



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Διπλωματική Εργασία

**ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΛΗΨΗΣ ΑΠΟΦΑΣΗΣ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΩΝ
ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ. ΕΝΟΠΟΙΗΤΙΚΗ Ή
ΔΙΧΑΣΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ; Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ – ΗΓΕΤΗ.**

της

ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΙΑΣ ΗΛΙΑΔΟΥ

Επιβλέπων Καθηγητής
Περικλής Χρηστίδης

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος
ειδίκευσης στη διοίκηση & οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων

Θεσσαλονίκη, Δεκέμβριος 2019



Η παρούσα Διπλωματική Εργασία καλύπτεται στο σύνολό της νομικά από δημόσια άδεια πνευματικών δικαιωμάτων Creative Commons:

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



Μπορείτε να:

- Μοιραστείτε: αντιγράψετε και αναδιανέμετε το παρόν υλικό με κάθε μέσο και τρόπο
- Προσαρμόστε: αναμείξτε, τροποποιήστε και δημιουργήστε πάνω στο παρόν υλικό

Υπό τους ακόλουθους όρους:

- Αναφορά Δημιουργού: Θα πρέπει να καταχωρίσετε αναφορά στο δημιουργό, με σύνδεσμο της άδειας, και με αναφορά αν έχουν γίνει αλλαγές. Μπορείτε να το κάνετε αυτό με οποιονδήποτε εύλογο τρόπο, αλλά όχι με τρόπο που να υπονοεί ότι ο δημιουργός αποδέχεται το έργο σας ή τη χρήση που εσείς κάνετε.
- Μη Εμπορική Χρήση: Δε μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το υλικό για εμπορικούς σκοπούς.
- Παρόμοια Διανομή: Αν αναμείξετε, τροποποιήσετε, ή δημιουργήσετε πάνω στο παρόν υλικό, πρέπει να διανείμετε τις δικές σας συνεισφορές υπό την ίδια άδεια Creative Commonsόπως και το πρωτότυπο.

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>

Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Διεθνούς Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.
- Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης (βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).

Θεσσαλονίκη, 07 Δεκεμβρίου 2019

Η Δηλούσα: Τριανταφυλλιά Ηλιάδου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του κοινωνικού – οικονομικού - πολιτικού συστήματος κάθε χώρας, συμπεριλαμβανομένου και της Ελλάδας. Ο σχεδιασμός και οι αποφάσεις, στο ελληνικό συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης που επικρατεί, λαμβάνονται από τα όργανα της ανώτερης βαθμίδας της εκπαιδευτικής πυραμίδας και αντικατοπτρίζουν τη βούληση της κεντρικής εξουσίας για τον τρόπο λειτουργίας του συστήματος.

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων αποτελεί μια σημαντική παράμετρο στην άσκηση της διοίκησης μιας σχολικής μονάδας και είναι ένα θέμα που έχει κινήσει το ενδιαφέρον των ερευνητών τα τελευταία χρόνια. Συνδέεται άμεσα με τις προσπάθειες που γίνονται για τον εκδημοκρατισμό του χώρου εργασίας και την αποκέντρωση της διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος. Με τη δυνατότητα της συλλογικής λήψης αποφάσεων οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να συνεργαστούν με τους διευθυντές ως συνάδελφοι και να μοιραστούν την εξουσία.

Μια τέτοια αλλαγή όμως στο σχολικό σύστημα, μπορεί να διευκολύνει ή να παρεμποδίσει τη σχολική λειτουργία.

Με αυτά τα δεδομένα, στην παρούσα εργασία, θα γίνει προσπάθεια να προσεγγιστεί η λειτουργία του Συλλόγου διδασκόντων στην καθημερινή σχολική διοικητική δράση και το πώς αντιλαμβάνεται ο εκπαιδευτικός το ρόλο του στη διοίκηση του σχολείου. Επίσης θα εξετάσουμε ποιες είναι οι προσδοκίες του ίδιου του εκπαιδευτικού αναφορικά με το θέμα της συμμετοχής στη διαδικασία λήψης και εκτέλεσης αποφάσεων καθώς και πόσο ικανοποιημένος είναι από το βαθμό συμμετοχής του στη διαδικασία αυτή στα πλαίσια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

Λέξεις – κλειδιά: Σύλλογος Διδασκόντων, διαδικασία λήψης αποφάσεων , διευθυντής –ηγέτης, εκπαιδευτική διοίκηση.

ABSTRACT

The education system is an integral part of the social, economic, political system of every country, including Greece. In the Greek centralized system of administration planning and decision-making are performed by the institutions of the higher grade in the educational pyramid and reflect the central authority's will for the system's way of function.

The involvement of teachers in decision-making processes consists an important parameter in the management of a school unit and has been a topic of interest to researchers in recent years. It is directly linked to efforts been made aiming at the democratization of the workplace and the decentralization of the educational system's administration. Enabling collective decision making, teachers have the opportunity to cooperate with principals on a basis of equality and power sharing. However, such a change in the school system may either facilitate or obstruct school functioning.

These facts taken into account in the present thesis an attempt will be made to approach the function of the Teachers' Association in its day-to-day school administrative action as well as the educator's perception of his/her role in school administration. Furthermore, the expectations of the teacher himself regarding the issue of participation in the decision-making and implementation process are going to be examined along with the level of satisfaction stemming from the degree of his involvement in this process, within the Greek educational system.

Keywords: Teachers' Association, Decision Making Process, Director-Leader, Educational Administration.

Πίνακας διαγραμμάτων και πινάκων

Πίνακας 1:Γενικά και Δημογραφικά στοιχεία ερωτηθέντων εκπαιδευτικών	66
Πίνακας 2. Αξιολόγηση βαθμού συζήτησης των παρακάτω θεμάτων στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων.....	67
Πίνακας 3. Μέσοι όροι αξιολόγησης βαθμού συζήτησης των παρακάτω θεμάτων στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων	68
Πίνακας 4. Αξιολόγηση βαθμού συμμετοχής όταν λαμβάνονται αποφάσεις για τα παρακάτω θέματα	69
Πίνακας 5. Μέσοι όροι αξιολόγησης βαθμού συμμετοχής όταν λαμβάνονται αποφάσεις για τα παρακάτω θέματα.....	70
Πίνακας 6. Συνεργάζεστε με το διευθυντή του σχολείου	71
Πίνακας 7. . Μέσοι όροι συνεργασίας εκπαιδευτικών με τον διευθυντή.....	71
Πίνακας 8.. Αξιολόγηση βαθμού θέλησης για συμμετοχής όταν λαμβάνονται αποφάσεις για τα παρακάτω θέματα.....	72
Πίνακας 9..Μέσοι όροι αξιολόγησης βαθμού ηθελημένης συμμετοχής όταν λαμβάνονται αποφάσεις για τα παρακάτω θέματα.....	73
Πίνακας 10..Αξιολόγηση βαθμού λήψης λόγου	74
Πίνακας 11 .Μέσοι όροι αξιολόγησης βαθμού λήψης λόγου	75
Πίνακας 12. Αξιολόγηση βαθμού παρεμπόδισης συμμετοχής των εκπαιδευτικών στο σύλλογο	75
Πίνακας 13.. Μέσοι όροι αξιολόγησης βαθμού παρεμπόδισης συμμετοχής των εκπαιδευτικών στο σύλλογο	75
Πίνακας 14.. Αξιολόγηση βαθμού προσωπικής συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων του συλλόγου.....	76
Πίνακας 15.. Μέσοι όροι αξιολόγησης βαθμού παρεμπόδισης συμμετοχής των εκπαιδευτικών στο σύλλογο	76
Πίνακας 16. Αξιολόγηση βαθμού συζήτησης θεμάτων στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων	116
Πίνακας 17. Αξιολόγηση βαθμού συμμετοχής όταν λαμβάνονται αποφάσεις των διαφόρων θεμάτων	117
Πίνακας 18Αξιολόγηση βαθμού θέλησης για συμμετοχή όταν λαμβάνονται αποφάσεις των διαφόρων θεμάτων	117
Πίνακας 19. Αξιολόγηση βαθμού λήψης του λόγου στο σύλλογο διδασκόντων	118
Πίνακας 20. Αξιολόγηση βαθμού λήψης του λόγου στο σύλλογο διδασκόντων χωρίς τα ερωτήματα 3 και 5.....	118
Πίνακας 21. Αξιολόγηση βαθμού παρεμπόδισης συμμετοχής των εκπαιδευτικών στο σύλλογο	118
Πίνακας 22.Φύλο.....	119
Πίνακας 23.Ηλικία	119
Πίνακας 24.Σχέση εργασίας	119
Πίνακας 25.Χρόνια υπηρεσίας	119
Πίνακας 26. Σπουδές	120
Πίνακας 27:Βαθμός συζήτησης θεμάτων (ερώτηση 6):.Ερώτημα 1. Ανάθεση διδακτικής εργασίας..	120
Πίνακας 28: Βαθμός συζήτησης θεμάτων (ερώτηση 6). Ερώτημα 2. Εξωσχολικές δραστηριότητες ...	120
Πίνακας 29 :Βαθμός συζήτησης θεμάτων (ερώτηση 6).Ερώτημα 3 .Φοίτηση μαθητών	120
Πίνακας 30: Βαθμός συζήτησης θεμάτων (ερώτηση 6). Ερώτημα 4. Επίδοση μαθητών.....	121
Πίνακας 31. Ερώτημα 5. Επιμόρφωση-επαγγελματική εξέλιξη	121
Πίνακας 32. Βαθμός συζήτησης θεμάτων (ερώτηση 6). Ερώτημα 6. Ήθος και συμπεριφορά εκπαιδευτικών.....	121
Πίνακας 33. Βαθμός συζήτησης θεμάτων (ερώτηση 6). Ερώτημα 7 .Θέματα οικονομικής διαχείρισης του σχολείου	121

Πίνακας 34. Βαθμός συζήτησης θεμάτων (ερώτηση 6). Ερώτημα 8 Κατανομή εργασιών και καθηκόντων στους εκπαιδευτικούς	122
Πίνακας 35. Βαθμός συζήτησης θεμάτων (ερώτηση 6). Ερώτημα 9. Λειτουργικά θέματα(θέρμανση, καθαριότητα ,υλικοτεχνική υποδομή)	122
Πίνακας 36. Βαθμός συζήτησης θεμάτων (ερώτηση 6). Ερώτημα 10 .Μέθοδοι διδασκαλίας ,παιδαγωγικοί χειρισμοί.....	122
Πίνακας 37. Βαθμός συζήτησης θεμάτων (ερώτηση 6). Ερώτημα 11. Συνεργασία με γονείς	122
Πίνακας 38. Βαθμός συζήτησης θεμάτων (ερώτηση 6).Ερώτημα 12. Σχέσεις με την τοπική κοινωνία	123
Πίνακας 39. Βαθμός συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων (ερώτηση 7) .Ερώτημα 1 .Ανάθεση διδακτικής εργασίας.....	123
Πίνακας 40. Βαθμός συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων (ερώτηση 7) .Ερώτημα 2 Εξωσχολικές δραστηριότητες.....	123
Πίνακας 41. Βαθμός συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων (ερώτηση 7).Ερώτημα 3 .Φοίτηση μαθητών	123
Πίνακας 42. Βαθμός συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων (ερώτηση 7) .Ερώτημα 4. Επίδοση μαθητών	124
Πίνακας 43. Βαθμός συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων (ερώτηση 7) .Ερώτημα 5. Επιμόρφωση- επαγγελματική εξέλιξη	124
Πίνακας 44. Βαθμός συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων (ερώτηση 7) .Ερώτημα 6. Ηθος και συμπεριφορά εκπαιδευτικών	124
Πίνακας 45. Βαθμός συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων (ερώτηση 7) .Ερώτημα 7 .Θέματα οικονομικής διαχείρισης του σχολείου.....	124
Πίνακας 46.Ερώτημα 8 .Κατανομή εργασιών και καθηκόντων στους εκπαιδευτικούς.....	125
Πίνακας 47. Βαθμός συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων (ερώτηση 7) .Ερώτημα 9 .Λειτουργικά θέματα(θέρμανση, καθαριότητα ,υλικοτεχνική υποδομή).....	125
Πίνακας 48. Βαθμός συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων (ερώτηση 7) .Ερώτημα 10 .Μέθοδοι διδασκαλίας ,παιδαγωγικοί χειρισμοί	125
Πίνακας 49. Βαθμός συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων (ερώτηση 7) .Ερώτημα 11. Συνεργασία με γονείς.....	125
Πίνακας 50. Βαθμός συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων (ερώτηση 7) .Ερώτημα 12 .Σχέσεις με την τοπική κοινωνία.....	126
Πίνακας 51.Βαθμός θέλησης για συμμετοχή (ερώτηση 8).Ερώτημα 1. Ανάθεση διδακτικής εργασίας	126
Πίνακας 52. Βαθμός θέλησης για συμμετοχή (ερώτηση 8).Ερώτημα 2.Εξωσχολικές δραστηριότητες	126
Πίνακας 53. Βαθμός θέλησης για συμμετοχή (ερώτηση 8).Ερώτημα 3. Φοίτηση μαθητών	126
Πίνακας 54. Βαθμός θέλησης για συμμετοχή (ερώτηση 8).Ερώτημα 4. Επίδοση μαθητών	127
Πίνακας 55 Βαθμός θέλησης για συμμετοχή (ερώτηση 8)..Ερώτημα 5 .Επιμόρφωση-επαγγελματική εξέλιξη	127
Πίνακας 56. Βαθμός θέλησης για συμμετοχή (ερώτηση 8).Ερώτημα 6 .Ηθος και συμπεριφορά εκπαιδευτικών.....	127
Πίνακας 57 Βαθμός θέλησης για συμμετοχή (ερώτηση 8)..Ερώτημα 7. Θέματα οικονομικής διαχείρισης του σχολείου.....	127
Πίνακας 58. Βαθμός θέλησης για συμμετοχή (ερώτηση 8).Ερώτημα 8. Κατανομή εργασιών και καθηκόντων στους εκπαιδευτικούς	128
Πίνακας 59. Βαθμός θέλησης για συμμετοχή (ερώτηση 8).Ερώτημα 9. Λειτουργικά θέματα(θέρμανση, καθαριότητα ,υλικοτεχνική υποδομή).....	128
Πίνακας 60. Βαθμός θέλησης για συμμετοχή (ερώτηση 8).Ερώτημα 10 .Μέθοδοι διδασκαλίας ,παιδαγωγικοί χειρισμοί.....	128
Πίνακας 61. Βαθμός θέλησης για συμμετοχή (ερώτηση 8).Ερώτημα 11. Συνεργασία με γονείς	129
Πίνακας 62. Βαθμός θέλησης για συμμετοχή (ερώτηση 8).Ερώτημα 12 .Σχέσεις με την τοπική κοινωνία	129
Πίνακας 63. Λήψη Λόγου (ερώτηση 9).Ερώτημα 1 .Μόνο όταν το θέμα σας αφορά προσωπικά	129
Πίνακας 64. Λήψη Λόγου (ερώτηση 9).Ερώτημα 2. Όταν γνωρίζετε το θέμα σε βάθος	129
Πίνακας 65. Λήψη Λόγου (ερώτηση 9).Ερώτημα 3 Κάθε φορά για όλα τα θέματα	130
Πίνακας 66. Λήψη Λόγου (ερώτηση 9).Ερώτημα 4 .Μόνο για εκπαιδευτικά ζητήματα	130

Πίνακας 67. Λήψη Λόγου (ερώτηση 9).Ερώτημα 5 .Εξαρτάται από το θέμα.....	130
Πίνακας 68. Λήψη Λόγου (ερώτηση 9)..Ερώτημα 1. Συζήτηση θεμάτων χωρίς κατάλληλη προεργασία	130
Πίνακας 69. Λήψη Λόγου (ερώτηση 9).Ερώτημα 2. Συζήτηση άλλων θεμάτων εκτός εκπαιδευτικών.....	130
Πίνακας 70. Λήψη Λόγου (ερώτηση 9).Ερώτημα 3. Οι ομαδοποιήσεις των συναδέλφων και οι πολλές απόψεις που εκφράζονται	131
Πίνακας 71. Λήψη Λόγου (ερώτηση 9)..Ερώτημα 4 .Η μεγάλη διάρκεια των συνεδριάσεων	131
Πίνακας 72. Λήψη Λόγου (ερώτηση 9).Ερώτημα 5 .Η μη συχνή σύγκλιση συνεδριάσεων	131
Πίνακας 73. Προσωπική συμμετοχή (ερώτηση 11).....	131
Πίνακας 74. Βαθμός συνεργασίας με το διευθυντή του σχολείου (ερώτηση 12)	132
Πίνακας 75. Σκορ ερώτησης 6 .Βαθμός συζήτησης θεμάτων	132
Πίνακας 76. Σκορ ερώτησης 7. Βαθμός συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων.....	132
Πίνακας 77. Σκορ ερώτησης 8 Βαθμός θέλησης για συμμετοχή.....	133
Πίνακας 78. Σκορ ερώτησης 10. Παρεμπόδιση συμμετοχής.....	133
Πίνακας 79. Συσχέτιση Φύλο-Θέληση για συμμετοχή	133
Πίνακας 80. Συσχέτιση Ηλικία – Στον σύλλογο λαμβάνεται τον λόγο... μόνο όταν σας ενδιαφέρει (ερώτηση 9, ερώτημα 1)	133
Πίνακας 81. Συσχέτιση Ηλικία – Στον σύλλογο λαμβάνεται τον λόγο... κάθε φορά για όλα τα θέματα (ερώτηση 9, ερώτημα 3)	135
Πίνακας 82. Συσχέτιση Ηλικία – Στον σύλλογο λαμβάνεται τον λόγο... εξαρτάται από το θέμα (ερώτηση 9, ερώτημα 5)	135
Πίνακας 83. Συσχέτιση Σχέση Εργασίας –αξιολόγηση βαθμού προσωπικής συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων του συλλόγου	136
Πίνακας 84. Συσχέτιση Σχέση Εργασίας -Στο Στον σύλλογο διδασκόντων λαμβάνεται τον λόγο:εξαρτάται από το θέμα (ερώτηση 9, ερώτημα 5)	136
Πίνακας 85. Συσχέτιση Χρόνια Υπηρεσίας -αξιολόγηση της προσωπικής συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων	137
Πίνακας 86. Συσχέτιση Χρόνια Υπηρεσίας - Αξιολόγηση βαθμού παρεμπόδισης συμμετοχής των εκπαιδευτικών στο σύλλογο	137
Πίνακας 87. Συσχέτιση Χρόνια Υπηρεσίας - Αξιολόγηση βαθμού συμμετοχής των εκπαιδευτικών στο σύλλογο	137

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Περιεχόμενα

Πίνακας διαγραμμάτων και πινάκων	6
ΕΙΣΑΓΩΓΩΓΗ	12
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	13
1.1. Η Έννοια της Διοίκησης	13
1.2. Διοίκηση της Εκπαίδευσης.....	14
1.3. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.....	17
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΛΗΨΗΣ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ	18
2.1 Θεωρητικό πλαίσιο	18
2.2.Μορφές λήψης απόφασης.....	23
2.3. Παράγοντες που επηρεάζουν τη λήψη απόφασης	26
2.3.1. Η εκπαιδευτική ηγεσία.....	26
2.3.2. Ο σύλλογος διδασκόντων.....	27
2.3.2.1.Θεσμικό πλαίσιο	27
2.3.3.Ρόλος συλλόγου διδασκόντων	29
2.3.4.Οι μαθητικές κοινότητες.....	31
2.3.5. Ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων	33
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο. ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ	35
3.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου	35
3.2. Είδη συγκρούσεων.....	38
3.3. Η αξία της σύγκρουσης.....	41
3.4. Οι θετικές επιπτώσεις των συγκρούσεων στη διαδικασία λήψης απόφασης ...	43
3.5. Οι αρνητικές επιπτώσεις των συγκρούσεων στη διαδικασία λήψης απόφασης	44
3.6. Επίλυση των συγκρούσεων.....	45
3.6.1.Συγκρούσεις ανάμεσα στο σύλλογο διδασκόντων	45
3.6.2. Τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων.....	47
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ - ΗΓΕΤΗ	48
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	48
4.1. Η σημασία της σχολικής διεύθυνσης.....	48
4.2.Τα κριτήρια επιλογής του διευθυντή.....	50
4.3. Τα προσόντα του αποτελεσματικού διευθυντή – ηγέτη.	53

4.3.1. Πρώτη ομάδα: τα «μετρήσιμα» προσόντα	53
4.3.2. Δεύτερη ομάδα: δεξιότητες	54
4.3.3. Τρίτη ομάδα: χαρακτηριστικά της προσωπικότητας.....	56
4.4. Ο ρόλος του Διευθυντή στη λήψη αποφάσεων.....	58
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ^ο : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	60
Περίληψη	60
5.1. Το είδος της έρευνας.....	60
5.2.Ανάλυσης αξιοπιστίας των κλιμάκων του ερωτηματολογίου	62
5.2.1.Αξιολόγηση λειτουργίας συλλόγου διδασκόντων στην καθημερινή σχολική διοικητική δράση	63
5.2.2.Αξιολόγηση αντίληψης των εκπαιδευτικών όσο αφορά το ρόλο τους στη διοίκηση του σχολείου	64
5.2.3.Αξιολόγηση Προσδοκιών αναφορικά με το θέμα της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης και εκτέλεσης αποφάσεων	64
5.2.4. Αξιολόγηση Ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τον βαθμό συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην διαδικασία λήψης και εκτέλεσης αποφάσεων	65
5.3.Περιγραφική και Στατιστική Ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας	66
5.3.1.Χαρακτηριστικά του Δείγματος (Γενικά και Δημογραφικά Στοιχεία).....	66
5.3.2. Λειτουργία συλλόγου διδασκόντων στην καθημερινή σχολική διοικητική δράση	67
5.3.3. Αντίληψη από εκπαιδευτικούς σχετικά με τον ρόλο τους στη διοίκηση του σχολείου.....	69
5.3.4.Προσδοκίες αναφορικά με το θέμα της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης και εκτέλεσης αποφάσεων	72
5.3.5. Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τον βαθμό συμμετοχής τους στην διαδικασία λήψης και εκτέλεσης αποφάσεων	73
5.4.Επαγωγική Στατιστική Ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας	77
5.4.1. Παρουσίαση στατιστικά σημαντικών συσχετίσεων μεταξύ εξαρτημένων & ανεξάρτητων μεταβλητών.....	77
5.4.2. Μετατροπή αποτελεσμάτων μεταβλητών κλίμακας Likert σε Score και η ανάλυσή τους	77
5.4.3. Σημαντικές Στατιστικές Συσχετίσεις	80
Κεφάλαιο 6ο: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	90
6.1. Γενικά και δημογραφικά στοιχεία του δείγματος.....	91
6.2. Λειτουργία συλλόγου διδασκόντων στην καθημερινή σχολική διοικητική δράση	94
6.3. Αντίληψη από εκπαιδευτικούς σχετικά με τον ρόλο τους στη διοίκηση του σχολείου.....	95
6.4. Προσδοκίες αναφορικά με το θέμα της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης και εκτέλεσης αποφάσεων	98

6.5 Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τον βαθμό συμμετοχής τους στην διαδικασία λήψης και εκτέλεσης αποφάσεων	100
Κεφάλαιο 7 ^ο . ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	101
ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	102
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	103
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	103
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	108
ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ.....	116
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	116

ΕΙΣΑΓΩΓΩΓΗ

Το σχολείο, ως τελικός αποδέκτης της εκπαιδευτικής πολιτικής, έτσι όπως αυτή διαμορφώνεται από τις εκάστοτε κοινωνικές, πολιτικές, επιστημονικές, οικονομικές και τεχνολογικές αλλαγές που συντελούνται σε τοπικό και διεθνές επίπεδο και ως ένα ανοικτό κοινωνικό σύστημα, που βρίσκεται σε σχέση αλληλεπίδρασης τόσο με το εσωτερικό (διευθυντής, εκπαιδευτικοί, μαθητές κ.ά.) όσο και με το εξωτερικό του περιβάλλον (γονείς, διάφοροι οργανισμοί, σύλλογοι κ.α.), εφοδιάζει τους μαθητές με νέες και σύγχρονες γνώσεις και δεξιότητες, στοχεύοντας στην ολόπλευρη πνευματική, συναισθηματική, κοινωνική και σωματική ανάπτυξη τους, ώστε να επιτευχθεί τελικά η πρόοδος και η ανάπτυξη όλης της κοινωνίας. Βασικό μέλημα, λοιπόν, κάθε εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί η αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας, δηλαδή ο βαθμός επίτευξης των στόχων της , όπως είναι η ανάδειξή της ως βασικού φορέα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, η διαμόρφωση κουλτούρας λήψης πρωτοβουλιών για σχεδιασμό δράσεων και επίλυση προβλημάτων, η συνεχής ανατροφοδότηση για το σχεδιασμό εκπαιδευτικής πολιτικής.

Πότε όμως μια σχολική μονάδα κρίνεται αποτελεσματική; Ποια είναι τα βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα του αποτελεσματικού σχολείου; Έννοιες που είναι δύσκολο να οριστούν. Αυτό που έχει εντοπιστεί είναι κάποιοι κοινοί παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων, όπως: η σχολική ηγεσία, η ύπαρξη θετικού σχολικού κλίματος, η δομή και η οργάνωση των διδακτικών μεθόδων.

Σε κάθε εκπαιδευτική μονάδα ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί επιτελούν έργο υψηλής κοινωνικής ευθύνης. Στο έργο τους περιλαμβάνεται η διδασκαλία, η εκπαίδευση και η διαπαιδαγώγηση των μαθητών. Η πρόοδος, η οικονομική ανάπτυξη, ο πολιτισμός και η συνοχή της κοινωνίας εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα της εκπαίδευσης και κατ' επέκταση από τη συμβολή και την προσπάθεια των εκπαιδευτικών.

Ο Σύλλογος των Διδασκόντων (Σ.Δ.) είναι συλλογικό όργανο του σχολείου και αποτελείται από τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σ' αυτό με οποιαδήποτε σχέση εργασίας. Έργο του είναι η χάραξη κατευθύνσεων για την καλύτερη λειτουργία του σχολείου, για την οποία είναι υπεύθυνος. Οι αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων κινούνται πάντοτε στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής νομοθεσίας (Γιαννάκου Ι.,2002).

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων αποτελεί πρόκληση για υιοθέτηση από μέρους τους νέων ρόλων και έχει άμεση επίπτωση στην σχολική ζωή, καθώς λειτουργεί ως ενισχυτικός παράγοντας στην αύξηση των κινήτρων και της προσπάθειάς τους για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού. Μέσα σε τέτοια πλαίσια αλληλεπίδρασης και συνεργασίας ενισχύεται η αίσθηση της επαγγελματικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών, της επαγγελματικής αυτονομίας και της αυτό-αποτελεσματικότητάς τους. (Bogler & Somech, 2005· Lin, 2014).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Στο κεφάλαιο αυτό εξετάζεται ο ρόλος της διοίκησης εν γένει στους οργανισμούς και τις επιχειρήσεις και ειδικά στην εκπαίδευση. Αναφέρεται στο ελληνικό συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα και στο ρόλο που διαδραματίζει ο διευθυντής ηγέτης μιας σχολικής μονάδας, καθώς το έργο του εποπτεύεται από το Υπουργείο Παιδείας μέσω των αντίστοιχων διευθύνσεων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

1.1. Η Έννοια της Διοίκησης

Διοίκηση είναι η λειτουργία που επηρεάζει τη συμπεριφορά του ανθρώπινου παράγοντα. Μέσω της ηγεσίας, της εμπύχωσης, της ενθάρρυνσης, της υποκίνησης, της καθοδήγησης, και της επικοινωνίας επιδιώκεται κάθε άτομο ξεχωριστά αλλά και με αποτελεσματική ομαδική συνεργασία να έχει τη διάθεση και την ικανότητα να συμβάλει αποτελεσματικά στην υλοποίηση των στόχων μιας επιχείρησης ή

ενός οργανισμού (Μπουραντάς & Παπαλεξανδρή, 2003). Η αυθεντική ηγεσία είναι ένα λεπτό μείγμα δεξιοτήτων, επάρκειας, γνώσεων, καθώς και υπευθυνότητας για τη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης, ανοικτών σε όλους και απαλλαγμένων από καταπίεση και ανισότητες (Hoyle, Björk, Collier&Glass, 2005).

Η έννοια της διοίκησης είναι πολύ διαδεδομένη και απαντάται σε κάθε μορφής οργανισμό. Το πρόβλημα που προκύπτει δεν είναι άλλο από την αδυναμία ρητής αποσαφήνισης του όρου μιας που το φάσμα του ορισμού της διοίκησης είναι πολύ μεγάλο.

Όπως αναφέρει η Πετρίδου (2005), η διοίκηση, το μάνατζμεντ των εκπαιδευτικών μονάδων, δύναται να οριστεί ως η συνεχής και δυναμική διαδικασία του προγραμματισμού, της οργάνωσης, της διεύθυνσης και του ελέγχου όλων των παραγωγικών πόρων που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική προσπάθεια, ώστε οι αποφάσεις, οι ενέργειες και τα προϊόντα της γνώσης να είναι αποτελεσματικά. Σαφέστατα βέβαια, κυρίαρχο ρόλο στη διαδικασία αυτή παίζει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, ο οποίος με συνέπεια και υπευθυνότητα θα καθορίσει τους στόχους του σχολείου από κοινού με τους υπόλοιπους εμπλεκόμενους φορείς, θα εφαρμόσει το σχολικό πρόγραμμα και θα συνεργαστεί αρμονικά με το προσωπικό του. Οφείλει μάλιστα να προβαίνει σε πολλές ενέργειες που σχετίζονται με πολύπλοκες μαθησιακές και διδακτικές δραστηριότητες, οι οποίες πρέπει να οργανωθούν κατάλληλα, να σχεδιαστούν και να συντονιστούν υπεύθυνα, έτσι ώστε να πραγματοποιηθούν οι εκπαιδευτικοί σκοποί του ιδρύματος.

1.2. Διοίκηση της Εκπαίδευσης

Η εκπαίδευση, σύμφωνα με τον Chevallier (1993, όπ. αναφ. στο Κατσαρός,2008), είναι μια συλλογική κοινωνική οντότητα με διάρκεια και σταθερότητα, μορφοποιημένη σε ένα σύστημα με ιδιαίτερη σύσταση και δομή. Στον βαθμό δε που διακρίνουμε στο επίπεδο της σχολικής μονάδας την παρουσία συντελεστών, όπως άνθρωποι (εκπαιδευτικοί, μαθητές, λοιπό προσωπικό), μέσα (αίθουσες διδασκαλίας, βιβλία, προγράμματα σπουδών, εξοπλισμός κ.α.), λειτουργίες

οργάνωσης, προγραμματισμού, συντονισμού, ελέγχου, καθώς και την επιδίωξη συγκεκριμένων σκοπών, τότε κάνουμε λόγο για ένα εμφανές δομικό στοιχείο ενός οργανισμού, που είναι οργανισμός και το ίδιο, αναγνωρίζουμε δε την αναγκαιότητα συνάρθρωσης όλων των προηγούμενων μέσω του μηχανισμού της διοίκησης (Σαΐτης, 2008). Ο Bush (2004:22) έχει υποστηρίξει ότι υπάρχει κενό μεταξύ θεωρίας και πράξης σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης καθώς δεν συνηθίζεται η ακριβής και συστηματική χρήση της θεωρίας και η πρακτική εφαρμογή της. Το γεγονός αυτό αποδίδεται κυρίως στην αδυναμία να προσδιορισθεί με επιστημονική ακρίβεια το είδος του οργανισμού που αντιστοιχεί στο σχολείο, με βάση την ήδη δεδομένη τυπολογία των οργανωτικών συστημάτων και τη μεθοδολογική προσέγγιση του διοικητικού φαινομένου. Οι ιδιαιτερότητες μάλιστα του εκπαιδευτικού συστήματος σε σχέση με τα άλλα ανθρώπινα συστήματα και οργανισμούς επέτρεψαν την εμπειρική προσέγγιση στο ζήτημα της διοίκησης στην εκπαίδευση, η οποία βασιζόταν στην κοινή λογική και τις διοικητικές αρετές των στελεχών (Κατσαρός, 2008).

Όμως, τις τελευταίες τρεις δεκαετίες σημαντικός όγκος ερευνητικής εργασίας στα ζητήματα της εκπαιδευτικής ηγεσίας και διοίκησης οριοθετούν πλέον ένα πεδίο μέσα στο οποίο αναπτύσσεται ένας προβληματισμός, με συχνά αντιπαρατιθέμενες προσεγγίσεις, γι' αυτά ακριβώς τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει η εκπαιδευτική διοίκηση (Harris, όπ. αναφ. στο Woods, 2005). Συνολικά έχουν καταγραφεί τριάντα περίπου θεωρίες για την εκπαιδευτική διοίκηση από τους Richmon και Allison (2003, όπ. αναφ. στο Woods, 2005).

Την ίδια στιγμή, ο Anderson (1998) σε μια απόπειρα ανθολόγησης των διαφορετικών πλαισίων της εκπαιδευτικής διοίκησης αναφέρει ότι η εκπαιδευτική διοίκηση έχει θεωρηθεί από διάφορους μελετητές ως ζήτημα επιστήμης, δεξιοτήτων, πολιτικής, ηθικής φιλοσοφίας, φροντίδας, δραματουργίας, συμβολικών αλληλεπιδράσεων, επίλυσης προβλημάτων και ιδεολογικού ελέγχου.

Η όλη προσέγγιση έχει δεχθεί σοβαρή κριτική για τις αρνητικές επιπτώσεις που συνεισέφερε στο πεδίο της εκπαιδευτικής διοίκησης, καθώς εστίαζε στις διαδικασίες σε βάρος των εκπαιδευτικών σκοπών και αξιών (Bush, 2008). Υπό την ίδια κριτική σκοπιά ο Bottery υποστήριξε ότι «ο διευθυντής του σχολείου πρέπει να μοιάζει στον διευθύνοντα σύμβουλο μιας επιχείρησης και όχι στον επικεφαλής μιας ομάδας ισότιμων εκπαιδευτικών» (2006, όπ. αναφ. στο Bush, 2008).

Για τη Harris (2010) ο σύγχρονος εκπαιδευτικός λόγος για τη διοίκηση και την ηγεσία έχει στραφεί αποφασιστικά προς τις πολλαπλές πηγές επιρροής και

αποφάσεων στο σχολικό περιβάλλον. Ενώ ο Gronn (2010) σημειώνει ότι την τελευταία πενταετία υπάρχει μια διαρκώς αυξανόμενη ενασχόληση από ερευνητές και πανεπιστημιακούς με το φαινόμενο της κατανεμημένης ηγεσίας. Το φαινόμενο αυτό συνιστά μια μετατόπιση του ενδιαφέροντος για τη διοίκηση των οργανισμών από το μονοπώλιο του μοναδικού δρώντα ηγέτη - διευθυντή σε περισσότερο διάχυτες και διαμοιραζόμενες πρακτικές των πολλών, ώστε στην πράξη να έχουμε μια πλάι – πλάι δράση του ενός ηγέτη και των πολλών, μια υβριδική δηλαδή κατάσταση.

Ακόμη, υπάρχουν ενδείξεις, με βάση διεθνή ερευνητικά δεδομένα, ότι συγκεκριμένες μορφές συλλογικής διοίκησης φαίνεται να έχουν μέτρια μεν αλλά σημαντική έμμεση επίδραση στην πρόοδο των μαθητών και στην οργανωσιακή ανάπτυξη του σχολείου. Μάλιστα και με δεδομένο το γεγονός ότι η Φινλανδία σημειώνει τα τελευταία χρόνια αξιοπρόσεκτες επιδόσεις στο εκπαιδευτικό της σύστημα, οι Hargreaves και Fink (2008) επισημαίνουν ότι η συγκεκριμένη επιτυχία οφείλεται στον τρόπο υλοποίησης της κατανεμημένης ηγεσίας μέσω μιας συνεκτικής και συμπεριληπτικής δημοκρατικής συναίνεσης, η οποία ενώνει το σύνολο της κοινωνίας στην κούρσα επίτευξης ενός ανταγωνιστικού κοινωνικού οράματος. Και συνεπώς ως βασικό ζήτημα αναδεικνύεται το «πώς» παρά το «αν» η ηγεσία κατανέμεται (Harris, 2010).

Ο ηγέτης πρέπει να ενισχύει τους συνεργάτες του στην κατανόηση και στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που ανακύπτουν κατά την εκτέλεση του έργου τους, ενώ μερικές φορές οφείλει να επιδεικνύει προσαρμοστικότητα και ευελιξία, όταν δεν μπορεί να τα επιλύσει. Η δυσκολία του συγκεκριμένου εγχειρήματος έγκειται στο γεγονός ότι οι ηγέτες είναι κανονικοί άνθρωποι, οι οποίοι απαιτείται να προβαίνουν σε ασυνήθιστες δεσμεύσεις προκειμένου να εκπληρώσουν τις υποχρεώσεις τους. Η διεύθυνση, πάντως, μιας σχολικής μονάδας είναι ακόμα πιο σύνθετη και κοπιώδης διαδικασία, καθώς δεν αρκεί η επίτευξη μακροπρόθεσμων στόχων, αλλά είναι πρωτίστως απαραίτητη η καθημερινή και αδιάλειπτη εύρυθμη λειτουργία του σχολείου (Sergiovanni, 2001).

Η διοίκηση της εκπαίδευσης συνεπάγεται το σχεδιασμό, τη δημιουργία, την ενθάρρυνση και το συνεχή έλεγχο της εκτέλεσης των καθηκόντων και της υλοποίησης των οραμάτων. Η ανατροφοδότηση, η αξιολόγηση και η καταγραφή των αποτελεσμάτων αποτελούν τη βάση για την επανεκτίμηση, τη μάθηση και την αλλαγή (Johansson, 2004). Η διοίκηση μιας σχολικής μονάδας είναι η διαδικασία διάδρασης ανάμεσα στο διευθυντή και το εκπαιδευτικό προσωπικό, η

οποία διαμορφώνει την οργανωσιακή κουλτούρα και επηρεάζει συλλογικές και ατομικές συμπεριφορές με συγκεκριμένα αποτελέσματα, θετικά ή αρνητικά. Η συνεργασία μεταξύ ανθρώπων χρησιμοποιεί αλλά και δημιουργεί κοινωνικό κεφάλαιο. Ωστόσο, η ποιότητα της διεύθυνσης είναι αυτή που διαμορφώνει, σε μεγάλο βαθμό, το επίπεδο της συνεργασίας και της εμπιστοσύνης που μπορεί να οικοδομηθεί μέσα σε ένα σχολείο και καθορίζει αν αυτό το ανθρώπινο κεφάλαιο χρησιμοποιείται για την επίτευξη προσωπικών στόχων ή αξιοποιείται για την οργανωσιακή αποτελεσματικότητα (Minckler, 2014). Η διεύθυνση, συνεπώς, επηρεάζει καθοριστικά την ποιότητα της σχολικής οργάνωσης και τη μόρφωση των μαθητών, καθώς ο καταλυτικός της ρόλος μπορεί να αξιοποιήσει τις ικανότητες των ανθρώπων που ήδη υπάρχουν στον οργανισμό (Leithwood, Harris&Hopkins, 2008).

1.3. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Στο βαθιά συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας, η συμμόρφωση με τις οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων είναι υποχρεωτική για τη λειτουργία των σχολείων και, ως εκ τούτου, ο ρόλος των διευθυντών είναι γενικά πολύ περιορισμένος (Geraki, 2014). Οι βασικές αποφάσεις εκπαιδευτικού χαρακτήρα λαμβάνονται με ευθύνη του Υπουργείου, το οποίο επικουρείται και υποστηρίζεται συμβουλευτικά από τα αρμόδια κεντρικά όργανα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας κλπ.) (Καψάλης, 2005).

Το έργο των διευθυντών εποπτεύεται από το Υπουργείο Παιδείας, μέσω του προϊσταμένου της οικείας αρμόδιας Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Παπαναούμ, 1995). Οι ίδιοι καταναλώνουν το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου τους στην εφαρμογή της νομοθεσίας και την παρακολούθηση διαφόρων ενημερωτικών σεμιναρίων και προγραμμάτων, δηλαδή ασχολούνται κατά κύριο λόγο με την εξυπηρέτηση γραφειοκρατικών υποχρεώσεων (Geraki, 2014). Στην ουσία, λειτουργούν ως ενδιάμεσοι κρίκοι ανάμεσα στην κεντρική διοίκηση και το σύλλογο διδασκόντων, έχοντας ισχυρή έως μηδενική αυτονομία όσον αφορά τις ρυθμίσεις πλαισίου της εκπαιδευτικής διαδικασίας (πχ. αναλυτικά προγράμματα σπουδών και επιλογή των σχολικών εγχειριδίων) (Παπαναούμ, 1995) και όσον αφορά την επιβολή ποινών στους εκπαιδευτικούς

ή την επιβράβευσή τους (Geraki, 2014). Επομένως, οι κανόνες θεσπίζονται από την κεντρική διοίκηση και ο διευθυντής έχει περιθώριο απόφασης για ήσσονος σημασίας εκπαιδευτικά ζητήματα (Καψάλης, 2005).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΛΗΨΗΣ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ

Στο δεύτερο κεφάλαιο επιχειρείται να δοθεί ένας ορισμός του τι εννοούμε με τον όρο λήψη απόφασης, ποιες μορφές αποφάσεων υπάρχουν και ποια μπορούν να είναι τα εμπλεκόμενα μέλη στη διαδικασία αυτή. Αναφέρεται στο διευθυντή της εκπαιδευτικής μονάδας, στο σύλλογο διδασκόντων και στις αρμοδιότητες του, στους μαθητές και το σύλλογο γονέων καθώς και στο ρόλο που διαδραματίζουν όλοι αυτοί οι ενδιαφερόμενοι μέσα στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας για την εύρυθμη λειτουργία της.

2.1 Θεωρητικό πλαίσιο

Λήψη αποφάσεων είναι η διαδικασία επιλογής μεταξύ εναλλακτικών τρόπων δράσης έτσι ώστε να εξασφαλιστεί η επίτευξη των προσδοκώμενων στόχων. Εμπλέκεται σε όλες τις λειτουργίες της διοίκησης ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, αποτελεί κεντρική λειτουργία και η σημασία της είναι καθοριστική για το μέλλον του, αφού η επιβίωση και η εξέλιξη της εκπαιδευτικής μονάδας στηρίζεται στην ορθή λήψη αποφάσεων. Η λειτουργία ενός σχολείου στηρίζεται στις δημοκρατικές αρχές, στη συμμετοχή όλων, στην αποδοχή των αποφάσεων, αλλά και στη δέσμευση ότι αυτές θα υλοποιηθούν.

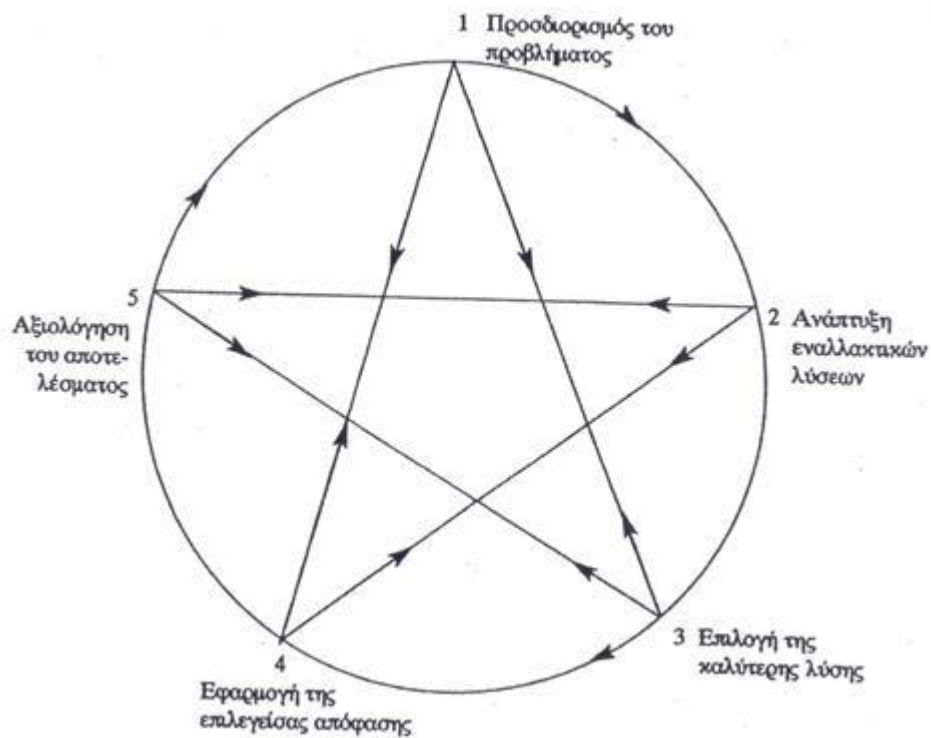
Κάθε σχολική μονάδα μπορεί να θεωρηθεί ως ένα επιμέρους σύστημα του όλου εκπαιδευτικού συστήματος μέσα στο οποίο εισρέουν ως παραγωγικοί πόροι, οι διδάσκοντες, οι μαθητές, τα προγράμματα μαθημάτων, η υλικοτεχνική υποδομή, οι εγκαταστάσεις και μέσα από τη λειτουργία του σχολείου. Οι εισροές αυτές μετασχηματίζονται σε νέες γνώσεις, τροποποιημένες συμπεριφορές διδασκόντων-μαθητών, μεταβολές εγκαταστάσεων. Για την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας, απαιτείται η ορθολογική διοίκηση της που θα ασκείται συστηματικά και θα περιλαμβάνει τη συνεχή και δυναμική διαδικασία προγραμματισμού, οργάνωσης, διεύθυνσης και ελέγχου όλων των παραγόντων που

συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία ώστε οι αποφάσεις να είναι αποτελεσματικές (Koontz & O'Donnel, 1980).

