

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

Το Φαινόμενο της Διοίκησης στον Χώρο της Εκπαίδευσης

Εκπαιδευτικοί Στόχοι

Αφού μελετήσετε το παρόν κεφάλαιο, θα πρέπει να μπορείτε να:

- ❖ ορίσετε την έννοια της εκπαίδευσης,
- ❖ αναλύσετε τις βασικές μορφές της εκπαίδευσης,
- ❖ τονίσετε τη σημαντικότητα της διοίκησης στον τομέα της εκπαίδευσης,
- ❖ προσδιορίσετε τον όρο «εκπαιδευτικό σύστημα»,
- ❖ εξηγήσετε την αρχή του Peter,
- ❖ αναφέρετε τα «θανάσιμα νοσήματα» της διοίκησης της εκπαίδευσης,
- ❖ αναπτύξετε τα βασικά μέρη του συστήματος,
- ❖ εξηγήσετε την αρχή της νομιμότητας

1. Κατανοώντας την έννοια «εκπαίδευση»

1.1 Έννοια και μορφές εκπαίδευσης

Είναι αρκετά διαδεδομένη η συμβολή της εκπαίδευσης στην κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη μίας χώρας (Vaizey, 1961. Schultz, 1972. Κόκοτας, 1978. Σαΐτη, 2000. Σκούντζος, 2005).

Λέγοντας «εκπαίδευση» εννοούμε την οργανωμένη, εκ μέρους της πολιτείας ή της κοινωνίας ή των ατόμων, ενέργεια μέσω της οποίας επιδιώκεται, με βάση κάποιο σχέδιο, η μετάδοση ορισμένων θεωρητικών γνώσεων, όπως και πρακτικών και τεχνικών ικανοτήτων στη νέα γενιά (Πεσματζόγλου, 1987. Ζύγος, 1990. Ζάχαρης, 1985. Σαΐτη, 2000). Η απόκτηση ορισμένων δεξιοτήτων δε συνεπάγεται αναγκαστικά και την καλλιέργεια της νόησης ή την ανάπτυξη και ολοκλήρωση της προσωπικότητας του ατόμου. Η εκπαίδευση, συνεπώς, δεν είναι τίποτα άλλο παρά μια σχεδιασμένη διαδικασία, μέσω της οποίας μεταδίδονται στην εκάστοτε γενιά γνώσεις και τεχνικές δεξιότητες, που θα βοηθήσουν τα νέα, κυρίως, άτομα στην επαγγελματική τους αποκατάσταση.

Στις σύγχρονες κοινωνίες χρησιμοποιείται οργανωμένο σύστημα εκπαίδευσης με σαφώς καθορισμένους σκοπούς, το οποίο λαμβάνει υπόψη και αξιοποιεί τη συμβολή της οικογένειας και του γενικού περιβάλλοντος. Ως γνωστό, το εκπαιδευτικό σύστημα κάθε σύγχρονης κοινωνίας περιλαμβάνει την οργάνωση των σχολείων, των μεταξύ των σχολείων σχέσεων και των μαθητικών ομάδων, ώστε να πραγματοποιούνται οι σκοποί κάθε σχολείου καθώς και οι σκοποί του συνόλου της εκπαίδευσης (Δενδρινού-Αντωνάκη, 1971:11). Επειδή, όμως, ο όρος «εκπαίδευση» πολλές φορές εναλλάσσεται με τον όρο «παιδεία» σαν να είναι συνώνυμοι, θεωρούμε σκόπιμο να αποσαφηνίσουμε τους συγκεκριμένους όρους. Σύμφωνα με τον Παπανούτσο (1985), η «παιδεία» δεν είναι μόνο η εκπαίδευση και η επαγγελματική κατάρτιση στα διάφορα εκπαιδευτικά ιδρύματα, αλλά και κάθε σκόπιμη ενέργεια που τείνει να αναμορφώσει τον άνθρωπο ηθικά, πνευματικά και σωματικά. Δηλαδή, η παιδεία αναφέρεται «στο σύνολο της προσωπικότητας, στην ολόπλευρη πνευματική και ηθική ολοκλήρωσή της, είναι δηλαδή μια διαδικασία με την οποία το άτομο αποκτά ανθρώπινη υπόσταση» (Μπουζάκης, 1987:19).

Από την πιο πάνω σύντομη παρουσίαση προκύπτει ότι η «παιδεία» είναι αφηρημένη και πλατιά έννοια και περιλαμβάνει όλο το φάσμα των διαδικασιών και διεργασιών καθώς και το αποτέλεσμα της ολόπλευρης ανάπτυξης της προσωπικότητας του ανθρώπου. Επομένως, περιλαμβάνει και την εκπαίδευση, που έχει περιορισμένο εύρος και βάθος (Λαμπίρη-Δημάκη, 1974). Το γεγονός, όμως, ότι τα σχολεία δεν εκπαιδεύουν μόνο διδάσκοντας και παρέχοντας γνώσεις, αλλά επίσης και «παιδεύουν τους τροφίμους τους», οδηγεί πολλούς στη μη διάκριση

των παραπάνω όρων (Χαραλαμπίκης, 1980).

Συνοψίζοντας, στην παρούσα εργασία ο όρος «εκπαίδευση» θα εκλαμβάνεται ως μία οργανωμένη δραστηριότητα, η οποία πραγματοποιείται μέσα σε εκπαιδευτικούς φορείς και που έχει σκοπό να βοηθήσει τα νέα κυρίως άτομα να αποκτήσουν ένα σύνολο γνώσεων και ικανοτήτων και να διαμορφώσουν ένα σύνολο ηθικών αξιών.

Από τη σχετική βιβλιογραφία (Κάρμας, 1995. Bottomore, 1974. Gillis, 1992 κ.ά.) γίνεται φανερό ότι η γνώση, που παρέχεται στα νέα κυρίως άτομα, δεν παράγεται μόνο σε ιδιαίτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα, τα σχολεία, αλλά και σε άλλους χώρους, όπως είναι η οικογένεια, η εκκλησία, το αγρόκτημα κ.ά.. Έτσι, σήμερα γίνεται λόγος για διχοτόμηση του εκπαιδευτικού συστήματος σε δύο μεγάλα υποσυστήματα:

- την Τυπική ή Επίσημη Εκπαίδευση, που περιλαμβάνει ένα σύνολο από δημόσιες ή ιδιωτικές εκπαιδευτικές μονάδες, όπως: τα δημοτικά σχολεία, τα γυμνάσια, τις τεχνικές-επαγγελματικές σχολές (του Υπουργείου Παιδείας και τις ισότιμες με αυτές σχολές μαθητείας του ΟΑΕΔ του Υπουργείου Υγείας Πρόνοιας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων ή και άλλων υπουργείων), τα λύκεια κ.ά., και
- την Άτυπη ή Ανεπίσημη Εκπαίδευση, η οποία δεν τηρεί τους κανόνες λειτουργίας της τυπικής εκπαίδευσης (π.χ. αναλυτικά προγράμματα ή προγράμματα σπουδών, διάρκεια κ.ά.) και στην οποία μπορεί να ενταχθεί κάθε δημόσια ή ιδιωτική εκπαιδευτική δραστηριότητα που δεν εντάσσεται στην τυπική εκπαίδευση. Ενδεικτικά αναφέρονται τα φροντιστήρια, τα κέντρα ελεύθερων σπουδών, τα ταχύρρυθμα προγράμματα του ΟΑΕΔ, τα ταχύρρυθμα προγράμματα άλλων δημόσιων και ιδιωτικών φορέων, τα ενδοεπιχειρησιακά προγράμματα, τα προγράμματα λαϊκής επιμόρφωσης κ.ά. (Κάρμας, 1995).

Βλέπουμε, λοιπόν, ότι η τυπική εκπαίδευση συμπληρώνεται από την ανεπίσημη εκπαίδευση, η οποία προσφέρει κυρίως κατάρτιση σ' αυτούς που έχουν εγκαταλείψει την επίσημη εκπαίδευση και ήδη βρίσκονται στην αγορά εργασίας ή επιθυμούν να εισέλθουν σ' αυτή (Κανελλόπουλος, 1994).

Αν τώρα συγκρίνουμε την οργάνωση και λειτουργία των δύο παραπάνω μορφών εκπαίδευσης, θα διαπιστώσουμε ότι η τυπική διαφέρει από την άτυπη εκπαίδευση σε βασικά σημεία, μεταξύ των οποίων είναι και τα εξής:

- παρέχεται σε οργανωμένες σχολικές μονάδες του δημοσίου ή του ιδιωτικού τομέα και διακρίνεται σε γενική και σε επαγγελματική εκπαίδευση,
- έχει διάρκεια τουλάχιστον ένα διδακτικό έτος, σε αντίθεση με την άτυπη εκπαίδευση που είναι κατά κανόνα ταχύρρυθμη,

- στη συγκεκριμένη διάρκεια, η οποία προβλέπεται από τον νόμο (π.χ. έξι έτη για το δημοτικό, τρία για το γυμνάσιο, τρία για το λύκειο κ.λπ.), εφαρμόζεται αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών,
- στο τέλος της διδακτικής περιόδου παρέχεται τίτλος σπουδών, ο οποίος πιστοποιεί την ποσότητα και την ποιότητα της γνώσης που προσέκτησε ο μαθητής/φοιτητής,
- ο τίτλος σπουδών παρέχει το δικαίωμα πρόσβασης στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα, εφόσον υπάρχει, ή στην αγορά εργασίας, με κριτήρια που ορίζει ο νόμος (Κάρμας, 1995:33).

1.2 Σκοποί της εκπαίδευσης

Προηγουμένως ορίσαμε την εκπαίδευση ως σκόπιμη και σχεδιασμένη παιδευτική ενέργεια, που προσανατολίζεται στην πραγματοποίηση ορισμένων σκοπών. Αλλά ποιοι είναι οι σκοποί της εκπαίδευσης;

Η εκπαίδευση, με την έννοια που την εκλάβαμε στην παρούσα εργασία, συμβάλλει σημαντικά, ώστε μία χώρα να αναπτυχθεί σε κοινωνικό, πολιτιστικό και οικονομικό επίπεδο. Βέβαια, η εκπαίδευση δεν είναι η μοναδική προϋπόθεση όλων αυτών των αναπτυξιακών διαστάσεων. Είναι, όμως, πιο σημαντική από ό,τι ήταν στο παρελθόν. Κι αυτό γιατί στις σύγχρονες κοινωνίες, που η γνώση και η τεχνολογία εναλλάσσονται με ταχύ ρυθμό, η εκπαίδευση:

- καταλαμβάνει πολύ μεγαλύτερο μέρος στη ζωή του ατόμου από ό,τι πριν,
- καθιστά ικανούς τους ανθρώπους να προσαρμόζονται στα εκάστοτε επαγγελματικά δεδομένα, χωρίς την οποία όλο και περισσότερα άτομα θα ήταν άνεργα, και
- λειτουργεί ως μοχλός οικονομικής και κοινωνικής ανέλιξης του ατόμου (Vaizey, 1961).

Η σύγχρονη εκπαίδευση, επίσης, επηρεάζει την κοινωνική και οικονομική ζωή μίας κοινωνίας πολλαπλώς. Δεν αυξάνει μόνο τον αριθμό εξειδικευμένων εργασιών κι ούτε τείνει να ελαχιστοποιήσει, με την εφαρμογή της νέας τεχνολογίας, παραδοσιακές ασχολίες που εμποδίζουν την οικονομική πρόοδο. Αποβλέπει, ακόμη, στη μετάδοση της πολιτιστικής κληρονομιάς του παρελθόντος, στην ένταξη των νέων στην κοινωνική ζωή, στην ομαλή προσαρμογή στο περιβάλλον και στον εμπλουτισμό της ζωής με νέες αξίες. Ή, όπως χαρακτηριστικά ειπώθηκε (Ξωχέλλης, 1986:57), «σκοπός της εκπαίδευσης είναι ο ελεύθερος και υπεύθυνος άνθρωπος που με αυτοτελή κριτική σκέψη και δική του πρωτοβουλία είναι ικανός να δράσει δημιουργικά και να αναλάβει την ευθύνη για τις πράξεις του μέσα στο κοινωνικό σύνολο και κάτω από τις σημερινές συνθήκες».

Συμπερασματικά, η εκπαίδευση είναι σημαντική όχι μόνο γιατί βοηθά τους

νέους να αποκτήσουν περισσότερα προσόντα, που θα καλυτερεύσουν τη ζωή τους, αλλά γιατί τους μαθαίνει επίσης να αναπτύσσουν την προσωπικότητά τους, διδάσκοντάς τους να βλέπουν τον εαυτό τους σε σχέση με τον κόσμο γύρω τους. Άλλωστε, πρώτιστο μέλημα του σχολείου δεν είναι τι δουλειά θα κάνουν, αλλά τι ζωή θα ζήσουν (Σαϊτή, 2000).

1.3 Εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου «εκπαιδευτικό σύστημα»

Σε προηγούμενη ενότητα αναφέραμε ότι στις πολιτισμένες κοινωνίες χρησιμοποιείται οργανωμένο σύστημα εκπαίδευσης, με σαφώς καθορισμένους σκοπούς, το οποίο λαμβάνει υπόψη και αξιοποιεί τη συμβολή της οικογένειας και του γενικού περιβάλλοντος. Ο όρος «σύστημα» είναι γενική έννοια που προσαρμόζεται σε όλες τις εκφράσεις της ζωής. Αυτό, βέβαια, δε σημαίνει ότι υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός από τους επιστήμονες, για το τι είναι «σύστημα». Παρόλα αυτά, στη γενική θεωρία των συστημάτων, η λέξη «σύστημα» ορίζεται ως «ένα σύνολο αλληλένδετων τμημάτων, τα οποία λειτουργούν μαζί για έναν σκοπό» (Schermerhorn, 2012:85), ως «ένα σύνολο στοιχείων ή υποσυστημάτων, τα οποία αλληλεπιδρούν» (Ζαβλανός, 2003:16) και ως «ένα ενιαίο σύνολο που αποτελείται από αλληλένδετα μέρη, δηλαδή από στοιχεία που έχουν διασυνδέσεις αλληλοεξαρτήσεως και αλληλοεπιδράσεως» (Δεκλερής, 1986:32).

Από τους ορισμούς αυτούς που ενδεικτικά αναφέραμε, είναι δυνατό να συμπεράνουμε ότι ως σύστημα μπορεί να θεωρηθεί:

- οποιαδήποτε αντιληπτή από τον άνθρωπο ολότητα, όπως για παράδειγμα είναι ένα νοσοκομείο, ένα πανεπιστήμιο κ.ά.,
- κάθε ολότητα που βρίσκεται μέσα σε ένα περιβάλλον, και η οποία αποτελείται από άλλα υποσύνολα,
- κάθε ολότητα που αναπτύσσει σχέσεις αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον της ανταλλάσσοντας υλικούς ή άυλους πόρους. Πρακτικά, η αλληλεπίδραση αυτή σημαίνει ότι αν γίνει μία μεταβολή σε ένα στοιχείο του συστήματος, αυτή θα επηρεάσει τη λειτουργία των άλλων στοιχείων του.

Τα βασικά μέρη που συνθέτουν ένα σύστημα (Hoy & Miskel, 2012. Ζαβλανός, 2003. Σαϊτή & Σαϊτής, 2018. Schermerhorn, 2012) είναι τα εξής:

- Οι εισροές (π.χ. άνθρωποι, πληροφορίες, υλικά κ.ά.) που εισέρχονται στο σύστημα από το εξωτερικό περιβάλλον του.
- Η επεξεργασία, ο μετασχηματισμός, δηλαδή, των εισροών από το εξωτερικό περιβάλλον σε προϊόν ή υπηρεσία.
- Οι εκροές, η διοχέτευση, δηλαδή, του τελικού προϊόντος (ή υπηρεσίας) στο κοινωνικό περιβάλλον, το οποίο επηρεάζει.

- Η ανατροφοδότηση (feedback), η κυκλική, δηλαδή, διαδικασία που αποτελεί μηχανισμό επικοινωνίας και ελέγχου και φέρνει στο σύστημα, στα στοιχεία του (υποσυστήματά του), καθώς και στο περιβάλλον μία συνεχή ροή πληροφοριών, σχετική με τη λειτουργία του συστήματος. Επισημαίνουμε ότι τα συστήματα που διαθέτουν ελλιπή ανατροφοδότηση συναντούν δυσκολίες προσαρμογής στις εκάστοτε περιβαλλοντικές αλλαγές.
- Τα όρια, τα σύνορα, δηλαδή, του συστήματος που το οριοθετούν έναντι του περιβάλλοντός του. Βέβαια, η έννοια των ορίων είναι σχετική, επειδή κάθε σύστημα αποτελεί υποσύστημα ενός ευρύτερου συστήματος, οπότε η οριοθέτηση και ο προσδιορισμός της ολότητας του συστήματος είναι θέμα καθορισμού από τον ερευνητή, ανάλογα με τις μεταβλητές που θέλει να τονίσει.

Ένα σύστημα, τέλος, μπορεί να είναι ανοικτό ή κλειστό. Το ανοικτό σύστημα βρίσκεται σε άμεση επαφή με το περιβάλλον του και διαθέτει μηχανισμό ελέγχου της φύσης και της ποσότητας των εισροών και των εκροών. Αντίθετα, κλειστό είναι εκείνο το σύστημα, το οποίο δε βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του. Λέγοντας «περιβάλλον», εννοούμε το σύνολο εκείνο των στοιχείων και των σχέσεων που ενεργούν πάνω στο σύστημα, χωρίς να ανήκουν σε αυτό. Η διάκριση του περιβάλλοντος σε εσωτερικό και εξωτερικό εξαρτάται από τον τρόπο που κάθε φορά ορίζουμε το συγκεκριμένο σύστημα.

Μεταφέροντας τις παραπάνω σκέψεις της γενικής θεωρίας των συστημάτων στον χώρο της εκπαίδευσης, μπορούμε να θεωρήσουμε το «εκπαιδευτικό σύστημα» ως ένα πλήθος στοιχείων (άνθρωποι, εκπαιδευτικές μονάδες, προγράμματα, διδακτικές μέθοδοι κ.λπ.), καθένα από τα οποία επιτελεί το δικό του έργο, ενώ όλα μαζί συλλειτουργούν, συνεργάζονται και αλληλοεπηρεάζονται για την επίτευξη των σκοπών της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τη θεώρηση αυτή, το εκπαιδευτικό σύστημα-μέσω των σχολείων και λοιπών εκπαιδευτικών μονάδων (υποσυστημάτων) του-ανταλλάσσει πληροφορίες και ενέργεια με το εξωτερικό περιβάλλον του: είναι ανοικτό σύστημα (Schermerhorn, 2012. Sullivan, 2016. Hoy & Miskel, 2012). Δηλαδή, το εκπαιδευτικό σύστημα αποδέχεται την επένεργεια του εξωτερικού περιβάλλοντος και με τη σειρά του ασκεί σε αυτό τις δικές του επιδράσεις. Μεταξύ των παραγόντων, που επηρεάζουν τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος (Σαΐτη & Σαΐτης, 2018), είναι και οι παρακάτω:

Οικονομικοί παράγοντες. Τα σχολεία και τα ΑΕΙ, για παράδειγμα, ως υποσυστήματα του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος, επηρεάζονται από τα κονδύλια που διαθέτει η πολιτεία για τη λειτουργία τους. Έτσι, περισσότερα χρήματα και καλή διαχείριση δημιουργούν περισσότερες πιθανότητες για καλύτερη μόρφωση των τροφίμων τους, η οποία με τη σειρά της συντελεί στην περαιτέρω κοινωνικοοικονομική ανάπτυξη της χώρας.

Κοινωνικο-πολιτιστικοί παράγοντες, που επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά την εύρυθμη λειτουργία των σχολικών μονάδων. Σχετική έρευνα (Hertzberg & Stone, 1974) έχει αποδείξει ότι περισσότερο νοήμονα παιδιά είναι εκείνα που βρίσκονται σε περιβάλλον με πλούσια νοητική ανάπτυξη και περισσότερο πολιτισμένο.

Πολιτικο-νομικοί παράγοντες, που παίρνουν τη μορφή ριζικών μεταρρυθμίσεων, επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά την απόδοση του σχολείου. Οι αλλαγές στην εκπαίδευση, όπως αυτές που σχετίζονται με τις αλλαγές στα βιβλία, τη διδακτέα ύλη, τον τρόπο διορισμού κ.ά., άλλοτε μειώνουν και άλλοτε πληθαίνουν τα προβλήματα στον εκπαιδευτικό χώρο.

Τεχνολογικοί παράγοντες, που επιβάλλουν τη ριζική αναδιάρθρωση της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου, αποτελούν μία από τις βασικές προϋποθέσεις εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης.

Υγειονομικοί παράγοντες, που παίρνουν τη μορφή της πανδημίας, επηρεάζουν αρνητικά την εύρυθμη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος μίας χώρας. Το κλείσιμο των εκπαιδευτικών μονάδων, λόγω του Covid-19, το 2020, αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα προς την κατεύθυνση αυτή.

2. Η διοίκηση στον τομέα της εκπαίδευσης

2.1 Έννοια και περιεχόμενο «της διοίκησης της εκπαίδευσης»

Στο προηγούμενο Κεφάλαιο 1, έχει αναφερθεί ότι οι περιοχές που εφαρμόζεται η λέξη «διοίκηση» είναι πολύ εκτεταμένες και ότι στο ένα άκρο μπορούμε να θέσουμε την οικογένεια και στο άλλο τους μεγάλους ιδιωτικούς και δημόσιους οργανισμούς. Κατόπιν τούτου, έχουμε τη δυνατότητα να υποστηρίξουμε ότι η διοίκηση βρίσκει εφαρμογή και στην οργάνωση και λειτουργία ενός εκπαιδευτικού οργανισμού (σχολείου, ΑΕΙ κ.ά.), αφού όλες οι δραστηριότητες οδηγούνται προς την πραγματοποίηση των στόχων της διδασκαλίας και της μάθησης, και όλοι οι άνθρωποι που εργάζονται στον οργανισμό αυτό πρέπει να συνεισφέρουν για την επίτευξη των στόχων αυτών. Εκπαιδευτικοί και διοικητικό προσωπικό παίρνουν μέρος, όπως, επίσης, οι γονείς των μαθητών και λοιπά μέλη της τοπικής κοινωνίας. Ο διορισμένος εκπαιδευτικός-διευθυντής της σχολικής μονάδας, λογουχάρη, πρέπει να καθορίσει τους στόχους του σχολείου, να συνεργαστεί με τους υφιστάμενους συναδέλφους του και να εφαρμόσει το σχολικό πρόγραμμα, σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις. Για τον σκοπό αυτό, χρειάζεται να ενεργοποιήσει τους όποιους διαθέσιμους πόρους, ανθρώπινους και υλικούς, ώστε να εξασφαλίσει το καλύτερο δυνατό εκπαιδευτικό αποτέλεσμα. Πραγματικά, ο διευθυντής του σχολείου προβαίνει σε πολλές ενέργειες που σχετίζονται με τις διδακτικές και μαθησιακές δραστηριότητες. Για παράδειγμα, μπορεί να εμπλακεί σε περισσότερες

δραστηριότητες από αυτές που προβλέπονται, σε επαγγελματικές συνεδριάσεις, σε επικοινωνία με την τοπική κοινωνία και σε διάφορα είδη δραστηριοτήτων της σχολικής κοινότητας. Επίσης, συχνά, ενδέχεται να έρχεται σε επαφή με άτομα που ασχολούνται με άλλους τομείς της δημόσιας ζωής. Όλες αυτές οι πολύπλοκες δραστηριότητες που πρέπει να σχεδιαστούν, να οργανωθούν και να συντονιστούν, ώστε να πραγματοποιηθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι του ιδρύματος, θα μπορούσαν να περιγραφούν κατάλληλα, ως *διοίκηση*. Δηλαδή, η διοίκηση, είτε στον εκπαιδευτικό χώρο είτε αλλού, σχετίζεται, κυρίως με την πραγματοποίηση στόχων, μέσω της συνεργασίας.

Ύστερα από όσα εκθέσαμε παραπάνω, θα μπορούσαμε να ορίσουμε τη διοίκηση της εκπαίδευσης, ως ένα σύστημα δράσης που συνίσταται στην ορθολογική χρησιμοποίηση των διαθέσιμων πόρων - ανθρώπινων και υλικών - για την πραγματοποίηση των στόχων που επιδιώκονται από τους διάφορους τύπους εκπαιδευτικών οργανισμών. Σύμφωνα με την αντίληψη αυτή, το έργο της εκπαιδευτικής διοίκησης, που εκφράζεται με τη δραστηριότητα των ηγετικών της στελεχών (π.χ. διευθυντών εκπαίδευσης, διευθυντών σχολείων), αποβλέπει:

- Στον ακριβή προσδιορισμό των εκπαιδευτικών στόχων που εκφράζουν τη συνισταμένη των ατομικών στόχων όλων των μελών της εκπαιδευτικής (σχολικής) κοινότητας. Δηλαδή, όλου του ανθρώπινου δυναμικού που με τη μορφή οργανωμένων ομάδων δρα στις σχολικές μονάδες (π.χ. διδάσκοντες, μαθητές, γονείς κ.ά.), και το οποίο συμβάλλει στην πραγματοποίηση των στόχων του σχολείου του.
- Στην εφαρμογή των κανόνων δικαίου που ρυθμίζουν τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας των εκπαιδευτικών οργανισμών.
- Στη δημιουργία και διατήρηση του κατάλληλου εργασιακού περιβάλλοντος, ώστε να προάγεται η ομαδική προσπάθεια, μέσω του συντονισμού και της συνεργασίας όλων των ατομικών δραστηριοτήτων, κατά τρόπο συστηματικό και αποτελεσματικό.
- Στην καλύτερη δυνατή αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων - ανθρώπινων και υλικών - για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- Στον προσδιορισμό του βαθμού αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού οργανισμού, μέσω της μέτρησης του παραχθέντος «εκπαιδευτικού προϊόντος», και στον καθορισμό των αποκλίσεων μεταξύ προγραμματισθέντων και πραγματοποιηθέντων στόχων.
- Στον επαναπροσδιορισμό των εκπαιδευτικών στόχων, σύμφωνα με τα νέα δεδομένα του εξωτερικού περιβάλλοντος του εκπαιδευτικού οργανισμού, προκειμένου όλη η συμπεριφορά του να προσαρμόζεται στις εκάστοτε ανάγκες της κοινωνίας, στην οποία λειτουργεί. Η διοικητική αυτή διαδικασία έχει σημαντική βαρύτητα, αν λάβουμε υπόψη μας, ότι η κοινωνική και

οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας είναι συνάρτηση της ποιοτικής στάθμης του εκπαιδευτικού της συστήματος.

Κρίνεται σκόπιμο να τονιστεί ότι, σήμερα, το έργο της διοίκησης της εκπαίδευσης δεν περιορίζεται μόνο στην πιστή εφαρμογή των κανόνων δικαίου, όπως συνήθως πιστεύεται, δηλαδή στη «νομικίστικη» πλευρά. Επιπρόσθετα, έχει την ευθύνη για την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας που συντελείται στις σχολικές μονάδες, και οι οποίες *απαρτίζουν* την εκπαιδευτική ολότητα.

2.2 Γιατί είναι αναγκαία η γνώση της διοίκησης στην εκπαίδευση;

Ένα σχολείο, όπως και κάθε κοινωνικός οργανισμός, έχει μία αποστολή και ένα σύνολο στόχων που δικαιολογούν την ύπαρξή του και, κατ' επέκταση, τη λειτουργία του. Περαιτέρω, σε κάθε επίσημη οργάνωση μπορούμε να διακρίνουμε δυο βασικές κατηγορίες λειτουργιών: τις *παραγωγικές* που, με συντονισμένες και σχεδιασμένες ενέργειες και προσπάθειες, αποβλέπουν στην παραγωγή αγαθών ή στην προσφορά υπηρεσιών, και τις *βοηθητικές* που εξασφαλίζουν την ύπαρξη των πρώτων. Μιλώντας για τη «λειτουργία» ενός οργανισμού, εννοούμε ένα σύνολο συναφών και συσχετιζόμενων μεταξύ τους ενεργειών, οι οποίες αναλαμβάνονται από πρόσωπα με ειδικές γνώσεις και δεξιότητες και αποσκοπούν στην εκπλήρωση γενικών ή ειδικών στόχων του.

Με βάση την αντίληψη αυτή, μπορούμε να υποστηρίξουμε, ότι στον χώρο των σχολικών οργάνωσεων, για παράδειγμα, η *μορφωτική λειτουργία* που συμβάλλει στη μετάδοση γνώσεων και δεξιοτήτων στους μαθητές και η *παιδαγωγική λειτουργία* που συντελεί στη διαμόρφωση των αξιών, των στάσεων και της μαθητικής συμπεριφοράς, ανήκουν στην πρώτη κατηγορία. Αντίθετα, η *διοικητική λειτουργία* ανήκει στη δεύτερη κατηγορία, διότι η σχολική διοίκηση, μέσω των υπηρεσιών στήριξης της εκπαίδευσης, εξασφαλίζει την πραγματοποίηση στόχων στα σχολεία των διαφόρων τύπων. Αναλυτικά, κάθε τάξη, για παράδειγμα, των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επιδιώκει διαφορετικούς στόχους που, όμως, όλοι μαζί αποβλέπουν στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών.

Για να υλοποιηθούν, βέβαια, οι στόχοι των παραπάνω σχολικών μονάδων, χρειάζονται άνθρωποι (π.χ. εκπαιδευτικοί, μαθητές κ.ά.) και υλικά μέσα (π.χ. οπτικοακουστικά μέσα διδασκαλίας, πίνακες, χάρτες κ.ά.), τα οποία, αν και είναι απαραίτητα, δεν επαρκούν. Χρειάζεται, ακόμη, η διοικητική λειτουργία που θα τα αξιοποιήσει κατάλληλα. Γι' αυτό τον σκοπό, η διοίκηση δημιουργεί αναλυτικά προγράμματα, συντονίζει τις προσπάθειες του ανθρώπινου δυναμικού και

τη χρησιμοποίηση των υλικών μέσων και αναπτύσσει κριτήρια αποδοτικότητας και συστήματα ελέγχου, για την αποτελεσματική λειτουργία των σχολείων. Σημειώνουμε, ότι η ενεργοποίηση του διοικητικού μηχανισμού δε γίνεται τυχαία, αλλά βάσει ορισμένων αρχών που κρίνονται απαραίτητες για την επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος. Άλλωστε, η εκπαιδευτική διοίκηση στηρίζεται, σύμφωνα με τον αναφερόμενο ορισμό στην προηγούμενη υποενότητα, στον ορθολογικό συνδυασμό των διαφόρων δραστηριοτήτων που περικλείει η συνεργατική προσπάθεια των διοικητικών στελεχών της εκπαίδευσης.

Βέβαια, κάποια μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας δεν πιστεύουν ότι χρειάζεται η εφαρμογή της διοικητικής σκέψης στον χώρο των σχολικών μονάδων. Θεωρούν ότι τα άτομα (εκπαιδευτικοί) θα συνεργάζονταν καλύτερα και με περισσότερη προσωπική ικανοποίηση, αν δεν υπήρχαν επικεφαλής (διευθυντές) στα σχολεία. Όπως αναφέρουν οι Koontz & O'Donnell (1984), τα άτομα αυτά «προφανώς δεν αντιλαμβάνονται ότι και στην πιο στοιχειώδη μορφή ομαδικού παιχνιδιού, τα άτομα που παίρνουν μέρος έχουν σαφείς ομαδικούς στόχους όπως και προσωπικούς, τοποθετούνται σε θέσεις, ακολουθούν τα πρότυπα του παιχνιδιού, επιτρέπουν σε κάποιον να αναγγέλλει τα παιχνίδια και ακολουθούν ορισμένους κανόνες και οδηγίες. Πραγματικά, ένα χαρακτηριστικό κάθε αποτελεσματικής ομαδικής προσπάθειας σχεδιασμένης για την επίτευξη ομαδικών στόχων με το μικρότερο κόστος σε χρόνο, χρήμα, υλικά, ή δυσαρέσκεια είναι ότι υιοθετεί τη βασική διαδικασία, τις αρχές και τις τεχνικές της διοίκησης.» (σελ. 26).

Στο σημείο αυτό, πρέπει να τονιστεί ότι η διοίκηση δεν αφορά μόνο στα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης αλλά και στους εκπαιδευτικούς της τάξης, αφού, από την αρχή μέχρι το τέλος της σταδιοδρομίας τους, έχουν διάφορες αρμοδιότητες που σχετίζονται, για παράδειγμα, με:

- τη διαχείριση των μέσων και υλικών (π.χ. Η/Υ),
- τη διαχείριση του χρόνου και του χώρου (π.χ. έναρξη και λήξη μιας διδακτικής ώρας, διάταξη της τάξης),
- την επιλογή στρατηγικών διδασκαλίας και μάθησης,
- τον έλεγχο της συμπεριφοράς των μαθητών, της ασφάλειας και της υγείας τους
- την επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών, τους συναδέλφους τους κ.ά. (Wragg, 2001).

Από τη συνοπτική περιγραφή των δραστηριοτήτων ενός εκπαιδευτικού, παρατηρούμε ότι οι λειτουργίες της διοίκησης έχουν εφαρμογή και στην οργάνωση και λειτουργία της σχολικής τάξης. Η επισήμανση αυτή μας επιτρέπει να πούμε ότι κάθε εκπαιδευτικός είναι και ηγετικό στέλεχος στην τάξη ή το τμήμα του (Everard, Morris & Wilson 2004).

Λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω σκέψεις και έχοντας κατά νου ότι *πρώτον* «σωστή διαχείριση του χρόνου, η συνεργασία με τα παιδιά στην τάξη και η αποτελεσματική χρήση των λιγοστών, πολλές φορές, μέσων διδασκαλίας είναι εκείνα τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν έναν ικανό εκπαιδευτικό» (Wragg, 2001:25), και *δεύτερον* πολλοί εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν, μετά από ορισμένα χρόνια, διευθυντικά καθήκοντα σε σχολικές μονάδες, η σημαντικότητα της διοίκησης στον χώρο της εκπαίδευσης είναι πασιφανής.

Ανακεφαλαιωτικά, η διοίκηση είναι αναγκαία σε κάθε τύπο εκπαιδευτικής μονάδας όπως και σε όλα τα επίπεδα των μονάδων αυτών. Πρόκειται για υπηρεσία που εκτελεί όχι μόνο ο διευθυντής μίας σχολικής μονάδας αλλά και κάθε εκπαιδευτικός είτε στην τάξη ή το τμήμα του, είτε ως μέλος του συλλόγου διδασκόντων. Επομένως, όλοι οι φοιτητές των Καθηγητικών Σχολών των ΑΕΙ της χώρας μας πρέπει να διδάσκονται υποχρεωτικά τις βασικές αρχές και τεχνικές της διοίκησης.

2.3 Ιστορική διαδρομή της διοίκησης στην εκπαίδευση

Κατά γενική παραδοχή, η ανάγκη για μία διαυγή αντίληψη για τη διοίκηση και για ένα πλαίσιο σχετικής θεωρίας και αρχών αναγνωρίστηκε από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Περαιτέρω, η μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας καταδεικνύει ότι οι θεωρίες που παρουσιάστηκαν έχουν πολλά κοινά σημεία αλλά και διαφορές μεταξύ τους. Εντούτοις, αν αντιπαραβάλουμε τη διαχρονική εξέλιξη της «γενικής» διοίκησης, που παρουσιάσαμε στο Κεφάλαιο 1, με τον τρόπο διοίκησης των εκπαιδευτικών μονάδων στις αντίστοιχες χρονικές περιόδους, μπορούμε να σημειώσουμε τα εξής:

Καταρχάς, η επιστημονική προσέγγιση στη διοίκηση δεν άφησε ανεπηρέαστο το σχολικό σύστημα. Κι αυτό γιατί, οι σχολικές μονάδες, ως ανοικτά συστήματα, βρίσκονται σε σχέση αλληλεπίδρασης με το εξωτερικό τους περιβάλλον. Στον κόσμο της πραγματικότητας, αυτό συνεπάγεται πως βασικές έννοιες της επιστημονικής διοίκησης, όπως η αρχή της κλιμάκωσης της εξουσίας, το πεδίο ελέγχου, η σαφής προέλευση της εντολής, ο καταμερισμός της εργασίας, η αρχή της εξαίρεσης κ.ά., δεν επηρέασαν μόνο την οργάνωση και λειτουργία των επιχειρήσεων και των υπηρεσιών της δημόσιας διοίκησης (Gulick L. & Urwick L., 1937) αλλά και των εκπαιδευτικών οργανισμών (Hoy & Miskel, 2012, Θεοφιλίδης, 1994).

Σε ό,τι αφορά την ελληνική εκπαίδευση, βασικές έννοιες, όπως ο σαφής καταμερισμός της εργασίας, το πεδίο ελέγχου (span of control), η αρχή της εξαίρεσης κ.ά., εφαρμόζονται ευρέως στη σχολική διοίκηση. Ενδεικτικά, αναφέρουμε ότι κάθε διευθυντής εκπαίδευσης ασκεί εποπτεία σε καθορισμένο αριθμό σχολικών μονάδων, ενώ κάθε διευθυντής σχολείου έχει την ευθύνη μόνο για την οργάνωση και λειτουργία του σχολείου του. Επιπλέον, κάθε εκπαιδευτικός παίρνει

τις δικές του αποφάσεις για θέματα που αφορούν την τάξη του και προσφεύγει στον σύλλογο των διδασκόντων και στον διευθυντή μόνο σε ειδικές περιπτώσεις. Ακόμη, η ιεραρχική δομή της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχει, σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία, το σχήμα της πυραμίδας και υπακούει στο γραφειοκρατικό μοντέλο.

Συνεχίζοντας, επισημαίνουμε ότι τα πορίσματα της νεοκλασικής προσέγγισης (γύρω στο 1940) άσκησαν επιρροή και στο πεδίο της εκπαιδευτικής διοίκησης, ανοίγοντας έτσι δρόμο προς τη «δημοκρατική διοίκηση» (Hoy & Miskel, 2012). Όπως παρατήρησε ο Roald Campbell, «αυτή η έμφαση στις ανθρώπινες σχέσεις και τις δημοκρατικές εφαρμογές υποδείκνυε συχνά μια σειρά εντολών (οδηγιών), για το ποιες συνθήκες έπρεπε να επικρατούν, και το πώς έπρεπε να συμπεριφέρονται οι άνθρωποι μέσα στον οργανισμό» (Πρβλ. Hoy et al, 1987:22). Πρέπει, εδώ, να τονίσουμε ότι, μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1950, η διοίκηση της εκπαίδευσης αποτελούσε μια δημοκρατική προσέγγιση, εκτεταμένη στη ρητορική και περιορισμένη στην έρευνα και πρακτική (Campbell, 1971). Έτσι, η βασική φιλοσοφία της εκπαιδευτικής διοίκησης εξακολουθεί να βασίζεται στο στενό γραφειοκρατικό έλεγχο από την κεντρική εξουσία.

Σε ό,τι αφορά τη διοίκηση της ελληνικής εκπαίδευσης, παρατηρούμε ότι, έστω και αργά, έκανε μερική χρήση των πλεονεκτημάτων της νεοκλασικής Σχολής, αφού οι κοινωνικές αλλαγές που σημειώθηκαν τις τελευταίες δεκαετίες και οι πιέσεις των διαφόρων συνδικαλιστικών οργανώσεων, βοήθησαν σημαντικά στον «εμπλουτισμό» του κλασικού μοντέλου εκπαιδευτικής διοίκησης με στοιχεία από τη Σχολή των ανθρωπίνων σχέσεων (Ζαβλανός, 1998). Επομένως, το ελληνικό σχολείο, διατηρώντας τη γραφειοκρατική δομή του (Σαΐτη & Σαΐτης, 2018. Ζαβλανός, 1998), γίνεται ανοικτό σύστημα και οι ψυχολογικές και κοινωνιολογικές μεταβλητές που επηρεάζουν την ανθρώπινη συμπεριφορά λαμβάνονται υπόψη για τον επαναπροσδιορισμό στη χρήση της εξουσίας (Hanson, 1975). Η συμμετοχή όλων των διδασκόντων στη λήψη αποφάσεων για την οργάνωση και λειτουργία του σχολείου τους είναι χαρακτηριστικό παράδειγμα προς την κατεύθυνση αυτή.

Τέλος, στη δεκαετία του 1950, το κίνημα της ανθρώπινης συμπεριφοράς άρχισε να δημιουργεί προοπτικές, και γύρω στο 1960, μια ολοκληρωμένη θεωρία δημιουργήθηκε για να καθοδηγήσει τη μελέτη και τη διδασκαλία της εκπαίδευσης. Η δημοκρατική συνταγή αντικαταστάθηκε από την ανάλυση και τον προγραμματισμό, και η απλή παρατήρηση από τη θεωρητική έρευνα (Hoy & Miskel, 2012).

Στην προσέγγιση αυτή, η έμφαση δόθηκε μόνο στο εσωτερικό περιβάλλον του σχολείου, δηλαδή, θεωρήθηκε το σχολείο ως κλειστό σύστημα. Ωστόσο, τα οικονομικά, κοινωνικά και πολιτικά γεγονότα, που σημειώθηκαν στις δεκαετίες

του 1960 και 1970, έδειξαν ξεκάθαρα ότι οι περιβαλλοντικοί παράγοντες είναι σημαντικές δυνάμεις που επηρεάζουν τη λειτουργία των σχολικών μονάδων. Με απλά λόγια, το σχολείο δεν είναι κλειστό αλλά ανοικτό σύστημα, το οποίο επηρεάζει και επηρεάζεται από το εξωτερικό περιβάλλον (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012). Έτσι, δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι, κατά την παραπάνω περίοδο, η θεωρία και η έρευνα στην εκπαιδευτική διοίκηση ήταν σημαντικά περιορισμένη.

Στις τέσσερις τελευταίες δεκαετίες, παρατηρείται αύξηση των θεωρητικών προσεγγίσεων και των εφαρμοσμένων ερευνών στον χώρο της εκπαίδευσης που, όμως, στηρίζονται ισχυρά στις εισροές από διάφορες θεωρίες της γενικής διοίκησης, όπως της συστημικής προσέγγισης, της λήψης αποφάσεων, της υποκίνησης κ.ά.. Ο προσανατολισμός της σύγχρονης εκπαιδευτικής διοίκησης προς ένα θεωρητικό και ερευνητικό πλαίσιο πλουραλισμού μπορεί να αποδοθεί στην πολυπλοκότητα των εκπαιδευτικών οργανισμών και την ανθρώπινη συμπεριφορά που δεν εντάσσεται σε συγκεκριμένα θεωρητικά πλαίσια. Έτσι, ο προβληματισμός για την αναζήτηση Σχολής διοίκησης που να εξηγεί και να περιγράφει την πλήρη φύση της οργάνωσης και όλες τις μεταβλητές του ανθρώπινου παράγοντα που ρυθμίζουν τη συμπεριφορά και την απόδοση των μελών μιας σχολικής μονάδας, αναπόφευκτα θα απασχολήσει τους επιστήμονες της οργανωτικής και διοικητικής σκέψης και στον 21ο αιώνα. Περαιτέρω, με το διοικητικό μοντέλο, το οποίο θα υπερισχύσει στους σχολικούς οργανισμούς, είναι βέβαιο ότι ο διευθυντής σχολικών μονάδων δε θα παίζει τον ρόλο του γραφειοκρατικού αφέντη, όπως συνέβαινε σε προηγούμενες εποχές, αλλά του συντονιστή της σχολικής κοινότητας και του υποστηρικτή των συναδέλφων του. Για όλα αυτά, βέβαια, η Πολιτεία θα στηριχτεί σε εκπαιδευτικούς με διοικητικές ικανότητες και δεξιότητες στη διαχείριση του ανθρώπινου παράγοντα.

Στην ελληνική πραγματικότητα, η εκπαιδευτική διοίκηση δε φαίνεται να αναζητεί τη χρυσή τομή που να εξυπηρετεί τις ανάγκες και των δύο πλευρών, του σχολείου και του διδακτικού προσωπικού. Απεναντίας, η έμφαση δίνεται μονομερώς στην ικανοποίηση των αναγκών των εκπαιδευτικών λειτουργιών, έστω και αν τα σχολεία υπάρχουν για τους μαθητές. Οι συνεχείς μετακινήσεις του διδακτικού προσωπικού που οφείλονται στο σύστημα μεταθέσεων, αποσπάσεων και πρόσληψης των αναπληρωτών, και οι οποίες προκαλούν δυσλειτουργίες στις σχολικές μονάδες (Σαΐτης 1997β. Δάρρα, Υφαντή, Προκοπιάδου & Σαΐτης, 2010. Ρογάρη, Κύρου & Σαΐτης, 2015), αποτελούν χαρακτηριστικά παραδείγματα, ως προς την αναποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας στη χώρα μας. Εξίσου σημαντικό είναι και το θέμα της επιλογής των Διοικητικών Στελεχών της Εκπαίδευσης (ΔΣΕ). Δυστυχώς, όμως, η πρακτική που ακολουθείται σήμερα στη χώρα μας- να προάγονται, δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί με τυπικά προσόντα σε διευθυντές- δεν επαρκεί. Ο εκπαιδευτικός, όσο καλός και αν είναι, δεν μπορεί αυτό-

ματα να γίνει και καλός εκπαιδευτικός ηγέτης, χωρίς καμιά προετοιμασία. Οι δύο θέσεις, δηλαδή του διευθυντή και του εκπαιδευτικού, έχουν εντελώς διαφορετικά καθήκοντα και υποχρεώσεις, και, συνεπώς, πρέπει να είναι και διαφορετικός ο τρόπος προετοιμασίας και ανέλιξης σε ηγετικές θέσεις των εκπαιδευτικών οργάνωσεων.

2.4 Η διοίκηση της εκπαίδευσης ως αυθύπαρκτος επιστημονικός κλάδος

Από αυτά που έχουν προηγηθεί, θα μπορούσε κανείς να αναρωτηθεί, αν και κατά πόσο η διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων διαφέρει από τη διοίκηση άλλων τύπων οργανισμών.

Συγγραφείς, όπως οι W. H. Squire (1987) και Everad (1982), υποστηρίζουν ότι υπάρχει σχεδόν πλήρης ταύτιση μεταξύ κερδοσκοπικών και εκπαιδευτικών οργανισμών, και ότι θα είναι χρήσιμο τα διευθυντικά στελέχη της εκπαίδευσης να εφαρμόζουν τις αρχές της σύγχρονης διοίκησης. Αναντίρρητα, οι γενικές αρχές της διοίκησης μπορούν να εφαρμοστούν σε ζητήματα που σχετίζονται με την οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων, αφού ο διευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων οφείλουν να προγραμματίζουν και να οργανώνουν τις διάφορες δραστηριότητες του σχολείου. Για παράδειγμα, τόσο οι σχολικοί, όσο και οι κερδοσκοπικοί οργανισμοί, χρειάζονται κάποιο σύστημα επικοινωνίας και κάποια δομή που να καθορίζει την κατανομή του έργου και τις σχέσεις μεταξύ του ανθρώπινου δυναμικού. Περαιτέρω, ο διευθυντής ενός σχολείου, όπως και ο διευθυντής ενός κερδοσκοπικού οργανισμού, αντιμετωπίζει προβλήματα καθορισμού ρόλων και ευθυνών στους συνεργάτες. Τέλος, και στις δύο περιπτώσεις, οι διευθυντές έχουν σχέση με γραφειοκρατικά και υπαλληλικά καθήκοντα καθώς και με διοικητικά θέματα, όπως είναι η παρακίνηση, η λήψη αποφάσεων κ.ά.. Ωστόσο, μερικές αρχές της «γενικής» διοίκησης δεν μπορούν να εφαρμοστούν στην εκπαιδευτική διαδικασία, αφού μεταξύ σχολικών και άλλου τύπου οργανισμών υπάρχουν κάποιες διαφορές (Handy et al, 1986. Ιορδανίδης, 1998. Dimmock, 2002). Για παράδειγμα, η τυποποίηση (ή ομοιομορφία) της εργασίας σημαίνει ότι αυτή πρέπει να γίνει με τον ίδιο τρόπο από κάθε εργαζόμενο. Σε ένα σχολείο, τα μαθήματα δεν μπορούν και δεν πρέπει να διδαστούν με τον ίδιο τρόπο, καθώς υπάρχουν τόσες μέθοδοι διδασκαλίας, όσοι είναι και οι εκπαιδευτικοί. Τα διαφορετικά μαθήματα, επίσης, χρειάζονται διαφορετικές προσεγγίσεις. Αν υποστηριχτεί, όπως αρχικά ειπώθηκε από τον Taylor (1911), ότι οι δάσκαλοι πρέπει να χρησιμοποιούν μία μόνο μέθοδο διδασκαλίας, τότε αυτό θα γεννήσει αναποτελεσματική διδασκαλία και ανία στο σχολείο.

Η διοίκηση του σχολείου, επίσης, δεν μπορεί να αντιμετωπίσει, λογουχάρη, παραβατική συμπεριφορά ενός μαθητή 10 ή 15 ετών με τον ίδιο τρόπο που αντιμετωπίζει η διοίκηση ενός άλλου τύπου οργανισμού (π.χ. υπουργείου, επιχειρεί-

ρησης) ενήλικα εργαζόμενο για αξιόποινη πράξη. Το παράδειγμα αυτό καθιστά φανερό ότι οι διευθυντές σχολικών μονάδων πρέπει να έχουν ειδικές γνώσεις στον τομέα διαχείρισης του μαθητικού δυναμικού.

Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι η απλή γνώση των αρχών και τεχνικών της διοίκησης είναι κοινή για όλα τα διοικητικά στελέχη οποιουδήποτε οργανισμού, δημόσιου ή ιδιωτικού. Ωστόσο, υπάρχει διαφοροποίηση στον τρόπο χρήσης των αρχών αυτών από τα διοικητικά στελέχη των διαφόρων οργανισμών. Λόγω της διαφοροποίησης αυτής, τα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης πρέπει να εκπαιδεύονται/καταρτίζονται σε ζητήματα που άπτονται της λειτουργίας των σχολικών μονάδων και της διαχείρισης του διδακτικού και μαθητικού δυναμικού από έμπειρους και με ειδικές γνώσεις επιστήμονες-επιμορφωτές και σε ειδικούς φορείς του υπουργείου Παιδείας, όπως ήταν τα Διδασκαλεία, οι ΣΕΛΜΕ και οι ΣΕΛΔΕ.

Εν συνόψει, οι παραπάνω σκέψεις καταδεικνύουν ότι η διοίκηση της εκπαίδευσης αποτελεί αυθύπαρκτο επιστημονικό κλάδο και η ανάπτυξη των ΔΣΕ πρέπει να σχεδιάζεται και να υλοποιείται από φορείς που θα ανήκουν στην Κεντρική Υπηρεσία του υπουργείου Παιδείας.

3. Αρχές που πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης

3.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων «αρχές» και «θεωρία»

Όπως προκύπτει από τη σχετική βιβλιογραφία (Koontz & Wehrich, 2012. Schermerhorn, 2012. Σαΐτη & Σαΐτης, 2018. Jones & George, 2016. Μπουραντάς, 2001), ένας κοινωνικός οργανισμός έχει μία επίσημη δομή που βοηθά στον συνδυασμό και την αξιοποίηση όλων των συντελεστών παραγωγής, προκειμένου να πετύχει τους αντικειμενικούς του σκοπούς. Στην περίπτωση της εκπαίδευσης μία σχολική μονάδα, για να λειτουργήσει, να ανταποκριθεί στην αποστολή της και να πετύχει τους στόχους της, πρέπει να αναπτύξει δράση με συγκεκριμένες λειτουργίες, όπως είναι: η μορφωτική που συμβάλλει στη μετάδοση γνώσεων και δεξιοτήτων στους μαθητές, η παιδαγωγική που συντελεί στη διαμόρφωση αξιών, στάσεων και συμπεριφοράς των μαθητών και η διοικητική που αξιοποιεί τους διαθέσιμους πόρους, υλικούς και ανθρώπινους, μέσω του προγραμματισμού, της οργάνωσης, της διεύθυνσης και του ελέγχου. Καθεμιά από τις προαναφερόμενες λειτουργίες έχει συγκεκριμένο σκοπό και περιεχόμενο και όλες μαζί σε συνδυασμό πραγματοποιούν το συνολικό έργο και την αποστολή της σχολικής κοινότητας.

Στον βαθμό, επομένως, που κάθε εκπαιδευτική μονάδα επιδιώκει την αποτε-

λεσματικότητα, η διοίκηση είναι αναγκαία αφού, όπως έχει αναφερθεί σε προηγούμενη ενότητα, αποτελεί το σύνολο των δραστηριοτήτων μέσω των οποίων χρησιμοποιούνται σωστά οι διαθέσιμοι πόροι. Η αποτελεσματικότητα, λοιπόν, θα υπάρξει μόνο στην περίπτωση που υφίσταται κάποια μορφή προγραμματισμού, οργάνωσης, καθοδήγησης και παρακίνησης, καθώς και έλεγχος των ατόμων που ανήκουν σε μια συγκεκριμένη σχολική μονάδα. Βέβαια, κάθε τύπος σχολείου εμφανίζει ιδιαιτερότητες και απαιτεί ξεχωριστή εφαρμογή της γνώσης της διοίκησης. Τα βασικά όμως στοιχεία, δηλαδή οι έννοιες, οι αρχές και οι θεωρίες της διοίκησης, έχουν γενική ισχύ και καθολική εφαρμογή σε οποιαδήποτε συνεργασία ανθρώπινων προσπαθειών.

Λέγοντας «αρχές» διοίκησης εννοούμε θεμελιώδεις αλήθειες, οι οποίες εξηγούν ορισμένα φαινόμενα, δηλαδή τις σχέσεις μεταξύ δύο ή περισσότερων μεταβλητών. Στην καθαρότερη μορφή της μία αρχή ενσωματώνει μία ανεξάρτητη και μία εξαρτημένη μεταβλητή. Η αρχή της ισότητας εξουσίας και ευθύνης, για παράδειγμα, μας λέει ότι η ευθύνη κάποιου (διευθυντή) για τις ενέργειές του δεν μπορεί να είναι μεγαλύτερη από την εκχωρημένη σε αυτόν εξουσία, ούτε πρέπει να είναι μικρότερη. Έπειτα, με τον όρο «θεωρία» εννοούμε τη συστηματική ομαδοποίηση αλληλοσχετιζόμενων αρχών. Στόχος της θεωρίας είναι να συνδέσει τη σημαντική γνώση δίνοντάς της ένα πλαίσιο (Koontz & Wehrich, 2012).

Είναι χρήσιμο να τονιστεί ότι ο όρος «θεωρία» συχνά έχει δυσάρεστη σημασία για πολλούς ανθρώπους, οι οποίοι τον αντιλαμβάνονται ως μια ακαδημαϊκή οδηγία, η οποία είναι συνήθως ανέφικτη και δε σχετίζεται με την εμπειρία. Το γεγονός όμως ότι μια θεωρία, στο επιστημονικό επίπεδο, δεν είναι ένας ανέφικτος διαλογισμός, αποδεικνύεται από τη διαδικασία της ανάπτυξής της. Η θεωρία ξεκινά με μια παρατήρηση και περιγραφή κάποιας άποψης της διοικητικής τακτικής από έναν ουδέτερο παρατηρητή, ο οποίος δεν είναι συμμετοχος στα παρατηρούμενα γεγονότα. Το επόμενο στάδιο στη θεωρητική ανάπτυξη είναι η μείωση μιας γενικευμένης κατάστασης που στηρίζεται σε έννοιες (π.χ. εκχώρηση αρμοδιοτήτων, εποπτεία, τρόπος άσκησης της εξουσίας, παρακίνηση του ανθρώπινου δυναμικού κ.ά.), οι οποίες έχουν παρατηρηθεί σε μια εκτενή συλλογή διοικητικών περιπτώσεων. Από την παρατήρηση αυτή δημιουργούνται προς εξέταση υποθέσεις που αξιολογούνται και τροποποιούνται ανάλογα με την επίτευξη των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων της έρευνας. Τελικά, οι γενικές αρχές, οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για ακριβή πρόβλεψη της διοικητικής στρατηγικής, είναι διατυπωμένες.

Με λίγα λόγια, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι οι «θεωρίες» δεν είναι απλές φαντασιώσεις ή υποθέσεις. Αντίθετα, παρέχουν καθοδηγητικές γραμμές για περαιτέρω εμπειρικές παρατηρήσεις και πρακτική εφαρμογή στους οργανισμούς. Ο διευθυντής, επομένως, του σχολείου πρέπει να είναι ικανός να αναζητά, μέσω

των διοικητικών θεωριών, λύσεις στα καθημερινά διοικητικά προβλήματα. Πρέπει, λογουχάρη, να καθορίζει τους εκπαιδευτικούς στόχους του σχολείου και να είναι γνώστης της εκπαιδευτικής πολιτικής, της σχολικής νομοθεσίας και των κανονισμών. Πρέπει να προγραμματίζει σχολικές δραστηριότητες που απαιτούνται για την επίτευξη των στόχων του σχολείου. Για να γίνει το ζητούμενο, πρέπει να κάνει ορθολογική κατανομή του έργου, να παρακινεί τους εκπαιδευτικούς, να διαμορφώνει θετικό εργασιακό περιβάλλον και να έχει ανοικτή επικοινωνία με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι η «θεωρητική» προσέγγιση δεν είναι μόνο προνόμιο των θεωρητικών επιστημόνων, αφού όλα αυτά τα «πρέπει» συνθέτουν τη θεωρητική βάση της σχολικής διεύθυνσης. Κατά συνέπεια, μπορούμε να ισχυριστούμε πως κάθε διευθυντής που καθορίζει τη διοικητική δράση στο σχολείο, είναι ένας θεωρητικός.

3.2 Βασικές αρχές διοίκησης

Προηγούμενως αναφέραμε ότι η ύπαρξη βασικών αρχών διοίκησης συντελεί στην εκτίμηση της αποδοτικότητας μιας συγκεκριμένης οργάνωσης και στην ερμηνεία φαινομένων, τα οποία θα ήταν δυνατό να περάσουν απαρατήρητα. Στο σημείο αυτό, θεωρούμε σκόπιμο να επιστημόνουμε μερικές από τις βασικές αρχές που διέπουν τη διοίκηση της τυπικής οργάνωσης (Dubrin, 2012. Fayol, 1949. Σαΐτη & Σαΐτης, 2012. Koontz & Wehrich, 2012) και οι οποίες είναι σημαντικές και για τα διευθυντικά στελέχη του σύγχρονου σχολείου, αφού παρέχουν καθοδηγητικές γραμμές για πρακτική εφαρμογή. Οι αρχές αυτές είναι:

- *Η αρχή του καθορισμού των σκοπών*, σύμφωνα με την οποία κάθε δραστηριότητα στον οργανισμό πρέπει να είναι συνδεδεμένη και εναρμονισμένη με τους σκοπούς του οργανισμού.
- *Η αρχή της ιεραρχικής κλίμακας*, η οποία υπαγορεύει ότι όσο σαφέστερη είναι η γραμμή της εξουσίας από την κορυφή της ιεραρχικής πυραμίδας μιας οργάνωσης προς κάθε υφιστάμενη θέση, τόσο αποτελεσματικότερη θα είναι η υπεύθυνη λήψη αποφάσεων και το σύστημα επικοινωνίας της οργάνωσης.
- *Η αρχή της συνετής διοίκησης*, που αναφέρεται: στη δεξιότητα του διευθυντικού στελέχους να καλλιεργεί το πνεύμα συνεργασίας, στην προσωπικότητα του διευθυντή να εμπνέει και να «κερδίζει» τους συνεργάτες του και τη δεξιότητά του να κατευθύνει και να ελέγχει τις ενέργειες των υφισταμένων του.
- *Η αρχή της ισότητας εξουσίας και ευθύνης*, η οποία υπαγορεύει ότι η ευθύνη κάποιου για τις ενέργειές του δεν μπορεί να είναι μεγαλύτερη από την εκχωρημένη σε αυτόν εξουσία, ούτε πρέπει να είναι μικρότερη. Αυτό ισχύει,

διότι τα διοικητικά στελέχη πρέπει να έχουν την εξουσία (το δικαίωμα) να δίνουν εντολές και να τηρούν την πειθαρχία, αλλά και να αναλαμβάνουν την ευθύνη για τη σωστή εκτέλεση του έργου τους. Σε αντίθετη περίπτωση, αν δηλαδή υπάρχει μόνο η εξουσία χωρίς την ευθύνη, τότε μιλάμε για αυθαίρετες οργανωσιακές καταστάσεις: αν πάλι υπάρχει ευθύνη χωρίς την εξουσία, τότε γίνεται λόγος «περί ανευθυνότητας» (Allen, 1958:75. Hiner, 1972:148).

- *Η αρχή της ενότητας εντολής*, η οποία υπαγορεύει ότι όσο πληρέστερη είναι η σχέση αναφοράς που έχει ένας υφιστάμενος προς έναν μόνο προϊστάμενο, τόσο μικρότερο είναι το πρόβλημα των συγκρουόμενων εντολών και τόσο μεγαλύτερο είναι το αίσθημα της προσωπικής ευθύνης για τα αποτελέσματα.
- *Η αρχή της επιλογής του καλύτερου ατόμου* για κάθε ειδική θέση εργασίας ή τοποθέτηση των κατάλληλων ανθρώπων στις κατάλληλες θέσεις), η οποία υπαγορεύει την κάλυψη των κενών θέσεων εργασίας με αξιοκρατικά και μόνο κριτήρια.
- *Η αρχή της ενότητας προσωπικού*, η οποία υπαγορεύει την ανάγκη για ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας και αλληλεγγύης μεταξύ των ατόμων-μελών μιας οργάνωσης.

Εκτός των γενικών αρχών της διοίκησης που αναφέρθηκαν παραπάνω, υπάρχουν και άλλες αρχές (Koontz and O'Donnell, 1983. Σαΐτη & Σαΐτης, 2012), οι οποίες μπορούν να καθορίσουν τη στρατηγική ενός ηγετικού στελέχους της εκπαίδευσης, όπως είναι:

- *Η αρχή της νομιμότητας* η οποία καθορίζεται από το Σύνταγμα (άρθρα 26, 43, παράγραφοι 1 και 50) και υπηρετεί διπλή σκοπιμότητα: πρώτον χρησιμεύει ως εγγύηση για τυχόν αυθαιρεσίες της δημόσιας διοίκησης, έναντι των οποίων οι διοικούμενοι θα ήταν απροστάτευτοι, αν η διοίκηση ήταν ανεξέλεγκτη από τους κανόνες δικαίου, και δεύτερον προστατεύει την ίδια τη διοίκηση, εφόσον η δραστηριότητά της δεν επαφίεται στην προσωπική αντίληψη των οργάνων της. Πρακτικά αυτό σημαίνει πως η σχολική διοίκηση υποχρεώνεται να ενεργεί μέσα στο ισχύον νομικό πλαίσιο έτσι, ώστε να εξασφαλίζεται η απρόσκοπτη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Είναι σημαντικό, επομένως, ένας διευθυντής σχολείου να γνωρίζει ότι όποια εντολή και να λαμβάνει από τους ιεραρχικά ανωτέρους του, οφείλει να μην κινείται έξω από τον κύκλο της νομιμότητας. Ας σημειωθεί: πρώτον, ότι η συγκεκριμένη αρχή δεν πρέπει να καταλήγει στον «φορμαλισμό», που, ως γνωστόν, καταπνίγει κάθε πρωτοβουλία και παρεμποδίζει ουσιαστικά τη δραστηριότητα των διοικητικών οργάνων του σχολείου και δεύτερον, ότι η διακριτική ευχέρεια, δηλαδή η δυνατότητα της διοίκησης να προκρίνει

μεταξύ πολλών λύσεων μία που θεωρεί πιο συμφέρουσα για το σχολείο, δεν αποτελεί παράβαση της νομιμότητας, γιατί (i) στηρίζεται στον νόμο και (ii) η υπέρβασή της ελέγχεται από τα διοικητικά δικαστήρια.

- *Η αρχή της αποδοτικότητας*, που υπαγορεύει πως η σχολική διοίκηση πρέπει να έχει υψηλή απόδοση. Η αύξηση της *παραγωγικότητας* και *ανταγωνιστικότητας* είναι σήμερα επιτακτική περισσότερο από κάθε άλλη χρονική περίοδο της χώρας μας. Η παραγωγικότητα σχετίζεται με την ποσοτική και ποιοτική απόδοση στην εργασία λαμβάνοντας υπόψη την αξιοποίηση πόρων. Η έννοια αυτή περιλαμβάνει δύο κοινά μέτρησης της απόδοσης ενός οργανισμού: την *αποτελεσματικότητα* και την *αποδοτικότητα*. Η αποτελεσματικότητα είναι ένα μέτρο εκροής, το οποίο αφορά την επίτευξη ενός στόχου. Από την άλλη, η αποδοτικότητα είναι ένα μέτρο εισροής, το οποίο αφορά το κόστος των πόρων που σχετίζονται με την επίτευξη στόχου. Η έννοια, τέλος, της ανταγωνιστικότητας, είναι ευρύτερη και περιέχει την έννοια της παραγωγικότητας, γιατί δεν αναφέρεται μόνο στην παραγωγή του προϊόντος (ή την προσφορά υπηρεσίας), δηλαδή στην παραγωγικότητα, αλλά και στους τρόπους προώθησης του προϊόντος (ή των υπηρεσιών) στην αγορά. Δηλαδή, αναφέρεται στο marketing (Παπαδόπουλος, 1986. Schermerhorn, 2012). Στην περίπτωση μας ο διευθυντής σχολείου πρέπει να λειτουργεί κατά τρόπο νόμιμο και δημιουργικό. Άλλωστε, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η υψηλή στάθμη απόδοσης της σχολικής διεύθυνσης συντελεί σε μεγάλο βαθμό στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου (Hoy & Ferguson, 1989. Mortimore, 1995. Καψάλης, 2005. Σαΐτη & Σαΐτης, 2012).
- *Η δημοκρατική αρχή διοίκησης*, η οποία υπαγορεύει ότι ο διευθυντής σχολείου κατά τη λήψη αποφάσεων πρέπει να χρησιμοποιεί ουσιαστικά τη μέθοδο της συμμετοχικής ηγεσίας. Εξάλλου, σε μια δημοκρατική κοινωνία η λήψη αποφάσεων είναι στενά συνυφασμένη και συνδεδεμένη με τη συμμετοχή και συνεργασία προϊσταμένων και υφισταμένων. Στην πράξη αυτό σημαίνει ότι ο διευθυντής εκπαιδευτικής μονάδας δεν πρέπει να είναι απόλυτος. Αντίθετα, πρέπει να διακρίνεται για την ευλγισία και διαλλακτικότητα στην πολιτική του, χωρίς βέβαια να παρεκκλίνει από τον σκοπό του σχολείου και φυσικά του νόμιμου πλαισίου.
- *Η αρχή της άμεσης εποπτείας*, κατά την οποία όσο αμεσότερη είναι η προσωπική επαφή ενός διευθυντή σχολείου με τους συναδέλφους-υφισταμένους του, τόσο αποτελεσματικότερη θα είναι η άσκηση των διευθυντικών του καθηκόντων.
- *Η αρχή της δικαιοσύνης*, σύμφωνα με την οποία οι ενέργειες του διοικούντος μια εκπαιδευτική μονάδα πρέπει να είναι σύννομες και αμερόληπτες

για όλους τους υφισταμένους. Άλλωστε, η δικαιοσύνη ως ρυθμιστική κοινωνική αρχή είναι απαραίτητη για τη ρύθμιση των μεταξύ διοικούντων και διοικούμενων σχέσεων σε μια κοινωνική οργάνωση, όπως είναι το σχολείο.

- *Η αρχή της σωστής λήψης αποφάσεων*, που υπαγορεύει ότι η λήψη της οποιασδήποτε απόφασης δεν πρέπει να είναι βεβαιωμένη και με την επίδραση κακής ψυχολογίας αλλά αποτέλεσμα ήρεμης ψυχικής κατάστασης και σφαιρικής μελέτης του όλου προβλήματος. Δεν αρκεί μια απόφαση να είναι προϊόν δημοκρατικής διαδικασίας και νόμιμη, αλλά πρέπει να είναι αποτελεσματική, δηλαδή να συμβάλλει στην πραγματοποίηση των στόχων της εκπαιδευτικής μονάδας.
- *Η αρχή της προσαρμοστικότητας και της ευλυγισίας*, κατά την οποία ο διευθυντής σχολείου οφείλει να ενεργεί ανάλογα με τα περιβαλλοντικά δεδομένα της σχολικής οργάνωσης, δηλαδή με τις εκάστοτε περιστάσεις, τις συνθήκες και τους ανθρώπους με τους οποίους συνεργάζεται.

Από όσα προηγήθηκαν συνεπάγεται ότι τα ηγετικά στελέχη της εκπαίδευσης είναι ανάγκη-πέραν των ειδικών γνώσεων του κλάδου τους-να είναι γνώστες της διοικητικής επιστήμης και να μη στηρίζονται στη διαίσθηση, στην τύχη ή σε αυτά που έπρατταν οι προκάτοχοί τους. Βέβαια, η απλή γνώση των αρχών διοίκησης δε θα εξασφαλίσει και την επιτυχή άσκηση, αφού πρέπει το διοικητικό στέλεχος να γνωρίζει και «πώς» να τις χρησιμοποιήσει. Κρίνεται απαραίτητο, δηλαδή, να διαθέτει σχετική διοικητική εμπειρία και ορισμένες ικανότητες που απαιτεί μια διευθυντική θέση στην ιεραρχία της σχολικής εκπαίδευσης.

4. Γυναίκες εκπαιδευτικοί σε διοικητικές θέσεις

Μολονότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί στη χώρα μας αποτελούν το 78% του συνόλου του κλάδου των δασκάλων, εντούτοις σχετικές έρευνες (Δαράκη, 2007. Χατζηδιάκου, 2011. Προκοπιάδου, 2009. Kyriakoussis & Saiti, 2006. Σισμανίδου, 2017) έδειξαν ότι η κατάληψη των διευθυντικών θέσεων στη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης εξακολουθεί να αποτελεί προνόμιο των ανδρών. Δηλαδή, είναι μακρύν ο δρόμος μέχρι να επέλθει πλήρως «διοικητική ισορροπία» μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο φύλων. Ύστερα από την παράθεση των παραπάνω στοιχείων, θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι: *πρώτον* η διοίκηση στο ελληνικό δημοτικό σχολείο ασκείται κυρίως από άνδρες εκπαιδευτικούς και *δευτέρον* δεν αξιοποιείται καλά το ανθρώπινο δυναμικό των σχολικών μονάδων. Ας σημειωθεί ότι το φαινόμενο αυτό δεν παρατηρείται μόνο στη χώρα μας, γιατί και σε εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών η γυναικεία παρουσία σε ηγετικές θέσεις στην εκπαιδευτική ιεραρχία είναι αρκετά χαμηλή (Robertson, 1995:51. Χαραλαμπί-

δου-Σολωμή, 2002).

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

Οφείλεται:

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

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

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

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

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

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

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

Στις τρεις τελευταίες δεκαετίες ενώ οι γυναίκες έχουν δραστηριοποιηθεί, δε συμμετέχουν αναλογικά στη διοίκηση της εκπαίδευσης, σ' έναν τομέα που κυριαρχούν σε αριθμούς. Στην Αγγλία, για παράδειγμα, οι γυναίκες αποτελούν το 78% των δασκάλων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και το 30% των διευθυντών. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι γυναίκες αποτελούν το 54% των δασκάλων και το 71% των διευθυντών (Acker, 1989). Επίσης, στην Ελλάδα μολονότι η σχολική νομοθεσία δεν εξαιρεί τη γυναικεία εκπροσώπηση από τη διοικητική εξέλιξη και η συμμετοχή των γυναικών στο διδακτικό προσωπικό είναι μεγαλύτερη, ήτοι ποσοστό 55,8% του συνολικού πληθυσμού, εντούτοις οι υψηλές θέσεις της εκπαιδευτικής ιεραρχίας βρίσκονται αποκλειστικά σε άνδρες εκπαιδευτικούς (Βασιλού-Παπαγεωργίου, 1995). Το 2019, τέλος, το υπουργείο Παιδείας τοποθέτησε στις 13 Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης της χώρας μας μόνο δύο γυναίκες εκπαιδευτικούς σε θέσεις Περιφερειακού Διευθυντή, δηλαδή μόνο το 15%, ενώ τρία χρόνια νωρίτερα, από την τοποθέτηση 116 Διευθυντών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, μόνο 17 ήταν γυναίκες εκπαιδευτικοί, δηλαδή το 14,5%.

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

Ως προς το *δεύτερο ερώτημα*, δηλαδή αν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί διοικούν διαφορετικά σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους, οι έρευνες των Gilligan (1982) και Belenky et al (1986) έδειξαν ότι οι γυναίκες είναι ουσιαστικά διαφορετικές από τους άνδρες. Επίσης, η έρευνα της Rosener (1990) σε γυναίκες, ηγετικά στελέχη επιχειρήσεων, έδειξε βασικές διαφορές στον τρόπο με τον οποίο οι γυναίκες και οι άνδρες κάνουν χρήση της εξουσίας τους. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε και ο Shakeshaft, δηλαδή ότι «οι γυναίκες και οι άντρες προσεγγίζουν τη δουλειά στην εκπαιδευτική διοίκηση διαφορετικά και συνεπώς ανταποκρίνονται με διαφορετικούς τρόπους» (σ. 196). Παραπέρα, η έρευνα του Young (1993) έδειξε ότι οι γυναίκες σε αντίθεση με τους άνδρες είναι πιο συνεργάσιμες με τους δασκάλους στον σχεδιασμό του σχολικού προγράμματος· ενώ για τον Eagley et al (1990) η ηγεσία των γυναικών είναι πιο αποτελεσματική από αυτή των ανδρών γιατί, όπως υποστηρίζεται, οι γυναίκες, όταν διευθύνουν, εμπλέκουν όλα τα μέλη στη λήψη αποφάσεων και εδραιώνουν υψηλότερα επίπεδα στην ηθική των διδασκόντων και στη διδακτική αποτελεσματικότητά.

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

Τέλος, ως προς το *τρίτο ερώτημα*, δηλαδή αν το χαμηλό ποσοστό γυναικών - εκπαιδευτικών σε διευθυντικές θέσεις της εκπαιδευτικής διοίκησης οφείλεται στην ύπαρξη «άλλων ενδιαφερόντων» των γυναικών εκπαιδευτικών, τα αποτελέσματα σχετικής έρευνας (Kyriakoussis and Saiti, 2006) από τη σχολική πραγματικότητα έδειξαν ότι το ενδιαφέρον, των ερωτηθεισών διδασκαλισσών για διευθυντικές θέσεις στην εκπαιδευτική ιεραρχία, είναι σχετικά χαμηλό λόγω

οικογενειακών υποχρεώσεων. Το ενδιαφέρον αυτό διαφοροποιείται ως προς την κατηγορία της οικογενειακής τους κατάστασης. Παραδόξως, οι άγαμες και οι έγγαμες χωρίς παιδιά δασκάλες, με λιγότερες οικογενειακές υποχρεώσεις είναι περισσότερο απρόθυμες για κατάληψη διευθυντικών θέσεων σε σύγκριση με τις έγγαμες με παιδιά συναδέλφισσές τους. Επίσης, άλλες ερευνητικές μελέτες (Βασιλού-Παπαγεωργίου, 1995. Σαΐτης κ.ά., 1997. Σισμανίδου, 2017) έδειξαν πως «η οικογενειακή κατάσταση» των γυναικών εκπαιδευτικών φαίνεται να αποτελεί τον βασικότερο ανασταλτικό παράγοντα εκδήλωσης ενδιαφέροντος των γυναικών αυτών για τη συμμετοχή τους στα διοικητικά όργανα της σχολικής μονάδας. Από τα ερευνητικά αυτά αποτελέσματα γίνεται σαφές ότι η χαμηλή συμμετοχή της Ελληνίδας εκπαιδευτικού στην ιεραρχία της εκπαίδευσης οφείλεται σ' ένα σύνολο παραγόντων, που η ίδια καλείται να αξιολογήσει και να επιλέξει, υπό το πρίσμα διαφόρων ρόλων και όχι γιατί απλώς είναι γυναίκα.

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

5. Χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής διοίκησης της εκπαίδευσης

Υπάρχουν διάφοροι τρόποι διοίκησης ενός οργανισμού, η υιοθέτηση και η εφαρμογή, όμως, των παρακάτω χαρακτηριστικών είναι ένδειξη ότι η διοίκηση έχει ως σκοπό τη μακρόχρονη επιβίωση του οργανισμού. Μεταξύ των αρχών και κανόνων αποτελεσματικής διοίκησης, που μπορούν να ισχύσουν και για τις σχολικές οργανώσεις, είναι οι εξής:

- *Κατάλληλη οργάνωση.* Ένας οργανισμός προκύπτει, όταν οποιοδήποτε σύνολο ατόμων έρχονται σε επαφή, εργαζόμενα για έναν κοινό σκοπό. Νοσοκομεία, πανεπιστήμια, επιχειρήσεις και υπουργεία είναι παραδείγματα οργανισμών που ιδρύθηκαν για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. Ένα σχολείο είναι ένας οργανισμός που ιδρύεται με τους ειδικούς σκοπούς της προώθησης της γνώσης και της ανάπτυξης καθορισμένων στάσεων μεταξύ των μελών του. Για να πετύχουν, όμως, οι οργανισμοί τους στόχους τους, πρέπει να διαθέτουν

ορθολογικό εύρος εποπτείας, να ισχύει η εξίσωση εξουσίας και ευθύνης, να υπάρχει διάκριση μεταξύ επιτελικών και εκτελεστικών καθηκόντων, να υπάρχει ενότητα διοικήσεως, να υπάρχει σταθερότητα προσωπικού και κατάλληλη σύνδεση των εργασιών-δραστηριοτήτων με τους εργαζόμενους σε αυτούς. Επιπλέον, υπάρχει ανάγκη για κατάλληλο συντονισμό των λειτουργιών, των δραστηριοτήτων, των ενδιαφερόντων και των καθηκόντων, αν ο οργανισμός ενδιαφέρεται για τη σωστή λειτουργία του και την επίτευξη των στόχων του. Ο συντονισμός των δραστηριοτήτων είναι μία από τις πρωταρχικές λειτουργίες ενός διευθυντικού στελέχους που εξασφαλίζει την ομαλή και αποδοτική πορεία των πραγμάτων, χωρίς καθυστέρηση ή αντιπαλότητες.

- *Κανή ηγεσία.* Ο οργανισμός πρέπει να έχει προσδιορισμένη δομή και ένα σύστημα ηγεσίας. Όσο απλός και αν είναι ένας οργανισμός, πρέπει να διαθέτει δομή και ένα σύστημα επιλογής και κατάρτισης των ηγετικών του στελεχών, για να ανταποκρίνονται με επιτυχία στα καθήκοντά τους. Στην περίπτωση του σχολείου, ο διευθυντής του είναι ο ιθύνων νους του ιδρύματος. Είναι πιθανό να έχει έναν αντικαταστάτη, δηλαδή τον υποδιευθυντή και άλλους εκπαιδευτικούς, με ποικίλο εύρος εξουσίας, στους οποίους ανατίθενται συγκεκριμένες ευθύνες. Κάθε εργαζόμενος αναλαμβάνει να εκτελέσει μια συγκεκριμένη εργασία. Ο σχολικός οργανισμός, για να εκπληρώσει τους σκοπούς του, πρέπει να διαθέτει δραστήρια και αποδοτική ηγεσία (Φασούλης, 2001). Πρακτικά, αυτό σημαίνει ότι η διοίκηση του σχολείου πρέπει να είναι *ανθρωποκεντρική και*, κατά τον Carl Rogers, πρέπει να τηρούνται οι εξής βασικές αρχές:
 - *Η αρχή της ενσυναίσθησης.*
 - *Η αρχή της «άνευ όρων αποδοχής του άλλου» («unconditional regard»),* σύμφωνα με την οποία, ανεξαρτήτως πράξεων και εκφράσεων, ο σεβασμός προς την αξία του προσώπου κάθε ανθρώπου είναι, σε κάθε περίπτωση, αμείωτος.
 - *Η αρχή της «ειλικρίνειας και συνέπειας»* λόγων και πράξεων («congruence»), έτσι ώστε να μη δημιουργούνται ψευδείς και εικονικές σχέσεις.
 - *Η αρχή της διαρκούς διάθεσης και επιθυμίας προς «αμφίδρομη επικοινωνία» («communicability»),* δηλαδή επικοινωνία με τους αντιληπτικούς διαύλους του άλλου και με προσοχή στα μηνύματα και τις απόψεις του (όπως στο Μακρυδημήτρης, 2003).
- *Σαφείς στόχοι.* Ένας αποδοτικός οργανισμός πρέπει να έχει σαφώς προσδιορισμένους στόχους, οι οποίοι να συνδέουν τα μέλη μεταξύ τους. Για παράδειγμα, ο κύριος σκοπός του Διοικητικού Συμβουλίου ενός νοσοκομείου είναι η παροχή κατάλληλων ιατρικών υπηρεσιών για τους πολίτες. Ένας από τους σκοπούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι η προετοιμασία των μαθη-

τών της για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, προκειμένου να ανταποκριθεί στις ανάγκες του κράτους για εργατικό δυναμικό. Αν οι στόχοι ενός οργανισμού δεν είναι ξεκάθαροι, θα υπάρξει έλλειψη κατεύθυνσης και σκοπού και το αποτέλεσμα θα είναι διαμάχη, αποδιοργάνωση και έλλειψη προόδου.

- *Υπαρξη στρατηγικού προγραμματισμού.* Ένας οργανισμός οφείλει να προσπαθεί να διατηρήσει κάποιο μέτρο σταθερότητας, αλλά και ευελιξίας στις τακτικές και τα προγράμματά του. Είναι πιθανό να επηρεαστεί η πρόοδός του, αν εξακολουθεί να αλλάζει τις τακτικές και τα προγράμματά του, αλλά αυτό δε σημαίνει ότι δεν πρέπει να τα αναθεωρεί, όταν αυτό κρίνεται αναγκαίο. Από τη στιγμή που τα μέτρα έχουν προσεκτικά τροποποιηθεί, πρέπει να κρίνονται δίκαια προτού να αναθεωρηθούν. Για παράδειγμα, αν, ως διευθυντής, αποφασίσετε να ακολουθήσετε μια νέα τακτική για την καθημερινή λειτουργία του σχολείου, η οποία δεν είναι ιδιαίτερα αρεστή στο διδακτικό προσωπικό, δεν πρέπει να αλλάξετε κατευθείαν τη γνώμη σας γ' αυτή. Χρειάζεται να τη δοκιμάσετε για κάποιο χρονικό διάστημα, προκειμένου να παρατηρηθούν περισσότερες αντιδράσεις, ως προς τη νέα αυτή τακτική, και να εξετάσετε πώς πρόκειται να λειτουργήσει. Από την άλλη, πρέπει να είστε ελαστικοί με την προσέγγισή σας στο ζήτημα, αν ανακαλύψετε, ότι είναι ακόμη εξαιρετικά μη αρεστό, ή ότι δεν αποδίδει και δε θα πραγματοποιήσει τον στόχο σας.
- *Πνεύμα συνεργασίας.* Η συνεργασία είναι άκρως απαραίτητη για την αποδοτική λειτουργία ενός οργανισμού. Αυτό σημαίνει ότι ένα ίδρυμα πρέπει να λειτουργεί ως μία οργανική μονάδα, με όλα τα μέλη και τα διάφορα τμήματα να εργάζονται μαζί, με κάθε μέλος να παίζει τον κατάλληλο ρόλο του, και με την εκτέλεση των εντολών και των οδηγιών. Η έλλειψη συνεργασίας μπορεί να επιφέρει καταστροφικές συνέπειες, όπως αποπροσανατολισμό, τραγικά λάθη, μη αποδοτικότητα και απογοήτευση. Μπορείτε να φανταστείτε, τι θα μπορούσε να συμβεί στην περίπτωση ενός 2/θέσιου δημοτικού σχολείου, αν οι δύο εκπαιδευτικοί δε συνεργαζόταν ο ένας με τον άλλο;
- *Λήψη σωστών αποφάσεων.* Ένας οργανισμός είναι απαραίτητο να διαθέτει έναν κατάλληλο μηχανισμό για τον σχεδιασμό και τη λήψη αποφάσεων. Πρέπει να υπάρχουν βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα σχέδια, τα οποία να στοχεύουν στην επιτυχία των συγκεκριμένων στόχων και των γενικών σκοπών του ιδρύματος. Όλα τα μέτρα και τα προγράμματα θα βρίσκονται σε συμφωνία σε ένα τέτοιο σχέδιο. Αν, για παράδειγμα, ως διευθυντής, επιθυμείτε να εισηγηθείτε στον σύλλογο διδασκόντων κάποιο πρόγραμμα που σχετίζεται με τις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας, θα χρειαστεί να μελετήσετε προηγουμένως το είδος του προσωπικού που χρειάζεται, καθώς και τον εξοπλισμό και τις εγκαταστάσεις που απαιτούνται. Πρέπει, επίσης, να υπάρχει ένας αποδοτικός

μηχανισμός για τη λήψη αποφάσεων, αφού οι αποφάσεις που λαμβάνονται για διάφορα ζητήματα επηρεάζουν τον οργανισμό. Όποια κι αν είναι τα ζητήματα αυτά, και όποιος και αν αποφασίζει γι' αυτά, ο οργανισμός είναι ανάγκη να διαθέτει ένα αποτελεσματικό μηχανισμό για τη λήψη αποφάσεων.

- *Αντικειμενικό σύστημα αξιολόγησης.* Για να σημειώσει ένας οργανισμός ικανοποιητική πρόοδο, πρέπει να αναπτύξει έναν αντικειμενικό τρόπο περιοδικής αξιολόγησης των προγραμμάτων και των εφαρμογών του, για να σιγουρευτεί σε ποιο βαθμό επιτυγχάνει τους σκοπούς του. Όποιος μηχανισμός αξιολόγησης κι αν χρησιμοποιείται από έναν οργανισμό, χρειάζεται να είναι, όσο το δυνατό, πιο έγκυρος, αντικειμενικός και καθολικός. Για παράδειγμα, σε μια προσπάθεια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού προγράμματος ενός σχολείου, ο διευθυντής και οι διδάσκοντες θα λάβουν υπόψη τους μια σειρά από κριτήρια: τη συμπεριφορά των μαθητών, τις στάσεις τους απέναντι στους άλλους, τη στάση του προσωπικού απέναντι στους μαθητές και απέναντι στους συναδέλφους, τις επιδόσεις των μαθητών στις εξετάσεις, τις απουσίες του προσωπικού, την ευχέρεια του εξοπλισμού, των εγκαταστάσεων και την αξιοποίησή τους. Δηλαδή, όλα τα στοιχεία που σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία.

6. Θανάσιμα «νοσήματα» του συστήματος διοίκησης της εκπαίδευσης

Η εφαρμογή των παραπάνω αρχών και κανόνων μπορεί να μετασηματίσει τον χαρακτήρα της εκπαιδευτικής διοίκησης στη χώρα μας. Αυτός ο μετασηματισμός μπορεί να πραγματοποιηθεί πλήρως, μόνο όταν αποφευχθούν δυσάρεστες διοικητικές καταστάσεις ή «θανάσιμα νοσήματα», όπως θα έλεγε ο Deming (1982). Στην πράξη, τα νοσήματα αυτά προκαλούν δυσλειτουργίες στον διοικητικό μηχανισμό της σχολικής εκπαίδευσης και η θεραπεία τους απαιτεί την εισαγωγή καινοτομιών της σύγχρονης διοικητικής σκέψης.

Μερικά από τα νοσήματα αυτά, ενδεικτικά αναφερόμενα, είναι:

- *Η κινητικότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού.* Η έλλειψη σταθερότητας της σχολικής ηγεσίας και του διδακτικού προσωπικού των μικρών κυρίως αγροτικών σχολείων, όπου κάθε σχολικό έτος μετακινείται ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών από μια εκπαιδευτική περιφέρεια σε κάποια άλλη. Η συχνή μετακίνηση των εκπαιδευτικών, λόγω μεταθέσεων ή αποσπάσεων, δεν επηρεάζει αρνητικά μόνο το ηθικό του προσωπικού και την επίδοση των μαθητών, αλλά περιορίζει και την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Αλήθεια, πώς μπορεί ένα σχολείο να είναι δημιουργικό και ανοικτό στην κοινωνία, όταν

δεν υπάρχει σταθερότητα προσωπικού; Ποιο θα είναι το ενδιαφέρον ενός ολιγοθεσίτη δασκάλου για την εξασφάλιση των σύγχρονων εποπτικών μέσων διδασκαλίας, όταν γνωρίζει ότι την επόμενη σχολική χρονιά θα βρίσκεται σε άλλη σχολική μονάδα; Αυτά και πολλά άλλα ερωτήματα απαιτούν την αναθεώρηση του συστήματος διορισμού, μετάθεσης και απόσπασης των εκπαιδευτικών λειτουργιών της χώρας μας.

- *Η εφαρμογή της «αρχής του Peter».* Σύμφωνα με την αρχή αυτή, τα διοικητικά στελέχη τείνουν να προάγονται στο επίπεδο της ανικανότητάς τους (Peter and Hall, 1969. Koontz κ.ά., 1980:319. Παρθενόπουλος, 1997:134). Σύμφωνα πάντα με την άποψη του Peter, αν ένας διευθυντής «επιτύχει σε μια θέση, αυτή η επιτυχία τον οδηγεί σε προαγωγή του σε ανώτερη θέση, μέχρι που τελικά αυτό το άτομο προάγεται σε θέση ανώτερη των δυνατοτήτων του» (Koontz κ.ά., 1980:319). Έτσι, έρχεται η χρονική στιγμή που ένας οργανισμός διοικείται από άτομα, τα οποία αδυνατούν να φέρουν την ευθύνη της θέσης τους. Μία περίπτωση που οδηγεί σ' αυτό το αποτέλεσμα είναι, όταν τα μέλη ενός οργανισμού (π.χ. της σχολικής εκπαίδευσης) προσπαθούν να καταλάβουν θέσεις, για τις οποίες δεν είναι κατάλληλα και καταφεύγουν σε γνωστές μεθοδεύσεις που οδηγούν σε ιεραρχία τύπου Peter.

Βέβαια, η λήψη μίας ορθής απόφασης για το θέμα επιλογής των διευθυντικών στελεχών είναι πολύ δύσκολο και πολύπλοκο διοικητικό έργο, αφού υπάρχει το πρόβλημα της περιγραφής της διοικητικής εργασίας και της αξιόπιστης εκτίμησης της σχετικής απόδοσης (Schein, 1968. Σαΐτης, 1992). Με δεδομένο, όμως, ότι «η άσκηση του ηγετικού ρόλου είναι ένας από τους βασικούς συντελεστές του αποτελεσματικού σχολείου» (Θεοφιλίδης, 1994:98), η εκπαιδευτική διοίκηση οφείλει να εφαρμόζει αξιοκρατικό σύστημα επιλογής ικανών ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης, ώστε σε καίριες θέσεις της εκπαιδευτικής ιεραρχίας να βρίσκονται κατάλληλα πρόσωπα. Χαρακτηριστικό με το θέμα της αναξιοκρατικής επιλογής των διοικητικών στελεχών είναι και το δημοσίευμα στον ημερήσιο τύπο, βάσει του οποίου, τα άτομα που καταλαμβάνουν θέσεις, χωρίς να έχουν τα τυπικά και ουσιαστικά προσόντα, «ομοιάζουν με νάνους ανθρώπους... οι οποίοι κάθονται σε πολυθρόνα χωρίς να μπορούν τα πόδια τους να φθάσουν στο έδαφος» («ΤΟ ΒΗΜΑ», φύλλο της 2-11-1999).

- *Η εφαρμογή του «νόμου του Parkinson».* Βάσει του νόμου αυτού, η ποσότητα της εργασίας δε σχετίζεται καθόλου με τον αριθμό των αναγκαίων για την εκτέλεση ατόμων. Ως μοναδική αιτία αύξησης των θέσεων εργασίας στις δημόσιες υπηρεσίες, θεωρεί ο νόμος αυτός τη φιλοδοξία του υπηρετούντος προσωπικού για προαγωγική εξέλιξη του μέχρι και τις ανώτατες βαθμίδες της υπαλληλικής ιεραρχίας (Parkinson, 1965. Τάχος, 1985). Για την αύξηση των θέσεων εργασίας, βάσει συγκεκριμένου νόμου, υποστηρίζεται ότι ο αληθινός

όγκος εργασίας «... σπανίως έχει σχέση με τον αριθμό των ανθρώπων, στους οποίους έχει ανατεθεί. Ο τελευταίος είναι... αξίωμα να αυξάνεται, ακόμη και όταν ο αληθινός όγκος εργασίας μειώνεται. Για να το καταλάβουμε, πρέπει να θυμόμαστε τα δύο βασικά επιμέρους αξιώματα: Πρώτον, ότι ο υπάλληλος θέλει να πολλαπλασιάζει τους υφισταμένους του και όχι τους ανταγωνιστές του. Δεύτερον, ότι οι υπάλληλοι δημιουργούν εργασία ο ένας για τον άλλον. Συνεπώς, όποτε ένας υπάλληλος (νομίζει ότι) έχει πολλή δουλειά, επιδιώκει όχι την πρόσληψη ενός βοηθού, γιατί αυτός μπορεί να εξελιχθεί σε ανταγωνιστή, αλλά... δύο. Έτσι, γίνεται προϊστάμενος. Αναλόγως, στο μέλλον θα υπάρξει πίεση για πρόσληψη δύο βοηθών ανά υφιστάμενο – κ.ο.κ. (ad infinitum). Οι άνθρωποι αυτοί θα απασχολούν, τόσο ο ένας τον άλλον, ώστε θα φεύγουν από το γραφείο κατάκοποι. Η παραγωγική εργασία θα είναι, όμως, όση περίπου έκανε πριν ο ένας μόνος...» (Καστριώτης, 2003:8. Τράπεζα της Ελλάδας, 2007).

Μεταφέροντας τη σκέψη αυτή στον χώρο της σχολικής εκπαίδευσης, μπορούμε να πούμε ότι η πλειάδα ισότιμων στελεχών στον ίδιο οργανισμό, δηλαδή στο Υπουργείο Παιδείας (π.χ. Γενικοί Διευθυντές), φαίνεται να «εξυπηρετεί προσωπικές φιλοδοξίες, ενδεχομένως δε και κάποιες συνδικαλιστικές, δεν εξυπηρετεί καθόλου τους σκοπούς μιας σύγχρονης διοίκησης και διαχείρισης των σχολείων» (Κάρμας, 1995:71).

- *Η εκχώρηση ευθύνης χωρίς εξουσία* στους διευθυντές των σχολικών μονάδων. Σε πολλές περιπτώσεις, τα διευθυντικά στελέχη της εκπαίδευσης θεωρούνται υπεύθυνα για αποτελέσματα που δεν έχουν τη δύναμη (εξουσία) να επιτύχουν. Αυτό συμβαίνει, γιατί οι διευθυντές σχολείων δεν έχουν, λόγω του συγκεντρωτικού συστήματος, σημαντικές αποφασιστικές αρμοδιότητες. Δηλαδή, στερούνται του δικαιώματος για αυτόβουλες αποφάσεις και δραστηριοποίηση σε θέματα μείζονος σημασίας του σχολείου. Βέβαια, το πρόβλημα της σχολικής διοίκησης γίνεται πιο πολύπλοκο, αν λάβουμε υπόψη μας τα νομοθετικά κενά και τις ασάφειες που περικλείει η ισχύουσα σχολική νομοθεσία (Σαΐτης κ.ά., 1996).
- *Η «αρχή της πολυνομίας»*. Οι συνεχείς εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και η ακολουθούμενη διαδικασία ψήφισης των νόμων στη Βουλή των Ελλήνων έχει ως αποτέλεσμα τη θέσπιση υπερβολικά πολλών νόμων (Σούρλας, 1987. Φλέσσα, 1995). Αναντίρρητα, ο νομοθετικός πλουραλισμός, δημιουργεί προβλήματα στον χώρο της διοικητικής δραστηριότητας του υπουργείου Παιδείας, αφού, σε πολλές περιπτώσεις, συναντούμε για το ίδιο θέμα δύο ή περισσότερες διατάξεις, χωρίς να μπορούμε να διακρίνουμε την ισχύουσα. Το φαινόμενο της πολυνομίας μπορεί, επίσης, να αποδοθεί στο γεγονός ότι οι

εκάστοτε υπουργοί Παιδείας θεωρούν πως το έργο τους είναι να νομοθετούν και όχι να διοικούν. Επιμένουν να αντιμετωπίζουν όλα, σχεδόν, τα ζητήματα «με νομοσχέδια και νομοθετικές ρυθμίσεις, οι οποίες είτε δεν εφαρμόζονται είτε είναι εξ ορισμού μη εφαρμόσιμες. Οσάκις ερωτήθη κάποιος υπουργός για το έργο του, είναι έτοιμος να απαριθμήσει νομοσχέδια. Κανένας δε μιλάει για τομές και αλλαγές στον τρόπο λειτουργίας του υπουργείου του και των τομέων που εποπτεύει. Και κανένας δε μιλάει για την εφαρμογή των νόμων που έχουν ψηφισθεί. Αυτό είναι μόνιμο πρόβλημα στην Ελλάδα» (Εστία φ. της 1-6-2010).

- *Οι πολύπλοκες γραφειοκρατικές διαδικασίες.* Η διοικητική διαδικασία, γενικά στον τομέα της δημόσιας διοίκησης αλλά και ειδικά της εκπαίδευσης, είναι περίπλοκη, τυπολατρική και χρονοβόρα (Σαΐτης, 1995. Μακρυδημήτρης, 1999. Saiti 2009). Πρακτικά, αυτό συνεπάγεται σπατάλη σε χρόνο, σε ανθρώπινη θυσία και σε δημόσιο χρήμα. Επίσης, η κακονομία των διατάξεων αφήνει πολλά περιθώρια για πολλαπλές ερμηνείες και οι νόμοι δεν εφαρμόζονται με τον ίδιο τρόπο. Αυτό, για παράδειγμα, γεννάει μία αίσθηση ατιμωρησίας για όσους εμπλέκονται σε αξιόπρινες πράξεις. Έτσι, παρά τις προσπάθειες που καταβλήθηκαν και καταβάλλονται στον τομέα απλούστευσης των διαδικασιών και τη διατύπωση σαφών διατάξεων, το πρόβλημα των περιττών γραφειοκρατικών διαδικασιών εξακολουθεί να υπάρχει σε υψηλό βαθμό. Η άποψή μας ενισχύεται και από το γεγονός ότι «Η Ελλάδα μαζί με την Ουγγαρία έχουν το υψηλότερο κόστος γραφειοκρατίας (ποσοστό διοικητικών βαρών ως ποσοστό ΑΕΠ) σε όλη την Ευρώπη. Το ποσοστό αυτό που ανέρχεται σε 6,8% του ΑΕΠ μεταφράζεται σε 16 δισεκατομμύρια ευρώ τον χρόνο. Όσο περίπου το πλεόνασμα που θα πρέπει να έχει ο προϋπολογισμός τα επόμενα έτη για να “αντέξει” τη μεταρρύθμιση στο ασφαλιστικό...» (Στεργίου, 2007:2). Επίσης, υποστηρίζεται (Καραϊσκάκη, 2012:11) ότι «το τέρας της γραφειοκρατείας, που κοστίζει στους Έλληνες πολίτες 15 δις. ευρώ ετησίως και συρρικνώνει κατά 7% το ΑΕΠ, καταβροχθίζει όποιο όφελος προκύπτει με υπερπροσπάθεια στο άγονο περιβάλλον της λιτότητας. Αν δεν καταπολεμηθεί αυτό, τίποτα δε θα προχωρήσει. Τα ίδια τα ευρωπαϊκά όργανα εκτιμούν ότι, αν η κυβέρνηση ήταν συνεπής στις δεσμεύσεις προς την Ε.Ε. –να μειώσει ως το 2013 κατά 25% το διοικητικό κόστος της γραφειοκρατίας-, δε θα χρειαζόταν να γίνουν περικοπές σε μισθούς και συντάξεις...».

Συνοπτικά, τα παραπάνω «νοσήματα» χρειάζονται θεραπεία, αν θέλουμε να κάνουμε λόγο για καλή και αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση. Ένας τρόπος προς την κατεύθυνση αυτή είναι η απαλλαγή του διοικητικού συστήματος της χώρας από παραδοσιακές και ξεπερασμένες απόψεις των διοικούντων και φυσικά των πολιτικών και συνδικαλιστικών σκοπιμοτήτων.

7. Συμπερασματικές σκέψεις

Από αυτά που προηγήθηκαν διαπιστώνεται ότι η εξέλιξη της επιστήμης της διοίκησης στον τομέα της εκπαίδευσης δεν είναι μία απλή διαδικασία αλλά ένα φαινόμενο με χρονικά περιθώρια συνέχειας καθώς και με ριζικές αναθεωρήσεις.

Στις ημέρες μας δεν είναι δυνατό να ορισθεί επακριβώς ο χώρος, στον οποίο κινείται η διοίκηση της εκπαίδευσης στην Ελλάδα, αφού στην εφαρμογή των διοικητικών λειτουργιών είναι αισθητή η απουσία των αρχών και μεθόδων της σύγχρονης διοικητικής σκέψης. Τα πολλά επίπεδα διοίκησης, η ανυπαρξία υπηρεσίας στρατηγικού σχεδιασμού στελέχωσης και λειτουργίας των σχολικών μονάδων, η διαδικασία επιλογής των διοικητικών στελεχών, η συνεχής αλλαγή της εκπαιδευτικής νομοθεσίας είναι μερικά παραδείγματα προς την κατεύθυνση αυτή. Με άλλα λόγια, το σύστημα διοίκησης της εκπαίδευσης στη χώρα μας «νοσεύει» σοβαρά.

Με δεδομένο ότι το σχολείο είναι δημόσιος οργανισμός που συντηρείται με χρήματα του Έλληνα φορολογούμενου, προκύπτει μία ανάγκη επιτακτική. Επιβάλλεται η εφαρμογή ενός συστηματικού συνδυασμού των συντελεστών παραγωγής, από τους οποίους επιτυγχάνεται η εκπαιδευτική διαδικασία-αποτέλεσμα, για την κάλυψη των αναγκών του μαθητή. Κάτι τέτοιο προϋποθέτει, ασφαλώς, αποτελεσματική διοίκηση στον χώρο του σχολείου. Δηλαδή, διοίκηση που απαιτεί ευελιξία, αποτελεσματική επικοινωνία, καλές διαπροσωπικές σχέσεις καθώς και έγκαιρη ανταπόκριση στις εκάστοτε συνθήκες.

8. Μελέτη περιπτώσεων

Περίπτωση 1η: Εφαρμογή διοικητικών αρχών

Ο κ. Β. υπηρετεί, ως υποδιευθυντής, σε γυμνάσιο της Λαμίας και το πρωί της έδωσε εντολή στην κ. Φ., εκπαιδευτικό του σχολείου, για την περάτωση διοικητικού έργου μετά τη λήξη του ωραρίου της. Το μεσημέρι της ίδιας ημέρας, ο κ. Π., διευθυντής του σχολείου, κάλεσε την κ. Φ. στο γραφείο του και της ανέθεσε κάποιο άλλο διοικητικό έργο. Με τη σειρά της, η κ. Φ. ανέφερε στον διευθυντή της το διοικητικό έργο που της είχε αναθέσει ο υποδιευθυντής του σχολείου κ. Β.. Έπειτα από τον παραπάνω διάλογο, ο κ. Π. είπε σε έντονο ύφος: «θα κάνεις αυτό που σου λέει ο διευθυντής σου». Μετά από αυτό το γεγονός, η κ. Φ. εκτέλεσε την εντολή του διευθυντή της.

Ο υποδιευθυντής του σχολείου, την επόμενη ημέρα, έκανε έγγραφη αναφορά στην κ. Φ., επειδή δεν εκτέλεσε σχετική εντολή του. Επισημαίνουμε, ότι με το αριθμ..... Πρακτικό του συλλόγου διδασκόντων ανατέθηκαν συγκεκριμένες διοικητικές αρμοδιότητες στον υποδιευθυντή του σχολείου.

Με βάση την παραπάνω υπόθεση να απαντήσετε στα εξής ερωτήματα:

- α) Ποια(ες) βασική(ές) αρχή(ές) της διοικητικής σκέψης φαίνεται να απουσιάζει(ουν) από τη διοίκηση του συγκεκριμένου σχολείου;
- β) Αν ήσαστε εσείς στη θέση της εκπαιδευτικού, πώς θα ενεργούσατε;
- γ) Ποιος, κατά τη γνώμη σας, παράγοντας συντελεί στην αποτελεσματική συνύπαρξη διευθυντή-υποδιευθυντή μιας σχολικής μονάδας;
- δ) Υποχρεούται η εκπαιδευτικός κ. Φ. να περατώσει διοικητικό έργο;

Περίπτωση 2^η: Παράνομη ενέργεια διευθυντή σχολείου

Ο κ. Χρήστου είναι διευθυντής σε σχολείο του νομού Αττικής και έχει προϋπηρεσία 30 χρόνια. Στο ίδιο σχολείο υπηρετεί η κ. Ελένη, αναπληρώτρια δασκάλα. Στις η κ. Ελένη ζήτησε, με αίτηση, άδεια μίας ημέρας, προκειμένου να τακτοποιήσει ένα σοβαρό οικογενειακό πρόβλημα. Ο κ. Χρήστου επέστρεψε την αίτησή της, λέγοντάς της: «Εμείς, εδώ, δε χρησιμοποιούμε αιτήσεις για χορήγηση κανονικής άδειας. Απλούστατα, όταν θα απουσιάσεις, θα ειδοποιήσουμε τους γονείς να μη στείλουν τα παιδιά τους στο σχολείο...». Η νέα εκπαιδευτικός έμεινε άφωνη και αναρωτήθηκε αν, αυτά που διδάσκονται οι φοιτητές στα ΑΕΙ της χώρας, εφαρμόζονται στην πράξη και το σπουδαιότερο, αν ο συγκεκριμένος διευθυντής εκτελούσε νόμιμα τα καθήκοντά του.

Με βάση τον παραπάνω προβληματισμό:

- α) Να αναφέρετε τη βασική διοικητική αρχή που φαίνεται να αγνοεί ο κ. Χρήστου.
- β) Να εξετάσετε, αν ο τρόπος άσκησης του συγκεκριμένου καθήκοντος από τον κ. Χρήστου, συνιστά πειθαρχικό παράπτωμα.
- γ) Να εξετάσετε, αν η διοικητική συμπεριφορά του κ. Χρήστου έχει αρνητική επίδραση στην προσαρμογή των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στο εργασιακό περιβάλλον του σχολείου.

9. Ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής

1. Όταν το δημοτικό σχολείο της γειτονιάς σας θεωρείται ανοικτό σύστημα, η Β' τάξη θεωρείται

α. εκροή, β. υποσύστημα, γ. εισροή, δ. επεξεργασία

2. Η αρχή του υπαγορεύει ότι τα διοικητικά στελέχη τείνουν να προάγονται στο επίπεδο της ανικανότητάς τους.

α. Fayol, β. Taylor, γ. Peter, δ. Argyris

3. Το πρώτο στοιχείο (ή μέρος) ενός ανοικτού συστήματος είναι
α. τα όρια, β. η ανατροφοδότηση, γ. εκροή, δ. εισροή
4. Κατά τον Rogers C. μία από τις βασικές αρχές της ανθρωποκεντρικής διοίκησης είναι και η αρχή
α. του συντονισμού, β. της εξουσίας,
γ. της εποπτείας, δ. της ενσυναίσθησης
5. Η αρχή της υπαγορεύει την ανάγκη για ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας και αλληλεγγύης μεταξύ των μελών ενός οργανισμού.
α. ενότητας προσωπικού, β. συνετής διοίκησης,
γ. ιεραρχικής κλίμακας, δ. άμεσης εποπτείας
6. Η αρχή της υπαγορεύει πως η σχολική διοίκηση πρέπει να έχει υψηλή απόδοση.
α. αποδοτικότητας, β. εποπτείας, γ. νομιμότητας, δ. προσπάθειας
7. Η αρχή της «άνευ όρων αποδοχής του άλλου» διατυπώθηκε από τον
α. McGregor, β. Rogers, γ. Fayol, δ. Taylor
8. Βάσει του νόμου του Parkinson, η ποσότητα της εργασίας δε σχετίζεται καθόλου με τον αριθμό των αναγκαίων για την εκτέλεση
α. νόμων, β. ατόμων, γ. αποφάσεων, δ. διαταγμάτων
9. Ένα από τα «θανάσιμα νοσήματα» του συστήματος διοίκησης της εκπαίδευσης στη χώρα μας είναι και
α. η ανευθυνότητα, β. η οκνηρία, γ. η μονιμότητα, δ. η κινητικότητα
10. Αν υπάρχει μόνο η εξουσία χωρίς, τότε μιλάμε για αυθαίρετες οργανωσιακές καταστάσεις.
α. την παρακίνηση, β. τη δύναμη, γ. την ευθύνη, δ. τη δικαιοσύνη

