

Η οργάνωση - διοίκηση της εκπαίδευσης ως επιστημονικό αντικείμενο: Ερωτηματικά σχόλια

Ελένη Γιαννακοπούλου

Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης γενικότερα και του σχολείου ειδικότερα:

– ασκείται ως πρακτική από ένα πλήθος εκπαιδευτικών στελεχών στα διάφορα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος από το υπουργείο Παιδείας μέχρι τη σχολική μονάδα,

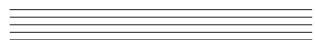
– διδάσκεται ως γνωστικό αντικείμενο ή ακαδημαϊκό μάθημα σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο σε όλα τα πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα, σε προγράμματα επιμόρφωσης, σεμινάρια στελεχών εκπαίδευση κλπ. και

– αποτελεί ως επιστημονικό αντικείμενο ένα πεδίο με συγκροτημένο θεωρητικό πλαίσιο, αυτόνομο ή παράγωγο, ή συνιστά μια ιδιαίτερη περιοχική ερευνητικής παραγωγής (ερευνητική δραστηριότητα, δημοσιεύσεις συνέδρια).

Στο παρόν κείμενο διατυπώνονται σχόλια και ερωτηματικά, τα οποία προκύπτουν από έναν προβληματισμό για τις σχέσεις αυτών των τριών πεδίων, τα οποία ενδιαφέρουν από την οπτική της συγκρότησης και ανάπτυξης επιστημονικών ή και γνωστικών αντικειμένων για την εκπαίδευση και τις λειτουργίες της.

Η ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η διοίκηση της εκπαίδευσης ως πρακτική αναπτύσσεται παράλληλα με την οργάνωση των εκπαιδευτικών συστημάτων στο τέλος του 19ου αιώνα και η ιστορία της είναι συνυφασμένη με την ιστορία των εκπαιδευτικών συστημάτων



(θεσμικό πλαίσιο, καθήκοντα και αρμοδιότητες, νομικές ρυθμίσεις κλπ.). Ως γνωστικό αντικείμενο ή ακαδημαϊκό μάθημα η οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης εμφανίζεται, σύμφωνα με τους ιστορικούς της, στις αρχές του 20ού αιώνα με στόχο αρχικά την προετοιμασία των στελεχών της εκπαίδευσης και αργότερα και την παραγωγή επιστημόνων στο αντικείμενο αυτό (Bush 1999, Campbell et al. 1987, Culbertson 1988, Donmoyer 1999, Willower & Forsyth 1999).

Αρχικά το περιεχόμενό της, ως επιστημονικού αντικειμένου, επιχειρεί να θεωρητικοποιήσει την πρακτική και να βελτιώσει την οργανωτική λειτουργία και διοίκηση της εκπαίδευσης. Είχε, επομένως, χαρακτήρα περιορισμένο και περιπτώσιακό, οπότε πολύ σύντομα άρχισε να διατυπώνεται η αναγκαιότητα συστηματικής θεωρητικής γνώσης. Αυτή ακριβώς η αναγκαιότητα επιχειρήθηκε να απαντηθεί με την ανάπτυξη ερευνητικών δραστηριοτήτων, επηρεασμένων από τη φιλοσοφία του πραγματισμού, όπως είχε διατυπωθεί από τον Dewey (Riehl et al. 2000: 392). Αποτέλεσμα αυτής της εξέλιξης υπήρξε η σταδιακή απομάκρυνσή της από το πεδίο της πρακτικής και η απόπειρα συγκρότησής της ως επιστημονικού κλάδου βασισμένου σε έναν συνδυασμό στοιχείων λογικού θετικισμού και εμπειρισμού. Σε αυτή τη βάση αναπτύχθηκαν θεωρητικές προσεγγίσεις και διαπιστώσεις υποκείμενες σε εμπειρικό έλεγχο, οι οποίες επιδίωξαν να εξηγήσουν και να προβλέψουν οργανωτικά και διοικητικά φαινόμενα της εκπαίδευσης και του σχολείου (Culbertson 1988). Με μόνιμο στόχο τη βελτίωση των διοικητικών και οργανωτικών πρακτικών στο σχολείο και στα διάφορα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος.