Πολλοί τοποθετούν τη λήψη αποφάσεων αμέσως μετά τη λειτουργία του προγραμματισμού και την συνδέουν στενά με αυτήν, αφού στο στάδιο του προγραμματισμού λαμβάνονται σημαντικές αποφάσεις που αφορούν την στρατηγική και τους σκοπούς της οργάνωσης. Στην πραγματικότητα όμως η λήψη αποφάσεων είναι μια λειτουργία και ένας όρος για την αποτελεσματική άσκηση όλων των διοικητικών λειτουργιών.

Ως λήψη απόφασης θα μπορούσε να ορισθεί μια διαδικασία επίλυσης συγκεκριμένου προβλήματος, μέσω της επιλογής και της εφαρμογής της προσφορότερης από τις πιθανές εναλλακτικές λύσεις (Τύπας & Κατσαρός, 2003:84). Ακόμα με τον όρο απόφαση εννοούμε τη διαδικασία εκείνη που αποβλέπει στη λύση προβλημάτων που έχουν σχέση με τους αντικειμενικούς σκοπούς του οργανισμού (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012:103).

Είναι προφανές ότι η διαδικασία λήψης αποφάσεων εμπλέκεται σε όλες τις λειτουργίες της διοίκησης ενός σχολείου, αποτελεί κεντρική λειτουργία και η σημασία της είναι καθοριστική για το μέλλον του, αφού η επιβίωση και η εξέλιξη της εκπαιδευτικής μονάδας στηρίζεται στην ορθή λήψη αποφάσεων. Η διαδικασία λήψης αποφάσεων είναι η καρδιά της διοίκησης γιατί η διεύθυνση του σχολείου καθημερινά πρέπει να παίρνει αποφάσεις για το μέλλον και την εύρυθμη λειτουργία του. Στο παρακάτω σχήμα. δίνεται μία παραστατική προβολή των σταδίων της διαδικασίας λήψης αποφάσεων



Σχήμα. Διαδικασία λήψης αποφάσεων (Α.Σαΐτη, Χ.Σαΐτης 2012:126)

Ορισμός του προβλήματος. Είναι απαραίτητο ο ορισμός του προβλήματος να είναι σαφής και πλήρης, ώστε να προσανατολιστούν οι δράσεις:

- Στον εντοπισμό των αιτίων του προβλήματος
- Στους στόχους κατά την επίλυση του προβλήματος
- Στους περιορισμούς που υπάρχουν για την επίλυση του προβλήματος

Γενικά ο ορισμός του προβλήματος πρέπει να είναι απλός, χωρίς γενικότητες και αφηρημένη ορολογία, χωρίς περίπλοκα σχήματα. Επιβάλλεται να χρησιμοποιούμε ρήματα που να μας υποκινούν σε ενέργεια.

Ανάπτυξη εναλλακτικών λύσεων. Ως εναλλακτικές λύσεις νοούνται οι πιθανοί δρόμοι που οδηγούν στην τελική λύση του προβλήματος. Δεδομένου ότι κάθε εναλλακτική πρόταση έχει διαφορετικές συνέπειες, κόστος και προϋποθέσεις, το πρόβλημα πρέπει να προσεγγίζεται από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Άλλωστε σύμφωνα με τον Koontz (Koontz κ.ά,1984:297) εκεί που φαίνεται να υπάρχει ένας μόνο τρόπος για να γίνει κάτι, αυτός ο τρόπος είναι πιθανότατα εσφαλμένος. Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι όσο περισσότερες απόψεις για εναλλακτικές λύσεις υπάρχουν, τόσο καλύτερη θα είναι η τελική επιλογή (Ζευγαρίδης,1978:292).Η

ανάπτυξη των εναλλακτικών λύσεων εξαρτάται από την ικανότητα αυτού που αποφασίζει, την εμπειρία του, τη δια βίου εκπαίδευση του αλλά και την τακτική των *επιτελικών συναντήσεων* (Σαϊτής 1994) . Πρόκειται για προσωπικές συναντήσεις με τους υφισταμένους του κατά τις οποίες αφενός σχηματίζει μια ρεαλιστική εικόνα για την κατάσταση του οργανισμού, αφετέρου δέχεται προτάσεις για λύσεις από τους εργαζόμενους που γνωρίζουν καλύτερα τα προβλήματα.

Επιλογή της προσφορότερης λύσης. Σ ' αυτό το στάδιο αφού εξεταστούν οι συνέπειες που μπορεί να προκύψουν από κάθε πιθανή λύση ,επιλέγεται η πλέον προσφορότερη για τον οργανισμό. Συγκεκριμένα θα πρέπει να απαντηθούν τα εξής ερωτήματα:

- Κατά πόσο η κάθε εναλλακτική πρόταση συντελεί στην επίτευξη των αντικειμενικών σκοπών του οργανισμού.
- Υπάρχουν ανεπιθύμητες επιπτώσεις από την εφαρμογή κάθε εναλλακτικής λύσης;
- Μπορεί να εφαρμοστεί (κόστος, μη αποδοχή) κάθε εναλλακτική λύση;

Στην πράξη η επιλογή της κατάλληλης λύσης είναι δύσκολο διοικητικό έργο, επειδή:

- οι εναλλακτικές λύσεις αφορούν το μέλλον ενός οργανισμού, που ως γνωστόν χαρακτηρίζεται για την αβεβαιότητα του. Υπάρχουν, δηλαδή, καταστάσεις (όπως είναι οι απρόβλεπτες πολεμικές συρράξεις, οι τεχνολογικές μεταβολές κ.ά.) που μπορούν να ανατρέψουν οποιαδήποτε σωστή απόφαση.
- ο στόχος τον οποίο πρέπει να πετύχει μια απόφαση δεν είναι πάντα πλήρως αποφασισμένος, λόγω αδυναμίας των ατόμων να συλλέξουν και να αναλύσουν όλες τις πληροφορίες που σχετίζονται με το πρόβλημα, και
- σε πολλές περιπτώσεις οι αποφάσεις είναι περίπλοκες και οι παράγοντες που περιλαμβάνονται σε αυτές είναι ασαφείς. Οι αποφάσεις που αφορούν τη συμπεριφορά του ανθρώπινου δυναμικού είναι παράδειγμα προς την κατεύθυνση αυτή.

Λόγω των παραπάνω δυσκολιών τα διοικητικά στελέχη χρησιμοποιούν διάφορες τεχνικές για την εξεύρεση της καλύτερης δυνατής λύσης. Μεταξύ των τεχνικών αυτών είναι και η τεχνική κόστους-ωφέλειας. Θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι η συμβολή της παραπάνω τεχνικής βρίσκεται στο γεγονός ότι αναγκάζει το διοικητικό στέλεχος που παίρνει την απόφαση να εξετάσει διάφορες

προτάσεις κάτω από το πρίσμα της αποτελεσματικότητας τους σε σύγκριση με το κόστος τους.

Εφαρμογή της επιλεγμένης λύσης. Είναι το στάδιο κατά το οποίο η απόφαση γίνεται σχέδιο δράσης και χαρακτηρίζεται ως μία καλή απόφαση. Ακόμη και αν τα προηγούμενα στάδια λήψης της απόφασης ήταν σωστά ο βαθμός υλοποίησης της είναι ένα κρίσιμο σημείο. Για να εξασφαλιστεί η αποτελεσματική υλοποίηση της απόφασης θα πρέπει αρχικά να γίνει προσεκτικός προγραμματισμός που θα περιλαμβάνει τον προσδιορισμό ατόμων και υλικών μέσων που χρειάζεται για την υλοποίηση του. Ακόμη απαιτείται καλή συνεργασία μεταξύ των διαφόρων υπηρεσιών και αποτελεσματικός συντονισμός και έλεγχος. Επιπλέον απαιτείται σταθερή διοικητική ηγεσία για να υπάρχει συνέχεια στο σχεδιασμό της πολιτικής του οργανισμού και συνεχής οργανωσιακή υποστήριξη.

Έλεγχος, αξιολόγηση , ανατροφοδότηση. Είναι το τελευταίο στάδιο του πλαισίου της ορθολογικής λήψης απόφασης. Σ' αυτό το στάδιο ο μηχανισμός αξιολόγησης προσδιορίζει την έκταση επίτευξης των στόχων, τους παράγοντες που συνετέλεσαν στην επιτυχία ή την αποτυχία και το βαθμό επίλυσης του προβλήματος (Δεκλερής,1989).Με την διαδικασία της αξιολόγησης τα στελέχη της διοίκησης μπορούν να :

- ελέγξουν όλες τις δραστηριότητες του οργανισμού και στη συνέχεια να διορθώσουν τις αποκλίσεις από τα προγραμματισθέντα και
- διευρύνουν την εμπειρία τους ώστε να μπορούν να λαμβάνουν καλύτερες αποφάσεις στο μέλλον.

Η αξιολόγηση μπορεί να είναι εσωτερική ή εξωτερική δηλαδή από εξωοργανωσιακούς παράγοντες. Η εσωτερική αξιολόγηση έχει ως πλεονέκτημα την καλή γνώση του προγράμματος, την εμπιστοσύνη στην αξιολόγηση και τις αυξημένες πιθανότητες χρησιμοποίησης αυτών των πορισμάτων. Βασικό μειονέκτημα είναι η υποκειμενικότητα των αξιολογητών. Η εξωτερική αξιολόγηση αντίθετα έχει ως πλεονέκτημα την αντικειμενική κρίση, αλλά μειονεκτεί στη συλλογή των απαραίτητων πληροφοριών επειδή οι υπεύθυνοι του προγράμματος είναι επιφυλακτικοί απέναντι στους εξωτερικούς αξιολογητές (Δεκλερής,1989:119-120).Η αποτελεσματική αξιολόγηση δεν εξαρτάται λοιπόν από την εφαρμογή του ενός ή του άλλου τύπου αξιολόγησης αλλά μάλλον από την *παιδεία* του οργανισμού.

Φυσικά θα υπάρξουν και περιορισμοί στη διαδικασία λήψης αποφάσεων όπως: ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, η ακατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή, το ανεπαρκές ανθρώπινο δυναμικό, η πιθανή έλλειψη ευελιξίας, η πιθανή έλλειψη αξιοπιστίας και παροχής ολοκληρωμένων πληροφοριών. Για την αντιμετώπιση αυτών των δυσκολιών απαιτούνται αλλαγές στην πολιτική της μονάδας, στον τρόπο εργασίας του προσωπικού, στην εκπαίδευση και επιμόρφωσή του, στον υλικοτεχνικό εξοπλισμό. Προπαντός όμως, απαιτείται η αλλαγή της κουλτούρας της σχολικής μονάδας. Θα πρέπει όλα τα μέλη της, έχοντας ως κύριο στόχο την παροχή ποιοτικότερης εκπαίδευσης, να εγκαταλείψουν τη δημοσιούπαλληλική νοοτροπία τους, να εφοδιαστούν με θέληση και αποφασιστικότητα και να δουλέψουν ακόμα και σε βάρος του χρόνου και της προσωπικής τους άνεσης.

Η ικανότητα του διευθυντή να μεταδώσει σε όλους την αίσθηση της κοινής αποστολής και να αρθρώσει ένα ελκυστικό όραμα που θα λειτουργήσει ως κινητήριο δύναμη για όλη την ομάδα, θα αποτελέσει την πιο σημαντική ίσως συμβολή του σε αυτήν την προσπάθεια. Η εκτέλεση της απόφασης είναι εξίσου σημαντική με τη λήψη της και ο τακτικός έλεγχος των ενεργειών που θα πραγματοποιηθούν θα βοηθήσει στον αποτελεσματικό συντονισμό των ενεργειών (Goleman D., 2004:321).

2.2.Μορφές λήψης απόφασης

Οι διοικητικές αποφάσεις διακρίνονται σε προγραμματισμένες και σε απρογραμματίστες. Οι προγραμματισμένες είναι αποφάσεις ρουτίνας που λαμβάνονται εύκολα και από εκπαιδευτικούς που βρίσκονται στα χαμηλότερα επίπεδα ιεραρχίας (π.χ. παραγγελίες βιβλίων , γραφικής ύλης). Οι απρογραμματίστες είναι αυτές που δεν μπορούν να προληφθούν.

Ανάλογα με τον αριθμό των ατόμων που απαρτίζουν το σύλλογο διδασκόντων και μετέχουν στη διαδικασία λήψης απόφασης ,οι αποφάσεις διακρίνονται σε ατομικές και συλλογικές.

Οι ατομικές αποφάσεις λαμβάνονται από ένα άτομο συνήθως τον διευθυντή, σύντομα και αξιοποιώντας το σύνολο των πληροφοριών που έχει εκείνη τη στιγμή μπροστά του. Η αποτελεσματικότητα των ατομικών αποφάσεων εξαρτάται από την

προσωπικότητα , την εκπαίδευση και την ικανότητα του (Owens,1987-, Χατζηπαναγιώτου 2003 - Σαΐτης, 2005).

Οι συλλογικές αποφάσεις λαμβάνονται από μια ομάδα ή ένα σύλλογο. Υπερτερούν έναντι των ατομικών, επειδή εφαρμόζεται συνήθως το μοντέλο της ισότιμης συμμετοχής των μελών, σύμφωνα με τα δημοκρατικά ιδεώδη, ενώ αυξάνεται και πιθανότητα εύρεσης της καταλληλότερης λύσης μέσω της αξιοποίησης της εμπειρίας και της συνέργειας των πολλών (Τζωρτζάκης & Τζωρτζάκη, 1992). Από την άλλη, είναι χρονοβόρες, καθώς απαιτείται χρόνος για συντονισμό και επικοινωνία, ενώ παράλληλα χαρακτηρίζονται και για την ασάφεια της υπευθυνότητας, που δυσκολεύει την απόδοση ευθυνών (Σαΐτης, 2005). Όμως υπερτερούν των ατομικών γιατί αξιοποιείται η εμπειρία και η συνεργασία πολλών ατόμων.

Ο διευθυντής του σχολείου οφείλει να «βοηθά στην αποβολή του φόβου των υπαλλήλων, να ενθαρρύνει την ομαδική προσέγγιση, να επιβραβεύει το εργατικό δυναμικό, κάνοντάς το να αισθάνεται υπερήφανο για την εργασία του και να υποστηρίζει τη συνεχή επιμόρφωση και αυτοβελτίωση για κάθε εργαζόμενο» (Ζαβλανός, 2003:42). Οφείλει , επίσης, αξιοποιώντας τις δυνατότητες των εκπαιδευτικών και αναθέτοντάς τους αρμοδιότητες, να καθιστά τη σχολική μονάδα ικανή να λειτουργεί σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Και, όπως αναφέρει ο Pashiardis (1994), τότε μόνο είναι δυνατόν να λειτουργεί αρμονικά και αποτελεσματικά το πολυσύνθετο αυτό σύστημα, που ονομάζεται εκπαιδευτικός οργανισμός, όταν υπάρχει συνεργασία και συμμετοχή όλων και όταν οι εργαζόμενοι μπορούν να ασκήσουν ουσιαστικό έλεγχο και στη δουλειά τους αλλά και στο περιβάλλον τους.

Απόφαση είναι «μια διαδικασία επιλογής μιας πορείας δράσης ανάμεσα σε έναν αριθμό εναλλακτικών λύσεων για την επίτευξη κάποιου συγκεκριμένου στόχου» (Butler, 1991:42, στο Χατζηπαναγιώτου, 2003). Ενώ, σχεδόν πάντα, η λήψη απόφασης συνδέεται με διαδικασίες που αφορούν στην επίλυση κάποιου προβλήματος, αποφάσεις οφείλουν να λαμβάνονται και για θέματα που αφορούν στην εσωτερική οργάνωση του σχολείου. Κατ' επέκταση, όχι μόνο τα στελέχη της εκπαίδευσης αλλά και το διδακτικό προσωπικό θα πρέπει να ενισχύεται στις ικανότητες λήψης και εκτέλεσης αποφάσεων μέσα από συστηματική άσκηση (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Οι Short&Greer (1989, στο Χατζηπαναγιώτου, 2003) αναφέρουν πως η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών συνάδει με τη συμμετοχή τους στη

διαδικασία λήψης αποφάσεων για θέματα της καθημερινότητας και συνδέεται άρρηκτα με τη συλλογική εργασία. Οι αποφάσεις αυτές σε επίπεδο καθημερινής λειτουργίας του σχολείου δεν μπορεί να είναι αποκλειστική ευθύνη του Διευθυντή. Αντιθέτως, απαιτείται συλλογική δράση διεύθυνσης, συλλόγου διδασκόντων, λοιπού προσωπικού, μαθητών και γονέων.

Σύμφωνα με το μοντέλο των Vroom&Yetton (1973, στο Hoy&Miskel, 2008), οι υφιστάμενοι οφείλουν να εμπλέκονται στη λήψη αποφάσεων, όταν θεωρείται πως έτσι ενισχύεται η ποιότητα και η αποδοχή των αποφάσεων. Η ποιότητα προάγεται μέσω πολύπλευρης πληροφόρησης και εξειδίκευσης, την οποία μπορούν να παρέχουν οι υφιστάμενοι, και η αποδοχή έρχεται ως επακόλουθο της αντίληψης ότι μια συλλογική απόφαση είναι αλληλένδετη με δέσμευση για αποτελεσματική εφαρμογή.

Για να κατανοήσουμε την διαδικασία λήψης μιας απόφασης θα πρέπει να λάβουμε υπόψη τη δυναμική των ομάδων που μετέχουν στη διαδικασία αυτή. Η δυναμική μιας ομάδας διαμορφώνεται από τη συμπεριφορά και το ρόλο του κάθε μέλους της. Ο τρόπος με τον οποίο λαμβάνονται οι αποφάσεις καθορίζουν και το κλίμα της σχολικής μονάδας. Δεν μένουν όλοι ικανοποιημένοι από τις αποφάσεις. Πολλές φορές μάλιστα προκαλούνται συγκρούσεις με αποτέλεσμα να επηρεάζεται η εύρυθμη λειτουργία της εκπαιδευτικής κοινότητας. Για να διασφαλιστεί όμως η αποτελεσματικότητα του Συλλόγου Διδασκόντων πρέπει να συντρέχουν όλες εκείνες οι προϋποθέσεις που καθιστούν μια μικρή ομάδα αποτελεσματική. Αυτές είναι οι παρακάτω:

- ✓ Το μέγεθος της ομάδας (συμμετοχή στη λήψη και υλοποίηση αποφάσεων).
- ✓ Τα χαρακτηριστικά των μελών της (γνώσεις, ικανότητες σε σχέση με το έργο).
- ✓ Τη συνοχή της (ελάττωση συγκρούσεων, καλύτερη επικοινωνία, συναίνεση και ικανοποίηση).
- ✓ Την ηγεσία της ομάδας (δημιουργία οράματος, καθοδήγηση, προώθηση και προσανατολισμός συμπεριφοράς μελών για επίτευξη στόχων).
- ✓ Το κλίμα της ομάδας (από τις αξίες, διαθέσεις και το ηθικό των μελών της καθορίζεται ο βαθμός συνεργασίας και συμμετοχής τους στην παραγωγή ομαδικού έργου).

Γι' αυτό ο διευθυντής θα πρέπει να γνωρίζει τη δυναμική των ομάδων και να τις χειρίζεται αποτελεσματικά. Να αναγνωρίζει τις συγκρούσεις και να τις διευθετεί κατάλληλα. Να ενθαρρύνει τις ομάδες εργασίας, να φροντίζει για τη σωστή σύνθεσή τους ώστε να αποδίδουν τα μέγιστα. (Πασιαρδής, 2004 : 208)

Η χρηστή διοίκηση επιβάλλει στον διευθυντή να δώσει εξηγήσεις στη μειοψηφία που είναι δυσαρεστημένη και να προσπαθήσει να τη κερδίσει, ώστε η απόφαση που λήφθηκε να μπορεί να εφαρμοστεί με επιτυχία και με τη συμμετοχή όλων. Γενικά, το όφελος του σχολείου από τη συγκεκριμένη απόφαση πρέπει να είναι μεγαλύτερο από την πιθανή ζημιά.

Επομένως απαραίτητη προϋπόθεση για έναν επιτυχημένο προγραμματισμό είναι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των εκπροσώπων όλων των εμπλεκόμενων οργάνων στη διατύπωση των στόχων, στην εκτίμηση της κατάστασης και στη λήψη αποφάσεων. Ο ορθολογικός προγραμματισμός σε συνδυασμό με μια συμμετοχική διαδικασία λήψης αποφάσεων έχει σαν αποτέλεσμα την αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, τη διευκόλυνση της αξιολόγησής του και την ανάπτυξη του. Η συμμετοχή στη διοίκηση της σχολικής μονάδας προσφέρει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να ελέγχει πραγματικά το έργο του και να συμβάλλει υπεύθυνα στο σχεδιασμό και την υλοποίησή του, δίνοντας του έτσι ένα αίσθημα αυτονομίας. (Ξηροτύρη –Κουφίδου 2003 :58)

2.3. Παράγοντες που επηρεάζουν τη λήψη απόφασης

2.3.1. Η εκπαιδευτική ηγεσία

Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έχουν ζωτικό διοικητικό και ηγετικό ρόλο στη λειτουργία του σχολείου, τόσο στο οργανωτικό και συντονιστικό κομμάτι, όσο και ως εκπρόσωποι αυτού (Σαΐτης, 2008:265). Υπάρχουν πολλά μοντέλα σχολικής διοίκησης στην Ευρώπη. Μερικά συστήματα δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στους ηγέτες, ενώ σε άλλα ο ρόλος του ηγέτη του σχολείου δεν είναι τόσο εμφανής (Επιτροπή των Ε.Κ., 2007).

Μέσω της επιρροής της στην παροχή κινήτρων στο προσωπικό, τη δέσμευση και τις συνθήκες εργασίας, η σχολική ηγεσία έχει μεγαλύτερη επιρροή για τα σχολεία και τους μαθητές όταν κατανέμεται (Leithwood, Harris, & Hopkins, 2008). Η κατανεμημένη ηγεσία είναι ένα φαινόμενο με πολλαπλές πτυχές: τη θεσμική που σχετίζεται με τη δομή και τη γραφειοκρατία, την πολιτιστική που σχετίζεται με την κουλτούρα του οργανισμού και την κοινωνική που αφορά την ανεξάρτητη σκέψη και την αίσθηση του ανήκειν (Woods & Roberts, 2016). Οι διανεμητικές μορφές ηγεσίας μπορεί να είναι αποτελεσματικές και βιώσιμες όταν έχουν ως άξονες: την ηθική, την

αλλαγή, την οικοδόμηση σχέσεων, τη γνώση και τη συλλογική λήψη αποφάσεων. Η αξιολόγησή τους γίνεται με κριτήριο όχι το ποιος είσαι ως ηγέτης, αλλά από την ποιότητα ηγεσίας που παράγουν οι συνεργάτες σου (Fullan, 2001).

Οι στρατηγικές ηγεσίας για την κοινωνική δικαιοσύνη, οι οποίες διατυπώνονται από τον Mulford σε κείμενο του ΟΟΣΑ (2003), συστήνουν διαμοιρασμό της εξουσίας και αφορούν μαθητές, καθηγητές, γονείς, το πρόγραμμα σπουδών, το σχολικό κλίμα και την ευρύτερη κοινότητα (Καραγού & Bush, 2015). Σύμφωνα με τους Elmore (2000) και Mafora (2015), προκειμένου να δοθεί στους μαθητές μια θετική εμπειρία μάθησης απαλλαγμένη από διακρίσεις και αποκλεισμούς, πρέπει να αναβαθμιστεί ο ρόλος του σχολικού ηγέτη. Να αλλάξει ριζικά ο τρόπος σκέψης προκειμένου να εστιάζεται στην κριτική και όχι τη συμμόρφωση, στη συνεργασία και όχι τη γραφειοκρατία, στην πολυφωνία και όχι την κυριαρχία, στην δράση και όχι την αποσιώπηση, στην ένταξη και όχι τον αποκλεισμό, στην αλλαγή παρά στην αδράνεια.

Εντούτοις, σε ένα συγκεντρωτικό σύστημα εκπαίδευσης όπως είναι το δικό μας, το πλαίσιο μέσα στο οποίο καλείται να επιτελέσει το έργο του ο διευθυντής σχολικής μονάδας είναι αυστηρά οριοθετημένο (Katsigianni & Ifanti, 2016). Πρόκειται τελικά για θέση με περιορισμένες αρμοδιότητες και ελάχιστα περιθώρια λήψης αποφάσεων. Η ομοιογενοποίηση των δραστηριοτήτων των σχολικών ηγετών είναι τόσο υψηλή, ώστε το έργο τους δεν διαφοροποιείται και δεν επηρεάζεται από τις ιδιαίτερες συνθήκες κάθε σχολικής μονάδας. Σε σχέση με την κεντρική διοίκηση είναι αποδέκτες εγκυκλίων και διαταγών, οι οποίες ρυθμίζουν όλα τα καίρια θέματα (λειτουργικά και διδακτικά) του σχολείου (Dimopoulos, Dalkavouki, & Koulaïdis, 2015· Σαΐτης, 2008).

2.3.2. Ο σύλλογος διδασκόντων

2.3.2.1. Θεσμικό πλαίσιο

Κατά τον Δαγτόγλου (2004 όπ. αναφ. στο Σαΐτης 2008), «ο Σύλλογος Διδασκόντων είναι διοικητικό συλλογικό όργανο, που αποτελείται από περισσότερα του ενός πρόσωπα, τα οποία συμπράττουν ισότιμα και είναι οργανωμένα σε μια νομική ενότητα. Το συλλογικό όργανο είναι ενιαίο όργανο, τα μέλη του δεν είναι όργανο». Οι αρμοδιότητες που του έχουν εκχωρηθεί είτε με νομοθετική είτε με άλλη

διοικητική πράξη συνιστούν την εξουσία του διοικητικού οργάνου και σύμφωνα με αυτές μπορεί να πράττει ή να παραλείπει νόμιμα με βάση το διοικητικό δίκαιο (Σαΐτης, 2008: 66). Από το 1833, όταν συγκροτείται για πρώτη φορά ενιαίος διοικητικός φορέας για την εκπαίδευση (Ιορδανίδης, 2002) και στον οποίον ανατίθεται η διοίκηση και η εποπτεία της Δημοτικής Εκπαίδευσης, έχουμε πληθώρα νόμων που καθόριζαν, εκτός των άλλων, ζητήματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης. Το Βασιλικό Διάταγμα του 1836 «περί κανονισμού των Ελληνικών σχολείων και Γυμνασίων» (άρθρο 109), σύμφωνα με το οποίο «ο γυμνασιάρχης συνεννοούμενος μετά των λοιπών καθηγητών θέλει συντάττει κανονισμούς αναλόγους με τας ανάγκας των μαθητών, και τας σχέσεις του τόπου ή του καταστήματος υποχρεώσας δε τους μαθητάς εις τήρησιν τακτικού τρόπου ζωής, και θέλει τους εφαρμόζει λαβών την έγκρισιν της επί των Εκκλησιαστικών Γραμματείας» (Δημαράς, 2005: 64) αποτελεί ίσως την πρώτη αναφορά στη συνεργασία διευθυντή και διδασκόντων, σε επίσημο νομοθέτημα, από τη σύσταση του νεοελληνικού Κράτους. Όμως, ο διοικητικός όρος «Σύλλογος των Διδασκόντων» πρωτοεμφανίζεται το 1972 με την κατονομασία στο «Βιβλίο Πράξεων Συλλόγου Διδασκόντων» και ουσιαστικά θεσμοθετείται με το Π.Δ 483 το 1977, όπου και προσδιορίζεται ως συλλογικό όργανο διοίκησης του σχολείου, χωρίς όμως συγκεκριμένη αναφορά σε σκοπούς, αρμοδιότητες και τρόπους λειτουργίας (Ανδρέου, 1999).

Με τον νόμο 1566/85 συγκεκριμενοποιείται το πλαίσιο της διοίκησης στο ελληνικό σχολικό σύστημα, χωρίς, όμως, να αλλάζει η βασική ιεραρχική συγκεντρωτική δομή του, ενώ με τα άρθρα 11, 45 και 48 μέχρι 52 περιγράφεται η πολιτική (όργανα, πλαίσιο, διαδικασίες) για έναν αποκεντρωμένο δημοκρατικό σχεδιασμό και διοίκηση στο επίπεδο σχολικής μονάδας (Ifanti, 1995). Συγχρόνως τίθεται για πρώτη φορά ένα πλαίσιο γενικών αρχών συγκρότησης, σκοπών και λειτουργίας του Συλλόγου των Διδασκόντων. Όμως, ο νομοθέτης παραπέμπει σε έκδοση σχετικής υπουργικής απόφασης που θα καθορίζει με λεπτομέρεια και σαφήνεια το προαναφερθέν πλαίσιο.

Το Προεδρικό Διάταγμα 201/98 περί «Οργάνωσης και λειτουργίας των Δημοτικών Σχολείων» ρύθμιζε αποσπασματικά επιμέρους ζητήματα λειτουργίας των Συλλόγων. Ταυτόχρονα, εξακολουθούσε να υφίσταται νομικό κενό για το ποιος αποφασίζει στη σχολική μονάδα (Ανδρέου, 1999).

Τελικά, δεκαοκτώ χρόνια μετά την ψήφιση του νόμου 1566/85, η υπουργική απόφαση 105657/Δ1 (ΦΕΚ 1340 τομ Β', 16/10/2002), με τον εκτεταμένο τίτλο «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων», επιχειρεί να διευθετήσει περαιτέρω το όλο θέμα. Ειδικά με τα άρθρα 37, 38 και 39 της Υ.Α. ρυθμίζονται εκτενώς ζητήματα σύνθεσης, λειτουργίας και περιγράφονται οι αρμοδιότητες, τα καθήκοντα καθώς και το έργο του Συλλόγου των Διδασκόντων.

2.3.3. Ρόλος συλλόγου διδασκόντων

Ο Σύλλογος Διδασκόντων στο πλαίσιο του ιεραρχικού συστήματος δομής της ελληνικής εκπαίδευσης τοποθετείται στο κατώτερο επίπεδο της διοίκησης και είναι ένα από τα όργανα διοίκησης στο επίπεδο της σχολικής μονάδας. Αποτελείται από όλους τους διδάσκοντες στο σχολείο με οποιαδήποτε σχέση εργασίας και έχει ως πρόεδρο τον διευθυντή του σχολείου. Για τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και όταν στις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων εξετάζονται και θέματα μαθητών συμμετέχουν δύο εκπρόσωποί τους που ορίζονται από το διοικητικό συμβούλιο των μαθητικών κοινοτήτων.

Η Υπουργική Απόφαση 105657/2002 παρέχει τη δυνατότητα με το άρθρο 38 στη σχολική μονάδα να εξειδικεύει πλευρές της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής στο σχολείο. Με το άρθρο 39 προσδιορίστηκε με μεγαλύτερη σαφήνεια το πλαίσιο αρμοδιοτήτων και ευθύνης μεταξύ Διευθυντή και Συλλόγου Διδασκόντων, στοιχείο που κατά τον Σαΐτη (2002) αποτελούσε σημείο τριβής και δυσχέραινε το κλίμα του σχολείου, καθώς και τις σχέσεις του σχολείου με τους άλλους φορείς (μαθητές, γονείς και τοπική αυτοδιοίκηση).

Με αυτή τη ρύθμιση ο Σύλλογος Διδασκόντων αναδεικνύεται σε κυρίαρχο όργανο διοίκησης του σχολείου, τις αποφάσεις του οποίου αποδέχονται όλοι και ο Διευθυντής υποχρεούται να υλοποιεί (Σαΐτης, 2005). Έχουμε, δηλαδή, μια σαφή οριοθέτηση τουλάχιστον σε ότι αφορά το λειτουργικό-εκτελεστικό μέρος των αρμοδιοτήτων, αναιρώντας στην πράξη το δικαίωμα του διευθυντή να καθοδηγεί και να παρακινεί τους υφισταμένους του εκπαιδευτικούς, οι οποίοι πλέον δεν θεωρούνται υφιστάμενοι, καθώς επίσης το δικαίωμα να λαμβάνει αυτόβουλη απόφαση και να

δραστηριοποιείται ερήμην του Συλλόγου Διδασκόντων. Δηλαδή, αφαιρέθηκε η ευρύτερη εξουσία - ευθύνη, την οποία κατείχε έναντι των άλλων εκπαιδευτικών (Σαΐτης, 2002).

Μάλιστα αυτή η διάσταση ενισχύεται ακόμη περισσότερο με την επισήμανση ότι «ιεραρχικός έλεγχος» των αποφάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων μπορεί να διενεργηθεί μόνο από ιεραρχικά προϊστάμενους όπως τον Διευθυντή της οικείας Διεύθυνσης ή τον Διευθυντή Διεύθυνσης ή Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας και όχι τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας (Σαΐτης, 2005: 162). Έτσι, ο Σύλλογος Διδασκόντων έχει την ευθύνη χάραξης των κατευθύνσεων για την καλύτερη λειτουργία του σχολείου» στο πλαίσιο που ορίζεται από τους εκπαιδευτικούς σκοπούς που έχουν τεθεί από την Πολιτεία. Προγραμματίζει τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες για όλο το σχολικό έτος, οι οποίες περιλαμβάνουν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τις αντισταθμιστικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις κ.α. Αποφασίζει για την ανάθεση διδασκαλίας των μαθημάτων, οργανώνει τον καταμερισμό των εργασιών και αποφασίζει για δράσεις που «ανοίγουν» το σχολείο στην κοινωνία. Αποφασίζει, επίσης, για όλα τα θέματα που αφορούν τη «σχολική πρόοδο των μαθητών». Έχει την ευθύνη για την ποιοτική βελτίωση και αξιοποίηση των εγκαταστάσεων, ενώ προβλέπεται να αυτοαξιολογείται στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Ο Σύλλογος Διδασκόντων λαμβάνει «προγραμματισμένες αλλά και «απρογραμματίστες» αποφάσεις. (Σαΐτης, 2001) και οι οποίες εφόσον δεν διακρίνονται από ασάφεια για το ποιος έχει την ευθύνη υλοποίησής τους, είναι δυνατόν να επιφέρουν καλύτερα αποτελέσματα (Σαΐτης 2000, όπ. αναφ. στο Κατσαρός, 2008: 38). Δηλαδή, εν τέλει διαμορφώνεται μια «εσωτερική» εκπαιδευτική πολιτική με ευθύνη της σχολικής μονάδας στο πλαίσιο της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής και με στοιχεία που αφορούν τον προγραμματισμό, την ευθύνη διοίκησης, τον απολογισμό και τη λογοδοσία της (Μαυρογιώργος, 1999α: 93-135).

Από το περιεχόμενο των συγκεκριμένων άρθρων αναδεικνύονται τα εξής ζητήματα:

α) η αποδυνάμωση της εξουσίας του Διευθυντή και η οποία κινείται στο πλαίσιο ανάλογων προβληματισμών, όπως του Lambert, που σημειώνει ότι όσο μεγαλύτερη έμφαση δίνεται στο άτομο (δικαιοδοσία και εξουσίες στη σχολική μονάδα), τόσο μεγαλώνει το κόστος από την αποδυνάμωση και τη μη ανταπόκριση

στις προσδοκίες και τις δυνατότητες του υπόλοιπου προσωπικού (1998 όπ. αναφ. στο West-Burnham,2005).

β) η δημοκρατία, ως στοιχείο λειτουργίας του Συλλόγου Διδασκόντων, καθώς οι αποφάσεις του λαμβάνονται με την αρχή της πλειοψηφίας, επιτρέποντας για τη λήψη τους τη δυνατότητα εκτενούς ανταλλαγής προβληματισμών και απόψεων, ακόμη και αν σε αρκετές περιπτώσεις το πλαίσιο εμφανίζεται ως προσδιορισμένο άνωθεν. Δημιουργείται εν δυνάμει ένα σχολικό περιβάλλον στο οποίο οι αρχές της δημοκρατικής κοινωνίας μπορούν να βιωθούν στην πράξη και έτσι να κατανοηθούν ώστε τα άτομα να δρουν με βάση αυτές (West-Burnham, 2005).

γ) κριτική υποδοχή και μετεξέλιξη σε «εσωτερική» πολιτική της σχολικής μονάδας, των εκπαιδευτικών κατευθύνσεων που έχουν οριστεί εκ των άνω (Μαυρογιώργος,1999:135).

Με άλλα λόγια, με την Υπουργική Απόφαση 105657/2002 έχουμε ενδυνάμωση της εξουσίας του Συλλόγου Διδασκόντων και μέσω αυτής μια προσπάθεια να διευρυνθεί ο ορίζοντας της εμπλοκής των εκπαιδευτικών, από την αίθουσα διδασκαλίας στο σύνολο των θεμάτων που απασχολούν τη σχολική μονάδα καθώς πολλές έρευνες καταγράφουν μια επιλεκτική στάση των εκπαιδευτικών για το είδος των αποφάσεων στις οποίες επιθυμούν να συμμετέχουν (Smylie, 1992· Ανδρέου, 2001· Χατζηπαναγιώτου, 2003).

Συνεπώς θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι στο επίπεδο της σχολικής μονάδας έχουμε, πλέον, μια θεσμικά κατανεμημένη και συλλογική δημοκρατική διοίκηση διά μέσου ανάθεσης ρόλων και ευθυνών αλλά και λεπτομερούς περιγραφής καθηκόντων (Bush, 2003).

2.3.4.Οι μαθητικές κοινότητες

Στη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Παιδιών (ΟΗΕ, 1989, άρθρα 12-13) καθορίστηκαν οι βασικές κατευθυντήριες αρχές για την προώθηση της φωνής τους. Στις στρατηγικές των εκπαιδευτικών συστημάτων πρέπει να ενισχυθεί η συμμετοχή των μαθητών, ως ειδικοί στη δική τους ζωή (συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών τους αναγκών) και να επαναπροσδιοριστεί η εκπαιδευτική κοινότητα, ως κεντρικός φορέας προάσπισης της κοινωνικής δικαιοσύνης και της δημοκρατίας. (Gardner & Crockwell, 2006).

Η συμμετοχή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη και βελτίωση του σχολικού οργανισμού σε επίπεδο συμπεριφορών, κλίματος και μαθησιακών αποτελεσμάτων (Perry, 2011· Veitch, 2009). Η αίσθηση τους ότι είναι μέλη μιας κοινότητας αποτελεί πλαίσιο ανάπτυξης δημοκρατικών σχολικών πρακτικών: κανόνων, δράσεων και εκδηλώσεων, ελευθερίας έκφρασης, καθώς και αντιληπτής δικαιοσύνης στις σχέσεις τους με τους καθηγητές (Vieno, et.al., 2005). Αυτές οι ελευθερίες προσφέρουν επιπλέον ευκαιρίες για τους μαθητές να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες και συναισθηματική εμπλοκή, να κατανοήσουν τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους, με στόχο «η φωνή τους» να ενσωματωθεί στην κουλτούρα του σχολείου (Whitty & Wisby, 2007).

Διαπιστώνεται σε μεγάλη έρευνα του Συνηγόρου του Πολίτη (2017), ότι η συμμετοχή των μαθητών στα μαθητικά συμβούλια περιορίζεται σε πολύ συγκεκριμένες ομάδες παιδιών, οι οποίες δεν αντιπροσωπεύουν τα χαρακτηριστικά του συνόλου της μαθητικής κοινότητας. Χρειάζεται, για την πλήρη ενεργοποίηση και αξιοποίηση από το σχολικό οργανισμό αυτών των συμβουλίων, να λαμβάνονται μέτρα για την εξασφάλιση ποικιλομορφίας και ευρύτερης συμμετοχής, δίνοντας έμφαση σε θετικά πρότυπα και χρησιμοποιώντας κατάλληλους συμβούλους με ισχυρές οργανωτικές και επικοινωνιακές δεξιότητες (Burnitt & Gunter, 2013). Η ανάγκη δημιουργίας δημοκρατικών και ενεργών μαθητικών κοινοτήτων συνεπάγεται περαιτέρω αλλαγές στα εκπαιδευτικά συστήματα, στις σχέσεις που αναπτύσσονται στο εσωτερικό του σχολείου και στην καλλιέργεια του τρόπου σκέψης των μαθητών (Alderson, 2000).

Στην Ελλάδα ο θεσμός των μαθητικών κοινοτήτων με την μορφή που τον συναντάμε σήμερα καθιερώθηκε με το νόμο 1566/85 (ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985), περί δομής και λειτουργίας της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο νόμο αυτό και συγκεκριμένα στις διατάξεις του άρθρου 45 στηρίχτηκε η υπουργική απόφαση 23.613/6/Γ2/4094/86 (ΦΕΚ 619/Β/25-9-86), που αφορά τον κανονισμό λειτουργίας των μαθητικών κοινοτήτων. Στην ανωτέρω απόφαση καθορίζονται ζητήματα που αφορούν στη συγκρότηση των μαθητικών κοινοτήτων των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στα όργανα και στη διαδικασία εκλογής τους, καθώς και στον τρόπο συμμετοχής τους στην οργάνωση της μαθητικής ζωής. Οι μαθητικές κοινότητες χαρακτηρίζονται ως καθαρά παιδαγωγικός θεσμός, με στόχο την ανάπτυξη της μαθητικής πρωτοβουλίας, το διάλογο και τη συμμετοχή. Η λειτουργία τους φιλοδοξεί να συμβάλλει στη διαφύλαξη και βελτίωση της

εκπαιδευτικής διαδικασίας και προώθηση της μαθητικής έκφρασης, μέσω της συμμετοχής όλων των παιδιών στις διαδικασίες για λήψη των αποφάσεων. Να αναδειχτούν σε κύτταρο δημοκρατικής ζωής, προάγοντας τις ανθρώπινες αξίες και αντιμετωπίζοντας τις διακρίσεις και τις ανισότητες στη σχολική κοινότητα.

Οι μαθητές των λυκείων της χώρας μας στη «Βουλή των Εφήβων» (2014) διατυπώνουν τις ανησυχίες τους, καθώς διαπιστώνουν ότι τα τελευταία τριάντα χρόνια στα περισσότερα σχολεία αυτό που συμβαίνει είναι πολύ μακριά από αυτό που ονειρεύτηκε ο νομοθέτης. Επισημαίνουν ότι το θέμα της δημοκρατίας στο σχολείο είναι πάρα πολύ κρίσιμο, γιατί η έλλειψή της δημιουργεί σημαντικά προβλήματα, με συνέπεια την απαξίωση της σχολικής ζωής. Εκτιμούν ότι η συνεργασία, ο αλληλοσεβασμός, η αναγνώριση της διαφορετικότητας, η κατανόηση των δικαιωμάτων τους και η ουσιαστική επικοινωνία με τους υπεύθυνους (καθηγητές, διευθυντές, σχολικούς συμβούλους), μπορεί να βοηθήσει να γίνει καλύτερο το σχολείο. Ζητούν αναθεώρηση του κανονισμού ώστε να είναι πιο συγκεκριμένος, πιο συνοπτικός, πιο εύχρηστος και πιο κατανοητός. Ζητούν αναβάθμιση του ρόλου των μαθητικών κοινοτήτων, με περισσότερη και ουσιαστικότερη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων.

2.3.5. Ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2015) κάνει σαφή αναφορά στη νομική βάση της συμμετοχής των γονέων στην σχολική ζωή και επισημαίνει στα κράτη μέλη την υποχρέωσή να εφαρμόζουν τα προβλεπόμενα σε όλα τα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την έκθεση, η συμμετοχή των γονέων διαφέρει μεταξύ των σχολείων ανάλογα με το βαθμό αυτονομίας, αλλά και σύμφωνα με τις πρωτοβουλίες του διευθυντή κάθε σχολείου. Η συμμετοχή των συλλόγων γονέων και κηδεμόνων συνίσταται στις διαδικασίες μάθησης, στις σχολικές βιβλιοθήκες και την υλικοτεχνική υποδομή, στις πολιτιστικές εκδηλώσεις και σχολικές δραστηριότητες, σε θέματα παιδιών με ειδικές ανάγκες και στην υποστήριξη της ένταξης νέων μαθητών και των γονέων τους που προέρχονται από μειονοτικές ομάδες.

Σύσταση της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Downes, 2014) που αφορά την προώθηση των δημοκρατικών συστημάτων επικοινωνίας στα σχολεία, αναγνωρίζει ότι είναι κεντρικής σημασίας η ανάπτυξη στρατηγικών δέσμευσης της γονικής εμπλοκής στα

σχολεία. Στην έκθεση προτείνεται ένας ενεργός ρόλος για τους γονείς: να παρεμβαίνουν με εναλλακτικές λύσεις για το σχολικό εκφοβισμό, για τα προβλήματα των μαθητών και του σχολείου και να προωθούν μια ολιστική, διαφοροποιημένη γονική συμμετοχή για την αποτροπή της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου.

Αναφορικά με τα αποκεντρωμένα συστήματα εκπαίδευσης, κρίνεται απαραίτητη η συμμετοχή των γονέων και των τοπικών φορέων για να είναι επιτυχής η λειτουργία τους σε επίπεδο εξασφάλισης ιδίων κεφαλαίων. Οι σχεδιαστές πολιτικής πρέπει να ασχοληθούν με αυτές τις κοινωνικο-διαρθρωτικές συνθήκες, παρέχοντας μηχανισμούς και διαδικασίες που ενθαρρύνουν τους γονείς και τις κοινότητες να συμμετάσχουν ενεργά. (Barroso, 2001· McNamara, 2010).

