



# ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

Συνεργασία σχολείου και Τοπικής Αυτοδιοίκησης. Στάσεις  
και απόψεις Διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης  
βάσει του στυλ ηγεσίας που υιοθετούν.

Διπλωματική εργασία

Τσόλκας Σπύρος    ΑΕΜ : 3032201801525

Τριμελής εξεταστική επιτροπή:

Δέσποινα Καρακατσάνη, Καθηγήτρια, επιβλέπουσα

Γεώργιος Μπαγάκης, Καθηγητής, μέλος

Κωνσταντίνος Δημόπουλος Καθηγητής, μέλος

Κόρινθος, Ιανουάριος 2020

Copyright© 2020 Τσόλκας Σπυρίδων

Με την επιφύλαξη παντός δικαιώματος.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας έκδοσης, εξολοκλήρου ή τμήματος αυτής για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση των μελετών για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τους συγγραφείς. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα των κειμένων εκφράζουν τους συγγραφείς και μόνο.

**Ευχαριστίες**

---

Οφείλω να εκφράσω τις ευχαριστίες μου, στην επιβλέπουσα καθηγήτρια της διπλωματικής μου εργασίας, **κα Καρακατσάνη Δέσποινα**, η οποία με ενθάρρυνε. με στήριξε και με παρότρυνε να εμβαθύνω στο θέμα που είχα επιλέξει, καθώς σχετιζόταν άμεσα με τα επαγγελματικά μου ενδιαφέροντα. Οι υποδείξεις της και οι διορθώσεις της ήταν σημαντικές και βασίζονταν στο άρτιο επιστημονικό της υπόβαθρο.

Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω την οικογένειά μου, που ήταν δίπλα μου σε όλη την διάρκεια παρακολούθησης του μεταπτυχιακού προγράμματος και με στήριζαν ηθικά να συνεχίσω. Για αυτό το λόγο, αφιερώνω την διπλωματική μου εργασία στην γυναίκα μου και την κόρη μου, συναδέλφισσες εκπαιδευτικοί και οι δύο στην Α/θμια εκπαίδευση.

# ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη	6
Abstract	7
<b>Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή</b>	8
1.1 Ερευνητικό Πρόβλημα	8
1.2 Σημαντικότητα Έρευνας	9
1.3 Προϋποθέσεις και Περιορισμοί Έρευνας	12
1.4 Σκοπός της Έρευνας	12
1.5 Στόχοι της Έρευνας	13
1.6 Εννοιολογικές Προσεγγίσεις	14
1.7 Διάρθρωση	18
<b>ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ</b>	
<b>Κεφάλαιο 2. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση</b>	20
2.1 Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα	20
2.1.1 Οργάνωση και Λειτουργία του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος	20
2.1.2 Χρηματοδότηση	25
2.1.3 Διασφάλιση Ποιότητας	27
2.2 Σχολική Μονάδα και Τοπική Αυτοδιοίκηση	28
2.2.1 Σχολική Μονάδα	28
2.2.2 Τοπική Αυτοδιοίκηση και Σχολική Εκπαίδευση	35
2.2.3 Σχολική Επιτροπή	40
2.3 Εκπαιδευτική Ηγεσία	44
2.3.1 Μοντέλα ή Στυλ Εκπαιδευτικής Ηγεσίας	44
2.3.2 Ο Ρόλος της Σχολικής Διεύθυνσης	49
2.4 Ερευνητικό Πλαίσιο	51
<b>ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ</b>	
<b>Κεφάλαιο 3. Μεθοδολογία</b>	53
3.1 Ερευνητική Μέθοδος	53
3.2 Ερευνητικός Σχεδιασμός	53
3.3 Ερευνητικό Εργαλείο	54
3.4 Δείγμα	57
3.5 Ανάλυση Δεδομένων	57
3.6 Πιλοτική Έρευνα	59
3.7 Αξιοπιστία και Εγκυρότητα	60
<b>Κεφάλαιο 4. Παρουσίαση Αποτελεσμάτων</b>	62
4.1 Δημογραφικό Προφίλ	62
4.2 Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα (ΕΕΣ)	64
4.3 Τοπική Αυτοδιοίκηση (ΤΑ)	68
4.4 Ρόλος Διευθυντή και ΟΤΑ (ΡΔ)	74
4.5 Αντιλαμβανόμενο Μοντέλο Ηγεσίας	77
4.6 Αποτίμηση	79
4.7 Συνάφεια Παραγόντων	81
4.8 Ανάλυση Κατηγοριοποίησης Ηγετικού Στυλ	84
4.9 Επίδραση Δημογραφικών Παραγόντων	85
4.10 Ανάλυση Σχολίων	86
<b>Κεφάλαιο 5. Συμπεράσματα</b>	87
5.1 Ανάλυση	87
5.2 Τελικά Συμπεράσματα	93
5.3 Μελλοντική Έρευνα	94

Βιβλιογραφία	95
Ελληνική	
Ξένη	
Παράρτημα	105
Ερωτηματολόγιο Έρευνας	
Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης	

## Περίληψη

Η Τοπική Αυτοδιοίκηση παίζει ένα σημαντικό ρόλο στη λειτουργία και διαχείριση των διάφορων θεμάτων σε μια σχολική μονάδα. Οι Δήμοι έχουν μια παραδοσιακή συνεργασία με την σχολική κοινότητα, που εστιάζεται στη μέριμνα των υπηρεσιών του Δήμου για τις υποδομές και την καθημερινότητα της εκπαίδευσης σε κάθε περιοχή. Σε αυτό το πλαίσιο συνεργασίας σχολείου και Τοπικής Αυτοδιοίκησης, ο ρόλος του Διευθυντή της σχολικής μονάδας χαρακτηρίζεται κομβικός, αφού η επίτευξη των στόχων και η αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στις ικανότητές του.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη της σχέσης Εκπαίδευσης και Τοπικής Αυτοδιοίκησης και η σύνδεσή της με τις μορφές εκπαιδευτικής ηγεσίας που ασκούνται από τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων. Επίσης, διερευνώνται οι απόψεις των Δ/ντών Δημοτικών Σχολείων σχετικά με τη διαμόρφωση συνεργατικού κλίματος μεταξύ Δήμων και σχολείων υπό το πρίσμα του στυλ εκπαιδευτικής ηγεσίας που ακολουθείται από τους Δ/ντες, ώστε να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα σχετικά με το ποιοι παράγοντες επιδρούν στη διαμόρφωση αυτής της συνεργασίας. Η έρευνα που σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε είναι μικρής έκτασης και προσεγγίζεται σύμφωνα με τη θετικιστική προσέγγιση, μέσω της συλλογής στοιχείων με τη βοήθεια ερωτηματολογίου και την ποσοτική (στατιστική) ανάλυση των δεδομένων (ποσοτική μεθοδολογία). Από την επεξεργασία των αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε ότι η σχέση σχολείου και Τοπικής Αυτοδιοίκησης διαμορφώνεται από το ισχύον θεσμικό πλαίσιο αλλά και από τον συγκεντρωτισμό και τη γραφειοκρατία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η αποτελεσματικότητα του νέου θεσμικού πλαισίου δεν έχει ακόμη διαπιστωθεί λόγω της πρόσφατης εφαρμογής του. Επίσης, προέκυψε πως οι παράγοντες που επηρεάζουν τον Διευθυντή μιας σχολικής μονάδας στο να είναι αποτελεσματικός στη συνεργασία του με τα όργανα Τοπικής Αυτοδιοίκησης, είναι κυρίως η επιμόρφωση σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης και οι δεξιότητές του. Τέλος, τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν πως το ηγετικό στυλ επηρεάζει τη συνεργασία με τους ΟΤΑ, καθώς η πλειοψηφία των διευθυντών που είχαν ηγετικό στυλ προσανατολισμένο προς τον άνθρωπο, δίνουν μεγάλη αξία στη συνεργασία αυτή και επιδιώκουν την αποτελεσματικότητά της.

**Λέξεις Κλειδιά** - *Τοπική Αυτοδιοίκηση, Ηγετικό Στυλ, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*

## **Abstract**

Local government plays an important role in the operation and management of the various issues within a school unit. Municipalities have a traditional partnership with the school community, focusing on the provision of municipal services for the structures and daily life of basic education in each area. In this context of school unit and local government cooperation, the role of the School Principal is central, as the achievement of the objectives and the effectiveness of the school units is largely based on his or her abilities. The purpose of the present study is to theoretically study the relationship between Education and Local Government and its relation to the forms of educational leadership practiced by School Principals, and to explore the views of Primary School Principals on the formation of a cooperative climate between municipal services and schools in the light of the educational leadership style followed by the Principals, in order to draw useful conclusions about which factors are most important in shaping this cooperation. The research that was designed and implemented is small and is approached in a positive way, through questionnaire collection and quantitative (statistical) data analysis (quantitative methodology). The elaboration of the results showed that the relationship between school and local government is limited by the current institutional framework but also by the centralization and bureaucracy of the Greek education system. The effectiveness of the new institutional framework has not yet been ascertained due to its recent implementation, and the factors that influence the role of the School Principal in working effectively with local authorities are, in particular, education and training management issues and skills that promote cooperation. Finally, leadership style influences collaboration with Local Governments, as the majority of those with a human-centered leadership style place great value on OTA-School Principal collaboration and seek its effectiveness.

**Keywords** - *Local Government, Leadership Style, Primary Education*

# Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή

## 1.1 Ερευνητικό Πρόβλημα

Η *Εκπαίδευση (Education)* είναι ένα κοινωνικό φαινόμενο και αποτελεί βασική λειτουργία της κοινωνίας (Νικολαΐδου, 2016, σ.156). Επιπλέον, η εκπαίδευση θεωρείται ένας κεντρικά προσδιορισμένος θεσμός, αφού προσφέρεται για την άσκηση παρεμβατικής και ρυθμιστικής πολιτικής, που αποτελεί βασικό γνώρισμα του κράτους πρόνοιας. Η τελευταία έχει ως θεμελιακή αρχή ότι η εκπαίδευση είναι βασικό δικαίωμα του πολίτη και η παροχή της αποτελεί ευθύνη του κράτους (Λαζαρίδου & Αντωνίου, 2017, σ.128; Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Από την άλλη, η *Τοπική Αυτοδιοίκηση* παίζει ένα σημαντικό ρόλο στη λειτουργία και διαχείριση των διαφόρων θεμάτων σε μια σχολική μονάδα. Οι Δήμοι έχουν μια παραδοσιακή συνεργασία με τη σχολική κοινότητα, που εστιάζεται στη μέριμνα των υπηρεσιών του Δήμου για τις δομές και την καθημερινότητα της βασικής εκπαίδευσης σε κάθε περιοχή. Αυτή η συνεργασία προσφέρεται ως ένα κατάλληλο πεδίο για διεύρυνση με την ανάπτυξη δραστηριοτήτων που στηρίζουν την κοινωνική ανάπτυξή του και τη σύνδεσή του με την τοπική κοινωνία (Μιχάλης, 2016, σ.56). Επιπλέον, η συνεργασία αυτή συμβάλλει στην αποκεντρωμένη διοίκηση της εκπαίδευσης σε σύνδεση με την τοπική κοινωνία (Χίγκα & Λαζαρίδου, 2016, σ.86). Αυτό επιτυγχάνεται με τη μεταβίβαση αποφασιστικών αρμοδιοτήτων στα περιφερειακά κρατικά όργανα (Ρούσης, 1984, σ.190-1; Φαναριώτης, 1999, σ.220). Στην Εκπαίδευση αυτό μεταφράζεται ως τον τοπικό έλεγχο της εκπαίδευσης, μέσω της μεταβίβασης της εξουσίας και της ευθύνης για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής εντός κάποιων ορίων, σε αντιπροσώπους του κράτους, βάσει της κρατικής υποδιαίρεσης, που ονομάζεται *σχολική περιφέρεια (school district)*. Η μεταβίβαση αυτή περιλαμβάνει συνήθως τη διαχείριση πόρων, προσωπικού από την κεντρική διοίκηση (υπουργείο Παιδείας) στο ίδιο το σχολικό περιβάλλον (Stephen, 1975, σ.227; Zajda, 2006, σ.11; Zalda & Gamage, 2009). Επιπλέον, σε αυτό το πλαίσιο συνεργασίας σχολικής μονάδας και Τοπικής Αυτοδιοίκησης, ο ρόλος του Δ/ντή της σχολικής μονάδας χαρακτηρίζεται κομβικός, αφού η επίτευξη των στόχων και η αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων, βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στις ικανότητές του (Δαδαμόγια, 2014).



Επομένως, το *ερευνητικό πρόβλημα* που τίθεται αφορά τη μελέτη του πλαισίου συνεργασίας που υφίσταται μεταξύ σχολικής μονάδας και Τοπικής Αυτοδιοίκησης και των παραγόντων που επιδρούν σε αυτό, σε συνάρτηση με τον ρόλο των Δ/ντών Σχολικών Μονάδων (εστίαση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση) και του ηγετικού στυλ που ακολουθούν (Κατσαρός, 2008, σ.165-6; Δαδαμόγια, 2014, σ. 56; Σαΐτης, 2007; Μιχάλη, 2016; Χίγκα & Λαζαρίδου, 2016).

## **1.2 Σημαντικότητα Έρευνας**

Η Ελλάδα διαθέτει ως διοικητική δομή της εκπαίδευσης, την αντίστοιχη διάρθρωση της ελληνικής δημόσιας διοίκησης που χαρακτηρίζεται από συγκεντρωτισμό και έντονη γραφειοκρατία. Η όλη οργανωτική διάρθρωση της βασικής εκπαίδευσης (πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας) υπόκειται στην καθοδήγηση του αρμόδιου υπουργείου που εκδίδει αποφάσεις, εντολές, εγκύκλιους κ.α. (Σαΐτης, 2008; Κατσαρός, 2008; Δαδαμόγια, 2014). Ωστόσο, υπάρχουν κάποιες τάσεις αποκέντρωσης, δηλαδή μεταφορά αρμοδιοτήτων και αποφάσεων σε τοπικό ή περιφερειακό επίπεδο, με δυνατότητα άσκησης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής σε περιορισμένο βαθμό και συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων (Χατζηπαναγιώτου, 2003; Μαυρογιώργος, 1999).

Σήμερα μια σχολική μονάδα καλείται να παίξει ένα σύνθετο ρόλο μέσα στην κοινωνία και η αποτελεσματικότητά της αποτελεί το ζητούμενο. Παράλληλα, επειδή η σχολική μονάδα είναι ένας πολύπλοκος οργανισμός, όπου η διοίκηση και διαχείριση των προβλημάτων της απορρέουν από τη λειτουργία της, απαιτείται η κατοχή συγκεκριμένων γνώσεων και δεξιοτήτων (Λαζαρίδου & Αντωνίου, 2017, σ.127). Υπό αυτό το πρίσμα απαιτείται ο Διευθυντής της Σχολικής μονάδας να είναι αποτελεσματικός, να οργανώνει, να διοικεί, να αναμορφώνει, να συντονίζει και να συμβάλλει στο προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου και στην επίλυση προβλημάτων του σχολικού περιβάλλοντος σε συνεργασία με τους εμπλεκόμενους (Στραβάκου, 2003, σ. 27-9; Σαΐτης, 2008).

Είναι απαραίτητο να δημιουργηθεί ένα σχολείο ανοικτό στην τοπική κοινωνία που θα παρακολουθεί τις σύγχρονες εξελίξεις και θα προσαρμόζεται ανάλογα, ενώ παράλληλα θα αξιοποιεί τις δυνάμεις αλλά και τις μορφωτικές, πολιτιστικές και άλλες ευκαιρίες που διαθέτει η τοπική κοινωνία. Επιπλέον, η αναβάθμιση της συνεργασίας της τοπικής αυτοδιοίκησης με την σχολική κοινότητα συμβάλλει -εκτός της

εξωστρέφειας- στη δυνατότητα να υπάρξει ένα δυναμικό πεδίο ενσωμάτωσης καινοτομίας και ανάδειξης καλών πρακτικών, ενώ παράλληλα, προωθεί την τοπική κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη (Χίγκα & Λαζαρίδου, 2016; Μιχάλης, 2016; Νικολαΐδου, 2016). Αντίστοιχα, ο ρόλος των Σχολικών Επιτροπών είναι κρίσιμος στη δημιουργία ενός συνεργατικού περιβάλλοντος ανάμεσα στους δύο πυλώνες. Οι τομείς συνεργασίας αφορούν ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων όπως είναι το Περιβάλλον, ο Πολιτισμός, ο Αθλητισμός κ.ά. (Δαδαμόγια, 2014; Κατσαρός, 2008).

Γενικά, η σχέση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού με το ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον έχει ερευνηθεί από αρκετούς μελετητές του χώρου των επιστημών της Εκπαίδευσης (Δαδαμόγια, 2014). Η σχολική μονάδα θεωρείται και "πρέπει" να είναι ένα "ανοικτό σύστημα", αφού υπάρχει και δρα εντός ενός ευρύτερου περιβάλλοντος, που περιλαμβάνει μικρότερα ή μεγαλύτερα συστήματα και επηρεάζεται ή επηρεάζει αυτά (Σαΐτης, 2008). Συγκεκριμένα, η Νικολαΐδου σημειώνει ότι το παραδοσιακό σχολείο έπαιξε το θετικό ρόλο του, αλλά σήμερα δεν μπορεί να ανταποκριθεί σε νέους ρόλους και ευθύνες που απορρέουν από τις κοινωνικές και επιστημονικές αλλαγές και για αυτό παραμένει εγκλωβισμένο και αποξενωμένο από την τοπική και παγκόσμια κοινωνία (Σταμέλος, 2002). Αντίθετα, ένα ανοικτό σχολείο προσφέρει μεγαλύτερη ευελιξία αποτελώντας το συνδετικό κρίκο ανάμεσα στην τοπική κοινωνία και τη σχολική μονάδα. Μέσα από πρωτοβουλίες που αναλαμβάνει βοηθά τους μαθητές να αποκτούν επίγνωση των οικολογικών, κοινωνικών, πολιτικών και ηθικών συνεπειών των πράξεων τους, ενώ παράλληλα αναπτύσσει στενές σχέσεις με την τοπική κοινωνία.(Σαΐτης, 2005). Επιπρόσθετα, ο εκπαιδευτικός από απλός διεκπεραιωτής κεντρικών αποφάσεων, μετατρέπεται σε ενεργό επαγγελματία που αναλαμβάνει πρωτοβουλίες που συνδέονται και με την τοπική κοινωνία, οικονομία και κουλτούρα. Η μάθηση σε ένα ανοικτό σχολείο δεν περιορίζεται στην ανάπτυξη τυπικών δεξιοτήτων που αφορούν αποκλειστικά το σχολικό περιβάλλον, αλλά επεκτείνονται και σε αυτές που αφορούν την καθημερινή εμπειρία ζωής (Δαμανάκη κ.α., 2006).

Οι Thomas, Payne, Hoy και Miskel (οπ. αναφ. στο Σαΐτης, 2007, σ.108) διακρίνουν το περιβάλλον της Σχολικής Μονάδας σε *εξωτερικό* και *εσωτερικό*, με το πρώτο να το διακρίνουν σε "ειδικό", όπου τοποθετούν την τοπική αυτοδιοίκηση και "εξωτερικό" που αφορά ευρύτερους παράγοντες (κοινωνικό, πολιτικό κ.α.). Ωστόσο, ο Σαΐτης (2007) εκτιμά ότι είναι σημαντική η ανάγκη για συνεργασία μεταξύ σχολικής

μονάδας και εξωτερικού περιβάλλοντος για αποτελεσματικότερη υλοποίηση των στόχων του, ενώ η αποτελεσματικότητα του σχολείου θεωρείται κρίσιμης σημασίας και συνδέεται όλο και πιο πολύ με την ηγεσία του εκπαιδευτικού οργανισμού και τη συνεργασία που αυτή επιδιώκει με την Τοπική Αυτοδιοίκηση (υπηρεσίες, αιρετοί) (Μαράκη, 2016, σελ.439).

Όσον αφορά τη *σχολική ηγεσία*, η δομή και το θεσμικό πλαίσιο των εκπαιδευτικών συστημάτων παίζει βασικό ρόλο. Σε αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα μεγάλος αριθμός αρμοδιοτήτων μεταφέρθηκαν σε τοπικό επίπεδο, μέσω της θεσμικής ενίσχυσης της σχολικής μονάδας (παράγοντας άσκησης/διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής), ενώ αντίθετα σε συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα, το σχολείο δε διαθέτει αυτονομία και ο σχολικός Δ/ντής έχει αποκλειστικά εκτελεστικό και συντονιστικό ρόλο (Κατσαρός, 2008, σ.186; Χατζηπαναγιώτου, 2005). Επίσης, το θετικό κλίμα συνεργασίας Δ/ντών και ΟΤΑ οδηγεί σε πιο αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων (Κατσαρός, 2006, σ.165) και αποτελεί μία "*γέφυρα*" για συνεργασία με τοπικούς φορείς (επαγγελματικούς, επιστημονικούς, πολιτιστικούς), που φέρνουν τον μαθητικό πληθυσμό σε επαφή με τις πιο δυναμικές και δημιουργικές συλλογικές εκφράσεις της κοινωνίας (Δαδαμόγια, 2014, σ.56). Από την άλλη, ο τρόπος άσκησης της ηγεσίας (ηγετικό στυλ) αποτελεί έναν πολύ σπουδαίο παράγοντα στη λειτουργία του σχολείου, αφού αντανακλά τις ιδιαίτερες διοικητικές ικανότητες και δεξιότητες που διαθέτει ο σχολικός ηγέτης, που τον ωθεί σε συγκεκριμένες αποφάσεις και δράσεις, ώστε να δημιουργεί το κατάλληλο κλίμα για τη βελτίωση της αποδοτικότητας του οργανισμού (Ζαβλανού, 1999, Κανελλόπουλος, 1990, Everad and Morris, 1999). Ο Ζαβλανός (2003), σημειώνει μεταξύ άλλων ότι, το ηγετικό στυλ πρέπει να διακρίνεται από ποιοτικά στοιχεία που είναι απαραίτητα για την άσκηση της σύγχρονης σχολικής ηγεσίας. Επιπρόσθετα, οι ατομικές ικανότητες ενός ηγέτη αναπτύσσονται σε δύο διαστάσεις: την αυτεπίγνωση και την αυτοπεποίθηση, ενώ αντίστοιχα οι κοινωνικές: στην κοινωνική επίγνωση και στη διαχείριση σχέσεων (Κατσαρός, 2008, σ.116).

Ο ρόλος του σχολικού διευθυντή στην Ελλάδα εμπεριέχει μια *αντίφαση*: εκτελεστικό όργανο του συγκεντρωτικού ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και συνάμα, ηγέτη που πρέπει να ανταποκριθεί στις προσδοκίες και απαιτήσεις μαθητών και εκπαιδευτικών (Θεοφυλλίδης, 1994; Δαδαμόγια, 2014). Επιπλέον, ο σχολικός διευθυντής αποτελεί το συνδετικό στοιχείο μεταξύ όλων των παραγόντων του

σχολικού περιβάλλοντος (εσωτερικού, εξωτερικού) και οφείλει να γνωρίζει τους μηχανισμούς που θα οδηγήσουν σε μια αποτελεσματική επικοινωνία μέσα στη σχολική μονάδα και στο περιβάλλον (Πασιαρδής 2004). Ο Κατσαρός (2006, σ.72-73) επισημαίνει ότι ο διευθυντής ως ένας σύγχρονος ηγέτης, θα πρέπει να επιδιώκει την συνεργασία με την τοπική κοινωνία και αυτοδιοίκηση, να δημιουργεί ευκαιρίες για τη συμμετοχή της στις δράσεις του σχολείου και να διαθέτει κοινωνική αποδοχή και αναγνώριση στην τοπική κοινωνία για να συνεργάζεται με αποτελεσματικό τρόπο. Σύμφωνα δε με τον Gronn (2000, σ.317-8), οι ηγετικές ικανότητες στο σχολικό περιβάλλον αφορούν και τη σύνδεσή του με την κοινωνία (φορείς, οργανισμούς).

Έτσι, το *ερευνητικό πρόβλημα* που καλείται η παρούσα εργασία να διερευνήσει κρίνεται σημαντικό, επειδή μπορεί να αναδείξει παράγοντες αλλά και πτυχές, που παίζουν σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα της σχέσης Τοπικής Αυτοδιοίκησης και Διεύθυνσης Σχολικής Μονάδας, σε συνδυασμό με τον ρόλο που παίζει το ηγετικό στυλ σε αυτή την σχέση.

### **1.3 Προϋποθέσεις και Περιορισμοί Έρευνας**

Η παρούσα έρευνα προϋποθέτει τη συμμετοχή Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Δημοτικά Σχολεία). Βασικοί περιορισμοί της έρευνας είναι: (α) το μέγεθος του δείγματος των Διευθυντών που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο και (β) ο χρονικός περιορισμός, αφού υπάρχει αυστηρό διάγραμμα ολοκλήρωσης της εργασίας.

### **1.4 Σκοπός της Έρευνας**

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η *μελέτη* της σχέσης Εκπαίδευσης και Τοπικής Αυτοδιοίκησης και η σύνδεσή της με τις μορφές εκπαιδευτικής ηγεσίας που ασκούνται από τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων. Επίσης, διερευνώνται οι απόψεις και οι στάσεις των Δ/ντών Δημοτικών Σχολείων σχετικά με τη διαμόρφωση συνεργατικού κλίματος μεταξύ ΟΤΑ και σχολείων υπό το πρίσμα του στυλ εκπαιδευτικής ηγεσίας που ακολουθείται από τους Δ/ντές, έτσι ώστε να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα σχετικά με το ποιοι παράγοντες επιδρούν πιο σημαντικά στην διαμόρφωση αυτής της συνεργασίας.

## 1.5 Στόχοι της Έρευνας

Οι στόχοι της παρούσας έρευνας είναι οι εξής:

1. Διερεύνηση της σχέσης Σχολικής Μονάδας και Τοπικής Αυτοδιοίκησης υπό το πρίσμα του μοντέλου διοίκησης του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος.
2. Διερεύνηση της αποτελεσματικότητας και εφαρμογής του θεσμικού πλαισίου που διέπει τη σχέση Σχολικών Μονάδων και ΟΤΑ.
3. Διερεύνηση των παραγόντων (επιμόρφωση, πλαίσιο αρμοδιοτήτων, γνώσεις/δεξιότητες), που επηρεάζουν τον ρόλο του Δ/ντή Σχολικής Μονάδας, στο να είναι αποτελεσματικός στη συνεργασία του με τα όργανα Τοπικής Αυτοδιοίκησης.
4. Διερεύνηση της σχέσης του στυλ ηγεσίας που ακολουθείται από τους Δ/ντές Σχολικών Μονάδων, αναφορικά με τον βαθμό συνεργασίας τους με τους ΟΤΑ.

## 1.6 Εννοιολογικές Προσεγγίσεις

Στην παρούσα εργασία πραγματεύονται οι ακόλουθες βασικές έννοιες:

- *Εκπαιδευτική Πολιτική*: αφορά την κατανομή της εξουσίας και της οργάνωσης στη λήψη αποφάσεων, που επηρεάζουν τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης (Σταμέλος κ.α., 2015, σ.40). Σύμφωνα με τον Κωτσίκη (2007), ορίζεται ως ένα σύνολο επιλογών, δράσεων και μέσων, που εφαρμόζεται από την Κεντρική Διοίκηση με στόχο για την υλοποίηση προκαθορισμένων εκπαιδευτικών στόχων. Αντίστοιχα, ο Σαΐτης (2008, σ.3), την ορίζει ως το πλήθος των δράσεων, μεθόδων, μέτρων και στρατηγικών που αναπτύσσονται από το κρατική εξουσία για αποτελεσματική υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων που έχουν τεθεί. Επίσης, εκφράζει την κυρίαρχη ιδεολογία του κρατικού συστήματος. Για την Αθανασούλα-Ρέππα (2008, σ.21), είναι μια σύνθετη και δυναμική διαδικασία που στοχεύει σε μια αποτελεσματική εκπαίδευση, μέσω των απαραίτητων αποφάσεων και αλλαγών σε διάφορα εκπαιδευτικά θέματα (π.χ. δομή εκπαιδευτικού συστήματος, πόροι χρηματοδότησης κ.α.). Από την άλλη, η Εκπαιδευτική Πολιτική, όσον αφορά την αξιοποίηση της πρώτης ύλης (νόμοι, ΠΔ, εγκύκλιοι, κ.α.) συνδέεται στενά με την Ιστορική επιστήμη, αλλά και την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης

(Κελεσιδής, 2014, σ.23). Ο Σταμέλος (2009, σ.117) αναφέρει για αυτή τη σχέση ότι "για την ανάλυση μιας εκπαιδευτικής πολιτικής απαιτείται η γνώση και η ανάλυση των κειμένων που την συγκροτούν, ωστόσο για την κατανόηση και την ερμηνεία απαιτείται η χρήση των επιστημονικών θεωριών που προέρχονται κυρίως από τις Κοινωνικές Επιστήμες". Συνοψίζοντας, η *Εκπαιδευτική Πολιτική* εστιάζει στις επιρροές που αφορούν τη διαμόρφωση δομών και διαδικασιών στο εκπαιδευτικό σύστημα, για το ποιος ελέγχει και με ποιον τρόπο τα αποτελέσματα της χρήσης του εκπαιδευτικού συστήματος και για τον έλεγχο πρόσβασης σε αυτό. Επομένως, ο άξονας *κράτος – πολιτική διαδικασία – οικονομία* αποκτά κυρίαρχη σημασία σήμερα, μέσω της ισχυροποίησης της οικονομίας, των πιέσεων που υφίσταται η κρατική εξουσία αλλά και στη διαμεσολάβηση συμφερόντων που επηρεάζουν την άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής (Σταμέλος κ.α., 2015; Γράβαρης & Παπαδάκης, 1997; Γσαούσης, 2007).

- *Εκπαιδευτικά Συστήματα*: ορίζεται ένα σύνολο στοιχείων ή οντοτήτων (π.χ. εκπαιδευτικοί, εκπαιδευόμενοι, προγράμματα σπουδών κ.α.), καθένα από τα οποία εκτελεί το δικό του έργο, ενώ συνδυαστικά όλα μαζί λειτουργούν και αλληλεπιδρούν για την επιτυχή υλοποίηση των στόχων της εκπαίδευσης. Σήμερα, συνήθως τα εκπαιδευτικά συστήματα σε κάθε χώρα διακρίνονται σε τρία κυρίως επίπεδα: *πρωτοβάθμια εκπαίδευση, δευτεροβάθμια εκπαίδευση και τριτοβάθμια εκπαίδευση* (Σαΐτης, 2008, σ. 193; Σταμέλος κ.α., 2015). Το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί τμήμα της κρατικής πολιτικής και ο πλήρης έλεγχος του έχει ως αποτέλεσμα την επέκταση της εκπαίδευσης σε όλη την κοινωνία, ενώ την ίδια στιγμή νομιμοποιείται το εκάστοτε πολιτικό σύστημα για καθολική υιοθέτηση του σε όλη την κοινωνία (Meyer & Rubinson, 1975). Το εκπαιδευτικό σύστημα θεωρήθηκε ως ένα από τα σπουδαιότερα κοινωνικά πλαίσια αντιμετώπισης των κοινωνικών ανισοτήτων που υπάρχουν στον κοινωνικό ιστό κάθε κοινωνίας (Fullan, 2001). Υπάρχει ένας προβληματισμός κατά πόσο η επιλογή της μορφής του εκπαιδευτικού συστήματος (συγκεντρωτικό, αποκεντρωμένο) συμβάλει στην εξάλειψη των κοινωνικών ανισοτήτων. Για παράδειγμα, φαίνεται ότι η οικονομία της αγοράς υπηρετείται καλύτερα από ένα κρατικοποιημένο συγκεντρωτικό σύστημα. Η επιλογή επηρεάζεται και από το διοικητικό σύστημα που εφαρμόζεται στη χώρα, καθώς και από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος του

εκπαιδευτικού συστήματος (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994) Γενικά, το εκπαιδευτικό σύστημα στήριξε τη συγκρότηση και την άνοδο των εθνών-κρατών ιστορικά. Βασικός σκοπός του είναι η κοινωνικοποίηση μέσω του υποχρεωτικού κύκλου του, αφού αφορούσε την ένταξη της νέας γενιάς στην κοινωνία με την παράλληλη ενσωμάτωση της επίσημης εκδοχής της *εθνικής ταυτότητας*. Επιπλέον, οι επόμενοι (προαιρετικοί) κύκλοι σπουδών του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος προετοίμαζαν και ταυτόχρονα νομιμοποιούσαν τον καταμερισμό εργασίας εντός της εθνικής αγοράς εργασίας (Σταμέλος κ.α., 2015, σ.34-5; Φραγκιουδάκη και Δραγώνα, 1997). Από την άλλη, η αμφισβήτηση του σκοπού του εκπαιδευτικού συστήματος έχει οδηγήσει σε μια «*εκπαιδευτική κρίση*», που θέτει υπό αίρεση τη θεώρηση του συστήματος αυτού ως βασικού κορμού συγκρότησης του έθνους-κράτους. Επιπρόσθετα, η επικέντρωση στο εκπαιδευτικό σύστημα αποδεικνύεται προβληματική αφού έχει επέλθει πλέον, η εποχή της διά βίου μάθησης και εκπαίδευσης. Αυτή η εξέλιξη αλλάζει δραστικά την οργάνωση της ανθρώπινης ζωής, εισάγοντας σε όλο τον επαγγελματικό βίο την ανάγκη της μετεκπαίδευσης ή αλλαγής αντικειμένου. Αυτό είχε ως επίπτωση να χάσει το μονοπώλιό του και να αποτελεί πια ένα μικρό μέρος της διά βίου μάθησης και εκπαίδευσης. Επιπλέον, ανατρέπονται τα ερευνητικά πορίσματα που αφορούσαν το εκπαιδευτικό σύστημα, αφού οι δομές διά βίου μάθησης δεν ακολουθούν τις ίδιες αρχές και κανόνες λειτουργίας (π.χ. εκπαιδευτικό σύστημα εποπτευόμενο συνήθως από ένα υπουργείο, στο πλαίσιο ενός κράτους)(Σταμέλος κ.α., 2015, σ.34-5; Ζαρίφης, 2014; Τσαούσης, 1994; Schultz, 1972; Marginson and Van der Wende, 2007). Τέλος, σύμφωνα με την Crehan (2019), τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα θα πρέπει να εστιάζουν στις υψηλές επιδόσεις (μαθηματικά, φυσικές επιστήμες, κατανόηση κειμένου) και σε δίκαια αποτελέσματα στην εκπαίδευση των μαθητών, όσον αφορά την βασική εκπαίδευση.

- *Διοίκηση της Εκπαίδευσης*: αφορά τη διοίκηση εκπαιδευτικών οργανισμών (Κατσαρός 2008; Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007). Η διοίκηση είναι ένα σύνθετο και πολύπλοκο φαινόμενο που εκδηλώνεται στους οργανισμούς μέσα από ένα σύνολο αλληλοεξαρτώμενων δραστηριοτήτων (Κατσαρός, 2008, σ. 23). Ο Fayol προσδιορίζει την "*διοίκηση*" ως μια *λειτουργική διαδικασία που περιέχει 5 υπο-λειτουργίες: προγραμματισμό, οργάνωση, διεύθυνση, συντονισμό, και*

έλεγχο (Bradie, 1967, σ.9-12; Γεωργόπουλος, 2006, σ.40-41). Σύμφωνα με τους Montana και Charnon (1993, σ.19), η διοίκηση είναι ο "τρόπος εργασίας με άλλους με άλλους και μέσω άλλων , για; την επίτευξη των αντικειμενικών σκοπών του οργανισμού, αλλά και των μελών του". Ο Κατσαρός (2008, σ.16) ορίζει την διοίκηση της εκπαίδευσης ως "...την εξειδικευμένη ανθρώπινη δραστηριότητα που αναπτύσσεται στο πλαίσιο των πάσης φύσεως εκπαιδευτικών οργανισμών, ή του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολο του, και επιδιώκει την πραγματοποίηση στον καλύτερο δυνατό βαθμό, των σκοπών της εκπαίδευσης με την αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων.....μέσα από λειτουργίες.....". Σύμφωνα με την Δαδαμόγια (2014, σ.65), στο πεδίο της διοίκησης της εκπαίδευσης μπορούν να μεταφερθούν οι βασικές έννοιες και αρχές της επιστήμης της Διοίκησης και της Ηγεσίας.

