

**Η ΣΥΛΛΟΓΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΛΗΨΗΣ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ  
ΣΤΙΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Αναστασία Χρ. Χατζημιχαηλίδου

**Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία που υποβάλλεται  
στο καθηγητικό σώμα για τη μερική εκπλήρωση των υποχρεώσεων  
απόκτησης του μεταπτυχιακού τίτλου του Μεταπτυχιακού Προγράμματος  
«Οργάνωση και Διοίκηση Αθλητικών Οργανισμών και Επιχειρήσεων» του  
Τμήματος Οργάνωσης και Διαχείρισης Αθλητισμού του Παν/μίου Πελοποννήσου  
στην κατεύθυνση «Οργάνωση & Διοίκηση Αθλητικών Οργανισμών &  
Επιχειρήσεων»**

**Σπάρτη**

**2019**

Εγκεκριμένο από το Καθηγητικό σώμα:

---

1ος Επιβλέπων: Αντώνιος Τραυλός, Καθηγητής

---

2ος Επιβλέπων: Αθανάσιος Κριεμάδης, Καθηγητής

---

3ος Επιβλέπων: Παναγιώτης Δημητρόπουλος, ΕΕΠ

## **Υπεύθυνη Δήλωση**

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τις διατάξεις του άρθρου 14 της παραγράφου 2 (Διαγραφές Μεταπτυχιακών Φοιτητών) του Κανονισμού Λειτουργίας Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών, δηλώνω υπεύθυνα ότι για τη συγγραφή της Μεταπτυχιακής Διπλωματικής μου Εργασίας (ΜΔΕ) δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται αναφορά στην πηγή προέλευσης (βιβλίο, άρθρο από εφημερίδα ή περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).

Ημερομηνία: 13/04/2019

Η Δηλούσα

Αναστασία Χρ. Χατζημιχαηλίδου

(Υπογραφή)

**Copyright © Αναστασία Χατζημιχαηλίδου, 2019**

**Με επιφύλαξη κάθε δικαιώματος. All rights reserved**

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου 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 της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τη συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τη συγγραφέα και δεν πρέπει να ερμηνευθεί ότι αντιπροσωπεύουν τις επίσημες θέσεις του Τμήματος Οργάνωσης και Διαχείρισης Αθλητισμού του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Αναστασία Χρ. Χατζημιχαηλίδου: Η Συλλογική διοίκηση και η διαδικασία λήψης αποφάσεων στις σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Με την επίβλεψη του κ. Αντώνιου Τραυλού, Καθηγητή)

Ο κύριος σκοπός της παρούσας ερευνητικής προσέγγισης ήταν να διερευνηθεί ο ρόλος των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, καθώς επίσης και ο βαθμός εμπλοκής τους στις συλλογικές διαδικασίες, να μελετηθεί το είδος των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών του Συλλόγου Διδασκόντων (Σ/Δ) και πως αυτές επηρεάζουν την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και τέλος να εξεταστεί ο ρόλος της ηγετικής προσωπικότητας του Διευθυντή της σχολικής μονάδας. Στην ποσοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε συμμετείχαν 200 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι υπηρετούν στα δημοτικά σχολεία του Δήμου Χαλκιδέων, με τη συμπλήρωση ανώνυμου ερωτηματολογίου. Η στατιστική ανάλυση περιλάμβανε την περιγραφική στατιστική ανάλυση (μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, συχνότητες, ποσοστά) και την επαγωγική στατιστική ανάλυση (t-test και one - way ANOVA για ανεξάρτητα δείγματα). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί αν και επιθυμούν να συμμετέχουν ενεργά σε όλες τις συνεδριάσεις του Σ/Δ, η εμπλοκή τους είναι μικρή έως και περιορισμένη, ενώ πιστεύουν στον καθοριστικό ρόλο της ηγετικής προσωπικότητας του Διευθυντή. Επιπλέον, οι άνδρες εκπαιδευτικοί, οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν θέση ευθύνης όπως και οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 21 χρόνια υπηρεσίας γνωρίζουν καλύτερα το θεσμικό πλαίσιο που διέπει τη λειτουργία και τον ρόλο του Σ/Δ και οι εκπαιδευτικοί ΠΕ70 πιστεύουν ότι στις συνεδριάσεις του Σ/Δ υπάρχει στοχοθεσία και γίνεται αναλυτική - ουσιαστική συζήτηση των θεμάτων. Εν κατακλείδι, οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον ρόλο τους στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, τον βαθμό εμπλοκής τους στις συλλογικές διαδικασίες, τις μεταξύ τους σχέσεις και τον ρόλο της ηγετικής προσωπικότητας του Διευθυντή επηρεάζονται από παράγοντες, όπως το φύλο, η ειδικότητα, η θέση ευθύνης και η προϋπηρεσία.

Λέξεις κλειδιά: Διοίκηση, εκπαιδευτική απόφαση, συλλογικά όργανα.

## **ABSTRACT**

Anastasia Cr. Hatzimihailidou : Collective Administration and the decision-making process in school units of Primary Education

(With the supervision of Professor Antonios K. Travlos)

The main purpose of this research is to look into the role of educators in decision-making processes, as well as the extent of their involvement in collective procedures and to study the relations developed among members of the Teachers' Board and how these relations affect the proper functioning of the school unit. It is also intended to examine the role of the Principal of the school as a leading personality. A quantitative survey, in which 200 educators currently working in Primary Schools of the Municipality of Chalkida, was carried out through the completion of an anonymous questionnaire. The statistical analysis included the descriptive statistical analysis (averages, standard deviations, frequencies, percentages) and the inductive statistical analysis (t-test, one – way ANOVA). The results of this survey indicate that, although educators wish to be actively involved in all the Teachers' Board meetings, their true involvement is little or limited, while they firmly believe in the defining role of the Principal's leading personality. Additionally, many educators and who occupy posts of higher responsibility as well as educators who have more than 21 years of service are more aware of the institutional framework concerning the function and the role of the Teachers' Board. Also, teachers in Primary Education (PE 70) are inclined to believe that there are objectives and thorough substantive discussion of the issues raised during meetings of Teachers' Board. In conclusion, the educators' opinions on their role regarding decision-making processes, the extent of their involvement in collective procedures, their relations and the role of the Principal's leading personality are affected by various factors, such as their sex, their specialty, their post and their work experience.

Key words: *Administration, Educational decision, collective entities*



## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ολοκληρώνοντας την παρούσα μεταπτυχιακή εργασία, νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω τους ανθρώπους που με βοήθησαν να φτάσω έως εδώ.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου κύριο Αντώνιο Τραυλό, για την εξαιρετική συνεργασία, τη συνεχή και απεριόριστη καθοδήγηση, την υπομονή και την πλήρη υποστήριξη σε όλη τη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας μου.

Θα ήθελα, επίσης να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς των δημοτικών σχολείων της πόλης της Χαλκίδας, που δέχθηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα, να αφιερώσουν λίγο από τον ελεύθερο χρόνο τους και να ανταποκριθούν θετικά, καθώς και τους διευθυντές των σχολικών μονάδων που την υποστήριξαν.

Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω θερμά την οικογένειά μου και ιδιαίτερα την κόρη μου Σωτηρία για τη συνεχή ενθάρρυνση, για την αμέριστη συμπαράσταση, την ηθική και συναισθηματική στήριξη και κατανόηση όλο το χρονικό διάστημα αυτής μου της προσπάθειας και φυσικά τους φίλους μου.

Σε ότι πολυτιμότερο έχω στη ζωή μου,  
στην κόρη μου Σωτηρία.



## Πίνακας Περιεχομένων

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	iv
ABSTRACT.....	v
Πίνακας Περιεχομένων.....	ix
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	xi
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ.....	xiii
ΚΕΦΑΛΑΙΟ I - ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
1.1 Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.....	1
1.2 Διατύπωση του προβλήματος.....	4
1.3 Σκοπός της έρευνας.....	5
1.4 Σημαντικότητα της έρευνας.....	5
1.5 Ερευνητικές υποθέσεις.....	5
1.6 Λειτουργικοί ορισμοί.....	5
1.6.1 Η έννοια της διοίκησης.....	6
1.6.2 Η έννοια του συλλογικού οργάνου.....	7
1.6.3 Η έννοια της εκπαιδευτικής απόφασης.....	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ II - ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ.....	11
2.1 Διοίκηση της εκπαίδευσης.....	11
2.1.1 Θεωρίες διοίκησης.....	11
2.1.2 Πρότυπα διοίκησης στην εκπαίδευση.....	14
2.1.3 Όργανα διοίκησης της σχολικής μονάδας.....	18
2.2 Λήψη αποφάσεων στον χώρο της σχολικής μονάδας.....	20
2.2.1 Είδη αποφάσεων και όργανα λήψης αποφάσεων.....	21
2.2.2 Μοντέλα λήψης αποφάσεων.....	23
2.2.3 Διαδικασία λήψης αποφάσεων.....	25
2.3 Μελέτη του θεσμού του Συλλόγου Διδασκόντων.....	26
2.3.1 Σύλλογος Διδασκόντων.....	27
2.3.2 Σύνθεση και λειτουργία του Σ/Δ.....	29
2.3.3 Καθήκοντα και αρμοδιότητες του Σ.Δ.....	31
2.4 Συμμετοχική διαδικασία λήψης αποφάσεων και Σύλλογος Διδασκόντων.....	32
2.4.1 Συλλογική - συμμετοχική διοίκηση στη σχολική μονάδα.....	34
2.4.2 Δυναμική της ομάδας και συγκρούσεις.....	35
2.4.3 Ο ρόλος του Διευθυντή στη συμμετοχική διαδικασία λήψης αποφάσεων.....	37
2.5 Άλλες έρευνες.....	41
ΚΕΦΑΛΑΙΟ III – ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	43
3.1 Δείγμα.....	43
3.2 Μέσο συλλογής δεδομένων.....	43
3.3 Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	45
3.4 Στατιστική επεξεργασία δεδομένων Έρευνας.....	46
ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV - ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	47
4.1 Περιγραφικά στατιστικά δεδομένα του δείγματος.....	47
4.2 Περιγραφικά στατιστικά δεδομένα των συνεδριάσεων του Σ/Δ.....	47

4.3	Γνώση θεσμικού πλαισίου - εμπλοκή του εκπαιδευτικού - συμμετοχή στις συνεδριάσεις.....	49
4.3.1	Περιγραφικά στατιστικά δεδομένα της γνώσης θεσμικού πλαισίου - εμπλοκής του εκπαιδευτικού - συμμετοχής στις συνεδριάσεις .....	49
4.3.2	Έλεγχος διαφορών μεταξύ ομάδων φύλου ως προς τη γνώση θεσμικού πλαισίου - εμπλοκή εκπαιδευτικού - συμμετοχή στις συνεδριάσεις .....	50
4.3.3	Έλεγχος διαφορών μεταξύ ομάδων ειδικότητας ως προς τη γνώση θεσμικού πλαισίου - εμπλοκή εκπαιδευτικού - συμμετοχή στις συνεδριάσεις .....	52
4.3.4	Έλεγχος διαφορών μεταξύ ομάδων θέσης ευθύνης ως προς τη γνώση θεσμικού πλαισίου - εμπλοκή εκπαιδευτικού - συμμετοχή στις συνεδριάσεις .....	53
4.3.5	Έλεγχος διαφορών μεταξύ ομάδων προϋπηρεσίας ως προς τη γνώση θεσμικού πλαισίου - εμπλοκή εκπαιδευτικού - συμμετοχή στις συνεδριάσεις .....	55
4.4	Σύλλογος Διδασκόντων .....	57
4.4.1	Λειτουργία του Συλλόγου Διδασκόντων.....	57
4.4.2	Ρόλος του Συλλόγου Διδασκόντων .....	64
4.4.3	Σχέσεις των μελών του Συλλόγου Διδασκόντων.....	69
4.5	Τρόπος διοίκησης.....	77
4.5.1	Περιγραφικά στατιστικά δεδομένα του τρόπου διοίκησης .....	77
4.5.2	Έλεγχος διαφορών μεταξύ ομάδων φύλου ως προς τον τρόπο διοίκησης της σχολικής μονάδας.....	78
4.5.3	Έλεγχος διαφορών μεταξύ ομάδων ειδικότητας ως προς τον τρόπο διοίκησης της σχολικής μονάδας .....	79
4.5.4	Έλεγχος διαφορών μεταξύ ομάδων θέσης ευθύνης ως προς τον τρόπο διοίκησης της σχολικής μονάδας .....	81
4.5.5	Έλεγχος διαφορών μεταξύ ομάδων προϋπηρεσίας ως προς τον τρόπο διοίκησης της σχολικής μονάδας .....	82
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ V- ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ84</b>		
5.1	Τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (A1 - A7).....	84
5.2	Θέσεις - απόψεις των εκπαιδευτικών για τη λειτουργία του Σ/Δ και τη διαδικασία λήψης αποφάσεων .....	85
5.2.1	Τρόπος οργάνωσης των συνεδριάσεων (συχνότητα, διάρκεια, χρόνος) (B1 - B3). 85	
5.2.2	Γνώση θεσμικού πλαισίου /εμπλοκή εκπαιδευτικού/ συμμετοχή στις συνεδριάσεις (Ερ. 1, 2, 4, 5, 21, 28).....	86
5.2.3	Λειτουργία του Συλλόγου Διδασκόντων (Ερ. 3, 6, 7, 9, 10).....	87
5.2.4	Ρόλος του Σ/Δ (Ερ. 11, 24, 25, 26) / Σχέσεις των μελών (Ερ. 12, 13, 15, 17, 18, 20, 23, 27) .....	89
5.2.5	Τρόπος διοίκησης (Ερ. 8, 14, 16, 19, 22) .....	90
5.3	Συμπεράσματα.....	91
5.4	Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες .....	93
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....</b>		<b>95</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ .....</b>		<b>105</b>

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας	Τίτλος	Σελ.
1	Περιγραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος της έρευνας.....	48
2	Περιγραφικά στατιστικά δεδομένα των συνεδριάσεων του Σ/Δ	49
3	Μέσες τιμές (ΜΤ) και τυπικές αποκλίσεις (ΤΑ) των απαντήσεων στην κατηγορία Γνώση θεσμικού πλαισίου – εμπλοκής εκπαιδευτικού – συμμετοχής στις συνεδριάσεις (N=200)	50
4	Σύγκριση της γνώσης θεσμικού πλαισίου - εμπλοκής εκπαιδευτικού - συμμετοχής στις συνεδριάσεις στους άνδρες ( $n_1 = 53$ ) και στις γυναίκες ( $n_2 = 147$ ) εκπαιδευτικούς.	51
5	Σύγκριση της γνώσης θεσμικού πλαισίου - εμπλοκής εκπαιδευτικού - συμμετοχής στις συνεδριάσεις για εκπαιδευτικούς ειδικότητας ΠΕ70 ( $n_1 = 148$ ) και εκπαιδευτικούς άλλης ειδικότητας ( $n_2 = 52$ ).	52
6	Σύγκριση της γνώσης θεσμικού πλαισίου - εμπλοκής εκπαιδευτικού - συμμετοχής στις συνεδριάσεις στους εκπαιδευτικούς που κατέχουν θέση ευθύνης ( $n_1 = 27$ ) και στους εκπαιδευτικούς που δεν κατέχουν θέση ευθύνης ( $n_2 = 173$ ).	54
7	Σύγκριση της γνώσης θεσμικού πλαισίου - εμπλοκής εκπαιδευτικού - συμμετοχής στις συνεδριάσεις στους εκπαιδευτικούς με διαφορετικά έτη υπηρεσίας: < 10 έτη ( $n_1 = 40$ ), 11-20 έτη ( $n_2 = 77$ ), > 21 έτη ( $n_3 = 83$ ).	55
8	Μέσες τιμές (ΜΤ) και τυπικές αποκλίσεις (ΤΑ) των απαντήσεων στη θεματική της Λειτουργίας του Σ/Δ (N = 200).	57
9	Σύγκριση της λειτουργίας του Σ/Δ στους άνδρες ( $n_1 = 53$ ) και στις γυναίκες ( $n_2 = 147$ ) εκπαιδευτικούς.	58
10	Σύγκριση της λειτουργίας του Σ/Δ στους εκπαιδευτικούς ειδικότητας ΠΕ70 ( $n_1 = 148$ ) και στους εκπαιδευτικούς άλλης ειδικότητας ( $n_2 = 52$ ).	60
11	Σύγκριση της λειτουργίας του Σ/Δ στους εκπαιδευτικούς που κατέχουν θέση ευθύνης ( $n_1 = 27$ ) και στους εκπαιδευτικούς που δεν κατέχουν θέση ευθύνης ( $n_2 = 173$ ).	61
12	Σύγκριση της λειτουργίας του Σ/Δ στους εκπαιδευτικούς με διαφορετικά έτη υπηρεσίας: < 10 έτη ( $n_1 = 40$ ), 11-20 έτη ( $n_2 = 77$ ), > 21 έτη ( $n_3 = 83$ ).	63
13	Μέσες τιμές (Μ) και τυπικές αποκλίσεις (ΤΑ) των απαντήσεων στη θεματική του Ρόλου του Σ/Δ (N= 200).	65
14	Σύγκριση του ρόλου του Σ/Δ στους άνδρες ( $n_1 = 53$ ) και στις γυναίκες ( $n_2 = 147$ ) εκπαιδευτικούς.	66
15	Σύγκριση του ρόλου του Σ/Δ στους εκπαιδευτικούς ειδικότητας ΠΕ70 ( $n_1 = 148$ ) και στους εκπαιδευτικούς άλλης ειδικότητας ( $n_2 = 52$ ).	67
16	Σύγκριση του ρόλου του Σ/Δ στους εκπαιδευτικούς που κατέχουν θέση ευθύνης ( $n_1 = 27$ ) και στους εκπαιδευτικούς που δεν κατέχουν θέση ευθύνης ( $n_2 = 173$ ).	68
17	Σύγκριση του ρόλου του Σ/Δ στους εκπαιδευτικούς με διαφορετικά έτη υπηρεσίας: < 10 έτη ( $n_1 = 40$ ), 11-20 έτη ( $n_2 = 77$ ), > 21 έτη ( $n_3 = 83$ ).	69
18	Μέσες τιμές (Μ) και τυπικές αποκλίσεις (ΤΑ) των απαντήσεων στη	70

	θεματική των Σχέσεων των μελών του Σ/Δ (N= 200).	
<b>19</b>	Σύγκριση των σχέσεων των μελών του Σ/Δ στους άνδρες ( $n_1 = 53$ ) και στις γυναίκες ( $n_2 = 147$ ) εκπαιδευτικούς.	71
<b>20</b>	Σύγκριση των σχέσεων των μελών του Σ/Δ στους εκπαιδευτικούς ειδικότητας ΠΕ70 ( $n_1 = 148$ ) και στους εκπαιδευτικούς άλλης ειδικότητας ( $n_2 = 52$ ).	73
<b>21</b>	Σύγκριση των σχέσεων των μελών του Σ/Δ στους εκπαιδευτικούς που κατέχουν θέση ευθύνης ( $n_1 = 27$ ) και στους εκπαιδευτικούς που δεν κατέχουν θέση ευθύνης ( $n_2 = 173$ ).	74
<b>22</b>	Σύγκριση των σχέσεων των μελών του Σ/Δ στους εκπαιδευτικούς με διαφορετικά έτη υπηρεσίας: < 10 έτη ( $n_1 = 40$ ), 11-20 έτη ( $n_2 = 77$ ), > 21 έτη ( $n_3 = 83$ ).	76
<b>23</b>	Μέσες τιμές (Μ) και τυπικές αποκλίσεις (ΤΑ) των απαντήσεων της θεματικής του Τρόπου διοίκησης της σχολικής μονάδας (N = 200).	77
<b>24</b>	Σύγκριση του τρόπου διοίκησης της σχολικής μονάδας στους άνδρες ( $n_1 = 53$ ) και στις γυναίκες ( $n_2 = 147$ ) εκπαιδευτικούς	79
<b>25</b>	Σύγκριση του τρόπου διοίκησης της σχολικής μονάδας στους εκπαιδευτικούς ειδικότητας ΠΕ70 ( $n_1 = 148$ ) και στους εκπαιδευτικούς άλλης ειδικότητας ( $n_2 = 52$ ).	80
<b>26</b>	Σύγκριση του τρόπου διοίκησης της σχολικής μονάδας στους εκπαιδευτικούς που κατέχουν θέση ευθύνης ( $n_1 = 27$ ) και στους εκπαιδευτικούς που δεν κατέχουν θέση ευθύνης ( $n_2 = 173$ ).	81
<b>27</b>	Σύγκριση του τρόπου διοίκησης της σχολικής μονάδας στους εκπαιδευτικούς με διαφορετικά έτη υπηρεσίας: < 10 έτη ( $n_1 = 40$ ), 11-20 έτη ( $n_2 = 77$ ), > 21 έτη ( $n_3 = 83$ ).	83

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα	Τίτλος	Σελ.
1	Μέσες τιμές (MT) και τυπικές αποκλίσεις (TA) της γνώσης θεσμικού πλαισίου – εμπλοκής του εκπαιδευτικού – συμμετοχής στις συνεδριάσεις (N= 200).	50
2	Μέσες τιμές (MT) και τυπικές αποκλίσεις (TA) των απαντήσεων της γνώσης θεσμικού πλαισίου – εμπλοκής του εκπαιδευτικού – συμμετοχής στις συνεδριάσεις για άνδρες( $n_1=53$ ) και γυναίκες ( $n_2=147$ ) εκπαιδευτικούς.	51
3	Μέσες τιμές (MT) και τυπικές αποκλίσεις (TA) των απαντήσεων της γνώσης θεσμικού πλαισίου – εμπλοκής του εκπαιδευτικού – συμμετοχής στις συνεδριάσεις για εκπαιδευτικούς ειδικότητας ΠΕ70 ( $n_1=148$ ) και εκπαιδευτικούς άλλης ειδικότητας ( $n_2=52$ ).	53
4	Μέσες τιμές (MT) και τυπικές αποκλίσεις (TA) των απαντήσεων της γνώσης θεσμικού πλαισίου – εμπλοκής του εκπαιδευτικού – συμμετοχής στις συνεδριάσεις για εκπαιδευτικούς που κατέχουν θέση ευθύνης ( $n_1=27$ ) και για εκπαιδευτικούς που δεν κατέχουν θέση ευθύνης( $n_2=173$ ).	54
5	Μέσες τιμές (MT) και τυπικές αποκλίσεις (TA) των απαντήσεων της γνώσης θεσμικού πλαισίου – εμπλοκής του εκπαιδευτικού – συμμετοχής στις συνεδριάσεις για εκπαιδευτικούς με διαφορετικά έτη υπηρεσίας.	56
6	Μέσες τιμές (MT) και τυπικές αποκλίσεις (TA) των απαντήσεων στις ερωτήσεις που αφορούν στη Λειτουργία του Σ/Δ (N=200).	58
7	Μέσες τιμές (MT) και τυπικές αποκλίσεις (TA) των απαντήσεων της Λειτουργίας Σ/Δ για άνδρες ( $n_1=53$ ) και γυναίκες ( $n_2=147$ ) εκπαιδευτικούς.	59
8	Μέσες τιμές (MT) και τυπικές αποκλίσεις (TA) των απαντήσεων της Λειτουργίας Σ/Δ/ για εκπαιδευτικούς ειδικότητας ΠΕ70 ( $n_1=148$ ) και εκπαιδευτικούς άλλης ειδικότητας ( $n_2=52$ ).	60
9	Μέσες τιμές (MT) και τυπικές αποκλίσεις (TA) των απαντήσεων της Λειτουργίας Σ/Δ για εκπαιδευτικούς που κατέχουν θέση ευθύνης ( $n_1=27$ ) και εκπαιδευτικούς που δεν κατέχουν θέση ευθύνης ( $n_2=173$ ).	62
10	Μέσες τιμές (MT) και τυπικές αποκλίσεις (TA) των απαντήσεων της Λειτουργίας Σ/Δ ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών	64
11	Μέσες τιμές (MT) και τυπικές αποκλίσεις (TA) των απαντήσεων που αφορούν στον Ρόλο του Σ/Δ (N=200).	65
12	Μέσες τιμές (MT) και τυπικές αποκλίσεις (TA) των απαντήσεων του Ρόλου του Σ/Δ για άνδρες ( $n_1=53$ ) και γυναίκες ( $n_2=147$ ) εκπαιδευτικούς.	66
13	Μέσες τιμές (MT) και τυπικές αποκλίσεις (TA) των απαντήσεων του Ρόλου του Σ/Δ/ για εκπαιδευτικούς ειδικότητας ΠΕ70 ( $n_1=148$ ) και εκπαιδευτικούς άλλης ειδικότητας ( $n_2=52$ ).	67
14	Μέσες τιμές (MT) και τυπικές αποκλίσεις (TA) των απαντήσεων του Ρόλου του Σ/Δ για εκπαιδευτικούς που κατέχουν θέση ευθύνης ( $n_1=27$ ) και εκπαιδευτικούς	68

	που δεν κατέχουν θέση ευθύνης ( $n_2=173$ ).	
<b>15</b>	Μέσες τιμές (MT) και τυπικές αποκλίσεις (TA) των απαντήσεων του Ρόλου του Σ/Δ για εκπαιδευτικούς με διαφορετικά έτη υπηρεσίας.	69
<b>16</b>	Μέσες τιμές (MT) και τυπικές αποκλίσεις (TA) των απαντήσεων που αφορούν στις Σχέσεις των μελών του Σ/Δ ( $N=200$ ).	70
<b>17</b>	Μέσες τιμές (MT) και τυπικές αποκλίσεις (TA) των απαντήσεων των Σχέσεων των μελών του Σ/Δ για άνδρες ( $n_1=53$ ) και γυναίκες ( $n_2=147$ ) εκπαιδευτικούς.	72
<b>18</b>	Μέσες τιμές (MT) και τυπικές αποκλίσεις (TA) των απαντήσεων των Σχέσεων των μελών του Σ/Δ για εκπαιδευτικούς ειδικότητας ΠΕ70 ( $n_1=148$ ) και εκπαιδευτικούς άλλης ειδικότητας ( $n_2=52$ ).	73
<b>19</b>	Μέσες τιμές (MT) και τυπικές αποκλίσεις (TA) των απαντήσεων των Σχέσεων των μελών του Σ/Δ για εκπαιδευτικούς που κατέχουν θέση ευθύνης ( $n_1=27$ ) και εκπαιδευτικούς που δεν κατέχουν θέση ευθύνης ( $n_2=173$ ).	75
<b>20</b>	Μέσες τιμές (MT) και τυπικές αποκλίσεις (TA) των απαντήσεων των Σχέσεων των μελών του Σ/Δ για εκπαιδευτικούς με διαφορετικά έτη υπηρεσίας.	77
<b>21</b>	Μέσες τιμές (MT) και τυπικές αποκλίσεις (TA) των απαντήσεων που αφορούν στον Τρόπο διοίκησης της σχολικής μονάδας ( $N=200$ ).	78
<b>22</b>	Μέσες τιμές (MT) και τυπικές αποκλίσεις (TA) των απαντήσεων στην θεματική Τρόπος διοίκησης για άνδρες ( $n_1=53$ ) και γυναίκες ( $n_2=147$ ) εκπαιδευτικούς.	79
<b>23</b>	Μέσες τιμές (MT) και τυπικές αποκλίσεις (TA) των απαντήσεων του Τρόπου διοίκησης για εκπαιδευτικούς ειδικότητας ΠΕ70 ( $n_1=148$ ) και εκπαιδευτικούς άλλης ειδικότητας ( $n_2=52$ ).	80
<b>24</b>	Μέσες τιμές (MT) και τυπικές αποκλίσεις (TA) των απαντήσεων του Τρόπου διοίκησης για εκπαιδευτικούς που κατέχουν θέση ευθύνης ( $n_1=27$ ) και για εκπαιδευτικούς που δεν κατέχουν θέση ευθύνης ( $n_2=173$ ).	81
<b>25</b>	Μέσες τιμές (MT) και τυπικές αποκλίσεις (TA) των απαντήσεων του Τρόπου διοίκησης για εκπαιδευτικούς με διαφορετικά έτη υπηρεσίας.	83

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι - ΕΙΣΑΓΩΓΗ

## 1.1 Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Η οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα έχει ακολουθήσει το γραφειοκρατικό σύστημα. Αυτός ο τύπος οργάνωσης και διοίκησης έχει εφαρμοστεί σε πολλούς μεγάλους δημόσιους και ιδιωτικούς οργανισμούς και ο απώτερος σκοπός του είναι η βελτίωση της διοικητικής απόδοσης (Blan & Meyer, 1977). Ο Πασιαρδής (2004) αναφέρει τα βασικά γνωρίσματα, που χαρακτηρίζουν την τυπική γραφειοκρατική οργάνωση, τα οποία συνοψίζονται στην πυραμιδοειδή και ιεραρχημένη διάρθρωση της δομής της, στο συγκεντρωτισμό σε ό,τι αφορά τη λήψη των αποφάσεων, στην ιεραρχική δομή της εξουσίας, στις τυπικές και απρόσωπες σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων καθώς και στον σαφή καταμερισμό της εργασίας.

Στο ελληνικό μοντέλο οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης όλες σχεδόν οι αρμοδιότητες, αποφασιστικές, κανονιστικές, εποπτικές, συντονιστικές και επιτελικές ασκούνται από το Υπουργείο Παιδείας (ΥΠ.Π.Ε.Θ.) προσδίδοντας σε αυτό έναν κεντρικό και υπερσυγκεντρωτικό χαρακτήρα. Οι λειτουργίες, που τελούνται στα πλαίσια του ελληνικού γραφειοκρατικού εκπαιδευτικού συστήματος καθώς και τα όργανα, που το απαρτίζουν συνιστούν δημόσια υπηρεσία. Αυτή ανήκει στην επονομαζόμενη «παροχική διοίκηση», επειδή σχετίζεται με την παροχή θεμελιώδους υπηρεσίας προς τον ελληνικό λαό, την οποία αποτελεί η παροχή παιδείας. Το άρθρο 1 του νόμου 2525/1997 ορίζει ότι η παιδεία αυτή πρέπει να είναι υψηλού επιπέδου. Η παγκοσμιοποίηση έχει επιβάλλει την ισχυροποίηση του κράτους, καθώς η οικονομική ηγεμονία δεν καταργεί την πολιτική δύναμη, που έχει αναλάβει την τύχη της εθνικής κοινωνίας, συμπεριλαμβανομένου του τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (Κόντης, Μουτόπουλος, & Κόντη, 2007).

Το ελληνικό κράτος, λοιπόν, έχει αναλάβει να διαμορφώσει το όραμα για το εκπαιδευτικό του σύστημα καθώς και να οργανώσει μία συγκεκριμένη στρατηγική. Είναι αρμόδιο, δηλαδή, για την περιγραφή και τη διαμόρφωση των γενικών χαρακτηριστικών της επιθυμητής ιδανικής κατάστασης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος λαμβάνοντας, παράλληλα, υπόψη του το εθνικό και διεθνές περιβάλλον. Το όραμα αυτό ανάγεται και σε εθνικό όραμα για την παιδεία, όταν αποτελεί, συνάμα, και όραμα των Ελλήνων πολιτών. Επιπρόσθετα, το κράτος προσδιορίζει το σύστημα δράσης και των συντελεστών του μέσα από τη λήψη αποφάσεων, οι οποίες σχετίζονται με τους στρατηγικούς στόχους ανάπτυξης και ανταγωνισμού αλλά και με την ευρύτερη αποστολή του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι αποφάσεις αυτές δύνανται να ασκήσουν

επιρροή στη συνολική πορεία του εκπαιδευτικού συστήματος ακόμα και σε μακροχρόνιο επίπεδο. Επίσης, το κράτος είναι αρμόδιο για τον καθορισμό των βασικών προϋποθέσεων και αρχών παροχής των εκπαιδευτικών υπηρεσιών ενώ, παράλληλα, διαμορφώνει με αξιοπιστία τους μηχανισμούς παρατήρησης, πληροφόρησης, ελέγχου και αξιολόγησης της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών, που παρέχει. Μεριμνά για τη διαφύλαξη του ενιαίου χαρακτήρα και της ομοιογένειας της εκπαίδευσης καθώς και της ισότητας απέναντι στη δημόσια υπηρεσία της παιδείας. Σε ό,τι αφορά την εκπαιδευτική εκπροσώπηση της χώρας σε υπερεθνικούς οργανισμούς φροντίζει να την υπερκαλύψει στη συνολική και ενιαία της μορφή (Κόντης και συν., 2007).

Τα όργανα διοίκησης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος της προηγούμενης δεκαετίας (βλ. Νόμος 3852/2010 ΦΕΚ 87Α) διακρίνονται σε τέσσερα επίπεδα (εθνικό, περιφερειακό, νομαρχιακό, τοπικό). Σε εθνικό επίπεδο κατατάσσονται ο Υπουργός Παιδείας και Θρησκευμάτων, η κεντρική υπηρεσία του υπουργείου, τα κεντρικά υπηρεσιακά, πειθαρχικά και γνωμοδοτικά συμβούλια καθώς και οι βοηθητικοί οργανισμοί της εκπαίδευσης, όπως είναι ο Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων. Ο Περιφερειακός Διευθυντής Εκπαίδευσης και οι προϊστάμενοι των τμημάτων Διοίκησης και Επιστημονικής και Παιδαγωγικής καθοδήγησης της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης στελεχώνουν το εκπαιδευτικό σύστημα σε περιφερειακό επίπεδο. Σε νομαρχιακό επίπεδο απαντώνται οι διευθυντές Εκπαίδευσης και οι διευθυντές Γραφείων Εκπαίδευσης, ενώ στο τοπικό επίπεδο ανήκουν ο διευθυντής και ο υποδιευθυντής των σχολικών μονάδων καθώς και ο σύλλογος διδασκόντων (Σαΐτης, 2005). Ωστόσο, η νέα δομή της Αυτοδιοίκησης και της Αποκεντρωμένης Διοίκησης (Νόμος 3852/2010 ΦΕΚ 87Α) επανακαθορίζει τα όρια των αυτοδιοικητικών μονάδων και τις αρμοδιότητές τους, και αναφέρεται πλέον σε περιφερειακές ενότητες και όχι σε νομαρχίες. Παράλληλα, με τη δημοσίευση του Ν. 4027/2011 (ΦΕΚ 233 τ.Α') καταργούνται τα γραφεία Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης, και τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες ανατίθενται στους διευθυντές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αντίστοιχα.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, λοιπόν, συνιστά ένα γραμμικό και συγκεντρωτικά οργανωμένο σύστημα, δεδομένου ότι η δομή στηρίζεται στις βασικές αρχές της «ιεραρχικής κλίμακας» και της «ενότητας της διεύθυνσης». Οι σχέσεις, επίσης, μεταξύ των οργάνων είναι ιεραρχικές. Ωστόσο, όλα τα όργανα που απαρτίζουν το σύνολο της εκπαιδευτικής διοίκησης οφείλουν να επιδιώκουν έναν κοινό σκοπό, ο οποίος συνοψίζεται στην καλύτερη δυνατή εκπαίδευση και αγωγή των παιδιών. Γι'



αυτό και οι σχέσεις τους δεν πρέπει να περιορίζονται στην ιεραρχική κατανομή των αρμοδιοτήτων αλλά, κυρίως, στη συνεργασία ακολουθώντας το λεγόμενο «εταιρικό» μοντέλο διακυβέρνησης (Κόντης και συν., 2007).

Η δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, σύμφωνα με τις αρχές του management (Daft, 2005) διακρίνεται από τέσσερα βασικά χαρακτηριστικά, τα οποία είναι: (α) ο καταμερισμός της εργασίας, (β) το εύρος του ελέγχου, (γ) η τμηματοποίηση, και (δ) η εκχώρηση αρμοδιοτήτων. Ο καταμερισμός της εργασίας αποτελεί βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα της συλλογικής δράσης. Έτσι, το συνολικό έργο του Υπουργείου Παιδείας απαρτίζεται από επιμέρους εργασίες και καθήκοντα, τα οποία είναι σαφή και συγκεκριμένα (Μπουραντάς, 2002). Για να είναι αποτελεσματικές οι υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας, πρέπει να υπάρχει ένα καλό σύστημα συντονισμού και επίβλεψης των δραστηριοτήτων των εργαζομένων. Σύμφωνα με τον Daft (2005), ο επιτυχής συντονισμός συνδέεται άμεσα με το εύρος ελέγχου (span of control), δηλαδή με τον αριθμό των εργαζομένων, που μπορεί να ελέγχει ένα διοικητικό στέλεχος (Daft, 2005).

Η τμηματοποίηση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει πραγματοποιηθεί σύμφωνα με τις υπηρεσίες, τις λειτουργίες, τις γεωγραφικές περιοχές και τα άτομα, που εξυπηρετούνται. Η τμηματοποίηση σύμφωνα με τις λειτουργίες του οργανισμού απαντάται και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, με την έννοια ότι οι παρόμοιες δραστηριότητες της προσχολικής και σχολικής αγωγής, που η άσκησή τους πραγματοποιείται από εξειδικευμένο εκπαιδευτικό δυναμικό, συναποτελούν αυτοτελείς οργανικές μονάδες, οι οποίες είναι τα νηπιαγωγεία και τα δημοτικά (Allen, 1988). Η τμηματοποίηση ανά υπηρεσία βοηθά το Υπουργείο Παιδείας να προσαρμοστεί στις περιβαλλοντικές αλλαγές, να επιτύχει την αποκέντρωση στη λήψη των αποφάσεων και να αναπτύξει την ειδίκευση. Δεδομένου ότι περιλαμβάνει μία σειρά από ανομοιογενείς δραστηριότητες στελεχώνεται με άτομα από ποικίλους κλάδους, όπως εκπαιδευτικούς, τεχνικούς, διοικητικούς, οικονομολόγους κλπ (Μπρίνια, 2009). Η τμηματοποίηση σύμφωνα με τα εμπλεκόμενα άτομα γίνεται για την εξυπηρέτηση μίας συγκεκριμένης ομάδας ανθρώπων και στηρίζεται στη συγκέντρωση δραστηριοτήτων σε μία οργανική μονάδα σύμφωνα με κάποια κοινά χαρακτηριστικά (Chandler, 2003). Για παράδειγμα, η τμηματοποίηση των σχολείων σε τάξεις στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση γίνεται σύμφωνα με τις ηλικίες του μαθητικού δυναμικού. Δεδομένου ότι οι δραστηριότητες του Υπουργείου Παιδείας διασκορπίζονται σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας η τμηματοποίηση κατά γεωγραφική περιοχή βοηθά να αντιμετωπίζονται πιο αποτελεσματικά οι εκπαιδευτικές ανάγκες σε τοπικό επίπεδο (Μπρίνια, 2009).

Η εκχώρηση αρμοδιοτήτων (delegation) συνιστά βασικό γνώρισμα της δομής του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος δεδομένου ότι η ανώτατη ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας μπορεί να ασκήσει το σύνολο των αρμοδιοτήτων της μέσω της μεταβίβασης καθηκόντων προς τις κατώτερες βαθμίδες της διοικητικής πυραμίδας. Η εκχώρηση αυτής της «εξουσίας», φυσικά είναι μερική και απαιτεί τη μελέτη των στοιχείων, που σχετίζονται με την ιεράρχηση των αρμοδιοτήτων, την επιλογή των προσώπων, την εξέταση των τρόπων εκχώρησης των αρμοδιοτήτων και την εξέταση της σχέσης «εξουσία- ευθύνη» (Μπρίνια, 2008). Ωστόσο, ο συγκεντρωτισμός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος δεν έχει επιτρέψει παρά μόνο κάποιες ελάχιστες αρμοδιότητες διοίκησης σε τοπικό και σχολικό επίπεδο της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ η ουσιαστική διοίκηση εκ μέρους των ενδιάμεσων εξουσιών έχει απλώς έναν διαχειριστικό και διεκπεραιωτικό χαρακτήρα.

## **1.2 Διατύπωση του προβλήματος**

Η λήψη των συλλογικών αποφάσεων είναι αυτή, που προσδίδει στη διοίκηση των σχολικών μονάδων έναν δημοκρατικό χαρακτήρα, καθώς εξασφαλίζεται η διασταύρωση των αντιλήψεων και των πεποιθήσεων, αυξάνεται το αίσθημα δέσμευσης απέναντι στην εκτέλεση και την εφαρμογή μίας εκπαιδευτικής απόφασης αλλά και ενισχύονται τα κίνητρα των εμπλεκόμενων που καλούνται, να φέρουν εις πέρας τις ληφθείσες αποφάσεις. Ωστόσο, ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας της διοίκησης, που χαρακτηρίζει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα περιορίζει τον σχεδιασμό και τη διαδικασία της λήψης των αποφάσεων μέσα στα πλαίσια των σχολικών μονάδων, καθώς οι αποφάσεις, που λαμβάνονται προέρχονται από τα όργανα της ανώτερης βαθμίδας της εκπαιδευτικής ιεραρχίας αντικατοπτρίζοντας, ουσιαστικά, τη βούληση της κεντρικής εξουσίας ενώ η εφαρμογή τους απευθύνεται στα εξαρτημένα όργανα της ιεραρχίας της εκπαιδευτικής πυραμίδας παίρνοντας τη μορφή εντολής και απαιτώντας την ακριβή εκτέλεσή τους.

Μία προσπάθεια για την αποκέντρωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος διοίκησης έγινε με τη θεσμοθέτηση του συλλόγου διδασκόντων. Η μορφή της συλλογικής διοίκησης τον έχει αναδείξει σε κυρίαρχο όργανο διοίκησης της σχολικής μονάδας (Coleman & Earley, 2004). Οι αποφάσεις του μαζί με τις ηγετικές ικανότητες των διευθυντών μπορούν να επιτύχουν την αποτελεσματική διοίκηση των σχολικών μονάδων και την εύρυθμη λειτουργία τους. Η εκπαιδευτική μονάδα μπορεί να αποτελέσει έναν σημαντικό φορέα διαμόρφωσης και άσκησης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής μόνο, όταν τεθεί στο επίκεντρο ο εκπαιδευτικός και προωθηθεί

μία κουλτούρα συνεργατικότητας, η οποία ευνοεί την ενεργό συμμετοχή των διδασκόντων στη λήψη των αποφάσεων (Μαυρογιώργος, 1999).

### **1.3 Σκοπός της έρευνας**

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνηθεί η ύπαρξη της συμμετοχικής διοίκησης στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και το μέγεθος της συμμετοχής του συλλόγου διδασκόντων στη διαδικασία λήψης των εκπαιδευτικών αποφάσεων.

### **1.4 Σημαντικότητα της έρευνας**

Μέσα από τη συγκεκριμένη μελέτη και τη διεξοδική ανάλυση του προβλήματος προκύπτει η καταγραφή και η αποτύπωση της λειτουργίας των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στις μέρες μας και κατά πόσον αυτή διεκπεραιώνεται με τρόπο συμμετοχικό μέσα από τη δράση του συλλόγου των διδασκόντων. Επίσης, αναδεικνύεται η σπουδαιότητα της λειτουργίας του συλλόγου διδασκόντων αναφορικά με τη λήψη των αποφάσεων και την ανάπτυξη των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Συνάμα, μέσα από τη συγκεκριμένη έρευνα αποσαφηνίζονται οι αρμοδιότητες του συλλόγου διδασκόντων καθώς και οι λειτουργίες της ηγετικής διεύθυνσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ενώ διερευνάται το μέγεθος της συμμετοχικής διαδικασίας των εκπαιδευτικών στη λήψη των αποφάσεων στις σχολικές μονάδες.

### **1.5 Ερευνητικές υποθέσεις**

Στην παρούσα εργασία αναλύονται οι εξής ερευνητικές υποθέσεις:

1. Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τον ρόλο τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.
2. Ποιες είναι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών σε ό,τι αφορά τη συμμετοχή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.
3. Οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τη διαδικασία λήψης αποφάσεων και κατ' επέκταση τη λειτουργία του σχολείου της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και με ποιο τρόπο.
4. Ποιος είναι ο ρόλος του διευθυντή, ως ηγέτη, στη συμμετοχική διοίκηση των σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

### **1.6 Λειτουργικοί ορισμοί**

### 1.6.1 Η έννοια της διοίκησης

Ο όρος διοίκηση έχει αποδοθεί ικανοποιητικά από πολλούς ορισμούς, οι οποίοι ποικίλλουν εξαιτίας του χώρου και του εύρους των πεδίων εφαρμογών (Κουτούζης, 1999). Ο Σαΐτης (1992) αναφέρει ότι η διοίκηση αφορά μία μεθοδική προσπάθεια για προγραμματισμό, οργάνωση, διεύθυνση και έλεγχο δραστηριοτήτων για την επιτυχία δεδομένων σκοπών. Η διοίκηση μπορεί επίσης να ορισθεί ως μία εργασία, η οποία πραγματοποιείται μέσω κάποιων ατόμων και ομάδων με στόχο την εκπλήρωση των σκοπών – στόχων ενός οργανισμού (Hersey & Blanchard, 1977). Ο Παυλόπουλος (1983) υποστηρίζει ότι τον πυρήνα της διοίκησης συνιστά η οργάνωση μέσων για την πραγματοποίηση ενός προκαθορισμένου σκοπού, που γίνεται με ορθολογικό τρόπο και σύμφωνα με τις σύγχρονες μεθόδους του προγραμματισμού.

Οι πιο πολλοί συγγραφείς, ανεξάρτητα από την έμφαση, που αποδίδουν στον ορισμό της διοίκησης, συμφωνούν σε ορισμένα στοιχεία κοινά, που τη χαρακτηρίζουν, τα οποία αφορούν την επιδίωξη της πραγματοποίησης συγκεκριμένων γενικών σκοπών στον καλύτερο δυνατό βαθμό, την οργάνωση των μέσων και την αντίληψη της διοίκησης ως διαδικασίας, στην οποία συμπεριλαμβάνονται πιο πολλές λειτουργίες (Κατσαρός, 2008). Έτσι, σύμφωνα με τα παραπάνω η διοίκηση αποτελεί μία εξειδικευμένη ανθρώπινη δραστηριότητα, η οποία πραγματοποιείται στα πλαίσια μίας οργανωμένης συλλογικής προσπάθειας, που αφορά έναν οργανισμό, μία δημόσια υπηρεσία, μία επιχείρηση ή έναν συνεταιρισμό και επιδιώκει την πραγματοποίηση κάποιου κοινού σκοπού (έργο, πωλήσεις, παροχή υπηρεσιών κλπ.) με τον καλύτερο δυνατό τρόπο μέσω της αξιοποίησης των διαθέσιμων πόρων και ύστερα από την εφαρμογή των βασικών λειτουργιών του προγραμματισμού, της οργάνωσης, της διεύθυνσης, του συντονισμού και του ελέγχου (Θεοφανίδης, 1985). Από τον ορισμό προκύπτουν και οι τέσσερις βασικές λειτουργίες της διοίκησης οι οποίες είναι ο προγραμματισμός ή σχεδιασμός, η οργάνωση, η διεύθυνση ή καθοδήγηση και ο έλεγχος (Κουτούζης, 1999).