Τα ευρήματα από έρευνα για τις στάσεις και τις αντιλήψεις των Ελλήνων διευθυντών σχετικά με την εμπλοκή των γονέων στα σχολεία (Lazaridou & Gravani – Kassida, 2015), φαίνεται να είναι όχι μόνο υπέρ της γονικής συμμετοχής, αλλά επίσης θεωρούν αυτή πρέπει να αυξηθεί. Στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης η συμμετοχή των γονέων κρίνεται λιγότερο ικανοποιητική απ' ό,τι στα δημοτικά, καθώς φαίνεται ότι το θέμα της γονικής συμμετοχής στα σχολεία δεν έχει λάβει τη δέουσα προσοχή. Οι γονείς από την πλευρά τους αντιλαμβάνονται σαφώς διακριτούς ρόλους μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων. Οι εκπαιδευτικοί εκλαμβάνονται ως «ειδικοί» σε ακαδημαϊκά πεδία, ενώ οι γονείς θεωρούνται «φύλακες» της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών. Οι καθηγητές και οι γονείς χρειάζεται να ενημερώνονται αμοιβαία σχετικά με την πρόοδο των παιδιών στο σχολείο και την συμπεριφορά τους στο σπίτι αντίστοιχα (Poulou & Matsagouras, 2007).

Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί προσδιορίζουν τη συμμετοχή των γονέων στο σχολικό οργανισμό κυρίως μέσα από τον εθελοντισμό. Τάσσονται υπέρ αυτής ανοιχτά, παρόλο που δεν κρύβουν το γεγονός ότι συχνά δημιουργούνται εντάσεις και προστριβές στις σχέσεις και την επικοινωνία μαζί τους. Προκειμένου να αντιμετωπιστούν τέτοια ζητήματα που αφορούν τη συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων, απαιτείται καλλιέργεια θετικού κλίματος και ενδυνάμωση των σχέσεών τους με τους εκπαιδευτικούς. Κρίνεται αναγκαία η σχεδίαση και εφαρμογή επιπλέον προγραμμάτων κατάρτισης με αντικείμενο τη διαχείριση της γονικής εμπλοκής, την κατανόηση των κανονισμών και των ορίων, την ουσιαστική γνωριμία και αναγνώριση των προβλημάτων και των στόχων του σχολικού οργανισμού και από τις δύο πλευρές (Dor & Rucker-Naidu, 2012).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο. ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ

Στο κεφάλαιο αυτό θα αναφερθούμε στις συγκρούσεις που μπορεί να προκύψουν κατά τη διάρκεια των έκτακτων και των τακτικών συνεδριάσεων του συλλόγου διδασκόντων για τα όποια προβλήματα , μικρά ή μεγάλα , μπορεί να εμφανιστούν κατά το σχολικό έτος. Θα διερευνηθούν τα είδη των συγκρούσεων , οι επιπτώσεις που αυτές επιφέρουν στη διαδικασία λήψης απόφασης καθώς και ο τρόπος επίλυσης τους.

3.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου

Η σύγκρουση ως φαινόμενο που αναπτύσσεται μέσα στις οργανώσεις αποτελεί σημαντικό αντικείμενο μελέτης για πολλούς ερευνητές σε όλα τα κοινωνικά πλαίσια συναναστροφής ατόμων. Η σπουδαιότητά της αποδεικνύεται με την καταγραφή περισσότερων από εβδομήντα έτη ερευνητικών μελετών σε βιβλία και επιστημονικά άρθρα (Deutsch, 1990; Fink, 1968; Greenhalgh, 1987; Pondy, 1967; PruittandRubin, 1986; PutnamandPoole, 1987; Thomas, 1976; 1992; Tjosvold, 1991; Wall and Callister, 1995). Εμφανίζεται μεταξύ φίλων, μελών της οικογένειας, συναδέλφων στην εργασία, υφισταμένων και προϊσταμένων. Στη βιβλιογραφία υπάρχει πληθώρα εννοιολογικών προσδιορισμών της ‘σύγκρουσης’ τόσο από κοινωνιολογικής, όσο και από ψυχολογικής, ανθρωπολογικής και επικοινωνιακής πλευράς. Πρώτα η Follett (1924, αναφορά από Balay, 2006) μελέτησε τη ‘σύγκρουση’ σε οργανισμούς, υποστηρίζοντας, ότι εξαιτίας της συνεργασίας που αναπτύσσεται μεταξύ των μελών ενός οργανισμού συχνά υπάρχουν διαφωνίες που οδηγούν σε συγκρούσεις. Πρωτοποριακή για την εποχή της, διευκρίνισε ότι οι συγκρούσεις δημιουργούνται εξαιτίας των διαφορετικών απόψεων και ενδιαφερόντων και ότι θα πρέπει να διαχειρίζονται με τον κατάλληλο τρόπο ώστε η ανάπτυξη του οργανισμού να ωφελείται μέσα από την όλη διαδικασία. Δεν αντιμετωπίζει το φαινόμενο ως αδυναμία του οργανισμού, αλλά εστιάζει στα αποτελέσματα που μπορεί να είναι θετικά ή αρνητικά, ανάλογα με τον τρόπο διαχείρισής του.

Στη συνέχεια οι αποσαφηνισμοί του όρου ‘σύγκρουση’ εστίαζαν σε μια ευρεία γκάμα διαφορετικών φαινομένων (Mack and Snyder, 1957; Fink, 1968). Για

παράδειγμα ο Pondy (1967) κατηγοριοποίησε τους ορισμούς αυτούς σε τέσσερις κατηγορίες που αιτιολογούν τις συγκρούσεις με βάση τις προϋπάρχουσες καταστάσεις, τα συναισθήματα, τις αντιλήψεις και τις συμπεριφορές. Αντί να επιλέξει μια κατηγορία για να ορίσει την έννοια της ‘σύγκρουσης’ προσπάθησε να δώσει έναν ορισμό που να ερμηνεύει την όλη διαδικασία περιλαμβάνοντας όλα τα παραπάνω φαινόμενα (υποβόσκουσα, αντιληπτή, αισθητή και ορατή σύγκρουση) με βάση τις συμπεριφορές. Με αυτή τη γενική κατεύθυνση συμφωνεί ο Thomas (1992), προσθέτοντας ότι είναι μια διαδικασία η οποία ξεκινά όταν η μια πλευρά αντιλαμβάνεται ότι ή άλλη πλευρά ανατρέπει, ή προσπαθεί να ματαιώσει τις επιθυμίες και τα σχέδιά της. Ο ορισμός αυτός είναι αρκετά ευρύς για να περιλάβει όλες τις παραπάνω κατηγορίες του Pondy, αλλά συγχρόνως διευκρινίζει το σημείο αφετηρίας της διαδικασίας της σύγκρουσης, δηλαδή το σημείο κατά το οποίο άλλες κοινωνικές διαδικασίες (συζητήσεις, ανάληψη αποφάσεων) μεταστρέφονται σε διένεξη.

Αργότερα διάφοροι ερευνητές όρισαν τη ‘σύγκρουση’ με βάση τα αίτια που την προκαλούν παρουσιάζοντας πολλές ομοιότητες μεταξύ τους. Αναφορικά ο Deutsch (1977) υποστηρίζει ότι διενέξεις εμφανίζονται όταν δρομολογούνται ασυμβίβαστες ενέργειες στην προσπάθεια επίτευξης στόχων που τα οφέλη της μιας πλευράς να αντιμάχονται τα οφέλη της άλλης. Ο Robbin (1978) ορίζει τη ‘σύγκρουση’ ως ανταγωνιστική-αντιθετική αλληλεπίδραση μεταξύ δυο ή περισσότερων ατόμων προσθέτοντας ότι για να υπάρξει θα πρέπει να γίνεται αντιληπτή και από τις δυο πλευρές. Το θέμα της αντίληψης επισημαίνεται αργότερα και από τους Waitchalla and Raduan, (2006, σελ. 1905): «Η αντίληψη παίζει σημαντικό ρόλο στη διένεξη. Αν η διένεξη δε -γίνει αντιληπτή και από τις δυο πλευρές δεν υπάρχει. Παρόλα αυτά όταν γίνει αντιληπτή, ακόμα και να μην είναι αληθινή, αρχίζει να εξελίσσεται».

Στη συνέχεια η Lippit (1982), κάνει λόγο για συμπεριφορά που χαρακτηρίζεται από διαφορετικές αντιλήψεις προς τους επιδιωκόμενους στόχους με αποτέλεσμα τη δημιουργία της έντασης. Ο Roloff (1987, σελ. 496) αναφέρει ότι «...οργανωσιακή σύγκρουση εμφανίζεται όταν τα μέλη του οργανισμού εμπλέκονται σε δραστηριότητες ασύμβατες με αυτές των συναδέλφων τους, μελών άλλων ομάδων, ή ατόμων που χρησιμοποιούν τα παράγωγα του οργανισμού». Ανάλογη είναι η ερμηνεία των Chen and Tjosvold (2002), που ορίζουν τη σύγκρουση ως το σύνολο

των ασυμβίβαστων δραστηριοτήτων, συμπεριφορών, ή ενεργειών που αναπτύσσονται ανάμεσα σε μέλη ομάδων ή σε ομάδες.

Ο DuBrin (1994) ισχυρίζεται ότι η σύγκρουση είναι συνώνυμη με τους όρους διαμάχη, φιλονικία και ασυμβατότητα. Την ορίζει ως μια κατάσταση που εμφανίζεται όταν δύο ή περισσότερα συμβαλλόμενα μέρη αντιλαμβάνονται διαφορετικά τους στόχους, τις αξίες ή τα γεγονότα. Εμφανίζεται κυρίως εξαιτίας των περιορισμένων πόρων, των διαφορετικών στόχων και της ύπαρξης δραστήριων και επιθετικών προσωπικοτήτων. Ο Achinstein (2002) αναφέρει ότι η σύγκρουση εμφανίζεται στις καταστάσεις όπου τα άτομα και οι ομάδες αντιλαμβάνονται τις απόψεις και τις συμπεριφορές των άλλων ως ξένες προς αυτούς. Οι Uline et al (2003) προσθέτουν ότι η σύγκρουση εμφανίζεται όταν δυο άτομα με διαφορετικά ενδιαφέροντα αλληλεπιδρούν στον ίδιο εργασιακό χώρο. Συνεπώς, δημιουργείται όταν η δράση ενός ατόμου παρεμβαίνει, εμποδίζοντας ή καθιστώντας με κάποιο τρόπο τη συμπεριφορά του άλλου λιγότερο αποτελεσματική.

Σύμφωνα με τους παραπάνω ορισμούς διαπιστώνεται ότι όλοι, εστιάζουν στη διαφορετικότητα των απόψεων, αναγκών, στόχων και ενδιαφερόντων. Ο Rahim (2002, σελ. 207) σε μια προσπάθεια σύνοψης των κοινών στοιχείων των ορισμών ορίζει τη σύγκρουση ως «διαδικασία αλληλεπίδρασης που φανερώνεται όταν υπάρχει ασυμβατότητα, διαφωνία και παραφωνία ανάμεσα σε κοινωνικές οντότητες (άτομα, ομάδες, οργανισμούς)». Η διαμάχη μπορεί να εμφανιστεί όταν:

- Το άτομο ή η ομάδα εμπλέκεται σε δραστηριότητες που είναι ασύμβατες με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες της
- Η μια πλευρά αναπτύσσει συμπεριφορές που δε συνάδουν με τις προτιμήσεις της άλλης πλευράς
- Υπάρχει κοινή πηγή παροχής αναγκών, δυο ή περισσότερων πλευρών, που δεν είναι δυνατόν να ικανοποιηθούν επαρκώς από αυτή
- Η μια πλευρά χαρακτηρίζεται από συμπεριφορές, αξίες, δεξιότητες και στόχους που ενώ πιστεύει ότι είναι μοναδικοί για αυτή δε συμβαίνει το ίδιο για την άλλη πλευρά
- Οι δυο πλευρές αναπτύσσουν αντίθετες συμπεριφορές για κοινές δραστηριότητες
- Οι δυο πλευρές είναι αλληλοεξαρτώμενες στην εκτέλεση λειτουργιών και δραστηριοτήτων

Στην προσπάθεια ερμηνείας της κοινωνικής διαμάχης με βάση θεωρίες ο Schellenberg (1996) τις ομαδοποίησε σε τέσσερις κατηγορίες : α) στις θεωρίες *ατομικών χαρακτηριστικών* που ερμηνεύουν τις συγκρούσεις από την πλευρά της

προσωπικότητας των ατόμων που εμπλέκονται β) στις θεωρίες των *κοινωνικών διαδικασιών* που ερμηνεύουν τις συγκρούσεις ως διαδικασίες κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ ατόμων ή ομάδων καταλήγοντας σε γενικεύσεις για τη φύση της όλης διαδικασίας γ) στις *κοινωνικές δομικές θεωρίες* που ερμηνεύουν τις συγκρούσεις ως παράγωγο του τρόπου δόμησης και οργάνωσης της κοινωνίας και δ) στις *τυπικές θεωρίες* που κατανοούν τις συγκρούσεις μέσα από μαθηματικές ορθολογιστικές προσεγγίσεις.

Οι συγκρούσεις που εμφανίζονται στο σχολικό περιβάλλον, είναι προϊόν αλληλεπίδρασης κοινωνικών ομάδων (εκπαιδευτικοί, βοηθητικό προσωπικό, γονείς, μαθητές). Συνεπώς η πρώτη θεωρία (η θεωρία των ατομικών χαρακτηριστικών) και λιγότερο οι άλλες θεωρείται η πιο σχετική για τη μελέτη του τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων στην εκπαίδευση στο πλαίσιο της διάστασης απόψεων των ατόμων που εμπλέκονται.

3.2. Είδη συγκρούσεων

Στη βιβλιογραφία της οργανωτικής συμπεριφοράς εντοπίζονται διάφοροι τύποι σύγκρουσης, ενώ αρκετοί ερευνητές έχουν επιχειρήσει να κατηγοριοποιήσουν τις συγκρούσεις, είτε ανάλογα με την αντίληψη που επικρατεί για τα αποτελέσματά τους, είτε σύμφωνα με τις πηγές τους, ή το επίπεδο (ατομικό ή ομαδικό) από το οποίο προέρχονται.

Όσον αφορά την πρώτη κατηγορία σύμφωνα με τον Robbins (1993, σελ. 446) τρεις προσεγγίσεις χαρακτηρίζουν το λόγο στη θεωρία συγκρούσεως. Η παραδοσιακή άποψη, όπου τα αποτελέσματα των συγκρούσεων είναι ζημιογόνα και η διαδικασία της σύγκρουσης είναι δυσλειτουργική. Συμβαίνει εξαιτίας της φτώχης επικοινωνίας, της δυσπιστίας και της κακοδιοίκησης -στο πλαίσιο των εργασιακών σχέσεων. Στην περίπτωση αυτή η σύγκρουση είναι ανεπιθύμητη και οι διευθυντές πρέπει να εντοπίσουν τις αιτίες αυτής, φέρνοντας σταθερότητα και αρμονία.

Η δεύτερη κατηγορία βασίζεται στην θεωρία των ανθρώπινων σχέσεων θεωρώντας την παρουσία της σύγκρουσης στις ομάδες φυσική. Κατόπιν αυτών, η

σύγκρουση μπορεί να λειτουργήσει ως πλεονέκτημα μιας ομάδας σε μία χρονική στιγμή, και γι' αυτό οι οργανισμοί πρέπει να μάθουν να συνυπάρχουν με αυτή.

Η τρίτη κατηγορία προτείνει την ενθάρρυνση της σύγκρουσης σαν μέσο εισαγωγής καινοτομιών και καθιέρωσης των νέων δομών και συνθηκών για αυτήν την αλλαγή. Όσον αφορά το οργανωσιακό επίπεδο από το οποίο προέρχεται η σύγκρουση σύμφωνα με τον Rahim (2001) εμφανίζεται τόσο στο πλαίσιο ενός οργανισμού όσο και μεταξύ δύο ή περισσότερων οργανισμών. Στο πλαίσιο ενός οργανισμού, ενδοεπιχειρησιακά, η σύγκρουση με βάση τα χαρακτηριστικά των πρωταγωνιστών, λαμβάνει χώρα σε τρεις διαστάσεις:

Α) μεταξύ ατόμων, διαπροσωπικές συγκρούσεις που ανήκουν στο ίδιο ή σε διαφορετικά ιεραρχικά επίπεδα, όπως για παράδειγμα η σύγκρουση μεταξύ προϊσταμένου-υφισταμένου. Σύμφωνα με τους Korsgaard et al (2003, σελ, 39), η διαπροσωπική σύγκρουση μπορεί να εμφανιστεί, όταν τα μέλη της ομάδας αποτυγχάνουν να συνεργαστούν συνεταιριστικά το ένα με το άλλο. Αυτό συμβαίνει όταν διακατέχονται από το αίσθημα αποξένωσης από την ομάδα. Η ανάγκη του « ανήκειν » παρέχει στα άτομα την αίσθηση της ασφάλειας και μέσω της ασφάλειας αυτής τα άτομα εμπλέκονται σε ένα σύνολο κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. «Για να μπορέσουν τα άτομα να αποδώσουν το ανώτερο των ικανοτήτων τους θα πρέπει να αισθάνονται μια οντολογική ασφάλεια ή ένα συναίσθημα εμπιστοσύνης ότι είναι ασφαλείς στο εργασιακό τους περιβάλλον» (Boucaut, 2003, σελ.155). Συνεπώς, διενέξεις εμφανίζονται όταν τα άτομα αυτά δεν αισθάνονται ότι είναι αποδεκτοί στην ομάδα. Ο Hayes (2002, σελ. 298) διαχωρίζει τις διαπροσωπικές ανάγκες των μελών μιας ομάδας σε τρεις τομείς: α) στο συνυπολογισμό δηλαδή την ανάγκη να ανήκει κάποιος σε μια ομάδα, έτσι ώστε να μην αισθάνεται μόνος β) στον έλεγχο ,δηλαδή την ανάγκη να περιλαμβάνεται στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και γ) στο συναίσθημα ,ανάγκη η οποία αναφέρεται σε προσωπικές συναισθηματικές καταστάσεις, όπως το μίσος και η αγάπη. Για τον Hodgetts (1993, σελ. 97), «κανένα άτομο δεν του αρέσει να μένει μόνο του. Οι άνθρωποι αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Με τον τρόπο αυτό αναπτύσσονται αξίες, αντιλήψεις και στάσεις, χαρακτηριστικά, με τα οποία οικοδομείται η προσωπικότητα του ατόμου». Η διένεξη αρχίζει να δημιουργείται όταν αλληλεπιδρούμε με άτομα που διαφέρουν ως προς τα παραπάνω χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους. Οι εργαζόμενοι μπορεί για παράδειγμα να μη συμφωνούν με τις προσεγγίσεις που ακολουθούνται για να επιτευχθούν οι σκοποί

του οργανισμού. Οι Kuye et al (2002) καθιστούν σαφές ότι οι διαφορετικές αξίες, προσδοκίες, προσωπικά χαρίσματα και ικανότητες αποτελούν τις πηγές για τις διαπροσωπικές διενέξεις.

B) ενδοπροσωπικές συγκρούσεις στο πλαίσιο ενός τμήματος ή ομάδας. Η ενδοπροσωπική διαμάχη μπορεί να αποσαφηνιστεί ως εσωτερική σύγκρουση ενός ατόμου στη προσπάθεια που καταβάλλει να αντεπεξέλθει σε καθήκοντα που του έχουν αναθέσει. Εμφανίζεται, όταν οι προσδοκίες για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού που εναποτίθενται πάνω στο άτομο αυτό είναι υπερβολικές σε σχέση με τις δυνατότητές του, ενώ ταυτόχρονα δεν διαθέτονται τα μέσα και οι πηγές για την επίτευξη αυτών. Όταν τα άτομα αισθάνονται ότι απειλείται ή αμφισβητείται η αυτοεκτίμησή τους, τείνουν να γίνονται βίαιοι. Ο Jay (1995) απέδωσε τον υπερβολικό φόρτο εργασίας ως αιτία του τύπου αυτού της σύγκρουσης. Στη βιβλιογραφία ορίζεται και ως *εσωτερική σύγκρουση*. Η *εσωτερική σύγκρουση* διαφέρει από την εξωτερική στο ότι η σύγκρουση καλλιεργείται αποκλειστικά μέσα στο ίδιο το άτομο (Whitfield, 1994, σελ. 31). Η ενδοπροσωπική σύγκρουση ταυτίστηκε με τη εσωτερική σύγκρουση και από τον Deutsch (2005) αποσαφηνίζοντάς τη ως το διέξοδο που οδηγείται κάποιος, να κατηγορεί όλους τους άλλους για τις δικές του ανεπάρκειες, δυσκολίες και προβλήματα, ώστε να μην αποδεχθεί την ανάγκη για αλλαγή-προσαρμογή του εαυτού του σε νέες απαιτήσεις. Αυτή η κατάσταση καλλιεργεί στρεσογόνες καταστάσεις που με τη σειρά τους επηρεάζουν τη συμπεριφορά του ατόμου στον οργανισμό (Whitfield, 1994).

Γ) Η διομαδική σύγκρουση μεταξύ των τμημάτων ή ομάδων μέσα στον οργανισμό εμφανίζεται ανάμεσα σε συγκεκριμένες ομάδες, εξαιτίας των επικροτούμενων στερεοτύπων για την εικόνα των ομάδων αυτών (DiPaola και Hoy, 2001). Σύμφωνα με τον Hall (1993) κατά την επικράτηση των στερεοτύπων οι ομάδες αυτές θέλουν να 'βλέπουν' μόνο τις ενδείξεις αυτές που ενισχύουν τις υποθέσεις που έχουν καλλιεργηθεί για την αρνητική εικόνα της άλλης ομάδας και δεν δίνουν σημασία σε αποδείξεις που έρχονται σε αντίθεση με τις υποθέσεις αυτές. Οι ομάδες αυτές τείνουν να προδικάζουν τις ενέργειες των άλλων ομάδων και να δημιουργούνται διενέξεις. Για να μειωθούν αυτές οι διενέξεις πρέπει να αφιερώνεται μεγαλύτερο χρονικό διάστημα στη συνεργασία των ομάδων αυτών. Όσο αυξάνεται ο χρόνος, οι ομάδες τείνουν να ανακαλύπτουν θετικές πλευρές και οι διενέξεις να μειώνονται. Στην κατηγορία αυτή σύμφωνα με τον Deutsch (2005) είναι και οι εθνικιστικές- φυλετικές συγκρούσεις που χαρακτηρίζονται ως καταστρεπτικές.

Εθνοκεντρισμός, και προκαταλήψεις οδηγούν σε απομόνωση και περιθωριοποίηση, κακή συνεργασία και έλλειψη επικοινωνίας (Τριβίλα, 1998).

Όσον αφορά τις πηγές εμφάνισης των συγκρούσεων οι DiPaola και Hoy,(2001) διαχωρίζουν τη -γνωστική σύγκρουση από τη συναισθηματική επισημαίνοντας τα διαφορετικά αποτελέσματά τους. Συγκεκριμένα γνωστική σύγκρουση είναι αυτή που δημιουργείται εξαιτίας των διαφορετικών στόχων που προσανατολίζονται οι δυο πλευρές, ενώ η συναισθηματική σύγκρουση οφείλεται σε συναισθηματικές καταστάσεις όπως η ζήλια και το μίσος. Η κατανόηση του είδους του τύπου της σύγκρουσης μπορεί να προβλέψει τα αποτελέσματα που θα προκύψουν μετά από αυτή. Σύμφωνα με τον DeDreu (1997), μετά από τη βιβλιογραφική του έρευνα στη διερεύνηση των αποτελεσμάτων των δυο τύπων συγκρούσεων που προκαλούνται διαπίστωσε ότι μετά από συναισθηματικού τύπου συγκρούσεις παίρνονται χαμηλής ποιότητας αποφάσεις, μειώνεται η παραγωγικότητα και η ικανοποίηση (Amason, 1996; Jehn, 1994, 1995; Turner and Pratkanis, 1994). Γνωστικού τύπου ζητήματα εστιάζουν σε ρόλους, πολιτικές, πηγές παροχής υπηρεσιών και μέσα από συζητήσεις και διενέξεις οδηγούνται στην αύξηση της αποτελεσματικότητας του οργανισμού.

Άλλοι ερευνητές (Rahim, 2001; Παπασταμάτης 2005; Cook, 2008) αναφέρουν τις εξής κατηγορίες αναφορικά με τις αιτίες που προκαλείται:

- Συγκρούσεις δεδομένων από ελλιπή πληροφόρηση και διαφορετική παρουσίαση γεγονότων.
- Συγκρούσεις ενδιαφερόντων που οδηγεί στη διαφορετικότητα των προτιμήσεων για την παροχή και κατανομή πόρων
- Συγκρούσεις σχέσεων που βασίζονται σε έντονα συναισθήματα, κοινωνικά στερεότυπα, και έλλειψη επικοινωνίας
- Συγκρούσεις δομών που σχετίζονται με τα ιδιαίτερα μοντέλα συμπεριφοράς, ελλιπή έλεγχο, και άνιση κατανομή εξουσίας
- Συγκρούσεις αξιών που καθορίζονται από διαφορετικές ιδέες που χαρακτηρίζουν τις συμπεριφορές και τον τρόπο ζωής γενικά.

3.3. Η αξία της σύγκρουσης

Οι συγκρούσεις είναι αναπόσπαστο μέρος της ζωής και των ανθρώπινων σχέσεων και εμφανίζονται σε κάθε κοινωνικό και επαγγελματικό χώρο, όπου πολλοί

άνθρωποι καθημερινά εργάζονται, συνεργάζονται και χρειάζεται να συναποφασίζουν για διάφορα ζητήματα. Ο χώρος της εκπαίδευσης δεν αποτελεί εξαίρεση. Η εκπαιδευτική διαδικασία φέρνει στον ίδιο χώρο άτομα και ομάδες ανθρώπων με διαφορετικό υπόβαθρο, συμφέροντα και στόχους· διέπεται από θεσμικούς κανόνες· παράγει ή/και αναπαράγει τυπικές και άτυπες σχέσεις εξουσίας και διαμεσολαβεί κοινωνικές αναπαραστάσεις. Ο Ball υποστηρίζει ότι, όπως συμβαίνει με αντίστοιχες μορφές κοινωνικής οργάνωσης, τα σχολεία είναι «πεδία πάλης, που σπαράσσονται από πραγματικές ή ενδεχόμενες συγκρούσεις» και η κατανόηση της «φύσης των σχολείων ως οργανισμών» απαιτεί την «κατανόηση αυτών των συγκρούσεων» (Ball, 1987: 19). Η εργασία αυτή αφορά στις συγκρούσεις εντός της ομάδας των εκπαιδευτικών οι οποίες αναμφίβολα επηρεάζουν τη δυνατότητα συνύπαρξης και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και πιθανότατα την εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία.

Στις εκπαιδευτικές μονάδες οι συγκρούσεις που προκύπτουν ανάμεσα στα μέλη του συλλόγου διδασκόντων, είναι συνήθως αποτέλεσμα της δυναμικής που αναπτύσσεται, ιδιαίτερα όταν χρειάζεται να ληφθούν αποφάσεις που αφορούν:

- α. καθημερινά αλλά και περισσότερο βαρύνουσας σημασίας ζητήματα, που μπορεί να έχουν ακόμα και αξιακό περιεχόμενο,
- β. την τήρηση πρακτικών κανόνων και
- γ. κάθε φάση και πτυχή της λειτουργίας του εκπαιδευτικού οργανισμού.

Πρόκειται δηλαδή για συγκρούσεις που σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση του Κάντα (1995) μπορούν να χαρακτηριστούν είτε «διαμάχες», όταν αφορούν σε διαφωνίες απόψεων, είτε «συγκρούσεις κανονισμών» όταν πρόκειται για συμπεριφορές που αποκλίνουν από τους τυπικούς κανόνες της ομάδας. Μια ακόμη κατηγοριοποίηση η οποία προσιδιάζει στις συγκρούσεις που εξετάζονται σε αυτή την εργασία είναι αυτή που προβάλλει ο West (2004), ο οποίος αναφέρεται σε διαπροσωπικές συγκρούσεις, διαφωνίες σε προσωπικό επίπεδο, στις διαφωνίες για τις διαδικασίες, διαφωνίες για τον τρόπο εκτέλεσης των ενεργειών που οδηγούν στην ολοκλήρωση της εργασίας, και σε διαφωνίες που αφορούν στην ίδια την εργασία, την ανάληψη ή όχι μιας συγκεκριμένης αποστολής.

Από τα παραπάνω γίνεται εμφανές ότι οι συγκρούσεις συναρτώνται με τις διαφορετικές προσεγγίσεις, στάσεις και απόψεις πάνω σε διάφορα ζητήματα που αποτελούν αντικείμενο της καθημερινής επαφής μεταξύ των μελών της ομάδας. Σε αυτό το πλαίσιο είναι πολύ πιθανή η εμφάνισή τους όταν διαμορφώνονται συνθήκες

διάκρισης και ανταγωνισμού, (π.χ. λόγω σύγκρουσης συμφερόντων ή προσπάθειας για διατήρηση ή εξύψωση της ατομικής ή κοινωνικής ταυτότητας, Hogg & Vaughan, 2010), ή όταν σημειώνεται αποτυχία συντονισμού ανθρώπων (μαθητών, δασκάλων, βοηθητικού προσωπικού), δραστηριοτήτων και μέσων στη σχολική μονάδα.

Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών σε μια σχολική μονάδα της εκπαίδευσης και μάλιστα, η συνεργασία που στηρίζεται σε κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης, αλληλεγγύης και αλληλοβοήθειας είναι ουσιώδης για την ομαλή λειτουργία της. Αυτό προϋποθέτει από τους εκπαιδευτικούς και τα στελέχη της σχολικής μονάδας ικανότητα πρόβλεψης, διάγνωσης, κατανόησης και διαχείρισης των μεταξύ τους συγκρούσεων, διότι εάν δεν αντιμετωπιστούν με εποικοδομητικό και ευέλικτο τρόπο, μπορεί να είναι καταστροφικές. Σε αυτό το πλαίσιο αποκτά μεγαλύτερη σημασία το γεγονός ότι οι διαδικασίες διαχείρισης και επίλυσης συγκρούσεων δεν αποτελούν σε ευρεία κλίμακα αντικείμενο της αρχικής εκπαίδευσης και της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Η έλλειψη αυτή μπορεί να αποδειχθεί καθοριστική, γιατί, όπως χαρακτηριστικά μια σύγκρουση «μπορεί να θέσει σε κίνηση μηχανισμούς που θα δρομολογήσουν την επίλυσή της ή να εξελιχθεί σε μια αυτοτροφοδοτούμενη διαδικασία που θα κάνει τη διευθέτησή της αδύνατη» (Vallacheretal, 2013: v).

3.4. Οι θετικές επιπτώσεις των συγκρούσεων στη διαδικασία λήψης απόφασης

Αρχικά, πολύς λόγος γίνεται τα τελευταία χρόνια σχετικά με την ανανεωτική δράση που μπορεί να έχει μία σύγκρουση σε έναν οργανισμό (Ιορδανίδης, 2014· Okotoni & Okotoni, 2013), ενώ δεν είναι λίγοι αυτοί που υποστηρίζουν πως μέσα από την κατάλληλη διαχείριση των συγκρούσεων που ανακύπτουν μπορεί να προκύψει ένας θετικός διάλογος μεταξύ των μελών ενός οργανισμού (Ζαβλανός, 2002).

Πιο συγκεκριμένα, μέσα από τη διαδικασία της σύγκρουσης, πολύ συχνά, τα αντικρουόμενα μέλη οδηγούνται στη λήψη ορθότερων αποφάσεων, αφού προηγουμένως έχουν περάσει από τη διαδικασία της παρουσίασης και ανάλυσης των θέσεών τους προκειμένου να επιλυθεί το ζήτημα (Χυτήρης, 2001).

Ακόμη, θετική συνέπεια της σύγκρουσης θεωρείται και η σφαιρικότερη οπτική του ζητήματος αλλά και η αντιμετώπισή του μέσω του εποικοδομητικού, δημοκρατικού διαλόγου με σκοπό την εύρεση των καλύτερων δυνατών εναλλακτικών λύσεων και των πλέον πρωτότυπων ιδεών (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012· Αντωνάκης,

2008). Επιπλέον, μία σύγκρουση με εξωτερικούς ως προς τον οργανισμό παράγοντες μπορεί να ενισχύσει τη συνοχή του και να αυξήσει το αίσθημα της αφοσίωσης της ομάδας, καθώς οι εμπλεκόμενες υποομάδες αντιμετωπίζουν τις εξωτερικές απειλές μέσω της συνεργασίας και της ομαδικής δουλειάς (Σαΐτης Α. & Σαΐτη Χ., 2011).

Η συγκεκριμένη θέση ενισχύεται περαιτέρω και στην περίπτωση της δημιουργικής επίλυσης μιας σύγκρουσης, καθώς τότε αυξάνεται το ενεργειακό επίπεδο της ομάδας και βελτιώνονται οι διαπροσωπικές σχέσεις των μελών της με αποτέλεσμα να αυξάνεται και η στοχοπροσήλωση, γεγονός που οδηγεί και σε αύξηση της παραγωγικότητας (Lippitt, 1982).

Παράλληλα, δεν είναι λίγες οι φορές που μέσω μιας συγκρουσιακής κατάστασης όπου εμπλέκεται το στοιχείο του ανταγωνισμού, αναδύεται και το στοιχείο της υγιούς άμιλλας. Έτσι, το ενδιαφέρον για το αντικείμενο εργασίας ενισχύεται, μαζί με την επιθυμία για διάκριση και κατ' επέκταση τη δημιουργικότητα και την καινοτομία (Παπαδοπούλου, 2012).

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως η έγκαιρη και ουσιαστική αντιμετώπιση μιας σύγκρουσης μπορεί να οδηγήσει και στην πρόληψη μιας σοβαρότερης διαμάχης, προφυλάσσοντας έτσι τον οργανισμό και βοηθώντας στην ανάπτυξη συνεργατικού κλίματος (Tjosvold & Tjosvold, 1995, όπως αναφέρεται στο Ιορδανίδης, 2014).

3.5. Οι αρνητικές επιπτώσεις των συγκρούσεων στη διαδικασία λήψης απόφασης

Ωστόσο, στην πλειονότητα των περιπτώσεων, και ειδικά όπου δεν εφαρμόζονται οι κατάλληλες μέθοδοι αντιμετώπισής τους, οι συγκρούσεις μπορεί να προκαλέσουν ποικίλα αρνητικά έως και καταστροφικά αποτελέσματα τόσο για τους εργαζομένους, όσο και για τον ίδιο τον οργανισμό. Καταρχάς, όσο συνυπάρχουν σε έναν οργανισμό άτομα ή ομάδες που βρίσκονται σε σύγκρουση και δεν έχουν βρει τα κατάλληλα μέσα για να την επιλύσουν ή έχουν κάνει λάθος χειρισμούς ως προς αυτήν την κατεύθυνση, το κλίμα της ομάδας επηρεάζεται αρνητικά με άμεσες συνέπειες σε πολλαπλούς τομείς. Μέσα σε ένα “βαρύ” κλίμα επικρατούν συναισθήματα όπως αυτά της καχυποψίας, της προκατάληψης, του θυμού ή της εμπάθειας με αποτέλεσμα οι διαπροσωπικές σχέσεις των μελών του οργανισμού να κλονίζονται και να οδηγούνται σε ακόμη μεγαλύτερο χάσμα (Μπρίνια, 2010· Χυτήρης, 2001).

Επιπρόσθετα, όταν μια ομάδα έχει το ρόλο του χαμένου σε μια σύγκρουση, διακατέχεται από ψυχολογική κούραση, αδιαφορία, μείωση του ηθικού της, επηρεάζεται αρνητικά και επηρεάζει και η ίδια τον οργανισμό, δημιουργώντας έτσι έναν φαύλο κύκλο αρνητικού κλίματος (Σαΐτης, 2002). Σε πολλές περιπτώσεις, οι συγκρούσεις έχουν συνυφαστεί και με το εργασιακό άγχος, το οποίο μπορεί να εκδηλωθεί με αδιαφορία για την εργασία, συχνές απουσίες, ανασφάλεια κ.ά.

Τέλος, μία σύγκρουση μπορεί να οδηγήσει και σε μείωση της παραγωγικότητας, καθώς δαπανάται χρόνος και ενέργεια στη σύγκρουση και την αντιμετώπισή της, μειώνεται η ικανοποίηση των εμπλεκομένων μελών και το ενδιαφέρον των μελών του οργανισμού αποπροσανατολίζεται από το κύριο έργο (Σαΐτης, 2002· Ιορδανίδης, 2014).

Κλείνοντας, γίνεται αντιληπτό ότι οι συγκρούσεις παρουσιάζουν τόσο θετικές όσο και αρνητικές συνέπειες για τον οργανισμό. Έγκειται στην ορθή διαχείρισή τους το αν θα πολλαπλασιαστούν οι θετικές επιπτώσεις σε βάρος των αρνητικών. Για να γίνει αυτό, είναι απαραίτητο να εφαρμοστούν σωστές στρατηγικές και τεχνικές για τη διαχείριση των συγκρούσεων, ικανές να διατηρήσουν την ένταση της σύγκρουσης σε τέτοιο επίπεδο, ώστε να μην δημιουργείται στασιμότητα στον οργανισμό, αλλά αντίθετα να τονώνεται η δημιουργικότητα και να αυξάνεται η παραγωγικότητα και η ικανοποίηση των μελών του οργανισμού (Χυτήρης, 2001).

3.6. Επίλυση των συγκρούσεων

Όπως προκύπτει και από τα παραπάνω, δεν υφίσταται οργανισμός, σχολικός ή άλλος, στον οποίον να μην εμφανίζονται ποτέ συγκρούσεις και αντιπαραθέσεις. Είναι χρήσιμο λοιπόν να εξεταστούν και οι στρατηγικές με τις οποίες είναι καλύτερο να διαχειρίζονται αυτές, ώστε να διατηρείται η εύρυθμη λειτουργία του οργανισμού. Για το λόγο αυτό, η διαχείριση των συγκρούσεων αποτέλεσε και εξακολουθεί να αποτελεί αντικείμενο μελέτης από πολλούς επιστήμονες, οι οποίοι διατύπωσαν τις θεωρίες τους σχετικά με την αποτελεσματική αντιμετώπισή τους.

3.6.1. Συγκρούσεις ανάμεσα στο σύλλογο διδασκόντων

Ο σύλλογος διδασκόντων είναι μια ομάδα που αποτελείται από διαφορετικά άτομα, τα οποία δεσμεύονται σε ένα κοινό σκοπό και προσπαθούν να εκτελέσουν μια

σειρά από καθήκοντα, που τους έχουν ανατεθεί. Σύμφωνα με το νόμο 1566/1985, άρθρο 11, που αφορά τη δομή και τη λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, «Ο σύλλογος διδασκόντων αποτελεί συλλογικό όργανο για τη χάραξη κατευθύνσεων, την καλύτερη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και την καλύτερη λειτουργία του σχολείου. Έχει την ευθύνη για την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος, την προστασία των μαθητών και την οργάνωση της σχολικής ζωής. Ιεραρχεί τις σχολικές ανάγκες και φροντίζει για την αντιμετώπισή τους. Αξιοποιεί τις δυνατότητες συνεργασίας ανάμεσα στο προσωπικό και τους κοινωνικούς φορείς του τόπου». Ωστόσο συχνά ανανεώνεται από διαφορετικούς εκπαιδευτικούς λόγω των υπηρεσιακών μεταβολών όπως μεταθέσεις, αποσπάσεις, προσωρινές τοποθετήσεις. Έτσι οι εκπαιδευτικοί καλούνται σε σύντομο διάστημα να εγκλιματιστούν, να γίνουν μέλος μιας λειτουργικής ομάδας και να ασκήσουν το εκπαιδευτικό και κοινωνικό τους έργο.

Συχνά όμως τα άτομα που απαρτίζουν το σύλλογο διδασκόντων διαφοροποιούνται ή συγκρούονται με αποτέλεσμα να επηρεάζεται το εκπαιδευτικό έργο. Ως συνηθέστερες πηγές σύγκρουσης αναφέρονται οι εξής (Σαΐτης, 2002; Σταμάτης, 2012).

- *Η κακή επικοινωνία.* Η κακή κωδικοποίηση των μηνυμάτων, οι κακές διαπροσωπικές σχέσεις και η κακή επιλογή χρόνου και χώρου
- *Το σχολικό κλίμα.* Σε ορισμένα σχολεία έχει αναπτυχθεί κουλτούρα συνεργασίας και αμοιβαίου σεβασμού ενώ σε άλλα οι εκπαιδευτικοί έχουν ελάχιστα κοινά και συγκρούονται με κάθε ευκαιρία.
- *Η αντιπαράθεση τυπικών και άτυπων ομάδων.* Σε ένα σύλλογο διδασκόντων δημιουργούνται άτυπες ομάδες οι οποίες στηρίζονται σε κάποια κοινά χαρακτηριστικά όπως οι διαπροσωπικές σχέσεις.
- *Η αλληλεξάρτηση.* Σε μια σχολική μονάδα υπάρχει αλληλεξάρτηση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς καθώς για να εκτελεστεί μια εργασία οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συνεργαστούν, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται συχνά συγκρούσεις.
- *Οι οργανωτικές αδυναμίες.* Όταν τα καθήκοντα και οι ρόλοι των εκπαιδευτικών δε διασαφηνίζονται.
- *Το εργασιακό καθεστώς.* Σύμφωνα με έρευνα του Μλεκάνη (2005) σε σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί που συμπλήρωναν ωράριο σε μια σχολική μονάδα ή ήταν προσωρινά τοποθετημένοι, χαρακτήριζαν τη

συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων ελάχιστα επαρκή. Επίσης υπήρχαν δυσκολίες να ενσωματωθούν στην ομάδα του συλλόγου.

- *Τα αντικρουόμενα συμφέροντα.* Η οικονομική ενίσχυση προς στις σχολικές μονάδες για την κάλυψη των λειτουργικών δαπανών είναι περιορισμένη, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται συγκρούσεις για την κατανομή των διαθέσιμων πόρων.

3.6.2. Τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων

Επειδή λοιπόν οι συγκρούσεις διαταράσσουν σημαντικές παραμέτρους του εκπαιδευτικού έργου όπως την επικοινωνία, τη συλλογικότητα και την ομόρροπη στοχοθεσία και μειώνουν την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, είναι επιβεβλημένο καθήκον πρώτιστα του/της διευθυντή/τριας ηγέτη να τις αμβλύνει ή να τις διαχειριστεί.

Σύμφωνα με το Milton (1981), οι μέθοδοι αντιμετώπισης των συγκρούσεων μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις κατηγορίες:

- *Κέρδος – ζημιά (win -lose).* Στο σχήμα αυτό οι δύο πλευρές έρχονται σε ευθεία αντιπαράθεση και ανταγωνισμό προκειμένου να επικρατήσει η καλύτερη. Η μια πλευρά χάνει και η άλλη να κερδίζει όπως η χρήση της εξουσίας θέσης, η προσωπική εξουσία, η απόφαση της πλειοψηφίας Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να υπονομεύεται το έργο της ομάδας γενικότερα, καθώς δημιουργείται αρνητικό κλίμα και η συνεργασία μεταξύ των μελών της δυσχεραίνεται.
- *Ζημιά – ζημιά (lose - lose).* Στην περίπτωση αυτή τα συγκρουόμενα μέρη δεν επιδεικνύουν διάθεση να υποχωρήσουν από τις αρχικές τους θέσεις, με αποτέλεσμα η επίλυση της σύγκρουσης να είναι σε βάρος και των δύο. Βασικές μέθοδοι που χρησιμοποιούνται σε αυτήν την κατηγορία είναι ο συμβιβασμός, η διαιτησία, η χρήση κανονισμών, η αποφυγή, η καταστολή, η εξομάλυνση και η δωροδοκία.
- *Κέρδος – κέρδος (win -win).* Στη στρατηγική αυτή, η οποία είναι και η πιο επιθυμητή και αποτελεσματική από τις τρεις, οι δύο πλευρές επικοινωνούν με εποικοδομητικό τρόπο, προσπαθώντας να αντιμετωπίσουν τις παρεξηγήσεις και λαμβάνοντας υπόψη τους στόχους και τις ανάγκες και των δύο αντικρουόμενων πλευρών (Παρασκευόπουλος, 2008). Για την επιτυχημένη εφαρμογή της προϋποθέτει συναίνεση, ολοκληρωμένη λήψη απόφασης, δημιουργία υψηλότερων στόχων, μεταβολή του ανθρώπινου παράγοντα (επιμόρφωση), ύπαρξη ευέλικτης ηγεσίας, εμπιστοσύνης και δεκτικότητας ανάμεσα στα μέλη του οργανισμού.

Η τρίτη περίπτωση θεωρείται ως η καλύτερη δυνατή λύση και αναφέρεται ως επίλυση προβλημάτων. Επέρχεται όταν και οι δύο πλευρές προσπαθούν να πετύχουν τους στόχους με εντατικές προσπάθειες σε ένα πλαίσιο συνεργασίας και όχι ανταγωνισμού. (Milton (1981)).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ - ΗΓΕΤΗ

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται λόγος για το ρόλο του Διευθυντή , περιγράφονται ο τρόπος και τα κριτήρια επιλογής που έχει θέσει το Υπουργείο Παιδείας για τα στελέχη αυτά καθώς και τα προσόντα που θα πρέπει να διαθέτουν . Τέλος γίνεται αναφορά στο ρόλο που διαδραματίζει ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας στη διαδικασία λήψης απόφασης.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αναμφίβολα ένας σύγχρονος διευθυντής έχει ηγετικό ρόλο (κατευθύνει τους υφισταμένους του προς την επίτευξη στόχων), χωρίς αυτό να σημαίνει πως ένας διευθυντής είναι αυτόματα και ηγέτης. Σε πολλές επιχειρήσεις μπορεί να συναντήσουμε τυπικούς (αυτός που έχει οριστεί και έχει την εξουσία λόγω θέσης) και άτυπους (δεν έχει επίσημο τίτλο αλλά ιδιαίτερα χαρακτηρίστηκα του τον ανέδειξαν και οι συνθήκες τον ανέδειξαν σε αυτή τη θέση) ηγέτες, γεγονός που επιβεβαιώνει την άποψη πως ο προϊστάμενος δεν είναι υποχρεωτικά ηγέτης. Η ηγεσία είναι κρυμμένη μέσα σε όλους.