- *Σχολική Ηγεσία*: η ηγεσία είναι μια δυναμική διαδικασία που διαφέρει ανάλογα με τις καταστάσεις και τις αλλαγές που συμβαίνουν μέσα σε ένα οργανισμό και που διαμορφώνουν αντίστοιχα τη συμπεριφορά των ηγετών και υφισταμένων τους (Ζαβλανός, 1999, σ.203). Η ιδέα της ηγεσίας είναι τόσο παλιά όσο και η ιστορία των ανθρώπων που προσπάθησαν να κάνουν ομάδες και να διαχειριστούν τα άτομα για την εκπλήρωση ορισμένων καθηκόντων. Σύμφωνα με τον Sarachek (1968), η έννοια και η πρακτική της ηγεσίας έχει την προέλευσή της στην αρχή του ανθρώπινου πολιτισμού με διαφορετικές ιδιότητες. Ωστόσο, στην βιομηχανική επανάσταση, όταν οι άνθρωποι έλαβαν εξουσία με βάση τις δεξιότητές τους, δημιούργησαν μια μεταστροφή του παραδείγματος σε μια νέα θεωρία της ηγεσίας (Clawson, 2003). Σχετικά με το τι προσέγγιση ή στυλ ηγεσίας θεωρείται ότι ταιριάζει σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο ή πολιτισμό, δεν υπάρχει συμφωνία μεταξύ των μελετητών (Goethals et al., 2004). Γενικά, η ηγεσία θεωρείται ένα από τα σπουδαιότερα στοιχεία που επηρεάζουν άμεσα την οργανωσιακή απόδοση και μια από τις πλέον κεντρικές έννοιες στη θεωρία της διοίκησης (Κατσαρός, 2008, σ.96; Asrar-ul-Haq & Anwar, 2018, σ. 179). Ειδικότερα, η ηγεσία στην εκπαίδευση συχνά βρίσκεται στο προσκήνιο, κυρίως λόγω των αυξανόμενων ευθυνών για τους διευθυντές των σχολείων και του περιβάλλοντος όπου εργάζονται (Hitt & Tucker, 2016; Leithwood, 2010; Muijs, 2010). Η διοίκηση των σχολείων είναι ζωτικής σημασίας για τη δημόσια διοίκηση, αφού για παράδειγμα στις χώρες του ΟΟΣΑ (Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης)



κατά μέσο όρο το 13% των συνολικών δημόσιων δαπανών πηγαίνει στην εκπαίδευση (ΟΟΣΑ, 2013). Ο Bush και Glover (2003, σ.31), πρότειναν τον εξής ορισμό της σχολικής ηγεσίας: *"η ηγεσία μπορεί να θεωρηθεί ως μια διαδικασία επιρροής που βασίζεται σε σαφείς αξίες και πεποιθήσεις και οδηγεί σε ένα «όραμα» για το σχολείο. Το όραμα διατυπώνεται από ηγέτες που επιδιώκουν να κερδίσουν τη δέσμευση του προσωπικού και των ενδιαφερομένων μερών για το όνειρο ενός καλύτερου μέλλοντος του σχολείου, των μαθητών και των ενδιαφερόμενων μερών"*. Επιπλέον, οι Bush και Glover (2003) προτείνουν τρεις διαστάσεις ηγεσίας: (α) η ηγεσία είναι μια διαδικασία επιρροής για τη δομή και την οργάνωση των διαδικασιών στην οργάνωση, (β) η ηγεσία σχετίζεται με τις οργανωτικές αξίες και δεσμεύει τους ανθρώπους σε αυτές τις αξίες και (γ) το όραμα είναι ένα ουσιαστικό χαρακτηριστικό της αποτελεσματικής ηγεσίας. Σύμφωνα με τους Daniëls κ.α. (2019, σ.111), η ηγεσία στην εκπαίδευση είναι μια διαδικασία που επηρεάζει τους εκπαιδευτικούς και τους άλλους εμπλεκόμενους και δεν περιορίζεται απαραίτητως σε ένα μόνο πρόσωπο. Η διαδικασία της επιρροής οδηγεί ιδανικά σε ένα αποτελεσματικό μαθησιακό κλίμα το οποίο όλοι οι εμπλεκόμενοι (όπως οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς, η κοινωνία) απολαμβάνουν προστιθέμενη αξία και διατηρούν όλες τις οργανωτικές διαδικασίες στο σχολείο (μεταξύ άλλων, η διαδικασία διδασκαλίας, η διαχείριση του προσωπικού και η διάθεση πόρων). Επίσης, οι Grissom και Loeb (2011, σ. 1119) περιγράφουν ως αποτελεσματικούς ηγέτες των σχολείων, τους ηγέτες που καταφέρνουν να συνδυάσουν και να κατανοήσουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες του σχολείου, να έχουν τη δυνατότητα να διαθέσουν πόρους όπου χρειάζονται, να προσλάβουν και να διαχειριστούν ποιοτικό προσωπικό και να συνεχίσουν τη λειτουργία του σχολείου (Πάντσιου, 2017, σ.319). Σε πολλές χώρες η άνοδος της σχολικής ηγεσίας συνδέεται με τους στόχους της κυβέρνησης για την αύξηση των εκπαιδευτικών προτύπων και τον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος και ως εκ τούτου *"η υπεροχή της ηγεσίας αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης ατζέντας μετασχηματισμού στις δημόσιες υπηρεσίες όπου οι ηγέτες είναι το όχημα μέσω του οποίου να υλοποιηθεί και να πραγματοποιηθεί η αλλαγή"* (Forrester & Gunter, 2009, σ. 67). Τέλος, η ηγεσία θεωρείται ζωτικής σημασίας για την έναρξη μιας μεταρρύθμισης ή μιας καινοτομίας στη σχολική

μονάδα. Ο ρόλος του Διευθυντή - ηγέτη μιας σχολικής μονάδας κρίνεται σημαντικός, αφού συμβάλει στη διαμόρφωση θετικού κλίματος και της κουλτούρας στο σχολείο, αφού αυτός είναι η κινητήρια δύναμη για να επιτευχθεί αυτό. Είναι σημαντικός παράγοντας στην εδραίωση καινοτομιών στο εκπαιδευτικό σύστημα (Hauge & Norenes, 2014), ενώ για τη διαμόρφωση και προαγωγή συνεργατικού κλίματος θα πρέπει να διακρίνεται από υποστήριξη στην συμμετοχικότητα και τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις (Δαδαμόγια, 2014, σ.67; Κατσαρός, 2006, σ.360).

## 1.7 Διάρθρωση

Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στα εξής μέρη:

- *Βιβλιογραφική Ανασκόπηση*, όπου παρουσιάζεται το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η σύνδεση σχολικής μονάδας και τοπικής αυτοδιοίκησης, οι μορφές εκπαιδευτικής ηγεσίας και ο ρόλος του Σχολικού Δ/ντή (2<sup>ο</sup> κεφάλαιο).
- *Μεθοδολογία*, παρουσιάζεται η ερευνητική μέθοδος, το εργαλείο έρευνας η διαδικασία συλλογής και επεξεργασίας δεδομένων (3<sup>ο</sup> κεφάλαιο).
- *Παρουσίαση Αποτελεσμάτων*, παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας (4<sup>ο</sup> κεφάλαιο).
- *Συμπεράσματα*, όπου παρουσιάζονται τα τελικά συμπεράσματα της εργασίας (5<sup>ο</sup> κεφάλαιο).

## **ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

## Κεφάλαιο 2. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται η παρουσίαση των τριών αξόνων σύμφωνα με την προβληματική που υιοθετήθηκε στην εισαγωγή της εργασίας και αφορά το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, τη σύνδεση σχολικής μονάδας και τοπικής αυτοδιοίκησης, τις μορφές εκπαιδευτικής ηγεσίας και τον ρόλο του Δ/ντή. Τέλος, παρουσιάζεται το εννοιολογικό πλαίσιο που προκύπτει από τη θεωρητική ανασκόπηση σύμφωνα με τον σκοπό και τους στόχους που έχουν τεθεί.

### 2.1 Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα

#### 2.1.1 Οργάνωση και Λειτουργία του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος

Το *Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα (ΕΕΣ)* είναι ένα αρκετά συγκεντρωτικό σύστημα, αφού οι βασικές αρμοδιότητες διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής και διοίκησης της εκπαίδευσης βρίσκονται συγκεντρωμένες σε κεντρικό επίπεδο, υπό την αποκλειστική ευθύνη του Υπουργού Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Πιο συγκεκριμένα, το ΕΕΣ επηρεάστηκε από την *ελληνική δημόσια διοίκηση* που είχε με τη σειρά της επηρεαστεί από τα αντίστοιχα συστήματα της Κ. Ευρώπης (Γερμανία, Γαλλία, Αγγλία), που είχαν ήδη διαμορφωθεί κατά τον 19<sup>ο</sup> αιώνα. Το *Ελληνικό Σύνταγμα* στο άρθρο 16 περιγράφει ότι, ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός-προγραμματισμός αποτελεί καθήκον του ελληνικού κράτους (Βεργιοπούλου, 2015, σ.264-5; Φαναριώτης, 1999).

Ειδικότερα, ο Σαΐτης (2008, σ.106-7), αναφέρει ότι ο σχεδιασμός & προγραμματισμός της εκπαιδευτικής πολιτικής υλοποιείται στα ακόλουθα επίπεδα στο ΕΕΣ: (α) *εθνικό (υπουργείο)*, (β) *περιφερειακό (περιφέρειες)*, (γ) *νομαρχιακό επίπεδο* και (δ) *σχολικό επίπεδο (σχολική μονάδα)*. Η Βεργιοπούλου (2015) αναλύει τα επίπεδα ως εξής:

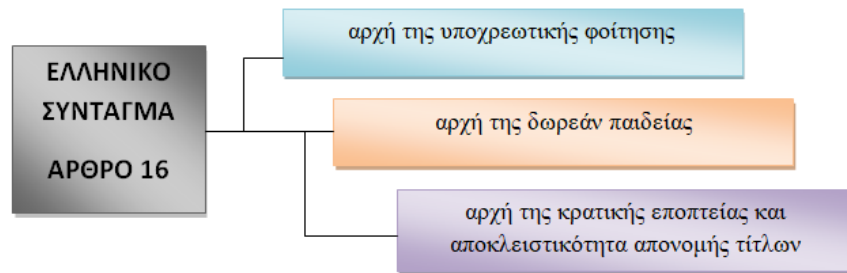
1. *Εθνικό επίπεδο*: αφορά το *στρατηγικό σχεδιασμό σε μακροπρόθεσμη βάση*, όπου καθορίζεται η μελλοντική πορεία της ελληνικής εκπαίδευσης (προγράμματα σπουδών, υποδομές, σχολικές δραστηριότητες, τρόπος κατάρτιση εκπαιδευτικών κ.λπ.) και ασκείται από σχετικό υπουργείο.

2. *Περιφερειακό επίπεδο*: ασκείται σχεδιασμός από τις *Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης (ΠΔΕ)* σε βραχυπρόθεσμη βάση, σε σύνδεση με τις κεντρικές Δ/νσεις και φορείς του Υπουργείου Παιδείας (ΙΕΠ κ.α.).
- *Νομαρχιακό επίπεδο*: ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός & προγραμματισμός χαρακτηρίζεται από βραχυπρόθεσμη χρονική βάση και είναι λειτουργικός, με τα στελέχη διοίκησης της εκπαίδευσης να ασχολούνται με τα αντικείμενα του λειτουργικού προγραμματισμού (π.χ. έγκαιρη διανομή σχολικών βιβλίων κ.λπ.), ενώ την επιστημονική και παιδαγωγική υποστήριξη και καθοδήγηση του έργου των εκπαιδευτικών αναλαμβάνουν οι αντίστοιχοι Σχολικοί Σύμβουλοι ή Συμβουλοι Εκπαιδευτικού Έργου.
  - *Σχολικό επίπεδο*: ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός & προγραμματισμός πραγματοποιείται από το Διευθυντή της σχολικής μονάδας και τους εκπαιδευτικούς (σύλλογος διδασκόντων) και αφορά αντικείμενα οργάνωσης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και καταμερισμού της εργασίας.

Επιπρόσθετα, η παροχή δωρεάν παιδείας σε όλους τους πολίτες, σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, στα δημόσια ιδρύματα εκπαίδευσης αποτελεί βασική συνταγματική αρχή του Ελληνικού Κράτους. Η υποχρεωτική εκπαίδευση διαρκεί 11 έτη και εκτείνεται από τα 4 έως τα 15 χρόνια. Επίσης, όλοι οι εκπαιδευτικοί της χώρας είναι απόφοιτοι *Ανώτατης Εκπαίδευσης*, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, είναι κάτοχοι πτυχίου παιδαγωγικής σχολής, ενώ οι υπόλοιποι στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι, στην πλειοψηφία τους, κάτοχοι πτυχίου ΑΕΙ/ΤΕΙ (Ανδρέου, 1999; Σαΐτης, 2008; Κατσαρός, 2008).

Συνολικά, το Ελληνικό Σύνταγμα για την οργάνωση της εκπαίδευσης βασίζεται στις εξής αρχές (Σχ.1)(Χρυσανθάκης, 2017):

- η αρχή της υποχρεωτικής φοίτησης,
- η αρχή της δωρεάν παιδείας,
- η αρχή της κρατικής εποπτείας και αποκλειστικότητα απονομής τίτλων σπουδών.



**Σχήμα 1.** Οι συνταγματικές αρχές για την οργάνωση της Ελληνικής Εκπαίδευσης (Χρυσανθάκης, 2017).

Ως εκ τούτου, η γενική οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος και διοίκησης της ελληνικής εκπαίδευσης παρουσιάζει την ακόλουθη ιεραρχική διάρθρωση (Ευριδίκη, 2009/10, Κατσαρός, 2008, Σαΐτης, 2008)<sup>1</sup>:

- *Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων*<sup>2</sup>. Στην Ελλάδα κάθε κυβέρνηση ακολουθεί τη δική της εκπαιδευτική πολιτική χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η κοινή προσπάθεια και οι προθέσεις όλων των κοινωνικών φορέων, που έχουν σχέση με την Εκπαίδευση, αλλά και των άλλων πολιτικών φορέων (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1997). Σε αυτό το πλαίσιο είναι και η συνεχής αλλαγή της ονομασίας του αρμόδιου υπουργείου. Επίσης, ο συγκεντρωτισμός στην λειτουργία και διάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος (Κατσαρός, 2008; Σαΐτης, 2008; Κελεσιδής, 2014). Γενικά, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα όσον αφορά ιδιαίτερα την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ήδη από τη δεκαετία του '80, χαρακτηρίζεται ως συγκεντρωτικό με τάσεις αποσυγκέντρωσης χάρη σε διάφορες νομοθετικές πρωτοβουλίες που ξεκίνησαν εκείνη την περίοδο<sup>3</sup>. Ωστόσο, παρουσιάζει κάποια στοιχεία γραφειοκρατικής αποκέντρωσης, που οφείλονται στην πολυπλοκότητα του και στην κρίσιμη παραδοχή ότι, η κεντρική εκπαιδευτική διοίκηση (υπουργείο) δεν μπορεί να ασκεί κεντρική εξουσία με αποτελεσματικότητα και από την άλλη, ως διεθνή εξέλιξη των εκπαιδευτικών συστημάτων και των μοντέλων διοίκησης, που πηγάζει από τις απαιτήσεις των εμπλεκόμενων να έχουν κάποιο λόγο στον εκπαιδευτικό χώρο (Θεριανός, 2012; Κατσαρός, 2008; Λαΐνας, 1993; Παπακωνσταντίνου, 2012, σ. 39). Ειδικότερα, ο υπουργός με τη βοήθεια συμβουλευτικών και γνωμοδοτικών οργάνων είναι υπεύθυνος για τη λήψη

<sup>1</sup> [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/administration-and-governance-central-and-or-regional-level-33\\_elβ](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/administration-and-governance-central-and-or-regional-level-33_elβ) [πρόσβαση 14/9/19].

<sup>2</sup> <https://government.gov.gr/kivernisi/> [πρόσβαση 20/10/19].

<sup>3</sup> . 1566/1985, Ν. 2043/1992, Ν. 2525/1997, Ν. 2017/2000, Ν. 2986/2002, Ν. 3848/2010.

αποφάσεων που αφορούν θέματα εκπαίδευσης σε μακροπρόθεσμη βάση. Επίσης, μπορεί να ρυθμίζει διάφορα ζητήματα που άπτονται στην λειτουργία του ΕΕΣ, όπως τον προσδιορισμό των προγραμμάτων σπουδών, τον διορισμό του διδακτικού προσωπικού και τον έλεγχο της χρηματοδότησης των εκπαιδευτικών οργανισμών. Ο βαθμός συγκεντρωτισμού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κάνει σαφές ότι ο στρατηγικός προγραμματισμός που σχετίζεται με την διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, ανήκει αποκλειστικά στο αρμόδιο υπουργείο και στα κεντρικά επιτελικά όργανα (π.χ. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής) (Κατσαρός, 2008, σ.55). Τέλος, ως δομή το υπουργείο διαθέτει τέσσερις (4) αυτοτελείς Γενικές Γραμματείες:

- Γενική Γραμματεία Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων
  - Γενική Γραμματεία Έρευνας και Τεχνολογίας
  - Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης και Νέας Γενιάς
  - Γενική Γραμματεία Θρησκευμάτων
- *Περιφερειακές Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.* Διευθύνσεις Εκπαίδευσης σε περιφερειακό επίπεδο εποπτεύουν την υλοποίηση της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής που έχει καθορισθεί από το σχετικό υπουργείο.
  - *Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε επίπεδο περιφερειακής ενότητας.* Οι Δ/νσεις αυτές εποπτεύουν όλες τις σχολικές μονάδες (π.χ. δημοτικό σχολείο, γυμνάσιο, λύκειο) της περιοχής ευθύνης τους. Τέλος, οι σχολικές μονάδες φροντίζουν για την εύρυθμη λειτουργία τους.
  - *Σχολικές Μονάδες.* Σε αυτές τα όργανα διοίκησης είναι ο διευθυντής, ο υποδιευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων, που υποστηρίζονται ως προς το έργο τους από την σχολική επιτροπή και τα όργανα δημοκρατικού προγραμματισμού (Δημοτική Επιτροπή Παιδείας, Σύλλογοι Γονέων & Κηδεμόνων κ.λπ.). Για παράδειγμα, ο Δ/ντής ως υπεύθυνος της Σχολικής μονάδας μπορεί να προγραμματίσει δράσεις, να συγκαλέσει το σύλλογο διδασκόντων για να ληφθούν αποφάσεις για εκπαιδευτικά θέματα, να καταρτίσει μνημόνιο ενεργειών για όλο το σχολικό έτος κ.α. (Σαΐτη, 2008, σ.109-110; Βαλσαμόπουλος, 1998).
  - *Ιδρύματα Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΙΑΕ).* Συνιστούν Πρόσωπα Δημίσιου Δικαίου (ΝΠΙΔ) και είναι αυτοδιοικούμενοι φορείς. Ο υπουργός Παιδείας ασκεί μόνο έλεγχο νομιμότητας αποκλειστικά για διοικητικές πράξεις. Ο υπουργός μπορεί να καλεί για συζήτηση σε ζητήματα ανώτατης εκπαίδευσης τους πρυτάνεις των Πανεπιστημίων, Πολυτεχνείων, της Ανώτατης Σχολής Καλών Τεχνών και τους

Προέδρους των ΤΕΙ (πλέον μόνο της ΑΣΠΑΙΤΕ μετά την ενσωμάτωση των ΤΕΙ στα πανεπιστήμια κατά την τελευταία διετία<sup>4</sup>).

- *Δια Βίου Μάθηση*. Ασκείται από την αντίστοιχη Γενική Γραμματεία σε συνεργασία με σχετικούς φορείς. Η γραμματεία αυτή εκπονεί και εποπτεύει την εφαρμογή του *Εθνικού Προγράμματος Δια Βίου Μάθηση*, όπου η μάθηση και κατάρτιση εναρμονίζεται με την ανάπτυξη των τοπικών περιοχών και κοινωνίας και του πολίτη.

Επιπλέον, στο ΕΕΣ υπάρχει η *Αρχή Διασφάλισης και Πιστοποίησης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (ΑΔΙΠ)*<sup>5</sup>, που είναι ανεξάρτητη διοικητική αρχή με αποστολή την επίτευξη υψηλής ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση<sup>6</sup>, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ)<sup>7</sup>, που είναι νομικό πρόσωπο ιδιωτικού δικαίου υπό την εποπτεία του Υπουργού Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων και λειτουργεί ως επιστημονικός φορέας, με σκοπό την επιστημονική έρευνα και μελέτη θεμάτων τα οποία αφορούν την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση<sup>8</sup>. Επίσης, υπάρχει το *Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας (ΕΣΥΠ)* που αποτελεί γνωμοδοτικό όργανο προς τον Υπουργό Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων για θέματα εκπαιδευτικού σχεδιασμού και εκπαιδευτικής πολιτικής, όπου αντικαταστάθηκε από το *Εθνικό Συμβούλιο Εκπαίδευσης και Ανάπτυξης Ανθρώπινου Δυναμικού (ΕΣΕΚΑΑΔ)*, το οποίο αποτελεί το νέο γνωμοδοτικό όργανο προς τον Υπουργό Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων<sup>9</sup>. Σύμφωνα με τον Νόμο 4009/2011, ανά τετραετία καταρτίζεται πρόγραμμα εθνικής στρατηγικής για την ανώτατη εκπαίδευση από τον Υπουργό Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, ύστερα από δημόσια διαβούλευση και γνώμη της ΑΔΙΠ.

Τέλος, συνολικά η δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που περιλαμβάνει τρία επίπεδα (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια, τριτοβάθμια) φαίνεται στο επόμενο σχήμα (Ζαρίφης, 2014):

<sup>4</sup> <https://www.esos.gr> [πρόσβαση 9/9/19].

<sup>5</sup> Νόμος ίδρυσης 3374/2005.

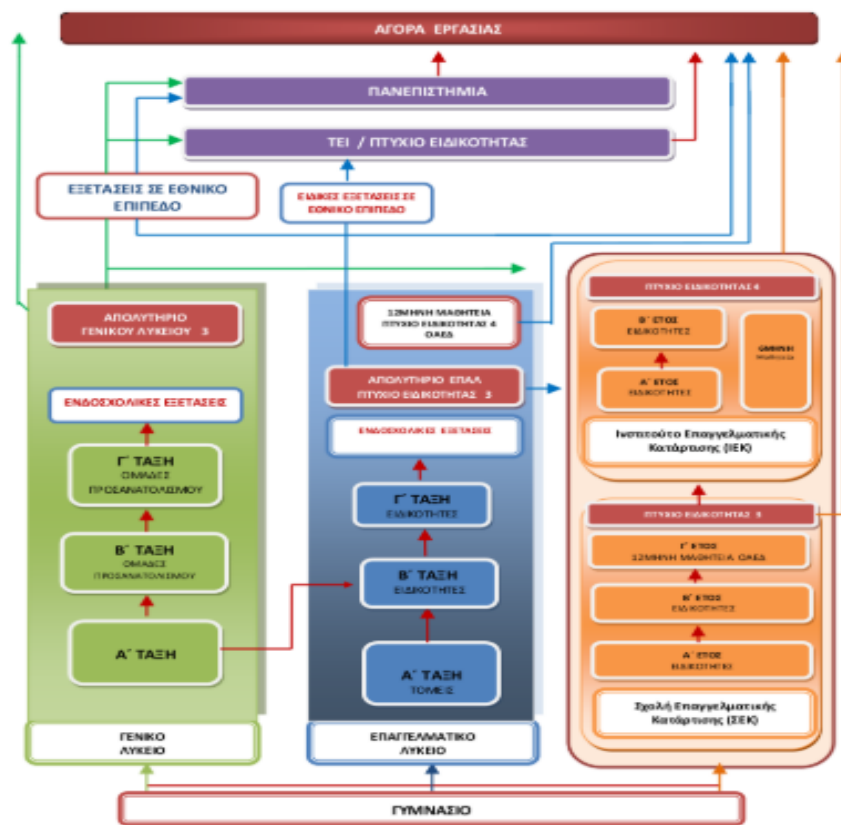
<sup>6</sup> <https://www.adip.gr/> [πρόσβαση 10/9/19].

<sup>7</sup> Νόμος ίδρυσης 3966/2011.

<sup>8</sup> <http://iep.edu.gr/el/> [πρόσβαση 10/9/19].

<sup>9</sup> <https://www.esos.gr/arthra/48681/diataxi-gia-tin-idrysi-ethnikoy-symvolyioy-ekpaideysis-kai-anaptyxis-anthropinoy> [πρόσβαση 12/9/19].





Σχήμα 2. Δομή Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος & Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (δημόσιο σύστημα)<sup>10</sup>.

## 2.1.2 Χρηματοδότηση

Η χρηματοδότηση της πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και ανώτατης εκπαίδευσης πραγματοποιείται, από το κράτος μέσω του *Τακτικού Προϋπολογισμού* και του *Προγράμματος Δημοσίων Επενδύσεων (ΠΔΕ)* και σε μικρότερο βαθμό από μη κρατικές πηγές (χορηγίες, πολίτες). Αντίθετα, η εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων χρηματοδοτείται κυρίως από κοινοτικούς πόρους (π.χ. ΕΣΠΑ) μέσα από την υλοποίηση επιχειρησιακών προγραμμάτων. Η διάθεση της *δημόσιας χρηματοδότησης* (στο μεγαλύτερο ποσοστό) για την εκπαίδευση γίνεται από την κεντρική διοίκηση με μεταβίβαση πιστώσεων στις περιφερειακές διευθύνσεις εκπαίδευσης ή στους Δήμους. Οι Διευθυντές εκπαίδευσης είναι οι εκκαθαριστές της μισθοδοσίας, ενώ από τον προϋπολογισμό του Υπουργείου Εσωτερικών, μέσω των ΟΤΑ (Δήμοι), καλύπτονται οι λειτουργικές δαπάνες των σχολείων (θέρμανση, υποδομές κλπ.) (Κατσαρός, 2008; Σαϊτίης, 2008).

<sup>10</sup> [https://www.tes.com/lessons/k80PPWk0r\\_3Vww](https://www.tes.com/lessons/k80PPWk0r_3Vww) [πρόσβαση 2/9/19].

Το Πρόγραμμα Δημοσίων Επενδύσεων (ΠΔΕ) καλύπτει κυρίως τις δαπάνες πάγιου κεφαλαίου (π.χ. αγορά ακινήτων, κατασκευές & επισκευές κτηριακών υποδομών, προμήθεια & συντήρηση εξοπλισμού και εργαστηρίων κ.α.). Η χρηματοδότηση της εκπαίδευσης από κοινοτικούς πόρους, μέσω ΕΣΠΑ (Εταιρικό Σύμφωνο για το Πλαίσιο Ανάπτυξης), οργανώνονται και υλοποιούνται καινοτόμα και αναπτυξιακά προγράμματα που χρηματοδοτούνται κατά 75% ή 80% από πόρους της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ) και μόλις 25% ή 20% από εθνικούς πόρους του ΠΔΕ. Στην Ελλάδα η ιδιωτική δαπάνη για την εκπαίδευση περιλαμβάνει τα δίδακτρα φροντιστηρίων, ιδιωτικών σχολείων, ιδιωτικών ΙΕΚ και ιδιωτικών μαθημάτων, που εκτιμάται ότι ξεπερνά το 28% της δημόσιας δαπάνης<sup>11</sup>.

Όπως και στην υποχρεωτική εκπαίδευση (δημοτικό και γυμνάσιο), η τριτοβάθμια (ανώτατη) εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι δημόσια και η φοίτηση είναι δωρεάν. Σημειώνεται ότι τα *Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΕΙ)* δεν επιτρέπεται να εισπράττουν δίδακτρα από τους φοιτητές τους σε προπτυχιακό επίπεδο και στο δεύτερο κύκλο μεταπτυχιακής εκπαίδευσης (Διδακτορικός Κύκλος Σπουδών)<sup>12</sup>.

Τα *Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΕΙ)* σύμφωνα με το άρθρο 16 του Ελληνικού Συντάγματος είναι *αυτοδιοικούμενα Νομικά Πρόσωπα Δημοσίου Δικαίου (ΝΠΔΔ)* τα οποία τελούν υπό την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων και χρηματοδοτούνται επίσης από τον Κρατικό Προϋπολογισμό, καθώς και από το Πρόγραμμα Δημοσίων Επενδύσεων (Χρυσανθάκης, 2017). Με τη σειρά τους τα ΑΕΙ έχουν την κύρια ευθύνη διαχείρισης των πόρων που προέρχονται από το κράτος όσο και από την περιουσία τους. Με Προεδρικό Διάταγμα (ΠΔ), μετά από σύμφωνη γνώμη της Συγκλήτου, είναι δυνατή η ίδρυση Ειδικού Νομικού Προσώπου Δημοσίου (ΝΠΔΔ) ή Ιδιωτικού Δικαίου (ΝΠΙΔ) για την αξιοποίηση και διαχείριση της περιουσίας του ΑΕΙ<sup>13</sup>.

Επίσης, η προσχολική αγωγή και μέριμνα που βρίσκεται εκτός των ορίων του εκπαιδευτικού συστήματος και της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και παρέχεται από τους κρατικούς δημοτικούς Βρεφονηπιακούς και Παιδικούς Σταθμούς, γίνεται μέσω του Υπουργείου Εσωτερικών από τους Κεντρικούς Αυτοτελείς Πόρους (ΚΑΠ). Αφορά τη χρηματοδότηση μισθοδοσίας του προσωπικού στους δημοτικούς σταθμούς αλλά

<sup>11</sup> ΕΛΣΤΑΤ 2016, <http://www.statistics.gr/> [πρόσβαση 1/9/19].

<sup>12</sup> Εξαιρέση υπάρχει για το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο – ΕΑΠ όπου από το ιδρυτικό νόμο του (Ν.2552/1997) επιτρέπεται να λαβαίνει δίδακτρα.

<sup>13</sup> Όπως 1.

και την κάλυψη των λειτουργικών δαπανών τους, όπου αποδίδεται στους δικαιούχους ΟΤΑ (Δήμοι) σε μηνιαία τακτική βάση<sup>14</sup>.

### 2.1.3 Διασφάλιση Ποιότητας

Την τελευταία δεκαετία το ενδιαφέρον για τη διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση βρίσκεται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής πολιτικής στη πλειοψηφία των χωρών (Μαυρογιώργος, 2015). Ειδικότερα, στην Ελλάδα αφορά (Κατσαρός, 2008; Σφακιανάκη, 2015):

- *Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Μέσω της νομοθεσίας<sup>15</sup> έχει θεσμοθετηθεί σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε θέσεις στελεχών εκπαίδευσης, για τη βελτίωση της ατομικής απόδοσης και συνολικά της ποιότητας της παρεχόμενης δημόσιας εκπαίδευσης. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε διοικητικές θέσεις του Υπουργείου Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων, στο ΙΕΠ ή σε άλλες υπηρεσίες και φορείς και ασκούν διοικητικά καθήκοντα αξιολογούνται σύμφωνα με τις διατάξεις του συστήματος αξιολόγησης των υπαλλήλων του δημοσίου τομέα<sup>16</sup>. Επίσης καταβάλλεται προσπάθεια για ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα μέτρων και στρατηγικών προγραμματισμού και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου (αυτο-αξιολόγησης).
- *Τριτοβάθμια Εκπαίδευση*. Η διασφάλιση ποιότητας για τα ΑΕΙ αφορά την ΑΔΙΠ. Επίσης έχει συγκροτηθεί σε κάθε ΑΕΙ μια «Μονάδα Διασφάλισης της Ποιότητας» (ΜΟΔΙΠ) για την υποστήριξη και το συντονισμό των διαδικασιών αξιολόγησης του κάθε ιδρύματος.

---

<sup>14</sup> Όπως 1.

<sup>15</sup> Ν. 4547/2018.

<sup>16</sup> Ν. 4369/2016.

## 2.2 Σχολική Μονάδα και Τοπική Αυτοδιοίκηση

### 2.2.1 Σχολική Μονάδα

Από την ίδρυση του ελληνικού κράτους η σχολική μονάδα βρέθηκε στο επίκεντρο της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής και προβλήθηκε ως συστατικό στοιχείο του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος. Συγκεκριμένα, η διάρθρωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος έχει έντονα στοιχεία συγκεντρωτισμού, τουλάχιστον στη Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Ανδρέου & Παπακωσταντίνου, 1994) με συνέπεια, πολύ λίγες να είναι οι διοικητικές αρμοδιότητες που μεταφέρονται σε επίπεδο σχολικής μονάδας (Κουτούζης, 2012; Λαΐνας, 2000), η οποία ωστόσο, αναλαμβάνει να παίξει το ρόλο του εκτελεστή της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής (Μαυρογιώργος, 2008).

Η σχολική μονάδα καλείται στην περίπτωση εισαγωγής εκπαιδευτικών αλλαγών ή μεταρρυθμίσεων που σχεδιάζονται και νομοθετούνται από το υπουργείο (συγκεντρωτική αντίληψη), να τις υιοθετήσει σε μεγάλο βαθμό άκριτα (Everard & Morris, 1999) και το εκπαιδευτικό προσωπικό να τις κατανοήσει μέσα από εγκύκλιους και παρακολούθησης σχετικών σεμιναρίων (Μαυρογιώργος, 2008). Όμως τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερο αναγνωρίζεται ο σημαντικός ρόλος της στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και επίσης, ως το βασικό κύτταρο του εκπαιδευτικού συστήματος (Βότση, 2016, σ.518). Επιπλέον, σήμερα της αναγνωρίζεται μια σχετική αυτονομία (δηλ. η δυνατότητα να λαμβάνει αποφάσεις για ένα ευρύ φάσμα ζητημάτων και περιθώριο διακριτικής ευχέρειας) στην εκπαιδευτική μονάδα ως υπο-σύστημα του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας (Λαΐνας, 2000, σ. 33; Κουτούζης, 1999; Πετρίδου, 2000), που τείνει να ασκήσει επιστημονική διοίκηση με ευθύνες: *προγραμματισμού, διοίκησης, απολογισμού και λογοδοσίας* (Κουτούζης, 2012; Μαυρογιώργος, 2008). Πιο συγκεκριμένα, η σχολική μονάδα έχει ρόλο κυρίως εκτελεστικό-εφαρμοστικό της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής (αρμόδιο υπουργείο), ενώ δεν μπορεί να θέτει στόχους στη διαμόρφωσή της (Λαΐνας, 2000; Μαυρογιώργος, 2008). Σύμφωνα με τον Λαΐνα (2000), ο βαθμός αυτονομίας των σχολικών μονάδων, πιθανόν μελλοντικά θα ενισχυθεί, ενώ το σύστημα εκπαιδευτικής διοίκησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται ως "*σύστημα διοίκησης με βάση κανόνες (management by rules)*" (Λαΐνας, 2000, σ. 32). Επίσης, με κείμενο που προέρχεται από το πόρισμα της Έκθεσης της *Επιτροπής του Εθνικού*

Συμβουλίου Παιδείας (ΕΣΥΠ) (2006), η σχολική μονάδα αναμένεται να αναδειχτεί σε σημαντικό φορέα - παράγοντα διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής (Λαζαρίδου & Αντωνίου, 2017, σ.127).

Ειδικότερα, η σχολική μονάδα (σχολείο) αποτελεί μια *τυπική οργάνωση*, η οποία απαρτίζεται από διοικητικό και διδακτικό προσωπικό, μαθητές, γονείς και άλλους φορείς (Σαϊτής, 2005). Σύμφωνα με τον Barnard (1981), *τυπική οργάνωση* είναι η μορφή οργάνωσης όπου οι ενέργειες ή πράξεις τουλάχιστον δυο ατόμων, συντονίζονται ενσυνείδητα για την υλοποίηση των στόχων, που έχουν εξαρχής τεθεί.

Το *σχολείο* ή *σχολική μονάδα* είναι ένα "ανοικτό σύστημα" όπου λειτουργεί εντός ενός ευρύτερου περιβάλλοντος, το οποίο ανατροφοδοτείται από την κοινωνία και λειτουργεί ως ένας δίαυλος επικοινωνίας, που υποδηλώνει την πολυσυλλεκτικότητα της σχολικής μονάδας, με αλληλεπιδράσεις, σχέσεις, δράσεις και συγκρούσεις. Ο Parsons (1951) αναφέρει τρία βασικά επίπεδα που μπορούν να αναγνωριστούν στη διοίκηση ενός σχολείου (Σχ.3). Το *Πρώτο επίπεδο* περιλαμβάνει τις «τεχνικές» λειτουργίες που αφορά τις πραγματικές διαδικασίες της διδακτικής πράξης, ακολουθεί το *Δεύτερο επίπεδο* που είναι η διεύθυνση, όπου οι λειτουργίες της αφορούν τη μεσολάβηση μεταξύ σχολικής μονάδας και εξωτερικού περιβάλλοντος καθώς και να μεριμνά για τις εσωτερικές υποθέσεις της σχολικής μονάδας, και το *Τρίτο επίπεδο*, το κοινωνικό σύστημα, που καθορίζει τις συνθήκες για τον έλεγχο των σχολικών διαδικασιών, έτσι ώστε να μπορεί να υλοποιήσει τους στόχους που καθοριστεί και να είναι αποδεκτό από την κοινωνία.