Η αντίληψη για τη διοίκηση έχει επηρεαστεί στο πέρας του καιρού από διαφορετικούς τρόπους σκέψης και σχολές, οι οποίες συνοψίζονται στην κλασική προσέγγιση, την προσέγγιση της συμπεριφοράς, την προσέγγιση της διοικητικής επιστήμης και τη συστημική προσέγγιση (Starrat, 2003). Η κλασική σχολή με πρωτεργάτη τον F. Taylor αναφέρεται στην «εξειδίκευση» της εργασίας και τη συνέδεσε με την αμοιβή των εργαζομένων και τα επίπεδα της παραγωγικότητάς τους (Κουτούζης, 1999). Η προσέγγιση της συμπεριφοράς πρεσβεύει ότι σε έναν οργανισμό

οι γενικοί σκοποί επιτυγχάνονται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, όταν κατανοούνται καλύτερα οι άνθρωποι που δουλεύουν στον οργανισμό αυτό (Κουτούζης, 1999). Η προσέγγιση της διοικητικής επιστήμης επέφερε την αποδοχή του επιστημονικού τρόπου διοίκησης σε έναν μεγάλο αριθμό επιχειρήσεων και οργανισμός ανήγαγε το επιστημονικό management ως ένα εργαλείο για πιο αποτελεσματική λήψη αποφάσεων (Κουτούζης, 1999). Η συστημική προσέγγιση διαμορφώθηκε από τις θεωρίες των προηγούμενων σχολών και πρεσβεύει ότι η διοίκηση είναι αποτελεσματική, όταν γίνονται κατανοητές η λειτουργία των διάφορων μερών του συστήματος καθώς και οι σχέσεις αλληλεπίδρασης που διέπουν τα μέρη αυτά (Κουτούζης, 1999). Στην τρέχουσα δεκαετία ένα μεγάλο μέρος της σύγχρονης βιβλιογραφίας καταλαμβάνει η Διοίκηση της Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ ή Total Quality Management – TQM), η οποία έχει εισάγει μία ευρύτερη διάσταση για τη διοίκηση καθώς και μία διαφορετική αντιμετώπιση της διοικητικής λειτουργίας σε έναν οργανισμό και υποστηρίζει ότι η ποιότητα είναι ευθύνη όλων των εμπλεκόμενων μερών αλλά και όλων των λειτουργιών μέσα σε έναν οργανισμό (Κουτούζης, 1999). Για μία εμπειριστατωμένη προσέγγιση σχετικά με τη ΔΟΠ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ο αναγνώστης μπορεί να ανατρέξει στους Καραγεώργος, Κριεμάδης, Τραυλός, και Δουβής (2011), Karageorgos, Patsiouras, Kokaridas, Kriemadis, & Travlos (2017) και Κέπετζη (2017).

### *1.6.2 Η έννοια του συλλογικού οργάνου*

Μία από τις βασικές διακρίσεις των οργάνων της διοίκησης σύμφωνα με τον αριθμό των εμπλεκόμενων μερών που τα απαρτίζουν είναι τα ατομικά και τα συλλογικά όργανα. Ως συλλογικό όργανο διοίκησης ορίζονται τα πολυπληθή όργανα, τα οποία εφαρμόζουν το πρόγραμμα διοίκησης ενός οργανισμού εντός των νομοθετικών πλαισίων. Στα συλλογικά όργανα την ιδιότητα του οργάνου έχει μόνο ο σύλλογος όπου τα μέλη του συμπράττουν ισότιμα και δεν ενεργούν αυτοτελώς (Δρούλια & Πολίτης, 2008).

Για να λειτουργεί νόμιμα ένα συλλογικό όργανο και οι πράξεις του να έχουν εγκυρότητα, πρέπει να είναι αιρετό όργανο και η εκλογή του να έχει νομίμως επικυρωθεί. Μόνο σε αυτή την περίπτωση τα συλλογικά όργανα εκφράζουν την πολιτειακή βούληση, αλλιώς πρόκειται για βούληση ιδιώτη και οι πράξεις τους είναι άκυρες και ανυπόστατες. Η σύσταση ενός συλλογικού οργάνου προβλέπεται από το σύνταγμα ενώ η ίδρυσή του γίνεται με νομοθετική ή κανονιστική πράξη, η οποία δημοσιεύεται ύστερα από νομοθετική εξουσιοδότηση στην Εφημερίδα της Κυβέρνησης (Δρούλια & Πολίτης, 2008).

Τα συλλογικά όργανα σε άλλες περιπτώσεις έχουν αποφασιστικές αρμοδιότητες και σε άλλες περιπτώσεις γνωμοδοτικά καθήκοντα. Στην πρώτη περίπτωση εκδίδουν εκτελεστές πράξεις ενώ στη δεύτερη εκδίδουν προπαρασκευαστικές πράξεις. Τα πλεονεκτήματα των συλλογικών οργάνων συνοψίζονται στο γεγονός ότι οι αποφάσεις και οι ενέργειές τους είναι πιο σωστές και ορθές, εξαιτίας της ύπαρξης ποικίλων προσεγγίσεων για το εκάστοτε θέμα, το οποίο αντιμετωπίζεται από διάφορες οπτικές γωνίες (Sparks, 2007). Ωστόσο, υπάρχουν και κάποια μειονεκτήματα όπως είναι η βραδύτητα σε ό,τι αφορά τη διαδικασία της λήψης των αποφάσεων καθώς και το άκαιρο των ενεργειών τους. Η οργάνωση και η λειτουργία των συλλογικών οργάνων, πάντως, καθιστά πιο αποτελεσματική τη διοικητική δράση και συμβάλλει θετικά στη νομιμοποίησή της (Δρούλια & Πολίτης, 2008). Στον χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τα συλλογικά διοικητικά όργανα είναι: (α) τα κεντρικά υπηρεσιακά συμβούλια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Κ.Υ.Σ.Π.Ε.), (β) τα ανώτερα υπηρεσιακά συμβούλια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Α.Π.Υ.Σ.Π.Ε.), (γ) τα περιφερειακά υπηρεσιακά συμβούλια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Π.Υ.Σ.Π.Ε), (δ) τα περιφερειακά υπηρεσιακά συμβούλια ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού (Π.Υ.Σ.Ε.Ε.Π.), (ε) το υπηρεσιακό συμβούλιο ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού (Υ.Σ.Ε.Ε.Π.), (στ) ο σύλλογος των διδασκόντων των εκπαιδευτικών μονάδων (Ν. 1566/1985, άρθρο 11), και (ζ) οι σχολικές επιτροπές (Ν. 1566/1985, άρθρο 52).

Η λειτουργία των συλλογικών οργάνων ανεξάρτητα από την ειδική πολιτική, οικονομική και ιδεολογική συγκρότηση έχει επιταθεί, κυρίως, από την ανάγκη εφαρμογής της δημοκρατικής αρχής κατά τη διαδικασία λήψης των αποφάσεων, αρχή, η οποία κρίνει αναγκαία την άμεσα ή έμμεση συμμετοχή των διοικούμενων στη διαδικασία διαμόρφωσης του περιεχομένου των διοικητικών πράξεων, οι οποίες είτε τους αφορούν άμεσα είτε επηρεάζουν τα συμφέροντά τους με έμμεσο τρόπο (Παναγόπουλος, 2003).

### *1.6.3 Η έννοια της εκπαιδευτικής απόφασης*

Η απόφαση σύμφωνα με τους Thoresen και Mehrens (1967) συνιστά μία διαδικασία, κατά την οποία γίνεται η επιλογή μίας κατεύθυνσης δραστηριοτήτων ανάμεσα σε ένα σύνολο εναλλακτικών λύσεων. Ο Kosiol (1962) αναφέρει ότι ως απόφαση ορίζεται η διαδικασία που στοχεύει στην επίλυση των προβλημάτων, που σχετίζονται με τον σκοπό και τους στόχους ενός οργανισμού. Η Πετρίδου (1998) υποστηρίζει ότι η απόφαση αποτελεί τη διαδικασία εκείνη κατά την οποία ένα σύνολο ενεργειών επιλέγεται ως το πιο ικανό για την επίλυση ενός συγκεκριμένου

προβλήματος. Ωστόσο, ο Μακρυδημήτρης (1989) δίνει έναν άλλο ορισμό για την έννοια της απόφασης η οποία δεν συνδέεται τόσο με την αρνητική διάσταση μίας κατάστασης όσο με τη λειτουργία της στα πλαίσια της διοικητικής και οργανωτικής διάστασης στον δημόσιο τομέα. Θεωρεί, δηλαδή, την απόφαση ως μία διοικητική ενσυνείδητη πράξη, η οποία διατυπώνεται με γραπτό λόγο από το όργανο, το οποίο έχει τη δύναμη της εξουσίας και απευθύνεται με τη μορφή εντολής στα όργανα εκείνα που είναι ιεραρχικά εξαρτημένα προς αυτό, απαιτώντας την ακριβή εκτέλεσή της.

Οι αποφάσεις, οι οποίες συνδέονται με τα εκπαιδευτικά δρώμενα συνιστούν τις εκπαιδευτικές αποφάσεις και λαμβάνονται από όλα τα επίπεδα της ιεραρχικής βαθμίδας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Οι εκπαιδευτικές αποφάσεις ποικίλουν ανάλογα με την έκταση και το πεδίο που αφορούν καθώς και από τον βαθμό εξουσίας που έχει το κάθε όργανο για δράση και το σύνολο των αρμοδιοτήτων που έχει αναλάβει (Preedy, 1997). Έτσι, ως εκπαιδευτική απόφαση μπορεί να οριστεί η συνειδητή έκφραση της βούλησης για επιλογή μίας ενέργειας, που προέρχεται είτε από ένα μονομελές είτε από ένα συλλογικό όργανο της εκπαίδευσης, το οποίο κατέχει μία σχετική εξουσία, αρμοδιότητα ή εξουσιοδότηση για να εκφράσει τη βούληση αυτή (Hill, 2018). Η εκπαιδευτική απόφαση, ανάλογα με τη μορφή και το όργανο που αποφασίζει, στοχεύει στην επιτυχημένη ολοκλήρωση ενός στόχου, ο οποίος μπορεί να αφορά τη συμπεριφορά του συνόλου των εργαζομένων και εν γένει όσων εμπλέκονται με το εκπαιδευτικό σύστημα ή με τον εκάστοτε εκπαιδευτικό οργανισμό, τα μέσα που χρησιμοποιούνται από το εκπαιδευτικό σύστημα ή την εκπαιδευτική μονάδα και ακόμα τις σχέσεις της σχολικής μονάδας ή του εκπαιδευτικού συστήματος με τους ποικίλους εξωγενείς παράγοντες (Αθανασούλα - Ρέππα, 2008).

Οι εκπαιδευτικές αποφάσεις, λοιπόν, μπορεί να σχετίζονται με το πρόγραμμα σπουδών, τα οικονομικά της σχολικής μονάδας, την οργάνωση δραστηριοτήτων μέσα και έξω από τον εκπαιδευτικό οργανισμό, την εξέλιξη των μαθητών και τη διδακτέα ύλη (Αθανασούλα - Ρέππα, 2008). Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η πιο βασική διάκριση των εκπαιδευτικών αποφάσεων γίνεται σύμφωνα με τα επίπεδα λήψης τους και διαχωρίζονται: (α) στις αποφάσεις που λαμβάνονται σε επίπεδο πολιτικής ηγεσίας, όπου πρόκειται για στρατηγικές αποφάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής και (β) σε αποφάσεις σε επίπεδο υπαλληλικής ή διοικητικής ηγεσίας, όπου λαμβάνονται οι διαχειριστικές και λειτουργικές αποφάσεις από τον διευθυντή, τον υποδιευθυντή, τον σύλλογο των διδασκόντων και τις σχολικές επιτροπές. Σε κάθε περίπτωση, πάντως, οι εκπαιδευτικές αποφάσεις είναι αυτές, που κινούν και εξελίσσουν αλλά και που

ενδέχεται να καταστρέψουν έναν εκπαιδευτικό οργανισμό ή ακόμα και το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα (Αθανασούλα - Ρέππα, 2008).



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ II - ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

### 2.1 Διοίκηση της εκπαίδευσης

Το σχολείο, σύμφωνα με τη θεωρία των οργανώσεων, συγκεντρώνει τα βασικά γνωρίσματα μίας οργάνωσης, καθώς στηρίζεται σε μία συγκεκριμένη δομή, εξυπηρετεί έναν κοινωνικό σκοπό μέσα από τη δράση των ατόμων που το στελεχώνουν και διαθέτει εξιδανικευμένο χαρακτήρα (Click, 2005; Hill, 2018). Επί καθημερινής βάσεως οι σχολικές μονάδες οφείλουν να είναι αποτελεσματικές και έχουν την υποχρέωση να διαχειρίζονται με τρόπο ορθολογικό τους υλικούς και άυλους πόρους ενώ παράλληλα πρέπει να βελτιώνουν την ποιότητα των υπηρεσιών που παρέχουν (Sergiovani & Moore, 1989). Στην πραγματικότητα, το σχολείο λειτουργεί ως ένα ανοιχτό σύστημα, το οποίο υπόκειται σε σχέσεις αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης τόσο με το εσωτερικό όσο και με το εξωτερικό περιβάλλον που το πλαισιώνει (Katz & Kahn, 1978). Δεν πρόκειται, λοιπόν, για μία αυθύπαρκτη και αυτάρκη οντότητα, αλλά η λειτουργία του συντελείται σε ένα καθορισμένο περιβάλλον, το οποίο διαμορφώνεται από τα κοινωνικά, πολιτικά, οικονομικά και πολιτισμικά δρώμενα της εποχής (Χατζηπαναγιώτου, 2003).

Για πολλούς ερευνητές, ο όρος διοίκηση και ο αντίστοιχος στην αγγλική γλώσσα management θεωρείται «ξένος» και άσχετος με το σχολείο, τις διαδικασίες μάθησης και εν γένει με τον τομέα της εκπαίδευσης (Ζαβλανός, 2003). Ωστόσο, η εν λόγω έννοια δεν είναι ασυμβίβαστη με τον θεσμό του σχολείου καθώς η διαδικασία της διοίκησης ενός εκπαιδευτικού οργανισμού κρίνεται απαραίτητη, προκειμένου να συντονιστούν συνολικά οι ανθρώπινοι, υλικοί και τεχνικοί πόροι ώστε να εξασφαλιστεί η παροχή των εκπαιδευτικών υπηρεσιών με τρόπο αποτελεσματικό (Bush, 2005; Hill, 2018).

#### 2.1.1 Θεωρίες διοίκησης

Η εκπαίδευση, δεδομένου ότι παρουσιάζει πολλές ομοιότητες και με άλλους τομείς, στους οποίους έχουν υιοθετηθεί και εφαρμοστεί οι βασικές αρχές του management, αποτελεί έναν χώρο στον οποίο μπορεί να ασκηθεί η διοίκηση. Ωστόσο, εξαιτίας των ιδιαιτεροτήτων που τη χαρακτηρίζουν, κρίνεται αναγκαία και απαραίτητη η κατάλληλη προσαρμογή των θεωριών της διοίκησης και μάλιστα σε κάποιες περιπτώσεις θα πρέπει να αναπτυχθούν και νέες προσεγγίσεις (για μία πολυπαραγοντική και πολυδιάστατη προσέγγιση, βλ. Cowne, Frankl, & Gerschel, 2015).

Σύμφωνα με το άρθρο 16 του ισχύοντος Συντάγματος 1975/1986, ο γενικός σκοπός της εκπαίδευσης συνοψίζεται στην ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων. Το άρθρο 1 του νόμου 1566/85 συγκεκριμενοποιεί τον ρόλο της πρώτης βαθμίδας της εκπαίδευσης, η οποία συμβάλλει στην αρμονική, ισόρροπη και ολοκληρωμένη ανάπτυξη των νοητικών και ψυχοσωματικών ικανοτήτων του μαθητικού πληθυσμού. Ο σκοπός αυτός εξυπηρετείται από τη διοικητική λειτουργία της εκάστοτε σχολικής μονάδας, μέσω της οποίας εκπληρώνονται οι προϋποθέσεις εκείνες, που είναι απαραίτητες για τη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά και τη μεγιστοποίηση της απόδοσης όλων των εμπλεκόμενων με τις διοικητικές πράξεις παραμέτρων (Chapman, Sackney, & Aspin, 1999). Στις παραμέτρους αυτές συμπεριλαμβάνονται το διδακτικό δυναμικό, το βοηθητικό προσωπικό, η κτιριακή και η λοιπή υλικοτεχνική υποδομή, οι οικονομικοί και άλλοι πόροι, που χρειάζονται για την εύρυθμη λειτουργία μίας εκπαιδευτικής μονάδας καθώς και άλλοι παράγοντες, όπως είναι οι γονείς των μαθητών και η τοπική κοινωνία (Evers & Lakomski, 1991). Η διοίκηση μίας σχολικής μονάδας με τη συγκεκριμένη της δομή, δηλαδή τις προϊστάμενες αρχές, τον διευθυντή και τα συλλογικά της όργανα οφείλει να λάβει την ανάλογη μέριμνα, προκειμένου να δημιουργηθούν οι παραπάνω προϋποθέσεις και παράλληλα μέσα από την τέλεση συγκεκριμένων διαδικασιών να προωθή τον προγραμματισμό και τον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού έργου, φροντίζοντας για την οργάνωσή του και εν γένει για την οργάνωση της σχολικής ζωής. Συνάμα, καθοδηγεί, συντονίζει, διευθύνει και ελέγχει όλους τους ανθρώπινους παράγοντες οι οποίοι έχουν ενεργό συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία (Evers & Lakomski, 2000).

Ο ορισμός, λοιπόν, της διοίκησης στον τομέα της εκπαίδευσης θα μπορούσε να διατυπωθεί ως εξής: Η διοίκηση αποτελεί μία εξειδικευμένη ανθρώπινη δραστηριότητα, η οποία αναπτύσσεται στα πλαίσια των εκπαιδευτικών οργανισμών πάσης φύσεως ή εντός του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του. Η βασική της επιδίωξη είναι η πραγματοποίηση στον μέγιστο δυνατό βαθμό των σκοπών και των στόχων της εκπαίδευσης μέσα από την αξιοποίηση των πόρων, που διατίθενται, είτε πρόκειται για υλικούς είτε για ανθρώπινους, καθώς και μέσα από την υλοποίηση λειτουργιών, στις οποίες περιλαμβάνεται ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση, ο συντονισμός και ο έλεγχος (Hoy & Miskel, 2007).

Ο Σαΐτης (2004) απέδωσε τη δική του θεωρία για τη διοίκηση της εκπαίδευσης, καθορίζοντάς την ως ένα σύστημα δράσης, το οποίου η επιτυχημένη λειτουργία έγκειται στη χρησιμοποίηση των διαθέσιμων ανθρώπινων και υλικών πόρων με

ορθολογικό τρόπο, προκειμένου να πραγματοποιηθούν οι στόχοι που έχουν επιδιωχθεί από μέρους των ποικίλων ειδών εκπαιδευτικών οργανισμών. Οι Bush και Bell (2002) θεωρούν τη διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών ως μία διαδικασία συντονισμού ανθρώπινων, υλικών και τεχνικών πόρων, που στοχεύει στην παροχή των εκπαιδευτικών υπηρεσιών με τρόπο αποτελεσματικό.

Η επιστήμη της διοίκησης της εκπαίδευσης κατά τη δεκαετία του 1960, όταν δηλαδή, ο γραφειοκρατικός τύπος οργάνωσης δεν συνιστούσε αντικείμενο αμφισβήτησης φαινόταν να έχει αποκρυσταλλωθεί, δίνοντας την αίσθηση ότι κατέχει εδραιωμένες και βέβαιες θέσεις και γνώσεις. Ωστόσο, στο πέρας των δεκαετιών οι επιστημονικές προσεγγίσεις του σχολείου, ως συγκεκριμένου τύπου οργάνωσης, εξελίχθηκαν, ακολουθώντας την προοδευτική πορεία αλλά και τους προβληματισμούς, που είχαν δημιουργηθεί στο πεδίο της διοικητικής επιστήμης και της οργανωτικής της θεωρίας αλλά και πιο γενικά στον τομέα των κοινωνικών επιστημών, φτάνοντας στους μεταμοντέρνους καιρούς στο τέλος του 20<sup>ου</sup> αιώνα, των οποίων κύριο γνώρισμα ήταν η επικράτηση μίας κατάστασης, που χαρακτηριζόταν από την αβεβαιότητα, την ασυνέχεια και την έλλειψη κοινής γλώσσας και κοινών παραδοχών σε ό,τι αφορούσε την αξιοποίηση θεωρητικών θέσεων και εννοιολογικών σχημάτων της διοικητικής επιστήμης από τον χώρο της διοίκησης της εκπαίδευσης (Jafee, 2001). Στις μέρες μας, η επιστήμη της διοίκησης της εκπαίδευσης αποτελεί ένα σύνθετο και θεωρητικά πλούσιο πεδίο (Evers & Lakomski, 2000).

Σε αυτή την εξέλιξη της διοικητικής και οργανωτικής θεωρίας αλλά και σε έργα και έρευνες που εκπονήθηκαν στον τομέα των διοικητικών επιστημών βασίστηκε μία μετα-θεωρητική προσέγγιση της διοικητικής σκέψης στην εκπαίδευση, η οποία διέκρινε τρεις σχολές, την κλασική, τη νεοκλασική και τη σύγχρονη (Ζαβλανός, 1998). Από τη δεκαετία του 1960 και μετά, στα πλαίσια της ανάπτυξης της διοικητικής επιστήμης στο επιστημονικό πεδίο της εκπαίδευσης αναπτύχθηκαν και κάποιες εναλλακτικές θεωρητικές προσεγγίσεις, οι οποίες είχαν ως κοινό στοιχείο το πνεύμα αμφισβήτησης σε ό,τι αφορούσε την επιδίωξη των ορθολογικά επιλεγμένων στόχων ως βασικό προσδιοριστικό στοιχείο των εκπαιδευτικών οργανισμών. Οι δομικές προσεγγίσεις έδωσαν έμφαση στα δομικά χαρακτηριστικά των σχολικών μονάδων, ενώ οι ερμηνευτικές θεωρίες ανέλυναν τους οργανισμούς κάτω από το πρίσμα των υποκειμενικών αντιλήψεων και των σχέσεων αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα μέλη τους (Κανελλόπουλος, 1991). Οι λειτουργικές θεωρίες ανήγαγαν το σχολείο ως ένα αυστηρά δομημένο σύστημα λειτουργιών, ρόλων, κανόνων, νοημάτων και ιεραρχικών σχέσεων. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη προσέγγιση, βασικός στόχος ενός εκπαιδευτικού

οργανισμού είναι η μεταβίβαση των απαραίτητων γνώσεων και δεξιοτήτων στους μαθητές καθώς και η εσωτερικευση τρόπων δράσης, που είναι κοινωνικά αποδεκτοί (Robbins, 1990).

Φτάνοντας στη δεκαετία του 1980, μία σειρά από αλλαγές ασκούν σημαντικές επιδράσεις τόσο σε οικονομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Η γρήγορη διάδοση του διαδικτύου, η εικονική πραγματικότητα και τα σύγχρονα και εξελιγμένα τεχνολογικά μέσα μεταφοράς και επικοινωνίας οδήγησαν σε μία γενικευμένη αμφισβήτηση σταθερών εννοιών και πεποιθήσεων της μοντέρνας κοινωνίας, όπως ήταν το εθνικό κράτος, η επιστημονική μέθοδος και η γραφειοκρατική οργάνωση. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο εμφανίστηκε ένα νέο ρεύμα σκέψης, που είναι γνωστό ως «μεταμοντερνισμός», του οποίου κάποιες θεωρίες και προσεγγίσεις υιοθετήθηκαν από πολλούς μελετητές της διοίκησης της εκπαίδευσης, οδηγώντας στην αποκρυστάλλωση συγκεκριμένων μοντέλων, όπως ήταν το πρότυπο χαλαρής συνοχής, το ερμηνευτικό πρότυπο, το πρότυπο της οργανωσιακής κουλτούρας καθώς και το πολιτικό πρότυπο, που εξετάζονται στην επόμενη ενότητα (Bates, 1993).

### *2.1.2 Πρότυπα διοίκησης στην εκπαίδευση*

Από τα πιο διαδεδομένα πρότυπα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης, τα οποία συγκροτήθηκαν σύμφωνα με τις αρχές των θεωρητικών προσεγγίσεων, αποτέλεσαν το γραφειοκρατικό πρότυπο, το πρότυπο της ορθολογικής λήψης αποφάσεων, το πρότυπο των συστημάτων και το συνεργατικό πρότυπο συμμετοχικής λήψης αποφάσεων (DuBrin, 1998).

Το γραφειοκρατικό πρότυπο οργάνωσης και διοίκησης στην εκπαίδευση είναι και το επικρατέστερο στα ελληνικά εκπαιδευτικά δρώμενα. Βασικά χαρακτηριστικά του αποτελούν: (α) ο συγκεντρωτισμός στη λήψη των αποφάσεων και η ιεραρχική δομή της εξουσίας, (β) η τυποποίηση και ο σαφής καταμερισμός της εργασίας, (γ) η ύπαρξη κανόνων για τη ρύθμιση τόσο των διαδικασιών όσο και της συμπεριφοράς, (δ) η έμφαση στις τυπικές και απρόσωπες σχέσεις ανάμεσα στους διδάσκοντες αλλά και μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών, των γονέων και όλων των εμπλεκόμενων μερών, (ε) η πρόσληψη και η υπηρεσιακή προαγωγή του προσωπικού σύμφωνα με τα επαγγελματικά του προσόντα αλλά και την εμπειρία του, ακολουθώντας συγκεκριμένες τυπικές διαδικασίες, και (στ) η επικέντρωση του ενδιαφέροντος προς τους βασικούς σκοπούς της εκπαίδευσης, οι οποίοι καθορίζονται από το ανώτατο επίπεδο της εκπαιδευτικής ιεραρχίας, όπως είναι το Υπουργείο Παιδείας αλλά και προς τους επιμέρους στόχους του εκπαιδευτικού οργανισμού, οι οποίοι μπορούν να επιτευχθούν

με την οργανωμένη και συνολική δράση όλων των μελών της σχολικής μονάδας (Ιορδανίδης, 2002). Το γραφειοκρατικό οργανωτικό πρότυπο έχει βασικά πλεονεκτήματα, τα οποία σχετίζονται με την ορθολογική και αποτελεσματική δομή των μεγάλων και πολύπλοκων οργανώσεων, όπως είναι τα εκπαιδευτικά συστήματα, στις περιπτώσεις, που η βασική τους επιδίωξη αφορά την ομοιομορφία στις διαδικασίες και τη δυνατότητα πρόγνωσης τους, τον αποτελεσματικό συντονισμό, τον έλεγχο στην άσκηση της διοικητικής δράσης, την πειθαρχία καθώς και την αποφυγή της ευνοιοκρατίας (Foster, 1989). Παρόλα αυτά το συγκεκριμένο πρότυπο δέχτηκε σημαντικές αρνητικές κριτικές, εξαιτίας της εύκολης μετατροπής των κανόνων και των προτύπων της διοικητικής συμπεριφοράς σε αυτοσκοπό, της εμμονής στον απόλυτο σεβασμό της διοικητικής ιεραρχίας, η οποία συμβάλλει αφενός στη μείωση της ευελιξίας της οργάνωσης και αφετέρου στην μετατροπή των διδασκόντων σε παθητικά εκτελεστικά όργανα αλλά και εξαιτίας της υποβάθμισης των κοινωνικών και ψυχολογικών διαστάσεων των εκπαιδευτικών, οι οποίοι εν τέλει αλλοτριώνονται, αποκτούν ηθικό χαμηλό και διακρίνονται από μία έλλειψη διάθεσης σε ό,τι αφορά το εκπαιδευτικό τους έργο (Τύπος & Κατσαρός, 2003).

Το ορθολογικό πρότυπο οργάνωσης και διοίκησης στην εκπαίδευση στηρίζεται στην έννοια του ορθολογισμού, όπως και το γραφειοκρατικό πρότυπο. Ωστόσο, δεν δίνει έμφαση στη δομή του εκπαιδευτικού οργανισμού αλλά εστιάζει κυρίως στις διαδικασίες της διοίκησης και πιο συγκεκριμένα στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Οι διαδικασίες και οι τεχνικές, που προτείνει το συγκεκριμένο πρότυπο, είναι ιδιαίτερα βοηθητικές για τη λήψη των αποφάσεων στον τομέα της εκπαίδευσης και ειδικά σε ό,τι αφορά τη λήψη των συλλογικών αποφάσεων, όπως αυτές που λαμβάνονται από τον Σύλλογο των Διδασκόντων, καθώς μπορούν να οδηγήσουν σε πιο καλά συμπεράσματα, εξασφαλίζοντας μία πιο πλήρη ενημέρωση, προωθώντας πιο πολλές εναλλακτικές λύσης και προάγοντας την αποδοχή και τη δέσμευση όλων των εμπλεκόμενων φορέων, καθώς και τη συμφωνία με τα δημοκρατικά ιδεώδη (Σαϊτής, 1994). Το ορθολογικό πρότυπο βρήκε μεγάλη απήχηση σε εκπαιδευτικά συστήματα, τα οποία υπόκεινται σε ανταγωνιστικές συνθήκες, όπως είναι το εκπαιδευτικό σύστημα της Μ. Βρετανίας, στο οποίο οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί κατέχουν υψηλά επίπεδα αυτονομίας (Levacic, Glover, Bennett, & Crawford, 1999). Παρόλα αυτά το συγκεκριμένο πρότυπο έχει και ορισμένους περιορισμούς. Κάποιες από τις βασικές παραμέτρους του, που εξασφαλίζουν την απόλυτη πληροφόρηση, τη γνώση των εναλλακτικών λύσεων και την πρόβλεψη των ενδεχόμενων συνεπειών μπορούν εύκολα να κλονιστούν εξαιτίας της αναποτελεσματικής επικοινωνίας ή του επιπέδου εκπαίδευσης αυτών που εμπλέκονται.

Επίσης, η δυνατότητα λήψης αμερόληπτης απόφασης που παρέχεται από το ορθολογικό πρότυπο μπορεί να αλλοιωθεί λόγω των άτυπων ομάδων, οι οποίες μπορούν να οργανωθούν στα πλαίσια ενός εκπαιδευτικού οργανισμού αλλά και λόγω των προτιμήσεων, των δοξασιών ή λόγω της κοινωνικής προέλευσης και του μορφωτικού επιπέδου των εμπλεκόμενων μερών. Επιπλέον, η παρεμβολή συνηθειών και αυτοματοποιημένων ενεργειών μπορεί να διαβάλλει τον ορθολογικό χαρακτήρα της διοίκησης σε έναν εκπαιδευτικό φορέα (Χατζηπαναγιώτου, 2005).

Το πρότυπο των συστημάτων έχει δώσει έμφαση στην ενότητα και την ακεραιότητα του εκπαιδευτικού οργανισμού (Παπαναούμ, 1995). Η αναγνώριση των σχέσεων αλληλεπίδρασης ανάμεσα στις σχολικές μονάδες και το περιβάλλον, που τις πλαισιώνει έχει οδηγήσει στην υιοθέτηση της προσέγγισης των ανοιχτών συστημάτων, η οποία επιτρέπει τον εντοπισμό, την ανάλυση και τη μελέτη των υποσυστημάτων στο εσωτερικό ενός εκπαιδευτικού οργανισμού αλλά και των εξωγενών παραγόντων, που ασκούν επιρροή στον τρόπο λειτουργίας του (Scott, 1981).

Το συνεργατικό πρότυπο οργάνωσης και διοίκησης αναπτύχθηκε στα πλαίσια της αποκεντρωτικής προσπάθειας, που έλαβε χώρα μετά τη δεκαετία του 1980 στις αναπτυγμένες χώρες προκειμένου να επιτευχθεί η αυτοδιοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών. Σύμφωνα με το συγκεκριμένο πρότυπο, τα μέλη μίας σχολικής μονάδας ή έστω κάποια από αυτά, που ενστερνίζονται έναν κοινό κώδικα αξιών και επιδιώκουν κοινούς στόχους για τον οργανισμό, αναλαμβάνουν από κοινού την εξουσία και τη λήψη των αποφάσεων, η οποία ταυτίζεται με μία διαδικασία, που τη διέπουν οι δημοκρατικές αρχές προκειμένου να εξασφαλιστεί η συμφωνία όσων συμμετέχουν σε αυτή (Chevallier, 1993). Έτσι, σύμφωνα με το συνεργατικό πρότυπο η λειτουργία του σχολείου βασίζεται εκτός από τις δημοκρατικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων, στις κοινές αξίες, οι οποίες συγκροτούνται μέσα από την επαγγελματική κοινωνικοποίηση των εκπαιδευτικών αλλά και στον ενισχυμένο ρόλο του εκπαιδευτικού, ο οποίος ενδυναμώνει την εξουσία, που φέρει μέσα από την επαγγελματική του κατάρτιση και εξειδίκευση. Βασική προϋπόθεση για την επιτυχημένη υλοποίηση του εν λόγω μοντέλου αποτελεί ο ρόλος του διευθυντή, ο οποίος οφείλει να προάγει το συνεργατικό κλίμα, ενισχύοντας τη διάθεση των εκπαιδευτικών για ενεργό συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Brundrett, 1998). Στην Ελλάδα ο Ν. 1666/85 εισήγαγε πολλά στοιχεία του συνεργατικού προτύπου στη διοίκηση της εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα στη δομή και τη λειτουργία της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς θεσμοθέτησε ένα σύνολο συλλογικών οργάνων με σαφή

προσανατολισμό τη διοικητική αποκέντρωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Μαυρογιώργος, 1999).

Το πρότυπο της χαλαρής συνοχής τοποθετεί την αστάθεια στη δομή, την ασάφεια των στόχων και των διαδικασιών καθώς και τη ρευστότητα της συμμετοχής των μελών στη λήψη των αποφάσεων, βασικά γνωρίσματα ενός εκπαιδευτικού οργανισμού (Weick, 1982). Το ερμηνευτικό πρότυπο αναγνωρίζει ότι η δομή ενός εκπαιδευτικού οργανισμού είναι αποτέλεσμα των σχέσεων αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα μέλη του και απορρίπτει την ύπαρξη αντικειμενικών σκοπών σε μία σχολική μονάδα, καθώς δίνει έμφαση στους υποκειμενικούς σκοπούς των μελών της. Το συγκεκριμένο πρότυπο μελετά τις σχέσεις του εκπαιδευτικού οργανισμού με το εξωτερικό του περιβάλλον σύμφωνα με τις προσωπικές επαφές που αναπτύσσουν τα μέλη του με άτομα έξω από τη σχολική μονάδα, ενώ ο διευθυντής - ηγέτης καλείται να εμπνεύσει το αίσθημα του σεβασμού στους υφιστάμενούς του, προκειμένου να ενισχυθεί η εξουσία και το κύρος που απορρέει από τον θεσμικό του ρόλο (Craib, 1998). Το πρότυπο της οργανωτικής κουλτούρας ανάγει τη δομή ενός εκπαιδευτικού οργανισμού ως την υλική αποτύπωση της κουλτούρας όχι μόνο του ίδιου του οργανισμού αλλά και την ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου του. Μέσα από τους σκοπούς μίας σχολικής μονάδας αντανakλάται η κουλτούρα της, στα πλαίσια της οποίας συγκεντρώνονται οι βασικές αξίες, οι πεποιθήσεις και οι παραδοχές των μελών, που την απαρτίζουν. Ο διευθυντής - ηγέτης καλείται να δημιουργήσει και να υποστηρίξει τις κεντρικές αξίες, που χαρακτηρίζουν την κουλτούρα του σχολείου και είναι επιφορτισμένος με το καθήκον της διάχυσης των πεποιθήσεων αυτών στην τοπική κοινωνία (Morgan, 1997). Το πολιτικό πρότυπο οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης αναδεικνύει τους υποκειμενικούς παράγοντες σύμφωνα με τους οποίους διαμορφώνονται τα σχολικά δρώμενα. Συνιστά ένα αξιόπιστο εξηγητικό μοντέλο αναφορικά με τον τρόπο που λειτουργούν τόσο οι σχολικοί οργανισμοί όσο και το ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου οι διαφωνίες που ενδέχεται να προκύψουν λύνονται σύμφωνα με τους συσχετισμούς των αντιτιθέμενων δυνάμεων (Baldrige, Curtis, Ecker, & Riley, 1978). Στις σχολικές μονάδες οι αντιτιθέμενες ομάδες είναι οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές, ενώ στο επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος τις διακριτές ομάδες συμφερόντων αποτελούν η ηγεσία του Υπουργείου, τα μεσαία στελέχη, όπως είναι οι προϊστάμενοι των διευθύνσεων, τα στελέχη των επιτελικών οργάνων και οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με το εν λόγω πρότυπο της χαλαρής συνοχής, η δομή ενός εκπαιδευτικού οργανισμού προκύπτει μέσα από τη διαδικασία διαπραγμάτευσης

ανάμεσα στις αντιτιθέμενες ομάδες και ο διευθυντής – ηγέτης καλείται όχι μόνο να συμμετέχει στις διαδικασίες αυτές αλλά και να τις διευκολύνει, ώστε να διαμορφωθεί η καλύτερη δυνατή πολιτική (Πουλής, 2001).

### 2.1.3 Όργανα διοίκησης της σχολικής μονάδας

Σύμφωνα με τον Ν. 1666/85, η διοίκηση του σχολείου υλοποιείται από δύο μονομελή όργανα, τον διευθυντή και τον υποδιευθυντή και από τον Σ/Δ. Παράλληλα, με τη λειτουργία της σχολικής μονάδας συνδέθηκαν τα συλλογικά όργανα λαϊκής συμμετοχής, όπως η σχολική επιτροπή, τα σχολικά συμβούλια, οι δημοτικές ή κοινοτικές επιτροπές παιδείας και ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων.

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι επιφορτισμένος με την ομαλή λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού. Είναι αρμόδιος για τον γενικό συντονισμό της σχολικής ζωής μέσα από την τήρηση των νόμων, έτσι όπως τους καθορίζουν οι εγκύκλιοι και οι υπηρεσιακές εντολές αλλά λαμβάνει μέριμνα και για την υλοποίηση των αποφάσεων, που παίρνει ο Σ/Δ (Σαΐτης, 2001). Πιο συγκεκριμένα, ο Διευθυντής μιας σχολικής μονάδας καλείται να διεκπεραιώσει τις παρακάτω λειτουργίες:

- *Πρώτωση των εκπαιδευτικών στόχων του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού, μέσα από τη συνεργασία με όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία φορείς.*
- *Μέριμνα για την ανάπτυξη ενός πνεύματος συναδέλφωσης, συνεργασίας και αλληλοσεβασμού μεταξύ του προσωπικού της σχολικής μονάδας.*
- *Εκπροσώπηση του εκπαιδευτικού οργανισμού στις σχέσεις του με την Πολιτεία, το Υπουργείο, τη σχολική εφορεία, το σύνδεσμο γονέων, άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα, την Εκκλησία και τους άλλους κοινωνικούς οργανισμούς και παράγοντες. Σε αυτές τις περιπτώσεις απαραίτητες κρίνονται οι οδηγίες του Διευθυντή Δημοτικής Εκπαίδευσης, σύμφωνα με τις οποίες ενεργεί ο διευθυντής της σχολικής μονάδας.*
- *Αλληλογραφία της σχολικής μονάδας, στις περιπτώσεις που αφορά την πολιτική του Υπουργείου καθώς και κοινοποίησή της στο Υπουργείο Παιδείας. Έκδοση εντύπων της σχολικής μονάδας.*
- *Επισκέψεις στους διδάσκοντες στις τάξεις, ύστερα από συνεννόηση με το διδακτικό προσωπικό και την εξασφάλιση της συναίνεσής του, προκειμένου να παρακολουθηθεί το μάθημα, το οποίο έχει από πριν συζητηθεί και έχει ετοιμαστεί για τους σκοπούς της τελικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού (για σκοπούς μονιμοποίησης ή προαγωγής του εκπαιδευτικού).*
- *Σύνταξη και έγκαιρη υποβολή στο Υπουργείο Παιδείας «Σχεδίου Δράσης» για τη βελτίωση της σχολικής μονάδας. Το «Σχέδιο Δράσης» είναι αποτέλεσμα της συμμετοχικής διαδικασίας αξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Στη διαδικασία αυτή συμμετέχουν ο εξωτερικός αξιολογητής της σχολικής μονάδας, ένας Βοηθός Διευθυντής, ένας Παιδαγωγικός Σύμβουλος καθώς και εκπρόσωποι των εκπαιδευτικών, των μαθητών και του συνδέσμου γονέων. Η διαδικασία αυτή λαμβάνει χώρα με το τέλος του σχολικού έτους και σε αυτήν τίθενται οι στόχοι που θα πρέπει να υλοποιηθούν κατά το επόμενο σχολικό έτος, κατά σειρά προτεραιότητας.*
- *Έγκαιρη ενημέρωση του Υπουργείου Παιδείας αναφορικά με τις ανάγκες της σχολικής μονάδας και τα προβλήματα που ενδέχεται να παρουσιάζονται στη λειτουργία της.*
- *Έγκριση από τον Διευθυντή Δημοτικής Εκπαίδευσης για δωρεές προς τον εκπαιδευτικό οργανισμό, προερχόμενες από ξένους προς αυτόν οργανισμούς, σώματα ή άτομα και άδεια*



για επισκέψεις στη σχολική μονάδα εκπροσώπων ξένων πρεσβειών, οργανισμών και υπηρεσιών.

- Έγκαιρη υποβολή των αναγκών του εκπαιδευτικού οργανισμού στη σχολική εφορεία, προκειμένου να συμπεριληφθούν στον προϋπολογισμό που συγκροτείται για την επόμενη σχολική χρονιά.
- Συμπλήρωση και έγκαιρη αποστολή των σχετικών εντύπων παραγγελίας διδακτικών μέσων και ειδών εξοπλισμού που προμηθεύεται η σχολική μονάδα από την αποθήκη του Υπουργείου.
- Μέριμνα για την εξασφάλιση της έγκρισης των αρμοδίων αρχών και υπηρεσιών για κάθε εργασία κτηριακής φύσεως, για την κατασκευή οργάνων αυλής ή επίπλων.
- Μέριμνα για την καταλληλότητα του εξοπλισμού του σχολείου.
- Μέριμνα για τη σχολική περιουσία από την ημέρα ανάληψης της διεύθυνσης της σχολικής μονάδας. Για τη χρησιμοποίηση του σχολικού κτηρίου από άλλους, απαιτείται η έγκριση του διευθυντή του σχολείου, του προέδρου της σχολικής εφορείας και του Διευθυντή Δημοτικής Εκπαίδευσης. Η χρησιμοποίηση του σχολικού κτιρίου από την ΠΟΕΔ, το σύνδεσμο γονέων, την ομοσπονδία γονέων ή τη συνομοσπονδία ομοσπονδιών συνδέσμων γονέων γίνεται ύστερα από συνεννόηση με το Διευθυντή του σχολείου.
- Μέριμνα για τη διατήρηση, την καθαριότητα και την καλαισθησία του σχολικού κτιρίου και των σχολικών χώρων. Σε συνεργασία με τη σχολική εφορεία ο διευθυντής φροντίζει να εξαλειφθούν συνθήματα ή αφίσες πολιτικών κομμάτων, καθώς και οτιδήποτε άλλο που δεν έχει σχέση με τη σχολική εργασία.
- Συνεργασία με το συμβούλιο του συνδέσμου γονέων.
- Συνεργασία με τις αρμόδιες υπηρεσίες για την εξασφάλιση της υγιεινής κατάστασης της σχολικής μονάδας.
- Μέριμνα για επαρκή ασφάλεια και προστασία των παιδιών κατά τη διάρκεια της σχολικής λειτουργίας.
- Καταρτισμός σχεδίου πολιτικής άμυνας (πυρασφάλεια, πρώτες βοήθειες, διαφυγή και κάλυψη, κ.ά.).
- Ενημέρωση του Συλλόγου Διδασκόντων για τις ισχύουσες εκπαιδευτικές διατάξεις και οδηγίες από τις προϊστάμενες αρχές.
- Συνεργασία με τον Σύλλογο Διδασκόντων για την κατανομή των τάξεων και τον καταρτισμό του ωρολογίου προγράμματος του εκπαιδευτικού οργανισμού.
- Μέριμνα για εξασφάλιση ευκαιριών για επαγγελματική κατάρτιση και επιμόρφωση των διδασκόντων της σχολικής μονάδας.
- Εγγραφές και μετεγγραφές παιδιών σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις.
- Συντονισμός και σύγκληση του Συλλόγου Διδασκόντων.
- Συντονισμός και υλοποίηση των σχολικών γιορτών καθώς και των σχολικών επισκέψεων και εκδρομών.
- Παρακολούθηση της οργάνωσης των πνευματικών και αθλητικών δραστηριοτήτων των μαθητών.
- Παρακολούθηση λειτουργίας του σχολικού κυλικείου.
- Ενημέρωση των επίσημων βιβλίων και των ατομικών φακέλων των μαθητών με όλα τα επίσημα στοιχεία, που προβλέπονται από την εκπαιδευτική νομοθεσία.
- Τήρηση των υπηρεσιακών βιβλίων του σχολικού αρχείου.
- Επίβλεψη των καθηκόντων του βοηθητικού προσωπικού της σχολικής μονάδας.
- Χορήγηση άδειας στο εκπαιδευτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας σύμφωνα με τους προβλεπόμενους κανονισμούς. Όταν για κάθε εκπαιδευτικό συμπληρώνεται χρόνος άδειας μίας ημέρας, ενημερώνει γραπτώς το Υπουργείο Παιδείας.
- Ανάληψη καθηκόντων του εκπαιδευτικού, που απουσιάζει και για τον οποίο δεν έχει αποσταλεί αντικαταστάτης, από άλλο μέλος ή άλλα μέλη του διδακτικού προσωπικού του σχολείου του.