4.1. Η σημασία της σχολικής διεύθυνσης

Θεωρώντας ότι ο βασικός στόχος της παιδείας που παρέχεται από το κράτος είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, έτσι ώστε να αποτελέσουν τους πολίτες του αύριο και η οποία συντελείται μέσα στις σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, γίνεται αμέσως αντιληπτή η ιδιαίτερη σημασία του Διευθυντή της σχολικής μονάδας ως διοικητικού στελέχους της εκπαίδευσης (Αργυροπούλου, 2010). Τα σχολεία μας ικανοποιούν τις εκπαιδευτικές και

παιδαγωγικές ανάγκες των νέων παράγοντας το άυλο αγαθό της γνώσης, με την αποτελεσματική αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων τους. Για να εξασφαλιστεί αυτό, θα πρέπει να διοικηθούν αποτελεσματικά. Όλες οι μεγάλες μεταρρυθμιστικές κινήσεις προσδιορίζουν την σχολική διεύθυνση ως ένα σημαντικό συστατικό της εκπαιδευτικής αλλαγής (Fink, 2005) καθώς παίζει το ρόλο του καταλύτη στη σχολική βελτίωση και την επιτυχή αναδιοργάνωση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (Dimmock, 2003).

Στις πολιτικές που επικρατούν τα τελευταία χρόνια στις ΗΠΑ, το Ηνωμένο Βασίλειο και άλλες χώρες ο ρόλος του Διευθυντή σχολικής μονάδας αναβαθμίζεται, καθώς αυτός πλέον θεωρείται ο μοχλός για την αποτελεσματική λειτουργία της, ενώ σημαντική είναι επίσης η θέση του Διευθυντή και στα σύγχρονα μοντέλα σχολικού προγραμματισμού τα οποία προσπαθούν να καλύψουν το πρόβλημα της ρευστότητας του περιβάλλοντος του σχολικού οργανισμού και της αδυναμίας πρόβλεψης και διαχείρισης των παραμέτρων του (Αργυροπούλου, 2015).

Όμως και στη χώρα μας ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας κατέχει μία περίοπτη θέση στα εκπαιδευτικά δρώμενα και παίζει σημαντικό ρόλο σε εκπαιδευτικά ζητήματα, στην ομαλή λειτουργία του σχολείου και στην οργάνωση και διοίκησή του έχοντας πολλές και ποικίλες αρμοδιότητες διοικητικές, διαχειριστικές, οικονομικές, εκπαιδευτικές, παιδαγωγικές και διδακτικές (Στραβάκου, 2003). Παρόλο που θεωρητικά η θέση του βρίσκεται στην κατώτατη βαθμίδα της διοικητικής οργάνωσης της εκπαίδευσης, ακόμη και ο Διευθυντής του μικρότερου σχολείου, έχει να διαδραματίσει ένα σημαντικό ρόλο λειτουργώντας ανάμεσα στα ανωτέρα ηγετικά στελέχη της εκπαιδευτικής διοίκησης και τους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς. Επιδρά σε πολύ μεγάλο βαθμό στη βελτίωση των αποτελεσμάτων του σχολείου, αφού έχει τη δυνατότητα να επηρεάζει τα κίνητρα και τις επιδόσεις των εκπαιδευτικών, δημιουργώντας το κατάλληλο κλίμα και περιβάλλον εργασίας (Σαΐτης, 2008α· Pont, Nusche & Moorman, 2008).

Ο αποτελεσματικός Διευθυντής έχει μπροστά του την πρόκληση να δημιουργήσει εκείνη την κουλτούρα ποιότητας η οποία διεισδύει ακόμη και στα μικρότερα στοιχεία, τις διαδικασίες και τα συστήματα του εκπαιδευτικού οργανισμού που προΐστανται. Είναι κοινή εμπειρία ότι, κάτω από το ίδιο σύνολο κανόνων και κανονισμών, με την ίδια ομάδα διδακτικού και βοηθητικού προσωπικού, καθώς και με μαθητές που προέρχονται από παρόμοια περιβάλλοντα, με παραπλήσιο υπόβαθρο, μια σχολική μονάδα μπορεί είτε να εκφυλιστεί ή να διατηρήσει το ισχύον καθεστώς,

είτε ή να πετύχει σημαντικές διακρίσεις μετά από μια αλλαγή του Διευθυντή της (Mukhopadhyay, 2005).

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτή η μεγάλη ευθύνη με την οποία είναι επιφορτισμένος ο Διευθυντής, όσον αφορά στη λειτουργία της σχολικής του μονάδας και του πολλαπλού ρόλου που καλείται να διαδραματίσει: να οργανώνει και να διοικεί το σχολείο, να συντονίζει μία συγκεκριμένη ομάδα ανθρώπων, να αναμορφώνει και αναβαθμίζει το έργο της σχολικής μονάδας κλπ. (Στραβάκου, 2003).

4.2. Τα κριτήρια επιλογής του διευθυντή

Σύμφωνα με το άρθρο 23 του 4547/2018 οι υποψήφιοι διευθυντές σχολικών μονάδων κατατάσσονται σε πίνακες με βάση το άθροισμα των μορίων, που συγκεντρώνουν σύμφωνα με την αποτίμηση των ακόλουθων κριτηρίων:

- α) επιστημονική συγκρότηση,
- β) διοικητική και διδακτική εμπειρία,
- γ) διοικητική και εκπαιδευτική επάρκεια και
- δ) προσωπικότητα και γενική συγκρότηση.

Τα κριτήρια επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης είναι η προσωπικότητα και η γενική συγκρότηση του υποψηφίου, η επιστημονική συγκρότησή του, η διοικητική και διδακτική εμπειρία, η ικανότητα του να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, να επιδεικνύει συνεργατικότητα και να επιλύει προβλήματα, ιδίως διδακτικά, διοικητικά, οργανωτικά και λειτουργικά, η συνεισφορά του στη δημιουργία κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος, η συμμετοχή του στο σχεδιασμό και την υλοποίηση δράσεων, καθώς και οι ικανότητες διοίκησης και οργάνωσης εκπαιδευτικών ή παιδαγωγικών δράσεων.

Κατά το άρθρο 24 η αποτίμηση κριτηρίων επιλογής των διευθυντικών στελεχών γίνεται με βάση την παρακάτω μοριοδότηση:

1. Για την κατάταξη στους πίνακες επιλογής, τα κριτήρια επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης αποτιμώνται με 45 μονάδες κατ' ανώτατο όριο

2. Το κριτήριο της επιστημονικής συγκρότησης αξιολογείται με 17 μονάδες κατ' ανώτατο όριο, οι οποίες κατανέμονται ως εξής:

α) Τίτλοι σπουδών: 9 μονάδες κατ' ανώτατο όριο, οι οποίες κατανέμονται ως εξής:

αα) Διδακτορικό δίπλωμα: 6 μονάδες.

ββ) Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών: 3,5 μονάδες.

γγ) Τίτλος Διδασκαλείου Εκπαίδευσης: 3 μονάδες.

δδ) Δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι. ή Τ.Ε.Ι. πριν την υπαγωγή τους στην ανώτατη εκπαίδευση: 3 μονάδες.

εε) Δεύτερος μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών: 1,5 μονάδες.

Η κατοχή περισσότερων του ενός μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών αξιολογείται κατ' ανώτατο όριο με 5 μονάδες και στην περίπτωση αυτή δεν μοριοδοτείται η κατοχή τίτλου διδασκαλείου εκπαίδευσης.

Η κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών και τίτλου διδασκαλείου εκπαίδευσης αξιολογείται με 4,5 μονάδες.

β) Γνώση Τ.Π.Ε. Β' Επιπέδου: 1 μονάδα.

γ) Γνώση ξένων γλωσσών: 1,50 μονάδες κατ' ανώτατο όριο, οι οποίες κατανέμονται ως εξής:

δ) Επιμόρφωση: 1 μονάδα κατ' ανώτατο όριο, η οποία κατανέμεται ως εξής:

ε) Διδακτικό - επιμορφωτικό έργο: 1 μονάδα κατ' ανώτατο όριο, η οποία κατανέμεται ως εξής:

ζ) Συγγραφικό έργο και εισηγήσεις σε συνέδρια: 2,5 μονάδες κατ' ανώτατο όριο, οι οποίες κατανέμονται ως εξής:

3. Το κριτήριο της διοικητικής και διδακτικής εμπειρίας αξιολογείται με 13 μονάδες κατ' ανώτατο όριο, οι οποίες κατανέμονται ως εξής:

α) Διοικητική εμπειρία: 3 μονάδες κατ' ανώτατο όριο

β) Διδακτική εμπειρία: 10 μονάδες κατ' ανώτατο όριο

4. Το κριτήριο της διοικητικής και εκπαιδευτικής επάρκειας αποτιμάται με 5 μονάδες κατ' ανώτατο όριο ως εξής:

α) Για τους εκπαιδευτικούς που έχουν διατελέσει σε θέση στελέχους της εκπαίδευσης, αποτιμάται με βάση τις εκθέσεις αξιολόγησης που συντάσσονται σύμφωνα με τις διατάξεις του Κεφαλαίου Γ'.

β) Για τους λοιπούς εκπαιδευτικούς, αξιολογείται από το αρμόδιο συμβούλιο

επιλογής στο πλαίσιο της προσωπικής συνέντευξης που προβλέπεται στην παρ. 5.

5. Το κριτήριο της προσωπικότητας και της γενικής συγκρότησης αποτιμάται με 10 μονάδες κατ' ανώτατο όριο. Το κριτήριο αυτό αξιολογείται με προσωπική συνέντευξη των υποψηφίων ενώπιον του αρμόδιου συμβουλίου επιλογής, μέσω της οποίας εκτιμώνται η παιδαγωγική και οργανωτική συγκρότηση, η συστηματική ενημέρωση και συμμετοχή στην επιστημονική κοινότητα και η επικοινωνιακή και εκφραστική ικανότητα στο σύγχρονο ψηφιακό περιβάλλον. Η συνέντευξη περιλαμβάνει παρουσίαση από τον υποψήφιο σχεδίου προβληματισμού και δράσης με αναφορά σε θέμα παιδαγωγικού ενδιαφέροντος και ερωτήσεις των μελών του αρμόδιου συμβουλίου επιλογής προς τον υποψήφιο. Για την αξιολόγηση χρησιμοποιείται τύπος συνέντευξης με τη χρήση έντυπων υποδειγμάτων που περιλαμβάνουν τα αξιολογούμενα στοιχεία και τη στάθμισή τους και υποχρεώνουν κάθε μέλος του συμβουλίου να δώσει ξεχωριστή και αιτιολογημένη βαθμολογία. Η συνέντευξη ενώπιον του συμβουλίου επιλογής μαγνητοφωνείται για να διασφαλίζεται η διαφάνεια και το απομαγνητοφωνημένο κείμενο προσαρτάται στα σχετικά πρακτικά.

6. Το συμβούλιο επιλογής μπορεί με ομόφωνη και πλήρως αιτιολογημένη απόφαση να αποκλείσει από την περαιτέρω διαδικασία υποψήφιο που από τη συνέντευξη διαπιστώνεται ότι δεν είναι κατάλληλος για την άσκηση των καθηκόντων του στελέχους της εκπαίδευσης.

Η κατάρτιση των πινάκων επιλογής και η επιλογή των διευθυντών ή προϊσταμένων σχολικών μονάδων και Ε.Κ., καθώς και η επιλογή των υποδιευθυντών σχολικών μονάδων και των υποδιευθυντών και υπευθύνων τομέων Ε.Κ., πραγματοποιείται από τα Π.Υ.Σ.Π.Ε. ή Π.Υ.Σ.Δ.Ε., στα οποία συμμετέχουν επιπλέον ένας (1) Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου που προέρχεται από την οικεία βαθμίδα εκπαίδευσης και ένας (1) εκπαιδευτικός με δεκαπενταετή τουλάχιστον εκπαιδευτική υπηρεσία στην ίδια βαθμίδα εκπαίδευσης, ο οποίος υπηρετεί με οργανική θέση στην οικεία Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα επιπλέον μέλη του πρώτου εδαφίου ορίζονται, με τους αναπληρωτές τους, με απόφαση του οικείου Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης.(Ν.4547/2018 άρθρο 26)

Το συγκεντρωτικό σύστημα της Ελλάδας δίνει μεγαλύτερη έμφαση στην επιλογή των διευθυντών και όχι τόσο στην προετοιμασία και την επιμόρφωσή τους

για την ανάληψη του νέου τους καθήκοντος (Geraki, 2014).

4.3. Τα προσόντα του αποτελεσματικού διευθυντή – ηγέτη.

4.3.1. Πρώτη ομάδα: τα «μετρήσιμα» προσόντα

Στην πρώτη ομάδα συμπεριλαμβάνονται τα λεγόμενα «αντικειμενικά» ή αλλιώς «μετρήσιμα» κριτήρια. Πρόκειται για τα προσόντα που συνήθως μνημονεύονται ρητά στη σχετική νομοθεσία επιλογής εκπαιδευτικών στελεχών, μπορούν να αποτιμηθούν αριθμητικά με αξιολογικές μονάδες και σε ορισμένες περιπτώσεις, κάποια από αυτά, αποτελούν προϋπόθεση για τη συμμετοχή ενός εκπαιδευτικού στη διαδικασία επιλογής. Τα περισσότερα από αυτά, τα οποία αναλύονται στη συνέχεια, έχουν αποτελέσει και αποτελούν κριτήρια επιλογής σε όλες σχεδόν τις σχετικές νομοθετικές διατάξεις των τελευταίων δεκαετιών με διαφορετική όμως βαρύτητα και μοριοδότηση κάθε φορά.

Διδακτική εμπειρία. Στη χώρα μας, το κατ' εξοχήν κριτήριο επιλογής εκπαιδευτικών στελεχών, εδώ και πολλά χρόνια, εξακολουθεί να είναι η «αρχαιότητα» γεγονός που αποτελεί δείγμα στασιμότητας ενώ παράλληλα η μακρά παραμονή στην υπηρεσία δεν προσδίδει ιδιαίτερες ικανότητες και δεν εξασφαλίζει την επιτυχή πορεία αυτού που επιλέγεται στη θέση ευθύνης (Αργυροπούλου, 2010· Κανελλόπουλος, 1990).

Εμπειρία σε θέσεις ευθύνης. Στη σημερινή ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, ελλείπει ουσιαστικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης η εμπειρία του Διευθυντή αντλείται συνήθως μόνο από τη βιωμένη προσωπική του εμπειρία κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας (Λεμονή & Κολεζάκης, 2013).

Μεταπτυχιακές σπουδές στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Οι Διευθυντές, σύμφωνα με την περιγραφή των καθηκόντων τους (Υ.Α.105657/2002), θα πρέπει να είναι ικανοί στο να διοικούν ανθρώπινους πόρους, διδάσκοντες και διδασκόμενους. Τέτοιου είδους ικανότητα δεν είναι έμφυτη αλλά αποκτάται μέσα από εντατική εκπαίδευση και επιμόρφωση σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης και ηγεσίας (Κανελλόπουλος, 1990).

Συνεχής επιμόρφωση. Η πείρα δεν είναι κάτι που κερδίζεται και το απολαμβάνουμε για πάντα αλλά είναι μια συνεχής διαδικασία. Έτσι οι αποτελεσματικοί Διευθυντές είναι δια βίου μαθητές και προσπαθούν συνεχώς να προσθέσουν περισσότερα στις γνώσεις και δεξιότητες που ήδη κατέχουν.

4.3.2. Δεύτερη ομάδα: δεξιότητες

Ο Διευθυντής ενός σχολείου, για να είναι επιτυχημένος και να διεκπεραιώνει σωστά τη δουλειά του, πρέπει να διαθέτει ορισμένες δεξιότητες-ικανότητες (Ζαβλανός, 1979). Με τον όρο αυτό θεωρούνται οι επιδόσεις του ατόμου στην εργασία οι οποίες πρέπει να εκπληρώνουν ικανοποιητικά ορισμένους αντικειμενικούς σκοπούς κάτω από δεδομένες συνθήκες (Johnson, Shearron & Hensel, 1974). Επίσης η δεξιότητα καθορίζεται από την παρουσία ορισμένων χαρακτηριστικών ή την απουσία αδυναμιών που καθιστούν ένα πρόσωπο κατάλληλο να εκτελέσει μια συγκεκριμένη εργασία ή να αναλάβει ένα καθορισμένο ρόλο (McCleary, 1973).

Καλή γνώση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας. Ένα διευθυντικό στέλεχος της εκπαίδευσης, σε οποιοδήποτε επίπεδο διοίκησης και αν ανήκει, πρέπει να είναι γνώστης των βασικών αρχών του διοικητικού δικαίου, ώστε να εκτελεί τα διοικητικά του καθήκοντά εντός του πλαισίου της νομιμότητας (Σαΐτης, 2008α). Αυτό, αν και απαραίτητο, δεν είναι αρκετό καθώς η απλή γνώση της νομοθεσίας και των διοικητικών «κόλπων» παραπέμπει σ' ένα συγκεντρωτικό –γραφειοκρατικό μοντέλο διοίκησης που δεν είναι πλέον σε θέση να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις της σύγχρονης εποχής (Αργυροπούλου, 2010).

Πολύ καλός δάσκαλος. Η πρώτη, από τις ιδιότητες που πρέπει να χαρακτηρίζουν τον ηγέτη ενός εκπαιδευτικού οργανισμού θεωρείται το να είναι καλός δάσκαλος στην τάξη (Mukhopadhyay, 2005). Εξάλλου, εφόσον έχει την ευθύνη για την ανάπτυξη και βελτίωση των γνώσεων και των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, ο Διευθυντής θα πρέπει να είναι σε θέση να αναλάβει το ρόλο του μέντορα στο σχολείο του (Σαΐτης, 2008α).

Οργανωτικός στη δουλειά του. Ο Stanley Williams, περιγράφοντας το προφίλ του επιτυχημένου Διευθυντή, αναφέρει ως πρώτη προσδοκία, την οποία είχαν τα άτομα από τους Διευθυντές με τους οποίους συνεργάστηκαν, την οργάνωση και το συντονισμό των διάφορων δραστηριοτήτων του σχολείου (Ζαβλανός, 1997). Επίσης ο Σαΐτης (2008α) υποστηρίζει ότι αν ο Διευθυντής σχολικής μονάδας θέλει να σταθεί στο ύψος της αποστολής του, πρώτα απ' όλα πρέπει να είναι ένας καλός οργανωτής.

Καλός συνεργάτης. Βασική προϋπόθεση ομαλής και αποδοτικής λειτουργίας του σχολείου είναι η αρμονική συνεργασία μεταξύ Διευθυντή και εκπαιδευτικών (Καμπουρίδης, 2002). Εκτός αυτού, ο Διευθυντής της εκπαιδευτικής μονάδας, θα πρέπει να επιδιώκει και το άνοιγμά της προς την τοπική κοινωνία, καθώς δεν είναι δυνατόν να είναι απομονωμένη από το περιβάλλον της (Μπρίνια, 2008).

Καινοτόμος. Η καινοτομία συνεπάγεται οργανωσιακή ευφυΐα (Παπακωνσταντίνου, 2008). Επιτυχημένα χαρακτηρίζονται τα στελέχη που επιχειρούν πολύ συχνά αλλαγές (Ιορδανίδης, 2006). Ακόμη, μέσα στο διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον των ημερών μας, καθίσταται όλο και πιο σημαντική η ανάγκη ανάπτυξης ικανοτήτων διαχείρισης αλλαγών στους Διευθυντές των οργανισμών (Everard, Morris & Wilson, 2004).

Αποφασιστικός / να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες. Η αποφασιστικότητα, δηλαδή η ικανότητα έγκαιρης λήψης αποφάσεων και ταχείας ενέργειας όταν οι περιστάσεις το απαιτούν, είναι μία από τις δεξιότητες που είναι απαραίτητο να χαρακτηρίζει το Διευθυντή ώστε να μπορέσει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου. Είναι επίσης σημαντική η ικανότητά του να στηρίζεται στη δική του σκέψη και να έχει τη δυνατότητα να εξάγει λογικά συμπεράσματα και αποφάσεις που διακρίνονται για την ποιότητά τους ιδιαίτερα κάτω από συνθήκες έντασης ή όταν υπάρχουν αντιτιθέμενες απόψεις (Καμπουρίδης, 2002).

Διαμορφωτής θετικού κλίματος και κουλτούρας στο σχολείο. Από τα σημαντικότερα ίσως χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού Διευθυντή είναι η ικανότητα δημιουργίας ενός ζεστού, θετικού κλίματος το οποίο να εστιάζει την προσοχή στο μαθητή και να είναι προσανατολισμένο στη μάθηση. Έτσι αυτόματα

δημιουργείται και μια θετική αυτοεικόνα του σχολείου (Πασιαρδής, 1994· Ζαβλανός, 2003).

Προσαρμογή των οδηγιών των ανωτέρων στα δεδομένα του σχολείου. Ο Διευθυντής θα πρέπει να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις και τις προσδοκίες όλων των υποσυστημάτων που αλληλεπιδρούν στο σχολείο επιλέγοντας μια λεπτή ισορροπία μεταξύ των προτεραιοτήτων που θέτει το καθένα απ' αυτά (Καμπουρίδης, 2002). Είναι σημαντική δεξιότητα γι' αυτόν το να διαθέτει προσωπική ευελιξία και να μεταβάλλει την συμπεριφορά του έτσι ώστε αν οι ανάγκες και τα κίνητρα των υφισταμένων του είναι διαφορετικά, να αντιμετωπίζονται με διαφορετικό τρόπο (Hersey, Blanchard & Johnson, 1996).

4.3.3. Τρίτη ομάδα: χαρακτηριστικά της προσωπικότητας

Στη τρίτη ομάδα περιλαμβάνονται χαρακτηριστικά που συνθέτουν την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού τα οποία δεν είναι δυνατόν να μετρηθούν με μόρια. Σύμφωνα με τον αμερικανό ψυχολόγο Gordon Allport (1927) τα χαρακτηριστικά (traits) αποτελούν τις «μονάδες» της προσωπικότητάς ενός ατόμου. Ακόμη από τους Gleitman et.al. (2011) ορίζονται ως τα (σχετικά) σταθερά μοτίβα σκέψης, συναισθήματος, ή η συμπεριφοράς που χαρακτηρίζουν ένα άτομο. Συνιστούν έτσι τη βασική δομή της ψυχικής οργάνωσης καθώς αυτά είναι τα στοιχεία που καθορίζουν ουσιαστικά τη συμπεριφορά και τον τρόπο με τον οποίο κάθε άτομο ερμηνεύει και αντιδρά στα ερεθίσματα και τις πληροφορίες του περιβάλλοντος (Pervin & John, 2001).

Πολλοί επιστήμονες και ερευνητές, στο χώρο της διοικητικής επιστήμης, συμφωνούν ότι υπάρχουν χαρακτηριστικά της προσωπικότητας τα οποία είναι απαραίτητα προσόντα κάθε ηγετικού στελέχους (Montana & Charnov, 1993· Morgan, 1996· Ζαβλανός, 1998· Μπουραντάς, 2005) ενώ παράλληλα υποστηρίζεται ότι το σπουδαιότερο ρόλο στη διαμόρφωση της ηγετικής συμπεριφοράς δεν παίζει η ύπαρξη έμφυτων διευθυντικών ικανοτήτων αλλά η προσαρμογή και εκμετάλλευση των υφιστάμενων ικανοτήτων σε κάθε δεδομένη περίπτωση (Κανελλόπουλος, 1990). Τα περισσότερα από τα χαρακτηριστικά αυτής της ομάδας, τα οποία περιγράφονται στη συνέχεια, εμπίπτουν στις κατηγορίες ικανοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης (Goleman, Boyatzis, & McKee, 2002) η οποία αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για

τη δημιουργία ενός γόνιμου εργασιακού κλίματος που δραστηριοποιεί τους εργαζομένους και τους ενθαρρύνει να δώσουν τον καλύτερό τους εαυτό.

Εξωστρεφής και επικοινωνιακός. Οι επικοινωνιακές δεξιότητες αποτελούν το κατεξοχήν στοιχείο των ανθρώπινων σχέσεων και έχει ιδιαίτερη σημασία να τις διαθέτει ή να τις αποκτήσει ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας, αφού ολόκληρη η ύπαρξη του θεσμού και η σπουδαιότητα του ρόλου του εξαρτάται από το ανθρώπινο στοιχείο (Αργυροπούλου, 2012).

Εργατικός. Οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται περισσότερο από κάθε άλλο το μοντέλο του Διευθυντή « υπηρέτη - ηγέτη » δηλαδή αυτού που διακατέχεται από το φυσικό αίσθημα να υπηρετεί πρώτα και κατόπιν συνειδητά να καθοδηγεί (Καμπουρίδης, 2002). Ο Διευθυντής πρέπει να λειτουργεί ο ίδιος ως παράδειγμα προς μίμηση. Δεν υπάρχει περίπτωση να καταφέρει τίποτα αν κάθεται στο γραφείο του και δίνει οδηγίες, ή ακόμα χειρότερα εντολές (Ανθοπούλου, 1999). Αντίθετα πρέπει να είναι «ορατός παντού μέσα στο σχολείο» (Andrews & Soder, 1987).

Δημοκρατικός στη διοίκηση του σχολείου. Ο Διευθυντής θα πρέπει να αξιοποιεί τους συνεργάτες του κατά τη λήψη μιας απόφασης επιδιώκοντας την ουσιαστική συμμετοχή τους στη διαδικασία (Μπρίνια, 2008), ώστε να είναι συνυπεύθυνοι στη λήψη αποφάσεων και στον καθορισμό των στόχων (Ανθοπούλου, 1999).

Αντικειμενικός και αμερόληπτος. Αποτελεσματικός Διευθυντής θεωρείται εκείνος που είναι αντικειμενικός, και ευθύς στις κρίσεις του για τους μαθητές και το διδακτικό προσωπικό (Πασιαρδής, 1998), ουδέτερος όταν διευθύνει τη συζήτηση στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων και δεν προσπαθεί να επιβάλει τη δική του βούληση (Σαΐτης, 2008β).

Δίκαιος. Η δικαιοσύνη θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική καθώς οι αποφάσεις του Διευθυντή μιας εκπαιδευτικής μονάδας πρέπει να είναι σύννομες και δίκαιες για όλους τους εκπαιδευτικούς (Μπρίνια, 2008).

Ευσυνείδητος και ηθικός. Η ευσυνειδησία περιλαμβάνεται στις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης που θα πρέπει οπωσδήποτε να διαθέτει ένας

αποτελεσματικός Διευθυντής σχολικής μονάδας (Μπρίνια, 2008). Η ηθική ηγεσία έχει τεράστια επίδραση στους υφιστάμενους (Argyropoulou, 2011· 2012).

Ηγετικά χαρακτηριστικά / να εμπνέει τους υφισταμένους. Ηγέτης είναι ένα πρόσωπο το οποίο οδηγεί και κατευθύνει άλλους ανθρώπους, πετυχαίνοντάς το με προσωπική κατεύθυνση, με παρακίνηση, με εμπύχωση και με έμπνευση (Κανελλόπουλος, 1990). Τα στελέχη που λειτουργούν ως ηγέτες κερδίζουν την εμπιστοσύνη των ανθρώπων, τους εμπνέουν και τους καθοδηγούν στην πρόοδο, σε καλύτερο μέλλον (Μπρίνια, 2008).

4.4. Ο ρόλος του Διευθυντή στη λήψη αποφάσεων

Οι διευθυντές, οι οποίοι χρησιμοποιούν το δημοκρατικό μοντέλο διοίκησης, ενδιαφέρονται για την καλλιέργεια ενός περιβάλλοντος που υποστηρίζει την ανταλλαγή ιδεών, θέτει στόχους-οράματα (Starratt, 2001), αναπτύσσει σχέσεις σεβασμού και συνεργασίας και παρακινεί τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν ενεργά στις διαδικασίες (Gale & Densmore, 2003). Οι διευθυντές, οι οποίοι υιοθετούν το συμμετοχικό μοντέλο, χτίζουν υποστηρικτικά περιβάλλοντα, τα οποία ενισχύουν τη δέσμευση, την ενδυνάμωση και την εμπιστοσύνη όλων των εμπλεκομένων. Κάθε φορά που οι διευθυντές επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στη διαδικασία διοίκησης και λήψης αποφάσεων αυξάνουν τα επίπεδα δέσμευσής τους προς τον οργανισμό και διασφαλίζουν την εκτέλεση της ειλημμένης απόφασης (Antonio, 2008; Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Εκπαιδευτικοί, οι οποίοι συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης μίας απόφασης και σχεδιάζουν οι ίδιοι τα βήματα που πρέπει να ακολουθήσουν, καταβάλλουν κάθε προσπάθεια ώστε αυτή να υλοποιηθεί (Everard & Morris, 1999). Σύμφωνα με τον Belenardo (2001:38), δέσμευση είναι «η θέληση των εμπλεκομένων να προχωρήσουν περισσότερο από την αναμενόμενη συμμετοχή τους». Ωστόσο, η δέσμευση συνδέεται περισσότερο με το σχεδιασμό, τη διοίκηση και τις εργασιακές συνθήκες παρά με τις προσωπικές αρετές που οι άνθρωποι επιδεικνύουν στην εργασία. Σύμφωνα με τον Nir (2002) μπορούμε να διακρίνουμε τρία είδη δέσμευσης: δέσμευση για τη διδασκαλία, δέσμευση για τους μαθητές και τέλος δέσμευση στο οργανωτικό πλαίσιο, στο οποίο παράγεται η όποια υπηρεσία.

Πολύ σημαντικό ρόλο στην υλοποίηση μίας απόφασης παίζει η στάση και συμπεριφορά του διευθυντή. Η συναδελφική συμπεριφορά του διευθυντή δημιουργεί εμπιστοσύνη από και προς τους υφισταμένους, οπότε, όπως αναφέρουν οι Tchannen-Moran & Hoy, «κάποιος νιώθει εμπιστοσύνη και σιγουριά επιτρέποντας σε κάποιον άλλο να έχει τον έλεγχο για κάτι», (1998:342), γεγονός που συμβάλλει στην περαιτέρω εξέλιξη και ενδυνάμωσή του (Antonio, 2008).

Κατ' επέκταση, για να μπορέσει να εφαρμοστεί το συμμετοχικό μοντέλο λήψης αποφάσεων, είναι απαραίτητο να μετατοπιστεί ο ηγετικός ρόλος του διευθυντή. Αυτό σημαίνει πως οι διευθυντές οφείλουν να μοιραστούν την ηγεσία τους, ενισχύοντας την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών (Meyers et al., 2001), επειδή οι εκπαιδευτικοί -ως πρόσωπα που βρίσκονται κοντά στους μαθητές- είναι οι πλέον κατάλληλοι για να παίρνουν αποφάσεις, οι οποίες αφορούν στη διδασκαλία και μάθηση, αλλά και στη βελτίωση των διδακτικών προγραμμάτων (Sergiovanni, 1994, στο Arodaca-Tucker et al., 2001). Πολλοί διευθυντές, όμως, έχουν μια δυσκολία να μοιραστούν τη εξουσία (Meyers et al., 2001) και έρευνες τεκμηριώνουν ότι αποτελεσματική αλλαγή και βελτίωση της ποιότητας της σχολικής μονάδας, εμφανίζεται μόνο στις περιπτώσεις στις οποίες ο διευθυντής δεν είναι αποκλειστικός φορέας άσκησης ηγεσίας (Heller & Firestone, 1995). Όταν ο διευθυντής μοιράζεται τη δύναμη της απόφασης και βοηθά να καθιερωθεί ένα όραμα σχετικά με τη διδασκαλία, τη μάθηση και την καινοτομία, τότε μεγιστοποιούνται τα οφέλη του σχολείου και όχι όταν ασκεί συγκεντρωτική διοίκηση (Heller & Firestone, 1995).

Παρόμοια είναι τα πορίσματα της έρευνας των Meyers, Meyers & Gelzheiser (2001), σύμφωνα με την οποία το σχολείο, που παρουσίασε βελτίωση και αποτελεσματικότητα, ήταν αυτό στο οποίο οι αποφάσεις λαμβάνονταν συλλογικά, με το διευθυντή να είναι υποστηρικτής αλλαγών και καινοτομιών. Εν αντιθέσει το σχολείο, στο οποίο ο διευθυντής είχε την απόλυτη εξουσία στις συνεδριάσεις, καθιστώντας τους εκπαιδευτικούς ανενεργούς, ήταν ελάχιστα παραγωγικό και αποτελεσματικό.

Συγχρόνως όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας οφείλουν να μάθουν νέους ρόλους. Στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, εκτός από τη στάση του διευθυντή, εξίσου σημαντική είναι και η επιθυμία ή η προθυμία του συλλογικού οργάνου να λάβει μία απόφαση, δηλαδή η επιθυμία των ίδιων των εκπαιδευτικών (Χατζηπαναγιώτου, 2003). Σε πολλές έρευνες παρουσιάζεται μεταβλητότητα στην προθυμία των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν ενεργά στην κοινή λήψη αποφάσεων

(Griffin, 1995, στο Meyers et al., 2001). Αν κάποιος εκπαιδευτικός συμμετέχει για πρώτη φορά σε ένα τέτοιο μοντέλο, μπορεί να αισθάνεται ότι αυτό λειτουργεί «απειλητικά» απέναντί του. Ρόλος του διευθυντή είναι να σιγουρευτεί, ότι εκπαιδευτικοί και προσωπικό αισθάνονται άνετα με αυτό το μοντέλο και να εξασφαλίσει ένα ανοιχτό σχολείο, στο οποίο επικρατεί κλίμα εμπιστοσύνης. Ένα καλό σημείο εκκίνησης, είναι να δώσει την αίσθηση στους υφισταμένους του πως, συμμετέχοντας στη διαδικασία, τους δίνεται η δυνατότητα να δουλέψουν με το διευθυντή ως συνεργάτες και να επηρεάσουν την πολιτική του σχολείου (Pashiaridis, 1994).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Περίληψη

Στο κεφάλαιο αυτό αναλύεται η μεθοδολογία που εφαρμόστηκε στην παρούσα έρευνα, προκειμένου να συγκεντρωθούν και να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, πάνω στα ερωτήματα που τέθηκαν, ως ερευνητικά δεδομένα. Απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη των ερευνητικών στόχων της εργασίας είναι η υιοθέτηση της κατάλληλης ερευνητικής μεθοδολογίας. Στην συγκεκριμένη ενότητα, παρατίθενται το είδος της έρευνας που διεξήχθη, ο καθορισμός του δείγματος, η παρουσίαση των ερευνητικών εργαλείων καθώς και η περιγραφή της διαδικασίας που ακολουθήθηκε για τη συλλογή και επεξεργασία των δεδομένων.

5.1. Το είδος της έρευνας

Στην παρούσα εργασία, προκειμένου να διερευνηθούν και να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τον τρόπο που λαμβάνονται οι αποφάσεις στις σχολικές μονάδες, κατά πόσο η διαδικασία αυτή είναι ενωτική ή διχαστική και ποιος είναι τελικά ο ρόλος του διευθυντή –ηγέτη επιλέχθηκε η ποσοτική περιγραφική μεθοδολογική προσέγγιση, με την οποία μελετήθηκαν και αναλύθηκαν στατιστικά τα ερευνητικά δεδομένα, γεγονός που επιτρέπει κάτω από συγκεκριμένες προϋποθέσεις τη γενίκευση των αποτελεσμάτων

της έρευνας στον ευρύτερο πληθυσμό. Η επιλογή της ποσοτικής μεθόδου συνίσταται σε κοινωνικά ερευνητικά προβλήματα που ενδιαφέρονται για την αποτύπωση τάσεων των ατόμων (Robson, 2010).. Η ποσοτική έρευνα παρέχει ξεκάθαρες απαντήσεις όσον αφορά την ανάλυση των ευρημάτων (Ιωσηφίδης,2003). Συνεπώς, κρίνεται κατάλληλη για την συγκεκριμένη έρευνα που επιχειρεί να καταγράψει τις θέσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την διαδικασία λήψης απόφασης στις εκπαιδευτικές μονάδες.

Το ερωτηματολόγιο επιλέχθηκε ως ερευνητικό εργαλείο διότι θεωρείται ότι παρέχει τη δυνατότητα συγκέντρωσης εμπειρικών δεδομένων που αφορούν στο ίδιο θέμα από μεγάλο δειγματοληπτικό αριθμό σε σύντομο χρονικό διάστημα (Παρασκευόπουλος, 1993).Για το λόγο αυτό χρησιμοποιείται και στην παρούσα έρευνα και περιέχει ερωτήσεις τύπου Likert, με δυνατές απαντήσεις τους αριθμούς 1 ως 5 με την εξής αντιστοίχιση: 1 = καθόλου, 2 = λίγο, 3 = αρκετά, 4 = πολύ, 5 = πάρα πολύ, ενώ θα είναι βασισμένο στους στόχους και, ειδικότερα, στα συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα, ώστε να εγγυάται την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων (Cohen, Manion&Morrison, 2008).

Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας, διαμορφώθηκαν οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, που επιλέχθηκαν με βάση τα ερωτηματολόγια των Μακρυδημήτρη,(1989), Ανδρέου (2001), Στραβάκου (2002), και Χατζηπαναγιώτου (2003), και αφού πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα σε πέντε (5) εκπαιδευτικούς, διαπιστώθηκε ότι οι ερωτήσεις ήταν απόλυτα κατανοητές δεν περιείχαν ασάφειες και το ερωτηματολόγιο δεν ήταν ιδιαίτερα μακροσκελές, αφού η διαδικασία συμπλήρωσής του απαιτούσε περίπου 10 λεπτά. . Η έρευνα διενεργήθηκε κατά το τέλος της σχολικής χρονιάς πράγμα που έκανε δυσκολότερη τη συγκέντρωση των δεδομένων. Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν στους εκπαιδευτικούς σε ηλεκτρονική μορφή με τη χρήση της εφαρμογής Google Forms, στον παρακάτω σύνδεσμο <https://docs.google.com/forms/d/1Xc6AdAbIXFZrteZ3A6cJzcfEJ1IKX1w97W3D7M4vPU/edit>. όπου οι απαντήσεις καταχωρήθηκαν ηλεκτρονικά και συγκεντρώθηκαν σε ένα excel αρχείο για περαιτέρω επεξεργασία.

Με βάση όσα ειπωθήκαν παραπάνω και τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που έγινε στα προηγούμενα κεφάλαια σκοπός της παρούσης έρευνας θα είναι να καταγράψει το πώς βιώνουν, αντιλαμβάνονται και αποτιμούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί τη συμμετοχή τους στη σχολική διοίκηση.

Συγκεκριμένα προτείνεται να διερευνηθούν τα εξής επιμέρους ερωτήματα:

1. Πως λειτουργεί ο σύλλογος διδασκόντων στην καθημερινή σχολική διοικητική δράση.
2. Πως αντιλαμβάνεται ο εκπαιδευτικός το ρόλο του στη διοίκηση του σχολείου
3. Ποιες είναι οι προσδοκίες του αναφορικά με το θέμα της συμμετοχής στη διαδικασία λήψης και εκτέλεσης αποφάσεων
4. Εάν είναι ικανοποιημένος από το βαθμό συμμετοχής του.

Παρακάτω παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας μετά από την επεξεργασία με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS. Παρουσιάζονται οι απαντήσεις του δείγματος όπως προκύπτουν από την περιγραφική στατιστική ανάλυση των δεδομένων και εξάγονται συμπεράσματα. Επίσης παρουσιάζεται η σχέση μεταξύ ανεξάρτητων και εξαρτημένων μεταβλητών από τις οποίες προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές χρησιμοποιώντας την επαγωγική στατιστική ανάλυση. Για το σκοπό αυτό εφαρμόζονται έλεγχοι συνάφειας οι οποίοι δίνουν τη δυνατότητα απόκτησης μίας σαφέστερης εικόνας αναφορικά με τις στάσεις του δείγματος των ερωτώμενων που παρατηρήθηκαν στην στατιστική ανάλυση. Ένα μέρος των πινάκων παρουσιάζονται για λόγους οικονομίας στο παράρτημα.

5.2.Ανάλυσης αξιοπιστίας των κλιμάκων του ερωτηματολογίου

Το αποτέλεσμα Cronbach'sAlpha μιας κλίμακας είναι ένα νούμερο από το 0 ως το 1, που όσο πιο κοντά στο 1 βρίσκεται αυτό το νούμερο τόσο μεγαλύτερη είναι και η αξιοπιστία της κλίμακας.

Επειδή για το σύνολο του ερωτηματολογίου ο Cronbach'sAlpha= 0,7 το επίπεδο αξιοπιστίας της έρευνας είναι αποδεκτό (Duhachek, Coughlan, Iacobucci 2005, Bryman 2015).

Όσον αφορά τα επιμέρους ερωτήματα, εφόσον μια κλίμακα δεν περάσει το όριο του 0,7 ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να βελτιώσει την αξιοπιστία αφαιρώντας από την κλίμακα τις ερωτήσεις που επηρεάζουν με αρνητικότερο βαθμό την αξιοπιστία της.. Ταυτόχρονα υπολογίζεται και το ύψος στο οποίο θα διαμορφώνεται το Alpha σκορ εφόσον αφαιρεθεί κάποια από τις ερωτήσεις που

περιλαμβάνονται στην κλίμακα. Ο υπολογισμός αυτός γίνεται για όλες τις ερωτήσεις μιας κλίμακας

Εφόσον διαπιστωθεί ότι αφαιρώντας από μία κλίμακα μία ερώτηση το Alpha σκορ της βελτιώνεται τότε :

- ✓ αν το Cronbach's Alphascore της κλίμακας βρίσκεται κάτω από το 0,7 το αντικείμενο πρέπει να αφαιρεθεί
- ✓ αν το Cronbach's Alphascore της κλίμακας βρίσκεται πάνω από το 0,7 τότε ο ερευνητής πρέπει να σταθμίσει το πόσο θα βελτιωθεί το Alpha σκορ της κλίμακας με:
 - το πόσο υψηλά αυτό βρίσκεται ήδη δηλαδή μία κλίμακα με Alpha σκορ 0,9 έχει πολύ λιγότερη ανάγκη για βελτίωση από ότι μία με σκορ 0,7
 - το πόσες ερωτήσεις διαθέτει η κλίμακα συνολικά εδώ πρέπει να σημειωθεί ότι μία κλίμακα είναι καλύτερο να έχει περισσότερες ερωτήσεις παρά λιγότερες.

Μετά την αφαίρεση της ερώτησης και εφόσον υπάρχουν τουλάχιστον 3 ερωτήσεις τότε η διαδικασία επαναλαμβάνεται.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι αναλύσεις αξιοπιστίας των κλιμάκων του ερωτηματολογίου της παρούσας έρευνας.

5.2.1. Αξιολόγηση λειτουργίας συλλόγου διδασκόντων στην καθημερινή σχολική διοικητική δράση

Αξιολόγηση βαθμού συζήτησης θεμάτων στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων

Η κλίμακα αποτελείται από δώδεκα ερωτήσεις (αντικείμενα) βαθμολογούμενες σε πενταβάθμια κλίμακα οι οποίες αξιολογούν τον βαθμό συζήτησης θεμάτων στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων. Για όλες τις ερωτήσεις μεγαλύτερη βαθμολογία σημαίνει και περισσότερη συζήτηση των διάφορων θεμάτων στον σύλλογο διδασκόντων.

Η κλίμακα πέτυχε ένα υψηλό σκορ Cronbach's Alpha (0,86). Αυτό καταδεικνύει ότι η κλίμακα αξιολόγησης βαθμού συζήτησης θεμάτων στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων με δώδεκα ερωτήσεις έχει πολύ καλό επίπεδο αξιοπιστίας. Στη συνέχεια υπολογίστηκε το ύψος στο οποίο θα

διαμορφώνεται το σκορ εφόσον αφαιρεθεί κάποια από τις ερωτήσεις που περιλαμβάνονται στην κλίμακα ο υπολογισμός αυτός έγινε για όλες τις ερωτήσεις μιας κλίμακας. (Βλ. Παράρτημα πίνακας 16)

Από τα αποτελέσματα παρατηρείται ότι η αφαίρεση οποιασδήποτε ερώτησης χειροτερεύει την αξιοπιστία της κλίμακας.

5.2.2.Αξιολόγηση αντίληψης των εκπαιδευτικών όσο αφορά το ρόλο τους στη διοίκηση του σχολείου

Αξιολόγηση βαθμού συμμετοχής όταν λαμβάνονται αποφάσεις των διαφόρων θεμάτων

Η κλίμακα αποτελείται από δώδεκα ερωτήσεις (αντικείμενα) βαθμολογούμενες σε πενταβάθμια κλίμακα οι οποίες αξιολογούν τον βαθμό συμμετοχής όταν λαμβάνονται αποφάσεις των διαφόρων θεμάτων. Για όλες τις ερωτήσεις μεγαλύτερη βαθμολογία σημαίνει και μεγαλύτερη συμμετοχή των εκπαιδευτικών κατά την λήψη αποφάσεων στα διάφορα θέματα.