**Σχήμα 3.** Διοίκηση Σχολικής Μονάδας κατά Parsons.

Ο γενικός σκοπός της εκπαίδευσης όπως περιγράφεται στο άρθρο 16 του ελληνικού Συντάγματος που ισχύει σήμερα (1975/86) ορίζει την παιδεία ότι έχει "σκοπό την ηβική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων". Αναφορικά για την Βασική Εκπαίδευση (Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια) ο νόμος 1566/85 (άρθρο 1) ορίζει ότι "σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να

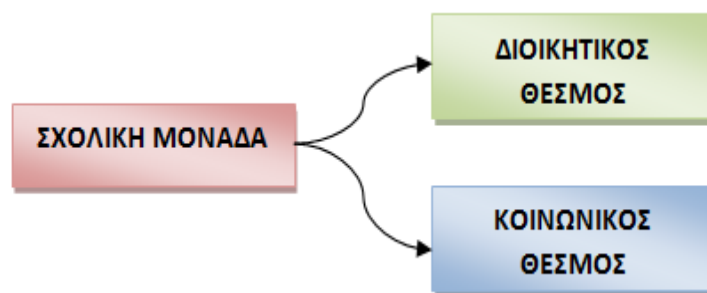
*συμβάλλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών...".*

Η διοικητική λειτουργία στην σχολική μονάδα εξυπηρετεί βοηθητικά τον σκοπό που έχει τεθεί νομοθετικά και συνταγματικά, δημιουργώντας εκείνες τις προϋποθέσεις που είναι απαραίτητες για τη διευκόλυνση της υλοποίησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και θα μεγιστοποιήσουν την απόδοση των παραγόντων που εμπλέκονται σε αυτή. Τέτοιοι παράγοντες θεωρούνται το εκπαιδευτικό και βοηθητικό προσωπικό, η υποδομή και εξοπλισμός, οι οικονομικοί πόροι, που είναι απαραίτητοι για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, αλλά και άλλοι παράγοντες όπως η τοπική κοινωνία, γονείς κ.α. (Κατσαρός, 2008, σ.16).

Για την δημιουργία αυτών των προϋποθέσεων, η διοίκηση των σχολικών μονάδων με την τυπική δομή που έχουν (προϊστάμενες αρχές, Δ/ντης, σύλλογος διδασκόντων) και μέσα από συγκεκριμένες διαδικασίες, ασκεί προγραμματισμό και σχεδιασμό του εκπαιδευτικού έργου, φροντίζοντας την οργάνωση του και γενικότερα για την οργάνωση της σχολικής ζωής, διευθύνοντας, καθοδηγώντας, συντονίζοντας και ελέγχοντας τους ανθρώπινους πόρους που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική πράξη (Κατσαρός, 2008, σ.16).

Σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008, σ.19), η σχολική μονάδα έχει ένα διπλό θεσμικό ρόλο, όπως φαίνεται και στο επόμενο σχήμα:

- η σχολική μονάδα είναι ένα *διοικητικός θεσμός* που διακρίνεται από γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά, ενώ αποτελεί υπηρεσία δημόσιου ή ιδιωτικού χαρακτήρα, της οποίας η λειτουργία ακολουθεί συγκεκριμένη νομοθεσία και βασίζεται στο ιεραρχικό πρότυπο.
- η σχολική μονάδα αποτελεί ένα *κοινωνικό θεσμό* με σύνδεση με την τοπική κοινωνία, επηρεαζόμενο από τις εκάστοτε κοινωνικό-οικονομικές & ιστορικές συνθήκες, αλλά και από την επιρροή τοπικών παραγόντων που σχετίζονται με οργανωμένα συμφέροντα και ομάδες πίεσης.



Σχήμα 4. Ο διπλός θεσμικός ρόλος της Σχολικής Μονάδας.

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας διαπιστώνεται ότι η σχολική μονάδα ως οργάνωση διαθέτει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, όπως (Μιχαλόπουλος, 1987, σ.149-50; Handy & Aitken, 1988, σ.40; Everard et al., 2004):

- η αδυναμία σαφούς προσδιορισμού του σκοπού της σχολικής μονάδας, αφού έννοιες όπως παιδεία, εκπαίδευση, μόρφωση έχουν ευρύ περιεχόμενο και συνδέεται με αξιολογικές κρίσεις και πολιτικές επιλογές. Ταυτόχρονα, ο σκοπός της σχολικής μονάδας διαφοροποιείται ανάλογα με τη σκοπιά από την οποία εξετάζεται (π.χ. εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων, εργοδοτών κ.α.).
- αδυναμία σαφούς προσδιορισμού των εξυπηρετούμενων, των εργαζομένων και του αποτελέσματος-προϊόντος (παρεχόμενη εκπαίδευση).
- όσο πιο συγκεντρωτικό είναι ένα εκπαιδευτικό σύστημα, τόσο πιο διοικητικά αποδυναμώνεται η σχολική μονάδα, που συνδέεται και με την έλλειψη ανταγωνισμού στην περίπτωση της δημόσιας εκπαίδευσης, αφού προσφέρουν μια εξασφαλισμένη "αγορά" και μέχρι πρόσφατα δεν υπήρχε η υποχρέωση για συνεχή εκσυγχρονισμό.
- η ύπαρξη αντίφασης μεταξύ σχέσεων εξουσίας που επικρατούν σε μια οργάνωση και της ισότιμης συμμετοχής και δημοκρατίας που αποτελούν βασικές αξίες ενός σχολείου.

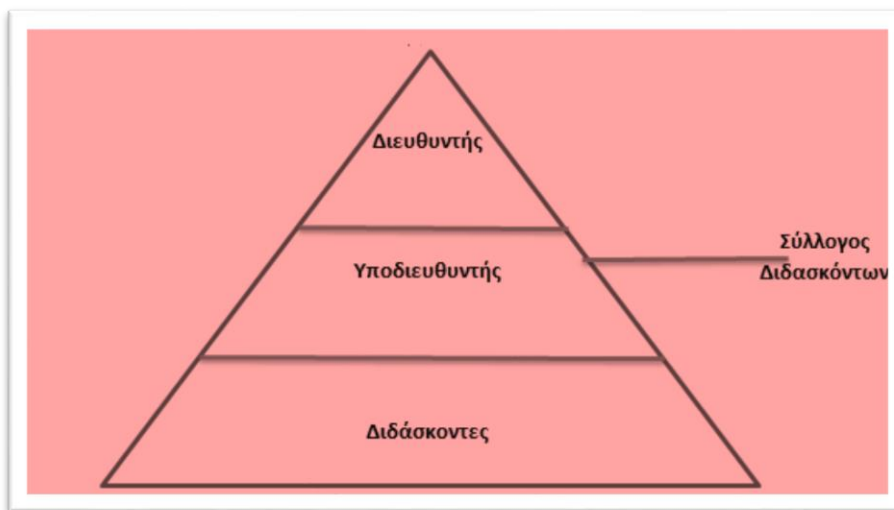
Ειδικότερα, η διοικητική διάρθρωση της σχολικής μονάδας ακολουθεί το μοντέλο της ιεραρχικής πυραμίδας (Σχ.5). Τα επίπεδα διοίκησης αποτελούν την διάρθρωση της εξουσίας εντός της σχολικής μονάδας, σχετικά με την εξάρτηση Διευθυντών (ή Υποδ/ντών) και διδασκόντων (Σαΐτης, 2005; Σαΐτης, 2007, σ.64; Σαΐτη & Μιχόπουλος, 2005; Ανδρής, 2015, σ.152-3):

- *Διευθυντής*: είναι ο κύριος αρμόδιος για την ικανοποιητική λειτουργία της σχολικής μονάδας, προωθεί τον συντονισμό δράσεων του σχολικού περιβάλλοντος, την τήρηση του νομοθετικού πλαισίου και την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου των διδασκόντων<sup>17</sup>. Μπορεί να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για θέματα εκπαιδευτικά, διοικητικά, διαχειριστικά, ενώ φροντίζει για συμμετοχικότητα στη λήψη αποφάσεων, έτσι ώστε να οδηγεί σε πιο αποτελεσματικές στρατηγικές διαχείρισης προβλημάτων και καλύτερης οργάνωσης της λειτουργίας της.
- *Υποδιευθυντής*: σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία αντικαθιστά τον Δ/ντή σε περίπτωση απουσίας του, και τον υποστηρίζει στην άσκηση των αρμοδιοτήτων του. Το εύρος του ρόλου του προσδιορίζεται κυρίως από τον Δ/ντή, ενώ εμπειρικές έρευνες δείχνουν ότι ο Δ/ντής έχει συνήθως μικρή διάθεση για μεταβίβαση αρμοδιοτήτων του στον υποδιευθυντή.
- *Σύλλογος Διδασκόντων*: συλλογικό όργανο που απαρτίζεται από τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στην σχολική μονάδα. Βασικό έργο του είναι η χάραξη κατευθύνσεων για την αποδοτική και εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Η συλλογική λήψη αποφάσεων έχει μεγάλη αξία στην εκπαίδευση, γιατί αρκετές φορές τα προβλήματα που προκύπτουν έχουν σύνθετη φύση, και απαιτούνται πολύπλοκοι χειρισμοί. Έχει την ευθύνη του σχεδιασμού του προγραμματισμού και της αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας. Διαμορφώνει τον Εσωτερικό Κανονισμό Λειτουργίας και στοχεύει στη σύνδεση με την τοπική κοινωνία, αναπτύσσοντας δεσμούς συνεργασίας με την τοπική κοινωνία, επιδιώκοντας διασύνδεση με πανεπιστήμια και άλλες φορείς.
- *Διδάσκοντες*: οι εκπαιδευτικοί διαφόρων μορφών εργασίας (μόνιμοι, αναπληρωτές, ωρομίσθιοι), που διδάσκουν στην σχολική μονάδα μαθήματα σύμφωνα με το γνωστικό αντικείμενο τους και στην σχετική νομοθεσία.

---

<sup>17</sup> Σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία: Νόμο 1566/85, άρθρο 11, Δ,1.





Σχήμα 5. Τυπική δομή Σχολικής Μονάδας (πηγή: Σαΐτης, 2007).

Σύμφωνα με το Ν. 1566/1985<sup>18</sup>, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας (σχολείου) είναι ο βασικότερος παράγοντας σε αυτή, αφού η εκπαιδευτική νομοθεσία τον ορίζει ως το πρόσωπο που έχει τη κύρια ευθύνη για την εξασφάλιση των προϋποθέσεων της σχολικής κοινότητας για ένα σχολείο δημοκρατικό, συναγωνιστικό, αποτελεσματικό και συνάμα ανοικτό στην κοινωνία. Ο Δ/ντής συντονίζει και συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς σε ισότιμη βάση και με πνεύμα αλληλεγγύης (Ματσαγγούρας, 2003, σ.174).

Τα όργανα διοίκησης της Σχολικής Μονάδας διαθέτουν αρμοδιότητες με απώτερο στόχο την παιδαγωγική ελευθερία του σχολείου. Οι αρμοδιότητες των οργάνων διοίκησης της σχολικής μονάδας (Σύλλογος Διδασκόντων, Διευθυντή και Σχολικού Συμβουλίου) εστιάζουν στην ενίσχυση της συλλογικότητας και συμμετοχικότητας στην Διοίκηση και στην απόδοση των παιδαγωγικών και διοικητικών αρμοδιοτήτων στον Διευθυντή και στον Σύλλογο Διδασκόντων. Επίσης, υιοθετείται και εφαρμόζεται ο θεσμός του εσωτερικού κανονισμού λειτουργίας της σχολικής μονάδας, όπου τα μέλη της σχολικής κοινότητας συνδιαμορφώνουν τους κανόνες της σχολικού περιβάλλοντος (Σαΐτης, 2007; Σαΐτης, 2008).

Επιπλέον, σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία και την ισχύουσα εκπαιδευτική πολιτική, υπάρχει ανά σχολική μονάδα ένας *Εσωτερικός Σχολικός Κανονισμός*, που αφορά το σύνολο των κανόνων που είναι αρμόδιοι για τη ρύθμιση της συνύπαρξης των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, την οργάνωση και λειτουργία και τη

<sup>18</sup> ΦΕΚ Α' 167/30.09.1985 «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

διασφάλιση της απρόσκοπτης και συνάμα αποτελεσματικής υλοποίησης του διδακτικού έργου (Σαΐτης, 2005; Σαΐτης, 2008; Σαΐτη & Μιχόπουλος, 2005).

Τέλος, η *παιδαγωγική αυτονομία* κάθε σχολικής μονάδας δεν νοείται ως αυτονομία διαχείρισης (αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα), αλλά ως διαδικασία για τη διαμόρφωση συλλογικής δράσης και αποφάσεων που αφορά όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, αλλά και την τοπική κοινωνία. Μέσω αυτής μεταφέρονται αρμοδιότητες για λήψη αποφάσεων σε περιφερειακό επίπεδο και προβλέπεται ο συντονισμός των δομών υποστήριξης με στόχο την επιτυχή οργάνωση της επιστημονικής-παιδαγωγικής καθοδήγησης, της προσαρμογής στις εκπαιδευτικές πολιτικές που προέρχονται από το αρμόδιο υπουργείο Παιδείας και στις ανάγκες και ιδιαιτερότητες της σχολικής μονάδας, στον καθορισμό των σημείων που εντάσσονται στο σχεδιασμό της και γονείς και τοπική κοινωνία μπορούν να συμμετέχουν στο σχολικό περιβάλλον με προτάσεις και δράσεις τους προς το Σχολικό Συμβούλιο της κάθε σχολικής μονάδας<sup>19</sup>. Σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (2008), η σύνδεση της σχολικής μονάδας με την τοπική κοινωνία επιτρέπει να διαμορφωθεί μια "*εσωτερική*" εκπαιδευτική πολιτική σε ένα πλαίσιο "*συλλογικότητας, συνεργασίας, συμμετοχής, απολογισμού και έρευνας*", έτσι ώστε, να προγραμματίζει, να αξιολογεί και να καινοτομεί, παρεμβαίνοντας στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής και στην κριτική απέναντι σε εκπαιδευτικές αλλαγές, που συναντούν δυσκολίες από την εκπαιδευτική κοινότητα. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και οι εκπαιδευτικές πολιτικές που εφαρμόστηκαν μέχρι σήμερα, δεν έδωσαν εκείνο το ρυθμιστικό πλαίσιο αποκέντρωσης στην διοίκηση της εκπαίδευσης που ισχύει σε άλλα συστήματα διεθνώς (Κατσαρός, 2008; Βότση, 2016). Ωστόσο, ο νόμος 1566/85, για πρώτη φορά εισάγεται ένα πρώτο στάδιο αποκέντρωσης μέσω της παραχώρησης κάποιων αρμοδιοτήτων (σε περιφερειακές δομές, τις αποφάσεις των οποίων επικυρώνει η κεντρική διοίκηση), δημιουργώντας παράλληλα ένα κλίμα εκδημοκρατισμού και μιας αυτονομίας και συνεργασίας με την τοπική κοινωνία (Κατσαρός, 2008; Παπακωνσταντίνου, 2012).

---

<sup>19</sup> Σχολική μονάδα/ομάδες σχολείου/προγραμματισμός & αποτίμηση εκπαιδευτικού έργου/δομές υποστήριξης (ΠΕΚΕΣ, ΚΕΣΥ/ΚΕΑ), [peklamias.sch.gr](http://peklamias.sch.gr) > documents > PDFs > NEES\_DOMES, [πρόσβαση 12/9/19].

## 2.2.2 Τοπική Αυτοδιοίκηση και Σχολική Εκπαίδευση

Η εκπαίδευση στην Ελλάδα εξακολουθεί να κατευθύνεται εξολοκλήρου από τις κεντρικές υπηρεσίες του αρμόδιου υπουργείου και από τις δομές διοικητικής αποκέντρωσης που λειτουργούν στους νομούς της χώρας, όπως ήδη έχει σημειωθεί από πολλούς μελετητές (Βότση, 2016). Με τον τρόπο αυτό αποθαρρύνεται κάθε τοπική πρωτοβουλία και αποκλείεται κάθε δημιουργική δραστηριότητα στην περιφέρεια (Κουτούζης, 1999). Σύμφωνα με τους Υφαντή και Βοζαΐτη (2005, σ.41), το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από μια τυπική ιεραρχική οργάνωση, γραφειοκρατία και συγκεντρωτισμό, στοιχεία που συνδέθηκαν με την εκάστοτε πολιτική συγκυρία. Από την άλλη πλευρά, συνολικά ο τρόπος οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης προσομοιάζει τον τρόπο οργάνωσης της δημόσιας διοίκησης αλλά και της τοπικής αυτοδιοίκησης. Μιας δημόσιας διοίκησης που χαρακτηρίζεται από έντονο κρατικό συγκεντρωτισμό και μιας τοπικής αυτοδιοίκησης, που διακρίνεται από ένα περιορισμό στις αρμοδιότητες εξαιτίας κυρίως της υποχρηματοδότησης. Επιπλέον, η τοπική αυτοδιοίκηση εστιάζει συνήθως στην αντιμετώπιση καθημερινών προβλημάτων, ενώ γίνεται ο αποδέκτης κατηγοριών για αναποτελεσματικότητα και κακοδιοίκηση από το κοινό (Κατσαρός και Τύπας, 2005, σ. 76).

Στην Ελλάδα, οι *Δήμοι* αποτελούν τις βασικές μονάδες της τοπικής αυτοδιοίκησης, ενώ το επόμενο επίπεδο αφορά τις *Περιφέρειες* ως οργανισμούς περιφερειακής αυτοδιοίκησης. Οι δήμοι έχουν αρμοδιότητα τις τοπικές υποθέσεις, ενώ οι επιπλέον ευθύνες κατανέμονται νομοθετικά ανάμεσα σε δήμους και περιφέρειες. Στον πίνακα που ακολουθεί φαίνεται η εδαφική διάρθρωση της Ελλάδας όπως έχει προκύψει μετά την τελευταία μεταρρύθμιση (Χλέπας, 2014; Λαδιάς, 2013):

**Πίνακας 1.** Διοικητική Διάρθρωση της Ελλάδας σε επίπεδο τοπικής αυτοδιοίκησης (πηγή: Χλέπας, 2014)<sup>20</sup>.

Αποκεντρωμένη κρατική διοίκηση	ΟΤΑ	
Αποκεντρωμένη Διοίκηση	Περιφέρειες	Δήμοι
Μακεδονίας/Θράκης	Ανατ. Μακεδονίας-Θράκης	22
	Κεντρικής Μακεδονίας	38
Ηπείρου/Δυτ. Μακεδονίας	Δυτικής Μακεδονίας	12
	Ηπείρου	19
Θεσσαλίας/Στερεάς Ελλάδα	Θεσσαλίας	25
	Στερεάς Ελλάδα	25
Πελοποννήσου-Δυτικής Ελλάδας και Ιονίου	Δυτικής Ελλάδας	7
	Πελοποννήσου	19
	Ιονίων Νήσων	26
Αττικής	Αττικής	66
Αιγαίου	Βορείου Αιγαίου	8
	Νοτίου Αιγαίου	34
Κρήτης	Κρήτης	24
<b>7</b>	<b>13</b>	<b>325</b>

Οι όροι "συγκέντρωση" και "αποκέντρωση" αφορούν τις μορφές οργάνωσης της δημόσιας διοίκησης και εκπαίδευσης, βάσει των κριτηρίων ιεραρχικής και χωροταξικής κατανομής και επίσης, της ανάθεσης αρμοδιοτήτων (Λυμπέρης, 2012). Όπως έχει ήδη σημειωθεί, η "αποκέντρωση" του εκπαιδευτικού συστήματος ξεκίνησε καταρχήν στη δεκαετία του '80 με στόχους τον εκδημοκρατισμό, την ανατροπή παλαιότερων πολιτικών ισορροπιών στη δημόσια διοίκηση και την αναβάθμιση των φορέων τοπικής αυτοδιοίκησης (Ανδέου, 1996). Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εξακολουθεί να παραμένει "συγκεντρωτικό, γραφειοκρατικό, δύσκαμπτο πολυδάπανο, με χαρακτηριστικά πολυνομίας, έλλειψη συνέχειας και χρονοβόρες διαδικασίες" (Υφαντής & Βοζαΐτης, 2005, σ. 31), αφού ο όποιος εκσυγχρονισμός του δεν συνοδεύτηκε από τον κατάλληλο διοικητικό εκμοντερνισμό, την απαραίτητη χρηματοδότηση και την αποκέντρωση του περιεχομένου στην εκπαίδευση. Αυτό είχε ως συνέπεια οι στόχοι για τη βελτίωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και η σύνδεση του με την τοπική κοινωνία, να παραμείνουν σε επίπεδο ρητορικής που εξυπηρετούν την εκάστοτε πολιτική συγκυρία (Ανδρέου, 1996; Κατσαρός, 2008; Παπακωνσταντίνου, 2007).

Η συνεργασία των φορέων τοπικής αυτοδιοίκησης (ΟΤΑ) με τις σχολικές μονάδες και ευρύτερα με την εκπαιδευτική κοινότητα αφορά τη φροντίδα και μέριμνα των δημοτικών υπηρεσιών για τις δομές και την καθημερινότητα της τυπικής εκπαίδευσης

<sup>20</sup> 13 Περιφέρειες, 325 Δήμοι.

στην περιοχή ευθύνης τους. Η συνεργασία παρέχεται μέσω της ανάπτυξης δραστηριοτήτων που στηρίζουν την κοινωνική ανάπτυξη του τοπικού πληθυσμού (Μιχάλης, 2016).

Το κράτος αναθέτει στην τοπική αυτοδιοίκηση αρμοδιότητες για την εκπαίδευση με εστίαση στη διαχείριση των σχολικών μονάδων σύμφωνα με τον Ν.1566/85. Πιο συγκεκριμένα (Μιχάλης, 2016; Μπελαδάκης, 2016; Σαΐτης, 2007):

- δίνεται κρατική επιχορήγηση προς την τοπική αυτοδιοίκηση για την αντιμετώπιση των λειτουργικών δαπανών των σχολικών μονάδων.
- παροχή μεταφορικών μέσων για την μετακίνηση μαθητών.
- ιδρύεται ΝΠΔΔ με την επωνυμία "Εφορεία Σχολείων".
- μεταφορά της κυριότητας της σχολικής υποδομής στην Εφορεία Σχολείων.
- αξιοποίηση σχολικών υποδομών για εκδηλώσεις.
- χορήγηση πιστώσεων στις Σχολικές Επιτροπές.
- μεταφορά πιστώσεων για συντήρηση των σχολικών υποδομών από τη κεντρική διοίκηση.
- παροχή αρμοδιοτήτων στη Σχολική Επιτροπή για αντιμετώπιση προβλημάτων και λειτουργίας των σχολικών μονάδων.
- ίδρυση Δημοτικής ή Κοινοτικής Επιτροπής Παιδείας.
- δίνεται η δυνατότητα στη Δημοτική ή Κοινοτική Επιτροπή Παιδείας για εισήγηση στο Δήμαρχο ή Πρόεδρο Κοινότητας και στο Δημοτικό ή Κοινοτικό Συμβούλιο για θέματα οργάνωσης και λειτουργίας των σχολικών μονάδων, καθώς και του έργου των σχολικών επιτροπών.

Η Νέα Αρχιτεκτονική της Αυτοδιοίκησης και της Αποκεντρωμένης Διοίκησης που προέκυψε από το Πρόγραμμα "Καλλικράτης" εστιάζει το τομέα της Παιδείας στα εξής (Χλέπας, 2014):

- Ανέγερση σχολικών κτηρίων.
- Συντήρηση και διαχείριση των σχολικών κτηρίων και εγκαταστάσεων.
- Μεταφορά μαθητών.
- Επαγγελματική κατάρτιση.
- Εκπαίδευση ενηλίκων και δια βίου μάθηση.

Ειδικότερα, ο τομέας της παιδείας στην τοπική αυτοδιοίκηση αποτέλεσε διακριτό πεδίο αρμοδιοτήτων που μεταφέρθηκαν στην αυτοδιοίκηση και κυρίως στους Δήμους. Με τις διατάξεις του νομοθετικού πλαισίου παρατηρούνται τα ακόλουθα (Μιχάλης, 2016, σ.60):

- ανάθεση στους Δήμους τη τήρηση των κανόνων υγιεινής δημόσιων και ιδιωτικών σχολικών μονάδων.
- παροχή στους Δήμους της αρμοδιότητας εκτέλεσης προγραμμάτων δια βίου μάθησης.
- συγκρότηση στο Δήμο επιτροπής καταλληλότητας για όλα τα θέματα σχολικής στέγης.
- παροχή εποπτείας στο Δήμο των συλλόγων γονέων και κηδεμόνων.
- δυνατότητα στο Δήμο διεξαγωγής εκδηλώσεων για τους μαθητές.
- προβλέπεται για το Δήμο η αρμοδιότητα του διορισμού και της αντικατάστασης διοίκησης ιδρυμάτων που χορηγούν υποτροφίες.
- προβλέπεται ο Δήμος να επιβάλει κυρώσεις σε γονείς και κηδεμόνες που δεν εγγράφουν τα παιδιά τους στο σχολείο και αμελούν για την τακτική φοίτησή τους, ενώ έχει τη δυνατότητα να διακόψει τα μαθήματα, λόγω έκτακτων συνθηκών εντός των διοικητικών ορίων του.
- παροχή στο Δήμο χορήγησης άδειας ίδρυσης και λειτουργίας ιδιωτικών μουσικών ιδρυμάτων.

Επίσης, οι δήμοι έχουν το δικαίωμα να ιδρύσουν και να λειτουργήσουν ως νομικά πρόσωπα δημοσίου δικαίου μέχρι δύο σχολικές επιτροπές για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Χλέπας, 2014). Το πρόγραμμα "Κλεισθένης" δεν έχει επιφέρει σημαντικές αλλαγές στο πεδίο αρμοδιοτήτων της εκπαίδευσης για την τοπική αυτοδιοίκηση.

Τέλος, η *αποκέντρωση* αποτελεί βασικό στοιχείο σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα (Μαράκη, 2016, σ.440). Συγκεκριμένα σε χώρες με αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα (π.χ. Ηνωμένο Βασίλειο, Ολλανδία, ΗΠΑ, Καναδάς) πολλές αρμοδιότητες έχουν μεταφερθεί σε τοπικό επίπεδο, αφού η σχολική μονάδα θεωρείται παράγοντας άσκησης/διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής και ο διευθυντής έχει κρίσιμο ρόλο με επαυξημένες αρμοδιότητες. Αντίθετα, στις χώρες με συγκεντρωτικά συστήματα (π.χ. Ελλάδα, Ιταλία, Γερμανία, Κύπρο) η σχολική μονάδα διαθέτει μικρή

αυτονομία, ενώ ο διευθυντής έχει καθαρά εκτελεστικό και συντονιστικό ρόλο (Κατσαρός, 2008, σ.186; Χατζηπαναγιώτου, 2005). Στον πίνακα που ακολουθεί φαίνονται οι πηγές χρηματοδότησης σε κάποια ευρωπαϊκά κράτη, όπου διακρίνεται η σημασία της τοπικής αυτοδιοίκησης στο κάθε εκπαιδευτικό σύστημα:

**Πίνακας 2.** Χρηματοδότηση Εκπαίδευσης στην Ευρωπαϊκή Ένωση<sup>21</sup>.

Χώρα	Κρατική χρηματοδότηση	Τοπική Αυτοδιοίκηση	Άλλες πηγές	Παρατηρήσεις
Ηνωμένο Βασίλειο	75% περίπου	20 % περίπου	Επιχορηγήσεις, δάνεια	
Γαλλία	65%	20%	Επιχορηγήσεις	
Σουηδία	50%	50%		Υπάρχουν διαφοροποιήσεις βάσης της οικονομικής δυνατότητας κάθε δήμου
Φιλανδία	57%	43%		Τα ποσοστά της Τοπικής Αυτοδιοίκησης είναι μεταξύ 20% - 70% βάσης των οικονομικών δυνατοτήτων των δήμων

Ωστόσο, η εμπειρία από άλλα εκπαιδευτικά συστήματα (π.χ. ΗΠΑ) όπου το σχολείο έχει περάσει στην αρμοδιότητα των Δήμων έχει δείξει θετικές και αρνητικές επιπτώσεις. Οι θετικές επιπτώσεις, αφορούν κυρίως την άμεση γνώση των τοπικών προβλημάτων και αντιμετώπισή τους, χρηματοδότηση της σχολικής μονάδας, συμμετοχή της τοπικής κοινωνίας κ.α. Οι αρνητικές επιπτώσεις αφορούν την έλλειψη κατάλληλων στελεχών σε θέματα εκπαίδευσης, την υπο-χρηματοδότηση από πλευράς Δήμου στο τομέα της Παιδείας. Ειδικότερα, οι εκάστοτε Δημοτικές Αρχές μπορεί να μην διαθέτουν τις γνώσεις και την εμπειρία για θέματα εκπαίδευσης και αναγκάζονται να αναζητήσουν τη γνώμη ειδικών (experts). Αυτό όμως δημιουργεί ένα ζήτημα καθοδήγησης από τον Δήμο και της προαίρεσης του "ειδικού", που συνεπάγεται σε πιο βαθμό επικρατεί η άποψη του ειδικού ή πολιτική/ιδεολογική θεώρηση της τοπικής αρχής. Επίσης, οι περισσότεροι Δήμοι έχουν περιορισμένους πόρους, γεγονός που μπορεί να τους οδηγήσει να θέσουν άλλες προτεραιότητες (Cibulka, 2001). Απαιτείται ο σωστός συνδυασμός διαφόρων παραγόντων (ορθή εκπαιδευτική πολιτική, εμπειρία στελέχη κ.α.) για να είναι επιτυχής η στρατηγική ανάληψης των σχολικών μονάδων από την τοπική (Μπελαδάκης, 2016, σ. 448).

<sup>21</sup> Γούπιος, Ι. Μπαλωτή, Ξ. και Σαπουνάκης, Α. Πρωτοβάθμια τοπική αυτοδιοίκηση και εκπαίδευση : αρμοδιότητες, όργανα, λειτουργίες, [www.kedke.gr](http://www.kedke.gr) [πρόσβαση 12/9/19].

Γενικά, επισημαίνονται στην Ελλάδα ελλείμματα και δυσχέρειες του θεσμικού πλαισίου σε θέματα συνεργασίας ΟΤΑ και επιζητείται θεσμική αναβάθμιση των σχέσεων εκπαίδευσης και αυτοδιοίκησης μέσω της συστηματικής συνεργασίας τους σε αρκετούς τομείς (π.χ. πολιτισμός) (Καλοκύρη, 2016, σ.431). Για παράδειγμα, θα μπορούσαν να συνεργασθούν στην ανάδειξη της τοπικής παράδοσης και φυσιογνωμίας του τοπικού πολιτισμικού προτύπου, στην περιβαλλοντική αγωγή, στην εκπαίδευση μεταναστών και προσφύγων, στη διαμόρφωση συνείδησης μεσογειακής διατροφής μέσω της συνεργασίας κυλικείων με αγροτικούς συνεταιρισμούς, στην κυκλοφοριακή αγωγή, ψυχολογικής υποστήριξης εφήβων και νέων κ.α. (Καλοκύρη, 2015; Πούλιος, κ.α., 2015; Ανθόπουλος, 2011; Καψωμένος, 2011).

Προς αυτή την κατεύθυνση, τάσσεται και η *ΕΕΤΑΑ (Ελληνική Εταιρία Τοπικής Ανάπτυξης και Αυτοδιοίκησης)* σε μελέτη της για την *ΚΕΔΚΕ (Κεντρική Ένωση Δήμων και Κοινοτήτων Ελλάδος)*, σχετικά με την σχέση τοπικής αυτοδιοίκησης και βασικής εκπαίδευσης εισηγείται<sup>22</sup>:

- καθιέρωση θεσμοθετημένης συμμετοχής των δήμων σε σπουδαίες μορφές παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών.
- επέκταση της χρηματοδότησης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών.
- προγραμμάτων των δήμων από την κεντρική κυβέρνηση μέσω της κρατικής φορολογίας.
- παροχή δυνατότητας ανάληψης πρωτοβουλιών για την αναζήτηση επιχορηγήσεων προς σχολικές μονάδες από ποικίλους τοπικούς φορείς.
- κρατική παρέμβαση από το αρμόδιο υπουργείο για αλλαγή του θεσμικού πλαισίου για ουσιαστική συμμετοχή της Τοπικής Αυτοδιοίκησης στην επικαιροποίηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών, μέσω των δημοτικών επιτροπών παιδείας.

---

<sup>22</sup> Ομοίως 21.



### 2.2.3 Σχολική Επιτροπή

Η Σχολική Επιτροπή αποτελεί βασικό εργαλείο άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής σε τοπικό επίπεδο στην Ελληνική Τοπική Αυτοδιοίκησης. Έργο της είναι η διαχείριση των πιστώσεων που της διατίθενται για την κάλυψη των δαπανών λειτουργίας των σχολικών μονάδων, η αμοιβή καθαριστριών, η εκτέλεση έργων για την επισκευή και συντήρηση σχολικών υποδομών και εξοπλισμού, η εισήγηση προς τις αντίστοιχες διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τον εφοδιασμό από τον Οργανισμό Σχολικών Κτιρίων των αντίστοιχων σχολείων και από το Υπουργείο Παιδείας με βιβλία για τις αντίστοιχες σχολικές βιβλιοθήκες, η διαχείριση των εσόδων από την πιθανή αξιοποίηση των σχολικών κυλικείων, καθώς και η λήψη κάθε άλλου μέτρου που απαιτείται για την ικανοποιητική διοικητική λειτουργία των σχολικών μονάδων (Φίλιας, 2016, σ.326).

Η σχολική επιτροπή, ως όργανο λαϊκής συμμετοχής, είναι ο σύνδεσμος μεταξύ Ο.Τ.Α. και σχολείου (Σαΐτης, 2000). Ωστόσο, βασική αποστολή της σχολικής επιτροπής αποτελεί η οικονομική διαχείριση της κάθε σχολικής μονάδας. Αυτός ο στόχος προϋποθέτει αμοιβαία συνεργασία με τους εκάστοτε εκπροσώπους της τοπικής αυτοδιοίκησης. Διαφορετικά, αν οι σχέσεις δεν είναι καλές, είναι πιθανόν η σχολική επιτροπή να μην υποβοηθηθεί στο έργο της, με αποτέλεσμα τη δυσλειτουργία των σχολικών μονάδων. Επίσης, οι Σχολικές Επιτροπές είναι ΝΠΔΔ. που όμως δεν διαθέτουν δικό τους διοικητικό μηχανισμό με συνέπεια συχνά τη δημιουργία αλληλοεπικαλύψεων στις αρμοδιότητες με τις δημοτικές υπηρεσίες (Μπελαδάκης, 2016; Φίλιας, 2016).

Η Σχολική Επιτροπή είναι όργανο εισηγητικό προς την τοπική αυτοδιοίκηση. Σύμφωνα με τη Wagner (2004, σ. 1), *«στις συμβουλευτικές επιτροπές πρέπει να υπάρχει νομοθετική πρόνοια που να διασφαλίζει ότι η γνώμη της επιτροπής θα ζητείται και θα λαμβάνεται υπόψη»*. Σύμφωνα με τον Μπελαδάκη (2016) αυτό δε συμβαίνει στην περίπτωση των σχολικών επιτροπών, γεγονός που τελικά σχεδόν ακυρώνει το ρόλο τους. Από την άλλη, ο κυρίαρχος ρόλος δίνεται στην τοπική αυτοδιοίκηση (Δήμοι), όπου αποφασίζουν τον αριθμό των σχολικών μονάδων που θα αναλάβει η κάθε σχολική επιτροπή, τη συγχώνευση ή κατάργηση σχολικών επιτροπών και ο ορισμός των μελών, του προέδρου και αντιπροέδρου της σχολικής επιτροπής. Επιπλέον, οι Δήμοι έχουν αναλάβει την κινητή και ακίνητη σχολική περιουσία και

είναι υπεύθυνοι για την ανακατανομή της κινητής σχολικής περιουσίας (Μπελαδάκης, 2016).