- *Ειδοποίηση προς το Επαρχιακό Γραφείο Παιδείας για την απουσία μέλους του προσωπικού του και την ανάγκη διορισμού αντικαταστάτη.*

Ο Υποδιευθυντής έχει ως βασική αρμοδιότητα την ομαλή διεξαγωγή της διοικητικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Συνάμα, λειτουργεί ως βοηθός του διευθυντή στην άσκηση των καθηκόντων του. Πιο συγκεκριμένα ο υποδιευθυντής καλείται να:

- *αναπληρώνει τον Διευθυντή του σχολείου, όταν αυτός δεν υπάρχει, απουσιάζει ή κωλύεται, και παραμένει στο σχολείο όλες τις εργάσιμες ώρες,*
- *συνεργάζεται με τον Διευθυντή και τον βοηθά για την ομαλή λειτουργία του σχολείου,*
- *έχει την ευθύνη για την αρχειοθέτηση των εγγράφων και τη διεκπεραίωση της υπηρεσιακής αλληλογραφίας του σχολείου,*
- *συντάσσει τα απογραφικά δελτία συμπληρώνει και αποστέλλει στις αρμόδιες υπηρεσίες τα στατιστικά στοιχεία και όσα άλλα ζητούνται από αυτές,*
- *καταρτίζει το πρόγραμμα για τους επόμενες της ημέρας σε συνεργασία με τους διδάσκοντες και έχει την ευθύνη για την εφαρμογή του,*
- *έχει την ευθύνη για την έγκαιρη διανομή των διδακτικών βιβλίων σε συνεργασία με τον διδάσκοντα που ορίζει ο Σύλλογος,*
- *τηρεί το βιβλίο υλικού του σχολείου και φροντίζει για την παραλαβή και καλή λειτουργία των εποπτικών μέσων διδασκαλίας και των ειδών εξοπλισμού του σχολείου,*
- *αναλαμβάνει την οργάνωση των μαθητικών εκδηλώσεων και μαθητικών εκλογών.*

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, επειδή ο Υποδιευθυντής αναλαμβάνει πλήρες διδακτικό ωράριο δεν του ανατίθεται συγκεκριμένο διοικητικό έργο. Ο Υποδιευθυντής βοηθάει τον Διευθυντή στην εκτέλεση του έργου του. Σε περίπτωση, που απουσιάζει και ο διευθυντής και ο υποδιευθυντής πραγματοποιείται προσωρινή αναπλήρωση, η οποία τελειώνει με τη λήξη του διδακτικού έτους. Η προσωρινή άσκηση των καθηκόντων ανατίθεται σε κάποιο εκπαιδευτικό, ο οποίος υπηρετεί σε σχολική μονάδα του νομού ή του νομαρχιακού διαμερίσματος, ύστερα από απόφαση του Περιφερειακού Διευθυντή και με εισήγηση του Π.Υ.Σ.Π.Ε. Σε περίπτωση, που απουσιάζει μόνο ο υποδιευθυντής η ανάληψη των καθηκόντων πραγματοποιείται από τον ανώτερο σε βαθμό εκπαιδευτικό της ίδιας σχολικής μονάδας ενώ, αν δεν υπάρχει κάποιος ομοιοβαθμος τα καθήκοντά του αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός, που καθορίζει με απόφασή του ο Διευθυντής Εκπαίδευσης κατόπιν προτάσεως του Π.Υ.Σ.Π.Ε (Σαΐτη & Μιχόπουλος, 2005). Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί ενός σχολείου αποτελούν τον Σύλλογο των Διδασκόντων, στον οποίο προεδρεύει ο διευθυντής (Σαΐτης, 2001).

## **2.2 Λήψη αποφάσεων στον χώρο της σχολικής μονάδας**

Η αποτελεσματική λειτουργία μίας σχολικής μονάδας προϋποθέτει την ορθολογική της διοίκηση, η οποία ασκείται με συστηματικό τρόπο και περιλαμβάνει δυναμικές διαδικασίες προγραμματισμού, οργάνωσης, διεύθυνσης, και ελέγχου όλων

των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία παραγόντων, προκειμένου να είναι εξίσου αποτελεσματικές και οι αποφάσεις, που λαμβάνονται (Κουτούζης, 1999). Η διαδικασία λήψης αποφάσεων απαντάται σε όλες τις λειτουργίες της διοίκησης μίας σχολικής μονάδας διαδραματίζοντας καθοριστικό ρόλο για το μέλλον του καθώς η επιβίωση κάθε εκπαιδευτικού οργανισμού βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την άρτια λήψη αποφάσεων (Πετρίδου, 2000).

### *2.2.1 Είδη αποφάσεων και όργανα λήψης αποφάσεων*

Οι εκπαιδευτικές αποφάσεις μπορούν να ληφθούν σε εθνικό, σε νομαρχιακό και σε τοπικό επίπεδο ανάλογα με τον χώρο άσκησης των διοικητικών αρμοδιοτήτων και σύμφωνα με το περιεχόμενό τους (Ανδρέου & Μαντζούφας, 1999). Οι Everard και Morris επισημαίνουν ότι, για να ληφθεί μία απόφαση από κάποιο διοικητικό όργανο της εκπαίδευσης, πρέπει να έχει αποκτήσει την αντίστοιχη εξουσία και ευθύνη αλλά και να έχει την ανάλογη εξουσιοδότηση από το ανώτερο ιεραρχικά όργανο, προκειμένου να δράσει. Κρίνεται αναγκαία, δηλαδή, η σωστή επιλογή των προσώπων και των οργάνων καθώς και η ιεράρχηση των αρμοδιοτήτων, ώστε να μη δημιουργούνται κενά και ασάφειες στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και κατ' επέκταση στην απόδοση των ευθυνών. Η εκχώρηση των αρμοδιοτήτων πρέπει να γίνεται μέσω επίσημων εγγράφων και με νομοθετήματα, ώστε να αποφεύγονται ή να περιορίζονται οι συγκρούσεις αρμοδιοτήτων.

Οι αποφάσεις, που λαμβάνονται από τα στελέχη της εκπαίδευσης μπορούν να διακριθούν σε ατομικές και συλλογικές ανάλογα με τον αριθμό των εμπλεκόμενων μερών στη διαδικασία της λήψης των αποφάσεων. Οι ατομικές αποφάσεις λαμβάνονται από ένα μόνο στέλεχος και η αποτελεσματικότητά τους βρίσκεται σε άμεση συσχέτιση με την προσωπικότητα, τις ικανότητές του, το μορφωτικό του επίπεδο και τον βαθμό της εξειδίκευσής του (Davies, 1994). Οι συλλογικές αποφάσεις λαμβάνονται από μία ομάδα στελεχών, τα οποία έχουν ισότιμη συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, γεγονός το οποίο αυξάνει τις πιθανότητες ανάδειξης της πιο κατάλληλης λύσης, δεδομένου του συνεργατικού κλίματος, που προκύπτει από τη διαδικασία αυτή. Οι ατομικές αποφάσεις λαμβάνονται άμεσα ενώ οι συλλογικές προϋποθέτουν τη διάθεση αρκετού χρόνου, προκειμένου να συντονιστούν οι εμπλεκόμενοι και να επιτευχθεί η αποτελεσματική επικοινωνία ανάμεσά τους. Συνάμα, στην περίπτωση των συλλογικών αποφάσεων, η απονομή ευθυνών για τη λήψη μίας λανθασμένης απόφασης αποτελεί μία πολύ δύσκολη και σύνθετη διαδικασία (Ξυροτύρη - Κουφίδου, 2003).

Οι αποφάσεις που λαμβάνονται από τα διάφορα επίπεδα της εκπαιδευτικής ιεραρχίας μπορούν να διακριθούν σε στρατηγικές, διαχειριστικές, και λειτουργικές. Οι *στρατηγικές αποφάσεις* λαμβάνονται από τα υψηλότερα επίπεδα της ιεραρχίας του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως είναι η πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας και σχετίζονται με τις θεσμικές αλλαγές της εκπαίδευσης. Οι *διαχειριστικές αποφάσεις* σχετίζονται με τη διαδικασία υλοποίησης των στρατηγικών αποφάσεων και τα όργανα λήψης τους ανήκουν στη μεσαία διαστρωμάτωση της εκπαιδευτικής ιεραρχίας, όπως είναι ο περιφερειακός διευθυντής εκπαίδευσης, οι διευθυντές εκπαίδευσης και οι διευθυντές γραφείων εκπαίδευσης (Χολέβας, 1995). Οι *λειτουργικές αποφάσεις* σχετίζονται με την καθημερινή λειτουργία ενός εκπαιδευτικού οργανισμού και προσδιορίζουν τον τρόπο με τον οποίο αναμένεται να υλοποιηθούν οι διαχειριστικές αποφάσεις. Τα όργανα λήψης τους ανήκουν στα κατώτερα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης, όπως είναι οι διευθυντές και οι υποδιευθυντές των σχολικών μονάδων (Αθανασούλα - Ρέππα, 1999).

Οι αποφάσεις, που λαμβάνουν τα διοικητικά στελέχη και όργανα σε οποιοδήποτε επίπεδο της εκπαιδευτικής ιεραρχίας μπορεί να είναι προγραμματισμένες και απρογραμμάτιστες. Οι προγραμματισμένες αποφάσεις αφορούν τη διευθέτηση ζητημάτων ρουτίνας, είναι τυποποιημένες και λαμβάνονται μέσα στο πλαίσιο κάποιων προκαθορισμένων μεθόδων και διαδικασιών, που προσδιορίζουν μία συγκεκριμένη πολιτική. Σε μία σχολική μονάδα οι προγραμματισμένες αποφάσεις μπορούν να αφορούν τις εγγραφές των μαθητών, την κατανομή του διδακτικού έργου και τη διαμόρφωση του ωρολογίου προγράμματος (Τζωρτζάκης & Τζωρτζάκη, 2007).

Οι απρογραμμάτιστες αποφάσεις δεν μπορούν να προβλεφθούν, ακριβώς, επειδή η λήψη τους γίνεται σε ειδικές και μεμονωμένες περιπτώσεις και για αβέβαιες και απρόβλεπτες καταστάσεις, όπως είναι η περίπτωση της κατάληψης κάποιου σχολικού κτιρίου ή η εισαγωγή μίας καινοτόμου διδακτικής μεθόδου ή ακόμα και μία ξαφνική αλλαγή του θεσμικού πλαισίου του εκπαιδευτικού συστήματος (Day & Leithwood, 2007).

Με κριτήριο τον βαθμό της αβεβαιότητας των καταστάσεων κάτω από τις οποίες λαμβάνονται οι εκπαιδευτικές αποφάσεις προσδιορίζονται και οι συνθήκες λήψης τους, οι οποίες διακρίνονται σε συνθήκες βεβαιότητας, αβεβαιότητας καθώς και σε συνθήκες κινδύνου. Οι συνθήκες βεβαιότητας σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό, κατά τις οποίες λαμβάνεται μία εκπαιδευτική απόφαση καθώς και οι επιμέρους παράγοντες που ασκούν επιρροή σε μία κατάσταση είναι εκ των προτέρων γνωστές ενώ αναμενόμενα είναι και τα αποτελέσματα και οι επιπτώσεις τους. Σε αυτές τις

περιπτώσεις λαμβάνονται οι προγραμματισμένες αποφάσεις, ως επί το πλείστον, όπως είναι, για παράδειγμα, η ανάθεση τμημάτων ενώ η πιθανότητα λάθους περιορίζεται σημαντικά (Gorton, Alston, & Snowden, 2006). Στις συνθήκες αβεβαιότητας λαμβάνονται, τις πιο πολλές φορές, οι απρογραμμάτιστες αποφάσεις. Δεδομένου ότι σε αυτές τις περιπτώσεις οι μεταβλητές δεν είναι προβλέψιμες και η εκτίμηση των εναλλακτικών λύσεων δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί με αξιόπιστο τρόπο, οι πιθανότητες να έχει ληφθεί μία λανθασμένη ή ακατάλληλη απόφαση, όπως για παράδειγμα η εισαγωγή ενός νέου τρόπου αξιολόγησης των διδασκόμενων είναι αρκετά αυξημένες (Τζωρτζάκης & Τζωρτζάκη, 1992). Στις συνθήκες κινδύνου οι μεταβλητές πάλι δεν είναι γνωστές, ωστόσο άλλες πηγές πληροφόρησης όπως είναι η πάγια τακτική και τα ερευνητικά στοιχεία μπορούν να οδηγήσουν σε μία ορθή εκτίμηση των καταστάσεων και των αποτελεσμάτων, προκειμένου να ληφθούν οι ανάλογες εκπαιδευτικές αποφάσεις. Η απόφαση για τη συμμετοχή, φερ' ειπείν, ενός εκπαιδευτικού οργανισμού σε ένα ευρωπαϊκό πρόγραμμα δεν μπορεί να εγγυηθεί την επιτυχία για την σχολική μονάδα αλλά ως ένα σημείο μπορεί να στηριχθεί σε πληροφορίες, που υπάρχουν από ανάλογα προγράμματα, στα οποία έχουν συμμετάσχει άλλοι εκπαιδευτικοί οργανισμοί (Σαΐτης, 1994).

### *2.2.2 Μοντέλα λήψης αποφάσεων*

Η λήψη των εκπαιδευτικών αποφάσεων σχετίζεται άμεσα με τη συμπεριφορά που εκδηλώνεται, προκειμένου να γίνει η επιλογή μίας πρότασης ή για να επιλεγθεί η καλύτερη δυνατή λύση ανάμεσα σε άλλες προτάσεις και λύσεις, που έχουν αναδειχθεί ως εναλλακτικές, ώστε να είναι εφικτή η επίτευξη κάποιου στόχου. Η συγκεκριμένη διαδικασία είναι απαραίτητη, για να εξασφαλιστεί η αποτελεσματική και εύρυθμη λειτουργία ενός εκπαιδευτικού οργανισμού (Leclerc, 1995). Στον χώρο της διοίκησης της εκπαίδευσης δύο από τα πιο διαδεδομένα μοντέλα λήψης αποφάσεων είναι το μοντέλο των Vroom και Yetton (1973) καθώς και το μοντέλο των Tannenbaum και Schmidt (1973).

Το μοντέλο των Vroom και Yetton (1973) περιλαμβάνει τρεις βασικούς τύπους λήψης μίας απόφασης, τον αυταρχικό, τον συμβουλευτικό, και τον συμμετοχικό ή ομαδικό τύπο. Σύμφωνα με το αυταρχικό μοντέλο ο διευθυντής - ηγέτης παίρνει την εκάστοτε απόφαση μόνος του εξ ολοκλήρου, σύμφωνα με όσες πληροφορίες έχει αποκομίσει, ώστε η διαδικασία λήψης αποφάσεων να διαπνέεται από ένα συγκεντρωτικό χαρακτήρα. Σε αυτή την περίπτωση ο αυταρχικός τύπος λήψης απόφασης εκδηλώνεται στο στάδιο της συγκέντρωσης των απαραίτητων πληροφοριών,

κατά το οποίο ο διευθυντής - ηγέτης παίρνει πληροφορίες από τους υφισταμένους του, χωρίς να συζητά το πρόβλημα αλλά και χωρίς να δίνει περαιτέρω εξηγήσεις (Ανδρέου, 1998).

Το συμβουλευτικό μοντέλο αναφέρεται σε μία διαδικασία λήψης αποφάσεων, κατά την οποία ο διευθυντής - ηγέτης αναζητά πληροφορίες αλλά ταυτόχρονα ζητά και τη βοήθεια κάποιου άλλου ή κάποιων άλλων αρμόδιων ενώ παράλληλα ανταλλάσει απόψεις με τους υφισταμένους του αποτελώντας ομάδα. Ωστόσο, η επιλογή της τελικής απόφασης γίνεται μόνο από τον διευθυντή - ηγέτη, άλλοτε λαμβάνοντας τις απόψεις των μελών της υπόλοιπης ομάδας και άλλοτε όχι (Hussen, 1992).

Σύμφωνα με το συμμετοχικό μοντέλο λήψης αποφάσεων, η επιλογή μίας πρότασης ή μίας λύσης πραγματοποιείται από όλα τα μέλη της ομάδας και όχι μόνο από τον διευθυντή - ηγέτη. Ο συγκεκριμένος τύπος εντάσσεται στα πλαίσια της συμμετοχικής διοίκησης, η οποία συμβάλλει σημαντικά στη βελτίωση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών, που παρέχονται από έναν εκπαιδευτικό οργανισμό καθώς και στην αύξηση της αποτελεσματικότητάς του (Καμπουρίδης, 2002). Πιο συγκεκριμένα, με την εφαρμογή του συμμετοχικού μοντέλου λήψης αποφάσεων οι εμπλεκόμενοι στη διαδικασία δεσμεύονται σε ό,τι αφορά την υλοποίηση της απόφασης, καθώς αναπτύσσεται η αίσθηση της ευθύνης και συνειδητοποιείται ο επιδιωκόμενος στόχος. Παράλληλα, το αίσθημα αυτοεκτίμησης όλης της ομάδας μεγαλώνει ενώ προωθείται το κίνητρο τόσο για την εργασία όσο και για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού οργανισμού, καθώς ενισχύεται ο θεσμός της οργάνωσης. Συνάμα, ο διάλογος, που προωθείται μέσα από το εν λόγω μοντέλο οδηγεί σε μία καλύτερη πληροφόρηση αφενός, καθώς ανταλλάσσονται απόψεις και καινοτόμες προτάσεις και αφετέρου συμβάλλει δραστικά στη δημιουργία και την ανάπτυξη ενός κλίματος εμπιστοσύνης και σεβασμού ανάμεσα στους διδάσκοντες αλλά και μεταξύ του διευθυντή – ηγέτη και του εκπαιδευτικού δυναμικού (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Το μοντέλο των Tannenbaum και Schmidt (1973) εμπεριέχει επτά τύπους λήψης εκπαιδευτικών αποφάσεων, οι οποίοι συνοψίζονται στους εξής:

- Πληροφόρηση των υφισταμένων και λήψη της εκάστοτε απόφασης μόνο από τον διευθυντή – ηγέτη (αυταρχική απόφαση).
- Λήψη αποφάσεων μόνο από τον διευθυντή – ηγέτη, αφού πρώτα έχει πείσει τους υφισταμένους του.

- Συλλογή πληροφοριών από τους υφισταμένους και λήψη της τελικής απόφασης από τον διευθυντή – ηγέτη, ο οποίος, ωστόσο, ενημερώνει τους υφισταμένους του, προκειμένου να κατανοηθούν οι λόγοι και τα αποτελέσματα της απόφασής του.
- Ο διευθυντής – ηγέτης λαμβάνει την απόφαση, στην οποία έχουν τη δυνατότητα να επιδράσουν και οι υφιστάμενοι.
- Συλλογή συμβουλών και πληροφοριών από τους υφισταμένους για το εκάστοτε πρόβλημα, πριν να γίνει η λήψη της ανάλογης απόφασης από τον διευθυντή – ηγέτη.
- Συλλογική λήψη της απόφασης με τη συμμετοχή του διευθυντή – ηγέτη αλλά και όλης της ομάδας.
- Παρουσίαση του εκάστοτε προβλήματος από τον διευθυντή – ηγέτη και λήψη της απόφασης από την ομάδα.

### 2.2.3 Διαδικασία λήψης αποφάσεων

Η λήψη μίας απόφασης προϋποθέτει ένα σύνολο ενεργειών που συνεπάγονται αλλαγές αλλά και λάθη και συγκρούσεις. Πιο συγκεκριμένα, η λήψη των ορθολογικών αποφάσεων είναι προϊόν μίας λογικής διαδικασίας σε αντίθεση με άλλες αποφάσεις, που ενδέχεται να παίρνονται με συναισθηματικό ή κάποιο άλλο τρόπο. Προκειμένου να μειωθούν οι πιθανότητες και ο κίνδυνος μίας ακατάλληλης απόφασης και το εκπαιδευτικό στέλεχος ή το συλλογικό όργανο να καταλήξει σε μία ορθολογική απόφαση, πρέπει να ακολουθηθούν κάποια λογικά βήματα (Αθανασούλα- Ρέππα, 1999). Στην άποψη αυτή συγκλίνουν οι πιο πολλοί θεωρητικοί της διοίκησης και της οργανωτικής επιστήμης ενώ στη βιβλιογραφία (Πετρίδου, 1998; Σαϊτής, 1994; Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994) απαντώνται από τέσσερα έως και επτά στάδια.

Οι Morris και Everard (1999) έχουν προτείνει πέντε λογικά «βήματα» για τη διαδικασία λήψης αποφάσεων:

1. Περιγραφή της κατάστασης: Για να γίνει κατανοητή μία κατάσταση ή ένα πρόβλημα πρέπει να διερευνηθεί ενδελεχώς και να εξακριβωθούν τα πραγματικά αίτια. Η αναγνώριση του προβλήματος μπορεί να προσφέρει στον εκπαιδευτικό οργανισμό μία αληθινή και σημαντική ευκαιρία λήψης της κατάλληλης απόφασης, που θα οδηγήσει στην επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων (Ρες, 2004). Πολύ ωφέλιμη είναι, επίσης, και η αναδιατύπωση του προβλήματος με όσο το δυνατόν πιο πολλούς τρόπους για την ανάδειξη των ποικίλων εναλλακτικών λύσεων (Morris & Everard, 1999).

2. Προσδιορισμός των κριτηρίων: Σε αυτή τη φάση προσδιορίζονται οι ανάγκες της κατάστασης, οι οποίες διατυπώνονται ως στόχοι. Οι στόχοι αυτοί πρέπει να διακρίνονται στους ουσιώδεις και στους ευκαταίους. Οι ουσιώδεις στόχοι είναι αυτοί που επιβάλλεται να επιτευχθούν ώστε να λυθεί το πρόβλημα ή να διορθωθεί μία κατάσταση. Οι ευκαταίοι στόχοι δεν είναι απαραίτητο να επιτευχθούν αλλά πρόκειται για εκείνους τους στόχους, που θα ήταν επιθυμητό να γίνουν πραγματικότητα (Morris & Everard, 1999).
3. Σύλληψη εναλλακτικών τρόπων δράσης: Το γεγονός της απόφασης προϋποθέτει την ύπαρξη τουλάχιστον δύο εναλλακτικών λύσεων. Πρόκειται για ένα στάδιο, το οποίο απαιτεί πρωτότυπη και αποδοτική σκέψη, προκειμένου να εντοπιστούν οι εναλλακτικοί τρόποι δράσης. Δύο χρήσιμοι μέθοδοι, που είναι εξαιρετικά βοηθητικές σε αυτή τη φάση είναι η επιμήκυνση της περιόδου «επώασης» και η αναζήτηση ιδεών από άλλους (Morris & Everard, 1999). Όλες οι απόψεις που προβάλλονται είναι ορθό να αντιμετωπίζονται με σοβαρότητα και προβληματισμό, καθώς είναι σημαντική η προσφορά κάθε μέλους της ομάδας στη διαδικασία αυτή (Ρες, 2004).
4. Αξιολόγηση και δοκιμή των εναλλακτικών τρόπων δράσης: Στο βήμα της αξιολόγησης συγκρίνονται όλοι οι εναλλακτικοί τρόποι δράσης, που συλλήφθηκαν στο προηγούμενο στάδιο, ελέγχοντας τις πιθανές επιπτώσεις τους (Morris & Everard, 1999).
5. Επιλογή τρόπου δράσης: Σε αυτό το στάδιο επιλέγεται ο τελικός τρόπος δράσης. Η πρόταση που επιλέγεται είναι σίγουρο ότι ενέχει και κάποια μειονεκτήματα. Εν τούτοις, προϊόν της προσεκτικής στάθμισης της προτεραιότητας που αποδόθηκε στα διάφορα ευκαταία κριτήρια καθώς και του βαθμού κατά τον οποίο οι εναλλακτικές λύσεις πληρούν τα ευκαταία κριτήρια (Ρες, 2004).

Ωστόσο, στη συγκεκριμένη διαδικασία ενδέχεται να προκύψουν και ορισμένοι περιορισμοί, όπως είναι ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, η ακατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή, το ελλιπές ανθρώπινο δυναμικό, η ενδεχόμενη έλλειψη αξιοπιστίας των πληροφοριών και των ολοκληρωμένων εναλλακτικών προτάσεων καθώς και η πιθανή έλλειψη ευελιξίας πράξεων και ενεργειών (Goleman, 2004).

### **2.3 Μελέτη του θεσμού του Συλλόγου Διδασκόντων**

Στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, το συλλογικό όργανο, το οποίο λαμβάνει μέρος στην άσκηση της διοίκησης αποτελεί ο Σύλλογος Διδασκόντων. Βασική



προϋπόθεση, βέβαια, συνιστά η ύπαρξη ενός πλαισίου λειτουργίας της σχολικής μονάδας, το οποίο διέπεται από τις βασικές αρχές της συνεργασίας, ώστε να αναδεικνύονται αλλά και να αξιοποιούνται τόσο οι εμπειρίες όσο και οι προβληματισμοί όλου του εκπαιδευτικού δυναμικού (Μαυρογιώργος, 2004).

Οι Fullan και Hargreaves (1992) επισημαίνουν ότι βασικό κριτήριο της εύρυθμης και σωστής λειτουργίας του Συλλόγου Διδασκόντων συνιστά η ανάπτυξη ενός επαγγελματισμού αλληλεπίδρασης και συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη του, στα πλαίσια του οποίου εντάσσονται η λήψη των εκπαιδευτικών αποφάσεων σύμφωνα με το επαγγελματικό ήθος των διδασκόντων και την παιδαγωγική πολιτική, η ανάπτυξη μίας συνεργατικής κουλτούρας, που θα διέπεται από τις βασικές αρχές της αλληλεγγύης, της υποστήριξης και της εμπιστοσύνης, οι καινοτόμες δράσεις και η προώθηση νέων ιδεών για τη συνεχή βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου καθώς και η σύνδεση της επαγγελματικής με την προσωπική και ατομική ανάπτυξη των διδασκόντων.

### *2.3.1 Σύλλογος Διδασκόντων*

Το θεσμικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας έχει αφήσει κάποια περιθώρια σχετικής αυτονομίας στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς κυρίως σε θέματα τα οποία σχετίζονται με την εισαγωγή και την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων, τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δράσεις και προγράμματα άλλων σχολικών μονάδων σε άλλες περιοχές ακόμα και σε άλλες χώρες, την ενισχυτική διδασκαλία, την οργάνωση του ολοήμερου σχολείου, την αντισταθμιστική αγωγή, τις διδακτικές επισκέψεις κλπ. Το ζητούμενο φυσικά είναι κατά πόσον οι Σύλλογοι Διδασκόντων έχουν συνειδητοποιήσει το μέγεθος αυτό της αυτονομίας αλλά και κατά πόσο αξιοποιούν τις θετικές προεκτάσεις της (Παπαδημητρακόπουλος, 2006). Η διάθεση του Συλλόγου Διδασκόντων για να αναλάβει τις ευθύνες που αντιστοιχούν σε αυτόν, ο τρόπος με τον οποίο παρεμβαίνουν σε ζητήματα που αφορούν την εκπαιδευτική πράξη σε καθημερινό επίπεδο, καθώς και η ενεργός εμπλοκή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων είναι οι βασικές παράμετροι που μπορούν να οδηγήσουν σε μία αξιοποίηση της σχετικής αυτονομίας που έχει παραχωρηθεί στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Brown & Rutherford, 1998).

Η βασική του ευθύνη εμπεριέχει την υλοποίηση των στόχων και των σκοπών της εκπαίδευσης μέσα από την πραγματοποίηση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Σύμφωνα με τον Ανδρέου (1999), το έργο ενός εκπαιδευτικού οργανισμού οι εκπαιδευτικοί σκοποί, που περιλαμβάνονται συνοψίζονται ως εξής:

- Η καλλιέργεια και η ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων και των νοητικών δεξιοτήτων του μαθητικού πληθυσμού.
- Η καλλιέργεια του συναισθηματικού κόσμου των μαθητών, ώστε να αποδεχτούν το σύνολο των αξιών και των αρχών που θα ασκήσει επίδραση στον τρόπο συμπεριφοράς τους και θα τους κατευθύνει προς τη διαμόρφωση μίας θετικής στάσης απέναντι στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο και εν γένει απέναντι στην ίδια τη ζωή.
- Η διερεύνηση και η καλλιέργεια των ψυχοκινητικών δεξιοτήτων των μαθητών, προκειμένου να επιτευχθεί η ομαλή ένταξή τους στην ευρύτερη κοινωνία.

Σύμφωνα με όσα προαναφέρθηκαν, λοιπόν, κάθε Σύλλογος Διδασκόντων οφείλει: (α) να πραγματοποιεί τους σκοπούς του σχολείου μέσα από τον προγραμματισμό, την οργάνωση, την παρακολούθηση και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού του έργου, (β) να εξασφαλίζει όλες τις προϋποθέσεις εκείνες, που παρέχουν τη δυνατότητα της συνεχούς επιμόρφωσης των μελών του, προκειμένου να ανανεώνονται οι γνώσεις τους τόσο στο ίδιο το επιστημονικό τους πεδίο όσο και σε θέματα που σχετίζονται με τις επιστήμες της αγωγής και την ψυχοπαιδαγωγική και διδακτική του κατάρτιση, (γ) να παρεμβαίνει σε φαινόμενα σχολικής αποτυχίας ή σχολικής διαρροής με την εφαρμογή των ανάλογων αντισταθμιστικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, και (δ) να αξιοποιεί και να ανανεώνει τα διαθέσιμα εποπτικά μέσα και τις νέες τεχνολογίες στη διδακτική πράξη, προκειμένου να ασκείται το εκπαιδευτικό τους έργο με το πλέον αποτελεσματικό τρόπο (Σαϊτης, 2005).

Η αποτελεσματική λειτουργία του Συλλόγου Διδασκόντων καθορίζεται από συγκεκριμένες παραμέτρους, οι οποίες συνοψίζονται ως εξής:

- Το μέγεθος του συλλόγου: Η ύπαρξη και η συμμετοχή πολλών μελών σε ένα συλλογικό όργανο μπορεί να προκαλέσει μία αναποτελεσματική επικοινωνία και έναν περιορισμό ευελιξίας στις απαιτούμενες ενέργειες. Οι Σύλλογοι Διδασκόντων που έχουν πιο λίγα μέλη παρουσιάζουν πιο μεγάλη συνοχή. Ωστόσο, η ύπαρξη πολλών μελών σημαίνει και την ανταλλαγή ακόμα πιο πολλών απόψεων και αντιλήψεων, γεγονός που συμβάλει και στη λήψη πιο ορθών αποφάσεων (Ξηροτύρη - Κουφίδου, 1992).
- Τα προσωπικά χαρακτηριστικά των μελών: Ο Σύλλογος Διδασκόντων καταλήγει σε ορθές αποφάσεις, όταν τα μέλη του έχουν την κατάλληλη εκπαίδευση και κατάρτιση και έχουν υιοθετήσει τις βασικές αρχές του συνεργατικού κλίματος. Οι κρίσιμες αποφάσεις σε όλα τα συλλογικά όργανα στηρίζονται στη συγκέντρωση

και την αξιοποίηση των προσωπικών χαρακτηριστικών και του μορφωτικού επιπέδου των μελών τους (Σαΐτη, 1999).

- Η οριοθέτηση των ρόλων: Για να είναι αποτελεσματική η λειτουργία του Συλλόγου Διδασκόντων, πρέπει να έχει προηγηθεί σαφής κατανομή των καθηκόντων ανάμεσα στα μέλη του, ώστε να μην ελλοχεύει η σύγχυση των δραστηριοτήτων αλλά και το κάθε μέλος να έχει και την ανάλογη ευθύνη των πράξεών του.
- Η προεδρία του Συλλόγου Διδασκόντων: Ο πρόεδρος του Συλλόγου Διδασκόντων μπορεί να συμβάλλει δραστικά στην αποτελεσματική λειτουργία του, όταν προσφέρει την κατάλληλη καθοδήγηση και τον ανάλογο συντονισμό στις ενέργειες των μελών του αλλά και όταν παροτρύνει και προσανατολίζει όλα τα μέλη προς την πραγματοποίηση των στόχων και των σκοπών της σχολικής μονάδας (Πουλής, 1999).
- Η συνοχή της ομάδας: Η αυξημένη συνοχή των μελών του Συλλόγου Διδασκόντων επιδρά θετικά στη μείωση των συγκρούσεων μεταξύ τους, πετυχαίνοντας έτσι πιο μεγάλα ποσοστά αποτελεσματικής επικοινωνίας και συναίνεσης.
- Το κλίμα: Το κλίμα ανάμεσα στα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων, όπως αυτό διαμορφώνεται μέσα από τις αξίες, τις πεποιθήσεις, τις διαθέσεις και το ηθικό τους μπορεί να προάγει τη συνεργασία και την επικοινωνία ανάμεσά τους, προωθώντας με αποτελεσματικό το συλλογικό τους έργο (Παρθενόπουλος, 1998).

### 2.3.2 Σύνθεση και λειτουργία του Σ/Δ.

Η περίοδος από το 1914 μέχρι και το 1976 χαρακτηρίστηκε από ένα σύνολο μεταρρυθμίσεων που προωθήθηκαν στον χώρο της εκπαίδευσης. Ο όρος «Σύλλογος Διδασκόντων» παρουσιάζεται για πρώτη φορά το 1972 στην υπουργική απόφαση με αρ. 50326/72. Ο νόμος που επέφερε ουσιαστικά τις ριζικές αλλαγές τόσο στη διοικητική οργάνωση των σχολικών μονάδων όσο και στον τρόπο λήψης αποφάσεων στο επίπεδο του εκπαιδευτικού οργανισμού ήταν ο Ν. 1566/1985, ο οποίος εισήγαγε και τον θεσμό του Συλλόγου διδασκόντων ως θεσμικό όργανο της σχολικής διοίκησης. Μέχρι τότε σε καμία νομοθεσία δεν γινόταν κάποια αναφορά. Μολονότι το 1977 είχε προβλεφθεί η τήρηση των βιβλίων πράξεων του Συλλόγου Διδασκόντων και η οργάνωση σχολικών εκδηλώσεων ύστερα από απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων από το Προεδρικό Διάταγμα υπ' αριθμόν 483/1977, το οποίο είχε εκδοθεί με εξουσιοδότηση των άρθρων 6, 11 και 13 του Ν. 309/1976, ο ίδιος ο νόμος, ωστόσο δεν έκανε καμία αναφορά για τη σύσταση και τη λειτουργία του συγκεκριμένου συλλογικού οργάνου. Ο θεσμός του Συλλόγου Διδασκόντων αποτέλεσε, στην

πραγματικότητα, την πρόθεση της ελληνικής πολιτείας να προωθήσει έναν δημοκρατικό προγραμματισμό στον χώρο της εκπαίδευσης καθώς και μία αποκέντρωση αρμοδιοτήτων και καθηκόντων σε διοικητικό επίπεδο (Ζαβλανός, 1984).

Ο Σύλλογος Διδασκόντων απαρτίζεται από το σύνολο των εκπαιδευτικών μίας σχολικής μονάδας, οι οποίοι διδάσκουν με οποιοδήποτε καθεστώς εργασίας σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό. Η λειτουργία ακολουθεί τους πιο ειδικούς κανόνες λειτουργίας των συλλογικών οργάνων της εκπαιδευτικής διοίκησης ενώ οι αποφάσεις του προσδιορίζονται πάντα από την εκάστοτε εκπαιδευτική νομοθεσία. Για να είναι έγκυρες αυτές οι αποφάσεις πρέπει ο Σύλλογος Διδασκόντων να βρίσκεται σε νόμιμη απαρτία, δηλαδή, τα μέλη, που είναι παρόντα πρέπει να είναι πιο πολλά από εκείνα, που απουσιάζουν. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, μάλιστα, όταν το αντικείμενο της εξέτασης του Συλλόγου Διδασκόντων είναι κάποιο μαθητικό θέμα, συμμετοχή στη σύνθεσή του έχουν και δύο εκπρόσωποι των μαθητών, οι οποίοι ορίζονται από το συμβούλιο των μαθητικών κοινοτήτων. Η σύνθεσή του, δηλαδή έχει αντιπροσωπευτικό χαρακτήρα, συνδέεται άμεσα με τη λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού και αντιπροσωπεύει την ύπαρξη δημοκρατικών στοιχείων στη διοίκηση των σχολικών μονάδων (Σαΐτης, 2001).

Οι αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων λαμβάνονται με το σύστημα της απλής πλειοψηφίας των μελών που παρευρίσκονται. Σε περίπτωση, που προκύψει ισοψηφία, υπερισχύει η άποψη εκείνη με την οποία συμφωνεί ο πρόεδρος του συλλογικού οργάνου. Οι αποφάσεις αυτές είναι δεσμευτικές για όλους τους εμπλεκόμενους φορείς του εκπαιδευτικού οργανισμού, συνάδουν με τις θεσμικές διατάξεις ενώ εντάσσονται πάντα μέσα στα όρια των αρμοδιοτήτων του Συλλόγου Διδασκόντων. Η υλοποίηση των αποφάσεων γίνεται με την ευθύνη του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Έτσι, θέματα τα οποία ρυθμίζονται από την ήδη υπάρχουσα εκπαιδευτική νομοθεσία δεν συνιστούν αντικείμενο συνεδρίασης του Συλλόγου Διδασκόντων, ο οποίος δεν δύναται να λάβει αποφάσεις που αντιτίθεται στις ρυθμίσεις αυτές (Παρθενόπουλος, 1998).

Οι συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων πραγματοποιούνται σε τακτά χρονικά διαστήματα, αλλά συγκροτείται και λειτουργεί και σε έκτακτες περιπτώσεις, όταν αυτό κριθεί αναγκαίο. Οι τακτικές συνεδριάσεις του λαμβάνουν χώρα μία φορά πριν από την έναρξη του σχολικού έτους, μία φορά στο τέλος κάθε τριμήνου, την ημέρα, που εκδίδονται τα αποτελέσματα των προαγωγικών, των απολυτήριων και των πτυχιακών εξετάσεων καθώς και το τελευταίο δεκαήμερο των σχολικών μαθημάτων (Πουλής, 1999). Στην αρχή του σχολικού έτους, ο Σύλλογος Διδασκόντων συνεδριάζει

για να προγραμματίσει αφ' ενός το διδακτικό έργο και αφ' ετέρου τις ενέργειες εκείνες που δεν σχετίζονται με την εκπαιδευτική πράξη αλλά κυρίως με λειτουργικές διαδικασίες, όπως είναι οι εφημερίες και η κατανομή των τάξεων (για αναλυτική διερευνητική προσέγγιση, βλέπε Κοτινοπούλου & Τραυλός, 2016). Στο πλαίσιο αυτών των συνεδριάσεων, οι εκπαιδευτικοί ανταλλάσσουν γνώμες και απόψεις για όλα τα ζητήματα που αφορούν την οργάνωση και τη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Στο τέλος του κάθε τριμήνου, οι συνεδριάσεις έχουν ως αντικείμενο την πρόοδο του μαθητικού πληθυσμού, τη συμπεριφορά του, τη γενικότερη πορεία του εκπαιδευτικού έργου καθώς και την ενημέρωση των γονέων των μαθητών της σχολικής μονάδας για την πρόοδο των παιδιών τους (Καμπουρίδης, 2002).

Οι έκτατες συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων πραγματοποιούνται, όταν κριθεί αναγκαίο και απαραίτητο, από τον πρόεδρο του Συλλόγου ή όταν το ζητήσει με γραπτό τρόπο και για πολύ συγκεκριμένα ζητήματα το ένα-τρίτο των μελών του. Οι συνεδριάσεις αυτές δεν γίνονται σε ώρες διδασκαλίας των μαθημάτων, εντάσσονται ωστόσο μέσα στο ωράριο εργασίας των διδασκόντων (Σαΐτης, 2001).

### *2.3.3 Καθήκοντα και αρμοδιότητες του Σ.Δ.*

Σύμφωνα με το Π.Δ. 201/1998 ο Σύλλογος Διδασκόντων, ως συλλογικό όργανο διοίκησης της σχολικής μονάδας έχει αποφασιστικές, διαχειριστικές και γνωμοδοτικές αρμοδιότητες, οι οποίες διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη σχολική ζωή ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. Ιδιαίτερα σημαντικές είναι οι αρμοδιότητές του που σχετίζονται με την ίδια τη σχολική μονάδα, όπως είναι οι τάξεις υποδοχής, τα τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας, η συγκρότηση και η υλοποίηση φροντιστηριακών τμημάτων, ο σχεδιασμός και η πραγματοποίηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, τα προαιρετικά προγράμματα και η διεκπεραίωση των προαγωγικών, των κατατακτήριων αλλά και των απολυτήριων εξετάσεων.

Πιο συγκεκριμένα, το άρθρο 36 του παραπάνω νόμου καθορίζει με ακρίβεια τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες του Συλλόγου Διδασκόντων αναφορικά με τη διοικητική λειτουργία της σχολικής μονάδας, τα οποία συνοψίζονται ως εξής:

- Οι διδάσκοντες έχουν το δικαίωμα να εκφράζουν ελεύθερα τις παιδαγωγικές τους αντιλήψεις αλλά έχουν και την υποχρέωση να παρευρίσκονται και να συμμετέχουν στις συνεδριάσεις του Συλλόγου.
- Οφείλουν να τηρούν τους νόμους, τα βιβλία, τις νομικές διατάξεις, τις υπουργικές αποφάσεις και τις εγκυκλίους ενώ συνάμα πρέπει να παίρνουν την απαραίτητη ενημέρωση από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας.

- Κατά την έναρξη της λειτουργίας του σχολικού ωραρίου ο Σύλλογος Διδασκόντων πρέπει να παραβρίσκεται στον προαύλιο χώρο συγκέντρωσης των μαθητών αλλά έχει και την υποχρέωση να παρίσταται σύσσωμος σε κάθε περίπτωση που απευθύνεται στο μαθητικό δυναμικό της σχολικής μονάδας, προκειμένου να ενισχυθεί ο συλλογικός τρόπος λειτουργίας του σχολείου.
- Ο Σύλλογος Διδασκόντων είναι υποχρεωμένος να αναλάβει τις εξωδιδασκτικές εργασίες του σχολείου.
- Οφείλει να ενθαρρύνει τους μαθητές να έχουν ενεργό συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για ζητήματα που σχετίζονται τόσο με τους ίδιους όσο και με το σχολείο.
- Οφείλει να προωθεί τις θεμελιώδεις αρχές της αλληλεγγύης, του αλληλοσεβασμού και της συλλογικότητας.
- Μπορεί να προβεί σε ανακοινώσεις προς τους μαθητές και τους γονείς για θέματα που σχετίζονται με τη σχολική μονάδα, μόνο στις περιπτώσεις, που έχει εξασφαλίσει την ομόφωνη γνώμη όλων των διδασκόντων καθώς και τη συναίνεση του διευθυντή.
- Σε περίπτωση φαινομένων προβληματικής συμπεριφοράς από μαθητές του σχολείου, ο Σύλλογος Διδασκόντων καλείται να συνεργαστεί με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, τους αρμόδιους σχολικούς συμβούλους αλλά και με τους γονείς των μαθητών, προκειμένου να εξασφαλίσει την καλύτερη δυνατή παιδαγωγική αντιμετώπιση αυτών των συμπεριφορών δείχνοντας σεβασμό στα δικαιώματα και την προσωπικότητα του μαθητικού δυναμικού.
- Ο Σύλλογος διδασκόντων οφείλει να έχει ενεργό συμμετοχή στις επιτροπές, που συγκαλούνται είτε από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, είτε από τους διευθυντές της εκπαίδευσης και τους προϊσταμένους γραφείων, είτε από τους σχολικούς συμβούλους, ακολουθώντας το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο.
- Έχει την ευθύνη για την τήρηση τόσο του αναλυτικού όσο και του ωρολογίου προγράμματος αλλά έχει αναλάβει και αρμοδιότητες, οι οποίες σχετίζονται με την οργάνωση της σχολικής ζωής, την καθαριότητα της σχολικής μονάδας, την ιεράρχηση των αναγκών, που προκύπτουν και την αντιμετώπισή τους καθώς και τη διασφάλιση της προστασίας και της υγείας του μαθητικού δυναμικού (βλ. Πουλής, 2006, σελ. 56-59).

#### **2.4 Συμμετοχική διαδικασία λήψης αποφάσεων και Σύλλογος Διδασκόντων**

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει δομηθεί σύμφωνα με την εφαρμογή του γραφειοκρατικού μοντέλου οργάνωσης και διοίκησης του Γερμανού Max Weber. Από τεχνικής απόψεως το συγκεκριμένο πρότυπο διοίκησης μπορεί να επιφέρει στους οργανισμούς το πιο μεγάλο μέγεθος ορθολογικής εφαρμογής και αποτελεσματικότητας, δεδομένου ότι περιγράφει τις σχέσεις ανάμεσα σε υφισταμένους και προϊσταμένους, καθορίζει και κατανέμει με ακρίβεια αρμοδιότητες και καθήκοντα ενώ παράλληλα λειτουργεί ακολουθώντας μία καθετοποιημένη οργανωτική δομή σχέσεων στο εργασιακό επίπεδο. Στον τομέα της εκπαίδευσης, ωστόσο, το συγκεντρωτικό μοντέλο, που έχει καθιερωθεί περιορίζει τη δράση του βασικού πυρήνα της, που είναι η σχολική μονάδα, καθώς η λειτουργία της ακολουθεί την οριζόντια δομή των εργασιακών σχέσεων, γεγονός το οποίο οδηγεί στην συμμετοχή του Συλλόγου Διδασκόντων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Καμπουρίδης, 2002).

Η ενεργός εμπλοκή του Συλλόγου Διδασκόντων στη διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών σημαίνει την αναδιανομή της εξουσίας, η οποία, σύμφωνα με το εκπαιδευτικό νομοθετικό πλαίσιο, βρίσκεται σε άμεση συσχέτιση με τη θέση του διευθυντή, σε ένα συλλογικό όργανο, το οποίο είναι σε θέση να λαμβάνει αποφάσεις για ποικίλα θέματα του σχολείου. Η δημιουργική συμμετοχή του Συλλόγου Διδασκόντων, λοιπόν, αναδεικνύει ένα συμμετοχικό πρότυπο διοίκησης των εκπαιδευτικών οργανισμών, το οποίο συμβάλλει στην αμοιβαία κατανόηση των σκοπών και των επιμέρους στόχων των σχολικών μονάδων (Bush, 1998).

Η συμμετοχή των διδασκόντων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων στηρίζεται στο πνεύμα συνεργασίας και αλληλεγγύης, στη νοητική και συναισθηματική δέσμευση των μελών του Συλλόγου στους ίδιους στόχους αλλά και στον καταμερισμό της ευθύνης των πράξεών τους. Οι εκπαιδευτικοί νιώθοντας τα προβλήματα του σχολείου σαν δικά τους επιδιώκουν την ενεργό εμπλοκή τους στην εν λόγω διαδικασία, προκειμένου να επιτευχθεί στον μέγιστο βαθμό η συνολική αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών προβλημάτων, που προκύπτουν κατά καιρούς (Κουσουλός, Μπούνιας, & Καμπουρίδης, 2004).

Μολονότι το εκπαιδευτικό θεσμικό πλαίσιο έχει κατοχυρώσει τη δημοκρατική λειτουργία του Συλλόγου Διδασκόντων στη λήψη πρωτοβουλιών και παρόλο, που έχει αποδώσει σε αυτόν την αρμοδιότητα του προγραμματισμού για τη διδακτική πράξη, ο ρόλος του περιορίζεται αρκετές φορές σε επιλογές με δευτερεύουσα σημασία. Ο περιορισμός αυτός μπορεί και να αποτελεί έναν από τους λόγους, που πολλοί από τους εκπαιδευτικούς δείχνουν μία έλλειψη ενθουσιασμού και διάθεσης χρόνου σε ό,τι αφορά την ουσιαστική συμμετοχή τους στη λειτουργία του Συλλόγου, ο οποίος καταλήγει ως

όργανο ρουτίνας, του οποίου οι αρμοδιότητες περιορίζονται στην επικύρωση των αποφάσεων της εκπαιδευτικής διοικητικής ιεραρχίας (Φασούλης, 2000).

#### *2.4.1 Συλλογική - συμμετοχική διοίκηση στη σχολική μονάδα*

Όλες οι σχολικές μονάδες, δεδομένου ότι συνιστούν οργανισμούς, που παρέχουν ποικίλες μορφές εκπαίδευσης, έχει κριθεί αναγκαίο να διοικούνται. Η διοίκηση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού συνιστά μία διαρκή και συνεχόμενη διαδικασία, κατά την οποία μαθητές, εκπαιδευτικοί, διοικητικό και βοηθητικό προσωπικό, δραστηριότητες και όλα τα υπάρχοντα μέσα συντονίζονται, ώστε να επιτευχθεί η παροχή των εκπαιδευτικών υπηρεσιών με τον πλέον αποτελεσματικότερο τρόπο (Καζαντζής & Παλαιολόγος, 2017). Σύμφωνα με τους Meyers, Meyers, και Gelzheiser (2001) υφίσταται μία θετική σχέση ανάμεσα στη συμμετοχική διαδικασία λήψης αποφάσεων και τον συλλογικό πρότυπο διοίκησης των εκπαιδευτικών οργανισμών. Ο συμμετοχικός τρόπος λήψης αποφάσεων προωθεί και ενθαρρύνει τη συλλογική σχολική και οργάνωση εξασφαλίζοντας σημαντικά οφέλη για τις σχολικές μονάδες (Pasiardis, 1994).

Το συλλογικό - συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης των εκπαιδευτικών οργανισμών δημιουργεί ένα πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής μονάδας, το οποίο στηρίζεται στις αρχές της συνεργασίας, της ανάδειξης αλλά και της αξιοποίησης των δυνατοτήτων όλων των εμπλεκόμενων μερών. Το εν λόγω μοντέλο βασίζεται (α) στις δημοκρατικές αρχές σε ό,τι αφορά τη λήψη των αποφάσεων, (β) στην αυθεντία και την άποψη του ειδικού, εννοώντας του εκπαιδευτικού και όχι του διευθυντή, (γ) στο κοινό όραμα για τον εκπαιδευτικό οργανισμό, (δ) στο μικρό μέγεθος ομάδων, προκειμένου να εξασφαλίζεται η συνολική συμμετοχή, καθώς και (ε) στην κοινή αποδοχή των αποφάσεων, που έχουν ήδη συμφωνηθεί (Bush, 2001).

Η εφαρμογή του προωθεί στη σχολική μονάδα μία κουλτούρα συνεργατικότητας, η οποία μπορεί (α) να προωθήσει το ύφος, το όραμα και το επαγγελματικό ήθος του εκπαιδευτικού οργανισμού, (β) να αναγνωρίσει την αξία των ατόμων και των ομάδων, και (γ) να ανάγει τον ρόλο του διευθυντή σε ένα εμπνευστικό και συντονιστικό στέλεχος της εκπαίδευσης, που θα μπορεί να διευκολύνει τη συλλογική – συνεργατική διαδικασία (Ανθοπούλου, 1999).

Στη διεθνή βιβλιογραφία (βλ. Κουσουλός, Μπούνιας, & Καμπουρίδης, 2004) επισημαίνονται τα βασικά και πιο σημαντικά επιχειρήματα για την εφαρμογή του συμμετοχικού τρόπου διοίκησης των σχολικών μονάδων τα οποία είναι τρία και είναι τα εξής: (α) υπάρχουν σημαντικά ευρήματα που υποδηλώνουν την επιθυμία των



εκπαιδευτικών για μεγαλύτερη συμμετοχή στη διαδικασία της λήψης των αποφάσεων (βλ. Steyn & Squelch, 1997), (β), η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις συλλογικές διαδικασίες βελτιώνει την ποιότητα των αποφάσεων (Bush, 1998), και (γ) η άμεση εμπλοκή των εκπαιδευτικών στις αποφάσεις του συλλόγου συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη εφαρμογή των αποφάσεων (Poo & Hoyle, 1995).

Η επιτυχής εφαρμογή του συμμετοχικού μοντέλου διοίκησης στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς στηρίζεται σε ορισμένες προϋποθέσεις, όπως (α) ο πρόεδρος, που συντονίζει και οργανώνει την εκπαιδευτική ομάδα οφείλει να δέχεται με σεβασμό τις ιδέες των μελών της και παράλληλα να ενθαρρύνει τη δημιουργικότητά τους, (β) η εφαρμογή του συμμετοχικού μοντέλου διοίκησης πρέπει να γίνεται με σεβασμό προς την ατομική προσωπικότητα, και (γ) ο διευθυντής του εκπαιδευτικού οργανισμού πρέπει να δίνει σαφείς και συγκεκριμένες πληροφορίες για τα μελλοντικά σχέδια στους εκπαιδευτικούς, έτσι ώστε να γίνονται κατανοητοί οι στόχοι που επιδιώκονται καθώς και ο χαρακτήρας των προβλεπόμενων εργασιών (Persianis, 1998).

Στο συμμετοχικό μοντέλο, λοιπόν, η εξουσία και η λήψη αποφάσεων διανέμεται σε μερικά ή σε όλα τα μέλη του εκπαιδευτικού οργανισμού και η λειτουργία της σχολικής μονάδας διέπεται από τις δημοκρατικές αρχές για την ανάληψη των αποφάσεων, τις κοινές αξίες, που γίνονται αποδεκτές από όλα τα μέλη του σχολείου, την συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία μερών, την από κοινού αποδοχή των αποφάσεων καθώς και από τη συνολική δέσμευση ότι οι ειλημμένες αποφάσεις θα υλοποιηθούν (Χατζηπαναγιώτου, 2003).

#### *2.4.2 Δυναμική της ομάδας και συγκρούσεις*

Η συμμετοχική διαδικασία μπορεί να παρουσιάσει ορισμένα μειονεκτήματα, τα οποία εντοπίζονται στη λειτουργία των ομάδων. Δεδομένου ότι σε κάθε ομάδα αναπτύσσεται μία δυναμική, ελλοχεύει και ο κίνδυνος να εκδηλωθούν αντιθέσεις, διαφωνίες έως και συγκρούσεις κατά τη διάρκεια της συμμετοχικής διοικητικής διαδικασίας, οι οποίες απορρέουν ως επί το πλείστον από τα διαφορετικά συμφέροντα, το διαφορετικό σύστημα αξιών και πεποιθήσεων ή και εξαιτίας της διαφορετικής ιεράρχησης των στόχων από τα μέλη της εκπαιδευτικής ομάδας (Αθανασούλα – Ρέππα, 1999).

Σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό μπορούν να προκύψουν ποικίλες πηγές συγκρούσεων, οι οποίες σχετίζονται με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας αλλά και με τη νοοτροπία και την ιδιοσυγκρασία, που χαρακτηρίζει τα μέλη του ανθρώπινου δυναμικού της (Πασιαρδής, 2004). Μία συγκρουσιακή κατάσταση

μπορεί να προκύψει και μέσα από τις σχέσεις αλληλεπίδρασης, που διέπουν το εξωτερικό περιβάλλον του εκπαιδευτικού οργανισμού, είτε πρόκειται για το πολιτικό, είτε για το κυβερνητικό είτε για το πολιτιστικό με το εσωτερικό του περιβάλλον, δηλαδή τη δομή και την κεντρική του ιδεολογία.

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004), οι διαφωνίες, οι αντιθέσεις και οι συγκρούσεις μέσα σε μία σχολική μονάδα ενδέχεται να προκύψουν από τους ακόλουθους παράγοντες. (1) Η οργανωτική δομή του εκπαιδευτικού οργανισμού, η οποία σε κάποιες περιπτώσεις διακρίνεται από τον γραφειοκρατικό της χαρακτήρα, την ανεπαρκή υλικοτεχνική υποδομή αλλά και από την ανομοιογένεια του εκπαιδευτικού δυναμικού. (2) Η στρατηγική επικοινωνίας, που έχει ακολουθήσει η εκάστοτε σχολική μονάδα, δεδομένου ότι η ροή πληροφοριών διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην εύρυθμη λειτουργία της. Έτσι, μία ανεπαρκής ή καθυστερημένη ενημέρωση του διδακτικού δυναμικού, για ζητήματα που το αφορούν άμεσα καθώς και μία ελλιπής ανταλλαγή πληροφοριών μπορεί να προκαλέσει αισθήματα δυσαρέσκειας, ακόμα και εντάσεις. (3) Η επικράτηση ανταγωνιστικού πνεύματος και η διάθεση της κυριαρχίας. (4) Τα διαφορετικά συμφέροντα και οι διαφορετικές αξίες, οι οποίες προκαλούν αντιθέσεις ανάμεσα στις ομάδες, που αναπτύσσονται στα πλαίσια ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. (5) Οι ανθρώπινοι παράγοντες. Κάθε άνθρωπος διαμορφώνει την προσωπική του ιδιοσυγκρασία και συγκροτεί το δικό του σύστημα αξιών με αποτέλεσμα να αντιλαμβάνεται, σε κάποιες περιπτώσεις, διαφορετικά τον κοινωνικό και επαγγελματικό του ρόλο σε σύγκριση με τους υπόλοιπους ανθρώπους.

Σύμφωνα με τον Kenberg (1998), η εξέλιξη μίας σύγκρουσης αποτυπώνεται σε πέντε στάδια. Στο *πρώτο στάδιο*, η σύγκρουση «λανθάνει», καθώς παρουσιάζεται, μόλις συμβαίνει μία αλλαγή. Στο *δεύτερο στάδιο*, η σύγκρουση γίνεται αντιληπτή αλλά τα μέλη της ομάδας δεν θεωρούν ότι υφίσταται κάποιο πρόβλημα, καθώς δεν νιώθουν ότι υπάρχει κάποια άμεση απειλή για τα συμφέροντά τους. Στο  *τρίτο στάδιο*, η σύγκρουση βιώνεται. Αρχίζει να επικρατεί κάποια ένταση ανάμεσα στα μέλη, τα οποία εμπλέκονται συναισθηματικά ενώ καθένας μεμονωμένα προσπαθεί να υπερασπιστεί τη θέση του, καθώς ενδέχεται να νιώθει ότι απειλείται. Στο *τέταρτο στάδιο*, η εκδήλωση της σύγκρουσης παίρνει σε άλλες περιπτώσεις τη μορφή μικρών διαφωνιών και αντιθέσεων ενώ σε άλλες περιπτώσεις εκδηλώνεται με πιο επιθετικό τρόπο. Στο *τελευταίο στάδιο*, αναδεικνύεται το αποτέλεσμα της σύγκρουσης είτε είναι θετικό είτε είναι αρνητικό.

Στις αρνητικές συνέπειες των συγκρούσεων συγκαταλέγονται η εχθρότητα μεταξύ των εκπαιδευτικών ή μεταξύ των διδασκόντων και του διευθυντή, η ελλιπής

επικοινωνία και συνεργασία αλλά και η δημιουργία αρνητικών στερεοτύπων, που μπορεί να οδηγήσουν στην έλλειψη συντονισμού της ομάδας (Kenberg, 1998) καθώς και η δημιουργία ενός δυσάρεστου κλίματος που μπορεί να προκαλέσει μέχρι και μείωση των εργασιακών επιδόσεων (Γιαννουλέας, 1998). Οι θετικές επιπτώσεις των συγκρούσεων συμπεριλαμβάνουν την αύξηση της αποδοτικότητας του εκπαιδευτικού οργανισμού, καθώς ο διευθυντής – ηγέτης γίνεται περισσότερο ευρηματικός, προκειμένου να εντοπιστούν καινοτόμα μέσα διεύθησης των συγκρουσιακών καταστάσεων, την κινητοποίηση των εκπαιδευτικών για την επίλυση της σύγκρουσης, τη βελτίωση των ποσοστών συνοχής της ομάδας, προκειμένου να αντιμετωπίσουν την «κοινή απειλή» (Robbins, 1998), την αναθεώρηση σκέψεων και πεποιθήσεων, τη συνειδητοποίηση των κοινών προβλημάτων και τη δημιουργία ενός δημιουργικού κλίματος, ώστε να προσπελαστούν οι πηγές των συγκρουσιακών καταστάσεων (Γιαννουλέας, 1998).

Σε κάθε περίπτωση πάντως η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών μίας σχολικής μονάδας, η οποία στηρίζεται σε ένα κλίμα αλληλεγγύης και εμπιστοσύνης είναι ουσιαστική για την ομαλή λειτουργία της. Το συνεργατικό αυτό κλίμα βέβαια προϋποθέτει την ικανότητα από μέρους των εκπαιδευτικών και των στελεχών της σχολικής μονάδας πρόβλεψης, διάγνωσης, κατανόησης και διαχείρισης των συγκρουσιακών καταστάσεων, καθώς στις περιπτώσεις, που δεν αντιμετωπίστηκαν με τρόπο εποικοδομητικό, τα αποτελέσματα ήταν αρκετά δυσάρεστα έως και καταστροφικά (Vallacher et al., 2013).

#### *2.4.3 Ο ρόλος του Διευθυντή στη συμμετοχική διαδικασία λήψης αποφάσεων*

Ο διευθυντής καλείται να κάνει μία αναθεώρηση του κατευθυνόμενου και διαχειριστικού ρόλου του και να μετατραπεί σε έναν ηγέτη ενός δυναμικού οργανισμού, όπως είναι η σχολική μονάδα, ο οποίος θα διέπεται από μία ενεργητικότητα και θα είναι σε θέση να μεταφέρει νέες ιδέες για την αναβάθμιση του σχολείου, να αναπτύξει πρωτοποριακές σκέψεις, που προωθούν τις διαδικασίες της αγωγής και δραστηριότητες, οι οποίες προβάλλουν και αναδεικνύουν τη σχολική μονάδα στην τοπική κοινωνία και δίνουν στους εκπαιδευτικούς το κύρος που τους αναλογεί, ανεβάζοντας το κοινωνικό τους γόητρο. Ο διευθυντής μίας σχολικής μονάδας συνιστά την ισχυρή πηγή προσανατολισμού του εκπαιδευτικού οργανισμού και το βασικό σημείο αναφοράς της σχολικής ζωής (Rosenholtz, 1989). Βασικό του καθήκον είναι να παρέχει τις απαραίτητες πληροφορίες αλλά και να προσανατολίζει, να κατανοεί και να παρακινεί, να επιλύει τα προβλήματα, που προκύπτουν, να κατέχει τις βασικές αρχές της διοίκησης

και της οργάνωσης της εκπαίδευσης και να αξιολογεί, διαμορφώνοντας, παράλληλα, ένα θετικό σχολικό κλίμα (Κατσουλάκης, 1999).

Υιοθετώντας το συμμετοχικό μοντέλο στη λήψη των αποφάσεων και εν γένει στη διοίκηση και την οργάνωση της σχολικής μονάδας, προωθείται η ανταλλαγή των ιδεών και τίθενται στόχοι και οράματα για την καλλιέργεια ενός θετικού σχολικού περιβάλλοντος (Starratt, 2001). Η ανάπτυξη των σχέσεων σεβασμού και συνεργασίας εκ μέρους του διευθυντή ενός εκπαιδευτικού οργανισμού αποτελεί και τον κινητήριο μοχλό για την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε όλες τις διαδικασίες (Gale & Densmore, 2003). Στα πλαίσια του συλλογικού – συμμετοχικού μοντέλου οι διευθυντές καλούνται να δημιουργήσουν υποστηρικτικά περιβάλλοντα, τα οποία θα είναι σε θέση να ενδυναμώσουν τη δέσμευση για την εκτέλεση των ειλημμένων αποφάσεων αλλά και την εμπιστοσύνη των εμπλεκόμενων μερών, μέσα από τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία της διοίκησης και της λήψης των αποφάσεων (Antonio, 2008). Η δέσμευση του εκπαιδευτικού προσωπικού μπορεί να διακριθεί στη δέσμευση για τη διδασκαλία, στη δέσμευση για το οργανωτικό πλαίσιο, στο οποίο παρέχονται οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες καθώς και στη δέσμευση απέναντι στο μαθητικό δυναμικό (Nir, 2002). Ο Belenardo (2001) επισημαίνει ότι η δέσμευση αυτή είναι ουσιαστική, όταν ταυτίζεται με τη θέληση των εμπλεκόμενων να ασχοληθούν πιο πολύ από το αναμενόμενο ποσοστό της συμμετοχής τους.

Η στάση και η συμπεριφορά του διευθυντή διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην πραγματοποίηση μίας απόφασης. Η συναδελφική του συμπεριφορά είναι αυτή που θα κερδίσει την εμπιστοσύνη από και προς τους υφισταμένους εκπαιδευτικούς και θα προωθήσει την εξέλιξη και την ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού οργανισμού (Tschannen-Moran & Hoy, 1998). Μέσα σε ένα κλίμα αλληλεγγύης και συναδέλφωσης ο διευθυντής – ηγέτης οφείλει να μοιραστεί την ηγεσία του, ενισχύοντας την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών, οι οποίοι είναι οι πλέον αρμόδιοι να παίρνουν αποφάσεις, που σχετίζονται με τη μάθηση, τη διδασκαλία και τη βελτίωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, καθώς είναι τα πρόσωπα που βρίσκονται πιο κοντά στον μαθητικό πληθυσμό (Arocada-Tucker, Slate, & Brinson, 2001).

Η προώθηση της επικοινωνίας του διευθυντή – ηγέτη με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας καθώς και η δημιουργία σχέσεων αλληλεπίδρασης ανάμεσά τους συνιστούν σημαντικά μέσα άσκησης της σχολικής ηγεσίας, καθώς ο διευθυντής αναγνωρίζει και κατανοεί τους στόχους, τις απόψεις, τις δυνατότητες, τις ανάγκες αλλά και τις αδυναμίες του συνόλου των διδασκόντων, εξασφαλίζοντας έτσι μία βασική παράμετρο της ανάπτυξης και της εύρυθμης λειτουργίας του εκπαιδευτικού οργανισμού

(West-Burnham, 1997). Οι διευθυντές – ηγέτες πρέπει να κατέχει τις βασικές κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, προκειμένου να είναι σε θέση να υποστηρίξει ένα συμμετοχικό μοντέλο στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων. Οι δεξιότητες αυτές σχετίζονται με την ενσυναίσθηση, την ενεργητική ακρόαση, το χιούμορ, ως επικοινωνιακό εργαλείο και τη συναισθηματική νοημοσύνη, που εξασφαλίζουν μία αποτελεσματική επικοινωνία ανάμεσα στον διευθυντή και το σύνολο των διδασκόντων (Ανθης & Κακλαμάνης, 2017).

Η ενσυναίσθηση αναφέρεται στην επίγνωση των συναισθημάτων και των αναγκών των άλλων ανθρώπων καθώς και η αποδοχή της διαφορετικότητας. Δεν αποτελεί μία αντανάκλαση απλώς των λεγόμενων του ατόμου σε κάθε στιγμή επικοινωνίας, αλλά σχετίζεται με μία διαρκή κατανόηση τόσο του λεκτικού περιεχομένου όσο και των συναισθημάτων του. Γι' αυτό και η ενσυναίσθηση απαιτεί την προσεκτική ακρόαση από μέρους του διευθυντή - ηγέτη, ώστε να είναι σε θέση να συντονιστεί με τα συναισθήματα των υφιστάμενων εκπαιδευτικών. Μόνο σε αυτή την περίπτωση μπορεί να αντιληφθεί το συναισθηματικό κλίμα, που έχει δημιουργηθεί στην ομάδα του διδακτικού δυναμικού και να το κατευθύνει προς όφελος των μαθητών και εν γένει του εκπαιδευτικού οργανισμού, ξεπερνώντας ενδεχόμενες εντάσεις οι οποίες μπορούν να καταστρέψουν το ομαδικό και συνεργατικό πνεύμα αλλά και να δυσχεράνουν την πραγματοποίηση των επιδιωκόμενων στόχων (Kellett, Humphrey, & Sleeth, 2002).

Η ενεργητική ακρόαση έχει πολύ μεγάλη πρακτική σημασία για την εφαρμογή του συμμετοχικού στυλ λήψης αποφάσεων και διοίκησης της σχολικής μονάδας. Ο αποτελεσματικός διευθυντής – ηγέτης είναι σε θέση να ακούει με προσοχή και σεβασμό τους εκπαιδευτικούς, εξασφαλίζοντας έναν επικοινωνιακό χώρο συναισθηματικής ασφάλειας για τους υφιστάμενούς του. Με αυτόν τον τρόπο προωθείται το συνεργατικό πνεύμα, καθώς οι δεξιότητες της ενεργητικής ακρόασης είναι βοηθητικές για την επίλυση των δύσκολων καταστάσεων, την αποτελεσματική επικοινωνία, την άρτια διαχείριση ανθρώπινων πόρων και έργων, τη σωστή εκτέλεση των οδηγιών και την καλύτερη έκβαση των συνεδριάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων (Walton, 1989).

Το χιούμορ συνιστά μία συναισθηματική επικοινωνιακή δεξιότητα, η οποία συμβάλλει δραστικά στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος εργασίας, στη θεμελίωση θετικών εργασιακών σχέσεων, στην αλληλοκατανόηση και την ουσιαστική επικοινωνία καθώς και στην προώθηση της συνεργατικής κουλτούρας. Δεδομένου ότι αμβλύνει αισθήματα, όπως είναι ο φόβος και η δυσπιστία, το χιούμορ έχει θεωρηθεί σημαντικό στοιχείο της αποτελεσματικής ηγεσίας ενώ πολλές φορές έχει οδηγήσει σε αίσιες

συμφωνίες, απομακρύνοντας την πιθανότητα δημιουργίας συγκρουσιακών καταστάσεων (Jansen, 1994).

Η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται με διάφορες μορφές συμπεριφοράς, που αναπτύσσονται στο εργασιακό πλαίσιο, όπως είναι η καλλιέργεια των διαπροσωπικών σχέσεων, οι στρατηγικές αντιμετώπισης καταστάσεων, που προξενούν στρες στους εκπαιδευτικούς καθώς και η καθοδήγηση των διδασκόντων, προκειμένου να αναλάβουν καθήκοντα ανάλογα με τις ικανότητές τους (Καφέτσιος, 2003). Ο διευθυντής – ηγέτης μίας σχολικής μονάδας, που διέπεται από τις ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης μπορεί να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις εκείνες και το κατάλληλο κλίμα, ώστε οι εκπαιδευτικοί να έχουν τη δυνατότητα αλλά και την ευκαιρία να εκφράζουν τα συναισθήματά τους, να συζητούν την επιλογή των εναλλακτικών λύσεων που υπάρχουν, να διαχειρίζονται και να ελέγχουν τα δυσάρεστα συναισθήματα αλλά και να κατανοούν τη θέση και την οπτική των συναδέλφων τους, εφαρμόζοντας έτσι, διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων και συγκρούσεων, που ενδέχεται να προκύψουν κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Ciarrochi, Deane, & Anderson 2002). Η γνώση και η διαχείριση των ικανοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης συνδράμει σε σημαντικό βαθμό στη δημιουργία ενός ανοιχτού, θετικού και υποστηρικτικού κλίματος στα πλαίσια της σχολικής μονάδας καθώς και στην εξασφάλιση της αποτελεσματικής επικοινωνίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τον διευθυντή – ηγέτη (Αθανασούλα - Ρέππα, 2001).

Η αποτελεσματική επικοινωνία, λοιπόν, συνιστά ένα εξαιρετικά ισχυρό όπλο στα χέρια ενός διευθυντή – ηγέτη για την προώθηση της συμμετοχικής λήψης των αποφάσεων, καθώς μπορεί να αναπτύξει ποικίλες στρατηγικές επικοινωνίας τόσο στη διαπροσωπική του επαφή με κάθε υφιστάμενο εκπαιδευτικό όσο και στο σύνολο του σχολικού οργανισμού. Παράλληλα, μπορεί να βελτιώσει την αυτοεκτίμηση και τις δημιουργικές δεξιότητες όλων των εμπλεκόμενων μελών, γεγονός που ενισχύει την επιθυμία τους για ενεργό συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Μπουραντάς, 2002).

Ακόμα και τις περιπτώσεις κατά τις οποίες προκαλούνται αντιθέσεις και συγκρούσεις η αποτελεσματική επικοινωνία μπορεί να αποτελέσει ισχυρό όπλο για τον διευθυντή - ηγέτη, προκειμένου να επιλύσει τις συγκρουσιακές καταστάσεις και να τονώσει την εμπιστοσύνη στην επίλυση των προβλημάτων. Μπορούν να ενεργοποιηθούν οι τεχνικές εκείνες, που ενθαρρύνουν την ενεργητική συμμετοχή των μελών του εκπαιδευτικού οργανισμού μέσα από την ουσιαστική ανταλλαγή απόψεων, σκέψεων, συναισθημάτων, εμπειριών και προβληματισμών και ενδυναμώνουν την

επιθυμία της αλλαγής καθώς οι εκπαιδευτικοί μέσα από τη συμμετοχική διαδικασία λήψης αποφάσεων έχουν τη δυνατότητα να γνωρίζουν τις δυνατότητες επιλογής τους (West-Burnham, 1997).

Στις περιπτώσεις, που ο διευθυντής μίας σχολικής μονάδας μοιράζεται τη δύναμη που υπάρχει σε μία απόφαση και συνδράμει στην καθιέρωση ενός κοινού οράματος και μίας αποστολής της σχολικής μονάδας αναφορικά με τη διδασκαλία, τη μάθηση και την εισαγωγή καινοτομιών, τα οφέλη του εκπαιδευτικού οργανισμού είναι πολλά περισσότερα από εκείνα που προκύπτουν μέσα από την άσκηση μίας συγκεντρωτικής διοίκησης, καθώς η αποτελεσματική αλλαγή και βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού οργανισμού έχει προκύψει, όταν ο διευθυντής δεν αποτελεί τον αποκλειστικό φορέα άσκησης της ηγεσίας (Heller & Firestone, 1995). Η ίδια βελτιωτική πορεία και ενδυνάμωση της σχολικής αποτελεσματικότητας μπορεί να προκύψει και στις περιπτώσεις κατά τις οποίες η λήψη των αποφάσεων είναι συλλογική, με τον διευθυντή να διαδραματίζει ρόλο υποστηρικτικό απέναντι στις αλλαγές και τις καινοτομίες. Αντίθετα, στις σχολικές μονάδες, όπου οι διευθυντές είχαν την απόλυτη εξουσία στις συνελεύσεις του Συλλόγου Διδασκόντων, τα μεγέθη παραγωγικότητας και αποτελεσματικότητας ήταν σαφώς μειωμένα (Meyers, Meyers, & Gelzheiser, 2001).

Ο διευθυντής, λοιπόν, καλείται να εξασφαλίσει ένα σχολείο «ανοιχτό», όπου επικρατεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης, δίνοντας την αίσθηση στους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς ότι με τη συμμετοχή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, ουσιαστικά, δουλεύουν ως συνεργάτες της σχολικής ηγεσίας και μπορούν να επηρεάσουν τη πολιτική του σχολείου (Pasiardis, 1994).

## **2.5 Άλλες έρευνες**

Έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές ερευνητικές μελέτες αναφορικά με το συμμετοχικό στυλ στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και το συνεργατικό στυλ διοίκησης στον χώρο της εκπαίδευσης. Οι Κουσουλός, Μπούνιας, και Καμπουρίδης (2004) πραγματοποίησαν έρευνα στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη δημιουργική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη των αποφάσεων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο σύλλογος διδασκόντων λειτουργεί αποτελεσματικά σε ό,τι αφορά την αντιμετώπιση των καθημερινών προβλημάτων του σχολείου, ωστόσο τα μέλη του δεν φαίνεται να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες σε διοικητικά θέματα, όπως είναι η συνεργασία των σχολικών μονάδων με τους φορείς της τοπικής κοινωνίας. Μάλιστα ενώ οι πιο πολλοί εκπαιδευτικοί συμφωνούσαν ότι πρέπει

να αναβαθμιστεί ο ρόλος του Συλλόγου Διδασκόντων παρόλα αυτά ένα μεγάλο ποσοστό έδειξε άρνηση σε ό,τι αφορούσε τη δημιουργική του συμμετοχή σε πρωτοβουλίες και σε καινοτόμες πράξεις.

Στην έρευνά του ο Καλαβρός (2007) διαπίστωσε ότι η οργάνωση και η προετοιμασία του Συλλόγου Διδασκόντων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά τις συνεδριάσεις του κυμαινόταν σε ικανοποιητικά επίπεδα, ωστόσο η ομαλή λειτουργία του περιοριζόταν από τη νομοθετική ασάφεια. Η διοίκηση στις σχολικές μονάδες, που συμμετείχαν στην έρευνα ακολουθούσε το συμμετοχικό μοντέλο και ενώ οι διευθυντές ήταν θετικά διακείμενοι στην ύπαρξη του εν λόγω συλλογικού οργάνου.

Η Κλειδαρά (2008) εκπόνησε έρευνα σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Κιλκίς, της οποίας τα αποτελέσματα ανέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί σε αρκετές περιπτώσεις δεν επιθυμούν να συμμετέχουν ισότιμα στη διαδικασία λήψης αποφάσεων καθώς έχουν εφησυχαστεί στο δημοσιοϋπαλληλικό χαρακτήρα της θέσης τους απέναντι στη σχολική ηγεσία αλλά και την κεντρική εξουσία.

Σε έρευνα των Καστανίδου και Τσικαντέρη (2015) αναφορικά με τη συμμετοχική λήψη των αποφάσεων και την επίδρασή της στην αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων, τα αποτελέσματα ανέδειξαν ότι οι διευθυντές υιοθετούν τον συμμετοχικό τρόπο λήψης αποφάσεων κυρίως για οργανωτικά και πειθαρχικά ζητήματα και όχι τόσο για διοικητικά. Στα θέματα διοίκησης της σχολικής μονάδας η εμπλοκή των εκπαιδευτικών ήταν μικρή έως και περιορισμένη, καθώς οι διευθυντές είχαν την ευθύνη των αποφάσεων, έτσι όπως προκύπτει από την υπάρχουσα νομοθεσία. Παρόλα αυτά η σχολική ηγεσία ήταν πρόθυμη να υιοθετήσει τον συμμετοχικό τρόπο λήψης αποφάσεων και για τα διοικητικά ζητήματα των εκπαιδευτικών οργανισμών, όπου αυτό κρινόταν εφικτό. Η αποδοχή των αποφάσεων από τους υφιστάμενους είναι αυξημένη, όταν αυτές λαμβάνονται συμμετοχικά. Τόσο οι διευθυντές όσο και οι εκπαιδευτικοί, που συμμετείχαν στην έρευνα συμφώνησαν ότι η ανάπτυξη ενός κλίματος εμπιστοσύνης αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την καθιέρωση της αποστολής και του κοινού οράματος του σχολείου.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ – ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε μέθοδος ανάλυσης μέσω ερωτηματολογίων. Ο Ανδρεαδάκης (2007) αναφέρει πως το ερωτηματολόγιο αποτελεί ένα σύνολο γραπτών ερωτήσεων που αφορούν ένα πρόβλημα ή μία κατάσταση. Ο ερευνητής απευθύνεται μέσω των ερωτήσεων αυτών στους συμμετέχοντες της έρευνας με σκοπό να συγκεντρώσει όλες τις απαραίτητες πληροφορίες για να μελετήσει το συγκεκριμένο πρόβλημα ή την ταυτότητα και εξέλιξη της συγκεκριμένης κατάστασης. Οι ερωτώμενοι, μέσω των απαντήσεών τους εκφράζουν τις γνώμες, αντιλήψεις, πεποιθήσεις και στάσεις τους προς τη θεματική που εξετάζεται καθώς επίσης και συμπεριφορές, συναισθήματα και γνώσεις. Σύμφωνα με τον Gillham (2000), το ερωτηματολόγιο αποτελεί ένα αποτελεσματικό εργαλείο έρευνας, καθώς είναι δυνατό να συλλεχθούν εύκολα δεδομένα από μεγάλο αριθμό ατόμων, σε μικρό χρονικό διάστημα και με μικρό κόστος, ενώ παράλληλα είναι εύκολο στην οργάνωση και ανάλυση των δεδομένων, σε αντίθεση με τα εργαλεία της ποιοτικής έρευνας (συνεντεύξεις κλπ). Επιπλέον, η χρήση ερωτηματολογίων επιτρέπει την ανωνυμία, και με αυτό τον τρόπο, αυξάνεται ο βαθμός ανταπόκρισης των συμμετεχόντων και ταυτόχρονα εξασφαλίζεται σε μεγάλο βαθμό η ειλικρίνεια αυτών.

### 3.1 Δείγμα

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελούνταν από 200 διδάσκοντες Δημοτικών Σχολείων της Χαλκίδας. Εξ αυτών οι 53 ήταν άνδρες και οι 147 ήταν γυναίκες.

### 3.2 Μέσο συλλογής δεδομένων

Για την υλοποίηση της παρούσας χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο που απευθύνονταν στους εκπαιδευτικούς της γενικής τάξης. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο έχει χρησιμοποιηθεί σε σχετική μελέτη της Τσιρογιάννη (2011) σε δείγμα εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στις ερωτήσεις του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου προστέθηκαν από τη σχετική βιβλιογραφία επιπλέον ερωτήσεις για να περιγραφούν αναλυτικότερα οι απόψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμμετοχική διοίκηση. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται συνολικά από 38 ερωτήσεις κλειστού τύπου και χωρίζεται σε 3 μέρη. Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου απαρτίζεται από επτά (7) ερωτήσεις που εξετάζουν τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών, όπως φύλο, ηλικία, ειδικότητα, σπουδές, εκπαιδευτική

προϋπηρεσία. Το δεύτερο μέρος αποτελείται από τρεις (3) ερωτήσεις οι οποίες εξετάζουν τον αριθμό των συνεδριάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων (Σ/Δ), τη διάρκεια και το χρόνο υλοποίησής τους. Τέλος, το τρίτο μέρος απαρτίζεται από εικοσιοκτώ (28) ερωτήσεις οι οποίες εξετάζουν το πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί της έρευνας τον ρόλο τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και το κατά πόσο αυτές επηρεάζουν την λειτουργία του σχολείου καθώς επίσης και τον ρόλο του Διευθυντή της σχολικής μονάδας στη συμμετοχική διοίκηση των σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι απαντήσεις δόθηκαν μέσω της πεντάβαθμης κλίμακας Likert (Διαφωνώ απόλυτα = 1, Διαφωνώ = 2, Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ = 3, Συμφωνώ = 4, Συμφωνώ απόλυτα = 5). Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου ελέγχθηκε μέσω του υπολογισμού του Cronbach's alpha ( $\alpha$ ), η τιμή του οποίου ήταν μέσα στις αποδεκτές τιμές ( $\alpha = 0.628$ ).

Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου της έρευνας είχε σκοπό να εξετάσει και να αναλύσει τις απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα. Οι ερωτήσεις, ανάλογα με το περιεχόμενό τους, ομαδοποιήθηκαν σε θεματικές ενότητες. Πιο συγκεκριμένα:

**α) Γνώση θεσμικού πλαισίου - εμπλοκή του εκπαιδευτικού - συμμετοχή στις συνεδριάσεις.** Η θεματική ενότητα εξετάζεται με την **ερώτηση 1:** «Γνωρίζω το θεσμικό πλαίσιο που διέπει τη λειτουργία και τον ρόλο του Σ/Δ», την **ερώτηση 2:** «Είμαι ικανοποιημένος/η από τον τρόπο με τον οποίο έγινε η κατανομή των τάξεων την τρέχουσα σχολική χρονιά», την **ερώτηση 4:** «Συμμετέχω πάντοτε στις συνεδριάσεις του Σ/Δ», την **ερώτηση 5:** «Αν δεν ήταν υποχρεωτική η συμμετοχή, θα συμμετείχα λιγότερο», την **ερώτηση 21:** «Οι διαφορετικές απόψεις και οι αντιθέσεις αντιμετωπίζονται με την επιβολή της άποψης του Δ/ντή» και την **ερώτηση 28:** «Ο Σ/Δ έχει ενημέρωση και λόγο στην οικονομική διαχείριση του σχολείου».

**β) Σύλλογος Διδασκόντων.** Η θεματική ενότητα χωρίζεται σε τρεις υποκατηγορίες: (β<sub>1</sub>) Λειτουργία του Σ/Δ. Η υποκατηγορία αυτή εξετάζεται με την **ερώτηση 3:** «Είμαι ικανοποιημένος/η από τον τρόπο με τον οποίο έγινε η ανάθεση αρμοδιοτήτων την τρέχουσα σχολική χρονιά», την **ερώτηση 6:** «Οι συνεδριάσεις που πραγματοποιήθηκαν στη διάρκεια της περσινής σχολικής χρονιάς ήταν αρκετές για την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας», την **ερώτηση 7:** «Στις συνεδριάσεις του Σ/Δ γίνεται αναλυτική - ουσιαστική συζήτηση των θεμάτων της ημερήσιας διάταξης», την **ερώτηση 9:** «Δίνεται η δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης των απόψεων και θέσεων των μελών του Σ/Δ» και την **ερώτηση 10:** «Στις συνεδριάσεις του Σ/Δ υπάρχει στοχοθεσία για τη

λειτουργία της σχολικής μονάδας». (β<sub>2</sub>) Ρόλος του Σ/Δ. Η υποκατηγορία αυτή εξετάζεται με την **ερώτηση 11**: «Υπάρχει από μέρους των εκπαιδευτικών προθυμία και επιθυμία για ανάληψη πρωτοβουλιών διοικητικού περιεχομένου», την **ερώτηση 24**: «Είμαι ικανοποιημένος/η από τη συνεργασία και τη στάση των συναδέλφων μου, στη διάρκεια των συνεδριάσεων του Σ/Δ», την **ερώτηση 25**: «Η συνεργασία του Σ/Δ με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς στη λειτουργία της σχολικής μονάδας (Δημοτική Αρχή, Σχολική Επιτροπή, Σύλλογος Γονέων) είναι αποτελεσματική», και την **ερώτηση 26**: «Την τρέχουσα σχολική χρονιά, ο Σ/Δ έχει αναπτύξει μία συστηματική ενημέρωση με τον Σύλλογο Γονέων & Κηδεμόνων». (β<sub>3</sub>) Σχέσεις των μελών του Σ/Δ. Η υποκατηγορία αυτή εξετάζεται με την **ερώτηση 12**: «Αναλώνεται χρόνος για να συζητηθούν θέματα χωρίς ιδιαίτερη σημασία και βαρύτητα», την **ερώτηση 13**: «Οι συνεδριάσεις του Σ/Δ συγκαλούνται από τα 2/3 του Συλλόγου Διδασκόντων», την **ερώτηση 15**: «Η συνεργασία του Σ/Δ με τον Δ/ντή αποτελεί προϋπόθεση για την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας», την **ερώτηση 17**: «Στις συνεδριάσεις του Σ/Δ δημιουργούνται εντάσεις», την **ερώτηση 18**: «Στον Σ/Δ διαμορφώνονται ομάδες με διαφορετικούς σκοπούς, απόψεις κι επιδιώξεις», την **ερώτηση 20**: «Οι συγκρούσεις και οι αντιπαραθέσεις αντιμετωπίζονται με την πλήρη εφαρμογή της αρχής της πλειοψηφίας κατά τη λήψη αποφάσεων», την **ερώτηση 23**: «Ο τρόπος λειτουργίας του Σ/Δ στη σχολική μονάδα συμβάλει στην ομαλή λειτουργία του σχολείου» και την **ερώτηση 27**: «Δεν πραγματοποιήθηκαν ή δεν ολοκληρώθηκαν δραστηριότητες και εκδηλώσεις του σχολείου εξαιτίας της διαφωνίας των μελών του Σ/Δ».

**γ) Τρόπος διοίκησης.** Η παραπάνω θεματική ενότητα εξετάζεται με την **ερώτηση 8**: «Κατά τις συνεδριάσεις γίνεται απλή επικύρωση της εισήγησης του Δ/ντή (χωρίς καμία συζήτηση)», την **ερώτηση 14**: «Είμαι ικανοποιημένος/η από τη στάση του Δ/ντή κατά τη διάρκεια των συνεδριάσεων του Σ/Δ», και την **ερώτηση 16**: «Ο Δ/ντής εισηγείται θέματα ουσιαστικά και σημαντικά για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας», την **ερώτηση 19**: «Οι ομαδοποιήσεις μεταξύ των μελών του Σ/Δ επηρεάζουν την αποτελεσματική του λειτουργία» και την **ερώτηση 22**: «Σε περιπτώσεις συγκρούσεων - διαφωνιών οι παρεμβάσεις του Δ/ντή οδηγούν στην ομαλοποίηση της λειτουργίας του Συλλόγου».

### **3.3 Διαδικασία συλλογής δεδομένων**

Αρχικά, πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα σε 10 εκπαιδευτικούς σχολικής μονάδας της πόλης, αφ' ενός για να υπολογιστεί ο χρόνος συμπλήρωσής του και αφ' ετέρου να ελεγχθεί αν όλες οι ερωτήσεις και οι οδηγίες ήταν κατανοητές και σαφείς

από τους συμμετέχοντες. Τα ερωτηματολόγια, τα οποία συνοδεύονταν από μία συνοδευτική επιστολή, απευθύνονταν σε δασκάλους και εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, που εργάζονταν με οποιαδήποτε σχέση εργασίας στα 6/θεσια και άνω δημοτικά σχολεία του Δήμου Χαλκιδέων. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών ήταν ανώνυμη και εθελοντική και τα δεδομένα χρησιμοποιήθηκαν για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας. Στους εκπαιδευτικούς των Δημοτικών σχολείων χορηγήθηκαν συνολικά 232 ερωτηματολόγια. Από αυτά τα ερωτηματολόγια επεστράφησαν συμπληρωμένα και χρησιμοποιήθηκαν για την ανάλυση της έρευνας τα 200. Ο βαθμός ανταπόκρισης επιστροφής των έγκυρων ερωτηματολογίων ήταν 86.61% και κρίνεται ικανοποιητικός (βλ. Cohen, Manion, & Morrison, 2002).

### **3.4 Στατιστική επεξεργασία δεδομένων Έρευνας**

Η επεξεργασία των στοιχείων περιλάμβανε: (α) την περιγραφική στατιστική ανάλυση για τον υπολογισμό των μέσων όρων, των τυπικών αποκλίσεων, των συχνοτήτων και των ποσοστών και (β) την επαγωγική στατιστική ανάλυση για την ανίχνευση των διαφορών μεταξύ των εξεταζόμενων ομάδων (t-test και one-way ANOVA για ανεξάρτητα δείγματα) ως προς τις εξαρτημένες μεταβλητές. Για την οριοθέτηση των στατιστικά σημαντικών διαφορών στις απλές αναλύσεις διασποράς εφαρμόστηκε η μετά - ANOVA μέθοδος Bonferroni. Το επίπεδο σημαντικότητας για όλες τις αναλύσεις καθώς και την οριοθέτηση των στατιστικά σημαντικών διαφορών ορίστηκε το 5% ( $p < 0.05$ ). Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων έγινε με το στατιστικό πακέτο IBM SPSS 23.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV - ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Τα ευρήματα της παρούσας εργασίας αναφέρονται στα χαρακτηριστικά του δείγματος (φύλο, ηλικία, σπουδές, ειδικότητα, θέση ευθύνης, προϋπηρεσία), στην αξιολόγηση των εξεταζόμενων θεματικών και τέλος, στον έλεγχο διαφορών μεταξύ των εξεταζόμενων ομάδων (ανεξάρτητες μεταβλητές) ως προς τις θεματικές (εξαρτημένες μεταβλητές).

### 4.1 Περιγραφικά στατιστικά δεδομένα του δείγματος

Το παρόν ερωτηματολόγιο συμπλήρωσαν 53 άνδρες (26%) και 147 γυναίκες (74%). Από τους 200 εκπαιδευτικούς, οι 20 (10%) είναι μικρότεροι από 30 ετών, 68 εκπαιδευτικοί (34%) ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 31-45 ετών και 112 εκπαιδευτικοί (56%) έχουν ηλικία άνω των 46 ετών. Από τους 199 εκπαιδευτικούς του δείγματος (1 ελλιπές δεδομένο), οι 141 (70.5%) έχουν πτυχίο διορισμού, 22 εκπαιδευτικοί (11%) έχουν δεύτερο πτυχίο, 22 εκπαιδευτικοί (11%) έχουν Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης, 1 εκπαιδευτικός (0.5%) έχει Διδακτορικό Δίπλωμα και 13 εκπαιδευτικοί (6.5%) έχουν άλλο τίτλο σπουδών. Σχετικά με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος, από τους 200 εκπαιδευτικούς οι 148 (74%) είναι δάσκαλοι και οι υπόλοιποι έχουν άλλες ειδικότητες. Επιπλέον, από το σύνολο των 200 εκπαιδευτικών, οι 27 (13.5%) κατέχουν θέση ευθύνης, ενώ οι 173 (86.5%) δεν κατέχουν θέση ευθύνης στη σχολική μονάδα. Σχετικά με τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, από τους 200 εκπαιδευτικούς του δείγματος, οι 40 (20%) έχουν έως 10 χρόνια προϋπηρεσία, 77 εκπαιδευτικοί (38.5%) έχουν 11-20 χρόνια προϋπηρεσίας και 83 εκπαιδευτικοί (41.5%) έχουν περισσότερα από 21 χρόνια προϋπηρεσίας. Τέλος, σε ό,τι αφορά τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών της έρευνας στην ίδια σχολική μονάδα, τα αποτελέσματα έδειξαν πως 101 εκπαιδευτικοί (50.5%) υπηρετούν στην ίδια μονάδα λιγότερο από 5 χρόνια, 76 εκπαιδευτικοί (38%) υπηρετούν στην ίδια σχολική μονάδα 6-15 χρόνια και 22 εκπαιδευτικοί (11%) υπηρετούν στην ίδια σχολική μονάδα πάνω από 16 χρόνια (Πίνακας 1).

### 4.2 Περιγραφικά στατιστικά δεδομένα των συνεδριάσεων του Σ/Δ

Σχετικά με τον αριθμό των συνεδριάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων (Σ/Δ) και τον βαθμό συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, τα αποτελέσματα έδειξαν πως 128 εκπαιδευτικοί (64%) έχουν συμμετάσχει το πολύ σε 10 συνεδριάσεις του Συλλόγου, 38 εκπαιδευτικοί (19%) έχουν συμμετάσχει σε 11-15

συνεδριάσεις, 11 εκπαιδευτικοί (5.5%) έχουν συμμετάσχει σε 16-20 συνεδριάσεις και 23 εκπαιδευτικοί (11.5%) έχουν συμμετάσχει σε τουλάχιστον 21 συνεδριάσεις του Σ/Δ.

**Πίνακας 1.** Περιγραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος της έρευνας.

Περιγραφικά Χαρακτηριστικά	Συχνότητα	Ποσοστά %
<b>Φύλο</b>		
Άντρας	53	26
Γυναίκα	147	74
<b>Ηλικία</b>		
<30	20	10
31-45	68	34
>46	112	56
<b>Επίπεδο σπουδών</b>		
Βασικό πτυχίο	141	70.5
ΜΔΕ	22	11
Άλλο	37	18.5
<b>Ειδικότητα</b>		
ΠΕ 70	148	74
Άλλη	52	26
<b>Έτη υπηρεσίας</b>		
<10	40	20
11-20	77	38.5
>21	83	41.5

Όσον αφορά στη διάρκεια των συνεδριάσεων, 26 εκπαιδευτικοί (13%) αναφέρουν πως οι συνεδριάσεις είχαν διάρκεια το πολύ 15 λεπτά, 109 εκπαιδευτικοί (54.5%) αναφέρουν πως οι συνεδριάσεις διήρκεσαν μία ώρα, και 65 εκπαιδευτικοί (32.5%) αναφέρουν πως οι συνεδριάσεις του Σ/Δ είχαν διάρκεια πάνω από μία ώρα. Τέλος, σχετικά με το πότε πραγματοποιούνται οι συνεδριάσεις του Σ/Δ, 45 εκπαιδευτικοί (22.5%) αναφέρουν πως αυτές έλαβαν χώρα κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, 137 εκπαιδευτικοί (68.5%) αναφέρουν πως οι συνεδριάσεις έλαβαν χώρα μετά το τέλος του διδακτικού ωραρίου και οι υπόλοιποι 18 εκπαιδευτικοί (9%) αναφέρουν πως οι συνεδριάσεις έλαβαν χώρα είτε σε άλλη ώρα εντός εργασιακού ωραρίου και εκτός διδακτικού ωραρίου ή σε θεσμοθετημένη ώρα από το Υπουργείο και εντός εργασιακού ωραρίου (Πίνακας 2).

**Πίνακας 2.** Περιγραφικά στατιστικά δεδομένα των συνεδριάσεων του Σ/Δ.

	Συχνότητα	Ποσοστά %
<b>Αριθμός συνεδριάσεων Σ/Δ</b>		
<10	128	64
11-15	38	19
16-20	11	5.5
>21	23	11.5
<b>Διάρκεια συνεδριάσεων</b>		
<15 λ.	26	13
1 ώρα	109	54.5
>1 ώρα	65	32.5
<b>Χρόνος συνεδρίασεων</b>		
Κατά τη διάρκεια του διαλείμματος	45	22.5
Μετά το τέλος του διδακτικού ωραρίου	137	68.5
Άλλο	18	9

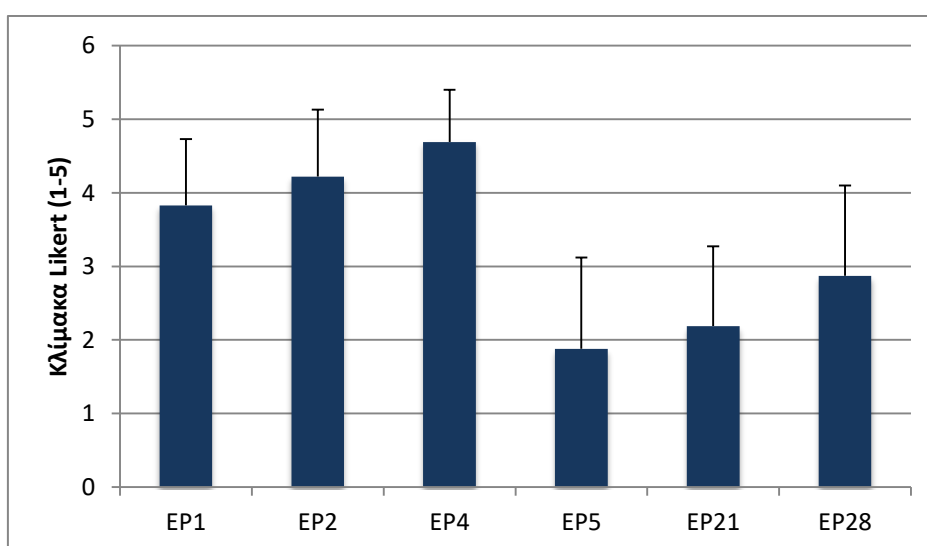
### 4.3 Γνώση θεσμικού πλαισίου - εμπλοκή του εκπαιδευτικού - συμμετοχή στις συνεδριάσεις

#### 4.3.1 Περιγραφικά στατιστικά δεδομένα της γνώσης θεσμικού πλαισίου - εμπλοκής του εκπαιδευτικού - συμμετοχής στις συνεδριάσεις

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων στις ερωτήσεις που αφορούν στις γνώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το θεσμικό πλαίσιο, καθώς επίσης στην εμπλοκή του εκπαιδευτικού στη λήψη αποφάσεων. Λαμβάνοντας υπόψη την 5/βάθμια κλίμακα Likert, παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν κάτω από το ουδέτερο 3 της κλίμακας (ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ) σε τρεις ερωτήσεις (5, 21, 28) και πάνω από το ουδέτερο 3 στις άλλες τρεις ερωτήσεις (1, 2, 4). Παρατηρούμε πως τη μεγαλύτερη μέση τιμή παρουσιάζει η απάντηση στην ερώτηση 4: «*Συμμετέχω πάντοτε στις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων*» ( $MT = 4.69$ ,  $TA = 0.71$ ), ενώ τη μικρότερη μέση τιμή παρουσιάζει η απάντηση στην ερώτηση 5: «*Αν δεν ήταν υποχρεωτική η συμμετοχή, θα συμμετείχα λιγότερο*» ( $MT = 1.88$ ,  $TA = 1.24$ ) (Σχήμα 1).

**Πίνακας 3.** Μέσες τιμές (MT) και τυπικές αποκλίσεις (TA) των απαντήσεων αναφορικά με τη γνώση θεσμικού πλαισίου - εμπλοκής του εκπαιδευτικού - συμμετοχής στις συνεδριάσεις (N= 200).

Ερ.	Γνώση θεσμικού πλαισίου - εμπλοκή του εκπαιδευτικού - συμμετοχή στις συνεδριάσεις	MT	TA
1	Γνωρίζω το θεσμικό πλαίσιο που διέπει τη λειτουργία και τον ρόλο του Σ/Δ.	3.83	0.90
2	Είμαι ικανοποιημένος/η από τον τρόπο με τον οποίο έγινε η κατανομή των τάξεων την τρέχουσα σχολική χρονιά.	4.22	0.91
4	Συμμετέχω πάντοτε στις συνεδριάσεις του Σ/Δ.	4.69	0.71
5	Αν δεν ήταν υποχρεωτική η συμμετοχή, θα συμμετείχα λιγότερο.	1.88	1.24
21	Οι διαφορετικές απόψεις και οι αντιθέσεις αντιμετωπίζονται με την επιβολή της άποψης του Δ/ντή.	2.19	1.08
28	Ο Σ/Δ έχει ενημέρωση και λόγο στην οικονομική διαχείριση του σχολείου.	2.87	1.23



**Σχήμα 1.** Μέσες τιμές (MT) και τυπικές αποκλίσεις (TA) της γνώσης θεσμικού πλαισίου - εμπλοκής του εκπαιδευτικού - συμμετοχής στις συνεδριάσεις.

#### 4.3.2 Έλεγχος διαφορών μεταξύ ομάδων φύλου ως προς τη γνώση θεσμικού πλαισίου - εμπλοκή εκπαιδευτικού - συμμετοχή στις συνεδριάσεις

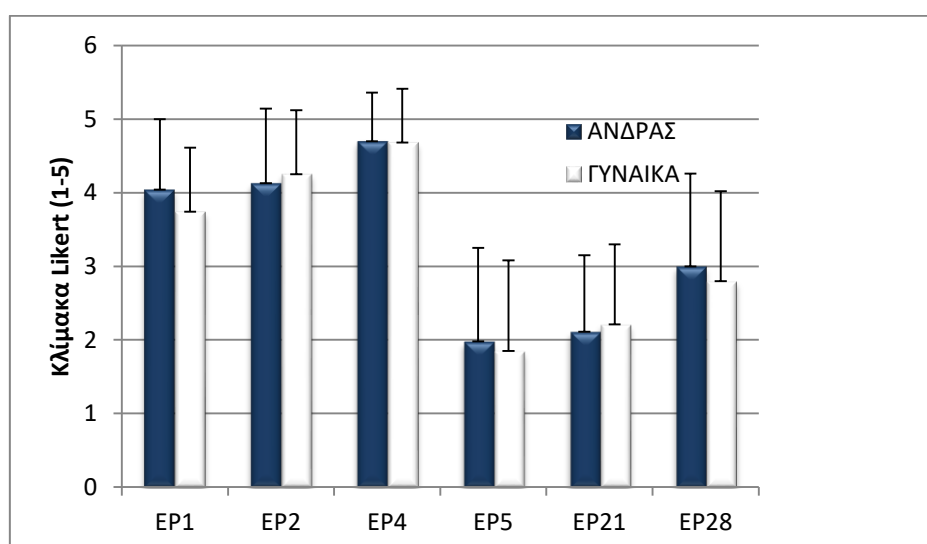
Για τον έλεγχο στατιστικής διαφοράς μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών ως προς τη γνώση θεσμικού πλαισίου - εμπλοκή εκπαιδευτικού - συμμετοχή στις συνεδριάσεις εφαρμόστηκε ο έλεγχος t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Στις ερωτήσεις της παρούσας θεματικής παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μόνο στις απαντήσεις της ερώτησης 1, «Γνωρίζω το θεσμικό πλαίσιο που διέπει τη λειτουργία και τον ρόλο του Σ/Δ» ( $t_{198} = 2.025, p = .044$ ), όπου οι άνδρες εκπαιδευτικοί



είχαν υψηλότερη τιμή ( $MT_A = 4.04$ ,  $TA = 0.96$ ) από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς ( $MT_G = 3.74$ ,  $TA = 0.87$ ). Οι μέσες τιμές, οι τυπικές αποκλίσεις, καθώς και τα αποτελέσματα των στατιστικών αναλύσεων παρουσιάζονται στον Πίνακα 4 και απεικονίζονται στο Σχήμα 2.

**Πίνακας 4.** Σύγκριση της γνώσης θεσμικού πλαισίου - εμπλοκής εκπαιδευτικού - συμμετοχής στις συνεδριάσεις στους άνδρες ( $n_1 = 53$ ) και στις γυναίκες ( $n_2 = 147$ ) εκπαιδευτικούς.

Ερ.	Φύλο	MT	TA	t	df	p - 2 tailed
1	Άνδρας	4.04	0.96	2.025	198	0.044*
	Γυναίκα	3.74	0.87			
2	Άνδρας	4.13	1.01	-0.816	198	0.415
	Γυναίκα	4.25	0.87			
4	Άνδρας	4.70	0.66	0.156	198	0.876
	Γυναίκα	4.68	0.73			
5	Άνδρας	1.98	1.27	0.657	198	0.512
	Γυναίκα	1.85	1.23			
21	Άνδρας	2.11	1.04	-0.563	198	0.574
	Γυναίκα	2.21	1.09			
28	Άνδρας	3.00	1.26	0.889	197	0.375
	Γυναίκα	2.80	1.22			



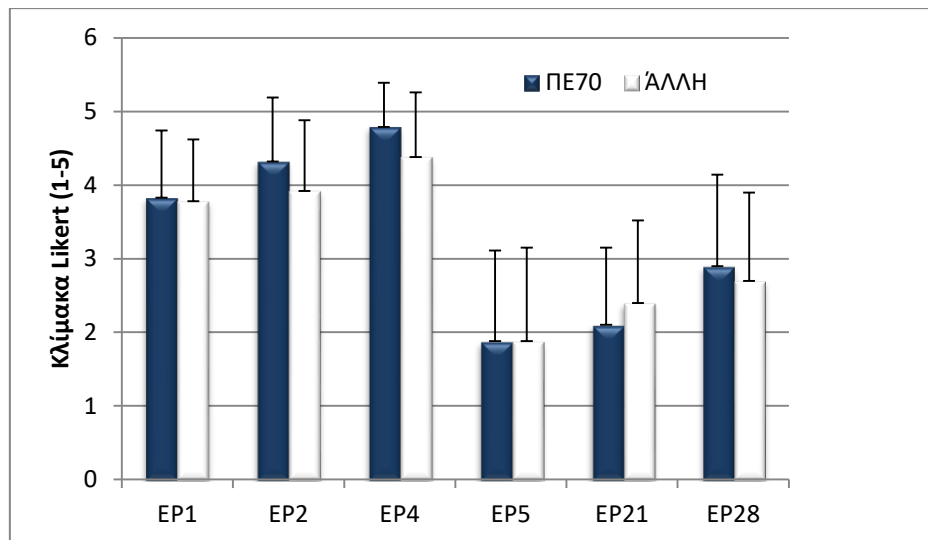
**Σχήμα 2.** Μέσες τιμές (MT) και τυπικές αποκλίσεις (TA) των απαντήσεων της γνώσης θεσμικού πλαισίου - εμπλοκής εκπαιδευτικού - συμμετοχής στις συνεδριάσεις για άνδρες ( $n_1 = 53$ ) και γυναίκες ( $n_2 = 147$ ) εκπαιδευτικούς.

#### 4.3.3 Έλεγχος διαφορών μεταξύ ομάδων ειδικότητας ως προς τη γνώση θεσμικού πλαισίου - εμπλοκή εκπαιδευτικού - συμμετοχή στις συνεδριάσεις

Ο έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα στις απαντήσεις των ερωτήσεων της συγκεκριμένης θεματικής ανάλογα με την ειδικότητα (ΠΕ70, άλλη) των εκπαιδευτικών παρουσίασε στατιστικά σημαντικές διαφορές: (α) στην ερώτηση 2, «Είμαι ικανοποιημένος/η από τον τρόπο με τον οποίο έγινε η κατανομή των τάξεων την τρέχουσα σχολική χρονιά» ( $t_{198} = 2.768, p = .006$ ), όπου οι εκπαιδευτικοί ΠΕ70 είχαν υψηλότερη τιμή ( $MT_{70} = 4.32, TA = 0.87$ ) από τους εκπαιδευτικούς των άλλων ειδικοτήτων ( $MT_A = 3.92, TA = 0.96$ ) και (β) στην ερώτηση 4, «Συμμετέχω πάντοτε στις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων», όπου, παρόμοια, οι εκπαιδευτικοί ΠΕ70 είχαν υψηλότερη τιμή ( $MT_{70} = 4.79, TA = 0.60$ ) από τους εκπαιδευτικούς των άλλων ειδικοτήτων ( $MT_A = 4.38, TA = 0.88$ ). Στις απαντήσεις των υπόλοιπων ερωτήσεων δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων στις ερωτήσεις της παρούσας θεματικής ανάλογα με την ειδικότητα, καθώς και τα αποτελέσματα των στατιστικών αναλύσεων παρουσιάζονται στον Πίνακα 5 και απεικονίζονται στο Σχήμα 3.

**Πίνακας 5.** Σύγκριση της γνώσης θεσμικού πλαισίου - εμπλοκής εκπαιδευτικού - συμμετοχής στις συνεδριάσεις για εκπαιδευτικούς ειδικότητας ΠΕ70 ( $n_1 = 148$ ) και εκπαιδευτικούς άλλης ειδικότητας ( $n_2 = 52$ ).

Ερ.	Ειδικότητα	ΜΤ	ΤΑ	t	df	p - 2 tailed
1	ΠΕ70	3.84	0.92	0.340	198	0.734
	Άλλη	3.79	0.85			
2	ΠΕ70	4.32	0.87	2.768	198	0.006*
	Άλλη	3.92	0.96			
4	ΠΕ70	4.79	0.60	3.639	198	0.000*
	Άλλη	4.38	0.88			
5	ΠΕ70	1.88	1.23	0.003	198	0.998
	Άλλη	1.88	1.27			
21	ΠΕ70	2.10	1.05	-1.859	198	0.064
	Άλλη	2.42	1.12			
28	ΠΕ70	2.91	1.24	0.702	197	0.483
	Άλλη	2.76	1.21			



**Σχήμα 3.** Μέσες τιμές (MT) και τυπικές αποκλίσεις (TA) των απαντήσεων της γνώσης θεσμικού πλαισίου - εμπλοκής εκπαιδευτικού - συμμετοχής στις συνεδριάσεις για εκπαιδευτικούς ειδικότητας ΠΕ 70 ( $n_1 = 148$ ) και εκπαιδευτικούς άλλης ειδικότητας ( $n_2 = 52$ ).

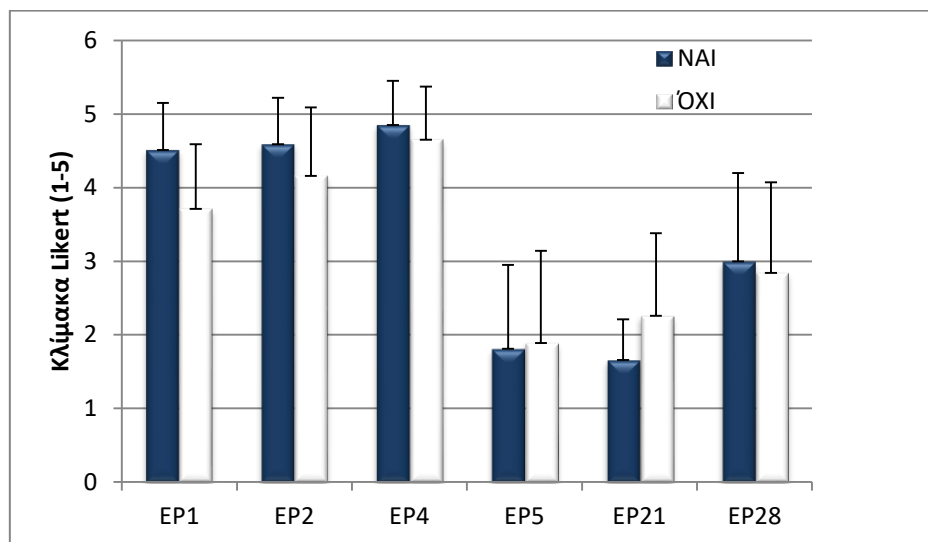
#### 4.3.4 Έλεγχος διαφορών μεταξύ ομάδων θέσης ευθύνης ως προς τη γνώση θεσμικού πλαισίου - εμπλοκή εκπαιδευτικού - συμμετοχή στις συνεδριάσεις

Ο έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα στις ερωτήσεις της πρώτης θεματικής ανάλογα με το αν ο εκπαιδευτικός κατέχει θέση ευθύνης ή όχι, παρουσίασε στατιστικά σημαντικές διαφορές: (α) στην ερώτηση 1, «Γνωρίζω το θεσμικό πλαίσιο που διέπει τη λειτουργία και τον ρόλο του Σ/Δ» ( $t_{198} = 4.514, p = .000$ ), όπου οι εκπαιδευτικοί που κατείχαν θέση ευθύνης είχαν υψηλότερη τιμή ( $MT_N = 4.51, TA = 0.64$ ) από τους εκπαιδευτικούς που δεν κατείχαν θέση ευθύνης ( $MT_O = 3.71, TA = 0.88$ ), (β) στην ερώτηση 2, «Είμαι ικανοποιημένος/η από τον τρόπο με τον οποίο έγινε η κατανομή των τάξεων την τρέχουσα σχολική χρονιά» ( $t_{198} = 2.301, p = .022$ ), όπου οι εκπαιδευτικοί που κατείχαν θέση ευθύνης είχαν υψηλότερη τιμή ( $MT_N = 4.59, TA = 0.63$ ) από τους εκπαιδευτικούς που δεν κατείχαν θέση ευθύνης ( $MT_O = 4.16, TA = 0.93$ ) και τέλος, (γ) στην ερώτηση 21, «Οι διαφορετικές απόψεις και οι αντιθέσεις αντιμετωπίζονται με την επιβολή της άποψης του Δ/ντή» ( $t_{198} = -2.724, p = .007$ ), όπου οι εκπαιδευτικοί που κατείχαν θέση ευθύνης είχαν χαμηλότερη τιμή ( $MT_N = 1.66, TA = 0.55$ ) από τους εκπαιδευτικούς που δεν κατείχαν θέση ευθύνης ( $MT_O = 2.26, TA = 1.12$ ). Στις υπόλοιπες ερωτήσεις δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εξεταζόμενων ομάδων θέσης ευθύνης. Οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων στις ερωτήσεις της συγκεκριμένης θεματικής ανάλογα με το αν ο εκπαιδευτικός κατέχει θέση ευθύνης ή όχι, καθώς και τα αποτελέσματα των

στατιστικών αναλύσεων παρουσιάζονται στον Πίνακα 6 και απεικονίζονται στο Σχήμα 4.

**Πίνακας 6.** Σύγκριση της γνώσης θεσμικού πλαισίου - εμπλοκής εκπαιδευτικού - συμμετοχής στις συνεδριάσεις για εκπαιδευτικούς που κατέχουν θέση ευθύνης ( $n_1 = 27$ ) και εκπαιδευτικούς που δεν κατέχουν θέση ευθύνης ( $n_2 = 173$ ).

Ερ.	Θέση Ευθύνης	ΜΤ	ΤΑ	t	df	p - 2 tailed
1	Ναι	4.51	0.64	4.514	198	0.000*
	Όχι	3.71	0.88			
2	Ναι	4.59	0.63	2.301	198	0.022*
	Όχι	4.16	0.93			
4	Ναι	4.85	0.60	1.310	198	0.192
	Όχι	4.65	0.72			
5	Ναι	1.81	1.14	-0.315	198	0.753
	Όχι	1.89	1.25			
21	Ναι	1.66	0.55	-2.724	198	0.007*
	Όχι	2.26	1.12			
28	Ναι	3	1.20	0.592	197	0.555
	Όχι	2.84	1.23			



**Σχήμα 4.** Μέσες τιμές (ΜΤ) και τυπικές αποκλίσεις (ΤΑ) των απαντήσεων της γνώσης θεσμικού πλαισίου - εμπλοκής εκπαιδευτικού - συμμετοχής στις συνεδριάσεις για εκπαιδευτικούς που κατέχουν θέση ευθύνης ( $n_1 = 27$ ) και εκπαιδευτικούς που δεν κατέχουν θέση ευθύνης ( $n_2 = 173$ ).

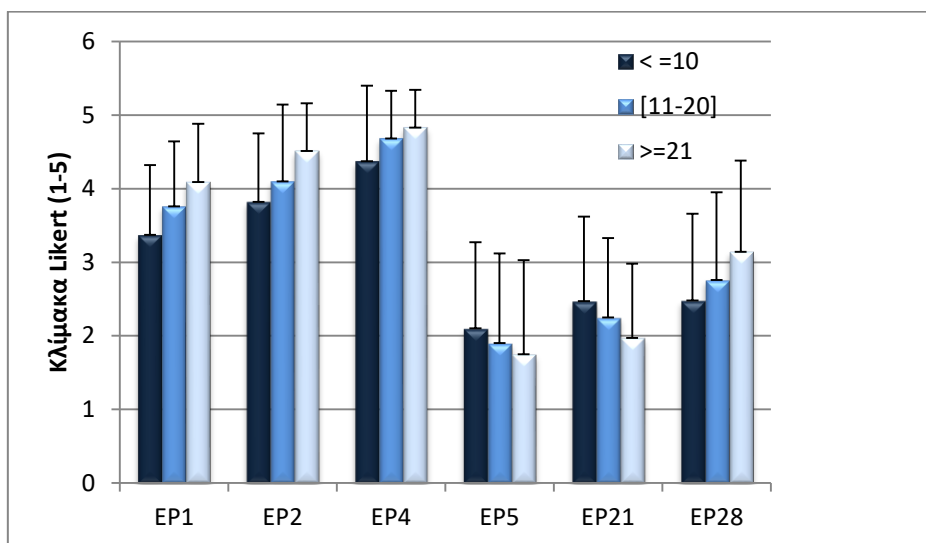
4.3.5 Έλεγχος διαφορών μεταξύ ομάδων προϋπηρεσίας ως προς τη γνώση θεσμικού πλαισίου - εμπλοκή εκπαιδευτικού - συμμετοχή στις συνεδριάσεις

Τα αποτελέσματα της απλής Ανάλυσης Διασποράς (One-Way ANOVA) σε ανεξάρτητα δείγματα εκπαιδευτικών με διαφορετικά έτη υπηρεσίας (< 10, 11-20, > 21) στις ερωτήσεις της πρώτης θεματικής παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην απάντηση της ερώτησης 1 - «Γνωρίζω το θεσμικό πλαίσιο που διέπει τη λειτουργία και τον ρόλο του Σ/Δ» ( $F_{2, 197} = 9.742, p = .000$ ), της ερώτησης 2 - «Είμαι ικανοποιημένος/η από τον τρόπο με τον οποίο έγινε η κατανομή των τάξεων την τρέχουσα σχολική χρονιά» ( $F_{2, 197} = 9.52, p = .000$ ), της ερώτησης 4 - «Συμμετέχω πάντοτε στις συνεδριάσεις του Σ/Δ» ( $F_{2, 197} = 5.797, p = .004$ ), της ερώτησης 21 - «Οι διαφορετικές απόψεις και οι αντιθέσεις αντιμετωπίζονται με την επιβολή της άποψης του Δ/ντή» ( $F_{2, 197} = 3.253, p = .041$ ) και της ερώτησης 28 - «Ο Σ/Δ έχει ενημέρωση και λόγο στην οικονομική διαχείριση του σχολείου» ( $F_{2, 196} = 4.359, p = .014$ ). Στην απάντηση της ερώτησης 5 δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών με διαφορετικά έτη υπηρεσίας (Πίνακας 7).

**Πίνακας 7.** Σύγκριση της γνώσης θεσμικού πλαισίου - εμπλοκής εκπαιδευτικού - συμμετοχής στις συνεδριάσεις στους εκπαιδευτικούς με διαφορετικά έτη υπηρεσίας: < 10 έτη ( $n_1 = 40$ ), 11-20 έτη ( $n_2 = 77$ ), > 21 έτη ( $n_3 = 83$ ).

Ερ.	Προϋπηρεσία	N	ΜΤ	ΤΑ	df	F	p - 2 tailed
1	<10	40	3.37	0.95	2, 197	9.742	0.000*
	11-20	77	3.76	0.88			
	>21	83	4.09	0.79			
2	<10	40	3.82	0.93	2, 197	9.517	0.000*
	11-20	77	4.10	1.04			
	>21	83	4.51	0.65			
4	<10	40	4.37	1.03	2, 197	5.797	0.004*
	11-20	77	4.68	0.65			
	>21	83	4.83	0.51			
5	<10	40	2.1	1.17	2, 197	1.043	0.354
	11-20	77	1.9	1.22			
	>21	83	1.75	1.28			
21	<10	40	2.47	1.15	2, 197	3.253	0.041*
	11-20	77	2.25	1.08			
	>21	83	1.97	1.01			
28	<10	39	2.48	1.18	2, 196	4.359	0.014*
	11-20	77	2.76	1.19			
	>21	83	3.14	1.24			

Οι Bonferroni μετά-ANOVA συγκρίσεις για τα στατιστικά σημαντικά ευρήματα έδειξαν ότι: (α) για τις ερωτήσεις 1 και 2, οι εκπαιδευτικοί που είχαν πάνω από 21 έτη προϋπηρεσίας ( $MT = 4.09$ ,  $TA = 0.79$ ;  $MT = 4.51$ ,  $TA = 0.65$ , αντίστοιχα) σημείωσαν υψηλότερες τιμές από τους εκπαιδευτικούς με λιγότερα από 10 έτη ( $MT = 3.37$ ,  $TA = 0.95$ ;  $MT = 3.82$ ,  $TA = 0.93$ , αντίστοιχα) και μεταξύ 11 και 20 ετών προϋπηρεσίας ( $MT = 3.76$ ,  $TA = 0.88$ ;  $MT = 4.10$ ,  $TA = 1.04$ , αντίστοιχα), (β) για τις ερωτήσεις 4 και 28, οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία πάνω από 21 έτη είχαν υψηλότερες τιμές ( $MT = 4.83$ ,  $TA = 0.51$ ;  $MT = 3.14$ ,  $TA = 1.24$ , αντίστοιχα), μόνο, από τους εκπαιδευτικούς με λιγότερα από 10 έτη προϋπηρεσίας ( $MT = 4.37$ ,  $TA = 1.03$ ;  $MT = 2.48$ ,  $TA = 1.18$ , αντίστοιχα), και (γ) για την ερώτηση 21, οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία πάνω από 21 έτη είχαν χαμηλότερες τιμές ( $MT = 1.97$ ,  $TA = 1.01$ ), μόνο, από τους εκπαιδευτικούς με λιγότερα από 10 έτη προϋπηρεσίας ( $MT = 2.47$ ,  $TA = 1.15$ ). Όλες οι υπόλοιπες αντιπαραθέσεις ζευγών δεν παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ τους. Οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων στις ερωτήσεις της πρώτης θεματικής ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας, απεικονίζονται στο Σχήμα 5.



**Σχήμα 5.** Μέσες τιμές ( $MT$ ) και τυπικές αποκλίσεις ( $TA$ ) των απαντήσεων της γνώσης θεσμικού πλαισίου - εμπλοκής εκπαιδευτικού - συμμετοχής στις συνεδριάσεις για εκπαιδευτικούς με διαφορετικά έτη υπηρεσίας.

## 4.4 Σύλλογος Διδασκόντων

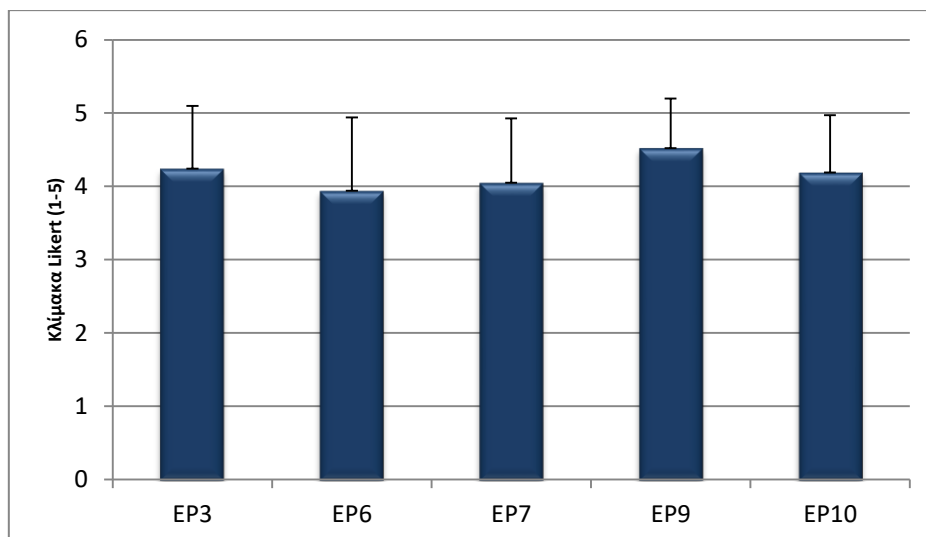
### 4.4.1 Λειτουργία του Συλλόγου Διδασκόντων

#### Περιγραφικά στατιστικά δεδομένα της λειτουργίας του Συλλόγου Διδασκόντων

Στον Πίνακα 8 παρουσιάζονται οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για τις ερωτήσεις που αφορούν στη λειτουργία του Σ/Δ. Λαμβάνοντας υπόψη την 5/βάθμια κλίμακα Likert, παρατηρήθηκε ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πάνω από το ουδέτερο 3 της κλίμακας (ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ) σε όλες τις ερωτήσεις (3, 6, 7, 9, 10). Παρατηρούμε πως τη μεγαλύτερη μέση τιμή παρουσιάζει η απάντηση στην ερώτηση 9: «*Δίνεται η δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης των απόψεων και θέσεων των μελών του Σ/Δ*» ( $MT = 4.52$ ,  $TA = 0.68$ ), ενώ τη μικρότερη μέση τιμή παρουσιάζει η απάντηση στην ερώτηση 6: «*Οι συνεδριάσεις που πραγματοποιήθηκαν στη διάρκεια της περσινής σχολικής χρονιάς ήταν αρκετές για την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας*» ( $MT = 3.94$ ,  $TA = 1.00$ ). Οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων στις ερωτήσεις για τη Λειτουργία του Σ/Δ παρουσιάζονται στον Πίνακα 8 και απεικονίζονται στο Σχήμα 6.

**Πίνακας 8.** Μέσες τιμές ( $MT$ ) και τυπικές αποκλίσεις ( $TA$ ) των απαντήσεων στη θεματική της Λειτουργίας του Σ/Δ ( $N= 200$ ).

Ερ.	Λειτουργία του Σ/Δ	MT	TA
3	Είμαι ικανοποιημένος/η από τον τρόπο με τον οποίο έγινε η ανάθεση αρμοδιοτήτων την τρέχουσα σχολική χρονιά.	4.24	0.86
6	Οι συνεδριάσεις που πραγματοποιήθηκαν στη διάρκεια της περσινής σχολικής χρονιάς ήταν αρκετές για την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας.	3.94	1.00
7	Στις συνεδριάσεις του Σ/Δ γίνεται αναλυτική - ουσιαστική συζήτηση των θεμάτων της ημερήσιας διάταξης.	4.05	0.88
9	Δίνεται η δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης των απόψεων και θέσεων των μελών του Σ/Δ.	4.52	0.68
10	Στις συνεδριάσεις του Σ/Δ υπάρχει στοχοθεσία για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας.	4.19	0.78



**Σχήμα 6.** Μέσες τιμές (MT) και τυπικές αποκλίσεις (TA) των απαντήσεων στις ερωτήσεις που αφορούν στη Λειτουργία του Σ/Δ (N= 200).

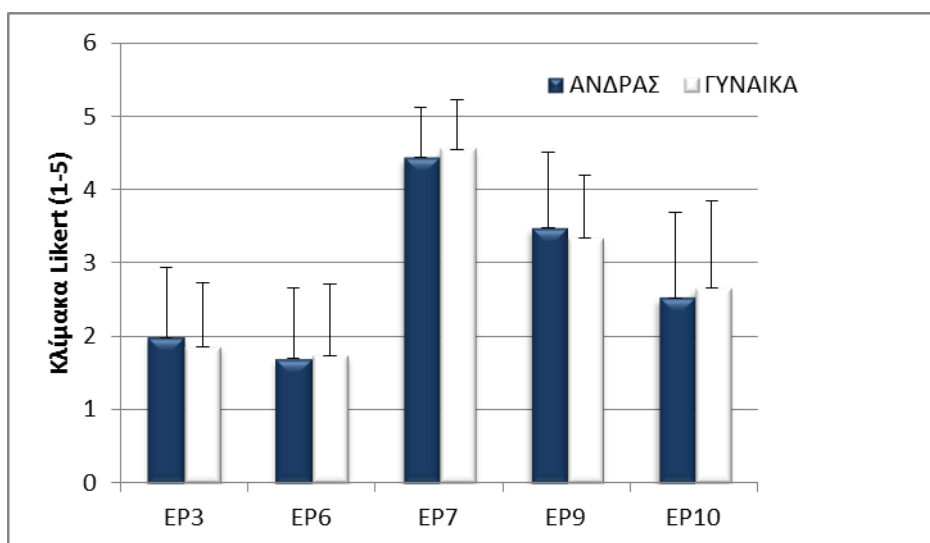
Έλεγχος διαφορών μεταξύ ομάδων φύλου ως προς τη λειτουργία του Συλλόγου Διδασκόντων

Για τον έλεγχο στατιστικής διαφοράς μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών ως προς τη λειτουργία του Σ/Δ εφαρμόστηκε ο έλεγχος t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Στα αποτελέσματα δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εξεταζόμενων ομάδων. Οι μέσες τιμές, οι τυπικές αποκλίσεις, καθώς και τα αποτελέσματα των στατιστικών αναλύσεων παρουσιάζονται στον Πίνακα 9 και απεικονίζονται στο Σχήμα 7.

**Πίνακας 9.** Σύγκριση της λειτουργίας του Σ/Δ στους άνδρες ( $n_1 = 53$ ) και στις γυναίκες ( $n_2 = 147$ ) εκπαιδευτικούς.

Ερ.	Φύλο	MT	TA	t	df	p - 2 tailed
3	Άνδρας	4.32	0.94	0.743	198	0.459
	Γυναίκα	4.21	0.84			
6	Άνδρας	4.07	0.95	1.151	198	0.251
	Γυναίκα	3.89	1.01			
7	Άνδρας	4.09	0.92	0.478	198	0.634
	Γυναίκα	4.02	0.85			
9	Άνδρας	4.43	0.69	-1.075	198	0.283
	Γυναίκα	4.55	0.67			
10	Άνδρας	4.15	0.79	-0.478	198	0.633
	Γυναίκα	4.21	0.77			





**Σχήμα 7.** Μέσες τιμές (MT) και τυπικές αποκλίσεις (TA) των απαντήσεων της Λειτουργίας Σ/Δ για άνδρες ( $n_1 = 53$ ) και γυναίκες ( $n_2 = 147$ ) εκπαιδευτικούς.

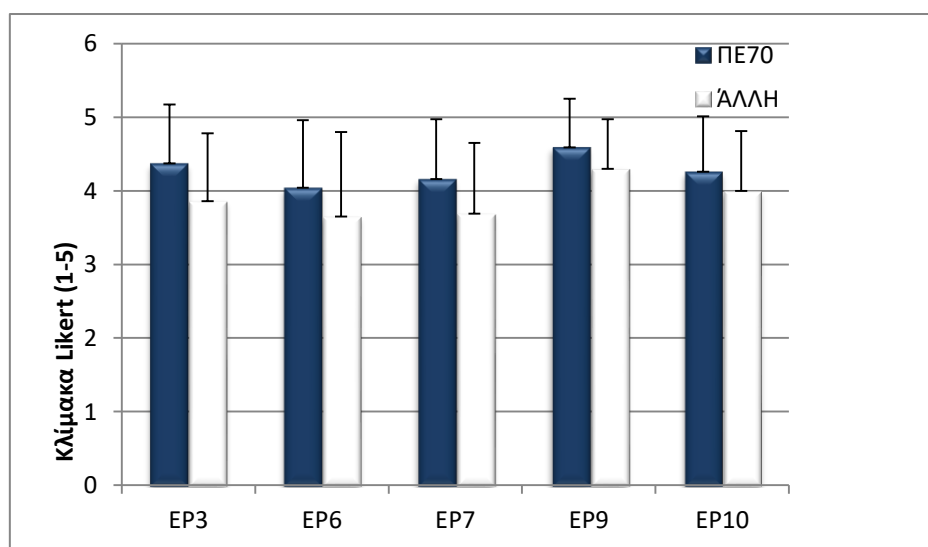
Έλεγχος διαφορών μεταξύ ομάδων ειδικότητας ως προς τη λειτουργία του Συλλόγου Διδασκόντων

Ο έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα στις απαντήσεις των ερωτήσεων σχετικά με τη λειτουργία του Σ/Δ ανάλογα με την ειδικότητα (ΠΕ70, άλλη) παρουσίασε στατιστικά σημαντικές διαφορές σε όλες τις ερωτήσεις. Πιο συγκεκριμένα: (α) στην ερώτηση 3, «Είμαι ικανοποιημένος/η από τον τρόπο με τον οποίο έγινε η ανάθεση αρμοδιοτήτων την τρέχουσα σχολική χρονιά» ( $t_{198} = 3.8, p = .000$ ), όπου οι εκπαιδευτικοί ΠΕ70 είχαν υψηλότερη τιμή ( $MT_{70} = 4.37, TA = 0.80$ ) από τους εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων ( $MT_A = 3.86, TA = 0.92$ ), (β) στην ερώτηση 6, «Οι συνεδριάσεις που πραγματοποιήθηκαν στη διάρκεια της περσινής σχολικής χρονιάς ήταν αρκετές για την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας» ( $t_{198} = 2.426, p = 0.016$ ), όπου οι εκπαιδευτικοί ΠΕ70 είχαν υψηλότερη τιμή ( $MT_{70} = 4.04, TA = 0.92$ ) από τους εκπαιδευτικούς των άλλων ειδικοτήτων ( $MT_A = 3.65, TA = 1.15$ ), (γ) στην ερώτηση 7, «Στις συνεδριάσεις του Σ/Δ γίνεται αναλυτική - ουσιαστική συζήτηση των θεμάτων της ημερήσιας διάταξης» ( $t_{198} = 3.469, p = 0.001$ ), όπου οι εκπαιδευτικοί ΠΕ70 είχαν υψηλότερη τιμή ( $MT_{70} = 4.16, TA = 0.81$ ) από τους εκπαιδευτικούς των άλλων ειδικοτήτων ( $MT_A = 3.69, TA = 0.96$ ), (δ) στην ερώτηση 9, «Δίνεται η δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης των απόψεων και θέσεων των μελών του Σ/Δ» ( $t_{198} = 2.658, p = 0.008$ ), όπου οι εκπαιδευτικοί ΠΕ70 είχαν υψηλότερη τιμή ( $MT_{70} = 4.59, TA = 0.66$ ) από τους εκπαιδευτικούς των άλλων ειδικοτήτων ( $MT_A = 4.30, TA = 0.67$ ) και τέλος (ε) στην ερώτηση 10, «Στις συνεδριάσεις

του Σ/Δ υπάρχει στοχοθεσία για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας» ( $t_{198} = 2.111, p = 0.036$ ), όπου παρόμοια οι εκπαιδευτικοί ΠΕ70 είχαν υψηλότερη τιμή ( $MT_{70} = 4.26, TA = 0.75$ ) από τους εκπαιδευτικούς των άλλων ειδικοτήτων ( $MT_A = 4, TA = 0.81$ ). Οι μέσες τιμές, οι τυπικές αποκλίσεις, καθώς και τα αποτελέσματα των στατιστικών αναλύσεων παρουσιάζονται στον Πίνακα 10 και απεικονίζονται στο Σχήμα 8.

**Πίνακας 10.** Σύγκριση της λειτουργίας του Σ/Δ στους εκπαιδευτικούς ειδικότητας ΠΕ70 ( $n_1 = 148$ ) και στους εκπαιδευτικούς άλλης ειδικότητας ( $n_2 = 52$ ).

Ερ.	Ειδικότητα	ΜΤ	ΤΑ	t	df	p - 2 tailed
3	ΠΕ70	4.37	0.80	3.8	198	0.000*
	Άλλη	3.86	0.92			
6	ΠΕ70	4.04	0.92	2.426	198	0.016*
	Άλλη	3.65	1.15			
7	ΠΕ70	4.16	0.81	3.469	198	0.001*
	Άλλη	3.69	0.96			
9	ΠΕ70	4.59	0.66	2.658	198	0.008*
	Άλλη	4.30	0.67			
10	ΠΕ70	4.26	0.75	2.111	198	0.036*
	Άλλη	4	0.81			



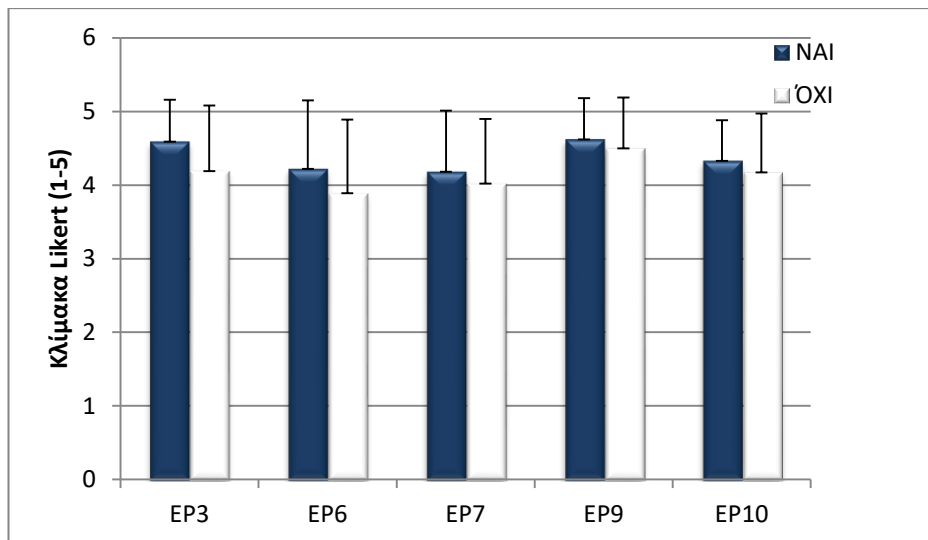
**Σχήμα 8.** Μέσες τιμές (ΜΤ) και τυπικές αποκλίσεις (ΤΑ) των απαντήσεων της Λειτουργίας Σ/Δ για εκπαιδευτικούς ειδικότητας ΠΕ70 ( $n_1 = 148$ ) και εκπαιδευτικούς άλλης ειδικότητας ( $n_2 = 52$ ).

Έλεγχος διαφορών μεταξύ ομάδων θέσης ευθύνης ως προς τη λειτουργία του Συλλόγου Διδασκόντων

Ο έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα στις απαντήσεις των ερωτήσεων της παρούσας θεματικής ανάλογα με το αν ο εκπαιδευτικός κατέχει θέση ευθύνης ή όχι, παρουσίασε στατιστικά σημαντικές διαφορές μόνο στην ερώτηση 3, «Είμαι ικανοποιημένος/η από τον τρόπο με τον οποίο έγινε η ανάθεση αρμοδιοτήτων την τρέχουσα σχολική χρονιά» ( $t_{198} = 4.514, p = .024$ ), όπου οι εκπαιδευτικοί που κατείχαν θέση ευθύνης είχαν υψηλότερη τιμή ( $MT_N = 4.59, TA = 0.57$ ) από τους εκπαιδευτικούς που δεν κατείχαν θέση ευθύνης ( $MT_O = 4.19, TA = 0.89$ ). Στις υπόλοιπες ερωτήσεις δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Οι μέσες τιμές, οι τυπικές αποκλίσεις, καθώς και τα αποτελέσματα των στατιστικών αναλύσεων παρουσιάζονται στον Πίνακα 11 και απεικονίζονται στο Σχήμα 9.

**Πίνακας 11.** Σύγκριση της λειτουργίας του Σ/Δ στους εκπαιδευτικούς που κατέχουν θέση ευθύνης ( $n_1 = 27$ ) και στους εκπαιδευτικούς που δεν κατέχουν θέση ευθύνης ( $n_2 = 173$ ).

Ερ.	Θέση Ευθύνης	MT	TA	t	df	p - 2 tailed
3	Ναι	4.59	0.57	2.268	198	0.024*
	Όχι	4.19	0.89			
6	Ναι	4.22	0.93	1.582	198	0.115
	Όχι	3.89	1			
7	Ναι	4.18	0.83	0.894	198	0.372
	Όχι	4.02	0.88			
9	Ναι	4.62	0.56	0.901	198	0.369
	Όχι	4.50	0.69			
10	Ναι	4.33	0.55	0.989	198	0.324
	Όχι	4.17	0.80			



**Σχήμα 9.** Μέσες τιμές (MT) και τυπικές αποκλίσεις (TA) των απαντήσεων της Λειτουργίας Σ/Δ για εκπαιδευτικούς που κατέχουν θέση ευθύνης ( $n_1 = 27$ ) και εκπαιδευτικούς που δεν κατέχουν θέση ευθύνης ( $n_2 = 173$ ).

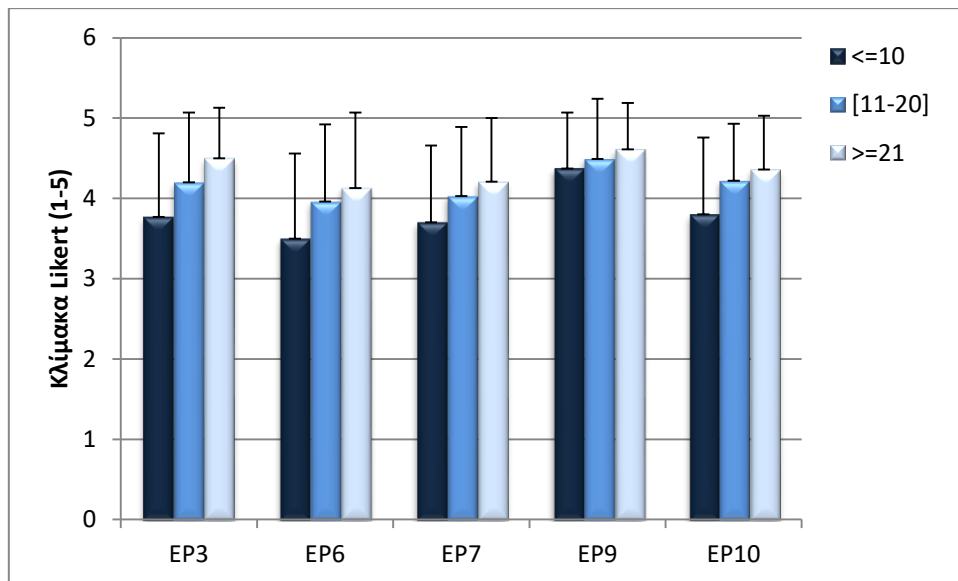
Έλεγχος διαφορών μεταξύ ομάδων προϋπηρεσίας ως προς τη λειτουργία του Συλλόγου Διδασκόντων

Τα αποτελέσματα της απλής Ανάλυσης Διασποράς (One-Way ANOVA) σε ανεξάρτητα δείγματα για τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών (< 10, 11-20, > 21) στις απαντήσεις των ερωτήσεων σχετικά με τη λειτουργία του Σ/Δ παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές διαφορές: (α) στην ερώτηση 3, «Είμαι ικανοποιημένος/η από τον τρόπο με τον οποίο έγινε η ανάθεση αρμοδιοτήτων την τρέχουσα σχολική χρονιά» ( $F_{2, 197} = 10.699$ ,  $p = .000$ ), (β) στην ερώτηση 6, «Οι συνεδριάσεις που πραγματοποιήθηκαν στη διάρκεια της περσινής σχολικής χρονιάς ήταν αρκετές για την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας» ( $F_{2, 197} = 5.674$ ,  $p = 0.004$ ), (γ) στην ερώτηση 7, «Στις συνεδριάσεις του Σ/Δ γίνεται αναλυτική - ουσιαστική συζήτηση των θεμάτων της ημερήσιας διάταξης» ( $F_{2, 197} = 4.889$ ,  $p = .008$ ) και (δ) στην ερώτηση 10, «Στις συνεδριάσεις του Σ/Δ υπάρχει στοχοθεσία για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας» ( $F_{2, 197} = 7.502$ ,  $p = .001$ ). Αντίθετα, στην απάντηση της ερώτησης 9 δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εξεταζόμενων ομάδων προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών (Πίνακας 12).

**Πίνακας 12.** Σύγκριση της λειτουργίας του Σ/Δ στους εκπαιδευτικούς με διαφορετικά έτη υπηρεσίας: < 10 έτη ( $n_1 = 40$ ), 11-20 έτη ( $n_2 = 77$ ), > 21 έτη ( $n_3 = 83$ ).

Ερ.	Προϋπηρεσία	N	MT	TA	df	F	p - 2 tailed
3	<10	40	3.77	1.04	2, 197	10.699	0.000*
	11-20	77	4.20	0.87			
	>21	83	4.50	0.63			
6	<10	40	3.5	1.06	2, 197	5.674	0.004*
	11-20	77	3.96	0.96			
	>21	83	4.13	0.94			
7	<10	40	3.7	0.96	2, 197	4.889	0.008*
	11-20	77	4.03	0.86			
	>21	83	4.21	0.79			
9	<10	40	4.37	0.70	2, 197	1.784	0.171
	11-20	77	4.49	0.75			
	>21	83	4.61	0.58			
10	<10	40	3.80	0.96	2, 197	7.502	0.001*
	11-20	77	4.22	0.71			
	>21	83	4.36	0.67			

Οι Bonferroni μετά-ANOVA συγκρίσεις στις στατιστικά σημαντικές διαφορές των εκπαιδευτικών, ανάλογα με τα χρόνια προϋπηρεσίας έδειξαν ότι: (α) για τις ερωτήσεις 3, 6, και 10, οι εκπαιδευτικοί με 11 έως 20 έτη προϋπηρεσίας ( $MT = 4.20$ ,  $TA = 0.87$ ;  $MT = 3.96$ ,  $TA = 0.96$ ;  $MT = 4.22$ ,  $TA = 0.71$ , αντίστοιχα), και πάνω από 21 έτη προϋπηρεσίας ( $MT = 4.50$ ,  $TA = 0.63$ ;  $MT = 4.13$ ,  $TA = 0.94$ ;  $MT = 4.36$ ,  $TA = 0.67$ , αντίστοιχα) είχαν μεγαλύτερες τιμές από τους εκπαιδευτικούς με λιγότερα από 10 έτη προϋπηρεσίας ( $MT = 3.77$ ,  $TA = 1.04$ ;  $MT = 3.5$ ,  $TA = 1.06$ ;  $MT = 3.80$ ,  $TA = 0.96$ , αντίστοιχα), και (β) για την ερώτηση 7, οι εκπαιδευτικοί με πάνω από 21 έτη προϋπηρεσίας ( $MT = 4.21$ ,  $TA = 0.79$ ) είχαν μεγαλύτερες τιμές από τους εκπαιδευτικούς με λιγότερα από 10 έτη προϋπηρεσίας ( $MT = 3.70$ ,  $TA = 0.96$ ). Όλες οι υπόλοιπες αντιπαραθέσεις ζευγών δεν παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ τους. Οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις των αποτελεσμάτων απεικονίζονται στο Σχήμα 10.



**Σχήμα 10.** Μέσες τιμές (MT) και τυπικές αποκλίσεις (TA) των απαντήσεων της Λειτουργίας του Σ/Δ, ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών.

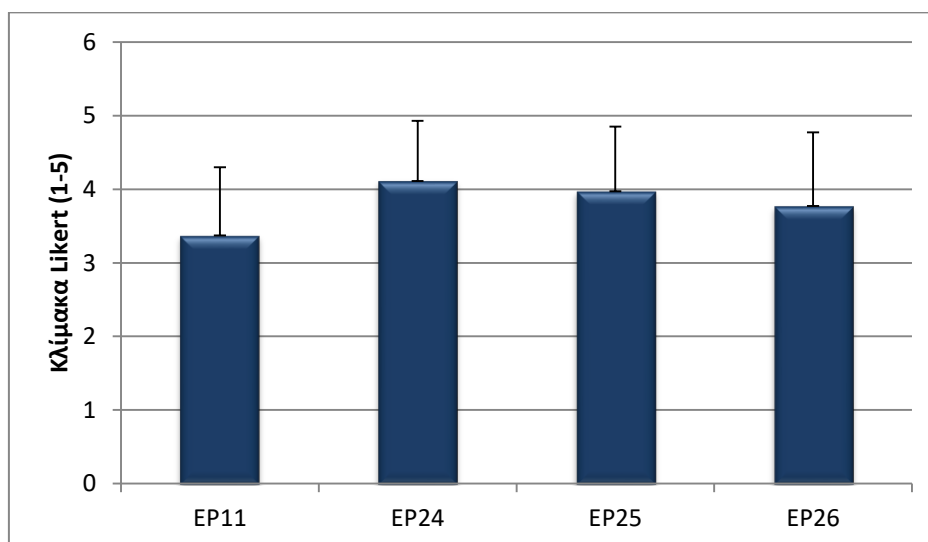
#### 4.4.2 Ρόλος του Συλλόγου Διδασκόντων

##### Περιγραφικά στατιστικά δεδομένα του ρόλου του Συλλόγου Διδασκόντων

Στον Πίνακα 13 παρουσιάζονται οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για τις ερωτήσεις που αφορούν στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ρόλο του Σ/Δ. Λαμβάνοντας υπόψη την 5/βάθμια κλίμακα Likert, παρατηρήθηκε ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πάνω από το ουδέτερο 3 της κλίμακας (ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ) σε όλες τις ερωτήσεις (11, 24, 25, 26). Τη μεγαλύτερη μέση τιμή παρουσιάζει η απάντηση στην ερώτηση 24: «Είμαι ικανοποιημένος/η από τη συνεργασία και τη στάση των συναδέλφων μου, στη διάρκεια των συνεδριάσεων του Σ/Δ» ( $MT = 4.11$ ,  $TA = 0.82$ ), ενώ τη μικρότερη μέση τιμή παρουσιάζει η απάντηση στην ερώτηση 11: «Υπάρχει από μέρους των εκπαιδευτικών προθυμία και επιθυμία για ανάληψη πρωτοβουλιών διοικητικού περιεχομένου» ( $MT = 3.37$ ,  $TA = 0.93$ ) (Σχήμα 11.).

**Πίνακας 13.** Μέσες τιμές (MT) και τυπικές αποκλίσεις (TA) των απαντήσεων στη θεματική του Ρόλου του Σ/Δ (N= 200).

Ερ.	Ρόλος του Σ/Δ	MT	TA
11	Υπάρχει από μέρους των εκπαιδευτικών προθυμία και επιθυμία για ανάληψη πρωτοβουλιών διοικητικού περιεχομένου.	3.37	0.93
24	Είμαι ικανοποιημένος/η από τη συνεργασία και τη στάση των συναδέλφων μου, στη διάρκεια των συνεδριάσεων του Σ/Δ.	4.11	0.82
25	Η συνεργασία του Σ/Δ με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς στη λειτουργία της σχολικής μονάδας (Δημοτική Αρχή, Σχολική Επιτροπή, Σύλλογος Γονέων) είναι αποτελεσματική.	3.97	0.88
26	Την τρέχουσα σχολική χρονιά, ο Σ/Δ έχει αναπτύξει μία συστηματική ενημέρωση με τον Σύλλογο Γονέων & Κηδεμόνων.	3.77	1.00



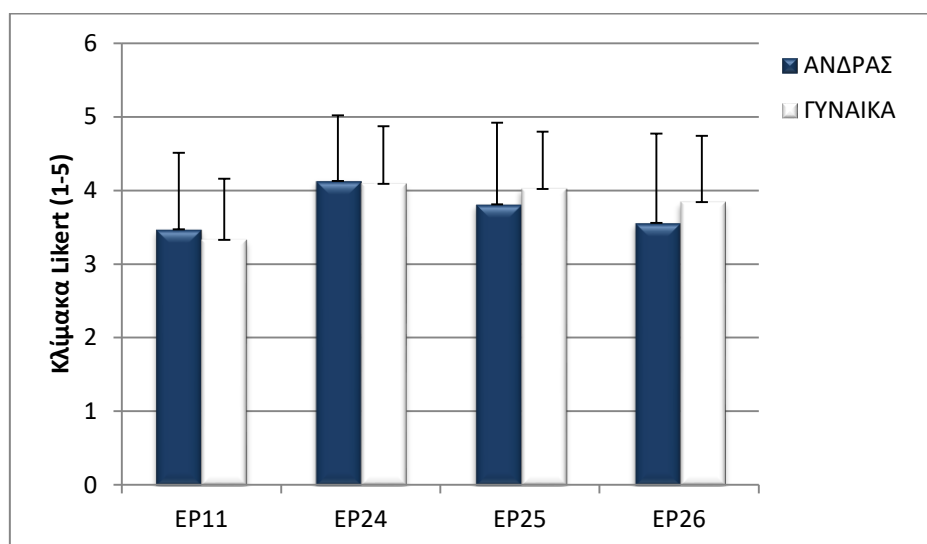
**Σχήμα 11.** Μέσες τιμές (MT) και τυπικές αποκλίσεις (TA) των απαντήσεων που αφορούν στον Ρόλο του Σ/Δ (N= 200).

Έλεγχος διαφορών μεταξύ ομάδων φύλου ως προς τον ρόλο του Συλλόγου Διδασκόντων

Για τον έλεγχο στατιστικής διαφοράς μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών εφαρμόστηκε ο έλεγχος t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Στις απαντήσεις των ερωτήσεων σχετικά με τον ρόλο του Σ/Δ δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις εξεταζόμενες ομάδες. Οι μέσες τιμές, οι τυπικές αποκλίσεις, καθώς και τα αποτελέσματα των στατιστικών αναλύσεων παρουσιάζονται στον Πίνακα 14 και απεικονίζονται στο Σχήμα 12.

**Πίνακας 14.** Σύγκριση του ρόλου του Σ/Δ στους άνδρες ( $n_1 = 53$ ) και στις γυναίκες ( $n_2 = 147$ ) εκπαιδευτικούς.

Ερ.	Φύλο	ΜΤ	ΤΑ	t	df	p - 2 tailed
11	Άνδρας	3.47	1.04	0.932	198	0.352
	Γυναίκα	3.33	0.87			
24	Άνδρας	4.13	0.89	0.281	198	0.779
	Γυναίκα	4.09	0.78			
25	Άνδρας	3.81	1.11	-1.475	198	0.142
	Γυναίκα	4.02	0.78			
26	Άνδρας	3.56	1.21	-1.739	198	0.084
	Γυναίκα	3.84	0.90			



**Σχήμα 12.** Μέσες τιμές (MT) και τυπικές αποκλίσεις (TA) των απαντήσεων του Ρόλου του Σ/Δ για άνδρες ( $n_1 = 53$ ) και γυναίκες ( $n_2 = 147$ ) εκπαιδευτικούς.

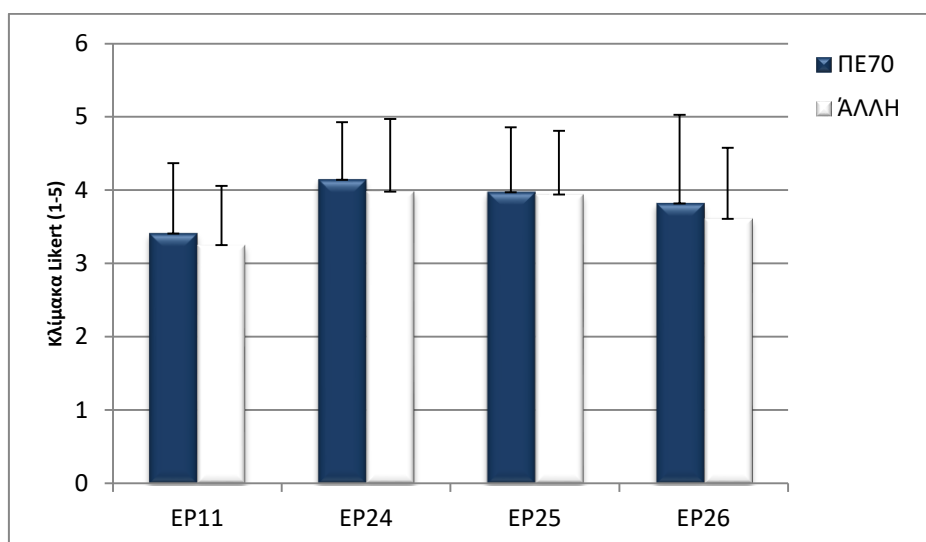
#### Έλεγχος διαφορών μεταξύ ομάδων ειδικότητας ως προς τον ρόλο του Συλλόγου Διδασκόντων

Για τον έλεγχο στατιστικής διαφοράς μεταξύ εκπαιδευτικών που έχουν ειδικότητα ΠΕ70 και σε αυτούς που έχουν άλλη ειδικότητα εφαρμόστηκε ο έλεγχος t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Στις απαντήσεις των ερωτήσεων σχετικά με τον ρόλο του Σ/Δ δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εξεταζόμενων ομάδων. Οι μέσες τιμές, οι τυπικές αποκλίσεις, καθώς και τα αποτελέσματα των στατιστικών αναλύσεων παρουσιάζονται στον Πίνακα 15 και απεικονίζονται στο Σχήμα 13.



**Πίνακας 15.** Σύγκριση του ρόλου του Σ/Δ στους εκπαιδευτικούς ειδικότητας ΠΕ70 ( $n_1 = 148$ ) και στους εκπαιδευτικούς άλλης ειδικότητας ( $n_2 = 52$ ).

Ερ.	Ειδ.	ΜΤ	ΤΑ	t	df	p - 2 tailed
11	ΠΕ70	3.41	0.96	1.087	198	0.278
	Άλλη	3.25	0.81			
24	ΠΕ70	4.14	0.78	1.277	198	0.203
	Άλλη	3.98	0.92			
25	ΠΕ70	3.97	0.89	0.214	198	0.831
	Άλλη	3.94	0.87			
26	ΠΕ70	3.82	1.21	1.297	198	0.196
	Άλλη	3.61	0.97			



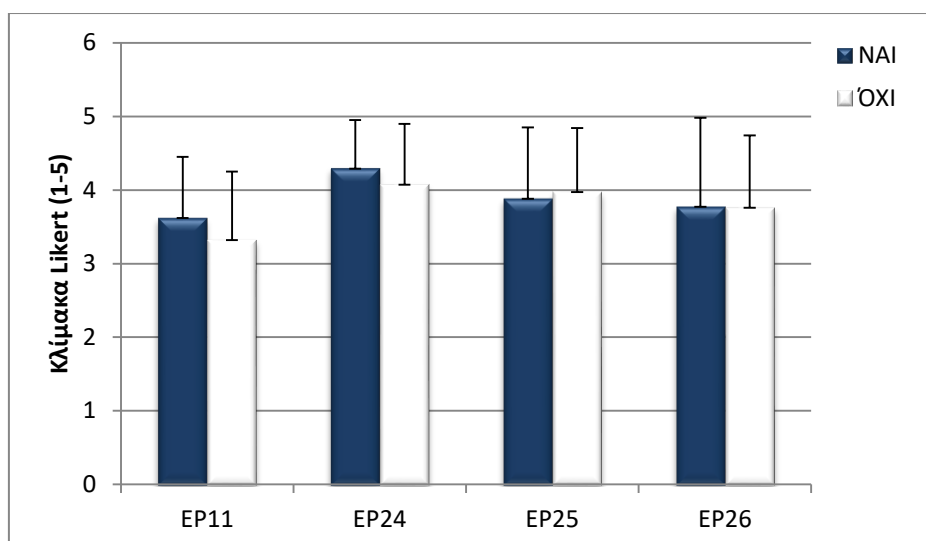
**Σχήμα 13.** Μέσες τιμές (ΜΤ) και τυπικές αποκλίσεις (ΤΑ) των απαντήσεων του Ρόλου του Σ/Δ για εκπαιδευτικούς ειδικότητας ΠΕ70 ( $n_1 = 148$ ) και εκπαιδευτικούς άλλης ειδικότητας ( $n_2 = 52$ ).

#### Έλεγχος διαφορών μεταξύ ομάδων θέσης ευθύνης ως προς τον ρόλο του Συλλόγου Διδασκόντων

Για τον έλεγχο στατιστικής διαφοράς μεταξύ εκπαιδευτικών που έχουν θέση ευθύνης στη σχολική μονάδα και εκπαιδευτικών που δεν έχουν, εφαρμόστηκε ο έλεγχος t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Στις απαντήσεις των ερωτήσεων σχετικά με τον ρόλο του Σ/Δ δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εξεταζόμενων ομάδων. Οι μέσες τιμές, οι τυπικές αποκλίσεις, καθώς και τα αποτελέσματα των στατιστικών αναλύσεων παρουσιάζονται στον Πίνακα 16 και απεικονίζονται στο Σχήμα 14.

**Πίνακας 16.** Σύγκριση του ρόλου του Σ/Δ στους εκπαιδευτικούς που κατέχουν θέση ευθύνης ( $n_1 = 27$ ) και στους εκπαιδευτικούς που δεν κατέχουν θέση ευθύνης ( $n_2 = 173$ ).

Ερ.	Θέση Ευθύνης	MT	TA	t	df	p - 2 tailed
11	Ναι	3.62	0.83	1.572	198	0.117
	Όχι	3.32	0.93			
24	Ναι	4.29	0.66	1.311	198	0.191
	Όχι	4.07	0.83			
25	Ναι	3.88	0.97	-0.478	198	0.633
	Όχι	3.97	0.87			
26	Ναι	3.77	1.12	0.043	198	0.966
	Όχι	3.76	0.98			



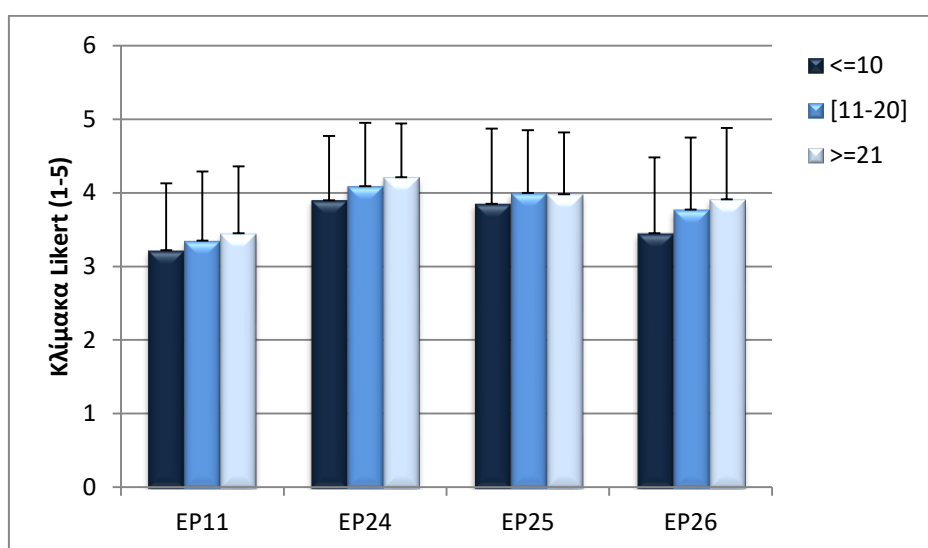
**Σχήμα 14.** Μέσες τιμές (MT) και τυπικές αποκλίσεις (TA) των απαντήσεων του Ρόλου του Σ/Δ για εκπαιδευτικούς που κατέχουν θέση ευθύνης ( $n_1 = 27$ ) και εκπαιδευτικούς που δεν κατέχουν θέση ευθύνης ( $n_2 = 173$ ).

Έλεγχος διαφορών μεταξύ ομάδων προϋπηρεσίας ως προς τον ρόλο του Συλλόγου Διδασκόντων

Τα αποτελέσματα της απλής Ανάλυσης Διασποράς (One-Way ANOVA) σε ανεξάρτητα δείγματα για τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών (< 10, 11-20, > 21) στις απαντήσεις των ερωτήσεων σχετικά με τον ρόλο του Σ/Δ έδειξαν πως δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εξεταζόμενων ομάδων προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Οι μέσες τιμές, οι τυπικές αποκλίσεις, καθώς και τα αποτελέσματα των στατιστικών αναλύσεων παρουσιάζονται στον Πίνακα 17 και απεικονίζονται στο Σχήμα 15.

**Πίνακας 17.** Σύγκριση του ρόλου του Σ/Δ στους εκπαιδευτικούς με διαφορετικά έτη υπηρεσίας: < 10 έτη ( $n_1 = 40$ ), 11-20 έτη ( $n_2 = 77$ ), > 21 έτη ( $n_3 = 83$ ).

Ερ.	Προϋπηρεσία	N	ΜΤ	ΤΑ	df	F	p - 2 tailed
11	<10	40	3.22	0.91	2, 197	0.880	0.417
	11-20	77	3.35	0.94			
	>21	83	3.45	0.91			
24	<10	40	3.9	0.87	2, 197	2.071	0.129
	11-20	77	4.09	0.86			
	>21	83	4.21	0.73			
25	<10	40	3.85	1.02	2, 197	0.421	0.657
	11-20	77	4	0.85			
	>21	83	3.98	0.84			
26	<10	40	3.45	1.03	2, 197	2.984	0.053
	11-20	77	3.77	0.98			
	>21	83	3.91	0.97			



**Σχήμα 15.** Μέσες τιμές (ΜΤ) και τυπικές αποκλίσεις (ΤΑ) των απαντήσεων του Ρόλου του Σ/Δ για εκπαιδευτικούς με διαφορετικά έτη υπηρεσίας.

#### 4.4.3 Σχέσεις των μελών του Συλλόγου Διδασκόντων

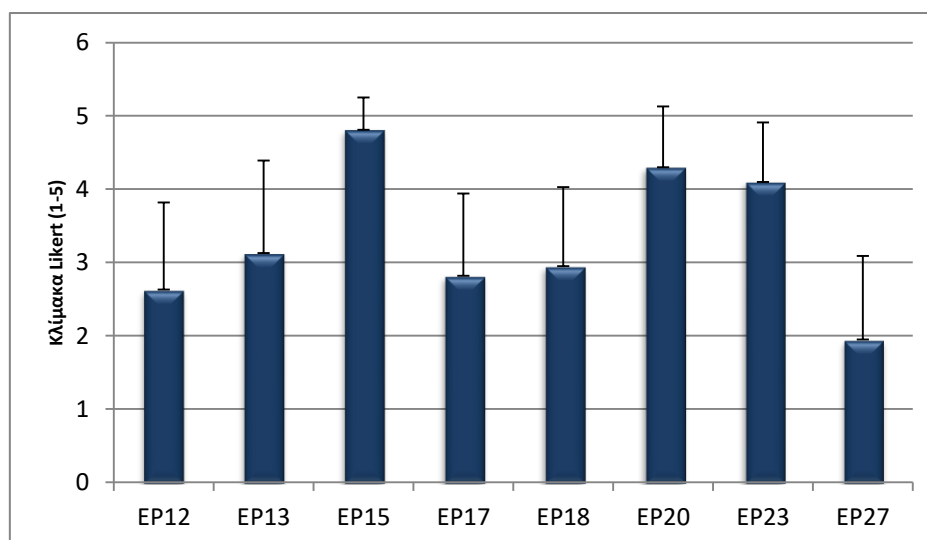
##### Περιγραφικά στατιστικά δεδομένα των σχέσεων των μελών του Συλλόγου Διδασκόντων

Στον Πίνακα 18 παρουσιάζονται οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για τις ερωτήσεις που αφορούν στις σχέσεις των μελών του Σ/Δ. Λαμβάνοντας υπόψη την 5/βάθμια κλίμακα Likert, παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν κάτω από το ουδέτερο 3 της κλίμακας (ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ) σε τέσσερις (4) ερωτήσεις

(12, 17, 18, 27) και πάνω από το ουδέτερο 3 στις υπόλοιπες τέσσερις (4) ερωτήσεις (13, 15, 20, 23). Την υψηλότερη μέση τιμή παρουσιάζει η απάντηση στην ερώτηση 15: «*Η συνεργασία του Σ/Δ με τον Δ/ντή αποτελεί προϋπόθεση για την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας*» ( $MT = 4.81$ ,  $TA = 0.44$ ), ενώ τη χαμηλότερη μέση τιμή παρουσιάζει η ερώτηση 27: «*Δεν πραγματοποιήθηκαν ή δεν ολοκληρώθηκαν δραστηριότητες και εκδηλώσεις του σχολείου εξαιτίας της διαφωνίας των μελών του Σ/Δ*» ( $MT = 1.95$ ,  $TA = 1.14$ ) (Σχήμα 16.).

**Πίνακας 18.** Μέσες τιμές ( $MT$ ) και τυπικές αποκλίσεις ( $TA$ ) των απαντήσεων στη θεματική των Σχέσεων των μελών του Σ/Δ ( $N= 200$ ).

Ερ.	Σχέσεις των μελών του Σ/Δ	MT	TA
12	Αναλώνεται χρόνος για να συζητηθούν θέματα χωρίς ιδιαίτερη σημασία και βαρύτητα.	2.63	1.19
13	Οι συνεδριάσεις του Σ/Δ συγκαλούνται από τα 2/3 του Σ/Δ.	3.13	1.26
15	Η συνεργασία του Σ/Δ με τον Δ/ντή αποτελεί προϋπόθεση για την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας.	4.81	0.44
17	Στις συνεδριάσεις του Σ/Δ δημιουργούνται εντάσεις.	2.82	1.12
18	Στον Σ/Δ διαμορφώνονται ομάδες με διαφορετικούς σκοπούς, απόψεις κι επιδιώξεις.	2.95	1.08
20	Οι συγκρούσεις και οι αντιπαραθέσεις αντιμετωπίζονται με την πλήρη εφαρμογή της αρχής της πλειοψηφίας κατά τη λήψη αποφάσεων.	4.30	0.83
23	Ο τρόπος λειτουργίας του Σ/Δ στη σχολική μονάδα συμβάλει στην ομαλή λειτουργία του σχολείου.	4.58	0.61
27	Δεν πραγματοποιήθηκαν ή δεν ολοκληρώθηκαν δραστηριότητες και εκδηλώσεις του σχολείου εξαιτίας της διαφωνίας των μελών του Σ/Δ.	1.95	1.14



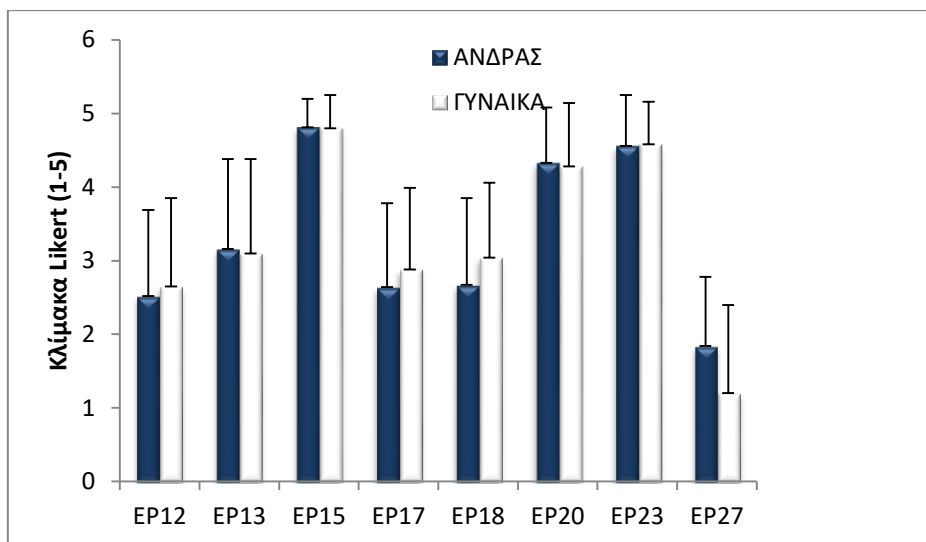
**Σχήμα 16.** Μέσες τιμές ( $MT$ ) και τυπικές αποκλίσεις ( $TA$ ) των απαντήσεων που αφορούν στις Σχέσεις των μελών του Σ/Δ ( $N= 200$ ).

Έλεγχος διαφορών μεταξύ ομάδων φύλου ως προς τις σχέσεις των μελών του Συλλόγου Διδασκόντων

Για τον έλεγχο στατιστικής διαφοράς μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών ως προς τις σχέσεις των μελών του Σ/Δ, εφαρμόστηκε ο έλεγχος t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Από τα αποτελέσματα προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά μόνο στις απαντήσεις της ερώτησης 18, «Στον Σ/Δ διαμορφώνονται ομάδες με διαφορετικούς σκοπούς, απόψεις κι επιδιώξεις» ( $t_{198} = -2.142$ ,  $p = 0.033$ ), όπου οι άνδρες εκπαιδευτικοί παρουσίασαν χαμηλότερη μέση τιμή ( $MT_A = 2.67$ ,  $TA = 1.18$ ) σε σχέση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς ( $MT_{70} = 3.04$ ,  $TA = 1.02$ ). Στις υπόλοιπες ερωτήσεις δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Οι μέσες τιμές, οι τυπικές αποκλίσεις, καθώς και τα αποτελέσματα των στατιστικών αναλύσεων παρουσιάζονται στον Πίνακα 19 και απεικονίζονται στο Σχήμα 17.

**Πίνακας 19.** Σύγκριση των σχέσεων των μελών του Σ/Δ στους άνδρες ( $n_1 = 53$ ) και στις γυναίκες ( $n_2 = 147$ ) εκπαιδευτικούς.

Ερ.	Φύλο	MT	TA	t	df	p - 2 tailed
12	Άνδρας	2.52	1.17	-0.688	198	0.492
	Γυναίκα	2.65	1.20			
13	Άνδρας	3.16	1.22	0.297	197	0.767
	Γυναίκα	3.10	1.28			
15	Άνδρας	4.81	0.39	0.025	198	0.980
	Γυναίκα	4.80	0.45			
17	Άνδρας	2.64	1.14	-1.351	198	0.178
	Γυναίκα	2.88	1.11			
18	Άνδρας	2.67	1.18	-2.142	198	0.033*
	Γυναίκα	3.04	1.02			
20	Άνδρας	4.33	0.75	0.403	198	0.687
	Γυναίκα	4.28	0.86			
23	Άνδρας	4.56	0.69	-0.233	197	0.816
	Γυναίκα	4.58	0.58			
27	Άνδρας	1.84	0.94	-0.750	198	0.454
	Γυναίκα	1.98	1.20			



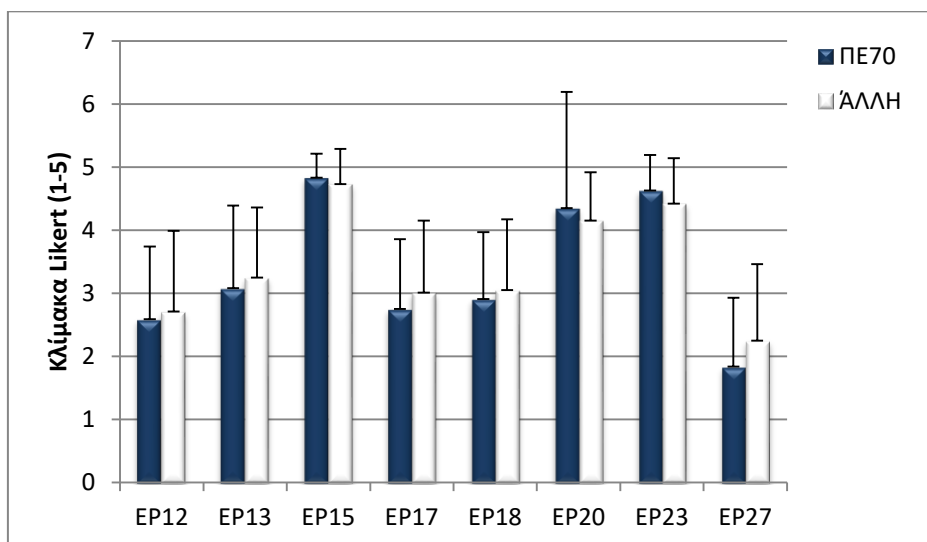
**Σχήμα 17.** Μέσες τιμές (MT) και τυπικές αποκλίσεις (TA) των απαντήσεων των Σχέσεων των μελών του Σ/Δ για άνδρες ( $n_1 = 53$ ) και γυναίκες ( $n_2 = 147$ ) εκπαιδευτικούς.

Έλεγχος διαφορών μεταξύ ομάδων ειδικότητας ως προς τις σχέσεις των μελών του Συλλόγου Διδασκόντων

Για τον έλεγχο στατιστικής διαφοράς μεταξύ εκπαιδευτικών που έχουν ειδικότητα ΠΕ70 και εκπαιδευτικών που έχουν άλλη ειδικότητα ως προς τις σχέσεις των μελών του Σ/Δ, εφαρμόστηκε ο έλεγχος t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Στις απαντήσεις των σχετικών ερωτήσεων παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές (α) στην ερώτηση 23, «Ο τρόπος λειτουργίας του Σ/Δ στη σχολική μονάδα συμβάλει στην ομαλή λειτουργία του σχολείου» ( $t_{197} = 2.209$ ,  $p = 0.028$ ), όπου οι εκπαιδευτικοί ΠΕ70 εμφάνισαν υψηλότερη μέση τιμή ( $MT_{70} = 4.63$ ,  $TA = 0.56$ ) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων ( $MT_A = 4.42$ ,  $TA = 0.72$ ) και (β) στην ερώτηση 27, «Δεν πραγματοποιήθηκαν ή δεν ολοκληρώθηκαν δραστηριότητες και εκδηλώσεις του σχολείου εξαιτίας της διαφωνίας των μελών του Σ/Δ» ( $t_{198} = -2.224$ ,  $p = 0.027$ ), όπου οι εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων παρουσίασαν υψηλότερη μέση τιμή ( $MT_A = 2.25$ ,  $TA = 1.21$ ) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ειδικότητας ΠΕ70 ( $MT_{70} = 1.84$ ,  $TA = 1.09$ ). Στις υπόλοιπες ερωτήσεις δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Οι μέσες τιμές, οι τυπικές αποκλίσεις, καθώς και τα αποτελέσματα των στατιστικών αναλύσεων παρουσιάζονται στον Πίνακα 20 και απεικονίζονται στο Σχήμα 18.

**Πίνακας 20.** Σύγκριση των σχέσεων των μελών του Σ/Δ στους εκπαιδευτικούς ειδικότητας ΠΕ70 ( $n_1 = 148$ ) και στους εκπαιδευτικούς άλλης ειδικότητας ( $n_2 = 52$ ).

Ερ.	Ειδικότητα	ΜΤ	ΤΑ	t	df	p - 2 tailed
12	ΠΕ70	2.59	1.15	-0.607	198	0.544
	Άλλη	2.71	1.28			
13	ΠΕ70	3.08	1.31	-0.826	197	0.410
	Άλλη	3.25	1.11			
15	ΠΕ70	4.83	0.38	1.509	198	0.133
	Άλλη	4.73	0.56			
17	ΠΕ70	2.75	1.11	-1.49	198	0.138
	Άλλη	3.01	1.14			
18	ΠΕ70	2.91	1.06	-0.833	198	0.406
	Άλλη	3.05	1.12			
20	ΠΕ70	4.35	0.84	1.476	198	0.142
	Άλλη	4.15	0.77			
23	ΠΕ70	4.63	0.56	2.209	197	0.028*
	Άλλη	4.42	0.72			
27	ΠΕ70	1.84	1.09	-2.224	198	0.027*
	Άλλη	2.25	1.21			



**Σχήμα 18.** Μέσες τιμές (ΜΤ) και τυπικές αποκλίσεις (ΤΑ) των απαντήσεων των Σχέσεων των μελών του Σ/Δ για εκπαιδευτικούς ειδικότητας ΠΕ70 ( $n_1 = 148$ ) και εκπαιδευτικούς άλλης ειδικότητας ( $n_2 = 52$ ).

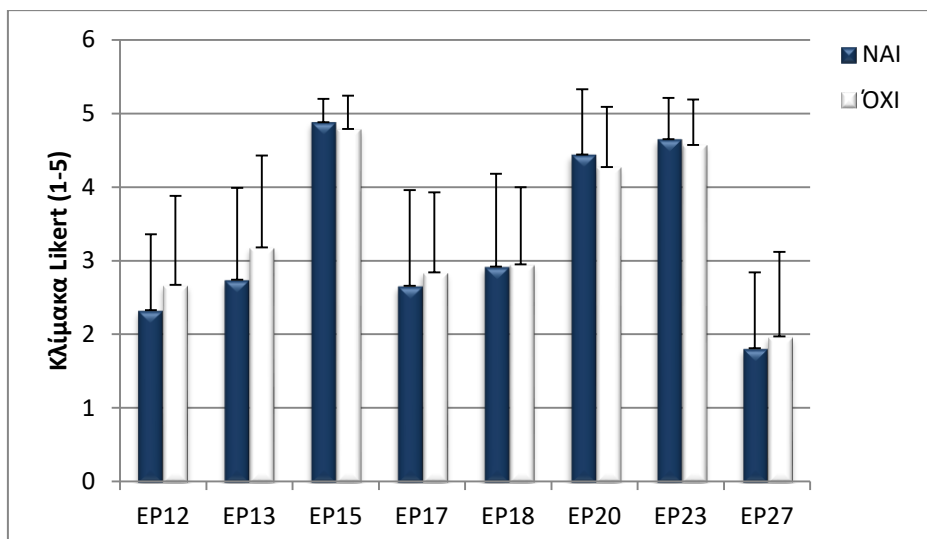
Έλεγχος διαφορών μεταξύ ομάδων θέσης ευθύνης ως προς τις σχέσεις των μελών του Συλλόγου Διδασκόντων

Για τον έλεγχο στατιστικής διαφοράς μεταξύ εκπαιδευτικών που έχουν θέση ευθύνης στη σχολική μονάδα και εκπαιδευτικών που δεν κατέχουν, ως προς τις σχέσεις των μελών του Σ/Δ, εφαρμόστηκε ο έλεγχος t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Από τα αποτελέσματα προέκυψε πως σε καμία ερώτηση δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των εξεταζόμενων ομάδων θέσης ευθύνης των εκπαιδευτικών. Οι μέσες τιμές, οι τυπικές αποκλίσεις, καθώς και τα αποτελέσματα των στατιστικών αναλύσεων παρουσιάζονται στον Πίνακα 21 και απεικονίζονται στο Σχήμα 19.

**Πίνακας 21.** Σύγκριση των σχέσεων των μελών του Σ/Δ στους εκπαιδευτικούς που κατέχουν θέση ευθύνης ( $n_1 = 27$ ) και στους εκπαιδευτικούς που δεν κατέχουν θέση ευθύνης ( $n_2 = 173$ ).

Ερ.	Θέση Ευθύνης	ΜΤ	ΤΑ	t	df	p - 2 tailed
12	Ναι	2.33	1.03	-1.370	198	0.172
	Όχι	2.67	1.21			
13	Ναι	2.74	1.25	-1.711	197	0.089
	Όχι	3.18	1.25			
15	Ναι	4.88	0.32	0.998	198	0.319
	Όχι	4.79	0.45			
17	Ναι	2.66	1.30	-0.761	198	0.447
	Όχι	2.84	1.09			
18	Ναι	2.92	1.26	-0.124	198	0.902
	Όχι	2.95	1.05			
20	Ναι	4.44	0.89	0.969	198	0.334
	Όχι	4.27	0.82			
23	Ναι	4.65	0.56	0.632	197	0.528
	Όχι	4.57	0.62			
27	Ναι	1.81	1.03	-0.660	198	0.510
	Όχι	1.97	1.15			





**Σχήμα 19.** Μέσες τιμές (ΜΤ) και τυπικές αποκλίσεις (ΤΑ) των απαντήσεων των Σχέσεων των μελών του Σ/Δ για εκπαιδευτικούς που κατέχουν θέση ευθύνης ( $n_1 = 27$ ) και εκπαιδευτικούς που δεν κατέχουν θέση ευθύνης ( $n_2 = 173$ ).