Η κλίμακα πέτυχε ένα υψηλό σκορ Cronbach's Alpha (0,9). Αυτό καταδεικνύει ότι η κλίμακα αξιολόγησης του βαθμού συμμετοχής όταν λαμβάνονται αποφάσεις των διαφόρων θεμάτων έχει πολύ καλό επίπεδο αξιοπιστίας. Στη συνέχεια υπολογίστηκε το ύψος στο οποίο θα διαμορφώνεται το σκορ εφόσον αφαιρεθεί κάποια από τις ερωτήσεις που περιλαμβάνονται στην κλίμακα ο υπολογισμός αυτός έγινε για όλες τις ερωτήσεις μιας κλίμακας. (Βλ. Παράρτημα πίνακας 17)

Από τα αποτελέσματα παρατηρείται ότι η αφαίρεση οποιασδήποτε ερώτησης χειροτερεύει την αξιοπιστία της κλίμακας.

5.2.3.Αξιολόγηση Προσδοκιών αναφορικά με το θέμα της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης και εκτέλεσης αποφάσεων

Αξιολόγηση βαθμού θέλησης για συμμετοχή όταν λαμβάνονται αποφάσεις των διαφόρων θεμάτων

Η κλίμακα αποτελείται από δώδεκα ερωτήσεις (αντικείμενα) βαθμολογούμενες σε πενταβάθμια κλίμακα οι οποίες αξιολογούν τον βαθμό θέλησης

για συμμετοχή όταν λαμβάνονται αποφάσεις των διαφόρων θεμάτων. Για όλες τις ερωτήσεις μεγαλύτερη βαθμολογία σημαίνει και μεγαλύτερη θέληση για συμμετοχή των εκπαιδευτικών κατά την λήψη αποφάσεων στα διάφορα θέματα.

Η κλίμακα πέτυχε ένα υψηλό σκορ Cronbach's Alpha (0,91). Αυτό καταδεικνύει ότι η κλίμακα αξιολόγησης του βαθμού θέλησης για συμμετοχή όταν λαμβάνονται αποφάσεις των διαφόρων θεμάτων έχει πολύ καλό επίπεδο αξιοπιστίας. Στη συνέχεια υπολογίστηκε το ύψος στο οποίο θα διαμορφώνεται το σκορ εφόσον αφαιρεθεί κάποια από τις ερωτήσεις που περιλαμβάνονται στην κλίμακα ο υπολογισμός αυτός έγινε για όλες τις ερωτήσεις μιας κλίμακας. (Βλ. Παράρτημα πίνακας 18)

Από τα αποτελέσματα παρατηρείται ότι η αφαίρεση οποιασδήποτε ερώτησης χειροτερεύει την αξιοπιστία της κλίμακας.

5.2.4. Αξιολόγηση Ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τον βαθμό συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην διαδικασία λήψης και εκτέλεσης αποφάσεων

Αξιολόγηση βαθμού λήψης του λόγου στο σύλλογο διδασκόντων

Η κλίμακα αποτελείται από πέντε ερωτήσεις (αντικείμενα) βαθμολογούμενη σε πενταβάθμια κλίμακα οι οποίες αξιολογούν τον βαθμό λήψης του λόγου στο σύλλογο διδασκόντων. Για τις δύο πρώτες και τις δύο τελευταίες ερωτήσεις μεγαλύτερη βαθμολογία σημαίνει και μικρότερος βαθμός λήψης του λόγου ενώ για την Τρίτη ερώτηση ισχύει το αντίθετο. Κατά συνέπεια πριν γίνει υπολογισμός τους σκορ Cronbach's Alpha έγινε επανακωδικοποίηση των απαντήσεων στην τρίτη ερώτηση. (1 = 5, 2 = 4, 3 = 3, 4 = 2, 5 = 1).

Το σκορ Cronbach's Alpha της κλίμακας (0,65) καταδεικνύει ότι η αξιοπιστία της κλίμακας είναι αμφισβητήσιμη. Κατά συνέπεια ο ερευνητής οφείλει να αναζητήσει τρόπους για την βελτίωσή της. Επομένως υπολογίστηκε και το ύψος στο οποίο θα διαμορφώνεται το Alpha σκορ εφόσον αφαιρεθεί κάποια από τις ερωτήσεις που περιλαμβάνονται στην κλίμακα. Ο υπολογισμός αυτός έγινε για όλες τις ερωτήσεις μιας κλίμακας (Βλ. Παράρτημα πίνακας 19).

Από τη μελέτη των αποτελεσμάτων προκύπτει ότι με την αφαίρεση της τρίτης και της τελευταίας ερώτησης το σκορ Cronbach's Alpha της κλίμακας βελτιώνεται σε $\approx 0,7$. Αυτό καταδεικνύει ότι η κλίμακα αξιολόγησης λήψης λόγου στο σύλλογο

διδασκόντων με 3 ερωτήσεις έχει αποδεκτό επίπεδο αξιοπιστίας. (Βλ. Παράρτημα πίνακας 20)

Αξιολόγηση βαθμού παρεμπόδισης συμμετοχής των εκπαιδευτικών στο σύλλογο

Η κλίμακα αποτελείται από πέντε ερωτήσεις (αντικείμενα) βαθμολογούμενες σε πενταβάθμια κλίμακα οι οποίες αξιολογούν τον βαθμό παρεμπόδισης συμμετοχής των εκπαιδευτικών στο σύλλογο. Για όλες τις ερωτήσεις μεγαλύτερη βαθμολογία σημαίνει και μεγαλύτερος βαθμός παρεμπόδισης στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών.

Η κλίμακα πέτυχε ένα υψηλό σκορ Cronbach's Alpha (0,79). Αυτό καταδεικνύει ότι η κλίμακα αξιολόγησης του βαθμού παρεμπόδισης των εκπαιδευτικών στο σύλλογο έχει πολύ καλό επίπεδο αξιοπιστίας. Στη συνέχεια υπολογίστηκε το ύψος στο οποίο θα διαμορφώνεται το σκορ εφόσον αφαιρεθεί κάποια από τις ερωτήσεις που περιλαμβάνονται στην κλίμακα ο υπολογισμός αυτός έγινε για όλες τις ερωτήσεις μιας κλίμακας. (Βλ. Παράρτημα πίνακας 21).

Από τα αποτελέσματα παρατηρείται ότι η αφαίρεση οποιασδήποτε ερώτησης χειροτερεύει την αξιοπιστία της κλίμακας.

5.3. Περιγραφική και Στατιστική Ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας

5.3.1. Χαρακτηριστικά του Δείγματος (Γενικά και Δημογραφικά Στοιχεία)

Ο πίνακας 1 παρουσιάζει τις συχνότητες και τα ποσοστά αναφορικά με τα γενικά και δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων στην έρευνα. Ως γενικά στοιχεία μπορεί να θεωρηθεί η Δυτική περιοχή του νομού Θεσσαλονίκης, όπου διεξήχθη και η έρευνα ενώ τα δημογραφικά στοιχεία αποτελούν το φύλο, η ηλικία, η σχέση εργασίας, τα χρόνια υπηρεσίας και οι σπουδές.

Πίνακας 1: Γενικά και Δημογραφικά στοιχεία ερωτηθέντων εκπαιδευτικών

Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
-----------	---------	----------------	--------------------

Φύλο	Άνδρας	35	25,74	25,74	25,74
	Γυναίκα	101	74,26	74,26	100,00
	Σύνολο	136	100,00	100,00	
Ηλικία	25 - 30	6	4,41	4,41	4,41
	31 – 40	31	22,79	22,79	27,21
	41 – 50	75	55,15	55,15	82,35
	51 και άνω	24	17,65	17,65	100,00
	Σύνολο	136	100,00	100,00	
Σχέση Εργασίας	Μόνιμος	104	76,47	77,04	77,04
	Αναπληρωτής	24	17,65	17,78	94,81
	Ωρομίσθιος	7	5,15	5,19	100,00
	,	1		Ελλείπουσες	
	Σύνολο	136	100,00	100,00	
Χρόνια Υπηρεσίας	5 - 10	29	21,32	21,32	21,32
	11 - 15	41	30,15	30,15	51,47
	16 – 20	36	26,47	26,47	77,94
	21 – 25	19	13,97	13,97	91,91
	26 και άνω	11	8,09	8,09	100,00
	Σύνολο	136	100,00	100,00	
Σπουδές	Πτυχίο	74	54,41	54,41	54,41
	Μεταπτυχιακό	58	42,65	42,65	97,06
	Διδακτορικό	4	2,94	2,94	100,00
	Σύνολο	136	100,00	100,00	

5.3.2. Λειτουργία συλλόγου διδασκόντων στην καθημερινή σχολική διοικητική δράση

Οι ερωτήσεις 6 – 7 αφορούν στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα «Πως λειτουργεί ο σύλλογος διδασκόντων στη καθημερινή σχολική διοικητική δράση» και απεικονίζονται στους πίνακες 2,3.

Στην ερώτηση 6 «Σε ποιο βαθμό συζητιούνται στις τακτικές και στις έκτακτες συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων τα παρακάτω θέματα; οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 2)

Πίνακας 2. Αξιολόγηση βαθμού συζήτησης των παρακάτω θεμάτων στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων

α/α	Αξιολόγηση βαθμού συζήτησης των παρακάτω θεμάτων στις συνεδριάσεις	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
-----	--	---------	------	--------	------	-----------

	του συλλόγου διδασκόντων					
α.	Ανάθεση διδακτικής εργασίας	8 5.88%	35 25.74%	48 35.29%	30 22.06%	15 11.03%
β.	Εξωσχολικές δραστηριότητες	6 4.41%	30 22.06%	56 41.18%	34 25%	10 7.35%
γ.	Φοίτηση μαθητών	4 2.94%	12 8.82%	33 24.26%	53 38.97%	34 25%
δ.	Επίδοση μαθητών	2 1.47%	15 11.03%	38 27.94%	49 36.03%	32 23.53%
ε.	Επιμόρφωση – επαγγελματική εξέλιξη	43 31.62%	51 37.5%	22 16.18%	16 11.76%	4 2.94%
στ.	Ήθος και συμπεριφορά εκπαιδευτικών	32 23.53%	56 41.18%	29 21.32%	12 8.82%	7 5.15%
ζ.	Θέματα οικονομικής διαχείρισης του σχολείου	33 24.26%	60 44.12%	29 21.32%	12 8.82%	2 1.47%
η.	Κατανομή εργασιών και καθηκόντων στους εκπαιδευτικούς	2 1.47%	14 10.29%	52 38.24%	50 36.76%	18 13.24%
θ.	Λειτουργικά θέματα (θέρμανση, καθαριότητα, υλικοτεχνική υποδομή)	20 14.71%	49 36.03%	40 29.41%	21 15.44%	6 4.41%
ι.	Μέθοδοι διδασκαλίας, παιδαγωγικοί χειρισμοί	23 16.91%	35 25.74%	50 36.76%	21 15.44%	7 5.15%
ια.	Συνεργασία με γονείς	10 7.35%	43 31.62%	42 30.88%	29 21.32%	12 8.82%
ιβ.	Σχέσεις με την τοπική κοινωνία	29 21.32%	56 41.18%	26 19.12%	19 13.97%	6 4.41%

Πίνακας 3. Μέσοι όροι αξιολόγησης βαθμού συζήτησης των παρακάτω θεμάτων στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων

	N	Μέσος όρος	Τυπική Απόκλιση	Διακύμανση Τιμών	Ελαχ.	Μεγ.
α. Ανάθεση διδακτικής εργασίας	136	3,07	1,08	1,16	1	5
β. Εξωσχολικές δραστηριότητες.	136	3,09	0,97	0,94	1	5
γ. Φοίτηση μαθητών	136	3,74	1,03	1,06	1	5
δ. Επίδοση μαθητών	136	3,69	1,00	1,00	1	5
ε. Επιμόρφωση - επαγγελματική εξέλιξη	136	2,17	1,09	1,18	1	5
στ. Ήθος και συμπεριφορά	136	2,31	1,09	1,18	1	5

εκπαιδευτικών						
ζ. Θέματα οικονομικής διαχείρισης του σχολείου	136	2,19	0,95	0,9	1	5
η. Κατανομή εργασιών και καθηκόντων στους εκπαιδευτικούς	136	3,5	0,9	0,81	1	5
θ. Λειτουργικά θέματα (θέρμανση, καθαριότητα, υλικοτεχνική υποδομή)	136	2,59	1,06	1,12	1	5
ι. Μέθοδοι διδασκαλίας, παιδαγωγικοί χειρισμοί	136	2,66	1,09	1,18	1	5
ια. Συνεργασία με γονείς	136	2,93	1,09	1,18	1	5
ιβ. Σχέσεις με την τοπική κοινωνία	136	2,39	1,10	1,21	1	5

5.3.3. Αντίληψη από εκπαιδευτικούς σχετικά με τον ρόλο τους στη διοίκηση του σχολείου

Οι ερωτήσεις 7 και 12 αφορούν στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα «Πως αντιλαμβάνεται ο εκπαιδευτικός το ρόλο του στη διοίκηση του σχολείου» και απεικονίζονται στους πίνακες 4-5.

Στην ερώτηση 7 «Σε ποιο βαθμό συμμετέχετε όταν λαμβάνονται αποφάσεις για τα παρακάτω θέματα; οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 4)

Πίνακας 4. Αξιολόγηση βαθμού συμμετοχής όταν λαμβάνονται αποφάσεις για τα παρακάτω θέματα

α/α	Αξιολόγηση βαθμού συμμετοχής όταν λαμβάνονται αποφάσεις των παρακάτω θεμάτων	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
α.	Ανάθεση διδακτικής εργασίας	17 12,5%	29 21,32%	41 30,15%	33 24,26	16 11,76%
β.	Εξωσχολικές δραστηριότητες	6 4,41%	38 27,94%	43 31,62%	35 25,74%	14 10,29%
γ.	Φοίτηση μαθητών	5 3,68%	20 14,71%	34 25%	53 38,97%	24 17,65%

δ.	Επίδοση μαθητών	3 2,21%	18 13,24%	27 19,85%	61 44,85%	27 19,85%
ε.	Επιμόρφωση - επαγγελματική εξέλιξη	20 14,71%	41 30,15%	36 26,47%	27 19,85%	12 8,82%
στ.	Ήθος και συμπεριφορά εκπαιδευτικών	22 16,18%	42 30,88%	38 27,94%	23 16,91%	11 8,09%
ζ.	Θέματα οικονομικής διαχείρισης του σχολείου	39 28,68%	50 36,76%	31 22,79%	10 7,35%	6 4,41%
η.	Κατανομή εργασιών και καθηκόντων στους εκπαιδευτικούς	12 8,82%	32 23,53%	51 37,5%	26 19,12%	15 11,03%
θ.	Λειτουργικά θέματα(θέρμανση, καθαριότητα, υλικοτεχνική υποδομή)	23 16,91%	51 37,5%	39 28,68%	16 11,76%	7 5,15%
ι.	Μέθοδοι διδασκαλίας, παιδαγωγικοί χειρισμοί	9 6,62%	19 13,97%	60 44,12%	37 27,21%	11 8,09%
ια.	Συνεργασία με γονείς	12 8,82%	24 17,65%	54 39,71%	32 23,53%	14 10,29%
ιβ	Σχέσεις με την τοπική κοινωνία	32 23,53%	44 32,35%	32 23,53%	18 13,24%	10 7,35%

Πίνακας 5. Μέσοι όροι αξιολόγησης βαθμού συμμετοχής όταν λαμβάνονται αποφάσεις για τα παρακάτω θέματα

	N	Μέσος όρος	Τυπική Απόκλιση	Διακύμανση Τιμών	Ελαχ.	Μεγ.
α. Ανάθεση διδακτικής εργασίας	136	3,01	1,2	1,44	1	5
β. Εξωσχολικές δραστηριότητες.	136	3,10	1,06	1,12	1	5
γ. Φοίτηση μαθητών	136	3,52	1,06	1,12	1	5
δ. Επίδοση μαθητών	136	3,67	1,01	1,02	1	5
ε. Επιμόρφωση - επαγγελματική εξέλιξη	136	2,78	1,18	1,39	1	5
στ. Ήθος και συμπεριφορά εκπαιδευτικών	136	2,70	1,17	1,36	1	5
ζ. Θέματα οικονομικής διαχείρισης του σχολείου	136	2,22	1,08	1,16	1	5
η. Κατανομή εργασιών και καθηκόντων στους εκπαιδευτικούς	136	3,00	1,11	1,23	1	5

θ. Λειτουργικά θέματα(θέρμανση, καθαριότητα, υλικοτεχνική υποδομή)	136	2,51	1,07	1,14	1	5
ι. Μέθοδοι διδασκαλίας, παιδαγωγικοί χειρισμοί	136	3,16	0,99	0,98	1	5
ια. Συνεργασία με γονείς	136	3,09	1,09	1,18	1	5
ιβ. Σχέσεις με την τοπική κοινωνία	136	2,49	1,2	1,44	1	5

Στην ερώτηση 12 «Συνεργάζεστε με το διευθυντή του σχολείου» οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 6)

12. Συνεργάζεστε με το διευθυντή του σχολείου;

Πίνακας 6. Συνεργάζεστε με το διευθυντή του σχολείου

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Πολύ	40	29,41%	29,41%	29,41%
Αρκετά	49	36,03%	36,03%	65,44%
Μέτρια	30	22,06%	22,06%	87,50%
Ελάχιστα	14	10,29%	10,29%	97,79%
Καθόλου	3	2,21%	2,21%	100,00%
Σύνολο	136	100%	100%	

Πίνακας 7. . Μέσοι όροι συνεργασίας εκπαιδευτικών με τον διευθυντή

	N	Μέσος όρος	Τυπική Απόκλιση	Διακύμανση Τιμών	Ελαχ.	Μεγ.
Συνεργάζεστε με το διευθυντή του σχολείου;	136	2,20	1,05	1,10	1	5

5.3.4. Προσδοκίες αναφορικά με το θέμα της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης και εκτέλεσης αποφάσεων

Η ερώτηση 8 αφορά στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα «Ποιες είναι οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού αναφορικά με το θέμα της συμμετοχής του στη διαδικασία λήψης και εκτέλεσης αποφάσεων;» και απεικονίζονται στους πίνακες 8-9.

Στην ερώτηση 8 «Σε ποιο βαθμό θα θέλατε να συμμετέχετε όταν λαμβάνονται αποφάσεις για τα παρακάτω θέματα; » οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 8)

Πίνακας 8.. Αξιολόγηση βαθμού θέλησης για συμμετοχής όταν λαμβάνονται αποφάσεις για τα παρακάτω θέματα

α/α	Αξιολόγηση βαθμού θέλησης για συμμετοχή όταν λαμβάνονται αποφάσεις των παρακάτω θεμάτων	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
α.	Ανάθεση διδακτικής εργασίας	3 2,21%	14 10,29%	24 17,65%	67 49,26%	28 20,59%
β.	Εξωσχολικές δραστηριότητες	4 2,94%	10 7,35%	40 29,41%	54 39,71%	28 20,59%
γ.	Φοίτηση μαθητών	3 2,21%	5 3,68%	26 19,12%	48 35,29%	54 39,71%
δ.	Επίδοση μαθητών	1 0,74%	6 4,41%	20 14,71%	56 41,18%	53 38,97%
ε.	Επιμόρφωση - επαγγελματική εξέλιξη	2 1,47%	3 2,21%	28 20,59%	69 50,74%	34 25%
στ.	Ήθος και συμπεριφορά εκπαιδευτικών	5 3,68%	10 7,35%	38 27,94%	58 42,65%	25 18,38%
ζ.	Θέματα οικονομικής διαχείρισης του σχολείου	13 9,56%	29 21,32%	38 27,94%	41 30,15%	15 11,03%
η.	Κατανομή εργασιών και καθηκόντων στους εκπαιδευτικούς	13 9,56%	29 21,32%	38 27,94%	41 30,15%	15 11,03%
θ.	Λειτουργικά θέματα(θέρμανση, καθαριότητα, υλικοτεχνική υποδομή)	7 5,15%	19 13,97%	47 34,56%	52 38,24%	11 8,09%
ι.	Μέθοδοι διδασκαλίας, παιδαγωγικοί χειρισμοί	1 0,74%	13 9,56%	24 17,65%	55 40,44%	43 31,62%
ια.	Συνεργασία με γονείς	3 2,21%	6 4,41%	35 25,74%	61 44,85%	31 22,79%
ιβ	Σχέσεις με την τοπική κοινωνία	5 3,68%	17 12,5%	45 33,09%	53 38,97%	16 11,76%

Πίνακας 9..Μέσοι όροι αξιολόγησης βαθμού ηθελημένης συμμετοχής όταν λαμβάνονται αποφάσεις για τα παρακάτω θέματα

	N	Μέσος όρος	Τυπική Απόκλιση	Διακύμανση Τιμών	Ελαχ.	Μεγ.
α. Ανάθεση διδακτικής εργασίας	136	3,76	0,97	0,94	1	5
β. Εξωσχολικές δραστηριότητες.	136	3,68	0,98	0,96	1	5
γ. Φοίτηση μαθητών	136	4,07	0,97	0,94	1	5
δ. Επίδοση μαθητών	136	4,13	0,88	0,77	1	5
ε. Επιμόρφωση - επαγγελματική εξέλιξη	136	3,96	0,82	0,67	1	5
στ. Ήθος και συμπεριφορά εκπαιδευτικών	136	3,65	0,99	0,98	1	5
ζ.Θέματα οικονομικής διαχείρισης του σχολείου	136	3,12	1,16	1,34	1	5
η. Κατανομή εργασιών και καθηκόντων στους εκπαιδευτικούς	136	3,74	1,03	1,06	1	5
θ. Λειτουργικά θέματα(θέρμανση, καθαριότητα, υλικοτεχνική υποδομή)	136	3,30	0,98	0,96	1	5
ι. Μέθοδοι διδασκαλίας, παιδαγωγικοί χειρισμοί	136	3,93	0,97	0,94	1	5
ια. Συνεργασία με γονείς	136	3,82	0,91	0,82	1	5
ιβ. Σχέσεις με την τοπική κοινωνία	136	3,43	0,98	0,96	1	5

5.3.5. Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τον βαθμό συμμετοχής τους στην διαδικασία λήψης και εκτέλεσης αποφάσεων

Οι ερωτήσεις 9, 10 και 11 αφορούν στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα «Εάν είναι ικανοποιημένος από τον βαθμό συμμετοχής του στην διαδικασία λήψης και εκτέλεσης αποφάσεων» και απεικονίζονται στους πίνακες 10-11.

Στην ερώτηση 9 «Στο σύλλογο διδασκόντων λαμβάνετε το λόγο : (βαθμολογήστε με την κλίμακα 1-5 , όπου 1 το ελάχιστα σημαντικό και 5 το πάρα πολύ σημαντικό)» οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 10)

Πίνακας 10..Αξιολόγηση βαθμού λήψης λόγου

α/α	Αξιολόγηση βαθμού λήψης λόγου	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
α.	Μόνο όταν το θέμα σας αφορά προσωπικά	4 2,94%	13 9,56%	46 33,82%	27 19,85%	46 33,82%
β.	Όταν γνωρίζετε το θέμα σε βάθος	3 2,21%	2 1,47%	29 21,32%	62 45,59%	40 29,41%
γ.	Κάθε φορά για όλα τα θέματα	15 11,03%	44 32,35%	48 35,29%	19 13,97%	10 7,35%
δ.	Μόνο για εκπαιδευτικά ζητήματα	5 3,68%	32 23,53%	58 42,65%	33 24,26%	8 5,88%
ε.	Εξαρτάται από το θέμα	5 3,68%	19 13,77%	53 38,97%	35 25,74%	24 17,65%

Πίνακας 11. Μέσοι όροι αξιολόγησης βαθμού λήψης λόγου

	N	Μέσος όρος	Τυπική Απόκλιση	Διακύμανση Τιμών	Ελαχ.	Μεγ.
α. Μόνο όταν το θέμα σας αφορά προσωπικά	136	3,72	1,12	1,25	1	5
β. Όταν γνωρίζετε το θέμα σε βάθος	136	3,99	0,88	0,77	1	5
γ. Κάθε φορά για όλα τα θέματα	136	2,74	1,07	1,14	1	5
δ. Μόνο για εκπαιδευτικά ζητήματα	136	3,05	0,93	0,86	1	5
ε. Εξαρτάται από το θέμα	136	3,40	1,05	1,10	1	5

Στην ερώτηση 10 «Ποιο από τα παρακάτω θέματα θεωρείτε ότι παρεμποδίζει πρωτίστως τη συμμετοχή σας στο σύλλογο;» οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 12)

Πίνακας 12. Αξιολόγηση βαθμού παρεμπόδισης συμμετοχής των εκπαιδευτικών στο σύλλογο

α/α	Αξιολόγηση βαθμού παρεμπόδισης συμμετοχής των εκπαιδευτικών στο σύλλογο	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
α.	Συζήτηση θεμάτων χωρίς κατάλληλη προεργασία	6 4,41%	21 15,44%	42 30,88%	38 27,94%	29 21,32%
β.	Συζήτηση άλλων θεμάτων εκτός εκπαιδευτικών	8 5,88%	23 16,91%	43 31,62%	37 27,21%	25 18,38%
γ.	Οι ομαδοποιήσεις των συναδέλφων και οι πολλές απόψεις που εκφράζονται	8 5,88%	19 13,97%	37 27,21%	46 33,82%	26 19,12%
δ.	Η μεγάλη διάρκεια των συνεδριάσεων	12 8,82%	22 16,18%	32 23,53%	33 24,26%	37 27,21%
ε.	Η μη συχνή σύγκλιση συνεδριάσεων	11 8,09%	31 22,79%	47 34,56%	37 27,21%	10 7,35%

Πίνακας 13.. Μέσοι όροι αξιολόγησης βαθμού παρεμπόδισης συμμετοχής των εκπαιδευτικών στο σύλλογο

	N	Μέσος όρος	Τυπική Απόκλιση	Διακύμανση Τιμών	Ελαχ.	Μεγ.
α. Συζήτηση θεμάτων χωρίς κατάλληλη προεργασία	136	3,46	1,12	1,25	1	5

β. Συζήτηση άλλων θεμάτων εκτός εκπαιδευτικών	136	3,35	1,14	1,29	1	5
γ. Οι ομαδοποιήσεις των συναδέλφων και οι πολλές απόψεις που εκφράζονται	136	3,46	1,13	1,27	1	5
δ. Η μεγάλη διάρκεια των συνεδριάσεων	136	3,45	1,29	1,66	1	5
ε. Η μη συχνή σύγκλιση συνεδριάσεων	136	3,03	1,06	1,12	1	5

Στην ερώτηση 11 «Πως θα χαρακτηρίζατε τη συμμετοχή σας στη λήψη αποφάσεων του συλλόγου;» οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 14)

11. Αξιολόγηση βαθμού προσωπικής συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων του συλλόγου

Πίνακας 14.. Αξιολόγηση βαθμού προσωπικής συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων του συλλόγου

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Πολύ σημαντική			17,65%	17,65%
Αρκετά σημαντική	24	17,65%	40,44%	58,09%
Μέτρια	55	40,44%	30,15%	88,24%
Ελάχιστα σημαντική	41	30,15%	9,56%	97,80%
Ασήμαντη	13	9,56%	2,21%	100,00%
	3	2,21%		
Σύνολο	136	100%	100%	

Πίνακας 15.. Μέσοι όροι αξιολόγησης βαθμού παρεμπόδισης συμμετοχής των εκπαιδευτικών στο σύλλογο

	N	Μέσος όρος	Τυπική Απόκλιση	Διακύμανση Τιμών	Ελαχ.	Μεγ.
Αξιολόγηση βαθμού προσωπικής συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων του συλλόγου	136	2,38	0,96	0,92	1	5

5.4.Επαγωγική Στατιστική Ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας

5.4.1. Παρουσίαση στατιστικά σημαντικών συσχετίσεων μεταξύ εξαρτημένων & ανεξάρτητων μεταβλητών

Οι ανεξάρτητες μεταβλητές είναι: το φύλο, η ηλικία, σχέση εργασίας, τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση και οι σπουδές. Οι εξαρτημένες μεταβλητές περιλαμβάνουν τις εξής κλίμακες: αξιολόγηση βαθμού συζήτησης των παρακάτω θεμάτων στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων, αξιολόγηση βαθμού συμμετοχής όταν λαμβάνονται αποφάσεις των παρακάτω θεμάτων, αξιολόγηση βαθμού ηθελημένης συμμετοχής όταν λαμβάνονται αποφάσεις των παρακάτω θεμάτων, αξιολόγηση βαθμού λήψης λόγου, αξιολόγηση βαθμού παρεμπόδισης συμμετοχής των εκπαιδευτικών στο σύλλογο, αξιολόγηση βαθμού προσωπικής συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων του συλλόγου.

Οι μέθοδοι ανάλυσης οι οποίοι χρησιμοποιήθηκαν για την εξαγωγή αποτελεσμάτων είναι: pearson correlation, one way anova, test chisquare (χ^2). Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις οι οποίες παρουσιάζονται και αναλύονται ακολούθως.

5.4.2. Μετατροπή αποτελεσμάτων μεταβλητών κλίμακας Likert σε Score και η ανάλυσή τους

Για να καταστεί δυνατή η διαδικασία συσχέτισης των μεταβλητών, μετατρέψαμε εξαρτημένες μεταβλητές από κλίμακα Likert σε score. Αυτό έγινε ως εξής:

Οι απαντήσεις στις προτάσεις των ερωτήσεων αθροίστηκαν ώστε να προκύψει ένα συνολικό score για κάθε ερωτώμενο. Τα ελάχιστα και μέγιστα σημεία που μπορεί να λάβει κάθε score ποικίλλουν ανάλογα με τον αριθμό των προτάσεων της ερώτησης. Κάθε πρόταση έχει ελάχιστη τιμή το 1 και μέγιστη το 5. Όλες οι τιμές των προτάσεων αθροιστικά εξάγουν το score της ερώτησης για τον κάθε ερωτώμενο. Έπειτα ανάλογα με τον αριθμό των προτάσεων και αφότου υπολογίσουμε το συνολικό ελάχιστο και συνολικό μέγιστο που μπορεί να λάβει το score, θέτουμε ως

σημείο μέτριας στάσης προς την ερώτηση την περιοχή τιμών του μέσου όρου μειωμένο και προσαυξημένο κατά 2 μονάδες (δηλ. $MO \pm 2$) . Οι απαντήσεις κάτω από τη περιοχή μέτριας στάσης κρίνονται αρνητικές προς το περιεχόμενο της ερώτησης και άρα εξάγουν αρνητική στάση και οι απαντήσεις πάνω από τη περιοχή μέτριας στάσης κρίνονται ως θετικές προς το περιεχόμενο της ερώτησης και άρα εξάγουν θετική στάση.

Η διαδικασία αυτή εφαρμόστηκε για τις παρακάτω ερωτήσεις και τις μεταβλητές τους

1. *Αξιολόγηση βαθμού συζήτησης των παρακάτω θεμάτων στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων*

N (έγκυρες τιμές)	136
Μέσος όρος	34,32
Τυπική Απόκλιση	7,78
Ελάχιστο	15
Μέγιστο	55

Οι τιμές που θα μπορούσε να λάβει το score σε αυτή την ερώτηση είναι ελάχιστο 12 και μέγιστο 60. Ο μέσος όρος υπολογίστηκε $(60-12)/2 = 24$ και $24+12=36$. Άρα ο μέσος όρος των τιμών από 12 έως 60 είναι το 36 .Το σημείο μέτριας στάσης υπολογίζεται σε $MO \pm 2$ και άρα βρίσκεται στην περιοχή τιμών μεταξύ 34 και 38 . Βλέπουμε ότι οι απαντήσεις κυμάνθηκαν μεταξύ 15 και 55. Με μέσο όρο score 34.32. Επομένως η στάση των ερωτώμενων ως προς αυτήν την ερώτηση κρίθηκε μετριοπαθής. (Βλ. Παράρτημα Πίνακας 60)

2. *Αξιολόγηση βαθμού συμμετοχής όταν λαμβάνονται αποφάσεις των παρακάτω θεμάτων*

N (έγκυρες τιμές)	136
Μέσος όρος	35,24
Τυπική Απόκλιση	9,26
Ελάχιστο	14
Μέγιστο	58

Οι τιμές που θα μπορούσε να λάβει το score σε αυτή την ερώτηση είναι ελάχιστο 12 και μέγιστο 60. Ο μέσος όρος υπολογίστηκε $(60-12)/2 = 24$ και $24+12=36$. Άρα ο μέσος όρος των τιμών από 12 έως 60 είναι το 36. Το σημείο μέτριας στάσης υπολογίζεται σε $MO+2$ και άρα βρίσκεται στην περιοχή τιμών μεταξύ 34 και 38. Βλέπουμε ότι οι απαντήσεις κυμάνθηκαν μεταξύ 14 και 58. Με μέσο όρο score 35.24. Επομένως οι ερωτώμενοι ως προς αυτήν την ερώτηση απάντησαν μετριοπαθώς. (Βλ. Παράρτημα Πίνακας 61)

3. *Αξιολόγηση βαθμού θέλησης για συμμετοχή όταν λαμβάνονται αποφάσεις των παρακάτω θεμάτων*

N (έγκυρες τιμές)	136
Μέσος όρος	44,57
Τυπική Απόκλιση	8,19
Ελάχιστο	15
Μέγιστο	60

Οι τιμές που θα μπορούσε να λάβει το score σε αυτή την ερώτηση είναι ελάχιστο 12 και μέγιστο 60. Ο μέσος όρος υπολογίστηκε $(60-12)/2 = 24$ και $24+12=36$. Άρα ο μέσος όρος των τιμών από 12 έως 60 είναι το 36. Το σημείο μέτριας στάσης υπολογίζεται σε $MO+2$ και άρα βρίσκεται στην περιοχή τιμών μεταξύ 34 και 38. Βλέπουμε ότι οι απαντήσεις κυμάνθηκαν μεταξύ 15 και 60. Με μέσο όρο score 44.57. Επομένως η στάση των ερωτώμενων ως προς αυτήν την ερώτηση κρίθηκε θετική. (Βλ. Παράρτημα Πίνακας 62)

4. *Αξιολόγηση βαθμού παρεμπόδισης συμμετοχής των εκπαιδευτικών στο σύλλογο*

N (έγκυρες τιμές)	136
Μέσος όρος	16,76
Τυπική Απόκλιση	4,26
Ελάχιστο	7
Μέγιστο	25

Οι τιμές που θα μπορούσε να λάβει το score σε αυτή την ερώτηση είναι ελάχιστο 5 και μέγιστο 25. Ο μέσος όρος υπολογίστηκε $(25-5)/2 = 10$ και $10+5=15$.

Άρα ο μέσος όρος των τιμών από 5 έως 25 είναι το 15 . Το σημείο μέτριας στάσης υπολογίζεται σε $MO+2$ και άρα βρίσκεται στην περιοχή τιμών μεταξύ 13 και 17 . Βλέπουμε ότι οι απαντήσεις κυμάνθηκαν μεταξύ 7 και 25. Με μέσο όρο score 16.76 . Επομένως η στάση των ερωτώμενων ως προς αυτήν την ερώτηση κρίθηκε μετριοπαθής. (Βλ. Παράρτημα Πίνακας 63)

5.4.3. Σημαντικές Στατιστικές Συσχετίσεις

Συσχετίσεις με τη μεταβλητή «ΦΥΛΟ»

Με τη μεταβλητή φύλο των ερωτώμενων βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με περιθώριο σφάλματος μικρότερο του 0,05 ($p=0,006$) μεταξύ αυτής και της αξιολόγησης βαθμού θέλησης για συμμετοχή όταν λαμβάνονται αποφάσεις των διαφόρων θεμάτων με τη χρήση της μεθόδου ανάλυσης Anova . Από την περιγραφή των αποτελεσμάτων της ανάλυσης προκύπτει ότι οι ερωτώμενοι του ερωτηματολογίου που ήταν γυναίκες είχαν περισσότερο θετική στάση από τους άντρες ως προς το βαθμό θέλησης για συμμετοχή όταν λαμβάνονται αποφάσεις των διαφόρων θεμάτων.

ONEWAY
ONEWAY /VARIABLES= skorthsim BY FYL
/STATISTICS=DESCRIPTIVES .

Περιγραφικά

		N	MO	Τυπ. Απόκλιση	Τυπ. Σφάλμα	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης για Μέσο όρο		Ελάχιστο	Μέγιστο
						Κατώτερο Όριο	Ανώτερο Όριο		
skorthsim	ANDRAS	35	41,34	9,00	1,52	38,25	44,43	15	57
	GYNAIKA	101	45,68	7,63	,76	44,18	47,19	24	60
	Σύνολο	136	44,57	8,19	,70	43,18	45,96	15	60

ANOVA

		Άθρ. των Τετραγώνων	BE	MO Τετραγώνου	F	Στ.Σημ.
skorthsim	Μεταξύ Ομάδων	489,66	1	489,66	7,65	,006
	Εντός Ομάδων	8571,75	134	63,97		
	Σύνολο	9061,40	135			

Συσχετίσεις με τη μεταβλητή «ΗΛΙΚΙΑ»

Χρησιμοποιώντας τη μέθοδο ανάλυσης chisquare (χ^2) Όσον αφορά στην ανεξάρτητη μεταβλητή «**ηλικία**» εντοπίστηκαν στατιστικές συσχετίσεις σε συνδυασμό με κάποιες από τις προτάσεις- μεταβλητές της ερώτησης «**Στο σύλλογο διδασκόντων λαμβάνετε το λόγο...**»

Πιο αναλυτικά:

1. «**...Μόνο όταν το θέμα σας αφορά προσωπικά**» Στατιστική συσχέτιση με περιθώριο σφάλματος $\rho=0,001$ βρέθηκε με αυτή τη πρόταση. Ο συντελεστής συσχέτισης είναι 0,660 όποτε αναφερόμαστε σε μια μέτρια θετική συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές που εξετάζουμε. Από τον πίνακα προκύπτει ότι:

- i) από αυτούς που έχουν ηλικία 25-30 οι μισοί συμφωνούν και οι άλλοι μισοί διαφωνούν με αυτή τη πρόταση.
- ii) από αυτούς που έχουν ηλικία 31-40 το 48,39 % συμφωνούν παρά πολύ με αυτή τη πρόταση και γενικότερα το 58,07 % έχουν θετική στάση στη πρόταση.
- iii) από αυτούς που έχουν ηλικία 41-50 το 37,33% τείνει να συμφωνεί αρκετά με την πρόταση αυτή ενώ αθροιστικά θετική στάση έχει το 54,67% (πολύ- πάρα πολύ)
- iv) από αυτούς που έχουν ηλικία 50 και άνω το 33,82 τείνει να συμφωνεί αρκετά και μόνο περίπου 1 στους 5 με ποσοστό 20,83% συνολικά εκφράζεται από το «λίγο»

Ηλικ * Li_Lo_1 [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

Ηλικ	Li_Lo_1					Σύνολο
	ΚΑΘΟΛΟΥ	LIGO	ΑΡΚΕΤΑ	POLI	ΠΑΡΑ POLI	
25-30	2,00	1,00	,00	1,00	2,00	6,00
	33,33%	16,67%	,00%	16,67%	33,33%	100,00%
	50,00%	7,69%	,00%	3,70%	4,35%	4,41%
	1,47%	,74%	,00%	,74%	1,47%	4,41%
31-40	,00	3,00	10,00	3,00	15,00	31,00
	,00%	9,68%	32,26%	9,68%	48,39%	100,00%
	,00%	23,08%	21,74%	11,11%	32,61%	22,79%
	,00%	2,21%	7,35%	2,21%	11,03%	22,79%
41-50	2,00	4,00	28,00	18,00	23,00	75,00
	2,67%	5,33%	37,33%	24,00%	30,67%	100,00%
	50,00%	30,77%	60,87%	66,67%	50,00%	55,15%
	1,47%	2,94%	20,59%	13,24%	16,91%	55,15%
50+	,00	5,00	8,00	5,00	6,00	24,00
	,00%	20,83%	33,33%	20,83%	25,00%	100,00%
	,00%	38,46%	17,39%	18,52%	13,04%	17,65%
	,00%	3,68%	5,88%	3,68%	4,41%	17,65%
Σύνολο	4,00	13,00	46,00	27,00	46,00	136,00
	2,94%	9,56%	33,82%	19,85%	33,82%	100,00%
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	2,94%	9,56%	33,82%	19,85%	33,82%	100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπ. Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)
Pearson Χ-Τετράγωνο	32,74	12	,001
Λόγος Πιθανότητας	23,17	12	,026
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	,19	1	,660
N έγκυρων Υποθέσεων	136		

2. «...Κάθε φορά για όλα τα θέματα» Στατιστική συσχέτιση με περιθώριο σφάλματος $\rho=0,003$ βρέθηκε με αυτή τη πρόταση. Ο συντελεστής συσχέτισης είναι 0,739 όποτε αναφερόμαστε σε μια ισχυρή θετική συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές που εξετάζουμε. Από τον πίνακα προκύπτει ότι:

- i) από αυτούς που έχουν ηλικία 25-30 όλοι τείνουν να έχουν θετική στάση με αυτή τη πρόταση. Με τους μισούς (50%) να τοποθετούνται στο «αρκετά» και τους άλλους μισούς (50%) να τοποθετούνται στο «πάρα πολύ».
- ii) από αυτούς που έχουν ηλικία 31-40 το 61,29 % έχουν αρνητική στάση με αυτή τη πρόταση δίνοντας τις απαντήσεις «καθόλου» (19,35%) και «λίγο» (41,94%).
- iii) από αυτούς που έχουν ηλικία 41-50 το 42,67% επέλεξε το «αρκετά» ως απάντηση στη πρόταση
- iv) από αυτούς που έχουν ηλικία 50 και άνω, 1 στους 4 (25%) επιλέγει «αρκετά» και 1 στους 4 (25%) επιλέγει «πολύ». Το μεγαλύτερο όμως ποσοστό τους δείγματος αυτού επιλέγει «λίγο» με ποσοστό 29,17%.

ΠΙΚ * Li_Lo_3 [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

Ηλικ	Li_Lo_3					Σύνολο
	ΚΑΘΟΛΟΥ	LIGO	ΑΡΚΕΤΑ	POLI	ΠΑΡΑ POLI	
25-30	,00	,00	3,00	,00	3,00	6,00
	,00%	,00%	50,00%	,00%	50,00%	100,00%
	,00%	,00%	6,25%	,00%	30,00%	4,41%
	,00%	,00%	2,21%	,00%	2,21%	4,41%
31-40	6,00	13,00	7,00	4,00	1,00	31,00
	19,35%	41,94%	22,58%	12,90%	3,23%	100,00%
	40,00%	29,55%	14,58%	21,05%	10,00%	22,79%
	4,41%	9,56%	5,15%	2,94%	,74%	22,79%
41-50	7,00	24,00	32,00	9,00	3,00	75,00
	9,33%	32,00%	42,67%	12,00%	4,00%	100,00%
	46,67%	54,55%	66,67%	47,37%	30,00%	55,15%
	5,15%	17,65%	23,53%	6,62%	2,21%	55,15%
50+	2,00	7,00	6,00	6,00	3,00	24,00
	8,33%	29,17%	25,00%	25,00%	12,50%	100,00%
	13,33%	15,91%	12,50%	31,58%	30,00%	17,65%
	1,47%	5,15%	4,41%	4,41%	2,21%	17,65%
Σύνολο	15,00	44,00	48,00	19,00	10,00	136,00
	11,03%	32,35%	35,29%	13,97%	7,35%	100,00%
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	11,03%	32,35%	35,29%	13,97%	7,35%	100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπ. Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)
Pearson Χ-Τετραγώνο	30,26	12	,003
Λόγος Πιθανότητας	24,89	12	,015
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	,11	1	,739
N έγκυρων Υποθέσεων	136		

3. «...Εξαρτάται από το θέμα» Στατιστική συσχέτιση με περιθώριο σφάλματος $\rho=0,013$ βρέθηκε με αυτή τη πρόταση. Ο συντελεστής συσχέτισης είναι 0,475 όποτε είναι μια μέτρια θετική συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές που εξετάζουμε. Από τον πίνακα προκύπτει ότι:

- i) από αυτούς που έχουν ηλικία 25-30 το 66,66% έχει θετική η στάση με αυτή τη πρόταση.
- ii) από αυτούς που έχουν ηλικία 31-40 το 35,48% τείνει στο «αρκετά» και το ίδιο ποσοστό (35,48%) προκύπτει για το «πολύ» και «πάρα πολύ» αθροιστικά
- iii) από αυτούς που έχουν ηλικία 41-50 το 42,67% επέλεξε το «αρκετά» ως απάντηση στη πρόταση
- iv) από αυτούς που έχουν ηλικία 50 και άνω το μεγαλύτερο ποσοστό συγκεντρώνεται στην απάντηση «αρκετά» με ποσοστό 41,67%.

LIK * Li_Lo_5 [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

LIK	Li_Lo_5					Σύνολο
	KATHOΛΟΥ	LIGO	ARKETA	POLI	PARA POLI	
25-30	2,00	,00	,00	2,00	2,00	6,00
	33,33%	,00%	,00%	33,33%	33,33%	100,00%
	40,00%	,00%	,00%	5,71%	8,33%	4,41%
	1,47%	,00%	,00%	1,47%	1,47%	4,41%
31-40	1,00	8,00	11,00	6,00	5,00	31,00
	3,23%	25,81%	35,48%	19,35%	16,13%	100,00%
	20,00%	42,11%	20,75%	17,14%	20,83%	22,79%
	,74%	5,88%	8,09%	4,41%	3,68%	22,79%
41-50	2,00	7,00	32,00	20,00	14,00	75,00
	2,67%	9,33%	42,67%	26,67%	18,67%	100,00%
	40,00%	36,84%	60,38%	57,14%	58,33%	55,15%
	1,47%	5,15%	23,53%	14,71%	10,29%	55,15%
50+	,00	4,00	10,00	7,00	3,00	24,00
	,00%	16,67%	41,67%	29,17%	12,50%	100,00%
	,00%	21,05%	18,87%	20,00%	12,50%	17,65%
	,00%	2,94%	7,35%	5,15%	2,21%	17,65%
Σύνολο	5,00	19,00	53,00	35,00	24,00	136,00
	3,68%	13,97%	38,97%	25,74%	17,65%	100,00%
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	3,68%	13,97%	38,97%	25,74%	17,65%	100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	BE	Ασυμπτ. Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)
Pearson Χ-Τετράγωνο	25,47	12	,013
Λόγος Πιθανότητας	19,87	12	,070
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	,51	1	,475
N έγκυρων Υποθέσεων	136		

Συσχετίσεις με τη μεταβλητή «ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ»

Όσον αφορά στην ανεξάρτητη μεταβλητή «σχέση εργασίας» εντοπίστηκαν στατιστικές συσχετίσεις χρησιμοποιώντας τη μέθοδο ανάλυσης *chisquare* (χ^2) σε συνδυασμό με κάποιες μεταβλητές:

1. εντοπίστηκε μία σχετικά ασθενής θετική συσχέτιση (0,282) με την αξιολόγηση βαθμού προσωπικής συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων του συλλόγου η συσχέτιση έχει περιθώριο σφάλματος μικρότερο του 5% ($p=0,028$) . Από το πίνακα προκύπτει ότι από αυτούς που είναι μόνιμοι το

43,27% πιστεύει ότι η προσωπική του συμμετοχή είναι αρκετά σημαντική, από αυτούς που είναι αναπληρωτές το 41,67% απαντούν και αυτοί αρκετά σημαντική ενώ το 42,86% των ωρομίσθιων πιστεύει πως είναι πολύ σημαντική.

SX_ERG * Pr_SIM [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

SX_ERG	Pr_SIM					Σύνολο
	POLI SIMANTIKI	ARKETA SIMANTIKI	METRIA	ELAXISTA SIMANTIKI	ASIMANTI	
MONIMOS	17,00	45,00	34,00	7,00	1,00	104,00
	16,35%	43,27%	32,69%	6,73%	,96%	100,00%
	70,83%	81,82%	85,00%	53,85%	33,33%	77,04%
	12,59%	33,33%	25,19%	5,19%	,74%	77,04%
ANAPLIROTIS	4,00	10,00	4,00	5,00	1,00	24,00
	16,67%	41,67%	16,67%	20,83%	4,17%	100,00%
	16,67%	18,18%	10,00%	38,46%	33,33%	17,78%
	2,96%	7,41%	2,96%	3,70%	,74%	17,78%
OROMISTHIOS	3,00	,00	2,00	1,00	1,00	7,00
	42,86%	,00%	28,57%	14,29%	14,29%	100,00%
	12,50%	,00%	5,00%	7,69%	33,33%	5,19%
	2,22%	,00%	1,48%	,74%	,74%	5,19%
Σύνολο	24,00	55,00	40,00	13,00	3,00	135,00
	17,78%	40,74%	29,63%	9,63%	2,22%	100,00%
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	17,78%	40,74%	29,63%	9,63%	2,22%	100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπ. Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)
Pearson Χ-Τετράγωνο	17,26	8	,028
Λόγος Πιθανότητας	16,51	8	,036
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	1,16	1	,282
N έγκυρων Υποθέσεων	135		

2) Άλλη μία συσχέτιση με τη σχέση εργασίας παρατηρείται σε συνδυασμό με τη πέμπτη πρόταση της ερώτησης «Στο σύλλογο διδασκόντων λαμβάνετε το λόγο : εξαρτάται από το θέμα .Η συσχέτιση είναι στατιστικά ασθενής (0,142) με περιθώριο σφάλματος $\rho=0,051$. Από το πίνακα προκύπτει ότι από αυτούς που είναι μόνιμοι το 41,35% τάσσεται στη άποψη αυτή «αρκετά» όπως επίσης και οι αναπληρωτές απαντούν «αρκετά» με ποσοστό 37,5% ενώ το 42,86% των ωρομίσθιων πιστεύει πως είναι λίγο σημαντική.

SX_ERG * Li_Lo_5 [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

SX_ERG	Li_Lo_5					Σύνολο
	KATHOΛΟΥ	LIGO	ARKETA	POLI	PARA POLI	
MONIMOS	3,00	11,00	43,00	31,00	16,00	104,00
	2,88%	10,58%	41,35%	29,81%	15,38%	100,00%
	60,00%	57,89%	81,13%	91,18%	66,67%	77,04%
	2,22%	8,15%	31,85%	22,96%	11,85%	77,04%
ANAPLIROTIS	1,00	5,00	9,00	2,00	7,00	24,00
	4,17%	20,83%	37,50%	8,33%	29,17%	100,00%
	20,00%	26,32%	16,98%	5,88%	29,17%	17,78%
	,74%	3,70%	6,67%	1,48%	5,19%	17,78%
OROMISTHIOS	1,00	3,00	1,00	1,00	1,00	7,00
	14,29%	42,86%	14,29%	14,29%	14,29%	100,00%
	20,00%	15,79%	1,89%	2,94%	4,17%	5,19%
	,74%	2,22%	,74%	,74%	,74%	5,19%
Σύνολο	5,00	19,00	53,00	34,00	24,00	135,00
	3,70%	14,07%	39,26%	25,19%	17,78%	100,00%
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	3,70%	14,07%	39,26%	25,19%	17,78%	100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπ. Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)
Pearson Χ-Τετράγωνο	15,42	8	,051
Λόγος Πιθανότητας	14,12	8	,079
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	2,15	1	,142
N έγκυρων Υποθέσεων	135		

Συσχετίσεις με τη μεταβλητή «ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ»

Με τη μεταβλητή «χρόνια υπηρεσίας» βρέθηκαν στατιστικές συσχετίσεις με περιθώριο σφάλματος μικρότερο του 0,05 ($p=0,044$) μεταξύ αυτής και της «αξιολόγησης της προσωπικής συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων» με τη χρήση της μεθόδου ανάλυσης Ανονα . Από την περιγραφή των αποτελεσμάτων της ανάλυσης προκύπτει ότι: Όσο αυξάνονται τα χρόνια υπηρεσίας τόσο αυξάνεται και η πεποίθηση της προσωπικής συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων.

Περιγραφικά

		N	ΜΟ	Τυπ. Απόκλιση	Τυπ. Σφάλμα	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης για Μέσο όρο		Ελάχιστο	Μέγιστο
						Κατώτερο Όριο	Ανώτερο Όριο		
Pr_SIM	5-10	29	2,86	1,19	,22	2,41	3,31	1	5
	11-15	41	2,32	,85	,13	2,05	2,59	1	5
	16-20	36	2,22	,90	,15	1,92	2,53	1	4
	21-25	19	2,16	,76	,18	1,79	2,53	1	4
	25+	11	2,27	,90	,27	1,67	2,88	1	4
	Σύνολο	136	2,38	,96	,08	2,22	2,54	1	5

ANOVA

		Αθρ. των Τετραγώνων	ΒΕ	ΜΟ Τετραγώνου	F	Στ.Σημ.
Pr_SIM	Μεταξύ Ομάδων	8,86	4	2,22	2,52	,044
	Εντός Ομάδων	115,26	131	,88		
	Σύνολο	124,12	135			

Άλλη μία συσχέτιση της ίδιας μεταβλητής παρατηρείται σε συνδυασμό αυτής και της «Αξιολόγηση βαθμού παρεμπόδισης συμμετοχής των εκπαιδευτικών στο σύλλογο». είναι μία ασθενής θετική συσχέτιση (0,17) στατιστικά σημαντική με περιθώριο σφάλματος μικρότερο του 5% ($p=0,049$). Από τα αποτελέσματα συμπεραίνουμε το εξής παράδοξο : όσο περισσότερα είναι τα χρόνια προϋπηρεσίας των ερωτώμενων εκπαιδευτικών τόσο αυξάνεται και η πιθανότητα να πληθαίνουν οι λόγοι που μπορεί να παρεμποδίζουν τη συμμετοχή τους στο σύλλογο. Το αναμενόμενο θα ήταν τα χρόνια εμπειρίας και η πολυετής πείρα να λειτουργήσουν ως κινητήριοι μοχλός για να είναι η συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων μεγαλύτερη .

		Αξιολόγηση βαθμού παρεμπόδισης συμμετοχής των εκπαιδευτικών στο σύλλογο
Χρόνια Υπηρεσίας	Pearson Correlation	0,17
	Significance	0,49
	N	136

Άλλη μία συσχέτιση της ίδιας μεταβλητής παρατηρείται σε συνδυασμό αυτής και της «Αξιολόγηση βαθμού συμμετοχής των εκπαιδευτικών στο σύλλογο». είναι μία ασθενής θετική συσχέτιση (0,17) στατιστικά σημαντική με περιθώριο σφάλματος μικρότερο του 5% ($p=0,044$). Από τα αποτελέσματα συμπεραίνουμε ότι όσο αυξάνονται τα χρόνια υπηρεσίας των ερωτώμενων εκπαιδευτικών τόσο αυξάνεται και η ένταση της συμμετοχής τους στο σύλλογο.

		Αξιολόγηση βαθμού συμμετοχής των εκπαιδευτικών στο σύλλογο
Χρόνια	Pearson Correlation	0,17

Υπηρεσίας	Significance	0,044
	N	136

Συσχετίσεις με τη μεταβλητή ΣΠΟΥΔΕΣ»

Όσον αφορά στην ανεξάρτητη μεταβλητή «σπουδές εντοπίστηκαν στατιστικές συσχετίσεις χρησιμοποιώντας τη μέθοδο ανάλυσης chisquare (χ^2) σε συνδυασμό με κάποιες μεταβλητές:

- i.) Εντοπίστηκε μία μέτρια θετική συσχέτιση (0,602) με την **αξιολόγηση βαθμού προσωπικής συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων του συλλόγου** η συσχέτιση έχει περιθώριο σφάλματος μικρότερο του 5% ($\rho= 0,020$) . Από το πίνακα προκύπτει ότι:
- ii.) από αυτούς που έχουν πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης το 43.24% πιστεύει ότι η προσωπική του συμμετοχή είναι αρκετά σημαντική,
- iii.) από αυτούς που έχουν μεταπτυχιακό το 65,52% πιστεύει ότι η προσωπική του συμμετοχή είναι από αρκετά έως πολύ σημαντική
- iv.) από αυτούς που έχουν διδακτορικό ο 1 στους 2 πιστεύει ότι η προσωπική του συμμετοχή είναι από ελάχιστα ασήμαντη έως ασήμαντη.

Συμπερασματικά όσοι έχουν μεταπτυχιακό κρίνουν την συμμετοχή τους πιο σημαντική κατά τη λήψη αποφάσεων στα διάφορα θέματα του συλλόγου, ακολουθούν όσοι έχουν πτυχίο τριτοβάθμιας στους οποίους εμφανίζεται ένα σημαντικό ποσοστό της τάξης του 35,14% να θεωρεί μέτρια σημαντικότητα την προσωπική του συμμετοχή στο σύλλογο και τέλος η πλειοψηφία των κατόχων διδακτορικού τίτλου την χαρακτηρίζει από μέτρια έως ασήμαντη.

SPOUD * Pr_SIM [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

SPOUD	Pr_SIM					Σύνολο
	POLI SIMANTIKI	ARKETA SIMANTIKI	METRIA	ELAXISTA SIMANTIKI	ASIMANTI	
ΠΤΥΧΙΟ	8,00	32,00	26,00	7,00	1,00	74,00
	10,81%	43,24%	35,14%	9,46%	1,35%	100,00%
	33,33%	58,18%	63,41%	53,85%	33,33%	54,41%
	5,88%	23,53%	19,12%	5,15%	,74%	54,41%
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	15,00	23,00	14,00	5,00	1,00	58,00
	25,86%	39,66%	24,14%	8,62%	1,72%	100,00%
	62,50%	41,82%	34,15%	38,46%	33,33%	42,65%
	11,03%	16,91%	10,29%	3,68%	,74%	42,65%
DOC	1,00	,00	1,00	1,00	1,00	4,00
	25,00%	,00%	25,00%	25,00%	25,00%	100,00%
	4,17%	,00%	2,44%	7,69%	33,33%	2,94%
	,74%	,00%	,74%	,74%	,74%	2,94%
Σύνολο	24,00	55,00	41,00	13,00	3,00	136,00
	17,65%	40,44%	30,15%	9,56%	2,21%	100,00%
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	17,65%	40,44%	30,15%	9,56%	2,21%	100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπτ. Στ.Σημ. (2-κατ/νση)
Pearson Χ-Τετράγωνο	18,19	8	,020
Λόγος Πιθανότητας	13,20	8	,105
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	,27	1	,602
N έγκυρων Υποθέσεων	136		

2) Εντοπίστηκε μία ασθενής θετική συσχέτιση (0,193) με την πρώτη πρόταση - μεταβλητή της ερώτησης «**Στο σύλλογο διδασκόντων λαμβάνετε το λόγο : μόνο όταν το θέμα σας αφορά προσωπικά**» η συσχέτιση έχει περιθώριο σφάλματος μικρότερο του 5% ($\rho=0,014$) . Από το πίνακα προκύπτει ότι:

- i. από αυτούς που έχουν πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης το 44,59% συμφωνεί αρκετά με την πρόταση
- ii. από αυτούς που έχουν μεταπτυχιακό το 39,66% συμφωνεί πάρα πολύ με την πρόταση
- iii. από αυτούς που έχουν διδακτορικό ο 1 στους 2 συμφωνεί επίσης πάρα πολύ με την πρόταση

SPOUD * Li_Lo_1 [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

SPOUD	Li_Lo_1					Σύνολο
	KATHOΛΟΥ	LIGO	ARKETA	POLI	PARA POLI	
ΡΤΥΧΙΟ	2,00	7,00	33,00	11,00	21,00	74,00
	2,70%	9,46%	44,59%	14,86%	28,38%	100,00%
	50,00%	53,85%	71,74%	40,74%	45,65%	54,41%
	1,47%	5,15%	24,26%	8,09%	15,44%	54,41%
ΜΕΤΑΡΤΙΧΙΑΚΟ	1,00	5,00	13,00	16,00	23,00	58,00
	1,72%	8,62%	22,41%	27,59%	39,66%	100,00%
	25,00%	38,46%	28,26%	59,26%	50,00%	42,65%
	,74%	3,68%	9,56%	11,76%	16,91%	42,65%
DOC	1,00	1,00	,00	,00	2,00	4,00
	25,00%	25,00%	,00%	,00%	50,00%	100,00%
	25,00%	7,69%	,00%	,00%	4,35%	2,94%
	,74%	,74%	,00%	,00%	1,47%	2,94%
Σύνολο	4,00	13,00	46,00	27,00	46,00	136,00
	2,94%	9,56%	33,82%	19,85%	33,82%	100,00%
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	2,94%	9,56%	33,82%	19,85%	33,82%	100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

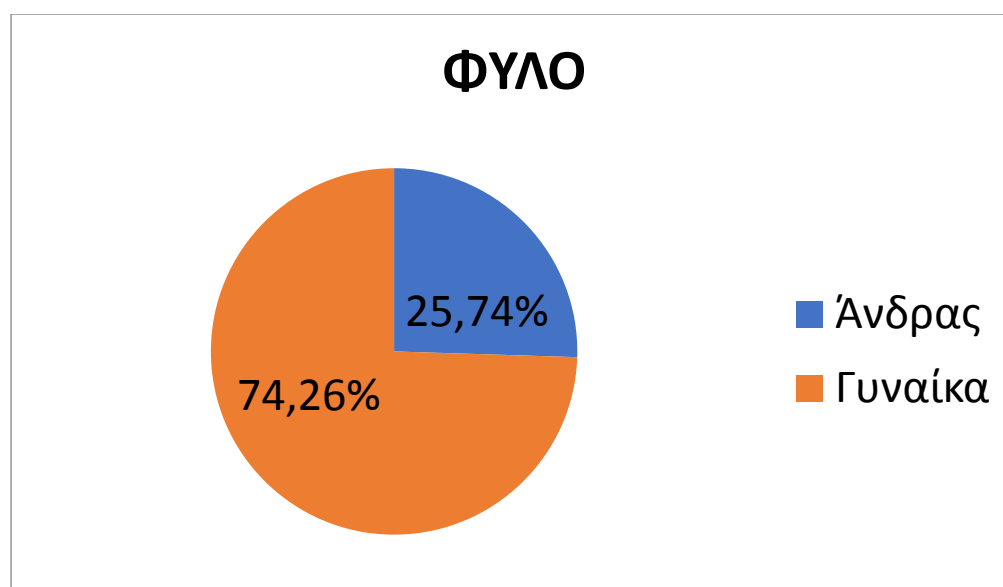
Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπ. Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)
Pearson Χ-Τετράγωνο	19,11	8	,014
Λόγος Πιθανότητας	16,83	8	,032
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	1,69	1	,193
N έγκυρων Υποθέσεων	136		

Κεφάλαιο 6ο: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο παρόν κεφάλαιο θα συζητηθούν και θα αναλυθούν περαιτέρω τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, που προέκυψαν μετά από τη στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των απαντήσεων του ερωτηματολογίου. Το δείγμα των 136 εκπαιδευτικών από την περιφέρεια Δυτικής Θεσσαλονίκης, που συμμετείχαν στην έρευνα αξιολόγησε το βαθμό συζήτησης ενός εύρους θεμάτων που απασχολούν τη σχολική κοινότητα, το βαθμό συμμετοχής τους όταν λαμβάνονται αποφάσεις για τα θέματα αυτά, το πόσο θα ήθελαν να συμμετέχουν και ποιοι είναι οι λόγοι που μπορεί ενδεχομένως να τους παρεμποδίζουν και κατά πόσο σημαντική θεωρούν την συμμετοχή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων του συλλόγου.

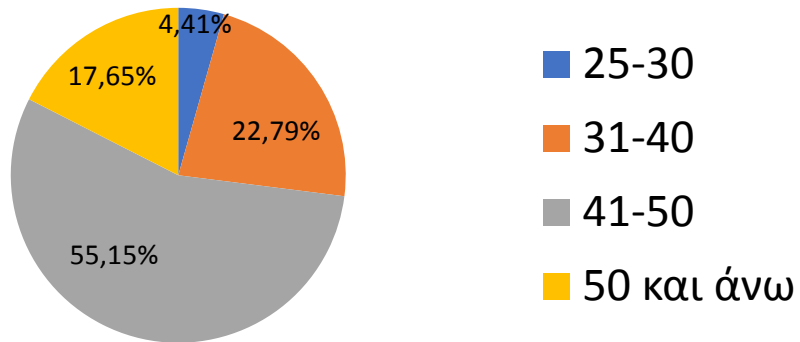
6.1. Γενικά και δημογραφικά στοιχεία του δείγματος

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται από 136 εκπαιδευτικούς από το νομό Θεσσαλονίκης. Η πλειοψηφία του δείγματος είναι οι γυναίκες (74.26%), ενώ οι άνδρες είναι αρκετά λιγότεροι (25.74%).(Βλ.Παράρτημα Πίνακας 22). Στα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος των ερωτηθέντων παρατηρείται μια αυξημένη παρουσία των γυναικών και αυτό πιθανώς να οφείλεται στο γεγονός ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί υπερτερούν έναντι των ανδρών σε όλες τις βαθμίδες της δημόσιας εκπαίδευσης (Κουλαϊδής 2005, Μπάκας & Δημητριάδη 2005, Καλούρη κ.α., 2005, Μαραγκουδάκη, 2003, Φρόση κ.α. 2001).

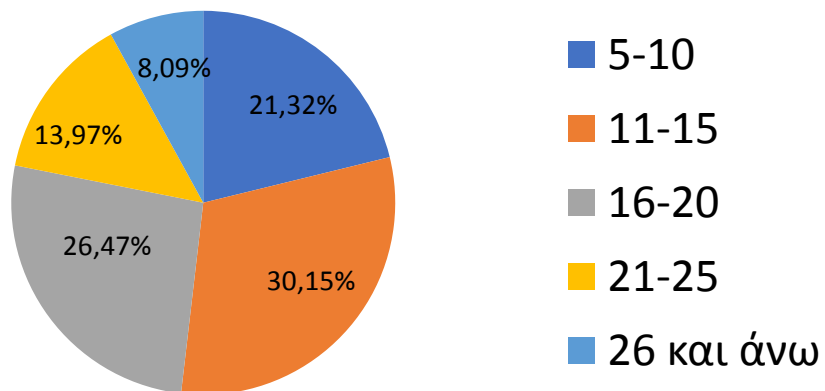


Το 55.15% του δείγματος ανήκει στην ηλικιακή βαθμίδα μεταξύ 41-50 ετών, με εκπαιδευτική εμπειρία που κυμαίνεται από 11-20 έτη (56.62%) και κατέχει οργανική θέση στο σχολείο που υπηρετεί (76.47%).Οι αναπληρωτές αντιπροσωπεύουν το 17.65% των συμμετεχόντων στην έρευνα ενώ ελάχιστοι εργάζονται ως ωρομίσθιοι (5.15%).(Βλ.Παράρτημα Πίνακες 23-24-25)

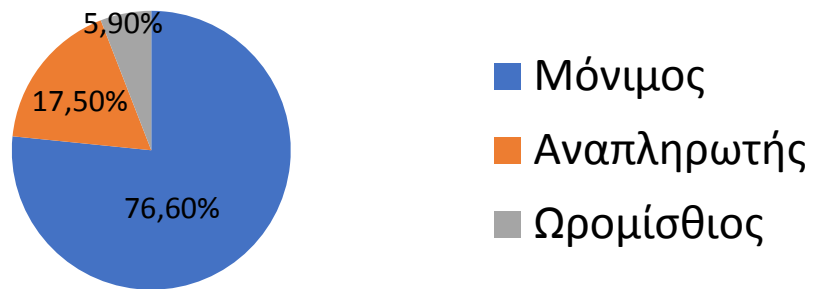
ΗΛΙΚΙΑ



ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ

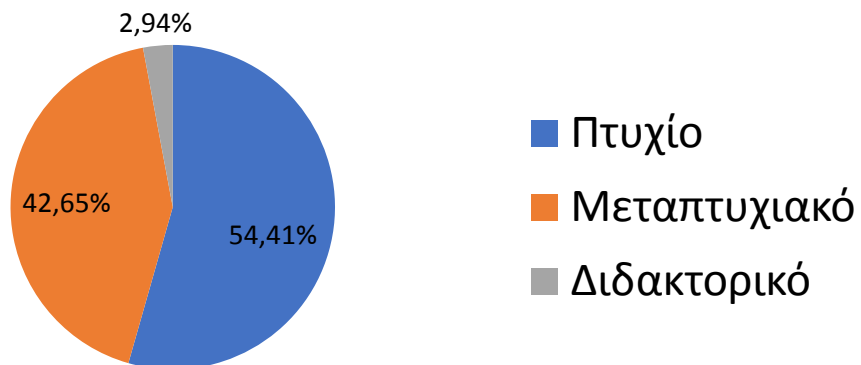


ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ



Όσον αφορά το επίπεδο σπουδών το 54.41% των ερωτηθέντων δεν διαθέτει άλλους τίτλους σπουδών εκτός του βασικού πτυχίου, το 42,65% είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου ενώ ελάχιστοι είναι αυτοί που διαθέτουν και διδακτορικό (2.94%).(Βλ.Παράρτημα Πίνακας 26)

ΣΠΟΥΔΕΣ



6.2. Λειτουργία συλλόγου διδασκόντων στην καθημερινή σχολική διοικητική δράση

Παρακάτω θα γίνει περιγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συχνότητα συζήτησης μιας ποικιλίας θεμάτων στον εκπαιδευτικό χώρο.

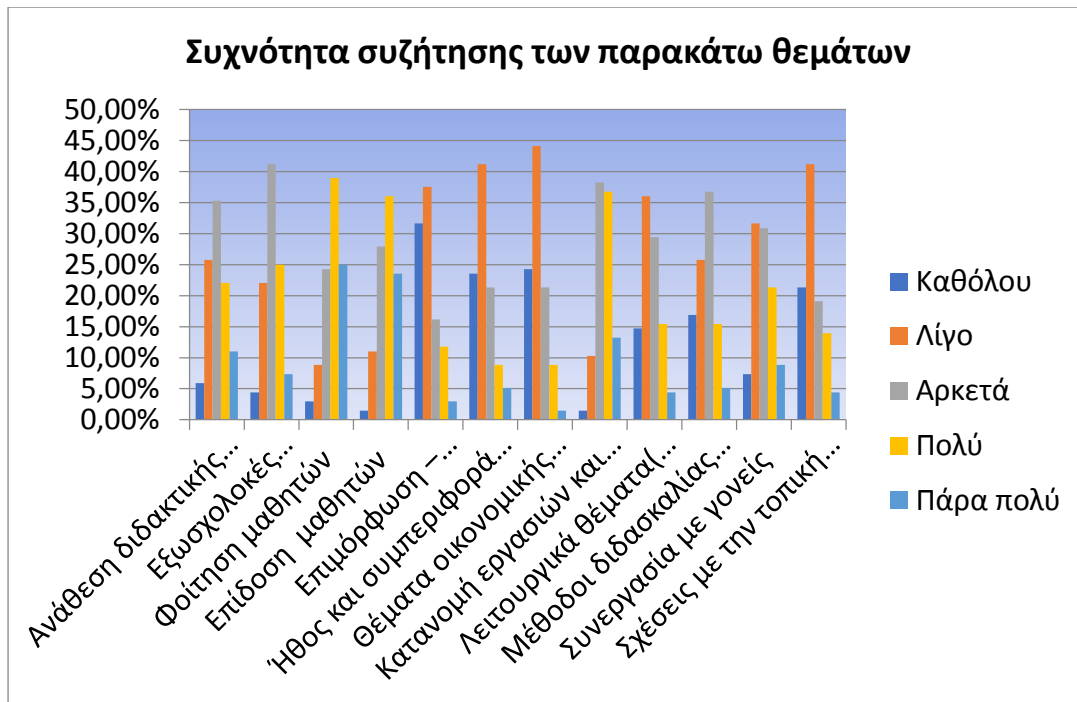
Όσον αφορά τα θέματα ανάθεσης διδακτικής εργασίας και των εξωσχολικών δραστηριοτήτων, αυτά συζητούνται από «αρκετά» έως «πάρα πολύ» σε ποσοστό 68.38% (Βλ. Παράρτημα Πίνακας 27) και 73.53% (Βλ. Παράρτημα Πίνακας 28) αντίστοιχα επί του συνόλου των ερωτηθέντων.

Η φοίτηση («αρκετά» -«πάρα πολύ» 88.23%) (Βλ. Παράρτημα Πίνακας 29) και η επίδοση των μαθητών (87.5%) (Βλ. Παράρτημα Πίνακας 30) είναι από τα θέματα που βρίσκονται στο επίκεντρο των τακτικών και έκτακτων συνεδριάσεων του συλλόγου διδασκόντων .

Θέματα επιμόρφωσης και επαγγελματικής εξέλιξης συζητούνται από « καθόλου » έως « λίγο » κατά το 69.12%,(Βλ. Παράρτημα Πίνακας 31) ενώ το 64.71% (Βλ. Παράρτημα Πίνακας 32) δηλώνει πως σπάνια επίσης γίνεται κουβέντα για το ήθος και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών.

Τα θέματα οικονομικής φύσης φαίνεται ότι θίγονται σπάνια στις συνελεύσεις (68.38%) (Βλ. Παράρτημα Πίνακας 33) ενώ αυτά που αφορούν την θέρμανση, την καθαριότητα, την υλικοτεχνική υποδομή (65.44%) (Βλ. Παράρτημα Πίνακας 35) και τις μεθόδους διδασκαλίας (62.5%) απασχολούν λίγο περισσότερο έως αρκετά τους συνεδριάζοντες (Βλ. Παράρτημα Πίνακας 36)

Η κατανομή εργασιών / καθηκόντων («αρκετά» - «πολύ» 75.%) (Βλ. Παράρτημα Πίνακας 34) αποτελεί ένα αρκετά ενδιαφέρον θέμα συζήτησης ενώ η συνεργασία με τους γονείς («αρκετά»- «πολύ» 62,5%) (Βλ. Παράρτημα Πίνακας 37) και την τοπική κοινωνία («καθόλου» - «λίγο» 62.5%) (Βλ. Παράρτημα Πίνακας 38) φαίνεται να ενδιαφέρει λιγότερο τους διδάσκοντες. Απεικόνιση των παραπάνω στοιχείων φαίνονται στο γράφημα που έπεται:



6.3. Αντίληψη από εκπαιδευτικούς σχετικά με τον ρόλο τους στη διοίκηση του σχολείου

Στις επόμενες παραγράφους θα αναλύσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό συμμετοχής τους όταν λαμβάνονται αποφάσεις σχετικά με τα ίδια ζητήματα. Τα αποτελέσματα απαντούν στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα « Πως αντιλαμβάνεται ο εκπαιδευτικός το ρόλο του στη διοίκηση του σχολείου;»

Για θέματα που έχουν σχέση με την ανάθεση διδακτικής εργασίας μετέχουν στη λήψη απόφασης από «αρκετά» έως «πολύ» σε ποσοστό 54.41% (Βλ. Παράρτημα Πίνακας 39) ενώ για θέματα εξωσχολικών δραστηριοτήτων, μετέχουν από «λίγο» έως «αρκετά» το 59.56% (Βλ. Παράρτημα Πίνακας 40) του συνόλου των ερωτηθέντων.

Η φοίτηση («αρκετά» -«πάρα πολύ» 81.62%) και η επίδοση των μαθητών (85.55%) είναι από τα θέματα όπου ο βαθμός συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης απόφασης είναι πολύ υψηλός. (Βλ. Παράρτημα Πίνακας 41 κα 42 αντίστοιχα)

Για θέματα επιμόρφωσης και επαγγελματικής εξέλιξης (30.15%) (Βλ. Παράρτημα Πίνακας 43) όπως και για θέματα που σχετίζονται με το ήθος και τη

συμπεριφορά των εκπαιδευτικών.(30.88%) σπάνια λαμβάνουν μέρος στις αποφάσεις οι εμπλεκόμενοι στις συνεδριάσεις. (Βλ. Παράρτημα Πίνακας 44)

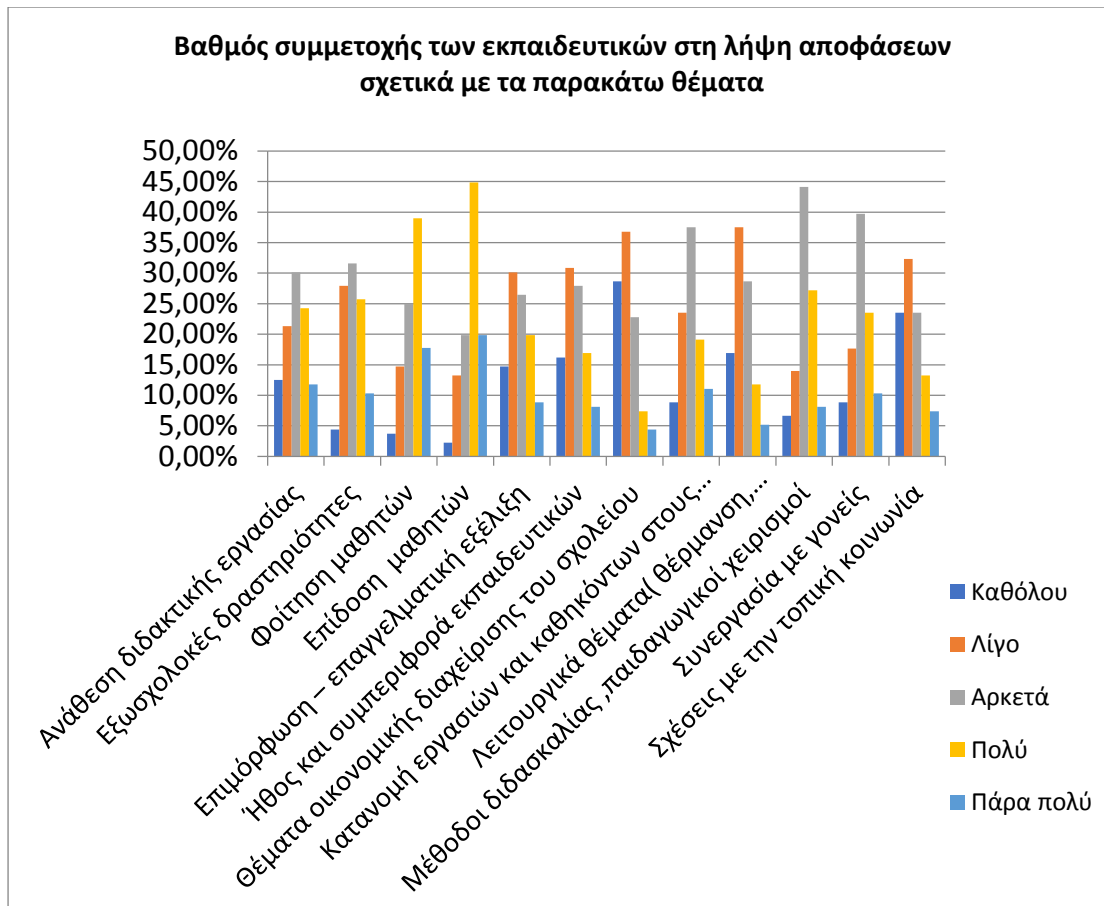
Τα θέματα οικονομικής φύσης (36.76%) (Βλ. Παράρτημα Πίνακας 45) καθώς και αυτά που αφορούν την θέρμανση, την καθαριότητα, και την υλικοτεχνική υποδομή (37.5%) (Βλ. Παράρτημα Πίνακας 47) είναι λιγότερο σημαντικά κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών και γι' αυτό η συμμετοχή τους στις αποφάσεις αυτού του είδους είναι ελάχιστη. .

Στα ίδια περίπου επίπεδα κυμαίνεται και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων που αφορούν θέματα που έχουν σχέση με την κατανομή εργασιών / καθηκόντων («λίγο» - «αρκετά» 61.03.%) (Βλ. Παράρτημα Πίνακας 46)

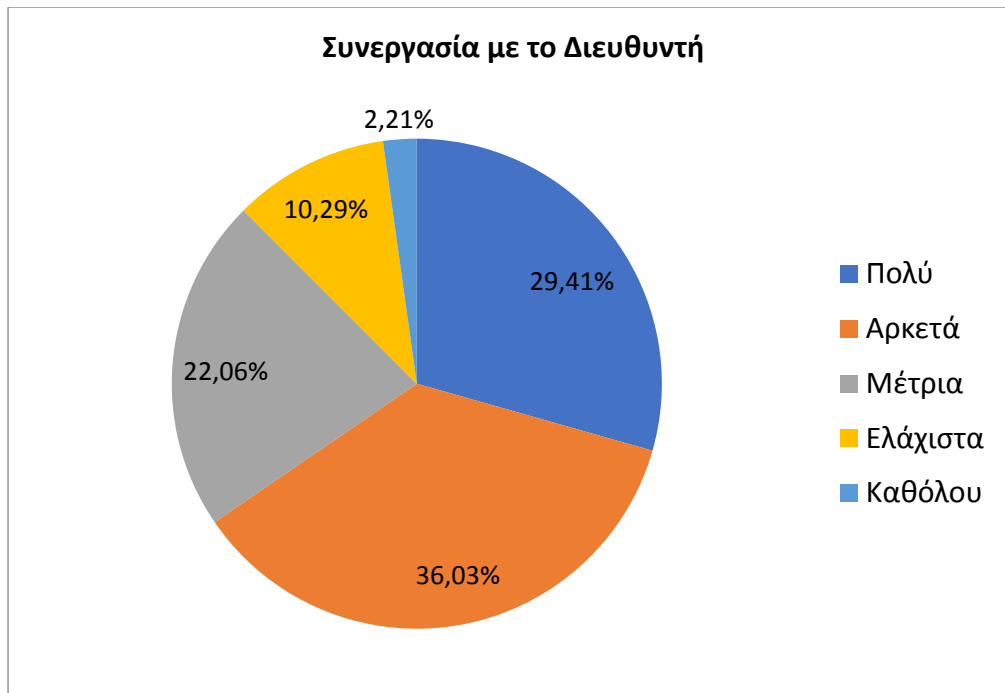
Σε ότι έχει να κάνει με τις μεθόδους διδασκαλίας το ενδιαφέρον των διδασκόντων είναι εντονότερο άρα και η πρόθεση να συμμετέχουν σε αποφάσεις σχετικές με αυτά τα θέματα είναι μεγαλύτερη (71.65%) (Βλ. Παράρτημα Πίνακας 48)

Τέλος στο θέμα συνεργασίας με τους γονείς ο βαθμός συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη λήψη απόφασης είναι αρκετά υψηλός (63.24%) (Βλ. Παράρτημα Πίνακας 49) εν αντιθέσει με την τοπική κοινωνία («καθόλου» - «λίγο» 55.88%) που φαίνεται να απασχολεί λιγότερο τους διδάσκοντες. (Βλ. Παράρτημα Πίνακας 50)

Απεικόνιση των παραπάνω στοιχείων φαίνονται στο γράφημα που έπεται:



Η ερώτηση « Συνεργάζεστε με τον διευθυντή του σχολείου; » καταδεικνύει πως το 12.5% περίπου των ερωτηθέντων δηλώνει πως έχει μηδενική ή ελάχιστη συνεργασία με τον διευθυντή, το 22.06% μέτρια ενώ το 65.43% δηλώνει πως έχει μια συνεργασία αρκετά έως πολύ καλή. (Βλ. Παράρτημα Πίνακας 74). Απεικόνιση των παραπάνω στοιχείων φαίνονται στο γράφημα που έπεται:



6.4. Προσδοκίες αναφορικά με το θέμα της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης και εκτέλεσης αποφάσεων

Στην ενότητα αυτή θα παρουσιαστούν οι απόψεις των ερωτηθέντων όσον αφορά το βαθμό που θα ήθελαν να συμμετέχουν όταν λαμβάνονται αποφάσεις για τα παρακάτω θέματα απαντώντας έτσι στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα «Ποιες είναι οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού αναφορικά με το θέμα της συμμετοχής του στη διαδικασία λήψης και εκτέλεσης αποφάσεων;»

Για θέματα που σχετίζονται με την ανάθεση διδακτικής εργασίας θα ήθελαν μετέχουν στη λήψη απόφασης από «πολύ» έως «πάρα πολύ» σε ποσοστό 69.85%(Βλ. Παράρτημα Πίνακας 51) ενώ για θέματα εξωσχολικών δραστηριοτήτων, ένα ποσοστό της τάξεως του 69.12% των ερωτηθέντων απάντησε «αρκετά» έως «πολύ» (Βλ. Παράρτημα Πίνακας 52).

Η φοίτηση και η επίδοση των μαθητών είναι από τα θέματα όπου ο βαθμός θέλησης για συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης απόφασης είναι

πολύ έως πάρα πολύ υψηλός σε ποσοστά 75% και 80.15% αντίστοιχα. (Βλ. Παράρτημα Πίνακας 53 και 54 αντίστοιχα)

Τα θέματα που έχουν σχέση με την επιμόρφωση και την επαγγελματική εξέλιξη (75.74%) (Βλ. Παράρτημα Πίνακας 55) όπως και τα θέματα που επικεντρώνονται στο ήθος και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών.(70.59%) (Βλ. Παράρτημα Πίνακας 56) παρουσιάζουν αρκετά έως πολύ μεγάλο ενδιαφέρον όσον αφορά την πρόθεση συμμετοχής στη λήψη απόφασης από την πλευρά των εμπλεκομένων.

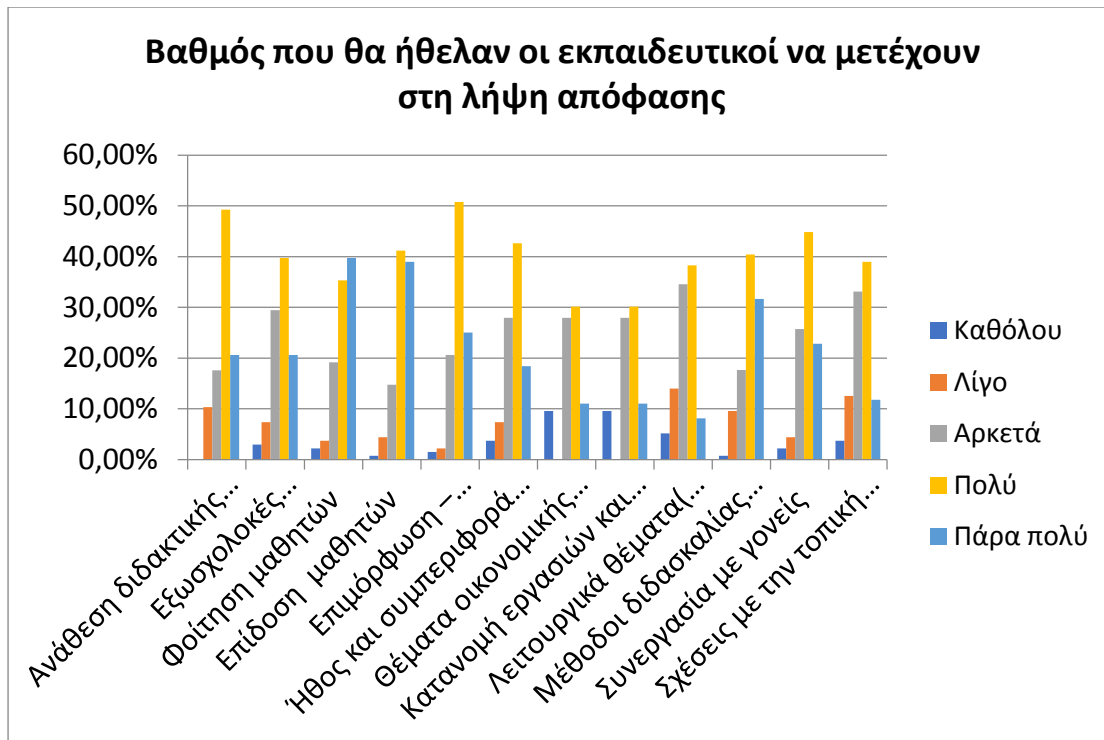
Για θέματα οικονομικής φύσης (58.09%) (Βλ. Παράρτημα Πίνακας 57) καθώς και αυτά που σχετίζονται με την θέρμανση, την καθαριότητα, και την υλικοτεχνική υποδομή (72.8%) (Βλ. Παράρτημα Πίνακας 59) τα ποσοστά ηθελημένης συμμετοχής είναι αρκετά ως πολύ σημαντικά

Στα ίδια περίπου επίπεδα κυμαίνεται και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων που αφορούν θέματα που έχουν σχέση με την κατανομή εργασιών / καθηκόντων («πολύ» - «πάρα πολύ» 69.79%.%) (Βλ. Παράρτημα Πίνακας 58)

Οι μέθοδοι διδασκαλίας και οι παιδαγωγικοί χειρισμοί είναι ένας τομέας όπου οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την άποψη ότι θα ήθελαν να μετέχουν «πολύ» έως «πάρα πολύ» σε ποσοστό που αγγίζει το 72.06%.(Βλ. Παράρτημα Πίνακας 60)

Τέλος στο θέμα συνεργασίας με τους γονείς και την τοπική κοινωνία ο βαθμός ηθελημένης συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη λήψη απόφασης είναι αρκετά υψηλός 70.63% (Βλ. Παράρτημα Πίνακας 61) και 72.06% αντίστοιχα (Βλ. Παράρτημα Πίνακας 62).

Γραφική απεικόνιση των αποτελεσμάτων παρατίθεται παρακάτω.



6.5 Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τον βαθμό συμμετοχής τους στην διαδικασία λήψης και εκτέλεσης αποφάσεων

Στην ενότητα αυτή θα αξιολογήσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το πόσο συχνά λαμβάνουν το λόγο στο σύλλογο, ποιοι μπορεί να είναι οι λόγοι που πιθανόν να τους παρεμποδίζουν και κατά πόσο σημαντική θεωρούν τη συμμετοχή στη λήψη απόφασης του συλλόγου. Με αυτό τον τρόπο δίνονται απαντήσεις για το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα «Εάν είναι ικανοποιημένος από το βαθμό της συμμετοχής του στη διαδικασία λήψης και εκτέλεσης αποφάσεων;»

Με βάση τα δεδομένα όταν το θέμα συζήτησης του συλλόγου αφορά προσωπικά τον εκπαιδευτικό η συμμετοχή του στη λήψη απόφασης κυμαίνεται από «αρκετά» έως «πάρα πολύ» στο ποσοστό του 87.49% (Βλ. Παράρτημα Πίνακας 63) ενώ όταν είναι γνώστης του θέματος η πρόθεση του να μετέχει «πολύ» έως «πάρα πολύ» αγγίζει το ποσοστό του 75%.(Βλ. Παράρτημα Πίνακας 64)

Το 67.64% των ερωτηθέντων λαμβάνει το λόγο «λίγο» έως «αρκετά» κάθε φορά για όλα τα θέματα (Βλ. Παράρτημα Πίνακας 65) ενώ μόνο για εκπαιδευτικά ζητήματα μετέχουν «αρκετά» το 42.65%. (Βλ. Παράρτημα Πίνακας 66) Τέλος συμμετέχει «αρκετά» έως «πολύ» ανάλογα με τη φύση του θέματος το 64.71% (Βλ. Παράρτημα Πίνακας 67)

Όσον αφορά τώρα τους λόγους που μπορεί να παρεμποδίζουν κάποιον να συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων, η συζήτηση θεμάτων εκτός των εκπαιδευτικών, αυτά για τα οποία δεν υπάρχει κατάλληλη προετοιμασία καθώς και η μη συχνή σύγκλιση συνεδριάσεων φαίνεται να ενοχλούν ιδιαίτερα τους διδάσκοντες ποσοστό 58.83% ,(Βλ. Παράρτημα Πίνακας 69) 58.82% (Βλ. Παράρτημα Πίνακας 68) και 61,77% αντίστοιχα («αρκετά- πολύ»). (Βλ. Παράρτημα Πίνακας 72)

Οι ομαδοποιήσεις των συναδέλφων, οι πολλές απόψεις που εκφράζονται και η μεγάλη διάρκεια των συνεδριάσεων αποτελούν επίσης σε πολύ σημαντικό βαθμό ανασταλτικούς παράγοντες για να μετέχει ο εκπαιδευτικός στη λήψη αποφάσεων. Τα ποσοστά φτάνουν το 80.15% (Βλ. Παράρτημα Πίνακας 70) και 75% αντίστοιχα. (Βλ. Παράρτημα Πίνακας 71)

Σχετικά με το πως κρίνουν οι εκπαιδευτικοί τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων ένα ποσοστό 40.44% θεωρούν ότι είναι σημαντική ενώ το 30.15% την χαρακτηρίζει μέτρια. (Βλ. Παράρτημα Πίνακας 73).

Κεφάλαιο 7^ο. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η έρευνα που έγινε στα πλαίσια της εργασίας αυτής κατέδειξε σε σημαντικό βαθμό τον τρόπο αντίληψης των εκπαιδευτικών σε σχέση με τον βαθμό συμμετοχής τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Είναι χαρακτηριστικό πως οι εκπαιδευτικοί σαν συνολική εικόνα θεωρούν πως οι αρμοδιότητες που τους δίνονται σχετικά με την λήψη αλλά και την εκτέλεση αποφάσεων είναι πολύ περιορισμένες, ενώ αντίθετα οι ίδιοι δηλώνουν πως θα ήθελαν να έχουν πολύ περισσότερες ώστε να τους δίνεται η δυνατότητα να συμμετέχουν ενεργά στις διαδικασίες της εκπαίδευσης και σε όλα τα θέματα που μπορεί να απασχολούν την εκπαιδευτική κοινότητα. Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί ασκούν το έργο

τους στο πλαίσιο ενός συγκεντρωτικού διοικητικού συστήματος όπου οι πιο σημαντικές λειτουργίες ρυθμίζονται σε κεντρικό επίπεδο. Οι ρυθμίσεις για τη διεύρυνση των αρμοδιοτήτων της σχολικής μονάδας παραμένουν μικρής κλίμακας και χωρίς την απαραίτητη ενημέρωση των εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα την περιορισμένη ενεργοποίησή τους. (Παπαναούμ Ζ. , 2003)

Αξιοσημείωτο είναι επίσης να αναφερθεί το εξής παράδοξο : η έρευνα κατέδειξε ότι άτομα που έχουν πολλά χρόνια υπηρεσίας, με μεγάλη πείρα και αρκετές εμπειρίες , φαίνεται να έχουν περισσότερη διάθεση να μετέχουν στη διαδικασία λήψης απόφασης. Ταυτόχρονα όμως αυτό αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα και παρεμποδίζεται η συμμετοχή τους στη διαδικασία για κάποιους λόγους.

Σε γενικές γραμμές, η εικόνα που αποτυπώνεται μέσω της έρευνας είναι ότι οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν πως οι αρμοδιότητες που τους δίνονται σχετικά με την λήψη αλλά και την εκτέλεση αποφάσεων είναι πολύ περιορισμένες, και μάλλον τυπικές ενώ αντίθετα έχουν πολύ διάθεση να συμμετέχουν ενεργά σε όλες τις πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας με την ανάληψη κατά το δυνατόν περισσότερων αρμοδιοτήτων και ευθυνών.

Επίσης, η έρευνα καταδεικνύει πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τον διευθυντή του σχολείου σαν μια σημαντική και κεντρική μονάδα διοίκησης και οργάνωσης, αφού στην πλειονότητα τους συνεργασία τους μαζί του είναι αρκετά καλή .

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Στην εποχή της πολυπλοκότητας και των συνεχών αλλαγών που ζούμε, το αίτημα της αναβάθμισης του εκπαιδευτικού μας συστήματος είναι πιο επίκαιρο και αναγκαίο από ποτέ. Μέσα στην μεταφορά της κοινωνίας της γνώσης και της μάθησης, η εκπαίδευση γίνεται στρατηγικά και διαρθρωτικά εποικοδομητική των προσδοκιών και των πολιτικών διαχείρισης της αλλαγής και της καινοτομίας, σε όλα τα πεδία της προσωπικής και δημόσιας ζωής.

Στην παρούσα πραγματικότητα θεωρείται αυτονόητη η σημασία των εκπαιδευτικών αποφάσεων δεδομένου ότι είναι αυτές που αναδεικνύουν και εξελίσσουν έναν οργανισμό ή τον καταστρέφουν. Ο σύλλογος διδασκόντων λειτουργεί ως συλλογικό όργανο διοίκησης της σχολικής μονάδας και κατά συνέπεια

και λήψης αποφάσεων. Η συμμετοχή του προσφέρει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να ελέγχει πραγματικά το έργο του και να συμβάλλει υπεύθυνα στο σχεδιασμό και την υλοποίησή του δίνοντας του έτσι ένα αίσθημα αυτονομίας.

Οι εκπαιδευτικοί στο σημερινό ελληνικό σχολείο λειτουργούν ως συνδιαμορφωτές της εσωτερικής πολιτικής του, αν και τα περιθώρια ελευθερίας είναι περιορισμένα. Το κεντρικά ελεγχόμενο-συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να αντικατασταθεί από μία αποκεντρωμένη διοίκηση που θα δίνει στην εκπαιδευτική μονάδα ένα ευρύ περιθώριο διακριτικής ευχέρειας για τη λήψη ουσιαστικών αποφάσεων. Ένα πιο αποκεντρωμένο σύστημα διοίκησης θα μπορούσε να συμβάλλει στην ενδυνάμωση της εκπαιδευτικής μονάδας ώστε αυτή να αποτελέσει κινητήριο μοχλό για την αλλαγή και την καινοτομία.

Φυσικά η παρούσα έρευνα περιορίστηκε σε έναν σχετικά μικρό αριθμό δείγματος, αλλά σε κάθε περίπτωση καταδεικνύει τις τάσεις στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Περεταίρω έρευνες θα μπορούσαν ίσως να αποτυπώσουν με μεγαλύτερη σαφήνεια τα προβλήματα στον χώρο αλλά και να καταδείξουν συγκεκριμένες προτάσεις και λύσεις.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ανδρέου, Α., Γεωργιάδης, Ν. & Παπαδόπουλος, Α. (2001). Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το Σύλλογο Διδασκόντων. [Ηλεκτρονική έκδοση]. *Περιοδικό ΙΝΕ/ΓΣΣΕΕ/ΑΔΕΔΥ Ενημέρωση*, 68. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.inegsee.gr/enimerwsi-68.htm> (19/9/2010).

Ανθοπούλου, Σ.-Σ. (1999). *Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Στο Α. Κόκκος (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, Τόμος Β: *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού* (σσ. 231–262). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα: Ίων

Αργυροπούλου, Ε. (2015). *Προσεγγίζοντας το αβέβαιο μέλλον – Η λειτουργία του προγραμματισμού στην εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Δίσιγμα.

Αργυροπούλου, Ε. (2012). *Η Οικονομική Διαχείριση της Σχολικής Μονάδας και ο Ρόλος του Διευθυντή*. Στο Μ. Νικολαΐδου (Επιμ.) *Εκπαιδευτική ηγεσία. Χαρτογραφώντας το πεδίο της ηγεσίας στην εκπαίδευση: Από τη θεωρία στην έρευνα και στην πρακτική*. (σσ. 229–244). Αθήνα: Ίων.

Αργυροπούλου, Ε. (2010). *Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Διευθυντών των Σχολικών Μονάδων: Προσεγγίζοντας ερευνητικά το θέμα στο σύγχρονο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι*. Στο Κ.Μαλαφάντης (Επιμ.), 7ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Α' Τόμος (σσ. 553–565). Ρέθυμνο: Διάδραση

Ανδρέου, Α., & Μαντζούφα, Π. (1999). *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.

Ανδρέου, Α., Γεωργιάδης, Ν. & Παπαδόπουλος, Λ. (2001). *Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το Σύλλογο Διδασκόντων*. [Ηλεκτρονική εκδοχή]. *Περιοδικό ΙΝΕ/ΓΣΕΕ/ΑΔΕΔΥ Ενημέρωση*, 68. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.inegsee.gr/enimerwsi-68.htm> (19/9/2010).

Αντωνάκης, Ι. (2008). *Κοινωνιολογία των Οργανώσεων*. Ηράκλειο: Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Κρήτης

Βουλή των Εφήβων», ΙΘ' Σύνοδος 2013 – 2014. *Επεξεργασία και εξέταση του νομοσχεδίου «Κανονισμός Λειτουργίας Μαθητικών Κοινοτήτων»*. Πρακτικά συνεδρίασης, Αθήνα, 5-7-2014.

Γιαννάκου Ι., (2002). *Οργάνωση Διοίκηση και Εποπτεία των σχολείων Π/θμιας και Δ/θμιας εκπαίδευσης*, Αθήνα 2002.

Δεκλερής, Μ.(1989) *Η Συστηματική Σχεδίαση της Δημόσιας Πολιτικής* στο βιβλίο: *Διοίκηση Συστημάτων*. Εκδόσεις Αν Ν. Σάκκουλα, Αθήνα-Κομοτηνή

Δημαράς, Α. (2005). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*. Τομ. Α. Αθήνα: Εστία.

Επιτροπή των Ε.Κ., (2007). Έγγραφο Εργασίας των Υπηρεσιών της Επιτροπής: Σχολεία για τον 21^ο Αιώνα. Βρυξέλλες, 11.07.2007, SEC(2007)1009.

Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη Α.Ε.

Ζαβλανός, Μ. (2002). *Οργανωτική Συμπεριφορά*. Αθήνα: Σταμούλη.

Ζαβλανός, Μ. (1997). *Οργάνωση και διοίκηση*, τόμος Β' (4η έκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

Ζαβλανός, Μ. (1998). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην – Γ. Παρίκος & Σια Ε.Ε. ISBN:

Ζευγαρίδης, Σ.(1978), *Οργάνωση και Διοίκηση*, Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη Τόμος Β

Ιορδανίδης, Γ. (2014). *Διαχείριση συγκρούσεων στο σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη

Ιορδανίδης, Γ. (2006). *Διεύθυνση σχολείου και διαχείριση αλλαγής*. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.) *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ιορδανίδης, Γ. (2002). *Ο ρόλος του Προϊσταμένου Διεύθυνσης και Γραφείου Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Καλούρη, Ο., Παμουκτσόγλου, Α., Λάγος, Δ. (2005), *Διαυλική διάσταση στη διοίκηση της εκπαίδευσης: η περίπτωση της σχολικής συμβούλου*. 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διοίκηση Α΄/βάθμιας & Β΄/θμιας Εκπαίδευσης, Τόμος ΙΙΙ, Παν/μιο Πατρών & ΚΕΔΕΚ: Πάτρα.

Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος

Κανελλόπουλος, Χ. (1990). *Μάνατζμεντ αποτελεσματική διοίκηση: σε επιχειρήσεις, οργανισμούς και υπηρεσίες*, Α΄ Τόμος (3η έκδ). Αθήνα: International Publishing

Κάντας, Α., 1995, *Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία*, μέρος 3ο Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

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

Καυάλης, Αχ. (επιμ.) (2005), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*, Εκδόσεις: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Κόνσολας Ε. κ.ά. (2005). *Η επαγγελματοποίηση του διευθυντή. Μια προσέγγιση μέσα από το πρίσμα της ανθρώπινης επικοινωνίας*. Στο Π. Γεωργογιάννης, 20 Πανελλήνιο Συνέδριο-Διοίκηση Α΄/βάθμιας και Β΄/βάθμιας Εκπαίδευσης, τόμος Ι, Πάτρα.

Κουλαϊδης, Β. (2005), *Αποτύπωση του Εκπαιδευτικού Συστήματος σε επίπεδο Σχολικών Μονάδων*. ΚΕΕ: Αθήνα

Λεμονή, Ι. & Κολεζάκης, Α. (2013). *Το πολυσύνθετο έργο του Διευθυντή σχολικής μονάδας και ήλλειψη σχετικής κατάρτισής του στη «διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων»*. Εκπαιδευτικός κύκλος, 1(3), σσ. 165–182.

Μακρυνδημήτρης, Α. (1989). *Θεωρία των αποφάσεων*. Αθήνα: Σάκκουλα

Μαραγκουδάκη, Ε. (2003), *Ο Παράγοντας Φύλο στη Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: όψεις συνέχειας και μεταβολής*. Στο: Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., Φρόση, Λ. *Φύλο και εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: Προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλων στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*. ΚΕΘΙ: Αθήνα.

Μαυρογιώργος, Γ. (1999α). *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών και Επιμορφωτική Πολιτική στην Ελλάδα*. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ. Ανθόπουλου, Σ. Κατσουλάκη & Γ. Μαυρογιώργου, *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Πάτρα: ΕΑΠ., σελ. 93-135.

- Μλεκάνης, Μ. (2005). *Οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών*. Αθήνα:Τυπωθήτω
- Μπάκας, Θ., Δημητριάδη, Ε. (2005), *Η κατά φύλο σύνθεση των στελεχών της εκπαίδευσης στην περιφέρεια Αττικής*. 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο, *Διοίκηση Α'βάθμιας & Β'θμιας Εκπαίδευσης*. Τόμος ΙΙΙ. Παν/μιο Πατρών & ΚΕΔΕΚ, Πάτρα.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία, ο δρόμος της συνεχούς επιτυχίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Μπουραντάς, Δ. & Παπαλεξανδρή, Ν. (2003), *ΕισαγωγήστηΔιοίκησηΕπιχειρήσεων*, Εκδόσεις: Μπένου, Αθήνα
- Μπρίνια, Β. (2010). *Μελέτες περιπτώσεων εκπαιδευτικών μονάδων*. Αθήνα: Σταμούλη
- Μπρίνια, Β. (2008). *Managementt εκπαιδευτικών μονάδων και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σταμούλη
- Ξηροτύρη-Κουφίδου Στ.,(2003) «*Η συμμετοχική διοίκηση στη σχολική μονάδα*».
- Παπαδοπούλου Ο. (2012) *Διοίκηση συγκρούσεων, επικοινωνία, μοντέλα ηγεσίας και λήψη αποφάσεων*. Πανεπιστήμιο Πατρών: Πάτρα
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2008). *Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του Διευθυντή*. Στο Ζ. Παπαναούμ, (Επιστ. Υπ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμικήεκπαίδευση και Αγωγή*, (σσ. 231–240). Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ, ΑΠΘ.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003), *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Εκδ. Τυπωθήτω
- Παπαναούμ, Ζ. (1995), *Η Διεύθυνση του Σχολείου. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*, Εκδόσεις: Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη
- Παπασταμάτης Α. (2005). *Λύση Προβλημάτων, Λήψη Αποφάσεων και Διευθέτηση Συγκρούσεων*, στο Καψάλης Α. (επιμ.) *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*, σελ. 106-122. Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη: Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.
- Παρασκευόπουλος, Θ. (2008). *Συγκρούσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς στο χώρο του σχολείου*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας Ι*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Πασιαρδής, Π. (1998). *Παράμετροι ποιοτικής διεύθυνσης στο δημοτικό σχολείο του 21ου αιώνα*. Στο: Κ. Χάρης, Ν. Πετρουλάκης, & Σ. Νικόδημος (Επιμ), *Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα: Πρακτικά 1ου πανελλήνιου συνεδρίου* (σσ. 813–823). Αθήνα: Ατραπός

- Πασιαρδής, Π. (1994). *Προς ένα σύστημα αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού*. Εκδ. Gutenberg, Αθήνα
- Πασιαρδής, Π. (1994). *Αποτελεσματικός Διευθυντής: αυτοαξιολόγηση των αναγκών των Διευθυντών Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης στην Κύπρο*. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, (20–21), σσ. 171–205.
- Πετρίδου Ε. (2005), «*Ο Προγραμματισμός της Δράσης της Εκπαιδευτικής Μονάδας ως Βασικό Στοιχείο της Διοίκησης της Ποιότητας στην Εκπαίδευση*» στο Καψάλης Α (επιμ.) *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας
- Σαΐτη. Α.-Χ.Σαΐτης,(2012) *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης* ,Αθήνα .
- Σαΐτη, Α., & Σαΐτης, Χ. (2012). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη διοίκηση της εκπαίδευσης: θεωρία και μελέτη περιπτώσεων, τόμος Α*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σαΐτης, Χ. (2005), *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*, 4 έκδοση. Αθήνα
- Σαΐτης, Χ (2002). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Σαΐτης, Χ. (2001). *Η λειτουργία του σχολείου μέσα από τις αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων (ερευνητική μελέτη)*. Αθήνα: Ατραπός
- Σαΐτης Χ. (1994) . *Βασικά θέματα της σχολικής διοίκησης- Προσέγγιση στη διοικητική σκέψη με τη μέθοδο των case studies* . Αθήνα :Λιβάνης
- Σταμάτης, Π. (2012). *Επικοινωνία στην Εκπαιδευτική και Διοικητική Διαδικασία. Βασικές έννοιες και στρατηγικές*. Αθήνα: Διάδραση
- Στραβάκου, Π. (2003). *Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Στραβάκου, Π. (2002). *Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών και Διευθυντών Σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το έργο του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας – μία συγκριτική εμπειρική προσέγγιση*. Πρακτικά 20ου Διεθνούς Συνεδρίου “Η Παιδείαστην Αυγή του 21ου Αιώνα” Παν. Πάτρας. Διαθέσιμο στο <http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika>
- Συνήγορος του πολίτη, (2017). Διερεύνηση της γνώμης των μαθητών/μαθητριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη λειτουργία των μαθητικών κοινοτήτων. <https://www.synigoros.gr/?i=childrens-rights.el.dpnews.453231>
- Τζωρτζάκης, Κ. & Τζωρτζάκη Α. (1992), *Οργάνωση και Διοίκηση*. Αθήνα
- Τριβίλα, Σ. (1998). *Chimienti Giovanni, Πρόγραμμα ελέγχου των συγκρούσεων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Τύπας, Γ., & Κατσαρός, Γ. (2003). *Εισαγωγή στη Διοικητική Επιστήμη*. Αθήνα: Gutenberg.

ΥΠ.Ε.Π.Θ., (1985). Νόμος Πλαίσιο 1566/1985, (ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985): «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

Φρόση, Λ., Κουϊμτζή, Ε., Παπαδήμου, Χ. (2001), *Ο παράγοντας φύλο και η σχολική πραγματικότητα στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, ΚΕΘΙ: Θεσσαλονίκη

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Χυτήρης Λ. (2001). *Οργανωσιακή Συμπεριφορά , Η ανθρώπινη συμπεριφορά σε οργανισμούς και επιχειρήσεις*

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Achinstein, B. (2002). Conflict Amid Community : The Micropolitics of Teacher Collaboration. *Teachers College Record*.4, (3) 421-455

Anderson, G.L. (1998). Educational Administration as a Disciplinary Practice: Appropriating Foucault's View of Power, Discourse and Method. *Educational Quarterly* 34(3), 329-353.

Alderson, P. (2000). "School students' views on school councils and daily life at school", *Children & Society*, Vol.14, pp.121-134.

Amason, A.C. (1996). Distinguishing the effects of functional and dysfunctional conflict on strategic decision making: resolving a paradox for top management teams'. *Academy of Management Journal*, 39 (1), 123-148

Andrews, R. & Soder, R. (1987).Principal Leadership and Student Achievement. *Educational leadership*, 44(6), pp. 9–11.

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:

Argyropoulou, E. (2012). L' auto-développement et le chef d' établissement, Key-note speech.*Colloque «La question de Leadership»*, École Normale Supérieure de Lyon

Argyropoulou, E. (2011). Ethical Leadership: a prerequisite for School Leadership today or just another leadership construct. In *Leadership in Education: A European Qualification Network for Effective School Leadership*. Leon, Spain.

Balay, R. (2006). Conflict Management Strategies of Administrators and Teachers. *Asian Journal of Management Cases* 3, 5-24.

- Barroso, J. (2001) “Autonomie et modes de régulation locale dans le système éducatif”, *Revue Française de Pédagogie*, Vol. 130(1), pp.57-71.
- Belenardo, S.J. (2001). Practices and conditions that lead to a sense of community in middle schools. *NASSP Bulletin*, 85(627), 33-44
- Bogler, R. & Somech, A. (2004). “Influence of teacher empowerment on teachers’ organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools”, *Teaching and teacher education*, Vol. 20(3), pp. 277-289
- Boucaut, R, (2003). Workplace bullying: overcoming organizational barriers and the way ahead, *Handbook of Conflict Management*, Marcel Dekker, Inc, USA, 149-168, (W J Pammer Jr and J Killian, Eds)
- Bryman A., (2015) *Social Research Methods*. Oxford university press, fifth edition.
- Burnitt, M. & Gunter, H. (2013). “Primary school councils: Organization, composition and head teacher perceptions and values”, *Management in Education*. Vol 27(2), p56–62: Sage.
- Bush, T. (2008). From Management to Leadership. Semantic or Meaningful Change. *Educational Management Administration & Leadership*. BELM AS, 36(2), 271-288.
- Bush, T. (2003). *Theories of Educational Leadership and Management*. London: SAGE
- Butler, R. (1991). *Designing organizations: a decision-making perspective*. London, Routledge
- Chen, G. and Tjosvold, D. (2002). Conflict Management and Team Effectiveness in China: The Mediating Role of Justice. *Asia Pacific Journal of Management*, 19,557-72
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, μτφρ. Μητσοπούλου, Χ. & Φιλοπούλου, Μ. (4η έκδ.). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Goleman, D.(2004), *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*. Αθήνα: Εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Cook, S.V. (2008). Where Does Conflict Management Fit in the System’s Leadership Puzzle? *AASA Journal of Scholarship & Practice*, 4 (4)11-17
- Deutsch, M. (1977), *The Resolution of Conflict*, New Haven: Yale University Press
- Deutsch, M. (1990). Sixty years of conflict. *The International Journal of Conflict Management*, 1, 237-263
- Deutsch, M. (2005). Cooperation and conflict. In West, M.A. Tjosvold, D. & Smith, K.G. 2005. *The essentials of teamwork: International perspectives*. Maryland: Wiley.

Dimmock, C. (2003). Leadership in learning-centred schools: Cultural context, functions and qualities. In M. Brundrett, N. Burton & R. Smith (Eds.), *Leadership in education*. London: Sage.

Dimopoulos, K., Dalkavouki, K. & Koulaïdis, V. (2015). "Job realities of primary school principals in Greece: similarities and variations in a highly centralized system", *International Journal of Leadership in Education*, Vol.18 (2), pp.197-224, DOI:10.1080/13603124.2014.954627. Routledge.

DiPaola, M., & Hoy, W. (2001). Formalization, conflict, and change: Constructive and destructive consequences in schools. *The International Journal of Educational Management*, 15(5), 238-244

Dor, A. and Rucker-Naidu, T – B. (2012). "Teachers' Attitudes toward Parents' Involvement in School: Comparing Teachers in the USA and Israel", *Issues in Educational Research*, Vol.22 (3): pp.246-262.

DuBrin, A. J. (1994). *Human relations: A job oriented approach*. Reston, Virginia: Reston Publishing Company Inc., A Prentice Hall Company

Duhachek A., Coughlan A., Iacobucci Δ., (2005) *Results on the Standard Error of the Coefficient*

Elmore, F-R. (2000). *Building a New Structure for School Leadership*. The Albert Shanker Institute

Everard, K.B., Morris, G., & Wilson, I. (2004). *Effective school management* (4th ed.). London: Paul Chapman Publishing Ltd.

Everard, K.B. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

European Commission, (2014). *Parental involvement Report*, Part I: Initiatives by parents or organizations of immigrant or ethnic minority background, SIRIUS

European Commission, (2015). Working group on School policy (priority theme ESL). Key findings from the in-depth country focus workshop "Parental involvement", France, 13-16 January 2015.

Fink, C. F. (1968). Some conceptual difficulties in the theory of social conflict. *Journal of Conflict Resolution*, 12, 412-460

Fink, D. (2005). Developing Leaders for their Future not our Past. In M.J. Coles & G. Southworth (Eds.), *Developing leadership .Creating the schools of tomorrow*. Maidenhead: Open University Press

Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. ISBN-0-7879-5395-4. Jossey-Bass: San Francisco.

Gale, T. & Densmore, K. (2003). Democratic educational leadership in contemporary times. *International Journal of Leadership in Education*, 6(2), 119-136

Gardner, M. & Crockwell, A. (2006). "Engaging Democracy and Social Justice in Creating Educational Alternatives: An Account of Voice and Agency for

Marginalized Youth and the Community”, *The Innovation Journal: The Public Sector Innovation Journal*, Vol.11 (3/9).

Geraki, A. (2014), Roles and skills comparison among principals in Greek schools: Application of Competing Values Framework, *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4s): 45-64.

Gleitman, H., Gross, J., & Reisberg, D. (2011). *Psychology* (8th Ed.) New York: W.W. Norton & Company, Inc

Greenhalgh, L. (1987). "Interpersonal Conflicts in Organizations", in C.L. Cooper and I.T. Robertson (Eds.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 229-271, John Wiley & Sons

Griffin, G.A. (1995). Influences of shared decision making on school and classroom activity: Conversations with five teachers. *The Elementary School Journal*, 96, 29-45

Gronn, P. (2010). Where to Next for Educational Leadership? in T. Bush, L. Bell & D. Middlewood (Eds), *The Principles of Educational Leadership and Management* (2nd ed). London: SAGE, pp. 70-85.

Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). Emotional intelligence: leadership competencies Appendix B. In D. Goleman, R. Boyatzis and A. McKee, *The New leaders: transforming the heart of leadership into the science of results* (pp. 253–256). London: Little Brown.

Hall, L. (1993). *Negotiation: Strategies for mutual gain*. Newbury Park: SAGE Publications, International Educational and Professional Publisher. *Handbook of Communication Science*, 484-534. Beverly Hills, CA: Sage

Hargreaves, A. & Fink, D. (2008). Distributed Leadership: democracy or delivery? *Journal of Educational Administration*, 46(2), 229-240.

Harris, A. (2010). Distributed Leadership: Evidence and Implications, in T. Bush, L. Bell & D. Middlewood(Eds), *The Principles of Educational Leadership and Management* (2nd ed). London: SAGE, pp. 55-69.

Hayes, J. (2002). *Interpersonal Skills at Work*. London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group

Heller, M.J. & Firestone, W.A. (1995). Who’s in charge here? Sources of leadership for change in eight schools. *Journal of Educational Administration*, 31, 4-19

Hersey, P., Blanchard, K., & Johnson D. (1996). *Management of organizational behavior: utilizing human resources* (7th ed.). London: Prentice Hall.

Hodgetts R. M. (1993). *Modern human relations at work*. Fort Worth Philadelphia: The Dryden Press series in management

Hogg, M.A., & Vaughan, G.M. (2010). *Κοινωνική Ψυχολογία*, Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg

Hoy, W.K. & Miskel, C.G. (2008). *Educational Administration*. Higher Education

Hoyle, J., Björk, L., Collier, V. & Glass, T. (2005), *The superintendent as CEO: Standards-based performance*, Thousand Oaks, CA: Corwin Press

Ifanti, A. (1995). Policy Making, Politics and Administration in Education in Greece. *Educational Management Administration Leadership*, 23, 271-278. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://ema.sagepub.com> (31/5/2010)

Jay, R. (1995). *Build a great team*. Corby: The Institute of Management, Foundation, Pitman Publishing

Jehn, K.A. (1994), Enhancing effectiveness: an investigation of advantages and disadvantages of value-based inter-group conflict. *International Journal of Conflict Management*, 5, 223-38.

Jehn, K.A. (1995), A multimethod examination of the benefits and detriments of intergroup conflict. *Administrative Science Quarterly*, 40 56-82.

Johansson, O. (2004), *A democratic, learning and communicative leadership?*, *Journal of Educational Administration*, 42(7): 697-707.

Johnson, C., Shearron, G. & Hensel, N. (1974). *A Meaning for Competency*. Georgia University, Athens. College of Education

Kaparou, M. & Bush, T. (2015). "Instructional leadership in centralized systems: evidence from Greek high-performing secondary schools", *School Leadership & Management*, Vol.35(3), pp.321-345. DOI.org/10.1080/13632434.2015.1041489. Routledge

Katsigianni, E. & Ifanti, A. (2016). "Tenured and non-tenured school principals in Greece: a historical approach", *Journal of Educational Administration and History*, Vol. 48(3), pp.225-242, DOI: 10.1080/00220620.2016.1173023. Routledge

Koontz H.C. O'Donnell (1984) *Οργάνωση και Διοίκηση* εκδ. Παπαζήση, Αθήνα

Koontz, H., & O'Donnell, C. (1980). *Οργάνωση και Διοίκηση*. Αθήνα: Παπαζήσης

Korsgaard, M.A., Brodt, S.E., and Sapienza, H.J. (2003). Trust, identity, and individual attachment: Promoting individual's cooperation in groups, στο *International handbook of organizational teamwork and cooperative working*, M.A. West, D. Tjosvold and K.D. Smith (eds.), Wiley, Chichester, UK, ,σελ.113-130

Kuye, J.O., Thornhill, C. & Fourie, D. (2002). *Public administration*. Sandown: Heinmann Publishers (Pty) Ltd.

Lazaridou, A. & Gravani – Kassida, A. (2015). "Involving parents in secondary schools: Principals' perspectives in Greece", *International Journal of Educational Management*, Vol.29 (1), pp. 98-114.

Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2008), Seven strong claims about successful school leadership, *School Leadership & Management*, 28(1): 27-42.

Lippit, L.G. (1982). Managing conflict in today's Organizations. *Training and Development Journal*, 67-74

- Mack, R. W. and Snyder, R. C. (1957). The analysis of social conflict: Toward an overview and synthesis, *Journal of Conflict Resolution*, 1, 212-248.
- Mafora, P. (2015). "The social justice imperative in transforming a secondary school".EPA(Educational Researches and Publications Association).International Congresses on Education 2015.
- McCleary, L. (1973). *Competency Based Educational Administration and Applications to Related Fields*. ERIC, Document reproduction service, ED 077136.
- McNamara, M. J. (2010). "Parental Participation and School-Based Management in Nicaragua: An SES Analysis of Differentiated Parent Participation in School Councils by Income, Education, and Community Crime Rates", *International Journal of Education Policy and Leadership*, Vol.5(7).
- 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
- Milton, C. (1981). *Human Behaviour in organization. Three levels of behaviour*. N.J: Prentice-Hall
- Minckler, H. (2014), School leadership that builds teacher social capital, *Educational Management Administration & Leadership*, 42(5): 657-679.
- Montana P.&Charnov B. H. (1993). Μάνατζμεντ. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Morgan, G. (1996). Empowering human resources. In C. Riches, & C. Morgan (Eds), *Human Resource Management in Education* (pp. 32–37). London: The Open University.
- Mukhopadhyay, M. (2005). *Total quality management in education*. New Delhi: Sage Publications India Ltd.
- Mulford, B. (2003). *School leaders: Changing roles and impact on teacher and school effectiveness*. Paper commissioned by the Education and Training Policy Division, OECD for the activity "Attracting, developing and retaining effective teachers", University of Tasmania.
- Nir, A.E. (2002). School-based management and its effect on teacher commitment. *International Journal of Leadership in Education*, 5(4), 323-341
- Okotoni, O., & Okotoni, A. (2003). *Conflict management in Osun State, Nigeria*. *Nordic Journal of African Studies*, 12(1), 23-28.
- Owens, R. (1987), *Organizational behaviour in education*. N. Jersey, Prentice Hall
- Pashiardis, P. (1994). Teacher participation in Decision Making. *International Journal Of Educational Management*, 8(5), 14-17
- Perry, C. (2011). *School councils*. Research and Information Service, NIAR 397-11. Northern Ireland Assembly.
- Pervin, L. A., & John, O. P. (2001). *Θεωρίες προσωπικότητας. Έρευνα και Εφαρμογές*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος.

- Pondy, L. R. (1967). Organizational Conflict: Concepts and models. *Administrative Science Quarterly*, 12(2) 296-320
- Poulou, M. & Matsagouras, E. (2007). "School – family relations: Greek parents' perceptions of parental involvement", *International Journal about Parents in Education*, Vol.1, pp.83-89.
- Pruitt, D.G. and Rubin, J.Z., (1986). *Social Conflict: Escalation, Stalemate, and Settlement*, Random House, New York, NY
- Putnam, L. L. and Poole, M. S. (1987). 'Conflict and negotiation', στο: Jablin, F. M., Putnam, L. L., Roberts, K. H. and Porter, L. W. (Eds) *Handbook of Organizational Communication*, Sage, Beverly Hills, CA
- Rahim, M. A. (2001). *Managing conflict in organizations* (3rd ed.). Westport, CT: Quorum Books
- Rahim, M. A. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *The International Journal of Conflict Management*, 13(3), 206-235
- Robbins, S.P. (1978), "Conflict management and conflict resolution are not synonymous", *California Management Review*, 21 67-76.
- Robbins, S.P. (1993). *Organizational Behavior*, 6th edition, Prentice Hall, N.Y.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (μτφ.: Β. Νταλάκου, Κ. Βασιλάκου). Αθήνα: Gutenberg. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1993).
- Roloff, M.E (1987). Communication and conflict, στο C. Berger & SH Chafee (Εά^.). *Handbook of Communication Science*, 484-534. Beverly Hills, CA: Sage.)
- Schellenberg, J. (1996). *Conflict Resolution: Theory, Research and Practice*. New York: State University of New York Press.
- Sergiovanni, T. (2001), *Leadership. What's in it for schools?*, London and New York: Routledge Falmer
- Sergiovanni, T.J. (1994). *Building community in schools*. San Francisco: Jossey-Bass
- Short, P. & Greer, J. (1989). *Increasing teacher autonomy through shared governance: effects on policy making and student results*. Retrieved Oktober 10, 2009, from ERIC ED 319 096
- Short, P. & Greer, J. (1989). *Increasing teacher autonomy through shared governance: effects on policy making and student results*. Retrieved Oktober 10, 2009, from ERIC ED 319 096
- Smylie, A. M. (1992). Teacher Participation in School Decision Making: Assessing Willingness to Participate. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(1), 5367.
- 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
- Thomas, K. W., (1976). Conflict and Conflict Management. In M.D. Dunnette (Ed.),

Handbook of Industrial and Organizational Psychology, σελ. 889-935.
Chicago:Rand McNally

Thomas K. W. (1992). Conflict and conflict management: Reflections and update
Journal Of Organizational Behavior, 13, 265-274

Tjosvold, D., (1991). *The Conflict Positive Organization: Stimulate Diversity and Create Unity* Reading, Massachusetts: Addison-Wesley

Tschannen-Moran, M. & Hoy, W. (1998). Trust in schools: a conceptual and empirical analysis. *Journal of Educational Administration*, 36(4), 334-352

Turner, M.E. and Pratkanis, A.R. (1994). Social identity maintenance prescriptions for preventing groupthink: reducing identity protection and enhancing intellectual conflict. *International Journal of Conflict Management*, 5, 207-304

Uline, C. L., Tschannen-Moran, M., & Perez, L. (2003). Constructive conflict: How controversy can contribute to school improvement. *Teachers College Record*, 105(5), 782-816.

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.

Veitch, H. (2009). "Participation in practice: an evaluation of the primary school council as a participatory tool", *Childhoods Today, Special Issue - June 21, 2009*. University of Sheffield (UK).

Vieno, A., Perkins, D., Smith, T. & Santinello, M. (2005). "Democratic School Climate and Sense of Community in School: A Multilevel Analysis", *American Journal of Community Psychology*, Vol. 36, (3/4), pp.327-341. DOI: 10.1007/s10464-005-8629-8

Vroom, V.H. & Yetton, P.W. (1973). *Leadership and Decision Making*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press

Waitchalla R.R.V.S. and Raduan C. R..(2006). A Competence-Based View to Conflict Management. *American Journal of Applied Sciences*, 3(7) 1905-1909

Wall, J. A., & Callister, R. R. (1995). Conflict and its management. *Journal of Management*, 21, 515-558.

West-Burnham, J. (2005). Educational Leadership and Democracy *European School Headmasters Association*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: www.esha.org(3/12/2009).

West, M. A. (2004). *Effective Teamwork: practical lessons from organizational research*, BPS Blackwell, UK.

Whitfield, J. (1994). *Conflict in construction: Avoiding, managing, resolving*. New York: MacMillan

Whitty, G. & Wisby, E. (2007). *Real Decision Making? School Councils in Action: Research Report DCSF-RR001: Institute of Education, University of London*.

Woods, A. P. (2005). *Democratic Leadership in Education*. London: Paul Chapman

Woods, P. & Roberts, A. (2016). “Distributed Leadership and Social Justice. Images and meanings from across the school landscape”, *International Journal of Leadership in Education*, Vol.19 (2), pp138-156

UNITED NATIONS, (1989) *Convention on the Rights of the Child*, Articles 12-13-29. Adopted and opened for signature, ratification and accession by General Assembly resolution 44/25 of 20 November 1989, entry into force 2 September 1990.

NΟΜΟΘΕΣΙΑ

Νόμος 4547/2018 «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.»

ΠΔ 79/2017 «Οργάνωση και λειτουργία νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων.»

Νόμος 4473/2017(ΦΕΚ 78 Α’/30-5-2017

Άρθρο 13 του Ν. 4283/2014 (ΦΕΚ 189/10.9.2014)

Άρθρο 39 του Ν. 3848/2010 (ΦΕΚ 71/19.5.2010)

Νόμος 1566/1985, ΦΕΚ 167, τ. Α’/ 30-09-1985, «Δομή και Λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Cronbach’s Alpha

Ερώτηση 6

Πίνακας 16. Αξιολόγηση βαθμού συζήτησης θεμάτων στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων

RELIABILITY

RELIABILITY

/VARIABLES= SiZ_1 SiZ_2 SiZ_3 SiZ_4 SiZ_5 SiZ_6 SiZ_7 SiZ_8 SiZ_9 SiZ_10 SiZ_11 SiZ_12
/MODEL=ALPHA.

Κλίμακα: ANY

Σύνοψη Επεξεργασίας Υποθέσεων

	N	%
Υποθέσεις Έγκυρες	136	100,00
Αποκλείστηκε	0	,00
Σύνολο	136	100,00

Στατιστικά Αξιοπιστίας

Cronbach's Alpha	N Προτάσεων
,86	12

Ερώτηση 7

Πίνακας 17. Αξιολόγηση βαθμού συμμετοχής όταν λαμβάνονται αποφάσεις των διαφόρων θεμάτων

RELIABILITY

RELIABILITY

/VARIABLES= SiM_1 SiM_2 SiM_3 SiM_4 SiM_5 SiM_6 SiM_7 SiM_8 SiM_9 SiM_10 SiM_11 SiM_12
/MODEL=ALPHA.

Κλίμακα: ANY

Σύνοψη Επεξεργασίας Υποθέσεων

	N	%
Υποθέσεις Έγκυρες	136	100,00
Αποκλείστηκε	0	,00
Σύνολο	136	100,00

Στατιστικά Αξιοπιστίας

Cronbach's Alpha	N Προτάσεων
,90	12

Ερώτηση 8

Πίνακας 18. Αξιολόγηση βαθμού θέλησης για συμμετοχή όταν λαμβάνονται αποφάσεις των διαφόρων θεμάτων

RELIABILITY

RELIABILITY

/VARIABLES= Ik_SiM_1 Ik_SiM_2 Ik_SiM_3 Ik_SiM_4 Ik_SiM_5 Ik_SiM_6 Ik_SiM_7 Ik_SiM_8 Ik_SiM_9 Ik_SiM_10 Ik_SiM_11 Ik_SiM_12
/MODEL=ALPHA.

Κλίμακα: ANY

Σύνοψη Επεξεργασίας Υποθέσεων

	N	%
Υποθέσεις Έγκυρες	136	100,00
Αποκλείστηκε	0	,00
Σύνολο	136	100,00

Στατιστικά Αξιοπιστίας

Cronbach's Alpha	N Προτάσεων
,91	12

Ερώτηση 9

Πίνακας 19. Αξιολόγηση βαθμού λήψης του λόγου στο σύλλογο διδασκόντων

RELIABILITY
RELIABILITY
/VARIABLES= Li_Lo_1 Li_Lo_2 Li_Lo_3 Li_Lo_4 Li_Lo_5
/MODEL=ALPHA.

Κλίμακα: ANY

Σύνοψη Επεξεργασίας Υποθέσεων

	<i>N</i>	%
Υποθέσεις Έγκυρες	136	100,00
Αποκλείστηκε	0	,00
Σύνολο	136	100,00

Στατιστικά Αξιοπιστίας

<i>Cronbach's Alpha</i>	<i>N Προτάσεων</i>
,65	5

Ερώτηση 9 χωρίς ερωτήματα 3 & 5

Πίνακας 20. Αξιολόγηση βαθμού λήψης του λόγου στο σύλλογο διδασκόντων χωρίς τα ερωτήματα 3 και 5

RELIABILITY
RELIABILITY
/VARIABLES= Li_Lo_1 Li_Lo_2 Li_Lo_4
/MODEL=ALPHA.

Κλίμακα: ANY

Σύνοψη Επεξεργασίας Υποθέσεων

	<i>N</i>	%
Υποθέσεις Έγκυρες	136	100,00
Αποκλείστηκε	0	,00
Σύνολο	136	100,00

Στατιστικά Αξιοπιστίας

<i>Cronbach's Alpha</i>	<i>N Προτάσεων</i>
,69	3

Ερώτηση 10

Πίνακας 21. Αξιολόγηση βαθμού παρεμπόδισης συμμετοχής των εκπαιδευτικών στο σύλλογο

RELIABILITY

RELIABILITY

/VARIABLES= Pareb_1 Pareb_2 Pareb_3 Pareb_4 Pareb_5
/MODEL=ALPHA.

Κλίμακα: ANY

Σύνοψη Επεξεργασίας Υποθέσεων

		N	%
Υποθέσεις	Έγκυρες	136	100,00
	Αποκλείστηκε	0	,00
	Σύνολο	136	100,00

Στατιστικά Αξιοπιστίας

Cronbach's Alpha	N Προτάσεων
,79	5

Περιγραφικά Στατιστικά

Πίνακας 22.Φύλο

FYL

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστιαίες	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
ANDRAS	1	35	25,74	25,74	25,74
GYNAIKA	2	101	74,26	74,26	100,00
	Σύνολο	136	100,0	100,0	

Πίνακας 23.Ηλικία

ILIK

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστιαίες	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
25-30	1	6	4,41	4,41	4,41
31-40	2	31	22,79	22,79	27,21
41-50	3	75	55,15	55,15	82,35
50+	4	24	17,65	17,65	100,00
	Σύνολο	136	100,0	100,0	

Πίνακας 24.Σχέση εργασίας

SX_ERG

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστιαίες	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
MONIMOS	1	104	76,47	77,04	77,04
ANAPLIROTIS	2	24	17,65	17,78	94,81
OROMISTHIOS	3	7	5,15	5,19	100,00
	.	1	,74	Ελλειπούσες	
	Σύνολο	136	100,0	100,0	

Πίνακας 25.Χρόνια υπηρεσίας

XR_YP

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστιαίες	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
5-10	1	29	21,32	21,32	21,32
11-15	2	41	30,15	30,15	51,47
16-20	3	36	26,47	26,47	77,94
21-25	4	19	13,97	13,97	91,91
25+	5	11	8,09	8,09	100,00
Σύνολο		136	100,0	100,0	

Πίνακας 26. Σπουδές

SPOUD

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστιαίες	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
ΡΤΥΧΙΟ	1	74	54,41	54,41	54,41
ΜΕΤΑΡΤΙΧΙΑΚΟ	2	58	42,65	42,65	97,06
DOC	3	4	2,94	2,94	100,00
Σύνολο		136	100,0	100,0	

Πίνακας 27:Βαθμός συζήτησης θεμάτων (ερώτηση 6)::Ερώτημα 1. Ανάθεση διδακτικής εργασίας

SiZ_1

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστιαίες	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
KATHOΛΟΥ	1	8	5,88	5,88	5,88
LIGO	2	35	25,74	25,74	31,62
ARKETA	3	48	35,29	35,29	66,91
POLI	4	30	22,06	22,06	88,97
PARA POLI	5	15	11,03	11,03	100,00
Σύνολο		136	100,0	100,0	

Πίνακας 28: Βαθμός συζήτησης θεμάτων (ερώτηση 6).Ερώτημα 2. Εξωσχολικές δραστηριότητες

SiZ_2

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστιαίες	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
KATHOΛΟΥ	1	6	4,41	4,41	4,41
LIGO	2	30	22,06	22,06	26,47
ARKETA	3	56	41,18	41,18	67,65
POLI	4	34	25,00	25,00	92,65
PARA POLI	5	10	7,35	7,35	100,00
Σύνολο		136	100,0	100,0	

Πίνακας 29:Βαθμός συζήτησης θεμάτων (ερώτηση 6).Ερώτημα 3 .Φοίτηση μαθητών

SiZ_3

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστιαίες	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
KATHOΛΟΥ	1	4	2,94	2,94	2,94
LIGO	2	12	8,82	8,82	11,76
ARKETA	3	33	24,26	24,26	36,03
POLI	4	53	38,97	38,97	75,00
PARA POLI	5	34	25,00	25,00	100,00
<i>Σύνολο</i>		136	100,0	100,0	

Πίνακας 30: Βαθμός συζήτησης θεμάτων (ερώτηση 6).Ερώτημα 4. Επίδοση μαθητών

SiZ_4

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστιαίες	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
KATHOΛΟΥ	1	2	1,47	1,47	1,47
LIGO	2	15	11,03	11,03	12,50
ARKETA	3	38	27,94	27,94	40,44
POLI	4	49	36,03	36,03	76,47
PARA POLI	5	32	23,53	23,53	100,00
<i>Σύνολο</i>		136	100,0	100,0	

Πίνακας 31. Ερώτημα 5. Επιμόρφωση-επαγγελματική εξέλιξη

SiZ_5

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστιαίες	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
KATHOΛΟΥ	1	43	31,62	31,62	31,62
LIGO	2	51	37,50	37,50	69,12
ARKETA	3	22	16,18	16,18	85,29
POLI	4	16	11,76	11,76	97,06
PARA POLI	5	4	2,94	2,94	100,00
<i>Σύνολο</i>		136	100,0	100,0	

Πίνακας 32.Βαθμός συζήτησης θεμάτων (ερώτηση 6). Ερώτημα 6. Ήθος και συμπεριφορά εκπαιδευτικών

SiZ_6

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστιαίες	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
KATHOΛΟΥ	1	32	23,53	23,53	23,53
LIGO	2	56	41,18	41,18	64,71
ARKETA	3	29	21,32	21,32	86,03
POLI	4	12	8,82	8,82	94,85
PARA POLI	5	7	5,15	5,15	100,00
<i>Σύνολο</i>		136	100,0	100,0	

Πίνακας 33.Βαθμός συζήτησης θεμάτων (ερώτηση 6). Ερώτημα 7 .Θέματα οικονομικής διαχείρισης του σχολείου

SiZ_7

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστιαίες	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
KATHOΛΟΥ	1	33	24,26	24,26	24,26
LIGO	2	60	44,12	44,12	68,38
ARKETA	3	29	21,32	21,32	89,71
POLI	4	12	8,82	8,82	98,53
PARA POLI	5	2	1,47	1,47	100,00
<i>Σύνολο</i>		136	100,0	100,0	

Πίνακας 34.Βαθμός συζήτησης θεμάτων (ερώτηση 6). Ερώτημα 8 Κατανομή εργασιών και καθηκόντων στους εκπαιδευτικούς

SiZ_8

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστιαίες	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
KATHOΛΟΥ	1	2	1,47	1,47	1,47
LIGO	2	14	10,29	10,29	11,76
ARKETA	3	52	38,24	38,24	50,00
POLI	4	50	36,76	36,76	86,76
PARA POLI	5	18	13,24	13,24	100,00
<i>Σύνολο</i>		136	100,0	100,0	

Πίνακας 35.Βαθμός συζήτησης θεμάτων (ερώτηση 6). Ερώτημα 9. Λειτουργικά θέματα(θέρμανση, καθαριότητα ,υλικοτεχνική υποδομή)

SiZ_9

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστιαίες	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
KATHOΛΟΥ	1	20	14,71	14,71	14,71
LIGO	2	49	36,03	36,03	50,74
ARKETA	3	40	29,41	29,41	80,15
POLI	4	21	15,44	15,44	95,59
PARA POLI	5	6	4,41	4,41	100,00
<i>Σύνολο</i>		136	100,0	100,0	

Πίνακας 36.Βαθμός συζήτησης θεμάτων (ερώτηση 6). Ερώτημα 10 .Μέθοδοι διδασκαλίας ,παιδαγωγικοί χειρισμοί

SiZ_10

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστιαίες	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
KATHOΛΟΥ	1	23	16,91	16,91	16,91
LIGO	2	35	25,74	25,74	42,65
ARKETA	3	50	36,76	36,76	79,41
POLI	4	21	15,44	15,44	94,85
PARA POLI	5	7	5,15	5,15	100,00
<i>Σύνολο</i>		136	100,0	100,0	

Πίνακας 37.Βαθμός συζήτησης θεμάτων (ερώτηση 6). Ερώτημα 11. Συνεργασία με γονείς

SiZ_11

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστιαίες	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
KATHOΛΟΥ	1	10	7,35	7,35	7,35
LIGO	2	43	31,62	31,62	38,97
ARKETA	3	42	30,88	30,88	69,85
POLI	4	29	21,32	21,32	91,18
PARA POLI	5	12	8,82	8,82	100,00
<i>Σύνολο</i>		136	100,0	100,0	

Πίνακας 38.Βαθμός συζήτησης θεμάτων (ερώτηση 6).Ερώτημα 12. Σχέσεις με την τοπική κοινωνία

SiZ_12

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστιαίες	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
KATHOΛΟΥ	1	29	21,32	21,32	21,32
LIGO	2	56	41,18	41,18	62,50
ARKETA	3	26	19,12	19,12	81,62
POLI	4	19	13,97	13,97	95,59
PARA POLI	5	6	4,41	4,41	100,00
<i>Σύνολο</i>		136	100,0	100,0	

Πίνακας 39.Βαθμός συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων (ερώτηση 7).Ερώτημα 1 .Ανάθεση διδακτικής εργασίας

SiM_1

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστιαίες	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
KATHOΛΟΥ	1	17	12,50	12,50	12,50
LIGO	2	29	21,32	21,32	33,82
ARKETA	3	41	30,15	30,15	63,97
POLI	4	33	24,26	24,26	88,24
PARA POLI	5	16	11,76	11,76	100,00
<i>Σύνολο</i>		136	100,0	100,0	

Πίνακας 40.Βαθμός συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων (ερώτηση 7).Ερώτημα 2 Εξωσχολικές δραστηριότητες

SiM_2

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστιαίες	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
KATHOΛΟΥ	1	6	4,41	4,41	4,41
LIGO	2	38	27,94	27,94	32,35
ARKETA	3	43	31,62	31,62	63,97
POLI	4	35	25,74	25,74	89,71
PARA POLI	5	14	10,29	10,29	100,00
<i>Σύνολο</i>		136	100,0	100,0	

Πίνακας 41.Βαθμός συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων (ερώτηση 7).Ερώτημα 3 .Φοίτηση μαθητών

SiM_3

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστιαίες	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
KATHOΛΟΥ	1	5	3,68	3,68	3,68
LIGO	2	20	14,71	14,71	18,38
ARKETA	3	34	25,00	25,00	43,38
POLI	4	53	38,97	38,97	82,35
PARA POLI	5	24	17,65	17,65	100,00
<i>Σύνολο</i>		136	100,0	100,0	

Πίνακας 42.Βαθμός συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων (ερώτηση 7).Ερώτημα 4. Επίδοση μαθητών

SiM_4

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστιαίες	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
KATHOΛΟΥ	1	3	2,21	2,21	2,21
LIGO	2	18	13,24	13,24	15,44
ARKETA	3	27	19,85	19,85	35,29
POLI	4	61	44,85	44,85	80,15
PARA POLI	5	27	19,85	19,85	100,00
<i>Σύνολο</i>		136	100,0	100,0	

Πίνακας 43.Βαθμός συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων (ερώτηση 7).Ερώτημα 5. Επιμόρφωση-επαγγελματική εξέλιξη

SiM_5

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστιαίες	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
KATHOΛΟΥ	1	20	14,71	14,71	14,71
LIGO	2	41	30,15	30,15	44,85
ARKETA	3	36	26,47	26,47	71,32
POLI	4	27	19,85	19,85	91,18
PARA POLI	5	12	8,82	8,82	100,00
<i>Σύνολο</i>		136	100,0	100,0	

Πίνακας 44.Βαθμός συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων (ερώτηση 7).Ερώτημα 6. Ήθος και συμπεριφορά εκπαιδευτικών

SiM_6

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστιαίες	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
KATHOΛΟΥ	1	22	16,18	16,18	16,18
LIGO	2	42	30,88	30,88	47,06
ARKETA	3	38	27,94	27,94	75,00
POLI	4	23	16,91	16,91	91,91
PARA POLI	5	11	8,09	8,09	100,00
<i>Σύνολο</i>		136	100,0	100,0	

Πίνακας 45.Βαθμός συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων (ερώτηση 7).Ερώτημα 7 .Θέματα οικονομικής διαχείρισης του σχολείου

SiM_7

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστιαίες	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
KATHOΛΟΥ	1	39	28,68	28,68	28,68
LIGO	2	50	36,76	36,76	65,44
ARKETA	3	31	22,79	22,79	88,24
POLI	4	10	7,35	7,35	95,59
PARA POLI	5	6	4,41	4,41	100,00
<i>Σύνολο</i>		136	100,0	100,0	

Πίνακας 46.Ερώτημα 8 .Κατανομή εργασιών και καθηκόντων στους εκπαιδευτικούς

SiM_8

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστιαίες	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
KATHOΛΟΥ	1	12	8,82	8,82	8,82
LIGO	2	32	23,53	23,53	32,35
ARKETA	3	51	37,50	37,50	69,85
POLI	4	26	19,12	19,12	88,97
PARA POLI	5	15	11,03	11,03	100,00
<i>Σύνολο</i>		136	100,0	100,0	

Πίνακας 47.Βαθμός συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων (ερώτηση 7).Ερώτημα 9 .Λειτουργικά θέματα(θέρμανση, καθαριότητα ,υλικοτεχνική υποδομή)

SiM_9

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστιαίες	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
KATHOΛΟΥ	1	23	16,91	16,91	16,91
LIGO	2	51	37,50	37,50	54,41
ARKETA	3	39	28,68	28,68	83,09
POLI	4	16	11,76	11,76	94,85
PARA POLI	5	7	5,15	5,15	100,00
<i>Σύνολο</i>		136	100,0	100,0	

Πίνακας 48.Βαθμός συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων (ερώτηση 7).Ερώτημα 10 .Μέθοδοι διδασκαλίας ,παιδαγωγικοί χειρισμοί

SiM_10

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστιαίες	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
KATHOΛΟΥ	1	9	6,62	6,62	6,62
LIGO	2	19	13,97	13,97	20,59
ARKETA	3	60	44,12	44,12	64,71
POLI	4	37	27,21	27,21	91,91
PARA POLI	5	11	8,09	8,09	100,00
<i>Σύνολο</i>		136	100,0	100,0	

Πίνακας 49.Βαθμός συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων (ερώτηση 7).Ερώτημα 11. Συνεργασία με γονείς

SiM_11

<i>Ετικέτα Τιμής</i>	<i>Τιμή</i>	<i>Συχνότητα</i>	<i>Ποσοστιαίες</i>	<i>Έγκυρα Ποσοστά</i>	<i>Συσσωρευτικά Ποσοστά</i>
KATHOΛΟΥ	1	12	8,82	8,82	8,82
LIGO	2	24	17,65	17,65	26,47
ARKETA	3	54	39,71	39,71	66,18
POLI	4	32	23,53	23,53	89,71
PARA POLI	5	14	10,29	10,29	100,00
<i>Σύνολο</i>		136	100,0	100,0	

Πίνακας 50.Βαθμός συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων (ερώτηση 7).Ερώτημα 12 .Σχέσεις με την τοπική κοινωνία

SiM_12

<i>Ετικέτα Τιμής</i>	<i>Τιμή</i>	<i>Συχνότητα</i>	<i>Ποσοστιαίες</i>	<i>Έγκυρα Ποσοστά</i>	<i>Συσσωρευτικά Ποσοστά</i>
KATHOΛΟΥ	1	32	23,53	23,53	23,53
LIGO	2	44	32,35	32,35	55,88
ARKETA	3	32	23,53	23,53	79,41
POLI	4	18	13,24	13,24	92,65
PARA POLI	5	10	7,35	7,35	100,00
<i>Σύνολο</i>		136	100,0	100,0	

Πίνακας 51.Βαθμός θέλησης για συμμετοχή (ερώτηση 8).Ερώτημα 1.Ανάθεση διδακτικής εργασίας

Ik_SiM_1

<i>Ετικέτα Τιμής</i>	<i>Τιμή</i>	<i>Συχνότητα</i>	<i>Ποσοστιαίες</i>	<i>Έγκυρα Ποσοστά</i>	<i>Συσσωρευτικά Ποσοστά</i>
KATHOΛΟΥ	1	3	2,21	2,21	2,21
LIGO	2	14	10,29	10,29	12,50
ARKETA	3	24	17,65	17,65	30,15
POLI	4	67	49,26	49,26	79,41
PARA POLI	5	28	20,59	20,59	100,00
<i>Σύνολο</i>		136	100,0	100,0	

Πίνακας 52.Βαθμός θέλησης για συμμετοχή (ερώτηση 8).Ερώτημα 2.Εξωσχολικές δραστηριότητες

Ik_SiM_2

<i>Ετικέτα Τιμής</i>	<i>Τιμή</i>	<i>Συχνότητα</i>	<i>Ποσοστιαίες</i>	<i>Έγκυρα Ποσοστά</i>	<i>Συσσωρευτικά Ποσοστά</i>
KATHOΛΟΥ	1	4	2,94	2,94	2,94
LIGO	2	10	7,35	7,35	10,29
ARKETA	3	40	29,41	29,41	39,71
POLI	4	54	39,71	39,71	79,41
PARA POLI	5	28	20,59	20,59	100,00
<i>Σύνολο</i>		136	100,0	100,0	

Πίνακας 53.Βαθμός θέλησης για συμμετοχή (ερώτηση 8).Ερώτημα 3. Φοίτηση μαθητών

Ik_SiM_3

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστιαίες	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
KATHOΛΟΥ	1	3	2,21	2,21	2,21
LIGO	2	5	3,68	3,68	5,88
ARKETA	3	26	19,12	19,12	25,00
POLI	4	48	35,29	35,29	60,29
PARA POLI	5	54	39,71	39,71	100,00
<i>Σύνολο</i>		136	100,0	100,0	

Πίνακας 54.Βαθμός θέλησης για συμμετοχή (ερώτηση 8).Ερώτημα 4. Επίδοση μαθητών

Ik_SiM_4

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστιαίες	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
KATHOΛΟΥ	1	1	,74	,74	,74
LIGO	2	6	4,41	4,41	5,15
ARKETA	3	20	14,71	14,71	19,85
POLI	4	56	41,18	41,18	61,03
PARA POLI	5	53	38,97	38,97	100,00
<i>Σύνολο</i>		136	100,0	100,0	

Πίνακας 55Βαθμός θέλησης για συμμετοχή (ερώτηση 8)..Ερώτημα 5 .Επιμόρφωση-επαγγελματική εξέλιξη

Ik_SiM_5

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστιαίες	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
KATHOΛΟΥ	1	2	1,47	1,47	1,47
LIGO	2	3	2,21	2,21	3,68
ARKETA	3	28	20,59	20,59	24,26
POLI	4	69	50,74	50,74	75,00
PARA POLI	5	34	25,00	25,00	100,00
<i>Σύνολο</i>		136	100,0	100,0	

Πίνακας 56.Βαθμός θέλησης για συμμετοχή (ερώτηση 8).Ερώτημα 6 .Ήθος και συμπεριφορά εκπαιδευτικών

Ik_SiM_6

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστιαίες	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
KATHOΛΟΥ	1	5	3,68	3,68	3,68
LIGO	2	10	7,35	7,35	11,03
ARKETA	3	38	27,94	27,94	38,97
POLI	4	58	42,65	42,65	81,62
PARA POLI	5	25	18,38	18,38	100,00
<i>Σύνολο</i>		136	100,0	100,0	

Πίνακας 57Βαθμός θέλησης για συμμετοχή (ερώτηση 8)..Ερώτημα 7. Θέματα οικονομικής διαχείρισης του σχολείου

Ik_SiM_7

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστιαίες	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
KATHOΛΟΥ	1	13	9,56	9,56	9,56
LIGO	2	29	21,32	21,32	30,88
ARKETA	3	38	27,94	27,94	58,82
POLI	4	41	30,15	30,15	88,97
PARA POLI	5	15	11,03	11,03	100,00
Σύνολο		136	100,0	100,0	

Πίνακας 58.Βαθμός θέλησης για συμμετοχή (ερώτηση 8).Ερώτημα 8. Κατανομή εργασιών και καθηκόντων στους εκπαιδευτικούς

Ik_SiM_8

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστιαίες	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
KATHOΛΟΥ	1	5	3,68	3,68	3,68
LIGO	2	14	10,29	10,29	13,97
ARKETA	3	22	16,18	16,18	30,15
POLI	4	65	47,79	47,79	77,94
PARA POLI	5	30	22,06	22,06	100,00
Σύνολο		136	100,0	100,0	

Πίνακας 59.Βαθμός θέλησης για συμμετοχή (ερώτηση 8).Ερώτημα 9. Λειτουργικά θέματα(θέρμανση, καθαριότητα ,υλικοτεχνική υποδομή)

Ik_SiM_9

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστιαίες	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
KATHOΛΟΥ	1	7	5,15	5,15	5,15
LIGO	2	19	13,97	13,97	19,12
ARKETA	3	47	34,56	34,56	53,68
POLI	4	52	38,24	38,24	91,91
PARA POLI	5	11	8,09	8,09	100,00
Σύνολο		136	100,0	100,0	

Πίνακας 60.Βαθμός θέλησης για συμμετοχή (ερώτηση 8).Ερώτημα 10 .Μέθοδοι διδασκαλίας ,παιδαγωγικοί χειρισμοί

Ik_SiM_10

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστιαίες	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
KATHOΛΟΥ	1	1	,74	,74	,74
LIGO	2	13	9,56	9,56	10,29
ARKETA	3	24	17,65	17,65	27,94
POLI	4	55	40,44	40,44	68,38
PARA POLI	5	43	31,62	31,62	100,00
Σύνολο		136	100,0	100,0	

Πίνακας 61.Βαθμός θέλησης για συμμετοχή (ερώτηση 8).Ερώτημα 11. Συνεργασία με γονείς

Ik_SiM_11

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστιαίες	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
KATHOΛΟΥ	1	3	2,21	2,21	2,21
LIGO	2	6	4,41	4,41	6,62
ARKETA	3	35	25,74	25,74	32,35
POLI	4	61	44,85	44,85	77,21
PARA POLI	5	31	22,79	22,79	100,00
Σύνολο		136	100,0	100,0	

Πίνακας 62.Βαθμός θέλησης για συμμετοχή (ερώτηση 8).Ερώτημα 12 .Σχέσεις με την τοπική κοινωνία

Ik_SiM_12

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστιαίες	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
KATHOΛΟΥ	1	5	3,68	3,68	3,68
LIGO	2	17	12,50	12,50	16,18
ARKETA	3	45	33,09	33,09	49,26
POLI	4	53	38,97	38,97	88,24
	5	16	11,76	11,76	100,00
Σύνολο		136	100,0	100,0	

Πίνακας 63. Λήψη Λόγου (ερώτηση 9).Ερώτημα 1 .Μόνο όταν το θέμα σας αφορά προσωπικά

Li_Lo_1

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστιαίες	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
KATHOΛΟΥ	1	4	2,94	2,94	2,94
LIGO	2	13	9,56	9,56	12,50
ARKETA	3	46	33,82	33,82	46,32
POLI	4	27	19,85	19,85	66,18
PARA POLI	5	46	33,82	33,82	100,00
Σύνολο		136	100,0	100,0	

Πίνακας 64.Λήψη Λόγου (ερώτηση 9).Ερώτημα 2. Όταν γνωρίζετε το θέμα σε βάθος

Li_Lo_2

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστιαίες	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
KATHOΛΟΥ	1	3	2,21	2,21	2,21
LIGO	2	2	1,47	1,47	3,68
ARKETA	3	29	21,32	21,32	25,00
POLI	4	62	45,59	45,59	70,59
PARA POLI	5	40	29,41	29,41	100,00
Σύνολο		136	100,0	100,0	

Πίνακας 65.Λήψη Λόγου (ερώτηση 9).Ερώτημα 3 Κάθε φορά για όλα τα θέματα

Li_Lo_3

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστιαίες	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
KATHOΛΟΥ	1	15	11,03	11,03	11,03
LIGO	2	44	32,35	32,35	43,38
ARKETA	3	48	35,29	35,29	78,68
POLI	4	19	13,97	13,97	92,65
PARA POLI	5	10	7,35	7,35	100,00
<i>Σύνολο</i>		136	100,0	100,0	

Πίνακας 66.Λήψη Λόγου (ερώτηση 9).Ερώτημα 4 .Μόνο για εκπαιδευτικά ζητήματα

Li_Lo_4

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστιαίες	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
KATHOΛΟΥ	1	5	3,68	3,68	3,68
LIGO	2	32	23,53	23,53	27,21
ARKETA	3	58	42,65	42,65	69,85
POLI	4	33	24,26	24,26	94,12
PARA POLI	5	8	5,88	5,88	100,00
<i>Σύνολο</i>		136	100,0	100,0	

Πίνακας 67.Λήψη Λόγου (ερώτηση 9).Ερώτημα 5 .Εξαρτάται από το θέμα

Li_Lo_5

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστιαίες	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
KATHOΛΟΥ	1	5	3,68	3,68	3,68
LIGO	2	19	13,97	13,97	17,65
ARKETA	3	53	38,97	38,97	56,62
POLI	4	35	25,74	25,74	82,35
PARA POLI	5	24	17,65	17,65	100,00
<i>Σύνολο</i>		136	100,0	100,0	

Πίνακας 68.Λήψη Λόγου (ερώτηση 9)..Ερώτημα 1. Συζήτηση θεμάτων χωρίς κατάλληλη προεργασία

Pareb_1

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστιαίες	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
KATHOΛΟΥ	1	6	4,41	4,41	4,41
LIGO	2	21	15,44	15,44	19,85
ARKETA	3	42	30,88	30,88	50,74
POLI	4	38	27,94	27,94	78,68
PARA POLI	5	29	21,32	21,32	100,00
<i>Σύνολο</i>		136	100,0	100,0	

Πίνακας 69.Λήψη Λόγου (ερώτηση 9).Ερώτημα 2. Συζήτηση άλλων θεμάτων εκτός εκπαιδευτικών

Pareb_2

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστιαίες	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
KATHOΛΟΥ	1	8	5,88	5,88	5,88
LIGO	2	23	16,91	16,91	22,79
ARKETA	3	43	31,62	31,62	54,41
POLI	4	37	27,21	27,21	81,62
PARA POLI	5	25	18,38	18,38	100,00
<i>Σύνολο</i>		136	100,0	100,0	

Πίνακας 70.Λήψη Λόγου (ερώτηση 9).Ερώτημα 3. Οι ομαδοποιήσεις των συναδέλφων και οι πολλές απόψεις που εκφράζονται

Pareb_3

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστιαίες	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
KATHOΛΟΥ	1	8	5,88	5,88	5,88
LIGO	2	19	13,97	13,97	19,85
ARKETA	3	37	27,21	27,21	47,06
POLI	4	46	33,82	33,82	80,88
PARA POLI	5	26	19,12	19,12	100,00
<i>Σύνολο</i>		136	100,0	100,0	

Πίνακας 71.Λήψη Λόγου (ερώτηση 9)..Ερώτημα 4 .Η μεγάλη διάρκεια των συνεδριάσεων

Pareb_4

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστιαίες	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
KATHOΛΟΥ	1	12	8,82	8,82	8,82
LIGO	2	22	16,18	16,18	25,00
ARKETA	3	32	23,53	23,53	48,53
POLI	4	33	24,26	24,26	72,79
PARA POLI	5	37	27,21	27,21	100,00
<i>Σύνολο</i>		136	100,0	100,0	

Πίνακας 72.Λήψη Λόγου (ερώτηση 9).Ερώτημα 5 .Η μη συχνή σύγκλιση συνεδριάσεων

Pareb_5

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστιαίες	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
KATHOΛΟΥ	1	11	8,09	8,09	8,09
LIGO	2	31	22,79	22,79	30,88
ARKETA	3	47	34,56	34,56	65,44
POLI	4	37	27,21	27,21	92,65
PARA POLI	5	10	7,35	7,35	100,00
<i>Σύνολο</i>		136	100,0	100,0	

Πίνακας 73.Προσωπική συμμετοχή (ερώτηση 11)

Pr_SiM

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστιαίες	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
POLI SIMANTIKI	1	24	17,65	17,65	17,65
ARKETA SIMANTIKI	2	55	40,44	40,44	58,09
METRIA	3	41	30,15	30,15	88,24
ELAXISTA SIMANTIKI	4	13	9,56	9,56	97,79
ASIMANTI	5	3	2,21	2,21	100,00
Σύνολο		136	100,0	100,0	

Πίνακας 74.Βαθμός συνεργασίας με το διευθυντή του σχολείου (ερώτηση 12)

SiN_DNTI

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστιαίες	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
POLI	1	40	29,41	29,41	29,41
ARKETA	2	49	36,03	36,03	65,44
METRIA	3	30	22,06	22,06	87,50
ELAXISTA	4	14	10,29	10,29	97,79
KATHOΛΟΥ	5	3	2,21	2,21	100,00
Σύνολο		136	100,0	100,0	

Επαγωγική Ανάλυση

Μετατροπή αποτελεσμάτων μεταβλητών κλίμακας Likert σε Score και η ανάλυσή τους

Πίνακας 75.Σκορ ερώτησης 6 .Βαθμός συζήτησης θεμάτων

SKORSIZ

<i>N</i>	Έγκυρες	136
	Ελλειπούσες	0
<i>MO</i>		34,32
<i>TA</i>		7,78
<i>Ελάχιστο</i>		15,00
<i>Μέγιστο</i>		55,00

Πίνακας 76.Σκορ ερώτησης 7. Βαθμός συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων

SKORSIM

<i>N</i>	Έγκυρες	136
	Ελλειπούσες	0
<i>MO</i>		35,24
<i>TA</i>		9,26
<i>Ελάχιστο</i>		14,00
<i>Μέγιστο</i>		58,00

Πίνακας 77.Σκορ ερώτησης 8 Βαθμός θέλησης για συμμετοχή

skorthsim		
<i>N</i>	Έγκυρες	136
	Ελλιπούσες	0
<i>MO</i>		44,57
<i>TA</i>		8,19
<i>Ελάχιστο</i>		15,00
<i>Μέγιστο</i>		60,00

Πίνακας 78.Σκορ ερώτησης 10. Παρεμπόδιση συμμετοχής

SKORPAREB		
<i>N</i>	Έγκυρες	136
	Ελλιπούσες	0
<i>MO</i>		16,76
<i>TA</i>		4,26
<i>Ελάχιστο</i>		7,00
<i>Μέγιστο</i>		25,00

Σημαντικές Στατιστικές Συσχετίσεις

Συσχετίσεις με τη μεταβλητή «ΦΥΛΟ»

Πίνακας 79.Συσχέτιση Φύλο-Θέληση για συμμετοχή

ONEWAY
 ONEWAY /VARIABLES= skorthsim BY FYL
 /STATISTICS=DESCRIPTIVES .

Περιγραφικά

		<i>N</i>	<i>MO</i>	<i>Τυπ. Απόκλιση</i>	<i>Τυπ. Σφάλμα</i>	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης για Μέσο όρο		<i>Ελάχιστο</i>	<i>Μέγιστο</i>
						<i>Κατώτερο Όριο</i>	<i>Ανώτερο Όριο</i>		
<i>skorthsim</i>	<i>ANDRAS</i>	35	41,34	9,00	1,52	38,25	44,43	15	57
	<i>ΓΥΝΑΙΚΑ</i>	101	45,68	7,63	,76	44,18	47,19	24	60
	<i>Σύνολο</i>	136	44,57	8,19	,70	43,18	45,96	15	60

ANOVA

		<i>Αθρ. των Τετραγώνων</i>	<i>BE</i>	<i>MO Τετραγώνου</i>	<i>F</i>	<i>Στ.Σημ.</i>
<i>skorthsim</i>	<i>Μεταξύ Ομάδων</i>	489,66	1	489,66	7,65	,006
	<i>Εντός Ομάδων</i>	8571,75	134	63,97		
	<i>Σύνολο</i>	9061,40	135			

Συσχετίσεις με τη μεταβλητή «ΗΛΙΚΙΑ»

Πίνακας 80.Συσχέτιση Ηλικία – Στον σύλλογο λαμβάνεται τον λόγο...μόνο όταν σας ενδιαφέρει(ερώτηση 9, ερώτημα 1)

ΠΙΚ * Li_Lo_1 [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

ΠΙΚ	Li_Lo_1					Σύνολο
	ΚΑΘΟΛΟΥ	LIGO	ARKETA	POLI	PARA POLI	
25-30	2,00	1,00	,00	1,00	2,00	6,00
	33,33%	16,67%	,00%	16,67%	33,33%	100,00%
	50,00%	7,69%	,00%	3,70%	4,35%	4,41%
	1,47%	,74%	,00%	,74%	1,47%	4,41%
31-40	,00	3,00	10,00	3,00	15,00	31,00
	,00%	9,68%	32,26%	9,68%	48,39%	100,00%
	,00%	23,08%	21,74%	11,11%	32,61%	22,79%
	,00%	2,21%	7,35%	2,21%	11,03%	22,79%
41-50	2,00	4,00	28,00	18,00	23,00	75,00
	2,67%	5,33%	37,33%	24,00%	30,67%	100,00%
	50,00%	30,77%	60,87%	66,67%	50,00%	55,15%
	1,47%	2,94%	20,59%	13,24%	16,91%	55,15%
50+	,00	5,00	8,00	5,00	6,00	24,00
	,00%	20,83%	33,33%	20,83%	25,00%	100,00%
	,00%	38,46%	17,39%	18,52%	13,04%	17,65%
	,00%	3,68%	5,88%	3,68%	4,41%	17,65%
Σύνολο	4,00	13,00	46,00	27,00	46,00	136,00
	2,94%	9,56%	33,82%	19,85%	33,82%	100,00%
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	2,94%	9,56%	33,82%	19,85%	33,82%	100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπ. Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)
Pearson Χ-Τετράγωνο	32,74	12	,001
Λόγος Πιθανότητας	23,17	12	,026
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	,19	1	,660
N έγκυρων Υποθέσεων	136		

Πίνακας 81.Συσχέτιση Ηλικία – Στον σύλλογο λαμβάνεται τον λόγο...κάθε φορά για όλα τα θέματα (ερώτηση 9, ερώτημα 3)

ΠΙΚ * Li_Lo_3 [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

ΗΛΙΚ	Li_Lo_3					Σύνολο
	KATHOΛΟΥ	LIGO	ARKETA	POLI	PARA POLI	
25-30	,00	,00	3,00	,00	3,00	6,00
	,00%	,00%	50,00%	,00%	50,00%	100,00%
	,00%	,00%	6,25%	,00%	30,00%	4,41%
	,00%	,00%	2,21%	,00%	2,21%	4,41%
31-40	6,00	13,00	7,00	4,00	1,00	31,00
	19,35%	41,94%	22,58%	12,90%	3,23%	100,00%
	40,00%	29,55%	14,58%	21,05%	10,00%	22,79%
	4,41%	9,56%	5,15%	2,94%	,74%	22,79%
41-50	7,00	24,00	32,00	9,00	3,00	75,00
	9,33%	32,00%	42,67%	12,00%	4,00%	100,00%
	46,67%	54,55%	66,67%	47,37%	30,00%	55,15%
	5,15%	17,65%	23,53%	6,62%	2,21%	55,15%
50+	2,00	7,00	6,00	6,00	3,00	24,00
	8,33%	29,17%	25,00%	25,00%	12,50%	100,00%
	13,33%	15,91%	12,50%	31,58%	30,00%	17,65%
	1,47%	5,15%	4,41%	4,41%	2,21%	17,65%
Σύνολο	15,00	44,00	48,00	19,00	10,00	136,00
	11,03%	32,35%	35,29%	13,97%	7,35%	100,00%
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	11,03%	32,35%	35,29%	13,97%	7,35%	100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπτ. Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)
Pearson Χ-Τετράγωνο	30,26	12	,003
Λόγος Πιθανότητας	24,89	12	,015
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	,11	1	,739
N έγκυρων Υποθέσεων	136		

Πίνακας 82.Συσχέτιση Ηλικία – Στον σύλλογο λαμβάνεται τον λόγο...εξαρτάται από το θέμα (ερώτηση 9, ερώτημα 5)

ΠΙΚ * Li_Lo_5 [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

ΗΛΙΚ	Li_Lo_5					Σύνολο
	KATHOΛΟΥ	LIGO	ARKETA	POLI	PARA POLI	
25-30	2,00	,00	,00	2,00	2,00	6,00
	33,33%	,00%	,00%	33,33%	33,33%	100,00%
	40,00%	,00%	,00%	5,71%	8,33%	4,41%
	1,47%	,00%	,00%	1,47%	1,47%	4,41%
31-40	1,00	8,00	11,00	6,00	5,00	31,00
	3,23%	25,81%	35,48%	19,35%	16,13%	100,00%
	20,00%	42,11%	20,75%	17,14%	20,83%	22,79%
	,74%	5,88%	8,09%	4,41%	3,68%	22,79%
41-50	2,00	7,00	32,00	20,00	14,00	75,00
	2,67%	9,33%	42,67%	26,67%	18,67%	100,00%
	40,00%	36,84%	60,38%	57,14%	58,33%	55,15%
	1,47%	5,15%	23,53%	14,71%	10,29%	55,15%
50+	,00	4,00	10,00	7,00	3,00	24,00
	,00%	16,67%	41,67%	29,17%	12,50%	100,00%
	,00%	21,05%	18,87%	20,00%	12,50%	17,65%
	,00%	2,94%	7,35%	5,15%	2,21%	17,65%
Σύνολο	5,00	19,00	53,00	35,00	24,00	136,00
	3,68%	13,97%	38,97%	25,74%	17,65%	100,00%
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	3,68%	13,97%	38,97%	25,74%	17,65%	100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπτ. Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)
Pearson Χ-Τετράγωνο	25,47	12	,013
Λόγος Πιθανότητας	19,87	12	,070
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	,51	1	,475
N έγκυρων Υποθέσεων	136		

Συσχετίσεις με τη μεταβλητή «ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ»

Πίνακας 83.Συσχέτιση Σχέση Εργασίας –αξιολόγηση βαθμού προσωπικής συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων του συλλόγου

SX_ERG * Pr_SIM [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

SX_ERG	Pr_SIM					Σύνολο
	POLI SIMANTIKI	ARKETA SIMANTIKI	METRIA	ELAXISTA SIMANTIKI	ASIMANTI	
MONIMOS	17,00	45,00	34,00	7,00	1,00	104,00
	16,35%	43,27%	32,69%	6,73%	,96%	100,00%
	70,83%	81,82%	85,00%	53,85%	33,33%	77,04%
	12,59%	33,33%	25,19%	5,19%	,74%	77,04%
ANAPLIROTIS	4,00	10,00	4,00	5,00	1,00	24,00
	16,67%	41,67%	16,67%	20,83%	4,17%	100,00%
	16,67%	18,18%	10,00%	38,46%	33,33%	17,78%
	2,96%	7,41%	2,96%	3,70%	,74%	17,78%
OROMISTHIOS	3,00	,00	2,00	1,00	1,00	7,00
	42,86%	,00%	28,57%	14,29%	14,29%	100,00%
	12,50%	,00%	5,00%	7,69%	33,33%	5,19%
	2,22%	,00%	1,48%	,74%	,74%	5,19%
Σύνολο	24,00	55,00	40,00	13,00	3,00	135,00
	17,78%	40,74%	29,63%	9,63%	2,22%	100,00%
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	17,78%	40,74%	29,63%	9,63%	2,22%	100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπ. Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)
Pearson Χ-Τετράγωνο	17,26	8	,028
Λόγος Πιθανότητας	16,51	8	,036
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	1,16	1	,282
N έγκυρων Υποθέσεων	135		

Πίνακας 84.Συσχέτιση Σχέση Εργασίας -Στο Στον σύλλογο διδασκόντων λαμβάνεται τον λόγο:εξαρτάται από το θέμα (ερώτηση 9, ερώτημα 5)

SX_ERG * Li_Lo_5 [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

SX_ERG	Li_Lo_5					Σύνολο
	KATHOΛΟΥ	LIGO	ARKETA	POLI	PARA POLI	
MONIMOS	3,00	11,00	43,00	31,00	16,00	104,00
	2,88%	10,58%	41,35%	29,81%	15,38%	100,00%
	60,00%	57,89%	81,13%	91,18%	66,67%	77,04%
	2,22%	8,15%	31,85%	22,96%	11,85%	77,04%
ANAPLIROTIS	1,00	5,00	9,00	2,00	7,00	24,00
	4,17%	20,83%	37,50%	8,33%	29,17%	100,00%
	20,00%	26,32%	16,98%	5,88%	29,17%	17,78%
	,74%	3,70%	6,67%	1,48%	5,19%	17,78%
OROMISTHIOS	1,00	3,00	1,00	1,00	1,00	7,00
	14,29%	42,86%	14,29%	14,29%	14,29%	100,00%
	20,00%	15,79%	1,89%	2,94%	4,17%	5,19%
	,74%	2,22%	,74%	,74%	,74%	5,19%
Σύνολο	5,00	19,00	53,00	34,00	24,00	135,00
	3,70%	14,07%	39,26%	25,19%	17,78%	100,00%
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	3,70%	14,07%	39,26%	25,19%	17,78%	100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπ. Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)
Pearson Χ-Τετράγωνο	15,42	8	,051
Λόγος Πιθανότητας	14,12	8	,079
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	2,15	1	,142
N έγκυρων Υποθέσεων	135		

Συσχετίσεις με τη μεταβλητή «ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ»

Πίνακας 85. Συσχέτιση Χρόνια Υπηρεσίας - αξιολόγησης της προσωπικής συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων

Περιγραφικά

		N	MO	Τυπ. Απόκλιση	Τυπ. Σφάλμα	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης για Μέσο όρο		Ελάχιστο	Μέγιστο
						Κατώτερο Όριο	Ανώτερο Όριο		
Pr_SIM	5-10	29	2,86	1,19	,22	2,41	3,31	1	5
	11-15	41	2,32	,85	,13	2,05	2,59	1	5
	16-20	36	2,22	,90	,15	1,92	2,53	1	4
	21-25	19	2,16	,76	,18	1,79	2,53	1	4
	25+	11	2,27	,90	,27	1,67	2,88	1	4
	Σύνολο	136	2,38	,96	,08	2,22	2,54	1	5

ANOVA

		Αθρ. των Τετραγώνων	ΒΕ	ΜΟ Τετραγώνου	F	Στ.Σημ.
Pr_SIM	Μεταξύ Ομάδων	8,86	4	2,22	2,52	,044
	Εντός Ομάδων	115,26	131	,88		
	Σύνολο	124,12	135			

Πίνακας 86. Συσχέτιση Χρόνια Υπηρεσίας - Αξιολόγηση βαθμού παρεμπόδισης συμμετοχής των εκπαιδευτικών στο σύλλογο

CORRELATIONS

CORRELATION

/VARIABLES = XR_YP SKORPAREB

/PRINT = TWOTAIL SIG.

Συσχετίσεις

		XR_YP	SKORPAREB
XR_YP	Pearson Συσχέτιση	1,00	,17
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)		,049
	N	136	136
SKORPAREB	Pearson Συσχέτιση	,17	1,00
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)	,049	
	N	136	136

Πίνακας 87. Συσχέτιση Χρόνια Υπηρεσίας - Αξιολόγηση βαθμού συμμετοχής των εκπαιδευτικών στο σύλλογο

CORRELATIONS

CORRELATION

/VARIABLES = XR_YP SKORSIM

/PRINT = TWOTAIL SIG.

Συσχετίσεις

		XR_YP	SKORSIM
XR_YP	Pearson Συσχέτιση	1,00	,17
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)		,044
	N	136	136
SKORSIM	Pearson Συσχέτιση	,17	1,00
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)	,044	
	N	136	136

Ερωτηματολόγιο

A. Δημογραφικά στοιχεία

1. ΦΥΛΟ:

- Άνδρας
- Γυναίκα

2. ΗΛΙΚΙΑ

- 25-30
- 31-40
- 41-50
- 50 και άνω

3. ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

- Μόνιμος
- Αναπληρωτής
- Ωρομίσθιος

4. ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ

- 5-10
- 11-15
- 16-20
- 21-25
- 26 και άνω

5. ΣΠΟΥΔΕΣ

- Πτυχίο
- Μεταπτυχιακός τίτλος
- Διδακτορικό

B. Η λειτουργία του συλλόγου διδασκόντων στην καθημερινή σχολική διοικητική δράση

6. Σε ποιο βαθμό συζητούνται στις τακτικές και στις έκτακτες συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων τα παρακάτω θέματα; (1. Καθόλου, 2. Λίγο, 3. Αρκετά, 4. Πολύ, 5. Πάρα πολύ)

Ανάθεση διδακτικής εργασίας	Καθόλου 1	Λίγο 2	Αρκετά 3	Πολύ 4	Πάρα πολύ 5
Εξωσχολικές δραστηριότητες					
Φοίτηση μαθητών					
Επίδοση μαθητών					

Επιμόρφωση-επαγγελματική εξέλιξη					
Ήθος και συμπεριφορά εκπαιδευτικών					
Θέματα οικονομικής διαχείρισης του σχολείου					
Κατανομή εργασιών και καθηκόντων στους εκπαιδευτικούς					
Λειτουργικά θέματα(θέρμανση, καθαριότητα ,υλικοτεχνική υποδομή)					
Μέθοδοι διδασκαλίας ,παιδαγωγικοί χειρισμοί					
Συνεργασία με γονείς					
Σχέσεις με την τοπική κοινωνία					

7. Σε ποιο βαθμό συμμετέχετε όταν λαμβάνονται αποφάσεις για τα παρακάτω θέματα; (1.Καθόλου, 2.Λίγο , 3.Αρκετά ,4. Πολύ. 5. Πάρα πολύ)

Ανάθεση διδακτικής εργασίας	Καθόλου 1	Λίγο 2	Αρκετά 3	Πολύ 4	Πάρα πολύ 5
Εξωσχολικές δραστηριότητες					
Φοίτηση μαθητών					
Επίδοση μαθητών					
Επιμόρφωση-επαγγελματική εξέλιξη					
Ήθος και συμπεριφορά εκπαιδευτικών					
Θέματα οικονομικής διαχείρισης του σχολείου					
Κατανομή εργασιών και καθηκόντων στους εκπαιδευτικούς					
Λειτουργικά θέματα(θέρμανση, καθαριότητα, υλικοτεχνική υποδομή)					
Μέθοδοι διδασκαλίας ,παιδαγωγικοί χειρισμοί					
Συνεργασία με γονείς					
Σχέσεις με την τοπική κοινωνία					

Γ. Ποιες είναι οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού αναφορικά με το θέμα της συμμετοχής στη διαδικασία λήψης και εκτέλεσης αποφάσεων

8. Σε ποιο βαθμό θα θέλατε να συμμετέχετε όταν λαμβάνονται αποφάσεις για τα παρακάτω θέματα; (1.Καθόλου, 2.Λίγο , 3.Αρκετά , 4. Πολύ. 5. Πάρα πολύ)

Ανάθεση διδακτικής εργασίας	Καθόλου 1	Λίγο 2	Αρκετά 3	Πολύ 4	Πάρα πολύ 5
Εξωσχολικές δραστηριότητες					
Φοίτηση μαθητών					
Επίδοση μαθητών					
Επιμόρφωση-επαγγελματική εξέλιξη					
Ήθος και συμπεριφορά εκπαιδευτικών					
Θέματα οικονομικής διαχείρισης του σχολείου					
Κατανομή εργασιών και καθηκόντων στους εκπαιδευτικούς					
Λειτουργικά θέματα(θέρμανση, καθαριότητα, υλικοτεχνική υποδομή)					
Μέθοδοι διδασκαλίας ,παιδαγωγικοί χειρισμοί					
Συνεργασία με γονείς					
Σχέσεις με την τοπική κοινωνία					

Δ. Εάν είναι ικανοποιημένος από το βαθμό συμμετοχής του.

9. Στο σύλλογο διδασκόντων λαμβάνετε το λόγο : (βαθμολογήστε με την κλίμακα 1-5 , όπου 1 το ελάχιστο σημαντικό και 5 το πάρα πολύ σημαντικό)

	Καθόλου 1	Λίγο 2	Αρκετά 3	Πολύ 4	Πάρα πολύ 5
Μόνο όταν το θέμα σας αφορά προσωπικά					
Όταν γνωρίζετε το θέμα σε βάθος					
Κάθε φορά για όλα τα θέματα					
Μόνο για εκπαιδευτικά ζητήματα					
Εξαρτάται από το θέμα					

10. Ποιο από τα παρακάτω θέματα θεωρείτε ότι παρεμποδίζει πρωτίστως τη συμμετοχή σας στο σύλλογο;(βαθμολογήστε με την κλίμακα 1-5 , όπου 1 το ελάχιστο σημαντικό και 5 το πάρα πολύ σημαντικό)

	Καθόλου 1	Λίγο 2	Αρκετά 3	Πολύ 4	Πάρα πολύ 5
Συζήτηση θεμάτων χωρίς κατάλληλη προεργασία					
Συζήτηση άλλων θεμάτων εκτός εκπαιδευτικών					
Οι ομαδοποιήσεις των συναδέλφων και οι πολλές απόψεις που εκφράζονται					

Η μεγάλη διάρκεια των συνεδριάσεων					
Η μη συχνή σύγκλιση συνεδριάσεων					

11. Πως θα χαρακτηρίζατε τη συμμετοχή σας στη λήψη αποφάσεων του συλλόγου;

- Πολύ σημαντική
- Αρκετά σημαντική
- Μέτρια
- Ελάχιστα σημαντική
- Ασήμαντη

12. Συνεργάζεστε με το διευθυντή του σχολείου;

- Πολύ
- Αρκετά
- Μέτρια
- Ελάχιστα
- Καθόλου

13. Θεωρείτε ότι η κατάρτιση των διευθυντών των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι επαρκής;

- Πολύ
- Αρκετά
- Μέτρια
- Ελάχιστα
- Καθόλου

14. Συμφωνείτε με την πρόταση ο Διευθυντής του σχολείου να επιλέγεται από το Σύλλογο Διδασκόντων;

- Δεν ξέρω/ δεν απαντώ
- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα