



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΝΕΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΚΑΙ ΕΡΓΑΣΙΑΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΣΤΗΝ
ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Της Σοφίας Β. Μυλωνά

A.M.: 425M/2013016

**ΘΕΜΑ: «Η συμβολή του Συλλόγου Διδασκόντων/σκουσών στη Διοίκηση
της Σχολικής Μονάδας»**

ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Περσεφόνη Φώκιαλη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Πανεπιστημίου Αιγαίου	ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ
Χρυσή Βιτσιλάκη, Καθηγήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Πανεπιστημίου Αιγαίου	ΜΕΛΟΣ
Διονύσης Γουβιάς, Επίκουρος Καθηγητής Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Πανεπιστημίου Αιγαίου	ΜΕΛΟΣ

ΡΟΔΟΣ 2016

Στους γονείς μου και στην οικογένειά μου.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα εργασία ολοκληρώνει την φοίτησή μου στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Φύλο και Νέα Εκπαιδευτικά και Εργασιακά Περιβάλλοντα στην Κοινωνία της Πληροφορίας» του Πανεπιστημίου Αιγαίου και σηματοδοτεί τυπικά το πέρας μιας σημαντικής και γόνιμης διαδρομής κατά την οποία η παρουσία ορισμένων προσώπων υπήρξε καθοριστική.

Ως εκ τούτου αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω αρχικά την κα Φώκιαλη Περσεφώνη, αναπληρώτρια καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Αιγαίου και επιβλέπουσα της διπλωματικής για την αμέριστη συμπαράσταση και την καθοδήγηση που μου παρείχε κατά την εκπόνηση της διπλωματικής αλλά και σε όλη συνολικά τη διάρκεια των σπουδών μου. Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κ. Ράπτη Νικόλαο, διδάκτορα του Πανεπιστημίου Αιγαίου για τις ανεκτίμητες κατευθύνσεις του ως προς την προσέγγιση του θέματος της έρευνάς μου, το υλικό και τις υποδείξεις που συνέστησε γύρω από τα ζητήματα της εκπαιδευτικής διοίκησης που αφορούσαν στην εργασία μου.

Ιδιαίτερα οφείλω να ευχαριστήσω την κα Βιτσιλάκη Χρυσή, Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Αιγαίου, μέλος της τριμελούς επιτροπής αξιολόγησης και πρόεδρο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος που παρακολούθησα, καθώς και τον κ. Γουβιά Διονύση, Επίκουρο Καθηγητή του Πανεπιστημίου Αιγαίου και μέλος της επιτροπής αξιολόγησης, η παρουσία των οποίων είχε το χαρακτήρα πολύτιμης μαθητείας και λειτούργησε καταλυτικά στη θεώρησή μου αναφορικά με τη διάσταση του φύλου.

Επιπλέον θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους /τις διδάσκοντες /ουσες του Μεταπτυχιακού Προγράμματος για τη συμβολή τους στην απόκτηση και αφομοίωση γνώσεων, απαραίτητων για την εκπόνηση και ολοκλήρωση της διπλωματικής μου. Η φοίτησή μου συνολικά στο ΠΜΣ του Τμήματος Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου έχει συμβάλει καθοριστικά στην ενδυνάμωση του επαγγελματισμού μου ως εκπαιδευτικού Γενικής Αγωγής στην Α/θμια Εκπαίδευση. Ευχαριστώ θερμά.

Επιπρόσθετα θα ήθελα να ευχαριστήσω την κα Αγγέλου Βέρα, από τη γραμματεία της σχολής, για τη συμβολή της στη διεκπεραίωση των λειτουργικών ζητημάτων σε όλη τη διάρκεια της φοίτησης.

Τέλος επιθυμώ να ευχαριστήσω θερμά τους εκπαιδευτικούς των Δημοτικών Σχολείων του νομού Λάρισας για την προθυμία που επέδειξαν στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και συνέβαλαν με αυτό τον τρόπο στη συλλογή των δεδομένων της έρευνας.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	7
ABSTRACT	8
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	9
ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ	11
1.ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	11
1.1 ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ	11
1.1.1 Η έννοια του σχολείου	11
1.1.2 Η έννοια της Σχολικής Μονάδας	11
1.1.3 Σχολική μονάδα και εκπαιδευτική πολιτική	12
1.1.4 Το πλαίσιο λειτουργίας της Σχολικής Μονάδας	13
1.2 ΣΥΛΛΟΓΟΣ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ	14
1.3 ΔΙΟΙΚΗΣΗ	17
1.3.1 Η έννοια της Διοίκησης	17
1.3.2 Η έννοια της Διοίκησης στην Εκπαίδευση	19
1.3.3 Οι λειτουργίες της Διοίκησης στη Σχολική Μονάδα	20
1.3.3.1.Προγραμματισμός-σχεδιασμός	21
1.3.3.2 Οργάνωση	23
1.3.3.3 Διεύθυνση- Ηγεσία	28
1.3.3.4 Έλεγχος – Αξιολόγηση	33
1.3.3.5 Λήψη αποφάσεων	40
ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ	47
2.1 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	47
2.1.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας	47
2.1.2. Διατύπωση ερευνητικών υποθέσεων	47
2.1.3 Εργαλείο συλλογής - Διερεύνηση ερωτηματολογίου	48
2.1.4 Διεξαγωγή έρευνας	51
2.2 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	51
2.2.1 Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία με δημογραφικά χαρακτηριστικά	51
2.2.2 Έλεγχος των υποθέσεων με τη χρήση στατιστικών κριτηρίων	57
2.2.2.1 Έλεγχος της λειτουργίας του συλλόγου διδασκόντων/σκουσών	58
2.2.2.2 Έλεγχος μεταβλητών ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό του δείγματος	66
2.2.2.3 Συσχετίσεις μεταξύ των 9 διαστάσεων	77
2.3 ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	78
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	87
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	103

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΠΙΝΑΚΩΝ

ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ

Γράφημα 1 Κατανομή των σχολικών μονάδων των συμμετεχόντων/ουσών με βάση την περιοχή.....	51
Γράφημα 2 Κατανομή των σχολικών μονάδων των συμμετεχόντων/ουσών με βάση την οργανικότητα.....	52
Γράφημα 3 Κατανομή του δείγματος με βάση την εργασιακή σχέση των συμμετεχόντων/ουσών	52
Γράφημα 4 Κατανομή του δείγματος με βάση τις ηλικιακές ομάδες των συμμετεχόντων/ουσών.....	53
Γράφημα 5 Κατανομή του δείγματος με βάση τα έτη υπηρεσίας των συμμετεχόντων/ουσών.....	53
Γράφημα 6 Κατανομή του δείγματος με βάση το κοινωνικό φύλο των συμμετεχόντων/ουσών.....	54
Γράφημα 7 Κατανομή του δείγματος με βάση την οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων/ουσών.....	54
Γράφημα 8 Κατανομή του δείγματος ως προς τις βασικές σπουδές των συμμετεχόντων/ουσών...	55
Γράφημα 9 Κατανομή του δείγματος με βάση το μορφωτικό επίπεδο πέρα από τις βασικές σπουδές I	55
Γράφημα 10 Κατανομή του δείγματος με βάση το μορφωτικό επίπεδο πέρα από τις βασικές σπουδές II	56
Γράφημα 11 Κατανομή του δείγματος με βάση το μορφωτικό επίπεδο πέρα από τις βασικές σπουδές III	56
Γράφημα 12 Κατανομή του δείγματος με βάση το μορφωτικό επίπεδο πέρα από τις βασικές σπουδές IV	56
Γράφημα 13 Κατανομή του δείγματος με βάση τις μεταπτυχιακές σπουδές	57
Γράφημα 14: Συγκριτικό 95% διάστημα εμπιστοσύνης μέσω των τιμών	65

ΠΙΝΑΚΕΣ

Πίνακας 1: Συγκριτικός πίνακας μέσω των όρων και τυπικών αποκλίσεων της διάστασης Στόχοι και αντικειμενικοί σκοποί	58
Πίνακας 2: Συγκριτικός πίνακας μέσω των όρων και τυπικών αποκλίσεων της διάστασης Χρήση των πόρων	59
Πίνακας 3: Συγκριτικός πίνακας μέσω των όρων και τυπικών αποκλίσεων της διάστασης Εμπιστοσύνη και σύγκρουση	60
Πίνακας 4: Συγκριτικός πίνακας μέσω των όρων και τυπικών αποκλίσεων της διάστασης Ηγεσία	60
Πίνακας 5: Συγκριτικός πίνακας μέσω των όρων και τυπικών αποκλίσεων της διάστασης Έλεγχος και διαδικασίες	61
Πίνακας 6: Συγκριτικός πίνακας μέσω των όρων και τυπικών αποκλίσεων της διάστασης Διαπροσωπικές επικοινωνίες	62

Πίνακας 7: Συγκριτικός πίνακας μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων της διάστασης Επίλυση προβλημάτων / Λήψη αποφάσεων	62
Πίνακας 8: Συγκριτικός πίνακας μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων της διάστασης Πειραματισμός / Δημιουργικότητα	63
Πίνακας 9: Συγκριτικός πίνακας μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων της διάστασης Αξιολόγηση	64
Πίνακας 10 Συγκριτικός πίνακας μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων των 9 διαστάσεων.....	65
Πίνακας 11: Πίνακας έλεγχου μέσων τιμών για την περιοχή του σχολείου με εφαρμογή ANOVA...66	
Πίνακας 12 Πίνακας έλεγχου μέσων τιμών για την οργανικότητα με εφαρμογή ANOVA	68
Πίνακας 13 Πίνακας έλεγχου μέσων τιμών με εφαρμογή t test για την εργασιακή σχέση.....	69
Πίνακας 14: Πίνακας έλεγχου μέσων τιμών με εφαρμογή ANOVA για τις ηλικιακές ομάδες.....	70
Πίνακας 15: Πίνακας έλεγχου μέσων τιμών με εφαρμογή ANOVA για τα έτη εμπειρίας	71
Πίνακας 16 Πίνακας έλεγχου μέσων τιμών με εφαρμογή t test για το φύλο	73
Πίνακας 17 Πίνακας έλεγχου μέσων τιμών με εφαρμογή ANOVA για τις βασικές σπουδές	74
Πίνακας 18 Πίνακας έλεγχου μέσων τιμών με εφαρμογή t test για τις μεταπτυχιακές σπουδές.....	76
Πίνακας 19: Πίνακας συσχέτισης σύνθετων μεταβλητών.....	77
ΠΙΝΑΚΕΣ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΟΣ	
Πίνακας I Κατανομή συχνοτήτων και ποσοστών και μέτρα θέσης των δημογραφικών και γενικών χαρακτηριστικών	109
Πίνακας II Πολλαπλές συγκρίσεις κατά Scheffe Χρόνια υπηρεσίας-Στόχοι και αντικειμενικοί σκοποί.....	110
Πίνακας III Πολλαπλές συγκρίσεις κατά Scheffe Χρόνια υπηρεσίας - Διαπροσωπικές επικοινωνίες	110
Πίνακας IV Πολλαπλές συγκρίσεις κατά Scheffe Χρόνια υπηρεσίας -Επίλυση προβλημάτων / Λήψη αποφάσεων	110
Πίνακας V Πολλαπλές συγκρίσεις κατά Scheffe Ηλικιακές ομάδες – Αξιολόγηση	111
Πίνακας VI Πίνακας έλεγχου μέσων τιμών με εφαρμογή t test για την οικογενειακή κατάσταση.....	111

Περίληψη

Στόχος της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει τη συμβολή του Συλλόγου Διδασκόντων/σκουσών-ως θεσμοθετημένο συλλογικό όργανο- στις λειτουργίες της διοίκησης που λαμβάνουν χώρα στη Σχολική Μονάδα και να αναδείξει τα σημεία της διοίκησης που εμφανίζονται πιο ενισχυμένα ή πιο αποδυναμωμένα.

Για το σκοπό αυτό πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα σε δημοτικά σχολεία του νομού Λάρισας και συγκεκριμένα σε δείγμα 310 εκπαιδευτικών υπηρετούντων σε αυτά. Ειδικότερα εξετάστηκε σε ποιο βαθμό οι ανωτέρω εκπαιδευτικοί λειτουργούν στο πλαίσιο του Συλλόγου Διδασκόντων/σκουσών, για θέματα που αφορούν στον Προγραμματισμό, στην Οργάνωση, στη Διεύθυνση-Ηγεσία, στον Έλεγχο-Αξιολόγηση και στη Λήψη Αποφάσεων που συνιστούν και άξονες της διοίκησης στη σχολική μονάδα. Ακόμη ελέγχθηκε αν υπάρχει εξάρτηση της διοικητικής λειτουργίας του συλλόγου από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας και από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Η συλλογή των στοιχείων έγινε με τη χρήση ερωτηματολογίου κλειστού τύπου ερωτήσεων, ενώ η στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των αποτελεσμάτων με το Στατιστικό Πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες (SPSS 21).

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η Αξιολόγηση, ο Πειραματισμός-Δημιουργικότητα και ο Προγραμματισμός-κυρίως ο στρατηγικός- συνιστούν λειτουργίες που εμφανίζονται πιο αποδυναμωμένες μέσα στο σύλλογο. Σε πιο ικανοποιητικά επίπεδα βρίσκονται η Χρήση των Πόρων της σχολικής μονάδας και η Επίλυση Προβλημάτων- Λήψη Αποφάσεων στη σχολική μονάδα, ενώ πιο ενισχυμένες εμφανίζονται η Εμπιστοσύνη ανάμεσα στα μέλη, οι Διαπροσωπικές σχέσεις και η Διεύθυνση -Ηγεσία. Επιπλέον αναδείχθηκαν ισχυρές θετικές συσχετίσεις ανάμεσα στις διαστάσεις που ερευνήθηκαν με εξαίρεση τη διάσταση της Αξιολόγησης και του Πειραματισμού - Δημιουργικότητας όπου δε φάνηκε να υπάρχει συσχέτιση ή είναι πολύ ασθενής. Τέλος διαπιστώθηκε η ύπαρξη εξαρτήσεων ανάμεσα σε ορισμένες διοικητικές λειτουργίες του συλλόγου διδασκόντων/σκουσών με δημογραφικούς παράγοντες όπως το μέγεθος της σχολικής μονάδας, το είδος της εργασιακής σχέσης των εκπαιδευτικών (μόνιμος-αναπληρωτής), τα έτη εμπειρίας των εκπαιδευτικών, το φύλο, τις βασικές τους σπουδές καθώς και τις μεταπτυχιακές.

Λέξεις κλειδιά: Σύλλογος Διδασκόντων/σκουσών, Λειτουργίες της Διοίκησης, Σχολική Μονάδα.

Abstract

The purpose of this study is to investigate the contribution of the Teachers Board, as a duly constituted collective body, to the management of the School Unit and to bring forward the aspects of management which appear to be stronger or weaker.

For this reason, a quantitative survey was conducted among primary schools in the municipality of Larissa and more specifically in a sample of 310 teachers who work in them. More specifically, what was investigated was the extent to which these teachers operate within the teachers board on matters concerning Planning, Organising, Directing-Leadership, Controlling-Evaluation and Decision Making which constitute the axis of management in the school unit. Additionally, it was surveyed whether the administrative operation of the board depends on the demographic characteristics of the participants. The collection of data was performed with the use of a closed-ended questions questionnaire while the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS 21) was used for the statistical processing and the result analysis.

The results showed that Evaluation, Experimentation-Creativity and Planning- mainly the strategic one- constitute functions which appear weaker within the board. The Use of Resources of the school unit and the Problem Solving-Decision Making in the school unit appeared to stand at a better level while Trust among board members, Interpersonal relationships and Directing-Leadership appear stronger. Furthermore, the survey featured strong positive associations among the aspects researched with the exception of the aspects of Evaluation and Planning-Creativity, where either no associations or very weak ones were observed. Finally, it was established that there is an interdependence between certain administrative functions of the teachers board and the demographic factors like the size of the school unit, the employment status of the teachers (permanent-temporary), the teachers' years of experience, the gender and their degree studies as well as their post-graduate studies.

Key words: Board of Teachers, Functions of the Administration, School Unit

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Διανύοντας τη δεύτερη δεκαετία μιας νέας εποχής, περισσότερο από ποτέ έχει γίνει αντιληπτό από την εκπαιδευτική κοινότητα ότι η επιστήμη της οργάνωσης και της διοίκησης συνιστά πλέον μια αναγκαιότητα για τους σύγχρονους εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Μπρίνια, 2008). Το εκπαιδευτικό σύστημα, ως σύνθετος οργανισμός, οφείλει να διαθέτει –εκτός των άλλων- μια σύγχρονη διοίκηση, η οποία σε μικροεπίπεδο αλλά και σε μακροεπίπεδο θα επιτύχει να διοικήσει τον εκπαιδευτικό οργανισμό και θα προωθήσει τους στόχους του μέσα στο συνεχώς μεταβαλλόμενο και ρευστό περιβάλλον του 21^{ου} αιώνα (Δαράκη, 2007). Όπως άλλωστε επισημαίνει ο Σαΐτης (2000) η σπουδαιότητα της διοίκησης έγκειται στο ότι μέσω της διοικητικής λειτουργίας εναρμονίζονται όλες οι επιμέρους προσπάθειες των ατόμων που οδηγούν στην πραγματοποίηση του κοινού στόχου ή στόχων. Έτσι, οι ραγδαίες εξελίξεις που σημειώθηκαν τα τελευταία πενήντα χρόνια στη διοικητική επιστήμη είχαν ως αποτέλεσμα αυτή να ασκείται πλέον συστηματικά και μεθοδικά, στηριγμένη πάνω σε ερευνητικά δεδομένα και πορίσματα (Σιδηροπούλου, 2015).

Από την άλλη μεριά, τις τελευταίες δεκαετίες, σε διεθνές επίπεδο, η εκπαιδευτική πολιτική και διοίκηση έχει επικεντρώσει την προσοχή της στην εκπαιδευτική μονάδα ως το πιο χαμηλό και κυρίως ουσιαστικό επίπεδο άσκησης της (Ματθαίου, 2000. Bryk & Schneider, 2004. Elmore, 2004. Eurydice, 2007. Hopkins, 2007. Μπαγάκης, Δεμερτζή & Σταμάτη, 2007).

Το θέμα της σχολικής διεύθυνσης και η σημασία της αυτονομίας και της αυτοδιοίκησης των σχολικών μονάδων απέκτησαν ιδιαίτερη βαρύτητα, προκειμένου να εισάγονται εκπαιδευτικές καινοτομίες, οι οποίες να γίνονται αποδεκτές από το εκπαιδευτικό προσωπικό, άποψη πάνω στην οποία εδραιώθηκε η κίνηση για τη βελτίωση των σχολείων όπως σημειώνεται στη διεθνή βιβλιογραφία (Purkey & Smith, 1983. Hopkins, Ainscow & West, 1994).

Ωστόσο, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σε ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής και διοίκησης βρίσκεται ακόμη στην περίοδο της «ευμενούς αδιαφορίας» όπως εύστοχα παρατηρεί ο Πασιαρδής (2004) αρνούμενο να μεταβεί στη νέα εκπαιδευτική εποχή του 21^{ου} αιώνα. Είναι συγκεντρωτικό, με τάσεις διοικητικής αποκέντρωσης (Χατζηπαναγιώτου, 2003). Αυτό σημαίνει από τη μια πλευρά τη μεταφορά αρμοδιοτήτων και αποφάσεων στα τοπικά ή περιφερειακά όργανα, στο πλαίσιο πάντα της κεντρικής εξουσίας (Λαΐνας, 1993), και από την άλλη, την άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής και τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας στη λήψη αποφάσεων (Μαυρογιώργος, 1999).

Υπό το ανωτέρω πρίσμα, ο Σύλλογος Διδασκόντων, ως θεσμοθετημένο πολυμελές όργανο από τη δεκαετία του 80 και με μια σειρά άλλες νομοθετικές, βελτιωτικού τύπου ρυθμίσεις που ακολούθησαν- με σκοπό να ενισχυθεί θεσμικά ο ρόλος του σε επίπεδο σχολικής μονάδας και με στόχο τη χάραξη κατευθύνσεων για την καλύτερη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και την αρτιότερη λειτουργία του σχολείου - αποτέλεσε στοιχείο εκδημοκρατισμού στη διοίκηση των μονάδων αυτών (Μιχόπουλος, 1997:77), ενώ παράλληλα κλήθηκε να διαδραματίσει το δικό του ρόλο στο πλαίσιο μιας σχετικής

αυτονομίας της σχολικής μονάδας. Όπως υποστηρίζει ο Πασιάς (2016) η αλλαγή αυτή συνδέεται γενικότερα με το ρόλο της διοίκησης/διεύθυνσης του σχολείου καθώς και με την ενίσχυση της συλλογικότητας, της συνεργασίας και της συνευθύνης μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Τον παραπάνω ρόλο όπως έχει διαμορφωθεί σήμερα στο πλαίσιο των διοικητικών λειτουργιών που αφορούν στη σχολική μονάδα ενδιαφέρεται να ερευνήσει και να αποτυπώσει η παρούσα μελέτη. Πιο συγκεκριμένα εξετάζει τη συμβολή του Συλλόγου Διδασκόντων/σκουσών στη διοίκηση των σχολικών τους μονάδων διερευνώντας δημοτικά σχολεία του νομού Λάρισας. Η σημαντικότητα και η σημασία της παρούσας μελέτης στηρίζεται στην άποψη που έχει διατυπωθεί ότι η βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης δεν επιτυγχάνεται μέσα από την ενίσχυση της αυτοδιοίκησης του σχολείου αν δεν ισχύουν τρεις βασικές προϋποθέσεις: Η εσωτερική αναμόρφωση της σχολικής μονάδας, η ενδυνάμωση των συμμετεχόντων στη σχολική οργάνωση και η συμμετοχή κυρίως των εκπαιδευτικών προκειμένου να μοιράζεται η δύναμη και η ευθύνη της λήψης των αποφάσεων (Χατζηπαναγιώτου, 2003). Συνεπώς η διερεύνηση της συμβολής του Συλλόγου Διδασκόντων/σκουσών, μέσω της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη σχολική οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας θα αναδείξει σε ένα πρώτο επίπεδο εκείνα τα σημεία και τις διαστάσεις της διοίκησης που παρουσιάζουν πιο ενισχυμένη ή πιο αποδυναμωμένη εικόνα, γεγονός που συνιστά ένα πρώτο βήμα για μετέπειτα αναζήτηση των παραγόντων που την ενισχύουν ή την αποδυναμώνουν.

Η εργασία αποτελείται από δύο βασικά μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Στο πρώτο μέρος, το θεωρητικό, γίνεται εννοιολογική αποσαφήνιση της Σχολικής Μονάδας, σύνδεσή της με την εκπαιδευτική πολιτική και μελέτη του θεσμού του Συλλόγου Διδασκόντων/ουσών. Στη συνέχεια αναπτύσσονται η έννοια της διοίκησης και οι λειτουργίες της στη σχολική μονάδα. Στο δεύτερο μέρος, το ερευνητικό, παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας, καταγράφονται ο σκοπός, οι στόχοι και διατυπώνονται οι ερευνητικές υποθέσεις, παρουσιάζεται το εργαλείο συλλογής των δεδομένων, η μέθοδος, τα στάδια και ο τρόπος με τον οποίο έγινε η συλλογή των δεδομένων της έρευνας και γίνεται περιγραφή του δείγματος. Κατόπιν παρουσιάζονται τα αποτελέσματα με την εφαρμογή των στατιστικών κριτηρίων και τέλος παρατίθενται τα συμπεράσματα και οι συσχετισμοί με άλλες έρευνες.

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1.1 ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ

1.1.1 Η έννοια του σχολείου

Σε μια γενικότερη προσπάθεια εννοιολογικού προσδιορισμού του όρου «σχολείου», μέσα από βιβλιογραφικές πηγές, διαφαίνεται η ύπαρξη δυσκολίας ανάμεσα στην επιστημονική κοινότητα προκειμένου να διατυπωθεί εκείνος ο ορισμός που θα απολαμβάνει κοινή αποδοχή καλύπτοντάς τον όρο εννοιολογικά στο σύνολό του (Κωνσταντίνου, 1998). Κατά τον Σαΐτη (2008α) μια σχολική οργάνωση συνιστά στην πραγματικότητα ένα πολύπλοκο δυναμικό κατασκεύασμα, το οποίο είναι αδύνατο να περιγραφεί και να οριστεί σε όλο του το εύρος.

Ένα πλήθος θεωρήσεων που έχουν που έχουν αναπτυχθεί γύρω από το σχολείο, περικλείουν διαφορετικές κάθε φορά οπτικές, άλλοτε υπό το πρίσμα της νομικής επιστήμης, άλλοτε της οικονομικής, άλλοτε της παιδαγωγικής κ.α. αποδεικνύοντας για μια ακόμη φορά την πολύμορφη πραγματικότητά του.

Έτσι, από ορισμένους ερευνητές το «σχολείο» θεωρείται κοινωνικό σύστημα το οποίο παίρνει από το περιβάλλον πόρους (όπως διδακτικό προσωπικό, μαθητές κ.ά.) και μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας λειτουργεί μετασχηματιστικά παράγοντας εγγράμματους και μορφωμένους μαθητές και αποφοίτους (Hoy and Miskel, 1996).

Το σχολείο, ως κοινωνικό σύστημα με αλληλοεξαρτώμενα στοιχεία που υπηρετούν κάποιες λειτουργίες ενδιαφέρει και την παρούσα εργασία, καθώς αυτό προσεγγίζεται στο πλαίσιο των διοικητικών του λειτουργιών.

1.1.2 Η έννοια της Σχολικής Μονάδας

Η Σχολική Μονάδα είναι « μια οργανωμένη και διαρκής υπηρεσία, στην οποία ανεξάρτητα από την αλλαγή διδασκόντων και διδασκόμενων, επιδιώκονται συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί στόχοι με τη συστηματική διδασκαλία μεγάλου αριθμού γνωστικών αντικειμένων» (Κωτσίκης, 1998:188).

Χαρακτηρίζεται ως εκπαιδευτικός οργανισμός και ως τέτοιος έχει σαφώς ιδιαίτερη δομή, είναι ξεχωριστός και διαφοροποιείται από τους υπόλοιπους κερδοσκοπικούς ή κοινωφελείς οργανισμούς, με μια ιδιομορφία που δεν τον απαλλάσσει από την υποχρέωση να λειτουργεί αποτελεσματικά, να διαχειρίζεται ορθολογικά υλικούς και άυλους πόρους, αλλά και συνεχώς να βελτιώνει την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών (Πετρίδου, 1998). Η ιδιομορφία αυτή, απαιτεί αποτελεσματική διοίκηση η οποία επηρεάζει την «αποτελεσματικότητά» του, δηλαδή την πρόοδο των μαθητών του (Κουτούζης, 1999β). Έτσι, σε κάθε σχολική μονάδα, η διοίκηση καθορίζει -κατά ένα μεγάλο μέρος- την ποιότητα του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου (Δαράκη, 2007). Οι διοικητικές ιδιαιτερότητες που παρουσιάζει η σχολική μονάδα ανακύπτουν από το γεγονός ότι πρόκειται για ένα χώρο που δεν μπορεί να εννοηθεί μόνο ως απλή εφαρμογή νόμων και κανόνων, αφού ο ευρύτερος σκοπός είναι, και

παραμένει πάντα, η βελτίωση της παρεχόμενης εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσω της ενεργοποίησης όλων των εμπλεκόμενων φορέων για την επίτευξη όλων των στόχων (Δαράκη, 2007). Σε αυτόν τον τομέα σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η σωστή συνεργασία και η καλλιέργεια της αίσθησης στα μέλη ότι ανήκουν στην ίδια ομάδα, καθώς οι εργαζόμενοι/ες επηρεάζονται από τις ομάδες στις οποίες συμμετέχουν, αφού η ομάδα έχει τη δύναμη να ασκεί έλεγχο στα μέλη και στις δραστηριότητές τους (Παπαστάμου, 1992).

Στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, συναντώνται σήμερα διαφορετικοί βαθμοί αυτονομίας των σχολικών μονάδων οι οποίοι κατανέμονται σε ένα συνεχές ανάμεσα σε ένα κατά βάση συγκεντρωτικό τρόπο εποπτείας και διοίκησης στο ένα άκρο, μέχρι την ευρεία δυνατότητα λήψης αποφάσεων στο επίπεδο του σχολείου στο άλλο (Euridice, 2007).

Η Σχολική Μονάδα στην Ελλάδα , ως βασικό κύτταρο του εκπαιδευτικού συστήματος εξακολουθεί να συνιστά τη βάση του πυραμιδικού τύπου οργάνωσης της εκπαίδευσης κατατάσσοντάς την στις χώρες του ΟΟΣΑ με έναν από τους ισχυρότερους συγκεντρωτικούς μηχανισμούς λήψης των αποφάσεων (Μιχαλακόπουλος, 1987). Ως εκ τούτου οι σημαντικότερες αποφάσεις λαμβάνονται κεντρικά από το Υπουργείο Παιδείας ενώ τα περιφερειακά επίπεδα αναλαμβάνουν την ευθύνη εφαρμογής των αποφάσεων του κέντρου.

Ωστόσο, κάποιες προσπάθειες που έχουν καταβληθεί εκ μέρους της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, σε θεσμικό τουλάχιστον επίπεδο προς την κατεύθυνση της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών στη σχολική οργάνωση προκειμένου να μοιράζεται η δύναμη και η ευθύνη της λήψης των αποφάσεων, σχετίζονται με νομοθετικές ρυθμίσεις που αφορούν στο ρόλο του Συλλόγου Διδασκόντων/ουσών για τον οποίο θα γίνει αναφορά παρακάτω.

1.1.3 Σχολική μονάδα και εκπαιδευτική πολιτική

Κατά τη δεκαετία του '90, ο προβληματισμός που αναπτύχθηκε στον χώρο της εκπαίδευσης επικεντρώθηκε γύρω από θέματα βελτίωσης της αποτελεσματικότητας και ποιοτικής αναβάθμισης όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κατσαρός, 2008). Η εκπαιδευτική μονάδα, διεθνώς, βρέθηκε στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής πολιτικής και προβλήθηκε ως το βασικό κύτταρο του εκπαιδευτικού συστήματος. Ειδικότερα, με την πρόοδο της επιστήμης της διοίκησης, άρχισε να καλλιεργείται η άποψη πως για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, το ενδιαφέρον πρέπει να μετακυλήσει από τη σχολική τάξη και τη διδακτική διαδικασία στη σχολική οργάνωση και διοίκηση (Χατζηπαναγιώτου, 2003). Η σχετική συζήτηση ανέδειξε και στην Ελλάδα το μείζον ζήτημα της αυτοδιοίκησης της σχολικής μονάδας και του σταδιακού μετασχηματισμού της από φορέα υποδοχής σε φορέα διαμόρφωσης και προσαρμογής της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής στις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας (Μαρογιώργος, 1999).

Η συμμετοχή της εκπαιδευτικής μονάδας στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής όπως σημειώνεται από το Μαυρογιώργο (1999) μπορεί να αναπτυχθεί σε τρεις τουλάχιστον άξονες: α) συμβολή στη διαμόρφωση της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής, β) κριτική διαμόρφωση και υποδοχή της κεντρικά ασκούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής και γ) διαμόρφωση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Με τον όρο “εσωτερική πολιτική” εννοείται ο σχεδιασμός, προγραμματισμός, αξιολόγηση, απολογισμός, παρέμβαση και κριτική υποστήριξη των αλλαγών που προτείνονται κεντρικά από την πλευρά της εκπαιδευτικής μονάδας (Μαυρογιώργος, 1999).

Η στροφή του ενδιαφέροντος στη σχολική μονάδα, ως βασικό παράγοντα αναβάθμισης της ποιότητάς της, προέκυψε από τις αποτυχημένες προσπάθειες βελτίωσης και ποιοτικής αναβάθμισης της εκπαίδευσης που στηρίχθηκαν στον «έλεγχο εκ των άνω» χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τον κοινωνικοπολιτιστικό περίγυρο της τάξης, του σχολείου και της τοπικής κοινωνίας (Λιακοπούλου, Φούκας, Παπαστεφάνου & Πολίτης., 2003). Πρακτικό συνακόλουθο της άποψης αυτής υπήρξε η τάση για αποκέντρωση αρμοδιοτήτων και πόρων στη σχολική μονάδα καθώς και η νέα θεώρηση του σχολείου ως εστίας εισαγωγής καινοτομιών (Παπαναούμ, 2000). Οι πολιτικές αναδόμησης και ανασυγκρότησης προς αυτή την κατεύθυνση βασίστηκαν στην επιχειρηματολογία που αναπτύχθηκε ότι «...η σχολική μονάδα είναι υπεύθυνη για την απόδοση και την αποτελεσματικότητά της και γι’ αυτό πρέπει να καθορίζει η ίδια τον ευνοϊκότερο τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας της» (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994:119). Έτσι η διάχυση της δύναμης και της εξουσίας σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας, με βάση την σχετική νομοθεσία, πραγματώνεται με τέτοιο τρόπο ώστε ο διευθυντής να καθίσταται ως κύριος υπεύθυνος και υπόλογος για καθετί που λαμβάνει χώρα στην εκπαιδευτική μονάδα και παράλληλα προβλέπεται η συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών μέσω του συλλόγου στη λήψη αποφάσεων που αφορούν στην οργάνωση και τη λειτουργία της (Μπρίνια 2008).

1.1.4 Το πλαίσιο λειτουργίας της Σχολικής Μονάδας

Όπως επισημαίνει ο Μαυρογιώργος, (1999:142), η εκπαιδευτική μονάδα μπορεί να παίρνει αποφάσεις, στο πλαίσιο των γενικών αρχών της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής παρεμβαίνοντας και διαχειριζόμενη αποτελεσματικά θέματα που αφορούν :

- Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, π.χ. εμπλουτίζοντάς το με προαιρετικά-εκπαιδευτικά προγράμματα (Ευρωπαϊκά και εθνικά), ή συνδέοντας το με την τοπική ιστορία, τον τοπικό λαϊκό πολιτισμό, την τοπική πολιτική ιστορία, την τοπική παραγωγή, ή εισάγοντας νέα γνωστικά αντικείμενα, κ.ά. (Αθανασούλα –Ρέππα, 1999:93).
- Στα διδακτικά υλικά και μέσα, π.χ. με την αξιοποίηση των εγκαταστάσεων και του εξοπλισμού (εποπτικά μέσα στη διδασκαλία, ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ή και των γονέων).
- Στην οργάνωση παιδαγωγικών συναντήσεων εκπαιδευτικών και γονέων, με τη λειτουργία δανειστικής βιβλιοθήκης, την οργάνωση εκδηλώσεων, κ.ά.

- Στην οργάνωση της διδασκαλίας, π.χ. προσαρμοσμένη στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κάθε σχολικής μονάδας και του μαθητικού δυναμικού, με τμήματα Ένταξης, τάξεων Υποδοχής, Φροντιστηριακά τμήματα, Ενισχυτική διδασκαλία, Παράλληλη στήριξη, κ.ά.
- Στο ανθρώπινο δυναμικό, με την πλήρη αξιοποίησή του, αλλά και τη συνδρομή της τοπικής κοινότητας.
- Στο σχολικό χρόνο, καθώς προκειμένου να αναπτυχθούν προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα απαιτείται χρόνος ο οποίος εξασφαλίζεται σε αρκετές περιπτώσεις με την ενσωμάτωσή τους στον προδιαγεγραμμένο από τα ωρολόγια προγράμματα χρόνο.
- Στην κατανομή των εξουσιών και των αρμοδιοτήτων, ώστε να εξασφαλίζεται η συμμετοχή και η προσωπική ευθύνη όλων των εμπλεκόμενων μελών.
- Στους οικονομικούς πόρους, για την καλύτερη κατανομή και αξιοποίησή τους, με βάση τις ανάγκες της εκπαιδευτικής μονάδας (Ανδρέου, 1999:117-124. Μαυρογιώργος, 1999:142).

Το θεσμικό πλαίσιο λοιπόν αφήνει περιθώρια σχετικής αυτονομίας στη σχολική μονάδα σε θέματα όπως η εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων, η ενισχυτική διδασκαλία, η συμμετοχή σε δράσεις και προγράμματα άλλων σχολείων από άλλες περιοχές και από άλλες χώρες, οι διδακτικές επισκέψεις, η αντισταθμιστική αγωγή, η οργάνωση του ολοήμερου σχολείου κ.ά. (Παπαδημητρακόπουλος, 2006).

Με βάση τα παραπάνω ο Σύλλογος Διδασκόντων είναι σε θέση να προωθήσει προοδευτικές λύσεις για την αντιμετώπιση και διαχείριση διαφόρων προβλημάτων σχετικών με τη λειτουργία μιας σχολικής μονάδας, να ενισχύσει το έργο του διευθυντή σε σχολικές δραστηριότητες και να συμβάλει αποφασιστικά και καθοριστικά στην εύρυθμη λειτουργία του σχολείου.

Όπως τονίζει ο Μαυρογιώργος (1999) η αξιοποίηση της σχετικής αυτονομίας εξαρτάται από την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων και τη διάθεσή τους για ανάληψη ευθύνης. Εξαρτάται, ακόμη, από τους τρόπους με τους οποίους οι ίδιοι παρεμβαίνουν στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη. Προαπαιτούμενο όλων, όμως, είναι ένα πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής μονάδας που να στηρίζεται στις αρχές της συνεργασίας και της ανάδειξης και αξιοποίησης των εμπειριών και των ανησυχιών-προβληματισμών όλων των εκπαιδευτικών (Μαυρογιώργος, 1999).

1.2. Ο ΣΥΛΛΟΓΟΣ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ

Ο Σύλλογος Διδασκόντων αποτελείται από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου με όποια σχέση εργασίας κι αν αυτοί υπηρετούν και συνιστά το συλλογικό όργανο στο επίπεδο της σχολικής μονάδας που συμμετέχει στην άσκηση διοίκησης. Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία και ειδικότερα με το Ν.1566/85 (ΦΕΚ165/1985,τ.Α') κεφ. Δ, άρθρο 11, η καθημερινή διοίκηση της σχολικής μονάδας ασκείται από το/τη διευθυντή/ντρια και τον/την υποδιευθυντή/ντρια –ως μονομελή όργανα- και το σύλλογο διδασκόντων- ως πολυμελές όργανο (Δαράκη, 2007). Ως εκ τούτου οι ανωτέρω αποτελούν τα θεσμικά όργανα διοίκησης που καθορίζουν τη στρατηγική ανάπτυξης του

σχολείου. Όπως επισημαίνουν ορισμένοι μελετητές, από λειτουργικής πλευράς ένα συλλογικό όργανο δεν είναι απλά ένα άθροισμα ατόμων αλλά ένα σύνολο (άνω των 3 ανθρώπων) το οποίο αλληλοεπηρεάζεται, επικοινωνεί και λειτουργεί με συλλογική συνείδηση για την επίτευξη κάποιου στόχου (Μπουραντάς, 1992. Ξηροτύρη-Κουφίδου, 1992).

Βασικό έργο του Συλλόγου Διδασκόντων είναι η διδασκαλία, η εκπαίδευση και η διαπαιδαγώγηση των μαθητών/τριών. Έχει την ευθύνη να υλοποιεί τους σκοπούς και τους στόχους της εκπαίδευσης μέσα από ορισμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Όταν εξετάζονται μαθητικά θέματα από τον σύλλογο, μετέχουν στη σύνθεσή του και δύο εκπρόσωποι των μαθητών/τριών που ορίζονται από το συμβούλιο των μαθητικών κοινοτήτων (μόνο για την Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση). Με τον τρόπο αυτό, δείχνει να αποκτά αντιπροσωπευτική σύνθεση, συνδέεται με τη λειτουργία της σχολικής μονάδας και αποτελεί στοιχείο εκδημοκρατισμού στη διοίκηση των μονάδων αυτών. Βέβαια, σύμφωνα με το Π.Δ.201/1998 άρθρο 13 παράγραφος 1β' και 1γ', οι αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων σε καμιά περίπτωση δεν μπορούν να αντιστρατεύονται τους σκοπούς και τις αρχές της εκπαίδευσης και «θέματα που είναι αντίθετα με τους νόμους και τις κείμενες διατάξεις δεν μπορούν να αποτελούν αντικείμενα συζήτησης κατά τις συνεδριάσεις». Παρόμοιου τύπου επισημάνσεις έχουμε και στην Υ.Α. Φ. 353.1/324/105657/Δ1, όπου τονίζεται ότι «οι αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων κινούνται πάντοτε στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής νομοθεσίας» (άρθρο 37, παρ.1) και «ζητήματα τα οποία ρυθμίζονται από την υφιστάμενη νομοθεσία δεν είναι επιτρεπτό να γίνονται θέματα συνεδρίασης του Συλλόγου ούτε να λαμβάνονται αποφάσεις αντίθετες με τις ρυθμίσεις αυτές» (άρθρο 37, παρ.15).

Ο Σύλλογος Διδασκόντων συνεδριάζει σύμφωνα με την Τ. Α. αριθ. Υ.353.1/324/105657/Δ1/16-10-2002 και τα σχετικά πρακτικά καταχωρούνται στο αντίστοιχο βιβλίο, όπου υπογράφουν οι συμμετέχοντες. Συνεδριάζει σε τακτά χρονικά διαστήματα, εκτός κι αν κριθεί σκόπιμη η έκτακτη σύνθεση και λειτουργία του. Έχει την ευθύνη για την τήρηση του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος, τη διασφάλιση της υγείας και της προστασίας του μαθητικού πληθυσμού, την καθαριότητα του σχολείου, την οργάνωση της σχολικής ζωής, την ιεράρχηση των αναγκών της σχολικής μονάδας και την αντιμετώπισή τους. Οι αποφάσεις λαμβάνονται κατά πλειοψηφία και δεσμεύουν και όσους μειοψηφούν. Σε περίπτωση ισοψηφίας υπερισχύει η ψήφος του προέδρου – διευθυντή. Όλες οι συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων, τακτικές και έκτακτες, γίνονται εκτός ωρών διδασκαλίας μαθημάτων. Προεδρεύει ο διευθυντής που εισηγείται και τα θέματα. Αν κωλύεται ο διευθυντής προεδρεύει ο υποδιευθυντής. Σε περίπτωση απουσίας και του υποδιευθυντή προεδρεύει ο αρχαιότερος εκπαιδευτικός. Η πρόσκληση των μελών του συλλόγου και η γνωστοποίηση των θεμάτων ημερήσιας διάταξης στις τακτικές συνεδριάσεις γίνεται γραπτή δύο τουλάχιστον ημέρες πριν από την έναρξη της συνεδρίασης. Για να είναι έγκυρη η απόφαση του συλλόγου διδασκόντων είναι αναγκαία η πλειοψηφία των παρόντων μελών, τα οποία πρέπει να είναι περισσότερα των απόντων.

Η μυστική ψηφοφορία είναι επιτρεπτή, μόνο εφόσον προβλέπεται από σχετική διάταξη ή αποφασίσει ο Σύλλογος κατά πλειοψηφία. Μέλος που απέχει από την ψηφοφορία ή δίνει λευκή ψήφο θεωρείται απών. Κάθε εκπαιδευτικός είναι υποχρεωμένος να συμμορφώνεται με τις αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων.

Γενικότερα, με βάση τις ρυθμίσεις του ΦΕΚ 1340/2002 ο Σύλλογος Διδασκόντων επιτελεί έργο υψηλής κοινωνικής ευθύνης στα παρακάτω τρία κυρίως πεδία (Μπουρής, 2007):

- Ψυχοπαιδαγωγικό: Φροντίζει για την καλλιέργεια και ανάπτυξη των γνωστικών και των νοητικών ικανοτήτων καθώς και των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών.
- Αξιακό: Ενδιαφέρεται για τη συναισθηματική καλλιέργεια καθώς και την υιοθέτηση στάσεων και αξιών ώστε οι μαθητές/τριες να αποκτήσουν θετικές στάσεις για τη ζωή και την κοινωνία
- Ψυχοκινητικό: Συντελεί στην ανάπτυξη και τη διεύρυνση των ψυχοκινητικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών, ώστε να μπορούν να ενταχθούν ομαλά στην κοινωνία

Πιο συγκεκριμένα με βάση το Π.Δ. 201/1998, ο Σ.Δ. ως συλλογικό όργανο διοίκησης της Σχολικής Μονάδας (Σ.Μ.) χαράζει τις κατευθύνσεις για την καλύτερη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής έχοντας καθοριστικές αποφασιστικές, διαχειριστικές και γνωμοδοτικές αρμοδιότητες. Επιπρόσθετα λαμβάνει αποφάσεις για :

- Προγράμματα αντισταθμιστικής αγωγής που μπορεί να χρειαστούν ορισμένοι μαθητές (ενισχυτική διδασκαλία ή προγράμματα εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (Φροντιστηριακά Τμήματα, Τάξεις Υποδοχής)
- Τα «παιδαγωγικά ζητήματα» που αφορούν τη Σχολική Μονάδα, όπως Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας και γενικότερα διάφορα Προαιρετικά Προγράμματα.
- Τις επιμορφωτικές ανάγκες των ίδιων των εκπαιδευτικών.

Για την πραγματοποίηση των παραπάνω σκοπών ο Σύλλογος των Διδασκόντων οφείλει :

- Να προγραμματίζει και να οργανώνει το έργο του, να το παρακολουθεί και, τέλος, να το αξιολογεί.
- Να παρεμβαίνει σε περιπτώσεις φαινομένων σχολικής αποτυχίας και διαρροής μαθητών, εφαρμόζοντας κατάλληλα αντισταθμιστικά εκπαιδευτικά προγράμματα για την αποτελεσματική αντιμετώπισή τους.
- Να ανανεώνει και να αξιοποιεί τα εποπτικά μέσα που έχει στη διάθεσή του και τη σύγχρονη τεχνολογία στη διδακτική πράξη για την αποτελεσματικότερη άσκηση του εκπαιδευτικού έργου.
- Να εξασφαλίζει τις προϋποθέσεις, ώστε τα μέλη του να επιμορφώνονται διαρκώς, να ανανεώνουν τις γνώσεις τους στον επιστημονικό τομέα και στις επιστήμες της αγωγής (ψυχοπαιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση), ώστε να είναι πιο αποτελεσματικοί στο έργο τους.

Από τις ανωτέρω ρυθμίσεις διαφαίνεται μια προσπάθεια, σε θεσμικό τουλάχιστον επίπεδο, για την ενίσχυση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών και τη συμβολή τους στη διαμόρφωση θεμάτων που αφορούν στις σχολικές τους μονάδες. Και όπως επισημαίνουν αρκετοί συγγραφείς με βάση τα ερευνητικά τους δεδομένα, μια τέτοια κατεύθυνση προάγει τη δημοκρατική σκέψη και βοηθά τους

εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν εμπειρία σε θέματα σχολικής διοίκησης (Murphy & Beck, 1995), μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της επικοινωνίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τη σχολική διεύθυνση (Conway, 1984. Estler, 1988), αλλά και γενικότερα συνεισφέρει στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Conley, Schmichle & Shedd, 1988).

1.3. ΔΙΟΙΚΗΣΗ

1.3.1 Η έννοια της Διοίκησης

Για την έννοια του όρου «Διοίκηση» έχουν διατυπωθεί αρκετοί ορισμοί και φαίνεται δύσκολη υπόθεση η υιοθέτηση ενός κοινά αποδεκτού ορισμού. Όπως επισημαίνει ο Κατσαρός (2008) η ύπαρξη διαφορετικών ορισμών σχετίζεται με τις διαφορές των εννοιολογικών πλαισίων και των τρόπων προσέγγισης που χρησιμοποιούνται, με την εκκίνηση από διαφορετικά γνωστικά πεδία και την έμφαση κάθε φορά σε διαφορετικές παραμέτρους του φαινομένου της διοίκησης.

- Κατά τον H. Fayol η διοίκηση ορίζεται ως μια «λειτουργική διαδικασία που περιλαμβάνει πέντε επιμέρους ενέργειες: τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση, το συντονισμό και τον έλεγχο» (Brodie, 1967: 9-12).
- Οι Hersey & Blanchard (1977:3) όπως αναφέρεται στο Κατσαρός (2008) ορίζουν τη διοίκηση ως «μια εργασία που πραγματοποιείται με άτομα και διά μέσου ατόμων και ομάδων για την εκπλήρωση των σκοπών ενός οργανισμού».
- Ο Παυλόπουλος (1983:5) διατείνεται ότι πυρήνας της διοίκησης είναι «η κατά ορθολογικό τρόπο οργάνωση μέσων για την πραγματοποίηση ενός προκαθορισμένου σκοπού, με βάση τις σύγχρονες μεθόδους προγραμματισμού».
- Σύμφωνα με τον Koontz -O'Donnell, (1984:82) η διοίκηση είναι μια τέχνη που θα έπρεπε να βασίζεται σε μια υφιστάμενη επιστήμη, σε ιδέες, σε θεωρία, σε αρχές και σε τεχνικές.
- Ο Θεοφανίδης (1985) καταλήγει πως «η διοίκηση είναι η εξειδικευμένη ανθρώπινη δραστηριότητα που γίνεται στο πλαίσιο μιας οργανωμένης συλλογικής προσπάθειας (οργανισμό, δημόσια υπηρεσία, επιχείρηση, συνεταιρισμό κτλ.) και επιδιώκει την πραγματοποίηση στο μέγιστο δυνατό επίπεδο κάποιου κοινού σκοπού (έργο παροχή, υπηρεσιών πωλήσεις κ.α) με την αξιοποίηση όλων των διαθέσιμων μέσων, μέσα από λειτουργίες όπως είναι ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση ο συντονισμός και ο έλεγχος».
- Οι Montana και Charnov (1993: 19) θεωρούν τη διοίκηση ως τον «τρόπο εργασίας με άλλους και μέσω άλλων για την επίτευξη των αντικειμενικών σκοπών του οργανισμού, αλλά και των μελών του».
- Όπως παρατηρούν οι Ανδρέου-Παπακωνσταντίνου, (1994:91) η διοίκηση θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως τέχνη και ως επιστήμη, μέσω της οποίας θα επιδιώκεται η βελτίωση της αποτελεσματικότητας του συστήματος, η ορθολογική κατανομή της εργασίας και η ανάπτυξη αρμονικών κοινωνικών σχέσεων. Επιστήμη καθώς διέπεται από κάποιες αρχές και ακολουθεί

επιστημονικές προσεγγίσεις και τέχνη διότι προσφέρει τη δυνατότητα ευελιξίας και πρωτοβουλίας σ' αυτούς που την ασκούν. Ο όρος «τέχνη» υποδηλώνει «τις ανθρώπινες δραστηριότητες που αποβλέπουν στην πραγματοποίηση ενός σκοπού. Στην κοινή χρήση όμως περιορίζεται σε δραστηριότητες που προϋποθέτουν δημιουργική ικανότητα, εφευρετικότητα, κρίση και επιδεξιότητα» (Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Α.,1992).

- Οι Pride, Hughes & Karoor (1996), όπως αναφέρεται στους Ράπτης & Βιτσιλάκη (2007), επισημαίνουν ότι η διοίκηση είναι η διαδικασία συντονισμού των ανθρώπων και άλλων πηγών με σκοπό την επίτευξη των στόχων του οργανισμού.
- Ο Draft (1996), όπως αναφέρεται στη Μπρίνια (2008), ορίζει τη διοίκηση ως τη διαδικασία του προγραμματισμού (planning), της οργάνωσης (organizing) της διεύθυνσης (directing) και του ελέγχου (controlling) των ανθρώπινων, χρηματοοικονομικών, φυσικών και πληροφοριακών πόρων ενός οργανισμού, ώστε να επιτυγχάνονται οι στόχοι του αποτελεσματικά.
- Επίσης, η διοίκηση μπορεί να εκληφθεί ως «η επίτευξη οργανωσιακών επιδιώξεων και στόχων με τη συνεργασία ή την εποπτεία ατόμων ή ομάδων» (Georges, Ευθυμιάδου & Τσίτος, 1998: 32).
- Κατά τον Naylor διοίκηση είναι η διαδικασία επίτευξης των στόχων ενός οργανισμού, μέσα σε ένα μεταβαλλόμενο περιβάλλον, σε συνδυασμό με την αποδοτικότητα, την αποτελεσματικότητα και τη δικαιοσύνη, επιτυγχάνοντας το καλύτερο αποτέλεσμα από περιορισμένους πόρους και δια μέσου άλλων ατόμων (Naylor,1999:6).
- Ο Μπουρής (2008) εντοπίζοντας την αλληλεξάρτηση Διοίκησης-Οργάνωσης καταλήγει στον ορισμό: «Ως Διοίκηση θεωρείται η κατάλληλη δραστηριοποίηση και ενεργοποίηση όλων των επί μέρους συντελεστών ενός δοσμένου οργανωτικού σχήματος, με βασική επιδίωξη την καλύτερη δυνατή επίτευξη του αντικειμενικού σκοπού που το οργανωτικό σχήμα επιδιώκει». Προϋποθέτει, δηλαδή, η Διοίκηση την ύπαρξη ενός συγκεκριμένου οργανωτικού σχήματος που αναλαμβάνει την ενεργοποίηση και υλοποίηση του.

Με βάση τα παραπάνω γίνεται φανερή ή ύπαρξη μιας σύγκλισης στο ότι η διοίκηση είναι ένα επιστημονικά προσδιορισμένο σύστημα κανόνων βάσει του οποίου λειτουργούν προγραμματισμένα οι άνθρωποι και οι υλικοί πόροι του οργανισμού για την υλοποίηση των στόχων του προς την κατεύθυνση της ενσυνείδητης δράσης, για όσο το δυνατόν μεγιστοποίηση των προσπαθειών, για όσο το δυνατόν μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και ποιότητα μέσω της παρότρυνσης και της παρόθησης (Σαΐτης, 2000. Καμπουρίδης 2002).

Επιπρόσθετα ο Κατσαρός (2008) καταλήγει πως ανεξαρτήτως της έμφασης που αποδίδουν οι μελετητές στον ορισμό που υιοθετούν, συμφωνούν σε κάποια κοινά σημεία του διοικητικού φαινομένου. Ως τέτοια μπορούν να θεωρηθούν η επιδίωξη της πραγματοποίησης στο μέγιστο δυνατό βαθμό ορισμένων γενικών σκοπών, η οργάνωση μέσων για την επίτευξη κάθε σκοπού, η αντίληψη της διοίκησης ως διαδικασία που περιλαμβάνει περισσότερες λειτουργίες.

1.3.2 Η έννοια της Διοίκησης στην Εκπαίδευση

Αν και η εφαρμογή των γενικών αρχών της διοίκησης στο χώρο της εκπαίδευσης, αποτέλεσε πεδίο αντιπαραθέσεων και συζητήσεων, η εκπαίδευση είναι δυνατό να εκληφθεί ως χώρος άσκησης διοίκησης που εμφανίζει αρκετά κοινά στοιχεία με άλλους χώρους αλλά παρουσιάζει και αρκετές ιδιαιτερότητες που καθιστούν απαραίτητη την κατάλληλη προσαρμογή πολλές φορές και την δημιουργία νέων προσεγγίσεων (Κατσαρός, 2008).

Διερευνώντας βιβλιογραφικά τους ορισμούς της διοίκησης στον χώρο της εκπαίδευσης, διαπιστώνεται ότι:

- Ο Bush (1995) θεωρεί τη διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών ως τη «διαδικασία συντονισμού των πόρων (ανθρώπινων, υλικών και τεχνικών) για την παροχή εκπαίδευσης με αποτελεσματικό τρόπο».
- Αντίστοιχα, ο Σαΐτης (2000: 24) ορίζει τη διοίκηση στην εκπαίδευση ως «ένα σύστημα δράσης που συνίσταται στην ορθολογική χρησιμοποίηση των διαθέσιμων πόρων - ανθρώπινων και υλικών - για την πραγματοποίηση των στόχων που επιδιώκονται από τους διάφορους τύπους εκπαιδευτικών οργανισμών».
- Ο ορισμός της διοίκησης στο εκπαιδευτικό χώρο θα μπορούσε να αναδιατυπωθεί σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008) ως εξής: Διοίκηση είναι η εξειδικευμένη ανθρώπινη δραστηριότητα που αναπτύσσεται στο πλαίσιο των πάσης φύσεως εκπαιδευτικών οργανισμών ή του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολο του και επιδιώκει την πραγματοποίηση, στον καλύτερο δυνατό βαθμό, των σκοπών της εκπαίδευσης με την αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων - ανθρώπινων και υλικών - μέσα από λειτουργίες, όπως είναι ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση, ο συντονισμός και ο έλεγχος.
- Η διοίκηση στην εκπαίδευση μπορεί να οριστεί ως η διαδικασία δημιουργίας και διατήρησης μέσα στην εκπαιδευτική μονάδα του κατάλληλου σχολικού κλίματος, ώστε μέσω του προγραμματισμού, της οργάνωσης, της διεύθυνσης και του ελέγχου –αξιολόγησης τα άτομα να συνεργάζονται συντονισμένα με στόχο να συμβάλλουν αποτελεσματικά στην πραγματοποίηση των στόχων της εκπαιδευτικής μονάδας, με την αποτελεσματική χρησιμοποίηση όλων των διαθέσιμων πόρων (Μπρίνια, 2008:93)

Όλοι οι ανωτέρω ορισμοί περιλαμβάνουν τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν γενικά το διοικητικό φαινόμενο και καταδεικνύουν ότι και στον χώρο της εκπαίδευσης μπορούν εύκολα να μεταφερθούν θέσεις και αρχές από τη διοικητική επιστήμη.

Όπως επισημαίνουν οι Σαΐτη και Σαΐτης, (2012) το έργο της εκπαιδευτικής διοίκησης που εκφράζεται με τη δραστηριότητα των ηγετικών στελεχών αποβλέπει:

- στον ακριβή προσδιορισμό των εκπαιδευτικών στόχων
- στην εφαρμογή των κανόνων δικαίου που ρυθμίζουν τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας των εκπαιδευτικών οργανισμών

- στη δημιουργία και διατήρηση του κατάλληλου εργασιακού περιβάλλοντος
- στην καλύτερη δυνατή αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων, για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας
- στον προσδιορισμό του βαθμού αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού οργανισμού και στον καθορισμό των αποκλίσεων, μεταξύ των προγραμματισθέντων και πραγματοποιηθέντων στόχων
- στον επαναπροσδιορισμό των εκπαιδευτικών στόχων, ώστε να προσαρμόζονται στα εκάστοτε δεδομένα.

1.3.3 Οι λειτουργίες της Διοίκησης στη σχολική μονάδα

Το πολυσύνθετο και πολυδιάστατο φαινόμενο της διοίκησης των οργανισμών, που εμπεριέχει ένα πλήθος από δυναμικά αλληλεξαρτώμενες δραστηριότητες, έχει οδηγήσει τους αναλυτές να διατυπώνουν διαφορετικές απόψεις για τις λειτουργίες που εμπερικλείει (Κατσαρός, 2008). Οι προσπάθειες που έχουν καταβληθεί για ανάλυση της διοίκησης σε περιορισμένες, διακριτές και γραμμικά εξελισσόμενες λειτουργίες έχουν ως αποτέλεσμα τη στατική σύλληψη και μελέτη της, γεγονός που αναγκαστικά επιφέρει, όπως υποστηρίζεται από τον Κατσαρό (2008), απώλεια μεγάλου μέρους της πραγματικής υπόστασης του φαινομένου.

Από την άλλη, η πολυπλοκότητα της φύσης της διοίκησης και η πολυσημία του όρου της δημιούργησε διαφωνίες ακόμη και ως προς τον αριθμό και την κατάταξη των λειτουργιών της (Ξηροτύρη-Κουφίδου, 2000: 42-43). Έτσι για παράδειγμα κάποιοι αναφέρονται σε πέντε λειτουργίες, άλλοι σε οκτώ ενώ ορισμένοι σε τέσσερις. Στην παρούσα μελέτη η προτίμηση στρέφεται στις τέσσερις βασικές λειτουργίες που είναι κοινά αποδεκτές από τους περισσότερους συγγραφείς (Κουτούζης, 1999β. Μπουραντάς, 2002. Σαΐτης, 2002) οι οποίες είναι: ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση και ο έλεγχος. Επιπλέον δίνεται βαρύτητα στη λήψη των αποφάσεων που ως διαδικασία εμπλέκεται σε όλες τις λειτουργίες της διοίκησης και για αυτό θεωρείται κεντρική λειτουργία καθοριστικής σημασίας για την αποτελεσματική άσκηση όλων των άλλων λειτουργιών (Χατζηπαναγιώτου, 2003. Γιαννακοπούλου, 2008). Ειδικότερα για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και κατ' επέκταση για τη σχολική μονάδα η σημασία της διαδικασίας λήψης των αποφάσεων είναι κάτι παραπάνω από προφανές, αφού οι αποφάσεις που σχετίζονται με τη διευθέτηση ή την επίλυση θεμάτων είναι ιδιαίτερα σημαντικές για την ομαλή λειτουργία και την αποτελεσματικότητά της (Χατζηπαναγιώτου, 2003).

Παρακάτω παρουσιάζονται αναλυτικά μέσα από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας οι προαναφερθείσες λειτουργίες της διοίκησης στο περιβάλλον της σχολικής μονάδας.

1.3.3.1 Ο προγραμματισμός –σχεδιασμός

Η ανάγκη του προγραμματισμού τονίστηκε αρχικά το 1947 από τον Taylor (Σιδηροπούλου, 2015) που υποστήριξε ότι «κάθε ενέργεια του εργαζόμενου πρέπει να γίνεται ύστερα από προγραμματισμένη ενέργεια της διοίκησης του οργανισμού».

Ο προγραμματισμός είναι η διαδικασία μέσα από την οποία καθορίζονται οι αντικειμενικοί σκοποί και οι μέθοδοι προσέγγισής τους (Κουτούζης, 1999α) και θεωρείται η βασικότερη λειτουργία της διοίκησης, αφού συνδέεται άμεσα με την πρόβλεψη (Σαΐτης, 2008β) προηγείται συγκριτικά με τις άλλες λειτουργίες και θέτει τις βάσεις για τα υπόλοιπα τρία στάδια. Σύμφωνα με το Σαΐτη (2008β) μπορεί να πάρει δύο μορφές:

1) Στρατηγικός προγραμματισμός (strategic planning), σχετίζεται με τη διαμόρφωση των στρατηγικών μακροπρόθεσμων στόχων του οργανισμού οι οποίοι οφείλουν να είναι συγκεκριμένοι, μετρήσιμοι και επιβεβαιοί.

2) Λειτουργικός προγραμματισμός (operational planning), αφορά στο βραχυπρόθεσμο σχεδιασμό, εστιάζοντας στις τρέχουσες λειτουργίες και εξελίξεις. Οι λειτουργικοί στόχοι οφείλουν να βρίσκονται σε συμφωνία με τους στρατηγικούς και να κατευθύνονται από αυτούς, αφού αποτελούν ενδιάμεσους σταθμούς για την πραγμάτωση των στρατηγικών στόχων.

Με τον προγραμματισμό λαμβάνονται αποφάσεις και καθορίζονται με λεπτομέρεια από πριν οι αντικειμενικοί σκοποί στους οποίους οφείλει να προσανατολιζέται κάθε ενέργεια μέσα στη Σχολική Μονάδα, δηλαδή με αυτόν προσδιορίζεται «τι» πρέπει να γίνει «πώς» πρέπει να γίνει και από «ποιον» πρέπει να γίνει (Μπρίνια, 2008).

Η λειτουργία του προγραμματισμού σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008) μπορεί να συμβάλει καθοριστικά στη διαμόρφωση του ιδιαίτερου χαρακτήρα, της κουλτούρας και του κλίματος κάθε Σχολικής Μονάδας, μέσα από τον προσδιορισμό συγκεκριμένων πολιτικών, στόχων και σχεδίων δράσης που επιδιώκει και υιοθετεί η Σχολική Μονάδα σχετικά με την εξασφάλιση των καλύτερων δυνατών συνθηκών που αφορούν:

- στην υλοποίηση του διδακτικού έργου,
- στην προσπάθεια προσαρμογής των σκοπών και επιδιώξεων που καθορίζονται κεντρικά στις τοπικές συνθήκες και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που η κάθε περιοχή ή σχολική μονάδα εμφανίζει, με βάση τις συγκεκριμένες δυνατότητες, ανάγκες και ιδιαιτερότητές της, και
- στην ανάπτυξη καινοτόμων προγραμμάτων και δράσεων που εμπλουτίζουν και πλαισιώνουν τη σχολική ζωή, προσφέροντας ποικίλες ευκαιρίες μάθησης και καλλιέργειας. Σε ετούτη τη διαδικασία, αν και ο ρόλος που διαδραματίζουν τα στελέχη της διοίκησης είναι καθοριστικός, εξίσου σημαντική και επιβεβλημένη θεωρείται η ενεργός συμμετοχή τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των εκπροσώπων όλων των εμπλεκόμενων οργάνων στη διοίκηση του σχολείου.

Η διαδικασία του προγραμματισμού είναι δυναμική και πολυσύνθετη, την γενική ευθύνη της οποίας έχει κάθε φορά ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Ωστόσο σε κάθε περίπτωση, η ενεργός συμμετοχή του συλλόγου διδασκόντων σε κάθε στάδιο του σχεδιασμού, η συλλογική λήψη αποφάσεων και η ανάπτυξη σχέσεων ισοτιμίας και συνεργασίας ενισχύουν την αποδοχή, την εγκυρότητα και την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας (Σιδηροπούλου, 2015). Οι μελετητές του θέματος (Ζαβλανός, 1998: 101. Σολομών, 1999: 144-47. Πετρίδου, 2000: 53. Σαΐτης, 2000: 74-5) προσδιορίζουν κάποια γενικά στάδια που ακολουθεί ο προγραμματισμός τα οποία εμφανίζουν ορισμένες διαφοροποιήσεις και απαιτούν την ύπαρξη κάποιων προϋποθέσεων για την πραγμάτωσή του. Έτσι για παράδειγμα σύμφωνα με το μοντέλο της Πετρίδου (2000) όπως αναφέρεται στο Κατσαρός (2008) τα στάδια του προγραμματισμού διαμορφώνονται ως εξής:

- Αποσαφήνιση-διαμόρφωση της αποστολής του σχολείου: Διατυπώνεται γραπτά ο πραγματικός λόγος ύπαρξης του σχολείου από μέρους των εκπαιδευτικών, με βάση το ισχύον θεσμικό πλαίσιο, τις αξίες και τους σκοπούς του συστήματος, τις ιδιαίτερες τοπικές συνθήκες, το όραμά τους για τον κοινωνικό ρόλο του σχολείου. Η βίωση αυτής της αίσθησης συμβάλλει στην ανάπτυξη στάσης δέσμευσης και αφοσίωσης σε ό,τι επιχειρείται.
- Προσδιορισμός των σκοπών που επιδιώκονται: Συγκεκριμενοποιούνται οι σκοποί που υπηρετούν την αποστολή του σχολείου.
- Ανάλυση του περιβάλλοντος του σχολείου: Περιγράφεται η υφιστάμενη κατάσταση η οποία σχετίζεται με την απάντηση ερωτημάτων, όπως «πόσο απόσταση υπάρχει από τους σκοπούς», «τι μέσα βρίσκονται στη διάθεση», «ποιες δυνατότητες και ποιες αδυναμίες υπάρχουν» στο εσωτερικό και στο εξωτερικό περιβάλλον. Με αυτόν τον τρόπο καταγράφονται αδυναμίες και σημεία υπεροχής (Χατζηπαναγιώτου, 2001).
- Διαμόρφωση πολιτικών: Διαμορφώνονται πολιτικές που αποτελούν τις κατευθυντήριες οδηγίες για τη διευκόλυνση στη λήψη των αποφάσεων και στην ανάληψη δράσης για την εξασφάλιση της αναγκαίας σταθερότητας και συνέπειας στις επιδιώξεις και ενέργειες.
- Καθορισμός αντικειμενικών στόχων: Αποτυπώνονται με ρεαλιστικό και μετρήσιμο τρόπο οι εφικτοί στόχοι και οι προτεραιότητες που εξειδικεύουν τους σκοπούς και τις πολιτικές που έχουν επιλεγεί.
- Επιλογή των δράσεων: Περιγράφονται συγκεκριμένες ανάγκες και επιλέγονται οι κατάλληλες μέθοδοι, οι κανόνες, τα βήματα που πρέπει να ακολουθηθούν σε συγκεκριμένο χωροχρόνο, προκειμένου να υλοποιηθούν οι στόχοι του προγράμματος.

Ένα άλλο μοντέλο προτείνεται από το Σολομών (1999) το οποίο όμως επιβάλλει την εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας πριν από τα έξι στάδια εφαρμογής του που διαμορφώνονται ως εξής:

- Στόχοι: Σαφής διατύπωση προκλητικών αλλά εφικτών στόχων.

- Κριτήρια επιτυχίας: Το σχολείο θα τα λάβει υπόψη και με γνώμονα αυτά θα ελέγξει και θα κρίνει στο τέλος του προσδιορισμένου χρόνου αν ο στόχος επιτεύχθηκε.
- Στρατηγικές εφαρμογής: Μέθοδοι υλοποίησης του σχεδίου δράσης και συμβολή κάθε παράγοντα.
- Χρονοδιάγραμμα: ακριβής προγραμματισμός.
- Πόροι: Προσωπικό και υλικοί πόροι που απαιτούνται
- Αξιολόγηση του σχεδίου δράσης: Προσδιορίζεται ο βαθμός επιτυχίας που θα συμβάλει σε μελλοντικές επιτυχημένες αναπροσαρμογές.

Η αποσαφήνιση της αποστολής, των σκοπών και της κατάστασης του σχολείου και η ιεράρχηση των απαιτούμενων παρεμβάσεων συνιστούν προϋποθέσεις που στο μοντέλο της Πετρίδου αποτελούν αντικείμενο των τεσσάρων πρώτων σταδίων (Κατσαρός 2008). Στο μοντέλο που προτάσσει ο Σολομών για τον προγραμματισμό στο σχολείο οι προϋποθέσεις αυτές λαμβάνουν χώρα στη διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης, η οποία, σύμφωνα με το συγκεκριμένο πρόγραμμα, υποτίθεται ότι έχει προηγηθεί.

Γενικά με τον προγραμματισμό επιτυγχάνεται συντονισμός των ενεργειών, αυξάνεται η αποτελεσματικότητα, η ταχύτητα της εκτέλεσης και συνεπώς περιορίζεται ο χρόνος που απαιτείται για το παραγόμενο έργο. Επιπρόσθετα γίνεται ορθολογικότερη κατανομή των εκπαιδευτικών παιδαγωγικών και διοικητικών εργασιών και διαμορφώνονται καλές ανθρώπινες σχέσεις (Μπρίνια, 2008). Ακόμη εκτός του ότι συμβάλλει στην ενίσχυση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, εξοικειώνει τους εκπαιδευτικούς και τα διοικητικά στελέχη με τη διαδικασία αυτή και επιτυγχάνει την αναγνώριση της αξίας και της χρησιμότητας που έχει, συνιστώντας κατά κάποιο τρόπο μια μορφή προεργασίας και περαιτέρω άσκησης τους στην εφαρμογή ευρύτερου και ουσιαστικότερου προγραμματισμού, ενόψει της διαφαινόμενης διεύρυνσης της αυτονομίας των σχολικών μονάδων, στο πλαίσιο των αποκεντρωτικών τάσεων που επικρατούν διεθνώς (Λαΐνας, 2000: 38).

1.3.3.2 Η οργάνωση

Η οργάνωση ως λειτουργία της διοίκησης αποτελεί μια περιοχή αρκετά αναπτυγμένη, γεγονός που αποδίδεται στην αναγνώριση της αξίας της νωρίτερα από ότι για τις άλλες λειτουργίες (Μπρίνια, 2008). Ο Κατσαρός (2008) αλλά και οι Σαΐτη και Σαΐτης (2012) αναγνωρίζουν ότι ο όρος «οργάνωση» στο περιβάλλον της διοικητικής επιστήμης συναντάται με δύο σημασίες, οι οποίες εμφανίζονται και στον ορισμό του διοικητικού φαινομένου:

- ως οντότητα, δηλαδή ως οργανισμός που δρα στον κοινωνικό χώρο (π.χ. ένα σχολείο, ένα νοσοκομείο),
- ως βασική λειτουργία της διοίκησης, στη δράση του «οργανώνουν».

Οι μελετητές της διοικητικής επιστήμης έχουν αποδώσει διάφορους ορισμούς στη λειτουργία της οργάνωσης.

Οι Koontz και O' Donnell (1984) τονίζουν ότι «η οργάνωση είναι μια διαδικασία μέσω της οποίας ο διευθυντής προσφέρει την τάξη αντί του χάους, απομακρύνει τις αντιθέσεις μεταξύ των ατόμων ως προς την εργασία και την ευθύνη και εγκαθιστά ένα περιβάλλον κατάλληλο για ομαδική εργασία.

Ο Allen (1998), όπως αναφέρεται στη Μπρίνια (2008), διατείνεται ότι μπορεί να οριστεί η οργάνωση ως «η διαδικασία προσδιορισμού και ομαδοποίησης της εργασίας που πρέπει να πραγματοποιηθεί, καθορισμού και μεταβίβασης αρμοδιοτήτων ευθύνης και εξουσίας και εγκαθίδρυσης σχέσεων που να αποσκοπούν και να επιτρέπουν στα άτομα να δουλεύουν μαζί όσο πιο αποτελεσματικά γίνεται για την επίτευξη των σκοπών του οργανισμού».

Σύμφωνα με τους Gray και Smeltzer, όπως αναφέρεται στο Κουτούζης (1999α) είναι «η δραστηριότητα εκείνη που ορίζει το ρόλο που κάθε εργαζόμενος θα έχει στον οργανισμό, τους κανόνες και τους όρους μέσα στους οποίους θα γίνεται η δραστηριότητα».

Ο Κατσαρός (2008) ορίζει τη λειτουργία της οργάνωσης ως «τη διαδικασία προσδιορισμού, ομαδοποίησης, και κατανομής των απαραίτητων εργασιών και πόρων για την εκπλήρωση των σκοπών του οργανισμού. Με τη διαδικασία αυτή προσδιορίζεται ο ρόλος κάθε ατόμου και δημιουργείται ένα συγκεκριμένο πλέγμα σχέσεων εξουσιών και ευθυνών, που αποκρυσταλλώνεται σε μια συγκεκριμένη οργανωτική δομή, κατάλληλη για την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί κατά τον προγραμματισμό».

Ο Σαΐτης (2008) αναφέρει ότι με την οργάνωση «επιδιώκεται σε έναν οργανισμό η δομή του εσωτερικού πλαισίου, εντός του οποίου λαμβάνουν χώρα οι δραστηριότητες για την επίτευξη των στόχων που έχουν προγραμματιστεί». Έτσι σύμφωνα με τον ίδιο η οργάνωση εμπερικλείει:

- τη δημιουργία μιας επίσημης δομής ρόλων η οποία επιτυγχάνεται δια του καταμερισμού του έργου σε επιμέρους δραστηριότητες, που είναι ανάλογες με την υφή του έργου,
- την ομαδοποίηση των δραστηριοτήτων σε τμήματα από τα οποία αναμένονται σχετικοί ρόλοι - εκτέλεση καθορισμένων έργων και
- την εκχώρηση της απαραίτητης εξουσίας στους επικεφαλής των τμημάτων, για να μπορούν να εκτελούν την αποστολή τους κατά τον πιο αποτελεσματικό τρόπο.

Οι παραπάνω δραστηριότητες της οργάνωσης έχουν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία του κατάλληλου οργανωτικού περιβάλλοντος, που λειτουργεί ενισχυτικά διευκολύνοντας με αυτό τον τρόπο την άσκηση ηγεσίας, την ορθολογική μεθόδευση της συμπεριφοράς των εργαζομένων καθώς και την αποτελεσματική χρησιμοποίηση των πόρων για την πραγματοποίηση συγκεκριμένων στόχων (Σαΐτης, 1994).

Γενικότερα οι επιστήμονες της συστημικής ανάλυσης, θεωρούν την οργάνωση ως λειτουργική διαδικασία και δραστηριότητα για την επίτευξη αντικειμενικού στόχου, οπότε σύμφωνα με αυτούς,

απαιτείται «οργανωτική δομή», η οποία εμπεριέχει εξουσιαστικές σχέσεις (Ανδρέου-Παπακωνσταντίνου, 1994).

Η λειτουργία της οργάνωσης συντελείται μέσα από συγκεκριμένες δραστηριότητες-βήματα τα οποία σύμφωνα με τον Ζαβλανό (1998: 194) στοχεύουν στο:

- να κατανοηθούν οι στόχοι και τα σχέδια του οργανισμού,
- να προσδιοριστούν, να αναλυθούν και να ομαδοποιηθούν τα καθήκοντα
- να εντοπιστούν τα απαραίτητα μέσα και οι πόροι(υλικοί και ανθρώπινοι) και
- να αξιολογηθούν τα αποτελέσματα της δομής που προέκυψε.

Οι θεωρητικοί έχουν διατυπώσει ορισμένες βασικές αρχές που διέπουν την οργάνωση οι οποίες όπως παρουσιάζονται από τον Κατσαρό (2008) είναι:

- Ο καταμερισμός της εργασίας. Πρόκειται για την προσπάθεια προσδιορισμού όλων των απαραίτητων εργασιών και καθηκόντων που προκύπτουν από την ανάλυση και εξειδίκευση των επιδιωκόμενων σκοπών. Όπως είναι φυσικό, σε πολύπλοκες διαδικασίες κανένα άτομο δε μπορεί να λειτουργήσει, εκτελώντας όλες τις ενέργειες ή τα καθήκοντα. Με τον καταμερισμό επιδιώκεται η εξειδίκευση των ατόμων που έχει ως συνέπεια τα καλύτερα αποτελέσματα σε μικρότερο χρονικό διάστημα. Για παράδειγμα, στη σχολική μονάδα τα εκπαιδευτικά και διοικητικά καθήκοντα επιμερίζονται στα μέλη της με γνώμονα τον κατάλληλο άνθρωπο στην κατάλληλη θέση (Μπρίνια, 2008). Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται επίσης και ο αποτελεσματικότερος έλεγχος και η πληρέστερη εποπτεία των εργαζομένων στη σχολική μονάδα (Κατσαρός, 2008).
- Η τμηματοποίηση, δηλαδή η αναζήτηση του κατάλληλου τρόπου ομαδοποίησης των εργασιών και δημιουργίας τμημάτων με βάση ορισμένα κριτήρια, έτσι ώστε να επιτυγχάνεται η ομοιογένεια και η αποτελεσματικότερη λειτουργία της οργάνωσης. Η τμηματοποίηση σε τομείς της δραστηριότητας σε μια σχολική μονάδα συμβάλλει στην αποδοτικότερη αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού (Μπρίνια, 2008).
- Ο βαθμός της συγκέντρωσης ή της αποκέντρωσης των αρμοδιοτήτων και των εξουσιών είναι ένα ακόμα βασικό χαρακτηριστικό της δομής μιας οργάνωσης και εξαρτάται από τους σκοπούς, από το είδος των εργασιών, από το περιβάλλον, αλλά και από τις ιδιαίτερες απόψεις, τις ικανότητες και το στιλ ηγεσίας των διευθυντικών στελεχών. Τα ανώτερα στελέχη πρέπει να διαθέτουν την ικανότητα να διακρίνουν ποιες από τις αρμοδιότητές τους μπορούν και πρέπει να εκχωρούν σε υφισταμένους τους, αλλά και την ικανότητα να διακρίνουν ποια από τα κατώτερα στελέχη μπορούν να ανταποκριθούν σε αυτές τις αρμοδιότητες. Είναι αυτονόητο ότι «η εκχώρηση αρμοδιοτήτων» πρέπει να συνοδεύεται από τη «μεταβίβαση της εξουσίας» που απαιτείται για την εκτέλεση των καθηκόντων και της «αντίστοιχης ευθύνης» για την πλήρη και αποτελεσματική διεκπεραίωση του συνόλου των υποχρεώσεων που απορρέουν από την εξουσία που μεταβιβάζεται.
- Η έκταση της εποπτείας, ως χαρακτηριστικό της δομής της οργάνωσης είναι άμεσα συνδεδεμένη με τους σκοπούς, το είδος των εργασιών, το επίπεδο διοίκησης, τον αριθμό επιπέδων και τις ιδιαίτε-

ρότητες κάθε οργάνωσης. Ο Urwick (1937), όπως αναφέρεται στο Κατσαρός (2008), υποστήριξε ότι η έκταση της εποπτείας οφείλει να μην ξεπερνά ένα κύκλο πέντε ή έξι υφισταμένων, ώστε να επιτυγχάνεται η άμεση επίβλεψη και ο συντονισμός τους από τον προϊστάμενο, ενώ από άλλους μελετητές εκφράστηκαν άλλες απόψεις σχετικά με το εύρος της. Ο αριθμός των υφισταμένων που μπορεί να κατευθύνει και να ελέγχει ένας διευθυντής εξαρτάται και από διάφορους άλλους παράγοντες όπως η προσωπικότητα, η εμπειρία και η στάση του διευθυντή αλλά και η εμπειρία και η εκπαίδευση των υφισταμένων (Μπρίνια 2008). Για παράδειγμα όταν οι υφιστάμενοι είναι διοικητικά ώριμοι χρειάζονται λιγότερο από το χρόνο του διευθυντή για να πάρουν κατευθύνσεις με αποτέλεσμα ο αριθμός των υφισταμένων να μπορεί να μεγαλώσει (Μπρίνια 2008).

Ειδικότερα στο περιβάλλον της σχολικής μονάδας η λειτουργία της οργάνωσης σύμφωνα με τη Dean (1995: 73-4), όπως αναφέρεται στο Κατσαρός (2008) σχετίζεται με:

- την αποτελεσματική οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης, όπου στα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα παρατηρούνται περιορισμένες δυνατότητες οργανωτικής παρέμβασης καθώς ο τρόπος συγκρότησης των τμημάτων είναι και των τάξεων υπακούει σε κεντρικά σχεδιασμένους κανόνες. Ο Σύλλογος Διδασκόντων με το Διευθυντή δύναται να παρέμβουν κυρίως στην υλικοτεχνική υποδομή και στις μεθόδους διδασκαλίας που εφαρμόζονται.
- την ανάπτυξη μιας αποτελεσματικής διοικητικής δομής όπου οι δυνατότητες οργανωτικής παρέμβασης είναι εξίσου περιορισμένες μιας και οι σχετικές αποφάσεις που την ορίζουν παίρνονται από την κεντρική εξουσία. Ωστόσο ο Διευθυντής σε συνεργασία με το Σύλλογο Διδασκόντων έχει τη δυνατότητα να εκχωρεί κάποιες διοικητικές αρμοδιότητες οργανωτικού περιεχομένου στους εκπαιδευτικούς δημιουργώντας μια άτυπη οργανωτική δομή ικανή να συμβάλει στην υλοποίηση των δράσεων και των προγραμμάτων που σχεδιάστηκαν από τη σχολική μονάδα.
- την κατάλληλη κατανομή και αξιοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού, όπου για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα ό,τι αφορά στη σχολική μονάδα διαπιστώνεται πιο διευρυμένο πεδίο δυνατοτήτων καθώς η επιλογή και η κατανομή των τάξεων και των τμημάτων είναι αρμοδιότητα του Συλλόγου Διδασκόντων που πραγματοποιείται κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς λαμβάνοντας υπόψη διάφορα κριτήρια.
- την αποτελεσματική χρήση του χρόνου, του χώρου και των πόρων, όπου παρατηρούνται πολύ περισσότερες δυνατότητες και μεγαλύτερη ευελιξία, αν και υπάρχει βασικός κεντρικός σχεδιασμός για το ωρολόγιο πρόγραμμα. Δεδομένου ότι «ο χρόνος στα εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι ανελαστικός, αντικειμενικά προσδιορισμένος, πεπερασμένος και μετρήσιμος» όπως αναφέρει ο Cambell, (1992: 9) οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να τον αξιοποιούν και να τον οργανώνουν αποτελεσματικά είτε μέσω της καταγραφής και ταξινόμησης των δραστηριοτήτων που έχουν προγραμματίσει και σχεδιάσει είτε οργανώνοντας τις διοικητικές τους εργασίες. Όσον αφορά την οργάνωση του χώρου, το ενδιαφέρον οφείλει να εστιάζεται στην αισθητική και την ελκυστικότητα σε συνάφεια πάντα με τη λειτουργικότητα. Τέλος αναφορικά με τη χρήση των πόρων στη σχολική μονάδα, καθώς αυτοί είναι

περιορισμένοι και συνήθως δεν επαρκούν, ειδικά όταν πρόκειται να υλοποιηθούν καινοτόμα προγράμματα και όταν αναπτύσσονται πρωτοβουλίες, καθίσταται σημαντική και απαραίτητη η διαχείριση και η οργάνωσή τους με βάση έναν άξονα προτεραιοτήτων.

Σχετικά με τη διαδικασία οργάνωσης στη σχολική μονάδα ο Druker (1998) προτάσσει τα ακόλουθα στάδια:

- Προσδιορισμός των απαραίτητων δραστηριοτήτων για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων και την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής
- Ταξινόμηση των δραστηριοτήτων αυτών
- Ομαδοποίηση των δραστηριοτήτων μέσα στο πλαίσιο των διαθέσιμων ανθρώπινων και άλλων πόρων και της άριστης χρησιμοποίησής τους
- Ανάθεση αντίστοιχης εξουσίας στον κάθε εργαζόμενο για την εκτέλεση των καθηκόντων που του έχουν ανατεθεί και
- Σύνδεση των δραστηριοτήτων μέσω των σχέσεων εξουσίας και των συστημάτων επικοινωνίας (σχεδιασμός οργανογράμματος)

Πέραν όμως από τη διαδικασία της οργάνωσης που μπορεί να ακολουθείται σε μια σχολική μονάδα και των τομέων με τους οποίους αυτή σχετίζεται όπως αναφέρθηκαν παραπάνω, είναι σημαντικό να αναφερθούν και οι μορφές που μπορεί να πάρει η οργάνωση. Σύμφωνα με τη Μπρίνια (2008) η οργάνωση μιας εκπαιδευτικής μονάδας μπορεί να πάρει τη μορφή μιας τυπικής αλλά και μιας άτυπης οργάνωσης. Η τυπική και άτυπη οργάνωση συνυπάρχουν κι έχουν την ίδια βαρύτητα για την άρτια λειτουργία των κοινωνικών συστημάτων (Πασιαρδής, 2004).

Η τυπική οργάνωση αφορά τη δομή, τους καθιερωμένους θεσμούς, τους φορείς και τους κανόνες του σχολείου, τη λειτουργία του στην κοινωνία και τη διοίκησή του. Σε αυτή ανήκει η πολιτική, δηλαδή οι κανονισμοί και οι ορθολογικοί νόμοι που πρέπει να τηρηθούν από μαθητές και προσωπικό, η ιεραρχία, η δομή και θέματα σχετικά με τους πόρους και την οικονομία του συστήματος (Barr & Dreeben, 2013). Στο πλαίσιο μιας τυπικής οργάνωσης τα συνεργαζόμενα άτομα αναπτύσσουν συγκεκριμένες και σαφώς προδιαγεγραμμένες σχέσεις και διαδικασίες, επιδιώκοντας συνειδητά έναν κοινό σκοπό (Κατσαρός, 2008).

Ειδικότερα όπως αναφέρει η Μπρίνια (2008) με την τυπική οργάνωση στην εκπαιδευτική μονάδα επιδιώκονται οι παρακάτω ενέργειες:

- Η υποδιαίρεση της εκπαιδευτικής μονάδας σε υποσυστήματα και η ανάθεση σε αυτά διοικητικών εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών λειτουργιών, ώστε να επιτυγχάνονται οι στόχοι της.
- Η ενοποίηση των συστημάτων σε ενιαίο οργανικό σύνολο, ώστε να επιτυγχάνεται η συνολική δράση. Η διαδικασία αυτή έχει συνθετικό χαρακτήρα και αναφέρεται στην ολοκλήρωση της οργάνωσης μέσω του συντονισμού των ενεργειών των ανθρώπων.

Έτσι με τις παραπάνω ενέργειες, όπως τονίζει η ίδια συγγραφέας επιτυγχάνεται σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας η διαίρεση του συνόλου των εργασιών με τη δημιουργία εξειδικευμένων

θέσεων με βάση τη συνοχή και συνάφεια των ενεργειών για κάθε θέση δηλαδή ο οριζόντιος διαφορισμός (κατανομή αρμοδιοτήτων κατά πλάτος).

Στην καθημερινή λειτουργία της σχολικής μονάδας πέρα από τις επίσημα προβλεπόμενες σχέσεις και λειτουργίες εμφανίζεται όμως και η άτυπη οργάνωση των μελών του συστήματος (Σιδηροπούλου, 2015. Κατσαρός, 2008. Μπρίνια, 2008). Αυτό σημαίνει ότι αναπτύσσονται μεταξύ των μελών καθημερινές συνεργασίες, ομαδικές δράσεις και κοινωνικές ή άλλες σχέσεις με αυθόρμητο τρόπο για την επιδίωξη σκοπών με ευκαιριακό χαρακτήρα, που προκύπτουν στο πλαίσιο ή στο περιθώριο της συνήθους κοινωνικής και επαγγελματικής δράσης τους (Κατσαρός 2008). Ο Barnard όπως αναφέρεται στο Μπρίνια (2008) θεωρεί ως άτυπη οργάνωση την κοινή δράση των ατόμων, χωρίς την ενσυνείδητη επιδίωξη κοινού σκοπού, η οποία αποφέρει και κοινά αποτελέσματα. Η άτυπη οργάνωση σε σχέση με την τυπική δεν διαθέτει δομή ούτε κανόνες λειτουργίας, ορίζεται ως το άθροισμα των προσωπικών επαφών και διαδράσεων, καθώς και των συνακόλουθων ομαδοποιήσεων που εκδηλώνονται μέσα στην τυπική οργάνωση (Χατζηπαντελή, 1999). Η άτυπη οργάνωση συνυπάρχει με την τυπική και μπορεί να επηρεάσει θετικά ή αρνητικά τη διοίκηση και την αποδοτικότητα, διότι οι αρχηγοί των άτυπων ομάδων έχουν την ικανότητα να υποκινούν τις ομάδες αυτές υπέρ ή κατά της διοίκησης και των αποφάσεών της. Πιο συγκεκριμένα αν οι στόχοι των ατόμων δεν συμβαδίζουν με τους γενικότερους σκοπούς της σχολικής μονάδας που ανήκουν δημιουργείται πρόβλημα στη λειτουργία του συστήματος, διότι οι ενέργειες των μελών του συστήματος δε συμβάλλουν στην κατεύθυνσή του προς το γενικό σκοπό του αλλά αντίθετα δρουν ως εμπόδια για το σκοπό αυτό (Hoy & Miskel, 2013). Ωστόσο η ύπαρξη της άτυπης οργάνωσης στη σχολική μονάδα μπορεί να συμβάλει θετικά παρέχοντας κοινωνική ικανοποίηση στα μέλη, καλύτερη και αμεσότερη επικοινωνία αλλά και βοηθώντας τα μέλη να λύσουν εργασιακά και διαπροσωπικά προβλήματα (Μπρίνια 2008).

1.3.3.3 Διεύθυνση – ηγεσία

Η διεύθυνση και ηγεσία, αφορούν στην τρίτη λειτουργία της διοίκησης, και είναι η αποκλειστική λειτουργία που σχετίζεται με τη διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού, περιλαμβάνοντας τη στελέχωση του οργανισμού, την ενεργοποίηση των υπηρετούντων, την επικοινωνία προϊσταμένων και υφισταμένων την ευθύνη για την εκπαίδευση, την ανατροφοδότηση και την ανάπτυξη των ατόμων που τον πλαισιώνουν (Ράπτης & Βιτσιλιάκη, 2007).

Η λειτουργία της διεύθυνσης συνδέεται στενά με την έννοια της ηγεσίας και αναφέρεται στην προσπάθεια που υλοποιούν ενσυνείδητα τα στελέχη για να παρακινήσουν και να καθοδηγήσουν τις ενέργειες του ανθρώπινου δυναμικού προς την αποτελεσματική πραγμάτωση των σκοπών του οργανισμού (Κατσαρός, 2008). Είναι η λειτουργία που εμπεριέχει την κατεύθυνση της συμπεριφοράς των υφισταμένων και επομένως είναι άμεσα σχετιζόμενη με τη διαπροσωπική διάσταση της διοίκησης

(Κατσαρός, 2008. Μπρίνια, 2008). Στη βιβλιογραφία απαντώνται απόψεις που τονίζουν το διαχειριστικό ρόλο της διεύθυνσης (administration ή managerial), συνδέοντάς την με τεχνικά ζητήματα και με την εποπτεία της υλοποίησης διαχειριστικών εργασιών και θέματα πρακτικού χαρακτήρα σε σχέση με εξασφάλιση κατάλληλων κτιριακών συνθηκών ή των συνθηκών υγείας και ασφάλειας στο σχολείο ή την εξασφάλιση των απαραίτητων πόρων (Dean, 1995: 105. Τύπας, 1999: 293).

Η λειτουργία της Διεύθυνσης ως «τέχνη της επιστασίας» καθίσταται βαρύνουσα σημασίας, καθώς, όπως αποδεικνύουν έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στο πεδίο της ανθρώπινης συμπεριφοράς, το 60% συνήθως προσφέρει ο εργαζόμενος από το δυναμικό του, λόγω της ανάγκης που έχει να εργαστεί, το δε υπόλοιπο 40% είναι δυνατό να το προσφέρει μόνο μετά από πετυχημένη καθοδήγηση του (Μπουρής, 2007).

Στο χώρο της σχολικής μονάδας παρατηρούνται ορισμένες διοικητικές ιδιαιτερότητες αφού δεν πρόκειται απλά για εφαρμογή νόμων και κανόνων αλλά γενικότερη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου που σχετίζεται με τη διδασκαλία και τη μάθηση.

Σύμφωνα με τους Σαΐτη (1992:236), Χατζηπαναγιώτου (2003:25) και Κατσαρό (2008), η λειτουργία της διεύθυνσης της σχολικής μονάδας αφορά:

Στην «εκχώρηση εξουσίας», δηλαδή πώς μεταβιβάζονται οι αρμοδιότητες και η αντίστοιχη εξουσία στους υφισταμένους. Με την κατανομή των αρμοδιοτήτων και την εκχώρηση εξουσίας δίνεται η δυνατότητα στους υφισταμένους να λαμβάνουν αποφάσεις και να διαχειρίζονται θέματα που αφορούν τη σχολική μονάδα. Στο σημείο αυτό απαιτείται ιδιαίτερη προσοχή από το διευθυντή στο διαχωρισμό των αρμοδιοτήτων και των ρόλων- προς αποφυγή των συγκρούσεων και της έντασης- ώστε αφενός ο ίδιος να διατηρεί το θεσμικό του ρόλο κρατώντας ένα βασικό πυρήνα και αφετέρου να αντιλαμβάνεται ποιες μπορούν να μεταβιβάσουν στα υπόλοιπα όργανα.

Στην «επικοινωνία», η οποία ορίζεται ως «ζωτικής σημασίας διαδικασία μετάδοσης και λήψης πληροφοριών και νοημάτων μεταξύ ατόμων ή ομάδων, μέσα από ένα κοινό σύστημα συμβόλων, όπως η γλώσσα, οι χειρονομίες ή η κωδικοποιημένη σήμανση» (Αθανασούλα - Ρέππα, 1999: 141. Ζαβλανός, 1998: 336). Πρόκειται για μια πολύπλευρη διαδικασία ανάπτυξης των επαφών μεταξύ των ατόμων, την οποία υπαγορεύουν οι ανάγκες κοινών δράσεων και ενεργειών. Η επικοινωνία περιλαμβάνει την ανάπτυξη ενός αποτελεσματικού δικτύου αμφίδρομης ροής της πληροφόρησης στο εσωτερικό του οργανισμού, καθώς επίσης από και προς το εξωτερικό περιβάλλον (Κατσαρός, 2008).

Η εσωτερική επικοινωνία αναφέρεται στους εμπλεκόμενους στη λειτουργία του οργανισμού, συμβάλλει στη λήψη ποιοτικών αποφάσεων, στην καλλιέργεια λειτουργικών διαπροσωπικών σχέσεων, στην προσπέλαση και στην αποφυγή δυσλειτουργιών και συγκρούσεων και, γενικά, στην εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία του οργανισμού. Η εξωτερική επικοινωνία, που αναφέρεται στη αμφίδρομη ροή πληροφοριών με το εξωτερικό περιβάλλον, καθιστά κομβικό το ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας που αποτελεί το βασικό υπεύθυνο για την επικοινωνία με τους

ιεραρχικά ανώτερους και την εκπροσώπηση της σχολικής μονάδας στο εξωτερικό χώρο όπως το κοινό, οι γονείς, η τοπική κοινωνία και η τοπική αυτοδιοίκηση.

«Στον συντονισμό», δηλαδή τη διαδικασία συνδυασμού, συσχέτισης και εναρμόνισης όλων των δράσεων που αναπτύσσονται στο πλαίσιο ενός οργανισμού, ώστε να επιτυγχάνεται η συνοχή και η ενότητα των στόχων του (Κατσαρός, 2008). Η αναγκαιότητα του συντονισμού είναι άρρηκτα συνδεδεμένη, με το μέγεθος και την πολυπλοκότητα του οργανισμού, αφού μεταβάλλεται ομοιότροπα με αυτά τα στοιχεία (Μπουραντάς, 2002). Πιο συγκεκριμένα οι σχολικές μονάδες εμφανίζουν αυξημένες ανάγκες συντονισμού, στις περιπτώσεις που επιχειρείται η εισαγωγή καινοτομιών ή όταν ενθαρρύνεται η ανάπτυξη πρωτοβουλιών από τις ίδιες και από τους εκπαιδευτικούς (Κατσαρός, 2008).

«Στη διαχείριση των διαφορών και των πιθανών συγκρούσεων» που παρουσιάζονται στη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Οι διαφορές αυτές ή οι διαφωνίες μεταξύ των εμπλεκομένων- που μπορεί να δημιουργήσουν και συγκρουσιακές καταστάσεις- εκτός από το να επιλύονται, είναι χρήσιμο να αξιοποιούνται για τον εντοπισμό διαφορετικών προσεγγίσεων και εναλλακτικών λύσεων σημαντικά χρήσιμων (Everard & Morris, 1999: 11). Οι αντιθέσεις και οι συγκρούσεις αν και συνιστούν αναπόφευκτο στοιχείο της ανθρώπινης συμβίωσης και προκύπτουν στο πλαίσιο της καθημερινής λειτουργίας ενός οργανισμού συνεπώς και της σχολικής μονάδας, ενισχύονται και πληθαίνουν με την προσπάθεια υλοποίησης αλλαγών, πρωτοβουλιών και καινοτομιών (Κατσαρός, 2008). Γίνεται λοιπόν φανερό ότι κομβικό σημείο είναι οι ανθρώπινες σχέσεις των οποίων καθοριστικό ρόλο και κινητήρια δύναμη αποτελεί ο διευθυντής αφού είναι στο χέρι του να διαμορφώσει την αρμόζουσα ατμόσφαιρα (Ανθοπούλου, 1999:23). Για τη διαχείριση των συγκρούσεων οι Everard & Morris (1999: 125-8) έχουν εντοπίσει τις παρακάτω βασικές αρχές:

- Εξασφάλιση της επικοινωνίας ανάμεσα στις αντιτιθέμενες πλευρές,
- Αποτροπή της πολωτικής ατμόσφαιρας,
- Πρόληψη με την προώθηση κοινών προγραμμάτων,
- Καλλιέργεια της αλληλοκατανόησης και αποφυγή ανάπτυξης ενός προσανατολισμού «όλα ή τίποτα» και
- Αποφυγή ενίσχυσης και ανατροφοδότησης συγκρούσεων με την επίδειξη επιλεκτικής εύνοιας.

Στην «παρώθηση-παρακίνηση των εκπαιδευτικών», δηλαδή την ενεργοποίηση της εσωτερικής διαδικασίας πρόθυμης κινητοποίησης για την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας. Αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από πολιτικές ενθάρρυνσης αναγνώρισης του έργου και επιβράβευσης (Saiti & Fasoulis, 2012. Σιδηροπούλου, 2015). Από τους παράγοντες που επηρεάζουν την παρακίνηση, και έχουν επισημανθεί από σχετικούς μελετητές (Ζαβλανός, 1998. Μπουραντάς, 2002) αναφέρεται αυτός της ηγεσίας, ως καθοριστικής σημασίας για τη σχολική μονάδα, αφού ο ηγέτης-διευθυντής είναι αυτός που με τον τρόπο του θα καθορίσει τις σχέσεις υφισταμένων – προϊσταμένων και θα κινητοποιήσει τους εκπαιδευτικούς, για να αξιοποιήσει τις δυνατότητές τους στο

έπακρο (Κατσαρός, 2008), ιδιαίτερα και στη διανεμημένη ηγεσία που θα αναλυθεί παρακάτω, βασικό πλεονέκτημα αποτελεί το υψηλό επίπεδο παρακίνησης του προσωπικού (Storey, 2004).

Στην προσπάθεια μελέτης του όρου ηγεσία στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας παρατηρείται πως η ηγεσία (leadership) συνιστά μια αμφίσημη έννοια, η οποία ιστορικά έχει οριστεί με πληθώρα τρόπων (Bass & Stogdill, 1990. Mac-Beath, 2003). Σε ορισμένες περιπτώσεις ορίζεται ως μια διεργασία (process), ενώ σε άλλες ορίζεται με βάση τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα την ποιότητα και τη συμπεριφορά του/της ηγέτη/τιδας (Δαράκη, 2007). Ο Μπουραντάς (2005) εκλαμβάνει την ηγεσία ως άσκηση επιρροής του υποκειμένου πάνω σε άλλα άτομα, που τα κάνει εθελοντικά και πρόθυμα να το ακολουθήσουν. Οι Bass & Stogdill (1990) την ορίζουν ως μια διαδικασία επηρεασμού των δραστηριοτήτων μιας οργανωσιακής ομάδας προς την οριοθέτηση και την επίτευξη των στόχων της. Ο Bogardus (1929) είχε πει πως η ηγεσία, ως κοινωνική διαδικασία, αποτελεί ένα είδος εσωτερικής ώθησης που οδηγεί έναν αριθμό ατόμων να κυνηγήσουν ένα παλιό στόχο με καινούριο ενθουσιασμό ή ένα νέο στόχο με θάρρος και αισιοδοξία, καθώς διαφορετικοί άνθρωποι κατέχουν και διαφορετικά πόστα. Η αναζήτηση λοιπόν ενός και μόνο κατάλληλου ορισμού διαγράφεται μάταιη, καθώς σχετίζεται με μεθοδολογικές και άλλες ουσιώδεις πλευρές του φαινομένου για τις οποίες κάποιος ενδιαφέρεται.

Οι ανωτέρω έννοιες (ηγεσία-διοίκηση) συχνά συνδέονται στενά και κάποιες φορές χρησιμοποιούνται εναλλάξιμα ως συμβιωτικές (Crawford, 2003: όπως αναφέρεται στο Δαράκη, 2007) ή συμπληρωματικές έννοιες (Kotter, 1990: όπως αναφέρεται στο Δαράκη, 2007). Ως συστατικά στοιχεία των εκπαιδευτικών οργανισμών φαίνεται πως θα πρέπει να συνυπάρχουν, και οι διευθυντές/ντριες θα πρέπει να είναι πρωτίστως και καλοί/ές ηγέτες/τιδες (Crawford, 2003: όπως αναφέρεται στο Δαράκη, 2007). Σύμφωνα με τους Θεοφιλίδη (1994) και Σαϊτή (1992, 2005), όπως αναφέρεται στους Ράπτη και Βιτσιλάκη (2007), οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί λειτουργούν ως ανοιχτά εκπαιδευτικά συστήματα και ως εκ τούτου υπάρχει μια συνεχής αλληλόδραση με το εξωτερικό τους περιβάλλον. Η έννοια της ηγεσίας στο χώρο της εκπαίδευσης καθίσταται σημαντική συνιστώσα καθώς η σύγχρονη εκπαίδευση και ιδιαίτερα το σύγχρονο ανοιχτό στην τοπική κοινωνία σχολείο απαιτεί την ύπαρξη στελεχών - σύγχρονων ηγετών τα οποία προσαρμόζοντας τη συμπεριφορά τους στο σκοπό στις περιστάσεις και στους ανθρώπους και δρώντας μετασχηματιστικά και διαμορφωτικά με βάση αντίστοιχη φιλοσοφία και όραμα, οφείλουν να τείνουν στην υιοθέτηση ενός δημοκρατικού-συμμετοχικού στιλ ηγετικής συμπεριφοράς (Κατσαρός, 2008).

Οι απόψεις που έχουν αναπτυχθεί για την ανάληψη ηγετικών ρόλων στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών οργανισμών παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις. Ορισμένοι μελετητές διατείνονται τον καθοριστικό ρόλο της διεύθυνσης παρά της συλλογικής δράσης ως καίριο παράγοντα ανάπτυξης του σχολείου (Leithwood, 2005. Murphy, 2002. Hallinger & Heck, 1996) Στον αντίποδα αυτών είναι εκείνοι που θεωρούν την ηγεσία ως διαδικασία αλληλεπίδρασης μεταξύ ανθρώπων και του περιβάλλοντος στο οποίο κινούνται και δεν την ταυτίζουν με την παρουσία συγκεκριμένης θέσης

στην ιεραρχία, αλλά εστιάζει σε αυτή ως δραστηριότητα (Hargreaves & Fink, 2006. Spillane, Halverson & Diamond 2004). Πιο συγκεκριμένα η ρητορική που είχε αναπτυχθεί ως τη δεκαετία του 80 εστίαζε στις δραστηριότητες του διευθυντή και υποστήριζε ότι η ισχυρή ηγεσία του διευθυντή, δηλαδή η εκπαιδευτική ηγεσία (instructional leadership) (Hallinger & Murphy, 1985. Leithwood & Montgomery, 1982) καθίσταται πλέον σημαντική για τη βελτίωση της διδασκαλίας. Στη συνέχεια οι έρευνες αναδεικνύουν τη σημασία των μορφών της συμμετοχικής ηγεσίας (participative leadership) με την ουσιαστική συμμετοχή και των άλλων μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας (Μπρινιάρη, 2012) επειδή πλέον ο διευθυντής ως εκπαιδευτικός ηγέτης (instructional leader) δε κρίνεται αποτελεσματικός (Gronn, 2002. Lambert, 2002. Southworth, 2002) για τη βελτίωση των σχολείων και τη διατήρηση της αλλαγής. Έτσι κάνουν την εμφάνισή τους στη βιβλιογραφία πολλοί όροι με τους οποίους αποδίδονται μορφές συμμετοχικής ηγεσίας (participative leadership) και μάλιστα κάποιιοι από αυτούς παρουσιάζουν μικρές διαφοροποιήσεις ή είναι σχεδόν ταυτόσημοι (Μπρινιάρη, 2008). Στην παρούσα εργασία γίνεται αναφορά κυρίως στη διανεμημένη ηγεσία (shared leadership), που δεν αποτελεί χαρακτηριστικό του ατόμου, αλλά συνδέεται με το σχολείο ως οργανισμό. Οι δύο αυτοί όροι (participative leadership - shared leadership) παρουσιάζουν μεγάλη συγγένεια και τοποθετούνται στο διαμετρικά αντίθετο άκρο της εξουσίας του διευθυντή. Η αναφορά στη διανεμημένη ηγεσία έγινε, επειδή εννοιολογικά αποδίδει την επίδραση που ασκούν τα μέλη του οργανισμού σε συνέργεια, με στόχο την αλλαγή του και άρα πρόκειται για μία από κάτω προς τα πάνω προσέγγιση (bottom up) (Μπρινιάρη, 2012).

Στη διανεμημένη ηγεσία (shared leadership) οι δραστηριότητες άσκησης ηγεσίας είναι κατανεμημένες σε ολόκληρο το σχολείο και οι ρόλοι είναι πολλαπλοί (Heller & Firestone, 1995. Hart, 1994). Η αναγκαιότητα για διανεμημένη ηγεσία σε όλο το σχολείο προήλθε από την κατ' εξακολούθηση αποτυχία των σχολικών μονάδων να ανταποκριθούν σε βασικές τους υποχρεώσεις (Spillane et al, 2004. Gronn, 2000). Όταν η ηγεσία εκτείνεται σε όλο το σύστημα του σχολείου όπως η διανεμημένη που συνδέεται με συλλογική ευθύνη και κοινή δέσμευση, τότε αυτό δύναται να προσαρμοστεί πιο εύκολα στις αλλαγές γιατί επιτυγχάνεται η διατήρηση της βελτίωσης ανεξάρτητα από τις μεταβολές του προσωπικού (Wang & Manning, 2000). Ο Fullan, (2002) αναφέρει πως τα σχολεία στις παρούσες συνθήκες χρειάζονται πολλούς ηγέτες σε πολλά επίπεδα και δε μπορούν να επιτύχουν σε βάθος χρόνο μόνο με τις ενέργειες του διευθυντή. Κατά τους Eccles & Nohria, (1992:13) η διανεμημένη (shared leadership) στην καθημερινή ζωή του σχολείου εκδηλώνεται ως ένα σύνολο «δραστηριοτήτων και διαδικασιών» και μπορεί να λάβει τη μορφή αλληλοπαρακολούθησης των εκπαιδευτικών στην τάξη (Little, 1995), ή συμμετοχή στη διαμόρφωση συνεργατικής κουλτούρας στο σχολείο (Lieberman, Saxl & Miles, 1988) κ.ά.

Τα τελευταία χρόνια γίνεται εκτενής αναφορά στη βιβλιογραφία και δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ηγεσία των εκπαιδευτικών (Teacher Leadership). Οι Katzenmeyer & Moller (2001)

αναφέρονται σε τρεις πλευρές της ηγεσίας των εκπαιδευτικών όπως παρουσιάζεται από τη Μπινιάρη (2012):

- Άσκηση η επιρροής σε μαθητές ή συναδέλφους εκπαιδευτικούς με στόχο τη βελτίωση των πρακτικών διδασκαλίας: λειτουργούν ως διευκολυντές, εκπαιδευτές (coach), μέντορες, σύμβουλοι, διαμορφώνουν νέες προσεγγίσεις, ηγούνται ομάδων μελέτης κ.λπ.
- διεκπεραίωση λειτουργικών καθηκόντων (operational tasks): Συμβάλλουν στη διατήρηση της οργάνωσης του σχολείου και επιδιώκουν την επίτευξη των στόχων, που έχουν τεθεί διεξάγοντας έρευνα δράσης (Ash & Persall, 2000) ή συμμετέχοντας σε ομάδες εργασίας κ.λπ.
- λήψη αποφάσεων ή συνεργασία: Συμμετέχουν σε ομάδες σχολικής βελτίωσης, σε επιτροπές, ενθαρρύνουν συνεργασίες με πανεπιστημιακά ιδρύματα, σχολικούς συμβούλους και ενώσεις γονέων.

Η ανάληψη λοιπόν ρόλων υπευθυνότητας και η διαμόρφωση συνεργατικών σχημάτων συμβάλλει σημαντικά στην εξέλιξη και βελτίωση του σχολείου ως οργανισμού (Little, 2000. Hargreaves, 2003) γι' αυτό και όπως υποστηρίζει Harris (2002) η σχολική ηγεσία πρέπει να διανεμηθεί σε όλη τη σχολική κοινότητα και να μην αποδίδεται σε ένα μεμονωμένο άτομο.

1.3.3.4 Έλεγχος- αξιολόγηση

Η λειτουργία του ελέγχου ως τελευταία λειτουργία της διοίκησης είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τις με τις υπόλοιπες διοικητικές λειτουργίες (Ζαβλανός, 1998:362). Σύμφωνα με τους Strong & Smith (Μπουραντάς & Παπαλεξανδρή, 2003:183) η αποτελεσματική διοίκηση βρίσκεται σε άμεση συνάφεια με την αποτελεσματική λειτουργία του ελέγχου καθώς η απουσία επαρκούς συστήματος ελέγχου συνεπάγεται την περιορισμένη επιτυχία όλων των προηγούμενων διοικητικών λειτουργιών δηλαδή του προγραμματισμού, της οργάνωσης, της διεύθυνσης, αλλά και την κεντρική λειτουργία της λήψης αποφάσεων. Οι προσπάθειες των μελετητών για τον εννοιολογικό προσδιορισμό του όρου όπως θα φανεί παρακάτω ενέχουν αρκετά κοινά σημεία. Ο έλεγχος είναι η λειτουργία κατά την οποία προβλέπεται η καθοδήγηση των υφισταμένων η ανατροφοδότηση η τροποποίηση του αρχικού προγραμματισμού με σκοπό πάντα την επίτευξη των στόχων (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007). Ο Κανελλόπουλος (1990) ορίζει τον έλεγχο «ως μια διαδικασία με την οποία παρακολουθούνται οι δραστηριότητες για να εντοπιστεί, αν τα διάφορα άτομα, τμήματα ή και ο ίδιος ο οργανισμός αποκτούν και χρησιμοποιούν πόρους όπως υλικά, χρήματα, μηχανήματα και πληροφορίες με αποτελεσματικότητα και επάρκεια έτσι ώστε να πετύχουν τους σκοπούς και στόχους που έχουν τεθεί αρχικά στον προγραμματισμό – σχεδιασμό. Όπου δεν πετυχαίνονται οι αρχικοί σκοποί ή/και στόχοι εφαρμόζονται διορθωτικές δράσεις»

Όπως υποστηρίζουν ο Μπουραντάς και Παπαλεξανδρή (2003), ο έλεγχος είναι «η διαδικασία μέσα από την οποία τα διοικητικά στελέχη επιβεβαιώνουν ότι τα πραγματοποιηθέντα αποτελέσματα συμφωνούν με τα προγραμματισθέντα». Συνδέεται λοιπόν στενά με τη λειτουργία του

προγραμματισμού, αλλά και ευρύτερα με τη λήψη των αποφάσεων και με την ολοκλήρωση των διαδικασιών ως το τελευταίο στάδιο που ακολουθεί μετά την εκτέλεση (Κατσαρός 2008). Ως εκ τούτου σε έναν οργανισμό, όπως η σχολική μονάδα, ο προγραμματισμός των αρχικών στόχων και δράσεων είναι συνυφασμένος με τον έλεγχο, για να διαπιστωθεί η πρόοδος και να εντοπιστούν τυχόν αποκλίσεις σε σχέση με τον αρχικό προγραμματισμό. Η σύνδεση του ελέγχου με τον προγραμματισμό γίνεται εμφανής και από τον ορισμό του Σαΐτη (2008β) σύμφωνα με τον οποίο πρόκειται «για μια διοικητική δραστηριότητα που υπολογίζει τις αποκλίσεις από την προκαθορισμένη απόδοση και παρέχει πληροφορίες μέσα από τις οποίες μπορούν να ληφθούν διορθωτικές αποφάσεις είτε για να βελτιωθεί η μελλοντική αποδοτικότητα είτε για να τροποποιηθούν τα αρχικά σχέδια προγράμματα του οργανισμού».

Στην προσπάθεια να αιτιολογηθεί η αναγκαιότητα του ελέγχου από τους ερευνητές διαπιστώθηκε κατά τον Lucey (1997) ότι πηγάζει από τα μη προβλέψιμα προβλήματα τα οποία ανακύπτουν και δημιουργούν δυσάρεστες καταστάσεις στη λειτουργία του οργανισμού και συνεπώς θέτουν το πραγματικό αποτέλεσμα σε σημαντική απόκλιση σε σύγκριση με το προσδοκώμενο ή σχεδιαζόμενο. Η ύπαρξη του στοιχείου της αβεβαιότητας που χαρακτηρίζει την έκβαση προγραμματισμένων δράσεων στο μέλλον σχετίζεται πιο συγκεκριμένα, όπως αναφέρει ο Κατσαρός (2008) με την υποκειμενικότητα που παρουσιάζεται κατά την πρόσληψη των στόχων από τα μέλη του οργανισμού, η οποία τα οδηγεί αρκετές φορές σε ασύμβατες συμπεριφορές, με τη δυνατότητα εμφάνισης λαθών και αδυναμιών κατά την εκτέλεση και με την πολυπλοκότητα των οργανισμών, που εξαιτίας των πολλών ατόμων ειδικοτήτων και ενεργειών απαιτεί συντονισμένη δράση και πιο αποτελεσματικό σύστημα διοίκησης πληροφοριών (Σαΐτης, 2008β). Τέλος, η αναγκαιότητα του ελέγχου απορρέει από την ανάγκη που διακρίνει τα ικανά άτομα για αναγνώριση της επιτυχίας τους και ανταμοιβή μέσα από την μέτρηση και αξιολόγηση, γεγονός που συνδέει τον έλεγχο με τη διαδικασία της παρακίνησης (Μπουραντάς, 2002: 206-7. Dubrin, 1998). Ο έλεγχος προϋποθέτει την ύπαρξη εφικτών, ρεαλιστικών και επιτεύξιμων στόχων και προγραμμάτων (Μπρίνια, 2008). Στην ουσία αποτελεί ένα σύστημα ανατροφοδότησης (feedback) και συγκεκριμένα βοηθά τον εκπαιδευτικό οργανισμό να υλοποιήσει τους στόχους του μέσα από συνεχείς αναπροσαρμογές και αναθεωρήσεις (Μπρίνια, 2008).

Για να εφαρμοστεί με επιτυχία ο έλεγχος απαιτείται αρχικά ένα σχέδιο-πρόγραμμα προκειμένου να προσδιοριστεί αν εκπληρώνονται όλα τα προσδοκώμενα και σε δεύτερο επίπεδο η ύπαρξη μιας οργανωτικής δομής, η οποία θα ορίζει με σαφήνεια τις σχέσεις και τις ευθύνες που αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέλη μιας τυπικής οργάνωσης (Σαΐτης, 2008β).

Η διαδικασία του ελέγχου παρουσιάζει τα παρακάτω στάδια (Κατσαρός, 2008. Σαΐτης, 2008β):

- Καθορισμός προτύπων απόδοσης, με τα οποία εκφράζονται τα επιθυμητά αποτελέσματα.
- Μέτρηση της απόδοσης, δηλαδή αποτιμάται η πραγματική απόδοση ή συμπεριφορά. Βέβαια τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα εμφανίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες ως προς την ποσοτική αποτίμηση του

παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου καθώς η ύπαρξη του υποκειμενισμού δημιουργεί προβλήματα στην εξασφάλιση συμφωνίας, παρά την ύπαρξη και παρουσία επιστημονικών μεθόδων.

- Σύγκριση των πραγματικών μετρήσεων με τα πρότυπα και με τον εντοπισμό των αποκλίσεων.
- Διόρθωση των αποκλίσεων με βάση τον εντοπισμό που προηγήθηκε. Σε αυτό το στάδιο, με βάση τις διαπιστώσεις που προηγήθηκαν η διοίκηση προβαίνει σε διορθωτικές ενέργειες επαναπροσδιορισμούς, που σχετίζονται άλλες φορές με τον τρόπο οργάνωσης και εκτέλεσης και άλλες φορές με τον προγραμματισμό και το στόχο .

Στο χώρο της διοίκησης απαντώνται διάφοροι τύποι ελέγχου με κριτήριο τη χρονική στιγμή, κατά την οποία ο έλεγχος διενεργείται συγκριτικά με το αποτέλεσμα. Πιο συγκεκριμένα έχει σημειωθεί η παρακάτω διάκριση(Σαΐτης, 2008β) :

- Ο Προληπτικός έλεγχος , που αφορά στην εκ των προτέρων εκτίμηση των εισροών οι οποίες εμπλέκονται στην υλοποίηση μιας δράσης που έχει προγραμματιστεί, δηλαδή πραγματοποιείται πριν από την απόδοση μια δραστηριότητας. Ως εκ τούτου μπορεί να προλάβει τα προβλήματα που απορρέουν στην περίπτωση απόκλισης από τους στόχους (Μπρίνια,2008).Ως τέτοιος έλεγχος μπορεί να θεωρηθεί η διερεύνηση στην αρχή της χρονιάς στη σχολική μονάδα για την ύπαρξη των χαρτών ή γενικότερα εποπτικού υλικού που ίσως θα χρειαστεί (Κατσαρός,2008).
- Παράλληλος ή διαμορφωτικός έλεγχος, που αξιολογεί την πορεία η οποία λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο της υλοποίησης ενός σχεδίου, προκειμένου να επιλεγούν διορθωτικές παρεμβάσεις. Τέτοιος έλεγχος μπορεί να θεωρηθεί όταν ο διευθυντής παρατηρεί την αποδοτικότητα, επισημαίνει την απόκλιση από τους στόχους και κάνει εποικοδομητικές προτάσεις ή πιο συγκεκριμένα λόγω χάρη όταν εντοπίζει αποκλίσεις είτε προς το χρονοδιάγραμμα εκτέλεσης του Αναλυτικού Προγράμματος είτε στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και προβαίνει σε ενέργειες βελτιώνοντας την υφιστάμενη κατάσταση (Σαΐτης, 2008β).
- Κατασταλτικός έλεγχος, αξιολογεί μια δραστηριότητα εάν και εφόσον έχει ολοκληρωθεί (Μπρίνια, 2008). Μετρά το τελικό αποτέλεσμα, τα κόστη και τον τρόπο δράσης, όπως αποτιμώνται μετά την ολοκλήρωση μιας δράσης. Ο κατασταλτικός έλεγχος δύναται να παρέχει κατευθυντήριο πλαίσιο για τη μελλοντική δραστηριότητα του οργανισμού, ωστόσο δεν μπορεί να αλλάξει το αποτέλεσμα που έχει ήδη πραγματοποιηθεί (Σαΐτης, 2008β). Τέτοιος έλεγχος μπορεί να θεωρηθεί η αποτίμηση των επιτευγμάτων της σχολικής χρονιάς στη συνεδρίαση του Συλλόγου Διδασκόντων τον Ιούνιο (Κατσαρός, 2008).

Έχει παρατηρηθεί ότι οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί χρησιμοποιούν κυρίως κατασταλτικούς ελέγχους (Μπρίνια, 2008). Όπως επισημαίνεται από το Σαΐτη (2000:259-60) κατά τη διαδικασία του ελέγχου πολύ συχνά οι ελεγχόμενοι αντιδρούν κυρίως όταν εντοπίζονται στοιχεία υποκειμενισμού κατά παράβαση των κανόνων και των προτύπων, όταν σημειώνεται κατάχρηση εξουσίας και ασκούνται πιέσεις αλλά και όταν ο έλεγχος συνδέεται με άδικες και βαριές επιπτώσεις στις συνθήκες που απασχολούνται οι εργαζόμενοι. Σε τέτοιες περιπτώσεις ο έλεγχος απομακρύνεται από το στόχο

του που είναι να λειτουργεί ο οργανισμός αποτελεσματικά και σε μια προοπτική βελτίωσης και μεταβάλλεται σε στείρα λειτουργία δημιουργώντας εντάσεις και αρνητικές συνέπειες (Σαΐτης, 2008β). Από την άλλη μεριά ο έλεγχος μπορεί να συμβάλει θετικά και ουσιαστικά και να είναι αποτελεσματικός, όταν έχει ως βάση του την αντικειμενικότητα, την ύπαρξη κλίματος εμπιστοσύνης και ενισχύει την αυτοαξιολόγηση των εργαζομένων (Σαΐτης, 2008β). Βέβαια για να αποβεί αποτελεσματικό ένα σύστημα ελέγχου οφείλει σύμφωνα με το Ζαβλανό (1998) να είναι αρχικά αποδεκτό από εκείνους στους οποίους εφαρμόζεται, ειδικά είναι καταδικασμένο να αποτύχει. Στη συνέχεια το σύστημα ελέγχου οφείλει να είναι κατανοητό από όλα τα μέλη του οργανισμού, τα οποία θα γνωρίζουν με ακρίβεια λόγω χάρη το είδος των πληροφοριών που είναι απαραίτητο για τη διαδικασία του ελέγχου. Έπειτα ο έλεγχος πρέπει να εστιάζεται στα «κρίσιμα και σημαντικά σημεία» της λειτουργίας και των αποτελεσμάτων του οργανισμού ανταποκρινόμενος στις συγκεκριμένες ανάγκες και στην οργανωτική δομή της εκπαιδευτικής μονάδας. Επιπρόσθετα να είναι αντικειμενικός δηλαδή οι πληροφορίες και οι μετρήσεις να βασίζονται σε αντικειμενικά και όχι υποκειμενικά δεδομένα. Επιπλέον είναι σημαντικό να είναι οικονομικός αντισταθμίζοντας το κόστος του στηριζόμενος στην ανάλυση κόστους-οφέλους και φυσικά να διακρίνεται από ευελιξία παρουσιάζοντας την ευκαμψία που απαιτούν οι εκάστοτε περιστάσεις. Συμπληρωματικά με τα ανωτέρω όπως επισημαίνει η Μπρίνια (2008) το ιδανικό σύστημα ελέγχου είναι το προληπτικό καθώς είναι εκείνο το οποίο προβλέπει τις ενδεχόμενες αποκλίσεις ή τα προβλήματα πριν αυτά πραγματοποιηθούν. Τέλος σημαντικός παράγοντας αποτελεσματικότητας του ελέγχου αποτελεί η ευελιξία και η ευκαμψία που διαθέτει ώστε να μπορεί να προσαρμόζεται στις εκάστοτε περιβαλλοντικές συνθήκες της σχολικής μονάδας (Ζαβλανός, 1998. Μπρίνια, 2008).

Μια άλλη σημαντική διάκριση που εντοπίζεται στη διαδικασία του ελέγχου σχετίζεται με τους παράγοντες που διενεργούν τον έλεγχο και ξεχωρίζει δύο βασικές κατηγορίες (Σαΐτης, 2008β) τον εσωτερικό έλεγχο που διενεργείται από άτομα του εσωτερικού περιβάλλοντος του οργανισμού και τον εξωτερικό που εφαρμόζεται στον οργανισμό από άτομα του εξωτερικού περιβάλλοντος. Στο πλαίσιο αυτό για παράδειγμα γίνεται λόγος για την εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ν. 2527/1997, άρθρο 8). Το εσωτερικό σύστημα ελέγχου του εκπαιδευτικού συστήματος ακολουθεί το γενικότερο τρόπο που διαρθρώνεται το σύστημα διοίκησης της εκπαίδευσης και συνεπώς είναι λειτουργία η οποία δεν ασκείται άμεσα από την κεντρική εξουσία, αλλά κατανέμεται στα αντίστοιχα όργανα σε όλο το μήκος της ιεραρχικής κλίμακας και κατευθύνεται από πάνω προς τα κάτω (Κατσαρός, 2008). Όπως παρατηρεί ο ίδιος μελετητής διαπιστώνεται η ύπαρξη μιας αντίφασης σε αυτή την κατάσταση καθώς «η δυνατότητα άσκησης ελέγχου από τα μεσαία και κατώτερα στελέχη δίνει την αίσθηση αποκέντρωσης της λειτουργίας αυτής εφόσον η κεντρική εξουσία δεν ελέγχει άμεσα την εφαρμογή της πολιτικής και των προγραμμάτων της, ωστόσο προκειμένου να διασφαλίσει τη διενέργεια ελέγχων έχει

δημιουργήσει τόσο πολύπλοκες και πολυσύνθετες όσο και φορμαλιστικές διαδικασίες, που συνθέτουν ένα δύσκαμπτο, χρονοβόρο, γραφειοκρατικό σύστημα ελέγχου».

Στο επίπεδο της διοίκησης της σχολικής μονάδας ο έλεγχος ασκείται από το διευθυντή του σχολείου και περιλαμβάνει τον εντοπισμό των παραγόντων που επιδρούν στην λειτουργία της σχολικής μονάδας καθημερινά, ανεξάρτητα αν οι παράγοντες αυτοί είναι άνθρωποι (π.χ. εκπαιδευτικοί, μαθητές/τριες), πράγματα (π.χ. μέσα διδασκαλίας) ή πράξεις (π.χ. απόφαση για σχολική εκδήλωση) (Σαΐτης, 2008β). Παρά την ύπαρξη διαφόρων τύπων ελέγχου στο σχολικό περιβάλλον όπως νομιμότητας, διαχειριστικός κ.ά., το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: πρώτο γιατί είναι επίκαιρο στην εκπαιδευτική κοινότητα και δεύτερο γιατί η ικανότητα και αποδοτικότητα του διδακτικού προσωπικού διαδραματίζουν κύριο ρόλο στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και κατ' επέκταση στη βελτίωση ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας (Σαΐτης, 2008β. Σιδηροπούλου, 2015).

Αν και η διάκριση μεταξύ ελέγχου και αξιολόγησης είναι φανερή στο χώρο της Διοικητικής Επιστήμης, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου τείνει να συνεξετάζεται με τη λειτουργία του ελέγχου, γεγονός που βασίζεται ουσιαστικά αφενός στο σκοπό της αξιολόγησης, που σε μεγάλο βαθμό ταυτίζεται με τον σκοπό του ελέγχου και αφετέρου στην ομοιότητα των μεθόδων που προτείνονται για αξιολόγηση με αυτές που προτείνονται για τον έλεγχο (Κατσαρός, 2008). Στην παρούσα έρευνα η αξιολόγηση εξετάζεται στο πλαίσιο της διοικητικής λειτουργίας στη σχολική μονάδα και ως εκ τούτου το ενδιαφέρον εστιάζεται στην εσωτερική αξιολόγηση-αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Ωστόσο για μια πιο πλήρη και ολοκληρωμένη παρουσίαση κρίνεται αναγκαία αρχικά η γενικότερη αναφορά στην αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης.

Ο Πασιαρδής (1996) θεωρεί πως η αξιολόγηση «είναι μια διαδικασία μέσα από την οποία η εκπαιδευτική ηγεσία λαμβάνει τις απαραίτητες πληροφορίες που θα τη βοηθήσουν στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τις αλλαγές στην κατάσταση του προσωπικού όπως η μισθολογική και βαθμολογική αναβάθμιση και προαγωγή». Ο Ν. 2525/1997 στο άρθρο 8 περιγράφει την αξιολόγηση ως τη «διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων, όπως αυτά καθορίζονται από την υπάρχουσα νομοθεσία». Επίσης ο Ανδρέου (1999) αναφέρει ότι «αξιολόγηση είναι η διαδικασία εκείνη κατά την οποία αποτιμούνται όλοι οι παράγοντες που προσδιορίζουν το εκπαιδευτικό έργο ή και συμβάλλουν σ' αυτό, από την υλικοτεχνική υποδομή, τα προγράμματα και τα εγχειρίδια ως την οργάνωση του σχολείου τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και την εργασιακή τους συνέπεια». Ο Δημητρόπουλος (2002) θεωρεί ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στηρίζεται στη σχέση έκβασης μιας παιδαγωγικής προσπάθειας σε σχέση με τους παιδαγωγικούς σκοπούς. Πέρα όμως από τις διάφορες προσπάθειες για τον εννοιολογικό προσδιορισμό της έννοιας της αξιολόγησης στην εκπαίδευση και καθώς τις τελευταίες δυο δεκαετίες η εκπαιδευτική πολιτική σε διεθνές επίπεδο έχει φέρει στο επίκεντρο της προσοχής την εκπαιδευτική μονάδα ως το χαμηλότερο και πλέον ουσιαστικό επίπεδο

άσκησης της (Ματθαίου, 2000. Bryk & Schneider, 2004. Elmore, 2004. Eurydice, 2007. Hopkins, 2007. Μπαγάκης, Δεμερτζή & Σταμάτη, 2007) στη χώρα μας, οι ειδικοί ερευνητές και οι συντελεστές εκπαίδευσης δίνουν βαρύτητα στην εσωτερική αξιολόγηση / αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας (Σολομών, 1999, Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας 1997. ΟΛΜΕ, 1997. Παλαιοκρασάς, Δημητρόπουλος, Κωστάκη & Βρετάκου, 1997). Στο σημείο αυτό, και πριν την αναφορά στην αυτοαξιολόγηση της σχολική μονάδας, κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί η επισήμανση του Παπακωνσταντίνου (1993), για τις δύσκολες στιγμές της ελληνικής εκπαίδευσης (καχυποψία, επιφυλακτικότητα, έλεγχος νομιμοφροσύνης, καταπίεση, διωγμοί) κατά την εποχή του σώματος των επιθεωρητών, οι οποίες κατέστησαν ευνόητη την κάθε προσπάθεια που ακολούθησε για επαναπροσδιορισμό του θεσμού της αξιολόγησης στο πλαίσιο της διοίκησης των εκπαιδευτικών οργανισμών και ιδρυμάτων (Αθανασούλα –Ρέππα, Κουτούζης, Μαυρογιώργος, Νιτσόπουλος, Χαλκιώτης, 1999), με αποτέλεσμα τα τελευταία 25 χρόνια στη χώρα μας, να αναπτυχθεί ένας έντονος προβληματισμός αναφορικά με την αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών (Αθανασίου και Χαμπηλομάτη, 2006).

Σχετικά με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας σύμφωνα με την Καπαχτσή (2011) αυτή ορίζεται ως μια διαδικασία με την οποία συλλέγονται πληροφορίες από τα υποσυστήματα του σχολείου (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς), γι αυτό και θεωρείται μηχανισμός (Hargreaves, 2003), μέσω του οποίου η εξουσία μεταβιβάζεται στο επίπεδο του σχολείου. Σκοπός της είναι η περιγραφή και η αξιολόγηση των λειτουργιών του σχολείου και των εκπαιδευτικών στόχων με αποτέλεσμα τη βελτίωση του οργανισμού (Schildkamp, 2007. Vanhoof, Petegem & Sven De Maeyer, 2009). Συνεπώς τα υποσυστήματα της σχολικής μονάδας, εκπαιδευτικοί, διευθυντές, μαθητές και γονείς, μέσα από μια σειρά συστηματικών διαδικασιών, αποτυπώνουν την εσωτερική ζωή της σκιαγραφώντας το «προφίλ» (MacBeath et al., 2005) ή «πορτραίτο» του σχολείου (Μπινιάρη & Μπαγάκης, 2006), αποκτώντας μια σφαιρική και πολυδιάστατη αντίληψη της πραγματικότητας (Καπαχτσή, 2011). Όπως έχει επισημάνει και ο Ανδρέου (1999:197) πρωταρχικός στόχος στη συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης «καθίσταται η βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου έργου, η απόκτηση έγκυρης γνώσης για το εκπαιδευτικό έργο, η δραστηριοποίηση των παραγόντων για τη βελτίωση του παραγόμενου έργου και η αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων της σχολικής μονάδας». Η εφαρμογή της στο σχολείο σύμφωνα με το Σαϊτή (2008β) ενθαρρύνει δημιουργικές πρωτοβουλίες και δραστηριότητες, συμβάλλει στη διαμόρφωση κλίματος συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη του σχολείου, ενδυναμώνει το αυτοσυναίσθημα των μαθητών/τριών και των εκπαιδευτικών, και γενικότερα ενισχύει το κύρος της σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με το Παρατηρητήριο Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου, (2012) με την αυτοαξιολόγηση επιδιώκεται η διαμόρφωση «κουλτούρας αξιολόγησης» στις σχολικές μονάδες η οποία βασίζεται στην παραγωγή και αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεκμηρίων από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, συνδέεται με την εισαγωγή, την προώθηση και την εδραίωση ενός «πολιτισμού

εμπιστοσύνης», που στηρίζεται στην ανάπτυξη σχέσεων ευθύνης και συνεργασίας στο σχολείο και συνολικά στην εκπαιδευτική κοινότητα. Ειδικότερα όπως επισημαίνεται από τον ίδιο φορέα η «κουλτούρα αξιολόγησης» στο σχολείο εισάγει, εμπεριέχει, αποτυπώνει και καθιερώνει στοιχεία που σχετίζονται με συλλογικές διαδικασίες, τις οποίες αναπτύσσουν οι ομάδες εργασίας και ο Σύλλογος Διδασκόντων, καθώς τα στοιχεία της Ετήσιας Έκθεσης Αξιολόγησης του σχολείου είναι προϊόν συνεργασίας, συνεκτίμησης και συναπόφασης όλων των εκπαιδευτικών του σχολείου.

Επιπρόσθετα στο Παρατηρητήριο για ΑΕΕ (2012) τονίζεται πως η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση δεν επιδιώκει τον έλεγχο αλλά τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου:

- κινητοποιώντας όλους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας
- ενισχύοντας ανάμεσά τους σχέσεις εμπιστοσύνης και καλλιεργώντας την αμοιβαιότητα
- εντοπίζοντας αδυναμίες και αποσαφηνίζοντας προβλήματα δημιουργεί προϋποθέσεις για πρωτοβουλίες και ανάληψη καινοτόμων δράσεων, διαμορφώνοντας συνθήκες για βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών
- Εμπεδώνοντας συνεργατικές συμπεριφορές, αναδεικνύει θετικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες, διαχέει τις καλές πρακτικές και υποδεικνύει πεδία για αυτομόρφωση και επιμόρφωση
- Καλλιεργώντας τη συνευθύνη και την αυτοδέσμευση, αφού εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς σε κοινά αποφασισμένες δράσεις και τους δεσμεύει απέναντι σε δικούς τους σχεδιασμούς.

Ειδικότερα σύμφωνα με τους Κουτούζη & Χατζηευστρατίου (1999) και το Δημητρόπουλο (2002) η αξιολόγηση μπορεί να συμβάλει σε τρία επίπεδα στη σχολική μονάδα: το Οικονομικό (κόστος – ωφέλεια), το Παιδαγωγικό και το Διοικητικό και είναι απαραίτητη ώστε να αντιμετωπιστούν διοικητικά και εκπαιδευτικά προβλήματα όπως η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού και ο προγραμματισμός της λειτουργίας της σχολικής μονάδας.

Η εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας εισάγεται στο άρθρο 32 του νόμου 3848/2010 και συγκεκριμενοποιείται με την εγκύκλιο 37100/Γ1/31-3-2010. Στη συνέχεια με Υπουργική Απόφαση στις 15/03/2013: «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας–Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης», ορίζονται ο σκοπός, το πεδίο εφαρμογής, το πλαίσιο και οι διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (ΑΕΕ) στη σχολική μονάδα. Προσδιορίζονται επίσης η υποστηρικτική δομή του Παρατηρητηρίου της ΑΕΕ, καθώς και οι φορείς εποπτείας και αξιολόγησης σε περιφερειακό και σε κεντρικό επίπεδο . Η υλοποίηση της ΑΕΕ βασίζεται στην ανάπτυξη ουσιαστικών σχέσεων επικοινωνίας, συνεργασίας και ανατροφοδότησης μεταξύ όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας (Παρατηρητήριο για ΑΕΕ , 2012). Την ευθύνη εφαρμογής της αξιολόγησης έχουν ο Διευθυντής και ο Σύλλογος Διδασκόντων/σκουσων του σχολείου, ενώ τη διαδικασία υλοποιούν ομάδες εργασίας από μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων/σκουσών.

Στην ελληνική εκπαίδευση οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν με επιφύλαξη και κριτική στάση τις απόπειρες για τη θέσπιση συστημάτων αξιολόγησης στην εκπαίδευση ήδη από τις αρχές της δεκαετίας

του '90. Οι σχετικές με την αξιολόγηση τραυματικές εμπειρίες του παρελθόντος στην Ελλάδα, οι οποίες την ταυτίζουν με προσπάθειες χειραγώγησης των εκπαιδευτικών από το κράτος, έχουν επιβαρύνει κάθε συζήτηση γύρω από το θέμα (Παρατηρητήριο για ΑΕΕ, 2012). Μέχρι σήμερα, όμως, ο θεσμός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου παραμένει ανενεργός.

1.3.3.5 Λήψη αποφάσεων

Το πλήθος των ορισμών που συναντάται στη σχετική βιβλιογραφία για την έννοια και το περιεχόμενο του όρου «απόφαση» καθιστά δύσκολη την προσπάθεια ενός μονοσήμαντου προσδιορισμού της. Ως εκ τούτου, προκειμένου να οριοθετηθεί και να κατανοηθεί η εν λόγω έννοια γίνεται παράθεση τριών από τους πιο αντιπροσωπευτικούς ορισμούς .

Η απόφαση συνιστά:

- Μια διοικητική πράξη η οποία ορίζεται από το όργανο που έχει δύναμη εξουσίας και με τη μορφή εντολής, απευθύνεται σε ιεραρχικά εξαρτώμενα μέλη απαιτώντας την ακριβή εκτέλεση της (Μακρυδημήτρης, 1989)
- Μια διαδικασία επιλογής και εφαρμογής της προσφορότερης πορείας δράσης ανάμεσα σε ένα πλήθος πιθανών εναλλακτικών λύσεων, που θα οδηγήσει στην επίτευξη ενός συγκεκριμένου στόχου (Τύπας & Κατσαρός, 2003)
- Μια διαδικασία επίλυσης προβλημάτων άμεσα συσχετιζόμενων με το σκοπό και τους αντικειμενικούς στόχους του οργανισμού (Χατζηπαναγιώτου, 2003. Σαΐτη & Σαΐτης 2012).

Η λήψη αποφάσεων σύμφωνα με αρκετούς ερευνητές είναι μια διαδικασία ενσωματωμένη σε όλες τις λειτουργίες της διοίκησης (Χατζηπαναγιώτου, 2001. Γιαννακοπούλου, 2008. Μπρίνια, 2008). Η διαδικασία λήψης αποφάσεων συναντάται στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και σχετίζεται με θέματα λειτουργίας στο πλαίσιο της διοίκησης τους είτε πρόκειται για το μικρο-επίπεδο της οργάνωσης μιας μεμονωμένης μονάδας είτε για το μακρο-επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος (Χατζηπαναγιώτου, 2001) .

Η λήψη αποφάσεων συνιστά καίριο και ζωτικής σημασίας πεδίο στη διοικητική λειτουργία της εκπαίδευσης και συνδέεται άρρηκτα με το πώς εκτείνονται οι αρμοδιότητες που υπάρχουν σε κάθε βαθμίδα της εκπαιδευτικής ιεραρχίας, καθώς και το πώς αυτές κατανέμονται μεταξύ των στελεχών. Στη διεθνή βιβλιογραφία παρατηρείται διαφοροποίηση σε μεγάλο βαθμό ως προς το είδος και το περιεχόμενο των αποφάσεων, παρόλα αυτά κοινή συνισταμένη αποτελεί η ύπαρξη ανθρώπων που αντιμετωπίζουν έναν αριθμό εναλλακτικών επιλογών γύρω από τις ενέργειες που πρέπει να πραγματοποιηθούν. Επιπρόσθετα, κάθε άτομο που συμμετέχει προσδιορίζει με άλλο τρόπο την αξία της ενέργειας που επιλέγεται, και το αποτέλεσμα που αυτή θα επιφέρει, εξαιτίας της ύπαρξης και λειτουργίας διαφόρων παραγόντων όπως η προσωπικότητα, ο βαθμός δημιουργικότητας και η ιδεολογία (Katz & Kahn, 1978: 509-513). Βασικό χαρακτηριστικό στη λήψη αποφάσεων έχει

θεωρηθεί ο ορθολογισμός, αφού σχετίζεται με την επιλογή εκείνης της εναλλακτικής πρότασης που εξασφαλίζει το βέλτιστο δυνατό αποτέλεσμα συγκριτικά με τις λοιπές εναλλακτικές λύσεις στις εκάστοτε κάθε φορά συνθήκες. Λαμβάνοντας υπόψη ότι κάθε εναλλακτική λύση έχει διαφορετικές επιπτώσεις και αποτελέσματα, κόστος και προϋποθέσεις, το κριτήριο της αποτελεσματικότητας σχετίζεται με τη διερεύνηση των συνεπειών κάθε εναλλακτικής πρότασης καθώς και με τους διαθέσιμους πόρους που έχουν τα άτομα που πρόκειται να πάρουν την απόφαση (Σαΐτης, 2000). Σε κάθε περίπτωση η λήψη αποφάσεων βασισμένη στο ορθολογικό πρότυπο έχει διαπιστωθεί ότι μπορεί να ενεργοποιήσει, να ευαισθητοποιήσει και να θέσει σε ετοιμότητα όλους τους εμπλεκόμενους, εξασφαλίζοντας βελτιωμένη ποιότητα στις αποφάσεις και αποτελεσματικότερη εφαρμογή (Κατσαρός, 2008).

Επιπλέον βασικά χαρακτηριστικά της αποτελούν η ποιότητα και η αποδοχή της απόφασης από τα μέλη μιας ομάδας ή μιας οργάνωσης. Όπως επισημαίνει ο Moisset (1981), τα βασικά συστατικά στοιχεία μιας απόφασης είναι η παρουσία μιας πράξης επιλογής από ένα άτομο ή από μια ομάδα, σχετίζεται με την ποιότητα της επιλογής, η οποία πρέπει να αποτελεί συνειδητή πράξη, έχει σχέση με το στόχο στον οποίο αποβλέπει αυτή. Ο στόχος μπορεί να είναι μοναδικός ή πολυάριθμος. Ως τέταρτο στοιχείο είναι η εκτέλεση της απόφασης και ο έλεγχος εκτέλεσής της.

Οι αποφάσεις που λαμβάνονται στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς μπορούν να ταξινομηθούν, ως προς το είδος τους, με κριτήριο τον αριθμό των ατόμων που συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης σε ατομικές και συλλογικές. Οι ατομικές λαμβάνονται από ένα άτομο, συνήθως τον Διευθυντή, ο οποίος σύντομα αξιοποιεί όσες πληροφορίες διαθέτει τη δεδομένη χρονική στιγμή. Σε αυτή την περίπτωση απουσιάζει η χρονοτριβή ενώ η προσωπικότητα, η εκπαίδευση καθώς και η ικανότητα αυτού που ηγείται συμβάλλει στην έγκαιρη αναγνώριση των προβλημάτων του οργανισμού και στη λήψη των κατάλληλων και των αποτελεσματικών αποφάσεων (Χατζηπαναγιώτου, 2003). Οι συλλογικές λαμβάνονται από μια ομάδα ατόμων –όπως λ.χ. ο Σύλλογος Διδασκόντων μιας Σχολικής Μονάδας και κατά κύριο λόγο (συνήθως) είναι χρονοβόρες καθώς δαπανάται συνήθως χρόνος για να επικοινωνήσουν και να συντονιστούν τα μέλη. Ως βασικό μειονέκτημα των συλλογικών αποφάσεων έναντι των ατομικών, όπως παρατηρούν οι μελετητές του θέματος, θεωρείται η δυσκολία να επιδοθούν ευθύνες σε περίπτωση που ληφθούν αποφάσεις ακατάλληλες, δημιουργείται δηλαδή μια ασάφεια ως προς την υπευθυνότητα. Επιπλέον, όπως σημειώνουν οι μελετητές, οι ομάδες εμφανίζουν μια τάση ανάπτυξης ομοιόμορφου τρόπου σκέψης (groupthink) ο οποίος λειτουργεί σε βάρος της δημιουργικότητας που διαπνέει την ομάδα αλλά και της ευθυκρισίας που τη διακατέχει (Χατζηπαναγιώτου, 2003). Βέβαια στις συλλογικές αποφάσεις απαντώνται σημαντικά θετικά σημεία έναντι των ατομικών διότι με το μοντέλο της ισότιμης συμμετοχής των μελών αξιοποιείται η εμπειρία η γνώση και η συνέργεια (Χατζηπαντελή, 1999: 167) των ατόμων και δίνοντας έτσι περισσότερες εναλλακτικές λύσεις αυξάνεται η πιθανότητα να βρεθεί η καταλληλότερη, και η πιο αποδεκτή και παράλληλα είναι σύμφωνη με τα δημοκρατικά ιδεώδη (Σαΐτης, 2000) .

Μια άλλη διάκριση που σημειώνουν οι ερευνητές σχετίζεται με το διοικητικό επίπεδο λήψης των αποφάσεων. Η εν λόγω ταξινόμηση, όπως παρουσιάζεται στο Χατζηπαναγιώτου (2003), τις κατηγοριοποιεί σε στρατηγικές, διαχειριστικές και λειτουργικές. Οι στρατηγικές αποφάσεις (strategic) λαμβάνονται από τα ανώτατα ιεραρχικά κλιμάκια και αφορούν στη χάραξη κατευθυντήριων γραμμών του οργανισμού, δηλαδή θέματα εκπαιδευτικού σχεδιασμού και χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι διαχειριστικές (administrative) λαμβάνονται από τα μεσαία διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης και αφορούν το πώς θα υλοποιηθούν οι στρατηγικοί στόχοι που τέθηκαν από την ανώτατη ηγεσία. Οι λειτουργικές (operational) λαμβάνονται συνήθως από τα κατώτερα ιεραρχικά κλιμάκια και σχετίζονται τόσο με τις καθημερινές λειτουργίες του οργανισμού όσο και με την υλοποίηση των διαχειριστικών αποφάσεων. Αν και η διαδικασία λήψης των αποφάσεων είναι βαρύνουσα σημασίας (Bush, 2005) για την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία ενός οργανισμού συνεπώς, και της σχολικής μονάδας, στις σχολικές μονάδες της χώρας λαμβάνονται αποφάσεις σε επίπεδο κυρίως λειτουργικό, καθώς το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό, που ωστόσο δεν παύουν να έχουν τη σημασία τους (Κατσαρός 2008).

Πέρα από τις ανωτέρω διαφοροποιήσεις που σημειώνονται στις αποφάσεις, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η κατάταξή τους με βάση τις συνθήκες κάτω από τις οποίες λαμβάνονται. Με βάση αυτή τη διάκριση οι αποφάσεις λαμβάνονται κάτω από συνθήκες βεβαιότητας, αβεβαιότητας και κινδύνου (Πετρίδου, 1998). Λήψη αποφάσεων σε συνθήκες βεβαιότητας σημαίνει (certainty) πως όλες οι μεταβλητές, οι παράμετροι που καθορίζουν μια κατάσταση είναι γνωστές από πριν και οι επιπτώσεις κάθε πιθανής ακολουθίας ενεργειών μπορούν να προβλεφθούν και υπάρχει πολύ καλή γνώση των πληροφοριών που χρειάζονται για την απόφαση. Ως εκ τούτου, περιορίζεται η πιθανότητα του λάθους. Στην περίπτωση της Σχολικής Μονάδας τέτοιου τύπου αποφάσεις είναι συνήθως προγραμματισμένες και μπορεί να σχετίζονται με την κατανομή τμημάτων ή την ανάθεση των μαθημάτων. Λήψη αποφάσεων, σε συνθήκες αβεβαιότητας (uncertainty), σημαίνει πως δεν υπάρχει επαρκής πληροφόρηση, οι παράμετροι και οι μεταβλητές δεν είναι προβλέψιμες, και δεν υφίσταται αξιόπιστη εκτίμηση των πιθανών εναλλακτικών επιλογών, γεγονός που αυξάνει την πιθανότητα η πιθανότητα να ληφθεί ακατάλληλη απόφαση (Καμπουρίδης, 2002). Οι αποφάσεις που λαμβάνονται κάτω από συνθήκες αβεβαιότητας είναι συνήθως και μη προγραμματισμένες αποφάσεις, για παράδειγμα ένας νέος τρόπος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (Χατζηπαναγιώτου, 2003). Ακριβώς το στοιχείο έχει σημασία για τη Σχολική Μονάδα που αντιμετωπίζει καθημερινά ζητήματα που εμπεριέχουν απρόβλεπτες αντιδράσεις του εμπλεκόμενου ανθρώπινου δυναμικού των μαθητών ή και των γονέων εισάγοντας σημαντικό βαθμό «αβεβαιότητας» στη λήψη των αποφάσεων και καθιστώντας αναγκαία την ενεργοποίηση της διαδικασίας λήψης, και προπαντός την ταχεία συγκέντρωση της όσο το δυνατόν πληρέστερης πληροφόρησης (Κατσαρός, 2008). Στην τρίτη περίπτωση της λήψης αποφάσεων κάτω από συνθήκες κινδύνου (risk), οι παράμετροι και οι μεταβλητές που επιδρούν στην κατάσταση δεν είναι γνωστές ωστόσο μπορούν να εξασφαλιστούν ή και να εκτιμηθούν μέσω της πληροφόρησης από

αντίστοιχες εμπειρίες, πάγιες τακτικές ή στοιχεία που προήλθαν από έρευνες κι έτσι ο κίνδυνος παίρνει τη μορφή πιθανότητας. Αντιπροσωπευτικό παράδειγμα απόφασης που λαμβάνεται κάτω από αυτές τις συνθήκες αποτελεί το ενδεχόμενο μιας σχολικής μονάδας να συμμετάσχει σε ένα ευρωπαϊκό πρόγραμμα ή σε ένα εκπαιδευτικό project, όπου υπάρχουν πληροφορίες για τα πιθανά πλεονεκτήματα και τα οφέλη από την εν λόγω ενέργεια, αλλά κανείς δεν είναι σε θέση να εγγυηθεί ότι αυτό θα συμβεί και στο συγκεκριμένο σχολείο (Χατζηπαναγιώτου, 2003). Εν κατακλείδι διαφαίνεται ότι προκειμένου να ληφθεί μια απόφαση κάτω από οποιεσδήποτε συνθήκες είτε αυτές μπορούν να χαρακτηριστούν βεβαιότητας, αβεβαιότητας ή κινδύνου, η ποιότητα και αξιοπιστία των πληροφοριών διαδραματίζει κύριο ρόλο (Χολέβας, 1995).

Οι αποφάσεις είναι δύο κατηγοριών με κριτήριο το βαθμό σταθερότητας σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας (Harrison, 1981: 12-13. Κανελλόπουλος, 1990: 130-131. DuBrin, 1997: 152-154):

- Οι προγραμματισμένες αποφάσεις που είναι τυποποιημένες και αφορούν προβλήματα που σχετίζονται με την καθημερινή λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων και που έχουν γίνει κατανοητά, επαναλαμβάνονται συχνά και αντιμετωπίζονται από καθιερωμένες και συστηματικές διαδικασίες και κανόνες. Επιπρόσθετα λαμβάνονται στη βάση κάποιας δεδομένης διαδικασίας ακολουθώντας την ισχύουσα πολιτική. Ως τέτοιες μπορούν να θεωρηθούν για παράδειγμα αποφάσεις για την κατανομή των τμημάτων, εγγραφές των μαθητών /τριών ανάθεση μαθημάτων στους/στις εκπαιδευτικούς, το ωρολόγιο πρόγραμμα, τον ορισμό των εφημερευόντων μεταξύ των διδασκόντων κ.ά. και συνήθως λαμβάνονται στην αρχή κάθε σχολικής χρονιάς.
- Μη προγραμματισμένες αποφάσεις που σχετίζονται με νέες και μοναδικές καταστάσεις για τη σχολική μονάδα όπως λόγω χάρη μια απρόβλεπτη κατάσταση που προκύπτει από βίαιη συμπεριφορά μαθητών/τριών. Η συχνότητα εμφάνισής τους είναι μικρή και γι' αυτό δεν προϋπάρχει μια μόνιμη διαδικασία για την αντιμετώπισή τους.

Η λήψη των αποφάσεων είναι μια διαδικασία που απαιτεί μεθοδικότητα (Κατσαρός 2008). Στους θεωρητικούς της Επιστήμης της Διοίκησης ενώ έχει παρατηρηθεί μια γενικότερη σύγκλιση αναφορικά με το περιεχόμενο της διαδικασίας που τηρείται στη λήψη των αποφάσεων, αντίθετα έχει σημειωθεί διαφοροποίηση και ποικιλία στο πλήθος και την ονομασία των βημάτων ή σταδίων (Σαΐτης, 2000: 109-119. Bush, 2005: 46. Hoy and Miskel, 2007: 325) . Για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης επιλέχθηκαν τα στάδια όπως παρουσιάζονται στο Σαΐτη και Σαΐτης (2012) με βάση τη συστημική προσέγγιση. Τα βήματα στη διαδικασία λήψης αποφάσεων είναι τα εξής:

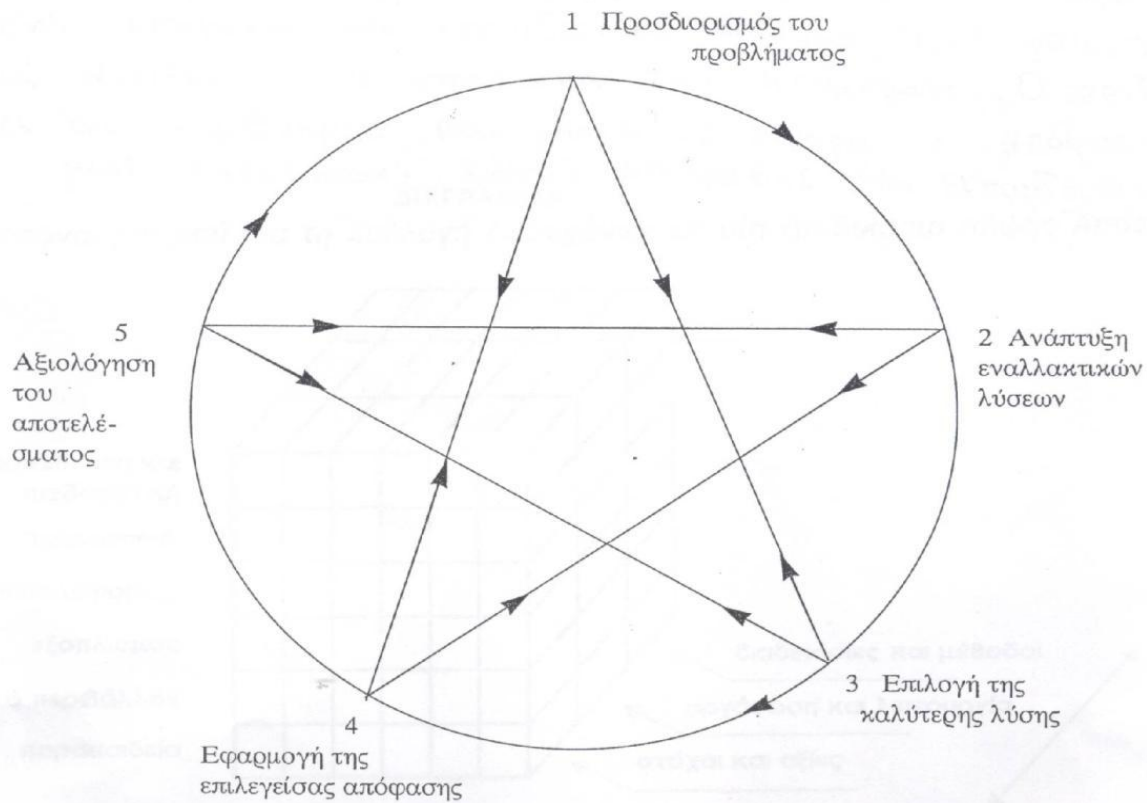
- Αναγνώριση και προσδιορισμός του προβλήματος. Στην ουσία πρόκειται για εκτίμηση της κατάστασης δηλαδή διαπίστωση της διαφοράς μεταξύ της υπάρχουσας και μιας επιθυμητής κατάστασης στη σχολική μονάδα (Μπρίνια ,2008). Εξετάζονται παράμετροι και διατυπώνονται ερωτήσεις που σχετίζονται με το πότε, πού και πώς, με την ουσία του προβλήματος και τα βαθύτερα αίτια με στόχο τη συνειδητοποίησή του για τη λήψη απόφασης και ανάληψη της σχετικής δράσης (Κατσαρός 2008).

- Ανάπτυξη εναλλακτικών λύσεων. Περιλαμβάνει τις πιθανές κατευθύνσεις ή τρόπους που θα οδηγήσουν στην επίλυση του προβλήματος. Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι όσο περισσότερες απόψεις για εναλλακτικές λύσεις υπάρχουν, τόσο καλύτερη θα είναι η τελική επιλογή (Ζευγαρίδης, 1978) Στις απλές περιπτώσεις λήψης αποφάσεων υπάρχουν τουλάχιστον δύο εναλλακτικοί τρόποι δράσης, έστω και εάν ο ένας από αυτούς είναι η λύση «να μη γίνει τίποτα», ενώ σε πιο σύνθετες περιπτώσεις κρίνεται απαραίτητη η εύρεση και άλλων εναλλακτικών λύσεων, κατά προτίμηση τριών ή τεσσάρων (Χατζηπαναγιώτου, 2003). Πρόκειται γενικά για μια δημιουργική διεργασία δεδομένου ότι μπορεί να προκύψει από διαφορετικές προσεγγίσεις που συνδέονται με τις εκάστοτε κάθε φορά συνέπειες και τις προϋποθέσεις. Η ανάπτυξη των εναλλακτικών λύσεων εξαρτάται από την ικανότητα αυτών που αποφασίζουν, την εμπειρία τους, τη δια βίου εκπαίδευσή τους αλλά και την τακτική των επιτελικών συναντήσεων (Σαΐτης, 1994).
- Επιλογή της προσφορότερης λύσης. Μετά την ανάπτυξη των εναλλακτικών λύσεων γίνεται η αξιολόγησή τους με βάση ορισμένα κριτήρια που συνδέονται με την επιλογή του ιδανικού τρόπου δράσης. Απορρίπτονται λύσεις με ανεπιθύμητες συνέπειες και επιλέγονται εκείνες με τα λιγότερα μειονεκτήματα (Χατζηπαναγιώτου, 2003). Η φάση αυτή παρουσιάζει αρκετές δυσκολίες και επιβάλλεται η χρήση διαφόρων τεχνικών από τα διοικητικά στελέχη για την εξεύρεση της καλύτερης δυνατής λύσης. Όπως αναφέρει ο Κατσαρός (2008) η τεχνική λόγου χάρη «κόστους-ωφέλειας» μπορεί να συμβάλει στην επιλογή της προσφορότερης λύσης, αν το πρόβλημα προσεγγιστεί με βάση τη σχέση αποτελέσματος και κόστους, όπως στην περίπτωση της κατανομής προσωπικού ειδικοτήτων σε σχολικές μονάδες ή του εξοπλισμού των σχολικών μονάδων με σύγχρονα τεχνολογικά μέσα.
- Εφαρμογή-υλοποίηση της επιλεγμένης απόφασης :Το συγκεκριμένο στάδιο είναι πολύ βασικό και κρίσιμο και απαιτεί ιδιαίτερους χειρισμούς για να πεισθούν όλοι εμπλεκόμενοι για την ορθότητα και την αναγκαιότητά της επιλεγμένης λύσης , ώστε να συμβάλουν στην υλοποίησή της (Κατσαρός, 2008) . Στην προκειμένη περίπτωση, ζωτικής σημασίας για την αποτελεσματική υλοποίηση της απόφασης καθίσταται ο προγραμματισμός με τα κατάλληλα άτομα και τα υλικά μέσα, καθώς επίσης και η ύπαρξη σταθερής διοικητικής ηγεσίας για να υπάρχει συνέχεια στο σχεδιασμό της πολιτικής του οργανισμού (Σαΐτης 2000).
- Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της επιλεγμένης απόφασης. Στο στάδιο αυτό με την παρακολούθηση της υλοποίησης της απόφασης αξιολογείται η κατάσταση με κριτήρια και μεθόδους που έχουν προβλεφθεί από το σχέδιο υλοποίησης και έχουν ανατροφοδοτικό χαρακτήρα ώστε να συμβάλουν στη επανεξέταση της κατάστασης και στην επιλογή καινούριας λύσης σε περίπτωση μη επιθυμητών αποτελεσμάτων. Η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων εφαρμογής της λύσης μπορεί να είναι οποιασδήποτε μορφής ποιοτική ή ποσοτική, εσωτερική ή εξωτερική – (Ανδρέου, & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Παρατηρώντας το παρακάτω σχήμα, διαπιστώνεται ότι η διαδικασία λήψης αποφάσεων δεν ακολουθεί γραμμική πορεία αλλά κυκλική, έχει δυναμικό και απρόβλεπτο χαρακτήρα με εμφανείς

διαλεκτικές σχέσεις μεταξύ των βημάτων αλλά και με το ίδιο το πρόβλημα (Χατζηπαναγιώτου, 2005: 51).

Σχήμα 1. Από Διαδικασία λήψης απόφασης Σαΐτη και Σαΐτης (2012)



Όπως αναφέρεται στο Πασιαρδής (2004) πλήθος ερευνών ανέδειξαν τις παρακάτω διαπιστώσεις σχετικά με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων:

- Οι ευκαιρίες για συμμετοχή στη διαμόρφωση πολιτικής έχουν βαρύνουσα σημασία για το ηθικό και τον ενθουσιασμό των εκπαιδευτικών σχετικά με το σχολείο τους.
- Η συμμετοχή σχετίζεται θετικά με το πόσο ικανοποιημένος είναι ο εκπαιδευτικός από το επάγγελμά του.
- Οι εκπαιδευτικοί προτιμούν τους διευθυντές που τους παρέχουν ευκαιρίες συμμετοχής στη διαδικασία λήψης αποφάσεων
- Η εκπαιδευτικοί δεν αναμένουν ούτε και θέλουν να συμμετέχουν στη λήψη κάθε απόφασης . Η μεγάλη συμμετοχή μπορεί να είναι εξίσου επιζήμια όπως και η μικρή.

Σύμφωνα με τη συστημική θεωρία κάθε σχολική μονάδα μπορεί να θεωρηθεί ως ένα επιμέρους σύστημα του όλου εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας το οποίο βρίσκεται σε διαρκή σε συνεχή επικοινωνία με άλλα υπερσυστήματα του εξωτερικού περιβάλλοντος όπως κοινωνικοί οργανισμοί, άλλα σχολεία, ομάδες ατόμων διαμορφώνοντας μια δυναμική σχέση αλληλεπίδρασης (Πετρίδου,

2003). Σε αυτό το ανοικτό σύστημα (Δακοπούλου, 2008) πραγματοποιούνται «εισροές» -ως τέτοιες μπορούν να εκληφθούν οι διδάσκοντες, οι μαθητές, τα προγράμματα μαθημάτων, η υλικοτεχνική υποδομή, οι εγκαταστάσεις- και μέσα από τη λειτουργία του σχολείου, οι εισροές αυτές είναι σε θέση να μετασχηματιστούν σε εκροές όπως για παράδειγμα νέες γνώσεις, απόφοιτοι, τροποποιημένες συμπεριφορές διδασκόντων-μαθητών, μεταβολές εγκαταστάσεων (Πασιαρδής, 2004. Μπρίνια, 2008) Για να λειτουργεί η σχολική μονάδα, δηλαδή να επιτυγχάνει το μετασχηματισμό των εισροών σε εκροές με βάση τους προκαθορισμένους στόχους, καθίσταται αναγκαία η ορθολογική διοίκησή της με συστηματικό τρόπο που θα περιλαμβάνει τη συνεχή και δυναμική διαδικασία προγραμματισμού, οργάνωσης, διεύθυνσης και ελέγχου όλων των παραγωγικών πόρων που λαμβάνουν χώρα στην εκπαιδευτική διαδικασία ώστε να καθίστανται αποτελεσματικές οι αποφάσεις, οι ενέργειες και τα προϊόντα της γνώσης. (Πετρίδου, 2000:51. Κουτούζης, 1999α).

Υπό το ανωτέρω πρίσμα οι εκπαιδευτικές αποφάσεις έχουν μεγάλη σημασία, καθώς είναι εκείνες που ενεργοποιούν, εξασφαλίζουν τη βιωσιμότητα, εξελίσσουν ή καταστρέφουν έναν εκπαιδευτικό οργανισμό (Κουτούζης 1999α).

Ο Σύλλογος Διδασκόντων, ως συλλογικό όργανο σε μια σχολική μονάδα, συνιστά, όπως τονίζει ο Σαΐτης (2000), υποσύστημα σύνθετων κοινωνικών συστημάτων και οφείλει να διαπνέεται από την αντίληψη της συμμετοχικής διοίκησης και να προβαίνει στη συστημική μέθοδο συλλογής και αξιοποίησης των κατάλληλων πληροφοριών, πριν καταλήξει σε λήψη αποφάσεων.

Για τη λήψη απόφασης έχουν αναπτυχθεί διάφορα μοντέλα με πιο διαδεδομένο το συμμετοχικό μοντέλο που παρουσίασαν οι Hoy and Tarter (1995) όπως αναφέρεται στο Πασιαρδής (2004). Σύμφωνα με αυτό οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται κάποιες αποφάσεις εφόσον αυτές βρίσκονται σε μια νοητή ζώνη αποδοχής (Benard, 1938. Simon, 1947 :στο Πασιαρδής, 2004). Στο συμμετοχικό μοντέλο η απόφαση λαμβάνεται από κοινού τα μέλη της ομάδας και σε αυτή την περίπτωση επιτυγχάνεται βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και σχολικής διεύθυνσης (Conway, 1984. Estler, 1988). Επιπλέον προάγεται η δημοκρατική σκέψη και ενισχύονται οι εκπαιδευτικοί στην απόκτηση εμπειρίας σε θέματα σχολικής διοίκησης (Murphy & Beck, 1995). Ακόμη βελτιώνεται η εκπαιδευτική διαδικασία (Conley et al, 1988). Τονώνεται το ηθικό των εκπαιδευτικών και κατά προέκταση αυξάνεται η αποδοτικότητά τους (Bridges, 1952. Vroom, 1960. Conway, 1984). Βέβαια σε κάθε περίπτωση για όλα τα παραπάνω ενδείκνυται η ανάπτυξη μια κουλτούρας συνεργασίας στην εκπαιδευτική μονάδα (Χατζηπαναγιώτου, 2003). Η κουλτούρα αυτή βασίζεται στην αναγνώριση της αξίας των ατόμων και της ομάδας με τρόπο που από τη μια να επιτυγχάνονται αποτελεσματικά οι στόχοι του οργανισμού και από την άλλη να καλλιεργείται ένα κλίμα αμοιβαίου σεβασμού, εμπιστοσύνης και ασφάλειας (Χατζηπαναγιώτου, 2003). Συμμετοχή, εξάλλου, σύμφωνα με τον Καμπουρίδη (2002), «είναι η νοητική και συναισθηματική δέσμευση ανθρώπων που συμμετέχουν σε ομάδες και τους ενθαρρύνει να συνεισφέρουν στους ομαδικούς στόχους και να μοιράζονται την ευθύνη των ενεργειών τους».

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

2.1 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σ' αυτό το μέρος διατυπώνονται ο σκοπός, οι ερευνητικές υποθέσεις, η μέθοδος, τα στάδια και ο τρόπος με τον οποίο έγινε η συλλογή των δεδομένων της έρευνας. Στη συνέχεια παρατίθενται τα αποτελέσματα και κατόπιν τα συμπεράσματα και οι συσχετισμοί με άλλες έρευνες.

2.1.1 Σκοπός και στόχοι

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να ερευνήσει τη συμβολή του Συλλόγου Διδασκόντων/σκουσών στη Διοίκηση της Σχολικής Μονάδας. Ειδικότερα στοχεύει στο να μελετήσει το βαθμό συμμετοχής των εκπαιδευτικών, δια του Συλλόγου Διδασκόντων, στις λειτουργίες της διοίκησης που λαμβάνουν χώρα στη Σχολική Μονάδα, και να αναδείξει τα σημεία και τις διαστάσεις της διοίκησης που εμφανίζονται πιο ενισχυμένα ή πιο αποδυναμωμένα. Η έρευνα αφορά στις σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και συγκεκριμένα την περίπτωση δημοτικών σχολείων του ν. Λάρισας. Ως εκ τούτου υπόκειται σε περιορισμούς στη διατύπωση γενικεύσεων από τα συμπεράσματα που θα διεξαχθούν.

2.1.2 Διατύπωση ερευνητικών υποθέσεων

Με βάση τα όσα έχουν αναφερθεί στο θεωρητικό πλαίσιο και το στόχο της έρευνας οι **ερευνητικές υποθέσεις** έχουν ως εξής:

1^η ομάδα

Υπόθεση 1^η: Σε ποιο βαθμό ο Σύλλογος Διδασκόντων θέτει στόχους και αντικειμενικούς σκοπούς για τη Σχολική Μονάδα.

Υπόθεση 2^η : Σε ποιο βαθμό ο Σύλλογος Διδασκόντων γνωρίζει και χρησιμοποιεί τους όλους τους πόρους της Σχολικής Μονάδας.

Υπόθεση 3^η : Ποιος είναι ο βαθμός εμπιστοσύνης ανάμεσα στα μέλη του συλλόγου διδασκόντων για την αντιμετώπιση και διαχείριση των συγκρούσεων.

Υπόθεση 4^η : Σε ποιο βαθμό ο Σύλλογος Διδασκόντων συμμετέχει στην ηγεσία και οι ρόλοι μοιράζονται στα διάφορα μέλη.

Υπόθεση 5^η : Σε ποιο βαθμό ο Σύλλογος Διδασκόντων διαθέτει αποτελεσματικές διαδικασίες ελέγχου και καθοδήγησης των μελών του για τη λειτουργία της Σχολικής Μονάδας

Υπόθεση 6^η: Σε ποιο βαθμό τα μέλη του συλλόγου επικοινωνούν μεταξύ τους ανοιχτά και συμμετοχικά.

Υπόθεση 7^η : Σε ποιο βαθμό ο Σύλλογος Διδασκόντων συμμετέχει σε διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων.

Υπόθεση 8^η : Σε ποιο βαθμό ο Σύλλογος Διδασκόντων πειραματίζεται με διαφορετικούς τρόπους εκτέλεσης των πραγμάτων και λειτουργεί δημιουργικά.

Υπόθεση 9^η : Σε ποιο βαθμό ο Σύλλογος Διδασκόντων αξιολογεί τη λειτουργία του στη Σχολική Μονάδα .

Υπόθεση 10^η : Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στο βαθμό εμφάνισης των εννέα διαστάσεων που εξετάζονται κατά τη λειτουργία του Συλλόγου Διδασκόντων/σκουσών.

2^η ομάδα (δημογραφικά χαρακτηριστικά σχολικής μονάδας)

Υπόθεση 11^η : Υπάρχει εξάρτηση των εννέα (9) διαστάσεων που αφορούν στη λειτουργία του συλλόγου διδασκόντων από την περιοχή (Αστική, Ημιαστική, Αγροτική) που βρίσκεται η Σχολική Μονάδα;

12^η : Υπάρχει εξάρτηση των εννέα (9) διαστάσεων που αφορούν στη λειτουργία του συλλόγου διδασκόντων από το μέγεθος της οργανικότητας του σχολείου ;

3^η ομάδα (δημογραφικά χαρακτηριστικά συμμετεχόντων)

Υπόθεση 13^η : Υπάρχει εξάρτηση των εννέα (9) διαστάσεων που αφορούν στη λειτουργία του συλλόγου διδασκόντων από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των μελών του (Είδος εργασιακής σχέσης – Ηλικία-Χρόνια υπηρεσίας-Φύλο-Βασικές σπουδές-Άλλες σπουδές-Μεταπτυχιακές σπουδές-Οικογενειακή κατάσταση)

2.1.3 Εργαλείο συλλογής - Διερεύνηση ερωτηματολογίου

Η παρούσα μελέτη αποτελεί μια ποσοτική έρευνα έχοντας ως ερευνητικό εργαλείο ερωτηματολόγιο που βασίστηκε στον Glanz (2006: 37) προσαρμοσμένο στην ελληνική πραγματικότητα μετά από πιλοτική εφαρμογή. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει ερωτήσεις κλειστού τύπου –όπως θα αναλυθεί παρακάτω- , μέσω του οποίου συγκεντρώθηκαν πληροφορίες και έγιναν συσχετισμοί σχετικά με τη συμβολή του συλλόγου διδασκόντων στη διοίκηση της σχολικής μονάδας.

Για την συλλογή του υλικού χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο το οποίο αποτελείται από ερωτήσεις σε δύο (2) ενότητες. Η πρώτη ενότητα αφορά στα δημογραφικά στοιχεία ενώ η δεύτερη στη λειτουργία Συλλόγου Διδασκόντων /σκουσών. Το σύνολο των ερωτήσεων είναι κλειστού τύπου.

Αναφορικά με τα δημογραφικά στοιχεία αυτά είναι:

- Περιοχή σχολικής μονάδας
- Οργανικότητα
- Είδος εργασιακής σχέσης
- Ηλικία
- Έτη υπηρεσίας
- Φύλο
- Μορφωτικό επίπεδο
- Οικογενειακή κατάσταση

Για τη λειτουργία του Συλλόγου διδασκόντων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο που περιλαμβάνει συνολικά 45 ερωτήσεις – δηλώσεις.

Για την αξιολόγηση των παραπάνω δηλώσεων χρησιμοποιήθηκε 7βάθμια κλίμακα likert όπου η τιμή 1 αντιστοιχεί στην επιλογή Διαφωνώ απόλυτα και η 7 στην επιλογή Συμφωνώ απόλυτα. Με την κλίμακα καταγράφεται ο βαθμός συμφωνίας ή διαφωνίας στις παραπάνω δηλώσεις.

Παραδείγματα ερωτήσεων είναι: 1. Ο Σύλλογος θέτει βραχυπρόθεσμους στόχους. 2. Τα μέλη του συλλόγου γνωρίζουν και χρησιμοποιούν τους διαθέσιμους υλικούς πόρους της σχολικής μονάδας. 3. Ο προσδιορισμός των προβλημάτων γίνεται από το Σύλλογο στα αρχικά τους στάδια. 4. Στα μέλη του συλλόγου υπάρχει διανεμημένη ηγεσία (μοίρασμα ηγετικών ρόλων) από τον /την διευθυντή/τρια του σχολείου. 5. Στα μέλη του συλλόγου υπάρχει υποστήριξη και καθοδήγηση από το/την διευθυντή/τρια τους σχολείου. Ολόκληρο το εργαλείο της έρευνας παρατίθεται στο Παράρτημα.

Ο συνολικός συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach $\alpha=0,952$ είναι υψηλός, καθώς συνολική τιμή του δείκτη μεγαλύτερη του 0,7 είναι αξιόπιστη. Αυτό σημαίνει ότι το σύνολο των ερωτήσεων, μπορούν να αξιοποιηθούν.

Οι 9 διαστάσεις που αξιολογούνται μέσω του συνόλου των ερωτήσεων καθώς και οι αντίστοιχες τιμές εσωτερικής αξιοπιστίας ανά κλίμακα είναι:

1. Στόχοι και αντικειμενικοί σκοποί ($\alpha=0,715$)
2. Χρήση των πόρων ($\alpha=0,511$)
3. Εμπιστοσύνη και σύγκρουση ($\alpha=0,779$)
4. Ηγεσία ($\alpha=0,822$)
5. Έλεγχος και διαδικασίες ($\alpha=0,738$)
6. Διαπροσωπικές επικοινωνίες ($\alpha=0,836$)
7. Επίλυση προβλημάτων / Λήψη αποφάσεων ($\alpha=0,744$)
8. Πειραματισμός / Δημιουργικότητα ($\alpha=0,753$)
9. Αξιολόγηση ($\alpha=0,615$)

Το σύνολο των τιμών εσωτερικής αξιοπιστίας ανά ομάδα ερώτησης είναι υψηλό καθώς η τιμή εσωτερικής αξιοπιστίας κρίνεται υψηλή όταν είναι μεγαλύτερη της τιμής 0,6. Μόνο στη 2^η περίπτωση η τιμή είναι μέτρια, ωστόσο η διάσταση συμμετέχει στα αποτελέσματα με την επιφύλαξη της μέτριας αξιοπιστίας.

Συνεπώς μπορούν να δημιουργηθούν 9 νέες σύνθετες μεταβλητές οι οποίες μετρούν τα παραπάνω χαρακτηριστικά από το σύνολο των ερωτήσεων που τις συνθέτουν.

Η ομαδοποίηση των 45 ερωτήσεων – δηλώσεων που αξιολογούν εννέα (9) διαστάσεις-άξονες της λειτουργίας του συλλόγου διδασκόντων στη διοίκηση στη σχολικής μονάδας και η δημιουργία των εννέα (9) σύνθετων μεταβλητών έγινε ως εξής:

1. Στόχοι και αντικειμενικοί σκοποί (Ερωτήσεις: 1, 17, 29, 32, 43)

Η τιμή 1 της κλίμακας Likert σημαίνει: Υπάρχει έλλειψη κοινά κατανοητών στόχων και σκοπών.

Η τιμή 7 της κλίμακας Likert σημαίνει: Στα μέλη του συλλόγου υπάρχει κατανόηση και συμφωνία αναφορικά με τους στόχους και τους σκοπούς

2. Χρήση των πόρων (Ερωτήσεις: 2,10,18)

Η τιμή 1 της κλίμακας Likert σημαίνει: Τα μέλη του συλλόγου δεν αναγνωρίζουν και δεν χρησιμοποιούν όλους τους πόρους.

Η τιμή 7 της κλίμακας likert σημαίνει: Οι πόροι αναγνωρίζονται πλήρως και χρησιμοποιούνται.

3. Εμπιστοσύνη και σύγκρουση (Ερωτήσεις: 3, 19, 30, 38)

Η τιμή 1 της κλίμακας likert σημαίνει: Υπάρχει πολύ λίγη εμπιστοσύνη ανάμεσα στα μέλη και η σύγκρουση είναι εμφανής.

Η τιμή 7 της κλίμακας likert σημαίνει: Υπάρχει υψηλός βαθμός εμπιστοσύνης ανάμεσα στα μέλη και η σύγκρουση αντιμετωπίζεται ανοιχτά και δουλεύεται μέχρι να ξεπεραστεί

4. Ηγεσία (Ερωτήσεις: 4,12,20,26,40,44)

Η τιμή 1 της κλίμακας likert σημαίνει: Εξουσιάζει ένας άνθρωπος και οι ηγετικοί ρόλοι ούτε μοιράζονται ούτε δίνονται προς τα έξω.

Η τιμή 7 της κλίμακας likert σημαίνει: Υπάρχει πλήρης συμμετοχή στην ηγεσία και οι ρόλοι μοιράζονται από τα διάφορα μέλη.

5. Έλεγχος και διαδικασίες (Ερωτήσεις: 5,13, 36,41)

Η τιμή 1 της κλίμακας likert σημαίνει: Υπάρχει πολύ μικρός έλεγχος και υπάρχει έλλειψη διαδικασιών που θα καθοδηγήσει τη λειτουργία της ομάδας.

Η τιμή 7 της κλίμακας likert σημαίνει: Υπάρχουν αποτελεσματικές διαδικασίες για να καθοδηγήσουν τη λειτουργία του συλλόγου και τα μέλη του υποστηρίζουν και προσαρμόζονται σε αυτές.

6. Διαπροσωπικές επικοινωνίες (Ερωτήσεις: 6,14,21,24,27,45)

Η τιμή 1 της κλίμακας likert σημαίνει: Η επικοινωνία μεταξύ των μελών είναι κλειστή και προστατευμένη.

Η τιμή 7 της κλίμακας likert σημαίνει: Η επικοινωνία μεταξύ των μελών είναι ανοιχτή και συμμετοχική.

7. Επίλυση προβλημάτων / Λήψη αποφάσεων (Ερωτήσεις:11, 23, 25,33,35,39)

Η τιμή 1 της κλίμακας likert σημαίνει: Η ομάδα δεν έχει συμπεφωνημένες προσεγγίσεις στο πώς θα λύνονται τα προβλήματα και πώς θα λαμβάνονται οι αποφάσεις.

Η τιμή 7 της κλίμακας likert σημαίνει: Η ομάδα έχει καλά θεμελιωμένες και συμπεφωνημένες προσεγγίσεις για την επίλυση προβλημάτων και τη λήψη αποφάσεων.

8. Πειραματισμός / Δημιουργικότητα (Ερωτήσεις:8,9,16,22,31,34,37,42)

Η τιμή 1 της κλίμακας likert σημαίνει: Η ομάδα είναι άκαμπτη και δεν πειραματίζεται με το πώς γίνονται τα πράγματα.

Η τιμή 7 της κλίμακας likert σημαίνει: Η ομάδα πειραματίζεται με διαφορετικούς τρόπους εκτέλεσης των πραγμάτων και είναι δημιουργική σ' αυτή την προσέγγισή της.

9. Αξιολόγηση (Ερωτήσεις:7,15,28)

Η τιμή 1 της κλίμακας likert σημαίνει: Η ομάδα ποτέ δεν αξιολογεί τη λειτουργία της και τη διαδικασία.

Η τιμή 7 της κλίμακας likert σημαίνει: Η ομάδα συχνά αξιολογεί τη λειτουργία της ή τη διαδικασία της.

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που είχαν αρνητικές εκφράσεις, κατά τη δημιουργία και την επεξεργασία των σύνθετων μεταβλητών αντιστρέφονται προκειμένου το σύνολο των νέων μεταβλητών να αξιολογούν θετικά τις νέες διαστάσεις (Παράρτημα).

2.1.4 Διεξαγωγή έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το χρονικό διάστημα Μαρτίου 2015- Μαΐου 2015 σε εκπαιδευτικούς δημόσιων δημοτικών σχολείων του ν. Λάρισας. Τα σχολεία επιλέχθηκαν τυχαία με βάση τον πίνακα των δημοτικών σχολείων που διαθέτει η πρωτοβάθμια εκπαίδευση του ν. Λάρισας στην οποία και εργάζεται η ερευνήτρια. Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν προσωπικά από την ερευνήτρια κατόπιν συνεννόησης με το διευθυντή της κάθε σχολικής μονάδας. Συνολικά δόθηκαν 350 ερωτηματολόγια και επιστράφηκαν συμπληρωμένα 310 ερωτηματολόγια δηλαδή με ποσοστό επιτυχίας 88,57%.

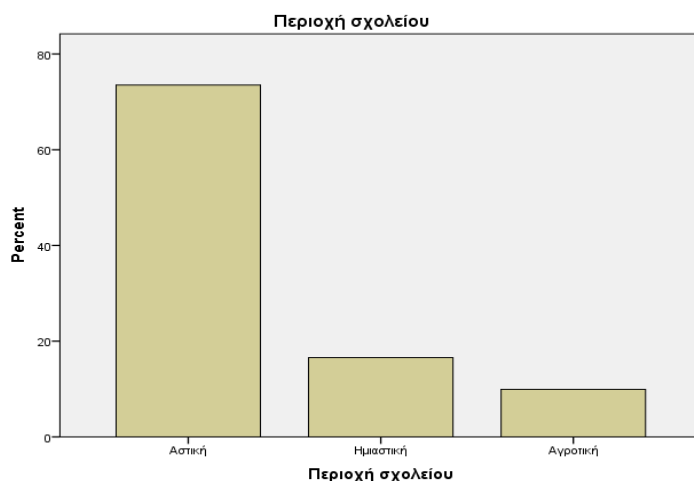
2.2 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

2.2.1 Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία με δημογραφικά χαρακτηριστικά

Το τελικό μέγεθος του δείγματος (sample size) διαμορφώθηκε από την συμμετοχή στην δειγματοληψία 310 εκπαιδευτικών από τα δημόσια δημοτικά σχολεία του ν. Λάρισας.

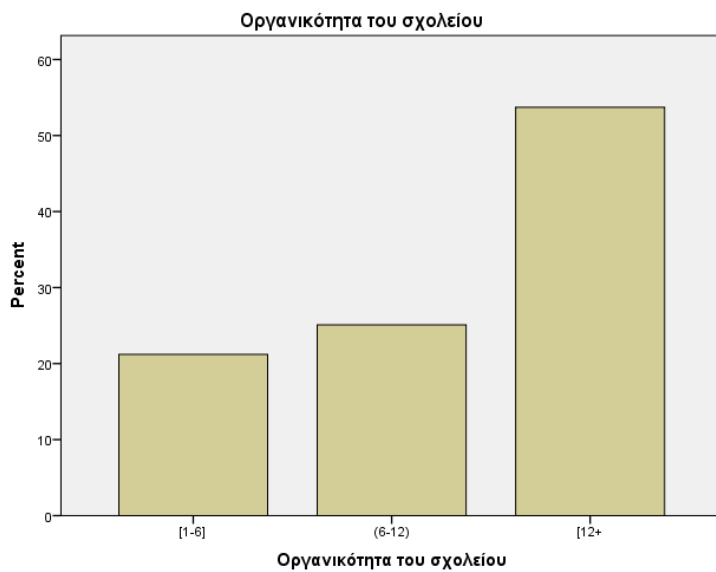
Αναφορικά με τα χαρακτηριστικά των σχολικών μονάδων που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, προκύπτει ότι σε ποσοστό 73,5% είναι σχολικές μονάδες που βρίσκονται σε αστικές περιοχές, το 16,6% σε ημιαστικές περιοχές και το 9,9% σε αγροτικές περιοχές (Γράφημα 1).

Γράφημα 1 Κατανομή των σχολικών μονάδων των συμμετεχόντων/ουσών με βάση την περιοχή



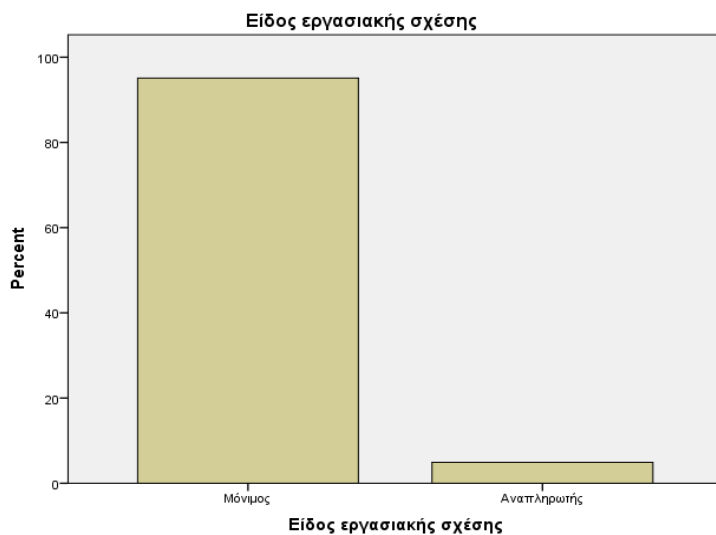
Αναφορικά με την οργανικότητα των σχολείων που υπηρετούν οι συμμετέχοντες/ουσες προκύπτει ότι σε ποσοστό 21,2% είναι σχολεία έως και 6/θέσια , σε ποσοστό 25,1% είναι από 7/θέσια έως 11/θέσια και σε ποσοστό 53,7% είναι σχολεία 12/θέσια και άνω (Γράφημα 2)

Γράφημα 2 Κατανομή των σχολικών μονάδων των συμμετεχόντων/ουσών με βάση την οργανικότητα των συμμετεχόντων



Εξετάζοντας το είδος εργασιακής σχέσης, το 95,1% του δείγματος δήλωσε «Μόνιμος» ενώ το 4,9% δήλωσε «Αναπληρωτής» (Γράφημα 3).

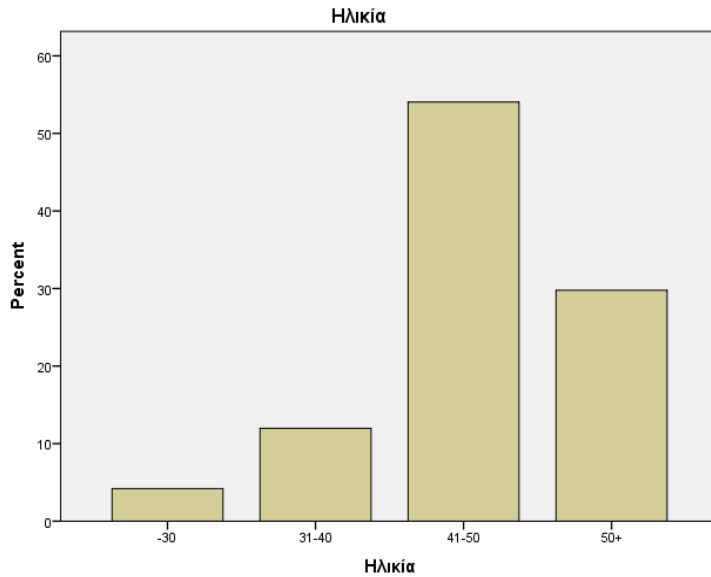
Γράφημα 3 Κατανομή του δείγματος με βάση την εργασιακή σχέση των συμμετεχόντων/ουσών



Ως προς την ηλικία, η μικρότερη ηλικιακή ομάδα κάτω των 30 ετών εκπροσωπήθηκε στο δείγμα με 4,2%. Στην ομάδα 31-40 συμμετείχαν το 12% των ατόμων του δείγματος. Στην ηλικιακή ομάδα

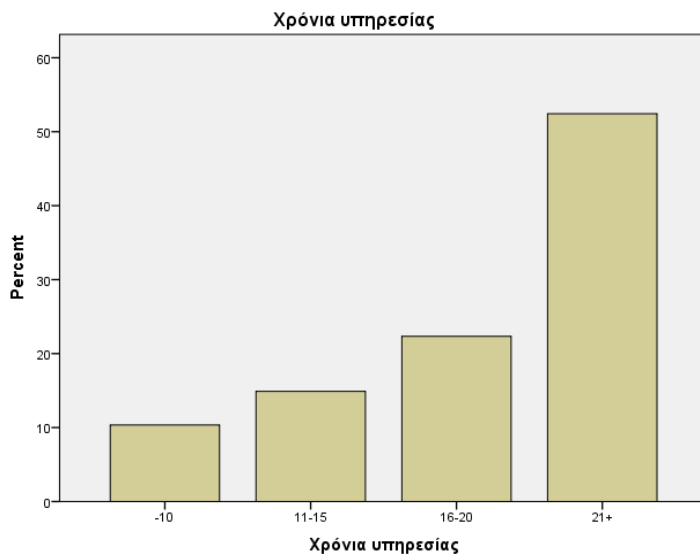
41-50 συμμετέχει το 54% και τέλος στην ομάδα 50+ κατατάσσονται το 29,8% των εκπαιδευτικών (Γράφημα 4).

Γράφημα 4 Κατανομή του δείγματος με βάση τις ηλικιακές ομάδες των συμμετεχόντων/ουσών



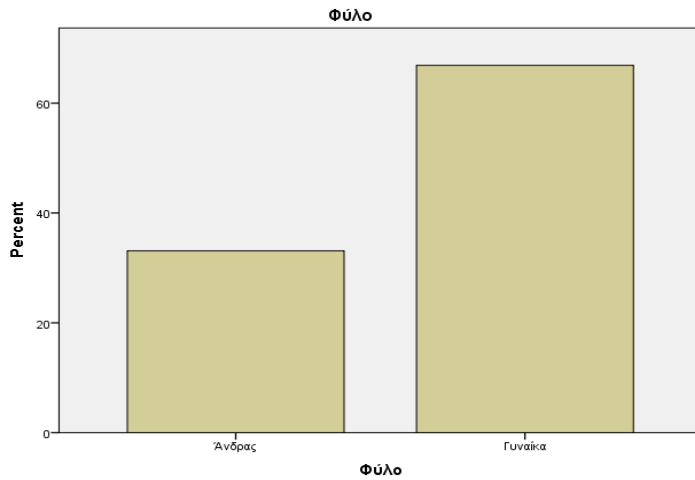
Παράλληλα, ως προς τα χρόνια υπηρεσίας η ομάδα 21+ δηλώνεται με το υψηλότερο ποσοστό (52,4%) ενώ τα ποσοστά συμμετοχής φθίνουν όσο μειώνεται η προϋπηρεσία και διαμορφώνονται ως εξής: Από 16-20 έτη υπηρεσίας (22,3%), από 11-15 έτη υπηρεσίας (14,9%) και έως 10 έτη υπηρεσίας (10,4%), (Γράφημα 5).

Γράφημα 5 Κατανομή του δείγματος με βάση τα έτη υπηρεσίας των συμμετεχόντων/ουσών



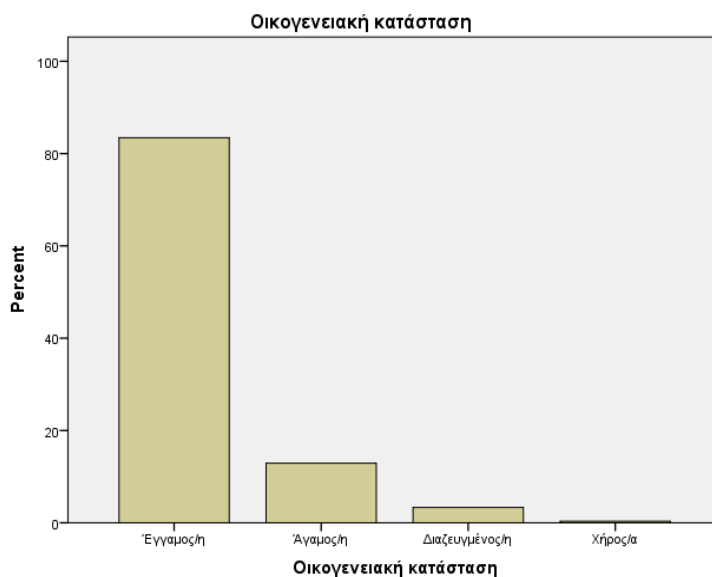
Αναφορικά με το φύλο του εκπαιδευτικού το 33,1% του δείγματος ήταν άνδρες και το 66,9% γυναίκες. (Γράφημα 6)

Γράφημα 6 Κατανομή του δείγματος με βάση το κοινωνικό φύλο των συμμετεχόντων/ουσών



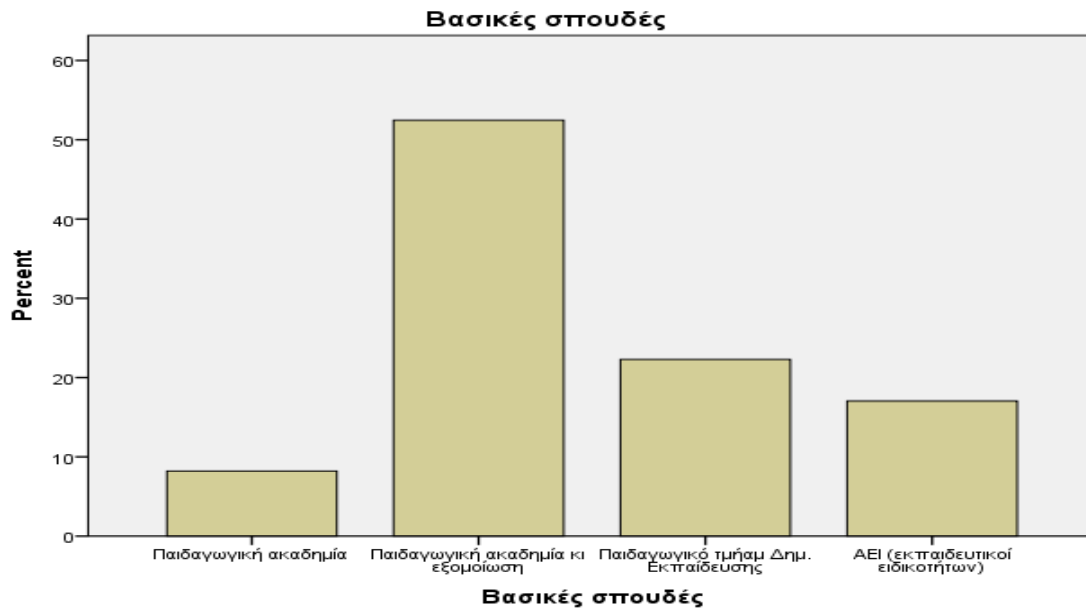
Παράλληλα, ως προς την οικογενειακή κατάσταση των ατόμων το 83,4% ήταν έγγαμοι, το 12,9% άγαμοι και τέλος το 3,3% δήλωσαν διαζευγμένοι/ες (Γράφημα 7).

Γράφημα 7 Κατανομή του δείγματος με βάση την οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων/ουσών



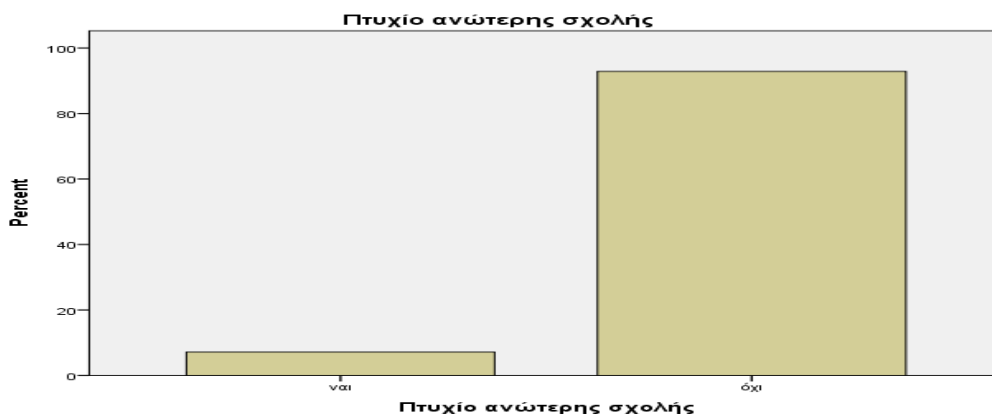
Καταγράφοντας το εκπαιδευτικό επίπεδο των συμμετεχόντων/ουσών σχετικά με τις βασικές τους σπουδές, το 60,7% του δείγματος αφορούσε απόφοιτους/ες ακαδημίας με το 52,5% αυτών να έχουν κάνει εξομοίωση και το 8,2% να μην έχουν κάνει. Το 22,3% δήλωσαν απόφοιτοι/ες Παιδαγωγικού τμήματος και το 17% απόφοιτοι/ες ΑΕΙ άλλων σχολών δηλαδή πρόκειται για εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων στα δημοτικά σχολεία (Γράφημα 8).

Γράφημα 8 Κατανομή του δείγματος ως προς τις βασικές σπουδές των συμμετεχόντων/ουσών

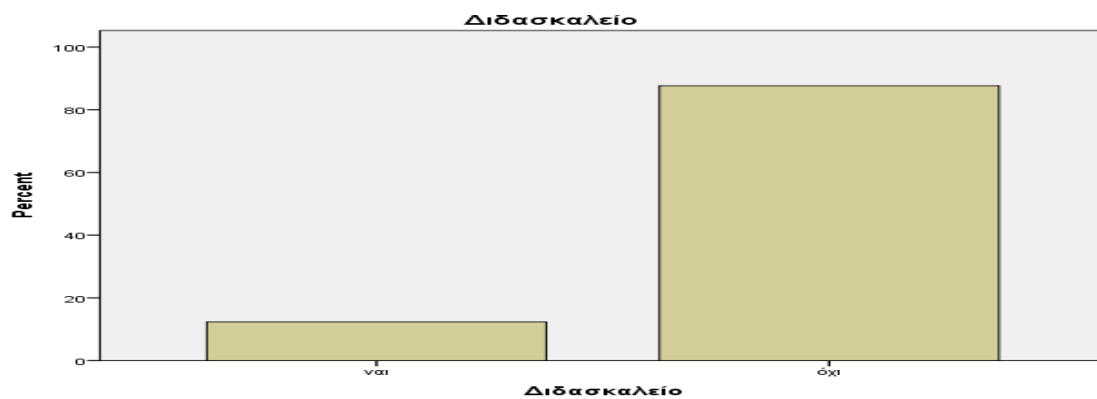


Συμπληρωματικά ως προς τα χαρακτηριστικά του μορφωτικού επιπέδου του δείγματος που αφορά στις επιπλέον σπουδές πέραν του βασικού πτυχίου για διορισμό, το 7,1% του δείγματος διαθέτει και κάποιο άλλο πτυχίο ανώτερης σχολής (Γράφημα 9), το 12,3% έχει ολοκληρώσει Διδακταλείο (Γράφημα 10), το 3,2% είναι απόφοιτοι ΤΕΙ/ΚΑΤΕΕ (Γράφημα 11). Επιπρόσθετα, το 7,5% έχει 2^ο πτυχίο ΑΕΙ (Γράφημα 12).

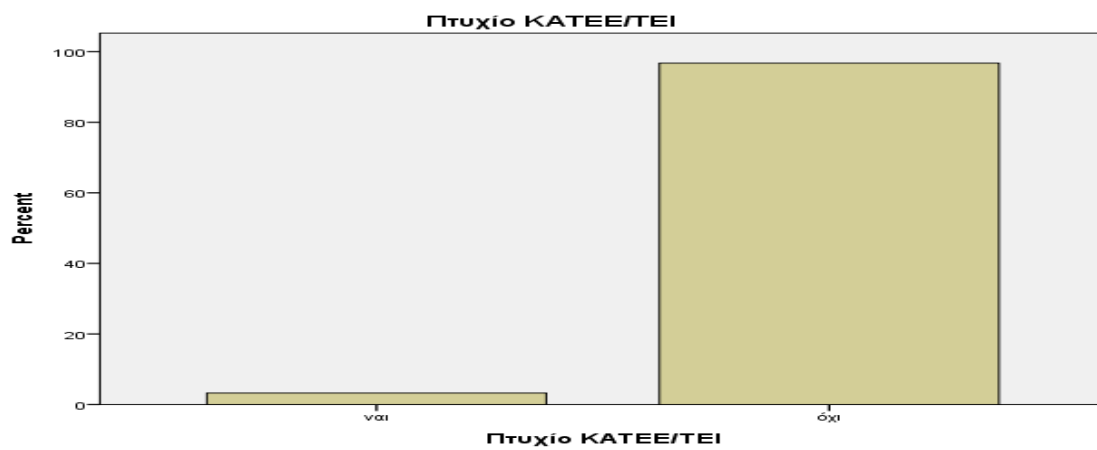
Γράφημα 9 Κατανομή του δείγματος με βάση το μορφωτικό επίπεδο πέρα από τις βασικές σπουδές I



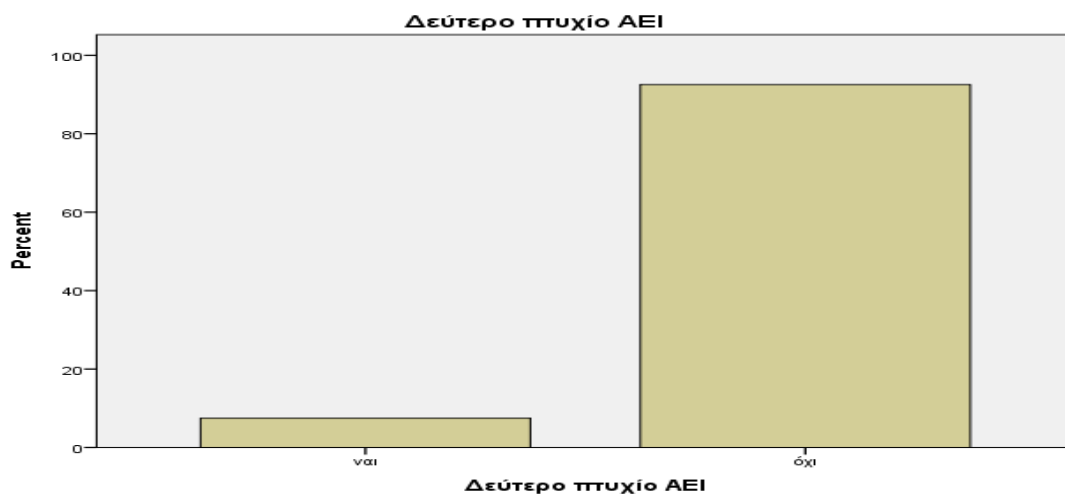
Γράφημα 10 Κατανομή του δείγματος με βάση το μορφωτικό επίπεδο πέρα από τις βασικές σπουδές II



Γράφημα 11 Κατανομή του δείγματος με βάση το μορφωτικό επίπεδο πέρα από τις βασικές σπουδές III

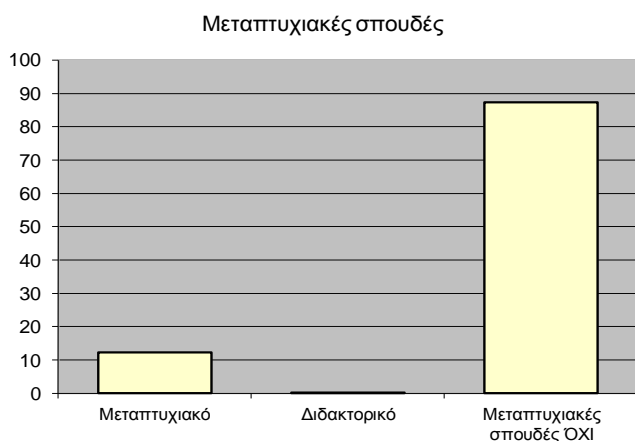


Γράφημα 12 Κατανομή του δείγματος με βάση το μορφωτικό επίπεδο πέρα από τις βασικές σπουδές IV



Σχετικά με τις μεταπτυχιακές σπουδές των συμμετεχόντων/χουσων το 12,6% έχει μεταπτυχιακές σπουδές όπου το ποσοστό αυτό επιμερίζεται στο 12,3% των ατόμων με Μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης και στο 0,3% (1 άτομο) με Διδακτορικό τίτλο (Γράφημα 13).

Γράφημα 13 Κατανομή του δείγματος με βάση τις μεταπτυχιακές σπουδές



Στο Παράρτημα παρατίθεται και σχετικός πίνακας με όλα τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος (Πίνακας Ι).

2.2.2 Έλεγχος των υποθέσεων με τη χρήση στατιστικών κριτηρίων

Αρχικά γίνεται η παρουσίαση των μέτρων θέσης και διασποράς (μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων), των αρχικών και κατόπιν των σύνθετων μεταβλητών του ερωτηματολογίου που εκπροσωπούν τις κλίμακες του εργαλείου. Οι σύνθετες μεταβλητές δημιουργούνται από τη μέση τιμή των επιμέρους αρχικών. Συνεπώς τα αποτελέσματα των σύνθετων μεταβλητών ακολουθούν την αρχική 7 βάθμια κλίμακα και να είναι ευκολότερη η ερμηνεία τους.

Η παρουσίαση γίνεται ανά ενότητα μεταβλητών με βάση την ομαδοποίηση του εργαλείου. Παράλληλα, παρουσιάζονται υποστηρικτικά διαστήματα εμπιστοσύνης των μέσων όρων.

Κατόπιν, γίνεται έλεγχος εξάρτησης των μεταβλητών του ερωτηματολογίου με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος της έρευνας (στατιστική συμπερασματολογία).

Στην περίπτωση των σύνθετων μεταβλητών, ο έλεγχος αφορά έλεγχο μέσων τιμών και γίνεται με εφαρμογή t test για ανεξάρτητα δείγματα ή με ανάλυση διακύμανσης στις υποομάδες, που δημιουργούνται από τις μεταβλητές των δημογραφικών και γενικών χαρακτηριστικών των ατόμων

του δείγματος.

Τέλος, ελέγχεται η ύπαρξη συσχετίσεων μεταξύ των 9 σύνθετων μεταβλητών. Ο έλεγχος γίνεται με πίνακα συσχέτισης και υπολογισμό του συντελεστή συσχέτισης R.

Το επίπεδο σημαντικότητας που χρησιμοποιείται είναι $p=0,05$.

Η ανάλυση του δείγματος έγινε με το Στατιστικό Πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες (SPSS 21).

2.2.2.1 Έλεγχος της λειτουργίας του συλλόγου διδασκόντων/σκουσών

Για να ελεγχθεί στατιστικά η 1^η ομάδα των ερευνητικών ερωτημάτων που αφορούν στο βαθμό που παρατηρούνται οι εννέα (9) διαστάσεις της λειτουργίας του συλλόγου διδασκόντων/σκουσών (1. Στόχοι και αντικειμενικοί σκοποί, 2. Χρήση των πόρων, 3. Εμπιστοσύνη και σύγκρουση, 4. Ηγεσία, 5. Έλεγχος και διαδικασίες, 6. Διαπροσωπικές επικοινωνίες, 7. Επίλυση προβλημάτων / Λήψη αποφάσεων, 8. Πειραματισμός / Δημιουργικότητα, 9. Αξιολόγηση), αφού εξετάστηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς αυτές αναφορικά με τη λειτουργία του συλλόγου, γίνεται χρήση και παρουσίαση των μέσων τιμών και των τυπικών αποκλίσεων των απαντήσεων στις επιμέρους ερωτήσεις για καθεμιά από τις εννέα (9) διαστάσεις ξεχωριστά και έπειτα συγκριτική παρουσίαση των μέσων τιμών και διασπορών ανά ομάδα για τις εννέα (9) μεταβλητές. Υπενθυμίζεται ότι οι ερωτήσεις χρησιμοποιούν 7 βάρη κλίμακα όπου η τιμή ένα (1) δηλώνει την απόλυτη διαφωνία, η τιμή επτά (7) της απόλυτη συμφωνία και η τιμή τέσσερα (4) την μέτρια θέση. Από τα παραπάνω προκύπτει:

1. Στόχοι και αντικειμενικοί σκοποί

Πίνακας 1: Συγκριτικός πίνακας μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων της διάστασης Στόχοι και αντικειμενικοί σκοποί

	N	ΜΤ	ΤΑ
1. Ο Σύλλογος θέτει βραχυπρόθεσμους στόχους	305	5,14	1,505
17. Ο Σύλλογος έχει μια σαφή μακροχρόνια στρατηγική	302	4,95	1,487
29. Τα μέλη του Συλλόγου μοιράζονται ένα κοινό όραμα για τη σχολική τους μονάδα	303	5,16	1,389
32. Τα μέλη του Συλλόγου ενθαρρύνονται και υποστηρίζονται από τα στελέχη της εκπαίδευσης για την επίτευξη κοινών στόχων	307	4,68	1,465
43. Τα μέλη του Συλλόγου επιδεικνύουν αλληλεξάρτηση ως προς τους στόχους	304	5,02	1,183
Valid N (listwise)	284		

Χαμηλή τιμή στην διάσταση σημαίνει «έλλειψη κοινά κατανοητών στόχων και σκοπών». Αντίθετα υψηλή τιμή (7) δηλώνει ότι «στα μέλη του συλλόγου υπάρχει κατανόηση και συμφωνία αναφορικά με

τους στόχους και τους σκοπούς». Η συγκεκριμένη διάσταση αξιολογείται με μέση τιμή $\mu=4,99$. Δεδομένου ότι το μέσο της κλίμακας 1-7 είναι η τιμή 4 προκύπτει ότι η παραπάνω διάσταση αξιολογείται στη θετική πλευρά της 7 βάθμιας κλίμακας σε μέτρια θέση με θετική τάση. Κατά συνέπεια ως προς τους στόχους και σκοπούς η λειτουργία του συλλόγου εμφανίζει μέτρια προς υψηλή βαθμολογία, με τιμή συγκριτικά χαμηλή μεταξύ των υπόλοιπων διαστάσεων. Όπως γίνεται φανερό από τους επιμέρους μέσους όρους διαπιστώνεται ότι σύλλογος εμφανίζει χαμηλότερη μέση τιμή για θέματα που αφορούν στη μακροχρόνια στρατηγική του ($\mu=4,95$) και υψηλότερη μέση τιμή για αναφορικά με το να θέτει βραχυπρόθεσμους στόχους ($\mu=5,14$). Επιπρόσθετα η επιμέρους χαμηλότερη μέση τιμή ($\mu=4,68$) εμφανίζεται σχετικά με το αν τα μέλη του συλλόγου ενθαρρύνονται και υποστηρίζονται από τα στελέχη της εκπαίδευσης προκειμένου να επιτύχουν κοινούς στόχους .

2. Χρήση των πόρων

Πίνακας 2: Συγκριτικός πίνακας μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων της διάστασης Χρήση των πόρων

	N	ΜΤ	ΤΑ
2. Τα μέλη του συλλόγου γνωρίζουν και χρησιμοποιούν τους διαθέσιμους υλικούς πόρους της σχολικής μονάδας	305	5,50	1,260
10. Τα μέλη του συλλόγου συνεργάζονται χρησιμοποιώντας τις εμπειρίες, τις δεξιότητες και τις διαφορετικές ικανότητές τους	309	5,58	1,136
18. Τα μέλη του συλλόγου ενημερώνονται και συμβάλλουν στον οικονομικό προγραμματισμό του σχολείου	308	4,19	1,786
Valid N (listwise)	302		

Χαμηλή τιμή στην διάσταση σημαίνει ότι «τα μέλη του συλλόγου δεν αναγνωρίζουν και δεν χρησιμοποιούν όλους τους πόρους». Αντίθετα υψηλή τιμή (7) δηλώνει ότι «οι πόροι αναγνωρίζονται πλήρως και χρησιμοποιούνται». Η συγκεκριμένη διάσταση αξιολογείται με μέση τιμή $\mu=5,09$. Δεδομένου ότι το μέσο της κλίμακας 1-7 είναι η τιμή 4 προκύπτει ότι η παραπάνω διάσταση αξιολογείται στη θετική πλευρά της κλίμακας με τιμή κοντά αλλά υψηλότερη της μέτριας θέσης με σαφή θετική τάση. Κατά συνέπεια, ως προς τους πόρους, η λειτουργία του συλλόγου εμφανίζει μέτρια προς θετική βαθμολογία. Στις επιμέρους δηλώσεις της εν λόγω διάστασης η υψηλότερη μέση τιμή ($\mu=5,58$) παρουσιάζεται στο ότι τα μέλη του συλλόγου συνεργάζονται αξιοποιώντας τις εμπειρίες τους, τις δεξιότητες και τις διαφορετικές ικανότητες ενώ η χαμηλότερη μέση τιμή ($\mu=4,19$) σχετίζεται με το βαθμό στον οποίο τα μέλη του συλλόγου ενημερώνονται και συμβάλλουν στον οικονομικό προγραμματισμό του σχολείου.

3. Εμπιστοσύνη και σύγκρουση

Πίνακας 3: Συγκριτικός πίνακας μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων της διάστασης Εμπιστοσύνη και σύγκρουση

	N	ΜΤ	ΤΑ
3. Ο προσδιορισμός των προβλημάτων γίνεται από το Σύλλογο στα αρχικά τους στάδια	305	5,60	1,266
19. Τα μέλη του συλλόγου συνεργάζονται μεταξύ τους και υπάρχει ισότιμη συμμετοχή σε διάφορες δράσεις	309	5,63	1,279
30. Οποιαδήποτε σύγκρουση ιδεών και απόψεων αποτελεί ευκαιρία για μια καλύτερη πρόταση	305	5,33	1,390
38. Τα μέλη του συλλόγου εμπιστεύονται το/την διευθυντή/ρια της σχολικής μονάδας	308	5,91	1,282
Valid N (listwise)	299		

Χαμηλή τιμή στην διάσταση σημαίνει ότι «υπάρχει πολύ λίγη εμπιστοσύνη ανάμεσα στα μέλη και η σύγκρουση είναι εμφανής». Αντίθετα υψηλή τιμή (7) δηλώνει ότι «υπάρχει υψηλός βαθμός εμπιστοσύνης ανάμεσα στα μέλη και η σύγκρουση αντιμετωπίζεται ανοιχτά και δουλεύεται μέχρι να ξεπεραστεί». Η συγκεκριμένη διάσταση αξιολογείται με μέση τιμή $\mu=5,62$. Η συγκεκριμένη τιμή είναι η υψηλότερη μεταξύ των μέσων τιμών των υπόλοιπων διαστάσεων και κατά συνέπεια η εμπιστοσύνη και ο τρόπος διαχείρισης των συγκρούσεων εμφανίζει την μεγαλύτερη βαθμολογία. Σημειώνεται ότι η υψηλότερη μέση τιμή ($\mu=5,91$) των επιμέρους δηλώσεων της συγκεκριμένης διάστασης αφορά στο ότι τα μέλη του συλλόγου εμπιστεύονται τον/την διευθυντή/ντρια της σχολικής μονάδας.

4. Ηγεσία

Πίνακας 4: Συγκριτικός πίνακας μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων της διάστασης Ηγεσία

	N	ΜΤ	ΤΑ
4. Στα μέλη του συλλόγου υπάρχει διανεμημένη ηγεσία (μοίρασμα ηγετικών ρόλων) από τον /την διευθυντή/ρια του σχολείου	307	5,37	1,506
12. Στα μέλη του συλλόγου υπάρχει ελευθερία διαφωνίας σε διάφορα ζητήματα	308	6,05	1,021
20. Στα μέλη του συλλόγου υπάρχει αυξημένη η έννοια της συναδελφικότητας	309	5,50	1,321
26. Στα μέλη του συλλόγου υπάρχει ανεπτυγμένο το αίσθημα συλλογικής ευθύνης	309	5,57	1,237
40. Τα μέλη του συλλόγου γνωρίζουν τις δυνατότητες που δίνει στο Σύλλογο Διδασκόντων το υφιστάμενο νομικό πλαίσιο	308	5,10	1,385
44. Τα μέλη του Συλλόγου χτίζουν αποτελεσματικές εργασιακές σχέσεις	308	5,42	1,260
Valid N (listwise)	302		

Χαμηλή τιμή στην διάσταση σημαίνει ότι «εξουσιάζει ένας άνθρωπος και οι ηγετικοί ρόλοι ούτε μοιράζονται ούτε δίνονται προς τα έξω». Αντίθετα υψηλή τιμή (7) σημαίνει ότι «υπάρχει πλήρης συμμετοχή στην ηγεσία και οι ρόλοι μοιράζονται από τα διάφορα μέλη». Η συγκεκριμένη διάσταση αξιολογείται με μέση τιμή $\mu=5,50$. Η συγκεκριμένη τιμή είναι από τις υψηλότερες και συνεπώς συγκριτικά με τις υπόλοιπες διαστάσεις η ηγεσία αξιολογείται θετικά και άρα υπάρχει συμμετοχή σε μεγάλο βαθμό. Ωστόσο υπάρχει περιθώριο βελτίωσης καθώς η τιμή απέχει από την βέλτιστη τιμή. Σε ότι αφορά τις επιμέρους απαντήσεις των ερωτήσεων δηλώσεων η μέγιστη μέση τιμή ($\mu=6,05$) σχετίζεται με το βαθμό που υπάρχει ελευθερία διαφωνίας σε διάφορα ζητήματα ενώ η μικρότερη μέση τιμή ($\mu=5,10$) αφορά στη δήλωση που εξετάζει το βαθμό που τα μέλη του συλλόγου γνωρίζουν τις δυνατότητες που δίνει στο Σύλλογο Διδασκόντων το υφιστάμενο νομικό πλαίσιο.

5. Έλεγχος και διαδικασίες

Πίνακας 5: Συγκριτικός πίνακας μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων της διάστασης Έλεγχος και διαδικασίες

	N	ΜΤ	ΤΑ
5. Στα μέλη του συλλόγου υπάρχει υποστήριξη και καθοδήγηση από το/την διευθυντή/ρια του σχολείου	308	6,08	1,080
13. Τα μέλη του συλλόγου κάνουν χρήση της ανατροφοδοτικής διαδικασίας	301	5,35	1,178
36. Τα μέλη του συλλόγου προβαίνουν σε αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου	307	5,00	1,470
41. Στη σχολική μονάδα υπάρχει ένα αποδεκτό σύστημα ελέγχου των διαδικασιών	304	5,15	1,231
Valid N (listwise)	292		

Χαμηλή τιμή στην διάσταση σημαίνει ότι «υπάρχει πολύ μικρός έλεγχος και υπάρχει έλλειψη διαδικασιών που θα καθοδηγήσει τη λειτουργία της ομάδας». Αντίθετα το 7 σημαίνει ότι «υπάρχουν αποτελεσματικές διαδικασίες για να καθοδηγήσουν τη λειτουργία του συλλόγου και τα μέλη του υποστηρίζουν και προσαρμόζονται σε αυτές». Η συγκεκριμένη διάσταση αξιολογείται με μέση τιμή $\mu=5,40$. Δεδομένου ότι το μέσο της κλίμακας 1-7 είναι η τιμή 4 προκύπτει ότι η παραπάνω διάσταση αξιολογείται στη θετική πλευρά της κλίμακας με τιμή υψηλότερα της μέτριας θέσης με σαφή θετική τάση αλλά και περιθώριο βελτίωσης. Στις επιμέρους δηλώσεις της εν λόγω διάστασης η μέγιστη τιμή ($\mu=6,08$) παρατηρείται στο βαθμό που τα μέλη του συλλόγου δέχονται υποστήριξη και καθοδήγηση από το/την διευθυντή/ντρια του σχολείου ενώ η μικρότερη ($\mu=5,00$) αφορά στο βαθμό που τα μέλη του συλλόγου προβαίνουν σε αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

6. Διαπροσωπικές επικοινωνίες

Πίνακας 6: Συγκριτικός πίνακας μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων της διάστασης Διαπροσωπικές επικοινωνίες

	N	ΜΤ	ΤΑ
6. Η επικοινωνία μεταξύ των μελών είναι ανοιχτή και συμμετοχική και όλα τα μέλη ενθαρρύνονται και κινητοποιούνται προς αυτή την κατεύθυνση	306	5,77	1,212
14. Τα μέλη του συλλόγου μιλάνε καθαρά μεταξύ τους	304	5,35	1,432
21. Τα μέλη του συλλόγου ακούνε προσεκτικά	305	5,58	1,222
24. Τα μέλη του συλλόγου είναι πειστικά όταν προωθούν ιδέες	309	5,33	1,063
27. Τα μέλη του συλλόγου διεξάγουν αποτελεσματικές επαγγελματικές παρουσιάσεις	305	4,89	1,365
45. Οι συναντήσεις των μελών του Συλλόγου γίνονται σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης και αμοιβαίου σεβασμού.	308	5,83	1,256
Valid N (listwise)	291		

Χαμηλή τιμή στην διάσταση σημαίνει ότι σημαίνει ότι «η επικοινωνία μεταξύ των μελών είναι κλειστή και προστατευμένη». Αντίθετα το 7 σημαίνει ότι «η επικοινωνία μεταξύ των μελών είναι ανοιχτή και συμμετοχική». Η συγκεκριμένη διάσταση αξιολογείται με μέση τιμή $\mu=5,46$. Όπως και παραπάνω η διάσταση αξιολογείται στη θετική πλευρά της κλίμακας με σαφή θετική τάση αλλά και περιθώριο βελτίωσης. Στη συγκεκριμένη διάσταση η υψηλότερη τιμή ($\mu=5,89$) εμφανίζεται στο βαθμό που οι συναντήσεις των μελών του Συλλόγου γίνονται σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης και αμοιβαίου σεβασμού, ενώ η χαμηλότερη ($\mu=4,89$) στο βαθμό που τα μέλη του συλλόγου διεξάγουν αποτελεσματικές επαγγελματικές παρουσιάσεις.

7. Επίλυση προβλημάτων / Λήψη αποφάσεων

Πίνακας 7: Συγκριτικός πίνακας μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων της διάστασης Επίλυση προβλημάτων / Λήψη αποφάσεων

	N	ΜΤ	ΤΑ
11. Ο Σύλλογος εντοπίζει την κύρια αιτία των προβλημάτων	309	5,61	1,040
23. Ο Σύλλογος εντοπίζει με αντικειμενικό τρόπο τους κινδύνους και τα οφέλη των εναλλακτικών λύσεων προτού επιλέξει μια	306	5,50	1,117
25. Πριν από κάθε απόφαση προηγείται καταϊγισμός ιδεών και συζήτηση	308	5,35	1,334
33. Οι συνεδριάσεις του συλλόγου είναι πολύ καλά προετοιμασμένες	303	5,27	1,377
35. Μεταξύ των μελών δεν υπάρχει σύγκρουση ιδεών και απόψεων	308	3,79	1,536
39. Ο Σύλλογος κάνει χρήση των μελών του που έχουν ιδιαίτερες ικανότητες για την επίλυση προβλημάτων	307	5,59	1,229
Valid N (listwise)	294		

Χαμηλή τιμή στην διάσταση σημαίνει ότι «τα μέλη του συλλόγου δεν έχουν συμπεφωνημένες προσεγγίσεις στο πώς θα λύνονται τα προβλήματα και πώς θα λαμβάνονται οι αποφάσεις». Αντίθετα υψηλή τιμή (7) σημαίνει ότι «η ομάδα έχει καλά θεμελιωμένες και συμπεφωνημένες προσεγγίσεις για την επίλυση προβλημάτων και τη λήψη αποφάσεων». Η συγκεκριμένη διάσταση αξιολογείται με μέση τιμή $\mu=5,19$. Όπως και παραπάνω η διάσταση αξιολογείται στη θετική πλευρά της κλίμακας με τιμή κοντά σε μέτρια θέση αλλά υψηλότερη αυτής. Παρατηρώντας τις επιμέρους τιμές των ερωτήσεων – δηλώσεων διαπιστώνεται διαφοροποίηση με χαμηλότερη μέση τιμή ($\mu=3,79$) στην ύπαρξη σύγκρουσης ιδεών και απόψεων μεταξύ των μελών του συλλόγου, ενώ οι υπόλοιπες επιμέρους ερωτήσεις δηλώσεις εμφανίζουν γενικότερα μέτρια προς υψηλή βαθμολογία με την υψηλότερη μέση τιμή ($\mu=5,61$) να σημειώνεται στο βαθμό που ο σύλλογος εντοπίζει την κύρια αιτία προβλημάτων.

8. Πειραματισμός / Δημιουργικότητα

Πίνακας 8: Συγκριτικός πίνακας μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων της διάστασης Πειραματισμός / Δημιουργικότητα

	N	ΜΤ	ΤΑ
8. Ο Σύλλογος Διδασκόντων ενθαρρύνεται από το/την σχολικό σύμβουλο να πειραματιστεί σε νέες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις	306	5,14	1,448
9. Ο Σύλλογος αναλαμβάνει και διευκολύνει καινοτόμες δράσεις της σχολικής μονάδας	305	5,54	1,155
16. Ο Σύλλογος Διδασκόντων ασχολείται με δημιουργικές εκπαιδευτικές μεθόδους ή προγράμματα	306	5,35	1,814
22. Τα θέματα με τα οποία ο Σύλλογος Διδασκόντων ασχολείται, δεν είναι θέματα ρουτίνας	304	4,21	1,632
31. Ο Σύλλογος Διδασκόντων δεν αδιαφορεί για τις καινοτομίες	302	5,53	1,522
34. Η οποιαδήποτε προσπάθεια «αλλαγής/μεταρρύθμισης» γίνεται εύκολα αποδεκτή από το Σύλλογο Διδασκόντων	309	4,39	1,635
37. Από το Σύλλογο Διδασκόντων δε λείπουν οι φρέσκιες ιδέες	307	5,10	1,685
42. Δεν υπάρχει αδράνεια στην αλλαγή/μεταρρύθμιση από το Σύλλογο Διδασκόντων	303	4,69	1,628
Valid N (listwise)	281		

Χαμηλή τιμή στην διάσταση σημαίνει ότι «η ομάδα είναι άκαμπτη και δεν πειραματίζεται με το πώς γίνονται τα πράγματα». Αντίθετα υψηλή τιμή (7) σημαίνει «η ομάδα πειραματίζεται με διαφορετικούς τρόπους εκτέλεσης των πραγμάτων και είναι δημιουργική σ' αυτή την προσέγγισή της». Η συγκεκριμένη διάσταση αξιολογείται με μέση τιμή $\mu=4,99$. Συνεπώς, η λειτουργία του συλλόγου εμφανίζει γενικά θετική τάση στους πειραματισμούς, με τιμή μέτρια προς τα πάνω αλλά συγκριτικά χαμηλή μεταξύ των διαστάσεων. Ωστόσο στην εν λόγω διάσταση παρατηρούνται

μικρότερες επιμέρους τιμές. Πιο συγκεκριμένα οι χαμηλότερες τιμές σημειώνονται στην ερώτηση - δήλωση σχετικά με την ενασχόληση του Συλλόγου Διδασκόντων με θέματα ρουτίνας ($\mu=4,21$), καθώς και στην αντίσταση που προβάλλει προκειμένου να κάνει αποδεκτή την οποιαδήποτε προσπάθεια αλλαγής- μεταρρύθμισης ($\mu=4,39$). Επιπλέον χαμηλότερη τιμή από τη συνολική μέση τιμή της διάστασης εμφανίζεται και στην επιμέρους δήλωση για την ύπαρξη ή όχι αδράνειας στην αλλαγή- μεταρρύθμιση ($\mu=4,69$). Ωστόσο η συνολική μέση τιμή της διάστασης αυξάνεται καθώς φαίνεται από τις επιμέρους δηλώσεις ότι ο σύλλογος δεν δείχνει να αδιαφορεί γενικά για τις καινοτομίες ($\mu=5,53$), ενθαρρύνεται από το /τη σχολικό/κή σύμβουλο για να πειραματιστεί σε νέες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις ($\mu=5,14$) και όταν στη σχολική μονάδα λαμβάνουν χώρα κάποιες καινοτόμες δράσεις τις διευκολύνει ($\mu=5,54$)

9. Αξιολόγηση

Πίνακας 9: Συγκριτικός πίνακας μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων της διάστασης Αξιολόγηση

	N	ΜΤ	ΤΑ
7. Η προβλεπόμενη διαδικασία αξιολόγησης του έργου της σχολικής μονάδας εφαρμόζεται στην πράξη	300	4,10	1,790
15. Υπάρχει κάποιος μηχανισμός αξιολόγησης του έργου του Συλλόγου Διδασκόντων	305	4,14	1,869
28. Τα μέλη του Συλλόγου θεωρούν ότι η αξιολόγηση που γίνεται είναι επαρκής	303	4,25	1,775
Valid N (listwise)	288		

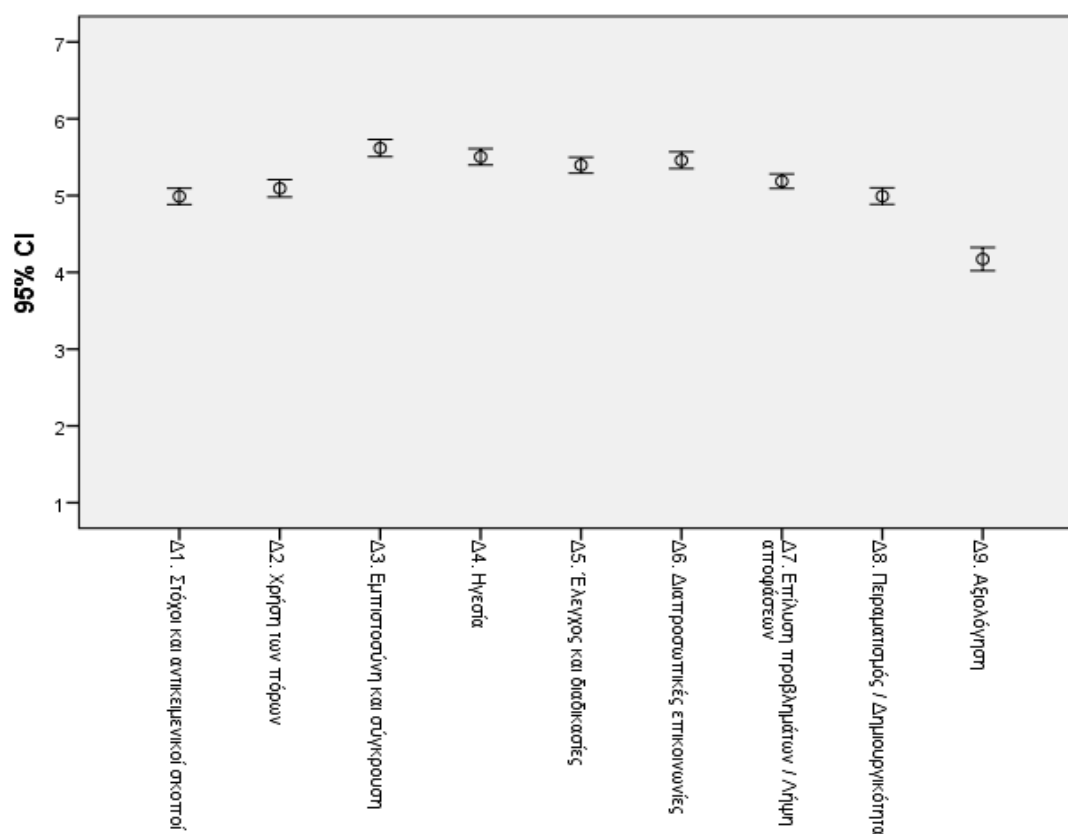
Χαμηλή τιμή στην διάσταση σημαίνει ότι «η ομάδα ποτέ δεν αξιολογεί τη λειτουργία της και τη διαδικασία». Αντίθετα υψηλή τιμή (7) σημαίνει ότι «η ομάδα συχνά αξιολογεί τη λειτουργία της ή τη διαδικασία της». Η συγκεκριμένη διάσταση αξιολογείται με μέση τιμή $\mu=4,17$ και με τις επιμέρους ερωτήσεις δηλώσεις να μην εμφανίζουν σημαντικές διαφοροποιήσεις. Συνεπώς, η αξιολόγηση βαθμολογείται με μέτρια θέση αλλά επίσης προς την θετική πλευρά της κλίμακας όμως η τιμή είναι η χαμηλότερη συγκριτικά των υπόλοιπων διαστάσεων.

Παρακάτω αξιολογούνται μέσω του συνόλου των ερωτήσεων τα επίπεδα των 9 διαστάσεων και παρουσιάζονται με το συγκριτικό πίνακα μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων (πίνακας 10) καθώς και με γράφημα (Γράφημα 14) που αφορά στο συγκριτικό διάστημα εμπιστοσύνης των μέσων τιμών. Η αντιστοίχιση της κλίμακας ανά διάσταση είναι όμοια των αρχικών δηλαδή 7 βαθμια κλίμακα.

Πίνακας 10: Συγκριτικός πίνακας μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων των 9 διαστάσεων

	N	Min	Max	MT	TA
Δ1. Στόχοι και αντικειμενικοί σκοποί	310	2	7	4,99	,957
Δ2. Χρήση των πόρων	310	2	7	5,09	1,016
Δ3. Εμπιστοσύνη και σύγκρουση	310	2	7	5,62	1,005
Δ4. Ηγεσία	310	2	7	5,50	,942
Δ5. Έλεγχος και διαδικασίες	310	2	7	5,40	,926
Δ6. Διαπροσωπικές επικοινωνίες	310	2	7	5,46	,968
Δ7. Επίλυση προβλημάτων / Λήψη αποφάσεων	310	2	7	5,19	,846
Δ8. Πειραματισμός / Δημιουργικότητα	310	2	7	4,99	,967
Δ9. Αξιολόγηση	310	1	7	4,17	1,362
Valid N (listwise)	310				

Γράφημα 14: Συγκριτικό 95% διάστημα εμπιστοσύνης μέσω των τιμών



Γενικά, το σύνολο των διαστάσεων αξιολογούνται με τιμές άνω της μέτριας θέσης της κλίμακας. Η Διάσταση (Δ9) που αφορά στην Αξιολόγηση της λειτουργίας και των διαδικασιών του συλλόγου διδασκόντων εμφανίζει την χαμηλότερη βαθμολογία (N=310, MT=4,17).

Η Διάσταση (Δ3) που αφορά στην Εμπιστοσύνη και αντιμετώπιση των συγκρούσεων ανάμεσα στα μέλη του συλλόγου διδασκόντων εμφανίζει την υψηλότερη βαθμολογία (N=310, MT=5,62) και πολύ κοντά σε αυτή την τιμή παρουσιάζεται η Διάσταση (Δ4) της Ηγεσίας (N=310, MT=5,50) και των Διαπροσωπικών Σχέσεων (Δ6) (N=310, MT=5,46)

Συγκριτικά σε χαμηλότερη θέση, αλλά υψηλότερα από τη διάσταση της Αξιολόγησης βαθμολογούνται επίσης οι διαστάσεις που αφορούν:

- στους Στόχους και τους Σκοπούς (Δ1) που θέτει ο σύλλογος διδασκόντων, (N=310. MT=4,99).
- στον Πειραματισμό/ Δημιουργικότητα (Δ8) που παρουσιάζει ο σύλλογος διδασκόντων (N=310. MT=4,99)
- στη Χρήση των Πόρων (Δ2) της σχολικής μονάδας (N=310. MT=5,09)
- στην Επίλυση Προβλημάτων/ Λήψη Αποφάσεων (Δ7), από το σύλλογο διδασκόντων (N=310. MT=5,19)

Οι υπόλοιπες διαστάσεις εμφανίζουν όμοια μεταξύ τους αξιολόγηση.

2.2.2.2 Έλεγχος μεταβλητών ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό του δείγματος

Προκειμένου να εντοπιστεί πιθανή εξάρτηση των 9 διαστάσεων με τα δημογραφικά στοιχεία των ατόμων εφαρμόζεται έλεγχος μέσω τιμών με εφαρμογή ANOVA. Τα αποτελέσματα είναι τα παρακάτω:

Περιοχή σχολείου

Πίνακας 11: Πίνακας έλεγχου μέσω τιμών για την περιοχή του σχολείου με εφαρμογή ANOVA

		N	MT	TA	βε	F	p
Δ1. Στόχοι και αντικειμενικοί σκοποί	Αστική	222	4,96	,938	2	,396	NS
	Ημιαστική	50	5,09	1,039	299		
	Αγροτική	30	4,96	,986	301		
	Total	302	4,98	,958			
Δ2. Χρήση των πόρων	Αστική	222	5,02	1,025	2	2,927	NS
	Ημιαστική	50	5,15	1,017	299		
	Αγροτική	30	5,48	,914	301		
	Total	302	5,08	1,020			
Δ3. Εμπιστοσύνη και σύγκρουση	Αστική	222	5,58	,996	2	,819	NS
	Ημιαστική	50	5,59	1,083	299		
	Αγροτική	30	5,83	1,003	301		
	Total	302	5,61	1,011			
Δ4. Ηγεσία	Αστική	222	5,48	,961	2	,563	NS

	Ημιαστική	50	5,45	,835	299		
	Αγροτική	30	5,66	1,009	301		
	Total	302	5,49	,945			
Δ5. Έλεγχος και διαδικασίες	Αστική	222	5,38	,930	2	,615	NS
	Ημιαστική	50	5,32	,942	299		
	Αγροτική	30	5,55	,913	301		
	Total	302	5,38	,930			
Δ6. Διαπροσωπικές επικοινωνίες	Αστική	222	5,44	,963	2	,983	NS
	Ημιαστική	50	5,34	,911	299		
	Αγροτική	30	5,66	1,096	301		
	Total	302	5,45	,968			
Δ7. Επίλυση προβλημάτων / Λήψη αποφάσεων	Αστική	222	5,14	,850	2	1,076	NS
	Ημιαστική	50	5,21	,794	299		
	Αγροτική	30	5,38	,910	301		
	Total	302	5,18	,848			
Δ8. Πειραματισμός / Δημιουργικότητα	Αστική	222	4,94	,958	2	1,123	NS
	Ημιαστική	50	5,12	1,002	299		
	Αγροτική	30	5,14	,960	301		
	Total	302	4,99	,966			
Δ9. Αξιολόγηση	Αστική	222	4,21	1,321	2	,280	NS
	Ημιαστική	50	4,06	1,503	299		
	Αγροτική	30	4,26	1,363	301		
	Total	302	4,19	1,353			

Ως προς την περιοχή δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική εξάρτηση με τις 9 διαστάσεις του εργαλείου. Αυτό σημαίνει ότι η περιοχή του σχολείου είτε είναι αστική είτε ημιαστική είτε αγροτική δεν συσχετίζεται με καμία από τις εννέα διαστάσεις που αφορούν στη λειτουργία του συλλόγου διδασκόντων στη σχολική μονάδα.

Έλεγχος οργανικότητας με ANOVA

Οργανικότητα

Πίνακας 12: Πίνακας έλεγχου μέσων τιμών για την οργανικότητα με εφαρμογή ANOVA

		N	ΜΤ	ΤΑ	βε	F	p
Δ1. Στόχοι και αντικειμενικοί σκοποί	[1-6]	60	5,02	1,015	2	,131	,877
	(6-12)	71	5,02	,888	280		
	[12+]	152	4,96	,971	282		
	Total	283	4,99	,958			
Δ2. Χρήση των πόρων	[1-6]	60	5,28	1,014	2	1,046	,353
	(6-12)	71	5,08	1,100	280		
	[12+]	152	5,06	,982	282		
	Total	283	5,11	1,020			
Δ3. Εμπιστοσύνη και σύγκρουση	[1-6]	60	5,72	1,115	2	,967	,382
	(6-12)	71	5,70	,915	280		
	[12+]	152	5,54	,997	282		
	Total	283	5,62	1,004			
Δ4. Ηγεσία	[1-6]	60	5,69	,981	2	1,581	,208
	(6-12)	71	5,46	,807	280		
	[12+]	152	5,45	,970	282		
	Total	283	5,50	,936			
Δ5. Έλεγχος και διαδικασίες	[1-6]	60	5,44	1,044	2	,207	,813
	(6-12)	71	5,34	,871	280		
	[12+]	152	5,41	,895	282		
	Total	283	5,40	,920			
Δ6. Διαπροσωπικές επικοινωνίες	[1-6]	60	5,60	1,063	2	1,387	,252
	(6-12)	71	5,54	,853	280		
	[12+]	152	5,38	,963	282		
	Total	283	5,46	,961			
Δ7. Επίλυση προβλημάτων / Λήψη αποφάσεων	[1-6]	60	5,24	,870	2	,734	,481
	(6-12)	71	5,25	,793	280		
	[12+]	152	5,12	,870	282		
	Total	283	5,18	,851			
Δ8. Πειραματισμός / Δημιουργικότητα	[1-6]	60	5,19	,988	2	3,581	,029
	(6-12)	71	5,08	,876	280		
	[12+]	152	4,83	,983	282		
	Total	283	4,97	,967			
Δ9. Αξιολόγηση	[1-6]	60	3,84	1,255	2	2,041	,132
	(6-12)	71	4,31	1,349	280		
	[12+]	152	4,14	1,396	282		
	Total	283	4,12	1,361			

Ως προς την οργανικότητα, προκύπτει στατιστικά σημαντική εξάρτηση με την διάσταση:

Δ8. Πειραματισμός / Δημιουργικότητα ($F(2,280)=3,581, p=0,029<0,05$).

Εξετάζοντας τις επιμέρους μέσες τιμές προκύπτει ότι η διαφοροποίηση εντοπίζεται στην ομάδα σχολικών μονάδων οργανικότητας άνω των 12 τμημάτων που αξιολογούν την διάσταση χαμηλότερα ($\mu=4,83$) σε σχέση με τους/τις εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε μονάδες χαμηλότερης οργανικότητας.

Εργασιακή σχέση

Πίνακας 13 Πίνακας έλεγχου μέσων τιμών με εφαρμογή t test για την εργασιακή σχέση

Είδος εργασιακής σχέσης		N	ΜΤ	ΤΑ	t	βε	p
Δ1. Στόχοι και αντικειμενικοί σκοποί	Μόνιμος	291	5,00	,943	1,485	304	NS
	Αναπληρωτής	15	4,63	1,256			
Δ2. Χρήση των πόρων	Μόνιμος	291	5,09	1,026	-,331	304	NS
	Αναπληρωτής	15	5,18	,975			
Δ3. Εμπιστοσύνη και σύγκρουση	Μόνιμος	291	5,64	,991	1,399	304	NS
	Αναπληρωτής	15	5,27	1,212			
Δ4. Ηγεσία	Μόνιμος	291	5,52	,940	1,302	304	NS
	Αναπληρωτής	15	5,20	,933			
Δ5. Έλεγχος και διαδικασίες	Μόνιμος	291	5,40	,921	,139	304	NS
	Αναπληρωτής	15	5,37	1,089			
Δ6. Διαπροσωπικές επικοινωνίες	Μόνιμος	291	5,48	,944	1,386	304	NS
	Αναπληρωτής	15	5,13	1,370			
Δ7. Επίλυση προβλημάτων / Λήψη αποφάσεων	Μόνιμος	291	5,22	,816	2,532	304	,012
	Αναπληρωτής	15	4,66	1,195			
Δ8. Πειραματισμός / Δημιουργικότητα	Μόνιμος	291	5,02	,969	1,758	304	NS
	Αναπληρωτής	15	4,57	,917			
Δ9. Αξιολόγηση	Μόνιμος	291	4,13	1,343	-1,971	304	,050
	Αναπληρωτής	15	4,83	1,457			

Ως προς το είδος εργασιακής σχέσης του εκπαιδευτικού, προκύπτει στατιστικά σημαντική εξάρτηση με τις ακόλουθες μεταβλητές του εργαλείου.

Δ7. Επίλυση προβλημάτων / Λήψη αποφάσεων ($t(304)=2,532, p=0,012<0,05$) Παρατηρώντας τις μέσες τιμές των υποομάδων προκύπτει ότι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί αξιολογούν θετικότερα με υψηλότερη μέση τιμή τη λήψη αποφάσεων και την επίλυση προβλημάτων του συλλόγου έναντι των αναπληρωτών εκπαιδευτικών.

Δ9. Αξιολόγηση ($t(304)=-1,971, p=0,050<0,05$) Παρατηρώντας τις μέσες τιμές των υποομάδων προκύπτει ότι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί αξιολογούν με χαμηλότερη μέση τιμή την διαδικασία αξιολόγησης του συλλόγου διδασκόντων έναντι των αναπληρωτών εκπαιδευτικών.

Ηλικία

Πίνακας 14: Πίνακας έλεγχου μέσων τιμών με εφαρμογή ANOVA για τις ηλικιακές ομάδες

		N	ΜΤ	ΤΑ	βε	F	p
Δ1. Στόχοι και αντικειμενικοί σκοποί	-30	13	4,60	1,374	3	,889	NS
	31-40	37	4,93	,869	305		
	41-50	167	5,00	,941	308		
	50+	92	5,05	,957			
	Total	309	4,99	,958			
Δ2. Χρήση των πόρων	-30	13	5,10	1,040	3	,315	NS
	31-40	37	5,12	,957	305		
	41-50	167	5,04	1,015	308		
	50+	92	5,17	1,055			
	Total	309	5,09	1,018			
Δ3. Εμπιστοσύνη και σύγκρουση	-30	13	5,33	1,297	3	,668	NS
	31-40	37	5,49	1,102	305		
	41-50	167	5,64	,997	308		
	50+	92	5,68	,946			
	Total	309	5,62	1,007			
Δ4. Ηγεσία	-30	13	5,21	1,050	3	,859	NS
	31-40	37	5,39	,978	305		
	41-50	167	5,50	,955	308		
	50+	92	5,59	,896			
	Total	309	5,50	,944			
Δ5. Έλεγχος και διαδικασίες	-30	13	5,34	1,214	3	,277	NS
	31-40	37	5,30	,858	305		
	41-50	167	5,39	,951	308		
	50+	92	5,46	,875			
	Total	309	5,40	,927			
Δ6. Διαπροσωπικές επικοινωνίες	-30	13	5,08	1,474	3	1,843	NS
	31-40	37	5,20	1,146	305		
	41-50	167	5,51	,930	308		
	50+	92	5,52	,862			
	Total	309	5,46	,970			
Δ7. Επίλυση προβλημάτων / Λήψη αποφάσεων	-30	13	4,68	1,295	3	2,119	NS
	31-40	37	5,06	,916	305		
	41-50	167	5,21	,833	308		
	50+	92	5,25	,744			
	Total	309	5,18	,846			
Δ8. Πειραματισμός / Δημιουργικότητα	-30	13	4,86	,899	3	,140	NS
	31-40	37	4,95	,971	305		
	41-50	167	5,02	,927	308		

	50+	92	4,99	1,062			
	Total	309	4,99	,969			
Δ9. Αξιολόγηση	-30	13	5,21	1,431	3	2,794	,041
	31-40	37	4,14	1,415	305		
	41-50	167	4,17	1,326	308		
	50+	92	4,05	1,360			
	Total	309	4,18	1,363			

Ως προς την ηλικιακή ομάδα του εκπαιδευτικού, προκύπτει στατιστικά σημαντική εξάρτηση με την: Δ9. Αξιολόγηση ($F(3,305)=2,794, p=0,041<0,05$).

Από τον πίνακα πολλαπλών συγκρίσεων κατά Sheffe προκύπτει ότι η διαφοροποίηση εντοπίζεται στην ομάδα κάτω των 30 που αξιολογούν την διάσταση υψηλότερα ($\mu=5,21$) σε σχέση με όλες τις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες που την βαθμολογούν χαμηλότερα.

Έτη εμπειρίας

Πίνακας 15: Πίνακας έλεγχου μέσων τιμών με εφαρμογή ANOVA για τα έτη εμπειρίας

		N	ΜΤ	ΤΑ	βε	F	p
Δ1. Στόχοι και αντικειμενικοί σκοποί	-10	32	4,57	1,037	3	3,398	,018
	11-15	46	5,15	,951	305		
	16-20	69	4,86	,861	308		
	21+	162	5,08	,963			
	Total	309	4,99	,959			
Δ2. Χρήση των πόρων	-10	32	5,03	1,017	3	,280	NS
	11-15	46	5,15	,970	305		
	16-20	69	5,01	1,031	308		
	21+	162	5,12	1,032			
	Total	309	5,09	1,018			
Δ3. Εμπιστοσύνη και σύγκρουση	-10	32	5,33	1,168	3	1,341	NS
	11-15	46	5,55	1,054	305		
	16-20	69	5,61	1,010	308		
	21+	162	5,70	,953			
	Total	309	5,62	1,006			
Δ4. Ηγεσία	-10	32	5,11	1,004	3	2,438	NS
	11-15	46	5,59	,942	305		
	16-20	69	5,44	,892	308		
	21+	162	5,58	,941			
	Total	309	5,50	,944			
Δ5. Έλεγχος και διαδικασίες	-10	32	5,15	,989	3	1,810	NS
	11-15	46	5,38	,900	305		

	16-20	69	5,28	,897	308		
	21+	162	5,50	,928			
	Total	309	5,40	,927			
	-10	32	4,99	1,346	3	2,997	,031
	11-15	46	5,46	,926	305		
Δ6. Διαπροσωπικές επικοινωνίες	16-20	69	5,48	,907	308		
	21+	162	5,55	,900			
	Total	309	5,46	,970			
	-10	32	4,81	1,083	3	2,661	,048
	11-15	46	5,14	,878	305		
Δ7. Επίλυση προβλημάτων / Λήψη αποφάσεων	16-20	69	5,19	,782	308		
	21+	162	5,27	,798			
	Total	309	5,19	,847			
	-10	32	4,86	1,012	3	,284	NS
	11-15	46	5,04	1,034	305		
Δ8. Πειραματισμός / Δημιουργικότητα	16-20	69	4,97	,884	308		
	21+	162	5,02	,982			
	Total	309	4,99	,969			
	-10	32	4,73	1,290	3	2,384	NS
	11-15	46	4,08	1,622	305		
Δ9. Αξιολόγηση	16-20	69	4,27	1,144	308		
	21+	162	4,06	1,364			
	Total	309	4,18	1,362			

Ως προς την προϋπηρεσία του εκπαιδευτικού, προκύπτει στατιστικά σημαντική εξάρτηση με τις:
 Δ1. Στόχοι και αντικειμενικοί σκοποί ($F(305,3)=3,398$, $p=0,018<0,05$). Από τον πίνακα πολλαπλών συγκρίσεων κατά Sheffe (Παράρτημα) προκύπτει ότι η διαφοροποίηση εντοπίζεται στην ομάδα κάτω των 10 ετών όπου η διάσταση αξιολογείται με χαμηλότερη μέση βαθμολογία ($\mu=4,57$) σε σχέση με όλες τις υπόλοιπες ομάδες.

Δ6. Διαπροσωπικές επικοινωνίες ($F(305,3)=2,997$, $p=0,031<0,05$). Από τον πίνακα πολλαπλών συγκρίσεων κατά Sheffe(Παράρτημα) προκύπτει ότι η διαφοροποίηση εντοπίζεται στην ομάδα κάτω των 10 ετών όπου η διάσταση αξιολογείται με χαμηλότερη μέση βαθμολογία ($\mu=4,57$) σε σχέση με όλες τις υπόλοιπες ομάδες και κυρίως την ομάδα άνω των 21 που αξιολογεί με την συγκριτικά υψηλότερη μέση τιμή.

Δ7. Επίλυση προβλημάτων / Λήψη αποφάσεων ($F(305,3)=2,661$, $p=0,048<0,05$). Από τον πίνακα πολλαπλών συγκρίσεων κατά Sheffe (Παράρτημα) προκύπτει ότι η τάση είναι όμοια με πριν όπου την μικρότερη τιμή εμφανίζει η μικρότερη σε εμπειρία ομάδα.

Γενικά η τάση και στις 3 διαστάσεις (Στόχοι και αντικειμενικοί σκοποί/ Διαπροσωπικές επικοινωνίες / Επίλυση προβλημάτων - Λήψη αποφάσεων) ως προς την προϋπηρεσία, είναι όμοια, με

την βαθμολογία να εμφανίζει σταδιακή αύξηση όσο αυξάνεται η εμπειρία και τέλος στην ομάδα υψηλότερης εμπειρίας εμφανίζεται η υψηλότερη βαθμολογία.

Φύλο

Πίνακας 16 Πίνακας έλεγχου μέσων τιμών με εφαρμογή t test για το φύλο

	Φύλο	N	ΜΤ	ΤΑ	t	Βε	p
Δ1. Στόχοι και αντικειμενικοί σκοποί	Άνδρας	101	5,12	1,025	1,639	303	NS
	Γυναίκα	204	4,93	,920			
Δ2. Χρήση των πόρων	Άνδρας	101	5,20	,977	1,243	303	NS
	Γυναίκα	204	5,05	1,038			
Δ3. Εμπιστοσύνη και σύγκρουση	Άνδρας	101	5,75	,965	1,486	303	NS
	Γυναίκα	204	5,57	1,024			
Δ4. Ηγεσία	Άνδρας	101	5,68	,932	2,194	303	,029
	Γυναίκα	204	5,43	,937			
Δ5. Έλεγχος και διαδικασίες	Άνδρας	101	5,62	,862	2,883	303	,004
	Γυναίκα	204	5,30	,942			
Δ6. Διαπροσωπικές επικοινωνίες	Άνδρας	101	5,63	,940	2,059	303	,040
	Γυναίκα	204	5,39	,975			
Δ7. Επίλυση προβλημάτων / Λήψη αποφάσεων	Άνδρας	101	5,27	,820	1,115	303	NS
	Γυναίκα	204	5,15	,856			
Δ8. Πειραματισμός / Δημιουργικότητα	Άνδρας	101	5,11	,948	1,344	303	NS
	Γυναίκα	204	4,95	,976			
Δ9. Αξιολόγηση	Άνδρας	101	4,17	1,322	-,137	303	NS
	Γυναίκα	204	4,19	1,392			

Ως προς το φύλο του εκπαιδευτικού, προκύπτει στατιστικά σημαντική εξάρτηση με τις ακόλουθες μεταβλητές του εργαλείου.

Δ4. Ηγεσία ($t(303)=2,194$, $p=0,029<0,05$)

Δ5. Έλεγχος και διαδικασίες ($t(303)=2,883$, $p=0,004<0,05$)

Δ6. Διαπροσωπικές επικοινωνίες ($t(303)=2,049$, $p=0,040<0,05$)

Παρατηρώντας τις μέσες τιμές των υποομάδων προκύπτει ότι οι άνδρες αξιολογούν θετικότερα με υψηλότερη μέση τιμή τις παραπάνω διαστάσεις του συμβουλίου έναντι των γυναικών εκπαιδευτικών.

Βασικές σπουδές

Πίνακας 17 Πίνακας έλεγχου μέσων τιμών με εφαρμογή ANOVA για τις βασικές σπουδές

		N	ΜΤ	ΤΑ	βε	F	p
Δ1. Στόχοι αντικειμενικοί σκοποί	και						
	Παιδαγωγική ακαδημία	25	4,88	,871	3	1,268	NS
	Παιδαγωγική ακαδημία κι εξομοίωση	160	5,08	,922	301		
	Παιδαγωγικό τμήμα Δημ. Εκπαίδευσης	68	4,94	1,000	304		
	AEI (εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων)	52	4,81	1,004			
Total		305	4,98	,952			
Δ2. Χρήση των πόρων	και						
	Παιδαγωγική ακαδημία	25	4,95	,947	3	,681	NS
	Παιδαγωγική ακαδημία κι εξομοίωση	160	5,16	1,019	301		
	Παιδαγωγικό τμήμα Δημ. Εκπαίδευσης	68	5,13	,940	304		
	AEI (εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων)	52	4,96	1,118			
Total		305	5,10	1,013			
Δ3. Εμπιστοσύνη και σύγκρουση	και						
	Παιδαγωγική ακαδημία	25	5,54	,852	3	1,480	NS
	Παιδαγωγική ακαδημία κι εξομοίωση	160	5,73	1,004	301		
	Παιδαγωγικό τμήμα Δημ. Εκπαίδευσης	68	5,57	,958	304		
	AEI (εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων)	52	5,41	1,120			
Total		305	5,62	1,006			
Δ4. Ηγεσία	και						
	Παιδαγωγική ακαδημία	25	5,32	,720	3	2,013	NS
	Παιδαγωγική ακαδημία κι εξομοίωση	160	5,63	,949	301		
	Παιδαγωγικό τμήμα Δημ. Εκπαίδευσης	68	5,44	,890	304		
	AEI (εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων)	52	5,33	1,015			
Total		305	5,51	,937			
Δ5. Έλεγχος και διαδικασίες	και						
	Παιδαγωγική ακαδημία	25	5,14	,788	3	1,575	NS
	Παιδαγωγική ακαδημία κι εξομοίωση	160	5,48	,939	301		
	Παιδαγωγικό τμήμα Δημ. Εκπαίδευσης	68	5,40	,858	304		
	AEI (εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων)	52	5,24	,995			
Total		305	5,39	,923			
Δ6. Διαπροσωπικές επικοινωνίες	και						
	Παιδαγωγική ακαδημία	25	5,31	,757	3	2,694	,046
	Παιδαγωγική ακαδημία κι εξομοίωση	160	5,61	,869	301		

			Παιδαγωγικό τμήμα Δημ. Εκπαίδευσης	68	5,30	1,078	304		
			AEI (εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων)	52	5,29	1,130			
			Total	305	5,46	,967			
			Παιδαγωγική ακαδημία	25	5,04	,636	3	1,343	NS
Δ7.	Επίλυση προβλημάτων / Λήψη αποφάσεων	εξομοίωση	Παιδαγωγική ακαδημία κι	160	5,27	,815	301		
			Παιδαγωγικό τμήμα Δημ. Εκπαίδευσης	68	5,11	,884	304		
			AEI (εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων)	52	5,06	,921			
			Total	305	5,18	,838			
			Παιδαγωγική ακαδημία	25	4,57	,796	3	2,033	NS
Δ8. Πειραματισμός / Δημιουργικότητα	εξομοίωση	Παιδαγωγική ακαδημία κι	160	5,07	,992	301			
			Παιδαγωγικό τμήμα Δημ. Εκπαίδευσης	68	4,95	,928	304		
			AEI (εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων)	52	4,95	,987			
			Total	305	4,98	,968			
			Παιδαγωγική ακαδημία	25	4,15	1,143	3	,024	NS
Δ9. Αξιολόγηση	εξομοίωση	Παιδαγωγική ακαδημία κι	160	4,17	1,343	301			
			Παιδαγωγικό τμήμα Δημ. Εκπαίδευσης	68	4,21	1,432	304		
			AEI (εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων)	52	4,19	1,433			
			Total	305	4,18	1,358			

Ως προς τις βασικές σπουδές των συμμετεχόντων, προκύπτει στατιστικά σημαντική εξάρτηση με τη διάσταση που αφορά στις Διαπροσωπικές επικοινωνίες (Δ6) οι οποίες αναπτύσσονται μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων ως ακολούθως: ($F(301,3)=2,694$, $p=0,046<0,05$). Από τις μέσες τιμές κάθε ομάδας προκύπτει ότι η διαφοροποίηση εντοπίζεται στην ομάδα των εκπαιδευτικών με παιδαγωγική ακαδημία και εξομοίωση όπου η διάσταση «Διαπροσωπικές επικοινωνίες» αξιολογείται με την υψηλότερη μέση βαθμολογία σε σχέση με τους αποφοίτους της παιδαγωγικής ακαδημίας χωρίς εξομοίωση, τους αποφοίτους των παιδαγωγικών τμημάτων και των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων.

Στις υπόλοιπες περιπτώσεις προσδιορισμού εκπαίδευσης που αφορούν στις άλλες σπουδές (πτυχίο ανώτερης σχολής, διδασκαλείο, 2^ο πτυχίο AEI) δεν προέκυψε καμία εξάρτηση.

Μεταπτυχιακές σπουδές

Αναφορικά με την ύπαρξη μεταπτυχιακών σπουδών προκύπτει:

Πίνακας 18 Πίνακας έλεγχου μέσων τιμών με εφαρμογή t test για τις μεταπτυχιακές σπουδές

Μεταπτυχιακές σπουδές		N	ΜΤ	ΤΑ	t	Βε	p
Δ1. Στόχοι και αντικειμενικοί σκοποί	Ναι	39	4,59	1,062	-2,779	308	,006
	Όχι	271	5,05	,929			
Δ2. Χρήση των πόρων	Ναι	39	4,83	1,137	-1,744	308	NS
	Όχι	271	5,13	,994			
Δ3. Εμπιστοσύνη και σύγκρουση	Ναι	39	5,30	1,185	-2,132	308	,034
	Όχι	271	5,66	,971			
Δ4. Ηγεσία	Ναι	39	5,20	1,116	-2,180	308	,030
	Όχι	271	5,55	,908			
Δ5. Έλεγχος και διαδικασίες	Ναι	39	5,23	,983	-1,176	308	NS
	Όχι	271	5,42	,916			
Δ6. Διαπροσωπικές επικοινωνίες	Ναι	39	5,10	1,226	-2,481	308	,014
	Όχι	271	5,51	,917			
Δ7. Επίλυση προβλημάτων / Λήψη αποφάσεων	Ναι	39	4,96	1,081	-1,753	308	NS
	Όχι	271	5,22	,804			
Δ8. Πειραματισμός / Δημιουργικότητα	Ναι	39	4,85	1,008	-1,010	308	NS
	Όχι	271	5,01	,961			
Δ9. Αξιολόγηση	Ναι	39	4,39	1,221	1,061	308	NS
	Όχι	271	4,14	1,380			

Ως προς την ύπαρξη μεταπτυχιακών σπουδών του εκπαιδευτικού, προκύπτει στατιστικά σημαντική εξάρτηση με τις ακόλουθες μεταβλητές του εργαλείου:

Δ1. Στόχοι και αντικειμενικοί σκοποί ($t(308)=-2,779$, $p=0,006<0,05$)

Δ3. Εμπιστοσύνη και σύγκρουση ($t(308)=-2,132$, $p=0,034<0,05$)

Δ4. Ηγεσία ($t(308)=-2,180$, $p=0,030<0,05$)

Δ6. Διαπροσωπικές επικοινωνίες ($t(308)=-2,481$, $p=0,015<0,05$)

Παρατηρώντας τις μέσες τιμές των υποομάδων προκύπτει ότι στο σύνολο των παραπάνω διαστάσεων η συμπεριφορά είναι όμοια με τους κατόχους μεταπτυχιακού τίτλου να αξιολογούν χαμηλότερα με συγκριτικά μικρότερη μέση τιμή τις παραπάνω διαστάσεις του συμβουλίου έναντι των υπολοίπων εκπαιδευτικών.

Οικογενειακή κατάσταση

Για τη διερεύνηση της εξάρτησης των εννέα (9) διαστάσεων της λειτουργίας του συλλόγου διδασκόντων από το δημογραφικό παράγοντα της οικογενειακής κατάστασης(Εγγαμος/η Άγαμος/η

Διαζευμένος/η, Χήρος/α), έγινε έλεγχος μέσω των τιμών με εφαρμογή t test (Πίνακας VI, Παράρτημα) και δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική εξάρτηση με καμιά από τις μεταβλητές του εργαλείου (1. Στόχοι και αντικειμενικοί σκοποί, 2. Χρήση των πόρων, 3. Εμπιστοσύνη και σύγκρουση, 4. Ηγεσία, 5. Έλεγχος και διαδικασίες, 6. Διαπροσωπικές επικοινωνίες, 7. Επίλυση προβλημάτων / Λήψη αποφάσεων, 8. Πειραματισμός / Δημιουργικότητα, 9. Αξιολόγηση) .

2.2.2.3 Συσχετίσεις μεταξύ των 9 διαστάσεων

Ακολουθεί πίνακας συσχέτισης των εννέα διαστάσεων (πίνακας 19) και υπολογισμός του συντελεστή R. Με βάση τα αποτελέσματα προκύπτει:

Πίνακας 19: Πίνακας συσχέτισης σύνθετων μεταβλητών

		Δ2. Χρήση των πόρων	Δ3. Εμπιστοσύνη και Δ4. Ηγεσία	Δ5. Έλεγχος και Δ6. Διαπροσωπικές	Δ7. Επίλυση προβλημάτων	Δ8. Πειραματισμός / Δ9. Αξιολόγηση	n		
Δ1. Στόχοι και αντικειμενικοί σκοποί	R	,614**	,685**	,714**	,687**	,710**	,728**	,472**	
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	310	310	310	310	310	310	310	
Δ2. Χρήση των πόρων	R		,642**	,689**	,657**	,620**	,635**	,418**	
	p		,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N		310	310	310	310	310	310	
Δ3. Εμπιστοσύνη και σύγκρουση	R			,807**	,750**	,794**	,794**	,528**	,137*
	p			,000	,000	,000	,000	,000	,016
	N			310	310	310	310	310	310
Δ4. Ηγεσία	R				,778**	,867**	,828**	,548**	,115*
	p				,000	,000	,000	,000	,043
	N				310	310	310	310	310
Δ5. Έλεγχος και διαδικασίες	R					,714**	,761**	,535**	,211**
	p					,000	,000	,000	,000
	N					310	310	310	310
Δ6. Διαπροσωπικές επικοινωνίες	R						,817**	,505**	
	p						,000	,000	
	N						310	310	
Δ7. Επίλυση προβλημάτων / Λήψη αποφάσεων	R							,631**	,172**
	p							,000	,002
	N							310	310
Δ8. Πειραματισμός / Δημιουργικότητα	R								,421**
	p								,000
	N								310

** . p< 0.01

*. p< 0.05

Όπως διαφαίνεται από τον παραπάνω πίνακα όλες οι αξιολογήσεις των διαστάσεων συσχετίζονται μεταξύ τους θετικά και η συσχέτιση αυτή είναι ισχυρή στις περισσότερες περιπτώσεις. Αυτό σημαίνει πως όταν αυξάνεται ο βαθμός μιας διάστασης αυξάνεται και ο βαθμός των άλλων διαστάσεων ή όταν μειώνεται ο βαθμός σε μια διάσταση σημειώνεται μείωση και στις άλλες διαστάσεις.

Εξαιρέση στην παραπάνω συμπεριφορά εμφανίζεται στην σχέση της διάστασης Πειραματισμός / Δημιουργικότητα (Δ8) του συλλόγου διδασκόντων με τις υπόλοιπες όπου η συσχέτιση που παρατηρείται είναι μέτρια προς ασθενής. Μεταξύ αυτών των ασθενών συσχετίσεων ισχυρότερη φαίνεται να είναι η συσχέτιση ανάμεσα στη διάσταση του Πειραματισμού / Δημιουργικότητας (Δ8) του συλλόγου διδασκόντων με εκείνη της Επίλυσης προβλημάτων / Λήψης Αποφάσεων (Δ7), $r(310) = 0,63$, $p = 0,000$.

Εξαιρέση επίσης εμφανίζεται στην σχέση της διάστασης Αξιολόγηση (Δ9) με τις υπόλοιπες, όπου είτε δεν παρατηρείται καθόλου στατιστικά σημαντική συσχέτιση είτε αυτή είναι πολύ ασθενής.

2.3 Συζήτηση- Συμπεράσματα

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να μελετήσει τη συμβολή του Συλλόγου Διδασκόντων/σκουσών-ως θεσμοθετημένο συλλογικό όργανο- στη διοίκηση της σχολικής μονάδας. Για το λόγο αυτό ερεύνησε σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί των δημοτικών σχολείων λειτουργούν στο πλαίσιο του Συλλόγου Διδασκόντων/σκουσών, για θέματα που αφορούν στον Προγραμματισμό, στην Οργάνωση, στη Διεύθυνση-Ηγεσία, στον Έλεγχο-Αξιολόγηση και στη Λήψη Αποφάσεων που συνιστούν και άξονες της διοίκησης στη σχολική μονάδα. Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε ήταν ποσοτική και αφορούσε στον εκπαιδευτικό πληθυσμό των δημοτικών σχολείων του νομού Λάρισας με τη συμμετοχή δείγματος 310 υποκειμένων, υπηρετούντων σε δημοτικά σχολεία του νομού. Τα συμπεράσματα της έρευνας, όπως παρουσιάζονται παρακάτω, στηρίζονται στην επεξεργασία των αναλυτικών δεδομένων που προέκυψαν από τη στατιστική επεξεργασία των ερωτηματολογίων.

Η γενική διαπίστωση είναι ότι η Αξιολόγηση έχει την πιο χαμηλή θέση -συγκριτικά με όλες τις άλλες διαστάσεις - στη λειτουργία του Συλλόγου, συνεπώς δε φαίνεται ο Σύλλογος να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο ως προς αυτή τη διάσταση. Σε λίγο υψηλότερα επίπεδα φαίνεται να βρίσκεται ο Προγραμματισμός καθώς και ο Πειραματισμός -Δημιουργικότητα που λαμβάνουν χώρα στη σχολική μονάδα, ενώ ακολουθούν με τη σειρά που παρατίθενται η Χρήση των Πόρων της σχολικής μονάδας και η Επίλυση Προβλημάτων- Λήψη Αποφάσεων στη σχολική μονάδα. Στη συνέχεια, υψηλότερη βαθμολόγηση εμφανίζουν η Εμπιστοσύνη ανάμεσα στα μέλη, οι Διαπροσωπικές σχέσεις και η Διεύθυνση -Ηγεσία αποτυπώνοντας έτσι την παρουσία θετικού κλίματος και συναδελφικότητας μεταξύ των μελών του συλλόγου, όπως θα παρουσιαστεί αναλυτικά και παρακάτω.

Πιο συγκεκριμένα, και με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν, διαπιστώθηκε ότι ανάμεσα στα μέλη του συλλόγου υπάρχει, σε μέτριο βαθμό με εμφανείς θετικές τάσεις, κατανόηση

και συμφωνία, αναφορικά με τους στόχους και τους σκοπούς που τίθενται. Ο σύλλογος εμφανίζεται να θέτει κυρίως βραχυπρόθεσμους στόχους που αφορούν στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και υπολείπεται στη χάραξη μακροχρόνιας στρατηγικής. Ως εκ τούτου διαφαίνεται ότι ο λειτουργικός προγραμματισμός (operational planning) απασχολεί το σύλλογο διδασκόντων/σκουσών περισσότερο από το στρατηγικό προγραμματισμό (strategic planning). Οι διαπιστώσεις αυτές συμφωνούν με προηγούμενες μελέτες του Σαΐτη (2008) σύμφωνα με τον οποίο το σύνολο των προσπαθειών του προγραμματισμού στη σχολική μονάδα εστιάζεται κατά το μεγαλύτερο μέρος γύρω από τις τρέχουσες δραστηριότητες. Σε άλλη έρευνα με θέμα «Προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα», όπου εξετάστηκε η περίπτωση ενός Δημοτικού Σχολείου της Ανατολικής Θεσσαλονίκης ως προς τις εκπαιδευτικές, παιδαγωγικές και διοικητικές δραστηριότητες, οι Λιακοπούλου, Φούκας, Παπαστεφάνου και Πολίτης (2003) διαπίστωσαν ότι ο προγραμματισμός περιορίζεται κυρίως σε παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές δραστηριότητες, ενώ δεν υπάρχουν σαφώς διατυπωμένοι στόχοι από τα μέλη του συλλόγου για διοικητικές δραστηριότητες. Επιπρόσθετα τα αποτελέσματα συμφωνούν και με αυτά της Μπινιάρη (2012) η οποία διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί δε συμμετέχουν πολύ ικανοποιητικά στη διαμόρφωση στρατηγικών, παρόλο που είναι σημαντικό να έχουν οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας μια σαφή αίσθηση του σκοπού, της κατεύθυνσης και του προσανατολισμού του σχολείου τους, καθώς τότε είναι ικανότεροι να αντιληφθούν το ρόλο τους μέσα σε αυτό (Fullan, 1992).

Μια ακόμη διαπίστωση που προέκυψε είναι ότι τα στελέχη της εκπαίδευσης ενθαρρύνουν σε μέτριο επίπεδο τα μέλη του συλλόγου για την επίτευξη κοινών στόχων, αποτέλεσμα που συμφωνεί με παρόμοια αναφορά του Σαΐτη (2005), κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί αν και θεωρούν τους διευθυντές διοικητικούς ηγέτες δεν εμφανίζονται πολύ ικανοποιημένοι από τις ικανότητες τους για την παρακίνηση του ανθρώπινου παράγοντα, αλλά και με έρευνα της Χρονοπούλου (2012) σε 350 εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων του νομού Αττικής κατά την οποία διαφάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δε θεωρούν ότι ο διευθυντής αφιερώνει χρόνο να τους καθοδηγήσει και ότι δεν τους αντιμετωπίζει εξατομικευμένα.

Όσον αφορά τη χρήση των πόρων της σχολικής μονάδας στο πλαίσιο της οργάνωσης και του προγραμματισμού, τα ερευνητικά στοιχεία ανέδειξαν ότι τα μέλη του συλλόγου ενώ γνωρίζουν και χρησιμοποιούν τους διαθέσιμους υλικούς πόρους και συνεργάζονται χρησιμοποιώντας τις εμπειρίες τους και τις δεξιότητές σε βαθμό μέτριο προς το θετικό, ωστόσο ενημερώνονται και συμβάλλουν στον οικονομικό προγραμματισμό του σχολείου σε μέτριο επίπεδο. Ως εκ τούτου η συμβολή του συλλόγου διδασκόντων/σκουσών περιορίζεται, αφού φαίνεται να συμβάλλει μέτρια στον οικονομικό προγραμματισμό της σχολικής μονάδας. Το εν λόγω αποτέλεσμα συμφωνεί με παρόμοια πορίσματα από την έρευνα των Σαββουλίδου, Λαφατζή και Παπαδανιήλ (2003) βάσει των οποίων, τα οικονομικά θέματα σπάνια συζητούνται στο σύλλογο, διότι θεωρούνται κυρίως αρμοδιότητα του διευθυντή. Επιπλέον σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε το διάστημα 2006-2008, και δημοσιεύτηκε

από τους Pont, Nusche και Moorman, (2008) για λογαριασμό του OECD, στην οποία συμμετείχαν 22 χώρες διαπιστώθηκε ότι ο βαθμός συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης υλικών αλλά και ανθρώπινων πόρων είναι ελάχιστος.

Σε σχέση με τη διερεύνηση του βαθμού εμπιστοσύνης ανάμεσα στα μέλη του συλλόγου αλλά και του βαθμού ικανοποιητικής διαχείρισης των εμφανιζόμενων συγκρούσεων, συμπεραίνεται ότι πρόκειται για μια κατάσταση που κυμαίνεται σε θετικά επίπεδα και μάλιστα η εν λόγω διάσταση παρουσιάζει την υψηλότερη βαθμολόγηση. Ειδικότερα τα μέλη του συλλόγου φαίνεται να εμπιστεύονται τον/την διευθυντή/ντρια της σχολικής μονάδας σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό, αποτέλεσμα που συμφωνεί με προηγούμενη έρευνα (Τζάνη, Παμουκτσόγλου & Στρατικόπουλος, 1998), στην οποία οι δάσκαλοι δηλώνουν ότι εμπιστεύονται το διευθυντή του σχολείου τους σε μεγάλο ποσοστό, ενώ έρχεται σε αντίθεση με έρευνα του Γουρναρόπουλου (2007) όπου οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δε φαίνεται να εμπιστεύονται το διευθυντή. Όπως έχει υποστηριχθεί, όταν η ύπαρξη εμπιστοσύνης και αμοιβαίου σεβασμού, μεταξύ των μελών, κυμαίνεται σε πολύ ικανοποιητικά επίπεδα, γίνεται φανερό ότι επικρατεί ευνοϊκό και θετικό κλίμα (Antonio, 2008). Επιπλέον διαπιστώθηκε ότι η επικοινωνία των μελών είναι ανοιχτή και συμμετοχική και όλα τα μέλη ενθαρρύνονται και κινητοποιούνται προς αυτή την κατεύθυνση αποτέλεσμα που επιβεβαιώνει την ύπαρξη μιας κουλτούρας συνεργασίας μεταξύ των μελών. Στη διδακτορική διατριβή της Κούλα (2011) αλλά και σε μεταπτυχιακή εργασία της Πομάκη (2007) αναφέρεται ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζουν τις διαπροσωπικές επικοινωνίες στο περιβάλλον της σχολικής μονάδας θετικές και το κλίμα φιλικό και συναδελφικό. Η ύπαρξη θετικού κλίματος στις διαπροσωπικές επικοινωνίες ανάμεσα στα μέλη του συλλόγου διδασκόντων/ουσών συμφωνεί και με τα ευρήματα των ερευνών των Μυλωνά (2005), Τσώνου (2006) και Καλαβρού (2007) και σύμφωνα με τον Edmonds (1979) και τους Purkey & Smith (1983) πρόκειται για βασικούς παράγοντες που αυξάνουν την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Επιπλέον, η επικοινωνία έχει ιδιαίτερη βαρύτητα και σημασία για την επιτυχή έκβαση των στόχων της σχολικής μονάδας, αφού μέσω αυτής, υπάρχει όχι μόνο ενοποίηση κάθε οργανωμένης προσπάθειας αλλά και αλλαγή της συμπεριφοράς των μελών μιας ομάδας και τελικά επηρεάζεται καθοριστικά η απόδοσή τους (Γουρναρόπουλος, 2014).

Σε συνέχεια των αποτελεσμάτων της έρευνας διαπιστώθηκε αρκετά υψηλός βαθμός γύρω από την ελευθερία που αισθάνονται τα μέλη του συλλόγου ώστε να εκφράζουν τις διαφωνίες τους. Ο βαθμός αυτός μάλιστα είναι από τους υψηλότερους που έχουν σημειωθεί με βάση την κλίμακα μέτρησης που χρησιμοποιήθηκε. Αυτό υποδηλώνει την παρουσία δημοκρατικών αρχών και διαδικασιών που λαμβάνουν χώρα στη σχολική μονάδα και αποτελεί θετικό στοιχείο καθώς η ύπαρξη τους, σύμφωνα με τον Bush (2003), είναι καθοριστική για τη λήψη των αποφάσεων. Επιπλέον, η δημοκρατική διοίκηση προάγει την ενδυνάμωση του σχολείου (Pasiardis, 1994. Fullan, 2005).

Αναφορικά με τη διάσταση της ηγεσίας, από την επεξεργασία των αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε ότι τα μέλη του συλλόγου αισθάνονται πως υπάρχει σε ικανοποιητικό βαθμό το αίσθημα της

συλλογικής ευθύνης και γίνεται μοίρασμα ηγετικών ρόλων από το /τη διευθυντή/ντρια, γεγονός που φανερώνει πως υπάρχουν στοιχεία διανεμημένης ηγεσίας στις συμπεριφορές των διευθυντών και στις πρακτικές τους. Το αποτέλεσμα αυτό έρχεται σε αντίθεση με το αποτέλεσμα έρευνας της Χρονοπούλου (2012) σε σχολεία της Αττικής όπου διαπιστώθηκε ότι ο διευθυντής δε μοιράζεται με όλους την ευθύνη της ηγεσίας και την ανάληψη ηγετικών καθηκόντων.

Επιπλέον η έρευνα ανέδειξε ότι τα μέλη του Συλλόγου αισθάνονται σε ικανοποιητικό βαθμό πως χτίζουν αποτελεσματικές εργασιακές σχέσεις, και πως διαπνέονται από κλίμα συναδελφικότητας. Ωστόσο διαφάνηκε πως τα μέλη του γνωρίζουν αρκετά, αλλά όχι πολύ καλά τις δυνατότητες που δίνει στο Σύλλογο το υφιστάμενο νομικό πλαίσιο. Το αποτέλεσμα αυτό είναι σε συμφωνία με τα ευρήματα από την ποιοτική έρευνα που διενεργήθηκε από τη Χατζηπαναγιώτου (2003) όπου διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί αγνοούν την εκπαιδευτική νομοθεσία και δεν έχουν συνειδητοποιήσει τις δυνατότητες που τους δίνει να συνδιαμορφώσουν στο πλαίσιο μιας εθνικά χαραγμένης εκπαιδευτικής πολιτικής, τη δική τους ενδοσχολική πολιτική. Συνέπεια της προαναφερθείσας άγνοιας όπως επισημαίνεται από τη ίδια, είναι ότι οι εκπαιδευτικοί περιορίζουν το εύρος της εργασίας τους στα διδακτικά και παιδαγωγικά τους καθήκοντα και αισθάνονται πως οποιαδήποτε άλλη δραστηριότητα τους επιβαρύνει εμποδίζοντάς τους να επιτελέσουν το βασικό τους έργο που είναι η διδασκαλία. Επιπλέον σε άλλη έρευνα από τους Σαββουλίδου, Λαφατζή και Παπαδανήλ (2003) διαφάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί δεν έδειξαν ιδιαίτερο ζήλο και ενδιαφέρον να εξακριβώσουν μέσα από το νομικό πλαίσιο τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις ή τα περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλιών που έχουν ως προς τη διαδικασία λήψης των αποφάσεων.

Εξετάζοντας το βαθμό συμμετοχής του συλλόγου διδασκόντων/σκουσών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, η διαπίστωση ύπαρξης μιας τιμής κοντά σε μέτρια θέση αλλά ελαφρώς υψηλότερη αυτής οδηγεί στο συμπέρασμα πως ακόμα και σήμερα που έχει ενισχυθεί θεσμικά ο ρόλος του Συλλόγου Διδασκόντων/σκουσών (π.χ. άρθρο 32 του ν.3848/2010) οι εκπαιδευτικοί δεν αξιοποιούν στο μέγιστο δυνατό βαθμό αυτή τη δυνατότητα, ώστε να θεμελιώνουν πολύ καλά συμπεφωνημένες προσεγγίσεις για την επίλυση προβλημάτων και τη λήψη αποφάσεων. Η Χατζηπαναγιώτου (2003) που διερεύνησε τις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων στη σχολική μονάδα διαπίστωσε, μέσω της μελέτης περίπτωσης, ότι δεν αντιμετωπίζουν το σύλλογο ως ένα όργανο δια του οποίου μπορούν αποτελεσματικά να επιλύσουν προβλήματα λειτουργίας του σχολείου. Επίσης σύμφωνα με την ίδια έρευνα κυριαρχεί η άποψη ότι ο εκπαιδευτικός είναι απλός διεκπεραιωτής των εγκυκλίων και των νόμων που επιβάλλονται «εκ των άνω» και η συμμετοχή του στη λήψη των αποφάσεων μπορεί θεσμικά να προβάλλεται ως σημαντική, στη διοικητική πράξη όμως είναι τυπική και μη ουσιαστική. Όπως αναφέρεται από την ίδια και αρκετές ξένες έρευνες αντιμετωπίζουν τη συμμετοχή ως ένα θέμα επιβεβλημένης εκ των άνω καθοδήγησης. Σε αντίθεση, έρευνα της Μπρινιάρη (2012) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων που

αφορούν το σχολείο και κρίνουν ιδιαίτερα σημαντική και ουσιαστική την επιρροή που ασκούν. Επιπλέον στην έρευνα διαπιστώθηκε ότι κατά τη διαδικασία λήψης των αποφάσεων υπάρχει σύγκρουση ιδεών και απόψεων ανάμεσα στα μέλη, αποτέλεσμα που συμφωνεί με τον Σαΐτη (2002) που έχει υποστηρίξει ότι το σχολείο, ως οργανισμός που απασχολεί ένα πλήθος εργαζομένων, χαρακτηρίζεται από συγκρούσεις σχεδόν σε καθημερινή βάση και την Αθανασούλα -Ρέππα (2008) που διατείνεται την ύπαρξη συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών ή μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντή.

Σχετικά με τη λειτουργία του συλλόγου διδασκόντων γύρω από θέματα δημιουργικότητας και πειραματισμού στη σχολική μονάδα όπως διαφάνηκε από τα την επεξεργασία των αποτελεσμάτων, ο βαθμός ενασχόλησης είναι στη μέτρια θέση αν και φαίνεται να υπάρχει ενθάρρυνση σε ικανοποιητικό βαθμό από το/τη σχολικό/κή σύμβουλο προς αυτή την κατεύθυνση. Η αντίθεση αυτή που αναδεικνύεται δημιουργεί μια σειρά από προβληματισμούς και ερωτήματα για περαιτέρω διερεύνηση του φαινομένου που δεν εμπίπτει στα ενδιαφέροντα της παρούσης έρευνας. Ωστόσο, ο σύλλογος, φαίνεται να διευκολύνει τις καινοτόμες δράσεις, όταν αυτές λαμβάνουν χώρα στην σχολική μονάδα, και γενικότερα φαίνεται να ενδιαφέρεται ικανοποιητικά για τις καινοτομίες, αλλά δείχνει μέτρια δραστήριος σε αλλαγές και μεταρρυθμίσεις. Το παραπάνω αποτέλεσμα συμφωνεί με σχετική έρευνα που έχει διεξαχθεί από τους Μπούγια & Δημητριάδη (2006) για λογαριασμό του Τμήματος Πληροφορικής του ΑΠΘ με θέμα την «Εκπαιδευτική καινοτομία στο σχολείο με την υποστήριξη των ΤΠΕ» σύμφωνα με την οποία διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί στην εφαρμογή των καινοτόμων μορφών μάθησης. Τα αποτελέσματα επίσης συμφωνούν με έρευνα των Γουδήρας & Παπαδοπούλου (2008) που πραγματοποιήθηκε για λογαριασμό του ΟΕΠΕΚ και έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται να μάθουν περισσότερα για την καινοτομία στην εκπαίδευση, αλλά έρχονται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα έρευνας της Μπινιάρη (2012) στη δευτεροβάθμια, όπου διαπιστώθηκε αντίσταση στην καινοτομία.

Σχετικά με τις διαδικασίες ελέγχου που λαμβάνουν χώρα στη σχολική μονάδα, όπως διαπιστώθηκε από την επεξεργασία των αποτελεσμάτων, τα μέλη του συλλόγου αισθάνονται ότι υπάρχει πολύ καλό επίπεδο υποστήριξης και καθοδήγησης από το διευθυντή γύρω από αυτά τα ζητήματα. Έτσι αναδεικνύεται ο καθοδηγητικός ρόλος του/της διευθυντή/τριας γύρω από θέματα ελέγχου, συμπέρασμα που εμφανίζεται και σε έρευνα της Γιαννακοπούλου (2002) καθώς και των Ράπτης και Βιτσιλάκη (2007).

Ωστόσο πιο συγκεκριμένα η Αξιολόγηση των λειτουργιών και των διαδικασιών που αναπτύσσονται μέσα στη σχολική μονάδα από το σύλλογο διδασκόντων διαπιστώθηκε ότι βρίσκεται σε μέτρια επίπεδα. Η προβλεπόμενη διαδικασία αξιολόγησης του έργου της σχολικής μονάδας δεν φαίνεται να εφαρμόζεται στην πράξη. Επιπλέον ο σύλλογος διδασκόντων δε φαίνεται να υιοθετεί κάποιο άλλο μηχανισμό για την αξιολόγηση του έργου. Συνεπώς δε δείχνει να ενδιαφέρεται για την αξιολόγηση αντιμετωπίζοντάς την είτε ως μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας είτε στο πλαίσιο του

ελέγχου των διαδικασιών. Η Μπινιάρη (2012) διατύπωσε στην έρευνά της παρόμοιο αποτέλεσμα για τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας οι οποίοι φάνηκε να μην ενδιαφέρονται για τη αυτοαξιολόγηση ως πρόκληση και να μην εφαρμόζουν κανενός είδους αξιολόγηση.

Στη συνέχεια, σε συγκριτική μελέτη του βαθμού εμφάνισης των λειτουργιών της διοίκησης στη σχολική μονάδα διά του συλλόγου διδασκόντων, διαπιστώθηκε ότι τη χαμηλότερη βαθμολόγηση κατέχουν η αξιολόγηση, ο πειραματισμός, και η ύπαρξη στόχων και αντικειμενικών σκοπών που σχετίζεται με τον προγραμματισμό. Ως εκ τούτου συμπεραίνεται ότι οι παραπάνω λειτουργίες εμφανίζονται πιο αποδυναμωμένες μέσα στο σύλλογο.

Από την έρευνα επίσης διαπιστώθηκε ότι ενώ η περιοχή του σχολείου δε συσχετίζεται με κάποια από τις υπό μελέτη διαστάσεις, αντίθετα η οργανικότητα του σχολείου, δηλαδή το μέγεθος, έδειξε να συσχετίζεται με το επίπεδο δημιουργικότητας, ανάπτυξης πρωτοβουλιών και πειραματισμού στη σχολική μονάδα. Οι μεγάλες σχολικές μονάδες (12/θ και άνω) φαίνεται να υπολείπονται σε θέματα αλλαγών, μεταρρυθμίσεων και γενικότερα καινοτομιών. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με τον Σαΐτη (2005) κατά τον οποίο από τα ιδιαίτερα προσδιοριστικά χαρακτηριστικά του εκάστοτε Συλλόγου, το μέγεθος της ομάδας των διδασκόντων, όταν αυξάνεται επηρεάζει αρνητικά την ανάπτυξη πρωτοβουλιών. Η συσχέτιση του μεγέθους των ομάδων έχει αναφερθεί και από το Μαυρογιώργο (1999), ο οποίος υποστήριξε ότι το μικρό μέγεθος των ομάδων εξασφαλίζει τη συμμετοχή όλων Παρομοίως σε άλλες έρευνες έχει διαπιστωθεί ότι το μέγεθος του σχολείου επηρεάζει το σχολικό κλίμα και καθώς έχει αποδειχθεί στις μικρότερες σχολικές μονάδες επικρατεί πιο ανοιχτό σχολικό κλίμα (Σαΐτης, 2008α).

Μια ακόμη διαπίστωση της παρούσας έρευνας που προέκυψε από την επεξεργασία των αποτελεσμάτων είναι ότι το είδος της εργασιακής σχέσης συσχετίζεται με την επίλυση προβλημάτων-λήψη των αποφάσεων στη σχολική μονάδα. Το γεγονός ότι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί, που συγκροτούν το σύλλογο διδασκόντων, έναντι των αναπληρωτών, αξιολογούν θετικότερα την εν λόγω διάσταση, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι έχουν σε μεγαλύτερο βαθμό καλά θεμελιωμένες και συμπεφωνημένες προσεγγίσεις για την επίλυση των προβλημάτων και τη λήψη των αποφάσεων.

Επιπλέον το είδος της εργασιακής σχέσης συσχετίζεται με τις διαδικασίες αξιολόγησης που εφαρμόζονται από τα μέλη του συλλόγου. Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί αξιολογούν λιγότερο τη λειτουργία της ομάδας τους συγκριτικά με τους αναπληρωτές οι οποίοι φαίνεται να προβαίνουν συχνότερα σε αξιολογήσεις. Συνεπώς η έλλειψη μονιμότητας δε φαίνεται να αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στη διαδικασία της αξιολόγησης. Αντίθετα η μονιμότητα φαίνεται να την περιορίζει. Σε έρευνα που διεξήγαγαν οι Κασιμάτη και Γιαλαμάς (2003) σε δείγμα 358 εκπαιδευτικών για το θέμα της αξιολόγησης διαπιστώθηκε ότι υπέρ της αξιολόγησης τάσσονται περισσότερο οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί.

Όπως διαπιστώθηκε από τη επεξεργασία των αποτελεσμάτων τα έτη εμπειρίας των εκπαιδευτικών επηρεάζουν το βαθμό συμμετοχής τους σε θέματα προγραμματισμού της σχολικής μονάδας, το

βαθμό ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων και επικοινωνίας καθώς και το βαθμό συμμετοχής τους στην επίλυση προβλημάτων και στη λήψη των αποφάσεων. Η ομάδα με κάτω από δέκα έτη εμπειρίας φαίνεται να συμμετέχει λιγότερο, ενώ καθώς αυξάνονται τα έτη παρουσιάζεται σταδιακή αύξηση στη συμμετοχή. Ειδικότερα τα άτομα με λιγότερα από δέκα έτη υπηρεσίας δηλώνουν σε μικρότερο βαθμό κατανόηση και συμφωνία αναφορικά με τους στόχους και τους σκοπούς. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί και με διαπιστώσεις από την έρευνα της Μπινιάρη (2012), η οποία υποστηρίζει πως οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τη δυνατότητα να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες ή να επηρεάζουν τη λειτουργία του σχολείου και η αρχαιότητα των εκπαιδευτικών με τη συνακόλουθη εκπαιδευτική εμπειρία φαίνεται να παίζει σημαντικό ρόλο.

Επιπλέον διαφάνηκε ότι τα έτη εμπειρίας επιδρούν στην επικοινωνία μεταξύ των μελών του συλλόγου η οποία δείχνει να είναι πιο κλειστή και προστατευμένη, και τα μέλη να μην έχουν καλά θεμελιωμένες προσεγγίσεις για την επίλυση προβλημάτων και τη λήψη αποφάσεων, όταν πρόκειται για κάτω από δέκα (10) έτη. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με εκείνο της Χατζηπαναγιώτου (2003) η οποία διαπίστωσε ότι οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί (κάτω από δέκα έτη) παρουσιάζονται σε χαμηλότερο βαθμό ενεργοί ως προς τις δράσεις που αναλαμβάνουν και τις απόψεις που διατυπώνουν για την επίλυση των προβλημάτων και για τη λήψη των αποφάσεων καθώς βρίσκονται σε αρχικό στάδιο επαγγελματικής κοινωνικοποίησης, σε στάδιο προσαρμογής για τις απαιτήσεις του επαγγέλματος. Στην παρούσα έρευνα, όπως φαίνεται και στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων, η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων μετρά πάνω από είκοσι (20) χρόνια υπηρεσίας ενώ το ποσοστό αυτών με κάτω από δέκα (10) έτη είναι συγκριτικά πολύ μικρό. Αυτή η διαφορά στην ποσόστωση εξηγείται, αφού στο νομό Λάρισας που πραγματοποιήθηκε η έρευνα δεν γίνονται για δεκαετίες διορισμοί, παρά μόνο μεταθέσεις και αποσπάσεις που απαιτούν προηγούμενα έτη εμπειρίας. Ο περιορισμός των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών από τις διοικητικές λειτουργίες στη σχολική μονάδα αναφέρεται και στη Μπινιάρη (2012) που διενήργησε έρευνα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με τη συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων καθηγητών να μετρά πάνω από 20 έτη προϋπηρεσία και κατέγραψε ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αποδίδουν μεγάλη σημασία στην αρχαιότητα, περιθωριοποιώντας με αυτό τον τρόπο τους νεότερους.

Ο παράγοντας ηλικία φάνηκε να συσχετίζεται με τη λειτουργία της Αξιολόγησης. Το γεγονός οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στην ομάδα κάτω των 30 ετών βαθμολογούν υψηλότερα την Αξιολόγηση σημαίνει πως αξιολογούν συχνότερα τη λειτουργία της ομάδας ή τη διαδικασία. Συμπεραίνεται λοιπόν ότι οι νέοι κάτω των 30 είναι πιο θετικοί στην αξιολόγηση. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με παρόμοια αποτελέσματα από την έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου από τους Ζουγανέλη, Καφετζόπουλο, Σοφού και Τσάφο (2007) οι οποίοι διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας αντιδρούν σε μεγαλύτερο βαθμό στην ιδέα της αξιολόγησης.

Ο παράγοντας φύλο εμφανίστηκε να επηρεάζει τις μεταβλητές «Ηγεσία-Διεύθυνση», «Έλεγχος και διαδικασίες» και «Διαπροσωπικές επικοινωνίες». Οι άνδρες διαφοροποιούνται έναντι των

γυναικών και βαθμολογούν υψηλότερα θέματα ηγεσίας –διεύθυνσης, ελέγχου των διαδικασιών, αλλά και ζητήματα συμμετοχικότητας και επικοινωνίας ανάμεσα στα μέλη. Αυτό σημαίνει ότι οι άνδρες συγκριτικά με τις γυναίκες αναγνωρίζουν μεγαλύτερη συμμετοχή στην ηγεσία και ότι οι ρόλοι μοιράζονται. Επίσης οι άνδρες αναγνωρίζουν περισσότερο, συγκριτικά με τις γυναίκες, ότι υπάρχει έλεγχος και διαδικασίες καθοδήγησης της λειτουργίας του συλλόγου και επιπλέον φαίνεται η επικοινωνία που αναπτύσσουν στο περιβάλλον του συλλόγου να είναι πιο ανοιχτή. Η διαφοροποίηση αυτή στο κομμάτι που αφορά στη διεύθυνση- ηγεσία και τις διαδικασίες ελέγχου συμφωνεί με διαπιστώσεις από διάφορες έρευνες που εντοπίζουν την έμφυλη διάσταση σχετικά με τη συμμετοχή των γυναικών σε θέματα Ηγεσίας και Διεύθυνσης στη σχολική μονάδα (Μουσούρου, 1993. Μαραγκουδάκη, 1997. Κανταρτζή, 2006).

Ο παράγοντας βασικές σπουδές δείχνει να επηρεάζει τις διαπροσωπικές επικοινωνίες των μελών του συλλόγου με τους αποφοίτους των παιδαγωγικών ακαδημιών με εξομοίωση να διαφοροποιούνται αξιολογώντας πιο ανοιχτή και συμμετοχική την επικοινωνία μεταξύ των μελών έναντι των αποφοίτων παιδαγωγικών ακαδημιών χωρίς εξομοίωση, των αποφοίτων παιδαγωγικών τμημάτων και των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων. Παρατηρώντας από τα αποτελέσματα τις αναλογίες των συμμετεχόντων στην έρευνα και κατά αναλογία και στους συλλόγους διδασκόντων, διαπιστώνεται ότι οι απόφοιτοι παιδαγωγικών ακαδημιών με εξομοίωση αποτελούν και τη συντριπτική πλειοψηφία έναντι όλων των άλλων κατηγοριών, οπότε χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση για την αναζήτηση εκείνων των παραγόντων που διαμορφώνουν αυτή τη διαφοροποίηση.

Από την επεξεργασία των αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε ότι ο παράγοντας μεταπτυχιακές σπουδές συσχετίζεται με τους στόχους και αντικειμενικούς σκοπούς, την εμπιστοσύνη - σύγκρουση, την ηγεσία και τις διαπροσωπικές επικοινωνίες, και οι κάτοχοι μεταπτυχιακού βαθμολογούν χαμηλότερα τις ανωτέρω λειτουργίες στη σχολική μονάδα, συνεπώς φαίνεται να αποτιμούν αυστηρότερα τις λειτουργίες του Συλλόγου συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που δε διαθέτουν μεταπτυχιακές σπουδές.

Τέλος η στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων ανέδειξε ισχυρές θετικές συσχετίσεις ανάμεσα στις διαστάσεις που ερευνήθηκαν. Αυτό σημαίνει πως οι διαστάσεις που μελετήθηκαν στο πλαίσιο λειτουργίας του Συλλόγου διδασκόντων στη σχολική μονάδα είναι στενά συνδεδεμένες μεταξύ τους και όταν βελτιώνεται η μια, θα φανεί βελτίωση και στις υπόλοιπες. Συνεπώς όταν λόγω χάρη σε ένα Σύλλογο βελτιώνεται ο προγραμματισμός και τίθενται στόχοι και σκοποί, θα σημειωθεί και βελτίωση στη διαχείριση των πόρων της σχολικής μονάδας. Ωστόσο η εξαίρεση που εμφανίστηκε για τη διάσταση Πειραματισμός /Δημιουργικότητα και για την Αξιολόγηση σε σχέση με τις υπόλοιπες διαστάσεις, -όπου δε φάνηκε να υπάρχει συσχέτιση ή είναι πολύ ασθενής, - οδηγεί στο συμπέρασμα ότι τα μέλη του Συλλόγου διδασκόντων δε συνδέουν αυτές τις δύο διαστάσεις με τις υπόλοιπες λειτουργίες που λαμβάνουν χώρα στο χώρο της σχολικής μονάδας. Κατά κάποιο τρόπο διαφαίνεται πως ο Πειραματισμός/Δημιουργικότητα και η Αξιολόγηση φαίνεται να είναι «μακριά»

από την κουλτούρα της σχολικής μονάδας. Το αποτέλεσμα για την Αξιολόγηση συμφωνεί με τα αποτελέσματα ποιοτικής έρευνας του Μπουρλετίδη (2014) ο οποίος έχει επισημάνει ότι δεν υπάρχει κουλτούρα αξιολόγησης στα ελληνικά σχολεία και γενικότερα σε όλο το δημόσιο τομέα.

Από όλα τα παραπάνω συμπεραίνεται ότι ρόλος του Συλλόγου διδασκόντων στη διοίκηση της σχολικής μονάδας παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον και σε θεωρητικό αλλά και σε ερευνητικό επίπεδο. Ως συλλογικό όργανο και με βάση το υπάρχον νομοθετικό πλαίσιο που παρουσιάστηκε στο θεωρητικό μέρος της εργασίας περιλαμβάνει δυνατότητες δυναμικής παρέμβασης και πρωτοβουλιών που ωστόσο ακόμη και σήμερα στην πράξη δεν υλοποιούνται. Η εμπειρία έχει καταγράψει ελάχιστα δείγματα Συλλόγων που ενεργοποιούνται και επιζητούν με δική τους πρωτοβουλία διάφορα θέματα όπως λ.χ. επιμόρφωση (Κουλουμπαρίτση, Αναστασάκη, Αργυρούδη, Καλογεράκος Παπαστεργιοπούλου, Τριανταφυλλοπούλου, Τσιρίκος, 2007).

Όπως επισημαίνει η Πετρίδου (2003) ο βαθμός συμμετοχής του συλλόγου διδασκόντων και αλλά και γενικότερα όλων των ενδιαφερόμενων μερών όπως λ.χ. διευθυντής, υποδιευθυντής κτλ καθώς και μια σειρά από παράγοντες όπως το επίπεδο συμμετοχής οι μορφές συμμετοχής κ.ά είναι θέματα που χρίζουν ιδιαίτερης προσοχής και έρευνας καθώς δύναται να επηρεάσουν σημαντικά τον προγραμματισμό δράσης της σχολικής μονάδας. Η διεύρυνση της συμβολής του Συλλόγου διδασκόντων/σκουσών, η ενεργός και καθοριστική συμμετοχή του στον προγραμματισμό, στην οργάνωση, σε θέματα διεύθυνσης-ηγεσίας, στη λήψη αποφάσεων και στον έλεγχο- αξιολόγηση κρίνεται αναγκαία προϋπόθεση, ώστε το σχολείο να διαμορφώσει τη δική του ενδοσχολική πολιτική (Χατζηπαναγιώτου, 2003). Το γεγονός ότι η παρούσα μελέτη αναδεικνύει τον προγραμματισμό, την ανάπτυξη πρωτοβουλιών καινοτομιών και μεταρρυθμίσεων καθώς και την αξιολόγηση, ως άξονες στους οποίους υπολείπεται η λειτουργία του Συλλόγου διδασκόντων συγκριτικά με άλλες λειτουργίες της διοίκησης στοχεύει στη δημιουργία προβληματισμού γύρω από τις περιοχές που απαιτείται να δοθεί βαρύτητα προκειμένου να αποκτήσει νέο ρόλο η σχολική μονάδα με στόχο την ανάδειξή της ως φορέα διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής και βασικό παράγοντα αναβάθμισης της ποιότητας της εκπαίδευσης (Λιακοπούλου και συν., 2003). Εξάλλου οι τάσεις που επικρατούν διεθνώς αλλά και ειδικότερα στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι διαδικασίες προγραμματισμού στη σχολική μονάδα, σε συνδυασμό με την ανάπτυξη «εκ των έσω» καινοτομιών στο χώρο αυτής αλλά και με την υιοθέτηση διαδικασιών αξιολόγησης ως μέσο ανατροφοδότησης και εποπτείας συμβάλλουν στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Υπό το ανωτέρω πρίσμα η μετεξέλιξη του Συλλόγου σε πραγματικό όργανο συμμετοχής φαίνεται δύσκολη υπόθεση και χρίζει περαιτέρω διερεύνησης για τον εντοπισμό των παραγόντων που εμποδίζουν τη λειτουργία του και συνάμα των προϋποθέσεων που οφείλουν να λαμβάνουν χώρα προκειμένου από τη μια να λειτουργεί κριτικά ως προς την εκπαιδευτική πολιτική που διαμορφώνεται κεντρικά και από την άλλη να χαράσσει εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική για το σχολείο και την τοπική κοινωνία (Μαυρογιώργος, 1999).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

Antonio, D.M.S . (2008). Creating better schools through democratic school leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 11(1), 43-62.

Ash, R.L. & Persall, M. (2000). The Principal as Chief Learning Officer: Developing Teacher Leaders. *NASSP Bulletin*, 84(616): 15–22.

Bass, M. B. & Stogdill, M. R. (1990). *The handbook of Leadership: Theory, Research, and Managerial Application*. New York: Free Press, (3rd edition).

Barr, R., & Dreeben, R. (2013). How Schools Work. *Schools as Organizations*, 4(1), 133-139.

Bogardus, E. S. (1929). Leadership and Attitudes. *Sociology & Social Research*, 13 (4), 377-381.

Bridges, E. M. (1952). Teacher Participation in Decision-Making. In *Administration Notebook*, (1), 1-4.

Brodie, M. (1967). *Fayol on Administration*, London: Lyon, Grant and Green.

Bryk, A. & Schneider, B. (2004). *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*, New York: Russell Sage Foundation.

Bush, T. (2003). *Theories of Educational Leadership and Management*, London: Sage Publications Ltd.

Bush, T. (2005). *Theories of Educational Leadership and Management*, London: Sage Publications Ltd.

Cambell, J. (1992). *Managing teachers time in primary schools*. Trendham: Stoke on Trend.

Conley, S., Schmicle, T., & Shedd, J. B. (1988). Teacher participation in the management of school systems. *Teachers College Record*, 90, 259-280.

Conway, J. A. (1984). The myth, mystery and mastery of participative decision making in education. In *Educational Administration Quarterly*, 20 (3), 11-40.

Dean, J. (1995). *Managing the primary school*. London: Routledge.

DuBrin, A., (1997). *Essentials of management*, London: South Western College Pu.

Eccles, R. & Nohria, N. (1992). Face to face: making network organizations work. In N. Nohria & R.G. Eccles (Eds.), *Networks and Organizations: Structure, Form, and Action*. Boston: Harvard Business School Press .

Edmonds, R. (1979). Effectives schools for the urban poor. In *Educational Leadership*, 37(1), 15-24.

Elmore, R. (2004). *School Reform from the Inside Out: Policy, Practice, and Performance*. Cambridge, MA: Harvard Educational Press.

Estler, S. (1998). Decision making. In N. J. Boyan (Ed.), *Handbook of research on educational administration* . New York: Longman.

Eurydice (2007). *School Autonomy in Europe: Policies and Measures*. Brussels: Eurydice.

Fullan, M., (1992). Causes/ Processes of Implementation & Continuatio. In N. Bennett, M. Crawford, C. Riches (Eds.), *Managing change in education: Individual & organizational Perspectives*. London: Paul Chapman.

Fullan M., (2001). *Leading In A Culture Of Change*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Fullan, M. (2002). The change leader. *Educational Leadership*, 59(8), 16-20.

Fullan, M. (2005). *Leadership and Sustainability: System Thinkers in Action*. CA: Corwin Press.

Fullan, M., & Stiegelbauer, S. (1991). *The meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.

Glanz, J. (2006). *What every principal should know about collaborative leadership*. Corwin Press.

Gronn, P. (2002). *Distributed Leadership*. In K. Leithwood, P. Hallinger, K. Seashore-Louis, G. Furman-Brown, P. Gronn, W. Mulford & K. Riley (Eds.), *Second International Handbook of Educational Leadership & Administration*. Dordrecht: Kluwer.

- Hallinger, P. & Heck, R. (1996). The principal's role in school effectiveness: an assessment of methodological progress, 1980–1995 In K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger & A. Hart (Eds.), *International Handbook of Educational Leadership & Administration*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional leadership behaviour of principals. *Elementary School Journal*, 86(2), 217–248.
- Hargreaves, A. (1991). *Restructuring restructuring: Postmodernity & the prospects for educational change*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Chicago, IL.
- Hargreaves, D. H. (2003). *Education Epidemic: Transforming Secondary Schools Through Innovation Networks*. London: Demos.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. San Francisco: Jossey Bass.
- Harris, A. (2002). Improving schools through teacher leadership. *Education Journal*, 59, 22-23.
- Harrison, F., (1981). *The managerial decision-making process*. Boston: Houghton Mifflin
- Hart, A. W. (1994). Creating teacher leadership roles. *Educational Administration Quarterly*, 30 (4), 472–497.
- Heller, M., & Firestone, W. A. (1995). Who's in charge here? Sources of leadership for change in eight schools. *The Elementary School Journal*, 96(1), 65-86.
- Hopkins, D., Ainscow, M. and West, M. (1994). *School Improvement in an era of change* London: Cassell.
- Hopkins, D (2007). *Every School a Great School*. Buckingham: Open University Press.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (1996). *Educational administration: Theory, research, and practice* (5th Ed.). New York: McGraw-Hill.
- Hoy, W.K., & Miskel, C.G. (2007). *Educational administration: theory, research and practice* (8th Ed.). New York: McGraw - Hill.
- Hoy, W.K., & Miskel, C.G. (2013). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*. New York: McGraw-Hill, Inc.

Katz, D., & R. Kahn.(1978). *The social psychology of organization*. New York: Wiley.

Lambert , L. (2002). A Framework for shared leadership. *Educational Leadership*, 59 (8), 37-40.

Leithwood, K. (2005). Understanding successful principal leadership: progress on a broken front. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 619–630.

Leithwood, K., & Montgomery, D. (1982). The role of the elementary principal in program improvement, *Review of Educational Research*, 52(3), 309–339.

Lieberman, A., Saxl, E., & Miles, M. (1988). Teachers' Leadership: ideology and practice. In A. Lieberman (Ed.), *Building a Professional Culture in Schools*. New York: Teachers College Press.

Little, J. W. (1995). Contested ground: The basis of teacher leadership in two restructuring high schools. *The Elementary School Journal*, 96(1), 47–63.

Lucey, T. (1997). *Management Information Systems* (8th Ed). London: Letts Educational.

MacBeath, J. (2003). The alphabet soup of leadership. *Inform*, 2, 1-7.

Moisset, J. (1981). La prise de décision en éducation. In *Administration scolaire* (σσ 69-71).

Murphy, J., & Beck, L. (1995). *School-based management as school reform: Taking stock*. Thousand Oaks, CA: Corwin

Murphy, J. (2002). Reculturing the profession of educational leadership: New blueprints. *Educational Administration Quarterly*, 38(2), 176–192.

Naylor, J.(1999). *Management, Financial Times*. London: Pitman Publishing.

Pashiardis, P. (1994). Teacher participation in Decision Making. *International Journal Of Educational Management*, 8(5), 14-17.

Purkey, S. C., & Smith, M. S. (1983). Effective schools: A review. *The Elementary School Journal*, 83(4), 427-452.

Saiti, A., & Fassoulis, K. (2012). Job satisfaction: factor analysis of Greek primary school principals perceptions. *International Journal of Educational Management*, 26(4), 370 - 380.

Spillane, J.P., Halverson, R., & Diamond, J.B. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3–34.

Storey, A. (2004). The problem of distributed leadership in schools. *School leadership & Management*, 24(3), 249-265.

Schildkamp, K. (2007). *The utilization of a self-evaluation instrument for primary education*. Enschede: IpsKamp.

Southworth, G. (2002). Instructional Leadership in Schools: Reflections & empirical evidence. *School Leadership & Management*, 22 (1),73-91.

Vanhoof, J., Petegem, P., & De Maeyer, S. (2009). Attitudes towards school self-evaluation, In *Studies in Educational Evaluation*, 35, 21-28.

Vroom, V. (1960). *Some Personality Determinants of the Effects of Participation*. New Jersey: Englewood Cliffs.

Wang, M. C., & Manning, J. (2000). *Turning around low-performing schools: The case of the Washington, DC schools*: Temple University.

Ελληνόγλωσση

Αθανασούλα-Ρέππα Α., (1999). Λήψη αποφάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Β. Νιτσόπουλος, & Δ. Χαλκιώτης, (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, τόμος Α'. Πάτρα: ΕΑΠ.

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

Αθανασίου, Λ. , & Χαμπηλομάτη Π., (2006). *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου: Από τον επιθεωρητή στο σχολικό σύμβουλο*. Πρακτικά 1ου Εκπ/κου Συνεδρίου, Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας, Ιωάννινα.

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

Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και Οργάνωση – Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα– Α.Α. Λιβάνη.

Ανθοπούλου, Σ.-Σ. (1999). Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού. Στο: Α., Αθανασούλα- Ρέππα, Σ.-Σ., Ανθοπούλου, Σ., Κατσουλάκης, & Γ., Μαυρογιώργος, *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Τόμος Β, σσ.20-24. Πάτρα: ΕΑΠ.

Γιαννακοπούλου, Ε. (2002). *Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και οι αντιλήψεις τους για την οργάνωση και διοίκηση του σχολείου*. Δημοσιευμένη Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα ΦΠΨ Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Γιαννακοπούλου, Ε. (2008). Η λήψη αποφάσεων στη διοίκηση του δημοτικού σχολείου : τυπικές ρυθμίσεις και άτυπες πραγματικότητες. *Διοικητική Ενημέρωση: Τριμηνιαία Επιθεώρηση Διοικητικής Επιστήμης*, 45, 105-111.

Γουρναρόπουλος, (2007). *Η Συμβολή του Διευθυντή στη Διαμόρφωση του Σχολικού Κλίματος*. Δημοσιευμένη Διδακτορική διατριβή. Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών. Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.

Γουρναρόπουλος, (2014). *Η διαδικασία της επικοινωνίας και η σημαντικότητά της στη λειτουργία του σχολείου*. Άρθρο στο Ετήσιο Διαπανεπιστημιακό Διαδικτυακό Σεμινάριο 2013-2014 για τη Διοίκηση της Εκπαίδευσης και τη Διαπολιτισμική Πραγματικότητα ΕΛ.Π.ΠΟ.

Δακοπούλου, Α. (2008). Εκπαιδευτική Αλλαγή – Μεταρρύθμιση - Καινοτομία. Στο Α. Αθανασούλα - Ρέππα, Μ. Δακοπούλου, Γ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, & Δ. Χαλκιάτης, *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Τόμος Α, σσ 165-211. Πάτρα: ΕΑΠ.

Δαράκη, Ε. (2007). *Εκπαιδευτική ηγεσία και φύλο*. Θεσσαλονίκη : Επίκεντρο

Δημητρόπουλος, Ε. (2002). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Μέρος Α. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα : Γρηγόρης.

Drucker, P. (1998). *Το Αποτελεσματικό Στέλεχος*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Dubrin, A. J. (1998). *Βασικές Αρχές Μάνατζμεντ*. Ν. Σαρρής (επιμ.), (4η Έκδ.), Αθήνα: Έλλην.

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

Georges, D.P., Ευθυμιάδου Α., Τσίτος Δ. (1998). *Πρακτικός Προσανατολισμός στο Σύγχρονο Μάνατζμεντ*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζαβλανός, Μ. Μ. (1998). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Έλλην.

Ζουγανέλη , Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε., Τσάφος, Β.(2007).Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*(13), Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ημερομηνία πρόσβασης 10 -1-2016 από :

<http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos13/>

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

Θεοφανίδης, Στ. (1985). *Θεωρία και Τεχνική της Κοινωνικής Λογιστικής*. Αθήνα: Παπαζήση.

Καλαβρός, Β. (2007). *Οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη συμμετοχή τους στο Σύλλογο Διδασκόντων. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών του Δυτικού Πειραιά*. Δημοσιευμένη Διπλωματική Εργασία, Αθήνα: Ε.Α.Π.

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

Κανελλόπουλος, Χ. (1990). *Μάνατζμεντ*. Αποτελεσματική Διοίκηση. Αθήνα: International Publishing.

Κανταρτζή, Ε. (2006). Η συμμετοχή των δύο φύλων στη στελέχωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*,11. Ημερομηνία πρόσβασης, 5-6-2015 από:

<http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos11/>

Καπαχτσή, Β.(2011). *Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Μια αναπτυξιακή διαδικασία*. Θεσσαλονίκη :Αφοί Κυριακίδη.

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα:ΥΠ.Ε.Π.Θ., Π.Ι.

Κούλα, Β. (2011). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών: συμβολή στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας*. Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Σχολή Φιλοσοφική, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής. Τομέας Παιδαγωγικής, Θεσσαλονίκη.

Κασιμάτη, Α., & Γιαλαμάς, Β. (2003, Απρίλιος). *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών: Απόψεις Ελλήνων Εκπαιδευτικών*. Ανακοίνωση στο 2^ο Συνέδριο για τα Μαθηματικά στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Τα Μαθηματικά στο Γυμνάσιο, Αθήνα .

Ημερομηνία πρόσβασης 12-1-2016 από:

<http://www.math.uoa.gr/me/conf2/papers/kasimat.pdf>

Κοontz, Η., & Ο'Donnell, C. (1984). *Οργάνωση και Διοίκηση*. Αθήνα: Παπαζήση.

Κουλουμπαρίτση, Α., Αναστασάκη, Α., Αργυρούδη, Ε., Καλογεράκος, Ν., Παπαστεργιοπούλου, Χ., Τριανταφυλλοπούλου, Π., Τσιρίκος, Γ.(2007).Το διοικητικό πλαίσιο στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, Π.Ι.

Ημερομηνία πρόσβασης 12-1-2016 από:

<http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos13/043-054.pdf>

Κουτούζης, Μ.(1999α). *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ*. Τόμος Α', Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κουτούζης, Μ . (1999β) . *Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Οργανισμός* . Στο: Α. Κόκκος, (επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων- Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, Τόμος Α . Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κουτούζης Μ., Χατζηευστρατίου Ι. (1999). *Αξιολόγηση στην Εκπαιδευτική Μονάδα*. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Ι. Χατζηευστρατίου. *Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Πολιτικής* , (επιμ.) Αλ. Κόκκος. Πάτρα: ΕΑΠ,.

Κωνσταντίνου, Χ.Ι. (1998). *Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή*. Αθήνα: Gutenberg,.

Κωτσίκης, Β. (1998). *Εκπαιδευτικά Συστήματα*. Αθήνα: Έλλην.

Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Α. (1992). *Μάθηση, Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια* Λεξικό, τόμος 8ος, σσ. 4759 Αθήνα :Ελληνικά Γράμματα.

Λαΐνας, Α. (1993). Διοίκηση της Εκπαίδευσης και αναλυτικά προγράμματα: η θεσμοθέτηση της αποκέντρωσης και της ευρύτερης συμμετοχής, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 19, 254-294.

Λαΐνας, Α. (2000). Διοίκηση και Προγραμματισμός σχολικών Μονάδων: επιστημονικές προσεγγίσεις και ελληνική πραγματικότητα. Στο Ζ. Παπαναούμ (επιμ.) *Ο Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη σχολική Μονάδα*, Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο , Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Λιακοπούλου, Μ. Φούκας, Β. Παπαστεφάνου, Χ. Πολίτης, Δ. (2003). Προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική πραγματικότητα: Η περίπτωση ενός Δημοτικού Σχολείου. Στο Ζ. Παπαναούμ, Π. Χατζηπαναγιώτου. *Η Διεύθυνση της Σχολικής Μονάδας: Τάσεις και Πρακτικές* Θεσσαλονίκη : Αφοί Κυριακίδη.

MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D., & Jacibcent, L.,(2005). *Η αυτοαξιολόγηση στο Ευρωπαϊκό Σχολείο, Πώς άλλαξαν όλα*. Αθήνα: Μεταίχμιο..

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

Ματθαίου, Δ. (2000). *Οδηγός Αποτίμησης και Σχεδιασμού του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα για την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αδημοσίευτη Έκθεση, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Π.Ι.

Μαραγκουδάκη, Ε. (1997). Οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν. Στο Β. Δεληγιάννη και Ζιώγου, Σ. *Φύλο και Σχολική Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Μαυρογιώργος Η., (1999). Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Φορέας Διαμόρφωσης και Άσκησης εκπαιδευτικής πολιτική. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Β. Νιτσόπουλος, & Δ. Χαλκιώτης, (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, τόμος Α΄. Πάτρα: ΕΑΠ.

Μιχαλακόπουλος, Γ. (1987). Ο γραφειοκρατικός χαρακτήρας του ελληνικού σχολικού συστήματος και η παιδαγωγική-εκπαιδευτική διαδικασία. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 7, 149-154.

- Μιχόπουλος Αν. (1997). *Η Εκπαίδευση στο Πλαίσιο της Οργανωτικής Θεωρίας*. Αθήνα: Ιδίου.
- Montana, P.J., & Charnov, B.H. (1993). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Κλειδάριθμος
- Μουσούρου, Μ.(1993). *Γυναίκα και Απασχόληση: Δέκα Ζητήματα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπαγάκης Γ., Δεμερτζή Κ., Σταμάτης Θ. (2007). *Ένα Σχολείο μαθαίνει. Η αυτοαξιολόγηση ελληνικού σχολείου στο πλαίσιο του διεθνούς προγράμματος Carpe Vitam. Leadership for learning*. Αθήνα: Λιβάνης.
- Μπινιάρη, Λ.(2012). *Ανάπτυξη εργαλείων αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας με στόχο την ηγεσία για τη μάθηση . Πορτραίτο και προφίλ*. Δημοσιευμένη διδακτορική διατριβή Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα.
- Μπινιάρη, Λ. & Μπαγάκης, Γ. (2006). Το σχολικό πορτραίτο ως εργαλείο αποτύπωσης, αυτοαξιολόγησης και ανάπτυξης του σχολείου. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπούγιας, Ι., Δημητριάδης, Σ. (2006). *Εκπαιδευτική Καινοτομία στο Σχολείο με την Υποστήριξη Τ.Π.Ε.: Πιλοτικά Αποτελέσματα από Έρευνα Ερωτηματολογίου*. Ανακοίνωση στο 5^ο Συνέδριο ΕΤΠΕ, Θεσσαλονίκη.
- Μπουραντάς, Δ. (1992). *Μάνατζμεντ – Οργανωτική Θεωρία και Συμπεριφορά*. Αθήνα: Team.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Μπένου.
- Μπουραντάς, Δ., Παπαλεξανδρή, Ν. (2003). *Εισαγωγή στη διοίκηση επιχειρήσεων*. Αθήνα: Μπένου.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία : Ο Δρόμος της Διαρκούς Επιτυχίας*. Αθήνα : Κριτική.
- Μπουρής, Ι. (2008). Γενικές αρχές της οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης, ΥΠ.Ε.Π.Θ. Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Προγραμμάτων Κ.Π.Σ.
Ημερομηνία πρόσβασης (15/5/2015) από :
<http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/4550/1297.pdf>
- Μπουρλετίδης, Κ. (2014). Αξιολόγηση και Διασφάλιση Ποιότητας στην Εκπαίδευση, Έρευνα. Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.

Μπρίνια, Β. (2008). *Management εκπαιδευτικών μονάδων και εκπαίδευσης*, Αθήνα: Σταμούλη Α.Ε.

Μυλωνά, Ζ. Δ. (2005). *Διευθυντής και αποτελεσματική σχολική μονάδα – Απόψεις και στάσεις Διευθυντών και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Ξηροτύρη-Κουφίδου, Σ. (1992). *Διοίκηση Προσωπικού*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Γουδήρας Δ. & Παπαδοπούλου Σ.(2008). *Καινοτόμες Δράσεις* . Δημοσιευμένη μελέτη για τον Οργανισμό Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ

Παλαιοκρασάς, Σ., Δημητρόπουλος, Σ., Κωστάκη, Α. & Βρετάκου, Β. (1997). *Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης: Ευρωπαϊκές Τάσεις και Πρόταση για ένα Πλαίσιο Ελληνικής Πολιτικής*. Κέντρο Πολιτικής Έρευνας και Επιμόρφωσης. Αθήνα: Ίων.

Παπαδημητρακόπουλος, Β., (2006). *Σχολικές Μονάδες και Εσωτερική Εκπαιδευτική Πολιτική. Μια άλλη Προοπτική*. Αθήνα: Ιδίου.

Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Έκφραση.

Παπαστάμου, Σ. (1992). *Σύγχρονες Έρευνες στην Κοινωνική Ψυχολογία: Διομαδικές Σχέσεις*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Πασιαρδής, Π. (1996). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Απόψεις και θέσεις των εκπαιδευτικών λειτουργών της Κύπρου*. Αθήνα : Γρηγόρης.

Πασιαρδής, Π. (2004), *Εκπαιδευτική ηγεσία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παυλόπουλος, Π. (1983).*Το διοικητικό φαινόμενο στο πλαίσιο της λειτουργίας των οργανώσεων*. Αθήνα –Κομοτηνή: Σάκκουλα.

Παπαναούμ , Ζ.(2000). Η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: Θεωρητικό πλαίσιο και πρακτικές προεκτάσεις. Στο Ζ. Παπαναούμ (επιμ), *Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.

Πασιάς, Γ. (2016). Αυτονομία Σχολικής Μονάδας: Διάλογος-Προβληματισμός-Διερεύνηση. Δημοσιευμένη κεντρική εισήγηση στο συνέδριο της ΠΑ.Π.ΕΔ.Ε. και του Φ.Π.Ψ. Ε.Κ. Πανεπιστημίου Αθηνών, *Έρκυνα*, 9, 12-13.

Πετρίδου, Ε. (1998). *Διοίκηση - μάνατζμεντ: μια εισαγωγική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Πετρίδου, Ε. (2000). Πρόταση μιας πρότυπης διαδικασίας προγραμματισμού του έργου της σχολικής μονάδας. Στο Ζ. Παπαναούμ (επιμ.), *Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.

Πετρίδου, Ε. (2003). Ο Προγραμματισμός της δράσης της εκπαιδευτικής μονάδας ως βασικό στοιχείο της Διοίκησης της Ποιότητας στην εκπαίδευση. Στο Ζ. Παπαναούμ, Π. Χατζηπαναγιώτου (επιμ.), *Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας: Τάσεις και Πρακτικές*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη .

Πομάκη, Π. (2007). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και ο ρόλος της διεύθυνσης*. Δημοσιευμένη μεταπτυχιακή εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Φιλοσοφία και Παιδαγωγικής, Θεσσαλονίκη.

Ράπτης, Ν., Βιτσιλάκη, Χ.(2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Η Ταυτότητα του Διευθυντή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Σαββουλίδου, Χ., Λαφατζή, Ι., Παπαδανιήλ, Ι., (2003). Η διαδικασία λήψης αποφάσεων: διερευνητική προσέγγιση σε ένα Γυμνάσιο. Στο Ζ. Παπαναούμ, Π. Χατζηπαναγιώτου (επιμ.), *Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας: Τάσεις και Πρακτικές*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη .

Σαΐτη, Α., Σαΐτης, Χ. (2012). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα.

Σαΐτης Χ. (1992). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: αυτοέκδοση

Σαΐτης, Χ. (1994). *Βασικά θέματα Σχολικής Διοίκησης* . Αθήνα: αυτοέκδοση

Σαΐτης, Χ.(2000). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα : Ατραπός,(2^η έκδοση).

Σαΐτης, Χ. (2002). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.

- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Σαΐτης, Χ. (2008α). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Π.Ι.
- Σαΐτης, Χ. (2008β). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. , Γουρναρόπουλος, Γ. (2001). Η αναγκαιότητα προγραμματισμού για τη δημιουργία διοικητικών στελεχών στην εκπαίδευση. *Νέα Παιδεία*, 99,75-90.
- Σιδηροπούλου, Μ. (2015). *Οι λειτουργίες της εκπαιδευτικής διοίκησης*. Καβάλα: Σαΐτα
- Σολομών, Ι. (1999). (επιμ. - εισαγ.). *Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Τζάνη, Μ., Παμουκτσόγλου, Αν., & Στρατικόπουλος, Κ. (1998). Έρευνα πανελλαδική για το εργασιακό κλίμα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Ανοιχτό Σχολείο*, 68, 19-22 & 69, 25-28.
- Τσώνος, Μ. (2006). *Ο Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου και η Αποτελεσματικότητα της Σχολικής Μονάδας: Η Περίπτωση Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Φθιώτιδας*. Δημοσιευμένη διπλωματική εργασία, Ε.Α.Π., Πάτρα.
- Τύπας, Γ. (1999). *Η εφαρμογή των σύγχρονων μεθόδων management στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για την άσκηση αποτελεσματικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής*. Διδακτορική διατριβή: Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης Παντείου Πανεπιστημίου Αθηνών, Αθήνα.
- Τύπας, Γ. και Κατσαρός, Γ. (2003). *Εισαγωγή στη Διοικητική Επιστήμη: Από τη Γραφειοκρατία και την Επιστημονική Διοίκηση στη Σύγχρονη Οργανωτική θεωρία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χαλκιώτης, Δ. (1999). Εκπαιδευτική διοίκηση και οικονομικά. Στο Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική, τ. Α (σ. 161-197). Πάτρα: ΕΑΠ
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Δημοσιευμένη διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα ΦΠΨ, Θεσσαλονίκη.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001α). *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός

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

Χατζηπαναγιώτου, Π., (2005). Το σχολείο ως εκπαιδευτικός οργανισμός. Στο Α. Καψάλης (επιμ.), *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιου Μακεδονίας.

Χατζηπαντελή, Π. (1999). *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Χολέβας, Ι., (1995). *Οργάνωση και διοίκηση (Management)*, Αθήνα: Interbooks..

Χρονοπούλου, Σ. (2012). *Μορφές εκπαιδευτικής ηγεσίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Εμπειρική μελέτη*. Μη δημοσιευμένη μεταπτυχιακή μελέτη. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο Αθήνας , Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας, Αθήνα.

Ηλεκτρονικές σελίδες

Pont, B., Nusche, D., Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership: Policy and Practice*, 1. OECD. Ημερομηνία πρόσβασης 10 -1-2016 από:
<https://www.oecd.org/edu/school/44374889.pdf>

Παρατηρητήριο ΑΕΕ, (2012). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας, Βασικό Πλαίσιο (1)*. Αθήνα: ΥΠ. ΠΑΙ. Θ. Π.Α., ΙΝ.Ε.Π., Κ.Ε.Ε.

Ημερομηνία πρόσβασης (15/5/2015) από:

http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep_files/iep_pdf%20Dec_2012/%CE%A0%CF%81%CF%89%CF%84%CE%BF%CE%B2%CE%AC%CE%B8%CE%BC%CE%B9%CE%B1%20%CE%A5%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%94%CE%95%CE%9A_2012/%CE%94%CE%97%CE%9C%CE%9F%CE%A4%20B%CE%B1%CF%83%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%A0%CE%BB%CE%B1%CE%AF%CF%83%CE%B9%CE%BF%20%CE%94%CE%95%CE%9A_2012.pdf

Παρατηρητήριο ΑΕΕ, (2012). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα - Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης, Μεθοδολογία και Εργαλεία, Φάκελος Παραδειγμάτων Ερευνητικών Εργαλείων*. Αθήνα: ΥΠ. ΠΑΙ. Θ. Π.Α., ΙΝ.Ε.Π., Κ.Ε.Ε.

Ημερομηνία πρόσβασης (15/5/2015) από:

<http://aee.iep.edu.gr/methodology-tools>

Νόμος Ν.1566/85(ΦΕΚ167/1985). Ημερομηνία πρόσβασης (15/5/2015) από:

<http://edu.klimaka.gr/nomothesia/dioikhtika/1854-n1566-1988-domh-leitourgia-prwtovathmias-devterovathmias-ekpaidevshs.html>

Ν. 2525/1997 άρθρο 8. Ημερομηνία πρόσβασης (15/5/2015) από:

http://www.et.gr/idoocs-nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wEWFzYWFtEvQndtvSoClrL8aNhcfNN6bEV5MXD0LzQTLWPU9yLzB8V68knBzLCmTXKaO6fpVZ6Lx3UnKl3nP8NxdnJ5r9cmWyJWelDvWS_18kAEhATUkJb0x1LIIdQ163nV9K--td6SIuf6yb3dvvj88rFYfXZ5pW5ODnvMTokDGKs3Ry2nN8_uz

Π.Δ. 201/1998. Ημερομηνία πρόσβασης (15/5/2015) από:

<file:///C:/Users/user1/Downloads/document.pdf>

Π.Δ.201/1998 άρθρο 13 παράγραφος 1β' και 1γ': Ημερομηνία πρόσβασης (15/5/2015) από:

http://www.et.gr/idoocs-nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wEeWRs27M2niXdtvSoClrL8px6_ZGPuoJd5MXD0LzQTLWPU9yLzB8V68knBzLCmTXKaO6fpVZ6Lx3UnKl3nP8NxdnJ5r9cmWyJWelDvWS_18kAEhATUkJb0x1LIIdQ163nV9K--td6SIuWjEALP5cq-QC5_IGdVW91zRuMWNMoZ4d24soxOZJiEf

Τ. Α. αριθ. Υ.353.1/324/105657/Δ1/16-10-2002. Ημερομηνία πρόσβασης (15/5/2015) από:

<http://edu.klimaka.gr/nomothesia/fek/1309-fek-1340-2002-kathikonta-armodiotites-stelechoi-ekpaideysis.html>

ΦΕΚ 1340/2002): Ημερομηνία πρόσβασης (15/5/2015) από

<http://edu.klimaka.gr/arxeio/nomothesia-fek/fek-1340-2002-kathikonta-armodiotites-stelexwn-ekpaideysis-klimaka.pdf>

Νόμος 3848/2010 άρθρο 32. Ημερομηνία πρόσβασης (15/5/2015) από:

<http://edu.klimaka.gr/nomothesia/fek/2299-n3848-2010-anabathmish-rolou-ekpaidevtikou.html>

Εγκύκλιος 37100/Γ1/31-3-2010. Ημερομηνία πρόσβασης (15/5/2015) από:

http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep_files/%CE%9D%CE%BF%CE%BC%CE%BF%CE%B8%CE%B5%CF%83%CE%AF%CE%B1/00_%CE%95%CE%B3%CE%BA%CF%8D%CE%BA%CE%BB%CE%B9%CE%BF%CF%82%2037100_2010.pdf

Υ.Α. 30972/Γ1/15/03/2013. Ημερομηνία πρόσβασης (15/5/2015) από:

http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep_files/%CE%9D%CE%BF%CE%BC%CE%BF%CE%B8%CE%B5%CF%83%CE%AF%CE%B1/YA_30972%20%CE%931_2013.pdf

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**«ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΝΕΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΚΑΙ ΕΡΓΑΣΙΑΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΣΤΗΝ
ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ»**

Σκοπός αυτού του ερωτηματολογίου είναι να διερευνήσει τη συμβολή του Συλλόγου Διδασκόντων/ουσών της Α/θμιας Εκπ/σης στη διοίκηση της Σχολικής Μονάδας. Η έρευνα πραγματοποιείται στο πλαίσιο εκπόνησης διπλωματικής εργασίας από τη μεταπτυχιακή φοιτήτρια Μυλωνά Σοφία.

Σημειώνεται ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Επίσης, πέρα από κάποια δημογραφικά στοιχεία, δε ζητείται να συμπληρώσετε πληροφορίες προσωπικού χαρακτήρα.

Τέλος, σε κάθε περίπτωση διασφαλίζεται η ανώνυμη συμμετοχή σας.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων

Μυλωνά Σοφία

Δασκάλα- μεταπτυχιακή φοιτήτρια

<p>1. Τοποθεσία σχολείου:</p> <p>Νομός.....</p> <p>2. Περιοχή σχολείου (αρ. κατοίκων):</p> <p>Αστική (πάνω από 10.000 κ.) <input type="checkbox"/></p> <p>Ημιαστική (2.000 - 9.999 κ.) <input type="checkbox"/></p> <p>Αγροτική (λιγότεροι από 2.000) <input type="checkbox"/></p> <p>3. Οργανικότητα του σχολείου:</p> <p>...../ΘΕΣΙΟ</p> <p>4. Είδος εργασιακής σχέσης:</p> <p>Μόνιμος <input type="checkbox"/></p> <p>Αναπληρωτής <input type="checkbox"/></p> <p>5. Ηλικία:</p> <p>Μέχρι 30 ετών <input type="checkbox"/></p> <p>31 – 40 ετών <input type="checkbox"/></p> <p>41 – 50 ετών <input type="checkbox"/></p> <p>Πάνω από 50 ετών <input type="checkbox"/></p> <p>6. Χρόνια Υπηρεσίας:</p> <p>Μέχρι 10 <input type="checkbox"/></p> <p>11 – 15 <input type="checkbox"/></p> <p>16 – 20 <input type="checkbox"/></p> <p>Πάνω από 20 <input type="checkbox"/></p>	<p>7. Φύλο:</p> <p>Άνδρας <input type="checkbox"/></p> <p>Γυναίκα <input type="checkbox"/></p> <p>8. Βασικές σπουδές</p> <p>Παιδαγωγική Ακαδημία <input type="checkbox"/></p> <p>Παιδαγωγική Ακαδημία και Εξομοίωση <input type="checkbox"/></p> <p>Παιδαγωγικό Τμήμα Δημ. Εκπαίδευσης <input type="checkbox"/></p> <p>ΑΕΙ (για εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων) <input type="checkbox"/></p> <p>9. Άλλες σπουδές:</p> <p>(δυνατότητα πολλαπλών απαντήσεων)</p> <p>i. Πτυχίο Ανώτερης σχολής <input type="checkbox"/></p> <p>ii. Διδασκαλείο <input type="checkbox"/></p> <p>iii. Πτυχίο ΚΑΤΕΕ/ΤΕΙ <input type="checkbox"/></p> <p>iv. Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ <input type="checkbox"/></p> <p>v.</p> <p>10. Μεταπτυχιακές σπουδές:</p> <p>Μεταπτυχιακό <input type="checkbox"/></p> <p>Διδακτορικό <input type="checkbox"/></p> <p>11. Οικογενειακή κατάσταση:</p> <p>Έγγαμος/η <input type="checkbox"/></p> <p>Άγαμος/η <input type="checkbox"/></p> <p>Διαζευγμένος/η <input type="checkbox"/></p> <p>Χήρος/α <input type="checkbox"/></p>
---	---

		Διαφωνώ απόλυτα						Συμφωνώ απόλυτα
1.	Ο Σύλλογος θέτει βραχυπρόθεσμους στόχους	1	2	3	4	5	6	7
2.	Τα μέλη του συλλόγου γνωρίζουν και χρησιμοποιούν τους διαθέσιμους υλικούς πόρους της σχολικής μονάδας	1	2	3	4	5	6	7
3.	Ο προσδιορισμός των προβλημάτων γίνεται από το Σύλλογο στα αρχικά τους στάδια	1	2	3	4	5	6	7
4.	Στα μέλη του συλλόγου υπάρχει διανεμημένη ηγεσία (μοίρασμα ηγετικών ρόλων) από τον /την διευθυντή/ντρια του σχολείου	1	2	3	4	5	6	7
5.	Στα μέλη του συλλόγου υπάρχει υποστήριξη και καθοδήγηση από το/την διευθυντή/ντρια τους σχολείου	1	2	3	4	5	6	7
6.	Η επικοινωνία μεταξύ των μελών είναι ανοιχτή και συμμετοχική και όλα τα μέλη ενθαρρύνονται και κινητοποιούνται προς αυτή την κατεύθυνση	1	2	3	4	5	6	7
7.	Η προβλεπόμενη διαδικασία αξιολόγησης του έργου της σχολικής μονάδας δεν εφαρμόζεται στην πράξη	1	2	3	4	5	6	7
8.	Ο Σύλλογος Διδασκόντων ενθαρρύνεται από τον/την σχολικό/ή σύμβουλο να πειραματιστεί σε νέες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις	1	2	3	4	5	6	7
9.	Ο Σύλλογος αναλαμβάνει και διευκολύνει καινοτόμες δράσεις της σχολικής μονάδας	1	2	3	4	5	6	7
10.	Τα μέλη του συλλόγου συνεργάζονται χρησιμοποιώντας τις εμπειρίες, τις δεξιότητες και τις διαφορετικές ικανότητές τους	1	2	3	4	5	6	7
11.	Ο Σύλλογος εντοπίζει την κύρια αιτία των προβλημάτων	1	2	3	4	5	6	7
12.	Στα μέλη του συλλόγου υπάρχει ελευθερία διαφωνίας σε διάφορα ζητήματα	1	2	3	4	5	6	7
13.	Τα μέλη του συλλόγου κάνουν χρήση της							

	ανατροφοδοτικής διαδικασίας	1	2	3	4	5	6	7
14.	Τα μέλη του συλλόγου μιλάνε καθαρά μεταξύ τους	1	2	3	4	5	6	7
15.	Δεν υπάρχει κανένας μηχανισμός αξιολόγησης του έργου του Συλλόγου Διδασκόντων	1	2	3	4	5	6	7
16.	Ο Σύλλογος Διδασκόντων δεν ασχολείται με δημιουργικές εκπαιδευτικές μεθόδους ή προγράμματα	1	2	3	4	5	6	7
17.	Ο Σύλλογος έχει μια σαφή μακροχρόνια στρατηγική	1	2	3	4	5	6	7
18.	Τα μέλη του συλλόγου ενημερώνονται και συμβάλλουν στον οικονομικό προγραμματισμό του σχολείου	1	2	3	4	5	6	7
		Διαφωνώ απόλυτα						Συμφωνώ απόλυτα
19.	Τα μέλη του συλλόγου συνεργάζονται μεταξύ τους και υπάρχει ισότιμη συμμετοχή σε διάφορες δράσεις	1	2	3	4	5	6	7
20.	Στα μέλη του συλλόγου υπάρχει αυξημένη η έννοια της συναδελφικότητας	1	2	3	4	5	6	7
21.	Τα μέλη του συλλόγου ακούνε προσεκτικά	1	2	3	4	5	6	7
22.	Τα θέματα με τα οποία ο Σύλλογος Διδασκόντων ασχολείται, είναι θέματα ρουτίνας	1	2	3	4	5	6	7
23.	Ο Σύλλογος εντοπίζει με αντικειμενικό τρόπο τους κινδύνους και τα οφέλη των εναλλακτικών λύσεων προτού επιλέξει μια	1	2	3	4	5	6	7
24.	Τα μέλη του συλλόγου είναι πειστικά όταν προωθούν ιδέες	1	2	3	4	5	6	7

25.	Πριν από κάθε απόφαση προηγείται καταγισμός ιδεών και συζήτηση	1	2	3	4	5	6	7
26.	Στα μέλη του συλλόγου υπάρχει ανεπτυγμένο το αίσθημα συλλογικής ευθύνης	1	2	3	4	5	6	7
27.	Τα μέλη του συλλόγου διεξάγουν αποτελεσματικές επαγγελματικές παρουσιάσεις	1	2	3	4	5	6	7
28.	Τα μέλη του Συλλόγου θεωρούν ότι η αξιολόγηση που γίνεται είναι ανεπαρκής	1	2	3	4	5	6	7
29.	Τα μέλη του Συλλόγου μοιράζονται ένα κοινό όραμα για τη σχολική τους μονάδα	1	2	3	4	5	6	7
30.	Οποιαδήποτε σύγκρουση ιδεών και απόψεων αποτελεί ευκαιρία για μια καλύτερη πρόταση	1	2	3	4	5	6	7
31.	Ο Σύλλογος Διδασκόντων αδιαφορεί για τις καινοτομίες	1	2	3	4	5	6	7
32.	Τα μέλη του Συλλόγου ενθαρρύνονται και υποστηρίζονται από τα στελέχη της εκπαίδευσης για την επίτευξη κοινών στόχων	1	2	3	4	5	6	7
33.	Οι συνεδριάσεις του συλλόγου είναι πολύ καλά προετοιμασμένες	1	2	3	4	5	6	7
34.	Η οποιαδήποτε προσπάθεια «αλλαγής/μεταρρύθμισης» δε γίνεται εύκολα αποδεκτή από το Σύλλογο Διδασκόντων	1	2	3	4	5	6	7
35.	Μεταξύ των μελών υπάρχει σύγκρουση ιδεών και απόψεων	1	2	3	4	5	6	7
36.	Τα μέλη του συλλόγου προβαίνουν σε αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου	1	2	3	4	5	6	7
37.	Από το Σύλλογο Διδασκόντων λείπουν οι φρέσκιες ιδέες	1	2	3	4	5	6	7
38.	Τα μέλη του συλλόγου εμπιστεύονται το/την διευθυντή/τρια της σχολικής μονάδας	1	2	3	4	5	6	7

		Διαφωνώ απόλυτα						Συμφωνώ απόλυτα
39.	Ο Σύλλογος κάνει χρήση των μελών του που έχουν ιδιαίτερες ικανότητες για την επίλυση προβλημάτων	1	2	3	4	5	6	7
40.	Τα μέλη του συλλόγου γνωρίζουν τις δυνατότητες που δίνει στο Σύλλογο Διδασκόντων το υφιστάμενο νομικό πλαίσιο	1	2	3	4	5	6	7
41.	Στη σχολική μονάδα υπάρχει ένα αποδεκτό σύστημα ελέγχου των διαδικασιών	1	2	3	4	5	6	7
42.	Υπάρχει αδράνεια στην αλλαγή/μεταρρύθμιση από το Σύλλογο Διδασκόντων	1	2	3	4	5	6	7
43.	Τα μέλη του Συλλόγου επιδεικνύουν αλληλεξάρτηση ως προς τους στόχους	1	2	3	4	5	6	7
44.	Τα μέλη του Συλλόγου χτίζουν αποτελεσματικές εργασιακές σχέσεις	1	2	3	4	5	6	7
45.	Οι συναντήσεις των μελών του Συλλόγου γίνονται σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης και αμοιβαίου σεβασμού.	1	2	3	4	5	6	7

2. ΠΙΝΑΚΕΣ

Πίνακας Ι. κατανομή συχνοτήτων και ποσοστών και μέτρα θέσης των δημογραφικών και γενικών χαρακτηριστικών

	Κατηγορίες	Πλήθος	%
Περιοχή σχολείου	Αστική	222	73,5
	Ημιαστική	50	16,6
	Αγροτική	30	9,9
Είδος εργασιακής σχέσης	Μόνιμος	291	95,1
	Αναπληρωτής	15	4,9
Ηλικία	-30	13	4,2
	31-40	37	12,0
	41-50	167	54,0
	50+	92	29,8
Χρόνια υπηρεσίας	-10	32	10,4
	11-15	46	14,9
	16-20	69	22,3
	21+	162	52,4
Φύλο	Άνδρας	101	33,1
	Γυναίκα	204	66,9
Βασικές σπουδές	Παιδαγωγική ακαδημία	25	8,2
	Παιδαγωγική ακαδημία κι εξομοίωση	160	52,5
	Παιδαγωγικό τμήμα Δημ. Εκπαίδευσης	68	22,3
	ΑΕΙ (εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων)	52	17,0
Ανώτερης σχολής	ναι	22	7,1
Διδασκαλείο	ναι	38	12,3
Πτυχίο ΚΑΤΕΕ/ΤΕΙ	ναι	10	3,2
Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ	ναι	23	7,4
Μεταπτυχιακές σπουδές	Μεταπτυχιακό	38	12,3
	Διδακτορικό	1	0,3
Οικογενειακή κατάσταση	Έγγαμος/η	252	83,4
	Άγαμος/η	39	12,9
	Διαζευγμένος/η	10	3,3
	Χήρος/α	1	,3
Οργανικότητα του σχολείου	[1-6]	60	21,2
	(7-11)	71	25,1
	[12+	152	53,7

Πίνακας II: Πολλαπλές συγκρίσεις κατά Scheffe.

Δ1. Στόχοι και αντικειμενικοί σκοποί
Scheffe^{a,b}

Χρόνια υπηρεσίας	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
-10	32	4,57	
16-20	69	4,86	4,86
21+	162	5,08	5,08
11-15	46		5,15
Sig.		,055	,463

Πίνακας III: πολλαπλές συγκρίσεις κατά Scheffe.

Δ6. Διαπροσωπικές επικοινωνίες
Scheffe^{a,b}

Χρόνια υπηρεσίας	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
-10	32	4,99	
11-15	46	5,46	5,46
16-20	69	5,48	5,48
21+	162		5,55
Sig.		,072	,979

Πίνακας IV: πολλαπλές συγκρίσεις κατά Scheffe

Δ7. Επίλυση προβλημάτων / Λήψη αποφάσεων
Scheffe^{a,b}

Χρόνια υπηρεσίας	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
-10	32	4,81	
11-15	46	5,14	5,14
16-20	69	5,19	5,19
21+	162		5,27
Sig.		,136	,902

Πίνακας V: πολλαπλές συγκρίσεις κατά Scheffe
Δ9. Αξιολόγηση

Scheffe ^{a,b}			
Ηλικία	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
50+	92	4,05	
31-40	37	4,14	
41-50	167	4,17	
-30	13		5,21
Sig.		,987	1,000

Οικογενειακή κατάσταση

Πίνακας VI Πίνακας έλεγχου μέσων τιμών με εφαρμογή t test για την οικογενειακή κατάσταση

			Οικογενειακή κατάσταση	N	MT	TA	t	Βε	p
Δ1. Στόχοι αντικειμενικοί σκοποί	και	Έγγαμος/η		252	4,99	,962	,682	289	NS
		Άγαμος/η		39	4,88	,910			
Δ2. Χρήση των πόρων		Έγγαμος/η		252	5,10	1,036	,313	289	NS
		Άγαμος/η		39	5,04	,950			
Δ3. Εμπιστοσύνη σύγκρουση	και	Έγγαμος/η		252	5,65	1,006	1,166	289	NS
		Άγαμος/η		39	5,45	1,036			
Δ4. Ηγεσία		Έγγαμος/η		252	5,51	,948	1,079	289	NS
		Άγαμος/η		39	5,34	,887			
Δ5. Έλεγχος και διαδικασίες		Έγγαμος/η		252	5,40	,935	,614	289	NS
		Άγαμος/η		39	5,31	,895			
Δ6. Διαπροσωπικές επικοινωνίες		Έγγαμος/η		252	5,49	,942	1,485	289	NS
		Άγαμος/η		39	5,24	1,154			
Δ7. Επίλυση προβλημάτων / Λήψη αποφάσεων		Έγγαμος/η		252	5,21	,833	1,782	289	NS
		Άγαμος/η		39	4,95	,896			
Δ8. Πειραματισμός Δημιουργικότητα	/	Έγγαμος/η		252	5,03	,983	1,237	289	NS
		Άγαμος/η		39	4,82	,949			
Δ9. Αξιολόγηση		Έγγαμος/η		252	4,17	1,380	-,482	289	NS
		Άγαμος/η		39	4,29	1,433			

3. Ερωτήσεις του ερωτηματολογίου στις οποίες έγινε αντιστροφή για τη δημιουργία των 9 σύνθετων μεταβλητών

Σύνθετη μεταβλητή 7. Επίλυση προβλημάτων / Λήψη αποφάσεων

Ερώτηση 35. Μεταξύ των μελών υπάρχει σύγκρουση ιδεών και απόψεων 308 4,21 1,536

Σύνθετη μεταβλητή 8. Πειραματισμός / Δημιουργικότητα

Ερώτηση 16. Ο Σύλλογος Διδασκόντων δεν ασχολείται με δημιουργικές εκπαιδευτικές μεθόδους ή προγράμματα 306 2,65 1,814

Ερώτηση 22. Τα θέματα με τα οποία ο Σύλλογος Διδασκόντων ασχολείται, είναι θέματα ρουτίνας 304 3,79 1,632

Ερώτηση 31. Ο Σύλλογος Διδασκόντων αδιαφορεί για τις καινοτομίες 302 2,47 1,522

Ερώτηση 34. Η οποιαδήποτε προσπάθεια «αλλαγής/μεταρρύθμισης» δε γίνεται εύκολα αποδεκτή από το Σύλλογο Διδασκόντων 309 3,61 1,635

Ερώτηση 37. Από το Σύλλογο Διδασκόντων λείπουν οι φρέσκιες ιδέες 307 2,90 1,685

Ερώτηση 42. Υπάρχει αδράνεια στην αλλαγή/μεταρρύθμιση από το Σύλλογο Διδασκόντων 303 3,31 1,628

Σύνθετη μεταβλητή 9. Αξιολόγηση

Ερώτηση 7. Η προβλεπόμενη διαδικασία αξιολόγησης του έργου της σχολικής μονάδας δεν εφαρμόζεται στην πράξη 300 3,90 1,790

Ερώτηση 15. Δεν υπάρχει κανένας μηχανισμός αξιολόγησης του έργου του Συλλόγου Διδασκόντων 305 3,86 1,869

Ερώτηση 28. Τα μέλη του Συλλόγου θεωρούν ότι η αξιολόγηση που γίνεται είναι ανεπαρκής 303 3,75 1,775