Έλεγχος διαφορών μεταξύ ομάδων προϋπηρεσίας ως προς τις σχέσεις των μελών του Συλλόγου Διδασκόντων

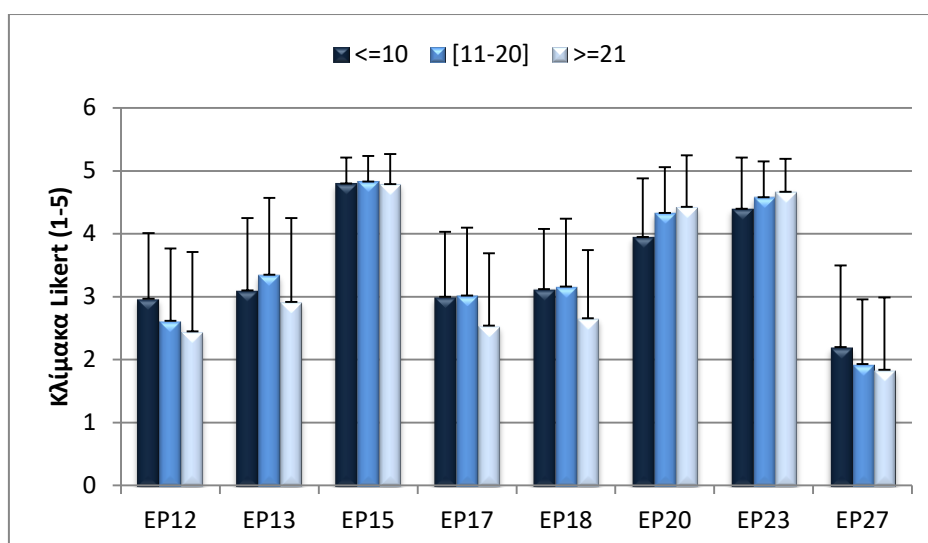
Τα αποτελέσματα της απλής Ανάλυσης Διασποράς (One-Way ANOVA) σε ανεξάρτητα δείγματα για τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών (< 10, 11-20, > 21) στις ερωτήσεις της θεματικής των σχέσεων των μελών του Σ/Δ παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές διαφορές: (α) στην ερώτηση 17, «Στις συνεδριάσεις του Σ/Δ δημιουργούνται εντάσεις» ( $F_{2, 197} = 4.49, p = .012$ ), (β) στην ερώτηση 18, «Στον Σ/Δ διαμορφώνονται ομάδες με διαφορετικούς σκοπούς, απόψεις και επιδιώξεις» ( $F_{2, 197} = 5.23, p = .006$ ) και (γ) στην ερώτηση 20, «Οι συγκρούσεις και οι αντιπαραθέσεις αντιμετωπίζονται με την πλήρη εφαρμογή της αρχής της πλειοψηφίας κατά τη λήψη αποφάσεων» ( $F_{2, 197} = 4.86, p = .009$ ). Στις υπόλοιπες ερωτήσεις δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ετών εξεταζόμενων ομάδων προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών (Πίνακας 22).

**Πίνακας 22.** Σύγκριση των σχέσεων των μελών του Σ/Δ στους εκπαιδευτικούς με διαφορετικά έτη υπηρεσίας: < 10 έτη ( $n_1 = 40$ ), 11-20 έτη ( $n_2 = 77$ ), > 21 έτη ( $n_3 = 83$ ).

Ερ.	Προϋπηρεσία	N	MT	TA	df	F	p - 2 tailed
12	<10	40	2.97	1.04	2, 197	2.580	0.078
	11-20	77	2.62	1.15			
	>21	83	2.45	1.26			
13	<10	40	3.10	1.15	2, 196	2.275	0.106
	11-20	77	3.35	1.22			
	>21	83	2.92	1.33			
15	<10	40	4.8	0.40	2, 197	0.144	0.866
	11-20	77	4.83	0.41			
	>21	83	4.79	0.48			
17	<10	40	3	1.03	2, 197	4.492	0.012*
	11-20	77	3.02	1.08			
	>21	83	2.54	1.15			
18	<10	40	3.12	0.96	2, 197	5.227	0.006*
	11-20	77	3.16	1.08			
	>21	83	2.66	1.08			
20	<10	40	3.95	0.93	2, 197	4.864	0.009*
	11-20	77	4.33	0.73			
	>21	83	4.43	0.82			
23	<10	40	4.40	0.81	2, 196	2.762	0.066
	11-20	76	4.58	0.57			
	>21	83	4.67	0.52			
27	<10	40	2.2	1.30	2, 197	1.331	0.266
	11-20	77	1.93	1.03			
	>21	83	1.84	1.15			

Οι Bonferroni μετά-ANOVA συγκρίσεις για τα στατιστικά σημαντικά ευρήματα έδειξαν ότι: (α) για τις ερωτήσεις 17 και 18, οι εκπαιδευτικοί που είχαν μεταξύ 11 και 20 έτη προϋπηρεσίας ( $MT = 3.02$ ,  $TA = 1.08$ ;  $MT = 3.16$ ,  $TA = 1.08$ , αντίστοιχα) σημείωσαν μεγαλύτερες τιμές, μόνο, από τους εκπαιδευτικούς που είχαν πάνω από 21 έτη προϋπηρεσίας ( $MT = 2.54$ ,  $TA = 1.15$ ;  $MT = 2.66$ ,  $TA = 1.08$ , αντίστοιχα), και (β) για την ερώτηση 20, οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 21 έτη προϋπηρεσίας ( $MT = 4.43$ ,  $TA = 0.82$ ) και 11 έως 20 έτη προϋπηρεσίας ( $MT = 4.33$ ,  $TA = 0.73$ ) είχαν μεγαλύτερες τιμές από τους εκπαιδευτικούς με λιγότερα από 10 έτη προϋπηρεσίας ( $MT = 3.95$ ,  $TA = 0.93$ ). Οι υπόλοιπες αντιπαραθέσεις ζευγών δεν παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ τους. Οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις των

αποτελεσμάτων απεικονίζονται στο Σχήμα 20.



**Σχήμα 20.** Μέσες τιμές (MT) και τυπικές αποκλίσεις (TA) των απαντήσεων των Σχέσεων των μελών του Σ/Δ για εκπαιδευτικούς με διαφορετικά έτη υπηρεσίας.

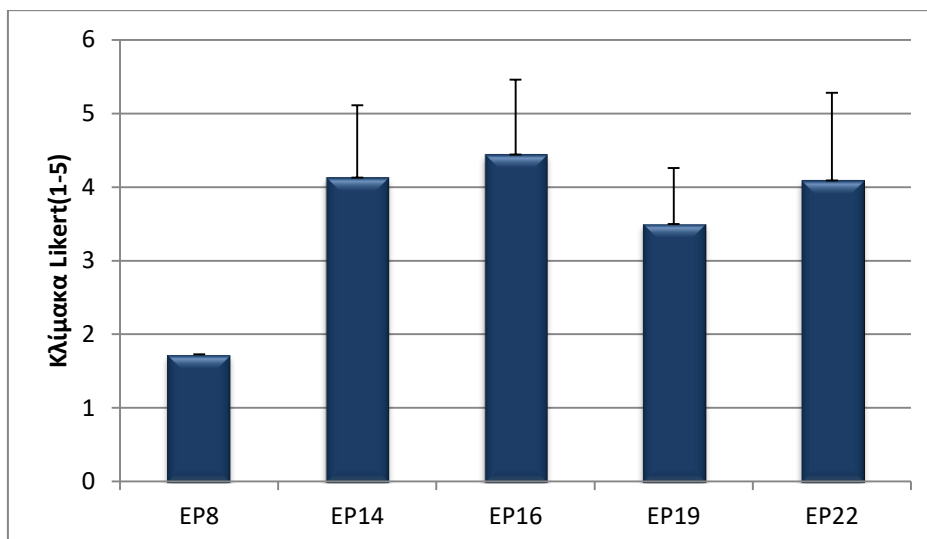
## 4.5 Τρόπος διοίκησης

### 4.5.1 Περιγραφικά στατιστικά δεδομένα του τρόπου διοίκησης

Στον Πίνακα 23 παρουσιάζονται οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων στις ερωτήσεις που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο διοίκησης της σχολικής μονάδας.

**Πίνακας 23.** Μέσες τιμές (MT) και τυπικές αποκλίσεις (TA) των απαντήσεων της θεματικής του Τρόπου Διοίκησης της σχολικής μονάδας (N= 200).

Ερ.	Τρόπος διοίκησης της σχολικής μονάδας	MT	TA
8	Κατά τις συνεδριάσεις γίνεται απλή επικύρωση της εισήγησης του Δ/ντή (χωρίς καμία συζήτηση).	1.73	0.98
14	Είμαι ικανοποιημένος/η από τη στάση του Δ/ντή κατά τη διάρκεια των συνεδριάσεων του Σ/Δ.	4.13	1.02
16	Ο Δ/ντής εισηγείται θέματα ουσιαστικά και σημαντικά για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας.	4.44	0.76
19	Οι ομαδοποιήσεις μεταξύ των μελών του Σ/Δ επηρεάζουν την αποτελεσματική του λειτουργία.	3.50	1.19
22	Σε περιπτώσεις συγκρούσεων - διαφωνιών οι παρεμβάσεις του Δ/ντή οδηγούν στην ομαλοποίηση της λειτουργίας του Σ/Δ.	4.09	0.86



**Σχήμα 21.** Μέσες τιμές (MT) και τυπικές αποκλίσεις (TA) των απαντήσεων που αφορούν στον Τρόπο Διοίκησης της σχολικής μονάδας (N= 200).

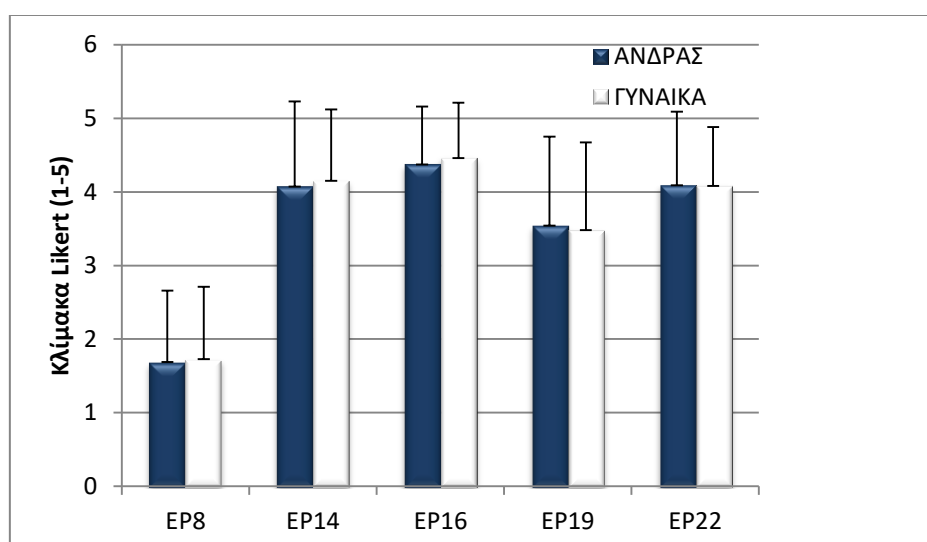
Λαμβάνοντας υπόψη την 5/βάθμια κλίμακα Likert, παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν κάτω από το ουδέτερο 3 της κλίμακας (ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ) σε μία (1) ερώτηση (8) και σε τέσσερις (4) ερωτήσεις (14, 16, 19, 22) πάνω από το ουδέτερο 3 της κλίμακας. Την υψηλότερη μέση τιμή παρουσιάζει η απάντηση στην ερώτηση 16: «Ο Δ/ντης εισηγείται θέματα ουσιαστικά και σημαντικά για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας» (MT = 4.44, TA = 0.76), και τη χαμηλότερη μέση τιμή παρουσιάζει η απάντηση στην ερώτηση 8: «Κατά τις συνεδριάσεις γίνεται απλή επικύρωση της εισήγησης του Δ/ντή (χωρίς καμία συζήτηση)» (MT = 1.73, TA = 0.98) (Σχήμα 21).

#### 4.5.2 Έλεγχος διαφορών μεταξύ ομάδων φύλου ως προς τον τρόπο διοίκησης της σχολικής μονάδας

Για τον έλεγχο στατιστικής διαφοράς μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών ως προς τον τρόπο διοίκησης της σχολικής μονάδας, εφαρμόστηκε ο έλεγχος t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Από τα αποτελέσματα προέκυψε πως σε καμία ερώτηση δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών. Οι μέσες τιμές, οι τυπικές αποκλίσεις, καθώς και τα αποτελέσματα των στατιστικών αναλύσεων παρουσιάζονται στον Πίνακα 24 και απεικονίζονται στο Σχήμα 22.

**Πίνακας 24.** Σύγκριση του τρόπου διοίκησης της σχολικής μονάδας στους άνδρες ( $n_1 = 53$ ) και στις γυναίκες ( $n_2 = 147$ ) εκπαιδευτικούς.

Ερ.	Φύλο	ΜΤ	ΤΑ	t	df	p - 2 tailed
8	Άνδρας	1.69	0.97	-0.232	198	0.817
	Γυναίκα	1.73	0.98			
14	Άνδρας	4.07	1.16	-0.443	196	0.658
	Γυναίκα	4.15	0.97			
16	Άνδρας	4.37	0.79	-0.698	198	0.486
	Γυναίκα	4.46	0.75			
19	Άνδρας	3.54	1.21	0.298	198	0.766
	Γυναίκα	3.48	1.19			
22	Άνδρας	4.09	1.00	0.043	198	0.966
	Γυναίκα	4.08	0.80			



**Σχήμα 22.** Μέσες τιμές (ΜΤ) και τυπικές αποκλίσεις (ΤΑ) των απαντήσεων στην θεματική Τρόπος Διοίκησης για άνδρες ( $n_1 = 53$ ) και γυναίκες ( $n_2 = 147$ ) εκπαιδευτικούς.

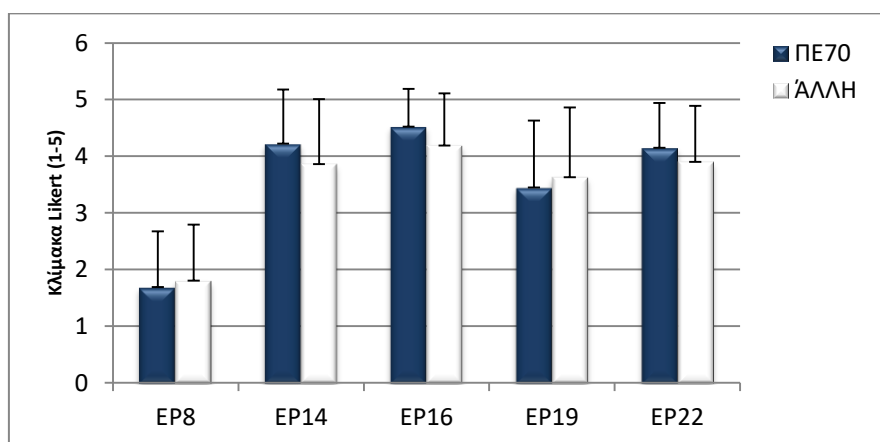
#### 4.5.3 Έλεγχος διαφορών μεταξύ ομάδων ειδικότητας ως προς τον τρόπο διοίκησης της σχολικής μονάδας

Για τον έλεγχο στατιστικής διαφοράς μεταξύ εκπαιδευτικών που έχουν ειδικότητα ΠΕ70 και εκπαιδευτικών που έχουν άλλη ειδικότητα, ως προς τον τρόπο διοίκησης της σχολικής μονάδας, εφαρμόστηκε ο έλεγχος t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Στις απαντήσεις των σχετικών ερωτήσεων παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές: (α) στην ερώτηση 14, «Είμαι ικανοποιημένος/η από τη στάση του Δ/ντή κατά τη διάρκεια των συνεδριάσεων του Σ/Δ» ( $t_{196} = 2.191$ ,  $p = .030$ ), όπου οι

εκπαιδευτικοί ειδικότητας ΠΕ70 παρουσίασαν υψηλότερη μέση τιμή ( $MT_{70} = 4.22$ ,  $TA = 0.96$ ) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων ( $MT_A = 3.86$ ,  $TA = 1.15$ ) και (β) στην ερώτηση 16, «Ο Δ/ντής εισηγείται θέματα ουσιαστικά και σημαντικά για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας» ( $t_{198} = 2.774$ ,  $p = .006$ ), όπου παρόμοια οι εκπαιδευτικοί ειδικότητας ΠΕ70 παρουσίασαν υψηλότερη μέση τιμή ( $MT_{70} = 4.52$ ,  $TA = 0.67$ ) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων ( $MT_A = 4.19$ ,  $TA = 0.92$ ). Στις υπόλοιπες ερωτήσεις δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εξεταζόμενων ομάδων ειδικότητας των εκπαιδευτικών. Οι μέσες τιμές, οι τυπικές αποκλίσεις, καθώς και τα αποτελέσματα των στατιστικών αναλύσεων παρουσιάζονται στον Πίνακα 25 και απεικονίζονται στο Σχήμα 23.

**Πίνακας 25.** Σύγκριση του τρόπου διοίκησης της σχολικής μονάδας στους εκπαιδευτικούς ειδικότητας ΠΕ70 ( $n_1 = 148$ ) και στους εκπαιδευτικούς άλλης ειδικότητας ( $n_2 = 52$ ).

Ερ.	Ειδικότητα	MT	TA	t	df	p - 2 tailed
8	ΠΕ70	1.69	0.98	-0.705	198	0.482
	Άλλη	1.80	0.99			
14	ΠΕ70	4.22	0.96	2.191	196	0.030*
	Άλλη	3.86	1.15			
16	ΠΕ70	4.52	0.67	2.774	198	0.006*
	Άλλη	4.19	0.92			
19	ΠΕ70	3.45	1.18	-0.906	198	0.366
	Άλλη	3.63	1.23			
22	ΠΕ70	4.15	0.79	1.830	198	0.069
	Άλλη	3.90	0.99			



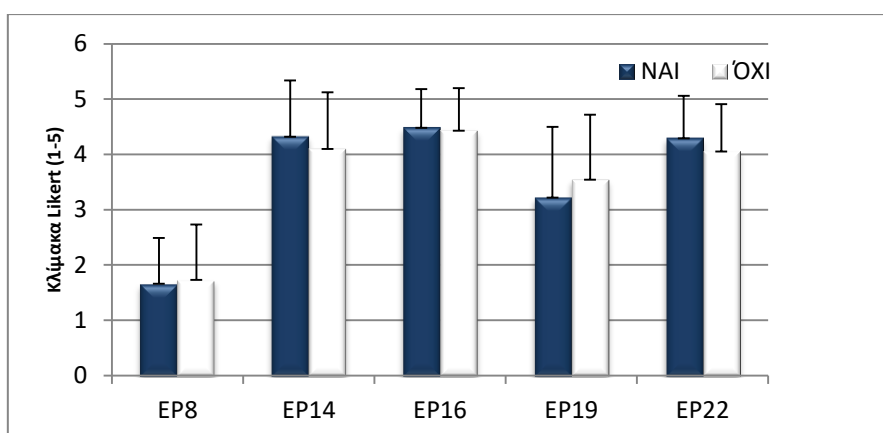
**Σχήμα 23.** Μέσες τιμές (MT) και τυπικές αποκλίσεις (TA) των απαντήσεων του Τρόπου Διοίκησης για εκπ/κούς ειδικότητας ΠΕ70 ( $n_1 = 148$ ) και εκπ/κούς άλλης ειδικότητας ( $n_2 = 52$ ).

#### 4.5.4 Έλεγχος διαφορών μεταξύ ομάδων θέσης ευθύνης ως προς τον τρόπο διοίκησης της σχολικής μονάδας

Για τον έλεγχο στατιστικής διαφοράς μεταξύ εκπαιδευτικών που έχουν θέση ευθύνης στη σχολική μονάδα και εκπαιδευτικών που δεν κατέχουν, ως προς τον τρόπο διοίκησης της σχολικής μονάδας, εφαρμόστηκε ο έλεγχος t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Από τα αποτελέσματα προέκυψε πως σε καμία ερώτηση δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των εξεταζόμενων ομάδων ευθύνης των εκπαιδευτικών. Οι μέσες τιμές, οι τυπικές αποκλίσεις, καθώς και τα αποτελέσματα των στατιστικών αναλύσεων παρουσιάζονται στον Πίνακα 26 και απεικονίζονται στο Σχήμα 24.

**Πίνακας 26.** Σύγκριση του τρόπου διοίκησης της σχολικής μονάδας στους εκπαιδευτικούς που κατέχουν θέση ευθύνης ( $n_1 = 27$ ) και στους εκπαιδευτικούς που δεν κατέχουν θέση ευθύνης ( $n_2 = 173$ ).

Ερ.	Θέση Ευθύνης	MT	TA	t	df	p - 2 tailed
8	Ναι	1.66	0.83	-0.331	198	0.741
	Όχι	1.73	1			
14	Ναι	4.32	1.02	0.981	196	0.328
	Άλλη	4.10	1.02			
16	Ναι	4.48	0.7	0.304	198	0.762
	Όχι	4.43	0.77			
19	Ναι	3.22	1.28	-1.320	198	0.188
	Όχι	3.54	1.18			
22	Ναι	4.29	0.77	1.347	198	0.180
	Όχι	4.05	0.86			



**Σχήμα 24.** Μέσες τιμές (MT) και τυπικές αποκλίσεις (TA) των απαντήσεων του Τρόπου Διοίκησης για εκπ/κούς που κατέχουν θέση ευθύνης ( $n_1 = 27$ ) και εκπ/κούς που δεν κατέχουν θέση ευθύνης ( $n_2 = 173$ ).

#### 4.5.5 Έλεγχος διαφορών μεταξύ ομάδων προϋπηρεσίας ως προς τον τρόπο διοίκησης της σχολικής μονάδας

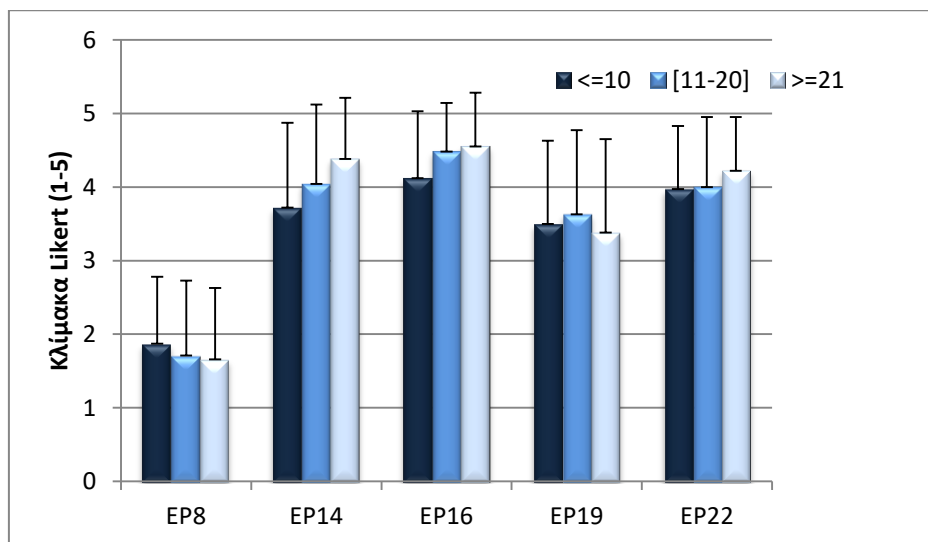
Τα αποτελέσματα της απλής Ανάλυσης Διασποράς (One-Way ANOVA) σε ανεξάρτητα δείγματα για τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών (< 10, 11-20, > 21) στις ερωτήσεις που αφορούν στον τρόπο διοίκησης της σχολικής μονάδας παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές διαφορές: (α) στην ερώτηση 14, «Είμαι ικανοποιημένος/η από τη στάση του Δ/ντή κατά τη διάρκεια των συνεδριάσεων του Σ/Δ» ( $F_{2, 195} = 5.921, p = .003$ ) και (β) στην ερώτηση 16 «Ο Δ/ντής εισηγείται θέματα ουσιαστικά και σημαντικά για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας» ( $F_{2, 197} = 4.633, p = .011$ ). Στις υπόλοιπες ερωτήσεις δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εξεταζόμενων ομάδων προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών (Πίνακας 27).

Οι Bonferroni μετά-ANOVA συγκρίσεις για τα στατιστικά σημαντικά ευρήματα έδειξαν ότι: (α) για την ερώτηση 14, οι εκπαιδευτικοί που είχαν πάνω από 21 έτη προϋπηρεσίας ( $MT = 4.38, TA = 0.83$ ) σημείωσαν μεγαλύτερες τιμές, μόνο, από τους εκπαιδευτικούς που είχαν λιγότερα από 10 έτη προϋπηρεσίας ( $MT = 3.72, TA = 1.15$ ), και (β) για την ερώτηση 16, οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 21 έτη προϋπηρεσίας ( $MT = 4.55, TA = 0.73$ ) και 11 έως 20 έτη προϋπηρεσίας ( $MT = 4.48, TA = 0.66$ ) είχαν μεγαλύτερες τιμές από τους εκπαιδευτικούς με λιγότερα από 10 έτη προϋπηρεσίας ( $MT = 4.12, TA = 0.91$ ). Οι υπόλοιπες αντιπαραθέσεις ζευγών δεν παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ τους. Οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις των αποτελεσμάτων απεικονίζονται στο Σχήμα 25.



**Πίνακας 27.** Σύγκριση του τρόπου διοίκησης της σχολικής μονάδας στους εκπαιδευτικούς με διαφορετικά έτη υπηρεσίας: < 10 έτη ( $n_1 = 40$ ), 11-20 έτη ( $n_2 = 77$ ), > 21 έτη ( $n_3 = 83$ ).

Ερ.	Προϋπηρεσία	N	ΜΤ	ΤΑ	df	F	p - 2 tailed
8	<10	40	1.87	0.91	2, 197	0.636	0.530
	11-20	77	1.71	1.02			
	>21	83	1.66	0.97			
14	<10	40	3.72	1.15	2, 195	5.921	0.003*
	11-20	77	4.07	1.08			
	>21	83	4.38	0.83			
16	<10	40	4.12	0.91	2, 197	4.633	0.011*
	11-20	77	4.48	0.66			
	>21	83	4.55	0.73			
19	<10	40	3.5	1.13	2, 197	0.874	0.419
	11-20	77	3.63	1.14			
	>21	83	3.38	1.27			
22	<10	40	3.97	0.86	2, 197	1.889	0.154
	11-20	77	4	0.95			
	>21	83	4.22	0.73			



**Σχήμα 25.** Μέσες τιμές (ΜΤ) και τυπικές αποκλίσεις (ΤΑ) των απαντήσεων του Τρόπου Διοίκησης για εκπαιδευτικούς με διαφορετικά έτη υπηρεσίας.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ V- ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Η παρούσα ερευνητική εργασία είχε σκοπό να μελετήσει και να διερευνήσει τον τρόπο λειτουργίας και λήψης αποφάσεων του Σ/Δ στις σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Χαλκίδας, καταγράφοντας τις απόψεις, τις θέσεις και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών και πάντα μέσα στο νομικό πλαίσιο που διέπει τη λειτουργία τους.

Μετά τη συλλογή των δεδομένων διαμορφώθηκαν οι παρακάτω θεματικές ενότητες ανάλυσης:

A. Τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (A1 - A7).

B. Θέσεις - απόψεις των εκπαιδευτικών για τη λειτουργία του Σ/Δ και τη διαδικασία λήψης αποφάσεων:

- Τρόπος οργάνωσης των συνεδριάσεων (συχνότητα, διάρκεια, χρόνος) (B1 - B3).
- Γνώση θεσμικού πλαισίου / συμμετοχή.
- Λειτουργία του Σ/Δ .
- Ρόλος του Σ/Δ / Σχέσεις των μελών.
- Τρόπος διοίκησης.

### 5.1 Τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (A1 - A7)

Η μελέτη του τυχαία επιλεγμένου δείγματος της έρευνάς μας έδειξε ότι το ποσοστό των γυναικών (74%) που υπηρετούν στη δημόσια εκπαίδευση είναι σχεδόν τριπλάσιο από αυτό των ανδρών (26%). Αποτυπώνεται, για μία φορά ακόμα, η διαφορά στα ποσοστά ανάμεσα στις γυναίκες και στους άνδρες εκπαιδευτικούς, κάτι που επιβεβαιώνεται τόσο από έρευνες (για παράδειγμα βλ. Καμπουρίδης και συν., 2004) όσο και από στατιστικά στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας.

Από τους συμμετέχοντες στην έρευνα ένα μεγάλο ποσοστό (56%) ανήκει στην ηλικιακή ομάδα άνω των 46 ετών. Επίσης, το 41.5% των συμμετεχόντων έχουν πάνω από 21 χρόνια υπηρεσίας, ενώ αρκετά μεγάλο είναι και το ποσοστό (38.5%) αυτών που έχουν 11 - 20 χρόνια υπηρεσίας. Γίνεται έτσι αντιληπτό ότι οι εκπαιδευτικοί, συμμετέχοντας επί χρόνια στους Σ/Δ έχουν αποκτήσει γνώση και πείρα ενώ ταυτόχρονα θα πρέπει να τους ενδιαφέρει η προοπτική και το μέλλον αυτού του χώρου γιατί υπηρετούν και προφανώς θα συνεχίσουν να υπηρετούν για χρόνια στην εκπαίδευση.

Σχετικά με την ειδικότητα, είναι προφανές ότι στις σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης υπερέχουν αριθμητικά οι δάσκαλοι (74%) έναντι των άλλων ειδικοτήτων (26%) που υπηρετούν σ' αυτές. Αναφορικά με τις επιπλέον σπουδές πέρα από το πτυχίο διορισμού, από τα ευρήματα της έρευνας προκύπτει ότι από το σύνολο του δείγματος 22 εκπαιδευτικοί έχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης, 22 έχουν δεύτερο πτυχίο και 13 έχουν άλλο τίτλο σπουδών. Φαίνεται ότι ένας αριθμός εκπαιδευτικών έχει υψηλό μορφωτικό επίπεδο.

Σε ότι αφορά στο αν οι εκπαιδευτικοί έχουν υπηρετήσει σε θέση ευθύνης ή όχι, οι 27 έχουν δηλώσει ότι κατέχουν θέση ευθύνης και οι 173 όχι. Οι αρμοδιότητες και τα αυξημένα καθήκοντα που προκύπτουν από την άσκηση διοικητικού έργου, από τη θέση του Διευθυντή ή Υποδιευθυντή, προδιαθέτουν για τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τη λειτουργία του Σ/Δ, από μία διαφορετική οπτική γωνία.

## **5.2 Θέσεις - απόψεις των εκπαιδευτικών για τη λειτουργία του Σ/Δ και τη διαδικασία λήψης αποφάσεων**

### *5.2.1 Τρόπος οργάνωσης των συνεδριάσεων (συχνότητα, διάρκεια, χρόνος) (B1 - B3).*

Σχετικά με τον τρόπο οργάνωσης των συνεδριάσεων τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το 64% του δείγματος κατά τη διάρκεια της προηγούμενης σχολικής χρονιάς (2013 - 2014) απάντησε ότι συμμετείχε το πολύ σε 10 συνεδριάσεις. Τα αποτελέσματα αυτά, σχετικά με τη συχνότητα των συνεδριάσεων συμφωνούν με άλλες ερευνητικές προσεγγίσεις (Ανδρέου, 2001; Σαϊτής, 2001; Σαββουλίδου, Λαφατζή, & Παπαδανήλ, 2003), οι οποίες επισημαίνουν ότι οι συνεδριάσεις του Σ/Δ είναι πάνω από πέντε τη σχολική χρονιά. Σύμφωνα με το ΠΔ 79/2017 (Άρθρο 15 -Συνεδριάσεις Σ/Δ) *πέραν των πέντε τακτικών συνεδριάσεων, ο Σ/Δ συνεδριάζει έκτακτα ύστερα από πρόσκληση του Διευθυντή ή του Προϊσταμένου του σχολείου ή ύστερα από γραπτή αίτηση προς τον Διευθυντή ή τον Προϊστάμενο του σχολείου τουλάχιστον από το ένα τρίτο (1/3) των μελών του Σ/Δ. Η συμμετοχή του διδακτικού προσωπικού στις συνεδριάσεις του Σ/Δ είναι υποχρεωτική και η απουσία μέλους πρέπει να δικαιολογείται επαρκώς.*

Αναφορικά με τη διάρκεια των συνεδριάσεων 109 εκπαιδευτικοί (54.5%) δήλωσαν πως αυτές διήρκεσαν 1 ώρα, ενώ 65 εκπαιδευτικοί (32.5%) πάνω από 1 ώρα. Η συγκεκριμένη χρονική διάρκεια των συνεδριάσεων μοιάζει να είναι ικανοποιητική για τη λύση των απλών ζητημάτων που μπορεί να αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα.

Τέλος, στην ερώτηση για το πότε πρέπει να γίνονται οι συνεδριάσεις του Σ/Δ, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (137), ποσοστό 68.5%, απάντησαν μετά το τέλος του

διδασκτικού ωραρίου, ενώ το 22.5%, 45 εκπαιδευτικοί, δήλωσαν ότι οι συνεδριάσεις πρέπει να γίνονται κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Στο ΠΔ 79/2017 (άρθρο 15, εδ. 3) αναφέρεται ρητά ότι *οι συνεδριάσεις του Σ/Δ πραγματοποιούνται εντός εργασιακού και εκτός διδακτικού ωραρίου.*

### *5.2.2 Γνώση θεσμικού πλαισίου /εμπλοκή εκπαιδευτικού/ συμμετοχή στις συνεδριάσεις (Ερ. 1, 2, 4, 5, 21, 28)*

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, στις ερωτήσεις της θεματικής που αφορούσαν στη γνώση του θεσμικού πλαισίου και τον βαθμό εμπλοκής τους στις συνεδριάσεις του Σ/Δ, παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν κάτω από το ουδέτερο 3 της κλίμακας Likert (ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ) σε τρεις ερωτήσεις και πάνω από το ουδέτερο 3 στις άλλες σε τρεις. Τη μεγαλύτερη μέση τιμή παρουσίασε η απάντηση της ερώτησης 4: «Συμμετέχω πάντοτε στις συνεδριάσεις του Σ/Δ», ενώ τη μικρότερη μέση τιμή παρουσίασε η απάντηση της ερώτησης 5: «Αν δεν ήταν υποχρεωτική η συμμετοχή, θα συμμετείχα λιγότερο». Η απάντηση της ερώτησης «Γνωρίζω το θεσμικό πλαίσιο που διέπει τη λειτουργία και τον ρόλο του Σ/Δ», παρουσίασε μέση τιμή κοντά στο ουδέτερο 3 της κλίμακας, ενώ η απάντηση της ερώτησης 28 «Ο Σ/Δ έχει ενημέρωση και λόγο στην οικονομική διαχείριση του σχολείου», παρουσίασε μέση τιμή κάτω από το ουδέτερο 3. Τα παραπάνω δεδομένα, σε συνδυασμό με τα ευρήματα του Β μέρους του ερωτηματολογίου: Τρόπος οργάνωσης των συνεδριάσεων (συχνότητα, διάρκεια, χρόνος) (B1 - B3), όπου παρατηρήθηκε πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, συμμετείχαν σε κάτω από 10 συνεδριάσεις (τακτικές ή έκτακτες), κατά την περσινή σχολική χρονιά, συνολικής διάρκειας μίας ώρας που λαμβάνουν χώρα μετά το τέλος του διδακτικού ωραρίου, αναδεικνύουν μία πρώτη αντίφαση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη γνώση του νομοθετικού πλαισίου που αφορά τη λειτουργία της σχολικής μονάδας καθώς επίσης και τον βαθμό συμμετοχής τους στις συλλογικές διαδικασίες.

Ο έλεγχος t-test μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά μόνο στις απαντήσεις της ερώτησης 1: «Γνωρίζω το θεσμικό πλαίσιο που διέπει τη λειτουργία και τον ρόλο του Σ/Δ». Παράλληλα, ο έλεγχος t-test μεταξύ ομάδων ειδικότητας ανέδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά στην ερώτηση 2: «Είμαι ικανοποιημένος/η από τον τρόπο με τον οποίο έγινε η κατανομή των τάξεων την τρέχουσα σχολική χρονιά» οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών άλλων ειδικοτήτων είχαν χαμηλότερη τιμή από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ΠΕ70 (οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων δεν εμπλέκονται σ' αυτή τη διαδικασία και διδάσκουν σε όλες τις τάξεις

του δημοτικού σχολείου) και στην ερώτηση 4: «Συμμετέχω πάντοτε στις συνεδριάσεις του Σ/Δ», όπου οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ΠΕ70 είχαν υψηλότερη τιμή από αυτές των εκπαιδευτικών των άλλων ειδικοτήτων, κάτι που δικαιολογείται από το γεγονός ότι στην πλειοψηφία τους, οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων μετακινούνται σε περισσότερα του ενός σχολεία, για τη συμπλήρωση του υποχρεωτικού διδακτικού τους ωραρίου.

Ως προς το αν ο εκπαιδευτικός κατέχει θέση ευθύνης, τα αποτελέσματα έδειξαν πως υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές: (α) στις απαντήσεις της ερώτησης 1: «Γνωρίζω το θεσμικό πλαίσιο που διέπει τη λειτουργία και τον ρόλο του Σ/Δ» όπου οι εκπαιδευτικοί που κατείχαν θέση ευθύνης είχαν υψηλότερη τιμή από τους εκπαιδευτικούς που δεν κατείχαν θέση ευθύνης, γεγονός που είναι αναμενόμενο καθώς οι εκπαιδευτικοί που έχουν θέση ευθύνης φαίνεται να γνωρίζουν καλύτερα από τους συναδέλφους τους το θεσμικό πλαίσιο που αναφέρεται στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και οι εκπαιδευτικοί της τάξης ενδιαφέρονται περισσότερο για την παιδαγωγική τους κατάρτιση και επάρκεια και τη λειτουργία τους μέσα στην τάξη, (β) στις απαντήσεις της ερώτησης 2: «Είμαι ικανοποιημένος/η από τον τρόπο με τον οποίο έγινε η κατανομή των τάξεων την τρέχουσα σχολική χρονιά» και (γ) στις απαντήσεις της ερώτησης 21: «Οι διαφορετικές απόψεις και οι αντιθέσεις αντιμετωπίζονται με την επιβολή της άποψης του Δ/ντή», όπου οι εκπαιδευτικοί που κατείχαν θέση ευθύνης είχαν χαμηλότερη τιμή από τους εκπαιδευτικούς που δεν κατείχαν θέση ευθύνης.

Τέλος, στις ομάδες προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών τα ευρήματα έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν πολλά χρόνια την εκπαίδευση γνωρίζουν το θεσμικό πλαίσιο που διέπει τη λειτουργία και τον ρόλο του Σ/Δ. Σε αντίστοιχη έρευνα των Σαββουλίδου και συν. (2003) και της Τσιρογιάννη (2011) τονίστηκε ότι οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων γνωρίζουν την εκπαιδευτική νομοθεσία. Επιπλέον, οι ανωτέρω εκπαιδευτικοί ήταν ικανοποιημένοι από τον τρόπο που έγινε η κατανομή των τάξεων την τρέχουσα σχολική χρονιά, συμμετείχαν πάντα στις συνεδριάσεις του Σ/Δ, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με λιγότερα έτη υπηρεσίας και διαφωνούσαν με τους λιγότερο έμπειρους εκπαιδευτικούς στο γεγονός ότι οι διαφορετικές απόψεις και οι αντιθέσεις πρέπει να αντιμετωπίζονται με την επιβολή της άποψης του διευθυντή.

### 5.2.3 *Λειτουργία του Συλλόγου Διδασκόντων (Ερ. 3, 6, 7, 9, 10)*

Λαμβάνοντας υπόψη τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στη συγκεκριμένη θεματική των ερωτήσεων που αφορούσε στη λειτουργία του Σ/Δ, τα αποτελέσματα έδειξαν πως όλοι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πάνω από το ουδέτερο 3 της κλίμακας

Likert (ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ) σε όλες τις ερωτήσεις (3, 6, 7, 9, 10). Παρατηρούμε πως τη μεγαλύτερη μέση τιμή παρουσιάζει η απάντηση στην ερώτηση 9: «Δίνεται η δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης των απόψεων και θέσεων των μελών του Σ/Δ», ενώ τη μικρότερη μέση τιμή παρουσιάζει η απάντηση στην ερώτηση 6: «Οι συνεδριάσεις που πραγματοποιήθηκαν στη διάρκεια της περσινής σχολικής χρονιάς ήταν αρκετές για την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας». Τα παραπάνω αποτελέσματα είναι ενδεικτικά μίας τάσης, όπου οι εκπαιδευτικοί θα ήθελαν ο Σ/Δ να αποτελεί χώρο ελεύθερης έκφρασης των μελών του, ωστόσο φαίνεται ότι οι συνεδριάσεις δεν γίνονται αρκετά συχνά.

Από τον έλεγχο στατιστικής διαφοράς στις ερωτήσεις για τη λειτουργία του Συλλόγου Διδασκόντων μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Παράλληλα, στις ομάδες ειδικότητας των εκπαιδευτικών, παρατηρήθηκε πως οι εκπαιδευτικοί που έχουν ειδικότητα ΠΕ70 διαφοροποιούνται σε αρκετές ερωτήσεις που αφορούν στη λειτουργία του Σ/Δ, καθώς σύμφωνα με τις απόψεις τους στις συνεδριάσεις του Σ/Δ γίνεται αναλυτική - ουσιαστική συζήτηση των θεμάτων, υπάρχει στοχοθεσία για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, είναι ικανοποιημένοι από τον τρόπο με τον οποίο έγινε η ανάθεση αρμοδιοτήτων την τρέχουσα σχολική χρονιά, ενώ θεωρούν πως ο αριθμός των συνεδριάσεων της περσινής σχολικής χρονιάς ήταν ικανοποιητικός, για την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Εκτός αυτών, στις ομάδες θέσης ευθύνης ως προς τη λειτουργία Σ/Δ παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στο κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι από τον τρόπο με τον οποίο έγινε η ανάθεση των αρμοδιοτήτων την τρέχουσα σχολική χρονιά, όπου οι εκπαιδευτικοί που κατείχαν θέση ευθύνης φαίνεται να είναι περισσότερο ικανοποιημένοι σε σχέση με αυτούς που δεν κατείχαν θέση ευθύνης στη σχολική μονάδα.

Τέλος, στις ομάδες προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών, τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη εμπειρία, με 11-20 έτη και με > 21 σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με < 10 έτη, θεωρούν πως είναι ικανοποιημένοι με τον τρόπο που έγινε η ανάθεση των αρμοδιοτήτων την τρέχουσα σχολική χρονιά, ότι πραγματοποιήθηκε ικανός αριθμός συνεδριάσεων για τη σωστή λειτουργία της σχολικής μονάδας, και οι εκπαιδευτικοί με > 21 έτη συμφωνούν περισσότερο σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με < 10 ότι κατά τη διάρκεια των συνεδριάσεων του Σ/Δ γίνεται ουσιαστική συζήτηση των θεμάτων ημερήσιας διάταξης και υπάρχει στοχοθεσία για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

#### 5.2.4 Ρόλος του Σ/Δ (Ερ. 11, 24, 25, 26) / Σχέσεις των μελών (Ερ. 12, 13, 15, 17, 18, 20, 23, 27)

Από τα αποτελέσματα στις ερωτήσεις της θεματικής που αφορούσε στον ρόλο του Σ/Δ, παρατηρήθηκε ότι κανείς εκπαιδευτικός δεν απάντησε κάτω από το ουδέτερο 3 της κλίμακας Likert (ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ). Τη μεγαλύτερη μέση τιμή παρουσιάζει η απάντηση της ερώτησης 24: «Είμαι ικανοποιημένος/η από τη συνεργασία και τη στάση των συναδέλφων μου, στη διάρκεια των συνεδριάσεων του Σ/Δ», ενώ τη μικρότερη μέση τιμή παρουσιάζει η απάντηση της ερώτησης 11: «Υπάρχει από μέρους των εκπαιδευτικών προθυμία και επιθυμία για ανάληψη πρωτοβουλιών διοικητικού περιεχομένου». Από τα παραπάνω γίνεται φανερό πως ενώ γενικά οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι από τη συνεργασία τους με τους συναδέλφους τους κατά τη διάρκεια των συνεδριάσεων, δεν φαίνεται να έχουν την προθυμία για ανάληψη πρωτοβουλιών διοικητικού περιεχομένου. Τα παραπάνω αποτελέσματα βρίσκονται σε συμφωνία με τα ευρήματα των Κουσουλός, Μπούνιας, και Καμπουρίδης (2004) οι οποίοι μελέτησαν τη δημιουργική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη των αποφάσεων σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας, ο Σ/Δ λειτουργεί αποτελεσματικά σε ό,τι αφορά στην αντιμετώπιση των καθημερινών προβλημάτων του σχολείου, ωστόσο τα μέλη του δεν φαίνεται να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες σε διοικητικά θέματα, όπως είναι η συνεργασία των σχολικών μονάδων με τους φορείς της τοπικής κοινωνίας. Μάλιστα ενώ οι πιο πολλοί εκπαιδευτικοί συμφωνούσαν ότι πρέπει να αναβαθμιστεί ο ρόλος του Σ/Δ παρόλα αυτά ένα μεγάλο ποσοστό έδειξε άρνηση σε ό,τι αφορούσε τη δημιουργική του συμμετοχή σε πρωτοβουλίες και καινοτόμες πράξεις.

Στη συνέχεια, στις ομάδες φύλου, ειδικότητας, θέσης ευθύνης και προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών ο έλεγχος στατιστικής διαφοράς έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τον ρόλο του Σ/Δ: (α) μεταξύ ανδρών και γυναικών, (β) μεταξύ εκπαιδευτικών που έχουν ειδικότητα ΠΕ70 και εκπαιδευτικών που έχουν άλλη ειδικότητα, (γ) μεταξύ εκπαιδευτικών που κατέχουν θέση ευθύνης και εκπαιδευτικών που δεν κατέχουν και (δ) μεταξύ εκπαιδευτικών με διαφορετικά έτη υπηρεσίας στην Εκπαίδευση.

Παράλληλα, κατά τη διερεύνηση των σχέσεων των μελών του Σ/Δ, ο έλεγχος στατιστικής διαφοράς έδειξε αφ' ενός στις ομάδες φύλου των εκπαιδευτικών ότι οι γυναίκες συμφωνούν περισσότερο ότι στον Σ/Δ διαμορφώνονται ομάδες με διαφορετικούς σκοπούς και αφ' ετέρου ότι οι εκπαιδευτικοί ΠΕ 70 πιστεύουν ότι ο τρόπος λειτουργίας του Σ/Δ συμβάλλει στην ομαλή λειτουργία του σχολείου, ενώ θεωρούν πως δεν πραγματοποιήθηκαν εκδηλώσεις ή δεν ολοκληρώθηκαν δραστηριότητες, λόγω διαφωνίας μεταξύ των μελών του Σ/Δ.

Επιπρόσθετα, στις ομάδες προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών, τα αποτελέσματα από τις απαντήσεις των ερωτήσεων της θεματικής των σχέσεων των μελών του Σ/Δ έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε τρεις ερωτήσεις. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που έχουν 11-20 έτη υπηρεσίας σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με >21, θεωρούν πως στις συνεδριάσεις του Σ/Δ δημιουργούνται εντάσεις και πως στον Σ/Δ διαμορφώνονται ομάδες με διαφορετικούς σκοπούς, απόψεις και επιδιώξεις. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί που έχουν > 21 και 11-20 έτη υπηρεσίας σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με < 10 έτη υπηρεσίας θεωρούν πως οι συγκρούσεις και οι αντιπαραθέσεις είναι δυνατό να αντιμετωπιστούν με την πλήρη εφαρμογή της αρχής της πλειοψηφίας κατά τη λήψη των αποφάσεων.

Τα παραπάνω αποτελέσματα συμφωνούν με τα ευρήματα του Καλαβρός (2007) ο οποίος διαπίστωσε ότι η οργάνωση και η προετοιμασία του Σ/Δ της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης κατά τις συνεδριάσεις του κυμαινόταν σε ικανοποιητικά επίπεδα, ωστόσο η ομαλή λειτουργία του περιοριζόταν από τη νομοθετική ασάφεια. Η διοίκηση στις σχολικές μονάδες, που συμμετείχαν στην έρευνα ακολουθούσε το συμμετοχικό μοντέλο και οι διευθυντές ήταν θετικά διακείμενοι στην ύπαρξη του εν λόγω συλλογικού οργάνου.

#### 5.2.5 Τρόπος διοίκησης (Ερ. 8, 14, 16, 19, 22)

Σχετικά με τις απαντήσεις των ερωτήσεων που αφορούν στον τρόπο διοίκησης της σχολικής μονάδας, τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί απάντησαν κάτω από το ουδέτερο 3 της κλίμακας (ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ) σε μία ερώτηση και πάνω από το ουδέτερο 3 της κλίμακας σε τέσσερις (4) ερωτήσεις. Την υψηλότερη μέση τιμή παρουσιάζει η απάντηση της ερώτησης 16: «Ο Δ/ντής εισηγείται θέματα ουσιαστικά και σημαντικά για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας» και τη χαμηλότερη μέση τιμή παρουσιάζει η απάντηση της ερώτησης 8: «Κατά τις συνεδριάσεις γίνεται απλή επικύρωση της εισήγησης του Δ/ντή (χωρίς καμία συζήτηση)». Από τα παραπάνω αποτελέσματα γίνεται φανερό πως αναγνωρίζεται η ηγετική προσωπικότητα του



Διευθυντή, ως εισηγητής ουσιαστικών θεμάτων που είναι σημαντικά για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, ενώ παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν πως δεν αποτελεί αυθεντία.

Επιπλέον, κατά τη διερεύνηση του τρόπου διοίκησης, τα αποτελέσματα του ελέγχου στατιστικής διαφοράς στις ομάδες φύλου των εκπαιδευτικών δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, ενώ στις ομάδες ειδικότητας των εκπαιδευτικών έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί ειδικότητας ΠΕ70 φαίνεται να είναι πιο ικανοποιημένοι από τη στάση του Διευθυντή κατά τη διάρκεια των συνεδριάσεων του Σ/Δ, σε σχέση με τους συναδέλφους τους άλλων ειδικοτήτων και θεωρούν ότι ο Διευθυντής εισηγείται θέματα ουσιαστικά και σημαντικά για την λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Εκτός αυτών, στις ομάδες θέσης ευθύνης των εκπαιδευτικών, τα αποτελέσματα έδειξαν πως σε καμία ερώτηση δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ εκπαιδευτικών που κατέχουν θέση ευθύνης και εκπαιδευτικών που δεν κατέχουν. Αντίθετα, στις ομάδες προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών, οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης εμπειρίας, με > 21 έτη υπηρεσίας φαίνεται να είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από τη στάση του Διευθυντή κατά τη διάρκεια των συνεδριάσεων του Σ/Δ, σε σχέση με τους < 10 ετών υπηρεσίας και διαφοροποιούνται σε σχέση με τους νεότερους σε εμπειρία εκπαιδευτικούς σε σχέση με τον ρόλο του Διευθυντή ως εισηγητή σοβαρών και ουσιαστικών θεμάτων για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Τα παραπάνω συμφωνούν με τα αποτελέσματα έρευνας των Γεωργιάδη και Παπαδόπουλου (2001) σχετικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών για τη λειτουργία των ΣΔ, όπου τονίστηκε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θέλει η διοίκηση του σχολείου να αποτελεί έργο συνεργασίας του Σ/Δ και του Διευθυντή. Ο Διευθυντής, λοιπόν, καλείται να εξασφαλίσει ένα σχολείο «ανοιχτό», όπου επικρατεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης, δίνοντας την αίσθηση στους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς ότι με τη συμμετοχή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, ουσιαστικά, δουλεύουν ως συνεργάτες της σχολικής ηγεσίας και μπορούν να επηρεάσουν τη πολιτική του σχολείου (Pasiardis, 1994).

### **5.3 Συμπεράσματα**

Κύριος σκοπός της παρούσας ερευνητικής προσέγγισης ήταν να διερευνηθεί ο ρόλος των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, καθώς επίσης και ο βαθμός εμπλοκής τους στις συλλογικές διαδικασίες, να μελετηθεί το είδος των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών του Σ/Δ και πως αυτές επηρεάζουν την εύρυθμη

λειτουργία του σχολείου και τέλος να διερευνηθεί ο ρόλος της ηγετικής προσωπικότητας του Διευθυντή της σχολικής μονάδας.

Πιο συγκεκριμένα, στην παρούσα εργασία αναλύθηκαν οι εξής ερευνητικές υποθέσεις: (1) Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τον ρόλο τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων; (2) Ποιες είναι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών σε ό,τι αφορά τη συμμετοχή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων; (3) Οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τη διαδικασία λήψης αποφάσεων και κατ' επέκταση τη λειτουργία του σχολείου της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και με ποιο τρόπο; (4) Ποιος είναι ο ρόλος της ηγετικής προσωπικότητας του Διευθυντή στη συμμετοχική διοίκηση των σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης;

Σε ότι αφορά στα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, έπειτα από την ανάλυση των δεδομένων, η εικόνα που παρουσιάζεται περιληπτικά είναι: Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι σχεδόν τριπλάσιοι από τους άνδρες κι ένα ποσοστό της τάξης του 56% έχουν ηλικία μεγαλύτερη των 46 χρόνων. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών έχει περισσότερα από 20 χρόνια υπηρεσίας και η ειδικότητα που υπερτερεί έναντι των άλλων είναι οι δάσκαλοι. Ένα σημαντικό ποσοστό έχει μεταπτυχιακό δίπλωμα ή άλλο τίτλο σπουδών, ενώ μικρός είναι ο αριθμός αυτών που δήλωσαν ότι δεν έχουν ή δεν υπηρετούν σε θέση ευθύνης.

Τα αποτελέσματα από την παραπάνω έρευνα έδειξαν πως υπάρχει μία αντίφαση από μέρους των εκπαιδευτικών όσον αφορά στον ρόλο τους στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων. Ενώ φαίνεται πως θέλουν να συμμετέχουν ενεργά σε όλες τις συνεδριάσεις του Σ/Δ, η εμπλοκή των εκπαιδευτικών είναι μικρή έως και περιορισμένη, καθώς οι Διευθυντές έχουν την ευθύνη των αποφάσεων, έτσι όπως προκύπτει από την υπάρχουσα νομοθεσία.

Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν περισσότερα χρόνια την εκπαίδευση φαίνεται να διαφοροποιούνται από τους νεότερους εκπαιδευτικούς, ως προς το κλίμα συνεργασίας, παρόλα αυτά συμφώνησαν ότι η ανάπτυξη ενός κλίματος εμπιστοσύνης αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την καθιέρωση της αποστολής και του κοινού οράματος του σχολείου.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν πως ο ρόλος της ηγετικής προσωπικότητας του Διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι καθοριστικός καθώς φαίνεται να συμβάλλει με ουσιαστικές προτάσεις, απαραίτητες για την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας, χωρίς όμως να γνωρίζουμε από την παρούσα έρευνα, αν υιοθετεί τον συμμετοχικό τρόπο λήψης αποφάσεων για διοικητικά θέματα και όχι μόνο για οργανωτικά ή πειθαρχικά.

Ο στατιστικός έλεγχος για τη διερεύνηση σημαντικών σχέσεων μεταξύ των περιγραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος και των ερευνητικών ερωτημάτων προέκυψαν τα εξής συμπεράσματα:

α) ως προς το φύλο παρατηρήθηκε διαφοροποίηση των γυναικών εκπαιδευτικών στην ερώτηση 1, της Γνώση του θεσμικού πλαισίου και στην ερώτηση 18, στη θεματική Σχέσεις των μελών του Σ/Δ.

β) ως προς τα έτη υπηρεσίας, οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 21 χρόνια υπηρεσίας είναι περισσότερο ενημερωμένοι από τους νεότερους για τη νομοθεσία, υποστηρίζουν τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων σε περιπτώσεις διαφωνιών εντός του Σ/Δ, ενώ οι νεότεροι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία ως 20 έτη γνωρίζουν, σε μεγαλύτερο βαθμό από τους αρχαιότερους, ότι οφείλουν να πειθαρχούν και σε προφορικές εντολές των προϊσταμένων τους,

γ) ως προς την ειδικότητα, οι εκπαιδευτικοί ΠΕ70 διαφοροποιούνται σε αρκετές ερωτήσεις που αφορούν στη λειτουργία του Σ/Δ, καθώς σύμφωνα με τις απόψεις τους στις συνεδριάσεις του Σ/Δ γίνεται αναλυτική - ουσιαστική συζήτηση των θεμάτων, υπάρχει στοχοθεσία για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας ενώ θεωρούν πως ο αριθμός των συνεδριάσεων της περσινής σχολικής χρονιάς ήταν ικανοποιητικός, για την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας, και τέλος,

δ) ως προς τη θέση ευθύνης, οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν θέση ευθύνης γνωρίζουν καλύτερα το θεσμικό πλαίσιο που διέπει τη λειτουργία και τον ρόλο του Σ/Δ, σε σχέση με τους συναδέλφους τους που δεν κατέχουν θέση ευθύνης.

Γενικά, παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε όλες τις ομάδες στη θεματική της Γνώσης θεσμικού πλαισίου-εμπλοκής εκπαιδευτικού-συμμετοχής στις συνεδριάσεις, σε αντίθεση με τη θεματική Ρόλος του Σ/Δ.

Μεταξύ των ομάδων ειδικότητας και μεταξύ των ομάδων προϋπηρεσίας παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές ως προς το Θεσμικό πλαίσιο/ Λειτουργία Σ/Δ/ Σχέσεων των μελών του Σ/Δ και Τρόπου διοίκησης, ενώ μεταξύ των ομάδων φύλου ως προς το Θεσμικό πλαίσιο και των Σχέσεων των μελών και μεταξύ ομάδων ειδικότητας ως προς το Θεσμικό πλαίσιο/ Λειτουργία Σ/Δ/ Σχέσεων των μελών του Σ/Δ και Τρόπου διοίκησης.

#### **5.4 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες**

Η παρούσα εμπειρική μελέτη είχε σκοπό να καταγράψει και να αναλύσει τις απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον χαρακτήρα του Σ/Δ και από τα αποτελέσματα αυτής αναδύθηκε μια αντίφαση: ο εκπαιδευτικός θα ήθελε να συμμετέχει

σε μεγαλύτερο βαθμό στις συλλογικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων, ωστόσο, φαίνεται να μην μπορεί να ανταπεξέλθει στις συγκεκριμένες υποχρεώσεις. Ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα είναι η άγνοια του θεσμικού πλαισίου που διέπει τη λειτουργία του Σ/Δ.

Επομένως, θα ήταν ιδιαίτερος ενδιαφέρον να μελετηθεί αφενός η γνώση των εκπαιδευτικών όσον αφορά στην εκπαιδευτική νομοθεσία, τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους και επιπλέον, θα μπορούσε να λάβει χώρα μία παρόμοια έρευνα που να απευθύνεται και σε Διευθυντές σχολείων ώστε να διερευνηθεί σε βάθος και ο δικός τους ρόλος σε αυτές τις διαδικασίες.

Επιπρόσθετα, προτείνεται να διεξαχθούν μελλοντικά παρόμοιες μελέτες σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης άλλων Εκπαιδευτικών Περιφερειών καθώς και σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας για τη γενίκευση των αποτελεσμάτων και την αύξηση της εγκυρότητας και αντικειμενικότητάς τους.

Τέλος, θα μπορούσαμε να πούμε πως είναι σημαντικό να ερευνηθούν από την επιστημονική κοινότητα που μελετά τα συγκεκριμένα ζητήματα, οι παράγοντες που αναπτύσσουν την επαγγελματική επάρκεια του εκπαιδευτικού καθώς επίσης το κατά πόσο είναι δυνατή η συνεχής επιμόρφωσή τους σε θέματα υπηρεσιακών υποχρεώσεων και δικαιωμάτων.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνική

- Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2001). Η συναισθηματική νοημοσύνη και ο ρόλος της στην αποτελεσματική επικοινωνία στην ΑεξΑΕ. *Πρακτικά του Α΄ Πανελληνίου Συνεδρίου για την ΑεξΑΕ*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (1999). Λήψη αποφάσεων στον χώρο της εκπαίδευσης. Στους Α., Αθανασούλα-Ρέππα, Μ., Κουτούζης, Γ., Μαυρογιώργος, Β., Νιτσόπουλος, & Δ., Χαλκιώτης, *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική* (σελ. 71-118). Πάτρα : ΕΑΠ.
- Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην
- Ανδρεαδάκης, Ν. Σ. (2007). *Θέματα Εκπαιδευτικού σχεδιασμού*. Ατραπός
- Ανδρέου, Α. (2001). Στάσεις και Απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το Σύλλογο Διδασκόντων. *Πρακτικά Ημερίδων Εκπαιδευτικής Έρευνας (1999-2000) Τόμ. 2<sup>ος</sup>*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Ανδρέου, Α., & Ματζούφας, Π. (1999). *Θέματα διοίκησης και πολιτικής της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Νέα Σύνορα – Λιβάνη.
- Ανδρέου, Α., & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση – διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Ανδρέου, Α. (1998). *Ζητήματα Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Βιβλιογονία.
- Ανδρέου, Α. (1999). *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της εκπαίδευσης και της σχολικής μονάδας*. Αθήνα: Νέα Σύνορα Α.Α. Λιβάνη.
- Άνθης, Κ. Χ., & Κακλαμάνης, Κ. Θ. (2017). Κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες ηγετικών στελεχών στην Εκπαίδευση. *Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Ανακτήθηκε από [http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/14\\_.pdf](http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/14_.pdf) στις 31/3/2017
- Ανθοπούλου, Σ. Σ. (1999). Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού. Στον Α., Κόκκος, (επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού* (τόμ. Β΄, σελ. 17-92). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Γεωργιάδης, Μ., & Παπαδόπουλος, Λ. (2002). Ο σύλλογος διδασκόντων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: διερεύνηση του τρόπου λειτουργίας του από τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών - στάσεις και επιθυμίες τους. *Διοικητική Ενημέρωση*, 24, 58-78.
- Γιαννουλέας, Μ. (1998). *Συμπεριφορά και Διαπροσωπική Επικοινωνία στον εργασιακό χώρο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Δρούλια, Θ., & Πολίτης, Φ. (2008). *Δημόσια Διοίκηση και Στελέχη Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ζαβλανός, Μ. (1984). *Οργάνωση και Διοίκηση*. Αθήνα: Ίων.
- Ζαβλανός, Μ. (1998). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Έλλην
- Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η ολική ποιότητας στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Θεοφανίδης, Σ. (1985). *Θεωρία και τεχνική της κοινωνικής λογιστικής*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Ιορδανίδης, Γ. (2002). *Ο ρόλος του προϊσταμένου διεύθυνσης και γραφείου εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Καζαντζής, Χ., & Παλαιολόγος, Ι. (2017). *Για έναν Σχεδιασμό –Προγραμματισμό της Εκπαιδευτικής Μονάδας. Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Ανακτήθηκε από [http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/14\\_.pdf](http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/14_.pdf) στις 30/3/2017
- Καλαβρός, Β. (2007). *Οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη συμμετοχή τους στο Σύλλογο Διδασκόντων. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών του Δυτικού Πειραιά*. Αθήνα: Ε.Α.Π.
- Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Κανελλόπουλος, Χ. (1991). *Μάνατζμεντ: Οργανωτική θεωρία και συμπεριφορά*. Αθήνα: Ευρωτύπ Α.Ε.
- Καραγεώργος, Χ., Κριεμάδης, Α., Τραυλός, Α., & Δουβής, Ι. (2011). Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση: η περίπτωση της πόλης της Καλαμπάκας. Στον Α. Κουστέλιο (επ.), *Πρακτικά 3<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου Αναψυχής – Ελεύθερου Χρόνου και Αθλητικού Τουρισμού* (σελ. 120-123). Τρίκαλα: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Καστανίδου, Σ., & Τσικαντέρη, Ρ. (2015). Ο Συμμετοχικός τρόπος λήψης αποφάσεων ως παράγοντας βελτίωσης της ποιότητας και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. *Εκπαιδευτικός κύκλος* 3(3), σσ. 19-38.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κατσουλάκης, Σ. (1999). Η ένταξη των νέων εκπαιδευτικών. Στο Α., Αθανασούλα – Ρέππα, Σ.-Σ., Ανθοπούλου, Σ., Κατσουλάκη, & Γ., Μαυρογιώργου, *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού* (σελ. 231-262). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

- Καφέτσιος, Κ. (2003). Ικανότητες Συναισθηματικής Νοημοσύνης: Θεωρία και εφαρμογή στο εργασιακό περιβάλλον. *Ελληνική Ακαδημία Διοίκησης Επιχειρήσεων*, 2, 16-25.
- Κέπετζη, Α. (2017). *Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. (Μεταπτυχιακή εργασία), Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Κλειδαρά, Μ. (2008). *Η «εσωτερική» εκπαιδευτική πολιτική των εκπαιδευτικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Κιλκίς*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Κόντης, Μ., Μουτόπουλος, Σ., & Κόντη, Ε. (2007). «Η οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού μας συστήματος τελικά είναι τροχοπέδη ή μοχλός ανάπτυξης του θεσμού του σχολείου σήμερα». Στα πρακτικά συνεδρίου «*Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*». Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Κοτινοπούλου, Μ. Α., & Τραυλός, Α. Κ. (2016). Αρμοδιότητες του συλλόγου διδασκόντων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Μία ερευνητική προσέγγιση. Στους Φ. Πολίτης, Ι. Φουρίδης, & Σ. Χανδόλιας (Επιμ.), *Ζητήματα θεωρίας και πράξης στην Εκπαίδευση: Σύγχρονες τάσεις και Κατευθύνσεις* (σελ. 105-116). Σπάρτη, Λακωνίας: Λογότυπος.
- Κουσουλός, Α., Μπούνιας, Κ., & Καμπουρίδης, Γ. (2004). Συμμετοχική διοίκηση και διαδικασία λήψης αποφάσεων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* 9(9), σσ. 33-41.
- Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές αρχές μανάτζμεντ, τουριστική νομοθεσία και οργάνωση εργοδοτικών και συλλογικών φορέων, τ.Α' Γενικές αρχές μανάτζμεντ*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κουτούζης, Μ., Αθανασοπούλου – Ρέππα, Α., Μαυρογιώργος, Γ., Χαλκιώτης, Δ., & Νιτσόπουλος, Β., (2008). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Α' Τόμος, Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μακρυνήμητρης, Α. (1989). *Η θεωρία των αποφάσεων*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στους Α., Αθανασούλα – Ρέππα, Μ., Κουτούζης, Γ., Μαυρογιώργος, Β., Νιτσόπουλος, & Δ., Φαλκιώτης, (Επιμ.), *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική* (σσ. 115-160). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2004). *Σχολείο: Διδασκαλία και Αξιολόγηση*. Τόμος Β'. Γιάννενα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό υπόβαθρο, σύγχρονες προοπτικές*. Αθήνα: Μπένου.
- Μπρίνια, Β. (2008). *Management εκπαιδευτικών μονάδων και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σταμούλη.
- Μπρίνια, Β. (2009). Βασικά στοιχεία σχεδιασμού της οργανωτικής δομής του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. *Σπουδαί*, 59(1-2), 314-323.
- Ξηροτύρη-Κουφίδου, Στ. (2003). Η συμμετοχική διοίκηση στη σχολική μονάδα. Στους Ζ. Παπαναούμ, & Π. Χατζηπαναγιώτου (επιμ.), *Η Διεύθυνση της σχολικής μονάδας. Τάσεις κα Πρακτικές* (σελ. 55-62). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ξηροτύρη-Κουφίδου, Σ. (1992). *Διοίκηση Προσωπικού*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Π.Δ. 201/1998. *Οργάνωση και λειτουργία δημοτικών σχολείων*. Φ.Ε.Κ. 161Α/1.7.1998. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο
- Παναγόπουλος, Ι. (2003). *Υπαλληλικό Δίκαιο*. Πειραιάς: Σταμούλη.
- Παπαδημητρακόπουλος, Β., (2006). *Σχολικές Μονάδες και εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική. Μια άλλη προοπτική*. Αθήνα. Αυτοέκδοση.
- Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η διεύθυνση του σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Παρθενόπουλος, Κ. Ν.(1998), *Ελληνική δημόσια διοίκηση*, Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παυλόπουλος, Π. (1983). *Το Διοικητικό φαινόμενο στο πλαίσιο της θεωρίας των οργανώσεων*. Αθήνα – Κομοτηνή: Σάκκουλα.
- Πετρίδου, Ε. (1998). *Διοίκηση – μάνατζμεντ. Μία εισαγωγική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Πετρίδου, Ε. (2000). Πρόταση μιας πρότυπης διαδικασίας προγραμματισμού του έργου της σχολικής μονάδας. Στον Ζ., Παπαναούμ (επιμ.), *Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα* (σελ. 49-57). Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
- Πουλής Π. (2006). *Η Οργάνωση της εθνικής παιδείας*. Αθήνα: Σάκκουλας.
- Πουλής, Π. (1999). *Δίκαιο της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σάκκουλας.
- Πουλής, Π. (2001). *Εκπαιδευτικό δίκαιο και θεσμοί*. Αθήνα: Σάκκουλας.
- Ρες, Ι. (2004). Διαδικασίες λήψης αποφάσεων σε εκπαιδευτικό οργανισμό: Απολογισμός και επαναπροσδιορισμός, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* 9(9), 42-52.
- Σαββουλίδου, Χρ., Λαφατζή, Ι., & Παπαδανιήλ, Ι. (2003). « Η διαδικασία λήψης αποφάσεων: Διερευνητική προσέγγιση σε ένα Γυμνάσιο». Στους Ζ., Παπαναούμ



- & Π., Χατζηπαναγιώτου (επιμ.), *Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας: τάσεις και πρακτικές*. Πρακτικά ημερίδας Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Σαΐτη, Α. (1999). Ο ρόλος των οργάνων λαϊκής συμμετοχής στην εκπαίδευση: η περίπτωση του σχολικού συμβουλίου, *Διοικητική Ενημέρωση*, 14(8), 40-52.
- Σαΐτη, Α., & Μιχόπουλος, Α. (2005). Η αναγκαιότητα ανάπτυξης Ηγετικών Στελεχών της Εκπαίδευσης: Η περίπτωση των Υποδιευθυντών σχολικών Μονάδων. *Επιστήμες Αγωγής*, 4(12), 41 – 56.
- Σαΐτης, Χ. (1992). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (1994) *Βασικά θέματα της σχολικής διοίκησης. Προσέγγιση στη διοικητική σκέψη με τη μέθοδο των case studies*. Αθήνα. Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2001). *Η λειτουργία του σχολείου μέσα από τις αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων (ερευνητική μελέτη)*. Αθήνα: Ατραπός
- Σαΐτης, Χ. (2004). *Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων*. Αθήνα : Ατραπός.
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση & διοίκηση δομών εκπαίδευσης*. Αθήνα. Αυτοέκδοση.
- Τζωρτζάκης, Κ., & Τζωρτζάκη, Α. Μ. (1992). *Οργάνωση και διοίκηση. Η ελληνική προσέγγιση*. Αθήνα. Αυτοέκδοση.
- Τζωρτζάκης, Κ., & Τζωρτζάκη, Α. Μ. (2007). *Οργάνωση και διοίκηση. Το management της νέας εποχής*. Αθήνα: ROSILI.
- Τσιρογιάννη, Κ. (2011). *Η λειτουργία του Συλλόγου Διδασκόντων ως οργάνου διοίκησης και οι διαδικασίες λήψης αποφάσεων του στις σχολικές μονάδες. Μια μελέτη περίπτωσης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Μεταπτυχιακή εργασία, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο
- Τύπος, Γ., & Κατσαρός, Γ. (2003). *Εισαγωγή στη Διοικητική Επιστήμη: Από τη Γραφειοκρατία και την Επιστημονική Διοίκηση στη Σύγχρονη Οργανωτική Θεωρία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φασούλης, Κ. (2000). Ο ρόλος των οργάνων διοίκησης της σχολικής μονάδας. Στους Α., Παππάς κ.ά (επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου* (σελ. 415-420). Αθήνα: Ατραπός.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2005). Το σχολείο ως εκπαιδευτικός οργανισμός. Στον Α., Καψάλης (επιμ.), *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων* (σελ. 42-60). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Χολέβας, Ι. (1995). *Οργάνωση και διοίκηση (management)*. Αθήνα: Interbooks.

## Ξένη

- Allen, I. A. (1988). *Management and organization*. New York: McGraw -Hill.
- Antonio, D. M. S. (2008). Creating better schools through democratic school leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 11(1), 43-62.
- Apocada-Tucker, M. T., Slate, J. R., Brinson, K. H. (2001). Shared Decision- Making: Beliefs and Practices of Principals at the U.S./Mexico Border. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 5, 42-54
- Baldrige, J. V., Curtis, D. V., Ecker, G. and Riley, G. L. (1978). *Policy making and effective leadership*. San Francisco,CA: Jossey-Bass.
- Bates, R. (1993). On knowing: Cultural and critical approaches to educational administration. *Educational Management and Administration*, 21, 79-115.
- Belenardo, S. J. (2001). Practices and conditions that lead to a sense of community in middle schools. *NASSP Bulletin*, 85(627), 33-44.
- Blan, P., & Meyer, M. (1977). *Bureaucracy in modern society*, New York.
- Brown, M., & Rutherford, D. (1998). Changing roles and raising standards: new challenges for heads of department, *School Leadership & Management*, 18(1), 75-88.
- Brundrett, M. (1998). What lies behind collegiality, legitimation and control? *Educational Management and Administration*, 26(3), 305-16.
- Bush, T. (1998). Organisational culture and strategic management. In D. Middlewood & J. Lumby (Eds), *Strategic management in schools and colleges*. London: Paul Chapman Publishing.
- Bush, T. (2001). *School organisation and management: international perspectives*. Paper presented at the Federation of Private School Teachers, Annual Conference, Athens.
- Bush, T. (2005). *Theories of Educational Leadership and Management*. London: Sage Pub.
- Bush, T. and Bell, L. (eds). (2002). *The principles and practice of educational management*. London: Paul Chapman Publishing.
- Chandler, A. J. (2003). *Δημόσια διοίκηση. Συγκριτική ανάλυση* (Επιστ. Επιμέλεια Κ. Σπανού). Αθήνα: Παπαζήση.
- Chapman, J. D., Sackney, L. E. & Aspin, D. N. (1999). Internationalization in educational administration: Policy and practice, theory and research. Στο J. Murphy & K. S. Louis (Eds.), *Handbook of research on educational*

- administration: a project of the American Educational Research Association* (pp. 73-98). San Francisco: Jossey -Bass.
- Chevallier, J. (1993). *Διοικητική Επιστήμη* (μτφρ. Ανδρουλάκης, Β., Σουλάνδρου, Β.). Αθήνα – Κομοτηνή: Σάκκουλα.
- Ciarrochi, J., Deane, F. P., & Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality & Individual Differences*, 32(2), 197-209.
- Click, P. (2005). *Διοίκηση μονάδων προσχολικής και σχολικής αγωγής* (μετάφραση Μ. Σπανού). Αθήνα: ΕΛΛΗΝ.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2002). *Research methods in education*. Routledge.
- Coleman, M., & Earley, P. (2004). *Leadership and management in education : cultures, change and context*. London : Oxford University Press.
- Cowne, E., Frankl, C., & Gerschel, L. (2015). *The SENCo Handbook: Leading and managing a whole school approach*. Routledge.
- Craib, I. (1998). *Experiencing Identity*. London: Sage Publications
- Daft, R. (2005). *Οργανωσιακή Θεωρία και σχεδιασμός*, Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Davies, B. (1994). Models of decision – making in resource allocation. In T. Bush, & J. West – Burnham (eds.) , *The Principles of educational management*. London: Paul Chapman.
- Day, C., & Leithwood, K. (2007). *Successful principal leadership in times of change: An international perspective*. London: Kluwer Academic Publishers.
- DuBrin, A. (1998). *Leadership: Research findings, practice, and skills* (7th Edition). South – Western: Cengage Learning.
- Everard, K. B., & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση*. (Δ. Κίκιζας, μετάφρ.). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Evers, C. W., & Lakomski, G. (1991). *Knowing educational administration*. Oxford: Pergamon.
- Evers, C. W., & Lakomski, G. (2000). *Doing educational administration: a theory of administrative practice*. Amsterdam: Pergamon.
- Foster, W. (1989). Toward a critical practice of leadership. Στο J. Smith (Ed.), *Critical perspectives on educational leadership* (pp.39-62). London: The Falmer Press.
- Fullan M., & Hargreaves, A. (1992). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (μτφρ. Π.

Φατζηπαντελή) Αθήνα: Πατάκη.

- Gale, T., & Densmore, K. (2003). Democratic educational leadership in contemporary times. *International Journal of Leadership in Education*, 6(2), 119-136.
- Gillham, B. (2000). *Developing a questionnaire*. New York, NY: Continuum Publications.
- Goleman, D. (2004). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Gorton, R., Alston, J., & Snowden, P. (2006). *School leadership and administration : important concepts, case studies and simulations*. London: McGraw Hill Company.
- Heller, M., & Firestone, W. A. (1995). Who's in charge here? Sources of leadership for change in eight schools. *The Elementary School Journal*, 96(1), 65-68.
- Hersey, P., & Blanchard, K. (1977). *Management of organizational behaviour: Utilizing human resources*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall.
- Hill, T. (2018). *Managing the primary school*. Routledge.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G., (2007). *Educational administration: theory, research and practice* (8th ed.). New York: McGraw - Hill.
- Hussen, T. (1992). *Η αμφισβήτηση του σχολείου* (μτφρ. Ν. Παπανώντας). Αθήνα: Προτάσεις.
- Jaffee, D. (2001). *Organization theory: tension and change*. Singapore: McGraw-Hill International Editions.
- Jansen, M. (1994). Seven gifts and silvery laughter: Humour in educational leadership. *The Practising Administrator*, 16(4), 14-17.
- Karageorgos, C., Patsiaouras, A., Kokaridas, D., Kriemadis, A., & Travlos, A. A. (2017). Validity and reliability of total quality management questionnaire in greek primary education settings. *The East Asian Journal of Business Management (EAJBM)*, 7(1), 31-36.
- Katz, D., & Kahn, R. L. (1978). *The social psychology of organizations*. New York: John Wiley & Sons.
- Kellett, J. B., Humphrey, R. H., & Sleeth, R. G. (2002). Empathy and complex task performance: two routes to leadership. *Leadership Quarterly*, 13, 523-544.
- Kernberg, O. F. (1998). *Ideology, conflict and leadership in groups and organizations*. London: Yale University Press
- Kosiol, E. (1962). *Οργάνωση επιχειρήσεων*. Αθήνα.

- Leclerc, J. (1995). *Modèle de gestion de la qualité totale en milieu scolaire : proposition et critique*. Québec: Université Laval.
- Levacic, R., Glover, D., Bennett, N., & Crawford, M. (1999). Modern headship for the rationally managed school: combining cerebral and insightful approaches. In T. Bush and L. Bell (eds) *The principles and Practice of educational Management* (pp. 20-45). London: Paul Chapman Publishing.
- Meyers, B., Meyers, J., & Gelzheiser, L. (2001). Observing Leadership Roles in Shared Decision Making: A Preliminary Analysis of Three Teams. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 12(4), 277-312.
- Morgan, G. (1997). *Images of Organization*. Newbury Park, CA: Sage.
- Nir, A. E. (2002). School-based management and its effect on teacher commitment. *International Journal of Leadership in Education*, 5(4), 323-341
- Pashiardis, P. (1994). Teacher participation in Decision Making. *International Journal Of Educational Management*, 8(5), 14-17.
- Persianis, P. (1998). Compensatory legitimation in Greek educational policy: an explanation for the abortive educational reforms in Greece in comparison with those in France. *Comparative Education*, 33(1), 71-84.
- Poo, B., & Hoyle, E. (1995). Teacher involvement in decision making. In D. Johnson (Eds), *Educational management and policy: Research, theory and practice in South Africa*. Bristol: University of Bristol.
- Preedy, M. (1997). *Educational management*. London : Open University Press.
- Robbins, R. (1998). *Organizational Behavior*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Robbins, S. (1990). *Organisation Theory. Structure, design and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice – Hall.
- Rosenholtz, S. (1989). *Teacher' s workplace: the social organization of schools*. London: Longman.
- Scott, W. R. (1981). *Organizations: Rational, National and Open Systems*. New Jersey: Englewood Cliffs.
- Sergiovani, T., & Moore, J. (1989). *Schooling for tomorrow: directing reforms to issues that count*. Boston: Allyn and Bacon.
- Sparks, D. (2007). *Leading for results*. London : Corwin Press.
- Starrat, R. (2003). *Centering Educational administration: Cultivating meaning community and moral responsibility*. USA : Lawrence Erlbaum Associates Inc.

- Starrat, R. J. (2001). Democratic leadership theory in late modernity: an oxymoron or ironic possibility. *International Journal of Leadership in Education*, 4(4), 333-352.
- Steyn, G., & Squelch, J. (1997). Exploring the perceptions of teacher empowerment in South Africa: a small-scale study. *South African Journal of Education*, 17(1), 1-6.
- Tannenbaum, R., & Schmidt, W. (1973). How to choose a leadership pattern. In *Harvard Business Review*, 51(6), pp. 162-180.
- Thoresen, C., & Mehrens, W. (1967). Decision theory and vocational counseling: Important concepts and questions. *Personnel and Guidance Journal*, 46, 165-171.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. (1998). Trust in schools: a conceptual and empirical analysis. *Journal of Educational Administration*, 36(4), 334-352
- Vallacher, R. R., Coleman, P. T., Nowak A., Bui-Wrzosinska, L., Liebovitch, L., Kugler, K. G., & Bartoli, A. (2013). *Attracted to conflict: Dynamic foundations of destructive social relations*. Berlin: Springer-Verlag.
- Vroom, V., & Yetton, P. (1973). *Leadership and decision-making*. Pittsburg: University of Pittsburg Press.
- Walton, D. (1989). *Listening. In are you communicating? You can't manage without it*. New York: McGraw-Hill.
- Weick, K. E. (1982). Management of organizational change among loosely coupled elements. In P. S. Goodman & Associates (Eds.), *Change in organizations: New perspectives on theory, research, and practice* (pp. 375–408). San Francisco: Jossey-Bass.
- West-Burnham, J. (1997). *Managing quality in schools* (2nd ed.). London: Pearson Professional Ltd.

**Νομοθεσία**

N. 2525/1997, N. 1566/1985, N. 1975/1986, N. 309/1976, N. 483/1977,

ΠΔ 79/2017

**Υπουργικές αποφάσεις**

Υ.Π. 50326/72

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ



## ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

### ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΝΘΡΩΠΙΝΗΣ ΚΙΝΗΣΗΣ & ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΖΩΗΣ

Τμήμα Οργάνωσης & Διαχείρισης Αθλητισμού  
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών  
Ορθίας Αρτέμιδος και Πλαταιών, Σπάρτη, 23100

Σπάρτη 15 5 2014

Αγαπητή/έ συνάδελφε,

Η συγκεκριμένη έρευνα αποτελεί μέρος της διπλωματικής μου εργασίας, την οποία εκπονώ στα πλαίσια των μεταπτυχιακών μου σπουδών, με θέμα: **Η Συλλογική διοίκηση και η διαδικασία λήψης αποφάσεων στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης**. Το ερωτηματολόγιο απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς των Δημοτικών Σχολείων της Χαλκίδας και αφορά στη μέχρι τώρα εμπειρία σας, ως μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων (Σ/Δ) της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετείτε.

Το ερωτηματολόγιο είναι **ανώνυμο**, το περιεχόμενό του θα κρατηθεί απόρρητο και θα χρησιμοποιηθεί αποκλειστικά και μόνο για τους σκοπούς της έρευνας. Παρακαλώ, απαντήστε με **ειλικρίνεια**, τοποθετώντας ένα **κύκλο** στην απάντηση που σας ταιριάζει. Οι απαντήσεις σας θα δίνονται σύμφωνα με μια πενταβάθμια κλίμακα ( 1=Διαφωνώ απόλυτα, 5=Συμφωνώ απόλυτα).

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία σας και τον πολύτιμο χρόνο που θα διαθέσετε για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

**Επιβλέπων Καθηγητής**  
Τραυλός Αντώνης (Ph.D.)  
Αναπληρωτής Καθηγητής  
Πανεπιστήμιο Πελ/σου.  
Τηλ.: 27310 89672 \_6970420776  
e-mail: [atraylos@uop.gr](mailto:atraylos@uop.gr)

**Μεταπτυχιακή φοιτήτρια**  
Χατζημιχαλίδου Αναστασία  
Εκπαιδευτικός, στο 17<sup>ο</sup> Δημ Σχολείο  
Χαλκίδας.  
Τηλ. 6974193754, 2221092322  
e-mail: [tasoulach@yahoo.gr](mailto:tasoulach@yahoo.gr)

**Μέρος Α : Δημογραφικά στοιχεία**

1	<b>Φύλο :</b>	Άνδρας <input type="checkbox"/>	Γυναίκα <input type="checkbox"/>	
2	<b>Ηλικία :</b>	έως 30 <input type="checkbox"/>	έως 45 <input type="checkbox"/>	Άνω 45 <input type="checkbox"/>
3	<b>Ειδικότητα :</b>	ΠΕ 70 <input type="checkbox"/>	ΠΕ..... <input type="checkbox"/>	
4	<b>Σπουδές :</b> ( εκτός πτυχίου διορισμού)	Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		Μεταπτυχιακό <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		Διδακτορικό <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		Άλλο ..... <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5	<b>Έτη Υπηρεσίας :</b>	έως 10 <input type="checkbox"/>	έως 20 <input type="checkbox"/>	20 και πάνω <input type="checkbox"/>
6	<b>Έτη υπηρεσίας στην ίδια μονάδα :</b>	έως 5 <input type="checkbox"/>	6-15 <input type="checkbox"/>	16 και άνω <input type="checkbox"/>
7	<b>Θέση ευθύνης :</b>	Ναι <input type="checkbox"/>	Όχι <input type="checkbox"/>	

**Μέρος Β: Συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων ( Σ/Δ) – Συμμετοχή – Διαδικασία λήψης αποφάσεων**

- Ο Σύλλογος Διδασκόντων την περσινή σχολική χρονιά συνεδρίασε ( τακτικά ή έκτακτα)  
Έως 10  11 – 15  16 – 20  πάνω από 20
- Οι συνεδριάσεις του Σ/Δ διαρκούν :  
Έως 15 λεπτά  1 ώρα  περισσότερο από 1 ώρα
- Οι συνεδριάσεις του Σ/Δ πρέπει να γίνονται :  
Κατά τη διάρκεια του διαλείμματος   
Μετά το τέλος του διδακτικού ωραρίου   
Άλλο .....



### Μέρος Γ: Ερωτηματολόγιο

Διαφωνώ Απόλυτα 1	Διαφωνώ 2	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ 3	Συμφωνώ 4	Συμφωνώ Απόλυτα 5				
1.	Γνωρίζω το θεσμικό πλαίσιο που διέπει τη λειτουργία και τον ρόλο του Σ/Δ.			1	2	3	4	5
2	Είμαι ικανοποιημένος/η από τον τρόπο με τον οποίο έγινε η κατανομή των τάξεων την τρέχουσα σχολική χρονιά			1	2	3	4	5
3	Είμαι ικανοποιημένος/η από τον τρόπο με τον οποίο έγινε η ανάθεση αρμοδιοτήτων την τρέχουσα σχολική χρονιά			1	2	3	4	5
4	Συμμετέχω πάντοτε στις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων			1	2	3	4	5
5	Αν δεν ήταν υποχρεωτική η συμμετοχή, θα συμμετείχα λιγότερο			1	2	3	4	5
6	Οι συνεδριάσεις που πραγματοποιήθηκαν στη διάρκεια της περσινής σχολικής χρονιάς ήταν αρκετές για την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας			1	2	3	4	5
7	Στις συνεδριάσεις του Σ/Δ γίνεται αναλυτική - ουσιαστική συζήτηση των θεμάτων της ημερήσιας διάταξης			1	2	3	4	5
8	Κατά τις συνεδριάσεις γίνεται απλή επικύρωση της εισήγησης του Δ/ντη (χωρίς καμία συζήτηση)			1	2	3	4	5
9	Δίνεται η δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης των απόψεων και θέσεων των μελών του Σ/Δ			1	2	3	4	5
10	Στις συνεδριάσεις του Σ/Δ υπάρχει στοχοθεσία για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας			1	2	3	4	5
11	Υπάρχει από μέρους των εκπαιδευτικών προθυμία και επιθυμία για ανάληψη πρωτοβουλιών διοικητικού περιεχομένου			1	2	3	4	5
12	Αναλώνεται χρόνος για να συζητηθούν θέματα χωρίς ιδιαίτερη σημασία και βαρύτητα			1	2	3	4	5
13	Οι συνεδριάσεις του Σ/Δ συγκαλούνται από τα 2/3 του Συλλόγου Διδασκόντων			1	2	3	4	5
14	Είμαι ικανοποιημένος/η από τη στάση του Δ/ντη κατά τη διάρκεια των συνεδριάσεων του Σ/Δ			1	2	3	4	5
15	Η συνεργασία του Σ/Δ με τον Δ/ντη αποτελεί προϋπόθεση για την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας			1	2	3	4	5
16	Ο Δ/ντης εισηγείται θέματα ουσιαστικά και σημαντικά για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας			1	2	3	4	5
17	Στις συνεδριάσεις του Σ/Δ δημιουργούνται εντάσεις			1	2	3	4	5
18	Στον Σ/Δ διαμορφώνονται ομάδες με διαφορετικούς σκοπούς, απόψεις κι επιδιώξεις			1	2	3	4	5
19	Οι ομαδοποιήσεις μεταξύ των μελών του Σ/Δ επηρεάζουν την αποτελεσματική του λειτουργία			1	2	3	4	5
20	Οι συγκρούσεις και οι αντιπαραθέσεις αντιμετωπίζονται με την πλήρη εφαρμογή της αρχής της πλειοψηφίας κατά τη λήψη αποφάσεων			1	2	3	4	5
21	Οι διαφορετικές απόψεις και οι αντιθέσεις αντιμετωπίζονται με την επιβολή της άποψης του Δ/ντη			1	2	3	4	5
22	Σε περιπτώσεις συγκρούσεων – διαφωνιών οι παρεμβάσεις του Δ/ντη οδηγούν στην ομαλοποίηση της λειτουργίας του Συλλόγου			1	2	3	4	5
23	Ο τρόπος λειτουργίας του Σ/Δ στη σχολική μονάδα συμβάλει στην ομαλή λειτουργία του σχολείου			1	2	3	4	5
24	Είμαι ικανοποιημένος/η από τη συνεργασία και τη στάση των συναδέλφων μου, στη διάρκεια των συνεδριάσεων του Σ/Δ.			1	2	3	4	5
25	Η συνεργασία του Σ/Δ με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς στη λειτουργία της σχολικής μονάδας (Δημοτική Αρχή, Σχολική Επιτροπή, Σύλλογος Γονέων) είναι αποτελεσματική			1	2	3	4	5
26	Την τρέχουσα σχολική χρονιά, ο Σ/Δ έχει αναπτύξει μια συστηματική ενημέρωση με τον Σύλλογο Γονέων & Κηδεμόνων			1	2	3	4	5
27	Δεν πραγματοποιήθηκαν ή δεν ολοκληρώθηκαν δραστηριότητες και εκδηλώσεις του σχολείου εξαιτίας της διαφωνίας των μελών του Σ/Δ			1	2	3	4	5
28	Ο Σ/Δ έχει ενημέρωση και λόγο στην οικονομική διαχείριση του σχολείου			1	2	3	4	5