Οι δραστηριότητες της Σχολικής Επιτροπής εστιάζονται κυρίως στα εξής πεδία (Σχ.6)(Μιχάλης, 2016, σ.60-5):

- *Περιβάλλον.* Η τοπική αυτοδιοίκηση με τη Σχολική Επιτροπή σε συνεργασία με την εκπαιδευτική κοινότητα προγραμματίζουν και εφαρμόζουν πλήθος εκδηλώσεων και δράσεων για την αειφορική διαχείριση του περιβάλλοντος, όπως: η Παγκόσμια ημέρα Περιβάλλοντος, η Ευρωπαϊκή ημέρα για τη Θάλασσα, η Παγκόσμια ημέρα Βιοποικιλότητας, κ.α. Δίνεται ιδιαίτερο βάρος στη λειτουργία των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ) σε συνεργασία με τους υπεύθυνους Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Σχολικών Δραστηριοτήτων σε πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, διοργανώνοντας ενημερωτικές δράσεις και εκδηλώσεις ευαισθητοποίησης και δημιουργίας περιβαλλοντικής συνείδησης. Επίσης, δίνεται βάρος σε δράσεις ανακύκλωσης, διαχείρισης στερεών αποβλήτων και σε εθελοντικές δράσεις (WWF, Ecocity κ.α.). Η υλοποίηση προγραμμάτων ανταλλαγών γίνεται με χρηματοδότηση από ευρωπαϊκές πηγές (π.χ. Life Long Learning, το Citizens for Europe κ.ά.).
- *Πολιτισμός.* Προγραμματίζουν και υλοποιούν σε συνέργεια με τις δημοτικές αρχές και υπηρεσίες, πλήθος εκδηλώσεων και στοχευμένων δράσεων για την καλλιέργεια του πολιτισμού και του πνεύματος, όπως: η Παγκόσμια Ημέρα για την Πολιτισμική Διαφορετικότητα, τον Διάλογο και την Ανάπτυξη (World Day for Cultural Diversity for Dialogue and Development), η Παγκόσμια Ημέρα Μνημείων και Τοποθεσιών (International Day for Monuments and Sites), η Διεθνής ημέρα Μουσείων. Υλοποιούνται φεστιβάλ, πολιτιστικές δράσεις σε συνεργασία με τα αντίστοιχα καλλιτεχνικά τμήματα των πολιτιστικών κέντρων του δήμου για ειδικά πολιτιστικά θέματα, δράσεις γνώσης και ευαισθητοποίησης για τα τοπικά πολιτιστικά μνημεία και τόπους με επιτόπιες ξεναγήσεις και εκπαιδεύσεις και συνεργασίες με εθελοντικούς φορείς για την υλοποίηση δράσεων σε μια πληθώρα τομέων όπως το ICOMOS, το ICOM, το Εθνικό Κέντρο Βιβλίου κ.α.
- *Αθλητισμός.* Προγραμματίζουν και υλοποιούν πλήθος εκδηλώσεων (Πανελλήνια ημέρα Αθλητισμού, "Ολυμπιακή Ημέρα" κ.α.) και εστιασμένων δράσεων για την

προαγωγή του αθλητισμού (αθλητικά φεστιβάλ, αθλητικά προγράμματα, μαραθώνιοι ή αγώνες δρόμου κ..).

- *Κοινωνική Πολιτική.* Προγραμματίζουν και υλοποιούν πλήθος εκδηλώσεων και δράσεων για την υποστήριξη των ευπαθών ομάδων πληθυσμού σε συνεργασία με τους Δήμους. Τέτοιες μπορεί να είναι:
  - συγκέντρωση τροφίμων, ρούχων και φαρμάκων για την υποστήριξη οικογενειών και δημοτικών δομών.
  - διοργάνωση πολιτιστικών και αθλητικών εκδηλώσεων για τη συγκέντρωση τροφίμων για άπορους.
  - συνεργασία με εθελοντές και με μη κερδοσκοπικούς οργανισμούς για διοργάνωση ειδικών εκδηλώσεων.
  - διοργάνωση συσσιτίων και φροντίδα για άπορα ή φτωχά παιδιά-μαθητές.
- *Εθελοντισμός.* προγραμματίζουν και υλοποιούν πλήθος εκδηλώσεων και δράσεων μέσω της αξιοποίησης των δυνατοτήτων που παρέχει ο εθελοντισμός. Αυτό γίνεται με δράσεις σε σταθερή ή επαναλαμβανόμενη βάση και με συμμετοχή σε οργανωμένα προγράμματα ή σε συνεργασία με φορείς ή και υλοποίηση δράσεων σε ατομική, ή και μοναδική βάση. Πιο αναλυτικά, οι εθελοντικές δράσεις συνδέονται με τη συμμετοχή σε προγράμματα μη κυβερνητικών οργανώσεων και ιδρυμάτων (π.χ. διαχείρισης περιβάλλοντος, πολιτιστικών και αθλητικών εκδηλώσεων, αιμοδοσίας, καθαρισμού ακτών και κοινόχρηστων χώρων κ.ά.).

Το Σεπτέμβριο του 2019 υπήρξε τροποποίηση της αρχικής υπουργικής απόφασης (8440/11) με το πρόγραμμα "Καλλικράτης" περί λειτουργίας των σχολικών επιτροπών<sup>23</sup>:

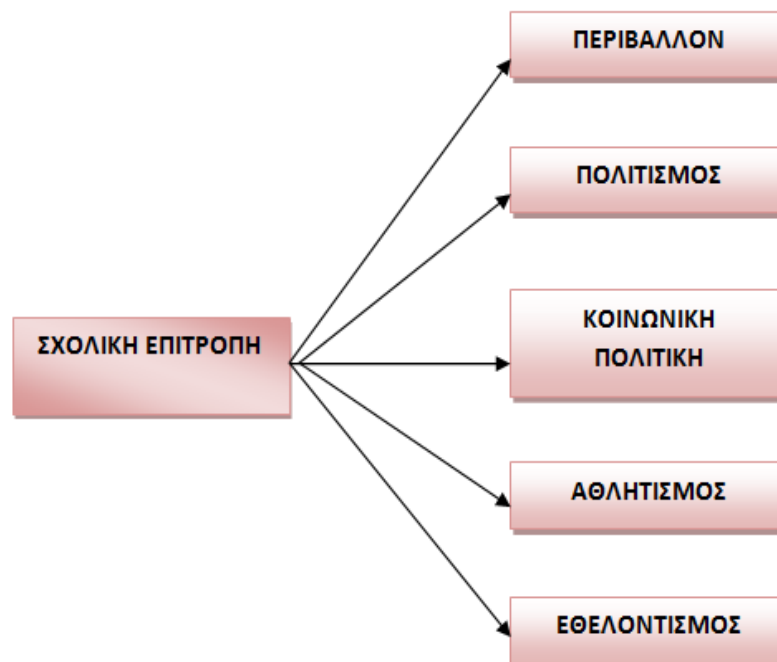
- αλλαγή της διάρθρωσης του διοικητικού συμβουλίου της Σχολικής Επιτροπής (π.χ. πρέπει να συμμετέχουν δύο Δ/ντές εκ των πέντε αρχαιοτέρων, των σχολικών μονάδων, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αντίστοιχα, ένας εκ των αρχαιοτέρων νηπιαγωγών για την σχολική επιτροπή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ένας εκπρόσωπος της αντίστοιχης ένωσης γονέων, και στην περίπτωση που δεν υπάρχει ένωση γονέων, ένας εκπρόσωπος των υφιστάμενων συλλόγων γονέων, κατά προτεραιότητα μεγέθους σε μαθητικό δυναμικό σχολικής μονάδας κ.α.).

---

<sup>23</sup> Τροποποίηση της 8440/2011 υπουργικής απόφασης «Καθορισμός λειτουργίας των σχολικών επιτροπών και ρύθμιση οικονομικών θεμάτων αυτών» (Β' 318), Τεύχος Β' 3537/20.09.2019.

- κατά τις συνεδριάσεις των σχολικών επιτροπών, όταν συζητούνται θέματα τα οποία αφορούν συγκεκριμένη σχολική μονάδα, καλείται ο οικείος διευθυντής σχολικής μονάδας, με δικαίωμα ψήφου.
- αλλαγές στην οικονομική διαχείριση, σχετικά με τη λειτουργία λογαριασμών, εγκρίσεις δαπανών, υποχρέωση τήρησης βιβλίων και σχετικών ψηφιακών αρχείων (Βιβλίο εσόδων - εξόδων, Κατάσταση εισπράξεων - πληρωμών, Βιβλίο (μπλοκ) τριπλοτύπων αποδείξεων εισπραξης) κ.α.

Τέλος, έχει ασκηθεί κριτική για τις Σχολικές επιτροπές που εστιάζεται στο νομοθετικό πλαίσιο και στη ταυτόχρονη νομοθετική ασάφεια που φαίνεται να δεσμεύει τις σχέσεις και τη συνεργασία της με την τοπική αυτοδιοίκηση αλλά και την τοπική κοινωνία ευρύτερα. Σύμφωνα με τον Μπελαδάκη (2016, σ.452), η Σχολική Επιτροπή μοιάζει "με ανάπηρο όργανο, που δεν έχει δική του βούληση και φωνή, που στερείται κατά συνέπεια τη δυνατότητα λήψης και εκτέλεσης αποφάσεων, τη δυνατότητα διαπραγμάτευσης με την τοπική κοινωνία και αυτοδιοίκηση". Γενικά, το διάσπαρτο νομοθετικό πλαίσιο, ο διοικητικός κατακερματισμός και η απουσία συνεκτικής οργανωτικής δομής δυσχεραίνει σημαντικά το έργο των Σχολικών Επιτροπών και δεν τις αφήνει να αποδώσουν αυτά που μπορούν και έχουν αποστολή να εκτελέσουν.



**Σχήμα 6.** Τομείς Δράσεων Σχολικής Επιτροπής (Μιχάλης, 2016).

## 2.3 Εκπαιδευτική Ηγεσία

### 2.3.1 Μοντέλα ή Στυλ Εκπαιδευτικής Ηγεσίας

Στον χώρο της οργανωσιακής συμπεριφοράς και της ψυχολογίας έχουν διατυπωθεί διάφορες θεωρίες ηγεσίες από τις οποίες προέκυψαν διάφορα μοντέλα ή στυλ ηγεσίας. Οι θεωρίες αυτές ομαδοποιούνται συνήθως σε τέσσερις βασικές κατηγορίες (Σχ.7) (Βακόλα & Νικολάου, 2012, σ.303; Robbins & Judge, 2011, σ. 356):

- *θεωρίες ατομικών χαρακτηριστικών (traits theories)*. Είναι θεωρίες που εστιάζουν στα προσωπικά γνωρίσματα και στα ατομικά χαρακτηριστικά του ηγέτη. Θεωρούν ότι ο ηγέτης χάρη σε αυτά διακρίνεται από τους μη-ηγέτες. Για παράδειγμα η ύπαρξη συναισθηματικής ηγεσίας είναι ένδειξη αποτελεσματικής ηγεσίας.
- *Συμπεριφορικές θεωρίες (Behavioral Theories)*. Εστιάζουν στις εμφανείς και παρατηρήσιμες συμπεριφορές των ηγετών και όχι στα υποδηλούμενα ατομικά χαρακτηριστικά. Θεωρείται ότι η ηγετική συμπεριφορά μαθαίνεται και επομένως μπορεί να διδαχθεί.
- *Θεωρίες ηγεσίας που συνδέονται με τα χαρακτηριστικά της κατάστασης (Contingency Theories)*. Εστιάζουν στις καταστασιακές επιρροές και σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά της κατάστασης και την αξιολόγηση του περιβάλλοντος και των συγκυριών κάτω από τις οποίες καλείται να δράσει ένας ηγέτης.
- *Σύγχρονες Θεωρίες*. Οι θεωρίες αυτές έχουν ξεφύγει από την μελέτη ηγετικών στυλ και έχουν εστιάσει στην ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων και στην αποτελεσματική καλλιέργεια της ηγετικής συμπεριφοράς μέσω της εκπαίδευσης, αφού θεωρούν ότι τα αποτελεσματικά ατομικά χαρακτηριστικά δεν έχουν κληρονομική υπόσταση.

Σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008, σ.100) ήδη από την δεκαετία του '30 είχε ξεκινήσει η έρευνα για τα ηγετικά στυλ-μοντέλα και η αναζήτηση του αποτελεσματικότερου με κριτήριο το βαθμό συμμετοχής της ομάδας στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων. Έτσι, ορίστηκαν τρία βασικά μοντέλα (Lewin et al., 1939):

- *αυταρχικό*, όπου οι υφιστάμενοι δεν έχουν κανένα περιθώριο για συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων.

- εξουσιοδοτικό (*laissez faire*), όπου οι υφιστάμενοι λαμβάνουν μέρος, στη λήψη αποφάσεων επειδή ο ηγέτης δεν έχει εμπιστοσύνη στις δυνάμεις του.
- δημοκρατικό, όπου υπάρχει συμμετοχικότητα στη λήψη αποφάσεων, μέσω δημοκρατικών διαδικασιών.



Σχήμα 7. Ομαδοποιήσεις Θεωριών Ηγεσίας (Βακόλα & Νικολάου, 2012).

Στην εκπαιδευτική ηγεσία έχουν αναπτυχθεί διάφορες προσεγγίσεις σε σχέση με τα μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας (Δαδαμόγια, 2014, σ.65). Η πιο ευρεία αποδεκτή είναι εκείνη των Leithwood, Jantzi & Steinbach (1999, σ.18-9), που μέσω της ανάλυσης 121 διεθνών επιστημονικών άρθρων κατέληξαν σε έξι μοντέλα, όπως φαίνεται στον επόμενο πίνακα:

Πίνακας 3. Μοντέλα Εκπαιδευτικής Ηγεσίας σύμφωνα με τους Leithwood et al.1999.

Μοντέλα Ηγεσίας	Περιγραφή
Διοικητικό ( <i>managerial</i> )	Αυτή η κατηγορία ηγεσίας περιλαμβάνει μορφές ηγεσίας που αναφέρονται στη βιβλιογραφία ως οργανωτικές και συναλλακτικές. Η διοικητική ηγεσία προϋποθέτει ότι η εστίαση των ηγετών πρέπει να είναι σε λειτουργίες ή συμπεριφορές και ότι εάν αυτές οι λειτουργίες διεξάγονται ικανοποιητικά, το έργο των άλλων στον οργανισμό θα διευκολυνθεί (Leithwood & Duke, 1999, σ.52-3). Η δύναμη της εξουσίας και της επιρροής βασίζονται στη διοικητική θέση που κατέχει ο ηγέτης και είναι αντίστοιχη της θέσης που έχει στην ιεραρχία (Κατσαρός, 2008, σ.107).
Συμμετοχικό ( <i>participative</i> )	Η συμμετοχική ηγεσία υποθέτει ότι οι διαδικασίες λήψης αποφάσεων της ομάδας θα πρέπει να είναι το επίκεντρο των ηγετών. Ο Sergiovanni (1984, σ.34) σημειώνει ότι σε αυτό τον τύπο ηγεσίας επιτυγχάνεται μεγάλη σύσφιγξη των σχέσεων μεταξύ των μελών μιας οργάνωσης και μείωση της πίεσης στους προϊστάμενους: "τα βάρη της ηγεσίας μπορούν να μειωθούν, αν οι λειτουργίες και ο ρόλος της ηγεσίας μοιράζονται".

<i>Ηθικό (moral)</i>	Περιλαμβάνει κανονιστικές, πολιτικές / δημοκρατικές και συμβολικές έννοιες της ηγεσίας. Υποθέτει ότι η κρίσιμη εστίαση της ηγεσίας πρέπει να είναι στις αξίες και την ηθική των ίδιων των ηγετών.
<i>Μετασχηματιστικό (transformational)</i>	Εστιάζει στην επιρροή ως προς τις δεσμεύσεις και τις ικανότητες των μελών μιας οργάνωσης. Εφόσον υπάρχει υψηλή ατομική δέσμευση και μεγαλύτερες ικανότητες για υλοποίηση των στόχων που έχουν τεθεί, θεωρείται ότι οδηγεί σε μεγαλύτερη προσπάθεια και παραγωγικότητα (Leithwood & Duke, 1999, σ.108). Σύμφωνα με τους Leithwood et al. (2008), τα βασικά χαρακτηριστικά αυτού του τύπου ηγεσίας είναι τα εξής: καθορισμός κατευθύνσεων, ανάπτυξη ατόμων, επανασχεδιασμός της οργάνωσης και διαχείριση του προγράμματος διδασκαλίας. Ο σχολικός ηγέτης αποκτά ένα μετασχηματιστικό ρόλο (Καλογιάννης, 2016, σ.127; Μαμάκου & Αποστόλου, 2017, σ.224). Οι ρόλοι που προέρχονται από το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας ταυτίζονται με την καινοτόμο διάσταση του διευθυντή ως κορυφαίου επαγγελματία (DfES, 2004).
<i>Εκπαιδευτικό καθοδηγητικό (instructional)</i>	<i>ή ηγεσία</i> Είναι ένας ιδιαίτερος τύπος ηγεσίας που υπάρχει στον εκπαιδευτικό τομέα, όπου διοίκηση και ηγεσία υποστηρίζουν από κοινού το έργο των εκπαιδευτικών οργανισμών (π.χ. σχολική μονάδα), δηλ. τη διδασκαλία και μάθηση. Δίνει έμφαση στις συμπεριφορές εκπαιδευτικών που επιδρούν με άμεσο τρόπο στην ανάπτυξη των εκπαιδευόμενων (Leithwood & Duke, 1999, σ.47). Οι Hallinger και Murphy (1986), θεωρούν ότι αυτός ο τύπος ηγεσίας περιλαμβάνει τρεις κατηγορίες πρακτικών: αποστολή σχολικής μονάδας, διαχείριση εκπαιδευτικού προγράμματος και στη βελτίωση του σχολικού κλίματος.
<i>Ενδεχομενικό (contingency)</i>	Εστιάζει στο πως οι ηγέτες ανταποκρίνονται στις εκάστοτε οργανωσιακές συνθήκες. Βασίζεται στην αρχή ότι δεν υπάρχει ένα καθολικό ηγετικό στυλ για όλες τις περιπτώσεις, αλλά θα πρέπει να αλλάζουν ηγετικό στυλ ανάλογα της κατάστασης στην οποία βρίσκονται.

Οι Bush και Clover (2002) και ο Bush (2005) αύξησαν τα μοντέλα σε εννιά από τα αρχικά έξι (Δαδαμόγια, 2014, σ.66):

- *διαπροσωπικό (intepersonal)*,
- *μεταμοντέρνο (post-modern)*,
- *συναλλακτικό (transnactional)*.

Επιπλέον, στον επόμενο πίνακα φαίνεται η συσχέτιση των μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας και των αντίστοιχων μοντέλων διοίκησης σύμφωνα με την Ράπτη και Βιτσιλάκη (2007):

**Πίνακας 4.** Μοντέλα Εκπαιδευτικής Διοίκησης & Ηγεσίας (Ράπτη και Βιτσιλάκη, 2007).

<b>Μοντέλα Ηγεσίας</b>	<b>Μοντέλα Διοίκησης</b>
Διοικητικό	Τυπικό
Συμμετοχικό Μετασηματιστικό Διαπροσωπικό	Συναδελφικό
Συναλλακτικό	Πολιτικό
Μεταμοντέρνο	Υποκειμενικό
Πιθανοτήτων	Ασάφειας
Ηθικό	Κουλτούρας
Καθοδηγητικό	

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, που διακρίνεται για την γραφειοκρατία και τον έντονο συγκεντρωτισμό, το *συμμετοχικό μοντέλο ηγεσίας* αλλά και *διοίκησης* δεν έχει καμία τύχη. Η ελληνική νομοθεσία από την δεκαετία του '80 έδωσε κάποια στοιχεία προς ανάπτυξη συναδελφικών μοντέλων, με εξέχουσα διαφοροποίηση την *σχολική μονάδα*, όπου στηρίζεται η οριζόντια δομή επιτρέποντας την υιοθέτηση δημοκρατικού-συμμετοχικού μοντέλου διοίκησης και ηγεσίας μέσα από το πλαίσιο λειτουργίας του Συμβουλίου Διδασκόντων (Δαδαμόγια, 2014, σ.72; Καμπουρίδης, 2002; Σαΐτης, 2007). Στο Συμβούλιο Διδασκόντων οι αποφάσεις λαμβάνονται με βάση την *αρχή της πλειοψηφίας* (δημοκρατικός τρόπος διοίκησης) και είναι δεσμευτικές για όλους τους εμπλεκόμενους, και εφαρμόζονται από τον Δ/ντή της Σχολικής μονάδας (Χατζηπαναγιώτου, 2003). Ο Σύλλογος για την σχολική μονάδα, αποτελεί μια *διαδικασία συμμετοχικής λήψης απόφασης* και παράλληλα διαθέτει μια *σχετική αυτονομία* σε ορισμένους τομείς, όπως για παράδειγμα να κατανέμει την εξουσία (αποκέντρωση), για τον προγραμματισμό δράσεων, καινοτομιών και εφαρμογής των νέων παιδαγωγικών μεθόδων, ενώ μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη σχέσεων με εμπλεκόμενους θεσμικούς φορείς (Σχολικό σύμβουλο, Διευθυντή Εκπαίδευσης, τοπική αυτοδιοίκηση & κοινωνία κ.λπ.), κ.α. (Ανδρέου, 1999; Μαυρογιώργος, 1999). Με αυτό τον τρόπο, δημιουργείται μια εσωτερική "*εκπαιδευτική πολιτική*" μέσα στην σχολική μονάδα, ενώ η αυτονομία της γίνεται πράξη, και έτσι μπορεί να αναπτυχθεί δική της κουλτούρα (Χατζηϊωαννίδης, 2010).



### 2.3.2 Ο Ρόλος της Σχολικής Διεύθυνσης

Ο Διευθυντής μιας Σχολικής Μονάδας είναι ο διοικητικός και εκπαιδευτικός προϊστάμενος, με αρμοδιότητες που μπορεί να χαρακτηρισθούν ως σύνθετες και δύσκολες. Αυτό οφείλεται σε δύο λόγους: λειτουργεί ως σύνδεσμος μεταξύ σχολικής μονάδας και εκπαιδευτικών αρχών (περιφερειακών και κεντρικών) και ως εκπαιδευτικός όπως όλα τα υπόλοιπα μέλη του διδακτικού προσωπικού (Δαδαμόγια, 2014, σ.75).

Επιπλέον, ο διευθυντής καλείται να συνεργασθεί και να επικοινωνήσει με το εξωτερικό περιβάλλον, υπό το πρίσμα ότι η σχολική μονάδα είναι ένα "ανοικτό σύστημα". Ο ρόλος του είναι "κοινωνικός" αφού έρχεται σε επαφή με πολλούς διαφορετικούς εμπλεκόμενους τόσο του εσωτερικού, όσο και του εξωτερικού περιβάλλοντος. Πρέπει να διαθέτει λόγω της θέσης του την ικανότητα να συντονίζει τις προσδοκίες και ενέργειες των συνεργατών του: εκπαιδευτικούς, γονείς, ανώτερα στελέχη της εκπαιδευτικής διοίκησης, τοπική αυτοδιοίκηση και ευρύτερη κοινωνία.

Ο Duignan (1986, σ.67) θεωρεί ως σημαντικά χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας τα εξής:

- δημιουργία ευνοϊκού σχολικού κλίματος,
- προώθηση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη σχολικές δράσεις,\
- εξασφάλιση δέσμευσης για την υλοποίηση των στόχων που έχουν τεθεί στην σχολική μονάδα και
- ανάπτυξη περιβάλλοντος που να διακρίνεται από την τάξη και πειθαρχία.

Επιπλέον, ο Θεοφιλίδης (1994), θεωρεί ότι ένας σχολικός ηγέτης-διευθυντής θα πρέπει να διαθέτει τις ακόλουθες ικανότητες για να έχει σχολική επιτυχία:

- να εργάζεται με συστηματικό τρόπο,
- να προωθεί κλίμα συνεργασίας
- να διακρίνεται από ενεργητικότητα,
- να φροντίζει για την πειθαρχία και την τάξη στο σχολικό περιβάλλον,
- να αξιοποιεί με βέλτιστο τρόπο την σχολική υποδομή,
- να προωθεί την συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων και
- να αξιολογεί την επιτυχία των στόχων της σχολικής μονάδας.

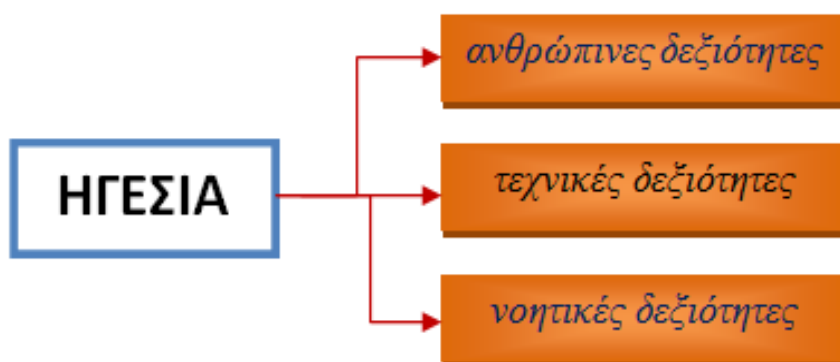
Σύμφωνα με τον Katz, τρεις είναι οι βασικές ικανότητες που απαιτούνται από ένα ηγέτη για να είναι πετυχημένος στο έργο του (Σχ.8) (Δαδαμόγια, 2014, σ.79):

- *ανθρώπινες δεξιότητες*, που αφορούν την δυνατότητα για αποτελεσματική συνεργασία του ηγέτη με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας.
- *τεχνικές δεξιότητες*, που αφορούν τις ικανότητες που βοηθούν τον ηγέτη να πραγματοποιήσει μια διαδικασία.
- *νοητικές δεξιότητες*, που αφορούν την ικανότητα του ηγέτη να αντιμετωπίζει την οργάνωση ως σύνολο, όπου μια τυχόν αλλαγή επηρεάζει όλους τους εμπλεκόμενους.

Έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα έδειξαν ότι η μεγάλη πλειοψηφία των Σχολικών Δ/ντών συνήθως δε διαθέτουν επαρκείς γνώσεις εκπαιδευτικής διοίκησης (Σαΐτη, 2007; Σαΐτη, 2008; Σαΐτη & Μιχόπουλος, 2005; Στραβάκου, 2003; Χατζηπαναγιώτου, 2003), ενώ το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προτιμά στελέχη άκριτης εφαρμογής κρατικών εντολών χωρίς να ενδιαφέρεται ιδιαίτερα για την επιστημονική κατάρτιση τους σε θέματα διοίκησης (Καβούρη, 1998). Επιπλέον, η πλειοψηφία των Σχολικών Δ/ντων θέτουν σε χαμηλό βαθμό ανάγκης την επιμόρφωση και την ενίσχυση του ρόλου τους, έναντι λειτουργικών θεμάτων των σχολείων (Λεμονή & Κολεζάκης, 2013).

Τις τελευταίες δεκαετίες διεθνώς έχουν γίνει επίκεντρο μελέτης αλλά και αλλαγών οι ρόλοι και αρμοδιότητες των διοικητικών οργάνων και των συλλογικών οργάνων στην διοίκηση της εκπαίδευσης, με συνέπεια την αυξανόμενη ανάγκη δημιουργίας επαγγελματικών εκπαιδευτικών στελεχών (Ανδρέου, 2005). Στη μοναδική σχετικά πρόσφατη έρευνα στην Ελλάδα (2016), που αφορούσε τη συνεργασία Σχολικών διευθυντών και φορέων τοπικής αυτοδιοίκησης, το 37,5% επιθυμεί καλύτερη οργάνωση των διοικητικών υπηρεσιών. Η απόλυτη πλειοψηφία αναγνωρίζει τη σημαντικότητα μιας υγιούς και αποδοτικής σχέσης με την τοπική αυτοδιοίκηση. Το δύο τρίτα των διευθυντών επιθυμεί διεύρυνση των αρμοδιοτήτων του σχολικού διευθυντή ως προς τη συνεργασία με την τοπική αυτοδιοίκηση, ενώ αντίστοιχο ποσοστό θεωρεί πως πρέπει να υπάρχει μεγαλύτερη ευελιξία στη σχέση τους με την τοπική αυτοδιοίκηση. Επίσης, τρεις στους τέσσερις θα επιθυμούσε ευρύτερη αυτονομία, ενώ περισσότεροι από το 60% εκτιμούν ότι η θέση του Σχολικού διευθυντή απαιτεί περισσότερη κατάρτιση. Οι σχολικοί διευθυντές με λίγα χρόνια

υπηρεσία θεωρούν πως η αποτελεσματικότερη και αποδοτικότερη οργάνωση των υπηρεσιών των ΟΤΑ θα βοηθούσε στο έργο τους και στην πιο αποτελεσματική λειτουργία των σχολείων, ενώ ταυτόχρονα εκτιμούν ότι, η επιτυχία στο έργο του σχολικού διευθυντή επηρεάζεται σημαντικά από την σχέση που έχει ο ίδιος με την τοπική αυτοδιοίκηση (Μαράκη, 2016, σ. 441). Τέλος, σύμφωνα με τους Γκόβαρη & Ρουσσάκη (2008,σ. 47), τα κράτη που έχουν αποκεντρωμένη εκπαιδευτική διοίκηση, οι αποφάσεις που λαμβάνονται σε κεντρικό επίπεδο διαθέτουν μεγαλύτερο βάρος στη λειτουργία της εκπαίδευσης από ότι οι αποφάσεις που λαμβάνονται σε τοπικό επίπεδο. Αυτό συνεπάγεται ότι τα στελέχη της κεντρικής εκπαιδευτικής διοίκησης είναι πιο σημαντικά από τα τοπικά στελέχη (σχολικοί δ/ντες) και κατά συνέπεια η σχέση τους με τους ΟΤΑ θεωρείται υποδεέστερη.



Σχήμα 8. Βασικές Ικανότητες Ηγεσίας (Δαδαμόγια, 2014)

## 2.4 Ερευνητικό Πλαίσιο

Το ερευνητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας βασίζεται στον σκοπό και στόχους που έχουν τεθεί, και προκύπτει μέσα από την εκτενή ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας και αφορά τους ακόλουθους ερευνητικούς άξονες:

- Διοίκηση και Λειτουργία του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος
- Θεσμικό Πλαίσιο Τοπικής Αυτοδιοίκησης - Εκπαίδευσης και εφαρμογής της
- Σχολικός Διευθυντής - Ηγέτης

## **ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

## **Κεφάλαιο 3. Μεθοδολογία**

Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται η παρουσίαση της ερευνητικής μεθοδολογίας που ακολουθείται, ο ερευνητικός σχεδιασμός, η διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας και το εργαλείο έρευνας (ερωτηματολόγιο).

### **3.1 Ερευνητική Μέθοδος**

Η έρευνα είναι μικρής έκτασης που στοχεύει στη διερεύνηση των απόψεων στελεχών διοίκησης σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη διαμόρφωση συνεργατικού κλίματος μεταξύ ΟΤΑ και σχολείων υπό το πρίσμα του στυλ εκπαιδευτικής ηγεσίας που ακολουθείται από τους Διευθυντές. Η έρευνα προσεγγίζεται σύμφωνα με την *θετικιστική προσέγγιση* μέσω της συλλογής στοιχείων με τη βοήθεια *ερωτηματολογίου* και την ποσοτική (στατιστική) ανάλυση των δεδομένων (*ποσοτική μεθοδολογία*) (Τσιπλητάρης & Μπάμπαλης, 2011; Νόβα-Καλτσούνη, 2006).

### **3.2 Ερευνητικός Σχεδιασμός**

Το ερευνητικό πλάνο της παρούσας εργασίας περιλαμβάνει τα εξής στάδια:

- Σχεδίαση ερευνητικού εργαλείου (ερωτηματολογίου) βάση εννοιολογικού πλαισίου
- Σχεδίαση πιλοτικής έρευνας (σχεδίαση ερωτηματολογίου αξιολόγησης)
- Σχεδίαση δειγματοληψίας (κριτήρια, μέγεθος, πληθυσμός)
- Διεξαγωγή πιλοτικής έρευνας (δοκιμαστική χορήγηση ερωτηματολογίου κύριας έρευνας)
- Βελτιώσεις ερευνητικού εργαλείου
- Διεξαγωγή κύριας έρευνας (τελική χορήγηση)
- Ανάλυση δεδομένων (στατιστική ανάλυση στοιχείων)
- Συμπεράσματα

Με τη σειρά της η διαδικασία διεξαγωγής της πιλοτικής έρευνας θα ακολουθήσει τα εξής στάδια:

- Ανεύρεση ερωτώμενων (μέσω φυσικής επαφής - μέθοδος χιονοστιβάδας /μη πιθανοτική δειγματοληψία)
- Ενημέρωση σχετικά με την έρευνα

- Χορήγηση ερωτηματολογίου κύριας έρευνας
- Χορήγηση ερωτηματολογίου αξιολόγησης
- Συλλογή ερωτηματολογίων
- ανάλυση δεδομένων
- βελτίωση εργαλείου έρευνας

Αντίστοιχα, για την κύρια έρευνα περιλαμβάνονται τα εξής στάδια:

- Ανεύρεση ερωτώμενων (αποστολή με e-mail-τυχαία δειγματοληψία)
- Ενημέρωση σχετικά με την έρευνα (μέσω e-mail)
- Χορήγηση ερωτηματολογίου κύριας έρευνας
- Συλλογή ερωτηματολογίου
- ανάλυση δεδομένων
- παρουσίαση ευρημάτων

### **3.3 Ερευνητικό Εργαλείο**

Η χρήση ερωτηματολογίου, θεωρείται η πιο ευρέως διαδεδομένη ποσοτική συλλογής δεδομένων (Νόβα-Καλτσούνη, 2006). Προϋποθέτει οριοθέτηση σε μεταβλητές, παράγοντες (Νόβα-Καλτσούνη, 2006; Φελάς & Μπαλούρδος, 2015).

Στην παρούσα έρευνα, το *Ερωτηματολόγιο Κύριας Έρευνας (ΕΚΕ)*, βασίστηκε στους άξονες του ερευνητικού πλαισίου και διαθέτει 28 ερωτήσεις με την ακόλουθη δομή (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ):

- *Προφίλ ερωτώμενων* (ερωτ.1-5) που περιλαμβάνει δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών στελεχών,
- *Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα* (ερωτ.6-11) που αφορά τους άξονες που τέθηκαν στο εννοιολογικό πλαίσιο (μοντέλο λειτουργίας, σχολική αυτονομία, μεταφορά αρμοδιοτήτων σε ΟΤΑ),
- *Τοπική Αυτοδιοίκηση* (ερωτ.12-18) που αφορά τους άξονες που τέθηκαν στο εννοιολογικό πλαίσιο (θεσμικό πλαίσιο, σχολική επιτροπή, οργάνωση υπηρεσιών)
- *Ρόλος Σχολικού Διευθυντή* (ερωτ.19-24) που αφορά τους άξονες που τέθηκαν στο εννοιολογικό πλαίσιο (κατάρτιση/επιμόρφωση, γνώσεις/δεξιότητες, πλαίσιο αρμοδιοτήτων, συνεργασία με ΟΤΑ),

- *Αντιλαμβανόμενο Ηγετικό Στυλ* (ερ.25) που βασίζεται στο συγκυριακό/ενδεχομενικό μοντέλο ηγεσίας του Fielder<sup>24</sup>(Σχ.9) με τις αντίστοιχες προσαρμογές<sup>25</sup>, το οποίο αποτελεί ένα δημοφιλές μοντέλο και βασίζεται στην θέση ότι η αποτελεσματικότητα μιας ομάδας εξαρτάται από τα ατομικά χαρακτηριστικά/προσωπικό στυλ του ηγέτη και κατά πόσο ευνοϊκή είναι η κατάσταση για τον ηγέτη (δυνατότητα ελέγχου, αβεβαιότητα) (Βακόλα και Νικολάου, 2012, σ.310) και ταιριάζει με την περίπτωση της διερεύνησης της σχέσης σχολικού διευθυντή και ΟΤΑ,
- *Αποτίμηση* (ερ.26-7) που αφορά την συνολική αξιολόγηση από πλευράς εκπαιδευτικών στελεχών και
- *Σχόλια*.

Ευχάριστος	8	7	6	5	4	3	2	1	Δυσάρεστος
Φίλικός	8	7	6	5	4	3	2	1	Εχθρικός
Απορριπτικός	1	2	3	4	5	6	7	8	Δεκτικός
Αγχώδης	1	2	3	4	5	6	7	8	Ήρεμος
Απόμακρος	1	2	3	4	5	6	7	8	Προσιτός
Συνεργάσιμος	8	7	6	5	4	3	2	1	Μη συνεργάσιμος
Βαρετός	1	2	3	4	5	6	7	8	Ενδιαφέρων

**Σχήμα 9.** Ενδεικτικά ερωτήματα από το Λιγότερο Επιθυμητό άτομο για Συνεργασία - ΛΕΣ (Βακόλα & Νικολάου, 2012 ).

Με το ερωτηματολόγιο αυτό (*Fielder Leadership model*) γίνεται εστίαση στην περιγραφή του χειρότερου μέλους της ομάδας (*least preferred co-worker LPC*) και επιχειρείται ο προσδιορισμός των δύο κυριότερων στυλ ηγεσίας:

<sup>24</sup> Το μοντέλο Fielder υποστηρίζει ότι οι ηγέτες μπορούν να είναι είτε προσανατολισμένοι προς τον άνθρωπο είτε προς τα αποτελέσματα. Το συνολικό άθροισμα της βαθμολογίας υποδηλώνει προσωπικό στυλ άσκησης ηγεσίας του ηγέτη: με βαθμολογία >73 σημαίνει προσανατολισμό προς τον άνθρωπο, <63 προσανατολισμό στα αποτελέσματα (Κάντας, 1997, Βακόλα και Νικολάου, 2012).

<sup>25</sup> Η προσαρμογή του μοντέλου Fielder αφορά μόνο 8 ζεύγη από 15 ζεύγη και επομένως τα σκορ του προσαρμοσμένου μοντέλου είναι τα εξής: (α) ≤8 προσανατολισμός προς τα αποτελέσματα, (β) 9-55 τάση για προσανατολισμό προς τον άνθρωπο και (γ) 56 απόλυτος προσανατολισμός προς τον άνθρωπο (Βακόλα και Νικολάου, 2012).

- *Στυλ των ανθρωπίνων σχέσεων ή προσανατολισμένο στους ανθρώπους.* Έμφαση στις καλές διαπροσωπικές σχέσεις, στη μεταβίβαση εξουσίας, στη προώθηση της συμμετοχής των μελών της ομάδας, στον προγραμματισμό και εκτέλεση καθηκόντων.
- *Στυλ προσανατολισμένο προς τα αποτελέσματα.* Αντιστοιχεί στο Διευθυντικό ή Αυταρχικό στυλ. Δίνεται έμφαση στην απόδοση του έργου, ενώ είναι κατάλληλο για πολύ ευνοϊκές ή πολύ δυσμενείς καταστάσεις.

Στο ερωτηματολόγιο της κύριας έρευνας, γίνεται αξιοποίηση της 5βαθμης κλίμακας *Lickert*, εκτός Προφίλ και αντιλαμβανόμενου ηγετικού στυλ. Η επιλογή της 5βάθμιας κλίμακας έγινε γιατί περιέχουν την "ουδέτερη" θέση/στάση (Ζαφειρόπουλος, 2012). Εξαίρεση αποτελεί η ερώτηση για το αντιλαμβανόμενο ηγετικό στυλ (μοντέλο *Fiedler*), όπου γίνεται χρήση *δβαθμης κλίμακας (τυποποιημένη εκδοχή)* και των ερωτήσεων προφίλ. Επίσης, ακολουθούνται οι παρακάτω δεοντολογικούς κανόνες, σύμφωνα με την προστασία προσωπικών δεδομένων (GDPR):

- *Ανωνυμία,* και
- *Εμπιστευτικότητα.*

Όλες οι ερωτήσεις είναι κλειστού τύπου. Οι τύποι ερωτήσεων που χρησιμοποιούνται στο ερωτηματολόγιο είναι:

- *κλίμακας (τύπου Lickert),*
- *διχοτομικές,* και
- *πολλαπλών επιλογών.*

Τέλος, όσο αφορά το *ερωτηματολόγιο αξιολόγησης* της πιλοτικής έρευνας, εξετάζεται αν ικανοποιεί κάποιες προϋποθέσεις σύμφωνα με τον τίτλο της έρευνας. Τα αποτελέσματα της πιλοτικής έρευνας βοηθούν στην βελτίωση του ερωτηματολογίου της κύριας έρευνας (καταγραφή παρατηρήσεων-σχολίων για βελτίωση), ενώ αποτελεί και εργαλείο πιστοποίησης εγκυρότητας (*face validation - εγκυρότητα όψης*)<sup>26</sup>(Ουζούνη & Νακάκης, 2011). Πιο συγκεκριμένα, τα *κριτήρια αξιολόγησης* του ερωτηματολογίου αξιολόγησης αφορούν:

---

<sup>26</sup> *Φαινομενική εγκυρότητα (face validity)*, είναι τύπος εγκυρότητας, μια στοιχειώδη μορφή εγκυρότητας, όπου δείχνει ότι ένα εργαλείο μέτρησης (ερωτηματολόγιο) φαίνεται ότι εκτιμά την έννοια που αναφέρεται ότι μετράει. Γενικά, ο τύπος αυτής εγκυρότητας διευκολύνει απλές έρευνες,



- τη *μορφή* του ερωτηματολογίου έρευνας (ευανάγνωστα γράμματα, γραμματοσειρά, χρώμα, εύχρηστη μορφή κλπ.).
- τη *δομή* του ερωτηματολογίου έρευνας (σειρά ερωτήσεων, θεματικές ενότητες)
- *ικανοποίηση* του στόχου της έρευνας (τίτλος εργασίας)
- *συνολική ικανοποίηση*

Γίνεται χρήση της κλίμακας *Lickert* (5βάθμια), για την διερεύνηση των κριτηρίων αξιολόγησης. Οι ερωτήσεις είναι κλειστού τύπου, εκτός της ερώτησης για καταγραφή παρατηρήσεων προς βελτίωση (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ).

### 3.4 Δείγμα

Στην παρούσα εργασία η επιλογή δείγματος έγινε με τυχαία δειγματοληψία. Ο πληθυσμός της έρευνας περιλαμβάνει όλους τους σχολικούς Δ/ντές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Ελληνικής δημόσιας εκπαίδευσης, που διαμένουν μόνιμα στην Ελλάδα. Τα χαρακτηριστικά ελέγχου που χρησιμοποιήθηκαν για να συμμετάσχει κάποιος στο δείγμα, ήταν να εργάζεται στη δημόσια εκπαίδευση κατά τη χρονική περίοδο της έρευνας και να είναι ενεργός Δ/ντής Δημοτικού Σχολείου. Το ερωτηματολόγιο διαδίδεται μεταξύ Σχολικών Δ/ντών της δημόσιας εκπαίδευσης, με τη βοήθεια του διαδικτύου (INTERNET). Η επιλογή δείγματος έγινε με τα εξής κριτήρια ( $Cr_i$ ) (Σχ.3.1):

- $Cr_1$ : Σχολικός Δ/ντής δημόσιας εκπαίδευσης (πρωτοβάθμια εκπαίδευση)
- $Cr_2$ : την ευκολία πρόσβασης στον ερωτώμενο,
- $Cr_3$ : ελεύθερη επιλογή του αν θα απαντήσει στο ερωτηματολόγιο ή όχι.

$$\text{Set } Cr = [Cr_1, \dots, Cr_3] \quad (1)$$

Αντίστοιχη μεθοδολογία δειγματοληψίας ακολουθήθηκε και στην πιλοτική έρευνα.

### 3.5 Ανάλυση Δεδομένων

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια των λογισμικών SPSS 21 και Excel. Για τη μέτρηση των μεταβλητών της έρευνας χρησιμοποιήθηκε 5βαθμη τύπου Likert, ενώ για το ηγετικό στυλ 8βαθμη κλίμακα. Σε

---

όπως η παρούσα, γιατί αποφεύγεται η δύσκολη διαδικασία της δομικής εγκυρότητας, που απαιτεί μεγάλο μέγεθος δείγματος και σταθμισμένες κλίμακες κ.α. (Ουζούνη & Νακάκης, 2011; Cohen et al., 2008).

επίπεδο περιγραφικής ανάλυσης, χρησιμοποιήθηκαν πίνακες κατανομής συχνοτήτων, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των παρατηρήσεων. Σε επίπεδο επαγωγικής ανάλυσης, χρησιμοποιήθηκαν τα κριτήρια μετά από έλεγχο κανονικότητας<sup>27</sup> με την χρήση τεστ *Kolmogorov-Smirnov & Shapiro-Wilk*, το  $\chi^2$  για επίδραση περιβαλλοντικών παραγόντων, και αντίστοιχα στατιστικά τεστ για τον έλεγχο συνάφειας (Spearman). Όλοι οι έλεγχοι έγιναν με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ( $\mu$ ) τουλάχιστον 0,05 ( $p_{\text{value}} \leq 0,05$ ).

Σχεδιάστηκαν τέσσερις βασικοί *Παράγοντες (factors)* στην παρούσα έρευνα που συνδέονται με τις ενότητες του ερωτηματολογίου και απηχούν τις αντίστοιχες σύνθετες μεταβλητές : Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα-ΕΕΣ (ερωτ. 7-12), Τοπική Αυτοδιοίκηση-ΤΑ (ερωτ. 13-20), Ρόλος Δ/ντή-ΡΔ (ερωτ. 21-24), Αποτίμηση-ΑΠ (ερ.26-27).

- *Παράγοντας Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα (ΠΕΕΣ)*: το συνολικό σκορ (Παράγοντας ΠΕΕΣ-συνθετικός μέσος όρος<sup>28</sup>) υπολογίστηκε εμπειρικά<sup>29</sup> ως εξής<sup>30</sup>:

$$\mathbf{\Pi_{ΕΕΣ}} = [\text{Σεπιλογή απάντησης πρότασης}_i] / n \quad (2)$$

για  $i = \{1..6\}$ ,  $n = 6$  (ερωτήσεις 7 .. 12)

- *Παράγοντας Τοπική Αυτοδιοίκηση (ΠΤΑ)*: το συνολικό σκορ (Παράγοντας ΠΤΑ-συνθετικός μέσος όρος) υπολογίστηκε εμπειρικά ως εξής:

$$\mathbf{\Pi_{ΤΑ}} = [\text{Σεπιλογή απάντησης πρότασης}_i] / n \quad (3)$$

για  $i = \{1..8\}$ ,  $n = 8$  (ερωτήσεις 13 .. 20)

- *Παράγοντας Ρόλος Δ/ντή (ΠΡΔ)*: το συνολικό σκορ (Παράγοντας ΠΡΔ-συνθετικός μέσος όρος) υπολογίστηκε εμπειρικά ως εξής:

$$\mathbf{\Pi_{ΡΔ}} = [\text{Σεπιλογή απάντησης πρότασης}_i] / n \quad (4)$$

για  $i = \{1..4\}$ ,  $n = 4$  (ερωτήσεις 21 .. 24)

- *Παράγοντας Αποτίμησης (ΠΑΠ)*: το συνολικό σκορ (Παράγοντας ΠΑΠ-συνθετικός μέσος όρος) υπολογίστηκε εμπειρικά ως εξής:

<sup>27</sup> χρήση παραμετρικής (PS) ή μη παραμετρικής στατιστικής (NPS).

<sup>28</sup> (Λουκαΐδης 2011, σ.67).

<sup>29</sup> Χρήση ολικού αθροίσματος από τις απαντήσεις των ερωτήσεων.

<sup>30</sup> SPSS: Analyze → descriptive Statistics → Frequencies

$$\Pi_{\text{ΑΠ}} = [\text{Σεπιλογή απάντησης}_i] / n \quad (5)$$

για  $i = \{1, 2\}$ ,  $n = 8$  (ερωτήσεις 26, 27)

Επίσης, ο υπολογισμός του σκορ για την ερώτηση 25 (προσαρμοσμένο μοντέλο Fielder) γίνεται ως εξής:

- Άθροισμα των επιλογών των 8 ζευγών:

$$\Sigma \text{KOP}_{\text{FIELDER}} = [\text{Σεπιλογή απάντησης}] \quad (6)$$

- Κατάταξη του σκορ σε τρεις κατηγορίες (Βακόλα και Νικολάου, 2012):

$$\left( \begin{array}{l} 56 : 1 \\ 9-55 : 2 \\ \leq 8 : 3 \end{array} \right)$$

(7)

### 3.6 Πιλοτική Έρευνα

Η *πιλοτική έρευνα* πραγματοποιήθηκε αρχές Δεκέμβρη του 2019, για τη δοκιμή και βελτίωση του *ερωτηματολογίου της κύριας έρευνας* (Cohen et al. 2008; Νόβα-Καλτσούνη, 2006; Δημητρόπουλος, 2004), σε ένα μικρό δείγμα 10 ατόμων, ενώ χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος *χιονοστιβάδας*, (δειγματοληψία ευκολίας). Χρησιμοποιήθηκε *Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης* για την αξιολόγηση του κύριου ερωτηματολογίου (Παράρτημα). Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της πιλοτικής έρευνας είναι τα εξής (Σχ.10):

- *Προφίλ Δείγματος*: στον επόμενο πίνακα φαίνεται συγκεντρωτικά η διάρθρωση του δείγματος:

**Πίνακας 5.** Προφίλ δείγματος πιλοτικής έρευνας (10 άτομα).

Φύλο	Μορφωτικό Επίπεδο	Προϋπηρεσία
8 άνδρες 2 γυναίκες	7 άτομα: απόφοιτοι απόφοιτοι ΑΕΙ/ΤΕΙ 3 άτομα: κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών (MSc)	2 άτομα: ≤10 έτη 5 άτομα: 10-20 έτη 3 άτομα: >20 έτη

- *μορφή*: σημαντική ικανοποίηση (70% - πολύ μέχρι αρκετή ικανοποίηση) από τη μορφή του ερωτηματολογίου.
- *δομή*: σημαντική ικανοποίηση (70% - πολύ μέχρι αρκετή ικανοποίηση) από τη δομή του ερωτηματολογίου έρευνας.
- *ικανοποίηση του στόχου της έρευνας (τίτλος εργασίας)*: σημαντική ικανοποίηση (80% - πολύ μέχρι αρκετή ικανοποίηση) από το ερωτηματολόγιο έρευνας.
- *συνολική ικανοποίηση*: αρκετά σημαντική συνολική ικανοποίηση (80% - πολύ & αρκετή ικανοποίηση) από το ερωτηματολόγιο.
- *Σχόλια*: υπάρχουν λίγες παρατηρήσεις για λεκτική απόδοση των ερωτήσεων 10, 14, 21, 22 του ερωτηματολογίου (γραμματικά-συντακτικά λάθη).



**Σχήμα 10.** Προφίλ Ικανοποίησης από το Ερωτηματολόγιο (Πιλοτική έρευνα).

### 3.7 Αξιοπιστία και Εγκυρότητα

Η ανάλυση της αξιοπιστίας ακολούθησε την μέθοδο του *συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach Alpha*, που είναι ευρέως αποδεκτός για τον έλεγχο αξιοπιστίας (Νόβα-Καλτσούνη, 2006) και θα πρέπει να υπερβαίνει την τιμή 0,7 (Λουκαΐδης, 2011). Η συνολική αξιοπιστία του ερωτηματολογίου είναι 0.823, όπου κρίνεται αρκετά ικανοποιητική (Πιν.2). Η πραγματοποίηση της ανάλυσης αξιοπιστίας έγινε με την εντολή *Reliability Analysis* του SPSS 21<sup>31</sup>.

**Πίνακας 6.** Ανάλυση Αξιοπιστίας Ερωτηματολογίου Έρευνας.

Cronbach's Alpha	N of Items
,823	21

Όσον αφορά την *εγκυρότητα* του ερωτηματολογίου έρευνας βρέθηκαν τα εξής:

- *εγκυρότητα περιεχομένου*: το ερωτηματολόγιο μιας έρευνας πρέπει να καλύπτει ολοκληρωμένα τις διαστάσεις της υπό εξέτασιν έννοιας (Cohen et al., 2008) γι' αυτό κρίθηκε σκόπιμο, η σχεδίαση του να βασιστεί στο εννοιολογικό πλαίσιο που αναπτύχθηκε στα πλαίσια της παρούσας έρευνας (θεωρητική-βιβλιογραφική έρευνα).
- *εγκυρότητα κριτηρίου*: κατέστη αδύνατη γιατί η αξιοποίηση κριτηρίου, δηλαδή ενός υπάρχοντος αξιόπιστου και έγκυρου ερωτηματολογίου, που να αφορά το θέμα που διαπραγματεύεται η παρούσα έρευνα δεν βρέθηκε. Εδώ, ίσως υπάρχει κάποιο κενό όσο αφορά την έρευνα σε θέματα σχολικής ηγεσίας και συνεργασίας με την τοπική αυτοδιοίκηση .
- *φαινομενική εγκυρότητα*: από τα αποτελέσματα της πιλοτικής έρευνας διαπιστώθηκε σημαντική ικανοποίηση για το ερωτηματολόγιο, αφού σε όλους τους δείκτες ήταν υψηλή η ικανοποίηση ( $\geq 70\%$ ) και ειδικότερα παρατηρήθηκε σημαντική ικανοποίηση (80%) σχετικά με το αν ικανοποιεί το στόχο της έρευνας, και στην συνολική ικανοποίηση από το ερωτηματολόγιο. Είναι προφανές ότι, η φαινομενική εγκυρότητα αποτελεί μια πρωτογενής προσέγγιση της εγκυρότητας του ερωτηματολογίου λόγω της υποκειμενικής διάστασής της.

<sup>31</sup> Δεν συμπεριλήφθηκαν οι ερωτήσεις ατομικού προφίλ και οι δηλώσεις του προσαρμοσμένου μοντέλου Fielder.

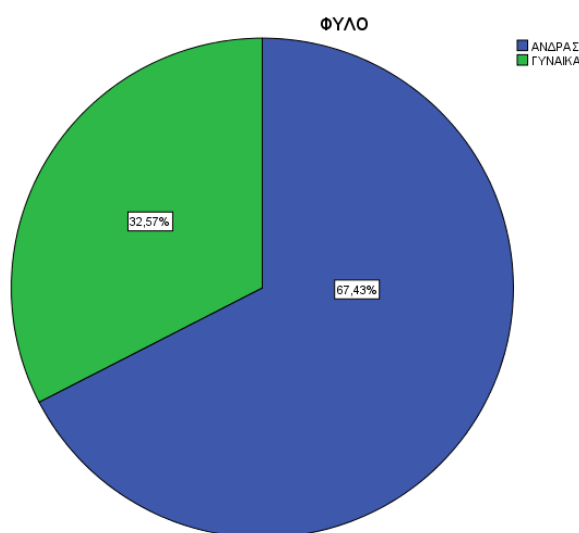
## Κεφάλαιο 4. Παρουσίαση Αποτελεσμάτων

Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται η παρουσίαση των ευρημάτων της έρευνας (δημογραφικό προφίλ, περιγραφική ανάλυση, επαγωγική ανάλυση) και η σύνδεση με τους στόχους της έρευνας.

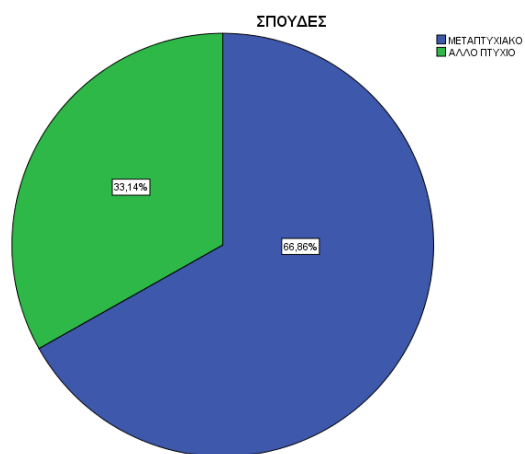
### 4.1 Δημογραφικό Προφίλ

Στην παρούσα έρευνα, συμμετείχαν 175 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η έρευνα διενεργήθηκε τον Δεκέμβριο του 2019. Στο δείγμα της έρευνας οι άνδρες έχουν την πλειοψηφία με ποσοστό 67,4% (118 άτομα), ενώ το ποσοστό των γυναικών είναι 32,6% (57 άτομα)(Σχ.11). Όσον αφορά τις σπουδές, η πλειοψηφία ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών (66,9%, 117 άτομα)(Σχ.12), ενώ η πλειοψηφία εργάζεται σε αστικές σχολικές μονάδες (64%, 112 άτομα)(Σχ.13).

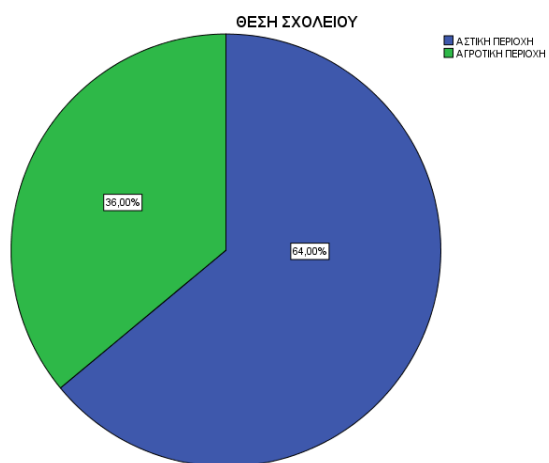
Ο ηλικιακός παράγοντας δείχνει ότι η μεγάλη πλειοψηφία του δείγματος (78,3%, 137 άτομα) είναι άνω των 50 ετών (μεσήλικες)(Σχ.14) και προϋπηρεσία άνω των 10 ετών (50,3%, 88 άτομα). Τέλος, η πλειοψηφία του δείγματος εργάζεται σε εξαθέσιο - εννιαθέσιο σχολείο (51,4%, 90 άτομα)(Σχ.15).



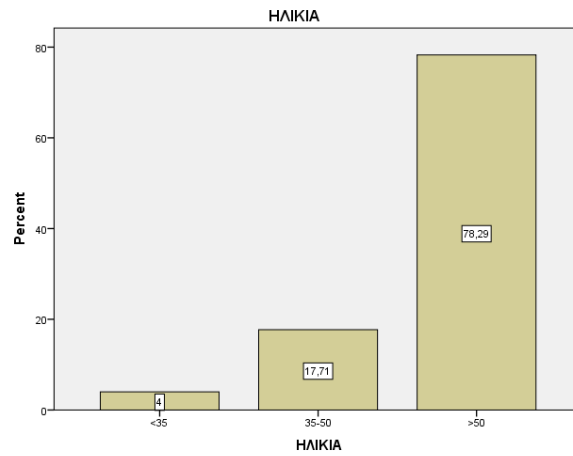
Σχήμα 11. Προφίλ φύλου Δείγματος.



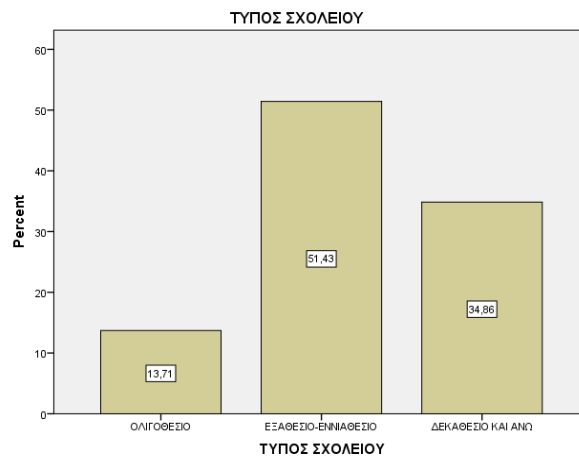
Σχήμα 12. Προφίλ Σπουδών Δείγματος.



Σχήμα 13. Κατανομή Θέσης Σχολείου των εκπαιδευτικών του δείγματος έρευνας.



Σχήμα 14. Ηλικιακή Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος έρευνας.



Σχήμα 15. Τύπος Σχολείου που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί του δείγματος έρευνας.



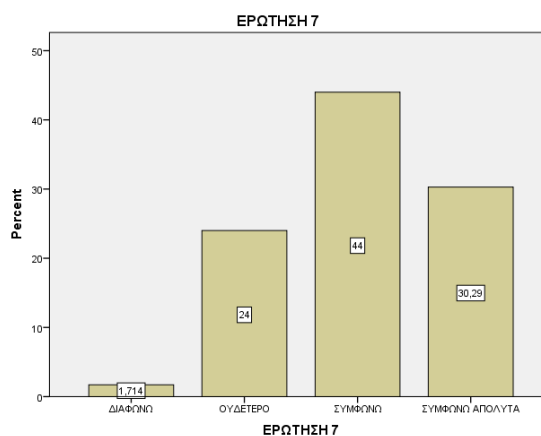
## 4.2 Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα (ΕΕΣ)

Στην αποτύπωση της αξιολόγησης του ΕΕΣ διαπιστώθηκαν τα ακόλουθα (Πιν.7):

Πίνακας 7. Ανάλυση ΕΕΣ (175 άτομα).

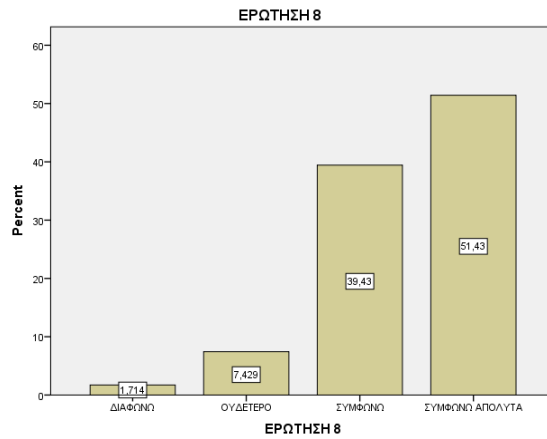
Ερώτηση	Διαφωνώ πλήρως (n,%)	Διαφωνώ (n,%)	Ούτε Διαφωνώ / Ούτε Συμφωνώ (n,%)	Συμφωνώ (n,%)	Συμφωνώ Απόλυτα (n,%)	Δεν απάντησαν (n,%)
7 <sup>η</sup>	0	3 (1,7%)	42 (24%)	77 (44%)	53 (30,3%)	0
8 <sup>η</sup>	0	3 (1,7%)	13(7,4%)	69 (39,4%)	90 (51,4%)	0
9 <sup>η</sup>	21 (12%)	76 (43,4%)	60 (34,3%)	16 (9,1%)	2 (1,1%)	0
10 <sup>η</sup>	7 (4%)	49 (28%)	69 (39,4%)	46 (26,3%)	4 (2,3%)	0
11 <sup>η</sup>	13 (7,4%)	40 (22,9%)	73 (41,7%)	43 (24,6%)	6 (3,4%)	0
12 <sup>η</sup>	2 (1,1%)	36 (20,6%)	79 (45,1%)	47 (26,9%)	11 (6,3%)	0

- Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα διακρίνεται από **συγκεντρωτισμό** στη διοικητική λειτουργία του (Ερώτηση 7<sup>η</sup>): Η μεγάλη πλειοψηφία του δείγματος συμφωνεί ότι το ΕΕΣ χαρακτηρίζεται από συγκεντρωτισμό (74,3%, 130 άτομα), ενώ μόλις το 1,7% (3 άτομα) διαφωνεί (Σχ.16).



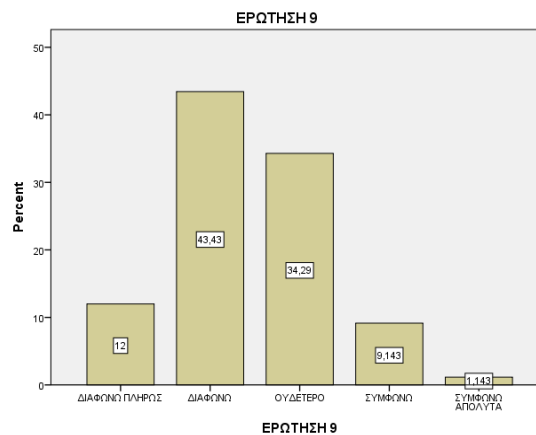
Σχήμα 16. Κατανομή Απαντήσεων της ερώτησης 7 του δείγματος έρευνας.

- Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα χαρακτηρίζεται ως **γραφειοκρατικό** στη διοικητική λειτουργία του (Ερώτηση 8<sup>η</sup>): Η μεγάλη πλειοψηφία του δείγματος συμφωνεί ότι το ΕΕΣ χαρακτηρίζεται από γραφειοκρατία ( $\approx 91\%$ , 159 άτομα), ενώ μόλις το 1,7% (3 άτομα) διαφωνεί (Σχ.17).



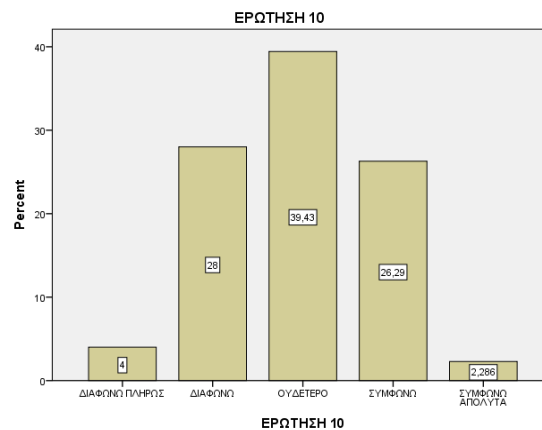
Σχήμα 17. Κατανομή Απαντήσεων της ερώτησης 8 του δείγματος έρευνας.

- Το μοντέλο διοίκησης του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος αφήνει περιθώρια **διοικητικής αυτονομίας** στη σχολική μονάδα (Ερώτηση 9<sup>η</sup>): Η πλειοψηφία του δείγματος διαφωνεί ότι το ΕΕΣ αφήνει περιθώρια διοικητικής αυτονομίας στο σχολείο (55,4%, 97 άτομα), ενώ το 10,2% (18 άτομα) συμφωνεί (Σχ.18).



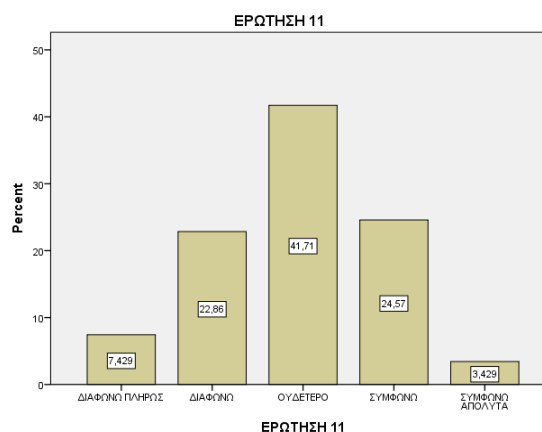
Σχήμα 18. Κατανομή Απαντήσεων της ερώτησης 9 του δείγματος έρευνας.

- Το μοντέλο διοίκησης του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος αφήνει περιθώρια παιδαγωγικής αυτονομίας στην σχολική μονάδα (Ερώτηση 10<sup>η</sup>): Η πλειοψηφία του δείγματος δεν λαμβάνει θέση (ουδέτερη στάση) σχετικά με τα περιθώρια παιδαγωγικής αυτονομίας που αφήνει το ΕΕΣ στο σχολείο (39,4%, 69 άτομα), ενώ το 32% (56 άτομα) διαφωνεί (Σχ.19).



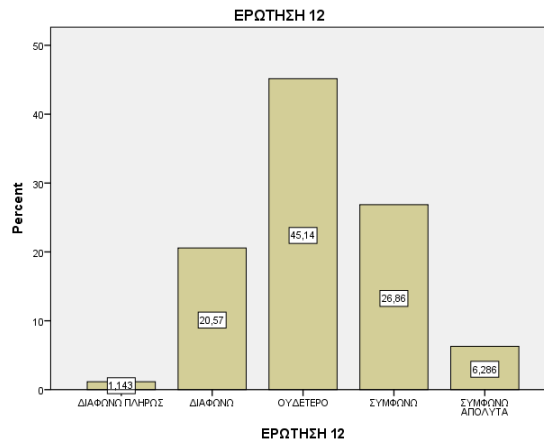
Σχήμα 19. Κατανομή Απαντήσεων της ερώτησης 10 του δείγματος έρευνας.

- Το μοντέλο διοίκησης του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος προωθεί την μεταφορά αρμοδιοτήτων από την κεντρική διοίκηση στους **ΟΤΑ** (Ερώτηση 11<sup>η</sup>): Η πλειοψηφία του δείγματος δεν λαμβάνει θέση (ουδέτερη στάση) σχετικά με την μεταφορά αρμοδιοτήτων που προωθεί το ΕΕΣ στους ΟΤΑ (41,7%, 73 άτομα), ενώ το 30,3% (53 άτομα) διαφωνεί (Σχ.20).



Σχήμα 20. Κατανομή Απαντήσεων της ερώτησης 11 του δείγματος έρευνας.

- Το μοντέλο διοίκησης του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος προωθεί την επικοινωνία και την συνεργασία με την τοπική κοινωνία (Ερώτηση 12<sup>η</sup>): Η πλειοψηφία του δείγματος δεν λαμβάνει θέση (ουδέτερη στάση) σχετικά με την συνεργασία που προωθεί το ΕΕΣ με την τοπική κοινωνία (45,1%, 79 άτομα), ενώ το 33,2% (58 άτομα) συμφωνεί (Σχ.21).



**Σχήμα 21.** Κατανομή Απαντήσεων της ερώτησης 12 του δείγματος έρευνας.

Στον επόμενο πίνακα, φαίνονται συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του ΕΕΣ, όπου διαπιστώνονται τα εξής:

- η πλειοψηφία των ερωτώμενων θεωρεί την γραφειοκρατία το σημαντικότερο χαρακτηριστικό του ΕΕΣ (μ.ο. 4,41) και ακολουθεί ο συγκεντρωτισμός (μ.ο. 4,01).
- η πλειοψηφία θεωρεί ως το λιγότερο σημαντικό τα περιθώρια διοικητικής αυτονομίας που αφήνει στη σχολική μονάδα το ΕΕΣ (μ.ο. 2,44) και ακολουθεί η συνεργασία με την τοπική κοινωνία (μ.ο. 2,94).

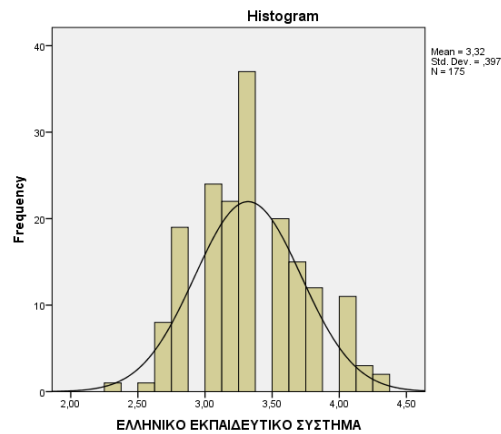
**Πίνακας 8.** Στατιστικό Προφίλ αξιολόγησης του ΕΕΣ (ερωτήσεις 7-12).

Ερωτήσεις	Ερ.7	Ερ.8	Ερ.9	Ερ.10	Ερ.11	Ερ.12
Μέσος όρος (μ.ο.)	4,03	4,41	2,44	2,95	2,94	3,17

Τέλος, τα μέτρα κεντρικής τάσης & διακύμανσης του ΠΚΠ φαίνονται στο επόμενο πίνακα και σχήμα, όπου φαίνεται ότι έχει σχετικά υψηλή τιμή (3,32 / max=5.0).

**Πίνακας 9.** Ανάλυση Παράγοντα ΕΕΣ (Π<sub>ΕΕΣ</sub>).

N	Valid	175
	Missing	0
<b>Mean</b>		<b>3,3205</b>
Median		3,3300
Mode		3,33
<b>Std. Deviation</b>		<b>,39720</b>
Variance		,158
Range		2,00
Minimum		2,33
Maximum		4,33



**Σχήμα 22.** Γραφική Απεικόνιση Διακύμανσης τιμών του Π<sub>ΕΕΣ</sub>.

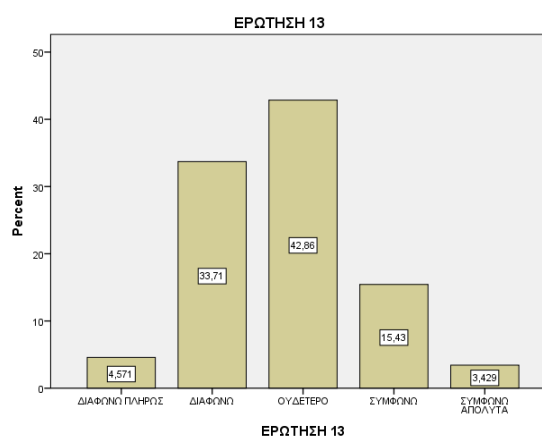
### 4.3 Τοπική Αυτοδιοίκηση (ΤΑ)

Στην αποτύπωση της αξιολόγησης της ΤΑ διαπιστώθηκαν τα ακόλουθα (Πιν.10):

**Πίνακας 10.** Ανάλυση ΤΑ (175 άτομα).

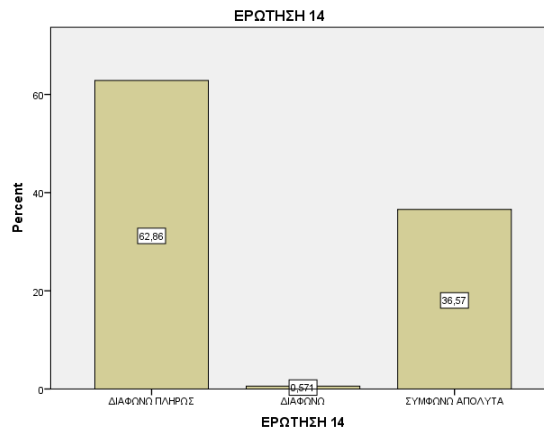
Ερώτηση	Διαφωνώ πλήρως (n,%)	Διαφωνώ (n,%)	Ούτε Διαφωνώ / Ούτε Συμφωνώ (n,%)	Συμφωνώ (n,%)	Συμφωνώ Απόλυτα (n,%)	Δεν απάντησαν (n,%)
13 <sup>η</sup>	8 (4,6%)	59 (33,7%)	75 (42,9%)	27 (15,4%)	6 (3,4%)	0
14 <sup>η</sup>	110 (62,9%)	1 (0,6%)	0	0	64 (36,6%)	0
15 <sup>η</sup>	20 (11,4%)	66 (37,7%)	53 (30,3%)	31 (17,7%)	5 (2,9%)	0
16 <sup>η</sup>	44 (25,1%)	67 (38,3%)	47 (26,9%)	16 (9,1%)	1 (0,6%)	0
17 <sup>η</sup>	49 (28%)	40 (22,9%)	44 (25,1%)	36 (20,6%)	6 (3,4%)	0
18 <sup>η</sup>	22 (12,6%)	21 (12%)	23 (13,1%)	54 (30,9%)	55 (31,4%)	0
19 <sup>η</sup>	16 (9,1%)	38 (21,7%)	69 (39,4%)	40 (22,9%)	12 (6,9%)	0
20 <sup>η</sup>	14 (8%)	45 (25,7%)	81 (46,3%)	33 (18,9%)	2 (1,1)	0

- Το θεσμικό πλαίσιο που διέπει σήμερα τη λειτουργία των Δήμων προωθεί την συνεργασία με τις σχολικές μονάδες (Ερώτηση 13<sup>η</sup>): Η πλειοψηφία του δείγματος δεν λαμβάνει θέση (ουδέτερη στάση) σχετικά με το θεσμικό πλαίσιο που διέπει τους ΟΤΑ για συνεργασία με τα σχολεία (≈43%, 75 άτομα), ενώ το 38,3% (67 άτομα) διαφωνεί (Σχ.23).