Αυτή η ανάπτυξη, κατά τη δεκαετία του 1950 στις ΗΠΑ και κατά την επόμενη δεκαετία στη Βρετανία, μετέφερε λογικές της οργάνωσης και διοίκησης των βιομηχανικών μονάδων στο σχολείο. Στα βρετανικά πανεπιστήμια αναπτύχθηκε τότε πλήθος προγραμμάτων στην ίδια λογική και στην Ελλάδα την ίδια περίοδο εισάγεται από Αμερικανούς εμπειρογνώμονες, οι οποίοι οργανώνουν τη ΣΕΛΕΤΕ με τη χρηματοδότηση της Διεθνούς Τράπεζας.

Η εξέλιξη αυτή, δηλαδή η υιοθέτηση και η μεταφορά στο σχολείο αρχών βιομηχανικής οργάνωσης, δημιούργησε εξαρχής αντιπαραθέσεις και συνοδεύτηκε ιδρυτικά από αμφισβήτηση, ιδιαίτερα στην Ευρώπη, από εκείνες τις οπτικές οι οποίες θεωρούν ότι η οργάνωση και λειτουργία του σχολείου έχει ουσιώδεις διαφορές από την οργάνωση των παραγωγικών μονάδων (Bush 1999, Fitz 1999). Να σημειωθεί, βέβαια, ότι πολλές από τις αμφισβητήσεις που

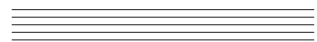


διατυπώθηκαν εκείνη την περίοδο δεν είχαν επιστημονικά κριτήρια, αλλά έναν συντηρητικό χαρακτήρα υπερασπιζόμενες ιδεαλιστικές θεωρήσεις του σχολείου, προβάλλοντας εκπαιδευτικές αξίες, αρχές κλπ.

Η αντιπαράθεση ανάμεσα στην εφαρμοσιμότητα αρχών οργάνωσης και διοίκησης στο σχολείο και στην αναγκαιότητα η οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης να αναπτυχθεί ως θεωρητικά αυτόνομος τομέας, που θα λαμβάνει υπόψη του τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος, υποχώρησε στη δεκαετία του 1980. Κατά τη δεκαετία του 1990 και μέχρι σήμερα, η αντιπαράθεση αυτή αναβιώνει υπό το βάρος κριτικών ότι η οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης, τόσο ως επιστημονικό αντικείμενο όσο και ως ακαδημαϊκό μάθημα, έχει προσλάβει ένα τεχνικό-διαχειριστικό (managerial) χαρακτήρα, αγνοώντας εκπαιδευτικούς σκοπούς και παραβλέποντας τις παιδαγωγικές λειτουργίες του σχολείου (Bell & Bush 2002).

Σε κάθε περίπτωση, το ερώτημα εάν η οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης αποτελεί ένα αυτόνομο επιστημονικό, άρα διδακτικό, αντικείμενο ή μπορεί απλώς να θεωρηθεί μια εφαρμογή στην εκπαίδευση των αρχών οργάνωσης και διοίκησης των επιχειρήσεων, δηλαδή μια εφαρμογή του μάνατζμεντ στο σχολείο, διατρέχει κάθε εκδοχή της και καθορίζει τα χαρακτηριστικά της εξέλιξής της. Η άποψη ότι η οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης είναι ουσιαστικά διαφορετική από τις άλλες μορφές οργάνωσης και κυρίως της οργάνωσης των βιομηχανικών μονάδων, η οποία απαιτεί και την παραγωγή των δικών της οργανωτικών και διοικητικών στελεχών, τεκμηριώνεται πρωτίστως στη δυσκολία να οριστεί και να μετρηθεί η επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων, να θεωρηθούν οι μαθητές και η μάθηση «προϊόντα» του σχολείου και να αγνοηθεί ο ιδιόμορφος ρόλος των δασκάλων ως επαγγελματιών (Bush 1999: 240-241). Η άλλη άποψη υποστηρίζει ότι υπάρχουν γενικές αρχές οργάνωσης και διοίκησης των ανθρώπινων δραστηριοτήτων, οι οποίες είναι εφαρμόσιμες σε κάθε μορφή και τύπο οργάνωσης, βασισμένες σε κοινές λειτουργίες όπως ο σχεδιασμός, η οικονομική διαχείριση, η διοίκηση του προσωπικού, η σχέση με το κοινό ή τους πελάτες, την ευρύτερη κοινότητα και άλλα συναφή.

