

Σαλτερής Νικόλαος  
Σχολικός Σύμβουλος  
Δημοτικής Εκπαίδευσης  
2<sup>ης</sup> Περιφέρειας  
Νομαρχίας Πειραιά

**«Ο Σχολικός Σύμβουλος, ως Συντονιστής Σχεδίων Διαχείρισης Κρίσεων στο Σχολικό Περιβάλλον»**

### **Το Σχολείο σήμερα**

Το Σχολείο<sup>1</sup> αποτελεί ένα από τους θεμελιώδεις θεσμούς της νεωτερικής κοινωνίας και συνδέεται άμεσα με τη συγκρότηση και ανάπτυξη του κράτους έθνους. Ως θεσμός- σύστημα αποσκοπεί από τη μια στη διάδοση της Γνώσης – Επιστήμης σ' όσο το δυνατό ευρύτερα ακροατήρια και από την άλλη στην κοινωνικοποίηση των νέων και στην προετοιμασία – διαπαιδαγώγηση τους για την ενήλική ζωή (άσκηση επαγγέλματος – απόκτηση ιδιοτήτων πολίτη – ιδεολογικός έλεγχος).

Με άλλα λόγια, εξ ορισμού, το Σχολείο αποτελεί θεμελιώδη θεσμό για την αναπαραγωγή της κοινωνίας ως *όλον*. Το ζήτημα αυτό φώτισαν ιδιαίτερα *οι θεωρίες αναπαραγωγής* τις τελευταίες δεκαετίες, που όπως είναι αναμενόμενο εμμένουν στην ταξική ανάλυση της κοινωνίας. Πιο συγκεκριμένα επικεντρώνουν στο τρόπο που στο χώρο της εκπαίδευσης οι ταξικές κοινωνικοοικονομικές σχέσεις κυρίαρχων – κυριαρχούμενων και οι επιμέρους κουλτούρες τους μετεγγράφονται σε εκπαιδευτικές ανισότητες, προσλαμβάνοντας ποικίλες εκπαιδευτικές, γλωσσικές και γνωστικές διαστάσεις.

Αντίθετα, στην άλλη άκρη του επιστημολογικού φάσματος η *θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου και οι μεταμορφώσεις της*, εκκινώντας από οικονομικής φύσης προσεγγίσεις του Σχολείου, υποστηρίζει ότι η συνεχής βελτίωση, ανάπτυξη και επέκταση των σχολικών συστημάτων και η επαγγελματική κατάρτιση των εργαζομένων *συμβάλλει αποφασιστικά στη συνολική οικονομική ανάπτυξη μια χώρας, άρα και κατ' επέκταση στην πρόοδο και κάθε ατόμου ξεχωριστά*. Με άλλα λόγια η προσέγγιση αυτή αντιλαμβάνεται την εκπαίδευση ως *επένδυση*, κυρίως δημόσιου και δευτερευόντως ιδιωτικού χαρακτήρα (Charlot B., 1992, 283-301).

Οι δύο προηγούμενες προσεγγίσεις του Σχολείου είναι περιγραφικές και έχουν σαφείς προθέσεις απογραφής της *αποδοτικότητάς του* ως κοινωνικού θεσμού. Συμπληρώνονται από μια τρίτη, με εντελώς διαφορετική επιστημολογική σκοπιά αλλά όχι τόσο διαδεδομένη όσα αυτές. Αυτή αναλύει θεωρητικά το Σχολείο με ψυχαναλυτικά και όχι κοινωνιολογικά ή οικονομικά εργαλεία, φωτίζοντας έτσι άλλες πιο «σκοτεινές» γωνίες του. Πρόκειται για τη σύλληψη του Σχολείου ως θεσμού *καταστολής της επιθυμίας και εμπέδωσης της εξουσίας*. Στον πυρήνα της προσέγγισης αυτής βρίσκεται η αντίληψη πως η *καταπίεση της libido* αποτελεί το θεμέλιο λίθο οικοδόμησης των κοινωνικών θεσμών, συνθήκη που στην περίπτωση του Σχολείου όχι μόνο ισχύει απόλυτα, αλλά αποτελεί και την πεμπτουσία της ύπαρξής του (Charlot B., ο.π. 302-309).

Οι τρεις αυτές οπτικές διαμορφώθηκαν μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο και συγκεκριμένα κατά τις δεκαετίες του '60 και 70. Αποτελούν, όμως, ουσιαστικά αναδιατυπώσεις θεωρητικών επεξεργασιών του 19<sup>ου</sup> αιώνα και τα βασικά τους

---

<sup>1</sup> Με τον όρο Σχολείο αναφερόμαστε ταυτόχρονα στο θεσμό της εκπαίδευσης και στο εκπαιδευτικό σύστημα, δηλαδή το σύστημα θεσμών μιας κοινωνίας που ασκούν αμέσως ή εμμέσως εκπαιδευτικές λειτουργίες σε μια δοσμένη ιστορική στιγμή (Charlot B., 1992, 77).

εννοιολογικά εργαλεία έλκουν την καταγωγή τους απ' αυτή την ιστορική περίοδο. Είναι, λοιπόν, αναμενόμενο να αντιλαμβάνονται το Σχολείο, όπως αυτό διαμορφώθηκε ιστορικά πριν από την περίοδο διατύπωσής τους και κατ' επέκταση να αναλύουν το Σχολείο εκείνης της ιστορικής στιγμής.

Σήμερα, όμως, είναι περισσότερο από οφθαλμοφανές ότι το Σχολείο αποτελεί το σημαντικότερο μέρος ενός εξαιρετικά σύνθετου και πολυ-πρισματικού πεδίου, όπου δρουν επιμέρους θεσμοί «που διατηρούν μεταξύ τους σχετική ανεξαρτησία», που συχνά είναι αντιθετικοί και πολλές φορές και πλήρως αντίπαλοι. Ιστορικά το πεδίο αυτό αναπτύχθηκε μεταξύ του 1930-1960 στις λεγόμενες προηγμένες δυτικές κοινωνίες και βρίσκεται σε πλήρη ανάπτυξη στις μέρες μας, σε τέτοιο βαθμό που κανείς δικαιούται να κάνει λόγο πλέον για κοινωνίες πλήρως εξαρτώμενες από τα σύνθετα εκπαιδευτικά τους συστήματα.

Η συνθήκη αυτή προέκυψε παράλληλα με την τυπική άρση, στο εσωτερικό των σχολικών συστημάτων, των διακρίσεων θεσμικού χαρακτήρα, που ίσχυαν κατά το παρελθόν για την Εκπαίδευση των ατόμων. Έτσι, σήμερα το Σχολείο λειτουργεί, *ωσάν η πρόσβαση σε οποιοδήποτε επίπεδό του να είναι αποτέλεσμα της «αξιολογικά» καταγεγραμμένης «επίδοσης» των ατόμων.* Υπόθεση, βέβαια, που από τη μια μεριά δεν αντέχει σε κανενός είδους επιστημονική ανάλυση αλλά, από την άλλη αποτελεί θεμέλιο λίθο οικοδόμησης της θεσμικής πραγματικότητα του Σχολείου<sup>2</sup>. Τέλος, όσο αφορά τις θέσεις της τρίτης οπτικής σχετικά με το τι είναι το Σχολείο, σήμερα αναγνωρίζεται ότι η αυτοσυνειδησία των ατόμων, δηλαδή η αναζήτηση της ισορροπίας μεταξύ επιθυμίας και εξαναγκασμού, καθώς και η τοποθέτηση τους απέναντι στο φαινόμενο της εξουσίας, σε συνθήκες νεωτερικών κοινωνιών, είναι εφικτή αποκλειστικά και μόνο διαμέσου εξαιρετικά επεξεργασμένου ατομικού αναστοχασμού. Αυτός, μάλιστα, προϋποθέτει υψηλό μορφωτικό επίπεδο των ατόμων (αν όχι και μέσο οικονομικό), *συνθήκη που κατακτάται υποχρεωτικά μόνο μετά και από μακροχρόνια παραμονή των κοινωνικών υποκειμένων στο σχολικό σύστημα.* Άρα, όρος για τη διαχείριση της καταπιεσμένης επιθυμίας και αναμέτρηση με το σύνθετο φαινόμενο της εξουσίας παραμένει, εντελώς παραδόξως, η φοίτηση στον κατ' εξοχήν θεσμό παραγωγής των όρων καταπίεσης της επιθυμίας και ιδεολογικής συμμόρφωσης ως προς την κυρίαρχη ιδεολογία, δηλαδή το Σχολείο.

Η νέα αυτή κατάσταση είναι αλήθεια ότι δημιουργεί περισσότερα ερωτηματικά, από τις απαντήσεις που μπορεί να πάρουμε, όταν παραμένουμε δέσμιοι μιας συγκεκριμένης προσέγγισης του Σχολείου, συντρίβοντας, έτσι, βεβαιότητες του παρελθόντος, που θεωρούνται πλέον ακόμα και αφελείς. Επιπλέον, ιστορικά συνοδεύεται από την έκρηξη αιτημάτων, ποικίλων και εν πολλοίς αντιφατικών μεταξύ τους, που σήμερα απευθύνονται στο Σχολείο. Αυτά ενσωματώνουν προσδοκίες τόσο του συνόλου των κοινωνικών τάξεων και των κοινωνικών ομάδων, όσο και των μεμονωμένων κοινωνικών υποκειμένων. Η κατάσταση αυτή είχε ως αποτέλεσμα, σε συνδυασμό με την κρίση του Κράτους Πρόνοιας που εκδηλώθηκε μετά την πρώτη πετρελαϊκή κρίση του 1973, να αναπτύσσεται σταθερά στην κοινωνία η άποψη ότι το Σχολείο, ως θεσμός αλλά κι ως σύστημα, παρά την πολύ-επίπεδη πρόοδό του και την ιλιγγιώδη εξάπλωσή του, διέρχεται μια συνεχή, σταθερή και σύνθετη κρίση.

Η άποψη για την Κρίση του Σχολείου είναι σε τέτοιο βαθμό διαδεδομένη, που ακόμα αυτοί που νομίμως θα ανέμενε κανείς να είναι υπέρμαχοι του σχολικού θεσμού, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί-εργαζόμενοι, την ασπάζονται αβασάνιστα.

---

<sup>2</sup> Δηλαδή, με όρους του Bernard Charlot, το σημερινό εκπαιδευτικό σχήμα (το σύστημα των εκπαιδευτικών λειτουργιών που χαρακτηρίζει τις σύγχρονες κοινωνίες του ανεπτυγμένου λεγόμενου κόσμου) λειτουργεί ως τυπικά απαλλαγμένο από εμπόδια φύλου, αίματος, καταγωγής ή και (εξωτερικά τουλάχιστον) ακόμα και χρήματος (υποτροφίες- φοιτητικά δάνεια).

Παράλληλα, όμως, παρά το ότι γεγονός ότι όλοι συμφωνούν πως το Σχολείο διέρχεται κρίση, υπέχει μεγάλη σύγχυση και ασυμφωνία σχετικά με το τι συνιστά και σε τι συνίσταται η Κρίση αυτή, καθώς και ποιο είναι επακριβώς το περιεχόμενό της.

### Οι έννοιες της κρίσης του Σχολείου

Η Κρίση στη γλώσσα μας προσλαμβάνει τις εξής έννοιες: διάκριση, απόφαση, διατύπωση γνώμης, γνωμοδότηση, φιλονικία, άμιλλα-συναγωνισμός, έκβαση κάποιου πράγματος, αποφασιστική τροπή, περίοδος ανώμαλης κατάστασης και επικίνδυνη εκτροπή από τις κανονικές συνθήκες του βίου (Δημητράκος Δ., 1964). Όμως, σε μια άλλη πανάρχαια γλώσσα που διαθέτει ικανά αναλυτικά εργαλεία, στην κινεζική, η έννοια της κρίσης απεικονίζεται με δύο ιδεογράμματα. Απ' αυτά το πρώτο σημαίνει τον κίνδυνο και το δεύτερο την ευκαιρία (Godet M.).