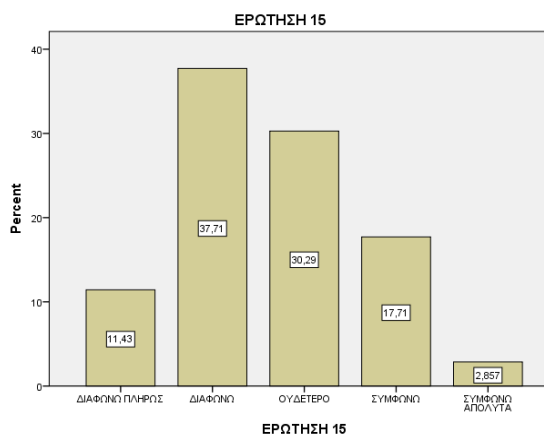
**Σχήμα 23.** Κατανομή Απαντήσεων της ερώτησης 13 του δείγματος έρευνας.

- Οι αρμόδιες υπηρεσίες των Δήμων συνεργάζονται αποδοτικά με τις σχολικές μονάδες (Ερώτηση 14<sup>η</sup>): Η μεγάλη πλειοψηφία του δείγματος διαφωνεί ότι οι υπηρεσίες των ΟΤΑ συνεργάζονται αποδοτικά με τα σχολεία (63,4%%, 111 άτομα), ενώ αντίθετα, το 36,6% (64 άτομα) συμφωνεί (Σχ.24).



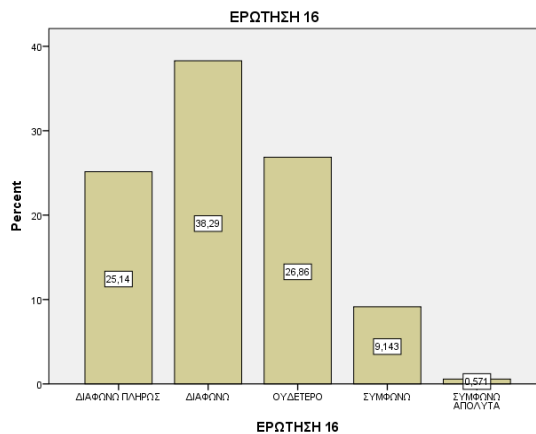
**Σχήμα 24.** Κατανομή Απαντήσεων της ερώτησης 14 του δείγματος έρευνας.

- Οι Δήμοι ανταποκρίνονται στα αιτήματα των Δ/ντριών/ών των σχολείων και συντηρούν σε ικανοποιητικό βαθμό τα σχολικά κτίρια (Ερώτηση 15<sup>η</sup>): Η πλειοψηφία του δείγματος διαφωνεί ότι οι ΟΤΑ διευκολύνουν τους Δ/ντές των Σχολείων και συντηρούν τα σχολεία (49,1%, 86 άτομα), ενώ το 30,3% (53 άτομα) παίρνει ουδέτερη θέση και το 20,6% (36 άτομα) συμφωνεί (Σχ.25).



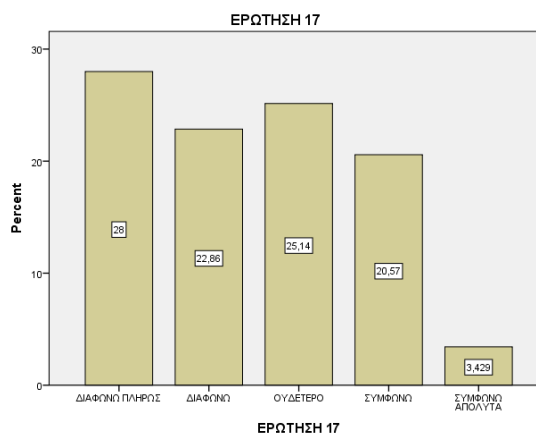
**Σχήμα 25.** Κατανομή Απαντήσεων της ερώτησης 15 του δείγματος έρευνας.

- Οι Δήμοι διοργανώνουν εκδηλώσεις (αθλητικές, επιμόρφωσης, πολιτισμού κ.α.) σε συνεργασία με τους Συλλόγους Γονέων (Ερώτηση 16<sup>η</sup>): Η πλειοψηφία του δείγματος διαφωνεί ότι οι ΟΤΑ διοργανώνουν εκδηλώσεις σε συνεργασία με τους Συλλόγους Γονέων (63,4%, 111 άτομα), ενώ το 9,7% (17 άτομα) συμφωνεί (Σχ.26).



Σχήμα 26. Κατανομή Απαντήσεων της ερώτησης 16 του δείγματος έρευνας.

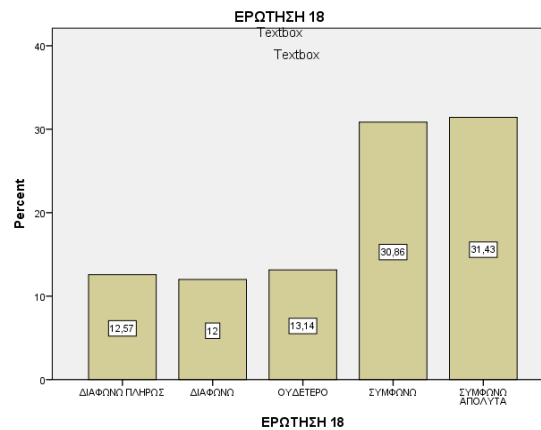
- Οι Δήμοι κατανέμουν άμεσα τις κρατικές επιχορηγήσεις στις σχολικές μονάδες (Ερώτηση 17<sup>η</sup>): Η πλειοψηφία του δείγματος διαφωνεί σχετικά με την αμεσότητα κατανομής κονδυλίων προς τα σχολεία από τους ΟΤΑ (~51%, 89 άτομα), ενώ το 24% (42 άτομα) συμφωνεί και 25,1% (44 άτομα) δεν παίρνει θέση (ουδέτερο) (Σχ.27).



Σχήμα 27. Κατανομή Απαντήσεων της ερώτησης 17 του δείγματος έρευνας.

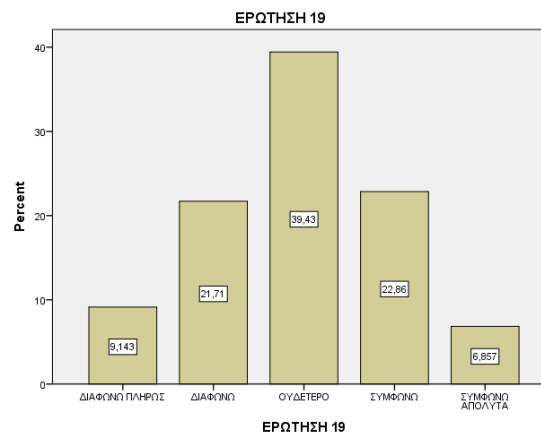


- Η Σχολική επιτροπή πριν παραχωρήσει σχολικούς χώρους ζητά την άποψη του Δ/νη/ντριας του σχολείου (Ερώτηση 18<sup>η</sup>): Η πλειοψηφία του δείγματος συμφωνεί σχετικά με την συνεργασία Σχολικής Επιτροπής και Δ/ντή Σχολικής Μονάδας για παραχώρηση χώρων (62,1%, 109 άτομα), ενώ το 24,6% (43 άτομα) διαφωνεί (Σχ.28).



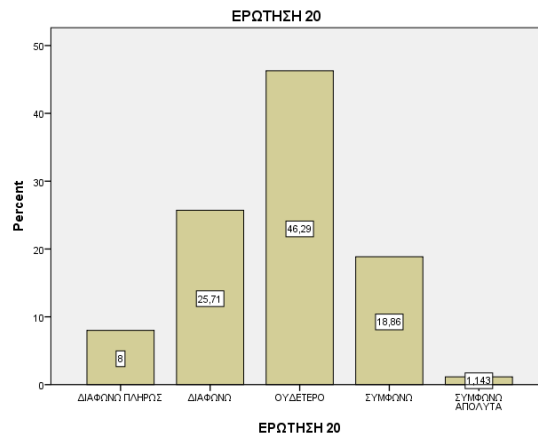
**Σχήμα 28.** Κατανομή Απαντήσεων της ερώτησης 18 του δείγματος έρευνας.

- Η Σχολική Επιτροπή συνεδριάζει τακτικά και σε συνεργατικό κλίμα (Ερώτηση 19<sup>η</sup>): Η πλειοψηφία του δείγματος δεν λαμβάνει θέση (ουδέτερη στάση) σχετικά με το κλίμα συνεδρίασης της Σχολικής Επιτροπής (39,4%, 69 άτομα), ενώ το 30,9% (54 άτομα) διαφωνεί και το 29,8% συμφωνεί (52 άτομα) (Σχ.29).



**Σχήμα 29.** Κατανομή Απαντήσεων της ερώτησης 19 του δείγματος έρευνας.

- Το πλαίσιο αρμοδιοτήτων της Σχολικής Επιτροπής είναι επαρκές (Ερώτηση 20<sup>η</sup>): Η πλειοψηφία του δείγματος δεν λαμβάνει θέση (ουδέτερη στάση) σχετικά με το πλαίσιο αρμοδιοτήτων της Σχολικής Επιτροπής (46,3%, 81 άτομα), ενώ το 33,7% (59 άτομα) διαφωνεί (Σχ.30).



**Σχήμα 30.** Κατανομή Απαντήσεων της ερώτησης 20 του δείγματος έρευνας.

Στον επόμενο πίνακα, φαίνονται συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα της αξιολόγησης της ΤΑ, όπου διαπιστώνονται τα εξής:

- η πλειοψηφία των ερωτώμενων θεωρεί ότι η Σχολική Επιτροπή πριν παραχωρήσει χώρους ζητά την γνώμη του Δ/ντή της Σχολικής Μονάδας το σημαντικότερο στοιχείο για την ΤΑ (μ.ο. 3,57) και ακολουθεί το κλίμα συνεδρίασης της Σχολικής Επιτροπής (μ.ο. ≈3).
- η πλειοψηφία θεωρεί ως το λιγότερο σημαντικό ότι οι ΟΤΑ διοργανώνουν εκδηλώσεις σε συνεργασία με τους Συλλόγους Γονέων (μ.ο. 2,22) και ακολουθεί η συνεργασία με τις υπηρεσίες των ΟΤΑ (μ.ο. 2,47).

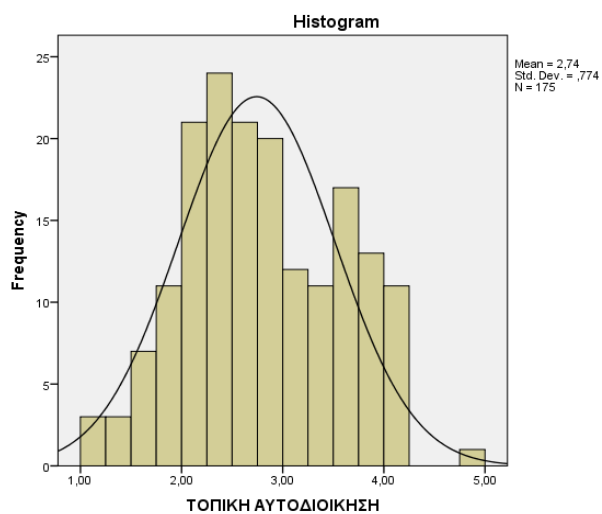
**Πίνακας 11.** Στατιστικό Προφίλ αξιολόγησης της ΤΑ (ερωτήσεις 13-20).

Ερωτήσεις	Ερ.13	Ερ.14	Ερ.15	Ερ.16	Ερ.17	Ερ.18	Ερ.19	Ερ.20
Μέσος όρος (μ.ο.)	2,79	2,47	2,63	2,22	2,49	3,57	2,97	2,79

Τέλος, τα μέτρα κεντρικής τάσης & διακύμανσης του Π<sub>ΤΑ</sub> φαίνονται στο επόμενο πίνακα και σχήμα, όπου φαίνεται ότι δεν έχει υψηλή τιμή (2,74 / max=5.0).

**Πίνακας 12.** Ανάλυση Παράγοντα ΤΑ (Π<sub>ΤΑ</sub>).

N	Valid	175
	Missing	0
<b>Mean</b>		<b>2,7425</b>
Median		2,6300
Mode		2,50
<b>Std. Deviation</b>		<b>,77361</b>
Variance		,598
Range		3,88
Minimum		1,00
Maximum		4,88



**Σχήμα 31.** Γραφική Απεικόνιση Διακύμανσης τιμών του Π<sub>ΤΑ</sub>.

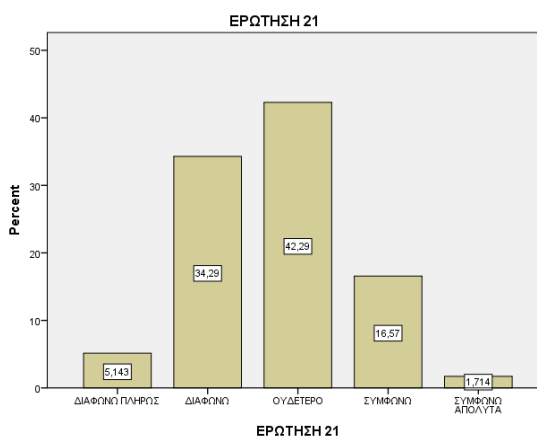
#### 4.4 Ρόλος Διευθυντή και ΟΤΑ (ΡΔ)

Στην αποτύπωση της αξιολόγησης του ρόλου του Δ/ντή Σχολείου σε σχέση με τους ΟΤΑ διαπιστώθηκαν τα ακόλουθα (Πιν.13):

**Πίνακας 13.** Ανάλυση ΡΔ-ΟΤΑ (175 άτομα).

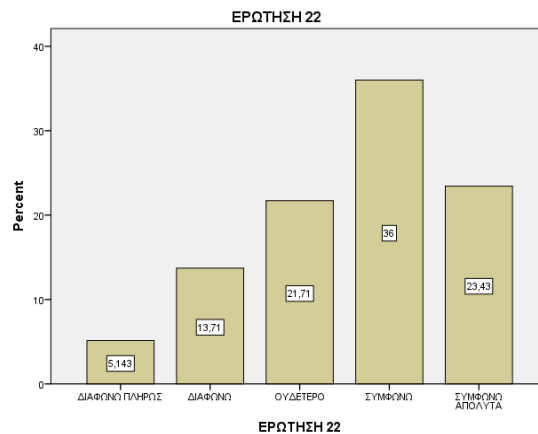
Ερώτηση	Διαφωνώ πλήρως (n,%)	Διαφωνώ (n,%)	Ούτε Διαφωνώ / Ούτε Συμφωνώ (n,%)	Συμφωνώ (n,%)	Συμφωνώ Απόλυτα (n,%)	Δεν απάντησαν (n,%)
21 <sup>η</sup>	9 (5,1%)	60 (34,3%)	74 (42,3%)	29 (16,6%)	3 (1,7%)	0
22 <sup>η</sup>	9 (5,1%)	24 (13,7%)	38 (21,7%)	63 (36%)	41 (23,4%)	0
23 <sup>η</sup>	11 (6,3%)	19 (10,9%)	47 (26,9%)	57 (32,6%)	41 (23,4%)	0
24 <sup>η</sup>	5 (2,9%)	12 (6,9%)	46 (26,3%)	63 (36%)	49 (28%)	0

- Το πλαίσιο αρμοδιοτήτων του σχολείου ως προς τη συνεργασία με τους ΟΤΑ είναι αποτελεσματικό (Ερώτηση 21<sup>η</sup>): Η πλειοψηφία του δείγματος δεν λαμβάνει θέση για το πλαίσιο αρμοδιοτήτων (ουδέτερη στάση) (42,3%, 74 άτομα), ενώ το 39,4% (69 άτομα) διαφωνεί και το 18,3% (32 άτομα) συμφωνεί (Σχ.32).



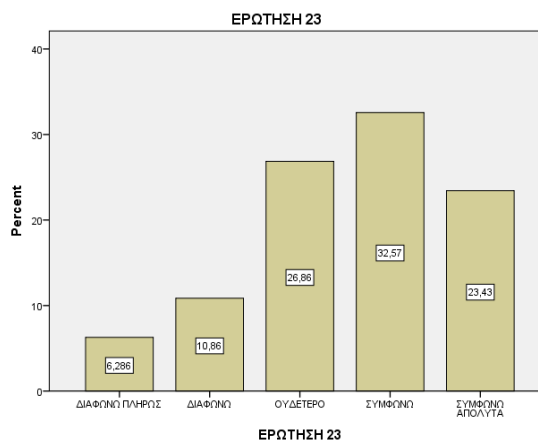
**Σχήμα 32.** Κατανομή Απαντήσεων της ερώτησης 21 του δείγματος έρευνας.

- Το να έχει ο Δ/ντη/ντριας επιμόρφωση, σχετικά με τη διοίκηση της εκπαίδευσης επηρεάζει την αποτελεσματικότητά του στο πλαίσιο συνεργασίας με τους ΟΤΑ (Ερώτηση 22<sup>η</sup>): Η μεγάλη πλειοψηφία του δείγματος συμφωνεί με την ανάγκη επιμόρφωσης του Δ/ντή για να είναι αποτελεσματικός με τους ΟΤΑ (59,4%, 104 άτομα), ενώ το 18,9% (33 άτομα) διαφωνεί (Σχ.33).



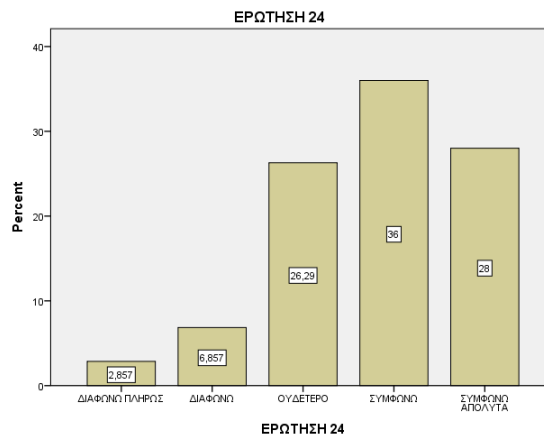
Σχήμα 33. Κατανομή Απαντήσεων της ερώτησης 22 του δείγματος έρευνας.

- Η συνεχής επιμόρφωση του Δ/ντη/ντριας σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης επηρεάζει την συνεργασία με τους ΟΤΑ (Ερώτηση 23<sup>η</sup>): Η πλειοψηφία του δείγματος συμφωνεί ότι η επιμόρφωση των διευθυντικών στελεχών της εκπαίδευσης επηρεάζει τη συνεργασία με τους ΟΤΑ (56%, 98 άτομα), ενώ το 17,1% (30 άτομα) διαφωνεί (Σχ.34).



Σχήμα 34. Κατανομή Απαντήσεων της ερώτησης 23 του δείγματος έρευνας.

- Δεξιότητες που προάγουν τη συνεργασία (δίκαιος, αμερόληπτος, προσιτός, διαλλακτικός, συνεπής) βοηθούν στην αποτελεσματική συνεργασία με τους ΟΤΑ (Ερώτηση 24<sup>η</sup>): Η πλειοψηφία του δείγματος συμφωνεί με την ανάγκη δεξιοτήτων που προάγουν τη συνεργασία (64%, 112 άτομα), ενώ μόλις το 9,7% (17 άτομα) διαφωνεί (Σχ.35).



**Σχήμα 35.** Κατανομή Απαντήσεων της ερώτησης 24 του δείγματος έρευνας.

Στον επόμενο πίνακα, φαίνονται συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του ρόλου του Δ/ντή σε σχέση με τους ΟΤΑ, όπου διαπιστώνονται τα εξής:

- η πλειοψηφία των ερωτώμενων θεωρεί τις δεξιότητες που προάγουν την συνεργασία το σημαντικότερο χαρακτηριστικό του Δ/ντή Σχολείου (μ.ο. 3,79).
- η πλειοψηφία θεωρεί ως το λιγότερο σημαντικό το πλαίσιο αρμοδιοτήτων του σχολείου ως προς τη συνεργασία με τους ΟΤΑ (μ.ο. 2,75).

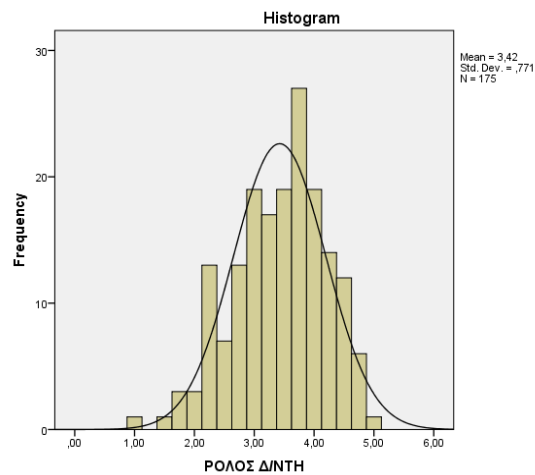
**Πίνακας 14.** Στατιστικό Προφίλ αξιολόγησης του ΕΕΣ (ερωτήσεις 21-24).

Ερωτήσεις	Ερ.21	Ερ.22	Ερ.23	Ερ.24
Μέσος όρος (μ.ο.)	2,75	3,59	3,56	3,79

Τέλος, τα μέτρα κεντρικής τάσης & διακύμανσης του ΠΚΠ φαίνονται στο επόμενο πίνακα και σχήμα, όπου φαίνεται ότι έχει σχετικά υψηλή τιμή (3,42 / max=5.0).

**Πίνακας 15.** Ανάλυση Παράγοντα ΕΕΣ (Π<sub>ΕΕΣ</sub>).

N	Valid	175
	Missing	0
<b>Mean</b>		<b>3,4243</b>
Median		3,500
Mode		3,75
<b>Std. Deviation</b>		<b>,77147</b>
Variance		,595
Range		4,00
Minimum		1,00
Maximum		5,00



**Σχήμα 36.** Γραφική Απεικόνιση Διακύμανσης τιμών του Π<sub>ΕΕΣ</sub>.

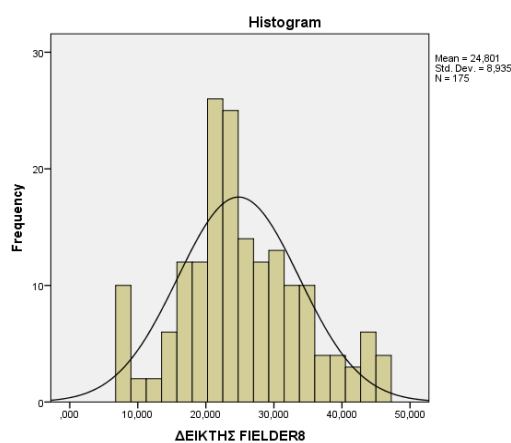
## 4.5 Αντιλαμβανόμενο Μοντέλο Ηγεσίας

Η αξιολόγηση σύμφωνα με το μοντέλο ηγεσίας Fielder για τους συμμετέχοντες στην έρευνα, διαπιστώθηκαν τα ακόλουθα:

- *Σκορ Προσαρμοσμένου Μοντέλου Fielder* (Πιν.16, Σχ.37). Ο μέσος όρος (24,8) ανήκει στις ενδιάμεσες βαθμολογίες, που δείχνουν μια τάση προς τον άνθρωπο (Βακόλα & Νικολάου, 2012), παρά τις όποιες ενστάσεις (Robbins & Judge, 2011; Κάντας, 1998; Fiedler et al., 1977).

**Πίνακας 16.** Ανάλυση Fielder Σκορ (175 άτομα).

N	Valid	175
	Missing	0
Mean		24,80143
Median		23,62500
Mode		20,250
Std. Deviation		8,934962
Variance		79,834
Range		38,250
Minimum		7,875
Maximum		46,125



**Σχήμα 37.** Γραφική Απεικόνιση Διακύμανσης τιμών του Σκορ του προσαρμοσμένου μοντέλου Fiedler.

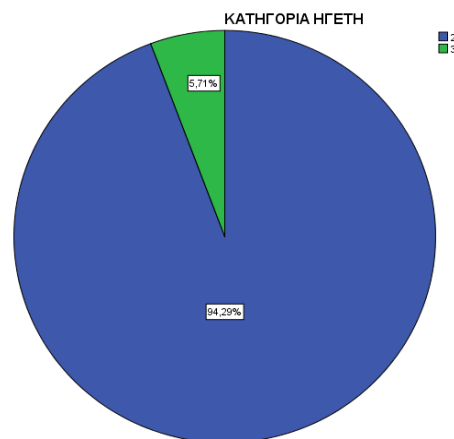


- *Επιμέρους Ζεύγη του προσαρμοσμένου μοντέλου Fiedler (Πιν.17).* Το δεύτερο ζεύγος (Εχθρικός-Φιλικός, μ.ο. 3,39) συγκεντρώνει τη μεγαλύτερη προτίμηση και ακολουθεί το ζεύγος (Αγχώδης-Ηρεμος, μ.ο. 3,31), ενώ αντίστοιχα την μικρότερη προτίμηση έχει το ζεύγος (Απορριπτικός-Δεκτικός, μ.ο. 2,95)

**Πίνακας 17.** Ανάλυση Ζευγών προσαρμοσμένου μοντέλου Fielder (175 άτομα).

		FIEDLER1	FIEDLER2	FIEDLER3	FIEDLER4	FIEDLER5	FIEDLER6	FIEDLER7
N	Valid	175	175	175	175	175	175	175
	Missing	0	0	0	0	0	0	0
<b>Mean</b>		<b>3,10</b>	<b>3,39</b>	<b>2,95</b>	<b>3,31</b>	<b>3,29</b>	<b>2,99</b>	<b>3,01</b>
Median		3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00
Mode		4	4	2	2	2	3	3
Std. Deviation		1,333	1,368	1,399	1,534	1,466	1,555	1,527
Variance		1,778	1,872	1,957	2,353	2,150	2,420	2,33

- *Κατηγοριοποίηση Ηγετικού Στυλ(Σχ.38).* Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ανήκουν στην κατηγορία που τείνει προς τον άνθρωπο (ηγετικό πρότυπο) (94,3%, 165 άτομα), ενώ υπάρχει και μια μικρή μειοψηφία που ανήκει στην κατηγορία που εστιάζει στα αποτελέσματα (5,7%, 10 άτομα).



**Σχήμα 38.** Κατανομή κατηγοριών ηγετικού στυλ των συμμετεχόντων σύμφωνα με το προσαρμοσμένο μοντέλο Fiedler.

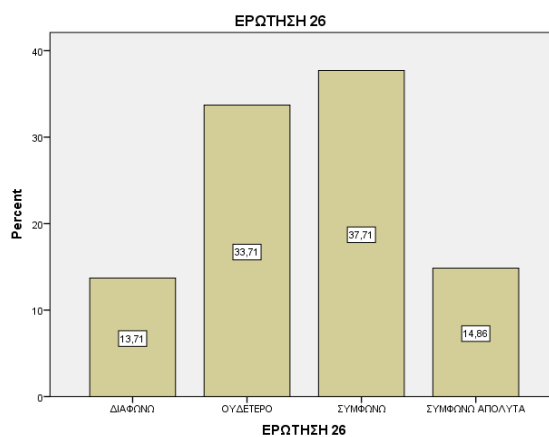
## 4.6 Αποτίμηση (ΑΠ)

Στην αποτύπωση της συνολικής αποτίμησης της σχέσης Δ/ντή Σχολικών Μονάδων και ΟΤΑ, διαπιστώθηκαν τα ακόλουθα (Πιν.18):

**Πίνακας 18.** Ανάλυση ΕΕΣ (175 άτομα).

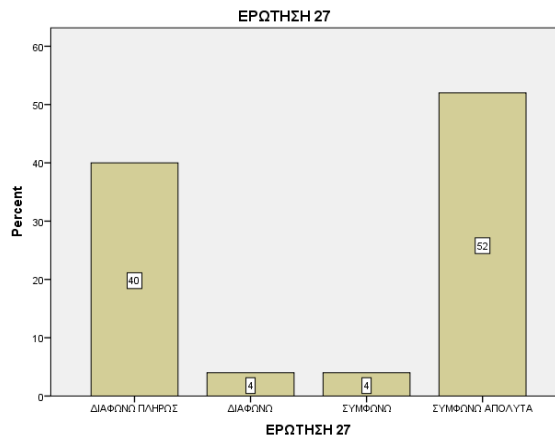
Ερώτηση	Διαφωνώ πλήρως (n,%)	Διαφωνώ (n,%)	Ούτε Διαφωνώ / Ούτε Συμφωνώ (n,%)	Συμφωνώ (n,%)	Συμφωνώ Απόλυτα (n,%)	Δεν απάντησαν (n,%)
26 <sup>η</sup>	0	24 (13,7%)	59 (33,7%)	66 (37,7%)	26 (14,9%)	0
27 <sup>η</sup>	70 (40%)	7 (4%)	0	7 (4%)	91 (52%)	0

- Υπάρχει συνεργατικό κλίμα στις επαφές σας με τους αρμόδιες υπηρεσίες του Δήμου (Ερώτηση 26<sup>η</sup>): Η πλειοψηφία του δείγματος συμφωνεί περί της ύπαρξης συνεργατικού κλίματος στη σχέση με τους ΟΤΑ (52,6%, 92 άτομα), ενώ μόλις το 13,7% (24 άτομα) διαφωνεί και το 33,7% δεν δηλώνει θέση (ουδετερότητα)(Σχ.39).



**Σχήμα 39.** Κατανομή Απαντήσεων της ερώτησης 26 του δείγματος έρευνας.

- Η συνεργασία σας ως Δ/ντη/ντριας σχολικής μονάδας με τις υπηρεσίες του Δήμου είναι αποτελεσματική (Ερώτηση 27<sup>η</sup>): Η πλειοψηφία του δείγματος συμφωνεί με το ότι η συνεργασία με τους ΟΤΑ είναι αποτελεσματική (56%, 98 άτομα), ενώ ένα σημαντικό ποσοστό (44%, 77 άτομα) διαφωνεί (Σχ.40).



**Σχήμα 40.** Κατανομή Απαντήσεων της ερώτησης 27 του δείγματος έρευνας.

Στον επόμενο πίνακα, φαίνονται συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα της συνολικής αποτίμησης, όπου διαπιστώνεται ότι πιο σημαντική για τους συμμετέχοντες στην έρευνα είναι η ύπαρξη συνεργατικού κλίματος μεταξύ Δ/ντή Σχολικής Μονάδας και ΟΤΑ (μ.ο. 3,54).

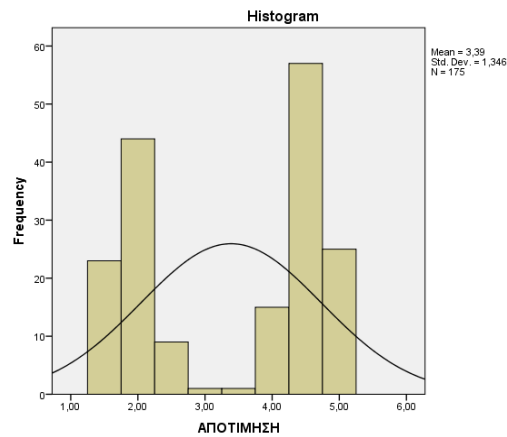
**Πίνακας 19.** Στατιστικό Προφίλ αξιολόγησης της Συνολικής Αποτίμησης (ερωτήσεις 26,27).

Ερωτήσεις	Ερ.26	Ερ.27
Μέσος όρος (μ.ο.)	3,54	3,24

Τέλος, τα μέτρα κεντρικής τάσης & διακύμανσης του Π<sub>ΑΠ</sub> φαίνονται στο επόμενο πίνακα και σχήμα, όπου φαίνεται ότι έχει σχετικά υψηλή τιμή (3,38 / max=5.0).

**Πίνακας 20.** Ανάλυση Παράγοντα ΑΠ (Π<sub>ΑΠ</sub>).

N	Valid	175
	Missing	0
Mean		3,3886
Median		4,0000
Mode		4,50
Std. Deviation		1,34566
Variance		1,811
Range		3,50
Minimum		1,50
Maximum		5,00



**Σχήμα 41.** Γραφική Απεικόνιση Διακύμανσης τιμών του Π<sub>ΑΠ</sub>.

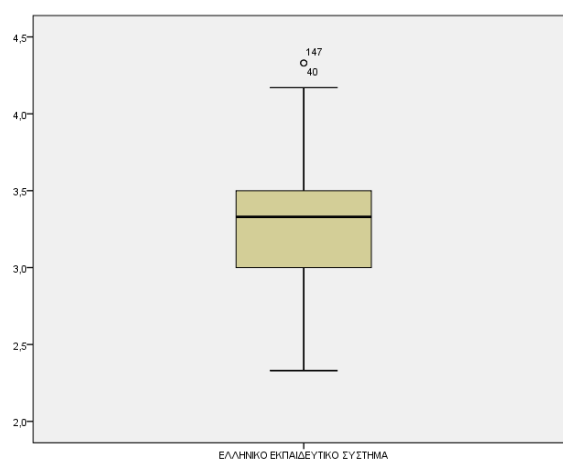
## 4.7 Συνάφεια Παραγόντων

Για τον έλεγχο συνάφειας μεταξύ των παραγόντων της παρούσας έρευνας, πραγματοποιήθηκε έλεγχος κανονικότητας, με τα εξής αποτελέσματα (Πιν.21, Σχ.42-45):

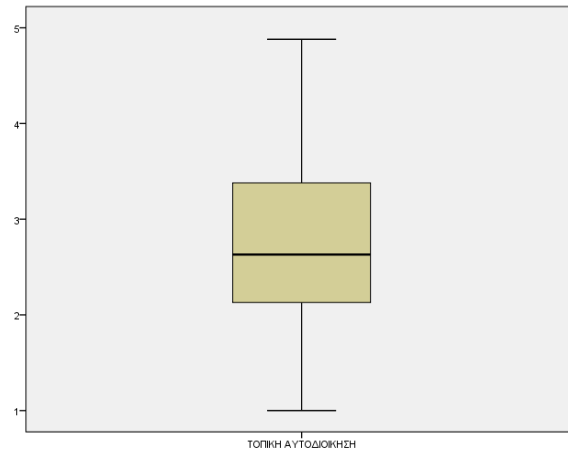
- οι παράγοντες Π<sub>ΕΕΣ</sub>, Π<sub>ΤΑ</sub>, Π<sub>ΡΔ</sub> & Π<sub>ΑΠ</sub> δεν έχουν κανονική κατανομή
- στα δύο τεστ *K-S* & *S-W* η σημαντικότητα είναι μικρότερη του 0,05 (Sig.<0,05) (Νόβα-Καλτσούνη 2006), και
- στα αντίστοιχα διαγράμματα Box & Whisker η διάμεσος δεν βρίσκεται περίπου στη μέση και ούτε τα δύο άκρα απέχουν εξίσου από το ορθογώνιο, ενώ υπάρχουν και ενδείξεις ακραίων τιμών σε κάποια/α άκρο/α (Λουκαΐδης 2011).

**Πίνακας 21.** Έλεγχος Κανονικότητας Παραγόντων Έρευνας.

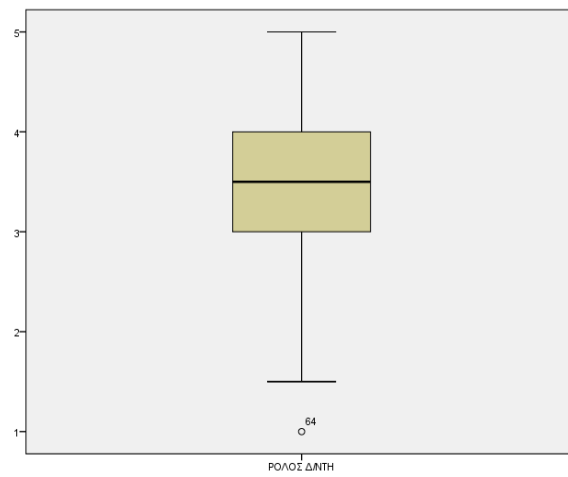
	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Π <sub>ΕΕΣ</sub> (ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ)	,130	175	,000	,973	175	,002
Π <sub>ΤΑ</sub> (ΤΟΠΙΚΗ ΑΥΤΟΔΙΟΙΚΗΣΗ)	,097	175	,000	,980	175	,012
Π <sub>ΡΔ</sub> (ΡΟΛΟΣ Δ/ΝΤΗ)	,115	175	,000	,975	175	,003
Π <sub>ΑΠ</sub> (ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ)	,264	175	,000	,800	175	,000



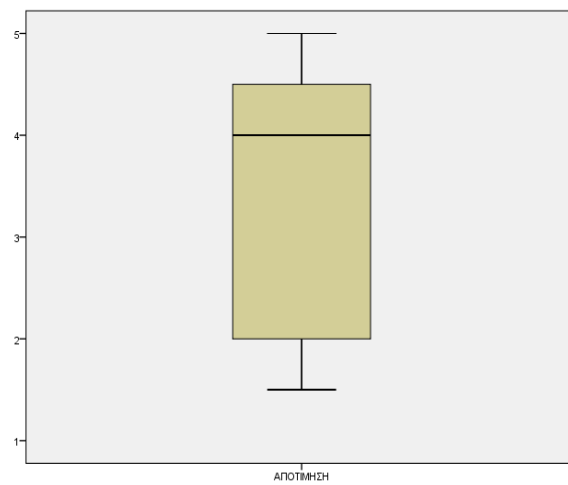
**Σχήμα 42.** Γραφική Απεικόνιση Box & Whisker του Π<sub>ΕΕΣ</sub>.



**Σχήμα 43.** Γραφική Απεικόνιση Box & Whisker του Π<sub>ΤΑ</sub>.



**Σχήμα 44.** Γραφική Απεικόνιση Box & Whisker του Π<sub>ΡΔ</sub>.



**Σχήμα 45.** Γραφική Απεικόνιση Box & Whisker του Π<sub>ΑΠ</sub>.

Έτσι, για τη συσχέτιση μεταξύ όλων των παραγόντων έγινε χρήση του συντελεστή συσχέτισης Spearman, όπου έδειξε τα εξής<sup>32</sup>:

**Πίνακας 22.** Πίνακας Συσχέτισης Παραγόντων.

	Π <sub>ΕΕΣ</sub>	Π <sub>ΤΑ</sub>	Π <sub>ΡΔ</sub>	Π <sub>ΑΠ</sub>
Π <sub>ΕΕΣ</sub>	1,000	<b>,219**</b> <b>,004</b>	<b>,199**</b> <b>,008</b>	<b>,197**</b> <b>,009</b>
Π <sub>ΤΑ</sub>	<b>,219**</b> <b>,004</b>	1,000	<b>,403**</b> <b>,000</b>	<b>,679**</b> <b>,000</b>
Π <sub>ΡΔ</sub>	<b>,199**</b> <b>,008</b>	<b>,403**</b> <b>,000</b>	1,000	<b>,457**</b> <b>,000</b>
Π <sub>ΑΠ</sub>	<b>,197**</b> <b>,009</b>	<b>,679**</b> <b>,000</b>	<b>,457**</b> <b>,000</b>	1,000

- Διαπιστώνεται συνάφεια (συσχέτιση) μεταξύ όλων των παραγόντων.
- Διαπιστώνεται ισχυρή θετική στατιστική συσχέτιση (όταν αυξάνει ο ένας παράγοντας, αυξάνει αντίστοιχα και ο άλλος) με υψηλή στατιστική σημαντικότητα μεταξύ του παράγοντα Π<sub>ΤΑ</sub> και Π<sub>ΑΠ</sub> (<0,05), δηλαδή η συνολική αποτίμηση συσχετίζεται ισχυρά με την αποτίμηση της Τοπικής Αυτοδιοίκησης.
- Διαπιστώνεται μέτρια θετική στατιστική συσχέτιση (όταν αυξάνει ο ένας παράγοντας, αυξάνει αντίστοιχα και ο άλλος) με υψηλή στατιστική σημαντικότητα μεταξύ του παράγοντα Π<sub>ΡΔ</sub> και των παραγόντων Π<sub>ΤΑ</sub> & Π<sub>ΑΠ</sub> (<0,05), δηλαδή ο ρόλος του Δ/ντή συσχετίζεται μέτρια με την αποτίμηση της Τοπικής Αυτοδιοίκησης και την Συνολική Αποτίμηση.
- Διαπιστώνεται ασθενής θετική στατιστική συσχέτιση (όταν αυξάνει ο ένας παράγοντας, αυξάνει αντίστοιχα και ο άλλος) με υψηλή στατιστική σημαντικότητα μεταξύ του παράγοντα Π<sub>ΕΕΣ</sub> και των παραγόντων Π<sub>ΡΔ</sub>, Π<sub>ΤΑ</sub> & Π<sub>ΑΠ</sub> (<0,05), δηλαδή η αποτίμηση του Ελληνικού εκπαιδευτικού Συστήματος συσχετίζεται ασθενώς με την αποτίμηση της Τοπικής Αυτοδιοίκησης, τη Συνολική Αποτίμηση και το Ρόλο του Δ/ντη.

Τέλος, όσον αφορά την συνάφεια παραγόντων και σκορ Fiedler ή κατηγοριοποίηση ηγετικού στυλ, δεν βρέθηκε καμία συσχέτιση.

<sup>32</sup>Χρήση συντελεστή συσχέτισης Spearman επειδή τουλάχιστον ένας εκ των παραγόντων έχει μη κανονική κατανομή.

## 4.8 Ανάλυση Κατηγοριοποίησης Ηγετικού Στυλ

Η ανάλυση των παραγόντων, του Σκορ του μοντέλου Fiedler και των επιμέρους ζευγών σε συνάφεια με την κατηγοριοποίηση του ηγετικού στυλ έδειξε τα εξής:

- στα ζεύγη του προσαρμοσμένου μοντέλου Fiedler, διαπιστώθηκε ότι για την κατηγορία αυτών που έχουν τάση προσανατολισμού προς τον άνθρωπο, μεγαλύτερη σημασία δίνεται στο ζεύγος *Εχθρικός-Φιλικός (F2)* (μ.ο. 3,54) και στο *Αγχώδης-Ηρεμος (F4)* (μ.ο. 3,45), ενώ στην κατηγορία αυτών που είναι απόλυτα προσανατολισμένοι στα αποτελέσματα όλοι τα ζεύγη έχουν ίδια αξία

**Πίνακας 23.** Πίνακας Κατανομής Ζευγών του προσαρμοσμένου μοντέλου Fiedler.

Κατηγορία	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7
Άνθρωπο	3,22	3,54	3,07	3,45	3,43	3,12	3,13
Αποτελέσματα	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00

- στο Σκορ του προσαρμοσμένου μοντέλου Fiedler, διαπιστώθηκε ότι για την κατηγορία αυτών που έχουν τάση προσανατολισμού προς τον άνθρωπο υψηλότερη τιμή (μ.ο. 25,8<sup>33</sup>), ενώ για την κατηγορία αυτών που είναι απόλυτα προσανατολισμένοι στα αποτελέσματα την ίδια τιμή (7,87<sup>34</sup>).
- στους *Παράγοντες* της παρούσας έρευνας, διαπιστώθηκε ότι για την κατηγορία αυτών που έχουν τάση προσανατολισμού προς τον άνθρωπο, μεγαλύτερη σημασία δίνεται στο ρόλο του Δ/ντή με τους ΟΤΑ (μ.ο. 3,41) και στην συνολική αποτίμηση (μ.ο.3,38), ενώ στην κατηγορία αυτών που είναι απόλυτα προσανατολισμένοι στα αποτελέσματα, τα αποτελέσματα είναι αντίστοιχα (ρόλος Δ/ντή - μ.ο. 3,62, συνολική αποτίμηση - μ.ο. 3,5).

**Πίνακας 24.** Πίνακας Κατανομής Παραγόντων Έρευνας.

Κατηγορία	ΠΕΕΣ	ΠΤΑ	ΠΡΑ	ΠΑΠ
Άνθρωπο	3,32	2,74	3,41	3,38
Αποτελέσματα	3,2	2,7	3,62	3,5

<sup>33</sup> περισσότερο από το μισό της ανώτερης τιμής (56) που μπορεί να λάβει σύμφωνα με το προσαρμοσμένο μοντέλο Fiedler.

<sup>34</sup> σε κάθε ζεύγος επέλεξαν τιμή 1.



## 4.9 Επίδραση Δημογραφικών Παραγόντων

Πραγματοποιήθηκε έλεγχος επίδρασης των δημογραφικών παραγόντων (φύλο, ηλικία, σπουδές, προϋπηρεσία, τύπος σχολικής μονάδας, τύπος σχολικής μονάδας) με όλους τους παράγοντες της έρευνας. Ειδικότερα:

- *Παράγοντες Έρευνας:* Βρέθηκε επίδραση μόνο του *Φύλου* με την *Συνολική Αποτίμηση (ΠΑΠ)*, όπου οι γυναίκες αποτίμησαν υψηλότερα την σχέση Σχολικών Μονάδων και ΟΤΑ (μ.ο.3,74) (Πιν.25, Σχ.46).

**Πίνακας 25.** Πίνακας Κατανομής ΠΑΠ ανά Φύλο.

ΦΥΛΟ	ΠΑΠ
ΑΝΔΡΑΣ	3,21
ΓΥΝΑΙΚΑ	<b>3,74</b>

4	The distribution of ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.011	Reject the null hypothesis.
---	--	---	------	-----------------------------

**Σχήμα 46.** έλεγχος Επίδρασης Φύλου - ΠΑΠ.

- *Σκορ προσαρμοσμένου μοντέλου Fiedler:* Δεν βρέθηκε καμία επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών στο Σκορ του μοντέλου Fiedler.
- *Κατηγορία ηγετικών στυλ:* Δεν βρέθηκε καμία επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών στην κατηγοριοποίηση του ηγετικού στυλ.

## 4.10 Ανάλυση Σχολίων

Συνολικά, όσοι συμμετέχοντες επέλεξαν να σχολιάσουν σχετικά με το ζήτημα της έρευνας, σημείωσαν τα εξής:

- δυσαρέσκεια για την ανταπόκριση των υπηρεσιών των ΟΤΑ σε προβλήματα των Σχολικών μονάδων.
- απαιτείται γνώση των σχολικών θεμάτων από τα μέλη της Σχολικής Επιτροπής.
- η συνεργασία μεταξύ Σχολείου και ΟΤΑ εξαρτάται από τα ατομικά χαρακτηριστικά των ατόμων.

- το πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής μονάδας διακρίνεται από συγκεντρωτισμό και προτείνεται περισσότερη αυτονομία και συνεργασία με την τοπική κοινωνία.
- υπάρχει μεροληψία των ΟΤΑ και Σχολικών Επιτροπών υπέρ κάποιων σχολικών μονάδων έναντι άλλων.

## Κεφάλαιο 5. Συμπεράσματα

Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται σχολιασμός των αποτελεσμάτων της έρευνας (ανάλυση), οι περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

### 5.1 Ανάλυση

Στην παρούσα έρευνα, συμμετείχαν 175 διευθυντές, υ/δντές σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από όλη την Ελλάδα. Σύμφωνα με τους ερευνητικούς άξονες του ερευνητικού πλαισίου βρέθηκαν τα ακόλουθα:

- *Διοίκηση και Λειτουργία του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος*: η πλειοψηφία των συμμετεχόντων συμφωνεί ότι το ΕΕΣ διακρίνεται από συγκεντρωτισμό στη διοικητική λειτουργία του (3 στα 4 άτομα) και γραφειοκρατία (4 στα 5 άτομα). Σε αυτό συμφωνούν και οι Βεργιοπούλου (2015) και Φαναριώτης (1999), που σημειώνουν ότι το ΕΕΣ είναι ένα αρκετά συγκεντρωτικό σύστημα, επηρεασμένο από τη δομή και λειτουργία του ελληνικού κράτους, όπως αναφέρουν επίσης και οι Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου (1994). Σύμφωνα με τους ερωτώμενους δεν παρέχεται σημαντική διοικητική αυτονομία στην σχολική μονάδα και ο συγκεντρωτισμός καθορίζει την διάρθρωση και λειτουργία του συστήματος (Κατσαρός, 2008; Κελεσιδής, 2014). Όσον αφορά την παιδαγωγική αυτονομία, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα δεν παίρνει θέση (ουδετερότητα), αλλά ένα σημαντικό ποσοστό (1 στα 3 άτομα) εκτιμά ότι το ΕΕΣ δεν αφήνει τέτοια περιθώρια. Ο Μαυρογιώργος (2008), σημειώνει ότι η σχολική μονάδα παίζει τον ρόλο του εκτελεστή της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής, όμως άλλοι μελετητές σημειώνουν ότι τα τελευταία χρόνια έχει αναγνωρισθεί η αξία του σχολείου ως βασική εκπαιδευτική μονάδα και επιτρέπει το ΕΕΣ μια σχετική αυτονομία σε εκπαιδευτικά θέματα (Βότσης, 2016; Κουτουζής, 1999; Πετρίδου, 2000). Επιπλέον, ο Λαΐνας (2000), θεωρεί ότι ο βαθμός αυτονομίας των σχολικών

μονάδων θα ενισχυθεί στο μέλλον, αποδίδοντας αυτή την κίνηση στο ότι το ΕΕΣ χαρακτηρίζεται ως "σύστημα διοίκησης με βάση κανόνες (*management by rules*)", ενώ η Λαζαρίδου και Αντωνίου (2017), σημειώνουν ότι το Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας σε πόρισμα του το 2006, εκτιμά ότι η σχολική μονάδα θα πρέπει να αναδειχτεί σε βασικό φορέα διαμόρφωσης της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Για τη σχέση του σχολείου και ΟΤΑ (μεταφορά αρμοδιοτήτων, συνεργασία με τοπική κοινωνία), η πλειοψηφία των ερωτώμενων δε λαμβάνει θέση, αλλά ένα σημαντικό ποσοστό (1 στα 3 άτομα) διαφωνεί με το ότι προωθείται μεταφορά αρμοδιοτήτων στους ΟΤΑ, αλλά συμφωνεί ότι προωθείται η επικοινωνία και η συνεργασία με την τοπική κοινωνία. Στη βιβλιογραφία αναφέρεται ότι η σύγχρονη τάση θέλει τη σχολική μονάδα να είναι ανοικτή στην κοινωνία και να υπάρχει μια αποδοτική σχέση μεταξύ τοπικής κοινωνίας και σχολικής κοινότητας (Χίγκα & Λαζαρίδου, 2016; Νικολαΐδου, 2016), ενώ ο Κατσαρός (2008) σημειώνει ότι το σχολείο αποτελεί έναν κοινωνικό θεσμό με σύνδεση με την τοπική κοινωνία. Η μεταφορά αρμοδιοτήτων στους ΟΤΑ συναντά εμπόδια που οφείλονται στην τυπική ιεραρχική οργάνωση της Ελληνικής Δημόσιας Διοίκησης και στην εκάστοτε πολιτική συγκυρία (Υφαντή & Βοζαΐτη, 2005), αν και τα τελευταία χρόνια υπήρξε σχετική πρόοδος (Ανδρέου, 1996; Μπελαδάκης, 2016; Λυμπερης, 2012). Πρέπει να σημειωθεί ότι για τους ερωτώμενους τα δύο πιο σημαντικά στοιχεία του ΕΕΣ είναι η γραφειοκρατία και ο συγκεντρωτισμός, ενώ λιγότερο σημαντική είναι η έλλειψη διοικητικής αυτονομίας. Οι Υφαντής και Βοζαΐτης (2005), τονίζουν ότι ο εκσυγχρονισμός του ΕΕΣ δεν περιέλαβε τελικά τον αναγκαίο διοικητικό εκμοντερνισμό, τη χρηματοδότηση και την αποκέντρωση. Έτσι, οι στόχοι βελτίωσης και σχέσης του με την τοπική κοινωνία παρέμειναν σε χαμηλό επίπεδο, επηρεασμένοι από την εκάστοτε πολιτική δυναμική (Ανδρέου, 1996; Κατσαρός, 2008; Παπακωνσταντίνου, 2007).

- *Θεσμικό Πλαίσιο Τοπικής Αυτοδιοίκησης - Εκπαίδευσης και εφαρμογής της*: όσον αφορά την Τοπική Αυτοδιοίκηση και τη σχέση της με τη Σχολική Εκπαίδευση, οι ερωτώμενοι δε λαμβάνουν θέση για το αν το ισχύον θεσμικό πλαίσιο (*ΚΑΛΛΙΚΡΑΤΗΣ*<sup>35</sup>) προωθεί τη συνεργασία, αλλά διαφωνούν (6 στα 10 άτομα) ότι οι διοικητικές και τεχνικές υπηρεσίες των ΟΤΑ συνεργάζονται αποδοτικά με τα σχολεία, ενώ δηλώνουν ότι δε διευκολύνεται το έργο τους για τη συντήρηση

---

<sup>35</sup> Είναι πολύ πρόσφατη η εφαρμογή του (Σεπτέμβριος 2019).

και υποστήριξη της σχολικής υποδομής από τις αντίστοιχες υπηρεσίες (1 στα 2 άτομα). Οι Μπελαδάκης (2016) και Cibulka (2001), σημειώνουν ότι η έλλειψη ειδικών για ζητήματα εκπαίδευσης σε συνδυασμό με την έλλειψη πόρων οδηγεί σε αρνητικές συνέπειες για την λειτουργία των σχολικών μονάδων. Σε αυτή την επισήμανση συμφωνούν και οι συμμετέχοντες στην έρευνα, όπου η πλειοψηφία τους (1 στα 2 άτομα) θεωρεί ότι δε γίνεται άμεση κατανομή των κονδυλίων στα σχολεία, ενώ και στα σχόλιά τους σημειώνουν ότι, υπάρχει μεροληψία των ΟΤΑ και Σχολικών Επιτροπών υπέρ κάποιων σχολικών μονάδων έναντι άλλων. Επιπλέον, οι ερωτώμενοι σημειώνουν τη δυσαρέσκειά τους για την ανταπόκριση των υπηρεσιών των ΟΤΑ σε προβλήματα των σχολικών μονάδων. Επίσης, η μεγάλη πλειοψηφία του δείγματος θεωρεί τους ΟΤΑ ότι δεν συνεργάζονται επαρκώς με τους Συλλόγους Γονέων για τη διοργάνωση εκδηλώσεων. Πρέπει επίσης να σημειωθεί ότι, στην Ελλάδα το πλαίσιο συνεργασίας ΟΤΑ και Σχολείων θεωρείται αναγκαίο να αναβαθμιστεί μέσα από μια πιο συστηματική συνεργασία, όπως προτείνει η ΕΕΤΑΑ αλλά και διάφοροι μελετητές (Καλοκύρη, 2016; Μπελαδάκης, 2016). Για τη Σχολική Επιτροπή (ΣΕ), οι ερωτώμενοι στην πλειοψηφία τους (6 στα 10 άτομα) αναφέρουν ότι συνεργάζεται ικανοποιητικά με τον Δ/ντή της Σχολικής Μονάδας για την παραχώρηση χώρων του σχολείου, ενώ δεν υπάρχει συμφωνία των ερωτώμενων σχετικά με το κλίμα που επικρατεί στις συνεδριάσεις της. Στη βιβλιογραφία, ο ρόλος της ΣΕ είναι κομβικός για την ομαλή λειτουργία των σχολείων αλλά και για τη συνεργασία με τους ΟΤΑ, αφού είναι εισηγητικό όργανο προς την ΤΑ με ιδιαίτερη αξία (Wagner, 2004), ενώ επίσης, θεωρείται βασικό εργαλείο εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής (Φίλιας, 2016). Με το νέο πρόγραμμα για την τοπική αυτοδιοίκηση "ΚΑΛΙΚΡΑΤΗΣ", υπήρξαν κάποιες αλλαγές στη λειτουργία της, που μένει να αποδειχθούν θετικές για τη δράση της (αλλαγή της διάρθρωσης και λειτουργίας του διοικητικού συμβουλίου, μέθοδοι οικονομικής διαχείρισης κ.α.)<sup>36</sup>. Οι ερωτώμενοι για το πλαίσιο αρμοδιοτήτων της ΣΕ, περίπου ένας στους τρεις διαφωνεί με το ισχύον. Σύμφωνα με τον Μπελαδάκη (2016), έχει ασκηθεί και στο παρελθόν κριτική για το πλαίσιο λειτουργίας της και τη νομοθετική ασάφεια που το διέπει, με αποτέλεσμα να επηρεάζει τη συνεργασία με τους ΟΤΑ και την τοπική κοινωνία ευρύτερα. Ωστόσο, για την πλειοψηφία των ερωτώμενων το

---

<sup>36</sup> Τροποποίηση της Υπ. Αποφ. 8440/11.

πλέον σημαντικό θέμα για τη σχέση των σχολείων με την τοπική αυτοδιοίκηση είναι ότι η ΣΕ συνεργάζεται αρμονικά με τον Δ/ντή στην παραχώρηση χώρων.

- *Σχολικός Διευθυντής - Ηγέτης*: όσον αφορά την αποτελεσματικότητα του πλαισίου αρμοδιοτήτων του σχολείου σε σχέση με τη συνεργασία με τους ΟΤΑ, τέσσερα στα δέκα άτομα θεωρεί ότι δεν είναι αποτελεσματικό. Έχει ήδη σημειωθεί ότι υπάρχουν δυσχέρειες του θεσμικού πλαισίου ευρύτερα σε θέματα συνεργασίας σχολείων και ΟΤΑ (Καλοκύρη, 2016). Η πλειοψηφία των ερωτώμενων θεωρεί ότι η επιμόρφωση σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης και οι δεξιότητες που προάγουν τη συνεργασία από πλευράς Δ/ντή, βοηθούν προς την κατεύθυνση της αποτελεσματικότητας της συνεργασίας με τους ΟΤΑ, όπως αντίστοιχα έδειξε πρόσφατη έρευνα της Μαράκη (2016, σ.441). Σύμφωνα με την Δαδαμόγια (2014), ο ρόλος του Δ/ντή σχολικής μονάδας σε σχέση με τη συνεργασία με τους ΟΤΑ χαρακτηρίζεται κομβικός, αφού η επίτευξη των στόχων και αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στις ικανότητες του. Επιπλέον, το σχολείο είναι ένας σύνθετος οργανισμός που η διαχείρισή του απαιτεί κατοχή συγκεκριμένων γνώσεων και δεξιοτήτων (Λαζαρίδου & Αντωνίου, 2017, σ.127). Στην ίδια κατεύθυνση η Στραβάκου (2003) και ο Σαΐτης (2008), σημειώνουν ότι ο Δ/ντής πρέπει να είναι αποτελεσματικός, να οργανώνει, να διοικεί, να αναμορφώνει, να συντονίζει και να συμβάλει στον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου και στην επίλυση προβλημάτων του σχολικού περιβάλλοντος σε συνεργασία με τους εμπλεκόμενους φορείς ή με άτομα και στην περίπτωση της έρευνας με τους ΟΤΑ. Γενικά, οι συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρούν ότι το πλέον σημαντικό για τη σχέση Δ/ντή και ΟΤΑ, είναι οι δεξιότητες που προάγουν τη συνεργασία (δίκαιος, αμερόληπτος, προσιτός, συνεπής κ.α.). Ο Katz (οπ. αναφ. στο Δαδαμόγια, 2014, σ.79) θεωρεί τις ανθρώπινες ικανότητες, που τις συνδέει με τη δυνατότητα αποτελεσματικής συνεργασίας του ηγέτη με όλους τους εμπλεκόμενους σε μια οργάνωση, μια από τις τρεις βασικές ικανότητες του ηγέτη. Ο Θεοφιλίδης Χ. (1994) αναφέρει μεταξύ άλλων ότι, ο σχολικός ηγέτης-διευθυντής θα πρέπει να προωθεί το κλίμα συνεργασίας, ενώ η Δαδαμόγια (2014), σημειώνει τη σημαντική αξία που έχει η σχέση με τους ΟΤΑ, που μαζί με τον Σύλλογο Γονέων συναποτελούν ένα "ειδικό περιβάλλον" γύρω από τη σχολική μονάδα. Ο Κατσαρός (2006) σημειώνει για το θετικό κλίμα συνεργασίας μεταξύ Δ/ντών Σχολείων και ΟΤΑ ότι, αυξάνει την αποτελεσματικότητα της λειτουργίας των

ίδιων των σχολικών μονάδων αφού "οδηγεί σε ένα επίπεδο εμπλουτισμού της σχολικής ζωής με δραστηριότητες εκτός του επίσημου προγράμματος". Σχετικά με το ηγετικό στυλ, διαπιστώθηκε ότι στη μεγάλη πλειοψηφία των ερωτώμενων είναι προσανατολισμένο προς τον άνθρωπο (μ.ο. 24,8 στο προσαρμοσμένο μοντέλο Fiedler). Διάφοροι μελετητές θεωρούν ότι αυτή η ζώνη βαθμολογίας αφορά άτομα που δεν μπορούν ταξινομηθούν σε καμία από τις δύο κατηγορίες του μοντέλου Fiedler (εστίαση στον άνθρωπο ή στα αποτελέσματα) (Robbins & Judge, 2011), ή αποτελούν μια νέα κατηγορία που χαρακτηρίζεται ως "*κοινωνικά ανεξάρτητα*" άτομα, τα οποία δε νοιάζονται για τους άλλους (υφιστάμενους, προϊστάμενους), χωρίς να δένονται με τους στόχους στην εργασία τους, από την οποία είναι *συναισθηματικά αποστασιοποιημένοι* (Κάντας, 1997). Ειδικότερα, όσον αφορά τα επιμέρους ζεύγη του ηγετικού στυλ τους, διαπιστώνεται ότι μεγαλύτερη σημασία έδωσαν οι ερωτώμενοι στα ζεύγη που αφορούν χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τις δεξιότητες που προάγουν την συνεργασία, όπως: *εχθρικός-φιλικός, αγχώδης-ήρεμος, απόμακρος-προσιτός και δυσάρεστος-ευχάριστος*. Επιπλέον, ο Fiedler σε μεταγενέστερη θεωρητική του προσέγγιση, τόνισε ότι η αποτελεσματικότητα του ηγέτη επηρεάζεται, ιδιαίτερα κάτω από συνθήκες άγχους, από τις νοητικές ικανότητες και ίσως την εμπειρία του (Βακόλα & Νικολάου, 2012; Κάντας, 1997). Επίσης, ο Fiedler σημείωσε ότι το έργο ενός ηγέτη επηρεάζεται πέραν από την εργασιακή εμπειρία και από το επίπεδο εκπαίδευσης, κάτι που συμφωνούν και οι συμμετέχοντες στην έρευνα (επιμόρφωση/κατάρτιση στη διοίκηση της εκπαίδευσης) (Fiedler et al., 1977). Τέλος, όσον αφορά τη συνολική αποτίμηση της σχέσης Δ/ντή Σχολείου και ΟΤΑ, οι συμμετέχοντες (1 στα 2 άτομα) συμφωνούν ότι υπάρχει συνεργατικό κλίμα στις σχέσεις με την τοπική αυτοδιοίκηση και ότι μπορεί να χαρακτηριστεί αποτελεσματική η συνεργασία με τους Δήμους. Ωστόσο, ένα σημαντικό ποσοστό (4 στα 10 άτομα) θεωρεί ότι δεν υπάρχει αποτελεσματική συνεργασία με τους ΟΤΑ.

Οι παράγοντες της παρούσας έρευνας (*Διοίκηση και Λειτουργία του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος, Θεσμικό Πλαίσιο ΤΑ & Εκπαίδευσης και εφαρμογή της, Ρόλος Δ/ντή Δημοτικού Σχολείου και ΟΤΑ*) διαπιστώθηκε ότι έχουν έναν βαθμό συνάφειας μεταξύ τους. Ιδιαίτερα η αποτίμηση του θεσμικού πλαισίου της τοπικής αυτοδιοίκησης-εκπαίδευσης και η συνολική αποτίμηση της συνεργασίας Σχολικών

Μονάδων- ΟΤΑ και ακολουθεί η σύνδεση του ρόλου του Δ/ντή με την τοπική αυτοδιοίκηση και η συνολική αποτίμηση της σχέσης Σχολικών Μονάδων και ΟΤΑ. Επιπλέον, ανεξάρτητα της κατηγοριοποίησης του ηγετικού στυλ τους (τάση προς εστίαση στον άνθρωπο, εστίαση στα αποτελέσματα), οι ερωτώμενοι δίνουν μεγαλύτερη σημασία στον ρόλο του Δ/ντή με τους ΟΤΑ. Αυτά τα αποτελέσματα αναδεικνύουν ότι, η συνεργασία του Σχολείου με την Τοπική Αυτοδιοίκηση είναι μονόδρομος, αφού το σχολείο είναι ένα "ανοικτό σύστημα" (Parsons, 1951), με διαρκή διασύνδεση με την τοπική κοινωνία, για να παρακολουθεί τις σύγχρονες εξελίξεις και να προσαρμόζεται ανάλογα, ενώ παράλληλα να αξιοποιεί τις δυνάμεις αλλά και τις μορφωτικές, πολιτιστικές και άλλες ευκαιρίες που διαθέτει η τοπική κοινωνία (Χίγκα & Λαζαρίδου, 2016; Μιχάλης, 2016; Νικολαΐδου, 2016). Επιπρόσθετα, το ηγετικό στυλ επηρεάζει τη συνεργασία με τους ΟΤΑ, αφού η πλειοψηφία αυτών που είχαν ηγετικό στυλ προσανατολισμένο προς τον άνθρωπο, δίνουν μεγάλη αξία στη συνεργασία ΟΤΑ-Σχολικού Δ/ντή και όπως αναφέρει η ενδεχομενική θεωρία του Fielder, όσοι ηγέτες δίνουν βάρος στις σχέσεις με τους ανθρώπους, είναι ικανοί να λειτουργήσουν αποτελεσματικά σε μια ομάδα στην περίπτωση που υπάρχουν και οι κατάλληλες συνθήκες (θεσμικό πλαίσιο) και η υποστήριξη (κράτος, ΟΤΑ).

Οι δημογραφικοί παράγοντες (φύλο, ηλικία, σπουδές κ.α.) δε φάνηκε ότι επηρεάζουν τους παράγοντες της έρευνας, ούτε την κατηγορία του ηγετικού στυλ. Μόνη εξαίρεση το φύλο που επηρεάζει τη συνολική αποτίμηση που είχαν οι ερωτώμενοι για τη σχέση Σχολικών Μονάδων και ΟΤΑ, όπου οι γυναίκες (μ.ο.3,74) αποτίμησαν υψηλότερα τη σχέση Σχολικών Μονάδων και ΟΤΑ σε σχέση με τους άνδρες (μ.ο. 3,21), ανεξάρτητα ηγετικού στυλ.

Τέλος, όσον αφορά τα σχόλια που καταγράφηκαν, διαπιστώθηκε ότι οι συμμετέχοντες εστίασαν στη χαμηλή ανταπόκριση των υπηρεσιών των ΟΤΑ στα προβλήματα των σχολείων, στην ανάγκη για γνώση των μελών της Σχολικής Επιτροπής σε εκπαιδευτικά ζητήματα, στη βαρύτητα που έχουν τα ατομικά χαρακτηριστικά των Δ/ντών στη συνεργασία με τους ΟΤΑ και στο θεσμικό πλαίσιο της σχολικής μονάδας, που διακρίνεται από συγκεντρωτισμό και προτείνουν περισσότερη αυτονομία και "άνοιγμα" στην τοπική κοινωνία. Τα σχόλια αυτά ανταποκρίνονται στην κριτική που ασκείται από την βιβλιογραφία, για τα ελλείμματα και δυσχέρειες του θεσμικού πλαισίου συνεργασίας ΟΤΑ και Εκπαίδευσης

(Καλοκύρη, 2016, σ.431), για τη νομοθετική ασάφεια στη μέχρι τώρα λειτουργία της Σχολικής Επιτροπής (Μπελαδάκη, 2016, σ.452), και στην έλλειψη εξειδικευμένων στελεχών από πλευράς ΟΤΑ στη διαχείριση εκπαιδευτικών ζητημάτων (Cibulka, 2001). Επίσης, στα σχόλια φαίνεται η έλλειψη αποκέντρωσης, η μειωμένη μεταφορά αρμοδιοτήτων και η γραφειοκρατία που διέπει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και τη σχέση τους με τους ΟΤΑ (Κατσαρός, 2008; Σαΐτης, 2008), ενώ τονίζεται η ανάγκη για ένα σχολείο "ανοικτό" στην τοπική κοινωνία, έτσι ώστε να αξιοποιεί τις δυνάμεις αλλά και τις μορφωτικές, πολιτιστικές και άλλες ευκαιρίες που διαθέτει η τοπική κοινωνία (Χίγκα & Λαζαρίδου, 2016; Νικολαΐδου, 2016).

## 5.2 Τελικά Συμπεράσματα

Στην παρούσα έρευνα, τα τελικά συμπεράσματα σε σχέση με τους επιδιωκόμενους στόχους είναι τα ακόλουθα:

- Η σχέση σχολείου και ΟΤΑ περιορίζεται από το ισχύον θεσμικό πλαίσιο αλλά και από τον συγκεντρωτισμό και τη γραφειοκρατία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Ερευνητικός Στόχος 1).
- Η αποτελεσματικότητα του νέου θεσμικού πλαισίου δεν έχει ακόμη διαπιστωθεί λόγω της πρόσφατης εφαρμογής του, ωστόσο διαπιστώνονται προβλήματα, που συνδέονται κυρίως με την "αδυναμία" των ΟΤΑ να ανταποκριθούν επαρκώς στο ρόλο τους (ανεπάρκεια εξειδικευμένων στελεχών, περιορισμένοι πόροι, μεροληψία υπέρ κάποιων σχολείων) (Ερευνητικός Στόχος 2).
- Οι παράγοντες που επηρεάζουν τον ρόλο του Δ/ντή Σχολικής Μονάδας, στο να είναι αποτελεσματικός στη συνεργασία του με τα όργανα Τοπικής Αυτοδιοίκησης, είναι κυρίως η επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης και οι δεξιότητες που προάγουν τη συνεργασία (Ερευνητικός Στόχος 3).
- Το ηγετικό στυλ επηρεάζει τη συνεργασία με τους ΟΤΑ, αφού η πλειοψηφία αυτών που είχαν ηγετικό στυλ προσανατολισμένο προς τον άνθρωπο, δίνουν μεγάλη αξία στη συνεργασία ΟΤΑ-Δ/ντή Σχολείου και επιδιώκουν την αποτελεσματικότητα αυτής. Επίσης, το ηγετικό στυλ επηρεάζεται από τις προσωπικές δεξιότητες που συνδέονται με την διαμόρφωση συνεργατικού κλίματος (φιλικός, ήρεμος, προσιτός, ευχάριστος).



### **5.3 Μελλοντική Έρευνα**

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μία αρχική προσπάθεια διερεύνησης της σχέσης Σχολικών Μονάδων και ΟΤΑ. Δεδομένου του ότι η έρευνα περιορίστηκε σε ένα σχετικά μικρό δείγμα, προτείνεται για μελλοντική έρευνα τα εξής:

- η διεύρυνση του δείγματος και
- η υιοθέτηση μικτών ερευνητικών μεθόδων με συνδυασμό ποσοτικής και ποιοτικής προσέγγισης, για καλύτερη ανάλυση των ευρημάτων.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### *Ελληνική*

Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση – διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: «Νέα Σύνορα» - Λιβάνη.

Ανδρέου, Α., (1996). *Σχετικά με την «Αποκέντρωση» του εκπαιδευτικού συστήματος*, Περιοδικό theseis. Διαθέσιμο στο: [http://www.theseis.com/index.php?option=com\\_content&task=view&id=531&Itemid=29](http://www.theseis.com/index.php?option=com_content&task=view&id=531&Itemid=29) [Ανακτήθηκε 20/9/2019]

Ανδρέου, Α. (1999) *Θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης και της σχολικής μονάδας*, Αθήνα, Νέα Σύνορα.

Ανδρέου, Α., (2005). «Η επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης», Στο: Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού*, Αθήνα, Μεταίχμιο, σελ.309-316.

Ανδρής (2015). Διεύθυνση και Ηγεσία Ο ρόλος του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας. *Πρακτικά Πανελληνίου Συνέδριου Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015, 150-155.

Ανθόπουλος, Κ. (2011). *Τοπική Αυτοδιοίκηση και Εκπαίδευση*. Διαθέσιμο στο: <http://www.fourtounis.gr/arhra/2011/09/13-09-2011.html> [Ανακτήθηκε 20/10/2019]

Αθανασούλα – Ρέππα, Α (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Εκδόσεις Ίων: Αθήνα.

Βακόλα, Μ. και Ι. Νικολάου (2012). *Οργανωσιακή Ψυχολογία και Συμπεριφορά*. Εκδ. Rosili, Αθήνα.

Βαλσαμόπουλος, Ν.Α. (1998). *Ο Διευθυντής του Δημοτικού Σχολείου-Νηπιαγωγείου*. Λάρισα: Εκδόσεις Εκπαιδευτική Επικοινωνία.

Βεργιοπούλου (2015). Η Θέση του Στρατηγικού και Λειτουργικού Προγραμματισμού στην Εκπαίδευση, *Πρακτικά Πανελληνίου Συνέδριου Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015, 259-267.

Βότση (2016). Η εκπαιδευτική καινοτομία στην ελληνική σχολική πραγματικότητα και η αυτονομία της σχολικής μονάδας. *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία*, 1, 517-523.

Γεωργόπουλος, Ν. (2006). *Στρατηγικό Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Εκδόσεις Γ. Μπένου.

Γκόβαρης, Χρ., - Ρουσσάκης, Ι., (2008). *Ευρωπαϊκή Ένωση: Πολιτικές στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, ΥΠΕΠΘ, Π.Ι.

Γράβαρης, Δ., & Παπαδάκης, Ν. (1997). *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική: μεταξύ κράτους και αγοράς*. Αθήνα: Σαββάλας.

Crehan, L. (2019). *Φυτώρια Ευφυΐας*. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο, Κρήτη.

Δαδαμόγια, Θ. (2014). *Διαχείριση και Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Εκδόσεις Μέθεξις, Αθήνα.

Δαμανάκη, Μ. Κουλαϊδής, Β. Κόκκος, Α. Λάμνιαν, Κ. και Κ. Δημόπουλος, «*Ανοικτό στην Κοινωνία Σχολείο*», Αθήνα, Ιανουάριος 2006.

Δημητρόπουλος, Ε., *Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας: Προς ένα συστημικό δυναμικό μοντέλο μεθοδολογίας επιστημονικής έρευνας*, Αθήνα Έλλην, 2004.

Ευριδίκη (2009/10). *Οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα*. Εκτελεστικό Οργανισμό Εκπαίδευσης, Οπτικοακουστικών Μέσων και Πολιτισμού, Ευρωπαϊκή Επιτροπή.

Ζαβλανός, Μ. (1999). *Οργανωτική Συμπεριφορά*. Εκδόσεις ΕΛΛΗΝ-ΙΩΝ, Αθήνα.

Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Εκδόσεις Σταμούλη, Αθήνα.

Ζαρίφης, Ι. (2014). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση: Θεωρία και Πράξη*, Διδακτικές σημειώσεις, ΑΠΘ, Θεσ/νίκη.

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2012). *Πως γίνεται μια επιστημονική εργασία, επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. 2<sup>η</sup> έκδοση, Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Θεοφιλίδης, Χ. (1994). *Ορθολογιστική οργάνωση και Διοίκηση Σχολείου*. Λευκωσία: Αυτοέκδοση.

Θεριανός, Κ. (2012). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης και Καπιταλιστική Αναδιάρθρωση: Από τον Εναγκαλισμό του Κράτους στη Μέγγενη της Αγοράς. Στο: Γ. Παπαδιαμαντάκη, Δ. Καρακατσάνη, *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής*, σσ. 211-225. Αθήνα: Επίκεντρο.

Καβούρη, Π. (1998). Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: ένα σημαντικός παράγοντας της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 27, σελ. 181-201.

Καλογιάννης, Δ. (2016). *Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας σε Τροχιά Επαγγελματικοποίησης: Λόγοι και Τρόποι Θέσπισης του Νέου Επαγγέλματος*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Καλοκύρη, Β. (2015). Η εκπαίδευση ως φορέας πολιτισμικής παρέμβασης: κριτικά ερωτήματα και «μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την τέχνη». Στο Σπ. Πανταζής, Ε. Μαράκη, Μ. Καδιανάκη, Εμμ. Μπελαδάκης (Επιμ.), *Το σύγχρονο σχολείο μέσα από το πρίσμα των Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών: Από τη θεωρία στην καθημερινή πρακτική*. 1ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο. Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών (I.A.K.E). Πρακτικά Συνεδρίου, τόμος Β.

Ηράκλειο: Ι.Α.Κ.Ε., 449-557 (Διαθέσιμο και στον δικτυακό τόπο: <http://iake.weebly.com/>) [Περίληψη στο: Σπ. Πανταζής, Ε. Μαράκη, Μ. Καδιανάκη, Εμμ. Μπελαδάκης (Επιμ.), *Το σύγχρονο σχολείο μέσα από το πρίσμα των Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών: Από τη θεωρία στην καθημερινή πρακτική. Περιλήψεις Πρακτικών 1ου Συνεδρίου*. Ηράκλειο: Ι.Α.Κ.Ε, 168-169. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο <http://iake.weebly.com/>].

Καλοκύρη, Β. (2016). Η Εκπαίδευση και η Τοπική Αυτοδιοίκηση ως πυλώνες πολιτισμικής ανάπτυξης. Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή, Τοπική Αυτοδιοίκηση, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση, Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών-ΙΑΚΕ, Ηράκλειο Κρήτης, σ.430-6.

Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Εκδ. Κλειδάριθμος, Αθήνα.

Κανελλόπουλος, Χ. (1990). Μάνατζμεντ. Αποτελεσματική Διοίκηση. (γ' έκδοση) Αθήνα: International Publishing.

Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική - Βιομηχανική Ψυχολογία*. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Κατσαρός, Ι. & Τύπας, Γ., (2005). Αποκεντρωτικές τάσεις στην παιδεία: πώς διαμορφώνεται ο παρεμβατικός ρόλος της τοπικής αυτοδιοίκησης, *Διοικητική Ενημέρωση*, τ.34, Αθήνα, 75-85.

Κατσαρός, Ι. (2006). Σχολική Μονάδα και Τοπική Αυτοδιοίκηση: Ένα νέο πλαίσιο δράσης για το Διευθυντή - Σύγχρονο Ηγέτη. Διδακτορική Διατριβή, τμήμα Δημόσιας Διοίκησης, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.

Καψωμένος, Ε. Γ. (2011α). Πολιτισμοί του χώρου και Πολιτισμοί του χρόνου. (Εισαγωγικός Λόγος στο Ι' Διεθνές Κρητολογικό Συνέδριο, 1 Οκτωβρίου 2006, Χανιά). Στο Ε. Γ. Καψωμένος (Επιμ.), *Πεπραγμένα Ι' Διεθνούς Κρητολογικού Συνεδρίου, Τμήμα Γ': Νεοελληνική περίοδος*. τόμος Α'. Χανιά: Φιλολογικός Σύλλογος Χανίων "Ο Χρυσόστομος", 33-66.

Κελεσιδής, Ε. (2014). *Η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση τη δεκαετία του '80*. Διδακτορική Διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΑΠΘ, Θεσ/νίκη.

Κουτούζης Μ. (1999). *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων*. Τόμος Α. Πάτρα, Ε.Α.Π.

Κουτούζης, Μ. (2012). Διοίκηση – Ηγεσία –Αποτελεσματικότητα: αναζητώντας πεδίο εφαρμογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Διαθέσιμο στο: <https://study.eap.gr/course/view.php?id=192&width=1280> [Ανακτήθηκε 24/10/2019]

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη Γ., Εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική. Κοινωνιολογική ανάλυση, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1997.

Κωτσίκης, Β. (2007). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Πολιτική. Οργάνωση και Διοίκηση Εκπαιδευτικών συστημάτων & Συστημάτων Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης*. Αθήνα: Έλλην.

Λαδιάς, Χ.Α. (2013). *Το Σύγχρονο Θεσμικό Πλαίσιο της Περιφερειακής Ανάπτυξης στην Ελλάδα*. Εκδ. Παπαζήση, Αθήνα.

Λαζαρίδου, Α. και Ζ. Αντωνίου (2017). Περιθώρια αυτονομίας των σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής: Απόψεις εκπαιδευτικών. Το ΒΗΜΑ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ, τόμος ΙΖ, τευχ. 68, σελ.127-46.

Λαΐνας, Α. (1993). Διοίκηση της Εκπαίδευσης και Αναλυτικά προγράμματα: Η θεσμοθέτηση της Αποκέντρωσης και της Ευρύτερης Συμμετοχής. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, (19), σσ. 254-294.

Λάινας, Α. (2000). Διοίκηση και προγραμματισμός σχολικών μονάδων: επιστημονικές προσεγγίσεις και ελληνική πραγματικότητα. Διαθέσιμο στο: <https://study.eap.gr/course/view.php?id=192&width=1280> [Ανακτήθηκε 07/01/2016]

Λεμονή, Ι. και Κολεζάκης, Α. (2013). Το πολυσύνθετο έργο του Δ/ντή Σχολικής Μονάδας και η έλλειψη σχετικής κατάρτισης του στη «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων». *Εκπ@ιδευτικός κύκλος*, τομ.1, τευχ.3, σελ. 165-83.

Λουκαΐδης, Κ.Α (2011). *Στατιστική επεξεργασία δεδομένων με τη χρήση του IBM SPSS STATISTICS 19: οδηγός καταχώρησης, διαχείρισης, ανάλυσης, ερμηνείας και παρουσίασης στατιστικών δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Λευκωσία: Ηλία Επιφανίου.

Λυμπέρης, Λ. (2012). Συγκεντρωτισμός – αποκέντρωση στη διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος: θεωρητικός προβληματισμός – πρακτικές δυτικών χωρών. *Τα Εκπαιδευτικά*, (103-104), σσ. 133-144. Διαθέσιμο στο: [http://www.taekpaideutika.gr/ekp\\_103-104/11.pdf](http://www.taekpaideutika.gr/ekp_103-104/11.pdf) [Ανακτήθηκε 20/9/2019]

Μαμάκου, Π. και Αποστόλου, Μ. (2017). Εφαρμογές/πρακτικές μετασχηματιστικής ηγεσίας στο σχολείο. Πρακτικά 1ου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου, Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Ηγεσία και Ηθικές Αξίες, 24-26 Νοεμβρίου 2017, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσ/νίκη.

Μαράκη, Ε. (2016). Οι σχέσεις της Διεύθυνσης του Σχολείου μες την Τοπική Αυτοδιοίκηση και η αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή, Τοπική Αυτοδιοίκηση, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση, Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών-ΙΑΚΕ, Ηράκλειο Κρήτης, σ.60-66.

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, τ.Α (σ.115-59), Πάτρα: ΕΑΠ.

Μαυρογιώργος Γ. (2008). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Β. Νιτσόπουλος, & Δ. Χαλκιώτης. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική, τ. Α*, σ. 119-164. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Μαυρογιώργος, Γ. (2015). *Οίκοι Αξιολόγησης στην Εκπαίδευση και το «αόρατο χέρι» της αγοράς, η περίπτωση του PISA (Ελλάδα – Κύπρος)*. Εκδ. Οσελότος, Γιάννενα.

Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η Σχολική Τάξη*. Τόμος Α'. Αθήνα.

Μιχαλόπουλος, Γ. (1987). Ο γραφειοκρατικός χαρακτήρας του ελληνικού σχολικού συστήματος και η παιδαγωγική - εκπαιδευτική διαδικασία. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 7, σ. 149-94.

Μιχάλης, Χ. (2016). Αυτοδιοίκηση και Εκπαιδευτική Κοινότητα, πεδίο δυναμικής συνεργασίας με καλές πρακτικές. Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Επιστημονικού Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή, Τοπική Αυτοδιοίκηση, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση, Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών-ΙΑΚΕ, Ηράκλειο Κρήτης, σ.60-66.

Μπελαδάκης, Δ.Ε. (2016). Συνεργασία σχολικών μονάδων και αυτοδιοίκησης, τα υπέρ και τα κατά στη συνεργασία σχολείου, σχολική επιτροπής και Δήμου. Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Επιστημονικού Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή, Τοπική Αυτοδιοίκηση, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση, Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών-ΙΑΚΕ, Ηράκλειο Κρήτης, σ.60-66.

Μπουζάκης, Σ. (1993). *Συγκριτική Παιδαγωγική*, τ. ΙΙΙ, Αθήνα, Gutenberg.

Νικολαΐδου Ι. Α. (2016). Το Ανοικτό Σχολείο πόλος μόρφωσης και πολιτισμού της τοπικής κοινωνίας. Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Επιστημονικού Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή, Τοπική Αυτοδιοίκηση, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση, Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών-ΙΑΚΕ, Ηράκλειο Κρήτης, σ.156-161.

Νόβα – Καλτσούνη, Χ, (2006) *Μεθοδολογία Εμπειρικής Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*, Αθήνα, Εκδ. Gutenberg.

Ουζούνη, Χ και Νακάκης, Κ (2011). “ Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των εργαλείων μέτρησης σε ποσοτικές μελέτες”. *Νοσηλευτική* [Online], 50 (2), 231–239 Διαθέσιμο στο: <http://knakakis.advancednursing.teiste.gr/wp-content/uploads/2014/01/07.pdf> [Ανακτήθηκε 24/10/2019].

Πάντσιου, Ε. 2017. Ηγεσία και εκπαίδευση. Πρακτικά 1ου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου, Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Ηγεσία και Ηθικές Αξίες, 24-26 Νοεμβρίου 2017, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσ/νίκη.

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2007). Διοίκηση της εκπαίδευσης: Τάσεις νέο-τεϋλορισμού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. *Διοικητική Ενημέρωση*, 41, σσ. 62-72.

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2012), Κράτος – Αποκέντρωση – Αυτοτέλεια: Σκοπούμενες αλλαγές. *Νέα Παιδεία*, (141), σσ. 25-50.

Πασιαρδής, Π. (2004). Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πετρίδου, Ε. (2000). Πρόταση μιας πρότυπης διαδικασίας προγραμματισμού του έργου της σχολικής μονάδας. Στο Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.), *Ο προγραμματισμός του σχολικού έργου στη σχολική μονάδα: Από τη θεωρία στην πράξη*, σσ. 49-57. Θεσσαλονίκη: Π.Ι.- Α.Π..

Πούλιος, Ι., Αλιβιζάτου, Μ., Αραμπατζής, Γ., Γιαννακίδης, Α., Καραχάλης, Ν., Μάσχα, Ε., Μούλιου, Μ., Παπαδάκη, Μ., Προσύλης, Χ., Τουλούπα, Σ. (2015). *Πολιτισμική διαχείριση, τοπική κοινωνία και βιώσιμη ανάπτυξη*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Κεφ 10. Διαθέσιμο στο: [https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/2387/1/11\\_chapter\\_10.pdf](https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/2387/1/11_chapter_10.pdf) [Ανακτήθηκε 24/10/2019].

Ρούσσης, Γ. (1984). *Εισαγωγή στη Θεωρία της Δημόσιας Διοίκησης*. Αθήνα.

Ράπτης, Ν. και Βιτσιλάκη, Χ. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Θεσ/νίκη: Αφοι Κυριακίδη.

Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτη, Α. και Μιχόπουλος, Α. (2005). Η αναγκαιότητα ανάπτυξης ηγετικών στελεχών: Η περίπτωση των υποδιευθυντών σχολικών μονάδων. *Επιστήμες Αγωγής*, τεύχος 4, σελ. 43-56.

Σαΐτης, Χρ., (2000). «Η συμβολή της Σχολικής Επιτροπής στην Αποτελεσματική Λειτουργία του Σχολείου, *Διοικητική Ενημέρωση*, τ.17, σελ.28-49.

Σαΐτης Χ. (2005). *Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα, Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ.Α. (2007). *Ο Δ/ντής στο σύγχρονο σχολείο*. 3<sup>η</sup> έκδοση, Αθήνα: Έκδοση ιδίου.

Σαΐτης, Χ.Α. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, θεωρία και Πράξη*. 5<sup>η</sup> έκδοση, Αθήνα: Έκδοση ιδίου.

Σταμέλος,Γ. (επιμ.), (2002), *Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Δομές και Ποσοτικά Δεδομένα*. Αθήνα: ΚΕΕ 107.

Σταμέλος, Γιώργος. (2009). *Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: ΔΙΟΝΙΚΟΣ.

Στάμελος, Γ., Βασιλόπουλος, Α. & Καβασακάλης, Α. (2015). *Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Πολιτικές*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: [https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/226/1/00\\_master%20document\\_StamelosVasilopoulosKavasakalis\\_Final.pdf](https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/226/1/00_master%20document_StamelosVasilopoulosKavasakalis_Final.pdf). [Ανακτήθηκε 20/10/2019].

Στραβάκου, Π. (2003). *Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσ/νίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Schultz, Th. W. (1972). *Η οικονομική αξία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Σταμέλος, Γ. Βασιλόπουλος, Α. & Καβασακάλης, Α. (2015). *Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Πολιτικές*, ΣΕΑΒ. Διαθέσιμο στο: [www.kallipos.gr](http://www.kallipos.gr) [Ανακτήθηκε 20/10/2019]

Σφακιανάκη, Ε. (επιμ.) (2015). *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και Εκπαίδευση*. Εκδ. Δίαυλος, Αθήνα.

Τσαούσης, Δ. Γ. (1994). *Πανεπιστήμιο και Οικονομία στις αναπτυσσόμενες και αναπτυγμένες χώρες*. Αθήνα: Gutenberg.

Τσαούσης, Δ. Γ. (2007). *Η Εκπαιδευτική Πολιτική των Διεθνών οργανισμών. Παγκόσμιες και Ευρωπαϊκές Διαστάσεις*. Αθήνα: Gutenberg,

Τσιπλητάρης, Α.Φ. & Μπάμπαλης, Θ.Κ. (2011). *Δέκα παραδείγματα μεθοδολογίας επιστημονικής Έρευνας, από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση.

Υφαντή, Α. & Βοζαΐτης, Γ. (2005): «Απόπειρες αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού ελέγχου και ενδυνάμωσης του σχολείου στην Ελλάδα», *Διοικητική Ενημέρωση*, τ.34, σελ.28-44.

Φαναριώτης, Π. (1999). *Δημόσια Διοίκηση, Αποκέντρωση και Αυτοδιοίκηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Α. Σταμούλη.

Φελάς, Κ.Ν. & Μπαλούρδος, Δ. (2015). *Κοινωνία και Έρευνα, σύγχρονες ποσοτικές και ποιοτικές μέθοδοι*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Φίλιας, Α. (2016). Σχολικές Επιτροπές, λειτουργία και προοπτικές. Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή, Τοπική Αυτοδιοίκηση, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση, Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών-ΙΑΚΕ, Ηράκλειο Κρήτης, σ.60-66.

Φραγκουδάκη, Α., & Δραγώνα, Θ. (1997). *«Τι είν' η πατρίδα μας;»: Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Χατζηϊωαννίδης, Γ. (2010). *Συλλογική άσκηση διοίκησης σε σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, ΠΜΣ «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης», Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Θεσ/νίκη: Αφοι Κυριακίδη.

Χατζηπαναγιώτου, Π., (2005). «Το σχολείο ως εκπαιδευτικός οργανισμός», Στο: Α.,



Καψάλης (επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*, Θεσσαλονίκη, Εκδ. Πανεπιστημίου Μακεδονίας, σελ.32-73.

Χίγκα, Μ. & Λαζαρίδου, Α. (2016). Η αποκεντρωμένη διοίκηση της εκπαίδευσης και το τοπικό στοιχείο. Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή, Τοπική Αυτοδιοίκηση, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση, Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών-ΙΑΚΕ, Ηράκλειο Κρήτης, σ.86-95.

Χλέπας, Ν.-Κ. (2014). *Δομή και λειτουργία των Δήμων στην Ελλάδα, Μία επισκόπηση της Ελληνογερμανικής Συνέλευσης*. Γραφείο Διασύνδεσης του Εντεταλμένου της Ελληνογερμανικής Συνέλευσης (KS-DGV).

Χρυσανθάκης, Χ. (2017). *Σύνταγμα*. Εκδόσεις Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα.

### **Ξενόγλωσση**

Asrar-ul-Haq, M. and Anwar, S. The many faces of leadership: Proposing research agenda through a review of literature. *Future Business Journal* 4 (2018) 179–188.

Barnard, Ch. (1981). *Organization and Management*. London.

Bradie, M.B. (1967). *Fayol on Administration*. London.

Bush, T., & Glover, D. (2003). School leadership: Concepts and evidence. Oxford, United Kingdom: National College for School Leadership. Retrieved from <http://dera.ioe.ac.uk/5119/14/dok217-eng>  
School\_Leadership\_Concepts\_and\_Evidence\_Redacted.pdf

Cibulka, J.(2001) *Old Wine, New Bottles*. Retrieved from [www.educationnext.org/20014/26.cibulka.html](http://www.educationnext.org/20014/26.cibulka.html).

Cohen L., Manion, L., Morrison, K. (2008) *Research Methods in Education*. Routledge Falmer, Taylor & Francis Group, London.

Daniëls, E. Hondeghem, A. Dochy, F.A review on leadership and leadership development in educational settings. *Educational Research Review* 27 (2019) 110–125.

DfES. (2004). *National Standards for Headteachers*. DfES/0083/2004, DfES. London: HMSO.

Duignan, P. (1986). Research on Effective Schooling: Some implications for School improvement. *Journal Educational Administration*, Vol. 23, No1, pp. 54-73.

Everard, K. B., Morris, G. (1999). Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση. Επιμέλεια: Αθανασούλα – Ρέππα. Μετάφραση: Κίκιζας Δημήτρης.

Everard, K.B., Morris, G., & Wilson, I. (2004). *Effective School Management*. London: Paul Chapman Publishing.

- Fiedler, F. Chemers, M. and Mahar, L. (1977). *Improving leadership effectiveness: The leader match concept*. J. Wiley & Sons.
- Forrester, G., & Gunter, H. M. (2009). School leaders: Meeting the challenge of change. In C. Chapman, & H. Gunter (Eds.), *Radical reforms. Perspectives on an era of educational change* (pp. 67–79). London/New York: Routledge.
- Fullan, Michael. (1993). *Change forces : probing the depth of educational reform*. London ; New York: Falmer Press.
- Clawson, J. G. (2003). *Level three leadership: Getting below the surface*. Upper Saddle River, N.J: Prentice Hall.
- Goethals, G. R., Sorenson, G. J., & Burns, J. M. (Eds.). (2004). *Encyclopedia of leadership*. Sage Publications.
- Grissom, J., & Loeb, S. (2011). Triangulating principal effectiveness. *American Educational Research Journal*, 48(5), 1091–1123.
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: a new architecture for leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 28, pp. 317–338.
- Hallinger, P. and Murphy, J. (1986). Instructional leadership in school contexts. In W. Greenfield (Ed.), *Instructional leadership: concepts, issues and controversies* (pp.179-203). Lexington, MA: Allyn and Bacon.
- Handy, C. and Aitken, R. (1988). *Understanding schools as organizations*. London: Penguin.
- Hauge, E. T., & Norenes, O. S. (2014). Collaborative leadership development with ICT: experiences from three exemplary schools. *International Journal of Leadership in Education*. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/13603124.2014.963689>.
- Hitt, D., & Tucker, P. (2016). Systematic review of key leader practices found to influence student achievement: A unified framework. *Review of Educational Research*, 86(2), 531–569.
- Leithwood, I. ,E Duke, D.L. (1999). A century's quest to understand school leadership. <sup>TM</sup>UO J. Murphy and K.S. Louis, (Eds.), *Handbook of Research on Educational Administration: a project of the American Educational Research Association* (pp. 45-72). San Francisco: Jossey - Bass.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999), *Changing leadership for changing times*, Open University Press, London.
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28 (1), 27-42. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/ doi/abs/10.1080/13632430701800060>.

- Leithwood, K. (2010). School leadership in the context of accountability policies. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 4(3), 304–326.
- Marginson, S., & Van der Wende, M. (2007). *Globalisation and Higher Education*. Working Papers, 8. Paris: OECD Education.
- Meyer, John W., & Rubinson, Richard. (1975). Education and Political Development. *Review of Research in Education*, 3(ArticleType: research-article / Full publication date: 1975 / Copyright © 1975 American Educational Research Association), 134-162.
- Muijs, D. (2010). Leadership and organisational performance: From research to prescription. *Leadership and organisational performance*, 25(1), 45–60.
- OECD/CERI (2000) *Motivating students for lifelong learning*/Centre for Educational Research and Innovation, Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD (2013). *Education at a glance*. OECD indicators 440 pp.
- Parsons, T. (1951). *The Social System*. London & Henley: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Robbins, S.P. and T.A. Judge (2011). *Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Εκδ. Κριτική, Αθήνα.
- Sarachek, B. (1968). Greek concepts of leadership. *The Academy of Management Journal*, 11(1), 39–48.
- Sergiovanni, T. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership*, 41(5): 4-13.
- Stephen K.J. (1975). *Administration of public education*. New York:Harper & Row.
- Wagner, K. (2004). *Local Decision Making*. Retrieved from [http://www.sae.ca/analyst/c\\_021.4\\_BBG\\_LON.php](http://www.sae.ca/analyst/c_021.4_BBG_LON.php).
- Zajda, J. (2006). Decentralisation and privatisation in Education: The Role of the State. to J. Zajda (ed.), *Decentralisation and privatisation in education*, p.p. 3-27. Netherlands: Springer.
- Zalda J. & Gamage D. T. (2009). Decentralisation and school-based governance: A comparative study of self-governing school models, to J. Zajda and D.T. Gamage (eds.), *Decentralisation, school-based management, and quality, globalisation, comparative education and policy research* 8, p. 3-22. New York: Springer.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



Ερωτηματολόγιο Έρευνας  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ  
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ  
ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Π.Μ.Σ.: Εκπαιδευτική Πολιτική: Σχεδιασμός, Ανάπτυξη και Διοίκηση

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ

*Ονομάζομαι Τσόλκας Σπύρος και υπηρετώ ως Δ/ντής σε σχολική μονάδα στη Γ' Δ/ση ΠΕ Αθήνας. Στα πλαίσια μεταπτυχιακού προγράμματος που παρακολουθώ στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, εκπονώ τη διπλωματική μου εργασία με θέμα «τη διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων των Δ/ντών/ντριών Δημοτικών Σχολείων σχετικά με τις δυνατότητες διαμόρφωσης ή όχι συνεργατικού κλίματος μεταξύ Ο.Τ.Α. και σχολείων, υπό το πρίσμα του μοντέλου εκπαιδευτικής ηγεσίας που ακολουθείται από τους Δ/ντες.»*

*Παρακαλούμε αφού διαβάσετε προσεκτικά το ερωτηματολόγιο, να απαντήσετε με ειλικρίνεια, χωρίς να αφήσετε κάποια ερώτηση αναπάντητη. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Η συμμετοχή στη συμπλήρωσή του είναι προαιρετική. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και όλες οι απαντήσεις του απόλυτα εμπιστευτικές.*

*Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για την συνεργασία.*

*Με ειλικρινή εκτίμηση,*

*Τσόλκας Σπύρος*

## Προφίλ

1. Φύλο

Ανδρας    Γυναίκα

2. Ηλικία

<35 ετών

35-50 ετών

>50

3. Άλλες σπουδές πέραν του βασικού πτυχίου:

Msc.

PhD.

4. Προϋπηρεσία σε θέση Στελέχους

≤10 έτη

11-20 έτη

>20 έτη

5. Η σχολική μονάδα που υπηρετείτε βρίσκεται σε

Αστική περιοχή (>2000 κατοίκων)

Αγροτική περιοχή (<2000 κατοίκων)

6. Η σχολική μονάδα στην οποία υπηρετείτε ως Δ/ντρια/ ής έχει οργανικά λειτουργεί ως:

Ολιγοθέσιο

Εξαθέσιο- Εννιαθέσιο

Δεκαθέσιο και άνω

## I. Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα

Προτάσεις:	Διαφωνώ πλήρως	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ / Ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
7. Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα διακρίνεται από συγκεντρωτισμό στη διοικητική λειτουργία του.					
8. Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα χαρακτηρίζεται					

ως γραφειοκρατικό στη διοικητική λειτουργία του.					
9. Το μοντέλο διοίκησης του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος αφήνει περιθώρια διοικητικής αυτονομίας στη σχολική μονάδα.					
10. Το μοντέλο διοίκησης του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος αφήνει περιθώρια παιδαγωγικής αυτονομίας στην σχολική μονάδα.					
11. Το μοντέλο διοίκησης του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος προωθεί την μεταφορά αρμοδιοτήτων από την κεντρική διοίκηση στους ΟΤΑ.					
12. Το μοντέλο διοίκησης του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος προωθεί την επικοινωνία και την συνεργασία με την τοπική κοινωνία					

## II. Τοπική Αυτοδιοίκηση

Προτάσεις:	Διαφωνώ πλήρως	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ / Ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
13. Το θεσμικό πλαίσιο που διέπει σήμερα τη λειτουργία των Δήμων προωθεί την συνεργασία με τις σχολικές μονάδες.					
14. Οι αρμόδιες υπηρεσίες των Δήμων συνεργάζονται αποδοτικά με τις σχολικές μονάδες.					
15. Οι Δήμοι ανταποκρίνονται στα αιτήματα των Δ/ντριών/ών των σχολείων και συντηρούν σε ικανοποιητικό βαθμό τα σχολικά κτίρια.					
16. Οι Δήμοι διοργανώνουν εκδηλώσεις (αθλητικές, επιμόρφωσης, πολιτισμού κ.α.) σε συνεργασία με τους Συλλόγους Γονέων.					
17. Οι Δήμοι κατανέμουν άμεσα τις κρατικές επιχορηγήσεις στις σχολικές μονάδες.					
18. Η Σχολική επιτροπή πριν παραχωρήσει σχολικούς χώρους ζητά την άποψη του Δ/ντή/ντριας του σχολείου.					
19. Η Σχολική Επιτροπή συνεδριάζει τακτικά και σε συνεργατικό κλίμα.					
20. Το πλαίσιο αρμοδιοτήτων της Σχολικής Επιτροπής είναι επαρκές.					

### **III. Ρόλος Διευθυντριας/Δ/ντή δημοτικού Σχολείου και Ο.Τ.Α.**

<b>Προτάσεις:</b>	<b>Διαφωνώ πλήρως</b>	<b>Διαφωνώ</b>	<b>Ούτε διαφωνώ / Ούτε συμφωνώ</b>	<b>Συμφωνώ</b>	<b>Συμφωνώ απόλυτα</b>
21. Το πλαίσιο αρμοδιοτήτων του σχολείου ως προς τη συνεργασία με τους ΟΤΑ είναι αποτελεσματικό.					
22. Το να έχει ο Δ/ντής/ντρια επιμόρφωση, σχετικά με τη διοίκηση της εκπαίδευσης επηρεάζει την αποτελεσματικότητά του στο πλαίσιο συνεργασίας με τους ΟΤΑ.					
23. Η συνεχής επιμόρφωση του Δ/ντή/ντριας σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης επηρεάζει την συνεργασία με τους ΟΤΑ.					
24. Δεξιότητες που προάγουν τη συνεργασία (δίκαιος, αμερόληπτος, προσιτός, διαλλακτικός, συνεπής) βοηθούν στην αποτελεσματική συνεργασία με τους ΟΤΑ.					

### **V. Αντιλαμβανόμενο Ηγετικό Μοντέλο Ηγεσίας του Δ/ντή Σχολείου**

**28.** Σκεφτείτε ένα στέλεχος ή εργαζόμενο στην Τοπική Αυτοδιοίκηση με τον οποίο συνεργαστήκατε τελευταία και η συνεργασία σας ήταν ελάχιστα αποδοτική. Περιγράψτε τον σημειώνοντας την κατάλληλη απάντηση σε καθεμιά από τις κλίμακες που ακολουθούν.

Δυσάρεστος	1	2	3	4	5	6	7	8	Ευχάριστος
Εχθρικός	1	2	3	4	5	6	7	8	Φιλικός
Απορριπτικός	1	2	3	4	5	6	7	8	Δεκτικός
Αγχώδης	1	2	3	4	5	6	7	8	Ήρεμος
Απόμακρος	1	2	3	4	5	6	7	8	Προσιτός

Μη συνεργάσιμος	1	2	3	4	5	6	7	8	Συνεργάσιμος
Αδιάφορος	1	2	3	4	5	6	7	8	Υποστηρικτικός

## VI. Αποτίμηση

Συνολική Αξιολόγηση	Διαφωνώ πλήρως	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ / Ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
26. Υπάρχει συνεργατικό κλίμα στις επαφές σας με τους αρμόδιες υπηρεσίες του Δήμου.					
27. Η συνεργασία σας ως Δ/ντρια/ντής σχολικής μονάδας με τις υπηρεσίες του Δήμου είναι αποτελεσματική.					

## ΣΧΟΛΙΑ

Θα θέλατε να συμπληρώσετε οτιδήποτε άλλο σχετίζεται με τα ζητήματα που πραγματεύεται η έρευνα;

(Σας παρακαλώ να είστε ευσύννοπτοι, ώστε να είναι αξιοποιήσιμα τα σχόλια και οι παρατηρήσεις σας)



## Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Σκοπός του ερωτηματολογίου αυτού είναι η αξιολόγηση του ερωτηματολογίου που σας δόθηκε ήδη και αφορά:

**Συνεργασία σχολείου και Τοπικής Αυτοδιοίκησης. Στάσεις και απόψεις Διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης βάσει του στυλ ηγεσίας που υιοθετούν.**

Πιο συγκεκριμένα, πρέπει να αξιολογήσετε αν ικανοποιεί κάποιες προϋποθέσεις, και να προτείνεται τυχόν βελτιώσεις. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι **ανώνυμη** και οι απαντήσεις θα κρατηθούν **εμπιστευτικές** και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για εξαγωγή επιστημονικών συμπερασμάτων.

Σας ευχαριστώ για την βοήθεια σας, στην υλοποίηση της παρούσας έρευνας.

Με εκτίμηση,

*Σπύρος Τσόλκας,*

#### A. Αξιολόγηση

1. Πόσο ικανοποιημένος είστε από τη μορφή του ερωτηματολογίου έρευνας (γραμματοσειρά, επεξηγηματικά σχόλια);

Πολύ Ικανοποιημένος	Αρκετά Ικανοποιημένος	Μέτρια Ικανοποιημένος	Λίγο Ικανοποιημένος	Καθόλου Ικανοποιημένος

2. Πόσο ικανοποιημένος είστε από τη δομή του ερωτηματολογίου έρευνας (σειρά ερωτήσεων, θεματικές ενότητες);

Πολύ Ικανοποιημένος	Αρκετά Ικανοποιημένος	Μέτρια Ικανοποιημένος	Λίγο Ικανοποιημένος	Καθόλου Ικανοποιημένος

5. Το ερωτηματολόγιο έρευνας ικανοποιεί το στόχο της έρευνας: **Συνεργασία Σχολείου και Τοπικής Αυτοδιοίκησης. Στάσεις και Απόψεις Διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης βάσει του στυλ ηγεσίας που υιοθετούν;**

Πολύ Ικανοποιημένος	Αρκετά Ικανοποιημένος	Μέτρια Ικανοποιημένος	Λίγο Ικανοποιημένος	Καθόλου Ικανοποιημένος

6. Ποια είναι η συνολική σας ικανοποίηση από το ερωτηματολόγιο έρευνας;

Πολύ Ικανοποιημένος	Αρκετά Ικανοποιημένος	Μέτρια Ικανοποιημένος	Λίγο Ικανοποιημένος	Καθόλου Ικανοποιημένος

## B. Προφίλ

### 7. Επίπεδο Σπουδών

ΑΕΙ/ΤΕΙ

MSc/PhD.

### 8. Φύλο

Ανδρας Γυναίκα

### 9. Προϋπηρεσία ως Δ/ντή ή Υποδ/ντή Σχολικής Μονάδας

≤10

11-20

>20

## Γ. ΣΧΟΛΙΑ

Σχολιάστε ότι άλλο θεωρείται χρήσιμο σχετικά με την αξιολόγηση του ερωτηματολογίου της έρευνας

Σας ευχαριστώ πολύ για το χρόνο σας