Στην αντιπαράθεση αυτή –κατ' αρχήν θεωρητική– εμφανίζεται μια ιδιοτυπία. Οι θέσεις για τη γενική εφαρμοσιμότητα των αρχών και των καλών πρακτικών του μάνατζμεντ στην εκπαίδευση παύουν να υποστηρίζονται σε θεωρητικό επίπεδο και με την ένταση του παρελθόντος από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 και εξής, παρά το γεγονός ότι από την ίδια χρονική περίοδο τα



σχολεία και τα πανεπιστήμια σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες λειτουργούν όλο και περισσότερο με τη λογική των επιχειρήσεων. Αντίστοιχα, οι υποστηρικτές της αυτονομίας του επιστημονικού αντικειμένου της οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης εισάγουν, αναπτύσσουν και εφαρμόζουν στις θεωρητικές επεξεργασίες τους πρότυπα της επιχείρησης, βιομηχανικής ή εμπορικής, όπως για παράδειγμα η Διαχείριση Ολικής Ποιότητας, η Διαχείριση Ανθρώπινων Πόρων, Μάρκετινγκ κλπ.

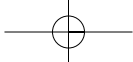
Ανεξάρτητα από την οπτική που υιοθετείται, η οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης από μια φουκωική προσέγγιση περιλαμβάνει τεχνολογίες πειθάρχησης και τεχνικές επιτήρησης του εκπαιδευτικού προσωπικού, αρχές και αξίες αυτορρύθμισης της επάρκειας και της αποτελεσματικότητας, όπως και στρατηγικές μέτρησης και αποτίμησης των δραστηριοτήτων των ατόμων και των εκπαιδευτικών μονάδων (Anderson & Grinberg 1998).

Σε πολιτικό, βέβαια, επίπεδο τα τελευταία χρόνια, υπό την επικυριαρχία του νεοφιλελευθερισμού, η προβολή προτύπων και υποτιθέμενων καλών πρακτικών της αγοράς ενισχύει ουσιαστικά την άποψη ότι η οργάνωση και διοίκηση έχει ενιαία χαρακτηριστικά, είτε πρόκειται για σχολεία είτε πρόκειται για επιχειρήσεις. Όλη η συζήτηση για την αποτελεσματικότητα του σχολείου, τον ανταγωνισμό των εκπαιδευτικών μονάδων, την ποιότητα της εκπαίδευσης και τα συναφή υποδηλώνουν αυτήν ακριβώς την πολιτική θέση, παρά τις αντιφάσεις που τη χαρακτηρίζουν.

Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ

Στην ελληνική περίπτωση, η οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης, τόσο ως επιστημονικό όσο και ως διδακτικό αντικείμενο, διατηρεί εξαρχής μια εισαγόμενη θεματολογία. Όπως επίσης και έναν αντίστοιχα εισαγόμενο προβληματισμό, η προσαρμογή του οποίου στα ελληνικά δεδομένα είναι ανύπαρκτη ή ταυτίζεται με πολιτικές αναλύσεις ρυθμίσεων της οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου ή εκφυλίζεται σε νομικισμό με την ερμηνεία σχετικών νόμων και εγκυκλίων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα της πρώτης περίπτωσης αποτελεί η εισαγωγή στην ελληνική βιβλιογραφία της έννοιας της ηγεσίας (leadership), η οποία, αναπτυγμένη στη βρετανική πραγματικότητα των πρόσφατων εκπαιδευτικών αναδιαρθρώσεων, εισάγεται στην ελληνική προβληματική παραβλέ-



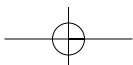
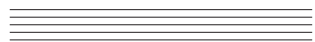


ποντας ότι είναι απολύτως ασύμβατη με το διοικητικό πλαίσιο της ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Σύμφωνα με το πλαίσιο αυτό, ο διευθυντής των ελληνικών σχολείων έχει ελάχιστα περιθώρια πολιτικών, οργανωτικών και διοικητικών πρωτοβουλιών, ενώ η έννοια της ηγεσίας (leadership) προϋποθέτει την αυτονομία της δράσης του διευθυντή, από την οποία απορρέει η δυνατότητά του να επιδρά στη διαμόρφωση των σχέσεων και των δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου για την επίτευξη προκαθορισμένων στόχων. Συστατικό στοιχείο αυτής της αυτονομίας αποτελεί η ανάληψη ευθυνών και η ανάπτυξη πρωτοβουλιών (Cuban 1988, Yuki 2002). Χαρακτηριστικό παράδειγμα της δεύτερης περίπτωσης αποτελεί το γεγονός, ότι η πλειονότητα των σχετικών μαθημάτων που διδάσκονται στα πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα είναι μαθήματα με τίτλους «Οργάνωση-Διοίκηση της Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτική Πολιτική» και αντίστοιχα περιεχόμενα.

Οι κάθε είδους δημοσιεύσεις που αφορούν ζητήματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης από το 1992 μέχρι και το 2005, όπως προκύπτει από τα στοιχεία του *Βιβλιογραφικού Δελτίου* του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, είναι μόλις 150. Από μια σύντομη επισκόπηση αυτής της ιδιαίτερα φτωχής ελληνικής βιβλιογραφίας, διαπιστώνουμε ότι το περιεχόμενο των δημοσιευμάτων έχει κυρίως περιγραφικό και ιστορικό χαρακτήρα ή περιορίζεται σε οδηγίες και συνταγές καλής διοίκησης του σχολείου ή των δραστηριοτήτων του.

Μια ερμηνεία της κατάστασης, που χαρακτηρίζει την ελληνική περίπτωση, μπορεί να αναζητηθεί στο γεγονός ότι πολλές όψεις της οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου αντιμετωπίζονται αποκλειστικά σε πρακτικό επίπεδο με διοικητικές πράξεις και πολιτικές αποφάσεις, οι οποίες δεν έχουν καμιά θεωρητική τεκμηρίωση. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο σχολικός κανονισμός ή στην επίσημη διατύπωσή του οι «Βασικές αρχές κανονισμού λειτουργίας των σχολείων», ο οποίος ρυθμίζει ζητήματα καθημερινότητας, διοικητικής και εκπαιδευτικής, ερήμην ρητών θεωρητικών επιλογών.

Ένα δεύτερο παράδειγμα αποτελεί η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων, πρόσφατα δε και των πανεπιστημίων. Όλα τα νομοθετικά σχέδια αναπτύσσονται ερήμην θεωρητικών επιλογών, συνεκτικών και σαφώς διατυπωμένων, με αποτέλεσμα οι σχετικές συζητήσεις και αντιπαράθεσεις να διεξάγονται με αντικείμενο τεχνικά ζητήματα και άρα δευτερεύοντα ή να ανάγονται σε γενικές πολιτικές επιλογές με αντίστοιχο περιεχόμενο.



Αυτή η έλλειψη θεωρητικής υποστήριξης σχεδόν όλων των βασικών ρυθμίσεων οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου επιτρέπει και διευκολύνει την επιβολή των εκάστοτε κυβερνητικών πολιτικών στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης και ουσιαστικά εμποδίζει κάθε συζήτηση πέρα από τα όρια της εφαρμογής των κυβερνητικών αποφάσεων. Παράλληλα, η έλλειψη πρωτότυπων θεωρητικών επεξεργασιών συνοδεύεται από μια ουσιαστική απουσία ερευνών που ελέγχουν αντίστοιχες θεωρητικές επιλογές, οι οποίες, όπως προαναφέρθηκε, είναι πάντα εισαγόμενες.

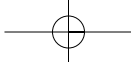
Στην Ελλάδα, επομένως, παρά το πλήθος των ανθρώπων που ασκούν διοικητικά καθήκοντα, από τη σχολική μονάδα μέχρι τις ανώτερες βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος, ανεκπαιδευτων για τις συγκεκριμένες δραστηριότητες, δεν έχει αναπτυχθεί θεωρητικός προβληματισμός αντίστοιχος με τις ιδιαιτερότητες και την ιστορία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και μια ανάλογη ερευνητική δραστηριότητα. Αντίστοιχα, στο επίπεδο της πρακτικής φαίνεται να επικρατεί η άποψη ότι η εκπαιδευτική λειτουργία του σχολείου εμπεριέχει την αυτοοργάνωσή της, άρα, δεν χρειάζονται ειδικές γνώσεις και δεξιότητες για τη διεύθυνσή της.

Συμπερασματικά, η οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης στην Ελλάδα βρίσκεται σήμερα στο στάδιο της υπανάπτυξης ως επιστημονικό αντικείμενο και σε προορθολογικό (και με τους όρους του Weber προγραμματιστικό) στάδιο ως πρακτική, η οποία αναπτύσσεται από ένα πλήθος ανθρώπων στο σχολείο και στα διάφορα επίπεδα διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΙΚΑ ΣΧΟΛΙΑ

Το φαινόμενο της απουσίας εμπειρικών διερευνήσεων των θεωρητικών υποθέσεων και αναλύσεων όψεων και διαστάσεων της οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου χαρακτηρίζει εκτός της Ελλάδος και άλλες χώρες, με άλλους βέβαια όρους, σε άλλη έκταση και με άλλα χαρακτηριστικά. Στη Μ. Βρετανία, για παράδειγμα, μετά από τις ριζικές αλλαγές στην οργάνωση και στη διοίκηση των σχολείων, διατυπώνεται όλο και συχνότερα η ανησυχία για την έλλειψη θεωρητικής βάσης της διοικητικής πρακτικής. Παρ' όλ' αυτά, παρατηρείται εκεί μια έξαρση προγραμμάτων εκπαίδευσης διοικητικών στελεχών σε προ-





πτυχιακό, μεταπτυχιακό και επιμορφωτικό επίπεδο με ιδιαίτερα μαζική συμμετοχή (Bush 1999: 247-248).

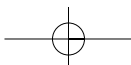
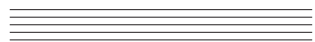
Σε αυτό το διεθνές και εγχώριο πλαίσιο, εγείρεται μια σειρά ερωτημάτων για τη συγκρότηση και την ανάπτυξη της οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης ως επιστημονικού αντικειμένου επί του οποίου οργανώνεται το περιεχόμενο ενός γνωστικού αντικειμένου. Το γνωστικό αντικείμενο με τη σειρά του στηρίζει, τουλάχιστον θεωρητικά, μια πρακτική η οποία ασκείται από ένα πλήθος ανθρώπων. Μερικά από τα ερωτήματα αυτά διατυπώνονται συνοπτικά στη συνέχεια και έχουν, κατά τη γνώμη μου, πρωτεύοντα και πολιτικό χαρακτήρα:

Ερώτημα πρώτο: Πώς συνδυάζεται θεωρητικά και ταυτόχρονα οριοθετείται η διάσταση της πολιτικής διαχείρισης, δηλαδή της διοίκησης του σχολείου ως πεδίου εφαρμογής της κρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής με τη διάσταση της διοικητικής τεχνολογίας, δηλαδή της εφαρμογής αρχών μάνατζμεντ με κριτήρια λειτουργικότητας, απόδοσης κλπ., του σχολείου, των λειτουργιών του και του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Ερώτημα δεύτερο, άμεσα συναρτημένο με το προηγούμενο: Πώς συνδυάζεται θεωρητικά και ταυτόχρονα οριοθετείται η διάσταση ανάμεσα στη θεώρηση του σχολείου ως ιδεολογικοπολιτικού μηχανισμού και κρατικού υποκαταστήματος και στη θεώρηση του σχολείου ως επιχειρηματικής μονάδας με αντίστοιχη οργάνωση, λειτουργία και διοίκηση. Η πρώτη συναρτάται άμεσα με τον δημόσιο χαρακτήρα της εκπαίδευσης, ενώ η δεύτερη με την ιδιωτικοποίησή της. Κάθε, όμως, επιλογή προβάλλει διαφορετικά κριτήρια επιστημονικής και ακαδημαϊκής συγκρότησης του αντικειμένου και της πρακτικής της οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου.

Ερώτημα τρίτο, στο επίπεδο της πρακτικής: Πώς συνδυάζεται και ταυτόχρονα οριοθετείται η διάσταση ανάμεσα στη διοικητική λειτουργία του σχολείου και στην παιδαγωγική κυριαρχία των δραστηριοτήτων του. Η πρώτη διάσταση παραπέμπει σε οργανωτικές και εργασιακές σχέσεις, ενώ η δεύτερη σε σχέσεις παιδαγωγικής κοινότητας μεταξύ της διοίκησης του σχολείου και του εκπαιδευτικού προσωπικού.

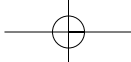
Ερώτημα τέταρτο και εντέλει βασικό: Ποια είναι ή μπορεί να είναι ή διεκδικούμε να είναι η οργανωτική αρχή του σχολείου, από μία συγκεκριμένη πάντοτε πολιτική οπτική. Ερώτημα άμεσα συναφασμένο με τον κοινωνικό ρόλο του σχολείου.



Αντί απάντησης, αλλά εν είδει απάντησης στα προηγούμενα ερωτήματα, ένα τελευταίο σχόλιο. Η οργάνωση και η διοίκηση της εκπαίδευσης ως πρακτική και επιστημονική δραστηριότητα ασκείται χωρίς αμφιβολία σε ένα πολιτικό πλαίσιο και αντανακλά την ιδεολογική βάση του πολιτικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο αναπτύσσεται. Από την οπτική αυτή, μοιράζεται κοινά ερωτηματικά με την εκπαιδευτική πολιτική, αλλά και την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, οι πολιτικές επιλογές και οι κοινωνικές συνέπειες της αξιοκρατίας ή της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση, πολιτικών προσταγμάτων τα οποία αντανακλώνται άμεσα στην οργάνωση και διοίκηση του σχολείου, με συστήματα εξετάσεων το πρώτο ή αντισταθμιστικά προγράμματα το δεύτερο, μελετώνται από την πολιτική ή την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Παράλληλα, όμως, τα ζητήματα αυτά όπως και άλλα συναφή αποτελούν αντικείμενο της οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης, διακριτό μεν αλλά συναρτημένο με τις προηγούμενες μελέτες. Η οριοθέτηση της οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης σε θεωρητικό επίπεδο αποτελεί, επομένως, αναγκαία προϋπόθεση για την επιστημονική της ανάπτυξη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Anderson, G. & Grinberg, J. (1998), "Educational administration as disciplinary practice: Appropriating Foucault's view of power, discourse and method", *Educational Administration Quarterly*, 34 (3), σ. 329-353.
- Bell, L. & Bush, T. (2002), "The policy context", T. Bush & L. Bell (eds), *The principles and Practice of Educational Management*, SAGE, London, σ. 3-14.
- Bush, T. (1999), "Crisis or Crossroads? The Discipline of Educational Management in the Late 1990s", *Educational Management Administration Leadership*, 27, σ. 239-252.
- Campbell, R.F., Fleming, T., Newell, L.J., Bennion, J.W. (1987), *A history of thought and practice in educational administration*, Teachers College Press, New York.
- Culbertson, J.A. (1988), "A century's quest for a knowledge base", N.J. Boyan (ed.), *Hand-book of research on educational administration*, Longman, New York, σ. 3-26.
- Cuban, L. (1988), *The Managerial Imperative and the Practice of Leadership in Schools*, State University of New York Press, Albany, New York.
- Donmoyer, R. (1999), "The continuing quest for a knowledge base: 1976-1998", J. Murphy & K.S. Louis (eds.), *Handbook of research on educational administration*, Jossey-Bass, San Francisco, σ. 23-44 (2nd ed.).



- Riehl C., Larson C.L., Short P. M. and Reitzug U. (2000), "Reconceptualizing Research and Scholarship in Educational Administration: Learning to Know, Knowing to Do, Doing to Learn", *Educational Administration Quarterly*, 36 (3), σ. 391-427.
- Yukl, G.A. (2002), *Leadership in Organizations*, Prentice-Hall, Upper Saddle River, NJ (5th ed.).
- Willower, D.J., Forsyth, P.B. (1999), "A brief history of scholarship on educational administration", J. Murphy, K.S. Louis (eds.), *Handbook of research on educational administration*, Jossey-Bass, San Francisco, σ. 1-23 (2nd ed).