Οι πρωτογενείς αυτές έννοιες της λέξης, όπως συναντώνται στα ελληνικά, εγγράφονται στους δύο πρώτους από τους τρεις τρόπους που γίνεται κατανοητή η έννοια της Κρίσης του Σχολείου, όπως αυτή συναντάται στην ανάλογη βιβλιογραφία: ως ανατροπή της ισορροπίας και ως αντίσταση στον εκσυγχρονισμό (Charlot B., ο.π., 67-75). Έτσι, σύμφωνα με τον πρώτο τρόπο, το Σχολείο σήμερα *δυσλειτουργεί, έχει κλονιστεί η αξιοπιστία του, σπέρνει σύγχυση και γεμίζει άγχος εκπαιδευόμενους και εκπαιδευτικούς και διαρρέεται από συνωμοσίες «υπερπροοδευτικού» χαρακτήρα, όπως ισχυρίζονται οι συντηρητικοί ή «αντιδραστικού», όπως με τη σειρά τους ισχυρίζονται οι προοδευτικοί. Δηλαδή, όσοι ασπάζονται αυτό τον τρόπο σκέψης συμφωνούν, ανεξάρτητα από τις ιδεολογικές τους αφετηρίες, ότι το Σχολείο γενικότερα βρίσκεται σε ανισορροπία προς τις κοινωνικές απαιτήσεις, αδυνατώντας να συμβάλει στην εξέλιξη της κοινωνίας (αλλάζω το σχολείο για να αλλάξω την κοινωνία) ή αντίθετα στην επάνοδό της στην πρότερη ιδανική τάξη πραγμάτων, όπου το Σχολείο απολάμβανε κύρος και εξουσία, ιδεολογία που αποτελεί τη βάση του κινήματος *back to the basics* (πίσω στα βασικά, δηλαδή στην διδασκαλία των στοιχειωδών γνώσεων γλώσσας και μαθηματικών).*

Οι δύο αυτές αντιλήψεις, παρά το γεγονός ότι εκκινούν από τα δύο άκρα του ιδεολογικού φάσματος, δηλαδή αντιλαμβάνονται την κρίση με συντηρητικό ή προοδευτικό πρόσημο, προσλαμβάνουν το Σχολείο ως «σύστημα», εμπνεόμενες, ακόμα και όταν δεν το ομολογούν, από managerial προσεγγίσεις του. Σύμφωνα με αυτές η κρίση προϋποθέτει την *έξωθεν απειλή* και την αντίληψη ότι αυτή αποτελεί μια πρόσκαιρη κατάσταση, που είναι δυνατό να ξεπεραστεί μετά από λίγο, με ρυθμίσεις προερχόμενες από τα πάνω και από έξω. Οι απόψεις αυτές αναπτύχθηκαν κυρίως στις Η.Π.Α., υπό την πίεση δραματικών γεγονότων που έλαβαν χώρα στα εκεί σχολεία (έξαρση βίας, εγκληματικές ενέργειες, φυσικές καταστροφές, περιβαλλοντικά ατυχήματα, ολική αποσύνθεση της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε συγκεκριμένες περιοχές, ενδιαφέρον της κοινωνικής ψυχολογίας για ψυχική κατάσταση των α.με.α., αντιρατσιστικά κινήματα κ.ά.). Αντλούν τα θεωρητικά εργαλεία τους από τις πρωτοπόρες θεωρήσεις των Caplan και Lindmann<sup>3</sup>.

Σύμφωνα μ' αυτές εκδηλώνονται κρίσεις στο Σχολικό περιβάλλον που αποτελούν «Μια προσωρινή κατάσταση αναστάτωσης και αποδιοργάνωσης, χαρακτηριζόμενη πρωταρχικά από την αδυναμία αντιμετώπισης εκ μέρους του ατόμου μιας συγκεκριμένης κατάστασης μέσω της χρήσης συνήθων μεθόδων επίλυσης προβλημάτων, αλλά και από την πιθανότητα μιας ριζικά θετικής ή αρνητικής έκβασης» (Slaikou K., 1990, 15). Ο ορισμός αυτός έχει ως λογική συνέχεια και αποτέλεσμα την

<sup>3</sup> Όπως γίνεται ανάγλυφα κατανοητό από τη μελέτη των εισαγωγικών κεφαλαίων στο: Brock, St., Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο, Τυποθήτω, 2005.

*ανάπτυξη Πρωτοκόλλων Διαχείρισης Κρίσεων από τις Εκπαιδευτικές Αρχές και τους θεσμούς στήριξης του Σχολείου. Στην Αμερική, τα Πρωτόκολλα αυτά, επηρεασμένα και από τις ειδικότητες των συντακτών τους (σχολικοί ψυχολόγοι) προσανατολίζονται στην αντιμετώπιση εκτάκτων και μόνο καταστάσεων. Παράλληλα, στην προσέγγιση αυτή υφέρπει η αντίληψη ότι οι κρίσεις είναι μοιραίες και η καλύτερη δυνατή διαχείρισή τους αποκαθιστά τη λειτουργικότητα του συστήματος.*

Ο δεύτερος τρόπος αντίληψης της Κρίσης του Σχολείου, ως αντίσταση στον εκσυγχρονισμό, αποτελεί *αμιγώς εκσυγχρονικίστικη ιδεολογική αντίληψη* για τη «φύση» της κρίσης. Αντιλαμβάνεται, δηλαδή, την κρίση ως συνέπεια *σκλήρυνσης και ακαμψίας που παρουσιάζεται σταδιακά στο εσωτερικό των θεσμών με την πάροδο του χρόνου*, οδηγώντας τους στο να αντιστέκονται, ως «*οργανισμοί*», στις παντοειδείς κοινωνικές δυνάμεις αλλαγής-εκσυγχρονισμού. Η συνισταμένη των δυνάμεων αντίστασης στην αλλαγή είναι η *αδράνεια*, που αναπτύσσεται στο εσωτερικό των θεσμών, είτε ως αποτέλεσμα της κουλτούρας τους (αρχαϊκές και απολιθωμένες δομές, επαγγελματικές ρουτίνες), είτε ως αποτέλεσμα συντεχνιακών μικρο-συμφερόντων. Η θεώρηση αυτή υπογραμμίζει το γεγονός ότι οι Κρίσεις αποτελούν *σύμπτωμα που δηλώνουν την ανάγκη υπέρβασης τόσο των συγκεκριμένων δομών των υπάρχοντων θεσμών όσο και των νοοτροπιών, μεθόδων δράσεις και πρακτικών που έχουν αναπτυχθεί στο εσωτερικό τους* (Godet M., ο.π.)

Σε σχέση με τον προηγούμενο τρόπο σκέψης όπου κυριαρχούσε το στερεότυπο της *μόλυνσης εκ των έξω*θεν, εδώ κυριαρχεί αυτό της *εξασθένησης και γήρανσης* ενός *οργανισμού*, αντίληψη που αποθεώνει κάθε είδους «ανανέωση», και παρά τις όποιες αντίθετες προθέσεις, νομιμοποιεί *ultra neo-liberal* προσεγγίσεις των θεσμών, θεωρώντας την *κρίση* ως αρχάγγελο του καινούριου και αντιλαμβανόμενη την εξέλιξη του Σχολείου ως γραμμική πορεία από το παλιό προς το νέο, χωρίςπισωγυρίσματα και αντιφάσεις (Charlot B., ο.π., 71-73). Ο λόγος που αναπτύσσουν συνειδητοί και ασυνείδητοί θιασώτες της υποκλίνεται σε κάθε είδους νεωτερισμό, χωρίς να τον υποβάλλει στο βάσανο της κριτικής. Επιπλέον, αποθεώνει τις νέες τεχνολογίες και τα πορίσματα οποιασδήποτε «σχολικής ψυχολογίας» και «διδασκτικής», κακολογεί τους εκπαιδευτικούς, αντιμετωπίζοντάς τους ως φορείς συντηρητισμού -αντιδραστικότητας και ανάγει τη «νεότητα-νεολαία» σε αναλυτική κατηγορία (τα νέα παιδιά έχουν πάντα δίκιο και οι γέροι άδικο). Έτσι, καταλήγει να προτείνει αναδιοργανώσεις του Σχολείου με σκοπό να αυξηθεί η «ομοιογένεια» επιμέρους θεσμών του (π.χ. Τάξεων, σχολικών μονάδων) ώστε να αυξηθεί η «αποτελεσματικότητά» του, θεωρώντας πως και για το Σχολείου ισχύουν οι κανόνες διαχείρισης μιας επιχείρησης. Με άλλα λόγια, επιδιώκει την κάθαρση του Σχολείου-*οργανισμού* από τα «μικρόβια» (συνδικαλιστές, οικονομικοί μετανάστες, προοδευτικοί εκπαιδευτικοί, γραφειοκρατία εκπαίδευσης κ.ά.), που τον βασανίζουν και μειώνουν την απόδοσή του.

Μια τρίτη αντίληψη για την Κρίση του Σχολείου, που εδώ θα επιχειρηθεί να αναπτυχθεί συντομότατα, συμβαδίζει με τη θεώρησή του ως πολυ-πρισματικού κοινωνικού πεδίου, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, και επιχειρεί να ξεπεράσει τα θεωρητικά και πρακτικά αδιέξοδα των δύο προηγούμενων. Σχηματικά, η αντίληψη αυτή εκμεταλλεύεται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο την έννοια της κρίσης, όπως αυτή αποτυπώνεται στην κινεζική γλώσσα, δηλαδή ως *κίνδυνος και παράλληλα ευκαιρία*. Πρόκειται για *επέκταση* της αντίληψης ότι η *Κρίση του Σχολείου, είναι αποτέλεσμα της έξαρση των κοινωνικών αντιφάσεων* (Charlot B., ο.π., 73-75) σε συνθήκες ελεύθερης ανάπτυξης και διατύπωσης ποικίλων επιμέρους λόγων - αιτημάτων (discours), που απευθύνουν αντιφατικά αιτήματα στο Σχολείο,

αποσκοπώντας καθένα απ' αυτά στο θέση τη λειτουργία του Σχολείου στην υπηρεσία συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων, τάξεων ή και επιμέρους ατόμων.

Η κεντρική θέση της προσέγγισης αυτής αναγνωρίζει πως η *Κρίση του Σχολείου συνίσταται στο άθροισμα των επιμέρους και παντοειδών κρίσεων που εκδηλώνονται στο εσωτερικό του*. Σημαντικό μέρος των κρίσεων αυτών αναφέρεται στις σχολικές μονάδες, αλλά εκκινεί και εδράζεται σε αποφάσεις ή παραλήψεις αποφάσεων που λαμβάνονται σε κεντρικό επίπεδο (αποτέλεσμα συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πολιτικών), ενώ άλλο στην αποσύνθεση – ανασύνθεση του κοινωνικού ιστού. Έτσι, ακόμα και όταν αυτό δε γίνεται με την πρώτη ματιά ορατό, οι επιμέρους κρίσεις αποτελούν διακυβεύματα με σημαντικά κοινωνικοπολιτικά περιεχόμενα.

Σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση *Κρίση του Σχολείου* αποτελεί τόσο η σχολική αποτυχία, όσο και η έντονη κρίση ταυτότητας που χαρακτηρίζει τη νέα γενιά, η αύξηση της σχολικής βίας, οι μαζικές καταστροφές που αφορούν και το Σχολείο, η αδυναμία εκσυγχρονισμού των διοικητικών δομών και εκπαιδευτικών, παιδαγωγικών και διδακτικών μεθοδολογιών του, οι ποικίλες πολιτιστικές και παιδαγωγικές κρίσεις που εκδηλώνονται στο χώρο του, η έλλειψη αποτελεσματικότητάς του, η αδυναμία του να εμψυχήσει Παιδεία, ακόμα και όταν κατορθώνει να δίνει Εκπαίδευση κ.ο.κ..

Πρόκειται, ουσιαστικά, για μια *πρωτίστως ιστορική και λιγότερο θεωρητική προσέγγιση του Σχολείου, ως θεσμού όπου συναντώνται σήμερα δυναμικές κοινωνικές αντιφάσεις και στερεοποιείται ο λόγος διάφορων κοινωνικών «ολοτήτων», σε μια αέναη και διαρκής εξέλιξη ασταθούς χαρακτήρα, σε συνθήκες συμμετοχικής δημοκρατίας*. Με απλά λόγια, η προσέγγιση αυτή συστήνει να αντιληφθούμε ότι η *Κρίση* (και όχι οι επιμέρους κρίσεις) του Σχολείου συνίσταται ουσιαστικά στην *αύξηση της συνθετότητάς του, του ρόλου του και του γεγονότος ότι το σύνολο των κοινωνίας σήμερα (κοινωνικές ομάδες, τάξεις και επιμέρους άτομα) αναπτύσσουν σύνθετες και αντιφατικές μεταξύ τους προσδοκίες σχετικά με το Σχολείο και τη χρησιμότητά του*<sup>4</sup>.

## **Η Κρίση του Σχολείου στην Ελλάδα και ο Σχολικός Σύμβουλος**

Η Κρίση του Σχολείου και οι αντιλήψεις περί αυτής δεν υπόκεινται, βέβαια, σε εθνικούς περιορισμούς. Αποκτούν σε κάθε εθνικό περιβάλλον ιδιαίτερη χροιά και τονικότητες, που εδράζονται στην ιστορία κάθε εθνικού Σχολείου και ανιχνεύονται στο κυρίαρχο εθνικό εκπαιδευτικό σχήμα, στις εκπαιδευτικές πολιτικές που το διαμόρφωσαν και στις ιδιαίτερες αντιλήψεις και προσδοκίες που επικρατούν σε μια χώρα σχετικά με το ρόλο και τη χρησιμότητα του Σχολείου.

Στην πατρίδα μας η ανάπτυξη του Σχολείου συνταυτίστηκε στις συνειδήσεις των υποκειμένων και των κοινωνικών ομάδων κυρίως με την αύξηση των ευκαιριών κοινωνικής κινητικότητας. Παράλληλα, συνοδεύτηκε από εκπαιδευτικές πολιτικές ανεμικών δαπανών για την Εκπαίδευση, που έχουν ως αποτέλεσμα την ανυπαρξία θεσμών στήριξης του Σχολείου, το συγκεντρωτισμό των δομών του, την έλλειψη σχετικής αυτονομίας και τη πολυδιάσπαση των σχολικών μονάδων του. Οι πολιτικές αυτές είχαν πρόθεση τον πλήρη πολιτικό και ιδεολογικό του έλεγχο. Οι συνθήκες αυτές σε συνδυασμό με τη μορφή της οικονομικής ανάπτυξης που κυριάρχησε (κυριαρχία τριτογενούς τομέα) επέβαλαν και συνεχίζουν να επιβάλλουν τον ακαδημαϊσμό σε επίπεδο εκπαιδευτικής μεθοδολογίας και την ανυπαρξία τεχνικής

---

<sup>4</sup> Εννοείται ότι ακόμα και η ματαιώση των προσδοκιών κοινωνικών ομάδων, που αντιλαμβάνονται ότι τα μέλη τους στο υπάρχον σχολικό σύστημα αδυνατούν να διαγράψουν επιτυχημένες «σχολικές διαδρομές», προϋποθέτει την *απαίτηση* για κάτι τέτοιο (π.χ. απαίτηση για ανάπτυξη θεσμών ανατροπής των εκπαιδευτικών ανισοτήτων).

εκπαίδευσης σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος. Τέλος, υπό το βάρος της κυρίαρχης κουλτούρας, που επέβαλε το πολιτικό μας σύστημα και η πολιτική ιστορία του τόπου, το Ελληνικό Σχολείο λειτούργησε παλαιότερα υπό τη σκιά του διοικητικού αυταρχισμού και σήμερα η λειτουργία του εξακολουθεί να χαρακτηρίζεται από αναποτελεσματικότητα και αποσπασματικότητα των μέτρων που αφορούν τη διοίκησή του<sup>5</sup>. Οι όροι και οι συνθήκες αυτές εντείνουν στο εθνικό περιβάλλον τον αντιφατικό χαρακτήρα που αποκτά η έννοια της Κρίσης του Σχολείου στις συνειδήσεις των μελών της ελληνικής κοινωνίας αλλά και των ίδιων των Ελλήνων Εκπαιδευτικών.

Με λίγα λόγια, στην Ελλάδα απαιτούμε από το Σχολείο τα πάντα, το κατηγορούμε ότι δεν κάνει τίποτα και του προσφέρουμε ελάχιστα, καταλήγοντας αβασάνιστα στο συμπέρασμα ότι προσφέρει δεν προσφέρει σχεδόν τίποτα, τόσο στην ελληνική κοινωνία όσο και στα παιδιά που φοιτούν σ' αυτό.

Είναι όμως γενικά αποδεκτό ότι η *διαρκής εκπαιδευτική μεταρρύθμιση*, στην οποία εισήλθε το σχολικό σύστημα μετά την αποκατάσταση της Δημοκρατίας στη χώρα μας (1974) και συνεχίζεται μέχρι τις μέρες μας, *άλλαξε σημαντικά το Ελληνικό Σχολείο και το οδηγεί σταδιακά σε σύγκλιση με τα Σχολεία των άλλων προηγμένων ευρωπαϊκών χωρών* (Νούτσος Μπ. 1988 - Γρόλλιος Γ. 2005), ανεξάρτητα από το βαθμό που ο στόχος αυτός γίνεται αποδεκτός από όλους.

Εξετάζοντας, τώρα το σύνολο των μέτρων της «διαρκούς» αυτής μεταρρύθμισης, διαπιστώνουμε ότι η αλλαγή του συστήματος Οργάνωσης-Διοίκησης και Εποπτείας του Ελληνικού Σχολείου, είναι αίτημα που προήλθε από τα «κάτω», εφόσον αποτέλεσε επί της ουσίας νομική μετεγγραφή κυρίαρχων αιτημάτων τόσο της ΔΟΕ (αντικατάσταση του Επιθεωρητή από το Σχολικό Σύμβουλο) όσο και της ΟΛΜΕ (Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης), που διαμορφώθηκαν μεταξύ της περιόδου 1974-80 και υλοποιήθηκαν από το 1983-1985 (Σαλτερής Ν., 1998).

Χαρακτηριστικό της μεταρρύθμισης αυτής αποτελεί η διάσπαση του συστήματος Διοίκησης της Γενικής Εκπαίδευσης (Επιθεωρητές – Επιθεωρήσεις), σε σύστημα Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης της Εκπαίδευσης και σε σύστημα Διοίκησής της. Αποτέλεσμα αυτής της μεταρρύθμισης υπήρξε η συγκρότηση δύο επιμέρους θεσμών: του Σχολικού Συμβουλου και του Διευθυντή Διεύθυνσης / Προϊστάμενου Γραφείου Εκπαίδευσης (1983). Πέρα από τους ιστορικούς, ιδεολογικούς και πολιτικούς όρους που οδήγησαν στη σχετική απόφαση και το ρόλο που διαδραμάτισε το συνδικαλιστικό κίνημα των εκπαιδευτικών στη λήψη της (Σαλτερής Ν., 1998), η μεταρρύθμιση αυτή αποτελεί επί της ουσίας *μια από τις απαντήσεις που δόθηκαν σε εθνικό περιβάλλον στη γενικευμένη διαπίστωση σχετικά με την αύξηση της συνθετότητας - και κατ' επέκταση με βάση την ανάλυση που προηγήθηκε - της Κρίσης του Σχολείου*. Η μεταρρύθμιση αυτή *ανεξάρτητα με το πώς αξιολογείται σήμερα, παρήγαγε με τη σειρά της έννομα αποτελέσματα και κουλτούρες, κατανέμοντας διοικητικές, παιδαγωγικές και επιστημονικές αρμοδιότητες, που παλαιότερα ασκούνταν ενιαία από ένα και το αυτό πρόσωπο: τον Επιθεωρητή*.

Ιστορικά, ως μεταρρυθμιστικό μέτρο συμπίπτει χρονικά με την πύκνωση των φαινομένων της *κρίσης* (ή κρίσεων κατ' άλλους) *του Σχολείου*, που εκδηλώνονται και στο εθνικό σχολικό περιβάλλον μας συνεχώς και με μεγάλη συχνότητα, κυρίως στο βασικό του κύτταρο, τις σχολικές μονάδες. Συνδέεται, μάλιστα, από τη μια με τη

---

<sup>5</sup> Για το περιεχόμενο που αποδίδεται εδώ στην έννοια της Διοίκησης: δες Ζέππου Μ., (2008) και για μια επιτομή της εξέλιξης και χαρακτηριστικά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος: δες Δημηράς Αλ.- Βασιλού Β. (2008). Για μια σύντομη και περιεκτική αναφορά των πολιτικών συνθηκών και της κουλτούρας που επικράτησε στην Ελλάδα από τη μεταπολίτευση μέχρι σήμερα: δες Βούλγαρης Γ. (2008).

γενίκευση του Σχολείου και την αύξηση των ετών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και κατ' επέκταση με την εκρηκτική εξάπλωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και από την άλλη με τη συνεπαγόμενη ραγδαία αύξηση του αριθμού των εκπαιδευτικών της, χωρίς η αύξηση αυτή να συμπαρασύρει και την αλλαγή του τρόπου εκπαίδευσής των καθηγητών.

Για να αντιμετωπιστούν, όμως τα φαινόμενα Κρίσης του Σχολείου απαιτούνται τα εξής: α) Υψηλού status επαγγελματική εκπαίδευση και οργανωμένη συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, β) *Στοιχειώδη αλλά ταχύτατη, άμεση, και ενιαία αντιμετώπιση των φαινομένων επί τόπου*, δηλαδή στις σχολικές μονάδες, και τέλος γ) Ευέλικτο και αποτελεσματικό σύστημα Διαχείρισης της Εκπαίδευσης (Επιστημονική–Παιδαγωγική Καθοδήγηση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης). Δηλαδή, απαιτούνται μέγιστη συγκέντρωση των διατιθέμενων ή πιθανών πόρων (ανθρώπινων, υλικών και πλαισίων), άριστη γνώση των απαιτούμενων διαδικασιών (διοικητικής, επιστημονικής και παιδαγωγικής φύσης) καθώς και των νομικών δυνατοτήτων (γενικής και ειδικής φύσης), που είτε διαθέτει η σχολική μονάδα αφ' εαυτής είτε η Διοίκηση της Εκπαίδευσης (Σχολικοί Σύμβουλοι και Διευθυντές Διευθύνσεις–Προϊστάμενοι Γραφείων) και οι υποστηρικτικοί της θεσμοί (ΚΕΔΔΥ Ιατροπαιδαγωγικές Υπηρεσίες, ΟΤΑ, Πολιτική Προστασία, Εισαγγελικές και Αστυνομικές Αρχές).

Υποστηρίζουμε, τόσο θεωρητικά όσο και με βάση την επαγγελματική μας εμπειρία<sup>6</sup>, ότι τα φαινόμενα της Κρίσης, στην παρούσα ιστορική φάση εξέλιξης του Ελληνικού Σχολείου, απογράφονται κυρίως εμπειρικά από τα στελέχη εκείνα της Διοίκησης, δηλαδή τους Σχολικούς Συμβούλους της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που εκ των πραγμάτων: Α) Βρίσκονται καθημερινά εγγύτερα (αρχή εγγύτητας) στις σχολικές μονάδες, όπου και οι επιμέρους κρίσεις εκδηλώνονται. Β) Διατηρούν την εποπτεία ικανού μέρους του σχολικού συστήματος, άρα και global αντίληψη της λειτουργίας του, αφού εποπτεύουν ικανό αριθμό σχολικών μονάδων. Γ) Έχουν γνώση της πραγματικότητας και της λειτουργίας της Διοίκησης της Εκπαίδευσης *ως όλον*, δηλαδή ως «διαχείριση» ανθρωπίνων πόρων με σκοπό την επίτευξη συγκεκριμένου έργου, που δεν είναι άλλο από την εκπαίδευση και διαπαιδαγώγηση των μαθητών. Δ) Έχουν γνώση των επιμέρους υποστηρικτικών θεσμών του σχολείου, της πραγματικότητάς του και του επιπέδου λειτουργίας τους (ΚΕΔΔΥ, Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα κ.ά.). Ε) Διαθέτουν επιστημονικό επίπεδο (μεταπτυχιακούς τίτλους σπουδών) που τους επιτρέπει να οργανώνουν και να ομαδοποιούν κοινωνικά και εκπαιδευτικά φαινόμενα, καθώς και να προτείνουν διαδικασίες για την αντιμετώπισή τους, εμπλέκοντας όλα τα διαθέσιμα μέσα, θεσμούς, πόρους, διαδικασίες και επιστημονικές γνώσεις για την όσο το δυνατό επιτυχή αντιμετώπισή τους. Στ) Διαθέτουν, εν μέρει, αρμοδιότητες για τη διατύπωση προτάσεων που θα βελτιώσουν την παρούσα κατάσταση του εκπαιδευτικού συστήματος<sup>7</sup>. Ζ) Είναι επιφορτισμένα με τον έλεγχο της πραγμάτωσης των σκοπών και στόχων της Εκπαίδευσης, της Παιδαγωγικής και Επιστημονικής στήριξης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών που

---

<sup>6</sup> Παρά το γεγονός ότι η επαγγελματική εμπειρία, δηλαδή με όρους διεθνούς βιβλιογραφίας η ιδιότητα του professional, σε σχέση με τους τίτλους σπουδών ή την ακαδημαϊκή (πανεπιστημιακή) θέση, δεν αποτελεί αξιολογούμενο και υπολογίσιμο μέγεθος σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, όπως το Ελληνικό, όπου η κυρίαρχη σε αυτό ιδεολογία υπερεκτιμά τους ακαδημαϊκούς τίτλους (πτυχία) και ιδιαίτερα τις αντίστοιχες με αυτούς κοινωνικές θέσεις (π.χ. οποιοσδήποτε πανεπιστημιακός θεωρείται εξ ορισμού υψηλότερου επιπέδου από έναν Σχολικό Σύμβουλο με ανάλογους ακαδημαϊκούς τίτλους).

<sup>7</sup> Εννοούμε ότι θεσμικά διαθέτουν τέτοια αρμοδιότητα (ετήσια έκθεση), αν και σπανίως στο παρόν σύστημα οι απόψεις τους λαμβάνονται στοιχειωδώς υπόψη.

εργάζονται σε αυτές και ως εκ τούτου, καλούνται πρώτοι να χειριστούν τις παντοειδείς καταστάσεις Κρίσης που εκδηλώνονται στο σχολικό περιβάλλον.

Ένα απλό παράδειγμα αρκεί για να γίνει κατανοητό τόσο η *διασταλτική εννοιολόγηση* της Κρίσης του Σχολείου, που επιχειρήθηκε προηγουμένως, όσο και ο εμπειρικός προσωρινά και πιθανώς *συστηματικός μελλοντικά* ρόλος του Σχολικού Συμβούλου στο χειρισμό Κρίσεων, που θα προταθεί στη συνέχεια:

Οι περισσότεροι Σχολικοί Σύμβουλοι της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης<sup>8</sup> καλούνται σε καθημερινή βάση να παρέχουν στήριξη σε σχολικές μονάδες, όπου μαθητές και μαθήτριες για ποικίλους λόγους αποτυγχάνουν να ανταποκριθούν σε ελάχιστες σχολικές απαιτήσεις (παιδαγωγικές και διδακτικές) και παράλληλα η αποτυχία τους αυτή είτε παρακωλύει την εκπαιδευτική διαδικασία και κινητοποιεί τους υπόλοιπους γονείς της συγκεκριμένης Τάξης είτε δημιουργεί προβλήματα στο σύνολο του σχολείου και διαταράσσει το κλίμα λειτουργίας, ενεργοποιώντας το Σύλλογο Γονέων & Κηδεμόνων και τους συχνά τους ΟΤΑ.

*Αυτή η κατάσταση, που θα ήταν ακατανόητη ως διαδικασία πριν τη δεκαετία του '60, όταν το σχολικό σύστημα ουσιαστικά και τυπικά απέβαλε οποιοδήποτε μαθητή δεν προσαρμοζόταν αυτόματα στις απαιτήσεις του, καλεί σήμερα το σύστημα – οργανισμό ή πεδίο (με βάση τις προηγούμενες προσεγγίσεις) να κινητοποιηθεί για την αντιμετώπισή της και το δάσκαλο- τη σχολική μονάδα – το Σχολικό Σύμβουλο – τους υποστηρικτικούς θεσμούς και το Διευθυντή Διεύθυνσης ή Γραφείου Εκπαίδευσης σε αναζήτηση «λύσεων»<sup>9</sup>, που στην πράξη ποτέ δεν θεωρούνται τελικές ή ολοκληρωμένες και πάντα απαιτούν την εξάντληση των υπαρχόντων μέσων, πόρων, και εκπαιδευτικών πλαισίων, αν όχι σταθερά την υπέρβασή τους και τη συγκρότηση νέων.*

Έτσι, στο νέο αυτό περιβάλλον και στον τόπο μας, λαμβάνοντας υπόψη όσα προηγουμένως σημειώθηκαν, ο Σχολικός Σύμβουλος, ως θεσμός στήριξης - καθοδήγησης εξαιρετικά εγγύς προς τη σχολική μονάδα, επιφορτίζεται με επιπλέον ιδιαίτερους ρόλους προκειμένου να ανταποκριθεί, όχι μόνο στο ήδη επιβαρημένο και ουσιαστικά «αδύνατο» να πραγματοποιηθεί νομικό πλαίσιο καθορισμού των «ειδικών καθηκόντων» του (ΦΕΚ 1340/02)<sup>10</sup> αλλά και στις άμεσες προσδοκίες της εκπαιδευτικής κοινότητας, που απαιτεί «λύσεις» και όχι θεωρητικές αναλύσεις και μη υλοποιήσιμες προτάσεις.

Εργαλείο για το δύσκολο αυτό έργο μπορεί να αποτελέσει η *συλλογική ανάπτυξη της επαγγελματικής πρακτικής των Σχολικών Συμβούλων σε συγκεκριμένη κατεύθυνση*. Αυτό είναι δυνατό να συμβεί με διαδικασίες που θα προέλθουν αποκλειστικά εκ των έσω του σώματος των Σχολικών Συμβούλων, επειδή τα ποικίλα φαινόμενα Κρίσης έχουν, βέβαια, ανάγκη θεωρητικής κατανόησης και επιστημονικής

---

<sup>8</sup> Η ανάλυση και η πρόταση που ακολουθεί επικεντρώνεται στη λειτουργία του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση για μια σειρά λόγους. Κυριότερος απ' αυτού είναι το γεγονός ότι στην πρώτη βαθμίδα εκπαίδευσης ο Σχολικός Σύμβουλος έχει τη *συνολική ευθύνη* ενός συγκεκριμένου και γεωγραφικά συγκεντρωμένου αριθμού σχολείων, κάτι που δεν ισχύει στη Δευτεροβάθμια, παρά μόνο *τυπικά*.

<sup>9</sup> Η σειρά παράθεσης αφορά την εγγύτητα στο πρόβλημα και όχι την εκπαιδευτική ιεραρχία.

<sup>10</sup> Αν ο Freud, ως γνωστόν, χαρακτήριζε το επάγγελμα του εκπαιδευτικού «αδύνατο», πόσο μάλλον είναι «αδύνατη» η ολοκλήρωση με απόλυτη επιτυχία της λειτουργίας στήριξης αυτού του επαγγέλματος και ταυτόχρονα η διευκόλυνση των όρων πραγμάτωσής του, από ένα θεσμό που βρίσκεται σταθερά στα αζήτητα της Ελληνικής Πολιτείας, ήδη αμέσως μετά τη συγκρότησή του και για περισσότερα από 25 συνεχή έτη (δες ιστοσελίδα Πανελλήνιας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων: [www.pess.gr](http://www.pess.gr)).



ανάλυσης, αλλά η αντιμετώπισή τους απαιτεί υψηλού επιπέδου και καλά οργανωμένη επαγγελματική πρακτική και όχι μόνο επιστημονική γνώση<sup>11</sup>.

Η συνειδητή ανάπτυξη της συλλογικής πρακτικής αρχίζει, στη συγκεκριμένη περίπτωση, με την απογραφή και οργάνωση-κατηγοριοποίηση των επιμέρους φαινομένων Κρίσης που εκδηλώνονται στο σχολικό περιβάλλον. Στη συνέχεια, και έχοντας πάντα υπόψη ότι η όλη διαδικασία είναι σταθερά ανοιχτή, προχωρά με την παραγωγή Πρωτοκόλλων Διαχείρισης της Κρίσης.

Έτσι, μπορούμε, εντελώς σχηματικά, να υποστηρίξουμε ότι οι Σχολικοί Σύμβουλοι οφείλουν:

- Να απογράψουν συστηματικά και να ομαδοποιήσουν καταστάσεις Κρίσης, που εκδηλώνονται στο σχολικό περιβάλλον, χωρίς θεωρητικές αγκυλώσεις και με βάση την προτεινόμενη εννοιολόγηση της Κρίσης του Σχολείου.
- Να σχεδιάσουν στη συνέχεια συγκεκριμένα Πρωτόκολλα Διαχείρισης κάθε μιας απ' αυτές, ως μεθοδολογία που περιλαμβάνει συγκεκριμένο σχέδιο, οργάνωση, καθοδήγηση, και έλεγχο την περίοδο ακριβώς πριν, κατά τη διάρκεια και μετά από μία Κρίση.
- Τα Πρωτόκολλα αυτά θα αποβλέπουν στο να ελαχιστοποιηθούν οι παντοειδείς απώλειες και να βελτιστοποιηθούν τα αποτελέσματα, υπέρ του δημόσιου σχολείου, της φήμης του και, όχι απλά της «επιβιώσής» του.
- Θα ενεργοποιούν, για το λόγο αυτό, το σύνολο της σχολικής κοινότητας (Διοίκηση, Σχολική μονάδα, Υποστηρικτική θεσμοί, ΟΤΑ) αυξάνοντας τη μεταξύ τους συνεργασία και προβλέποντας συγκεκριμένες αρμοδιότητες για το κάθε μέλος των Επιτροπών Διαχείρισης Κρίσεων που θα συστήσουν.
- Σε επίπεδο επιμόρφωσης, να προχωρούν στην επιμόρφωση επιλεγμένων μελών κάθε συγκεκριμένης σχολικής κοινότητας σ' όλα τα επίπεδα οργάνωσής της, έχοντας ως βασικό κριτήριο την επιθυμία αυτών για εμπλοκή στις σχετικές διαδικασίες (οργάνωση σε επίπεδο σχολική μονάδα, Γραφείο Εκπαίδευσης, Διεύθυνση Εκπαίδευσης, Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης).
- Τέλος, τα επιμέρους Πρωτόκολλα Διαχείρισης Κρίσεων θα σχεδιαστούν από τους Σχολικούς Συμβούλους, επί τόπου (Διεύθυνση-Περιφέρεια). Αυτοί και θα τεθούν Υπεύθυνοι Διαχείρισής τους, αφού αποτελούν τους καθ' ύλη αρμόδιους γι αυτά τα ζητήματα.

Η εργασία που εδώ περιγράφηκε μπορεί να ξεκινήσει άμεσα. Είναι όμως σίγουρο ότι η εξέλιξή της θα προκαλέσει ουσιαστικούς προβληματισμούς και θα απαιτήσει νέα μεταρρυθμιστικά μέτρα, που θα αλλάξουν συνολικά τόσο τη μορφή και το περιεχόμενο του Σχολείου, όσο και το σύστημα Διοίκησής του, που σήμερα έχει ολοκληρώσει τον παρόντα κύκλο του.

Το τεράστιο αυτό έργο θεωρούμε ότι όχι μόνο αναβαθμίζει τη λειτουργία και την αποτελεσματικότητα του Σχολείου, αλλά ότι επιπλέον αυξάνει την επαγγελματική συνοχή και εμπλουτίζει τις επαγγελματικές πρακτικές του στελεχικού δυναμικού της Εκπαίδευσης.

---

<sup>11</sup> Για τη διάκριση του έργου των επαγγελματιών (professionals) από αυτό των επιστημόνων (scientists) δεξ έργο των Argyris C. Schön D., Theory in practice: Increasing Professional Effectiveness, Jossey-Bass 1974, N. York. Για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ως επαγγελματίες γενικότερα: Σαλτερής Ν., Διαρκής Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών: αναζητώντας τον αναστοχαστικό επαγγελματία, Ταξιδευτής 2006.

## Βιβλιογραφία

**Argyris C. Schön D.**, Theory in practice: Increasing Professional Effectiveness, Jossey-Bass 1974, N. York

**Βούλγαρης Γ.**, Από τη Μεταπολίτευση στην Παγκοσμιοποίηση, *Πόλις* 2008

**Brock, St.**, Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο, *Τυποθήτω*, 2005

**Γρόλλιος Γ.**, Ιδεολογία, Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πολιτική. Λόγος και Πράξη των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων για την Εκπαίδευση, *Gutenberg* 2005

**Charlot B.**, Το σχολείο αλλάζει, *Παρατηρητής* 1992

**Δημητράκος Δ.**, Μέγα Λεξικόν όλης της Ελληνικής γλώσσας, *Δομή* 1964

**Δημαράς Αλ., Βασιλού- Παπαγεωργίου Β.**, Από το κονδύλι στον υπολογιστή. 1830-200 Εκατόν εβδομήντα χρόνια ελληνική εκπαίδευση με λόγια και εικόνες, *Μεταίχμιο* 2008

**Godet M.**, Virage ou mirage technologique?, *Cahiers français*, no 223, 141

**Νούτσος Μπ.**, Η αστική μεταρρύθμιση έγινε, *Εκπαιδευτική Κοινότητα* τ. 3, Μάιος-Ιούνιος 1989, 18-19

**Πανελλήνιας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων**, [www.pess.gr](http://www.pess.gr)

**Σαλτερής Ν.**, Εκπαιδευτικές Ομοσπονδίες και Εκπαιδευτική Ιδεολογία, Ελλάδα 1974-89, διδακτορική διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο, 1998, στο <http://dipe-reiraia.att.sch.gr/grss4reir>

**Σαλτερής Ν.**, Διαρκής Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών: αναζητώντας τον αναστοχαστικό επαγγελματία, *Ταξιδευτής* 2006

**Slaikou K.**, Crisis intervention: a handbook for practice and research, Needham Heights, MA: Allyn and Bacon, 1990, 15

**Ζέππου Μ.**, «Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Σκιαγραφώντας την αποτελεσματικότητα ενός πολυσύνθετου εγχειρήματος», φάκελος σημειώσεων στο Σεμινάριο του Π.Ι. «Επιμόρφωση Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης», Αθήνα 7-11/04/08

**ΦΕΚ 1340/16-10-2002** «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων».