείο, τον *ιδεατό τύπο της γραφειοκρατίας*, του οποίου κύρια χαρακτηριστικά θεωρούσε την κατανομή εργασίας, τη συγκέντρωση εξουσίας και την ιεραρχική δομή, το ορθολογικό πρόγραμμα διεύθυνσης προσωπικού, τους κανονισμούς και τα έγγραφα στοιχεία.

Παρά τις αρετές της γραφειοκρατίας, ο Weber διέκρινε προβλήματα που σχετίζονται με την αντιφατικότητα της έννοιας του ορθολογισμού που μπορεί να οδηγήσει σε σύγκρουση της επιδίωξης αποδοτικότητας σε επίπεδο οργάνωσης, με τις επιθυμίες ή τις αξίες των εργαζομένων, καθώς και με τη διαβρωτικότητα της γραφειοκρατίας που μπορεί να οδηγήσει σε άκριτη ενίσχυση της εξουσίας σε βάρος των εργαζομένων και των θεσμών.

Υπό την επίδραση των απόψεων της *Κλασικής* σχολής το σχολείο ως οργάνωση γίνεται αντιληπτό ως γραφειοκρατικός οργανισμός με αυστηρά προδιαγεγραμμένη ιεραρχική δομή και διάρθρωση ρόλων, θέσεων και σχέσεων, που εξασφαλίζουν την ομοιομορφία της δράσης των ατόμων για την επίτευξη των κεντρικά καθορισμένων στόχων. Η έμφαση δίνεται στην υιοθέτηση από τη σχολική διοίκηση αρχών και πρακτικών από το χώρο των επιχειρήσεων και ο στόχος είναι η επίτευξη αποτελεσματικότητας μέσω της αναζήτησης ενός βέλτιστου τρόπου οργάνωσης και λειτουργίας.

Οι ερευνητές που προσεγγίζουν το σχολείο με βάση τον ιδεατό τύπο της γραφειοκρατίας του Weber, εστιάζουν στον εντοπισμό γραφειοκρατικών χαρακτηριστικών,

όπως η αυστηρή ιεραρχική δομή της διοίκησης, η τυποποίηση και η διαίρεση της εργασίας σε διοικητικό επίπεδο και σε επίπεδο εκπαιδευτικής λειτουργίας, οι κανονισμοί, οι τυπικές σχέσεις, η εξειδίκευση του προσωπικού και ο επαγγελματισμός, ο έλεγχος και η εξάρτηση από την κεντρική εξουσία (Pugh et al. 1963· King, 1983). Αρκετοί όμως, χαρακτηρίζουν «ιδιόμορφη» τη σχολική γραφειοκρατία στο βαθμό που συνδυάζει αυστηρή ιεραρχική δομή, έλεγχο και εξάρτηση από την κεντρική εξουσία με μια τάση για λειτουργική αυτονομία και αυτονομία των εκπαιδευτικών – επαγγελματιών στην τάξη (Bidwell, 1965· Burns και Stalker, 1961· Lortie, 1969), ενώ εμφανίζει και χαρακτηριστικά, όπως ασάφεια και επικάλυψη εντολών, αρμοδιοτήτων και υπευθυνοτήτων και προσωποποίηση των εργασιακών σχέσεων, που αποκλίνουν από το γραφειοκρατικό πρότυπο οργάνωσης και λειτουργίας (Σαΐτης, 1994· Γιαννακοπούλου, 2002).

Η κριτική που αναπτύχθηκε απέναντι στις απόψεις της κλασικής σχολής εντοπίζεται στο γεγονός ότι εστιάζοντας αποκλειστικά στη δομή, παραγνώρισαν άλλους καθοριστικούς παράγοντες της λειτουργίας των οργανώσεων, όπως οι ανθρώπινες σχέσεις και η αλληλεπίδραση της οργάνωσης με το περιβάλλον.

1.2.2. Οι Νεοκλασικές Προσεγγίσεις

Στη νεοκλασική σχολή περιλαμβάνονται προσεγγίσεις που αναπτύχθηκαν κυρίως κατά τις δεκαετίες '30-'50, υπό την επίδραση των πορισμάτων κυρίως της Ψυχολογίας, οι οποίες είχαν βασικό χαρακτηριστικό την επικέντρωση του ενδιαφέροντος στον ανθρώπινο παράγοντα και κυρίως σε ψυχοκοινωνικές παραμέτρους της ανθρώπινης συμπεριφοράς στην οργάνωση. Πρωτοποριακή υπήρξε η εργασία της Mary Parker Follett⁶, η οποία ήδη από το 1924 εντόπισε και τόνισε τη σημασία των ψυχολογικών παραγόντων και των δυναμικών διαδικασιών ανάπτυξης αμοιβαίων σχέσεων, που αποτελούν το υπόστρωμα της διάρθρωσης και λειτουργίας κάθε επιχείρησης. Οι κύριες τάσεις των προσεγγίσεων που αναπτύχθηκαν στη συνέχεια και εντάσσονται στη νεοκλασική σχολή είναι:

- Η θεωρία της *Ανθρώπινης Συμπεριφοράς* με κύριο εκφραστή τον E. Mayo, που εγκαινίασε μια νέα περίοδο στη μελέτη της ανθρώπινης απόδοσης, αναδεικνύοντας τις ψυχολογικές διαστάσεις της εργασίας και έθεσε τέρμα στη μονοκρατορία του Τεϋλορισμού. Ο E. Mayo (1933) βασιζόμενος στα αποτελέσματα πειραματικών ερευνών με τη μέθοδο της κλινικής προσέγγισης, υποστήριξε ότι η βιομηχανική κοινωνία και ο βιομηχανικός πολιτισμός περικλείουν ηθικές αντιφάσεις και μια εμμονή στην επιδίωξη στόχων οικονομικού χαρακτήρα, που οδηγούν σε έλλειψη κοινωνικής ισορροπίας και δημιουργούν ανθρώπινα, κοινωνικά και πολιτικά προβλήματα στο άτομο. Στο επίπεδο των οργανώσεων

⁶ Τις απόψεις αυτές υποστήριξε σε ανακοίνωσή της με τίτλο «Βιομηχανική Οργάνωση που έχει περιληφθεί μαζί με άλλες στο έργο *Dynamic administration: The collected papers of Mary Follet*, των H. Metcalf και L. Urwick.

αυτά τα προβλήματα επηρεάζουν την παραγωγικότητα των εργαζομένων και επομένως πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη «*οι κοινωνικοί συντελεστές της εργασίας*», δηλαδή οι ανθρώπινες διαθέσεις και η σημασία του ψυχοκοινωνικού κλίματος στο εργασιακό περιβάλλον για τη διαμόρφωση θετικών διαθέσεων.

Ο ίδιος ο Mayo χαρακτήρισε την ανακάλυψη των κοινωνικών συντελεστών της εργασίας σαν μια νέα βιομηχανική επανάσταση, αλλά και οι μελετητές του έργου του θεωρούν ότι αποτέλεσε μια σημαντικότερη συμβολή που άσκησε και εξακολουθεί να ασκεί επιρροή στην οργανωτική θεωρία. Η κριτική που δέχθηκε ήταν ότι περιόρισε το πεδίο της έρευνάς του στο ατομικό και ομαδικό επίπεδο και παραμέλησε το επίπεδο της οργάνωσης και της κοινωνίας, απ' όπου επίσης μπορούν να προκύπτουν συγκρούσεις.

- Η κίνηση των *Ανθρωπίνων Σχέσεων* που αναπτύχθηκε παράλληλα και επηρεάστηκε από τις έρευνες του Mayo, αλλά συνέχισε έως τη δεκαετία του '60 και μετεξελίχτηκε στην κίνηση των *Οργανωτικών Ουμανιστών*, που επηρέασε τη σύγχρονη οργανωτική θεωρία. Κύριοι εκπρόσωποι αυτής της τάσης μπορούν να θεωρηθούν οι D. McGregor, C. Argyris, W. Bennis, R. Likert. Το έργο τους επηρεάστηκε από τη θεωρία της ανθρώπινης συμπεριφοράς και είχε στο επίκεντρο τον επηρεασμό και τον έλεγχο της ανθρώπινης συμπεριφοράς και την ορθολογική αξιοποίηση των ανθρώπινων πόρων μέσα στις οργανώσεις. Οι οργανωτικοί ουμανιστές αντιπαρατέθηκαν ευθέως στον τεύλορισμό και υποστήριξαν την άποψη ότι η «δημοκρατική ελευθερία στο χώρο των οργάνωσης, είναι πολύ προτιμότερη από την ευεργετική» (Bennis, 1966) και συμβαδίζει περισσότερο με την ανθρώπινη φύση. Κλασικές έχουν παραμείνει οι θεωρίες για τα στυλ ηγεσίας και την ιεράρχηση των αναγκών καθώς και οι πρακτικές μέθοδοι που πρότειναν για την υποκίνηση, την ηγεσία και γενικά για αλλαγές στη δομή των εργασιακών σχέσεων και στο περιεχόμενο της εργασίας.

Η κύρια κριτική που δέχτηκαν ήταν ότι οι απόψεις τους είναι απλουστευτικές και παραπλανητικές, αφού ανέδειξαν και στηρίχτηκαν στην θετική πλευρά της φύσης του ανθρώπου, που σχετίζεται με τις δημιουργικές, συνεργατικές και φιλόνητες τάσεις του και συσκότισαν την αρνητική, που σχετίζεται με τις τάσεις για επιβολή και διεκδίκηση συμφερόντων και εξουσίας.

Οι νεοκλασικές προσεγγίσεις από την οπτική των ανθρώπινων σχέσεων αντιμετώπισαν το σχολείο σαν μια πολύπλοκη οργάνωση, όπου οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, το κλίμα εργασίας, τα προβλήματα συνεργασίας και τα κίνητρα γίνονται σημαντικά και ο άνθρωπος παύει να θεωρείται ένα αδρανές εργαλείο. «Οι προσεγγίσεις αυτές άσκησαν μικρότερη επίδραση στην οργανωτική και μεγαλύτερη στην διοικητική πλευρά της οργανωτικής πραγματικότητας των σχολείων και προσπάθησαν να εναντιωθούν σε υπερβολικά

αυταρχικές τάσεις προτείνοντας σαν πιο κατάλληλο και αποτελεσματικό ένα στυλ ηγεσίας επικεντρωμένο στο ενδιαφέρον για τους ανθρώπους» (Ogawa et al., 1999: 278).

Σύνθεση των απόψεων που προκύπτουν από τις δυο σχολές αποτελεί η προσέγγιση των Getzels και Guba (1957: 428-9), οι οποίοι ορίζοντας τη συμπεριφορά των μελών των οργανώσεων ως συνάρτηση της νομοθετικής (θεσμικής) και ιδιογραφικής (ατομικής) διάστασης του οργανισμού, επέδρασαν σημαντικά και συνέβαλαν στην ανάπτυξη της εκπαιδευτικής έρευνας στην κατεύθυνση της μελέτης και των δυο παραμέτρων και της υποβολής προτάσεων για τον εκδημοκρατισμό του σχολικού περιβάλλοντος (Boyan, 1982: 25). Με αυτή την έννοια επιρροές από την κλασική και νεοκλασική σχολή διοικητικής σκέψης έχει δεχθεί και η παρούσα έρευνα που διερευνά την επίδραση τόσο του θεσμικού πλαισίου και του τρόπου οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος και των σχολικών μονάδων, όσο και την επίδραση του ηγετικού προσανατολισμού των διευθυντών, αλλά και της συνεργατικής στάσης και συμπεριφοράς όλων των εμπλεκομένων, στη διαμόρφωση της πραγματικότητας της σχέσης ΣΜ – ΤΑ.

Τόσο η νεοκλασική - ανθρωπιστική, όσο και η κλασική – ορθολογική προσέγγιση της διοίκησης, άσκησαν σημαντική επίδραση στην ανάπτυξη διαφορετικών προσεγγίσεων στο πλαίσιο της σύγχρονης οργανωτικής θεωρίας. Προσεγγίσεων που εκτείνονται από τις βασισμένες στην έννοια της οργανωτικής δομής συστημικές προσεγγίσεις και τα μοντέλα των κλειστών γραφειοκρατικών ή των ανοικτών κοινωνικών συστημάτων, ως τις βασισμένες στην υποκειμενική πρόσληψη της οργανωσιακής πραγματικότητας ερμηνευτικές θεωρήσεις.

1.2.3. Σύγχρονη Οργανωτική Θεωρία

Μετά τη δεκαετία του '60 η ανάπτυξη της διοικητικής επιστήμης υπήρξε ραγδαία και συνδέεται με την ανάπτυξη θεωρητικών προσεγγίσεων που εξετάζουν την οργάνωση ως σύνθετο κοινωνικό φαινόμενο στην ολότητά του και όχι μονομερώς, όπως το αντιμετώπισε η κλασική και η νεοκλασική σχολή. Ανάλογη είναι και η ανθρωπολογική βάση της σύγχρονης οργανωτικής θεωρίας, αφού δεν εξετάζει αποσπασματικά τον οικονομικό ή τον κοινωνικό ή τον αυτοπραγματοποιούμενο άνθρωπο, αλλά τον πολύπλευρο, στο πλαίσιο των πολύπλοκων αλληλεπιδραστικών σχέσεων που αναπτύσσει εντός των οργανώσεων. Καθοριστική για την ανάπτυξη της σύγχρονης οργανωτικής θεωρίας μπορεί να θεωρηθεί η συμβολή των H. Simon και J.G March, οι οποίοι στο έργο τους *Organizations* (1958), προσπάθησαν να οργάνωσουν σε ένα συνεκτικό σύνολο τις κυριότερες προσεγγίσεις για τη διοικητική οργάνωση και άσκησαν κριτική στη μονομέρεια των απόψεων της κλασικής και νεοκλασικής σχολής.

Από τους μελετητές της σύγχρονης οργανωτικής θεωρίας έχουν προταθεί ποικίλες ταξινομήσεις των προσεγγίσεων που εντάσσονται σε αυτή. Στην παρούσα εργασία υιοθετείται το ευρέως αποδεκτό - στο βαθμό που παρέχει ένα κατανοητό και απλουστευτικό πλαίσιο ανάλυσης και ερμηνείας - μεταθεωρητικό πλαίσιο που πρότειναν οι Burrell και Morgan (1979). Η ταξινόμηση των Burrell και Morgan βασίζεται στην έννοια του «παραδείγματος» (Kuhn, 1970). Σύμφωνα με τον Kuhn, ένα επιστημονικό παράδειγμα συγκροτείται από μια οπτική, ένα συγκεκριμένο τρόπο θέασης του κόσμου, την αντίστοιχη μέθοδο μελέτης του και το αντίστοιχο εννοιολογικό οικοδόμημα, αλλά και την ομάδα επιστημόνων η οποία υιοθετεί και υπερασπίζεται αυτή την οπτική (Burrell, 1996: 646).

Οι Burrell και Morgan βασίστηκαν σε δυο διπολικές εννοιολογικές διαστάσεις - άξονες και σχημάτισαν έναν πίνακα διπλής εισόδου - ένα πλέγμα με τέσσερις θέσεις που αντιστοιχούν σε τέσσερα, αμοιβαίως αποκλειόμενα, θεωρητικά παραδείγματα. Η μια διάσταση αφορά το δίπολο *υποκειμενικότητα – αντικειμενικότητα*, όπου οι θεωρίες κατατάσσονται με βάση τις οντολογικές, επιστημολογικές, μεθοδολογικές παραδοχές τους και τις παραδοχές τους για την ανθρώπινη φύση. Η αντικειμενικότητα τεκμηριώνεται με την ύπαρξη ρεαλισμού, θετικισμού, νομοθετικής ερευνητικής μεθοδολογίας και αιτιοκρατίας αντίστοιχα, ενώ η υποκειμενικότητα χαρακτηρίζεται από νομιναλισμό, αντι-θετικισμό, ιδεογραφική ερευνητική μεθοδολογία και βουλησιαρχία. Η άλλη διάσταση σχετίζεται με το αν υιοθετείται η οπτική της *ρύθμισης* ή αντίθετα η οπτική της *ριζικής αλλαγής*. Η οπτική της ρύθμισης επικεντρώνεται στη σταθερότητα, την ενσωμάτωση, το δομικό συντονισμό και τη συναίνεση, ενώ η οπτική της ριζικής αλλαγής επικεντρώνεται στην αλλαγή, τη σύγκρουση, την απορύθμιση και το θεσμικό καταναγκασμό (Burrell, 1996: 648-51).

Τα τέσσερα θεωρητικά παραδείγματα που διακρίνονται είναι το λειτουργικό, το ερμηνευτικό, το ριζοσπαστικό δομικό και το ριζοσπαστικό ανθρωπιστικό.

Το πλαίσιο των Burrell και Morgan δέχτηκε κριτική, ότι προσπαθεί να εφαρμόσει μια λογική «προκρούστειας κλίνης» στην οργανωτική θεωρία, υπεραπλουστεύει και υιοθετεί μαζί με την έννοια του παραδείγματος την ασυμβατότητα μεταξύ παραδειγμάτων, η οποία εμποδίζει την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής συζήτησης. Ο Burrell (1996: 648) απαντώντας σε αυτές τις κριτικές υποστηρίζει ότι το κυριότερο επίτευγμα της εργασίας τους είναι ότι έδειξαν πως ο λειτουργισμός δεν αποτελεί την «κανονική επιστήμη» (normal science), που απειλείται από την έλευση νέων προσεγγίσεων, αλλά ότι το «κανονικό καθεστώς» της οργανωτικής επιστήμης είναι πλουραλιστικό, γεγονός που εξασφαλίζει ολόπλευρη προσέγγιση του οργανωτικού φαινομένου.

1.2.3.1. Λειτουργικές προσεγγίσεις της οργάνωσης

Οι λειτουργικές προσεγγίσεις μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του '70 αποτελούσαν την θεωρητική «ορθοδοξία». Συνδέονται με τη δομολειτουργική θεωρία του Parsons, στο

πλαίσιο της οποίας κάθε κοινωνική οργάνωση γίνεται αντιληπτή ως θεσμός με συγκεκριμένη λειτουργία στο πλαίσιο της κοινωνίας. Μεταφορικά η οργάνωση γίνεται αντιληπτή ως βιολογικός οργανισμός, ο οποίος για να εξασφαλίζει την επιβίωσή του, πρέπει να λειτουργεί αποτελεσματικά, εξασφαλίζοντας προσαρμογή στο περιβάλλον, συνοχή και συντήρηση και να επιτυγχάνει στόχους που έχουν τεθεί μέσα από μια ορθολογική διαδικασία λήψης αποφάσεων (Clegg και Hardy, 1996: 2). Επομένως η έμφαση δίνεται στη συναίνεση και τη συνοχή παρά στην σύγκρουση, τη διάσταση απόψεων και τις εξουσιαστικές δομές, ενώ επικρατεί η άποψη ότι η κοινωνική δομή καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την κοινωνική δράση.

Η ερευνητική μέθοδος που συνήθως ακολουθείται από τις λειτουργικές προσεγγίσεις έχει ως κύριο χαρακτηριστικό τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων για συγκεκριμένες μεταβλητές, από τη στατιστική διαχείριση των οποίων, και εφόσον πληρούνται κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας που εξασφαλίζουν δυνατότητα γενίκευσης, εξάγονται νόμοι που μπορούν να αναπτυχθούν σε ένα οργανωμένο θεωρητικό πλαίσιο.

Στο χώρο των λειτουργικών προσεγγίσεων μπορούν να ενταχθούν ορισμένες μετα-Βεμπεριανές, οι συστημικές και οι ενδεχομενικές προσεγγίσεις.

- Από τη σύνθεση των απόψεων του δομολειτουργισμού με τις απόψεις του Βέμπερ για τη γραφειοκρατία, προέκυψαν προσεγγίσεις όπως του Merton (1957), του Selznick (1948), του Blau (1963, 1970), του Gouldner (1954, 1959), που εστίασαν το ενδιαφέρον τους σε ζητήματα δυσλειτουργιών της γραφειοκρατικής οργάνωσης και λειτουργίας των οργανισμών. Οι εισηγητές τους περιγράφουν κυκλικές αυτοενισχυόμενες διαδικασίες ορθολογικοποίησης των οργανώσεων για την επίτευξη των στόχων τους. Η βασική δομή των διαδικασιών αυτών φαίνεται ότι είναι, «με μια γενική σχηματική διατύπωση: συνειδητός έλεγχος (κανόνες) – απρόβλεπτες συνέπειες – νέος έλεγχος» (Μουζέλης, 1991: 99).

- Οι *συστημικές προσεγγίσεις* με βάση τη γενική θεωρία των συστημάτων (Boulding, 1956· Ashby, 1956, 1960), εξετάζουν την οργάνωση ως ένα υποσύστημα, λειτουργική μονάδα ενός μεγαλύτερου συστήματος, αποτελούμενο από επιμέρους λειτουργικές μονάδες – υποσυστήματα. Εξειδικεύοντας τις απόψεις του Parsons σε διάφορους τύπους οργανώσεων, έχουν διατυπωθεί διαφορετικοί ορισμοί για την οργάνωση ως σύστημα. Οι March και Simon (1958), Blau και Scott (1963), Etzioni (1964) δίνουν έμφαση στην τυπική δομή και στην επιδίωξη ορθολογικών στόχων, καθώς και στην αντιμετώπιση των οργανώσεων ως σχεδόν κλειστών συστημάτων και συγκλίνουν σε έναν ορισμό των οργανώσεων ως *συνόλων ατόμων, τα οποία είναι οργανωμένα σε μια αυστηρή τυπική δομή, βρίσκονται σε σχέσεις αλληλεπίδρασης και επιδιώκουν την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων, που έχουν επιλεγεί στη βάση ορθολογικών αποφάσεων*. Άλλοι μελετητές διαφοροποιούνται και είτε θεωρούν την οργάνωση ως *φυσικό σύστημα* χωρίς σαφή δομή και στόχους, το οποίο λειτουργεί στη βάση κοινών ενδιαφερόντων και άτυπων σχέσεων, είτε ως *ανοικτό*

αυτορυθμιζόμενο σύστημα με στόχους και δομή που διαμορφώνονται μέσα από την αλληλεπίδραση των υποσυστημάτων με το περιβάλλον στο οποίο εντάσσονται (Scott, 1995: 45-7).

Στο πλαίσιο των *λειτουργικών – συστημικών* προσεγγίσεων το σχολείο ορίζεται ως ένα αυστηρά δομημένο σύστημα λειτουργιών, ρόλων, κανόνων, νοημάτων και ιεραρχικών σχέσεων, που στόχος του και βασική του λειτουργία στο κοινωνικό σύστημα είναι η εσωτερικευση των κοινωνικά αποδεκτών τρόπων δράσης και η μεταβίβαση των απαραίτητων γνώσεων ικανοτήτων και δεξιοτήτων σε κάθε γενιά (Hills, 1976: 835). Βασικό χαρακτηριστικό των σχολικών οργανώσεων θεωρείται η ύπαρξη συναίνεσης για τους σκοπούς τους και την καταλληλότητά τους ανάμεσα σε όλους τους ενδιαφερόμενους (εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές, πολιτεία) (Foster, 1986: 3). Στο πλαίσιο αυτό μπορούν να ενταχθούν μελέτες της γραφειοκρατικής δομής του σχολείου, μελέτες για τον εντοπισμό αποτελεσματικών διαδικασιών λήψης αποφάσεων και τεχνικών υποκίνησης, καθώς και μελέτες, όπως η παρούσα, για τον προσανατολισμό της σχολικής ηγεσίας και την επίδρασή του στην αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων (Boyan, 1988).

- Οι *ενδεχομενικές* προσεγγίσεις αποδίδουν τη διαμόρφωση της δομής και της λειτουργίας της οργάνωσης στην ανάγκη προσαρμογής και αναπροσαρμογής της στα ενδεχόμενα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος. Σύμφωνα με τις *κλασικές* ενδεχομενικές προσεγγίσεις, που δίνουν έμφαση στις σχέσεις αλληλεξάρτησης της οργάνωσης με το εξωτερικό περιβάλλον, όταν το περιβάλλον μιας οργάνωσης παραμένει σταθερό, τότε μια οργανωτική μορφή «μηχανιστικού τύπου» με αυστηρή τυπική δομή, όπως η γραφειοκρατία, θεωρείται ιδανική. Αντίθετα, όταν το περιβάλλον μεταβάλλεται και γίνεται απρόβλεπτο, τότε απαιτούνται πιο ευέλικτες οργανωτικές μορφές με δομή «οργανική», όπως το συμμετοχικό πρότυπο (Burns και Stalker, 1961). Ξεχωριστή υπήρξε και η συνεισφορά των Lawrence και Lorsch (1967), οι οποίοι μέσα από την έρευνά τους ενίσχυσαν το συμπέρασμα ότι τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος καθορίζουν ποια είναι η ιδανική μορφή οργάνωσης.

Οι *συνεκτικές* ενδεχομενικές προσεγγίσεις δίνουν έμφαση στη διερεύνηση των μηχανισμών προσαρμογής στις περιβαλλοντικές μεταβολές για την εξασφάλιση της εσωτερικής συνοχής της οργάνωσης. Μελετώντας τους παράγοντες που συμβάλλουν στη διατήρηση της συνοχής κατέληξαν ότι η συνοχή συναρτάται θετικά με την απόδοση, η οποία διασφαλίζεται όταν η μορφή της οργάνωσης ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις που θέτουν οι ενδεχομενικοί παράγοντες. Με βάση τις σχέσεις εξουσίας, τις δυνάμεις, τα πεδία αντιπαραθέσεων και άλλα συνεκτικά χαρακτηριστικά των οργανωτικών μορφών, ο Mintzberg (1983) εντοπίζει πέντε ιδεατούς τύπους οργανωτικών δομών: *την απλή δομή για*

μικρές επιχειρήσεις, την *δομή της μηχανιστικής γραφειοκρατίας* για μεγάλες επιχειρήσεις μαζικής παραγωγής, τη *δομή της εξειδικευμένης γραφειοκρατίας* για μεγάλες οργανώσεις όπως οι δημόσιες υπηρεσίες, την *κατακερματισμένη δομή* για μεγάλες πολυεθνικές – πολυσυλλεκτικές οργανώσεις και την *συγκυριακή δομή* για επιχειρήσεις που λειτουργούν σε ασταθή περιβάλλοντα ή δίνουν έμφαση στην καινοτομία.

Οι *ενδεχομενικές* προσεγγίσεις, ενώ υιοθετούν τις ίδιες απόψεις για την οργανωσιακή δομή του σχολείου και τον ντετερμινιστικό της ρόλο για τη δράση όλων των εμπλεκόμενων (διοίκησης, εκπαιδευτικών, μαθητών), εισάγουν – με κανονιστικές προθέσεις - τη σύνδεση της αποτελεσματικότητας του σχολείου με την ευελιξία και τη δυνατότητα προσαρμογής των πρακτικών που αφορούν τη διοικητική (ηγεσία, λήψη αποφάσεων κ.ά.) και την εκπαιδευτική (μέθοδοι διδασκαλίας) του λειτουργία, αλλά ακόμα και των υποδομών του (σχολική αρχιτεκτονική) στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος (Thompson, 1967· Brunetti et al., 1972· Bredo, 1977· Lortie, 1975). Σύμφωνα με τον Tyler (1988: 81) με τις έρευνες αυτές επιβεβαιώθηκε η δυσκολία της ανάλυσης του σχολείου, ως ενός συστήματος με ημιαιτιοκρατικά χαρακτηριστικά λειτουργίας και προετοιμάστηκε το έδαφος για την εμφάνιση πιο σύνθετων προσεγγίσεων στο πλαίσιο των εναλλακτικών του δομολειτουργισμού παραδειγμάτων.

Από όσα αναφέρθηκαν για τις συστημικές και ενδεχομενικές προσεγγίσεις προκύπτει ότι αυτές παρέχουν κατάλληλο πλαίσιο για την προσέγγιση της σχέσης ΣΜ –ΤΑ και των τρόπων με τους οποίους προσαρμόζεται η σχέση ΣΜ – ΤΑ στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε δήμου. Ιδιαίτερα προσφέρεται το πρότυπο του σχολείου - ανοικτού κοινωνικού συστήματος που αποτελείται από επιμέρους μονάδες ευρισκόμενες σε συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ τους και με το περιβάλλον, του οποίου η εφαρμογή στην παρούσα έρευνα αναλύεται σε ιδιαίτερη ενότητα. Ως προσεγγίσεις δομικές προσφέρονται επίσης, για τη διερεύνηση του κατά πόσον είναι καθοριστικός ο ρόλος του θεσμικού πλαισίου για τη δράση όλων των εμπλεκόμενων σε αυτή τη σχέση συνεργασίας. Διερευνάται τόσο το πώς έχουν θεσμικά προσδιοριστεί οι σχέσεις συνεργασίας ΣΜ –ΤΑ, όσο και ο ρόλος και η χρησιμότητά τους.

1.2.3.2. Ερμηνευτικές προσεγγίσεις της οργάνωσης

Ο κύριος όγκος των εναλλακτικών του λειτουργισμού θεωρήσεων, που εκκινούν από την κριτική των υποθέσεων και των μεθόδων της «κανονικής» επιστήμης και προέκυψαν μετά τη δεκαετία του '60, εντάσσονται στο ερμηνευτικό παράδειγμα. Υιοθετούν, όπως και οι λειτουργικές προσεγγίσεις, την οπτική της ρύθμισης, αλλά αντιτίθενται στη θετικιστική αντίληψη του καθορισμού της δράσης των ατόμων από τις κοινωνικές δομές. Αντίθετα θεωρούν τις κοινωνικές δομές δημιούργημα της κοινωνικής δράσης των ατόμων (Craib, 1998: 160) και αναφέρονται στον κόσμο μεταφορικά μέσα από το σχήμα *μιας συνομιλίας*. Η

συνομιλία αυτή, η διαντίδραση (ή αλληλεπίδραση) μεταξύ των δρώντων υποκειμένων λειτουργεί διαμορφωτικά για την κοινωνική πραγματικότητα και την νοηματοδοτεί.

Στο χώρο της οργανωτικής θεωρίας οι επικριτές του λειτουργικών προσεγγίσεων εστίασαν την κριτική τους στην υποστασιοποίηση των οργανώσεων, ως στέρεων πραγματικών οντοτήτων με σκοπούς, προθέσεις και στρατηγικές. Ο Greenfield (1978, 1984) υποστήριξε ότι ανάμεσα στην αντίληψη της κοινωνικής πραγματικότητας και της οργάνωσης ως φυσικής οντότητας και στην αντίληψή της ως ανθρώπινης επινόησης, η δεύτερη, η υποκειμενική αντίληψη της οργάνωσης, είναι αυτή που μπορεί να μας βοηθήσει να την αναλύσουμε και να την κατανοήσουμε. Άλλοι μελετητές υποστήριζαν ότι είναι θεωρητικά αδύνατο και εμπειρικά ανέφικτο να αποτυπωθεί ένα σχήμα στενής αλληλοσυσχέτισης ανάμεσα στις δομικές, κανονιστικές και τεχνικές διαστάσεις της οργανωτικής δομής, ενώ θεώρησαν πιο πιθανή την ύπαρξη οργανωτικών δομών με χαλαρή δομικότητα (Weick, 1976· Cohen et al., 1972).

Ο σκοπός των ερμηνευτικών προσεγγίσεων δεν ήταν η αναζήτηση γενικών αρχών και θεωριών για κάθε οργάνωση, αλλά μέσω επαγωγικών και ποιοτικών μεθόδων έρευνας η κατανόηση, η ερμηνεία και η σημασιολογική ανάλυση κάθε συγκεκριμένης περίπτωσης. Αυτό οδηγεί σε πολλαπλούς ορισμούς οργανωσιακών καταστάσεων, παρά σε έναν ορισμό που έχει κέντρο του τους σκοπούς της οργάνωσης (Clegg και Hardy, 1996: 2).

Στο πλαίσιο των ερμηνευτικών προσεγγίσεων μπορούν να ενταχθούν η «*θεσμική προσέγγιση*», οι προσεγγίσεις της «*συμβολικής διαντίδρασης*», και οι «*θεωρήσεις χαλαρής σύζευξης των στοιχείων της οργανωτικής και λειτουργικής δομής ενός οργανισμού*» ή της «*οργανωμένης αναρχίας*».

- Η «*θεσμική θεώρηση*» εντάσσεται στη θεωρητική κατεύθυνση της «*φαινομενολογίας*», σύμφωνα με την οποία η κοινωνική πραγματικότητα διαμορφώνεται, παραμένει σταθερή ή μεταβάλλεται μέσα από ενσυνείδητες αλληλεπιδράσεις των δρώντων υποκειμένων και η δράση διαμορφώνεται από τα νοήματα και τοποθετείται «*μέσα στο κεφάλι των ανθρώπων*» (Craib, 1998: 193). Οι Berger και Luckman (1985) εξετάζουν τον τρόπο με τον οποίο τα νοήματα αυτά οικοδομούνται και «*αντικειμενικοποιούνται*» στους κοινωνικούς θεσμούς, κατά τρόπο ώστε να κοινωνικοποιούν τα νέα μέλη της κοινωνίας. Σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο οι θεμελιωτές της *θεσμικής προσέγγισης των οργανώσεων* Meyer και Rowan (1977) *υποστηρίζουν ότι οι οργανώσεις είναι πολιτισμικά προϊόντα*, αφού ως ανοικτά συστήματα υποχρεώνονται να ενσωματώσουν θεσμούς, «*ορθολογικούς μύθους*», παγιωμένους και νομιμοποιημένους στην αντίληψη της κοινωνίας, οι οποίοι καθιστούν τη δημιουργία τυπικών οργανώσεων αφενός πιο εύκολη και αποδεκτή από την κοινωνία, αφετέρου πιο αναγκαία. Έτσι όμως εισάγονται στην οργάνωση στοιχεία που δεν είναι αποτέλεσμα πραγματικά ελεύθερης ορθολογικής επιλογής, ενώ η αναφορά στους

ορθολογικούς μύθους που υιοθετούνται αβίαστα μέσω των διαδικασιών κοινωνικοποίησης αποκρύπτει τις σχέσεις εξουσίας και επιβολής που βρίσκονται πίσω από την επιλογή τους.

Οι φαινομενολογικές προσεγγίσεις επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον τους στη δυναμική των δράσεων και των διαδικασιών που διαμορφώνουν την οργανωτική πραγματικότητα, συμπλήρωσαν το κενό που άφηναν στην οργανωτική θεωρία οι έως τότε στατικές θεωρήσεις που βασίζονταν στο λειτουργισμό. Από την άλλη όμως, η ατομοκεντρική αντίληψη για την προέλευση της δράσης, οδήγησε σε απόλυτες θέσεις, όπως η πλήρης απόρριψη των εννοιών του συστήματος και της δράσης των συλλογικών κοινωνικών μορφωμάτων και δεν επέτρεψε τη μελέτη της επίδρασης των δομών στη διαμόρφωση της κοινωνικής δράσης.

Με τις *ερμηνευτικές προσεγγίσεις* της σχολικής οργάνωσης η έμφαση δίδεται στους τρόπους, με τους οποίους οι εμπλεκόμενοι στη λειτουργία του σχολείου αντιλαμβάνονται και δίνουν νόημα και υπόσταση στο σχολείο, μέσα από την παραγωγή απαραίτητων συμβολικών προϊόντων.

Οι *θεσμικές προσεγγίσεις* αναζητούν και διαπιστώνουν την ύπαρξη γενικευμένων κανόνων και νοημάτων – ορθολογικών μύθων που προσιδιάζουν στο σχολείο, όπως η ταξινόμηση των μαθητών και των εκπαιδευτικών σε τάξεις, η ταξινόμηση του χρόνου σε διδακτικές ώρες – μέσω των οποίων το σχολείο ως οργάνωση διασφαλίζει την κοινωνική νομιμοποίηση και αποδοχή που χρειάζεται (Meyer και Scott, 1983).

- Στο θεωρητικό πλαίσιο της *συμβολικής διαντίδρασης*, η έμφαση δίνεται στο μικρο-επίπεδο και στην ανάλυση των ποικίλων διαδικασιών, με τις οποίες νοηματοδοτείται η οργάνωση από το κάθε μέλος της, παρά στην οργάνωση ως οντότητα. Οι προσεγγίσεις αυτές δεν αρνούνται την αντικειμενική ύπαρξη των οργανώσεων, θεωρούν όμως ότι το κάθε άτομο μέσα από τις εμπειρίες του αντιλαμβάνεται μια διαφορετική οργάνωση. Η συλλογικότητα και η λειτουργία της οργάνωσης προκύπτει ως αποτέλεσμα διαπραγματεύσεων των δρώντων υποκειμένων για την αποφυγή των συγκρούσεων ή την επίλυση των διαφορών και των αντιθέσεων και πάντα στο πλαίσιο των κοινωνικών σχέσεων εξουσίας. Έτσι σύμφωνα με αυτές τις προσεγγίσεις *κάθε οργάνωση γίνεται αντιληπτή ως σύμπραξη ατόμων για την επιδίωξη των σκοπών τους, ενώ η δομή της οργάνωσης προκύπτει από τις εργασίες που κάνουν και τις σχέσεις που αναπτύσσουν τα άτομα στο πλαίσιο των κοινών αντιλήψεων και ερμηνειών για το συμβολικό περιεχόμενο των ρόλων και των σκοπών* (Weick, 1995· Gray, 1980).

Οι προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών οργανισμών που εντάσσονται στην οπτική της *συμβολικής αλληλεπίδρασης* διερευνούν τις διαδικασίες αλληλεπίδρασης, μέσα από τις

οποίες αποδίδονται νοήματα σε συγκεκριμένες καταστάσεις και ορίζεται η έννοια του σχολείου ως οργάνωσης. Στο πλαίσιο αυτό αρκετές έρευνες διερευνούν υποκειμενικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο τους και για θέματα που σχετίζονται με την επαγγελματική τους θέση, όπως διαμορφώνονται στο πλαίσιο των καθημερινών δραστηριοτήτων τους (Woods, 1979· 1980· Mardle και Walker, 1980), ενώ αρκετοί ερευνητές συσχετίζουν τις υποκειμενικές αντιλήψεις και τις ατομικές στρατηγικές των εκπαιδευτικών με έννοιες όπως η συλλογική δράση και αμοιβαιότητα μαθητών και εκπαιδευτικών (King και Ripton, 1970).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η προσέγγιση αυτή μπορεί να αξιοποιηθεί στην παρούσα έρευνα, δεδομένου ότι στόχος της είναι όχι μόνο η καταγραφή των δομικών μεταβλητών, όπως το θεσμικό πλαίσιο, που καθορίζουν τη δράση των υποκειμένων, αλλά και η καταγραφή και η ανάλυση των τρόπων διαμόρφωσης των υποκειμενικών αντιλήψεων και αποτιμήσεων των εμπλεκόμενων στη συνεργασία ΣΜ – ΤΑ δρώντων προσώπων για το ρόλο τους, για την πολύπλοκη πραγματικότητα αυτής της σχέσης συνεργασίας.

- Οι θεωρήσεις *χαλαρής σύζευξης* παρά το ότι στηρίζονται σε μια φαινομενολογική ανάλυση ατομικών σχέσεων (Bacharach, 1988· Weick, 1976· Aldrich, 1979) σύμφωνα με τον Tyler (1988) θα μπορούσαν να ενταχθούν στο λειτουργικό παράδειγμα, αφού επικεντρώνονται στην ανάλυση των φανερών και σαφών μορφών των εργασιακών σχέσεων μέσα σε έναν οργανισμό (ιεραρχία της εξουσίας, προσδιορισμός των ρόλων και των καθηκόντων, διαδικασίες τυποποίησης της εργασίας) που επιδέχονται τυπικές ερευνητικές προσεγγίσεις. Ο Weick υποστηρίζει ότι τα υποσυστήματα μιας οργάνωσης, αλλά και οι οργανώσεις ως υποσυστήματα μπορεί να συνδέονται, αλλά κάθε υποσύστημα διατηρεί την αυτονομία του και η σύνδεσή τους μπορεί να είναι περιορισμένη, ασυντόνιστη, αδύναμη στην αμοιβαιότητα των αποτελεσμάτων της, αβέβαιη και χαλαρή.

Οι θεωρήσεις αυτές δέχτηκαν κριτική από την πλευρά των θεωριών κοινωνικής δράσης, για αντιφατικότητα, αφού από τη μια δέχονται την οργάνωση ως ανοιχτό σύστημα και θεωρούν ότι περιστάσεις και συνθήκες του εξωτερικού περιβάλλοντος επηρεάζουν τη δράση των ατόμων και την εσωτερική δομή και από την άλλη αντιμετωπίζουν την οργάνωση ως κλειστό σύστημα και δίνουν υπερβολική έμφαση στην ελευθερία των εργαζομένων να αποφασίζουν και να επιλέγουν ρυθμίσεις (Reed, 1992).

Η εικόνα της σχετικής οργανωτικής και λειτουργικής αναρχίας, που αποδίδουν στο σχολείο οι προσεγγίσεις της συμβολικής αλληλεπίδρασης εντείνεται στις προσεγγίσεις που υιοθετούν την οπτική της *χαλαρής σύζευξης* των στοιχείων της οργανωτικής και λειτουργικής δομής του σχολείου. Ο Weick (1976) εντόπισε τη χαλαρή σύζευξη μεταξύ του συστήματος «διεύθυνση εκπαίδευσης» και του συστήματος «αναλυτικό πρόγραμμα, μαθητές, γονείς» στην έλλειψη κοινών παραγόντων επηρεασμού της λειτουργίας των

εμπλεκόμενων, άποψη που επαλήθευσαν εμπειρικές έρευνες (Hannaway και Spoull, 1979). Οι Cohen et al. (1972) υποστήριξαν ότι τα σχολεία ως οργανώσεις λειτουργούν σαν «οργανωμένες αναρχίες» και χαρακτηρίζονται από την απουσία καθορισμένων στόχων, τον ευκαιριακό χαρακτήρα των προβλημάτων και των λύσεων που δίνονται, την έλλειψη καθορισμού των μέσων και τη ρευστότητα της συμμετοχής των μελών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Οι ερευνητικές εργασίες που προσπάθησαν να συνδέσουν χαρακτηριστικά, όπως η χαλαρή σύζευξη και η οργανωτική αναρχία με την αποτελεσματικότητα του σχολείου – οι οποίες ουσιαστικά είναι ενδεχομενικές προσεγγίσεις (Corwin 1981) - δεν κατέληξαν σε σταθερά και συνεπή συμπεράσματα (Astuto και Clark, 1985· Heath και Clifford, 1980).

1.2.3.3. Προσεγγίσεις στο πλαίσιο του «ριζοσπαστικού δομισμού»

Τη δεκαετία του '70 επανεμφανίστηκαν θεωρητικές προσεγγίσεις επηρεασμένες από τις απόψεις του Marx, οι οποίες είχαν ως αφετηρία τους την έννοια της κοινωνικής δομής ως ενός μη ορατού παράγοντα, ο οποίος υπάρχει ανεξάρτητα από τη συνείδηση και τη γνώση μας, καθορίζει τις πράξεις μας και διαμορφώνει την κατανομή εξουσίας και ελέγχου στα κοινωνικά συστήματα. Οι έννοιες της «παραγωγικής διαδικασίας» και της «πάλης των τάξεων», αποτελούν τα βασικά εργαλεία για την ανάλυση όλων των κοινωνικών αλλαγών, ενώ τα άτομα γίνονται αντιληπτά ως φορείς ορθής ή λανθασμένης ταξικής συνείδησης. Ο δομισμός και ο δομομαρξισμός προξένησαν σημαντικές εξελίξεις στη σύγχρονη κοινωνική σκέψη και προκάλεσαν ζωηρότατες διαφωνίες, οι οποίες οδήγησαν τελικά στην έσωθεν ανατροπή τους, με την εμφάνιση του μεταδομισμού και του μεταμοντερνισμού (Craib, 1998).

Οι εργασίες στο πεδίο της θεωρίας των οργανώσεων, που μπορούν να ενταχθούν σε αυτό το παράδειγμα, εντοπίζουν το ενδιαφέρον τους «σε θέματα συγκρούσεων, εξουσίας, ελέγχου, αντίστασης και κοινωνικής αλλαγής, σε σχέση με πτυχές του τρόπου δόμησης της εργασίας και του οργανωσιακού περιβάλλοντος, όπως το φύλο, η τάξη, η θρησκεία, η φυλή, η τεχνολογία, η εθνικότητα, η διοικητική εργασία κ.ά.» (Clegg και Hardy, 1996: 628).

Καθοριστική για την ανάπτυξη και εξέλιξη αυτών των προσεγγίσεων, υπήρξε η εργασία του Braverman (1974) για «τη λειτουργία της εργασίας» (the labour process), που συνδέεται με την εισαγωγή εννοιών της μαρξιστικής σκέψης στην οργανωτική θεωρία και με τη ριζοσπαστική σύλληψη των εννοιών του ελέγχου, του καταναγκασμού και της ισχύος, που είναι ενσωματωμένες στην δομή των οργανώσεων και τις ιεραρχικές σχέσεις. Με ανάλογο τρόπο και σε αντιστοιχία με τις μαρξιστικές έννοιες «της βάσης και του εποικοδομήματος», έγινε αντιληπτή η έννοια της «ισχύος» (power), από τον Clegg και άλλους, οι οποίοι την συνέδεσαν με τον ιδεολογικό έλεγχο (Clegg, 1975· Clegg και Dunkerley, 1980· Burawoy, 1979). Υποστήριξαν ότι η ιδεολογία, ως εποικοδόμημα,

συσκοτίζει την δυνατότητα των εργαζομένων να αντιληφθούν τα πραγματικά τους συμφέροντα, την εκμετάλλευση όσο και τη δυνατότητα ταξικής εξέγερσης, που προσδιορίζονται από την οικονομική βάση. Πρόκειται για νέους τρόπους κατανόησης των εννοιών, οι οποίοι βρίσκονται στον αντίποδα των πιο θετικιστικών παραδοσιακών μαρξιστικών απόψεων. «Σταδιακά ο καταναγκασμός, η ταξική και η οικονομική ανάλυση παραχώρησαν τη θέση τους σε προσεγγίσεις που στο κέντρο είχαν την ανάδειξη τρόπων με τους οποίους το σύστημα παράγει συναίνεση ώστε να μην είναι απαραίτητος ο καταναγκασμός» (Marsden και Townley, 1996: 668).

Η «ιδεολογική κριτική» του χώρου εργασίας εστίασε στην κριτική του θετικισμού και της λειτουργικής προσέγγισης, που με την επιδίωξη του ορθολογισμού συνέβαλε στην υποβάθμιση και την καταπάτηση της ανθρώπινης φύσης. Με την ιδεολογική κριτική παρατηρείται μετατόπιση των εμπνευσμένων από το μαρξισμό προσεγγίσεων προς μια κατεύθυνση λιγότερο θετικιστική και περισσότερο υποκειμενική. Οι μελετητές ασχολήθηκαν με θέματα κυριαρχίας και εκμετάλλευσης από τους ιδιοκτήτες και αργότερα από τους διοικούντες και με θέματα που σχετίζονται με τα ενδιαφέροντα και τις πρακτικές των εργαζομένων και με την αντίσταση. Αργότερα, υπό την επίδραση των απόψεων του Foucault, ο οποίος ωθούσε για μελέτη της ισχύος «στο σημείο που αγγίζει το σώμα των ατόμων, ενσωματώνεται στις πράξεις και τις συμπεριφορές τους, στο λόγο τους, στις διαδικασίες μάθησης και στην καθημερινή ζωή τους» (1980: 39), προχώρησαν και σε θέματα όπως, η ικανοποίηση (Burrell, 1992) ή τα αισθήματα (Albrow, 1992). Η ενασχόληση με τέτοια θέματα, που σχετίζονται με τις αντιλήψεις και τις πρακτικές των «δρώντων υποκειμένων» καταδεικνύει ότι πολλές όψιμες προσεγγίσεις, που εντάσσονται στο ριζοσπαστικό δομισμό, θα μπορούσαν να εντάσσονται στην κριτική θεωρία και το παράδειγμα του ριζοσπαστικού ανθρωπισμού. Αυτό δείχνει και τις αδυναμίες και τους περιορισμούς του ταξινομικού πλαισίου των παραδειγμάτων που εισηγήθηκαν οι Burrell και Morgan αλλά και κάθε προσπάθειας για στατική απεικόνιση και οριοθέτηση τάσεων σε μια τόσο δυναμική διαδικασία, όπως είναι η εξέλιξη των επιστημονικών αναζητήσεων.

Οι προσεγγίσεις της σχολικής οργάνωσης στα πλαίσια του παραδείγματος του ριζοσπαστικού δομισμού αφορούν κυρίως το μακρο-επίπεδο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης και έχουν επηρεαστεί από τη θεωρία των κωδίκων του Bernstein (1977), τη θεωρία του κρυφού προγράμματος του Illich (1973) και τις αναλύσεις του Foucault (1977) για τη θέσμιση της εξουσίας, της επιτήρησης, της τιμωρίας και του σωματικού ελέγχου. Το γεγονός ότι οι δομικές θεωρήσεις εστιάζουν σε «αόρατα» χαρακτηριστικά της οργάνωσης και αναλύουν το σχολείο με βάση τις αρχές εξουσίας και ελέγχου, καθιστά δύσκολο τον εμπειρικό τους έλεγχο, ενώ ερευνητικές προσπάθειες για την επαλήθευση της θεωρίας των κωδίκων έχουν καταλήξει σε αντιφατικά συμπεράσματα (King, 1976· Tyler, 1988).

1.2.3.4. Προσεγγίσεις στα πλαίσια του «ριζοσπαστικού ανθρωπισμού»

Το παράδειγμα του ριζοσπαστικού ανθρωπισμού συνδέεται με την «κριτική θεωρία», και περιλαμβάνει προσεγγίσεις που υιοθετούν εννοιολογικά σχήματα κυρίως από τη Σχολή της Φρανκφούρτης (Adorno, Horkheimer, Marcuse, Habermas). Στο ίδιο παράδειγμα όμως μπορούν να ενταχθούν γενικότερα προσεγγίσεις που «υιοθετούν κριτική ή ριζοσπαστική στάση απέναντι στη σύγχρονη κοινωνία με μια κατεύθυνση προς τη διερεύνηση φαινομένων εκμετάλλευσης, αδικίας, ασύμμετρων ταξικών, φυλετικών ή άλλων σχέσεων εξουσίας, στρεβλής επικοινωνίας και λανθασμένης συνείδησης» (Alvesson και Deetz, 1996: 192).

Βασικά ενοποιητικά χαρακτηριστικά αυτών των προσεγγίσεων είναι η κριτική των θετικιστικών αντιλήψεων και η υιοθέτηση της άποψης ότι η κοινωνική πραγματικότητα και οι πτυχές της αποτελούν ιστορικά/κοινωνικά/γλωσσικά προσδιορισμένες κατασκευές, όπως διαμεσολαβούνται από το αντιληπτικό πλαίσιο του παρατηρητή. Οι προσεγγίσεις στο πλαίσιο της κριτικής θεωρίας αντλούν έμπνευση από τις ιδέες του Weber για τη διαδικασία εξορθολογισμού της μοντέρνας κοινωνίας και από την πίστη στην «αυτονομία» και το «λόγο» των Γερμανών ηθικών φιλοσόφων (Hegel, Kant). Θεωρούν ότι τα φαινόμενα κυριαρχίας και εκμετάλλευσης είναι αποτέλεσμα της ατελούς και όχι πλήρους ανάπτυξης των θετικών δυνατοτήτων του διαφωτισμού και υιοθετούν μια ελπιδοφόρα στάση για τη δυνατότητα ύπαρξης ενός μέλλοντος για όλους, μέσα από την ανάπτυξη ενός καλύτερου πιο ηθικού ιστορικού διαλόγου μεταξύ όλων των μερών που αποτελούν τον κατακερματισμένο από τα συγκρουόμενα συμφέροντα κόσμο, διαδικασία στην οποία ενεργό ρόλο πρέπει να έχουν οι διανοούμενοι.

Ο κύριος στόχος των επηρεασμένων από την κριτική θεωρία προσεγγίσεων στο χώρο της οργανωτικής επιστήμης είναι η αποκάλυψη του ιδεολογικά και πολιτικά συντηρητικού χαρακτήρα των οργανώσεων και της οργανωτικής επιστήμης και αντίστοιχα η κοινωνική αλλαγή μέσω του εξανθρωπισμού των οργανώσεων και της δομής τους και της δημιουργίας οργανώσεων, των οποίων όλα τα μέλη θα μπορούν ισότιμα να συμμετέχουν στην παραγωγή συστημάτων που θα καλύπτουν τις ανθρώπινες ανάγκες και θα οδηγούν στην προοδευτική ανάπτυξη όλων. Στόχος τους είναι επίσης η αλλαγή των μελετητών - ουδέτερων παρατηρητών σε μαχητικούς υπερασπιστές των εργαζομένων, ώστε να συμβάλουν στην κοινωνική αλλαγή. Το μεγαλύτερο μέρος των εργασιών εστιάζεται στην κριτική της ιδεολογίας και στην ανάδειξη τρόπων με τους οποίους τα συμφέροντα συγκεκριμένων ομάδων, όπως των εργαζομένων, των γυναικών, αλλά και γενικότερα θέματα που σχετίζονται με σκοπούς, αξίες, επικοινωνία, με την παρεμβολή ιδεολογικών παραμορφώσεων, δεν γίνονται κατανοητά και δεν επιτυγχάνονται (Knights και Willmott, 1990· Deetz, 1992· Hecksher, 1995). Μεγάλος αριθμός μελετών εστιάζει στο ρόλο του μάνατζμεντ και της οργανωτικής θεωρίας, ως μορφών έκφρασης και ως μηχανισμών

παραγωγής ιδεολογίας, που ενισχύει και νομιμοποιεί σχέσεις εξουσίας στις οργανώσεις (Burrell και Morgan, 1979· Alvesson και Willmott, 1996). Ακόμα, οι απόψεις του Habermas (1984) για την δυνατότητα αποκατάστασης πραγματικής επικοινωνίας μέσω της ανοικτής διαλεκτικής συζήτησης και της υπέρβασης των υποκειμενικών απόψεων, η οποία μπορεί να εξασφαλίσει ενότητα και διυποκειμενικότητα στην αντίληψη του κόσμου, συνέβαλαν στη ανάπτυξη μελετών με αντικείμενο τα προβλήματα επικοινωνίας στις οργανώσεις (Forester, 1989· Deetz 1992).

Οι προσεγγίσεις που εντάσσονται στην κριτική θεωρία δέχτηκαν κριτική για αδυναμία διατύπωσης απόψεων προβλεπτικών για το μέλλον και ικανών να επαληθευτούν, για ελιτισμό, στο βαθμό που υιοθετούν ένα σημαντικότερο ρόλο για τους «φωτισμένους» και έναν υποδεέστερο για αυτούς που υποτίθεται ότι πρέπει να ενδυναμωθούν, και για υπεραπλούστευση, αφού μέσω της έννοιας της κυρίαρχης ιδεολογίας υιοθετούν την ύπαρξη μιας κυρίαρχης ομάδας με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, που δημιούργησε αυτή την ιδεολογία για την εξυπηρέτηση των συμφερόντων της (Alvesson και Deetz, 1996) .

Ο *ριζοσπαστικός ανθρωπισμός και η κριτική θεωρία* προσέφεραν μια βάση για κριτική των θετικιστικών απόψεων περί ορθολογικής συναίνεσης στις σχολικές οργανώσεις και για ανάδειξη των ιδεολογικών παρεμβολών που έχουν συμβάλει στην εγκαθίδρυση δομών εξουσίας και ελέγχου στα σχολεία. Οι δομές αυτές αντανακλούν και αναπαράγουν φυλετικές, ταξικές, θρησκευτικές, διαφυλικές, γεωγραφικές ανισότητες στην κοινωνία (Leithwood και Duke, 1999) και παρεμποδίζουν την ενδυνάμωση και την ισότιμη συμμετοχή των κυριαρχούμενων κοινωνικο-πολιτισμικών ομάδων. Σκοπός των προσεγγίσεων στο πλαίσιο της κριτικής θεωρίας είναι η δημιουργία σχολικών οργανώσεων, των οποίων όλα τα εμπλεκόμενα μέλη θα μπορούν ισότιμα να συμμετέχουν στην δικαιότερη και πιο δημοκρατική ανασυγκρότηση της δομής και των διαδικασιών, ώστε να καλύπτουν τις ανθρώπινες ανάγκες και να οδηγούν στην προοδευτική ανάπτυξη όλων. Στην κατεύθυνση αυτή ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στον κριτικό, μετασχηματιστικό, παιδευτικό, ηθικό, οραματιστικό και απελευθερωτικό ρόλο της σχολικής ηγεσίας (Bates, 1993· Foster, 1986, 1989).

Με βάση όσα αναφέρθηκαν, δεδομένου ότι η παρούσα έρευνα ενδιαφέρεται για την αποκάλυψη ιδεολογικών παρεμβολών που παρεμποδίζουν την ουσιαστική συμμετοχή της τοπικής κοινωνίας και των συλλογικών οργάνων κοινωνικής συμμετοχής στη λήψη των αποφάσεων σε θέματα παιδείας και για την υπόδειξη τρόπων με τους οποίους θα εξασφαλιστεί η ενδυνάμωση όλων των εμπλεκόμενων στη συνεργασία ΣΜ – ΤΑ και η ισότιμη συμμετοχή τους, κρίνεται απαραίτητη η συμπληρωματική χρήση εννοιολογικών εργαλείων του ριζοσπαστικού ανθρωπισμού.

1.2.3.5. Μεταδομισμός, Μεταμοντερνισμός και Οργανωτική θεωρία

Μετά τη δεκαετία του '80, ο καταγιγισμός των αλλαγών στην κοινωνία και την οικονομία, η εισβολή του διαδικτύου, της εικονικής πραγματικότητας, των σύγχρονων μέσων μεταφοράς και επικοινωνίας, δημιούργησε ένα κοινωνικό πεδίο με κύρια στοιχεία τον κατακερματισμό και την ασυνέχεια, την απροσδιοριστία και την ανασφάλεια, την εφήμερη και άνιση ανάπτυξη και την παγκοσμιοποίηση. Έννοιες και σταθερές της μοντέρνας κοινωνίας όπως το εθνικό κράτος, η επιστημονική μέθοδος και οι απεριόριστες δυνατότητές της για την εξασφάλιση ενός καλύτερου μέλλοντος, ο ορθολογισμός και η γραφειοκρατική οργάνωση τέθηκαν σε αμφισβήτηση. Από την άλλη, η έμφαση στην υποκειμενικότητα της επιστημονικής εργασίας υπονόμωσε την πίστη στην εμπειρική μέθοδο και ο εντοπισμός αντιφάσεων για το ρόλο του ατόμου στην κριτική θεωρία και στη θεωρία των συγκρούσεων υπονόμωσαν την πίστη στις εναλλακτικές προσεγγίσεις. Αποτέλεσμα αυτών υπήρξε ο κλονισμός της πίστης στην πιθανότητα ύπαρξης μιας επιστήμης των οργανώσεων. Σε αυτό το πλαίσιο εμφανίστηκε, στο χώρο των θεωριών της δομής, ένα νέο ρεύμα σκέψης, υπό τον τίτλο μεταμοντερνισμός.

Στο χώρο της οργανωτικής θεωρίας εμφανίστηκαν προσεγγίσεις βασισμένες στις φιλοσοφικές απόψεις μεταδομιστών, όπως του Derrida, του Foucault, του Boudrillard, του Laclau κ.ά. και σε έννοιες, όπως κατακερματισμός, κειμενικότητα και αντίσταση. Οι προσεγγίσεις αυτές έχουν κοινά ενοποιητικά χαρακτηριστικά με αυτές της κριτικής θεωρίας: είναι η προσδιορισμένη ιστορικά/κοινωνικά/γλωσσικά και κατασκευασμένη φύση των ανθρώπων και της πραγματικότητας, η διαφωνία με τις μεγάλες «αφηγήσεις» και τις μεγάλες θεωρίες, η σύνδεση εξουσίας – γνώσης και ο ρόλος των διανοουμένων και η έμφαση στο διαμεσολαβητικό ρόλο της αντίληψης του παρατηρητή για την πραγματικότητα. Οι μεταμοντέρνες προσεγγίσεις του οργανωτικού φαινομένου εστίασαν στο ρόλο της ομιλίας (discourse) στην κατασκευή της αυτοεικόνας των μελών μιας οργάνωσης (Knights και Morgan, 1991), και στον κατακερματισμό των ταυτοτήτων τους, οπτική που εμποδίζει την ανάπτυξη δράσης (Martin, 1990· Smircich και Calas, 1987), στη ρευστότητα παραμέτρων της οργανωσιακής πραγματικότητας, όπως της οργανωσιακής κουλτούρας/κειμένου λόγω της διαμορφωτικής επίδρασης των μελών/αναγνωστών/φορέων πολλαπλών κειμένων (Linstead και Grafton-Small, 1992), στη σύνδεση της εξουσίας με τη γνώση (Townley, 1993).

Τη διαφορά των μεταμοντέρνων προσεγγίσεων από τις προσεγγίσεις της κριτικής θεωρίας ο Deetz εντοπίζει στην προέλευση των εννοιολογικών σχημάτων που υιοθετούν και των προβλημάτων με τα οποία ασχολούνται, από τις μη προνομιούχες, τοπικά αναδυόμενες, αποκεντρωμένες φωνές (local/emergent dimension) και από τη φωτισμένη ελίτ και τις προνομιούχες ομάδες της κοινωνίας (elite/a priori dimension) αντίστοιχα (Alvesson και Deetz, 1996: 196).

Η κριτική που δέχτηκαν αυτές οι προσεγγίσεις αφορά την τάση τους να λειτουργούν ως απλές αναγνώσεις της πραγματικότητας που δεν παρέχουν κατεύθυνση, δεν έχουν ευρεία κοινωνική αναφορά και δεν δημιουργούν έδαφος για ανάπτυξη πολιτικής.

Η πιο απαισιόδοξη *μεταμοντερνιστική* αποδομητική προσέγγιση της κοινωνικής πραγματικότητας και των φαινομένων κυριαρχίας και καταπίεσης, δεν υιοθετήθηκε από πολλούς μελετητές της σχολικής οργάνωσης. Το ίδιο συνέβη και με εννοιολογικές κατασκευές όπως «η εικονική οργάνωση» (virtual organization), αν και από πολλούς υποστηρίζεται ότι η άφιξη της εικονικής πραγματικότητας του υπολογιστή και η αυξανόμενη εξοικείωση των παιδιών με αυτήν θα οδηγήσει στην «τάξη χωρίς τοίχους» (Giddens, 2002: 564). Όμως, οι μεταμοντέρνες ιδέες και αναλυτικές πρακτικές επηρέασαν τις προσεγγίσεις στο πλαίσιο της κριτικής θεωρίας και αξιοποιήθηκαν στην αναζήτηση επιχειρημάτων για την υπεράσπιση καταπιεσμένων ομάδων (Willower και Forsyth, 1999: 11). Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην αποδόμηση κειμένων, όπως τα προγράμματα σπουδών (π.χ. Giroux και McLaren, 1987), αλλά και πρακτικών επίλυσης εκπαιδευτικών προβλημάτων (π.χ. Robinson, 1996), για την αποκάλυψη συγκαλυμμένων λεπτών εξουσιαστικών δομών στο σχολείο, πέρα από εμφανείς ιεραρχικές σχέσεις εξουσίας και στερεότυπες αντιλήψεις για το ρόλο συγκεκριμένων ατόμων.

1.3. Συμπεράσματα από την ανασκόπηση των θεωρητικών προσεγγίσεων

Την κατάσταση που επικρατεί στις διοικητικές σπουδές οι Clegg και Hardy αποδίδουν ως εξής: «Έχει χαθεί η βεβαιότητα, αν ποτέ υπήρξε, σχετικά με το τι είναι οι οργανώσεις: έχει χαθεί, επίσης, η βεβαιότητα για το πώς πρέπει να προσεγγίζονται ερευνητικά, για τη θέση του ερευνητή, το ρόλο της μεθοδολογίας, τη φύση της θεωρίας» (1996: 3). Παρά τούτο, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι ο κύριος όγκος της οργανωτικής θεωρίας έχει επηρεαστεί από την «κανονική» επιστήμη και τις υποθέσεις του λειτουργικού παραδείγματος για την ύπαρξη συγκεκριμένων και επιδεκτικών ορισμού μορφών οργάνωσης, λειτουργιών, ρόλων, σκοπών και αποτελεσμάτων. Επιπρόσθετα, είναι σημαντική η συμβολή όλων των θεωρητικών παραδειγμάτων στη διαμόρφωση ενός ανοιχτού επιστημονικού πεδίου, «ανάμεσα στις πιο παραδοσιακές ρεαλιστικές και ερμηνευτικές επιστημολογικές παραδοχές – όπου υπάρχει χώρος για εμπειρικές έρευνες – από τη μια και την μεταμοντέρνα φιλοσοφία που απειλεί να στρέψει την κοινωνική επιστήμη σε μια εσωτερική μελέτη της γραμματείας από την άλλη» (Alvesson και Deetz, 1996: 212).

Η πολλαπλότητα των θεωρητικών και ερευνητικών τάσεων στην προσέγγιση της οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης, όσο και αν φαίνεται να τεκμηριώνει την άποψη για ένα επιστημονικό πεδίο διαιρεμένο σε «εχθρικά στρατόπεδα», στις μέρες μας έχει γίνει αποδεκτή ως δείκτης για την ανάγκη και τη δυνατότητα πολλαπλών, πολυδιάστατων και

συμπληρωματικών προσεγγίσεων ενός φαινομένου με κύρια χαρακτηριστικά τη συνεχή αλλαγή και εξέλιξη. «Υπάρχει πλέον ένα στέρεο σώμα γνώσεων που παρέχει μια ποικιλία πλαισίων για την προσέγγιση εκπαιδευτικών προβλημάτων» (Willower και Forsyth, 1999: 20). Αυτό δείχνει, εξάλλου, και η ανάπτυξη τα τελευταία χρόνια εργασιών, που ασκούν κριτική στις ακραίες εκδοχές τόσο του αφελούς εμπειρισμού και του επιστημονικού θετικισμού, όσο και του υποκειμενισμού, της κριτικής θεωρίας και του μεταμοντερνισμού. Οι εργασίες αυτές προτείνουν τον προσανατολισμό των ερευνητών σε συνεκτικές προσεγγίσεις, που αξιοποιούν τα θετικά στοιχεία όλων των παραδειγμάτων: τη διεισδυτικότητα των τελευταίων για την ανάπτυξη ευλογοφανών προσεγγίσεων των εμπειρικών φαινομένων και τη δυνατότητα της θετικιστικής επιστήμης να εξασφαλίζει προϋποθέσεις εγκυρότητας και αξιοπιστίας στην έρευνα (Evers και Lakomski, 1991· Willower, 1994· Heck και Hallinger, 1999).

Με βάση τα παραπάνω, στην παρούσα μελέτη, προκειμένου να εξασφαλιστεί η πληρέστερη προσέγγιση των πολλών διαστάσεων και πτυχών του θέματος, υιοθετούνται στοιχεία, οπτικές και εννοιολογικά σχήματα από διάφορες θεωρήσεις. Το σχολείο ως οργάνωση γίνεται αντιληπτό ως ένα ανοικτό σύστημα, το οποίο αλληλεπιδρά με την τοπική κοινωνία και την τοπική αυτοδιοίκηση. Με βάση αυτή την παραδοχή, αλλά και τους περιορισμούς που θέτει η πιθανή εμφολωμένη υποκειμενισμού τόσο στα εμπειρικά δεδομένα, που συλλέχτηκαν με ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις και επιτόπια παρατήρηση, όσο και στην ανάλυση και ερμηνεία τους από τον ερευνητή, διερευνάται η δομή και η λειτουργία των σχέσεων συνεργασίας σχολείου και τοπικής αυτοδιοίκησης σε δώδεκα δήμους της χώρας και η συμπεριφορά, οι αντιλήψεις, οι προσδοκίες και οι στάσεις ατόμων και ομάδων, όπως οι διευθυντές των σχολείων, οι πρόεδροι των επιτροπών παιδείας των δήμων και οι δήμαρχοι, που έχουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση αυτών των σχέσεων και στην αξιοποίησή τους για την αποτελεσματικότερη - με την έννοια της διασφάλισης ενός εμπλουτισμένου προγράμματος σπουδών - λειτουργία των σχολείων. Ιδιαίτερη έμφαση δίδεται στη διερεύνηση του τρόπου συσχέτισης του προσανατολισμού της ηγετικής συμπεριφοράς των διευθυντών με την ανάπτυξη των σχέσεων συνεργασίας σχολικών μονάδων και τοπικής αυτοδιοίκησης.

Με την ομαδοποίηση των εκπαιδευτικών οργανισμών κατά δήμους επιδιώκεται η ένταξή τους στο συγκεκριμένο πλαίσιο της τοπικής κοινωνίας, και η μελέτη 12 διακριτών περιπτώσεων δήμων που μας διευκολύνει α) να εντοπίσουμε και να ερμηνεύσουμε τις προϋποθέσεις συγκρότησης της εκπαιδευτικής πολιτικής των σχολικών μονάδων που σχετίζονται με τον τόπο, και ιδιαίτερα να διακρίνουμε τον τρόπο με τον οποίο αξιοποιούν τους πόρους και τις ευκαιρίες μάθησης που προσφέρει το τοπικό περιβάλλον λειτουργίας της σχολικής μονάδας ή επιχειρούν να ακυρώσουν την επίδραση αρνητικών παραμέτρων, όπως

κοινωνικά προβλήματα, χαμηλό κοινωνικο-μορφωτικό επίπεδο, υποβαθμισμένο φυσικό και δομημένο περιβάλλον κ.ά. β) να μελετήσουμε τους τρόπους με τους οποίους η τοπική αυτοδιοίκηση παρεμβαίνει στη διαμόρφωση και την τροποποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής σε τοπικό και σχολικό επίπεδο, σε σχέση με τις θεσμοθετημένες δυνατότητες, γ) να μελετήσουμε το ρόλο των συλλογικών οργάνων κοινωνικής συμμετοχής, αλλά και το βαθμό, στον οποίο εξασφαλίζεται η συμμετοχή και η έκφραση των απόψεων της τοπικής κοινωνίας στη λήψη των αποφάσεων και δ) να οδηγηθούμε στην εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων για τον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζονται σε τοπικό επίπεδο εκπαιδευτικές αποφάσεις που έχουν ληφθεί σε κεντρικό επίπεδο, και ιδιαίτερα όσες συγκρούονται με τοπικά συμφέροντα και στόχους.

1.4. Η σχολική μονάδα ως κοινωνικό σύστημα

Η χρήση της έννοιας του συστήματος για τη μελέτη και ανάλυση των κοινωνικών οργανώσεων αποτελεί μια από τις κυρίαρχες ερευνητικές επιλογές, διότι προσφέρει στέρεο έδαφος, - μια στατική σύλληψη ενός φαινομένου που χαρακτηρίζεται από ρευστότητα, δυναμική εξέλιξη και πολλαπλότητα νοημάτων - διευκολύνοντας τη μελέτη παραγόντων που σχετίζονται με την εσωτερική δομή και οι οποίοι επιδρούν καθοριστικά, περιορίζοντας και κατευθύνοντας τη δράση ατόμων και ομάδων. Επιπλέον η ενδεχομενική προσέγγιση των συστημάτων, δίνοντας έμφαση όχι μόνο στην αλληλοσύνδεση και αλληλοσυσχέτιση όλων των υποσυστημάτων στο εσωτερικό μιας οργάνωσης, αλλά και στην αλληλεπίδραση με το εξωτερικό περιβάλλον της, με τις καταστάσεις και τις συνθήκες, επιτρέπει τον εντοπισμό, την μελέτη και ανάλυση παραγόντων έξω από τα όρια της οργάνωσης και των τρόπων με τους οποίους αυτοί επηρεάζουν τη λειτουργία της.

Συνδυάζοντας τα βασικά σημεία ορισμών που έχουν δοθεί, ως ανοικτό σύστημα ορίζεται ένα σύνολο στοιχείων ή μερών, τα οποία συνδέονται μεταξύ τους με σχέσεις αλληλεπίδρασης και αποτελούν μια διακριτή ολότητα, η οποία με τη σειρά της αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου συστήματος, και εντάσσεται σε ένα περιβάλλον, εντός του οποίου ανταλλάσσει εισροές και εκροές, εκπληρώνοντας ένα συγκεκριμένο σκοπό – λειτουργία (Parsons, 1951· Katz και Kahn, 1968· Scott, 1981· Hoy και Miskel, 1987· Κανελλόπουλος, 1991· Hall, 1999: 30). Επομένως κάθε σχολική οργάνωση με την έννοια του κοινωνικού συστήματος αποτελείται από τα παρακάτω συγκεκριμένα και προσδιορίσιμα στοιχεία:

- Τα εμπλεκόμενα μέλη (διεύθυνση, εκπαιδευτικοί, μαθητές, κ.λπ.) ως προσωπικότητες ή ως ομάδες με συγκεκριμένα κίνητρα, αντιλήψεις, στάσεις και προσδοκίες, αλλά και ως εισροές του συστήματος. Πρέπει βέβαια να επισημανθεί η ιδιαιτερότητα των σχολικών οργανώσεων, που δεν επιτρέπει την σαφή κατάταξη των μαθητών στις εισροές του συστήματος, αφού εκτός από εργαζόμενοι μπορούν να

θεωρηθούν πελάτες, αλλά και αποτελέσματα – εκροές – του συστήματος (Handy και Aitken, 1988).

- Τις *σχέσεις αλληλεπίδρασης* που προκύπτουν από την τυπική διάταξη των θέσεων εργασίας, και τους ρόλους, που σε κάποιο βαθμό ορίζονται και περιγράφονται και αποτελούν την *τυπική κοινωνική δομή*. Παράλληλα υπάρχουν δραστηριότητες και σχέσεις, οι οποίες χωρίς να έχουν οριστεί σε γραπτά κείμενα, αναπτύσσονται από τα μέλη και αποτελούν την *άτυπη κοινωνική δομή*. Μέσα από τη δόμηση των σχέσεων αλληλεπίδρασης, το σχολείο αποκτά το χαρακτήρα μιας *ολότητας* με ιδιαίτερα δομικά χαρακτηριστικά, όπως κλίμα, κουλτούρα, αποτελεσματικότητα κ.λπ. Η ολότητα αυτή, μέσω της *συνέργιας*, αποτελεί ως οντότητα και ως αποτέλεσμα κάτι περισσότερο από το απλό άθροισμα της συνεισφοράς των μερών. Πρέπει ακόμα να τονιστεί ότι η δομή του σχολείου δεν είναι στατική, αλλά *δυναμική*, προσδιοριζόμενη από την προσωπικότητα και τη δράση των μελών και προσαρμοζόμενη στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος και τα πρότυπα δράσης που της επιβάλλει το εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτό που αποδίδεται στατικά είναι οι διαδοχικές καταστάσεις ισορροπίας, που επιτυγχάνονται και μέσα από μηχανισμούς αυτορρύθμισης, όπως η *ανατροφοδότηση*, δηλαδή ο μηχανισμός επικοινωνίας και ελέγχου που εξασφαλίζει τη συνεχή ροή πληροφοριών για τη λειτουργία, την αποτελεσματικότητα και την απόδοση, με βάση τις οποίες γίνονται οι απαραίτητες *προσαρμογές*, που επιδιώκουν τη μελλοντική βελτίωση (Τριλιανός, 2000: 110).

- Το εσωτερικό *υλικό – τεχνολογικό περιβάλλον* της οργάνωσης, δηλαδή την υλικοτεχνική υποδομή (κτίρια, εξοπλισμός κ.λπ.), που απαιτείται για την μετατροπή των εισροών σε εκροές, για την εκπλήρωση των σκοπών του σχολείου. Εδώ εντάσσονται ακόμα οι διαδικασίες, οι μέθοδοι, οι γνώσεις αλλά και το πρόγραμμα σπουδών, όπως προδιαγράφονται από το *θεσμικό – νομικό πλαίσιο* λειτουργίας της εκπαίδευσης.

- *Όρια* που διαχωρίζουν το σχολείο ως κοινωνικό σύστημα από το *εξωτερικό του περιβάλλον*, από το οποίο αντλεί εισροές και στο οποίο αποδίδει εκροές. Τα όρια απηχούν τη χρήση στρατηγικών περιχαράκωσης ή σύνδεσης της οργάνωσης και αποκλεισμού ή ένταξης όσων θεωρούνται εκτός (Ogawa, Crowson και Goldring, 1999). Η διάκριση μεταξύ των «εντός» και των «εκτός» μιας σχολικής οργάνωσης είναι δύσκολη, και ίσως αμφίβολη, και εξαρτάται από τα κριτήρια που χρησιμοποιούμε για την οριοθέτηση. Οι Laumann, Marsden και Prensky (1983) εντοπίζουν τρία κριτήρια με βάση τα οποία οι αναλυτές έχουν προσπαθήσει να ορίσουν τα όρια: τους ανθρώπους και το αν διαθέτουν την ιδιότητα του μέλους, το κατά πόσον οι σχέσεις τους αναπτύσσονται σε θεσμικό επίπεδο και το κατά πόσον οι δράσεις τους καθορίζονται από τη δομή και τους σκοπούς της οργάνωσης. Πολλοί μελετητές αναφέρονται στα ασαφή όρια με την έννοια της «μεθορίου» ή του ειδικού περιβάλλοντος της σχολικής μονάδας, μιας ζώνης στην οποία εντάσσουν στοιχεία όπως οι γονείς ή τα όργανα λαϊκής συμμετοχής που βρίσκονται σε

άμεση συνεργασία με το σχολείο (Everard και Morris, 1999: 247). Πέρα από τη μεθόριο, ως εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου μπορούν να θεωρηθούν άλλες οργανώσεις με τις οποίες αλληλεπιδρά, συνεργάζεται ή και ανταγωνίζεται, αλλά και γενικότερα κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές, πολιτισμικές ή άλλες δυνάμεις, όπως η τοπική κοινωνία, η τοπική αυτοδιοίκηση, η κυβέρνηση, η αγορά, τα Μ.Μ.Ε., που μπορούν να επηρεάζουν και να ρυθμίζουν τη ζωή του σχολείου. Τέλος, με βάση το κριτήριο της εγγύτητας του χώρου μπορούμε να διακρίνουμε το τοπικό από το ευρύτερο εξωτερικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας.

Η δυσκολία καθορισμού των ορίων σε ανοικτά συστήματα, όπως το σχολείο, καθιστά πιο κατάλληλη τη χρήση της έννοιας του βαθμού «ανοικτότητας», σε σχέση με συγκεκριμένες πτυχές της σχολικής ζωής (Hoy και Miskel, 1987). Η ανοικτότητα, βασικό χαρακτηριστικό του οργανωσιακού κλίματος του σχολείου, καθορίζεται τόσο από το θεσμικό πλαίσιο και το συγκεντρωτικό ή αποκεντρωτικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος, όσο και από την ιδιογραφική διάσταση του σχολείου, τη συμπεριφορά των ατόμων – μελών του και τη σχέση του σχολείου με το ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον.

- Το σκοπό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που συνδέεται με τις εκρρές του συστήματος και προσδιορίζεται άλλοτε στενότερα με βάση τα επιτεύγματα των μαθητών, όπως «η ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεών τους» και άλλοτε ευρύτερα με βάση την επίτευξη στόχων, όπως η κοινωνική και οικονομική ισότητα, η καταπολέμηση του αποκλεισμού και των διακρίσεων και γενικά η εξυπηρέτηση κοινωνικών, οικονομικών, πολιτικών και πολιτισμικών προτεραιοτήτων.

1.5. Σχηματική απόδοση του θεωρητικού πλαισίου της έρευνας

Η πολλαπλότητα των παραμέτρων που εμπλέκονται στον προσδιορισμό καθενός από τα στοιχεία του συστήματος και η ποικιλία των σχέσεων, των αλληλεξαρτήσεων και των τρόπων σύνδεσής τους προσδίδουν ιδιαίτερη πολυπλοκότητα στο σχολείο ως ανοικτό κοινωνικό σύστημα, και καθιστούν δύσκολη την επίτευξη σταθερής ισορροπίας, ανάπτυξης και ευελιξίας. Αν μάλιστα σε αυτούς τους γενικούς στόχους των συστημάτων, οι οποίοι σύμφωνα με τις βιολογικές επιστήμες αποτελούν τους δείκτες υγείας ενός οργανισμού (Κανελλόπουλος, 1991: 66-67), προστεθεί και ο στόχος της οικονομικότητας, δηλαδή της επίτευξης του βέλτιστου αποτελέσματος με τους ελάχιστους πόρους (Everard και Morris, 1996: 11), τότε η πολυπλοκότητα αυξάνεται. Η πολυπλοκότητα αυτή καταδεικνύει την αυξημένη ανάγκη των σχολικών οργανώσεων να διαθέτουν ορθολογική διοίκηση, η οποία μέσα από τον προγραμματισμό, την οργάνωση,

την ηγεσία, το συντονισμό, τον έλεγχο μπορεί να συμβάλλει στην εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία τους.

Αναγνωρίζοντας ότι κανένα υπόδειγμα δεν αρκεί να περιγράψει πλήρως την οργάνωση και λειτουργία του σχολείου και επομένως τις περιορισμένες δυνατότητές της, η παρούσα έρευνα, με βάση τους προσανατολισμούς της, εστιάζει το ενδιαφέρον της και μελετά την αλληλεπίδραση συγκεκριμένων παραγόντων, που σχετίζονται με ορισμένα μόνο από τα παραπάνω στοιχεία, δομικά χαρακτηριστικά, λειτουργίες και διαδικασίες που χαρακτηρίζουν το σχολείο ως κοινωνικό σύστημα. Στο διάγραμμα 1, επιχειρείται μια απλουστευτική απόδοση του σχολείου ως ανοικτού συστήματος, προσαρμοσμένη στην οπτική και στα ενδιαφέροντα της παρούσας έρευνας. Στο διάγραμμα με έντονα γράμματα (**bold**) επισημαίνεται ότι αυτό που διερευνάται είναι οι σχέσεις της σχολικής μονάδας με παράγοντες από το εξωτερικό περιβάλλον, την τοπική κοινωνία και την τοπική αυτοδιοίκηση, σχέσεις που προσδιορίζονται α) από το θεσμικό και νομικό πλαίσιο που καθορίζει τις αρμοδιότητες, β) από τη δυναμική αλληλεπίδραση της σχολικής μονάδας με την τοπική κοινωνία που εκφράζεται με την ανάπτυξη συνεργασίας με την ΤΑ, με τη λειτουργία συλλογικών οργάνων κοινωνικής συμμετοχής και με δράσεις εκτός προγράμματος σπουδών, όπως η συμμετοχή σε κοινωνικά δρώμενα και εκδηλώσεις κοινωνικής αλληλεγγύης και γ) από τις στάσεις, τις αντιλήψεις, τις απόψεις και τη δράση προσώπων που έχουν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη αυτής της σχέσης, όπως οι διευθυντές των σχολικών μονάδων, οι δήμαρχοι και μέλη των επιτροπών παιδείας των δήμων. Επιπλέον στο σχήμα επισημαίνεται ότι διερευνάται ιδιαίτερα η σχέση του ηγετικού προσανατολισμού των διευθυντών με την επίτευξη καλύτερης συνεργασίας ΣΜ – ΤΑ και τη δημιουργία εμπλουτισμένου περιβάλλοντος μάθησης. Με τις διακεκομμένες γραμμές αποδίδεται η διαπερατότητα και η ρευστότητα των ορίων του σχολείου, αλλά και του περιβάλλοντός του, καθώς και η ύπαρξη αδυναμίας σαφούς προσδιορισμού όλων των στοιχείων του συστήματος. Για παράδειγμα, η τοπική κοινωνία που φαίνεται να ανήκει στο εξωτερικό περιβάλλον της οργάνωσης από πολλούς μελετητές αντιμετωπίζεται πλέον ως βασικό συστατικό στοιχείο με σημαντικό ρόλο σε μια αποτελεσματική ανοικτή σχολική μονάδα, ενώ εισροές, όπως οι διευθυντές των σχολικών μονάδων, αποτελούν καθοριστικό στοιχείο των σχέσεων αλληλεπίδρασης και καθοριστικό παράγοντα για τη διαμόρφωση του κλίματος και άλλων δομικών χαρακτηριστικών του σχολείου. Έτσι το κλίμα του σχολείου, αλλά και διαστάσεις του, όπως η ανοικτότητα της σχολικής μονάδας, που αφορούν τη σχέση με το περιβάλλον και σχετίζονται με τα όρια, ενώ αποτελούν δομικά χαρακτηριστικά, σε σχέση με τη δράση, τις αντιλήψεις και τις στάσεις των διευθυντών, των εκπαιδευτικών και παραγόντων της τοπικής αυτοδιοίκησης, μπορούν να θεωρηθούν εκροές. Από την άλλη η συμπεριφορά, οι στάσεις και αντιλήψεις των διευθυντών μπορούν, θεωρούμενα ως προσωπικά

χαρακτηριστικά, να θεωρηθούν ως κοινωνική εισροή, ενώ μπορούν να θεωρηθούν και επίκτητα αποτελέσματα της επίδρασης της συγκεκριμένης σχολικής και τοπικής πραγματικότητας και επομένως εκροές του συστήματος. Τέλος η ύπαρξη φτωχού ή εμπλουτισμένου περιβάλλοντος μάθησης μπορεί να αντιμετωπιστεί τόσο ως δομικό χαρακτηριστικό, όσο και ως εκροή – προϊόν της συνισταμένης δράσης άλλων παραγόντων.

Διάγραμμα 1.1. Το σχολείο ως ανοικτό σύστημα



Βασισμένο σε ανάλογα διαγράμματα των Katz και Kahn, 1968 και Kavouri, 1996: 45

Από τις παραμέτρους που εμφανίζονται στο διάγραμμα, αυτές που απασχολούν την παρούσα έρευνα και ο τρόπος με τον οποίο ορίζονται λειτουργικά, ώστε με την αξιοποίηση και τον κατάλληλο χειρισμό των δεδομένων να μετατραπούν σε παρατηρήσιμες και μετρήσιμες μεταβλητές, αναπτύσσονται διεξοδικά παρακάτω.

§2. Θεωρίες Ηγεσίας – Η έννοια της «σύγχρονης ηγεσίας»

2.1. Γενικά για την ηγεσία

Το φαινόμενο της ηγεσίας είναι σύμφυτο με τα φαινόμενα της οργάνωσης και της διοίκησης. Είναι κοινή πεποίθηση, ότι η ηγεσία συμβάλλει ως βασική συνιστώσα στην επιτυχία ή την αποτυχία των κοινωνικών οργανώσεων. Δεν αποτελεί λοιπόν έκπληξη το γεγονός, ότι η ηγεσία και η αναζήτηση των μυστικών της αποτελεσματικής άσκησης της, απασχόλησε και εξακολουθεί να απασχολεί την επιστημονική έρευνα, τις επιχειρήσεις και γενικά τις οργανώσεις κάθε μορφής, αλλά και τον τύπο. Φαίνεται όμως, πως η διεπιστημονική, πολυ-επίπεδη και αναπτυγμένη σε πολλούς χώρους συζήτηση δεν έχει οδηγήσει στην πλήρη κατανόηση του θέματος. Αντίθετα μάλιστα, σε κάποιες περιόδους επέφερε σύγχυση, σχετικά με το πώς θα μπορούσαμε να ορίσουμε, να περιγράψουμε και να αναλύσουμε την ηγεσία. Αυτό το γεγονός καταδεικνύει και η έλλειψη συμφωνίας σε έναν ορισμό κοινά αποδεκτό. Στο βαθμό μάλιστα που κάθε ορισμός αντανάκλα μια συγκεκριμένη θεώρηση, η υιοθέτηση οποιουδήποτε ορισμού σημαίνει την υιοθέτηση της αντίστοιχης θεώρησης και περιορίζει την οπτική του θέματος.

Επιλέγοντας λοιπόν, έναν προσφιλή σε πολλούς συγγραφείς ορισμό, *«ηγεσία είναι η διαδικασία επηρεασμού των δράσεων μιας οργανωμένης ομάδας ατόμων, έτσι ώστε να εργαστούν πρόθυμα για την επίτευξη των ομαδικών στόχων»* (Stogdill, 1950: 3· Koontz και O'Donnell, 1982: 91), πρέπει να σταθούμε σε σημεία του, η διαφορετική αντίληψη των οποίων οδηγεί σε διαφορετικές προσεγγίσεις του φαινομένου.

Ένα θέμα που εγείρεται, είναι ο τρόπος επηρεασμού της συμπεριφοράς. Αν και η λέξη «πρόθυμα» στον ορισμό προδίδει την προσέγγιση των συγγραφέων, και παραπέμπει σήμερα σε μια διαδικασία παρακίνησης, ενθουσιασμού ή εμπύχωσης, στο παρελθόν ο τρόπος επηρεασμού είχε να κάνει περισσότερο με καταναγκασμό και τιμωρητικά μοντέλα παρακίνησης, που παραπέμπουν σε θεωρήσεις της ηγεσίας ως κληρονομικού χαρίσματος ή χαρίσματος γενικά και συνδέονται με παλαιότερες θεωρίες για την ηγεσία, όπως η *«γενετική»* ή η *«θεωρία των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων»* (Κουτούζης, 1999: 143). Αντίθετα, η υιοθέτηση από τον ηγέτη τρόπων επηρεασμού που βασίζονται σε πιο σύγχρονες θεωρίες υποκίνησης και εξασφαλίζουν την εθελοντική και αποτελεσματική συνεργασία των ατόμων, παραπέμπει σε πιο σύγχρονες θεωρήσεις της ηγεσίας, τις *«προσεγγίσεις της συμπεριφοράς»*.

Ο τρόπος επηρεασμού της συμπεριφοράς συνδέεται επίσης και με την θεωρητική συζήτηση για την ύπαρξη ή όχι ενός αποτελεσματικού τρόπου ηγεσίας ανεξάρτητα από τις ιδιαίτερες συνθήκες της οργάνωσης. Η αρνητική απάντηση σε αυτό το ζήτημα οδήγησε στην ανάπτυξη των *«ενδεχομενικών προσεγγίσεων»* της ηγεσίας.

Ένα άλλο θέμα, στο οποίο παίρνει θέση ο ορισμός, είναι αυτό της μονόπλευρης ή αμφίδρομης επιρροής. Σύμφωνα με τον ορισμό, επιρροή ασκείται από τον ηγέτη προς τα μέλη της οργάνωσης. Όμως σύμφωνα με πιο σύγχρονες προσεγγίσεις, όπως οι «προσεγγίσεις της οργανωσιακής κουλτούρας» και οι «μετασχηματιστικές προσεγγίσεις», στις οργανώσεις υπάρχει μια αμφίδρομη αλληλεπίδραση, αφού και οι ηγέτες επηρεάζονται από τα μέλη των οργανώσεων, αλλά και από τις παραδοχές και τις αξίες που αποτελούν την κουλτούρα της οργάνωσης. Εξάλλου και στον ίδιο τον ορισμό αναιρείται η μονόπλευρη επιρροή, αφού γίνεται λόγος για «επίτευξη των ομαδικών στόχων», απ' όπου μπορεί να υποτεθεί ότι στη διαμόρφωση των στόχων ασκούν επιρροή και τα μέλη της οργάνωσης.

Την εξέλιξη του προβληματισμού πάνω στην ηγεσία, μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του '80, αντανακλά ο «περίπλοκος» ορισμός των Bass και Stogdill (1990: 6), σύμφωνα με τον οποίο «αποτελεσματική ηγεσία είναι η αλληλεπίδραση μεταξύ μελών μιας ομάδας, η οποία δημιουργεί και συντηρεί αυξημένες προσδοκίες και την ικανότητα της ομάδας για την επίλυση προβλημάτων ή την επιτυχία σκοπών», από τον οποίο είναι εξαφανισμένος ο ηγέτης.

Ανεξάρτητα όμως από την αδυναμία συναίνεσης σε έναν κοινά αποδεκτό ορισμό, θα μπορούσαμε να εντοπίσουμε ορισμένα, κοινά σε πολλούς ορισμούς, συστατικά στοιχεία του φαινομένου της ηγεσίας, η οποία γίνεται αντιληπτή σαν μια *διαδικασία επιρροής* (Bryman, 1996: 276-7· Θεοφανίδης, 1999: 19):

- τον ηγέτη, (leader) το πρόσωπο ή την ομάδα προσώπων που ασκούν την ηγεσία και παρακινούν άλλους να συμπεριφερθούν με συγκεκριμένο τρόπο.

- την ομάδα και τα μέλη της⁷ (followers), δηλαδή τα άτομα που θα υλοποιήσουν τους στόχους της οργάνωσης

- το έργο (task), που επιδιώκει τελικά ο ηγέτης, δηλαδή η επίδραση στη συμπεριφορά της ομάδας, η λήψη ορθών αποφάσεων, η διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών για την επίτευξη των στόχων της οργάνωσης, αλλά και η προσαρμογή και ο μετασχηματισμός της οργάνωσης με βάση τα αναδυόμενα προβλήματα κ.λπ.

Ως σημαντικά συστατικά στοιχεία εντοπίζονται ακόμα:

- η πηγή ισχύος (source of power) του ηγέτη⁸

⁷ Για τα μέλη χρησιμοποιούνται και οι όροι *υφιστάμενοι, συνεργάτες, οπαδοί*. «Η ιδιότητα του μέλους αποτελεί θέμα αιχμής από τη στιγμή που οι μελετητές διερευνούν τις δυναμικές, αλληλεπιδραστικές σχέσεις μεταξύ αυτών που ηγούνται και αυτών που τους ακολουθούν. Περίπλοκες ανταλλαγές και πολλαπλές αντιδράσεις χαρακτηρίζουν το εύρος των στυλ των υφισταμένων. Μέσα από παρατήρηση, εμπειρικές μελέτες και στοιχεία ανεκδοτικού χαρακτήρα, ο ρόλος του υφισταμένου σταδιακά λαμβάνεται υπόψη όλο και περισσότερο.»(Rosenbach and Taylor, 1998)

⁸ Η έννοια της ισχύος και της εξουσίας και των τρόπων νομιμοποίησής τους αποτελούν κεντρικά ζητήματα στο έργο του Weber. «Ορίζοντας ως ισχύ «την πιθανότητα, που ενυπάρχει σε μια κοινωνική σχέση, να επιβάλλει τη θέλησή του ένα πρόσωπο πάνω σε ένα άλλο» και ως εξουσία «την πιθανότητα να

- η *κουλτούρα* της οργάνωσης, όπου ενσωματώνονται οι παραδοχές, οι αξίες και τα οράματα, που συνδέουν τον ηγέτη με τους συνεργάτες του και τον ωθούν στην καθημερινή του δράση, για να επιτύχει το έργο του

- η *κατάσταση* (situation) ή το περιβάλλον, μέσα στο οποίο δρα ο ηγέτης. Για τον προσδιορισμό της κατάστασης πρέπει να λαμβάνονται υπόψη πολλές παράμετροι, όπως η προσωπικότητα και η συμπεριφορά των υφισταμένων, η δομή της οργάνωσης, οι σχέσεις του ηγέτη με τα μέλη της οργάνωσης, η εξουσία της θέσης.

Σημαντική είναι τέλος η *διάκριση μεταξύ της έννοιας της ηγεσίας και του μάνατζμεντ*. Η διάκριση αυτή γίνεται εμφανής μέσα από την επισήμανση ότι κάθε διοικητικό στέλεχος δεν αποτελεί εξ ορισμού έναν ηγέτη. Από την άλλη, κάθε διοικητικό στέλεχος, κάθε προϊστάμενος, για να είναι αποτελεσματικός, θα πρέπει να μπορεί να ασκεί ηγεσία. Με αυτή την έννοια η ηγεσία αποτελεί μέρος της διοίκησης, μια απαραίτητη λειτουργία του αποτελεσματικού μάνατζμεντ. Αυτή η άποψη αντανακλά μια αντίληψη «*διαχειριστικής συμπεριφοράς*» του ηγέτη. Άλλοι μελετητές εντοπίζουν την ειδοποιό διαφορά διοίκησης και ηγεσίας στη στάση απέναντι στη μεταβολή. Σύμφωνα με αυτούς η διοίκηση ασχολείται με το παρόν της οργάνωσης, ενώ η ηγεσία «*μεταβάλλει τον τρόπο που σκέπτονται οι άνθρωποι για το τι είναι επιθυμητό, δυνατό και αναγκαίο*» (Zaleznick, 1977: 71).

2.2. Οι Θεωρίες των «Μεγάλων Ανδρών»

Η πρώτη προσέγγιση του φαινομένου της ηγεσίας βασίστηκε στην πεποίθηση ότι οι ηγέτες διαθέτουν κληρονομικό χάρισμα και ήταν μάλλον φυσικό σε μια εποχή αυτοκρατόρων και «*ελέω θεού βασιλέων*». Στις αρχές του 20ού αιώνα αυτό που αμφισβητήθηκε ήταν η κληρονομικότητα του χαρίσματος και η προσέγγιση έπαψε να είναι «*γενετική*». Δεν αμφισβητήθηκε όμως η ανάγκη ύπαρξης ηγετικού χαρίσματος, αλλά αναζητήθηκαν τα συγκεκριμένα κοινά χαρακτηριστικά των ηγετών. Σύμφωνα με τη «*θεωρία των χαρακτηριστικών*», ο ηγέτης αναμενόταν να είναι εξαιρετικά ευφυής, ενεργητικός, ικανός ρήτορας και ακόμα ψηλός, εμφανίσιμος κ.λπ. Παρά το γεγονός ότι η προσέγγιση υπήρξε αρκετά δημοφιλής και απασχολεί ακόμα στις μέρες μας τα βιβλία του μάνατζμεντ, ο επιστημονικός έλεγχος των υποθέσεών της, δεν οδήγησε σε

πειθαρχήσουν ορισμένα πρόσωπα σε μια εντολή με ορισμένο περιεχόμενο» (Weber, 1979: 152), ανέπτυξε τη θεωρία των δομών εξουσίας και περιέγραψε τις δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα σε έναν οργανισμό με βάση τις σχέσεις εξουσίας. Εισάγοντας ακόμα την έννοια της *νομιμότητας*, η οποία διακρίνει το νόμιμο – *ορθολογικό τύπο εξουσίας*, που βασίζεται σε θεσπισμένους νόμους, διατάξεις, κανόνες και όχι στην παράδοση (*παραδοσιακή εξουσία*) ή την *χαρισματικότητα* (*χαρισματική εξουσία*), αποδίδει στη γραφειοκρατία νόμιμο - ορθολογικό χαρακτήρα. Ο ορθολογικός χαρακτήρας σχετίζεται με τους κανόνες, οι οποίοι ρυθμίζουν τις ευθύνες και τις ενέργειες των οργάνων και επομένως και τα θέματα ηγεσίας σε μια γραφειοκρατική οργάνωση» (Τύπας και Κατσαρός, 2003: 121). Σύμφωνα με τα παραπάνω η ηγεσία είναι μια λειτουργία, ενώ η ισχύς και η εξουσία αποτελούν μέσα στη διάθεση του ηγέτη.

επαλήθευσή τους. Αντίθετα αναδείχθηκαν αντιφάσεις και προβλήματα στην ικανότητα ερμηνείας του φαινομένου. Για παράδειγμα πολλοί μεγάλοι ηγέτες δεν διέθεταν ύψος, ενώ από άποψη ευφυίας αποδείχτηκε ότι δεν υπήρχε σημαντική διαφορά από τον μέσο όρο.

Μια πρώτη προσπάθεια απομάκρυνσης από αυτές τις προσεγγίσεις, στις αρχές του 20ού αιώνα, αποτελεί η κοινωνιολογική προσέγγιση των οργανώσεων από τον Weber (1979), ο οποίος αντιμετώπισε το χάρισμα ως μια από τις τρεις βάσεις της εξουσίας του ηγέτη. Με τον τρόπο αυτό ο Weber εισάγει μια διάκριση και μια διαχρονική επισκόπηση της εξέλιξης των βάσεων επί των οποίων στηρίζεται η επίδραση του ηγέτη. Σε προγενέστερες μορφές κοινωνικής οργάνωσης η εξουσία θεωρείται ότι απορρέει από τις προσωπικές ικανότητες του ηγέτη, που συνιστούν το χάρισμα, ενώ αργότερα προσδιορίζεται από το κοινωνικό και οργανωτικό περιβάλλον μέσα στο οποίο λειτουργεί ο ηγέτης, που μπορεί να είναι η παράδοση ή η ορθολογική οργανωτική δομή. Η διάκριση αυτή οδηγεί στις νέες προσεγγίσεις της ηγεσίας, που μετατόπισαν το ενδιαφέρον τους από την προσωπικότητα του ηγέτη σε παραμέτρους κοινωνικής φύσης, και σε θέματα όπως η δομή, η ιεραρχία και η κατοχή ενός συγκεκριμένου οργανωτικού ρόλου, που αφορούν και καθορίζουν τη δράση τόσο του ηγέτη όσο και του υφιστάμενου.

2.3. Οι προσεγγίσεις των προτύπων ηγετικής συμπεριφοράς

Η μετατόπιση της εστίασης από το ερώτημα «*ποιοι είναι;*» στο ερώτημα «*τι κάνουν;*» οι ηγέτες, οδήγησε σε νέες προσεγγίσεις πάνω στην ηγεσία. Πρόκειται για λειτουργικές – συστημικές προσεγγίσεις, οι οποίες μελετούν την αλληλεξάρτηση και αμοιβαία συσχέτιση των ηγετών και των ομάδων στο πλαίσιο των οργανώσεων, που γίνονται αντιληπτές ως συστήματα ανοικτά ή κλειστά. Από αυτές τις προσεγγίσεις προέκυψαν μια σειρά προτάσεις ταξινομήσεων των χαρακτηριστικών τύπων ηγετικής συμπεριφοράς και των τρόπων που αυτοί συμβάλλουν στην αποτελεσματική και αποδοτική λειτουργία του συστήματος.

2.3.1. Τα βασικά στυλ ηγετικής συμπεριφοράς

Οι πρώτες έρευνες σε αυτή την κατεύθυνση έγιναν τη δεκαετία του '30 (Lewin et al., 1939). Με τη μέθοδο του κοινωνικού πειράματος διερευνήθηκε η στάση του ηγέτη απέναντι στην ομάδα και καταβλήθηκε προσπάθεια να προσδιοριστεί το αποτελεσματικότερο ανάμεσα στα βασικά στυλ ηγετικής συμπεριφοράς. Ως κριτήριο για την διάκριση των τρόπων ηγετικής συμπεριφοράς χρησιμοποιήθηκε ο βαθμός συμμετοχής της ομάδας στη διαδικασία της λήψης των αποφάσεων και ορίστηκαν τρία βασικά στυλ ηγεσίας: *το αυταρχικό, το εξουσιοδοτικό (laissez faire) και το δημοκρατικό.*

Επηρεασμένοι από την ενασχόλησή τους με τα πολιτικά πράγματα στο τέλος της δεκαετίας του '30 οι ερευνητές αναζήτησαν την επαλήθευση της υπόθεσης ότι *το δημοκρατικό στυλ είναι το πιο αποτελεσματικό και το πιο κατάλληλο για την εξασφάλιση κλίματος συνεργασίας και για την ικανοποίηση των μελών της ομάδας*. Τα στοιχεία των ερευνών τους προσέφεραν μερική επαλήθευση της υπόθεσης και έδειξαν ότι το πιο αποτελεσματικό στυλ εξαρτάται από τον ορισμό της αποτελεσματικότητας. *Αυτό όμως που είναι σημαντικό για την παρούσα έρευνα είναι ότι η υπόθεση επαληθεύτηκε, όταν ως κριτήριο αποτελεσματικότητας χρησιμοποιήθηκε η ανάπτυξη ηθικών αξιών και ιδανικών* (Smith and Peterson, 1988: 8). Στο βαθμό που αυτό αποτελεί βασικό σκοπό της παιδείας, ενισχύεται η άποψη ότι το πιο αποτελεσματικό στυλ ηγεσίας στο σχολείο είναι το *δημοκρατικό – συμμετοχικό*.

Σε παρόμοια κατεύθυνση και εκφράζοντας συγκεκριμένες αντιλήψεις και ιδεολογίες για τον άνθρωπο, κινήθηκαν οι θεωρίες των Mc Gregor (1960) και Argyris (1957). Ο Mc Gregor μίλησε για τη «*θεωρία X*», που υιοθετούν οι αυταρχικοί ηγέτες, σύμφωνα με την οποία οι άνθρωποι γενικά δεν αγαπούν την εργασία και λειτουργούν ως μάζα που χρειάζεται καθοδήγηση από χαρισματικούς ηγέτες. Την αντιδιέστειλε από τη «*θεωρία Y*», που υιοθετούν οι δημοκρατικοί ηγέτες, σύμφωνα με την οποία οι άνθρωποι αγαπούν και χαίρονται την εργασία, λειτουργούν υπεύθυνα, έχουν δημιουργικές ικανότητες και αρέσκονται να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και επομένως λειτουργούν πιο αποτελεσματικά με μια δημοκρατική ηγεσία.

Ο Argyris στη θέση της θεωρίας X έβαλε την έννοια της «*ανωριμότητας*» και στη θέση της θεωρία Y την έννοια της «*ωριμότητας*», αντιστοιχίζοντάς τες με το αυταρχικό «*πρότυπο συμπεριφοράς A*», και το ανθρωπιστικό «*πρότυπο συμπεριφοράς B*».

Και οι δύο υποστήριζαν την εξέλιξη από το αυταρχικό στυλ ηγεσίας στο δημοκρατικό, σαν αναγκαία προϋπόθεση αποτελεσματικότητας και ικανοποίησης των ανθρώπων στο χώρο των κοινωνικών οργανώσεων. Ο Argyris (1964) μάλιστα υποστήριξε την άποψη, ότι η εφαρμογή ενός συμμετοχικού μοντέλου μάνατζμεντ, δίνει τη δυνατότητα στους εργαζόμενους μέσα από τη συμμετοχή τους στον προγραμματισμό και στη λήψη των αποφάσεων να αναπτύξουν τη δημιουργικότητα και να βελτιώσουν την αποδοτικότητά τους.

2.3.2. Τα στυλ ηγετικής συμπεριφοράς του Likert.

Σε ανάλογα συμπεράσματα κατέληξε και ο Likert (1961, 1969) με τους συνεργάτες του στο πανεπιστήμιο του Michigan, ύστερα από μακροχρόνιες έρευνες και πειραματισμούς. *Υποστήριξε ότι το «δημοκρατικό - συμμετοχικό σύστημα ηγεσίας» είναι το πιο αποτελεσματικό και η συμμετοχή των εργαζομένων στον προγραμματισμό και τη*

λήψη των αποφάσεων, μπορεί να επιτύχει επίδοση κατά 20-40% υψηλότερη από μια μέση κατάσταση.

Ο Likert με βασικό κριτήριο τη συμμετοχή των εργαζομένων στη λήψη των αποφάσεων, διέκρινε τέσσερα στυλ ηγεσίας:

- το «*αυταρχικό εκμεταλλευτικό*», όπου οι αποφάσεις λαμβάνονται στις ανώτατες ιεραρχικές βαθμίδες και επιβάλλονται στους εργαζόμενους,

- το «*καλοπροαίρετο αυταρχικό*», όπου ο ηγέτης λαμβάνει τις αποφάσεις, αλλά προσπαθεί να πείσει τους εργαζόμενους ότι είναι για το συμφέρον όλων

- το «*συμβουλευτικό*», όπου ο ηγέτης λαμβάνει τις σημαντικότερες αποφάσεις αλλά συμβουλευέται τους εργαζόμενους και αφήνει γι' αυτούς τις μικρότερες αποφάσεις

- το «*συμμετοχικό*», όπου οι αποφάσεις λαμβάνονται από όλους τους εμπλεκόμενους στην υλοποίησή τους.

2.3.3. Οι δύο διαστάσεις της ηγεσίας

Στο συμπέρασμα ότι το στυλ ηγεσίας μπορεί να περιγραφεί καλύτερα ως κυμαινόμενο ανάμεσα σε δυο διαστάσεις, κατέληξαν τόσο οι έρευνες του Ohio State University (Stodgil and Coons, 1957), όσο και αυτές του University of Michigan (Katz and Kahn, 1968), οι οποίες έγιναν τις δεκαετίες '50 και '60. Η διαφορά σε σχέση με τις προηγούμενες προσεγγίσεις εντοπίζεται στο ότι κριτήριο χαρακτηρισμού της ηγετικής συμπεριφοράς δεν ήταν πλέον ο τρόπος λήψης των αποφάσεων, αλλά η σπουδαιότητα που αποδίδει ο ηγέτης και ο γενικός προσανατολισμός του προς δύο μεταβλητές: *τις ανθρώπινες σχέσεις και, ή την απόδοση της εργασίας.*

Τα δύο στυλ ηγεσίας που προέκυψαν ήταν αντίστοιχα, το «*προσανατολισμένο στους ανθρώπους ή τις ανθρώπινες σχέσεις*» (employee orientation, Michigan) ή (consideration, Ohio) και αυτό που είναι «*προσανατολισμένο στην παραγωγή ή στη δόμηση των καθηκόντων*» (production orientation, Michigan) ή (initiating structure, Ohio). Η διαφορά μεταξύ των προσεγγίσεων του Michigan και του Ohio ήταν ότι σύμφωνα με την πρώτη ένας ηγέτης που δείχνει ενδιαφέρον για την παραγωγή δεν μπορεί να έχει ενδιαφέρον για τους εργαζόμενους, ενώ η δεύτερη υιοθετούσε την άποψη ότι ένας ηγέτης μπορεί να είναι προσανατολισμένος και στις δύο κατευθύνσεις.

Τα αρχικά πορίσματα της έρευνας του Michigan, ότι μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα έχουν οι «*ανθρωποκεντρικοί*» ηγέτες, αμφισβητήθηκαν στη συνέχεια από άλλες έρευνες. Το ίδιο συνέβη και με τα συμπεράσματα της έρευνας του Ohio, που έδειχναν ότι ηγέτες με αμφίπλευρο προσανατολισμό επιτύγχαναν μεγαλύτερη απόδοση και ικανοποίηση των εργαζομένων. *Αντίθετα οι νέες έρευνες εδραίωσαν την*

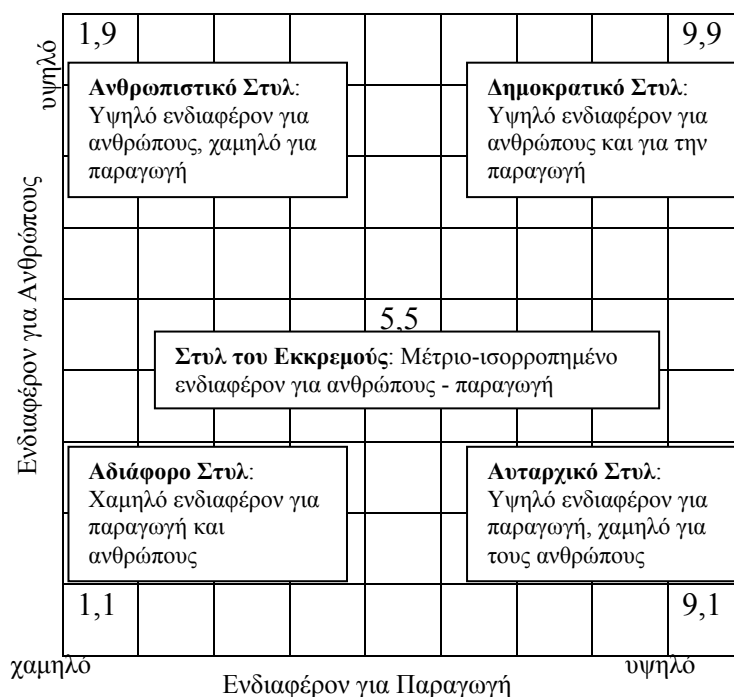
άποψη ότι δεν υπάρχει ένας και μοναδικός τύπος αποτελεσματικού ηγέτη, αλλά διαφορετικοί τύποι για διαφορετικές περιπτώσεις.

2.3.4. Το διοικητικό πλέγμα των Blake και Mouton.

Τον προσδιορισμό του ηγετικού στυλ από δύο διαστάσεις – ενδιαφέρον για ανθρώπους και ενδιαφέρον για παραγωγή – υιοθετούσαν και οι Robert Blake και Jane Mouton. Αλλά, ενώ οι ερευνητές του Ohio μεταχειρίζονταν τις δύο διαστάσεις ως ανεξάρτητες μεταξύ τους και ανέπτυξαν διαφορετικές κλίμακες μέτρησης για την καθεμιά, οι Blake και Mouton (1964) διαφώνησαν και υποστήριξαν ότι η αντίδραση των υφισταμένων σε μια κατεύθυνση ή καθήκον που τους θέτει ο ηγέτης, χρωματίζεται από το σεβασμό με τον οποίο αυτή η ανάθεση, και άλλες προηγούμενες, έχουν εκφραστεί. Υποστήριξαν ότι οι δύο διαστάσεις είναι αναπόσπαστα συνδεδεμένες και επομένως πρέπει να διερευνώνται από κλίμακες μέτρησης με απόψεις που ενσωματώνουν τις αλληλεπιδράσεις τους.

Τις απόψεις τους για την τυπολογία των στυλ ηγεσίας αποκρυστάλλωσαν στο «διοικητικό πλέγμα» (Managerial Grid), ένα πλέγμα 9 X 9 σημείων με άξονες τις δύο διαστάσεις της ηγετικής συμπεριφοράς, το οποίο τους επιτρέπει να αναπτύξουν 81 δυνατούς συνδυασμούς ηγετικών προσανατολισμών. Στο παρακάτω διάγραμμα (2.1.) απεικονίζεται το πλέγμα του ηγέτη με τα πέντε κύρια πρότυπα διοίκησης.

Διάγραμμα 2.1.: Το Διοικητικό πλέγμα των Blake και Mouton



Χαρακτηριστικές περιπτώσεις συνδυασμού των δύο διαστάσεων είναι το αδιάφορο στυλ (1,1), το ανθρωπιστικό (1,9), το αυταρχικό (9,1), το στυλ του εκκρεμούς ή διαχειριστικό (5,5) και το παρακινητικό ή δημοκρατικό (9,9). *Σύμφωνα με τους εισηγητές το πιο αποτελεσματικό στυλ ηγεσίας είναι το δημοκρατικό, όπου ο ηγέτης δείχνει υψηλό ενδιαφέρον για τη μεγιστοποίηση της παραγωγής και για τους ανθρώπους ταυτόχρονα.*

Στο ίδιο συμπέρασμα είχαν καταλήξει νωρίτερα και άλλοι ερευνητές, όπως ο Halpin (1957), μετά από έρευνά του σε διοικητές αεροσκαφών, η οποία έδειξε ότι οι ηγέτες με υψηλή βαθμολογία και στις δύο διαστάσεις, αναφέρονται από τους ανωτέρους τους ως πιο αποδοτικοί, ενώ οι υφιστάμενοί τους είναι ικανοποιημένοι από την εργασία τους.

Εκκινώντας από τις ιδέες των Blake και Mouton, ο W.J.Reddin (1967) ανέπτυξε την έννοια του «*τρισδιάστατου πλέγματος*», προσθέτοντας τη διάσταση της *αποτελεσματικότητας* σε αυτές του ενδιαφέροντος για το *καθήκον* και του ενδιαφέροντος για τα *άτομα*. Από τη θεωρία των τριών διαστάσεων (3-D), ανάλογα με τον προσανατολισμό προκύπτουν οκτώ στυλ διοικητικής συμπεριφοράς, τα οποία, κατά τον Reddin, μπορεί να αξιοποιεί ο ηγέτης κρίνοντας την αποτελεσματικότητά τους μέσα στα πλαίσια της κατάστασης, δηλαδή των συνθηκών όπου εφαρμόζεται η ηγεσία.

2.3.5. Κριτική των προσεγγίσεων των προτύπων ηγετικής συμπεριφοράς

Οι προσεγγίσεις της ηγεσίας που εστίασαν στην ανάδειξη προτύπων ηγετικής συμπεριφοράς δέχθηκαν έντονη κριτική, η οποία εστιάστηκε σε εννοιολογικές και μεθοδολογικές αδυναμίες, όπως η υποκειμενικότητα και η έλλειψη αξιοπιστίας στις κλίμακες μέτρησης που χρησιμοποιήθηκαν και η εστίαση στις απόψεις της ομάδας και του μέσου μέλους της ομάδας για τον ηγέτη και όχι στις διαφορετικές απόψεις του κάθε μέλους χωριστά, η εμμονή στην μονόδρομη κατεύθυνση της αιτιώδους σχέσης, όπου μόνο η συμπεριφορά του ηγέτη επηρεάζει την απόδοση των ατόμων και των ομάδων, η παραγνώριση του φαινομένου και των αποτελεσμάτων της άτυπης ηγεσίας και κυρίως η κατάληξη πολλών ερευνών σε αντιφατικά αποτελέσματα.

Παρά την κριτική που αναπτύχθηκε, οι προσεγγίσεις αυτές πρόσφεραν χρήσιμα πορίσματα στην προσπάθεια να διαμορφωθεί μια ολοκληρωμένη εικόνα για τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού ηγέτη. Η διάκριση των δύο προσανατολισμών της ηγετικής συμπεριφοράς προς το έργο ή προς τους ανθρώπους και οι αντίστοιχες διακρίσεις του αυταρχικού και του δημοκρατικού – συμμετοχικού ηγετικού στυλ εξακολουθούν ευρύτατα να χρησιμοποιούνται από τους μελετητές του φαινομένου της ηγεσίας. Εξάλλου, ένα σημαντικό στοιχείο που προκύπτει από τη σύγκριση των στυλ ηγεσίας και των αντίστοιχων συμπεριφορών που αποδίδονται στο καθένα από αυτά στις θεωρίες που παρατέθηκαν, είναι ότι υπάρχει συμφωνία των ερευνητών πάνω στα βασικά

χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς στο δημοκρατικό – συμμετοχικό στυλ ηγεσίας, όπως συμφωνία υπάρχει στο ότι το στυλ αυτό θεωρείται το πιο αποτελεσματικό.

Η αμφισβήτηση όμως της ύπαρξης ενός και μοναδικού αποτελεσματικού στυλ ηγεσίας για όλες τις καταστάσεις και η απουσία μιας θεωρίας και αντίστοιχων εμπειρικών ερευνών, πάνω στον τρόπο με τον οποίο μια οργάνωση μέσα από την καλλιέργεια του οργανωσιακού κλίματος, υπό την επίδραση της συμπεριφοράς του ηγέτη, μπορεί να οδηγηθεί στην ανάπτυξη ανοικτών σχέσεων και συμμετοχικών διαδικασιών, που να είναι και αποτελεσματικές, αποτέλεσαν τη βάση εκκίνησης για πολλές σύγχρονες προσεγγίσεις της ηγεσίας.

2.4. Ενδεχομενικές προσεγγίσεις της ηγεσίας

Οι ενδεχομενικές προσεγγίσεις εντάσσονται στις λειτουργικές – συστημικές προσεγγίσεις, αλλά διαφέρουν από τις προηγούμενες στο ότι η έμφαση δεν δίνεται στην αλληλεξάρτηση των στοιχείων του συστήματος, αλλά στην ικανότητα προσαρμογής και αναπροσαρμογής του στις μεταβολές του περιβάλλοντος (Lawrence and Lorsch, 1967· Burrell, 1996). Απηχούν τη σταδιακή επικράτηση στα τέλη της δεκαετίας του '60, ενός τρόπου σκέψης που συνοψίζεται στη φράση «τα πάντα εξαρτώνται». Σύμφωνα με τις ενδεχομενικές προσεγγίσεις της ηγεσίας η ανάπτυξη ενός συγκεκριμένου στυλ ηγεσίας ή η αποτελεσματικότητά του συνδέεται με τα «ενδεχόμενα» ή τις συγκεκριμένες αντικειμενικές περιστάσεις εντός των οποίων λειτουργεί ο ηγέτης. Οι περιστάσεις αυτές, η «κατάσταση» λαμβάνονται υπόψη σαν ανεξάρτητες προσδιοριστικές μεταβλητές της ηγετικής συμπεριφοράς. Οι προσεγγίσεις αυτές επηρεάστηκαν από τις θεωρίες των προτύπων της ηγετικής συμπεριφοράς και συνέχισαν να αναλύουν την ηγεσία με βάση τη δράση ηγετών, με συγκεκριμένο στυλ ηγετικής συμπεριφοράς, πάνω στους υφισταμένους.

2.4.1. Η ενδεχομενική θεωρία του Fiedler

Η «*Ενδεχομενική Θεωρία της Ηγεσίας*» του Fiedler (1976· 1993) θεωρείται η πιο αντιπροσωπευτική ενδεχομενική προσέγγιση της ηγεσίας και ανήκει στις «*κλασικές ενδεχομενικές προσεγγίσεις*», στις οποίες η έμφαση δίδεται στον εντοπισμό των σχέσεων αλληλεξάρτησης της ηγεσίας με το εξωτερικό περιβάλλον. Παρά τις κριτικές που δέχτηκε σε επίπεδο μεθοδολογίας για σύγχυση σχετικά με τη σημασία των κύριων εργαλείων μέτρησης, παραμένει σημαντική η συμβολή της στην κατανόηση της ηγεσίας. Αποτελεί μια προσπάθεια σύνδεσης της αποτελεσματικότητας της ηγεσίας, με την κατάσταση μέσα στην οποία λειτουργεί ο ηγέτης που συνοψίζεται στη φράση «*μπορούμε μόνο να μιλάμε για έναν ηγέτη ο οποίος είναι αποτελεσματικός σε μια κατάσταση, και μη*

αποτελεσματικός σε μια άλλη» (Fiedler, 1976: 169). Πρακτική συνέπειά της είναι η άποψη ότι στο βαθμό που ο χαρακτήρας ενός ηγέτη είναι δύσκολο να αλλάξει, είναι αναγκαία η αλλαγή της κατάστασης, ώστε να ταιριάζει στον ηγέτη. Η θεωρία του Fiedler βασίστηκε σε τρεις προϋποθέσεις:

- ότι η *αποτελεσματικότητα της ηγεσίας* μπορεί να θεωρηθεί ως ταυτόσημη με την απόδοση της ομάδας και να μετρηθεί μέσω αυτής

- ότι το βασικό *στυλ ηγεσίας* ενός ηγέτη μπορεί να οριστεί με το κριτήριο «*των ελάχιστων επιθυμητών συνεργατών*», δηλαδή ότι αντανακλάται στην περιγραφή από τον ηγέτη του προσώπου με το οποίο είχε τη μεγαλύτερη δυσκολία στη συνεργασία (στην προϋπόθεση αυτή βασίστηκε η κλίμακα μέτρησης του ηγετικού προσανατολισμού (least preferred coworker scale) του Fiedler)

- ότι ο *προσανατολισμός* της ηγετικής συμπεριφοράς προς το έργο ή τους ανθρώπους, ο οποίος επηρεάζει σημαντικά την απόδοση της ομάδας, εξαρτάται από την «*ευνοϊκότητα της κατάστασης*», δηλαδή από το βαθμό στον οποίο η κατάσταση επιτρέπει στον ηγέτη να ασκήσει επιρροή. Η ευνοϊκότητα της κατάστασης εξαρτάται από τρεις παράγοντες: *την ποιότητα των σχέσεων μεταξύ ηγέτη και μελών ομάδας*, που σημαίνει το βαθμό εμπιστοσύνης, σεβασμού και αποδοχής του ηγέτη από την ομάδα, *τη δύναμη που προκύπτει από την τυπική θέση του ηγέτη*, δηλαδή τη δικαιοδοσία του ηγέτη για ανταμοιβές ή τιμωρίες και *τον βαθμό συγκρότησης του συνολικού έργου*, δηλαδή την ύπαρξη σαφών οδηγιών, διαδικασιών και στόχων για τα καθήκοντα των εργαζομένων.

Με βάση τα αποτελέσματα μεγάλου αριθμού ερευνών ο Fiedler κατέληξε στο συμπέρασμα, *ότι οι προσανατολισμένοι στο καθήκον ηγέτες είναι πιο αποτελεσματικοί σε πολύ ευνοϊκές ή πολύ δυσμενείς καταστάσεις, ενώ οι προσανατολισμένοι στις ανθρώπινες σχέσεις ηγέτες είναι πιο αποτελεσματικοί στις ενδιάμεσες καταστάσεις. Το τελευταίο συμπέρασμα ενδιαφέρει την παρούσα έρευνα, δεδομένου ότι στα σχολεία επικρατεί μια ενδιάμεση κατάσταση, αφού σύμφωνα και με τα πορίσματα σχετικών ερευνών στο ελληνικό σχολείο η δύναμη της τυπικής θέσης του διευθυντή είναι σχετικά περιορισμένη, ενώ τα καθήκοντα είναι μεν σαφώς προσδιορισμένα, όχι όμως και ο τρόπος εκτέλεσής τους που συναρτάται με την αυτονομία στην παιδαγωγική και διδακτική πρακτική των διδασκόντων* (Γιαννακοπούλου, 2002: 169· Σιάνου – Κύργιου, 1992: 33). Προκύπτει λοιπόν ότι ο πιο αποτελεσματικός τύπος ηγετικής συμπεριφοράς στο ελληνικό σχολείο είναι ο προσανατολισμένος στις ανθρώπινες σχέσεις, στον οποίο ο Fiedler αποδίδει τα χαρακτηριστικά του δημοκρατικού – συμμετοχικού στυλ..

2.4.2. Η Θεωρία «Πορείας – Στόχου» (Path Goal Theory).

Προκειμένου να αποφύγουν την κριτική που δέχτηκε η θεωρία του Fiedler για υποκειμενικότητα και αμφίβολη εγκυρότητα, άλλοι ερευνητές απέφυγαν τον προσδιορισμό του ηγετικού στυλ με κλίμακες βασισμένες στην προσωπικότητα. Σε αυτές ανήκει η θεωρία «Πορείας – Στόχου», την οποία ανέπτυξε κυρίως ο R. House (1971). Η προσέγγιση αυτή, όπως και εκείνη των Vroom και Yetton που ακολουθεί, έδωσαν έμφαση στη διερεύνηση των μηχανισμών προσαρμογής των σχέσεων και των τρόπων συμπεριφοράς στις περιβαλλοντικές μεταβολές.

Σημείο εκκίνησης της θεωρίας «Πορείας – Στόχου» αποτελεί μια από τις δημοφιλείς κατά τη δεκαετία του '60 θεωρία υποκίνησης, η «θεωρία της οργανικότητας ή προσδοκίας» του Vroom (1964). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η υποκίνηση των εργαζομένων είναι συνάρτηση της έντασης της επιθυμίας τους να αποκτήσουν ορισμένες ανταμοιβές και των προσδοκιών τους για την πιθανότητα επίτευξης επίδοσης και για την πιθανότητα η επίδοση να οδηγήσει στις επιθυμητές ανταμοιβές. Η θεωρία «πορείας – στόχου» προσπαθεί να δημιουργήσει ένα εξηγητικό πρότυπο, για το πώς η συμπεριφορά του ηγέτη μπορεί να προσαρμοστεί στην κατάσταση και να επιδράσει στη μέγιστη παρακίνηση των εργαζομένων για την επίτευξη των στόχων της οργάνωσης και επομένως στη μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα.

Κατά την θεωρία «Πορείας – Στόχου» οι εργαζόμενοι θα κάνουν αυτό που επιθυμεί ο ηγέτης αν αυτός μπορεί:

- να συμβάλλει στο ξεκαθάρισμα της ενδεδειγμένης πορείας υλοποίησης που αυξάνει τις πιθανότητες επίτευξης των στόχων.

- να επηρεάσει τους στόχους των εργαζομένων, ώστε να συνδεθούν οι προσωπικοί στόχοι τους ή οι ανταμοιβές τους με τους στόχους της οργάνωσης.

Σε νεότερη εκδοχή της θεωρίας διακρίνονται τέσσερα στυλ ηγεσίας (House και Mitchell, 1974: 127):

- το *καθοδηγητικό (instrumental)*, όπου ο ηγέτης πληροφορεί τους υφιστάμενους για το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα και δίνει οδηγίες και κατευθύνσεις για την επίτευξή του

- το *υποστηρικτικό (supportive)*, που χαρακτηρίζεται από τον φιλικό και προσιτό ηγέτη, ο οποίος ενδιαφέρεται για τις ανάγκες των εργαζομένων

- το *συμμετοχικό (participative)*, όπου ο ηγέτης εκτιμά τις απόψεις των εργαζομένων και τους συμβουλεύεται πριν λάβει κάποια απόφαση

- *προσανατολισμένο σε επιτεύγματα (achievement – oriented)*, όπου ο ηγέτης συμφωνεί με τους εργαζόμενους στην επιδίωξη προκλητικών στόχων και τους εμπιστεύεται για την επίτευξή τους.

Η επιλογή του πιο αποτελεσματικού στυλ εξαρτάται από παράγοντες που αφορούν την προσωπικότητα των εργαζομένων, δηλαδή αξίες, αντιλήψεις, ανάγκες, ικανότητες και τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος, όπως η φύση των καθηκόντων, το σύστημα εξουσίας και η φύση της ομάδας. Λαμβάνοντας υπόψη αυτούς τους παράγοντες ο ηγέτης επηρεάζει τις προσδοκίες και υποκινεί τους εργαζόμενους για την υλοποίηση των στόχων και των προσδοκιών.

Εμπειρικές έρευνες πάνω στη θεωρία «πορείας – στόχου» αν και δεν μπόρεσαν να παράσχουν ισχυρή επαλήθευσή της, έχουν όμως καταλήξει σε ενδιαφέρουσες διαπιστώσεις με ιδιαίτερη πρακτική αξία. Για παράδειγμα, βρέθηκε ότι το καθοδηγητικό στυλ ηγεσίας παράγει μεγαλύτερη απόλαυση εργασίας για τους υφιστάμενους, καθώς και ικανοποίηση με τον ηγέτη και ενδογενή υποκίνηση, όταν η δόμηση των καθηκόντων είναι περιορισμένη (Indvik, 1986). Βρέθηκε ακόμα ότι το προσανατολισμένο σε επιτεύγματα στυλ ηγεσίας δεν έχει επίδραση σε υφιστάμενους με χαμηλό επίπεδο αναγκών για επιτεύγματα, ενώ όταν η ανάγκη για επιτεύγματα και η δόμηση των καθηκόντων είναι σε υψηλό επίπεδο, τότε το ίδιο στυλ εντείνει την ενδογενή ικανοποίηση, αλλά έχει αντίθετη επίδραση στην εξωγενή ικανοποίηση και στην απόδοση (Indvik, 1988). Ένα συμπέρασμα που ενδιαφέρει την παρούσα έρευνα είναι ότι εργαζόμενοι που έχουν ανάγκη αυτονομίας στην εργασία τους και εργάζονται για την υλοποίηση στόχων που δεν έχουν επαναληπτικό χαρακτήρα, επιτυγχάνουν μεγαλύτερη απόδοση και ικανοποίηση όταν η ηγετική συμπεριφορά προσανατολίζεται στο συμμετοχικό και το προσανατολισμένο σε επιτεύγματα στυλ ηγεσίας (Abdel-Halim, 1983). Το συμπέρασμα αυτό προφανώς αφορά και το ελληνικό σχολείο, όπου οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν και επιδιώκουν αυτονομία, ιδιαίτερα όσον αφορά την παιδαγωγική και διδακτική πρακτική τους (Φρειδερίκου και Φολερού – Τσερούλη, 1991: 124,167).

2.4.3. Το μοντέλο των Vroom-Yetton

Οι Vroom και Yetton (1973) ανέπτυξαν ένα μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο η επιλογή της ενδεδειγμένης συμπεριφοράς του ηγέτη, προκύπτει σαν αποτέλεσμα διαδοχικών αποφάσεων, πάνω σε επτά διλήμματα που αντιπροσωπεύουν συγκεκριμένες διαστάσεις της πραγματικότητας, στην οποία βρίσκεται: τη σπουδαιότητα της απόφασης, τις πληροφορίες που διαθέτει ο ηγέτης για το πρόβλημα, τον ορισμό του προβλήματος, τη σπουδαιότητα της συναίνεσης των υφισταμένων που απαιτεί η αποτελεσματική υλοποίηση της απόφασης, το βαθμό αποδοχής από τους υφισταμένους των αποφάσεων που λαμβάνει μόνος του ο ηγέτης, το βαθμό αποδοχής των στόχων της οργάνωσης από τους υφισταμένους που σχετίζονται με το πρόβλημα και την ύπαρξη μεταξύ των μελών

της ομάδας σύγκρουσης, που πηγάζει από τις διάφορες λύσεις που προτιμούν για το πρόβλημα.

Σύμφωνα με τους Vroom και Yetton, ένας ηγέτης μπορεί να ακολουθήσει εναλλακτικά, πέντε στυλ ηγεσίας, το *πρώτο αυταρχικό στυλ*, το *δεύτερο αυταρχικό στυλ*, το *πρώτο συμβουλευτικό στυλ*, το *δεύτερο συμβουλευτικό στυλ* και το *δημοκρατικό ή συμμετοχικό στυλ*, με βασικό κριτήριο το βαθμό και τον τρόπο συμμετοχής των υφισταμένων στη λήψη αποφάσεων. Προϋπόθεση για τη σωστή εκτίμηση του στυλ ηγεσίας είναι η καλή πληροφόρηση για στοιχεία που αφορούν την προσωπικότητα του ηγέτη, τις σχέσεις μεταξύ των εργαζομένων, το κλίμα συνεργασίας, το επίπεδο ενημέρωσης των εργαζομένων και γενικά για την κατάσταση, ώστε να γίνεται ορθή επιλογή απάντησης σε κάθε ερώτηση.

Βασική συμβολή του μοντέλου των Vroom και Yetton είναι ότι ανέδειξε ως σημαντική παράμετρο την πιθανότητα σύγκρουσης, η οποία διαφοροποιείται αναλόγως της έμφασης στην ποιότητα της απόφασης και την αποδοχή της από τους εργαζόμενους, επηρεάζοντας ουσιαστικά τις αποφάσεις. Οι απόψεις των Vroom και Yetton ενισχύθηκαν μέσα από πολλές εμπειρικές έρευνες. Πρέπει ακόμα να σημειωθεί ότι σε πρόσφατη εργασία του ο Vroom (Vroom και Jaco, 1998) *δίνει ιδιαίτερη έμφαση στο δημοκρατικό ή συμμετοχικό στυλ και υποστηρίζει ότι ύστερα από κατάλληλο χειρισμό και διαμόρφωση της κατάστασης, αυτό αποτελεί το αποτελεσματικότερο στυλ διοίκησης.*

2.4.4. Κριτική των ενδεχομενικών προσεγγίσεων

Οι ενδεχομενικές προσεγγίσεις της ηγεσίας ουσιαστικά υποστήριξαν, ότι τα πρότυπα ηγετικής συμπεριφοράς είναι πιο κατανοητά ως λειτουργικές αποκρίσεις στην αβεβαιότητα, στη μεταβλητότητα και στην πολυπλοκότητα του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο είναι ενταγμένη και λειτουργεί η ηγεσία. Ως αποτέλεσμα συνέβαλαν στη διαμόρφωση της έννοιας του *ευέλικτου ηγέτη*, ο οποίος είναι ικανός να προσαρμόζεται στις καταστάσεις. Ακόμα, η ανάλυση των αποτελεσμάτων ενός σημαντικού αριθμού ερευνών πάνω στη θεωρία πορείας – στόχου, έχουν επαληθεύσει την αρχική θέση, ότι παράγοντες της κατάστασης, όπως ο βαθμός δόμησης των καθηκόντων ή το κλίμα συνεργασίας, γενικά διαμορφώνουν την επίδραση των διαφορετικών στυλ ηγεσίας.

Και αυτές οι προσεγγίσεις όμως, διατηρούν πολλά από τα προβλήματα που είχαν οι προσεγγίσεις των προτύπων συμπεριφοράς, όπως αντιφατικά ευρήματα, προβλήματα με την αξιοπιστία των μετρήσεων και ακόμα το ότι βασίζονται στην προσωπική εκτίμηση του ηγέτη για τις συνθήκες που επικρατούν στον οργανισμό και για τις ανάγκες των εργαζομένων, ενώ δεν παρέχουν κάποια θεωρητική κάλυψη για τις εκτιμήσεις αυτές. Επίσης, παρά το γεγονός ότι εστίασαν στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ ηγέτη και κατάστασης και μάλιστα ορισμένες, όπως η θεωρία πορείας – στόχων, σε πιο περίπλοκες

μορφές τους, τις αντιμετώπισαν με στατικό τρόπο, παραμένοντας στην ίδια γραμμή με τις προηγούμενες προσεγγίσεις (Smith and Peterson, 1988).

2.5. Σύγχρονες προσεγγίσεις της ηγεσίας

Ο λειτουργισμός με την έμφαση στις συστημικές και τις ενδεχομενικές προσεγγίσεις, τα ορθολογικά μοντέλα λήψης αποφάσεων, τις ποσοτικές μεθόδους έρευνας και τη θετικιστική – αντικειμενική θεώρηση της επιστήμης, επικράτησε έως και τη δεκαετία του '80. Η κριτική, η οποία αναπτύχθηκε απέναντι σε αυτό το επιστημονικό παράδειγμα και στις «κανονικές» θεωρήσεις της ηγεσίας, οδήγησε στην ανάπτυξη εναλλακτικών προσεγγίσεων στο πλαίσιο της γενικότερης αναθεώρησης των εννοιολογικών σχημάτων και των ερευνητικών μεθόδων, που προέκυψε στην κοινωνική και την οργανωτική θεωρία. Έτσι από τα μέσα της δεκαετίας του '80, η έρευνα πάνω στην ηγεσία απέκτησε νέα δυναμική και σαφώς πιο αισιόδοξη προοπτική, σε σχέση με ότι επικρατούσε μετά την κριτική που είχαν δεχθεί τα παραδοσιακά εννοιολογικά σχήματα, η μεθοδολογία και η δομημένη επιστημονική γνώση. Πρόκειται για προσεγγίσεις που εστίασαν περισσότερο στη δημιουργία νέων εννοιολογικών κατασκευών και λιγότερο στην εμπειρική επαλήθευσή τους (Heck and Hallinger, 1999), οι οποίες εντάσσονται στο πλαίσιο του ερμηνευτικού παραδείγματος και της φαινομενολογίας ή έχουν δεχθεί επιρροές από την κριτική θεωρία και το δομισμό, αλλά και για μεταδομικές, μεταμοντέρνες προσεγγίσεις που αντιστρατεύονται την ιδέα της θεωρίας. Παράλληλα, αναπτύχθηκαν νέες λειτουργικές προσεγγίσεις, όπως αυτές της συναλλακτικής και της μετασχηματιστικής ηγεσίας.

2.5.1. Στην παράδοση των λειτουργικών προσεγγίσεων: η «νέα ηγεσία»

Ένας σημαντικός αριθμός μελετών πάνω στην ηγεσία, που αναπτύχθηκαν μετά το 1980, επηρεάστηκαν σε μεγάλο βαθμό από την εργασία του Burns πάνω στην πολιτική ηγεσία (1978), που επανέφερε στο προσκήνιο τη διάκριση μεταξύ οικονομικών και μη-οικονομικών πηγών εξουσίας, στην οποία ο Weber βάσιζε την έννοια του χαρίσματος και της χαρισματικής ηγεσίας. Ο Burns εστίασε στη διάκριση μεταξύ ηγέτη και μάνατζερ, την οποία εικονοποίησε μέσα από παραδείγματα, όπως αυτά των Gandhi και Roosevelt και προχώρησε στη διάκριση της «συναλλακτικής ηγεσίας» (transactional ή management) από τη «μετασχηματιστική ηγεσία» (transformational), σύμφωνα με την οποία ο ηγέτης με τη δράση του ορίζει την οργανωσιακή πραγματικότητα μέσα από την επεξεργασία ενός οράματος, που αντανακλά τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται και

ορίζει την αποστολή της οργάνωσης και τις αξίες που μπορούν να την προωθήσουν (Rosenbach and Taylor, 1998).

Γύρω από αυτά τα ζητήματα αναπτύχθηκε η τάση της «νέας ηγεσίας» (Bryman, 1992) στην οποία περιλαμβάνονται προσεγγίσεις, όπως αυτές της «οραματικής ηγεσίας» (visionary), της «μετασχηματιστικής ηγεσίας» ή της «χαρισματικής ηγεσίας» (charismatic). Οι προσεγγίσεις αυτές εμφανίζουν ορισμένα κοινά στοιχεία στη θεματολογία, στη μεθοδολογία, στην οπτική που υιοθετούν απέναντι στην ηγεσία. Σύμφωνα με τον Bryman (1992:146-8) κοινά θέματά τους – στην ουσία παράγοντες που μπορούν να συμβάλλουν στην ικανότητα των ηγετών να πραγματοποιήσουν το όραμά τους - αποτελούν:

- το «όραμα» (vision) με την έννοια της έμπνευσης, είτε με την έννοια της αποστολής
- η «επικοινωνία του οράματος», ώστε να είναι πλήρως κατανοητό
- η σύνδεση του οράματος με την «ενδυνάμωση των μελών της οργάνωσης»
- ο ρόλος του ηγέτη σε σχέση με την οργανωσιακή κουλτούρα
- η «εμπιστοσύνη» των μελών προς τον ηγέτη ως προϋπόθεση για την επίτευξη του οράματος.

Οι προσεγγίσεις αυτές σηματοδοτούν μια μεταβολή του προσανατολισμού προς τη θεώρηση του ηγέτη ως «μάνατζερ του νοήματος» (management of meaning) (Smircich and Morgan, 1982· Smith and Peterson, 1988) και επομένως προς μια περισσότερο ατομοκεντρική θεώρηση της ηγεσίας, αφού σε κάποιο βαθμό θεωρούν την ηγεσία μια συμβολική δράση και διαδικασία, κατά την οποία ο ηγέτης ορίζει για λογαριασμό των υφισταμένων όλες τις σημαντικές έννοιες, δημιουργώντας όρους συναίνεσης και αποτελεσματικότητας. Αυτό εξάλλου συνδέεται και με την κατεύθυνση των ερευνών, στο πλαίσιο αυτών των προσεγγίσεων, προς τα ανώτατα ηγετικά στελέχη. Διαφέρουν επίσης από τις προηγούμενες προσεγγίσεις λόγω της εκτενούς χρήσης ποιοτικών μεθόδων για τη μελέτη συγκεκριμένων περιπτώσεων ηγετών - ηρώων. Παρόλα αυτά, η τάση για εξαγωγή γενικεύσεων σχετικά με τύπους ηγετών και με τα χαρακτηριστικά τους, η προσήλωση στην ορθολογική θεώρηση της οργανωτικής συμπεριφοράς, και η συνεχώς αυξανόμενη χρήση ποσοτικών μεθόδων – ειδικά από τους πολλούς μελετητές που επηρεάστηκαν από την εργασία του Bass και εστίασαν σε ηγέτες κεντρομεσαίου επιπέδου – συνδέει τη «νέα ηγεσία» με το λειτουργικό παράδειγμα (Bryman, '96:282-3).

2.5.1.1. Η «χαρισματική ηγεσία»

Η «χαρισματική ηγεσία» είναι ένα θέμα που απασχόλησε πολύ νωρίς τον Weber, ο οποίος δεχόταν την ύπαρξη χαρισματικών ηγετών που διαθέτουν κάποια ιδιαίτερη χάρη

(sanctity), ηρωισμό ή εξαιρετικό χαρακτήρα (Weber, 1968). Η ανανέωση του ενδιαφέροντος για τη χαρισματική ηγεσία τροφοδοτήθηκε από την απογοήτευση που δημιούργησε η αποτυχία προηγούμενων προσεγγίσεων της ηγεσίας. Καθοριστική σε αυτή την κατεύθυνση υπήρξε η εργασία του House (1977). Ο House εντόπισε τη διαφορά των χαρισματικών ηγετών από τους άλλους στην ικανότητά τους να επιτυγχάνουν πίστη των μελών στην ορθότητα των απόψεών τους, ομοιότητα απόψεων, αναντίρρητη αποδοχή τους, συμπάθεια και υπακοή, συναισθηματική εμπλοκή των μελών στην αποστολή τους, αύξηση της απόδοσης των εργαζομένων και πίστη των μελών στη δυνατότητά τους να συνεισφέρουν στην ολοκλήρωση της αποστολής (House, 1977: 191).

Η έμφαση στο όραμα ή στην αποστολή αποτελεί κεντρικό σημείο και σε άλλες προσεγγίσεις της χαρισματικής ηγεσίας, όπως αυτή των Bennis και Nanus (1985), αλλά και του Conger (1989), ο οποίος διέκρινε τέσσερις στρατηγικές ή στάδια στη δράση της χαρισματικής ηγεσίας: (1)τη διαμόρφωση ενός οράματος που ανταποκρίνεται στις συνθήκες και τις ανάγκες, (2)τη χρήση μιας ρητορικής που εντοπίζει το απαράδεκτο της υπάρχουσας κατάστασης και την αναγκαιότητα της υλοποίησης του οράματος, (3)την οικοδόμηση αμοιβαίας εμπιστοσύνης και εμπιστοσύνης στο όραμα, (4)την υποβοήθηση και την ενδυνάμωση των μελών στην υλοποίηση του οράματος μέσα από την παραδειγματική συμπεριφορά του ηγέτη (role modeling).

2.5.1.2. Η «μετασχηματιστική ηγεσία»

Την έννοια της «μετασχηματιστικής ηγεσίας» εισήγαγε ο Burns, ο οποίος όρισε πως μπορούμε να μιλάμε για τέτοιο τύπο ηγεσίας, «όταν ηγέτες και μέλη συνδέονται με τρόπο, ώστε να εξυψώνουν ο ένας τον άλλο σε ανώτερα επίπεδα δραστηριοποίησης και ηθικής» (Burns, 1978: 20), αλλά δεν προχώρησε στην ανάπτυξη μιας πλήρους θεωρίας και αντίστοιχων τεχνικών μέτρησης. Στη σύνδεση της ηγεσίας με τη μετασχηματιστική δράση του ηγέτη και με την έννοια του οράματος συνέβαλε καθοριστικά η εργασία του Bass (1985), ο οποίος ανέπτυξε ένα πολυπαραγοντικό ερωτηματολόγιο μέτρησης της ηγετικής στάσης (Multifactor Leadership Questionnaire, MLQ). Ο Bass προχώρησε σε διόρθωση της αρχικής σύλληψης του Burns, ο οποίος υιοθετούσε την άποψη ότι η «συναλλακτική» και η «μετασχηματιστική» ηγεσία αποτελούν τα αντίθετα άκρα ενός συνεχούς και πρόβαλε την άποψη ότι αποτελούν δυο διαφορετικές διαστάσεις της ηγετικής συμπεριφοράς. Επομένως ένας ηγέτης μπορεί να είναι συναλλακτικός ή μετασχηματιστικός ή και τα δύο.

Ο Bass θεωρούσε ότι το ερωτηματολόγιο μέτρησης μπορούσε να μετρήσει τους δύο τύπους ηγεσίας και αρκετές συνιστώσες του κάθε τύπου. Για τον παλαιό συναλλακτικό ή διαχειριστικό τύπο ηγεσίας είχε καταλήξει σε τρεις συνιστώσες:

- laissez faire: ουσιαστικά πρόκειται για απουσία ηγεσίας
- εξαρτημένη ανταμοιβή (contingent reward): ο ηγέτης ανταμείβει τους εργαζόμενους για την επίτευξη των επιπέδων απόδοσης που έχει ορίσει ως στόχο
- μανάτζμεντ των εξαιρέσεων (management by exception): ο ηγέτης αναλαμβάνει δράση και δίνει οδηγίες μόνο όταν υπάρχουν στοιχεία ότι κάτι δεν πάει σύμφωνα με το πλάνο.

Στον μετασχηματιστικό τύπο ηγεσίας εντόπιζε τέσσερις συνιστώσες (Bass, 1990: 22), που διαφέρουν γενικά από αυτές του συναλλακτικού τύπου στο ότι δεν προβλέπουν αμοιβή από τον ηγέτη σε αντάλλαγμα των προσπαθειών του εργαζόμενου:

- χάρισμα: θεωρείται η σημαντικότερη διάσταση και συνδέεται με την ικανότητα του ηγέτη να διεγείρει συναισθηματικά τους εργαζόμενους, να τους «παρέχει όραμα και αίσθηση αποστολής, να τους εμπνεύσει σεβασμό και εμπιστοσύνη»

- έμπνευση (inspiration): στοιχείο της χαρισματικής ηγεσίας, που μπορεί να υπάρχει και χωρίς αυτήν. Ο ηγέτης που εμπνέει έχει την ικανότητα να μεταδίδει το όραμα, να λειτουργεί ως παράδειγμα για τους εργαζόμενους, «διαμορφώνει υψηλές προσδοκίες, χρησιμοποιεί σύμβολα για να εστιάσει τις προσπάθειες, εκφράζει σημαντικούς στόχους με απλούς τρόπους»

- εξατομικευμένη εκτίμηση (individualized consideration): ο ηγέτης εκτιμά, εμπιστεύεται, βοηθά, ενθαρρύνει και δίνει προσοχή στις ανάγκες του κάθε εργαζόμενου

- διανοητική υποκίνηση (intellectual stimulation): ο ηγέτης λειτουργεί ως πηγή νέων προκλητικών για τους εργαζόμενους ιδεών, που κινητοποιούν τον αναστοχασμό παλαιών τρόπων δράσης και συμβάλλουν στην ανάπτυξη ικανοτήτων επίλυσης προβλημάτων.

Έρευνες που βασίστηκαν στο ερωτηματολόγιο μέτρησης του Bass έχουν γενικά δείξει ότι εργαζόμενοι που δίνουν στους ηγέτες τους υψηλή βαθμολογία στις μετασχηματιστικές συνιστώσες και ιδιαίτερα στο χάρισμα και την έμπνευση, τους βαθμολογούν επίσης ως εξαιρετικά αποτελεσματικούς, ενώ αυτοί που βαθμολογούνται υψηλά στις συναλλακτικές συνιστώσες θεωρούνται λιγότερο αποτελεσματικοί (Bass, 1985· Avolio and Bass, 1988· Bryman, 1992).

2.5.1.3. Η «οραματική ηγεσία»

Ο Sashkin (1986· 1988) πρότεινε τη «*Θεωρία Οραματικής Ηγεσίας*» που φιλοδοξεί να συμπεριλάβει και τους τρεις παράγοντες διαμόρφωσης της ηγεσίας: συμπεριφορά, προσωπικά χαρακτηριστικά, και το γενικό πλαίσιο – την κουλτούρα - της οργάνωσης. Κατά τον Sashkin η πρωταρχική ενασχόληση του «οραματικού ηγέτη» (visionary leader), είναι ο μετασχηματισμός της οργανωσιακής κουλτούρας, ώστε να αποτελεί το

κατάλληλο πλαίσιο για την υλοποίηση του οράματος στο οποίο έχει προσδιορίσει ότι προσβλέπει η οργάνωση. Ο οραματικός ηγέτης «αξιοποιεί τη συναλλακτική ηγεσία όχι απλά για να ορίσει, να οργανώσει και να υλοποιήσει στόχους και να επιτύχει σκοπούς, αλλά και για να εκπαιδεύσει, να ενδυναμώσει και τελικά να μετασχηματίσει τους εργαζόμενους, γεγονός που οδηγεί σε μετασχηματισμό της οργάνωσης»(Sashkin and Rosenbach, 1998: 80).

Ο Sashkin αξιοποίησε τα συμπεράσματα εργασίας των Bennis και Nanus (1985) πάνω σε ενενήντα διακεκριμένους ηγέτες, για να κατασκευάσει μια κλίμακα με πέντε κατηγορίες που χαρακτηρίζουν τη συμπεριφορά μετασχηματιστικών ηγετών: (1)σαφήνεια, (2)επικοινωνία, (3)συνέπεια, (4)ενδιαφέρον, (5)δημιουργία ευκαιριών. Στην εξέλιξη της έρευνάς του κατέληξε στο συμπέρασμα ότι πέραν αυτών των συμπεριφορών υπάρχουν τρία προσωπικά χαρακτηριστικά – χαρακτηριστικά που διδάσκονται και αλλάζουν - που διαφοροποιούν τους μετασχηματιστικούς ηγέτες: (1)αυτοπεποίθηση, (2)ανάγκη για εξουσία, (3)όραμα βασισμένο στη σωστή εκτίμηση των αναγκών και των δυνατοτήτων.

2.5.1.4. Ηγεσία και κουλτούρα

Ο Edgar H. Schein στο ομώνυμο έργο του θεωρεί ότι «η ατέλειωτη συζήτηση για το τι είναι και τι δεν είναι η ηγεσία, ίσως, θα μπορούσε να απλοποιηθεί εάν αναγνωρίζαμε ότι η μοναδική και θεμελιώδης λειτουργία της ηγεσίας είναι η επιδέξια διαχείριση της οργανωσιακής κουλτούρας» (Schein, 1985:317).

Έδωσε στον όρο κουλτούρα τη σημασία ενός «σχήματος από βασικές παραδοχές – οι οποίες έχουν επινοηθεί, ανακαλυφθεί ή αναπτυχθεί από μια συγκεκριμένη ομάδα καθώς αυτή μαθαίνει να αντεπεξέρχεται στα προβλήματα με την εξωτερική προσαρμογή και την εσωτερική ολοκλήρωση – και οι οποίες είναι επαρκώς επεξεργασμένες, ώστε να θεωρούνται έγκυρες, και ως εκ τούτου κατάλληλες για να διδαχθούν σε νέα μέλη ως ο σωστός τρόπος να αντιλαμβάνονται, σκέπτονται και αισθάνονται σε σχέση με αυτά τα προβλήματα». Μέσα από μια δυναμική ανάλυση, προσπάθησε να δείξει ότι η ηγεσία είναι συνυφασμένη με τη διαμόρφωση, εξέλιξη, μετασχηματισμό και καταστροφή της οργανωσιακής κουλτούρας και έχει διαφορετική λειτουργία σε κάθε ένα από τα κύρια στάδια εξέλιξης μιας οργάνωσης.

- Στο στάδιο της ανάπτυξης η ηγεσία συμβάλλει καθοριστικά στη διαμόρφωση και βαθμιαία εμπέδωση των αρχών στις οποίες βασίζονται η αποστολή, οι σκοποί, η δομή, και η λειτουργία της οργάνωσης. Στο στάδιο αυτό ο ηγέτης πρέπει να διαθέτει όραμα αλλά και ικανότητα διαμόρφωσής του και επιβολής του.

- Στο μέσο στάδιο, που η οργάνωση έχει φτάσει σε υψηλό επίπεδο ανάπτυξης, και η κουλτούρα επηρεάζει καθοριστικά τη λειτουργία της, αλλά και τις σχέσεις των μελών, ο ηγέτης πρέπει να διαθέτει τη διορατικότητα, ώστε να εντοπίζει τους τρόπους με τους οποίους η κουλτούρα μπορεί να βοηθήσει ή να παρεμποδίσει την εκπλήρωση των σκοπών της οργάνωσης και τις απαιτούμενες ικανότητες που θα βοηθήσουν την υλοποίηση των επιθυμητών αλλαγών.

- Στην ώριμη οργάνωση, όπου έχει αναπτυχθεί μια ισχυρή κουλτούρα, ο ηγέτης θα πρέπει να έχει τις ικανότητες που απαιτούνται για να κατευθύνει την οργάνωση στις απαραίτητες προσαρμογές στο περιβάλλον – προσαρμογές που πιθανόν απαιτούν την αλλαγή της κουλτούρας και στο σπάσιμο της τυραννίας της παλιάς κουλτούρας.

Ο Schein προτείνοντας την άποψη ότι οι ηγέτες στηρίζουν και μεταδίδουν την οργανωσιακή κουλτούρα με πέντε μηχανισμούς – (1) την κατεύθυνση της προσοχής, (2) την αντίδρασή τους σε κρίσιμες καταστάσεις, (3) την παραδειγματική συμπεριφορά, (4) την επιλογή κριτηρίων καταμερισμού αμοιβών και θέσεων, (5) την επιλογή κριτηρίων πρόσληψης, εξέλιξης, εξόδου των εργαζομένων – δημιουργεί μια πιο στέρεα και μετρήσιμη βάση προσέγγισης της κουλτούρας και αποφεύγει τη χρήση της έννοιας του χαρίσματος. Οι ηγέτες μπορούν να κριθούν μόνο στη βάση συγκεκριμένων κριτηρίων και οι κουλτούρες είναι καλές ή κακές μόνο σε σχέση με συγκεκριμένες αξίες. Ο Schein αποφεύγει επίσης τη διάκριση μεταξύ της ηγεσίας, ως πηγής αλλαγών, και μάνατζμεντ, ως πηγής της καθημερινής διοίκησης, υιοθετώντας την άποψη, ότι όσα συμβαίνουν στην οργάνωση αποκτούν νόημα μέσα από τη δράση και αντίδραση του ηγέτη και την προσοχή που δίνει σε αυτά.

Ο Bryman (1996: 282), θεωρεί την προσέγγιση της νέας ηγεσίας «ταυτόχρονα αιτία, σύμπτωμα και συνέπεια» της κατάστασης που επικρατεί με την έμφαση που δίδεται στο όραμα και την αποστολή στις διαφημιστικές καταχωρήσεις και τις αναφορές των εταιριών. Κύρια σημεία της κριτικής του στη νέα ηγεσία είναι ότι το ενδιαφέρον των ερευνητών επικεντρώθηκε σε κορυφαίους – ηρωικούς ηγέτες, δεν προσέγγισε καθόλου τις άτυπες μορφές ηγεσίας, παρά το γεγονός ότι χρησιμοποίησε ποιοτικές μεθόδους που προσφέρονταν γι' αυτό και κατέληξε σε γενικευτικές απόψεις που δεν λαμβάνουν υπόψη την κατάσταση, ενώ θεωρώντας ότι η κατάσταση μπορεί να διαμορφώνεται από τους ηγέτες, περιορίστηκε στη μελέτη της μιας κατεύθυνσης της επίδρασης από τους ηγέτες προς την οργάνωση και τα μέλη, στα οποία απέδωσε παθητικό ρόλο. Κριτική δέχτηκε επίσης η νέα ηγεσία για την έλλειψη συμφωνίας στον ορισμό βασικών εννοιών, όπως το χάρισμα ή το όραμα, αλλά και για ατομοκεντρικό προσανατολισμό που οδηγεί στην απώλεια της εμπλοκής και της αλληλεπίδρασης ηγετών – μελών, που αποτελούσαν κεντρικά σημεία της θεώρησης του Burns (Smith and Peterson, 1988).

2.4.2. Προσεγγίσεις της ηγεσίας στο πλαίσιο εναλλακτικών επιστημονικών παραδειγμάτων

Ξεκινώντας από την κριτική των στατικών θεωρήσεων, και της παθητικής αντίληψης για τον προσδιορισμό της δράσης των ατόμων από τις κυρίαρχες αξίες και τις θεσμοποιημένες δομές των οργανώσεων, αναπτύχθηκαν οι ατομοκεντρικές *ερμηνευτικές προσεγγίσεις της ηγεσίας*.

Οι προσεγγίσεις της «*συμβολικής διαντίδρασης*», αλλά και η «*θεσμική θεώρηση*» έχουν ως βάση τη θέση ότι κάθε άτομο μέσα από την εμπειρία του προσλαμβάνει μια διαφορετική οργάνωση, δημιουργεί το δικό του οργανισμό, ως ατομική εμπειρία παρά την αντικειμενική ύπαρξή του (Grey, 1980· Blumer, 1969). Επομένως εκκινούν από την υπόθεση ότι οι οργανώσεις αποτελούν κατασκευασμένες πραγματικότητες, σε αντίθεση με τις δομολειτουργικές απόψεις για συστήματα ή δομές που λειτουργούν ανεξάρτητα από τα υποκείμενα. Για την περιγραφή των σχέσεων αλληλεπίδρασης μεταξύ των ηγετών και των μελών υιοθετούν το μεταφορικό σχήμα της διαπραγμάτευσης. Οι προσεγγίσεις αυτές βασίστηκαν στη άποψη ότι για την κατανόηση της ηγεσίας και την ανάδειξη των διαδικασιών μέσω των οποίων ασκείται η επιρροή, η προσοχή πρέπει να επικεντρωθεί στις απόψεις και θέσεις των εμπλεκομένων στο ηγετικό φαινόμενο, ηγετών και υφισταμένων, και στους τρόπους, με τους οποίους η μια πλευρά αντιλαμβάνεται την άλλη. Υπήρξαν επίσης προσεγγίσεις που εστίασαν στη μελέτη των τρόπων, με τους οποίους στις οργανώσεις και στον τρόπο δράσης των ηγετών εισάγονται στοιχεία, που δεν είναι αποτέλεσμα ορθολογικών επιδιώξεων, όπως η επιδίωξη αποτελεσματικότητας, αλλά για λόγους εντυπώσεων, αφού σε πρακτικό επίπεδο πολλά στελέχη σε ηγετικές θέσεις κατά τις δεκαετίες του '80 και του '90 είχαν αναγάγει για λόγους εντυπώσεων σε κεντρική επιδίωξή τους «το όραμα», «την αλλαγή κουλτούρας», «την ενσωμάτωση νέων αξιών».

Στο πλαίσιο αυτό θα μπορούσαν να ενταχθούν η «*θεωρία κάθετης δυαδικής σύνδεσης*», που εστιάζει στις διαφοροποιημένες ανά ζεύγος ηγέτη – υφιστάμενου σχέσεις (Graen, 1976), η επανεξέταση της εγκυρότητας των αντιλήψεων των υφισταμένων για τους ηγέτες τους, από τη «*θεωρία απόλυτης ηγεσίας*» (Eden and Leviatan, 1975), καθώς και το «*μοντέλο διαχείρισης συμβάντων*» (Model of Event Management) (Smith and Peterson, 1988), σύμφωνα με το οποίο «οι ηγέτες (και όλοι οι άλλοι) πρέπει μόνιμα να επιλέγουν από ποια εκ των πιθανών πηγών νοηματοδότησης θα αντλήσουν το νόημα για κάθε συμβάν», και επομένως «το κρίσιμο στην εκπαίδευσή τους είναι να αναπτύξουν ικανότητες διάγνωσης και χρήσης διαφοροποιημένων τακτικών που είναι κατάλληλες απαντήσεις στα συμβάντα που εμφανίζονται σε κάθε πολιτισμικό ή οργανωτικό

περιβάλλον». Εδώ εντάσσονται επίσης προσεγγίσεις της σχέσης ηγεσίας - κουλτούρας, τις οποίες η Martin (1992) διέκρινε ως θεώρηση «διαφοροποίησης» (differentiation), σύμφωνα με την οποία υπάρχουν υποκουλτούρες σε κάθε οργάνωση που οδηγούν σε έλλειψη συναίνεσης.

Οι ερμηνευτικές προσεγγίσεις αναδεικνύουν και περιγράφουν τρόπους διαμόρφωσης της οργανωσιακής πραγματικότητας και της ηγετικής συμπεριφοράς σε πολύπλοκες κοινωνικο-πολιτικές συνθήκες, και εφόσον δεν φτάνουν σε απόλυτες θέσεις, όπως η πλήρης απόρριψη των εννοιών του συστήματος και της δράσης των συλλογικών κοινωνικών μορφωμάτων, μπορούν να συμβάλλουν καθοριστικά στη συμπλήρωση των κενών που αφήνουν οι στατικές θεωρήσεις. Οι προσεγγίσεις αυτές, σε αντίθεση με τις δομολειτουργικές – ενδεχομενικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιούσαν κυρίως ποσοτικές μεθόδους έρευνας, χρησιμοποιούν κυρίως ποιοτικές μεθόδους έρευνας, όπως παρατήρηση, εκτενείς συνεντεύξεις, ανάλυση περιεχομένου κειμένων και συνεντεύξεων, προκειμένου να εμβαθύνουν με λεπτομέρεια στη μελέτη συγκεκριμένων περιπτώσεων ηγετών ή μελών των οργανώσεων. Αυτό συνέβαλε στη συνειδητοποίηση των δυνατοτήτων που δίνουν οι ποιοτικές μέθοδοι και οδήγησε στην αναγνώριση του ότι ποιοτικές και ποσοτικές μέθοδοι μπορούν να συνδυάζονται και να χρησιμοποιούνται συμπληρώνοντας η μια την άλλη, φωτίζοντας διαφορετικές πτυχές του φαινομένου της ηγεσίας.

Οι εργασίες στο πεδίο της θεωρίας της ηγεσίας, που μπορούν να ενταχθούν στο παράδειγμα του *ριζοσπαστικού δομισμού*, εντοπίζουν το ενδιαφέρον τους όχι τόσο σε θέματα στόχων και αποτελεσματικότητας, αλλά σε θέματα συγκρούσεων, εξουσίας, ελέγχου, αντίστασης και γενικότερα με την αποκάλυψη των τρόπων, με τους οποίους ομάδες αντιτιθέμενων συμφερόντων διαπραγματεύονται για εξουσία. Οι προσεγγίσεις από τη σκοπιά των πολιτικών συγκρούσεων υιοθέτησαν μια διαφορετική οπτική σχετικά με το πώς οι ηγέτες λειτουργούν στις οργανώσεις. Εστίασαν, για παράδειγμα, περισσότερο στην αποκάλυψη της φύσης της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων, στην πολλαπλότητα στόχων και στη διαφοροποίηση των πρακτικών ηγετών και μελών και στους τρόπους προσδιορισμού αυτών των παραμέτρων από την κυρίαρχη ιδεολογία και την οικονομική βάση.

Οι προσεγγίσεις της ηγεσίας στο πλαίσιο του παραδείγματος του *ριζοσπαστικού ανθρωπισμού* εστίασαν στην ιδεολογική κριτική των άνισων κοινωνικών σχέσεων και του ρόλου των ηγετών στη νομιμοποίηση και διατήρησή τους ή αντίθετα στην επιθυμητή προώθηση της ενδυνάμωσης και της απελευθέρωσης, όσων υφίστανται τις ανισότητες, στην προοπτική της εξαφάνισης αυτών των ανισοτήτων. Με βάση το τελευταίο οι

προσεγγίσεις αυτές επικεντρώνουν στην κοινωνική αλλαγή. Όπως και αλλού αναφέρθηκε, βασικά ενοποιητικά χαρακτηριστικά αυτών των προσεγγίσεων είναι η κριτική των θετικιστικών αντιλήψεων και η υιοθέτηση της άποψης ότι η κοινωνική πραγματικότητα και οι πτυχές της αποτελούν ιστορικά/κοινωνικά/γλωσσικά προσδιορισμένες κατασκευές, όπως διαμεσολαβούνται από το αντιληπτικό πλαίσιο του παρατηρητή. Βασικές παράμετροι που εξετάστηκαν στο πλαίσιο αυτών των προσεγγίσεων της ηγεσίας ήταν το φύλο, η εθνότητα και η κοινωνική κουλτούρα.

Παρόμοιες απόψεις υιοθετούν και οι προσεγγίσεις στο πλαίσιο του μεταμοντερνισμού και του μεταδομισμού, οι οποίες όμως εστιάζουν στην αποδόμηση της επιστημονικής γνώσης που στηρίζεται στην παραδοσιακή θεωρία, και αντιτίθενται στην αισιοδοξία της κριτικής θεωρίας για τον απελευθερωτικό ρόλο των ηγετών και των διανοουμένων. Παραπέρα, οι προσεγγίσεις αυτές, σε αντίθεση με τις δομολειτουργικές, δεν θεωρούν κεντρικό το θεσμικά καθορισμένο ρόλο συγκεκριμένων ατόμων, όπως των ηγετών, για τη διαμόρφωση της πραγματικότητας. Δεν εστιάζουν στην ηγεσία, όπως προκύπτει από την θέση στην ιεραρχία, ούτε σε ηγέτες – ήρωες, αλλά σε άτυπες, παροδικές μορφές ηγεσίας.

Ο Bryman (1996) αναφέρεται στις ριζοσπαστικές και τις μεταμοντέρνες προσεγγίσεις με τον όρο *διάχυτη ηγεσία* (dispersed leadership), τάση την οποία θεωρεί ότι βρίσκεται στον αντίποδα της Νέας Ηγεσίας, που εστίαζε στους ηρωικούς ηγέτες, στα ανώτατα κλιμάκια της ηγεσίας και σε άτομα παρά σε ομάδες. Για την αποσαφήνιση των κύριων χαρακτηριστικών αυτής της τάσης αναφέρεται σε τέσσερις αντιπροσωπευτικές προσεγγίσεις.

Η προσέγγιση της Υπερ-Ηγεσίας (SuperLeadership) (Manz and Sims, 1991· Sims and Lorenzi, 1992) – όπως και οι δύο επόμενες - επιχειρεί να ξεπεράσει την εικόνα του ηγέτη «οραματιστή ήρωα», τοποθετώντας το επίκεντρο της ηγετικής δράσης στην «καθοδήγηση άλλων, ώστε να καθοδηγούν τον εαυτό τους», που σημαίνει ότι οι εργαζόμενοι υποκινούνται, ώστε να γίνουν οι ίδιοι ηγέτες και να φέρουν οι ίδιοι την ευθύνη της αξιοποίησης των ικανοτήτων τους.

Η προσέγγιση της ηγεσίας «πραγματικών ομάδων» (real teams) (Katzenbach and Smith, 1993) αναφέρεται στον τρόπο δράσης ηγετών μικρών ομάδων που τα μέλη τους διαθέτουν συμπληρωματικές ικανότητες, δεσμεύονται και αισθάνονται συνυπεύθυνα για την επιδίωξη κοινών σκοπών. Σε τέτοιες ομάδες ο ρόλος των ηγετών είναι να λειτουργούν ως μέλη των ομάδων και να αναπτύσσουν τις ηγετικές ικανότητες των μελών, διαχέοντας την ηγεσία μέσα στην ομάδα.

Παρόμοια είναι και η προσέγγιση των Kouzes and Posner (1993), οι οποίοι όμως εστιάζουν όχι στη μετάδοση της εξουσίας από τους ηγέτες προς τα μέλη, αλλά στην

απελευθέρωση των μελών, ώστε να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους για να καθοδηγήσουν τους εαυτούς τους και άλλους.

Μια τέταρτη προσέγγιση που παραπέμπει στην ύπαρξη διάχυτης ηγεσίας είναι αυτή που προτείνει ότι πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στις διαδικασίες και τις ικανότητες της ηγεσίας, οι οποίες δεν είναι σίγουρο ότι ενυπάρχουν στους τυπικά διορισμένους ηγέτες (Hosking, 1988· Knights and Willmott, 1992). Οι προσεγγίσεις αυτές υποδεικνύουν ότι η πραγματική ηγεσία διακρίνεται από τη δράση και τα αποτελέσματά της και δεν ταυτίζεται υποχρεωτικά με όσους κατέχουν ηγετικές θέσεις.

2.6. Ανασκόπηση ερευνών για την ηγεσία στην εκπαίδευση

Η έρευνα για την ηγεσία στην εκπαίδευση έχει ακολουθήσει τις γενικές τάσεις πάνω στην έρευνα της ηγεσίας και είναι ιδιαίτερα αναπτυγμένη τα τελευταία τριάντα χρόνια.

Αν και στις αρχές της δεκαετίας του '70 ο Stogdill (1973) διαπίστωνε ότι η μόνη ηγεσία που υπάρχει στο σχολείο ήταν μια ηγεσία τύπου *laissez-faire*, το γενικό συμπέρασμα, το οποίο θα μπορούσαμε να πούμε ότι αποτελεί αξίωμα σε όλες τις ερευνητικές τάσεις έκτοτε, αλλά κυρίως στις δομολειτουργικές προσεγγίσεις, είναι ότι τα αποτελεσματικά σχολεία συνδέονται με την ύπαρξη αποτελεσματικών ηγετών (Rosenbach and Taylor, 1998). Η κύρια τάση των ερευνών έως το 1980 εστίασε στην αναζήτηση και περιγραφή των προσωπικών χαρακτηριστικών των διευθυντών των σχολείων, αλλά και της φύσης του έργου, των απόψεων και των σκοπών τους. Κατά τη δεκαετία του '80 η έρευνα εστίασε κυρίως στην αποτελεσματικότητα του σχολείου και στη μελέτη της επίδρασης της σχολικής ηγεσίας σε αυτήν. Για παράδειγμα σε έρευνα για τα χαρακτηριστικά «δέκα καλών σχολείων» στη Μεγάλη Βρετανία, αναφέρεται ότι «ο πιο σημαντικός παράγοντας για την επιτυχία αυτών των σχολείων είναι η ποιότητα της ηγεσίας των διευθυντών» (DES, 1977: 36, στο Hopkins et al., 1994: 153), ενώ ο Bossert (1985: 39) παρατηρεί ότι μελέτες αποτελεσματικών σχολείων δείχνουν σταθερά, ότι αυτά τα σχολεία έχουν κοινό χαρακτηριστικό «ένα διευθυντή, ο οποίος είναι δυνατός προγραμματικός ηγέτης».

Στο δομολειτουργικό παράδειγμα εντάσσονται και ενδεχομενικές προσεγγίσεις που αναπτύχθηκαν την ίδια περίοδο και μελέτησαν την επίδραση παραγόντων του περιβάλλοντος στην ηγεσία και στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Σύνοψη των πορισμάτων τους αποτελεί η θέση ότι οι αποτελεσματικοί ηγέτες των σχολείων υιοθετούν τις κυρίαρχες πολιτισμικές αξίες της ευρύτερης κοινωνίας του σχολείου τους (Hallinger and Murphy, 1986: 185).

Σημαντική τάση των δομολειτουργικών προσεγγίσεων αποτέλεσαν επίσης οι προσεγγίσεις της συναλλακτικής και της μετασχηματιστικής σχολικής ηγεσίας. Οι έρευνες πάνω στη συναλλακτική ηγεσία εστίασαν στις προσπάθειες της σχολικής ηγεσίας για δημιουργία συγκεκριμένων στόχων, ρύθμιση του προγράμματος σπουδών, δημιουργία ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος. Μετά το 1990 οι ερευνητές στράφηκαν περισσότερο προς τη μετασχηματιστική ηγεσία, με την έννοια της ενσυνείδητης προσπάθειας για αλλαγή της σχολικής κουλτούρας, ως μέσου για βελτίωση των αποτελεσμάτων. Οι Deal και Peterson (1990) βασίστηκαν στην προσέγγιση του Schein (1985) και αναλύοντας μελέτες περίπτωσης οικοδόμησης αποτελεσματικής κουλτούρας από διευθυντές - ηγέτες σχολικών μονάδων, εστίασαν σε πέντε στρατηγικές δράσης που χρησιμοποιούνται για την οικοδόμηση αποτελεσματικής κουλτούρας: (1)αξιολογικά επιλεγμένο προσωπικό, (2)εποικοδομητική αξιοποίηση των συγκρούσεων, (3)μετάδοση αξιών μέσα από την παραδειγματική δράση του ηγέτη, (4)διήγηση ιστοριών για ήρωες, (5)δημιουργία παραδόσεων, εορτών, τελετών.

Ποσοτικές έρευνες βασισμένες στη «Θεωρία της Οραματικής Ηγεσίας» του Sashkin (Sashkin, 1996· Sashkin and Rosenbach, 1998) καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι υπάρχει αιτιώδης σχέση ανάμεσα στην ηγεσία, την κουλτούρα και την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Η συγκριτική έρευνα του Major (1988) ανάμεσα σε δύο ομάδες σχολείων υψηλής και χαμηλής απόδοσης αντίστοιχα, έδειξε ότι οι δυο ομάδες διέφεραν στο ότι οι διευθυντές των σχολείων υψηλής απόδοσης παρουσίαζαν υψηλό βαθμό οραματικής ηγετικής συμπεριφοράς και ήταν λιγότερο δογματικοί, σε σχέση με τους διευθυντές των σχολείων χαμηλής απόδοσης. Έρευνες των Sashkin και Sashkin (1993) σε δώδεκα σχολεία ενός προαστίου στις βορειοανατολικές ΗΠΑ έδειξαν ότι υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ οραματικής ηγετικής συμπεριφοράς, κουλτούρας και επίτευξης των στόχων.

Η μελέτη της περίπτωσης μιας διευθύντριας σχολείου σε μεσοδυτική περιοχή των ΗΠΑ έδειξε, ότι ένα όραμα σχετικό με τους σκοπούς της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα την εφαρμογή της παιδαγωγικής αρχής ότι κάθε μαθητής είναι ένα μοναδικό άτομο με μοναδικές ικανότητες, καθώς και η κατάλληλη επικοινωνιακή διαχείρισή του και η συλλογική δράση που αναπτύχθηκε, ήταν τα στοιχεία που οδήγησαν στο ξεπέρασμα της κρίσης – κυρίως οικονομικής – και στην ευημερία του σχολείου, αναδεικνύοντας την ίδια σε χαρισματικό ηγέτη (Roberts, 1985). Η ίδια περίπτωση αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης από τους Roberts και Bradley (1988), όταν μετακινήθηκε σε νέα ανώτερη θέση. Η νέα μελέτη έδειξε ότι είχε χάσει το χαρακτηριστικό του χαρισματικού ηγέτη, αφού δεν πέτυχε τα αποτελέσματα που είχε επιτύχει στην προηγούμενη θέση και αυτό αποδόθηκε σε παράγοντες της κατάστασης, όπως η περιορισμένη εξουσία, το γεγονός ότι δεν είχε να αντιμετωπίσει μια κατάσταση κρίσης.

Στο πλαίσιο του ερμηνευτικού παραδείγματος οι προσεγγίσεις της σχολικής ηγεσίας, χρησιμοποιώντας εθνογραφικές μελέτες, μελέτες περιπτώσεων και γενικά ποιοτικές μεθόδους, εστίασαν στη συμβολική, μεταφορική, αξιακά προσανατολισμένη ηγεσία και στους τρόπους με τους οποίους ηγέτες και άλλοι στο σχολείο λειτουργούν ως μάνατζερ του νοήματος και κατασκευάζουν κοινές αντιλήψεις για το ρόλο τους. Για παράδειγμα, ο Gronn (1984) προσπάθησε να τεκμηριώσει τον τρόπο με τον οποίο η διοικητική επικοινωνία μορφοποιεί τη δράση της σχολικής ηγεσίας και δομεί την κοινωνική πραγματικότητα στο σχολείο, ενώ οι Cooper και Heck (1995) μελέτησαν πώς οι ηγέτες κατασκευάζουν νοήματα μέσα από τις κρίσεις και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην επαγγελματική τους ζωή.

Στο πλαίσιο του ριζοσπαστικού δομισμού η προσέγγιση της πολιτικής σύγκρουσης, φωτίζει το ρόλο κρυφών σχέσεων και «μικροπολιτικής» που αναπτύσσεται μεταξύ διαφορετικών ομάδων συμφερόντων στο χώρο του σχολείου και της τοπικής κοινωνίας. Ασκεί κριτική στις δομολειτουργικές προσεγγίσεις και «προτείνει ότι η ηγεσία δεν είναι απλά η λειτουργία ενός ρόλου, αλλά αντίθετα προκύπτει ως αποτέλεσμα διαπραγμάτευσης μεταξύ των αντιτιθέμενων ομάδων» (Heck and Hallinger, 1999:146). Παράδειγμα τέτοιας προσέγγισης αποτελεί η μελέτη του Anderson (1990), που υποστηρίζει ότι το δομολειτουργικό παράδειγμα υποβαθμίζει την επίδραση των σχέσεων εξουσίας που κυριαρχούν στο χώρο του σχολείου, κάτι που είναι ιδιαίτερα εμφανές στις μελέτες για το αποτελεσματικό σχολείο.

Οι έρευνες πάνω στη σχολική ηγεσία, στο πλαίσιο του ριζοσπαστικού ανθρωπισμού και της κριτικής θεωρίας θέτουν ερωτήματα για το νομιμοποιητικό ρόλο των διευθυντών στη διατήρηση, αναπαραγωγή και ενίσχυση των κοινωνικών ανισοτήτων και καλούν για εγκατάλειψη της έννοιας της αποτελεσματικότητας ως κυρίαρχου κριτηρίου για την επιτυχία ενός σχολικού ηγέτη, προωθώντας στη θέση της την απελευθερωτική δράση του ηγέτη, ο οποίος συναισθάνεται την κοινωνική του ευθύνη και ενισχύει τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων στη λειτουργία του σχολείου. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν οι έρευνες κριτικής εθνογραφίας, που προσπάθησαν να περιγράψουν τον τρόπο, με τον οποίο η διαφορετική εθνική κουλτούρα, το περιορισμένο μορφωτικό επίπεδο, αλλά και ο αποκλεισμός ομάδων, όπως οι γυναίκες ή κάποιες εθνικές μειονότητες προσδιορίζουν τις απόψεις σχολικών ηγετών που προέρχονται από αυτές (Cheng and Wong, 1996· Benham, 1997). Στο πλαίσιο αυτό μπορούν να ενταχθούν και ποιοτικές έρευνες που έγιναν στις ΗΠΑ για την μελέτη και αξιολόγηση του Αποκεντρωτικού Μοντέλου Ενδυνάμωσης της Σχολικής Μονάδας (School Based Management) (Wolstetter and Mohrman, 1996), οι οποίες έδειξαν ότι οι διαφορές επίδοσης και λειτουργίας μεταξύ των σχολείων που εφαρμόζουν το σύστημα συνδέονται με την ηγεσία και ειδικότερα με τον βαθμό που ο διευθυντής διευκολύνει και

προωθεί τη συμμετοχή του προσωπικού στη λήψη αποφάσεων, δημιουργεί κοινό όραμα, επικοινωνεί αποτελεσματικά και κρατά κυρίως ένα ρόλο συντονιστή.

Οι μεταμοντέρνες προσεγγίσεις της σχολικής ηγεσίας εκκινούν από την παραδοχή ότι δεν υπάρχει συγκεκριμένη οπτική που να εξασφαλίζει καλύτερη προσέγγιση και ακριβέστερη κατανόηση των φαινομένων, αφού δεν υπάρχει τρόπος να προσεγγίσει κανείς πλήρως την εσωτερική ζωή των δρώντων υποκειμένων. Οι σχετικές μελέτες μέσα από βιογραφίες και προσωπικές αφηγήσεις αναδεικνύουν τρόπους ανάδυσης άτυπων μορφών και πρακτικών ηγεσίας στο σχολείο (Gronn and Ribbins, 1996).

Οι έρευνες που έχουν γίνει στην Ελλάδα πάνω στη σχολική ηγεσία έχουν καταλήξει σε παρόμοια γενικά συμπεράσματα, ως προς τη σχέση ηγετικής συμπεριφοράς και αποτελεσματικότητας, αλλά και σε ειδικότερες διαπιστώσεις για τον ηγετικό προσανατολισμό των διευθυντών των σχολικών μονάδων. Οι περισσότερες από τις έρευνες αυτές, εντάσσονται στις δομολειτουργικές προσεγγίσεις.

Η έρευνα της Καβούρη (1996: 313-322) πάνω στη σχέση καινοτομιών στο πρόγραμμα και στη διοίκηση των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με την απόδοση των σχολικών μονάδων δείχνει ότι στα περισσότερα σχολεία υπάρχει αντίθεση συμπεριφοράς διευθυντών και εκπαιδευτικών, ενώ καταλήγει στο συμπέρασμα ότι το σύστημα έχει δημιουργήσει ένα διευθυντή, ο οποίος δεν διακρίνεται από επαγγελματισμό, δεν είναι εκπαιδευμένος στη διοίκηση, οι ηγετικές του ικανότητες έχουν αναπτυχθεί στη διάρκεια της υπηρεσίας του και είναι υπάκουος εκτελεστής των κρατικών εντολών.

Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγει και η έρευνα του Τύπα (1999: 286-297) πάνω στην εφαρμογή σύγχρονων μεθόδων μάνατζμεντ για την άσκηση αποτελεσματικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Ο Τύπας καταλήγει ακόμα στο συμπέρασμα ότι στις κατώτερες βαθμίδες διοίκησης, παρατηρείται ύπαρξη πολλών οργάνων, τα οποία δεν ενεργοποιούνται ή υπολειπόμενα, γιατί η συγκέντρωση εξουσίας στην κορυφή της ιεραρχίας δημιουργεί τάσεις μείωσης της υπευθυνότητας στις μεσαίες και κατώτερες βαθμίδες. Ιδιαίτερα στο επίπεδο της σχολικής μονάδας υπάρχει αναντιστοιχία μεταξύ της ευθύνης (τεράστιας) και εξουσίας (ανύπαρκτης) των διευθυντών, γεγονός που περιορίζει τη δυνατότητα άσκησης ηγετικού ρόλου. Σε σχέση με την επικοινωνία των διευθυντών με εξωτερικούς παράγοντες της σχολικής ζωής (γονείς, Ο.Τ.Α.) η έρευνα καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η δράση των διευθυντών υστερεί στον τομέα της επικοινωνίας εξ ορισμού, αφού λόγω φόρτου εργασιών οι διευθυντές δεν έχουν χρόνο για επικοινωνία.

Την παράδοξη θέση του διευθυντή στο ελληνικό δημοτικό σχολείο εντοπίζει και η έρευνα της Γιαννακοπούλου (2002: 234) πάνω στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την οργάνωση και διοίκηση του σχολείου. Συγκεκριμένα αναφέρεται ότι «ο διευθυντής

υπόκειται ταυτόχρονα σε ένα πλέγμα εξουσιών χωρίς ο ίδιος να έχει ουσιαστικές αρμοδιότητες διοίκησης στο προσωπικό του σχολείου και συγχρόνως σε μια απαίτηση, η οποία προβάλλεται από τη διοίκηση, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς των μαθητών, να διαδραματίζει έναν ηγετικό ρόλο, διαμορφώνοντας το οργανωτικό περιβάλλον και καθοδηγώντας τους εκπαιδευτικούς στις καθημερινές δραστηριότητες του σχολείου».

Η έρευνα των Σαΐτη, Τσιαμάση και Χατζή (1997: 75) με βάση ερωτηματολόγιο διερεύνησης των αντιλήψεων των διευθυντών για το ρόλο τους καταλήγει επίσης στο συμπέρασμα ότι ο διευθυντής δε φαίνεται να αποτελεί πρότυπο του μάνατζερ – ηγέτη, αφού περιορίζεται στα πλαίσια ενός νόμου που τον θέλει περισσότερο εκτελεστικό όργανο της σχολικής διοίκησης, αλλά και ότι ο ηγετικός του ρόλος περιορίζεται στο εσωτερικό περιβάλλον του σχολείου, δηλαδή δεν επεκτείνεται στον κοινωνικό περίγυρο.

Σε σχετικά απογοητευτικά συμπεράσματα καταλήγει η μελέτη περιπτώσεων δυο σχολικών μονάδων της Χατζηπαναγιώτου (2001: 150) πάνω στη διοίκηση του σχολείου και τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων. Συγκεκριμένα καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές βρίσκονται σε ένα τέλμα, πολλοί λίγοι έχουν ή προωθούν ένα εκπαιδευτικό όραμα για τη σχολική μονάδα όπου εργάζονται, και επαφίενται στην αλλαγή που θα έρθει από έξω.

Η έρευνα των Φρειδερίκου και Φολερού – Τσερούλη (1991: 167-176), η οποία προσεγγίζει από ριζοσπαστική - ανθρωπιστική σκοπιά τους δασκάλους του δημοτικού σχολείου καταλήγει στο συμπέρασμα ότι ο τυπικός διευθυντής σχολείου εμφανίζει αρκετά χαρακτηριστικά που αντιστοιχούν σε συναλλακτική (transactional) ηγετική συμπεριφορά και ιδιαίτερα στη συνιστώσα του «μάνατζμεντ των εξαιρέσεων». Η έρευνά τους δείχνει επίσης ότι διευθυντές και δάσκαλοι έχουν ίδια προσόντα, ίδιες προσδοκίες από τους γονείς και την πολιτεία, ενώ οι δάσκαλοι βλέπουν τους διευθυντές σαν συναδέλφους με αυξημένες ευθύνες.

Σχετικές με το θέμα είναι και κάποιες περιγραφικές μελέτες που αναφέρονται στη λειτουργία των συλλογικών οργάνων διοίκησης και στο ρόλο του διευθυντή σε αυτά, με βάση το νόμο 1566/85, ο οποίος αποτέλεσε σταθμό για τον εκδημοκρατισμό του σχολικού συστήματος, (Σαΐτης, Δάρρα και Ψάρρη, 1996· Σαΐτη, 1999· Σαΐτης, 2000α), οι οποίες καταλήγουν σε παρόμοια συμπεράσματα.

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι είκοσι χρόνια μετά τη θεσμοθέτησή του δεν έχει διερευνηθεί εμπειρικά ο ρόλος της τοπικής αυτοδιοίκησης στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου, αλλά ούτε και ο ρόλος των διευθυντών στην αξιοποίηση των δυνατοτήτων που μπορεί να προσφέρει η συνεργασία με την τοπική αυτοδιοίκηση για τη εύρυθμη και αποτελεσματικότερη λειτουργία των σχολικών μονάδων. Στη διερεύνηση αυτού του θέματος εστιάζει το ενδιαφέρον της η παρούσα έρευνα.

2.7. Η έννοια της «σύγχρονης ηγεσίας» στην παρούσα έρευνα

Από την ανασκόπηση των θεωρητικών υποδειγμάτων και των ερευνητικών προσεγγίσεων της ηγεσίας και της διαχρονικής εξέλιξής τους, έχει γίνει φανερό ότι οι διαδοχικές μετατοπίσεις του ενδιαφέροντος και της εστίασης, αν και στη γέννησή τους εμφανίζονται να προκύπτουν μέσα από την κριτική του προηγούμενου, το οποίο έρχονται να αντικαταστήσουν, στην ουσία λειτουργούν συμπληρωματικά και συγκροτούν μια γόνιμη μακροχρόνια διαλεκτική διαδικασία. Μια διαδικασία μέσα από την οποία σταδιακά έχει διαμορφωθεί μια πολύπλευρη και πιο ολοκληρωμένη αντίληψη για το φαινόμενο της ηγεσίας, αλλά και για την πρακτική των αποτελεσματικών ηγετών, που ισχύει και για τη σχολική ηγεσία. Σε αυτό το πλαίσιο η παρούσα έρευνα υιοθετεί μια πλουραλιστική και πολυπρισματική προσέγγιση της ηγεσίας, η οποία αντλεί θεωρητικές έννοιες και κατασκευές, καθώς και ερευνητικές μεθόδους από όλο το φάσμα των θεωρητικών προσεγγίσεων που παρουσιάστηκαν.

Συγκεκριμένα η παρούσα έρευνα υιοθετεί και επικεντρώνεται στις παρακάτω απόψεις:

- Η ηγετική συμπεριφορά αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την αποτελεσματική λειτουργία μιας οργάνωσης. Ο ηγέτης επιλέγοντας μορφές και τρόπους καθορισμού στόχων, λήψης αποφάσεων, επικοινωνίας, υποκίνησης των εργαζομένων, διάρθρωσης καθηκόντων και σχέσεων εξουσίας, ελέγχου, αξιολόγησης, εκπαίδευσης και γενικά μορφές και τρόπους λειτουργίας, επιλέγει έναν προσανατολισμό δράσης και υλοποιεί ένα συγκεκριμένο στυλ ηγετικής συμπεριφοράς.

- Δεν υπάρχει ένα αποτελεσματικό στυλ ηγετικής συμπεριφοράς για όλες τις οργανωσιακές συνθήκες. Ο ηγέτης πρέπει με βάση τα σχετικά σταθερά χαρακτηριστικά της οργάνωσης, να επιλέγει ένα βασικό προσανατολισμό και ταυτόχρονα να διαθέτει ευελιξία και να προσαρμόζει τη συμπεριφορά του στην ιδιαιτερότητα της κάθε κατάστασης.

- Ο ηγέτης όμως δεν πρέπει μόνο να προσαρμόζεται, αλλά και να συμβάλλει στον κατάλληλο μετασχηματισμό και τη διαμόρφωση της κατάστασης, με άξονα ένα στέρεα δομημένο σύνολο δημοκρατικών και ανθρωπιστικών αρχών, αξιών, στάσεων και αντιλήψεων. Η ηγετική συμπεριφορά του θα πρέπει να εξελίσσεται σε πιο δημοκρατικές – συμμετοχικές μορφές, ενώ η μετασχηματιστική του δράση πρέπει να έχει απελευθερωτικό χαρακτήρα, θέτοντας ως πρώτη επιδίωξη όχι τη συμμόρφωση, αλλά την ενδυνάμωση των εργαζομένων, για την επίτευξη μιας αποτελεσματικότητας, που θα καλύπτει με ισόρροπο τρόπο τις ανθρώπινες ανάγκες όλων των εμπλεκομένων.

- Το όραμα, προσαρμοσμένο στις δυνατότητες και τις ανάγκες της οργάνωσης και της κοινωνίας, αποσαφηνισμένο και εξειδικευμένο σε στόχους, αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της μετασχηματιστικής ηγεσίας και οδηγό για τον αποτελεσματικό

προσανατολισμό και τη δράση ηγέτη και εργαζομένων. Το κοινό όραμα ενεργοποιεί, παρακινεί και ενδυναμώνει τα μέλη της οργάνωσης. Αντίθετα αποτυχία στην έκφραση και την επικοινωνία ενός ελκυστικού και πειστικού οράματος, οδηγεί σε απώλεια της κατεύθυνσης της οργάνωσης και σε αδρανοποίηση των μελών της.

- Ο αποτελεσματικός ηγέτης πρέπει να διαθέτει σε υψηλό βαθμό γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες, τόσο για να μπορεί να ανταποκριθεί στα καθήκοντά του, όσο και για να μπορεί να λειτουργήσει ως παράδειγμα για τους υφιστάμενούς του. Πρόκειται για χαρακτηριστικά, όπως η αντίληψη, η προσαρμοστικότητα, η αυτοπεποίθηση, η ρητορική ικανότητα και η ικανότητα επικοινωνίας, ο δυναμισμός και η αντισυμβατική συμπεριφορά, που αρχικά αποδόθηκαν στους γεννημένους χαρισματικούς ηγέτες, αλλά στις μέρες μας, που το χάρισμα ορίζεται ουσιαστικά ως «το αποτέλεσμα της αποτελεσματικής ηγεσίας» (Bennis και Nanus, 1985: 224), είναι ευρέως αποδεκτό ότι μπορούν σε μεγάλο βαθμό να διδαχθούν και να αναπτυχθούν.

Για τον προσδιορισμό των παραμέτρων της «σύγχρονης ηγεσίας» στην παρούσα έρευνα, εκτός από τα παραπάνω, λαμβάνονται υπόψη και ορισμένα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που έχει το σχολείο ως οργάνωση, αλλά και το στενό και ευρύτερο περιβάλλον του, καθώς και οι προσανατολισμοί της παρούσας έρευνας.

Από τα χαρακτηριστικά του σχολείου ως οργάνωσης, λαμβάνονται υπόψη κυρίως οι άνθρωποι και ο σκοπός:

- Το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου είναι εκπαιδευτικοί με σχετικά υψηλό μορφωτικό επίπεδο, ευαίσθητοι και υποκινούμενοι από υψηλά κίνητρα στην πλειονότητά τους.

- Ο σκοπός του αποτελεί την ειδοποιό διαφορά του σχολείου ως οργάνωσης. Εδώ εστιάζουμε ιδιαίτερα στην αναφορά του σκοπού «στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε να ζήσουν δημιουργικά ως ελεύθεροι, υπεύθυνοι και δημοκρατικοί πολίτες» (παράγραφος 1, άρθρου 1, Ν.1566/85). Με το σκοπό της εκπαίδευσης και τους γενικότερους παιδαγωγικούς και διδακτικούς προσανατολισμούς του σχολείου, πρέπει πάντα να συνδέεται σε μεγάλο βαθμό και το όραμα του Διευθυντή – Σύγχρονου Ηγέτη. Το όραμά του πρέπει να εκφράζει μια προοπτική για ένα ρεαλιστικό, πειστικό και ελκυστικό μέλλον για το σχολείο, μια κατάσταση που θα είναι εμφανώς καλύτερη από πολλές απόψεις, συγκρινόμενη με την υπάρχουσα ή αυτήν που θα διαμορφωθεί αν τα πράγματα μείνουν ως έχουν.

- Παράλληλα, λαμβάνονται υπόψη οι διοικητικές δομές, οι οποίες όπως δείχνουν οι έρευνες είναι σε μεγάλο βαθμό συγκεντρωτικές και συνεπώς σχετικά αναντίστοιχες με το σκοπό της εκπαίδευσης, καθώς και ο ιδιότυπα γραφειοκρατικός χαρακτήρας του σχολείου ως οργάνωσης. Από εδώ προκύπτει ο καθοριστικής σημασίας ρόλος του

διευθυντή στη διαφοροποίηση του επιπέδου και της ιδιαίτερης μορφής της γραφειοκρατικής οργάνωσης και λειτουργίας της Σ.Μ. Ο διευθυντής, ασκώντας την τυπική και άτυπη ευθύνη και αρμοδιότητά του, συμβάλλει καθοριστικά στη διαμόρφωση του επιπέδου της διάκρισης των εξουσιών και της διάκρισης των επιπέδων λήψης των αποφάσεων μεταξύ διευθυντή, εκπαιδευτικών και συλλογικών οργάνων και καθορίζει την έκταση της εφαρμογής των θεσμοθετημένων κανόνων.

Όσον αφορά το περιβάλλον του σχολείου ως οργάνωσης, η μεταβολή του χαρακτηρίζεται από αντίρροπες τάσεις:

- Από τη μια, στο περιβάλλον της παγκοσμιοποίησης, ασκούνται πιέσεις για μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα, αποδοτικότητα και μείωση του κόστους, που οδηγούν σε εξασθένηση του κοινωνικού κράτους και μααρασμό της δημόσιας παιδείας, και ταυτόχρονα σε αυξημένη κινητικότητα ομάδων ιδιωτικών συμφερόντων και εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης, αλλά και σε επανασχεδιασμό των σχολείων με πρότυπο τις βιομηχανικές εταιρείες (Cibulka, 1999: 177· Giddens, 2002: 564).

- Από την άλλη οι πιέσεις αυτές συνοδεύονται από μια ρητορική – που αρκετές φορές μετουσιώνεται σε εξισορροπητική δράση - για την εξέλιξη των αξιών, αφού αξίες όπως τα ανθρώπινα δικαιώματα, η ισότητα, η δικαιοσύνη, η ελευθερία, η δημοκρατία, η ποιότητα ζωής, ο σεβασμός της διαφοράς καθίστανται όλο και πιο κεντρικές.

- Οι παραπάνω μεταβολές στο στενό περιβάλλον του σχολείου μεταφράζονται από τη μια σε αναβάθμιση του ρόλου των γονέων και άλλων εξυπηρετούμενων, ως πελατών, και από την άλλη σε σταδιακή υποχώρηση της συμμετοχής των πολιτών στα θεσμοθετημένα συλλογικά όργανα κοινωνικής συμμετοχής. Καθοριστικής σημασίας είναι εδώ ο ρόλος των διευθυντών στην ενθάρρυνση αυτής της συμμετοχής και στην ανάπτυξη αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ τοπικής κοινωνίας και σχολείου.

- Άλλο κύριο χαρακτηριστικό της μεταβολής του περιβάλλοντος, που σχετίζεται με το σχολείο, είναι η ραγδαία και συνεχής αύξηση της γνώσης και της πληροφορίας που απαξιώνει πολύ γρήγορα τις παρεχόμενες γνώσεις και δεξιότητες και θέτει σε αμφισβήτηση το ρόλο του σχολείου ως βασικού κοινωνικού θεσμού. Η αστάθεια και η αβεβαιότητα του περιβάλλοντος καθιστούν απαραίτητο το σχολείο να αποκτήσει πιο ευέλικτη δομή και να διαθέτει μια ευέλικτη και ευπροσάρμοστη ηγεσία.

Η οπτική και η πρακτική που υιοθετεί ο ηγέτης απέναντι σε αυτές τις μεταβολές, σχετίζεται πάντα με το ιδεολογικό πλαίσιο, με βάση το οποίο τις αναλύει. Για το λόγο αυτό ο διευθυντής – σύγχρονος ηγέτης θα πρέπει να είναι προετοιμασμένος και ικανός για την αποϊδεολογικοποίηση της πραγματικότητας, όποτε χρειάζεται ή για τη συσχέτισή της με το κατάλληλο ιδεολογικό πλαίσιο, που παρέχει την εγκυρότερη ανάλυση –

ερμηνεία και την καλύτερη λύση σε κάθε συγκεκριμένο πρόβλημα, ιδιαίτερα όταν αυτό σχετίζεται με σύγκρουση αξιών και αβεβαιότητα (Cibulka, 1999: 178).

Με βάση τα παραπάνω, θεωρούμε ότι η σύγχρονη ΣΜ, ως οργάνωση ανοικτή στην τοπική κοινωνία, απαιτεί την ύπαρξη ενός Διευθυντή – Ηγέτη, ο οποίος προσαρμόζοντας τη συμπεριφορά του στο σκοπό, τις περιστάσεις και τους ανθρώπους, αλλά και δρώντας μετασχηματιστικά και διαμορφωτικά με βάση μια φιλοσοφία και ένα όραμα, τείνει στην υιοθέτηση ως κυρίαρχου ενός δημοκρατικού – συμμετοχικού στυλ ηγετικής συμπεριφοράς⁹.

Μια ακόμα σημαντική παράμετρος που λαμβάνεται υπόψη για τον προσδιορισμό συγκεκριμένων χαρακτηριστικών της ηγετικής συμπεριφοράς, που αντιστοιχούν στην «σύγχρονη ηγεσία», στα οποία θα εστιάσουμε, είναι το γεγονός ότι η παρούσα έρευνα επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στη σχέση Σχολικής Μονάδας και Τοπικής Αυτοδιοίκησης ως πλαίσιο δράσης για το Διευθυντή – Σύγχρονο Ηγέτη. Επομένως το ενδιαφέρον εντοπίζεται σε χαρακτηριστικά της ηγετικής συμπεριφοράς που σχετίζονται με αυτήν την παράμετρο, όπως η επικοινωνία και η συνεργασία, ιδιαίτερα με την τοπική κοινωνία και τους φορείς της.

Σύμφωνα με τα παραπάνω ο «Διευθυντής – Σύγχρονος Ηγέτης» θα πρέπει:

• Εκφράζοντας τον δυναμισμό του ηγετικού του ρόλου:

- να έχει όραμα, προσαρμοσμένο στις δυνατότητες και τις ανάγκες του σχολείου και της τοπικής κοινωνίας, αποσαφηνισμένο και εξειδικευμένο σε στόχους, τους οποίους επιδιώκει με συνέπεια και σύστημα,

- να αναπτύσσει πρωτοβουλία, να εξαντλεί τα όρια της διακριτικής του ευχέρειας προκειμένου να υποβοηθά το σχολείο να πραγματοποιήσει τους στόχους του, και να μην εξαντλεί το ρόλο του στην τυπική άσκηση των καθηκόντων του

- να μην αντιλαμβάνεται το ρόλο του ως εκτελεστικό όργανο ή όργανο επιβολής των αποφάσεων της διοίκησης

- να έχει εμπιστοσύνη στις ηγετικές του ικανότητες

• Προκειμένου να συμβάλλει στην ανάπτυξη ομαδικού – συμμετοχικού πνεύματος και στην ενδυνάμωση των μελών του διδακτικού προσωπικού:

- να ενθαρρύνει την ανάπτυξη πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς

- να ενθαρρύνει τη συμμετοχή τους στη λήψη των αποφάσεων

• Για την ανάπτυξη και την αξιοποίηση της σχέσης ΣΜ – Τοπικής Κοινωνίας:

⁹ Βλ. και Massachusetts Department of Education, 2003· Σολομών, 1999· Everard και Morris 1999· Θεοφιλίδης, 1994.

- να δημιουργεί ευκαιρίες για συμμετοχή της τοπικής κοινωνίας στη ζωή του σχολείου, και για συμμετοχή του σχολείου στη ζωή της τοπικής κοινωνίας

- να συνυπολογίζει για τον καθορισμό των προτεραιοτήτων του σχολείου, μαζί με όσα προβλέπονται από το κεντρικά σχεδιασμένο αναλυτικό πρόγραμμα, τις απόψεις και τις ανάγκες των γονέων και της τοπικής κοινωνίας και να ενθαρρύνει τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων

- να διαθέτει κοινωνική αποδοχή και αναγνώριση στην τοπική κοινωνία, πράγμα που σηματοδοτεί θετική προΐστορία και αυξημένες δυνατότητες παρέμβασης και αξιοποίησης.

• Να διαθέτει ηγετικές ικανότητες, όπως:

- να επικοινωνεί και να συνεργάζεται αποτελεσματικά,

- να έχει επαρκή επιστημονική γνώση του αντικειμένου του ως παιδαγωγός και ως διοικητικό στέλεχος

- να διαθέτει προσαρμοστικότητα και ευελιξία.

Μια ακόμα παράμετρος που θα μπορούσε να ληφθεί υπόψη για τον προσδιορισμό του ηγετικού προσανατολισμού είναι η ικανότητα διαχείρισης του εξωτερικού περιβάλλοντος (Ο.Τ.Α., γονείς κ.λπ.) και αξιοποίησης των πόρων και γενικότερα των δυνατοτήτων που προσφέρει το περιβάλλον για εμπλουτισμό της σχολικής ζωής και για αποτελεσματικότερη λειτουργία της ΣΜ. Η συγκεκριμένη παράμετρος όμως, αποτελεί το αποτέλεσμα – την εξαρτημένη μεταβλητή – της αιτιώδους σχέσης που αποτελεί την υπόθεση εργασίας στην παρούσα έρευνα. Για το λόγο αυτό η συγκεκριμένη παράμετρος θα εξεταστεί ξεχωριστά, για να συσχετιστεί με τον ηγετικό προσανατολισμό των διευθυντών. Εξάλλου, όπως ήδη αναφέρθηκε, η ύπαρξη ηγετικού χαρίσματος κρίνεται και εκ του αποτελέσματος.

§3. Τοπική Αυτοδιοίκηση και Εκπαίδευση

3.1. Οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος

Το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί τη συγκεκριμένη μορφή με την οποία υλοποιείται ο θεσμός της εκπαίδευσης. Ο σκοπός, η δομή, ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας, αλλά και το αξιακό και φιλοσοφικό υπόβαθρο και η παιδαγωγική και εκπαιδευτική ιδεολογία, στην οποία στηρίζονται και την οποία αντανακλούν, αποτελούν τα διαφοροποιητικά χαρακτηριστικά, που προσδίδουν ιδιαιτερότητα σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα. Όλα τα σύγχρονα κράτη, αναγνωρίζοντας το ρόλο της εκπαίδευσης στην οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική ανάπτυξη έχουν ως βασικό μέλημα τη δημιουργία καλά οργανωμένων εκπαιδευτικών συστημάτων δημόσιου χαρακτήρα.

Σύμφωνα με τη λειτουργική – συστημική προσέγγιση, η εκπαίδευση ως σύστημα είναι ένα σύνολο στοιχείων, τα οποία συνδέονται μεταξύ τους με σχέσεις αλληλεπίδρασης και αποτελούν μια ολότητα, η οποία αποτελεί μέρος του ευρύτερου συστήματος της κοινωνίας μέσα στην οποία λειτουργεί (Parsons, 1951,1969). Κύρια συστατικά στοιχεία – υποσυστήματα – του εκπαιδευτικού συστήματος, τα οποία διαρθρώνονται συνήθως ιεραρχικά και απαρτίζουν τη δομή του είναι επιμέρους οργανωτικές μονάδες, οι εκπαιδευτικές μονάδες. Ο τρόπος διάκρισης και ιεράρχησης αυτών των μονάδων που έχει επικρατήσει είναι αυτός που διακρίνει μονάδες πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Βασικό ενοποιητικό χαρακτηριστικό τους αποτελεί ο κοινός γενικός σκοπός, ενώ κύριο κριτήριο διάκρισής τους αποτελεί η εξειδίκευσή του σε ιδιαίτερους σκοπούς και στόχους ανάλογα με την ηλικία των μαθητών. Μια άλλη διάκριση – ιδιαίτερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση - είναι αυτή μεταξύ μονάδων γενικής ή θεωρητικής και τεχνικής ή επαγγελματικής κατεύθυνσης.

Γενικά όμως ο τρόπος οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος είναι αποτέλεσμα πολιτικών επιλογών και σχεδιασμού, που στηρίζονται σε συγκεκριμένο αξιακό - φιλοσοφικό υπόβαθρο και παιδαγωγική - εκπαιδευτική ιδεολογία. Από τις βασικές αυτές επιλογές προκύπτει συγκεκριμένος τρόπος κατανομής της εξουσίας, της ευθύνης και των αρμοδιοτήτων¹⁰ μεταξύ των μερών του συστήματος, που του προσδίδει συγκεντρωτικό ή αποκεντρωτικό χαρακτήρα.

¹⁰ Η *αρμοδιότητα* αφορά τη λήψη αποφάσεων, την ανάληψη πρωτοβουλιών, τη χορήγηση εντολών, τη διαχείριση καταστάσεων και μπορεί να λάβει τη μορφή *δέσμευσης* ή να αφήνεται στη *διακριτική ευχέρεια*, τη δυνατότητα δηλαδή σε συγκεκριμένη περίπτωση να επιλέξουν έμπρακτα μια συγκεκριμένη μορφή ενέργειας μεταξύ περισσότερων εξίσου νόμιμων μορφών ενέργειας ή την αποχή (Παπαχατζής, 1991: 776). Η αρμοδιότητα μπορεί επίσης να διακρίνεται σε *αποφασιστική*, όταν έχει «εκτελεστό» χαρακτήρα και από αυτή παράγονται έννομα αποτελέσματα ή *γνωμοδοτική* όταν αφορά την προπαρασκευή μιας απόφασης (Παπαχατζής, 1991: 665). Διακρίνεται ακόμα σε *αποκλειστική* ή *συντρέχουσα* ή *διαζευκτική* ή *συμπλεκτική*

Σύμφωνα με το συγκεντρωτικό σύστημα όλες οι αποφασιστικές αρμοδιότητες, ακόμα και αν πρόκειται για ζητήματα των διοικητικών περιφερειών, ανατίθενται από το νόμο στα κεντρικά όργανα διοίκησης της εκπαίδευσης. Αυτή η ανάθεση των αρμοδιοτήτων στα κεντρικά όργανα συμβάλλει στη συγκέντρωση της εξουσίας στις ανώτερες ιεραρχικές βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ η λειτουργία των επιμέρους μονάδων σε κάθε επίπεδο εξαρτάται και εξασφαλίζεται από την κεντρική εξουσία. Ο βαθμός συγκέντρωσης της εξουσίας αποτελεί ως εκ τούτου το μέγεθος που χαρακτηρίζει πόσο συγκεντρωτικό είναι ένα σύστημα. Στις πιο απόλυτες εκδοχές του το σύστημα μπορεί να χαρακτηριστεί και εξουσιαστικό και συνδέεται με την εμφάνιση φαινομένων αυταρχισμού (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1990: 44).

Τα κύρια πλεονεκτήματα του συγκεντρωτικού συστήματος είναι οι δυνατότητες που προσφέρει για ενιαία σύλληψη και έλεγχο της οργανωτικής σκέψης και δράσης και επομένως για καλύτερο συντονισμό, εξοικονόμηση πόρων, υψηλότερη απόδοση. Το συγκεντρωτικό σύστημα, όμως συνδέεται με ακαμψία, πολυπλοκότητα, υπέρμετρη γραφειοκρατία, κακοδιοίκηση που προκύπτει από την έλλειψη γνώσης του κέντρου για ζητήματα της περιφέρειας και βραδύτητα στην επίλυση των τοπικών εκπαιδευτικών προβλημάτων.

Στο άλλο άκρο του συνεχούς που ορίζει ο βαθμός συγκέντρωσης ή αποκέντρωσης βρίσκεται το αποκεντρωτικό σύστημα. Χαρακτηριστικό γνώρισμα του αποκεντρωτικού συστήματος είναι η ανάθεση αποφασιστικών αρμοδιοτήτων σε περιφερειακά όργανα και η άσκηση ουσιαστικής διοίκησης της εκπαίδευσης από αυτά, κυρίως για ζητήματα που αφορούν τις διοικητικές περιφέρειες στις οποίες αυτά εδρεύουν. Με την έννοια αυτή δεν αποτελεί εφαρμογή του αποκεντρωτικού συστήματος η αρμοδιότητα των περιφερειακών οργάνων, να εκτελούν απλώς τις αποφάσεις της κεντρικής διοίκησης. Συγκεκριμένα, θεωρείται διοικητικά αποκεντρωμένο ένα εκπαιδευτικό σύστημα, στο οποίο η χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής γίνεται στο κεντρικό επίπεδο και η υλοποίηση ανατίθεται στα αποκεντρωμένα όργανα, ενώ θεωρείται πολιτικά αποκεντρωμένο το εκπαιδευτικό σύστημα, όπου τα περιφερειακά όργανα συμμετέχουν στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, τουλάχιστον στο τοπικό επίπεδο. Τέλος, δεν είναι αντίθετη με την έννοια της αποκέντρωσης η άσκηση ιεραρχικού ελέγχου (προληπτικού ή κατασταλτικού).

Η διοικητική αποκέντρωση ως σύστημα διοίκησης προέκυψε από την αδυναμία της κεντρικής διοίκησης να επιλύσει όλες τις διοικητικές υποθέσεις και ιδιαίτερα από τη στιγμή που ο δημόσιος τομέας γίνεται μεγαλύτερος και πιο πολύπλοκος. Η σημασία όμως του όρου σταδιακά διευρύνθηκε και κατέστη μια πολιτική έννοια, που σχετίζεται

ανάλογα με τον αριθμό των διακριτών οργάνων που εμπλέκονται στην άσκησή της και τον τρόπο εμπλοκής τους.

με το σύγχρονο αίτημα των δημοκρατικών κοινωνιών για απόδοση στις τοπικές εξουσίες των αναγκαίων ελευθεριών για την αυτόνομη ανάπτυξή τους. Έτσι ξεκινώντας από το αίτημα για αύξηση των εξουσιών των υπαγομένων στην κεντρική εξουσία περιφερειακών αρχών, έχει αναχθεί σε πολιτικό πρόβλημα που σχετίζεται με την δημοκρατική οργάνωση, την αντιπροσώπευση και συμμετοχή του κοινωνικού συνόλου στα κοινά και στη διοίκηση του κράτους. Με αυτή την έννοια, μορφή ουσιαστικής αποκέντρωσης αποτελεί το σύστημα της αυτοδιοίκησης, σύμφωνα με το οποίο δημόσια διοίκηση εκχωρείται από το κράτος και μπορεί να ασκείται από χωριστούς αυτοδιοικούμενους οργανισμούς, αυτοτελή νομικά πρόσωπα δημοσίου δικαίου, με δικά τους όργανα, υπό την εποπτεία του κράτους¹¹. Αντίθετα, στο συγκεντρωτικό και το αποκεντρωτικό σύστημα το διοικητικό έργο γίνεται μόνο από ευρισκόμενα σε ιεραρχική σχέση όργανα του ιδίου νομικού προσώπου της πολιτείας.

Η αυτοδιοίκηση μπορεί να είναι τοπική – γεωγραφική, που έργο της αποτελεί η άσκηση ενός συνόλου αρμοδιοτήτων σχετικών με το ιδιαίτερο συμφέρον ενός τόπου – στο βαθμό που αυτό δεν ταυτίζεται απόλυτα με το συμφέρον του Κράτους - ή ειδική, που έργο της αποτελεί η άσκηση αρμοδιοτήτων σε ένα συγκεκριμένο τομέα διοίκησης, όπως η παροχή ανώτατης παιδείας. Και οι δυο αυτές μορφές αυτοδιοίκησης πηγάζουν από τη θέληση του κράτους, το οποίο κρατά για τον εαυτό του τον έλεγχο και την εποπτεία τους και επομένως η εξουσία της αυτοδιοίκησης δεν είναι πρωτογενής, αλλά παράγωγη ή δοτή.

Ανάμεσα στα πλεονεκτήματα του αποκεντρωτικού συστήματος περιλαμβάνεται η αυξημένη λειτουργικότητα και ευελιξία, η άμεση αντίληψη των προβλημάτων και η λήψη ορθότερων αποφάσεων, όπως και η πιο γρήγορη και πιο οικονομική επίλυση των προβλημάτων, η αποσυμφόρηση της κεντρικής διοίκησης από ζητήματα ειδικά (Παπαχατζής, 1991: 290). Μειονεκτήματά του είναι η αδυναμία των περιφερειακών οργάνων να επιλύσουν θέματα που απαιτούν ειδικές γνώσεις, ο κίνδυνος διάσπασης της ενότητας και της ομοιομορφίας των διοικητικών ενεργειών, η τάση για κατάχρηση εξουσίας υπό την πίεση τοπικών ομάδων ή φορέων.

Βασικό πλεονέκτημα που έχει για τη δημόσια διοίκηση η διεξαγωγή ορισμένου έργου της από οργανισμούς αυτοδιοίκησης είναι η άμεση επίλυση υποθέσεων που αφορούν τους οργανισμούς με πρωτοβουλία και ενδιαφέρον από τη διοίκηση και το προσωπικό, που επιθυμούν την πίστωση συγκεκριμένων επιτυχιών. Αποτέλεσμα είναι η αύξηση της αποδοτικότητας της δημόσιας διοίκησης. Ένα άλλο πλεονέκτημα είναι η δυνατότητα εφαρμογής σύγχρονων μεθόδων μανάτζμεντ που η εφαρμογή τους παρουσιάζει δυσκολίες στα τεράστια κρατικά μεγέθη. Ως μειονέκτημα εντοπίζεται η

¹¹ Για την έννοια της αυτοδιοίκησης γενικά βλ. Ε. Μπέσιλα-Βήκα, 2001, *Τοπική Αυτοδιοίκηση*, σσ. 7-11, επ. Γ. Παπαχατζή, 1991, *Σύστημα του ισχύοντος στην Ελλάδα διοικητικού Δικαίου*, σσ. 279-302, επ. Γ. Ρούση, 1984, *Εισαγωγή στη Θεωρία της Δημόσιας Διοίκησης*, σ.191)

πιθανότητα κακοδιαχείρισης των πόρων που διαθέτουν οι οργανισμοί, η τάση για αύξηση των δαπανών και η έλλειψη διοικητικής εμπειρίας των αιρετών οργάνων.

Δεδομένου ότι, για τη διάκριση μεταξύ συγκεντρωτικού και αποκεντρωτικού συστήματος, βασικό κριτήριο αποτελεί η ανάληψη ουσιαστικών αρμοδιοτήτων, όπως των αρμοδιοτήτων χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής και των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και σχεδιασμού των απαραίτητων μέτρων υλοποίησής τους, από τα κεντρικά ή τα αποκεντρωμένα όργανα διοίκησης, κρίνεται σκόπιμη η εκτενέστερη αναφορά στις έννοιες εκπαιδευτική πολιτική, εκπαιδευτικός σχεδιασμός και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση.

3.1.1. Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτικός σχεδιασμός

Η εκπαιδευτική πολιτική αποτελεί μια ιδιαίτερα σημαντική συνιστώσα της συνολικής πολιτικής, και αφορά το σύνολο των ενεργειών της πολιτείας, και ειδικότερα των φορέων που έχουν την ευθύνη λήψης των σχετικών αποφάσεων, για την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών της κοινωνίας. Οι ενέργειες αυτές καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα από την υιοθέτηση αρχών και κανόνων, την επιλογή σκοπών, το σχεδιασμό και τον προγραμματισμό δομών και δράσεων ως την εξειδίκευση συγκεκριμένων στόχων, μεθόδων και μέσων υλοποίησης και τον έλεγχο της λειτουργίας του συστήματος. Η εκπαιδευτική πολιτική μορφοποιείται και εκφράζεται με νόμους, εκτελεστικά διατάγματα, υπουργικές αποφάσεις, εγκυκλίους, που οριοθετούν και εξειδικεύουν το γενικότερο προσανατολισμό, όπως εκφράζεται στις σχετικές συνταγματικές επιταγές. Φορέας διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής σε συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα θεωρείται η κυβέρνηση και το αρμόδιο υπουργείο μαζί με θεσμοθετημένα συμβουλευτικά όργανα. Εκπαιδευτική πολιτική χαράσσεται όμως και από υπερεθνικούς θεσμούς, όπως η Ε.Ε., αλλά και ανάλογα με το βαθμό αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, εντός των πλαισίων της εθνικής πολιτικής, από τοπικές κυβερνήσεις ή την τοπική αυτοδιοίκηση και από την κάθε εκπαιδευτική μονάδα, ενώ στη διαμόρφωση της εθνικής πολιτικής, εκτός από τους παραπάνω θεσμικούς φορείς, συμβάλλει η κοινωνία, η ακαδημαϊκή κοινότητα, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης. Οι φορείς αυτοί εξάλλου συμβάλλουν καθοριστικά και στην εφαρμογή της.

Η διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης μεταξύ παραγόντων όπως η κοινωνικοπολιτική, η οικονομική και πολιτιστική κατάσταση, η πρόοδος της παιδαγωγικής επιστήμης, ο ιδεολογικός και πολιτικός προσανατολισμός του κόμματος ή της παράταξης, που έχει την ευθύνη λήψης των

αποφάσεων. Είναι λοιπόν φυσικό να παρουσιάζονται αποκλίσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής μεταξύ χωρών, αλλά και στην ίδια χώρα μεταξύ διαφορετικών κυβερνήσεων, παρά το γεγονός ότι στις σύγχρονες δημοκρατικές κοινωνίες αποτελεί κοινή παραδοχή, ότι το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να υπηρετεί χωρίς διακρίσεις και αποκλεισμούς το κοινωνικό σύνολο, και να παρέχει ίσες ευκαιρίες μόρφωσης, σεβόμενο τις ατομικές διαφορές και ιδιαιτερότητες, προάγοντας την κοινωνική δικαιοσύνη και συνοχή.

Δεδομένου του προσανατολισμού της εκπαιδευτικής πολιτικής και της γενικότερης κυβερνητικής πολιτικής, ο *εκπαιδευτικός σχεδιασμός* είναι η προσπάθεια της κυβέρνησης ή των τοπικών αρχών στα αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα, να εναρμονίσουν τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος με την εν γένει λειτουργία της οικονομίας και ειδικότερα με τη δομή και τις τρέχουσες ή μελλοντικές ανάγκες της απασχόλησης (Μηλιός, 1984: 110). Ο μακροπρόθεσμος εκπαιδευτικός σχεδιασμός μπορεί να απαιτεί και αλλαγή της εκπαιδευτικής πολιτικής. Για την κάλυψη των αναγκών της οικονομίας με το κατάλληλα εκπαιδευμένο ανθρώπινο δυναμικό αναπτύχθηκαν διάφορα υποδείγματα εκπαιδευτικού σχεδιασμού, που απηχούν διαφορετικές θεωρητικές απόψεις και προσεγγίσεις (Ψαχαρόπουλος, 1999: 125-131), όπως:

- Το υπόδειγμα του ανθρώπινου δυναμικού¹² στοχεύει στην παραγωγή τόσο και τέτοιου εξειδικευμένου δυναμικού, ώστε να καλύπτεται η ζήτηση στην αγορά εργασίας της χώρας. Πρόκειται για μηχανιστικό υπόδειγμα που δε λαμβάνει υπόψη τις ανώτερες ανάγκες των ατόμων.

- Το υπόδειγμα της κοινωνικής ζήτησης για μόρφωση αντιμετωπίζει την εκπαίδευση σαν διαδικασία ολοκλήρωσης του ανθρώπου, και υποτάσσει τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό στις προτιμήσεις και τις ανάγκες των ατόμων και όχι στις ανάγκες της εθνικής οικονομίας. Απηχεί απόψεις που έχουν στο κέντρο τον άνθρωπο, αλλά μπορεί να οδηγήσει σε ανεργία και σε αδυναμία κάλυψης των αναγκών της οικονομίας.

- Το υπόδειγμα κόστους – οφέλους βασίζεται στον προσδιορισμό των ειδικοτήτων που απαιτούνται και των πόρων που θα διατεθούν για την εκπαίδευση των αντίστοιχων ατόμων, ώστε με το μικρότερο κόστος να προκύπτει το μεγαλύτερο όφελος σε ατομικό και εθνικό επίπεδο. Η μέθοδος αυτή παρά τα πλεονεκτήματά της παρουσιάζει προβλήματα στον προσδιορισμό του κόστους και του οφέλους.

Με βάση τις επιλογές της εκπαιδευτικής πολιτικής και τις κατευθύνσεις του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, και στην προσπάθεια αντιμετώπισης των δυσλειτουργιών και προσαρμογής του εκπαιδευτικού συστήματος ή επιμέρους χαρακτηριστικών του, στις

¹² Είναι το επικρατέστερο μοντέλο και αυτό που καταβλήθηκε προσπάθεια να εφαρμοστεί στη χώρα μας, μετά το '60 και τη συμφωνία σύνδεσης με την ΕΟΚ. Κύριο εμπόδιο στην αποτελεσματική εφαρμογή του στάθηκαν πολιτικο-ιδεολογικοί παράγοντες και οι οικογενειακές στρατηγικές, εμφανές σύμπτωμα των οποίων είναι ο μεγάλος αριθμός Ελλήνων φοιτητών σε πανεπιστήμια του εξωτερικού, σε ειδικότητες στις οποίες υπάρχει μεγάλη εγχώρια προσφορά, και η συνεχώς αυξανόμενη ετεροαπασχόληση αποφοίτων ΑΕΙ.

αλλαγές που συμβαίνουν στην κοινωνία και στα προβλήματα που αναφύονται, εισάγονται μεταβολές και καινοτομίες, τις οποίες αποκαλούμε μεταρρυθμίσεις. Η μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος ονομάζεται *εξωτερική*, όταν αποσκοπεί στη μεταβολή της διάρθρωσής του (αριθμός βαθμίδων, ιεράρχηση, αυτοτέλεια κ.λπ.) και *εσωτερική* όταν επιχειρεί μεταβολές στο περιεχόμενο των σπουδών (αναλυτικό πρόγραμμα, διδακτικά βιβλία, αξιολόγηση κ.λπ.), αν και είναι δύσκολο να διαχωριστούν, αφού μια μεταβολή στη δομή συνήθως επιφέρει μεταβολή και στο περιεχόμενο. Για το λόγο αυτό καταβάλλεται προσπάθεια οι μεταρρυθμίσεις να στοχεύουν και στις δύο κατευθύνσεις, ώστε να αποτελούν ολοκληρωμένες παρεμβάσεις και να αποφεύγονται παρενέργειες που δεν έχουν υπολογιστεί. Παρά τούτο, είναι συχνό το φαινόμενο μεταρρυθμίσεων που περιορίζονται κυρίως στην αλλαγή της εξωτερικής δομής και προσπαθούν σιωπηρά να διατηρήσουν το ίδιο περιεχόμενο (Ξωχέλλης, 1981: 13). Η προσπάθεια εισαγωγής καινοτομιών στην εκπαίδευση συναντά μια σειρά εμπόδια που σχετίζονται τόσο με την ίδια τη φύση των μεταρρυθμίσεων όσο και με χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος. Προκειμένου λοιπόν, να επιτύχει μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση πρέπει να είναι κατάλληλα σχεδιασμένη και προσαρμοσμένη στα δεδομένα της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής και κοινωνικής πραγματικότητας και να γίνει αντικείμενο επαρκούς διαλόγου και ζύμωσης στην εκπαιδευτική κοινότητα και στην κοινωνία, ώστε να γίνει κατανοητή η φύση της. Εκτός από τη συναίνεση της κοινωνίας, πρέπει να στηρίζονται και στη συναίνεση μεταξύ των πολιτικών κομμάτων, αφού αρκετές φορές τα κόμματα στον αγώνα τους για την εξουσία υιοθετούν επιλογές σε κατευθύνσεις άλλες από αυτές που υποδεικνύει η επιστημονική κοινότητα και ο ορθολογισμός. Είναι χαρακτηριστικό το παράδειγμα της Ελλάδας, όπου κάθε μεταρρύθμιση, με εξαίρεση αυτήν του 1976, ακολουθήθηκε από μια αντιμεταρρύθμιση (1913, 1917, 1929, 1964).

Σύμφωνα με τη Ζαμπέτα (1994: 87), οι βασικές θεωρίες της εκπαιδευτικής πολιτικής, σε σχέση με τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύουν το ρόλο της εκπαίδευσης στη σύγχρονη κοινωνία, θα μπορούσαν να καταταγούν σε: α) Φιλελεύθερες προσεγγίσεις, β) Μαρξιστικές προσεγγίσεις, γ) Προσεγγίσεις του Κράτους Πρόνοιας και δ) Πλουραλιστικές προσεγγίσεις. Στο πλαίσιο αυτών των διαφορετικών προσεγγίσεων, υιοθετούνται διαφορετικές απόψεις και σχετικά με την αποκέντρωση της λήψης των αποφάσεων για την εκπαιδευτική πολιτική, τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις:

- Οι *φιλελεύθερες προσεγγίσεις* υιοθετούν αποκεντρωτικές τάσεις στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής, αφού θεωρούν ότι το κράτος πρέπει να περιορίζεται σε έναν επιτελικό και συντονιστικό ρόλο και σε κάποιες ελάχιστες παροχές, ώστε να μη δεσμεύει

την ατομική επιλογή και ελευθερία και να μην παρεμποδίζει την αυτορρύθμιση της κοινωνίας και της αγοράς.

- Οι *μαρξιστικές προσεγγίσεις* ασκούν κριτική στις φιλελεύθερες προσεγγίσεις και θεωρούν την εκπαίδευση και την εκπαιδευτική πολιτική, μηχανισμό αναπαραγωγής των κυριαρχικών και εξουσιαστικών δομών της αστικής κοινωνίας και μόνο υπό όρους παράγοντα χειραφέτησης ατόμων και κοινωνίας. Θεωρούν ότι η αποκέντρωση λειτουργεί ως άλλοθι για την εγκατάλειψη της παιδείας από το κράτος και τη μεταφορά της ευθύνης στις τοπικές κοινωνίες, οι οποίες λόγω έλλειψης πόρων δεν μπορούν να αντεπεξέλθουν, με τελικό στόχο την ιδιωτικοποίηση της δημόσιας παιδείας.

- Οι *προσεγγίσεις του κράτους πρόνοιας* αντιμετωπίζουν την εκπαίδευση ως κοινωνική υπηρεσία προς τα άτομα, αλλά και ως μοχλό ανάπτυξης της κοινωνίας. Τονίζουν το δημόσιο και αναδιανεμητικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης και τη συμβολή της στην ανάπτυξη της κοινωνικής δικαιοσύνης μέσω κεντρικά προσδιορισμένων αντισταθμιστικών εκπαιδευτικών πολιτικών. Ως εκ τούτου, υιοθετούν απόψεις που αποδίδουν καθοριστικό ρόλο για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής και την παροχή δημόσιας δωρεάν παιδείας στο κράτος.

- Οι *πλουραλιστικές προσεγγίσεις* θεωρούν ότι η εκπαιδευτική πολιτική και οι μεταρρυθμίσεις στα εκπαιδευτικά συστήματα προκύπτουν, και πρέπει να προκύπτουν, ως αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης ομάδων εντός και εκτός εκπαιδευτικού συστήματος, υιοθετώντας μια πρακτική συμμετοχικής διαχείρισης της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τις πλουραλιστικές προσεγγίσεις, καμιά ομάδα συμφερόντων δε θεωρείται αποκλεισμένη από την άσκηση πολιτικής επιρροής, αν και οι πραγματικές δυνατότητες ποικίλουν.

Αν και κυρίαρχη παραμένει η φιλελεύθερη προσέγγιση, η αναγνώριση των υπαρχόντων προβλημάτων και η επαπειλούμενη διεύρυνση των ανισοτήτων, που θα προέκυπταν αν η εκπαιδευτική πολιτική προχωρούσε σε πιο φιλελεύθερες κατευθύνσεις, έχει οδηγήσει σε πολλές χώρες στην υιοθέτηση πλουραλιστικών προσεγγίσεων και στην ανάπτυξη αποκεντρωτικών τάσεων, οι οποίες δε θίγουν ή προσπαθούν να διαφυλάξουν το χαρακτήρα τη παιδείας ως δημόσιου αγαθού, ενώ παράλληλα, περιλαμβάνουν την πρόβλεψη για συμμετοχή της αυτοδιοίκησης, των εκπαιδευτικών, αλλά και λαϊκής εκπροσώπησης στα εκπαιδευτικά πράγματα και ιδιαίτερα στο κρίσιμο επίπεδο της λήψης αποφάσεων για την προσαρμογή της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής στις τοπικές ανάγκες ή για την εκπόνηση και εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και τον προσδιορισμό του περιεχομένου της εκπαίδευσης.

3.2. Αποκέντρωση και Εκπαίδευση

Το ζήτημα της αποκέντρωσης είναι ιδιαίτερα πολύπλοκο και σύνθετο, αφού σχετίζεται με την αναδιανομή εξουσίας και ευθύνης, με πολιτικές επιλογές και ιεράρχηση αξιών σε σχέση με ζητήματα που άπτονται των οικονομικών, της διοίκησης, αλλά και του περιεχομένου της εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα πρέπει αφενός να καθοριστούν τα επίπεδα της διοικητικής οργάνωσης που θα εμπλέκονται στη λήψη των αποφάσεων για τη χάραξη της πολιτικής και τον επιτελικό σχεδιασμό, για την διαμόρφωση του πλαισίου άσκησης της πολιτικής, την εξειδίκευση και προσαρμογή της πολιτικής σε συγκεκριμένα πεδία, για τον έλεγχο και την επίβλεψη της υλοποίησης των αποφάσεων κ.λπ. Αφετέρου, πρέπει να καθοριστεί σε κάθε επίπεδο διοικητικής οργάνωσης ποια όργανα, μονομελή ή συλλογικά, αποτελούμενα από στελέχη της διοίκησης διορισμένα από την πολιτεία, από ειδικούς επιστήμονες, από εκπροσώπους του εκπαιδευτικού κόσμου, από αιρετούς ή από κοινωνικούς φορείς θα έχουν αποφασιστικές, γνωμοδοτικές ή εκτελεστικές αρμοδιότητες για κάθε ζήτημα.

Κατά τις τρεις τελευταίες δεκαετίες το θέμα της αποκέντρωσης και της σχολικής αυτοδιοίκησης έγινε κεντρικό θέμα συζήτησης στη βιβλιογραφία και στόχος στρατηγικών αλλαγών στις αναπτυγμένες χώρες και τα επιχειρήματα που αναπτύχθηκαν υπέρ της αποκέντρωσης ήταν πολλά.

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην ταχύτητα, στην οικονομία, στην ευελιξία που εξασφαλίζει ένα αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα και στις δυνατότητες που παρέχει για ευκολότερη προσαρμογή στις πραγματικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες κάθε τύπου, αφού στο τοπικό επίπεδο υπάρχει άμεση αντίληψη των προβλημάτων. Επακόλουθο είναι η λήψη ορθότερων αποφάσεων και η κατάλληλη προσαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής, ο τοπικός εκπαιδευτικός σχεδιασμός και η οργάνωση της εκπαίδευσης, που μπορούν να συμβάλλουν στην δημιουργία του εξειδικευμένου εργατικού δυναμικού, το οποίο είναι απαραίτητο στην τοπική κοινωνία.

Παράλληλα, ο προσδιορισμός του περιεχομένου της εκπαίδευσης και η κατάρτιση των προγραμμάτων σπουδών σε τοπικό επίπεδο, δίνουν την ευκαιρία στις τοπικές κοινωνίες και στα μέλη τους που έχουν επιφορτιστεί με αυτό το έργο, να εκφράσουν με ευαισθησία και ευθύνη τις ανάγκες και τις προτεραιότητες των κατοίκων, απέναντι στους οποίους είναι υπόλογοι, να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να εισηγηθούν τις καινοτομίες που απαιτούνται. Στο βαθμό μάλιστα που στη διαμόρφωση του περιεχομένου της εκπαίδευσης συμμετέχουν μέλη της τοπικής εκπαιδευτικής κοινότητας, ενισχύεται η παιδαγωγική τους αυτονομία και ο επαγγελματισμός τους, ενώ εξασφαλίζεται αφενός η προσαρμογή του προγράμματος και στις ικανότητες των εκπαιδευτικών, αφετέρου η ταύτισή τους με αυτό, η οποία συνεπάγεται την καταβολή μεγαλύτερης προσπάθειας για την επιτυχημένη και αποτελεσματική εφαρμογή του. Επιπρόσθετα, η συμμετοχή των

άμεσα ενδιαφερομένων κοινωνικών φορέων στη λήψη των σχετικών αποφάσεων εξασφαλίζει τη συναίνεση και την υποστήριξη της τοπικής κοινωνίας στο έργο των σχολικών μονάδων, ενώ περιορίζει την ισχύ των ομάδων που ασχολούνται επαγγελματικά με την εκπαίδευση, μετριάζοντας την επικράτηση προτεραιοτήτων συντεχνιακού χαρακτήρα. Τέλος, η διαμόρφωση του περιεχομένου της εκπαίδευσης στο τοπικό επίπεδο μπορεί να συμβάλλει στη μείωση της επιρροής του κυρίαρχου πολιτιστικού προτύπου των αστικών περιοχών και των ανώτερων κοινωνικών ομάδων σε αυτό και στην προσαρμογή του στα τοπικά πολιτιστικά πρότυπα, με αποτέλεσμα τη μείωση της σχολικής αποτυχίας του τοπικού μαθητικού πληθυσμού.

3.2.1. Πολιτικές Αποκέντρωσης στην Εκπαίδευση

Οι πολιτικές ανασυγκρότησης της εκπαίδευσης και του σχολείου, μετά τη δεκαετία του '80, ακολούθησαν τις ραγδαίες εξελίξεις στις σύγχρονες κοινωνίες. Εξελίξεις, οι οποίες από πολλούς αποδίδονται με την έννοια της παγκοσμιοποίησης¹³ και είχαν ως κύρια χαρακτηριστικά την επικράτηση, ως κυρίαρχου οικονομικού και ιδεολογικού παραδείγματος, του οικονομικού φιλελευθερισμού, την αμφισβήτηση του κυρίαρχου, ενιαίου και ομοιογενούς, κοινωνικά και εθνικά, χαρακτήρα του κράτους και του ρόλου του, την υποχώρηση του συγκεντρωτισμού σε επίπεδο εθνικού κράτους και την ανασύνταξη των λειτουργιών του, την ενίσχυση του ρόλου υπερεθνικών κέντρων λήψης αποφάσεων μαζί με μια αντίρροπη τάση ενίσχυσης των τοπικών παραγόντων, φορέων της διαφορετικότητας και του πλουραλισμού και τέλος την ανάδειξη του ρόλου της κοινωνίας των πολιτών ως ενός πόλου εξισορρόπησης μεταξύ του άκρατου ατομικισμού της παγκοσμιοποιημένης πλέον αγοράς και του κρατικού αυταρχισμού.

Αντλώντας επιχειρήματα από τη δραματοποίηση της κατάστασης που επικρατεί στα εκπαιδευτικά συστήματα¹⁴, και από την ανάγκη αποτελεσματικής ανταπόκρισης στο διεθνή ανταγωνισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων¹⁵, και στην κατεύθυνση της μείωσης του κόστους της δημόσιας παιδείας για το κράτος και της βέλτιστης αξιοποίησης των διατιθέμενων πόρων, εισήχθησαν καινοτομίες που αφορούσαν την ανάπτυξη εναλλακτικών μορφών οργάνωσης του σχολείου, την ανάπτυξη της προσαρμοστικότητάς του, την ανάπτυξη μαθησιακού κλίματος, την ανάπτυξη προγραμμάτων διδασκαλίας, αλλά και θέματα συνεργασίας, συμμετοχής, έρευνας και

¹³ Σύμφωνα με το φιλόσοφο Γ. Κονδύλη, φορέας της παγκοσμιοποίησης είναι «η διευρυνόμενη και διαπλεκόμενη οικονομία και προϋπόθεση αυτής της αντίληψης είναι η πίστη στην πρωτοκαθεδρία της οικονομίας και μάλιστα της οικονομίας στην αντίθεσή της προς την πολιτική, η οποία λίγο πολύ ταυτίζεται με την πολιτική ισχύος» (1998: 69).

¹⁴ Κλασικό παράδειγμα αποτελεί η έκθεση του 1983 για την κατάσταση της εκπαίδευσης στις ΗΠΑ «Ένα έθνος σε κίνδυνο».

¹⁵ Για παράδειγμα, ο Άγγλος Υπουργός Παιδείας το 1988, προκειμένου να στηρίξει τη μεταρρυθμιστική του προσπάθεια και την ψήφιση του νόμου για το «National Curriculum», επικαλέσθηκε το γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα.

δράσης σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Οι μεταρρυθμιστικές κινήσεις εκφράστηκαν κυρίως μέσα από μια προσπάθεια ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης, τη δυνατότητα επιλογής σχολείου από τους γονείς και την αποκέντρωση προς την εκπαιδευτική μονάδα (Hargreaves, 1994: 47-65).

Το 1988 το συντηρητικό κόμμα της Βρετανίας προώθησε μια πολιτική, που βασιζόταν στην εφαρμογή αρχών της αγοράς στη διοίκηση της εκπαίδευσης, με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας και τον εξορθολογισμό της διαχείρισης των πόρων. Περιορίστηκε η εξουσία των τοπικών αρχών και ενισχύθηκε αφενός ο έλεγχος από την κεντρική κυβέρνηση και αφετέρου η αυτοδιοίκηση των σχολικών μονάδων. Στους «πελάτες» γονείς προσφέρθηκε η δυνατότητα επιλογής σχολείου και τα σχολεία αποδύθηκαν σε ανταγωνισμό για την προσέλκυση μαθητών.

Στον Καναδά και στις ΗΠΑ θεσμοθετήθηκε μετά το 1980 μια ποικιλία εναλλακτικών τύπων σχολείων (π.χ. «σχολεία μαγνήτες», «σχολεία ειδικής συμφωνίας», «τα σχολεία μειονοτήτων»)¹⁶, για να προσφέρουν στους γονείς τη δυνατότητα επιλογής του σχολείου που ανταποκρίνεται καλύτερα στις εκπαιδευτικές τους αξίες. Τις κατευθυντήριες γραμμές της εκπαιδευτικής πολιτικής στις ΗΠΑ συνοψίζει ο Μπρούνο Μανό στο άρθρο του «Creating American's new public schools»¹⁷ ως εξής:

A) Μεταφορά της δύναμης από τους παραγωγούς στους καταναλωτές ή πελάτες του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος, δηλαδή στους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, στους ψηφοφόρους, στους μαθητές, στους εκπρόσωπους της τοπικής κοινωνίας.

B) Επικέντρωση στα αποτελέσματα. Η έμφαση μετατοπίζεται από την εξασφάλιση της ποιότητας, στην μέτρηση της αποτελεσματικότητας με βάση την επίδοση των μαθητών σε σχέση με την κατάκτηση γνώσεων που καθορίζονται επακριβώς.

Γ) Ποικιλομορφία και επιλογές. Τα σχολεία δεν πρέπει να είναι ίδια και οι γονείς πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να επιλέγουν ελεύθερα το σχολείο των παιδιών τους.

Δ) Διαχωρισμός της χρηματοδότησης από την παραγωγή εκπαιδευτικών υπηρεσιών, ο οποίος υλοποιείται με τα κουπόνια παιδείας¹⁸.

Η προώθηση αυτών των μεταρρυθμίσεων σε πολλές περιπτώσεις συνοδεύτηκε από την ανάπτυξη μιας ρητορικής για ενδυνάμωση των πολιτών, για απόδοση της ευθύνης στους πολίτες και τις τοπικές κοινωνίες και από τους εισηγητές δόθηκε έμφαση στον αποκεντρωτικό τους χαρακτήρα. Τα αυτοδιοικούμενα σχολεία επιδιώχθηκε να έχουν ως

¹⁶ Ακραία εκδοχή των πειραματισμών αυτών αποτελούν τα «σπιτοσχολεία», δηλαδή η δυνατότητα των γονέων να αναλαμβάνουν οι ίδιοι την παροχή εκπαίδευσης στα παιδιά τους στο χώρο του σπιτιού τους, που έκανε την εμφάνισή της μετά την αύξηση της παιδικής εγκληματικότητας στο χώρο των σχολείων.

¹⁷ Παρατίθεται στο Γ. Ψαχαρόπουλος, Πέρα από τη διάκριση δημόσιου και ιδιωτικού, 1991.

¹⁸ Το κράτος παρέχει σε κάθε μαθητή ένα κουπόνι αξίας ισοδύναμης με τις κατά κεφαλήν κρατικές δαπάνες για τη δημόσια εκπαίδευση και ο μαθητής μπορεί να το χρησιμοποιήσει για όποιο ιδιωτικό ή δημόσιο σχολείο θέλει.

κύρια χαρακτηριστικά την αυτονομία στα οικονομικά, τη διοίκηση και τη λήψη των αποφάσεων, την ενδυναμωμένη παρουσία των συμμετεχόντων στη σχολική οργάνωση και την υποκίνηση της ανάπτυξης από τη βάση, από τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς και τους φορείς της τοπικής κοινωνίας, που συμμετέχουν ενεργά (Charman et al., 1999: 79). Σε αυτό το πλαίσιο οι εκπαιδευτικές μονάδες αναδείχθηκαν, σε αρκετές περιπτώσεις, σε σημαντικό παράγοντα «α)κριτικής διαμόρφωσης και υποδοχής της ασκούμενης κεντρικά εκπαιδευτικής πολιτικής και β)διαμόρφωσης «εσωτερικής» εκπαιδευτικής πολιτικής, για την αντιμετώπιση των ιδιαίτερων αναγκών του σχολείου και τη σύνδεσή του με την τοπική κοινωνία» (Μαυρογιώργος και Γέτης, 1999: 127). Σε πολλές περιπτώσεις όμως, στην προσπάθεια εξασφάλισης μιας στενά εννοούμενης αποτελεσματικότητας, οδηγήθηκαν σε ακραίες μορφές ανταγωνισμού για τη διεκδίκηση μαθητών, που είχαν συνέπεια την παραμέληση πτυχών που συνδέονται με την αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Σε επίπεδο διοικητικών αναδιαρθρώσεων η τάση αυτή από τους μελετητές αποδόθηκε με τον όρο *school-based management* ή πιο διευρυμένα *site-based management* (SBM) (αποκεντρωμένη σε τοπικό επίπεδο διοίκηση), αποτελεί την πιο διαδεδομένη εφαρμογή του συμμετοχικού μοντέλου ηγεσίας και πήρε κυρίως τρεις μορφές (Murphy and Beck, 1995):

- *Αποκεντρωμένη σε περιφερειακές μονάδες του κράτους διοίκηση.* Σύμφωνα με αυτή τη μορφή εκχωρείται αυξημένη ευθύνη και αρμοδιότητες για τη λήψη αποφάσεων σε θέματα χρηματοδότησης, προσωπικού και προγράμματος σπουδών σε αποκεντρωμένες υπηρεσίες του αντίστοιχου υπουργείου παιδείας. Στις αποφάσεις της η τοπική αρχή μπορεί να συμβουλευέται άτυπα τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, τους μαθητές ή αντιπροσώπους της τοπικής κοινωνίας, ενώ τυπικά συμβουλευτικό ρόλο μπορούν να έχουν και σχετικά τοπικά συμβούλια.

- *Αποκεντρωμένη στους εκπαιδευτικούς διοίκηση.* Σύμφωνα με αυτή τη μορφή εκχωρείται αυξημένη ευθύνη και αρμοδιότητες για τη λήψη αποφάσεων σε θέματα χρηματοδότησης, προσωπικού και προγράμματος σπουδών στους εκπαιδευτικούς προσβλέποντας στην αξιοποίηση των επιστημονικών τους γνώσεων και της άμεσης επαφής τους με την εκπαιδευτική πραγματικότητα και σε μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα μέσω της υποκίνησης που παρέχει η συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων. Και στην περίπτωση αυτή η λειτουργία τοπικών συμβουλίων έχει μάλλον τυπικό χαρακτήρα, αφού οι εκπαιδευτικού έχουν συνήθως την πλειοψηφία.

- *Διοίκηση αποκεντρωμένη στην τοπική κοινωνία και τους τοπικούς φορείς.* Σύμφωνα με αυτή τη μορφή εκχωρείται αυξημένη ευθύνη και αρμοδιότητες για τη λήψη αποφάσεων σε θέματα χρηματοδότησης, προσωπικού και προγράμματος σπουδών στους γονείς και στους φορείς της τοπικής κοινωνίας, προκειμένου το σχολείο να συνδέεται και

να υπηρετεί τις αξίες και τις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας, για τις οποίες δεν δείχνουν το ίδιο ενδιαφέρον οι εκπαιδευτικοί. Για το λόγο αυτό δημιουργούνται τοπικά ή σχολικά συμβούλια, στα οποία την πλειοψηφία έχουν οι γονείς και οι τοπικοί φορείς. Μια άλλη μορφή άμεσου κοινωνικού ελέγχου στα σχολεία αποτελεί και το μοντέλο ελεύθερης επιλογής σχολείου από τους γονείς.

Εκτός από τις παραπάνω αμιγείς μορφές υπάρχουν και μορφές ισότιμης συμμετοχής στη διοίκηση τόσο των γονέων και τοπικών φορέων, όσο και των εκπαιδευτικών, εξασφαλίζοντας τον άμεσο κοινωνικό έλεγχο και την έκφραση των προτεραιοτήτων της τοπικής κοινωνίας, αλλά και την επιστημονική και παιδαγωγική ορθότητα των αποφάσεων.

Στην τάση επικράτησης της αποκεντρωμένης σχολικής διοίκησης αντέδρασαν με σκεπτικισμό χώρες, όπου παραδοσιακά η εκπαίδευση θεωρείται δημόσιο αγαθό και μια από τις προϋποθέσεις για μια κοινωνία δικαιοσύνης και ισότητας. Επικέντρωσαν στον αναδιανεμητικό και αντισταθμιστικό χαρακτήρα που πρέπει να έχει η δημόσια χρηματοδότηση της παιδείας. Προσπάθησαν να αξιοποιήσουν θετικές πλευρές, όπως η ενίσχυση της δημοκρατικής αρχής και της αντιπροσώπευσης και η διάχυση της πολιτικής εξουσίας και να αποφύγουν όψεις της που σχετίζονται με την ενίσχυση του ανταγωνισμού μεταξύ σχολικών μονάδων (Δανία), την εμφάνιση ανισοτήτων και την καταστρατήγηση της αρχής της ισότητας των ευκαιριών στην πρόσβαση στην εκπαίδευση (Ιταλία).

Σκεπτικισμός επικράτησε και στην επιστημονική κοινότητα, αφού τα αποτελέσματα των σχετικών ερευνών δεν υπήρξαν πάντοτε ενθαρρυντικά. Αντίθετα, φάνηκε για παράδειγμα, ότι η συμμετοχή δεν αφορά όλους και ιδιαίτερα τα κατώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα, σε πολλές περιπτώσεις δεν είναι ουσιαστική, μπορεί να συνδέεται με τη νομιμοποίηση αποφάσεων, οι οποίες έχουν ληφθεί σε ανώτερο επίπεδο και δεν σημαίνει οπωσδήποτε ενδυνάμωση των εμπλεκομένων. Φάνηκε ακόμα, ότι η ενίσχυση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, που συνδέεται με το αυτοδιοικούμενο σχολείο, έρχεται σε αντίθεση με την τάση των γονέων και της τοπικής κοινωνίας να έχουν έναν πιο ουσιαστικό ρόλο και λόγο στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Chapman et al., 1999: 79). Φάνηκε ότι το δικαίωμα των γονέων να καθορίζουν από μόνοι τους την εκπαίδευση των παιδιών τους, σε πολλές περιπτώσεις οδηγεί στην ανάπτυξη ανισότητας μεταξύ των παιδιών, η οποία οφείλεται στη διαφορετική δυνατότητα των γονέων να χρηματοδοτήσουν ή και να εκτιμήσουν τα εκπαιδευτικά αγαθά, ενώ μπορεί να καταστεί ασυμβίβαστο με τις αξίες μιας πλουραλιστικής δημοκρατίας, αφού θα μπορούσε να οδηγήσει σε σχολεία με μονοκοουλτούρες θρησκευτικές, ιδεολογικές, φυλετικές κ.τ.λ.) (White, 1988: 195-9). Υποστηρίχθηκε, τέλος, ότι η μετάθεση της εξουσίας στις δυνάμεις της αγοράς οδηγεί γενικότερα σε μείωση της κοινωνικής

συνοχής, αφού «διαλύει» το consensus μεταξύ των παραδοσιακών φορέων που συμμετείχαν στη διαχείριση της εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τον Cibulka, η θέση που πήραν οι μελετητές απέναντι σε αυτές τις στρατηγικές εξαρτάται από το ιδεολογικό πλαίσιο που υιοθετούν. «Οι συντηρητικοί βλέπουν τη μείωση της απόδοσης των δημόσιων σχολείων σαν αναμενόμενο αποτέλεσμα της φιλελεύθερης φιλοσοφίας και της κυριαρχίας φιλελεύθερων ομάδων συμφερόντων (“elites”). Οι φιλελεύθερες αναλύσεις δέχονται ότι υπάρχει λογική βάση για δημόσιο ενδιαφέρον για την παιδεία και αναζητούν προγράμματα και πολιτικές που θα αποκαταστήσουν την εμπιστοσύνη, ενώ ταυτόχρονα ζητούν να προστατέψουν το θεσμό από την επίθεση της πολιτικής δεξιάς, (αλλά όχι απαραίτητα από επιχειρηματικά συμφέροντα). Οι ριζοσπαστικές ερμηνείες, αντίθετα, υποστηρίζουν ότι τα προβλήματα απόδοσης των δημόσιων σχολείων έχουν τις ρίζες τους στις δομικές ανισότητες της ευρύτερης κοινωνικής και οικονομικής τάξης. Μεταρρυθμίσεις σαν την επιλογή σχολείου αποτελούν εργαλεία για τη διατήρηση της κυριαρχίας των καπιταλιστικών οικονομικών συμφερόντων» (Cibulka, 1996: 177).

3.2.2. Πολιτική Αποκέντρωσης στην Ελληνική Εκπαίδευση

Στην Ελλάδα το εκπαιδευτικό σύστημα, σύμφωνα με τους μελετητές του, παρουσιάζει τον ίδιο συγκεντρωτικό χαρακτήρα που παρουσιάζει το σύνολο της διοικητικής οργάνωσης της χώρας. Χαρακτηρίζεται από τη μονολιθικότητα της δομής του και από πολυπλοκότητα λόγω μεγέθους και πλήθους δομών, και εντάσσεται στα μηχανιστικά γραφειοκρατικά μοντέλα με σχετικές ιδιομορφίες (Τύπας, 1999: 286-9). Περιγράφεται ως εξαιρετικά συγκεντρωτικό σύστημα, με την πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας στην κορυφή της ιεραρχικής πυραμίδας, από την οποία απορρέουν οι εξουσίες διοίκησης και διαχείρισης και οι αποφάσεις, που διαχέονται προς τη βάση, η οποία καλείται να διαδραματίσει ρόλο απλού εκτελεστικού οργάνου (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1990: 79). Στη βάση και στο τοπικό επίπεδο, οι σχολικές μονάδες, αλλά και τα όργανα και οι φορείς που εμπλέκονται στη διοίκηση και λειτουργία της, διαθέτουν ελάχιστη αυτονομία για τη λήψη ουσιαστικών αποφάσεων και εφαρμόζουν την εκπαιδευτική πολιτική ανεξάρτητα αν καλύπτει τις τοπικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες.

Αναγνωρίζοντας τα προβλήματα αναποτελεσματικότητας που δημιουργεί αυτό το σύστημα και υπό την επίδραση των αποκεντρωτικών τάσεων, που επικρατούσαν στα εκπαιδευτικά συστήματα των αναπτυγμένων χωρών, έγιναν και στην Ελλάδα προσπάθειες μεταρρυθμίσεων και εκσυγχρονισμού. Κατά τη δεκαετία του '80 ο ν.1566/85, είχε κύριο προσανατολισμό τον εκδημοκρατισμό και τη δημιουργία νέων – ή μάλλον την ανατροπή παλαιότερων – πολιτικών ισορροπιών στη δημόσια διοίκηση, με

την αναβάθμιση των επί μακρόν παραγκωνισμένων Ο.Τ.Α.. Με το νόμο αυτό διατυπώθηκε η ανάγκη για αποκέντρωση, αλλά στην πράξη αντικαταστάθηκε ο συγκεντρωτισμός και η ιεραρχία των προσώπων με το συγκεντρωτισμό και την ιεραρχία των συμβουλίων (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1990: 90). Η θεσμοθέτηση συλλογικών οργάνων σε πολλά επίπεδα προσέδωσε μια επίφαση αποκέντρωσης, εκδημοκρατισμού και λαϊκής συμμετοχής, αλλά στην πράξη εντάχθηκε στην ίδια συγκεντρωτική λογική, αφού τα όργανα αυτά επιβλήθηκαν από την κεντρική εξουσία, η οποία είχε την αποφασιστική αρμοδιότητα για τον τρόπο λειτουργίας τους, ενώ τους δόθηκε ρόλος συμβουλευτικός και όχι αποφασιστικός, με αποτέλεσμα να μην έχουν λόγο στη διαμόρφωση της κατεύθυνσης, του περιεχομένου της εκπαίδευσης και της κοινωνικής λειτουργίας του σχολείου (Νούτσος, 1986: 80-81).

Στην έκθεση εμπειρογνομόνων του Ο.Ο.Σ.Α. (1996: 85-88) για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ανάγκη για αποκέντρωση. Όπως επισημαίνεται, «η Ελλάδα έχει αρχίσει να κινείται προς την κατεύθυνση της αποκέντρωσης» με την μεταβίβαση στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια τοπική αυτοδιοίκηση αρμοδιοτήτων για τη διαχείριση χρηματικών πόρων, για τα σχολικά κτίρια και τη συντήρησή τους, για την αντιμετώπιση πολιτισμικών και εκπαιδευτικών αναγκών της περιφέρειας κ.ά. Εντοπίζονται όμως «λογικές και λειτουργικές αδυναμίες», αφού απουσιάζει ο σαφής προσδιορισμός του ρόλου και των αρμοδιοτήτων των εμπλεκόμενων, ενώ δεν αποδίδεται ρόλος στους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων, ώστε να αξιοποιηθεί η επαγγελματική τους κρίση στον προσδιορισμό των εκπαιδευτικών αναγκών, μέσων και πόρων ή στους γονείς, ώστε να ακούγεται ο λόγος τους για την ποιότητα και το περιεχόμενο της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Προτείνεται, τέλος, η διεύρυνση της αποκέντρωσης με την ανάθεση της διαχείρισης των σχολείων σε σχολικές επιτροπές, όπου θα εκπροσωπούνται όλοι οι εμπλεκόμενοι και ενδιαφερόμενοι φορείς, εντός ενός πλαισίου που θα τίθεται με βάση την εθνική εκπαιδευτική νομοθεσία από τις τοπικές αρχές, οι οποίες θα έχουν την εξουσία για ζητήματα της εκπαίδευσης, όπως ο προσδιορισμός των εκπαιδευτικών αναγκών της τοπικής κοινωνίας και των απαραίτητων πόρων, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η αξιολόγηση των σχολείων κ.ά..

3.3. Τοπική Αυτοδιοίκηση και Σχολική Μονάδα: παράμετροι προς διερεύνηση

Η οριοθέτηση των αρμοδιοτήτων της τοπικής αυτοδιοίκησης με κριτήριο την έννοια των τοπικών υποθέσεων καθόρισε και τη σχέση της τοπικής αυτοδιοίκησης με την εκπαίδευση. Ως εκ τούτου, όπου υιοθετήθηκε η άποψη, ότι η εκπαίδευση αποτελεί υπόθεση του κράτους, δεν επιτράπη η συμμετοχή της τοπικής αυτοδιοίκησης στη διαμόρφωση της ουσίας και του περιεχομένου της εκπαίδευσης και στη λήψη των

αποφάσεων για την εκπαιδευτική πολιτική, και η συμβολή της περιορίστηκε σε έναν εκτελεστικό, διαχειριστικό και επικουρικό ρόλο. Πολλοί αναλυτές της εκπαίδευσης ισχυρίζονται ότι η προσέγγισή της ως μονοπώλιο του δημοσίου και η γραφειοκρατική της οργάνωση οδήγησε στο σχεδόν πλήρη διαχωρισμό των σχολείων από την κοινωνία και στην αποθάρρυνση της συμμετοχής της τοπικής κοινωνίας στη λήψη αποφάσεων και στη διοίκηση των σχολείων (Murphy και Louis, 1999: xxiii). Σταδιακά, συνειδητοποιήθηκαν οι δυσλειτουργίες που αυτή η κατάσταση δημιουργεί και οι δυνατότητες βελτίωσης των συνθηκών και γενικότερης ανάπτυξης του σχολείου και της τοπικής κοινωνίας, που προσφέρει το άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία, η σύνδεσή τους και η ανάπτυξη της αλληλεπίδρασης. Αυτό οδήγησε στην ανάδειξη της τοπικής διάστασης, ως ιδιαίτερα σημαντικής παραμέτρου χάραξης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής, όχι μόνο στην κατεύθυνση της διοικητικής αποκέντρωσης, της αναδιάρθρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος και της αυτοδιοίκησης της σχολικής μονάδας, αλλά και στην κατεύθυνση της ενίσχυσης της αυτονομίας και της αυτοδυναμίας της τοπικής αυτοδιοίκησης και του ρόλου της στη διαμόρφωση της τοπικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Όπως ήδη αναφέρθηκε, οι αλληλένδετες αυτές κατευθύνσεις στην Ελλάδα εκφράστηκαν με το ν.1566/85, όπου η διοικητική αποκέντρωση συνδέθηκε σε μεγάλο βαθμό με την εξαγγελία μιας προσπάθειας για ανάπτυξη της λαϊκής συμμετοχής, του δημοκρατικού προγραμματισμού και του κοινωνικού ελέγχου στην εκπαίδευση (εισηγητική έκθεση ν.1566/85). Επί της ουσίας όμως, η θεσμοθέτηση συλλογικών οργάνων λαϊκής συμμετοχής και η μεταβίβαση στην πρωτοβάθμια τοπική αυτοδιοίκηση αρμοδιοτήτων για τη διαχείριση χρηματικών πόρων, για τα σχολικά κτίρια και τη συντήρησή τους, για την αντιμετώπιση πολιτισμικών και εκπαιδευτικών αναγκών της περιφέρειας κ.ά., δεν σηματοδότησε καμιά ουσιαστική παρέμβαση της τοπικής αυτοδιοίκησης στην εκπαίδευση. Με βάση το πλαίσιο που δημιουργήθηκε η τοπική αυτοδιοίκηση, αλλά και τοπικοί κοινωνικοί φορείς, όπως οι γονείς, οι συνδικαλιστικές ενώσεις των εκπαιδευτικών, οι παραγωγικές τάξεις, κατέστησαν μεν συμμετέχοντες στη διοίκηση της εκπαίδευσης και των σχολικών μονάδων, αλλά για θέματα ήσσονος σημασίας. Η αποκέντρωση του «περιεχομένου της εκπαίδευσης», με την έννοια να δοθεί στην τοπική αυτοδιοίκηση και κοινωνία η δυνατότητα να συν-διαμορφώνει έστω, με βάση τις τοπικές ιδιαιτερότητες, την τοπική ιστορία, και τον πολιτισμό, τα προγράμματα σπουδών ή ακόμα περισσότερο, να χαράσσει μια τοπική εκπαιδευτική πολιτική, μέσα στο πλαίσιο της εθνικής, παρέμεινε ζητούμενο.

Τόσο η θεσμοθέτηση της παρέμβασης της τοπικής αυτοδιοίκησης και των συλλογικών οργάνων λαϊκής συμμετοχής, όσο και η πραγματικότητα που δημιουργήθηκε από αυτήν, αποτέλεσαν αντικείμενο κριτικής αντιπαράθεσης και

έρευνας. Οι μελετητές του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος διείδαν στις ρυθμίσεις την προσπάθεια του κράτους να νομιμοποιήσει τις επιλογές του και να τους δώσει έναν κοινωνικά ουδέτερο χαρακτήρα. Ασχολήθηκαν ιδιαίτερα με την ιδεολογική κριτική των μέτρων, την ανάδειξη της ρητορικής της συμμετοχής και την αποκάλυψη μηχανισμών εξασφάλισης δημοκρατικής νομιμοποίησης πίσω από τη θέσπιση των συλλογικών οργάνων λαϊκής συμμετοχής και την ανάθεση στους Ο.Τ.Α. αρμοδιοτήτων, εκτελεστικού και διαχειριστικού χαρακτήρα, σε θέματα εκπαίδευσης (Νούτσος, 1986· Δημαράς, 1990· Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1990· Μαυρογιώργος, 1992· Αθανασούλα – Ρέππα, 1999).

Οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών φάνηκαν ιδιαίτερα επιφυλακτικές απέναντι στην ανάθεση αρμοδιοτήτων στους Ο.Τ.Α. και στην πιθανή διεύρυνσή τους, επικαλούμενες αρνητικές εμπειρίες από τη συμμετοχή της αυτοδιοίκησης στη διοίκηση της εκπαίδευσης, την αποτυχία δημοτικών επιχειρήσεων, την κακή οικονομική κατάσταση των δήμων, από τα φαινόμενα αυταρχισμού και κακοδιοίκησης σε ορισμένους δήμους. Πρόβαλαν επίσης ως επιχείρημα την πιθανή δημιουργία εκπαίδευσης πολλών ταχυτήτων, την αλλοίωση του ενιαίου, δημόσιου και δωρεάν χαρακτήρα της παιδείας, τους φόβους τους για την αλλαγή του εργασιακού τους καθεστώτος και τη διαφαινόμενη δημιουργία σχέσεων εξάρτησης και υποτέλειας στους τοπικούς κοινωνικούς φορείς ή τους φορείς της αυτοδιοίκησης (ενδεικτικά, Διδασκαλικό Βήμα, 1999)¹⁹.

Οι έρευνες που έγιναν, κυρίως πάνω στον τρόπο λειτουργίας των συλλογικών οργάνων λαϊκής συμμετοχής κατέληξαν σε αρνητικά συμπεράσματα για τον τρόπο στελέχωσής τους, και τις δυνατότητες των μελών τους, το βαθμό δραστηριοποίησης και αξιοποίησής τους, για τη δυνατότητά τους να έχουν ένα θετικό ρόλο στη διαμόρφωση καλύτερων συνθηκών και στη λήψη αποφάσεων (Σαΐτη, 1999· Σαΐτης, 2000α). Δεν υπήρξε όμως, έρευνα που να επικεντρώνει στη σχέση σχολικής μονάδας και τοπικής αυτοδιοίκησης και στη μελέτη και ερμηνεία του τρόπου και των προϋποθέσεων, με τις οποίες η τοπική αυτοδιοίκηση, ως βασική συνιστώσα του προσδιοριστικού πλαισίου της σχολικής μονάδας, συμβάλλει στη διαμόρφωση και στη συγκρότηση της εκπαιδευτικής της πολιτικής και πραγματικότητας.

Παράλληλα, οι ραγδαίες εξελίξεις στην κοινωνία, με τις αλλαγές, που σηματοδότησε η εξέλιξη της τεχνολογίας και η παγκοσμιοποίηση, στις παραγωγικές

¹⁹ Ο Chevallier αναφέρεται στη γενικότερη εμφάνιση παρόμοιων αντιδράσεων κάθε φορά που δρομολογείται αποσυγκεντρωτική πολιτική μιλώντας για «δυνάμεις επανασυγκέντρωσης». Σιγκεκριμένα επισημαίνει: «Ένα κράτος δεν αναπτύσσεται επί αιώνες σε ένα συγκεντρωτικό πλαίσιο χωρίς να μένουν ίχνη στις αναπαραστάσεις και τις συμπεριφορές. Ως προς αυτό η συνεχής προσφυγή στο κράτος μόλις αναφέρεται κάποιο πρόβλημα, η επίμονη αναζήτηση του εξισωτισμού, η δυσπιστία έναντι των ιδιαιτεροτήτων, η φροντίδα για ομοιομορφία, η απέχθεια της υποταγής σε μια πολύ κοντινή εξουσία δείχνουν ότι τα συγκεντρωτικά αντανακλαστικά δεν εξέλιπταν. (Chevallier, 1993: 446)»

δομές, τις σχέσεις εργασίας, στο περιβάλλον, αλλά ακόμα και στο περιεχόμενο εννοιών, όπως ο χώρος και ο χρόνος, διαχέονται και λαμβάνουν ιδιαίτερο περιεχόμενο και διαστάσεις στις τοπικές κοινωνίες, οι οποίες διαφοροποιούνται αρκετά γρήγορα. Γίνεται πλέον σαφές ότι οι διαφοροποιήσεις αυτές επηρεάζουν το επίπεδο της εκπαίδευσης και διαμορφώνουν αποκλίνουσες τοπικές εκπαιδευτικές πραγματικότητες, όσο και αν η εκπαιδευτική πολιτική καθορίζεται κεντρικά. Τοπικές κοινωνίες με πολιτισμική υστέρηση, έντονα κοινωνικά προβλήματα, υποβαθμισμένο περιβάλλον, πολύ-πολιτισμική πληθυσμιακή σύνθεση λειτουργούν αλληλεπιδραστικά με το σχολείο, καθορίζουν σε ένα βαθμό το εσωτερικό περιβάλλον των σχολικών μονάδων και συμβάλλουν στη διαμόρφωση της κουλτούρας τους. Παρόμοια επίδραση, ως βασική συνιστώσα και έκφραση των τοπικών κοινωνιών, ασκεί και η τοπική αυτοδιοίκηση, δεδομένου ότι έχει και θεσμοθετημένο παρεμβατικό ρόλο.

Είναι επομένως πολύ σημαντικό να διερευνηθεί η σχέση Σχολικής Μονάδας και Τοπικής Αυτοδιοίκησης, α) όπως διαμορφώνεται μέσα από το ισχύον θεσμικό πλαίσιο και την κατανομή των αρμοδιοτήτων μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων στην οργάνωση, τη διοίκηση και τη λειτουργία των σχολείων, αλλά και η σύγκριση του θεσμικού πλαισίου με τα αντίστοιχα άλλων χωρών β) όπως γίνεται αντιληπτή από τους εμπλεκόμενους στη συνεργασία και μετατρέπεται σε διαμορφωμένο κλίμα συνεργασίας και γ) στις διαστάσεις που λαμβάνει στην πραγματικότητα μέσα από τις δυνατότητες και τους τρόπους συνεργασίας, τους τρόπους με τους οποίους επωφελούνται οι σχολικές μονάδες από τους πόρους και τις ευκαιρίες μάθησης και βελτίωσης των συνθηκών που προσφέρει η τοπική κοινωνία και η τοπική αυτοδιοίκηση. Στην κατεύθυνση αυτή η παρούσα έρευνα εστιάζει στη σχέση μεταξύ σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με τους οργανισμούς τοπικής αυτοδιοίκησης πρώτου βαθμού μέσα από τις απόψεις, τις αντιλήψεις, τις προσδοκίες, τις προτάσεις συγκεκριμένων, από τους εμπλεκόμενους, φορέων δράσης, όπως οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων, οι Δήμαρχοι και οι Πρόεδροι των Επιτροπών Παιδείας των Δήμων. Οι συγκεκριμένοι φορείς επελέγησαν, διότι θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν μακρο-φορείς δράσης, αφού διαθέτουν σε κάποιο βαθμό το χρόνο για θεωρητικές κατασκευές σχετικά με τους κανόνες και τους πόρους (θεωρητικοί προσανατολισμοί), αλλά και τη δύναμη να επηρεάσουν την όλη κατάσταση με τις παρεμβάσεις τους (στρατηγικοί προσανατολισμοί) (Giddens, 1984: 29 Μουζέλης, 1997: 53-54).

3.3.1. Άξονες διερεύνησης του θεσμικού πλαισίου της σχέσης Σχολικής Μονάδας – Τ.Α. στην παρούσα έρευνα

Το θεσμικό πλαίσιο που ρυθμίζει τη σχέση συνεργασίας σχολικής μονάδας – Τ.Α. είναι κυρίως ο ν.1566/85, αλλά και άλλοι νόμοι, διατάγματα και υπουργικές αποφάσεις

που συμπλήρωσαν τις αρχικές ρυθμίσεις και είχαν ως στόχο τη διοικητική αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος, την αναβάθμιση του τοπικού επιπέδου λειτουργικής διάρθρωσης και την προσπάθεια εισαγωγής του δημοκρατικού προγραμματισμού, του κοινωνικού ελέγχου και της λαϊκής συμμετοχής στην εκπαίδευση. Βέβαια, η εκπαιδευτική νομοθεσία προσδιορίζει στο μεγαλύτερο βαθμό αυτή τη σχέση συνεργασίας, αλλά ρυθμίσεις, τουλάχιστον όσον αφορά τον προσδιορισμό των αρμοδιοτήτων και των πλαισίων δράσης της Τ.Α., περιλαμβάνονται και στην νομοθεσία, που διέπει τη λειτουργία των Ο.Τ.Α..

Οι άξονες προσέγγισης και ανάλυσης του θεσμικού πλαισίου στην παρούσα έρευνα είναι οι εξής:

- Η διαπίστωση του προσανατολισμού της διαχρονικής εξέλιξης του θεσμικού πλαισίου, σε σχέση με τον γενικότερο προσανατολισμό της πολιτικής για τη δημόσια διοίκηση πάνω στο δίπολο συγκέντρωση – αποκέντρωση / αποσυγκέντρωση και με τις τάσεις που επικρατούν σε χώρες της Ε.Ε..

- Ο προσδιορισμός του πλαισίου δράσης των εμπλεκόμενων ατόμων και φορέων στη συνεργασία, των ορίων και των δυνατοτήτων τους.

3.3.2. Η διερεύνηση των αντιλήψεων των εμπλεκόμενων και του κλίματος συνεργασίας Σχολικής Μονάδας – Τ.Α. στην παρούσα έρευνα

Η θεσμοθετημένη συνεργασία ΣΜ – Τ.Α. είναι σχετικά περιορισμένη και αφορά κυρίως τη χρηματοδότηση της σχολικής μονάδας μέσω τοπικής αυτοδιοίκησης, την επισκευή και συντήρηση των σχολικών κτιρίων, καθώς και τη λειτουργία της Επιτροπής Παιδείας του Δήμου και της Σχολικής Επιτροπής. Στην πράξη, η συνεργασία σχολικής μονάδας (ΣΜ) – τοπικής αυτοδιοίκησης (ΤΑ) προκύπτει μέσα από τις ανάγκες που παρουσιάζονται κατά τη λειτουργία της ΣΜ και στην προσπάθεια που καταβάλλεται και από τις δυο πλευρές για βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, μέσα από τη διατήρηση κατάλληλων συνθηκών λειτουργίας των σχολείων, τον εξοπλισμό των ΣΜ με διδακτικό και εποπτικό υλικό, την παροχή ευκαιριών για δραστηριότητες που εμπλουτίζουν το σχολικό πρόγραμμα και παρέχουν στους μαθητές εμπειρίες βιωματικής προσέγγισης της γνώσης, την υλοποίηση καινοτόμων πειραματικών προγραμμάτων κ.λπ. Στην παρούσα έρευνα το πώς διαμορφώνεται πρακτικά η συνεργασία Σ.Μ. –Τ.Α. εξετάζεται μέσα από τις αντιλήψεις των εμπλεκόμενων σε αυτή.

Ειδικότερα διερευνάται ποιες είναι και πώς διαφοροποιούνται σε σχέση με τα ατομικά στοιχεία τους (φύλο, ηλικία, σπουδές, έτη προϋπηρεσίας, οργανικότητα ΣΜ κ.λπ.) οι αντιλήψεις, οι προσδοκίες και ο βαθμός ικανοποίησης των υποκειμένων της έρευνας

(Διευθυντές των ΣΜ, Πρόεδροι των Επιτροπών Παιδείας των Δήμων, Δήμαρχοι και η εκλεγμένη ηγεσία των ενώσεων της Τ.Α. (ΚΕΔΚΕ, ΤΕΔΚΝΑ) για:

- τη συνεργασία ΣΜ –ΤΑ και τη συμβολή της στην αποτελεσματική λειτουργία των Σ.Μ.

- το ρόλο τους ή το ρόλο του φορέα τους στη συνεργασία ΣΜ – ΤΑ, έτσι όπως προσδιορίζεται από το υπάρχον θεσμικό πλαίσιο και όπως εμφανίζεται στην πραγματικότητα

- το ρόλο των υπόλοιπων φορέων που εμπλέκονται στη συνεργασία ΣΜ – ΤΑ, έτσι όπως προσδιορίζεται από το υπάρχον θεσμικό πλαίσιο και όπως εμφανίζεται στην πραγματικότητα

- την κατεύθυνση στην οποία πρέπει να κινηθεί το θεσμικό πλαίσιο (διεύρυνση ή περιορισμό των αρμοδιοτήτων των Ο.Τ.Α. για θέματα εκπαίδευσης) και τις αρμοδιότητες που πρέπει να δοθούν στους Ο.Τ.Α.

Ιδιαίτερη έμφαση δίδεται ακόμα στον προσδιορισμό του κλίματος συνεργασίας μεταξύ ΣΜ – ΤΑ. Για το λόγο αυτό, ορισμένες από τις παραπάνω παραμέτρους συνδυάζονται στην συνισταμένη παράμετρο «κλίμα συνεργασίας». Παρακάτω παρουσιάζεται η έννοια και το θεωρητικό περιεχόμενο του οργανωσιακού κλίματος, καθώς ο τρόπος με τον οποίο ορίζεται η έννοια του κλίματος συνεργασίας στην παρούσα έρευνα.

3.3.2.1. Η έννοια του κλίματος της συνεργασίας ΣΜ – ΤΑ στην παρούσα έρευνα

Ήδη από τη δεκαετία του '30, το οργανωσιακό κλίμα θεωρήθηκε ως μια υπαρκτή εμπειρικά επαληθεύσιμη οντότητα, ως ένα ψυχολογικό πεδίο, το οποίο προσδιόριζαν οι στόχοι, τα κίνητρα, οι κοινωνικές σχέσεις, αλλά και η φιλική, τεταμένη ή εχθρική ατμόσφαιρα ή οι ελευθερίες που δίνονταν στα μέλη της οργάνωσης. Ο C. Argyris (1958) προσέγγισε το κλίμα σαν αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ των τυπικών και άτυπων χαρακτηριστικών της οργάνωσης. Στις τυπικές περιέλαβε τις στρατηγικές και τους πρότυπους τρόπους εκτέλεσης των εργασιών, τις πρακτικές και τις διαδικασίες, τις αξίες, τις ανάγκες και τις ικανότητες των προσώπων, που υιοθετεί η οργάνωση. Στις άτυπες μεταβλητές περιέλαβε τις στάσεις, τις προσωπικές πρακτικές προσαρμογής και τις άμυνες που αναπτύσσουν τα άτομα, για να αντεπεξέλθουν στις συγκρούσεις που αναπτύσσονται εντός της οργάνωσης, μεταξύ των αναγκών τους και των σκοπών της οργάνωσης. Με βάση αυτά τα χαρακτηριστικά το κλίμα μιας οργάνωσης τοποθετούνταν σε μια κλίμακα, όπως αυτή των Halpin και Croft (1963) με τους έξι τύπους κλίματος (ανοιχτό, αυτόνομο, ελεγχόμενο, οικείο, πατερναλιστικό και κλειστό κλίμα).

Με διαφορετικούς τρόπους έγινε αντιληπτό το κλίμα στο πλαίσιο μεταγενέστερων ενδεχομενικών, ερμηνευτικών και δομικών προσεγγίσεων. Στο πλαίσιο των ενδεχομενικών προσεγγίσεων το κλίμα της οργάνωσης βασίζεται στην εσωτερική συνοχή και στη δυνατότητα προσαρμογής των στοιχείων της οργάνωσης στις μεταβολές του περιβάλλοντος. Στις ερμηνευτικές προσεγγίσεις η διαμόρφωση του κλίματος γίνεται στο μυαλό των ατόμων, σαν αποτέλεσμα της αντίδρασής τους στις μεταβλητές της κατάστασης, με τρόπο που σημασιοδοτείται ψυχολογικά από αυτούς. Στις δομικές προσεγγίσεις το κλίμα αναφέρεται σαν μια εμπειρική εκδήλωση της δομής της οργάνωσης. Τα μέλη των οργανώσεων έχουν κοινές αντιλήψεις σχετικά με το κλίμα της οργάνωσης, αφού οι αντιλήψεις τους διαμορφώνονται στο πλαίσιο των ίδιων δομών.

Στην εξέλιξη της προσπάθειας προσδιορισμού του κλίματος αναδύθηκαν προσεγγίσεις βασισμένες στην έννοια της κουλτούρας, όπως την εισηγήθηκαν οι Schein (1985) και Smircich (1983). Στο πλαίσιο αυτών των προσεγγίσεων καταβλήθηκε προσπάθεια να συνδεθούν οι παρατηρημένοι τρόποι αλληλεπίδρασης που διαμορφώνουν το κλίμα, με βαθύτερα χαρακτηριστικά της κουλτούρας, που επηρεάζουν αυτή την αλληλεπίδραση. Σύμφωνα με αυτές τις προσεγγίσεις το οργανωσιακό κλίμα δημιουργείται από μια ομάδα αλληλεπιδρώντων ατόμων, τα οποία μοιράζονται την κοινή κουλτούρα της οργάνωσης. Με αυτή την έννοια χαρακτηριστικά στοιχεία της κουλτούρας, όπως είναι οι κοινές παραδοχές και ιδεολογίες, η γνώση, οι πεποιθήσεις, οι αξίες, τα σύμβολα, οι ψυχολογικές δομές και οι ανεπίγνωστες διαδικασίες αντανακλούν στα μετρήσιμα χαρακτηριστικά του κλίματος, όπως οι κοινές αντιλήψεις και συμπεριφορές ή όπως το θέτει ο (Schein, 1985: 111) στα χαρακτηριστικά που μας επιτρέπουν να περιγράψουμε την κουλτούρα μιας οργάνωσης, όπως «ο τρόπος με τον οποίο τα μέλη αντιλαμβάνονται, σκέπτονται, αισθάνονται και κρίνουν καταστάσεις και σχέσεις».

Από την τοποθέτηση της έμφασης στο οργανωσιακό κλίμα ή στην οργανωσιακή κουλτούρα προκύπτει και η διάκριση στην ερευνητική μεθοδολογία που χρησιμοποιούν οι δύο τάσεις. Οι μελετητές της προσέγγισης της οργανωσιακής κουλτούρας προέρχονται από το χώρο των επιστημών της εθνογραφίας της ανθρωπολογίας και της κοινωνιολογίας και χρησιμοποιούν ποιοτικές μεθόδους και εθνογραφικές τεχνικές για να εξετάσουν το χαρακτήρα ή την ατμόσφαιρα των οργανισμών σε αφηρημένο επίπεδο.

Οι προσεγγίσεις του οργανωσιακού κλίματος προέρχονται από ερευνητές από τον επιστημονικό χώρο της ψυχολογίας και της κοινωνικής ψυχολογίας, μελετούν το κλίμα ως μια πραγματική ανεξάρτητη μεταβλητή και χρησιμοποιούν ποσοτικές μεθόδους και πολυμεταβλητή ανάλυση για να διερευνήσουν τους τρόπους με τους οποίους γίνεται αντιληπτή η συμπεριφορά στους οργανισμούς. Πιο συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκαν μελέτες πεδίου, αντικειμενικές κλειδές παρατήρησης, κοινωνικά πειράματα χειρισμού

του περιβάλλοντος και αντιλήψεις των μετεχόντων στην οργάνωση για τα οργανωσιακά χαρακτηριστικά.. Η πλειονότητα των ερευνών πάνω στο κλίμα των οργανώσεων χρησιμοποίησε την τελευταία προσέγγιση, παρά το πρόβλημα της διχογνωμίας κατά πόσον το κλίμα αφορά αυτή καθαυτή την κατάσταση ή την αντίληψή της. Είναι φανερό ότι επικράτησε η άποψη ότι οι αντιλήψεις των εμπλεκομένων ακόμα και αν δεν αντανακλούν πλήρως την πραγματικότητα, επιδρούν διαμορφωτικά στο κλίμα.

Στην παρούσα έρευνα εξετάζεται το κλίμα που επικρατεί στις σχέσεις συνεργασίας μεταξύ δήμου και σχολικών μονάδων του κάθε δήμου. Το κλίμα αντιμετωπίζεται ως μια διάσταση του ευρύτερου κοινωνικού συστήματος της τοπικής κοινωνίας και μια ανεξάρτητη μεταβλητή, που αναφέρεται σε ένα σχετικά μόνιμο χαρακτηριστικό του περιβάλλοντος αυτής της σχέσης, το οποίο επηρεάζεται από τη συμπεριφορά και τις αντιλήψεις των δημοτικών αρχών (δήμαρχος, πρόεδρος επιτροπής παιδείας) και των διευθυντών των σχολικών μονάδων, που ανήκουν στο δήμο. Για τον προσδιορισμό του κλίματος λαμβάνονται υπόψη οι συμπεριφορές που σχετίζονται με τη συνεργασία ΣΜ - ΤΑ και αντίστοιχα οι αντιλήψεις που έχουν οι εμπλεκόμενοι σε αυτή τη σχέση για τους ρόλους τους και το ρόλο των άλλων εμπλεκομένων σε αυτή. Εξετάζεται επίσης η ύπαρξη κουλτούρας συνεργασίας, με την έννοια της ύπαρξης κοινών παραδοχών και ιδεολογίας μεταξύ των μελών, όσον αφορά τη συνεργασία, τη συλλογικότητα και τη συμμετοχή στα κοινά.

Οι έρευνες πάνω στο οργανωσιακό κλίμα και την οργανωσιακή κουλτούρα έχουν δείξει ότι περιβάλλοντα με διαφορετική κουλτούρα και κλίμα αναμένεται να παρουσιάζουν διαφορές στη συμπεριφορά των ατόμων, στην απόδοση και στα αποτελέσματα. Ειδικότερα, στο χώρο της εκπαίδευσης, οι περισσότερες έρευνες έχουν δείξει ότι το σχολικό κλίμα, αλλά και η επίδραση διαφόρων παραμέτρων της σχολικής κουλτούρας, πιθανόν μαζί με άλλες μεταβλητές, συμβάλλουν καθοριστικά στη διαμόρφωση των αποτελεσμάτων του σχολείου. Σε παρόμοια συμπεράσματα έχει καταλήξει και η έρευνα της Καβούρη σε ελληνικά σχολεία (1996: 307). Στην παρούσα έρευνα υπό το φως των δεδομένων που έχουν συλλεχτεί, αναμένεται να εξακριβωθεί η σχέση μεταξύ του κλίματος της συνεργασίας και της ύπαρξης ή όχι εμπλουτισμένου - πάνω από το μέσο όρο - σχολικού περιβάλλοντος, όπως αυτό προκύπτει από το εύρος των δραστηριοτήτων – κυρίως εκτός βασικού προγράμματος – που προσφέρει το σχολείο, αλλά και μέσα από την καταγραφή της κατάστασης των κτιρίων και των αύλειων χώρων των σχολικών μονάδων κάθε δήμου, αφού είναι ακριβώς η επισκευή και συντήρηση των σχολείων το βασικό αντικείμενο της συνεργασίας σχολικών μονάδων – τοπικής αυτοδιοίκησης.

3.3.3. Η διερεύνηση των τρόπων συνεργασίας σχολικής μονάδας – Τ.Α. και η έννοια του εμπλουτισμού της σχολικής ζωής στην παρούσα έρευνα

Η συμβολή της ΤΑ στη λειτουργία των σχολείων μπορεί να είναι σε πολλές κατευθύνσεις και προσδιορίζεται τόσο από το θεσμικό πλαίσιο, όσο και από τη δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ των φορέων. Ενδεικτικά αναφέρονται, πέραν των προσδιοριζόμενων από το θεσμικό πλαίσιο αρμοδιοτήτων επισκευής και συντήρησης των σχολικών κτιρίων και κατανομής των κονδυλίων για τα λειτουργικά έξοδα, η λειτουργία τοπικής βιβλιοθήκης, η λειτουργία αθλητικών εγκαταστάσεων και η προσφορά προγραμμάτων άθλησης, η αξιοποίηση των σχολικών κτιρίων για την ανάπτυξη σύνθετων παιδαγωγικών δραστηριοτήτων, η λειτουργία μουσείων, θεατρικών εργαστηρίων, χώρων εικαστικής δημιουργίας, η παραγωγή τοπικών ραδιοφωνικών προγραμμάτων εκπαιδευτικού χαρακτήρα, η ανάπτυξη προγραμμάτων ενημέρωσης για σύγχρονα θέματα περιβάλλοντος, υγείας, η ενίσχυση της εφαρμογής πιλοτικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων στα σχολεία, η συμμετοχή σε προγράμματα χρηματοδοτούμενα από την Ευρωπαϊκή Ένωση, η οικονομική ενίσχυση επισκέψεων των μαθητών σε χώρους εργασίας επαγγελματιών για την απόκτηση άμεσης αντίληψης και την εξοικείωση των μαθητών με τοπικά επαγγέλματα και τοπικές επιχειρήσεις κ. ά.. Σε εκπαιδευτικά συστήματα με αποκεντρωτικό χαρακτήρα η Τ.Α. συμμετέχει ακόμα στη διαμόρφωση του προγράμματος σπουδών σε τοπικό επίπεδο και γενικότερα στον προσδιορισμό της ουσίας και του περιεχομένου της εκπαίδευσης και στη χάραξη τοπικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Στην παρούσα έρευνα η εξέταση της συνεργασίας σχολικής μονάδας – Τ.Α. επικεντρώνεται στους τρόπους, με τους οποίους η Τ.Α. μπορεί να συμβάλλει στην αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων. Η αποτελεσματική λειτουργία των ΣΜ αποτέλεσε ανέκαθεν ένα από τα βασικά ζητούμενα στο χώρο της εκπαίδευσης. Είναι ένα θέμα που συνδέεται άμεσα με την αξιολόγηση του έργου της ΣΜ. Τις τελευταίες δεκαετίες, υπό την επίδραση θεωρητικών απόψεων που προέρχονται από το χώρο της διοίκησης των επιχειρήσεων, αλλά και τάσεων που επικράτησαν διεθνώς και ιδιαίτερα στη Ευρωπαϊκή Ένωση (Εκθεση της Επιτροπής των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων 2001: 5), η αποτελεσματική λειτουργία συνδέθηκε με την αποδοτικότητα (Τύπας, Κατσαρός 2003: 86) των ΣΜ σε σχέση με τους πόρους που διατίθενται για τη λειτουργία τους. Το γεγονός αυτό κατέστησε ακόμα πιο περίπλοκη την προσπάθεια να προσδιοριστούν αξιόπιστοι τρόποι και αντικειμενικά κριτήρια μέτρησης της αποτελεσματικότητας, σε ένα χώρο όπως η εκπαίδευση, ο οποίος βασίζει τη λειτουργία του σε αξιακές παραδοχές διαφορετικές από αυτές των επιχειρήσεων και του οποίου ο σκοπός έχει γενικό και αόριστο χαρακτήρα και αναλύεται σε πολλές επιμέρους επιδιώξεις.

Μελέτες που έχουν γίνει για την επισήμανση των γνωρισμάτων του αποτελεσματικού σχολείου, έχουν αναδείξει χαρακτηριστικά, όπως η άσκηση ηγετικού ρόλου, η σταθερότητα του προσωπικού, η δομή και οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος και των διδακτικών μεθόδων, η μεγιστοποίηση του χρόνου μάθησης, η εμπλοκή και υποστήριξη των γονέων, ο συμμετοχικός σχεδιασμός και οι συναδελφικές σχέσεις, η υποστήριξη από την τοπική κοινωνία και η αξιοποίηση των πόρων και των ευκαιριών εμπλουτισμού του σχολικού προγράμματος που προσφέρει η ΤΑ, η ανάπτυξη σαφών συλλογικών στόχων και προσδοκιών κ.ά. (Θεοφιλίδης, 1994· Σαϊτης, 2000).

Με βάση το θεσμικό πλαίσιο που ρυθμίζει τις σχέσεις ΣΜ – ΤΑ και στο βαθμό που στην παρούσα έρευνα το ενδιαφέρον εστιάζεται στη συμβολή της ΤΑ στην αποτελεσματική λειτουργία της ΣΜ, ως παράμετροι για την προσέγγιση της αποτελεσματικής λειτουργίας της ΣΜ απομονώνονται και εξετάζονται θέματα στα οποία εμπλέκεται η ΤΑ. Δεν εξετάζονται μόνο οι σχέσεις συνεργασίας που αναπτύσσονται στο πλαίσιο των θεσμοθετημένων αρμοδιοτήτων, αλλά κυρίως αυτές που αναπτύσσονται από τη δυναμική αλληλεπίδραση των σχολικών μονάδων με την τοπική κοινωνία και την τοπική αυτοδιοίκηση και αφορούν την εφαρμογή προαιρετικών καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, που σχετίζονται με την τοπική ιστορία, οικονομία, πολιτισμό, αλλά και πολιτιστικά δρώμενα και εκδηλώσεις κοινωνικής αλληλεγγύης. Αυτές οι προαιρετικού χαρακτήρα δράσεις στην παρούσα έρευνα αποδίδονται με τον όρο *εμπλουτισμός* της σχολικής ζωής και των ευκαιριών μάθησης. Είναι αυτές που διαφοροποιούν σημαντικά το επίπεδο των παρεχομένων ευκαιριών μάθησης μεταξύ των σχολικών μονάδων και, στο βαθμό που ενισχύονται οικονομικά ή με άλλο τρόπο από την Τ.Α., αντικατοπτρίζουν τη διαφοροποιήσιμη επίδραση της συνεργασίας σχολικών μονάδων – Τ.Α.. Ως πιθανοί παράγοντες αυτής της διαφοροποίησης εξετάζονται τόσο οι δήμοι, και οι δυνατότητες που παρέχουν, όσο και οι διευθυντές των σχολικών μονάδων που καλούνται να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες αυτές.

Εκτός από τον εμπλουτισμό της σχολικής ζωής με προγράμματα, εκδηλώσεις και γενικά ευκαιρίες μάθησης, εκτός κανονικού προγράμματος, στην υλοποίηση των οποίων έχει συμβάλει η ΤΑ, εξετάζονται ακόμα οι παρεμβάσεις για βελτίωση της λειτουργικότητας και της αισθητικής των σχολικών κτιρίων, ο εξοπλισμός των σχολείων και η αποτελεσματικότητα της διαδικασίας χρηματοδότησης των σχολείων μέσω δήμων για την κάλυψη των λειτουργικών εξόδων τους και των δαπανών για επισκευές – συντηρήσεις των σχολικών κτιρίων.

ΜΕΡΟΣ Β΄

ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ

Τμήμα Α΄

Η ερευνητική μεθοδολογία

§4. Σύνδεση της θεωρητικής οπτικής με την ερευνητική μεθοδολογία - Επιλογή ερευνητικής μεθόδου

Η επιλογή της κατάλληλης ερευνητικής μεθόδου είναι μια από τις βασικότερες συνιστώσες για την επιτυχία κάθε έρευνας και συναρτάται με ποικίλους παράγοντες, μεταξύ των οποίων οι διαθέσιμες πηγές άντλησης δεδομένων και η δυνατότητα πρόσβασης σε αυτές, η εξοικείωση του ερευνητή με συγκεκριμένη ερευνητική μεθοδολογία, ο διαθέσιμος χρόνος, οι οικονομικές δυνατότητες του ερευνητή.

Ο πρώτος όμως και βασικότερος μεταξύ των παραγόντων είναι η διασφάλιση συνέπειας μεταξύ θεωρητικού πλαισίου και ερευνητικής μεθόδου, ως προς τις οντολογικές και επιστημολογικές παραδοχές τους. Η ανάγκη αυτή προκύπτει από τη στιγμή που αποτελεί σχεδόν καθολική παραδοχή στο χώρο των κοινωνικών επιστημών, ότι «οι μέθοδοι και οι τεχνικές που επιστρατεύονται κατά τη διεξαγωγή της κοινωνιολογικής έρευνας δεν είναι ουδέτερα εργαλεία, αλλά στηρίζονται σε συγκεκριμένες παραδοχές για την κοινωνική πραγματικότητα και τη συγκρότησή της, τη σχέση του υποκειμένου και του ερευνητή με αυτήν και για τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να μελετηθεί» (Κυριαζή, 2002:17, 29, 44).

Στο πλαίσιο αυτό τοποθετείται συχνά η αντιπαράθεση μεταξύ ποσοτικών και ποιοτικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων. Οι πρώτες αντιστοιχούν στο εμπειρικό - αναλυτικό παράδειγμα, συνδέονται με το θετικιστικό μοντέλο των φυσικών επιστημών και επιδιώκουν, με τη χρήση «κλειστών» μεθόδων και τυποποιημένων ερευνητικών εργαλείων, την επαλήθευση θεωρητικών υποθέσεων και την αναζήτηση αιτιωδών σχέσεων και νόμων γενικής ισχύος. Οι ποιοτικές, αντι-θετικιστικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις αντιστοιχούν στο ερμηνευτικό παράδειγμα και επιδιώκουν, με τη χρήση «ανοικτών» μεθόδων, την κατανόηση της ανθρώπινης δράσης και του υποκειμενικού κόσμου της ατομικής εμπειρίας και την ερμηνεία της πραγματικότητας στο συγκεκριμένο ιστορικο-κοινωνικό πλαίσιο και περίπτωση.

Ωστόσο σήμερα γίνεται δεκτή η άποψη, που έχει υιοθετηθεί και από την παρούσα έρευνα, ότι τα κοινωνικά φαινόμενα είναι τόσο πολύπλευρα και πολυδιάστατα, ώστε για την εξήγηση, πρόβλεψη και κατανόησή τους απαιτείται η συνέργια των μεθοδολογικών προσεγγίσεων, η σύνθεσή τους και η αξιοποίηση των θετικών στοιχείων της καθεμιάς

(Μακράκης, 1997: 31). Προϋπόθεση ορθής αξιοποίησης αποτελεί ο καθορισμός από τον ερευνητή της κατάλληλης προσέγγισης για κάθε πτυχή της έρευνάς του.

Με βάση τα παραπάνω και σε σχέση με τα ερωτήματα της παρούσας έρευνας και τις θεωρητικές προσεγγίσεις που συνθέτουν το θεωρητικό της πλαίσιο, έγιναν οι παρακάτω μεθοδολογικές επιλογές:

- Στο πλαίσιο της θεώρησης του σχολείου ως ανοικτού κοινωνικού συστήματος και προκειμένου να διερευνηθούν σχέσεις μεταξύ εισροών και εκροών του συστήματος, όπως η σχέση μεταξύ ηγετικού προσανατολισμού των διευθυντών των σχολικών μονάδων με τις απόψεις τους για το ρόλο της ΤΑ και με τη συνεργασία τους με αυτήν για τον εμπλουτισμό της σχολικής ζωής και τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, καθώς και η σχέση όλων των παραπάνω παραμέτρων με δημογραφικά χαρακτηριστικά των διευθυντών (ηλικία, χρόνος προϋπηρεσίας, σπουδές) ή η σχέση της συνεργατικής στάσης των διευθυντών με το βαθμό εμπλουτισμού της σχολικής ζωής, επελέγη για τη συγκέντρωση των εμπειρικών δεδομένων η δειγματοληπτική έρευνα με ερωτηματολόγιο.

- Προκειμένου να διερευνηθεί η σχέση συνεργασίας σχολικών μονάδων και Τ.Α., ως πλαίσιο δράσης των διευθυντών σχολικών μονάδων, υπό το πρίσμα της ερμηνευτικής θεώρησης, μέσα από τα νοήματα που οι εμπλεκόμενοι σε αυτή τη σχέση αποδίδουν στη δική τους συμπεριφορά και στο ρόλο τους, καθώς και στη συμπεριφορά και το ρόλο των άλλων, επιλέχθηκε η μελέτη, ως διακριτών και συγκρίσιμων περιπτώσεων, δώδεκα δήμων της χώρας με ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους. Ειδικότερα, για κάθε δήμο με τη χρήση ερωτηματολογίων και συνεντεύξεων συλλέχθηκαν δεδομένα σε μια χρονική στιγμή, με σκοπό την περιγραφή της φύσης των υπαρχουσών συνθηκών, καθώς και τον προσδιορισμό των σχέσεων, που συνδέουν συγκεκριμένες πτυχές της πραγματικότητας (Cohen & Manion, 1997: 122), όπως η σχέση του κλίματος συνεργασίας με το βαθμό εμπλουτισμού της σχολικής ζωής σε κάθε δήμο.

- Το ίδιο υλικό αξιοποιήθηκε για την προσέγγιση και μελέτη πτυχών του θέματος, που σχετίζονται αφενός με συγκρούσεις ρόλων και εξουσιών, με την αποκάλυψη ιδεολογικών παρεμβολών, που παρεμποδίζουν την ισότιμη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων στη λήψη των αποφάσεων, σε αντιδιαστολή με την αναπτυσσόμενη ρητορική για το ανοιχτό στην κοινωνία δημοκρατικό σχολείο και αφετέρου με τους στρατηγικούς προσανατολισμούς και τις πολιτικές επιλογές σχετικών θεσμικών παραγόντων – μακρο-φορέων δράσης, όπως οι ηγέτες των ενώσεων των ΟΤΑ.

- Παράλληλα, προκειμένου να περιγραφούν και να ερμηνευθούν οι δομικές ιδιότητες της σχέσης συνεργασίας σχολικών μονάδων και Τ.Α., που προκύπτουν από το θεσμικό πλαίσιο και προσδιορίζουν καθοριστικά τη συμπεριφορά όλων των εμπλεκόμενων δρώντων υποκειμένων, επελέγη η μέθοδος της ανασκόπησης και κριτικής ανάλυσης των

νομοθετικών ρυθμίσεων, που αποτελούν το θεσμικό πλαίσιο αυτής της σχέσης, καθώς και η διερεύνηση της ιστορικής εξέλιξής του.

- Τέλος, προκειμένου να εξασφαλιστούν δεδομένα για την καλύτερη κατανόηση και ερμηνεία των τάσεων που διαφαίνονται και των απόψεων που έχουν διατυπωθεί, σχετικά με το ρόλο της Γ.Α. στην εκπαίδευση και στη λειτουργία των σχολικών μονάδων, επελέγη η συγκριτική ανάλυση εκπαιδευτικών συστημάτων χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

4.1. Ιστορική και Συγκριτική ανάλυση

Η προσέγγιση των ερευνητικών προβλημάτων με τη μέθοδο της δειγματοληπτικής έρευνας, η οποία κυριαρχεί στις κοινωνικές επιστήμες, προσδίδει στις έρευνες συγχρονικό χαρακτήρα και καθιστά αντι-ιστορικές τις κοινωνικές αναλύσεις, ενώ η αναφορά των ερευνών εξ ορισμού σε συγκεκριμένο πεδίο δεν επιτρέπει τις συγκρίσεις και λειτουργεί το ίδιο περιοριστικά για τη δυνατότητα διαμόρφωσης ολοκληρωμένων επεξηγηματικών μοντέλων (Κυριαζή, 2002: 304). Αντίθετα, οι έρευνες που επιχειρούν να ερμηνεύσουν τα κοινωνικά φαινόμενα λαμβάνοντας υπόψη το χώρο και το χρόνο, δέχονται ότι επιλογές, που έχουν γίνει σε προηγούμενο χρόνο ή σε άλλο χώρο, επηρεάζουν τη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα, περιορίζουν αλλά και προβάλλουν εναλλακτικές δυνατότητες για περαιτέρω αλλαγή. Με την ιστορική – συγκριτική ανάλυση οι ερευνητές θέτουν ερωτήματα για κοινωνικές δομές ή διαδικασίες, που γίνονται αντιληπτές ως παγωμένες στο χώρο και στο χρόνο, εξετάζουν την εξέλιξη δομών στο χρόνο, δίνουν προσοχή στη διαπλοκή σκόπιμης δράσης και δομικού πλαισίου, τονίζουν τα ιδιαίτερα ή τα μεταβλητά στοιχεία που φέρουν συγκεκριμένες κοινωνικές δομές και μορφές αλλαγής (Skocropf, 1984: 1-2).

Στην παρούσα έρευνα η ιστορική προσέγγιση αξιοποιήθηκε για να προσδιοριστεί ο τρόπος με τον οποίο διαμορφώθηκε διαχρονικά το θεσμικό πλαίσιο, αλλά και οι κοινωνικές αντιλήψεις για την διοικητική αποκέντρωση και ειδικότερα για το ρόλο της τοπικής αυτοδιοίκησης στην παιδεία.

Παράλληλα, η παρουσίαση και η συγκριτική ανάλυση της υφιστάμενης κατάστασης στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπου η διαδικασία της αποκέντρωσης έχει γενικά προωθηθεί σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό και η τοπική αυτοδιοίκηση έχει καθοριστικό ρόλο στην παροχή παιδείας, προσέφερε τη δυνατότητα να εντοπιστούν τα πλεονεκτήματα και οι αδυναμίες τους, τα κοινά χαρακτηριστικά και τα σημεία διαφοροποίησής τους, οι θετικές και οι αρνητικές συνέπειες συγκεκριμένων πολιτικών σε σχέση με τα θέματα που ενδιαφέρουν την έρευνα. Έδωσε έτσι τη δυνατότητα να τοποθετηθεί συγκριτικά, ως προς το βαθμό αποκέντρωσης το ελληνικό διοικητικό εκπαιδευτικό σύστημα, σε επίπεδο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών συστημάτων των άλλων χωρών-μελών της Ε.Ε., χωρίς αυτή η συγκριτική

παράθεση να σημαίνει υποχρεωτικά συγκριτική ποιοτική αξιολόγηση. Προσέφερε τέλος, τη δυνατότητα να προσδιοριστεί η επίδραση των τάσεων που επικρατούν στην Ευρώπη, ενός από τους σημαντικότερους παράγοντες, για τη διαμόρφωση των τάσεων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και των απόψεων των φορέων, που επηρεάζουν τις σχετικές αποφάσεις.

4.2. Ανάλυση περιεχομένου του θεσμικού πλαισίου

Σύμφωνα με τη μεθοδολογία ανάλυσης του θεσμικού πλαισίου, συλλέγονται και αναλύονται πηγές τεκμηρίων που συγκροτούν το υπό μελέτη θεσμικό πλαίσιο, όπως έχει διαμορφωθεί με νομοθετικές ρυθμίσεις και διοικητικές πράξεις (διατάγματα και εγκύκλιες διαταγές με διαρκή ισχύ). Στη διερεύνηση αυτή είναι απαραίτητο να προσδιοριστούν εκ των προτέρων, με βάση τη θεωρητική ανάλυση που έχει προηγηθεί, οι άξονες ή οι κατηγορίες ή η μονάδα ανάλυσης.

Στην παρούσα έρευνα, η ανάλυση περιεχομένου του θεσμικού πλαισίου που προσδιορίζει τη συνεργασία σχολικών μονάδων και τοπικής αυτοδιοίκησης βασίστηκε στην ανάγνωση και συστηματική διερεύνηση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας και του Δημοτικού και Κοινοτικού Κώδικα. Οι επιμέρους κατηγορίες ανάλυσης του περιεχομένου των κειμένων αυτών διαμορφώθηκαν με βάση τις κύριες έννοιες – παραμέτρους, που όπως αναδείχθηκε στο θεωρητικό μέρος της έρευνας, καθορίζουν τη συνεργασία σχολικής μονάδας – τοπικής αυτοδιοίκησης. Τέτοιες έννοιες είναι η αποκέντρωση, ο σαφής καθορισμός και η διάκριση αρμοδιοτήτων, η θεσμοθέτηση συμμετοχικών οργάνων συνεργασίας, η θεσμοθέτηση πόρων αντίστοιχων προς τις αρμοδιότητες, η θεσμοθέτηση διαδικασιών εποπτείας – αξιολόγησης της συνεργασίας.

Παράλληλα, για λόγους αποφυγής της μονομέρειας στην ανάλυση και ερμηνεία του περιεχομένου των ρυθμίσεων, αναζητήθηκαν και μελετήθηκαν κείμενα που περιέχουν τις απόψεις όλων των παρατάξεων των δασκάλων, που συμμετέχουν στη ΔΟΕ, αλλά και των πολιτικών κομμάτων, πάνω στις επιμέρους ρυθμίσεις και κυρίως πάνω στο θέμα της αποκέντρωσης εκπαιδευτικών αρμοδιοτήτων προς την ΤΑ²⁰.

4.3. Δειγματοληπτική έρευνα

Για την συστηματική συλλογή εμπειρικών δεδομένων σχετικά με την κατάσταση που επικρατεί στα σχολεία και την καταγραφή των αντιλήψεων των εμπλεκόμενων μερών πάνω στο θέμα, σχεδιάστηκε δειγματοληπτική έρευνα με ερωτηματολόγια, που

²⁰ Πρόκειται για μια συζήτηση που τροφοδοτήθηκε τόσο από το ν.1566/85, όσο και από νεότερες ρυθμίσεις, όπως αυτή του άρθρου 41, του νόμου 2218/94 που αναφερόταν στη δυνατότητα της τοπικής αυτοδιοίκησης να ιδρύει και να λειτουργεί νηπιαγωγεία, η οποία θεωρήθηκε ως πρώτο βήμα για το πέρασμα της Α/θμιας εκπαίδευσης στην τοπική αυτοδιοίκηση.

απευθύνθηκαν στους διευθυντές σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δώδεκα (12) Δήμων. Σχεδιάστηκε επίσης, η συγκέντρωση στοιχείων μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων με τους δημάρχους και τους προέδρους των επιτροπών παιδείας των ίδιων δήμων, αλλά και με την εκλεγμένη ηγεσία των ενώσεων των ΟΤΑ (ΚΕΔΚΕ, ΤΕΔΚΝΑ).

Ο χαρακτήρας της παρούσας δειγματοληπτικής έρευνας είναι διπλός: περιγραφικός και επεξηγηματικός. Είναι περιγραφική στο βαθμό που στοχεύει στην απλή καταγραφή των δημογραφικών χαρακτηριστικών, των απόψεων, των προτιμήσεων, των στάσεων και των συμπεριφορών των υποκειμένων της έρευνας, αλλά και των πρακτικών τρόπων συνεργασίας σχολικών μονάδων και τοπικής αυτοδιοίκησης, των προβλημάτων και του κλίματος συνεργασίας και άλλων παραμέτρων. Είναι επεξηγηματική επειδή παράλληλα στοχεύει στον εντοπισμό τάσεων που εμφανίζονται στα δεδομένα και αιτιακών μηχανισμών που τις δημιουργούν, όπως πιθανών σχέσεων μεταξύ της ύπαρξης εμπλουτισμένου σχολικού περιβάλλοντος και του κλίματος συνεργασίας ή του βαθμού ανάπτυξης της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και ΤΑ ή του ηγετικού προσανατολισμού του διευθυντή της σχολικής μονάδας, καθώς και σχέσεων μεταξύ του ηγετικού προσανατολισμού των διευθυντών και του κλίματος συνεργασίας. Ως εκ τούτου ο επεξηγηματικός χαρακτήρας της δειγματοληπτικής προσέγγισης αφορά το μέρος της έρευνας, που διατρέχεται από παραγωγικό συλλογισμό, σύμφωνα με τον οποίο η θεωρία μετασχηματίζεται σε θεωρητικές υποθέσεις με εμπειρικές απολήξεις (πλέγμα μεταβλητών), που στη συνέχεια ελέγχονται με κατάλληλα εμπειρικά στοιχεία (Κυριαζή, 2002: 47).

Η επιλογή αυτής της μεθόδου υπαγορεύθηκε από τις δυνατότητες που παρέχει για προσέγγιση μεγάλου μέρους του πληθυσμού, για τυποποίηση των στοιχείων που συλλέγονται, τα οποία είναι επιδεκτικά σε στατιστικές μεθόδους ανάλυσης για την ανάδειξη γενικών τάσεων και ομοιομορφιών, καθώς και λόγω του μικρότερου χρόνου που απαιτεί. Υπαγορεύθηκε επίσης από το γεγονός ότι η παρούσα έρευνα δεν θα μπορούσε να εξασφαλίσει ιδανικές πειραματικές συνθήκες, αφού κάτι τέτοιο θα απαιτούσε επέμβαση στο οργανοδιοικητικό μοντέλο της πρωτοβάθμιας δημόσιας εκπαίδευσης, πράγμα ανέφικτο, ενώ η διαχρονική προσέγγιση θα απαιτούσε τουλάχιστον δυο διαφορετικές μετρήσεις σε διαφορετικές χρονικές περιόδους, γεγονός που προσκρούει στον περιορισμένο χρονικό ορίζοντα της έρευνας.

Η παρούσα έρευνα έχει ως εκ τούτου νατουραλιστικό χαρακτήρα, αφού διεξάγεται σε φυσικό χώρο, όπου κοινωνικές καταστάσεις και γεγονότα διαμορφώνονται και εκτυλίσσονται κανονικά και όχι σε τεχνητό εργαστηριακό περιβάλλον, αφήνοντας ανοιχτή την πιθανότητα οι εξαρτημένες μεταβλητές να επηρεάζονται από παράγοντες, που δεν έχουν ληφθεί υπόψη στο πλαίσιο της θεωρητικής ανάλυσης, γεγονός που θέτει σε αμφισβήτηση την εσωτερική εγκυρότητα της διαδικασίας. Πρέπει όμως να σημειωθεί ότι η

νατουραλιστική έρευνα είναι χρησιμότερη για μια πρώτη διερευνητική χαρτογράφηση των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών σε ερευνητικά προβλήματα που δεν έχουν επαρκώς μελετηθεί και ερευνηθεί, όπως αυτό της παρούσας έρευνας.

Τέλος, πρέπει να επισημανθεί ότι η παρούσα δειγματοληπτική έρευνα αποκτά χαρακτήρα ημιπειράματος, λόγω του γεγονότος ότι τα υποκείμενα της έρευνας προέρχονται από 12 δήμους. Με αυτόν τον τρόπο διαχωρίζονται σε ομάδες ατόμων με κοινά χαρακτηριστικά, που επηρεάζονται από κοινούς εξωτερικούς παράγοντες. Κατά συνέπεια, μπορεί να διερευνηθεί η ύπαρξη διαφορών στις στάσεις τους ανάλογα με την ομάδα στην οποία ανήκουν και τα χαρακτηριστικά της (Κυριαζή, 2002: 102, 168-169).

4.3.1. Πληθυσμός και δείγμα

Το γεγονός ότι το υπό διερεύνηση θέμα της συνεργασίας Σχολικής Μονάδας – Τοπικής Αυτοδιοίκησης είναι σχετικά σύνθετο, αφού στη συνεργασία αυτή εμπλέκονται οι διευθυντές, συλλογικά όργανα σχολικής διοίκησης, εκλεγμένοι τοπικοί άρχοντες, γονείς κ.ά., ο πληθυσμός τον οποίο αφορούν τα συμπεράσματα της έρευνας, όπως προσδιορίζεται και στον τίτλο της, είναι πρώτιστα οι Διευθυντές των Σχολικών Μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όλης της χώρας και κατά δεύτερο λόγο οι δήμαρχοι και οι πρόεδροι των επιτροπών παιδείας των δήμων.

Οι στόχοι, το αντικείμενο και οι μεθοδολογικές επιλογές της παρούσας έρευνας, καθώς και οι περιορισμοί που θέτει το πλαίσιο μιας ατομικής έρευνας, αποτέλεσαν τους βασικούς παράγοντες για τον προσδιορισμό του δείγματος των υποκειμένων της έρευνας.

Βασική παράμετρος, που ελήφθη υπόψη για την επιλογή της μεθόδου δειγματοληψίας και τον προσδιορισμό του δείγματος, ήταν η επιλογή και η επιδίωξη να συγκεντρωθούν στοιχεία για διευθυντές, οι οποίοι δραστηριοποιούνται σε σχετικά όμοιες συνθήκες, σαν αυτές που επικρατούν σε ένα συγκεκριμένο δήμο, ώστε να καθίστανται δυνατές συγκρίσεις, οι οποίες βοηθούν στην εξαγωγή έγκυρων και αξιόπιστων συμπερασμάτων, κάτι που δεν θα μπορούσε να εξασφαλιστεί με οποιαδήποτε μέθοδο τυχαίας δειγματοληψίας. Η επιδίωξη αυτή οδήγησε στην επιλογή της μεθόδου της σκόπιμης δειγματοληψίας, σύμφωνα με την οποία ο ερευνητής επιλέγει περιπτώσεις, που θεωρεί ότι είναι χαρακτηριστικές για το θέμα του (Κυριαζή, 2002: 118).

Με τη μέθοδο αυτή επελέγησαν δώδεκα (12) δήμοι με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, τα οποία τους διαφοροποιούν και τους κατατάσσουν σε συγκεκριμένες κατηγορίες, ώστε να ερευνηθεί μέσα από συγκρίσεις η επίδραση αυτών των χαρακτηριστικών στη διαμόρφωση της πραγματικότητας. Η διαδικασία της επιλογής των συγκεκριμένων δήμων έγινε σε δύο φάσεις:

- Στην πρώτη φάση ως κριτήριο χρησιμοποιήθηκε ο βαθμός οργανωτικής επάρκειας του δήμου σε θέματα εκπαίδευσης και η πιθανή εμπειρία εφαρμογής εκπαιδευτικής πολιτικής. Ως δείκτης για την εκτίμηση αυτού του κριτηρίου χρησιμοποιήθηκε το αν ο δήμος ανήκει στην κατηγορία των δήμων που υπήρχαν με αυτή τη μορφή πριν την εφαρμογή του Σχεδίου Θεσμικής Μεταρρύθμισης της Πρωτοβάθμιας Τοπικής Αυτοδιοίκησης «Ιωάννης Καποδίστριας» (ν. 2539/1997). Βάση για την υιοθέτηση αυτού του δείκτη είναι η υπόθεση ότι οι «Καποδιστριακοί Δήμοι» που προήλθαν από τη συνένωση κοινοτήτων είναι πολύ πιθανό να μην έχουν αναπτύξει στον ίδιο βαθμό με τους «Παλαιούς Δήμους» οργανωτικές δομές και πολιτικές σχετικές με την εκπαίδευση, και να μη διαθέτουν εμπειρία και προσωπικό με γνώση των θεμάτων της εκπαίδευσης. Πρόκειται για μια ακόμα υπόθεση που μένει να επιβεβαιωθεί από τα στοιχεία αυτής της έρευνας.

Με βάση αυτό το κριτήριο κατατάξαμε τους δήμους σε δύο βασικές κατηγορίες τους «Παλαιούς» και τους «Καποδιστριακούς», εκ των οποίων η δεύτερη κατηγορία χωρίζεται σε δυο υποκατηγορίες ως εξής:

α. Δήμοι που προϋπήρχαν της θεσμικής ανασυγκρότησης («Παλαιοί»)

β. Καποδιστριακοί Δήμοι μεγάλων επαρχιακών πόλεων, οι οποίοι προϋπήρχαν, αλλά μετά την ανασυγκρότηση περιέλαβαν όμορους οικισμούς - κοινότητες

γ. «Καποδιστριακοί» Δήμοι που προήλθαν από τη συνένωση κοινοτήτων.

Με βάση το γεγονός ότι οι δήμοι της πρώτης κατηγορίας είναι αυτοί που συγκεντρώνουν τον περισσότερο πληθυσμό και δεδομένου ότι κατά την τελευταία απογραφή ο πραγματικός πληθυσμός της περιφέρειας πρωτεύουσας (3.761.810) αποτελούσε το 34,3% του συνολικού πραγματικού πληθυσμού της χώρας (10.964.020) (ΕΣΥΕ, Πίνακας πραγματικού πληθυσμού κατά γεωγραφικό διαμέρισμα και νομό), αποφασίστηκε, εφαρμόζοντας το κριτήριο της αναλογίας, να επιλεγούν τέσσερις (4) δήμοι από την περιφέρεια πρωτεύουσας.

Με ανάλογα κριτήρια αποφασίστηκε να περιληφθούν δυο (2) δήμοι μεγάλων επαρχιακών πόλεων και έξι (6) «Καποδιστριακοί» δήμοι.

- Στη δεύτερη φάση για την επιλογή συγκεκριμένων δήμων κάθε κατηγορίας χρησιμοποιήθηκαν κυρίως γεωγραφικά (πεδινός, ορεινός, νησιωτικός, πλησίον ή μακράν του κέντρου) και κοινωνικο-οικονομικά κριτήρια (κύριες μορφές απασχόλησης, επίπεδο ανάπτυξης, κοινωνική διαστρωμάτωση πληθυσμού). Προκειμένου να γίνουν συγκρίσεις και να διερευνηθεί η ύπαρξη διαφοροποιήσεων ως προς τις παραμέτρους της συνεργασίας ΣΜ-ΤΑ μεταξύ δήμων των δύο τελευταίων κατηγοριών (β και γ) αποφασίστηκε οι δήμοι μεγάλων επαρχιακών πόλεων και οι «Καποδιστριακοί» δήμοι που θα επιλεγούν να ανήκουν σε ίδιους νομούς, γεγονός που εξασφαλίζει σε μεγάλο βαθμό την ύπαρξη τουλάχιστον κοινών γεωγραφικών και πολιτισμικών χαρακτηριστικών.

Οι δήμοι που επελέγησαν είναι κατά κατηγορία οι εξής:

α. Δήμοι από την Περιφέρεια Πρωτευούσης

- Δήμος Αγίου Δημητρίου: Αστικοποιήθηκε τα τελευταία τριάντα χρόνια με μετακίνηση πληθυσμού από επαρχίες της χώρας, σχετικά υποβαθμισμένος σε σύγκριση με όμορους δήμους, αναπτύσσεται με αργούς ρυθμούς. (πραγματικός πληθυσμός: 57.574, πυκνότητα: 11.633κατ/τ.χμ., μαθητές Α΄θμιας:4.112, ΣΜ: 20, Χρηματοδότηση επισκευής συντήρησης σχολικών κτιρίων το 2001: 210.891)

- Δήμος Καλλιθέας: Ιδιαίτερα πυκνοκατοικημένος δήμος, πληθυσμός με μέση - κατώτερη κοινωνικοοικονομική βάση, τις τελευταίες δεκαετίες δέχτηκε εισροή ανομοιογενούς πολιτισμικά πληθυσμού. (πραγματικός πληθυσμός:109.609, πυκνότητα: 24.054κατ/τ.χμ., μαθητές Α΄θμιας:5.844, ΣΜ: 25, Χρηματοδότηση επισκευής συντήρησης σχολικών κτιρίων το 2001: 291.460)

- Δήμος Κερατσινίου: Υποβαθμισμένος δήμος, εργατική περιοχή του Πειραιά, έχει πληγεί από την αποβιομηχάνιση των τελευταίων δεκαετιών, μικρή γεωγραφική κινητικότητα με αποτέλεσμα τη συγκέντρωση ομοιογενούς σχετικά πληθυσμού, με κοινές ιστορικές μνήμες. (πραγματικός πληθυσμός: 76.102, πυκνότητα: 9.470κατ/τ.χμ., μαθητές Α΄θμιας: 4.242, ΣΜ: 24, Χρηματοδότηση επισκευής συντήρησης σχολικών κτιρίων το 2001: 193068)

- Δήμος Χολαργού: Αναπτυγμένος δήμος με μέτρια κινητικότητα με συγκέντρωση πληθυσμού με κοινή κοινωνικοοικονομική (μέση - ανώτερη) βάση. (πραγματικός πληθυσμός: 32.166, πυκνότητα: 8.529κατ/τ.χμ., μαθητές Α΄θμιας: 1.259, ΣΜ: 6, Χρηματοδότηση επισκευής συντήρησης σχολικών κτιρίων το 2001: 79.515)

β. Δήμοι Επαρχιακών πόλεων

- Δήμος Κορίνθου: Πρωτεύουσα του νομού Κορινθίας, με πληθυσμό που απασχολείται κυρίως στον τριτογενή τομέα της οικονομίας, επηρεάζεται ιδιαίτερα από τη γειτνίασή του με την Αθήνα. Μετά τη συνένωσή του με τις όμορες κοινότητες ο πληθυσμός του αυξήθηκε κατά 25% περίπου. Η περιοχή έχει πληγεί από την αποβιομηχάνιση των τελευταίων δεκαετιών. (πραγματικός πληθυσμός: 36.566, πυκνότητα: 327κατ/τ.χμ., μαθητές Α΄θμιας: 2.498, ΣΜ: 17)

- Δήμος Κοζάνης: Πρωτεύουσα ορεινού νομού απομακρυσμένου από το κέντρο, με πληθυσμό που απασχολείται σε όλους τους τομείς παραγωγής, με μια οικονομία που επηρεάζεται έντονα από την παρουσία των εργοστασίων της ΔΕΗ. Μετά τη συνένωσή του με τις όμορες κοινότητες ο πληθυσμός του αυξήθηκε κατά 30%. (πραγματικός πληθυσμός: 47.451, πυκνότητα: 119κατ/τ.χμ., μαθητές Α΄θμιας: 3.608, ΣΜ: 23, Χρηματοδότηση επισκευής συντήρησης σχολικών κτιρίων το 2001: 243.519)

γ. «Καποδιστριακοί» Δήμοι

- Δήμος Βόχας Κορινθίας: Πεδινός δήμος στην παραλία του Κορινθιακού κόλπου, με πληθυσμό που απασχολείται κυρίως στην αγροτική παραγωγή. (πραγματικός πληθυσμός: 10.112, πυκνότητα: 101κατ/τ.χμ., μαθητές Α΄θμιας: 585, ΣΜ: 6, Χρηματοδότηση επισκευής συντήρησης σχολικών κτιρίων το 2001: 31.719)

- Δήμος Φενεού Κορινθίας: Δήμος της ορεινής Κορινθίας, το χειμώνα αποκλείεται και είναι χαρακτηρισμένος από το ΥΠΕΠΘ ως δυσπρόσιτος. Οι κάτοικοι, που έχουν μειωθεί δραματικά, ασχολούνται με τη γεωργία, την κτηνοτροφία και τα δασικά. (πραγματικός πληθυσμός: 2.359, πυκνότητα: 10κατ/τ.χμ., μαθητές Α΄θμιας: 81, ΣΜ: 4, Χρηματοδότηση επισκευής συντήρησης σχολικών κτιρίων το 2001: 5.160)

- Δήμος Σερβίων Κοζάνης: Δήμος πεδινός για τα δεδομένα του Νομού Κοζάνης, οικονομικό – εμπορικό – διοικητικό κέντρο μιας ευρύτερης περιοχής με απομακρυσμένα από την Κοζάνη χωριά. Οι κάτοικοι ασχολούνται με τη γεωργία, το εμπόριο και τις δημόσιες υπηρεσίες. Βασικός πόλος ανάπτυξης το υδροηλεκτρικό εργοστάσιο της ΔΕΗ στον Αλιάκμονα ποταμό. (πραγματικός πληθυσμός: 10.001, πυκνότητα: 26κατ/τ.χμ., μαθητές Α΄θμιας: 518, ΣΜ: 6, Χρηματοδότηση επισκευής συντήρησης σχολικών κτιρίων: 34.715)

- Δήμος Καμβουνίων Κοζάνης: Δήμος ορεινός, απομακρυσμένος από την Κοζάνη. Οι κάτοικοι ασχολούνται με την κτηνοτροφία και τη γεωργία, ενώ σημαντικός τομέας της οικονομικής ζωής είναι η εξόρυξη και κατεργασία μαρμάρων. (πραγματικός πληθυσμός: 2.685, πυκνότητα: 18κατ/τ.χμ., μαθητές Α΄θμιας: 91, ΣΜ: 3, Χρηματοδότηση επισκευής συντήρησης σχολικών κτιρίων: 5.749)

- Δήμος Σίφνου Κυκλάδων: Νησιωτικός δήμος με έντονη τουριστική κίνηση τους θερινούς μήνες. (πραγματικός πληθυσμός: 2.442, πυκνότητα: 27κατ/τ.χμ, μαθητές Α΄θμιας: 138, ΣΜ: 1, Χρηματοδότηση επισκευής συντήρησης σχολικών κτιρίων: 7.893)

- Δήμος Κέας Κυκλάδων: Νησιωτικός δήμος με τουριστική κίνηση καθ' όλη τη διάρκεια του έτους, στηρίζει την ανάπτυξή του στο γεγονός ότι λόγω της γειτνίασης με την Αττική, αποτελεί πόλο έλξης, ως τόπος δεύτερης κατοικίας, για ενδιαφερόμενους με μέσο και υψηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο. Η ανάπτυξη της οικοδομικής δραστηριότητας και δραστηριοτήτων που σχετίζονται με τη συντήρηση των εξοχικών, έχει οδηγήσει στην αύξηση του αριθμού των μόνιμων κατοίκων και των μαθητών στα σχολεία. (πραγματικός πληθυσμός: 1.787, πυκνότητα: 12κατ/τ.χμ, μαθητές Α΄θμιας: 151, ΣΜ: 3, Χρηματοδότηση επισκευής συντήρησης σχολικών κτιρίων: 8.469)

Πίνακας 4.1. : Χαρακτηριστικά μεγέθη των δήμων της έρευνας

Δήμος	Πληθυσμός κατά ΥΠΕΣΔΔΑ	Πραγματικός πληθυσμός	Πυκνότητα πληθυσμού	Μαθητές Α'θμιας	Σχ.Μονάδες Α/θμιας εκπ/σης	Χρηματοδότηση επισκευής συντ/σης σχ. κτιρίων 2001
Αγ. Δημήτριος	57.574	65.173	11.633	4.112	20	210.891
Καλλιθέα	114.233	109.609	24.054	5.844	25	291.460
Χολαργός	33.691	32.166	8.529	1.259	6	79.515
Κερατσίνι	71.892	76.102	9.470	4.242	24	193.068
Κοζάνη	43.426	47.451	119	3.608	23	243.519
Κόρινθος	33.435	36.555	327	2.498	17	148.370
Σέρβια	10.387	10.001	26	518	6	34.715
Καμβούνια	2.685	2.359	18	91	3	5.749
Βόχα	8.865	10.112	101	585	4	31.719
Φενεός	2.197	2.359	10	81	4	5.160
Κέα	1.787	2.417	12	151	3	8.469
Σίφνος	1.960	2.442	27	138	1	7.893

Πηγές: - ΥΠ.ΕΣ.Δ.Δ.Α., ηλεκτρονική διεύθυνση: www.ypes.gr

- ΕΣΥΕ, Πίνακας Πραγματικός πληθυσμός κατά νομούς, Δήμους, Δημοτικά διαμερίσματα και Οικισμούς (2001), ηλεκτρονική διεύθυνση: www.statistics.gr

Μετά την επιλογή των δήμων, προκειμένου να εξασφαλιστεί η κάλυψη ενός σχετικά μεγάλου εύρους απόψεων, αποφασίστηκε η κάλυψη του υπό έρευνα πληθυσμού στους συγκεκριμένους δήμους να είναι ολική. Σύμφωνα λοιπόν, με στοιχεία από τον πίνακα σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που είναι αναρτημένος στην ιστοσελίδα του ΠΙ καθώς και με στοιχεία από τα Γραφεία και τις Διευθύνσεις, όπου ανήκουν τα σχολεία των δήμων που έχουν επιλεγεί, και δεδομένου ότι η κάλυψη είναι ολική, το δείγμα αποτελείται από 136 Διευθυντές Σχολικών Μονάδων (στο παράρτημα επισυνάπτεται αναλυτικός πίνακας σχολικών μονάδων με τους αντίστοιχους κωδικούς). Το ερωτηματολόγιο της έρευνας συμπλήρωσαν τελικά 129 διευθυντές.

Στη συνέχεια, δεδομένης της επιλογής των δώδεκα δήμων, με κριτήριο την καθοριστικής σημασίας εμπλοκή των συγκεκριμένων προσώπων στη συνεργασία των δήμων με τις σχολικές μονάδες, και προκειμένου να εξασφαλιστεί μια πιο πλήρης, ολόπλευρη και έγκυρη εικόνα για όλες τις πτυχές του θέματος στις περιπτώσεις των δώδεκα δήμων της έρευνας, αποφασίστηκε οι συνεντεύξεις να ληφθούν από τους αντίστοιχους δημάρχους και τους προέδρους των επιτροπών παιδείας των συγκεκριμένων δήμων. Πρέπει να σημειωθεί, ότι μεταξύ των δημάρχων περιλαμβάνεται και ο δήμαρχος Κοζάνης, ο οποίος είναι πρόεδρος της Κεντρικής Ένωσης Δήμων και Κοινοτήτων Ελλάδας (ΚΕΔΚΕ). Οι απόψεις του, όπως και οι απόψεις του προέδρου της Τοπικής Ένωσης Δήμων και Κοινοτήτων Νομού Αττικής (ΤΕΔΚΝΑ) έχουν μεγάλη σημασία για

την παρούσα έρευνα, αφού οι συγκεκριμένοι δήμαρχοι αποτελούν παράγοντες με μακρά θητεία, των οποίων η δράση, οι ενέργειες και οι αποφάσεις ασκούν επίδραση τόσο σε τοπικό, όσο και σε εθνικό επίπεδο.

Η μεθόδευση αυτή για την επιλογή των υποκειμένων της έρευνας έχει την ισχύ και τους περιορισμούς της. Τα υποκείμενα της έρευνας δεν θα μπορούσαν σε καμιά περίπτωση να θεωρηθούν τυχαίο δείγμα, ώστε να διασφαλίζεται η βάση που επιτρέπει τη γενίκευση των ευρημάτων της έρευνας στο σύνολο των σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Δίδουν όμως τη δυνατότητα να καλυφθεί ένα ευρύ φάσμα συνθηκών, απόψεων και αντιλήψεων και να συγκεντρωθεί ένα επαρκές πλήθος πληροφοριών τόσο για την περιγραφή της κατάστασης, όσο και για τον εντοπισμό συσχετίσεων μεταξύ των παραμέτρων που τη διαμορφώνουν.

4.3.2. Τεχνικές συλλογής των εμπειρικών δεδομένων

Η υιοθέτηση του πλουραλισμού ως προς τη θεωρητική και μεθοδολογική προσέγγιση του θέματος επέβαλε τη χρήση διαφορετικών τεχνικών συλλογής των εμπειρικών δεδομένων. Για τη συλλογή στοιχείων από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, οι οποίοι αποτελούσαν την μεγαλύτερη ομάδα υποκειμένων της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο. Για τη συλλογή δεδομένων από τους δημάρχους και τους προέδρους των επιτροπών παιδείας χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της συνέντευξης.

4.3.2.1. Ερωτηματολόγιο²¹

Η διαδικασία για την κατάρτιση του ερωτηματολογίου της έρευνας, καθώς και των ερωτηματολογίων – οδηγών για τις συνεντεύξεις, διακρίνεται σε τρεις φάσεις:

Α΄φάση: Το πρώτο θέμα, που αντιμετωπίστηκε, πριν την κατασκευή και τη διαμόρφωση των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, ήταν ο καθορισμός των επιμέρους αξόνων - θεμάτων, τα οποία συνθέτουν τον κεντρικό στόχο του ερευνητικού προβλήματος. Στη συνέχεια, για καθέναν από τους παραπάνω επιμέρους θεματικούς τομείς, χρειάστηκε να καθοριστούν οι συγκεκριμένες πληροφορίες που απαιτούνταν για να εξασφαλιστεί μια πλήρης κάλυψη του θέματος. Για το σκοπό αυτό κρίθηκε απαραίτητη η αναδίφηση και αποδελτίωση της σχετικής με το θέμα βιβλιογραφίας και η θεωρητική του ανάλυση, καθώς και η συγκέντρωση απόψεων με ελεύθερες συζητήσεις με εκπαιδευτικούς, διευθυντές σχολείων, δημάρχους και μέλη επιτροπών παιδείας δήμων, για τη διαμόρφωση μιας σαφέστερης εικόνας των παραμέτρων των προβλημάτων και των απαιτούμενων πληροφοριών.

²¹ Παράθεση του ερωτηματολογίου γίνεται στο Παράρτημα 3.

Β' φάση: Με βάση τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν συγκεκριμενοποιήθηκαν οι άξονες διερεύνησης και τα ερωτήματα της έρευνας, στα οποία θα αναφερθούμε παρακάτω, κατά την παρουσίαση των μεταβλητών και των τρόπων μέτρησής τους. Με αυτόν τον τρόπο συντάχθηκε στην αρχική του μορφή το ερωτηματολόγιο της έρευνας, όπως επίσης και τα ερωτηματολόγια – οδηγοί των συνεντεύξεων.

Γ' φάση: Στο πλαίσιο πιλοτικής εφαρμογής, τα αρχικά σχεδιασμένα ερωτηματολόγια δόθηκαν για συμπλήρωση σε διευθυντές σχολικών μονάδων του δήμου Παλαιού Φαλήρου, οι οποίοι είχαν συμμετάσχει και στις αρχικές συζητήσεις, και ακολούθησε επεξεργασία των στοιχείων και έλεγχος για την αξιοπιστία και την εγκυρότητά τους. Η διαδικασία αυτή οδήγησε σε αρκετές τροποποιήσεις και βελτιώσεις κυρίως στην κατεύθυνση της μείωσης του αριθμού των ερωτήσεων και της σαφέστερης διατύπωσής τους.

Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει έναν αρκετά μεγάλο αριθμό κλειστών - προκατασκευασμένων ερωτήσεων - κυρίως ερωτήσεων με χρήση διαβαθμιστικών κλιμάκων, αλλά και ανοικτών, καθώς και ερωτήσεις που αφορούν δημογραφικά, κοινωνικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά για τη συγκρότηση της περιγραφικής εικόνας του δείγματος.

Οι κλειστές – προκατασκευασμένες ερωτήσεις επιλέχθηκαν, διότι προσφέρουν κάποια δυνατότητα επιλογής απαντήσεων, ενώ ταυτόχρονα είναι πιο ακριβείς και παρουσιάζουν μεγαλύτερη ευχέρεια επεξεργασίας τους, σε σχέση με τις ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Οι ερωτήσεις αυτού του τύπου συνοδεύονται από εναλλακτικές προκαθορισμένες απαντήσεις, από τις οποίες ο ερωτώμενος καλείται να επιλέξει αυτή που τον αντιπροσωπεύει καλύτερα. Καταβλήθηκε προσπάθεια να υπάρχει ένα επαρκές φάσμα των απαντήσεων, το οποίο καθορίστηκε μέσα από την αναδίφηση και αποδελτίωση της σχετικής βιβλιογραφίας, αλλά και από τις απαντήσεις που δόθηκαν σε αντίστοιχες ανοικτές ερωτήσεις στη δοκιμαστική έρευνα. Για την κάλυψη απαντήσεων που δεν προβλέπονται στο ερωτηματολόγιο, συμπεριλαμβάνονται υπολειμματικές κατηγορίες, όπως «άλλη άποψη», «άλλο τι» κ.λπ. Για τις περιπτώσεις που δεν έχουν αποκρυσταλλωμένη άποψη περιλαμβάνεται η κατηγορία «δεν γνωρίζω» ή «δεν έχω άποψη». Οι τύποι των προκατασκευασμένων ερωτήσεων που χρησιμοποιήθηκαν είναι: α) Οι διαβαθμιστικής επιλογής, όπου προτείνονται πολλά επίπεδα, διαφορετικού βαθμού συμφωνίας με την ερώτηση, σε ανιούσα ή κατιούσα διάταξη, από τα οποία επιλέγεται το ένα. Στις ερωτήσεις αυτές έχει επιλεγεί κλίμακα απαντήσεων με άρτιο αριθμό επιλογών (τέσσερις 4) προκειμένου να αποφευχθεί το παρατηρούμενο σε πολλές εμπειρικές έρευνες σφάλμα «κεντρικής τάσης», μιας τάσης δηλαδή που επιδεικνύουν οι ερωτώμενοι να επιλέγουν ως απάντηση το κεντρικό σημείο μιας κλίμακας. β) Οι πολλαπλών μη αμοιβαίως αποκλειομένων, εναλλακτικών επιλογών, όπου από λίστα με πολλές

προτεινόμενες απαντήσεις, που η μια δεν αποκλείει την άλλη, επιλέγονται περισσότερες της μιας. γ) Οι ιεράρχησης των απαντήσεων, όπου πολλές προτεινόμενες πιθανές απαντήσεις διευθετούνται σε αύξουσα ή φθίνουσα σειρά με βάση κάποιο αξιολογικό κριτήριο και δ) Οι αναγκαστικής επιλογής, όπου από ένα ζεύγος απαντήσεων, επιλέγεται αυτή που θεωρείται πιο αποδεκτή (Κυριαζή, 2002:132).

Οι ανοικτού τύπου ερωτήσεις, οι οποίες είναι λιγότερες, έχουν επιλεγεί προκειμένου να δώσουν την ευχέρεια στους ερωτώμενους να εκφράσουν τις απόψεις τους ελεύθερα πάνω σε συγκεκριμένα θέματα ή για να δώσουν διευκρινήσεις σε απαντήσεις, που έχουν δώσει σε σχετικές ερωτήσεις κλειστού τύπου.

Η αρχική πρόβλεψη ήταν το ερωτηματολόγιο να αποσταλεί μέσω ταχυδρομείου. Για το λόγο αυτό συνοδεύτηκε από απαντητικό φάκελο και επιστολή προς τους Διευθυντές, η οποία αναφέρει το αντικείμενο της έρευνας, τους λόγους επιλογής των ερωτώμενων, τη σημασία που έχει η συμμετοχή τους για την επιτυχή διεκπεραίωση της έρευνας, το απόρρητο των απαντήσεών τους, και τη δυνατότητα πρόσβασης στα αποτελέσματα της έρευνας από τους ίδιους, όταν η έρευνα θα έχει πλέον ολοκληρωθεί. Παρά τα προβλεπόμενα, στην πράξη κρίθηκε σκόπιμο να διανεμηθούν τα ερωτηματολόγια από τον ερευνητή με επισκέψεις του στα σχολεία. Ο τρόπος αυτός προτιμήθηκε, προκειμένου να εξασφαλιστεί ταχύτερη και ασφαλέστερη συγκέντρωση μεγάλου αριθμού ερωτηματολογίων και να δοθεί η ευκαιρία στον ερευνητή να κινησει το ενδιαφέρον των ερωτώμενων, να δώσει διευκρινήσεις και να άρει αμφιβολίες. Με τον τρόπο αυτό επίσης δόθηκε η δυνατότητα να συγκεντρωθούν στοιχεία, μέσω άμεσης παρατήρησης, κυρίως για την κατάσταση των σχολικών κτιρίων και των χώρων τους. Πρέπει να σημειωθεί ότι τα στοιχεία, που συγκεντρώθηκαν από την άμεση παρατήρηση, δεν μπορούν να συσχετισθούν με τις απαντήσεις σε επίπεδο σχολικής μονάδας, αλλά μόνο σε επίπεδο δήμου, αφού τα ερωτηματολόγια των διευθυντών ήταν ανώνυμα και συλλέχθηκαν σε σφραγισμένους φακέλους, προκειμένου να εξασφαλιστεί το απόρρητο των απόψεων. Το ερωτηματολόγιο ήταν αυτοσυμπληρούμενο και ανώνυμο και για τη συμπλήρωσή του οι διευθυντές των σχολικών μονάδων απασχολήθηκαν για χρόνο λιγότερο από μια (1) ώρα.

4.3.2.2. Συνεντεύξεις²²

Για τις συνεντεύξεις επελέγη ο τύπος της ημι-δομημένης (ή ημι-εστιασμένης) συνέντευξης. Καθοριστικό κριτήριο για την επιλογή αυτού του τύπου συνέντευξης αποτέλεσε το γεγονός, ότι πλεονεκτεί από άποψη ευελιξίας και προσαρμοστικότητας, παρέχοντας στον ερευνητή τη δυνατότητα να συντάσσεται με τις τάσεις του ερωτώμενου και να προωθεί ταυτόχρονα τους άξονες που έχουν προκύψει από το θεωρητικό πλαίσιο

²² Παράθεση των ερωτηματολογίων – οδηγιών των συνεντεύξεων στην τελική τους μορφή γίνεται στα Παραρτήματα 4, 5.

της έρευνας. Η ημιδομημένη συνέντευξη επικεντρώνεται στις υποκειμενικές εμπειρίες προσώπων που έχουν επιλεγεί λόγω της άμεσης εμπλοκής τους στην ερευνώμενη κατάσταση ή και λόγω της σημαντικής τους εμπειρίας ή πληροφόρησης ή και επιρροής πάνω στο αντικείμενο της έρευνας. Ως εκ τούτου, οι απαντήσεις που δίδονται επιτρέπουν αφενός τον έλεγχο της εγκυρότητας των υποθέσεων που έχουν διατυπωθεί και αφετέρου την αποκάλυψη πτυχών και στοιχείων που δεν είχαν αρχικά προβλεφθεί.

Ο συγκεκριμένος τύπος συνέντευξης προτείνεται γενικά ως μια διέξοδος από την «πόλωση ανοικτής – δομημένης» συνέντευξης. Πρόκειται για μια θεωρητικά κατευθυνόμενη προσέγγιση στο σχεδιασμό της συνέντευξης, η οποία μπορεί να περιγραφεί ως εξής: Με βάση το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας και τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν στη φάση της προέρευνας οργανώνεται μια ενιαία θεώρηση της συνέντευξης, μια λειτουργικοποίηση των θεωρητικών εννοιών (ανάλογη με αυτήν του ερωτηματολογίου των διευθυντών), και μια ανάλυση του πρωτογενούς υλικού. Οι ερωτώμενοι παρεμβάλλονται μεταξύ της λειτουργικοποίησης των εννοιών και της ανάλυσης, προσφέροντας το πρωτογενές υλικό. Μετά την ανάλυση όμως, το πρωτογενές υλικό δεν καταγράφεται και μόνον. Συγχρόνως, μπορεί να συμβάλλει και να οδηγήσει σε επιμέρους βελτιώσεις, τροποποιήσεις ή και σε ριζικές αλλαγές τόσο στην εναρκτήρια θεώρηση όσο και στα μοντέλα λειτουργικότητας των εννοιών και ανάλυσης του πρωτογενούς υλικού. Με αυτή την έννοια μετά από κάθε συνέντευξη και σε κάθε επόμενη τροποποιείται, αν και όπου χρειάζεται, η συνολική συνεντευξιακή στρατηγική (Λάζος, 1998: 299).

Η παραπάνω διαδικασία ακολουθήθηκε και στην παρούσα έρευνα, όπως έχει περιγραφεί και παραπάνω. Τα ημιδομημένα ερωτηματολόγια, που χρησιμοποιήθηκαν για τις συνεντεύξεις, είναι οργανωμένα με βάση τους ίδιους θεματικούς άξονες και είναι συναφή με το ερωτηματολόγιο που απευθύνεται στους διευθυντές. Περιλαμβάνουν κλειστές – προκατασκευασμένες και ανοικτές ερωτήσεις, σε αρκετές περιπτώσεις όμοιες με αυτές του ερωτηματολογίου των διευθυντών. Με αυτόν τον τρόπο παρέχεται η δυνατότητα άμεσης σύγκρισης των απόψεων των διαφορετικών ομάδων υποκειμένων της έρευνας.

Αυτή η μορφή των ερωτηματολογίων προσιδιάζει περισσότερο σε τυποποιημένες συνεντεύξεις και αποσκοπεί στη μείωση των διαφορών στον τρόπο που τίθενται οι ερωτήσεις. Κατά τις συνεντεύξεις όμως, δόθηκε έμφαση στην ποιότητα των απαντήσεων και θα δόθηκε χρόνος και χώρος στους ερωτώμενους για να δώσουν τις δικές τους απόψεις, περιγραφές, ερμηνείες, χρησιμοποιώντας και δικές τους εννοιολογικές κατηγορίες, ενώ οι δομημένες ερωτήσεις αποτέλεσαν την πυξίδα προκειμένου η συζήτηση να προσανατολίζεται στο αντικείμενο της συνέντευξης (Φίλιας, 2001: 134-5).

Η διαδικασία διενέργειας των συνεντεύξεων έγινε σύμφωνα με συγκεκριμένους κανόνες που επιβάλλονται τόσο για την ορθή αξιοποίηση της μεθόδου, όσο και για λόγους δεοντολογίας. Βάσει αυτών των κανόνων, πριν από κάθε συνέντευξη προηγήθηκε τηλεφωνική επικοινωνία – απαραίτητη και προκειμένου να εξασφαλιστεί χρόνος για τη συνέντευξη – κατά την οποία οι ερωτώμενοι ενημερώθηκαν για το περιεχόμενο της έρευνας και για το γεγονός, ότι διεξαγόταν στο πλαίσιο της εκπόνησης της διδακτορικής διατριβής του ερευνητή και εξασφαλίστηκε η συνειδητή συναίνεσή τους. Ακόμα, ενημερώθηκαν για το γεγονός ότι η έρευνα επικεντρώνεται σε συγκεκριμένους δήμους, κάτι που εμποδίζει την εξασφάλιση ανωνυμίας και απορρήτου των απόψεών τους.

Οι συνεντεύξεις έγιναν στις περισσότερες περιπτώσεις στα γραφεία των δημάρχων ή των προέδρων των επιτροπών παιδείας. Υπήρξαν όμως και δυο περιπτώσεις, που έγιναν σε άλλους δημόσιους χώρους, οι οποίοι εξασφάλιζαν κατάλληλες συνθήκες για την ανάπτυξη της συζήτησης.

Μετά από άδεια των ερωτώμενων, οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν με τη χρήση μαγνητοφώνου. Μετά από κάθε ερώτηση δινόταν στον ερωτώμενο χρόνος για να απαντήσει προς όποια κατεύθυνση επιθυμούσε. Παρέμβαση από τον ερευνητή γινόταν προκειμένου ο ερωτώμενος να παραμείνει κοντά στο ζητούμενο της ερώτησης, ή προκειμένου με διευκρινιστικές ερωτήσεις να εξασφαλιστεί μεγαλύτερη εμβάθυνση στο ερώτημα και να εξαντληθούν οι δυνατότητες απόσπασης κάθε δυνατής πληροφορίας.

4.3.3. Μεταβλητές, ερωτήσεις και τρόποι μέτρησης

Οι βασικές έννοιες και οι μεταβλητές που εμπλέκονται στο υπό διερεύνηση θέμα παρουσιάστηκαν και αναλύθηκαν στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας έρευνας. Βάσει αυτής της ανάλυσης και των λειτουργικών ορισμών που δόθηκαν, αλλά και των απόψεων των εμπλεκόμενων στις ελεύθερες συζητήσεις, καθορίστηκαν οι κύριοι θεματικοί άξονες των ερωτηματολογίων. Οι άξονες αυτοί αφορούν: 1) την καταγραφή της πραγματικότητας της συνεργασίας ΣΜ-ΤΑ, του ηγετικού προσανατολισμού των διευθυντών και της αποτελεσματικής λειτουργίας των ΣΜ, 2) τις απόψεις, αντιλήψεις, στάσεις, προσδοκίες και το βαθμό ικανοποίησης των διευθυντών σε σχέση με τη συνεργασία ΣΜ-ΤΑ, το ρόλο τους και το ρόλο των άλλων εμπλεκόμενων σε αυτήν, αλλά και σε σχέση με τον ηγετικό τους ρόλο, την αποκέντρωση αποφασιστικών αρμοδιοτήτων προς τους ΟΤΑ για εκπαιδευτικά θέματα, την αξιολόγηση του έργου της ΣΜ. Σε μεγάλο βαθμό αυτοί οι θεματικοί άξονες είναι κοινοί και εξετάζονται με τις συνεντεύξεις και από τη σκοπιά των υπολοίπων εμπλεκόμενων στη συνεργασία (δημάρχων και προέδρων επιτροπών παιδείας των δήμων).

Επιμέρους παράμετροι – ομάδες μεταβλητών, που προκύπτουν από τους παραπάνω άξονες, και αντιστοιχούν σε συγκεκριμένα ερωτήματα ή σε ομάδες ερωτημάτων του ερωτηματολογίου είναι οι εξής:

1. Τα ατομικά στοιχεία των ερωτώμενων, και στοιχεία για τους δήμους και τις σχολικές μονάδες, που αντιστοιχούν στις ερωτήσεις 19 έως 29 του ερωτηματολογίου.

2. Σε σχέση με αντιλήψεις για τον ηγετικό ρόλο - ηγετικός προσανατολισμός των διευθυντών:

2.1. Βασικός προσανατολισμός της ηγετικής συμπεριφοράς των Διευθυντών. Αντιστοιχεί στην ομάδα ερωτήσεων 1 του ερωτηματολογίου.

2.2. Οι απόψεις και οι αντιλήψεις των διευθυντών των ΣΜ για την σχολική ηγεσία αντιστοιχούν στις ομάδες ερωτημάτων 2, 3, 4, 5,6 στο ερωτηματολόγιο.

3. Σε σχέση με τις αντιλήψεις, τις προσδοκίες και το βαθμό ικανοποίησης των διευθυντών για διάφορες παραμέτρους της συνεργασίας:

3.1. Οι αντιλήψεις, οι προσδοκίες και ο βαθμός ικανοποίησης των υποκειμένων της έρευνας σχετικά με τη συνεργασία ΣΜ –ΤΑ αντιστοιχούν στις ομάδες ερωτημάτων 8, 13, 11, 3 στο ερωτηματολόγιο.

3.2. Οι αντιλήψεις, οι προσδοκίες και ο βαθμός ικανοποίησης των υποκειμένων της έρευνας σχετικά με το ρόλο τους ή το ρόλο του φορέα τους και των άλλων εμπλεκομένων στη συνεργασία ΣΜ – ΤΑ, έτσι όπως προσδιορίζεται από το υπάρχον θεσμικό πλαίσιο και όπως εμφανίζεται στην πραγματικότητα αντιστοιχούν στις ομάδες ερωτημάτων 2, 4, 11, 12, 13, 15, 18 στο ερωτηματολόγιο.

3.3. Οι απόψεις των διευθυντών για την αποκέντρωση συγκεκριμένων αρμοδιοτήτων που αφορούν τη λειτουργία των ΣΜ προς τους ΟΤΑ αντιστοιχούν στην ομάδα ερωτήσεων 15.

4. Σε σχέση με την καταγραφή της πραγματικότητας:

4.1. Τρόποι με τους οποίους η ΤΑ συμβάλλει πρακτικά στην αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων και στον εμπλουτισμό της σχολικής ζωής με δραστηριότητες εκτός κεντρικού προγράμματος. Αντιστοιχούν στην ομάδα ερωτήσεων 16 και στην ερώτηση 17 του ερωτηματολογίου.

4.2. Τρόποι συνεργασίας και βαθμός στον οποίο ο διευθυντής συνεργάζεται με την ΤΑ για τον εμπλουτισμό της σχολικής ζωής και την εξασφάλιση αποτελεσματικής λειτουργίας του σχολείου. Αντιστοιχούν στις ομάδες ερωτήσεων 6,7,8,9 του ερωτηματολογίου.

4.3. Προβλήματα που παρουσιάζονται και υπερβάσεις που απαιτούνται στην καθημερινή πρακτική κατά τη συνεργασία ΣΜ –ΤΑ. Αντιστοιχούν στην ερώτηση 10 του ερωτηματολογίου.

5. Απόψεις των διευθυντών για το θεσμικό πλαίσιο, τη διαδικασία χρηματοδότησης και για την αποκέντρωση προς τους ΟΤΑ συγκεκριμένων αρμοδιοτήτων που αφορούν την εκπαίδευση, και ιδιαίτερα τη λειτουργία των ΣΜ. Ερωτήσεις 14, 15, 17 του ερωτηματολογίου.

Το γεγονός ότι περισσότερες από μια ερωτήσεις αντιστοιχούν σε επιμέρους μεταβλητές σχετίζεται με το ότι οι θεωρητικές έννοιες δεν μπορούν να είναι όλες συγκεκριμένες, όπως το επίπεδο σπουδών ή το φύλο, αλλά οι περισσότερες από αυτές είναι σύνθετες και απαιτούν σειρά – ομάδα ερωτήσεων για να καλυφθούν επαρκώς. Ιδιαίτερη μέριμνα δόθηκε στην παρούσα έρευνα στη διαμόρφωση του λειτουργικού ορισμού και του τρόπου μέτρησης των εννοιών που έχουν κεντρική σημασία, όπως ηγετικός προσανατολισμός, κλίμα συνεργασίας, αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Στον τρόπο μέτρησης αυτών των εννοιών θα αναφερθούμε παρακάτω.

4.3.3.1. Μέτρηση του ηγετικού προσανατολισμού του Διευθυντή

Ο λειτουργικός ορισμός της σύγχρονης ηγεσίας και τα χαρακτηριστικά της αντίστοιχης ηγετικής συμπεριφοράς, στα οποία εστιάζει η παρούσα έρευνα, αποτελούν το πλαίσιο με βάση το οποίο σχεδιάστηκε το τεχνικό εργαλείο μέτρησης της ηγετικής συμπεριφοράς. Η διαδικασία που ακολουθήθηκε είναι η εξής:

Τα χαρακτηριστικά του προσανατολισμού της ηγετικής συμπεριφοράς, που μας ενδιαφέρουν, μετασχηματίστηκαν σε μια σειρά από προτάσεις – μονάδες στάσεων. Κατά τη διατύπωσή τους καταβλήθηκε προσπάθεια, ώστε οι προτάσεις αυτές να είναι απλές και σαφείς, ενώ αποφεύχθηκαν προτάσεις με διπλές αρνήσεις ή διφορούμενες. Για να αποφευχθεί ο μηχανικός τρόπος απάντησης και να απαντούν προσεκτικά οι ερωτώμενοι, οι προτάσεις διατυπώθηκαν άλλοτε θετικά και άλλοτε αρνητικά.

Προκειμένου να έχουμε μια μοναδική μεταβλητή (δείκτη), η οποία θα περιγράφει την στάση²³ και τον προσανατολισμό της ηγετικής συμπεριφοράς των διευθυντών, οι προτάσεις αυτές συνδυάστηκαν σε μια προσθετική κλίμακα κατάταξης (summated rating scale), όπου ο κάθε ερωτώμενος καλείται να επιλέξει ανάμεσα σε διάφορες κατηγορίες απαντήσεων που προσδιορίζουν διαφορετική ένταση συμφωνίας ή διαφωνίας (Μιχαλοπούλου, 1992).

²³ «Ο Thurstone θεμελιώνει τη μέτρηση των στάσεων κάνοντας διάκριση ανάμεσα στις έννοιες της γνώμης ή αντίληψης και της στάσης. Στην ορολογία των εμπειρικών ερευνών αυτή είναι η διαφορά μεταξύ του να ρωτάς «ζητώντας γνώμες» και να «μετράς στάσεις». Στην πρώτη περίπτωση ο ερευνητής επιθυμεί μια απάντηση σε μια συγκεκριμένη ερώτηση για να μετρήσει τον αριθμό των ερωτώμενων που αντιδρούν με ορισμένο τρόπο, ενώ στη δεύτερη προσπαθεί να συνδυάσει τις απαντήσεις του σε ένα σύνολο από ερωτήσεις που αφορούν αντίληψεις και να καταλήξει σε μέτρηση μέσω κάποιου βαθμού.» Μιχαλοπούλου, Κ. (2001). Σημειώσεις από παράδοση στο μάθημα της Εμπειρικής Έρευνας.

Η αρχική κλίμακα περιλήφθηκε στα αρχικά σχεδιασμένα ερωτηματολόγια, που δόθηκαν για συμπλήρωση σε περιορισμένο αριθμό διευθυντών σχολικών μονάδων του δήμου Παλαιού Φαλήρου, προκειμένου να γίνει έλεγχος για την αξιοπιστία και την λειτουργικότητά της. Με βάση τον αρχικό έλεγχο αφαιρέθηκαν προτάσεις στις οποίες οι ερωτώμενοι απαντούσαν με τον ίδιο τρόπο, ενώ βελτιώθηκε η διατύπωση προτάσεων που παρουσίαζαν ασάφειες. Η αξιοπιστία της τελικής κλίμακας ελέγχθηκε με βάση το συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach α . Με τη διαδικασία αυτή προσδιορίστηκε η αξιοπιστία κάθε ερώτησης χωριστά και όλων μαζί συνολικά, καθώς και ο βαθμός αύξησης του συντελεστή αν κάποια από τις προτάσεις διαγραφεί (Μακράκης 1997:41, 100-103). Ο συνολικός συντελεστής αξιοπιστίας, με βάση τις απαντήσεις των ερωτηθέντων, υπολογίστηκε Cronbach $\alpha = 0,69$, που είναι αρκετά μεγάλος. Αυτό σημαίνει ότι οι προτάσεις αυτές δένονται ικανοποιητικά μεταξύ τους για να μετρήσουν ή να προσδιορίσουν τον ηγετικό προσανατολισμό των διευθυντών.

Οι προτάσεις – μονάδες στάσεων που περιλήφθηκαν στην κλίμακα είναι:

Ο Διευθυντής – Σύγχρονος Ηγέτης:

1. Επιβάλλει τις αποφάσεις της διοίκησης στο επίπεδο της ΣΜ. (-)
2. Έχει όραμα για το σχολείο, θέτει σαφείς στόχους και τους επιδιώκει με συνέπεια και σύστημα.(+)
3. Λαμβάνει μόνοι του αποφάσεις και δίνει εντολές για την υλοποίησή τους. (-)
4. Επικεντρώνει τη δράση του στην τυπική άσκηση των καθηκόντων του.(-)
5. Ενθαρρύνει την ανάπτυξη πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς.(+)
6. Λαμβάνει μόνοι του αποφάσεις και προσπαθεί να πείσει για την ορθότητά τους.(-)
7. Ενθαρρύνει την ανάπτυξη αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ τοπικής κοινότητας (γονέων, ΓΑ κ.λπ.) και ΣΜ.(+)
8. Ενθαρρύνει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών, στη λήψη αποφάσεων για θέματα της ΣΜ.(+)
9. Εξαντλεί τα όρια του νόμου και αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για την υπερπήδηση εμποδίων που θέτει η αυστηρή τήρησή του.(+)
10. Διαθέτει κοινωνική αποδοχή και αναγνώριση στην τοπική κοινότητα.(+)
11. Αναθέτει τις ευθύνες του και τον ηγετικό του ρόλο στους υφισταμένους του.(-)
12. Προσαρμόζει την ηγετική του συμπεριφορά στις συνθήκες (χαρακτηριστικά εκπ/κών, δυναμική σχέσεων κ.λπ.) που επικρατούν στην ΣΜ.(+)

Για κάθε πρόταση υπάρχουν τέσσερις επιλογές απαντήσεων που εκτείνονται από την απόλυτη διαφωνία έως την απόλυτη συμφωνία και διατυπώνονται ως εξής: «δεν

συμφωνώ καθόλου», «συμφωνώ λίγο», «συμφωνώ αρκετά», «συμφωνώ απόλυτα». Επιλέγεται κλίμακα με άρτιο (τέσσερις) αριθμό απαντήσεων και όχι με περιττό (πέντε), προκειμένου να αποφευχθεί πιθανό «σφάλμα κεντρικής τάσης», δηλαδή η επιλογή της κεντρικής απάντησης, η οποία εκφράζει μια ουδέτερη στάση.

Για τις ανάγκες της στατιστικής ανάλυσης οι απαντήσεις κωδικογραφούνται με βαθμούς από 1 έως 4. Για τις θετικά διατυπωμένες ερωτήσεις της κλίμακας (σημαίνονται με πρόσημο +) θετική αναφορά σημαίνει η απάντηση «συμφωνώ απόλυτα», η οποία βαθμολογείται με 4, ενώ αντίθετα για τις αρνητικές προτάσεις (σημαίνονται με πρόσημο -) η απόλυτη αποδοχή τους βαθμολογείται με 1 και η απάντηση «δεν συμφωνώ καθόλου» βαθμολογείται με 4. Ο συνολικός βαθμός που λαμβάνει ο ερωτώμενος στην κλίμακα, ο οποίος προκύπτει από την άθροιση των επιμέρους βαθμών που αντιστοιχούν στις προτάσεις, συνοψίζει τις απαντήσεις του στις επιμέρους ερωτήσεις, αντιπροσωπεύει το γενικό προσανατολισμό της ηγετικής του συμπεριφοράς και καθορίζει τη θέση του στην κλίμακα των στάσεων.

Η διάταξη των συνολικών βαθμών σε μια κλίμακα τέτοιου τύπου αποτελεί τακτική μέτρηση. Αυτό σημαίνει ότι μπορεί με βάση τους δείκτες που προκύπτουν να συγκριθούν οι εκτιμήσεις των υποκειμένων της έρευνας (κατά πόσο μια εκτίμηση είναι πιο θετική από άλλη), χωρίς να είναι δυνατός ο ακριβής προσδιορισμός μιας ποσοτικής διαφοράς μεταξύ τους. Για παράδειγμα, στην κλίμακα 12-48, το 40 αντιπροσωπεύει απλώς πιο θετική εκτίμηση σε σχέση με το 30, δίχως να μπορεί να υπολογιστεί το ακριβές μέγεθος της διαφοράς. Τα ακραία σημεία αυτής της κλίμακας, το 12 και το 48, αντιστοιχούν στην απόρριψη και στην πλήρη συμφωνία, αντίστοιχα, με έναν προσανατολισμό προς «σύγχρονη ηγεσία», όπως έχει οριστεί στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας έρευνας. Ως εκ τούτου πρέπει να διευκρινιστεί ότι οι βαθμίδες της κλίμακας δεν μπορούν να αντιστοιχιστούν με συγκεκριμένα στυλ ηγετικής συμπεριφοράς, παρά το γεγονός ότι ορισμένες προτάσεις παραπέμπουν σε συγκεκριμένα στυλ.

Η χρήση αυτής της κλίμακας επελέγη, προκειμένου να απλουστευθεί η συσχέτιση των μεταβλητών, αφού μέσα από ένα βαθμό διαφαίνεται η διαφορά εκτιμήσεων των ερωτώμενων. Βέβαια δεν παραγνωρίζεται το γεγονός, ότι η δυνατότητα μιας τέτοιας κλίμακας να αποδώσει τη στάση του ερωτώμενου περιορίζεται από τα εξής: Δεν μπορούμε να είμαστε σίγουροι, αν η αξία που αποδίδει ένας ερωτώμενος σε ένα βαθμό είναι η ίδια σε όλες τις προτάσεις της κλίμακας, στις οποίες δίνει αυτόν το βαθμό. Ακόμα, αν δυο ερωτώμενοι συγκεντρώσουν την ίδια βαθμολογία δεν μπορούμε να θεωρούμε ότι αυτοί έχουν την ίδια στάση αφού η βαθμολογία τους μπορεί να έχει προκύψει από διαφορετικό συνδυασμό απαντήσεων. Επομένως, είναι πιθανό, περισσότερο από τη συνολική βαθμολογία, να είναι η δομή των απαντήσεων που μπορεί να μας δώσει ασφαλείς πληροφορίες για την πραγματική στάση του ερωτώμενου. Είναι

επίσης πιθανόν, η θέση που καταλαμβάνει ένας ερωτώμενος σε μια κλίμακα να προκύπτει από το συνδυασμό δυο ή περισσοτέρων διαστάσεων, στις οποίες μπορεί να αναλυθεί το θέμα μας. Για την κατά το δυνατόν απαλοιφή του μειονεκτήματος αυτού, στην ανάλυση των ευρημάτων θα περιληφθεί και ανάλυση των επιμέρους προτάσεων που συνθέτουν την κλίμακα.

Δεδομένου ότι η κλίμακα είναι πρωτότυπη, δεν υπάρχουν συγκριτικά δεδομένα για κριτήρια ομαδοποίησης των περιπτώσεων και κάθε προσπάθεια κατάταξης των ερωτηθέντων μπορεί να θεωρηθεί αυθαίρετη. Προκειμένου όμως, να διευκολυνθεί η διερεύνηση της συσχέτισης του ηγετικού προσανατολισμού των διευθυντών με άλλες μεταβλητές της παρούσας έρευνας, λήφθηκε υπόψη η κατανομή των περιπτώσεων στα δύο διαστήματα, στα οποία χωρίζεται η κλίμακα, με βάση το μέσο όρο. Οι ερωτηθέντες, των οποίων το αποτέλεσμα της μέτρησης είναι ίσο ή μεγαλύτερο του μέσου όρου θεωρούνται ότι έχουν σχετικά πιο σύγχρονο ηγετικό προσανατολισμό σε σχέση με αυτούς, των οποίων το αποτέλεσμα της μέτρησης είναι μικρότερο από το μέσο όρο. Η επιλογή της διχοτόμησης υπαγορεύθηκε κυρίως από το μικρό μέγεθος του δείγματος.

Τέλος, παράμετροι του ηγετικού προσανατολισμού των διευθυντών που εκφράζονταν με προτάσεις, οι οποίες τελικά δεν περιλήφθηκαν στην κλίμακα, περιλήφθηκαν σαν ανεξάρτητες ερωτήσεις στο ερωτηματολόγιο. Πρόκειται για προτάσεις, οι οποίες αφορούν αντιλήψεις για τις γνώσεις και ικανότητες που πρέπει να έχει ένας ηγέτης(2), την εσωστρέφεια ή την εξωστρέφεια της δράσης του(5), τη συμμετοχή των φορέων της τοπικής κοινωνίας στον καθορισμό των προτεραιοτήτων του σχολικού προγράμματος(4). Οι απαντήσεις σε αυτές τις ερωτήσεις θα συμβάλλουν στη συμπλήρωση της εικόνας για τον ηγετικό προσανατολισμό των διευθυντών, αλλά μπορούν να λειτουργήσουν και ως ερωτήσεις εσωτερικού ελέγχου για την αξιοπιστία της κλίμακας.

4.3.3.2. Προσδιορισμός του κλίματος συνεργασίας

Όπως έχει αναλυθεί στο θεωρητικό μέρος, στην παρούσα έρευνα για τον προσδιορισμό της παραμέτρου συνεργασία με συνοπτικό τρόπο χρησιμοποιείται η μεταβλητή κλίμα συνεργασίας. Ως παράγοντες καθορισμού του τύπου κλίματος συνεκτιμώνται οι στάσεις των δύο πλευρών της συνεργασίας:

- ο μέσος όρος των στάσεων των διευθυντών κάθε δήμου απέναντι στη συνεργασία.

- η στάση του δημάρχου και του προέδρου της ΕΠ κάθε δήμου απέναντι στη συνεργασία.

Η στάση των εμπλεκομένων προσδιορίζεται από τις αντιλήψεις τους για το ρόλο τους και το ρόλο των άλλων εμπλεκομένων στη συνεργασία, τη σημασία που αποδίδουν στη συνεργασία για την αποτελεσματική λειτουργία των ΣΜ, την ικανοποίησή τους από τη συνεργασία. Προσδιορίζεται επίσης από τη συμπεριφορά τους, δηλαδή το χρόνο που διαθέτουν για τη συνεργασία, την ύπαρξη τακτικής επαφής, την απόδοση των προβλημάτων της συνεργασίας στην άλλη πλευρά και για τους διευθυντές την άποψή τους για τη διεύρυνση των αρμοδιοτήτων της ΤΑ σε θέματα παιδείας. Καταβλήθηκε προσπάθεια να ληφθούν υπόψη οι ίδιες παράμετροι και για τις τρεις ομάδες υποκειμένων, προκειμένου να είναι συγκρίσιμες οι εκτιμήσεις που θα προκύψουν.

Με βάση ορισμένες από τις παραπάνω παραμέτρους καθορίζεται ως «ανοικτή – συνεργατική» ή «κλειστή» η στάση των Διευθυντών. Η συνισταμένη των στάσεων προκύπτει από την τάση που παρουσιάζουν αθροιστικά οι στάσεις των διευθυντών των σχολικών μονάδων ενός δήμου, για καθεμιά από αυτές τις παραμέτρους.

«*Ανοικτή – συνεργατική*» στάση ενός διευθυντή ορίζεται αυτή, στην οποία υπερισχύουν απόψεις, αποτιμήσεις και προσδοκίες θετικές για τη συνεργασία ή το βαθμό συμβολής της συνεργασίας στην αποτελεσματική λειτουργία των ΣΜ (ομάδα ερωτήσεων 8 στο ερωτηματολόγιο), και θετική εκτίμηση για τις δυνατότητες προσφοράς – ανταπόκρισης του Δήμου (ομάδα ερωτήσεων 11 στο ερωτηματολόγιο). Οι αντίστοιχες αρνητικές απόψεις, αποτιμήσεις, προσδοκίες καθορίζουν την «*κλειστή*» στάση των διευθυντών απέναντι στη συνεργασία. Οι επιμέρους ερωτήσεις – προτάσεις, που έχουν επιλεγεί είναι οι παρακάτω:

1. Σε ποιο βαθμό συνεργάζεστε με την ΤΑ για θέματα της ΣΜ; (+)
2. Σε ποιο βαθμό θα θέλατε να συνεργάζεστε με την ΤΑ; (+)
3. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η συνεργασία με την ΤΑ μπορεί να συμβάλλει στην καλύτερη και αποτελεσματικότερη λειτουργία της ΣΜ; (+)
4. Σε ποιο βαθμό η αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου σας οφείλεται στη συνεργασία με την ΤΑ; (+)
5. Σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένος από τη συνεργασία της ΣΜ την οποία διευθύνετε με την ΤΑ; (+)
6. Ο Δήμος γνωρίζει τις τοπικές ιδιαιτερότητες και τα ζητήματα των ΣΜ και μπορεί να τα προωθήσει. (+)
7. Ο Δήμος με την υπάρχουσα δομή, οργάνωση και τρόπο λειτουργίας δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις αρμοδιότητές του σε σχέση με την εκπαίδευση. (-)
8. Ο Δήμος δεν γνωρίζει τα θέματα παιδείας και δεν διαθέτει την απαραίτητη ευαισθησία. (-)

9. Η όποια συνεργασία με την ΤΑ οφείλεται στις πιέσεις γονέων, εκπαιδευτικών και Διευθυντή της ΣΜ. (-)

Οι ερωτήσεις αυτές συνδυάζονται για τη δημιουργία της σύνθετης μεταβλητής «συνεργατική στάση των διευθυντών». Για τις ανάγκες της στατιστικής επεξεργασίας οι απαντήσεις κωδικογραφούνται με βαθμούς από 1 έως 4. Για τις θετικά διατυπωμένες ερωτήσεις της κλίμακας (σημαίνονται με πρόσημο +) θετική αναφορά σημαίνει η απάντηση «συμφωνώ απόλυτα», η οποία βαθμολογείται με 4, ενώ αντίθετα για τις αρνητικές προτάσεις (σημαίνονται με πρόσημο -) η απόλυτη αποδοχή τους βαθμολογείται με 1 και η απάντηση «δεν συμφωνώ καθόλου» βαθμολογείται με 4. Ο συνολικός βαθμός που λαμβάνει ο ερωτώμενος, ο οποίος προκύπτει από την άθροιση των βαθμών στις επιμέρους προτάσεις που συνθέτουν τη μεταβλητή, συνοψίζει τις απαντήσεις του στις επιμέρους ερωτήσεις και αντιπροσωπεύει τη γενική θετική ή αρνητική στάση του απέναντι στη συνεργασία Σ.Μ. – Τ.Α. Για τον προσδιορισμό της στάσης κάθε διευθυντή ή των διευθυντών κάθε δήμου, ως θετικής ή αρνητικής, συγκρίνεται η βαθμολογία κάθε περίπτωσης ή ο μέσος όρος κάθε δήμου με το μέσο όρο όλων των ερωτηθέντων.

Η «ανοικτή» στάση για τους δημάρχους χαρακτηρίζεται από την υπερίσχυση θετικών αντιλήψεων για το βαθμό συμβολής της συνεργασίας στην αποτελεσματική λειτουργία των ΣΜ (ερωτήσεις 5,6), από την έκφραση ικανοποίησης από τη συνεργασία (ερώτηση 4), τη θετική άποψη για τη συμμετοχή των διευθυντών στις σημαντικές αποφάσεις για την παιδεία (ερώτηση 7), τη θετική άποψη για τη διάθεση των διευθυντών να κρατούν το σχολείο ανοικτό (ερώτηση 8.9), την υψηλή εκτίμηση για τις ικανότητες των διευθυντών και ιδιαίτερα για τις ικανότητες συνεργασίας και επικοινωνίας (ερώτηση 8.4,5) και το ρόλο τους στην σχετικά αναβαθμισμένη λειτουργία των σχολείων τους (ερώτηση 10), που συνδυάζονται με την ύπαρξη κουλτούρας συνεργασίας, όπως προσδιορίζεται από τις αναφορές τους στη διάθεση συνεργασίας, τη συμμετοχή και τη συλλογικότητα, ως όρων για την υπέρβαση των περιορισμών του πλαισίου και προϋποθέσεων αποτελεσματικής συνεργασίας (ερώτηση 6.β4).

Αντίστοιχα η «ανοικτή» στάση των προέδρων των επιτροπών παιδείας των δήμων χαρακτηρίζεται από την υπερίσχυση θετικών αντιλήψεων για το ρόλο της Ε.Π., για το βαθμό συμβολής της συνεργασίας στην αποτελεσματική λειτουργία των ΣΜ (ερωτήσεις 7,8), έκφραση ικανοποίησης από τη συνεργασία (ερώτηση 6), θετική άποψη για το ρόλο της ΤΑ και για την επάρκεια και τις δυνατότητές της για προσφορά, θετική άποψη για τη συμμετοχή των διευθυντών στις σημαντικές αποφάσεις για την παιδεία (ερώτηση 9), θετική άποψη για τη διάθεση των διευθυντών να κρατούν το σχολείο ανοικτό (ερώτηση 10.9), υψηλή εκτίμηση για τις ικανότητες των διευθυντών (ερώτηση 10.4,5) και το ρόλο

τους στην σχετικά αναβαθμισμένη λειτουργία των σχολείων τους (ερώτηση 17), που συνδυάζονται με την ύπαρξη κουλτούρας συνεργασίας όπως προσδιορίζεται από τις αναφορές τους στη διάθεση συνεργασίας ως όρου για την υπέρβαση των περιορισμών του πλαισίου και προϋπόθεσης καλής συνεργασίας (ερώτηση 8β4).

Από αντίθετων τάσεων απόψεις πάνω στα παραπάνω ζητήματα χαρακτηρίζονται οι αρνητικές στάσεις των δημάρχων και των προέδρων των επιτροπών παιδείας.

Για το χαρακτηρισμό της στάσης των δημάρχων και των προέδρων των ΕΠ, ως «ανοικτής» ή «κλειστής», συγκρίνεται ο βαθμός, ο οποίος προκύπτει από την άθροιση των βαθμών στις επιμέρους προτάσεις που συνθέτουν τη μεταβλητή, με το μέσο όρο της βαθμολογίας των δημάρχων και των προέδρων ΕΠ αντίστοιχα.

Από το συνδυασμό των στάσεων των εμπλεκόμενων στη συνεργασία ορίζονται τέσσερις τύποι κλίματος, που μπορούν να τοποθετηθούν πάνω σε ένα συνεχές, από το ανοικτό – θετικό κλίμα έως το κλειστό – αρνητικό, όπως φαίνεται στον πίνακα 4.2.

- *Ανοικτό – θετικό κλίμα*, όταν και στις δυο πλευρές – σχολείο και τοπική αυτοδιοίκηση - παρατηρείται ανοικτή – συνεργατική στάση.

- *Σχετικά θετικό κλίμα*, όταν η συνισταμένη των στάσεων δύο από τους παράγοντες της συνεργασίας είναι θετική και ενός αρνητική.

- *Σχετικά αρνητικό κλίμα*, όταν η συνισταμένη των στάσεων των στάσεων δύο από τους παράγοντες της συνεργασίας είναι αρνητική και ενός θετική.

- *Κλειστό – αρνητικό κλίμα*, όταν είναι αρνητικές οι στάσεις όλων των παραγόντων του κλίματος.

Πίνακας 4.2.: Τύποι κλίματος

Τύπος κλίματος	Στάση παραγόντων προσδιορισμού του κλίματος		
	Διευθυντές	Δήμαρχος	Πρόεδρος ΕΠ
<i>Ανοικτό – θετικό κλίμα</i>	+	+	+
<i>Σχετικά θετικό κλίμα</i>	+	+	-
	+	-	+
	-	+	+
<i>Σχετικά αρνητικό κλίμα</i>	-	-	+
	-	+	-
	+	-	-
<i>Κλειστό – αρνητικό κλίμα</i>	-	-	-

Τέλος, πρέπει να τονιστεί ότι όλες αυτές οι αποτιμήσεις και οι κατατάξεις ατόμων και δήμων, οι οποίες βασίζονται στη σύγκριση με το μέσο όρο, έχουν μόνο σχετική και όχι απόλυτη αξία. Η αξία τους ενισχύεται στο βαθμό που συμφωνούν με άλλα ευρήματα της

έρευνας, καθώς και στο βαθμό που θα προκύψουν σημαντικές διαφοροποιήσεις κατά τη συσχέτισή τους με άλλες μεταβλητές.

4.3.3.3. Προσδιορισμός της αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας – Εμπλουτισμός της σχολικής ζωής

Στην παρούσα έρευνα η προσέγγιση της αποτελεσματικής λειτουργίας της ΣΜ γίνεται μέσα από τον βαθμό εμπλουτισμού της σχολικής ζωής με προαιρετικά καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα, που σχετίζονται με την τοπική ιστορία, οικονομία, πολιτισμό, αλλά και πολιτιστικά δρώμενα και εκδηλώσεις κοινωνικής αλληλεγγύης. Ο λόγος είναι ότι αυτές οι δράσεις διαφοροποιούν σημαντικά το επίπεδο των παρεχομένων ευκαιριών μάθησης μεταξύ των σχολικών μονάδων και, στο βαθμό που ενισχύονται οικονομικά ή με άλλο τρόπο από την Τ.Α., αντικατοπτρίζουν τη διαφοροποιό επίδραση της συνεργασίας σχολικών μονάδων – Τ.Α..

Για τον προσδιορισμό του βαθμού εμπλουτισμού της σχολικής ζωής, στο ερωτηματολόγιο περιλήφθηκε ένας πίνακας διπλής εισόδου, στις γραμμές του οποίου παρουσιάζονται συγκεκριμένες δράσεις, ενώ στις στήλες παρουσιάζονται οι συγκεκριμένοι τρόποι στήριξης από την πλευρά της ΤΑ, για την κάθε δράση. Για τη μέτρηση του βαθμού εμπλουτισμού και ανάλογα με την επιχειρούμενη συσχέτιση λαμβάνεται υπόψη:

- Το πλήθος των δράσεων που έχουν γίνει σε μια ΣΜ, το οποίο συσχετίζεται με τον ηγετικό προσανατολισμό κάθε διευθυντή.

- Το πλήθος των δράσεων που έχουν ενισχυθεί, έστω και με ένα τρόπο, το οποίο συσχετίζεται τόσο με τον ηγετικό προσανατολισμό των διευθυντών, όσο και με το κλίμα συνεργασίας κάθε ΣΜ με την ΤΑ, καθώς και το πλήθος των τρόπων ενίσχυσης που αξιοποίησε κάθε ΣΜ, όπου ενσωματώνεται και ο βαθμός εξασφάλισης πολύπλευρης στήριξης, που συσχετίζεται με τις ίδιες μεταβλητές. Ως ένδειξη για το βαθμό εξασφάλισης πολύπλευρης στήριξης χρησιμοποιείται ο μέσος αριθμός τρόπων στήριξης ανά δραστηριότητα, ο οποίος προκύπτει από τη διαίρεση του αριθμού των στηριγμένων δράσεων με τον αριθμό των τρόπων στήριξης σε κάθε ΣΜ.

Ως σχολεία με εμπλουτισμένη σχολική ζωή θα θεωρηθούν όσα έχουν αριθμό δράσεων ίσο ή μεγαλύτερο με το μέσο όρο του αριθμού των δράσεων όλων των σχολείων του δείγματος.

4.3.4. Φάσεις και διαδικασίες διενέργειας της έρευνας

Όπως έχει ήδη αναφερθεί στην παρουσίαση του τρόπου διαμόρφωσης των ερευνητικών εργαλείων, επειδή το υπό μελέτη θέμα έχει ελάχιστα ερευνηθεί

προηγουμένως, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει κάποια επαρκής βάση για να προσδιορίσουμε τις διάφορες πτυχές του προβλήματος και της ακολουθητέας μεθόδου, απαιτήθηκε η διενέργεια προκαταρκτικής έρευνας (pilot study) σε δύο φάσεις. Ήταν μια μικρής κλίμακας έρευνα, που έγινε για ανιχνευτικούς, διερευνητικούς σκοπούς. Χρησιμοποιήθηκε για μια πρώτη ερευνητική ψηλάφηση του μελετώμενου προβλήματος και έγινε πριν και για λογαριασμό της κύριας έρευνας, για την οποία λόγος γίνεται παρακάτω.

Στην πρώτη φάση, συγκεντρώθηκαν ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα με ελεύθερες συνεντεύξεις - συζητήσεις με εκπαιδευτικούς, διευθυντές σχολείων, δημάρχους και μέλη επιτροπών παιδείας δήμων. Οι δοκιμαστικές αυτές συνεντεύξεις, που έγιναν κατά τον Ιούνιο του 2002, συνέβαλαν στην ακριβέστερη διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος και βοήθησαν να συγκεκριμενοποιηθούν οι άξονες διερεύνησης και τα ερωτήματα της έρευνας και να συνταχθεί στην αρχική του μορφή το ερωτηματολόγιο της ποσοτικής εμπειρικής έρευνας.

Στη δεύτερη φάση και συγκεκριμένα πριν από την επιλογή του δείγματος και την κατασκευή της τελικής μορφής των μέσων και των τεχνικών συλλογής των δεδομένων (ερωτηματολόγια), η πιλοτική διαδικασία εστιάστηκε στη δοκιμαστική εφαρμογή των ερωτηματολογίων, τα οποία προορίζονταν για τη συλλογή του ερευνητικού υλικού και στην εξακρίβωση του βαθμού συνάφειας και συσχέτισης μεταξύ των διαφόρων μεταβλητών (εξαρτημένων και ανεξάρτητων) του προβλήματος.

Στο πλαίσιο αυτό, κατά τον Οκτώβριο και Νοέμβριο του 2003, δόθηκε προς συμπλήρωση το ερωτηματολόγιο στην αρχική του μορφή σε δέκα (10) διευθυντές σχολείων του δήμου Παλαιού Φαλήρου και καταγράφηκαν οι απόψεις του δημάρχου και της προέδρου της επιτροπής παιδείας του ίδιου δήμου, με βάση τον οδηγό στην αρχική του μορφή. Σκοπός ήταν να διαπιστωθεί αν οι οδηγίες χορήγησης είναι σαφείς, αν οι ερωτήσεις είναι ορθά διατυπωμένες με σαφήνεια, ακρίβεια και πληρότητα, πόσος είναι ο χρόνος που απαιτείται για τη χορήγηση και συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, αλλά και να ελεγχθεί η εσωτερική και εξωτερική εγκυρότητα και αξιοπιστία των ερωτηματολογίων.

Πριν τη διεξαγωγή της κύριας έρευνας, εξασφαλίστηκε μετά από αίτηση προς το ΥΠΕΠΘ (5-12-2003) και σχετική γνωμοδότηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου η προβλεπόμενη από το νόμο έγκριση (9-1-2004) (Παράρτημα 1). Η αίτηση συνοδεύτηκε από αναλυτικό σχέδιο της ερευνητικής πρότασης, τα ερωτηματολόγια και τον κατάλογο των σχολείων που περιλαμβάνονταν στο δείγμα (Πίνακας στο παράρτημα 2).

Ακολούθησαν τηλεφωνικές επαφές για τον προγραμματισμό της ημέρας και ώρας των επισκέψεων στα σχολεία για την παράδοση των ερωτηματολογίων και των συναντήσεων για τις συνεντεύξεις. Τα ερωτηματολόγια συγκεντρώθηκαν κατά το διάστημα από Φεβρουάριο έως Απρίλιο του 2004, ενώ κατά το ίδιο διάστημα έγιναν και

οι συνεντεύξεις, σύμφωνα με τις διαδικασίες που έχουν περιγραφεί στις αντίστοιχες ενότητες.

4.3.5. Εγκυρότητα, αξιοπιστία της έρευνας

Ένα από τα βασικά προβλήματα των κοινωνικών ερευνών σχετίζεται με τη δυνατότητα εξασφάλισης αντικειμενικότητας, αφού τόσο στην επιλογή του θέματος, όσο και στο σχεδιασμό, τη συλλογή των δεδομένων, την ανάλυσή τους, την εξαγωγή και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων, παρεμβάλλονται οι αξίες, στάσεις και οι πεποιθήσεις του ερευνητή. Όμως, όπως επισημαίνει η Κυριαζή (2002: 28), η υποκειμενική αυτή διάσταση δε στερεί την κοινωνική έρευνα από τα βασικά στοιχεία της επιστημονικής διαδικασίας, εφόσον τηρούνται τα κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας.

Η εγκυρότητα ορίζεται ως η έκταση, στην οποία μια εκτίμηση ή μια μέτρηση για ένα κοινωνικό φαινόμενο, το αντιπροσωπεύει και το περιγράφει με ακρίβεια, ή το καλύπτει αποκλειστικά (Κυριαζή, 2002: 86). Ως εκ τούτου, θεωρείται ότι η εγκυρότητα μιας προσέγγισης ή ενός εργαλείου μέτρησης υφίσταται στο βαθμό που τα αποτελέσματά τους συμπίπτουν με άλλα σχετικά στοιχεία, πράγμα που συνέβη για αρκετές παραμέτρους για τις οποίες υπάρχουν διαθέσιμα στοιχεία από άλλες έρευνες.

Εντατική ήταν η προσπάθεια για τη διασφάλιση της εγκυρότητας τόσο στο στάδιο της θεωρητικής κατασκευής και της λειτουργικοποίησης των εννοιών, όσο και κατά το στάδιο της λεκτικής διατύπωσης των βασικών θεματικών αξόνων και των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου. Η διασφάλιση *λογικής εγκυρότητας* επιδιώχθηκε μέσα από τον τρόπο σύνθεσης των ερωτήσεων και την προσαρμογή τους στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και της *επιφανειακής εγκυρότητας* (Κυριαζή, 2002: 88), με τη συμπερίληψη στο ερωτηματολόγιο και ιδιαίτερα στην κλίμακα για τον προσδιορισμό του ηγετικού προσανατολισμού των διευθυντών θεμάτων που παρουσιάζουν εμφανή σχέση με το υπό έρευνα θέμα.. Καταβλήθηκε επίσης προσπάθεια για εξασφάλιση *εγκυρότητας του περιεχομένου*, δηλαδή για την κάλυψη όλων των πτυχών του θέματος, και ειδικά στην κλίμακα μέτρησης της ηγετικής συμπεριφοράς για την ισόρροπη κάλυψη από τις προτάσεις των βασικότερων πλευρών της συμπεριφοράς, σε σχέση με το θέμα.

Η αξιοπιστία αφορά τη σταθερότητα του αποτελέσματος μιας ερευνητικής διαδικασίας και ο έλεγχός της σχετίζεται με την έκταση στην οποία η ερευνητική διαδικασία παράγει παρόμοια αποτελέσματα, αν επαναληφθεί κάτω από τις ίδιες συνθήκες. Για να ελεγχθεί η *αξιοπιστία* του ερωτηματολογίου, συγκρίθηκαν οι καταγεγραμμένες απαντήσεις των συζητήσεων της α' φάσης με τις αντίστοιχες των ιδίων υποκειμένων στο ερωτηματολόγιο και διαπιστώθηκε σταθερότητα του αποτελέσματος. Ακόμη, προκειμένου να διασφαλιστεί η *αξιοπιστία* περιελήφθησαν στο ερωτηματολόγιο

ερωτήσεις εσωτερικού ελέγχου, δηλαδή ερωτήσεις που εξετάζουν το ίδιο θέμα με διαφορετικό τρόπο.

Στο σημείο αυτό, πρέπει να επισημανθούν οι συνέπειες, που μπορεί να έχει η προσπάθεια για διασφάλιση αυξημένης εγκυρότητας, δεδομένου ότι υπάρχει μια σύγκρουση ανάμεσα στις δυο έννοιες. Για παράδειγμα για να είναι πιο έγκυρη μια συνέντευξη αναζητούνται και εκμαιεύονται οι πιο προσωπικές – υποκειμενικές απόψεις, μέσα από τη δημιουργία μιας άνετης και φιλικής ατμόσφαιρας, κάτι που οδηγεί σε μειωμένη αξιοπιστία. Αντίθετα η επικράτηση τυπικού κλίματος, έχει ως αποτέλεσμα καλύτερο έλεγχο της διαδικασίας και αυξημένη αξιοπιστία, αλλά μειωμένη εγκυρότητα. Στην διατήρηση μιας μέσης οδού στην παρούσα έρευνα συνέβαλε η επιλογή της μεθόδου των ημιδομημένων συνεντεύξεων.

Ένα άλλο πρόβλημα, συνδέεται με τον ποσοτικό χαρακτήρα των ερευνών, που ακολουθούν το θετικιστικό παράδειγμα. Αυτό ισχύει και για την παρούσα έρευνα, η οποία, όπως υποδεικνύουν και τα εργαλεία που έχουν επιλεγεί, έχει κυρίως ποσοτικό χαρακτήρα και διατρέχεται από παραγωγικό συλλογισμό, σύμφωνα με τον οποίο η θεωρία μετασχηματίζεται σε θεωρητικές υποθέσεις με εμπειρικές απολήξεις (πλέγμα μεταβλητών), που στη συνέχεια ελέγχονται με κατάλληλα εμπειρικά στοιχεία (Κυριαζή, 2002: 47). Η πλήρης αποδοχή της ποσοτικής μεθόδου, θέτει προβλήματα που σχετίζονται με την διάσπαση της κοινωνικής πραγματικότητας και τις δυσκολίες που υπάρχουν στη μέτρηση των θεωρητικών εννοιών, καθώς και στον έλεγχο των θεωρητικών υποθέσεων με τις στατιστικές μεθόδους που εφαρμόζονται, που εγείρουν σοβαρές επιφυλάξεις για την εγκυρότητα των συμπερασμάτων.

Ως μέτρο για την αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα η συγκέντρωση ποιοτικών δεδομένων με τις ανοικτές ερωτήσεις, που περιλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο, με τις ημιδομημένες συνεντεύξεις και κατά τις επισκέψεις του ερευνητή στις σχολικές μονάδες και τους δήμους. Αυτού του είδους η τριγωνοποίηση σε σχέση με τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις (Cohen and Manion, 1997: 321-328) επιλέχθηκε προκειμένου να καταστεί δυνατή η ερμηνεία της ιδιαίτερης συμπεριφοράς ορισμένων περιπτώσεων, η διαμόρφωση όσο γίνεται πιο πλήρους εικόνας για κάθε περίπτωση και ο εντοπισμός των κοινών στοιχείων. Θα μας επιτρέψει επίσης να επιβεβαιώσουμε τα αποτελέσματα της έρευνας και να περιορίσουμε τον κίνδυνο επηρεασμού και παραποίησης της εικόνας του ερευνητή για την πραγματικότητα, στο βαθμό που διάφορες μέθοδοι συλλογής στοιχείων θα παράγουν ουσιαστικά τα ίδια αποτελέσματα.

Τέλος, παρά την προσπάθεια για την αντιμετώπιση των προβλημάτων εγκυρότητας και αξιοπιστίας, δεν παραγνωρίζεται το γεγονός ότι η εγκυρότητα και αξιοπιστία σχετίζονται πάντα με το μέγεθος του συγκεκριμένου δείγματος και δεν παραγνωρίζονται

τα όρια και οι περιορισμοί της κοινωνιολογικής έρευνας. Ως εκ τούτου απαιτείται πολύ μεγάλη προσοχή και σεμνότητα στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Για το λόγο αυτό, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στις διερευνητικές – περιγραφικές δυνατότητες της παρούσας έρευνας και στην όσο το δυνατόν πληρέστερη απεικόνιση της παρούσας κατάστασης του μελετώμενου φαινομένου, όπως αυτό παρουσιάζεται κάτω από τις υπάρχουσες συνθήκες και μικρότερη έμφαση στη δυνατότητα ερμηνείας του φαινομένου, με τον εντοπισμό αιτιωδών σχέσεων, και τη γενίκευση των ευρημάτων σε ευρύτερα ομοειδή σύνολα.

4.3.6. Διαδικασίες ανάλυσης των δεδομένων

Μετά τη συγκέντρωσή τους, τα εμπειρικά δεδομένα ελέγχθηκαν για τυχόν σφάλματα και μετά τη συμπλήρωση και τις διορθώσεις, κωδικοποιήθηκαν οι απαντήσεις και δημιουργήθηκε το τελικό αρχείο δεδομένων.

Ιδιαίτερη προσπάθεια καταβλήθηκε για την οργάνωση του υλικού που συγκεντρώθηκε με τις συνεντεύξεις. Μετά τη διεξαγωγή τους, ακολούθησε απομαγνητοφώνηση από τον ίδιο τον ερευνητή, προκειμένου να πάρουν τη μορφή γραπτών κειμένων. Δεδομένου ότι ο μετασχηματισμός του προφορικού λόγου σε γραπτό κείμενο αποτελεί μόνο μερική αναπαράσταση και προκειμένου να μειωθούν οι συνέπειες, που προκύπτουν από την παρεμβολή του ερευνητή, ακολουθήθηκε η εξής πρακτική: η μεταγραφή της κάθε συνέντευξης γινόταν αμέσως μετά τη διεξαγωγή της, εξασφαλίζοντας μεγαλύτερη πληρότητα μεταγραφής, αφού ο ερευνητής μπορούσε να διανθίσει το κείμενο με σχόλια για το ύψος ή την ένταση της φωνής ή για χειρονομίες που συνόδευσαν το λόγο.

Στο επόμενο στάδιο τα στοιχεία που περιέχονταν στο απομαγνητοφωνημένο κείμενο, σε σχέση με κάθε ερώτηση, ταξινομήθηκαν και οργανώθηκαν σε κατηγορίες με βάση τις παραμέτρους που είχαν εντοπιστεί στο θεωρητικό μέρος της έρευνας. Εντοπίστηκαν επίσης, πλευρές των απαντήσεων, που δεν είχαν προβλεφθεί από το θεωρητικό πλαίσιο και ιδιαίτερες ερμηνείες, αιτιολογήσεις, υπονοούμενοι ισχυρισμοί, δηλώσεις προθέσεις, δηλώσεις στήριξης ή απόρριψης συγκεκριμένων πρακτικών, δηλώσεις για μελλοντικές πρακτικές και προτάσεις.

Ακολούθησε στατιστική επεξεργασία των στοιχείων που περιλαμβάνονταν στο αρχείο δεδομένων, σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα, η οποία βασίστηκε στη χρήση του στατιστικού πακέτου ανάλυσης SPSS for Windows (Statistical Package for Social Sciences). Χρησιμοποιήθηκαν διάφορες στατιστικές τεχνικές κατάλληλες για το απαιτούμενο είδος ανάλυσης.

Σε περιγραφικό επίπεδο, τα στοιχεία για κάθε μεταβλητή ομαδοποιήθηκαν κυρίως σε πίνακες ποσοστιαίας κατανομής συχνοτήτων και, όπου κρίθηκε σκόπιμο, εφαρμόστηκαν τα κατάλληλα, ανάλογα με το επίπεδο μέτρησης, στατιστικά μέτρα κεντρικής τάσης και

διασποράς (επικρατούσα τιμή, διάμεσος, τεταρτημόρια, αριθμητικός μέσος, τυπική απόκλιση), που επιτρέπουν τη συνοπτική περιγραφή της κατανομής κάθε μεταβλητής και τη συγκριτική ανάλυση των μεταβλητών.

Στο επεξηγηματικό επίπεδο, για τον εντοπισμό αλληλεξαρτήσεων μεταξύ μεταβλητών, οι οποίες μπορούν να θεωρηθούν ενδείξεις για την ύπαρξη λειτουργικών σχέσεων μεταξύ μεταβλητών, χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της διασταύρωσης των μεταβλητών σε διμεταβλητούς πίνακες συνάφειας (Μακράκης, 1997: 147). Η επιλογή αυτής της απαραμετρικής στατιστικής διαδικασίας υπαγορεύθηκε από το γεγονός ότι στην παρούσα έρευνα, βάσει του σχεδιασμού της, το μέγεθος του δείγματος ήταν πολύ μικρό και δεν τηρούνταν βασικές προϋποθέσεις επιλογής παραμετρικών στατιστικών αναλύσεων, όπως η κανονική κατανομή του πληθυσμού, η τυχαία δειγματοληψία και οι ίσες διακυμάνσεις των ομάδων σύγκρισης του πληθυσμού.

Η διασταύρωση των μεταβλητών επιτρέπει τη σύγκριση των διαφορετικών ομάδων, που προκύπτουν από τις κατηγορίες της ανεξάρτητης μεταβλητής, σχετικά με την τιμή που επιδεικνύουν στην εξαρτημένη μεταβλητή και τον έλεγχο συγκεκριμένων υποθέσεων για τις αναμενόμενες διαφορές, με βάση το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας. Συνήθως ελέγχεται η μηδενική υπόθεση, η οποία βασίζεται στην παραδοχή ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής στην εξαρτημένη. Η απόρριψή της σημαίνει αποδοχή της εναλλακτικής υπόθεσης σύμφωνα με την οποία η ανεξάρτητη μεταβλητή επιδρά στην εξαρτημένη. Δημιουργούνται διμεταβλητοί πίνακες, στους οποίους οι συνδυασμένες συχνότητες των δύο μεταβλητών μπορούν να εκφραστούν σε απόλυτους αριθμούς και σε ποσοστά οριζοντίως και καθέτως. Η κατεύθυνση της διαφοράς των παρατηρούμενων τιμών (απόλυτων ή ποσοστιαίων) από τις αναμενόμενες (τις τιμές που θα εμφανίζονταν, αν ίσχυε η μηδενική υπόθεση), αποτελεί ένδειξη απόρριψης της μηδενικής υπόθεσης και της κατεύθυνσης της σχέσης των μεταβλητών. Το ύψος της διαφοράς των ποσοστών αποτελεί δείκτη για το πόσο ισχυρή είναι η διμεταβλητή σύνδεση (Blalock, 1981: 299-303). Επιπρόσθετα, κατά τη στατιστική επεξεργασία, ανάλογα με το επίπεδο μέτρησης, ως μέτρα σύνδεσης χρησιμοποιήθηκαν:

- Για τη σύνδεση ονομαστικών μεταβλητών, ο δείκτης V-Cramer και ο έλεγχος σημαντικότητας χ^2 , για τον έλεγχο της ύπαρξης στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ αναμενόμενων, βάσει των υποθέσεων της έρευνας και παρατηρούμενων κατανομών συχνοτήτων. Ο δείκτης αυτός κυμαίνεται από 0,00 στην απόλυτη έλλειψη σύνδεσης, έως 1,00 στη μέγιστη σύνδεση. Στις περιπτώσεις που οι αναμενόμενες συχνότητες των υπό εξέταση πινάκων ήταν μικρότερες του 5, χρησιμοποιήθηκε ο Fischer exact έλεγχος.

- Για τη σύνδεση τακτικών μεταβλητών, ο δείκτης και ο έλεγχος σημαντικότητας του γ , για τον έλεγχο της ύπαρξης στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ της συγκριτικής θέσης που κατέχουν δυο περιπτώσεις στην εξαρτημένη μεταβλητή και της

συγκριτικής θέσης που είναι γνωστό ότι κατέχουν οι ίδιες περιπτώσεις στην ανεξάρτητη μεταβλητή. Ο δείκτης αυτός παίρνει τιμές -1,00 στην πλήρη αρνητικής κατεύθυνσης σύνδεση, 0,00 στην απόλυτη έλλειψη σύνδεσης και 1,00 στη μέγιστη σύνδεση.

Οι διαφορές θεωρούνται στατιστικά σημαντικές και επομένως γενικεύσιμες στον πληθυσμό, αν το παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας του ελέγχου είναι μικρότερο του 0,05. Στην παρούσα έρευνα όμως, δεδομένου του μικρού μεγέθους του δείγματος τέτοιο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας επιτεύχθηκε σε ελάχιστες περιπτώσεις ακόμα και με μεγάλες διαφορές, διότι όλοι οι έλεγχοι υποθέσεων και τα μέτρα σύνδεσης είναι ιδιαίτερα ευαίσθητοι στο μέγεθος του δείγματος (μεγάλα δείγματα εξασφαλίζουν χαμηλά επίπεδα στατιστικής σημαντικότητας ακόμα και όταν παρατηρούνται μικρές διαφορές (Blalock, 1981: 303-306)). Για το λόγο αυτό οι παρατηρούμενες διαφορές περιγράφουν και αφορούν το συγκεκριμένο δείγμα, αποτελούν ενδείξεις εξάρτησης των μεταβλητών, αλλά δεν μπορεί να υποστηριχθεί ότι μπορούν να γενικευθούν στον πληθυσμό.

§5. Ιστορική Ανάλυση

5.1. Γενικά

Κρίθηκε σκόπιμο να προηγηθεί η ιστορική επισκόπηση και ανάλυση των νομοθετικών ρυθμίσεων για την εκπαίδευση στην Ελλάδα, και ειδικότερα αυτών που αφορούν τη σχέση σχολικής μονάδας και τοπικής αυτοδιοίκησης, προκειμένου να διαπιστωθεί η κατεύθυνση της διαχρονικής εξέλιξής τους και να δοθεί η δυνατότητα τεκμηριωμένης εκτίμησης των προοπτικών στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Μέσα από τη μελέτη τους θα προκύψουν συμπεράσματα για τις στρατηγικές επιλογές του σύγχρονου Ελληνικού Κράτους για την εκπαιδευτική πολιτική και για το κατά πόσον αυτές συγκροτούν μια πολιτική με κατεύθυνση τη συγκέντρωση των εξουσιών και των αρμοδιοτήτων στο κέντρο ή την αποκέντρωσή τους στην περιφέρεια και τους τοπικούς φορείς.

5.2. Ιστορική επισκόπηση και ανάλυση του προσανατολισμού των σχετικών ρυθμίσεων

Σύμφωνα με τους ερευνητικούς προσανατολισμούς της παρούσας έρευνας, η ιστορική αναδρομή εστιάστηκε στις ειδικότερες ρυθμίσεις, οι οποίες σχετίζονται με τον τρόπο κατανομής των ευθυνών και των αρμοδιοτήτων, που αφορούν την οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ανάμεσα στους κεντρικούς και τους αποκεντρωμένους φορείς και την τοπική αυτοδιοίκηση. Αφορά επομένως, τόσο την εκπαιδευτική νομοθεσία, όσο και την νομοθεσία για τους Ο.Τ.Α.

Αυτές οι νομοθετικές ρυθμίσεις μελετήθηκαν στο γενικότερο πλαίσιο των Ελληνικών Συνταγμάτων, που καταρτίστηκαν και ψηφίστηκαν από Συντακτικές Συνελεύσεις ή Αναθεωρητικές Βουλές: τα Συντάγματα της Επιδαύρου (1822), του Άστρους (1823), της Τροιζήνας (1827) και εκείνα των ετών 1844, 1864, 1911, 1927, 1952, 1975 και των αναθεωρήσεών του το 1986 και το 2001.

5.2.1. Ρυθμίσεις στο πλαίσιο των πρώτων Ελληνικών Συνταγμάτων

Στα πρώτα Συντάγματα της Ελλάδας οι αναφορές στην εκπαίδευση απηχούν από τη μια την κακή κατάσταση της εκπαίδευσης στα χρόνια της επανάστασης και από την άλλη τη θέληση των πρωτεργατών της να οργανωθεί η εκπαίδευση των νέων και να προσφέρεται δωρεάν, τουλάχιστον στην πρώτη βαθμίδα, αποβλέποντας στη διαμόρφωση ελεύθερων πολιτών. Το 1823 η Συνέλευση στο Άστρος έθεσε τη δημόσια εκπαίδευση υπό την προστασία του κράτους και αποφάσισε «συστηματικώς να οργανισθή η εκπαίδευσις της νεολαίας και να εισαχθεί καθ' όλην την επικράτειαν η αλληλοδιδασκτική μέθοδος από

την Διοίκησιν», ενώ με το Σύνταγμα του 1827 ο έλεγχος της εκπαίδευσης χαρακτηρίζεται υποχρέωση του κράτους και προβλέπεται θέση «Γραμματέως (υπουργού) επί του Δικαίου και της Παιδείας».

Η κατάσταση της εκπαίδευσης την περίοδο αυτή δεν μας επιτρέπει να μιλήσουμε για οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα, αφού δεν λειτουργούν οργανωμένες σχολικές μονάδες, δεν υπάρχουν προγράμματα και εκπαιδευτικοί με κατάλληλα προσόντα, δεν υφίσταται οργανωμένη διοίκηση της εκπαίδευσης (Αντωνίου, 1992: 125). Η πρώτη προσπάθεια οργάνωσης της εκπαίδευσης γίνεται την περίοδο του Καποδίστρια, ο οποίος έδωσε προτεραιότητα στη στοιχειώδη εκπαίδευση των Ελλήνων και προώθησε την οργάνωση και λειτουργία των δημοτικών σχολείων, που ιδρύονταν κυρίως με πρωτοβουλία των τοπικών αρχών, κατά την αλληλοδιδασκτική μέθοδο. Μετά το θάνατο του Ι. Καποδίστρια η Διοικητική Επιτροπή που ανέλαβε τη διακυβέρνηση, προκειμένου να αντιμετωπίσει τα προβλήματα που είχαν συσσωρευτεί στα σχολεία, λόγω της έλλειψης πόρων, αποφάσισε με διάταγμα να πληρωθούν τα οφειλόμενα και γενικώς οι δαπάνες να καλύπτονται από τους επιτόπιους πόρους κάθε πόλης ή επαρχίας. Το διάταγμα αυτό, αν και έμεινε ανενεργό, συγκρινόμενο με τη βούληση του Καποδίστρια για κεντρική οργάνωση της εκπαίδευσης και ανάληψη από το κράτος των δαπανών λειτουργίας των σχολείων και της μισθοδοσίας των εκπαιδευτικών, κινείται φαινομενικά σε αντίθετη κατεύθυνση. Μαζί όμως, οι δυο αυτές πολιτικές συγκροτούν ουσιαστικά την πρώτη εκδήλωση του προσανατολισμού της εκπαιδευτικής πολιτικής του Ελληνικού κράτους για τα επόμενα χρόνια, και ιδιαίτερα ως το 1885: *ένα εκπαιδευτικό σύστημα υπό τον απόλυτο έλεγχο του κράτους με χαρακτήρα συγκεντρωτικό, προσηλωμένο στην ομοιομορφία και ταυτόχρονα ένα «αυτοδιοικούμενο» δημοτικό σχολείο, οι δαπάνες λειτουργίας του οποίου βαρύνουν τις τοπικές κοινωνίες.*

Οι σημαντικότερες ρυθμίσεις υπό το καθεστώς του Συντάγματος της Τροιζήνας αφορούν αφενός τη συγκρότηση και οργάνωση του κεντρικού διοικητικού φορέα για τα θέματα της Εκπαίδευσης και της Εκκλησίας (ν. 3/4/1833) και αφετέρου την οργάνωση της εκπαίδευσης με το νόμο «περί δημοτικών σχολείων της 6/18 Φεβρουαρίου 1834 και τα διατάγματα της 31/12/1836 και 14/4/1837 για τα Ελληνικά σχολεία και γυμνάσια και το πανεπιστήμιο αντίστοιχα.

Με βάση αυτές τις ρυθμίσεις, διαμορφώθηκε ένα εκπαιδευτικό σύστημα με τετράχρονο Δημοτικό σχολείο, τρίχρονο Ελληνικό σχολείο και τετράχρονο Γυμνάσιο και Πανεπιστήμιο, ενώ η διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης οριζόταν στα επτά χρόνια. Διαμορφώθηκε επίσης το θεσμικό πλαίσιο για τη διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Ο Υπουργός κατευθύνει και ελέγχει ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα (Δημαράς, 1990: λ'), ενώ ασκεί τη διοίκηση και εποπτεία της δημοτικής εκπαίδευσης με πέντε επάλληλα, πολυμελή ή μονομελή όργανα. Συγκεκριμένα οι δάσκαλοι Α' τάξεως ορίζονταν ως έφοροι

των σχολείων του νομού ή της επαρχίας, επιθεωρούσαν τα σχολεία της περιφέρειάς τους και έπρεπε να συντάσσουν έκθεση για τους δασκάλους και τους μαθητές, την οποία υπέβαλαν στον γενικό επιθεωρητή των σχολείων της χώρας. Παράλληλα, ως όργανο διοίκησης της σχολικής μονάδας (ένα είδος σχολικού συμβουλίου), *συγκροτήθηκε σε κάθε δήμο η Επιτόπια Εφορευτική Επιτροπή, με πρόεδρο το Δήμαρχο και μέλη τον ιερέα και 2-4 μέλη του δημοτικού συμβουλίου, που είχε καθήκον να εφορεύει, να εμψυχώνει, να διευθύνει το σχολείο, να ασκεί πειθαρχική δικαιοδοσία πάνω στο προσωπικό και να αναφέρει τις ενέργειές της στην Επιθεωρητική Επιτροπή, που συγκροτήθηκε κατ' αναλογία στο επίπεδο του νομού, με πρόεδρο το Νομάρχη. Αντίστοιχη επιτροπή συγκροτήθηκε και στο επίπεδο των επαρχιών, με πρόεδρο τον Έπαρχο και με αρμοδιότητες εποπτείας, ελέγχου και επικύρωσης των αποφάσεων των Επιτόπιων Εφορευτικών Επιτροπών. Τα σχολεία έπρεπε να επιθεωρεί ανά εξάμηνο ο Νομάρχης και ο Έπαρχος, αλλά και ο Γενικός Επιθεωρητής, και να κάνουν σχετικές αναφορές στο υπουργείο.*

Οι ρυθμίσεις του συντάγματος του 1844 δεν μετέβαλαν το σύστημα οργάνωσης της εκπαίδευσης, που άλλωστε ήταν έργο της Βαυαρικής αντιβασιλείας και του Όθωνα, και παγίωσαν τη θέση ότι η ανώτερη εκπαίδευση ενεργείται με δαπάνη του κράτους, ενώ στη δημοτική «συντρέχει το κράτος κατά το μέτρον της ανάγκης των Δήμων» (άρθρ.11). Οι προβλέψεις αυτές επαναλήφθηκαν και στο σύνταγμα του 1864 και ίσχυσαν ως το 1911.

Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, η τοπική αυτοδιοίκηση είχε την ευθύνη για την ίδρυση, οργάνωση, λειτουργία, αλλά και την κάλυψη των δαπανών ακόμα και της μισθοδοσίας του προσωπικού, ενώ για το γυμνάσιο υπεύθυνο ήταν το κράτος (Μπουζάκης, 1991: 37). Ο νόμος «περί δημοτικών σχολείων», παρά το γεγονός ότι δημιουργήθηκε με πρότυπο αντίστοιχο Γαλλικό νόμο και αποδείχθηκε ακατάλληλος για την Ελλάδα εκείνης της εποχής (Λέφας, 1942: 13), ως προς την αυτοδιοίκηση των σχολείων πατούσε πάνω σε ένα έδαφος προετοιμασμένο από τα προεπαναστατικά χρόνια. Οι Επιτόπιες Εφορευτικές Επιτροπές θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως η συνέχεια των «Εφοροδημογεροντειών», που πριν την επανάσταση συγκροτούνταν σε κάθε περιοχή, για να εποπτεύουν τη λειτουργία του σχολείου και να φροντίζουν για την εξασφάλιση πόρων για τη μισθοδοσία του προσωπικού και τις άλλες δαπάνες λειτουργίας, και θα μπορούσαν να αποτελέσουν τον πυρήνα για ένα αυτοδιοικούμενο σχολείο και ένα αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα. Στην πράξη όμως οι πρόνοιες της νομοθεσίας ήταν τέτοιες που καθιστούσαν το σύστημα συγκεντρωτικό και όλες οι αποφάσεις λαμβάνονταν από τον υπουργό. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το σύστημα επιθεώρησης των δημοτικών σχολείων και το θέμα της πειθαρχικής δικαιοδοσίας για τους δασκάλους, που αναπτύσσονταν σε πέντε επίπεδα (επιτόπιες επιτροπές, επιτροπές νομών, έπαρχος, νομάρχης, γενικός επιθεωρητής), αλλά και το Υπουργείο, που είχε την αποκλειστική αρμοδιότητα για οριστική παύση του δασκάλου. Από την άλλη, το ενδιαφέρον των

κατοίκων για το σχολείο, που πριν την επανάσταση τους ωθούσε ακόμα και σε οικονομικές θυσίες, με τη σύσταση του κράτους και την ανάληψη από αυτό και τους δήμους της στοιχειώδους εκπαίδευσης, μειώθηκε, εκτράπηκε στην κατεύθυνση της εξυπηρέτησης κομματικών σκοπιμοτήτων, και οι επιτροπές ουσιαστικά αχρηστεύθηκαν.

Την ίδια περίοδο στις Συνταγματικές ρυθμίσεις για την οργάνωση της δημόσιας διοίκησης δεν γίνεται καμία αναφορά στην αποκέντρωση και την αυτοδιοίκηση. Η φροντίδα για την ομογενοποίηση και την ενίσχυση της εθνικής ενότητας οδηγεί σε συγκεντρωτισμό και οι κομματικές έριδες για την εξουσία οδηγούν στην ανάπτυξη των πελατειακών σχέσεων, που θα αποτελέσουν τα κύρια χαρακτηριστικά της δημόσιας διοίκησης.

5.2.2. Ρυθμίσεις στο πλαίσιο του Συντάγματος του 1864

Οι ρυθμίσεις που επιχειρήθηκαν στην εκπαίδευση στο πλαίσιο του Συντάγματος του 1864, στο οποίο επαναλαμβάνονταν οι διατάξεις του 1844, έγιναν υπό το κράτος των διαπιστώσεων και των εκτιμήσεων για την ιδιαίτερα κακή κατάσταση της Ελληνικής εκπαίδευσης και ιδιαίτερα του δημοτικού σχολείου, με την καίρια συμβολή κοινωνικών φορέων, όπως ο «Σύλλογος προς διάδοση των Ελληνικών Γραμμάτων» και ο «Ελληνικός Διδασκαλικός Σύλλογος». Τα επιμέρους μέτρα με την κατάργηση και την αναδιοργάνωση του διδασκαλείου, την προσπάθεια περιορισμού των αυθαιρεσιών στις μεταθέσεις, ακολούθησαν πιο επεξεργασμένες νομοθετικές παρεμβάσεις. *Όσον αφορά τον προσανατολισμό του το εκπαιδευτικό σύστημα ακολουθεί σταθερά την κατεύθυνση της ενίσχυσης του συγκεντρωτισμού και του περιορισμού της τοπικής αυτοδιοίκησης.*

Το 1885 καταργούνται τα δίδακτρα στα δημοτικά σχολεία, προκειμένου να διευκολυνθεί η εφαρμογή των διατάξεων για την υποχρεωτική φοίτηση, που ισχύουν από 1834 αλλά δεν τηρούνται. Το μέτρο όμως αποτελεί «ένα ακόμα βήμα προς την ολοκλήρωση του συγκεντρωτισμού, αφού έτσι υπάγεται και το δημοτικό σχολείο στην οικονομική φροντίδα της κεντρικής εξουσίας, και συνεπώς στο γενικότερο έλεγχό της» (Δημαράς, 1990: μδ'). Η οριστική υπαγωγή του δημοτικού σχολείου στον κυβερνητικό έλεγχο θα πραγματοποιηθεί λίγα χρόνια αργότερα με το νόμο ΒΠΕ' του 1892 (Τύπας, 1999: 164), με τον οποίο επιβάλλεται η ομοιομορφία στο πρόγραμμα σπουδών και την ύλη, το υποχρεωτικό εβδομαδιαίο πρόγραμμα και το καθεστώς του μοναδικού βιβλίου.

Ως προς τη διοίκηση των σχολικών μονάδων, όλη αυτή την περίοδο διατηρούνται οι ρυθμίσεις της προηγούμενης περιόδου. Κύριο όργανο διοίκησης παραμένει η εφορευτική επιτροπή κάθε σχολείου, αν και με το νόμο του υπουργού Θεοτόκη το 1889 τα καθήκοντά της περιορίζονταν στην παρατήρηση της επιμέλειας και της διαγωγής των δασκάλων και μαθητών και της κατάστασης των διδασκηρίων και στη μεταφορά των παρατηρήσεων στους επιθεωρητές. *Καινοτομία της περιόδου αποτελεί η εισαγωγή με νόμο του 1899, ως*

κατώτατης βαθμίδας διοίκησης της εκπαίδευσης, των διευθυντών των δημοτικών σχολείων. Οι διευθυντές των δημοτικών σχολείων διορίζονταν ύστερα από πρόταση του εποπτικού συμβουλίου και είχαν ως αρμοδιότητα να ελέγχουν την πιστή εκτέλεση των καθηκόντων των δασκάλων και να απευθύνουν προς αυτούς παρατηρήσεις. Ο ρόλος τους ήταν περιορισμένος και η διοίκηση των σχολικών μονάδων ασκούσαν από τις εφορευτικές επιτροπές των σχολείων.

Η σημαντικότερη ρύθμιση της περιόδου αφορά τον ν. ΒΤΜΘ'/1895, ο οποίος ως οργανικός νόμος της δημοτικής εκπαίδευσης έφτασε σχεδόν αναλλοίωτος μέχρι το 1929. Με το νόμο αυτό οι αποφάσεις για την ουσία και το περιεχόμενο των σπουδών παρέμεναν στο κέντρο, αλλά επιχειρήθηκε η εισαγωγή ενός αποκεντρωτικού συστήματος στη διοίκηση της εκπαίδευσης, στην κατεύθυνση της αποσυμπύκνωσης, με τη εκχώρηση μιας σειράς αρμοδιοτήτων στο Νομαρχιακό Εποπτικό Συμβούλιο. Το συμβούλιο αυτό ιδρύθηκε στην πρωτεύουσα κάθε νομού και είχε αρμοδιότητες γνωμοδοτικές και αποφασιστικές. Πρόεδρος του οριζόταν ο Μητροπολίτης και μέλη ο γυμνασιάρχης, ένας επιστήμονας, ένας κτηματίας ή έμπορος και ο νομαρχιακός επιθεωρητής. Ιδιαίτερη αναφορά πρέπει να γίνει στο θεσμό του επιθεωρητή, ο οποίος είχε αρμοδιότητες διοικητικές, εποπτείας και καθοδήγησης. Ο θεσμός αυτός δέχτηκε έντονη κριτική τόσο διότι με βάση τα απαιτούμενα προσόντα για τα μέλη, θεωρήθηκε «ξένος» ως προς τη συντελούμενη εργασία στη στοιχειώδη εκπαίδευση, όσο και γιατί με τη δράση του αποτέλεσε το βασικότερο αυταρχικό και εξουσιαστικό φορέα ελέγχου της εκπαιδευτικής λειτουργίας των εκπαιδευτικών, αλλά και της εξωσχολικής πολιτικής, κοινωνικής και πολιτιστικής τους δραστηριότητας.

Το εκπαιδευτικό σύστημα και μετά από αυτές τις ρυθμίσεις παρέμεινε στην ουσία, τη συγκρότηση και λειτουργία του συγκεντρωτικό. Οι προτάσεις των δημοτικών συμβουλίων για τον διορισμό των δασκάλων, αλλά και οι προτάσεις των εποπτικών συμβουλίων σχετικά με την καλύτερη λειτουργία των σχολείων, τις δαπάνες, τη μετάθεση ή την απόλυση του επιθεωρητή, δεν ήταν δεσμευτικές για τον Υπουργό, ο οποίος εξακολουθούσε να έχει τη γενική εποπτεία και τον αποφασιστικό έλεγχο της διοίκησης της εκπαίδευσης. Από την άλλη η σύνθεση των εποπτικών συμβουλίων με άτομα ξένα προς την εκπαίδευση, είχε ως αποτέλεσμα να συγκεντρώνεται όλη η εξουσία στα χέρια του επιθεωρητή, θεμελιώνοντας την αυταρχική του δράση, δεδομένου και ότι ο επιθεωρητής δεν υπαγόταν στον έλεγχο μιας ανώτερης εποπτικής αρχής.

Αργότερα με το ν.ΓΩΚΗ'/1911 «περί Κεντρικού Εποπτικού Συμβουλίου της δημοτικής εκπαίδευσης» συμπληρώθηκε το σύστημα διοίκησης της εκπαίδευσης του ν. ΒΤΜΘ'. Με την ίδρυση στην Αθήνα πενταμελούς Κεντρικού Εποπτικού Συμβουλίου επιχειρήθηκε να καλυφθεί η πραγματική ανάγκη για εποπτεία και έλεγχο προκειμένου να περιοριστούν οι αυθαιρεσίες των επιθεωρητών, αφού το όργανο αυτό ασκούσε πειθαρχική

εξουσία στους επιθεωρητές και εκδίκαζε σε δεύτερο βαθμό τις ενστάσεις των δασκάλων κατά των αποφάσεων εποπτικών συμβουλίων περί απολύσεων, μεταθέσεων ή τιμωριών τους. Επίσης το Κεντρικό Εποπτικό Συμβούλιο είχε την αρμοδιότητα ορισμού των εκπαιδευτικών περιφερειών, οι οποίες έπαψαν να ακολουθούν τη διοικητική διαίρεση του κράτους κατά νομούς. Ακόμα, με το νόμο του 1911 μεταβλήθηκε η σύνθεση των Τοπικών Εποπτικών Συμβουλίων στην κατεύθυνση της κατάργησης της συμμετοχής φορέων της τοπικής κοινωνίας. Στην τριμελή σύνθεσή τους προβλέπονταν ως μέλη, ο πρόεδρος των πρωτοδικών, ο γυμνασιάρχης και ο επιθεωρητής. Πρόκειται για άλλη μια κίνηση σε κατεύθυνση συγκεντρωτική, η οποία απαντούσε στη διαμορφωμένη σε μεγάλη μερίδα της κοινωνίας και της επιστημονικής κοινότητας αντίληψη για έλλειψη ωριμότητας από πλευράς των ιδιωτών – μελών των τοπικών εποπτικών συμβουλίων, για αδιαφορία τους σχετικά με τα θέματα εκπαίδευσης και για προώθηση από πλευράς τους ζητημάτων προσωπικού χαρακτήρα (Παλαιολόγος, 1928: 73).

Πρέπει να τονιστεί ότι η ίδια αντίληψη επικρατούσε και για τα μέλη της τοπικής αυτοδιοίκησης και τη δράση τους στο χώρο της εκπαίδευσης. Το δημοτικό συμβούλιο έχοντας την αρμοδιότητα της εισήγησης για τις προσλήψεις των δασκάλων των δημοτικών σχολείων και για τον πειθαρχικό τους έλεγχο, καθώς και τη δυνατότητα να παύει και να μεταθέτει δασκάλους, είχε τη δύναμη να επηρεάζει καθοριστικά τη σχολική ζωή και την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η άγνοια των θεμάτων της εκπαίδευσης, η αδιαφορία για την ουσία του εκπαιδευτικού έργου και τα έντονα κομματικά πάθη πολλές φορές οδηγούσαν σε λανθασμένες ή άδικες παρεμβάσεις από την πλευρά της τοπικής αυτοδιοίκησης, οι οποίες γίνονταν αμέσως αντιληπτές από τις τοπικές κοινωνίες, που αντιμετώπιζαν και τις συνέπειες. Από την άλλη η τοπική αυτοδιοίκηση δεν διέθετε επαρκή συνταγματική κατοχύρωση, αφού και στο σύνταγμα του 1864 δεν υπάρχει παρά μόνο μια έμμεση πρόβλεψη της βαθμίδας των δήμων στο σημείο που αναφέρεται στην εκλογή των δημοτικών αρχών με άμεση καθολική και μυστική ψηφοφορία με σφαιρίδια. Ακόμα, η τοπική αυτοδιοίκηση δε διέθετε οικονομική δύναμη και δεν λειτουργούσε με γνώμονα την εξυπηρέτηση των τοπικών υποθέσεων και συμφερόντων, αλλά ως αντιπρόσωπος και άξονας μεταφοράς των κομματικών αντιπαραθέσεων σε τοπικό επίπεδο. Ίσως αυτά να αποτελούν εξηγήσεις για την επικράτηση απόψεων που θεωρούσαν επιβλαβή τη συμμετοχή της τοπικής αυτοδιοίκησης στη διοίκηση της εκπαίδευσης (Λέφας, 1942: 300) και απόλυτα σκόπιμη αν και θεωρητικά λανθασμένη την μείωση των αρμοδιοτήτων της (Παλαιολόγος, 1928: 73). Διότι είναι παράδοξο το φαινόμενο, ανάμεσα στο ομολογουμένως αναποτελεσματικό συγκεντρωτικό κράτος και την τοπική αυτοδιοίκηση, η ευθύνη για την κακή κατάσταση της εκπαίδευσης να επιρρίπτεται στη δεύτερη, που είχε και τις λιγότερες αρμοδιότητες, ενισχύοντας τη διαδικασία συγκέντρωσης των αρμοδιοτήτων στο κέντρο, τη στιγμή μάλιστα που τα θετικά παραδείγματα στο χώρο της

εκπαίδευσης έρχονταν από την ατομική και ιδιωτική πρωτοβουλία. Δε θα πρέπει βέβαια να ξεχνάμε το κοινωνικό - ιστορικό πλαίσιο της εποχής που θέλει την ελληνική κοινωνία να προσβλέπει στη δημιουργία ενός ισχυρού κράτους που θα μπορούσε να υπηρετήσει τα εθνικά οράματα και τη μεγάλη ιδέα.

5.2.3. Ρυθμίσεις στο πλαίσιο των Συνταγμάτων του 1911, 1927 και 1952

Η ενίσχυση του συγκεντρωτικού συστήματος στη διοίκηση της εκπαίδευσης συνεχίστηκε και με τις ρυθμίσεις που έγιναν υπό το καθεστώς του συντάγματος του 1911, το οποίο προέβλεπε ότι η υποχρεωτική στοιχειώδης εκπαίδευση παρέχεται δωρεάν από το κράτος, ενώ δεν είχε καμία συγκεκριμένη αναφορά στην αποκέντρωση και την τοπική αυτοδιοίκηση. Ο σημαντικότερος νόμος της περιόδου είναι ο ν. 240/1914 «περί διοικήσεως της δημοτικής και μέσης εκπαίδευσως», με τον οποίο ο Υπουργός Παιδείας προσπάθησε να συστηματοποιήσει την υπάρχουσα νομοθεσία σε σχέση με τη διοίκηση της εκπαίδευσης. Με το νόμο αυτό ορίζονταν, ως ανώτερη εποπτική αρχή, 12 γενικοί επιθεωρητές, υπό την εποπτεία των οποίων λειτουργούσαν οι επιθεωρητές και τα εποπτικά συμβούλια. Στη σύνθεση των εποπτικών συμβουλίων εκτός από το γυμνασιάρχη, τον πρωτοδίκη και έναν επιθεωρητή συμμετείχαν και δυο εκλεγμένοι από τους εκπαιδευτικούς της δημοτικής εκπαίδευσης επιστήμονες, αν και η συμμετοχή τους δεν ήταν απαραίτητη, αφού το όργανο μπορούσε να λειτουργεί και μόνο με τα υπόλοιπα μέλη. Με τον τρόπο αυτό επιχειρήθηκε να υπάρξει ενιαία αντιμετώπιση δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης.

Ο συγκεντρωτικός προσανατολισμός του ν. 240/1914 γίνεται εμφανής με τη μεταβολή του τρόπου διορισμού των δασκάλων, αφού αφαιρέθηκε η αρμοδιότητα πρότασης για διορισμό τους από το δημοτικό συμβούλιο και δόθηκε στο εποπτικό συμβούλιο. Η ρύθμιση αυτή έγινε δεκτή με ανακούφιση από τους εκπαιδευτικούς, αφού υπήρχε η άποψη ότι το δημοτικό συμβούλιο επηρεαζόταν από πολιτικές και προσωπικές συμπάθειες, παρά από εκπαιδευτικές ανάγκες (Παλαιολόγος, 1928: 87).

Ως προς τη διοίκηση των δημοτικών σχολείων σημαντικός είναι και ο ν.452/1914, με τον οποίο συστήνονται σε κάθε σχολείο σχολικό ταμείο και σχολική επιτροπή, επαναπροσδιορίζοντας το ρόλο συλλογικών οργάνων «λαϊκής συμμετοχής» που υπήρχαν ήδη από το 1834, αλλά η λειτουργία τους είχε ατονήσει. Με το νόμο αυτό ουσιαστικά εισάγεται η διάκριση δύο γραμμών διοίκησης των σχολικών μονάδων. Τα οικονομικά θέματα διαχειρίζονται τα συλλογικά όργανα, ενώ τα αμιγώς εκπαιδευτικά αφήνονται στους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές.

Το σχολικό ταμείο αποτελούσε το νομικό πρόσωπο, στο οποίο ανήκε η σχολική περιουσία. Η διοίκηση του ταμείου γινόταν από επιτροπή με γραμματέα το διευθυντή του σχολείου, η οποία διοριζόταν ανά τριετία από το νομάρχη, ύστερα από πρόταση του επιθεωρητή. Ως πόροι των σχολικών ταμείων προβλέπονταν οι υποχρεωτικές εισφορές

των δήμων, των κοινοτήτων και των ενοριών, τα κληροδοτήματα και δωρεές, οι εισπράξεις από τις πωλήσεις του σχολικού κήπου, τα πρόστιμα των γονέων για παράβαση της υποχρεωτικής φοίτησης και οι έρανοι. Βέβαια οι πόροι αυτοί ελάχιστα απέδωσαν και στην πράξη η λειτουργία των σχολείων καλύπτονταν από κρατικές δαπάνες. Η σχολική επιτροπή είχε στην αρμοδιότητά της θέματα που σχετίζονταν με την καθαριότητα, θέρμανση, επισκευή και συντήρηση του διδακτηρίου, την ίδρυση και συντήρηση γυμναστηρίου και σχολικού κήπου, την προμήθεια εξοπλισμού, την παροχή βοήθειας στους άπορους μαθητές, την υγεία των μαθητών, τη φροντίδα για τήρηση του νόμου που προέβλεπε την υποχρεωτική φοίτηση.

Περαιτέρω σημαντικό βήμα για την αποξένωση των δήμων και κοινοτήτων από την εκπαίδευση αποτέλεσε ο ν.2125/1920 «περί καταργήσεως των εισφορών των δήμων και των κοινοτήτων δια τας δαπάνας της στοιχειώδους εκπαίδευσως και της αστυνομίας ...» με τον οποίο ορίστηκε ότι ο φόρος «επί των εκ της αλλοδαπής εισαγομένων εμπορευμάτων κ.λπ.» θα εισπράττεται από το κράτος για να αντιμετωπισθούν οι δαπάνες που ανέλαβε για τη στοιχειώδη εκπαίδευση.

Στο σημείο αυτό έχει ήδη συντελεστεί η αφαίρεση όλων των αρμοδιοτήτων για θέματα εκπαίδευσης από την τοπική αυτοδιοίκηση. Όλες οι σχετικές υποθέσεις επιλύονται από τις κεντρικές και αποκεντρωμένες περιφερειακές υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας με μια τάση περαιτέρω ενίσχυσης οργάνων που βρίσκονται πιο κοντά στο κέντρο. Οι ρυθμίσεις που ακολούθησαν υπό το καθεστώς των συνταγμάτων του 1927 και του 1952 διατήρησαν αμετάβλητο το καθεστώς τη διοίκησης της εκπαίδευσης και ενίσχυσαν το συγκεντρωτικό της χαρακτήρα, παρά το γεγονός ότι σε αυτά τα συντάγματα υπάρχουν άρθρα που κατοχυρώνουν την τοπική αυτοδιοίκηση και αναγνωρίζουν ως σκοπό της την προαγωγή των τοπικών συμφερόντων και την ικανοποίηση των αναγκών των κατοίκων της οικείας περιφέρειας (Κεφ. Ι': Αυτοδιοικήσεις και Αποκέντρωσις, άρθρ.107, 108, Συντ. 1927 και άρθρ. 99, 121, Συντ. 1952).

Υπό το καθεστώς του Συντάγματος του 1927 επιχειρήθηκε με τη μεταρρύθμιση του 1929 (ν.4397/1929, ν.4373/1929, ν.4656/1930 κ.ά.) να δοθεί τέλος στην αταξία που είχε δημιουργήσει κατά τη δεκαετία του '20 η συνεχής εναλλαγή κυβερνήσεων και υπουργών παιδείας. Η μεταρρύθμιση αυτή υπήρξε σταθμός για την Ελληνική εκπαίδευση και εισήγαγε σημαντικές καινοτομίες για τον εκσυγχρονισμό της. Στη διοίκηση της εκπαίδευσης όμως, ο ν.4656/1930 ουσιαστικά διατήρησε τις αρχές στις οποίες στηρίχθηκε ο ν.240/1914.

Υπό το καθεστώς του Συντάγματος του 1952 επιχειρήθηκε η ανασυγκρότηση του πλήρως εξαρθρωμένου από την περίοδο του πολέμου και της κατοχής εκπαιδευτικού συστήματος. Ιδρύονται πολυμελή όργανα (Ειδική Υπηρεσία μελετών και συντονισμού θεμάτων εκπαίδευσης, ν.3439/1955, Επιτροπή Παιδείας, 1957) με σκοπό τη μελέτη του

εκπαιδευτικού ζητήματος σε όλη του την έκταση, οι οποίες όμως ενισχύουν τη συγκεντρωτική λογική, ενώ η όποια προσπάθεια αποκέντρωσης αφορά την κατανομή διεκπεραιωτικής εργασίας. Η σημαντικότερη ρύθμιση αυτής της περιόδου είναι ο ν.4379/1964 «περί οργάνωσης και διοικήσεως της γενικής (στοιχειώδους και μέσης) εκπαίδευσως», που εισήγαγε πολλά ριζοσπαστικά μέτρα, όπως η παροχή δωρεάν παιδείας σε όλες τις βαθμίδες, η καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας, η εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση, η ίδρυση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, που αφαιρούσε πολλές αρμοδιότητες από τη διοικητική ηγεσία του ΥΠΕΠΘ, κ.λπ. Παρά την επικράτηση αυτού του νέου πνεύματος, ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος και της διοίκησης της εκπαίδευσης παρέμεινε αμετάβλητος, και η εκπαίδευση συνέχισε να αποτελεί αποκλειστική ευθύνη του κεντρικού κράτους, που πάσχιζε για την επιβολή της ομοιομορφίας, παραγνωρίζοντας κάθε τοπική ή άλλη ιδιαιτερότητα.

5.3. Συμπεράσματα από την ιστορική επισκόπηση

Ανακεφαλαιώνοντας την ιστορική επισκόπηση θα μπορούσαμε να πούμε ότι τα κύρια χαρακτηριστικά που προσέδωσε η εξέλιξη του θεσμικού πλαισίου στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, ως προς τις παραμέτρους που εξετάζει η παρούσα έρευνα είναι τα εξής:

- Σταδιακά αποκρυσταλλώθηκε ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού μας συστήματος και της διοίκησης της εκπαίδευσης, κατά τρόπο ανάλογο με αυτόν που επικράτησε στο σύνολο της δημόσιας διοίκησης του σύγχρονου Ελληνικού Κράτους.

- Η έννοια της αποκέντρωσης από πολύ νωρίς απασχόλησε τους εισηγητές των οργανωτικών νόμων, οι οποίοι επανειλημμένως εξήγγειλαν την οργάνωση της εκπαίδευσης κατά το αποκεντρωτικό σύστημα. Ωστόσο η διαδικασία της αποκέντρωσης δεν προχώρησε στην πράξη πέρα από τη μεταβίβαση προς περιφερειακές υπηρεσίες κάποιων αρμοδιοτήτων εποπτείας και ελέγχου, καθώς και αρμοδιοτήτων διεκπεραιωτικού χαρακτήρα, οι οποίες μείωσαν το φόρτο εργασίας των κεντρικών υπηρεσιών και συνέβαλαν στην αμεσότερη αντίληψη των ζητημάτων που έπρεπε να αντιμετωπίσει η δημόσια διοίκηση.

- Η αναποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος και οι αρνητικές συνέπειες των πελατειακών σχέσεων στο χώρο της εκπαίδευσης αποτέλεσαν λόγο – και κυρίως πρόσχημα από την πλευρά του κράτους – για την υποβάθμιση του καταξιωμένου από τα προεπαναστατικά χρόνια θεσμού της τοπικής αυτοδιοίκησης και την αφαίρεση όλων των αρμοδιοτήτων της τοπικής αυτοδιοίκησης σε σχέση με την εκπαίδευση. Οι ουσιαστικοί λόγοι για την ανάπτυξη αυτών των τάσεων είναι κυρίως: α) το γεγονός ότι η εκπαίδευση έπρεπε να αξιοποιηθεί για την καλλιέργεια εθνικής συνείδησης και ομοιογένειας στο νεότευκτο κράτος, την καθιστούσε υπόθεση και προτεραιότητα του κεντρικού κράτους, το οποίο δεν θα μπορούσε να επιτρέψει την ανάπτυξη ιδιαίτερων,

τοπικών χαρακτηριστικών, β) ανάμεσα στο συγκεντρωτικό και αναποτελεσματικό κράτος και την τοπική αυτοδιοίκηση που λειτουργούσε σαν άξονας μεταφοράς των κομματικών αντιπαραθέσεων στο τοπικό επίπεδο και σαν εργαλείο εξυπηρέτησης των πελατειακών σχέσεων, η τοπική αυτοδιοίκηση ήταν ο άμεσα ορατός φορέας κατάχρησης της εξουσίας και βέβαια ο εύκολος στόχος της κριτικής και της πολεμικής από την πλευρά της κοινής γνώμης, αφού δεν διέθετε ούτε τη συνταγματική κατοχύρωση ούτε την εξουσία για να αντιπαρατεθεί στην κεντρική εξουσία.

- Στο επίπεδο της σχολικής μονάδας η διοίκηση ασκούνταν κυρίως από συλλογικά όργανα που αποτελούνταν από τοπικούς παράγοντες, χωρίς να μπορέσει να εξελιχθεί σε πραγματική αυτοδιοίκηση των σχολείων, λόγω της ακαταλληλότητας, της αδιαφορίας ή της εμπλοκής των μελών των επιτροπών σε κομματικές και προσωπικές αντιπαραθέσεις. Από την άλλη η θέσπιση θέσης διευθυντή σε κάθε δημοτικό σχολείο συνοδεύτηκε από περιορισμένες αρμοδιότητες εκτελεστικού και διαχειριστικού χαρακτήρα, κυρίως σε σχέση με ήσσονος σημασίας εκπαιδευτικά θέματα. Οι αδυναμίες του συστήματος και των οργάνων διοίκησης, σε συνδυασμό με την ανεπαρκή χρηματοδότηση της εκπαίδευσης, αποτυπώνονται στην αναποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων, στην κακή κατάσταση των σχολείων και στη χαμηλή ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, καθ' όλη τη διάρκεια αυτής της περιόδου.

§6. Παρουσίαση και ανάλυση του θεσμικού πλαισίου που προσδιορίζει τη σχέση Σχολικής Μονάδας – Τοπικής Αυτοδιοίκησης

6.1. Γενικά

Η συνεργασία μεταξύ ΣΜ και ΟΤΑ από τη μια συναρτάται με το περιεχόμενο που έλαβε στη χώρα μας η έννοια της αποκέντρωσης και της αποσυγκέντρωσης και από την άλλη προσδιορίζει αυτό το περιεχόμενο. Συνδέεται επομένως με την κατανομή της ευθύνης λήψης αποφάσεων και την οριοθέτηση των αρμοδιοτήτων ανάμεσα στα διάφορα διοικητικά επίπεδα, τα όργανα και τους φορείς που εμπλέκονται στην οργάνωση, τη διοίκηση, τη χρηματοδότηση, και σε όλες γενικά τις λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος. Προκειμένου λοιπόν να προσδιοριστεί αυτή η σχέση συνεργασίας, και δεδομένου ότι ο βαθμός αποκέντρωσης δεν είναι ο ίδιος για όλες τις διοικητικές ή εκπαιδευτικές λειτουργίες, θα πρέπει να εξεταστεί ο τρόπος με τον οποίο καθορίζονται στο θεσμικό πλαίσιο οι αρμοδιότητες όλων των εμπλεκόμενων στη λειτουργία των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η διερεύνηση αυτή στην παρούσα έρευνα θα στραφεί στις παρακάτω παραμέτρους:

- Τι προβλέπει το θεσμικό πλαίσιο για το ρόλο των διευθυντών των ΣΜ στη συνεργασία ΣΜ – ΤΑ και πιο συγκεκριμένα: α) ποιες είναι οι αρμοδιότητες των διευθυντών των ΣΜ, β) το είδος των αρμοδιοτήτων (αποφασιστική - γνωμοδοτική, αποκλειστική - συλλογική – συντρέχουσα) και γ) ποιες διαδικασίες και όργανα ελέγχου και εποπτείας προβλέπονται.

- Τι προβλέπει το θεσμικό πλαίσιο για το ρόλο των πρωτοβάθμιων Ο.Τ.Α. στη συνεργασία ΣΜ – ΤΑ και πιο συγκεκριμένα: α) ποιες είναι οι αρμοδιότητες των Ο.Τ.Α. οι σχετικές με τη λειτουργία των Σ.Μ. β) το είδος των αρμοδιοτήτων (αποφασιστική - γνωμοδοτική, αποκλειστική - συλλογική – συντρέχουσα), γ) ποια είναι τα θεσμοθετημένα όργανα (μονομελή ή συλλογικά) των Ο.Τ.Α. ή στα οποία συμμετέχουν οι Ο.Τ.Α., τα οποία εμπλέκονται στη συνεργασία, δ) ποιοι είναι οι θεσμοθετημένοι πόροι που αντιστοιχούν στις αρμοδιότητες των Ο.Τ.Α. στη συνεργασία τους με τις Σ.Μ., ε) ποιες είναι οι θεσμοθετημένες διαδικασίες διαχείρισης των πόρων και στ) ποιες διαδικασίες και όργανα ελέγχου και εποπτείας των Ο.Τ.Α. προβλέπονται.

- Σε ποιο βαθμό εξασφαλίζεται από το θεσμικό πλαίσιο η διάκριση των εξουσιών και των επιπέδων λήψης αποφάσεων και η οριοθέτηση των υπευθυνοτήτων μεταξύ του Διευθυντή της ΣΜ, των συλλογικών οργάνων διοίκησης της Σ.Μ. και της ΤΑ.

- Ποια θέματα αποτελούν αντικείμενο συνεργασίας ΣΜ – ΤΑ.

6.2. Ρυθμίσεις που αφορούν τη σχέση Σ.Μ. – Τ.Α. στην ισχύουσα εκπαιδευτική νομοθεσία

Το Σύνταγμα του 1975, στο κεφάλαιο για τα ατομικά και κοινωνικά δικαιώματα, περιέλαβε και το άρθρο 16, το οποίο αναφέρεται εκτενώς στην παιδεία και σε άλλες πνευματικές δραστηριότητες, όπως η τέχνη, η επιστήμη και η έρευνα. Στο άρθρο αυτό τονίζεται ότι η μόρφωση αποτελεί δικαίωμα, το οποίο εγγυάται και υποχρεούται να ενισχύει το κράτος, θεσπίζεται η εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση και η ελευθερία της διδασκαλίας, υπό τον όρο της υπακοής στο Σύνταγμα και προσδιορίζονται ως σκοποί της παιδείας η ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, η ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και η διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες.

Υπό το καθεστώς του Συντάγματος του 1975, όπως αναθεωρήθηκε το 1986 και το 2001, επιχειρήθηκαν αλλεπάλληλες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες, που παρακολουθούσαν την εναλλαγή των κομμάτων της Νέας Δημοκρατίας και του ΠΑΣΟΚ στην κυβέρνηση, μέσα από τις οποίες διαμορφώθηκε το υφιστάμενο πολύπλοκο νομοθετικό πλαίσιο για την εκπαίδευση.

Η συσσώρευση προβλημάτων κατά τη διάρκεια του δικτατορικού καθεστώτος οδήγησε μετά τη μεταπολίτευση σε μια έντονη νομοθετική δραστηριότητα που συνοψίζεται με τον όρο «μεταρρύθμιση του 1976». Πρόκειται για ρυθμίσεις που αφορούν κυρίως την οργάνωση και διοίκηση της γενικής εκπαίδευσης (ν.309/1976), την οργάνωση και διοίκηση της μέσης και ανώτερης τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης (ν.571/1977), αλλά και την ίδρυση του Κ.Ε.Μ.Ε., στη θέση του καταργημένου από τη δικτατορία Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ως οργάνου συμβουλευτικού του υπουργού. Αξίζει να επισημανθεί ότι οι ρυθμίσεις που έγιναν στο πλαίσιο της μεταρρύθμισης του 1976 είχαν συναινετικό χαρακτήρα, αφού η κυβέρνηση της Ν.Δ. επανέφερε διατάξεις από τη μεταρρύθμιση του 1964, που είχε γίνει από την κυβέρνηση της Ένωσης Κέντρου και είχε καταργηθεί από τη δικτατορία.

Παρά το εκσυγχρονιστικό της πνεύμα, η μεταρρύθμιση του 1976 δεν προώθησε αλλαγές για την επίλυση βασικών διοικητικών προβλημάτων, όπως η απλούστευση των διαδικασιών και η διοικητική αποκέντρωση, αφού οι ρυθμίσεις εξαντλήθηκαν σε μια αναδιάρθρωση του εποπτικού και διοικητικού δικτύου της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η χώρα διαίρεθηκε σε 15 ανώτερες εκπαιδευτικές περιφέρειες δημοτικής, μέσης και τεχνικής εκπαίδευσης με επικεφαλής γενικούς επιθεωρητές και επόπτες και σε 240 περιφέρειες με επικεφαλής τους επιθεωρητές. Οι επιθεωρητές και επόπτες ήταν διοικητικοί και πειθαρχικοί προϊστάμενοι των εκπαιδευτικών, ασκούσαν την καθοδήγησή τους και όριζαν τους διευθυντές των σχολείων.

Με την ανάληψη της κυβέρνησης από το ΠΑΣΟΚ άρχισε μια νέα μεταρρυθμιστική προσπάθεια που επέφερε σημαντικές καινοτομίες και καθόρισε σε σημαντικό βαθμό το

ισχύον νομοθετικό πλαίσιο. Καθιερώθηκε το μονοτονικό σύστημα (Π.Δ.297/1982), καταργήθηκε το ΚΕΜΕ και επανιδρύθηκε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ν.1566/85), καταργήθηκε ο θεσμός του επιθεωρητή και αντικαταστάθηκε από δυο νέους θεσμούς, το θεσμό του σχολικού συμβούλου για την παιδαγωγική και διδακτική καθοδήγηση και του προϊσταμένου διεύθυνσης και γραφείου –σε αντιστοιχία με το νομό και την επαρχία – για τις διοικητικές αρμοδιότητες (ν.1304/82), καθορίστηκαν θέματα λειτουργίας των υπηρεσιακών συμβουλίων (ν.1674/86. Η προσπάθεια όμως της κυβέρνησης του ΠΑΣΟΚ για υλοποίηση των οραμάτων της για την παιδεία, που είχαν ως άξονες α) την θέσπιση ενός συστήματος διοίκησης με βάση τη διοικητική διαίρεση της χώρας (επικράτεια – υπουργείο, νομός –διεύθυνση γραφείο, δήμος – σχολική μονάδα), β) την καθιέρωση της λαϊκής συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων, μέσα από τη λειτουργία συλλογικών οργάνων αντίστοιχων με τα επίπεδα της διοίκησης και γ) τη θέσπιση αντίστοιχων οργάνων επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης, πέρασε κυρίως μέσα από το ν.1566/85. Αν και η ρητορική της εισηγητικής έκθεσης του ν.1566/85 για προώθηση της αποκέντρωσης και καθιέρωση του δημοκρατικού προγραμματισμού στην εκπαίδευση «ακυρώθηκε τόσο από τις ρυθμίσεις που έγιναν, όσο και από την πρακτική που ακολουθήθηκε» (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1994: 246-47), ο νόμος αυτός σίγουρα συνέβαλε στον εκδημοκρατισμό του εκπαιδευτικού μας συστήματος, ενώ αποτελεί ακόμα και σήμερα τον καταστατικό χάρτη της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Οι παρεμβάσεις που ακολούθησαν είχαν σαν στόχο τη βελτίωση και την ολοκλήρωση της μεταρρυθμιστικής προσπάθειας που έγινε με το ν.1566/85. Η κυβέρνηση της περιόδου 1990 - 1993 (κυβέρνηση Ν.Δ) προσπάθησε να ρυθμίσει διάφορα επιμέρους ζητήματα. Ξεχωρίζει η προσπάθεια για καθιέρωση αντικειμενικών κριτηρίων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου καθώς και κριτηρίων επιλογής στελεχών της εκπαίδευσης και σχολικών συμβούλων (ν.2043/1992, Π.Δ. 45/1993). Ακόμα, προκειμένου να εξασφαλιστεί η συνέχεια στη διοίκηση της εκπαίδευσης επανήλθε η μονιμότητα των ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης (ν. 2043/1992). Τέλος, επιχειρήθηκε ο περιορισμός του Υπουργού σε όργανο ειδικής αρμοδιότητας και η μεταφορά αποφασιστικών αρμοδιοτήτων από την κεντρική υπηρεσία του ΥΠΕΠΘ στις νομαρχιακές του υπηρεσίες (ν.2026/1992, Π.Δ.45/1993). Τα μέτρα αυτά, τα οποία σε μεγάλο βαθμό υπαγορεύονταν και από αντι-μεταρρυθμιστική διάθεση έναντι των πεπραγμένων της περιόδου 1981-1989, δεν εφαρμόστηκαν, λόγω πτώσης της κυβέρνησης. Παραμένει όμως σε ισχύ η ρύθμιση που αφορά τη μεταβίβαση της σχολικής παρουσίας στους αντίστοιχους Ο.Τ.Α., την κατάργηση των «εφορειών σχολείων» και τη σύσταση «σχολικών επιτροπών» στους δήμους, για τη διαχείριση των πιστώσεων για τις λειτουργικές δαπάνες και την επισκευή και συντήρηση των σχολικών κτιρίων (ν.1894/1990). Ο ν.2158/93 προέβλεπε ως πρόεδρο της σχολικής επιτροπής το διευθυντή του σχολείου, αλλά η διάταξη αυτή καταργήθηκε στο ν.2218/94 και επανήλθε σε ισχύ η διάταξη του άρθρ.11 του ν.2130/93,

σύμφωνα με την οποία το δικαίωμα ορισμού προέδρου της σχολικής επιτροπής ανήκει στο δήμαρχο ή στον κοινοτάρχη.

Η κυβέρνηση που προέκυψε τον Οκτώβριο του 1993 (κυβέρνηση ΠΑΣΟΚ), προχώρησε σε νέα μεταρρύθμιση με στόχο τον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος, η οποία όμως, όπως και οι προηγούμενες ξεκίνησε με κάποια μέτρα αντιμεταρρυθμιστικού χαρακτήρα: καταργήθηκε πάλι η μονιμότητα των στελεχών (ν.2188/1994), καθορίστηκαν νέα κριτήρια και διαδικασίες επιλογής τους, ανασυγκροτήθηκαν τα υπηρεσιακά συμβούλια (Π.Δ.398/1995) και συστήθηκαν νέα συμβούλια επιλογής στελεχών (ν.2265/1994). Στην κατεύθυνση της συμπλήρωσης των οργάνων που είχαν προβλεφθεί από τον ν.1566/1985 θεσπίστηκε με το ν.2327/1995 το Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας, το οποίο αποτελεί θεσμό κοινωνικού ελέγχου, ενώ τη σημαντικότερη μεταρρυθμιστική προσπάθεια της περιόδου αποτελεί ο ν.2525/1997, ο οποίος αφορά το Ενιαίο Λύκειο, την πρόσβαση αποφοίτων του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, το ολοήμερο σχολείο, τους διορισμούς των εκπαιδευτικών και άλλα θέματα. Οι νομοθετικές ρυθμίσεις συμπληρώθηκαν με Π.Δ. και Υπουργικές Αποφάσεις που ρύθμισαν επιμέρους ζητήματα. Με το Π.Δ. 140/1998 και την Υ.Α.Δ2/1938/1998 του ΥΠΕΠΘ, που εκδόθηκαν σε εφαρμογή του άρθρου 8 του ν.2525/97, και με το άρθρο 4 του ν.2986/2002 ολοκληρώθηκε το θεσμικό πλαίσιο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, με την εισαγωγή του θεσμού της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας και την αξιολόγηση ιεραρχικά από τον προϊστάμενο διεύθυνσης, τον προϊστάμενο γραφείου, το σχολικό σύμβουλο και το διευθυντή της σχολικής μονάδας. Οργανωτικά και διοικητικά θέματα των δημοτικών σχολείων ρύθμισε το Π.Δ. 201/1998, ενώ το Π.Δ. 25/2002 αναπροσδιόρισε τα προσόντα και τα κριτήρια επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης και τροποποίησε τη διαδικασία επιλογής τους.

Σημαντικές για την οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης είναι επίσης οι ρυθμίσεις που προέκυψαν με την παράγραφο 29 του άρθρου 14, του ν. 2817/2000, σύμφωνα με τις οποίες οι αρμοδιότητες των νομαρχιακών αυτοδιοικήσεων μεταβιβάζονται στις περιφέρειες, στις οποίες υπάγονται ως αποκεντρωμένες υπηρεσίες του υπουργείου παιδείας, οι διευθύνσεις και τα γραφεία εκπαίδευσης. Οι ρυθμίσεις αυτές τροποποιήθηκαν και συμπληρώθηκαν με το ν.2986/2002, περί οργάνωσης των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και άλλων θεμάτων, ενώ με την Υ.Α. Φ.353.1./324/105657/Δ1/2004 καθορίστηκαν τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και των υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και των συλλόγων διδασκόντων.

Πρέπει τέλος να αναφερθεί, αν και δε συνδέεται άμεσα με τη διοίκηση της εκπαίδευσης, η εκπόνηση από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και δημοσίευση στα ΦΕΚ 303 και 304/ 2003 («Εκσυγχρονισμός του περιεχομένου σπουδών και εισαγωγή του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών στην υποχρεωτική εκπαίδευση») των νέων προγραμμάτων σπουδών για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο, τα οποία έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση στη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, στην εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας και στις τοπικές και διαπολιτισμικές διαστάσεις της εκπαίδευσης. Τα προγράμματα αυτά αποτελούν τη βάση για τη συγγραφή νέων διδακτικών πακέτων και τη δημιουργία υποστηρικτικού υλικού που θα ανανεώσουν το από εικοσαετίας υπάρχον διδακτικό υλικό.

Οι παραπάνω νομοθετικές παρεμβάσεις, ακολουθώντας το πρότυπο της δημιουργίας νόμων πλαισίων, όπως ο 1566/85 και ο 2525/97, που συμπληρώνονται από άλλους νόμους, Π.Δ. και Υ.Α., συνιστούν ένα ιδιαίτερα πολύπλοκο καθεστώς πολυνομίας, με νομοθετικά κενά και ασάφειες, παρεμβολές άσχετων διατάξεων, με άνισο χαρακτήρα, αφού σε άλλα θέματα γίνεται εκτενής αναφορά στους νόμους, ενώ άλλα εξίσου σημαντικά θέματα παραπέμπονται για ρύθμιση με Π.Δ. και Υ.Α. και με κακή ποιότητα, που οδηγεί στην ανάγκη συχνών αλλαγών της νομοθεσίας. Την κατάσταση επιδεινώνει η έλλειψη κωδικοποίησης, που καθιστά ιδιαίτερα δύσκολη την προσέγγιση του νομοθετικού πλαισίου από τον εκπαιδευτικό και το μελετητή, αλλά και από τα ίδια τα στελέχη της εκπαίδευσης.

Στην παρούσα έρευνα μέσα από την ανάλυση του νομοθετικού πλαισίου θα εντοπιστούν οι συγκεκριμένες ρυθμίσεις, οι οποίες αφορούν τα θέματα που αποτελούν αντικείμενο συνεργασίας σχολικών μονάδων και ΟΤΑ, το ρόλο των διευθυντών των ΣΜ και το ρόλο των ΟΤΑ. Προκειμένου όμως, να εξασφαλιστεί η δυνατότητα πλήρους και ενιαίας αντίληψης του τρόπου, με τον οποίο διαρθρώνονται οι λειτουργίες και διαμορφώνεται η συνεργασία ΣΜ – ΤΑ κρίνεται σκόπιμο να παρουσιαστεί η οργανωτική και διοικητική διάρθρωση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα μας.

6.3. Οργάνωση και λειτουργική διάρθρωση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Η διαμόρφωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος προέκυψε μέσα από μια μακρόχρονη διαδικασία εξέλιξης, αλλά καθοριστικός για τη διαμόρφωσή του, με τη σημερινή του μορφή, υπήρξε ο ν.1566/85, ο οποίος βάσισε την οργάνωση της εκπαίδευσης σε τρεις άξονες: α)τη διοίκηση, β)τη λαϊκή συμμετοχή και γ)την επιστημονική και παιδαγωγική υποστήριξη. Οι άξονες αυτοί διαμορφώνουν τρεις παράλληλες, αλληλεξαρτώμενες υπο-δομές οργάνων με αντίστοιχες λειτουργίες, τα οποία στη διάρθρωσή τους ακολουθούν τη διοικητική διαίρεση της χώρας στο σχήμα υπουργείο, κεντρική υπηρεσία – περιφέρεια, νομαρχία, επαρχία – δήμος, σχολική μονάδα.

Η λειτουργική διάρθρωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπως προδιαγράφηκε από το ν.1566/85 και διαμορφώθηκε από νόμους που ακολούθησαν, όπως ο ν.2986/2002, και η Υ.Α. Φ.353.1./324/105657/Δ1, παρουσιάζεται στο διάγραμμα που ακολουθεί.

6.3.1. Διοικητική οργάνωση

Η διοικητική οργάνωση σύμφωνα με την εισηγητική έκθεση «έχει έντονες αποσυγκεντρωτικές και αποκεντρωτικές τάσεις». Στην πράξη όμως οι τάσεις αυτές εξαντλήθηκαν σε αυτό που ρητά εντοπίζεται και στην έκθεση: στην αποκέντρωση πόρων και αρμοδιοτήτων προς την τοπική αυτοδιοίκηση, σε σχέση με την οργάνωση – διοίκηση της σχολικής παρουσίας, με την επισκευή, συντήρηση και εξοπλισμό των σχολικών κτιρίων. Η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος παρέμεινε εξαιρετικά συγκεντρωτική και η οργάνωσή του έχει γίνει με βάση το γραμμικό – ιεραρχικό μοντέλο οργάνωσης.

Η διοικητική οργάνωση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διαρθρώνεται σε τρία επίπεδα (διάγραμμα 6.1):

A. Εθνικό επίπεδο.

Το εθνικό επίπεδο περιλαμβάνει τον υπουργό, τους υφυπουργούς, την κεντρική υπηρεσία του ΥΠΕΠΘ, τα κεντρικά υπηρεσιακά, πειθαρχικά και γνωμοδοτικά συμβούλια και τους βοηθητικούς οργανισμούς της εκπαίδευσης.

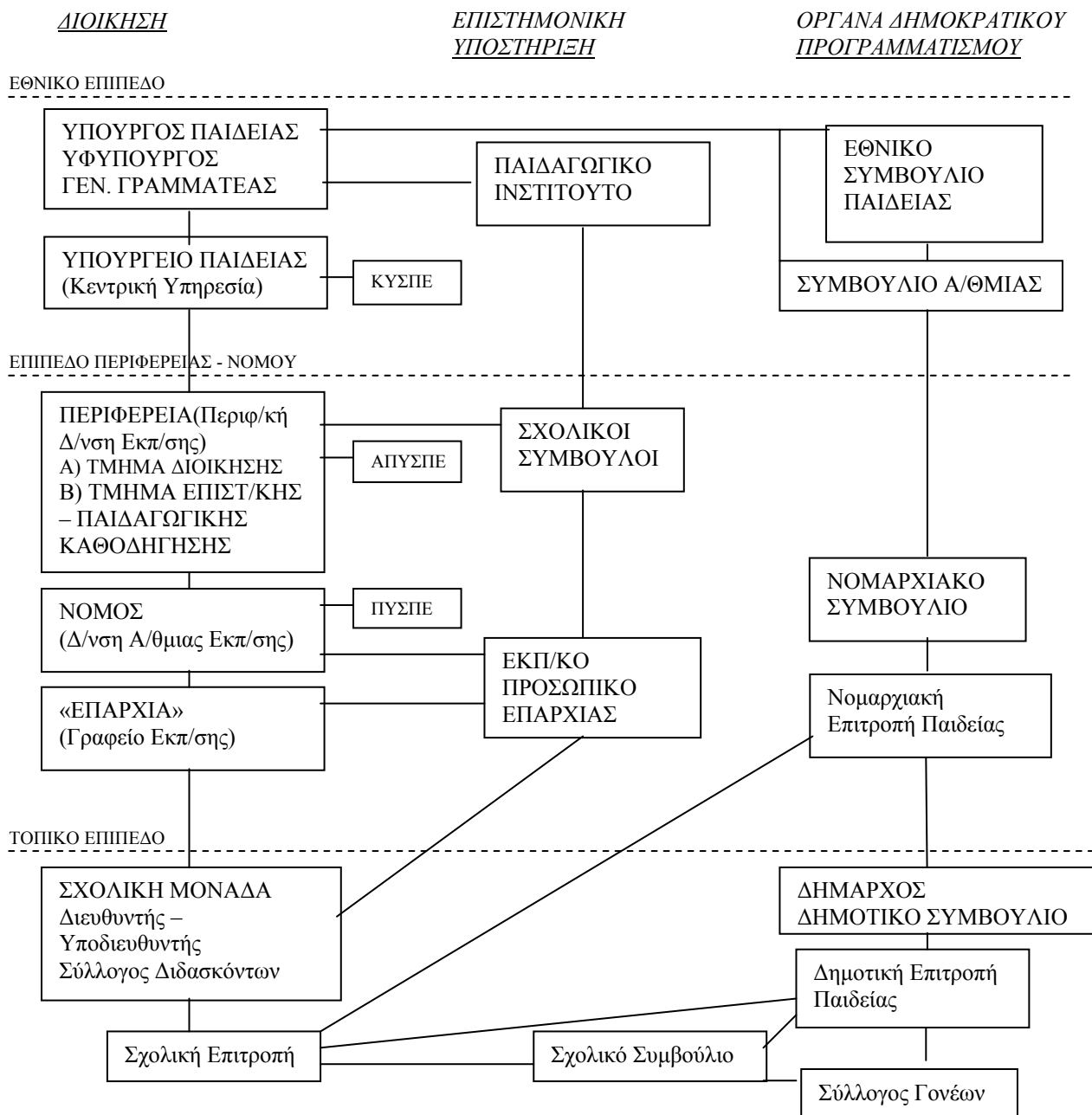
Ο *Υπουργός Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων* διοικεί και εποπτεύει την εκπαίδευση και ασκεί έλεγχο σε όλα τα όργανα διοίκησής της. Ο υπουργός είναι υπεύθυνος, με βάση τα στοιχεία των υπηρεσιών και τις γνώμες των επιτελικών και των συλλογικών οργάνων, να ιεραρχεί τις ανάγκες και τις προτεραιότητες της εκπαιδευτικής πολιτικής. Για την υλοποίηση της εγκεκριμένης – από τον Πρωθυπουργό και το Υπουργικό Συμβούλιο – κυβερνητικής πολιτικής στο χώρο της εκπαίδευσης καταρτίζει και προωθεί, μέσω των Υπηρεσιών του Υπουργείου και των συμβούλων του, τις απαραίτητες νομοθετικές ρυθμίσεις (Νομοσχέδια και Προεδρικά Διατάγματα).

Οι *Υφυπουργοί* αναλαμβάνουν να διευθύνουν και να εποπτεύουν το Υπουργείο, σύμφωνα με τις συγκεκριμένες αρμοδιότητες που τους ανατίθενται από τον υπουργό. Η πολιτική ηγεσία του υπουργείου συμπληρώνεται από το Γενικό και τους Ειδικούς Γραμματείς, ενώ πλαισιώνεται από τα Συμβούλια – Επιτελεία, τα οποία στην πλειοψηφία τους ορίζονται από αυτή.

Για την υποβοήθηση του έργου του Υπουργού υπάρχει η *κεντρική υπηρεσία* του ΥΠΕΠΘ, με ιεραρχική – πυραμιδοειδή οργάνωση, στην κορυφή της οποίας βρίσκεται ο υπουργός και οι Υφυπουργοί και ακολουθούν οι *Γενικοί Γραμματείς*, *Ειδικοί Γραμματείς* που προΐστανται των έξι Διοικητικών Τομέων, οι Γενικές Διευθύνσεις και τα Τμήματα και Γραφεία, στα οποία χωρίζεται η κάθε μια από τις Διευθύνσεις σπουδών Α/θμιας, σπουδών Β/θμιας, προσωπικού Α/θμιας, προσωπικού Β/θμιας, διοικητικών υποθέσεων, εποπτικών

μέσων διδασκαλίας, οικονομικών υποθέσεων, Σ.Ε.Π., Ιδιωτικής Παιδείας, Ειδικής Αγωγής, Παιδείας ομογενών και Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και Εκκλησιαστικής εκπαίδευσης.

Διάγραμμα 6.1. Λειτουργική διάρθρωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος.



Για θέματα που αφορούν την υπηρεσιακή κατάσταση του προσωπικού της Α/θμιας εκπαίδευσης, συγκροτείται στην κεντρική υπηρεσία το *Κεντρικό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης* (ΚΥΣΠΕ), το οποίο είναι συλλογικό όργανο αποτελούμενο από τρεις προϊσταμένους διευθύνσεων Α/θμιας εκπαίδευσης και δύο τακτικούς αιρετούς εκπροσώπους των εκπαιδευτικών.

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω η ηγεσία του ΥΠΕΠΘ πλαισιώνεται από Συμβούλια και Επιτελικά όργανα, όπως το Συμβούλιο Α/θμιας Εκπαίδευσης και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, στα οποία θα αναφερθούμε κατά την εξέταση της διάρθρωσης των οργάνων επιστημονικής καθοδήγησης. Ακόμα υπάρχουν βοηθητικοί εκπαιδευτικοί οργανισμοί με συγκεκριμένη αποστολή, όπως ο Οργανισμός Έκδοσης Διδακτικών Βιβλίων (ΟΕΔΒ), ο Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων Α.Ε. (ΟΣΚ), ο Οργανισμός Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΟΕΕΚ) κ.ά., οι οποίοι είναι αποκεντρωμένοι δημόσιοι φορείς, εποπτευόμενοι από τον Υπουργό.

Β. Περιφερειακό – Νομαρχιακό επίπεδο

Με τη θεσμοθέτηση του δεύτερου βαθμού τοπικής αυτοδιοίκησης, όλες οι αρμοδιότητες των νομαρχιών μεταφέρθηκαν αρχικά (ν. 2218/94) στις νομαρχιακές αυτοδιοικήσεις και αργότερα με το ν.2817/2000 (παρ.29, άρθρ.14) περιήλθαν στον Υπουργό ΕΠΘ και ασκούνται δια των αποκεντρωμένων υπηρεσιών του ΥΠΕΠΘ.

Σε επίπεδο Περιφέρειας, η διοίκηση ασκείται από τις *Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης* και, σε επίπεδο Νομαρχίας, από τις Διευθύνσεις και τα Γραφεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, από τα Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια και τις Επιτροπές Παιδείας.

Οι Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, στις οποίες προΐσταται ο Περιφερειακός Διευθυντής Εκπαίδευσης, υπάγονται απ' ευθείας στον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Κάθε Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης περιλαμβάνει τα Τμήματα: α) Διοίκησης, β) Επιστημονικής-Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και γ) Επιστημονικής-Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στις Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης υπάγονται οι Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι Σχολικοί Σύμβουλοι Προσχολικής Αγωγής, Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ειδικής Αγωγής και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς και τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ), τα Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ), τα Περιφερειακά Κέντρα Στήριξης και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕΚΕΣΕΣ), τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ) και οι Συμβουλευτικοί Σταθμοί Νέων (ΣΣΝ).

Στην έδρα κάθε Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης λειτουργεί το Ανώτατο Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΑΠΥΣΠΕ) και ένα αντίστοιχο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΑΠΥΣΔΕ).

Στους νομούς και νομαρχίες λειτουργούν Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ως αποκεντρωμένες υπηρεσίες του ΥΠΕΠΘ υπό την ευθύνη της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης. Οι Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έχουν την έδρα τους στη πρωτεύουσα του Νομού και είναι αρμόδιες για τη Διοίκηση και τον έλεγχο λειτουργίας της Προσχολικής Αγωγής, της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Παράλληλα με τις Διευθύνσεις και ως υποσυστήματά τους, λειτουργούν Γραφεία Εκπαίδευσης με ξεχωριστή περιφέρεια, η οποία συνήθως αντιστοιχεί στη διαίρεση σε Επαρχίες. Λειτουργούν επίσης, Γραφεία Τεχνολογικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Γραφεία Φυσικής Αγωγής –ένα σε κάθε Νομό- η έδρα και η περιοχή αρμοδιότητας των οποίων καθορίζεται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Οι Διευθύνσεις και τα Γραφεία Εκπαίδευσης λειτουργούν με την ευθύνη των Προϊσταμένων τους, οι οποίοι ασκούν διοίκηση και έλεγχο της λειτουργίας των σχολείων της περιφέρειάς τους και είναι οι διοικητικοί και οι πειθαρχικοί προϊστάμενοι των εκπαιδευτικών και των διοικητικών υπαλλήλων που υπηρετούν στα Γραφεία αυτά.

Στην έδρα κάθε νομού λειτουργούν επίσης τα Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια Πρωτοβάθμιας/Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΥΣΠΕ/ΠΥΣΔΕ), τα οποία αποτελούνται από τον προϊστάμενο διευθύνσεως, δύο προϊσταμένους γραφείων και δύο τακτικούς αιρετούς εκπροσώπους των εκπαιδευτικών. Τα συμβούλια αυτά συγκροτούνται από το Νομάρχη σύμφωνα με νόμο και είναι αρμόδια για θέματα υπηρεσιακής κατάστασης των εκπαιδευτικών.

Γ. Τοπικό επίπεδο

Στο τοπικό επίπεδο κύριο χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού μας συστήματος αποτελεί η μειωμένη εμπλοκή των ΟΤΑ στη διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα στη διοίκηση των σχολικών μονάδων. Σύμφωνα με τη γενικότερη οργάνωση του διοικητικού συστήματος της χώρας, ο πρώτος βαθμός τοπικής αυτοδιοίκησης έχει αρμοδιότητα μόνο για τις τοπικές υποθέσεις, οι οποίες καθορίζονται με νόμο. Σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο οι αρμοδιότητες των ΟΤΑ σε θέματα εκπαίδευσης εξαντλούνται στην οργάνωση – διοίκηση της σχολικής παρουσίας και στη διαχείριση των δαπανών για τη λειτουργία, επισκευή, συντήρηση και εξοπλισμό των σχολικών κτιρίων, αφού με νόμο, η κινητή και η ακίνητη περιουσία των Σχολικών Εφορειών όλων των δημοσίων σχολείων της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης καθώς επίσης τα σχολικά κτίρια μεταβιβάστηκαν – κατά κυριότητα - στους Οργανισμούς Τοπικής Αυτοδιοίκησης (ΟΤΑ), στην περιφέρεια των οποίων βρίσκονται τα αντίστοιχα ακίνητα..

Για το λόγο αυτό σε κάθε σχολείο ή σχολικό συγκρότημα λειτουργούν οι *Σχολικές Επιτροπές*, οι οποίες είναι δημοτικά ή κοινοτικά Νομικά Πρόσωπα (άρθρ.203 Δ.Κ.Κ., Π.Δ. 410/95) και καλύπτουν η καθεμία ένα ή περισσότερα δημόσια σχολεία της Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ανάλογα με τις τοπικές ανάγκες, όπως αυτές εκτιμώνται από τον αντίστοιχο Οργανισμό Τοπικής Αυτοδιοίκησης (ΟΤΑ). Η σύσταση των επιτροπών είναι υποχρεωτική για όλους τους πρωτοβάθμιους ΟΤΑ στην περιφέρεια των οποίων λειτουργεί δημόσιο σχολείο. Η σύσταση προηγείται της συγκρότησης και γίνεται με πράξη του Γενικού Γραμματέα της Περιφέρειας που δημοσιεύεται στην εφημερίδα της κυβερνήσεως, ύστερα από απόφαση του δημοτικού ή κοινοτικού συμβουλίου. Στην απόφαση του συμβουλίου ορίζονται το όνομα, ο σκοπός, η περιουσία και οι πόροι της

επιτροπής. Ο αριθμός των μελών που μετέχουν στη διοίκηση των Σχολικών Επιτροπών μπορεί να είναι από πέντε (5) έως δεκαπέντε (15) μέλη με απόφαση της Τοπικής Αυτοδιοίκησης και υποχρεωτικά μετέχουν σε αυτήν ο Διευθυντής του αντίστοιχου σχολείου και ένας εκπρόσωπος του αντίστοιχου Συλλόγου Γονέων, εφ' όσον υπάρχει τέτοιος σύλλογος, και τρία μέλη που ορίζει ο δήμαρχος, ενώ στην περίπτωση που υπάρχουν περισσότερα σχολεία και Σύλλογοι Γονέων τότε μετέχουν οι Διευθυντές των σχολείων και από ένας εκπρόσωπος των Συλλόγων Γονέων, ανεβάζοντας τον αριθμό των μελών έως 15 (παρ.8, άρθρ.5, ν.1894/90). Με απόφαση του δημάρχου ορίζεται επίσης ο πρόεδρος της σχολικής επιτροπής που μπορεί να είναι δημοτικός σύμβουλος, ή διευθυντής σχολείου ή άλλο πρόσωπο (άρθρ.11, ν.2130/93). Τέλος σε περίπτωση που ο οικείος ΟΤΑ καθυστερήσει τη συγκρότηση σχολικής επιτροπής, ο Γενικός Γραμματέας της περιφέρειας απευθύνει έγγραφη ειδοποίηση στον ΟΤΑ και στο σύλλογο γονέων για να υποδείξουν εκπροσώπους τους και μετά την παρέλευση απράκτου της προθεσμίας συγκροτεί τη σχολική επιτροπή ορίζοντας κατά την κρίση του ως μέλη της έναν δημότη και ένα γονέα των μαθητών (παρ.9, άρθρ.8, ν.2986/2002).

Μιλώντας όμως για διοίκηση της εκπαίδευσης σε τοπικό επίπεδο, αναφερόμαστε κυρίως στα όργανα διοίκησης των σχολικών μονάδων, που είναι ο *Διευθυντής*, ο *Υποδιευθυντής* και ο *Σύλλογος Διδασκόντων* (άρθρ.11, ν. 1566/85).

Διευθυντής ορίζεται όταν το Δημοτικό Σχολείο είναι τουλάχιστον τετραθέσιο. Ο Διευθυντής είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων, των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου των διδασκόντων. Μετέχει στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών του σχολείου και συνεργάζεται με τους Σχολικούς Συμβούλους.

Σε δεκαθέσια, τουλάχιστον, Δημοτικά Σχολεία ορίζεται και Υποδιευθυντής, ο οποίος αναπληρώνει το Διευθυντή όταν δεν υπάρχει, απουσιάζει ή κωλύεται. Επίσης, στα τετραθέσια και εννεαθέσια Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία τοποθετείται Υποδιευθυντής, υπεύθυνος για το πρόγραμμα του Ολοήμερου.

Ο Διευθυντής και ο Υποδιευθυντής του δημοτικού σχολείου είναι εκπαιδευτικοί του κλάδου δασκάλων με βαθμό Α'. Στα μονοθέσια, διθέσια και τριθέσια δημοτικά σχολεία, διοίκηση ασκεί ο Προϊστάμενος του Σχολείου, ο οποίος είναι εκπαιδευτικός του κλάδου των δασκάλων, με οποιοδήποτε βαθμό.

Ο Σύλλογος των Διδασκόντων, ο οποίος αποτελείται από όλους τους διδάσκοντες, έχει ως Πρόεδρο το Διευθυντή του σχολείου και στις συνεδριάσεις του οποίου μπορούν να συμμετέχουν οι Προϊστάμενοι των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης και οι Σχολικοί Σύμβουλοι, αποτελεί συλλογικό όργανο για τη χάραξη κατευθύνσεων, την καλύτερη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής, την εσωτερική εποπτεία και την καλύτερη λειτουργία του σχολείου. Αποτελεί βασικό όργανο διοίκησης και επίλυσης λειτουργικών θεμάτων του σχολείου, συνεδριάζει τακτικά, εντός του ωραρίου του σχολείου και οπωσδήποτε εκτός

ωρών διδασκαλίας των μαθημάτων, πριν από την έναρξη του σχολικού έτους και μία φορά στο τέλος κάθε τριμήνου, και έκτακτα, όταν κρίνεται σκόπιμο. Σκοπός του Συλλόγου των Διδασκόντων είναι η εξέταση θεμάτων σχετικά με την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος, την προστασία και την υγεία των μαθητών και την οργάνωση της σχολικής ζωής, ώστε να επιτυγχάνεται η ομαλή λειτουργία του σχολείου.

6.3.2. Διάρθρωση των οργάνων Λαϊκής Συμμετοχής

Ο δεύτερος άξονας και πάντως σημαντική διάσταση που διατρέχει το εκπαιδευτικό μας σύστημα είναι η λαϊκή συμμετοχή, μέσω της οποίας επιχειρήθηκε η εισαγωγή του δημοκρατικού προγραμματισμού και η δημιουργία προϋποθέσεων για ουσιαστική αποκέντρωση. Σύμφωνα με την εισηγητική έκθεση του ν.1566/85 και τη ρητορική της αποκέντρωσης και του εκδημοκρατισμού, «τα όργανα λαϊκής συμμετοχής επιτρέπουν στην κοινωνία να εκφράζει θέσεις και απόψεις για την παιδεία, συνδέουν το περιεχόμενο σπουδών με την παραγωγική και αναπτυξιακή διαδικασία, επιτρέπουν τη σύνδεση των εσωτερικών ανθρωπιστικών στόχων για ανάπτυξη ολοκληρωμένης και ελεύθερης προσωπικότητας, με τις αναπτυξιακές και κοινωνικές ανάγκες και τέλος, επιτυγχάνουν τη σύνδεση της τεχνολογικής και επιστημονικής γνώσης με την ευρύτερη γνώση και μόρφωση στο αντίστοιχο εκπαιδευτικό επίπεδο». Σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες προβλέπεται η συμμετοχή των πολιτικών-κοινωνικών παραγόντων και των συνδικαλιστικών εκπροσώπων των εργαζομένων στον προγραμματισμό και τη λήψη αποφάσεων για τη διατύπωση προτάσεων εκπαιδευτικής πολιτικής και τη συμμετοχή τους σε διοικητικές διαδικασίες που αναφέρονται στην εκπαίδευση, μέσα από όργανα των οποίων η διάρθρωση ακολουθεί τη γενικότερη οργάνωση του διοικητικού συστήματος της χώρας.

Στο χώρο της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, λειτουργούν τα ακόλουθα συλλογικά όργανα –σε επίπεδο εθνικό, νομαρχιακό και τοπικό - με τη συμμετοχή παραγόντων της σχολικής ζωής (διδάσκοντες, γονείς, μαθητές):

A. Εθνικό επίπεδο

Ως όργανο λαϊκής συμμετοχής εθνικής εμβέλειας έχει ιδρυθεί το *Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας* (ΕΣΥΠ) (ν.2327/95, σε αντικατάσταση του άρθρ.48, ν.1566/85), το οποίο εδρεύει στην Αθήνα, αποτελεί ανεξάρτητη διοικητική αρχή, τελεί υπό την εποπτεία του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και εισηγείται στην Κυβέρνηση επί θεμάτων σχετικών με το σχεδιασμό του εκπαιδευτικού συστήματος και τη χάραξη της γενικής εκπαιδευτικής πολιτικής, και γενικά για όλα τα θέματα παιδείας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Το ΕΣΥΠ αποτελείται από εκπροσώπους της πολιτείας, των πολιτικών κομμάτων που αντιπροσωπεύονται στη Βουλή, εκπροσώπους της τοπικής αυτοδιοίκησης, των κοινωνικών και παραγωγικών τάξεων, των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων και των

συνδικαλιστικών τους οργάνων, των γονέων και πολλών άλλων φορέων εξασφαλίζοντας ευρύτατη συμμετοχή της κοινωνίας. Όργανά του είναι η ολομέλεια, ο πρόεδρος, η διοικούσα επιτροπή, τα 4 τμήματα (πρωτοβάθμιας/δευτεροβάθμιας, τριτοβάθμιας, απόδημου ελληνισμού και παλιννοστούντων και ειδικής αγωγής και ειδικών κοινωνικών ομάδων) και οι τομείς τμημάτων, οι μονάδες και οι τομείς μονάδων, ενώ η διοίκησή του ασκείται από τον πρόεδρο και τη διοικούσα επιτροπή. Στο πλαίσιο του ΕΣΥΠ λειτουργούν το συμβούλιο τριτοβάθμιας πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, το συμβούλιο τριτοβάθμιας τεχνολογικής εκπαίδευσης και το συμβούλιο πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που αποτελούν γνωμοδοτικά όργανα προς τον ΥΠΕΠΘ (άρθρ.15, ν. 2817/2000).

Β. Περιφερειακό – Νομαρχιακό επίπεδο

Σε κάθε νομαρχία λειτουργεί *Νομαρχιακή ή Επαρχιακή Επιτροπή Παιδείας*, η οποία αποτελείται από το Νομάρχη ή τον Έπαρχο, εκπροσώπους των σχολικών συμβούλων, της διοίκησης της εκπαίδευσης, της Τοπικής Αυτοδιοίκησης, της Ομοσπονδίας Γονέων, των παραγωγικών τάξεων, των επιστημονικών φορέων και των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών. Η Επιτροπή, που συγκροτείται με απόφαση του νομάρχη, ύστερα από προτάσεις των υπηρεσιών, οργανώσεων και φορέων που εκπροσωπούνται σε αυτή, διαμορφώνει προτάσεις και εισηγείται στο Νομαρχιακό Συμβούλιο και στο Νομάρχη, με βάση τις εισηγήσεις των Δημοτικών και Κοινοτικών Συμβουλίων, για την κατανομή των πιστώσεων, την ίδρυση ή κατάργηση σχολείων και γενικότερα για θέματα λειτουργίας των δημοσίων σχολείων του Νομού (άρθρ.49, ν.1566/85). Οι εισηγήσεις των νομαρχιακών επιτροπών παιδείας που αναφέρονται σε γενικά θέματα παιδείας και στο περιεχόμενο σπουδών υποβάλλονται και στο ΕΣΥΠ.

Γ. Τοπικό επίπεδο

Σε κάθε Δήμο ή Κοινότητα λειτουργεί *Δημοτική ή Κοινοτική Επιτροπή Παιδείας*, η οποία αποτελείται από ένα αιρετό (δήμαρχο, πρόεδρο ή σύμβουλο) ως πρόεδρο, έναν εκπρόσωπο της Ένωσης Γονέων, δύο Διευθυντές σχολείων (Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης) που ορίζονται από τους προϊστάμενους των αρμόδιων γραφείων εκπαίδευσης, έως δύο εκπροσώπους των παραγωγικών τάξεων και έναν εκπρόσωπο των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών (άρθρ.50, ν.1566/85). Η Επιτροπή, η οποία συγκροτείται με απόφαση του δημάρχου, εισηγείται στο Δήμαρχο ή τον Πρόεδρο της Κοινότητας και στο Δημοτικό ή το Κοινοτικό Συμβούλιο –κατά περίπτωση- θέματα που αφορούν την καλύτερη λειτουργία και οργάνωση των σχολείων της περιοχής τους, την κατανομή των πιστώσεων, την κατάργηση ή τη συγχώνευση των σχολείων, την ανέγερση, την επισκευή και συντήρηση των σχολικών κτιρίων. Οι εισηγήσεις των δημοτικών ή κοινοτικών επιτροπών παιδείας υποβάλλονται και στο νομαρχιακό ή επαρχιακό συμβούλιο και μπορούν να κοινοποιούνται στη νομαρχιακή επιτροπή παιδείας.

Σε επίπεδο σχολικής μονάδας όργανο λαϊκής συμμετοχής αποτελεί το *Σχολικό Συμβούλιο*, το οποίο λειτουργεί σε κάθε σχολείο και αποτελείται από το Σύλλογο των Διδασκόντων, τα μέλη του Διοικητικού Συμβουλίου του Συλλόγου Γονέων κι έναν εκπρόσωπο της Τοπικής Αυτοδιοίκησης (άρθρ.51, ν.1566/85). Πρόεδρος του σχολικού συμβουλίου είναι ο διευθυντής του σχολείου. Έργο του αποτελεί η στήριξη της λειτουργίας του σχολείου, ενώ ο πραγματικός λειτουργικός του ρόλος είναι η διευκόλυνση της συνεργασίας εκπαιδευτικών και γονέων για την από κοινού αντιμετώπιση θεμάτων που σχετίζονται με τη λειτουργία των σχολείων.

Οι γονείς των μαθητών, για να εξασφαλίσουν τη συμμετοχή τους στη σχολική ζωή, είναι οργανωμένοι σε συλλόγους. Οι γονείς των μαθητών, κάθε σχολείου, συγκροτούν ένα *Σύλλογο Γονέων*. Οι Σύλλογοι Γονέων των σχολείων της ίδιας κοινότητας ή δήμου ή δημοτικού διαμερίσματος, συγκροτούν μια Ένωση Γονέων, στην οποία κάθε σύλλογος εκπροσωπείται με έναν τουλάχιστον εκπρόσωπο ανά σαράντα (40) μαθητές. Οι Ενώσεις Γονέων κάθε νομού ή νομαρχιακού διαμερίσματος συγκροτούν μία Ομοσπονδία Γονέων, στην οποία κάθε Ένωση εκπροσωπείται με έναν εκπρόσωπο ανά τετρακόσιους (400) μαθητές. Οι Ομοσπονδίες Γονέων της χώρας συγκροτούν τη Συνομοσπονδία Γονέων, στην οποία κάθε Ομοσπονδία εκπροσωπείται με έναν τουλάχιστον εκπρόσωπο, ενώ ο αριθμός των εκπροσώπων μεγαλύτερων ομοσπονδιών ορίζεται με βάση τον αριθμό των μαθητών της μικρότερης ομοσπονδίας (άρθρ.53, ν.1566/85 και υπουργική απόφαση Η/9876/4-12-85).

Παράλληλα, όπως έχει προαναφερθεί, συστάθηκαν και λειτουργούν δημοτικά ή κοινοτικά Νομικά Πρόσωπα με την επωνυμία *Σχολικές Επιτροπές*, που καλύπτουν η καθεμία ένα ή περισσότερα σχολεία και στη διοίκηση των οποίων μετέχουν οι Διευθυντές των αντιστοίχων σχολείων, εκπρόσωποι του Συλλόγου Γονέων και εκπρόσωπος της Τοπικής Αυτοδιοίκησης. Οι σχολικές επιτροπές αν και αποτελούν όργανα λαϊκής συμμετοχής, εξετάζονται λόγω των αρμοδιοτήτων τους ως όργανα διοίκησης της εκπαίδευσης σε τοπικό επίπεδο.

6.3.3. Διάρθρωση των οργάνων Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Υποστήριξης

Ο τρίτος άξονας που διατρέχει το εκπαιδευτικό μας σύστημα είναι η επιστημονική καθοδήγηση και η παιδαγωγική εποπτεία. Ο διαχωρισμός της διοίκησης από την παιδαγωγική και επιστημονική στήριξη και εποπτεία, αρμοδιότητες τις οποίες συγκέντρωνε μέχρι το 1982 το ίδιο πρόσωπο, ο επιθεωρητής, έγινε με το νόμο 1304/82 με τον οποίο εισήχθη ο θεσμός των σχολικών συμβούλων, τον οποίο αξιοποίησε ο ν.1566/85. Με το διαχωρισμό αυτό επιχειρήθηκε να δοθεί έμφαση στην επιστημονική στήριξη του εκπαιδευτικού έργου και να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα και οι στρεβλώσεις που δημιουργούσε η συγκέντρωση στο πρόσωπο των επιθεωρητών αρμοδιοτήτων διοικητικής και επιστημονικής φύσης. Παράλληλα μέσα από την εξασφάλιση συμμετοχής των

οργάνων επιστημονικής καθοδήγησης στα όργανα λαϊκής συμμετοχής επιχειρήθηκε η εξασφάλιση αλληλεπίδρασης των κοινωνικών και επιστημονικών φορέων.

Στο χώρο της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, λειτουργούν τα ακόλουθα όργανα Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Υποστήριξης:

A. Εθνικό επίπεδο

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο είναι γνωμοδοτικό όργανο στον Υπουργό Παιδείας και φορέας έρευνας και επιμόρφωσης (άρθρ.26, ν.1566/85). Οι αρμοδιότητές του είναι κυρίως η χάραξη των κατευθυντηρίων γραμμών στην εκπαίδευση, η σύνταξη ωρολογίων και αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, η εποπτεία των ομάδων συγγραφής των σχολικών βιβλίων, η εισήγηση καινοτομιών και η γνωμοδότηση για το περιεχόμενο των σχεδίων νόμων και προεδρικών διαταγμάτων. Η σύνδεσή του με την εκπαιδευτική πραγματικότητα επιδιώκεται μέσα από την ανάπτυξη οργανικής σχέσης συνεργασίας και αλληλοβοήθειας με τους σχολικούς συμβούλους, οι οποίοι λειτουργούν μεταφέροντας αμφίδρομα από τη μια την εμπειρία από την εκπαιδευτική πράξη προς το ΠΙ και το ΥΠΕΠΘ συνεισφέροντας στον προσανατολισμό της μελλοντικής δράσης και από την άλλη τις εθνικές προτεραιότητες σχετικά με την ποιότητα της εκπαίδευσης προς την περιφέρεια, λειτουργώντας ως επιμορφωτές και πολλαπλασιαστές.

B. Περιφερειακό – Νομαρχιακό επίπεδο

Σε επίπεδο Περιφέρειας, στις Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης υπάρχουν τμήματα Επιστημονικής-Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και αντίστοιχα (άρθρ.14, ν. 2817/2000), στα οποία υπάγονται οι Σχολικοί Σύμβουλοι Προσχολικής Αγωγής, Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ειδικής Αγωγής και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς και τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ), τα Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ), τα Περιφερειακά Κέντρα Στήριξης και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕΚΕΣΕΣ), τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ) και οι Συμβουλευτικοί Σταθμοί Νέων (ΣΣΝ), που αποτελούν όργανα επιστημονικής στήριξης και καθοδήγησης.

Σε αντιστοιχία με τις Διευθύνσεις και τα Γραφεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης προβλέπονται θέσεις *Σχολικών Συμβούλων*. Οι σχολικοί σύμβουλοι είναι εκπαιδευτικοί με αυξημένα προσόντα που επιλέγονται για τετραετή θητεία από ειδικό συμβούλιο επιλογής (ν.1304/82). Ασκούν επιστημονική και παιδαγωγική στήριξη, εποπτεία και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών και κάνουν σχετικές παρεμβάσεις. Ως φορείς επιμόρφωσης οργανώνουν επιστημονικές συναντήσεις και προγράμματα, ενώ επισκέπτονται τις σχολικές μονάδες, παρακολουθούν και οργανώνουν υποδειγματικές διδασκαλίες και συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς.

Γ. Τοπικό επίπεδο

Στο επίπεδο της κάθε σχολικής μονάδας ως όργανο επιστημονικής και παιδαγωγικής υποστήριξης λειτουργεί και ο διευθυντής του σχολείου, στις αρμοδιότητες του οποίου εντάσσεται η συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων, το σχολικό σύμβουλο και τα άλλα στελέχη της εκπαίδευσης για την προώθηση καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τη λειτουργία τμημάτων διδακτικής στήριξης. Ο διευθυντής ακόμα έχει την παιδαγωγική ευθύνη για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο και την ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (κεφ.Δ, υπ. αποφ. Φ.353.1./324/105657/Δ1/2002).

6.3.4. Συμπεράσματα

Στο σύστημα διοίκησης, της Α/θμιας ελληνικής εκπαίδευσης, η κατανομή της εξουσίας και ευθύνης ακολουθεί την πυραμιδική ή γραφειοκρατική οργάνωση, εξασφαλίζοντας την ομοιομορφία της εκπαιδευτικής πολιτικής και διαδικασίας καθώς και τον αποτελεσματικότερο συντονισμό και έλεγχο στην άσκηση της διοικητικής δράσης. Με βάση την αρχή της «ιεραρχικής κλίμακας» του Fayol η εξουσία πηγάζει από τον ιεραρχικά ανώτερο, δηλαδή τον Υπουργό Εθνικής Παιδείας, που είναι κυρίαρχο όργανο λήψης αποφάσεων, και καταλήγει στην κατώτερη βαθμίδα ηγεσίας, δηλαδή το διευθυντή σχολικής μονάδας, ενώ με βάση την αρχή της «ενότητας των εντολών» κάθε εργαζόμενος παίρνει εντολές από ένα προϊστάμενο.

Το ιδιαίτερα συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης της εκπαίδευσης δεν άλλαξε χαρακτήρα με τη θέσπιση με το Ν. 1566/85 ενός αριθμού ρυθμίσεων στην κατεύθυνση της αποσυγκέντρωσης, αφού η κεντρική διοίκηση διατήρησε την αποκλειστικότητα στη λήψη αποφάσεων για όλα τα θέματα της σχολικής διοίκησης, είτε αυτά αφορούν τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής είτε ασήμαντες ρυθμίσεις. Επιπρόσθετα, η όλη οργανωτική δομή και λειτουργία, η διοίκηση, η εποπτεία και η παιδαγωγική καθοδήγηση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, προσδιορίζεται από ένα πλέγμα νόμων, προεδρικών διαταγμάτων, υπουργικών αποφάσεων και εγκυκλίων, που καθορίζουν λεπτομερειακά, όλες τις πτυχές της διοίκησης της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενώ οι ενδιάμεσες διοικητικές αρχές, περιφερειακές και τοπικές, εκτελούν, χωρίς να αναπτύσσουν πρωτοβουλίες, τις εντολές της κεντρικής διοίκησης. Παρόμοιος ρόλος επιφυλάσσεται και για τα όργανα λαϊκής συμμετοχής και δημοκρατικού προγραμματισμού, αλλά και για τα όργανα παιδαγωγικής καθοδήγησης.

Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα του τρόπου λήψης των αποφάσεων για την οργάνωση του περιεχομένου των σπουδών και των μεθόδων διδασκαλίας στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Σε αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα, οι σχετικές αποφάσεις σε επίπεδο υπουργείου ή περιφέρειας παίρνουν τη μορφή οδηγιών και κατευθυντηρίων αρχών, αφήνοντας την πρακτική εφαρμογή αυτών των αρχών, την

οργάνωση του περιεχομένου των προγραμμάτων και την επιλογή των διδακτικών υλικών στη διακριτική ευχέρεια των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας. Υπάρχουν ακόμα χώρες, όπου οι οδηγίες και οι κατευθύνσεις είναι αρμοδιότητα του Δήμου και η εφαρμογή αρμοδιότητα της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών. Στη χώρα μας τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και η ανάπτυξη του διδακτικού υλικού (του μοναδικού σχολικού βιβλίου) γίνονται σε εθνικό επίπεδο με απόφαση του υπουργού, ενώ μέσα από εγκυκλίους, οδηγίες, διευκρινίσεις ή μέσα από το «βιβλίο δασκάλου», προσδιορίζονται σε μεγάλο βαθμό ακόμα και οι λεπτομέρειες της διδακτικής διαδικασίας, όπως η σειρά με την οποία διδάσκονται οι ενότητες, τα κύρια σημεία κ.λπ. Μέσα σε αυτό το θεσμικό πλαίσιο ο ρόλος των περιφερειακών στελεχών της εκπαίδευσης (προϊσταμένων διευθύνσεων και γραφείων εκπαίδευσης, σχολικών συμβούλων, διευθυντών σχολείων, εκπαιδευτικών) περιορίζεται στην υλοποίηση και τον έλεγχο εφαρμογής των επίσημων αναλυτικών προγραμμάτων. Η εκπόνηση των επίσημων προγραμμάτων αποτελεί έργο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, το οποίο είναι γνωμοδοτικό όργανο και υπάγεται απευθείας στον υπουργό, ο οποίος διορίζει την ηγεσία του. Από τα όργανα λαϊκής συμμετοχής θεσμοθετημένο συμβουλευτικό ρόλο έχει μόνο το Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας, αν και δεν τον έχει ασκήσει μέχρι σήμερα.

Οι αρνητικές συνέπειες του γραφειοκρατικού – συγκεντρωτικού τρόπου οργάνωσης της εκπαίδευσης σε αρκετές περιπτώσεις αντισταθμίζουν τις θετικές. Με τη μορφή αυτή οργάνωσης η διοίκηση της εκπαίδευσης γίνεται δύσκαμπτη, οι εκπαιδευτικοί λειτουργοί υποβάλλονται σε ταλαιπωρίες, οι διαδικασίες γίνονται χρονοβόρες, το σύστημα είναι πολυδάπανο και τα κεντρικά όργανα αποφασίζουν για θέματα, για τα οποία δεν έχουν άμεση αντίληψη. Η έλλειψη άμεσης αντίληψης και ελέγχου οδηγεί στην πολυνομία και στην πολλαπλή ρύθμιση του ίδιου θέματος από διαφορετικά νομοθετήματα ή ακόμα και στη θέσπιση αντιφατικών ρυθμίσεων, που σε συνδυασμό με την έλλειψη κωδικοποίησης της νομοθεσίας έχουν ως αποτέλεσμα τη σύγχυση. Η ιεραρχική εξουσιαστική δομή επίσης, συγκρούεται με την απαίτηση του εκπαιδευτικού για επαγγελματική αυτονομία στην τάξη του, καθώς και για συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Ακόμα, η θεωρητική αντιμετώπιση των προβλημάτων της εκπαίδευσης, από συμβούλια και επιτελικά όργανα, που βρίσκονται μακριά από την εκπαιδευτική διαδικασία και η μη συμμετοχή της εκπαιδευτικής βάσης στο σύστημα λήψης αποφάσεων έχει ως αποτέλεσμα την αντιμετώπιση προβλημάτων στην πρακτική εφαρμογή των οδηγιών τους και των εντολών τους και μάλιστα το πρόβλημα μεγεθύνεται αν ληφθούν υπόψη ότι: α) το σύστημα επικοινωνίας και διακίνησης των πληροφοριών μέσα στην ιεραρχία είναι δύσκαμπτο με πολλές πιθανότητες διαστρέβλωσης ή παράλειψης, β) ο ουσιαστικός έλεγχος εφαρμογής και τήρησης των διοικητικών αποφάσεων και οδηγιών είναι ανεπαρκής και γ) η έλλειψη συστήματος άμεσης επίλυσης των προβλημάτων, κυρίως σε περιφερειακό επίπεδο, αφού όλα τα προβλήματα λύνονται στο επίπεδο της κεντρικής διοίκησης του ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Τέλος, από την παρουσίαση της οργανωτικής διάρθρωσης του εκπαιδευτικού μας συστήματος προκύπτει ότι τα όργανα που εμπλέκονται στη λειτουργία των σχολικών μονάδων και επομένως αυτά που αναμένεται να έχουν κάποιο ρόλο στη διαμόρφωση της σχέσης συνεργασίας σχολικής μονάδας και τοπικής αυτοδιοίκησης είναι: α) ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, ως όργανο με διοικητικές κυρίως αρμοδιότητες, β) η σχολική επιτροπή ως όργανο οικονομικής διαχείρισης και συνδετικός κρίκος μεταξύ σχολικής μονάδας (διευθυντή, συλλόγου διδασκόντων) και των συλλογικών οργάνων δημοκρατικού προγραμματισμού σε επίπεδο δήμου (επιτροπή παιδείας) και σε επίπεδο σχολικής μονάδας (συλλόγου γονέων, σχολικού συμβουλίου), γ) ο σύλλογος γονέων, δ) το σχολικό συμβούλιο, ε) η επιτροπή παιδείας του δήμου και στ) ο δήμαρχος και το δημοτικό συμβούλιο.

6.4. Καθήκοντα και αρμοδιότητες των οργάνων διοίκησης της σχολικής μονάδας (διευθυντών, υποδιευθυντών, συλλόγων διδασκόντων)

A. Διευθυντές Σχολικών Μονάδων

Σύμφωνα με το ν. 1566/85 για τον καθορισμό των καθηκόντων των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων προβλεπόταν η έκδοση υπουργικής απόφασης (περίπτωση Δ', παρ.3, άρθρ.11), η οποία εκδόθηκε με καθυστέρηση πολλών ετών, κατά τη διάρκεια των οποίων ίσχυαν παλιές διατάξεις (υπ.αποφ.Φ.350/2/1/52091/6.5.78). Σύμφωνα με το άρθρ.27 της υπ.αριθ.Φ.353.1./324/105657/Δ1/16.10.02 υπουργικής απόφασης, *το έργο των Διευθυντών των σχολικών μονάδων περιγράφεται ως εξής:*

1. Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός, αλλά και επιστημονικός – παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό.

2. Ειδικότερα ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας:

α) Καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα, ώστε να θέσει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις για την επίτευξή τους για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοικτό στην κοινωνία.

β) Καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, και ιδιαίτερα τους νεώτερους, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα και οφείλει να αποτελεί παράδειγμα.

γ) Φροντίζει ώστε το σχολείο να γίνει στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά.

δ) Προϊσταται των εκπαιδευτικών και συντονίζει το έργο τους. Συνεργάζεται μαζί τους ισότιμα και με πνεύμα αλληλεγγύης. Διατηρεί και ενισχύει τη συνοχή του Συλλόγου Διδασκόντων, αμβλύνει τις αντιθέσεις, ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, εμπνέει και παρέχει κίνητρα σ' αυτούς.

ε) Ελέγχει την πορεία των εργασιών και κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς ώστε να ανταποκρίνονται έγκαιρα στις υποχρεώσεις που ανέλαβαν. Τέλος, αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς, όπως η νομοθεσία ορίζει, έχοντας ως γνώμονα της αξιολόγησής τους τους στόχους της αξιολόγησης.

Σύμφωνα με το άρθρ.28 της υπ.αριθ.Φ.353.1./324/105657/Δ1/16.10.02 υπουργικής απόφασης, *τα γενικά καθήκοντα και αρμοδιότητες των Διευθυντών των σχολικών μονάδων περιγράφονται ως εξής:*

1. Ο Διευθυντής ή ο προϊστάμενος του σχολείου συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους, τα στελέχη της διοίκησης, του εκπαιδευτικού, καθώς και τους μαθητές και τους γονείς για την από κοινού επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Ενθαρρύνει το διδακτικό προσωπικό να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες οι οποίες συμβάλλουν στη διαπαιδαγώγηση ελεύθερων, υπεύθυνων, δημοκρατικών και ευαισθητοποιημένων πολιτών.

2. Ανάμεσα στις ειδικότερες αρμοδιότητες του Διευθυντή περιλαμβάνονται και οι παρακάτω:

α) Εκπροσωπεί το σχολείο σε όλες του τις σχέσεις με τρίτους.

β) Εφαρμόζει τους νόμους, τα προεδρικά διατάγματα, τις κανονιστικές αποφάσεις, τις εγκυκλίους και τις υπηρεσιακές εντολές των στελεχών διοίκησης, είναι υπεύθυνος για την τήρησή τους και υλοποιεί τις αποφάσεις του Συλλόγου των Διδασκόντων (ΣΔ).

γ) Προωθεί σε συνεργασία με το Σ.Δ., το Διευθυντή Εκπαίδευσης ή Προϊστάμενο Γραφείου και τους Σχολικούς Συμβούλους, τη λειτουργία τμημάτων Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης, τάξεων υποδοχής, τμημάτων διευρυμένου ωραρίου, ολοήμερου σχολείου και των λοιπών εκπαιδευτικών καινοτομιών και έχει την ευθύνη για την οργάνωση και λειτουργία αυτών.

δ) Συντάσσει αξιολογικές εκθέσεις για το διδακτικό και διοικητικό προσωπικό, όπως προβλέπει η νομοθεσία (άρθρ.5, ν.2986/2002).

ε) Ενημερώνει το διδακτικό προσωπικό, τους γονείς και τους μαθητές για την εκπαιδευτική πολιτική, τους στόχους και το έργο του σχολείου.

στ) Φροντίζει για τη λήψη κάθε μέτρου το οποίο συμβάλλει στην καλύτερη λειτουργία του σχολείου.

Σε σχέση με το Σύλλογο των Διδασκόντων ανάμεσα στα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες των Διευθυντών (άρθρ. 29) αναφέρονται και τα εξής:

1. Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας, είναι πρόεδρος του Συλλόγου Διδασκόντων, προσκαλεί τα μέλη του συλλόγου στις συνεδριάσεις, καταρτίζει την ημερήσια διάταξη και εισηγείται ο ίδιος ή αναθέτει την εισήγηση θεμάτων σε άλλον εκπαιδευτικό.

2. Σε συνεργασία με τους διδάσκοντες έχει την ευθύνη της σύνταξης του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου με γνώμονα την αποδοτική λειτουργία του.

3. Ενημερώνει το ΣΔ για το έργο της σχολικής επιτροπής. Μεριμνά μαζί με το ΣΔ για τη συντήρηση και λειτουργία των σχολικών εγκαταστάσεων καθώς και την προμήθεια των απαραίτητων μέσων διδασκαλίας.

4. Είναι υπεύθυνος μαζί με τους διδάσκοντες για την καθαριότητα και αισθητική των χώρων του διδακτηρίου, καθώς και για την προστασία της υγείας και ασφάλειας των μαθητών.

Στο άρθρο 32 αναφέρονται τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των Διευθυντών *σε σχέση με τα όργανα λαϊκής συμμετοχής και τους άλλους συντελεστές εκπαίδευσης:*

1. Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας καλεί τα μέλη του Σχολικού Συμβουλίου στις συνεδριάσεις του οργάνου με γραπτή πρόσκληση.

2. Καλεί τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών για ενημέρωση και συμμετέχει στις συνεδριάσεις τους, όταν προσκαλείται και το θεωρεί αναγκαίο. Αξίζει επίσης να σημειωθεί, ότι στο ν.2621/98 ο νομοθέτης αναθέτει στο διευθυντή τη μέριμνα για την ίδρυση συλλόγου γονέων εκεί όπου δεν έχει ιδρυθεί.

3. Παρέχει πληροφορίες σε κάθε πολίτη που έχει έννομο συμφέρον, σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις, και δεν τον παραπέμπει σε άλλες υπηρεσίες για θέματα που εκείνος οφείλει να γνωρίζει.

Ως προς την *οικονομική διαχείριση* της σχολικής μονάδας με την υπ.αριθ. 13172/17.3.95 Κ.Υ.Α. Υπουργών Εσωτερικών και Παιδείας δίνεται η δυνατότητα στο διευθυντή, ως εκπρόσωπο της σχολικής επιτροπής, να κάνει ο ίδιος χωρίς διαγωνισμό την ανάθεση διδακτηριακών εργασιών αξίας μέχρι 1.000.000 δρχ. Εκτός αυτού ο διευθυντής εμπλέκεται στον έλεγχο της λειτουργίας του σχολικού κυλικείου, αφού είναι πρόεδρος της σχετικής επιτροπής ελέγχου (Δ4/540/1992 Κ.Υ.Α. Υπουργών Εσωτερικών και Παιδείας), καθώς και στην πρόσληψη εργολάβου καθαρισμού (καθαριστριών), αφού αυτός καλεί με προκήρυξη τους ενδιαφερόμενους να υποβάλουν αιτήσεις, εισηγείται και συναποφασίζει την επιλογή και πρόσληψη, καταρτίζει τη σχετική σύμβαση, η οποία υπογράφεται από τον Προϊστάμενο του γραφείου εκπαίδευσης.

Β. Υποδιευθυντές Σχολικών Μονάδων

Σύμφωνα με το άρθρο 33 ο *Υποδιευθυντής* της σχολικής μονάδας αναπληρώνει το Διευθυντή σε όλες τις λειτουργίες του και τον βοηθάει στο καθημερινό του έργο. Αναλαμβάνει ένα μέρος από τις αρμοδιότητες του Διευθυντή για να μπορεί αυτός να ασχολείται περισσότερο απερίσπαστος με το εκπαιδευτικό έργο του σχολείου. Μεταξύ άλλων έχει την ευθύνη αρχειοθέτησης των εγγράφων και τη διεκπεραίωση της αλληλογραφίας, συντάσσει τα απογραφικά δελτία και συμπληρώνει και αποστέλλει τα στατιστικά στοιχεία που ζητούνται από τις αρμόδιες υπηρεσίες, τηρεί το βιβλίο υλικού.

Γ. Σύλλογος Διδασκόντων

Συλλογικό όργανο διοίκησης της σχολικής μονάδας αποτελεί ο Σύλλογος Διδασκόντων, στον οποίο μετέχει όλο το διδακτικό προσωπικό του σχολείου. Στα άρθρα

37- 39 της υπ.αριθ.Φ.353.1./324/105657/Δ1/16.10.02 υπουργικής απόφασης ρυθμίζονται θέματα σύνθεσης και λειτουργίας του Συλλόγου των Διδασκόντων σε κάθε σχολική μονάδα και περιγράφονται τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες του οργάνου. Σύμφωνα με το άρθρο 38 έργο και ευθύνη του ΣΔ είναι να υλοποιεί τους σκοπούς και τους στόχους της εκπαίδευσης με συγκεκριμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Στα γενικά καθήκοντα του ΣΔ μεταξύ άλλων περιλαμβάνονται τα εξής:

1. Αποφασίζει, ύστερα από εισήγηση του Διευθυντή του σχολείου, την ανάληψη δράσεων, πρωτοβουλιών, προγραμμάτων, την οργάνωση επισκέψεων και εκδηλώσεων που ανοίγουν το σχολείο στην κοινωνία (παρ.8, άρθρ.39).

2. Ο σύλλογος διδασκόντων έχει την ευθύνη για την ποιοτική βελτίωση και την αξιοποίηση των σχολικών εγκαταστάσεων, ιεραρχώντας και προτείνοντας στη σχολική επιτροπή, μέσω του Διευθυντή, την κάλυψη των αναγκών και αναθέτοντας στα μέλη του συγκεκριμένες αρμοδιότητες.

Στις ειδικές αρμοδιότητες του ΣΔ περιλαμβάνονται μεταξύ άλλων:

1. Η διαμόρφωση σε συνεργασία με τον Διευθυντή του ωρολογίου προγράμματος στα συστεγαζόμενα σχολεία.

2. Η εισήγηση στο Γραφείο Εκπαίδευσης ή στη Διεύθυνση για τη λειτουργία τμημάτων διευρυμένου ωραρίου.

Για το σχηματισμό πληρέστερης εικόνας σχετικά με το πνεύμα και τους προσανατολισμούς των νομοθετικών ρυθμίσεων που αφορούν το ρόλο του Διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι απαραίτητο να γίνει αναφορά στις σχετικές ρυθμίσεις που αφορούν τα κριτήρια και τις διαδικασίες επιλογής των διευθυντών, αλλά και τις διαδικασίες και τα όργανα ελέγχου, εποπτείας και αξιολόγησης που προβλέπονται.

6.4.1. Επιλογή Διευθυντών Σχολικών Μονάδων

Τα κριτήρια και οι διαδικασίες επιλογής των διευθυντών των σχολικών μονάδων περιγράφονται στο Π.Δ. 25/ΦΕΚ 20 τ. Α/7-2-2002 «Αναπροσδιορισμός των προσόντων και κριτηρίων επιλογής των στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τροποποίηση της διαδικασίας επιλογής αυτών».

Το Π.Δ. 25/2002 αποτελεί προσπάθεια θέσπισης ενός αξιοκρατικού συστήματος επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης, βασισμένη σε προτάσεις τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και της επιστημονικής κοινότητας. Στα γενικά κριτήρια περιλαμβάνει: 1) κριτήρια που μοριοδοτούνται (μετρήσιμα), που συνδέονται με την επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση, την υπηρεσιακή κατάσταση και διδακτική εμπειρία και την εμπειρία άσκησης διοικητικού και καθοδηγητικού έργου του υποψηφίου, 2) κριτήρια που συνάγονται από αξιολογικές εκθέσεις των υποψηφίων και 3) κριτήρια που συνεκτιμώνται από το Συμβούλιο Επιλογής και σχετίζονται με στοιχεία του φακέλου που δεν έχουν

μοριοδοτηθεί και από τη συνέντευξη των υποψηφίων ενώπιον του Συμβουλίου Επιλογής (άρθρ.4).

Υποψήφιοι για τις θέσεις διευθυντών 4/θέσιων και πάνω δημοτικών σχολείων μπορεί να είναι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που έχουν οκταετή τουλάχιστον εκπαιδευτική υπηρεσία σε θέση μόνιμου εκπαιδευτικού και επί πενταετία τουλάχιστον έχουν ασκήσει διδακτικά καθήκοντα σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η κρίση και επιλογή των υποψηφίων διευθυντών γίνεται ύστερα από αίτησή τους, από το οικείο Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΥΣΠΕ), το οποίο αποτελείται από τον προϊστάμενο της διεύθυνσης πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ως πρόεδρο, έναν προϊστάμενο γραφείου πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, έναν εκπαιδευτικό πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με βαθμό Α΄ και τους δυο τακτικούς αιρετούς εκπροσώπους του κλάδου των εκπαιδευτικών. Με ρύθμιση που περιλαμβάνεται σε νεώτερο νόμο (άρθρ.4, ν. 2986/13.2.2002), ειδικά για την επιλογή των διευθυντών και υποδιευθυντών στα ΠΥΣΠΕ μετέχει με ψήφο ένας σχολικός σύμβουλος πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που ορίζεται από τον περιφερειακό διευθυντή εκπαίδευσης. Τα ΠΥΣΠΕ καταρτίζουν εντός είκοσι ημερών, πίνακα υποψηφίων διευθυντών σχολικών μονάδων. Η τοποθέτηση σε θέσεις Διευθυντών γίνεται με απόφαση του οικείου Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης ύστερα από πρόταση του οικείου ΠΥΣΠΕ με βάση τη σειρά των υποψηφίων στον αξιολογικό πίνακα επιλογής και τις δηλωθείσες από αυτούς προτιμήσεις.

Η τοποθέτηση των υποδιευθυντών γίνεται από τους οικείους Διευθυντές Εκπαίδευσης (άρθρ.22, Π.Δ. 25/ΦΕΚ 20 τ. Α/7-2-2002), ύστερα από πρόταση του ΠΥΣΠΕ που βασίζεται σε αντίστοιχη αιτιολογημένη πρόταση του Συλλόγου Διδασκόντων κάθε σχολικής μονάδας και σε σχετικό αξιολογικό πίνακα που καταρτίζεται ύστερα από αίτηση των ενδιαφερόμενων εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας προς το Διευθυντή (άρθρ.3, Π.Δ. 25/ΦΕΚ 20 τ. Α/7-2-2002 και άρθρ.17, Φ.353.1./324/105657/Δ1/16.10.02 υπουργικής απόφασης).

Τα κριτήρια επιλογής στελεχών, όπως περιγράφονται παραπάνω (άρθρο 4) δίδουν μια δυνατότητα σφαιρικής αποτίμησης των υποψηφίων και καλύπτουν το πάγιο αίτημα των εκπαιδευτικών η επιλογή των στελεχών να μη γίνεται με μόνο ή βασικό κριτήριο την αρχαιότητα (Σαΐτης κ.ά, 1997: 74). Στην πράξη όμως η μέχρι τώρα ανυπαρξία διαδικασιών αξιολόγησης και η έλλειψη αξιολογικών εκθέσεων οδηγεί σε επιλογές που βασίστηκαν στις δυο άλλες κατηγορίες κριτηρίων. Η κριτική που αναπτύσσεται σχετικά με τα μετρήσιμα κριτήρια είναι ότι δεν προσφέρουν εχέγγυα για την ύπαρξη ουσιαστικών προσόντων (δόκιμη θητεία, εμπειρία, προσωπικότητα, κ.λπ.), ενώ η συνέντευξη έχει συνδεθεί με τη δυνατότητα μεροληπτικής αποτίμησης των προσόντων των υποψηφίων. Έτσι και με το Π.Δ.25/2002 – και ιδιαίτερα με τον τρόπο που εφαρμόστηκε - δεν ήρθαν οι επιφυλάξεις του εκπαιδευτικού κόσμου για τον τρόπο επιλογής των στελεχών και εξακολουθεί να επικρατεί η άποψη ότι πρόκειται για διαβλητή διαδικασία και σε μεγάλο

βαθμό για κομματικές επιλογές, που στην καλύτερη περίπτωση προσπαθούν να τηρούν τις ισορροπίες δυνάμεων των κομμάτων. Την κατάσταση που έχει δημιουργηθεί στον τομέα της επιλογής στελεχών της εκπαίδευσης, αποδίδει ο τίτλος του Π.Δ. 25/ΦΕΚ 20 τ. Α/7-2-2002 με τη λέξη «αναπροσδιορισμός». Στην κατάσταση αυτή ο Κώτσης (1996: 431) αναφέρεται με τη φράση «δεν θα αναφερθούμε σε διατάξεις και διαδικασίες που αφορούν την επιλογή στελεχών, αφού δεν είναι πάγιες αλλά συχνά αλλάζουν», ενώ ο Σαΐτης σε σχετική έρευνά του αναφέρεται στην έλλειψη θέσπισης ενός αξιοκρατικού και σταθερού συστήματος επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης ως μια από τις βασικές αιτίες ποιοτικής υποβάθμισης του ρόλου του διευθυντή (Σαΐτης κ.ά, 1997: 75). Φαίνεται δε ότι το θεσμικό πλαίσιο και η μέχρι τώρα εφαρμογή του δε διασφαλίζουν ότι τα στελέχη της διοίκησης των σχολικών μονάδων διαθέτουν τις απαραίτητες ικανότητες επαγγελματικές, επικοινωνίας, συνεργασίας, αντίληψης, που απαιτούνται για την αποτελεσματική άσκηση των καθηκόντων τους και για την ανάπτυξη του ρόλου τους όχι μόνο στο εσωτερικό της σχολικής μονάδας, αλλά και στην επαφή και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και την αξιοποίηση των δυνατοτήτων που προσφέρει το εξωτερικό περιβάλλον.

6.4.2. Έλεγχος, εποπτεία και αξιολόγηση των Διευθυντών

Ο έλεγχος ως λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος έγκειται στην επίβλεψη της εφαρμογής των κανονισμών και των προγραμμάτων, καθώς και στη διαπίστωση τυχόν αποκλίσεων από τους ενδιάμεσους και τελικούς στόχους του συστήματος, που μπορούν να οδηγήσουν στη λήψη των κατάλληλων προληπτικών και κατασταλτικών μέτρων που εξασφαλίζουν την επιτυχία των προγραμμάτων και των στόχων. Ακολουθώντας τη λογική της ιεραρχικής δόμησης του εκπαιδευτικού μας συστήματος, η λειτουργία του ελέγχου και της εποπτείας ασκείται από τα στελέχη της εκπαίδευσης, δηλαδή τις διευθύνσεις της κεντρικής υπηρεσίας και των περιφερειακών και νομαρχιακών υπηρεσιών και τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, με βάση την ιεραρχική τους σχέση. Αυτό σημαίνει ότι τα στελέχη ή οι εκπαιδευτικοί ελέγχονται για την εκτέλεση των καθηκόντων τους και για τη νομιμότητα των υπηρεσιακών τους ενεργειών από τους προϊσταμένους τους. Κατ' αυτόν τον τρόπο από τη μια παρατηρείται μια – μάλλον αναγκαστική - αποκέντρωση της λειτουργίας του ελέγχου σε όργανα που βρίσκονται σε όλο το μήκος της ιεραρχικής κλίμακας, αλλά από την άλλη το σύστημα ελέγχου καθίσταται πολύπλοκο και γραφειοκρατικό παρεμποδίζοντας τη διαδικασία ανατροφοδότησης του μηχανισμού λήψης των αποφάσεων και τα αρμόδια όργανα - την κεντρική εξουσία στο συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό μας σύστημα – στην προσπάθειά τους να διορθώσουν τις αποκλίσεις και να επαναπροσδιορίσουν τους στόχους.

Όσον αφορά τη λειτουργία της αξιολόγησης, αυτή διακρίνεται από τη λειτουργία του ελέγχου και σύμφωνα με τη σχετική νομοθεσία (ν.2525/97) ως αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών ορίζεται «η διαδικασία αποτίμησης της

ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της». Σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι «η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η συνεχής βελτίωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και της σχέσης με τους μαθητές» (άρθρ.4, ν.2986/2002), ενώ σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι μεταξύ άλλων η ενίσχυση της αυτογνωσίας τους, η επισήμανση των αδυναμιών τους, η βελτίωση της προσφοράς τους, η αναγνώριση της προσφοράς τους, η διαπίστωση των αναγκών επιμόρφωσης (άρθρ.5, ν.2986/2002). Πρέπει πάντως να σημειωθεί ότι παρά τη γενικά αναγνωρισμένη ανάγκη ύπαρξης αξιολόγησης, την κριτική από διεθνείς οργανισμούς (π.χ. ΟΟΣΑ), την ανάγκη εναρμόνισης με τα ισχύοντα στην Ε.Ε. και την επίμονη προσπάθεια του ΥΠΕΠΘ που έχει προβεί σε αλληπάλλληλες ρυθμίσεις, το εκπαιδευτικό μας σύστημα λειτουργεί στην πράξη χωρίς αξιολόγηση, κυρίως λόγω της αρνητικής στάσης των εκπαιδευτικών και των συνδικαλιστικών τους οργάνων απέναντι στις σχετικές ρυθμίσεις.

Στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, μετά την εισαγωγή του θεσμού του σχολικού συμβούλου (ν.1304/82 και Π.Δ.215/84), ο οποίος αντικατέστησε τους επιθεωρητές που είχαν διοικητικές, πειθαρχικές και καθοδηγητικές αρμοδιότητες, ο έλεγχος και η εποπτεία και η αξιολόγηση των οργάνων διοίκησης και της λειτουργίας των σχολικών μονάδων διενεργείται από δυο διαφορετικά όργανα: 1) τους σχολικούς συμβούλους, που ασκούν επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση και 2) τους περιφερειακούς διευθυντές και τους διευθυντές και προϊσταμένους γραφείων εκπαίδευσης, που ασκούν διοικητικό έλεγχο και έχουν πειθαρχική δικαιοδοσία.

Ειδικότερα, σύμφωνα με την υπ.αριθ.Φ.353.1./324/105657/Δ1/16.10.02 υπουργική απόφαση το έργο των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων ελέγχουν και εποπτεύουν:

- Οι Περιφερειακοί Διευθυντές Εκπαίδευσης, στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων τους σε σχέση με τα όργανα διοίκησης της εκπαίδευσης στην περιοχή της περιφέρειάς τους (παρ.1, άρθρ.3).

- Οι Διευθυντές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ή οι Προϊστάμενοι Γραφείων Εκπαίδευσης, οι οποίοι:

1. Έχουν τη γενική ευθύνη της διοίκησης και του ελέγχου λειτουργίας των σχολικών μονάδων της περιοχής ευθύνης τους (παρ.1, άρθρ.14 και παρ.1, άρθρ.24 αντίστοιχα).

2. Εποπτεύουν, ελέγχουν, συντονίζουν και καθοδηγούν τη λειτουργία των σχολικών μονάδων ευθύνης τους (παρ.2, άρθρ.14 και παρ.1, άρθρ.24 αντίστοιχα).

3. Είναι διοικητικοί και πειθαρχικοί προϊστάμενοι των διευθυντών σχολικών μονάδων που υπάγονται στη διεύθυνση εκπαίδευσης (παρ.4, άρθρ.14 και παρ.1, άρθρ.21 και παρ.6, άρθρ.24 αντίστοιχα).

4. Εποπτεύουν το έργο των διευθυντών σχολικών μονάδων και ελέγχουν αν η διοίκηση και η λειτουργία των σχολείων εναρμονίζονται με τις διατάξεις της ισχύουσας νομοθεσίας (παρ.2, άρθρ.21 και παρ.5, άρθρ.24 αντίστοιχα).

5. Επισκέπτονται κατά την κρίση τους τις σχολικές μονάδες και παρέχουν οδηγίες στους διευθυντές σχολικών μονάδων (παρ.6, άρθρ.14 και παρ.2β, άρθρ.21 και παρ. 4 και 12, άρθρ.24 αντίστοιχα).

6. Αξιολογούν τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις (παρ.2ζ, άρθρ.21 και παρ.2 και 20, άρθρ.24 αντίστοιχα).

- Οι Σχολικοί Σύμβουλοι, οι οποίοι έχουν την ευθύνη της επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης (άρθρ.7) και στο πλαίσιο αυτό:

1. Παρακολουθούν την εφαρμογή των προγραμμάτων σπουδών και των ωρολογίων προγραμμάτων των σχολικών μονάδων (παρ.θ, άρθρ. 5)

2. Συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων (παρ.2, άρθρ.7) και αξιολογούν τους διευθυντές των σχολικών μονάδων (παρ.3γ, άρθρ.5, ν.2986/2002).

3. Επισκέπτονται κατά την κρίση τους τις σχολικές μονάδες ενημερώνονται για το επιτελούμενο έργο και παρέχουν οδηγίες (παρ.2γ, άρθρ.9).

4. Συνεργάζονται με τους διευθυντές των σχολικών μονάδων και τους συλλόγους διδασκόντων για όλα τα θέματα που έχουν σχέση με την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (παρ.1, άρθρ.10).

Από την παραπάνω επισκόπηση προκύπτει ότι όσον αφορά τις λειτουργίες ελέγχου, εποπτείας και αξιολόγησης το εκπαιδευτικό μας σύστημα ακολούθησε την πορεία εκκρεμούς και από τα φαινόμενα ασφυκτικού ελέγχου και αυταρχικής αξιολόγησης της εποχής των επιθεωρητών, έχει βρεθεί στο αντίθετο άκρο της ύπαρξης ενός πολύπλοκου μηχανισμού ελέγχου που είναι αναποτελεσματικός και ουσιαστικά ανύπαρκτος και ενός μονοδρομικού, από πάνω προς τα κάτω, συστήματος αξιολόγησης, το οποίο παραμένει ανεφάρμοστο. Βασική αιτία της αναποτελεσματικότητας του συστήματος ελέγχου είναι πέρα από την πολυπλοκότητά του, η ύπαρξη γενικών αναφορών και ασάφειας στη διατύπωση των στόχων, των παραμέτρων και επιπέδων επιτυχίας και επιθυμητής απόδοσης των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, των μέτρων και των τρόπων λειτουργίας των αρμόδιων οργάνων. Τα στοιχεία αυτά που θα ήταν επιθυμητά σε ένα πραγματικά αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα δε συμβάλουν στην αποτελεσματική λειτουργία ενός συγκεντρωτικού και ιεραρχικά δομημένου συστήματος.

6.4.3. Κριτική αποτίμηση των ρυθμίσεων που αφορούν το ρόλο του Διευθυντή - Συμπεράσματα

Από την επισκόπηση των αρμοδιοτήτων των οργάνων διοίκησης των σχολικών μονάδων και ιδιαίτερα των διευθυντών γίνεται φανερό ότι σε αυτούς έχει ανατεθεί

πολύπλευρο διοικητικό, παιδαγωγικό, επιστημονικό έργο και ένας ιδιαίτερα σημαντικός ρόλος στη διοικητική δομή της εκπαίδευσης.

Στο εσωτερικό της σχολικής μονάδας οι Διευθυντές καλούνται:

- Να λειτουργήσουν ως ηγέτες, να αντεπεξέλθουν επιτυχώς στη διαχείριση του ανθρώπινου παράγοντα, να εμπνεύσουν, να υποκινήσουν και να ενεργοποιήσουν τους εκπαιδευτικούς στην προώθηση των σκοπών του σχολείου και στην αντιμετώπιση προβλημάτων που σχετίζονται με το διδακτικό τους έργο, να χειριστούν πιθανές συγκρούσεις, να προωθήσουν διαδικασίες επικοινωνίας, να δημιουργήσουν θετικό κλίμα και κλίμα συνεργασίας.

- Καλούνται επίσης να φέρουν εις πέρας ένα πολύ απαιτητικό διοικητικό έργο που αφορά μεταξύ άλλων την τήρηση και ενημέρωση των υπηρεσιακών βιβλίων του σχολείου και την αρχειοθέτηση εγγράφων, τη διεκπεραίωση της υπηρεσιακής αλληλογραφίας, την προμήθεια αναλώσιμου υλικού, την κατανομή τάξεων, την κατανομή εξωδιδακτικού έργου, τη φροντίδα για τη συντήρηση, αισθητική αναβάθμιση και υγιεινή των χώρων του σχολείου και τη μέριμνα για την καλή χρήση, τη συντήρηση και ασφαλή αποθήκευση του σχολικού εξοπλισμού.

- Σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων έχουν περιορισμένα καθήκοντα και αρμοδιότητες σχετικές με τη διαχείριση της χρηματοδότησης και γενικά των οικονομικών του σχολείου, τα οποία έχουν ανατεθεί στη Σχολική Επιτροπή. Στην πράξη όμως έχουν σημαντικό ρόλο στην οικονομική διαχείριση, αφού γνωρίζουν καλύτερα τις ανάγκες του σχολείου και μπορούν να ιεραρχούν τις προτεραιότητες για τη διάθεση των κονδυλίων. Εκτός αυτού ο διευθυντής συνήθως λειτουργεί ως γραμματέας και ταμίας της σχολικής επιτροπής, αφού αυτός φροντίζει για την καταχώρηση όλων των δαπανών στο βιβλίο «εσόδων – εξόδων», τηρεί φάκελο με τα απαραίτητα παραστατικά και στο τέλος του οικονομικού έτους συντάσσει τον οικονομικό απολογισμό της επιτροπής, ο οποίος αποστέλλεται προς έγκριση στο δημοτικό συμβούλιο και από εκεί στο ελεγκτικό συνέδριο, όπου ελέγχονται διεξοδικά όλες οι δαπάνες και τα παραστατικά για την επιλεξιμότητα και τη νομιμότητά τους και σε περίπτωση παρατυπιών ελέγχεται ο διευθυντής ως υπόλογος διαχειριστής και καλείται να διορθώσει παραλήψεις ή λάθη του.

- Ταυτόχρονα καλούνται να ανταποκριθούν επιτυχώς στα διδακτικά τους καθήκοντα. Σχετικά με το διδακτικό ωράριο των διευθυντών πρέπει να σημειωθεί ότι με τις Φ12/810/Γ1/738/31.8.94 και Φ12/921/Γ1/1058/31.8.95 υπουργικές αποφάσεις μειώθηκε από 20 έως 25 ώρες, που προέβλεπε ο ν.1566/85 (άρθρ.13), στις 6 έως 20 ώρες, ανάλογα με τον τύπο και τις ιδιαιτερότητες του σχολείου στο οποίο υπηρετεί. Παρά τη μείωση του ωραρίου, τα διδακτικά καθήκοντα παραμένουν σημαντικό ποσοστό της δραστηριότητας των διευθυντών, ιδιαίτερα όσων διδάσκουν από 12 ώρες και πάνω, και θα πρέπει να εξεταστεί η περίπτωση περαιτέρω μείωσης του ωραρίου τους, αφού ο φόρτος

των διοικητικών καθηκόντων τους δεν παρουσιάζει ανάλογη μείωση, όπως θα πρέπει να εξεταστεί η μείωση του ωραρίου των υποδιευθυντών.

Αλλά και στις εξωτερικές σχέσεις της σχολικής μονάδας οι διευθυντές φέρουν το κύριο βάρος στην εκπροσώπηση του σχολείου σε όλες τις σχέσεις με τρίτους, στην προώθηση της λειτουργίας και δράσης των συλλογικών οργάνων, στην ανάπτυξη της επικοινωνίας με το περιβάλλον, στη διαχείριση των επαφών και τη διοίκηση των συναλλαγών μεταξύ του σχολείου και του περιβάλλοντός του, στο άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και στην προβολή του έργου της σχολικής μονάδας. Ιδιαίτερα στην καθοριστικής σημασίας σχέση του σχολείου με τους γονείς είναι ο διευθυντής που πρέπει να επιτύχει την εξισορρόπηση μεταξύ του ρόλου των γονέων από τη μια ως εταίρων και συνεργατών και από την άλλη ως ομάδας πίεσης με διαφοροποιημένες προτεραιότητες. Και είναι ο διευθυντής που καλείται να παρακινήσει και να εμπνεύσει τους γονείς και τους λοιπούς εμπλεκόμενους, προκειμένου να αντιληφθούν τη σημασία του ρόλου τους και να αναπτύξουν τη συμμετοχή και τη συνεργασία τους με το σχολείο.

Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η υπουργική απόφαση που ρυθμίζει τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες των διευθυντών (και αυτή που καθορίζει τις διαδικασίες και τα κριτήρια επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης) καταδεικνύει την αναγνώριση από την πολιτεία της καίριας σημασίας της θέσης και του δυναμικού ρόλου των διευθυντών και της ανάγκης που υπήρχε για την κάλυψη του νομοθετικού κενού, που ο εκπαιδευτικός κόσμος και η επιστημονική κοινότητα είχαν επισημάνει. Η αναγνώριση αυτή σε αρκετές περιπτώσεις εκφράστηκε ρητά, ενώ η ηγεσία του ΥΠΕΠΘ υποστήριξε ότι «η πολιτεία έδωσε στο διευθυντή της σχολικής μονάδας όχι μόνο οικονομικά κίνητρα αλλά και ουσιαστικές αρμοδιότητες, προκειμένου να αναβαθμίσει το ρόλο του και να του προσδώσει το χαρακτήρα που οραματίζεται» (Γκεσούλης, 2002).

Στην πραγματικότητα όμως ο ισχυρισμός αυτός αν και μπορεί να γίνει μερικώς αποδεκτός όσον αφορά τη βελτίωση των οικονομικών κινήτρων με τη σημαντική αύξηση του μηνιαίου επιδόματος ειδικής απασχόλησης – όχι επίδομα θέσης ευθύνης και όχι ανάλογο των προσόντων και των απαιτήσεων της θέσης - που λαμβάνουν οι διευθυντές και υποδιευθυντές των σχολείων (παρ.3.β, άρθρ.9, ν.2986/13.2.2002), δεν μπορεί να γίνει αποδεκτός ως προς το δεύτερο σκέλος του. Μια προσεκτικότερη μελέτη των καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των διευθυντών καταδεικνύει ότι δεν πρόκειται για ουσιαστικές και αποφασιστικές, αλλά για διαχειριστικές και εκτελεστικές αρμοδιότητες, ενώ τα πλαίσια διακριτικής ευχέρειάς τους είναι πολύ περιορισμένα. Και δεν θα μπορούσε να είναι διαφορετικά τα πράγματα στο πλαίσιο του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας μας και της υφιστάμενης γραφειοκρατικής δομής του, που επιφυλάσσει όλες τις σημαντικές αποφάσεις, αλλά και αποφάσεις που σχετίζονται με την επιμόρφωση, υποκίνηση και καθοδήγηση του διδακτικού προσωπικού και τη διοίκηση των σχολείων για όργανα που βρίσκονται στο εθνικό ή το νομαρχιακό επίπεδο και δεν παρέχει στα κατώτερα

διευθυντικά στελέχη τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών και συμμετοχής στη χάραξη και εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής, καθιστώντας τα απλά όργανα εφαρμογής και παρακολούθησης της τήρησης προειλημμένων αποφάσεων.

Όσον αφορά τις λειτουργίες ελέγχου, εποπτείας και αξιολόγησης και τη λειτουργία των Διευθυντών σε σχέση με αυτές, θα μπορούσε να υποστηριχθεί η άποψη ότι το σύστημα ελέγχου και εποπτείας παρεμποδίζει ουσιαστικά το έργο τους, αφού λειτουργεί αναποτελεσματικά στις περιπτώσεις που θα μπορούσε να συμβάλλει στην πρόληψη και διόρθωση αποκλίσεων και προβλημάτων και από την άλλη λειτουργεί ιδιαίτερα περιοριστικά στις περιπτώσεις που οι σχολικές μονάδες επιχειρούν την ανάληψη πρωτοβουλιών και την υλοποίηση καινοτομιών. Προβληματική θεωρείται επίσης η άσκηση ελέγχου και εποπτείας στο εσωτερικό της σχολικής μονάδας από τους διευθυντές, αφού διαθέτουν υποβαθμισμένο κύρος, σε πολλές περιπτώσεις λειτουργούν ευθυνόφοβα, περιορίζοντας την πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών και σε αρκετές περιπτώσεις δεν ασκούν αυτή την αρμοδιότητά τους, θεωρώντας ότι ο έλεγχος και η εποπτεία στο σχολείο είναι απλώς στη διακριτική τους ευχέρεια. Ανάλογα προβλήματα θα δημιουργήσει με την εφαρμογή του το σύστημα αξιολόγησης, αφού υποβαθμίζει το ρόλο της αυτοαξιολόγησης, αίροντας την – ήδη φαλκιδευμένη στην άποψη της κοινής γνώμης - εμπιστοσύνη του συστήματος στους εκπαιδευτικούς και στην υπευθυνότητά τους, που αποτελούν βασικό όρο ανάπτυξης και αποτελεσματικής λειτουργίας των πιο δημοκρατικών και ταυτόχρονα αποτελεσματικών εκπαιδευτικών συστημάτων (π.χ. Φινλανδία). Ιδιαίτερα όσον αφορά το ρόλο των διευθυντών στην αξιολόγηση, πρέπει να επισημανθεί η πιθανότητα εμφάνισης αντιφατικών αποτελεσμάτων: η αρμοδιότητα του διευθυντή για αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας αναβαθμίζει μεν το κύρος και τον ηγετικό του ρόλο, αλλά θέτει σε δοκιμασία τις σχέσεις του με το διδακτικό προσωπικό και απαιτεί αυξημένες ικανότητες και εμπειρία – που η απόκτησή της θα απαιτήσει κάποια χρόνια εφαρμογής – ώστε να μην έχει αρνητικές επιπτώσεις στη λειτουργία των σχολικών μονάδων.

Επικεντρώνοντας στις ρυθμίσεις που αφορούν τις αρμοδιότητες και δυνατότητες των διευθυντών για ανάπτυξη της συνεργασίας με την τοπική αυτοδιοίκηση, για άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, και για την παροχή της μεγαλύτερης δυνατής αυτονομίας στη σχολική μονάδα και στα όργανα διοίκησής της, που θα της επιτρέψει να δημιουργήσει τη δική της ιδιαιτερότητα, προσαρμοζόμενη στο τοπικό περιβάλλον της, διαπιστώνεται ότι:

α) Στο σχετικό άρθρο (άρθρ.27) ως έργο των διευθυντών αναφέρεται η ανάληψη πρωτοβουλιών εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα καθώς και η ενθάρρυνση των πρωτοβουλιών των εκπαιδευτικών, αναφορές που θα μπορούσαν να θεωρηθούν ότι παραπέμπουν στην ύπαρξη δυνατότητας ανάληψης πρωτοβουλιών σχετικών με τη διαμόρφωση ή την προσαρμογή του περιεχομένου και του προγράμματος σπουδών. Η ύπαρξη όμως κεντρικά διαμορφωμένων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ), τα οποία περιγράφουν διεξοδικά το περιεχόμενο των σπουδών ανά τάξη και αντικείμενο, ο

φόρτος της ύλης που πρέπει να διδαχθεί και το άγχος ολοκλήρωσής της από τους εκπαιδευτικούς, η δεσμευτική χρήση του μοναδικού εγχειριδίου διδασκαλίας και η πρόβλεψη διαδικασιών και οργάνων ελέγχου της συμμόρφωσης των εκπαιδευτικών με αυτά (βλ. παρ.1, άρθρ. 10, Φ.353.1./324/105657/Δ1/16.10.02 υπουργικής απόφασης, καθήκοντα σχολικών συμβούλων) καθιστούν πολύ στενά τα περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλιών. Αναγνώριση αυτής της κατάστασης και μια προσπάθεια άρσης των παραπάνω εμποδίων και δημιουργίας προϋποθέσεων ανάπτυξης πρωτοβουλιών από τις σχολικές μονάδες και τους εκπαιδευτικούς – με αμφιλεγόμενα αποτελέσματα - αποτελεί η λήψη μιας σειράς μέτρων από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο μετά το 2000: 1) εφαρμόστηκε ένα πρόγραμμα εξορθολογισμού και μείωσης της ύλης, με την αφαίρεση τμημάτων της που επικαλύπτονταν μεταξύ τάξεων και αντικειμένων, 2) προκηρύχθηκε η συγγραφή βιβλίων η ύλη των οποίων θα είναι μειωμένη, ώστε να εξασφαλίζεται χρόνος για την υλοποίηση σχεδίων εργασίας και την ανάπτυξη πρωτοβουλιών σχετικών με το περιεχόμενο και τη διδακτική μεθοδολογία, προσανατολισμένων στην προσαρμογή του σχολείου στις ιδιαιτερότητες και στα τοπικά χαρακτηριστικά, 3) εφαρμόστηκε πιλοτικά σε προοπτική διεύρυνσής του το πρόγραμμα «Ευέλικτη Ζώνη Δημιουργικών και Διαθεματικών Δραστηριοτήτων», που προέβλεπε την τροποποίηση του ωρολογίου προγράμματος, την αναδιάταξη της ύλης και την εξασφάλιση χρόνου για την υλοποίηση σχεδίων εργασίας πάνω σε θέματα επιλογής των μαθητών, και έδωσε στα σχολεία που το αξιοποίησαν την ευκαιρία για την εισαγωγή της τοπικής διάστασης στην εκπαίδευση και για τη διαμόρφωση «ιδιαιτέρων – τοπικών προγραμμάτων σπουδών».

β) Μια σχετικά περιορισμένη δυνατότητα ανάπτυξης πρωτοβουλιών και διαμόρφωσης ιδιαίτερου διδακτικού και παιδαγωγικού κλίματος στο σχολείο παρέχεται μέσα από τα προγράμματα «πρόσθετης διδακτικής στήριξης», «δημιουργίας τάξεων υποδοχής», «ολοήμερου σχολείου» και γενικά μέσα από τις κεντρικά προβλεπόμενες εκπαιδευτικές καινοτομίες, η ευθύνη για την οργάνωση και τη λειτουργία των οποίων παρέχεται στο Διευθυντή σε συνεργασία με το Σύλλογο Διδασκόντων, το Διευθυντή Εκπαίδευσης ή τον Προϊστάμενο Γραφείου και το Σχολικό Σύμβουλο (παρ.2, άρθρ.28, Φ.353.1./324/105657/Δ1/16.10.02 υπουργικής απόφασης). Και σε αυτήν την περίπτωση όμως η έλλειψη αποσαφήνισης του πλαισίου εξουσίας και ευθύνης και η σύγχυση που προκύπτει από την επικάλυψη των αρμοδιοτήτων, καθιστά την ανάληψη πρωτοβουλιών μια γραφειοκρατική διαδικασία, αφαιρεί την ουσία της και λειτουργεί αποθαρρυντικά για τους διευθυντές.

γ) Η ίδια σύγχυση και επικάλυψη αρμοδιοτήτων εμφανίζεται και στις ρυθμίσεις που αφορούν το κύριο πεδίο συνεργασίας σχολικών μονάδων και τοπικής αυτοδιοίκησης, που είναι η επισκευή, συντήρηση, εξοπλισμός και αναβάθμιση της αισθητικής των σχολικών κτιρίων. Η «μέριμνα» συντήρησης και λειτουργίας των σχολικών εγκαταστάσεων και η προμήθεια των απαραίτητων εποπτικών μέσων διδασκαλίας ανατίθεται από κοινού στο

Διευθυντή και το Σύλλογο Διδασκόντων (παρ.4 και 5, άρθρ.29, Φ.353.1./324/105657/Δ1/16.10.02 υπουργικής απόφασης), αλλά η *αρμοδιότητα* διάθεσης ή παραχώρησης σχολικών διδακτηρίων και άλλων σχολικών χώρων σε φορείς, καθώς και επισκευής και συντήρησης των διδακτηρίων ανατίθεται στο τμήμα Εκπαιδευτικών Θεμάτων της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης (παρ.3 και 13, άρθρ.26, Φ.353.1./324/105657/Δ1/16.10.02 υπουργικής απόφασης), ενώ η «φροντίδα για τις υποδομές και τα διδακτηριακά προβλήματα των σχολείων και η αρμοδιότητα να εισηγηθεί αρμοδίως την επισκευή των διδακτηρίων και τον εξοπλισμό τους με έπιπλα, σκεύη και εποπτικό υλικό, καθώς και τις αναγκαίες παρεμβάσεις στην αρχιτεκτονική των εσωτερικών και εξωτερικών χώρων των διδακτηρίων ανήκει στους Διευθυντές Εκπαίδευσης (παρ.2, άρθρ. 21) και τους Προϊσταμένους των Γραφείων Εκπαίδευσης (παρ.16, άρθρ.24).

6.5. Καθήκοντα και αρμοδιότητες συλλογικών οργάνων λαϊκής συμμετοχής στο επίπεδο της σχολικής μονάδας

A. Σχολική Επιτροπή

Από τα όργανα λαϊκής συμμετοχής οι Σχολικές Επιτροπές είναι αυτές που έχουν το μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την παρούσα έρευνα, αφού:

- Αποτελούν αυτοτελή δημοτικά ή κοινοτικά νομικά πρόσωπα, διεπόμενα από τις διατάξεις του άρθρ.203 του Δ.Κ.Κ. (Π.Δ. 410/95) και των άρθρων 5 του ν.1894/90, 31 του ν.2009/92, 6, 14 του ν.2817/2000, και παρ.9, άρθρ.8, ν.2986/2002, τη σύσταση και τον πρόεδρο των οποίων ορίζει το δημοτικό συμβούλιο και ο Δήμαρχος, και τα οποία εμπλέκονται άμεσα και έχουν δραστήριο και ενεργό ρόλο στη λειτουργία του σχολείου και επομένως είναι ο σύνδεσμος μεταξύ Ο.Τ.Α. και σχολείου.

- Τόσο λόγω της θεσμικά προσδιορισμένης σύνθεσής τους, όσο και για πρακτικούς λόγους απαιτούν την έντονη ανάμειξη και δραστηριοποίηση του διευθυντή της σχολικής μονάδας.

- Στο πλαίσιο τους υπάρχει η δυνατότητα συμμετοχής και έκφρασης των απόψεων των άμεσα ενδιαφερομένων μελών της τοπικής κοινωνίας, των γονέων, στη διαμόρφωση των προτεραιοτήτων της σχολικής μονάδας.

Έργο των Σχολικών Επιτροπών είναι η διαχείριση των πιστώσεων των Κ.Α.Π. που διατίθενται για τη κάλυψη των *δαπανών λειτουργίας* των αντίστοιχων σχολείων. Τέτοιες δαπάνες σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο είναι:

- τα γενικά έξοδα (ύδρευση – αποχέτευση, ηλεκτρική ενέργεια, τηλεπικοινωνίες),
- τα έξοδα θέρμανσης,
- οι συντηρήσεις και μικροεπισκευές πάγιου εξοπλισμού, εκτός κτιρίων,

- οι προμήθειες εποπτικών μέσων, επίπλων και σκευών, μηχανών γραφείου, βιβλίων για τον εμπλουτισμό των σχολικών βιβλιοθηκών, γραφικής ύλης και φαρμακευτικού υλικού,

- τα έξοδα καθαριότητας (αμοιβές και κοινωνική ασφάλιση καθαριστριών, υλικά καθαρισμού),

- αθλητικές και πολιτιστικές δραστηριότητες και εκδηλώσεις,

- μεταφορές μαθητών και αγαθών και

- λοιπές δαπάνες.

Οι Σχολικές Επιτροπές είναι ακόμα επιφορτισμένες με τη διαχείριση και αξιοποίηση των εσόδων από ενδεχόμενη εκμετάλλευση των κυλικείων και τη λήψη κάθε μέτρου για τη στήριξη της διοικητικής λειτουργίας των σχολικών μονάδων (παρ.9, άρθρ.5, ν. 1894/90).

Τέλος οι Σχολικές Επιτροπές εμπλέκονται και στην εκτέλεση έργων επισκευής και συντήρησης των σχολικών κτιρίων, που καλύπτονται από πιστώσεις της Σ.Α.Τ.Α..

Ειδικότερες ρυθμίσεις που αφορούν την οικονομική διαχείριση των σχολικών μονάδων και τη λειτουργία των σχολικών επιτροπών είναι οι εξής:

- Σχετικά με τη *διαχείριση της κινητής και ακίνητης περιουσίας των σχολείων*, η οποία σύμφωνα με το άρθρο 5 του ν.1894/1990, όπως τροποποιήθηκε με το άρθρο 31 του ν.2009/1992, μεταβιβάστηκε κατά κυριότητα στους ΟΤΑ, η ΣΤ1/1842/23.8.94 απόφαση του Αναπληρωτή Υπουργού Παιδείας προβλέπει ότι η σχολική επιτροπή διαχειρίζεται κατά αποκλειστική αρμοδιότητα τα χρηματικά ποσά ή τις κινητές αξίες που προέρχονται από δωρεές, κληρονομίες κ.λπ. (παρ.7), καθώς και τους πόρους από μίσθωση ακίνητης περιουσίας ή εκμετάλλευση κληροδοτημάτων επ' ωφελεία του σχολείου και όχι του ΟΤΑ στον οποίο έχει μεταβιβαστεί η περιουσία, αφού αυτή βαρύνεται με δουλεία υπέρ του Ελληνικού Δημοσίου, η οποία συνίσταται στην χρησιμοποίησή της μόνο για τη στέγαση σχολείων (παρ.9).

- Σχετικά με τον τρόπο και τη διαδικασία *πραγματοποίησης, αιτιολόγησης και ελέγχου των εσόδων και εξόδων* των σχολικών επιτροπών προβλέπονται μεταξύ άλλων τα εξής:

1. Τα έσοδά τους προέρχονται από τις επιχορηγήσεις των ΟΤΑ (παρ.6 και 7, ν.1892/90, όπως τροποποιήθηκε με το άρθρ.23, ν.3274/2004), από προσόδους της σχολικής περιουσίας, από την ενδεχόμενη εκμετάλλευση των σχολικών κυλικείων, από εκποιήσεις περιουσιακών στοιχείων, από κάθε είδους εισφορές, δωρεές, κληρονομίες και κληροδοσίες και από κάθε άλλη νόμιμη πηγή. Η ειδική νομοθεσία που διέπει τις επιχορηγήσεις των ΟΤΑ και των σχολικών επιτροπών έχει υποστεί ποικίλες μεταβολές στην προσπάθεια εξορθολογισμού της διαδικασίας, χωρίς όμως να επιτευχθεί η πλήρης αποσαφήνιση του τοπίου και η άρση αμφισβητήσεων για το ύψος και τον τρόπο κατανομής των κονδυλίων. Λόγω της ιδιαίτερης σημασίας του θέματος θα γίνει ξεχωριστή αναφορά σε ειδική ενότητα που ακολουθεί.

2. Οι σχολικές επιτροπές εξαιρούνται από την υποχρέωση εφαρμογής των διατάξεων περί λογιστικού Ν.Π.Δ.Δ. (Ν.Δ.496/74), δε συντάσσουν προϋπολογισμό και τα έσοδα – έξοδά τους καταχωρούνται στο βιβλίο εσόδων –εξόδων (64447/91 Κ.Υ.Α. υπουργών Εσωτερικών, Οικονομικών και Παιδείας, όπως τροποποιήθηκε με την 11649/93 όμοιά της).

3. Ο πρόεδρος της σχολικής επιτροπής συντάσσει ετήσιο πίνακα οικονομικού απολογισμού, τον οποίο, αφού εγκρίνει η σχολική επιτροπή και το δημοτικό συμβούλιο, υποβάλλει προς έλεγχο στην Ολομέλεια του Ελεγκτικού Συνεδρίου.

4. Οποιαδήποτε πληρωμή δαπάνης ενεργείται από τον πρόεδρο της σχολικής επιτροπής, αλλά σε περίπτωση κωλύματος ή απουσίας του, προβλέπεται η ανάθεση της διενέργειας των πληρωμών από εξουσιοδοτημένο πρόσωπο του προέδρου, με την υποχρέωση απόδοσης λογαριασμού (64447/91 ΚΥΑ).

- Η εκτέλεση έργων επισκευής και συντήρησης των σχολικών κτιρίων καθορίζεται από την Κ.Υ.Α. Εσωτερικών και Παιδείας 13172/17.3.95, που περιλαμβάνει τις παρακάτω ρυθμίσεις:

1. Έργα προϋπολογισμού δαπάνης μέχρι 3.000€ ανατίθενται χωρίς διαγωνισμό από το διευθυντή του σχολείου.

2. Έργα προϋπολογισμού δαπάνης από 3.000 μέχρι 6.000€ ανατίθενται χωρίς διαγωνισμό από το διοικητικό συμβούλιο της σχολικής επιτροπής.

3. Έργα προϋπολογισμού δαπάνης πάνω από 6.000€ εκτελούνται από τους ΟΤΑ, σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις που αφορούν την εκτέλεση δημοτικών και κοινοτικών έργων.

4. Η σχολική επιτροπή υποχρεούται να ζητήσει εγγράφως από τον οικείο ΟΤΑ τη μεταφορά ανάλογης πίστωσης για έργα επισκευής και συντήρησης που εκτελούνται με δική της ευθύνη, με τη δέσμευση ότι τέτοια κονδύλια δεν επιτρέπεται να αναλώνονται στην κάλυψη λειτουργικών εξόδων των σχολείων.

5. Οι τεχνικές υπηρεσίες των οικείων ΟΤΑ και των Περιφερειακών Διοικήσεων είναι αρμόδιες κατά σειρά προτεραιότητας να παρέχουν τεχνικές οδηγίες στις σχολικές επιτροπές όποτε αυτές τις ζητήσουν εγγράφως.

- Όσον αφορά τις προμήθειες των σχολικών επιτροπών, αυτές διέπονται από την αντίστοιχη νομοθεσία που εφαρμόζεται στους πρωτοβάθμιους ΟΤΑ (Δ.Κ.Κ., Π.Δ.28/80).

- Για την εκμίσθωση των σχολικών κυλικείων η σχολική επιτροπή διενεργεί πλειοδοτικό διαγωνισμό σύμφωνα με την Κ.Υ.Α.11927/Δ4/3.2.04, ΦΕΚ 242Β'. Για τον έλεγχο της λειτουργίας του κυλικείου η σχολική επιτροπή συγκροτεί Επιτροπή Ελέγχου στην οποία συμμετέχουν ο διευθυντής ως πρόεδρος, μέλος του συλλόγου γονέων, μέλος της σχολικής επιτροπής, εκπαιδευτικός του σχολείου και η οποία σε περιπτώσεις πιστοποίησης παραβάσεων, αφού ακούσει τις απόψεις του εκμισθωτή εισηγείται στη σχολική επιτροπή την καταγγελία της σύμβασης για σπουδαίους λόγους.

- Σχετικά με την *καθαριότητα του σχολείου* η σχολική επιτροπή τυπικά εμπλέκεται στην καταβολή της αμοιβής, η οποία προσδιορίζεται με Κ.Υ.Α.. Στην πραγματικότητα όμως η σχολική επιτροπή και ο διευθυντής της σχολικής μονάδας έχουν και την ουσιαστική ευθύνη και φροντίδα για την πρόσληψη και τον έλεγχο του προσφερόμενου έργου, παρά τη ρύθμιση που προβλέπει την υπογραφή της σύμβασης μίσθωσης έργου για κάθε διδακτικό έτος (Σεπτέμβριος – Ιούνιος) από τον προϊστάμενο του γραφείου εκπαίδευσης (παρ.15, άρθρ.5,, ν.1894/90).

- Στους *σχολικούς τροχονόμους* που δεν ανήκουν στο προσωπικό του σχολείου ή του οικείου δήμου (παρ.3, άρθρ.45, ν.2696/99), καταβάλλεται από τις σχολικές επιτροπές αποζημίωση για την κάλυψη εξόδων κίνησής τους. Η αποζημίωση βαρύνει τους κεντρικούς αυτοτελείς πόρους που αποδίδονται στους ΟΤΑ από τον τακτικό προϋπολογισμό, ενώ το ύψος της αποζημίωσης καθορίζεται με Κ.Υ.Α. (παρ.45, άρθρ.14, ν.2817/2000). Η σχολική επιτροπή εμπλέκεται και στην επιλογή των σχολικών τροχονόμων, αφού τη σχετική επιτροπή αποτελούν ο διευθυντής του σχολείου, ο πρόεδρος της σχολικής επιτροπής και εκπρόσωπος του συλλόγου γονέων.

Β. Σχολικό Συμβούλιο

Το Σχολικό Συμβούλιο αποτελεί συλλογικό όργανο με υποστηρικτικό ρόλο σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Αποτελείται από το Σύλλογο των Διδασκόντων, τα μέλη του Διοικητικού Συμβουλίου του Συλλόγου Γονέων κι τον εκπρόσωπο της Τοπικής Αυτοδιοίκησης στη σχολική επιτροπή και λειτουργεί νόμιμα με όσα μέλη του είναι παρόντα, υπό την προεδρία του διευθυντή του σχολείου (άρθρ.51, ν.1566/85). Με την εγκύκλιο Δ2/309/27-5-87 του ΥΠΕΠΘ διευκρινίστηκε ότι δεν απαιτείται πράξη συγκρότησης του σχολικού συμβουλίου, αφού ο πρόεδρος ορίζεται από το νόμο και ότι οι αποφάσεις του καταχωρούνται στο βιβλίο πράξεων του σχολικού συμβουλίου που τηρείται από το διευθυντή - πρόεδρο.

Έργο του Σχολικού συμβουλίου είναι:

- η υποστήριξη της ομαλής λειτουργίας του σχολείου με κάθε πρόσφορο τρόπο,
- η καθιέρωση τρόπων αμοιβαίας επικοινωνίας διδασκόντων και οικογενειών των μαθητών και
- η εξασφάλιση της υγιεινής των μαθητών και του σχολικού περιβάλλοντος.

Στην πράξη θέματα με τα οποία ασχολείται το σχολικό συμβούλιο είναι η επικοινωνία με τους γονείς και η διοργάνωση ομιλιών και σεμιναρίων για γονείς, η καθαριότητα του σχολείου, η αντιμετώπιση προβλημάτων συνεργασίας εκπαιδευτικών – μαθητών – γονέων και η διοργάνωση εκδηλώσεων εντός και εκτός σχολείου.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι το έργο του σχολικού συμβουλίου δεν προσδιορίζεται επακριβώς και το όργανο δε διαθέτει αποφασιστικές αρμοδιότητες. Παρά τούτο ο ρόλος του μπορεί να είναι ουσιαστικός, αφού αποτελεί τη θεσμοθετημένη έκφραση της συνεργασίας συλλόγου διδασκόντων και γονέων και αποτελεί το όργανο στα

πλαίσια του οποίου μπορεί να εξασφαλίζεται η συναίνεση και η ευρύτερη αποδοχή σε αποφάσεις για σημαντικά θέματα της λειτουργίας του σχολείου και ιδιαίτερα σε θέματα που θα μπορούσαν να δημιουργήσουν προβλήματα στις σχέσεις γονέων και διδασκόντων.

Γ. Σύλλογος Γονέων

Σύμφωνα με το άρθρο 2, παράγραφος 1β του ν.2621/98, που αντικατέστησε το άρθρ.53 του ν.1566/85, η συμμετοχή των γονέων των μαθητών στα συλλογικά όργανα που προβλέπονται από αυτόν το νόμο προϋποθέτει τη συγκρότηση και λειτουργία συλλόγων γονέων ως σωματείων. Ως εκ τούτου οι αρμοδιότητες των συλλόγων γονέων προκύπτουν από τη συμμετοχή τους σε αυτά τα όργανα. Ο εκπρόσωπος της συνομοσπονδίας γονέων συμμετέχει στο Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας, ο εκπρόσωπος της ομοσπονδίας γονέων κάθε νομού συμμετέχει στη Νομαρχιακή Επιτροπή Παιδείας και ο εκπρόσωπος της ένωσης γονέων κάθε δήμου συμμετέχει στην Δημοτική Επιτροπή Παιδείας. Στο επίπεδο της σχολικής μονάδας όλα τα μέλη του διοικητικού συμβουλίου του συλλόγου γονέων του σχολείου συμμετέχουν στο Σχολικό Συμβούλιο, ενώ στη Σχολική Επιτροπή συμμετέχει ένας εκπρόσωπος του συλλόγου γονέων του σχολείου.

Από τις ρυθμίσεις αυτές γίνεται φανερό ότι ο νομοθέτης αναγνωρίζει το σημαντικό ρόλο των γονέων ως βασικού εταίρου και συνεργάτη στη λειτουργία του σχολείου και στη στήριξη του εκπαιδευτικού έργου, θεσμοθετώντας τη συμμετοχή τους στα όργανα διαχείρισης και υποστήριξης του σχολείου.

Σημαντική όμως υπήρξε και παραμένει η εξωθεσμική συνεισφορά των γονέων, οι οποίοι συμμετέχουν με πολλούς τρόπους στην κάλυψη των λειτουργικών δαπανών, ενισχύουν τη συντήρηση και αισθητική αναβάθμιση των διδακτηρίων, στηρίζουν το έργο των εκπαιδευτικών. Πρόκειται για μια συνεισφορά την οποία αναγνωρίζει και η επίσημη πολιτεία και προσβλέπει σε αυτήν, όπως συμβαίνει στην Φ8/233/Γ1/1221/16.11.88 εγκύκλιο του ΥΠΕΠΘ που αναφέρεται στην οργάνωση των σχολικών βιβλιοθηκών, όπου οι σύλλογοι γονέων καλούνται να ορίσουν γονείς ως βιβλιοθηκάρους.

6.5.1. Κριτική αποτίμηση των ρυθμίσεων που αφορούν το ρόλο των οργάνων λαϊκής συμμετοχής- Συμπεράσματα

Η θεσμοθέτηση των συλλογικών οργάνων λαϊκής συμμετοχής αποτέλεσε την πρακτική έκφραση της ρητορικής της συμμετοχής που αναπτύχθηκε κατά τη δεκαετία του '80 και από την πρώτη στιγμή έγινε αντικείμενο κριτικής. Και αυτό γιατί από την πρώτη στιγμή έγινε αντιληπτή η έλλειψη συνέπειας μεταξύ των προθέσεων του νομοθέτη στην εισηγητική έκθεση του ν.1566/85 για το ρόλο των συλλογικών οργάνων και των ρυθμίσεων που προσδιόρισαν σε πρακτικό επίπεδο αυτό το ρόλο.

Τα κύρια σημεία της κριτικής που αναπτύχθηκε και τεκμηριώθηκε μέσα από ερευνητικές εργασίες είναι:

- Το γεγονός ότι τα όργανα αυτά προέκυψαν ως αποτέλεσμα κεντρικής σύλληψης και ρύθμισης τα εντάσσει στη συγκεντρωτική αντίληψη και αναιρεί τον πραγματικό συμμετοχικό και αποκεντρωτικό χαρακτήρα, που θα ελάμβαναν αν είχαν προκύψει ως αίτημα και διεκδίκηση της κοινωνίας. Με τον τρόπο που θεσπίστηκαν τα συλλογικά όργανα φαίνεται ότι σε μεγάλο βαθμό σκόπευαν να εξυπηρετήσουν την πολιτική αξιοποίηση της «ιδεολογίας της συμμετοχής», που μπορεί να ευνοεί τη διατήρηση του ελέγχου των σημαντικών εκπαιδευτικών αποφάσεων από το κέντρο (Νούτσος, 1986: 81· Μαυρογιώργος και Γέπης, 1999: 131).

- Τα συλλογικά όργανα περιορίζονται σε ένα ρόλο εισηγητικό, συμβουλευτικό, στην «παροχή πληροφοριών προς την κορυφή για τα προβλήματα και τις πιθανές λύσεις, χωρίς όμως να διαθέτουν λόγο στην τελική απόφαση και χωρίς δύναμη ελέγχου της κορυφής» (Στασινοπούλου, 1987: 94) και μάλιστα για θέματα που δεν άπτονται της εκπαιδευτικής πολιτικής και του περιεχομένου της εκπαίδευσης. Αλλά και στις περιπτώσεις που έχουν αποφασιστική αρμοδιότητα ο ρόλος τους είναι διαχειριστικός και εκτελεστικός και τα περιθώρια δράσης τους απόλυτα προσδιορισμένα στο στενό πλαίσιο που ορίζουν κεντρικές αποφάσεις.

Κριτική σε αυτό το σημείο έχει γίνει τόσο στο θεσμό της Σχολικής Επιτροπής, η οποία διαθέτει περιορισμένες πιστώσεις που δεν επαρκούν για την κάλυψη των αναγκών και φτάνουν σε αυτήν μέσα από πολύπλοκη και χρονοβόρα διαδικασία, δεν διαθέτει δικό της προϋπολογισμό, και έχει πολύ περιορισμένη δυνατότητα παρέμβασης για τον καθορισμό του ύψους των πιστώσεων τις οποίες διαχειρίζεται και οι οποίες καθορίζονται κεντρικά, όσο και στο Σχολικό Συμβούλιο, του οποίου οι αρμοδιότητες δεν προσδιορίζονται σαφώς.

Πέρα από την παραπάνω κριτική εντοπίζονται μια σειρά άλλων προβλημάτων, που δεν επιτρέπουν στα συλλογικά όργανα κοινωνικής συμμετοχής να ασκήσουν αποτελεσματικά το ρόλο τους. Πρόκειται για προβλήματα:

α) Στελέχωσης των συλλογικών οργάνων.

Τα προβλήματα αυτά σχετίζονται με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις δυνατότητες της τοπικής κοινωνίας, αλλά και συγκεκριμένων προσώπων με ξεχωριστό ρόλο, όπως οι αιρετοί τοπικοί άρχοντες, τα μέλη επιτροπών παιδείας και γενικά των εμπλεκόμενων συλλογικών οργάνων και φορέων, οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων. Η συγκρότηση των οργάνων με τρόπο που δε διασφαλίζει τη συμμετοχή προσώπων που είναι συνεργάσιμα, διαθέτουν γνώσεις, ευαισθησία για τα θέματα της παιδείας και του σχολείου τους και διοικητικές ικανότητες οδηγεί στην αναποτελεσματική λειτουργία τους και στην αδρανοποίησή τους. Αυτό ισχύει ακόμα περισσότερο για τον τρόπο με τον οποίο επιλέγεται ο πρόεδρος των συλλογικών οργάνων, αφού ο ηγετικός ρόλος απαιτεί ικανότητες συντονισμού των μελών και υποκίνησής τους για τη λήψη δημιουργικών πρωτοβουλιών και ορθών αποφάσεων, αλλά παράλληλα,

δεδομένης της ιδιαιτερότητας του χώρου της εκπαίδευσης, απαιτεί γνώση και ευαισθησία για τα εκπαιδευτικά θέματα.

Για παράδειγμα, στην περίπτωση της Σχολικής Επιτροπής η επιλογή του προέδρου, και δύο μελών από την αιρετή αρχή του δήμου και η επιλογή του εκπροσώπου των γονέων χωρίς τη χρήση αξιολογικών κριτηρίων, επιτρέπει την παρεμβολή σκοπιμοτήτων άσχετων προς τους στόχους και το έργο του οργάνου και δημιουργεί αμφιβολίες για την ποιοτική σύνθεσή του και για το κατά πόσο απαρτίζεται από κατάλληλα και ικανά στελέχη. Έτσι είναι πολύ συχνό το φαινόμενο οι διευθυντές των σχολικών μονάδων να φέρουν όλο το βάρος του έργου της Σχολικής Επιτροπής, αλλά και του Σχολικού Συμβουλίου, όπως συνέβαινε με τα όργανα που αντικαταστάθηκαν (Σχολικό Ταμείο και Σχολική Εφορεία) γεγονός που είχε επισημανθεί στην εισηγητική έκθεση του ν.1566/85 με τη φράση «ουσιαστικά τις αρμοδιότητες ασκούσε ο διευθυντής του σχολείου».

Παραπέρα, η στελέχωση των οργάνων με ακατάλληλα πρόσωπα φαλκιδεύει την ουσιαστική συμμετοχή των φορέων που συγκροτούν τα όργανα και οδηγεί σε περιθωριοποίηση των μελών, των φορέων και των ίδιων των συλλογικών οργάνων και σε αδρανοποίησή τους, που αποτελεί συχνό φαινόμενο ιδιαίτερα σε μικρά μέρη της επαρχίας. Αυτό το γεγονός έρχεται να υπογραμμίσει και η ρύθμιση του νομοθέτη για υποχρεωτική σύσταση της Σχολικής Επιτροπής από το Γενικό Γραμματέα της Περιφέρειας σε περίπτωση που η Δημοτική Επιτροπή δεν την συγκροτεί σε εύλογο χρονικό διάστημα (παρ.9, άρθρ.8, ν.2986/2002).

β) Συγκρότησης των συλλογικών οργάνων.

Τα προβλήματα αυτά σχετίζονται όχι τόσο με την προβλεπόμενη από το νόμο σύνθεση των συλλογικών οργάνων, όσο με το μέγεθός τους. Σχετικά με το ιδανικό μέγεθος ενός συλλογικού οργάνου έχουν διατυπωθεί ποικίλες θεωρητικές απόψεις. Γενικά όμως υιοθετείται η άποψη ότι τα σχετικά ολιγομελή συλλογικά όργανα (5-7 μέλη) υπολείπονται μεν στη δυνατότητα έκφρασης ποικίλων απόψεων, στην εξασφάλιση μεγαλύτερης δημοκρατικής νομιμοποίησης των αποφάσεών τους και στην καλύτερη τεκμηρίωση των αποφάσεών τους, αλλά έχουν μεγαλύτερη συνοχή, ευελιξία και λειτουργικότητα. Το γεγονός ότι οι Σχολικές Επιτροπές, οι οποίες καλύπτουν όλο και μεγαλύτερο αριθμό σχολείων, αλλά και η Επιτροπή Παιδείας, έχουν μεγάλο αριθμό μελών, δε συμβαδίζει με την παραπάνω θεωρητική αντίληψη και στην πράξη οδηγεί σε δυσλειτουργίες, σε χρονοβόρες και αναποτελεσματικές διαδικασίες, σε συμβιβαστικές αποφάσεις και εν τέλει σε αδρανοποίηση των συλλογικών οργάνων.

γ) Ασαφούς προσδιορισμού των ρόλων και των αρμοδιοτήτων

Τα προβλήματα αυτά αφορούν το ρόλο των μελών, τις αρμοδιότητες των συλλογικών οργάνων, αλλά και την έλλειψη σαφούς προσδιορισμού των διαδικασιών.

Το γεγονός ότι δεν προσδιορίζεται σαφώς ο ρόλος και δεν περιγράφονται τα καθήκοντα κάθε μέλους, εκτός του γραμματέα και του ταμία και μερικώς του προέδρου,

επιτρέπει να εμφιλοχωρούν λογικές επανάπαυσης ή υπερδραστηριοποίησης και να δημιουργούνται καταστάσεις, όπου το βάρος όλων των ενεργειών φέρουν συγκεκριμένα μέλη, συνήθως οι πρόεδροι και οι διευθυντές των σχολικών μονάδων. Η συμμετοχή των υπολοίπων εξαντλείται στην τυπική παρουσία τους στις σχετικές αποφάσεις ορισμού των μελών, στην προσυπογραφή αποφάσεων που έχουν ληφθεί από τα «ενεργά» μέλη ή στην τυπική συμμετοχή στις ελάχιστες – απόλυτα απαραίτητες συνεδριάσεις. Τέτοιες καταστάσεις καταργούν στην ουσία το συλλογικό χαρακτήρα των οργάνων, υποβαθμίζουν την κοινωνική συμμετοχή και καθιστούν απαραίτητη την κατανομή των καθηκόντων, που προκύπτουν με βάση το έργο που πρέπει να επιτελεστεί και την αποσαφήνιση των ρόλων και της ευθύνης του κάθε μέλους, καθώς και τον έλεγχο της λειτουργίας των συλλογικών οργάνων.

Ο μεγάλος αριθμός μονομελών και συλλογικών οργάνων και η ελλιπής θέσπιση αντίστοιχων πλαισίων εξουσίας και ευθύνης, επιτρέπει την ανάπτυξη φαινομένων επικάλυψης των ρόλων και αρμοδιοτήτων τους και καθιστά το σύστημα δυσλειτουργικό και αρκετά γραφειοκρατικό (Μιχόπουλος, 1993: 99-101· Μαυρογιώργος και Γέτης, 1999: 131).

Για παράδειγμα, σύγχυση και επικάλυψη αρμοδιοτήτων εμφανίζεται στις ρυθμίσεις, που αφορούν το κύριο πεδίο συνεργασίας σχολικών μονάδων και τοπικής αυτοδιοίκησης, και τον πυρήνα των αρμοδιοτήτων των συλλογικών οργάνων, που είναι η επισκευή, συντήρηση, εξοπλισμός και αναβάθμιση της αισθητικής των σχολικών κτιρίων. Σύμφωνα με το νόμο η «μέριμνα» συντήρησης και λειτουργίας των σχολικών εγκαταστάσεων και η προμήθεια των απαραίτητων εποπτικών μέσων διδασκαλίας ανατίθεται από κοινού στο Διευθυντή και το Σύλλογο Διδασκόντων, αλλά η «αρμοδιότητα» διάθεσης ή παραχώρησης σχολικών διδακτηρίων και άλλων σχολικών χώρων σε φορείς, καθώς και επισκευής και συντήρησης των διδακτηρίων ανατίθεται στο τμήμα Εκπαιδευτικών Θεμάτων της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, ενώ η «φροντίδα για τις υποδομές και τα διδακτηριακά προβλήματα των σχολείων και η αρμοδιότητα να εισηγηθεί αρμοδίως την επισκευή των διδακτηρίων και τον εξοπλισμό τους με έπιπλα, σκεύη και εποπτικό υλικό, καθώς και τις αναγκαίες παρεμβάσεις στην αρχιτεκτονική των εσωτερικών και εξωτερικών χώρων των διδακτηρίων» ανήκει στους Διευθυντές Εκπαίδευσης και τους Προϊσταμένους των Γραφείων Εκπαίδευσης.

Άλλο παράδειγμα αποτελεί η επικάλυψη αρμοδιοτήτων μεταξύ Σχολικού Συμβουλίου και Σχολικής Επιτροπής, αφού το πεδίο δράσης του Σχολικού Συμβουλίου (π.χ. καθαρισμός σχολικού χώρου, εξοπλισμός του σχολείου) θεωρείται ότι καλύπτει σε μεγάλο μέρος η Σχολική Επιτροπή.

Λύση στα προβλήματα αυτά αποτελεί η αποσαφήνιση και οριοθέτηση των ρόλων των οργάνων. Για παράδειγμα στην παραπάνω περίπτωση η διευκρίνιση ότι ο ρόλος του Σχολικού Συμβουλίου είναι η εξασφάλιση τρόπων επικοινωνίας διδασκόντων και γονέων

και η ενασχόλησή του με θέματα καθαριότητας, εξοπλισμού κ.λπ. και αφορά τον εντοπισμό προβλημάτων στο συγκεκριμένο σχολείο και την εισήγηση προς την Σχολική Επιτροπή για την κάλυψή τους, ενώ η Σχολική Επιτροπή αφενός καλύπτει περισσότερα σχολεία και αφετέρου εμπλέκεται σε όλα τα θέματα που απαιτούν δαπάνη, αφού αρμοδιότητα της είναι η οικονομική διαχείριση του σχολείου.

Τέλος, το γεγονός ότι δεν καθορίζονται συνεδριάσεις σε τακτά χρονικά διαστήματα, αλλά και η έλλειψη πρόβλεψης διαδικασιών με σαφές πλαίσιο και χρονοδιάγραμμα και η ελλιπής τήρηση των προβλεπομένων διαδικασιών συμβάλλουν επίσης στην αναποτελεσματική λειτουργία των συλλογικών οργάνων και στην αδρανοποίησή τους.

Η αντιμετώπιση των προβλημάτων αυτών καθιστά απαραίτητη τη δημιουργία μηχανισμών παρακολούθησης, εποπτείας και ελέγχου της τυπικής και ουσιαστικής λειτουργίας των συλλογικών οργάνων. Πρέπει να επισημανθεί εδώ, ότι μέσα στις αρμοδιότητες της Επιτροπής Παιδείας του δήμου είναι η εισήγηση προς τα αιρετά όργανα των ΟΤΑ σχετικά με τις συνθήκες λειτουργίας των σχολείων και το έργο των σχολικών επιτροπών, καθώς και η έγκριση των αποφάσεων των σχολικών επιτροπών. Οι αρμοδιότητες αυτές, εφόσον δεν διεκπεραιώνονται τυπικά και με συνοπτικές διαδικασίες, προσφέρουν το κατάλληλο πλαίσιο παρακολούθησης, εποπτείας και ελέγχου. Καθιστά, τέλος, απαραίτητη την παροχή κινήτρων για συμμετοχή στα κοινά και ανάπτυξη της συλλογικής δράσης. Κινήτρων, όπως η έμπρακτη αναγνώριση και ενίσχυση του ρόλου των συλλογικών οργάνων, ο απόλυτος σεβασμός των αποφάσεών τους, η παροχή ευκαιριών ανάπτυξης πρωτοβουλιών και η στήριξη της υλοποίησής τους και η παροχή ηθικών αμοιβών και κοινωνικής αναγνώρισης στα μέλη τους.

Παρά τα προβλήματα και τις αδυναμίες που εντοπίστηκαν, πρέπει να επισημάνουμε την ύπαρξη πολλών περιπτώσεων σχολείων, στα οποία τα συλλογικά όργανα λειτουργούν υποδειγματικά, συμβάλλοντας στην απρόσκοπτη και αποτελεσματική λειτουργία τους, μέσα από την εξασφάλιση των κατάλληλων συνθηκών. Οι περιπτώσεις αυτές αφενός σχετικοποιούν την κριτική που έχει αναπτυχθεί και αφετέρου αναδεικνύουν τις δυνατότητες που παρέχει η εύρυθμη λειτουργία των συλλογικών οργάνων.

Πρέπει λοιπόν να τονιστεί ότι η θέσπιση των συλλογικών οργάνων ως βαθμίδων συμμετοχής αποτελεί θετικό στοιχείο του εκπαιδευτικού μας συστήματος, αφού ακόμα και αν δεν αναδεικνύονται σε ουσιαστικό παράγοντα δημοκρατικής διοίκησης και κοινωνικού ελέγχου, αποτελούν ένα πρώτο βήμα και μια αναξιοποίητη δυνατότητα στη σωστή κατεύθυνση. Στην κατεύθυνση της δημιουργίας ενός ανοικτού πεδίου δράσης για τους σύγχρονους ενεργούς πολίτες και ενός νέου πεδίου αντιπαράθεσης και σύνθεσης προθέσεων, απόψεων, αντιλήψεων και πρακτικών των άμεσα εμπλεκόμενων φορέων στη λειτουργία των σχολείων - Δημοτικών Αρχών, Διευθυντών, Γονέων και κατ' επέκταση της τοπικής κοινωνίας - για τις προτεραιότητες και την κατεύθυνση της εκπαίδευσης και για τη σχέση σχολείου και κοινωνίας.

6.6. Ο ρόλος των ΟΤΑ στη διοίκηση και λειτουργία των σχολικών μονάδων, σύμφωνα με το Δημοτικό και Κοινοτικό Κώδικα (Δ.Κ.Κ.) και την εκπαιδευτική νομοθεσία

Στο άρθρο 24, παρ. 1 του Δ.Κ.Κ. (Π.Δ. 410/1995) αναγνωρίζεται η αρμοδιότητα των ΟΤΑ για όλες τις τοπικές υποθέσεις και καθορίζεται ως κύρια μέριμνά τους η προαγωγή των κοινωνικών και οικονομικών συμφερόντων, καθώς και των πολιτιστικών και πνευματικών ενδιαφερόντων των κατοίκων τους. Στην ενδεικτική απαρίθμηση ορισμένων βασικών δημοτικών και κοινοτικών αρμοδιοτήτων που ακολουθεί στο ίδιο άρθρο, ερμηνεύοντας και προσδιορίζοντας την αόριστη διατύπωση της εισαγωγικής παραγράφου, περιλαμβάνονται ορισμένες αρμοδιότητες που αφορούν το ρόλο της τοπικής αυτοδιοίκησης στην παιδεία, είτε με τη στενή έννοια της οργανωμένης εκπαίδευσης είτε στην ευρύτερη εκδοχή της με την συμπερίληψη των άτυπων μορφών εκπαίδευσης, και των ευκαιριών πνευματικής καλλιέργειας μέσα από δράσεις στο χώρο του πολιτισμού, και του αθλητισμού:

- Ίδρυση, κατασκευή και λειτουργία νηπιαγωγείων, καθώς και σχολών διδασκαλίας μουσικής, χορού, ζωγραφικής.
- Κατασκευή, επισκευή και συντήρηση σχολικών κτιρίων
- Ίδρυση και λειτουργία δημοτικών / κοινοτικών βιβλιοθηκών, μουσείων, πινακοθηκών, φιλαρμονικών, θεάτρων
- Κατασκευή και διαχείριση δημοτικών σταδίων και γυμναστηρίων, και δημοτικών χώρων άθλησης εν γένει
- Ίδρυση και λειτουργία κέντρων νεότητας, καθώς και ρύθμιση των όρων χρήσης και λειτουργίας τους (άρθρ.37 Δ.Κ.Κ.).

Από τις παραπάνω αρμοδιότητες αυτή που σχετίζεται πιο άμεσα με τη λειτουργία των σχολικών μονάδων είναι η εμπλοκή των ΟΤΑ στην κατασκευή, επισκευή και συντήρηση των σχολικών κτιρίων, ενώ οι υπόλοιπες μόνον έμμεσα μπορούν να επηρεάσουν την εκπαιδευτική διαδικασία με τη δημιουργία μιας γόνιμης περιρρέουσας ατμόσφαιρας, αν και εντέλει μπορούν να επηρεάσουν το ίδιο καθοριστικά την μόρφωση και καλλιέργεια των νέων. Ο περιορισμός των αρμοδιοτήτων και του πεδίου δράσης των ΟΤΑ σε σχέση με την εκπαίδευση σε θέματα που μπορούν να θεωρηθούν ήσσονος σημασίας, απηχεί την κυρίαρχη συγκεντρωτική αντίληψη, σύμφωνα με την οποία «η δημόσια εκπαίδευση σε καμιά περίπτωση δεν μπορεί να θεωρηθεί τοπική υπόθεση» (Σ.τ.Ε. 2592/1999).

Εντός του περιοριστικού πλαισίου που διαγράφηκε παραπάνω, κινούνται σχετικές ρυθμίσεις που αφορούν κυρίως τις παραπάνω αρμοδιότητες και βρίσκονται διάσπαρτες στην εκπαιδευτική νομοθεσία. Ο νόμος με τον οποίο θεσμοθετήθηκε η συμμετοχή των

ΟΤΑ στη διοίκηση των σχολικών μονάδων και στη διαχείριση των σχολικών υποδομών είναι ο 1566/85 «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης». Με το νόμο αυτό και με μεταγενέστερα νομοθετήματα που τροποποίησαν και συμπλήρωσαν τις αρχικές ρυθμίσεις, εισήχθησαν σημαντικές μεταβολές στο θεσμικό καθεστώς των σχολείων στην κατεύθυνση της ενίσχυσης του ρόλου της τοπικής αυτοδιοίκησης σε συγκεκριμένους τομείς, που δεν σχετίζονται άμεσα με την ουσία και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, αλλά επιδρούν καθοριστικά στη διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών λειτουργίας των σχολείων. Συγκεκριμένα:

- Μεταβιβάστηκε η κυριότητα της κινητής και ακίνητης περιουσίας των υφιστάμενων και των νέων σχολείων, των σχολικών κτιρίων και των οικοπέδων τους και των στοιχείων που εμπλουτίζουν την κινητή περιουσία τους στους ΟΤΑ, στην περιφέρεια των οποίων βρίσκονται.

- Μεταβιβάστηκε επίσης στους πρωτοβάθμιους ΟΤΑ η αρμοδιότητα της επισκευής και συντήρησης των σχολικών κτιρίων και η κατανομή των σχετικών πιστώσεων, καθώς και των πιστώσεων για την αντιμετώπιση των λειτουργικών δαπανών των σχολείων.

Για την άσκηση αυτών των αρμοδιοτήτων και τη διαχείριση των σχετικών θεμάτων συστάθηκαν δύο συλλογικά όργανα λαϊκής συμμετοχής:

- Οι Δημοτικές ή Κοινοτικές Επιτροπές Παιδείας, ως «πρώτο εισηγητικό κύτταρο του δημοκρατικού προγραμματισμού» (Εισηγητική έκθεση ν.1566/85), ως φορείς σχεδιασμού και διαχείρισης της εκπαίδευσης σε τοπικό επίπεδο.

- Οι Σχολικές Επιτροπές²⁴ με τη μορφή νομικών προσώπων των ΟΤΑ, ως φορείς εμπλεκόμενοι στη διοικητική λειτουργία και κυρίως στην οικονομική διαχείριση των σχολικών μονάδων. , στις οποίες έχει γίνει εκτενής αναφορά στο πλαίσιο της εξέτασης των οργάνων διοίκησης της σχολικής μονάδας.

6.6.1. Δημοτική – Κοινοτική Επιτροπή Παιδείας

Η Δημοτική ή Κοινοτική Επιτροπή Παιδείας είναι μια θεσμοθετημένη επιτροπή του δημοτικού ή κοινοτικού συμβουλίου, η οποία σύμφωνα με το νόμο (άρθρ.50, ν.1566/85) αποτελείται από ένα αιρετό (δήμαρχο, πρόεδρο ή σύμβουλο) ως πρόεδρο, έναν εκπρόσωπο της Ένωσης Γονέων, δύο Διευθυντές σχολείων (Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης) που ορίζονται από τους προϊστάμενους των αρμόδιων γραφείων εκπαίδευσης, έως δύο εκπροσώπους των παραγωγικών τάξεων, που ορίζονται από το δημοτικό συμβούλιο και έναν εκπρόσωπο των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών. Η Επιτροπή, η οποία συγκροτείται με απόφαση του δημάρχου και έχει διετή θητεία, μπορεί, δια του

²⁴ Εκτενής αναφορά στις Σχολικές Επιτροπές έχει γίνει στο πλαίσιο της εξέτασης των αρμοδιοτήτων των συλλογικών οργάνων διοίκησης της σχολικής μονάδας.

προέδρου της, να αλληλογραφεί με κάθε δημόσια αρχή ή άλλο φυσικό ή νομικό πρόσωπο και διαθέτει δική της σφραγίδα. Οι αρμοδιότητές της σύμφωνα με την απόφαση Δ4/86/11-02-87 ΦΕΚ 81Β' του ΥΠΕΠΘ είναι οι εξής:

- Εισηγείται στα αιρετά όργανα των ΟΤΑ (Δήμαρχο ή τον Πρόεδρο της Κοινότητας και στο Δημοτικό ή το Κοινοτικό Συμβούλιο –κατά περίπτωση) σχετικά με κάθε θέμα που αφορά την καλύτερη οργάνωση και λειτουργία των σχολείων, την ίδρυση, κατάργηση και συγχώνευσή τους, το έργο των σχολικών επιτροπών, την ανέγερση, επισκευή και συντήρηση σχολικών κτιρίων κ.λπ.

- Με βάση τις εισηγήσεις των σχολικών επιτροπών σχετικά με τις ανάγκες των σχολικών μονάδων, εισηγείται προς έγκριση από το δημοτικό συμβούλιο την κατανομή, κατά Σχολική Επιτροπή, των πιστώσεων για τις λειτουργικές δαπάνες των σχολείων και για την επισκευή και συντήρηση των σχολικών κτιρίων.

- Εγκρίνει τις αποφάσεις των σχολικών επιτροπών που αναφέρονται στην προμήθεια ειδών εξοπλισμού και εποπτικών μέσων για τα σχολεία.

- Οι εισηγήσεις των δημοτικών ή κοινοτικών επιτροπών παιδείας υποβάλλονται και στο νομαρχιακό ή επαρχιακό συμβούλιο και μπορούν να κοινοποιούνται στη νομαρχιακή επιτροπή παιδείας.

- Γνωμοδοτεί και υποβάλλει προτάσεις προς τη νομαρχία σχετικά με τον καθορισμό της χρήσης των διδακτηρίων από τα σχολεία και για την αξιοποίησή τους για άλλες χρήσεις κοινής ωφέλειας (άρθρ.41, ν. 1566/85).

6.6.2. Σχολική Περιουσία

Σύμφωνα με την εισηγητική έκθεση του ν.1566/85 επιδίωξη των σχετικών ρυθμίσεων του νόμου ήταν η «εισαγωγή της έννοιας της κοινωνικής ιδιοκτησίας της κινητής ή ακίνητης σχολικής περιουσίας» ώστε «να αλλάξει η αντίληψη που έχει περάσει στους γονείς και τα παιδιά, ότι πρόκειται για δικό μας κτίριο, δική μας βιβλιοθήκη και γι' αυτό δεν έχουν δικαίωμα για χρήση και ωφέλεια από αυτά, τα παιδιά ενός άλλου σχολείου» (σελ.7).

Για το σκοπό αυτό θεσμοθετούσε την ίδρυση της Σχολικής Εφορείας, ενός νομικού προσώπου κατά δήμο ή δημοτικό διαμέρισμα, που θα είχε την κυριότητα της περιουσίας όλων των σχολείων του δήμου.

Αργότερα με το άρθρο 5 του ν.1894/1990, όπως τροποποιήθηκε με το άρθρο 31 του ν.2009/1992, καταργήθηκαν οι Εφορείες Σχολείων και η σχολική περιουσία μεταβιβάστηκε κατά κυριότητα στους πρωτοβάθμιους ΟΤΑ, ενώ με την ΣΤ1/1842/23.8.94 απόφαση του Αναπληρωτή Υπουργού Παιδείας η διαχείρισή της ανατέθηκε στις σχολικές επιτροπές.

Σχετικά με τη χρήση και την αξιοποίηση της σχολικής περιουσίας προβλέπεται ότι:

- Η σχολική περιουσία και οι πρόσοδοι της προορίζονται αποκλειστικά για τη λειτουργία των σχολικών μονάδων του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι πρόσοδοι χρησιμοποιούνται και για την εξυπηρέτηση της σχολικής περιουσίας. Η κινητή σχολική περιουσία μπορεί να ανακατανέμεται από τον αντίστοιχο ΟΤΑ στις σχολικές μονάδες της περιοχής του (παρ.4., άρθρ.5, ν.1894/90 και παρ.1, άρθρ.41, ν.1566/85).

- Η συστέγαση δημόσιων σχολείων στο ίδιο διδακτήριο, η αποκλειστική χρήση ορισμένων χώρων από κάθε σχολείο κ.λπ. καθορίζονται με απόφαση του οικείου νομάρχη²⁵ ύστερα από γνώμη της οικείας δημοτικής ή κοινοτικής επιτροπής παιδείας (παρ.2, άρθρ.41, ν.1566/85).

- Με παρόμοια απόφαση μπορούν να διατεθούν σχολικά κτίρια για άλλες χρήσεις κοινής ωφέλειας ή για την πραγματοποίηση εκδηλώσεων κοινού ενδιαφέροντος, εφόσον δε χρησιμοποιούνται για στέγαση σχολείων ή σε χρονικά διαστήματα που δεν χρησιμοποιούνται (παρ.3, άρθρ.41, ν.1566/85).

- Αν παύσει η λειτουργία σχολικών μονάδων ο τρόπος χρήσης των διδακτηρίων και εκμετάλλευσης της σχολικής περιουσίας καθορίζεται από το συμβούλιο του οικείου ΟΤΑ και απόφαση του οικείου νομάρχη (παρ.4., άρθρ.5, ν.1894/90).

Με άλλη ρύθμιση (άρθρ.75, ν.2413/96) προβλέπεται εντελώς διαφορετική διαδικασία για την παραχώρηση χρήσης σχολικού κτιρίου σε όμορο ΟΤΑ:

- Με κοινή απόφαση των υπουργών ΥΠΕΠΘ, ΥΠΕΣΔΔΑ και Οικονομικών, που εκδίδεται ύστερα από σύμφωνη γνώμη των οικείων ΟΤΑ και γνώμη της οικείας Τοπικής Ένωσης Δήμων και Κοινοτήτων, μπορεί η χρήση των διδακτηρίων σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που ανήκουν κατά κυριότητα σε έναν ΟΤΑ να παραχωρείται σε άλλον όμορο ΟΤΑ, εφόσον οι περισσότεροι μαθητές του συγκεκριμένου σχολείου προέρχονται από τον όμορο ΟΤΑ.

Τέλος προβλέπεται ότι:

- Τα σχολικά ακίνητα που μεταβιβάστηκαν στους ΟΤΑ βαρύνονται με δουλεία υπέρ του ελληνικού Δημοσίου, η οποία συνίσταται στη χρησιμοποίησή τους, μόνο για τη στέγαση σχολείων ή μονάδων επαγγελματικής κατάρτισης ή λαϊκής επιμόρφωσης, κατά τα οριζόμενα κάθε φορά με αποφάσεις των οικείων νομαρχών (παρ.2, άρθρ.31, ν.2009/92).

²⁵ Πρέπει να επισημανθεί ότι με το ν.2817/2000 (παρ.29, άρθρ.14) σύμφωνα με τον οποίο όλες οι αρμοδιότητες των νομαρχιών περιήλθαν στον Υπουργό ΕΠΘ και ασκούνται δια των αποκεντρωμένων υπηρεσιών του ΥΠΕΠΘ, όπου στις κείμενες διατάξεις αναφέρεται «νομάρχης» νοείται στο εξής ο «Υπουργός Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων» (εδάφιο β). Ειδικά όμως παρεπόμενες σε σχέση με τη λειτουργία της εκπαίδευσης αρμοδιότητες τοπικού ενδιαφέροντος, για θέματα σχετικά με στέγαση, συστέγαση, συντήρηση, μίσθωση, τις λειτουργικές ανάγκες των δημόσιων σχολείων, τη λειτουργία των σχολικών επιτροπών και άλλων τοπικών θεμάτων κ.λπ., μπορεί να μεταβιβάζονται με προεδρικό διάταγμα, που εκδίδεται με πρόταση των ΥΠΕΠΘ και ΥΠΕΣΔΔΑ στις νομαρχιακές αυτοδιοικήσεις (εδάφιο γ).

Σχετικά με τις εργασίες επισκευών και συντηρήσεων σε σχολικά κτίρια προβλέπεται ότι:

- Η ευθύνη και η αρμοδιότητα για επισκευές μεγάλης κλίμακας στο φέροντα οργανισμό, στις στέγες και στις εγκαταστάσεις των σχολικών κτιρίων ανήκει στους αντίστοιχους ΟΤΑ και, εφόσον αυτοί δηλώσουν ότι αδυνατούν, ασκείται από τις οικείες νομαρχίες, οι οποίες επιχορηγούνται με σχετικές πιστώσεις (παρ.12, άρθρ.5, ν.1894/90). Οι διατάξεις αυτές ισχύουν υπό όρους και για τα μισθωμένα κτίρια.

- Στα ακίνητα που μεταβιβάστηκαν στους ΟΤΑ μπορεί να ενεργούνται εργασίες επισκευών, συντηρήσεων και κάθε είδους προσθηκών από τον Οργανισμό Σχολικών Κτιρίων (ΟΣΚ) ή τις οικείες νομαρχίες (παρ.2, άρθρ.31, ν.2009/92).

6.6.3. Ανέγερση σχολικών κτιρίων

Το θέμα της σχολικής στέγης ήταν πάντα από τα βασικότερα θέματα που απασχόλησαν τις τοπικές κοινωνίες, ως απαραίτητη προϋπόθεση για τη μόρφωση των νέων, αλλά και για την ανάπτυξη τοπικής πνευματικής και πολιτιστικής ζωής. Από τα χρόνια της σύστασης του νεοελληνικού κράτους και μέχρι τη δεκαετία του '50 η ανέγερση σχολικών κτιρίων αποτέλεσε μόνιμη διεκδίκηση των τοπικών κοινωνιών και γι' αυτό μέριμνα της τοπικής αυτοδιοίκησης και του κράτους, αλλά και σε πολλές περιπτώσεις αντικείμενο προσφοράς και ευεργεσίας εκ μέρους ευκατάστατων συμπατριωτών ή αποτέλεσμα συλλογικής προσπάθειας και προσφοράς των τοπικών κοινωνιών.

Με βασικό στόχο τη μελέτη και κατασκευή νέων σχολικών κτιρίων και τον εξοπλισμό τους, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής του κράτους, ιδρύθηκε το 1962 (ν.4247/62) νομικό πρόσωπο δημοσίου δικαίου με την επωνυμία Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων (ΟΣΚ), το οποίο αντικαταστάθηκε από τον Α.Ν.627/1968, όπως ο νόμος αυτός μεταγενέστερα τροποποιήθηκε και συμπληρώθηκε (ν.513/76, ν.1566/85, ν.1892/90 κ.λπ.) και το οποίο με το Π.Δ.414/98 μετατράπηκε σε ανώνυμη εταιρία. Ο ΟΣΚ αποτέλεσε τον βασικό φορέα υλοποίησης των προγραμμάτων του ΥΠΕΠΘ για τη σχολική στέγη και τον εξοπλισμό της σε όλη τη χώρα. Ιδιαίτερα όμως μετά το 1990 και την ανάπτυξη του θεσμού της αιρετής νομαρχιακής αυτοδιοίκησης, ο ΟΣΚ περιορίστηκε στο λεκανοπέδιο της Αττικής, όσον αφορά την κατασκευή σχολικών κτιρίων, ενώ σε επίπεδο εθνικής κλίμακας διατήρησε την αρμοδιότητα της προμήθειας του εξοπλισμού, της τοποθέτησης προκατασκευασμένων αιθουσών διδασκαλίας και της παροχής τεχνικών και επιστημονικών συμβουλών προς τους δημόσιους φορείς που κατασκευάζουν σχολικά κτίρια (Νομαρχιακή αυτοδιοίκηση, ΟΤΑ).

Λόγω της αδυναμίας του ΟΣΚ να καλύψει τις αυξημένες ανάγκες σχολικής στέγης σε όλη τη χώρα από νωρίς είχε αρχίσει η συζήτηση για να δοθεί η δυνατότητα κατασκευής

σχολικών κτιρίων σε τοπικούς φορείς. Στο ν.1566/85 η πρόθεση αποκέντρωσης των σχετικών αρμοδιοτήτων εκφράστηκε σαφώς με τη μεταφορά της αρμοδιότητας επισκευής και συντήρησης στους ΟΤΑ, και με ρητές αναφορές στη μεταβίβαση της αρμοδιότητας ανέγερσης στους ΟΤΑ ως κύρια κατεύθυνση της πολιτικής για την ανέγερση σχολικών κτιρίων (εισηγητική έκθεση ν.1566/85: 7). Στην κατεύθυνση αυτή η αρμοδιότητα μελέτης και κατασκευής σχολικών κτιρίων στις υπόλοιπες περιοχές της χώρας πλην της Αττικής, με βάση τεχνικές προδιαγραφές του ΟΣΚ, δόθηκε αρχικά στις τεχνικές υπηρεσίες των νομαρχιών (παρ.2δ, άρθρ.113, ν.1892/90). Όμως η δυνατότητα άσκησης αυτής της αρμοδιότητας δόθηκε στους πρωτοβάθμιους ΟΤΑ μετά το 1998, με το μέτρο των Προγραμματικών Συμβάσεων μεταξύ ΟΣΚ και ΟΤΑ και στο πλαίσιο προγραμμάτων σχολικής στέγης του Γ' Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης (ΚΠΣ).

Η υλοποίηση των προγραμματικών συμβάσεων²⁶ από τους ΟΤΑ είχε ως αποτέλεσμα την κατασκευή 85 σχολικών κτιρίων και τη δημοπράτηση άλλων 34 έως το 2003 και αποτέλεσε ιδιαίτερα σημαντική εμπειρία, αφού συνέβαλε στην «εξοικείωση των υπηρεσιών των ΟΤΑ στους κτιριολογικούς και παιδαγωγικούς κανόνες, στις προδιαγραφές του ΟΣΚ, στις μεθοδολογίες κατασκευής και στις διαδικασίες αδειοδότησης της κατασκευής σχολικών κτιρίων» (Μπαλάς, 2003), αλλά και στη δημιουργία ειδικών υπηρεσιών σε αρκετούς ΟΤΑ. Παράλληλα, υπήρξε καθοριστικής σημασίας η συνδρομή των ΟΤΑ στην υπερπήδηση εμποδίων που σχετίζονται με τις διαδικασίες²⁷ εξασφάλισης κατάλληλων οικοπέδων, ιδιαίτερα στα μεγάλα αστικά κέντρα στην προσπάθεια εξάλειψης της διπλοβάρδιας, με διανοίξεις οδών, με επίστευση χορήγησης παροχών κοινής ωφέλειας, με την περιφρούρηση εργοταξίων κ.λπ..

Πέρα από τις οποιεσδήποτε θετικές συνέπειες η αλλαγή του θεσμικού πλαισίου του ΟΣΚ και η μετατροπή του σε Α.Ε. έχει δημιουργήσει προβληματισμούς στην τοπική αυτοδιοίκηση που σχετίζονται:

α) Με την ανεπάρκεια των πόρων. Από τη μια η επιχορήγηση των δήμων για την επισκευή και συντήρηση των σχολικών κτιρίων δεν επαρκεί και οι ΟΤΑ αναγκάζονται να διαθέτουν άλλους πόρους και να απασχολούν προσωπικό που έχει άλλα καθήκοντα. Από την άλλη δεν προβλέπεται χρηματοδότηση της ΟΣΚ Α.Ε. από το κράτος, δημιουργώντας

²⁶ Ο θεσμός των προγραμματικών συμβάσεων εισήχθη με το ν. 1416/1984 και διέπεται από τις ρυθμίσεις του άρθρου 25 του ΠΔ323/89 και του άρθρου 1, παρ.2 του Ν.2307/95. Ο θεσμός αυτός δίνει στους ΟΤΑ τη δυνατότητα να συνάπτουν συμβάσεις με άλλους φορείς του δημόσιου τομέα, με σκοπό τη μελέτη και εκτέλεση έργων ή προγραμμάτων ανάπτυξης περιοχών και την παροχή υπηρεσιών. Στις συμβάσεις αυτές προσδιορίζονται σαφώς οι συμβαλλόμενοι, το έργο, οι διατιθέμενοι πόροι και η χρηματοδότηση, το χρονοδιάγραμμα εκτέλεσης, τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις των συμβαλλομένων.

²⁷ Η εξασφάλιση οικοπέδων για σχολική στέγη είναι μια πολύπλοκη και γραφειοκρατική διαδικασία, αφού περιλαμβάνει 16 στάδια: «εξεύρεση, πρακτικό καταλληλότητας, αναστολή εκδόσεων αδειών, γνωστοποίηση στοιχείων ιδιοκτητή, κτηματογράφηση, απόφαση διοικητικού συμβουλίου ΟΣΚ, κοινή υπουργική απόφαση, εκδίκαση προσωρινής τιμής, έκδοση απόφασης μονομελούς πρωτοδικείου, παρακατάθεση προσωρινής αποζημίωσης, έξωση, περιφρούρηση από καταπατητές, απόκτηση όρων δόμησης, κτιριολογικό πρόγραμμα, εδαφοτεχνική έρευνα, παράδοση του έτοιμου οικοπέδου για σύνταξη μελέτης» (Μπαλάς, 2003)).

ερωτηματικά σχετικά με το κατά πόσο η επιχειρηματική της δραστηριότητα θα τους εξασφαλίσει και σχετικά με τους πόρους που πιθανόν θα στερηθούν οι ΟΤΑ.

β) Με το ζήτημα της φιλοξενίας υπηρεσιών και της συστέγασης άλλων επιχειρηματικών δραστηριοτήτων στα νέα «Σχολεία Πολλαπλών Χρήσεων» ή «Κοινοτικά Σχολεία»²⁸, που οραματίζεται ο ΟΣΚ και το ΥΠΕΠΘ, προκύπτει πρόβλημα για το ποιος θα έχει τη διαχείριση και εκμετάλλευσή τους (ΟΣΚ ή ΟΤΑ).

6.6.4. Κριτική αποτίμηση των ρυθμίσεων που αφορούν το ρόλο των ΟΤΑ στη λειτουργία των σχολικών μονάδων - Συμπεράσματα

Γενικά με βάση τις παραπάνω ρυθμίσεις, θα μπορούσε να υποστηριχθεί η άποψη ότι η απλή αναφορά στο ΔΚΚ ως μόνης αρμοδιότητας της επισκευής και συντήρησης των σχολικών κτιρίων, συνοψίζει το ρόλο των ΟΤΑ στη λειτουργία των σχολικών μονάδων. Εξετάζοντας όμως καλύτερα το θεσμικό πλαίσιο διαπιστώνει κανείς ότι με κέντρο αυτή την αρμοδιότητα, αναπτύσσεται ένα πλέγμα σχέσεων φορέων, οργάνων και δυνάμεων της τοπικής κοινωνίας, που δεν μπορεί να αποδοθεί με αυτήν την αναφορά. Εξάλλου αυτή η απλή αναφορά υποβαθμίζει τόσο το ίδιο το περιεχόμενο της κεντρικής αρμοδιότητας των ΟΤΑ, που αφορά καίρια προβλήματα και μεγάλο μέρος της προσπάθειας που απαιτείται για το ξεπέρασμά τους στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου, όσο και δεν αποκαλύπτει τον όγκο εργασίας που απαιτείται από τους ΟΤΑ για θέματα όπως η διαχείριση της σχολικής περιουσίας, η κάλυψη των δαπανών λειτουργίας, η συνεργασία για την υλοποίηση πιλοτικών προγραμμάτων εκπαίδευσης και προγραμμάτων τοπικού ενδιαφέροντος, η εξασφάλιση σχολικής στέγης και η εξάλειψη της διπλοβάρδιας κ.λπ. Ταυτόχρονα αποσιωπάται η καθοριστικής σημασίας συμβολή των ΟΤΑ, μέσα από ποικίλες δράσεις, για τη δημιουργία ενός πλούσιου σε πολιτιστικά ερεθίσματα περιβάλλοντος και την εξασφάλιση ευκαιριών πολύπλευρης καλλιέργειας εκτός σχολείου.

Ειδικότερα, σε σχέση με επιμέρους ρυθμίσεις επισημαίνονται τα εξής:

• Από την εξέταση των ρυθμίσεων που αφορούν την Επιτροπή Παιδείας, προκύπτει ότι πρόθεση του νομοθέτη ήταν με τη θέσπιση αυτού του οργάνου να εξασφαλιστεί η σύνδεση του δημοκρατικού προγραμματισμού και της έκφρασης των εκπαιδευτικών αναγκών της τοπικής κοινωνίας με την υλική βάση τους που σχετίζεται με τους οικονομικούς πόρους των σχολείων και τη διαχείρισή τους. Με το όργανο αυτό συμπληρωνόταν το πλέγμα οργάνων λαϊκής συμμετοχής σε τοπικό και σε επίπεδο σχολικών μονάδων, διαμορφώνοντας ένα πεδίο δυναμικής έκφρασης των τοπικών

²⁸ Τα σχολεία αυτά, ως σχολεία ανοικτά στην κοινωνία και τους φορείς της, αποτελούν την πρόταση – απάντηση του ΟΟΣΑ στο σενάριο του D-Schooling (θάνατος του σχολείου) που αναφέρεται στη διάλυση του σχολείου με τη σημερινή μορφή του και την ανάπτυξη νέων υβριδικών μορφών και δρόμων εξατομικευμένης μάθησης και αποκοινωνικοποίησης.

κοινωνιών σε θέματα εκπαίδευσης. Στην πραγματικότητα όμως και για το όργανο αυτό ισχύει σε μεγάλο βαθμό η κριτική που αναπτύχθηκε παραπάνω και για τα άλλα συλλογικά όργανα λαϊκής συμμετοχής, αφού τόσο ο σχεδιασμός και η συγκρότησή τους όσο και η απουσία αποφασιστικών και ουσιαστικών αρμοδιοτήτων «δεν τους επιτρέπουν να επηρεάζουν τη διαμόρφωση της κοινωνικής λειτουργίας του σχολικού μηχανισμού» (Νούτσος, 1986: 81), οδηγώντας στο σταδιακό εκφυλισμό τους.

Παρά την αυστηρή και τεκμηριωμένη κριτική δεν θα πρέπει να οδηγηθούμε σε αρνητικές και απορριπτικές θέσεις για τα όργανα αυτά. Αντίθετα πρέπει να τα αναγνωρίσουμε ως μια θετική πραγματικότητα και ως ένα πλέγμα, που όσο και αν χρειάζεται παρεμβάσεις στην κατεύθυνση της ενίσχυσης των αρμοδιοτήτων και της αυτονομίας του ρόλου του, μπορεί και πρέπει να παίζει το ρόλο που επιθυμούσε ο νομοθέτης²⁹. Ταυτόχρονα πρέπει να αναγνωρίσουμε ότι και υπό τις παρούσες συνθήκες τα όργανα λαϊκής συμμετοχής λειτουργούν σε μεγάλο βαθμό ως δίοδοι επικοινωνίας μεταξύ σχολικής μονάδας και κοινωνίας, ιδιαίτερα όταν τα στελέχη των εκπαιδευτικών μονάδων αλλά και οι αιρετές τοπικές αρχές φροντίζουν για την εξασφάλιση προϋποθέσεων συνεργασίας (στελέχωση, οργάνωση), έχουν όραμα για την εκπαίδευση και τα σχολεία, το οποίο φροντίζουν να μετουσιώνεται σε συγκεκριμένες πρωτοβουλίες και δράσεις εντός και εκτός σχολείου, προωθούν την ενεργοποίηση όλων των εμπλεκόμενων παραγόντων.

• Από τις ρυθμίσεις που αφορούν τη σχολική περιουσία προκύπτει ότι ενώ αυτή μεταβιβάστηκε στους πρωτοβάθμιους ΟΤΑ, οι αποφάσεις για τη χρήση αυτής της περιουσίας λαμβάνονται σε επίπεδο νομαρχίας και με τις ρυθμίσεις του ν. 2817/2000 (παρ.29, άρθρ.14) σε επίπεδο περιφέρειας ή υπουργείου και τα αρμόδια όργανα των ΟΤΑ, που έχουν την ευθύνη επισκευής συντήρησης, έχουν μόνο γνωμοδοτική αρμοδιότητα, ενώ θεσμικά δεν εμπλέκονται στη διαδικασία οι άμεσα ενδιαφερόμενοι διευθυντές, γονείς ή συλλογικά όργανα διοίκησης των σχολικών μονάδων. Στην πραγματικότητα όμως η παρέμβαση και η αντίδραση των παραγόντων της σχολικής μονάδας είναι ιδιαίτερα δυναμική κάθε φορά που οι προτάσεις του δήμου ή οι αποφάσεις της νομαρχίας δεν συμφωνούν με τις επιλογές και τις προτεραιότητες της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας. Έτσι τα αρμόδια όργανα συνήθως δεν προχωρούν σε προτάσεις και αποφάσεις χωρίς την προηγούμενη εξασφάλιση της συναίνεσης των άμεσα ενδιαφερόμενων.

Το γεγονός αυτό σηματοδοτεί την ανάπτυξη διαθέσεων περιφρούρησης της αποκλειστικότητας στη χρήση του σχολικού χώρου από την πλευρά της τοπικής κοινωνίας και των άμεσα εμπλεκόμενων στη λειτουργία κάθε σχολείου, που τροφοδοτούνται από το

²⁹ Στην εισηγητική έκθεση του ν.1566/85 (σελ.4) ο ρόλος των οργάνων λαϊκής συμμετοχής είναι ότι: «επιτρέπουν στην κοινωνία να εκφράσει θέση και απόψεις για την παιδεία, συνδέουν το περιεχόμενο των σπουδών με την παραγωγική και αναπτυξιακή διαδικασία, επιτρέπουν τη σύνδεση των εσωτερικών ανθρωπιστικών στόχων για ανάπτυξη ολοκληρωμένης και ελεύθερης προσωπικότητας με τις αναπτυξιακές και κοινωνικές ανάγκες και επιτυγχάνουν τη σύνδεση της τεχνολογικής και επιστημονικής γνώσης με την ευρύτερη γνώση και μόρφωση στο αντίστοιχο εκπαιδευτικό επίπεδο».

φόβο για τα προβλήματα που μπορούν να προκύψουν στην εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, τη στενότητα των πόρων για αποκατάσταση των ζημιών που πιθανόν θα προκληθούν και τη δυσπιστία απέναντι στις αρχές και στη συνέπειά τους. Αυτή η τάση έρχεται σε αντίθεση με τις απόψεις και προσδοκίες του νομοθέτη περί «κοινωνικής ιδιοκτησίας της κινητής ή ακίνητης σχολικής περιουσίας», όπως εκφράστηκαν στην εισηγητική έκθεση. Αποτελεί μάλιστα μια σημαντική παράμετρο για την τεκμηρίωση της δυσάρεστης διαπίστωσης για τα ελληνικά δημόσια σχολεία, ότι παραμένουν σε μεγάλο βαθμό απομονωμένα, τόσο μεταξύ τους, όσο και από την κοινωνία και απέχουν πολύ από το να είναι σχολεία «ανοικτά» και «δεμένα με την ζωή και την κοινωνία και δημιουργικά» (εισηγητική έκθεση ν.1566/85: 10).

Από την άλλη, αντανακλά την κεντρική θέση, την οποία κατέχουν τα θέματα διαχείρισης και χρήσης των σχολικών χώρων μεταξύ των θεμάτων που αφορούν τη συνεργασία σχολικής μονάδας και τοπικής αυτοδιοίκησης. Παράλληλα, πρέπει να επισημανθεί ότι η συναινετική πρακτική, η οποία ακολουθείται, εξασφαλίζει την αποφυγή των προβλημάτων που δημιουργούνται από τις αντιφάσεις και τις συγχύσεις που προκαλεί η επικάλυψη αρμοδιοτήτων, αφού σε άλλες ρυθμίσεις της εκπαιδευτικής νομοθεσίας, όπως έχει ήδη αναφερθεί, αναφέρεται ότι:

- Ο διευθυντής του σχολείου μεριμνά μαζί με τους διδάσκοντες για τη συντήρηση και λειτουργία των σχολικών εγκαταστάσεων και έχει την ευθύνη για την καθαριότητα και αισθητική των χώρων του διδακτηρίου, καθώς και για την προστασία της υγείας και ασφάλειας των μαθητών.

- Η «μέριμνα» συντήρησης και λειτουργίας των σχολικών εγκαταστάσεων ανατίθεται από κοινού στο Διευθυντή και το Σύλλογο Διδασκόντων (παρ.4 και 5, άρθρ.29, Φ.353.1./324/105657/Δ1/16.10.02 υπουργικής απόφασης).

- Η αρμοδιότητα διάθεσης ή παραχώρησης σχολικών διδακτηρίων και άλλων σχολικών χώρων σε φορείς, καθώς και επισκευής και συντήρησης των διδακτηρίων ανατίθεται στο τμήμα Εκπαιδευτικών Θεμάτων της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης (παρ.3 και 13, άρθρ.26, Φ.353.1./324/105657/Δ1/16.10.02 υπουργικής απόφασης).

- Η «φροντίδα για τις υποδομές και τα διδακτηριακά προβλήματα των σχολείων και η αρμοδιότητα να εισηγηθεί αρμοδίως την επισκευή των διδακτηρίων και τον εξοπλισμό τους με έπιπλα, σκεύη και εποπτικό υλικό, καθώς και τις αναγκαίες παρεμβάσεις στην αρχιτεκτονική των εσωτερικών και εξωτερικών χώρων των διδακτηρίων ανήκει στους Διευθυντές Εκπαίδευσης (παρ.2, άρθρ. 21) και τους Προϊσταμένους των Γραφείων Εκπαίδευσης (παρ.16, άρθρ.24).

Τα παραπάνω έχουν επισημανθεί και στην Έκθεση Εμπειρογνομών του ΟΟΣΑ (1996: 87), όπου αναφέρεται ότι «είναι αντίθετο προς τη λογική μιας καλής οργανωτικής δομής να διαχωρίζεται η χρηματοδότηση σε περιφερειακό επίπεδο από τη συντήρηση της

υλικοτεχνικής υποδομής, και αυτές οι λειτουργίες πάλι να πραγματοποιούνται ανεξάρτητα από τις αποφάσεις για τη φύση των σχολικών δραστηριοτήτων που λαμβάνονται από το υπουργείο. Αυτός ο διαχωρισμός εξηγεί γιατί τα σχολικά κτίρια ... έχουν την αποθητική εμφάνιση κτιρίων που δεν ανήκουν σε κανένα.»

• Τέλος σε σχέση με την ανέγερση σχολικών κτιρίων επισημαίνεται ότι αν και οι ευθύνες και οι αρμοδιότητες του ΟΣΚ και των ΟΤΑ είναι διακριτές και σχετικά σαφώς οροθετημένες, με τους ΟΤΑ να αναλαμβάνουν εκτελεστικό ρόλο σε συγκεκριμένες μόνο περιπτώσεις και υπό τις προδιαγραφές και τις τεχνικές οδηγίες του ΟΣΚ, σε πρακτικό επίπεδο ο ρόλος των ΟΤΑ είναι ιδιαίτερα σημαντικός και η συνεργασία του απολύτως απαραίτητη για την υλοποίηση της προσπάθειας εξασφάλισης σύγχρονης σχολικής στέγης και την κάλυψη των αναγκών των μαθητών.

6.7. Σύστημα χρηματοδότησης των δημόσιων σχολείων

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, με το ν.1566/85 η χρηματοδότηση και η διαχείριση των κωνδυλίων για τη λειτουργία, επισκευή και συντήρηση των σχολικών μονάδων έχει ανατεθεί στους δήμους μέσω των σχολικών επιτροπών. Με το ν.1828/3.1.89 προσδιορίστηκε ότι τα έσοδα των δήμων και κοινοτήτων, από τα οποία καλύπτεται αυτή η χρηματοδότηση, προέρχονται από τους κεντρικούς αυτοτελείς πόρους (Κ.Α.Π.)³⁰. Με τον ίδιο νόμο καθορίστηκε ότι από τα έσοδα των ΟΤΑ με τους κεντρικούς αυτοτελείς πόρους (Κ.Α.Π.), τα δύο τρίτα (2/3) εγγράφονται στον τακτικό προϋπολογισμό και διατίθενται για γενικές δαπάνες των ΟΤΑ – ανάμεσα σε αυτές και για την κάλυψη των λειτουργικών δαπανών των σχολείων – ενώ το υπόλοιπο ένα τρίτο (1/3) εγγράφεται στον προϋπολογισμό δημοσίων επενδύσεων και προορίζεται για επενδυτικές δραστηριότητες των ΟΤΑ (ΣΑΤΑ³¹) – ανάμεσα σε αυτές και για την κάλυψη των δαπανών για επισκευή και συντήρηση σχολικών κτιρίων. Τέλος το ύψος της χρηματοδότησης καθορίζεται από τις κατ' έτος αποφάσεις (Κ.Υ.Α) των υπουργών Παιδείας, Οικονομικών και Εσωτερικών. Πιο συγκεκριμένα ανά κατηγορία δαπανών ισχύουν τα εξής:

- Σχετικά με τις *λειτουργικές δαπάνες*, και προκειμένου να αποφευχθούν οι διχογνωμίες που υπήρχαν τα πρώτα χρόνια μεταξύ ΥΠΕΠΘ – ΥΠΕΣΔΔΑ και ΚΕΔΚΕ για το κόστος τους, με νεώτερες ρυθμίσεις (ν.1892/90 και 1946/91) προσδιορίστηκε το

³⁰ Κ.Α.Π.: Οι κεντρικοί αυτοτελείς πόροι συντίθενται από φορολογικά έσοδα της κεντρικής διοίκησης που εκχωρήθηκαν στους πρωτοβάθμιους ΟΤΑ ήτοι: 20% του φόρου εισοδήματος φυσικών και νομικών προσώπων (ΦΕΦΝΠ), 50% των τελών κυκλοφορίας αυτοκινήτων, 3% του φόρου μεταβίβασης ακινήτων και 20% του φόρου επί των τόκων των τραπεζικών καταθέσεων (άρθρ.25, ν.1828/89).

³¹ Σ.Α.Τ.Α.: Σύμφωνα με Κ.Υ.Α. των υπουργών Εθνικής Οικονομίας, Εσωτερικών και Οικονομικών με θέμα τα κριτήρια και τη διαδικασία κατανομής των κεντρικών αυτοτελών πόρων στους δήμους και τις κοινότητες για το 1989 με βάση το ν.1828/89 τα έργα και οι επενδυτικές δραστηριότητες των ΟΤΑ χρηματοδοτούνται από τη νέα Συλλογική Απόφαση Τοπικής Αυτοδιοίκησης το ύψος της οποίας καθορίζεται στο 1/3 του 20% του φόρου εισοδήματος.

ακριβές τμήμα των Κ.Α.Π. που οι ΟΤΑ υποχρεούνται να διαθέτουν για την κάλυψη των λειτουργικών δαπανών των σχολείων στο 12% των 2/3του 20% του Φ.Ε.Φ.Ν.Π. και όλες οι ετήσιες Κ.Υ.Α. περιλαμβάνουν το ποσό που αναλογεί στη ρύθμιση αυτή.

Ως προς τη διαδικασία, μέχρι το 2002 οι πιστώσεις που είχαν προϋπολογισθεί για την κάλυψη λειτουργικών δαπανών των σχολείων από το ΥΠΕΠΘ μεταβιβάζονταν, με βάση στατιστικά δεδομένα των σχολείων από μελέτη του ΥΠΕΠΘ (1992), μέσω των νομαρχιών σε τέσσερις δόσεις ανά τρίμηνο στους δήμους, με απόφαση του νομαρχιακού συμβουλίου, ύστερα από εισήγηση της νομαρχιακής επιτροπής παιδείας και με βάση κριτήρια όπως ο αριθμός των σχολείων που ο κάθε δήμος διαθέτει. Οι ΟΤΑ στη συνέχεια προχωρούσαν στη διανομή των χρημάτων στις σχολικές επιτροπές με αποφάσεις των δημοτικών ή κοινοτικών τους συμβουλίων, μετά από εισήγηση της δημοτικής ή κοινοτικής επιτροπής παιδείας.

Με το ν.2946/01 στην κατανομή των πιστώσεων αυτών δεν μεσολαβούν πλέον οι νομαρχίες, αλλά το ΥΠ.ΕΣ.Δ.Δ.Α. κατανέμει τα σχετικά ποσά απευθείας στους πρωτοβάθμιους ΟΤΑ αναπροσαρμόζοντας τιμαριθμικά το ποσό που αναλογούσε σε κάθε ΟΤΑ το 2001, με βάση το ποσοστό μεταβολής της συνολικής επιχορήγησης. Με το ν.3274/04 (άρθρ.23) στην κατανομή των πιστώσεων μεσολαβεί πλέον μια πενταμελής επιτροπή ανά νομό, η οποία συστήνεται με απόφαση του Γενικού Γραμματέα της Περιφέρειας και αποτελείται από: α) τον προϊστάμενο της οικείας Διεύθυνσης Αυτοδιοίκησης και Αποκέντρωσης ή Τοπικής Αυτοδιοίκησης και Διοίκησης του νομού, ως εκπρόσωπο της περιφέρειας, β) δύο εκπροσώπους της Τοπικής Ένωσης Δήμων και Κοινοτήτων του νομού, που ορίζονται με απόφαση του διοικητικού της συμβουλίου και γ) τους προϊσταμένους των οικείων Διευθύνσεων Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης. Οι επιτροπές γνωμοδοτούν στον υπουργό αναφορικά με την κατανομή ανά ΟΤΑ του ποσού των ΚΑΠ που έχει καθοριστεί από το ΥΠΕΣΔΔΑ για κάθε νομό και στη συνέχεια με απόφαση του υπουργού κατανέμονται οι επιχορηγήσεις απευθείας στους ΟΤΑ.

- Οι πιστώσεις για τις *επισκευές και συντηρήσεις*, οι οποίες εγγράφονταν στον προϋπολογισμό του ΥΠΕΠΘ ως τμήμα του προγράμματος δημοσίων επενδύσεων και στη συνέχεια κατανέμονταν στις Νομαρχίες και παραπέρα στους ΟΤΑ και τις σχολικές επιτροπές για τα ανάλογα έργα, με το ν.2880/01 εγγράφονται πλέον στον προϋπολογισμό δημοσίων επενδύσεων του ΥΠΕΣΔΔΑ (Σ.Α.Τ.Α.). Για την κατανομή των πιστώσεων στους ΟΤΑ προβλέπεται ο καθορισμός κριτηρίων με ΚΥΑ των υπουργείων ΕΣ.Δ.Δ.Α και Οικονομίας και Οικονομικών, μετά από εισήγηση της ΚΕΔΚΕ, ενώ ο τρόπος παρακολούθησης της εκτέλεσης των σχετικών έργων θα οριστεί με απόφαση του ΥΠΕΣΔΔΑ.

Το σύστημα κατανομής που εφαρμόστηκε το 2001 προέβλεπε την κατανομή της σχετικής πίστωσης πρώτα ανά νομό και μετά ανά ΟΤΑ, ενώ στην ΚΥΑ του 2001 ως

κριτήρια για την κατανομή αναφέρονταν ο αριθμός των μαθητών, ο αριθμός των σχολικών τμημάτων, η παλαιότητα των κτιρίων και οι ανάγκες των σχολείων. Τελικά ελλείπει στοιχεία για την παλαιότητα, για την κατανομή σε νομαρχιακό επίπεδο χρησιμοποιήθηκαν ως κριτήρια ο αριθμός των μαθητών και ο αριθμός των λειτουργούντων τμημάτων, με συντελεστές 70% και 30% αντίστοιχα. Στη συνέχεια οι Τοπικές Ενώσεις Δήμων και Κοινοτήτων (ΤΕΔΚ) με τα ίδια κριτήρια κατένειμαν το 50% του ποσού που αναλογούσε στους ΟΤΑ για την κάλυψη των αναγκών, ενώ το υπόλοιπο 50% κατανεμήθηκε απευθείας από το ΥΠΕΣΔΔΑ. Τα επόμενα χρόνια η κατανομή ανά νομό παρέμεινε αμετάβλητη, αλλά μόνο το 25 –30% κατένειμαν οι τοπικοί φορείς (ΤΕΔΚ) και το 70 –75% κατένειμε το ΥΠΕΣΔΔΑ.

- Άλλες κατηγορίες δαπανών:

1) *Εξειδικευμένες επιχορηγήσεις* παρέχονται από το ΥΠΕΠΘ στις σχολικές επιτροπές για την κάλυψη, μεταξύ άλλων, δαπανών προμήθειας εξοπλισμού και διδακτικών μέσων, προμήθειας εξοπλισμού και διδακτικού υλικού για τα ολοήμερα σχολεία, εξόδων κίνησης των σχολικών τροχονόμων.

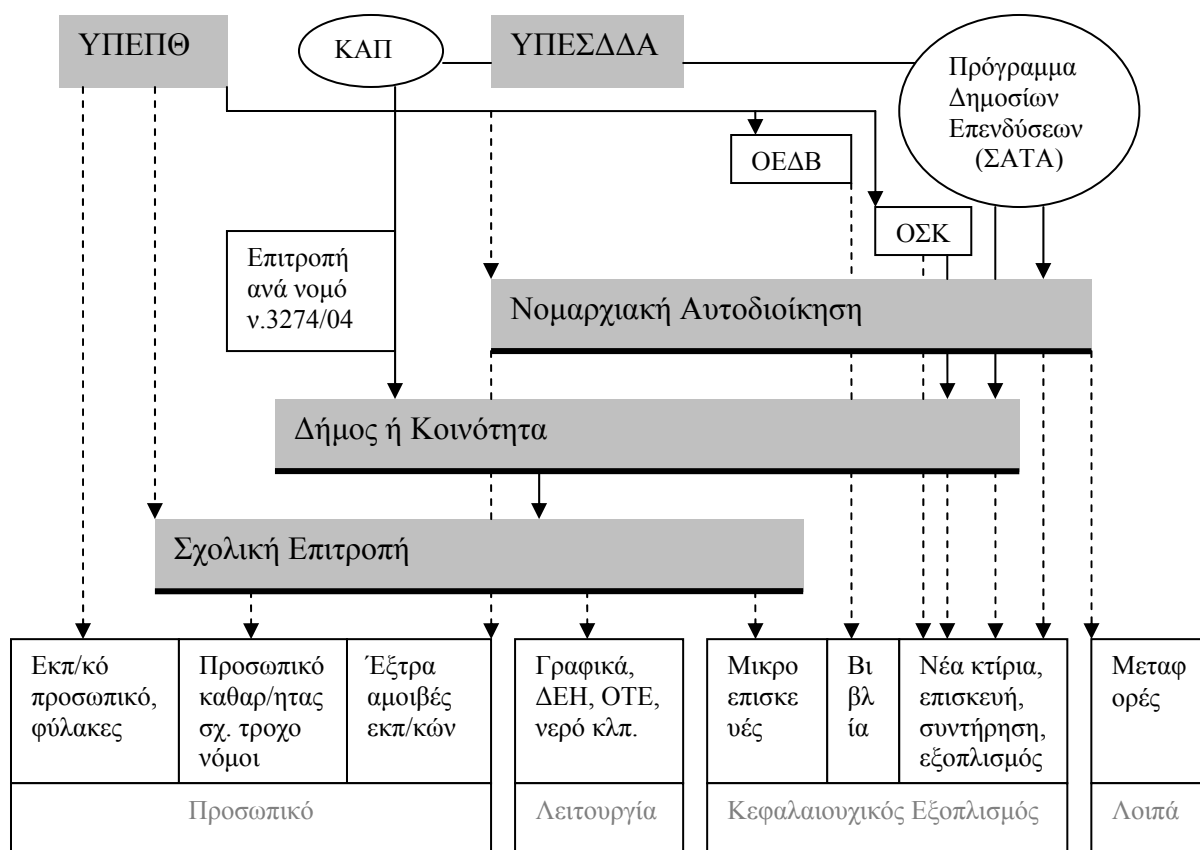
2) *Εκτακτες επιχορηγήσεις* παρέχονται από διάφορους φορείς του δημόσιου τομέα κατά την αρμοδιότητά τους (π.χ. Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση, Περιφέρεια, ΟΣΚ) για την αντιμετώπιση εκτάκτων αναγκών ή την υλοποίηση εθνικών προγραμμάτων σύντομης διάρκειας.

3) *Εκτακτες επιχορηγήσεις* προς τις σχολικές επιτροπές παρέχουν οι δήμοι και οι κοινότητες από τα τακτικά τους έσοδα σε περιπτώσεις που δεν επαρκούν οι διατιθέμενες πιστώσεις για την κάλυψη των αναγκών των σχολικών μονάδων ή με στόχο την αναβάθμιση των σχολείων.

Σχηματική απεικόνιση του συστήματος χρηματοδότησης των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αποτελεί το διάγραμμα που ακολουθεί, το οποίο βασίζεται σε σχετικό διάγραμμα που έχει δημοσιευθεί σε έκδοση του δικτύου Ευρυδίκη (Eurydice, 2000: 45). Στο κάτω μέρος του διαγράμματος (επίπεδο σχολικής μονάδας) παρουσιάζονται οι διάφοροι πόροι, που χρησιμοποιούνται από τα σχολεία, ομαδοποιημένοι σε τρεις βασικές κατηγορίες. Τα βέλη συνδέουν την κάθε κατηγορία πόρων που διατίθενται στα σχολεία, με το φορέα που εμπλέκεται στην εξασφάλιση αυτών των πόρων, ο οποίος μπορεί να βρίσκεται στο ίδιο το σχολείο (διευθυντής ή σχολική επιτροπή, αν και συνήθως καλύπτει περισσότερα από ένα σχολεία) ή σε κάποιο ανώτερο επίπεδο της διοίκησης. Αν αυτός ο φορέας δέχεται πόρους από άλλο φορέα σε ανώτερο επίπεδο, προκειμένου να ανταποκριθεί στις αρμοδιότητές του, αυτή η μεταφορά σημειώνεται επίσης με βέλος, το οποίο είναι συνεχές η διακεκομμένο ανάλογα με το αν η μεταφορά πόρων είναι σε χρήμα

ή σε είδος³². Το γεγονός ότι τα βέλη που φτάνουν σε όλες τις κατηγορίες πόρων των σχολείων είναι διακεκομμένα καταδεικνύει ότι οι σχολικές μονάδες έχουν αποκλειστικά ρόλο τελικού αποδέκτη πόρων, το είδος και η ποσότητα των οποίων αποφασίζεται σε άλλο επίπεδο. Αντίθετα οι σχολικές επιτροπές και οι ΟΤΑ, όπως δείχνει η συνεχής γραμμή, διαχειρίζονται κονδύλια που τους μεταβιβάζονται από ανώτερα επίπεδα και έχουν – έστω και σε περιορισμένη έκταση - την αποφασιστική αρμοδιότητα για μετατροπή των κονδυλίων σε συγκεκριμένους πόρους (ανθρώπινους ή υλικούς) στο σχολείο. Πρέπει τέλος να επισημανθεί, ότι στο διάγραμμα δεν απεικονίζεται κανενός είδους δυνατότητα των ΟΤΑ και των σχολείων να αναπτύξουν και να εξασφαλίσουν δικούς τους πόρους για την εκπαίδευση, αφού οι ΟΤΑ δεσμεύονται από το θεσμικό πλαίσιο και οι δυνατότητες των σχολείων είναι αμελητέες (π.χ. έσοδα σχολικών κυλικείων).

Διάγραμμα 6.2.: Χρηματοδοτικές ροές στην Α/θμια εκπαίδευση



³² Η μεταφορά πόρων σε μετρητά προσδίδει μεγαλύτερη αυτονομία στο φορέα που τους διαχειρίζεται και υλοποιεί τις σχετικές δαπάνες.

6.7.1. Κριτική του συστήματος χρηματοδότησης των σχολείων - Συμπεράσματα

Γενικά η χρηματοδότηση της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα της δημόσιας αποτελεί ζήτημα καίριας σημασίας και μόνιμο σημείο τριβής μεταξύ της πολιτικής ηγεσίας του εκπαιδευτικού συστήματος και των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία (εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητών, ΟΤΑ κ.λπ.), καθώς συνδέεται άμεσα και αντανακλά τις προτεραιότητες της εκπαιδευτικής πολιτικής και της κυβερνητικής πολιτικής γενικότερα. Στη χώρα μας το ποσοστό των δημοσίων δαπανών για την παιδεία είναι ιδιαίτερα χαμηλό – το χαμηλότερο ποσοστό του ΑΕΠ ανάμεσα στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης – παρά την τάση αύξησης του τα τελευταία χρόνια³³, που το έχει φέρει κοντά στον ευρωπαϊκό μέσο όρο (από 2,9% το 1995 στο 3.6% το 1999, σύμφωνα με στοιχεία του δικτύου Ευρυδίκη (Eurydice, 2002: 182-189)) και παρά το γεγονός ότι η χώρα μας διαθέτει ένα από τα υψηλότερα ποσοστά του ΑΕΠ στο σύνολο των δημοσίων δαπανών.

Το πρώτο πρόβλημα του συστήματος χρηματοδότησης συνδέεται λοιπόν με το ύψος της. Αυτό είχε φανεί και σε παλαιότερη έρευνα (Σαΐτης, 2000) με ερωτηματολόγια που απευθύνονταν σε διευθυντές δημοτικών σχολείων σε όλη την Ελλάδα, όπου η συντριπτική πλειοψηφία τους (63%) είχε υποστηρίξει ότι τα χρήματα που διατίθενται για τις λειτουργικές ανάγκες των σχολείων δεν επαρκούν, ενώ ένα σημαντικό ποσοστό (25,7%) υποστήριζε ότι ακόμα και η ανεπαρκής επιχορήγηση που αναλογεί στη σχολική τους μονάδα δεν αποδίδεται ολόκληρη, αλλά μέρος της κατευθύνουν οι ΟΤΑ στην κάλυψη άλλων αναγκών. Εξάλλου σε μελέτη ενός διευθυντή σχολικής μονάδας (Μπουλάκης, 2000) αναφερόταν χαρακτηριστικά: «κάθε σχολική μονάδα στο νομό Θεσσαλονίκης δικαιούται για τις λειτουργικές δαπάνες του ανά τρίμηνο 100.000 δρχ. περίπου για κάθε τμήμα που λειτουργεί, ποσό ελάχιστο», για να καλύψει δαπάνες θέρμανσης, φωτισμού καθαριότητας, αναλωσίμων, τελών, μικροεπισκευών, προμηθειών επίπλων, συσκευών, βιβλίων, εποπτικών μέσων κ.ά., ενώ οι αίθουσες πολλαπλών χρήσεων, οι αίθουσες πληροφορικής, τα εργαστήρια, που πιθανόν υπάρχουν δεν λαμβάνονται υπόψη για τον καθορισμό του ύψους της χρηματοδότησης.

Η κατάσταση αυτή επιδεινώθηκε τα τελευταία χρόνια, αφού η αύξηση της χρηματοδότησης δεν μπορεί να καλύψει το κόστος της επιχειρούμενης αναβάθμισης της λειτουργίας των σχολείων (νέα εκπαιδευτικά προγράμματα, καινοτόμες δράσεις, ευέλικτη ζώνη, ολόημερα σχολεία, εργαστήρια πληροφορικής, φυσικής, εικαστικών κ.λπ.).

Ειδικότερα όσον αφορά τη χρηματοδότηση των σχολικών μονάδων μέσω των ΟΤΑ για την κάλυψη των λειτουργικών εξόδων και των δαπανών για επισκευές και

³³ Πρέπει να σημειωθεί ότι το ποσοστό των δημοσίων δαπανών στην εκπαίδευση σε σχέση με το σύνολο των δημοσίων δαπανών αυξήθηκε ελάχιστα κατά το ίδιο διάστημα, γεγονός που σημαίνει ότι η σημαντική αύξηση του ποσοστού των δημοσίων δαπανών για την παιδεία στο ΑΕΠ, οφείλεται σε γενικότερη αύξηση του ποσοστού του συνόλου των δημοσίων δαπανών σε σχέση με το ΑΕΠ.

συντηρήσεις, η εξέλιξη της κατά την τελευταία πενταετία φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 6.1.: Εξέλιξη των δαπανών μέσω ΟΤΑ για την εκπαίδευση

Έτος	Δράση	Πηγή	Ποσό (εκατομ. €)	ΚΑΠ-ΣΑΤΑ (εκατομ. €)	%
2001	Λειτουργικές δαπάνες	ΚΑΠ	111,5	1.423,5	7,8
2002	Λειτουργικές δαπάνες	ΚΑΠ	120,0	1.467,5	8,2
2003	Λειτουργικές δαπάνες	ΚΑΠ	126,0	1.540,0	8,2
2004	Λειτουργικές δαπάνες	ΚΑΠ	150,0	1.795,0	8,4
2005	Λειτουργικές δαπάνες	ΚΑΠ	180,0	2039,0	8,8
Μέσος όρος λειτουργικών δαπανών			137,5	1653,0	8,3
2001	Επισκευή - συντήρηση	ΣΑΤΑ	58,7	557,6	10,5
2002	Επισκευή - συντήρηση	ΣΑΤΑ	58,7	631,0	9,3
2003	Επισκευή - συντήρηση	ΣΑΤΑ	58,7	750,0	7,8
2004	Επισκευή - συντήρηση	ΣΑΤΑ	60,0	800,0	7,5
2005	Επισκευή - συντήρηση	ΣΑΤΑ	60,0	800,0	7,5
Μέσος όρος δαπανών επισκευής - συντήρησης			59,2	707,7	8,3

Πηγές: - ΚΕΔΚΕ, μελέτη για το σύστημα κατανομής δαπανών στα σχολεία (2004)

- Κ.Υ.Α. αντίστοιχων ετών

Στον πίνακα η αναλογία της επιχορήγησης των ΟΤΑ για τα λειτουργικά έξοδα των σχολείων φαίνεται να παρουσιάζει κάποια μικρή αύξηση αν και σύμφωνα με στοιχεία της ΚΕΔΚΕ σε σχέση με το 1998 παρουσιάζει σημαντική μείωση της τάξης του 18%, μείωση που οφείλεται «πρώτον στο ότι το αντίστοιχο ποσό που καθορίζεται στην ΚΥΑ παραμένει σταθερό, ανεξάρτητα από την τελική απόδοση του ΦΕΦΝΠ και δεύτερον σε συνεχείς μικροπροσαρμογές σε όφελος του ΕΠΤΑ³⁴ από το 1999 και μετά» (ΚΕΔΚΕ, 2004: 17).

Σε σχέση με τις δαπάνες επισκευής – συντήρησης των σχολείων παρατηρείται μείωση του ποσοστού της ΣΑΤΑ που αναλογεί σε αυτές κατά 29% περίπου τα τελευταία πέντε χρόνια, η οποία οφείλεται στο σχεδόν αμετάβλητο ύψος της σε σχέση με τη ΣΑΤΑ που, με εξαίρεση το τελευταίο έτος, αυξάνεται σε ετήσια βάση.

³⁴ ΕΠΤΑ: Για την πραγματοποίηση υποδομών και την υποστήριξη της οργάνωσης και λειτουργίας των δήμων και κοινοτήτων και την πραγματοποίηση επενδύσεων τοπικής ανάπτυξης καταρτίστηκε το Ειδικό Πρόγραμμα Τοπικής Αυτοδιοίκησης με κύριους πόρους το 8,5% των ΚΑΠ που εγγράφονται στον τακτικό προϋπολογισμό και το 20% της ΣΑΤΑ (ν.2539/97). Μετά τη λήξη του με το ν.3274/04 θεσμοθετήθηκε το Νέο Αναπτυξιακό Πρόγραμμα Τοπικής Αυτοδιοίκησης (πρόγραμμα Θησέας) για την υποστήριξη επενδύσεων τοπικής ανάπτυξης και τη βελτίωση της ποιότητας των υφιστάμενων υποδομών από τους ΟΤΑ, κύριους πόρους του οποίου αποτελούν το 10% των ΚΑΠ που εγγράφονται στον τακτικό προϋπολογισμό και το 5% της ΣΑΤΑ. Το μέτρο 3.6 του προγράμματος αφορά την εκπαίδευση – κατάρτιση.

Η μελέτη της ΚΕΔΚΕ για το σύστημα κατανομής λειτουργικών δαπανών στα σχολεία, σχετικά με το ύψος της χρηματοδότησης, η οποία «δεσμεύει ένα σημαντικό τμήμα των Κεντρικών Αυτοτελών Πόρων σε βάρος άλλων αναγκών των ΟΤΑ και των τοπικών κοινωνιών» καταλήγει ότι «μόνο μια γενναία αύξηση των Κ.Α.Π. θα δώσει τη δυνατότητα να καλύπτονται οι ανάγκες των σχολείων και να μην γίνονται συμψηφισμοί και ανακατανομές, στο πλαίσιο δεδομένων και περιορισμένων προϋπολογισμών και υπό την πίεση των τοπικών κοινωνιών που πολλές φορές αξιολογούν τις δημοτικές αρχές με κριτήριο την κατάσταση των σχολείων» (ΚΕΔΚΕ, 2004: 23).

Προβλήματα όμως εντοπίζονται και στη διαδικασία χρηματοδότησης των σχολικών μονάδων. Η εμπλοκή μιας πληθώρας φορέων σε όλα τα επίπεδα της διοίκησης (κεντρικό, περιφερειακό, τοπικό) στη χρηματοδότηση των υποδομών και της λειτουργίας των σχολείων δημιουργεί σύγχυση αρμοδιοτήτων, δυσχεραίνοντας τις διαδικασίες προγραμματισμού και αυξάνοντας τις πιέσεις των εκπαιδευτικών και των τοπικών φορέων στους ΟΤΑ που αποτελούν την πλησιέστερη βαθμίδα διοίκησης (ΚΕΔΚΕ, 2004: 23). Στις μελέτες που προαναφέρθηκαν, η διαδικασία που ακολουθούνταν μέχρι το 2000 χαρακτηρίζεται χρονοβόρα, πολυδάπανη, γραφειοκρατική και αναποτελεσματική, αφού «μέχρι και της τελικής διάθεσης των χρημάτων από τον ταμία της Σ.Ε. μεσολαβούν πέντε «εγκρίσεις» από διαφορετικούς κρατικούς φορείς (δηλαδή ΥΠΕΠΘ, ΥΠΕΣΔΔΑ, Νομαρχιακό Συμβούλιο, Δημοτικό ή Κοινοτικό Συμβούλιο, Σχολική Επιτροπή)» (Σαΐτης, 2000: 45). Ο Μπουλάκης (2000) περιγράφοντας τη διαδικασία αναφέρει: «Η απόφαση για τη διάθεση του προσδιορισμένου ποσού με ημερομηνία π.χ. 31-12-1999 από την νομαρχία φθάνει στο δήμο περί τις 20-1-2000. Το δημοτικό συμβούλιο απαιτείται να συνεδριάσει για να αποδεχθεί το ποσό, χρειάζεται να συγκληθεί η δημοτική επιτροπή παιδείας που θα κατανείμει το ποσό στις σχολικές επιτροπές και με νέα απόφαση του δημοτικού συμβουλίου να εκδοθούν οι πράξεις πληρωμής προς αυτές. Στην καλύτερη περίπτωση απαιτούνται δύο μήνες μέχρι να κινηθεί όλη η διαδικασία, να καθαρογραφεί η απόφαση του δήμου και να φθάσουν τα εντάλματα στις σχολικές επιτροπές. Στη συνέχεια πρέπει να συνεδριάσει η κάθε σχολική επιτροπή, να αποδεχθεί τα ποσά και να γίνει ανάληψη από τον ταμία της μέσω του αρμόδιου ταμείου πληρωμών. Έτσι φθάνουμε περί τα τέλη Μαρτίου».

Η κατάσταση αυτή επισημαίνεται και στη μελέτη της ΚΕΔΚΕ (2004: 22) για το σύστημα κατανομής των λειτουργικών δαπανών στα σχολεία, όπου αναφέρεται ότι υπήρχαν συνεχή παράπονα από τους ΟΤΑ για χρονοβόρες διαδικασίες και καθυστερήσεις, ενώ η συμμετοχή της αποκεντρωμένης διοίκησης στην κατανομή των επιχορηγήσεων για μια μεγάλη περίοδο δημιούργησε πολλά προβλήματα, κυρίως λόγω των συνεχών νομοθετικών ρυθμίσεων που συνόδευσαν τη δημιουργία της Νομαρχιακής

Αυτοδιοίκησης³⁵, την καθιέρωση του θεσμού της Διοικητικής Περιφέρειας και τη λειτουργία των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης ως αποκεντρωμένων υπηρεσιών του ΥΠΕΠΘ (άρθρ.14, ν.2817/2000). Στην ίδια μελέτη εντοπίζεται πρόβλημα και στο γεγονός ότι το σύστημα κατανομής των πιστώσεων για τις λειτουργικές δαπάνες στηρίζεται σε παρωχημένα δεδομένα και στοιχεία μιας καταγραφής που διενήργησε το ΥΠΕΠΘ το 1992. Αλλά και με την απευθείας κατανομή από το ΥΠΕΣΔΔΑ, η οποία παρουσίασε πλεονεκτήματα με την ταχύτητά της, έχουν δημιουργηθεί ενστάσεις επειδή στηριζόταν στα ίδια στοιχεία του 1992 και δεν έπαιρνε υπόψη της τα πραγματικά δεδομένα.

Προκειμένου να ξεπεραστούν τα προβλήματα, θεσμοθετήθηκε με το ν.3274/04 το σχήμα με τις επιτροπές ανά νομό, οι οποίες λειτουργούν σαν ένα ενδιάμεσο επίπεδο που μπορεί να εξασφαλίσει καλύτερη πληροφόρηση του συστήματος με πραγματικά δεδομένα. Για να αποδειχθεί λειτουργικό αυτό το σχήμα, σύμφωνα με τη μελέτη της ΚΕΔΚΕ (2004: 22), απαιτούνται οι εξής προϋποθέσεις:

- Να δημιουργηθεί μια βάση δεδομένων στο ΥΠΕΠΘ, η οποία θα ενημερώνεται συνεχώς με στοιχεία για τις σχολικές μονάδες

- Να εκπονηθεί ένα σύστημα κατανομής των επιχορηγήσεων στους νομούς, που θα στηρίζεται σε ορισμένα βασικά κριτήρια που επηρεάζουν το λειτουργικό και επενδυτικό κόστος των σχολείων

- Να εκπονηθεί ένα σύστημα κατανομής στους ΟΤΑ, με διαφοροποιημένα κριτήρια, που θα εφαρμόζουν οι επιτροπές του ν.3274/04.

Τέλος, παράγοντες δυσλειτουργίας και αναποτελεσματικότητας του συστήματος χρηματοδότησης αποτελούν σε αρκετές περιπτώσεις τα προβλήματα των Σχολικών Επιτροπών, που σχετίζονται: α) με τον αναξιοκρατικό τρόπο επιλογής των μελών τους και την έλλειψη γνώσης και ενδιαφέροντος από αυτά για τα θέματα παιδείας, β) με το δυσλειτουργικό, λόγω μεγάλου αριθμού μελών, τρόπο συγκρότησης, γ) με την έλλειψη σαφούς προσδιορισμού των αρμοδιοτήτων και του τρόπου λειτουργίας τους, που οδηγεί είτε στην παραμέληση των καθηκόντων τους είτε σε ανοίκειες παρεμβάσεις στο έργο του διευθυντή και του σχολείου γενικότερα και δ) με τις προσαρμογές που απαιτήθηκαν μετά την εφαρμογή του προγράμματος «Ι. Καποδίστριας», αλλά και λόγω των αλλαγών που επέφερε η προσπάθεια αναβάθμισης της εκπαίδευσης, αλλαγές και προσαρμογές που οδήγησαν σε εγκατάλειψη του «γραφειοκρατικού» σχήματος «κάθε σχολείο και επιτροπή», σε συγχωνεύσεις Σ.Ε. και σε ταχύτατη μεταβολή του αριθμού τους, «ώστε να είναι σχεδόν αδύνατη η οποιαδήποτε καταγραφή τους να παραμείνει σταθερή, έστω για

³⁵ Πρέπει να σημειωθεί ότι με τη δημιουργία των επιτροπών του ν.3274/04 υποβαθμίζεται ο ρόλος της Νομαρχιακής Επιτροπής Παιδείας και ουσιαστικά υποβαθμίζεται ο ρόλος των συλλογικών οργάνων λαϊκής συμμετοχής και δημοκρατικού προγραμματισμού.

ένα εξάμηνο» (ΚΕΔΚΕ, 2004: 22 - 23). Οι δυσχέρειες που δημιουργούνται λόγω των συγχωνεύσεων στην προσπάθεια μελέτης και κατάρτισης ενός σταθμισμένου συστήματος κατανομής των κρατικών επιχορηγήσεων, σχετίζονται με τις ουσιαστικές μεταβολές που επήλθαν στο χαρακτήρα και τις λειτουργίες των Σ.Ε. «Από τοπικές επιτροπές που είχαν αναλάβει τη διαχείριση ενός ή δύο σχολείων σε μια συνοικία, οικισμό ή στα χωριά μετατράπηκαν οι περισσότερες σε φορείς διαχείρισης σχολικών μονάδων όλων των βαθμίδων με μεγάλο όγκο εργασιών και υψηλούς προϋπολογισμούς, οδηγώντας πολλούς δήμους στην ανάληψη, μέσω των υπηρεσιών τους, όχι μόνο έργων και προμηθειών των Σ.Ε. αλλά και τμήματος των διαχειριστικών τους καθηκόντων». Το γεγονός αυτό, σε συνδυασμό με την εμπλοκή πολλών φορέων στη χρηματοδότηση του σχολείου, καθιστά αδύνατο τον υπολογισμό του συνολικού κόστους λειτουργίας μιας σχολικής μονάδας με βάση τους απολογισμούς των Σ.Ε. και επιβάλλει την αλλαγή του πλαισίου και την θέσπιση της κατάρτισης προϋπολογισμού από κάθε Σ.Ε. Το μέτρο αυτό θα συμβάλλει παραπέρα στην αποσαφήνιση και ενίσχυση των αρμοδιοτήτων των Σ.Ε. και στην πιο υπεύθυνη διαχείριση των πόρων που τους διατίθενται.

Πέρα από τα προβλήματα που εντοπίστηκαν παραπάνω, κριτική στο σύστημα χρηματοδότησης μπορεί να ασκηθεί και για το κατά πόσον εκφράζει μια προσπάθεια πραγματικής αποκέντρωσης και ανταποκρίνεται στους στόχους του ν.1566/85 για μεταφορά αρμοδιοτήτων από την κεντρική διοίκηση στην πρωτοβάθμια τοπική αυτοδιοίκηση και στην εξασφάλιση συμμετοχής των τοπικών κοινωνιών στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής και στη διαχείριση και συντήρηση των τοπικών σχολικών μονάδων.

Δείκτη για το ρόλο της τοπικής αυτοδιοίκησης αποτελεί συνήθως η σχέση μεγέθους μεταξύ των δαπανών των ΟΤΑ και των δαπανών της κεντρικής ή της περιφερειακής διοίκησης για την εκπαίδευση. Στοιχεία για τον υπολογισμό της τάξης μεγέθους της συμμετοχής των ΟΤΑ στις δαπάνες για την εκπαίδευση περιέχει ο παρακάτω πίνακας (5.2.). Στον πίνακα φαίνεται ότι οι δαπάνες των πρωτοβάθμιων ΟΤΑ για τη λειτουργία των σχολείων της Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης, ως ποσοστό των αντίστοιχων μεγεθών του ΥΠΕΠΘ είναι το 5,6% αναλογία χαμηλή – μικρότερη από το 6,66% που είναι το ποσοστό των συνολικών δαπανών της ΤΑ σε σχέση με τις δαπάνες της κεντρικής διοίκησης που σύμφωνα με συγκριτικά στοιχεία του Διεθνούς Νομισματικού Ταμείου δείχνουν ότι η Ελλάδα έχει το μικρότερο βαθμό αποκέντρωσης ανάμεσα στις χώρες της Ευρώπης (Τάτσος, 2003: 101). Πρέπει όμως να ληφθεί υπόψη ότι πάνω από το 90% των δαπανών της κεντρικής διοίκησης αφορά αμοιβές προσωπικού, κυρίως εκπαιδευτικών.

Πίνακας 6.2.: Σύγκριση δημοσιονομικών μεγεθών κεντρικής διοίκησης – τοπικής αυτοδιοίκησης στην Α/θμια και Β/θμια εκπαίδευση 2004

Υπουργείο Παιδείας		Τοπική Αυτοδιοίκηση	
Τακτικός προϋπολογισμός (Τ.Π.)			
Α/θμια Εκπαίδευση	1.512.104.969	Λειτουργικές δαπάνες	150.000.000
Β/θμια Εκπαίδευση	1.759.658.997	Σχολικοί τροχονόμοι	3.000.000
Σύνολο	3.271.763.966	Φύλακες σχολείων	30.000.000
Αναλογία Τ.Α. στον Τ.Π.: 5,6%		Σύνολο	183.000.000
Πρόγραμμα Δημοσίων Επενδύσεων (εκπαίδευση)	690.000.000	Επισκευή –Συντήρηση σχολικών κτιρίων	60.000.000
		Σχολικές αυλές	21.000.000
Αναλογία Τ.Α. στο Π.Δ.Ε.: 11,74%		Σύνολο	81.000.000

Πηγή: ΚΕΔΚΕ - Υπουργείο Εθνικής Οικονομίας και Οικονομικών, Προϋπολογισμός 2005. Όλα τα ποσά σε ευρώ (εκτιμήσεις πραγματοποιήσεων).

Το αντίστοιχο ποσοστό δαπανών των ΟΤΑ από το πρόγραμμα δημοσίων επενδύσεων σε σχέση με τις δαπάνες επενδύσεων του ΥΠΕΠΘ είναι 11,7% σημαντικά μεγαλύτερο ποσοστό, ειδικά αν ληφθεί υπόψη ότι στο πρόγραμμα δημοσίων επενδύσεων του ΥΠΕΠΘ περιλαμβάνονται σχετικές δαπάνες όλων των βαθμίδων (και ΑΕΙ, ΤΕΙ) και οργανισμών όπως ο ΟΣΚ ή ο ΟΕΔΒ, οι οποίες αφορούν κατασκευές κτιρίων και έργα μεγάλης κλίμακας σε σχέση με τις επισκευές συντηρήσεις που καλύπτουν οι ΟΤΑ.

Από τα στοιχεία αυτά προκύπτει ότι ο βαθμός αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού μας συστήματος είναι χαμηλός και ο ρόλος των πρωτοβάθμιων ΟΤΑ υποβαθμισμένος.

Την παραπάνω διαπίστωση για το χαμηλό βαθμό αποκέντρωσης του συστήματος χρηματοδότησης ενισχύει η συνεκτίμηση της χαμηλής επίδοσης της χώρας μας σε μια σειρά παραμέτρους, όπως:

α) Ο βαθμός στον οποίο τα ενδιάμεσα περιφερειακά όργανα καθώς και η τοπική αυτοδιοίκηση έχουν αναλάβει ρόλο επιχορηγών ή διανεμητών, που σχετίζεται με τη δυνατότητά τους να μετατρέπουν τα κονδύλια σε αγαθά και υπηρεσίες, που διανέμουν στα σχολεία ή να μεταβιβάζουν αυτή την αρμοδιότητα στα σχολεία.

β) Ο βαθμός αυτονομίας των ΟΤΑ στη διαχείριση των χρηματικών τους πόρων, που σχετίζεται με το κατά πόσον οι ΟΤΑ είναι υπεύθυνοι για τον προγραμματισμό των έργων που καλύπτονται με τις δαπάνες ή λειτουργούν απλώς ως φορείς εκτέλεσης πολιτικών που έχουν αποφασισθεί σε άλλο επίπεδο διοίκησης.

γ) Συναφής παράμετρος είναι ο βαθμός αυτονομίας τους για τον καθορισμό των κριτηρίων, με βάση τα οποία διανέμουν τους πόρους μεταξύ των σχολείων, που σχετίζεται

με την πιθανή ύπαρξη ποικίλων περιορισμών που τίθενται από κεντρικότερους φορείς, όπως για παράδειγμα οι προδιαγραφές των σχολικών κτιρίων ή ο καθορισμός του ποσού που λαμβάνει κάθε σχολείο με βάση τον αριθμό των μαθητών.

δ) Ο βαθμός στον οποίο διαθέτουν αποφασιστική αρμοδιότητα είτε για τον καθορισμό του συνολικού ποσού που προορίζεται για την εκπαίδευση είτε για την ενίσχυση της κεντρικής χρηματοδότησης με συμπληρωματικό ποσό από δικούς τους πόρους.

ε) Ο βαθμός αυτοτέλειας των ΟΤΑ στην εξασφάλιση των εσόδων τους και ο βαθμός στον οποίο έχουν την εξουσία να παρεμβαίνουν και να επηρεάζουν τα έσοδα αυτά, που σχετίζεται με το κατά πόσον τα έσοδά τους προέρχονται από πρωτογενείς πηγές π.χ. από την είσπραξη φόρων, την εκμετάλλευση περιουσίας ή προέρχονται από μεταβίβαση εσόδων από την κεντρική διοίκηση (Τάτσος, 2003: 101-103· Ευρυδίκη, 2000: 133) .

Με βάση στοιχεία του δικτύου Ευρυδίκη (2000: 144) οι ΟΤΑ σαφώς δε διαθέτουν εξουσία παρέμβασης για τον επηρεασμό των εσόδων τους, δεν συμμετέχουν στον καθορισμό του ύψους της χρηματοδότησης της εκπαίδευσης και δεν έχουν την αρμοδιότητα να την συμπληρώνουν, αν και σε αρκετές περιπτώσεις άτυπα χρηματοδοτούν τα σχολεία με επιπλέον πόρους από τα περιορισμένα ίδια έσοδα που προορίζονται για την κάλυψη άλλων αναγκών ή να χρησιμοποιούν τις υπηρεσίες των δήμων για την αντιμετώπιση προβλημάτων των σχολείων. Εξετάζοντας στον πίνακα 6.2 τους τομείς στους οποίους κατευθύνονται οι δαπάνες των πρωτοβάθμιων ΟΤΑ διαπιστώνουμε ότι σε καμιά περίπτωση δεν σηματοδοτούν συμμετοχή των ΟΤΑ στο σχεδιασμό και προγραμματισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής, ο ρόλος τους είναι ουσιαστικά μεσολαβητικός, διαχειριστικός ή εκτελεστικός, ενώ με βάση τη στενότητα των διατιθέμενων πόρων αντιλαμβανόμαστε ότι η δυνατότητα παρέμβασης των ΟΤΑ αφορά την ιεράρχηση προτεραιοτήτων σε σχέση με προβλήματα λειτουργίας, επισκευής και συντήρησης, των οποίων η επίλυση ήδη έχει καθυστερήσει. Παράλληλα, η επιδίωξη του νομοθέτη (εισηγητική έκθεση ν.1828/89) να μην επηρεάζεται το ύψος της χρηματοδότησης των ΟΤΑ από τη βούληση της κεντρικής διοίκησης, με τη μεταφορά αυτοτελών πόρων από δυναμικούς φόρους και το ρητό ορισμό του ύψους των πόρων (12% των 2/3 του 20% του ΦΕΦΝΠ) φαλκιδεύεται, αφού το ύψος αυτό λειτουργεί μόνο ως οροφή³⁶, ενώ χρησιμοποιούνται διάφορες μεθοδεύσεις που είτε μειώνουν το ύψος των

³⁶ Στελέχη της αυτοδιοίκησης επισημαίνουν ότι «η κόπωση του νόμου 1828/89 για τους θεσμοθετημένους πόρους είναι σαφέστατη». Ανάμεσα στα επιχειρήματα αναφέρονται τα εξής: α) Η Ελλάδα είναι τελευταία στην Ευρώπη των 25 στο ποσοστό του κρατικού προϋπολογισμού που διαχειρίζεται η ΤΑ (μονοψήφιο ποσοστό, έναντι 25% στην Πολωνία, 40% στη Γαλλία, 47% στη Δανία), γεγονός που σημαίνει ότι ακόμα και με πλήρη απόδοση των θεσμοθετημένων πόρων δεν μπορούν να καλυφθούν επαρκώς οι αυξανόμενες ανάγκες, β) η λειτουργία των δήμων συναρτάται με την πιθανολογούμενη μείωση των φορολογικών συντελεστών στο ΦΕΦΝΠ κατά το 2006, γ) γενικότερα εξαρτάται από την έγκριση του εκάστοτε προϋπολογισμού και τις κεντρικές δημοσιονομικές πολιτικές. (Μουτούση, Επιθεώρηση Τοπικής Αυτοδιοίκησης, Οκτώβριος 2005: 11)

ποσών που αντιστοιχούν (π.χ. το ποσό που καθορίζεται στην ΚΥΑ παραμένει σταθερό, ανεξάρτητα από την απόδοση του ΦΕΦΝΠ) είτε στοχεύουν στην διαχείριση πόρων των ΟΤΑ από την κεντρική διοίκηση (ΥΠΕΣΔΔΑ).

Όσον αφορά τη δυνατότητα μεταβίβασης της διαχείρισης των πόρων, οι ΟΤΑ μεταβιβάζουν στα σχολεία ποσά, τα οποία τα σχολεία μπορούν να διαχειριστούν για την εξασφάλιση υπηρεσιών καθαριότητας και για την κάλυψη των λειτουργικών εξόδων, αλλά αυτό δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως στοιχείο αυτονομίας, αφού ορίζεται σαφώς από τη σχετική νομοθεσία. Ως προς την αυτονομία του καθορισμού των κριτηρίων, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι οι ΟΤΑ διαθέτουν ένα μικρό βαθμό αυτονομίας μέσα στα περιθώρια που αφήνουν οι ανάγκες, οι οποίες εκφράζονται από τη σχολική επιτροπή προς την επιτροπή παιδείας του δήμου, στον καθορισμό των οποίων μεγάλο ρόλο παίζει ο αριθμός των μαθητών, το μέγεθος και η παλαιότητα των κτιρίων, το κλίμα, αλλά και η παγιωμένη πρακτική προηγούμενων ετών.

Παρά τούτα πρέπει να επισημανθεί ότι ο ρόλος των πρωτοβάθμιων ΟΤΑ είναι ο πλέον σημαντικός για την εξασφάλιση της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος σε περιφερειακό, νομαρχιακό και τοπικό επίπεδο, όπως δείχνει το γεγονός ότι οι νομαρχιακές και οι περιφερειακές υπηρεσίες εκπαίδευσης απορρόφησαν ποσό 149 εκατ. €, που αντιστοιχεί στο 81,5% του ποσού που κατένειμαν οι πρωτοβάθμιοι ΟΤΑ στις σχολικές επιτροπές (183 εκατ. €) (ΚΕΔΚΕ, 2004: 18-19) .

6.7.2. Προτάσεις της ΚΕΔΚΕ για το σύστημα κατανομής της χρηματοδότησης

Προκειμένου να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα και οι δυσλειτουργίες του συστήματος κατανομής των πιστώσεων για τις λειτουργικές δαπάνες των σχολείων και για τις επισκευές – συντηρήσεις των σχολικών κτιρίων η ΚΕΔΚΕ ανέθεσε στην Ελληνική Εταιρία Τοπικής Ανάπτυξης και Αυτοδιοίκησης Α.Ε. (Ε.Ε.Τ.Α.Α.) την εκπόνηση σχετικής μελέτης. Με βάση τα πορίσματα αυτής της μελέτης και τα θετικά και αρνητικά σημεία που επισημάνθηκαν στις κατανομές των σχετικών επιχορηγήσεων τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια κατέληξε σε μια πρόταση με στόχο τη θεσμοθέτηση ενός συστήματος που πρέπει να είναι: α) διαφανές και αντικειμενικό, β) ευέλικτο στην αποδοχή νέων δεδομένων για την εκπαίδευση σε τοπικό επίπεδο, γ) κατανοητό από τους εμπλεκόμενους φορείς, δ) ικανό να λαμβάνει υπόψη τους βασικούς παράγοντες λειτουργίας των σχολείων και να αντισταθμίζει τις ανισότητες, ε) ικανό να προωθεί τον προγραμματισμό και την ανάπτυξη τοπικών πρωτοβουλιών από τους ΟΤΑ, τις επιτροπές παιδείας και τις σχολικές επιτροπές, στ) οικονομικό στη διαχείρισή του και ταχύ, ζ) αποτελεσματικό στην προώθηση της διοικητικής και οικονομικής αυτοτέλειας των δήμων.

Ως προϋποθέσεις για την αποτελεσματική λειτουργία του συστήματος τέθηκαν: α) η γενναία αύξηση των ΚΑΠ, β) η αποσαφήνιση του πλαισίου και των φορέων, που

εμπλέκονται στη χρηματοδότηση των σχολείων καθώς και των αρμοδιοτήτων τους, γ) η προσαρμογή των σχολικών επιτροπών στις μεταβαλλόμενες σχολικές δομές και η υιοθέτηση από αυτές επιχειρησιακών κριτηρίων λειτουργίας και δ) η εξασφάλιση έγκυρων, ακριβών και ενημερωμένων δεδομένων για τη λειτουργία και τις ανάγκες των σχολείων.

Στη μελέτη προβλέπονται τρία στάδια για την υλοποίηση του προτεινόμενου συστήματος κατανομής των πιστώσεων για τις λειτουργικές δαπάνες των σχολείων³⁷.

Στο πρώτο στάδιο με βάση στατιστικά δεδομένα και στοιχεία α) από το ερευνητικό έργο «Αποτύπωση του Εκπαιδευτικού Συστήματος σε Επίπεδο Σχολικών Μονάδων» του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.), β) από την έρευνα που πραγματοποίησε η ΕΕΤΑΑ για την καταγραφή της πραγματικής κατάστασης και των αναγκών των σχολικών κτιρίων και γ) από μια μικρή δειγματοληπτική έρευνα σε δήμους και σχολικές επιτροπές για το κόστος λειτουργίας των σχολικών μονάδων, δημιουργήθηκε μια βάση δεδομένων για λογαριασμό του ΥΠΕΣΔΔΑ και της ΚΕΔΚΕ, η οποία εμπλουτίζεται συνεχώς με νέα στοιχεία, ώστε να καταγράφονται άμεσα οι μεταβολές στα χαρακτηριστικά των σχολικών μονάδων, ενώ σε αυτήν ενσωματώθηκαν οι κατανομές του ΥΠΕΣΔΔΑ για το 2003 και το 2004, καθώς και άλλα οικονομικά στοιχεία που αφορούν τις διάφορες πηγές χρηματοδότησης. Τα στοιχεία ανά σχολείο ομαδοποιήθηκαν ανά ΟΤΑ και νομό και έτυχαν περαιτέρω επεξεργασίας και ταξινόμησης προκειμένου να προσδιοριστούν οι παράγοντες που διαμορφώνουν κατά κύριο λόγο το κόστος λειτουργίας των σχολικών μονάδων, καθώς και στατιστικά στοιχεία και μεταβλητές που αντιστοιχούν και περιγράφουν ικανοποιητικά τα επιμέρους κόστη και λειτουργικές δαπάνες³⁸. Ως τέτοιες μεταβλητές, «κατάλληλες να διαμορφώσουν ένα ολοκληρωμένο σύστημα κατανομής επιλέχθηκαν:

- Αριθμός μαθητών, από τον οποίο εξαρτώνται κυρίως οι δαπάνες για αναλώσιμα, προμήθειες, εκδηλώσεις, μεταφορές κ.ά. Η βαρύτητα της μεταβλητής αυτής σύμφωνα με την πρόταση κυμαίνεται από 30 – 35%.

- Αριθμός λειτουργούντων τμημάτων σε κάθε σχολείο, από τον οποίο εξαρτώνται κυρίως οι δαπάνες για καθαριότητα, θέρμανση, φωτισμό και γενικά έξοδα. Η βαρύτητα της μεταβλητής αυτής σύμφωνα με την πρόταση κυμαίνεται από 30 – 35%.

- Αριθμός σχολείων, από τον οποίο εξαρτάται το σταθερό λειτουργικό κόστος για συντηρήσεις, γενικά έξοδα κ.ά., ανεξάρτητα από τον αριθμό μαθητών και λειτουργούντων τμημάτων. Στο κριτήριο αυτό συνυπολογίζεται η παλαιότητα των κτιρίων που επηρεάζει

³⁷ Η σχετική πρόταση για το σύστημα κατανομής των πιστώσεων για τις επισκευές και συντηρήσεις εκκρεμεί.

³⁸ Για αναλυτική παρουσίαση των λειτουργικών δαπανών βλέπε στο κεφ. 6.4. «Καθήκοντα και αρμοδιότητες συλλογικών οργάνων λαϊκής συμμετοχής στο επίπεδο της σχολικής μονάδας / Σχολική Επιτροπή».

το σταθερό λειτουργικό κόστος των σχολείων. Η βαρύτητα της μεταβλητής αυτής σύμφωνα με την πρόταση κυμαίνεται από 0 – 5%.

- Η μέση θερμοκρασία ανά νομό για τους μήνες Οκτώβριο έως Μάρτιο, σύμφωνα με επίσημα στοιχεία της Ε.Μ.Υ., που συνυπολογίζεται στα τμήματα και με βάση την οποία οι νομοί κατατάχτηκαν σε πέντε κατηγορίες» με διαφοροποιημένους συντελεστές (ΚΕΔΚΕ, 2004: 30-31). Η βαρύτητα της μεταβλητής αυτής σύμφωνα με την πρόταση κυμαίνεται από 20 – 25%.

Στο δεύτερο στάδιο, με βάση τους παραπάνω παράγοντες και με την εφαρμογή συντελεστών στάθμισης που ποσοτικοποιούν τη συμμετοχή των παραγόντων αυτών στο κόστος λειτουργίας, ακολουθεί η διαμόρφωση από το ΥΠΕΣΔΔΑ με τη συνεργασία της ΚΕΔΚΕ συστήματος κατανομής σε επίπεδο νομού του συνόλου των πιστώσεων των Κ.Α.Π. για την κάλυψη των λειτουργικών δαπανών των σχολείων με έτος έναρξης το 2005.

Στο τρίτο στάδιο διαμορφώνεται από τις νομαρχιακές επιτροπές του Ν.3274/2004 σύστημα κατανομής σε επίπεδο Ο.Τ.Α.. Οι επιτροπές αυτές θα καταναίμουν το ποσό που αναλογεί σε κάθε νομό, βάσει των στοιχείων της βάσης δεδομένων και λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες και τα ειδικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι σχολικές μονάδες της περιοχής τους, που συνεπάγονται αυξημένες δαπάνες (π.χ. σχολεία σε ορεινά διαμερίσματα) και πιθανές αλλαγές στα δεδομένα που επέρχονται σε ετήσια βάση (π.χ. αριθμός σχολείων και μαθητών, νέα τμήματα, έκτακτες ανάγκες, λειτουργία βοηθητικών χώρων όπως γυμναστήρια ή εργαστήρια).

Η παραπάνω πρόταση της ΚΕΔΚΕ, ως αποτέλεσμα μιας σοβαρής και επαρκώς τεκμηριωμένης μελέτης, έχει πολλά θετικά στοιχεία και θα μπορούσε να αποτελέσει τη βάση για τη διαμόρφωση ενός αποτελεσματικού συστήματος χρηματοδότησης που θα διαθέτει τα επιθυμητά χαρακτηριστικά, όπως αναφέρθηκαν παραπάνω. Θα μπορούσε δε να αποτελέσει τη βάση για τη διαμόρφωση αντίστοιχων υπολογιστικών προγραμμάτων για τον υπολογισμό της κατανομής τόσο σε επίπεδο νομών, όσο και σε επίπεδο ΟΤΑ με τη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών, χωρίς τη χρονοβόρα παρέμβαση υπηρεσιών και επιτροπών και εξασφαλίζοντας αντικειμενικότητα, δεδομένου ότι όλες οι αλλαγές που προκύπτουν στα στοιχεία – μεταβλητές μπορούν να εισάγονται σε ένα τέτοιο πρόγραμμα και να λαμβάνονται υπόψη. Εξαίρεση και αντικείμενο παρέμβασης των επιτροπών του ν. 3274/2004 θα μπορούσαν να αποτελέσουν οι έκτακτες ανάγκες που παρουσιάζονται, οι οποίες ούτως ή άλλως πρέπει να καλύπτονται με έκτακτη χρηματοδότηση, προκειμένου να μην υφίσταται περαιτέρω μείωση η ελλιπής χρηματοδότηση των σχολείων.

Τέλος, πρέπει να επισημανθεί ότι για το έτος 2005 δεν ελήφθησαν υπόψη τα στοιχεία της βάσης δεδομένων που δημιουργήθηκε ούτε τα κριτήρια κατανομής που προτάθηκαν από την παραπάνω μελέτη της ΚΕΔΚΕ. Στην σχετική υπουργική απόφαση τα

ποσά για το α' εξάμηνο κατανεμήθηκαν ανά νομό ακολουθώντας την κατανομή των προηγούμενων ετών, που βασίζονταν στα στοιχεία της έρευνας του 1992, αυξημένα αναλογικά κατά το ποσοστό της συνολικής αύξησης των πιστώσεων. Συγκεκριμένα στην απόφαση αναφέρεται: «Από το ποσό των 88,6 εκατομμυρίων ευρώ του α' εξαμήνου, ποσό 37,5 εκατομ. ευρώ, που αντιστοιχεί στο 25% αυτού που διατέθηκε στους δικαιούχους ΟΤΑ κατά το παρελθόν έτος, αποδίδεται άμεσα σε αυτούς με χρηματική εντολή του ΥΠΕΣΔΔΑ προς το Ταμείο Παρακαταθηκών και Δανείων. Το υπόλοιπο ποσό από 51,1 εκατομ. ευρώ, θα αποδοθεί ως διαφορά στους δικαιούχους με νεότερη εντολή, αφού περιέλθουν στο υπουργείο, το αργότερο μέχρι 20 Απριλίου 2005, οι προτάσεις των προβλεπομένων από το άρθρο 23 του ν.3274/04 Πενταμελών Επιτροπών αναφορικά με την κατανομή των ΚΑΠ ανά ΟΤΑ κάθε νομού, προς κάλυψη των λειτουργικών αναγκών των σχολείων για το α' εξάμηνο του 2005.» Με βάση την παραπάνω απόφαση η διαδικασία παραμένει πολύπλοκη και χρονοβόρα, αφού οι πιστώσεις κάθε έτους φτάνουν στους ΟΤΑ ουσιαστικά σε τέσσερις δόσεις και όχι σε μια ή έστω σε δυο δόσεις. Εξάλλου από συζητήσεις με υπαλλήλους του ΥΠΕΣΔΔΑ που χειρίζονται το θέμα υπήρξε η πληροφόρηση, ότι γενικά τηρήθηκε η προθεσμία που είχε τεθεί (μέχρι 20 Απριλίου 2005) για τις προτάσεις των του Πενταμελών Επιτροπών ν.3274/04, αν και υπήρξαν αρκετές εξαιρέσεις ιδιαίτερα στην πρωτεύουσα, ενώ μέχρι τις 20 Ιουλίου δεν είχε εκδοθεί η σχετική απόφαση για τις πιστώσεις του β' εξαμήνου.

§7. Συγκριτική ανάλυση εκπαιδευτικών συστημάτων στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης

7.1. Γενικά

Ανάμεσα στους παράγοντες που διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα στη χώρα μας, ιδιαίτερη και συνεχώς αυξανόμενη βαρύτητα έχουν τόσο οι κατευθύνσεις για την εκπαιδευτική πολιτική των χωρών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, που περιέχονται σε κοινά κείμενα – συνθήκες (Μάαστριχτ, Λισσαβόνα, Μπολόνια, Κοπεγχάγη, Βερολίνο), όσο και τα ίδια τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης και η εξέλιξή τους. Προκειμένου λοιπόν να εξασφαλιστεί μια όσο το δυνατόν πιο σφαιρική θεώρηση της κατάστασης που έχει διαμορφωθεί στη χώρα μας, και να γίνουν κατανοητές οι μεταρρυθμιστικές τάσεις που επικρατούν, κρίνεται απαραίτητη η συγκριτική μελέτη και παρουσίαση των εκπαιδευτικών συστημάτων άλλων χωρών της Ε.Ε. και ειδικότερα η διερεύνηση του ρόλου των Διευθυντών, του βαθμού αποκέντρωσης, του βαθμού αυτονομίας και του βαθμού εμπλοκής της Τοπικής Αυτοδιοίκησης στη λειτουργία των Σχολικών Μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Επειδή όμως η αποσπασματική θεώρηση συγκεκριμένων παραμέτρων εμποδίζει την ενιαία και συνολική σύλληψη της σχολικής πραγματικότητας, που είναι σύνθετη και συνδέεται άμεσα με την οικονομική, κοινωνική και πολιτική πραγματικότητα, και επειδή η πλήρης και ολόπλευρη παρουσίαση των εκπαιδευτικών συστημάτων όλων των χωρών της ΕΕ είναι πέρα από τις επιδιώξεις της παρούσας έρευνας, κρίνεται απαραίτητη η παρουσίαση και ανάλυση του εκπαιδευτικού συστήματος μιας συγκεκριμένης χώρας, της Φινλανδίας. Οι λόγοι για τους οποίους επελέγη αυτή η χώρα είναι:

- το γεγονός ότι η Φινλανδία έχει βρεθεί στο κέντρο των συζητήσεων λόγω των υψηλών θέσεων που επιτυγχάνουν οι Φινλανδοί μαθητές στις δοκιμασίες του μαθητικού διαγωνισμού Pisa, στον οποίο συμμετέχουν 31 χώρες του αναπτυγμένου κόσμου

- το γεγονός ότι το Φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα βρίσκεται στην πρωτοπορία, όσον αφορά μεταρρυθμίσεις, ιδιαίτερα σε τομείς που βρίσκονται στο κέντρο του προβληματισμού για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως είναι η εξασφάλιση ελεύθερης πρόσβασης και ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση και η δυνατότητα ελεύθερης επιλογής σχολείου, καθώς και η αποκέντρωση της χρηματοδότησης της εκπαίδευσης από το κράτος στους δήμους, αλλά και η ουσιαστική αποκέντρωση αρμοδιοτήτων σχετικά με το περιεχόμενο της εκπαίδευσης προς τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς

- οι συχνές αναφορές της πολιτικής ηγεσίας του ΥΠΕΠΘ στο εκπαιδευτικό σύστημα της Φινλανδίας, ως πρότυπο για την κατεύθυνση των μεταρρυθμίσεων που πρέπει να γίνουν στο ελληνικό δημόσιο σχολείο.

Η συγκριτική εξέταση των εκπαιδευτικών συστημάτων έχει στηριχτεί σε στοιχεία και αναλύσεις που περιέχονται σε εκδόσεις και στη βάση δεδομένων EURYBASE της Ευρωπαϊκής Υπηρεσίας Ευρυδίκη³⁹.

7.2. Αποκέντρωση και κατανομή των εκπ/κών αρμοδιοτήτων στην Ε.Ε.

Μια από τις κυρίαρχες τάσεις στην εκπαίδευση, ως συνέπεια των γενικότερων διοικητικών μεταρρυθμίσεων των τελευταίων ετών, είναι αυτή που αφορά πολιτικής φύσεως μεταρρυθμίσεις για μεγαλύτερη αποκέντρωση του μηχανισμού λήψεως αποφάσεων και μεταφορά της σχετικής ευθύνης από την κεντρική διοίκηση της εκπαίδευσης προς το σχολείο ή προς μια ενδιάμεση αυτόνομη αρχή, ή από μια ενδιάμεση αρχή προς το σχολείο. Συνοψίζοντας τους βασικούς λόγους, η επίκληση των οποίων είναι συχνή για τη θεμελίωση τέτοιων μεταρρυθμίσεων στις χώρες της ΕΕ, ο Σουμελής (1995: 118) αναφέρεται:

- στην πεποίθηση ότι θα πρέπει να ενισχυθεί η εξουσία της τοπικής αυτοδιοίκησης,
- στην ανάγκη εισαγωγής μηχανισμών ελεύθερης αγοράς στη δημόσια εκπαίδευση με σκοπό την αύξηση της αποτελεσματικότητας των σχολείων,
- στην πολιτική ανάγκη αύξησης της περιφερειακής και τοπικής αυτονομίας,
- στη συνεχώς αυξανόμενη ανάγκη εξεύρεσης νέων πηγών χρηματοδότησης της δημόσιας εκπαίδευσης,
- στην πολιτική πίεση εκ μέρους ορισμένων κοινωνικών ομάδων (όπως π.χ. των γονέων) που, παρ' όλο ότι είναι άμεσα ενδιαφερόμενες για τα εκπαιδευτικά θέματα, εκρατούντο όμως συστηματικά έξω από τους επίσημους εκπαιδευτικούς μηχανισμούς λήψεως αποφάσεων.

Λόγω της διαφορετικής εκπαιδευτικής παράδοσης, των διαφορών στην οικονομία, των διαφορών στην έκταση του κράτους πρόνοιας και των διαφορών στις αντιδράσεις των κοινωνιών και της εκπαιδευτικής κοινότητας κάθε χώρας, η εφαρμογή αυτών των μεταρρυθμίσεων έχει γίνει με διαφορετικούς ρυθμούς και τρόπους στις διάφορες χώρες της ΕΕ. Οι επιμέρους διαφορές καθιστούν δύσκολη την κατάταξη των εκπαιδευτικών συστημάτων με κριτήριο ένα γενικό βαθμό συγκέντρωσης ή αποκέντρωσής τους. Αντίθετα είναι εφικτός ο προσδιορισμός του βαθμού συγκέντρωσης ή αποκέντρωσης σε σχέση με συγκεκριμένες παραμέτρους του εκπαιδευτικού συστήματος. Στην παρούσα έρευνα έχουν επιλεγεί αρμοδιότητες όπως η βασική νομοθέτηση, ο καθορισμός της εκπαιδευτικής ύλης και των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, η επιλογή των διδακτικών βιβλίων, η χρηματοδότηση κατά κατηγορία δαπάνης και η πρόσληψη και αμοιβή του εκπαιδευτικού προσωπικού. Ως προς τη χρηματοδότηση οι φορείς που αναφέρονται είναι αυτοί που

³⁹ Η διεύθυνση του δικτυακού τόπου είναι: <http://www.eurydice.org>.

φέρουν το βάρος της σχετικής δαπάνης για την εξασφάλιση των σχετικών πόρων στα σχολεία.

Πίνακας 7.1. Κατανομή ευθύνης λήψεως αποφάσεων στα διάφορα διοικητικά επίπεδα για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε χώρες της ΕΕ

Χώρες	B	DK	D	EL	E	F	IRL	I	L	NL	A	P	FIN	S	UK
Νομοθεσία	1,2	1	2	1	1,2	1	1	1	1	1	1,2	1	1	1	1
Εκπ. Ύλη και Προγράμματα	1,2, 4	1,4, 5	2,4, 5	1	1,2, 5	1	1	1	1	1,5	1,2, 5	1,5	1,4, 5	1,4, 5	1,5
Επιλογή διδακτικών βιβλίων	5	5	1,5	1	5	5	5	5	1	5	1,5	5	5	5	5
Χρηματοδότηση λειτουργικών	2,4, 5	5	4	5	3,5	4	5	5	4	5	4	4	5	5	5
Χρηματοδότηση κεφαλαίου	2,4, 5	4,5	4	1,3, 4,5	2,3, 5	4	5	4,5	1,4	4,5	1,4	4	4,5	1,4, 5	1,3, 5
Αμοιβή διδακτικού προσωπικού	2	4	2	1	1,2	1	1	1	1	1,5	2	2	4,5	4,5	3,5
Πρόσληψη διδακτικού προσωπικού	2,5	4,5	2	1	1,2	1	1,5	1	1	5	2	1,2	4,5	5	3,5
Επίπεδα διοικητικά: Εθνικό=1, Περιφερειακό, Κρατίδιο ή Αυτόνομη κοινότητα=2, Νομού ή LEA=3, Δήμου=4, Σχολείου=5															

Η πρώτη διαπίστωση που προκύπτει από τη μελέτη των πινάκων 7.1 και 7.2 είναι ότι η βασική νομοθέτηση αποτελεί αρμοδιότητα των κεντρικών αρχών. Το γεγονός αυτό αντανακλά τη σημασία που αποδίδεται στην εκπαίδευση και την πρόθεση των κρατών να διατηρήσουν την ευθύνη και τον έλεγχο αποφάσεων που αφορούν την ουσία και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης. Για το λόγο αυτό ο καθορισμός της ύλης και των προγραμμάτων σπουδών αποτελεί επίσης αρμοδιότητα των κεντρικών αρχών στην πλειονότητα των χωρών της ΕΕ, με εξαίρεση τις Σκανδιναβικές χώρες, όπου έχει δοθεί στους δήμους και στις σχολικές μονάδες η δυνατότητα να παρεμβαίνουν για την εξειδίκευση των γενικών κατευθύνσεων που δίδονται στα κεντρικά σχεδιασμένα προγράμματα και για προσαρμογή τους στις τοπικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες. Μέσα στο πλαίσιο των κεντρικών πολιτικών επιλογών για την παιδεία και των βασικών αρχών που τίθενται από το θεσμικό πλαίσιο, οι επιμέρους αρμοδιότητες έχουν γίνει αντικείμενο μικρότερων ή μεγαλύτερων αποκεντρωτικών παρεμβάσεων.

Πίνακας 7.2.: Κατανομή χωρών της ΕΕ ως προς το επίπεδο λήψης εκπαιδευτικών αποφάσεων

	Επίπεδο λήψης εκπαιδευτικών αποφάσεων				
	Εθνικό	Κρατίδιο ή Κοινότητα	Νομού (EL) ή LEA (UK)	Δήμου	Σχολείου
Νομοθεσία	B,DK,EL,E,F, IRL,I,L,NL,A, P,FIN,S,UK	B,D,E,A			
Εκπ. Ύλη και Προγράμματα	B,DK,EL,E,F, I,IRL,L,NL,A, P,FIN,S,UK	B,D,E,A		B,DK,D,FIN,S	DK,D,E,A,P, NL,FIN,S,UK
Επιλογή διδ/κών βιβλίων (σ.33/02)	D,EL,L ,A				B,DK,D,E,F,I, IRL,NL,A,P,FI N,S,UK
Χρηματοδότηση λειτουργικών		B	E	B,D,F,L,A,P	B,DK,EL,E, I, IRL,NL,FIN,S, UK
Χρηματοδότηση κεφαλαίου (192-3, 37-76, 120)		B,E	EL,E,UK	B,DK,D,EL,F, I,L,NL,A,P,S, FIN	B,DK,EL,E,I, I RL,NL,FIN,S, UK
Αμοιβή διδ/κού προσωπικού	EL,E,F,IRL,I, L,NL,	B,D,E,A,P	UK	DK,FIN,S	NL,FIN,S,UK
Πρόσληψη διδ/κού προσωπικού	EL,E,F,IRL,I, L,P,	B,D,E,A,P	UK	DK,FIN	B,DK,IRL,NL, FIN,S,UK

Πηγές: Eurydice, 2002: 33 και 192-3· Eurydice, 2000: 37-76 και 118-20· Eurydice, 1994: 70-71· Eurydice, 1991

Διαπιστώνεται λοιπόν ότι η αρμοδιότητα για την επιλογή των διδακτικών βιβλίων έχει δοθεί στους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων, οι οποίοι μπορούν να κρίνουν αφενός την παιδαγωγική τους καταλληλότητα και αφετέρου το βαθμό προσαρμογής τους στις τοπικές ιδιαιτερότητες. Εξαιρέση εδώ αποτελούν η Ελλάδα, το Λουξεμβούργο, η Γερμανία και η Αυστρία.

Ως προς τη χρηματοδότηση ο βαθμός αποκέντρωσης διαφέρει στις βασικές κατηγορίες δαπανών, που είναι οι δαπάνες για το διδακτικό προσωπικό, οι λειτουργικές και κεφαλαιουχικές δαπάνες. Από τη σύγκριση διαπιστώνεται μια τάση, οι αποφάσεις που σχετίζονται με τη χρηματοδότηση του διδακτικού προσωπικού να λαμβάνονται από τις

κεντρικές αρχές, ενώ ελαφρά περισσότερο αποκεντρωμένη παρουσιάζεται η αρμοδιότητα πρόσληψης του διδακτικού προσωπικού. Εξήγηση για το γεγονός αποτελεί αφενός η ευαισθησία των κεντρικών αρχών για ένα από τους βασικότερους συντελεστές για την ποιότητα της εκπαίδευσης, αφετέρου η εξασφάλιση που παρέχει στους εκπαιδευτικούς η δημοσιούπαλληλική εργασιακή σχέση. Αντίθετα αποφάσεις που σχετίζονται με τη χρηματοδότηση των λειτουργικών δαπανών ανατίθενται στην τοπική αυτοδιοίκηση και τις σχολικές μονάδες. Η ίδια τάση, αλλά σε μικρότερο βαθμό παρουσιάζεται και στις αποφάσεις που αφορούν κεφαλαιουχικό εξοπλισμό. Από τα στοιχεία αυτά και από μεγαλύτερη ανάλυση των τρόπων λήψης των αποφάσεων για τις επιμέρους δαπάνες προκύπτει ότι «υπάρχει μεγαλύτερη τάση αποκέντρωσης αποφάσεων για τον καθορισμό του ύψους δαπανών, που προορίζονται για πόρους, οι οποίοι δε σχετίζονται άμεσα με τη διδασκαλία» (Ευρυδίκη, 2002: 189).

Ως προς τη συμμετοχή του καθενός από τα 5 διοικητικά επίπεδα (εθνικό / ομοσπονδιακό, περιφερειακό / πολιτείας, νομού, τοπικής αυτοδιοίκησης, σχολείου) στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σχετικά με τις παραπάνω βασικές εκπαιδευτικές αρμοδιότητες προκύπτουν τα παρακάτω συμπεράσματα.

- Το μεγαλύτερο βαθμό αποκέντρωσης αρμοδιοτήτων σε επίπεδο σχολείου έχουν χώρες όπως η Ολλανδία, το Ηνωμένο Βασίλειο, το Βέλγιο (κυρίως η Φλαμανδική κοινότητα) και σε μικρότερο βαθμό οι Σκανδιναβικές χώρες. Αντίθετα τα σχολεία με τη μικρότερη αυτονομία βρίσκονται στη Γερμανία, την Ελλάδα και το Λουξεμβούργο.

- Οι δήμοι αποτελούν καθοριστικό φορέα λήψης εκπαιδευτικών αποφάσεων κυρίως στις Σκανδιναβικές χώρες και κατά δεύτερο λόγο στη Γερμανία, ενώ έχουν υποβαθμισμένο ρόλο σε χώρες όπως η Ελλάδα, η Αγγλία, η Γαλλία κ.ά. Στις Σκανδιναβικές χώρες οι δήμοι έχουν αρμοδιότητα παρέμβασης σε θέματα που άπτονται της ουσίας και του περιεχομένου της εκπαίδευσης, όπως είναι η διαμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών, αλλά και η πρόσληψη και αμοιβή του διδακτικού προσωπικού, ενώ συμμετέχουν στη διοίκηση των σχολικών μονάδων και στην αξιολόγηση του έργου τους. Στις περισσότερες χώρες συμμετέχουν αυτόνομα και καθοριστικά στην εξασφάλιση των απαραίτητων υποδομών (κτιρίων και εξοπλισμού), αν και ο ρόλος τους αυτός υπόκειται σε περιορισμούς που αφορούν τη συμμόρφωση με προδιαγραφές που προβλέπονται από το νόμο, για τα δημόσια κτίρια και ειδικότερα για τα σχολεία, ενώ έχουν την υποχρέωση να αναφέρουν και να αιτιολογούν τις σχετικές δαπάνες. Στην πλειονότητα των χωρών της ΕΕ έχουν σημαντικό ρόλο στον καθορισμό του συνολικού ύψους της χρηματοδότησης των σχολείων, αλλά και στην κατανομή του ποσού αυτού μεταξύ των σχολείων και στη διαχείρισή του. Στην Ελλάδα όμως, ο ρόλος τους εξαντλείται στη διαχείριση ενός καθορισμένου από τις κεντρικές αρχές ποσού και στην κατανομή του κυρίως με βάση θεσμικά προσδιορισμένα κριτήρια και στη δυνατότητα έκφρασης γνώμης σχετικά με τη διαχείριση της σχολικής περιουσίας, ενώ ως προς την

εξασφάλιση των απαραίτητων υποδομών, ασκούν κυρίως συμπληρωματικό ρόλο σε επείγουσες περιπτώσεις.

- Στην Ελλάδα περιορισμένο ρόλο έχει ο δεύτερος βαθμός τοπικής αυτοδιοίκησης (νομαρχία), ενώ στην Αγγλία είναι καθοριστικός ο ρόλος των Τοπικών Εκπαιδευτικών Αρχών (LEA), οι οποίες βέβαια δεν αποτελούν το ανάλογο των ελληνικών νομαρχιών, αλλά ρυθμίζουν εκπαιδευτικά ζητήματα σε ευρείες περιοχές.

- Το εθνικό επίπεδο λήψεως αποφάσεων και το πολιτειακό στις χώρες με ομοσπονδιακό πολιτικό σύστημα (όπως η Γερμανία, η Αυστρία, το Βέλγιο και η Ισπανία με τις αυτόνομες περιφέρειες) είναι τα πιο σημαντικά σχετικά με τις καθοριστικής σημασίας αποφάσεις για με τη χάραξη και άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής και τον καθορισμό της ουσίας και του περιεχομένου της εκπαίδευσης, σε όλες τις χώρες της ΕΕ. Το κεντρικό επίπεδο διατηρεί εξίσου σημαντικό ρόλο και για τις υπόλοιπες αρμοδιότητες σε χώρες όπως η Ελλάδα, η Ισπανία, η Ιρλανδία, το Λουξεμβούργο, η Γαλλία, η Ιταλία.

7.2.1. Ο ρόλος των τοπικών αρχών στη χρηματοδότηση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στις χώρες της ΕΕ

Ως προς τη χρηματοδότηση της εκπαίδευσης η κατάσταση που επικρατεί στην ΕΕ θα μπορούσε να περιγραφεί μέσα από τα παρακάτω στοιχεία – δείκτες (Ευρυδίκη, 2002: 181-194):

- Το ποσοστό δαπάνης για την εκπαίδευση σε σχέση με το σύνολο των δημοσίων δαπανών κυμαίνεται μεταξύ του 14,5% (Δανία) και του 6,4% (Ελλάδα), με τον ευρωπαϊκό μέσο όρο να βρίσκεται στο 11,2%.

- Το ποσοστό δαπάνης για την εκπαίδευση σε σχέση με το σύνολο των δημοσίων δαπανών έχει παραμείνει σταθερό ή παρουσιάζει μια μικρή αύξηση, παρά τη μείωση αυτής της δαπάνης ως μέρος του ΑΕΠ.

- Το ποσοστό δαπάνης για την εκπαίδευση σε σχέση με το ΑΕΠ κυμαίνεται μεταξύ του 8,1% (Δανία) και του 3,6% (Ελλάδα), με τον ευρωπαϊκό μέσο όρο να βρίσκεται στο 5,5%.

- Το ποσοστό δαπάνης για την εκπαίδευση σε σχέση με το ΑΕΠ παρουσιάζει μείωση στις περισσότερες χώρες της ΕΕ, με τη Φινλανδία, την Αγγλία και την Ιρλανδία να παρουσιάζουν μείωση άνω του 10% από το 1995 έως το 1999 και την Ελλάδα να παρουσιάζει τη μεγαλύτερη αύξηση (25%) κατά την ίδια περίοδο⁴⁰.

⁴⁰ Ο συνδυασμός αυτού του στοιχείου με την οριακή αύξηση του ποσοστού δαπάνης για την εκπαίδευση σε σχέση με το σύνολο των δημοσίων δαπανών, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η αύξηση του ποσοστού δαπάνης για την εκπαίδευση σε σχέση με το ΑΕΠ, οφείλεται στη συνολική αύξηση των δαπανών για δημόσιες υπηρεσίες σε σχέση με το ΑΕΠ στη χώρα μας.

- Στην υποχρεωτική εκπαίδευση το συνολικό ύψος της δαπάνης για διδακτικό προσωπικό αποφασίζεται στις περισσότερες χώρες στο επίπεδο της κεντρικής κυβέρνησης, με εξαίρεση τις Σκανδιναβικές χώρες όπου αποτελεί αρμοδιότητα των τοπικών αρχών.

- Ο καθορισμός του αντίστοιχου ύψους δαπάνης για το μη-διδακτικό προσωπικό, τα λειτουργικά έξοδα, τον εξοπλισμό, καθώς και – με μικρές διαφοροποιήσεις - τις κεφαλαιουχικές δαπάνες, αποτελεί αρμοδιότητα κυρίως των τοπικών αρχών με εξαίρεση ένα μικρό αριθμό χωρών, όπως η Ιρλανδία, το Λουξεμβούργο, η Ολλανδία, η Πορτογαλία και η Ελλάδα.

- Η αρμοδιότητα για την κατανομή των πόρων μεταξύ των σχολικών μονάδων είναι ελαφρώς περισσότερο αποκεντρωμένη από εκείνη του καθορισμού του ύψους των δαπανών, απαντώντας στην ανάγκη για ύπαρξη μεγαλύτερου βαθμού εγγύτητας του φορέα λήψης της απόφασης με τη σχολική πραγματικότητα.

Τα παραπάνω στοιχεία επαληθεύουν και τεκμηριώνουν τη διαπίστωση, ότι η επιθυμία για αποτελεσματικότερη αξιοποίηση των πόρων στην εκπαίδευση, είτε με τη μορφή του περιορισμού της συνολικής δαπάνης είτε με διατήρηση του ύψους της και ταυτόχρονη επιδίωξη υψηλότερης ποιότητας, αποτέλεσε τον κινητήριο μοχλό στην ανάπτυξη κινήσεων σε πολλές χώρες της ΕΕ, για επαναπροσδιορισμό της κατανομής των αρμοδιοτήτων μεταξύ των φορέων που εμπλέκονται στη χρηματοδότηση των σχολικών μονάδων με τάση για αύξηση της οικονομικής αυτονομίας των σχολείων καθώς και των εγγύτερων σε αυτά αρχών, των δήμων.

Η ύπαρξη αυτών των γενικών τάσεων δεν επαληθεύεται σε όλες τις χώρες και στον ίδιο βαθμό, και το επίπεδο αποκέντρωσης και αυτονομίας των τοπικών αρχών διαφέρει από χώρα σε χώρα. Με βάση παραμέτρους όπως αυτές που εξετάστηκαν και κατά τη μελέτη του συστήματος χρηματοδότησης των σχολείων στην Ελλάδα, οι χώρες της ΕΕ θα μπορούσαν να ομαδοποιηθούν σε τρία κύρια διαδικαστικά μοντέλα, χαρακτηριστικά της αυτονομίας των τοπικών αρχών και του βαθμού στον οποίο εμπλέκονται στη χρηματοδότηση της εκπαίδευσης:

A) Στην πρώτη ομάδα εντάσσονται χώρες, στις οποίες οι τοπικές αρχές έχουν μεγάλο βαθμό αυτονομίας στον καθορισμό του ύψους της δαπάνης για όλες τις κατηγορίες των δαπανών που συνδέονται με την παροχή σχολικής εκπαίδευσης (διδακτικό ή μη-διδακτικό προσωπικό, λειτουργικές δαπάνες, δαπάνες κεφαλαιουχικού εξοπλισμού) ή για ορισμένες από αυτές. Για την κάλυψη αυτών των δαπανών χρησιμοποιούνται πόροι από διάφορες πηγές, όπως η κεντρική χρηματοδότηση που προορίζεται για όλο το φάσμα των δημόσιων υπηρεσιών (συντήρηση οδών, αστυνομία κ.λπ.), τοπικοί φόροι ή ίδιες πρόσοδοι των δήμων. Στην ομάδα αυτή εντάσσονται, παρά τις επιμέρους διαφοροποιήσεις, κατά πρώτον οι Σκανδιναβικές χώρες και το Ηνωμένο Βασίλειο και κατά δεύτερον, λόγω της έλλειψης αυτονομίας στη χρηματοδότηση του διδακτικού προσωπικού, η Γερμανία, η Αυστρία, η Ισπανία, η Ιταλία, η Γαλλία, το Λουξεμβούργο, η Πορτογαλία και η Ολλανδία.

Β) Στη δεύτερη ομάδα εντάσσονται χώρες, στις οποίες η τοπική αυτοδιοίκηση μοιράζεται την αρμοδιότητα για τη χρηματοδότηση των λειτουργικών και των δαπανών για κεφαλαιουχικό εξοπλισμό με το κεντρικό κράτος, στο βαθμό που έχει τη δυνατότητα να συμπληρώνει την κρατική χρηματοδότηση με δικούς της πόρους. Στην ομάδα αυτή από τις 15 χώρες μέλη της ΕΕ εντάσσεται το Βέλγιο.

Γ) Στην τρίτη ομάδα εντάσσονται η Ελλάδα και η Ιρλανδία, χώρες στις οποίες η τοπική αυτοδιοίκηση λαμβάνει επιχορήγηση από το κεντρικό κράτος ή από κάποια ανώτερη διοικητική αρχή και έχουν την αρμοδιότητα της κατανομής της μεταξύ των σχολικών μονάδων (Ευρυδίκη, 2000: 132-146).

Από την ομαδοποίηση αυτή προκύπτουν τα παρακάτω συμπεράσματα:

- Στην πλειονότητα των χωρών της ΕΕ η τοπική αυτοδιοίκηση έχει πολύ σημαντικό ρόλο στη χρηματοδότηση και στην κατανομή των λειτουργικών και κεφαλαιουχικών πόρων και σε αρκετές χώρες του απαραίτητου προσωπικού διδακτικού και άλλου στα σχολεία.

- Στις Σκανδιναβικές χώρες οι δήμοι διαθέτουν τη μεγαλύτερη αυτονομία για τον καθορισμό και τη διαχείριση της χρηματοδότησης των σχολείων και γενικότερα της εκπαίδευσης.

- Στην Ελλάδα οι δήμοι έχουν έναν από τους μικρότερους βαθμούς αυτονομίας και ένα περιορισμένο ρόλο στη χρηματοδότηση της εκπαίδευσης.

Πίνακας 7.3.: Είδη μεταφοράς αρμοδιοτήτων μεταξύ δημόσιων αρχών κατά την περίοδο 1970 -1998

Αποκέντρωση σε κοινότητες (επίσημα αναγνωρισμένες)	Αποκέντρωση χρηματοδότησης	Αποκέντρωση χρηματοδότησης και διαχείρισης	Απορύθμιση (αποκέντρωση ευθύνης θέσπισης ρυθμίσεων)	Συγκέντρωση χρηματοδότησης	Εθνική ρύθμιση
B, E	DK, FIN, NO, S (προσωπικό), NL(κεφάλαιο)	F (κεφάλαιο, λειτουργικά), I (γεύματα, βιβλία, μεταφορές), P (καντίνες και μεταφορές), IS (προσωπικό)	I (κεφάλαιο), D (κεφάλαιο)	NL (κεφάλαιο), P (καντίνες), UK	UK (ρυθμίσεις για την κατανομή των πόρων μεταξύ σχολείων)

Πηγή: Ευρυδίκη, 2000: 161

Ιδιαίτερα σημαντικά είναι επίσης τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την ανάλυση των μέτρων που έχουν ληφθεί τα τελευταία τριάντα χρόνια στις χώρες της ΕΕ σχετικά με την αρμοδιότητα της χρηματοδότησης της εκπαίδευσης, τα οποία μπορούν να διακριθούν σε τέσσερα βασικά είδη μέτρων στην κατεύθυνση της αποκέντρωσης και σε

δύο είδη μέτρων στην κατεύθυνση της συγκέντρωσης. Όπως φαίνεται στον πίνακα 7.3, στις περισσότερες χώρες έχουν ληφθεί μέτρα στην κατεύθυνση της αποκέντρωσης. Η διαφοροποίηση όμως του περιεχομένου, της φύσης και της έκτασης των διάφορων μέτρων δεν επιτρέπει να μιλήσουμε για μια γενική τάση αποκέντρωσης σε συγκεκριμένη κατεύθυνση.

Ανάμεσα στα πορίσματα αυτής της ανάλυσης ξεχωρίζουν τα εξής:

- Ως κύρια χαρακτηριστικά της συγκυρίας και ως παράγοντες που οδήγησαν στη λήψη των παραπάνω μέτρων εντοπίζονται:

α) Οι μεταβολές του μαθητικού πληθυσμού. Για παράδειγμα, στην περίπτωση της Ολλανδίας η μείωση του αριθμού των μαθητών οδήγησε στην ανάληψη πρωτοβουλίας για εξορθολογισμό των δαπανών για σχολικά κτίρια.

β) Οι οικονομικές συνθήκες. Στην περίπτωση της Σουηδίας σε περίοδο οικονομικών προβλημάτων για την αύξηση της αποτελεσματικότητας των σχολείων θεωρήθηκε σκόπιμος αρχικά ο περιορισμός του κεντρικού ελέγχου και στη συνέχεια η αποκέντρωση της χρηματοδότησης στους δήμους.

γ) Η πολιτική συγκυρία. Μέτρα αποκέντρωσης λήφθηκαν από κυβερνήσεις σοσιαλιστικές ή σοσιαλδημοκρατικές (Γαλλία, Δανία) , αλλά και από φιλελεύθερες (Σουηδία), ενώ μέτρα σε συγκεντρωτική κατεύθυνση λήφθηκαν από συντηρητικές κυβερνήσεις (Ηνωμένο Βασίλειο).

δ) Η επικράτηση γενικότερης τάσης για αποκέντρωση σε τομείς εκτός εκπαίδευσης.

- Στις περισσότερες περιπτώσεις η αποκέντρωση των αρμοδιοτήτων χρηματοδότησης στους δήμους οδήγησε σε αύξηση ή σταθεροποίηση της δαπάνης στην εκπαίδευση, ακόμα και σε περιπτώσεις που δεν υπήρξε αύξηση των πόρων της τοπικής αυτοδιοίκησης. Σε αυτό πιθανόν συνέβαλε το γεγονός ότι η παιδεία αποτελεί σταθερή προτεραιότητα των δήμων ή ότι οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί ως ομάδα πίεσης διαθέτουν μεγαλύτερη δύναμη επιρροής στο δήμο από άλλες ομάδες, αφού η αύξηση της χρηματοδότησης της παιδείας έγινε σε βάρος άλλων παροχών.

- Η μεταβίβαση της αρμοδιότητας χρηματοδότησης του διδακτικού προσωπικού έχει καταστήσει τις διαπραγματεύσεις για τον καθορισμό των συνθηκών εργασίας και των αμοιβών σημαντική παράμετρο για το ύψος των δαπανών για την παιδεία.

- Η αποκέντρωση των αρμοδιοτήτων χρηματοδότησης των σχολείων στους δήμους, οδήγησε σε διαφορές στο ύψος της χρηματοδότησης μεταξύ δήμων και σε εμφανείς αποκλίσεις στην ποιότητα της εκπαίδευσης. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση, αφού αποτελεί ένα από τα βασικά επιχειρήματα των ενώσεων των εκπαιδευτικών και των γονέων εναντίον της αποκέντρωσης. Στη Σουηδία οι αιτίες εντοπίστηκαν άλλοτε στην διασπορά του πληθυσμού ή το μικρό αριθμό μαθητών ανά σχολείο και γενικά σε δομικούς παράγοντες (δημογραφικές, γεωγραφικές και κοινωνικοοικονομικές συνθήκες) και ως μέτρο υιοθετήθηκε η ευρεία δημοσίευση στατιστικών δεδομένων, ώστε να

διευκολύνονται οι συγκρίσεις και να γίνονται οι απαραίτητες διορθώσεις. Σε άλλες χώρες (Ισλανδία) υιοθετήθηκε ένα σύστημα όπου το μέρος της χρηματοδότησης που μεταβιβάζεται μέσω περιφερειών παίζει εξισορροπητικό ρόλο.

7.2.2. Ο ρόλος των διευθυντών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στις χώρες της ΕΕ

Ο ρόλος των προϊστάμενων των σχολικών μονάδων παρουσιάζει σημαντικές διαφορές μεταξύ των χωρών της ΕΕ, ανάλογα με τον τρόπο διάρθρωσης και οργάνωσης της διοίκησης των εκπαιδευτικών συστημάτων και των σχολικών μονάδων. Οι διαφορές αυτές δεν επιτρέπουν ομοιόμορφη προσέγγιση του οργάνου αυτού. Πρέπει λοιπόν να διευκρινιστεί ότι αναφερόμενοι στο διευθυντή της σχολικής μονάδας (school head), αναφερόμαστε σε κάθε πρόσωπο, το οποίο είτε μόνο του είτε στο πλαίσιο ενός πολυμελούς διοικητικού οργάνου έχει περιορισμένη ή ευρύτερη ευθύνη για τη διοίκηση και τη λειτουργία μιας σχολικής μονάδας, για την εφαρμογή των διοικητικών αποφάσεων, τον έλεγχο του προσωπικού, την εποπτεία και την τήρηση της τάξης και της πειθαρχίας, τη διαχείριση των οικονομικών.

Γενικά μπορεί να υποστηριχθεί ότι και ο ρόλος των διευθυντών έχει γίνει αντικείμενο σημαντικής μεταβολής τα τελευταία είκοσι χρόνια. Παραδοσιακά η κατάληψη διευθυντικής θέσης αποτελούσε στάδιο της εξέλιξης της σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών και ο ρόλος των διευθυντών σχετιζόταν κυρίως με τα καθαρά εκπαιδευτικά θέματα (εφαρμογή του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος, εφαρμογή νέων εκπαιδευτικών μεθόδων κ.τ.λ.), και την οργάνωση της ζωής στο σχολείο (καθορισμό ωρολογίου προγράμματος, κατανομή των μαθητών σε τάξεις, εξασφάλιση διδακτικού υλικού κ.λπ.), αλλά και γενικότερα με την εφαρμογή αποφάσεων που λαμβάνονταν είτε στο επίπεδο της κεντρικής διοίκησης είτε από συλλογικά όργανα, όπως το σχολικό συμβούλιο. Ο εκτελεστικός και συντονιστικός αυτός ρόλος επιφυλάσσεται ακόμα για τους διευθυντές στα εκπαιδευτικά συστήματα που έχουν περισσότερο συγκεντρωτικό χαρακτήρα, όπως η Ελλάδα, η Ιταλία, η Γερμανία, όπου οι διευθυντές υπάγονται ιεραρχικά απευθείας στις κεντρικές αρχές ή σε αποκεντρωμένες υπηρεσίες τους.

Σταδιακά και στο πλαίσιο των μεταρρυθμίσεων που έγιναν με γνώμονα την αποτελεσματικότερη λειτουργία των σχολείων και την αποδοτικότερη αξιοποίηση των πόρων που διατίθενται σε αυτά, η συζήτηση για τους διευθυντές εστιάστηκε κυρίως στο ρόλο τους ως μάνατζερ και στην κατάρτιση, τις ικανότητες και γνώσεις που πρέπει να διαθέτουν τα πρόσωπα που καταλαμβάνουν αυτές τις θέσεις. Στο πλαίσιο αυτό ο ρόλος τους είναι αναβαθμισμένος και έχουν τη δυνατότητα να λαμβάνουν αποφάσεις μόνοι ή με τη συνεργασία άλλων οργάνων (όπως τα σχολικά ή τα δημοτικά συμβούλια) και για θέματα που σχετίζονται με την εξασφάλιση του απαραίτητου διδακτικού προσωπικού, την αξιολόγηση εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικού έργου, τη σύνταξη προϋπολογισμού και την

οικονομική διαχείριση της σχολικής μονάδας, ενώ είναι υπεύθυνοι για την απόδοση του σχολείου. Τέτοιο αναβαθμισμένο ρόλο απολαμβάνουν οι διευθυντές σε χώρες που έχουν προχωρήσει σε αποκέντρωση της λήψης ουσιαστικών αποφάσεων και σε αύξηση της αυτονομίας των σχολείων, όπως οι Σκανδιναβικές χώρες και το Φλαμανδικό Βέλγιο, όπου οι διευθυντές λειτουργούν υπό την εποπτεία και την ευθύνη των δημοτικών αρχών ή το Ηνωμένο Βασίλειο και η Ολλανδία, όπου οι διευθυντές συμμετέχουν σε συλλογικά όργανα διοίκησης των σχολείων, στο πλαίσιο των οποίων λαμβάνουν σημαντικές αποφάσεις για τη γενική πολιτική του σχολείου.

Σημαντική παράμετρος που καθορίζει το ρόλο του διευθυντή είναι ο βαθμός απασχόλησής του σε διδακτικά καθήκοντα, αφού αφενός περιορίζει το διαθέσιμο χρόνο για ενασχόληση με τα διοικητικά καθήκοντα, αφετέρου όμως παρέχει την ευκαιρία για άμεση αντίληψη της εκπαιδευτικής πραγματικότητας του σχολείου. Ως προς το χαρακτηριστικό αυτό οι χώρες διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες. Σε ορισμένες χώρες, όπως η Ιταλία και η Πορτογαλία, οι διευθυντές δεν έχουν καθόλου διδακτικά καθήκοντα. Σε αρκετές χώρες (Ιρλανδία, Ολλανδία, Αυστρία, Σουηδία, Ηνωμένο Βασίλειο, Βέλγιο, Γαλλία) ο διευθυντής είναι υποχρεωμένος να παραδίδει μαθήματα μόνο σε μικρές σχολικές μονάδες. Στις υπόλοιπες χώρες οι διευθυντές έχουν διδακτικά καθήκοντα και ο αριθμός των διδακτικών ωρών εξαρτάται από το μέγεθος του σχολείου (Φινλανδία, Ελλάδα, Δανία), τα χρόνια υπηρεσίας (Ελλάδα), τις οργανωτικές ανάγκες συγκεκριμένων τάξεων (Ισπανία).

Διαφορές ανάμεσα στις χώρες της ΕΕ παρουσιάζονται και σε σχέση με τις διαδικασίες επιλογής, την απαιτούμενη προϋπηρεσία και κατάρτιση και τις συνθήκες εκτέλεσης του έργου των διευθυντών. Η θητεία των διευθυντών δεν έχει χρονικούς περιορισμούς εκτός από την Ελλάδα, όπου η θητεία τους διαρκεί τέσσερα χρόνια και την Ισπανία και Πορτογαλία, όπου η θητεία τους διαρκεί τέσσερα χρόνια, αλλά μπορεί να ανανεωθεί χωρίς επανάληψη της διαδικασίας επιλογής.

Όσον αφορά τον τρόπο επιλογής, οι 15 χώρες της Ε.Ε., είναι δυνατό να καταταγούν σε τρεις γενικές ομάδες. Στην πρώτη ομάδα (Αυστρία, Βέλγιο, Γαλλία, Γερμανία, Ελλάδα, Ιταλία, Λουξεμβούργο) ο διευθυντής του σχολείου επιλέγεται από την κεντρική υπηρεσία επί τη βάση εθνικού πίνακα υποψηφίων, που καταρτίζεται με βάση τις ικανότητες των υποψηφίων, όπως διαπιστώνονται από αρμόδια όργανα αξιολόγησής τους, διαγωνισμούς, συνεντεύξεις, βιογραφικά σημειώματα και υπηρεσιακές αναφορές. Στη δεύτερη ομάδα (Δανία, Ιρλανδία, Ολλανδία, Ην. Βασίλειο, Σουηδία, Φινλανδία), η επιλογή γίνεται από την τοπική ή περιφερειακή εκπαιδευτική αρχή ή από τη θρησκευτική αρχή (Ιρλανδία) με τη συμμετοχή του σχολείου, με βάση κυρίως συνεντεύξεις και βιογραφικά σημειώματα των υποψηφίων. Στην τρίτη ομάδα (Πορτογαλία, Ισπανία) ο διευθυντής εκλέγεται με δημοκρατικό τρόπο από το σχολικό συμβούλιο, στο οποίο συμμετέχουν και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου (Ευρυδίκη, 1996: 8-9).

Οι διευθυντές των σχολείων προέρχονται κυρίως από το διδακτικό προσωπικό και στα κριτήρια που χρησιμοποιούνται για την επιλογή τους συνήθως περιλαμβάνονται η διδακτική εμπειρία, η διοικητική εμπειρία, οι ειδικές ή μεταπτυχιακές σπουδές, αλλά και κριτήρια που σχετίζονται με προσωπικά χαρακτηριστικά όπως ο ηθικός χαρακτήρας και η καλή υγεία. Σύμφωνα με στοιχεία της ευρωπαϊκής υπηρεσίας Ευρυδίκη (2002: 149-151) σε τρεις μόνο χώρες της ΕΕ (Λουξεμβούργο, Σουηδία, Ολλανδία) δεν τίθεται καμιά προϋπόθεση σχετική με τη διδακτική προϋπηρεσία. Στις υπόλοιπες ως ελάχιστη προϋπόθεση για την ανάληψη διευθυντικής θέσης τίθεται συγκεκριμένης διάρκειας διδακτική προϋπηρεσία, η οποία συνοδεύεται από ένα ή περισσότερα άλλα κριτήρια. Στη Γαλλική κοινότητα του Βελγίου, την Ισπανία, τη Γαλλία, την Ιταλία, την Αυστρία, τη Φινλανδία οι υποψήφιοι πρέπει να έχουν διδακτική εμπειρία και να έχουν λάβει ειδική κατάρτιση. Στο Ηνωμένο Βασίλειο πρέπει να διαθέτουν διδακτική, αλλά και διοικητική εμπειρία. Η ελάχιστη διάρκεια απαιτούμενης προϋπηρεσίας κυμαίνεται από 3 έτη (Γαλλία), έως 10 έτη (Βέλγιο), ενώ σε ορισμένες χώρες (Δανία, Γερμανία, Φινλανδία, Ηνωμένο Βασίλειο) δεν προσδιορίζεται συγκεκριμένος χρόνος προϋπηρεσίας.

Ειδική κατάρτιση, η διάρκεια της οποίας κυμαίνεται από 160 έως 240 ώρες απαιτείται πριν από την τοποθέτηση κάποιου σε θέση διευθυντή στο Βέλγιο, την Ισπανία, τη Γαλλία, την Αυστρία, την Πορτογαλία, τη Φινλανδία. Υπάρχουν όμως και χώρες όπως η Ιταλία όπου η ειδική κατάρτιση μπορεί να αποκτηθεί και μετά την τοποθέτηση. Αξίζει τέλος να αναφερθεί ότι, όπου προσφέρεται ειδική κατάρτιση σε αυτήν περιλαμβάνονται εκπαιδευτικά θέματα και θέματα διδακτικής, θέματα διοίκησης και θέματα που σχετίζονται με την διαχείριση των οικονομικών και των πόρων του σχολείου, αντανακλώντας τις απαιτήσεις των εκπαιδευτικών συστημάτων από τους διευθυντές και το διευρυμένο ρόλο που τους έχει ανατεθεί.

Τέλος στην περίπτωση της Ελλάδας έχουν θεσπιστεί και άλλα κριτήρια όπως «η υπηρεσιακή κατάρτιση των εκπαιδευτικών, η γνώση τους για τα εκπαιδευτικά πράγματα, η ικανότητά τους για την ανάληψη διοικητικών καθηκόντων το εκπαιδευτικό τους έργο, η κοινωνική προσφορά και η προσωπικότητά τους, οι μεταπτυχιακές σπουδές, η μετεκπαίδευση και η επιμόρφωση, καθώς και η αξιόλογη συγγραφική εργασία» (παρ.Β2, άρθρ.11, ν.1566/85). «Εξ αιτίας όμως του τρόπου επιλογής, τα παραπάνω, με εξαίρεση τους τίτλους σπουδών και τη συγγραφική εργασία, δεν αξιολογούνται μέσω ειδικών εξετάσεων, αλλά επαφίενται στην κρίση υπηρεσιακών συμβουλίων και ταυτόχρονα προϋποτίθενται ως συνέπεια της αρχαιότητας» (Τύπας, 1999: 259).

Συμπερασματικά ο ρόλος των διευθυντών είναι ιδιαίτερα σημαντικός στις χώρες όπου οι σχολικές μονάδες λειτουργούν αυτόνομα ή υπό την ευθύνη των τοπικών αρχών και των δήμων. Ιδιαίτερα στις Σκανδιναβικές χώρες ο διευθυντής υπάγεται σε μια αποσυγκεντρωμένη ιεραρχία και έχει πολύ σημαντικό ρόλο ως μάνατζερ και παιδαγωγικός ηγέτης του σχολείου. Σε αντίθεση με αυτή την εικόνα, ο βαθμός αποκέντρωσης

αρμοδιοτήτων στους διευθυντές στην Ελλάδα ακολουθεί τη γενικότερη εικόνα του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού μας συστήματος και οι διευθυντές είναι περιορισμένοι σε ένα ρόλο εκτελεστικό και διαχειριστικό, παρά τις εξαγγελίες για αναβάθμιση και για αποκέντρωση. Παρά τούτα, η σταδιακή αποκέντρωση αρμοδιοτήτων προς τους δήμους, που έχει ήδη δρομολογηθεί και στη χώρα μας, δημιουργεί ένα νέο πλαίσιο δράσης και καθιστά απαραίτητη την επανεξέταση και του ρόλου των διευθυντών, προκειμένου να μπορέσουν να συμβάλουν στη γόνιμη και δημιουργική συνεργασία σχολείου και τοπικής αυτοδιοίκησης. Στην κατεύθυνση αυτή πολλά χρήσιμα συμπεράσματα μπορούν να αντληθούν από την ευρωπαϊκή εμπειρία.

7.2.3. Ο ρόλος των συλλογικών οργάνων κοινωνικής συμμετοχής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στις χώρες της ΕΕ

Όσον αφορά το ρόλο των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα, θα μπορούσαμε να διακρίνουμε τρεις κατηγορίες (Eurydice, 1996α). Στην περίπτωση της Αγγλίας και της Ουαλίας θα μπορούσαμε να μιλήσουμε για αυτόνομη διοίκηση των σχολικών μονάδων. Σε μια δεύτερη κατηγορία τα όργανα κοινωνικής συμμετοχής έχουν αποφασιστικές αρμοδιότητες για θέματα λειτουργίας των σχολικών μονάδων, τα οποία εκτείνονται από την εξασφάλιση των απαραίτητων όρων λειτουργίας και της επικοινωνίας γονέων – σχολείου (Ελλάδα), έως την έγκριση του σχολικού προγράμματος (Γαλλία), το σχεδιασμό προγράμματος σπουδών και την υποβολή του στη δημοτική αρχή (Δανία), την οργάνωση και το σχεδιασμό των σχολικών δραστηριοτήτων (Ιταλία, Ισπανία) και την επιλογή διευθυντή (Ισπανία, Πορτογαλία). Σε μια τρίτη κατηγορία τα όργανα έχουν γνωμοδοτική αρμοδιότητα, που εκτείνεται από την απλή διατύπωση προτάσεων και γνώμων προς το διευθυντή, σχετικά με την οργάνωση του σχολείου (Βέλγιο, Ολλανδία) έως τη διοργάνωση δραστηριοτήτων εκτός προγράμματος σπουδών και την προβολή πρωτοβουλιών του σχολείου (Λουξεμβούργο) και την εμπλοκή σε θέματα ωρολογίου προγράμματος, κατανομής των τάξεων, ασφάλειας, κατ' οίκον εργασίας και εκπαιδευτικών καινοτομιών (Γερμανία, Αυστρία).

7.3. Ανάλυση του εκπαιδευτικού συστήματος της Φινλανδίας

Γενικά Χαρακτηριστικά της χώρας

Η Φινλανδία έχει έκταση 338.000 τετραγωνικά χιλιόμετρα και πληθυσμό 5,2 εκατομμύρια κατοίκους, από τους οποίους 580.000 είναι μαθητές της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Βασικά δημογραφικά χαρακτηριστικά, που επιδρούν και στη διαμόρφωση παραμέτρων του εκπαιδευτικού συστήματος, είναι η χαμηλή πυκνότητα πληθυσμού (17,1 κάτοικοι ανά τετραγωνικό χιλιόμετρο) και η γήρανση του πληθυσμού. Επίσημες γλώσσες

της χώρας είναι τα Φινλανδικά, που ομιλούνται από το 94% των κατοίκων και τα Σουηδικά που ομιλούνται από το 6%.

Το πολίτευμα της χώρας είναι προεδρευόμενη κοινοβουλευτική δημοκρατία, όπου ο πρόεδρος εκλέγεται από το λαό και έχει θητεία 6 ετών, ενώ οι 200 βουλευτές του κοινοβουλίου έχουν θητεία 4 ετών. Η χώρα έχει υψηλό βαθμό αποκέντρωσης και η τοπική διακυβέρνηση ασκείται από 6 επαρχίες και 448 δήμους.

Η οικονομία της χώρας μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του '90 παρουσίαζε υψηλό βαθμό ανάπτυξης (5% ετήσια αύξηση του ΑΕΠ) δημιουργώντας την οικονομική βάση για τη δημιουργία πρότυπου κράτους πρόνοιας, με σημαντικές επενδύσεις στους τομείς εκπαίδευσης και υγείας και με ευρύ πλέγμα κοινωνικών παροχών στα μεσαία και χαμηλά στρώματα, που οδήγησε σε ιδιαίτερα υψηλό επίπεδο ζωής. Στα πρόσκαιρα προβλήματα της Φινλανδικής οικονομίας στις αρχές της δεκαετίας του '90, με ποσοστό ανεργίας που έφτασε το 18,1% το 1994, δόθηκε λύση μέσα από την οικονομική δραστηριοποίηση και τις εξαγωγές στις γειτονικές πρώην σοβιετικές δημοκρατίες, που αναθέρμαναν την οικονομία και οδήγησαν το ποσοστό ανεργίας στο 9,1% το 2004. Ωστόσο τα προβλήματα αυτά οδήγησαν στην αναζήτηση τρόπων περιορισμού και αποτελεσματικότερης αξιοποίησης των δημοσίων δαπανών, με βάση ιδιωτικοοικονομικά κριτήρια, και παραπέρα σε περιορισμό του κράτους πρόνοιας.

Βασικά χαρακτηριστικά του Εκπαιδευτικού Συστήματος

Θεμελιώδης αρχή του Φινλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι ότι κάθε πολίτης δικαιούται την δωρεάν παροχή εννιάχρονης ενιαίας υποχρεωτικής εκπαίδευσης (από το 7^ο έως το 16^ο έτος της ηλικίας του) στη μητρική του γλώσσα. Για το λόγο αυτό τα σουηδικά και η γλώσσα Σάμι διδάσκονται δωρεάν σε όσους μαθητές ο επιθυμούν, ενώ αποτελεί υποχρέωση των δήμων, όπου κατοικούν Σάμι (0,003% του πληθυσμού) ή άλλες μειονότητες, να παρέχουν τα μαθήματα της βασικής εκπαίδευσης στη μητρική τους γλώσσα.

Η κατανομή των αρμοδιοτήτων στο Φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι αποτέλεσμα της διαδικασίας αποκέντρωσης που ξεκίνησε το 1988 και διεύρυνε σταδιακά τις αρμοδιότητες των τοπικών αρχών και των σχολείων. Το Υπουργείο και το Εθνικό Συμβούλιο για την Εκπαίδευση ορίζουν τους εθνικούς εκπαιδευτικούς στόχους και καταρτίζουν ανοικτά προγράμματα σπουδών, ενώ ο «Βασικός Εκπαιδευτικός Νόμος» θέτει τις προδιαγραφές και τις προϋποθέσεις, που πρέπει, με ευθύνη των δήμων, να πληρούν τα σχολεία, σε σχέση με την ποιότητα και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, την καταλληλότητα του προσωπικού και των υποδομών κ.λπ.. Η μεθοδολογία και το αναλυτικό περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών καθορίζεται και εξειδικεύεται τόσο στο επίπεδο των Τμημάτων Εκπαίδευσης και Πολιτισμού των 6 Επαρχιών, αλλά κυρίως στο επίπεδο του σχολείου από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι απολαμβάνουν αυτονομία και ευρύ πεδίο για να αναπτύξουν την αυτενέργεια, τη δημιουργικότητα, τον

επαγγελματισμό, την υπευθυνότητα, τη συλλογικότητα και το ενδιαφέρον τους. Η τοπική αυτοδιοίκηση (δήμοι) έχει την ευθύνη παροχής της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. «Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα ενθαρρύνονται στη συνεργασία μεταξύ τους και με την τοπική κοινωνία. Ο σκοπός είναι η δημιουργία μιας απλής, διάφανης, συμβατής με το διεθνές πλαίσιο εκπαιδευτικής δομής και ενός περιβάλλοντος μάθησης ευαίσθητου στις ατομικές επιθυμίες των μαθητών και στις ανάγκες της κοινωνίας» (Ευρυδίκη, 2003: 7).

Η εκπαίδευση ουσιαστικά βασίζεται στον εκπαιδευτικό «πατριωτισμό» και στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να επιτυγχάνουν τους στόχους που έχουν τεθεί στα προγράμματα σπουδών. Δεν υπάρχει επιθεώρηση σχολείων και οι επισκέψεις για επιθεώρηση από κρατικές αρχές έχουν εγκαταλειφθεί. Το σύστημα επικεντρώνει στην αυτό-αξιολόγηση και στην εξωτερική αξιολόγηση. Για το σκοπό αυτό από το 2003 έχει συσταθεί ένα ξεχωριστό Συμβούλιο Αξιολόγησης για την εκπαίδευση και την κατάρτιση, το οποίο συνεργάζεται με το υπουργείο για το σχεδιασμό, το συντονισμό, τη διαχείριση και την ανάπτυξη της αξιολόγησης.

Η διαδικασία αποκέντρωσης

Ο αρχικός σχεδιασμός της μεταρρύθμισης του 1993 έγινε στα μέσα της δεκαετίας του '80. Το 1987 η κορυφαία προτεραιότητα της νέας κυβέρνησης ήταν η ανασυγκρότηση όλων των τομέων της δημόσιας διοίκησης και η επανεξέταση του κράτους πρόνοιας στην κατεύθυνση της ιδιωτικοποίησης και της αποκέντρωσης. Το σχέδιο για τη μεταρρύθμιση του τρόπου χρηματοδότησης στους τομείς υγείας, εκπαίδευσης και κοινωνικής ασφάλειας έγινε αντικείμενο επεξεργασίας, συζήτησης και δοκιμής. Στα τέλη του '80, η οικονομική ανάπτυξη οδήγησε τους δήμους στην απαίτηση μεγαλύτερης αυτονομίας. Η πίεση αυτή οδήγησε στη μεταρρύθμιση του 1993, η οποία όμως έγινε σε συνθήκες σοβαρής ύφεσης. Διακηρυγμένοι σκοποί της μεταρρύθμισης ήταν η εξασφάλιση δίκαιας μεταχείρισης μεταξύ περιοχών και δήμων και οικονομικής αυτονομίας στους δήμους. Στο πλαίσιο αυτό αποφασίστηκε η μεταφορά περισσότερων εκπαιδευτικών αρμοδιοτήτων στους δήμους, και η αλλαγή του συστήματος χρηματοδότησης, που βασίζονταν στο πραγματικό κόστος. Στόχος αυτής της αλλαγής στο σύστημα χρηματοδότησης ήταν η βελτίωση της αποτελεσματικότητας των δαπανών, που είχε μεγάλη σημασία για την εθνική οικονομία. Η επιχορήγηση από το υπουργείο παιδείας δεν απέβλεπε πλέον στην διόρθωση οικονομικών ανισοτήτων μεταξύ δήμων. Αυτό γινόταν με ένα μηχανισμό αναδιανομής των εσόδων από τη φορολογία, που ήταν ευθύνη των υπουργείων εσωτερικών και οικονομικών.

Η αναθεώρηση του 1996 είχε τους ίδιους σκοπούς και κυρίως τον έλεγχο των δημοσίων δαπανών, γιατί η επιχορήγηση των δήμων ανάλογα με τις οικονομικές τους δυσκολίες, που είχαν αυξηθεί λόγω της οικονομικής ύφεσης, επέτρεπε την αύξηση των δαπανών τους, αφού δεν δέχονταν πίεση για να κάνουν οικονομία. Το νέο σύστημα του 1996/97 καθόριζε ένα αυστηρό χρηματοδοτικό πλαίσιο, εντός του οποίου κινούνταν η

χρηματοδότηση των δήμων με τρόπο που για την κάλυψη μιας δαπάνης να απαιτείται η εξοικονόμηση χρημάτων από κάποια άλλη. Με την αναθεώρηση του 1996, η πιο δίκαιη κατανομή των πόρων, μέσω αντισταθμιστικών επιχορηγήσεων, βασίζονταν στη σχέση του ύψους των εσόδων κάθε δήμου από φόρους, σε σχέση με τον εθνικό μέσο όρο. Με την αναθεώρηση του 1997 υπήρξε μετακίνηση από το σύστημα χρηματοδότησης που βασιζόταν στο πραγματικό κόστος και την οικονομική κατάσταση των δήμων, σε ένα σύστημα υπολογισμού της γενικής επιχορήγησης του κάθε δήμου ανά μονάδα, στο οποίο το μέσο ποσό για κάθε μαθητή καθορίζονταν κάθε χρόνο από την κυβέρνηση. Το υπουργείο παιδείας υιοθέτησε μια τιμή μονάδας για κάθε δήμο με βάση διάφορα κριτήρια, που επέτρεπαν την αξιοποίηση στοιχείων από τη σχολική πραγματικότητα, για τον υπολογισμό δαπανών που συνδέονται με τοπικά χαρακτηριστικά.. Η επιχορήγηση κάθε δήμου σχετιζόταν με τη διαφορά μεταξύ της τιμής μονάδας του συγκεκριμένου δήμου και την κατανομή της γενικής επιχορήγησης.

Αποτέλεσμα της έμφασης που δόθηκε στην εξοικονόμηση πόρων, της μείωσης των κρατικών επιχορηγήσεων και του περιορισμού των δαπανών των δήμων, ήταν το κλείσιμο μεγάλου αριθμού σχολείων κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '90.

Αποκεντρωμένο σύστημα χρηματοδότησης

Το σύστημα χρηματοδότησης της εκπαίδευσης παρουσιάζει πολύ υψηλό βαθμό αποκέντρωσης. Η χρηματοδότηση των δημόσιων, αλλά και των λίγων ιδιωτικών σχολείων (περίπου 0,5% των σχολείων), αποτελεί κοινή ευθύνη του κράτους, που η συμβολή του κυμαίνεται στο 57% των δαπανών κατά μέσο όρο, και των δήμων που συμβάλλουν με το 43%. Η κρατική επιχορήγηση διαχωρίζεται σε ένα τμήμα που αφορά τις κεφαλαιουχικές δαπάνες και σε ένα που προορίζεται για την κάλυψη λειτουργικών εξόδων, όπου περιλαμβάνονται και οι αμοιβές των εκπαιδευτικών. Σε σχέση με τις δαπάνες για κτίρια η κυβέρνηση επιχορηγεί το 20-50% του προϋπολογισμού, ανάλογα με την οικονομική κατάσταση του δήμου. Η επιχορήγηση καλύπτει όλες τις δαπάνες των επενδύσεων που έχουν εγκριθεί, εκτός από την αγορά οικοπέδου.

Η τοπική αυτοδιοίκηση διαθέτει υψηλό βαθμό αυτονομίας, αφού οι δήμοι έχουν την ευθύνη καθορισμού του συνολικού ύψους των δαπανών για τα σχολεία, καθώς και την ευθύνη καθορισμού και διαχείρισης των κονδυλίων για όλες τις κατηγορίες δαπανών, την εξασφάλιση προσωπικού, αγαθών και υπηρεσιών, κτιρίων και εξοπλισμού, που είναι απαραίτητα για τη λειτουργία των σχολείων. Την ευθύνη τους αυτή οι δήμοι έχουν τη δυνατότητα και συνήθως τη μεταβιβάζουν στις σχολικές μονάδες. Με τον τρόπο αυτό οι σχολικές μονάδες εξασφαλίζουν και την οικονομική τους αυτονομία. Οι δήμοι επίσης έχουν την υποχρέωση να εξασφαλίζουν χρηματοδότηση για την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Ως προς τον καθορισμό των αμοιβών των εκπαιδευτικών και των συνθηκών εργασίας τους, οι δήμοι έχουν περιθώρια πρωτοβουλιών, αλλά οφείλουν να συμμορφώνονται με τις αποφάσεις που λαμβάνονται στο πλαίσιο των εθνικών συλλογικών διαπραγματεύσεων, μεταξύ των ενώσεων των εκπαιδευτικών και της εθνικής ένωσης των δήμων.

Οι δήμοι επίσης υπόκεινται στον έλεγχο του υπουργείου για την καταλληλότητα των μελετών που αφορούν σχολικά ακίνητα, καθώς και για την τήρηση των προβλεπόμενων προθεσμιών, κόστους και προδιαγραφών πριν από την καταβολή της χρηματοδότησης.

Ο ρόλος των διευθυντών

Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων στη Φινλανδία είναι δημοτικοί υπάλληλοι, προσλαμβάνονται εφόσον διαθέτουν ειδικό δίπλωμα στη διοίκηση σχολικών μονάδων και διδακτική προϋπηρεσία και απολαμβάνουν υψηλό βαθμό αυτονομίας εντός των πλαισίων που τίθενται από τη νομοθεσία. Οι διευθυντές καθοδηγούν και προϊστανται του σχολείου, έχουν διοικητικές και οικονομικές αρμοδιότητες και είναι παιδαγωγικοί ηγέτες του σχολείου, ενώ προσφέρουν διδακτικό έργο, ανάλογα με το μέγεθος του σχολείου. Ανάλογα με το δήμο μπορεί να έχουν την αρμοδιότητα επιλογής του διδακτικού προσωπικού ή να είναι το όργανο που έχει την ευθύνη της εκπαίδευσης σε επίπεδο δήμου. Μπορεί επίσης να έχουν την αρμοδιότητα σχεδιασμού του προγράμματος σπουδών και καθορισμού και εφαρμογής του σχολικού προϋπολογισμού. Έχουν επίσης την ευθύνη για την ανάπτυξη των δημοσίων σχέσεων και την προβολή του έργου του σχολείου, ευθύνη που απέκτησε ιδιαίτερη σημασία από τη στιγμή που έχει αναπτυχθεί ανταγωνισμός μεταξύ των σχολείων, για την προσέλκυση μαθητών.

Ισότητα πρόσβασης στην εκπαίδευση

Για τη δημιουργία ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών ήδη από το 1972 θεσπίστηκε η εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση, η οποία από το 1998 δεν διαχωρίζεται σε βαθμίδες. Η μόνη διαφορά είναι ότι η διδασκαλία τα πρώτα έξι έτη γίνεται από δασκάλους, ενώ τα επόμενα τρία γίνεται από καθηγητές ειδικοτήτων. Επίσης για την άρση των οικονομικών εμποδίων και την εξασφάλιση του δικαιώματος ελεύθερης πρόσβασης στην εκπαίδευση οι δήμοι έχουν την αρμοδιότητα και χρηματοδοτούν την δωρεάν παροχή βιβλίων, μεταφοράς και γευμάτων. Η Φινλανδία είναι μια από τις ελάχιστες χώρες που παρέχουν στους μαθητές γεύματα και η επίκληση των μεγάλων αποστάσεων που πρέπει να καλύψουν οι μαθητές, λόγω της χαμηλής πυκνότητας πληθυσμού, δεν αίρει την αξία του μέτρου και τη σημασία του ως δείκτη του επιπέδου των κοινωνικών παροχών στη χώρα. Οι μεγάλες αποστάσεις επίσης καθιστούν μεγάλο το κόστος της μεταφοράς των μαθητών για τους γονείς και επομένως ιδιαίτερα σημαντική τη δωρεάν παροχή της, η οποία όμως υπόκειται στον περιορισμό ότι ο μαθητής φοιτά στο σχολείο που ανήκει.

Ελεύθερη επιλογή σχολείου υπό όρους

Ως προς την ελευθερία επιλογής σχολείου, η Φινλανδία είναι από τις λίγες χώρες που άλλαξαν τη νομοθεσία τους τα τελευταία χρόνια (1998) και πρόσφεραν στους γονείς μεγαλύτερη ελευθερία επιλογής, διατηρώντας όμως κάποιους περιορισμούς. Πιο συγκεκριμένα οι γονείς είναι ελεύθεροι να υποβάλλουν αίτηση σε σχολείο άλλο από αυτό που έχει προσδιοριστεί από το δήμο, με βάση τον τόπο κατοικίας τους. Η αίτησή τους γίνεται δεκτή, εφόσον θεμελιώσουν τους λόγους της μετακίνησης και εφόσον υπάρχουν κενές θέσεις, χωρίς όμως να δικαιούνται δωρεάν μεταφορά των παιδιών τους από και προς το σχολείο. Οι περιορισμοί που έχουν τεθεί επιτρέπουν στις τοπικές αρχές να παρεμβαίνουν και να ρυθμίζουν το επίπεδο των εγγραφών, προκειμένου να αποφευχθεί η υπερσυγκέντρωση μαθητών σε κάποια σχολεία. Οι περιορισμοί αυτοί λειτουργούν, σε κάποιο βαθμό, σαν ασφαλιστική δικλείδα για να μην μετατραπεί το μέτρο της ελεύθερης επιλογής, σε συνδυασμό με τη σύνδεση του ύψους της χρηματοδότησης με τον αριθμό των μαθητών (per capita), σε μέτρο για την ανάπτυξη ανταγωνισμού μεταξύ των σχολείων⁴¹. Γιατί ο ανταγωνισμός για την προσέλκυση μαθητών, αν και μπορεί να οδηγήσει σε αύξηση της απόδοσης, σε αρκετές περιπτώσεις συνοδεύεται από δημιουργία ανισοτήτων και διακρίσεων στο μαθητικό πληθυσμό⁴² και από εμφάνιση δυσάρεστων φαινομένων αλληλοδυσφήμισης μεταξύ σχολείων. Εκτός αυτού η αύξηση της απόδοσης σε πολλές περιπτώσεις αντισταθμίζεται από αύξηση του κόστους της δημόσιας παιδείας οφειλόμενη σε επιβαρύνσεις από την ανορθολογική χρήση των σχολικών κτιρίων και τη μεταφορά δαπανών από τη δημόσια στην ιδιωτική παιδεία. (Ευρυδίκη, 2000: 99)

Μέτρο για την εξασφάλιση ελευθερίας στην επιλογή, αποτελεί και η ισότιμη αντιμετώπιση δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων από το νόμο του 1998, και η χρηματοδότηση των ιδιωτικών σχολείων με ποσά που είναι σχεδόν ίδια με αυτά που διατίθενται στα δημόσια σχολεία, αφού συμβάλλει στην εξασφάλιση ευνοϊκών όρων για την ίδρυση ιδιωτικών σχολείων. Συγκεκριμένα αν ένα ιδιωτικό σχολείο έχει ιδρυθεί πριν την 1^η Αυγούστου του 1998, το ποσό με το οποίο επιχορηγείται είναι ίδιο με το ποσό που

⁴¹ Ήδη από το 1993 είχε παρατηρηθεί μια μικρή αύξηση του ανταγωνισμού μεταξύ σχολείων για την προσέλκυση μαθητών (Ευρυδίκη 1996: 73), καθώς και ανισότητες μεταξύ δήμων ως προς τις δυνατότητες χρηματοδότησης των σχολείων, τις οποίες τα υπάρχοντα μέτρα δεν μπορούσαν να απαλείψουν, γεγονός που οδήγησε στην αναζήτηση νέων μέτρων (Ευρυδίκη, 2000:180).

⁴² Για παράδειγμα στην Αγγλία έρευνες πάνω στα αποτελέσματα της εφαρμογής της «εκπαιδευτικής αγοράς» στη δεκαετία το '90, έδειξαν ότι τα σχολεία στα αστικά κέντρα γίνονται όλο και πιο διαφορετικά, όσον αφορά τα κοινωνικο-πολιτισμικά χαρακτηριστικά του μαθητικού τους πληθυσμού (West, A. and Pennel, H./Eurydice, 1996). Ο μηχανισμός διαφοροποίησης λειτουργεί με βάση τις πληροφορίες σχετικά με τα αποτελέσματα των σχολείων. Τα ελκυστικά σχολεία υπερκαλύπτουν τις διαθέσιμες θέσεις και σταδιακά ωθούνται στην επιλογή μαθητών που επιτυγχάνουν καλύτερα αποτελέσματα, χρησιμοποιώντας ως κριτήρια την κοινωνική τάξη και την εθνική καταγωγή. Τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών οδήγησαν στην θέσπιση νέας νομοθεσίας που καθορίζει σαφέστερα τις διαδικασίες εγγραφής και εξασφαλίζει μεγαλύτερη διαφάνεια.

διατίθεται στα δημόσια σχολεία, ενώ μετά από αυτή την ημερομηνία λαμβάνει το 90% αυτού του ποσού.

Συμπεράσματα

Από την ανάλυση που προηγήθηκε προκύπτει ότι η Φινλανδία τα τελευταία χρόνια κινήθηκε ιδιαίτερα έντονα στην κατεύθυνση της αποκέντρωσης διαμορφώνοντας ένα πλαίσιο, όπου οι δήμοι έχουν το βασικότερο ρόλο στην παροχή της δημόσιας υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα υπήρξαν ενθαρρυντικά, ιδιαίτερα στην πρώτη φάση μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του '80, αφού, σε κλίμα οικονομικής ανάπτυξης, η μεταρρύθμιση συνοδεύτηκε από αύξηση των δαπανών για την εκπαίδευση και από την εξασφάλιση ευκαιριών για ανάληψη πρωτοβουλιών από τους δήμους και από τα σχολεία και τη διαμόρφωση θετικού κλίματος για την εκπαίδευση.

Η κατάσταση άλλαξε στην περίοδο της οικονομικής ύφεσης που ακολούθησε, αφού η οικονομική στενότητα επέβαλε την εφαρμογή ιδιωτικο-οικονομικών κριτηρίων και έφερε στην πρώτη γραμμή των επιδιώξεων την επιδίωξη αποδοτικότητας, οικονομικής υπευθυνότητας και αποτελεσματικότητας. Στο πλαίσιο αυτό εμφανίστηκαν οι αρνητικές συνέπειες της αποκέντρωσης, όπως το κλείσιμο μεγάλου αριθμού σχολείων και η εμφάνιση ανισοτήτων στο επίπεδο εκπαιδευτικών δαπανών ανάμεσα στους δήμους, που οδηγεί ασφαλώς σε εκπαίδευση πολλών ταχυτήτων. Η άρση αυτών των ανισοτήτων αποτέλεσε το κέντρο των μεταρρυθμίσεων του '96/97.

Οι εξελίξεις αυτές επαληθεύουν για άλλη μια φορά (όπως στην Αγγλία και τη Δανία) τους φόβους που έχουν εκφραστεί από τις ενώσεις γονέων και εκπαιδευτικών και από την επιστημονική κοινότητα σε όλο τον κόσμο, ότι η εφαρμογή του οικονομισμού και των αρχών της αγοράς σε ευαίσθητους τομείς όπως η παιδεία, βάζει ευθέως εναντίον βασικών αρχών του κράτους πρόνοιας και των αρχών που διέπουν το σχολείο γενικής μόρφωσης, όπως είναι η εξασφάλιση κοινωνικής ενότητας και συνοχής, ισότητας ευκαιριών και αποφυγής διαχωρισμών που βασίζονται σε κοινωνικά κριτήρια.

Παρά τούτα η Φινλανδία δεν αντιμετωπίζει την έκταση των προβλημάτων που αντιμετώπισε το Ηνωμένο Βασίλειο, αφού αν και κινήθηκαν στην ίδια κατεύθυνση, υπάρχουν καθοριστικές διαφορές ανάμεσα στις πολιτικές που εφάρμοσαν οι δύο χώρες. Πρόκειται για διαφορές που σχετίζονται με τη διατήρηση στοιχείων συγκέντρωσης στο εκπαιδευτικό σύστημα της Φινλανδίας, οι οποίες παρέχουν τη δυνατότητα παρέμβασης για την αποφυγή έντονων αποκλίσεων:

- Τα μέτρα αποκέντρωσης στη Φινλανδία ενίσχυσαν το ρόλο της τοπικής αυτοδιοίκησης, αφού οι δήμοι αποφασίζουν αν θα μεταβιβάσουν αρμοδιότητες στα σχολεία, ενώ στην Αγγλία οι αρμοδιότητες των δήμων περιορίστηκαν υπέρ των σχολείων, δημιουργώντας το κατάλληλο υπόβαθρο για την «αγορά σχολείων».

- Στη Φινλανδία διατηρήθηκαν κάποιοι περιορισμοί στην ελευθερία επιλογής σχολείου, οι οποίοι επιτρέπουν στις τοπικές αρχές να παρεμβαίνουν και να ρυθμίζουν το επίπεδο των εγγραφών, ώστε να υπάρχει ορθολογική κατανομή των μαθητών και να αποφεύγεται η αύξηση του κόστους λειτουργίας των σχολικών μονάδων.

- Η χρηματοδότηση της παιδείας δεν στηρίζεται αποκλειστικά σε πόρους των δήμων, αλλά μεγάλο μέρος της αναλαμβάνει το κράτος, λειτουργώντας εξισορροπητικά.

- Τα δύο παραπάνω χαρακτηριστικά εμπόδισαν την άμεση σύνδεση της χρηματοδότησης με τον αριθμό των εγγραφών, παρά την εφαρμογή του συστήματος «κατά κεφαλήν»⁴³ σε ένα μέρος της χρηματοδότησης.

Πέρα από τα προβλήματα που προαναφέρθηκαν δεν πρέπει να υποτιμάται η αξία των επιδόσεων των μαθητών, που προέρχονται από αυτό το εκπαιδευτικό σύστημα, στους διεθνείς διαγωνισμούς. Πρέπει επίσης να λαμβάνεται υπόψη το ιδιαίτερα θετικό κλίμα που επικρατεί στη Φινλανδική εκπαίδευση, όπως προκύπτει από δηλώσεις των ίδιων των μαθητών, εκπαιδευτικών και στελεχών της εκπαίδευσης, που εκφράζονται σε κάθε ευκαιρία (διεθνή συνέδρια, δημοσιεύσεις, τηλεοπτικές συνεντεύξεις κ.λπ.). Και πρέπει να αναγνωρίζεται ότι πρόκειται για ένα σύστημα δημόσιο, που δεν αποκλείει, αλλά επιδιώκει τη συμμετοχή όλων χωρίς διακρίσεις.

Είναι λοιπόν ιδιαίτερα θετικό ένα τέτοιο εκπαιδευτικό σύστημα να αποτελεί το πρότυπο και το όραμα των υπευθύνων για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής σε χώρες που αντιμετωπίζουν προβλήματα και βρίσκονται στο σταυροδρόμι λήψης αποφάσεων, όπως η χώρα μας. Πρέπει όμως να τονιστεί ότι η άκριτη αντιγραφή επιμέρους ρυθμίσεων μόνο προβλήματα μπορεί να δημιουργήσει. Η επιτυχία του φινλανδικού μοντέλου είναι αποτέλεσμα της συνέργιας μιας σειράς παραγόντων που δεν αφορούν στενά το εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά ολόκληρη τη φινλανδική κοινωνία και τα συστήματα αξιών της. Για να μην οδηγηθούμε σε ένα κακέκτυπο, θα πρέπει να εντοπίσουμε ορισμένα στοιχεία του, που αποτελούν προϋποθέσεις για τη δημιουργία ενός σύγχρονου, αποτελεσματικού, αλλά και κοινωνικά δίκαιου και εκπαιδευτικά γόνιμου συστήματος:

- Ισχυρή χρηματοδότηση και έμπρακτη εφαρμογή της θέσης ότι η εκπαίδευση αποτελεί τη σπουδαιότερη επένδυση για μια κοινωνία.

- Εμπιστοσύνη στους εκπαιδευτικούς και ενίσχυση του αυτόνομου ρόλου τους, παράλληλα με την παροχή ευκαιριών επιμόρφωσης και ενίσχυσης του επιστημονικού τους υπόβαθρου.

- Ενίσχυση των πολιτικών συνοχής και καλλιέργεια ενός κοινωνικά δίκαιου συστήματος αξιών και ενός συστήματος εκπαιδευτικών αξιών που θα προσβλέπει στην

⁴³ «Per Capita»: Ο καθορισμός του ποσού με το σύστημα Per Capita (κατά κεφαλήν) προκύπτει με τον πολλαπλασιασμό του αριθμού των μαθητών με μια συγκεκριμένη αξία (σε χρήμα, ή σε μονάδες υλικών ή ανθρώπινων πόρων). Το ποσό αυτό είναι ευθέως ανάλογο του αριθμού των εγγεγραμμένων μαθητών. (Ευρυδίκη, 2000: 202)

πραγματική παιδεία, στην αληθινή σχέση με τη γνώση και την καλλιέργεια και όχι στη συνεχή επιδίωξη πιστοποιήσεων με αξιώσεις επαγγελματικής εξασφάλισης και εξέλιξης.

Πρέπει ακόμα να επισημανθεί ότι το παράδειγμα ης Φινλανδίας δείχνει πως οι μεταρρυθμίσεις στην παιδεία, (στο διοικητικό σύστημα, στο σύστημα χρηματοδότησης, αλλά και στις κατευθύνσεις και στο περιεχόμενο των σπουδών) σε περιόδους οικονομικής ύφεσης, μόνο οριακή επίδραση μπορούν να ασκήσουν στην ανεργία, η οποία είναι διαρθρωτικό στοιχείο της σύγχρονης οικονομίας. Πράγματι οι μεταρρυθμίσεις στη Φινλανδία, οι οποίες βρίσκονται μπροστά, στην κατεύθυνση των μεταρρυθμίσεων που προτείνει η ΕΕ για την αντιμετώπιση των προβλημάτων απασχόλησης, δεν έχουν καταφέρει να συμβάλλουν στη μείωση του ποσοστού ανεργίας, που κυμαίνεται μεταξύ 9 και 10%, και στους νέους (15-24 ετών) το 2000 έφτανε στο 20% (Ευρυδίκη, 2002: 9), παρά το γεγονός ότι το ποσοστό των αποφοίτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης φτάνει στο 90%.

7.4. Γενικά συμπεράσματα από τη συγκριτική ανάλυση

Η παραπάνω ανάλυση έδειξε ότι την τελευταία εικοσαετία έχει αναπτυχθεί σχεδόν σε όλες τις χώρες της Ε.Ε., μια διαδικασία αποκέντρωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων, με κυρίαρχες τάσεις την αναβάθμιση του ρόλου των τοπικών αρχών και την αυτονόμηση της σχολικής μονάδας.

Η έκταση των μεταρρυθμίσεων και τα αποτελέσματα αυτής της διαδικασίας διαφέρουν από χώρα σε χώρα, αλλά έχουν ως βασικό κοινό χαρακτηριστικό το ότι η βαρύτητα δόθηκε στη διοικητική αποκέντρωση με κύριο στόχο την εξασφάλιση αποτελεσματικότητας και αποδοτικής αξιοποίησης των πόρων. Στην πρώτη γραμμή των μεταρρυθμίσεων που αφορούν την αποσυγκέντρωση αρμοδιοτήτων από την κεντρική εξουσία προς την τοπική αυτοδιοίκηση, βρίσκονται οι Σκανδιναβικές χώρες, οι οποίες αξίζει να σημειωθεί ότι παρουσιάζουν υψηλό επίπεδο ποιότητας στην εκπαίδευσή τους, αλλά και υψηλή απόδοση των μαθητών τους σε διεθνείς μαθητικούς διαγωνισμούς, χαρακτηριστικά που συνδέονται με το γενικότερο υψηλό επίπεδο των κοινωνικών παροχών και του κράτους πρόνοιας στις χώρες αυτές.

Οι αποκεντρωτικές παρεμβάσεις που έγιναν στη Ελλάδα συμφωνούν και εντάσσονται στη γενικότερη ευρωπαϊκή τάση για διάκριση του βαθμού αποκέντρωσης ανάλογα με τα θέματα που αφορά η λήψη των αποφάσεων. Στην ΕΕ οι αποφάσεις που αφορούν οικονομικά θέματα και ιδιαίτερα τη διαχείριση πόρων που δε σχετίζονται άμεσα με την εκπαιδευτική διαδικασία αποτέλεσαν αντικείμενο μεγάλου βαθμού αποκέντρωσης και η αρμοδιότητά τους μεταβιβάστηκε στις τοπικές αρχές. Επίσης αντικείμενο αποκεντρωτικών παρεμβάσεων, κυρίως προς τα όργανα διοίκησης των σχολικών μονάδων και τους εκπαιδευτικούς, αποτέλεσαν εκπαιδευτικά θέματα, όπως η εφαρμογή του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος, η εφαρμογή νέων εκπαιδευτικών μεθόδων

κ.τ.λ. και η οργάνωση της ζωής στο σχολείο. Η μεταβίβαση αυτών των αρμοδιοτήτων συνοδεύτηκε από αλλαγή της διοικητικής διάρθρωσης και διοικητική υπαγωγή των σχολικών μονάδων στις τοπικές αρχές. Τα θέματα που σχετίζονται με την ουσία και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης και οι μείζονος σημασίας πολιτικές αποφάσεις παρέμειναν στην αρμοδιότητα των κεντρικών αρχών.

Στη χώρα μας τα οικονομικά θέματα αποκεντρώθηκαν σε σημαντικό βαθμό στους δήμους και δόθηκε γνωμοδοτικός ρόλος στη λήψη των σχετικών αποφάσεων σε όργανα λαϊκής συμμετοχής (Σύλλογος διδασκόντων, Σχολικό Συμβούλιο, Σχολική Επιτροπή, Δημοτική ή Κοινοτική Επιτροπή Παιδείας, Νομαρχιακή ή Επαρχιακή Επιτροπή Παιδείας). Στον αντίποδα η καθαρά διοικητική γραμμή λήψης αποφάσεων (Υπουργείο Παιδείας - Διεύθυνση Εκπαίδευσης - Διευθυντής Σχολείου) με τον ιδιαίτερα συγκεντρωτικό χαρακτήρα, όπου οι διευθυντές αποτελούν εκτελεστικά όργανα και είναι υπεύθυνοι για την εφαρμογή των κεντρικών αποφάσεων, διατήρησε σε απόλυτο βαθμό την αρμοδιότητα λήψης των εκπαιδευτικού περιεχομένου αποφάσεων. Πρόκειται για ένα ανορθολογικό διαχωρισμό της διοίκησης των σχολείων σε επίπεδα ευθύνης (εκπαιδευτική - οικονομική), ο οποίος δεν επιτρέπει την άμεση συσχέτιση τοπικών εκπαιδευτικών αναγκών και διατιθέμενων πόρων για την κάλυψή τους και ενδέχεται να προκαλέσει διοικητικής φύσεως δυσλειτουργίες με σοβαρές συνέπειες στην τελική αποτελεσματικότητα των σχολείων. Η εμφάνιση ή όχι αυτών των δυσλειτουργιών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον τρόπο λειτουργίας, τις ικανότητες και την προσπάθεια του διευθυντή της σχολικής μονάδας, ο οποίος αποτελεί το συνδετικό κρίκο αυτών των δύο γραμμών.

Με βάση λοιπόν το πλαίσιο που δημιουργήθηκε κατά την προσπάθεια αποκέντρωσης στη χώρα μας, η τοπική αυτοδιοίκηση, αλλά και τοπικοί κοινωνικοί φορείς, όπως οι γονείς, οι συνδικαλιστικές ενώσεις των εκπαιδευτικών, οι παραγωγικές τάξεις, κατέστησαν μεν συμμετέχοντες στη διοίκηση της εκπαίδευσης και των σχολικών μονάδων, αλλά για θέματα ήσσονος σημασίας. Η παρέμβαση της τοπικής αυτοδιοίκησης στην παιδεία, πέρα από την ύπαρξη κάποιων εξαιρέσεων, γενικά παραμένει περιορισμένη στη θεσμικά προσδιορισμένη συνεργασία με τους διευθυντές των σχολικών μονάδων για την επισκευή και συντήρηση των σχολικών κτιρίων και για την κάλυψη των λειτουργικών εξόδων. Οι εξαιρέσεις αφορούν περιπτώσεις δήμων, στους οποίους η συνεργασία έχει διευρυνθεί για να περιλάβει την ενίσχυση και την οικονομική στήριξη δράσεων των σχολικών μονάδων που δεν εντάσσονται στο κανονικό πρόγραμμα σπουδών. Αφορούν ακόμα δήμους, οι οποίοι προκειμένου να υπερβούν την έλλειψη πλαισίου για ουσιαστική παρέμβαση στην τυπική εκπαίδευση, επιχειρούν να παρέμβουν δημιουργώντας ένα περιβάλλον με πολλές ευκαιρίες επαφής με την τέχνη, τον πολιτισμό, τον αθλητισμό, αλλά και παρέχοντας στήριξη, προσανατολισμό και ευκαιρίες άτυπης εκπαίδευσης και κατάρτισης στους δημότες τους. Η αποκέντρωση του «περιεχομένου της εκπαίδευσης», με την έννοια να δοθεί στην τοπική αυτοδιοίκηση και κοινωνία η δυνατότητα να συν-

διαμορφώνει έστω, με βάση τις τοπικές ιδιαιτερότητες, την τοπική ιστορία, και τον πολιτισμό, τα προγράμματα σπουδών ή ακόμα περισσότερο, να χαράσσει μια τοπική εκπαιδευτική πολιτική, μέσα στο πλαίσιο της εθνικής, παρέμεινε ζητούμενο.

Ως αιτίες γι' αυτήν την κατάσταση, πέρα από το περιοριστικό θεσμικό πλαίσιο, αναφέρονται συνήθως η ανεπάρκεια των διατιθέμενων πόρων, η έλλειψη εξειδικευμένου στελεχιακού δυναμικού και τα εμπόδια που θέτουν οι άμεσα εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία. Εξίσου σημαντικός φαίνεται πως είναι και ο ρόλος άλλων παραγόντων, που σχετίζονται με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τις δυνατότητες και τις ανεπάρκειες της τοπικής κοινωνίας, αλλά και συγκεκριμένων προσώπων με ξεχωριστό ρόλο, όπως οι αιρετές τοπικές αρχές, τα μέλη επιτροπών παιδείας και γενικά των εμπλεκόμενων συλλογικών οργάνων και φορέων, οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων. Η έλλειψη οράματος και συγκεκριμένης στοχοθεσίας, η ελλιπής αντίληψη και κατανόηση της κατάστασης, του ρόλου και των δυνατοτήτων τους εμποδίζουν την ανάπτυξη ενός επεξεργασμένου σχεδίου δράσης και εγκλωβίζουν την τοπική αυτοδιοίκηση και τη σχολική διοίκηση σε ένα ρόλο υποτονικό, στο πλαίσιο του οποίου πολλές φορές δεν εξαντλούνται ούτε τα παρεχόμενα από το ισχύον θεσμικό πλαίσιο περιθώρια δράσης ούτε και η διακριτική ευχέρεια, σε ένα ρόλο συντήρησης και διαχείρισης της υφιστάμενης κατάστασης. Ο ρόλος αυτών των παραγόντων αναμένεται να διευκρινιστεί μέσα από την επεξεργασία ανάλυση και ερμηνεία των στοιχείων που προέκυψαν στην εμπειρική έρευνα.

§8. Παρουσίαση των ευρημάτων της δειγματοληπτικής έρευνας

8.1. Γενικά

Η παρουσίαση και περιγραφή των ευρημάτων που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων, σύμφωνα με το θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας, χωρίζεται σε τρία μέρη.

• Στο πρώτο μέρος γίνεται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της περιγραφικής ανάλυσης των δεδομένων, χωριστά για κάθε κατηγορία υποκειμένων, με στόχο να σχηματιστεί εικόνα σε σχέση με τα παρακάτω:

A. Διευθυντές Σχολικών Μονάδων

- Ατομικά χαρακτηριστικά και στοιχεία υπηρεσιακής κατάστασης των διευθυντών
- Χαρακτηριστικά δήμου, σχολικής μονάδας
- Αντιλήψεις για τον ηγετικό ρόλο - ηγετικός προσανατολισμός των διευθυντών
- Αντιλήψεις, στάσεις, απόψεις, προσδοκίες, βαθμός ικανοποίησης των διευθυντών σε σχέση με τη συνεργασία ΣΜ –ΤΑ και το ρόλο τους, αλλά και το ρόλο των άλλων εμπλεκομένων στη συνεργασία
- Εμπλουτισμός της σχολικής ζωής με δραστηριότητες εκτός κεντρικού προγράμματος και τρόποι στήριξης από την Τ.Α.
- Απόψεις των διευθυντών για το θεσμικό πλαίσιο, τη διαδικασία χρηματοδότησης και για την αποκέντρωση προς τους ΟΤΑ συγκεκριμένων αρμοδιοτήτων που αφορούν την εκπαίδευση, και ιδιαίτερα τη λειτουργία των ΣΜ.

B. Συνεντεύξεις δημάρχων

- Ατομικά χαρακτηριστικά δημάρχων
- Αντιλήψεις, στάσεις, απόψεις (προτεραιότητες) των δημάρχων για το θεσμικό πλαίσιο και την πραγματικότητα της συνεργασίας ΣΜ – ΤΑ
- Στο σημείο αυτό γίνεται και η παρουσίαση των απόψεων και των προτάσεων των εκλεγμένων ηγετών των ενώσεων των ΟΤΑ (ΚΕΔΚΕ, ΤΕΔΚΝΑ) για το ρόλο της τοπικής αυτοδιοίκησης στην εκπαίδευση, και ιδιαίτερα στη λειτουργία των ΣΜ, και σύγκριση των απόψεων αυτών με τις απόψεις των υπολοίπων δημάρχων και των άλλων υποκειμένων της έρευνας.

Γ. Συνεντεύξεις προέδρων επιτροπών παιδείας

- Ατομικά χαρακτηριστικά προέδρων επιτροπών παιδείας
- Αντιλήψεις, στάσεις, απόψεις των προέδρων επιτροπών παιδείας για το θεσμικό πλαίσιο και την πραγματικότητα της συνεργασίας ΣΜ – ΤΑ

• Στο δεύτερο μέρος γίνεται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της περιγραφικής ανάλυσης των δεδομένων, χωριστά για κάθε δήμο, με στόχο να σχηματιστεί εικόνα σε σχέση με:

- Συγκεκριμένες παραμέτρους της συνεργασίας ΣΜ – ΤΑ σε κάθε δήμο (ηγετικός προσανατολισμός διευθυντών, εμπλουτισμένη σχολική ζωή)
- Το κλίμα συνεργασίας που επικρατεί σε κάθε δήμο

• Στο τρίτο μέρος γίνεται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της συσχέτισης των επιμέρους μεταβλητών και ιδιαίτερα:

- της συσχέτισης του ηγετικού προσανατολισμού των διευθυντών (ερ. 1) με επιλεγμένα ατομικά χαρακτηριστικά (ηλικία, χρόνος προϋπηρεσίας, διοικητική εμπειρία, σπουδές)
- της συσχέτισης του ηγετικού προσανατολισμού των διευθυντών (ερ.1) με το βαθμό εμπλουτισμού της σχολικής ζωής (ερ.15) και τη συνεργατική στάση των διευθυντών (ερ.8, 11)
- της συσχέτισης του μέσου ηγετικού προσανατολισμού των διευθυντών με το κλίμα συνεργασίας και τον εμπλουτισμό της σχολικής ζωής σε κάθε δήμο και σε κάθε κατηγορία δήμων

8.2. Ευρήματα περιγραφικής ανάλυσης για τους Διευθυντές ΣΜ

8.2.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά των διευθυντών

Όσον αφορά τα ερωτήματα για τα ατομικά και τα επαγγελματικά στοιχεία, που τέθηκαν σε διευθυντές σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (ερωτήσεις 19 έως 29 αντίστοιχου ερωτηματολογίου), διαπιστώνουμε τα ακόλουθα:

- Οι 95 από τους ερωτηθέντες (73,6%)⁴⁴ είναι άνδρες και οι 32 είναι γυναίκες (24,8%). Παρά την ελαφρά άνοδο του ποσοστού των γυναικών σε σχέση με παλαιότερες έρευνες (Τύπας, 1999· Σαϊτή, 1999· Σαϊτής 2000), η ηγεσία των Σ.Μ. παραμένει ανδροκρατούμενη. Το χαμηλό ποσοστό των γυναικών – διευθυντριών καταδεικνύει ότι οι ρυθμίσεις και οι παρεμβάσεις που έχουν γίνει για την άρση των εμποδίων, τα οποία σχετίζονται με κατεστημένες κοινωνικές αντιλήψεις, για μειωμένες ηγετικές ικανότητες των γυναικών και για αυξημένες οικογενειακές ευθύνες, δεν επαρκούν για την εξασφάλιση ισότητας μεταξύ των δύο φύλων. Αυτό δείχνει και το γεγονός ότι οι υποψηφιότητες των

⁴⁴ Επισημαίνεται ότι στην παρούσα έρευνα για την περιγραφή των δεδομένων δεν χρησιμοποιείται το έγκυρο ποσοστό, δηλαδή το ποσοστό επί των έγκυρων απαντήσεων, αλλά το δειγματικό ποσοστό, δηλαδή το ποσοστό στο σύνολο των ερωτηθέντων, το οποίο είναι λίγο μικρότερο, δεδομένου ότι οι παραλειπόμενες περιπτώσεις είναι λίγες και θεωρήθηκε ότι αποδίδει περισσότερο την πραγματικότητα, αφού σε αρκετές περιπτώσεις η έλλειψη απάντησης αντιστοιχεί σε αρνητική απάντηση.

γυναικών για διευθυντικές θέσεις είναι πάντα περιορισμένες, παρά την αριθμητική υπεροχή των γυναικών στον εκπαιδευτικό πληθυσμό.

- Το 48,1% έχουν ηλικία από 45-54 ετών, το 30,2% από 55-65 ετών, ενώ πολύ μικρότερα ποσοστά έχουμε στις χαμηλότερες ηλικίες και συγκεκριμένα 17,8% από 35-44 ετών και 1,6% από 25-34 ετών. Παρατηρείται ότι ένα πολύ μεγάλο ποσοστό $\approx 78,0\%$ των διευθυντών/ντριών των σχολικών μονάδων είναι πάνω των 45 ετών. Το υψηλό αυτό ποσοστό μπορεί να εξηγηθεί με βάση το ισχύον νομικό πλαίσιο για την κάλυψη των διοικητικών θέσεων που ισχύει στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Κατά το υφιστάμενο σύστημα στελέχωσης, καθοριστικό ρόλο για την κάλυψη διευθυντικής θέσης παίζει η αρχαιότητα.

- Η συντριπτική πλειοψηφία (82,3%) έχει υπηρετήσει στη δημόσια εκπαίδευση πάνω από 20 χρόνια, ενώ το 62,1% έχει υπηρετήσει πάνω από 25 χρόνια. Η διαπίστωση αυτή ενισχύει την παραπάνω άποψη για επικράτηση του κριτηρίου της αρχαιότητας στην επιλογή των «ηγετών» της σχολικής μονάδας. Η ύπαρξη διευθυντών-ντριων και με υπηρεσία έως 10 έτη (5,4%), οι οποίοι δεν διαθέτουν το βαθμό Α', οφείλεται στο γεγονός ότι στο δείγμα υπάρχει ποσοστό $\approx 8\%$ μονοθέσιων και διθέσιων σχολείων, στα οποία η κάλυψη των διευθυντικών θέσεων γίνεται αναγκαστικά από τους υπηρετούντες εκπαιδευτικούς, ακόμα και αν δεν διαθέτουν τα απαραίτητα χρόνια υπηρεσίας. Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι η ύπαρξη νέων διευθυντών -ντριων στις σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δεν αναιρεί το αρχαιοκρατικό σύστημα επιλογής στελεχών.

- Το 59,7% των ερωτηθέντων έχει υπηρετήσει σε θέση διευθυντή τουλάχιστον 6 χρόνια, ενώ το 31% πάνω από 11 χρόνια. Εξάλλου, το 35,7% έχει υπηρετήσει σε θέση υποδιευθυντή/ντριας, ενώ 10,9% έχουν υπηρετήσει ως αποσπασμένοι/ες σε δημόσια διοικητική θέση και 1,6% (2 ερωτηθέντες) σε θέση προϊστάμενου γραφείου. Τα στοιχεία αυτά δείχνουν ότι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων διαθέτουν σχετική εμπειρία στη διοίκηση. Μεγάλο είναι όμως και το ποσοστό (38,8%) αυτών που έχουν υπηρεσία ως διευθυντές/τριες από 1-5 χρόνια. Παρατηρείται λοιπόν και ένα μεγάλο ποσοστό δεν έχουν επαρκή προηγούμενη προϋπηρεσία σε διοικητική θέση, η οποία θα τους παρείχε την κατάλληλη εμπειρία για αποτελεσματικότερη άσκηση των καθηκόντων τους. Η παρατήρηση αυτή έχει ιδιαίτερη βαρύτητα αν αναλογιστούμε ότι περίπου το 73% των υπηρετούντων διευθυντών δεν έτυχε μετεκπαίδευσης σε θέματα σχολικής διοίκησης (ερ. 26).

- Όσον αφορά την υπηρεσία τους ως διευθυντές/τριες στο σχολείο που υπηρετούν σήμερα το μεγαλύτερο ποσοστό (51,9%) έχει από 1-5 χρόνια, το 27,9% έχει από 6-10 χρόνια και μόνο το 17,1% έχει πάνω από 11 χρόνια. Από τη σύγκριση του ποσοστού αυτών που έχουν υπηρετήσει σε θέση διευθυντή πάνω από 6 χρόνια (59,7%) και πάνω από

11 χρόνια (31%) με το ποσοστό αυτών που έχουν υπηρετήσει στην ίδια σχολική μονάδα πάνω από 6 χρόνια (45%) και πάνω από 11 χρόνια (17,1%) προκύπτει ότι υπάρχει μια κινητικότητα των διευθυντικών στελεχών, η οποία μπορεί να αποδοθεί στο δικαίωμα μετάθεσης (Π.Δ. 50/96) και στο σύστημα της θητείας (Ν. 2188/94). Η κινητικότητα αυτή, σύμφωνα με τη θεωρία, λειτουργεί ανασταλτικά στην αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων, διότι καταργεί βασικές αρχές της διοίκησης, όπως η διοικητική συνέχεια και η σταθερότητα του προσωπικού που μπορούν να συμβάλλουν σε σταθερή διοικητική πορεία και στην ανάπτυξη κλίματος συνεργασίας. Η άποψη αυτή επιβεβαιώνεται από τα ευρήματα που προέκυψαν από τη διασταύρωση της μεταβλητής «χρόνια υπηρεσίας στο ίδιο σχολείο» με τη μεταβλητή «εμπλουτισμένο σχολικό πρόγραμμα».

- Όσον αφορά τις σπουδές των ερωτηθέντων, ένα μεγάλο ποσοστό (39,5%) δεν διαθέτει άλλες σπουδές πέραν του βασικού πτυχίου. Από αυτούς που έχουν άλλες σπουδές, το 27,1% έχει πτυχίο μετεκπαίδευσης στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης, το 10,9% έχει πτυχίο άλλου Α.Ε.Ι., ενώ 3,9% διαθέτουν μεταπτυχιακό τίτλο σε επίπεδο master και 2,3% σε επίπεδο διδακτορικού. Αν λάβουμε υπόψη μας (ερ. 26) ότι α) μόνο το 14,7% των ερωτηθέντων διευθυντών έχει παρακολουθήσει κάποιας μορφής σεμινάριο διοικητικής ενημέρωσης διάρκειας μικρότερης από 1 μήνα, και ένα άλλο 13,2% σεμινάριο διοικητικής ενημέρωσης διάρκειας μεγαλύτερης από 1 μήνα β) οι υπηρετούντες δάσκαλοι δεν έχουν διδαχθεί το μάθημα «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι η πλειονότητα των ερωτηθέντων δε διαθέτουν επαρκείς γνώσεις διοίκησης.

8.2.2. Χαρακτηριστικά των σχολικών μονάδων

- Από τις σχολικές μονάδες που περιλαμβάνονται στο δείγμα, 72 (ποσοστό 55,8%) βρίσκονται σε δήμους από την περιφέρεια της πρωτεύουσας, 36 Σ.Μ. (ποσοστό 27,9%) βρίσκονται σε δήμους – πρωτεύουσες νομών και 21 Σ.Μ. (ποσοστό 16,3%) βρίσκονται σε μικρούς επαρχιακούς δήμους.

- Όσον αφορά την οργανικότητα των σχολείων διαπιστώνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό τους (83%) είναι 6/θέσια και πάνω, ενώ ποσοστό 35,7% είναι 12/θέσια σχολεία.

- Το 38,8% των Σ.Μ. είτε συστεγάζονται είτε λειτουργούν ακόμα σε βάρδιες. Πρόκειται για σοβαρά κτιριακά προβλήματα, τα οποία εμφανίζονται στους μεγάλους δήμους της πρωτεύουσας ή της επαρχίας και έχουν αρνητικές επιπτώσεις στην αποτελεσματική λειτουργία των σχολείων.

8.2.3. Αντιλήψεις, στάσεις, απόψεις των διευθυντών για τον ηγετικό ρόλο - ηγετικός προσανατολισμός

8.2.3.1. Απόψεις για τον ηγετικό ρόλο του διευθυντή της Σ.Μ.

Πίνακας 8.1.: Απόψεις των διευθυντών για τη σχολική ηγεσία

Ο Διευθυντής – Σύγχρονος Ηγέτης:	Καθόλου N %	Λίγο N %	Αρκετά N %	Απόλυτα N %
1. Επιβάλλει τις αποφάσεις της διοίκησης στο επίπεδο της ΣΜ.	21 16,3	14 10,9	56 43,4	33 25,6
2. Έχει σαφείς στόχους και τους επιδιώκει με συνέπεια και σύστημα.	- -	1 0,8	46 35,7	82 63,6
3. Λαμβάνει μόνος του αποφάσεις και δίνει εντολές για την υλοποίησή τους.	81 62,8	30 23,3	15 11,6	1 0,8
4. Επικεντρώνει τη δράση του στην τυπική άσκηση των καθηκόντων του.	60 46,5	32 24,8	25 19,4	11 8,5
5. Ενθαρρύνει την ανάπτυξη πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς.	1 0,8	2 1,6	50 38,8	75 58,1
6. Λαμβάνει μόνος του αποφάσεις και προσπαθεί να πείσει για την ορθότητά τους.	83 64,3	28 21,7	14 10,9	3 2,3
7. Ενθαρρύνει την ανάπτυξη αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ τοπικής κοινωνίας (γονέων, ΤΑ κ.λπ.) και ΣΜ.	1 0,8	1 0,8	58 45,0	69 53,5
8. Ενθαρρύνει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών, στη λήψη αποφάσεων για θέματα της ΣΜ.	- -	- -	49 38,0	80 62,0
9. Εξαντλεί τα όρια του νόμου και αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για την υπερπήδηση εμποδίων που θέτει η αυστηρή τήρησή του.	6 4,7	11 8,5	75 58,1	35 27,1
10. Διαθέτει κοινωνική αποδοχή και αναγνώριση στην τοπική κοινωνία.	- -	2 1,6	69 53,5	57 44,2
11. Αναθέτει τις ευθύνες του και τον ηγετικό του ρόλο στους υφισταμένους του.	98 76,0	21 16,3	6 4,7	3 2,3
12. Προσαρμόζει την ηγετική του συμπεριφορά στις συνθήκες (χαρακτηριστικά εκπ/κών, δυναμική σχέσεων κ.λπ.) που επικρατούν στην ΣΜ.	6 4,7	8 6,2	77 59,7	36 27,9

Με βάση το βαθμό συμφωνίας στις προτάσεις, που περιλαμβάνονται στο ερώτημα αυτό (1^ο ερώτημα) και αφορούν την ηγετική συμπεριφορά, διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις και οι εκτιμήσεις των ερωτηθέντων διευθυντών ΣΜ για τη σχολική ηγεσία και προσδιορίστηκε, μέσω της κλίμακας μέτρησης που συνθέτουν αυτές οι απόψεις, ο

ηγετικός προσανατολισμός των διευθυντών. Η ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων της έρευνας στις επιμέρους προτάσεις φαίνεται στον πίνακα 8.1.

Εξετάζοντας τις τοποθετήσεις των διευθυντών του δείγματος της έρευνας στις επιμέρους προτάσεις διαπιστώνουμε τα παρακάτω:

- Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων απορρίπτει το αυταρχικό πρότυπο ηγετικής συμπεριφοράς, αφού σε υψηλά ποσοστά συμφωνεί λίγο (>20,0%) ή καθόλου (>60,0%) με την πρόταση (3) «λαμβάνει μόνος του αποφάσεις και δίνει εντολές για την υλοποίησή τους», που παραπέμπει στο αυταρχικό – εκμεταλλευτικό στυλ και με την πρόταση (6) «λαμβάνει μόνος του αποφάσεις και προσπαθεί να πείσει για την ορθότητά τους», που παραπέμπει στο καλοπροαίρετο – αυταρχικό στυλ.

- Ένα μεγάλο ποσοστό των ερωτηθέντων υιοθετεί ένα διαχειριστικό στυλ ηγεσίας και αντιλαμβάνεται το ρόλο του ως εκτελεστικό όργανο ή όργανο επιβολής των αποφάσεων της διοίκησης, αφού συμφωνούν αρκετά (43,4%) ή απόλυτα (25,6%) με την άποψη ότι ο διευθυντής «επιβάλλει τις αποφάσεις της διοίκησης στο επίπεδο της ΣΜ» (πρόταση 1).

- Από την άλλη, στην πλειοψηφία τους απορρίπτουν την ακραία τυπική – γραφειοκρατική ηγετική συμπεριφορά, αφού συμφωνούν λίγο (24,8%) ή καθόλου (46,5%) με την πρόταση (4) «ο διευθυντής επικεντρώνει τη δράση του στην τυπική άσκηση των καθηκόντων του».

- Παράλληλα όμως, απορρίπτουν το εξουσιοδοτικό ή αδιάφορο στυλ ηγετικής συμπεριφοράς, αφού στην πλειοψηφία τους συμφωνούν λίγο (16,3%) ή καθόλου (76,0%) με την πρόταση (11) «αναθέτει τις ευθύνες του και τον ηγετικό του ρόλο στους υφισταμένους του».

- Αντίθετα, όλοι οι ερωτηθέντες υιοθετούν το δημοκρατικό – συμμετοχικό στυλ ηγετικής συμπεριφοράς, αφού συμφωνούν αρκετά (~38,0%) ή απόλυτα (>58,0%) με τις προτάσεις (8) «ενθαρρύνει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών, στη λήψη αποφάσεων για θέματα της ΣΜ» και (5) «ενθαρρύνει την ανάπτυξη πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς».

- Παράλληλα, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων υιοθετεί ένα στυλ ηγετικής συμπεριφοράς παρακινητικό – δημοκρατικό, προσανατολισμένο τόσο στους ανθρώπους, όπως φάνηκε πιο πάνω (προτάσεις 5, 8) όσο και στην επίτευξη στόχων, όπως προκύπτει από τη συμφωνία τους σε παρόμοια μεγάλα ποσοστά με την πρόταση 2 «έχει σαφείς στόχους και τους επιδιώκει με συνέπεια και σύστημα».

- Επιπρόσθετα, υιοθετούν μια πιο ευέλικτη ηγετική συμπεριφορά τόσο σε σχέση με τους γραφειοκρατικούς περιορισμούς, όσο και σε σχέση με τις συνθήκες, που επικρατούν στο περιβάλλον της Σ.Μ., αφού σε υψηλά ποσοστά συμφωνούν αρκετά (>58,0%) ή

απόλυτα (>27,0%) με τις προτάσεις (9) «εξαντλεί τα όρια του νόμου και αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για την υπερπήδηση εμποδίων που θέτει η αυστηρή τήρησή του» και (12) «προσαρμόζει την ηγετική του συμπεριφορά στις συνθήκες (χαρακτηριστικά εκπ/κών, δυναμική σχέσεων κ.λπ.) που επικρατούν στην ΣΜ».

- Τέλος, υιοθετούν απόψεις που παραπέμπουν σε ένα πρότυπο ηγετικής συμπεριφοράς σχετικά επικοινωνιακό, εξωστρεφές, ανοικτό στο περιβάλλον της Σ.Μ. και προσανατολισμένο στην ανάπτυξη της «μεθοριακής» διοίκησης, αφού συμφωνούν σχεδόν όλοι (αρκετά 45,0%, απόλυτα 53,5%) με την πρόταση (7) «ενθαρρύνει την ανάπτυξη αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ τοπικής κοινωνίας (γονέων, ΤΑ κ.λπ.) και ΣΜ.», αλλά και σε μικρότερο βαθμό (αρκετά 53,5%, απόλυτα 44,2%) με την πρόταση (10) «διαθέτει κοινωνική αποδοχή και αναγνώριση στην τοπική κοινωνία».

Οι τιμές στην κλίμακα ηγετικής συμπεριφοράς, η οποία όπως έχει προαναφερθεί προκύπτει από τη σύνθεση των παραπάνω προτάσεων και έχει ικανοποιητικό συντελεστή αξιοπιστίας (Cronbach $\alpha = 0,69$), εμφανίζουν την ακόλουθη κατανομή:

Πίνακας 8.2.: Κατανομή συχνοτήτων τιμών της κλίμακας μέτρησης της ηγετικής συμπεριφοράς

Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστό %	Αθροιστικό ποσοστό
26	1	0,8	0,8
31	1	0,8	1,6
33	3	2,3	3,9
34	6	4,7	8,6
35	8	6,2	14,8
36	12	9,3	24,1
37	8	6,2	30,3
38	8	6,2	36,5
39	7	5,4	41,9
40	11	8,5	50,4
41	9	7,0	57,4
42	7	5,4	62,8
43	9	7,0	69,8
44	13	10,1	79,9
45	9	7,0	86,9
46	4	3,1	90,0
47	4	3,1	93,1
missing	9	7,0	100,0
Σύνολο	129	100,0	
Μέσος όρος: 39,87			

Όπως φαίνεται στον πίνακα 8.2, σε μια κλίμακα που εκτείνεται από 12 έως 48, οι τιμές που προκύπτουν από τα δεδομένα της έρευνας συσσωρεύονται στο ανώτερο διάστημα της κλίμακας από 33 - 47, με μέση τιμή 39,87, διάμεση τιμή 40 και τυπική απόκλιση 4,13 μονάδων. Οι διαπιστώσεις αυτές, όπως και τα ευρήματα που προέκυψαν από την ανάλυση των απαντήσεων στις επιμέρους προτάσεις, οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι ερωτηθέντες διευθυντές υιοθετούν απόψεις, οι οποίες, ως στάση, γενικά τείνουν προς το σύγχρονο ηγετικό προσανατολισμό, με την έννοια που έχει δοθεί στον όρο στην παρούσα έρευνα. Ωστόσο, παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στην ένταση της θετικής

στάσης των διευθυντών, ως προς τον αρκετά, πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό υιοθέτησης σύγχρονου ηγετικού προσανατολισμού. Αυτό φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί, όπου η κλίμακα έχει διαιρεθεί σε 6 ισομεγέθη διαστήματα.

Πίνακας 8.3.: Κατανομή συχνοτήτων σε έξι ίσα διαστήματα τιμών της κλίμακας μέτρησης του ηγετικού προσανατολισμού

Διάστημα τιμών	Συχνότητα	Ποσοστό %
13 - 18	-	-
19 - 24	-	-
25 - 30	1	0,8
31 - 36	30	23,3
37 - 42	50	38,8
43 - 48	39	30,2
Σύνολο	120	93,1

Οι περισσότεροι (50 περιπτώσεις ή 38,8%), όπως φαίνεται και στο διάγραμμα, συσσωρεύονται στο διάστημα 37-42, ενώ ποσοστά 23,3% και 30,2% συσσωρεύονται αντίστοιχα στο προηγούμενο (31-36) και στο επόμενο διάστημα (43-48).

Διάγραμμα 8.1.: Κατανομή ηγετικού προσανατολισμού σε έξι διαστήματα



ηγετικός προσανατολισμός σε έξι διαστήματα

Πάντως, σε σχέση με τις υψηλές τιμές στην κλίμακα ηγετικού προσανατολισμού, δεν πρέπει να παραγνωρίζεται το γεγονός ότι σε αυτές τις καταγραφές ενσωματώνονται και λάθη σύμφυτα με την ποσοτική μέθοδο έρευνας, τα οποία σχετίζονται με την προσπάθεια των ερωτώμενων να προσαρμόσουν τις απαντήσεις τους σε ό,τι πιστεύουν ότι θεωρείται πιο σωστό και παραδεκτό και να ανταποκριθούν με τον τρόπο που πιστεύουν ότι υιοθετεί ο ερευνητής. Αυτό οδηγεί σε συγκέντρωση των περιπτώσεων σε υψηλά επίπεδα τιμών, καθιστά δύσκολη τη διαφοροποίηση των περιπτώσεων και την εξαγωγή συμπερασμάτων

και καθορίζει στην πράξη την ικανότητα της κλίμακας να μετρά τη στάση των υποκειμένων αξιόπιστα, έγκυρα και αντικειμενικά.

8.2.3.2. Άποψη των διευθυντών για την βαρύτητα συγκεκριμένων κριτηρίων επιλογής και αξιολόγησής τους (2^ο και 3^ο ερώτημα)

Πίνακας 8.4.: Κριτήρια επιλογής διευθυντών

Κριτήρια	Καθόλου %	Λίγο %	Αρκετά %	Πάρα Πολύ %
1. Διοικητικές γνώσεις και ικανότητες		1,6	31,0	67,4
2. Ικανότητες διαχείρισης οικονομικών	1,6	17,8	46,5	33,3
3. Ικανότητες διαχείρισης εκπαιδευτικών θεμάτων	0,8	0,8	18,6	79,8
4. Ικανότητες για επικοινωνία και δημόσιες σχέσεις	1,6	1,6	26,4	70,5

Όπως φαίνεται στον πίνακα οι ερωτηθέντες πιστεύουν ότι όλα τα παραπάνω κριτήρια πρέπει να εξετάζονται για την επιλογή διευθυντών. Η μεγάλη πλειοψηφία των ερωτηθέντων πιστεύουν ότι τα τρία από τα τέσσερα κριτήρια πρέπει να βαρύνουν σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό και πιο συγκεκριμένα για τις «ικανότητες διαχείρισης εκπαιδευτικών θεμάτων» το 79,8%, για τις «ικανότητες για επικοινωνία και δημόσιες σχέσεις» το 70,5% και για τις «διοικητικές γνώσεις και ικανότητες» το 67,4%. Αντίθετα σε μικρότερο βαθμό πιστεύουν ότι πρέπει να βαρύνει το κριτήριο των «ικανότητων διαχείρισης οικονομικών θεμάτων».

Οι παραπάνω διαπιστώσεις καταδεικνύουν ότι η πλειονότητα των διευθυντών αντιλαμβάνονται την πολυπλοκότητα και τις ποικίλες απαιτήσεις του ρόλου τους και αποδέχονται ότι ένας αποτελεσματικός διευθυντής σχολείου πρέπει να διαθέτει όχι μόνο ικανότητες διαχείρισης εκπαιδευτικών θεμάτων, αλλά και διοικητικές, επικοινωνιακές και συνεργατικές ικανότητες. Το ότι αποδίδουν μικρότερη βαρύτητα στο κριτήριο διαχείρισης οικονομικών σχετίζεται προφανώς με το γεγονός ότι η οικονομική διαχείριση έχει από το νόμο ανατεθεί στη σχολική επιτροπή, αν και στην πράξη οι διευθυντές φέρουν το βάρος της οικονομικής διαχείρισης.

Σε σχέση με το αν «*Η ικανότητα αξιοποίησης πόρων και ευκαιριών που προσφέρει το περιβάλλον (τοπική κοινωνία, ΤΑ) για εμπλουτισμό της σχολικής ζωής και αποτελεσματικότερη λειτουργία της ΣΜ, πρέπει να θεωρείται κριτήριο για την αξιολόγηση της Διοίκησης της ΣΜ*», η μεγάλη πλειοψηφία των ερωτηθέντων (84,5%) υιοθέτησε την άποψη ότι «πρέπει να εξετάζεται γιατί αφορά την αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και τη σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία». Αν και υπήρξε ένα μικρό ποσοστό (10,2%) που υιοθέτησε την άποψη ότι «δεν πρέπει να εξετάζεται, γιατί

αφορά δράσεις των διευθυντών πέραν των σαφώς προβλεπομένων από το θεσμικό πλαίσιο», η συνολική στάση των διευθυντών είναι θετική και συμφωνεί με ό,τι στην παρούσα έρευνα έχει χαρακτηριστεί ως σύγχρονη σχολική ηγεσία.

8.2.3.3. Αποδοχή συμμετοχής παραγόντων της Σ.Μ. και της τοπικής κοινωνίας στη διαμόρφωση του Π.Σ. στο επίπεδο της ΣΜ (4ο Ερώτημα)

Στο ερώτημα αυτό σχεδόν όλοι οι ερωτηθέντες (96,9%) υιοθετούν την άποψη ότι «οι προτεραιότητες που θέτει το κεντρικά σχεδιασμένο αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να συνδυάζονται με αυτές που εκφράζουν οι διδάσκοντες». Υψηλά ποσοστά εμφανίζουν και οι απόψεις που υποστηρίζουν τη συμμετοχή στη διαμόρφωση των σκοπών, στόχων και αξιών σε επίπεδο Σ.Μ. των μαθητών (69,8%), των ενώσεων εκπαιδευτικών (69,0%) και των γονέων (68,2%). Περίπου οι μισοί δέχονται τη συμμετοχή της τοπικής αυτοδιοίκησης (51,2%), ενώ μόνο το 15,5% αποδέχεται τη συμμετοχή των ενώσεων των εργαζομένων και μόλις το 5,4% τους επιχειρηματίες της περιοχής.

Πίνακας 8.5.: Αποδοχή συμμετοχής παραγόντων της Σ.Μ. και της τοπικής κοινωνίας στη διαμόρφωση Π.Σ.

<i>Οι προτεραιότητες που θέτει το κεντρικά σχεδιασμένο αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να συνδυάζονται με αυτές που εκφράζουν:</i>	<i>Συχνότητα</i>	<i>%</i>
Οι διδάσκοντες	125	96,9
Οι μαθητές	90	69,8
Οι γονείς	88	68,2
Η τοπική αυτοδιοίκηση	66	51,2
Οι επιχειρηματίες της περιοχής	7	5,4
Οι ενώσεις των εκπαιδευτικών	89	69,0
Ενώσεις εργαζομένων	20	15,5

Ο τρόπος, με τον οποίο οι ερωτηθέντες συνδυάζουν αυτούς τους παράγοντες, είναι αποκαλυπτικός της στάσης που υιοθετούν απέναντι σε παράγοντες της κοινωνίας και στο ρόλο τους στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Όπως φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί, το 21,7% των ερωτηθέντων θεωρεί τη διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών υπόθεση της εκπαιδευτικής κοινότητας αποκλειστικά. Σε μια πιο διευρυμένη άποψη, το 24,1% θεωρεί τη διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών υπόθεση των άμεσα εμπλεκόμενων στη λειτουργία των σχολείων και υιοθετεί την άποψη ότι εκτός από την εκπαιδευτική κοινότητα πρέπει να συμμετέχουν και οι γονείς. Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων (37,2%) θεωρεί ότι στους άμεσα εμπλεκόμενους στη λειτουργία των σχολείων, οι οποίοι πρέπει να συμμετέχουν στη διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, εκτός των εκπαιδευτικών, των

μαθητών και των γονέων περιλαμβάνεται και η τοπική αυτοδιοίκηση. Τέλος υπάρχει ένα ποσοστό 14,0% που υιοθετεί την άποψη ότι η διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών είναι υπόθεση όλων (ή σχεδόν όλων, αφού τους επιχειρηματίες δέχεται μόνο το 5,4%) των φορέων της τοπικής κοινωνίας.

Πίνακας 8.6.: Αποδοχή συμμετοχής ομάδων παραγόντων της Σ.Μ. και της τοπικής κοινωνίας στη διαμόρφωση Π.Σ.

<i>Οι προτεραιότητες που θέτει το κεντρικά σχεδιασμένο αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να συνδυάζονται με αυτές που εκφράζουν:</i>	<i>Συχνότητα</i>	<i>%</i>
Εκπαιδευτικοί, ενώσεις εκπαιδευτικών, μαθητές.	28	21,7
Εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς.	31	24,0
Εκπαιδευτικοί, ενώσεις εκπαιδευτικών, μαθητές, ενώσεις εργαζομένων	2	1,6
Εκπαιδευτικοί, ενώσεις εκπαιδευτικών, μαθητές, γονείς και Τ.Α.	48	37,2
Εκπαιδευτικοί, ενώσεις εκπαιδευτικών, μαθητές, γονείς, Τ.Α., ενώσεις εργαζομένων και / ή επιχειρηματίες της περιοχής	18	14,0

Τα ευρήματα αυτά δείχνουν ότι οι ερωτηθέντες διευθυντές, ενώ, όπως φάνηκε από την τοποθέτησή τους στις προτάσεις 7, 10 της κλίμακας ηγετικής συμπεριφοράς, υιοθετούν σε μεγάλο βαθμό ένα πρότυπο ηγεσίας σχετικά επικοινωνιακό, εξωστρεφές, ανοικτό στο περιβάλλον της Σ.Μ. και προσανατολισμένο στην ανάπτυξη της «μεθοριακής» διοίκησης, εμφανίζονται σε ποσοστό 46,0% επιφυλακτικοί όσον αφορά τη συμμετοχή των φορέων της τοπικής κοινωνίας στη διαμόρφωση του προγράμματος σπουδών στο επίπεδο της Σ.Μ.. Εμφανίζονται επιφυλακτικοί στην υιοθέτηση σύγχρονων παιδαγωγικών απόψεων, οι οποίες θέλουν το σχολείο ανοικτό στην τοπική κοινωνία και επιζητούν τη συμμετοχή όλων των τοπικών παραγόντων στη διαμόρφωση ενός προγράμματος σπουδών προσαρμοσμένου στις ανάγκες, τις προτεραιότητες και το αξιακό σύστημα της τοπικής κοινωνίας, που θα συμβάλλει στη διαμόρφωση αυριανών πολιτών προσαρμοσμένων στο περιβάλλον τους και ικανών να προσφέρουν. Θα μπορούσε μάλιστα να διατυπωθεί η άποψη ότι οι ερωτηθέντες εκφράζουν μια αντίληψη περιφρούρησης του σχολείου, αλλά και του επιστημονικού και επαγγελματικού τους χώρου, από «εξωσχολικούς» φορείς, οι οποίοι δε διαθέτουν τις ειδικές γνώσεις, όπως κυρίως οι επιχειρηματίες και οι ενώσεις εργαζομένων και κατά δεύτερο λόγο η τοπική αυτοδιοίκηση. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η διαπίστωση που αφορά την επιφυλακτικότητα στην αποδοχή της Τ.Α. ως μέτοχου στη διαμόρφωση των σχετικών αποφάσεων, αν λάβουμε υπόψη ότι η Τ.Α. έχει θεσμοθετημένο ρόλο στη λειτουργία των Σ.Μ. και ότι οι διευθυντές συνεργάζονται με την Τ.Α. και ζητούν τη στήριξή της (κυρίως οικονομική) για την

αντιμετώπιση προβλημάτων ή για την υλοποίηση πρωτοβουλιών εκπαιδευτικού χαρακτήρα.

8.2.3.4. Αποψη και πρακτική των διευθυντών σχετικά με την εσωστρέφεια ή την εξωστρέφεια του ρόλου τους (5^ο, 6^ο Ερώτημα)

Στο ερώτημα «Κατά τη διοίκηση της ΣΜ με ποια θέματα πιστεύετε ότι πρέπει ο Διευθυντής να ασχολείται περισσότερο;» η πλειονότητα των ερωτηθέντων (58,1%) απάντησε ότι πρέπει να ασχολείται περισσότερο με «εσωτερικά θέματα της Σ.Μ.». Αντίθετα μόνο το 20,2% απάντησε ότι πρέπει να ασχολείται περισσότερο με «τις σχέσεις και τις συναλλαγές μεταξύ της ΣΜ και του περιβάλλοντος». Υπήρξε και ένα ποσοστό 17,8% που αγνόησε τους περιορισμούς της ερώτησης και απήντησε ότι πρέπει να ασχολείται εξίσου με τα εσωτερικά και εξωτερικά θέματα.

Η διαπίστωση αυτή δείχνει ότι οι περισσότεροι διευθυντές, ενώ, όπως φάνηκε από την τοποθέτησή τους στις προτάσεις 7, 10 της κλίμακας ηγετικής συμπεριφοράς, υιοθετούν ένα πρότυπο ηγεσίας σχετικά επικοινωνιακό, εξωστρεφές, ανοικτό στο περιβάλλον της Σ.Μ. και προσανατολισμένο στην ανάπτυξη της «μεθοριακής» διοίκησης, θεωρούν παράλληλα ότι αυτή η εξωτερική – μεθοριακή δράση τους πρέπει να αποτελεί το μικρότερο μέρος της συνολικής δράσης τους. Η θέση τους αυτή δε συνάδει με τις σύγχρονες απόψεις, σύμφωνα με τις οποίες οι σύγχρονοι διευθυντές πρέπει να ασχολούνται περισσότερο με τις συναλλαγές με τους εκτός επαγγέλματος (γονείς, αυτοδιοίκηση, κόσμος της οικονομίας), αφού με τις επαφές αυτές μπορούν να διαμορφώνουν θετικό κλίμα για το έργο του σχολείου, να καλλιεργούν την αλληλοκατανόηση και να εξασφαλίζουν επωφελείς συνεργασίες και υποστήριξη στο έργο του σχολείου.

Οι απαντήσεις των διευθυντών σε σχέση με την «κατανομή του χρόνου εργασίας τους ανάμεσα στις διάφορες αρμοδιότητες και εργασίες τους σε εβδομαδιαία βάση» (ερώτημα 6) παρουσιάζονται στον πίνακα 8.7.

Όπως φαίνεται στον πίνακα και όπως προκύπτει από τις μέσες τιμές που παρατίθενται στην τελευταία στήλη, οι διευθυντές αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στο «διδασκτικό έργο» και στις «διοικητικές αρμοδιότητες» και κατά δεύτερο λόγο στη «συνεργασία με μαθητές, διδάσκοντες, λοιπό προσωπικό», σε «εκπαιδευτικές αρμοδιότητες» και σε θέματα «επισκευής - συντήρησης και εξοπλισμού της Σ.Μ.».

Αντίθετα, το λιγότερο χρόνο αφιερώνουν στην «αναζήτηση πρόσθετης χρηματοδότησης» και στις «σχέσεις - συνεργασία με ΟΤΑ», ενώ λίγο χρόνο αφιερώνουν και σε «σχέσεις - συνεργασία με σύλλογο γονέων».

Πίνακας 8.7.: Χρόνος που αφιερώνεται σε εβδομαδιαία βάση σε αρμοδιότητες

Αρμοδιότητες / Δραστηριότητες	0 ώρες %	Έως 2 ώρες %	3 - 5 ώρες %	6-10 ώρες %	> 11 ώρες %	Μέση τιμή
1. Διοικητικές αρμοδιότητες (οργάνωση, λειτουργία, εποπτεία, αρχείο, οικονομική διαχείριση της ΣΜ κ.λπ.)	-	6,2	38,8	35,7	18,6	3,67
2. Επισκευή/συντήρηση, εξοπλισμός της ΣΜ με διδακτικό-εποπτικό υλικό	4,7	56,6	30,2	6,2	-	2,39
3. Εκπ/κές αρμοδιότητες (κατάρτιση ωρολόγιου προγ/τος, οργάνωση εκπ/κών προγ/των, αξιολόγηση εκπ/κού έργου κ.ά.)	1,6	34,9	43,4	10,1	3,9	2,79
4. Διδακτικό έργο	-	1,6	10,9	51,2	34,1	4,21
5. Σχέσεις - συνεργασία με μαθητές, διδάσκοντες, λοιπό προσωπικό	-	28,7	46,5	12,4	9,3	3,02
6. Σχέσεις - συνεργασία με το Σχολικό Σύμβουλο και τη διοικητική ιεραρχία, δημόσιες υπηρεσίες και φορείς	5,4	68,2	16,3	4,7	-	2,21
7. Σχέσεις - συνεργασία με ΟΤΑ	10,1	77,5	8,5	0,8	-	2,00
8. Σχέσεις - συνεργασία με σύλλογο γονέων	2,3	80,6	11,6	1,6	-	2,13
9. Αναζήτηση πρόσθετης χρηματοδότησης (χορηγίες, επιχορηγήσεις, παροχές κ.ά)	27,9	54,3	4,7	-	-	1,73

Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν ότι οι ερωτηθέντες διευθυντές αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στα εσωτερικά θέματα της Σ.Μ. (5 πρώτες κατηγορίες αρμοδιοτήτων στον πίνακα) και πολύ λιγότερο στις σχέσεις της Σ.Μ. με το περιβάλλον (4 τελευταίες κατηγορίες αρμοδιοτήτων στον πίνακα). Στο βαθμό μάλιστα, που οι πρώτες – οι εσωτερικές - αρμοδιότητες έχουν έναν αναγκαστικό χαρακτήρα, αφού σχετίζονται με την εξασφάλιση των απαραίτητων όρων και συνθηκών λειτουργίας του σχολείου, καταδεικνύεται ότι οι διευθυντές παραμένουν εγκλωβισμένοι σε ένα παρωχημένο μοντέλο διοικητικής δράσης, γεγονός που σαφώς έχει επηρεάσει και τις απόψεις τους για την ιδανική κατανομή του χρόνου τους μεταξύ εσωτερικών και εξωτερικών δραστηριοτήτων (ερώτηση 5). Συμπερασματικά θα μπορούσε να ειπωθεί ότι υπάρχει ανάγκη αναθεώρησης του ρόλου του διευθυντή για να είναι πιο αποτελεσματικός στο έργο του και να αξιοποιήσει τις δυνατότητες που προσφέρει το περιβάλλον της Σ.Μ., προκειμένου να εξασφαλίσει όλες τις απαραίτητες προϋποθέσεις, που θα διευκολύνουν τη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, θα μεγιστοποιήσουν την απόδοση των παραγόντων που εμπλέκονται σ' αυτή και θα δώσουν την ευκαιρία για ανάπτυξη πρωτοβουλιών, οι οποίες θα εμπλουτίσουν τις ευκαιρίες δημιουργίας και μάθησης.

8.2.4. Αντιλήψεις, στάσεις, απόψεις, προσδοκίες, βαθμός ικανοποίησης των διευθυντών σε σχέση με τη συνεργασία ΣΜ –ΤΑ και το ρόλο τους, αλλά και το ρόλο των άλλων εμπλεκόμενων στη συνεργασία

8.2.4.1. Πλαίσιο επαφής διευθυντών ΣΜ με την ΤΑ. (7^ο Ερώτημα)

Στο ερώτημα αν έχουν τακτική επαφή με την ΤΑ, η πλειονότητα των ερωτηθέντων (86,0%) απάντησε θετικά.

Σε σχέση με το πλαίσιο επαφής οι περισσότεροι (80,6%) απάντησαν ότι έχουν επαφή με την Τ.Α «μέσω του εκπροσώπου της ΤΑ στη σχολική επιτροπή». Το 57,4% δήλωσαν ότι έχουν επαφή με «ανταλλαγή αλληλογραφίας» και το 55,0% ότι έχουν «προσωπική επαφή με τον πρόεδρο της επιτροπής παιδείας του δήμου». Αντίθετα, «προσωπική επαφή με το δήμαρχο» δήλωσαν ότι έχουν μόνο το 38,0%. Το ποσοστό αυτό είναι χαμηλό και συγκρινόμενο με τις απαντήσεις των δημάρχων στο αντίστοιχο ερώτημα, αν έχουν επαφή με τους διευθυντές των ΣΜ, όπου οι 10 από τους 12 είχαν απαντήσει θετικά. Τέλος 28 από τους 129 διευθυντές (21,7%) δήλωσαν ότι συμμετέχουν στην Ε.Π. του δήμου.

Τα παραπάνω ευρήματα οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η επαφή των διευθυντών με την Τ.Α είναι κυρίως έμμεση. Αυτό προφανώς σχετίζεται με το εσωστρεφές πρότυπο διευθυντικής συμπεριφοράς των ερωτηθέντων. Καταδεικνύει όμως επίσης, ότι δεν έχει ακόμα διαμορφωθεί ένα πλαίσιο άμεσης και σταθερής συνεργασίας των διευθυντών με την Τ.Α.. Αυτό μπορεί να θεωρηθεί ως μια πρόσθετη δυσκολία στο έργο των διευθυντών, αλλά σίγουρα συμβάλλει στη διατήρηση της απόστασης μεταξύ σχολείου και Τ.Α. Ως εκ τούτου, απαιτείται επαναπροσδιορισμός της θεσμοθετημένης σχέσης Σ.Μ. – Τ.Α., καθώς και του ρόλου των συλλογικών οργάνων.

Επίσης, τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν τα συμπεράσματα της έρευνας του Τύπα, όπου σε σχέση με τη διοικητική δραστηριότητα της επικοινωνίας στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, διαπιστώθηκε ότι επικρατεί έντονος φορμαλισμός, που απορρέει από το γεγονός, ότι η πληροφόρηση γίνεται μέσω της ιεραρχίας τυποποιημένη και δημιουργεί πρόβλημα στον εντοπισμό των προβλημάτων και στην επίλυσή τους, αφού η εξουσία που λαμβάνει τις αποφάσεις δεν έχει σαφή εικόνα της πραγματικότητας. (Τύπας, 1999).

8.2.4.2. Απόψεις, προσδοκίες, ικανοποίηση των διευθυντών σε σχέση με τη συνεργασία τους με την Τ.Α. (8^ο Ερώτημα)

Όπως φαίνεται στον πίνακα 8.8, η πλειονότητα των ερωτηθέντων θεωρούν ότι συνεργάζονται σε αρκετά ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό με την ΤΑ για τα θέματα της ΣΜ., αλλά θα ήθελαν να συνεργάζονται σε ακόμα μεγαλύτερο βαθμό. Ακόμα πιο θετικοί είναι

στις προσδοκίες τους για το βαθμό, στον οποίο πιστεύουν ότι μπορεί να συμβάλει αυτή η συνεργασία στην αποτελεσματική λειτουργία της Σ.Μ. Οι απόψεις αυτές αποτελούν αντίφαση σε σχέση αφενός με την επιφυλακτική στάση τους για τη συμμετοχή της ΤΑ στη διαμόρφωση του προγράμματος σπουδών στο επίπεδο της Σ.Μ., και αφετέρου με το εσωστρεφές μοντέλο διοίκησης που υιοθετούν και τον ελάχιστο χρόνο που αφιερώνουν στη συνεργασία με την ΤΑ.

Πίνακας 8.8.: Απόψεις, προσδοκίες, ικανοποίηση των διευθυντών για τη συνεργασία με την ΤΑ

Σε ποιο βαθμό:	Καθόλου %	Λίγο %	Αρκετά %	Πάρα Πολύ %
συνεργάζεστε με την ΤΑ για θέματα της ΣΜ;	0,8	16,3	51,2	31,8
θα θέλατε να συνεργάζεστε με την ΤΑ;	0,8	2,3	29,5	59,7
πιστεύετε ότι η συνεργασία με την ΤΑ μπορεί να συμβάλει στην καλύτερη και αποτελεσματικότερη λειτουργία της ΣΜ;	1,6	1,6	34,1	61,2
η αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου σας οφείλεται στη συνεργασία με την ΤΑ;	5,4	31,8	51,9	10,1
είστε ικανοποιημένος από τη συνεργασία της ΣΜ την οποία διευθύνετε με την ΤΑ;	5,4	23,3	56,6	14,7
είστε ικανοποιημένος από την προσωπική σας συνεισφορά στην αποτελεσματική συνεργασία της ΣΜ σας με την ΤΑ;	1,6	7,8	64,3	26,4

Επίσης, ενώ εμφανίζονται ιδιαίτερα θετικοί στις προσδοκίες τους από τη συνεργασία, εμφανίζονται να θεωρούν σε σημαντικά μικρότερο βαθμό ότι η αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου τους οφείλεται στη συνεργασία με την ΤΑ. Αυτό προφανώς συνδέεται με τον ανάλογα σχετικά μικρό βαθμό ικανοποίησής τους από τη συνεργασία, κάτι που προφανώς θεωρούν ότι δεν οφείλεται στους ίδιους, αφού εμφανίζονται σε πολύ μεγάλο βαθμό ικανοποιημένοι από την προσωπική τους συνεισφορά στην αποτελεσματική συνεργασία της ΣΜ με την ΤΑ.

8.2.4.3. Βασικά θέματα συνεργασίας των διευθυντών με την ΤΑ (9^ο ερώτημα)

Στον πίνακα που ακολουθεί περιλαμβάνονται όλα τα θέματα συνεργασίας στα οποία αναφέρθηκαν οι ερωτηθέντες, καθώς και το ποσοστό των ερωτηθέντων που αναφέρθηκαν σε αυτά.

Όπως φαίνεται στον πίνακα, τα θέματα με τα οποία ασχολούνται οι διευθυντές στη συνεργασία τους με την ΤΑ είναι κυρίως αυτά που αφορούν την επισκευή – συντήρηση

των σχολικών κτιρίων, τη στήριξη δράσεων, εκδηλώσεων και την κάλυψη των λειτουργικών και των δαπανών επισκευής - συντήρησης.

Πίνακας 8.9.: Θέματα συνεργασίας με την ΤΑ

<i>Συνεργασία για θέματα που σχετίζονται με:</i>	<i>Ποσοστό % ερωτηθέντων</i>
επισκευή – συντήρηση των σχολικών κτιρίων και την εξασφάλιση ικανοποιητικών συνθηκών φοίτησης.	89,1
αισθητικές – λειτουργικές παρεμβάσεις στο κτίριο και τον περιβάλλοντα χώρο (αναβάθμιση).	8,5
εξασφάλιση εποπτικών μέσων, εξοπλισμού (Η/Υ, φωτοτυπικά), βιβλίων για τη βιβλιοθήκη κ.λπ.	4,7
κάλυψη των σχετικών δαπανών (λειτουργικά, επισκευή συντήρηση).	41,9
στήριξη του διδακτικού έργου, εκπόνηση προγραμμάτων (περιβαλλοντικά, τοπική ιστορία κ.λπ.).	4,7
στήριξη δράσεων -εκδηλώσεων (εκπαιδευτικά ταξίδια, επαφή με ξένα σχολεία κ.λπ.).	54,3
υποδομές και ανάγκες ολοήμερου.	1,6

Οι αναφορές των διευθυντών ταυτίζονται με τις αντίστοιχες αναφορές των δημάρχων και των προέδρων των Ε.Π.. Παρατηρούμε ότι γενικά η συνεργασία επικεντρώνεται στα θέματα που εμπίπτουν στην αρμοδιότητα της ΤΑ. Εξάιρεση σε αυτό αποτελεί η στήριξη των δράσεων και εκδηλώσεων, που δεν εμπίπτει στο θεσμοθετημένο ρόλο της ΤΑ και μπορεί αφενός να θεωρηθεί ως ένα ελπιδοφόρο μήνυμα για τη θετική εξέλιξη της συνεργασίας και αφετέρου να αποτελέσει τη βάση για περαιτέρω ανάπτυξή της.

8.2.4.4. Προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές κατά τη συνεργασία τους με την ΤΑ (10^ο Ερώτημα)

Σε σχέση με αυτό το ερώτημα, πρέπει καταρχάς να αναφέρουμε ότι 35 (27,1%) από τους ερωτηθέντες δε συμπλήρωσαν τη σχετική απάντηση, ενώ και αυτοί που απάντησαν έκαναν περιορισμένες αναφορές σε προβλήματα, γεγονός που πιθανόν να σημαίνει ότι δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα, κάτι που δήλωσαν ρητά 8 από αυτούς που απάντησαν.

Όπως φαίνεται στον πίνακα 8.10, οι περισσότερες αναφορές αφορούν προβλήματα σχετικά με τη χρηματοδότηση των σχολικών μονάδων, με βασικότερο το πρόβλημα των καθυστερήσεων και κατά δεύτερο λόγο το πρόβλημα της έλλειψης πόρων για επιπλέον δαπάνες. Πρέπει εδώ να σημειωθεί ότι στα προβλήματα της ανεπάρκειας των πόρων και των καθυστερήσεων στη χρηματοδότηση εστιάζουν και οι πρόεδροι των Ε.Π.

Πίνακας 8.10.: Προβλήματα συνεργασίας με την ΤΑ

<i>Προβλήματα που σχετίζονται με:</i>	<i>Ποσοστό % ερωτηθέντων</i>
Καθυστερήσεις στη χρηματοδότηση.	32,6
Κατακράτηση των κονδυλίων που αναλογούν στη ΣΜ.	3,1
Έλλειψη πόρων για επιπλέον δαπάνες (βοηθ. προσωπικό, προγράμματα κ.λπ.)	17,8
Αδιαφορία από την πλευρά των Δημοτικών αρχών.	7,8
Αδιαφορία μελών και κακή λειτουργία των συλλογικών οργάνων	6,2
Έλλειψη στελέχωσης του Δήμου από εξειδικευμένους σε θέματα παιδείας – άγνοια των σχετικών θεμάτων.	10,1
Ανεπάρκειες – περιορισμένες δυνατότητες του Δήμου (καθυστερήσεις στις παρεμβάσεις, χαμηλή ποιότητα παρεμβάσεων κ.λπ.)	9,3
Απόπειρα παρέμβασης στο εκπαιδευτικό έργο	0,8
Έλλειψη εκτίμησης και διάθεσης συνεργασίας από την πλευρά του Δήμου.	3,1
Παρεμβολή σκοπιμοτήτων άσχετων προς την εκπαίδευση (επιδίωξη οφέλους για τη δημοτική παράταξη κ.λπ.)	1,6
Δεν υπάρχουν προβλήματα	6,2

Όπως φαίνεται στον πίνακα οι περισσότερες αναφορές αφορούν προβλήματα σχετικά με τη χρηματοδότηση των σχολικών μονάδων, με βασικότερο το πρόβλημα των καθυστερήσεων και κατά δεύτερο λόγο το πρόβλημα της έλλειψης πόρων για επιπλέον δαπάνες. Πρέπει εδώ να σημειωθεί ότι στα προβλήματα της ανεπάρκειας των πόρων και των καθυστερήσεων στη χρηματοδότηση εστιάζουν και οι πρόεδροι των Ε.Π.

Με βάση τα παραπάνω είναι σαφές ότι στην ανεπάρκεια των πόρων και στη χρονοβόρα διαδικασία χρηματοδότησης των Σ.Μ. θα πρέπει να αναζητηθεί ένας από τους παράγοντες στους οποίους οφείλεται ο σχετικά μικρός βαθμός ικανοποίησης των διευθυντών από τη συνεργασία με την Τ.Α.

Τέλος, σε σχέση με τα προβλήματα, αξιοσημείωτος είναι και ο αριθμός των αναφορών στην έλλειψη στελέχωσης του δήμου με ειδικούς σε θέματα παιδείας και στην ανεπάρκεια και τις περιορισμένες δυνατότητες του δήμου.

8.2.4.5. Απόψεις των διευθυντών για την επάρκεια του δήμου σχετικά με τα θέματα παιδείας (11^ο Ερώτημα)

Όπως φαίνεται στον πίνακα οι ερωτηθέντες έχουν γενικά θετικές απόψεις για το ρόλο και τις δυνατότητες του δήμου. Η πλειοψηφία τους συμφωνεί σε αρκετά (60,5%) ή πάρα πολύ (12,4%) μεγάλο βαθμό με την άποψη ότι ο «δήμος γνωρίζει τις τοπικές ιδιαιτερότητες και τα ζητήματα των Σ.Μ. και μπορεί να τα προωθήσει», ενώ δε συμφωνεί

(36,4%) ή συμφωνεί λίγο (34,9%) με την άποψη ότι «ο δήμος δεν γνωρίζει τα θέματα παιδείας και δε διαθέτει την απαραίτητη ευαισθησία».

Πίνακας 8.11.: Απόψεις διευθυντών για το δήμο

	Καθόλου %	Λίγο %	Αρκετά %	Πάρα Πολύ %
1. Ο Δήμος γνωρίζει τις τοπικές ιδιαιτερότητες και τα ζητήματα των ΣΜ και μπορεί να τα προωθήσει.	0,8	25,6	60,5	12,4
2. Ο Δήμος δεν γνωρίζει τα θέματα παιδείας και δεν διαθέτει την απαραίτητη ευαισθησία..	36,4	34,9	20,9	3,1
3. Ο Δήμος με την υπάρχουσα δομή, οργάνωση και τρόπο λειτουργίας δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις αρμοδιότητές του σε σχέση με την εκπαίδευση.	14,7	40,3	34,1	6,2
4. Η συνεργασία ΣΜ –ΤΑ εξαρτάται από τον Δήμαρχο και τις προτεραιότητές του.	3,9	10,1	51,2	34,1
5. Η όποια συνεργασία με την ΤΑ οφείλεται στις πιέσεις γονέων, εκπαιδευτικών και Διευθυντή της ΣΜ.	16,3	24,0	43,4	12,4

Υπάρχει όμως και ένα σημαντικό ποσοστό (περίπου 25%) των ερωτηθέντων που δεν έχουν θετική άποψη για τα δύο παραπάνω ζητήματα. Επίσης, πολύ λιγότερο θετική στάση εμφανίζουν οι ερωτηθέντες σε σχέση με τις δυνατότητες το δήμου, αφού συμφωνεί αρκετά το 34,1% και πάρα πολύ το 6,2% με την άποψη ότι «ο δήμος με την υπάρχουσα δομή, οργάνωση και τρόπο λειτουργίας δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις αρμοδιότητές του σε σχέση με την εκπαίδευση», ενώ δε συμφωνεί καθόλου με την άποψη αυτή το 14,7% και συμφωνεί λίγο το 40,3%. Παράλληλα, ένα μεγάλο ποσοστό καταλογίζει στην Τ.Α. έλλειψη πρωτογενούς ενδιαφέροντος για τα θέματα των Σ.Μ. αφού σε αρκετά (43,4%) ή πάρα πολύ (12,4%) μεγάλο βαθμό συμφωνούν με την άποψη ότι «η όποια συνεργασία με την ΤΑ οφείλεται στις πιέσεις γονέων, εκπαιδευτικών και Διευθυντή της ΣΜ».

Με βάση αυτά τα στοιχεία προκύπτει ότι, σύμφωνα με τους διευθυντές, πέραν των προβλημάτων με τη χρηματοδότηση, ο σχετικά μικρός βαθμός ικανοποίησής τους από τη συνεργασία με την Τ.Α. οφείλεται στην έλλειψη γνώσης, ευαισθησίας και ενδιαφέροντος για τα θέματα παιδείας και στην ανεπάρκεια των δυνατοτήτων της Τ.Α.

Η διαπίστωση αυτή ενισχύεται και από το γεγονός ότι η μεγάλη πλειοψηφία των ερωτηθέντων συμφωνεί σε αρκετά (51,2%) ή πάρα πολύ (34,1%) μεγάλο βαθμό με την άποψη ότι «η συνεργασία ΣΜ –ΤΑ εξαρτάται από τον Δήμαρχο και τις προτεραιότητές του», και επομένως ο δήμαρχος και κατ' επέκταση η Τ.Α. ευθύνεται για την επιτυχία ή την αποτυχία της συνεργασίας.

8.2.4.6. Απόψεις των διευθυντών για το ρόλο τους στη συνεργασία της ΤΑ με το σχολείο (12^ο Ερώτημα)

Πίνακας 8.12.: Απόψεις διευθυντών για το ρόλο τους στη συνεργασία ΣΜ-ΤΑ

Ο Διευθυντής:	Πρέπει να είναι	Είναι στην πραγματικότητα
1. Συνδεδειγμένος κρίκος μεταξύ ΣΜ και ΤΑ.	39,5	63,6
2. Διεκπεραιωτής – γραμματέας - υπεύθυνος για την εφαρμογή των αποφάσεων που λαμβάνει η ΤΑ.	11,6	62,0
3. Βασικός εισηγητής και μέτοχος στη λήψη αποφάσεων για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής του Δήμου.	85,3	5,4
4. Υπεύθυνος για την κατεύθυνση της συνεργασίας, τον καθορισμό των προτεραιοτήτων και τη λήψη των αποφάσεων.	76,0	14,7

Όπως φαίνεται στον πίνακα, το 85,3% των ερωτηθέντων θεωρούν ότι στη συνεργασία Σ.Μ. – Τ.Α. ο διευθυντής πρέπει να έχει ρόλο «βασικού εισηγητή και μέτοχου στη λήψη αποφάσεων για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής του δήμου» και το 76,0% θεωρεί ότι ο διευθυντής πρέπει να είναι «υπεύθυνος για την κατεύθυνση της συνεργασίας, τον καθορισμό των προτεραιοτήτων και τη λήψη των αποφάσεων», ενώ μόνο το 5,4% και το 14,7% αντίστοιχα θεωρούν ότι αυτό συμβαίνει και στην πραγματικότητα. Αντίθετα στην πραγματικότητα θεωρούν ότι τους έχει ανατεθεί ρόλος «συνδεδειγμένου κρίκου μεταξύ ΣΜ και ΤΑ» (63,6%), κάτι με το οποίο συμφωνεί το 39,5%, και ρόλος «διεκπεραιωτή – γραμματέα - υπεύθυνου για την εφαρμογή των αποφάσεων που λαμβάνει η ΤΑ» (62%), κάτι με το οποίο συμφωνεί μόνο το 11,6%.

Συγκρίνοντας τις απαντήσεις των διευθυντών με αυτές των δημάρχων και των προέδρων των Ε.Π. διαπιστώνουμε ότι οι απόψεις τους για το ρόλο που πρέπει να έχει και για αυτόν που έχει στην πραγματικότητα ο διευθυντής κινούνται στην ίδια κατεύθυνση. Διαφορά παρουσιάζεται ως προς την άποψη ότι ο διευθυντής πρέπει να είναι «υπεύθυνος για την κατεύθυνση της συνεργασίας, τον καθορισμό των προτεραιοτήτων και τη λήψη των αποφάσεων» με την οποία δεν συμφωνούν οι αυτοδιοικητικοί.

Τα στοιχεία αυτά δείχνουν ότι ο διευθυντής στην πλειοψηφία τους θεωρούν ότι δεν τους έχει δοθεί από το θεσμικό πλαίσιο ο ρόλος που πρέπει, αλλά ρόλος σαφώς υποδεέστερος, ρόλος διεκπεραιωτικός – εκτελεστικός, κάτι με το οποίο σε μικρότερο βαθμό συμφωνούν και οι δήμαρχοι και οι πρόεδροι των Ε.Π. που ρωτήθηκαν. Με βάση αυτά τα στοιχεία, οι διευθυντές έχουν έναν ακόμα σημαντικό λόγο να μην είναι ικανοποιημένοι από τη συνεργασία τους με την Τ.Α: το θεσμοθετημένο και τον πραγματικό ρόλο τους.

Οι αιτίες αυτής της υποβάθμισης του ρόλου τους, θα πρέπει να αναζητηθούν αφενός στον τρόπο λειτουργίας των συλλογικών οργάνων, αφού δε συνεδριάζουν τακτικά και δεν τηρούνται οι διαδικασίες και αφετέρου στον ασαφή προσδιορισμό των καθηκόντων των μελών από το θεσμικό πλαίσιο, που αναγκάζει τους διευθυντές να παίρνουν πάνω τους το βάρος πολλών διεκπεραιωτικών και εκτελεστικών εργασιών. Ως πιθανή αιτία θα πρέπει επίσης να διερευνηθεί η σύνθεση της Ε.Π., αφού σε αυτήν συμμετέχουν αντιπροσωπευτικά ένας διευθυντής από κάθε βαθμίδα, αλλά και της Σ.Ε., αφού σε αυτήν δεν ορίζεται από το νόμο διευθυντής ως πρόεδρος, ενώ συνήθως στην πράξη παίρνει θέση γραμματέα ή ταμία (Σαϊτης, 2000: 36).

8.2.4.7. Απόψεις των διευθυντών για τους τρόπους παρώθησής τους προκειμένου να αναπτύξουν τη συνεργασία ΣΜ – ΤΑ (13^ο Ερώτημα)

Το ερώτημα συνοδεύεται από πέντε επιλογές, από τις οποίες οι ερωτώμενοι μπορούσαν να επιλέξουν έως τρεις, ενώ δόθηκε η δυνατότητα να επισημάνουν όποιον άλλο τρόπο δεν είχε περιληφθεί σε αυτές. Οι απαντήσεις συνοψίζονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 8.13.: Τρόποι παρώθησης διευθυντών για ανάπτυξη συνεργασίας με ΤΑ

Τρόπος παρώθησης	Συχνότητα %
1. Παροχή κινήτρων (οικονομικών, εξέλιξης κ.ά) στους Διευθυντές.	36,4
2. Βελτίωση των συνθηκών εργασίας των Διευθυντών (μείωση/κατάργηση ωρών διδακτικής απασχόλησης, σε κάθε ΣΜ γραμματέας κ.λπ.)	91,5
3. Ανάθεση περισσότερων και αποφασιστικού χαρακτήρα αρμοδιοτήτων στους Διευθυντές.	41,9
4. Σαφής διάκριση των αρμοδιοτήτων όλων των εμπλεκόμενων στη συνεργασία.	54,3
5. Επιμόρφωση των Διευθυντών σε θέματα μανάτζμεντ και εκπαιδευτικής νομοθεσίας.	65,1

Όπως φαίνεται στον πίνακα, το 91,5% των ερωτηθέντων θεωρεί ότι θα του δινόταν η δυνατότητα να συμβάλλει στην ανάπτυξη της συνεργασίας με την Τ.Α., αν βελτιώνονταν οι συνθήκες εργασίας του και πιο συγκεκριμένα αν, όπως προβλέπεται από το νομοθετικό πλαίσιο (άρθρο 426 του Ν. 1566/85), τοποθετηθεί διοικητικό προσωπικό για την γραμματειακή υποστήριξη των σχολείων και αν μειωθούν ή καταργηθούν οι ώρες διδακτικής απασχόλησής τους.

Φαίνεται λοιπόν, ότι ο φόρτος εργασίας και τα πολλά, ετερόκλητα και κυρίως διεκπεραιωτικού χαρακτήρα καθήκοντα (π.χ. διεκπεραίωση της αλληλογραφίας, της γραφικής εργασίας και της αρχειοθέτησης των εγγράφων), τα οποία ο διευθυντής αναγκάζεται να αναλαμβάνει προσωπικά, αφού δεν μπορεί να τα αναθέσει σε

υφισταμένους του, αποτελούν ένα ακόμα σημαντικό παράγοντα περιορισμένης ανάπτυξης της συνεργασίας ΣΜ – ΤΑ, αφού του μένει ελάχιστος χρόνος για απασχόληση με τη διαχείριση των συναλλαγών μεταξύ του σχολείου και παραγόντων του περιβάλλοντός του (γονείς, διοίκηση, συλλογικά όργανα, ΟΤΑ, πολιτιστικοί φορείς, επιστημονικός κόσμος, κόσμος της οικονομίας). Η διαπίστωση αυτή έρχεται σε αντίφαση με την άποψη που οι ερωτηθέντες εξέφρασαν στην πλειοψηφία τους (ερώτημα 5) ότι «ο διευθυντής πρέπει να ασχολείται περισσότερο με εσωτερικά θέματα της Σ.Μ.».

Στην υιοθέτηση από τους διευθυντές σύγχρονων απόψεων για την ηγεσία παραπέμπει και η αγωνία των διευθυντών για επιμόρφωση, προκειμένου να εξασφαλίσουν το απαραίτητο υπόβαθρο σε θέματα μάλιστα και εκπαιδευτικής νομοθεσίας. Αυτό προκύπτει από το γεγονός ότι το 65,1% των ερωτηθέντων θεωρεί ως παράγοντα που θα μπορούσε να συμβάλει στην ανάπτυξη συνεργασίας με την ΤΑ την «επιμόρφωση των Διευθυντών σε θέματα μάλιστα και εκπαιδευτικής νομοθεσίας».

Παράλληλα, το 54,3% των ερωτηθέντων θεωρεί ότι συμβολή στην ανάπτυξη συνεργασίας με την ΤΑ θα είχε η «σαφής διάκριση των αρμοδιοτήτων όλων των εμπλεκόμενων στη συνεργασία», κάτι που επιβεβαιώνει τη θέση ότι «ο ασαφής προσδιορισμός των καθηκόντων των μελών από το θεσμικό πλαίσιο, αναγκάζει τους διευθυντές να παίρνουν πάνω τους το βάρος πολλών διεκπεραιωτικών και εκτελεστικών εργασιών και υποβαθμίζει το ρόλο τους», που πρέπει να είναι επιτελικός.

Ακόμα, πρέπει να επισημανθεί η επιφυλακτικότητα των ερωτηθέντων για το κατά πόσο θα μπορούσε να συμβάλει στην ανάπτυξη της συνεργασίας η «ανάθεση περισσότερων και αποφασιστικού χαρακτήρα αρμοδιοτήτων στους διευθυντές», κάτι που μόνο το 41,9% υιοθέτησε. Η επιφυλακτικότητα αυτή έρχεται σε αντίφαση με την άποψη που υποστήριξε η πλειοψηφία τους για το ρόλο που πρέπει να έχει ο διευθυντής, ως «βασικός εισηγητής και μέτοχος στη λήψη αποφάσεων για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής του δήμου» και ως «υπεύθυνος για την κατεύθυνση της συνεργασίας, τον καθορισμό των προτεραιοτήτων και τη λήψη των αποφάσεων», μια αντίφαση που επίσης πρέπει να εξηγηθεί με βάση την διαμορφωμένη αντίληψη τους για την πραγματικότητα και το μεγάλο φόρτο εργασίας που ήδη τους έχει ανατεθεί.

Τέλος, μόνο το 36,4% των ερωτηθέντων πιστεύει ότι «η παροχή κινήτρων (οικονομικών, εξέλιξης κ.ά) στους διευθυντές» μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της συνεργασίας.

8.2.5. Εμπλουτισμός της σχολικής ζωής με δραστηριότητες εκτός κεντρικού προγράμματος και τρόποι στήριξής τους από την Τ.Α. (ερώτημα 16)

Δεδομένου ότι ο θεσμοθετημένος ρόλος της ΤΑ περιορίζεται στην κατανομή της χρηματοδότησης και στις επισκευές – συντηρήσεις των Σ.Μ. και προκειμένου να διερευνηθεί ο βαθμός ανάπτυξης μιας πιο ουσιαστικής και γόνιμης σχέσης και ο βαθμός αξιοποίησης της συνεργασίας για την αποτελεσματικότερη λειτουργία των ΣΜ, κρίθηκε σκόπιμη η συγκέντρωση στοιχείων σχετικών με τον εμπλουτισμό της σχολικής ζωής με δραστηριότητες εκτός κεντρικού προγράμματος και τους τρόπους στήριξης αυτών των δραστηριοτήτων από την ΤΑ κατά την τελευταία διετία. Η ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων των ερωτηθέντων φαίνεται στον πίνακα 8.14.

Με βάση τα στοιχεία του πίνακα 8.14 προκύπτουν οι παρακάτω διαπιστώσεις:

- Από τις 10 δραστηριότητες του πίνακα, αυτές που αναπτύχθηκαν περισσότερο από τις ΣΜ του δείγματος, ανεξάρτητα από στήριξη της ΤΑ, είναι «οι αισθητικές - λειτουργικές παρεμβάσεις στο κτίριο και τον περιβάλλοντα χώρο» (90,7%), η «λειτουργία ολοήμερου» (82,9%), τα «καινοτόμα προγράμματα (Ευέλικτη Ζώνη, Περιβαλλοντικά, κ.ά.)» (76,0%) και η «συμμετοχή σε εορταστικές εκδηλώσεις (π.χ. αποκριάτικα έθιμα)» (74,4%). Πρέπει να σημειωθεί ότι «οι αισθητικές - λειτουργικές παρεμβάσεις στο κτίριο και τον περιβάλλοντα χώρο» αποτελούν μια δραστηριότητα που σχετίζεται με πάγιες ανάγκες συντήρησης, αλλά και με ανάγκες που προκύπτουν κατά τη λειτουργία των ΣΜ με την ίδρυση ή κατάργηση τμημάτων, την ανάγκη δημιουργίας εργαστηρίων κ.λπ.. Επιπρόσθετα, την εποχή της έρευνας βρισκόταν σε εξέλιξη ένα πρόγραμμα του Υπουργείου Εσωτερικών για την αναβάθμιση των αύλειων χώρων. Σε σχέση με το «ολοήμερο σχολείο» πρέπει να σημειωθεί ότι ο θεσμός δεν είχε περάσει ακόμα στη φάση πλήρους γενίκευσής του και συμμετείχε ακόμα περιορισμένος αριθμός ΣΜ. Τέλος, η εφαρμογή «καινοτόμων προγραμμάτων» είχε δεχθεί ιδιαίτερη ώθηση, με την ανάπτυξη στο πλαίσιο του Β' ΕΠΕΑΕΚ του προγράμματος ΣΕΠΠΕ και την πιλοτική εφαρμογή της «Ευέλικτης Ζώνης» από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, αλλά και με την εφαρμογή προγραμμάτων, όπως το πρόγραμμα «Μελίνα, Τέχνες – Πολιτισμός», προγράμματα στο πλαίσιο της «Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης» ή το πρόγραμμα «Comenius».

- Από τις 10 δραστηριότητες του πίνακα, αυτές που αναπτύχθηκαν λιγότερο από τις ΣΜ του δείγματος είναι τα «εκπ/κά προγ/τα με πρωτοβουλία του Δήμου» (45,7%), η «ενδοσχολική επιμόρφωση εκπ/κών» (50,4%) και η «επιμόρφωση γονέων» (54,3%).

Πίνακας 8.14.: Αριθμός και ποσοστό ΣΜ που έχουν αναπτύξει κάθε δραστηριότητα τα τελευταία δύο σχολικά έτη και τρόπος υποστήριξης από το Δήμο

Δραστηριότητα	Δεν ζήτησα στήριξη	Τρόπος Στήριξης						Σύνολο ΣΜ που έκαναν τη δραστηριότητα	Σύνολο ΣΜ που είχαν κάποια στήριξη
		Καμιά βοήθεια	Επιχορήγηση	Διάθεση προσωπικού	Διάθεση εξοπλισμού	Διάθεση κτιρίων - χώρων	Ηθική στήριξη-επιβράβευση		
Καινοτόμα προγράμματα (Ευέλικτη Ζώνη, Περιβαλλοντικά, κ.ά.)	42	14	16*	12	4	7	19	98	42
	32,6	10,9	12,4	9,3	3,1	5,4	14,7	76,0	32,6
			16,3	12,2	4,1	7,1	19,4		42,9
Λειτουργία ολοήμερου	40	34	21	4	4	7	5	107	33
	31,0	26,4	16,3	3,1	3,1	5,4	3,9	82,9	25,6
			19,6	3,7	3,7	6,5	4,7		30,8
Δράσεις στην τοπική κοινωνία (δενδροφύτευση, καθαρισμός ακτών κ.ά.)	16	10	3	29	20	1	19	83	57
	12,4	7,8	2,3	22,5	15,5	0,8	14,7	64,3	44,2
			3,6	34,9	24,1	1,2	22,9		68,7
Εκπ/κά Προγ/τα με πρωτοβουλία του Δήμου	26	5	3	15	10	10	9	59	28
	20,2	3,9	2,3	11,6	7,8	7,8	7,0	45,7	21,7
			5,1	25,4	16,9	16,9	15,3		47,5
Εκπ/κές δραστηριότητες εκτός προγ/ματος (χοροί, Η/Υ, μουσική κ.ά.)	21	13	13	27	10	7	12	87	53
	16,3	10,1	10,1	20,9	7,8	5,4	9,3	67,4	41,1
			14,9	31,0	11,5	8,0	13,8		60,9
Συμμετοχή σε εορταστικές εκδηλώσεις (π.χ. αποκριάτικα έθιμα)	20	10	15	11	21	8	36	96	66
	15,5	7,8	11,6	8,5	16,3	6,2	27,9	74,4	51,2
			15,6	11,5	21,9	8,3	37,5		68,8
Επιμόρφωση γονέων	28	13	1	22	2	6	7	70	29
	21,7	10,1	0,8	17,1	1,6	4,7	5,4	54,3	22,5
			1,4	31,4	2,9	8,6	10,0		41,4
Ενδοσχολική επιμόρφωση εκπ/κών	39	20	2	3	-	1	1	65	6
	30,2	15,5	1,6	2,3		0,8	0,8	50,4	4,7
			3,1	4,6		1,5	1,5		9,2
Αισθητικές - λειτουργικές παρεμβάσεις στο κτίριο και τον περιβάλλοντα χώρο	2	9	42	74	21	3	6	117	106
	1,6	7,0	32,6	57,4	16,3	2,3	4,7	90,7	82,2
			35,9	63,2	17,9	2,6	5,1		90,6
Προμήθεια εξοπλισμού (εποπτικά κ.ά.), βιβλίων για τη βιβλιοθήκη.	26	20	25	-	17	-	2	87	41
	20,2	15,5	19,4		13,2		1,6	67,4	31,8
			28,7		19,5		2,3		47,1

*Από τους τρεις αριθμούς που βρίσκονται σε κάθε κελί, ο πρώτος είναι η απόλυτη συχνότητα, ο δεύτερος το ποσοστό στο σύνολο των ΣΜ και ο τρίτος το ποσοστό αυτών που έλαβαν ενίσχυση στο σύνολο των ΣΜ που έκαναν κάθε δραστηριότητα.

- Από τις 10 δραστηριότητες του πίνακα, αυτές που δέχθηκαν τη μεγαλύτερη στήριξη από την ΤΑ είναι «οι αισθητικές - λειτουργικές παρεμβάσεις στο κτίριο και τον περιβάλλοντα χώρο» (90,6% των ΣΜ που ανέπτυξαν τη δράση), η «συμμετοχή σε εορταστικές εκδηλώσεις (π.χ. αποκριάτικα έθιμα)» (68,8%), οι «δράσεις στην τοπική κοινωνία (δενδροφύτευση, καθαρισμός ακτών κ.ά.)» (68,7%) και οι «εκπ/κές δραστηριότητες εκτός προγ/ματος (χοροί, Η/Υ, μουσική κ.ά.)» (60,9%).

- Λιγότερο ενισχύθηκαν η «ενδοσχολική επιμόρφωση εκπ/κών» (9,2% των ΣΜ που ανέπτυξαν τη δράση), η «λειτουργία ολοήμερου» (30,8%), η «επιμόρφωση γονέων» (41,4%) και «τα καινοτόμα προγράμματα» (42,9%). Αξιοσημείωτο είναι ότι σε σχετικά μικρό βαθμό (47,5%) ενισχύθηκαν «προγράμματα με πρωτοβουλία του δήμου». Από τα παραπάνω προκύπτει ότι από την ΤΑ στηρίχθηκαν κυρίως δράσεις που σχετίζονται με το θεσμικά προσδιορισμένο ρόλο της ΤΑ στην εκπαίδευση, αλλά και δράσεις τοπικού χαρακτήρα, ενώ λιγότερο ενισχύθηκαν δράσεις που σχετίζονται πιο άμεσα με το εκπαιδευτικό έργο των ΣΜ.

- Συναφής με το παραπάνω συμπέρασμα είναι η διαπίστωση ότι οι δράσεις που σχετίζονται πιο άμεσα με το εκπαιδευτικό έργο των ΣΜ είναι αυτές που παρουσιάζουν τα μεγαλύτερα ποσοστά (περίπου 30,0%) στη στήλη «δε ζήτησα στήριξη». Η τάση αυτή συνδέεται με τη γενικότερη αντίληψη όλων των εμπλεκομένων ότι η ΤΑ δεν πρέπει να παρεμβαίνει σε θέματα που σχετίζονται άμεσα με το εκπαιδευτικό έργο, αλλά μόνον στα θέματα που σχετίζονται με το θεσμικά προσδιορισμένο ρόλο της.

- Ως προς τους τρόπους στήριξης παρατηρήθηκε η ύπαρξη διαφοροποιήσεων ανάλογα με τη δραστηριότητα, αφού οι δραστηριότητες εκπαιδευτικού χαρακτήρα, στο μικρό βαθμό που ενισχύθηκαν, αυτό έγινε κυρίως με χρηματοδότηση, ενώ για τις δραστηριότητες τοπικού χαρακτήρα και αυτές που έχουν σχέση με τις υποδομές των ΣΜ, οι οποίες ενισχύθηκαν περισσότερο και με περισσότερους τρόπους, διατέθηκε κυρίως προσωπικό και εξοπλισμός και δευτερευόντως δόθηκαν επιχορηγήσεις και ηθική στήριξη. Πιο συγκεκριμένα διαπιστώθηκε ότι:

- «τα καινοτόμα προγράμματα» στηρίχθηκαν πρωτίστως με «ηθική επιβράβευση» (19,4% των ΣΜ που ανέπτυξαν σχετική δράση) και δευτερευόντως με «επιχορήγηση» (16,3%).
- η «λειτουργία ολοήμερου» στηρίχθηκε κυρίως με «επιχορήγηση» (19,6%).
- οι «δράσεις στην τοπική κοινωνία (δενδροφύτευση, καθαρισμός ακτών κ.ά.)» στηρίχθηκαν κυρίως με «διάθεση προσωπικού» (34,9%) και «διάθεση εξοπλισμού» (24,1%), αλλά και με «ηθική επιβράβευση» (22,9%).
- τα «εκπ/κά προγ/τα με πρωτοβουλία του Δήμου» στηρίχθηκαν επίσης με «διάθεση προσωπικού», «διάθεση εξοπλισμού» και «διάθεση κτιρίων και χώρων».

- οι «εκπ/κές δραστηριότητες εκτός προγ/ματος (χοροί, Η/Υ, μουσική κ.ά.) στηρίχθηκαν επίσης με «διάθεση προσωπικού» (31,0%), αλλά και με «επιχορήγηση» (14,9%) και «ηθική επιβράβευση».
- η «συμμετοχή σε εορταστικές εκδηλώσεις (π.χ. αποκριάτικα έθιμα)» έτυχε μεγαλύτερης και πιο πλήρους υποστήριξης, αφού ενισχύθηκε κυρίως με «ηθική επιβράβευση» (37,5%) και «διάθεση εξοπλισμού» (21,9%), αλλά και με «επιχορήγηση» και «διάθεση προσωπικού».
- η «επιμόρφωση γονέων» ενισχύθηκε κυρίως με «διάθεση προσωπικού» (31,4%).
- η «ενδοσχολική επιμόρφωση εκπαιδευτικών» ενισχύθηκε σε ελάχιστες περιπτώσεις.
- «οι αισθητικές - λειτουργικές παρεμβάσεις στο κτίριο και τον περιβάλλοντα χώρο», που έτυχαν της μεγαλύτερης ενίσχυσης, ενισχύθηκαν πρωτίστως με «διάθεση προσωπικού» (63,2%) και δευτερευόντως με «επιχορήγηση» (35,9%) και «διάθεση εξοπλισμού» (17,9%).
- η «προμήθεια εξοπλισμού (εποπτικά κ.ά.), βιβλίων για τη βιβλιοθήκη» ενισχύθηκε κυρίως με «επιχορήγηση» (28,7%), αλλά και με «διάθεση εξοπλισμού» (19,5%).

- Σε σχέση με τους τρόπους στήριξης, ενδεικτικοί των τάσεων που επικράτησαν ως προς το βαθμό αξιοποίησης του κάθε τρόπου είναι οι μέσοι όροι των κατανομών των περιπτώσεων που ενισχύθηκαν με κάθε τρόπο, οι οποίοι αντιστοιχούν στον αριθμό των δράσεων ανά ΣΜ, οι οποίες ενισχύθηκαν με το συγκεκριμένο τρόπο. Όπως φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί, πρωτίστως αξιοποιήθηκε η «διάθεση προσωπικού», αφού με τον τρόπο αυτό ενισχύθηκαν 1,53 δράσεις ανά ΣΜ του δείγματος και η «επιχορήγηση», αφού με τον τρόπο αυτό ενισχύθηκαν 1,09 δράσεις ανά ΣΜ του δείγματος.

Πίνακας 8.15: Μέσοι όροι δράσεων που ενισχύθηκαν με κάθε ένα τρόπο, ανά ΣΜ

	Επιχορήγηση	Διάθεση προσωπικού	Διάθεση εξοπλισμού	Διάθεση κτιρίων - χώρων	Ηθική στήριξη - επιβράβευση
Μέσος όρος δράσεων ανά ΣΜ	1,09	1,53	0,85	0,39	0,90

- Ως προς τον **εμπλουτισμό της σχολικής ζωής**, όπως έχει οριστεί στο θεωρητικό και στο μεθοδολογικό μέρος της έρευνας, διαπιστώθηκαν τα εξής:

- Όπως φαίνεται στον πίνακα 6.16, ανεξάρτητα από το αν ενισχύθηκαν οι δράσεις τους, όλες οι ΣΜ ανέπτυξαν έστω και μια από τις 10 δράσεις που αναφέρονταν στο ερωτηματολόγιο, ενώ μεγάλο ποσοστό τους (25,6%) ανέπτυξε δράσεις και από τις 10 κατηγορίες. Ο μέσος όρος των δράσεων που αναπτύχθηκαν σε κάθε ΣΜ είναι 6,74 δράσεις.

Πίνακας 8.16.: Εμπλουτισμός της σχολικής ζωής ανεξάρτητα από την ύπαρξη στήριξης

Αριθμός δράσεων	Συχνότητα	Ποσοστό %
1	3	2,3
2	8	6,2
3	12	9,3
4	10	7,8
5	11	8,5
6	15	11,6
7	11	8,5
8	12	9,3
9	14	10,9
10	33	25,6
Σύνολο	129	100,0
Μέσος όρος: 6,7364		

• Όπως φαίνεται στον πίνακα 8.17, από τις ΣΜ μόνο 9 δεν έλαβαν κανενός είδους στήριξη. Από τις υπόλοιπες περίπου το 70,0% έλαβε στήριξη σε 2 έως 5 δραστηριότητες. Ο μέσος όρος των δράσεων που στηρίχθηκαν από την ΤΑ ανά ΣΜ είναι 3,57 δράσεις (περίπου 53,0% των δράσεων). Από τη διασταύρωση του αριθμού των δράσεων με τον αριθμό των στηριγμένων δράσεων ανά ΣΜ διαπιστώθηκε ότι στις ΣΜ που έκαναν 3 έως 6 δράσεις αυτό έγινε σε μεγάλο ποσοστό με στήριξη από την ΤΑ (από 80,0 έως 67,0 %), ενώ μικρότερος ήταν ο βαθμός στήριξης στις ΣΜ που ανέπτυξαν περισσότερες δράσεις (από 58,0 έως 41,0%).

Πίνακας 8.17.: Εμπλουτισμός της σχολικής ζωής με στήριξη της ΤΑ

Αριθμός δράσεων	Συχνότητα	Ποσοστό %
0	9	7,0
1	7	5,4
2	28	21,7
3	21	16,3
4	27	20,9
5	15	11,6

6	10	7,8
7	8	6,2
8	2	1,6
9	-	-
10	2	1,6
Σύνολο	129	100,0
Μέσος όρος: 3,5736		

• Σε σχέση με το κατά πόσον οι ΣΜ εξασφάλισαν πολύπλευρη στήριξη (με περισσότερους τρόπους ανά δράση) στις δράσεις τους, διαπιστώθηκε ότι ο μέσος όρος του αριθμού των τρόπων στήριξης ανά ΣΜ είναι 4,75 τρόποι στήριξης για 3,57 στηριγμένες δράσεις ανά ΣΜ. Εξάλλου η μέση τιμή του δείκτη «πολύπλευρη στήριξη», δηλαδή ο μέσος αριθμός τρόπων στήριξης για κάθε στηριγμένη δράση είναι 1,26, που σημαίνει ότι αξιοποιήθηκε, κατά μέσο όρο, παραπάνω από ένας τρόπος στήριξης για κάθε δραστηριότητα. Πρέπει όμως να επισημανθεί ότι σε 76 από τις 120 ΣΜ που είχαν κάποια δράση με στήριξη (63,3%), δηλαδή στην πλειονότητα των ΣΜ, κάθε δράση στηρίχθηκε με ένα μόνο τρόπο στήριξης.

8.2.6. Απόψεις των διευθυντών για το θεσμικό πλαίσιο που αφορά τη συνεργασία ΣΜ-ΤΑ. (14^ο Ερώτημα)

Στον πίνακα που ακολουθεί, φαίνεται ο αριθμός των ερωτηθέντων, που συμφωνούν με τις επιμέρους διευκρινιστικές απόψεις που συνόδευαν το ερώτημα.

Πίνακας 8.18.: Απόψεις για το νομικό πλαίσιο που αφορά τη συνεργασία ΣΜ-ΤΑ

Το νομικό πλαίσιο:	Καθόλου %	Λίγο %	Αρκετά %	Πάρα Πολύ %
συμβάλλει στην άμεση και αποτελεσματική συνεργασία Σ.Μ.- Τ.Α.	6,2	38,8	45,7	4,7
συμβάλλει στην ουσιαστική σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία.	6,2	40,3	45,0	4,7
αναβαθμίζει το ρόλο της ΤΑ σε θέματα εκπαίδευσης	5,4	34,1	48,1	6,2
συμβάλλει στην αποκέντρωση των δομών του εκπ/κού μας συστήματος.	10,1	41,9	35,7	5,4
είναι περιοριστικό.	26,4	24,8	27,9	4,7

Οι ερωτηθέντες μοιράζονται σχεδόν εξίσου μεταξύ θετικών και αρνητικών απόψεων για το κατά πόσο το νομικό πλαίσιο είναι επαρκές και ικανό να συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων που έθεσε ο νομοθέτης για «ανάπτυξη της συνεργασίας Σ.Μ.- Τ.Α.» και «ουσιαστική σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία», και είναι ελαφρά πιο θετικοί για το κατά πόσο «αναβαθμίζει το ρόλο της ΤΑ σε θέματα εκπαίδευσης». Κλείνουν όμως σε πιο αρνητική θέση απέναντι στο κατά πόσο «συμβάλλει στην αποκέντρωση των δομών του εκπ/κού μας συστήματος».

Γενικά οι απόψεις όλων των ομάδων ερωτηθέντων (διευθυντών, δημάρχων, προέδρων Ε.Π.) βρίσκονται κοντά στο μέσον, με τους προέδρους των Ε.Π. να κλίνουν προς μια αρνητική στάση, τους δημάρχους να κλίνουν προς μια θετική στάση και τους διευθυντές να βρίσκονται στο μέσον.

Κοινή στάση όλων των ομάδων προκύπτει σχετικά με τη θέση ότι «το νομικό πλαίσιο περιοριστικό», κάτι που δεν υιοθετεί η πλειοψηφία (πιο ισχνή στην περίπτωση των διευθυντών) όλων των ομάδων.

8.2.7. Απόψεις των διευθυντών για τη μεταβίβαση γνωμοδοτικής ή αποφασιστικής αρμοδιότητας στους ΟΤΑ σε σχέση με συγκεκριμένα θέματα της οργάνωσης και λειτουργίας των ΣΜ. (15^ο Ερώτημα)

Οι επιλογές των ερωτηθέντων παρουσιάζονται στον πίνακα 8.19.

Γενικά παρατηρείται ότι οι ερωτηθέντες στην πλειοψηφία τους επιλέγουν:

- Να έχει η ΤΑ είτε γνωμοδοτική είτε αποφασιστική αρμοδιότητα για όλα τα θέματα, εκτός της «επιλογής διευθυντών Σ.Μ.».

- Την εκχώρηση αποφασιστικής αρμοδιότητας στην ΤΑ για θέματα, που σχετίζονται με την εξασφάλιση υποδομών και γενικότερα των συνθηκών λειτουργίας των Σ.Μ. Πρόκειται για ζητήματα, τα οποία ήδη χειρίζεται η ΤΑ, όπως «η χρηματοδότηση ΣΜ και ο επιμερισμός των κονδυλίων», «η επισκευή - συντήρηση, εξοπλισμός και διαχείριση των σχολικών κτιρίων» ή για θέματα στα οποία έχει ήδη γνωμοδοτική αρμοδιότητα, όπως «η πρόσληψη βοηθητικού προσωπικού (καθαρισμός, τραπεζοκόμοι, φύλακες κ.λπ.)» και για θέματα στην αντιμετώπιση των οποίων έχει ήδη εμπλακεί ή ανήκουν στην αρμοδιότητα της ΝΑ, όπως «η κατασκευή σχολικών κτιρίων», «η δωρεάν μεταφορά μαθητών και η οργάνωση μαθητικών γευμάτων». Εξαιρέση εδώ αποτελεί το ζήτημα του «καθορισμού αριθμού σχολείων και μεγέθους τους, και ίδρυσης - κατάργησης ΣΜ», στο οποίο επιλέγουν η Τ.Α. να διατηρήσει τη γνωμοδοτική της αρμοδιότητα.

- Γνωμοδοτική αρμοδιότητα για τα θέματα όπως, «η εξειδίκευση – προσαρμογή – εμπλουτισμός του κεντρικά σχεδιασμένου προγράμματος σε τοπικό επίπεδο», «η επιλογή - χρηματοδότηση διδακτικών βιβλίων και υλικού», «η εισαγωγή νέων μορφών εκπαίδευσης», «η επιμόρφωση και ενημέρωση των εκπαιδευτικών», τα οποία σχετίζονται πιο άμεσα με την εκπαιδευτική διαδικασία, ή όπως, «ο καθορισμός αριθμού σχολείων και μεγέθους τους, η ίδρυση, κατάργηση ΣΜ», «η οργάνωση και λειτουργία των ΣΜ και του ολόημερου σχολείου», «η πρόσληψη διδακτικού προσωπικού» και «η αξιολόγηση του έργου των ΣΜ», που σχετίζονται περισσότερο με θέματα διοίκησης της Σ.Μ..

Πίνακας 8.19.: Απόψεις των διευθυντών για τη διεύρυνση αρμοδιοτήτων της ΤΑ σε θέματα παιδείας

Αρμοδιότητες	ΟΧΙ	ΓΝΩ	ΑΠΟ
1. Εξειδίκευση – προσαρμογή – εμπλουτισμός του κεντρικά σχεδιασμένου προγράμματος σε τοπικό επίπεδο	24,0 2	69,0 6 (9)	7,0 * 4 (4)
2. Καθορισμός αριθμού σχολείων και μεγέθους τους, ίδρυση, κατάργηση ΣΜ	13,2	59,7 3 (3)	27,1 9 (10)
3. Οργάνωση, διοίκηση, λειτουργία, εποπτεία ΣΜ	31,8 1 (2)	65,1 9 (6)	3,1 2 (5)
4. Χρηματοδότηση ΣΜ –Επιμερισμός κονδυλίων	7,8	32,6 2	59,7 10(13)
5. Πρόσληψη διδακτικού προσωπικού	44,2 2 (3)	51,9 7 (4)	3,9 3 (6)
6. Πρόσληψη βοηθητικού προσωπικού (καθαρισμός, σίτιση, φύλαξη κ.λπ.)	15,5	24,0 2	60,5 10(13)
7. Κατασκευή σχολικών κτιρίων	7,0	17,1 3 (1)	76,0 9 (12)
8. Επισκευή - συντήρηση, εξοπλισμός, διαχείριση σχολικών κτιρίων	7,0	10,9 1 (1)	82,2 11(12)
9. Επιλογή - χρηματοδότηση διδακτικών βιβλίων και υλικού	34,9 2 (1)	51,9 8(10)	13,2 2 (1)
10. Μεταφορά μαθητών, οργάνωση μαθητικών γευμάτων	20,2 (2)	15,5 4	64,3 8 (11)
11. Οργάνωση, λειτουργία ολοήμερου σχολείου	31,0	50,4 6 (8)	18,6 6 (5)
12. Εισαγωγή νέων μορφών εκπαίδευσης (π.χ. τηλεεκπαίδευση μέσω διαδικτύου)	34,9 1 (3)	48,8 8 (9)	16,3 3 (1)
13. Επιμόρφωση και ενημέρωση εκπαιδευτικών	38,8 1 (3)	56,6 10(8)	4,7 1 (2)
14. Επιμόρφωση και ενημέρωση γονέων	20,9 2	43,4 6 (6)	35,7 4 (7)
15. Αξιολόγηση του έργου των ΣΜ	48,1 2	50,4 8 (8)	1,6 2 (5)
16.Επιλογή διευθυντών ΣΜ	50,4 2 (2)	49,6 8(10)	- 2 (1)

* Από τους αριθμούς που εμφανίζονται σε κάθε κελί ο πάνω αναφέρεται στο ποσοστό των διευθυντών, και από τους κάτω ο πρώτος αναφέρεται στον αριθμό των προέδρων επιτροπών παιδείας και ο εντός παρενθέσεως στον αριθμό των δημάρχων.

- Αξιοσημείωτο είναι ότι για τα ζητήματα που η πλειοψηφία επιλέγει γνωμοδοτική αρμοδιότητα, εκτός του «καθορισμού αριθμού σχολείων και μεγέθους τους, και της

ίδρυσης, κατάργησης ΣΜ», το υπόλοιπο σώμα των ερωτηθέντων εκφράζει ακόμα πιο επιφυλακτική στάση. Καταγράφεται λοιπόν, ιδιαίτερα μεγάλο ποσοστό ερωτηθέντων, οι οποίοι δε θεωρούν ότι η ΤΑ πρέπει να έχει γνωμοδοτική ή αποφασιστική αρμοδιότητα για ζητήματα, όπως η «επιλογή διευθυντών Σ.Μ.» (50,4%), «η αξιολόγηση του έργου των ΣΜ» (48,1%), «η πρόσληψη διδακτικού προσωπικού» (44,2%) και κατά δεύτερο λόγο, «η επιμόρφωση και ενημέρωση των εκπαιδευτικών» (38,8%), «η εισαγωγή νέων μορφών εκπαίδευσης» (34,9%), «η επιλογή - χρηματοδότηση διδακτικών βιβλίων και υλικού» (34,9%), «η οργάνωση και λειτουργία των ΣΜ» (31,8%) και «η οργάνωση και λειτουργία του ολοήμερου σχολείου» (31,0%). :

- Αξιοσημείωτο είναι επίσης το γεγονός ότι την πιο επιφυλακτική στάση εκφράζουν οι ερωτηθέντες για την «επιλογή διευθυντών Σ.Μ.» και την «αξιολόγηση του έργου των ΣΜ», καθώς και για την «πρόσληψη διδακτικού προσωπικού», δηλαδή για ζητήματα που αφενός θίγουν το εργασιακό καθεστώς των εκπαιδευτικών και αφετέρου άπτονται της αξιολόγησης, που αποτελεί θέμα αιχμής και βρίσκεται στο κέντρο της κριτικής των εκπαιδευτικών και της αντιπαράθεσής τους με το ΥΠΕΠΘ.

- Πρέπει τέλος να επισημανθεί ότι οι απόψεις και στάσεις των τριών ομάδων ερωτηθέντων εμφανίζουν παρόμοιες τάσεις, με πιο επιφυλακτικούς τους διευθυντές και τους προέδρους των Ε.Π..

8.2.8. Απόψεις και προτάσεις των διευθυντών για τη διαδικασία χρηματοδότησης των ΣΜ (17^ο και 18^ο Ερώτημα)

Στο ερώτημα αυτό μόνο το 35,7% απάντησε θετικά, ενώ οι περισσότεροι (53,5%) από τους ερωτηθέντες απάντησαν αρνητικά. Αξιοσημείωτο είναι ότι 8 από τους ερωτηθέντες (6,2%) απάντησαν ότι δεν έχουν άποψη για το θέμα, ενώ 6 δεν απάντησαν.

Από τους 115 ερωτηθέντες που απάντησαν θετικά ή αρνητικά, οι 91 επιχείρησαν να αιτιολογήσουν την απάντησή τους και εντόπισαν τους παρακάτω λόγους:

• *Θετικές απαντήσεις:* Από αυτούς που απάντησαν θετικά, όσοι τεκμηρίωσαν την απάντησή τους ανέφεραν ότι :

- Η ΤΑ έχει άμεση επαφή και γνώση των αναγκών των Σ.Μ. (11 αναφορές)

- Η διαδικασία χρηματοδότησης τα τελευταία χρόνια βασίζεται σε πιο ορθολογικά κριτήρια. (11 αναφορές)

- Μέσω ΤΑ παρέχεται η δυνατότητα για διάθεση μεγαλύτερων ποσών όταν υπάρχει ανάγκη. (3 αναφορές)

• *Αρνητικές απαντήσεις:* Αυτοί που απάντησαν αρνητικά επικαλέστηκαν, κατά σειρά συχνότητας των αναφορών, τους παρακάτω λόγους:

- Η διαδικασία είναι χρονοβόρα και υπάρχουν καθυστερήσεις. (36 αναφορές)

- Τα κριτήρια επιμερισμού των κονδυλίων από το δήμο δεν είναι ορθολογικά αφού λαμβάνεται υπόψη μόνο ο αριθμός των μαθητών και όχι άλλα όπως βαθμίδα, κατάσταση κτιρίων, τοπικές κλιματικές συνθήκες, βαθμός αξιοποίησης. (19 αναφορές)

- Η ΤΑ δεν αποδίδει έγκαιρα και ολόκληρα τα ποσά. (18 αναφορές)

- Οι διατιθέμενοι πόροι δεν επαρκούν. (16 αναφορές)

- Τα μέλη της ΕΠ δεν έχουν σχέση με την εκπαίδευση (για τον επιμερισμό των κονδυλίων να λαμβάνονται υπόψη καθοριστικά οι απόψεις όσων γνωρίζουν). (2 αναφορές)

- Δεν εξασφαλίζεται ότι το δημόσιο χρήμα διατίθεται παραγωγικά. Όχι στα κεντρικά καθορισμένα ποσά. Χρηματοδότηση με βάση την αξιοποίηση, απόδοση και τις πραγματικές ανάγκες. (1 αναφορά) .

Το ερώτημα *«Τι θα προτείνατε για τη βελτίωση της διαδικασίας χρηματοδότησης;»*, συνοδεύεται από τέσσερις συγκεκριμένες προτάσεις, ενώ δόθηκε η ευκαιρία στους ερωτώμενους να συμπληρώσουν δικές τους προτάσεις. Οι ερωτηθέντες στάθηκαν κυρίως στις δοσμένες προτάσεις και οι επιλογές τους είναι οι εξής:

- Να κατατίθενται τα χρήματα να απευθείας στο λογαριασμό των ΣΜ, ενώ παράλληλα θα κοινοποιείται το ποσό στο δήμο και τους εμπλεκόμενους φορείς. (72,9%)

- Να γίνει αυστηρότερος ο έλεγχος και η εποπτεία της διαχείρισης των κονδυλίων από τους Δήμους. (27,9%)

- Να υπάρξουν ρυθμίσεις και να δοθούν κίνητρα για την αξιοποίηση ευκαιριών χρηματοδότησης του σχολείου από ιδιώτες χορηγούς. (22,5%)

- Η οικονομική διαχείριση να είναι αποκλειστική ευθύνη της ΤΑ και να μην εμπλέκονται σε αυτήν οι Διευθυντές των ΣΜ. (10,9%)

Είναι φανερό ότι η μεγάλη πλειοψηφία των ερωτηθέντων (72,9%) επιλέγει μια πρόταση που ενδυναμώνει το ρόλο της Σ.Μ., της παρέχει μεγαλύτερη ευθύνη, αλλά και ευελιξία κινήσεων και μπορεί να την καταστήσει οικονομικά ανεξάρτητη. Το γεγονός ότι δεν παρεμβαίνουν άλλοι φορείς στην απόδοση των κονδυλίων, μπορεί επίσης να συμβάλλει στη μείωση του χρόνου που απαιτείται για να φθάσουν τα χρήματα στα σχολεία, αλλά και στην αποφυγή περιπτώσεων παρακράτησης μέρους του ποσού που αναλογεί σε κάθε Σ.Μ., από άλλους ενδιαμέσους φορείς και κυρίως από την Τ.Α.. Εξάλλου έμμεση αναφορά σε τέτοιες περιπτώσεις παρακράτησης χρημάτων από το δήμο είναι η υιοθέτηση από το 27,9% της πρότασης «να γίνει αυστηρότερος ο έλεγχος και η εποπτεία της διαχείρισης των κονδυλίων από τους δήμους».

Αξιοσημείωτο είναι ότι ένα σημαντικό ποσοστό των ερωτηθέντων (22,5%) υιοθέτησε την πρόταση «να υπάρξουν ρυθμίσεις και να δοθούν κίνητρα για την αξιοποίηση ευκαιριών χρηματοδότησης του σχολείου από ιδιώτες χορηγούς». Η διαπίστωση αυτή ενισχύει την άποψή μας ότι είναι απαραίτητη η διαμόρφωση ενός

σύγχρονου πλαισίου για την αξιοποίηση χορηγιών και εθελοντικών προσφορών από κοινωνικούς και οικονομικούς φορείς, στο πλαίσιο άσκησης της κοινωνικής τους ευθύνης, το οποίο θα αποδεσμεύσει τον διευθυντή του σχολείου και τους εκπαιδευτικούς από την αναζήτηση πόρων χρηματοδότησης των δράσεων των μαθητών, ώστε να μείνουν απερίσπαστοι στο έργο τους, αλλά θα απαλλάξει και τους συλλόγους γονέων από την αγωνιώδη αναζήτηση τρόπων στήριξης των εκδηλώσεων που γίνονται στα σχολεία. Ένα τέτοιο πλαίσιο θα συμβάλλει παράλληλα στη σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία και οικονομία.

8.3. Περιγραφική ανάλυση συνεντεύξεων Δημάρχων

Τα δεδομένα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις, όπου ήταν δυνατό, παρουσιάζονται σε συγκεντρωτικούς πίνακες, ενώ σε πολλές περιπτώσεις παρουσιάζονται αυτούσιες οι απαντήσεις (με πλάγια γράμματα), ώστε να διαμορφωθεί σαφέστερη εικόνα των απόψεων των δημάρχων.

8.3.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά των δημάρχων

Σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν σε ερωτήσεις για ατομικά και επαγγελματικά στοιχεία, προκύπτει ότι οι 13 ερωτηθέντες είναι όλοι άνδρες, η πλειονότητα των οποίων (8 δήμαρχοι) βρίσκεται στην ηλικιακή κατηγορία 45-54 ετών, ενώ 3 είναι κάτω των 44 και 2 άνω των 55 ετών. Η πλειονότητά τους διαθέτει υψηλό επίπεδο σπουδών, αφού 11 είναι απόφοιτοι ΑΕΙ, 1 πτυχιούχος ΤΕΙ και 1 απόφοιτος Λυκείου. Οκτώ (8) από τους δεκατρείς δημάρχους έχουν πάνω από μια θητεία, ενώ οι υπόλοιποι εκλέγονται για πρώτη φορά. Εδώ πρέπει να διευκρινιστεί ότι ο αριθμός των δημάρχων είναι δεκατρείς, αντί για δεκατέσσερις, διότι ο δήμαρχος Κοζάνης είναι και πρόεδρος της ΚΕΔΚΕ.

8.3.2. Απόψεις των δημάρχων για το θεσμικό πλαίσιο της συνεργασίας ΣΜ – ΤΑ (1^ο ερώτημα)

Οι απαντήσεις που δόθηκαν στο ερώτημα *«Πώς κρίνετε το θεσμικό πλαίσιο σε σχέση με τις διατυπωμένες προθέσεις του νομοθέτη, όπως εκφράστηκε στην εισηγητική έκθεση του Ν.1566/85, για θέσπιση της συμμετοχής της ΤΑ στην διοίκηση των σχολικών μονάδων, εισαγωγή της λαϊκής συμμετοχής και του δημοκρατικού προγραμματισμού και σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία;»*, έδωσαν την ευκαιρία για ανάπτυξη γενικότερων τοποθετήσεων και ειδικών απόψεων, που παρουσιάζονται εκτενέστερα παρακάτω. Στον πίνακα 8.20, φαίνεται ο αριθμός των δημάρχων, που συμφωνούν με τις επιμέρους διευκρινιστικές απόψεις που συνόδευαν το ερώτημα.

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων θεωρούν το θεσμικό πλαίσιο επαρκές και ικανό να συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων που έθεσε ο νομοθέτης για ανάπτυξη της συνεργασίας Σ.Μ.- Τ.Α., ουσιαστική σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία, αναβάθμιση του ρόλου της ΤΑ σε θέματα εκπαίδευσης, αποκέντρωση των δομών του εκπ/κού μας συστήματος. Υπήρξαν όμως και τρεις δήμαρχοι που συμφώνησαν με την άποψη ότι το θεσμικό πλαίσιο είναι περιοριστικό και ένας που δήλωσε ότι αν και υπήρξε πρωτοποριακό στην εποχή του, τώρα πλέον είναι ανεπαρκές για τις ανάγκες της σύγχρονης εκπαίδευσης και κοινωνίας.

Πίνακας 8.20.: Επιμέρους απόψεις των δημάρχων για το θεσμικό πλαίσιο

Το θεσμικό πλαίσιο:	Αριθμός δημάρχων
1. συμβάλλει στην άμεση και αποτελεσματική συνεργασία Σ.Μ.- Τ.Α.	9 [■]
2. συμβάλλει στην ουσιαστική σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία.	8 [■]
3. αναβαθμίζει το ρόλο της ΤΑ σε θέματα εκπαίδευσης	7 [□]
4. συμβάλλει στην αποκέντρωση των δομών του εκπ/κού μας συστήματος.	7 [□]
5. είναι περιοριστικό.	3
6. Άλλο: <i>Πρωτοποριακό στην εποχή του, τώρα πλέον είναι ανεπαρκές για τις ανάγκες της σύγχρονης εκπαίδευσης και κοινωνίας</i>	1

■ Από λευκό τετράγωνο συνοδεύονται οι αριθμοί, στους οποίους έχει προσμετρηθεί και η άποψη του προέδρου της ΚΕΔΚΕ, ενώ από μαύρο τετράγωνο συνοδεύονται οι αριθμοί στους οποίους περιλαμβάνεται και η άποψη του προέδρου της ΤΕΔΚΝΑ.

Παρακάτω εκτίθενται οι σχετικές απόψεις του προέδρου της ΚΕΔΚΕ κ. Κουκουλόπουλου και του προέδρου της ΤΕΔΚΝΑ κ. Φιλίππου, αλλά και άλλων δημάρχων, σε αρκετές περιπτώσεις κατηγοριοποιημένες μετά την ανάλυση.

8.3.2.1. Γενικές – εισαγωγικές τοποθετήσεις

• Πρόεδρος ΚΕΔΚΕ:

«Ακολούθησαν αλληπάλληλες νομοθετικές ρυθμίσεις μετά τον 1566: α. η παρουσία των ΣΜ περιήλθε στους ΟΤΑ, β. σε δυο δόσεις ανέλαβαν οι ΟΤΑ τη συντήρηση των ΣΜ, γ. η κατανομή των λειτουργικών προς τις Σχ.Ε, δ. οι Σχ.Ε έγιναν νομικά πρόσωπα των Δήμων.... Το ΥΠΕΠΘ είναι ένα απαράδεκτα συγκεντρωτικό υπουργείο, όπως και άλλα. Παρά τα τρία γενναία βήματα αποκέντρωσης: α. διαρκής ενίσχυση του Α΄ βαθμού ΤΑ και τον «Καποδίστρια», β. αιρετή Ν.Α, γ. συγκρότηση σε 13 περιφέρειες, την επαύριο και ενώ είχε ολοκληρωθεί αυτή η δομή, τα Υπουργεία επαναδιέταξαν την περιφερειακή δομή τους αυτοτελώς, κάτι που στη γλώσσα της Αυτοδιοίκησης ονομάζουμε «φαινόμενο των κρεμαστών κήπων». Τα υπουργεία λειτουργούν ως κρεμαστοί κήποι: το Υγείας έκανε τα ΠΕΣΥ, το Παιδείας τους Περιφερειακούς Διευθυντές Εκπ/σης κ.λπ. Κανείς δεν καταλαβαίνει πώς ακόμα με διορισμένη περιφερειακή αρχή, οι περιφερειάρχες δεν έχουν από κάτω όλη την κρατική δομή, με διαδικασίες συμμετοχής ανάλογες με αυτές του περιφερειακού συμβουλίου για να διοικούν τα του οίκου τους....

Είμαστε πολύ μακριά από τη βούληση του νομοθέτη με ευθύνη όχι μόνο της πολιτείας. Υπάρχει ένα ευρύτατο πεδίο ανοιχτό. Και υπάρχει ανάγκη μιας διαδικασίας διαρκούς κοινωνικού ελέγχου στην εκπ/ση μέσα από τα υπάρχοντα συλλογικά όργανα.»

• Πρόεδρος ΤΕΔΚΝΑ:

«Στη χώρα μας από νομοθεσία δεν υποφέρουμε. Από τήρηση και εφαρμογή της νομοθεσίας υποφέρουμε. Το θεσμικό πλαίσιο είναι γενικά σε θετική κατεύθυνση. Δεν λειτούργησε και πρέπει να δούμε τι πρέπει να κάνουμε για να λειτουργήσει.

Υπάρχουν οι ΣΕ και γενικά τα συλλογικά όργανα που υποτίθεται ότι έχουν γίνει για να συμβάλλουν στην ουσιαστική σύνδεση σχολείου και κοινωνίας και στην προώθηση της συνεργασίας. Αλλού λειτουργούν, αλλού έχουν ατονήσει, αλλού δεν λειτουργούν και καθόλου και έχει εναποτεθεί στην ύπαρξη ενός δραστήριου συλλόγου γονέων ή κάποιος δάσκαλος φωτισμένος, με όρεξη που δεν βλέπει το επάγγελμά του δημοσιοϋπαλληλικά και μόνο για να παρουσιαστεί μια κοινωνική δραστηριότητα. (απόψεις 1, 2 στον πίνακα)

Η ΤΑ με βάση αυτό το πλαίσιο – αν και ακόμα κι αν δεν υπήρχε το ίδιο θα κάναμε – βοηθά σε ότι έχει σχέση με τη λειτουργία του σχολείου (έξοδα, λειτουργικές δαπάνες), για τα οποία δεν επαρκούν τα κονδύλια που δίδονται από το υπουργείο και βάζουμε από το δικό μας κορβανά, με αποτέλεσμα να υπάρχει μια δυσαρέσκεια από την πλευρά της ΤΑ, αλλά αυτό δεν σημαίνει πως θα αφήσουμε τα παιδιά χωρίς πετρέλαιο το χειμώνα επειδή δεν επιχορηγούμαστε επαρκώς. Αυτοί που θεσμοθέτησαν και έδωσαν αυτές τις αρμοδιότητες στην ΤΑ προφανώς γνώριζαν τις ευαισθησίες μας. Με αυτή την έννοια υπάρχει μια μεγάλη συνεργασία με τα σχολεία και βέβαια υπάρχει συνεργασία για τις εκδηλώσεις που κάνουν πολιτιστικές, αθλητικές, περιβαλλοντικές. (άποψη 3 στον πίνακα)

Ως προς την αποκέντρωση των δομών του εκπαιδευτικού συστήματος νομίζω ότι έχει συμβάλει. Δεν ξέρω βέβαια, γιατί δεν είμαι ειδικός, όσον αφορά αυτό καθαυτό το σύστημα της παιδείας, έτσι όπως είναι το σύστημα της παιδείας και οι δομές του, αν συμβάλει. Εμείς έχουμε ένα μικρό κομμάτι και όλο το άλλο ελέγχεται από το κέντρο. Ξέρω στο χώρο της αυτοδιοίκησης τι πρέπει να κάνουμε για την αποκέντρωση δεν ξέρω στο χώρο της παιδείας. Μπορώ όμως να πω ένα παράδειγμα που έχει να κάνει με το χώρο της παιδείας. Θα μπορούσε η ΤΑ να εμπλέκεται στον καθορισμό των παραμέτρων του προγράμματος που αφορούν την τοπική ιστορία, το περιβάλλον, τις ιδιαίτερες ανάγκες και να μην καθορίζονται τα πάντα από το κέντρο. (άποψη 4 στον πίνακα)»

• Στην ίδια κατεύθυνση κινούνται και άλλοι δήμαρχοι, οι οποίοι συντάσσονται με τις απόψεις ότι:

- Η κατεύθυνση είναι σωστή και θεωρητικά, μέσω των συλλογικών οργάνων, συμβάλει σε μεγάλο βαθμό. Στην πραγματικότητα όμως δεν λειτούργησε, δεν έχουν επιτευχθεί οι στόχοι που είχαν τεθεί στην εισηγητική έκθεση. (οκτώ= (8) δήμαρχοι)

- Υπάρχει συνεργασία. Ό,τι θέλουμε να κάνουμε μπορούμε να το κάνουμε. Όταν τα όργανα διοίκησης της ΣΜ και η ΤΑ συνεργάζονται εποικοδομητικά μπορούν να υπερβούν τους περιορισμούς. (τρεις (3) δήμαρχοι)

Από τις παραπάνω γενικές – εισαγωγικές τοποθετήσεις, αλλά και από άλλες τοποθετήσεις των δημάρχων, προκύπτουν οι παρακάτω απόψεις σχετικά με τους λόγους για τους οποίους δεν επιτεύχθηκαν οι στόχοι του θεσμικού πλαισίου, αλλά και τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να αξιοποιηθούν οι δυνατότητες που παρέχει το υπάρχον θεσμικό πλαίσιο. Σε αρκετές περιπτώσεις πρόκειται για αυτούσιες απόψεις δημάρχων, τις οποίες διετύπωσαν με διαφορετικό τρόπο και άλλοι δήμαρχοι.

8.3.2.2. Λόγοι για τους οποίους δεν επιτεύχθηκαν οι στόχοι του θεσμικού πλαισίου

• Αδυναμίες του θεσμικού πλαισίου

- Η ΤΑ δεν έχει αρμοδιότητες παρέμβασης στο εκπ/κό μέρος. Σε εκπαιδευτικά θέματα η ΤΑ μπορεί να έχει ρόλο γνωμοδοτικό – συμβουλευτικό. (Παρόμοια άποψη διατύπωσαν 7^α από τους 13 Δημάρχους)

- Δεν έχουν δοθεί αρμοδιότητες και δυνατότητες για ουσιαστικές παρεμβάσεις στο περιεχόμενο των σπουδών (π.χ. τοπική ιστορία, περιβάλλον, ιδιαίτερες ανάγκες.) (Παρόμοια άποψη διατύπωσαν 3^α από τους 13 Δημάρχους.)

- Δεν έχουν δοθεί αρμοδιότητες και δυνατότητες για ουσιαστικές παρεμβάσεις στον τρόπο λειτουργίας (π.χ. τοποθετήσεις εκπαιδευτικών) (Παρόμοια άποψη διατύπωσαν 2^α από τους 13 Δημάρχους.)

- Ο ρόλος της ΤΑ αφορά μόνο το κτιριακό και την κατανομή των λειτουργικών. (Στο σημείο αυτό επικέντρωσαν 9^α από τους 13 Δημάρχους.)

- Και σ' αυτά όμως (το κτιριακό και την κατανομή των λειτουργικών) η ΤΑ έχει περιορισμένες δυνατότητες παρέμβασης αφού:

- «για τα λειτουργικά εξαντλεί το ρόλο της σε έναν τυπικό έλεγχο των ισολογισμών των σχολικών επιτροπών και κατανέμει τα ποσά αναλογικά προς τον αριθμό των μαθητών, ενώ όποια προσπάθεια διαφοροποίησης συναντά τις έντονες αντιδράσεις των Δ/ντών» (1 δήμαρχος)

- για τις συντηρήσεις η πολιτεία έδωσε τα κτίρια, αλλά όχι και τα ανάλογα ποσά για τη συντήρησή τους. (Παρόμοια άποψη διατύπωσαν 3^α δήμαρχοι.)

- Εκτός των αρμοδιοτήτων για το κτιριακό και την κατανομή των λειτουργικών, όλα τα άλλα ελέγχονται από το κέντρο (ΥΠΕΠΘ). (Την άποψη διατύπωσαν οι πρόεδροι ΚΕΔΚΕ και ΤΕΔΚΝΑ)

- «Στην πράξη δεν έχουν ακολουθήσει ρυθμίσεις που θα θεσμοθετούν το ανοικτό σχολείο.» (Άποψη του προέδρου της ΤΕΔΚΝΑ).

- «Είναι λάθος να ορίζονται οι διευθυντές – μέλη των επιτροπών παιδείας από τα γραφεία εκπαίδευσης. Πρέπει να επιλέγονται από τους εκπαιδευτικούς. Παίζονται πολιτικά παιχνίδια, που δεν έχουν σχέση με την παιδεία.» (1 δήμαρχος)

• Έλλειψη στήριξης από το κράτος – ανεπαρκείς πόροι

- Δεν διατίθενται από το κράτος επαρκείς πόροι. Το κράτος πρόθυμα θεσμοθετεί, απρόθυμα όμως συνδράμει την εφαρμογή. (Στην άποψη εστίασαν 6^{οι} δήμαρχοι.):

- Δεν ολοκλήρωσε το θεσμικό πλαίσιο. (Στην άποψη εστίασαν 3^{οι} δήμαρχοι.)

- «Σε συγκεντρωτική κατεύθυνση η άρση της αρμοδιότητας της Νομαρχιακής Αυτοδιοίκησης στα γραφεία εκπαίδευσης και η υπαγωγή τους στις περιφέρειες αντί στους δήμους.» (1 δήμαρχος)

- «Στην πραγματικότητα παρουσιάζονται συγκεντρωτικές τάσεις: α) σε επίπεδο νομού με τη μεταφορά του γραφείου εκπ/σης στην Κοζάνη (διοικητικές αποφάσεις), β) σε επίπεδο δήμου με την κατάργηση ΣΜ μικρών χωριών και τη συγκέντρωση των μαθητών στα κέντρα (κίνηση του πληθυσμού προς τη μεγάλη πόλη).» (1 δήμαρχος)

• Ευθύνες των εμπλεκόμενων φορέων

- Οι θεσμοί είναι καλοί αλλά τους δίνουν υπόσταση άνθρωποι. (6^{οι} δήμαρχοι)

- Τα συλλογικά όργανα όταν λειτουργούν, συνδέουν το σχολείο με την τοπική κοινωνία. Αλλού έχουν ατονήσει, αλλού δεν λειτουργούν καθόλου. Γενικά μειώνεται η συμμετοχή του κόσμου στα κοινά. (Παρόμοια άποψη διατύπωσαν 11^{οι} δήμαρχοι)

- «Η υλοποίηση του θεσμικού πλαισίου επαφίεται στην καλή θέληση ενός δραστήριου συλλόγου γονέων ή διευθυντών και εκπαιδευτικών, που δεν λειτουργούν βάσει μιας κακώς εννοούμενης δημοσιοϋπαλληλικής νοοτροπίας. Δάσκαλοι με την ευθυνοφοβία τους και τη δημοσιοϋπαλληλική νοοτροπία τους αποκλείουν την κοινωνία (συλλογικούς φορείς, νεολαία) από το σχολείο.» (Άποψη του προέδρου της ΤΕΔΚΝΑ, στην οποία συνέπεσαν άλλοι 4 δήμαρχοι)

- Δεν έχουμε εξαντλήσει τις υπάρχουσες δυνατότητες. (3^{οι} δήμαρχοι)

- «Στο δήμο μου οι τοπικές αρχές δεν είχαν φροντίσει για τη σύσταση και λειτουργία της επιτροπής παιδείας και γενικά των συλλογικών οργάνων.» (1 δήμαρχος)

- «Οι μικροί Δήμοι, αλλά και οι πολίτες αναλώνονται στην αντιμετώπιση μιας σκληρής καθημερινότητας. Όλες οι πλευρές (δήμος, συλλογικά όργανα, δ/ντές) υπολειτουργούν. Οι δ/ντές μπορεί στην αρχή να έχουν όνειρα, στην πορεία όμως προσγειώνονται στη σκληρή πραγματικότητα και περιορίζονται στα αυστηρά προσδιορισμένα καθήκοντά τους. Οι δήμοι όταν προσπαθούν με το ζόρι να σταθούν στα πόδια τους, δεν μπορούν να προσβλέπουν σε

μια πολιτική παιδείας με ευρύτερους στόχους. Είναι ένας φαύλος κύκλος. Μπορεί οι δάσκαλοι να έχουν όρεξη, αλλά δεν υπάρχουν χρήματα και στρέφονται στους γονείς: φέρτε 5, 10 ευρώ, είναι μια μιζέρια. Υπάρχει απογοήτευση. Για να σπάσει αυτός ο φαύλος κύκλος απαιτείται μεράκι, χρήματα, γνώσεις, ενδιαφέρον.» (δήμαρχος Βόχας)

- «Δεν γνωρίζω καλά το θεσμικό πλαίσιο.» (1 δήμαρχος)

- «Υπάρχει χαμηλό μορφωτικό επίπεδο που συντελεί στη διαμόρφωση χαμηλών προσδοκιών και απαιτήσεων από την εκπαίδευση.» (1 δήμαρχος)

8.3.2.3. Σχόλια – απόψεις για τον τρόπο αξιοποίησης του θεσμικού πλαισίου

• Πρόεδρος ΚΕΔΚΕ:

«Είμαστε πολύ μακριά από τη βούληση του νομοθέτη με ευθύνη όχι μόνο της πολιτείας. Υπάρχει ένα ευρύτατο πεδίο ανοιχτό. Και υπάρχει ανάγκη μιας διαδικασίας διαρκούς κοινωνικού ελέγχου στην εκπ/ση μέσα από τα υπάρχοντα συλλογικά όργανα.

Η σύνθεση των ΕΠ σηματοδοτεί τι πρέπει να κάνει ένας Δήμος. Πέραν εξαιρέσεων, δεν γίνεται αυτό που θα 'πρεπε να γίνεται. Οι Δήμοι ασχολούνται κατά κανόνα με το κτιριακό, βοηθούν κάποιους λίγο και στα λειτουργικά, όπου τα κονδύλια που δίνονται από το κράτος δεν επαρκούν. Δεν παρεμβαίνουν στην ουσία και το περιεχόμενο της παιδείας. Αποτέλεσμα: οι ΕΠ έχουν γίνει υποτονικές. Για παράδειγμα θα 'πρεπε η ΕΠ:

- Να σχολιάζει το βαθμό επιτυχίας των αποφοίτων των Λυκείων στα ΑΕΙ.

- Να ελέγχουν έστω με έμμεσο τρόπο (κοινωνικός έλεγχος) τη δουλειά των εκπ/κών

- Να θέσουν θαρρετά τα ζητήματα των φροντιστηρίων και της παραπαιδείας και πώς με την αξιοποίηση θεσμών, όπως η ενισχυτική διδασκαλία και το ολοήμερο θα μπορούσε να περιοριστεί το φαινόμενο.

- Να ευαισθητοποιήσουν και να υποκινήσουν τις τοπικές κοινωνίες για τα ζητήματα της παιδείας

- Σε συνεργασία με επιστήμονες, ώστε να διασφαλίζεται η εγκυρότητα, να αναλάβουν οι Δήμοι πρωτοβουλίες – ενημερώνοντας και το ΥΠΕΠΘ – ώστε μέσα από σχολικά προγράμματα να γραφεί η τοπική ιστορία, και γενικά να αναπτυχθεί η τοπική διάσταση της παιδείας

- Υπερβαίνοντας το πλαίσιο και τις αρμοδιότητες να προβούν σε δράσεις που θα οδηγήσουν τους μαθητές στην πιο γρήγορη εξοικείωση με τις νέες τεχνολογίες (H/Y) και γενικά με τις απαιτήσεις της νέας εποχής (ένταξη στο νέο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον)»

• Πρόεδρος ΤΕΔΚΝΑ:

«Καταρχάς το θεσμικό πλαίσιο είναι στη σωστή κατεύθυνση. Γιατί τα σχολεία δεν μπορεί να είναι απομονωμένα από την κοινωνία. Πρέπει να είναι ανοιχτά στην κοινωνία.

Ιδιαίτερα στις μεγάλες πόλεις είναι και τα μοναδικά σημεία συνάντησης, όχι μονάχα των παιδιών αλλά και των γονέων που στο πλαίσιο του σχολείου γνωρίζονται, αφού έχει χαθεί κάθε επαφή σε επίπεδο γειτονιάς, γεγονός που προσδίδει στο σχολείο έναν άλλο πολύ σημαντικό ρόλο για τη συνοχή της κοινωνίας.

Τώρα τι έχει γίνει στην πράξη. Πολλές φορές τα γεγονότα προηγούνται των νόμων και των εγκυκλίων. Ενώ το σχολείο αποτελεί ήδη θεσμό κοινωνικής συνοχής, δεν έχουν ακολουθήσει οι αντίστοιχες νομοθετικές ρυθμίσεις και δεν έχει θεσμοθετηθεί αυτός ο ρόλος του – το ανοικτό σχολείο – με αποτέλεσμα να παρουσιάζονται φαινόμενα, όπου εκπαιδευτικοί με την ευθυνοφοβία τους και καλυπτόμενοι πίσω από το πρόσχημα της προστασίας της δημόσιας περιουσίας, αποκλείουν κοινωνικές ομάδες (γονείς, νεολαία), που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν μέσα στο σχολείο.»

• Δήμαρχος Κέας:

«Στο δήμο μου οι τοπικές αρχές δεν είχαν φροντίσει για τη σύσταση και λειτουργία της Επιτροπής παιδείας (και γενικά των συλλογικών οργάνων), ενώ μπορεί να συμβάλλει:

- για να έχουμε μια εικόνα για τα θέματα παιδείας
- στη χάραξη μιας πολιτικής του δήμου για την παιδεία

Γι' αυτό από τη στιγμή που αναλάβαμε βάλουμε ψηλά στις προτεραιότητές μας την παιδεία και σαν πρώτα βήματα:

- ενεργοποιήσαμε την ΕΠ και τις ΣΕ στελεχώνοντάς τις με ανθρώπους με γνώση και ενδιαφέρον (πρόεδρος ΕΠ εκπ/κός – ιδιοκτήτρια ινστιτούτου ξένων γλωσσών, υπεύθυνοι ΣΕ δημοτικοί σύμβουλοι από τα αντίστοιχα με τις ΣΜ δημοτικά διαμερίσματα) και πάει πολύ καλά. Τα συλλογικά όργανα τώρα συνεδριάζουν τακτικά αν και πολλά από τα μέλη – εκπρόσωποι επαγγελματικών φορέων - δεν συμμετέχουν ενεργά. Το θέμα σχετίζεται με το γενικότερο πρόβλημα της μη συμμετοχής στα κοινά. Δεν ενδιαφέρονται να συμμετέχουν ούτε σε θέματα που τους αφορούν άμεσα επαγγελματικά. Πάντως στην παρούσα φάση έχουμε εξαντλήσει τις δυνατότητες συνεργασίας ΣΜ – ΤΑ.

- συντηρήσαμε και αποκαταστήσαμε αισθητικά τα σχολικά κτίρια που παραλάβαμε σε εγκατάλειψη.»

• Δήμαρχος Κορίνθου:

«Η πραγματικότητα έχει ξεπεράσει το θεσμικό πλαίσιο: Όταν το σχολείο δε λειτουργεί σωστά ή οι εκπ/κοί δεν αποδίδουν, η τοπική κοινωνία, οι γονείς στρέφονται στην ΤΑ και ζητούν ευθύνες και λύσεις, διότι έχει δημιουργηθεί η εντύπωση ότι το κράτος δίδει μόνο τις πληρωμές των δασκάλων και για τη συντήρηση.»

• Γενικά για την αξιοποίηση του θεσμικού πλαισίου οι απόψεις των ερωτηθέντων συγκλίνουν ότι πρέπει:

- Να ενεργοποιηθούν τα συλλογικά όργανα.
- Να ενισχυθεί γενικότερα η συμμετοχή στα κοινά.
- Να δοθεί έμφαση στην επιλογή προσώπων με γνώση, ενδιαφέρον και ευαισθησία για τη στελέχωση των συλλογικών οργάνων.

- Να ενισχυθεί το θεσμικό πλαίσιο στην αυτοδιοικητική κατεύθυνση.
- Να δοθούν επαρκείς πόροι.

Ως μέτρα για την ευαισθητοποίηση των πολιτών και την ενίσχυση της συμμετοχής στα συλλογικά όργανα και γενικότερα στα κοινά προτάθηκαν:

- «*Εμπρακτη αναγνώριση της συνεισφοράς των συλλογικών οργάνων – απόδοση ουσιαστικού ρόλου σε σημαντικές αποφάσεις για την ουσία και το περιεχόμενο της παιδείας.*» (πρόεδρος ΚΕΔΚΕ, δήμαρχοι Αγίου Δημητρίου, Κέας)

- «*Ενίσχυση δράσεων που προβάλλουν τη δουλειά των ΣΜ και τη συνεισφορά των συλλογικών οργάνων.*» (δήμαρχοι Αγίου Δημητρίου, Κέας)

8.3.3. Απόψεις, προσδοκίες, βαθμός ικανοποίησης των δημάρχων, σε σχέση με τη συνεργασία ΣΜ –ΤΑ και το ρόλο των εμπλεκόμενων στη συνεργασία

8.3.3.1. Τρόποι ενημέρωσης των δημάρχων για τα ζητήματα της παιδείας και ειδικότερα για τα ζητήματα που απασχολούν τις σχολικές μονάδες (2^ο Ερώτημα)

Το ερώτημα συνοδεύεται από τέσσερις επιλογές από τις οποίες οι ερωτώμενοι μπορούσαν να επιλέξουν όσες ήθελαν, ενώ δόθηκε η δυνατότητα να επισημάνουν όποιον άλλο τρόπο δεν είχε περιληφθεί σε αυτές. Οι απαντήσεις συνοψίζονται στον πίνακα 8.21.

Πίνακας 8.21.: Τρόποι ενημέρωσης των δημάρχων για θέματα παιδείας

Τρόπος ενημέρωσης	Αριθμός Δημάρχων
1. Σας ενημερώνουν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων;	10 [■]
2. Επισκέπτεστε τα σχολεία;	9 [■]
3. Σας ενημερώνουν οι σύλλογοι γονέων;	10 [■]
4. Υπάρχει μηχανισμός καταγραφής; <i>Η τεχνική υπηρεσία του δήμου λειτουργεί ως μηχανισμός καταγραφής και παρακολούθησης των αναγκών των ΣΜ.</i>	3
5. Οι πρόεδροι των ΣΕ οι οποίοι στην πλειονότητα είναι Δημ. Σύμβουλοι	4
6. <i>Η ΕΠ και ο αρμόδιος αντιδήμαρχος παιδείας έχει επαφή και μεταφέρει ενημέρωση</i>	6 [■]
7. <i>Συσκέψεις με Δ/ντές ΣΜ κατά καιρούς ή με αφορμή συγκεκριμένα θέματα.</i>	1
8. <i>Επίσημος ετήσιος απολογισμός δράσεων στην παιδεία και εξαγγελία προγραμματισμού. (ανοιχτή εκδήλωση)</i>	1
9. <i>Έρευνες του Δήμου πάνω σε συγκεκριμένα θέματα.</i>	1

Όπως φαίνεται στον πίνακα, οι περισσότεροι από τους δημάρχους υποστήριξαν ότι ενημερώνονται από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων και τους συλλόγους γονέων (10 δήμαρχοι), ενώ αρκετοί υποστήριξαν ότι επισκέπτονται τα σχολεία (9 δήμαρχοι). Αξιοσημείωτο είναι ότι σε αυτούς που δήλωσαν ότι επισκέπτονται τα σχολεία περιλαμβάνονται κυρίως οι δήμαρχοι των δήμων της Αττικής και των επαρχιακών πόλεων, ενώ απουσιάζουν δήμαρχοι μικρών δήμων, όπου αναμενόταν να υπάρχει μια πιο άμεση επαφή. Από την άλλη 6 από τους 7 δημάρχους μεγάλων δήμων δήλωσαν, ότι η ΕΠ και ο αρμόδιος αντιδήμαρχος παιδείας έχει επαφή και μεταφέρει ενημέρωση, ενώ 3 από τους 7 δήλωσαν ότι ενημερώνονται από τους προέδρους των σχολικών επιτροπών, και άλλοι τρεις εντόπισαν άλλους τρόπους. Τα ευρήματα αυτά αναδεικνύουν ότι στους μεγάλους δήμους, όπου τα σχολεία είναι πολλά και η δυνατότητα άμεσης επαφής περιορισμένη, υπάρχει ανάγκη για αξιοποίηση πολλών τρόπων επαφής (δημιουργία δικτύου επικοινωνίας), ώστε να εξασφαλίζεται η ενημέρωση.

8.3.3.2. Πλαίσιο επαφών δημάρχων – διευθυντών ΣΜ. (3^ο Ερώτημα)

Στο ερώτημα αυτό 8^α δήμαρχοι απάντησαν ότι έχουν τακτικές επαφές με τους διευθυντές των σχολικών μονάδων. Πρόκειται για δημάρχους, οι οποίοι στο προηγούμενο ερώτημα δήλωσαν, ότι ενημερώνονται από τους διευθυντές.

Από τις απαντήσεις τους στο δεύτερο μέρος του ερωτήματος, φάνηκε ότι δεν υπάρχει συγκεκριμένο πλαίσιο επαφών, αφού μόνο τρεις δήμαρχοι δήλωσαν ότι «*οι διευθυντές είναι ντόπιοι και έχουμε πολλές ευκαιρίες για άτυπες συναντήσεις*», ενώ οι υπόλοιποι απάντησαν ότι συναντώνται «*δύο φορές το χρόνο στην αίθουσα του Δημ. Συμβουλίου*» (1 δήμαρχος), «*μια φορά το χρόνο στην αίθουσα του Δημ. Συμβουλίου*» (1 δήμαρχος), «*μια φορά το μήνα (κάθε 1^η Τρίτη)*» (1 δήμαρχος), «*σε εθνικές ή σχολικές εορτές*» (1 δήμαρχος).

Στο τρίτο μέρος του ερωτήματος 7^α από τους 13 δημάρχους απάντησαν, ότι οι συναντήσεις γίνονται είτε με πρωτοβουλία δική τους είτε με πρωτοβουλία των διευθυντών, ενώ 5 από τους 13 απάντησαν, ότι οι συναντήσεις γίνονται με πρωτοβουλία των διευθυντών. Οι απαντήσεις αυτές καταδεικνύουν το γεγονός ότι μεγάλο μέρος των συναντήσεων γίνεται προκειμένου να συζητηθεί κάποιο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι σχολικές μονάδες και όχι στη βάση κάποιου προγραμματισμού ή ενός πλαισίου επικοινωνίας, που έχει σκοπό την εξασφάλιση ενημέρωσης απαραίτητης για τον καθορισμό των προτεραιοτήτων του δήμου σε θέματα παιδείας.

Τη διαπίστωση αυτή ενισχύει και η δήλωση 5 δημάρχων ότι «*όταν ένα θέμα δεν προχωρά με την ΕΠ, οι διευθυντές έχουν την άνεση να βρίσκουν εμένα*».

8.3.3.3. Βαθμός ικανοποίησης, προσδοκίες των δημάρχων από τη συνεργασία ΣΜ –ΤΑ. (4^ο, 5^ο, 6^ο Ερωτήματα)

Τα ερωτήματα αυτά και οι σχετικές απαντήσεις έχουν συγκεντρωθεί στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 8.22.: Εκτιμήσεις δημάρχων για πτυχές της συνεργασίας ΣΜ-ΤΑ

Σε ποιο βαθμό:	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πάρα Πολύ
4. είστε ικανοποιημένοι από τη συνεργασία σας με τους διευθυντές των σχολείων;		2	7 [■]	3
5. η αποτελεσματική λειτουργία των σχολείων του δήμου σας οφείλεται στη συνεργασία διευθυντών με την ΤΑ;		1	7 [■]	4
6. πιστεύετε ότι η συνεργασία των διευθυντών με την ΤΑ μπορεί να συμβάλει στην καλύτερη και αποτελεσματικότερη λειτουργία των ΣΜ;			2	10 [■]

Όπως φαίνεται στον πίνακα η πλειονότητα των δημάρχων είναι αρκετά ή πάρα πολύ ικανοποιημένοι από τη συνεργασία τους με τους διευθυντές των ΣΜ και θεωρούν ότι η αποτελεσματική λειτουργία των σχολείων του δήμου τους οφείλεται στη συνεργασία των διευθυντών με την ΤΑ σε αρκετά ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό. Σε ακόμα μεγαλύτερο βαθμό όμως υποστηρίζουν την καθοριστική σημασία της συμβολής της συνεργασίας των διευθυντών με την ΤΑ στην καλύτερη και αποτελεσματικότερη λειτουργία των ΣΜ.

• Ωστόσο, σε σχέση με το 4^ο ερώτημα, τρεις δήμαρχοι εξέφρασαν επιφυλάξεις με περιεχόμενο παρεμφερές με τη δήλωση του προέδρου της ΤΕΔΚΝΑ ότι «υπάρχει ένα γενικότερο θέμα. Κάποιοι έχουν διάθεση να προσφέρουν πέρα από τα αυστηρά υπηρεσιακά τους καθήκοντα, κάποιοι άλλοι το βλέπουν στενά υπηρεσιακά και με την ευθυνοφοβία τους και τη δημοσιοϋπαλληλική νοοτροπία τους αποκλείουν την κοινωνία (συλλογικούς φορείς, νεολαία) από το σχολείο». Ένας από αυτούς τους δημάρχους εστίασε στο ότι «οι διευθυντές έχουν πολλές επιφυλάξεις: περιφρουρούν το χώρο του σχολείου και την αρμοδιότητά τους στη διαχείριση των πόρων του σχολείου από την παρέμβαση κυρίως των ΟΤΑ».

• Σε σχέση με το 6^ο ερώτημα υποβλήθηκε και το ερώτημα «υπό ποιες προϋποθέσεις θα μπορούσε η συνεργασία ΣΜ – ΤΑ να συμβάλει καθοριστικά στην αποτελεσματικότερη λειτουργία των ΣΜ;». Οι σχετικές απαντήσεις παρουσιάζονται παρακάτω.

1. Διάθεση επαρκών πόρων. (7 δήμαρχοι)
2. Στελέχωση της Τ.Α. με ειδικευμένους σε θέματα παιδείας. (2 Δήμαρχοι)

3. *Ο Δ/ντής που έχει ικανότητες και ενδιαφέρον. (9• δήμαρχοι)*

Ως χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή αναφέρθηκαν:

 - 3.1 *όραμα και διάθεση προσφοράς (6• δήμαρχοι)*
 - 3.2 *ικανότητες συνεργασίας και αξιοποίησης των εμπλεκόμενων (5 δήμαρχοι)*
 - 3.3 *ικανότητα ανάληψης πρωτοβουλιών (3• δήμαρχοι)*
 - 3.4 *ικανότητα επικοινωνίας (2 δήμαρχοι)*
 - 3.5 *ικανότητα για εντοπισμό, ιεράρχηση, προβολή αιτημάτων και έλεγχο υλοποίησης (1 δήμαρχος)*
 - 3.6 *ικανότητα στάθμισης μεταξύ συλλογικότητας και πρωτοβουλίας (1 δήμαρχος)*
 - 3.7 *σεβασμό στις συλλογικές αποφάσεις και στα συλλογικά όργανα διοίκησης της ΣΜ (1 δήμαρχος)*
 - 3.8 *ικανότητα οργάνωσης, ελέγχου και εποπτείας, φροντίδα για να είναι ενήμερος, πρακτικός, ουσιαστικός, αποτελεσματικός (1 δήμαρχος)*
4. *Υπαρξη σχέσεων αμοιβαιότητας, αλληλοεκτίμησης, διάθεση και κλίμα (κουλτούρα) συνεργασίας Τ.Α., Δ/ντών, και όλων των εμπλεκόμενων (γονείς, προϊστάμενοι, Σχ. Σύμβουλοι, Σχ. Επιτροπές κ.λπ.). («αν άνοιγαν τα σχολεία και δέχονταν τους ΟΤΑ ως συνεργάτες»)* (9• δήμαρχοι)
5. *Καλή στελέχωση, (πρόσωπα με γνώσεις και ευαισθησία για την παιδεία - ευθύνη και όσων αναδεικνύουν τα στελέχη) και λειτουργία σχολικής επιτροπής και γενικά των συλλογικών οργάνων και ενεργός συμμετοχή των μελών. Τα συλλογικά όργανα δρουν εξισορροπητικά, συμπληρώνουν τη δράση του Δ/ντή και περιορίζουν την αυθαιρεσία.* (6 δήμαρχοι)
6. *Σωστός σχεδιασμός, προγραμματισμός, μεθόδευση των παρεμβάσεων από την ΤΑ.* (1 δήμαρχος)
7. *Να υπάρχει τακτική (καθημερινή) συνεργασία και όχι ευκαιριακή με αφορμή συγκεκριμένα προβλήματα.* (1 δήμαρχος)
8. *Η ΕΠ να μεταφέρει την πραγματική εικόνα που υπάρχει στα σχολεία.* (1 δήμαρχος)
9. *Απόδοση ζωτικού χώρου – ουσιαστικού ρόλου στα συλλογικά όργανα (συμβάλλει στην ενεργοποίησή τους)* (2• δήμαρχοι)
10. *Επιμόρφωση εκπ/κών, εμπλεκόμενων στη συνεργασία στελεχών.* (2 δήμαρχοι)
11. *Η συνεργασία να μην περιορίζεται μόνο σε όσα προβλέπονται από το θεσμικό πλαίσιο/ θεσμοθέτηση δυνατότητας μεγαλύτερης παρέμβασης* (4• δήμαρχοι)
12. *Η συνεργασία να αφορά μόνο τη βελτίωση των υποδομών και των συνθηκών εργασίας μαθητών και εκπαιδευτικών* (1 δήμαρχος)

13. *Η παιδεία να αποτελεί βασική προτεραιότητα της Δ. αρχής* (2 δήμαρχοι)

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι, προκειμένου η συνεργασία ΣΜ – ΤΑ να συμβάλλει καθοριστικά στην αποτελεσματικότερη λειτουργία των ΣΜ, οι περισσότεροι δήμαρχοι εντοπίζουν ως απαραίτητες προϋποθέσεις: α) την ύπαρξη διευθυντών με σύγχρονο ηγετικό προσανατολισμό, β) την ανάπτυξη σχέσεων αμοιβαιότητας, αλληλοεκτίμησης, διάθεσης και κλίματος συνεργασίας μεταξύ Τ.Α., Δ/ντών, και όλων των εμπλεκομένων, γ) τη διάθεση επαρκών πόρων, δ) τη στελέχωση των υπηρεσιών των δήμων, αλλά κυρίως των συλλογικών οργάνων με πρόσωπα με γνώσεις και ευαισθησία για την παιδεία και ε) τον εκσυγχρονισμό του θεσμικού πλαισίου και τη θεσμοθέτηση δυνατοτήτων μεγαλύτερης παρέμβασης στα θέματα παιδείας.

Αξιοσημείωτο είναι ακόμα ότι ανάμεσα στις απαραίτητες ηγετικές ικανότητες των διευθυντών ξεχωρίζουν α) την ύπαρξη οράματος και διάθεσης προσφοράς και β) τις ικανότητες συνεργασίας.

Τα παραπάνω ευρήματα ενισχύουν την κεντρική υπόθεση της παρούσας έρευνας ότι διευθυντές με σύγχρονο ηγετικό προσανατολισμό αξιοποιούν τις δυνατότητες που προσφέρει η συνεργασία ΣΜ –ΤΑ για την αποτελεσματικότερη λειτουργία των ΣΜ τους.

8.3.3.4. Απόψεις των δημάρχων για το ρόλο των διευθυντών των ΣΜ στη συνεργασία της ΤΑ με το σχολείο (7^ο Ερώτημα)

Το ερώτημα συνοδεύεται από τέσσερις επιλογές, από τις οποίες οι ερωτώμενοι μπορούσαν να επιλέξουν όσες ήθελαν, ενώ δόθηκε η δυνατότητα να επισημάνουν όποιον άλλο τρόπο δεν είχε περιληφθεί σε αυτές. Οι απαντήσεις συνοψίζονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 8.23.: Ρόλος του διευθυντή στη συνεργασία ΣΜ – ΤΑ κατά τους δημάρχους

<i>Ο Διευθυντής:</i>	Πρέπει να είναι	Είναι στην πραγματικότητα
1. Συνδεδειγμένος κρίκος μεταξύ ΣΜ και ΤΑ.	12 [■]	10 [■]
2. Διεκπεραιωτής – γραμματέας - υπεύθυνος για την εφαρμογή των αποφάσεων που λαμβάνει η ΤΑ.	1	12 [■]
3. Βασικός εισηγητής και μέτοχος στη λήψη αποφάσεων για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής του Δήμου.	12 [■]	3
4. Υπεύθυνος για την κατεύθυνση της συνεργασίας, τον καθορισμό των προτεραιοτήτων και τη λήψη των αποφάσεων.		

Όπως φαίνεται στον πίνακα όλοι οι δήμαρχοι που ρωτήθηκαν πιστεύουν ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων πρέπει να έχουν ρόλο ταυτόχρονα α) συνδεδειγμένου κρίκου μεταξύ ΣΜ-ΤΑ και β) βασικού εισηγητή και μέτοχου στη λήψη αποφάσεων για τη

χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής σε κάθε δήμο. Αντίθετα, λιγότεροι, οι 10 από τους 12, θεωρούν ότι και στην πραγματικότητα οι διευθυντές έχουν ρόλο συνδεδετικού κρίκου μεταξύ ΣΜ-ΤΑ, ενώ μόνο τρεις δήμαρχοι θεωρούν ότι οι διευθυντές έχουν ρόλο βασικού εισηγητή και μετόχου στη λήψη αποφάσεων. Παράλληλα, όλοι όσοι ρωτήθηκαν θεωρούν ότι οι διευθυντές έχουν στην πραγματικότητα κυρίως ρόλο διεκπεραιωτή – γραμματέα - υπεύθυνου για την εφαρμογή των αποφάσεων που λαμβάνει η ΤΑ.

Οι παραπάνω επισημάνσεις υπογραμμίζονται και στα παρακάτω αποσπάσματα.

Πρόεδρος ΤΕΔΚΝΑ:

«Ιδιαίτερα στις μεγάλες ΣΜ οι Διευθυντές, αλλά και οι εκπαιδευτικοί έχουν πολύ μεγάλο φόρτο διοικητικών καθηκόντων που τους αποσπά από το κύριο έργο τους. Εμείς δεν μπορούμε να δώσουμε λύση σε αυτό, αλλά θα πρέπει να διατεθεί στις ΣΜ προσωπικό για γραμματειακή υποστήριξη.»

Δήμαρχος Σερβίων:

«Οι διευθυντές να έχουν τον πρώτο λόγο, αλλά να μεταφέρουν θέσεις και απόψεις των συλλογικών οργάνων (Σχολικής Επιτροπής, Συλλόγου Διδασκόντων).»

8.3.3.5. Απόψεις των δημάρχων για τις διοικητικές ικανότητες των διευθυντών των ΣΜ της Α/θμιας εκπαίδευσης των δήμων τους. (8^ο Ερώτημα)

Το ερώτημα συνοδεύεται από πίνακα με εννέα χαρακτηριστικά, ενώ δόθηκε η δυνατότητα να επισημάνουν όποιο άλλο χαρακτηριστικό δεν είχε περιληφθεί σε αυτά. Οι απαντήσεις συνοψίζονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 8.24.: Απόψεις των δημάρχων για τις διοικητικές ικανότητες των διευθυντών

Οι Διευθυντές:	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πάρα πολύ	Δξ/Δα
1. Είναι γνώστες των νόμων και των διαδικασιών		1	7▪	2	2
2. Διαθέτουν επιστημονική κατάρτιση σε διοικ.θέματα		4	6▪	1	1
3. Διαθέτουν διοικητική πείρα		2	7▪	1	2
4. Έχουν ικανότητες επικοινωνίας	1	3	6	2▪	
5. Διαθέτουν ικανότητες συνεργασίας	1	3	6	2▪	
6. Επιδεικνύουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και ζήλο	1	1	5▪	5	
7. Διαθέτουν ηγετικές ικανότητες	1	4	4▪	1	2
8. Έχουν όραμα και στόχους για το σχολείο	1	3	7▪	1	
9. Ενθαρρύνουν την ανάπτυξη αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ τοπικής κοινωνίας (γονέων, ΤΑ κ.λπ.) και ΣΜ.	1	3	6▪	1	

Όπως φαίνεται στον πίνακα, σύμφωνα με τις απόψεις των δημάρχων, το χαρακτηριστικό που έχουν στον υψηλότερο βαθμό οι διευθυντές είναι το ενδιαφέρον και ο ζήλος για την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου τους. Πέρα από αυτό, σχεδόν τα 2/3 των ερωτηθέντων θεωρούν ότι οι διευθυντές διαθέτουν σε αρκετά ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό όλα τα άλλα χαρακτηριστικά, εκτός των ηγετικών ικανοτήτων, τις οποίες μόνο 5 από τους 12 θεωρούν ότι διαθέτουν οι διευθυντές σε μεγάλο βαθμό.

Χαρακτηριστικά είναι τα παρακάτω σχόλια των δημάρχων, στα οποία αρκετές φορές συμφωνούν περισσότεροι από έναν.

- *«Πολλοί δ/ντές εξαντλούν τη συνεργασία στην διεκδίκηση των κονδυλίων για τις δαπάνες.»* (2^α δήμαρχοι)

- *«Περιφρουρούν το σχολείο και την αρμοδιότητά τους στα του σχολείου. Υπάρχει σχολείο του οποίου ο Δ/ντής απαγόρευσε στο δήμο – τον ιδιοκτήτη του χώρου – να πραγματοποιήσει εκδήλωση στο αμφιθέατρο του σχολείου.»* (3^α δήμαρχοι)

- *«Είναι αγκυλωμένοι. Μένουν στο γράμμα και δεν εξαντλούν τη διακριτική τους ευχέρεια.»* (2 δήμαρχοι)

- *«Δεν διαθέτουν τους χώρους των ΣΜ στο Δήμο και στην τοπική κοινωνία για δράσεις (π.χ. συνεδρίαση επαγγελματικού συλλόγου) παρά το γεγονός ότι τα κτίρια και η περιουσία ανήκουν στους δήμους. Οι Δ/ντές οχυρώνονται πίσω από νομοθετικές διατάξεις και θέτουν σε κίνηση γραφειοκρατικές διαδικασίες αζεπέραστες. Βέβαια πρέπει νάχουν τον πρώτο λόγο οι εκπ/κοί, αλλά να ανοίγουν το σχολείο στην κοινωνία.»* (3^α δήμαρχοι)

- *«Είναι μόνιμοι κάτοικοι και έχουν ευαισθησία και ενδιαφέρον.»* (2 δήμαρχοι)

- *«Έχουν υψηλό επίπεδο. Κατανοούν καλύτερα από εμάς τις ανάγκες. Οι προτάσεις ουσιαστικά προέρχονται και υλοποιούνται από αυτούς.»* (1 δήμαρχος)

- *«Στην αρχή έχουν όνειρα, στη συνέχεια όμως προσγειώνονται στην πραγματικότητα»* (1 δήμαρχος)

- *«Έχω διακρίνει μια αντιπαλότητα μεταξύ δ/ντών, η οποία δεν αφορά και δε συνδέεται με το έργο τους, αλλά με μια διεκδίκηση ισχύος και κοινωνικής επιρροής στην τοπική κοινωνία.»* (1 δήμαρχος)

8.3.3.6. Ιεράρχηση παραγόντων διαφοροποίησης της ποιότητας των σπουδών μεταξύ δήμων (10^ο Ερώτημα):

Το ερώτημα *«Υπάρχουν Δήμοι που τα σχολεία τους, σε μεγάλο ποσοστό, παρέχουν εμπλουτισμένο σχολικό περιβάλλον και υψηλή ποιότητα εκπαίδευσης σε σχέση με άλλους δήμους. Αυτό που οφείλεται κατά τη γνώμη σας;»* συνοδεύτηκε από την παράθεση τεσσάρων παραγόντων, τους οποίους οι δήμαρχοι κλήθηκαν να ιεραρχήσουν. Από τις

επιμέρους ιεραρχήσεις προέκυψε η παρακάτω συνολική ιεράρχηση των τεσσάρων παραγόντων.

Πίνακας 8.25.: Ιεράρχηση παραγόντων διαφοροποίησης της ποιότητας των σπουδών μεταξύ δήμων

1. Στους Διευθυντές των σχολείων
2. Στην κατεύθυνση και την ιεράρχηση των προτεραιοτήτων από τις τοπικές αρχές
3. Στην οικονομική ευρωστία του δήμου
4. Στο κοινωνικομορφωτικό επίπεδο της τοπικής κοινωνίας

Όπως φαίνεται στον πίνακα, η συνισταμένη των απόψεων των 13 ερωτηθέντων δημάρχων εντοπίζει, ως πρώτο παράγοντα διαφοροποίησης των δήμων, ως προς την παροχή εμπλουτισμένου σχολικού περιβάλλοντος και υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης, τους «διευθυντές των σχολικών μονάδων». Η άποψη αυτή εκφράζει την αναγνώριση από την πλευρά των δημάρχων του γεγονότος ότι τα θέματα παιδείας πρέπει να τα χειρίζονται άνθρωποι με γνώσεις και ενδιαφέρον, όπως οι διευθυντές των ΣΜ, και είναι συνεπής με τη διατυπωθείσα στο ερώτημα 7 άποψη, ότι ο διευθυντής πρέπει να είναι βασικός εισηγητής και μέτοχος στη λήψη αποφάσεων για τα θέματα παιδείας στο δήμο.

Ως δεύτερος παράγοντας εντοπίζεται η «κατεύθυνση και η ιεράρχηση των προτεραιοτήτων από τις τοπικές αρχές», ενώ μικρότερη σημασία αποδίδεται στην «οικονομική ευρωστία» και στο «κοινωνικομορφωτικό επίπεδο της τοπικής κοινωνίας». Αξιοσημείωτο είναι ότι στην ιεράρχηση αυτή συμπίπτουν οι πρόεδροι της ΚΕΔΚΕ και της ΤΕΔΚΝΑ.

Χαρακτηριστικές και αντιπροσωπευτικές των απόψεων που εξέφρασαν οι δήμαρχοι, είναι οι απόψεις του προέδρου της ΤΕΔΚΝΑ που παρατίθενται παρακάτω.

«Βασική παράμετρος είναι το μέγεθος του δήμου. Είναι φυσικό, όσο και να θέλει, ένας δήμος που έχει πάρα πολλά σχολεία, να έχει και περισσότερα προβλήματα, ενώ σε μικρότερους δήμους λόγω της αμεσότητας τα προβλήματα επιλύονται πιο γρήγορα.

Ο οικονομικός είναι σημαντικότερος παράγων διότι οι επιχορηγήσεις που παίρνουμε για τη συντήρηση και τη λειτουργία του σχολείου δεν επαρκούν, και αν σε ένα μικρό δήμο μπορούν να καλυφθούν οι ανάγκες εξ ιδίων, σκεφθείτε σε ένα μεγάλο δήμο με τριάντα σχολεία να πρέπει να βάλει από το ταμείο του για τριάντα σχολεία π.χ. το πετρέλαιο.

Στο χώρο της αυτοδιοίκησης επειδή υπάρχει αμεσότητα επαφής με τους γονείς – δημότες, με τους μαθητές, με το προσωπικό πιστεύω ότι υπάρχει και η ευαισθησία που ανεβάζει ψηλά στις προτεραιότητες την παιδεία.

Το κοινωνικομορφωτικό επίπεδο παίζει ένα σημαντικό ρόλο, αφού αν είναι υψηλό τότε και τα συλλογικά όργανα π.χ. οι σύλλογοι γονέων αναπτύσσουν σημαντικές πρωτοβουλίες και δραστηριότητες, ενώ αλλιώς είναι παγωμένα τα πράγματα.

Πρώτα από όλους τους παράγοντες θα έβαζα τους διευθυντές των σχολείων διότι ένας δραστήριος διευθυντής θα ενεργοποιήσει και το δήμαρχο, θα ενεργοποιήσει και την κοινωνία, θα ενεργοποιήσει τα παιδιά. Τα πάντα ξεκινούν από εκεί.

Δεύτερο θα έβαζα τις προτεραιότητες της ΤΑ, τρίτο την οικονομική ευρωστία και τέταρτο το κοινωνικομορφωτικό επίπεδο.»

8.3.3.7. Ιεράρχηση παραγόντων διαφοροποίησης της ποιότητας των σπουδών μεταξύ ΣΜ του ίδιου δήμου (11^ο Ερώτημα)

Το ερώτημα «Υπάρχουν ΣΜ στον ίδιο Δήμο, οι οποίες ενώ διαθέτουν περίπου ίδιες υποδομές, παρουσιάζουν μεγάλες αποκλίσεις στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, αποκλίσεις που οφείλονται και σε ενισχύσεις από το Δήμο. Ποιοι παράγοντες κατά τη γνώμη σας συμβάλλουν στην εμφάνιση αυτών των αποκλίσεων (αν θεωρήσουμε δεδομένο ότι ο δήμος δεν κάνει διακρίσεις);» συνοδεύτηκε από την παράθεση τριών παραγόντων, από τους οποίους οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να επιλέξουν. Παράλληλα τους δόθηκε η δυνατότητα να επισημάνουν, όποιον άλλο παράγοντα θεωρούσαν σημαντικό. Οι επιλογές των δημάρχων φαίνονται στον συγκεντρωτικό πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 8.26.: Ιεράρχηση παραγόντων διαφοροποίησης της ποιότητας των σπουδών μεταξύ ΣΜ του ίδιου δήμου

Παράγοντες	Αριθμός δημάρχων
1. Ικανοί και δραστήριοι Διευθυντές που αξιοποιούν τις ευκαιρίες	13 [■]
2. Οργανωμένοι σύλλογοι γονέων που απαιτούν	9 [■]
3. Η κατάταξη των ΣΜ με βάση την αποτελεσματική αξιοποίηση των πόρων που τους έχουν διατεθεί στο παρελθόν	5 [■]
4. Εκπαιδευτικό προσωπικό με γνώσεις, ενδιαφέρον και διάθεση	3
5. Η ανάγκη για εξισορροπητική δράση της ΤΑ και για ενίσχυση των ΣΜ που παρουσιάζουν αδυναμίες.	1

Όπως φαίνεται στον πίνακα, ο παράγοντας που εντοπίζουν όλοι οι ερωτώμενοι είναι ή ύπαρξη ικανού και δραστήριου διευθυντή, ο οποίος αξιοποιεί τις ευκαιρίες, ενώ οι 9 από τους 13 θεωρούν σημαντικό παράγοντα την ύπαρξη οργανωμένου συλλόγου γονέων που απαιτεί.

Ο πρώτος από τους παράγοντες αναφέρεται σε ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό των ΣΜ, όπως και ο τέταρτος παράγοντας, τον οποίο εντόπισαν τρεις από τους δημάρχους, δηλαδή η ύπαρξη εκπαιδευτικού προσωπικού με γνώσεις, ενδιαφέρον και διάθεση. Οι δυο αυτοί παράγοντες εντοπίζουν τις αιτίες των διαφοροποιήσεων σε υπάρχουσες διαφορές στην ποιότητα του ανθρώπινου δυναμικού των σχολείων.

Αντίθετα, ο παράγοντας «οργανωμένοι σύλλογοι γονέων, που απαιτούν» αναφέρεται μεν σε μια διαφορά στην ποιότητα του ανθρώπινου δυναμικού των σχολείων (γονείς), αλλά θέτει και την παράμετρο των απαιτήσεων ή αλλιώς της δράσης των ομάδων πίεσης, η οποία μπορεί να προκαλέσει αποκλίσεις από την ίση αντιμετώπιση των σχολείων από τις τοπικές αρχές. Πρέπει να επισημανθεί ότι η παραδοχή αυτή καταδεικνύει ότι απαιτείται ακόμα μεγάλη προσπάθεια, προκειμένου να καλλιεργηθεί κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης και καλής συνεργασίας στις τοπικές κοινωνίες, αφού λόγω της κακής λειτουργίας των συλλογικών οργάνων λαϊκής συμμετοχής, οι γονείς θεωρούνται από τους αυτοδιοικητικούς περισσότερο «ομάδα πίεσης» και πολύ λιγότερο συνεργάτες. Ακόμα, το γεγονός ότι 9 από τους 13 ερωτώμενους θεωρεί σημαντικό αυτόν τον παράγοντα δείχνει ότι η ύπαρξη αποκλίσεων, λόγω άνισης αντιμετώπισης των σχολείων από τις τοπικές αρχές αποτελεί υπαρκτό πρόβλημα. Εξάλλου, 5 από τους ερωτώμενους ομολογούν ότι υπάρχουν διαφοροποιήσεις στην αντιμετώπιση των σχολικών μονάδων από το δήμο, επιλέγοντας ως παράγοντα την «άτυπη κατάταξη των ΣΜ με βάση την αποτελεσματική αξιοποίηση των πόρων που τους έχουν διατεθεί στο παρελθόν». Σαφώς βέβαια ο παράγων αυτός έχει πιο θετικό και δίκαιο χαρακτήρα, αφού δε σχετίζεται με την ικανοποίηση πιέσεων, αλλά με την αναγνώριση των προσπαθειών και την επιβράβευση. Δεν παύει όμως να αναδεικνύει το γεγονός ότι υπάρχουν διαφορές στην αντιμετώπιση των σχολείων από τους δήμους, οι οποίες μπορεί να οδηγούν σε διαφοροποίηση της ποιότητας σπουδών ανάμεσα σε σχολεία του ίδιου δήμου.

Αξίζει να σημειωθεί ότι αρκετοί από τους ερωτώμενους, κυρίως αυτοί που εστίασαν στον παράγοντα «διευθυντές», ενώ δέχτηκαν την ύπαρξη αποκλίσεων στην ποιότητα σπουδών μεταξύ σχολικών μονάδων του ίδιου ή διαφορετικών δήμων, ήταν κατηγορηματικοί στην ύπαρξη ίσης αντιμετώπισης από τους δήμους. Χαρακτηριστικά δήλωσαν:

«Βλέπει κανείς στην ίδια πόλη, στον ίδιο Δήμο, γειτονικές ΣΜ, που έχουν την ίδια αντιμετώπιση από το Δήμο σε επίπεδο κονδυλίων και δεν διαφέρουν στο κοινωνικομορφωτικό επίπεδο, να παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές ακόμα και στο επίπεδο της ποιότητας των σχολικών χώρων.» (Πρόεδρος ΚΕΔΚΕ)

«Δεν υπάρχουν αποκλίσεις στη διάθεση κονδυλίων.» (4 Δήμαρχοι)

Τα ερωτήματα 10 και 11 είναι συναφή και σχετίζονται με ένα από τα επιχειρήματα όσων αντιμετωπίζουν με σκεπτικισμό ή άρνηση την αποκέντρωση αρμοδιοτήτων σε θέματα παιδείας προς την πρωτοβάθμια τοπική αυτοδιοίκηση: με το ενδεχόμενο δημιουργίας παιδείας πολλών ταχυτήτων. Οι απόψεις των δημάρχων για το θέμα αυτό εξετάζονται παρακάτω (ερώτημα 17), όμως αυτό που διαπιστώνεται ως εδώ είναι ότι οι δήμαρχοι γενικά αποδέχονται ως ένα βαθμό την ύπαρξη αυτού του κινδύνου, εντοπίζουν όμως, ως πιο καθοριστικούς, παράγοντες που σχετίζονται με την ποιότητα του ανθρώπινου δυναμικού των σχολείων και λιγότερο με χαρακτηριστικά, επιλογές, δυνατότητες ή αδυναμίες των τοπικών αρχών.

Αξιοσημείωτο είναι ότι τα ευρήματα σε σχέση με τα ερωτήματα 10 και 11 είναι συνεπή με αυτά στο ερώτημα 6^α. Και εκεί, οι απαντήσεις των ερωτώμενων είχαν αναδείξει ως βασικότερη προϋπόθεση, προκειμένου η συνεργασία ΣΜ – ΤΑ να συμβάλλει καθοριστικά στην αποτελεσματικότερη λειτουργία των ΣΜ, την ύπαρξη διευθυντών με σύγχρονο ηγετικό προσανατολισμό.

8.3.3.8. Αιτήματα των διευθυντών πέραν των προβλεπομένων από το θεσμικό πλαίσιο (9^ο Ερώτημα)

Τα αιτήματα των διευθυντών, πέραν αυτών που σχετίζονται με την επισκευή – συντήρηση των σχολείων και τα λειτουργικά έξοδα, φαίνονται στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 8.27.: Αιτήματα των διευθυντών των ΣΜ από τους ΟΤΑ

Οι διευθυντές υποβάλλουν αιτήματα για:	Αριθμός δημάρχων
<i>Θέματα που σχετίζονται με εκπόνηση προγραμμάτων (περιβαλλοντικά, τοπική ιστορία κ.λπ.), στήριξη δράσεων -εκδηλώσεων (εκπαιδευτικά ταξίδια, επαφή με ξένα σχολεία κ.λπ.), στήριξη του διδακτικού έργου.</i>	10▪
<i>Οτιδήποτε απαιτείται για τη βελτίωση των συνθηκών φοίτησης και τη διευκόλυνση του έργου τους (εποπτικά μέσα, Η/Υ, εξοπλισμό θέρμανση, φωτοτυπικά, κ.λπ.)</i>	7▪
<i>Να πιέσουμε για την γρήγορη στελέχωση των ΣΜ με διδακτικό προσωπικό.</i>	2▪
<i>Θέματα που σχετίζονται με υποδομές και ανάγκες ολόημερου.</i>	1
<i>Να κάνει ο δήμος ό,τι δεν μπορούν αυτοί.</i>	1

Από τις απαντήσεις αυτές γίνεται φανερό ότι η πλειονότητα των δημάρχων (10 στους 12 ερωτηθέντες) γίνονται αποδέκτες αιτημάτων, τα οποία σχετίζονται με προγράμματα και δραστηριότητες έξω από το κεντρικά σχεδιασμένο σχολικό πρόγραμμα, δηλαδή, με ό,τι έχει οριστεί στην παρούσα έρευνα ως εμπλουτισμένη σχολική ζωή.

Αρκετοί από τους δημάρχους (7 από τους 12) αναφέρθηκαν σε αιτήματα που σχετίζονται με την προμήθεια εποπτικών μέσων, Η/Υ, εξοπλισμού, θέρμανσης, φωτοτυπικών μηχανημάτων, κ.λπ., τα οποία κανονικά θα έπρεπε να καλύπτονται από τα χρήματα, με τα οποία επιχορηγείται κάθε χρόνο η ΣΜ. Αυτή η αναφορά των δημάρχων καταδεικνύει ότι τα χρήματα των κρατικών επιχορηγήσεων δεν επαρκούν για την κάλυψη των αναγκών και ότι στις περιπτώσεις αυτές οι διευθυντές καταφεύγουν στο δήμο για την αναζήτηση πρόσθετων πόρων. Την ευκαιρία αυτή προσφέρει η ύπαρξη άμεσης επαφής των διευθυντών με τις δημοτικές αρχές. Η πρακτική αυτή έχει ενισχυθεί και τείνει να παγιωθεί λόγω της τακτικής των δημοτικών αρχών, να χρηματοδοτούν τις ΣΜ με κονδύλια που προορίζονταν για την κάλυψη άλλων αναγκών, επιδεικνύοντας ευαισθησία για τα θέματα παιδείας, που απασχολούν ένα μεγάλο μέρος των δημοτών.

8.3.3.9. Τρόποι στήριξης και ενίσχυσης της λειτουργίας των ΣΜ από τους ΟΤΑ πέραν των προβλεπομένων από το θεσμικό πλαίσιο (12^ο Ερώτημα)

Το ερώτημα είναι σχετικό με το ερώτημα 9, όπου από τις απαντήσεις φάνηκε ότι τα αιτήματα των διευθυντών προς τους ΟΤΑ σχετίζονται κυρίως με προγράμματα και δραστηριότητες έξω από το κεντρικά σχεδιασμένο σχολικό πρόγραμμα, δηλαδή, με ό,τι έχει οριστεί στην παρούσα έρευνα ως εμπλουτισμένη σχολική ζωή. Το παρόν ερώτημα διερευνά τις «υπερβάσεις» που απαιτούνται, τους τρόπους, με τους οποίους παρέχεται πρόσθετη στήριξη από τους ΟΤΑ. Παρατέθηκαν 7 τρόποι συμβολής, ενώ δόθηκε στους ερωτώμενους η δυνατότητα να επισημάνουν, όποιον άλλο παράγοντα θεωρούσαν σημαντικό. Οι επιλογές των ερωτώμενων φαίνονται στον συγκεντρωτικό πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 8.28.: Τρόποι συμβολής των ΟΤΑ στη λειτουργία των ΣΜ

Τρόποι	Αριθμός δημάρχων
1. Χρηματοδότηση εκπαιδευτικών καινοτόμων προγραμμάτων	9▪
2. Χρηματοδότηση	9▪
3. Διάθεση προσωπικού για ανάγκες των ΣΜ	10
4. Διάθεση εξοπλισμού	8▪
5. Διάθεση κτιρίων – χώρων	6
6. Εξασφάλιση δωρεάν μεταφοράς των μαθητών	9
7. Χρηματοδότηση δραστηριοτήτων εκτός προγράμματος (αθλητισμός, θέατρο, χορός, μουσική κ.ά.) στο χώρο του σχολείου απόγευμα, Σ/Κύριακο	6

Όπως φαίνεται στον πίνακα, όλοι οι τρόποι αξιοποιούνται, αλλά στήριξη παρέχεται κυρίως με τη διάθεση προσωπικού για ανάγκες των ΣΜ, τη χρηματοδότηση εισαγωγής

νέων τεχνολογιών και εκπαιδευτικών καινοτόμων προγραμμάτων και τη δωρεάν μεταφορά μαθητών.

Πέρα από τους παραπάνω τρόπους στήριξης ορισμένοι δήμαρχοι εστίασαν στην εφαρμογή στο δήμο τους κάποιων δράσεων τοπικής εμβέλειας για αντιμετώπιση προβλημάτων της παιδείας κάλυψη ιδιαίτερων τοπικών αναγκών. Αναφέρθηκαν σε:

- *Επιμόρφωση γονέων – εκπαιδευτικών.*
- *Βράβευση μαθητών που εισήχθησαν στα ΑΕΙ. (2 δήμαρχοι)*
- *Προγράμματα αντιμετώπισης της σχολικής διαρροής.*
- *Λειτουργία κλειστού γυμναστηρίου. (2 δήμαρχοι)*
- *Λειτουργία βιβλιοθήκης (και στελέχωση).*
- *Προσπάθεια δημιουργίας κέντρου περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.*

Αρκετοί από τους ερωτώμενους αναφέρθηκαν στους λόγους για τους οποίους επιλέγουν να στηρίζουν τον εμπλουτισμό της σχολικής ζωής και των ευκαιριών μάθησης, παρά το γεγονός ότι αυτό απαιτεί «υπερβάσεις». Στην έννοια των απαιτούμενων υπερβάσεων αναφέρθηκε χαρακτηριστικά ο πρόεδρος της ΚΕΔΚΕ:

«Πρέπει να δίνονται βαθμοί ελευθερίας σε κάθε περιφέρεια, σε κάθε τοπική κοινωνία σε επίπεδο δήμου, για να μπορούν οι κοινωνίες να προωθήσουν πρωτοβουλίες στην παιδεία... Γιατί χωρίς αυτή την ελευθερία αυτές οι πρωτοβουλίες – χωρίς να σημαίνει ότι δεν έχουν ευθύνη οι Δήμοι για αβελτηρία – και όπου παίρνονται:

- *κινούνται στα όρια της νομιμότητας (όχι ότι είναι παράνομες) ή*
- *είναι ανοικτά παράτυπες (εκτός θεσμικού πλαισίου ή ρητά κάποιες απαγορεύονται) ή*
- *δεν υπάρχει γι' αυτές ούτε θετική ούτε αρνητική πρόβλεψη»*

Ανάμεσα στους λόγους που παρέθεσαν ξεχωρίζουν οι παρακάτω:

- *Η χρηματοδότηση δράσεων στο χώρο του πολιτισμού ή αισθητικών παρεμβάσεων συνεισφέρει με τρόπο που δεν μπορεί να αποτιμηθεί. Συμβάλλει στη δημιουργία περιρρέουσας ατμόσφαιρας που προωθεί την καλλιέργεια και τη μάθηση και δρα πολλαπλασιαστικά. Η χρηματοδότηση τέτοιων προγραμμάτων δείχνει τις προτεραιότητες του Δήμου. Με τα ίδια χρήματα που θα έκανες ένα μικρό έργο (συντήρηση δρόμου) μπορείς επενδύοντας στην παιδεία να έχεις καλύτερα σχολεία, πιο ευτυχισμένα παιδιά. (Δήμαρχος Αγίου Δημητρίου)*

- *Η χρηματοδότηση προγραμμάτων αθλητισμού, πολιτισμού με προαιρετικό χαρακτήρα στο χώρο του σχολείου και σε χρόνο που το σχολείο δε λειτουργεί (απογεύματα, σαββατοκύριακο), αξιοποιεί τις υπάρχουσες κτιριακές υποδομές, δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να είναι δημιουργικοί και συμβάλλει στην αποφόρτιση του σχολείου από τις*

αρνητικές συνυποδηλώσεις που του προσδίδει ο υποχρεωτικός χαρακτήρας κάνοντάς το πιο ελκυστικό στα μάτια των μαθητών. Μέσα από αυτές τις δράσεις υλοποιείται το ανοικτό σχολείο. (Δήμαρχος Καλλιθέας)

- Είμαστε μακριά από το κέντρο και πρέπει να φροντίζουμε για την αναπλήρωση των ελλείψεων. (Δήμαρχος Σίφνου)

8.3.3.10. Δυνατότητες ανταπόκρισης των δήμων στα αιτήματα των διευθυντών, προβλήματα (13^ο Ερώτημα)

Το ερώτημα αυτό περιελάμβανε τέσσερα υποερωτήματα:

A. Επαρκούν οι πόροι;

Στο ερώτημα αυτό όλοι οι δήμαρχοι απάντησαν αρνητικά. Ορισμένοι αναφέρθηκαν σε λόγους για τους οποίους έχει διαμορφωθεί αυτή η κατάσταση, εστιάζοντας κυρίως στο γεγονός ότι οι πόροι για τα λειτουργικά δεν επαρκούν.

- Οι πόροι για τα λειτουργικά βαίνουν μειούμενοι επειδή συναρτώνται με τον αριθμό των μαθητών, ενώ οι ανάγκες σε κτίρια, ειδικές αίθουσες, και υποδομές, λόγω εξάλειψης της διπλοβάρδιας και γενικά των λειτουργικών αναγκών ενός σύγχρονου σχολείου διαρκώς αυξάνονται. (9^α δήμαρχοι)

- Το επίπεδο χρηματοδότησης έχει βελτιωθεί, αλλά οι ανάγκες για ένα σύγχρονο σχολείο διευρύνονται με ταχύτερους ρυθμούς. (2^α δήμαρχοι)

- Οι εκπαιδευτικοί όταν χρειάζονται εποπτικά μέσα, παρά το γεγονός ότι αυτό είναι αρμοδιότητα του υπουργείου παιδείας, απευθύνονται στο δήμο προκειμένου να επιτύχουν μια πιο άμεση κάλυψη των αναγκών. (2 δήμαρχοι)

Ο πρόεδρος της ΚΕΔΚΕ, στηρίζοντας την άποψη ότι το επίπεδο χρηματοδότησης έχει βελτιωθεί, δήλωσε:

«Συγκριτικά με άλλους τομείς στα λειτουργικά των ΣΜ παρουσιάζονται τα λιγότερα προβλήματα. Υπάρχει μια κεντρική προτεραιότητα της ΚΕΔΚΕ που επιδιώκει τα τελευταία 15 χρόνια με ισχυρό λόγο στους Κεντρικούς Αυτοδιοικητικούς Πόρους, ακόμα και σε δύσκολες χρονιές, να εξασφαλίζει αυξημένα λειτουργικά για τις ΣΜ.»

B. Από πού αντλούνται πρόσθετοι πόροι ή τι περικόπτεται;

Στο ερώτημα αυτό τρεις από τους ερωτηθέντες δήλωσαν ότι δεν διαθέτουν πρόσθετους πόρους. Οι απαντήσεις, που δόθηκαν από τους υπόλοιπους, περιλαμβάνονται στο συγκεντρωτικό πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 8.29.: Πηγές πρόσθετων πόρων

Πηγή	Αριθμός δημάρχων
<i>Από τον προϋπολογισμό του Δήμου.</i>	9■
<i>Αναθέτοντας μεγάλο μέρος των εργασιών επισκευής συντήρησης στην τεχνική υπηρεσία (Τ.Υ.) και στα συνεργεία του Δήμου.</i>	6
<i>Με διεκδίκηση πρόσθετης χρηματοδότησης από τους πόρους της Νομαρχίας για την κάλυψη μεγάλων δαπανών επισκευής συντήρησης.</i>	3
<i>Με δανεισμό</i>	1
<i>Προσπαθήσαμε, αποτυχημένα, να κάνουμε ανακατανομή των πόρων σύμφωνα με τις πραγματικές ανάγκες και αντιστρόφως ανάλογα προς τα ταμακά αποθέματα.</i>	1

Όπως φαίνεται στον πίνακα η κύρια πηγή πρόσθετων πόρων για την κάλυψη αναγκών των ΣΜ είναι ο προϋπολογισμός του δήμου, ενώ σε μεγάλο βαθμό αξιοποιούνται τα συνεργεία του δήμου. Ενδιαφέροντα είναι τα σχόλια και οι λεπτομέρειες που παρέθεσαν οι ερωτηθέντες.

- «Για τις ΣΜ διαθέτουμε σχεδόν τα διπλάσια από αυτά που προβλέπονται στον προϋπολογισμό. Γενικά επιχορηγούμε εκτάκτως τα σχολεία που κάνουν προγράμματα. Οι Εκπ/κοί, Δ/ντές το γνωρίζουν και απευθύνονται στο δήμο. Τα ποσά εξάλλου που ζητούνται για προγράμματα είναι ελάχιστα. Άλλα 50 εκατομ. στα 140 του προϋπολογισμού σε ένα δήμο με απολογισμό 5 δις είναι ελάχιστο ποσό και έχει σπουδαία αποτελέσματα. Αντίθετα, δε συμφωνούμε να δίνονται εκτάκτως χρήματα για κουρτίνες, αφού κάτι τέτοιο πρέπει να προγραμματίζεται και να καλύπτεται από τη ΣΜ... Με καλή διαχείριση των πόρων έχουν εξαλειφθεί προβλήματα με τους λογαριασμούς (ΔΕΗ κ.λπ.), τη θέρμανση κ.λπ.» (Δήμαρχος Αγίου Δημητρίου)

- «Οι συμβάσεις συντήρησης, που υπογράφουμε κάθε χρόνο, λήγουν στις 31/10. Ότι πρόβλημα προκύπτει μετά, είμαστε υποχρεωμένοι να το καλύπτουμε εξ ιδίων.» (Δήμαρχος Καλλιθέας)

- «Κάθε χρόνο λαμβάνουμε για συντήρηση των ΣΜ 25 –30 εκατομ. Φέτος πήραμε και λιγότερα, περίπου 8 εκατομ. Με την ανάληψη της δημαρχίας ζήτησα από τους διευθυντές και τους συλλόγους γονέων να με ενημερώσουν για τις ανάγκες των ΣΜ, οι οποίες έφτασαν συνολικά περίπου τα 800 εκατομ.(2,4 εκατομ.ευρώ) για τα απαραίτητα, υγρασίες κ.λπ., παρόλο που ο Χολαργός έχει πολύ καλά σχολεία. Με τη χρηματοδότηση που μας διατίθεται απαιτούνται 45 χρόνια για να καλυφθούν. Τι κάναμε λοιπόν; Πήραμε ένα δάνειο 180 εκατομ., χρεώθηκε βέβαια ο δήμος και οι δημότες κατ' επέκταση, είναι εις βάρος όλου του προϋπολογισμού του δήμου. Με αυτά κάναμε πέρυσι εργασίες 200 εκατομ. και φέτος

σκοπεύουμε να προβούμε και σε νέο δανεισμό ύψους 150 εκατομ.... Υπήρξαν αντιρρήσεις από την αντιπολίτευση και από την πρόεδρο της ομοσπονδίας συλλόγων γονέων. Όμως η δημοτική αρχή δεν μπορεί να μένει απαθής μπροστά σε επείγοντα και συνεχώς διογκούμενα προβλήματα, και μάλιστα στο χώρο της παιδείας. Προχωρήσαμε σε αυτή τη λύση, αφού εξαντλήσαμε τα περιθώρια για χρηματοδότηση από το ΥΠΕΣ. Ζητήσαμε με δύο επιστολές 2 εκατομ. ευρώ από το ΥΠΕΣ, αλλά δε λάβαμε απάντηση οπότε προχωρήσαμε στη λύση του δανεισμού. Δε μπορούμε στο όνομα των συνολικότερων διεκδικήσεων των ΟΤΑ να αφήνουμε εκκρεμή ζητήματα που σχετίζονται ακόμα και με την υγεία και την ασφάλεια των μαθητών (ακατάλληλοι χώροι υγιεινής, κτίρια που εγκυμονούν κινδύνους)» (Δήμαρχος Χολαργού)

- «Σε μελέτη που κάναμε πριν τρία χρόνια προέκυψε ότι απαιτούνταν 300 εκατομ. για τη συντήρηση των κτιρίων και το κράτος μας έδωσε μόνο 30.... Επιχειρήσαμε να ενισχύσουμε περισσότερο σχολεία που είχαν ανάγκη, αφού γνωρίζαμε ότι άλλα έχουν μεγάλο ταμιακό υπόλοιπο, αλλά υπήρξε θύελλα διαμαρτυριών από τους Δ/ντές. Θεωρούν κεκτημένο το ποσό που πρέπει να λαμβάνουν ανά μαθητή, οπότε συμμορφωθήκαμε... Ορισμένα σχολεία εξασφαλίζουν πρόσθετους πόρους από την εκμετάλλευση των κυλικείων τους.» (Δήμαρχος Κορίνθου)

- «Τα χρήματα των επιχορηγήσεων είναι ελάχιστα. Οι ίδιοι πόροι είναι φτωχοί. Από αυτούς περικόπτουμε για να καλύψουμε τις ανάγκες των ΣΜ.» (Δήμαρχος Κέας)

- «Υπάρχουν ίδιοι πόροι του Δήμου – ανάλογα με τον πληθυσμό και τις δραστηριότητες των κατοίκων – επαρκείς για να καλύψουν τέτοιες ανάγκες. Δεν υπάρχουν φτωχοί Δήμοι.» (Δήμαρχος Σίφνου)

- «Το 1^ο Δημοτικό Σχολείο ήταν ετοιμόρροπο και απαιτούνταν 300.000 ευρώ για την επισκευή. Χρηματοδοτήθηκε μετά από διεκδίκηση ο Δήμος με 150.000 για την επισκευή.» (Δήμαρχος Σερβίων)

- «Για τις τέσσερις ΣΜ του δήμου μας διατίθενται 9000 ευρώ ανά τετράμηνο. Αν γινόταν συγχώνευση των ΣΜ της πρωτοβάθμιας τότε τα χρήματα θα μοιράζονταν σε δυο ΣΜ και θα μπορούσαν πολύ καλύτερα να καλύψουν τις ανάγκες.» (Δήμαρχος Καμβουνίων)

Γ. Υπάρχουν κατάλληλοι μηχανισμοί - στελέχη;

Οι απαντήσεις, που δόθηκαν στο ερώτημα αυτό, περιλαμβάνονται στο συγκεντρωτικό πίνακα που ακολουθεί.

Όπως φαίνεται στον πίνακα, με εξαίρεση δύο δήμους που έχουν συστήσει γραφείο παιδείας, οι δήμοι δε διαθέτουν εξειδικευμένα στελέχη ή μηχανισμούς για τον εντοπισμό και την αντιμετώπιση των αναγκών των ΣΜ. Καλύπτουν τις ανάγκες εκ των ενόντων.

Πίνακας 8.30.: Μηχανισμοί – στελέχη για ανάγκες των ΣΜ

Μηχανισμός	Αριθμός δημάρχων
Για την συντήρηση των σχολείων επιστρατεύουμε την ΤΥ και τα συνεργεία του δήμου.	7▪
Δεν διαθέτουμε εξειδικευμένα στελέχη για συμμετοχή στο εκπαιδευτικό μέρος (προγραμματισμό, επιμόρφωση κ.λπ.).	6
Ανάμεσα στους δημοτικούς συμβούλους και στα στελέχη του δήμου υπάρχουν άνθρωποι που προέρχονται από το χώρο της παιδείας, γνωρίζουν το χώρο και ενδιαφέρονται.	7▪
Έχουμε συστήσει στο δήμο γραφείο παιδείας υπό την εποπτεία του προέδρου της ΕΠ.	2

Χαρακτηριστικές ήταν οι σχετικές δηλώσεις ορισμένων από τους ερωτηθέντες, οι οποίες εκτίθενται παρακάτω.

- Συνήθως προσπαθούμε εκ των ενόντων. Αναθέτουμε να ασχοληθούν με τον τομέα της παιδείας κάποιοι δημοτικοί σύμβουλοι που μπορεί να έχουν σχέση με αυτά τα πράγματα, καθώς και κάποια στελέχη των δήμων που έχουν ασχοληθεί και τους ανατίθενται σχετικές αρμοδιότητες. (Πρόεδρος ΤΕΔΚΝΑ)

- Δεν διαθέτουμε εξειδικευμένα στελέχη για συμμετοχή στο εκπαιδευτικό μέρος (προγραμματισμό, επιμόρφωση κ.λπ.). Για παράδειγμα για την οριοθέτηση των ΣΜ προσπαθούμε να επηρεάσουμε τις τεχνοκρατικές και αποστασιοποιημένες αποφάσεις των γραφείων εκπ/σης, στην κατεύθυνση που μας φαίνεται σωστή. (Δήμαρχος Κερατσινίου)

- Η ΤΥ διαθέτει έναν υπομηχανικό ΤΕΣ και πήραμε άλλους 2 μηχανικούς με ετήσιες συμβάσεις για να λειτουργεί η ΤΥ αυτόνομα, αλλιώς πρέπει να απευθυνόμαστε στην Κοζάνη ή στη Νομαρχία για βοήθεια. (Δήμαρχος Σερβίων)

- Υπάρχουν 2 μαθηματικοί, 2 φιλόλογοι, 1 φυσικός που έχουν στελεχώσει το ΚΕΠ ή το γραφείο μου, οι οποίοι λειτουργούν ως σύμβουλοι δικοί μου και της ΕΠ για τα θέματα παιδείας. (Δήμαρχος Σιφνου)

Δ. Η χρήση πόρων που προορίζονται για άλλες δράσεις δημιουργεί προβλήματα με τους ελέγχους από το Ελεγκτικό Συνέδριο;

Στο ερώτημα αυτό 9 από τους 12 απάντησαν θετικά, αν και κάποιοι δήλωσαν ότι οι δήμοι τους δεν αντιμετώπισαν τέτοιο πρόβλημα. Το γεγονός δείχνει ότι το πρόβλημα είναι υπαρκτό και ο φόβος των καταλογισμών αποτελεί τροχοπέδη στην ανάπτυξη πρωτοβουλιών. Τα σχόλια των ερωτηθέντων παρατίθενται παρακάτω.

- «Το ελεγκτικό συνέδριο είχε μια στενή αντιμετώπιση. Βρισκόμαστε όμως σε έναν διάλογο που μας κάνει να πιστεύουμε πως δεν θα επανεμφανιστούν τέτοια φαινόμενα. Αρκεί να μην το παρακάνουμε, όπως για παράδειγμα δήμοι που ασκούν επιδοματική πολιτική υποκαθιστώντας σκληρό πυρήνα κρατικών αρμοδιοτήτων.» (Πρόεδρος ΚΕΔΚΕ)

- «Οι καταλογισμοί αποτελούν μεγάλο πρόβλημα και αποτελεί διεκδίκηση της ΤΑ να μη γίνονται έλεγχοι σκοπιμότητας αλλά μόνο νομιμότητας.» (Πρόεδρος ΤΕΔΚΝΑ)

- «Προσπαθούμε να είναι όλα νομότυπα. Οι επιχορηγήσεις για την κάλυψη κτιριακών αναγκών ή την ενίσχυση βιβλιοθηκών δεν μπορούν να αποτελέσουν πρόβλημα.» (Δήμαρχος Κέας)

- «Εμείς θεωρούμε ότι όταν έχει πάρει απόφαση το δημ. συμβούλιο και έχει εγκριθεί από την περιφέρεια, δεν έχει λόγο παρέμβασης το Ε.Σ. Να ελέγχει τη νομιμότητα αλλά όχι τη σκοπιμότητα. Βέβαια το ίδιο κάνει πολλές φορές και η περιφέρεια, διότι δεν έχει οριοθετηθεί η σκοπιμότητα από τη νομιμότητα και μπαίνουν όπου θέλουν. Φτάνουμε στο σημείο να υπάρχουν καταλογισμοί για τη βράβευση μαθητών που πρώτευσαν στις σπουδές τους, όπως στο γειτονικό Δήμο Άσσου.» (Δήμαρχος Βόχας)

- «Η παρέμβαση του ΕΣ δένει τα χέρια του Δήμου στην προσπάθειά του να υλοποιήσει την πολιτική του σε ευαίσθητους τομείς.» (Δήμαρχος Σερβίων)

8.3.3.11. Απόψεις και πρακτικές για την αξιολόγηση των πόρων που διατίθενται στις ΣΜ (ιδιαίτερα των επιπλέον πόρων για συγκεκριμένες δράσεις). (14^ο Ερώτημα)

Στο ερώτημα αυτό 9 από τους 12 ερωτηθέντες απάντησαν θετικά, αν και πολλοί συμφώνησαν με την επισήμανση του δημάρχου Κορίνθου: «Δεν έχουμε την αρμοδιότητα ούτε και τη δυνατότητα. Προσεγγίζουμε με ιδιαίτερη προσοχή. Προσπαθούμε μόνο να συζητείτε ο ισολογισμός μεταξύ ΣΕ και ΕΠ για να μην παρουσιάζονται φαινόμενα όπου όλος ο προϋπολογισμός φαίνεται να έχει αναλωθεί σε γραφική ύλη.»

Ακόμα 6 από τους ερωτηθέντες υποστήριξαν ότι πέρα από κάθε αξιολόγηση «επιβραβεύουν και ενθαρρύνουν, στηρίζοντας οικονομικά, όλες τις δράσεις που εμπλουτίζουν τη σχολική ζωή και βελτιώνουν τις ευκαιρίες μάθησης και το επίπεδο γενικά», ενώ ένας αντέτεινε το επιχείρημα ότι «η ανεπάρκεια των πόρων καθιστά υπερβολική την όποια αξιολόγηση».

Σε σχέση με τις διαδικασίες αξιολόγησης που ακολουθούν, 9^α από τους ερωτηθέντες δήλωσαν ότι «ασκούν εποπτεία και έλεγχο για την διάθεση των κονδυλίων, κυρίως με προσεκτική εξέταση των απολογισμών», ενώ 2^α επισήμαναν το γεγονός ότι «η αμεσότητα παρέχει τη δυνατότητα διαρκούς άτυπης αξιολόγησης».

Ορισμένα από τα σχόλιά τους παρατίθενται παρακάτω:

- «Φροντίζουμε για περαιτέρω ενίσχυση όσων αξιοποιούν τους πόρους. Παράλληλα, ενισχύουμε τις ΣΜ που παρουσιάζουν αδυναμίες.» (Δήμαρχος Χολαργού)

- «Προκειμένου να προγραμματίσουμε τα έργα που πρέπει να γίνουν στις ΣΜ προβαίνουμε σε αξιολόγηση... Παίρνω τους απολογισμούς για να έχω μια εικόνα πριν προχωρήσουμε στην κατανομή των λειτουργικών...Τις επιπλέον χρηματοδοτήσεις τις χειρίζομαι προσωπικά. Αν οι απαιτήσεις είναι τεκμηριωμένες προχωρώ.» (Δήμαρχος Σερβίων)

- «Δεν κρατάμε έγγραφα στοιχεία για την απόδοση των πόρων που διατίθενται (συνοδοί μαθητών, εκμίσθωση αιθουσών κ.λπ.)» (Δήμαρχος Σίφνου)

- «Σκεφτόμαστε να θέσουμε σαφή και δίκαια κριτήρια για την κατανομή επιπλέον πόρων.» (Δήμαρχος Φενεού)

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι παρά το γεγονός ότι η πλειονότητα των ερωτηθέντων θεωρεί απαραίτητη τη ύπαρξη αξιολόγησης, οι περισσότεροι δεν αξιολογούν την απόδοση των πόρων, προκειμένου να ικανοποιήσουν τα αιτήματα των διευθυντών που αφορούν δράσεις εμπλουτισμού της σχολικής ζωής και των ευκαιριών μάθησης. Αντίθετα, εστιάζουν στη γενική αξιολόγηση με βάση τα στοιχεία των απολογισμών και δηλώνουν σαφώς ή αφήνουν να εννοηθεί η διαρκής άτυπη εποπτεία και αξιολόγηση, η οποία μπορεί να ασκείται λόγω της αμεσότητας, την οποία εξασφαλίζει το μικρό μέγεθος των δήμων.

8.3.3.12. Προτεραιότητες για την παιδεία στους δήμους. (18^ο Ερώτημα)

Το ζήτημα των προτεραιοτήτων δεν τέθηκε πάντοτε σαφώς, αλλά σε αρκετές περιπτώσεις αναφορές στις προτεραιότητες έγιναν κατά τη συζήτηση άλλων ερωτημάτων. Οι προτεραιότητες, στις οποίες αναφέρθηκαν οι δήμαρχοι, ομαδοποιήθηκαν σε τρεις κατηγορίες.

• Πλήρης κάλυψη των αναγκών σε υλικοτεχνικές υποδομές, προσαρμογή στις απαιτήσεις των σύγχρονων ΠΣ

Σε προτεραιότητες αυτής της κατηγορίας αναφέρθηκαν 7 από τους ερωτηθέντες.

Ειδικότερα:

- *Εξάλειψη διπλοβάρδιας.* (σε αυτή αναφέρθηκαν οι δήμαρχοι Καλλιθέας και Κερατσινίου)

- *«Αναβάθμιση της αισθητικής των κτιρίων και προσαρμογή υποδομών στη σύγχρονη τεχνολογία π.χ. φυσικό αέριο, δίκτυα.»* (δήμαρχοι Καλλιθέας, Χολαργού, Αγίου Δημητρίου)

- Εξασφάλιση κατάλληλων κτιρίων για τη συγκέντρωση των μαθητών όλων των σχολείων σε μια ενιαία ΣΜ που θα εξασφαλίσει υψηλότερο επίπεδο εκπ/σης και εξοικονόμηση πόρων. (αναφορά από 4 δημάρχους) Στην κατεύθυνση αυτή θα αξιοποιηθεί:

- «Το υπάρχον κτίριο στην έδρα του Δήμου, ενώ τα άλλα κτίρια θα αξιοποιηθούν σε άλλες κατευθύνσεις (π.χ. συνεδριακό – εμπορικό κέντρο βιομηχανιών μαρμάρου) απ' όπου μπορούν να εξευρεθούν πρόσθετοι πόροι για την παιδεία. Γενικά, όταν υπάρχουν ΣΜ με λιγότερους από 10 μαθητές, πρέπει να υπάρξει μια πρόβλεψη για διαδικασία αναγκαστικής συγχώνευσης, προκειμένου να αποφεύγονται οι τριβές στις τοπικές κοινωνίες, αφού επικρατεί τοπικισμός και απαιτείται μεγάλη προσπάθεια, για να πεισθούν οι γονείς ότι αυτό είναι προς όφελος των παιδιών. Να καταργηθούν τα 1/θέσια και τα 2/θέσια. Δεν μπορεί ένας δάσκαλος να έχει 6 παιδιά από 6 διαφορετικές τάξεις. Ούτε αυτός μπορεί να αποδώσει ούτε και αυτά να προοδεύσουν. Έχει παρατηρηθεί ότι οι μαθητές που αποφοιτούν από 1/θέσια, στο Γυμνάσιο δεν μπορούν να ανταποκριθούν και εγκαταλείπουν το σχολείο. Με τη συγχώνευση θα μπορούν οι μαθητές να έχουν το γυμναστή, το μουσικό, το δάσκαλό ξένων γλωσσών.» (δήμαρχος Καμβουνίων)

- «Υπάρχοντα κτίρια με υποδομές στην Γκούρα και στο Μεσινό ή τη Μοσιά (ανά τρεις τάξεις), και στέγαση σε άλλο κτίριο του νηπιαγωγείου, ώστε να μην συστεγάζονται. Παλαιότερη απόφαση του δημοτικού συμβουλίου (παρά τις τοπικιστικές αντιδράσεις) προέβλεπε την ανέγερση νέου κτιρίου στη έδρα του δήμου. Δεν έγινε και αφού οι μαθητές είναι μόνον 75 και μειώνονται συνεχώς, ενώ θα μειωθούν ακόμα περισσότερο στο χρόνο που θα περάσει ως την λειτουργία, θα ήταν καλύτερα να αξιοποιηθούν υπάρχοντα κτίρια χωρίς μεγάλη δαπάνη, που ούτως ή άλλως δεν πρόκειται να μας διατεθεί. Υπάρχουν βέβαια αντιδράσεις υποκινούμενες από τοπικιστικούς λόγους.» (Δήμαρχος Φενεού)

- «Έχει ανατεθεί μετά από διαγωνισμό που έκανε η Νομαρχία Κυκλάδων, η μελέτη ενός νέου διδακτηρίου σε χώρο 18 στρεμμάτων, κοντά στο Γυμνάσιο – Λύκειο με υποδομές που θα μπορούν στο μέλλον να καλύψουν τις ανάγκες μιας ενιαίας ΣΜ όλου του νησιού. Στο μεταξύ απαιτείται συνεχής προσπάθεια, αφού τα κτίρια ήταν σε εγκατάλειψη και οι ανάγκες αυξάνονται. Αξιοποιήσαμε το κτίριο ενός παλαιού ξενοδοχείου στην Ιουλίδα, το οποίο μετασκευάσαμε σε σχολείο για τη στέγαση του ΔΣ που πριν λειτουργούσε σε διάφορους ακατάλληλους χώρους, αποκαθιστώντας και την ενότητα της ΣΜ, γεγονός που διευκολύνει το έργο των εκπαιδευτικών. Βέβαια και η λύση αυτή είναι προσωρινή διότι το κτίριο βρίσκεται στην άκρη του χωριού και οι μαθητές είναι αναγκασμένοι να διανύουν με τα πόδια μεγάλη απόσταση, ενώ κάποιες ολιγομελείς τάξεις κάνουν μάθημα σε μικρούς χώρους. Τα περισσότερα προβλήματα έχει το ΔΣ Κορησίας, αφού με τη μετατροπή του σε ολόημερο χρειάζεται περισσότερες αίθουσες. Ζητήσαμε από τον ΟΣΚ έγκριση για να προσθέσουμε κάποιες αίθουσες, αλλά μας το απέρριψε.» (δήμαρχος Κέας)

- «Παρά το γεγονός ότι υπάρχει απόφαση του δημοτικού συμβουλίου, για την ανέγερση νέου κτιρίου σε οικόπεδο που μας έχει παραχωρηθεί από τη μητρόπολη Σύρου, δεν νομίζω πως χρειάζεται νέο κτίριο. Με την αξιοποίηση των υπαρχόντων παλαιών σχολικών κτιρίων στην Απολλωνία και τους Πεταλιούς και την ενοικίαση αιθουσών, που διαθέτουν τις απαραίτητες προδιαγραφές, καλύπτεται το κτιριακό πολύ ικανοποιητικά. Αν χρειαστεί θα ζητήσουμε και θα λάβουμε χρηματοδότηση από τη νομαρχία για την ανέγερση νέων αιθουσών, όπως έχει γίνει και στο παρελθόν. Το γεγονός ότι το σχολείο λειτουργεί σε δυο κτίρια που βρίσκονται σε διαφορετικά χωριά δεν δημιουργεί κανένα πρόβλημα, ίσα – ίσα που δίνει και μια ζωντανία στα χωριά.» (δήμαρχος Σίφνου, αντίθετη άποψη εκφράστηκε από τον διευθυντή και τον πρόεδρο της ΕΠ)

Από τα παραπάνω είναι φανερό ότι οι μικροί καποδιστριακοί δήμοι βρίσκονται μπροστά στο πρόβλημα που έχει δημιουργηθεί με την εγκατάλειψη των χωριών και τη δραματική μείωση του αριθμού των μαθητών, την εμμονή των κατοίκων να λειτουργεί το σχολείο ακόμα και με ελάχιστο αριθμό μαθητών και την άρνηση μετακίνησης των παιδιών στην έδρα του δήμου, και τέλος την ανάγκη εξοικονόμησης πόρων. Οι συσχετισμοί που προκύπτουν είναι ποικίλοι, ακόμα και σε αυτό το μικρό δείγμα, και καταδεικνύουν την πολυπλοκότητα του προβλήματος. Στο δήμο Φενεού ο δήμαρχος τάσσεται υπέρ της δημιουργίας ενιαίας ΣΜ, κάτι που δεν επιθυμούν οι κάτοικοι των χωριών, αλλά και οι διευθυντές των σχολείων. Παρόμοια κατάσταση επικρατεί στο δήμο Καμβουνίων, όπου ο δήμαρχος και η πρόεδρος της ΕΠ είναι μόνιμοι κάτοικοι Κοζάνης, λόγω επαγγελματικών υποχρεώσεων. Στο δήμο Σίφνου ο δήμαρχος τάσσεται υπέρ της λειτουργίας του ενιαίου σχολείου σε δυο χωριά, ενώ ο πρόεδρος της ΕΠ και ο διευθυντής του σχολείου τάσσονται υπέρ της δημιουργίας νέου κτιρίου για τη στέγαση του σχολείου. Στο δήμο Κέας δεν υπάρχουν ιδιαίτερες αντιδράσεις στη δημιουργία νέου κτιρίου για ενιαία ΣΜ όλου του νησιού, υπάρχει το οικόπεδο, έχει ανατεθεί η μελέτη, αλλά υπάρχουν καθυστερήσεις.

Αντίθετα δύο από τους μεγάλους δήμους της περιοχής της πρωτεύουσας βρίσκονται μπροστά στο πρόβλημα της διπλοβάρδιας, η αντιμετώπιση του οποίου είναι ιδιαίτερα δύσκολη λόγω της έλλειψης κατάλληλων χώρων. Παράλληλα τρεις από τους δημάρχους, στην ίδια περιοχή, αναφέρθηκαν στην ανάγκη αισθητικής αναβάθμισης των κτιρίων, γεγονός που σχετίζεται με τους ανεπαρκείς αύλειους χώρους, την έλλειψη πρασίνου, αλλά και τις πολυπληθείς τάξεις.

• Εμπλουτισμός, αναβάθμιση του επιπέδου των σπουδών

Σε προτεραιότητες αυτής της κατηγορίας αναφέρθηκαν 7 από τους ερωτηθέντες.

Πιο συγκεκριμένα:

- Έμφαση στην ποιοτική αναβάθμιση των σπουδών (τρεις δήμαρχοι)

- Προσπάθεια για δημιουργία κέντρου περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που θα εξασφαλίσει ένα πλούσιο μαθησιακό περιβάλλον και θα δώσει δυναμισμό στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. (δήμαρχος Σερβίων)

- Προσπάθεια μαζί με τους διευθυντές για εμπλουτισμό του προγράμματος με θέματα τοπικού ενδιαφέροντος (παράδοση, τοπική ιστορία). (5 δήμαρχοι)

- «Να μην υπάρχουν παιδιά που νιώθουν παραμελημένα. Υπάρχουν μαθητές με ειδικές ανάγκες που δεν έχουν τους αντίστοιχους δασκάλους ειδικής αγωγής. Το πρόβλημα δεν έχει λυθεί γιατί οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής στην περιφέρεια είναι ελάχιστοι. Έτσι αναγκάζονται οι μαθητές αυτοί να φοιτούν μαζί με τους υπόλοιπους και δημιουργούνται προβλήματα.» (δήμαρχος Σίφνου)

- Εξοικείωση μαθητών με τις νέες τεχνολογίες, προετοιμασία για την παγκόσμια κοινωνία. (2 δήμαρχοι)

- Αξιοποίηση ολοήμερου για κάλυψη αναγκών – όχι απλή φύλαξη των μαθητών. (2 δήμαρχοι)

• Σύνδεση ΣΜ – τοπικής κοινωνίας, ενδυνάμωση του ρόλου της ΤΑ

Σε προτεραιότητες αυτής της κατηγορίας αναφέρθηκαν 9 από τους ερωτηθέντες.

Πιο συγκεκριμένα:

- *Ανοικτό σχολείο: αξιοποίηση των κτιρίων και χώρων, ανάδειξη του σχολείου σε κέντρο για τη γειτονιά, κέντρο πολιτισμού, εκδηλώσεων, αθλητισμού.* (5 δήμαρχοι) Είναι αξιοσημείωτο ότι 3 από τους 4 δημάρχους της περιοχής της πρωτεύουσας αναφέρθηκαν σε αυτή την προτεραιότητα, κάτι που πιθανόν σχετίζεται με τη γενικότερη ανάγκη δημιουργίας πόλων συνοχής σε περιοχές, όπως αυτές της νότιας Αθήνας και του Πειραιά, που έχουν πληγεί από την ανορθόδοξη αστική ανάπτυξη, τη συσσώρευση ετερόκλητου πληθυσμού, την έλλειψη δημόσιων χώρων και όπου τα φαινόμενα αποξένωσης γίνονται ιδιαίτερα αισθητά.

- «*Ενδυνάμωση της παρουσίας του δήμου για μια πειστική πολιτική παιδείας που θα ενεργοποιήσει και θα αξιοποιήσει τις δυνάμεις της τοπικής κοινωνίας, τους εκπ/κούς και όλους τους εμπλεκόμενους φορείς και θα οδηγήσει στις απαραίτητες ανατροπές στη νοοτροπία.*» (διατυπωμένη με αυτό τον τρόπο από το δήμαρχο Καλλιθέας, η προτεραιότητα αυτή ήταν κοινή για 4 δημάρχους)

- *Ενεργοποίηση και κατάλληλη στελέχωση των συλλογικών οργάνων.* (7 δήμαρχοι)

- *Παρέμβαση στο ουσιαστικό περιεχόμενο της εκπαίδευσης και στα προβλήματα της παιδείας (σχολική διαρροή, διαβίου επανακατάρτιση, ΣΕΠ κ.λπ.).* (2 δήμαρχοι)

8.3.4. Απόψεις των δημάρχων για την αποκέντρωση προς τους ΟΤΑ αρμοδιοτήτων που αφορούν την εκπαίδευση, και ιδιαίτερα την οργάνωση και λειτουργία των ΣΜ

15^ο Ερώτημα: *«Με βάση την εμπειρία σας και λαμβάνοντας υπόψη την συνταγματική επιταγή για παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση, αλλά και τις σημερινές ανάγκες για βελτίωση της ποιότητας, σύνδεση της εκπαίδευσης με την οικονομία και για προετοιμασία των μαθητών για την κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας και στο πλαίσιο της συζήτησης που είναι ανοικτή σε όλη την Ευρώπη και ανάμεσα στις κοινωνικές και πολιτικές δυνάμεις της χώρας, θα βλέπατε απαραίτητη την αλλαγή του θεσμικού πλαισίου για το ρόλο της ΤΑ στην εκπαίδευση και ιδιαίτερα στη λειτουργία των ΣΜ και σε ποια κατεύθυνση;»*

8.3.4.1. Διεύρυνση αρμοδιοτήτων

Στο ερώτημα αυτό, οι 12 από τους 13 ερωτηθέντες απάντησαν ότι θεωρούν απαραίτητη την αλλαγή του θεσμικού πλαισίου στην κατεύθυνση της διεύρυνσης των αρμοδιοτήτων της ΤΑ σε θέματα παιδείας. Πιο συγκεκριμένα, μίλησαν για:

- Σταδιακή αποκέντρωση όλων των αρμοδιοτήτων προς την ΤΑ, όχι μόνο σε θέματα κτιριακής υποδομής και λειτουργικών, αλλά και στο εκπαιδευτικό μέρος. (9^{οι} δήμαρχοι)

- Εκχώρηση αποφασιστικής αρμοδιότητας στην ΤΑ για την προσαρμογή εξειδίκευση των κεντρικά σχεδιασμένων αξόνων του ΠΣ σε τοπικό επίπεδο με έμφαση στην τοπική ιστορία, οικονομία, παράδοση. (7^{οι} δήμαρχοι)

- Συμπλήρωση του θεσμικού πλαισίου, ώστε να υπάρξει πραγματική σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία. (3^{οι} δήμαρχοι)

Πιο κάτω εκτίθενται εκτενέστερα σχόλια, επισημάνσεις και επιχειρήματα που προέβγαλαν οι ερωτηθέντες.

Πρόεδρος ΚΕΔΚΕ:

«Η κατεύθυνση είναι μια: εκχώρηση αρμοδιοτήτων και πόρων σταδιακά....

Χρειαζόμαστε ένα πλαίσιο πιο αποτελεσματικό και ικανό να ανταποκριθεί στο αίτημα της ανταγωνιστικότητας που εντείνεται. Σήμερα οι τοπικές κοινωνίες πρέπει να δώσουν πολύ πιο δυναμικό παρόν σε ότι αφορά το περιεχόμενο της εκπ/σης και στον τρόπο που αυτή παράγει πολίτες για το αύριο.»

Πρόεδρος ΤΕΔΚΝΑ:

«Πάντα στο καλό εχθρός είναι το καλύτερο. Σίγουρα υπάρχουν περιθώρια για βελτίωση με τις νέες κοινωνικές συνθήκες που έχουν διαμορφωθεί. Απαιτείται γενικότερη αναδιάρθρωση στο σύστημα της παιδείας. Δεν μπορεί να γίνει έτσι αποσπασματικά, άντε βάλουμε το δήμαρχο να βρίσκει το διευθυντή. Και απαιτείται μια γενικότερη πολιτική αποκέντρωσης ένα γενικότερο πλαίσιο που πιθανόν μέσα εκεί να είναι όλα αυτά εναρμονισμένα. Αποσπασματικά δεν μπορεί να γίνει.»

Δήμαρχος Χολαργού:

«Είναι απαραίτητος σε βάθος χρόνου (8 έτη) ένας θεσμικός διάλογος μεταξύ ΟΤΑ και ΥΠΕΠΘ, ο οποίος θα συμβάλλει στη χάραξη μιας στρατηγικής για το πέρασμα σταδιακά σε ένα νέο θεσμικό πλαίσιο και σε μια νέα πραγματικότητα στη λειτουργία των ΣΜ υπό την αρμοδιότητα και την εποπτεία των Δήμων....

Δεν εξετάζω αν έχουμε το κατάλληλο στελεχιακό δυναμικό και την οργάνωση αυτή τη στιγμή, αλλά φαίνεται πως η ΤΑ πρέπει να απορροφήσει όλο το κομμάτι που λέγεται παιδεία (ακόμα και το εκπαιδευτικό προσωπικό να υπάγεται στην ΤΑ)....

Με το πέρασμα της παιδείας στην ΤΑ θα έχουμε και εξοικονόμηση πόρων από το νοικοκύρεμα που θα προκύψει. Ειδικά αν πραγματοποιηθεί η αύξηση των δαπανών για την παιδεία από 3% σε 5% του ΑΕΠ τότε θα έχουμε και περίσσευμα. Γιατί η ΤΑ έχει δυνατότητα άμεσης εποπτείας που δε μπορεί να έχει η κεντρική διοίκηση.

Η ΤΑ μπορεί επίσης να έχει άμεση εποπτεία για τον τρόπο λειτουργίας και την απόδοση των ΣΜ. Μπορεί να γνωρίζει αν είναι ευχαριστημένοι οι γονείς, τα παιδιά ή τι ποσοστό επιτυχίας έχει μια ΣΜ στα ΑΕΙ. Η τοπική κοινωνία αξιολογεί και γι' αυτό οι γονείς πιέζουν να γράψουν τα παιδιά τους στα σχολεία που ακούγονται ότι γίνεται η καλύτερη δουλειά. Με αυτόν τον τρόπο η κοινωνία ελέγχει την ποιότητα.»

Ο Δήμαρχος Κέας εξέφρασε το σκεπτικισμό του απέναντι στο ενδεχόμενο διεύρυνσης των αρμοδιοτήτων της ΤΑ:

«Με την υπάρχουσα οργάνωση και στελέχωση θα είναι μάλλον δυσβάστακτο για τους δήμους να τους ανατεθούν και άλλες αρμοδιότητες. Ήδη – και με την ανάληψη της συντήρησης των ΣΜ – βρίσκονται σε ένα πέλαγος αρμοδιοτήτων.»

8.3.4.2. Προτεινόμενα μέτρα

Παρακάτω εκτίθενται συγκεκριμένες απόψεις των ερωτηθέντων για τις διαδικασίες και τα μέτρα που πρέπει να ληφθούν στην πορεία για τη διεύρυνση των αρμοδιοτήτων της ΤΑ σε θέματα παιδείας.

Από τους περισσότερους ερωτηθέντες υποστηρίχθηκε ότι θα πρέπει:

- *«Να διευρυνθούν οι αρμοδιότητες σταδιακά και σε βάθος χρόνου για να γίνουν ομαλά οι απαραίτητες προσαρμογές. Όχι άκριτη μεταφορά του Ευρωπαϊκού παραδείγματος.» (9^ο δήμαρχοι)*
- *«Να διευρυνθούν οι αρμοδιότητες της ΤΑ σε όλους τους τομείς, στο πλαίσιο γενικότερης αποκέντρωσης, και όχι μόνο στον τομέα της παιδείας, ώστε να είναι δυνατή μια ολοκληρωμένη παρέμβαση.» (6^ο δήμαρχοι)*

Ειδικότερα επισημάνθηκαν τα παρακάτω:

Πρόεδρος ΚΕΔΚΕ:

«Το ΥΠΕΠΘ πρέπει να εναρμονίσει τη δομή του με την λοιπή δομή του κράτους. Αφού έχουμε Περιφερειακά, Νομαρχιακά, Δημοτικά οργανωμένο κράτος, έτσι πρέπει να οργανωθεί και το ΥΠΕΠΘ. Η κεντρική υπηρεσία να έχει επιτελικό ρόλο: να ασχολείται με τα θέματα Γ/θμιας και με τη διαρκή βελτίωση και προσαρμογή στα νέα – ανταγωνιστικά σε παγκόσμιο επίπεδο – δεδομένα για την Α/θμια και Β/θμια. Δεν έχει άλλο αντικείμενο το ΥΠΕΠΘ. Από κει και πέρα πρέπει να εκχωρηθούν με γενναίο τρόπο οι αρμοδιότητες και πόροι στις περιφέρειες και να δοθεί ένα σαφές πλαίσιο για την περαιτέρω αποκέντρωση προς τα κάτω. Καίριο σημείο: Για να προχωρήσει αυτό επικεφαλής αυτής της διαδικασίας πρέπει να 'ναι ο Γεν. Γραμματέας της περιφέρειας, ο οποίος θα πρέπει να είναι αιρετός – μικρός πρωθυπουργός – ώστε να αναπαράγεται το κράτος προς τα κάτω και να μην έχουμε το φαινόμενο των κρεμαστών κήπων που οδηγεί σε βαριές, αναποτελεσματικές δομές. Κανείς δεν καταλαβαίνει πώς ακόμα με διορισμένη περιφερειακή αρχή, οι περιφερειάρχες δεν έχουν από κάτω όλη την κρατική δομή, με διαδικασίες συμμετοχής ανάλογες με αυτές του περιφερειακού συμβουλίου για να διοικούν τα του οίκου τους.

- Γενικές κατευθύνσεις από το κράτος και κατανομή πόρων ανά περιφέρεια με αντικειμενικά κριτήρια.

- Διαχείριση πόρων, εξειδίκευση και εμπλουτισμό των γενικών κατευθύνσεων από κάθε περιφέρεια.

- Βαθμοί ελευθερίας σε κάθε περιφέρεια, σε κάθε τοπική κοινωνία σε επίπεδο δήμου για να μπορούν οι κοινωνίες να προωθήσουν πρωτοβουλίες στην παιδεία, σαν αυτές που ανέφερα.

Από τις συζητήσεις που έχω κάνει με υπεύθυνους υπουργούς – παλιότερα και τώρα – η άποψη αυτή δεν είναι ιδιαίτερα δημοφιλής διότι το βλέπουν ως απώλεια εξουσίας. Χρειάζεται λοιπόν και η πολιτική βούληση και η απόφαση του ίδιου του πρωθυπουργού εν προκειμένω.»

Πρόεδρος ΤΕΔΚΝΑ:

«Απαιτείται γενικότερη αναδιάρθρωση στο σύστημα της παιδείας. Δεν μπορεί να γίνει έτσι αποσπασματικά, άντε βάλουμε το δήμαρχο να βρίσκει το διευθυντή. Απαιτείται μια γενικότερη πολιτική αποκέντρωσης ένα γενικότερο πλαίσιο που πιθανόν μέσα εκεί να είναι όλα αυτά εναρμονισμένα. Αποσπασματικά δεν μπορεί να γίνει. Δεν έχει νόημα να δίνονται στην ΤΑ σκόρπιες αρμοδιότητες που μάλιστα δεν συνοδεύονται από αντίστοιχους πόρους (π.χ. σχολικοί φύλακες).»

Δήμαρχος Χολαργού:

«Σε κάθε περιφέρεια να υπάρξει ένα συλλογικό συντονιστικό όργανο αποτελούμενο από αιρετούς αντιπροσώπους από κάθε Δήμο (ίσως Δήμαρχοι) που θα ασκεί την εποπτεία

της παιδείας. Παράλληλα σε κάθε Δήμο να συσταθεί γραφείο ή Δ/ση Παιδείας που θα έχει τη διοικητική αρμοδιότητα στο χώρο αυτό και θα εποπτεύεται από το συντονιστικό όργανο της περιφέρειας. Το ΥΠΕΠΘ θα έχει την αρμοδιότητα της γενικής εποπτείας και του συντονισμού σε εθνικό επίπεδο.»

8.3.4.3. Απαραίτητες προϋποθέσεις

Ως απαραίτητες προϋποθέσεις για την επιτυχημένη διεύρυνση των αρμοδιοτήτων της ΤΑ στα θέματα παιδείας οι ερωτηθέντες επισήμαναν τις παρακάτω:

- Οι αρμοδιότητες που θα μεταβιβαστούν να συνοδεύονται από τους απαραίτητους πόρους. (12 δήμαρχοι)

- Στελέχωση της ΤΑ με το απαραίτητο επιστημονικό προσωπικό που θα καλύψει τις ανάγκες και θα συμβάλλει στη χάραξη μιας υπεύθυνης πολιτικής για μια σύγχρονη παιδεία. (6 δήμαρχοι)

- Η ενίσχυση του ρόλου της ΤΑ στην παιδεία να γίνει με τέτοιο τρόπο ώστε να διασφαλιστεί η ισότητα των παρεχομένων ευκαιριών στους μαθητές. (4 δήμαρχοι)

Χαρακτηριστικές είναι οι παρακάτω απόψεις.

Δήμαρχος Χολαργού:

«Το να μας δίνουν αρμοδιότητες δίχως πόρους, σημαίνει ότι απλώς ρίχνουν το μπαλάκι σε μας.... Τα στελέχη θα πρέπει να έχουν την απαραίτητη επιστημονική κατάρτιση αλλά και μέσα από την ενασχόληση θα αποκτούν πείρα σε θέματα παιδείας. Θα πρέπει επίσης να επιμορφώνονται τακτικά.... Θα πρέπει να θεσμοθετηθεί θέση μάνατζερ για την παιδεία στο Δήμο, ο οποίος σε συνεργασία με την ΕΠ θα συμβάλλει στην καλύτερη οργάνωση, στο συντονισμό και τον προγραμματισμό στο χώρο της παιδείας και συνεπώς σε μεγαλύτερη απόδοση ασφάλεια και οικονομία.»

Δήμαρχος Καλλιθέας:

«Δεν πρέπει το ευρωπαϊκό παράδειγμα να το μεταφέρουμε άκριτα στην ελληνική ΤΑ και εκπαίδευση, όταν εκεί η ΤΑ διαχειρίζεται πάνω από το 50% των εσόδων του κράτους και εμείς εδώ διαχειριζόμαστε το 5-6,5% από τους κρατικούς πόρους.»

Δήμαρχος Βόχας:

«Θα πρέπει να θεσμοθετηθεί ένα όργανο στελεχωμένο από καταρτισμένους σε θέματα παιδείας, που θα έχουν αρμοδιότητα στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής στο δήμο.»

Δήμαρχος Φενεού:

«Σε πρακτικό επίπεδο διατηρώ επιφυλάξεις για το πώς μπορούν να ανταποκριθούν μικροί δήμοι σε διευρυμένες αρμοδιότητες. Βασική προϋπόθεση θεωρώ την άνοδο του

μορφωτικού επιπέδου, αφού με βάση αυτό διαμορφώνονται οι απαιτήσεις και οι προτεραιότητες της τοπικής κοινωνίας.»

8.3.4.4. Απόψεις των δημάρχων για τη μεταβίβαση γνωμοδοτικής ή αποφασιστικής αρμοδιότητας στους ΟΤΑ σε σχέση με συγκεκριμένα θέματα της οργάνωσης και λειτουργίας των ΣΜ. (16^ο Ερώτημα)

Το ερώτημα συνοδεύεται από τον παραπάνω πίνακα, στον οποίο οι επιλογές των ερωτηθέντων παρουσιάζονται συγκεντρωτικά.

Πίνακας 8.31.: Απόψεις των δημάρχων για τη διεύρυνση αρμοδιοτήτων της ΤΑ σε θέματα παιδείας

Αρμοδιότητες	ΟΧΙ	ΓΝΩ	ΑΠΟ
1. Εξειδίκευση – προσαρμογή – εμπλουτισμός του κεντρικά σχεδιασμένου προγράμματος σε τοπικό επίπεδο		9 [■]	4 [□]
2. Καθορισμός αριθμού σχολείων και μεγέθους τους, ίδρυση, κατάργηση ΣΜ		3	10 ^{■□}
3. Οργάνωση, διοίκηση, λειτουργία ΣΜ	2	6 [■]	5 [□]
4. Χρηματοδότηση ΣΜ –Επιμερισμός κονδυλίων			13 ^{■□}
5. Πρόσληψη διδακτικού προσωπικού	3 [■]	4	6 [□]
6. Πρόσληψη βοηθητικού προσωπικού (καθαρισμός, τραπεζοκόμοι, φύλακες κ.λπ.)			13 ^{■□}
7. Κατασκευή σχολικών κτιρίων		1	12 ^{■□}
8. Επισκευή - συντήρηση, εξοπλισμός, διαχείριση σχολικών κτιρίων		1	12 ^{■□}
9. Επιλογή - χρηματοδότηση διδακτικών βιβλίων και υλικού	1 [■]	10 [□]	1
10. Μεταφορά μαθητών, οργάνωση μαθητικών γευμάτων	2 [■]		11 [□]
11. Οργάνωση, λειτουργία ολοήμερου σχολείου		8 [■]	5 [□]
12. Εισαγωγή νέων μορφών εκπαίδευσης (π.χ. τηλεεκπαίδευση μέσω διαδικτύου)	3 [■]	9 [□]	1
13. Επιμόρφωση και ενημέρωση εκπαιδευτικών	3 [■]	8 [□]	2
14. Επιμόρφωση και ενημέρωση γονέων		6 ^{■□}	7
15. Αξιολόγηση του έργου των ΣΜ		8 [■]	5 [□]
16.Επιλογή διευθυντών ΣΜ	2 [■]	10	1 [□]

Γενικά παρατηρείται ότι οι ερωτηθέντες στη μεγάλη πλειοψηφία τους επιλέγουν:

- να έχει η ΤΑ είτε γνωμοδοτική είτε αποφασιστική αρμοδιότητα για όλα τα θέματα,
- την εκχώρηση αποφασιστικής αρμοδιότητας στην ΤΑ για θέματα, στα οποία η σχετική αρμοδιότητα ήδη έχει περάσει στην ΤΑ, όπως «η χρηματοδότηση ΣΜ και ο επιμερισμός των κονδυλίων», «η επισκευή - συντήρηση, εξοπλισμός και διαχείριση των σχολικών κτιρίων» ή για θέματα στα οποία έχει ήδη γνωμοδοτική αρμοδιότητα, όπως «ο καθορισμός αριθμού σχολείων και μεγέθους τους, η ίδρυση - κατάργηση ΣΜ», «η

πρόσληψη βοηθητικού προσωπικού (καθαρισμός, τραπεζοκόμοι, φύλακες κ.λπ.)» και για θέματα στην αντιμετώπιση των οποίων έχει ήδη εμπλακεί ή ανήκουν στην αρμοδιότητα της ΝΑ, όπως «η κατασκευή σχολικών κτιρίων», «η δωρεάν μεταφορά μαθητών και η οργάνωση μαθητικών γευμάτων»,

- γνωμοδοτική αρμοδιότητα για τα υπόλοιπα θέματα που είτε σχετίζονται άμεσα με την εκπαιδευτική διαδικασία, όπως «η εξειδίκευση – προσαρμογή – εμπλουτισμός του κεντρικά σχεδιασμένου προγράμματος σε τοπικό επίπεδο», «η επιλογή - χρηματοδότηση διδακτικών βιβλίων και υλικού», «η εισαγωγή νέων μορφών εκπαίδευσης», «η επιμόρφωση και ενημέρωση των εκπαιδευτικών», είτε σχετίζονται με περισσότερο διοικητικές πτυχές, όπως «η αξιολόγηση του έργου των ΣΜ» και «η οργάνωση και λειτουργία των ΣΜ και του ολοήμερου σχολείου».

- Αξιοσημείωτη είναι η περίπτωση της αρμοδιότητας για «πρόσληψη διδακτικού προσωπικού», η οποία βρίσκεται στον πυρήνα των επιχειρημάτων των εκπαιδευτικών εναντίον της αποκέντρωσης. Εδώ οι ερωτηθέντες μοιράζονται και οι περισσότεροι (6) επιλέγουν την αποφασιστική αρμοδιότητα, που αποτελεί μια τολμηρή επιλογή, ενώ 4 επιλέγουν γνωμοδοτική αρμοδιότητα και 3 θεωρούν ότι η ΤΑ δεν πρέπει να εμπλέκεται σε αυτό το θέμα.

- Αξιοσημείωτη είναι επίσης η διαφορά που καταγράφεται ανάμεσα στην πιο τολμηρή θέση που παίρνει ο πρόεδρος της ΚΕΔΚΕ και στη θέση του προέδρου της ΤΕΔΚΝΑ, που εκφράζει κάποιο σκεπτικισμό.

Παρακάτω παρατίθενται χαρακτηριστικά σχόλια των ερωτηθέντων γενικά για την εκχώρηση αρμοδιοτήτων και για καθεμιά από τις αρμοδιότητες.

Σ' αυτή τη φάση με τα στελέχη και τις δομές που διαθέτει η ΤΑ μόνο γνωμοδοτική αρμοδιότητα σε θέματα εκπαιδευτικά (ΠΣ, εκπ/κό έργο, αξιολόγηση, εργασιακό εκπ/κών κ.λπ.) μπορεί να έχει. (4 δήμαρχοι)

16.1 Θα μπορούσε η ΤΑ να εμπλέκεται στον καθορισμό των παραμέτρων του προγράμματος που αφορούν την τοπική ιστορία, το περιβάλλον, τις ιδιαίτερες ανάγκες. (πρόεδροι ΚΕΔΚΕ, ΤΕΔΚΝΑ)

16.2 «Το αντιμετωπίσαμε, προσκρούοντας στις τοπικές κοινωνίες.» (δήμαρχος Καμβουνίων)

16.5 «Μόνο στη βάση ενός αντικειμενικού συστήματος πρόσληψης.» (δήμαρχος Κερατσινίου)

16.5 «Θα έπρεπε να βαρύνει η άποψη της ΤΑ για τα κριτήρια, με βάση τα οποία γίνονται οι τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα η εντοπιότητα έχει να κάνει με την καλύτερη λειτουργία των ΣΜ, αλλά και την αποφυγή κοινωνικών προβλημάτων

(διαλυμένες οικογένειες: ο ένας στην Καλαμάτα, ο άλλος στον Έβρο) και τη γενικότερη ανάπτυξη της τοπικής κοινωνίας». (δήμαρχος Καμβουνίων)

16.7 «Έχει σχέση με το μέγεθος και την οικονομική ευρωστία του δήμου. (δήμαρχος Κερατσινίου)

16.11 «Το ολοήμερο να αξιοποιηθεί για εμπλουτισμό του προγράμματος και παροχή βελτιωμένων υπηρεσιών για την κάλυψη αναγκών όπως ξένες γλώσσες, Η/Υ.» (δήμαρχος Αγίου Δημητρίου)

16.11 «Να διατεθούν ειδικοί πόροι για το ολοήμερο.» (δήμαρχος Κερατσινίου)

16.13 «Η επιμόρφωση να μείνει σε κεντρικό επίπεδο για να μην αναπτυχθούν ανισότητες. Οι αρμοδιότητες 9, 12, 13, 14 πρέπει να περιλαμβάνονται σε αυτές το αντικείμενο των οποίων θα εγγυόμαστε πανελλαδικά» (δήμαρχος Καλλιθέας)

16.15 «Απαιτείται συνολικό πλαίσιο αξιολόγησης σε όλους τους τομείς (Δήμο, Αστυνομία, κ.λπ.)» (δήμαρχοι Καλλιθέας, Αγίου Δημητρίου)

16.15 «Απαιτείται κατάλληλο πλαίσιο που θα προβλέπει αδιάβλητα κριτήρια και στελέχωση των δήμων από ειδικούς και ικανούς.» (δήμαρχος Κορίνθου)

16.15. «Απαιτείται προσοχή για να μην πάμε σε ακραίες καταστάσεις.» (δήμαρχος Καλλιθέας)

8.3.5. Θέσεις των δημάρχων για ζητήματα που σχετίζονται με τη μεταβίβαση προς τους ΟΤΑ περισσότερων αρμοδιοτήτων σε θέματα παιδείας. (16^ο Ερώτημα)

Πριν την επεξεργασμένη παρουσίαση των απόψεων πάνω στα ζητήματα που θέτει το ερώτημα «Η μεταφορά περισσότερων αρμοδιοτήτων στους ΟΤΑ βρίσκει αντίθετες κάποιες πολιτικές δυνάμεις, και μεγάλη μερίδα των εκπαιδευτικών, οι οποίοι ανησυχούν για το εργασιακό καθεστώς και τη δυνατότητα των Δήμων να ανταποκριθούν, και προτάσσουν τον κίνδυνο δημιουργίας παιδείας πολλών ταχυτήτων, και την καταστρατήγηση της συνταγματικής επιταγής για δημόσια και δωρεάν παιδεία. Εξάλλου το Συμβούλιο της Επικρατείας με απόφαση του Ε' τμήματός του (2592/99) χαρακτηρίζει την παιδεία ως αμιγώς κρατική υπόθεση που δεν μπορεί να θεωρηθεί τοπική. Τι θέση παίρνετε απέναντι σε αυτά τα ζητήματα;», κρίνεται σκόπιμη η παράθεση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών απαντήσεων.

Πρόεδρος ΚΕΔΚΕ:

«Σήμερα οι τοπικές κοινωνίες πρέπει να δώσουν πολύ πιο δυναμικό παρόν σε ότι αφορά το περιεχόμενο της εκπ/σης και στον τρόπο που αυτή παράγει πολίτες για το αύριο. Πιστεύω πάρα πολύ στο περίγραμμα που έχει τεθεί για ΠΣ – άξονες που θα εξειδικεύονται στις τοπικές κοινωνίες.

Η ελληνική κοινωνία πρέπει να απελευθερωθεί από ένα κράτος που την καταδυναστεύει και είναι απελπιστικά συγκεντρωτικό και εξόχως αναποτελεσματικό. Η αποκέντρωση θα πρέπει να διαπνέεται από την απελευθέρωση των δυνάμεων που διαθέτει κάθε κοινωνία, γιατί η ανταγωνιστικότητα είναι κυρίαρχο χαρακτηριστικό της σύγχρονης παγκόσμιας κοινωνίας και θα χάσουμε ως χώρα και ως κοινωνία αν δεν το λάβουμε υπόψη μας.

Θα πρέπει το κεντρικό κράτος με το πλαίσιο του να διασφαλίζει, μέχρι ένα σημείο, το μίνιμουμ για όλους τους πολίτες με βάση την αρχή της ισοπολιτείας και της συνοχής. Από κει και πέρα θα πρέπει να υπάρχει ένα σαφώς οριοθετημένο πεδίο που θα αφορά, θα εμπίπτει στην αρμοδιότητα των τοπικών κοινωνιών, κάθε δήμου, κάθε περιφέρειας. Να λειτουργούν και οι τοπικές κοινωνίες ανταγωνιστικά μεταξύ τους και να πληρώνουν για τις συνέπειες των λανθασμένων αποφάσεών τους και όχι να αναζητούν αλλού τις ευθύνες και να μετατρέπουν όλα τα θέματα σε ζητήματα κομματικής αντιπαράθεσης.

Η αρχή της διαφάνειας σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο λειτουργεί πολύ περισσότερο γιατί είναι ευδιάκριτο τι γίνεται. Κι εγώ με το Δημοτικό Συμβούλιο έχουμε πάρει λάθος αποφάσεις υπό το κράτος συγκυριών, και το γνωρίζουν οι πολίτες μου.

Για να μην υπεκφεύγω συμφωνώ με τα «σχολεία πολλών ταχυτήτων» (ως αποτέλεσμα των παραπάνω), αρκεί να φροντίζουμε η χαμηλή ταχύτητα να είναι ανεκτή – να μην είναι στη Δ'εθνική.

Ως ΚΕΔΚΕ αποφασίσαμε σ' αυτή τη θητεία να κινησουμε το θέμα της παιδείας στην παραπάνω κατεύθυνση:

- Μέχρι τώρα είχαμε προσέγγιση σε επίπεδο λειτουργικών και εξόδων συντήρησης και τέτοιων ζητημάτων που σχετιζόνταν με τις αρμοδιότητές μας.

- Φέτος συγκροτήσαμε για πρώτη φορά διακριτή Επιτροπή Παιδείας, που αποφασίσαμε να ασχοληθεί με τα θέματα περιεχομένου και ανταγωνιστικού σχολείου, διότι το δημόσιο σχολείο άλλως δεν έχει ζωή.

- Πρέπει ως ΚΕΔΚΕ να δώσουμε το έναυσμα στους αιρετούς να φύγουν από την ως τώρα προσέγγιση των ζητημάτων παιδείας.

Πιστεύω μέχρι το τέλος του 2004 να έχουμε προχωρήσει σε προτάσεις και γεγονότα που θα ταραξουν τα λιμνάζοντα νερά της ελληνικής κοινωνίας. Θα μπορούμε ως το τέλος του έτους να δούμε τα θέματα πιο ολοκληρωμένα. Η απόσταση της πραγματικότητας από αυτό που περιγράψαμε ως ιδεατό είναι χάος.»

Πρόεδρος ΤΕΔΚΝΑ:

«Δε συμφωνώ (ότι η παιδεία αποτελεί αμιγώς κρατική υπόθεση και κινδυνεύει ο δημόσιος δωρεάν χαρακτήρας της). Η ΤΑ δεν είναι δημόσιου χαρακτήρα; Η ΤΑ είναι, υποτίθεται, με βάση το σύνταγμα ένας ισότιμος διοικητικός θεσμός όπως είναι και οι άλλες

διοικητικές μορφές του κράτους: η κυβέρνηση, η περιφέρεια, η αυτοδιοίκηση. Ότι είναι μια κυβέρνηση που εκλέγεται από τον κόσμο, είναι ακριβώς και η αυτοδιοίκηση και μπορεί να εξασκεί κρατικές αρμοδιότητες. Ότι ισχύει για τις διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε φτωχούς και πλούσιους δήμους ισχύει και στο επίπεδο των κρατών. Για να αποφύγουμε όμως αυτά τα προβλήματα, τις διαφοροποιήσεις στο επίπεδο σπουδών, χρειάζεται μια γενικότερη αλλαγή του συνολικού πλαισίου. Αν πάρεις μια αρμοδιότητα απομονωμένη μπορεί να μην την εξασκήσεις καλά. Όταν αλλάζει όμως όλο το πλαίσιο και θεσμοθετηθεί ότι τόσο κόσμο πρέπει να έχεις προκειμένου να το οργανώσεις και τέτοιο ειδικευμένο προσωπικό, ότι διαθέτει σήμερα το υπουργείο αναλογικά σε τοπικό επίπεδο, καθώς και τους απαραίτητους πόρους, τότε γίνεται. Έτσι μπορούν να μεταφερθούν όλες οι αρμοδιότητες και να μπορέσουμε να συγκλίνουμε με την Ευρώπη.»

Δήμαρχος Αγίου Δημητρίου:

«Εφόσον εξασφαλιστεί ένα μίνιμουμ στους στόχους και τις επιδιώξεις του εκπαιδευτικού συστήματος σε εθνικό επίπεδο, μπορούμε να προχωρήσουμε σε εξειδικεύσεις, προσαρμογές στο τοπικό, χωρίς κίνδυνο παιδείας πολλών ταχυτήτων.»

Οι παραπάνω απαντήσεις εκφράζουν σχεδόν όλες τις απόψεις που εκφράστηκαν από τους ερωτώμενους, πάνω στα τέσσερα καίρια ζητήματα που θέτει το ερώτημα.

8.3.5.1. Παιδεία πολλών ταχυτήτων

Σχετικά με το ζήτημα αυτό οι 12 από τους 13 ερωτηθέντες παραδέχτηκαν ότι «ο κίνδυνος είναι υπαρκτός». Αναφέρθηκαν δε, στους παρακάτω βασικούς λόγους για την ύπαρξη αυτού του κινδύνου:

- *Οι τοπικές αρχές κρίνονται από την τοπική κοινωνία και επομένως είναι λογικό να υπάρχει ανταγωνισμός και άμιλλα για να προσφέρουμε ό,τι περισσότερο μπορούμε για την παιδεία και τη μόρφωση των παιδιών, έτσι ώστε να διασφαλίζεται ένα επίπεδο ανάλογο με τις διαμορφωμένες απαιτήσεις του κόσμου. (7^ο δήμαρχοι)*

- *Πάντα υπάρχει η σύγκριση με άλλους δήμους που λειτουργούν ως παράδειγμα και απ' όπου αντλείται εμπειρία, που διαμορφώνει τις απαιτήσεις του κόσμου και τις δικές μας προτεραιότητες. (2 δήμαρχοι)*

- *Ούτως ή άλλως η χρηματοδότηση είναι αναλογική. Η έμφαση και η προτεραιότητα που δίνει ο Δήμος στην παιδεία παράγει πιθανόν διαφορές. Είναι ακόμα θέμα διαχείρισης, εργασίας και επιπέδου του καθενός. (2 δήμαρχοι)*

- *«Οι διαφορετικές ταχύτητες έχουν ήδη επιβληθεί με τα φροντιστήρια και τις δυνατότητες που δίνονται στα παιδιά των αστικών κέντρων.» (δήμαρχος Καμβουνίων)*

Για την αντιμετώπιση και αποφυγή αυτού του κινδύνου επισήμαναν ότι απαιτούνται ορισμένες *δικλείδες ασφαλείας*:

- *Κεντρικά πρέπει να διασφαλίζεται το μίνιμουμ ή τα στάνταρ στις επιδιώξεις και τους στόχους και η ισότητα ευκαιριών, καθώς και ο έλεγχος και ο συντονισμός του εκπ/κού συστήματος σε εθνικό επίπεδο και κατόπιν να προχωρούμε σε εξειδικεύσεις – προσαρμογές σε τοπικό επίπεδο χωρίς κίνδυνο για παιδεία πολλών ταχυτήτων. (9▪ δήμαρχοι)*

- *Να μην είναι σε θέση ο Δήμαρχος είτε λόγω ικανοτήτων είτε λόγω προτεραιοτήτων της πολιτικής του να βάλει σε δεύτερη θέση – στο περιθώριο – την παιδεία. (2 δήμαρχοι)*

- *Να προχωρήσουμε σε γενικότερη αποκέντρωση αρμοδιοτήτων. (2 δήμαρχοι)*

- *Η εκχώρηση αρμοδιοτήτων να συνοδεύεται από τους αντίστοιχους πόρους. (11 δήμαρχοι)*

Αξίζει τέλος να επισημανθούν οι παρακάτω απόψεις:

- *«Για να μην υπεκφεύγω συμφωνώ με τα «σχολεία πολλών ταχυτήτων», αρκεί να φροντίζουμε η χαμηλή ταχύτητα να είναι ανεκτή – να μην είναι στη Δ'εθνική.»* Η ρηξικέλευθη αυτή άποψη του προέδρου της ΤΕΔΚΝΑ έρχεται σε αντίθεση με το αίτημα για ίσες ευκαιρίες μόρφωσης, αλλά είναι μια εξόχως πολιτική άποψη. Στη βάση αυτής της άποψης βρίσκεται η ρεαλιστική παραδοχή της αδυναμίας επίτευξης απόλυτης ισότητας στην παροχή ευκαιριών για μάθηση προς όλους τους μαθητές, τις αιτίες της οποίας εντόπισαν και όλοι οι άλλοι ερωτηθέντες. Ξενίζει, βέβαια, η άποψη αυτή, όταν προέρχεται από έναν πολιτικό, που είναι ενταγμένος σε κόμμα, το οποίο μέχρι κάποια στιγμή είχε ως «σημαία» του την εξασφάλιση ισότητας ευκαιριών. Είναι όμως συνεπής με το γεγονός ότι η επί μακρόν παραμονή του κόμματος αυτού στην κυβέρνηση, έχει καταστήσει σαφή και έχει «κατεβάσει» τα όρια μεταξύ εφικτής και ουτοπικής πολιτικής, αποτέλεσμα της οποίας είναι και η άποψη για τον περιορισμό του ρόλου του κράτους στη διασφάλιση των ελάχιστων αποδεκτών συνθηκών και όχι στην επιδίωξη μαξιμαλιστικών στόχων. Είναι επίσης συνεπής με το σαφή ευρωπαϊκό προσανατολισμό αυτού του κόμματος. Ο προσανατολισμός αυτός έχει σαφώς επηρεάσει τις συγκεκριμένες απόψεις και ιδιαίτερα έχει συμβάλλει στην αποδοχή και τη συχνή επίκληση μιας έννοιας και επιδίωξης, που αποτελεί κεντρικό άξονα της ευρωπαϊκής πολιτικής, της έννοιας της ανταγωνιστικότητας, η οποία στο συγκεκριμένο απόσπασμα έχει πάρει τη θέση εννοιών όπως ο συναγωνισμός, η άμιλλα και η συνεργασία. Πρέπει βέβαια να επισημάνουμε ότι σε άλλα σημεία της

συζήτησης έχει γίνει επίκληση και αυτών των εννοιών, όπως και των εννοιών της συλλογικότητας και της συμμετοχής.

Αξιοσημείωτη είναι επίσης, ως η μόνη αντίθετη, η άποψη του δημάρχου Σίφνου, ο οποίος δήλωσε: *«Δεν υπάρχει κίνδυνος. Όλοι οι Δήμοι είναι αρκετά εξοπλισμένοι σε προσωπικό και σε μέσα οικονομικά και άλλα για να αντεπεξέλθουν.»*

8.3.5.2. Η Παιδεία ως τοπική υπόθεση

Σχετικά με το ζήτημα αυτό η συνισταμένη των απόψεων των ερωτηθέντων είναι ότι η παιδεία αποτελεί τοπική υπόθεση με την έννοια ότι η τοπική κοινωνία συμπληρώνει, εξειδικεύει και αξιολογεί, με βάση τις ιδιαιτερότητες, την παράδοση, τις τέχνες κ.λπ. τους στόχους και τα προγράμματα που χαράσσονται κεντρικά, αλλά και τα αποτελέσματα, που παράγονται. Σαφώς, όμως διατηρεί την υπερτοπική - εθνική της εμβέλεια.

Χαρακτηριστικές και αντιπροσωπευτικές των απόψεων όλων των ερωτηθέντων είναι οι παρακάτω απόψεις:

- *«Απαιτείται ένα μοντέλο όπου ο Δήμος θα ασκεί πραγματική εξουσία. Χρειάζεται ένα γενναίο κράτος που θα προχωρήσει σε πραγματική αποκέντρωση. Ο Σκανδαλίδης έκανε δειλά βήματα με τον προηγούμενο κώδικα. Με τον νέο η εξουσία διανέμεται μεταξύ νομαρχίας και δήμου για να μπορεί το κράτος να έχει τον έλεγχο....*

Από κεί και πέρα η εκπαίδευση πρέπει να ανοίξει και να γίνει πιο ελκυστική, να απαντά σε υπαρκτές ανάγκες που συνδέονται με το βίωμα και τον τόπο.» (δήμαρχος Αγίου Δημητρίου)

- *«Στη σχέση ΣΜ – ΤΑ υπάρχει αμεσότητα. Το ΥΠΕΠΘ δε γνωρίζει. Εγώ τα σχολεία τα δικά μου μπορώ να τα παρακολουθήσω.... Η τοπική κοινωνία αξιολογεί...ελέγχει την ποιότητα....»* (δήμαρχος Χολαργού)

- *«Τοπική ανάπτυξη, χωρίς αυτοδύναμη ΤΑ δε μπορεί να γίνει.»* (δήμαρχος Σερβίων)

- *«Η παιδεία πρέπει να θεωρείται τοπική υπόθεση μόνο ως προς τη λειτουργικότητα των ΣΜ. Όχι όμως στο σχεδιασμό και την αξιολόγηση.»* (δήμαρχος Κορίνθου)

Από τα παραπάνω αποσπάσματα προκύπτει ότι κατά τους ερωτηθέντες ο τοπικός χαρακτήρας της παιδείας εδράζεται στο σημείο επαφής αφενός της ανάγκης σύνδεσης της παιδείας με τις ιδιαίτερες συνθήκες, ανάγκες, δυνατότητες, βιώματα της κάθε τοπικής κοινωνίας και αφετέρου της αμεσότητας, την οποία εξασφαλίζει ως φορέας διοικητικών αρμοδιοτήτων η ΤΑ. Από την άλλη, τα όρια του τοπικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης περιορίζονται από την ανάγκη εξασφάλισης ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών σε εθνικό επίπεδο.

8.3.5.3. Το εργασιακό των εκπαιδευτικών

Όπως διαπιστώθηκε κατά την εξέταση της αρμοδιότητας για την πρόσληψη των εκπαιδευτικών, οι μισοί από τους ερωτηθέντες υποστήριξαν ότι το θέμα αυτό θα πρέπει να υπαχθεί στην αποφασιστική αρμοδιότητα της ΤΑ. Στο πλαίσιο του παρόντος ερωτήματος, ορισμένοι φάνηκαν πιο επιφυλακτικοί, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση μιας άποψης, που εκφράζει κατανόηση για τις επιφυλάξεις των εκπαιδευτικών και σκεπτικισμό για τη δυνατότητα των δήμων να ανταποκριθούν σε αυτή την αρμοδιότητα, με βάση τη σημερινή τους δομή, λειτουργία και οικονομική δυνατότητα. Υπήρξαν όμως και απαντήσεις που προσπάθησαν να τεκμηριώσουν την άποψη ότι δεν πρόκειται να υπάρξει κανένα πρόβλημα για τους εκπαιδευτικούς. Χαρακτηριστικά είναι τα παρακάτω αποσπάσματα των απαντήσεων:

- *«Ίσως, θα πρέπει να έχουμε μόνο γνωμοδοτική αρμοδιότητα ως προς αυτό.»*
(δήμαρχος Χολαργού)

- *«Ακόμα κι αν αλλάξει το εργασιακό καθεστώς θα συνοδεύεται από βελτίωση στις απολαβές (επιδόματα, παροχές κ.λπ.) και αναβάθμιση του κύρους των θεσμών και των εργαζομένων. Ως παράδειγμα αναφέρουμε την περίπτωση των παιδικών σταθμών.»*
(δήμαρχος Αγίου Δημητρίου)

- *«Είναι συνδικαλιστικό θέμα των εκπαιδευτικών και θα πρέπει οι ίδιοι να το λύσουν. Δεν πρέπει να φοβούμεστε την ανάληψη και αυτής της αρμοδιότητας.»* (Δήμαρχος Σίφνου)

8.3.5.4. Δημόσια – δωρεάν παιδεία

Χαρακτηριστική και αντιπροσωπευτική πάνω στο θέμα ήταν η άποψη του προέδρου της ΤΕΔΚΝΑ:

«Δε συμφωνώ. Η ΤΑ δεν είναι δημόσιου χαρακτήρα; Η ΤΑ είναι, υποτίθεται, με βάση το σύνταγμα, ένας ισότιμος διοικητικός θεσμός, όπως είναι και οι άλλες διοικητικές μορφές του κράτους: η κυβέρνηση, η περιφέρεια, η αυτοδιοίκηση...»

Ωστόσο αρκετοί δήμαρχοι αποδέχτηκαν ότι υπάρχει θέμα με τα χρήματα που καλούνται να καταβάλουν οι γονείς για να στηρίξουν δράσεις του σχολείου ή του δήμου σε σχέση με την εκπαίδευση. Το υποβάθμισαν όμως, εκτιμώντας ότι η επιβάρυνση είναι πολύ μικρή και δε θα πρέπει να θεωρείται πρόβλημα για το δημόσιο δωρεάν χαρακτήρα της παιδείας. Χαρακτηριστικά είπαν:

- *«Δεν προκύπτει πρόβλημα από το γεγονός ότι οι δημότες καλούνται να συνεισφέρουν οικονομικά και να στηρίζουν δράσεις του δήμου στο χώρο της παιδείας. Το κύριο βάρος θα φέρει η πολιτεία και ο δήμος, αλλά οι δημότες μπορούν να συμπληρώνουν τη δαπάνη.»*
(δήμαρχος Αγίου Δημητρίου)

- «*Η Δημόσια δωρεάν παιδεία δεν κινδυνεύει από την ΤΑ. Ήδη οι γονείς φέρουν ένα τεράστιο βάρος με την παραπαιδεία, έτσι που θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι δεν υπάρχει δημόσια δωρεάν παιδεία.*» (δήμαρχος Καμβουνίων)

Ωστόσο η περίπτωση του δήμου Χολαργού παρουσιάζει ανάγλυφα το θέμα και δείχνει ότι το ζήτημα σταδιακά μπορεί να λάβει μεγαλύτερες διαστάσεις, στο βαθμό που το κράτος δε διαθέτει τους απαραίτητους πόρους για την κάλυψη των αναγκών της παιδείας.

«*...Με τη χρηματοδότηση που μας διατίθεται απαιτούνται 45 χρόνια για να καλυφθούν... (οι ανάγκες συντήρησης των σχολικών κτιρίων). Πήραμε ένα δάνειο 180 εκατομ., χρεώθηκε βέβαια ο δήμος και οι δημότες κατ' επέκταση, είναι εις βάρος όλου του προϋπολογισμού του δήμου. Υπήρξαν αντιρρήσεις από την αντιπολίτευση και από την πρόεδρο της ομοσπονδίας συλλόγων γονέων. Όμως η δημοτική αρχή δεν μπορεί να μένει απαθής μπροστά σε επείγοντα και συνεχώς διογκούμενα προβλήματα, και μάλιστα στο χώρο της παιδείας. Προχωρήσαμε σε αυτή τη λύση, αφού εξαντλήσαμε τα περιθώρια για χρηματοδότηση από το ΥΠΕΣ....» (Δήμαρχος Χολαργού)*

Ενδιαφέρουσα είναι η άποψη του προέδρου της ΚΕΔΚΕ, η οποία έχει παρατεθεί στην αρχή της παρουσίασης των απόψεων πάνω σε αυτό το ερώτημα. Σύμφωνα με την άποψη αυτή υπάρχει πρόβλημα στο περιεχόμενο της δημόσιας εκπαίδευσης και στον τρόπο που αυτή παράγει πολίτες για το αύριο στο σύγχρονο διεθνώς ανταγωνιστικό περιβάλλον, και η λύση βρίσκεται στην απελευθέρωση των δυνάμεων των τοπικών κοινωνιών, οι οποίες, έχοντας δεδομένο το μίνιμουμ εκπαιδευτικών παροχών από το κράτος, μέσα από τον ανταγωνισμό τους θα συμβάλλουν στην έξοδο από την κρίση και στην αναβάθμιση του δημόσιου σχολείου, το οποίο άλλως δεν έχει ζωή. Με την έννοια αυτή το δημόσιο σχολείο όχι μόνο δεν κινδυνεύει, αλλά θα ωφεληθεί από την αποκέντρωση αρμοδιοτήτων στην ΤΑ.

8.4. Περιγραφική ανάλυση συνεντεύξεων προέδρων επιτροπών παιδείας

Οι συνεντεύξεις με τους προέδρους των επιτροπών παιδείας ήταν περισσότερο τυποποιημένες, η διαδικασία ήταν πιο κλειστή και η συζήτηση ακολούθησε το πλαίσιο των προκαθορισμένων ερωτήσεων. Η επιλογή αυτή υπαγορεύθηκε κυρίως από τη στάση των ερωτηθέντων, οι οποίοι – εκτός λίγων εξαιρέσεων - περιορίζονταν σε πολύ σύντομες απαντήσεις. Τα δεδομένα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις, όπου ήταν δυνατό, παρουσιάζονται σε συγκεντρωτικούς πίνακες, ενώ σε πολλές περιπτώσεις παρουσιάζονται αυτούσιες οι απαντήσεις (με πλάγια γράμματα), ώστε να διαμορφωθεί σαφέστερη εικόνα των απόψεων των ερωτηθέντων.

8.4.1. Ατομικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων

Σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν σε ερωτήσεις για ατομικά και επαγγελματικά στοιχεία, προκύπτει ότι από τους 12 ερωτηθέντες οι 9 είναι άνδρες και μόνο τρεις γυναίκες.

Οι μισοί από αυτούς (6) ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία 35-44 ετών, τρεις (3) ανήκουν στην κατηγορία 45-54 ετών και τρεις (3) είναι άνω των 55 ετών.

Η πλειονότητά τους διαθέτει υψηλό επίπεδο σπουδών, αφού 11 είναι απόφοιτοι ΑΕΙ, εκ των οποίων δύο (2) έχουν μεταπτυχιακές σπουδές, και 1 πτυχιούχος ΤΕΙ.

Οκτώ (8) από τους δώδεκα (12) ερωτηθέντες έχουν πάνω από μια θητεία, ενώ οι υπόλοιποι συμμετέχουν για πρώτη φορά.

Δέκα (10) από τους δώδεκα (12) ερωτηθέντες προέρχονται από το χώρο της εκπαίδευσης, αφού 3 είναι εκπαιδευτικοί στη δημόσια εκπαίδευση, 3 στην ιδιωτική, 3 είναι συνταξιούχοι εκπαιδευτικοί και ένας είναι πρώην εκπαιδευτικός της δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης.

Ως προς την υπάρχουσα κατάρτιση ή εμπειρία τους σε θέματα διοίκησης, οι 10 από τους 12 δήλωσαν ότι διαθέτουν προηγούμενη εμπειρία, λόγω:

- της συμμετοχής τους σε επιτροπές και υπηρεσίες του δήμου (9)
- της θητείας τους ως διευθυντές σχολικών μονάδων (3)
- της ιδιότητας τους ως ιδιοκτήτες ή διευθυντές ιδιωτικών εκπαιδευτηρίων (4)
- της παρακολούθησης σεμιναρίων (1).

Με βάση τα παραπάνω ευρήματα προκύπτει ότι η πλειονότητα των ερωτηθέντων (άνω των 2/3) διαθέτουν χαρακτηριστικά, που αιτιολογούν την επιλογή τους για τη θέση του προέδρου της σχολικής επιτροπής, αφού:

- διαθέτουν υψηλό επίπεδο σπουδών,

- προέρχονται από το χώρο της εκπαίδευσης και επομένως διαθέτουν ευαισθησία για τα θέματα της παιδείας και εξειδικευμένες γνώσεις γύρω από την οργάνωση και λειτουργία των σχολείων,
- διαθέτουν προηγούμενη εμπειρία σε διοικητικά θέματα και
- διαθέτουν προηγούμενη εμπειρία συμμετοχής σε συλλογικά όργανα και δη στην επιτροπή παιδείας.

Πρέπει πάντως να επισημανθεί το χαμηλό ποσοστό συμμετοχής των γυναικών στο συγκεκριμένο δείγμα, το οποίο όμως είναι υψηλότερο από το αντίστοιχο ποσοστό στο δείγμα των δημάρχων. Το μέγεθος του δείγματος δεν επιτρέπει την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων, αλλά φαίνεται να επιβεβαιώνει τη γενικότερα παρατηρημένη τάση για μειωμένη συμμετοχή των γυναικών σε ηγετικές θέσεις.

Μια ακόμα επισήμανση αφορά την ηλικία των ερωτηθέντων σε σχέση με την ηλικία των δημάρχων. Παρατηρείται ότι ο μέσος όρος ηλικίας των προέδρων των επιτροπών παιδείας είναι μικρότερος από τον αντίστοιχο μέσο όρο της ηλικίας των δημάρχων.

8.4.2. Αντιλήψεις, στάσεις, απόψεις των ερωτηθέντων για το ρόλο της Ε.Π.

8.4.2.1. Λόγοι συμμετοχής των ερωτηθέντων στην Ε.Π. (1^ο Ερώτημα)

Οι λόγοι, τους οποίους ανέφεραν οι ερωτηθέντες συνοψίζονται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 8.32.: Λόγοι συμμετοχής στην Ε.Π.

Λόγος:	Αριθμός ερωτηθέντων
1. Το γεγονός ότι είμαι εκπαιδευτικός.	10
2. Η διάθεσή μου για προσφορά στην παιδεία.	6
3. Το γεγονός ότι είμαι γονέας μαθητών.	4
4. Η επαφή που είχα με τα σχολεία ως υπεύθυνος της Τεχνικής Υπηρεσίας του δήμου.	1
5. Ο σημαντικός ρόλος της ΕΠ στην αποκεντρωμένη εκπαίδευση.	1

Όπως φαίνεται στον πίνακα οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες εστίασαν στο γεγονός ότι είναι εκπαιδευτικοί, γνωρίζουν τα θέματα παιδείας και επομένως έχουν τη δυνατότητα να προσφέρουν συμμετέχοντας στην Ε.Π.. Στη δυνατότητα προσφοράς εστιάζει και η απάντηση 4 (υπεύθυνος τεχνικής υπηρεσίας). Η αναφορά στη δυνατότητα προσφοράς δεν είναι τυχαία, αλλά σχετίζεται με το γεγονός ότι ο πρόεδρος της Ε.Π. επιλέγεται από το δήμαρχο και το δημοτικό συμβούλιο, γεγονός το οποίο ορισμένοι από

τους ερωτηθέντες δήλωσαν ρητά. Η απάντηση επομένως αιτιολογεί την επιλογή του δημάρχου και όχι την δική τους επιλογή να συμμετέχουν στο όργανο.

Στην ερώτηση απάντησαν ουσιαστικά οι 9 από τους ερωτηθέντες. Έξι (6) από αυτούς αναφέρθηκαν στη διάθεσή τους για προσφορά, 4 εστίασαν στο γεγονός ότι είναι γονείς μαθητών, απ' όπου προκύπτει το ενδιαφέρον τους και η διάθεσή τους και 1 εστίασε στο σημαντικό ρόλο της Ε.Π..

Χαρακτηριστικές είναι οι παρακάτω απαντήσεις:

- *«Με ενδιαφέρει η προώθηση των θεμάτων παιδείας και είμαι πατέρας δύο παιδιών που είναι μαθητές.»* (Σίφνος)

- *«Δεν ήταν προσωπική επιλογή, αλλά του δημάρχου. Σίγουρα όμως θα μπορούσα να βοηθήσω αν μου δινόταν η ευκαιρία και η δυνατότητα για ενεργή συμμετοχή»* (Καμβούνια)

- *«Ο βασικός λόγος ήταν ότι υπήρξα αντιδήμαρχος της Τεχνικής Υπηρεσίας λόγω γνώσης του αντικειμένου ως πολιτικός μηχανικός. Οι βασικές αρμοδιότητες του δήμου σε σχέση με τα σχολεία ήταν σε ότι έχει να κάνει με τη συντήρηση και λειτουργία τους. Έτσι κάπως μοιραία ήμουν εγώ ο πρόεδρος της Ε.Π., παρά το γεγονός ότι δεν είχα χρόνο.»* (Κοζάνη)

8.4.2.2. Αντιλήψεις των ερωτηθέντων για το ρόλο της Ε.Π. (2^ο Ερώτημα)

Απαντώντας σε αυτό το ερώτημα, το οποίο διερευνά τις αντιλήψεις για το θεσμοθετημένο ρόλο της Ε.Π., οι επτά (7) από τους δώδεκα (12) ερωτηθέντες εστίασαν στο συμβουλευτικό – γνωμοδοτικό χαρακτήρα του οργάνου. Ως κύριους τομείς παρέμβασης της Ε.Π., εντόπισαν την κατανομή των κονδυλίων (9 ερωτηθέντες), την εύρυθμη λειτουργία των σχολικών μονάδων (7 ερωτηθέντες) και τη χάραξη πολιτικής για την παιδεία σε επίπεδο δήμου (5). Αξίζει επίσης να επισημανθεί ότι 5 από τους ερωτηθέντες ανέφεραν ότι η Ε.Π. δε λειτουργεί ικανοποιητικά.

Χαρακτηριστικές είναι οι παρακάτω απαντήσεις:

- *«Έχει συμβουλευτικό χαρακτήρα. Στην ουσία είναι ένα όργανο διαχειριστικό. Ασχολείται με τον επιμερισμό των κονδυλίων για τα λειτουργικά έξοδα των Σ.Μ.. Παράλληλα έχει τη δυνατότητα να κάνει προτάσεις για τα σχολεία, την εκπαίδευση, τους εκπαιδευτικούς.»* (Καλλιθέα)

- *«Να λειτουργεί τακτικά και όχι μόνο για να μοιράσει τα λειτουργικά. Να χαράσσει πολιτική για όλα τα θέματα παιδείας που υπάρχουν στο δήμο. Να λειτουργεί γνωμοδοτικά, συμβουλευτικά, αλλά και με παρεμβάσεις. Να έχει ζωτικό χώρο.»* (Κερασίни)

- *«Σαν όργανο για το σχεδιασμό και την υλοποίηση της πολιτικής του δήμου για την παιδεία, κυρίως στην κατεύθυνση της λειτουργίας των σχολείων. Εκτός αυτού είχαμε άποψη για θέματα όπως οι συγχωνεύσεις, καταργήσεις, αναβαθμίσεις Σ.Μ., που ακόμα κι αν δεν*

εισακούστηκε, κατατέθηκε γνωμοδοτικά. Ρόλος της Ε.Π. πρέπει να είναι και η ενεργοποίηση της τοπικής κοινωνίας μέσα από συλλόγους γονέων, συνοικιών για να βοηθήσουν τις Σ.Μ. επωφελούμενοι και οι ίδιοι από τη χρήση των κτιριακών εγκαταστάσεων.... Η Ε.Π. δε λειτουργεί ικανοποιητικά. Δε συνεδρίαζε τακτικά. Δεν υπήρχε ενδιαφέρον από τα μέλη.» (Κοζάνη)

- *«Ο ρόλος της είναι μάλλον τυπικός, αφού έχει πλασματικές αρμοδιότητες και δε διαθέτει δικό της προϋπολογισμό.»* (Κόρινθος)

8.4.2.3. Τρόποι συμβολής της ΕΠ στην αποτελεσματική λειτουργία των ΣΜ (3^ο Ερώτημα)

Οι απαντήσεις στο ερώτημα αυτό, το οποίο στοχεύει στην καταγραφή του πραγματικού ρόλου της Ε.Π., εστιάζουν στις παρακάτω δράσεις:

1. Κατανομή της τακτικής επιχορήγησης για τα λειτουργικά των ΣΜ. (9 ερωτηθέντες)
2. Επισκευή – συντήρηση των Σχολικών κτιρίων. (5 ερωτηθέντες)
3. Συνεργασία με τις Σ.Μ. και στήριξη του εκπαιδευτικού έργου, όποτε ζητείται. (5)
4. Στήριξη των Σ.Μ. συμβουλευτικά – γνωμοδοτικά για όλα τα θέματα. (2)
5. Χάραξη και υλοποίηση πολιτικής του δήμου για διάφορα θέματα παιδείας. (2)

Από τις απαντήσεις καθίσταται σαφές ότι ο πραγματικός ρόλος της Ε.Π. εξαντλείται κυρίως στην κατανομή των λειτουργικών εξόδων και σε μικρότερο βαθμό στην επισκευή – συντήρηση των Σ.Μ. και την στήριξη του εκπαιδευτικού έργου, όταν το ζητούν οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να αποφευχθούν παρεμβάσεις στο έργο των εκπαιδευτικών.

Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι μόνο δύο (2) από τους πέντε (5) ερωτηθέντες που στο προηγούμενο ερώτημα είχαν απαντήσει ότι ρόλος της Ε.Π. πρέπει να είναι η χάραξη πολιτικής για την παιδεία σε επίπεδο δήμου, απάντησαν ότι αυτό συμβαίνει και στην πράξη.

Ο πρόεδρος της Ε.Π. του δήμου Κερατσινίου δήλωσε ότι η Ε.Π. ασκώντας το ρόλο της για χάραξη πολιτικής *«επηρεάζει τις προτεραιότητες της δημοτικής αρχής. Για παράδειγμα, προκειμένου να χρηματοδοτηθούν προγράμματα στις Σ.Μ., πείσαμε και παρά την ύπαρξη χρέους 4 δις στο δήμο, κατανέμουμε από το ταμείο του δήμου 12 εκατομμύρια.»*

Αξιοσημείωτες είναι οι απόψεις του προέδρου της Ε.Π. του δήμου Κοζάνης:

«Στο δήμο Κοζάνης σε σχέση με τις αρμοδιότητες που μας δώσανε, αυτές που αφορούν τη λειτουργία των σχολείων, τα πήγαμε καλά. Τα σχολειά μας, συγκριτικά, είναι καλά κτίρια. Προχωρήσαμε σε αναπαλαιώσεις και εκσυγχρονισμό κτιρίων 80 και 100 ετών που έπρεπε να διατηρηθούν. Στο εκπαιδευτικό κομμάτι δεν είχαμε καμία παρέμβαση.

Πέρα από αυτές τις αρμοδιότητες, εφαρμόσαμε διάφορα προγράμματα.

Συμβάλαμε στην πραγματοποίηση εκδηλώσεων, εκδρομών κ.λπ.

Εφαρμόσαμε στην πόλη πρόγραμμα ανακύκλωσης, με κύριο άξονα τα σχολεία, όπου είχαμε μια έντονη παρουσία με ενημέρωση στα παιδιά, με κίνητρα και αμέσως τα αποτελέσματα ήταν εκπληκτικά. Εκτινάχτηκε το πρόγραμμα και συνεχίζεται μέχρι σήμερα.... Είναι ζημιογόνες δραστηριότητες για το δήμο, αλλά πρέπει να τις βλέπεις μακροπρόθεσμα, αλλά έχει σχέση με τη διαχείριση απορριμμάτων, δημιουργείς συνείδηση, απαιτητικούς πολίτες.

Αυτό που προσπαθήσαμε να κάνουμε από την αρχή και μας βοήθησε σε αυτό και η εξέλιξη της πόλης – είχαμε ταξικά χαρακτηριστικά μέσα στα σχολεία, είχαμε τα σχολεία του κέντρου με παιδιά μεσοστρωμάτων και πάνω από γονείς μορφωμένους, τα καλά σχολεία, και είχαμε τα περιφερειακά σχολεία στις φτωχογειτονιές, τα οποία είχαν χαμηλότερο επίπεδο. Με βάση την εξέλιξη της πόλης και την επέκταση του σχεδίου προς τις παρυφές, υπήρξε μια εξομοίωση στο κοινωνικομορφωτικό επίπεδο και με πολύ σκληρές παρεμβάσεις – μεταφορές σχολείων χωρίς φόβο πολιτικού κόστους από τις αντιδράσεις των γονέων στις μεταφορές των μαθητών από το ένα σχολείο στο άλλο, ακόμα και σε σχολεία με βάρδιες – και έτσι σιγά – σιγά τα σχολεία είναι όλα ίδια. Καταρχήν με πολύ σκληρό αγώνα κατορθώσαμε αυτό που άλλοι θεωρούν αυτονόητο, να είναι όλα ημερήσια και να καταργηθεί η διπλοβάρδια....

Προσπαθήσαμε να αλλάξουμε τον τρόπο κατανομής των λειτουργικών στα σχολεία, να αλλάξουμε τα κριτήρια, γιατί άλλαξαν πολλά πράγματα, ιδίως μετά τον «Καποδίστρια», διαφοροποιήθηκαν πολύ τα σχολεία. Υπήρχαν στερεότυπα που δεν ικανοποιούν πλέον τις σύγχρονες ανάγκες. Προσπάθησα να οργανώσω μια ομάδα δασκάλους καθηγητές να εκπονήσουν ένα τέτοιο σχέδιο, με συντελεστές βαρύτητας, διάφορες παραμέτρους που παίρνεις υπόψη για να χρηματοδοτήσεις ένα σχολείο – όχι μόνο με αριθμό μαθητών και παλαιότητα. Δεν είχα χρόνο να ασχοληθώ ο ίδιος, δεν ανταποκρίθηκαν οι εκπαιδευτικοί, πρέπει να βρεις ανθρώπους που θα δουλέψουν αφοσιωμένα....

Κάναμε μια προσπάθεια και βοηθήσαμε να αναπτυχθούν σύλλογοι στις γειτονιές και είχαμε πολύ καλή συνεργασία των συλλόγων αυτών με τα σχολεία, είτε με την παραχώρηση χρήσης σχολικών χώρων είτε με τη συμβολή των συλλόγων σε προσπάθειες δένδροφύτευσης, εξοπλισμού κ.λπ.»

8.4.3. Απόψεις, προσδοκίες, βαθμός ικανοποίησης των δημάρχων, σε σχέση με τη συνεργασία ΣΜ –ΤΑ και το ρόλο των εμπλεκόμενων στη συνεργασία

8.4.3.1. Βασικά θέματα συνεργασίας της ΕΠ με τους διευθυντές των ΣΜ (4^ο ερώτημα)

α. Στον κατάλογο που ακολουθεί περιλαμβάνονται όλα τα θέματα συνεργασίας στα οποία αναφέρθηκαν οι ερωτηθέντες, καθώς και η συχνότητα των σχετικών αναφορών.

1. Θέματα που σχετίζονται με λειτουργία. (8 αναφορές)
2. Επισκευή – συντήρηση των Σχολικών κτιρίων . (10 αναφορές)
3. Κάλυψη των δαπανών (λειτουργικά, επισκευή συντήρηση). (8)
4. Θέματα που σχετίζονται με στήριξη του διδακτικού έργου, εκπόνηση προγραμμάτων, στήριξη δράσεων -εκδηλώσεων κ.λπ. (7)
5. Θέματα που σχετίζονται με το προσωπικό καθαριότητας. (1)
6. Θέματα που σχετίζονται με υποδομές και ανάγκες ολόημερου. (1)
7. Συγχωνεύσεις, καταργήσεις, αναβαθμίσεις Σ.Μ., κατανομή μαθητών μεταξύ σχολείων κατά τις εγγραφές. (2)
8. Διοργάνωση σεμιναρίων για εκπ/κούς, γονείς. (1)

Οι απαντήσεις αυτές είναι χαρακτηριστικές της κατάστασης που επικρατεί. Πρέπει να σημειωθεί ότι από το θεσμικό πλαίσιο δεν προβλέπεται άμεση συνεργασία της Ε.Π. με τους Διευθυντές των Σ.Μ., εκτός των περιπτώσεων που κάποιος διευθυντής είναι μέλος της Ε.Π. Φυσιολογικά θα περίμενε κανείς η συνεργασία των διευθυντών με τους προέδρους των Ε.Π. να αφορά ζητήματα, που δεν προβλέπονται από το θεσμικό πλαίσιο ή ζητήματα έκτακτου χαρακτήρα, όπως η αντιμετώπιση ζημιών, η κάλυψη των εξόδων για την υλοποίηση πρωτοβουλιών και καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, η πραγματοποίηση εκδηλώσεων, η διοργάνωση σεμιναρίων. Οι αναφορές των ερωτηθέντων σε τέτοια ζητήματα είναι σχετικά λίγες. Αντίθετα, η συνεργασία της Ε.Π. με τους διευθυντές των Σ.Μ. επικεντρώνεται κυρίως στα θέματα που αποτελούν αρμοδιότητα της τοπικής αυτοδιοίκησης. Η ανάγκη συνεργασίας προκύπτει από την ύπαρξη προβλημάτων, από την ανεπάρκεια και την όχι έγκαιρη κατανομή των πόρων, από την κακή λειτουργία των συλλογικών οργάνων, από το γραφειοκρατικό χαρακτήρα των διαδικασιών. Όλα αυτά αναγκάζουν τους διευθυντές να ασκούν πιέσεις, έξω από τα προβλεπόμενα πλαίσια συνεργασίας, προκειμένου να επιτύχουν την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου τους. Η προβληματική αυτή κατάσταση συντελεί στο να εξαντλείται η προσπάθεια των εμπλεκομένων στην επίλυση χρονιζόντων προβλημάτων και δεν επιτρέπει την ενασχόληση με βελτιώσεις, με σχεδιασμό και υλοποίηση καινοτομιών.

Χαρακτηριστική είναι η απάντηση:

« Συνεργαζόμαστε με τους διευθυντές για τα πάντα. Τα σχολεία είναι ζωντανοί οργανισμοί. Τρέχουμε αλλά υπάρχει ακόμα πολύς δρόμος. Υπάρχει καθημερινό άγχος με τα θέματα συντήρησης.» (Κερατσίνι)

β. Με ποιους τρόπους συνεργάζεστε;

Σχετικά με το ερώτημα αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι ενώ 11 από τους 12 ερωτηθέντες δήλωσαν ότι έχουν προσωπική επαφή με τους διευθυντές, μόνο 3 δήλωσαν ότι η επαφή

αυτή γίνεται σε κάποιο τακτικό πλαίσιο. Πρόκειται για προέδρους Ε.Π. τριών (3) από τους τέσσερις (4) δήμους της πρωτεύουσας. Προφανώς στους μεγάλους δήμους προκύπτει πιο έντονα η ανάγκη καθιέρωσης κάποιου πλαισίου τακτικών επαφών, ενώ στους επαρχιακούς δήμους η δυνατότητα έκτακτων επαφών καλύπτει τις ανάγκες. Στους νησιωτικούς δήμους πλαίσιο επαφής αποτελούν οι συνεδριάσεις της Ε.Π. Εξάλλου 6 από τους ερωτηθέντες απάντησαν ότι συνεργάζονται στο πλαίσιο επισκέψεων στις Σ.Μ., 5 ότι έχουν συνεργασία με το Σύλλογο Γονέων και 3 ότι συνεργάζονται με τις Σχολικές Επιτροπές.

8.4.3.2. Προβλήματα που αντιμετωπίζουν κατά τη συνεργασία τους με τις ΣΜ (5^ο Ερώτημα)

Από τις απαντήσεις που δόθηκαν σε αυτό το ερώτημα ή σε άλλα ερωτήματα προέκυψε ότι τα κύρια προβλήματα που παρουσιάζονται κατά τη συνεργασία είναι:

1. Η ανεπάρκεια των πόρων. (8 αναφορές)
2. Οι καθυστερήσεις στη χρηματοδότηση. (3)
3. Οι επίμονες και πολλές φορές υπερβολικές απαιτήσεις των διευθυντών. (4)
4. Η αδιαφορία και η γραφειοκρατική συμπεριφορά κάποιων διευθυντών. (2)
5. Η δυσπιστία των διευθυντών για τις προθέσεις του δήμου. (3)
6. Η κακή λειτουργία της Ε.Π. και η έλλειψη ενδιαφέροντος από τα μέλη. (5)
7. Οι ανεπάρκειες του δήμου. (3)

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι σύμφωνα με τους ερωτηθέντες, τα προβλήματα οφείλονται κυρίως στις αδυναμίες του συστήματος, ή στην κακή λειτουργία της Ε.Π. και πολύ λιγότερο στη συμπεριφορά των διευθυντών των Σ.Μ.

8.4.3.3. Βαθμός ικανοποίησης, προσδοκίες των προέδρων ΕΠ από τη συνεργασία ΣΜ –ΤΑ. (6^ο, 7^ο, 8^ο Ερωτήματα)

Όπως φαίνεται στον πίνακα 8.33, όπου έχουν συγκεντρωθεί τα ερωτήματα αυτά και οι σχετικές απαντήσεις, η πλειονότητα των ερωτηθέντων είναι αρκετά ή πάρα πολύ ικανοποιημένοι από τη συνεργασία τους με τους διευθυντές των ΣΜ και σε ακόμα μεγαλύτερο βαθμό θεωρούν ότι η αποτελεσματική λειτουργία των σχολείων του δήμου τους οφείλεται στη συνεργασία των διευθυντών με την ΤΑ. Από τη σύγκριση με τις σχετικές απαντήσεις των δημάρχων προκύπτει ότι οι πρόεδροι των Ε.Π. έχουν περισσότερο θετικές απόψεις. Υποστηρίζουν όμως στον ίδιο πολύ μεγάλο βαθμό την καθοριστική σημασία της δυναμικής συμβολής της συνεργασίας των διευθυντών με την ΤΑ στην καλύτερη και αποτελεσματικότερη λειτουργία των ΣΜ.

Πίνακας 8.33.: Απόψεις προέδρων Ε.Π. για πτυχές της συνεργασίας ΣΜ-ΤΑ

Σε ποιο βαθμό:	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πάρα Πολύ
4. είστε ικανοποιημένοι από τη συνεργασία σας με τους διευθυντές των σχολείων;	1	(2)*	6 (7)	5 (3)
5. η αποτελεσματική λειτουργία των σχολείων του δήμου σας οφείλεται στη συνεργασία διευθυντών με την ΤΑ;		1 (1)	3 (7)	8 (4)
6. πιστεύετε ότι η συνεργασία των διευθυντών με την ΤΑ μπορεί να συμβάλλει στην καλύτερη και αποτελεσματικότερη λειτουργία των ΣΜ;			2 (2)	10 (10)

* Σε παρένθεση παρουσιάζονται οι αντίστοιχες τιμές για τους δημάρχους.

Σε σχέση με το 6^ο ερώτημα, πρέπει να επισημανθεί ότι από αυτούς που δεν δήλωσαν απόλυτα ικανοποιημένοι δύο (2) μίλησαν για «αδιαφορία και γραφειοκρατική συμπεριφορά των διευθυντών», ενώ τρεις (3) αναφέρθηκαν στην «ύπαρξη δυσπιστίας από την πλευρά των διευθυντών». Κατά παρόμοιο τρόπο κάποιοι δήμαρχοι είχαν μιλήσει για «υπηρεσιακή νοοτροπία» και «ευθυνοφοβία» και για «επιφυλάξεις» των διευθυντών.

• Σε σχέση με το 8^ο ερώτημα, με βάση τις απόψεις των ερωτηθέντων, ως «προϋποθέσεις για να μπορέσει η συνεργασία ΣΜ – ΤΑ να συμβάλλει καθοριστικά στην αποτελεσματικότερη λειτουργία των ΣΜ», επισημάνθηκαν οι παρακάτω:

1. Διάθεση επαρκών πόρων. (8 αναφορές)
2. Διευθυντές που έχουν ικανότητες και ενδιαφέρον. (9)
3. Διάθεση και κλίμα συνεργασίας. (7)
4. Κατάλληλη στελέχωση και λειτουργία της Ε.Π., ενεργός συμμετοχή μελών. (7)
5. Σωστός σχεδιασμός, προγραμματισμός, μεθόδευση των παρεμβάσεων από την ΤΑ. (4)
6. Απόδοση ζωτικού χώρου – ουσιαστικού ρόλου στα συλλογικά όργανα. (2)
7. Επιμόρφωση εκπ/κών, εμπλεκομένων στη συνεργασία στελεχών. (2)
8. Η συνεργασία να μην περιορίζεται μόνο σε όσα προβλέπονται από το θεσμικό πλαίσιο/ θεσμοθέτηση δυνατότητας μεγαλύτερης παρέμβασης. (2)

Όπως είχε προκύψει και από τις απαντήσεις των δημάρχων, τα 2/3 των προέδρων των Ε.Π. εντόπισαν ως κύριες προϋποθέσεις για να είναι τελεσφόρα η συνεργασία Σ.Μ. – Τ.Α. α) την ύπαρξη διευθυντών με ενδιαφέρον και ικανότητες, β) τη διάθεση επαρκών πόρων, γ) τη θετική διάθεση όλων των εμπλεκομένων και την ανάπτυξη κλίματος συνεργασίας και δ) την στελέχωση των συλλογικών οργάνων με πρόσωπα που έχουν γνώσεις και ευαισθησία για τα θέματα παιδείας.

Σύμφωνα με τα παραπάνω και οι απόψεις των προέδρων των Ε.Π. αναγορεύουν το διευθυντή της Σ.Μ. στο βασικότερο παράγοντα για την ανάπτυξη της συνεργασίας Σ.Μ. – Τ.Α. και στην αξιοποίησή της για την αποτελεσματικότερη λειτουργία της Σ.Μ. και επομένως ενισχύουν την κεντρική υπόθεση της έρευνας.

8.4.3.4. Απόψεις των προέδρων ΕΠ για το ρόλο των διευθυντών των ΣΜ στη συνεργασία της ΤΑ με το σχολείο (9^ο Ερώτημα)

Το ερώτημα συνοδεύεται από τέσσερις επιλογές, από τις οποίες οι ερωτώμενοι μπορούσαν να επιλέξουν όσες ήθελαν, ενώ δόθηκε η δυνατότητα να επισημάνουν όποιον άλλο τρόπο δεν είχε περιληφθεί σε αυτές. Οι απαντήσεις συνοψίζονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 8.34.: Ρόλος του διευθυντή στη συνεργασία ΣΜ – ΤΑ κατά τους προέδρους των ΕΠ

Ο Διευθυντής:	Πρέπει να είναι	Είναι στην πραγματικότητα
1. Συνδετικός κρίκος μεταξύ ΣΜ και ΤΑ.	8 (12)*	9 (10)
2. Διεκπεραιωτής – γραμματέας - υπεύθυνος για την εφαρμογή των αποφάσεων που λαμβάνει η ΤΑ.	(1)	10 (12)
3. Βασικός εισηγητής και μέτοχος στη λήψη αποφάσεων για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής του Δήμου.	10 (12)	3 (3)
4. Υπεύθυνος για την κατεύθυνση της συνεργασίας, τον καθορισμό των προτεραιοτήτων και τη λήψη των αποφάσεων.	2	

* Σε παρένθεση παρουσιάζονται οι αντίστοιχες τιμές για τους δημάρχους.

Όπως φαίνεται στον πίνακα, τα $\frac{3}{4}$ των ερωτηθέντων πιστεύουν ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων πρέπει να έχουν ρόλο α) συνδετικού κρίκου μεταξύ ΣΜ-ΤΑ, κάτι που θεωρούν ότι ισχύει και στην πράξη και β) βασικού εισηγητή και μέτοχου στη λήψη αποφάσεων για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής σε κάθε δήμο, κάτι που μόνο τρεις υποστηρίζουν ότι ισχύει στην πράξη. Αντίθετα, οι 10 από τους 12, θεωρούν ότι οι διευθυντές έχουν στην πραγματικότητα κυρίως ρόλο διεκπεραιωτή – γραμματέα - υπεύθυνου για την εφαρμογή των αποφάσεων που λαμβάνει η ΤΑ.

Όπως προκύπτει από τη σύγκριση με τις απόψεις των δημάρχων, γενικά υπάρχει κοινή συνισταμένη απόψεων πάνω στο θέμα. Το γεγονός αυτό σημαίνει ότι αναγνωρίζεται πως ο ρόλος των διευθυντών στην πράξη είναι υποβαθμισμένος. Οι αιτίες αυτής της υποβάθμισης θα πρέπει να αναζητηθούν αφενός στον τρόπο λειτουργίας των συλλογικών οργάνων, αφού δε συνεδριάζουν τακτικά και δεν τηρούνται οι διαδικασίες και αφετέρου στον ασαφή προσδιορισμό των καθηκόντων των μελών, που αναγκάζει τους διευθυντές να παίρνουν πάνω τους το βάρος πολλών εργασιών. Ως πιθανή αιτία θα πρέπει επίσης να

διερευνηθεί η σύνθεση της Ε.Π., αφού σε αυτήν συμμετέχουν αντιπροσωπευτικά ένας διευθυντής από κάθε βαθμίδα.

8.4.3.5. Απόψεις των προέδρων ΕΠ για τις διοικητικές ικανότητες των διευθυντών των ΣΜ της Α/θμιας εκπαίδευσης των δήμων τους (10^ο Ερώτημα)

Το ερώτημα συνοδεύεται από πίνακα με εννέα χαρακτηριστικά, ενώ δόθηκε η δυνατότητα να επισημάνουν όποιο άλλο χαρακτηριστικό δεν είχε περιληφθεί σε αυτά. Οι απαντήσεις συνοψίζονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 8.35.: Απόψεις των προέδρων ΕΠ για τις διοικητικές ικανότητες των διευθυντών

Οι Διευθυντές:	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πάρα πολύ	Δξ/Δα
1. Είναι γνώστες των νόμων και των διαδικασιών		1 (1)	4 (7)	4 (2)	3 (2)
2. Διαθέτουν επιστημονική κατάρτιση σε διοικ.θέματα		4 (4)	3 (6)	3 (1)	2 (1)
3. Διαθέτουν διοικητική πείρα	1	1 (2)	3 (7)	5 (1)	3 (2)
4. Έχουν ικανότητες επικοινωνίας	(1)*	3 (3)	4 (6)	3 (2)	2
5. Διαθέτουν ικανότητες συνεργασίας	(1)	1 (3)	4 (6)	5 (2)	2
6. Επιδεικνύουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και ζήλο	(1)	1 (1)	4 (5)	4 (5)	3
7. Διαθέτουν ηγετικές ικανότητες	(1)	4 (4)	5 (4)	(1)	3 (2)
8. Έχουν όραμα και στόχους για το σχολείο	(1)	3 (3)	5 (7)	2 (1)	2
9. Ενθαρρύνουν την ανάπτυξη αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ τοπικής κοινωνίας (γονέων, ΤΑ κ.λπ.) και ΣΜ.	(1)	2 (3)	5 (6)	3 (1)	2

* Σε παρένθεση παρουσιάζονται οι αντίστοιχες τιμές για τους δημάρχους.

Όπως φαίνεται στον πίνακα, σύμφωνα με τις απόψεις των 2/3 των ερωτηθέντων προέδρων των Ε.Π., τα χαρακτηριστικά που έχουν στον υψηλότερο βαθμό οι διευθυντές είναι πρωτίστως οι «ικανότητες συνεργασίας» και κατά δεύτερο λόγο η «διοικητική πείρα», η «γνώση των νόμων και των διαδικασιών» και «το ενδιαφέρον και ο ζήλος». Επίσης, περισσότεροι από τους μισούς ερωτηθέντες θεωρούν ότι οι διευθυντές διαθέτουν σε αρκετά ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό όλα τα άλλα χαρακτηριστικά, εκτός των ηγετικών ικανοτήτων, τις οποίες μόνο 5 από τους 12 θεωρούν ότι διαθέτουν οι διευθυντές σε αρκετά μεγάλο βαθμό.

Όπως προκύπτει από τη σύγκριση, οι απαντήσεις των προέδρων των Ε.Π. είναι γενικά «πιο συγκρατημένες», αλλά παρουσιάζουν παρόμοιες τάσεις με αυτές των δημάρχων.

Αξιοσημείωτες είναι οι απόψεις του προέδρου της Ε.Π. στο δήμο Κοζάνης:

«Οι διευθυντές είναι καταλυτικός παράγοντας. Κατά 50% το καλό σχολείο, νοικοκυρεμένο, σύγχρονο σχολείο οφείλεται στο διευθυντή. Όπου έχει ανθρώπους με

μεράκι, που διαθέτουν χρόνο και λίγη φαντασία εκεί βλέπεις μεγάλες διαφορές. Ακόμα και χωρίς να διαθέτουν ουσιαστικές αρμοδιότητες σαν στελέχη, παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στη δημιουργία καλών σχολείων....

...Ο διευθυντής είναι ατμομηχανή. Αν ο διευθυντής τραβάει, σηκώνει όλο το σχολείο. Ιδιαίτερα ο διευθυντής που είναι συνδεδεμένος με τη Σ.Μ. Οι διευθυντές μπορούν, κινητοποιώντας γονείς και τοπική κοινωνία, να κινητοποιήσουν τη δημοτική αρχή, η οποία αξιολογείται καθημερινά από την τοπική κοινωνία, ώστε να ανταποκριθεί και συνήθως ανταποκρίνεται, έστω και δύσκολα....

... Ευχάριστος πονοκέφαλος είναι ο διευθυντής που έχει όρεξη και θέληση κάτι να κάνει για να αναβαθμίσει το σχολείο. Δυσάρεστος πονοκέφαλος είναι ο αδιάφορος, ο γραφειοκράτης. Είχαμε μια σύγκρουση για τη χρηματοδότηση. Προσπαθήσαμε να συνδέσουμε τη χρηματοδότηση με αυτά που κάνουν....»

...Οι διευθυντές είχαν ένα έλλειμμα να εκμεταλλευτούν προγράμματα που προκηρύχθηκαν π.χ. «Κοινωνία της Πληροφορίας» ή προγράμματα που αφορούσαν όλη την πόλη. Αντ' αυτού ζητούσαν έναν Η/Υ για το σχολείο. Βέβαια δεν βοηθήθηκαν από το κέντρο, αλλά κι αυτοί αδιαφόρησαν. Δεν έλαβαν κατεύθυνση. Δε δόθηκαν κίνητρα. Όμως γενικά το καινούριο μένει αζήτητο....

Οι διευθυντές χρειάζονται αρμοδιότητες και απαιτείται σωστή επιλογή. Δεν μας εξασφαλίζουν επετηρίδες, αρχαιότητες κ.λπ. για την επιλογή διευθυντών. Απαιτείται ενδιαφέρον και κινητοποίηση.... Υπάρχει ανάγκη επιμόρφωσης των στελεχών της εκπαίδευσης».

8.4.3.6. Τρόποι ενημέρωσης των προέδρων ΕΠ για τα ζητήματα που απασχολούν τις σχολικές μονάδες (11^ο Ερώτημα)

Το ερώτημα συνοδεύεται από τέσσερις επιλογές από τις οποίες οι ερωτώμενοι μπορούσαν να επιλέξουν όσες ήθελαν, ενώ δόθηκε η δυνατότητα να επισημάνουν όποιον άλλο τρόπο δεν είχε περιληφθεί σε αυτές. Όπως φαίνεται στον πίνακα 8.36, όπου συνοψίζονται οι απαντήσεις, οι περισσότεροι από τους προέδρους των Ε.Π., όπως και οι δήμαρχοι, υποστήριξαν ότι ενημερώνονται πρωτίστως από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, ενώ (9) υποστήριξαν ότι επισκέπτονται τα σχολεία. Αρκετά λιγότεροι δήλωσαν ότι ενημερώνονται από τους συλλόγους γονέων (6) ή ότι η Σ.Ε. και η Ε.Π. λειτουργούν σαν μηχανισμοί καταγραφής των προβλημάτων.

Και σε αυτό το ερώτημα οι απαντήσεις των προέδρων ήταν πιο συγκρατημένες από τις αντίστοιχες των δημάρχων, σε βαθμό που φαίνεται ότι οι δήμαρχοι έχουν πιο άμεση επαφή και γνώση των θεμάτων από τους αντίστοιχους προέδρους των Ε.Π., κάτι που σε

αρκετές περιπτώσεις αποκόμισε ως εντύπωση και ο ερωτών, κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων.

Πίνακας 8.36.: Τρόποι ενημέρωσης των προέδρων ΕΠ για θέματα παιδείας

Τρόπος ενημέρωσης	Αριθμός Δημάρχων
1. Σας ενημερώνουν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων;	10 (10)*
2. Επισκέπτεστε τα σχολεία;	9 (9)
3. Σας ενημερώνουν οι σύλλογοι γονέων;	6 (10)
4. Υπάρχει μηχανισμός καταγραφής; <i>Η τεχνική υπηρεσία του δήμου και η Ε.Π. λειτουργεί ως μηχανισμός καταγραφής και παρακολούθησης των αναγκών των ΣΜ.</i>	5 (3)
5. Μέσω των Σχολικών Επιτροπών.	1 (4)
6. Στις συνεδριάσεις του δημοτικού συμβουλίου.	1

* Σε παρένθεση παρουσιάζονται οι αντίστοιχες τιμές για τους δημάρχους.

8.4.3.7. Ιεράρχηση παραγόντων διαφοροποίησης της ποιότητας των σπουδών μεταξύ δήμων (17^ο Ερώτημα)

Το ερώτημα συνοδεύτηκε από την παράθεση τεσσάρων παραγόντων, τους οποίους οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να ιεραρχήσουν. Από τις επιμέρους ιεραρχήσεις προέκυψε η παρακάτω συνολική ιεράρχηση των τεσσάρων παραγόντων.

Πίνακας 8.37.: Ιεράρχηση παραγόντων διαφοροποίησης της ποιότητας των σπουδών μεταξύ δήμων από τους προέδρους των ΕΠ

1. Στην κατεύθυνση και την ιεράρχηση των προτεραιοτήτων από τις τοπικές αρχές
2. Στην οικονομική ευρωστία του δήμου
3. Στους Διευθυντές των σχολείων
4. Στο κοινωνικομορφωτικό επίπεδο της τοπικής κοινωνίας

Όπως φαίνεται στον πίνακα, η συνισταμένη των απόψεων των 12 ερωτηθέντων προέδρων εντοπίζει, ως πρώτο παράγοντα διαφοροποίησης των δήμων, ως προς την παροχή εμπλουτισμένου σχολικού περιβάλλοντος και υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης, την «κατεύθυνση και την ιεράρχηση των προτεραιοτήτων από τις τοπικές αρχές». Ως δεύτερος παράγοντας εντοπίζεται η «οικονομική ευρωστία» και ως τρίτος παράγοντας ιεραρχούνται οι «διευθυντές των σχολείων».

Η ιεράρχηση αυτή δεν είναι συνεπής με όσα προέκυψαν στην επεξεργασία του ερωτήματος 8, όπου ως βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη αποτελεσματικής συνεργασίας Σ.Μ. – Γ.Α. είχε αναδειχθεί η ύπαρξη διευθυντών με ικανότητες και ενδιαφέρον. Εμφανίζει δε μεγάλη απόκλιση και από την αντίστοιχη ιεράρχηση των

δημάρχων, εκτός του παράγοντα «κοινωνικομορφωτικό επίπεδο της τοπικής κοινωνίας», στον οποίο αποδίδεται η μικρότερη σημασία.

8.4.3.8. Ιεράρχηση παραγόντων διαφοροποίησης της ποιότητας των σπουδών μεταξύ ΣΜ του ίδιου δήμου (18^ο Ερώτημα)

Το ερώτημα συνοδεύτηκε από την παράθεση τριών παραγόντων, από τους οποίους οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να επιλέξουν. Παράλληλα τους δόθηκε η δυνατότητα να επισημάνουν, όποιον άλλο παράγοντα θεωρούσαν σημαντικό. Οι επιλογές των ερωτηθέντων φαίνονται στον συγκεντρωτικό πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 8.38.: Ιεράρχηση παραγόντων διαφοροποίησης της ποιότητας των σπουδών μεταξύ ΣΜ του ίδιου δήμου από τους προέδρους των ΕΠ

Παράγοντες	Αριθμός δημάρχων
1. Ικανοί και δραστήριοι Διευθυντές που αξιοποιούν τις ευκαιρίες	11 (13)
2. Οργανωμένοι σύλλογοι γονέων που απαιτούν	7 (9)
3. Η κατάταξη των ΣΜ με βάση την αποτελεσματική αξιοποίηση των πόρων που τους έχουν διατεθεί στο παρελθόν	3 (5)

Όπως φαίνεται στον πίνακα, ο παράγοντας που εντοπίζουν όλοι όσοι απάντησαν είναι ή ύπαρξη «ικανού και δραστήριου διευθυντή, ο οποίος αξιοποιεί τις ευκαιρίες», ενώ οι 7 από τους 12 θεωρούν σημαντικό παράγοντα την ύπαρξη «οργανωμένου συλλόγου γονέων που απαιτεί».

Οι τάσεις που διακρίνονται στον τρόπο που απάντησαν οι πρόεδροι των Ε.Π. ταυτίζονται με εκείνες των δημάρχων.

8.4.3.9. Απόψεις των διευθυντών για την επάρκεια του δήμου σχετικά με τα θέματα παιδείας (14^ο Ερώτημα)

Το ερώτημα αυτό θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι έδωσε τη δυνατότητα να εκφραστεί η απαισιοδοξία των περισσότερων από τους ερωτηθέντες. Στο ερώτημα τα 2/3 των ερωτηθέντων απάντησαν αρνητικά και μόνο 4 πρόεδροι απάντησαν θετικά.

8.4.3.10. Απόψεις και πρακτικές για την αξιολόγηση των πόρων που διατίθενται στις ΣΜ (ιδιαίτερα των επιπλέον πόρων για συγκεκριμένες δράσεις). (16^ο Ερώτημα)

Στο ερώτημα αυτό οι 11 από τους 12 ερωτηθέντες απάντησαν θετικά, κάτι που καταδεικνύει τον προβληματισμό που επικρατεί στο χώρο της Τ.Α. για τη στενότητα των

πόρων. Από αυτούς που απάντησαν θετικά ορισμένοι υποστήριξαν ότι πρέπει να υπάρχει σύστημα αξιολόγησης:

- *Ασκούμε εποπτεία και έλεγχο για την διάθεση των κονδυλίων. (3 αναφορές)*
- *Συνδέουμε τη χρηματοδότηση με την αξιοποίηση γιατί υπάρχουν ΣΜ με χρήματα στην τράπεζα, ενώ έχουν σημαντικές ελλείψεις και δεν παράγουν έργο. (2 αναφορές)*
- *Υπάρχουν περιπτώσεις κακοδιαχείρισης και σπατάλης, λόγω ελλιπούς ενημέρωσης και απώλειας οικονομιών κλίμακας. (1 αναφορά)*

Άλλοι και μάλλον οι περισσότεροι υποστήριξαν ότι παρά τα προβλήματα δεν πρέπει να προχωρήσουν σε αξιολόγηση της χρήσης των πόρων:

- *Η ανεπάρκεια των πόρων καθιστά υπερβολική την όποια αξιολόγηση. (4)*
- *Όλοι πρέπει να παίρνουν αυτά που δικαιούνται. (3)*

Σχετικά με το ζήτημα της χρηματοδότησης αξιοσημείωτες είναι οι παρακάτω απόψεις:

- *«Με τους πόρους που διατίθενται δεν υπάρχει δυνατότητα κάλυψης των αναγκών. Δε μιλάμε για παραπάνω πόρους. Είναι φτωχός ο δήμος. Τι να αξιολογήσεις;» (Φενεός)*

- *«Τα λειτουργικά των σχολείων πολλοί δήμοι τα δίνουν καθυστερημένα ή κρατούν μέρος τους για άλλες δουλειές. Παρακρατούν συνειδητά πόρους και διαμαρτύρονται για ελλιπή χρηματοδότηση. Εμείς διαθέτουμε χρήματα και από τον προϋπολογισμό του δήμου. Τα 12 επιπλέον εκατομμύρια, ως Ε.Π. θα τα διαθέσουμε, αφού προηγηθεί μια καταγραφή όλων των προγραμμάτων που έχουν γίνει στις Σ.Μ., στα σχολεία που τα αξιοποιούν καλύτερα, προκειμένου να αποφύγουμε την ισοπέδωση του σταθερού ποσού ανά Σ.Μ....» (Κερατσίνι)*

- *«Η διαδικασία χρηματοδότησης έχει βελτιωθεί από τη στιγμή που θεσμοθετήθηκαν νέες παράμετροι, όπως οι κλιματολογικές συνθήκες, οι ανάγκες των υποδομών, ως κριτήρια κατανομής των κονδυλίων ανά νομαρχία....»*

...Προσπαθήσαμε να συνδέσουμε τη χρηματοδότηση των σχολείων με αυτά που κάνουν, γιατί είχαμε δει ότι το σταθερό σύστημα χρηματοδότησης πολλές φορές δημιουργούσε σχολεία με πολλά λεφτά στην τράπεζα. Προσπαθήσαμε ακόμα να ομαδοποιήσουμε κάποιες προμήθειες, πχ. φωτοαντιγραφικά, προκειμένου να υπάρξουν κάποιες οικονομίες και να εξασφαλιστεί ένας έλεγχος της κατάστασης. Είχαμε κάποια αποτελέσματα....»

...Δεν δίνουμε τα λεφτά απευθείας. Για να πάρουν χρήματα, αφού έρθει η δόση, το τεταρτημόριο, ζητούμε έναν πρόχειρο απολογισμό για να γνωρίζουμε πως αναλώθηκαν. Εφαρμόσαμε ένα σύστημα, όπου χορηγούσαμε από την κάθε δόση το 80% και αν τα απορροφούσαν έπαιρναν και 5^η, 6^η και 7^η δόση και γενικά όσα χρήματα χρειάζονταν. Κάποιοι δεν ζητούσαν τα υπόλοιπα από αδιαφορία ή γιατί δεν είχαν τι να τα κάνουν. Κάποιοι

χωρίς να ζητήσουν έρχονταν μετά με απαιτήσεις. Είναι η στρεβλή αντίληψη για τη διαχείριση του δημόσιου χρήματος με όχι παραγωγικό τρόπο. Λένε «δος μου αυτό που μου πέφτει. Όχι, πρέπει να πάρει αυτό που χρειάζεται και εκεί χρειάζεται προσπάθεια....» (Κοζάνη)

8.4.3.11. Προτεραιότητες για την παιδεία στους δήμους (19^ο Ερώτημα)

Όπως και με τους δημάρχους, το ζήτημα των προτεραιοτήτων δεν τέθηκε πάντοτε σαφώς, αλλά σε αρκετές περιπτώσεις αναφορές στις προτεραιότητες έγιναν κατά τη συζήτηση άλλων ερωτημάτων. Οι προτεραιότητες ομαδοποιήθηκαν στις ίδιες κατηγορίες, προκειμένου να διευκολυνθούν οι συγκρίσεις.

• Πλήρης κάλυψη των αναγκών σε υλικοτεχνικές υποδομές, προσαρμογή στις απαιτήσεις των σύγχρονων ΠΣ

Ειδικότερα:

- *Εξάλειψη διπλοβάρδιας.* (Καλλιθέα)

- *Βελτίωση συνθηκών – υποδομών σύμφωνα με τα νέα Π.Σ.* (Κοζάνη, Άγιος Δημήτριος, Σίφνος)

- *Εξασφάλιση κατάλληλων κτιρίων για τη συγκέντρωση των μαθητών όλων των σχολείων σε μια ενιαία ΣΜ που θα εξασφαλίσει υψηλότερο επίπεδο εκπ/σης και εξοικονόμηση πόρων.* (Καμβούνια, Σίφνος, Κέα, Φενεός)

- *Αναβάθμιση «περιφερειακών» Σ.Μ. για ισότητα ευκαιριών και συγκράτηση του μαθητικού δυναμικού στα μικρά χωριά που εντάχθηκαν στο δήμο («Καποδίστριας»).* (Κοζάνη)

• Εμπλουτισμός, αναβάθμιση του επιπέδου των σπουδών

Πιο συγκεκριμένα:

- *Προσπάθεια μαζί με τους διευθυντές για εμπλουτισμό του προγράμματος με θέματα τοπικού ενδιαφέροντος (παράδοση, τοπική ιστορία).* (Κοζάνη, Κερατσίνι, Βόχα)

• Σύνδεση ΣΜ – τοπικής κοινωνίας, ενδυνάμωση του ρόλου της ΤΑ

Πιο συγκεκριμένα:

- *Κινητοποίηση της τοπικής κοινωνίας για ενίσχυση Σ.Μ. – αξιοποίηση χώρων – σύνδεση Σ.Μ. και κοινωνίας.* (Κοζάνη, Φενεός)

- *Ενεργοποίηση των συλλογικών οργάνων.* (Άγιος Δημήτριος, Κερατσίνι, Φενεός, Σέρβια, Καμβούνια)

- *Ανοικτό σχολείο, φυτώριο δραστηριοτήτων.* (Κερατσίνι)

- *Αντιμετώπιση σοβαρών προβλημάτων, όπως η σχολική διαρροή, ο επαγγελματικός προσανατολισμός.* (Κερατσίνι)

Ακολουθούν χαρακτηριστικά αποσπάσματα απαντήσεων:

- «...Καταρχήν πρέπει να προσαρμοστούμε στα νέα δεδομένα, στις εξελίξεις στην παιδεία. Τα νέα προγράμματα φέρνουν νέες δυσκολίες στις υποδομές. Ναι μεν έχουμε σχολεία, αλλά μας λείπουν εργαστήρια, βιβλιοθήκες, αίθουσες εκδηλώσεων.

Βασική προτεραιότητα σε μας, που είμαστε έντονα καποδιστριακός δήμος, γιατί συγκεντρώσαμε 21 χωριά, είναι ότι πρέπει να κάνουμε προσπάθειες να στηρίζουμε τα περιφερειακά σχολεία, γιατί υπάρχει τάση να φέρνουν τα παιδιά στην πόλη. Εκεί θα πρέπει να δημιουργήσουμε ισχυρά κίνητρα, να τα κάνουμε πρότυπα σχολεία. Σε αυτό χρειάζεται κυρίως ανθρώπους με μεράκι, αλλά και χρήματα....

...Κρίσιμο είναι να δούμε και το στόχο της παιδείας. Τι παράγουμε; Ανθρώπους χρήσιμους, επιστήμονες άνεργους; Είναι λοιπόν απαραίτητα δυο χαρακτηριστικά. Η εκπαίδευση να ανταποκρίνεται, να έχει σχέση με τις ανάγκες παραγωγής με τις ιδιαιτερότητες της περιοχής. Το κράτος πρέπει να θέτει άξονες και οι τοπικές κοινωνίες να έχουν την ευθύνη της εξειδίκευσης. Και δεύτερο η παιδεία να καλλιεργεί ανθρώπους που αγαπάνε τον τόπο τους, ώστε να γυρνούν πίσω και να προσφέρουν στον τόπο τους. Να βγάζει επιστήμονες δεν λέει τίποτα. Το αποτέλεσμα παραμένει μια περιοχή που φθίνει. Επομένως ευθύνη των τοπικών φορέων είναι να συνδεθεί η παιδεία με τις τοπικές ανάγκες και ευθύνη των στελεχών να συνειδητοποιούν και να επιμορφώνονται για να παίζουν το ρόλο τους....» (Κοζάνη)

- «...Θέλουμε να ανοίξουμε την παρέμβασή μας σε δυο επίπεδα:

Σχολείο ανοικτό, σχολείο φυτώριο δραστηριοτήτων. Προγράμματα, όπως αυτά της «περιβαλλοντικής αγωγής», που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και την ολόπλευρη αντίληψη της πραγματικότητας, αρκεί να γίνονται με δόκιμη μεθοδολογία και σοβαρότητα, σε βάθος.

Σοβαρή ενασχόληση με προβλήματα, όπως σχολική διαρροή, επαγγελματικός προσανατολισμός, δια βίου εκπαίδευση, επιμόρφωση εκπαιδευτικών.

...Από την άλλη όλα είναι και θέμα ερεθισμάτων. Όταν ο καθένας συμμετέχει σε ένα όργανο που δεν έχει σημαντικό ρόλο, οδηγείται σταδιακά στην αδιαφορία. Όταν στην Ε.Π. δίνεται ζωτικός χώρος για πρωτοβουλίες τότε συμμετέχει ενεργά....» (Κερατσίνι)

- «Πρέπει να επιλυθεί το στεγαστικό με τον καλύτερο τρόπο. Είναι απαραίτητο ένα σχολείο με σύγχρονες υποδομές, εργαστήρια, γυμναστήριο. Έχουμε στη διάθεσή μας οικόπεδο που έχει παραχωρηθεί από τη μητρόπολη Σύρου, υπάρχει απόφαση του δημοτικού συμβουλίου, αλλά απαιτείται 1 δις, που ο δήμος δεν μπορεί να καλύψει. Έχουμε καθυστερήσει πολύ και αν δεν ολοκληρωθεί σε 5 χρόνια το οικόπεδο θα επιστρέψει στη μητρόπολη.

Για την ώρα, λόγω της αύξησης του αριθμού των μαθητών, πρέπει να εξασφαλίσουμε αίθουσες με ενοικίαση. Δάσκαλοι δεν υπάρχουν. Έχουμε προβλήματα με τις μεταφορές μαθητών.» (Σίφνος)

8.4.4. Απόψεις των προέδρων ΕΠ για το θεσμικό πλαίσιο της συνεργασίας ΣΜ – ΤΑ (12^ο ερώτημα)

Στον πίνακα που ακολουθεί, φαίνεται ο αριθμός των ερωτηθέντων, που συμφωνούν με τις επιμέρους διευκρινιστικές απόψεις που συνόδευαν το ερώτημα.

Πίνακας 8.39.: Επιμέρους απόψεις των προέδρων ΕΠ για το θεσμικό πλαίσιο

Το θεσμικό πλαίσιο:	Αριθμός ερωτηθέντων
1. συμβάλλει στην άμεση και αποτελεσματική συνεργασία Σ.Μ.- Τ.Α.	4 (9)
2. συμβάλλει στην ουσιαστική σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία.	5 (8)
3. αναβαθμίζει το ρόλο της ΤΑ σε θέματα εκπαίδευσης	4 (7)
4. συμβάλλει στην αποκέντρωση των δομών του εκπ/κού μας συστήματος.	4 (7)
5. είναι περιοριστικό.	3 (3)
6. Άλλο: Δεν μπορεί να καλύψει τις ανάγκες της σύγχρονης εκπαίδευσης και κοινωνίας.	3 (1)

* Σε παρένθεση παρουσιάζονται οι αντίστοιχες τιμές για τους δημάρχους.

Όπως φαίνεται στον πίνακα, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων, αντίθετα με τους δημάρχους, δεν θεωρούν το θεσμικό πλαίσιο επαρκές και ικανό να συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων που έθεσε ο νομοθέτης για ανάπτυξη της συνεργασίας Σ.Μ.- Τ.Α., ουσιαστική σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία, αναβάθμιση του ρόλου της ΤΑ σε θέματα εκπαίδευσης, αποκέντρωση των δομών του εκπ/κού μας συστήματος. Προφανώς αυτό σχετίζεται με τη γενικότερη εντύπωση που έχουν σχηματίσει μέσα από την προσωπική τους εμπειρία ως μέλη της Ε.Π., αφού ακόμα και αν δεν το δήλωσαν ρητά οι περισσότεροι υπονόησαν ότι δεν είναι ικανοποιημένοι από τη λειτουργία της Ε.Π. και το ρόλο της και άφησαν να φανεί η απαισιοδοξία τους .

Παρακάτω εκτίθενται οι σχετικές απόψεις του προέδρου της Ε.Π. του δήμου Κοζάνης:

«Το θεσμικό πλαίσιο συμβάλλει στη σύνδεση σχολείου – κοινωνίας, κυρίως μέσα από τους συλλόγους γονέων, αλλά και τους άλλους συλλόγους και εφόσον αξιοποιηθούν τα συλλογικά όργανα.

Στο υπάρχον θεσμικό πλαίσιο, η Τ.Α. ουσιαστικά δεν έχει ρόλο σε θέματα παιδείας και θα έπρεπε να έχει έναν πολύ αυξημένο ρόλο, γιατί είναι ένας καλός εκφραστής των αναγκών της κάθε τοπικής κοινωνίας. Πρέπει η Τ.Α. να έχει λόγο και διευρυμένες αρμοδιότητες. Πρέπει η Τ.Α. σιγά - σιγά να ενταχθεί στη διοικητική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος και αυτό έπρεπε να είχε γίνει με τα πρώτα βήματα της αποκέντρωσης, το 1982....

Το θεσμικό πλαίσιο δεν είναι περιοριστικό. Ό,τι θες να κάνεις μπορείς να το κάνεις.»

Σχετικά με τις διαδικασίες και τα μέτρα που πρέπει να ληφθούν στην πορεία για τη διεύρυνση των αρμοδιοτήτων της ΤΑ σε θέματα παιδείας, ο ίδιος υποστήριξε τα εξής:

«Επειδή πιστεύω ότι το αγόι ζυπνάει τον αγωγιάτη, θα πρέπει να βρίσκουμε συγκεκριμένα θέματα που απασχολούν και αγγίζουν τους ανθρώπους και πάνω σε αυτά να αναπτύσσουμε συγκεκριμένα πιλοτικά προγράμματα σε συγκεκριμένες περιοχές. Μέσα από μια τέτοια διαδικασία θα προκύψουν τα στελέχη, η γνώση, οι πρακτικές, που θα είναι στέρεες. Έτσι περνάς από την πρακτική αντιμετώπιση των συγκεκριμένων στην πιο θεωρητική και προγραμματική μορφή. Όχι από το κέντρο – από πάνω προς τον κόσμο. Τότε αυτά που λέμε δεν αγγίζουν τον κόσμο. Αν λες πρόγραμμα σπουδών φαίνεται ένα βουνό. Αν λες ένα συγκεκριμένο θέμα, που αγγίζει, κινητοποιείς τον κόσμο και βγάζει τρεις στόχους. Θέλει βέβαια και ανθρώπους, που τραβούν μπροστά και εμπυχνώνουν και αφού εντοπιστούν αυτοί εκπαιδεύονται για να λειτουργήσουν πολλαπλασιαστικά. Και μπορείς να βρεις τέτοιους ανθρώπους. Εγώ ξέρω 10 δασκάλους. Πρέπει να τους δώσεις την ευκαιρία και το πλαίσιο να αναπτυχθούν. Θέλει πολύ δουλειά, αλλά τότε έχει βάθος και στερεότητα, όταν υπάρχει πρόγραμμα, μαζικές διαδικασίες – μαζί με την κοινωνία, και όχι φόβος πολιτικού κόστους....

...Οι κοινωνικοί λόγοι έχουν πολύ σημαντικό ρόλο, που προσβλέπουν οι τοπικές κοινωνίες. Και είναι δύσκολο γιατί έχει καλλιερηθεί κακή νοοτροπία, που οδηγεί σε υποβάθμιση και εγκατάλειψη της υπαίθρου για μια θέση στο δημόσιο και μια εργατική κατοικία στην πόλη. Θέλει πολύ δουλειά και βήμα – βήμα με μικρούς στόχους και ενημερώνοντας τις τοπικές κοινωνίες να πάρεις μαζί σου τον κόσμο....

Από την άλλη υπάρχει ανάγκη, προκειμένου να συγκροτηθεί πρόγραμμα και να επιτευχθούν τα κρίσιμα μεγέθη, να συνεργάζονται οι μικροί δήμοι, που μόνοι τους έχουν περιορισμένες δυνατότητες.»

8.4.5. Απόψεις των προέδρων ΕΠ για τη μεταβίβαση γνωμοδοτικής ή αποφασιστικής αρμοδιότητας στους ΟΤΑ σε σχέση με συγκεκριμένα θέματα της οργάνωσης και λειτουργίας των ΣΜ. (13^ο Ερώτημα)

Το ερώτημα συνοδεύεται από τον παρακάτω πίνακα. Οι επιλογές των ερωτηθέντων παρουσιάζονται συγκεντρωτικά.

Πίνακας 8.40.: Απόψεις των προέδρων ΕΠ για τη διεύρυνση αρμοδιοτήτων της ΤΑ σε θέματα παιδείας

Αρμοδιότητες	ΟΧΙ	ΓΝΩ	ΑΠΟ
1. Εξειδίκευση – προσαρμογή – εμπλουτισμός του κεντρικά σχεδιασμένου προγράμματος σε τοπικό επίπεδο	2	6 (9)	4 (4)
2. Καθορισμός αριθμού σχολείων και μεγέθους τους, ίδρυση, κατάργηση ΣΜ		3 (3)	9 (10)
3. Οργάνωση, διοίκηση, λειτουργία ΣΜ	1 (2)	9 (6)	2 (5)
4. Χρηματοδότηση ΣΜ –Επιμερισμός κονδυλίων		2	10(13)
5. Πρόσληψη διδακτικού προσωπικού	2 (3)	7 (4)	3 (6)
6. Πρόσληψη βοηθητικού προσωπικού (καθαρισμός, σίτιση, φύλαξη κ.λπ.)		2	10(13)
7. Κατασκευή σχολικών κτιρίων		3 (1)	9 (12)
8. Επισκευή - συντήρηση, εξοπλισμός, διαχείριση σχολικών κτιρίων		1 (1)	11(12)
9. Επιλογή - χρηματοδότηση διδακτικών βιβλίων και υλικού	2 (1)	8(10)	2 (1)
10. Μεταφορά μαθητών, οργάνωση μαθητικών γευμάτων	(2)	4	8(11)
11. Οργάνωση, λειτουργία ολοήμερου σχολείου		6 (8)	6 (5)
12. Εισαγωγή νέων μορφών εκπαίδευσης (π.χ. τηλεεκπαίδευση μέσω διαδικτύου)	1 (3)	8 (9)	3 (1)
13. Επιμόρφωση και ενημέρωση εκπαιδευτικών	1 (3)	10(8)	1 (2)
14. Επιμόρφωση και ενημέρωση γονέων	2	6 (6)	4 (7)
15. Αξιολόγηση του έργου των ΣΜ	2	8 (8)	2 (5)
16.Επιλογή διευθυντών ΣΜ	2 (2)	8(10)	2 (1)

* Σε παρένθεση παρουσιάζονται οι αντίστοιχες τιμές για τους δημάρχους.

Γενικά παρατηρείται ότι οι ερωτηθέντες στη μεγάλη πλειοψηφία τους επιλέγουν με τον ίδιο τρόπο που επέλεξαν οι δήμαρχοι, αν και είναι ελαφρά πιο συντηρητικοί:

- να έχει η ΤΑ είτε γνωμοδοτική είτε αποφασιστική αρμοδιότητα για όλα τα θέματα,
- την εκχώρηση αποφασιστικής αρμοδιότητας στην ΤΑ για θέματα, στα οποία η σχετική αρμοδιότητα ήδη έχει περάσει στην ΤΑ, όπως «η χρηματοδότηση ΣΜ και ο επιμερισμός των κονδυλίων», «η επισκευή - συντήρηση, εξοπλισμός και διαχείριση των σχολικών κτιρίων» ή για θέματα στα οποία έχει ήδη γνωμοδοτική αρμοδιότητα, όπως «ο καθορισμός αριθμού σχολείων και μεγέθους τους, η ίδρυση - κατάργηση ΣΜ», «η πρόσληψη βοηθητικού προσωπικού (καθαρισμός, траπεζοκόμοι, φύλακες κ.λπ.)» και για θέματα στην αντιμετώπιση των οποίων έχει ήδη εμπλακεί ή ανήκουν στην αρμοδιότητα της ΝΑ, όπως «η κατασκευή σχολικών κτιρίων», «η δωρεάν μεταφορά μαθητών και η οργάνωση μαθητικών γευμάτων»,
- γνωμοδοτική αρμοδιότητα για τα υπόλοιπα θέματα που είτε σχετίζονται άμεσα με την εκπαιδευτική διαδικασία, όπως «η εξειδίκευση – προσαρμογή – εμπλουτισμός του κεντρικά σχεδιασμένου προγράμματος σε τοπικό επίπεδο», «η επιλογή - χρηματοδότηση

διδασκικών βιβλίων και υλικού», «η εισαγωγή νέων μορφών εκπαίδευσης», «η επιμόρφωση και ενημέρωση των εκπαιδευτικών», είτε σχετίζονται με περισσότερο διοικητικές πτυχές, όπως «η αξιολόγηση του έργου των ΣΜ» και «η οργάνωση και λειτουργία των ΣΜ και του ολοήμερου σχολείου».

- Η πιο συντηρητική στάση των προέδρων των Ε.Π. σε σχέση με τους δημάρχους καταγράφεται χαρακτηριστικά στην περίπτωση της αρμοδιότητας για «πρόσληψη διδακτικού προσωπικού». Ενώ στους δημάρχους οι περισσότεροι (6) επιλέγουν την αποφασιστική αρμοδιότητα, 4 επιλέγουν γνωμοδοτική αρμοδιότητα και 3 θεωρούν ότι η ΤΑ δεν πρέπει να εμπλέκεται σε αυτό το θέμα, οι περισσότεροι πρόεδροι (7) επιλέγουν τη γνωμοδοτική αρμοδιότητα, 2 επιλέγουν τη μη εμπλοκή και μόνο 3 επιλέγουν την αποφασιστική αρμοδιότητα..

8.4.6. Απόψεις των προέδρων ΕΠ για τη διαδικασία χρηματοδότησης των ΣΜ (15^ο Ερώτημα)

Σε αυτό το ερώτημα οι απόψεις μοιράστηκαν. Τεκμηριώνοντας την θετική ή αρνητική απάντησή τους οι ερωτηθέντες εντόπισαν τους παρακάτω λόγους:

- Θετικές απαντήσεις:
 - Η ΤΑ έχει άμεση επαφή και γνώση των αναγκών των Σ.Μ. (5 αναφορές)
 - Μέσω ΤΑ παρέχεται η δυνατότητα για διάθεση μεγαλύτερων ποσών όταν υπάρχει ανάγκη. (3 αναφορές)
 - Η διαδικασία χρηματοδότησης τα τελευταία χρόνια βασίζεται σε πιο ορθολογικά κριτήρια. (1 αναφορά)
- Αρνητικές απαντήσεις:
 - Οι διατιθέμενοι πόροι δεν επαρκούν. (6 αναφορές)
 - Η διαδικασία είναι χρονοβόρα και υπάρχουν καθυστερήσεις. (4 αναφορές)
 - Η ΤΑ δεν αποδίδει έγκαιρα και ολόκληρα τα ποσά (τα χρήματα να πιστώνονται απευθείας στις ΣΜ). (3 αναφορές)
 - Τα μέλη της ΕΠ δεν έχουν σχέση με την εκπαίδευση (για τον επιμερισμό των κονδυλίων να λαμβάνονται υπόψη καθοριστικά οι απόψεις όσων γνωρίζουν). (2)
 - Τα κριτήρια επιμερισμού των κονδυλίων από το δήμο δεν είναι ορθολογικά αφού λαμβάνεται υπόψη μόνο ο αριθμός των μαθητών και όχι άλλα όπως βαθμίδα, κατάσταση κτιρίων, τοπικές κλιματικές συνθήκες, βαθμός αξιοποίησης. (1 αναφορά)
 - Δεν εξασφαλίζεται ότι το δημόσιο χρήμα διατίθεται παραγωγικά. Όχι στα κεντρικά καθορισμένα ποσά. Χρηματοδότηση με βάση την αξιοποίηση, απόδοση και τις πραγματικές ανάγκες. (1 αναφορά)

8.5. Ευρήματα περιγραφικής ανάλυσης ανά δήμο

8.5.1. Ο ηγετικός προσανατολισμός των διευθυντών ανά δήμο

Με βάση τις τιμές στην κλίμακα μέτρησης του ηγετικού προσανατολισμού των διευθυντών, υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι του ηγετικού προσανατολισμού των διευθυντών κάθε δήμου της έρευνας, οι οποίοι παρατίθενται στον πίνακα που ακολουθεί. Πρέπει να σημειωθεί ότι η κατάταξη αυτή δεν διαφοροποιείται, αν αντί των μέσων όρων χρησιμοποιηθούν οι διάμεσοι.

Πίνακας 8.41.: Κατανομή μέσων όρων ηγετικού προσανατολισμού των διευθυντών ανά δήμο

<i>Δήμος</i>	<i>Μέσος όρος</i>
1. Άγιος Δημήτριος	38,81
2. Καλλιθέα	<u>40,35</u>
3. Κερατσίνι	<u>40,05</u>
4. Χολαργός	39,17
5. Κοζάνη	<u>40,18</u>
6. Κόρινθος	39,40
7. Σέρβια	<u>42,33</u>
8. Καμβούνια	38,00
9. Βόχα	<u>40,75</u>
10. Φενεός	37,50
11. Κέα	<u>42,67</u>
12. Σίφνος	36,00
Συνολικός Μέσος Όρος	39,87

Όπως φαίνεται στον πίνακα, τους υψηλότερους μέσους εμφανίζουν τρεις από τους έξι μικρούς «καποδιστριακούς» δήμους της έρευνας. Ιδιαίτερα υψηλοί είναι οι μέσοι όροι των διευθυντών των τριών ΣΜ της Κέας και των τεσσάρων ΣΜ της Βόχας. Αντίθετα ιδιαίτερα χαμηλός είναι ο μέσος όρος των τεσσάρων ΣΜ του Φενεού, αλλά και της Σίφνου, ο οποίος αφορά τον ηγετικό προσανατολισμό του διευθυντή της μιας ΣΜ του νησιού.

8.5.2. Το κλίμα συνεργασίας στους δήμους της έρευνας

Μέσα από διαδικασίες που έχουν περιγραφεί στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας και με την επεξεργασία των πρωτογενών δεδομένων της έρευνας, προσδιορίστηκαν οι στάσεις των παραγόντων που εμπλέκονται στη συνεργασία Σ.Μ. - Τ.Α. και το κλίμα συνεργασίας που επικρατεί σε κάθε δήμο, αλλά και για κάθε σχολική μονάδα.

Πρέπει να τονιστεί ότι ο χαρακτηρισμός της στάσης, τόσο σε ατομικό όσο και σε επίπεδο δήμων μόνο σχετική αξία έχει, αφού όπως έχει φανεί από την ανάλυση των απαντήσεων των υποκειμένων της έρευνας στις επιμέρους ερωτήσεις του ερωτηματολογίου και των συνεντεύξεων, γενικά επικρατούν θετικές απόψεις. Ο βασικός λόγος για τον οποίο γίνεται η διάκριση μεταξύ θετικών και αρνητικών στάσεων είναι ο προσδιορισμός του κλίματος συνεργασίας σε κάθε δήμο και η διευκόλυνση της συσχέτισης με άλλες μεταβλητές.

8.5.2.1. Η στάση των διευθυντών απέναντι στη συνεργασία

Όπως έχει ήδη αναφερθεί στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας για τη δημιουργία της σύνθετης μεταβλητής «συνεργατική στάση των διευθυντών» συνδυάστηκαν εννέα (9) ερωτήσεις – προτάσεις σχετικές με το θέμα. Με τη διαδικασία «ανάλυση αξιοπιστίας» του SPSS διαπιστώθηκε ότι η κλίμακα που συνιστούν οι προτάσεις αυτές έχει αρκετά υψηλό συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach $\alpha = 0,72$ (Παράρτημα 3).

Όπως φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί, σε μια κλίμακα που εκτείνεται από 9 έως 36, οι τιμές που προκύπτουν από τα δεδομένα της έρευνας συσσωρεύονται κατά το 63,6% στο διάστημα της κλίμακας από 23 - 30, με μέση τιμή 26,9 και τυπική απόκλιση 3,66 μονάδων. Από την κατανομή αυτή διαπιστώνεται ότι οι ερωτηθέντες διευθυντές έχουν γενικά μια σχετικά θετική στάση απέναντι στη συνεργασία ΣΜ – ΤΑ και τους εμπλεκόμενους σε αυτήν από την πλευρά του δήμου, κάτι που συμφωνεί με διαπιστώσεις που προέκυψαν κατά την ανάλυση των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου.

Πίνακας 8.42.: Κατανομή συχνοτήτων τιμών της κλίμακας μέτρησης της συνεργατικής στάσης των διευθυντών

Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστό %	Στάση
18	1	0,8	–
19	2	1,6	–
20	3	2,3	–
21	2	1,6	–
22	4	3,1	–
23	10	7,8	–
24	7	5,4	–
25	11	8,5	–
26	11	8,5	–
27	10	7,8	+
28	11	8,5	+

29	13	10,1	+
30	9	7,0	+
31	5	3,9	+
32	7	5,4	+
33	5	3,9	+
34	1	0,8	+
35	1	0,8	+
Σύνολο	113	87,6	
missing	16	12,4	
Μέσος όρος: 26,9			

Για τον προσδιορισμό της στάσης κάθε διευθυντή ή των διευθυντών κάθε δήμου, ως θετικής ή αρνητικής, και προκειμένου να προσδιοριστεί το κλίμα συνεργασίας σε κάθε δήμο και να διευκολυνθεί η συσχέτιση της συνεργατικής τους στάσης με άλλες μεταβλητές της παρούσας έρευνας, λήφθηκε υπόψη η κατανομή των περιπτώσεων στα δύο διαστήματα, στα οποία χωρίζεται η κλίμακα, με βάση το μέσο όρο του συνόλου των περιπτώσεων.

Οι ερωτηθέντες, των οποίων το αποτέλεσμα της μέτρησης είναι ίσο η μεγαλύτερο του μέσου όρου θεωρούνται ότι έχουν θετική στάση, ενώ αρνητική στάση θεωρούνται ότι έχουν αυτοί, των οποίων το αποτέλεσμα της μέτρησης είναι μικρότερο από το μέσο όρο. Το ίδιο ισχύει και για τους μέσους όρους της βαθμολογίας των διευθυντών σε κάθε δήμο.

Πίνακας 8.43.: Κατανομή διευθυντών ως προς τη συνεργατική στάση

Στάση	Συχνότητα	Ποσοστό %
1. Αρνητική	51	39,5
2. Θετική	62	48,1
Σύνολο	113	87,6

Στον πίνακα 8.43 φαίνεται η κατανομή των διευθυντών ως προς τη θετική ή αρνητική συνεργατική τους στάση. Πρέπει να σημειωθεί ότι τα στοιχεία αφορούν το 86,8 των ερωτηθέντων, αφού υπήρξαν 17 περιπτώσεις (13,2%), στις οποίες, λόγω έλλειψης στοιχείων σε επιμέρους ερωτήσεις, δεν έχει υπολογιστεί η συνεργατική τους στάση.

Στον πίνακα 8.44 εμφανίζεται η κατανομή των μέσων όρων της συνεργατικής στάσης των διευθυντών σε κάθε δήμο.

Πίνακας 8.44.: Κατανομή μέσων όρων της συνεργατικής στάσης των διευθυντών ανά δήμο

Δήμος	Μέσος όρος	Στάση
1. Άγιος Δημήτριος	27,1	+
2. Καλλιθέα	27,2	+
3. Κερατσίνι	28,1	+
4. Χολαργός	26,7	-
5. Κοζάνη	26,9	+
6. Κόρινθος	24,9	-

7. Σέρβια	28,2	+
8. Καμβούνια	29,3	+
9. Βόχα	26,5	-
10. Φενεός	24,8	-
11. Κέα	27,5	+
12. Σίφνος	24,0	-
Μέσος όρος	26,9	

Με βάση το μέσο όρο του συνόλου των περιπτώσεων (μ.ο.= 26,9) θετική θεωρείται η στάση των διευθυντών στους δήμους Αγίου Δημητρίου, Καλλιθέας, Κερατσινίου,

Κοζάνης, Σερβίων, Καμβουνίων, Κέας, ενώ σε αρνητική στάση αντιστοιχεί ο μέσος όρος των στάσεων των διευθυντών στους δήμους Χολαργού, Κορίνθου, Βόχας, Φενεού, Κέας.

8.5.2.2. Η στάση των δημάρχων απέναντι στη συνεργασία

Όπως έχει ήδη αναφερθεί στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας για τον προσδιορισμό της στάσης των δημάρχων, κατ' αναλογία της διαδικασίας που ακολουθήθηκε για τους διευθυντές, συνδυάστηκαν οκτώ (8) ερωτήσεις – προτάσεις σχετικές με το θέμα και αντίστοιχες με εκείνες των διευθυντών και δημιουργήθηκε η σύνθετη μεταβλητή «συνεργατική στάση των δημάρχων». Στον πίνακα που ακολουθεί εμφανίζονται οι επιμέρους απόψεις των ερωτηθέντων και η συνολική τους βαθμολογία, που αντιπροσωπεύει τη στάση τους. Με βάση το μέσο όρο των βαθμολογιών τους, ο οποίος είναι 24, διακρίνεται η στάση των ερωτηθέντων σε θετική ή αρνητική.

Πίνακας 8.45. Στάση δημάρχων απέναντι στη συνεργασία ΣΜ - ΤΑ

Απόψεις δημάρχων	1**	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Βαθμός ικανοποίησης από τη συνεργασία ΣΜ-ΤΑ	4	3	3	3	-	2	3	2	3	3	4	4
Βαθμός συμβολής της συνεργασίας στην αποτελεσματική λειτουργία των Σ.Μ.	4	3	4	4	-	3	3	2	3	3	4	3
Δυνατότητα συμβολής της συνεργασίας στην αποτελεσματική λειτουργία των Σ.Μ.	4	4	4	4	-	3	4	4	4	4	4	3
Ικανότητες διευθυντών στην επικοινωνία	3	3	2	3	-	2	2	1	3	3	3	4
Ικανότητες των διευθυντών στη συνεργασία	3	3	2	3	-	2	2	1	3	3	3	4
Διάθεση των διευθυντών να κρατούν το σχολείο ανοικτό στην κοινωνία	3	3	3	4	-	2	3	1	3	2	2	4
Ρόλος των διευθυντών στη σχετικά αναβαθμισμένη λειτουργία των σχολείων	3	4	4	4	-	4	2	2	3	2	2	2
Κουλτούρα, κλίμα συνεργασίας	4	4	4	0	-	4	4	4	0	0	4	4
Σύνολο	<u>28</u>	<u>27</u>	<u>26</u>	<u>25</u>	*	22	23	17	22	20	<u>26</u>	<u>28</u>

- Ο μέσος όρος των στάσεων είναι 24. Άνω του μέσου όρου βρίσκονται οι περιπτώσεις, των οποίων το σύνολο είναι υπογραμμισμένο.

* Πολλές από τις ερωτήσεις που προσδιορίζουν τη στάση δεν υποβλήθηκαν στο δήμαρχο Κοζάνης.

** Οι αριθμοί στον πίνακα αντιστοιχούν στους δήμους ως εξής: 1. Άγιος Δημήτριος, 2. Καλλιθέα, 3. Κερατσίνι, 4. Χολαργός, 5. Κοζάνη, 6. Κόρινθος, 7. Σέρβια, 8.Καμβούνια, 9. Βόχα, 10.Φενεός, 11. Κέα, 12. Σίφνος

8.5.2.3. Η στάση των προέδρων Ε.Π. απέναντι στη συνεργασία

Για τον προσδιορισμό της στάσης των προέδρων των Ε.Π. συνδυάστηκαν (8) ερωτήσεις – προτάσεις σχετικές με το θέμα, οι οποίες είναι οι ίδιες με αυτές που εξετάστηκαν και στην περίπτωση των δημάρχων, αλλά και σε μεγάλο βαθμό με αυτές των διευθυντών, ώστε να είναι συγκρίσιμα τα αποτελέσματα.

Στον πίνακα 8.46 εμφανίζονται οι επιμέρους απόψεις των ερωτηθέντων και η συνολική τους βαθμολογία, που αντιπροσωπεύει τη στάση τους. Με βάση το μέσο όρο των βαθμολογιών τους, που είναι 22,9, διακρίνεται η στάση των ερωτηθέντων σε θετική ή αρνητική.

Πίνακας 8.46. Στάση των προέδρων Ε.Π. απέναντι στη συνεργασία ΣΜ - ΤΑ

Απόψεις προέδρων ΕΠ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Βαθμός ικανοποίησης από τη συνεργασία ΣΜ-ΤΑ	4	4	3	4	3	4	4	1	3	3	3	3
Βαθμός συμβολής της συνεργασίας στην αποτελεσματική λειτουργία των Σ.Μ.	4	4	4	4	4	3	4	2	3	3	4	4
Δυνατότητα συμβολής της συνεργασίας στην αποτελεσματική λειτουργία των Σ.Μ.	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4
Ικανότητες διευθυντών στην επικοινωνία	4	4	3	-	3	2	3	-	3	2	4	3
Ικανότητες των διευθυντών στη συνεργασία	4	4	3	4	3	2	4	-	-	3	4	3
Διάθεση των διευθυντών να κρατούν το σχολείο ανοικτό στην κοινωνία	4	3	3	3	3	2	4	-	-	3	2	4
Ρόλος των διευθυντών στη σχετικά αναβαθμισμένη λειτουργία των ΣΜ	3	2	3	2	1	3	2	2	1	1	1	2
Κουλτούρα, κλίμα συνεργασίας	4	0	4	4	4	0	4	4	0	0	0	4
Σύνολο	<u>31</u>	<u>25</u>	<u>27</u>	<u>25</u>	<u>25</u>	<u>20</u>	<u>29</u>	12	13	19	22	<u>27</u>

- Οι αριθμοί στον πίνακα αντιστοιχούν στους δήμους ως εξής: 1. Αγ. Δημήτριος, 2. Καλλιθέα, 3. Κερατσίνι, 4. Χολαργός, 5. Κοζάνη, 6. Κόρινθος, 7. Σέρβια, 8.Καμβούνια, 9. Βόχα, 10.Φενεός, 11. Κέα, 12. Σίφνος
 - Ο μέσος όρος των στάσεων είναι 22,9. Άνω του μέσου όρου βρίσκονται οι περιπτώσεις, των οποίων το σύνολο είναι υπογραμμισμένο.

Από τη σύγκριση των μέσων όρων των τριών ομάδων υποκειμένων της έρευνας προκύπτει ότι την πιο θετική στάση έχουν οι δήμαρχοι, ενώ πιο επιφυλακτικοί είναι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων⁴⁵. Η διαφοροποίηση αυτή προφανώς σχετίζεται με το

⁴⁵ Για τη σύγκριση πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι ο βαθμός των διευθυντών προκύπτει από 9 ερωτήσεις – προτάσεις, ενώ των δημάρχων και προέδρων από 8. Με αναγωγή της βαθμολογίας τους κατ' αναλογίαν στις 12 ερωτήσεις προκύπτουν οι παρακάτω μέσοι όροι: α)Διευθυντές 26,9, β)Δήμαρχοι 27,0, γ)Πρόεδροι Ε.Π. 25,8.

διαφορετικό ρόλο που έχει, και συνακόλουθα, τη διαφορετική οπτική γωνία υπό την οποία βλέπει η κάθε κατηγορία υποκειμένων την ίδια κατάσταση.

8.5.2.4. Το κλίμα συνεργασίας στους Δήμους

Όπως έχει περιγραφεί στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας με το συνδυασμό των στάσεων των εμπλεκόμενων στη συνεργασία προσδιορίστηκε ο τύπος κλίματος συνεργασίας, που επικρατεί σε καθένα από τους δήμους της έρευνας. Οι επιμέρους στάσεις των εμπλεκόμενων και το αντίστοιχο κλίμα παρουσιάζονται στον πίνακα 8.47.

Πίνακας 8.47.: Το κλίμα συνεργασίας στους Δήμους

Δήμος	Στάση παραγόντων συνεργασίας			Τύπος κλίματος
	Διευθυντές	Δήμαρχος	Πρόεδρος ΕΠ	
1. Άγιος Δημήτριος	+	+	+	Ανοικτό – θετικό
2. Καλλιθέα	+	+	+	Ανοικτό – θετικό
3. Κερατσίνι	+	+	+	Ανοικτό – θετικό
4. Χολαργός	–	+	+	Σχετικά θετικό
5. Κοζάνη	+	*	+	Ανοικτό - θετικό
6. Κόρινθος	–	–	–	Κλειστό – αρνητικό
7. Σέρβια	+	–	+	Σχετικά θετικό
8. Καμβούνια	+	–	–	Σχετικά αρνητικό
9. Βόχα	–	–	–	Κλειστό – αρνητικό
10. Φενεός	–	–	–	Κλειστό – αρνητικό
11. Κέα	+	+	–	Σχετικά θετικό
12. Σίφνος	–	+	+	Σχετικά θετικό

Όπως φαίνεται στον πίνακα τρεις (4) από τους δώδεκα (12) δήμους της έρευνας έχουν ανοικτό - θετικό κλίμα συνεργασίας, τέσσερις (4) έχουν σχετικά θετικό κλίμα, ένας (1) σχετικά αρνητικό και τρεις (3) κλειστό – αρνητικό. Αξιοσημείωτο είναι ότι ανοικτό – θετικό κλίμα έχουν οι τρεις από τους τέσσερις δήμους της πρωτεύουσας (και ο τέταρτος έχει σχετικά θετικό κλίμα), ενώ κλειστό αρνητικό κλίμα εμφανίζεται στους τρεις δήμους του νομού Κορινθίας.

Σημειώνεται ότι στην ίδια κατάταξη κατέληξε και άλλη διαδικασία, σύμφωνα με την οποία πρώτα προσδιορίστηκε το κλίμα κάθε σχολικής μονάδας, ανακωδικοποιήθηκε σε κλίμακα από 1 (κλειστό – αρνητικό) έως 4 (ανοικτό θετικό) και προέκυψε από στατιστική επεξεργασία ο μέσος όρος του κλίματος για κάθε δήμο. Το διάστημα, που ορίζεται από τις ακραίες τιμές των μέσων όρων των δήμων (1,3 – 3,64), διαιρέθηκε σε τέσσερα ίσα διαστήματα και με βάση τον γενικό μέσο όρο οι δήμοι κατατάχτηκαν ως εξής:

Πίνακας 8.48.: Κατανομή δήμων στους τύπους κλίματος συνεργασίας

Διάστημα	Δήμοι	Κλίμα
1,3 έως 1,89	Κόρινθος (1,3), Βόχα (1,5), Φενεός (1,5)	Κλειστό - αρνητικό
1,9 έως 2,47	Καμβούνια (2,0)	Σχετικά κλειστό
2,48 έως 3,55	Κέα (2,5), Σίφνος (3,0)*, Σέρβια (2,6)	Σχετικά θετικό
3,06 έως 3,64	Άγιος Δημήτριος (3,5), Καλλιθέα (3,64), Κερατσίνι (3,6), Χολαργός (3,5), Κοζάνη (3,53)	Ανοικτό - θετικό
Μέσος όρος	2,99	

* Υπογραμμισμένοι είναι οι μέσοι όροι των δήμων που βρίσκονται πάνω από το γενικό μέσο όρο.

Όπως προκύπτει από τη σύγκριση των δυο πινάκων, η κατάταξη των δήμων είναι η ίδια με εξαίρεση το δήμο Χολαργού, ο οποίος με τη δεύτερη διαδικασία εμφανίζεται να έχει ανοικτό – θετικό κλίμα, ενώ με την πρώτη εμφανιζόταν να έχει σχετικά θετικό.

8.5.3. Εμπλουτισμός της σχολικής ζωής στους δήμους της έρευνας

Τα βασικά στοιχεία σχετικά με τον εμπλουτισμό της σχολικής ζωής σε κάθε δήμο της έρευνας παρουσιάζονται στους τρεις πίνακες που ακολουθούν.

Πίνακας 8.49.: Μέσος αριθμός δράσεων ανά ΣΜ σε κάθε δήμο

Δήμος	Μέσος όρος δράσεων ανά ΣΜ			Πολύπλευρη στήριξη: M.O. τρόπων στήριξης / δράση
	Με στήριξη	Γενικά	% στήριξης	
1. Άγιος Δημήτριος	3,1667	6,6111	47,90	1,18
2. Καλλιθέα	4,3600	8,2400	52,91	1,18
3. Κερατσίνι	4,3043	6,7826	63,46	1,17
4. Χολαργός	2,6667	6,00	44,45	1,08
5. Κοζάνη	3,6316	6,5263	55,65	1,43
6. Κόρινθος	2,1765	5,3529	40,66	1,28
7. Σέρβια	4,50	7,6667	58,70	1,20
8. Καμβούνια	3,6667	7,00	52,38	1,87
9. Βόχα	2,25	6,50	34,62	1,11
10. Φενεός	1,00	4,75	21,05	1,33
11. Κέα	5,6667	6,3333	89,47	1,70
12. Σίφνος	6	6	100,00	1,0
Συνολικός μέσος όρος	3,5736	6,7364	53,05	1,2561

Στον πίνακα 8.49 παρουσιάζονται οι τιμές των μέσων όρων των δράσεων με στήριξη από την ΤΑ και των δράσεων ανεξαρτήτως στήριξης, που αναπτύχθηκαν ανά ΣΜ, σε κάθε έναν από τους δήμους της έρευνας, καθώς και το ποσοστό των δράσεων που είχαν έστω και μια μορφή στήριξης, στο σύνολο των δράσεων που αναπτύχθηκαν σε κάθε ΣΜ.

Πίνακας 8.50. : Ποσοστό ΣΜ που ανέπτυξαν κάθε δράση, ανά δήμο

Δήμος	Ποσοστό ΣΜ που έκαναν κάθε δράση, ανά δήμο									
	1**	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Αγ. Δημήτριος ΣΜ: 18	72,2* 30,7	77,8 21,5	61,1 72,7	61,1 36,3	66,7 50,0	61,1 72,7	66,7 50,0	38,9 0,0	88,9 81,2	66,7 41,7
2. Καλλιθέα ΣΜ: 25	64,0 37,5	92,0 26,1	72,0 38,9	72,0 61,1	88,0 86,4	92,0 52,2	84,0 61,9	76,0 5,3	100,0 96,0	84,0 47,6
3. Κερατσίνι ΣΜ: 23	91,3 47,6	91,3 52,4	60,9 71,4	34,8 50,0	65,2 53,4	78,3 94,4	47,8 63,6	39,1 0,0	91,3 95,3	78,3 66,7
4. Χολαργός ΣΜ: 6	83,3 40,0	100,0 50,0	50,0 33,3	33,3 50,0	66,7 100,0	66,7 50,0	50,0 0,0	50,0 0,0	50,0 100,0	50,0 0,0
5. Κοζάνη ΣΜ: 19	79,0 66,6	57,9 0,0	73,7 92,8	42,1 50,0	52,6 30,0	84,2 93,8	52,6 10,0	52,6 20,0	94,7 94,5	63,2 33,3
6. Κόρινθος ΣΜ: 17	52,9 22,3	82,4 35,7	52,9 66,7	35,3 50,0	58,8 50,0	58,8 30,1	35,3 16,7	35,3 0,0	82,4 85,7	41,2 0,0
7. Σέρβια ΣΜ: 6	100,0 66,7	100,0 33,3	83,3 100,0	33,3 0,0	66,7 75,0	100,0 83,3	50,0 0,0	66,7 0,0	100,0 83,3	66,7 75,0
8. Καμβούνια ΣΜ: 3	100,0 0,0	66,7 0,0	100,0 100,0	33,3 0,0	100,0 66,7	66,7 100,0	33,3 0,0	33,3 0,0	100,0 66,7	66,7 100,0
9. Βόχα ΣΜ: 4	100,0 25,0	75,0 0,0	75,0 66,6	25,0 0,0	75,0 33,3	75,0 0,0	25,0 0,0	75,0 33,3	75,0 100,0	50,0 50,0
10. Φενεός ΣΜ: 4	50,0 0,0	100,0 25,0	25,0 0,0	25,0 0,0	50,0 0,0	25,0 0,0	25,0 0,0	25,0 0,0	100,0 75,0	50,0 0,0
11. Κέα ΣΜ: 3	100,0 66,7	66,7 50,0	33,3 100,0	33,3 100,0	66,7 100,0	66,7 100,0	33,3 100,0	33,3 100,0	100,0 100,0	100,0 100,0
12. Σίφνος ΣΜ: 1	100,0 100,0	100,0 100,0	100,0 100,0	- -	- -	- -	- -	100,0 100,0	100,0 100,0	100,0 100,0
Σύνολο	76,0 42,9	82,9 30,8	64,3 68,7	45,7 47,5	67,4 60,9	74,4 68,8	54,3 41,4	50,4 9,2	90,7 90,6	67,4 47,1

* Από τις τιμές που υπάρχουν σε κάθε κελί η πρώτη αφορά το ποσοστό των ΣΜ που ανέπτυξαν τη δραστηριότητα, ενώ η δεύτερη το ποσοστό των ΣΜ που είχαν στήριξη σε σχέση με τις ΣΜ που ανέπτυξαν τη δραστηριότητα

** Οι αριθμοί στον πίνακα αντιστοιχούν στις δραστηριότητες εμπλουτισμού ως εξής: 1. Καινοτόμα προγράμματα (Ευέλικτη Ζώνη, Περιβαλλοντικά, κ.ά.), 2. Λειτουργία ολοήμερου, 3. Δράσεις στην τοπική κοινωνία (δενδροφύτευση, καθαρισμός ακτών κ.ά.), 4. Εκπ/κά Προγ/τα με πρωτοβουλία του Δήμου, 5. Εκπ/κές δραστηριότητες εκτός προγ/ματος(χοροί, Η/Υ, μουσικήκ.ά.), 6. Συμμετοχή σε εορταστικές εκδηλώσεις (π.χ. αποκριάτικα έθιμα), 7. Επιμόρφωση γονέων, 8. Ενδοσχολική επιμόρφωση εκπ/κών, 9. Αισθητικές - λειτουργικές παρεμβάσεις στο κτίριο και τον περιβάλλοντα χώρο, 10. Προμήθεια εξοπλισμού (εποπτικά κ.ά.), βιβλίων για τη βιβλιοθήκη.

Στον προηγούμενο πίνακα 8.50 παρουσιάζονται τα ποσοστά των ΣΜ κάθε δήμου που ανέπτυξαν κάθε μια από τις 10 δραστηριότητες του ερωτηματολογίου, καθώς και το ποσοστό των ΣΜ που είχαν στήριξη, σε σχέση με το σύνολο των ΣΜ που ανέπτυξαν τη δραστηριότητα.

Στον πίνακα 8.51 παρουσιάζονται οι μέσοι αριθμοί των δράσεων που ενισχύθηκαν σε κάθε δήμο με τον κάθε έναν από τους τρόπους στήριξης που αναφέρονται στο ερωτηματολόγιο.

Πίνακας 8.51.: Μέσοι όροι δράσεων που ενισχύθηκαν με κάθε ένα τρόπο, ανά ΣΜ σε κάθε δήμο

	Επιχορήγηση	Διάθεση προσωπικού	Διάθεση εξοπλισμού	Διάθεση κτιρίων- χώρων	Ηθική στήριξη - επιβράβευση
1. Άγιος Δημήτριος	0,72	1,28	0,89	0,61	0,39
2. Καλλιθέα	1,04	2,28	0,84	0,24	0,88
3. Κερατσίνι	1,61	1,43	0,83	0,30	1,26
4. Χολαργός	1,0	1,33	0,5	0,0	0,0
5. Κοζάνη	0,79	1,84	1,11	0,37	1,47
6. Κόρινθος	0,65	1,12	0,59	0,41	0,24
7. Σέρβια	0,67	1,33	0,83	0,83	1,67
8. Καμβούνια	1,67	2,33	2,0	0,67	1,33
9. Βόχα	1,25	0,5	0,5	0,0	0,25
10. Φενεός	1,0	0,25	0,0	0,0	0,0
11. Κέα	3,33	1,33	2,0	1,67	3,33
12. Σίφνος	5,0	0,0	0,0	0,0	1,0
Μέσος όρος δράσεων ανά ΣΜ	1,09	1,53	0,85	0,39	0,90

Όπως φαίνεται στον πίνακα 8.49, σε 10 από τους 12 δήμους της έρευνας αναπτύχθηκαν κατά μέσο όρο τουλάχιστον 6 δράσεις ανά ΣΜ, ενώ σε 8 από τους 12 δόθηκε κάποιας μορφής στήριξη κατά μέσο όρο τουλάχιστον σε 3 δράσεις. Είναι αξιοσημείωτο ότι το υψηλότερο επίπεδο στήριξης καταγράφεται στους δυο νησιωτικούς δήμους της έρευνας, ενώ το χαμηλότερο επίπεδο στήριξης καταγράφεται στους δήμους που ανήκουν στο νομό Κορινθίας.

Ο πίνακας 8.51 παρέχει μια πρώτη εικόνα των διαφορετικών πολιτικών στήριξης των ΣΜ που ακολουθούν οι δήμοι. Παρατηρείται ότι η πλειονότητα των μικρών καποδιστριακών δήμων επιλέγουν σε μεγάλο βαθμό (4 από τους 6 άνω του μέσου όρου) να στηρίζουν δράσεις των ΣΜ κατά πρώτο λόγο με επιχορήγηση ή με ηθική επιβράβευση και κατά δεύτερο λόγο με διάθεση κτιρίων και χώρων, ενώ οι μεγάλοι

δήμοι τόσο στην πρωτεύουσα όσο και στην επαρχία στηρίζουν τις δράσεις των ΣΜ κυρίως με διάθεση προσωπικού.

Με βάση τα στοιχεία των παραπάνω πινάκων προκύπτουν τα ακόλουθα ευρήματα για τους δήμους της έρευνας:

- Στο δήμο Αγίου Δημητρίου γενικά αναπτύχθηκαν λιγότερες (6,61) δράσεις ανά ΣΜ του δήμου, σε σχέση με το μέσο όρο των δράσεων ανά ΣΜ στο σύνολο του δείγματος (6,74). Αισθητά μικρότερος του μέσου όρου ήταν ο βαθμός στήριξης των δράσεων, αφού στηρίχθηκαν 3,17 δράσεις (47,9% του συνόλου των δράσεων), έναντι 3,57 του μέσου όρου (53,05% του συνόλου των δράσεων), αλλά και ο βαθμός πολύπλευρης στήριξης, με βάση τον οποίο φαίνεται ότι κατά μέσο όρο ανά στηριγμένη δράση χρησιμοποιήθηκαν από την ΤΑ 1,18 τρόποι στήριξης, έναντι 1,26 του μέσου όρου.

Σε σχέση με τις επιμέρους δράσεις η κατάσταση στο δήμο Αγίου Δημητρίου παρουσιάζει μικρότερες διακυμάνσεις στις διαφοροποιήσεις μεταξύ επιμέρους δράσεων, αφού εκτός της «ενδοσχολικής επιμόρφωσης» όλες οι άλλες δράσεις έχουν γίνει από ΣΜ που αντιπροσωπεύουν ποσοστό άνω του 60,0%. Οι περισσότερες δράσεις αναπτύχθηκαν σε βαθμό λίγο μικρότερο από αυτόν του μέσου όρου όλων των δήμων της έρευνας. Θετική διαφορά σε σχέση με το μέσο όρο παρουσιάζεται στο μεγαλύτερο βαθμό ανάπτυξης των δράσεων «εκπαιδευτικά προγράμματα με πρωτοβουλία του δήμου» (61,1%) και «επιμόρφωση γονέων» (66,7%). Ακόμα, επαληθεύεται η γενικότερη τάση για μειωμένη ανάπτυξη της δράσης «ενδοσχολική επιμόρφωση εκπαιδευτικών».

Στο δήμο Αγίου Δημητρίου στηρίχθηκαν σε βαθμό μεγαλύτερο του μέσου όρου οι «δράσεις στην τοπική κοινωνία» (72,7% των σχετικών δράσεων που ανέπτυξαν οι ΣΜ), η «συμμετοχή σε εορταστικές εκδηλώσεις» (72,7%) και η «επιμόρφωση γονέων» (50,0%). Ιδιαίτερα μειωμένη ήταν η στήριξη «καινοτόμων προγραμμάτων» και «λειτουργίας ολόημερου», ενώ μηδενική ήταν η στήριξη της «ενδοσχολικής επιμόρφωσης».

Ως προς τους τρόπους στήριξης των δράσεων, στον Άγιο Δημήτριο συγκριτικά με το μέσο όρο παρουσιάζονται σημαντικά λιγότερες δράσεις ανά ΣΜ, οι οποίες στηρίχθηκαν με επιχορήγηση ή με ηθική στήριξη, αλλά και με διάθεση προσωπικού, ενώ παρουσιάζονται περισσότερες δράσεις που στηρίχθηκαν με διάθεση κτιρίων ή χώρων και εξοπλισμού.

- Στο δήμο Καλλιθέας γενικά αναπτύχθηκαν οι περισσότερες δράσεις (8,24) ανά ΣΜ από κάθε άλλο δήμο του δείγματος, ενώ στηρίχθηκαν επίσης πολλές δράσεις (4,36) ανά ΣΜ, οι οποίες όμως, λόγω του μεγάλου αριθμού δράσεων ανά ΣΜ ανεξαρτήτως στήριξης, διαμόρφωσαν ένα βαθμό στήριξης (52,9% του συνόλου των δράσεων που αναπτύχθηκαν) ελαφρά μικρότερο του μέσου όρου (53,05%). Μικρότερος του μέσου όρου ήταν και ο βαθμός πολύπλευρης στήριξης, με βάση τον οποίο φαίνεται ότι κατά μέσο όρο ανά στηριγμένη δράση χρησιμοποιήθηκαν από την ΤΑ 1,18 τρόποι στήριξης,

έναντι 1,26 του μέσου όρου. Αν ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι πρόκειται για ένα μεγάλο δήμο με πολλές ΣΜ, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι στο δήμο Καλλιθέας το επίπεδο εμπλουτισμού και στήριξης των δράσεων των ΣΜ είναι από τα υψηλότερα.

Όσον αφορά τις επιμέρους δράσεις, στην Καλλιθέα αναπτύχθηκαν σε υψηλό βαθμό όλες οι δράσεις και κυρίως «αισθητικές - λειτουργικές παρεμβάσεις στο κτίριο και τον περιβάλλοντα χώρο» (100,0% των ΣΜ), «συμμετοχή σε εορταστικές εκδηλώσεις» και «λειτουργία ολοήμερου» (92,0%). Επίσης, μεγαλύτερη ανάπτυξη σε σχέση με το μέσο όρο του συνόλου, παρουσίασαν δράσεις όπως «λειτουργία ολοήμερου», «επιμόρφωση γονέων» και «ενδοσχολική επιμόρφωση». Μικρότερη ανάπτυξη από τα μέσο όρο παρουσίασε η δράση «καινοτόμα προγράμματα».

Στήριξη σε βαθμό μεγαλύτερο από το μέσο όρο δόθηκε στις «αισθητικές - λειτουργικές παρεμβάσεις στο κτίριο και τον περιβάλλοντα χώρο», στις «εκπαιδευτικές δραστηριότητες εκτός προγράμματος», στην «επιμόρφωση γονέων» και στην «προμήθεια εξοπλισμού», ενώ όλες οι άλλες δραστηριότητες ενισχύθηκαν σε μικρότερο βαθμό από το μέσο όρο.

Ως προς τους τρόπους στήριξης των δράσεων, στην Καλλιθέα συγκριτικά με το μέσο όρο παρουσιάζονται σημαντικά λιγότερες δράσεις ανά ΣΜ, οι οποίες στηρίχθηκαν με διάθεση κτιρίων ή χώρων. Σε βαθμό μικρότερο του μέσου όρου αξιοποιήθηκαν και οι υπόλοιποι τρόποι στήριξης εκτός της διάθεσης προσωπικού που αποτέλεσε τον κύριο τρόπο στήριξης των δράσεων των ΣΜ στην Καλλιθέα.

• Στο δήμο Κερατσινίου γενικά αναπτύχθηκαν λίγο περισσότερες δράσεις (6,78) ανά ΣΜ σε σχέση με το μέσο όρο, ενώ και το επίπεδο στήριξης ήταν από τα υψηλότερα, αφού στηρίχθηκαν (4,30) δράσεις ανά ΣΜ, διαμορφώνοντας ένα βαθμό στήριξης (63,5% του συνόλου των δράσεων που αναπτύχθηκαν) από τους υψηλότερους του δείγματος και τον υψηλότερο ανάμεσα στους μεγάλους δήμους. Μικρότερος του μέσου όρου ήταν ο βαθμός πολύπλευρης στήριξης, με βάση τον οποίο φαίνεται ότι κατά μέσο όρο ανά στηριγμένη δράση χρησιμοποιήθηκαν στην Καλλιθέα 1,17 τρόποι στήριξης, έναντι 1,26 του μέσου όρου. Αν ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι πρόκειται για ένα μεγάλο δήμο με πολλές ΣΜ, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι στο δήμο Κερατσινίου το επίπεδο εμπλουτισμού και στήριξης των δράσεων των ΣΜ είναι από τα υψηλότερα.

Όσον αφορά τις επιμέρους δράσεις, στο Κερατσίνι αναπτύχθηκαν σε βαθμό σημαντικά υψηλότερο του μέσου όρου και με υψηλότερο του μέσου όρου επίπεδο στήριξης οι δράσεις «καινοτόμα προγράμματα» (91,3%), «λειτουργία ολοήμερου» (91,30%), «συμμετοχή σε εορταστικές εκδηλώσεις» (78,3%), «αισθητικές - λειτουργικές παρεμβάσεις στο κτίριο και τον περιβάλλοντα χώρο» (91,3%) και «προμήθεια εξοπλισμού» (78,3%). Σχετικά υψηλό επίπεδο στήριξης είχαν και όλες οι άλλες δράσεις εκτός της «ενδοσχολικής επιμόρφωσης» που είχε μηδενική στήριξη.

Ως προς τους τρόπους στήριξης των δράσεων, στο Κερατσίνι, συγκριτικά με το μέσο όρο, παρουσιάζονται ελαφρά λιγότερες δράσεις ανά ΣΜ, οι οποίες στηρίχθηκαν με διάθεση προσωπικού, εξοπλισμού, κτιρίων ή χώρων, ενώ παρουσιάζονται σημαντικά περισσότερες δράσεις που στηρίχθηκαν με επιχορήγηση και ηθική στήριξη.

- Στο δήμο Χολαργού γενικά αναπτύχθηκαν λιγότερες δράσεις (6,00) ανά ΣΜ του δήμου, από το μέσο όρο των δράσεων ανά ΣΜ στο σύνολο του δείγματος (6,74). Αισθητά μικρότερος του μέσου όρου ήταν ο μέσος αριθμός στηριγμένων από το δήμο δράσεων και ο βαθμός στήριξης των δράσεων, αφού στηρίχθηκαν 2,67 δράσεις (44,5% του συνόλου των δράσεων), έναντι 3,57 του μέσου όρου (53,05% του συνόλου των δράσεων). Αισθητά μικρότερος του μέσου όρου ήταν επίσης ο βαθμός πολύπλευρης στήριξης, με βάση τον οποίο φαίνεται ότι κατά μέσο όρο ανά στηριγμένη δράση χρησιμοποιήθηκαν στο δήμο Χολαργού 1,08 τρόποι στήριξης, έναντι 1,26 του μέσου όρου.

Όσον αφορά τις επιμέρους δράσεις, στο Χολαργό αναπτύχθηκαν σε υψηλό βαθμό μόνο οι δράσεις «καινοτόμα προγράμματα» (83,3%), η οποία όμως στηρίχθηκε από το δήμο σε μικρότερο βαθμό (40,0%) από το μέσο όρο στήριξης, και «λειτουργία ολοήμερου» (100,0), η οποία είχε και σχετικά υψηλό βαθμό στήριξης (50,0%). Οι υπόλοιπες δράσεις αναπτύχθηκαν σε βαθμό λίγο μικρότερο από αυτόν του μέσου όρου των δήμων.

Στο δήμο Χολαργού υπήρξε απόλυτη (100,0%) στήριξη όσων ΣΜ ανέπτυξαν «εκπαιδευτικές δραστηριότητες εκτός προγράμματος» και «αισθητικές - λειτουργικές παρεμβάσεις στο κτίριο και τον περιβάλλοντα χώρο». Επίσης σε βαθμό μεγαλύτερο από το μέσο όρο δόθηκε στήριξη στη «λειτουργία ολοήμερου» (50,0%) και στα «εκπαιδευτικά προγράμματα με πρωτοβουλία του δήμου» (50,0%). Μηδενική στήριξη δόθηκε για την ανάπτυξη προγραμμάτων «επιμόρφωσης γονέων», «ενδοσχολικής επιμόρφωσης» και για την «προμήθεια εξοπλισμού».

Ως προς τους τρόπους στήριξης των δράσεων, στο Χολαργό καμία δράση δεν ενισχύθηκε με διάθεση κτιρίων – χώρων και με ηθική επιβράβευση, ενώ συγκριτικά με το μέσο όρο παρουσιάζονται λιγότερες δράσεις ανά ΣΜ, οι οποίες στηρίχθηκαν με επιχορήγηση και διάθεση προσωπικού ή εξοπλισμού.

- Στο δήμο Κοζάνης γενικά αναπτύχθηκαν λιγότερες (6,53) δράσεις ανά ΣΜ σε σχέση με το μέσο όρο, ενώ και το επίπεδο στήριξης ήταν υψηλότερο του μέσου όρου, αφού στηρίχθηκαν (3,63) δράσεις ανά ΣΜ, διαμορφώνοντας ένα υψηλό βαθμό στήριξης (55,7% του συνόλου των δράσεων που αναπτύχθηκαν). Μεγαλύτερος του μέσου όρου ήταν και ο βαθμός πολύπλευρης στήριξης, με βάση τον οποίο φαίνεται ότι κατά μέσο όρο ανά στηριγμένη δράση χρησιμοποιήθηκαν στην Κοζάνη 1,43 τρόποι στήριξης, έναντι 1,26 του μέσου όρου.

Όσον αφορά τις επιμέρους δράσεις, στην Κοζάνη αναπτύχθηκαν σε βαθμό υψηλότερο του μέσου όρου και με υψηλότερο του μέσου όρου επίπεδο στήριξης οι δράσεις «καινοτόμα προγράμματα» (79,0%), «δράσεις στην τοπική κοινωνία» (73,7%), «συμμετοχή σε εορταστικές εκδηλώσεις» (84,2%), «ενδοσχολική επιμόρφωση» (52,6%) και «αισθητικές - λειτουργικές παρεμβάσεις στο κτίριο και τον περιβάλλοντα χώρο» (94,7%).

Στην Κοζάνη, με εξαίρεση την ανάπτυξη «προγραμμάτων με πρωτοβουλία του δήμου», παρατηρείται ότι οι δράσεις που παρουσίασαν μεγάλη ανάπτυξη είχαν και μεγαλύτερη του μέσου όρου στήριξη, ενώ αυτές που αναπτύχθηκαν σε βαθμό μικρότερο του μέσου όρου, είχαν και μικρότερη στήριξη. Πρέπει να σημειωθεί ότι δεν δόθηκε καθόλου ενίσχυση για τη «λειτουργία ολοήμερου».

Ως προς τους τρόπους στήριξης των δράσεων, στην Κοζάνη, συγκριτικά με το μέσο όρο, παρουσιάζονται ελαφρά λιγότερες δράσεις ανά ΣΜ, οι οποίες στηρίχθηκαν με διάθεση κτιρίων ή χώρων, και σημαντικά λιγότερες που στηρίχθηκαν με επιχορήγηση. Αντίθετα παρουσιάζονται σημαντικά περισσότερες δράσεις που στηρίχθηκαν με διάθεση προσωπικού ή εξοπλισμού και με ηθική στήριξη.

- Στο δήμο Κορίνθου γενικά αναπτύχθηκαν σημαντικά λιγότερες δράσεις ανά ΣΜ του δήμου (5,35), από το μέσο όρο των δράσεων ανά ΣΜ στο σύνολο του δείγματος (6,74). Αισθητά μικρότερος του μέσου όρου ήταν και ο βαθμός στήριξης των δράσεων, αφού στηρίχθηκαν μόνο 2,18 δράσεις (40,7% του συνόλου των δράσεων), έναντι 3,57 του μέσου όρου (53,05% του συνόλου των δράσεων). Μεγαλύτερος του μέσου όρου ήταν όμως ο βαθμός πολύπλευρης στήριξης, με βάση τον οποίο φαίνεται ότι κατά μέσο όρο ανά στηριγμένη δράση χρησιμοποιήθηκαν στην Κόρινθο 1,28 τρόποι στήριξης, έναντι 1,26 του μέσου όρου.

Όσον αφορά τις επιμέρους δράσεις, στην Κόρινθο όλες οι δράσεις αναπτύχθηκαν σε βαθμό χαμηλότερο ή σημαντικά χαμηλότερο από το μέσο όρο και εκτός της «λειτουργίας ολοήμερου» και των «προγραμμάτων με πρωτοβουλία του δήμου», με χαμηλότερο του μέσου όρου επίπεδο στήριξης. Συγκριτικά μεγαλύτερο βάρος σε σχέση με τις υπόλοιπες δράσεις δόθηκε στη «λειτουργία ολοήμερου», ενώ καθόλου στήριξη δεν δόθηκε για «ενδοσχολική επιμόρφωση» και «προμήθεια εξοπλισμού».

Ως προς τους τρόπους στήριξης των δράσεων, στην Κόρινθο συγκριτικά με το μέσο όρο παρουσιάζονται περισσότερες δράσεις που στηρίχθηκαν με διάθεση κτιρίων ή χώρων. Όλοι οι άλλοι τρόποι στήριξης αξιοποιήθηκαν σε σημαντικά μικρότερο βαθμό από το μέσο όρο, εκτός της διάθεσης προσωπικού, που αξιοποιήθηκε λιγότερο μεν από το μέσο όρο, αλλά σχετικά περισσότερο από άλλους τρόπους.

- Στο δήμο Σερβίων γενικά αναπτύχθηκαν αρκετά περισσότερες (7,67) δράσεις ανά ΣΜ, σε σχέση με το μέσο όρο, ενώ και το επίπεδο στήριξης ήταν από τα υψηλότερα,

αφού στηρίχθηκαν 4,50 δράσεις ανά ΣΜ, διαμορφώνοντας έναν υψηλό βαθμό στήριξης (58,7% του συνόλου των δράσεων που αναπτύχθηκαν). Μικρότερος του μέσου όρου ήταν όμως ο βαθμός πολύπλευρης στήριξης, με βάση τον οποίο φαίνεται ότι κατά μέσο όρο ανά στηριγμένη δράση χρησιμοποιήθηκαν στο δήμο Σερβίων 1,20 τρόποι στήριξης, έναντι 1,26 του μέσου όρου.

Όσον αφορά τις επιμέρους δράσεις, στα Σέρβια αναπτύχθηκαν σε όλες τις ΣΜ, και με βαθμό στήριξης υψηλότερο του μέσου όρου, «καινοτόμα προγράμματα», «λειτουργία ολοήμερου» και «συμμετοχή σε εορταστικές εκδηλώσεις». Σε βαθμό σημαντικά υψηλότερο του μέσου όρου και με υψηλότερο του μέσου όρου επίπεδο στήριξης αναπτύχθηκαν «δράσεις στην τοπική κοινωνία» (83,3%), ενώ σε βαθμό σημαντικά υψηλότερο του μέσου όρου, αλλά με χαμηλότερο του μέσου όρου επίπεδο στήριξης αναπτύχθηκαν δράσεις «ενδοσχολικής επιμόρφωσης» (66,7%) και «αισθητικές - λειτουργικές παρεμβάσεις στο κτίριο και τον περιβάλλοντα χώρο». Σε μικρότερο του μέσου όρου βαθμό και με μικρότερο βαθμό στήριξης αναπτύχθηκαν οι υπόλοιπες δράσεις. Μηδενική στήριξη είχαν οι «δράσεις με πρωτοβουλία του δήμου», η «επιμόρφωση γονέων» και η «ενδοσχολική επιμόρφωση».

Ως προς τους τρόπους στήριξης των δράσεων, στα Σέρβια ο εμπλουτισμός στηρίχθηκε κυρίως με διάθεση κτιρίων – χώρων και με ηθική στήριξη, αφού παρουσιάζονται σημαντικά περισσότερες δράσεις ανά ΣΜ, οι οποίες στηρίχθηκαν με αυτούς τους τρόπους. Αντίθετα σημαντικά λιγότερες στηρίχθηκαν με επιχορήγηση και λίγο λιγότερες από το μέσο όρο στηρίχθηκαν με διάθεση προσωπικού ή εξοπλισμού.

- Στο δήμο Καμβουνίων αναπτύχθηκαν κατά μέσο όρο 7,0 δράσεις ανά ΣΜ, δηλαδή αρκετά περισσότερες από το συνολικό μέσο όρο (6,74), ενώ στηρίχθηκαν λίγο περισσότερες από το μέσο όρο (3,67 έναντι 3,57 του μέσου όρου). Έτσι διαμορφώθηκε ποσοστό στηριγμένων δράσεων (52,38%) λίγο μικρότερο από το συνολικό μέσο ποσοστό στηριγμένων δράσεων (53,05%). Πολύ μεγαλύτερος του μέσου όρου ήταν ο βαθμός πολύπλευρης στήριξης, με βάση τον οποίο φαίνεται ότι κατά μέσο όρο ανά στηριγμένη δράση χρησιμοποιήθηκαν στα Καμβούνια 1,87 τρόποι στήριξης, έναντι 1,26 του μέσου όρου.

Όσον αφορά τις επιμέρους δράσεις, στο δήμο Καμβουνίων αναπτύχθηκαν από όλες τις ΣΜ «καινοτόμα προγράμματα», τα οποία δεν είχαν καμιά στήριξη, «δράσεις στην τοπική κοινωνία», οι οποίες στηρίχθηκαν όλες, «εκπαιδευτικές δραστηριότητες εκτός προγράμματος» και «αισθητικές - λειτουργικές παρεμβάσεις στο κτίριο και τον περιβάλλοντα χώρο», που στηρίχθηκαν σε δυο από τις τρεις ΣΜ. Οι υπόλοιπες δράσεις αναπτύχθηκαν είτε σε μια είτε σε δύο από τις τρεις ΣΜ του δήμου και επομένως, όπως φαίνεται και στο σχετικό πίνακα, σε ποσοστό μικρότερο του μέσου όρου.

Επίσης, στήριξη σε βαθμό μεγαλύτερο από το μέσο όρο δόθηκε για τη «συμμετοχή σε εορταστικές εκδηλώσεις» και για την «προμήθεια εξοπλισμού», δράσεις οι οποίες, όπου έγιναν, στηρίχθηκαν από την ΤΑ. Πρέπει να επισημανθεί ότι καθόλου στήριξη δε δόθηκε στις ΣΜ για «καινοτόμα προγράμματα», «λειτουργία ολοήμερου», «δράσεις με πρωτοβουλία του δήμου», «επιμόρφωση γονέων» και «ενδοσχολική επιμόρφωση».

Ως προς τους τρόπους στήριξης των δράσεων, στα Καμβούνια αξιοποιήθηκαν όλοι οι τρόποι στήριξης σε βαθμό μεγαλύτερο του μέσου όρου, αφού καταγράφονται σημαντικά περισσότερες του μέσου όρου δράσεις ανά ΣΜ, οι οποίες στηρίχθηκαν με καθένα από τους τρόπους στήριξης, αλλά ιδιαίτερα με διάθεση προσωπικού και εξοπλισμού.

• Στο δήμο Βόχας αναπτύχθηκαν λιγότερες δράσεις ανά ΣΜ του δήμου (6,50), από το μέσο όρο των δράσεων ανά ΣΜ στο σύνολο του δείγματος (6,74). Αισθητά μικρότερο ήταν το επίπεδο στήριξης των δράσεων από την ΤΑ, αφού καταγράφονται 2,25 στηριγμένες δράσεις ανά ΣΜ (έναντι 3,57 του μέσου όρου) και ποσοστό στηριγμένων δράσεων σε σχέση με το σύνολο των δράσεων 34,62% (έναντι 53,05% του μέσου όρου). Αισθητά μικρότερος του μέσου όρου ήταν επίσης ο βαθμός πολύπλευρης στήριξης, με βάση τον οποίο φαίνεται ότι κατά μέσο όρο ανά στηριγμένη δράση χρησιμοποιήθηκαν στη Βόχα 1,11 τρόποι στήριξης, έναντι 1,26 του μέσου όρου.

Όσον αφορά τις επιμέρους δράσεις, στη Βόχα αναπτύχθηκαν σε όλες τις ΣΜ «καινοτόμα προγράμματα», ενώ σε τρεις από τις τέσσερις (και σε ποσοστό μεγαλύτερο του μέσου όρου) αναπτύχθηκαν «δράσεις στην τοπική κοινωνία», «εκπαιδευτικές δραστηριότητες εκτός προγράμματος», «συμμετοχή σε εορταστικές εκδηλώσεις» και «ενδοσχολική επιμόρφωση». Οι παραπάνω δράσεις, εκτός της τελευταίας, στηρίχθηκαν σε βαθμό μικρότερο του μέσου όρου. Μηδενική στήριξη είχαν η «λειτουργία ολοήμερου», οι «δράσεις με πρωτοβουλία του δήμου», η «συμμετοχή σε εορταστικές εκδηλώσεις» και η «επιμόρφωση γονέων», ενώ πλήρης στήριξη δόθηκε στις ΣΜ που έκαναν «αισθητικές - λειτουργικές παρεμβάσεις στο κτίριο και τον περιβάλλοντα χώρο».

Ως προς τους τρόπους στήριξης των δράσεων, στη Βόχα συγκριτικά με το μέσο όρο παρουσιάζονται περισσότερες δράσεις που στηρίχθηκαν με επιχορήγηση. Όλοι οι άλλοι τρόποι στήριξης αξιοποιήθηκαν σε σημαντικό μικρότερο βαθμό από το μέσο όρο.

• Στο δήμο Φενεού αναπτύχθηκαν οι λιγότερες (4,75) δράσεις ανά ΣΜ του δήμου, από κάθε άλλο δήμο της έρευνας. Αισθητά μικρότερο ήταν και το επίπεδο στήριξης των δράσεων από την ΤΑ, αφού καταγράφεται μόνο 1,0 στηριγμένη δράση ανά ΣΜ (έναντι 3,57 του μέσου όρου) και ποσοστό στηριγμένων δράσεων σε σχέση με το σύνολο των δράσεων 21,05% (έναντι 53,05% του μέσου όρου). Μεγαλύτερος του μέσου όρου ήταν ο βαθμός πολύπλευρης στήριξης, με βάση τον οποίο φαίνεται ότι κατά μέσο όρο ανά στηριγμένη δράση χρησιμοποιήθηκαν στο Φενεό 1,33 τρόποι στήριξης, έναντι 1,26 του μέσου όρου.

Όσον αφορά τις επιμέρους δράσεις, στο Φενεό αναπτύχθηκαν σε όλες τις ΣΜ οι δράσεις «λειτουργία ολοήμερου», που στηρίχθηκε σε μια από τις τέσσερις ΣΜ, και «αισθητικές - λειτουργικές παρεμβάσεις στο κτίριο και τον περιβάλλοντα χώρο», οι οποίες στηρίχθηκαν από την ΤΑ σε τρεις από τις τέσσερις ΣΜ. Όλες οι υπόλοιπες δράσεις, οι οποίες αναπτύχθηκαν σε 1 ή 2 ΣΜ, δεν είχαν καμιά στήριξη.

Ως προς τους τρόπους στήριξης των δράσεων, στο Φενεό αξιοποιήθηκαν μόνο η επιχορήγηση και η διάθεση προσωπικού και σε βαθμό μικρότερο του μέσου όρου.

• Στο δήμο Κέας γενικά αναπτύχθηκαν ελαφρά λιγότερες (6,33) δράσεις ανά ΣΜ σε σχέση με το μέσο όρο, ενώ το επίπεδο στήριξης ήταν πολύ υψηλότερο του μέσου όρου, αφού στηρίχθηκαν 5,67 δράσεις ανά ΣΜ, διαμορφώνοντας ένα πολύ υψηλό βαθμό στήριξης (89,47% του συνόλου των δράσεων που αναπτύχθηκαν). Πολύ μεγαλύτερος του μέσου όρου ήταν και ο βαθμός πολύπλευρης στήριξης, με βάση τον οποίο φαίνεται ότι κατά μέσο όρο ανά στηριγμένη δράση χρησιμοποιήθηκαν στην Κέα 1,70 τρόποι στήριξης, έναντι 1,26 του μέσου όρου.

Όσον αφορά τις επιμέρους δράσεις, στην Κέα αναπτύχθηκαν σε όλες τις ΣΜ δράσεις σε σχέση με «καινοτόμα προγράμματα», τα οποία στηρίχθηκαν σε 2 από τις 3 ΣΜ του δήμου, «αισθητικές - λειτουργικές παρεμβάσεις στο κτίριο και τον περιβάλλοντα χώρο» και «προμήθεια εξοπλισμού», οι οποίες είχαν απόλυτη στήριξη. Οι υπόλοιπες δράσεις αναπτύχθηκαν σε 1 ή σε 2 από τις 3 ΣΜ (ποσοστό χαμηλότερο του μέσου όρου), αλλά εκτός της «λειτουργίας ολοήμερου» στηρίχθηκαν απόλυτα από την ΤΑ.

Ως προς τους τρόπους στήριξης των δράσεων, στην Κέα, με εξαίρεση τη διάθεση προσωπικού, αξιοποιήθηκαν όλοι οι τρόποι στήριξης σε βαθμό υψηλότερο του μέσου όρου. Ιδιαίτερα αξιοποιήθηκε η επιχορήγηση, αφού αναλογούν 3,33 επιχορηγημένες δράσεις σε κάθε ΣΜ, έναντι 1,09 του μέσου όρου.

• Στη 1 ΣΜ του δήμου Σίφνου αναπτύχθηκαν με απόλυτη στήριξη από την ΤΑ 6 από τις 10 δράσεις του ερωτηματολογίου. Από αυτές οι 5 ενισχύθηκαν με επιχορήγηση και η 1 με ηθική στήριξη – επιβράβευση, που σημαίνει ότι κάθε στηριγμένη δράση στηρίχθηκε με 1 τρόπο στήριξης και διαμορφώνει βαθμό πολύπλευρης στήριξης 1,0, έναντι 1,26 του μέσου όρου.

8.6. Συσχέτιση μεταβλητών

Γενικά, από τις διασταυρώσεις των στοιχείων, που συγκεντρώθηκαν με το ερωτηματολόγιο για τις μεταβλητές της έρευνας, και τη σύγκριση διαφορετικών ομάδων, καθορισμένων με βάση τις κατηγορίες ανεξάρτητων μεταβλητών, σχετικά με την τιμή που εμφανίζουν σε εξαρτημένες μεταβλητές, διαπιστώθηκαν διαφορές, οι οποίες παρέχουν μια καλή εικόνα των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών, αποτελούν ενδείξεις για τις τάσεις που επικρατούν στο συγκεκριμένο δείγμα της έρευνας και προσφέρουν στοιχεία για την εξαγωγή συμπερασμάτων. Όμως, αφενός λόγω του μικρού μεγέθους του δείγματος και αφετέρου λόγω του μικρού μεγέθους των διαφορών σε κάποιες περιπτώσεις, με βάση τα κριτήρια χ^2 και γ , οι διαφορές αυτές δεν μπορούν να θεωρηθούν ως ενδείξεις για την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών σχέσεων με δυνατότητες γενίκευσης στον πληθυσμό.

8.6.1. Συσχέτιση ευρημάτων σε επίπεδο ατομικών περιπτώσεων

8.6.1.1. Ηγετικός προσανατολισμός ως προς ατομικά χαρακτηριστικά

Βασική έννοια στην παρούσα έρευνα είναι ο ηγετικός προσανατολισμός των διευθυντών, ο οποίος έχει λειτουργικοποιηθεί στη μεταβλητή «κλίμακα μέτρησης του ηγετικού προσανατολισμού», που για τις ανάγκες της συσχέτισης ανακωδικοποιήθηκε σε άλλες μεταβλητές. Η μεταβλητή «**ηγετικός προσανατολισμός των διευθυντών**» προέκυψε από ανακωδικοποίηση της αρχικής μεταβλητής, η οποία προέκυψε από την «κλίμακα μέτρησης ηγετικού προσανατολισμού», όπως διαμορφώθηκε με τη κατάταξη των περιπτώσεων σε έξι ισομεγέθη διαστήματα και με την απαλοιφή των τριών πρώτων κατηγοριών, στις οποίες αντιστοιχούσε ποσοστό 0,8% των περιπτώσεων, που θεωρήθηκαν παραλειπόμενες τιμές. Με τον τρόπο αυτό απέμειναν οι τρεις ανώτερες κατηγορίες (31-36: σχετικά χαμηλός σύγχρονος ηγετικός προσανατολισμός, 37-42: μέσος σύγχρονος ηγετικός προσανατολισμός και 43-48: σχετικά υψηλός σύγχρονος ηγετικός προσανατολισμός) που καλύπτουν το 93,3% των περιπτώσεων. Η μεταβλητή «**σύγχρονος ηγετικός προσανατολισμός**» προέκυψε από ανακωδικοποίηση της αρχικής μεταβλητής και μετατροπή της σε διχοτόμο με βάση το μέσο όρο της κατανομής.

Από τη διασταύρωση του **ηγετικού προσανατολισμού των διευθυντών**, με τα **ατομικά τους χαρακτηριστικά** προέκυψαν οι παρακάτω διαπιστώσεις:

- Στον πίνακα συνάφειας_8.52 συνοψίστηκαν τα δεδομένα από τη διασταύρωση των μεταβλητών «**φύλο**» και «**ηγετικός προσανατολισμός των διευθυντών**». Από τα ποσοστά που συνοδεύουν τις συχνότητες διαπιστώνουμε ότι οι γυναίκες εμφανίζουν μεγαλύτερο ποσοστό (40,0% έναντι 31,0% των ανδρών) στην υψηλότερη κατηγορία, αλλά

και στη χαμηλότερη (30,0% έναντι 24,1% των ανδρών), ενώ οι άνδρες εμφανίζουν μεγαλύτερο ποσοστό στη μεσαία κατηγορία (44,8% έναντι 30,0% των γυναικών).

Πίνακας 8.52.: Σχέση μεταξύ φύλου και ηγετικού προσανατολισμού των διευθυντών

	Γυναίκες	Άνδρες	Σύνολο
Σχετικά χαμηλός σύγχρονος ηγετικός προσανατολισμός	9 30,0%	21 24,1%	30 25,6%
Μέσος σύγχρονος ηγετικός προσανατολισμός	9 30,0%	39 44,8%	48 41,0%
Σχετικά υψηλός σύγχρονος ηγετικός προσανατολισμός	12 40,0%	27 31,0%	39 33,3%
Σύνολο	30 100,0%	87 100,0%	117 100,0%

Την εικόνα αποσαφηνίζουν τα στοιχεία του πίνακα 8.53, που προέκυψε από τη διασταύρωση της μεταβλητής «φύλο» με τη μεταβλητή «σύγχρονος ηγετικός προσανατολισμός». Από εδώ προκύπτει ότι παρά την υπεροχή των γυναικών στην ανώτερη κατηγορία του προηγούμενου πίνακα, οι γυναίκες έχουν πιο συντηρητική στάση, αφού μόνο το 46,7% των γυναικών έχουν βαθμολογία στην κλίμακα άνω του μέσου όρου, ενώ στους άνδρες το αντίστοιχο ποσοστό είναι 59,1%.

Πίνακας 8.53.: Σχέση μεταξύ φύλου και σύγχρονου ηγετικού προσανατολισμού των διευθυντών

	Γυναίκες	Άνδρες	Σύνολο
Ηγετικός προσανατολισμός κάτω του μ. ό.	16 53,3%	36 40,9%	52 44,1%
Ηγετικός προσανατολισμός άνω του μ. ό.	14 46,7%	52 59,1%	66 55,9%
Σύνολο	30 100,0%	88 100,0%	118 100,0%

- Από τη διασταύρωση των μεταβλητών «ηλικία» και «σύγχρονος ηγετικός προσανατολισμός» προέκυψε ότι ελαφρά πιο συντηρητική είναι η στάση της μεσαίας και πολυπληθέστερης ηλικιακής ομάδας 45-54 ετών. Στον πίνακα 8.54 εμφανίζεται να έχει πιο «σύγχρονη» στάση η ομάδα άνω των 55 ετών. Το αποτέλεσμα αυτό οφείλεται στο ότι μεγάλο μέρος της ομάδας επιτυγχάνει βαθμολογία 37-42 (πολύ) στην κλίμακα ηγετικού προσανατολισμού.

Πίνακας 8.54.: Σχέση μεταξύ ηλικίας και σύγχρονου ηγετικού προσανατολισμού των διευθυντών

	Ηλικία				Σύνολο
	25-34	35-44	45-54	55 και άνω	
Ηγετικός προσαν/σμός κάτω του μ. ό.	2 100,0%	9 40,9%	26 45,6%	14 38,9%	51 43,6%
Ηγετικός προσαν/σμός άνω του μ. ό.		13 59,1%	31 54,4%	22 61,1%	66 56,4%
Σύνολο	2 100,0%	22 100,0%	57 100,0%	36 100,0%	117 100,0%

- Στον πίνακα συνάφειας 8.55 συνοψίστηκαν τα δεδομένα από τη διασταύρωση των μεταβλητών «χρόνια υπηρεσίας» και «σύγχρονος ηγετικός προσανατολισμός».

Πίνακας 8.55.: Σχέση μεταξύ ετών υπηρεσίας και σύγχρονου ηγετικού προσανατολισμού

	Χρόνια υπηρεσίας			Σύνολο
	Έως 10	11-20	Άνω των 20	
Ηγετικός προσαν/σμός κάτω του μ. ό.	6 85,7%	3 21,4%	44 44,9%	53 44,5%
Ηγετικός προσαν/σμός άνω του μ. ό.	1 14,3%	11 78,6%	54 55,1%	66 55,5%
Σύνολο	7 100,0%	14 100,0%	98 100,0%	119 100,0%

Πίνακας 8.56.: Σχέση μεταξύ ετών υπηρεσίας και ηγετικού προσανατολισμού των διευθυντών

	Χρόνια υπηρεσίας			Σύνολο
	Έως 10	11-20	Άνω των 20	
Σχετικά χαμηλός σύγχρονος ηγετικός προσαν/σμός	2 28,6%	2 14,3%	26 26,8%	30 25,4%
Μέσος σύγχρονος ηγετικός προσανατολισμός	4 57,1%	5 35,7%	40 41,2%	49 41,5%
Σχετικά υψηλός σύγχρονος ηγετικός προσανατολισμός	1 14,3%	7 50,0%	31 32,0%	39 33,1%
Σύνολο	7 100,0%	14 100,0%	97 100,0%	118 100,0%

Από τα στοιχεία του πίνακα 8.55 προκύπτει ότι την περισσότερο «σύγχρονη» στάση υιοθετεί η ομάδα που έχει 11-20 έτη υπηρεσίας, αφού το 78,6% έχει βαθμολογία στην κλίμακα άνω του μέσου όρου, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό της ομάδας που έχει πάνω από 20 έτη υπηρεσίας είναι μόνο το 55,8% και της ομάδας που έχει έως 10 έτη υπηρεσίας 14,3%. Στα ίδια συμπεράσματα οδηγεί και η διασταύρωση των μεταβλητών «**χρόνια υπηρεσίας**» και «**ηγετικός προσανατολισμός των διευθυντών**» (πίνακας 8.56). Η πιο συντηρητική στάση της ομάδας άνω των 20 ετών υπηρεσίας εξηγείται από το γεγονός ότι στην ομάδα αυτή εντάσσεται σχεδόν το σύνολο της ηλικιακής ομάδας 45-54 ετών (3 από τους 62), η οποία όπως φάνηκε έχει την πιο συντηρητική στάση ανάμεσα στις ηλικιακές ομάδες.

- Αρνητική σχέση εμφανίζεται και μεταξύ των μεταβλητών «**χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής**» και «**ηγετικός προσανατολισμός των διευθυντών**». Όπως φαίνεται στον πίνακα, ενώ το 34,0% αυτών που έχουν υπηρετήσει ως διευθυντές έως 10 έτη έχουν «πέρα πολύ σύγχρονο» ηγετικό προσανατολισμό, το αντίστοιχο ποσοστό αυτών που έχουν υπηρετήσει ως διευθυντές πάνω από 10 έτη είναι μόνο 13,9%. Αντίθετα το 33,3% αυτών που έχουν υπηρετήσει ως διευθυντές πάνω από 10 έτη έχουν «αρκετά σύγχρονο» ηγετικό προσανατολισμό, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό αυτών που έχουν υπηρετήσει ως διευθυντές έως 10 έτη είναι μόνο 22,2%.

Πίνακας 8.57.: Σχέση μεταξύ ετών υπηρεσίας και ηγετικού προσανατολισμού των διευθυντών

	Χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής		Σύνολο
	Έως 10 έτη	Άνω των 10 ετών	
Σχετικά χαμηλός σύγχρονος ηγετικός προσανατολισμός	18 22,2%	12 33,3%	30 25,6%
Μέσος σύγχρονος ηγετικός προσανατολισμός	29 35,8%	19 52,8%	48 41,0%
Σχετικά υψηλός σύγχρονος ηγετικός προσανατολισμός	34 42,0%	5 13,9%	39 33,3%
Σύνολο	81 100,0%	36 100,0%	117 100,0%

- Στον πίνακα συνάφειας 8.58 συνοψίστηκαν τα δεδομένα από τη διασταύρωση των μεταβλητών «**άλλες σπουδές**» και «**σύγχρονος ηγετικός προσανατολισμός**», από τα οποία προκύπτει ότι την περισσότερο «σύγχρονη» στάση υιοθετεί η ομάδα που δεν έχει άλλες σπουδές, καθώς και η ομάδα που έχει άλλο πτυχίο. Αντίθετα, οι ομάδες που έχουν είτε μετεκπαίδευση στο Μαράσλειο Δ.Δ.Ε. είτε μεταπτυχιακές σπουδές εμφανίζονται πιο

συντηρητικές. Στα ίδια συμπεράσματα οδηγεί και η διασταύρωση των μεταβλητών «χρόνια υπηρεσίας» και «ηγετικός προσανατολισμός των διευθυντών».

Πίνακας 8.58.: Σχέση μεταξύ σπουδών και σύγχρονου ηγετικού προσανατολισμού

	Άλλες σπουδές				Σύνολο
	Όχι άλλες σπουδές	ΜΔΔΕ	Άλλο πτυχίο	Μεταπτυχιακές	
Ηγετικός προσαν/σμός κάτω του μ. ό.	19 40,4%	16 50,0%	14 42,4%	5 62,5%	54 45,0%
Ηγετικός προσαν/σμός άνω του μ. ό.	28 59,6%	16 50,0%	19 57,6%	3 37,5%	66 55,0%
Σύνολο	47 100,0%	32 100,0%	33 100,0%	8 100,0%	120 100,0%

- Από τη διασταύρωση των μεταβλητών «επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης» και «ηγετικός προσανατολισμός των διευθυντών» προέκυψε ότι πιο συντηρητική είναι η στάση όσων έχουν κάποια επιμόρφωση.

Πίνακας 8.59.: Σχέση επιμόρφωσης και ηγετικού προσανατολισμού των διευθυντών

	Επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης		Σύνολο
	Όχι	Ναι	
Σχετικά χαμηλός σύγχρονος ηγετικός προσανατολισμός	17 22,1%	10 30,3%	27 24,5%
Μέσος σύγχρονος ηγετικός προσανατολισμός	34 44,2%	12 36,4%	46 41,8%
Σχετικά υψηλός σύγχρονος ηγετικός προσανατολισμός	26 33,8%	11 33,3%	37 33,6%
Σύνολο	77 100,0%	33 100,0%	110 100,0%

Οι παραπάνω διαπιστώσεις είναι σύμφωνες με ανάλογες διαπιστώσεις της Καβούρη (1996), ότι οι διευθυντές ΣΜ με ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης παρουσιάζουν μικρότερες επιδόσεις στην υιοθέτηση καινοτομιών. Παράλληλα, έρευνα της Γιαννακοπούλου (2002) έχει δείξει ότι εκπαιδευτικοί με επιμόρφωση υιοθετούν σε μεγαλύτερο βαθμό, σε σχέση με αυτούς που δεν έχουν επιμόρφωση, την άποψη ότι η γραφειοκρατική οργάνωση των σχολείων συντελεί στην αποτελεσματικότερη λειτουργία τους.

Τέλος, όπως φαίνεται στον πίνακα 8.60, σχετικά πιο σύγχρονο ηγετικό προσανατολισμό έχουν οι διευθυντές «**συστεγαζόμενων ή σχολείων που λειτουργούν σε βάρδιες**».

Πίνακας 8.60.: Σχέση συστέγασης ΣΜ και ηγετικού προσανατολισμού των διευθυντών

	Συστέγαση Σ.Μ.		Σύνολο
	Όχι	Ναι	
Σχετικά χαμηλός σύγχρονος ηγετικός προσανατολισμός	17 25,8%	11 22,9%	28 24,6%
Μέσος σύγχρονος ηγετικός προσανατολισμός	31 47,0%	17 35,4%	48 42,1%
Σχετικά υψηλός σύγχρονος ηγετικός προσανατολισμός	18 27,3%	20 41,7%	38 33,3%
Σύνολο	66 100,0%	48 100,0%	114 100,0%

8.6.1.2. Ηγετικός προσανατολισμός και απόψεις, στάσεις των διευθυντών

Στις συσχετίσεις αυτές ο ηγετικός προσανατολισμός εξετάζεται ως ανεξάρτητη μεταβλητή σε σχέση με άλλες μεταβλητές που θεωρούνται εξαρτημένες.

- Από τη διασταύρωση των μεταβλητών «**σύγχρονος ηγετικός προσανατολισμός**» και «**αποδοχή, ως κριτηρίου αξιολόγησης της διοίκησης της ΣΜ, της ικανότητας αξιοποίησης πόρων και ευκαιριών που προσφέρει το περιβάλλον για τον εμπλουτισμό της σχολικής ζωής**» προέκυψε ότι όσοι έχουν επίπεδο σύγχρονου ηγετικού προσανατολισμού άνω του μέσου όρου αποδέχονται σε μεγαλύτερο ποσοστό το κριτήριο αυτό (95,2% έναντι 82,4% όσων έχουν επίπεδο σύγχρονου ηγετικού προσανατολισμού κάτω του μέσου όρου).

Πίνακας 8.61.: Σχέση σύγχρονου ηγετικού προσανατολισμού των δ/ντών και αποδοχής ως κριτηρίου αξιολόγησης της διοίκησης της ικανότητας αξιοποίησης των ευκαιριών

	Ηγετικός προσ/σμός κάτω του μ. ό.	Ηγετικός προσ/σμός άνω του μ. ό.	Σύνολο
Μη αποδοχή του κριτηρίου	9 17,6%	3 4,8%	12 10,6%
Αποδοχή του κριτηρίου	42 82,4%	59 95,2%	101 89,4%
Σύνολο	51 100,0%	62 100,0%	113 100,0%

- Από τη διασταύρωση των μεταβλητών «**σύγχρονος ηγετικός προσανατολισμός**» και «**συμμετοχή της ΤΑ στη διαμόρφωση του ΠΣ**», διαπιστώθηκε επίσης ότι όσοι έχουν επίπεδο σύγχρονου ηγετικού προσανατολισμού άνω του μέσου όρου αποδέχονται σε μεγαλύτερο ποσοστό την άποψη αυτή (53,0% έναντι 46,3% όσων έχουν επίπεδο σύγχρονου ηγετικού προσανατολισμού < μ.ό.)

Πίνακας 8.62.: Σχέση σύγχρονου ηγετικού προσανατολισμού των διευθυντών και αποδοχής της συμμετοχής της ΤΑ στη διαμόρφωση του ΠΣ

	Ηγετικός προσ/σμός κάτω του μ. ό.	Ηγετικός προσ/σμός άνω του μ. ό.	Σύνολο
Μη αποδοχή της άποψης	29 53,7%	31 47,0%	60 50,0%
Αποδοχή της άποψης	25 46,3%	35 53,0%	60 89,4%
Σύνολο	54 100,0%	66 100,0%	120 100,0%

Παρά τις παραπάνω διαφοροποιήσεις, δεν προέκυψαν διαφορές μεταξύ των δύο επιπέδων σύγχρονου ηγετικού προσανατολισμού ως προς το αν ο διευθυντής «**πρέπει να ασχολείται περισσότερο με εσωτερικά ή εξωτερικά θέματα των ΣΜ**», ως προς τις «**ώρες που αφιερώνουν στη συνεργασία με την ΤΑ**», αλλά και ως προς τα «**θέματα για τα οποία η ΤΑ πρέπει να έχει γνωμοδοτική ή αποφασιστική αρμοδιότητα**».

- Από τη διασταύρωση των μεταβλητών «**σύγχρονος ηγετικός προσανατολισμός**» και «**άποψη για τη διαδικασία χρηματοδότησης των ΣΜ**», διαπιστώθηκε ότι όσοι έχουν επίπεδο σύγχρονου ηγετικού προσανατολισμού άνω του μέσου όρου έχουν σε μεγαλύτερο ποσοστό αρνητική άποψη για τη διαδικασία χρηματοδότησης (63,3% έναντι 56,5% όσων έχουν επίπεδο σύγχρονου ηγετικού προσανατολισμού κάτω του μέσου όρου).

Πίνακας 8.63.: Σχέση σύγχρονου ηγετικού προσανατολισμού των διευθυντών και άποψης για τη διαδικασία χρηματοδότησης

	Ηγετικός προσ/σμός κάτω του μ. ό.	Ηγετικός προσ/σμός άνω του μ. ό.	Σύνολο
Αρνητική άποψη για τη διαδικασία χρηματοδότησης	26 56,5%	38 63,3%	64 60,4%
Θετική άποψη για τη διαδικασία χρηματοδότησης	20 43,5%	22 36,6%	42 39,6%
Σύνολο	46 100,0%	60 100,0%	106 100,0%

- Στον πίνακα συνάφειας 8.64 συνοψίστηκαν τα δεδομένα από τη διασταύρωση των μεταβλητών «**σύγχρονος ηγετικός προσανατολισμός**» και «**επίπεδο συνεργατικής στάσης**», από τα οποία προκύπτει ότι όσοι έχουν σύγχρονο ηγετικό προσανατολισμό, έχουν σε μεγαλύτερο ποσοστό θετική συνεργατική στάση. Οι μεταβλητές αυτές προέκυψαν από ανακωδικοποίηση με ομαδοποίηση των τιμών στις κλίμακες ηγετικού προσανατολισμού και συνεργατικής στάσης των διευθυντών αντίστοιχα σε δυο ομάδες, με βάση τους μέσους όρους των αντίστοιχων κατανομών. Από τα ποσοστά που συνοδεύουν τις συχνότητες διαπιστώνουμε ότι ενώ αυτοί που έχουν επίπεδο σύγχρονου ηγετικού προσανατολισμού άνω του μέσου όρου αποτελούν το 54,7% του γενικού συνόλου, αποτελούν μεγαλύτερο ποσοστό (56,9%) όσων έχουν συνεργατική στάση άνω του μέσου όρου και μικρότερο ποσοστό (52,1%) όσων έχουν συνεργατική στάση κάτω του μέσου όρου, ενώ αντίστροφες τάσεις εμφανίζονται για αυτούς που έχουν χαμηλό επίπεδο σύγχρονου ηγετικού προσανατολισμού.

Πίνακας 8.64.: Σχέση μεταξύ ηγετικού προσανατολισμού και συνεργατικής στάσης των διευθυντών σε επίπεδο δήμων

	Ηγετικός προσανατολισμός κάτω του μ. ό.	Ηγετικός προσανατολισμός άνω του μ. ό.	Σύνολο
Χαμηλό επίπεδο συνεργατικής στάσης	23 47,9%	25 43,1%	48 45,3%
Υψηλό επίπεδο συνεργατικής στάσης	25 52,1%	33 56,9%	58 54,7%
Σύνολο	48 100,0%	58 100,0%	106 100,0%

- Διαφοροποίηση παρουσιάζεται και στο «**επίπεδο εμπλουτισμού της σχολικής ζωής με δράσεις ανεξάρτητα από στήριξη**», ως προς τον «**σύγχρονο ηγετικό προσανατολισμό**». Από τη διασταύρωση των μεταβλητών προκύπτει ότι όσοι έχουν υψηλότερο επίπεδο σύγχρονου ηγετικού προσανατολισμού, επιτυγχάνουν σε μεγαλύτερο ποσοστό, υψηλό επίπεδο εμπλουτισμού της σχολικής ζωής. Η μεταβλητή «επίπεδο εμπλουτισμού» προέκυψε από ανακωδικοποίηση με ομαδοποίηση των τιμών της μεταβλητής «**άθροισμα δράσεων ανεξάρτητα από στήριξη**» και τη μετατροπή της σε διχοτόμο, με βάση το μέσο όρο της κατανομής. Όπως φαίνεται στον πίνακα, ενώ στο σχετικά υψηλότερο επίπεδο σύγχρονου ηγετικού προσανατολισμού το ποσοστό εμπλουτισμού άνω του μέσου όρου αποτελεί το 54,5%, το αντίστοιχο ποσοστό στο

σχετικά χαμηλότερο επίπεδο σύγχρονου ηγετικού προσανατολισμού είναι μικρότερο (51,9%).

Πίνακας 8.65.: Σχέση επιπέδου σύγχρονου ηγετικού προσανατολισμού και επιπέδου εμπλουτισμού με δράσεις ανεξάρτητα από στήριξη

	Ηγετικός προσανατολισμός κάτω του μ. ό.	Ηγετικός προσανατολισμός άνω του μ. ό.	Σύνολο
Εμπλουτισμός Δράσεις κάτω του μ. ό.	26 48,1%	30 45,5%	56 46,7%
Εμπλουτισμός Δράσεις άνω του μ. ό.	28 51,9%	36 54,5%	64 53,3%
Σύνολο	54 100,0%	66 100,0%	120 100,0%

8.6.1.3. Συνεργατική στάση ως προς ατομικά χαρακτηριστικά

Από τη διασταύρωση της μεταβλητής «**συνεργατική στάση**» των διευθυντών, με τα **ατομικά τους χαρακτηριστικά** προέκυψαν οι παρακάτω διαπιστώσεις:

- Στον πίνακα συνάφειας 8.66 συνοψίστηκαν τα δεδομένα από τη διασταύρωση των μεταβλητών «**φύλο**» και «**συνεργατική στάση των διευθυντών**». Από τα ποσοστά που συνοδεύουν τις συχνότητες διαπιστώνουμε ότι οι γυναίκες έχουν πιο θετική στάση απέναντι στη συνεργασία με την ΤΑ, αφού από το σύνολο των γυναικών το 64,3% εμφανίζει συνεργατική στάση άνω του μέσου όρου, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των ανδρών είναι πολύ μικρότερο (50,0%).

Πίνακας 8.66. : Σχέση μεταξύ φύλου και συνεργατικής στάσης των διευθυντών

	Γυναίκες	Άνδρες	Σύνολο
Συνεργατική στάση κάτω του μ. ό.	10 35,7%	41 50,0%	51 46,4%
Συνεργατική στάση άνω του μ. ό.	18 64,3%	41 50,0%	59 53,6%
Σύνολο	28 100,0%	82 100,0%	110 100,0%

- Από τη διασταύρωση των μεταβλητών «ηλικία» και «**συνεργατική στάση των διευθυντών**» προέκυψε ότι σχετικά πιο αρνητική είναι η στάση της ηλικιακής ομάδας 55 ετών και άνω, ενώ πιο θετική είναι η στάση της ηλικιακής ομάδας 35-44 ετών.

Πίνακας 8.67.: Σχέση μεταξύ ηλικίας και συνεργατικής στάσης των διευθυντών

	Ηλικία				Σύνολο
	25-34	35-44	45-54	55 και άνω	
Συνεργατική στάση κάτω του μ. ό.	1 50,0%	6 28,6%	27 48,2%	17 54,8%	51 46,4%
Συνεργατική στάση άνω του μ. ό.	1 50,0%	15 71,4%	29 51,8%	14 45,2%	59 56,4%
Σύνολο	2 100,0%	21 100,0%	56 100,0%	31 100,0%	110 100,0%

- Από τη διασταύρωση των μεταβλητών «χρόνια υπηρεσίας» και «χρόνια ως διευθυντής στο ίδιο σχολείο» με τη μεταβλητή «συνεργατική στάση των διευθυντών» δεν προέκυψαν αξιοσημείωτες διαφοροποιήσεις. Από τη διασταύρωση της μεταβλητής «**χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής**» με τη μεταβλητή «**συνεργατική στάση των διευθυντών**» προέκυψε ότι σχετικά πιο θετική συνεργατική στάση έχουν οι διευθυντές που έχουν υπηρετήσει σε θέση διευθυντή πάνω από 10 χρόνια.

Πίνακας 8.68.: Σχέση μεταξύ ετών υπηρεσίας σε θέση διευθυντή και συνεργατικής στάσης των διευθυντών

	Χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής		Σύνολο
	Έως 10 έτη	Άνω των 10	
Συνεργατική στάση κάτω του μ. ό.	40 50,6%	11 35,5%	51 46,4%
Συνεργατική στάση άνω του μ. ό.	39 49,4%	20 64,5%	59 53,6%
Σύνολο	79 100,0%	31 100,0%	110 100,0%

- Στον πίνακα συνάφειας 8.69 συνοψίστηκαν τα δεδομένα από τη διασταύρωση των μεταβλητών «**άλλες σπουδές**» και «**συνεργατική στάση των διευθυντών**», από τα οποία προκύπτει ότι σχετικά πιο θετική συνεργατική στάση υιοθετεί η ομάδα που έχει άλλο πτυχίο, καθώς και η ομάδα που έχει μεταπτυχιακές σπουδές. Αντίθετα, οι ομάδες που έχουν είτε μετεκπαίδευση στο Μαράσλειο Δ.Δ.Ε. είτε δεν έχουν άλλες σπουδές εμφανίζονται σχετικά πιο αρνητικές.

Πίνακας 8.69.: Σχέση μεταξύ σπουδών και συνεργατικής στάσης των διευθυντών

	Άλλες σπουδές				Σύνολο
	Όχι άλλες σπουδές	ΜΔΔΕ	Άλλο πτυχίο	Μεταπτυχιακές	
Ηγετικός προσαν/σμός κάτω του μ. ό.	21 48,8%	19 61,3%	9 30,0%	3 37,5%	52 46,4%
Ηγετικός προσαν/σμός άνω του μ. ό.	22 51,2%	12 38,7%	21 70,0%	5 62,5%	60 53,6%
Σύνολο	43 100,0%	31 100,0%	30 100,0%	8 100,0%	112 100,0%

- Τέλος, όπως φαίνεται στον πίνακα 8.70, που προέκυψε από τη συσχέτιση «οργανικότητας», δηλαδή του αριθμού θέσεων της ΣΜ, και «συνεργατικής στάσης», σχετικά πιο θετική στάση απέναντι στη συνεργασία με την ΤΑ έχουν οι διευθυντές των ολιγοθέσιων σχολείων.

Πίνακας 8.70.: Σχέση οργανικότητας της ΣΜ και συνεργατικής στάσης των διευθυντών

	Οργανικότητα Σ.Μ.			Σύνολο
	ολιγοθέσια	εξαθέσια	πολυθέσια	
Συνεργατική στάση κάτω του μ. ό.	5 29,4%	14 48,3%	30 48,4%	49 45,4%
Συνεργατική στάση άνω του μ. ό.	12 70,6%	15 51,7%	32 51,6%	59 54,6%
Σύνολο	17 100,0	29 100,0%	62 100,0%	108 100,0%

8.6.1.4. Συνεργατική στάση και εμπλουτισμός της σχολικής ζωής

- Στον πίνακα συνάφειας 8.71 συνοψίστηκαν τα δεδομένα από τη διασταύρωση των μεταβλητών «θετική συνεργατική στάση» και «επίπεδο εμπλουτισμού της σχολικής ζωής με δράσεις στηριγμένες από την ΤΑ», από τα οποία προκύπτει ότι όσοι έχουν θετική (άνω του μ.ό.) συνεργατική στάση, έχουν σε μεγαλύτερο ποσοστό υψηλότερο επίπεδο εμπλουτισμού της σχολικής ζωής με δράσεις στηριγμένες από την ΤΑ. Από τα ποσοστά, που συνοδεύουν τις συχνότητες, διαπιστώνουμε ότι ενώ αυτοί που έχουν επίπεδο εμπλουτισμού με δράσεις στηριγμένες από την ΤΑ άνω του μέσου όρου αποτελούν το 49,1% του γενικού συνόλου, αποτελούν πολύ μεγαλύτερο ποσοστό (58,3%) όσων έχουν

σχετικά πιο θετική συνεργατική στάση (άνω του μ.ό.) και μικρότερο ποσοστό (38,5%) όσων έχουν σχετικά πιο αρνητική συνεργατική στάση (άνω του μ.ό.).

Πίνακας 8.71.: Σχέση συνεργατικής στάσης και επιπέδου εμπλουτισμού με δράσεις στηριγμένες από την ΤΑ

	Συνεργατική στάση κάτω του μ. ό.	Συνεργατική στάση άνω του μ. ό.	Σύνολο
Εμπλουτισμός με στήριξη κάτω του μ. ό.	32 61,5%	25 41,7%	57 50,9%
Εμπλουτισμός με στήριξη άνω του μ. ό.	20 38,5%	35 58,3%	55 49,1%
Σύνολο	52 100,0%	60 100,0%	112 100,0%

8.6.2. Συσχέτιση ευρημάτων σε επίπεδο δήμων

Σε επίπεδο δήμων, η συσχέτιση μεταξύ των βασικών μεταβλητών της έρευνας έχει βασιστεί στους μέσους όρους των μεταβλητών αυτών ανά δήμο και στη σύγκριση αυτών των μέσων όρων με το μέσο όρο κάθε μεταβλητής στο σύνολο των περιπτώσεων, δεδομένου ότι έτσι παρουσιάζεται με τρόπο σαφή, συνοπτικό και, όπως έδειξε η ανάλυση, χωρίς αλλοιώσεις η εικόνα της κατάστασης στους δήμους της έρευνας. Τα σημαντικότερα ευρήματα, που αφορούν τις μεταβλητές, των οποίων διερευνάται η συσχέτιση, έχουν συγκεντρωθεί στον πίνακα που ακολουθεί (8.72).

Ειδικότερα για κάθε έναν από τους δήμους της έρευνας έγιναν οι εξής διαπιστώσεις:

- Στο δήμο Αγίου Δημητρίου η θετική «συνεργατική στάση» των διευθυντών συμβάλλει στη δημιουργία «ανοικτού θετικού κλίματος συνεργασίας» μεταξύ ΣΜ – ΤΑ. Αντίθετα, ο μέσος «ηγετικός προσανατολισμός», όπως και ο «βαθμός εμπλουτισμού της σχολικής ζωής» με δράσεις πέραν των σαφώς προβλεπομένων από το κεντρικά προσδιορισμένο πρόγραμμα, εμφανίζονται σε επίπεδα κάτω του γενικού μέσου όρου. Φαίνεται ότι η θετική συνεργατική στάση και το θετικό κλίμα συνεργασίας έχουν συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός σχετικά καλού επιπέδου εμπλουτισμού της σχολικής ζωής κοντά στο γενικό μέσο όρο, αλλά ο χαμηλός βαθμός σύγχρονου ηγετικού προσανατολισμού των διευθυντών συνέβαλε αρνητικά και κράτησε το βαθμό εμπλουτισμού κάτω από το επίπεδο του γενικού μέσου όρου.

Πίνακας 8.72. : Συσχετιζόμενες μεταβλητές σε επίπεδο δήμων

Δήμος	Εμπλουτισμός σχολικής ζωής				Κλίμα συνεργασίας ΣΜ-ΤΑ		Ηγεσία
	Μέσος όρος δράσεων ανά ΣΜ			Πολύπλευρη στήριξη: μ.ό τρόπων στήριξης/δράση	Συν/κή στάση	Τύπος κλίματος	
	Με στήριξη	Γενικά	% στήριξης				
1. Άγιος Δημήτριος	3,17	6,61	47,90	1,18	27,1	Ανοικτό – θετικό 3,5	38,81
2. Καλλιθέα	4,36	8,24	52,91	1,18	27,2	Ανοικτό – θετικό 3,64	40,35
3. Κερατσίνι	4,30	6,78	63,46	1,17	28,1	Ανοικτό – θετικό 3,6	40,05
4. Χολαργός	2,67	6,00	44,45	1,08	26,7	Σχετικά θετικό 3,5	39,17
5. Κοζάνη	3,63	6,53	55,65	1,43	26,9	Ανοικτό - θετικό 3,53	40,18
6. Κόρινθος	2,18	5,35	40,66	1,28	24,9	Κλειστό–αρνητικό 1,3	39,40
7. Σέρβια	4,50	7,67	58,70	1,20	28,2	Σχετικά θετικό 2,6	42,33
8. Καμβούνια	3,67	7,00	52,38	1,87	29,3	Σχετικά αρνητικό 2,0	38,00
9. Βόχα	2,25	6,50	34,62	1,11	26,5	Κλειστό–αρνητικό 1,5	40,75
10.Φενεός	1,00	4,75	21,05	1,33	24,8	Κλειστό–αρνητικό 1,5	37,50
11. Κέα	5,67	6,33	89,47	1,70	27,5	Σχετικά θετικό 2,5	42,67
12. Σίφνος	6	6	100,00	1,0	24,0	Σχετικά θετικό 3,0	36,00
Σύνολο μ.ό	3,57	6,74	53,05	1,2561	26,9	2,99	39,87

• Στο δήμο Καλλιθέας η συνέργεια των παραγόντων «σύγχρονη ηγεσία» και «θετικό κλίμα συνεργασίας μεταξύ ΣΜ και ΤΑ» οδηγεί σε αποτελεσματικότερη λειτουργία των ΣΜ, όπως προκύπτει από το υψηλότερο επίπεδο εμπλουτισμού της σχολικής ζωής τόσο με στήριξη όσο και ανεξάρτητα από στήριξη της ΤΑ. Μια εξήγηση για το κάτω του μέσου όρου ποσοστό στηριγμένων δράσεων στο σύνολο των δράσεων θα μπορούσε να αναζητηθεί αφενός στο μεγάλο αριθμό δράσεων ανεξάρτητα από στήριξη (8,24) και αφετέρου στο μεγάλο μέγεθος του δήμου και το μεγάλο αριθμό ΣΜ, που καθιστούν την πλήρη στήριξη των δράσεων ιδιαίτερη δύσκολη.

• Στο δήμο Κερατσινίου, όπως και στο δήμο Σερβίων, εμφανίζεται γενικά μια κατάσταση παρόμοια με αυτήν του δήμου Καλλιθέας. Στο δήμο Κερατσινίου το

υψηλότερο ποσοστό στήριξης των δράσεων σχετίζεται με τον μικρότερο σε σχέση με την Καλλιθέα αριθμό δράσεων ανεξάρτητα από στήριξη.

- Στο δήμο Χολαργού το λίγο χαμηλότερο από το μέσο όρο επίπεδο σύγχρονου ηγετικού προσανατολισμού και συνεργατικής στάσης των διευθυντών, έχουν συμβάλει στη διαμόρφωση σχετικά θετικού κλίματος συνεργασίας (όχι ανοικτού – θετικού) και έχουν αποτυπωθεί στο χαμηλό επίπεδο εμπλουτισμού της σχολικής ζωής, τόσο γενικά, όσο και με στήριξη από την ΤΑ.

- Στο δήμο Κοζάνης, όπως και στο δήμο Κέας εμφανίζεται γενικά μια κατάσταση παρόμοια με αυτήν του δήμου Κερατσινίου. Διαφορά παρουσιάζεται ως προς το χαμηλό επίπεδο του μέσου όρου δράσεων ανά ΣΜ ανεξάρτητα από στήριξη, καθώς και στην περίπτωση της Κέας ως προς το ιδιαίτερα υψηλό επίπεδο δράσεων με στήριξη, τα οποία εξηγούν και τη διαμόρφωση υψηλού ποσοστού στήριξης.

- Στο δήμο Κορίνθου, όπως και στο δήμο Φενεού το χαμηλό επίπεδο σύγχρονου ηγετικού προσανατολισμού των διευθυντών και το κλειστό αρνητικό κλίμα συνεργασίας ΣΜ – ΤΑ έχουν διαμορφώσει ένα πολύ χαμηλό επίπεδο εμπλουτισμού της σχολικής ζωής.

- Στο δήμο Βόχας έχουμε περίπου την ίδια εικόνα με την Κόρινθο και το Φενεό. Εδώ όμως το ανώτερο του μέσου όρου επίπεδο σύγχρονου ηγετικού προσανατολισμού έχει οδηγήσει σε σχετικά υψηλότερο από τους δυο άλλους δήμους της Κορινθίας επίπεδο εμπλουτισμού ανεξάρτητα από στήριξη (6,50 δράσεις ανά ΣΜ – κοντά στο μέσο όρο).

- Εξαίρεση φαίνεται να αποτελεί ο δήμος Καμβουνίων όπου το σχετικά χαμηλό επίπεδο σύγχρονου ηγετικού προσανατολισμού και το σχετικά αρνητικό κλίμα συνεργασίας δεν έχουν εμποδίσει την διαμόρφωση υψηλού επιπέδου εμπλουτισμού της σχολικής ζωής τόσο με στήριξη, όσο και ανεξάρτητα από στήριξη. Πρέπει όμως εδώ να επισημάνουμε ότι στην περιοχή ιδιαίτερο ρόλο για την ανάπτυξη καινοτόμων προγραμμάτων έπαιξε ο Σχολικός Σύμβουλος της περιοχής, ο οποίος ενθάρρυνε, στήριξε και διευκόλυνε με ποικίλους τρόπους την ανάπτυξη τέτοιων προγραμμάτων.

- Ιδιαίτερη περίπτωση αποτελεί και ο δήμος Σίφνου, όπου λόγω των διαφωνιών περί της δημιουργίας νέου σύγχρονου διδακτηρίου, που θα στεγάσει τη μια σχολική μονάδα του νησιού σε ενιαίο χώρο, η συνεργατική στάση του διευθυντή είναι σε πολύ χαμηλό επίπεδο. Σε χαμηλό επίπεδο βρίσκεται επίσης ο ηγετικός προσανατολισμός του διευθυντή. Η θετική συνεργατική στάση δημάρχου και προέδρου ΕΠ συμβάλλουν στη διαμόρφωση σχετικά θετικού κλίματος, το οποίο αποτυπώνεται και στο γεγονός ότι όλες οι δράσεις εμπλουτισμού της σχολικής ζωής, που έχουν υλοποιηθεί στη ΣΜ, είχαν τη στήριξη της ΤΑ. Τα χαμηλότερα του μέσου όρου επίπεδα σύγχρονου ηγετικού προσανατολισμού και συνεργατικής στάσης του διευθυντή αποτυπώνονται στο σχετικά μικρό αριθμό δράσεων ανεξάρτητα από στήριξη.

Γενικά, από τις συσχετίσεις των στοιχείων του πίνακα διαπιστώθηκαν διαφοροποιήσεις ως προς διάφορες παραμέτρους, οι οποίες όμως λόγω του μικρού μεγέθους του δείγματος των δήμων οδηγούν σε σχετικά μεγάλες τιμές του Fisher's Exact Test, το οποίο εφαρμόστηκε για το υπολογισμό της συνάφειας. Εξαίρεση αποτελούν οι σχέσεις εξάρτησης μεταξύ ηγετικού προσανατολισμού και κλίματος με επίπεδο εμπλουτισμού με στήριξη (πίνακας 8.75) και κλίματος συνεργασίας με ποσοστό στήριξης (πίνακας 8.78), για τις οποίες οι τιμές του Fisher's Exact Test είναι αρκετά μικρές ($<0,03$ και $<0,07$ αντίστοιχα). Γενικά πάντως, οι ενδείξεις που προκύπτουν για την ύπαρξη συνάφειας μεταξύ των διαφόρων μεταβλητών της έρευνας δεν μπορούν να θεωρηθούν στατιστικά σημαντικές, ώστε να γενικευθούν στον πληθυσμό.

• Όπως φαίνεται στους πίνακες συνάφειας 8.73 και 8.74, στους 5 (83,3%) από τους 6 δήμους της έρευνας, στους οποίους ο μέσος «**ηγετικός προσανατολισμός**» ήταν άνω του γενικού μέσου όρου, ήταν θετική και η «**στάση των διευθυντών απέναντι στη συνεργασία**», αλλά και το «**κλίμα συνεργασίας**» μεταξύ ΣΜ – ΤΑ. Αντίθετα, από τους 6 δήμους που ο μέσος ηγετικός προσανατολισμός των διευθυντών των ΣΜ ήταν κάτω του γενικού μέσου όρου, μόνο σε 2 (33,3%) οι διευθυντές είχαν θετική συνεργατική στάση και μόνο 3 (50,0%) είχαν θετικό κλίμα και αυτό σε μικρότερο βαθμό από τους προηγούμενους, αφού μόνο στον ένα το κλίμα ήταν ανοικτό – θετικό και στους δύο σχετικά θετικό.

Πίνακας 8.73.: Συνάφεια ηγετικού προσανατολισμού με συνεργατική στάση διευθυντών

	Χαμηλό επίπεδο συνεργατικής στάσης	Υψηλό επίπεδο συνεργατικής στάσης	Σύνολο
Ηγετικός προσανατολισμός κάτω του μέσου όρου	4 66,7%	2 33,3%	6 100,0%
Ηγετικός προσανατολισμός άνω του μέσου όρου	1 16,7%	5 83,3%	6 100,0%
Σύνολο	5 41,6%	7 58,3%	12 100,0%

Πίνακας 8.74. : Συνάφεια ηγετικού προσανατολισμού με κλίμα συνεργασίας

	Αρνητικό κλίμα	Θετικό κλίμα	Σύνολο
Ηγετικός προσανατολισμός κάτω του μέσου όρου	3 50,0%	3 50,0%	6 100,0%
Ηγετικός προσανατολισμός άνω του μέσου όρου	1 16,7%	5 83,3%	6 100,0%
Σύνολο	4 33,3%	8 66,7%	12 100,0%

Οι διαφορές αυτές, μεταξύ των δύο ομάδων ηγετικού προσανατολισμού, αποτελούν ένδειξη για την ύπαρξη σχέσης μεταξύ ηγετικού προσανατολισμού των διευθυντών των ΣΜ και της στάσης τους απέναντι στη συνεργασία, επομένως και του κλίματος συνεργασίας μεταξύ ΣΜ – ΓΑ.

• Με τις περιπτώσεις των δήμων Καλλιθέας, Κερατσινίου, Κοζάνης, Σερβίων, Κέας, γίνεται φανερό ότι η συνέργια των παραγόντων «**σύγχρονη ηγεσία**» και «**θετικό κλίμα συνεργασίας μεταξύ ΣΜ και ΓΑ**» οδηγεί σε αποτελεσματικότερη λειτουργία των ΣΜ, όπως προκύπτει από το υψηλότερο «**επίπεδο εμπλουτισμού της σχολικής ζωής με δράσεις**» πέραν των σαφώς προβλεπομένων από το κεντρικά προσδιορισμένο πρόγραμμα. Αντίθετα, σε περιπτώσεις δήμων, όπως της Κορίνθου και του Φενεού, όπου οι παράγοντες αυτοί εμφανίζονται σε επίπεδο κάτω του γενικού μέσου όρου, αλλά και σε περιπτώσεις, όπου ο ένας από τους δύο παράγοντες είναι σε επίπεδο κάτω του γενικού μέσου όρου, ο βαθμός εμπλουτισμού της σχολικής ζωής είναι σαφώς χαμηλότερος. Στους πίνακες συνάφειας 8.75 και 8.76, ενώ στο γενικό σύνολο οι δήμοι που παρουσιάζουν υψηλό επίπεδο εμπλουτισμού με στήριξη αποτελούν το 58,3% και οι δήμοι που παρουσιάζουν υψηλό επίπεδο εμπλουτισμού ανεξάρτητα από στήριξη αποτελούν το 33,3%, στο σύνολο των δήμων με ηγετικό προσανατολισμό και κλίμα άνω του μέσου όρου αποτελούν το 100,0% και το 60,0% αντίστοιχα και στο σύνολο των δήμων με ηγετικό προσανατολισμό και κλίμα κάτω του μέσου όρου αποτελούν μόλις το 28,6% και το 14,3 αντίστοιχα. Οι διαφορές αυτές και η τιμή του Fisher's Exact Test (0,027) αποτελούν σημαντική ένδειξη για την ύπαρξη ισχυρής θετικής σχέσης εξάρτησης μεταξύ «**σύγχρονου ηγετικού προσανατολισμού και θετικού κλίματος συνεργασίας ΣΜ – ΓΑ**» και «**υψηλότερου επιπέδου εμπλουτισμού της σχολικής ζωής με στήριξη**». Από τη μικρότερη διαφορά των ποσοστών προκύπτει ότι η θετική σχέση εξάρτησης μεταξύ «**σύγχρονου ηγετικού προσανατολισμού και θετικού κλίματος συνεργασίας ΣΜ – ΓΑ**» και «**υψηλότερου επιπέδου εμπλουτισμού της σχολικής ζωής ανεξάρτητα από στήριξη**» δεν είναι το ίδιο ισχυρή.

Πίνακας 8.75.: Συνάφεια ηγετικού προσανατολισμού και κλίματος με επίπεδο εμπλουτισμού με στήριξη

Ηγετικός προσανατολισμός και κλίμα:	Χαμηλό επίπεδο εμπλουτισμού με στήριξη	Υψηλό επίπεδο εμπλουτισμού με στήριξη	Σύνολο
κάτω του μέσου όρου	5 71,4%	2 28,6%	7 100,0%
άνω του μέσου όρου	0 0%	5 100,0%	5 100,0%
Σύνολο	5 41,6%	7 58,3%	12 100,0%

Πίνακας 8.76.: Συνάφεια ηγετικού προσανατολισμού και κλίματος με επίπεδο εμπλουτισμού ανεξάρτητα από στήριξη

Ηγετικός προσανατολισμός και κλίμα:	Χαμηλό επίπεδο εμπλουτισμού	Υψηλό επίπεδο εμπλουτισμού	Σύνολο
κάτω του μέσου όρου	6 85,7%	1 14,3%	7 100,0%
άνω του μέσου όρου	2 40,0%	3 60,0%	5 100,0%
Σύνολο	8 66,7%	4 33,3%	12 100,0%

• Διαφοροποίηση παρουσιάζεται και μεταξύ των δήμων που έχουν «**υψηλό επίπεδο εμπλουτισμού της σχολικής ζωής με δράσεις στηριγμένες από την ΤΑ**», ως προς τον καθένα από τους δύο παράγοντες («**κλίμα συνεργασίας ΣΜ – ΤΑ**» και «**ηγεσία**») χωριστά.

Πίνακας 8.77.: Συνάφεια κλίματος συνεργασίας με επίπεδο εμπλουτισμού με στήριξη

Κλίμα συνεργασίας ΣΜ - ΤΑ:	Χαμηλό επίπεδο εμπλουτισμού	Υψηλό επίπεδο εμπλουτισμού	Σύνολο
κάτω του μέσου όρου (αρνητικό)	3 75,0%	1 25,0%	4 100,0%
άνω του μέσου όρου (θετικό)	2 25,0%	6 75,0%	8 100,0%
Σύνολο	5 41,6%	7 58,3%	12 100,0%

Στον πίνακα συνάφειας 8.77 από τους 8 δήμους που έχουν θετικό κλίμα συνεργασίας οι 6 (75,0%) παρουσιάζουν μέσο αριθμό δράσεων στηριγμένων από την ΤΑ υψηλότερο από το γενικό μέσο όρο. Αντίθετα από τους 4 δήμους που έχουν αρνητικό κλίμα συνεργασίας μόνο 1 (25,0%) παρουσιάζει μέσο αριθμό δράσεων στηριγμένων από την ΤΑ υψηλότερο από το γενικό μέσο όρο και είναι δήμος στον οποίο το επίπεδο της συνεργατικής στάσης των διευθυντών είναι υψηλότερο του μέσου όρου.

Επιπρόσθετα, από τους 8 δήμους που έχουν θετικό κλίμα συνεργασίας οι 5 (62,5%) παρουσιάζουν μέσο ποσοστό στήριξης (σχέση στηριγμένων προς το σύνολο των δράσεων) των δράσεων υψηλότερο από το γενικό μέσο ποσοστό στήριξης, ενώ από τους 4 δήμους που έχουν αρνητικό κλίμα συνεργασίας κανένας δεν παρουσιάζει μέσο ποσοστό στήριξης των δράσεων υψηλότερο από το γενικό μέσο ποσοστό στήριξης (πίνακας συνάφειας 8.78).

Πίνακας 8.78.: Συνάφεια κλίματος συνεργασίας με ποσοστό στήριξης

Κλίμα συνεργασίας ΣΜ - ΤΑ:	Χαμηλό στήριξης	%	Υψηλό στήριξης	%	Σύνολο
κάτω του μέσου όρου (αρνητικό)	4	100,0%	0	0,0%	4
άνω του μέσου όρου (θετικό)	3	37,5%	5	62,5%	8
Σύνολο	7	58,3%	5	41,7%	12

Οι παραπάνω διαφορές αποτελούν ενδείξεις για την ύπαρξη ισχυρής σχέσης μεταξύ θετικού κλίματος συνεργασίας και επιπέδου στήριξης των δράσεων από την ΤΑ.

- Θετική συνάφεια φαίνεται να υπάρχει και μεταξύ «**σύγχρονου ηγετικού προσανατολισμού των διευθυντών**» και «**υψηλού βαθμού εμπλουτισμού της σχολικής ζωής με δράσεις**» τόσο με τη στήριξη της ΤΑ όσο και γενικά (ανεξαρτήτως παροχής στήριξης ή όχι). Αυτό προκύπτει από τη διαπίστωση ότι στους 5 (83,3%) από τους 6 δήμους της έρευνας, στους οποίους ο μέσος ηγετικός προσανατολισμός ήταν άνω του γενικού μέσου όρου, το επίπεδο εμπλουτισμού της σχολικής ζωής με δράσεις στηριγμένες από την ΤΑ ήταν υψηλότερο από αυτό του γενικού μέσου όρου, ενώ αυτό συνέβη μόνο στους 2 (33,3%) από τους 6 δήμους της έρευνας, στους οποίους ο μέσος ηγετικός προσανατολισμός ήταν κάτω του γενικού μέσου όρου (πίνακας συνάφειας 8.79).

Πίνακας 8.79.: Συνάφεια ηγετικού προσανατολισμού - εμπλουτισμού με στήριξη

	Χαμηλό επίπεδο εμπλουτισμού	Υψηλό επίπεδο εμπλουτισμού	Σύνολο
Ηγετικός προσανατολισμός κάτω του μέσου όρου	4	2	6
	66,7%	33,3%	100,0%
Ηγετικός προσανατολισμός άνω του μέσου όρου	1	5	6
	16,7%	83,3%	100,0%
Σύνολο	5	7	12
	41,6%	58,3%	100,0%

Παράλληλα, όπως φαίνεται στον πίνακα συνάφειας 8.79, στους 3 από τους 6 δήμους της έρευνας, στους οποίους ο μέσος ηγετικός προσανατολισμός ήταν άνω του γενικού μέσου όρου, το επίπεδο εμπλουτισμού της σχολικής ζωής με δράσεις ανεξαρτήτως στήριξης ήταν υψηλότερο από αυτό του γενικού μέσου όρου, ενώ αυτό συνέβη μόνο στον

1 από τους 6 δήμους της έρευνας, στους οποίους ο μέσος ηγετικός προσανατολισμός ήταν κάτω του γενικού μέσου όρου. Αντίθετα, στους 5 από τους 6 δήμους της έρευνας, στους οποίους ο μέσος ηγετικός προσανατολισμός ήταν κάτω του γενικού μέσου όρου, το επίπεδο εμπλουτισμού της σχολικής ζωής με δράσεις ανεξαρτήτως στήριξης ήταν χαμηλότερο, ενώ αυτό συνέβη μόνο στους 3 από τους 6 δήμους, στους οποίους ο μέσος ηγετικός προσανατολισμός ήταν άνω του γενικού μέσου όρου.

Πίνακας 8.80.: Συνάφεια ηγετικού προσανατολισμού με επίπεδο εμπλουτισμού ανεξαρτήτως στήριξης

	Χαμηλό επίπεδο εμπλουτισμού	Υψηλό επίπεδο εμπλουτισμού	Σύνολο
Ηγετικός προσανατολισμός κάτω του μέσου όρου	5 83,3%	1 16,7%	6 100,0%
Ηγετικός προσανατολισμός άνω του μέσου όρου	3 50,0%	3 50,0%	6 100,0%
Σύνολο	8 66,7%	4 33,3%	12 100,0%

• Τέλος επισημαίνεται ότι δεν εντοπίζεται σύνδεση μεταξύ από τη μια θετικού κλίματος συνεργασίας και σύγχρονου ηγετικού προσανατολισμού και από την άλλη μέσου όρου τρόπων στήριξης ανά δράση (πολύπλευρη στήριξη).

Από τα στοιχεία αυτά προκύπτουν τα ακόλουθα συμπεράσματα:

- η ταυτόχρονη ύπαρξη διευθυντών με σύγχρονο ηγετικό προσανατολισμό και θετικού κλίματος συνεργασίας μεταξύ ΣΜ – ΤΑ συμβάλλουν καθοριστικά στο μεγαλύτερο εμπλουτισμό της σχολικής ζωής με δραστηριότητες εκτός κεντρικά σχεδιασμένου προγράμματος και επομένως στην αποτελεσματικότερη λειτουργία των ΣΜ.

- οι διευθυντές, που τοποθετούνται ψηλά ως προς το σύγχρονο ηγετικό προσανατολισμό, συμβάλλουν στο μεγαλύτερο εμπλουτισμό της σχολικής ζωής με δραστηριότητες εκτός κεντρικά σχεδιασμένου προγράμματος, ανεξάρτητα από την παροχή στήριξης από την ΤΑ.

- οι διευθυντές, που τοποθετούνται ψηλά ως προς το σύγχρονο ηγετικό προσανατολισμό, έχουν πιο θετική συνεργατική στάση, που συμβάλλει στη δημιουργία θετικού κλίματος συνεργασίας

- οι διευθυντές, που τοποθετούνται ψηλά ως προς το σύγχρονο ηγετικό προσανατολισμό, έχουν τη δυνατότητα να αξιοποιούν τις ευκαιρίες, που παρέχει η συνεργασία με την ΤΑ, για να εξασφαλίζουν στήριξη για τις δράσεις των σχολείων τους.

8.6.3. Συσχέτιση ευρημάτων σε επίπεδο κατηγοριών δήμων και σε επίπεδο νομών

Με βάση το σχεδιασμό της έρευνας οι δήμοι που επελέγησαν προέρχονται από τρεις κατηγορίες: α) 4 δήμοι από το νομό Αττικής και την περιοχή της πρωτεύουσας, β) 2 δήμοι – πρωτεύουσες νομών της επαρχίας (ο 1 κοντά στην Αττική και ο άλλος μακριά), γ) 6 μικροί «καποδιστριακοί» δήμοι (2 από το νομό Κορινθίας, 2 από το νομό Κοζάνης και 2 από το νομό Κυκλάδων).

Σε επίπεδο κατηγοριών δήμων, τα σημαντικότερα ευρήματα, που αφορούν τις μεταβλητές, των οποίων διερευνάται η συσχέτιση, έχουν συγκεντρωθεί στους πίνακες που ακολουθούν. Πρέπει να επισημανθεί ότι οι διαπιστώσεις που προκύπτουν είναι εντελώς ενδεικτικές, δεδομένου ότι βασίζονται σε μέσους όρους, οι οποίοι επηρεάζονται από ακραίες τιμές. Αυτό είναι ιδιαίτερα έντονο στην περίπτωση των δήμων – πρωτευουσών νομών της επαρχίας, όπου οι ακραία χαμηλές τιμές της Κορίνθου διαμορφώνουν ιδιαίτερα αρνητική εικόνα.

Πίνακας 8.81.: Συσχετιζόμενες μεταβλητές σε επίπεδο κατηγοριών δήμων

Κατηγορία Δήμων	Μέσος όρος δράσεων ανά ΣΜ		Πολύπλευρη στήριξη	Κλίμα	Ηγεσία
	Με στήριξη	Γενικά			
1. Περιοχή Αθηνών	<u>3,90</u>	<u>7,18</u>	1,17	<u>3,75</u>	39,78
2. Πόλεις επαρχίας	2,94	5,97	<u>1,36</u>	2,5	39,81
3. Καποδιστριακοί	3,52	6,52	<u>1,38</u>	2,1	<u>40,24</u>
Σύνολο	3,57	6,74	1,26	2,75	39,87

Διαπιστώνεται ότι με βάση αυτήν την κατηγοριοποίηση, οι δήμοι της Αττικής έχουν το υψηλότερο επίπεδο από άποψη κλίματος συνεργασίας, αλλά και από άποψη εμπλουτισμού της σχολικής ζωής με δραστηριότητες είτε με στήριξη από την ΤΑ είτε ανεξάρτητα από στήριξη. Με βάση τα στοιχεία αυτά θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι ενισχύονται τα συμπεράσματα από τη συσχέτιση των μεταβλητών σε επίπεδο δήμων, αφού βασικοί παράγοντες για το υψηλότερο επίπεδο εμπλουτισμού είναι αφενός το θετικό κλίμα συνεργασίας ΣΜ – ΤΑ, αφετέρου ο σύγχρονος ηγετικός προσανατολισμός, το επίπεδο του οποίου, όπως φαίνεται στον πίνακα, είναι πολύ κοντά στο γενικό μέσο όρο.

Οι πόλεις της επαρχίας βρίσκονται σε υψηλότερο επίπεδο από άποψη σύγχρονου ηγετικού προσανατολισμού και πολύπλευρης στήριξης των δράσεων, υστερούν όμως σε επίπεδο κλίματος συνεργασίας και στον εμπλουτισμό της σχολικής ζωής.

Οι μικροί «καποδιστριακοί» δήμοι της επαρχίας εμφανίζουν το υψηλότερο επίπεδο σύγχρονου ηγετικού προσανατολισμού και το υψηλότερο επίπεδο πολύπλευρης στήριξης των δράσεων. Έτσι, παρά το γεγονός ότι έχουν το πιο χαμηλό επίπεδο κλίματος συνεργασίας, έχουν ένα πολύ ικανοποιητικό επίπεδο εμπλουτισμού με στήριξη από την ΓΑ, αλλά και ανεξάρτητα από στήριξη. Προφανώς αυτό σχετίζεται με το μέγεθος των δήμων και τον αριθμό των ΣΜ.

Από την άποψη των τρόπων στήριξης των δράσεων (πίνακας) φαίνεται ότι υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ των κατηγοριών δήμων. Παρατηρείται ότι οι μικροί «καποδιστριακοί» δήμοι στηρίζουν τις δράσεις των ΣΜ κατά πρώτο λόγο με επιχορήγηση ή με ηθική επιβράβευση και κατά δεύτερο λόγο με διάθεση εξοπλισμού και κτιρίων και χώρων, ενώ οι μεγάλοι δήμοι τόσο στην πρωτεύουσα όσο και στην επαρχία στηρίζουν τις δράσεις των ΣΜ κυρίως με διάθεση προσωπικού. Οι δήμοι στην περιοχή της πρωτεύουσας αξιοποιούν επίσης σε μεγάλο βαθμό τις επιχορηγήσεις και σε μικρότερο βαθμό όλους τους άλλους τρόπους. Οι δήμοι - πρωτεύουσες νομών αξιοποιούν σε μεγάλο βαθμό τη διάθεση εξοπλισμού, κτιρίων και χώρων, αλλά και την ηθική στήριξη.

Πίνακας 8.82. : Μέσοι όροι δράσεων που ενισχύθηκαν με κάθε ένα τρόπο, ανά ΣΜ σε κάθε κατηγορία δήμων

<i>Κατηγορία Δήμων</i>	<i>Επιχορήγηση</i>	<i>Διάθεση προσωπικού</i>	<i>Διάθεση εξοπλισμού</i>	<i>Διάθεση κτιρίων - χώρων</i>	<i>Ηθική στήριξη - επιβράβευση</i>
1. Περιοχή Αθηνών	<u>1,14</u>	<u>1,68</u>	0,82	0,33	0,81
2. Πόλεις επαρχίας	0,72	1,5	<u>0,86</u>	<u>0,39</u>	0,89
3. Καποδιστριακοί	<u>1,57</u>	1,05	<u>0,90</u>	<u>0,57</u>	<u>1,24</u>
Μέσος όρος δράσεων ανά ΣΜ	1,09	1,53	0,85	0,39	0,90

Οι διαφοροποιήσεις αυτές παρέχουν ενδείξεις για τους λόγους που ωθούν στις συγκεκριμένες επιλογές. Οι επιλογές αυτές προφανώς συνδέονται με το μέγεθος και τις οικονομικές δυνατότητες των δήμων.

Διαφοροποίηση των τριών κατηγοριών δήμων εμφανίζεται και ως προς τις δράσεις που ανέπτυξαν οι ΣΜ της περιοχής τους, εκτός των δράσεων που σχετίζονται με «αισθητικές - λειτουργικές παρεμβάσεις στο κτίριο και τον περιβάλλοντα χώρο», οι οποίες αναπτύχθηκαν παντού σε πολύ μεγάλο βαθμό και με πολύ υψηλό επίπεδο στήριξης. Όπως φαίνεται στον πίνακα στους δήμους της Αττικής αναπτύχθηκαν σε σχετικά

μεγαλύτερο βαθμό «Εκπ/κά Προγ/τα με πρωτοβουλία του Δήμου», «εκπαιδευτικές δραστηριότητες εκτός προγράμματος», προγράμματα «επιμόρφωσης γονέων» και η «συμμετοχή σε εορταστικές εκδηλώσεις».

Στους δήμους – πρωτεύουσες νομών όλες οι δράσεις αναπτύχθηκαν σε επίπεδο χαμηλότερο από τις άλλες κατηγορίες.

Στους μικρούς δήμους δόθηκε συγκριτικά μεγαλύτερη έμφαση στην υλοποίηση «καινοτόμων προγραμμάτων». Η διαπίστωση αυτή έρχεται σε αντίθεση με τη διαπίστωση που προέκυψε από την έρευνα του Μλεκάνη πάνω στις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών, όπου με βάση τον αριθμό των τμημάτων που ανέπτυξαν καινοτόμα προγράμματα, αναφέρεται ότι «δεν ευνοείται η ανάπτυξη καινοτομικών προγραμμάτων σε ημιαστικές ή αγροτικές περιοχές» (Μλεκάνης, 2005: 98). Η διαφορά πιθανότατα προκύπτει από τα γεγονότα ότι στην παρούσα έρευνα δεν μετράται ο αριθμός των τμημάτων, αλλά ο αριθμός και το ποσοστό των ΣΜ που υλοποίησαν έστω και ένα καινοτόμο πρόγραμμα.

Πίνακας 8.83.: Ποσοστό ΣΜ που ανέπτυξαν κάθε δράση, ανά δήμο

Κατηγορία Δήμων	Ποσοστό ΣΜ που έκαναν κάθε δράση, ανά κατηγορία δήμου									
	1**	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Περιοχή Αθηνών	76,4*	88,9	63,9	54,2	73,6	77,8	65,3	52,8	90,3	75,0
	40,0	35,9	56,5	51,3	69,8	69,7	55,3	2,7	92,2	50,0
2. Πόλεις επαρχίας	66,7	69,4	63,9	38,9	55,6	72,2	44,4	44,4	88,9	52,8
	50,0	20,0	82,6	49,9	39,9	69,3	12,6	12,6	90,7	21,0
3. Καποδιστριακοί	90,5	85,7	66,7	28,6	66,7	66,7	33,3	52,4	95,2	66,7
	42,1	27,8	85,6	16,8	57,1	64,3	14,4	27,3	85,1	71,4
Σύνολο	76,0	82,9	64,3	45,7	67,4	74,4	54,3	50,4	90,7	67,4
	42,9	30,8	68,7	47,5	60,9	68,8	41,4	9,2	90,6	47,1

** Οι αριθμοί στον πίνακα αντιστοιχούν στις δραστηριότητες εμπλουτισμού ως εξής: 1. Καινοτόμα προγράμματα (Ευέλικτη Ζώνη, Περιβαλλοντικά, κ.ά.), 2. Λειτουργία ολοήμερου, 3. Δράσεις στην τοπική κοινωνία (δενδροφύτευση, καθαρισμός ακτών κ.ά.), 4. Εκπ/κά Προγ/τα με πρωτοβουλία του Δήμου, 5. Εκπ/κές δραστηριότητες εκτός προγ/ματος(χοροί, Η/Υ, μουσικήκ.ά.), 6. Συμμετοχή σε εορταστικές εκδηλώσεις (π.χ. αποκριάτικα έθιμα), 7. Επιμόρφωση γονέων, 8. Ενδοσχολική επιμόρφωση εκπ/κών, 9. Αισθητικές - λειτουργικές παρεμβάσεις στο κτίριο και τον περιβάλλοντα χώρο, 10. Προμήθεια εξοπλισμού (εποπτικά κ.ά.), βιβλίων για τη βιβλιοθήκη.

Σε επίπεδο νομών, τα σημαντικότερα ευρήματα, που αφορούν τις μεταβλητές, των οποίων διερευνάται η συσχέτιση, έχουν συγκεντρωθεί στον πίνακα 8.84.

Πίνακας 8.84.: Συσχετιζόμενες μεταβλητές σε επίπεδο νομών

Νομός	Μέσος όρος δράσεων ανά ΣΜ		Πολύπλευρη στήριξη	Κλίμα	Ηγεσία
	Με στήριξη	Γενικά			
1. Αττικής	<u>3,90</u>	<u>7,18</u>	1,17	<u>3,75</u>	39,78
2. Κορινθίας	2,00	5,44	<u>1,27</u>	1,0	39,30
3. Κοζάνης	<u>3,82</u>	<u>6,82</u>	<u>1,42</u>	<u>3,0</u>	<u>40,42</u>
4. Κυκλάδων	<u>5,75</u>	6,25	<u>1,53</u>	<u>3,0</u>	<u>41,0</u>
Σύνολο	3,57	6,74	1,26	2,75	39,87

Όπως φαίνεται στους πίνακες, σε επίπεδο νομών για την Αττική ισχύουν όσα έχουν αναφερθεί παραπάνω σε επίπεδο κατηγοριών δήμων. Για το νομό Κοζάνης και για το νομό Κυκλάδων διαπιστώνεται ότι το υψηλό επίπεδο σύγχρονου ηγετικού προσανατολισμού και κλίματος συνεργασίας έχουν συμβάλλει στο υψηλό επίπεδο εμπλουτισμού της σχολικής ζωής. Αντίθετα, στο νομό Κορινθίας επικρατεί αρνητικό κλίμα συνεργασίας και το επίπεδο σύγχρονου ηγετικού προσανατολισμού των διευθυντών είναι χαμηλό, με αποτέλεσμα να είναι χαμηλό και το επίπεδο εμπλουτισμού της σχολικής ζωής.

8.7. Γενικές διαπιστώσεις και συμπεράσματα της δειγματοληπτικής έρευνας και των συνεντεύξεων

Η δειγματοληπτική έρευνα στους διευθυντές των σχολικών μονάδων και οι συνεντεύξεις με τους δημάρχους και τους προέδρους των επιτροπών παιδείας των δώδεκα δήμων της έρευνας επικεντρώθηκαν στη συγκέντρωση στοιχείων προκειμένου:

α) να καταγραφούν οι απόψεις, οι αντιλήψεις, οι προσδοκίες και ο βαθμός ικανοποίησης των διευθυντών, των προέδρων και μελών των Επιτροπών Παιδείας των Δήμων καθώς και της εκλεγμένης ηγεσίας των ενώσεων των φορέων της Α/θμιας τοπικής αυτοδιοίκησης (ΚΕΔΚΕ, ΤΕΔΚΝΑ) και να περιγραφεί η πραγματικότητα όσον αφορά τη σχέση σχολικής μονάδας – τοπικής αυτοδιοίκησης και τη συμβολή της στην αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων, καθώς και όσον αφορά το ρόλο και τη συμβολή των διευθυντών και του ηγετικού τους προσανατολισμού σε αυτή τη σχέση,

β) να προσεγγιστούν και να μελετηθούν πτυχές του θέματος, που σχετίζονται αφενός με συγκρούσεις ρόλων και εξουσιών, με την αποκάλυψη παραγόντων, που παρεμποδίζουν την ισότιμη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων στη λήψη των αποφάσεων, σε αντιδιαστολή με την αναπτυσσόμενη ρητορική για το ανοιχτό στην κοινωνία δημοκρατικό σχολείο και αφετέρου με τους στρατηγικούς προσανατολισμούς και τις πολιτικές επιλογές σχετικών θεσμικών παραγόντων – μακρο-φορέων δράσης, όπως οι ηγέτες των ενώσεων των ΟΤΑ.

Από την ανάλυση των στοιχείων προκύπτουν όχι μόνο ενδείξεις για τις αντιλήψεις και τις συμπεριφορές που επικρατούν σε ατομικό επίπεδο, αλλά και μια πλούσια εικόνα της κατάστασης των σχέσεων συνεργασίας ΣΜ – ΤΑ, όπως έχει διαμορφωθεί σε καθέναν από τους 12 δήμους της έρευνας. Αξίζει να σημειωθεί η διαφορετικότητα και η ιδιαιτερότητα της οπτικής του κάθε ερωτώμενου και ιδιαίτερα όσων συμμετείχαν στις συνεντεύξεις, παρά την προσπάθεια οριοθέτησης των συζητήσεων με τη χρήση ημιδομημένων ερωτηματολογίων. Εξάλλου, για το λόγο αυτό έχουν παρατεθεί εκτενώς και αυτούσιες αρκετές από τις απόψεις τους, κατά την παρουσίαση των ευρημάτων. Αξίζει όμως επίσης, να σημειωθεί η ιδιαιτερότητα κάθε δήμου ως περίπτωσης, ιδιαιτερότητα την οποία συνθέτουν τόσο στοιχεία, τα οποία σε κάποιο βαθμό αποτυπώθηκαν στην παρούσα προσέγγιση, όπως ο ηγετικός προσανατολισμός και η συνεργατική στάση των διευθυντών, δημογραφικά χαρακτηριστικά, απόψεις, συμπεριφορές, εκτιμήσεις, θέσεις όλων των υποκειμένων της έρευνας, καθώς και η δυναμική που έχει αναπτυχθεί στις μεταξύ τους σχέσεις, όσο και στοιχεία που αφορούν γενικότερα κοινωνικοοικονομικά, γεωγραφικά, διοικητικά χαρακτηριστικά που συμπληρώνουν την εικόνα σε κάθε δήμο. Πρέπει πάντως να τονιστεί ότι με τα στοιχεία αυτά διαμορφώνεται μια όψη της πραγματικότητας, όχι η μοναδική και όχι πλήρης, για κάθε δήμο, αφού δεν υπάρχουν οι απόψεις πολλών από τις άλλες εμπλεκόμενες πλευρές, όπως οι εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων, οι γονείς, οι

μαθητές κ.ά. Επιπρόσθετα, τονίζεται ότι η εικόνα που προκύπτει δεν προσφέρεται για γενικεύσεις, αφενός λόγω του περιορισμένου αριθμού των υποκειμένων της έρευνας και αφετέρου λόγω της έλλειψης στοιχείων για πολλές παραμέτρους που συμμετέχουν στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού γίνεσθαι στο τοπικό επίπεδο και στο επίπεδο της σχολικής μονάδας. Προσφέρει όμως ενδείξεις και σημαντικά συμπεράσματα, τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν για την ανάπτυξη γενικότερης συζήτησης και διεξοδικότερης επιστημονικής διερεύνησης. Μπορούν επίσης να αξιοποιηθούν στην ανάπτυξη ενός γόνιμου διαλόγου για λύσεις που θα συμβάλλουν στη βελτίωση των σχέσεων συνεργασίας ΣΜ – ΤΑ και στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, η αναγνώριση των συνθηκών που ενισχύουν ή επιβαρύνουν τους εμπλεκόμενους στη συνεργασία, αναδεικνύει τις δυσκολίες που πρέπει να ξεπεραστούν για να είναι εφικτή η περαιτέρω ανάπτυξή της και επιτρέπει τον καλύτερο προγραμματισμό των παρεμβάσεων που απαιτούνται από όλες τις πλευρές.

Τα βασικότερα συμπεράσματα που προέκυψαν από την ανάλυση που προηγήθηκε είναι τα εξής:

- Η πλειοψηφία όλων των κατηγοριών των υποκειμένων της έρευνας έχουν θετική στάση απέναντι στη συνεργασία ΣΜ – ΤΑ και τις δυνατότητες που προσφέρει για την αποτελεσματικότερη λειτουργία των σχολικών μονάδων και αποτιμούν θετικά το ρόλο της. Πρόκειται για μια συνεργασία, που στο μεγαλύτερο μέρος της αφορά τα ζητήματα, τα οποία προβλέπονται από το θεσμικό πλαίσιο, δηλαδή τη χρηματοδότηση των ΣΜ και την επισκευή – συντήρηση των σχολικών κτιρίων και δευτερευόντως αφορά τη στήριξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων, πολιτιστικών εκδηλώσεων και άλλων δράσεων των ΣΜ.

Από τη σύγκριση των απόψεων των τριών ομάδων υποκειμένων της έρευνας προκύπτει ότι την πιο θετική στάση έχουν οι δήμαρχοι, ενώ πιο επιφυλακτικοί είναι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων. Η διαφοροποίηση αυτή προφανώς σχετίζεται με το διαφορετικό ρόλο που έχει, και συνακόλουθα, τη διαφορετική οπτική γωνία υπό την οποία βλέπει η κάθε κατηγορία υποκειμένων την ίδια κατάσταση. Μια κατάσταση που, όπως όλοι συμφωνούν, χαρακτηρίζεται και προσδιορίζεται σε σημαντικό βαθμό από την ανεπάρκεια των πόρων που διατίθενται και από μια σειρά οργανωτικών και λειτουργικών προβλημάτων, τα οποία σχετίζονται με την πολυπλοκότητα και ασάφεια του θεσμικού πλαισίου, με ελλείψεις στη στελέχωση των δήμων με ειδικούς και των συλλογικών οργάνων με κατάλληλα πρόσωπα και με αδρανοποίηση των συλλογικών οργάνων. Μπροστά σε αυτήν την πραγματικότητα οι δήμαρχοι θέλουν να εμφανίζονται πιο αισιόδοξοι και ικανοποιημένοι, διότι αφενός, με βάση τις συγκεντρωτικές αντιλήψεις που επικρατούν, αυτοί, ως φορείς εξουσίας λήψης αποφάσεων, φέρουν την ευθύνη για την επιτυχία ή αποτυχία της συνεργασίας και αφετέρου αυτοί υπόκεινται στην αξιολόγηση της τοπικής κοινωνίας και λογοδοτούν στο πλαίσιο της διαδικασίας των εκλογών. Ελαφρώς

πιο επιφυλακτικοί σε σχέση με τους δημάρχους εμφανίζονται οι πρόεδροι των Ε.Π., οι οποίοι, ως αυτοδιοικητικοί, αισθάνονται, επίσης, την ανάγκη να εξωραΐσουν την πραγματικότητα, στη διαμόρφωση της οποίας τους αναλογεί κάποιο μερίδιο ευθύνης, αλλά παράλληλα δεν αισθάνονται στον ίδιο βαθμό με τους δημάρχους την πίεση της λογοδοσίας.

Από την άλλη, οι διευθυντές είναι αυτοί που βιώνουν άμεσα τα προβλήματα της συνεργασίας και τις συνέπειές τους στην εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία των σχολείων τους. Για το λόγο αυτό είναι πιο ευαίσθητοι απέναντι στα προβλήματα, ενώ τους είναι πιο εύκολο να εκφράζουν τις επιφυλάξεις τους για τη συνεργασία και τα αποτελέσματά της, διότι αισθάνονται ότι τη μεγαλύτερη ευθύνη για τα προβλήματα την φέρουν όσοι έχουν την ευθύνη λήψης των σημαντικών αποφάσεων, δηλαδή η κεντρική εξουσία, οι αποκεντρωμένες υπηρεσίες της και στην περίπτωση μας οι τοπικοί φορείς εξουσίας, οι οποίοι έχουν την ευθύνη στελέχωσης των συλλογικών οργάνων, διαχειρίζονται τους πόρους, αλλά και έχουν στη διάθεσή τους, έστω και περιορισμένους πόρους, μηχανισμούς και μέσα για την άσκηση πολιτικής.

- Οι πρόεδροι της ΚΕΔΚΕ και της ΤΕΔΚΝΑ και η πλειοψηφία των δημάρχων και των διευθυντών θεωρούν ότι το θεσμικό πλαίσιο είναι γενικά σε θετική κατεύθυνση και θα μπορούσε να συμβάλει στην επίτευξη των στόχων που έθεσε ο νομοθέτης για ανάπτυξη της συνεργασίας Σ.Μ.- Τ.Α., ουσιαστική σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία, αναβάθμιση του ρόλου της ΤΑ σε θέματα εκπαίδευσης, αποκέντρωση των δομών του εκπ/κού μας συστήματος.

Παρά τα παραπάνω θετικά συμπεράσματα, από αυτοδιοικητικούς και διευθυντές εντοπίζονται μια σειρά προβλήματα, τα οποία εμποδίζουν την ανάπτυξη αποτελεσματικής συνεργασίας:

- Δεν έχει ακόμα διαμορφωθεί ένα πλαίσιο άμεσης και σταθερής συνεργασίας των διευθυντών με την Τ.Α., στη βάση κάποιου προγραμματισμού ή ενός πλαισίου επικοινωνίας, που έχει σκοπό την εξασφάλιση ενημέρωσης απαραίτητης για τον καθορισμό των προτεραιοτήτων του δήμου σε θέματα παιδείας και τα συλλογικά όργανα δεν έχουν λειτουργήσει σε τρόπο που να καλύψουν αυτή την ανάγκη. Αυτό μπορεί να θεωρηθεί ως μια πρόσθετη δυσκολία στο έργο των διευθυντών και σίγουρα συμβάλλει στη διατήρηση της απόστασης μεταξύ σχολείου και Τ.Α. Ως εκ τούτου, απαιτείται επαναπροσδιορισμός της θεσμοθετημένης σχέσης Σ.Μ. – Τ.Α., καθώς και του ρόλου των συλλογικών οργάνων.

- Ο ασαφής προσδιορισμός των καθηκόντων των φορέων που εμπλέκονται και των μελών των συλλογικών οργάνων από το θεσμικό πλαίσιο, αναγκάζει τους διευθυντές να παίρνουν πάνω τους το βάρος πολλών διεκπεραιωτικών και εκτελεστικών εργασιών, με

αποτέλεσμα να μεγαλώνει ο φόρτος εργασίας τους, να υποβαθμίζεται ο ρόλος τους και να μειώνεται ο χρόνος για απασχόληση με τη διαχείριση των συναλλαγών μεταξύ του σχολείου και παραγόντων του περιβάλλοντός του (γονείς, διοίκηση, συλλογικά όργανα, ΟΤΑ, πολιτιστικούς και άλλους φορείς). Τα συμπεράσματα αυτά συμφωνούν με τα πορίσματα ερευνών σε επίπεδο σχολικής μονάδας, οι οποίες κατέδειξαν ότι δεν υπάρχει αρκετός χρόνος στους διευθυντές, λόγω διδακτικού ωραρίου και εκτέλεσης διοικητικών υποχρεώσεων, για επικοινωνία με τους υπόλοιπους παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως διδακτικό προσωπικό, μαθητές και κυρίως με «εξωτερικούς» παράγοντες, όπως οι Ο.Τ.Α., οι γονείς κ.λπ. (Τύπας, 1999· Καβούρη, 1996· Μλεκάνης, 2005).

- Οι πόροι που διατίθενται είναι ανεπαρκείς και η διαδικασία χρηματοδότησης των σχολικών μονάδων δεν λειτουργεί αποτελεσματικά, διότι είναι χρονοβόρα, ενώ τα κριτήρια επιμερισμού των κονδυλίων από το δήμο δεν είναι ορθολογικά, αφού λαμβάνεται υπόψη μόνο ο αριθμός των μαθητών και όχι η κατάσταση των κτιρίων, οι τοπικές κλιματικές συνθήκες, ο βαθμός αξιοποίησης, οι πραγματικές ανάγκες των σχολείων. Πρέπει όμως να επισημανθεί ότι ως προς το ζήτημα των κριτηρίων ακούγονται και αντίθετες φωνές, που θεωρούν καταστρατήγηση της προβλεπόμενης διαδικασίας την προσπάθεια ορισμένων δήμων να καταναείμουν τις πιστώσεις με βάση τις πραγματικές ανάγκες των σχολείων και καταγγέλλουν τις δημοτικές αρχές για παρακράτηση οφειλόμενων πόρων. Αυτό εξάλλου δείχνει και η υιοθέτηση από την πλειοψηφία των διευθυντών της άποψης ότι «τα χρήματα πρέπει να κατατίθενται απευθείας στο λογαριασμό των ΣΜ, ενώ παράλληλα θα κοινοποιείται το ποσό στο δήμο και τους εμπλεκόμενους φορείς». Οι παραπάνω αντιθέσεις καταδεικνύουν ότι είναι απαραίτητη, αφενός η επανεξέταση από την πολιτεία και ο εξορθολογισμός των κριτηρίων κατανομής της χρηματοδότησης, στην κατεύθυνση της παροχής μεγαλύτερης ελευθερίας επιλογών στους ΟΤΑ, και αφετέρου η καθιέρωση διαδικασιών ελέγχου και κοινωνικής λογοδοσίας, ώστε να εξασφαλίζεται ότι το διατιθέμενο δημόσιο χρήμα αξιοποιείται παραγωγικά και σύμφωνα με τις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας. Στην καλλιέργεια της αμοιβαίας εμπιστοσύνης σημαντικό ρόλο καλούνται να παίξουν τόσο οι διευθυντές των σχολείων, όσο και οι παράγοντες της τοπικής αυτοδιοίκησης με την ανάπτυξη συμπεριφορών και πολιτικών που θα συμφωνούν με τις αρχές της παροχής ίσων ευκαιριών, της αποφυγής διακρίσεων, της απομάκρυνσης από μικροσυμφέροντα, της αποφυγής άσκοπων ανταγωνισμών, της ενίσχυσης της πρωτοβουλίας και της καινοτομίας.

- Οι δήμοι δεν διαθέτουν στελεχιακό δυναμικό εξειδικευμένο σε θέματα παιδείας, δεν διαθέτουν την κατάλληλη οργάνωση και τον απαραίτητο εξοπλισμό και δεν έχουν πάντα την απαραίτητη ευαισθησία και το ενδιαφέρον για τα θέματα παιδείας.

- Οι διευθυντές των ΣΜ δεν έχουν λάβει κατάλληλη εκπαίδευση σε θέματα διοίκησης. Αναγνωρίζεται λοιπόν, ως σημαντικός παράγοντας που θα μπορούσε να συμβάλει στην ανάπτυξη συνεργασίας με την ΤΑ, η «επιμόρφωση των Διευθυντών σε θέματα μάνατζμεντ και εκπαιδευτικής νομοθεσίας».

Από την πλευρά των δημάρχων επισημαίνεται ότι είμαστε ακόμα μακριά από τη βούληση του νομοθέτη και το όραμα του ανοικτού σχολείου με ευθύνη όχι μόνο της πολιτείας. Οι δήμαρχοι, αναφέρονται στα παραπάνω προβλήματα που εντοπίστηκαν και από τους διευθυντές, παράλληλα όμως εστιάζουν και δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στους παρακάτω λόγους:

- Η ΤΑ δεν έχει αρμοδιότητες παρέμβασης στο εκπαιδευτικό μέρος. Δεν έχουν δοθεί αρμοδιότητες και δυνατότητες για ουσιαστικές παρεμβάσεις στο περιεχόμενο των σπουδών (π.χ. τοπική ιστορία, περιβάλλον, ιδιαίτερες ανάγκες), αλλά και στον τρόπο λειτουργίας (π.χ. αξιολόγηση, επιλογή στελεχών). Οι περιορισμένες αρμοδιότητες της ΤΑ δεν επιτρέπουν την πλήρη ανάπτυξη της συνεργασίας ΣΜ - ΤΑ και γενικά την ανάπτυξη ολοκληρωμένης παρέμβασης των ΟΤΑ στην εκπαίδευση.

- Οι εμπλεκόμενοι φορείς και τα μέλη των συλλογικών οργάνων δεν επιδεικνύουν το απαιτούμενο ενδιαφέρον. Έτσι, τα συλλογικά όργανα, τα οποία όταν λειτουργούν συνδέουν το σχολείο με την τοπική κοινωνία, αλλού έχουν ατονήσει, αλλού δεν λειτουργούν καθόλου, ενώ γενικά παρατηρείται μείωση της συμμετοχής του κόσμου στα κοινά. Τα συμπεράσματα αυτά επιβεβαιώνουν τα πορίσματα άλλων ερευνών πάνω στον τρόπο λειτουργίας των συλλογικών οργάνων λαϊκής συμμετοχής, οι οποίες κατέληξαν σε αρνητικά συμπεράσματα για τον τρόπο στελέχωσής τους, και τις δυνατότητες των μελών τους, το βαθμό δραστηριοποίησης και αξιοποίησής τους, για τη δυνατότητά τους να έχουν ένα θετικό ρόλο στη διαμόρφωση καλύτερων συνθηκών και στη λήψη αποφάσεων (Σαΐτη, 1999· Σαΐτης, 2000).

Από τις αναφορές των αυτοδιοικητικών επίσης προκύπτει ότι η υλοποίηση του θεσμικού πλαισίου επαφίεται στην καλή θέληση ενός δραστήριου συλλόγου γονέων ή διευθυντών και εκπαιδευτικών που δεν λειτουργούν βάσει μιας κακώς εννοούμενης δημοσιοϋπαλληλικής νοοτροπίας. Δάσκαλοι και διευθυντές με ευθυνόφοβη και δημοσιοϋπαλληλική νοοτροπία αποκλείουν την κοινωνία (συλλογικούς φορείς, νεολαία) από το σχολείο.

- Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων στη μεγάλη πλειοψηφία τους υιοθετούν απόψεις, οι οποίες, ως στάση, τείνουν προς το σύγχρονο ηγετικό προσανατολισμό, με την έννοια που έχει δοθεί στον όρο στην παρούσα έρευνα.

Όμως στις απόψεις των διευθυντών εντοπίζονται μια σειρά αντιφάσεις που αντανακλούν αντιφάσεις και προβλήματα που εντοπίστηκαν και κατά την ανάλυση του θεσμικού πλαισίου, το οποίο προσδιορίζει την οργάνωση και λειτουργία του σχολείου και τη σχέση συνεργασίας Σ.Μ. – Τ.Α.. Οι διευθυντές:

- Απορρίπτουν την ακραία τυπική άσκηση των καθηκόντων και τον αυταρχισμό, αλλά θεωρούν σημαντική πτυχή της συνεπούς άσκησης του ρόλου και των ευθυνών τους την επιβολή των διοικητικών αποφάσεων στο επίπεδο της σχολικής μονάδας.

- Υιοθετούν το δημοκρατικό – συμμετοχικό στυλ, αλλά παράλληλα πιστεύουν ότι η ηγετική συμπεριφορά πρέπει να προσαρμόζεται στις συνθήκες που επικρατούν στη σχολική μονάδα.

- Υιοθετούν ένα πρότυπο ηγεσίας σχετικά επικοινωνιακό, εξωστρεφές, ανοικτό στο περιβάλλον της Σ.Μ. και προσανατολισμένο στην ανάπτυξη της «μεθοριακής» διοίκησης και επιθυμούν τη διεύρυνση της συνεργασίας ΣΜ - ΤΑ, αλλά εκφράζουν μια αντίληψη περιφρούρησης του σχολείου, αλλά και του επιστημονικού και επαγγελματικού τους χώρου, από «εξωσχολικούς» φορείς που δε διαθέτουν τις ειδικές γνώσεις, όπως κυρίως οι επιχειρηματίες και οι ενώσεις εργαζομένων και κατά δεύτερο λόγο η τοπική αυτοδιοίκηση.

- Θεωρούν το φόρτο εσωτερικής εργασίας σημαντικό παράγοντα περιορισμένης ανάπτυξης της συνεργασίας ΣΜ – ΤΑ, αλλά παράλληλα θεωρούν ότι η εξωτερική – μεθοριακή διοικητική δράση τους πρέπει να αποτελεί το μικρότερο μέρος της συνολικής δράσης τους.

- Θεωρούν ότι στη συνεργασία ΣΜ - ΤΑ ο διευθυντής πρέπει να είναι υπεύθυνος για την κατεύθυνση της συνεργασίας, τον καθορισμό των προτεραιοτήτων και τη λήψη των αποφάσεων, αλλά είναι επιφυλακτικοί για το κατά πόσο θα μπορούσε να συμβάλλει στην ανάπτυξη της συνεργασίας η ανάθεση περισσότερων και αποφασιστικού χαρακτήρα αρμοδιοτήτων στους διευθυντές.

Οι αντιφάσεις αυτές αντανακλούν τις δυσκολίες του ρόλου και την κατάσταση που επικρατεί για τους διευθυντές (ασαφής προσδιορισμός του ρόλου τους, αναντιστοιχία εξουσίας – ευθύνης, φόρτος εργασίας σε πολλές κατευθύνσεις⁴⁶ κ.λπ.), μια κατάσταση στην οποία ασφυκτιούν και στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν, ισορροπούν ανάμεσα σε ακραίες συμπεριφορές και παλινδρομούν ανάμεσα σε παρωχημένες απόψεις και στάσεις, προσαρμοσμένες όμως στην πραγματικότητα, και σε πιο σύγχρονες απόψεις και στάσεις, οι οποίες όμως υπό τις παρούσες συνθήκες φαντάζουν ουτοπικές.

⁴⁶ Πιο αναλυτικά βλ. ενότητα 6.3.3. «Κριτική αποτίμηση των ρυθμίσεων που αφορούν το ρόλο του Διευθυντή».

- Γενικά, το κλίμα συνεργασίας που επικρατεί ανάμεσα στις σχολικές μονάδες κάθε δήμου και στην τοπική αυτοδιοίκηση συνδέεται θετικά με το βαθμό εμπλουτισμού της σχολικής ζωής και την αποτελεσματικότερη λειτουργία των σχολικών μονάδων.

- Στη μεγάλη πλειονότητα των δήμων της έρευνας, στους οποίους ο μέσος «ηγετικός προσανατολισμός» ήταν άνω του γενικού μέσου όρου, ήταν θετική και η «στάση των διευθυντών απέναντι στη συνεργασία», αλλά και το «κλίμα συνεργασίας» μεταξύ ΣΜ – ΤΑ.

- Η συνέργια των παραγόντων «σύγχρονη ηγεσία» και «θετικό κλίμα συνεργασίας μεταξύ ΣΜ και ΤΑ» οδηγεί σε αποτελεσματικότερη λειτουργία των ΣΜ, όπως προκύπτει από το υψηλότερο «επίπεδο εμπλουτισμού της σχολικής ζωής με δράσεις πέραν των σαφώς προβλεπομένων από το κεντρικά προσδιορισμένο πρόγραμμα».

- Οι διευθυντές, που τοποθετούνται ψηλά ως προς το σύγχρονο ηγετικό προσανατολισμό, συμβάλλουν στο μεγαλύτερο εμπλουτισμό της σχολικής ζωής με δραστηριότητες εκτός κεντρικά σχεδιασμένου προγράμματος, τόσο ανεξάρτητα από την παροχή στήριξης από την ΤΑ, όσο και λόγω της δυνατότητάς τους να αξιοποιούν τις ευκαιρίες, που παρέχει η συνεργασία με την ΤΑ, για να εξασφαλίζουν στήριξη για τις δράσεις των σχολείων τους.

- Οι διευθυντές των ΣΜ εμφανίζονται επιφυλακτικοί στην αποδοχή παραγόντων της τοπικής κοινωνίας και ιδιαίτερα της ΤΑ στη διαμόρφωση και προσαρμογή του κεντρικά σχεδιασμένου προγράμματος σπουδών στις ανάγκες και ιδιαιτερότητες της τοπικής κοινωνίας. Σε αντίθεση με απόψεις που εκφράζονται από πολλές πλευρές και την αναπτυσσόμενη ρητορική για το ανοιχτό στην κοινωνία δημοκρατικό σχολείο, παραμένει ισχυρή και εκφράζεται με πολλούς τρόπους μια αντίληψη περιφρούρησης του σχολείου, αλλά και του επιστημονικού και επαγγελματικού τους χώρου, από «εξωσχολικούς» φορείς, οι οποίοι δε διαθέτουν τις ειδικές γνώσεις, όπως κυρίως οι επιχειρηματίες και οι ενώσεις εργαζομένων και κατά δεύτερο λόγο η τοπική αυτοδιοίκηση.

- Οι «αυτοδιοικητικοί» παράγοντες (δήμαρχοι, πρόεδροι επιτροπών παιδείας) θεωρούν τους διευθυντές των ΣΜ, ιδιαίτερα εφόσον διαθέτουν ικανότητες σύγχρονου ηγέτη, καθοριστικό παράγοντα αποτελεσματικής συνεργασίας ΣΜ –ΤΑ και λειτουργίας των σχολείων. Παράλληλα, συμφωνούν με τους διευθυντές ότι τους έχει δοθεί στην πραγματικότητα κυρίως ρόλος διεκπεραιωτή – γραμματέα - υπεύθυνου για την εφαρμογή προειλημμένων αποφάσεων και υιοθετούν την άποψη ότι ο διευθυντής πρέπει να είναι «βασικός εισηγητής και μέτοχος στη λήψη αποφάσεων για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής του Δήμου». Δεν υιοθετούν όμως την άποψη ότι ο διευθυντής πρέπει να είναι

«υπεύθυνος για την κατεύθυνση της συνεργασίας, τον καθορισμό των προτεραιοτήτων και τη λήψη των αποφάσεων», την οποία υιοθετεί η πλειοψηφία των διευθυντών.

Η παραπάνω διαφορά απόψεων, η αντιμετώπιση από τους αυτοδιοικητικούς των γονέων, των διευθυντών και άλλων κοινωνικών φορέων ως ανταγωνιστικών ομάδων πίεσης, οι επιφυλάξεις των διευθυντών ως προς την αποδοχή παραγόντων της τοπικής κοινωνίας και της ΤΑ ως ισότιμων συνεργατών και μετόχων στη λήψη των αποφάσεων για την εκπαίδευση, αποτελούν σημεία δηλωτικά της υπέρπουσας σύγκρουσης ρόλων και εξουσιών και καταδεικνύουν ότι απαιτείται μεγάλη προσπάθεια, προκειμένου να καλλιεργηθεί κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης και καλής συνεργασίας στις τοπικές κοινωνίες.

- Οι πρόεδροι των επιτροπών παιδείας εκφράζουν απόψεις που δείχνουν ότι δεν αντιλαμβάνονται το ρόλο της ως όργανο για το σχεδιασμό και την υλοποίηση της πολιτικής του δήμου για την παιδεία και τον περιορίζουν κυρίως στην κατανομή της χρηματοδότησης στις σχολικές μονάδες με ένα μηχανιστικό τρόπο. Λίγοι αντιλαμβάνονται την αρμοδιότητα αυτή ως μέρος της διαδικασίας δημοκρατικού προγραμματισμού και έκφρασης των εκπαιδευτικών αναγκών της τοπικής κοινωνίας και ακόμα λιγότεροι το ρόλο που θα έπρεπε να διαδραματίσουν στην υπέρβαση των περιορισμών που θέτει η υλική βάση, περιορισμών που σχετίζονται με τη στενότητα των οικονομικών πόρων των σχολείων και την αναποτελεσματική διαχείρισή τους. Και ελάχιστοι αντιλαμβάνονται ότι αρμοδιότητες της επιτροπής παιδείας του δήμου, όπως η εισήγηση προς τα αιρετά όργανα των ΟΤΑ σχετικά με τις συνθήκες λειτουργίας των σχολείων και το έργο των σχολικών επιτροπών, καθώς και η έγκριση των αποφάσεων των σχολικών επιτροπών, εφόσον δεν διεκπεραιώνονται τυπικά και με συνοπτικές διαδικασίες, προσφέρουν το κατάλληλο πλαίσιο παρακολούθησης, εποπτείας και ελέγχου της τυπικής και ουσιαστικής λειτουργίας των σχολείων και των συλλογικών οργάνων διοίκησής τους.

- Παρά την ύπαρξη ορισμένων αντιφάσεων και επιφυλάξεων, γενικά από όλες τις κατηγορίες των υποκειμένων της έρευνας εκφράζονται θετικές απόψεις για τη διεύρυνση της συνεργασίας ΣΜ – ΤΑ και γενικά του ρόλου της ΤΑ στην εκπαίδευση. Ειδικότερα για τους δημάρχους ο τοπικός χαρακτήρας της παιδείας εδράζεται στο σημείο επαφής αφενός της ανάγκης σύνδεσης της παιδείας με τις ιδιαίτερες συνθήκες, ανάγκες, δυνατότητες, βιώματα της κάθε τοπικής κοινωνίας και αφετέρου της αμεσότητας, την οποία εξασφαλίζει ως φορέας διοικητικών αρμοδιοτήτων η ΤΑ. Από την άλλη, τα όρια του τοπικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης περιορίζονται από την ανάγκη εξασφάλισης ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών σε εθνικό επίπεδο. Επιπρόσθετα, οι δήμαρχοι υποστηρίζουν ότι η διεύρυνση των αρμοδιοτήτων πρέπει να γίνει σταδιακά και σε βάθος χρόνου για να

γίνουν ομαλά οι απαραίτητες προσαρμογές και πρέπει να ενταχθεί στο πλαίσιο γενικότερης αποκέντρωσης, και όχι μόνο στον τομέα της παιδείας, ώστε να είναι δυνατή μια ολοκληρωμένη παρέμβαση. Σε αυτή την κατεύθυνση, υιοθετείται από την πλειοψηφία των όλων των κατηγοριών των ερωτηθέντων η άποψη ότι η ΤΑ πρέπει να έχει είτε γνωμοδοτική είτε αποφασιστική αρμοδιότητα για όλα τα θέματα που άπτονται της οργάνωσης και λειτουργίας των ΣΜ και του περιεχομένου των σπουδών. Ειδικότερα υποστηρίζεται:

- Η εκχώρηση αποφασιστικής αρμοδιότητας στην ΤΑ για θέματα, που σχετίζονται με την εξασφάλιση υποδομών και γενικότερα των συνθηκών λειτουργίας των Σ.Μ.

- Η εκχώρηση γνωμοδοτικής αρμοδιότητας για τα θέματα που άπτονται στενότερα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, του περιεχομένου των σπουδών και της αξιολόγησης και για ζητήματα που σχετίζονται με το εργασιακό καθεστώς των εκπαιδευτικών. Πρέπει πάντως να επισημανθεί ότι υπήρξε ένα σημαντικό ποσοστό διευθυντών, οι οποίοι εξέφρασαν επιφύλαξη για την εκχώρηση αρμοδιότητας στην ΤΑ για τα θέματα αυτά.

- Παράλληλα, οι αυτοδιοικητικοί αναγνωρίζουν ότι η αποκέντρωση αρμοδιοτήτων σε θέματα παιδείας προς την τοπική αυτοδιοίκηση πρέπει να συνοδεύεται με τη λήψη συγκεκριμένων μέτρων, προκειμένου να αντιμετωπιστεί ο κίνδυνος εμφάνισης ή διεύρυνσης των ανισοτήτων στο επίπεδο της παρεχόμενης εκπαίδευσης, τόσο μεταξύ σχολικών μονάδων διαφορετικών δήμων, όσο και μεταξύ σχολικών μονάδων του ίδιου δήμου. Η τάση αυτή καταγράφηκε σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπου η αποκέντρωση των αρμοδιοτήτων χρηματοδότησης των σχολείων στους δήμους, οδήγησε σε διαφορές στο ύψος της χρηματοδότησης μεταξύ δήμων και σε εμφανείς αποκλίσεις στην ποιότητα της εκπαίδευσης. Εξάλλου, την ύπαρξη ανισοτήτων καταδεικνύει και ο εντοπισμός στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας διαφορών, ως προς το βαθμό υλοποίησης δράσεων εκτός κεντρικού προγράμματος και ως προς το βαθμό και τους τρόπους στήριξής τους από την ΤΑ, μεταξύ σχολείων διαφορετικών δήμων. Ως πιο καθοριστικούς παράγοντες για τις ανισότητες που εμφανίζονται οι αυτοδιοικητικοί θεωρούν αυτούς, που σχετίζονται με την ποιότητα του ανθρώπινου δυναμικού των σχολείων (διευθυντές, εκπαιδευτικούς), αναγνωρίζουν όμως και την επίδραση παραγόντων που σχετίζονται με χαρακτηριστικά, επιλογές, δυνατότητες ή αδυναμίες των τοπικών αρχών, όπως για παράδειγμα ο καθορισμός των προτεραιοτήτων με βάση τις απαιτήσεις ομάδων πίεσης. Ανάμεσα στα μέτρα αντιμετώπισης του κινδύνου ανάπτυξης παιδείας πολλών ταχυτήτων έμφαση δίνεται στα εξής:

- Οι αρμοδιότητες που θα μεταβιβαστούν πρέπει να συνοδεύονται από τους απαραίτητους πόρους.

- Οι διατιθέμενοι πόροι πρέπει να κατανέμονται ανά περιφέρεια, δήμο και σχολική μονάδα με αντικειμενικά κριτήρια.

- Η ΤΑ πρέπει να στελεχωθεί με το απαραίτητο επιστημονικό προσωπικό που θα καλύψει τις ανάγκες και θα συμβάλλει στη χάραξη μιας υπεύθυνης πολιτικής για μια σύγχρονη παιδεία.

- Το κράτος να διατηρήσει τον επιτελικό του ρόλο στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς και τον στρατηγικό έλεγχο, το συντονισμό και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του εκπ/κού συστήματος σε εθνικό επίπεδο, ώστε να διασφαλίζεται το μίνιμουμ ή τα στάνταρ στις επιδιώξεις και τους στόχους.

- Οι δήμοι της Αττικής έχουν το υψηλότερο επίπεδο από άποψη κλίματος συνεργασίας, αλλά και από άποψη εμπλουτισμού της σχολικής ζωής με δραστηριότητες είτε με στήριξη από την ΤΑ είτε ανεξάρτητα από στήριξη.

Οι πόλεις της επαρχίας βρίσκονται σε υψηλότερο επίπεδο από άποψη σύγχρονου ηγετικού προσανατολισμού και πολύπλευρης στήριξης των δράσεων, υστερούν όμως σε επίπεδο κλίματος συνεργασίας και στον εμπλουτισμό της σχολικής ζωής.

Οι μικροί «καποδιστριακοί» δήμοι της επαρχίας εμφανίζουν το υψηλότερο επίπεδο σύγχρονου ηγετικού προσανατολισμού και το υψηλότερο επίπεδο πολύπλευρης στήριξης των δράσεων. Έτσι, παρά το γεγονός ότι έχουν το πιο χαμηλό επίπεδο κλίματος συνεργασίας, έχουν ένα πολύ ικανοποιητικό επίπεδο εμπλουτισμού με στήριξη από την ΤΑ, αλλά και ανεξάρτητα από στήριξη.

- Υπάρχει διαφοροποίηση ως προς τα βασικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι δήμοι. Οι μικροί καποδιστριακοί δήμοι βρίσκονται μπροστά στο πρόβλημα που έχει δημιουργηθεί με την εγκατάλειψη των χωριών και τη δραματική μείωση του αριθμού των μαθητών, την εμμονή των κατοίκων να λειτουργεί το σχολείο ακόμα και με ελάχιστο αριθμό μαθητών και την άρνηση μετακίνησης των παιδιών στην έδρα του δήμου. Αντίθετα, οι μεγάλοι δήμοι της περιοχής της πρωτεύουσας βρίσκονται μπροστά στο πρόβλημα της διπλοβάρδιας ή της συστέγασης των σχολικών μονάδων, η αντιμετώπιση του οποίου είναι ιδιαίτερα δύσκολη λόγω της έλλειψης κατάλληλων χώρων.

- Διαφοροποίηση παρουσιάζεται και ως προς τις πολιτικές στήριξης των ΣΜ που ακολουθούν οι δήμοι. Παρατηρείται ότι η πλειονότητα των μικρών καποδιστριακών δήμων επιλέγουν σε μεγάλο βαθμό να στηρίζουν δράσεις των ΣΜ κατά πρώτο λόγο με επιχορήγηση ή με ηθική επιβράβευση και κατά δεύτερο λόγο με διάθεση κτιρίων και χώρων, ενώ οι μεγάλοι δήμοι τόσο στην πρωτεύουσα όσο και στην επαρχία στηρίζουν τις δράσεις των ΣΜ κυρίως με διάθεση προσωπικού.

Η διαφοροποίηση ως προς τις πολιτικές στήριξης των ΣΜ συνδέεται με το μέγεθος των δήμων και με τις οικονομικές δυνατότητές τους.

Οι μεγάλοι δήμοι λόγω μεγέθους διαχειρίζονται μεγαλύτερους προϋπολογισμούς και επομένως διαθέτουν περισσότερες οικονομικές δυνατότητες, ενώ εξασφαλίζουν μεγαλύτερες οικονομίες κλίμακας. Παράλληλα όμως διαθέτουν περισσότερες ΣΜ με αποτέλεσμα να είναι μεγάλο και το ύψος των απαιτήσεων. Αυτό οδηγεί σε σχετικά περιορισμένη χρήση του μέτρου των επιχορηγήσεων. Αντίθετα, έχουν τη δυνατότητα να διαθέτουν προσωπικό για τη στήριξη των ΣΜ, διότι, ως παλαιοί δήμοι, διαθέτουν σαφώς καλύτερα οργανωμένες τεχνικές και άλλες υπηρεσίες και υποδομές.

Οι δήμοι – πρωτεύουσες νομών, διαχειρίζονται σχετικά μικρότερους προϋπολογισμούς και δεν μπορούν να επιτύχουν σημαντικές οικονομίες κλίμακας, ενώ παράλληλα συντηρούν μεγάλο αριθμό ΣΜ. Οδηγούνται έτσι σε περιορισμένη χρήση του μέτρου της επιχορήγησης για τη στήριξη των δράσεων των ΣΜ. Και αυτοί όμως είναι παλαιοί δήμοι και για το λόγο αυτό διαθέτουν οργανωμένες υπηρεσίες, προσωπικό διαφόρων ειδικοτήτων, εξοπλισμό, κτίρια και χώρους, που μπορούν να διαθέτουν για τη στήριξη των ΣΜ.

Οι μικροί δήμοι, όπως διαπιστώθηκε και από τις συνεντεύξεις με τους δημάρχους (εκτός των νησιωτικών δήμων), αντιμετωπίζουν συνήθως, μεγάλη οικονομική στενότητα. Έχουν όμως περιορισμένο αριθμό ΣΜ και επομένως το ύψος των δαπανών που απαιτούνται δεν είναι τόσο υψηλό. Έτσι, λόγω και της μεγαλύτερης αμεσότητας που επιτρέπει την ανάπτυξη μεγαλύτερης ευαισθησίας απέναντι στα αιτήματα των ΣΜ, καταφεύγουν σε μεγαλύτερο βαθμό στη στήριξη των ΣΜ με επιχορήγηση. Εξάλλου, λόγω της πρόσφατης ίδρυσής τους (ως καποδιστριακοί δήμοι), δεν έχουν ακόμα αποκτήσει το απαραίτητο επίπεδο οργάνωσης των υπηρεσιών τους, δε διαθέτουν το προσωπικό και τις υποδομές που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν για τη στήριξη δράσεων των ΣΜ. Τέλος, ο μεγάλος βαθμός αξιοποίησης των μορφών ηθικής στήριξης, σχετίζεται με τον ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο των σχολείων, ως πνευματικών ιδρυμάτων, σε περιοχές που στερούνται άλλης πνευματικής κίνησης. Σχετίζεται επομένως, με την ανάγκη προβολής στην τοπική κοινωνία και τόνωσης, της πνευματικής ζωής του τόπου.

§9. Συνθετική επισκόπηση των συμπερασμάτων της έρευνας – Προτάσεις

Στην παρούσα έρευνα η προσέγγιση της σχέσης συνεργασίας μεταξύ σχολικών μονάδων και τοπικής αυτοδιοίκησης και γενικότερα του ρόλου της τοπικής αυτοδιοίκησης στην εκπαιδευτική μας πραγματικότητα συνδέθηκε με τη διερεύνηση μιας σειράς παραγόντων, που καθορίζουν αυτήν την εκπαιδευτική πραγματικότητα, αλλά και τις δυνατότητες παρέμβασης όλων των άμεσα ή έμμεσα εμπλεκόμενων στη διαμόρφωση αυτής της σχέσης και αυτής της πραγματικότητας. Πρόκειται για παράγοντες που σχετίζονται με τις αντιλήψεις, τις στάσεις και τις συμπεριφορές ατόμων με συγκεκριμένο ρόλο, όπως οι διευθυντές των σχολικών μονάδων, αλλά και με την ετοιμότητα, την ικανότητα και τη διάθεση των τοπικών κοινωνιών και των φορέων έκφρασής τους να ανταποκριθούν στο ρόλο τους και στις απαιτήσεις των καιρών. Πρόκειται ακόμα για παράγοντες, όπως το θεσμικό πλαίσιο και το οργανωτικό σύστημα της εκπαίδευσης και της δημόσιας διοίκησης γενικότερα, οι κοινωνικο – οικονομικές συνθήκες και η ταχύτητα των μεταβολών τους, οι επιδράσεις από τη συμμετοχή της χώρας σε υπερεθνικούς σχηματισμούς, όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση. Ενδείξεις για τις τάσεις που επικρατούν ως προς τους πρώτους παράγοντες παρέχουν και τα συμπεράσματα της δημοσκοπικής έρευνας, τα οποία παρατέθηκαν διεξοδικά στην αμέσως προηγούμενη ενότητα, ενώ τα συμπεράσματα από τη διερεύνηση των δεύτερων έχουν παρατεθεί σε αντίστοιχες ενότητες. Παρακάτω επιχειρείται η συνθετική θεώρηση συμπερασμάτων, η οποία θα επιτρέψει τη διαμόρφωση της πλήρους και συνοπτικής εικόνας και ολοκληρωμένου πλαισίου προτάσεων για το υπό εξέταση θέμα.

Ο τρόπος με τον οποίο είναι οργανωμένο και διοικείται ένα εκπαιδευτικό σύστημα αντανακλά τον τρόπο οργάνωσης της δημόσιας διοίκησης γενικότερα και έχει καθοριστική σημασία, αφού σχετίζεται με τα περιθώρια πρωτοβουλιών και αυτονομίας που παρέχονται στους οργανισμούς και τις υπηρεσίες που το αποτελούν και κατά προέκταση με την αποτελεσματικότητά τους. Στη χώρα μας η δημόσια διοίκηση γενικά χαρακτηρίζεται από το θεσμικό μονοπώλιο του κρατικού συγκεντρωτισμού και την ενίσχυση της εκτελεστικής εξουσίας, αλλά και από την αναποτελεσματικότητα και τις υψηλές περιφερειακές ανισότητες, ενώ η τοπική αυτοδιοίκηση ασφυκτιά στη στενότητα των αρμοδιοτήτων και των πόρων της, αλλά παράλληλα εμφανίζει τις ίδιες συγκεντρωτικές τάσεις και καταλήγει, εσωστρεφής και περιορισμένη στο στενό της χώρο, να αναλύσκει στην αντιμετώπιση με στρεβλό τρόπο μιας ανακυκλούμενης προβληματικής καθημερινότητας και να γίνεται ο εύκολος αποδέκτης κατηγοριών για αναποτελεσματικότητα και κακοδιοίκηση.

Το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ενταγμένο απόλυτα μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο του οργανοδιοικητικού συστήματος του Ελληνικού Κράτους, παρουσιάζει τα ίδια βασικά χαρακτηριστικά με αυτό, ιδιαίτερα όσον αφορά την οργάνωση και λειτουργία της

πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: υπερβολικό συγκεντρωτισμό, πληθωρισμό οργάνων και υπηρεσιών, νομοθετικό χάος και γραφειοκρατική νοοτροπία.

Γενικότερα στις δύο πρώτες βαθμίδες η κατανομή της εξουσίας και ευθύνης ακολουθεί την πυραμιδική ή γραφειοκρατική οργάνωση, η οποία στοχεύει στη εξασφάλιση ομοιομορφίας στην εκπαιδευτική πολιτική και διαδικασία, καθώς και στον αποτελεσματικότερο συντονισμό και έλεγχο στην άσκηση της διοικητικής δράσης. Αυτή η μορφή οργάνωσης εμφανίζει ένα έντονο ιεραρχικό και εξουσιαστικό σχήμα, όπου η κεντρική διοίκηση διαθέτει την αποκλειστικότητα στη λήψη αποφάσεων για όλα σχεδόν τα θέματα της σχολικής διοίκησης, είτε αυτά αφορούν τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής, είτε ασήμαντες ρυθμίσεις.

Η όλη οργανωτική δομή και λειτουργία, η διοίκηση, η εποπτεία και η παιδαγωγική καθοδήγηση της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προσδιορίζεται από τις αποφάσεις του ΥΠΕΠΘ και από ένα πλέγμα νόμων, προεδρικών διαταγμάτων, καθώς επίσης υπουργικών αποφάσεων και εγκυκλίων, που καθορίζουν μέχρι και την τελευταία τους λεπτομέρεια, όλες τις πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Έτσι οι ρυθμίσεις, οι οποίες γίνονται όλο και πιο λεπτομερειακές, αφήνουν ελάχιστα περιθώρια για την ανάπτυξη δημιουργικών πρωτοβουλιών, ενώ χρειάζονται τακτικές προσαρμογές για να συμβαδίσουν με τις ταχύτατα μεταβαλλόμενες συνθήκες και γι' αυτό δεν μπορούν να προσφέρουν μακρόπνοες και ριζικές λύσεις. Πρόκειται λοιπόν, για ένα εξαιρετικά συγκεντρωτικό σύστημα, αφού ελάχιστες ουσιαστικές αρμοδιότητες έχουν μεταφερθεί σε τοπικό ή σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας.

Στον αντίποδα της χώρας μας βρίσκονται ευρωπαϊκές χώρες με αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα, όπως οι Σκανδιναβικές χώρες ή η Αγγλία όπου οι σχολικές μονάδες λειτουργούν αυτόνομα υπό την ευθύνη των δήμων ή των τοπικών αρχών. Στις χώρες αυτές η κεντρική διοίκηση έχει την ευθύνη της θεσμοθέτησης των γενικών σκοπών της παιδείας και του ορισμού του γενικού πλαισίου λειτουργίας όλων των τύπων και επιπέδων εκπαίδευσης. Στην αρμοδιότητα των δημοτικών ή τοπικών αρχών και της σχολικής μονάδας βρίσκονται θέματα που σχετίζονται με τον καθορισμό του περιεχομένου και του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, με την πιστοποίηση, την πρόσληψη του διδακτικού προσωπικού και την χρηματοδότηση της εκπαίδευσης.

Στις χώρες αυτές κατά τις δεκαετίες '80 και '90 το θέμα της αποκέντρωσης και της σχολικής αυτοδιοίκησης έγινε κεντρικό θέμα συζήτησης και στόχος στρατηγικών αλλαγών. Οι πολιτικές ανασυγκρότησης της εκπαίδευσης και του σχολείου, στην κατεύθυνση της μείωσης του κόστους της δημόσιας παιδείας για το κράτος και της βέλτιστης αξιοποίησης των διατιθέμενων πόρων, εκφράστηκαν κυρίως μέσα από προσπάθειες για ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης, για εξασφάλιση της δυνατότητας επιλογής σχολείου από τους γονείς και για αποκέντρωση της λήψης των αποφάσεων. Η

τελευταία τάση, που από τους μελετητές αποδόθηκε με τον όρο school-based management ή πιο διευρυμένα site-based management (SBM) (αποκεντρωμένη σε τοπικό επίπεδο διοίκηση), μορφοποιήθηκε στις διάφορες χώρες εναλλακτικά ως α) αποκεντρωμένη σε περιφερειακές μονάδες του κράτους διοίκηση, β) διοίκηση αποκεντρωμένη στους εκπαιδευτικούς ή στη σχολική μονάδα και γ) διοίκηση αποκεντρωμένη στην τοπική κοινωνία και τους τοπικούς φορείς.

Σε αυτήν την τάση επικράτησης της αποκεντρωμένης διοίκησης της εκπαίδευσης αντέδρασαν με σκεπτικισμό χώρες, όπου παραδοσιακά η εκπαίδευση θεωρείται δημόσιο αγαθό και μια από τις προϋποθέσεις για μια κοινωνία δικαιοσύνης και ισότητας. Προσπάθησαν να αξιοποιήσουν θετικές πλευρές, όπως η ενίσχυση της δημοκρατικής αρχής και της αντιπροσώπευσης και η διάχυση της πολιτικής εξουσίας και να αποφύγουν όψεις της που σχετίζονται με την ενίσχυση του ανταγωνισμού μεταξύ σχολικών μονάδων, την εμφάνιση ανισοτήτων και την καταστρατήγηση της αρχής της ισότητας των ευκαιριών στην πρόσβαση στην εκπαίδευση. Σκεπτικισμός επικράτησε και στην επιστημονική κοινότητα, αφού τα αποτελέσματα των σχετικών ερευνών δεν υπήρξαν πάντοτε ενθαρρυντικά. Αντίθετα φάνηκε για παράδειγμα, ότι η συμμετοχή δεν αφορά όλους και ιδιαίτερα τα κατώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα, σε πολλές περιπτώσεις δεν είναι ουσιαστική, μπορεί να συνδέεται με τη νομιμοποίηση αποφάσεων που έχουν ληφθεί σε ανώτερο επίπεδο και δεν σημαίνει οπωσδήποτε ενδυνάμωση των εμπλεκομένων. Φάνηκε ακόμα ότι η ενίσχυση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, που συνδέεται με το αυτοδιοικούμενο σχολείο, έρχεται σε αντίθεση με την τάση των γονέων και της τοπικής κοινωνίας να έχουν ένα πιο ουσιαστικό ρόλο και λόγο στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Εν κατακλείδι, φάνηκε ότι το ζήτημα της αποκέντρωσης στην εκπαίδευση είναι ιδιαίτερα πολύπλοκο και σύνθετο, αφού σχετίζεται με την αναδιανομή εξουσίας και ευθύνης, με βασικές πολιτικές επιλογές και ιεράρχηση αξιών σε έναν ιδιαίτερα ευαίσθητο τομέα.

Στη χώρα μας η έννοια της αποκέντρωσης από πολύ νωρίς απασχόλησε τους εισηγητές των οργανωτικών νόμων, οι οποίοι επανειλημμένως εξήγγειλαν την οργάνωση της εκπαίδευσης κατά το αποκεντρωτικό σύστημα. Ωστόσο, οι διακηρύξεις και οι νομοθετικές εξαγγελίες δε μείωσαν τον κυρίαρχο ρόλο του κράτους, δε συνοδεύτηκαν ούτε από τις απαραίτητες ειδικές ρυθμίσεις ούτε από την ανάλογη οικονομική στήριξη και παρέμειναν κυρίως σε επίπεδο ρητορικής. Στη χώρα μας, όπως και γενικότερα στις χώρες που έχουν συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα, ο ρόλος των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής και της τοπικής αυτοδιοίκησης περιορίζεται σε θέματα λειτουργίας των σχολικών μονάδων, για τα οποία μάλιστα η δυνατότητα παρέμβασης πολλές φορές περιορίζεται στην απλή έκφραση γνώμης.

Η κατάσταση στο εκπαιδευτικό μας σύστημα παρέμεινε αμετάβλητη ακόμα και μετά την προσπάθεια αποκέντρωσης που έγινε με τις ρυθμίσεις του ν. 1566/85, με την οποία εξαγγέλθηκε η εισαγωγή της λαϊκής συμμετοχής και του δημοκρατικού προγραμματισμού στην εκπαίδευση και παράλληλα η αποκέντρωση της διοίκησης της εκπαίδευσης με βάση τη διοικητική διαίρεση της χώρας και η οργάνωση της επιστημονικής – παιδαγωγικής καθοδήγησης σε σύνδεση με την κοινωνική πραγματικότητα. Υποστηρίχθηκε από τους εισηγητές του νόμου, ότι τα όργανα λαϊκής συμμετοχής, θα επιτρέψουν στην κοινωνία να εκφράζει απόψεις για την παιδεία, θα συνδέσουν το περιεχόμενο σπουδών με την παραγωγική διαδικασία, θα επιτρέψουν τη σύνδεση εσωτερικών ανθρωπιστικών στόχων, για ανάπτυξη ολοκληρωμένης και ελεύθερης προσωπικότητας, με τις αναπτυξιακές και κοινωνικές ανάγκες και τέλος θα επιτύχουν τη σύνδεση της τεχνολογικής επιστημονικής γνώσης με την ευρύτερη γνώση και μόρφωση στο αντίστοιχο εκπαιδευτικό επίπεδο.

Η πραγματικότητα αποδεικνύει ότι οι στόχοι αυτοί ήταν μαξιμαλιστικοί και ανέφικτοι και εξυπηρετούσαν μόνο και μόνο την ανάπτυξη μιας ρητορικής της αποκέντρωσης και του εκδημοκρατισμού, η οποία συμφωνούσε με τα ιδεολογικά προτάγματα της εποχής. Ο νομοθέτης δεν ολοκλήρωσε ποτέ την παρέμβαση αυτή και δεν φρόντισε να συμπληρώσει το νόμο πλαίσιο με τις απαραίτητες ρυθμίσεις των επιμέρους θεμάτων (πχ. Έκδοση Προεδρικών Διαταγμάτων). Έτσι η αποκεντρωτική προσπάθεια περιορίστηκε στην οργάνωση – διοίκηση της σχολικής παρουσίας και στη διαχείριση των κονδυλίων για την επισκευή - συντήρηση και εξοπλισμό των σχολικών κτιρίων.

Αμετάβλητο όμως παρέμεινε το σύστημα διοίκησης της εκπαίδευσης και με τον «περιορισμό του υπουργού παιδείας σε όργανο ειδικής αρμοδιότητας και την ανάδειξη του νομάρχη σε όργανο γενικής αποφασιστικής αρμοδιότητας στα εκπαιδευτικά θέματα της περιφέρειάς του», που επιχειρήθηκε με το Π. Δ/γμα 45/1993, αφού στους νομάρχες μεταβιβάστηκαν τελικά δύο μόνο δευτερεύουσες αρμοδιότητες. Αυτό διαπιστώνεται και στην έκθεση του Ο.Ο.Σ.Α. του 1996 για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπου επισημαίνεται, ότι μια μορφή σταδιακής αποκέντρωσης έχει ήδη δρομολογηθεί με την μεταβίβαση στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια τοπική αυτοδιοίκηση αρμοδιοτήτων για τη διαχείριση χρηματικών πόρων, για τα σχολικά κτίρια και τη συντήρησή τους, για την αντιμετώπιση πολιτισμικών και εκπαιδευτικών αναγκών της περιφέρειας, αλλά προτείνεται η διεύρυνση της αποκέντρωσης σε ζητήματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, αξιολόγησης των σχολείων, αναβάθμισης του ρόλου της σχολικής μονάδας, προσδιορισμού των αναγκών της τοπικής κοινωνίας.

Παράδειγμα της αντιφατικότητας μεταξύ εξαγγελιών και πρακτικής αποτελούν και οι πιο πρόσφατες προσπάθειες αποκέντρωσης. Την τελευταία δεκαετία ο ν.2525/97 και ο ν. 2986/2002 κατά κύριο λόγο στόχευσαν στην αναδιοργάνωση των υποσυστημάτων του υπάρχοντος γραφειοκρατικού συστήματος, επιδιώκοντας διοικητικό εκσυγχρονισμό,

μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και παραγωγικότητα. Στην πράξη, παρά τις αναφορές στη σπουδαιότητα της διοικητικής αποκέντρωσης, επικράτησαν συγκεντρωτικές πρακτικές και υπήρξε μεταφορά αρμοδιοτήτων από το επίπεδο του νομού στο επίπεδο της περιφέρειας, χωρίς παράλληλη ενίσχυση των χαμηλότερων επιπέδων διοίκησης και ιδιαίτερα της ΤΑ και των σχολικών μονάδων. Η λογική αυτών των νόμων φαίνεται να κινείται περισσότερο στην κατεύθυνση της ενίσχυσης της διοικητικής αποτελεσματικότητας, χωρίς να ενδιαφέρεται για τη διασύνδεσή της με την κοινωνικοπολιτική νομιμοποίησή της, μέσα από την ενίσχυση της αντιπροσώπευσης και της συμμετοχής και γενικά του αυτοδιοικητικού χαρακτήρα του συστήματος διοίκησης. Παράλληλα, η θεσμοθέτηση κανόνων και διαδικασιών αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, και σε κάποιο βαθμό του εκπαιδευτικού έργου, από το νόμο 2986/2002, ο οποίος προβλέπει τη συμμετοχή στις διαδικασίες αυτές ενός ευρέως πλέγματος συλλογικών οργάνων και προσώπων, κινείται επίσης σε μια αποκεντρωτική, αλλά μάλλον όχι αυτοδιοικητική, λογική. Από την άλλη, ο εκδημοκρατισμός του εκπαιδευτικού συστήματος επιδιώκεται πλέον μέσα από την προσπάθεια για «διασφάλιση σε όλους τους μαθητές ποιοτικά αναβαθμισμένης πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δυνατότητας έγκαιρης ισότιμης πρόσβασης στην εκπαιδευτική διαδικασία και γενικότερα την ισότητα ευκαιριών πρόσβασης» (ν.2986/2002, σ.233).

Με βάση το πλαίσιο που έχει δημιουργηθεί, τα όργανα διοίκησης σε επίπεδο σχολικής μονάδας, όπως ο διευθυντής, ο υποδιευθυντής, ο σύλλογος διδασκόντων και η σχολική επιτροπή, έχουν περιορισμένη διακριτική ευχέρεια και καθαρά εκτελεστικές αρμοδιότητες, που μειώνουν τις δυνατότητές τους για ανάπτυξη της συνεργασίας τους, για άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, για ανάπτυξη δημιουργικών πρωτοβουλιών και για αυτόνομη διαμόρφωση των προτεραιοτήτων τους με βάση τις τοπικές ανάγκες. Παράλληλα, η τοπική αυτοδιοίκηση, τα θεσμοθετημένα όργανα δημοκρατικού προγραμματισμού, όπως η Δημοτική Επιτροπή Παιδείας, αλλά και τοπικοί κοινωνικοί φορείς, όπως οι γονείς, οι επιστημονικές ενώσεις, οι παραγωγικές τάξεις, στο μικρό βαθμό, στον οποίο κατέστησαν συμμετοχοί στη διοίκηση της εκπαίδευσης και των σχολικών μονάδων, αυτό αφορά θέματα ήσσονος σημασίας και δε συνιστά ουσιαστικό παράγοντα δημοκρατικής διοίκησης και κοινωνικού ελέγχου της εκπαίδευσης και των σχολικών μονάδων.

Η κατάσταση αυτή αποτυπώνεται στις απόψεις, τις στάσεις και τις συμπεριφορές των εμπλεκόμενων στη συνεργασία ΣΜ –ΤΑ. Η αντιφατικότητα που διακρίνει τις βασικές αρχές οργάνωσης του διοικητικού συστήματος και του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας γεννά αντιφάσεις σε όλα τα επίπεδα. Στο τοπικό επίπεδο όλοι οι εμπλεκόμενοι στη διοίκηση, τη χρηματοδότηση και τη λειτουργία των ΣΜ καταγγέλλουν τον υπερβολικό συγκεντρωτισμό και την κρατική γραφειοκρατία, αλλά σε πολλές περιπτώσεις υιοθετούν

συγκεντρωτικές πρακτικές και συμπεριφορές. Η τοπική αυτοδιοίκηση, με τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας της και με πρακτικές και απόψεις που υποβαθμίζουν και αποδυναμώνουν το ρόλο των συλλογικών οργάνων και των διευθυντών, εξακολουθεί να αναπαράγει τη συγκεντρωτική λογική του κεντρικού κράτους και τον αυστηρό διαχωρισμό κοινωνίας και πολιτικής, εμποδίζοντας την αυτοδύναμη και ενδογενή ανάπτυξη της τοπικής κοινωνίας. Τα μέλη των συλλογικών οργάνων, επιλεγμένα πολλές φορές με στρεβλή διαδικασία και με κριτήρια που επιτρέπουν την παρεμβολή σκοπιμοτήτων άσχετων προς τους στόχους και το έργο των οργάνων, χρησιμοποιούν τη συμμετοχή τους στα συλλογικά όργανα σαν σκαλοπάτι για την προώθηση των προσωπικών τους φιλοδοξιών, επιτρέποντας να χρησιμοποιούνται τα όργανα κοινωνικής συμμετοχής για την νομιμοποίηση προειλημμένων αποφάσεων, φαλκιδεύοντας τις δυνατότητες ουσιαστικής συμμετοχής της κοινωνίας στις αποφάσεις και περιορίζοντας σε διακοσμητικό το ρόλο των οργάνων, στα οποία συμμετέχουν. Οι διευθυντές των ΣΜ υιοθετούν απόψεις που παραπέμπουν σε ηγετική συμπεριφορά προσανατολισμένη στο δημοκρατικό – συμμετοχικό πρότυπο, αλλά με τις πρακτικές τους αποθαρρύνουν ή και αποκλείουν τόσο τους «εξωσχολικούς» (γονείς, κοινωνικούς φορείς, όργανα κοινωνικής συμμετοχής), όσο και τους εκπαιδευτικούς των σχολείων τους από τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων που τους αφορούν άμεσα.

Παράλληλα, παρά το γεγονός ότι όλες οι πλευρές έχουν θετική στάση απέναντι στη συνεργασία ΣΜ – ΤΑ και τις δυνατότητες που προσφέρει για την αποτελεσματικότερη λειτουργία των σχολικών μονάδων και αποτιμούν θετικά το ρόλο της, οι επιμέρους απόψεις τους αποκαλύπτουν ότι ο φαύλος κύκλος αμοιβαίας δυσπιστίας μεταξύ κράτους, ΟΤΑ, στελεχών της εκπαίδευσης, κοινωνικών φορέων και πολιτών παραμένει ισχυρός και εγκλωβίζει σημαντικό μέρος των δημιουργικών τους δυνάμεων. Αυτοδιοικητικοί και διευθυντές των ΣΜ εντοπίζουν την αναξιοπιστία του κράτους στους περιορισμένους πόρους που διατίθενται για την παιδεία και την ασυνέπεια της πολιτικής του και στις επανειλημμένες εξαγγελίες περί αποκέντρωσης, οι οποίες ακολουθούνται από ρυθμίσεις, οι οποίες, αν δεν είναι σε συγκεντρωτική κατεύθυνση, πάντως δεν στηρίζουν την αποκέντρωση, δεν είναι αποτελεσματικές ως παράγοντες διαμόρφωσης αποκεντρωτικού πνεύματος και χάνονται στο συγκεντρωτικά προσανατολισμένο θεσμικό πλαίσιο οργάνωσης και λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Εντοπίζουν ακόμα την ευθύνη των τοπικών κοινωνιών στη γενικότερη μείωση του ενδιαφέροντος για συμμετοχή στα κοινά και στην αδιαφορία των εκπροσώπων τους – μελών των συλλογικών οργάνων, που έχει συμβάλει ώστε τα συλλογικά όργανα αλλού να έχουν ατονήσει και αλλού να μη λειτουργούν καθόλου. Οι διευθυντές των σχολείων και οι πρόεδροι των επιτροπών παιδείας εντοπίζουν την ευθύνη των δήμων στη χαμηλή θέση που δίνουν στην παιδεία κατά την ιεράρχηση των προτεραιοτήτων τους και στην ανικανότητά τους να επιλέξουν τα

κατάλληλα πρόσωπα και να διαμορφώσουν την οργάνωση, τα στελέχη και τις υποδομές που είναι απαραίτητες για την αποτελεσματική κάλυψη των αναγκών. Τέλος, δήμαρχοι και πρόεδροι των επιτροπών παιδείας εντοπίζουν την ευθύνη των διευθυντών στην επιδεικνυόμενη από κάποιους αδιαφορία, στη γραφειοκρατική και ευθυνόφοβη στάση τους, στη διάθεση περιφρούρησης του σχολείου από «εξωσχολικούς» φορείς της τοπικής κοινωνίας που δε διαθέτουν τις ειδικές γνώσεις και τέλος στο έλλειμμα διοικητικής παιδείας και ηγετικών ικανοτήτων.

Πρόκειται λοιπόν πράγματι, όπως έδειξε η παρούσα, αλλά και άλλες έρευνες, για μια κατάσταση που χαρακτηρίζεται και προσδιορίζεται σε σημαντικό βαθμό από την ανεπάρκεια των πόρων που διατίθενται και από μια σειρά οργανωτικών και λειτουργικών προβλημάτων, τα οποία σχετίζονται με την πολυπλοκότητα και ασάφεια του θεσμικού πλαισίου, με ελλείψεις στη στελέχωση των δήμων με ειδικούς και των συλλογικών οργάνων με κατάλληλα πρόσωπα και με αδρανοποίηση των συλλογικών οργάνων. Ακόμα, είναι σαφές ότι η αποκέντρωση του «περιεχομένου της εκπαίδευσης», με την έννοια να δοθεί στην τοπική αυτοδιοίκηση και κοινωνία η δυνατότητα να συν-διαμορφώνει έστω, με βάση τις τοπικές ιδιαιτερότητες, την τοπική ιστορία, και τον πολιτισμό, τα προγράμματα σπουδών ή ακόμα περισσότερο, να χαράσσει μια τοπική εκπαιδευτική πολιτική, μέσα στο πλαίσιο της εθνικής, παραμένει ζητούμενο.

Παρά τούτο, στην παρούσα έρευνα φάνηκε ότι σε ορισμένους δήμους, το θετικό κλίμα συνεργασίας ΣΜ – ΤΑ, η καλή λειτουργία των συλλογικών οργάνων λαϊκής συμμετοχής, η θετική συνεργατική στάση και ο σύγχρονος ηγετικός προσανατολισμός των διευθυντών έχουν συμβάλει στην απρόσκοπτη και αποτελεσματική λειτουργία των σχολείων, μέσα από την εξασφάλιση των κατάλληλων συνθηκών και τον εμπλουτισμό της σχολικής ζωής. Το γεγονός αυτό καταδεικνύει ότι σε κάποιο βαθμό τα προβλήματα και οι δυσκολίες που εντοπίζονται δεν αποτελούν παρά πρόσχημα για την αποφυγή της προσπάθειας που απαιτείται και δικαιολογία για την κάλυψη της αβελτηρίας, των προσωπικών ευθυνών και των αδυναμιών συγκεκριμένων προσώπων με ξεχωριστό ρόλο, όπως οι αιρετοί τοπικοί άρχοντες, τα μέλη επιτροπών παιδείας και γενικά των εμπλεκόμενων συλλογικών οργάνων και φορέων, οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων. Παραπέρα, παρά τις καθυστερήσεις, τις παραλήψεις, τα προβλήματα, είναι φανερό ότι σταδιακά συνειδητοποιείται από όλους ότι τα σχολεία, ως κοινωνικοί οργανισμοί που δραστηριοποιούνται σε συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή και στη λειτουργία τους εμπλέκονται συγκεκριμένα πρόσωπα, έχουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, τα οποία σχετίζονται με τις πραγματικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τις δυνατότητες κάθε περιοχής, που προσδιορίζουν καθοριστικά από τη μια το ιδανικό περιεχόμενο των σπουδών και από την άλλη την αποτελεσματική λειτουργία και την ποιότητα των παρεχόμενων σπουδών. Έτσι γίνεται φανερό, ότι τα προβλήματα και οι προοπτικές στο

χώρο της παιδείας δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν χωρίς την ουσιαστική παρέμβαση και τον ενεργό ρόλο των δυνάμεων της τοπικής κοινωνίας και της τοπικής αυτοδιοίκησης. Προκύπτει λοιπόν το αίτημα για ένα σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία, δυναμικό παράγοντα αλληλεπίδρασης, ένα σχολείο που θα παρακολουθεί τις σύγχρονες εξελίξεις από το χώρο των επιστημών της αγωγής, θα αφουγκράζεται τις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας και θα προσαρμόζεται σ' αυτές, ένα σχολείο που θα αξιοποιεί τις δυνάμεις της τοπικής κοινωνίας και τις μορφωτικές, πολιτιστικές και άλλες ευκαιρίες που παρέχει. Προκύπτει ακόμα το διατυπωμένο σε όλες τις σύγχρονες κοινωνίες αίτημα για την αποσυγκέντρωση της λήψης των αποφάσεων και για τη διασφάλιση της συμμετοχής όλων των επιπέδων της διοίκησης και όλων των εμπλεκόμενων (εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητών, Ο.Τ.Α., αλλά και του κόσμου της εργασίας και των επιχειρήσεων) στη λήψη αυτών των αποφάσεων. Εξάλλου, η κυριαρχία αποκεντρωτικών απόψεων, οι συζητήσεις που αναπτύσσονται σε αυτοδιοικητικά φόρα, στην εκπαιδευτική κοινότητα και στις τοπικές κοινωνίες, οι αποκεντρωτικές προσπάθειες που εξαγγέλλονται και οι θετικές θεσμικές ρυθμίσεις σε αποκεντρωτική και αυτοδιοικητική κατεύθυνση μετά το 1985, δεν επιτρέπουν να αμφισβητείται ότι πολλά έχουν δρομολογηθεί σε σωστή κατεύθυνση και ότι σταδιακά και με αργά βήματα διαμορφώνεται μια νέα πραγματικότητα στο εκπαιδευτικό μας σύστημα και ένα νέο πλαίσιο δράσης για όλους τους εμπλεκόμενους φορείς.

Σε αυτό το νέο πλαίσιο αυξημένες είναι οι ευθύνες όλων των πλευρών: κράτους, ΟΤΑ, στελεχών της εκπαίδευσης και κοινωνίας των πολιτών.

- Η πολιτεία, με όραμα προσαρμοσμένο στην ελληνική πραγματικότητα και μεταφρασμένο σε σαφείς στόχους, δεδομένου ότι η αναφορά στο φινλανδικό πρότυπο είναι γενικόλογη και αφορά ένα μοντέλο εφαρμοσμένο σε μια χώρα με διαφορετική αυτοδιοικητική παράδοση, πολύ προχωρημένο ακόμα και σε σχέση με τον ευρωπαϊκό μέσο όρο, και η αναφορά στο διευθυντή - σύγχρονο ηγέτη με τις υπάρχουσες ρυθμίσεις φαντάζει εξωπραγματική, καλείται να προωθήσει τις απαραίτητες θεσμικές μεταρρυθμίσεις για τον εκσυγχρονισμό και τον εκδημοκρατισμό της δημόσιας διοίκησης και του εκπαιδευτικού συστήματος με κύριους άξονες τη στήριξη και τη διεύρυνση της αποκέντρωσης της κεντρικής εξουσίας σε ισχυρούς, ανεξάρτητους και αυτοτελείς, διοικητικά και οικονομικά οργανισμούς αυτοδιοίκησης όλων των βαθμίδων, αλλά και σχολικούς οργανισμούς. Μιας αποκέντρωσης, η οποία θα έχει γνώμονα την κάλυψη της κοινωνικής ζήτησης και των αναγκών, αλλά ταυτόχρονα, ιδιαίτερα σε ευαίσθητους τομείς, όπως η παιδεία, θα εγγράφεται στις ανθρωπιστικές προοπτικές της κοινωνίας και θα έχει την έννοια της κατάργησης του αυταρχισμού και των επιβολών κάθε μορφής και της ενεργοποίησης και ενδυνάμωσης των τοπικών κοινωνικών δυνάμεων και της σφυρηλάτησης των κοινοτικών αξιών της αλληλεγγύης, της συνεργασίας και της

συνυπευθυνότητας. Στην κατεύθυνση αυτή πρώτο μέλημα θα πρέπει να αποτελεί η διατήρηση και η διεύρυνση του δημόσιου και δωρεάν χαρακτήρα της εκπαίδευσης και του εξισωτικού της ρόλου στην κοινωνία. Μιας αποκέντρωσης, τέλος, που θα στοχεύει στην ανάπτυξη οργανωτικής δομής από τη βάση στην κορυφή και που θα εξασφαλίζει τις βασικές προϋποθέσεις οργανωτικής αυτοτέλειας των ΟΤΑ, όπως η οικονομική βιωσιμότητα, ένα πλατύ φάσμα αρμοδιοτήτων και η συμμετοχή των πολιτών σε όλες τις φάσεις του κοινωνικού σχεδιασμού στο τοπικό επίπεδο.

Στην κατεύθυνση αυτή είναι απαραίτητη στο πλαίσιο ενός ολοκληρωμένου σχεδίου που θα οδηγεί σε αποκέντρωση με ισχυρή περιφερειακή ανάπτυξη, η μεταβίβαση σαφώς προσδιορισμένων αρμοδιοτήτων και των αντίστοιχων πόρων από την κεντρική διοίκηση προς τις περιφερειακές υπηρεσίες, τους ΟΤΑ και τις σχολικές μονάδες. Ταυτόχρονα, απαιτείται η διασπορά υπαλλήλων και κυρίως επιστημονικού προσωπικού από την κεντρική υπηρεσία του ΥΠΕΠΘ και τα συμβουλευτικά όργανα προς τις έδρες των περιφερειών και των ΟΤΑ, κάτι που πρακτικά σημαίνει ότι στην κεντρική υπηρεσία του ΥΠΕΠΘ θα παραμείνουν μόνο οι υπάλληλοι οι απαραίτητοι για τον επιτελικό ρόλο του, δηλαδή για τη χάραξη της στρατηγικής πολιτικής και των γενικών κατευθύνσεων και το συντονισμό των εκπαιδευτικών αρχών. Απαραίτητη είναι τέλος η απλοποίηση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας με την εξάλειψη της πολυνομίας, την κωδικοποίηση της νομοθεσίας και τη δημιουργία δομών που θα επιτρέπουν την εύκολη πρόσβαση και τη συνεχή ενημέρωση όλων των ενδιαφερομένων και κυρίως των στελεχών της εκπαίδευσης.

Στο πλαίσιο αυτό στα όργανα διοίκησης στην περιφέρεια και στους οργανισμούς τοπικής αυτοδιοίκησης όλων των βαθμίδων θα πρέπει να δοθεί η ευθύνη για το σχεδιασμό, τον προγραμματισμό, το συντονισμό, τη στήριξη και τον έλεγχο του εκπαιδευτικού έργου στο ανάλογο τοπικό επίπεδο, ώστε με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες και δυνατότητες να προχωρούν στην εξειδίκευση, την προσαρμογή και τον εμπλουτισμό των γενικών αρχών του κεντρικού σχεδιασμού και να καθορίζουν τους απαιτούμενους πόρους⁴⁷. Παράλληλα, στις σχολικές μονάδες θα πρέπει να δοθεί η απαραίτητη αυτονομία για την περαιτέρω προσαρμογή των κεντρικών και τοπικών σχεδιασμών και τον καθορισμό παραμέτρων που αφορούν τη ζωή και το εκπαιδευτικό έργο τους και η δυνατότητα να διαδραματίσουν ένα ευρύτερο διαμορφωτικό ρόλο για τη ζωή και το μέλλον των μαθητών τους και των τοπικών κοινωνιών. Τέλος, θα πρέπει να ενισχυθεί ο ρόλος των συλλογικών οργάνων λαϊκής συμμετοχής, προκειμένου να μπορέσουν να

⁴⁷ Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημάνουμε την επιφυλακτικότητα και την ατολία που χαρακτηρίζει τις προτάσεις της Επιστημονικής Επιτροπής του Ινστιτούτου Τοπικής Αυτοδιοίκησης, στο πλαίσιο της μελέτης για την «Περιφερειακή Αυτοδιοίκηση», όπου στις προτεινόμενες αρμοδιότητες για την εκπαίδευση περιλαμβάνεται μόνο η «υποστήριξη της λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων», τη στιγμή που σε όλους τους άλλους τομείς περιλαμβάνεται «η εξειδίκευση και εφαρμογή της δημόσιας (εθνικής) πολιτικής» (ΙΤΑ, 2005: 16).

αποτελέσουν πραγματικό εκφραστή των κοινωνικών αναγκών και όργανα κοινωνικού ελέγχου της εκπαίδευσης. Η μεταβίβαση αρμοδιοτήτων στα κατώτερα ιεραρχικά κλιμάκια της διοίκησης, στους ΟΤΑ και τα συλλογικά όργανα λαϊκής συμμετοχής θα πρέπει να γίνει με τρόπο που θα εξασφαλίζει τη σαφή διάκρισή τους και τη σύνδεση εξουσίας και ευθύνης.

Εκτός από τα παραπάνω, για να γίνει πραγματικότητα ο εκσυγχρονισμός της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, πρέπει στον τομέα της διοίκησης να αναθεωρηθούν όλοι εκείνοι οι παράγοντες που σχετίζονται με τον τρόπο στελέχωσης και λειτουργίας των σχολικών μονάδων, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και το σύστημα επιλογής και κατάρτισης των διευθυντικών στελεχών. Στην κατεύθυνση αυτή κρίνεται ότι θα πρέπει να δοθεί στην τοπική αυτοδιοίκηση η δυνατότητα να συμμετέχει στη λήψη των αποφάσεων που αφορούν την αξιολόγηση και επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης, καθώς και πόσο και ποιών ειδικοτήτων εκπαιδευτικό προσωπικό είναι απαραίτητο στα σχολεία. Πρέπει εδώ να διευκρινιστεί ότι δεν θα πρέπει να θιγεί, αλλά να αναβαθμιστεί το εργασιακό καθεστώς των εκπαιδευτικών, το οποίο σε έναν τόσο ευαίσθητο τομέα πρέπει να παρέχει ασφάλεια και σταθερότητα, καλούς όρους εργασίας, ικανοποιητική αμοιβή, που δε θα υποβαθμίζει το κύρος τους και θα εξασφαλίζει αξιοπρεπή διαβίωση, και δυνατότητες και κίνητρα συνεχούς επιμόρφωσης. Παραπέρα, κρίνεται απαραίτητη η μετά από εκτενή διάλογο, που θα διασφαλίσει τη διακομματική συναίνεση και τη συναίνεση του εκπαιδευτικού κόσμου, θεσμοθέτηση ενός πλαισίου αξιοκρατικών κριτηρίων για την επιλογή διευθυντικών στελεχών, με 4/ετή θητεία. Κρίνεται, ακόμα απαραίτητη η παροχή κινήτρων (υλικών και μη) για την προσέλευση ικανών εκπαιδευτικών, για τη κάλυψη διευθυντικών θέσεων, που θα είναι σε θέση να εμπνέουν και εμπυχώνουν τα μέλη της σχολικής οργάνωσης και να δημιουργούν το κατάλληλο κλίμα για αποδοτική εργασία. Κρίνεται τέλος απαραίτητη η διαμόρφωση ενός συστήματος επιμόρφωσης και ενός προγράμματος ανάπτυξης στελεχών της εκπαίδευσης στα πλαίσια τμημάτων των Α.Ε.Ι. με τη μορφή μεταπτυχιακών σπουδών μονοετούς διάρκειας, το οποίο θα στοχεύει στη βελτίωση των διοικητικών ικανοτήτων των υποψηφίων διευθυντών και στην αύξηση των διοικητικών γνώσεων, με έμφαση στη διοίκηση ανθρώπινων πόρων.

- Τα στελέχη της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα οι διευθυντές των σχολικών μονάδων καλούνται να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο ως σύγχρονοι ηγέτες τόσο στο εσωτερικό του σχολείου όσο και στην ανάπτυξη της συνεργασίας με την τοπική αυτοδιοίκηση, τα συλλογικά όργανα κοινωνικής συμμετοχής και γενικά την τοπική κοινωνία, προκειμένου να εξασφαλίσουν άμεση αντίληψη για τις πραγματικές ανάγκες των μαθητών και να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες που προσφέρει το τοπικό περιβάλλον για αποτελεσματικότερη λειτουργία της ΣΜ και για εμπλουτισμό της σχολικής ζωής. Στην

κατεύθυνση αυτή, σύμφωνα με όσα έχουν αναφερθεί για τον προσδιορισμό της έννοιας της σύγχρονης ηγεσίας στην παρούσα έρευνα, ο «Διευθυντής – Σύγχρονος Ηγέτης» θα πρέπει:

- Εκφράζοντας τον *δυναμισμό του ηγετικού του ρόλου*:
 - να έχει όραμα, προσαρμοσμένο στις δυνατότητες και τις ανάγκες του σχολείου και της τοπικής κοινωνίας, αποσαφηνισμένο και εξειδικευμένο σε στόχους, τους οποίους επιδιώκει με συνέπεια και σύστημα,
 - να αναπτύσσει πρωτοβουλία, να εξαντλεί τα όρια της διακριτικής του ευχέρειας προκειμένου να υποβοηθά το σχολείο να πραγματώσει τους στόχους του, και να μην εξαντλεί το ρόλο του στην τυπική άσκηση των καθηκόντων του,
 - να μην αντιλαμβάνεται το ρόλο του ως εκτελεστικό όργανο ή όργανο επιβολής των αποφάσεων της διοίκησης,
 - να έχει εμπιστοσύνη στις ηγετικές του ικανότητες.
- Προκειμένου να συμβάλλει στην *ανάπτυξη ομαδικού – συμμετοχικού πνεύματος* και στην *ενδυνάμωση των μελών του διδακτικού προσωπικού*:
 - να ενθαρρύνει την ανάπτυξη πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς,
 - να ενθαρρύνει τη συμμετοχή τους στη λήψη των αποφάσεων.
- Για την *ανάπτυξη και την αξιοποίηση της σχέσης ΣΜ – Τοπικής Κοινωνίας*:
 - να δημιουργεί ευκαιρίες για συμμετοχή της τοπικής κοινωνίας στη ζωή του σχολείου, και για συμμετοχή του σχολείου στη ζωή της τοπικής κοινωνίας
 - να συνυπολογίζει για τον καθορισμό των προτεραιοτήτων του σχολείου, μαζί με όσα προβλέπονται από το κεντρικά σχεδιασμένο αναλυτικό πρόγραμμα, τις απόψεις και τις ανάγκες των γονέων και της τοπικής κοινωνίας και να ενθαρρύνει τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων,
 - να ενδιαφέρεται για κοινωνική αποδοχή και αναγνώριση στην τοπική κοινωνία, πράγμα που σηματοδοτεί θετική προϊστορία και αυξημένες δυνατότητες παρέμβασης και αξιοποίησης,
 - να συμβάλλει στην καλλιέργεια της αμοιβαίας εμπιστοσύνης με τους φορείς της τοπικής κοινωνίας και της τοπικής αυτοδιοίκησης, μέσα από την ανάπτυξη και συνεπή τήρηση συμπεριφορών και πολιτικών που θα συμφωνούν με τις αρχές της παροχής ίσων ευκαιριών, της αποφυγής διακρίσεων, της απομάκρυνσης από μικροσυμφέροντα, της αποφυγής άσκοπων ανταγωνισμών, της ενίσχυσης της πρωτοβουλίας και της καινοτομίας.
- Να ενημερώνεται και να διατηρεί επαφή με τις σύγχρονες επιστημονικές απόψεις για τη σχολική διοίκηση, ώστε να καλλιεργεί τις ηγετικές του ικανότητες, προκειμένου:
 - να επικοινωνεί και να συνεργάζεται αποτελεσματικά,

- να έχει επαρκή επιστημονική γνώση του αντικειμένου του ως παιδαγωγός και ως διοικητικό στέλεχος,

- να διαθέτει προσαρμοστικότητα και ευελιξία.

- Οι πολίτες καλούνται να συνειδητοποιήσουν τις αυξημένες ευθύνες και τις δυνατότητές τους για συμμετοχή, παρέμβαση και κοινωνικό έλεγχο. Στο πλαίσιο της συγκεντρωτικής οργάνωσης της δημόσιας διοίκησης, η αυτοδιοίκηση σε πολλές περιπτώσεις με τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας της εξακολουθεί να αναπαράγει τη συγκεντρωτική λογική του κεντρικού κράτους και τον αυστηρό διαχωρισμό κοινωνίας και πολιτικής, εμποδίζοντας την αυτοδύναμη και ενδογενή ανάπτυξη της τοπικής κοινωνίας. Σε τέτοιες συνθήκες στο τοπικό, αλλά και σε εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο, αναδεικνύεται ο ιδιαίτερα σημαντικός ρόλος που καλούνται να παίξουν οι αυτοφυείς ομάδες κοινωνικής αλληλεγγύης, οι μη κρατικές και μη κυβερνητικές μορφές οργανωμένης δράσης, τα οικολογικά και άλλα κινήματα, που συν-αποτελούν τη σύγχρονη έκφραση της κοινωνίας των πολιτών.

Στο χώρο της εκπαίδευσης τα θεσπισμένα συλλογικά όργανα κοινωνικής συμμετοχής θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως αποτέλεσμα μιας προσπάθειας καλλιέργειας της συνεργατικής κουλτούρας μέσα από την «τεχνητή» συνεργατικότητα (Hargreaves, 1994: 47-65). Η παράταση όμως της ζωής αυτών των κεντρικά συγκροτημένων συλλογικών οργάνων καθώς και η ανάλωσή τους σε νομιμοποιητική διεκπεραίωση κεντρικών πολιτικών με καθορισμένα και προβλέψιμα αποτελέσματα έχει οδηγήσει σε τυποποίηση και αδρανοποίηση αυτών των οργάνων, χωρίς να προκύψει η αντικατάστασή τους από άλλα όργανα – εκφραστές της δυναμικής των τοπικών κοινωνιών. Ευθύνη για αυτή τη στασιμότητα και την αποτυχία φέρουν και οι ίδιοι οι πολίτες, οι οποίοι αφήνονται απαθείς στην περιθωριοποίησή τους από ισχυρά κέντρα εξουσίας και συμφερόντων.

Η κοινωνία των πολιτών καλείται να παίξει ρόλο ανταγωνιστικό απέναντι στις μορφές έκφρασης της πολιτικής εξουσίας, διεκδικώντας δικαιώματα έναντι του κράτους, των αιρετών τοπικών αρχών, αλλά και δυνάμεων με παγκόσμια εμβέλεια δράσης. Για την ενίσχυση της αυτονομίας όλων των μελών της κοινωνίας, η κοινωνία των πολιτών θα πρέπει να στοχεύει στην προστασία όχι μόνο από τον πολιτικό, αλλά και από τον οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό αυταρχισμό (Μουζέλης, 2002: 11-17). Από την άλλη καλείται να παίξει ρόλο επικουρικό ως προς το κράτος, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση της επιδιωκόμενης από τα σύγχρονα κράτη συναίνεσης (Δημητράκος, 2002: 19-32). Η εξισορρόπηση αυτών των ρόλων έχει καθοριστική σημασία για τη δυνατότητα της κοινωνίας των πολιτών να αποτελέσει πραγματική έκφραση της βούλησης της κοινωνίας και των μελών της.

- Τέλος, καθοριστικό ρόλο καλείται να παίξει η τοπική αυτοδιοίκηση, η οποία μαζί με τους τοπικούς κοινωνικούς φορείς βρίσκεται μπροστά στην πρόκληση και την ευθύνη, αφενός να εξαντλήσουν τα υφιστάμενα περιθώρια παρέμβασης, αφετέρου να αναζητήσουν τρόπους διεύρυνσης του παρεμβατικού τους ρόλου, ώστε να συμβάλλουν στην προσαρμογή του σχολείου στις τοπικές ιδιαιτερότητες – ανάγκες – δυνατότητες και στη δημιουργία ενός εμπλουτισμένου σχολικού και τοπικού περιβάλλοντος μάθησης. Στην κατεύθυνση αυτή συλλογικά όργανα και δημοτικές αρχές έχουν τη δυνατότητα και οφείλουν:

- Να συμμετέχουν γόνιμα και δημιουργικά με προτάσεις και απόψεις, αλλά και με εμπιστοσύνη και θετική διάθεση στη συνεργασία με τις σχολικές μονάδες.

- Να ανταποκριθούν πρόθυμα στα αιτήματα εκπαιδευτικών και μαθητών και να στηρίξουν με κάθε τρόπο τις δραστηριότητες και τις πρωτοβουλίες τους, καθώς και την υλοποίηση καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, που δεν εντάσσονται στο κεντρικά προσδιορισμένο πρόγραμμα σπουδών.

- Να παρέμβουν με την ανάπτυξη πολιτιστικών δράσεων και γενικότερα με την ενίσχυση της πολιτιστικής ζωής του τόπου, δημιουργώντας ένα περιβάλλον με πολλές ευκαιρίες επαφής με την τέχνη, τον πολιτισμό, τον αθλητισμό και γενικότερα ένα εμπλουτισμένο σε ερεθίσματα περιβάλλον για όλους και ιδιαίτερα για τους μαθητές, το οποίο θα συμβάλλει καθοριστικά στην αποτελεσματικότερη υποστήριξη των εκπαιδευτικών οργανισμών αλλά και θα παρέχει στήριξη, προσανατολισμό και ευκαιρίες άτυπης εκπαίδευσης και κατάρτισης στους δημότες τους.

- Να αξιοποιήσουν όλες τις κτιριακές εγκαταστάσεις και τις υποδομές, όπως βιβλιοθήκες, μουσεία, οργανωμένους χώρους τέχνης και πολιτισμού, αρχαιολογικούς χώρους κ.λπ., αλλά και τις δυνατότητες που προσφέρει το φυσικό περιβάλλον, ώστε να συμβάλλουν στην ανάπτυξη σύνθετων εκπαιδευτικών προγραμμάτων μουσειακής, πολιτιστικής, περιβαλλοντικής αγωγής, καθώς και στην προστασία και ανάδειξη του φυσικού και ανθρωπογενούς περιβάλλοντος, θέτοντας σε κίνηση μια πολυδιάστατη αναπτυξιακή διαδικασία.

- Να συμβάλλουν στην κάλυψη των αναγκών σε σύγχρονα και ασφαλή για τους μαθητές σχολικά κτίρια και γενικά στην εξασφάλιση όλων των απαραίτητων χώρων για την στέγαση των σχολείων, και την εξάλειψη φαινομένων όπως οι διπλοβάρδιες, η μετατροπή εργαστηρίων, αιθουσών τελετών, αποθηκών σε αίθουσες διδασκαλίας κ.ά. Το τελευταίο απαιτεί ιδιαίτερες προσπάθειες για προώθηση και συνεχή παρακολούθηση των διαδικασιών που απαιτούνται σε κάθε περίπτωση (εξασφάλιση απαραίτητων χώρων, σύσταση επιτροπών, έκδοση αδειών, επικοινωνία με τον ΟΣΚ κλπ).

- Να στηρίξουν ποικιλότροπα το θεσμό των ολοήμερων σχολείων και την ποσοτική και ποιοτική αναβάθμιση των προσφερομένων υπηρεσιών, ώστε να μη λειτουργούν μόνο

στην κατεύθυνση της φύλαξης των μαθητών και της εξυπηρέτησης των εργαζόμενων γονέων, αλλά να προσφέρουν ευκαιρίες για δημιουργική αξιοποίηση του χρόνου των μαθητών και να παρέχουν ουσιαστική κάλυψη αναγκών, όπως οι ξένες γλώσσες, η μουσική και γενικότερα η καλλιτεχνική παιδεία και η φυσική αγωγή.

- Με ανάλογους σκοπούς να προχωρήσουν στην δημιουργία προγραμμάτων καλοκαιρινής απασχόλησης των μαθητών, αξιοποιώντας τους υπάρχοντες σχολικούς χώρους.

- Να προχωρήσουν στο σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων επιμόρφωσης γονέων και στη δημιουργία υποδομών στήριξης και συμβουλευτικής των γονέων και των μαθητών, καθώς και προγραμμάτων ενισχυτικής διδασκαλίας και στήριξης μαθητών από οικογένειες οικονομικών μεταναστών ή παλινοστούτων, ώστε να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τα προβλήματα ένταξής τους. Στην κατεύθυνση αυτή, θα μπορούσαν επίσης, να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες που προσφέρει το Κοινωνικό Πλαίσιο Στήριξης για χρηματοδότηση προτάσεων για την ανάπτυξη προγραμμάτων εκπαίδευσης, κατάρτισης και δια βίου εκπαίδευσης.

- Να προχωρήσουν στη δημιουργία παρατηρητηρίου κοινωνικών προβλημάτων και κυρίως προβλημάτων ανεργίας, εκπαίδευσης, σχολικής αποτυχίας και διαρροής, κοινωνικού αποκλεισμού, ισότητας κ.λπ., το οποίο μπορεί να συμβάλλει στη διαπίστωση των πραγματικών προβλημάτων και των παραμέτρων τους και να αποτελέσει ένα στέρεο υπόβαθρο, για την ανάπτυξη των κατάλληλων πολιτικών παρέμβασης. Στην κατεύθυνση αυτή μπορούν να αξιοποιηθούν οι υπηρεσίες πρόνοιας και οι κοινωνικές υπηρεσίες της τοπικής αυτοδιοίκησης, αλλά και οι εκπαιδευτικές μονάδες, τα ερευνητικά και επιστημονικά ιδρύματα, που λειτουργούν στην περιοχή.

- Παράλληλα με τις προσπάθειες διεύρυνσης του ύψους της κρατικής χρηματοδότησης για την παιδεία, να προχωρήσουν στην ανάπτυξη ενός σύγχρονου πλαισίου για την αξιοποίηση χορηγιών και εθελοντικών προσφορών από κοινωνικούς και οικονομικούς φορείς, στο πλαίσιο άσκησης της κοινωνικής τους ευθύνης, το οποίο θα αποδεσμεύσει τον διευθυντή του σχολείου και τους εκπαιδευτικούς από την αναζήτηση πόρων χρηματοδότησης των δράσεων των μαθητών, ώστε να μείνουν απερίσπαστοι στο έργο τους, αλλά θα απαλλάξει και τους συλλόγους γονέων από την αγωνιώδη αναζήτηση τρόπων στήριξης των εκδηλώσεων που γίνονται στα σχολεία. Ένα τέτοιο πλαίσιο θα συμβάλλει παράλληλα στη σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία και οικονομία. Τέλος, είναι απαραίτητη η εγρήγορση από την πλευρά των συλλογικών οργάνων που εμπλέκονται στη διαδικασία χρηματοδότησης, προκειμένου να διεκπεραιώνονται στον ταχύτερο χρόνο οι απαιτούμενες διαδικασίες. Είναι επίσης απαραίτητη η αντιμετώπιση των θεμάτων χρηματοδότησης με ευαισθησία και διάθεση άρσης των γραφειοκρατικών εμποδίων από την πλευρά της τοπικής αυτοδιοίκησης.

Πέρα από τα παραπάνω, είναι απαραίτητο η τοπική αυτοδιοίκηση, αντιλαμβανόμενη τη μεγάλη σημασία του ρόλου της στην εκπαίδευση, ιεραρχώντας ψηλά στις προτεραιότητές της την παιδεία και ξεπερνώντας προβλήματα και ανεπάρκειες που την εγκλωβίζουν σε ένα ρόλο συντήρησης και διαχείρισης της υφιστάμενης κατάστασης, σε ένα ρόλο υποτονικό, στο πλαίσιο του οποίου πολλές φορές δεν εξαντλούνται ούτε τα παρεχόμενα από το ισχύον θεσμικό πλαίσιο περιθώρια δράσης και η διακριτική ευχέρεια, να προχωρήσει με όραμα και συγκεκριμένους στόχους στην ανάπτυξη ενός επεξεργασμένου τοπικού σχεδίου δράσης για την παιδεία. Ως σημαντικός παράγοντας για τη διαμόρφωση του οράματος, της εκπαιδευτικής πολιτικής και του σχεδίου δράσης της τοπικής αυτοδιοίκησης, πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι πρόσφατες εξελίξεις στην παιδεία μας, αφού η δυνατότητα προσαρμογής σε αυτές καθορίζει την αποτελεσματικότητα και την επιτυχία της παρέμβασης.

Οι εξελίξεις αυτές συνδέονται με τις ραγδαίες μεταβολές στην κοινωνία, τις οποίες σηματοδότησε η εξέλιξη της τεχνολογίας και η παγκοσμιοποίηση, στις παραγωγικές δομές, τις σχέσεις εργασίας, στο περιβάλλον, ακόμα και στο περιεχόμενο εννοιών, όπως ο χώρος και ο χρόνος. Αναφερόμαστε στην ταχύτατη απαξίωση των υφιστάμενων γνώσεων και δεξιοτήτων, στις διαρκώς αυξανόμενες στρατιές ανέργων, στην ελαστικοποίηση των σχέσεων εργασίας, στην αδυναμία επιτυχούς μακροπρόθεσμου σχεδιασμού του εκπαιδευτικού συστήματος, προκειμένου να καλύψει τις μελλοντικές ανάγκες σε ειδικότητες, στην ανάγκη δια βίου εκπαίδευσης και συνεχούς επανακατάρτισης των εργαζομένων. Οι αλλαγές αυτές διαχέονται και λαμβάνουν ιδιαίτερο περιεχόμενο και διαστάσεις στις τοπικές κοινωνίες, οι οποίες διαφοροποιούνται αρκετά γρήγορα. Γίνεται πλέον σαφές ότι οι διαφοροποιήσεις αυτές επηρεάζουν το επίπεδο της εκπαίδευσης και διαμορφώνουν αποκλίνουσες τοπικές εκπαιδευτικές πραγματικότητες, όσο και αν η εκπαιδευτική πολιτική καθορίζεται κεντρικά. Τοπικές κοινωνίες με πολιτισμική υστέρηση, έντονα κοινωνικά προβλήματα, υποβαθμισμένο περιβάλλον, πολύ-πολιτισμική πληθυσμιακή σύνθεση, λειτουργώντας αλληλεπιδραστικά με το σχολείο, καθορίζουν σε ένα βαθμό το εσωτερικό περιβάλλον των σχολικών μονάδων και συμβάλλουν στη διαμόρφωση της κουλτούρας τους. Προσεγγίζοντας αυτές τις εξελίξεις, θα εστιάζαμε:

- Στη *μεταβολή εσωτερικών και ουσιαστικών παραμέτρων του εκπαιδευτικού μας συστήματος*, όπως είναι η δημιουργία του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών και των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών για όλα τα γνωστικά αντικείμενα της Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης, η δημιουργία με βάση τα νέα προγράμματα σύγχρονων διδακτικών πακέτων και υποστηρικτικού υλικού (DVD, CD-rom) για όλα τα γνωστικά αντικείμενα, η εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης, μιας

καινοτομίας που σχετίζεται με την τροποποίηση του ωρολογίου προγράμματος και την εξασφάλιση χρόνου για τη διενέργεια καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων και κυρίως σχεδίων εργασίας.

Η δημιουργία των προγραμμάτων σπουδών και του διδακτικού υλικού από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, όσο και αν αποτελεί θετική εξέλιξη, έμμεσα σηματοδοτεί τη διατήρηση του συγκεντρωτικού συστήματος εκπόνησης των προγραμμάτων της εκπαίδευσης και επιλογής του διδακτικού υλικού. Σηματοδοτεί παράλληλα τη διατήρηση του υποβαθμισμένου ρόλου των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών τους, καθώς και της Τοπικής Αυτοδιοίκησης στο συγκεκριμένο τομέα της σύνταξης των Προγραμμάτων Σπουδών (Π.Σ.). Παρόλα αυτά, μέσα από την προώθηση της διαθεματικής επιλογής, οργάνωσης και προσέγγισης της γνώσης δίνεται μια σημαντική δυνατότητα ουσιαστικής παρέμβασης για την προσαρμογή των προγραμμάτων της τυπικής εκπαίδευσης στις τοπικές ιδιαιτερότητες, για την αξιοποίηση των τοπικών συγκριτικών πλεονεκτημάτων και την προώθηση των τοπικών αναπτυξιακών δυνατοτήτων, για την έκφραση, διατήρηση και ανάπτυξη της τοπικής πολιτιστικής ταυτότητας και κληρονομιάς και ακόμα για τη σύνδεση της εκπαίδευσης με την παραγωγή και την κάλυψη των αναγκών της τοπικής οικονομίας σε εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό. Η δυνατότητα αυτή προσφέρει σημαντική εμπειρία, η οποία δύναται να αξιοποιηθεί στο χώρο της συνεχιζόμενης και της δια βίου εκπαίδευσης.

Η εφαρμογή του προγράμματος της Ευέλικτης Ζώνης, και πιο πριν η εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο σε Σχολεία Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης (ΣΕΠΠΕ), καθώς και η εισαγωγή του θεσμού των μαθημάτων επιλογής στο Λύκειο, έδωσε την ευκαιρία για την ανάπτυξη γόνιμης και δημιουργικής συνεργασίας μεταξύ πολλών σχολικών μονάδων και των αντίστοιχων Δήμων. Υπήρξαν δήμοι, οι οποίοι πρόθυμα ανταποκρίθηκαν στα αιτήματα των εκπαιδευτικών και των μαθητών για στήριξη των δραστηριοτήτων τους και συνεργασία. Απότοκος τέτοιων συνεργασιών υπήρξε η υποδειγματική υλοποίηση προωθημένων προγραμμάτων με θέματα σχετικά με την τοπική ιστορία, παράδοση, παραγωγή, περιβάλλον και γενικά με έμφαση στην τοπική διάσταση, που σε αρκετές περιπτώσεις οδήγησε στη δημιουργία βιβλίων, λευκωμάτων, CD-rom, παραστάσεων, εκθέσεων υψηλού επιπέδου.

- Στη μεταβολή εξωτερικών χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως είναι, η θεσμοθέτηση του ολοήμερου σχολείου στην Α/θμια εκπαίδευση, ο τρόπος εισαγωγής στα ανώτερα και ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα, η ανωτατοποίηση των ανώτερων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, η δημιουργία πολλών νέων τμημάτων και μεταπτυχιακών προγραμμάτων στα ΑΕΙ, η συζήτηση για τη θεσμοθέτηση της δυνατότητας

ίδρυσης τμημάτων πανεπιστημιακής εκπαίδευσης από φορείς όπως η εκκλησία ή η τοπική αυτοδιοίκηση, καθώς και από ιδιώτες.

Γόνιμο πεδίο συνεργασίας σχολικών μονάδων και τοπικής αυτοδιοίκησης προσέφερε και η εισαγωγή του θεσμού του ολόημερου σχολείου, τον οποίο κατατάξαμε στην κατηγορία των εξωτερικών αλλαγών του εκπαιδευτικού συστήματος, αν και στην ολοκληρωμένη εφαρμογή του αφορά τον εμπλουτισμό του περιεχομένου των σπουδών με αντικείμενα και δραστηριότητες στο χώρο της τέχνης, του πολιτισμού και του αθλητισμού, αλλά και την κάλυψη αναγκών, όπως η εκμάθηση ξένων γλωσσών.

- Στη μεταβολή των προτεραιοτήτων της εθνικής μας πολιτικής για την παιδεία που προήλθε από την ανάγκη προσαρμογής του εκπαιδευτικού μας συστήματος στο «ευρωπαϊκό κεκτημένο» για την παιδεία και από την υιοθέτηση και προσυπογραφή κειμένων – στο πλαίσιο των υποχρεώσεών μας ως μέλους της ΕΕ - , όπως η συνθήκη του Μάαστριχ, τα πορίσματα του Συμβουλίου της Λισσαβόνας, η Διακήρυξη της Μπολόνιας. Αποτέλεσμα αυτής της μεταβολής θα μπορούσαν να θεωρηθούν οι μεταβολές εξωτερικών χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού μας συστήματος, που έρχονται σαν απάντηση στην ανάγκη εναρμόνισης του εκπαιδευτικού μας συστήματος με την κοινή εκπαιδευτική πολιτική και τις προτεραιότητες της ΕΕ στο χώρο της παιδείας.

- Στην όλο και μεγαλύτερη αναγνώριση στις χώρες της ΕΕ της αξίας που μπορούν να έχουν, για τη διόρθωση των ατελειών του σημερινού συστήματος πολιτικής αντιπροσώπευσης, οι θεσμοί που προωθούν την συμμετοχή των πολιτών στα δημοτικά πράγματα. Είναι γεγονός ότι δυναμώνουν οι τάσεις για ενίσχυση των θεσμών άμεσης δημοκρατίας, μέσω των δήμων⁴⁸, αλλά και γενικότερα των θεσμών συμμετοχής των πολιτών. Στη χώρα μας, στο σχέδιο για το νέο ΔΚΚ επιχειρείται μια συστηματοποίηση και αναμόρφωση των θεσμών συμμετοχής, ενώ στο άρθρο 214 διατυπώνονται κάποιες γενικές αρχές ως προς την λαϊκή συμμετοχή στις τοπικές υποθέσεις και καθιερώνεται η υποχρέωση των δημοτικών και κοινοτικών αρχών να διαβουλεύονται με συλλογικούς φορείς και ενδιαφερόμενες ομάδες του πληθυσμού. Επίσης καθιερώνεται η υποχρέωση για αξιοποίηση της «κοινωνίας της πληροφορίας» του εθελοντισμού κλπ., η καθιέρωση χάρτας με τα δικαιώματα του δημότη, η κατάρτιση οδηγού του δημότη κ.ά. Όπως επισημαίνεται σε γνωμοδότηση του ΙΤΑ σχετικά με το νέο ΔΚΚ (ΙΤΑ, 2005α: 9), «το εν λόγω διακηρυκτικό-κατευθυντήριο, εν πολλοίς, άρθρο (χωρίς αριθμό) υπό τον τίτλο «Συμμετοχή στις τοπικές υποθέσεις» επιδέχεται πολλές βελτιώσεις και ασφαλώς πρέπει να διατυπωθεί με συστηματικότερο τρόπο, έτσι ώστε να αποτυπωθούν οι αρχές και οι στόχοι (λ.χ. η διαφάνεια, η ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής κλπ.) της συμμετοχής των πολιτών. Στην κατεύθυνση αυτή η ύπαρξη και λειτουργία του ήδη διαμορφωμένου στο χώρο της

⁴⁸ Καταγράφεται, δηλ., ο σταδιακός νομοθετικός εμπλουτισμός της παραδοσιακά αντιπροσωπευτικής δημοκρατίας στην Ευρώπη με στοιχεία άμεσης δημοκρατίας που εισάγονται κυρίως μέσω του δημοτικού δικαίου, ενώ ορισμένα Ευρωπαϊκά Συντάγματα κατοχυρώνουν ρητά το θεσμό του τοπικού δημοψηφίσματος.

παιδείας οργανωτικού πλαισίου οργάνων λαϊκής συμμετοχής σε όλα τα διοικητικά επίπεδα, πρέπει να αξιοποιηθεί τόσο ως εμπειρία, από την οποία μπορούν να αντληθούν χρήσιμα συμπεράσματα, όσο και ως δυνατότητα για ουσιαστική συμμετοχή της τοπικής κοινωνίας στη λήψη αποφάσεων για τα κρίσιμα ζητήματα της παιδείας.

Ολοκληρώνοντας και με βάση όσα έχουν αναφερθεί, ένα επεξεργασμένο σχέδιο δράσης και μια ολοκληρωμένη πολιτική παρέμβασης στα εκπαιδευτικά θέματα σε επίπεδο δήμου, πρέπει να αναπτύσσεται πάνω στους παρακάτω άξονες προτεραιοτήτων και να περιλαμβάνει συγκεκριμένα μέτρα, όπως αυτά που ενδεικτικά παρατίθενται:

- Πλήρης κάλυψη των αναγκών σε υλικοτεχνικές υποδομές.

Ειδικότερα πρέπει να λαμβάνονται μέτρα για:

- Την εξάλειψη φαινομένων προβληματικής συστέγασης και διπλοβάρδιας.
- Την έγκαιρη επισκευή, συντήρηση και αναβάθμιση της αισθητικής των κτιρίων.

• Τη εξασφάλιση των απαραίτητων αύλειων χώρων, κατάλληλα διαμορφωμένων ώστε να διευκολύνουν τις δραστηριότητες των μαθητών στα διαλείμματα. Ιδιαίτερη μέριμνα πρέπει να λαμβάνεται για τη διαμόρφωση σχολικών κήπων, οι οποίοι, ενώ θα μπορούσαν να προσφέρουν σημαντικά στην περιβαλλοντική εκπαίδευση των μαθητών, απουσιάζουν σχεδόν ολοκληρωτικά από τα σχολεία.

• Προσαρμογή των υποδομών στις απαιτήσεις των σύγχρονων προγραμμάτων σπουδών, των νέων βιβλίων, της διαθεματικής – διεπιστημονικής μεθοδολογικής προσέγγισης και της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, του ολοήμερου σχολείου.

• Την προσαρμογή των υποδομών στη σύγχρονη τεχνολογία π.χ. φυσικό αέριο, δίκτυα, διαδικτυακές συνδέσεις.

- Εμπλουτισμός, ποιοτική αναβάθμιση του επιπέδου των σπουδών και πιο συγκεκριμένα:

• Δημιουργία των απαραίτητων εργαστηρίων και παροχή όλων των διευκολύνσεων που απαιτούνται για την υλοποίηση καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

• Δημιουργία κέντρων κυκλοφοριακής αγωγής, περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και ενίσχυση της δημιουργίας προγραμμάτων αξιοποίησης των δυνατοτήτων που προσφέρει το φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον, ώστε να εξασφαλιστεί ένα πλούσιο μαθησιακό περιβάλλον, το οποίο θα προσδώσει δυναμισμό στην εκπαιδευτική πραγματικότητα.

• Διαμόρφωση, με τη συμβολή ειδικών και των εκπαιδευτικών των σχολείων του δήμου, αλλά και φορέων της τοπικής κοινωνίας, προτάσεων για προσαρμογή του κεντρικά σχεδιασμένου Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών και των Αναλυτικών Προγραμμάτων στις ανάγκες και τις δυνατότητες του τοπικού μαθητικού πληθυσμού.

- Προσπάθεια μαζί με τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς για εμπλουτισμό του προγράμματος με θέματα τοπικού ενδιαφέροντος (παράδοση, τοπική ιστορία).
- Δημιουργία και ενίσχυση των υπαρχουσών υποδομών που εξασφαλίζουν την πρόσβαση και τη συμμετοχή των μαθητών με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες στα εκπαιδευτικά αγαθά.
- Δημιουργία υποδομών και προγραμμάτων για εξοικείωση των μαθητών με τις νέες τεχνολογίες της πληροφορίας.
- Αξιοποίηση του ολοήμερου για την ουσιαστική κάλυψη αναγκών και όχι απλή φύλαξη των μαθητών.
- Στήριξη πρωτοβουλιών αυτό-αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και παρεμβάσεων βελτίωσης με βάση τα πορίσματα της αυτό-αξιολόγησης.
- Ανάλυση πρωτοβουλιών για την αντιμετώπιση του ζητήματος των φροντιστηρίων και της παραπαιδείας. Στήριξη και αξιοποίηση θεσμών, όπως η ενισχυτική διδασκαλία και το ολοήμερο που θα μπορούσαν να συμβάλουν στον περιορισμό του φαινομένου.

- Σύνδεση σχολικών μονάδων – τοπικής κοινωνίας και ενδυνάμωση του ρόλου της ΤΑ και των συλλογικών οργάνων κοινωνικής συμμετοχής.

Πιο συγκεκριμένα:

- Προώθηση προσπαθειών για την υλοποίηση της έννοιας του «Ανοικτού Σχολείου»: αξιοποίηση των κτιρίων και χώρων, ανάδειξη του σχολείου σε πόλο συνοχής, σε κέντρο για τη γειτονιά, κέντρο πολιτισμού, εκδηλώσεων, αθλητισμού.
- Ενδυνάμωση της παρουσίας του δήμου για μια πειστική πολιτική παιδείας που θα ενεργοποιήσει και θα αξιοποιήσει τις δυνάμεις της τοπικής κοινωνίας, τους εκπ/κούς και όλους τους εμπλεκόμενους φορείς και θα οδηγήσει στις απαραίτητες ανατροπές στη νοοτροπία.
- Παρέμβαση στο ουσιαστικό περιεχόμενο της εκπαίδευσης και στα προβλήματα της παιδείας (σχολική διαρροή, διαβίου εκπαίδευση, κατάρτιση και επανακατάρτιση, ΣΕΠ κ.λπ.).
- Οργάνωση και στήριξη προγραμμάτων επιμόρφωσης γονέων, εκπαιδευτικών.
- Ενεργοποίηση και κατάλληλη στελέχωση των συλλογικών οργάνων.
- Προσδιορισμός και αποσαφήνιση στόχων, ρόλων και αρμοδιοτήτων των συλλογικών οργάνων και των μελών τους.
- Εξασφάλιση των οικονομικών πόρων, δημιουργία μηχανισμών και υποδομών στήριξης της λειτουργίας των συλλογικών οργάνων λαϊκής συμμετοχής και γενικότερα στήριξης της συμμετοχής των πολιτών στα κοινά.

- Δημιουργία μηχανισμών παρακολούθησης, εποπτείας και ελέγχου της τυπικής και ουσιαστικής λειτουργίας των συλλογικών οργάνων.

- Αξιοποίηση κινήτρων, όπως η έμπρακτη αναγνώριση και ενίσχυση του ρόλου των συλλογικών οργάνων, ο απόλυτος σεβασμός των αποφάσεών τους, η παροχή ευκαιριών ανάπτυξης πρωτοβουλιών και η στήριξη της υλοποίησής τους και η παροχή ηθικών αμοιβών και κοινωνικής αναγνώρισης στα μέλη τους, για την ενίσχυση της συμμετοχής των πολιτών στα συλλογικά όργανα και την καλλιέργεια κουλτούρας συνεργατικότητας και συλλογικότητας.

- Στήριξη και ενδυνάμωση της συμμετοχής των κοινωνικο-οικονομικά ασθενέστερων ομάδων πολιτών στα συλλογικά όργανα και εξασφάλιση της συμμετοχής σε όλα τα στάδια κοινωνικού σχεδιασμού, από την ανίχνευση των αναγκών, ως την αξιολόγηση των προγραμμάτων κάλυψής τους.

- Δημιουργία κέντρων πληροφόρησης και εξασφάλιση των απαραίτητων όρων πρόσβασης όλων των πολιτών στη σωστή και έγκαιρη πληροφόρηση για τα θέματα παιδείας.

- Εξασφάλιση των αναγκαίων πόρων με αναζήτηση και διερεύνηση πηγών πρόσθετης χρηματοδότησης των σχολείων.

Πιο συγκεκριμένα:

- Συνεχής παρακολούθηση και έλεγχος των διαδικασιών για την εξασφάλιση επαρκούς και έγκαιρης χρηματοδότησης των σχολικών μονάδων και παράλληλα, ενεργός συμμετοχή στη διαμόρφωση και στήριξη του διεκδικητικού πλαισίου για τη διεύρυνση του ύψους της κρατικής χρηματοδότησης για την παιδεία.

- Ανάπτυξη ενός σύγχρονου πλαισίου για την αξιοποίηση χορηγιών και εθελοντικών προσφορών από κοινωνικούς και οικονομικούς φορείς, στο πλαίσιο άσκησης της κοινωνικής τους ευθύνης.

- Διαμόρφωση ενός σταθερού πλαισίου πρόσθετης στήριξης των σχολικών μονάδων, με κριτήρια α) τη διασφάλιση ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές και την απάλειψη τυχόν ανισοτήτων σε επίπεδο υποδομών και γενικότερα συνθηκών φοίτησης μεταξύ σχολείων και β) τη στήριξη πρωτοβουλιών, εκπαιδευτικών προγραμμάτων και γενικά δράσεων εκτός κεντρικού προγράμματος.

Κλείνοντας πρέπει να αναφέρουμε ότι στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας αρκετοί από τους ερωτηθέντες δημάρχους, και κυρίως η αιρετή ηγεσία της ΚΕΔΚΕ και της ΤΕΔΚΝΑ εξέφρασαν τη σχετική βούληση και φάνηκε ότι διαθέτουν επεξεργασμένες, τεκμηριωμένες και σε πολλές περιπτώσεις ρηξικέλευθες απόψεις πάνω στα θέματα που

αναφέρθηκαν παραπάνω. Καθοριστικής σημασίας όμως, αναμένεται να αποδειχθεί η συμβολή φορέων της ΤΑ, όπως το Ινστιτούτο Τοπικής Αυτοδιοίκησης και η Ελληνική Εταιρία Τοπικής Ανάπτυξης και Αυτοδιοίκησης, για την παροχή περαιτέρω επιστημονικής τεκμηρίωσης και τεχνικής υποστήριξης και για την κατεύθυνση των εξελίξεων.

ΠΗΓΕΣ

Βιβλιογραφία⁴⁸

Ξενόγλωσση

- Abdel-Halim, A.A. (1983). Power equalization, Participative decision-making and Individual Differences. *Human Relations*, 36: 73-88.
- Albrow, M. (1992). Sine ira et studio – or do organizations have feelings? *Organization Studies*, 13: 313-329.
- Alderfer, C. (1972). *Existence, Relatedness and Growth: Human Needs in Organizational Setting*. Free Press.
- Aldrich, H. (1979). *Organizations and environments*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Alvesson, M. and Deetz, S. (1996). Critical theory and postmodernism approaches to organizational studies. Στο: S.Clegg, C. Hardy, W. Nord, (eds.), *Handbook of organization Studies* (pp. 191-217). London: Sage Publications.
- Alvesson, M. and Willmott, H. (eds) (1996). *Critical Management Studies*. London: Sage Publications.
- Anderson, G. (1990). Toward a critical constructivist approach to school administration: invisibility, legitimation, and the study of nonevents. *Educational Administration Quarterly*, 26: 38-59.
- Argyris, C. (1957). *Personality and Organization*. New York: Harper and Bros.
- Argyris, C. (1958). Some problems in conceptualising organizational climate: A case study of a bank. *Administrative Science Quarterly*, 2: 501-514.
- Argyris, C. (1964). *Integrating the Individual and the Organization*. New York: Wiley.
- Argyris, C. (1971). *Management and Organizational Development: The path from XA to YB*. McGraw-Hill Book Company.
- Ashby, W.R. (1956). *An introduction to cybernetics*. London: Wiley.
- Ashby, W.R. (1960). *Design for a brain: the origin for adaptive behavior*. London: Chapman and Hall.
- Astuto, T.A. και Clark, D.L. (1985). Strength of organizational coupling in the instructionally effective school. *Urban Education*, vol.4: 331-56.

⁴⁸ Για την παρουσίαση των παραπομπών και της βιβλιογραφίας ακολουθήθηκαν οι κανονισμοί του APA, 1994 (*Publication Manual of the American Psychological Association, 4th edition*. Washington D.C.: APA).

- Avolio, B. and Bass B.M. (1988). Charisma and beyond: Research findings on transformational and transactional leadership. In J.G. Hunt, B.R. Baliga, H.P. Dachler and Schiersheim (eds.), *Emerging Leadership Vistas*. Boston, MA: Lexington.
- Bacharach, S.B. (1988). Notes on a political theory of organizations. In A. Westoby, (Ed.) *Culture and power in educational organizations*. Open University Press, Milton Keynes.
- Bass, B.M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.
- Bass, B.M. (1990). "From transactional to transformational leadership: learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18: 19-31.
- Bass, B.M. and Stodgill, R.M. (1990). *Handbook of leadership*. New York: The Free Press.
- Bates, R. (1993). On knowing: Cultural and critical approaches to educational administration. *Educational Management and Administration*, 21: 79-115.
- Benham, M. (1997). The story of an African-American teacher-scholar: A woman's narrative. *Qualitative Studies in Education*, 10: 63-83.
- Bennis, W. G. (1966). *Changing Organizations*. New York: Mc Craw Hill.
- Bennis, W.G. and Nanus, B. (1985). *Leaders: the strategies for taking charge*. New York: Harper & Row.
- Bernstein, B. (1977). *Class, codes and control, vol.3, Towards a theory of educational transmissions*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Berger, P.L., και Luckman, T. (1985). *The Social Construction of Reality*. London: Penguin Books.
- Bidwell, C.E. (1965). The school as a formal organization. Στο J.G. March, (ed.), *Handbook of Organizations* (pp.972-1022). Chicago: Rand-McNally.
- Blake, R. and Mouton, J. (1964). *The Managerial Grid*. Houston: Gulf Publishing Co.
- Blalock, H.M.jr, (1981). *Social Statistics*. Singapore: Mc Graw – Hill book Co.
- Blau, P. (1970). A Formal Theory of Differentiation in Organizations. *American Sociology Review*, 35: 201-218.
- Blau, P., and Scott, W.R. (1963). *Formal Organizations: a Comparative Approach*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Blumer, H., (1969). *Symbolic interactionism: perspective and method*. N.J.:Prentice-Hall.
- Bossert, S.T. (1985). "Effective elementary schools". In R.M.J. Kyle (ed.), *Reaching gor excellence*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Boulding, K.E., (1956). General System Theory: The Skeleton of Science. *Management Science*, Apr.56: 202-205.

- Boyan, N.J. (1982). Administration of educational institutions. In H.E. Mitzel (Ed.), *Encyclopaedia of Educational Research*. New York: Macmillan.
- Boyan, N.J. (Ed.) (1988). *Handbook of research on educational administration*. New York: Longman.
- Braverman, H. (1974). *Labor and Monopoly Capital*. New York: Monthly Review Press.
- Bredo, E. (1977). Collaborative relationships among elementary school teachers. *Sociological Education*, 50: 300-9.
- Brunetti, F.A., Cohen, E.G., Meyer, G.W. και Molnar, S.R.F. (1972). Studies in team teaching in the open space school. *Interchange*, vol.3: 85-101.
- Bryman, A. (1992). *Charisma and leadership in organizations*. London: Sage Publications.
- Bryman, A. (1996). *Leadership in organizations*. Στο: Clegg, S., Hardy, C., Nord, W., (eds), *Handbook of organization Studies* (pp. 276-292). London: Sage Publications.
- Burawoy, M. (1979). *Manufacturing Consent*. Chicago: University of Chicago Press.
- Burns, J.M., (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Burns, T., και Stalker, G.M. (1961). *Management and Innovation*. London: Tavistock.
- Burrell, G. (1992). The organization of pleasure. Στο: M. Alvesson and H. Willmott (eds), *Critical Management Studies*. London: Sage Publications.
- Burrell, G. (1996). Normal Science, Paradigms, Metaphors, Discourses and Genealogies of analysis. Στο: S. Clegg, C. Hardy, W. Nord, (ed.), *Handbook of organization Studies* (pp. 642-658). London: Sage Publications.
- Burrell, G. and Morgan, G. (1979). *Sociological Paradigms and Organizational Analysis*. London: Heinemann.
- Chapman, J.D., Sackney, L.E. and Aspin, D.N. (1999). Internationalization in Educational Administration: Policy and Practice, Theory and Research. Στο J. Murphy and K.S. Louis (Eds.), *Handbook of Research on Educational Administration: a project of the American Educational Research Association* (pp. 73-98). San Francisco: Jossey - Bass.
- Cheng, K. and Wong, K. (1996). School effectiveness in East Asia: Concepts, origins and implications. *Journal of Educational Administration*, 34: 32-49.
- Cibulka, J.G. (1999). Ideological lenses for interpreting political and economic changes affecting schooling. Στο J. Murphy and K.S. Louis, (Eds.), *Handbook of Research on Educational Administration: a project of the American Educational Research Association* (pp. 163-82). San Francisco: Jossey - Bass.
- Clegg, S. (1975). *Power, Rule and Domination*. London: Routledge.

- Clegg, S. and Dunkerley, D. (1980). *Organization, Class and Control*. London: Routledge – Kegan Paul.
- Clegg, S. and Hardy, C. (1996). Introduction: Organizations, Organization and Organizing. Στο: S. Clegg, C. Hardy, W. Nord, (eds), *Handbook of organization Studies* (pp. 1-28). London: Sage Publications.
- Cohen, M.D., March, J.G. και Olsen, J.P. (1972). A garbage can model of organizational choice. *Administrative Science Quarterly*, 17: 1-25.
- Conger, J.A., (1989). *The charismatic leader: behind the mystique of exceptional leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Conger, J.A. and Kanungo, R.N. (eds.)(1988). *Charismatic Leadership: the elusive factor in organizational effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cooper, J. and Heck, R. (1995). Using narrative in the study of school administration. *Qualitative studies in Education*, 8: 195-210.
- Corwin, R.G. (1981). Patterns of organizational control and teacher militancy: theoretical continuities in the idea of loose coupling. Στο: A. Kerckhoff and R.G. Corwin, (eds), *Research in sociology of education and socialization: research on educational organizations*, vol.2. Conn. Jai: Greenwich.
- Davies, B. (1981). Schools as organizations and the organization of schooling. *Educational Analysis*, vol.3, 47-67.
- Deal, T. και Peterson, K. (1990). *The principal's role in shaping school culture*. Washington D.C.: U.S. Office of Educational Research and Improvement.
- Deetz, S., (1992). *Democracy in the age of corporate colonization: developments in communication and the politics of everyday life*. Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Department of Education and Science, (1977). *Ten good schools*. London: DES.
- Eden, D. and Leviatan, U., (1975). Implicit leadership theory as a determinant of the factor structure underlying supervisory behavior scales. *Journal of Applied Psychology*, 60:736-741.
- Etzioni, A. (1964). *Modern Organizations*. New Jersey: Prentice Hall.
- European Commission: Eurydice (Ευρωπαϊκό Δίκτυο Εκπαιδευτικών Πληροφοριών) (1991). *Division of Education Responsibilities (National, Regional and Local levels)*. Working Document. Brussels: Eurydice European Unit.
- European Commission: Eurydice (Ευρωπαϊκό Δίκτυο Εκπαιδευτικών Πληροφοριών) (1994). *Pre-School and Primary Education in the European Union*. Brussels: Eurydice European Unit.

- European Commission: Eurydice (Ευρωπαϊκό Δίκτυο Εκπαιδευτικών Πληροφοριών) (1996). *School Heads in the European Union*. Brussels: Eurydice European Unit.
- European Commission: Eurydice (Ευρωπαϊκό Δίκτυο Εκπαιδευτικών Πληροφοριών) (1996α). *Consultative Councils and Other Forms of Social Participation in Education in the European Union*. Document published for the Commission of the European Communities. Brussels: Eurydice European Unit.
- European Commission: Eurydice (2000). *Key topics in education in Europe*, vol.2. Luxembourg: Office for official publications of the European Communities.
- European Commission: Eurydice (2002). *Key data on education in Europe – 2002*. Luxembourg: Office for official publications of the European Communities.
- European Commission: Eurydice/CEDEFOP/ETF (2003). *Structures of Education, Vocational Training and Adult Education Systems in Europe: Finland 2003*. Helsinki: Eurydice Unit, National Board of Education
- Evers, C.W. and Lakomski, G. (1991). *Knowing educational administration*. Oxford: Pergamon.
- Fayol, H. (1916). *Administration Industrielle et Generale*. Paris, (Αγγλ. Μετάφραση, 1949) *General and Industrial Administration*, London: Pitman and sons.
- Fiedler, F. (1976). *A theory of leadership effectiveness*. New York: Mc Graw-Hill.
- Fiedler, F. (1993). The leadership situation and the black box in contingency theories. In M.M. Chemers and R. Ayman (eds), *Leadership Theory and Research: Perspectives and Directions*. New York: Academic Press.
- Follett, M.P. (1942). *Dynamic Administration*. New York: Harper.
- Forester, J. (1989). *Planning in the face of power*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Foster, W. (1986). *The Reconstruction of Leadership*. Victoria, Australia: Deakin University Press.
- Foster, W. (1989). Toward a critical practice of leadership. Στο J. Smith (Ed.), *Critical perspectives on educational leadership* (pp.39-62). London: The Falmer Press.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: the birth of the prison*. Harmondsworth: Penguin.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge*. New York: Panteon.
- Getzels, J.W. and Guba, E.G. (1957). Social behavior and the administrative process. *School Review*, 65: 423-41.
- Giddens, A., (1984). *The constitution of society*. Cambridge: Polity Press.

- Giroux, H.A. and McLaren, P. (1987). Teacher education as a counter-public sphere: Radical pedagogy as a form of cultural politics. *Philosophy and Social Criticism*, 1: 51-69.
- Gouldner, A. (1954). *Patterns of Industrial Bureaucracy*. New York: Free Press.
- Gouldner, A. (1959). Organizational Analysis. Στο: R. Merton, L. Broom and L.S. Cottrell (eds.), *Sociology Today*, 400-428. New York: Basic Books.
- Graen, G. (1976). Role-making processes in complex organizations. Στο: M.D. Dunnette (ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. Chicago: Rand McNally.
- Gray, H.L., (1980). *Management in Education*. Driffield: Nafferton Books.
- Greenfield, T.B. (1978). The decline and fall of science in educational administration. In A. Westoby (Ed.) (1992) *Culture and power in educational organizations*. Milton Keynes: Open University Press.
- Greenfield, T.B. (1980). The man who comes back through the door in the wall: discovering truth, discovering self, discovering organizations. *Education Administration Quarterly*, 16: 25-59.
- Greenfield, T.B. (1984). *Theories in educational administration: A critical perspective*. International Encyclopaedia of Education: Research and studies. Oxford: Pergamon.
- Gronn, P. (1984). On studying administrators at work. *Educational Administration Quarterly*, 20: 115-129.
- Gronn, P. and Ribbins, P. (1996). Leaders in context: Postpositivist approaches to understanding educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 32: 452-473.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action, Vol.1: Reason and the rationalization of society*, translated by T. McCarthy. Boston: Beacon.
- Hall, R. (1999). *Organizations: structures, processes and outcomes*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Hallinger, P. and Murphy, J. (1986). Instructional leadership in school contexts. In W. Greenfield (Ed.), *Instructional leadership: concepts, issues and controversies* (pp.179-203). Lexington, MA: Allyn and Bacon.
- Halpin, A.W., (1957). The observed leader behavior and ideal leader behavior of aircraft commanders and school superintendents. In R.M. Stodgil and A.E. Coons (Eds.), *Leader behavior: Its description and measurment*. Columbus, OH: Bureau of Business Research, Ohio State University.

- Halpin, A.W., Croft, D.B., (1963). *The organizational climate of schools*. Midwest Administration Center, University of Chicago.
- Hannaway, J. Spoull, L.S. (1979). Who's running the show: coordination and control in educational organizations. *Administrators notebook*, 27.
- Handy, C. and Aitken, R. (1988). *Understanding schools as organizations*. London: Penguin.
- Hargreaves, A. (1994). Restructuring restructuring: postmodernity and the prospects of educational change. *Journal of Education Policy*, 9: 47-65.
- Heath, A., Clifford, P. (1980). The seventy thousand hours that Rutter left out. *Oxford Review of Education*, 6: 3-19.
- Heck, R.H. and Hallinger P. (1999). Next generation methods for the study of leadership and school improvement. Στο J. Murphy and K.S. Louis, (Eds.), *Handbook of Research on Educational Administration: a project of the American Educational Research Association* (pp. 141-162). San Francisco: Jossey - Bass.
- Heckscher, C. (1995). *White-collar blues: management loyalties in an age of corporate restructuring*. New York: Basic Books.
- Hills, R. (1976). The public school as a type of organization. Στο: Loubser et al. (eds.), *Exploration in general theory in social science: essays in honor of Talcott Parsons, Vol.2*. N.Y.: Free Press.
- Hopkins, D. et al. (eds)(1994). *School improvement in an era of change*. London: Cassell.
- Hosking, D.M. (1988). "Organizing, leadership and skilful process". *Journal of Management Studies*, 25: 147-166.
- House, R.J.(1971). «A Path Goal Theory of Leadership Effectiveness». *Administration Science Quarterly*, 16, 21-38.
- House, R.J. (1977). A 1976 theory of charismatic leadership. In J.G. Hunt and L.L. Larson (eds.), *Leadership: the cutting edge*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- House, R.J., και Mitchell, T., (1974). Path-Goal Theory of Leadership. *Journal of Contemporary Business*, 3: 81-98.
- Hoy, W.K. and Miskel, C.G., (1987). *Educational administration: theory, research and practice* (3rd ed.). New York: Random House.
- Indvik, J. (1986). *Path-goal theory of leadership: a meta-analysis*. Paper presented at the Academy of Management Conference, Ghicago.
- Indvik, J. (1988). *A more complete testing of path-goal theory*. Paper presented at the Academy of Management Conference, Anaheim.

- Jaffee, D. (2001). *Organization theory: tension and change*. Singapore: McGraw-Hill International Editions.
- Katz, D., και Kahn, R. (1968). *The social psychology of organizations*. New York: Wiley.
- Katzenbach, J.R. and Smith, D.K. (1993). *The Wisdom of Teams: Creating the High-Performance Organization*. Boston, MA: Harvard Business School.
- Kavouri, P.K. (1996). *Innovations in Curriculum and Administration, School Climate and Other Factors in Greek Primary Schools: Their Relationship and Impact on Students' Outcomes*. Unpublished doctoral dissertation. University of Wales College of Cardif.
- Khun, T. (1970). *The structure of scientific revolution*. Chicago: University of Chicago Press.
- King, R.A. (1976). Bernsteins sociology of the school: some propositions tested. *British Journal of Sociology*, vol.27: 430-43.
- King, R.A. (1983). *The sociology of school organization*. London: Methuen.
- King, A.C., Ripton, R.A. (1970). Teachers and students: a preliminary analysis in collective reciprocity. *Canadian Review of sociology and anthropology*, vol.7:35-48.
- Knights, D. and Morgan, G. (1991). Corporate strategy, organizations, and subjectivity: a critique, *Organization Studies*, 12: 251-273.
- Knights, D. and Willmott, H. (1990). *Labour process theory*. London: Macmillan.
- Knights, D. and Willmott, H. (1992). "Conceptualizing leadership processes: a study of senior managers in a financial services company". *Journal of Management Studies*, 29: 761-782.
- Kouzes, J.M. και Posner, B.Z. (1993). *Credibility: How Leaders Gain and Lose it, Why People Demand it*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Laumann, E., Marsden, P.V. and Prensky, D. (1983). The boundary specification problem in network analysis. In R.S. Burt and M.J. Minor (Eds.), *Applied network analysis*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Lawrence, P.R., και Lorsch, J.W. (1967). *Organization and Environment*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Leithwood, K. και Duke, D.L. (1999). A century's quest to understand school leadership. Στο J. Murphy and K.S. Louis, (Eds.), *Handbook of Research on Educational Administration: a project of the American Educational Research Association* (pp. 45-72). San Francisco: Jossey - Bass.
- Lewin, K., Lippit, R. and White, R. (1939). Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created Social Climates. *Journal of Social Psychology*, May.

- Likert, R. (1961). *New Patterns in Management*. New York Mc Graw-Hill.
- Likert, R.A., (1969). *The Human Organization*. New York: McGraw-Hill.
- Linstead, S. and Grafton-Small, R. (1992). On reading organizational culture. *Organization Studies*, 13: 331-355
- Lortie, D.C. (1969). The balance of control and autonomy in elementary school teaching. Στο A. Etzioni (ed.), *The semi-professions and their organization* (pp.1-53). N.Y.: Free Press.
- Lortie, D.C. (1975). *The schoolteacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Major, K. (1988). *Dogmatism, visionary leadership and effectiveness of secondary principals*. Unpublished doctoral dissertation, University of La Verne, California.
- Manz, C.C. and Sims, H.P. (1991). “SuperLeadership: beyond the myth of heroic leadership”. *Organizational Dynamics*, 19: 18-35.
- March, J., και Simon, H. (1958). *Organizations*. New York: Wiley.
- Mardle, G. και Walker, M. (1980). Strategies and structure: some critical notes on teacher socialization. Στο P. Woods, (ed.), *Teacher strategies: explorations in the sociology of the school*. London: Croom Helm.
- Marsden, R. and Townley, B. (1996). The Owl of Minerva: Reflections on theory in practice. Στο: S. Clegg, C. Hardy, W. Nord, (eds), *Handbook of organization Studies* (pp. 659-75). London: Sage Publications.
- Martin, J. (1990). Deconstructing organizational taboos: the suppression of gender conflict in organizations, *Organization Science*, 11: 339-359.
- Martin, J. (1992). *Cultures in organizations: three perspectives*. New York: Oxford University Press.
- Massachusetts Department of Education, (2003). *Evaluation of Teachers and Administrators: Principles of Effective Administrative Leadership and Examples of Descriptors*. Massachusetts.
- Maw, J., Fielding, M., Mitchell, P., White, J., Young, P., Ouston, J. και White, P., (1984). *Education plc?* London: Institute of Education, University of London.
- Mayo, E. (1933). *The Human Problems of an Industrial Civilization*. New York: The Viking Press.
- McGregor, D. (1960). *The Human size of enterprise*. N.Y.: McGraw-Hill.
- Merton, R.,K., (1957). Bureaucratic structure and personality. Στο R.K.Merton (ed.), *Social Theory and Social Structure*. Glencoe, IL: Free Press.

- Meyer, J. and Rowan, B. (1977). Institutionalized Organizations Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology*, 83 (2): 340-364.
- Meyer, J. και Scott, R. (with the assistance of B. Rowan and T. E. Deal) (1982). *Organizational Environments: ritual and rationality*. Beverly Hills: Sage.
- Mintzberg, H. (1983). *Power in and around organizations*. New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Murphy, J. and Beck, L.G. (1995). *School-based management as school reform*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Murphy, J. and Louis, K.S. (Eds.), (1999). *Handbook of Research on Educational Administration: a project of the American Educational Research Association*. San Francisco: Jossey - Bass.
- Nisbet, J. and Watt, J. (1984). Case Study. In Bell, J. et al. (Ed.) *Conducting small-scale investigations in educational management*. London: Paul Chapman/Open university.
- Ogawa, R.T., Crowson, L.C., Goldring, E.B. (1999). Enduring dilemmas of school organization. Στο J. Murphy and K.S. Louis (Eds.), *Handbook of Research on Educational Administration: a project of the American Educational Research Association* (pp. 277-96). San Francisco: Jossey - Bass.
- Parsons, T., (1951). *The Social system*. New York: The Free Press.
- Parsons, T., (1969). *Politics and Social Structure*. New York: The Free Press.
- Pugh, D.S., Hickson, D.J., Hinings, C.R., Macdonald, A.M., Turner, C και Lipton, T. (1963). A conceptual silence for organization analysis. *Administrative Science Quarterly*, vol.8: 289-315.
- Reddin, W.J. (April 1967). The 3-D Management Style Theory. Στο: *Training and Development Journal*, 8-17.
- Roberts, N.C. (1985). “Transforming leadership: a process of collective action”, *Human Relations*, 38: 1023-1046.
- Roberts, N.C., Bradley, R.T. (1988). “Limits of charisma”. In J.A. Conger and R.N. Kanungo, (eds.), *Charismatic Leadership: the elusive factor in organizational effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Robinson, V. (1996). Problem-based methodology and administrative practice. *Educational Administration Quarterly*, 32(3): 427-451.
- Rosenbach, W.E., Taylor, R.L., (Eds.)(1998). *Contemporary issues in leadership*. Colorado: Westview Press.
- Sashkin, M. (1986). “The vision in leadership”. *Training and development Journal*, 40: 58-61.

- Sashkin, M., (1988). “The visionary leader”. In J.A. Conger and R.N. Kanungo (eds.), *Charismatic Leadership: the elusive factor in organizational effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sashkin, M. (1996). *The visionary leader: The leader behavior questionnaire* (rev. ed.). Amherst, MA: Human Resource Development Press.
- Sashkin, M. and Rosenbach, W.E. (1998). A new vision of leadership. In Rosenbach, W.E., Taylor, R.L., (Eds.). *Contemporary issues in leadership*. Colorado: Westview Press.
- Sashkin, M. and Sashkin, M.G. (1993). Principals and their school cultures: understandings from quantitative and qualitative research. In M. Sashkin and H.J. Walberg (eds.), *Educational leadership and school culture*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Schein, E.H., (1985). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Scott, W.R. (1981). *Organizations: Rational, National and Open Systems*. New Jersey: Englewood Cliffs.
- Scott, W.R. (1995). *Institutions and Organizations, Foundations for Organizational Science*. Thousand Oaks: sage Publications.
- Selznick, P., (1948). Foundations on the Theory of Organizations. *American Sociological Review*, 13: 25-35.
- Selznick, P., (1948). *TVA and the grass roots: A study in the sociology of formal organizations*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Sims, H.P. and Lorenzi, P. (1992). *The new leadership paradigm*. Newbury Park: Sage.
- Skocpol, T. (1984). Sociology’s historical imagination, στο T. Skocpol (επιμ.), *Vision and Method in Historical Sociology* (pp. 1-21). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Smircich, L. and Calas, M. (1987). Organizational culture: a critical assessment. In F. Jablin, L. Putnam, K. Roberts and L. Porter (Eds.). *Handbook of Organizational Communication*. Newbury Park, CA: Sage.
- Smircich, L. and Morgan, G. (1982). Leadership: the management of meaning. *Journal of Applied Behavioral Science*, 18:257-273.
- Smircich, L., (1983). Concepts of culture and organizational analysis. *Administrative Science Quarterly*, 28: 339-358.
- Smith, P.B, Peterson, M.F., (1988). *Leadership, organizations and culture*. London: Sage Publications.

- Stogdill, R.M. (1950). *Leadership, membership and organization*. Psychological Bulletin, 47: 1-14.
- Stogdill, R.M. (1974). *Handbook of leadership: a survey of theory and research*. New York: Free Press.
- Stogdill, R.M. and Coons A.E. (Eds.) (1957). *Leader behavior: Its description and measurment*. Columbus, OH: Bureau of Business Research, Ohio State University.
- Taylor, F.W. (1947). *Scientific manatzement*. New York: Harper – Row.
- Tyler, W. (1988). *School Organization: A Sociological Perspective*. London: Croom Helm.
- Thompson, J.G. (1967). *Organization n action*. N.Y.: McGraw-Hill.
- Townley, B. (1993). Foucault, power/knowledge, and its relevance for human resource management. *Academy of Management Review*, 18: 518-545.
- Vroom, V. (1964). *Work and Motivation*. New York: Wiley.
- Vroom, V., and Yetton, P. (1973). *Leadership and Decision-Making*. Εκδ. University of Pittsburg Press.
- Vroom, V., και Jaco, A. (1998). *The New Leadership: Managing Participation in Organizations*. Εκδ. Englewoond Cliffs.
- Weber, M. (1968). *Economy and Society*, (trans. ed. G.Roth and C. Wittich). New York: Bedminster Press.
- Weber, M. (1979). *The Theory of social and Economic Organization*. Oxford University Press.
- Weick, K.E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative science Quarterly*, 21: 1-19.
- Weick, K.E. (1995). *Sense making in organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- West, A. and Pennel, H. (1996). *New modes of financing education: a review of the literature*. Report commissioned by the European Cultural Foundation on behalf of the Eurydice European Unit. London: Center for Educational Research.
- White, P. (1988). The New Right and Parental Choice. *Journal of Philosophy of Education*, 22, 195-199.
- Willower, D.J. (1994). *Educational administration: Inquiry, values, practice* (rev.ed.). Lancaster, PA and Basel, Switzerland: Technomic.
- Willower, D.J. and Forsyth, P.B. (1999). A brief history of scholarship on educational administration. Στο J. Murphy and K.S. Louis, (Eds.), *Handbook of Research on Educational Administration: a project of the American Educational Research Association*. San Francisco: Jossey - Bass.

- Wohlstetter, P. and Mohrman, S. (1996). *Assesment of School – Based Management*. U.S. Department of Education. Office of Educational Research and Improvement, October 1996.
- Woods, P. (1979). *The divided school*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Woods, P. (ed.) (1980). *Teacher strategies: explorations in the sociology of the school*. London: Croom Helm.
- Zaleznik, A., (1977). Managers and Leaders: are they different? *Harvard Business Review*, 55: 67-78.

Ελληνική

- Bell, J., (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Chevallier, J. (1993). *Διοικητική Επιστήμη* (μτφρ. Ανδρουλάκης, Β., Σουλανδρου, Β., επιμ. Σπανού Κ.). Αθήνα – Κομοτηνή: εκδ. Αντ. Ν. Σάκκουλα.
- Cohen, L. and Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο - Έκφραση.
- Craib, I. (1998). *Σύγχρονη Κοινωνική Θεωρία: Από τον Πάρσονς στον Χάμπερμας* (επιμ. Λέκκας, Π.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- DuBrin, A.J. (1998). *Βασικές αρχές μάνατζμεντ*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Everard, K.B., Morris, G., (1999). *Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση* (μτφρ. Δ. Κίκιζας). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Giddens, A., (2002). *Κοινωνιολογία* (μτφρ. Δ.Γ. Τσαούσης). Αθήνα: Gutenberg.
- Illich, I. (1976). *Κοινωνία χωρίς σχολεία*. Αθήνα: Π. Βέργος.
- Koontz H. και O' Donnell C. (1982). *Οργάνωση και Διοίκηση: Μια συστημική και ενδεχομενική ανάλυση των διοικητικών λειτουργιών*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Lawrence, P.R., και Lorsch, J.W. (1983). *Οργανωσιακή Ανάπτυξη*, (μτφρ. Δ. Ξουρή). Αθήνα: εκδ. Gutenberg.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1999). Λήψη αποφάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης κ.ά., *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική* (σσ. 67-114). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., κ.ά., (1999). *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ανδρέου, Α. και Παπακωνσταντίνου, Γ. (1990). *Οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Εξάντας.

- Ανδρέου, Α. και Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση – διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Αντωνίου, Δ. (1992). *Οι απαρχές του εκπαιδευτικού σχεδιασμού στο Νεοελληνικό Κράτος: Το σχέδιο της Επιτροπής του 1833*. Αθήνα: Εκδ. Πατάκη.
- Γιαννακοπούλου, Ε. (2002). Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και οι αντιλήψεις τους για την οργάνωση και διοίκηση του σχολείου. Διδακτορική Διατριβή. Τμήμα ΦΠΨ Παν. Ιωαννίνων.
- Γιαννάκου, Μ. (2004). Η Εθνική πρόκληση της Παιδείας (συνέντευξη στον Α. Λακασά). *Η Καθημερινή*, Κυριακή 10 Οκτωβρίου 2004: 14.
- Γκεσούλης, Ν. (2002). Ο διευθυντής του σχολείου αποκτά κύρος (συνέντευξη στον Α. Λακασά). *Η Καθημερινή*, Κυριακή 16 Ιουνίου 2002: 16.
- Γκεσούλης, Ν. (2002α). Ένας ηγέτης για το σχολείο. *Το Βήμα*, Κυριακή 11 Αυγούστου 2002: Α/10.
- Δημαράς, Α. (1990). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε (1895-1967)*. Αθήνα: Εκδόσεις Ερμής.
- Δημητράκος, Δ. (2002). Η ιδέα της κοινωνίας των πολιτών. Πρόλογος στο Α. Μακρυδημήτρη, *Κράτος και κοινωνία των πολιτών*. Αθήνα: Μεταμεσονύκτιες Εκδόσεις.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, (2001). *Εκθεση της Επιτροπής: Οι Συγκεκριμένοι Μελλοντικοί Στόχοι των Εκπαιδευτικών Συστημάτων*. Βρυξέλλες.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή: Ευρυδίκη (Ευρωπαϊκό Δίκτυο Εκπαιδευτικών Πληροφοριών) και CEDEFOP (Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης) (1995). *Δομές των Συστημάτων Εκπαίδευσης και Εισαγωγικής Κατάρτισης στην ΕΕ*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.
- Ζαβλανός, Μ. (1988). *Οργάνωση και Διοίκηση*, τομ. Α' και Β'. Αθήνα: εκδ. Ίων.
- Ζαμπέτα, Ε. (1994). *Η Εκπαιδευτική πολιτική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (1974-1989)*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Θεοφανίδης, Σ., (1989). *Εγχειρίδιο Αποτελεσματικής Διοίκησης Δημοσίων Υποθέσεων*. Αθήνα: εκδ. Παπαζήση.
- Θεοφανίδης, Σ., (1999). *Ποιος είναι ηγέτης*. Αθήνα: Εκδ. Παπαζήση.
- Θεοφιλίδης, Χ., (1994). Ο ηγετικός ρόλος του διευθυντή στη δημιουργία αποτελεσματικού σχολείου. *Παρουσία*, 1, 48-56.
- ΙΤΑ-ΚΕΔΚΕ/ Επιστημονική Επιτροπή/ υπεύθυνος Γ. Σωτηρέλης, (2005). *Περιφερειακή Αυτοδιοίκηση: Η οργανωτική αναδιάρθρωση της Τοπικής Αυτοδιοίκησης στο επίκεντρο της μεταρρύθμισης του αυτοδιοικητικού συστήματος*. Αθήνα: ΙΤΑ-ΚΕΔΚΕ.

- ΙΤΑ-ΚΕΔΚΕ/ Επιστημονική Επιτροπή με συμμετοχή αιρετών, (2005α). *Γνωμοδότηση σχετικά με το σχέδιο του νέου ΔΚΚ*. Αθήνα: ΙΤΑ-ΚΕΔΚΕ.
- Κανελλόπουλος, Χ. (1991). *Οργανωτική Θεωρία*. Αθήνα: Χ.Ε.
- ΚΕΔΚΕ / Ελληνική Εταιρία Τοπικής ανάπτυξης και Αυτοδιοίκησης Α.Ε., (2004). *Σύστημα κατανομής επιχορηγήσεων για τη χρηματοδότηση λειτουργικών δαπανών και επισκευών – συντηρήσεων σχολείων από την τοπική αυτοδιοίκηση* (αδημοσίευτη μελέτη). Αθήνα.
- Κουτούζης, Μ., (1999). *Γενικές αρχές μανάτζμεντ, τουριστική νομοθεσία και οργάνωση εργοδοτικών και συλλογικών φορέων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κυριαζή, Ν. (2002). *Η κοινωνιολογική έρευνα: κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κώτσης, Κ., (1996). *Εκπαιδευτική νομοθεσία*. Αθήνα: εκδ. Δημ. Κλειδάς και Σια.
- Κωτσίκης, Β. (1993). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην.
- Λάζος, Γ., (1998). *Το πρόβλημα της Ποιοτικής Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Λέφας, Χ. (1942). *Ιστορία της Εκπαιδευσεως*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Μακράκης, Β. Γ. (1997). *Ανάλυση δεδομένων στην επιστημονική έρευνα με τη χρήση του SPSS: από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μακρυδημήτρης, Α., (2002). Αποκέντρωση και αυτοδιοίκηση: σκέψεις για την αναδιοργάνωση στον 21^ο αιώνα. *Φιλελεύθερη Έμφαση*, 12: 27–41. Ινστιτούτο Δημοκρατίας Κωνσταντίνος Καραμανλής, Αθήνα.
- Μακρυδημήτρης, Α, (2002^α). *Κράτος και κοινωνία των πολιτών*. Αθήνα: Εκδόσεις Αντ. Ν. Σάκκουλα.
- Μακρυδημήτρης, Α. (επιμ.) (2003). *Αυτοδιοίκηση και κράτος στο πλαίσιο της Παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Αντ. Ν. Σάκκουλα.
- Μαυρογιώργος, Γ. και Γέπης, Γ. (1999). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης κ.ά., *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική* (σσ. 115-60). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μηλιός, Γ. (1984). *Εκπαίδευση και εξουσία*. Αθήνα: Εκδόσεις Θεωρία.
- Μιχαλόπουλος, Γ. (1987). Ο γραφειοκρατικός χαρακτήρας του ελληνικού σχολικού συστήματος και η παιδαγωγική – εκπαιδευτική διαδικασία. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 7: 149-94.
- Μιχαλοπούλου, Κ. (1992). *Κλίμακες μετρήσεως στάσεων*. Αθήνα: Οδυσσέας.

- Μιχόπουλος, Α.Β., (1993). *Η εκπαίδευση στο πλαίσιο της οργανωτικής θεωρίας*. Αθήνα.
- Μλεκάνης, Μ. (2005). *Οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Μουζέλης, Ν. Π. (1991). *Οργάνωση και Γραφειοκρατία*, (μτφρ. Σοφούλη, Ε., επιμ. Μακρυδημήτρη, Α.). Αθήνα: εκδ. Μαθιουδάκι/Π. Ανδρονόπουλου.
- Μουζέλης, Ν. Π. (1997). *Επιστροφή στην κοινωνιολογική θεωρία. Η έννοια της κυριαρχίας και το πέρασμα από τη μικρο- στη μακρο-κοινωνιολογία*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Μουζέλης, Ν.Π. (2002). Το νόημα της κοινωνίας των πολιτών. Πρόλογος στο Α. Μακρυδημήτρη, *Κράτος και κοινωνία των πολιτών*. Αθήνα: Μεταμεσονύκτιες Εκδόσεις.
- Μουτούση, Ν. (2005). Στον αστερισμό των ευχών και της δημοσιονομικής λιτότητας. *Επιθεώρηση Τοπικής Αυτοδιοίκησης*, 112: 8-11.
- Μπαλτάς, Μ. (2003). *ΟΣΚ – Τοπική Αυτοδιοίκηση σε μια κοινή και συντονισμένη δράση για την ποιοτική αναβάθμιση της σχολικής στέγης*. Ομιλία σε ημερίδα 22/10/2003).
- Μπέσιλα - Βήκα, Ε. (1995). *Το Συνταγματικό Πλαίσιο του Θεσμού της Τοπικής Αυτοδιοίκησης*. Αθήνα: Εκδ. Αφοι Π. Σάκκουλα.
- Μπέσιλα – Βήκα, Ε. (2001). *Τοπική Αυτοδιοίκηση: Ένας σύγχρονος διοικητικός θεσμός*. Αθήνα: Δίκαιο και Οικονομία - Π.Ν. Σάκκουλας
- Μπέσιλα - Βήκα, Ε. (2003). *Δημοτικός και Κοινοτικός Κώδικας – Κώδικας Νομαρχιακής Αυτοδιοίκησης*. Αθήνα: Εκδ. Αφοι Π. Σάκκουλα.
- Μπουζάκης, Σ. (1991). *Νεοελληνική Εκπαίδευση 1821-1895*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουζάκης, Σ. (2002). *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα : πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια γενική και τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση*. Αθήνα :Gutenberg.
- Μπουλάκης, Δ.Γ. (2000). Η χρηματοδότηση του δημόσιου σχολείου και ο εκσυγχρονισμός του. *Τα εκπαιδευτικά*, 57-58: 177-183.
- Νούτσος, Χ. (1986). *Ιδεολογία και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Ξωχέλλης, Π. (1981). *Θέματα εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης*. Αθήνα: Εκδόσεις Τρίπτυχο.
- Ο.Ο.Σ.Α. (1996). *Επισκόπηση του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας: έκθεση εμπειρογνομόνων*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Παλαιολόγος, Ν.Γ. (1928). *Σκέψεις τινές περί οργανώσεως της εκπαίδευσως*. Αθήνα: Εκδ. Δ.Π. Δημητράκου.
- Παπαναούμ, Ζ., (1995). *Η διεύθυνση του σχολείου*. Θεσσαλονίκη: εκδ. Κυριακίδη.
- Παπαχατζής, Γ., (1991). *Σύστημα του Ισχύοντος στην Ελλάδα Διοικητικού Δικαίου*. 7^η έκδοση. Αθήνα.

- Παυλόπουλος, Π., (1983). *Το Διοικητικό φαινόμενο στο πλαίσιο της θεωρίας των οργανώσεων*. Αθήνα-Κομοτηνή: Εκδ. Αντ. Ν. Σάκκουλα.
- Ράϊκος, Α., (1981). *Παραδόσεις Γενικής Πολιτειολογίας*. Έκδοσις 11^η. Αθήνα.
- Ρούσης, Γ., (1984). *Εισαγωγή στη θεωρία της Δημόσιας Διοίκησης*. Αθήνα: Εκδ. Gutengerg.
- Σαΐτη, Α. (1999). Ο ρόλος των οργάνων λαϊκής συμμετοχής στην εκπαίδευση. Η περίπτωση του σχολικού συμβουλίου. *Διοικητική ενημέρωση*, 14: 40-52.
- Σαΐτης, Χ., (1994). *Βασικά Θέματα της Σχολικής Διοίκησης*. Αθήνα.
- Σαΐτης, Χ., (1996). Δυσλειτουργίες στις σχολικές οργανώσεις. *Νέα Παιδεία*, 79: 126-143.
- Σαΐτης, Χ., Τσιαμάση, Φ., Χατζή, Μ., (1997). Ο διευθυντής του σχολείου: μάνατζερ – ηγέτης ή παραδοσιακός γραφειοκράτης. *Νέα Παιδεία*, 83: 66-79.
- Σαΐτης, Χ., (2000). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σαΐτης, Χ., (2000α). «Η συμβολή της σχολικής επιτροπής στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου». *Διοικητική Ενημέρωση*, 17: 28-49.
- Σαΐτης, Χ., Δάρρα, Μ. και Ψάρρη, Κ. (1996). «Δυσλειτουργίες στις σχολικές οργανώσεις: το οργανωτικό πλαίσιο και ο βαθμός οργανωσιακής υποστήριξης σε σχέση με τις συγκρούσεις». *Νέα Παιδεία*, 79:126-142.
- Σαΐτης, Χ., Τσιαμάση, Φ., Χατζή, Μ., (1997). Ο διευθυντής του σχολείου: μάνατζερ – ηγέτης ή παραδοσιακός γραφειοκράτης. *Νέα Παιδεία*, 83: 66-79.
- Σιάννου – Κύργιου, Ε., (1992). Το περιεχόμενο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και ο κοινωνικά προκαθορισμένος ρόλος τους. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 66: 31-39.
- Σολομών, Ι. (επ. – εισαγ.) και άλλοι (1999). *Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σουμελής, Π.Κ. (1995). *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτικά Συστήματα στις χώρες μέλη της ΕΟΚ*. Αθήνα: Ακαδημία Αθηνών
- Στασινοπούλου, Ό. (1987). *Η ανάπτυξη της κοινωνικής συμμετοχής στη διοίκηση: Προϋποθέσεις – Στόχοι – Προβληματισμοί*. (Σημειώσεις για τους φοιτητές του Παντείου Πανεπιστημίου). Αθήνα.
- Τάτσος, Ν. (2003). Η δημοσιονομική κρίση της αυτοδιοίκησης. Στο Α. Μακρυδημήτρης, (επιμ.), *Αυτοδιοίκηση και κράτος στο πλαίσιο της Παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Αντ. Ν. Σάκκουλα.
- Τριλιανός, Θ. (2000). *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας* (τόμ.1). Αθήνα.
- Τύπας, Γ. (1999). *Η εφαρμογή των σύγχρονων μεθόδων management στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για την άσκηση αποτελεσματικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής*.

Διδακτορική διατριβή: Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης Παντείου Πανεπιστημίου Αθηνών.

Τύπας, Γ. και Κατσαρός, Γ. (2003). *Εισαγωγή στη Διοικητική Επιστήμη: Από τη Γραφειοκρατία και την Επιστημονική Διοίκηση στη Σύγχρονη Οργανωτική Θεωρία*. Αθήνα: Gutenberg.

Φίλιας, Β. (2001). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.

Φρειδερίκου, Α. και Φολερού – Τσερούλη, Φ., (1991). *Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Ύψιλον/βιβλία.

Χαλκιώτης, Δ. (1999). Εκπαιδευτική διοίκηση και οικονομία. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης, κ.ά.. *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Χατζηπαναγιώτου, Π., (2001). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων*. Διδακτορική Διατριβή. Τμήμα ΦΠΨ Αριστοτελείου Παν. Θεσ/κης.

Χλέπας, Ν.Κ., (1999). Η Τοπική Διοίκηση στην Ελλάδα. Ο διαλεκτικός ανταγωνισμός της αποκέντρωσης με την αυτοδιοίκηση. Αθήνα: Αντ. Ν. Σάκκουλας.

Χλέπας, Ν.Κ., (2002). Δημόσια διοίκηση και ΤΑ στην Ελλάδα, στο *Φιλελεύθερη Έμφαση*, 12: 43 – 62, Ινστιτούτο Δημοκρατίας Κωνσταντίνος Καραμανλής, Αθήνα.

Ψαρρού, Μ. και Ζαφειρόπουλος, Κ. (2001). *Επιστημονική έρευνα. Θεωρία και εφαρμογές στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ψαχαρόπουλος, Γ. (1999). *Οικονομική της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Βασικά νομοθετικά κείμενα

- Απόφαση 2592/1999 του ΣτΕ: «...Ανεπίτρεπτη η αναγνώριση υπέρ ΟΤΑ αρμοδιοτήτων σχετιζομένων με τη διοίκηση και λειτουργία της δημόσιας εκπαίδευσης, η οποία ουδέποτε δύναται να θεωρηθεί ως τοπική υπόθεση».
- Εισηγητική Έκθεση του Ν.1566/85 «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»
- Εισηγητική Έκθεση Ν. 1828/89: «Αναμόρφωση της φορολογίας εισοδήματος και άλλες διατάξεις»
- Εισηγητική Έκθεση του Ν.2986/2002 «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις»
- Κ.Υ.Α.53690/20-10-2004, ΦΕΚ 1606Β': Κριτήρια και διαδικασία κατανομής των κεντρικών αυτοτελών πόρων της Τ.Α. του έτους 2004, που καλύπτουν επενδυτικές δραστηριότητες των ΟΤΑ (ΣΑΤΑ)
- Κ.Υ.Α.15020/23-3-2005, ΦΕΚ 405Β': Κριτήρια και διαδικασία κατανομής των κεντρικών αυτοτελών πόρων της Τ.Α. του έτους 2005, που καλύπτουν επενδυτικές δραστηριότητες των ΟΤΑ (ΣΑΤΑ)
- Ν.4247/62, Ίδρυση νομικού προσώπου δημοσίου δικαίου με την επωνυμία Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων (ΟΣΚ)
- Ν.4379/1964 «Περί οργάνωσης και διοικήσεως της γενικής (στοιχειώδους και μέσης) εκπαίδευσης»
- Ν.309/1976 «Οργάνωση και διοίκηση της γενικής εκπαίδευσης»
- Ν.1304/82 Εισαγωγή του θεσμού των σχολικών συμβούλων
- Ν.1566/30-9-85, ΦΕΚ 167Α: «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»
- Ν.1828/3-1-89, ΦΕΚ 2Α': «Αναμόρφωση της φορολογίας εισοδήματος και άλλες διατάξεις»
- Ν.1892/1990, ΦΕΚ 101Α': «Για τον εκσυγχρονισμό και την ανάπτυξη και άλλες διατάξεις»
- Ν.1894/1990, ΦΕΚ 110Α': «Για την Ακαδημία Αθηνών και άλλες διατάξεις»
- Ν.2009/1992, ΦΕΚ 18Α': Χρήση σχολικών χώρων, δουλεία υπέρ ελληνικού δημοσίου στη σχολική περιουσία
- Ν.2043/1992, ΦΕΚ 79Α': «Εποπτεία και διοίκηση της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»

- N.2218/13-6-94, ΦΕΚ 90Α': «Ίδρυση νομαρχιακής αυτοδιοίκησης, τροποποίηση διατάξεων για την πρωτοβάθμια αυτοδιοίκηση και την περιφέρεια και άλλες διατάξεις»
- N.2327/1995, ΦΕΚ 156Α: «Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας, ρύθμιση θεμάτων έρευνας παιδείας και μετεκπαίδευσης εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις», θέματα ΟΣΚ.
- N.2413/1996, ΦΕΚ 124Α: «Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις», θέματα χρήσης σχολικών χώρων.
- N.2525/1997, ΦΕΚ 188Α': «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση αποφοίτων του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, ολοήμερο σχολείο, διορισμοί εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις»
- N. 2817/2000, ΦΕΚ 78Α': « Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις»
- N.2986/2002, ΦΕΚ 24Α: «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις»,
- N.3274/2004, ΦΕΚ195Α': «Οργάνωση και λειτουργία των Οργανισμών Τοπικής Αυτοδιοίκησης πρώτου και δεύτερου βαθμού»
- Π.Δ.45/93, Προαγωγή των νομαρχών σε παράγοντες αποφασιστικής αρμοδιότητας σε θέματα παιδείας της περιφέρειάς τους
- Π.Δ. 201/1998, ΦΕΚ 161Α': «Οργάνωση και λειτουργία δημοτικών σχολείων»
- Π.Δ.414/98, Μετατροπή Ο.Σ.Κ. σε ανώνυμη εταιρία.
- Π.Δ. 161/ 23-6-2000, ΦΕΚ 145Α': «Μεταβίβαση στις νομαρχιακές αυτοδιοικήσεις αρμοδιοτήτων τοπικού ενδιαφέροντος, που αφορούν την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση»
- Π.Δ. 25/2002, ΦΕΚ 20Α': «Αναπροσδιορισμός των προσόντων και των κριτηρίων επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης και τροποποίηση της διαδικασίας επιλογής αυτών»
- Υ.Α. Δ4/86/11-02-87, ΦΕΚ 81Β' του ΥΠΕΠΘ, Θέματα Επιτροπών Παιδείας.
- Υ.Α. 21072α/Γ2/2003, ΦΕΚ 303Β' και Υ.Α. 21072β/Γ2/2003, ΦΕΚ304Β': «Εκσυγχρονισμός του περιεχομένου σπουδών και εισαγωγή του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών στην υποχρεωτική εκπαίδευση»
- Υ.Α. Φ.353.1./324/105657/Δ1/2004, ΦΕΚ1340Β': «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και των υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων διδασκόντων»

Ι. Κατσαρός / Σχολική μονάδα και τοπική αυτοδιοίκηση: ένα νέο πλαίσιο δράσης για το διευθυντή – σύγχρονο ηγέτη/ Πηγές

Υ.Α. Φ12/810/Γ1/738/31.8.94 και Φ12/921/Γ1/1058/31.8.95, Περιορισμός του διδακτικού ωραρίου των διευθυντών σχολικών μονάδων.

Υ.Α. Φ.350/2/1/52091/6.5.78, Καθήκοντα διευθυντών και υποδιευθυντών σχολικών μονάδων.

Ιστοσελίδες

www.eetaa.gr

www.eurydice.org

www.ita.org.gr

www.kedke.gr

www.pi-schools.gr

www.statistics.gr

www.tedkna.gr

www.ypepth.gr

www.ypes.gr

Αναλυτικός Πίνακας Σχολείων της Έρευνας με τους αντίστοιχους Κωδικούς

1.ΔΗΜΟΣ ΑΓ. ΔΗΜΗΤΡΙΟΥ ΑΤΤΙΚΗΣ		
A/A	ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ	ΚΩΔΙΚΟΣ
1	1 ^ο Δ. Σχ. Αγ. Δημητρίου	9050139
2	2 ^ο Δ.Σχ. Αγ. Δημητρίου	9050141
3	3 ^ο Δ.Σχ. Αγ. Δημητρίου	9050142
4	4 ^ο Δ.Σχ. Αγ. Δημητρίου	9050143
5	5 ^ο Δ.Σχ. Αγ. Δημητρίου	9050144
6	6 ^ο Δ.Σχ. Αγ. Δημητρίου	9050145
7	7 ^ο Δ.Σχ. Αγ. Δημητρίου	9050146
8	8 ^ο Δ.Σχ. Αγ. Δημητρίου	9050147
9	9 ^ο Δ.Σχ. Αγ. Δημητρίου	9050148
10	10 ^ο Δ.Σχ. Αγ. Δημητρίου	9050140
11	11 ^ο Δ.Σχ. Αγ. Δημητρίου	9050672
12	12 ^ο Δ.Σχ. Αγ. Δημητρίου	9050967
13	13 ^ο Δ.Σχ. Αγ. Δημητρίου	9051159
14	14 ^ο Δ.Σχ. Αγ. Δημητρίου	9051276
15	15 ^ο Δ.Σχ. Αγ. Δημητρίου	9051334
16	16 ^ο Δ.Σχ. Αγ. Δημητρίου	9020344
17	17 ^ο Δ.Σχ. Αγ. Δημητρίου	9020481
18	18 ^ο Δ.Σχ. Αγ. Δημητρίου	9020482
19	20 ^ο Δ.Σχ. Αγ. Δημητρίου	9020484
20	21 ^ο Δ.Σχ. Αγ. Δημητρίου	-
2.ΔΗΜΟΣ ΚΑΛΛΙΘΕΑΣ ΑΤΤΙΚΗΣ		
	ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ	ΚΩΔΙΚΟΣ
21	1 ^ο Δ. Σχ. Καλλιθέας	9050211
22	2 ^ο Δ. Σχ. Καλλιθέας	9050212
23	3 ^ο Δ. Σχ. Καλλιθέας	9050215
24	4 ^ο Δ. Σχ. Καλλιθέας	9050216
25	5 ^ο Δ. Σχ. Καλλιθέας	9050218
26	6 ^ο Δ. Σχ. Καλλιθέας	9050219
27	8 ^ο Δ. Σχ. Καλλιθέας	9050221
28	9 ^ο Δ. Σχ. Καλλιθέας	9050222
29	10 ^ο Δ. Σχ. Καλλιθέας	9050223
30	11 ^ο Δ. Σχ. Καλλιθέας	9050224
31	12 ^ο Δ. Σχ. Καλλιθέας	9050225
32	13 ^ο Δ. Σχ. Καλλιθέας	9050675
33	14 ^ο Δ. Σχ. Καλλιθέας	9050972
34	15 ^ο Δ. Σχ. Καλλιθέας	9050973
35	16 ^ο Δ. Σχ. Καλλιθέας	9051163
36	17 ^ο Δ. Σχ. Καλλιθέας	9051164
37	19 ^ο Δ. Σχ. Καλλιθέας	9051287
38	20 ^ο Δ. Σχ. Καλλιθέας	9051335
39	21 ^ο Δ. Σχ. Καλλιθέας	9051336
40	22 ^ο Δ. Σχ. Καλλιθέας	9520345
41	23 ^ο Δ. Σχ. Καλλιθέας	9520384
42	25 ^ο Δ. Σχ. Καλλιθέας	9520408
43	26 ^ο Δ. Σχ. Καλλιθέας	9520407

44	27 ^ο Δ. Σχ. Καλλιθέας	9520487
45	29ο Δ. Σχ. Καλλιθέας	9520545
3.ΔΗΜΟΣ ΚΕΡΑΤΣΙΝΙΟΥ		
	ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ	ΚΩΔΙΚΟΣ
46	1 ^ο Δ. Σχ. Κερατσινίου	9520058
47	2 ^ο Δ. Σχ. Κερατσινίου	9520062
48	3 ^ο Δ. Σχ. Κερατσινίου	9520181
49	4 ^ο Δ. Σχ. Κερατσινίου	9520074
50	5 ^ο Δ. Σχ. Κερατσινίου	9520182
51	6 ^ο Δ. Σχ. Κερατσινίου	9520457
52	7 ^ο Δ. Σχ. Κερατσινίου	9520183
53	8 ^ο Δ. Σχ. Κερατσινίου	9520077
54	9 ^ο Δ. Σχ. Κερατσινίου	9520184
55	10 ^ο Δ. Σχ. Κερατσινίου	9520176
56	11 ^ο Δ. Σχ. Κερατσινίου	9520059
57	12 ^ο Δ. Σχ. Κερατσινίου	9520177
58	13 ^ο Δ. Σχ. Κερατσινίου	9520060
59	14 ^ο Δ. Σχ. Κερατσινίου	9520178
60	15 ^ο Δ. Σχ. Κερατσινίου	9520179
61	16 ^ο Δ. Σχ. Κερατσινίου	9520180
62	17 ^ο Δ. Σχ. Κερατσινίου	9520304
63	18 ^ο Δ. Σχ. Κερατσινίου	9520302
64	19 ^ο Δ. Σχ. Κερατσινίου	9520342
65	20 ^ο Δ. Σχ. Κερατσινίου	9520343
66	21 ^ο Δ. Σχ. Κερατσινίου	9520334
67	22 ^ο Δ. Σχ. Κερατσινίου	9520387
68	23 ^ο Δ. Σχ. Κερατσινίου	9520388
69	24 ^ο Δ. Σχ. Κερατσινίου	9520498
4.ΔΗΜΟΣ ΚΟΖΑΝΗΣ		
	ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ	ΚΩΔΙΚΟΣ
70	11 ^ο Δ. Σχ. Κοζάνης	9270296
71	5 ^ο Δ. Σχ. Κοζάνης	9270218
72	6 ^ο Δ. Σχ. Κοζάνης	9270167
73	7 ^ο Δ. Σχ. Κοζάνης	9270220
74	8 ^ο Δ. Σχ. Κοζάνης	9270221
75	9 ^ο Δ. Σχ. Κοζάνης	9270222
76	10 ^ο Δ. Σχ. Κοζάνης	9270270
77	2 ^ο Δ. Σχ. Κοζάνης	9270162
78	12 ^ο Δ. Σχ. Κοζάνης	9270312
79	13 ^ο Δ. Σχ. Κοζάνης	9270329
80	Δ. Σχ. Χαρισίου Μεγδάνη	9270351
81	Δ. Σχ. Γεώργιος Κονταρής	9270215
82	15 ^ο Δ. Σχ. Κοζάνης	9270360
83	17 ^ο Δ. Σχ. Κοζάνης	9270375
84	3 ^ο Δ. Σχ. ΧΑΡ. ΜΟΥΚΑ Κοζάνης	9270163
85	Δ. Σχ. Βατερού Κοζάνης	9270178
86	Δ.Σχ. Καρυδίτσας Κοζάνης	9270187
87	Δ. Σχ. Κοίλων Κοζάνης	9270195

88	Δ. Σχ. Λευκόβρυσης Κοζάνης	9270197
89	Δ. Σχ. Λευκοπηγής Κοζάνης	9270198
90	Δ.Σχ. Ξηρολίμνης Κοζάνης	9270080
91	Δ.Σχ. Πετρανών Κοζάνης	9270254
92	Δ.Σχ. Χαραυγής Κοζάνης	9270385
5.ΔΗΜΟΣ ΣΕΡΒΙΩΝ ΚΟΖΑΝΗΣ		
	ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ	ΚΩΔΙΚΟΣ
93	Δ.Σχ. Αυλών Κοζάνης	9270225
94	Δ.Σχ. Πλατανορρεύματος Κοζάνης	9270255
95	1° Δ.Σχ. Σερβίων Κοζάνης	9270263
96	2° Δ.Σχ. Σερβίων Κοζάνης	9270264
97	3° Δ.Σχ. Σερβίων Κοζάνης	9270341
98	4° Δ.Σχ. Σερβίων Κοζάνης	9270397
6. ΔΗΜΟΣ ΚΑΜΒΟΥΝΙΩΝ ΚΟΖΑΝΗΣ		
	ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ	ΚΩΔΙΚΟΣ
99	Δ.Σχ. Ελάτης Κοζάνης	9270233
100	Δ.Σχ. Τρανοβάλτου Κοζάνης	9270267
101	Δ.Σχ. Μικρόβαλτου Κοζάνης	9270250
7.ΔΗΜΟΣ ΚΟΡΙΝΘΟΥ		
	ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ	ΚΩΔΙΚΟΣ
102	3° Δ. Σχ. Κορίνθου	9280184
103	12° Δ. Σχ. Κορίνθου	9280208
104	9° Δ. Σχ. Κορίνθου	9280202
105	10° Δ. Σχ. Κορίνθου	9280201
106	11° Δ. Σχ. Κορίνθου	9280207
107	13° Δ. Σχ. Κορίνθου	9280216
108	1° Δ. Σχ. Κορίνθου	9280001
109	2° Δ. Σχ. Κορίνθου	9280003
110	4° Δ. Σχ. Κορίνθου	9280006
111	5° Δ. Σχ. Κορίνθου	9280007
112	6° Δ. Σχ. Κορίνθου	9280008
113	7° Δ. Σχ. Κορίνθου	9280009
114	8° Δ. Σχ. Κορίνθου	9280010
115	Δ. Σχ. Αρχαίας Κορίνθου	9280026
116	Δ.Σχ. Εξαμιλίων Κορινθίας	9280037
117	Δ.Σχ. Ξυλοκέρizas Κορινθίας	9280056
118	Δ. Σχ. Σολομού Κορινθίας	9280060
8.ΔΗΜΟΣ ΒΟΧΑΣ ΚΟΡΙΝΘΙΑΣ		
	ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ	ΚΩΔΙΚΟΣ
119	Δ.Σχ. Βοχαϊκού Κορινθίας	9280031
120	Δ.Σχ. Βραχατίου Κορινθίας	9280033
121	Δ.Σχ. Ζευγολατείου Κορινθίας	9280038
122	Δ.Σχ. Καλετζίου Κορινθίας	9280039
9.ΔΗΜΟΣ ΦΕΝΕΟΥ ΚΟΡΙΝΘΙΑΣ		
	ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ	ΚΩΔΙΚΟΣ
123	Δ.Σχ. Αρχαίας Φενεού Κορινθίας	9280097
124	Δ.Σχ. Γκούρας Κορινθίας	9280082
125	Δ.Σχ. Ματίου Κορινθίας	9280120

126	Δ.Σχ. Μεσσινού Κορινθίας	9280123
10.ΔΗΜΟΣ ΧΟΛΑΡΓΟΥ ΑΤΤΙΚΗΣ		
	ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ	ΚΩΔΙΚΟΣ
127	1 ^ο Δ.Σχ. Χολαργού	9050080
128	2 ^ο Δ.Σχ. Χολαργού	9050085
129	3 ^ο Δ.Σχ. Χολαργού	90509545
130	4 ^ο Δ.Σχ. Χολαργού	9051112
131	5 ^ο Δ.Σχ. Χολαργού	9051535
132	6 ^ο Δ.Σχ. Χολαργού	9051536
11.ΔΗΜΟΣ ΚΕΑΣ ΚΥΚΛΑΔΩΝ		
	ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ	ΚΩΔΙΚΟΣ
133	Δ.Σχ. Ιουλίδας	9290171
134	Δ.Σχ. Κορησίας	9290117
135	Δ.Σχ. Αγίου Νικολάου (Κάτω Μεριάς)	9290115
12.ΔΗΜΟΣ ΣΙΦΝΟΥ ΚΥΚΛΑΔΩΝ		
	ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ	ΚΩΔΙΚΟΣ
136	Δ.Σχ. Σίφνου	9290167

Ημερομηνία συμπλήρωσης:(συμπληρώστε)

¹ *Αύξων αριθμός

1. Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω προτάσεις εκφράζουν τις απόψεις σας για την ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή της Σχολικής Μονάδας (εφεξής ΣΜ); (Σε κάθε πρόταση σημειώστε με ένα Χ την απάντηση η οποία εκφράζει καλύτερα την άποψή σας)

<i>Ο Διευθυντής – Σύγχρονος Ηγέτης:</i>	<i>Καθόλου</i>	<i>Λίγο</i>	<i>Αρκετά</i>	<i>Απόλυτα</i>	
1. Επιβάλλει τις αποφάσεις της διοίκησης στο επίπεδο της ΣΜ.					<input type="checkbox"/>
2. Έχει σαφείς στόχους και τους επιδιώκει με συνέπεια και σύστημα.					<input type="checkbox"/>
3. Λαμβάνει μόνος του αποφάσεις και δίνει εντολές για την υλοποίησή τους.					<input type="checkbox"/>
4. Επικεντρώνει τη δράση του στην τυπική άσκηση των καθηκόντων του.					<input type="checkbox"/>
5. Ενθαρρύνει την ανάπτυξη πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς.					<input type="checkbox"/>
6. Λαμβάνει μόνος του αποφάσεις και προσπαθεί να πείσει για την ορθότητά τους.					<input type="checkbox"/>
7. Ενθαρρύνει την ανάπτυξη αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ τοπικής κοινωνίας (γονέων, ΤΑ κ.λπ.) και ΣΜ.					<input type="checkbox"/>
8. Ενθαρρύνει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών, στη λήψη αποφάσεων για θέματα της ΣΜ.					<input type="checkbox"/>
9. Εξαντλεί τα όρια του νόμου και αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για την υπερπήδηση εμποδίων που θέτει η αυστηρή τήρησή του.					<input type="checkbox"/>
10. Διαθέτει κοινωνική αποδοχή και αναγνώριση στην τοπική κοινωνία.					<input type="checkbox"/>
11. Αναθέτει τις ευθύνες του και τον ηγετικό του ρόλο στους υφισταμένους του.					<input type="checkbox"/>
12. Προσαρμόζει την ηγετική του συμπεριφορά στις συνθήκες (χαρακτηριστικά εκπ/κών, δυναμική σχέσεων κ.λπ.) που επικρατούν στην ΣΜ.					<input type="checkbox"/>

2. Σε ποιο βαθμό κατά τη γνώμη σας πρέπει να βαρύνουν τα παρακάτω κριτήρια για την επιλογή και την αξιολόγηση των διευθυντών;

	<i>Καθόλου</i>	<i>Λίγο</i>	<i>Αρκετά</i>	<i>Πάρα Πολύ</i>	
1. Διοικητικές γνώσεις και ικανότητες					<input type="checkbox"/>
2. Ικανότητες διαχείρισης οικονομικών					<input type="checkbox"/>
3. Ικανότητες διαχείρισης εκπαιδευτικών θεμάτων					<input type="checkbox"/>
4. Ικανότητες για επικοινωνία και δημόσιες σχέσεις					<input type="checkbox"/>

3. Η ικανότητα αξιοποίησης πόρων και ευκαιριών που προσφέρει το περιβάλλον (τοπική κοινωνία, ΤΑ) για εμπλουτισμό της σχολικής ζωής και αποτελεσματικότερη λειτουργία της ΣΜ, θεωρείται κριτήριο για την αξιολόγηση της Διοίκησης της ΣΜ. Ποια είναι η άποψή σας για αυτό το κριτήριο; (μια επιλογή)

- 1. Να μην εξετάζεται, γιατί αφορά δράσεις των διευθυντών πέραν των σαφώς προβλεπομένων από το θεσμικό πλαίσιο.
- 2. Να εξετάζεται, γιατί αφορά την αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και τη σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία.
- 3. Άλλο (να γραφεί):

¹ * Τα κενά πλαίσια στην δεξιά άκρη των σελίδων θα συμπληρωθούν από τον ερευνητή.

4. Στο πλαίσιο του προγραμματισμού και του καθορισμού των σκοπών, στόχων και αξιών σε επίπεδο ΣΜ, ποιες από τις παρακάτω απόψεις υιοθετείτε; (όσες επιλογές θέλετε)

Οι προτεραιότητες που θέτει το κεντρικά σχεδιασμένο αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να συνδυάζονται με αυτές που εκφράζουν:

- () 1. Οι διδάσκοντες () 5. Οι επιχειρηματίες της περιοχής
 () 2. Οι μαθητές () 6. Οι ενώσεις των εκπαιδευτικών
 () 3. Οι γονείς () 7. Ενώσεις εργαζομένων
 () 4. Η Τοπική Αυτοδιοίκηση

5. Κατά τη διοίκηση της ΣΜ με ποια θέματα πιστεύετε ότι πρέπει ο Διευθυντής να ασχολείται περισσότερο;

1. Με εσωτερικά θέματα της ΣΜ	
2. Με τις σχέσεις και τις συναλλαγές μεταξύ της ΣΜ και του περιβάλλοντος	

6. Σε εβδομαδιαία βάση περίπου πόσο χρόνο αφιερώνετε για καθεμιά από τις παρακάτω κατηγορίες αρμοδιοτήτων σας; (Πριν συμπληρωθεί ο πίνακας καλό είναι να γίνει μια ανάγνωση όλων των αρμοδιοτήτων που περιλαμβάνονται στον πίνακα και να ληφθεί υπόψη ο συνολικός χρόνος απασχόλησης. Για δραστηριότητες που δεν σας απασχολούν σε εβδομαδιαία βάση υπολογίστε το χρόνο που αναλογεί.)

Αρμοδιότητες / Δραστηριότητες	0 ώρες	Έως 2 ώρες	3 - 5 ώρες	6 -10 ώρες	> 11 ώρες
1. Διοικητικές αρμοδιότητες (οργάνωση, λειτουργία, εποπτεία, αρχείο, οικονομική διαχείριση της ΣΜ κ.λπ.)					
2. Επισκευή/συντήρηση, εξοπλισμός της ΣΜ με διδακτικό-εποπτικό υλικό					
3. Εκπ/κές αρμοδιότητες (κατάρτιση ωρολόγιου προγ/τος, οργάνωση εκπ/κών προγ/των, αξιολόγηση εκπ/κού έργου κ.ά.)					
4. Διδακτικό έργο					
5. Σχέσεις - συνεργασία με μαθητές, διδάσκοντες, λοιπό προσωπικό					
6. Σχέσεις - συνεργασία με το Σχολικό Σύμβουλο και τη διοικητική ιεραρχία, δημόσιες υπηρεσίες και φορείς					
7. Σχέσεις - συνεργασία με ΟΤΑ					
8. Σχέσεις - συνεργασία με σύλλογο γονέων					
9. Αναζήτηση πρόσθετης χρηματοδότησης (χορηγίες, επιχορηγήσεις, παροχές κ.ά)					

7. Έχετε τακτική επαφή με την ΤΑ;

- Ναι Όχι

Σε ποιο πλαίσιο;

1. Μέσω του εκπροσώπου της ΤΑ στη σχολική επιτροπή.
 2. Συμμετοχή στην επιτροπή παιδείας του Δήμου.
 3. Ανταλλαγή αλληλογραφίας.
 4. Προσωπική επαφή με το Δήμαρχο.
 5. Προσωπική επαφή με τον πρόεδρο της Επιτροπής παιδείας του Δήμου.
 6. Άλλο τι:.....

8. Με βάση την εμπειρία από τη συνεργασία σας με την ΤΑ για θέματα του σχολείου σας, καθώς και τις προσωπικές σας απόψεις, σημειώστε με X τις επιλογές σας στον πίνακα.

Σε ποιο βαθμό:	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πάρα Πολύ
συνεργάζεστε με την ΤΑ για θέματα της ΣΜ;				<input type="checkbox"/>
θα θέλατε να συνεργάζεστε με την ΤΑ;				<input type="checkbox"/>
πιστεύετε ότι η συνεργασία με την ΤΑ μπορεί να συμβάλει στην καλύτερη και αποτελεσματικότερη λειτουργία της ΣΜ;				<input type="checkbox"/>
η αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου σας οφείλεται στη συνεργασία με την ΤΑ;				<input type="checkbox"/>
είστε ικανοποιημένος από τη συνεργασία της ΣΜ την οποία διευθύνετε με την ΤΑ;				<input type="checkbox"/>
είστε ικανοποιημένος από την προσωπική σας συνεισφορά στην αποτελεσματική συνεργασία της ΣΜ σας με την ΤΑ;				<input type="checkbox"/>

9. Για ποια θέματα της ΣΜ συνεργάζεστε κυρίως με την ΤΑ; (μέχρι τρεις συνοπτικές προτάσεις)

.....

10. Ποια προβλήματα αντιμετωπίζετε κατά τη συνεργασία σας με την ΤΑ; (μέχρι τρεις συνοπτικές προτάσεις)

.....

11. Με βάση την εμπειρία από τη συνεργασία σας με το δήμο όπου ανήκει το σχολείο σας, σε ποιο βαθμό ισχύουν τα παρακάτω;

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πάρα Πολύ
1. Ο Δήμος γνωρίζει τις τοπικές ιδιαιτερότητες και τα ζητήματα των ΣΜ και μπορεί να τα προωθήσει.				<input type="checkbox"/>
2. Η συνεργασία ΣΜ –ΤΑ εξαρτάται από τον Δήμαρχο και τις προτεραιότητές του.				<input type="checkbox"/>
3. Ο Δήμος με την υπάρχουσα δομή, οργάνωση και τρόπο λειτουργίας δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις αρμοδιότητές του σε σχέση με την εκπαίδευση.				<input type="checkbox"/>
4. Ο Δήμος δεν γνωρίζει τα θέματα παιδείας και δεν διαθέτει την απαραίτητη ευαισθησία..				<input type="checkbox"/>
5. Η όποια συνεργασία με την ΤΑ οφείλεται στις πιέσεις γονέων, εκπαιδευτικών και Διευθυντή της ΣΜ.				<input type="checkbox"/>
6. Άλλο: (συμπληρώστε).....				<input type="checkbox"/>

12. Ποιος πιστεύετε ότι πρέπει να είναι ο ρόλος του διευθυντή της ΣΜ στο πλαίσιο της συνεργασίας της ΣΜ με την ΤΑ και ποιος είναι στην πραγματικότητα με βάση την εμπειρία σας. (Σημειώστε X στο τετράγωνο που αντιστοιχεί στην επιλογή σας σε κάθε στήλη. Μια επιλογή σε κάθε στήλη.)

Ο Διευθυντής:	Πρέπει να είναι	Είναι στην πραγματικότητα
1. Συνδετικός κρίκος μεταξύ ΣΜ και ΤΑ.		
2. Διεκπεραιωτής – γραμματέας - υπεύθυνος για την εφαρμογή των αποφάσεων που λαμβάνει η ΤΑ.		
3. Βασικός εισηγητής και μέτοχος στη λήψη αποφάσεων για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής του Δήμου.		
4. Υπεύθυνος για την κατεύθυνση της συνεργασίας, τον καθορισμό των προτεραιοτήτων και τη λήψη των αποφάσεων.		

13. Τι από τα παρακάτω πιστεύετε ότι θα μπορούσε να συμβάλει στην παρόθηση των διευθυντών για να αναπτύξουν τη συνεργασία ΣΜ - ΤΑ; (μέχρι τρεις επιλογές)

1. Παροχή κινήτρων (οικονομικών, εξέλιξης κ.ά) στους Διευθυντές.
2. Βελτίωση των συνθηκών εργασίας των Διευθυντών (μείωση/κατάργηση ωρών διδακτικής απασχόλησης, σε κάθε ΣΜ γραμματέας κ.λπ.)
3. Ανάθεση περισσότερων και αποφασιστικού χαρακτήρα αρμοδιοτήτων στους Διευθυντές.
4. Σαφής διάκριση των αρμοδιοτήτων όλων των εμπλεκόμενων στη συνεργασία.
5. Επιμόρφωση των Διευθυντών σε θέματα μανάτζμεντ και εκπαιδευτικής νομοθεσίας.
6. Άλλο τι;.....

14. Πώς κρίνετε το θεσμικό πλαίσιο, που αφορά τη συνεργασία ΣΜ-ΤΑ; Σε ποιο βαθμό υιοθετείτε τις παρακάτω απόψεις;

Το θεσμικό πλαίσιο:	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πάρα Πολύ
συμβάλλει στην άμεση και αποτελεσματική συνεργασία Σ.Μ.-Τ.Α.				
συμβάλλει στην ουσιαστική σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία.				
αναβαθμίζει το ρόλο της ΤΑ σε θέματα εκπαίδευσης				
συμβάλλει στην αποκέντρωση των δομών του εκπ/κού μας συστήματος.				
είναι περιοριστικό.				
Άλλο: (συμπληρώστε).....				

16. Ποια είναι η άποψή σας για τη διαδικασία χρηματοδότησης των ΣΜ μέσω της ΤΑ; Λειτουργεί αποτελεσματικά; Ναι Όχι Δεν έχω άποψη

Παρακαλώ να αιτιολογήσετε την απάντησή σας. (μέχρι τρεις συνοπτικές προτάσεις)

.....
.....
.....

17. Τι θα προτεινάτε για τη βελτίωση της διαδικασίας χρηματοδότησης; (έως δυο επιλογές)

1. Να κατατίθενται τα χρήματα να απευθείας στο λογαριασμό των ΣΜ, ενώ παράλληλα θα κοινοποιείται το ποσό στο δήμο και τους εμπλεκόμενους φορείς.

2. Να υπάρξουν ρυθμίσεις και να δοθούν κίνητρα για την αξιοποίηση ευκαιριών χρηματοδότησης του σχολείου από ιδιώτες χορηγούς.

3. Να γίνει αυστηρότερος ο έλεγχος και η εποπτεία της διαχείρισης των κονδυλίων από τους Δήμους.

4. Η οικονομική διαχείριση να είναι αποκλειστική ευθύνη της ΤΑ και να μην εμπλέκονται σε αυτήν οι Διευθυντές των ΣΜ.

5. Άλλο τι;

18. Αν έχετε κάποια πρόταση για τη συνεργασία ΣΜ-ΤΑ ή θέλετε να αναφερθείτε σε κάποια σημαντική διάσταση του θέματος που δεν θίχτηκε, σημειώστε παρακάτω.

.....
.....
.....
.....

Ατομικά Στοιχεία

19. Φύλο : Γυναίκα Άνδρας

20. Ηλικία : 25-34 35-44 45-54 55-65

21. Το σχολείο σας βρίσκεται στο Δήμο (συμπληρώστε)

22. Χρόνια υπηρεσίας στη Δημόσια εκπαίδευση (συμπληρώστε)

23. Χρόνια υπηρεσίας σε θέση Διευθυντή -ντριας(συμπληρώστε)

24. Χρόνια υπηρεσίας σε θέση Διευθυντή -ντριας στο ίδιο σχολείο.....(συμπληρώστε)

25. Εκτός από τις βασικές τι άλλες σπουδές έχετε κάνει;

Άλλο πτυχίο ΑΕΙ

Μεταπτυχιακό

Μ.Δ.Δ.Ε.

Διδακτορικό

5. Άλλες σπουδές:(συμπληρώστε)

26. Έχετε μετεκπαιδευτεί σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης; Ναι Όχι

Αν ναι πόσο χρονικό διάστημα; () Λιγότερο από 1 μήνα () Περισσότερο από 1 μήνα

27. Έχετε υπηρετήσει ως:

	Όχι	Ναι	Έτη
--	-----	-----	-----

Υποδιευθυντής -ντρια

Προϊστάμενος Γραφείου

Προϊστάμενος Διεύθυνσης

Σχολικός Σύμβουλος

Αποσπασμένος σε δημόσια διοικητική θέση

28. Τι οργανικότητα έχει το σχολείο σας;/θέσιο (συμπληρώστε)

29. Το σχολείο σας είναι συστεγαζόμενο ή λειτουργεί σε βάρδιες; Ναι Όχι

Έρευνα με θέμα:

«Σχολική Μονάδα και Τοπική Αυτοδιοίκηση:

Ένα νέο πλαίσιο δράσης για το Διευθυντή – Σύγχρονο ηγέτη»

Άξονες και Ερωτήματα για την συνέντευξη με τον Δήμαρχο

Άξονας 1^{ος}: Το θεσμικό πλαίσιο

1. Πώς κρίνετε το θεσμικό πλαίσιο σε σχέση με τις διατυπωμένες προθέσεις του νομοθέτη, όπως εκφράστηκε στην εισηγητική έκθεση του Ν.1566/85, για θέσπιση της συμμετοχής της ΤΑ στην διοίκηση των σχολικών μονάδων, εισαγωγή της λαϊκής συμμετοχής και του δημοκρατικού προγραμματισμού και σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία;

- () 1. Το ΝΠ συμβάλλει στην άμεση και αποτελεσματική συνεργασία ΣΜ-ΤΑ;
() 2. Συμβάλλει στην ουσιαστική σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία;
() 3. Αναβαθμίζει το ρόλο της ΤΑ σε θέματα εκπαίδευσης;
() 4. Συμβάλλει στην αποκέντρωση των δομών του εκπ/κού μας συστήματος;
() 5. Το νομικό πλαίσιο είναι περιοριστικό;
() 6. Άλλο τι;

Άξονας 2^{ος}: Η συνεργασία ΣΜ - ΤΑ – Πραγματικότητα

2. Με ποιο τρόπο ενημερώνεστε για τα ζητήματα της παιδείας και ειδικότερα για τα ζητήματα που απασχολούν τις σχολικές μονάδες;

- () 1. Σας ενημερώνουν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων
() 2. Επισκέπτεστε τα σχολεία
() 3. Σας ενημερώνουν οι σύλλογοι γονέων
() 4. Υπάρχει μηχανισμός καταγραφής και παρακολούθησης των αναγκών των ΣΜ
() 5. Άλλος τρόπος (να γραφεί).....

3. α. Έχετε τακτικές συναντήσεις με τους Διευθυντές των ΣΜ;

Ναι () Όχι ()

β. Αν ναι σε ποιο πλαίσιο;

γ. Οι συναντήσεις γίνονται με δική σας (1) ή δική τους (2) πρωτοβουλία;

1 () 2 ()

4. Πόσο ικανοποιημένοι είστε από τη συνεργασία σας με τους Διευθυντές των σχολείων;

Ελάχιστα Λίγο Αρκετά Πάρα Πολύ

5. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η αποτελεσματική λειτουργία των σχολείων του Δήμου σας οφείλεται στη συνεργασία των διευθυντών με την ΤΑ;

Ελάχιστα Λίγο Αρκετά Πάρα Πολύ

6. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η συνεργασία των Διευθυντών των σχολείων με την ΤΑ μπορεί να συμβάλλει αποτελεσματικότερη λειτουργία των ΣΜ;

Ελάχιστα Λίγο Αρκετά Πάρα Πολύ

Υπό ποιες προϋποθέσεις θα μπορούσε να συμβεί αυτό;

.....

7. Στο πλαίσιο της συνεργασίας της ΤΑ με το σχολείο, ποιος πιστεύετε ότι είναι και ποιος πρέπει να είναι ο ρόλος του διευθυντή της ΣΜ;

<i>Ο Διευθυντής:</i>	<i>Πρέπει να είναι</i>	<i>Είναι στην πραγματικότητα</i>
1. Συνδετικός κρίκος μεταξύ ΣΜ και ΤΑ.		
2. Διεκπαιρωτής – γραμματέας - υπεύθυνος για την εφαρμογή των αποφάσεων που λαμβάνει η ΤΑ.		
3. Βασικός εισηγητής και μέτοχος στη λήψη αποφάσεων για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής του Δήμου.		
4. Υπεύθυνος για την κατεύθυνση της συνεργασίας, τον καθορισμό των προτεραιοτήτων και τη λήψη των αποφάσεων.		
5. Άλλο:		

8. Σε ποιο βαθμό οι διευθυντές των ΣΜ της Α/θμιας εκπαίδευσης του δήμου σας διαθέτουν τα παρακάτω χαρακτηριστικά;

<i>Οι Διευθυντές:</i>	<i>Καθόλου</i>	<i>Λίγο</i>	<i>Αρκετά</i>	<i>Πάρα πολύ</i>
1. Είναι γνώστες των νόμων και των διαδικασιών				
2. Διαθέτουν επιστημονική κατάρτιση σε διοικητικά θέματα				
3. Διαθέτουν διοικητική πείρα				
4. Έχουν ικανότητες επικοινωνίας				
5. Διαθέτουν ικανότητες συνεργασίας				
6. Επιδεικνύουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και ζήλο				
7. Διαθέτουν ηγετικές ικανότητες				
8. Έχουν όραμα και στόχους για το σχολείο				
9. Ενθαρρύνουν την ανάπτυξη αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ τοπικής κοινωνίας (γονέων, ΤΑ κ.λπ.) και ΣΜ.				
10. Άλλο τι;				

9. Τι ζητούν συνήθως οι Δ. πέρα από αυτά που προβλέπονται από το θεσμικό πλαίσιο;

.....

10. Υπάρχουν Δήμοι που τα σχολεία τους, σε μεγάλο ποσοστό, παρέχουν εμπλουτισμένο σχολικό περιβάλλον και υψηλή ποιότητα εκπαίδευσης σε σχέση με άλλους δήμους. Αυτό που οφείλεται κατά τη γνώμη σας; (ιεραρχήστε τους παράγοντες)

- () 1. Στην οικονομική ευρωστία του δήμου
- () 2. Στην κατεύθυνση και την ιεράρχηση των προτεραιοτήτων από τις τοπικές αρχές
- () 3. Στο κοινωνικομορφωτικό επίπεδο της τοπικής κοινωνίας
- () 4. Στους Διευθυντές των σχολείων
- () 5. Άλλο τι;

11. Υπάρχουν ΣΜ στον ίδιο Δήμο, οι οποίες ενώ διαθέτουν περίπου ίδιες υποδομές, παρουσιάζουν μεγάλες αποκλίσεις στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, αποκλίσεις που οφείλονται και σε ενισχύσεις από το Δήμο. Ποιοι παράγοντες κατά τη γνώμη σας συμβάλλουν στην εμφάνιση αυτών των αποκλίσεων (αν θεωρήσουμε δεδομένο ότι ο δήμος δεν κάνει διακρίσεις);

- 1. Οργανωμένοι σύλλογοι γονέων που απαιτούν
- 2. Ικανοί και δραστήριοι Διευθυντές που αξιοποιούν τις ευκαιρίες
- 3. Η κατάταξη των ΣΜ με βάση την αποτελεσματική αξιοποίηση των πόρων που τους έχουν διατεθεί στο παρελθόν
- 4. Άλλο:

Άξονας 3^{ος}: Υπερβάσεις του θεσμικού πλαισίου – Πραγματικότητα

12. Ποιες υπερβάσεις του πλαισίου γίνονται συνήθως από τους ΟΤΑ για τη βελτίωση της λειτουργίας των σχολικών μονάδων;

- α. Χρηματοδότηση εκπαιδευτικών καινοτόμων προγραμμάτων
- β. Χρηματοδότηση εισαγωγής νέων τεχνολογιών
- γ. Διάθεση προσωπικού για ανάγκες των ΣΜ
- δ. Διάθεση εξοπλισμού
- ε. Διάθεση κτιρίων – χώρων
- στ. Εξασφάλιση δωρεάν μεταφοράς των μαθητών
- ζ. Χρηματοδότηση δραστηριοτήτων εκτός προγράμματος (χορός, μουσική κ.ά.)
- η. Άλλο:

13. Πώς μπορούν να ανταποκριθούν σε αυτές τις υπερβάσεις οι Δήμοι;

- α. Επαρκούν οι πόροι; Από πού αντλούν πρόσθετους πόρους ή τι περικόπτουν;
.....
.....

- β. Υπάρχουν κατάλληλοι μηχανισμοί – στελέχη;
.....
.....

- γ. Η χρήση πόρων που προορίζονται για άλλες δράσεις δεν δημιουργεί προβλήματα με τους ελέγχους από το Ελεγκτικό Συνέδριο;
.....

14. Σας έχει απασχολήσει η αξιολόγηση της απόδοσης των πόρων που διατίθενται στις ΣΜ (ιδιαίτερα των επιπλέον πόρων για συγκεκριμένες δράσεις);
 Ναι Όχι Δεν έχω άποψη

Έχετε κάποια στοιχεία;

.....

.....

4^{ος} Άξονας: Θέσεις

15. Με βάση την εμπειρία σας και λαμβάνοντας υπόψη την συνταγματική επιταγή για παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση, αλλά και τις σημερινές ανάγκες για βελτίωση της ποιότητας, σύνδεση της εκπαίδευσης με την οικονομία και για προετοιμασία των μαθητών για την κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας και στο πλαίσιο της συζήτησης που είναι ανοικτή σε όλη την Ευρώπη και ανάμεσα στις κοινωνικές και πολιτικές δυνάμεις της χώρας **θα βλέπατε απαραίτητη την αλλαγή του θεσμικού πλαισίου για το ρόλο της ΤΑ στην εκπαίδευση** και ιδιαίτερα στη λειτουργία των ΣΜ και σε ποια κατεύθυνση;

Ναι () Όχι ()

.....

.....

.....

16. Επιλέξτε για ποια από τα παρακάτω ζητήματα πιστεύετε ότι πρέπει η ΤΑ να έχει γνωμοδοτική (ΓΝΩ) ή αποφασιστική (ΑΠΟ) αρμοδιότητα; (σημειώστε, για κάθε ζήτημα που επιλέγετε, Χ στη στήλη ΓΝΩ, για τη γνωμοδοτική ή στη στήλη ΑΠΟ για την αποφασιστική αρμοδιότητα. Όσες επιλογές θέλετε.)

<i>Αρμοδιότητες</i>	ΓΝΩ	ΑΠΟ	
1. Εξειδίκευση – προσαρμογή – εμπλουτισμός του κεντρικά σχεδιασμένου προγράμματος σε τοπικό επίπεδο			<input type="checkbox"/>
2. Καθορισμός αριθμού σχολείων και μεγέθους τους, ίδρυση, κατάργηση ΣΜ			<input type="checkbox"/>
3. Οργάνωση, διοίκηση, λειτουργία ΣΜ			<input type="checkbox"/>
4. Χρηματοδότηση ΣΜ –Επιμερισμός κονδυλίων			<input type="checkbox"/>
5. Πρόσληψη διδακτικού προσωπικού			<input type="checkbox"/>
6. Πρόσληψη βοηθητικού προσωπικού (καθαρισμός, τραπεζοκόμοι, φύλακες κ.λπ.)			<input type="checkbox"/>
7. Κατασκευή σχολικών κτιρίων			<input type="checkbox"/>
8. Επισκευή - συντήρηση, εξοπλισμός, διαχείριση σχολικών κτιρίων			<input type="checkbox"/>
9. Επιλογή - χρηματοδότηση διδακτικών βιβλίων και υλικού			<input type="checkbox"/>
10. Μεταφορά μαθητών, οργάνωση μαθητικών γευμάτων			<input type="checkbox"/>
11. Οργάνωση, λειτουργία ολοήμερου σχολείου			<input type="checkbox"/>
12. Εισαγωγή νέων μορφών εκπαίδευσης (π.χ. τηλεεκπαίδευση μέσω διαδικτύου)			<input type="checkbox"/>
13. Επιμόρφωση και ενημέρωση εκπαιδευτικών			<input type="checkbox"/>
14. Επιμόρφωση και ενημέρωση γονέων			<input type="checkbox"/>
15. Αξιολόγηση του έργου των ΣΜ			<input type="checkbox"/>
16.Επιλογή διευθυντών ΣΜ			<input type="checkbox"/>
17. Άλλο:			<input type="checkbox"/>

17. Η μεταφορά περισσότερων αρμοδιοτήτων στους ΟΤΑ βρίσκει αντίθετες κάποιες πολιτικές δυνάμεις, και μεγάλη μερίδα των εκπαιδευτικών, οι οποίοι ανησυχούν για το εργασιακό καθεστώς και τη δυνατότητα των Δήμων να ανταποκριθούν, και προτάσσουν τον κίνδυνο δημιουργίας παιδείας πολλών ταχυτήτων, και την καταστρατήγηση της συνταγματικής επιταγής για δημόσια και δωρεάν παιδεία. Εξάλλου το Συμβούλιο της Επικρατείας με απόφαση του Ε' τμήματός του (2592/99) χαρακτηρίζει την παιδεία ως αμιγώς κρατική υπόθεση που δεν μπορεί να θεωρηθεί τοπική. Τι θέση παίρνετε απέναντι σε αυτά τα ζητήματα;

.....

18. Έχετε κάποια πρόταση για τη συνεργασία ΣΜ-ΤΑ ή θέλετε να αναφερθείτε σε κάποια σημαντική διάσταση του θέματος που δεν θίχτηκε;

.....

Ατομικά στοιχεία

19. Φύλο : Γυναίκα Άνδρας

20. Ηλικία : 25-34 35-44 45-54 55-65

21. Δήμος.....

22. Επάγγελμα:

23. Επίπεδο Σπουδών:

- Υποχρεωτική εκπαίδευση
- Απόφοιτος Λυκείου
- Πτυχίο ΤΕΙ
- Πτυχίο ΑΕΙ
- Μεταπτυχιακές σπουδές

24. Είναι η πρώτη φορά που εκλέγεστε δήμαρχος;

Ναι Όχι

Αν όχι, παρακαλώ αναφέρετε πόσες άλλες θητείες έχετε;

Έρευνα με θέμα:
*«Σχολική Μονάδα και Τοπική Αυτοδιοίκηση:
Ένα νέο πλαίσιο δράσης για το Διευθυντή – Σύγχρονο ηγέτη»*

Άξονες και Ερωτήματα για την συνέντευξη
με τον Πρόεδρο Επιτροπής Παιδείας του Δήμου

Ημερομηνία συμπλήρωσης: Αύξων αριθμός

1. Για ποιους λόγους επιλέξατε να συμμετέχετε στην ΕΠ του δήμου.

.....
.....
.....
.....

2. Πώς αντιλαμβάνεστε το ρόλο της ΕΠ;

.....
.....
.....

3. Με ποιους τρόπους η ΕΠ συμβάλλει στην αποτελεσματική λειτουργία των ΣΜ;

.....
.....
.....

4. α. Για ποια θέματα συνεργάζεστε με τους διευθυντές των ΣΜ της Α/θμιας εκπαίδευσης του δήμου σας;

.....
.....
.....

β. Με ποιους τρόπους συνεργάζεστε;

.....
.....
.....

5. Ποια προβλήματα παρουσιάζονται συνήθως κατά τη συνεργασία σας με τις ΣΜ;

.....
.....
.....

6. Πόσο ικανοποιημένοι είστε από τη συνεργασία σας με τους Διευθυντές των σχολείων;

- Ελάχιστα Λίγο Αρκετά Πάρα Πολύ

7. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η αποτελεσματική λειτουργία των σχολείων του Δήμου σας οφείλεται στη συνεργασία των διευθυντών με την ΤΑ;

- Ελάχιστα Λίγο Αρκετά Πάρα Πολύ

8. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η συνεργασία των Διευθυντών των σχολείων με την ΤΑ μπορεί να συμβάλλει αποτελεσματικότερη λειτουργία των ΣΜ;

- Ελάχιστα Λίγο Αρκετά Πάρα Πολύ

Υπό ποιες προϋποθέσεις θα μπορούσε να συμβεί αυτό;

.....

9. Στο πλαίσιο της συνεργασίας της ΤΑ με το σχολείο, ποιος πιστεύετε ότι είναι και ποιος πρέπει να είναι ο ρόλος του διευθυντή της ΣΜ; (μια επιλογή)

	Πρέπει να είναι	Είναι στην πραγματικότητα
1. Συνδετικός κρίκος μεταξύ ΣΜ και ΤΑ.		
2. Διεκπαιρωτής – γραμματέας - υπεύθυνος για την εφαρμογή των αποφάσεων που λαμβάνει η ΤΑ.		
3. Βασικός εισηγητής και μέτοχος στη λήψη αποφάσεων για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής του Δήμου.		
4. Υπεύθυνος για την κατεύθυνση της συνεργασίας, τον καθορισμό των προτεραιοτήτων και τη λήψη των αποφάσεων.		
5. Άλλο:		

10. α. Σε ποιο βαθμό οι διευθυντές των ΣΜ του δήμου σας διαθέτουν τα παρακάτω χαρακτηριστικά; β. Ποια είναι τα τρία σημαντικότερα χαρακτηριστικά που διαθέτουν κατά τη γνώμη σας οι αποτελεσματικοί διευθυντές σχολείων με τους οποίους συνεργάζεστε; (κυκλώστε έως τρεις επιλογές)

Οι Διευθυντές:	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πάρα πολύ
1. Είναι γνώστες των νόμων και των διαδικασιών				
2. Διαθέτουν επιστημονική κατάρτιση σε διοικητικά θέματα				
3. Διαθέτουν διοικητική πείρα				
4. Έχουν ικανότητες επικοινωνίας				
5. Διαθέτουν ικανότητες συνεργασίας				
6. Επιδεικνύουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και ζήλο				
7. Διαθέτουν ηγετικές ικανότητες				
8. Έχουν όραμα και στόχους για το σχολείο				
9. Ενθαρρύνουν την ανάπτυξη αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ τοπικής κοινωνίας (γονέων, ΤΑ κ.λπ.) και ΣΜ.				
10. Άλλο τι;				

11. Με ποιο τρόπο ενημερώνεστε για τα ζητήματα της παιδείας και ειδικότερα για τα ζητήματα που απασχολούν τις σχολικές μονάδες; (όσες επιλογές θέλετε)

- 1. Σας ενημερώνουν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων
- 2. Επισκέπτεστε τα σχολεία
- 3. Σας ενημερώνουν οι σύλλογοι γονέων
- 4. Υπάρχει μηχανισμός καταγραφής και παρακολούθησης των αναγκών των ΣΜ
- 5. Άλλος τρόπος (να γραφεί).....

12. Πώς κρίνετε το νομικό πλαίσιο, που αφορά τη συνεργασία ΣΜ-ΤΑ; (όσες επιλογές θέλετε)

- 1. Το ΝΠ συμβάλλει στην άμεση και αποτελεσματική συνεργασία ΣΜ-ΤΑ;
- 2. Συμβάλλει στην ουσιαστική σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία;
- 3. Αναβαθμίζει το ρόλο της ΤΑ σε θέματα εκπαίδευσης;
- 4. Συμβάλλει στην αποκέντρωση των δομών του εκπ/κού μας συστήματος;
- 5. Το νομικό πλαίσιο είναι περιοριστικό;
- 6. Άλλο τι;

13. Επιλέξτε για ποια από τα παρακάτω ζητήματα πιστεύετε ότι πρέπει η ΤΑ να έχει γνωμοδοτική (ΓΝΩ) ή αποφασιστική (ΑΠΟ) αρμοδιότητα; (σημειώστε, για κάθε ζήτημα που επιλέγετε, X στη στήλη ΓΝΩ. για τη γνωμοδοτική ή στη στήλη ΑΠΟ. για την αποφασιστική αρμοδιότητα. Όσες επιλογές θέλετε.)

Αρμοδιότητες	ΓΝΩ	ΑΠΟ	
1. Εξειδίκευση – προσαρμογή – εμπλουτισμός του κεντρικά σχεδιασμένου προγράμματος σε τοπικό επίπεδο			<input type="checkbox"/>
2. Καθορισμός αριθμού σχολείων και μεγέθους τους, ίδρυση, κατάργηση ΣΜ			<input type="checkbox"/>
3. Οργάνωση, διοίκηση, λειτουργία ΣΜ			<input type="checkbox"/>
4. Χρηματοδότηση ΣΜ –Επιμερισμός κονδυλίων			<input type="checkbox"/>
5. Πρόσληψη διδακτικού προσωπικού			<input type="checkbox"/>
6. Πρόσληψη βοηθητικού προσωπικού (καθαρισμός, τραπεζοκόμοι, φύλακες κ.λπ.)			<input type="checkbox"/>
7. Κατασκευή σχολικών κτιρίων			<input type="checkbox"/>
8. Επισκευή - συντήρηση, εξοπλισμός, διαχείριση σχολικών κτιρίων			<input type="checkbox"/>
9. Επιλογή - χρηματοδότηση διδακτικών βιβλίων και υλικού			<input type="checkbox"/>
10. Μεταφορά μαθητών, οργάνωση μαθητικών γευμάτων			<input type="checkbox"/>
11. Οργάνωση, λειτουργία ολοήμερου σχολείου			<input type="checkbox"/>
12. Εισαγωγή νέων μορφών εκπαίδευσης (π.χ. τηλεεκπαίδευση μέσω διαδικτύου)			<input type="checkbox"/>
13. Επιμόρφωση και ενημέρωση εκπαιδευτικών			<input type="checkbox"/>
14. Επιμόρφωση και ενημέρωση γονέων			<input type="checkbox"/>
15. Αξιολόγηση του έργου των ΣΜ			<input type="checkbox"/>
16.Επιλογή διευθυντών ΣΜ			<input type="checkbox"/>

14. Πιστεύετε ότι η ΤΑ, με την υπάρχουσα γνώση, τη συγκεκριμένη δομή, οργάνωση και τρόπο λειτουργίας, διαθέτει την επάρκεια και τα εχέγγυα για την ανάληψη και την αποτελεσματική άσκηση αρμοδιοτήτων σχετικών με την εκπαίδευση;

- Ναι Όχι Δεν έχω άποψη

15. Ποια είναι η άποψή σας για τη διαδικασία χρηματοδότησης των ΣΜ μέσω της ΤΑ; Λειτουργεί αποτελεσματικά;

- Ναι Όχι Δεν έχω άποψη

Παρακαλώ να αιτιολογήσετε την απάντησή σας. (μέχρι τρεις συνοπτικές προτάσεις)

.....
.....
.....

16. Σας έχει απασχολήσει η αξιολόγηση της απόδοσης των πόρων που διατίθενται στις ΣΜ (ιδιαίτερα των επιπλέον πόρων για συγκεκριμένες δράσεις);

- Ναι Όχι Δεν έχω άποψη

Έχετε κάποια στοιχεία;

.....
.....
.....

17. Υπάρχουν Δήμοι που τα σχολεία τους, σε μεγάλο ποσοστό, παρέχουν εμπλουτισμένο σχολικό περιβάλλον και υψηλή ποιότητα εκπαίδευσης, σε σχέση με άλλους δήμους. Αυτό που οφείλεται κατά τη γνώμη σας; (ιεραρχήστε τους παράγοντες)

- () 1. Στην οικονομική ευρωστία του δήμου
() 2. Στην κατεύθυνση και την ιεράρχηση των προτεραιοτήτων από τις τοπικές αρχές
() 3. Στο κοινωνικομορφωτικό επίπεδο της τοπικής κοινωνίας
() 4. Στους Διευθυντές των σχολείων
() 5. Άλλο τι;

.....

18. Υπάρχουν ΣΜ στον ίδιο Δήμο, οι οποίες διαθέτουν περίπου ίδιες υποδομές, που παρουσιάζουν μεγάλες αποκλίσεις στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, αποκλίσεις που οφείλονται σε ενισχύσεις από το Δήμο. Ποιος παράγοντας κατά τη γνώμη σας συμβάλλει στην εμφάνιση αυτών των αποκλίσεων (αν θεωρήσουμε δεδομένο ότι ο δήμος δεν κάνει διακρίσεις);

1. Οργανωμένοι σύλλογοι γονέων που απαιτούν
 2. Ικανοί και δραστήριοι Διευθυντές που αξιοποιούν τις ευκαιρίες
 3. Η κατάταξη των ΣΜ με βάση την αποτελεσματική αξιοποίηση των πόρων που τους έχουν διατεθεί στο παρελθόν
 4. Άλλο:

19. Ποιες είναι οι προτεραιότητες της πολιτικής για την παιδεία στο δήμο σας

.....
.....
.....

20. Έχετε κάποια πρόταση για τη συνεργασία ΣΜ-ΓΑ ή θέλετε να αναφερθείτε σε κάποια σημαντική διάσταση του θέματος που δεν θίχτηκε;

.....
.....
.....
.....

Ατομικά στοιχεία

21. Φύλο : Γυναίκα Άνδρας

22. Ηλικία : 25-34 35-44 45-54 55-65

23. Επιτροπή Παιδείας του Δήμου

24. Ιδιότητα με την οποία συμμετέχετε στην ΕΠ:

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> 1. Πρόεδρος | <input type="checkbox"/> 4. Διευθυντής Σχολείου Β/θμιας |
| <input type="checkbox"/> 2. Εκπρόσωπος Ένωσης Γονέων | <input type="checkbox"/> 5. Εκπρόσωπος παραγωγικών τάξεων |
| <input type="checkbox"/> 3. Διευθυντής Σχολείου Α/θμιας | <input type="checkbox"/> 6. Εκπρόσωπος συνδικαλιστικών οργανώσεων <input type="checkbox"/> |

25. Επάγγελμα:

26. Επίπεδο Σπουδών:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Υποχρεωτική εκπαίδευση | <input type="checkbox"/> Πτυχίο ΑΕΙ |
| <input type="checkbox"/> Απόφοιτος Λυκείου | <input type="checkbox"/> Μεταπτυχιακές σπουδές <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Πτυχίο ΤΕΙ | |

27. Έχετε κατάρτιση ή εμπειρία σε θέματα διοίκησης;

Ναι Όχι

Αν ναι, παρακαλώ αναφέρετε τι κατάρτιση έχετε;

28. Έχετε θητεύσει ξανά στην Επιτροπή Παιδείας;

Ναι Όχι

Αν ναι, παρακαλώ αναφέρετε πόσες άλλες θητείες έχετε;