



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΣΥΛΛΟΓΟΣ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ: ΜΙΑ A LA CARTE ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙ-
ΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ**

ΦΟΙΤΗΤΗΣ

ΘΕΟΔΩΡΟΣ ΟΤΖΑΚΟΓΛΟΥ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ

ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΗΣ ΖΜΑΣ

ΒΟΛΟΣ 2011

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Ο Θεόδωρος Οτζάκογλου, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Σύλλογος Διδασκόντων: μία a la carte προσέγγιση των εκπαιδευτικών στη διοίκηση της σχολικής μονάδας» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Ο ΔΗΛΩΝ



Θεόδωρος Οτζάκογλου

Ευχαριστίες

Θεωρώ υποχρέωσή μου να ευχαριστήσω για τη συμβολή τους σε αυτή τη διπλωματική εργασία τα μέλη της τριμελούς επιτροπής και διδάσκοντες του τμήματος. Καταρχήν τον επιβλέποντα καθηγητή κ. Αριστοτέλη Ζμα, χωρίς την άμεση επίβλεψη του οποίου δεν θα είχε ολοκληρωθεί επιτυχώς. Την καθηγήτρια κα Γιασεμή-Όλγα Σαραφίδου, που διέθεσε χρόνο για να με καθοδηγήσει στο ερευνητικό σκέλος της εργασίας και, επίσης, τον καθηγητή κ. Γιώργο Παπακωνσταντίνου που με τις παρατηρήσεις του με βοήθησε στην πληρέστερη παρουσίαση της μελέτης. Ειδική αναφορά και ευχαριστίες οφείλω στους συναδέλφους που δέχτηκαν με προθυμία να συμμετέχουν στην έρευνά μου, συμπληρώνοντας το ερωτηματολόγιο και συζητώντας μαζί μου πτυχές του θέματος. Ακόμη, ευχαριστώ τη συνάδελφο και σύζυγό μου Γιούλη που μου συμπαραστάθηκε με εύστοχες παρατηρήσεις και τον καλό λόγο τα δύο αυτά χρόνια μελέτης και αναζήτησης. Τέλος, δεν μπορώ να μην αναφερθώ στο θεσμικό πλαίσιο, κατάκτηση δεκαετιών αγώνων των εκπαιδευτικών, χάρις στο οποίο υπό καλύτερες προϋποθέσεις, λόγω της άδειας υπηρεσιακής εκπαίδευσης, ολοκληρώθηκε η παρούσα μελέτη.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη	5
Abstract	6
Εισαγωγή	7
1^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Θεωρίες διοίκησης	10
1.1 Η έννοια της «διοίκησης»	10
1.2 Μοντέλα δημόσιας διοίκησης	11
1.2.1 Το γραφειοκρατικό μοντέλο	12
1.2.2 Κριτική	13
1.3 Λήψη αποφάσεων	14
1.4 Συλλογική λήψη αποφάσεων	16
2^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Εκπαιδευτική διοίκηση	19
2.1 Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις	19
2.1.1 Συγκεντρωτικό και αποκεντρωτικό μοντέλο	21
2.1.2 Ελληνικός εκπαιδευτικός συγκεντρωτισμός	22
2.2 Ιδιαιτερότητες εκπαιδευτικής διοίκησης	24
2.3 Διοίκηση και σχολική ηγεσία	26
2.4 Δημοκρατική διοίκηση	28
2.5 Χαρακτηριστικά δημοκρατικής διοίκησης	29
2.5.1 Μάθηση	29
2.5.2 Συμμετοχή	30
2.5.3 Δημόσιος χώρος	31
2.6 Δημοκρατικά μοντέλα διοίκησης	32
3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Σύλλογος Διδασκόντων	35
3.1 Θεσμικό πλαίσιο	35
3.2 Ρόλος συλλόγου διδασκόντων	36
3.3 Κριτική στο θεσμικό πλαίσιο	39
3.4 Άλλες έρευνες	40
3.5 Ενεργητική συμμετοχή	42

4° ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Μεθοδολογία έρευνας	46
4.1 Μέθοδος συλλογής δεδομένων	46
4.2 Ερευνητική διαδικασία	46
4.3 Ερευνητικός προβληματισμός	48
4.4 Ερευνητικοί στόχοι και υποθέσεις	50
4.5 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων	52
5° ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Ευρήματα	53
5.1 Περιγραφή δείγματος	53
5.2 Κατανομή συχνότητας απαντήσεων	56
5.3 Σχέσεις μεταξύ μεταβλητών	66
5.3.1 Ερευνητικά ερωτήματα που δεν επαληθεύθηκαν	66
5.3.2 Ερευνητικά ερωτήματα που επαληθεύθηκαν	72
6° ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Συζήτηση	79
6.1 Ανάλυση	79
6.2 Συμπεράσματα	81
6.3 Περιορισμοί	83
6.4 Προτάσεις	83
Βιβλιογραφία	85
Παράρτημα	91

Περίληψη

Στο επίκεντρο του προβληματισμού για την εκπαιδευτική διοίκηση βρίσκονται τα δημοκρατικά - συμμετοχικά μοντέλα με έμφαση στο επίπεδο της σχολικής μονάδας. Στη Ελλάδα, από το 2002, βρίσκεται σε ισχύ υπουργική απόφαση με την οποία ανατίθεται αποφασιστικός ρόλος και ευθύνη στη διοίκηση του σχολείου στο Σύλλογο Διδασκόντων.

Στην παρούσα μελέτη διερευνούμε την έκταση στην οποία η συγκεκριμένη πολιτική αποτελεί κεκτημένο των ίδιων των εκπαιδευτικών και εγγενές στοιχείο της καθημερινής τους πρακτικής μέσα στο σχολείο. Διενεργήθηκε έρευνα επισκόπησης με συμπλήρωση ερωτηματολογίου από εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το δείγμα αποτέλεσαν 274 εκπαιδευτικοί από 17 σχολικές μονάδες στην περιφέρεια Αττικής.

Η έρευνα επικεντρώθηκε στην ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων στις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων. Πιο συγκεκριμένα, διερευνήθηκε εάν λαμβάνουν τον λόγο, αν οι αποφάσεις αποτελούν προϊόν διαβούλευσης στον Σύλλογο Διδασκόντων, πώς αντιλαμβάνονται τα όρια αρμοδιότητας του Συλλόγου Διδασκόντων, πώς αποτιμούν τη δική τους συμβολή σε αυτές τις αποφάσεις, την επαγγελματική τους αφοσίωση καθώς και τις πεποιθήσεις τους σχετικά με τις αυταρχικές πρακτικές της εξουσίας.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ανεξάρτητα από τον τύπο της σχολικής μονάδας στον οποίο υπηρετούν εμφανίζεται μια ομογενοποιημένη στάση στη συμμετοχή τους στη διοίκηση. Η στάση αυτή δεν καθορίζεται από δημογραφικούς παράγοντες, αλλά με βάση άρρητες προσωπικές ιεραρχήσεις σχετικά με τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού επαγγέλματος και τις πεποιθήσεις τους γύρω από ζητήματα αυταρχισμού και δημοκρατίας. Συνέπεια τούτου είναι να μην αποτελεί η δημοκρατική – συμμετοχική διοίκηση της σχολικής μονάδας μια γερά θεμελιωμένη και αφομοιωμένη κουλτούρα στην καθημερινή σχολική πραγματικότητά τους.

Λέξεις κλειδιά

Σύλλογος Διδασκόντων, εκπαιδευτική διοίκηση, δημοκρατία, συμμετοχικά μοντέλα, κατανεμημένη ηγεσία.

Abstract

The discussion about educational administration relies on democratic-participative models with emphasis on the school unit level. Since 2002 in Greece, a decisive role and responsibility of the school administration has been entrusted by a minister's directive to the teachers' council.

The present study examines to what extent this specific policy is embodied in teachers' every day practice within the school. A research survey with the completion of a questionnaire by school teachers of secondary education has been conducted. The sample was constituted by 274 teachers from 17 schools of Attika district.

The research was focused on the energetic teacher participation in decision making during teachers' council meetings. More specifically, it records whether teachers take the speech, whether decision making of teacher's council results from a discussion and voting procedure, how they perceive the boundaries of teachers' council authority in decision making different fields, how they estimate their own contribution to the decision making process, their professional commitment, their beliefs concerning the authoritarian practices of the power as well as the research of the all above interactions.

The results have shown that teachers have the same attitude towards the participation in the school administration, in spite of the type of the school unit in which they are in service. In general, this attitude is not determined by demographic factors but is based on nonverbal personal hierarchies concerning the characteristics of educational profession as well as on their beliefs about despotism and democracy.

As a result the democratic participative school management model is not a well founded and assimilated culture during their everyday school reality.

Key words

School administration, teachers' council, democratic-participative models, distributive leadership

Εισαγωγή

Μέρος της σύγχρονης κουλτούρας αποτελεί η κριτική σε δημόσιους θεσμούς. Μεταξύ αυτών τίθεται υπό αμφισβήτηση και το εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο θεωρείται γραφειοκρατικό και δαπανηρό σε σχέση με όσα προσφέρει. Η κριτική που ασκείται φαίνεται να συνδέεται άμεσα με τον τρόπο διοικητικής οργάνωσης και λειτουργίας του. Μάλιστα τις τελευταίες τρεις δεκαετίες είναι σε εξέλιξη μια συζήτηση για πιθανές λύσεις, οι οποίες επικεντρώνονται σε ζητήματα εκπαιδευτικής αποκέντρωσης και ενίσχυσης της σχολικής αυτονομίας.

Όπως υποστηρίζει η Harris (2005), οι σχετικές συζητήσεις, για τη διοίκηση της εκπαίδευσης, εγκαταλείπουν την παραδοσιακή ιδέα του μοναχικού ηγέτη-διευθυντή σε όφελος της ιδέας των πολλαπλών πηγών ηγεσίας-διοίκησης. Σε αυτές τις συζητήσεις κυρίαρχο λόγο απολαμβάνει πλέον η ιδέα της κατανεμημένης ηγεσίας-διοίκησης, δηλαδή η αντίληψη ότι η διοίκηση ενός οργανισμού δεν αφορά μόνο μεμονωμένα άτομα αλλά είναι κάτι στο οποίο πολλοί άνθρωποι έχουν την ικανότητα - και πρέπει- να συμμετέχουν. Φυσικά δεν πρόκειται για μία ακόμη θεωρία ανάμεσα στις τόσες άλλες σχετικά με την ηγεσία και την εκπαιδευτική διοίκηση, αλλά περισσότερο για μια προσπάθεια να μετακινηθεί το θεωρητικό πλαίσιο της από τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του ενός ατόμου στα εγγενή χαρακτηριστικά του ίδιου του οργανισμού-σχολείου. Ο Woods (2005) αναδεικνύει την ιδιαίτερη σχέση δημοκρατίας και ηγεσίας στο πεδίο της εκπαιδευτικής διοίκησης, επιχειρηματολογώντας υπέρ της ανάγκης να μοιραστούν η εξουσία, η ελπίδα και οι «καρποί» της κοινωνίας. Κατά την Harris (2005, όπ. αναφ. στο Woods, 2005) η δημοκρατική εναλλακτική προσέγγιση στη διοίκηση της εκπαίδευσης είναι απολύτως αναγκαία μετά από πολλά χρόνια κυριαρχίας μιας ωφελμιστικής λογικής και μηχανιστικών θεωριών διοίκησης. Στην ίδια κατεύθυνση μάλιστα ο Apple (2010) ισχυρίζεται ότι τα σχολεία, εφόσον αποτελούν τμήμα και του πολιτικού πεδίου και επειδή η εξουσία διαμεσολαβείται από τους δασκάλους, θα δεχτούν πίεση για να δράσουν σύμφωνα με τους δημοκρατικούς κανόνες εξαιτίας της ανάγκης του κράτους να διατηρήσει τη νομιμότητά του. Με βάση δε την καταγεγραμμένη εμπειρία από τις δράσεις εκπαιδευτικών σε διάφορες χώρες επισημαίνει την ανάγκη επέκτασης των τάσεων εκδημοκρατισμού, που ήδη καταγράφονται στα σχολεία, και τη διακριτή αλλαγή προς πιο δημοκρατικές μορφές διοίκησης της σχολικής κοινότητας, αντικαθιστώντας τα ιεραρχικά οργανωμένα και υπερβολικά γραφειοκρατικά μοντέλα.

Το ενδιαφέρον μας σε αυτή τη μελέτη εστιάζεται στην ισχύουσα ελληνική νομοθεσία σχετικά με τη διοίκηση της σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με αυτή, ο Σύλλογος Διδασκόντων αναδεικνύεται σε ένα από τα σημαντικότερα σχολικά όργανα διαμόρφωσης «εσωτερικής» εκπαιδευτικής πολιτικής (Σαΐτης, 2005). Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι όχι μόνο υπάρχει πλήρης συντονισμός με το διεθνή προβληματισμό και την έρευνα σχετικά με τη δημοκρατική διοίκηση αλλά δίνεται και η αίσθηση ότι στο θεσμικό πλαίσιο -τουλάχιστον στο επίπεδο της σχολικής μονάδας- η ισχύουσα νομοθεσία είναι ένα βήμα μπροστά. Τα τελευταία χρόνια, εξάλλου, έχουν διενεργηθεί στην Ελλάδα έρευνες σχετικές με τη διοίκηση της σχολικής μονάδας (Ανδρέου κ.α, 2001· Προβατά, 2009· Σαΐτη, 2001· Στραβάκου, 2002). Σε αυτές έχει γίνει απόπειρα να διερευνηθούν πτυχές που έχουν σχέση με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμμετοχή τους στη διοίκηση του σχολείου μέσω του Συλλόγου των Διδασκόντων ή άλλων συμμετοχικών θεσμών σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Στο πλαίσιο της όλης προβληματικής η παρούσα εργασία αποσκοπεί να καταγράψει απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τη δημοκρατική λειτουργία του Συλλόγου Διδασκόντων. Θα διερευνηθεί, μεταξύ άλλων, εάν η στάση συμμετοχής που οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν στο πλαίσιο άσκησης της διοικητικής εξουσίας του Συλλόγου Διδασκόντων συσχετίζεται με:

- την αντίληψή τους για τις προτεραιότητες του ρόλου τους ως εκπαιδευτικών
- το μοντέλο οργάνωσης και λήψης αποφάσεων που έχει υιοθετηθεί από τη σχολική μονάδα
- το είδος των αποφάσεων
- την εμπειρία τους στην εκπαίδευση και τη γνώση της σχετικής νομοθεσίας
- την πίεση λόγω εργασιακών απαιτήσεων.

Έτσι, στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας προσδιορίζεται το εννοιολογικό περιεχόμενο των όρων «οργανισμός» και «διοίκηση». Ακολούθως εξετάζονται θεωρητικές προσεγγίσεις στη Δημόσια Διοίκηση σε επίπεδο γενικών αρχών. Το ενδιαφέρον στρέφεται κυρίως στο γραφειοκρατικό μοντέλο που αποτελεί το κυρίαρχο μοντέλο οργάνωσης της και σχετίζεται με τη λήψη αποφάσεων. Αυτό θα επιτρέψει στη συνέχεια να εστιάσουμε την προσοχή μας στην ειδικότερη διάσταση της διοίκησης των εκπαιδευτικών οργανισμών, οι οποίοι αποτελούν τμήμα της Δημόσιας Διοίκησης.

Στο δεύτερο κεφάλαιο εξετάζεται αρχικά το εννοιολογικό περιεχόμενο της εκπαιδευτικής διοίκησης στο πλαίσιο της ιδιοτυπίας των εκπαιδευτικών οργανισμών με βάση τους σκοπούς του. Στη συνέχεια παρουσιάζεται ο εκπαιδευτικός λόγος που σχετίζεται με τη δημοκρατική διάσταση της σχολικής διοίκησης. Συνεξετάζονται, επίσης, διάφορα εκπαιδευτικά μοντέλα στη διοίκηση. Την ίδια στιγμή, επιχειρείται σύγκριση του συγκεντρωτικού και αποκεντρωτικού μοντέλου με εστίαση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Εξετάζονται, επίσης, οι ιδιαιτερότητες της εκπαιδευτικής διοίκησης σε σχέση με την υπόλοιπη δημόσια διοίκηση καθώς και η σχέση της με την ηγεσία. Στη συνέχεια παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο της δημοκρατικής διοίκησης και τα χαρακτηριστικά της, ενώ από τα υπάρχοντα μοντέλα δίνεται έμφαση στο αναπτυξιακό δημοκρατικό μοντέλο διοίκησης.

Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται η εννοιολογική αποσαφήνιση των σχετικών με τον Σύλλογο Διδασκόντων όρων. Ο τελευταίος εκλαμβάνεται ως διοικητικό όργανο με νομιμοποιητική εξουσιοδότηση ανάληψης εξουσίας. Αυτό είναι απαραίτητο, ώστε να προχωρήσουμε στη συνέχεια σε σύντομη ιστορική επισκόπηση του θεσμού και του σημερινού ισχύοντος θεσμικού πλαισίου. Η συζήτηση επικεντρώνεται, με άλλα λόγια, στον ρόλο και τις αδυναμίες του Συλλόγου Διδασκόντων. Στη συνέχεια επιχειρείται μία επισκόπηση σχετικών ερευνών στην Ελλάδα και στο εξωτερικό σχετικά με τις απόψεις εκπαιδευτικών ως προς τη δημοκρατική συμμετοχή τους στον εν λόγω σύλλογο. Ακολουθεί η μελέτη της έννοιας της «ενεργητικής συμμετοχής».

Στο τέταρτο κεφάλαιο διατυπώνεται η μεθοδολογία της έρευνας με αναφορές στη συλλογή των δεδομένων, την ερευνητική διαδικασία, τους στόχους, τις ερευνητικές υποθέσεις και την ανάλυση των δεδομένων.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας μετά και την περιγραφή του δείγματος καθώς και τα ερευνητικά ερωτήματα ομαδοποιημένα με βάση το αν επαληθεύθηκαν ή όχι.

Τέλος, στο έκτο κεφάλαιο ακολουθεί η ανάλυση και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας, ενώ η συζήτηση ολοκληρώνεται με τη διατύπωση προτάσεων.

1^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Θεωρίες διοίκησης

1.1 Η έννοια της «διοίκησης»

Κάθε οργανισμός αποτελεί τεχνητή κοινωνική κατασκευή και συνιστά ένα πολύπλοκο σύστημα συμπεριφοράς (Μακρυδημήτρης, 1989). Ακόμη, ο οργανισμός είναι ένα σύστημα συνειδητά συντονισμένων δραστηριοτήτων που ασκούνται από περισσότερα του ενός άτομα, με σκοπό την πραγμάτωση ενός ή περισσότερων στόχων (Ζάχαρης, 1985). Η δομή του οργανισμού έχει σκοπό, μέσω της θέσπισης κανόνων και διαδικασιών, τη σταθερότητα, τη συνοχή, την ομοιομορφία και προβλεψιμότητα των λειτουργιών και συμπεριφορών όλων όσων μετέχουν σε αυτόν, ώστε να διασφαλιστεί η επιβίωσή του (Μακρυδημήτρης, 1989).

Στη διοικητική επιστήμη έχουν διατυπωθεί αρκετοί ορισμοί για τη διοίκηση και δικαιολογημένα, καθώς συνιστά ένα πολυσύνθετο φαινόμενο, στο οποίο εμπλέκονται αλληλεπιδρώντας άνθρωποι, περιβάλλον, οργανισμοί, συμφέροντα και επιδιώξεις, αστάθμητοι και προδιαγεγραμμένοι παράγοντες. Ο Σαΐτης (2008: 12) επισημαίνοντας ιδιαίτερα το γεγονός ότι στη βιβλιογραφία υπάρχει πλήθος ορισμών σχετικών με την έννοια της «διοίκησης», παραθέτει αυτόν του Fayol, ο οποίος προσέγγισε τη διοίκηση «ως μια λειτουργική διαδικασία που περιλαμβάνει πέντε επιμέρους ενέργειες: τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση, τον συντονισμό και τον έλεγχο»

Ο Κουτούζης (1999) προσθέτει ότι η διοίκηση είναι ένα πλέγμα από διαδικασίες συντονισμού ανθρώπων και δράσεων για την επίτευξη κοινών στόχων. Την ίδια στιγμή, οι Montana και Charnov (1993: 19) προσεγγίζουν τη διοίκηση ως μια ανθρωποκεντρική αλληλεπιδραστική διαδικασία σε έναν οργανισμό στον οποίον μάλιστα η εργασία με άλλους και μέσω των άλλων επιδιώκει την επίτευξη των αντικειμενικών σκοπών του οργανισμού και των μετεχόντων σε αυτόν ανθρώπων. Ο Μπουραντάς (2002: 39), με τη σειρά του, βασιζόμενος και αυτός στο γνωστό έργο του Fayol, διακρίνει τέσσερις λειτουργίες της διοίκησης: τον σχεδιασμό - προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση και τον έλεγχο. Τέλος, ο Κατσαρός (2008: 15) αναφέρει ως κοινό τόπο όλων των ορισμών του διοικητικού φαινομένου:

- την επιδίωξη της πραγματοποίησης στον καλύτερο δυνατό βαθμό των επιδιωκόμενων στόχων

- την οργάνωση των μέσων (διαδικασίες, υλικοί πόροι, άνθρωποι) για την επίτευξή τους
- τις λειτουργίες του προγραμματισμού, οργάνωσης, διεύθυνσης, συντονισμού και ελέγχου.

Στην ελληνική γλώσσα ο όρος «διοίκηση» χρησιμοποιείται και ως απόδοση των αγγλικών management και administration. Στην παρούσα εργασία δεν θα γίνει διάκριση μεταξύ των δύο όρων, αν και έχουν καταγραφεί διαφοροποιήσεις στη χρήση τους σε σχέση με την έκταση και τον βαθμό ευθύνης και ελέγχου που περιγράφουν, οι οποίες, όμως, εν γένει στο ζήτημα της εκπαιδευτικής διοίκησης στη σχετική αρθρογραφία που χρησιμοποιήσαμε δεν φαίνεται να είναι σημαντικές.

1.2 Μοντέλα δημόσιας διοίκησης

Ο διαχωρισμός της δημόσιας διοίκησης ως πεδίο μελέτης και άσκησης της από την πολιτική ξεκινά από τα τέλη του 19ου αιώνα. Σκοπός της ήταν να λειτουργήσει ως ασπίδα απέναντι στην πελατειακή διαχείριση της εξουσίας από τους πολιτικούς και την εξυπηρέτηση «ειδικών» συμφερόντων των διαφόρων ομάδων πίεσης. Μάλιστα, υπό μια έννοια, η λογική της γραφειοκρατικοποίησης στις δομές, η τυποποίηση των διαδικασιών για τη λήψη αποφάσεων και η επαγγελματική εκπαίδευση των στελεχών της σκόπευαν σε αυτή ακριβώς την κατεύθυνση. Αυτή η προσέγγιση, όμως, θεωρούσε τη δημόσια διοίκηση πολιτικά ουδέτερη και κυρίως παρέβλεπε τον ρόλο των ατόμων ως ομάδων και την επίδρασή τους στη λειτουργία των οργανισμών και της διοίκησης· ένα στοιχείο που επιβίωσε και σε μετέπειτα σύγχρονες προσεγγίσεις για τη δημόσια διοίκηση (Melchior & Melchior, 2001).

Εκτός της προηγούμενης προσέγγισης διακρίνουμε στη Διοικητική Επιστήμη με βάση μια ταξινόμηση από τον Chevallier (1993 όπ. αναφ. στο Κατσαρός, 2008: 12) το γραφειοκρατικό μοντέλο. Το τελευταίο εκφράζει την κοινωνιολογική προσέγγιση και τη δικαϊκή - νομολογιακή που ερμηνεύει τις δομές και λειτουργίες των οργανώσεων βάσει του νομοθετικού πλαισίου στο δημόσιο δίκαιο.

Μια διαφορετική ταξινόμηση που, επίσης, είναι αποδεκτή από πολλούς σύγχρονους μελετητές του διοικητικού φαινομένου, διακρίνει την κλασική σχολή -που περιλαμβάνει και τις τρεις προηγούμενες προσεγγίσεις,- τη νεοκλασική σχολή, τη σύγχρονη σχολή με τις λειτουργικές προσεγγίσεις καθώς και την ομάδα των εναλλακτικών προσεγγίσεων (Κατσαρός, 2008· Παπαναούμ, 1995).

1.2.1 Το γραφειοκρατικό μοντέλο

Ο όρος «γραφειοκρατία» έχει αρνητική χροιά, καθώς συνδέθηκε με την πρακτική των μηχανισμών του κράτους. Δίνεται μάλιστα και σχετικός ορισμός σε γερμανικό λεξικό του 19ου αιώνα ως «η αρχή ή εξουσία την οποία αφαιρούν υπέρ τους διάφορα κυβερνητικά τμήματα ή υπηρεσίες και σε βάρος των πολιτών». Παρόμοια συνδέθηκε -στην αγγλική χρήση του όρου- με την τυραννική εξουσία των κρατικών υπηρεσιών. Ο Μαρξ, με τη σειρά του, συμπεριέλαβε τον όρο «γραφειοκρατία» στην κριτική του ενάντια στην αριστοκρατία (Lungu, 1985). Ακόμη και σήμερα ακούγονται παρόμοια έντονοι αρνητικοί χαρακτηρισμοί. Για παράδειγμα, ο Σαΐτης (1990) χαρακτήρισε το γραφειοκρατικό μοντέλο ως «αρρώστια της δημόσιας διοίκησης».

Οι θεωρητικοί της κλασικής προσέγγισης της θεωρίας των οργανώσεων (Fayol, Taylor, Gullick, Follett) εστίασαν την προσοχή τους στον εξορθολογισμό της οργανωτικής δομής και της λειτουργίας των οργανισμών με χαρακτηριστικό εκπρόσωπο το γραφειοκρατικό μοντέλο του Max Weber (Μακρυδημήτρης, 1989· Φαναριώτης, 1999). Σύμφωνα με τη θεωρία του Max Weber, η ενίσχυση της γραφειοκρατίας συνδέεται με την εξάπλωσή του κράτους και με μια διάρθρωση που είχε ως προαπαιτούμενο την ορθολογική δράση. Το θεωρητικό αυτό μοντέλο αποτελεί τον ιδανικό τύπο της γραφειοκρατίας και χαρακτηριστικά του γνωρίσματα είναι η επιδίωξη για ανάληψη της εξουσίας και η αντίστασή του σε κάθε αλλαγή. Ακόμη, το γραφειοκρατικό μοντέλο απαιτούσε συγκέντρωση εξουσίας, συντονισμό, εξειδίκευση εργασίας, πειθαρχία και επαρκείς πόρους για να αυτοσυντηρηθεί, προσφέροντας σταθερότητα, ακρίβεια, αξιοπιστία και ιεράρχηση της δράσης. Στο γραφειοκρατικό μοντέλο κάθε ενέργεια της διοίκησης καθορίζεται από κανόνες, οι οποίοι έχουν πρωταρχική σημασία. Μέσα από αυτή την προσέγγιση επιδιώκεται μια ομοιομορφία σκέψεων και ενεργειών, ώστε να επιτυγχάνεται η αποπροσωποποίηση της διοίκησης. Κάθε πρόσωπο σε αυτή τη δομή έχει έναν προϊστάμενο από τον οποίο λαμβάνει οδηγίες και εντολές. Επίσης, κάθε πρόσωπο επιλέγεται με βάση την ικανότητά για τη θέση μέσα στον οργανισμό που καλείται να αναλάβει. Όμως, το σταθερό στοιχείο της γραφειοκρατικής οργάνωσης δεν είναι οι άνθρωποι, οι οποίοι αλλάζουν μέσα στην ιεραρχική αυτή δομή, αλλά η ίδια η οργάνωση με τους κανόνες και τις προδιαγραφές των διαδικα-

σιών (Anderson & Grinberg, 1998· Κατσαρός, 2008· Κουσκουβέλης, 1997· Μακρυδημήτρης, 1989· Φαναριώτης, 1999).

1.2.2 Κριτική

Το γραφειοκρατικό μοντέλο έχει δεχθεί κριτική από πολλούς σύγχρονους μελετητές. Καταρχήν δέχθηκε κριτική για το γεγονός ότι αποσύνδεσε την επίδραση του κοινωνικού και πολιτικού περιβάλλοντος στον οργανισμό. Επίσης, επικρίθηκε για το ότι η δομή του έχει έναν χαρακτήρα κανονιστικό, ενώ ταυτόχρονα νομιμοποιεί μια μορφή ελέγχου της ανθρώπινης συμπεριφοράς με το να προσδιορίζει προκαταβολικά ποια είναι αποδεκτή και ποια όχι. Παρόλα αυτά, το γραφειοκρατικό μοντέλο έχει επηρεάσει όλα τα σύγχρονα συστήματα οργάνωσης και διοίκησης. Η επιδίωξή του για διοικητική αποδοτικότητα (efficiency) εισήλθε μάλιστα στην ημερήσια διάταξη των σχετικών συζητήσεων περί δημόσιας διοίκησης (Μακρυδημήτρης, 1989· Φαναριώτης, 1999).

Επιπρόσθετα σημειώνουμε τη γνωστή θεωρία του Φουκώ, η οποία επικεντρώνεται στους διαφορετικούς τρόπους μέσω των οποίων λειτουργεί η άσκηση εξουσίας καθώς και στα στοιχεία των κοινωνικών σχέσεων που ελέγχουν, κυβερνούν και κανονικοποιούν ατομικές και συλλογικές συμπεριφορές. Ο Φουκώ δεν είχε πρόθεση να βοηθήσει τους κατέχοντες την εξουσία, ώστε να κάνουν περισσότερο αποτελεσματικά την εργασία τους, αλλά να αμφισβητήσει τον τρόπο σκέψης και δράσης τους. Θεωρεί ότι οι διευθύνοντες είναι γενικά ανίκανοι να σταθούν κριτικά, όχι γιατί έτσι θα αμφισβητηθεί η κυριαρχία τους, αλλά επειδή είναι παγιδευμένοι στα κελεύσματα περί αποτελεσματικότητας (effectiveness), παραγωγικότητας (productivity) και αποδοτικότητας (efficiency) (Anderson & Grinberg, 1998).

Με τη θεωρία των ανθρωπίνων σχέσεων εκφράζεται σκεπτικισμός για τις προηγούμενες αντιλήψεις σχετικά με την απροσωποποίηση της διοίκησης και την αγνόηση ενός σημαντικού παράγοντα των οργανισμών, του ανθρώπινου. Σύμφωνα με αυτή, οι διαπροσωπικές σχέσεις και οι ικανότητες επικοινωνίας των εργαζομένων είναι τουλάχιστον εξίσου σημαντικές, όπως οι τεχνικές τους ικανότητες για τη λειτουργία του οργανισμού. Θεωρήθηκε δε σημαντικός ο ρόλος των κοινωνικών συντελεστών, όπως το εργασιακό κλίμα και το περιβάλλον (Melchior & Melchior, 2001).

Ακόμη, άλλοι κοινωνιολόγοι έχουν επισημάνει τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν οι ομάδες ανθρώπων σε έναν οργανισμό για την εκπλήρωση των προ-

σωπικών αναγκών. Για παράδειγμα, ο Argyris (1962 όπ. αναφ. στο Melchior & Melchior, 2001: 257) συνέδεσε ατομικά χαρακτηριστικά, όπως την αυτοεκτίμηση, με την παραγωγικότητα του οργανισμού.

1.3 Λήψη αποφάσεων

Πυρήνας της διοικητικής συμπεριφοράς είναι οι διαδικασίες λήψης των αποφάσεων, ένα στοιχείο που αποτελεί το κέντρο προσοχής της σύγχρονης διοικητικής επιστήμης. Ως απόφαση νοείται μια πολύπλοκη και σύνθετη διαδικασία επιλογής από ένα σύνολο πιθανών εναλλακτικών λύσεων για την επίτευξη ενός στόχου (Μακρυδημήτρης, 1989). Ο Ball (1987 όπ. αναφ. στο Salo, 2008: 500) διαφοροποιούμενος από την αντίληψη για τη διοίκηση και τη σχέση της με τις αποφάσεις, ισχυρίζεται ότι η λήψη αποφάσεων δεν είναι μια αφηρημένη ορθολογική διαδικασία. Πολύ περισσότερο, είναι μια πολιτική διαδικασία, στην οποία το προσωπικό εμπλέκεται σε δραστηριότητες συναλλαγής συμφερόντων.

Μια ιδιαίτερα γνωστή από τη βιβλιογραφία ταξινόμηση διοικητικών στυλ αποφάσεων είναι αυτή των Vroom και Yetton (1973 όπ. αναφ. στο Κατσαρός, 2008: 103), η οποία διαχωρίζει σε τρία τα βασικά μοντέλα λήψης αποφάσεων σε οργανισμούς ανάλογα με τον βαθμό συμμετοχής των ιεραρχικά κατωτέρων υπαλλήλων στη λήψη της απόφασης:

- στο αυταρχικό, το οποίο το διακρίνει περαιτέρω σε πρώτο και δεύτερο στυλ
- στο συμβουλευτικό, το οποίο, επίσης, διαχωρίζεται σε πρώτο και δεύτερο, και
- στο δημοκρατικό – συμμετοχικό.

Ο Herbert Simon (1945, όπ. αναφ. στο Μακρυδημήτρης, 1989), με ιδιαίτερα συμβολή στη μελέτη της διοικητικής συμπεριφοράς, ισχυρίστηκε ότι τα άτομα αποφασίζουν με κριτήριο το όφελος από τη συμμετοχή τους στον οργανισμό. Ταυτόχρονα, ενώ γενικά λαμβάνουν ορθολογικές αποφάσεις, η ικανότητα του ανθρώπινου νου θέτει περιορισμούς στο πλήθος των εναλλακτικών προτάσεων που μπορούν να επεξεργαστούν ώστε να επιλέξουν την άριστη. Στην ουσία ο Simon μας εισάγει στο θέμα της διοίκησης, δηλαδή στο ποιος έχει τη νομιμοποιητική εξουσιοδότηση και τι αποφασίζει (εξουσία και ισχύ), καθώς φυσικά και στο θέμα των διαδικασιών για τη λήψη της απόφασης (πώς αποφασίζει). Κατά τον Simon ο άνθρωπος επιδιώκει να ενεργεί ορθολογικά, επιδιώκοντας τη λογικότητα (deliberative rationality) και όχι αποκλειστικά την άριστη επιλογή. Περιγράφει δε τη διοίκηση ως την τέχνη της επίτευξης

στόχων, αλλά και του καθορισμού των διαδικασιών στοχοθεσίας και αποφάσεων (Μακρυδημήτρης, 1989· Melchior & Melchior, 2001).

Είναι ενδιαφέρον ότι η βεμπεριανή σχολή σκέψης ισχυρίζεται ότι η λήψη μιας διοικητικής απόφασης είναι μίγμα ορθολογικής εκτίμησης αλλά και μη συμβατικής λογικής, σκοπιμότητας και μεταφυσικής επιρροής. Στοιχεία, δηλαδή, που αποκλίνουν από το ιδανικό γραφειοκρατικό μοντέλο. Γενικά η ανάπτυξη των θεωριών λήψης απόφασης στηρίχθηκε είτε στο λογικό της απόφασης, δηλαδή ο λήπτης δρα ορθολογικά ή ακολουθώντας μη συμβατική λογική, είτε σε αυτές που υιοθετούν ψυχολογικές προσεγγίσεις, εστιάζοντας είτε στο άτομα είτε στην ομάδα ή ακόμη θεωρίες επηρεασμένες από την Κυβερνητική, αλλά και μικτά μοντέλα που συνδυάζουν στοιχεία και των δύο κατηγοριών.

Η διαδικασία λήψης απόφασης σύμφωνα με το ορθολογικό πρότυπο ή αναλυτικό παράδειγμα εκτός του ότι είναι σκοπούμενη δράση, δηλαδή επιδιώκει την επίτευξη ενός σκοπού, προβλέπει μια σειρά από βήματα για την ολοκλήρωσή της μέσω των οποίων εξετάζονται εξαντλητικά όλες οι πιθανές εκδοχές επίτευξης του σκοπού, πριν επιλεγεί αυτή που θα επιτύχει το μέγιστο αποτέλεσμα σε σχέση με αυτόν. Έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς από πολλούς μελετητές παραλλαγές, άλλες περισσότερο πολύπλοκες και άλλες όχι, που εστίαζαν κυρίως στο πλήθος των βημάτων-σταδίων ή και υποσταδίων που διαμορφώνουν τη διαδικασία. Στον χώρο της δημόσιας διοίκησης διακρίνουμε μία παραλλαγή που ενσωματώνει στοιχεία από την οργανωσιακή συστημική προσέγγιση και μεθοδολογία και περιλαμβάνει τα εξής βασικά στάδια:

- την αναγνώριση - αποτύπωση - ανάλυση του προβλήματος,
- τη διερεύνηση - ανάπτυξη εναλλακτικών λύσεων,
- την επιλογή λύσης,
- την εκτέλεση - υλοποίηση
- την παρακολούθηση - αξιολόγηση - ανατροφοδότηση της διαδικασίας (Κατσαρός, 2008: 37· Μακρυδημήτρης, 1989).

Το συστημικό - ορθολογικό πρότυπο λήψης απόφασης αμφισβητήθηκε έντονα από πολλούς μελετητές (Simon, Lindblom κ.α.), εστιάζοντας κυρίως στις αδυναμίες του, όπως:

- την περιορισμένη δυνατότητα επεξεργασίας εναλλακτικών λύσεων για λόγους που έχουν σχέση με μειωμένη πληροφόρηση.
- το κόστος επεξεργασίας.

- τη μη ύπαρξη ικανοποιητικής μεθόδου αξιολόγησης εκ μέρους των ατόμων ή ομάδων.
- τη διασύνδεση και αλληλεπίδραση των κριτηρίων και των πραγματικών δεδομένων.
- την πολυπλοκότητα των συνεπειών κάθε επιλογής και την αδυναμία προκαθορισμού τους
- την πολλαπλότητα μορφών και τρόπων εμφάνισης των προβλημάτων στη δημόσια διοίκηση (Μακρυδημήτρης, 1989: 22).

1.4 Συλλογική λήψη αποφάσεων

Κατά τον Μακρυδημήτρη (1989) η διοικητική επιστήμη θεωρεί ότι υπάρχει σαφής διαφορά μεταξύ ατομικής και συλλογικής λήψης απόφασης και έχει σχέση με την πολιτική διάσταση των αποφάσεων ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά δημόσιους οργανισμούς. Η πολιτική διάσταση προκύπτει από την κλίμακα αξιών και κατ' επέκταση προτιμήσεων. Οι τελευταίες προσδιορίζονται, συνήθως, με σαφήνεια σε ατομικό επίπεδο, σε αντίθεση με το αντίστοιχο συλλογικό. Το δεύτερο επηρεάζεται από τη δεδομένη πολιτισμική - οικονομική διαφοροποίηση της κοινωνίας και την ποικιλία και πολυπλοκότητα των αντιτιθεμένων συμφερόντων. Άλλωστε, κριτήριο συμμετοχής στη λήψη της απόφασης εκ μέρους των συμμετεχόντων είναι ότι αποδέχονται να υποστούν άμεσα ή έμμεσα τις συνέπειες των αποφάσεών τους. Έτσι, διακρίνεται ένας βαθμός απροσδιοριστίας και αντιφατικότητας στη διατύπωση των σκοπών και κατ' επέκταση των αποφάσεων. Σύμφωνα δε και με την κριτική που ασκήθηκε στο ορθολογικό πρότυπο, στη συλλογική λήψη απόφασης κανένας από τους μετέχοντες - δρώντες δεν μπορεί να επιβάλει μονομερώς τη δική του επιλογή, καθώς αδυνατεί να παρουσιάσει μια εξαντλητική θεώρηση και αποτίμηση όλων των εναλλακτικών επιλογών. Εμφανίζεται, συνεπώς, μια διαφοροποίηση και λόγω των ιδιαίτερων συμφερόντων των μετεχόντων σε τρόπο ώστε να μην έχουμε τελικά έναν πόλο από τον οποίον εκπορεύεται η απόφαση αλλά επί μέρους πολλαπλά σημεία που αλληλεπιδρούν κατά τη διαδικασία λήψης της απόφασης.

Ο ίδιος ο Vroom (1998 όπ. αναφ. στο Κατσαρός, 2008: 103), του οποίου - όπως προαναφέρθηκε- είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη η ταξινόμηση των διαφορετικών διοικητικών τρόπων λήψης απόφασης, υποστήριξε ότι ο πλέον αποτελεσματικός τρόπος λήψης απόφασης είναι ο δημοκρατικός - συμμετοχικός. Ενώ, όπως ισχυρίζεται ο

Bottery (2004, όπ. αναφ. στο Woods, 2005), ο πιο σημαντικός πόρος για μια εταιρεία που βασίζεται στη γνώση είναι το διανοητικό κεφάλαιο των εργαζομένων της, το οποίο αξιοποιείται κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο όχι με ιεραρχικές διοικητικές δομές αλλά με την πολυεπίπεδη συνεργασία.

Στο πλαίσιο αυτής της κριτικής προσέγγισης έχει παρατηρηθεί και προταθεί από τον Lindblom (1965 όπ. αναφ. στο Μακρυδημήτρης, 1989:20) ένας μηχανισμός αμοιβαίων προσαρμογών με στόχο την πρακτική ανάληψη του συντονισμού σε επίπεδο ομάδων που καλούνται να λάβουν αποφάσεις. Σε αυτή τη διαδικασία διακρίνουμε συναλλαγές, διαπραγματεύσεις, αμοιβαίες διεκδικήσεις και υποχωρήσεις εκ μέρους των συμμετεχόντων - δρώντων υποκειμένων, έτσι ώστε να επιτυγχάνεται ένας συντονισμός, ως εσωτερική λογική της ομάδας, και με πρακτικό αποτέλεσμα την υιοθέτηση μιας απόφασης. Ο μηχανισμός αυτός αποτελεί στοιχείο του αυξητικού προτύπου λήψης απόφασης, το οποίο προέκυψε ως κριτική και αμφισβήτηση του ορθολογικού - αναλυτικού. Υπενθυμίζουμε ότι σε αυτό αναγνωρίζεται η πολυπλοκότητα των προβλημάτων της δημόσιας διοίκησης, το πεπερασμένο της ανθρώπινης λογικότητας, η πολλαπλότητα και αντιφατικότητα των παραγόντων που μετέχουν στη λήψη της απόφασης, η επιλογή με βάση ικανοποιητικά και όχι τα άριστα κριτήρια, η απουσία βεβαιότητας για τις συνέπειες των επιλογών, οι περιορισμένοι πόροι, ο μη διαχωρισμός μέσων και σκοπών και η αλληλεπίδρασή τους. Όλα τα προηγούμενα συγκροτούν μια μεθοδολογία (αυξητικό πρότυπο) που φαίνεται να ανταποκρίνεται καλύτερα σε χαρακτηριστικά δομών και λειτουργιών πλουραλιστικών κοινωνικών μοντέλων, όπως το δημοκρατικό, το οποίο και διερευνούμε στο επίπεδο της εκπαίδευσης στη συνέχεια. Παρόλα αυτά, έχει υποστηριχθεί ότι όταν το διακύβευμα είναι μείζον και συνεπώς απαιτείται μεγάλος βαθμός συναίνεσης, τότε η μέθοδος δεν φαίνεται να λειτουργεί ικανοποιητικά (Μακρυδημήτρης, 1989· Catlaw, 2009).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη που διατυπώθηκε και έχει σχέση με τη λήψη απόφασης από ομάδα ατόμων. Πιο συγκεκριμένα, ο Janis (1989, όπ. αναφ. στο Κουσκουβέλης, 1997) διέκρινε, με βάση τις επιπτώσεις των αποφάσεων στο πλαίσιο μιας ομάδας, τρεις κατηγορίες συμπτωμάτων:

- α) όταν η ομάδα υπερεκτιμά την ισχύ και την ηθική της υπόσταση, που έχει ως αποτέλεσμα την αδιαφορία για τις συνέπειες των αποφάσεών της.

β) όταν η ομάδα εκδηλώνει στενότητα πνεύματος με συνέπεια λανθασμένη ερμηνεία ή και απόρριψη δεδομένων καθώς και καθοδήγηση στη λήψη απόφασης από στερεότυπα που επιβιώνουν στο πλαίσιο της.

γ) όταν στην ομάδα ασκούνται πιέσεις για την επίτευξη ομοιογένειας, οπότε δημιουργείται η ψευδαίσθηση της ομοφωνίας, ερμηνεύοντας, για παράδειγμα, τη σιωπή μελών της ως συμφωνία.

Ο Janis ισχυρίζεται ότι όταν μια ομάδα εμφανίζει ένα ή όλα αυτά τα συμπτώματα, τότε οι αποφάσεις της δεν διακρίνονται για την ποιότητά τους.

2^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Εκπαιδευτική διοίκηση

2.1 Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Η εκπαίδευση, σύμφωνα με τον Chevallier (1993, όπ. αναφ. στο Κατσαρός, 2008), είναι μια συλλογική κοινωνική οντότητα με διάρκεια και σταθερότητα, μορφοποιημένη σε ένα σύστημα με ιδιαίτερη σύσταση και δομή. Στον βαθμό δε που διακρίνουμε στο επίπεδο της σχολικής μονάδας την παρουσία συντελεστών, όπως άνθρωποι (εκπαιδευτικοί, μαθητές, λοιπό προσωπικό), μέσα (αίθουσες διδασκαλίας, βιβλία, προγράμματα σπουδών, εξοπλισμός κ.α.), λειτουργίες οργάνωσης, προγραμματισμού, συντονισμού, ελέγχου, καθώς και την επιδίωξη συγκεκριμένων σκοπών, τότε κάνουμε λόγο για ένα εμφανές δομικό στοιχείο ενός οργανισμού, που είναι οργανισμός και το ίδιο, αναγνωρίζουμε δε την αναγκαιότητα συνάρθρωσης όλων των προηγούμενων μέσω του μηχανισμού της διοίκησης (Σαΐτης, 2008).

Ο Bush (2004: 22) έχει υποστηρίξει ότι υπάρχει κενό μεταξύ θεωρίας και πράξης σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης καθώς δεν συνηθίζεται η ακριβής και συστηματική χρήση της θεωρίας και η πρακτική εφαρμογή της. Το γεγονός αυτό αποδίδεται κυρίως στην αδυναμία να προσδιορισθεί με επιστημονική ακρίβεια το είδος του οργανισμού που αντιστοιχεί στο σχολείο, με βάση την ήδη δεδομένη τυπολογία των οργανωτικών συστημάτων και τη μεθοδολογική προσέγγιση του διοικητικού φαινομένου. Οι ιδιαιτερότητες μάλιστα του εκπαιδευτικού συστήματος σε σχέση με τα άλλα ανθρώπινα συστήματα και οργανισμούς επέτρεψαν την εμπειρική προσέγγιση στο ζήτημα της διοίκησης στην εκπαίδευση, η οποία βασιζόταν στην κοινή λογική και τις διοικητικές αρετές των στελεχών (Κατσαρός, 2008).

Όμως, τις τελευταίες τρεις δεκαετίες σημαντικός όγκος ερευνητικής εργασίας στα ζητήματα της εκπαιδευτικής ηγεσίας και διοίκησης οριοθετούν πλέον ένα πεδίο μέσα στο οποίο αναπτύσσεται ένας προβληματισμός, με συχνά αντιπαρατιθέμενες προσεγγίσεις, γι' αυτά ακριβώς τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει η εκπαιδευτική διοίκηση (Harris, όπ. αναφ. στο Woods, 2005). Συνολικά έχουν καταγραφεί τριάντα περίπου θεωρίες για την εκπαιδευτική διοίκηση από τους Richmon και Allison (2003, όπ. αναφ. στο Woods, 2005). Την ίδια στιγμή, οι Anderson και Grinberg (1998) σε μια απόπειρα ανθολόγησης των διαφορετικών πλαισίων της εκπαιδευτικής διοίκησης αναφέρουν ότι η εκπαιδευτική διοίκηση έχει θεωρηθεί από διάφορους μελετητές ως ζήτημα επιστήμης, δεξιοτήτων, πολιτικής, ηθικής φιλοσοφίας, φροντίδας, δραμα-

τουργίας, συμβολικών αλληλεπιδράσεων, επίλυσης προβλημάτων και ιδεολογικού ελέγχου.

Η χρήση του όρου «εκπαιδευτική διοίκηση» στην παρούσα εργασία αλλά και στις σχετικές αναφορές δεν αντιστοιχεί στην αγγλική εκδοχή του όρου «εκπαιδευτικό μάνατζμεντ», ενώ αρκετές φορές περιέχει τη διάσταση της ηγεσίας (leadership), με την έννοια, όπως διευκρινίζει ο Cuban, της επιρροής και παρώθησης της δράσης των ανθρώπων για την επίτευξη συγκεκριμένων σκοπών (1988, όπ. αναφ στο Bush, 2008). Άλλωστε, ο όρος «management» είναι δανεισμένος από τον κόσμο των επιχειρήσεων και χρησιμοποιήθηκε σχετικά πρόσφατα στην Αγγλία και την Ευρώπη, ενώ έχει ιστορία ορισμένων δεκαετιών στις ΗΠΑ, Καναδά και Αυστραλία, όπου και προτιμούν τη χρήση του όρου administration. Η όλη προσέγγιση έχει δεχθεί σοβαρή κριτική για τις αρνητικές επιπτώσεις που συνεισέφερε στο πεδίο της εκπαιδευτικής διοίκησης, καθώς εστίαζε στις διαδικασίες σε βάρος των εκπαιδευτικών σκοπών και αξιών (Bush, 2008). Υπό την ίδια κριτική σκοπιά ο Bottery υποστήριξε ότι «ο διευθυντής του σχολείου πρέπει να μοιάζει στον διευθύνοντα σύμβουλο μιας επιχείρησης και όχι στον επικεφαλής μιας ομάδας ισότιμων εκπαιδευτικών» (2006, όπ. αναφ. στο Bush, 2008).

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

Ακόμη, υπάρχουν ενδείξεις, με βάση διεθνή ερευνητικά δεδομένα, ότι συγκεκριμένες μορφές συλλογικής διοίκησης φαίνεται να έχουν μέτρια μεν αλλά σημαντική έμμεση επίδραση στην πρόοδο των μαθητών και στην οργανωσιακή ανάπτυξη του σχολείου. Μάλιστα και με δεδομένο το γεγονός ότι η Φινλανδία σημειώνει τα τελευταία χρόνια αξιοπρόσεκτες επιδόσεις στο εκπαιδευτικό της σύστημα, οι Hargreaves και Fink (2008) επισημαίνουν ότι η συγκεκριμένη επιτυχία οφείλεται στον τρόπο υλοποίησης της κατανεμημένης ηγεσίας μέσω μιας συνεκτικής και συμπεριληπτικής δημοκρατικής συναίνεσης, η οποία ενώνει το σύνολο της κοινωνίας στην κούρσα επί-

τευξης ενός ανταγωνιστικού κοινωνικού οράματος. Και συνεπώς ως βασικό ζήτημα αναδεικνύεται το «πώς» παρά το «αν» η ηγεσία κατανέμεται (Harris, 2010).

2.1.1 Συγκεντρωτικό και αποκεντρωτικό μοντέλο

Ως συγκεντρωτικό ορίζεται το μοντέλο στο οποίο ο έλεγχος προέρχεται από πάνω προς τα κάτω, από την κορυφή δηλαδή του ιεραρχικά δομημένου μοντέλου προς τα κατώτερα στρώματα (Fischer, 2006)· δηλαδή, για παράδειγμα, λήψη των αποφάσεων από το Υπουργείο Παιδείας και ροή τους μέσω ενός μηχανισμού ενδιάμεσων επιπέδων (Περιφερειάρχες, Προϊστάμενοι Δ/νσεων και Γραφείων Εκπαίδευσης) προς στη σχολική μονάδα, η οποία εν τέλει επιφορτίζεται με την υλοποίησή τους (Παπαναούμ, 1995· Ανδρέου, 1999).

Ιστορικά οι ρίζες του συγκεντρωτικού μοντέλου βρίσκονται στο γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο δημιουργήθηκε ως αποτέλεσμα της Γαλλικής Επανάστασης και αποσκοπούσε στον πλήρη έλεγχο του εκπαιδευτικού συστήματος από τη νέα εξουσία της ανερχόμενης αστικής τάξης. Αντίθετα στην Αγγλία το αποκεντρωτικό μοντέλο οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, που εδραιώθηκε επίσης για συγκεκριμένους πολιτικοκοινωνικούς λόγους, χαρακτηρίζεται από περιορισμένο κεντρικό έλεγχο και ισχυρή τοπική αυτονομία (Fischer, 2006). Γεγονός είναι, όμως, ότι παρατηρείται μια σύγκλιση των δύο συστημάτων στην Ευρώπη τις τελευταίες δύο δεκαετίες. Έτσι, χώρες με συγκεντρωτικά μοντέλα (Γαλλία, Ισπανία, Ιταλία, Ελλάδα) εισάγουν στοιχεία αποκέντρωσης, ενώ αποκεντρωτικές χώρες (Αγγλία, Γερμανία) εισάγουν συγκεντρωτικά στοιχεία (Ιορδανίδης, 2002).

Σε ένα συγκεντρωτικό σύστημα «οι αλλαγές δεν πραγματοποιούνται αδιαλείπτως, αλλά έχουν μορφή stop - go, εφόσον σε περιόδους στασιμότητας εναλλάσσονται νομοθετικές μεταρρυθμίσεις με εθνικό χαρακτήρα. Οι τελευταίες, εξαιτίας των πολιτικών συμβιβασμών και της διστακτικής στάσης απέναντι στην αλλαγή του γραφειοκρατικού μηχανισμού, δεν κατορθώνουν να είναι πλήρως ικανοποιητικές. Έτσι, η δυσαρέσκεια μεγαλώνει μέχρι να προκαλέσει μια καινούργια νομοθετική μεταρρύθμιση (Fischer, 2006: 15).

Παράλληλα, τόσο διεθνώς όσο και στην Ελλάδα αναπτύσσεται μια επιχειρηματολογία που προβάλλει την ανάγκη ανάληψης της ευθύνης από τη σχολική μονάδα για τη διαμόρφωση μιας «τοπικής» εκπαιδευτικής πολιτικής σε συνεργασία με την τοπική κοινωνία, υιοθετώντας μεθόδους προγραμματισμού, απολογισμού, αυτοαξιο-

λόγησης στο πλαίσιο πάντοτε μιας κριτικής αποδοχής της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής (Bush, 2003· MacBeath, 2004· Morrison, 2003). Επίσης, υποστηρίζεται ότι η αποκέντρωση αποτελεί στοιχείο εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης σε πολλές χώρες που αναζητούν τρόπους για να βελτιώσουν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και μάλιστα η υιοθέτησή της μοιάζει να είναι αναπότρεπτη (Caldwell, 2002 όπ. αναφ. στο Bush, 2008).

Από την άλλη, ως αντίλογος, διατυπώνεται και η άποψη ότι στη νεοφιλελεύθερη σκέψη αποδεκτά σχολεία είναι μόνο αυτά που βελτιώνουν συνεχώς τους δείκτες απόδοσής τους και όπου οι μαθητές μετατρέπουν τους εαυτούς τους σε μια «διαρκή επιχείρηση», ανεβάζοντας έτσι την «αξία» των σχολείων στην εκπαιδευτική αγορά. Και όλα αυτά σε ένα πλαίσιο κεντρικής απορρύθμισης και μεγαλύτερης «αυτοδιοίκησης» των σχολικών μονάδων, με έμφαση στη δημόσια εικόνα του σχολείου και λιγότερο σε θέματα ουσίας που σχετίζονται με την παιδαγωγική και το αναλυτικό πρόγραμμα (Apple, 2002). Ταυτόχρονα, ο Ζμας (2007) ως αιτίες που διευκόλυναν τη λογική της αποκέντρωσης στην εκπαιδευτική διοίκηση θεωρεί τον παγκόσμιο χαρακτήρα της οικονομίας, την κοινωνία της γνώσης και τον πλουραλισμό αξιακών κωδίκων.

2.1.2 Ελληνικός εκπαιδευτικός συγκεντρωτισμός

Με βάση την τυπολογία εκπαιδευτικών πολιτικών σύμφωνα, με την οποία διακρίνονται τρία κύρια μοντέλα με καθοριστικό τον ρόλο του κράτους (Παπαδάκης, 2003), το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θεωρείται από πολλούς ερευνητές ως τυπικό παράδειγμα συγκεντρωτικού μοντέλου (Ανδρέου, 1999· Ifanti, 1995· Ιορδανίδης, 2002· Κατσαρός, 2008: 6· Κουτούζης, 1999· Παπαδάκης, 2003· Παπαναούμ, 1995). Από ορισμένους, πάντως, ερευνητές αναγνωρίζονται στοιχεία και από το συντεχνιακό (κορπορατιστικό) μοντέλο (Ifanti, 1995).

Είναι σκόπιμο να αναφερθεί ότι η βασική θέση περί συγκεντρωτικού ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος διαμορφώνεται συνήθως με κριτήριο τη μη συμμετοχή της σχολικής μονάδας στη διαδικασία διαμόρφωσης της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής (Ifanti, 1995· Κουτούζης, 1999· Μαυρογιώργος, 1999), δηλαδή σε στρατηγικές αποφάσεις (Χατζηπαναγιώτου, 2005: 45), καθώς η συμμετοχή της περιορίζεται σε αποφάσεις ήσσονος σημασίας (Κατσαρός, 2008: 38). Ορισμένοι ερευνητές κάνουν λόγο για αποσυγκέντρωση αρμοδιοτήτων (Ανδρέου κ.ά., 2001· Λαΐνας, 1993), δηλαδή μεταβίβαση μόνο διοικητικών ευθυνών χωρίς όμως ουσιαστικές αρμοδιότητες και

οικονομικούς πόρους για την υλοποίησή τους (Μπάκας, 2007) ή για δημιουργία συνθηκών «ηπιότερης» συγκεντρωτικής εξουσίας (Ιορδανίδης, 2002: 69). Όμως, είναι εμφανής και η επίδραση του πλουραλιστικού μοντέλου, καθώς με την Υπουργική Απόφαση του 2002 καθορίζονται οι αρμοδιότητες του Συλλόγου Διδασκόντων, την έκταση των οποίων διερευνούμε στο επόμενο κεφάλαιο, και εμμέσως νομιμοποιείται ο ρόλος της οργανωμένης ομάδας -δηλαδή του Συλλόγου Διδασκόντων- γεγονός το οποίο, σύμφωνα με τον Παπαδάκη (2003: 66), αποτελεί χαρακτηριστικό στοιχείο του πλουραλιστικού μοντέλου.

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική έρευνα σχετικά με την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας ο συγκεντρωτισμός και ιδιαίτερα ο πολιτικός συγκεντρωτισμός, δηλαδή οι αποφασιστικές εξουσίες να παραμένουν υπόθεση της εκάστοτε κυβέρνησης (Ιορδανίδης, 2002), θεωρείται ως αποκλειστικά υπαίτιος της διαμορφωμένης κουλτούρας της σχολικής μονάδας (ατομικά χαρακτηριστικά διδασκαλίας, απομόνωση εκπαιδευτικού στην τάξη, τυπική διεκπεραίωση ύλης, μη ανάληψη ευθυνών, απουσία σχέσεων σχολείου και κοινωνίας κλπ) (Ανδρέου κ. συν., 2001). Επίσης, θεωρείται ως αιτία για την παρεμπόδιση ανάπτυξης της καινοτομίας και του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών καθώς και της αποτυχίας ανταπόκρισης στις τοπικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες της κοινωνίας όπου βρίσκεται το σχολείο (Μαυρογιώργος, 1999:139), καθώς και για την αναποτελεσματικότητα, την καθυστέρηση στη λήψη αποφάσεων και την ελλιπή επικοινωνία (Ιορδανίδης, 1999: 68).

Ακόμη είναι χαρακτηριστικές οι θέσεις των συνδικαλιστικών οργάνων για το ζήτημα της αποκέντρωσης. Η ΟΛΜΕ (1992) κάνει αναφορά στην ανάγκη «εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές και κοινωνικοί φορείς να συμμετέχουν στην οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος σε όλα τα επίπεδα». Την ίδια στιγμή, για την αποκέντρωση σημειώνει ότι «ανομολόγητος τελικός στόχος των εμπνευστών της περιφερειακής αποκέντρωσης είναι το πέρασμα στο καθεστώς της υπογραφής ατομικής σύμβασης του εκπαιδευτικού με τον εργοδότη του, όπως γίνεται στη Μεγάλη Βρετανία και στις Ηνωμένες Πολιτείες. Εκεί κάθε εκπαιδευτικός διαπραγματεύεται μόνος με τον εργοδότη το εργασιακό καθεστώς και την αμοιβή του, με ό,τι αυτό συνεπάγεται (ΟΛΜΕ, 2010). Η ΔΟΕ (1995), επίσης, δηλώνει ότι «δε διαπραγματεύεται μορφές αποκέντρωσης που στόχο έχουν να πλήξουν το δημόσιο και ενιαίο χαρακτήρα της εκπαίδευσης».

Χρειάζεται να παρατηρήσουμε επιπρόσθετα την επίδραση που έχει ασκήσει η θεωρία των ανθρωπίνων σχέσεων αλλά και η λογική του συντεχνιακού μοντέλου πάνω στο βεμπεριανό γραφειοκρατικό μοντέλο, με βάση το οποίο είναι δομημένο το

συγκεντρωτικό και ιεραρχικά δομημένο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διοίκησης, και τη συνεπακόλουθη στρέβλωση που επέφεραν σε αυτό (Ifanti, 1995). Έτσι, για παράδειγμα, συχνά έχει επικριθεί από τους συνδικαλιστικούς φορείς των εκπαιδευτικών το γεγονός ότι το στέλεχος, κατά τεκμήριο, δεν επιλέγεται με βάση την ικανότητά του για μια διοικητική θέση μέσα στον οργανισμό που καλείται να αναλάβει, όπως επιτάσσει το γραφειοκρατικό μοντέλο, αλλά συνήθως επιλέγεται με κριτήριο τις διαπροσωπικές σχέσεις και τις ικανότητες επικοινωνίας του, με συνέπεια τη μη ορθολογική λειτουργία του μοντέλου, την υποαπόδοση και την αναποτελεσματικότητά του. Από την άλλη, δεν πρέπει να αγνοείται και ο διαμεσολαβητικός ρόλος που έχει το σχολείο σε σχέση με την εξουσία (Apple, 2010), με άμεση συνέπεια να θεωρούνται οι διοικητικές θέσεις πεδία διεκδίκησης μεταξύ της κεντρικής διοίκησης και των διαφόρων ομάδων συμφερόντων, θολώνοντας με έμμεσο τρόπο, πολλές φορές, το ίδιο το περιεχόμενο και την εφαρμογή των κανόνων που διέπουν τις ενέργειες της διοίκησης.

2.2 Ιδιαιτερότητες εκπαιδευτικής διοίκησης

Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί, σύμφωνα με αρκετούς μελετητές, εμφανίζουν έναν αριθμό ιδιαιτεροτήτων σε σχέση με το γενικότερο θεωρητικό και ερμηνευτικό πλαίσιο των οργανισμών. Ο Hoyle (1986 όπ. αναφ. στο Salo, 2008) χρησιμοποιεί τους όρους «οργανωμένη αναρχία» (organized anarchy) και «χαλαρή συνάρμωση» (loose coupling) ως τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. Ως οργανωμένη αναρχία περιγράφει εκείνη την κατάσταση στον οργανισμό όπου η λήψη των αποφάσεων έχει:

- προβληματικές προτεραιότητες οι οποίες δεν ορίζονται εκ προοιμίου αλλά προκύπτουν κατά τη λειτουργία του
- ασαφείς τεχνικές διαδικασιών λόγω πολυπλοκότητας και δυσκολίας κατανόησης και διαχείρισής τους
- ρευστή συμμετοχή των ατόμων ανάλογα με τη στιγμή ή τα χαρακτηριστικά του προς απόφαση ζητήματος

Ταυτόχρονα ο εκπαιδευτικός οργανισμός περιγράφεται ως χαλαρής συναρμογής σύστημα, όντας ένα σταθερό, προβλέψιμο και κλειστό σύστημα και συγχρόνως ένα ανοικτό και ευέλικτο κοινωνικό σύστημα ικανό να προσαρμόζεται στις αλλαγές του περιβάλλοντος. Ο Κατσαρός (2008), από την πλευρά του, επισημαίνει την ιδιοτυπία του διφυούς χαρακτήρα που εμφανίζει η σχολική μονάδα και ως διοικητικός θε-

σμός, με σαφή επιρροή από το οργανωτικό μοντέλο που υιοθετείται στη δημόσια διοίκηση, αλλά και ως κοινωνικός θεσμός, που ενυπάρχει ως συστατικό δομικό στοιχείο του νεωτερικού κράτους. Ακόμη, ως ιδιαίτερα χαρακτηριστικά καταγράφει τα εξής:

- ασαφής προσδιορισμός του σκοπού
- ασαφής προσδιορισμός των ρόλων των μετεχόντων στις διαδικασίες του
- έλλειψη διοικητικής αυτονομίας της σχολικής μονάδας ως οργανισμού
- αντίφαση μεταξύ διοικητικού μηχανισμού-πολιτικής εξουσίας και προώθησης ενός χειραφετικού-απελευθερωτικού λόγου.

Αποτέλεσμα αυτών των ερμηνειών είναι η αναγκαία προσαρμογή, όπως ισχυρίζονται πολλοί, στο επίπεδο κυρίως της εφαρμογής του πλαισίου διοίκησης που αφορά άλλους οικονομικοκοινωνικούς οργανισμούς.

Ορισμένοι μελετητές που εξετάζουν σε ένα μακροσκοπικό επίπεδο τον ρόλο της γραφειοκρατίας, υποστηρίζουν τη θετική συμβολή της στην προώθηση των δημοκρατικών ιδεών στην εκπαίδευση, την πρόσβαση σε αυτή και τις διασφαλίσεις που παρείχε για άρση των αποκλεισμών σε βάρος των μειονεκτούντων ομάδων του πληθυσμού. Μάλιστα αναφέρεται ότι το κλασικό παράδειγμα αντιγραφειοκρατικής δομής και λειτουργίας, το Σάμερχιλ, «είναι ένα δύσκολο μέρος για να μορφωθείς», σύμφωνα με επίσημη αναφορά το 1970 των Ελεγκτών των Αγγλικών Σχολείων (Lungu, 1985). Αν και κατά την Somech (2006) η γραφειοκρατική δομή αποθαρρύνει τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων, έχει, ωστόσο, υποστηριχθεί ότι οι γραφειοκρατικές δομές είναι αυτές ακριβώς που καθιστούν δυνατή τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, καθώς ένα πλαίσιο κανόνων είναι αυτό που διασφαλίζει την έκφραση της γνώμης (Lungu, 1985· Woods, 2005). Ακόμη και ο Dewey δεχόταν ότι η γραφειοκρατία ήταν αναγκαία διάσταση της κοινωνίας και αγωνίστηκε να κατανοήσει το πώς οι «ειδικοί»-στελέχη του γραφειοκρατικού μηχανισμού- μπορούν να αλληλεπιδρούν δημοκρατικά με τους πολίτες (Schutz, 2008).

Η εκπαιδευτική διοίκηση έχει δεχθεί, ταυτόχρονα, σοβαρή κριτική από τον Φουκώ, ο οποίος υποστήριξε ότι μπορεί να ιδωθεί επιτυχέστερα ως ένα σύνολο πειθαρχικών πρακτικών. Δηλαδή, μέσα από ένα σύνολο λόγων, κανόνων, διαδικασιών και σχετικών πρακτικών (διαχείριση χωροχρόνου, παρακολούθηση, επαγγελματική ανάπτυξη προσωπικού κλπ) αυτοσυγκροτείται η έννοια της και μάλιστα αυτός ακριβώς ο τρόπος επηρεάζει και την καθημερινή σχολική ζωή. Η συγκεκριμένη προσέγ-

γηση έχει τύχει εκτός της κριτικής και ευρείας αποδοχής στον χώρο των μελετητών της εκπαιδευτικής διοίκησης. Υπό μια έννοια επεξέτεινε τον ισχυρισμό του Weber σχετικά με την αύξηση οργάνωσης της σύγχρονης κοινωνίας. Η μελέτη των διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων καθώς και ο διαχωρισμός (κανονικοποίηση) σε μαθητές, εκπαιδευτικούς, διευθυντές και άλλο προσωπικό είναι δύο τρόποι μέσω των οποίων τα σχολεία λειτουργούν πειθαρχικά. Ακόμη και η συστηματική μελέτη μιας γνωστικής περιοχής, κατά τον Φουκώ, είναι μορφή πειθάρχησης. Η δε προσπάθεια να μελετηθεί η εκπαιδευτική διοίκηση ξεχωριστά από άλλα εκπαιδευτικά πεδία, όπως τα κοινωνικά θεμέλια της εκπαίδευσης και η συμβουλευτική-θεραπευτική διάστασή της, αποτελεί απόπειρα δημιουργίας μιας επιστήμης της διοίκησης βασισμένης σε έναν τεχνητό ορθολογισμό, στοιχείο που ο Φουκώ χαρακτηρίζει ως διάσπαση της γνώσης και προώθηση μιας μορφής λογικής που διευκολύνει τον έλεγχο. Για τον Φουκώ μάλιστα η διαβίου μάθηση παριστά ένα μοντέλο διακυβέρνησης του ατόμου στη σχέση του με το συλλογικό, δηλαδή συνιστά μια τεχνολογία ελέγχου (Anderson & Grinberg, 1998· Olsen, 2006).

2.3 Διοίκηση και σχολική ηγεσία

Όπως ήδη επισημάναμε, η εκπαιδευτική διοίκηση είναι συνυφασμένη με τη διάσταση της ηγεσίας. Σε αυτό το ερμηνευτικό πλαίσιο οι Bush και Glover (2002, όπ. αναφ. στο Bush, 2004: 33) παρουσιάζουν μια τυπολογία της εκπαιδευτικής διοίκησης σε συσχέτιση με την εκπαιδευτική ηγεσία, διακρίνοντάς τη σε οκτώ κατηγορίες:

- στην Τυπική (συνδεδεμένη με το διαχειριστικό στυλ ηγεσίας)
- στην Συλλογική (συνδεδεμένη με το συμμετοχικό, μετασχηματιστικό και διαπροσωπικό στυλ ηγεσίας)
- στην Πολιτική (συνδεδεμένη με το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας)
- στην Υποκειμενική (συνδεδεμένη με το μεταμοντέρνο στυλ)
- στην Ασαφή (συνδεδεμένη με το κατά περίπτωση στυλ)
- στην Πολιτιστική (συνδεδεμένη το ηθικό και διδακτικό στυλ)

Ο Bush (2004) ισχυρίζεται ότι αυτή η τυπολογία είναι αποτέλεσμα της σταδιακής μείωσης της εμπιστοσύνης, τα τελευταία χρόνια, προς τα γραφειοκρατικά μοντέλα διοίκησης και της μετάβασης σε περισσότερο εκλεπτυσμένα και περίπλοκα μοντέλα ανάλυσής της. Ο Woods (2005), με τη σειρά του, βασιζόμενος στην ταξινόμηση των Bush και Glover (2003, όπ. αναφ. στο Woods, 2005) καταγράφει τις ακόλου-

θες ιδέες περί ηγεσίας σε συνάρτηση με τις προτεραιότητες που θέτουν. Πιο συγκεκριμένα, διακρίνει:

- τη διδακτική, επηρεασμένη από τη διδασκαλία και τη μάθηση.
- τη μετασχηματιστική, επηρεασμένη από ένα μεγάλο σκοπό και όραμα καθώς και αυξημένη δέσμευση και προσδοκίες.
- την ηθικά μετασχηματιστική, προοδευτική μετεξέλιξη του προηγούμενου, που επανακαθορίζει υψηλότερους ηθικούς σκοπούς και αξίες σε σχέση με αυτούς που θέτει η αγορά.
- τη συναλλακτική, όπου η συναλλαγή μεταξύ ηγέτη και διοικούμενων κυριαρχεί.
- την αγνή-λογική, με τις αξίες και το ήθος του ηγέτη κυρίαρχα.
- την κατανεμημένη, όπου η ηγεσία είναι προϊόν πολλών ανθρώπων που δρουν μαζί.
- τη δημοκρατική, διαμοιραζόμενη διοίκηση μέσω της πολλαπλότητας ελεύθερων και ισότιμων ηγετών που εργάζονται από κοινού.
- τη μεταμοντέρνα, όπου πολλαπλές πραγματικότητες διάφορων μετόχων επικυρώνουν την απουσία κοινής και ενοποιημένης στάσης.
- τη διαπροσωπική, βασισμένη στις συνεργατικές και διαπροσωπικές σχέσεις.
- την ενδεχομενική, όπου κυριαρχεί η προσαρμογή στη μοναδικότητα της κατάστασης και των προβλημάτων σε σχέση με τον τόπο και τον χρόνο.

Βέβαια, όπως επισημαίνεται από τους Woods και Gronn (2009), η απήχηση του σύγχρονου λόγου περί εκπαιδευτικής διοίκησης και ηγεσίας οφείλεται στο ότι προσφέρει ένα πλαίσιο για να χειριστούμε ζητήματα και στον χώρο της εκπαίδευσης, όπως η παραγωγικότητα και η οργανωσιακή επιτυχία, σε μια εποχή στην οποία κυριαρχεί η λογική της αγοράς και της συναλλαγής. Απότοκος αυτής της αντίληψης θεωρείται η συναλλακτική ηγεσία, με τη μετασχηματιστική, επίσης, να επιτρέπει την κυριαρχία λογικών που στοχεύουν στη βέλτιστη εργασιακή παραγωγικότητα και την αύξηση του ελέγχου των εργαζομένων. Από την άλλη πλευρά, η ηθικά μετασχηματιστική αποφεύγει τον σκόπελο της διαχείρισης και συναντιέται στο θέμα αυτό με τη δημοκρατική ηγεσία. Όμως, σύμφωνα με την Harris (2010) η θεώρηση για την κατανεμημένη ηγεσία αποτελεί μια νέα οπτική, σε μια συζήτηση που έχει ξεκινήσει από τη δεκαετία του 1960 και η οποία ανέδειξε την ιδέα της διαμοιραζόμενης (shared), συνεργατικής (collaborative) ή συμμετοχικής (participative) ηγεσίας.

Όπως επισημαίνεται από τους Leithwood και Mascall (2008), η μετατόπιση αυτή αντανακλά εν μέρει την απόρριψη των αυταπατών που είχε δημιουργήσει η θεωρία του «μεγάλου άνδρα» και των έμφυτων ηγετικών ικανοτήτων καθώς και την αυξανόμενη σπουδαιότητα που αναγνωρίζεται στις άτυπες πηγές επιρροής μέσα στους οργανισμούς. Από την άλλη, όπως επισημαίνεται, η κατανεμημένη ηγεσία παρουσιάζει πρόβλημα ορισμού της, καθώς ως ιδέα είναι σχετικά αόριστη και χρησιμοποιείται συχνά για να περιγράψει κάθε μορφή διαμοιραζόμενης, συνεργατικής ή διάσπαρτης ηγεσίας (Harris, 2010). Στην κατανεμημένη ηγεσία οι Woods και Gronn (2009) διαπιστώνουν την ύπαρξη ετεραρχικών (heterarchical) σχέσεων που δεν υποκαθιστούν τους ιεραρχικούς διαχωρισμούς δικαιωμάτων και εξουσίας, αλλά συνυπάρχουν με αυτούς ως προσαρμογή στο εργασιακό τοπίο. Έτσι, φαίνεται να προσφέρεται ο διαμοιρασμός της εξουσίας και στον χώρο της εκπαίδευσης ως κάτι χρήσιμο στην εποχή της λογοδοσίας και της αποδοτικότητας, μεταθέτοντας το βάρος της ευθύνης για αλλαγές και μετασχηματισμούς από τις πλάτες του ενός στους πολλούς. Συνεπώς, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών, η ομαδική εργασία τους, οι συναινέσεις γύρω από συμφωνημένους στόχους και αξίες δεν ισοδυναμούν τελικά με την εισαγωγή δημοκρατικά δομημένων χαρακτηριστικών. Κατά τους Spillane και άλλους, ωστόσο, η κατανεμημένη ηγεσία προσφέρει ισχυρό αναλυτικό πλαίσιο διερεύνησης των διαφόρων τρόπων με τους οποίους τυπικές και άτυπες μορφές ηγεσίας αλληλεπιδρούν μέσα στο σχολείο (2001, όπ. αναφ. στο Harris, 2010).

2.4 Δημοκρατική διοίκηση

Ενώ, σύμφωνα με τους Woods και Gronn (2009), η δημοκρατική ηγεσία προσφέρεται ως προτιμότερη επιλογή από την κατανεμημένη, για τον Moller (2002, όπ. αναφ. στο Starrat, 2004) η δημοκρατία είναι μια διαμφισβητούμενη ιδέα και ως εκ τούτου όταν μιλάμε για δημοκρατική εκπαιδευτική ηγεσία και διοίκηση πρέπει να είναι ξεκάθαρο τι εννοούμε και τι οι άλλοι κατανοούν. Εξετάζοντας τη διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών οργανισμών από τους υπόλοιπους δημόσιους και ιδιωτικούς, αναδεικνύεται εναργέστερα ότι αυτή εδράζεται στη διαφορετικότητα και του σκοπού και των διαδικασιών επίτευξής του, που δεν είναι ουσιαστικά άλλος από τη μάθηση, μέσω και της προσωπικής συμμετοχής του ατόμου σε αυτή τη διαδικασία, την οποία χαρακτηρίζει η ελευθερία και η έλλειψη καταναγκασμών και ανισοτήτων.

2.5 Χαρακτηριστικά δημοκρατικής διοίκησης

2.5.1 Μάθηση

Η μάθηση αποτελεί μια κοινωνική και πολιτική δέσμευση του ατόμου σε μια παγκόσμια κοινότητα και συνιστά μια μορφή πολιτικής συμμετοχής. Η συμμετοχή αυτή απαιτεί μια απελευθερωτική θεωρία που θα υποστηρίζει τη διασύνδεση των ατόμων μεταξύ τους και την ελεύθερη δράση τους και άρα πρέπει να είναι και δημοκρατικά δομημένη (Olsen, 2006). Καθώς, όμως, η γνώση συμβαίνει μέσω της γλώσσας, η εκπαιδευτική διοίκηση οφείλει να αναστοχαστεί και τις μορφές με τις οποίες ο λόγος διακινείται στα σχολεία ώστε η γλώσσα να χρησιμοποιείται μόνο ως μέσο επικοινωνίας και όχι ως μηχανισμός ελέγχου (Bates, 1995).

Άλλωστε, ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι καθοριστικός, εκτός των άλλων, και στην εκμάθηση της δημοκρατίας, δηλαδή στο να δημιουργεί ένα περιβάλλον στα σχολεία μέσα στο οποίο οι δημοκρατικές αρχές βιώνονται έμπρακτα ώστε να κατανοούνται (West-Burnham, 2005). Αυτός ακριβώς ο ρόλος αποτελεί στοιχείο που ενισχύει ακόμη περισσότερο τον διαφορετικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού οργανισμού. Ο Giroux αναφέρει ως θεμελιώδες παιδαγωγικό παράδειγμα αυτής της τάσης την άποψη που επιβάλλει να κάνουμε το άτομο κοινωνικά κριτικό, καθώς η δημοκρατία στηρίζεται στη σωστά ανεπτυγμένη κριτική αίσθηση του ατόμου (1992, όπ. αναφ. στο Bertrand, 1992). Ο Johanson (2004) παραθέτει ένα απόσπασμα από την αναφορά της Επιτροπής για το Σουηδικό σχολείο του 1948, όπου επισημαίνεται ότι «καθήκον του δημοκρατικού σχολείου είναι να αναπτύξει ελεύθερα και ανεξάρτητα άτομα, για τα οποία η συνεργασία είναι αναγκαιότητα και ευχαρίστηση». Είναι δε γνωστή και η άποψη του Dewey ότι «η δημοκρατία είναι κάτι περισσότερο από μια μορφή διακυβέρνησης, είναι κυρίως ένας τρόπος αλληλοσυσχετισμένης ζωής και συνδεδεμένης επικοινωνιακής εμπειρίας». Την άποψή του αυτή προσπάθησε μάλιστα να υλοποιήσει στο επίπεδο της σχολικής πραγματικότητας, διευθύνοντας το «Εργαστηριακό Σχολείο» στο Πανεπιστήμιο του Σικάγου (Fielding, 2009· Schutz, 2001· Starrat, 2004).

2.5.2 Συμμετοχή

Έχει υποστηριχθεί από τους Bourdier και Passeron (1970, όπ. αναφ. στο Fischer, 2006: 45) ότι οι εκπαιδευτικοί θεσμοί, αν και δημόσιοι θεσμοί, έχουν μια σχετική αυτονομία από την εξουσία. Αλληλεπιδρώντας μεταξύ τους και με την κοινωνία ενθαρρύνουν τις κοινότητες και τις οικογένειες στη συμμετοχή. Έχουν, δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί θεσμοί καθοριστικό ρόλο στη δημιουργία των δημοκρατικών

κανόνων και πεποιθήσεων των πολιτών· δημοκρατικές πεποιθήσεις, που αποτελούν μια πολύπλοκη και σύνθετη διαδικασία, που περιλαμβάνει συναγωνισμό, όχι αποκλεισμούς, ανοχή, συμβιβασμούς, διαβούλευση, αλληλεγγύη, γενναιοδωρία, φροντίδα και τη χρήση ποινών και διαχωρισμού των εξουσιών. Τα σχολεία μέχρι σήμερα υπήρξαν, άλλωστε, εργαλείο στην ανάπτυξη των χαρακτηριστικών του ενεργού πολίτη και πρέπει να συνεχίσουν να είναι (Olsen, 2006).

Συνεπώς, η αναδόμηση των θεσμών αλλά και του παραπονημένου λόγου πρέπει να σκοπεύει στην προώθηση των διαδικασιών της συμμετοχικής δημοκρατίας και της ανθρώπινης απελευθέρωσης (Bates, 1983: 44). Σύμφωνα με τον Warren (1995), η δημοκρατική συμμετοχή είναι ένα σπουδαίο μέσο για την αυτανάπτυξη και αυτοσυνείδηση. Όσο περισσότερο συμμετέχουμε στο πλαίσιο της κοινωνίας των πολιτών και της δημόσιας σφαίρας, τόσο περισσότερο αποκτούμε δημοκρατική προδιάθεση, ώστε να είμαστε ανεκτικοί στη διαφορά, να εκδηλώνουμε την αμοιβαιότητά μας και να είμαστε διαθέσιμοι σε ηθικές αξίες και δεσμεύσεις καθώς και σε προτεραιότητες που οδηγούν στην επιτυχημένη δημοκρατική λήψη αποφάσεων.

Από την άλλη πλευρά, η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας καταδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί σε συμμετοχικά περιβάλλοντα διοίκησης και λήψης αποφάσεων αυξάνουν την παραγωγή ιδεών, εκπαιδευτικού υλικού και μεθόδων, γεγονός που επιδρά θετικά στην ποιότητα της διδασκαλίας. Ταυτόχρονα, η από κοινού αντιμετώπιση και επίλυση προβλημάτων ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς στον πειραματισμό με καινοτόμες πρακτικές με συνέπεια και την υψηλή επίδοση σε ομαδικό επίπεδο (Somech, 2005). Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί δεν είναι εξοικειωμένοι με την ιδέα της συνεργασίας και την επαγγελματική ομαδική εργασία (Starrat, 2004).

2.5.3 Δημόσιος χώρος

Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί συνδυάζουν στοιχεία που συνδέουν την εκπαιδευτική διοίκηση με την έννοια του δημόσιου χώρου. Η ιδέα του «δημόσιου χώρου» γενικά έχει σχέση με την κοινωνία των πολιτών και την ανάγκη οι άνθρωποι να συζητούν θέματα αμοιβαίου ενδιαφέροντος σε ένα πλαίσιο ελεύθερο από καταναγκασμούς και ανισότητες. Χαρακτηριστικό του «δημόσιου χώρου» είναι η απουσία ελέγχου από το κράτος και η διαφοροποίησή του από την αρένα των αγορών. Στην πράξη το σχολείο συνιστά ένα δημόσιο οργανωμένο χώρο, όπου μέσω της ενεργού δράσης και της συμμετοχής των εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητών και άλλων διαμορφώνεται ένα δι-

κτυο σχέσεων (αλληλεγγύης, ισοτιμίας, συνύπαρξης) αλλά και διατύπωσης δημόσιου λόγου· και όλα αυτά στην προσπάθεια αντιμετώπισης προβλημάτων ειδικού και γενικότερου ενδιαφέροντος, περιορίζοντας ταυτόχρονα την εξουσία της πολιτείας αλλά και θέτοντας όριο στην ασυνάρτητη δημοκρατία (Fielding, 2009).

Ο Schutz (2008) χρησιμοποίησε τον όρο «ασυνάρτητη δημοκρατία» για να περιγράψει πρακτικές που στόχευαν στην υπεράσπιση της ατομικής έκφρασης μέσα από ομαδοσυνεργατικές δράσεις, οι οποίες στο εκπαιδευτικό σύστημα πήραν συγκεκριμένες μορφές στο επίπεδο τόσο του αναλυτικού προγράμματος όσο και της διδασκαλίας. Θεωρεί αυτή την εκδοχή της δημοκρατίας ως κοινωνική αξία της μεσαίας τάξης και της κυριαρχίας των αντιλήψεων των ριζοσπαστών δημοκρατών (π.χ. Dewey) στο εκπαιδευτικό σύστημα των ΗΠΑ κατά τα μέσα του 20ού αιώνα. Την αντιπαραθέτει δε με τη «δημοκρατική αλληλεγγύη», που χαρακτηρίζει την εργατική τάξη και τη δέσμευσή της στην αλληλεγγύη και την παράδοση που αναδύεται λόγω της φύσης των εργασιακών της σχέσεων. Ο Schutz υπήρξε από τους υπέρμαχους της δημιουργίας του «δημόσιου χώρου» στα σχολεία, όπου εκπαιδευτικοί και μαθητές εργάζονται από κοινού, αναπτύσσοντας τις απαραίτητες δεξιότητες για κοινωνική δράση και διαμορφώνοντας την ταυτότητα του ενεργού πολίτη. Διαφορετικά και χωρίς έναν τέτοιο «δημόσιο χώρο» οι μαθητές θα τελειώνουν το σχολείο χωρίς αυτές τις δεξιότητες και την επιθυμία να τις χρησιμοποιήσουν. Όμως, σήμερα ο Schutz (2001) διατηρεί μια περισσότερο κριτική στάση και απαντώντας στην πρόκληση της «διαφορετικότητας» σημειώνει ότι είναι προτιμότερο αντί να έχουμε σε μια κοινότητα (π.χ. σε ένα σχολείο) έναν κυρίαρχο «δημόσιο χώρο», να διερευνήσουμε την πιθανότητα συνύπαρξης μιας κλίμακας από συλλογικές πρακτικές διαλόγου. Μάλιστα προχωρά ακόμη περισσότερο τον ισχυρισμό του. Πιο συγκεκριμένα, διακηρύσσει ότι οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές πρέπει να αγωνιστούν από τη μία να συντηρήσουν μια συνεκτική αίσθηση κοινότητας· και από την άλλη να ανέχονται αν όχι να καλλιεργούν περισσότερη ένταση και σύγκρουση από όση επιτρέπουν σήμερα τα σχολεία, μια άποψη που προσεγγίζει αυτή του Woods για τη διάκριση περισσότερων του ενός «ελεύθερων χώρων».

Κατά τον Woods (2005: 88) τα σχολεία εκτός από την ανάγκη για σταθερές δομές εκφράζουν τις αξίες και παραδόσεις της δημοκρατικής ανάπτυξης, του «ελεύθερου χώρου», όπου η ιεραρχία και οι προϋποθέσεις των γνώσεων και της πρακτικής ελαχιστοποιούνται σε σύγκριση με το σφιχτό καθημερινό πλαίσιο λειτουργίας. Τέτοι-οι «ελεύθεροι χώροι» νομιμοποιούν και επιτρέπουν τις εν δυνάμει διερευνητικές

μορφές για ανάπτυξη μαθητών και εκπαιδευτικών. Μάλιστα συνεχίζοντας τον σχετικό προβληματισμό ο Woods (2005) κάνει διάκριση μεταξύ μιας ανεξάρτητης ζώνης και μιας περιοχής ασαφών ορίων. Στην πρώτη, οι περιθωριακές ή μειονεκτούσες ομάδες, οι οποίες δεν κατέχουν κάποια μορφή τυπικής εξουσίας, μπορούν να «ανθίσουν» και ως τέτοιες μορφές ενδεικτικά αναφέρει τις μαθητικές κοινότητες, τις συνεργασίες ομάδων μαθητών και τις ομαδοσυνεργατικές δράσεις εκπαιδευτικών. Στη δεύτερη περίπτωση έχουμε την εμφάνιση αλληλεπίδρασης μεταξύ κοινωνίας και σχολείου χωρίς εκ των προτέρων προγραμματισμό ή σχεδιασμό, τις άτυπες καθημερινές πρωτοβουλίες για ανταλλαγή απόψεων τις οποίες γίνεται ανεκτή και η αναστροφή της ιεραρχίας. Στη βάση αυτής της προσέγγισης, όπου κανείς δεν αποκλείεται από τη χρήση εναλλακτικών χώρων, είναι η ιδέα του «δημόσιου χώρου», η οποία αποτελεί την καρδιά της δημοκρατικής θεώρησης. Και παραμένει πρόκληση το πώς μπορεί ένα σχολείο να δημιουργήσει έναν κυρίαρχο «δημόσιο χώρο», που επιτρέπει σε ενηλίκους και νέους, να αναστοχάζονται από κοινού (Fielding, 2009).

2.6 Δημοκρατικά μοντέλα διοίκησης

Ο Woods (2005) βασιζόμενος στη συζήτηση για δημοκρατία, προχωρά σε μια ταξινόμηση των δημοκρατικών μοντέλων, ώστε να διευκολυνθεί στην επιλογή και προσαρμογή στο εκπαιδευτικό περιβάλλον της διοίκησης του πλέον κατάλληλου στις σύγχρονες συνθήκες μοντέλου της. Βέβαια, επισημαίνει ότι ο σαφής διαχωρισμός τους δεν είναι εφικτός, καθώς διαπερνώνται από κοινά θεωρητικά νήματα. Σε κάθε περίπτωση παραθέτει:

- το φιλελεύθερο μινιμαλιστικό μοντέλο, το οποίο συνδέεται με αντιπροσώπευση συμφερόντων ομάδων,
- το πολιτικό-δημοκρατικό, με αναφορά στην πολιτική δράση και συμμετοχή για το κοινό καλό,
- το συμβουλευτικό, που διευκολύνει τον διάλογο μεταξύ των συμμετεχόντων, σέβεται τη διαφορά και εναντιώνεται στις ανισότητες,
- το αναπτυξιακό μοντέλο με στόχευση στη συλλογική πολιτική συμμετοχή και δράση για τη διεύρυνση των ατομικών δικαιωμάτων, για κοινωνική δικαιοσύνη και εκδημοκρατισμό της κοινωνίας, υπηρετώντας έτσι τα ουσιώδη ανθρώπινα συμφέροντα.

Δίνοντας έμφαση στο αναπτυξιακό μοντέλο, κρίνεται σκόπιμο να τονιστεί ότι το τελευταίο ενθαρρύνει μια ιδιαίτερη στάση απέναντι στη νεωτερικότητα, επιτρέποντας τον δημόσιο λόγο σε ζητήματα που αφορούν τη δημιουργικότητα, την αυτοϋπέρβαση και τον επανακαθορισμό των ανθρώπινων προτεραιοτήτων, με στόχο να αντιταχθεί στην κυρίαρχη ωφελμιστική λογική και την κοινωνική αλλοτρίωση. Για τον Johanson (2004) δημοκρατική ηγεσία στα σχολεία σημαίνει την ικανότητα και δυνατότητα για δράση, κατανόηση και απόφαση για την αναπτυξιακή πορεία του σχολείου. Επιπρόσθετα, όπως σημειώνει ο Παπαδάκης (2003: 89), μια σειρά μελετών καταδεικνύουν ως τον σημαντικότερο δείκτη για τον εκδημοκρατισμό του εκπαιδευτικού συστήματος στην κατεύθυνση της αναπτυξιακής προσέγγισης της δημοκρατίας τον βαθμό εμπλοκής κυρίως των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή αλλά και τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Το αναπτυξιακό μοντέλο υπερκαλύπτει στοιχεία των προηγούμενων μοντέλων και περιλαμβάνει τέσσερις λογικές:

- την ηθική: δέσμευση για αλήθεια, αλληλοϋποστήριξη, ποιος και τι είναι σωστό και σημαντικό
- τη θεραπευτική: δημιουργία κοινωνικής συνοχής και θετικών συναισθημάτων μέσω της συμμετοχής και της διαμοιραζόμενης εξουσίας
- την αποφασιστική: δικαίωμα συμμετοχής και καθορισμού συλλογικών αποφάσεων
- τη χωρίς όρια διαλογική: ενεργό καθημερινή συμμετοχή σε διάλογο και προβληματισμό.

Όλες αυτές οι λογικές αναλογούν ουσιαστικά σε βασικά χαρακτηριστικά των ανθρώπινων δυνατοτήτων και της ολοκλήρωσής τους μέσα από τις πρακτικές της αναπτυξιακής δημοκρατίας. Ιδιαίτερα στεκόμαστε στην αποφασιστική λογική του μοντέλου, δηλαδή στο δικαίωμα να συμμετέχουμε και να επηρεάζουμε τη συλλογική λήψη αποφάσεων για ζητήματα που μας αφορούν άμεσα, όπως για παράδειγμα η εκλογή εκπροσώπων. Στην πράξη αφορά τον διαμοιρασμό της εξουσίας και κατά συνέπεια τον τρόπο άσκησης της στην κοινωνία και σε τμήματά της, όπως στην εκπαίδευση. Άλλωστε, το σχολείο αποτελεί κατεξοχήν χώρο για τη διαλογική λογική της αναπτυξιακής δημοκρατίας και την ελεύθερη ανταλλαγή ιδεών μεταξύ δασκάλων, μαθητών, γονέων φυσικά με την προϋπόθεση της αποδοχής των διαφορετικών απόψεων ως χρήσιμης συνιστώσας κάθε διαδικασίας.

Την ίδια στιγμή, ένα περισσότερο δημοκρατικό στυλ ηγεσίας, στο οποίο προσφέρεται η δυνατότητα να ακουστεί και η φωνή των μαθητών με την προσδοκία να επιφέρει σχολική βελτίωση και αποτελεσματικότητα, δέσμευση και αυτοεκτίμηση των μετεχόντων, οργανωσιακή ικανότητα και διαχείριση της πολυπλοκότητας και της εργασιακής έντασης δεν συνιστά κατ' ανάγκη μετατόπιση από την κυρίαρχη ωφελμιστική προσέγγιση σε πιο ανθρωπιστική κατεύθυνση. Αντίθετα η αναπτυξιακή διάσταση της δημοκρατικής διοίκησης δεν αποτελεί μια ακόμη τεχνική διοίκησης αλλά έχει εγγενή αξία, μια και οι δημοκρατικές συνθήκες σκέψης και δράσης πρέπει να είναι μέρος της συγκρότησης της κοινωνίας μας διαφορετικά η δημοκρατία είναι ανασφαλής. Συνεπώς τα σχολεία χρειάζεται να αναθρέψουν αυριανούς δημοκρατικούς πολίτες και το να είναι δημοκρατικά τα σχολεία σημαίνει ότι συμπεριλαμβάνουν όλους όσους έχουν σχέση με αυτά (Woods, 2005).

3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Σύλλογος Διδασκόντων

3.1 Θεσμικό πλαίσιο

Κατά τον Δαγτόγλου (2004 όπ. αναφ. στο Σαΐτης 2008), «ο Σύλλογος Διδασκόντων είναι διοικητικό συλλογικό όργανο, που αποτελείται από περισσότερα του ενός πρόσωπα, τα οποία συμπράττουν ισότιμα και είναι οργανωμένα σε μια νομική ενότητα. Το συλλογικό όργανο είναι ενιαίο όργανο, τα μέλη του δεν είναι όργανο». Οι αρμοδιότητες που του έχουν εκχωρηθεί είτε με νομοθετική είτε με άλλη διοικητική πράξη συνιστούν την εξουσία του διοικητικού οργάνου και σύμφωνα με αυτές μπορεί να πράττει ή να παραλείπει νόμιμα με βάση το διοικητικό δίκαιο (Σαΐτης, 2008: 66).

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

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

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

Τελικά, δεκαοκτώ χρόνια μετά την ψήφιση του νόμου 1566/85, η υπουργική απόφαση 105657/Δ1 (ΦΕΚ 1340 τομ Β', 16/10/2002), με τον εκτεταμένο τίτλο «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων», επιχειρεί να διευθετήσει περαιτέρω το όλο θέμα. Ειδικά με τα άρθρα 37, 38 και 39 της Υ.Α. ρυθμίζονται εκτενώς ζητήματα σύνθεσης, λειτουργίας και περιγράφονται οι αρμοδιότητες, τα καθήκοντα καθώς και το έργο του Συλλόγου των Διδασκόντων. Όμως, το συνδικαλιστικό κίνημα των εκπαιδευτικών ζητά την κατάργηση του «Καθηκοντολογίου», όπως ονομάστηκε εν συντομία η συγκεκριμένη Υ.Α. Χαρακτηριστικά είχε υποστηριχθεί ότι «απορρίπτουμε τον κανονισμό συμπεριφοράς του ΥΠΕΠΘ», αφού «στόχος της είναι η διατήρηση του κομματικού ελέγχου και της χειραγώγησης των εκπαιδευτικών» (ΟΛΜΕ, 2003, 2006, 2010).

3.2 Ρόλος συλλόγου διδασκόντων

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

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

Με αυτή τη ρύθμιση ο Σύλλογος Διδασκόντων αναδεικνύεται σε κυρίαρχο όργανο διοίκησης του σχολείου, τις αποφάσεις του οποίου αποδέχονται όλοι και ο Διευθυντής υποχρεούται να υλοποιεί (Σαΐτης, 2005). Έχουμε, δηλαδή, μια σαφή οριοθέτηση τουλάχιστον σε ό,τι αφορά το λειτουργικό-εκτελεστικό μέρος των αρμοδιοτήτων, αναιώντας στην πράξη το δικαίωμα του διευθυντή να καθοδηγεί και να παρακινεί τους υφισταμένους του εκπαιδευτικούς, οι οποίοι πλέον δεν θεωρούνται υφιστάμενοι, καθώς επίσης το δικαίωμα να λαμβάνει αυτόβουλη απόφαση και να δραστηριοποιείται ερήμην του Συλλόγου Διδασκόντων. Δηλαδή, αφαιρέθηκε η ευρύτερη εξουσία - ευθύνη, την οποία κατείχε έναντι των άλλων εκπαιδευτικών (Σαΐτης, 2002). Μάλιστα αυτή η διάσταση ενισχύεται ακόμη περισσότερο με την επισήμανση ότι «ιεραρχικός έλεγχος» των αποφάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων μπορεί να διενεργηθεί μόνο από ιεραρχικά προϊστάμενους όπως τον Διευθυντή της οικείας Διεύθυνσης ή τον Διευθυντή Διεύθυνσης ή Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας και όχι τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας (Σαΐτης, 2005: 162).

Έτσι, ο Σύλλογος Διδασκόντων έχει την ευθύνη χάραξης των κατευθύνσεων για την καλύτερη λειτουργία του σχολείου» στο πλαίσιο που ορίζεται από τους εκπαιδευτικούς σκοπούς που έχουν τεθεί από την Πολιτεία. Προγραμματίζει τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες για όλο το σχολικό έτος, οι οποίες περιλαμβάνουν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τις αντισταθμιστικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις κ.α. Αποφασίζει για την ανάθεση διδασκαλίας των μαθημάτων, οργανώνει τον καταμερισμό των εργασιών και αποφασίζει για δράσεις που «ανοίγουν» το σχολείο στην κοινωνία. Αποφασίζει, επίσης, για όλα τα θέματα που αφορούν τη «σχολική πρόοδο των μαθητών». Έχει την ευθύνη για την ποιοτική βελτίωση και αξιοποίηση των εγκαταστάσεων, ενώ προβλέπεται να αυτοαξιολογείται στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Ο Σύλλογος Διδασκόντων λαμβάνει «προγραμματισμένες αλλά και «απρογραμμάτιστες» αποφάσεις. (Σαΐτης, 2001) και οι οποίες εφόσον δεν διακρίνονται από ασάφεια για το ποιος έχει την ευθύνη υλοποίησής τους, είναι δυνατόν να επιφέρουν καλύτερα αποτελέσματα (Σαΐτης 2000, όπ. αναφ. στο Κατσαρός, 2008: 38). Δηλαδή, εν τέλει διαμορφώνεται μια «εσωτερική» εκπαιδευτική πολιτική με ευθύνη της σχολικής μονάδας στο πλαίσιο της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής και με στοιχεία που αφορούν τον προγραμματισμό, την ευθύνη διοίκησης, τον απολογισμό και τη λογοδοσία της (Μαυρογιώργος, 1999α: 133-135).

Από το περιεχόμενο των συγκεκριμένων άρθρων αναδεικνύονται τα εξής ζητήματα:

α) η αποδυνάμωση της εξουσίας του Διευθυντή και η οποία κινείται στο πλαίσιο ανάλογων προβληματισμών, όπως του Lambert, που σημειώνει ότι όσο μεγαλύτερη έμφαση δίνεται στο άτομο (δικαιοδοσία και εξουσίες στη σχολική μονάδα), τόσο μεγαλώνει το κόστος από την αποδυνάμωση και τη μη ανταπόκριση στις προσδοκίες και τις δυνατότητες του υπόλοιπου προσωπικού (1998 όπ. αναφ. στο West-Burnham, 2005).

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

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

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

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

3.3 Κριτική στο θεσμικό πλαίσιο

Από την άλλη, εκφράζονται αντιρρήσεις ως προς τις προηγούμενες επισημάνσεις μας. Ο Κατσαρός (2008: 44), αν και δέχεται ότι «με την ψήφιση του 1566/85 εισήχθησαν στοιχεία του συνεργατικού προτύπου στη διοίκηση της εκπαίδευσης και θεσμοθετήθηκαν μια σειρά συλλογικά όργανα διοίκησης όπως ο Σύλλογος Διδασκό-

ντων», ισχυρίζεται ότι επειδή αναλώθηκαν σε έναν διεκπεραιωτικό - νομιμοποιητικό ρόλο των κεντρικών εκπαιδευτικών πολιτικών, τελικά έχουν οδηγηθεί στην τυποποίηση και την αδρανοποίησή τους. Ακόμη, ο Νούτσος (1986 όπ. αναφ. στο Κατσαρός 2008) διαπιστώνει την αναίρεση του πραγματικού συμμετοχικού χαρακτήρα αυτών των οργάνων επειδή προέκυψαν ως αποτέλεσμα κεντρικής σύλληψης και ρύθμισης και όχι ως αίτημα και διεκδίκηση της κοινωνίας. Επιπλέον η Στασινοπούλου (1987 όπ. αναφ. στο Κατσαρός, 2008) ισχυρίζεται ότι, ακόμη και όταν έχουν αποφασιστική αρμοδιότητα, ο ρόλος τους είναι διαχειριστικός και εκτελεστικός με περιορισμένα περιθώρια δράσης στο πλαίσιο και μόνο των κεντρικών αποφάσεων, έτσι ώστε όπως υποστήριξε ο Brundrett (1998 όπ. αναφ. στο Κατσαρός, 2008) η συνεργατικότητα να υπηρετεί μια συνεχώς διογκούμενη συγκεντρωτική γραφειοκρατία.

Δεν πρέπει φυσικά να υποτιμηθεί καθόλου το κόστος από τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε τέτοιες πρακτικές. Γιατί όχι μόνο καλούνται να υποστούν τις συνέπειες των επιλογών τους, αλλά ταυτόχρονα απαιτείται να επιλέξουν ένα προσαρμοστικό μοντέλο συμπεριφοράς, ώστε μέσα από αμοιβαίες διεκδικήσεις και υποχωρήσεις να επιτυγχάνεται ο συντονισμός της νέας εξουσίας του Συλλόγου Διδασκόντων (Μακρυδημήτρης, 1989). Έχει, επίσης, υποστηριχθεί από τον Wallace (1989 όπ. αναφ. στο Bush, 2004:83) ότι οι εκπαιδευτικοί δεν καλοδέχονται τη συλλογικότητα στη διοίκηση, διότι είναι απρόθυμοι να δεχτούν ενδιάμεση εξουσία μεταξύ του εαυτού τους και του διευθυντή. Μια περισσότερο ριζική κριτική στη συλλογικότητα γενικά στη διοίκηση έχει ασκηθεί από τον Hargreaves, ο οποίος έχει αποκαλέσει «επινοημένη συλλογικότητα» (contrived collegiality) κάθε απόπειρα να επιβληθεί εκ των άνω θεσμική διευθέτηση μορφών συλλογικής διοίκησης. Ο ίδιος υποστηρίζει ότι η συλλογικότητα πρέπει να είναι τυχαία, εθελοντική, απρόβλεπτη και άτυπη, διότι διαφορετικά αυτό που επιδιώκεται είναι η διασφάλιση της εφαρμογής των εθνικών πολιτικών εκπαίδευσης (1994 όπ. αναφ. στο Bush, 2004: 84). Μάλιστα ο Σαΐτης (2008: 69) εκφράζει επιφυλάξεις για τον βαθμό συνοχής και αρμονικής συνύπαρξης των εκπαιδευτικών στον Σύλλογο Διδασκόντων, επειδή η συμμετοχή τους σε αυτόν δεν γίνεται εκούσια αλλά υποχρεωτικά, ενώ οι τυχαίες εν μέρει τοποθετήσεις σε σχολικές μονάδες, καθώς και η συχνή μετακίνησή τους στο τέλος της χρονιάς αποτελούν δυνητικά ένα στοιχείο που ενδεχομένως επηρεάζει τη συνοχή και την αρμονική συνύπαρξη των μελών του Συλλόγου Διδασκόντων. Επιπρόσθετα ο Σαΐτης (2008) σημειώνει και την παρουσία ορισμένων ακόμη παραγόντων που επηρεάζουν την αποτελεσματική λήψη αποφάσεων εκ μέρους του συγκεκριμένου οργάνου. Τέτοιοι παράγοντες εί-

ναι το πλήθος των μελών του, το οποίο άλλοτε μπορεί να προσθέτει θετικά στην ποιότητα των αποφάσεων ή να το καθιστά δύσκαμπτο και αναποτελεσματικό, τα χαρακτηριστικά των μελών (γνώσεις, ικανότητες και εμπειρία, προκαταλήψεις κλπ), το κλίμα στο σχολείο και στο Σύλλογο, δηλαδή διαθέσεις, αξίες, ηθικό των εκπαιδευτικών, αλλά επιπλέον και το ποιος ηγείται άτυπα ή τυπικά και ποιο όραμα μοιράζονται.

Ο Salo (2008) προσπαθώντας να εξηγήσει την αδυναμία των τυπικών κανονιστικών προσεγγίσεων να ερμηνεύσουν πλήρως την πρακτική και τη λειτουργία του Συλλόγου Διδασκόντων, έτσι όπως προκύπτει μέσα από τις συνεδριάσεις του οργάνου, προτείνει μια μεταφορική προσέγγιση όπου το σχολείο χαρακτηρίζεται ως μια θεατρική αρένα, στην οποία η λήψη των αποφάσεων θυμίζει πάλι και η συνεδρίαση ένα θεατρικό έργο, στο οποίο όλοι συμμετέχουν σε μια παράσταση. Με αυτόν τον τρόπο ερμηνεύει την ποικιλία και διαφορετικότητα των απόψεων, στάσεων και αντιπαραθέσεων σε ζητήματα που πολλές φορές δεν έχουν άμεση σχέση με το υπό απόφαση συζητούμενο θέμα αλλά καθορίζονται από τις προκαταλήψεις, τα προσωπικά συμφέροντα και τις ενδεχόμενες αντιπάθειες των μελών του οργάνου.

3.4 Άλλες έρευνες

Είναι σκόπιμο να σημειώσουμε σε αυτό το σημείο ότι οι έρευνες που ήδη έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα σχετικά με τον ρόλο του Συλλόγου Διδασκόντων και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη δική μας έρευνα, καθώς έχουν κοινό πολιτισμικό, κοινωνικό και πολιτικό συγκείμενο. Όπως είναι αναμενόμενο, άλλωστε, έχουν εξαχθεί ενδιαφέροντα στοιχεία που σχετίζονται με το σύνολο των θεμάτων, δράσεων και αποφάσεων που αναλαμβάνει να διεκπεραιώσει ο Σύλλογος Διδασκόντων καθώς και τις επιθυμίες τους σχετικά με το ποιος πρέπει να ασκεί τη διοίκηση του σχολείου, τη συνεργασία με τον διευθυντή και τις αρμοδιότητές του κ.ά. Για παράδειγμα, σε έρευνα (Ανδρέου κ. συν., 2001) διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης επιθυμούν η διοίκηση του σχολείου να ασκείται με δημοκρατικό τρόπο μέσα από τις συλλογικές αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων και να αποτελεί έργο συνεργασίας του Συλλόγου Διδασκόντων και του Διευθυντή. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι οτιδήποτε σχετίζεται με τον προγραμματισμό και τη διοργάνωση εκδηλώσεων, την κατανομή τάξεων, αρμοδιοτήτων και εξωδιδασκτικών εργασιών, δηλαδή τις εργασιακές σχέσεις και τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών ενός σχολείου, να είναι ζήτημα της απόλυτης αρμοδιότητας του Συλλόγου Διδασκόντων καθώς επίσης και το ζήτημα ορισμού του Υποδιευθυντή ως αντιστάθμισμα

του ορισμού του Διευθυντή που γίνεται από τη Διοίκηση. Παράλληλα, διαφαίνεται ότι προτιμούν τα θέματα εφαρμογής της διοίκησης να αποδίδονται στον Διευθυντή, όπως η μέριμνα της επισκευής και συντήρησης του σχολικού κτιρίου, η χορήγηση κανονικών αδειών, ο ορισμός των αναπληρωτών και όσων απουσιάζουν εκτάκτως καθώς και ο καθορισμός υπευθύνου για την υγιεινή του σχολείου. Το εύρημα αυτό είναι συμβατό με αυτό ανάλογων ερευνών όπως της Χατζηπαναγιώτου (2003) ή και παλαιότερων ερευνών στο εξωτερικό όπου έδειχναν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να συμμετέχουν στη λήψη παρόμοιων αποφάσεων (Conley, 1991, όπ. αναφ. στο Smylie, 1992).

Σε ανάλογη έρευνα του Σαϊτή (2001 όπ. αναφ. στο Σαϊτής, 2008) σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης καταγράφηκε η σε όχι ικανοποιητικό βαθμό ανάληψη πρωτοβουλιών από τα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων για την οργάνωση σχολικών εκδηλώσεων και η μη αξιοποίηση των δυνατοτήτων συνεργασίας με την τοπική κοινωνία. Υπήρξε, επίσης, η διαπίστωση ότι παράγοντες που είναι εμπόδιο στη διάθεση για προσφορά των εκπαιδευτικών είναι, μεταξύ άλλων, οι λίγες και μεγάλης χρονικής διάρκειας συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων, η έλλειψη κινήτρων των εκπαιδευτικών, ο τρόπος στελέχωσης των σχολικών μονάδων καθώς, επίσης, η έλλειψη της κατάλληλης και απαραίτητης υλικοτεχνικής υποδομής.

Ακόμη, άλλη έρευνα βεβαιώνει ότι η αποτελεσματικότητα του έργου του διευθυντή της σχολικής μονάδας σε μεγάλο βαθμό καθορίζεται από τον δημοκρατικό - συμμετοχικό τρόπο διοίκησης που ασκεί και τον βαθμό εμπιστοσύνης που επιδεικνύει στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας του (Προβατά, 2009). Επίσης, η έρευνα της Στραβάκου (2002) αναδεικνύει έναν αριθμό παραγόντων που διαμορφώνουν τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα ζητήματα διοίκησης και συνεργασίας στο σχολείο και έχουν σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας τη γνώση της νομοθεσίας, την ενημέρωσή τους για τις κατευθύνσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής, το στυλ διοίκησης εκ μέρους του Διευθυντή κ.ά.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν, τέλος, αποτελέσματα έρευνας των Harris και Muijs (2004 όπ. αναφ. στο Harris, 2010), όπου και διαπιστώνεται θετική συσχέτιση μεταξύ της εμπλοκής στη λήψη αποφάσεων των εκπαιδευτικών στο σχολείο και μιας γκάμας αποτελεσμάτων που αφορούν την πρόοδο των μαθητών. Παράλληλα, εμφανίζεται βελτίωση του ηθικού των δασκάλων και των μαθητών, όταν οι δάσκαλοι αισθάνονται ότι συμμετείχαν στη λήψη αποφάσεων.

3.5 Ενεργητική συμμετοχή

Η εκ μέρους μας διερεύνηση για τη δημοκρατική λειτουργία του Συλλόγου Διδασκόντων θα εστιαστεί σε αυτές τις πτυχές που αναδείξαμε καθώς και στη θεωρητική επισκόπηση και ανάλυση του θεσμικού πλαισίου· δηλαδή στη δημοκρατική συμμετοχή και την ανάληψη ευθύνης διοίκησης των εκπαιδευτικών διαμέσου των συνεδριάσεων και της λήψης των αποφάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων. Όπως ήδη εκθέσαμε, η θεματολογία των συνεδριάσεων είναι ως επί το πλείστον δεδομένη με βάση το θεσμικό πλαίσιο και τα όρια αρμοδιοτήτων του Συλλόγου Διδασκόντων. Από τη βιβλιογραφία είναι γνωστή η προσέγγιση των Alutto και Belasco (1971, όπ. αναφ. στο Conway, 1976) για την πραγματική και την επιθυμητή συμμετοχή, καθώς διαπίστωσαν ότι η προτίμηση των εκπαιδευτικών σε ό,τι αφορά τη συμμετοχή δεν είναι ομογενοποιημένη. Καταγράφοντας, λοιπόν, τη συμμετοχή με βάση τις δηλώσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών για το τι πραγματικά έκαναν και για το τι επιθυμούσαν, πρότειναν η διαφορά των δύο μεγεθών να δείχνει τον κορεσμό, τη στέρηση ή την ισορροπία σχετικά με το βαθμό συμμετοχής τους στις αποφάσεις. Αν και η συμμετοχή επηρεάζει θετικά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον ρόλο τους, την επικοινωνία με τους άλλους, την απόδοσή τους κλπ (Conway, 1976), ασκείται κριτική στο μοντέλο των Alutto και Belasco ότι μπορεί λανθασμένα να καταγράψει την ισορροπία, καθώς εφαρμόζεται γενικά σε όλους ανεξαιρέτως τους εκπαιδευτικούς πριν αυτοί ερωτηθούν εάν πραγματικά επιθυμούν να συμμετέχουν στη λήψη των αποφάσεων. Γι' αυτό το λόγο κρίνεται και αναγκαία η ύπαρξη ενός είδους παρακολούθησης αυτής της μετατόπισης από την επιθυμία στην πράξη (Conway, 1976).

Συνεπώς και με δεδομένο ότι στην Ελλάδα η παρουσία στις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων είναι υποχρεωτική για όλους τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, θα εξεταστεί η δημοκρατική ενεργητική συμμετοχή τους με βάση το γεγονός ότι λαμβάνουν τον λόγο στη συνεδρίαση του Συλλόγου Διδασκόντων, συνδιαμορφώνοντας με αυτό τον τρόπο το ίδιο το περιεχόμενο της απόφασης και προδιαγράφοντας ταυτόχρονα το πλαίσιο των συνεπειών και υποχρεώσεων που ανακύπτουν από την υλοποίησή της (Μακρυδημήτρης, 1989). Το γεγονός ότι λαμβάνουν το λόγο καταγράφεται ως σημαντικός βαθμός εμπλοκής στην εφαρμογή και διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής (Παπαδάκης, 2003: 89). Ταυτόχρονα, δηλώνεται η δυνατότητα για δράση, κατανόηση και απόφαση για αναπτυξιακή πορεία του σχολείου (Johanson, 2004), σε συνδυασμό πάντοτε με το γεγονός της συζήτησης και συναπόφασης, στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων του Συλλόγου Διδασκόντων για θέματα που α-

φορούν τη σχολική μονάδα. Ένδειξη δημοκρατικής λειτουργίας είναι ακριβώς ο βαθμός εμπλοκής του Συλλόγου στις αποφάσεις. Αυτό, άλλωστε, συνιστά «μια συνεξερρεύνηση θεμάτων, μια περιπέτεια αμοιβαίας μάθησης όπου οι διαμοιραζόμενες ευθύνες ενσωματώνονται στη καθημερινή σχολική ζωή, καθιστώντας έτσι τη δέσμευση σχετικά με τις αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων φυσική προέκταση οικείων κανόνων παρά μια εξωτική εξαίρεση των διαφορετικών πραγματικοτήτων που συνιστούν οι ξεχωριστές προσωπικότητες των συμμετεχόντων» (Fielding, 2009: 516).

Αυτή ακριβώς η διάσταση της «πυκνότητας» στη διοίκηση, όπου οι εκπαιδευτικοί δεν διστάζουν να λαμβάνουν συλλογικά τις αποφάσεις, αυξάνει και την εμπιστοσύνη στην αυτοεκτίμηση της συμβολής του καθενός στη διαδικασία της δημοκρατικής λήψης αποφάσεων για τη διοίκηση του σχολείου (MacBeath, 2005), καθώς, όπως έχει τονιστεί από τον Mintzberg (1979, όπ. αναφ. στο Κατσαρός, 2008: 72), με αυτόν τον τρόπο αυξάνεται μέσω του συντονιστικού ρόλου του Συλλόγου Διδασκόντων και της άμεσης εποπτείας την οποία αυτός ασκεί, «η τυποποίηση των ικανοτήτων και των γνώσεων» των ατόμων που μετέχουν.

Από την άλλη πλευρά, ένδειξη προβληματικής κατάστασης αποτελεί το ενδεχόμενο είτε λήψης των αποφάσεων από τον Διευθυντή είτε μη λήψης κάποιας απόφασης, καθώς είναι απαίτηση, όπως τόνισε ο Lambert (1998, όπ. αναφ. στο West-Burnham, 2005), να διαχωριστεί η σχολική διοίκηση από το ένα πρόσωπο, διευρύνοντας την ιδέα και υποδεικνύοντας την ανάγκη μίας διαμοιραζόμενης ευθύνης για την επίτευξη ενός κοινού συλλογικού στόχου. Επιπρόσθετα, η αποφυγή της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων άλλων από αυτές που καταγράφονται από τους ίδιους ως παιδαγωγικές ή διδακτικές ή έχουν σχέση με τους μαθητές και το διδακτικό τους έργο ερμηνεύεται εν μέρει και από την πίεση που αισθάνονται από τις απαιτήσεις αυτού ακριβώς του παιδαγωγικού έργου που καλούνται να φέρουν σε πέρας. Με αυτόν τον τρόπο φαίνεται να επιλέγουν την «παραίτηση» από τη θεσμική ευθύνη ανάληψης της διοίκησης και ατύπως αποδέχονται συμπληρωματικούς ρόλους με τον Διευθυντή, αποδεχόμενοι να λαμβάνει αυτός τις αποφάσεις για μια σειρά θέματα στα οποία η απόφαση τυπικά πρέπει να είναι του Συλλόγου Διδασκόντων, ενώ τα ζητήματα που αφορούν το διδακτικό τους έργο στην τάξη τα θεωρούν αποκλειστικά δική τους και μάλιστα ορισμένες φορές μοναδική αρμοδιότητα (Conway, 1976· Χατζηπαναγιώτου, 2003· MacBeath, 2005).

Ακόμη, μεταξύ των μελών του Συλλόγου Διδασκόντων έχουμε τη δημιουργία

πολλαπλών «δημόσιων χώρων», όπου η ύπαρξη ομάδων εκπαιδευτικών και πλουραλισμού απόψεων βιώνονται ως δομικά στοιχεία συλλογικών πρακτικών διαλόγου (Schutz, 2001). Οι πρακτικές αυτές κινούνται μεταξύ των διαφορετικών μοντέλων δημοκρατικής διοίκησης που περιγράφει ο Woods (2005), ανάλογα με το περιεχόμενο που λαμβάνουν, τις αντιλήψεις για τον ρόλο του Συλλόγου Διδασκόντων, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών, που ήδη παρουσιάσαμε στην εννοιολογική μας επισκόπηση. Τέλος, σημαντικό στοιχείο για το δημοκρατικό συλλογικό πλαίσιο διοίκησης στο επίπεδο της σχολικής μονάδας αποτελεί και το γεγονός ότι οι αποφάσεις λαμβάνονται διά της πλειοψηφίας και με ψηφοφορία.

Οι Hrebiniak και Alutto (1972) υποστήριξαν ότι ο βαθμός αφοσίωσης (δέσμευσης - degree of commitment) ενός ατόμου στο επάγγελμά του καθορίζει και τις συμπεριφορές του. Δημιούργησαν, λοιπόν, έναν δείκτη αφοσίωσης με βάση τον οποίο και ανάλογα με το πλήθος των καταφατικών απαντήσεων, ένα άτομο θα μπορούσε να εγκαταλείψει ή όχι το επάγγελμά του. Συμπεριέλαβαν σε αυτόν τον δείκτη ορισμένα κίνητρα (αμοιβή, κύρος, ανεξαρτησία, συναδελφική φιλικότητα) με ορισμένη κλιμάκωση (χωρίς διαφορά, με μικρή ή μεγαλύτερη αύξηση κλπ) και κατέδειξαν τη θετική αναλογική συσχέτιση μεταξύ της επαγγελματικής αφοσίωσης και της συμμετοχής στη λήψη των αποφάσεων και μάλιστα με ιδιαίτερη εφαρμογή στον χώρο των εκπαιδευτικών (Alutto κ. συν. 1973).

Επιπρόσθετα οι Alutto και Belasco (1974) χρησιμοποιώντας μια προσαρμοσμένη εκδοχή της γνωστής από τη δεκαετία του 1950 κλίμακας F μέτρησης της αυταρχικής προσωπικότητας ενός ατόμου ή της αντίδρασής του σε αυταρχικές πρακτικές, τη συνέδεσαν με εκείνα τα χαρακτηριστικά που θα ανέμεναν από ένα άτομο να ανέχεται μη δημοκρατικές πρακτικές λήψης απόφασης, εφόσον σε αυτή την κλίμακα σημείωνε υψηλή βαθμολογία. Με άλλα λόγια, οι Alutto και Belasco συμπέραναν ότι η αυξημένη συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών στη λήψη των αποφάσεων δεν αποτελεί κοινό στόχο τους και στην πράξη μερικοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι συμμετέχουν περισσότερο από όσο επιθυμούν. Σύμφωνα, όμως, με τον Conway (1976), δεν απάντησαν στη σχέση μεταξύ της συμμετοχής και της αντίληψης για το μοντέλο διοίκησης και ως εκ τούτου με αυτόν τον τρόπο ισχυρίστηκε ότι μια ισορροπημένη συμμετοχή φανερώνει και θετική αντίληψη για τον οργανισμό, δηλαδή και αυξημένη επαγγελματική αφοσίωση και αίσθηση επάρκειας στην ικανότητα για συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων (Smylie, 1992) και αντιαυταρχική στάση και προτίμηση σε

συμμετοχικά δημοκρατικά μοντέλα διοίκησης, όπως προαναφέρθηκε.

4^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Μεθοδολογία έρευνας

4.1. Μέθοδος συλλογής δεδομένων

Στην παρούσα διερεύνηση και επειδή ακριβώς προσπαθούμε να αποτυπώσουμε το σημερινό πεδίο που αφορά τη δημοκρατική συλλογική διοίκηση των σχολικών μονάδων, όπως αυτή καταγράφεται τουλάχιστον με βάση τις δηλώσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών καθώς και να διατυπώσουμε, εάν καταστεί δυνατόν, γενικεύσιμα σχόλια, επιλέχθηκε η προσέγγιση της επισκόπησης. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για συστηματική μελέτη επισκόπησης με τη χρήση απλής τυχαίας δειγματοληψίας και ερωτηματολογίου με στόχο την ποσοτική ανάλυση των δεδομένων και στα οποία θα περιέχονται πληροφορίες για δημογραφικά δεδομένα, γνώσεις, στάσεις και αντιλήψεις των υποκειμένων της έρευνας (Bell, 1997· Cohen, Manion & Morrison, 2008).

4.2 Ερευνητική διαδικασία

Η έρευνά μας αφορά την περιοχή της περιφέρειας Αττικής στην οποία υπηρετούν περίπου 28.000 εκπαιδευτικοί στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσια, Γενικά Λύκεια, ΕΠΑΛ-ΕΠΑΣ). Ο αριθμός αυτός αντιστοιχεί στο 35% περίπου του συνόλου των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα σχολεία της δημόσιας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο σύνολο της χώρας (ΕΛ.ΣΤΑΤ., 2008). Αν και δεν υπάρχει ακριβής απάντηση στο πόσο μεγάλο πρέπει να είναι το δείγμα μιας έρευνας (Cohen κ. συν., 2008), ωστόσο σε μια έρευνα επισκόπησης απαιτείται αρκετά μεγάλο μέγεθος δείγματος. Στην περίπτωση της απλής τυχαίας δειγματοληψίας που ακολουθήσαμε, οι Krejcie και Morgan (1970, όπ. αναφ. στο Cohen κ. συν., 2008) έχουν προτείνει έναν πίνακα καθορισμού μεγέθους ενός τυχαίου δείγματος. Σύμφωνα με αυτόν, για ένα μέγεθος πληθυσμού 600, το οποίο και αντιστοιχεί στον πληθυσμό των εκπαιδευτικών των 17 σχολικών μονάδων από τις οποίες συλλέξαμε ερωτηματολόγια, αρκεί ένα μέγεθος δείγματος 234, ώστε να διασφαλίζεται μια ακριβής αποτίμηση. Συνολικά διακινήσαμε 350 ερωτηματολόγια, επιστράφηκαν 282, δηλαδή ποσοστό 80%, από τα οποία χρησιμοποιήθηκαν τα 274 στην έρευνά μας, γιατί τα υπόλοιπα είχαν ατελώς συμπληρωθεί, και τα οποία αντιστοιχούν, σύμφωνα με τον πίνακα, σε ένα πληθυσμό 1000. Με άλλα λόγια, το δείγμα είναι αντιπροσωπευτικό για τον πληθυσμό των 600 εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα 17 σχολεία της έρευνάς μας. Όμως, με το δεδομένο ότι ο πληθυσμός των 600

εκπαιδευτικών αποτελεί το 2,2% του συνόλου των υπηρετούντων εκπαιδευτικών στην Αττική δεν επιτρέπεται να κάνουμε διατύπωση γενικεύσεων δίχως να υπεισέλθει ένα σημαντικό ποσοστό σφάλματος. Σύμφωνα δε με τον Blalock (1979, όπ. αναφ. στο Cohen κ. συν., 2008) και ανάλογα με τον βαθμό ακρίβειας και το επίπεδο πιθανότητας που θέλουμε να επιτύχουμε, για παράδειγμα, για μέγεθος πληθυσμού 1000 και με $\pm 0,5$ μιας μονάδας της κλίμακας και σε ακρίβεια της τάξης του 19 στα 20, θέλουμε ένα δείγμα 60 περιπτώσεων. Οπότε και επειδή στην περιφέρεια της Αττικής θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι υφίσταται μια σχετικά αντιπροσωπευτική ομοιογένεια πληθυσμού εκπαιδευτικών που υπηρετούν στις σχολικές μονάδες (ειδικότητες, χρόνια υπηρεσίας κλπ), καθώς και ότι στο δείγμα περιλήφθηκαν περιοχές που αντιστοιχούν στο 70% της Αττικής (Κέντρο, Αθήνα, Δυτ. Αθήνα, Πειραιάς κ.α), οι ενδεχόμενες γενικεύσεις των συμπερασμάτων μας θα μπορούσαν να αποτελούν ισχυρή βάση έναρξης περαιτέρω διερεύνησης.

Πιο συγκεκριμένα, το δείγμα μας αποτέλεσαν σχολικές μονάδες από 9 Γυμνάσια, 5 Γενικά Λύκεια, 2 Επαγγελματικά Λύκεια και 1 Επαγγελματική Σχολή, είναι δε αντιπροσωπευτικό της αναλογίας σχολικών μονάδων στην Αττική (ΕΛ.ΣΤΑΤ., 2008). Οι δε περιοχές έδρας των σχολικών μονάδων είναι το Κέντρο της Αθήνας, Ψυχικό, Γαλάτσι, Ν. Ιωνία, Μενίδι, Ίλιον, Αγ. Ανάργυροι, Περιστέρι, Αιγάλεω, Χαϊδάρι, Νίκαια και Πειραιάς-κέντρο.

Σε όλες τις σχολικές μονάδες και για να εξασφαλιστούν όσο το δυνατόν παρόμοιες συνθήκες επιλέχθηκε να μοιραστεί, μετά από συνεννόηση με τους διευθυντές, με αυτοπρόσωπη παρουσία του ερευνητή και συνομιλία με τους εκπαιδευτικούς. Σε όλους εξηγήθηκαν οι ερευνητικοί στόχοι και η σπουδαιότητα να απαντήσουν όσο το δυνατόν με μεγαλύτερη ακρίβεια και σε όλες τις ερωτήσεις. Τονίστηκε, επίσης, ότι η συμμετοχή τους είναι σε απόλυτα εθελοντική βάση, η δε συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι ανώνυμη και κανένα στοιχείο δεν θα χρησιμοποιηθεί για διαφορετικούς από τους σκοπούς που αναφέρθηκαν. Αντίθετα και στο συνοδευτικό σημείωμα που υπήρχε σε κάθε ερωτηματολόγιο δόθηκε και η ηλεκτρονική διεύθυνση του ερευνητή, ώστε μετά το πέρας της έρευνας και εφόσον το επιθυμούν να έχουν πρόσβαση στα αποτελέσματα. Σε κάθε σχολείο επιδιώξαμε τουλάχιστον το 30% των εκπαιδευτικών να συμμετέχει και τελικά πετύχαμε να έχουμε έναν μέσο όρο της τάξεως του 47%. Μετά τη συμπλήρωσή του, το ερωτηματολόγιο τοποθετήθηκε σε κλειστό φάκελο μαζί με τα υπόλοιπα, ώστε να διασφαλίζεται ακόμη περισσότερο η ανωνυμία. Σε αρκετές περιπτώσεις σχολικών

μονάδων τα ερωτηματολόγια συλλέχθηκαν την ίδια ημέρα, ενώ σε άλλες με τη βοήθεια υπεύθυνου συναδέλφου ή του διευθυντή και μου παραδόθηκαν τις επόμενες μέρες.

Το ερωτηματολόγιο είχε αρχικά δοθεί δοκιμαστικά και σε δύο φάσεις (Δεκέμβριος 2010 και Φλεβάρης 2011), σε δύο ομάδες εκπαιδευτικών των 9 και 12 ατόμων αντίστοιχα. Με βάση τις παρατηρήσεις που συλλέξαμε έγιναν τροποποιήσεις στη διατύπωση ορισμένων ερωτήσεων για να αποφευχθούν ζητήματα παρερμηνείας καθώς και αφαίρεση δύο ερωτήσεων που θεωρήθηκαν ότι είχαν ένα βαθμό απειλής και θα προκαλούσαν ενδεχομένως αντιδράσεις εκ μέρους των απαντώντων, χωρίς όμως η αφαίρεση των ερωτήσεων να προκαλεί πρόβλημα στην εκμείωση των δεδομένων που χρειαζόμαστε για τους ερευνητικούς μας σκοπούς. Επειδή δε το δείγμα μας ήταν μεγάλο, ακολουθήσαμε τον κανόνα που ορίζει τη χρήση ενός δομημένου κλειστού και αριθμητικού ερωτηματολογίου, το οποίο στην περίπτωσή μας περιλαμβάνει διχοτομικές ερωτήσεις, ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής καθώς και κλίμακες ιεράρχησης. Αποφύγαμε σκόπιμα τη χρήση ερωτήσεων που θα επέτρεπαν τη διατύπωση σχολίων ή και αξιολογήσεων, καθώς το διαπραγματευόμενο θέμα της έρευνάς μας, δηλαδή η δημοκρατική ενεργητική συμμετοχή στη διοίκηση της εκπαίδευσης των απαντώντων, είναι θέμα ιδιαίτερα προσφερόμενο σε προσωπικές, πολιτικές ερμηνείες και προκαταλήψεις. Έτσι, κρίναμε προτιμότερο να προσφέρουμε ένα ενιαίο πλαίσιο αποτίμησης της προσωπικής στάσης, ώστε να διευκολύνουμε τη συμμετοχή και να απομακρύνουμε τυχόν αίσθηση απειλής που θα οδηγούσε σε λακωνικές ή πολύ αναλυτικές απαντήσεις και οι οποίες δύσκολα μπορούν κωδικοποιηθούν (Cohen κ. συν., 2008).

4.3 Ερευνητικός προβληματισμός

Με βάση το προαναφερθέν εννοιολογικό θεωρητικό πλαίσιο και τη βιβλιογραφική ανασκόπηση διαπιστώσαμε ότι η θεσμοθετημένη αρμοδιότητα του Συλλόγου Διδασκόντων καλύπτει έναν σχετικά μεγάλο αριθμό θεμάτων διοίκησης (Ανδρέου, 2001· Σαΐτης, 2001· Στραβάκου, 2002· Χατζηπαναγιώτου, 2003), καθιστώντας τον υπεύθυνο για τη διαμόρφωση της «εσωτερικής» εκπαιδευτικής πολιτικής της σχολικής μονάδας (Μαυρογιώργος, 1999).

Η συγκρότηση και η λειτουργία του στηρίζονται στο συλλογικό, δημοκρατικό μοντέλο λήψης αποφάσεων (Bush, 2003) και προϋποθέτει απαραίτητως την υποχρεω-

τική συμμετοχή στις συνεδριάσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίοι είναι και τα μέλη του συγκεκριμένου διοικητικού οργάνου (με βάση την ισχύουσα διάταξη ΥΑ 2002). Αυτό με μια έννοια διαφοροποιεί την έρευνά μας από ανάλογες προσεγγίσεις, οι οποίες εστίαζαν στην επιθυμία συμμετοχής και μάλιστα ως στοιχείο που δεν απαντάται στον ίδιο βαθμό σε όλους τους εκπαιδευτικούς (Conway, 1976).

Με τις ερωτήσεις 1 και 2 γίνεται προσπάθεια να καταγραφεί ο βαθμός συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή και τη συνδιαμόρφωση των αποφάσεων με την ενεργητική συμμετοχή στον διάλογο για τα ζητήματα της σχολικής μονάδας, όταν αυτά συζητούνται στον Σύλλογο Διδασκόντων και συνιστά στοιχείο μιας εν δυνάμει δημοκρατικής αναπτυξιακής λειτουργίας (Παπαδάκης, 2003· Woods, 2005· Schutz, 2008). Η θεματολογία της συνεδρίασης του Συλλόγου Διδασκόντων, όπως αυτή αποτυπώνεται στις ερωτήσεις 1 και 2, επιλέχθηκε με βάση τα ερωτηματολόγια των Ανδρέου (2001), Στραβάκου (2002) και Χατζηπαναγιώτου (2003), καθώς θεωρούμε ότι ανάλογες επιλογές ξένων ερευνών δεν ανταποκρίνονται πλήρως στα ισχύοντα στη χώρα μας με βάση το υπάρχον νομοθετικό πλαίσιο.

Με την ερώτηση 3 διατυπώνονται ορισμένα κριτήρια (Μακρυδημήτρης, 1989) στα οποία βασίζεται η συμμετοχή και τα οποία έχουν σχέση με την θεματολογία των υπό συζήτηση θεμάτων και με την προσωπική αίσθηση επάρκειας γνώσεων των ίδιων των εκπαιδευτικών για το προς απόφαση ζήτημα, στοιχείο που καταγράφεται και με την ερώτηση 11· ακόμη για το αν η συμμετοχή έχει ως κίνητρο μόνο προσωπικά κριτήρια όπως το αν τον αφορά άμεσα το συζητούμενο θέμα ή αφορά μόνον εκπαιδευτικά ζητήματα. Με τις ερωτήσεις 4 και 10 καταγράφεται η αντίληψη των ερωτώμενων εκπαιδευτικών ουσιαστικά για τα όρια των αρμοδιοτήτων του Συλλόγου Διδασκόντων. Στην ερώτηση 5 καταγράφεται η άποψη για τα όρια δυνατοτήτων λήψης απόφασης με βάση τη διαφοροποίηση των θεμάτων που συζητά ο Σύλλογος Διδασκόντων ως ένδειξη ενεργούς συμμετοχής. Λαμβάνεται δηλαδή υπόψη η προσέγγιση του Conway (1976), ο οποίος κρίνει σκόπιμο να δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί και τον βαθμό προτίμησής τους για τα θέματα συμμετοχής. Στην ερώτηση 6 καταγράφεται η άποψή τους για το τι θεωρούν ως εμπόδιο στην ενεργητική συμμετοχή τους στις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων. Οι επιλογές δεν περιορίζονται μόνο σε λειτουργικά θέματα (προετοιμασία, σύγκλιση, διάρκεια), αλλά στοχεύουν να εκμαιεύσουν βαθύτερες αντιλήψεις σχετικά με το ζήτημα των πολλαπλών ελεύθερων χώρων στον Σύλλογο Διδασκόντων ή με άλλα λόγια τις ομαδοποιήσεις των συναδέλφων

και τον πλουραλισμό των απόψεων που εκφράζονται μέσα σε αυτόν (επιλογή 6.3) ως στοιχείο προώθησης και ανάπτυξης της δημοκρατικής λειτουργίας (Schutz, 2008· Woods, 2005). Με την ερώτηση 7 επιδιώκουμε να καταγράψουμε την ακριβή αντίληψη των εκπαιδευτικών για την προσωπική τους συμβολή στη λήψη των αποφάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων. Η επαγγελματική αφοσίωση-δέσμευση στο εκπαιδευτικό λειτούργημα καταγράφεται με την ερώτηση 8 (Alutto κ. συν., 1973) και στην οποία οι εκπαιδευτικοί, αποτυπώνουν την πεποίθησή τους για το αν είναι διατεθειμένοι να αλλάξουν το εκπαιδευτικό επάγγελμα, εφόσον αλλάξουν λίγο ή πολύ ορισμένες συνθήκες, όπως λίγο μεγαλύτερη αμοιβή, υψηλότερη κοινωνική αναγνώριση, δημιουργικότητα ή υποστήριξη – φιλικότητα από συναδέλφους. Υπενθυμίζουμε ότι οι Alusco και Belasco (1974) ισχυρίστηκαν ότι ο βαθμός αφοσίωσης - δέσμευσης που ο εκπαιδευτικός έχει στο επάγγελμά του καθορίζει και τις στάσεις του σε μια σειρά θέματα, όπως στη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων.

Χρησιμοποιώντας ακόμη τις προτάσεις της California F-scale στην ερώτηση 9 καταγράφεται η αντίδραση ενός ατόμου στην εξουσία και στις αυταρχικές πρακτικές (Adorno, 1950 όπ. αναφ. στο Alusco & Belasco, 1974) αναδεικνύοντας χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που φανερώνουν αποδοχή ή όχι παρόμοιων πεποιθήσεων. Στο συγκεκριμένο δε ερωτηματολόγιο μετρήθηκε ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας Gronbach α για τις ερωτήσεις 1,8 και 9 και βρέθηκε 0,865, 0,836 και 0,757 αντίστοιχα για τα τρία προαναφερόμενα εργαλεία-ερωτήσεις.

4.4 Ερευνητικοί στόχοι και υποθέσεις

Οι ερωτήσεις που καταγράφουν την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων, την επαγγελματική αφοσίωσή τους και την ανεκτικότητα τους σε αυταρχικές πρακτικές σε συνδυασμό με την άποψή τους για τον ρόλο του Συλλόγου Διδασκόντων καθώς και την εκτίμηση για την προσωπική τους συμβολή στις αποφάσεις του αποτελούν τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα.

Απώτερος στόχος είναι να εξαχθούν συμπεράσματα σχετικά με την εκ μέρους των εκπαιδευτικών δημοκρατική συμμετοχική διοίκηση της σχολικής μονάδας, ως ένα κεκτημένο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με βάση την ισχύουσα νομοθεσία.

Συνεπώς και ως αποτέλεσμα της εκτενούς βιβλιογραφικής επισκόπησης που έχει προηγηθεί προτείνεται η εξέταση των παρακάτω υποθέσεων, όπως αυτές προκύπτουν ως συγκεκριμενοποίηση των βασικών ερευνητικών ερωτημάτων:

- Η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις συνεδριάσεις εξαρτάται από τον χρόνο συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας.
- Η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις συνεδριάσεις εξαρτάται από τον χρόνο υπηρεσίας στην παρούσα σχολική μονάδα.
- Όσο περισσότερα χρόνια υπηρεσίας έχει, τόσο περισσότερο σημαντική θεωρεί τη συμβολή του στη λήψη των αποφάσεων.
- Όσο περισσότερα χρόνια υπηρεσίας έχει στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, τόσο περισσότερο θετική εκτίμηση έχει για τη συμβολή του στη λήψη των αποφάσεων.
- Οι πρόσθετες σπουδές συμβάλλουν θετικά στην ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων.
- Οι πρόσθετες σπουδές των εκπαιδευτικών έχουν σχέση με την εκτίμηση της συμβολής τους στη λήψη των αποφάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων.
- Οι πρόσθετες σπουδές διαφοροποιούν την αντίληψη των εκπαιδευτικών για τους λόγους που εμποδίζουν τη συμμετοχή τους στο Σύλλογο Διδασκόντων
- Η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις συνεδριάσεις εξαρτάται από το θέμα που συζητείται.
- Η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις συνεδριάσεις εξαρτάται από τον τύπο της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν.
- Ο τύπος της σχολικής μονάδας διαφοροποιεί την αντίληψη των εκπαιδευτικών για τη συμβολή τους στη λήψη αποφάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων.
- Ο τύπος της σχολικής μονάδας διαφοροποιεί την αντίληψη των εκπαιδευτικών για τους λόγους που εμποδίζουν τη συμμετοχή τους στο Σύλλογο Διδασκόντων
- Οι εκπαιδευτικοί που έχουν μεγαλύτερη ενεργητική συμμετοχή στις συνεδριάσεις θεωρούν σημαντική τη συμβολή τους στη λήψη των αποφάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων.
- Οι εκπαιδευτικοί που έχουν μεγαλύτερη ενεργητική συμμετοχή στις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων εμφανίζουν μεγαλύτερη επαγγελματική αφοσίωση.
- Οι εκπαιδευτικοί που έχουν σαφή άποψη για τον ρόλο του Συλλόγου Διδασκόντων ως διοικητικού οργάνου, εμφανίζουν μεγαλύτερη επαγγελματική αφοσίωση.

- Οι εκπαιδευτικοί που έχουν μεγαλύτερη ενεργητική συμμετοχή στις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων έχουν μικρή ανοχή σε αυταρχικές πρακτικές.
- Οι λόγοι που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι εμπόδιο στην ενεργητική συμμετοχή τους στον Σύλλογο Διδασκόντων έχουν σχέση με την ανοχή τους σε αυταρχικές πρακτικές.
- Οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι ο Σύλλογος Διδασκόντων δεν πρέπει να έχει καμία διοικητική ευθύνη έχουν στάση ανοχής σε αυταρχικές πρακτικές.
- Οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι ο Διευθυντής πρέπει να επιλέγεται από τον Σύλλογο Διδασκόντων έχουν μικρή ανοχή στον αυταρχισμό και το αντίθετο.
- Ο βαθμός δημοκρατικής λειτουργίας του Συλλόγου Διδασκόντων, στον οποίο συμμετέχουν προσδιορίζει και την άποψή τους για το εύρος της διοικητικής αρμοδιότητάς του.
- Ο βαθμός δημοκρατικής λειτουργίας του Συλλόγου Διδασκόντων, στον οποίο συμμετέχουν επηρεάζεται από τον τύπο σχολικής μονάδας στον οποίο υπηρετούν.

4.5. Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Στην ανάλυση των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν μέθοδοι περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής με τη χρήση σχετικού λογισμικού (SPSS ver. 18). Εξετάστηκαν οι συχνότητες (Frequencies), η μέση τιμή (Mean), η τυπική απόκλιση (Std. Deviation) και η μέγιστη και η ελάχιστη τιμή (max – min). Ακόμη μελετήθηκαν οι σχέσεις μεταξύ μεταβλητών, οπότε και ανάλογα με τον τύπο τους (κατηγορικές, αριθμητικές), εκτελέστηκαν έλεγχοι με το δείκτη X^2 (Chi Square) του Pearson, one way ANOVA, Kruskal-Wallis Test, Pearson r και t-test.

5^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Ευρήματα

5.1 Περιγραφή δείγματος

Όπως ήδη αναφέρθηκε, το δείγμα μας εμφανίζει περίπου την ίδια αναλογία ανδρών και γυναικών (43,8% και 56,2% αντίστοιχα) με αυτή του συνόλου των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στην Αττική. Το 70,3% του δείγματος έχει ηλικία άνω των 45 ετών, ενώ και ο μέσος όρος συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας είναι τα 19 χρόνια με τυπική απόκλιση τα 8 χρόνια. Το στοιχείο αυτό μαρτυρά ότι η περιφέρεια της Αττικής συγκεντρώνει συνολικά κατά τεκμήριο έμπειρο εκπαιδευτικό προσωπικό. Σε ποσοστό του δείγματος άνω του 85% φαίνεται να υπηρετεί μετά την εφαρμογή του Νόμου 1566/85 και μάλιστα και μετά την εφαρμογή της υπουργικής απόφασης 105657/Δ1 (ΦΕΚ 1340 τομ Β', 16/10/2002) που προσδιορίζει και το πλαίσιο διοίκησης της σχολικής μονάδας εκ μέρους του Συλλόγου Διδασκόντων. Το 51% των εκπαιδευτικών του δείγματος έχει πρόσθετες σπουδές. Πιο συγκεκριμένα, ένας στους πέντε είναι κάτοχος διδακτορικού διπλώματος και ένας στους τρεις έχει δεύτερο πτυχίο. Το 43,4% του δείγματος υπηρετεί σε Γυμνάσια, ενώ το 28,1% στη δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση.

Δίνονται στη συνέχεια πίνακες των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος.

Πίνακας 1. Κατανομή συχνότητας του φύλου για τα 274 άτομα της έρευνας.

Φύλο	Συχνότητα	
	Απόλυτη	Σχετική
Άνδρες	120	43,8
Γυναίκες	154	56,2
Σύνολο	274	100,0

Πίνακας 2. Κατανομή συχνότητας της ηλικίας για τα 273 άτομα της έρευνας.

Ηλικία (έτη)	Συχνότητα	
	Απόλυτη	Σχετική
Έως 30	9	3,3
31 – 44	72	26,4
45 και άνω	192	70,3
Σύνολο	273	100,0

Πίνακας 3. Κατανομή συχνότητας των βασικών επαγγελματικών σπουδών για τα 271 άτομα της έρευνας.

Βασικές επαγγελματικές σπουδές	Συχνότητα	
	Απόλυτη	Σχετική
Τριτοβάθμια Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση	220	81,2
ΑΣΕΤΕΜ/ΣΕΛΕΤΕ-ΑΣΠΑΙΤΕ	27	10,0
Τριτοβάθμια Τεχνολογική Εκπαίδευση	24	8,9
Σύνολο	271	100,0

Πίνακας 4. Κατανομή συχνότητας των μεταπτυχιακών ή άλλων σπουδών για τα 140 άτομα της έρευνας.

Μεταπτυχιακές ή άλλες σπουδές	Συχνότητα		
	Απόλυτη	Σχετική	
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης	Όχι	55	39,3
	Ναι	85	60,7
	Σύνολο	140	100,0
Διδακτορικό Δίπλωμα	Όχι	110	78,6
	Ναι	30	21,4
	Σύνολο	140	100,0
Δεύτερο Πτυχίο	Όχι	93	66,4
	Ναι	47	33,6
	Σύνολο	140	100,0

Πίνακας 5. Κατανομή συχνότητας του τύπου μονάδας υπηρεσίας για τα 274 άτομα της έρευνας.

Τύπος μονάδας υπηρεσίας	Συχνότητα	
	Απόλυτη	Σχετική
Γυμνάσιο	119	43,4
Γενικό Λύκειο	78	28,5
ΕΠΑΛ	66	24,1
ΕΠΑΣ	11	4,0
Σύνολο	274	100,0

Πίνακας 6. Κατανομή συχνότητας της θέσης υπηρεσίας για τα 274 άτομα της έρευνας.

Θέση υπηρεσίας	Συχνότητα	
	Απόλυτη	Σχετική
Διευθυντής	11	4,0
Υποδιευθυντής	6	2,2
Εκπαιδευτικός	257	93,8
Σύνολο	274	100,0

Πίνακας 7. Περιγραφικά χαρακτηριστικά των ετών υπηρεσίας και του μεγέθους της μονάδας υπηρεσίας για τα 274 άτομα της έρευνας.

	Περιγραφικά χαρακτηριστικά			
	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Έτη υπηρεσίας (συνολικά)	1	33	19	8
Έτη υπηρεσίας (στην παρούσα μονάδα)	1	30	8	8
Μέγεθος μονάδας υπηρεσίας	21	60	38	10

5.2 Κατανομή συχνότητας απαντήσεων

Από την μελέτη των ευρημάτων της κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων που δόθηκαν και παρουσιάζονται στη συνέχεια και περιγραφικά και με τους σχετικούς πίνακες, προκύπτει ότι:

- Οι μισοί εκπαιδευτικοί του δείγματος (50,9%) επιδεικνύουν ενεργητική συμμετοχή με το να λαμβάνουν τον λόγο στις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων τις περισσότερες φορές, ενώ σημαντικό ποσοστό της τάξης του 42,4% τις περισσότερες φορές δεν συμμετέχει ενεργητικά (βλέπε πίνακα 8 & γράφημα 1)
- Είναι σημαντικό το ποσοστό των συνεδριάσεων (72,4%) που καταγράφεται και στις οποίες ελήφθησαν αποφάσεις από τον Σύλλογο Διδασκόντων (βλέπε πίνακα 9 & γράφημα 2).
- Συνολικά κατά μέσο όρο λαμβάνουν τον λόγο σε 8,3 από τα 22 θέματα που απασχολούν ενδεχομένως τη συνεδρίαση του ΣΔ καθώς και στα 10,2 θέματα κατά μέσο όρο η απόφαση εκλήφθηκε από το ΣΔ (βλέπε πίνακα 8-9)
- Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος (56,3%) δηλώνει ότι εξαρτάται από το προς συζήτηση θέμα αν θα λάβει τον λόγο, ενώ το 27,6% λαμβάνει τον λόγο μόνον όταν γνωρίζει σε βάθος το θέμα (βλέπε πίνακα 10 & γράφημα 3).
- Μονάχα ένα ποσοστό της τάξης του 2,6% των εκπαιδευτικών που απάντησαν πιστεύουν ότι ο Σύλλογος Διδασκόντων δεν πρέπει να έχει διοικητικές αρμοδιότητες, ενώ σε ποσοστό 49,4% υποστηρίζουν ότι πρέπει να είναι αυτοτελές διοικητικό όργανο και σε ποσοστό 48% να αποτελεί μέρος διοικητικού σχήματος (βλέπε πίνακα 11).
- Μικρή διαφοροποίηση εμφανίζεται μεταξύ των τομέων αρμοδιότητας του Συλλόγου Διδασκόντων και στους οποίους οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι έχουν δυνατότητα λήψης απόφασης. Πιο συγκεκριμένα, την πλέον ευρεία δυνατότητα λήψης απόφασης θεωρούν ότι την έχουν σε θέματα παιδαγωγικά και πολιτιστικά, ενώ την πιο περιορισμένη δυνατότητα θεωρούν ότι την έχουν στα θέματα εξοπλισμού, συντήρησης και δαπανών της σχολικής μονάδας. Γενικά και για το σύνολο των επτά τομέων επικρατεί η άποψη ότι η δυνατότητα παρέμβασης είναι ούτε ευρεία αλλά ούτε και περιορισμένη (βλέπε πίνακα 12).
- Το 44,2% των εκπαιδευτικών θεωρεί τη συζήτηση στον Σύλλογο Διδασκόντων χωρίς κατάλληλη προετοιμασία των θεμάτων ως εμπόδιο για την ενεργητική συμμετοχή τους. Ένα σημαντικό ποσοστό της τάξης του 25,1% θεωρεί ως εμπό-

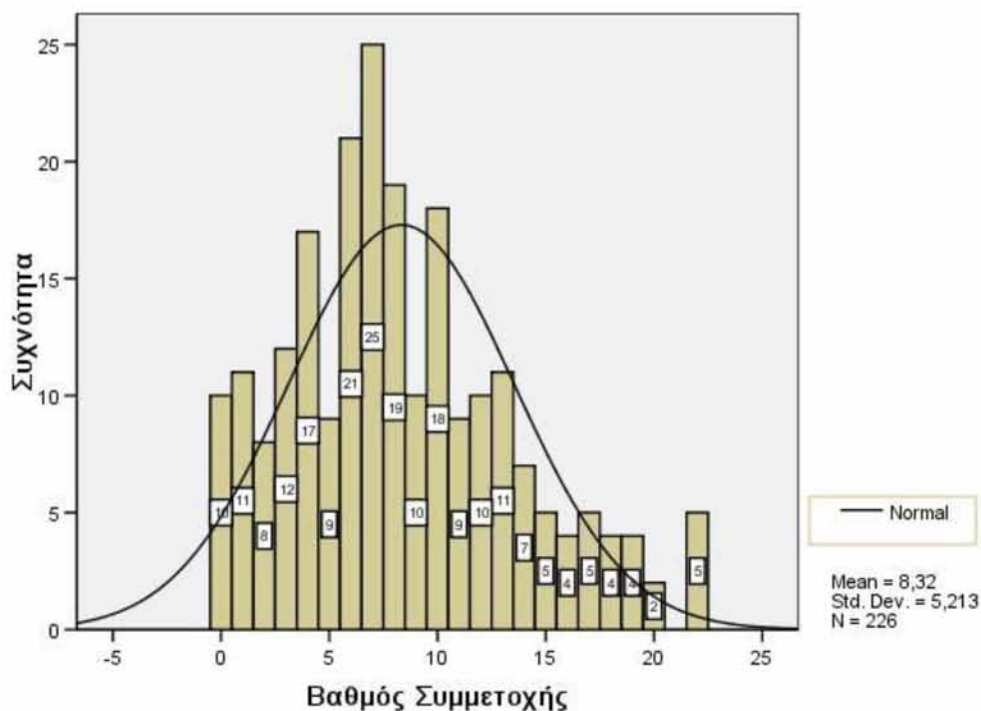
διο τις ομαδοποιήσεις των συναδέλφων και τις πολλές απόψεις που εκφράζονται στη συνεδρίαση. Ακόμη ο 1 στους 4 εκπαιδευτικούς πιστεύει ότι οι ομαδοποιήσεις και ο πλουραλισμός των απόψεων αποτελεί εμπόδιο για τη συμμετοχή τους. Εύρημα που αμφισβητεί την ιδέα «δημόσιου χώρου» και την ελεύθερη ανταλλαγή απόψεων για ζητήματα κοινού ενδιαφέροντος μεταξύ ομάδων εκπαιδευτικών αλλά και το βασικό στοιχείο της δημοκρατικής συμμετοχικής λειτουργίας που είναι ο διάλογος και οι διαφορετικές απόψεις. (Schutz, 2001· Woods, 2005: 88· Fielding, 2009) (βλέπε πίνακα 13).

- Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν θεωρούν ούτε πολύ σημαντική αλλά ούτε και ασήμαντη τη συμμετοχή τους στη λήψη των αποφάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων (Μ.Ο.=2,7), ενώ διακατέχονται από σχετικά υψηλή επαγγελματική αφοσίωση και σχετικά μικρή ανεκτικότητα σε αυταρχικές ιδέες και πρακτικές (βλέπε πίνακα 14 & γραφήματα 4,5,6).
- Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος (53,3%) δεν είναι ανεκτική σε αυταρχικές ιδέες και πρακτικές, ενώ το 38,3% των εκπαιδευτικών του δείγματος εμφανίζεται να είναι ανεκτικό σε αυτές (βλέπε πίνακα 15).
- Το 56,2% των εκπαιδευτικών είναι σύμφωνο με το να επιλέγεται ο Διευθυντής από τον Σύλλογο Διδασκόντων, ενώ το 37,2% διαφωνεί με αυτό (βλέπε πίνακα 16).
- Μόνο το 46,9% των εκπαιδευτικών του δείγματος δηλώνει ότι γνωρίζει καλά ή πολύ καλά την εκπαιδευτική νομοθεσία, ενώ το 48% δηλώνει ότι τη γνωρίζει λίγο (βλέπε πίνακα 17).

Πίνακας 8. Κατανομή συχνότητας του βαθμού συμμετοχής στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων την τρέχουσα σχολική χρονιά για τα 271 άτομα της έρευνας.

Βαθμός συμμετοχής στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων	Συχνότητα	
	Απόλυτη	Σχετική
Ίσες φορές συμμετείχε ή δεν συμμετείχε	18	6,6
Τις περισσότερες φορές συμμετείχε	138	50,9
Τις περισσότερες φορές δεν συμμετείχε	115	42,4
Σύνολο	271	100,0

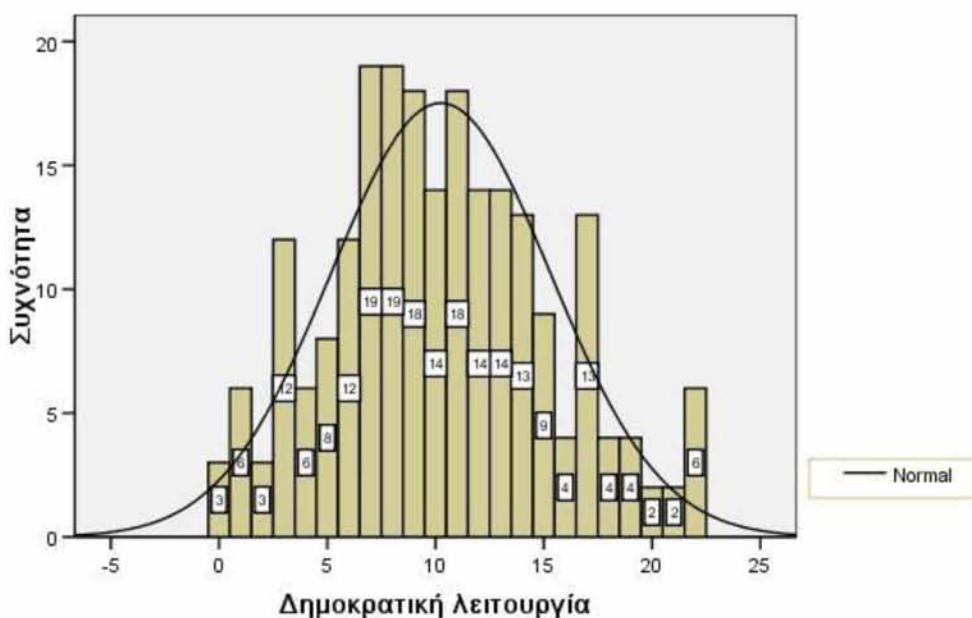
Γράφημα 1. Βαθμός συμμετοχής στις συνεδριάσεις του ΣΔ



Πίνακας 9. Κατανομή συχνότητας του βαθμού δημοκρατικής λειτουργίας του συλλόγου διδασκόντων την τρέχουσα σχολική χρονιά για τα 272 άτομα της έρευνας.

Βαθμός δημοκρατικής λειτουργίας του συλλόγου διδασκόντων	Συχνότητα	
	Απόλυτη	Σχετική
Τρεις φορές η απόφαση πάρθηκε από τον διευθυντή ή ήταν αποτέλεσμα ψηφοφορίας	16	5,9
Τις περισσότερες φορές η απόφαση ήταν αποτέλεσμα ψηφοφορίας	197	72,4
Τις περισσότερες φορές η απόφαση ελήφθη από τον διευθυντή	59	21,7
Σύνολο	272	100,0

Γράφημα 2. Βαθμός δημοκρατικής λειτουργίας του ΣΔ



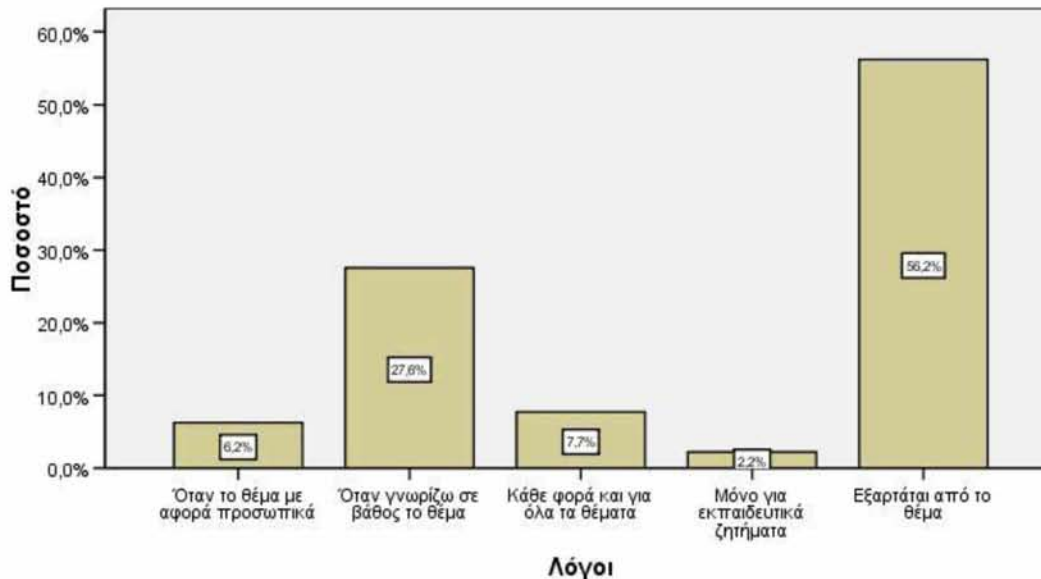
Πίνακας 8-9. Περιγραφικά χαρακτηριστικά του βαθμού συμμετοχής στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων και του βαθμού δημοκρατικής λειτουργίας του συλλόγου διδασκόντων την τρέχουσα σχολική χρονιά για τα 274 άτομα της έρευνας.

	Περιγραφικά χαρακτηριστικά	
	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Βαθμός συμμετοχής στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων (0-22)	8,3	5,2
Βαθμός δημοκρατικής λειτουργίας του συλλόγου διδασκόντων (0-22)	10,2	5,1

Πίνακας 10. Κατανομή συχνότητας του λόγου για τον οποίο λαμβάνουν τον λόγο στο σύλλογο διδασκόντων τα 272 άτομα της έρευνας.

Στο σύλλογο διδασκόντων λαμβάνετε το λόγο:	Συχνότητα	
	Απόλυτη	Σχετική
Μόνο όταν το θέμα σας αφορά προσωπικά	17	6,3
Όταν θεωρείτε ότι γνωρίζετε σε βάθος το θέμα	75	27,6
Κάθε φορά και για όλα τα θέματα	21	7,7
Μόνο για εκπαιδευτικά ζητήματα	6	2,2
Εξαρτάται από το θέμα	153	56,3
Σύνολο	272	100,0

Γράφημα 3. Οι λόγοι για τους οποίους λαμβάνουν τον λόγο στο ΣΔ



Πίνακας 11. Κατανομή συχνότητας του τι θεωρούν ότι πρέπει να είναι ο σύλλογος διδασκόντων τα 269 άτομα της έρευνας.

Ο σύλλογος διδασκόντων πρέπει να είναι:	Συχνότητα	
	Απόλυτη	Σχετική
Αυτοτελές διοικητικό όργανο	133	49,4
Μέρος διοικητικού σχήματος	129	48,0
Χωρίς καμία διοικητική ευθύνη	7	2,6
Σύνολο	269	100,0

Πίνακας 12. Περιγραφικά χαρακτηριστικά της δυνατότητας που έχουν ως μέλος του Συλλόγου των Διδασκόντων για τη λήψη αποφάσεων σε σχέση με κάθε έναν από ορισμένους τομείς δραστηριοτήτων αλλά και συνολικά για τα 274 άτομα της έρευνας.

Δυνατότητα για τη λήψη αποφάσεων σε σχέση με κάθε έναν από τους ακόλουθους τομείς	N	Περιγραφικά χαρακτηριστικά	
		Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Για το διδακτικό έργο στο σύνολό του (1 – 5)	271	2,7	1,2
Για το παιδαγωγικό και πολιτιστικό έργο (1 – 5)	271	2,5	1,1
Για θέματα προγραμματισμού και λειτουργίας της Σχολικής μονάδας (1 – 5)	268	3,0	1,3
Για θέματα καταμερισμού αρμοδιοτήτων (1 – 5)	268	3,0	1,3
Για θέματα εξοπλισμού, συντήρησης και δαπανών της σχολικής μονάδας (1 – 5)	271	3,8	1,3
Για θέματα συνεργασίας με άλλους φορείς της σχολικής κοινότητας (1 – 5)	269	3,3	1,3
Για θέματα υγιεινής και ασφάλειας (1 – 5)	271	3,0	1,2
Συνολικά για όλα τα θέματα (1 – 5)	264	3,0	0,9

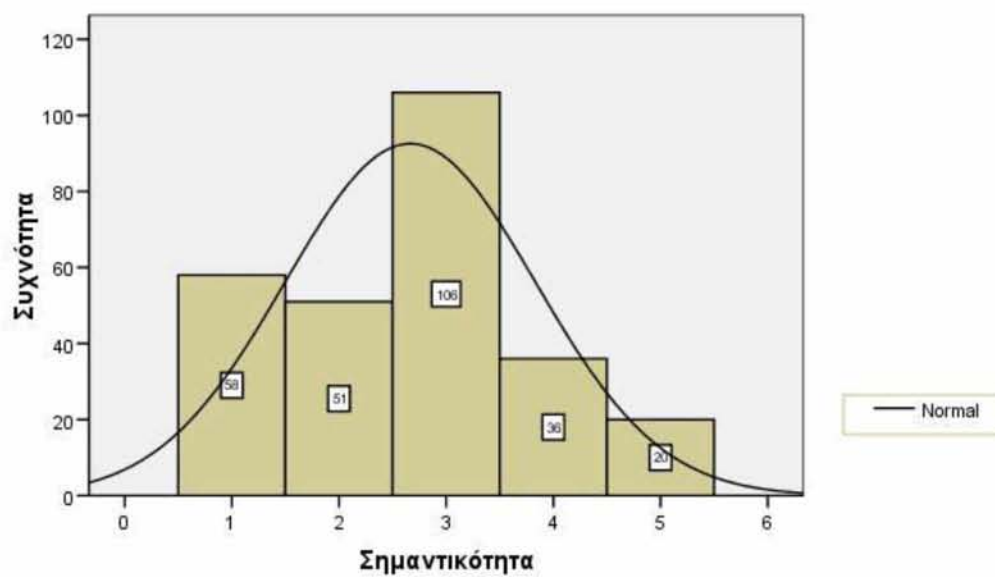
Πίνακας 13. Κατανομή συχνότητας του θέματος που θεωρούν ότι παρεμποδίζει πρωτίστως τη συμμετοχή τους στο σύλλογο διδασκόντων τα 267 άτομα της έρευνας.

Θέμα που θεωρείτε ότι παρεμποδίζει πρωτίστως τη συμμετοχή σας στο Σύλλογο Διδασκόντων	Συχνότητα	
	Απόλυτη	Σχετική
Η συζήτηση θεμάτων χωρίς κατάλληλη προεργασία	118	44,2
Η συζήτηση θεμάτων εκτός των αυστηρά εκπαιδευτικών (διδασκαλία, επίδοση/προβλήματα μαθητών)	17	6,4
Οι ομαδοποιήσεις των συναδέλφων και οι πολλές απόψεις που εκφράζονται	67	25,1
Η μεγάλη διάρκεια των συνεδριάσεων	37	13,9
Η μη συχνή σύγκλιση συνεδριάσεων	28	10,5
Σύνολο	267	100,0

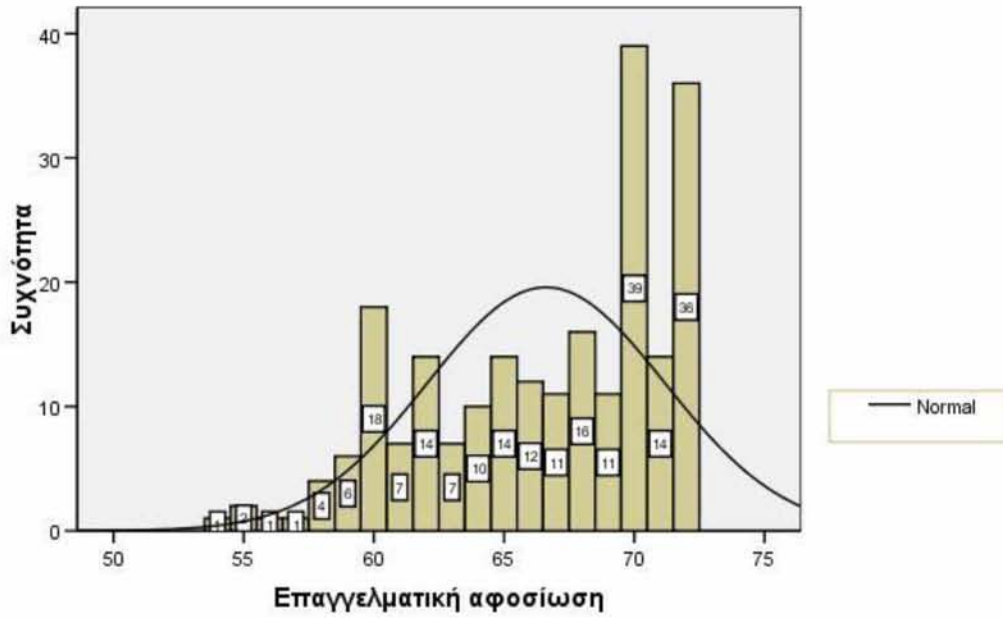
Πίνακας 14. Περιγραφικά χαρακτηριστικά της αξιολόγησης της σημαντικότητας της συμμετοχής στη λήψη των αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων, της επαγγελματικής αφοσίωσης στη διδασκαλία και της ανεκτικότητας σε αυταρχικές ιδέες για τα 274 άτομα της έρευνας.

	Περιγραφικά χαρακτηριστικά			
	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Σημαντικότητα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων (1 – 5)	1	5	2,7	1,2
Επαγγελματική αφοσίωση (48 - 72)	54	72	66,6	4,6
Ανεκτικότητα σε αυταρχικές ιδέες (14 – 28)	14	28	20,2	3,0

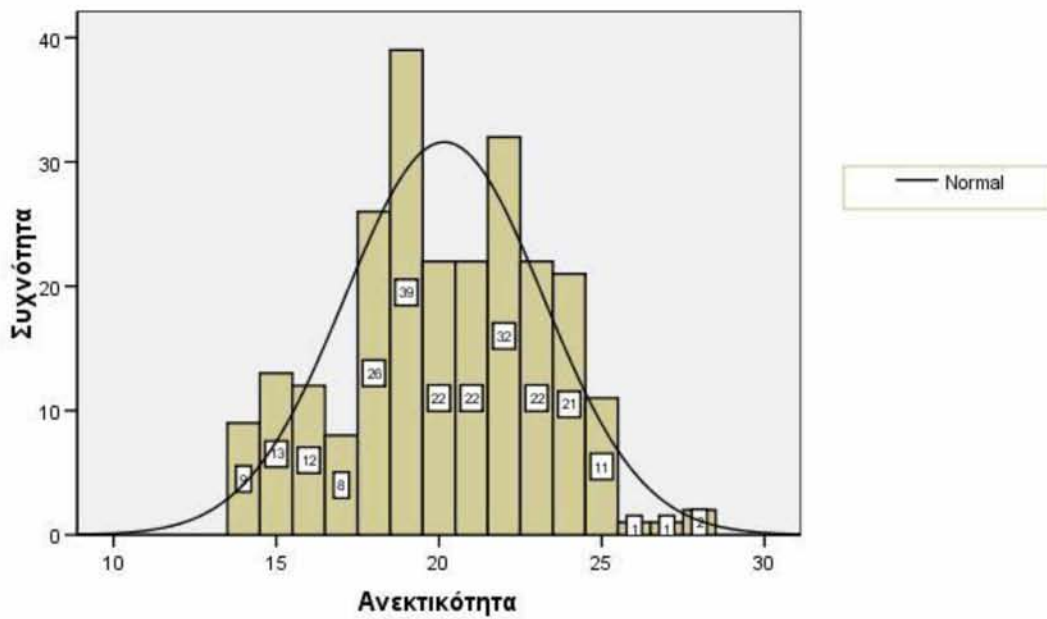
Γράφημα 4. Σημαντικότητα συμβολής (αυτοεκτίμηση)
στη λήψη των αποφάσεων του ΣΔ



Γράφημα 5. Επαγγελματική αφοσίωση



Γράφημα 6. Ανεκτικότητα στον αυταρχισμό



Πίνακας 15. Κατανομή συχνότητας του τύπου της προσωπικότητας για τα 274 άτομα της έρευνας όσον αφορά στην ανεκτικότητα σε αυταρχικές ιδέες.

Προσωπικότητα σε σχέση με τον αυταρχισμό	Συχνότητα	
	Απόλυτη	Σχετική
Ούτε ανεκτική ούτε μη ανεκτική	23	8,4
Μη ανεκτική	146	53,3
Ανεκτική	105	38,3
Σύνολο	274	100,0

Πίνακας 16. Κατανομή συχνότητας των 274 ατόμων της έρευνας ως προς το κατά πόσο συμφωνούν με την άποψη «Ο διευθυντής να επιλέγεται από το σύλλογο των διδασκόντων».

Ο διευθυντής να επιλέγεται από το σύλλογο των διδασκόντων	Συχνότητα	
	Απόλυτη	Σχετική
Δεν απαντώ/Δε γνωρίζω	18	6,6
Διαφωνώ απόλυτα	28	10,2
Διαφωνώ	74	27,0
Συμφωνώ	111	40,5
Συμφωνώ απόλυτα	43	15,7
Σύνολο	274	100,0

Πίνακας 17. Κατανομή συχνότητας των 273 ατόμων της έρευνας ως προς το κατά πόσο καλά γνωρίζουν την Εκπαιδευτική νομοθεσία που αναφέρεται ειδικά στη σχολική μονάδα.

Πόσο καλά γνωρίζετε την Εκπαιδευτική νομοθεσία που αναφέρεται ειδικά στη σχολική μονάδα	Συχνότητα	
	Απόλυτη	Σχετική
Δεν απαντώ/Δε γνωρίζω	6	2,2
Καθόλου	8	2,9
Λίγο	131	48,0
Καλά	108	39,6
Πολύ καλά	20	7,3
Σύνολο	273	100,0

5.3 Σχέσεις μεταξύ μεταβλητών

5.3.1 Ερευνητικά ερωτήματα που δεν επαληθεύθηκαν

- Δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα κατά τον έλεγχο της υπόθεσης ότι η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων διαφοροποιείται ανάλογα με τον τύπο της σχολικής μονάδας στον οποίον υπηρετούν, οπότε και η υπόθεση δεν επαληθεύεται (βλέπε πίνακα 18).
- Οι λόγοι που οι εκπαιδευτικοί επικαλούνται ότι παρεμποδίζουν τη συμμετοχή τους στο Σύλλογο Διδασκόντων δεν διαφοροποιούνται ανάλογα με το τύπο της σχολικής μονάδας στον οποίο υπηρετούν, καθώς δεν προέκυψε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα (βλέπε πίνακα 19).
- Ο έλεγχος της υπόθεσης ότι ο τύπος της σχολικής μονάδας διαφοροποιεί την αντίληψή τους για τη σημαντικότητα της συμμετοχής τους στη λήψη αποφάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων δεν διαπίστωσε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα και η υπόθεση δεν επαληθεύεται (βλέπε πίνακα 20).
- Η υπόθεση ότι ο βαθμός ενεργητικής συμμετοχής στον Σύλλογο Διδασκόντων εξαρτάται από τα χρόνια υπηρεσίας στη συγκεκριμένη μονάδα δεν επιβεβαιώθηκε καθώς δεν προέκυψε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα (βλέπε πίνακα 21)
- Δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα μεταξύ των ετών υπηρεσίας στην παρούσα σχολική μονάδα και της αξιολόγησης της σημαντικότητας της συμβολής στη λήψη αποφάσεων (βλέπε πίνακα 22).
- Ο έλεγχος της υπόθεσης για τη διαφοροποίηση των αιτιών που παρεμποδίζουν την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευτικών μεταξύ όσων έχουν πρόσθετες σπουδές και όσων δεν έχουν δεν έδειξε στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα (βλέπε πίνακα 23).
- Η εκτίμηση για τη σημαντικότητα της συμβολής στη λήψη των αποφάσεων δεν φαίνεται να σχετίζεται με την κατοχή ή όχι πρόσθετων σπουδών, καθώς ο έλεγχος της αντίστοιχης υπόθεσης δεν έδειξε στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα (βλέπε πίνακα 24).
- Δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα που να επαληθεύουν την υπόθεση ότι η άποψη των εκπαιδευτικών για το ρόλο του Συλλόγου Διδασκόντων ως διοικητικού οργάνου, επηρεάζεται από την επαγγελματική αφοσίωσή τους (βλέπε πίνακα 26).

- Οι έλεγχοι των υποθέσεων για την επίδραση των προσωπικών χαρακτηριστικών της επαγγελματικής αφοσίωσης και της ανεκτικότητας στον αυταρχισμό στην ενεργητική συμμετοχή στις συνεδριάσεις του ΣΔ έδειξαν ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα και συνεπώς δεν επαληθεύθηκαν (βλέπε πίνακα 27).
- Ο έλεγχος της υπόθεσης για το αν ο βαθμός δημοκρατικής λειτουργίας του Συλλόγου Διδασκόντων επηρεάζεται από τον τύπο σχολικής μονάδας δεν επαληθεύθηκε καθώς δεν υπήρξε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα (βλέπε πίνακα 34)

Πίνακας 18. Περιγραφικά χαρακτηριστικά του βαθμού συμμετοχής στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων την τρέχουσα σχολική χρονιά για τα 274 άτομα της έρευνας ως προς το είδος της σχολικής μονάδας εργασίας.

Είδος σχολικής μονάδας	Βαθμός συμμετοχής στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων (0-22)			One-way ANOVA		
	N	M.O.	T.A.	F	df	p
Γυμνάσιο	99	7,9	5,0	0,742	2/223	0,477
Γενικό Λύκειο	61	8,5	4,7			
ΕΠΑΛ – ΕΠΑΣ	66	8,8	5,9			

Πίνακας 19. Κατανομή συχνότητας του λόγου που θεωρούν ότι παρεμποδίζει πρωτίστως τη συμμετοχή τους στο σύλλογο διδασκόντων και του είδους της σχολικής μονάδας όπου υπηρετούν τα 267 άτομα της έρευνας

Θέμα που θεωρείτε ότι παρεμποδίζει πρωτίστως τη συμμετοχή σας στο Σύλλογο Διδασκόντων	Είδος σχολικής μονάδας				
	Συχνότητα	Γυμνάσιο	Γενικό Λύκειο	ΕΠΑΛ - ΕΠΑΣ	Σύνολο
Συζήτηση θεμάτων χωρίς κατάλληλη προεργασία	N	50	33	35	118
	%	43,9	42,9	46,1	44,2
Συζήτηση θεμάτων εκτός των αυστηρά εκπαιδευτικών	N	9	6	2	17
	%	7,9	7,8	2,6	6,4
Οι ομαδοποιήσεις των συναδέλφων και οι πολλές απώψεις που εκφράζονται	N	26	23	18	67
	%	22,8	29,9	23,7	25,1
Η μεγάλη διάρκεια των συνεδριάσεων	N	18	8	11	37
	%	15,8	10,4	14,5	13,9
Η μη συχνή σύγκλιση συνεδριάσεων	N	11	7	10	28
	%	9,6	9,1	13,2	10,5
Σύνολο	N	114	77	76	267
	%	100,0	100,0	100,0	100,0

Pearson χ^2 test: $\chi^2=5,153$, $df=8$, $p=0,741$ (two-sided asymptotic significance)

Πίνακας 20. Περιγραφικά χαρακτηριστικά της αξιολόγησης της σημαντικότητας της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων για τα 274 άτομα της έρευνας ως προς το είδος της σχολικής μονάδας όπου υπηρετούν.

Είδος σχολικής μονάδας	Σημαντικότητα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων (1 – 5)			One-way ANOVA		
	N	M.O.	T.A.	F	df	p
Γυμνάσιο	117	2,6	1,2	1,295	2/268	0,275
Γενικό Λύκειο	77	2,7	1,1			
ΕΠΑΛ – ΕΠΑΣ	77	2,8	1,2			

Πίνακας 21 Δείκτες συνάφειας (Pearson r) μεταξύ των ετών υπηρεσίας και του βαθμού συμμετοχής στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων την τρέχουσα σχολική χρονιά για τα 274 άτομα της έρευνας.

Pearson r	Βαθμός συμμετοχής στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων
Έτη υπηρεσίας	
Συνολικά	0,173 (*)
Στην παρούσα σχολική μονάδα	0,120

* Στατιστικώς σημαντική συνάφεια στο 5%.

Πίνακας 22. Δείκτες συνάφειας (Pearson r) μεταξύ των ετών υπηρεσίας και της αξιολόγησης της σημαντικότητας της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων για τα 274 άτομα της έρευνας.

Pearson r	Αξιολόγηση της σημαντικότητας της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων
Έτη υπηρεσίας	
Συνολικά	-0,177 (**)
Στην παρούσα σχολική μονάδα	-0,117

** Στατιστικώς σημαντική συνάφεια στο 1%.

Πίνακας 23. Κατανομή συχνότητας του λόγου που θεωρούν ότι παρεμποδίζει πρωτίτως τη συμμετοχή τους στο σύλλογο διδασκόντων και της κατοχής πρόσθετων σπουδών για τα 267 άτομα της έρευνας.

Θέμα που θεωρείτε ότι παρεμποδίζει πρωτίτως τη συμμετοχή σας στο Σύλλογο Διδασκόντων	Πρόσθετες σπουδές			
	Συχνότητα	Όχι	Ναι	Σύνολο
Συζήτηση θεμάτων χωρίς κατάλληλη προεργασία	N %	67 46,9	51 41,1	118 44,2
Συζήτηση θεμάτων εκτός των αυστηρά εκπαιδευτικών	N %	12 8,4	5 4,0	17 6,4
Οι ομαδοποιήσεις των συναδέλφων και οι πολλές απόψεις που εκφράζονται	N %	32 22,4	35 28,2	67 25,1
Η μεγάλη διάρκεια των συνεδριάσεων	N %	18 12,6	19 15,3	37 13,9
Η μη συχνή σύγκλιση συνεδριάσεων	N %	14 9,8	14 11,3	28 10,5
Σύνολο	N %	143 100,0	124 100,0	267 100,0

Pearson χ^2 test: $\chi^2=3,881$, $df=4$, $p=0,422$ (two-sided asymptotic significance)

Πίνακας 24. Περιγραφικά χαρακτηριστικά της αξιολόγησης της σημαντικότητας της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων για τα 274 άτομα της έρευνας ως προς την κατοχή πρόσθετων σπουδών.

Κατοχή πρόσθετων σπουδών	Σημαντικότητα συμβολής στη λήψη αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων (1 – 5)			t-test		
	N	M.O.	T.A.	t	df	p
Όχι	145	2,6	1,2	-0,762	269	0,447
Ναι	126	2,7	1,1			

Πίνακας 26. Περιγραφικά μέτρα της επαγγελματικής αφοσίωσης στην εκπαιδευτική διαδικασία για τα 274 άτομα της έρευνας ως προς το τι θεωρούν ότι πρέπει να είναι ο σύλλογος διδασκόντων.

	Ο σύλλογος διδασκόντων πρέπει να είναι			One-way ANOVA			
		Αυτοτελές διοικητικό όργανο	Μέρος διοικητικού σχήματος	Χωρίς καμία διοικητική ευθύνη	F	df	p
Επαγγελματική αφοσίωση (48 – 72)	N	113	103	5	1,660	2/218	0,193
	M.O.	67,1	66,3	64,0			
	T.A.	4,4	4,6	6,2			

Πίνακας 27. Δείκτες συνάφειας (Pearson r) μεταξύ της επαγγελματικής αφοσίωσης, της ανεκτικότητας στον αυταρχισμό και του βαθμού συμμετοχής στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων την τρέχουσα σχολική χρονιά για τα 274 άτομα της έρευνας.

Pearson r	Βαθμός συμμετοχής στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων
Επαγγελματική αφοσίωση	0,019
Ανεκτικότητα στον αυταρχισμό	0,009

Πίνακας 34. Περιγραφικά χαρακτηριστικά του βαθμού δημοκρατικής λειτουργίας του συλλόγου διδασκόντων την τρέχουσα σχολική χρονιά για τα 274 άτομα της έρευνας ως προς το είδος της σχολικής μονάδας εργασίας.

Είδος σχολικής μονάδας	Βαθμός δημοκρατικής λειτουργίας του συλλόγου διδασκόντων (0-22)			One-way ANOVA		
	N	M.O.	T.A.	F	df	p
Γυμνάσιο	94	10,8	5,1	1,192	2/220	0,305
Γενικό Λύκειο	62	9,5	4,6			
ΕΠΑΛ – ΕΠΑΣ	67	10,2	5,4			

5.3.2 Ερευνητικά ερωτήματα που επαληθεύθηκαν

- Η υπόθεση ότι ο βαθμός ενεργητικής συμμετοχής στον Σύλλογο Διδασκόντων εξαρτάται από τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας επιβεβαιώθηκε οριακά καθώς προέκυψε στατιστικά ασθενής συσχέτιση (βλέπε πίνακα 21)
- Προέκυψε στατιστικά σημαντικό αλλά ασθενές αποτέλεσμα μεταξύ των ετών συνολικής υπηρεσίας και της αξιολόγησης της σημαντικότητας της συμβολής στη λήψη αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων. Πιο συγκεκριμένα, όσο περισσότερα χρόνια υπηρεσίας έχει στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, τόσο περισσότερο θετική εκτίμηση έχει για τη συμβολή του στη λήψη των αποφάσεων (βλέπε πίνακα 22).
- Ο έλεγχος για το αν η άποψη των εκπαιδευτικών για τα όρια αρμοδιοτήτων του ΣΔ επηρεάζεται από τον βαθμό δημοκρατικής λειτουργίας του ΣΔ έδειξε στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα και η υπόθεση επαληθεύεται. Οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη ενεργητική συμμετοχή πιστεύουν ότι ο Σύλλογος Διδασκόντων πρέπει να είναι αυτοτελές διοικητικό όργανο (βλέπε πίνακα 25).
- Ο έλεγχος της υπόθεσης για τη θετική συμβολή των πρόσθετων σπουδών στην ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευτικών έδειξε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα σε σχέση με όσους δεν έχουν πρόσθετες σπουδές. Συνεπώς όσοι έχουν πραγματοποιήσει πρόσθετες σπουδές λαμβάνουν το λόγο περισσότερο από όσους δεν έχουν επιπλέον σπουδές (βλέπε πίνακα 28).
- Ο έλεγχος της υπόθεσης ότι η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευτικών εξαρτάται από το προς συζήτηση θέμα εμφανίζει στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα ($p < 0,001$), το οποίο και επιβεβαιώνει την υπόθεση. Ένα πολύ μικρό ποσοστό από το σύνολο των ερωτηθέντων συμμετέχει με ομιλία, όταν το προς συζήτηση θέμα είναι μόνο εκπαιδευτικό, ενώ το συντριπτικά μεγαλύτερο ποσοστό λαμβάνει τον λόγο ανάλογα με το θέμα και όταν το γνωρίζει σε βάθος. Αποτιμά, δηλαδή, με ιδιαίτερη προσοχή τότε θα μιλήσει στη συνεδρίαση του Συλλόγου Διδασκόντων, ενώ ο 1 στους 3 που δεν πήρε τον λόγο, γνώριζε σε βάθος το προς συζήτηση θέμα. Στη σύγκριση ανά ζεύγη εμφανίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά όσων μιλούν κάθε φορά και για όλα τα θέματα με όσους μιλούν μόνο όταν το θέμα τους αφορά άμεσα, με όσους μιλούν όταν γνωρίζουν σε βάθος το θέμα και με όσους λαμβάνουν τον λόγο μόνο για εκπαιδευτικά ζητήματα (βλέπε πίνακα 29).

- Επαληθεύθηκε η υπόθεση ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν μεγαλύτερη ενεργητική συμμετοχή στις συνεδριάσεις θεωρούν σημαντική τη συμβολή τους στη λήψη των αποφάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων καθώς ο έλεγχος έδειξε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα (βλέπε πίνακα 35).
- Η υπόθεση ότι η άποψη των εκπαιδευτικών για τα όρια αρμοδιοτήτων του Συλλόγου Διδασκόντων έχει σχέση με την ανεκτικότητα τους ή όχι σε αυταρχικές πρακτικές επαληθεύεται μιας και υπάρχουν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα. Αν και το δείγμα των ατόμων είναι μικρό, όσοι θεωρούν ότι ο Σύλλογος Διδασκόντων πρέπει να είναι χωρίς καμία διοικητική ευθύνη εμφανίζονται με αυξημένη ανοχή σε αυταρχικές πρακτικές. Στατιστικά σημαντική διαφορά εμφανίζεται στη σύγκριση ανά ζεύγη μεταξύ όσων θεωρούν ότι ο Σύλλογος Διδασκόντων πρέπει να αποτελεί αυτοτελές διοικητικό όργανο και όσων θεωρούν ότι πρέπει να αποτελεί μέρος διοικητικού σχήματος (βλέπε πίνακα 30).
- Ο έλεγχος της υπόθεσης ότι η άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν ο Διευθυντής πρέπει να επιλέγεται από τον Σύλλογο Διδασκόντων επηρεάζεται από την ανεκτικότητά τους στον αυταρχισμό, έδειξε στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα. Ο δε περαιτέρω έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων (μέθοδος Scheffe) ενίσχυσε περισσότερο αυτή τη σχέση μιας και ειδικότερα βεβαίωσε ότι όσοι διέπονται από ανεκτική στάση σε αυταρχικές πρακτικές διαφωνούν ή και διαφωνούν απόλυτα και διαφέρουν σημαντικά από όσους συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα στην ανεκτικότητά τους (βλέπε πίνακα 31).
- Επαληθεύθηκε η υπόθεση ότι οι λόγοι που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι εμπόδιο στην ενεργητική συμμετοχή τους στον Σύλλογο Διδασκόντων έχουν σχέση με την ανοχή τους σε αυταρχικές πρακτικές, καθώς έχουμε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα. Ακόμη, περαιτέρω διερεύνηση με πολλαπλές συγκρίσεις (μέθοδος Scheffe) έδειξε ότι διαφέρουν σημαντικά εκείνοι που θεωρούν ως λόγο μη ενεργητικής συμμετοχής τους τις ομαδοποιήσεις των συναδέλφων και τον πλουραλισμό απόψεων από αυτούς που πιστεύουν ότι αποτελεί η μη συχνή σύγκλιση συνεδριάσεων (βλέπε πίνακα 32).
- Στατιστικώς σημαντική συνάφεια διαπιστώθηκε κατά τον έλεγχο της υπόθεσης ότι όσοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ευρεία τη δυνατότητα για λήψη αποφάσεων στο ΣΔ χαρακτηρίζουν τη συμβολή τους σε αυτές ως σημαντική επαληθεύοντας και την υπόθεση (βλέπε πίνακα 33).

Πίνακας 21 Δείκτες συνάφειας (Pearson r) μεταξύ των ετών υπηρεσίας και του βαθμού συμμετοχής στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων την τρέχουσα σχολική χρονιά για τα 274 άτομα της έρευνας.

Pearson r

Έτη υπηρεσίας	Βαθμός συμμετοχής στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων
Συνολικά	0,173 (*)
Στην παρούσα σχολική μονάδα	0,120

* Στατιστικώς σημαντική συνάφεια στο 5%.

Πίνακας 22. Δείκτες συνάφειας (Pearson r) μεταξύ των ετών υπηρεσίας και της αξιολόγησης της σημαντικότητας της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων για τα 274 άτομα της έρευνας.

Pearson r

Έτη υπηρεσίας	Αξιολόγηση της σημαντικότητας της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων
Συνολικά	-0,177 (**)
Στην παρούσα σχολική μονάδα	-0,117

** Στατιστικώς σημαντική συνάφεια στο 1%.

Πίνακας 25. Περιγραφικά χαρακτηριστικά του βαθμού δημοκρατικής λειτουργίας του συλλόγου διδασκόντων την τρέχουσα σχολική χρονιά για τα 274 άτομα της έρευνας ως προς το είδος της σχολικής μονάδας εργασίας.

Ο σύλλογος διδασκόντων πρέπει να είναι:	Βαθμός δημοκρατικής λειτουργίας του συλλόγου διδασκόντων (0-22)			One-way ANOVA		
	N	M.O.	T.A.	F	df	p
Αυτοτελές διοικητικό όργανο	115	11,0	5,2	3,226	2/218	0,042
Μέρος διοικητικού σχήματος	102	9,4	4,8			
Χωρίς καμία διοικητική ευθύνη	4	7,8	4,7			

Multiple Comparisons Scheffe (Πίνακας 33)

Ομάδα a	vs Ομάδα b	p
1	2	0,067

Πίνακας 28. Περιγραφικά χαρακτηριστικά του βαθμού συμμετοχής στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων την τρέχουσα σχολική χρονιά για τα 274 άτομα της έρευνας ως προς το εάν έχουν κάνει πρόσθετες σπουδές.

Πρόσθετες σπουδές	Βαθμός συμμετοχής στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων (0-22)			t-test		
	N	M.O.	T.A.	t	df	p
Όχι	123	7,6	4,9	-2,401	224	0,017
Ναι	103	9,2	5,5			

Πίνακας 29. Περιγραφικά χαρακτηριστικά του βαθμού συμμετοχής στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων την τρέχουσα σχολική χρονιά για τα 274 άτομα της έρευνας ως προς το λόγο για τον οποίο λαμβάνουν το λόγο στις συνεδριάσεις αυτές.

Στο σύλλογο διδασκόντων λαμβάνετε το λόγο:	Βαθμός συμμετοχής στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων (0-22)			One-way ANOVA		
	N	M.O.	T.A.	F	df	p
Μόνο όταν το θέμα σας αφορά προσωπικά	15	6,1	6,1	10,127	4/220	<0,001
Όταν θεωρείτε ότι γνωρίζετε σε βάθος το θέμα	57	7,9	4,9			
Κάθε φορά και για όλα τα θέματα	16	15,0	6,6			
Μόνο για εκπαιδευτικά ζητήματα	5	13,0	7,2			
Εξαρτάται από το θέμα	132	7,8	4,3			

Multiple Comparisons Scheffe (Πίνακας 11)

Ομάδα a	vs Ομάδα b	p
1	3	<0,001
2	3	<0,001
5	3	<0,001

Πίνακας 30. Περιγραφικά μέτρα της ανεκτικότητας στον αυταρχισμό για τα 274 άτομα της έρευνας ως προς το τι θεωρούν ότι πρέπει να είναι ο σύλλογος διδασκόντων.

	Ο σύλλογος διδασκόντων πρέπει να είναι			ANOVA			
		Αυτοτελές διοικητικό όργανο	Μέρος διοικητικού σχήματος	Χωρίς καμία διοικητική ευθύνη	F	df	p
Ανεκτικότητα στον αυταρχισμό (14 – 28)	N	117	113	7	3,333	2/234	0,037
	M.O.	19,7	20,5	21,7			
	T.A.	3,2	2,9	2,6			

Multiple Comparisons Scheffe (Πίνακας 31)

Ομάδα a	vs Ομάδα b	p
1	2	0,097

Πίνακας 31. Περιγραφικά μέτρα της ανεκτικότητας στον αυταρχισμό για τα 274 άτομα της έρευνας ως προς το εάν πιστεύουν ότι ο διευθυντής πρέπει να επιλέγεται από το σύλλογο διδασκόντων.

	Ο διευθυντής πρέπει να επιλέγεται από το σύλλογο διδασκόντων				One-way ANOVA			
		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	F	df	p
Ανεκτικότητα στον αυταρχισμό (14 – 28)	N	25	64	102	37	9,908	3/224	<0,001
	M.O.	22,4	21,1	19,4	19,5			
	T.A.	2,7	3,4	2,5	3,1			

Multiple Comparisons Scheffe (Πίνακας 31)

Ομάδα a	vs Ομάδα b	p
1	3	<0,001
1	4	0,003
2	3	0,005
2	4	0,069

Πίνακας 32. Περιγραφικά μέτρα της ανεκτικότητας στον αυταρχισμό για τα 274 άτομα της έρευνας ως προς το λόγο που θεωρούν ότι παρεμποδίζει πρωτίστως τη συμμετοχή τους στο σύλλογο διδασκόντων.

Θέμα που θεωρείτε ότι παρεμποδίζει πρωτίστως τη συμμετοχή σας στο Σύλλογο Διδασκόντων	Ανεκτικότητα στον αυταρχισμό (14 – 28)			Kruskal-Wallis Test		
	N	M.O.	T.A.	χ^2	df	p
Συζήτηση θεμάτων χωρίς κατάλληλη προεργασία	102	19,9	3,2	11,307	4	0,023
Συζήτηση θεμάτων εκτός των αυστηρά εκπαιδευτικών	17	20,8	2,0			
Οι ομαδοποιήσεις των συναδέλφων και οι πολλές απόψεις που εκφράζονται	57	20,8	2,9			
Η μεγάλη διάρκεια των συνεδριάσεων	33	20,8	3,0			
Η μη συχνή σύγκλιση συνεδριάσεων	27	18,6	2,9			

Πολλαπλές συγκρίσεις για τον Πίνακα 36 (μέθοδος Scheffé):

- 1) Διαφέρουν σημαντικά εκείνοι που επιλέγουν «Οι ομαδοποιήσεις των συναδέλφων και οι πολλές απόψεις που εκφράζονται» με εκείνους που επιλέγουν «Η μη συχνή σύγκλιση συνεδριάσεων» ($p=0,038$)
- 2) Διαφέρουν σημαντικά εκείνοι που επιλέγουν «Η μεγάλη διάρκεια των συνεδριάσεων» με εκείνους που επιλέγουν «Η μη συχνή σύγκλιση συνεδριάσεων» ($p=0,081$)

Πίνακας 33. Δείκτες συνάφειας (Pearson r) μεταξύ της δυνατότητας που έχουν ως μέλη του συλλόγου διδασκόντων για τη λήψη αποφάσεων, της επαγγελματικής αφοσίωσης στην εκπαιδευτική διαδικασία και της αξιολόγησης της σημαντικότητας της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων για τα 274 άτομα της έρευνας.

Pearson r	Δυνατότητα για λήψη αποφάσεων ως μέλη του συλλόγου διδασκόντων
Επαγγελματική αφοσίωση	-0 ,005
Αξιολόγηση της σημαντικότητας της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων	0,493 (**)

** Στατιστικώς σημαντική συνάφεια στο 1%.

Πίνακας 35. Δείκτες συνάφειας (Pearson r) μεταξύ της επαγγελματικής αφοσίωσης, της ανεκτικότητας στον αυταρχισμό, της σημαντικότητας της συμμετοχής στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων και του βαθμού συμμετοχής στις συνεδριάσεις αυτές την τρέχουσα σχολική χρονιά για τα 274 άτομα της έρευνας.

Pearson r	Βαθμός συμμετοχής	Επαγγελματική αφοσίωση	Ανεκτικότητα στον αυταρχισμό	Σημαντικότητα συμμετοχής
Βαθμός συμμετοχής	1			
Επαγγελματική αφοσίωση	0,019	1		
Ανεκτικότητα στον αυταρχισμό	0,009	-0,151(*)	1	
Σημαντικότητα συμμετοχής	-0,383(**)	-0,008	-0,018	1

* Στατιστικώς σημαντική συνάφεια στο 5%.

** Στατιστικώς σημαντική συνάφεια στο 1%.

6^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Συζήτηση

6.1 Ανάλυση

Αφετηρία του προβληματισμού της συγκεκριμένης εργασίας είναι η διαπίστωση ότι παρά την ύπαρξη ενός γραφειοκρατικού συγκεντρωτικού μοντέλου οργάνωσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, υφίσταται θεσμοθετημένο από το 2002 ένα συμμετοχικό - δημοκρατικό σύστημα διοίκησης στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, με κυρίαρχο συλλογικό όργανο τον Σύλλογο Διδασκόντων. Η παρούσα διερεύνηση αποπειράθηκε να αποτυπώσει την πραγματική και υποκειμενικά αντιλαμβανόμενη εμπλοκή των εκπαιδευτικών στο καθημερινό “διαδικαστικό” πεδίο (Παπαναούμ, 1995: 42) μέσω της ενεργητικής συμμετοχής τους στις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων και στη διαδικασία λήψης αποφάσεων εκ μέρους του συγκεκριμένου οργάνου.

Έτσι, η προσπάθεια στόχευσε στην καταγραφή του τρόπου με τον οποίο αυτή αποτυπώνεται, δηλαδή με τον λόγο στις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων και τη λήψη αποφάσεων από αυτό το συλλογικό όργανο, την προσωπική εκτίμηση της επάρκειας γνώσεων για τα θέματα που συζητούνται, την άποψή τους για τα όρια αρμοδιοτήτων του Συλλόγου Διδασκόντων, την αποτίμηση της συμβολής τους στη λήψη αποφάσεων και την επαγγελματική αφοσίωση σε συνάρτηση με αντιλήψεις σχετικά με αυταρχικές ιδέες και πρακτικές, που ενδεχομένως επηρεάζουν τη συμμετοχή τους σε θέματα άσκησης εξουσίας. Ταυτόχρονα, διερευνήθηκε αν υπάρχει διαφοροποίηση στη στάση των εκπαιδευτικών για τα προαναφερθέντα με βάση τον τύπο της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν, τις τυχόν πρόσθετες σπουδές που έχουν πραγματοποιήσει, τον συνολικό χρόνο υπηρεσίας και τον χρόνο υπηρεσίας που έχουν στη σχολική μονάδα κατά τη χρονική περίοδο της έρευνας. Με λίγα λόγια, επιχειρήθηκε να αποτυπωθεί η συνευθύνη και η δημοκρατική συλλογική δράση των εκπαιδευτικών στη διοίκηση του σχολείου.

Από την έρευνα προέκυψε ότι στο 75% των σχολικών μονάδων του δείγματος ο Σύλλογος Διδασκόντων ασκεί στην πράξη την αρμοδιότητα τού να αποφασίζει για την πλειοψηφία των θεμάτων που τον απασχολούν, αν και ο μέσος όρος των θεμάτων στα οποία λαμβάνει απόφαση ο Σύλλογος είναι 10,2 επί συνόλου 22 θεμάτων, δηλαδή στο 46,4%. Την ίδια στιγμή, εξακολουθεί να υπάρχει ένα σημαντικό ποσοστό της τάξης του 23%, στις οποίες την πλειοψηφία των αποφάσεων έλαβε ο Διευθυντής. Όμως, μόνο το 51% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι συμμετέχει ενεργά στις περισσό-

τερες συνεδριάσεις, ενώ σημαντικά μεγάλο ποσοστό (42,4%) δεν συμμετέχει τις περισσότερες φορές και ο μέσος όρος των θεμάτων στα οποία παίρνουν το λόγο στη συνεδρίαση του Συλλόγου, για να συμβάλουν στην λήψη απόφασης, είναι 8,3 επί συνόλου 22 θεμάτων, ήτοι μόλις στο 37%. Μάλιστα όσοι αποτιμούν ως θετική τη συμβολή τους στη λήψη αποφάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων, θεωρούν ταυτόχρονα ότι έχουν και ευρείες αρμοδιότητες ως μέλη του για αποφάσεις επί των διαφόρων ζητημάτων. Συμβαίνει, επίσης, και το ακριβώς αντίθετο, δηλαδή όσοι θεωρούν ότι έχουν περιορισμένη δυνατότητα αποφάσεων είναι και αυτοί που εκτιμούν τη δική τους συμβολή ως αδύναμη.

Αν και το ποσοστό των εκπαιδευτικών (2,6%) που δηλώνει αρνητικό στις διοικητικές αρμοδιότητες του Συλλόγου Διδασκόντων είναι πολύ μικρό, εν τούτοις μόνο το 49,4% υποστηρίζει την αυτοτελή διοικητική οντότητα του Συλλόγου Διδασκόντων και το 48% θεωρεί ότι πρέπει να είναι μέρος ενός διοικητικού σχήματος μαζί με τον Διευθυντή. Την πλειοψηφία μάλιστα συγκεντρώνει η άποψη για την επιλογή του Διευθυντή από τον Σύλλογο Διδασκόντων με ποσοστό 56,2%. Τα προηγούμενα ευρήματα είναι ανάλογα άλλων ερευνών στη χώρα μας (Ανδρέου, 2001). Ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα της στατιστικά σημαντικής συσχέτισης μεταξύ του βαθμού δημοκρατικής λειτουργίας του Συλλόγου Διδασκόντων και της άποψης για τη διοικητική αρμοδιότητά του. Σύμφωνα με αυτό, όσοι Σύλλογοι παρουσιάζουν υψηλό βαθμό δημοκρατικής λειτουργίας, δηλαδή η πλειοψηφία των αποφάσεων λαμβάνεται από τον Σύλλογο Διδασκόντων, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο Σύλλογος πρέπει να είναι αυτοτελές διοικητικό όργανο, επαληθεύοντας και τη σχετική υπόθεση. Μόνο το 46,9% γνωρίζει καλά ή πολύ καλά την εκπαιδευτική νομοθεσία. Ακόμη οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι στα παιδαγωγικά ζητήματα έχουν ευρύτερη δυνατότητα αποφάσεων σε αντίθεση με τα θέματα συντήρησης, εξοπλισμού και δαπανών της σχολικής μονάδας. Επίσης, στο μέσο της κλίμακας Likert, που κυμάνθηκε από το “πολύ σημαντική” μέχρι και το “ασήμαντη”, καταγράφεται η αντίληψή τους για τον βαθμό της προσωπικής συμβολής τους στη λήψη των αποφάσεων. Από την καταγραφή των απαντήσεων φαίνεται ότι κατά τι περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς του δείγματος (53,3%) δηλώνουν αντίθετοι σε αυταρχικές ιδέες και πρακτικές, ενώ το 38,3% εμφανίζεται ανεκτικό σε αυτές. Καταγράφεται δε υψηλό ποσοστό επαγγελματικής αφοσίωσης και δέσμευσης στο εκπαιδευτικό λειτούργημα. Ενδιαφέρουσα ακόμη καταγραφή είναι και το ποσοστό των εκπαιδευτικών (14%) που ενώ γνωρίζει σε βάθος το προς συζήτηση θέμα, στο Σύλλογο Διδασκόντων επιλέγει να μη

λαμβάνει τον λόγο, όπως και το ποσοστό του 25% των εκπαιδευτικών που θεωρεί ότι οι πολλές απόψεις που εκφράζονται στον Σύλλογο Διδασκόντων καθώς και οι ομαδοποιήσεις των εκπαιδευτικών αποτελούν εμπόδιο στη συμμετοχή τους σε αυτόν.

Τα προηγούμενα αποτελέσματα δεν επηρεάζονται από τον τύπο σχολείου στον οποίο υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί. Δεν επηρεάζονται, επίσης, από τα χρόνια υπηρεσίας είτε τα συνολικά είτε στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα καθώς και από τις πρόσθετες σπουδές που έχουν οι εκπαιδευτικοί. Έτσι, δεν επαληθεύθηκαν και οι αντίστοιχες ερευνητικές υποθέσεις που είχαν τεθεί. Παρατηρήθηκαν τρεις εξαιρέσεις. Η πρώτη, αν και ασθενής, συσχέτιση είναι μεταξύ των χρόνων συνολικής υπηρεσίας και της αποτίμησης της συμβολής τους στη λήψη των αποφάσεων και πιο συγκεκριμένα, όσο περισσότερα χρόνια υπηρεσίας έχουν τόσο περισσότερο θετική εκτίμηση έχουν για τη συμβολή τους στη λήψη των αποφάσεων. Η δεύτερη στατιστικά σημαντική συσχέτιση είναι μεταξύ των πρόσθετων σπουδών και του βαθμού ενεργητικής συμμετοχής, όπου και καταγράφεται το γεγονός ότι όσοι έχουν πρόσθετες σπουδές λαμβάνουν τον λόγο περισσότερες φορές από όσους δεν έχουν κατά τις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων. Τέλος, η τρίτη, αλλά όμως ιδιαίτερα ασθενής συσχέτιση (βλέπε Πιν. 21, κριτήριο Pearson r), είναι μεταξύ των συνολικών χρόνων υπηρεσίας και του βαθμού συμμετοχής στις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων. Παρά την ύπαρξη των εξαιρέσεων αυτών, καταγράφεται ένας βαθμός διαδικαστικής διοικητικής ομογενοποίησης που δεν επηρεάζεται από δημογραφικά χαρακτηριστικά.

Από τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας καταγράφεται η επίδραση ιδεών που διαμορφώνουν χαρακτηριστικά της προσωπικότητας. Για παράδειγμα, ο βαθμός ανοχής του εκπαιδευτικού σε αυταρχικές πρακτικές επηρεάζει τη στάση του έναντι της συμμετοχής ή μη στις διαδικασίες διοίκησης της σχολικής μονάδας μέσω του Συλλόγου Διδασκόντων. Έτσι, όσο μικρότερη είναι η ανοχή του, τόσο μεγαλύτερη απαίτηση εκφράζει για συμμετοχικές διαδικασίες διοίκησης, όπως το αίτημα της σύγκλησης του Συλλόγου Διδασκόντων ή της επιλογής του Διευθυντή από τον Σύλλογο Διδασκόντων. Ακόμη, όσο πιο ανεκτική σε αυταρχικές πρακτικές εμφανίζεται ο εκπαιδευτικός, τόσο περισσότερο αντιλαμβάνεται ως εμπόδιο της συμμετοχής του τον πλουραλισμό των απόψεων και την εμφάνιση ομάδων εκπαιδευτικών μέσα στον Σύλλογο ή δεν επιθυμεί να έχει διοικητικές αρμοδιότητες ο Σύλλογος Διδασκόντων.

6.2 Συμπεράσματα

Η επαγγελματική αφοσίωση των εκπαιδευτικών του δείγματος, παρότι υψηλή, δεν φαίνεται να σχετίζεται με τις πλευρές του επαγγέλματος που συνεξετάσαμε. Α-

ντίθετα φαίνεται να ανταποκρίνεται περισσότερο σε μια ατομική ιεράρχηση - κωδικοποίηση του επαγγελματικού προφίλ του εκπαιδευτικού, στο οποίο και δηλώνουν αφοσιωμένοι. Έτσι, προκύπτει η ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης σχετικά με τις πλευρές του εκπαιδευτικού λειτουργήματος στις οποίες εστιάζεται η επαγγελματική αφοσίωση εκ μέρους των εκπαιδευτικών· ένα συμπέρασμα, που είναι συμβατό με την απαίτηση στη σύγχρονη εποχή οι εκπαιδευτικοί να έχουν μια συνολική άποψη για το επάγγελμά τους, το σχολείο και τη δομή του (Fullan & Hargreaves, 1992: 84).

Η καταγραφή ότι η ενεργητική συμμετοχή στη δημοκρατική συλλογική διοίκηση δεν σχετίζεται με τον βαθμό επαγγελματικής αφοσίωσης καθώς και η διαπίστωση, συμβατή με άλλες έρευνες (Ανδρέου, 2001· Χατζηπαναγιώτου, 2003), ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας θεωρούν περισσότερο ευρεία τη δυνατότητα λήψης αποφάσεων επί εκπαιδευτικών θεμάτων, καθώς επίσης και ένας “πραγματισμός” (σκοπιμότητα, υπολογισμός) που καταγράφεται για το πότε λαμβάνουν τον λόγο στη συνεδρίαση του Συλλόγου Διδασκόντων, αναδεικνύουν ενδεχομένως μια αντίληψη για το θέμα της σχολικής διοίκησης ως εξωτερικού στοιχείου του εκπαιδευτικού λειτουργήματος, καθοριζόμενης από υποκειμενικά - “ωφελιμιστικά” κριτήρια. Η διαπίστωση αυτή ενισχύεται ακόμη περισσότερο αν συνεκτιμηθεί και η επίδραση που έχει στη συμμετοχή και η στάση τους έναντι αυταρχικών ιδεών και πρακτικών. Όμως, από την άλλη πλευρά, καταγράφεται ως αποτέλεσμα και της προσωπικής βιωματικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών ότι όπου ο Σύλλογος Διδασκόντων μπορεί και λειτουργεί ικανοποιητικά δημοκρατικά -υψηλός βαθμός δημοκρατικής λειτουργίας- τότε και η άποψή τους για αυξημένες αρμοδιότητες του Συλλόγου Διδασκόντων υπερισχύει.

Ένα ακόμη συμπέρασμα, το οποίο ταυτίζεται και με ευρήματα άλλων ερευνών (Χατζηπαναγιώτου, 2003: 110-111), είναι ότι οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους δεν φαίνεται να έχουν συνειδητοποιήσει τις δυνατότητες που τους δίνει η νομοθεσία, με δεδομένο το καταγραφέν από την έρευνα στοιχείο ότι οι μισοί εκπαιδευτικοί του δείγματος γνωρίζουν λίγο ή καθόλου την εκπαιδευτική νομοθεσία.

Η σημαντική αναλογία των εκπαιδευτικών (1 στους 4) που καταγράφεται στη συγκεκριμένη έρευνα ότι εμποδίζεται στη συμμετοχή του λόγω των πολλών απόψεων ή ομαδοποιήσεων στον Σύλλογο Διδασκόντων, ουσιαστικά αμφισβητεί ευθέως την ιδέα του «δημόσιου χώρου» και την ελεύθερη ανταλλαγή απόψεων για ζητήματα κοινού ενδιαφέροντος μεταξύ ομάδων εκπαιδευτικών αλλά και το βασικό στοιχείο της δημοκρατικής συμμετοχικής λειτουργίας, που είναι ο διάλογος και οι διαφορετικές

απόψεις, όπως αναλυτικά παρουσιάστηκε στην προηγούμενη βιβλιογραφική ανασκόπηση (Schutz, 2001· Woods, 2005: 88· Fielding, 2009).

Από τα ευρήματα διακρίνεται, επίσης, η απουσία του εγγενούς επιχειρήματος υπέρ της δημοκρατικής διοίκησης (Woods, 2005), δηλαδή δεν φαίνεται οι δημοκρατικές συνήθειες, σκέψεις και δράσεις να είναι δομικό στοιχείο τού όλου συγκείμενου της σχολικής πραγματικότητας και των ίδιων των εκπαιδευτικών ξεχωριστά, ενώ προκύπτει η απουσία μιας συνεκτικής και συμπεριληπτικής δημοκρατικής συναίνεσης (Hargreaves & Fink, 2008). Αντίθετα αναδεικνύεται μια διάσταση αντιμετώπισης που θυμίζει επιλογή *a la carte* των αρμοδιοτήτων του Συλλόγου Διδασκόντων εκ μέρους των εκπαιδευτικών, επειδή κανείς μέχρι σήμερα -και παρά το συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημά μας- δεν τους επεσήμανε την *table d' hôte* διάστασή του σχετικά με τη διοίκηση της σχολικής μονάδας. Με αυτό τον τρόπο η διαμορφωθείσα κατάσταση, με βάση τα ευρήματα, δεν συνιστά ουσιαστικά την πλήρη ανάληψη αλλά περισσότερο εκχώρηση μέρους της ευθύνης διοίκησης της σχολικής μονάδας από την πλευρά των εκπαιδευτικών ή ενδεχομένως συνιστά μια κατάσταση ισορροπίας, έναν ιδιότυπο «ιστορικό συμβιβασμό» στο θέμα της «εξουσίας» στη σχολική μονάδα.

6.3 Περιορισμοί

Αν και η έρευνα επισκόπησης που διενεργήσαμε επιτρέπει να γενικεύσουμε τα συμπεράσματά μας για τον συγκεκριμένο πληθυσμό των 17 σχολικών μονάδων της Αττικής στον οποίο αυτή διεξήχθη, εν τούτοις δεν μπορούμε να κάνουμε το ίδιο για το σύνολο του εκπαιδευτικού πληθυσμού της Β΄θμιας εκπαίδευσης στον τόπο μας, παρότι ορισμένα από τα συμπεράσματά μας είναι ταυτόσημα με αυτά άλλων σχετικών ερευνών, όπως ήδη επισημάνθηκε, καθώς χρησιμοποιήσαμε στατιστικά μη σημαντικό δείγμα για παρόμοια συμπεράσματα (Cohen, κ. συν., 2008).

Ακόμη, το εργαλείο αποτύπωσης της επαγγελματικής αφοσίωσης που χρησιμοποιήσαμε και παρά την αναγνωρισμένη αξιοπιστία του σε ανάλογες έρευνες στο εξωτερικό, πιθανόν λόγω του διαφορετικού πολιτιστικού και πολιτικού συγκείμενου να επηρεάζεται κατά την εφαρμογή του σε άλλο πλαίσιο, για παράδειγμα από τη μονιμότητα του εκπαιδευτικού λειτουργήματος στη δημόσια εκπαίδευση στη χώρα μας. Σε μικρότερο βαθμό επίδραση μπορεί να υφίσταται και για το εργαλείο αποτύπωσης της στάσης έναντι αυταρχικών ιδεών και πρακτικών. Σε αυτή την περίπτωση η χρονι-

κή απόσταση από γεγονότα στα οποία κυριάρχησαν απολυταρχικές πρακτικές μπορεί να διαφοροποιεί και τη στάση μας σε ιδέες που δεν είναι άμεσα συνδεδεμένες με πρακτικές υλοποίησής τους, αν και το σχολείο κατεξοχήν πρέπει να είναι ο χώρος στον οποίο διατηρείται η μνήμη και καλλιεργείται η αντίστοιχη κριτική στάση και κοινωνική αντίδραση σε παρόμοιες απόψεις. Τέλος, φαίνεται ότι η επιλογή και χρήση διαφορετικού εργαλείου δεδομένων για τη συγκεκριμένη έρευνα επισκόπησης, όπως ημιδομημένων συνεντεύξεων για ορισμένες πτυχές της διερεύνησής μας, ίσως ήταν αποτελεσματικότερες, παρότι άπτονται και ευαίσθητων θεμάτων προσωπικών απόψεων και στάσης.

6.4 Προτάσεις

Η άποψη του Freire (στο Woods, 2005) ότι “υπάρχει ενότητα μεταξύ πράξης και θεωρίας μέσω της οποίας αυτές δομούνται, διαμορφώνονται σε σταθερή κίνηση από την πράξη στη θεωρία και ξανά σε νέα πράξη” μένει να επιβεβαιωθεί και για την επί δεκαετία τουλάχιστον σε ισχύ υπουργική απόφαση, ώστε να αποκτήσει βαθύτερες ρίζες στην εκπαιδευτική καθημερινή πρακτική. Όμως, επειδή “συν Αθηνά και χείρα κίνει”, η Πολιτεία οφείλει να αναστοχαστεί δύο βασικές παραμέτρους.

Πρώτα, την οργανωμένη προσπάθεια για υποστήριξη της ΥΑ του 2002 σχετικά με τις αρμοδιότητες του Συλλόγου Διδασκόντων και την υποχρεωτική άσκησή τους, ως εγγενές συστατικό στοιχείο των επαγγελματικών χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού. Και είναι γεγονός ότι δεν έχει καταγραφεί μέχρι σήμερα καμία ευρείας κλίμακας, συστηματική και με διάρκεια πρωτοβουλία ενημέρωσης για την εφαρμογή της.

Δεύτερη καθοριστική παράμετρος και για το σύνολο των πτυχών του εκπαιδευτικού μας συστήματος είναι η πλήρης αναμόρφωση των επαγγελματικών σπουδών των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενέργεια που οφείλει να ανατρέψει την ερασιτεχνική ενασχόληση και με το ζήτημα της εκπαιδευτικής διοίκησης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Ανδρέου, Α., & Μαντζούφα, Π.** (1999). *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Ανδρέου, Α., Γεωργιάδης, Ν. & Παπαδόπουλος, Α.** (2001). Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το Σύλλογο Διδασκόντων. [Ηλεκτρονική εκδοχή]. *Περιοδικό ΙΝΕ/ΓΣΕΕ/ΑΔΕΔΥ Ενημέρωση*, 68. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.inegsee.gr/enimerwsi-68.htm> (19/9/2010).
- ΕΛ.ΣΤΑΤ.** (2008). Διαθέσιμο στο <http://www.statistics.gr/portal/page/portal/ESYE>
- Δημαράς, Α.** (2005). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*. Τομ. Α. Αθήνα: Εστία.
- Ζάχαρης, Ε.** (1985). *Ιστορία, Οργάνωση και Διοίκηση Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΣΕΛΕΤΕ.
- Ζμας, Α.** (2007). *Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ιορδανίδης, Γ.** (2002). *Ο ρόλος του Προϊσταμένου Διεύθυνσης και Γραφείου Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κατσαρός, Ι.** (2008) *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κουσκουβέλης, Ι.** (1997). *Λήψη Αποφάσεων, Κρίση, Διαπραγμάτευση. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Κουτούζης, Μ.** (1999). Η Εκπαιδευτική μονάδα ως οργανισμός. Στο: Α. Κόκκος (επιμ.). *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων*. Πάτρα: ΕΑΠ., σελ. 23-46.
- Λαΐνας, Α.** (1993). Διοίκηση της Εκπαίδευσης και αναλυτικά προγράμματα: η θεσμοθέτηση της αποκέντρωσης και της ευρύτερης συμμετοχής. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 19, 254-294.
- Μακρυδημήτρης, Α.** (1989). *Θεωρία των αποφάσεων*. Αθήνα: Σάκκουλα.
- Μαυρογιώργος, Γ.** (1999α). Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών και Επιμορφωτική Πολιτική στην Ελλάδα. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ. Ανθόπουλου, Σ. Κατσουλάκη & Γ. Μαυρογιώργου, *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Πάτρα: ΕΑΠ., σελ. 93-135.
- Μαυρογιώργος, Γ.** (1999β). Η Εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Β. Νιτσόπουλος & Δ. Χαλκιώτης. *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Πάτρα: ΕΑΠ., σελ. 115-159.

- Μπάκας, Θ.** (2007). Το περιφερειακό επίπεδο διοίκησης της εκπαίδευσης. Αδυναμίες ελλείψεις-προοπτικές, στα Πρακτικά του Συνεδρίου (σελ. 49-54) Στο: Σχολή Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. *Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*. Διαθέσιμο στο <http://conf2007.edu.uoi.gr/Praktika/1-24.pdf>
- Μπουραντάς, Δ.** (2002). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου.
- ΟΛΜΕ** (1996–2009). *Ανακοινώσεις*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: στο <http://www.olme.gr>
- Παπαδάκης, Ν.** (2003). *Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαναούμ, Ζ.** (1995). *Η διεύθυνση του σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Προβατά, Α.** (2009). *Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα και Δείκτες Αποτελεσματικότητας*. Έκθεση Εθνικής Έρευνας Ελλάδα. Στο: http://www.proschool.eu/documents/National_Research_Report_GREECE%20EL.pdf
- Σαϊτίης, Χ.** (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σαϊτίης, Χ.** (2001). *Η λειτουργία του σχολείου μέσα από τις αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων (ερευνητική μελέτη)*. Αθήνα: Ατραπός.
- Στραβάκου, Π.** (2002). *Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών και Διευθυντών Σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το έργο του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας – μία συγκριτική εμπειρική προσέγγιση*. Πρακτικά 20ου Διεθνούς Συνεδρίου “Η Παιδεία στην Αυγή του 21ου Αιώνα” Παν. Πάτρας. Διαθέσιμο στο <http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika>
- Χατζηπαναγιώτου, Π.** (2005). Το σχολείο ως εκπαιδευτικός οργανισμός. Στο: Α. Καψάλης (επιμ.). *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, σελ. 31-73.
- Χατζηπαναγιώτου, Π.** (2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Ξενόγλωσση

- Anderson, G.L.** (1998). Educational Administration as a Disciplinary Practice: Appropriating Foucault's View of Power, Discourse and Method. *Educational Quarterly*, 34(3), 329-353.
- Alutto, A. J., & Belasco, A., J.** (1974). Determinants of Attitudinal Militancy among Nurses and Teachers. *Industrial and Labor Relations Review*, 27(2), 216-227. Διαθέσιμο στο <http://www.jstor.org/stable/2521938>
- Alutto, A. J., Hrebiniak, G.L. & Alonso, C. R.** (1973). On Operationalizing the Concept of Commitment. *Social Forces*, 51(4), 448-454. Διαθέσιμο στο <http://www.jstor.org/stable/2576690>
- Apple, M.** (2010). Υποστηρίζοντας τη Δημοκρατία στην Εκπαίδευση. Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (επιμ.). *Κριτική Παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg.
- Apple, M.** (2002). *Εκσυγχρονισμός και συντηρητισμός στην εκπαίδευση*. (μτφρ. Δεληγιάννη Μ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bates, R. J.** (1983). *Educational Administration and the Management of Knowledge*. Geelong: Deakin University Press.
- Bates, R. J.** (1995). Critical theory of educational administration, in C.W. Evers & J. Chapman (Eds), *Educational Administration: An Australian Perspective*. Sydney: Allen and Unwin, pp. 49-59.
- Bell, J.** (1997). *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας* (μτφρ. Ρήγα, Α. ,Β.). Αθήνα: Gutenberg.
- Bertrand, Y.** (1992⁴). *Σύγχρονες Εκπαιδευτικές Θεωρίες* (μτφρ. Σιπητάνου, Α. & Λιβάρδου, Ε.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Bush, T.** (2008). From Management to Leadership. Semantic or Meaningful Change. *Educational Management Administration & Leadership*. *BELMAS*, 36(2), 271-288.
- Bush, T.** (2004³). *Theories of Educational Leadership and Management*. London: SAGE
- Catlaw, J., T.** (2009). Governance and Networks at the Limits of Representation. *The American Review of Public Administration*, 39(5), 478-498.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K.** (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (μτφρ. Κυρανάκης, Στ., Μαυράκη, Μ., Μητσοπούλου, Χ., Μπιθαρά, Π. & Φιλοπούλου, Μ). Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Conway, A., J.** (1976). Test of Linearity between Teachers' Participation in Decision Making and Their Perceptions of Their Schools as Organization. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 130-139.
- Fielding, M.** (2009). Public Space and Educational Leadership: Reclaiming and Renewing Our Radical Traditions. *Educational Administration & Leadership*, 37(4), 497-521.
- Fischer, L.** (2006). *Κοινωνιολογία του σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Fullan, M. & Hargreaves, A.** (1992). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (μτφρ. Π. Χατζηπαντελή). Αθήνα: Πατάκη.
- Gronn, P.** (2010). Where to Next for Educational Leadership? in T. Bush, L. Bell & D. Middlewood (Eds), *The Principles of Educational Leadership and Management* (2nd ed). London: SAGE, pp. 70-85.
- Habermas, J.** (1996). *Between facts and norms: Contributions to a discourse theory of law and democracy*. Cambridge: Polity Press.
- Hargreaves, A. & Fink, D.** (2008). Distributed Leadership: democracy or delivery? *Journal of Educational Administration*, 46(2), 229-240.
- Harris, A.** (2010). Distributed Leadership: Evidence and Implications, in T. Bush, L. Bell & D. Middlewood (Eds), *The Principles of Educational Leadership and Management* (2nd ed). London: SAGE, pp. 55-69.
- Habermas, J.** (1996). *Between facts and norms: Contributions to a discourse theory of law and democracy*. Cambridge: Polity Press.
- Hrebiniak, L. & Alutto, J.** (1972). Personal and Role Related factors in the Development of Organizational Commitment. *Administrative Science Quarterly*, 17(4), 555-573.
- Ifanti, A.** (1995). Policy Making, Politics and Administration in Education in Greece. *Educational Management Administration Leadership*, 23, 271-278. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://ema.sagepub.com> (31/5/2010)
- Leithwood, K. & Mascal, B.** (2008). Collective Leadership Effects on Student Achievement. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 529-61.
- Johanson, O.** (2004). Democracy and leadership or training for democratic leadership. *Journal of Educational Administration*, 42(6), 620-624.
- Lungu, F., G.** (1985). In Defence of Bureaucratic Organisation in Education. *Educational Management and Administration*, 13(3), 172-178.

- MacBeath, J.** (2005). Leadership as distributed: a matter of practice. *School Leadership and Management*, 25(4), 349-366.
- Melchior, M. & Melchior, A.** (2001). A Case for Particularism in Public Administration. *Administration & Society*, 33(3), 251-275.
- Montana, P. & Charnov, B.H.** (1993). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Morrison, K.** (2003). *Management Theories for Educational Change*. London: PCP
- Olsen, M.** (2006) Understanding the mechanisms of neoliberal control: lifelong learning, flexibility and the knowledge capitalism. *International journal of Lifelong Learning*, 25(3), 213-230.
- Saitis, Ch.** (1990). Management in the Public Sector in Greece: the Case of the Ministry of Education. *Educational Management and Administration*, 18(3), 53-60.
- Salo, P.** (2008). Decision-making as a Struggle and a Play: On Alternative Rationalities in Schools as Organizations. *Educational Management Administration & Leadership*, 36, 495-510.
- Schutz, A.** (2001). John Dewey's Conundrum: Can Democratic Schools Empower? *Teachers College Record*, 103(3), 267-302.
- Schutz, A.** (2008). Social Class and Social Action: The Middle-Class Bias of Democratic Theory in Education. *Teacher College Record*, 110(2), 405-442.
- Smylie, A. M.** (1992). Teacher Participation in School Decision Making: Assessing Willingness to Participate. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(1), 53-67.
- Somech, A.** (2005). Directive Versus Participative Leadership: Two Complementary Approaches to Managing School Effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, 41(5), 777-800.
- Somech, A. & Wenderow, M.** (2006). The Impact of Participative and Directive Leadership on Teachers' Performance: The Intervening Effects of Job Structuring, Decision Domain, and Leader-Member Exchange. *Educational Administration Quarterly*, 42(5), 746-772.
- Starrat, R.** (2004). Leadership of the contested terrain of education for democracy. *Journal of Educational Administration*, 42(6), 724-731.
- Warren, M. E.** (1995). The self in discourse democracy, in S. K. White (Ed.), *The Cambridge companion to Habermas*. London: Cambridge University Press, pp. 167-200.
- West-Burnham, J.** (2005). Educational Leadership and Democracy. *European*

School Headmasters Association. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: www.esha.org (3/12/2009).

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

Woods, P. A. & Gronn, P. (2009). Nurturing Democracy: The Contribution of Distributed Leadership to a Democratic Organizational Landscape. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(4), 430-451.

Νόμοι

Φ353/1/324/105657/Δ1/8-10-2002 ΥΑ ΦΕΚ 1340/16-10-2002 (Καθηκοντολόγιο)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο

1. Σε ποια από τα παρακάτω θέματα στη συνεδρίαση του Συλλόγου Διδασκόντων την τρέχουσα σχολική χρονιά πήρατε το λόγο

A: ως εισηγητής, B: ως ομιλητής, Γ: δεν πήρατε το λόγο (σημειώστε με ένα ✓ όσα ανταποκρίνονται στο ερώτημα, στην αντίστοιχη στήλη)

	A	B	Γ
1.1. Προγραμματισμός εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2. Κατανομή των εξωδιδασκικών εργασιών	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3. Προμήθεια εκπαιδευτικού υλικού	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.4. Κατανομή αρμοδιοτήτων	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.5. Κατανομή δαπανών λειτουργίας σχολείου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.6. Θέματα απαγόρευσης ή μη εισόδου διαφόρων ατόμων στο σχολείο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.7. Θέματα προβολής των δραστηριοτήτων του σχολείου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.8. Θέματα διοργάνωσης αθλητικών ή πολιτιστικών εκδηλώσεων	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.9. Θέματα υγείας και καθαριότητας του σχολείου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.10. Διακοπή των μαθημάτων λόγω ιδιαίτερων συνθηκών	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.11. Αντιμετώπιση προβλημάτων μαθητών με δύσκολη συμπεριφορά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.12. Ενισχυτική διδασκαλία	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.13. Θέματα παρέμβασης στο διδακτικό έργο από τρίτους	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.14. Γενικότερα θέματα που αφορούν τη σχολική ζωή	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.15. Θέματα με σκοπό να τεθούν σε συνεδρίαση του Σχολικού Συμβουλίου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.16. Συνεργασία του σχολείου με το Σύλλογο Γονέων	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.17. Οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.18. Συμμετοχή σε προγράμματα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.19. Εγγραφές μαθητών εκτός της διαδικασίας	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.20. Επιλογή Υποδιευθυντή	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.21. Ενημέρωση για θέματα που τίθενται στη Σχολική Επιτροπή	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.22. Θέματα που προκύπτουν από συστέγαση με άλλο σχολείο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.23. Συνεργασία με άλλα σχολεία

2. Σε ποια από τα προηγούμενα θέματα η απόφαση:

A: ήταν αποτέλεσμα ψηφοφορίας μετά από συζήτηση, **B:** ελήφθη από τον Διευθυντή, **Γ:** δεν ελήφθη καθόλου

(σημειώστε με ένα ✓ όσα ανταποκρίνονται στο ερώτημα, στην αντίστοιχη στήλη)

	A	B	Γ
2.1. Προγραμματισμός εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2. Κατανομή των εξωδιδασκικών εργασιών	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3. Προμήθεια εκπαιδευτικού υλικού	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.4. Κατανομή αρμοδιοτήτων	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.5. Κατανομή δαπανών λειτουργίας σχολείου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.6. Θέματα απαγόρευσης ή μη εισόδου διαφόρων ατόμων στο σχολείο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.7. Θέματα προβολής των δραστηριοτήτων του σχολείου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.8. Θέματα διοργάνωσης αθλητικών ή πολιτιστικών εκδηλώσεων	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.9. Θέματα υγείας και καθαριότητας του σχολείου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.10. Διακοπή των μαθημάτων λόγω ιδιαίτερων συνθηκών	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.11. Αντιμετώπιση προβλημάτων μαθητών με δύσκολη συμπεριφορά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.12. Ενισχυτική διδασκαλία	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.13. Θέματα παρέμβασης στο διδακτικό έργο από τρίτους	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.14. Γενικότερα θέματα που αφορούν τη σχολική ζωή	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.15. Θέματα με σκοπό να τεθούν σε συνεδρίαση του Σχολικού Συμβουλίου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.16. Συνεργασία του σχολείου με το Σύλλογο Γονέων	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.17. Οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.18. Συμμετοχή σε προγράμματα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.19. Εγγραφές μαθητών εκτός της διαδικασίας	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.20. Επιλογή Υποδιευθυντή	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.21. Ενημέρωση για θέματα που τίθενται στη Σχολική Επιτροπή	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- 2.22. Θέματα που προκύπτουν από συστέγαση με άλλο σχολείο
- 2.23. Συνεργασία με άλλα σχολεία

3. Στο Σύλλογο Διδασκόντων λαμβάνετε το λόγο: (επιλέξτε μόνο μία απάντηση)

- 3.1. Μόνο όταν το θέμα σας αφορά προσωπικά
- 3.2. Όταν θεωρείτε ότι γνωρίζετε σε βάθος το θέμα
- 3.3. Κάθε φορά και για όλα τα θέματα
- 3.4. Μόνο για εκπαιδευτικά ζητήματα
- 3.5. Εξαρτάται από το θέμα

4. Θεωρείτε ότι ο Σύλλογος Διδασκόντων πρέπει να είναι

- 4.1. Αυτοτελές διοικητικό όργανο
- 4.2. Μέρος διοικητικού σχήματος
- 4.3. χωρίς καμία διοικητική ευθύνη

5. Πώς θα περιγράφατε τη δυνατότητα που έχετε ως μέλος του Συλλόγου των Διδασκόντων για τη λήψη αποφάσεων σε σχέση με κάθε έναν από τους ακόλουθους τομείς δραστηριοτήτων:

(Παρακαλούμε κυκλώστε τον ανάλογο αριθμό σύμφωνα με την παρακάτω κλίμακα: Πολύ ευρεία: 1, Ευρεία: 2, Ούτε ευρεία/ Ούτε περιορισμένη: 3, Περιορισμένη: 4, Πολύ περιορισμένη: 5)

		Πολύ ευρεία	Ευρεία	Ούτε ευρεία / Ούτε περιορισμένη	Περιορισμένη	Πολύ περιορισμένη
1	Για το διδακτικό έργο στο σύνολό του	1	2	3	4	5
2	Για το παιδαγωγικό και πολιτιστικό έργο	1	2	3	4	5
3	Για θέματα προγραμματισμού και λειτουργίας της Σχολικής μονάδας	1	2	3	4	5
4	Για θέματα καταμερισμού αρμοδιοτήτων	1	2	3	4	5
5	Για θέματα εξοπλισμού, συντήρησης και δαπανών της σχολικής μονάδας	1	2	3	4	5
6	Για θέματα συνεργασίας με άλλους φορείς της σχολικής κοινότητας	1	2	3	4	5
7	Για θέματα υγιεινής και ασφάλειας	1	2	3	4	5

6. Ποιο από τα παρακάτω θέματα θεωρείτε ότι παρεμποδίζει πρωτίστως τη συμμετοχή σας στο Σύλλογο Διδασκόντων; (Επιλέξτε μόνο 1 απάντηση)

- 6.1. Η συζήτηση θεμάτων χωρίς κατάλληλη προεργασία
- 6.2. Η συζήτηση θεμάτων άλλων εκτός των αυστηρά εκπαιδευτικών (διδασκαλία, επίδοση/ προβλήματα μαθητών)
- 6.3. Οι ομαδοποιήσεις των συναδέλφων και οι πολλές απόψεις που εκφράζονται
- 6.4. Η μεγάλη διάρκεια των συνεδριάσεων
- 6.5. Η μη συχνή σύγκλιση συνεδριάσεων

7. Πως θα χαρακτηρίζατε τη συμμετοχή σας στη λήψη των αποφάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων;

Πολύ σημαντική						Ασήμαντη
	1	2	3	4	5	

8. Υποθέστε ότι σας προσφέρεται μια νέα εργασία εκτός του χώρου της εκπαίδευσης. Με ποιες από τις προϋποθέσεις που αναφέρονται στη συνέχεια θα αφήνατε τη διδασκαλία;

		Σίγουρα ναι	Δεν είμαι βέβαιος/α	Σίγουρα όχι
1	Χωρίς αύξηση αμοιβής			
2	Με μικρή αύξηση της αμοιβής			
3	Με μεγάλη αύξηση της αμοιβής			
4	Χωρίς αλλαγή σχετικά με το αίσθημα ανεξαρτησίας			
5	Με μικρή αλλαγή σχετικά με το αίσθημα ανεξαρτησίας			
6	Με μεγάλη αλλαγή σχετικά με το αίσθημα ανεξαρτησίας			
7	Χωρίς διαφοροποίηση από την άποψη του κύρους			
8	Με μικρή διαφοροποίηση από την άποψη του κύρους			
9	Με μεγάλη διαφοροποίηση από την άποψη του κύρους			
10	Χωρίς αλλαγές των φιλικών διαθέσεων των συναδέλφων			
11	Με μικρή αλλαγή των φιλικών διαθέσεων των συναδέλφων			
12	Με μεγάλη αλλαγή των φιλικών διαθέσεων των συναδέλφων			

9. Ποια είναι η γνώμη σας για τις παρακάτω απόψεις

		Συμφωνώ	Δεν συμφωνώ	Δεν έχω άποψη
1	Η υπακοή και ο σεβασμός στις αρχές είναι η πιο σημαντική αρετή που πρέπει να μάθουν οι μαθητές.			
2	Αν οι άνθρωποι μιλούσαν λιγότερο και δούλευαν περισσότερο όλα θα ήταν καλύτερα.			
3	Ο επιχειρηματίας και ο εργοστασιάρχης είναι πιο σημαντικοί για την κοινωνία από τον καλλιτέχνη ή τον καθηγητή.			
4	Η επιστήμη έχει τη σημασία της αλλά υπάρχουν πολύ σπουδαία ζητήματα που το ανθρώπινο μυαλό δεν θα μπορέσει ποτέ να κατανοήσει.			
5	Οι νέοι έχουν μερικές φορές ανατρεπτικές ιδέες αλλά όσο μεγαλώνουν οφείλουν να τις αφήσουν και να σοβαρευθούν.			
6	Αυτό που χρειάζεται η χώρα μας σήμερα περισσότερο από τους νόμους και τα πολιτικά προγράμματα είναι λίγους θαρραλέους, ακούραστους και αφοσιωμένους ηγέτες, στους οποίους οι άνθρωποι θα εναποθέσουν τις ελπίδες τους.			
7	Κανένας δεν έμαθε ποτέ κάτι πράγματι σπουδαίο χωρίς να υποφέρει.			
8	Η προσβολή στην τιμή μας πρέπει πάντοτε να τιμωρείται.			
9	Όταν ένα άτομο έχει πρόβλημα ή ανησυχία είναι καλό γι' αυτόν να μην το σκέπτεται, αλλά να απασχολείται με πιο ευχάριστα πράγματα.			
10	Κάθε πρόσωπο πρέπει να έχει απόλυτη πίστη σε μια υπερφυσική δύναμη την οποία πρέπει να υπακούει αδιαμαρτύρητα.			
11	Οι πόλεμοι ή οι κοινωνικές αναταραχές μπορεί μια μέρα να σταματήσουν, αλλά ο κόσμος μπορεί να καταστραφεί από ένα σεισμό ή πλημμύρα.			
12	Οι άνθρωποι μπορούν να χωριστούν σε δύο κατηγορίες: στους αδύναμους και στους ισχυρούς.			
13	Αυτό που χρειάζεται η νεολαία είναι αυστηρή πειθαρχία, σκληρή αποφασιστικότητα και θέληση να εργαστεί και να αγωνιστεί για την οικογένεια και την πατρίδα.			
14	Καμία αδυναμία ή δυσκολία δεν μπορεί να μας καθλώσει εάν έχουμε αρκετά δυνατή θέληση.			

10. Συμφωνείτε με την πρόταση ο/η Διευθυντής/ντρια να επιλέγεται από το σύλλογο των διδασκόντων; (Μία απάντηση)

Δεν απαντώ / Δε γνωρίζω

Διαφωνώ απόλυτα

Διαφωνώ

Συμφωνώ

Συμφωνώ απόλυτα

11. Πόσο καλά γνωρίζετε την Εκπαιδευτική Νομοθεσία που αναφέρεται ειδικά στη Σχολική Μονάδα; (Μία απάντηση)

Δεν απαντώ / Δε γνωρίζω

Καθόλου

Λίγο

Καλά

Πολύ καλά



Σας ευχαριστώ θερμά για τον πολύτιμο χρόνο που διαθέσατε.

Το παρόν ερωτηματολόγιο βασίστηκε σε ανάλογα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν σε έρευνες των Ανδρέου Α. (1999), Ιορδανίδη Γ. (2002), Στραβάκου Π. (2003).

Νόμοι

Σύλλογος Διδασκόντων (αποσπάσματα)

[Ν. 1566/1985 ΦΕΚ 167 τ. Α΄](#)

Άρθρο

11

Όργανα επιλογή, τοποθέτηση, υπηρεσιακή κατάσταση, καθήκοντα.

Όργανα διοίκησης κάθε σχολείου πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι ο διευθυντής, ο υποδιευθυντής και ο σύλλογος των διδασκόντων.

ΣΤ΄ Σύλλογοι διδασκόντων

1. Ο σύλλογος διδασκόντων κάθε σχολείου αποτελείται από όλους τους διδάσκοντες στο σχολείο με οποιαδήποτε σχέση εργασίας και έχει ως πρόεδρο το διευθυντή του σχολείου. Όταν στις συνεδριάσεις του συλλόγου, εξετάζονται ειδικά θέματα μαθητών, μετέχουν και δύο εκπρόσωποί τους που ορίζονται από το διοικητικό συμβούλιο των μαθητικών κοινοτήτων.
2. Ο σύλλογος των διδασκόντων συνεδριάζει ύστερα από πρόσκληση του προέδρου του, τακτικά τουλάχιστο μία φορά πριν από την έναρξη των μαθημάτων και μία φορά στο τέλος κάθε τριμήνου και έκτακτα, όταν το κρίνει σκόπιμο ο πρόεδρος ή το ζητήσει εγγράφως για συγκεκριμένα θέματα τουλάχιστον το ένα τρίτο των μελών του. Οι συνεδριάσεις γίνονται μετά στο ωράριο εργασίας και σε καμιά περίπτωση σε ώρες διδασκαλίας των μαθημάτων.
3. Ο σύλλογος διδασκόντων αποτελεί συλλογικό όργανο για τη χάραξη κατευθύνσεων για την καλύτερη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής, και την καλύτερη λειτουργία του σχολείου. Έχει την ευθύνη για την εφαρμογή του ωρολόγιου και αναλυτικού προγράμματος, την υγεία και προστασία των μαθητών, την καθαριότητα των σχολικών χώρων και την οργάνωση της σχολικής ζωής Ιεραρχεί τις σχολικές ανάγκες και φροντίζει για την αντιμετώπισή τους. Αξιοποιεί τις δυνατότητες συνεργασίας ανάμεσα στο διδακτικό προσωπικό και τους κοινωνικούς φορείς του τόπου. Μπορεί να αποφασίσει το χωρισμό των μελών του σε τομείς γνώσεων, με στόχο τον καλύτερο συντονισμό της διδασκαλίας και της εφαρμογής των εκπαιδευτικών μεθόδων.
4. Ο τρόπος λειτουργίας του συλλόγου διδασκόντων, οι ειδικότερες αρμοδιότητές του και τα ειδικά θέματα, στη συζήτηση των οποίων παρίστανται εκπρόσωποι των μαθητών, ορίζονται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

[Α2/1876/11-02-1986 ΥΠ.Ε.Π.Θ.](#)

Συνεδριάσεις συλλόγου Καθηγητών

Επειδή υποβλήθηκαν ερωτήματα για το χρόνο που θα συνεδριάζει ο σύλλογος των καθηγητών, σας πληροφορούμε ότι ο σύλλογος μπορεί να συνεδριάζει και σε χρόνο πέρα από τις 30 ώρες που κατ' ανώτατο όριο είναι υποχρεωμένος ο εκπαιδευτικός να παραμένει στο σχολείο του. (παράγρ.8 του άρθρου 13 του ν.1566. Όχι πέρα από 30 ώρες την εβδομάδα, με την επιφύλαξη της παραγρ.2 της περιπτ. ΣΤ του άρθρου 11).

Στην περίπτωση πάντως αυτή, θα αφαιρείται από τις 30 ώρες ίσως, με το χρόνο της συνεδρίασης, χρόνος.

Τέλος, επειδή είναι δεδομένο ότι οι συνεδριάσεις δεν μπορούν να γίνουν σε ώρες διδασκαλίας, παρακαλούμε να μην παρατηρηθούν φαινόμενα καταστρατήγησης του δεδομένου αυτού, με την αιτιολογία ότι δεν υπάρχει ούτε αίθουσα, ούτε γραφείο ελεύθερο.

Η εγκύκλιος μας αυτή, να κοινοποιηθεί σε όλα τα σχολεία.

[Φ353/1/324/105657/Δ1/08-10-2002 ΥΠ.Ε.Π.Θ. ΦΕΚ 1340 τ. Β΄](#)

Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ε΄

ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ (Δ.Π.) - ΣΥΛΛΟΓΟΣ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ (Σ.Δ.)

Άρθρο 36

Καθήκοντα και αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών - διδασκόντων

Οι εκπαιδευτικοί επιτελούν έργο υψηλής κοινωνικής ευθύνης. Στο έργο τους περιλαμβάνεται η διδασκαλία, η εκπαίδευση και η διαπαιδαγώγηση των μαθητών. Η πρόοδος, η οικονομική ανάπτυξη, ο πολιτισμός και η συνοχή της κοινωνίας εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα της εκπαίδευσης και κατ' επέκταση από τη συμβολή και την προσπάθεια των εκπαιδευτικών. Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών οφείλουν να εναρμονίζονται με τους στόχους αυτούς.

Ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί:

1. Διδάσκουν στους μαθητές τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα σύμφωνα με το ισχύον πρόγραμμα σπουδών. Διαπαιδαγωγούν και εκπαιδεύουν τους μαθητές σύμφωνα με τους σκοπούς και τους στόχους της εκπαίδευσης και μέσα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής, με την καθοδήγηση των Σχολικών Συμβούλων και των στελεχών της διοίκησης της εκπαίδευσης.
2. Προγραμματίζουν τη διδασκτέα ύλη των μαθημάτων τους και συμμετέχουν στον γενικότερο προγραμματισμό δραστηριοτήτων της σχολικής μονάδας λαμβάνοντας υπόψη τους τις οδηγίες του ΥΠ.Ε.Π.Θ., του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι.) και των Σχολικών Συμβούλων.
3. Προετοιμάζουν καθημερινά και οργανώνουν το μάθημά τους, εφαρμόζοντας σύγχρονες και κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας με βάση τις ανάγκες των μαθητών και τις ιδιαιτερότητες των γνωστικών αντικειμένων.
4. Συνεργάζονται με τους μαθητές, σέβονται την προσωπικότητά τους, καλλιεργούν και εμπνέουν σ' αυτούς, κυρίως με το παράδειγμά τους, δημοκρατική συμπεριφορά.

5. Συμμετέχουν υποχρεωτικά στις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων, στις παιδαγωγικές συναντήσεις και στα σεμινάρια επιμόρφωσης που πραγματοποιούνται σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις, και εκφράζουν ελεύθερα τις παιδαγωγικές απόψεις τους.

6. Δέχονται στην τάξη τους Σχολικούς Συμβούλους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και συνεργάζονται μαζί τους. Οι επισκέψεις αυτές γίνονται ύστερα από σχετική συνεννόηση με το διδάσκοντα. Μετά το πέρας της επίσκεψης οι Σχολικοί Σύμβουλοι εξετάζουν και συζητούν με το διδάσκοντα τα τυχόν διδακτικά και μεθοδολογικά προβλήματα που διαπιστώθηκαν.

7. Ενημερώνονται από τον Διευθυντή του σχολείου και τηρούν τους νόμους, τα διατάγματα, τις αποφάσεις, τις οδηγίες, τις εγκυκλίους και τα βιβλία. Αναλαμβάνουν τις εξωδιδακτικές εργασίες του σχολείου, συμβάλλοντας έτσι έμπρακτα στη συλλογική λειτουργία του.

8. Συνεργάζονται με εκπαιδευτικούς που επιμορφώνονται ή με ασκούμενους φοιτητές για την πραγματοποίηση διδασκαλιών από τους επιμορφούμενους ή τους ίδιους. Προηγείται σχετική ενημέρωση από το Διευθυντή του σχολείου και ένταξη αυτών των διδασκαλιών στον προγραμματισμό δραστηριοτήτων της σχολικής μονάδας.

9. Μεριμνούν για τη δημιουργία κλίματος αρμονικής συνεργασίας και συνεχούς και αμφίδρομης επικοινωνίας με τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών και τους ενημερώνουν για τη φοίτηση, τη διαγωγή και την επίδοση των παιδιών τους.

10. Φροντίζουν για την πρόοδο όλων των μαθητών τους και τους προσφέρουν παιδεία διανοητική, ηθική και κοινωνική.

Ενδιαφέρονται για η δημιουργία υγιεινών συνθηκών παραμονής των μαθητών τους το σχολείο και συμβάλλουν στην επιτυχία όλων των εκδηλώσεων που οργανώνονται από την τάξη και το σχολείο.

11. Προσέρχονται στο σχολείο έγκαιρα πριν από την έναρξη της διδασκαλίας των μαθημάτων τους, εφαρμόζουν το ωρολόγιο πρόγραμμα και δεν παραβιάζουν την ώρα έναρξης και λήξης των μαθημάτων.

12. Παρίστανται στο χώρο συγκέντρωσης των μαθητών κατά την έναρξη λειτουργίας του σχολικού ωραρίου και κάθε φορά που ο Σύλλογος των Διδασκόντων απευθύνεται στο σύνολο των μαθητών. Με τον τρόπο αυτό δίνεται το αναγκαίο κύρος στη συλλογική λειτουργία του σχολείου.

13. Ενδιαφέρονται για τις συνθήκες ζωής των μαθητών τους στην οικογένεια και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, λαμβάνουν υπόψη τους παράγοντες που επηρεάζουν την πρόοδο και συμπεριφορά των μαθητών τους και υιοθετούν κατάλληλες παιδαγωγικές ενέργειες, ώστε να αντιμετωπισθούν πιθανά προβλήματα.

14. Για θέματα που αφορούν το σχολείο προβαίνουν σε ανακοινώσεις προς τους μαθητές, τους γονείς ή τους πολίτες μόνο με τη σύμφωνη γνώμη του Διευθυντή και του Συλλόγου Διδασκόντων.

15. Ενθαρρύνουν τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση και λήψη αποφάσεων για θέματα που αφορούν τους ίδιους και το σχολείο και καλλιεργούν τις αρχές και το πνεύμα αλληλεγγύης και συλλογικότητας.

16. Συνεργάζονται με το Διευθυντή, τους γονείς και τους αρμόδιους Σχολικούς Συμβούλους για την καλύτερη δυνατή παιδαγωγική αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς, σεβόμενοι την προσωπικότητα και τα δικαιώματα των μαθητών. Δεν επιτρέπεται να απομακρύνουν τους μαθητές από την τάξη κατά τις ώρες διδασκαλίας χωρίς σημαντικό λόγο. Εάν απομακρύνουν μαθητή από την αίθουσα, ενημερώνουν το Διευθυντή και φροντίζουν στο σημείο αυτό να εφαρμόζονται οι κείμενες διατάξεις.

17. Παραμένουν στο σχολείο κατά τις εργάσιμες ημέρες πέρα από το ωράριο διδασκαλίας τους, για να προσφέρουν και άλλες υπηρεσίες που συνδέονται με το γενικότερο εκπαιδευτικό έργο, σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις. Οι προσφερόμενες υπηρεσίες από κάθε εκπαιδευτικό καθορίζονται με πράξη του Διευθυντή του σχολείου.

18. Αναλαμβάνουν καθήκοντα εφημερεύοντων, έχουν την ευθύνη της επιτήρησης και της προστασίας των μαθητών και επιμελούνται την καθαριότητα των σχολικών χώρων και ό,τι άλλο σχετίζεται με την υγιεινή και την ασφάλειά τους.

19. Είναι υπεύθυνοι για την επιτήρηση των μαθητών μέσα στην τάξη, εισέρχονται στην αίθουσα μαζί τους και εξερχονται μετά την αποχώρησή αυτών.

20. Μετέχουν στις επιτροπές που συγκροτούνται από τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων, τους Διευθυντές Εκπαίδευσης και τους Προϊσταμένους Γραφείων ή τους Σχολικούς Συμβούλους, όπου αυτό απαιτείται, σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία.

21. Καταγράφουν στα σχετικά βιβλία μετά τη λήξη της διδακτικής ώρας τη διδασκόμενη ύλη, ελέγχουν τις απουσίες των μαθητών και υπογράφουν το ημερήσιο δελτίο απουσιών.

22. Αξιολογούν αντικειμενικά την πρόοδο και την επίδοση των μαθητών τους και ενημερώνουν σχετικώς τους γονείς ή κηδεμόνες καθώς και τους ίδιους τους μαθητές. Επίσης διορθώνουν τις εργασίες των μαθητών, τις αξιολογούν και τους ενημερώνουν σχετικά.

23. Αναεώνουν και εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους σχετικά με τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα και τις επιστήμες της αγωγής τόσο μέσω των διάφορων μορφών επιμόρφωσης και επιστημονικής - παιδαγωγικής καθοδήγησης, που παρέχονται θεσμικά από το σύστημα της οργανωμένης εκπαίδευσης, όσο και με την αυτοεπιμόρφωση. Τα ανωτέρω κρίνονται απαραίτητα, διότι οι ανάγκες της κοινωνίας μεταβάλλονται με γρήγορους ρυθμούς. Για να μπορεί η εκπαίδευση να ανταποκριθεί σ' αυτούς τους ρυθμούς, πρέπει ο εκπαιδευτικός να παρακολουθεί τις εξελίξεις με διαρκή και έγκυρη επιμόρφωση.

24. Στις περιπτώσεις έκτακτης ανάγκης απουσίας τους από το σχολείο ενημερώνουν έγκαιρα το Διευθυντή του σχολείου για την αναπροσαρμογή του προγράμματος.

25. Αντικαθιστούν εκπαιδευτικό ο οποίος λείπει και, ανάλογα με την περίπτωση, ή καλύπτουν το κενό ή απασχολούν τους μαθητές, σύμφωνα με τις υποδείξεις του Διευθυντή.

26. Αξιοποιούν τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας και τις νέες τεχνολογίες. Προς το σκοπό αυτό οφείλουν να αναζητούν, σε συνεργασία με το Διευθυντή του σχολείου, τρόπους εξοικείωσης με τη χρήση τους.

27. Λαμβάνουν μέρος σε όλα τα προγράμματα του σχολείου όπως στην Ενισχυτική Διδασκαλία, στο Ολοήμερο σχολείο και στα προγράμματα τάξεων υποδοχής, όταν τους ανατίθενται από τα αρμόδια όργανα.

Άρθρο 37

Σύνθεση και λειτουργία του Συλλόγου των Διδασκόντων (Σ.Δ.)

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

2. Πρόεδρος του Συλλόγου των Διδασκόντων είναι ο Διευθυντής του σχολείου ή ο νόμιμος αναπληρωτής του. Σε περίπτωση που δεν υπάρχει θέση Υποδιευθυντή και δεν έχει οριστεί νόμιμος αναπληρωτής του Διευθυντή, όταν αυτός

- απουσιάζει, προεδρεύει στο Σύλλογο Διδασκόντων ο ανώτερος στο βαθμό εκπαιδευτικός και επί ισοβάθμων εκείνος που έχει τον περισσότερο χρόνο υπηρεσίας στο βαθμό.
3. Ειδικότερα ο Σύλλογος των Διδασκόντων συνεδριάζει τακτικά ή έκτακτα ύστερα από πρόσκληση του προέδρου του και η συμμετοχή του διδακτικού προσωπικού στις συνεδριάσεις του είναι υποχρεωτική. Απουσία μέλους από τις συνεδριάσεις πρέπει να είναι απόλυτα δικαιολογημένη.
4. Τακτικές συνεδριάσεις του Συλλόγου των Διδασκόντων γίνονται ύστερα από πρόσκληση του προέδρου: α) Πριν από την έναρξη των μαθημάτων του διδακτικού έτους. β) Στο τέλος κάθε τριμήνου ή τετραμήνου. γ) Κατά την ημέρα έκδοσης των αποτελεσμάτων των προαγωγικών, απολυτηρίων, ή πτυχιακών εξετάσεων και δ) Στο τελευταίο δεκαήμερο του διδακτικού έτους.
5. Έκτακτες συνεδριάσεις του Συλλόγου των Διδασκόντων συγκαλούνται για συγκεκριμένα θέματα: α) Ύστερα από πρόσκληση του προέδρου και β) Ύστερα από γραπτή αίτηση προς το Διευθυντή τουλάχιστον από το ένα τρίτο των μελών του συλλόγου, στην οποία αναγράφονται το θέμα ή τα θέματα και ο εισηγητής.
6. Δε συγκαλείται συνεδρίαση του συλλόγου, αν το θέμα ή τα θέματα που προτείνονται για συζήτηση ανήκουν, σύμφωνα με το νόμο, στην αποκλειστική αρμοδιότητα του Διευθυντή ή άλλου σχολικού φορέα ή όταν δεν είναι σύννομα.
7. Ο Σύλλογος Διδασκόντων συνεδριάζει πάντοτε εκτός ωρών διδασκαλίας των μαθημάτων.
8. Τα θέματα της ημερήσιας διάταξης, με την επιφύλαξη της περίπτωσης β' της παραγράφου 5, και το χρόνο πραγματοποίησης της συνεδρίασης ορίζει ο Διευθυντής του σχολείου ή εκείνα τα μέλη του Συλλόγου που ζήτησαν τη σύγκληση του οργάνου σε έκτακτη συνεδρίαση. Εισήγηση επί των θεμάτων κάνει ο Διευθυντής ή άλλος εκπαιδευτικός ο οποίος ορίζεται από το Διευθυντή.
9. Για το χρόνο πραγματοποίησης των τακτικών συνεδριάσεων και τα θέματα της ημερήσιας διάταξης τα μέλη λαμβάνουν γνώση δύο ημέρες τουλάχιστον πριν από την ημέρα σύγκλησης του συλλόγου σε συνεδρίαση. Η γνωστοποίηση αυτή γίνεται με ανάρτηση της πρόσκλησης στον πίνακα ανακοινώσεων του διδακτικού προσωπικού του σχολείου.
10. Οι έκτακτες συνεδριάσεις του Συλλόγου των Διδασκόντων μπορούν να πραγματοποιούνται και με προφορική ειδοποίηση, χωρίς τους περιορισμούς της προηγούμενης παραγράφου.
11. Πριν από την έναρξη της συζήτησης στις τακτικές συνεδριάσεις, μπορεί να γραφτεί στην ημερήσια διάταξη νέο θέμα από το Διευθυντή, το οποίο πρέπει να αιτιολογηθεί πλήρως ως επείγον. Μπορεί επίσης να εισαχθεί νέο θέμα ως επείγον ύστερα από απόφαση της πλειοψηφίας του Συλλόγου.
12. Για τις συνεδριάσεις που διακόπτονται, εφόσον έχει οριστεί ημερομηνία για την ολοκλήρωσή τους, δεν απαιτείται νέα ειδοποίηση.
13. Ο σύλλογος των διδασκόντων βρίσκεται σε νόμιμη απαρτία και οι αποφάσεις του είναι έγκυρες, όταν τα παρόντα μέλη είναι περισσότερα από τα απόντα.
14. Οι αποφάσεις του συλλόγου λαμβάνονται με απλή πλειοψηφία των παρόντων και σε περίπτωση ισοψηφίας υπερισχύει η άποψη με την οποία τάσσεται ο πρόεδρος. Όταν οι προτάσεις είναι περισσότερες και καμιά δε συγκεντρώνει την απόλυτη πλειοψηφία, η ψηφοφορία επαναλαμβάνεται ανάμεσα στις δυο επικρατέστερες. Το μέλος που απέχει από την ψηφοφορία ή δίνει λευκή ψήφο θεωρείται απόν. Η ψηφοφορία είναι φανερή. Μυστική ψηφοφορία διεξάγεται όταν προβλέπεται από σχετική διάταξη ή αποφασίζει ο Σύλλογος κατά πλειοψηφία.
15. Οι αποφάσεις του Συλλόγου των Διδασκόντων λαμβάνονται πάντοτε μέσα στα όρια της αρμοδιότητάς του, είναι δεσμευτικές για όλους, σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις, και υλοποιούνται με ευθύνη του Διευθυντή του σχολείου. Καταχωρούνται στο βιβλίο πράξεων του Συλλόγου και υπογράφονται υποχρεωτικά από τον πρόεδρο, το γραμματέα και τα παρόντα μέλη. Στην ίδια πράξη καταχωρούνται και οι απόψεις της μειοψηφίας, αν ζητηθεί. Ζητήματα τα οποία ρυθμίζονται από την υφιστάμενη εκπαιδευτική νομοθεσία δεν είναι επιτρεπτό να γίνονται θέματα συνεδρίασης του Συλλόγου των Διδασκόντων και ούτε να λαμβάνονται αποφάσεις αντίθετες με τις ρυθμίσεις αυτές.
16. Τα πρακτικά τηρεί ο γραμματέας του σχολείου ή εκπαιδευτικός που ορίζεται από το Σύλλογο των Διδασκόντων.
17. Οι Σύλλογοι των Διδασκόντων των συστεγαζόμενων σχολείων, ανεξαρτήτως βαθμίδας, μπορούν να συνεδριάζουν από κοινού τακτικά ή έκτακτα για την αντιμετώπιση προβλημάτων που προκύπτουν από τη συστέγαση των σχολείων. Στην περίπτωση αυτή προεδρεύει ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας που έχει τον περισσότερο χρόνο άσκησης καθηκόντων ως Διευθυντής και σε περίπτωση ταυτόχρονης τοποθέτησης, εκείνος που προηγείται στη σειρά αξιολόγησης.
18. Στις συνεδριάσεις του Συλλόγου των Διδασκόντων των σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης παίρνουν μέρος, με δικαίωμα λόγου, εκπρόσωποι των μαθητών, όταν συζητούνται θέματα που τους αφορούν και εφόσον αυτά ορίζονται στον κανονισμό λειτουργίας των μαθητικών κοινοτήτων.
19. Στις συνεδριάσεις του Συλλόγου των Διδασκόντων είναι δυνατή η συμμετοχή των Σχολικών Συμβούλων ή του Διευθυντή Εκπαίδευσης και Προϊσταμένου Γραφείου, εάν το ζητήσει ο σύλλογος των εκπαιδευτικών ή εάν οι ίδιοι το επιθυμούν.

Άρθρο 38

Έργο του Συλλόγου των Διδασκόντων

1. Ο Σύλλογος των Διδασκόντων κάθε σχολικής μονάδας έχει την ευθύνη να υλοποιεί τους σκοπούς και τους στόχους της εκπαίδευσης με συγκεκριμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Στο έργο του σχολείου περιλαμβάνονται τρεις κυρίως εκπαιδευτικοί σκοποί. α) Η καλλιέργεια και ανάπτυξη των γνωστικών και των νοητικών ικανοτήτων των μαθητών. β) Η συναισθηματική καλλιέργεια για την αποδοχή αρχών που θα στηρίξουν τις αξίες τους και θα επηρεάσουν τη συμπεριφορά τους, ώστε να διαμορφώσουν θετική στάση για τη ζωή και την κοινωνία. γ) Η καλλιέργεια και διεύρυνση των ψυχοκινητικών ικανοτήτων του μαθητή για την απόκτηση δεξιοτήτων και την ομαλή ένταξή του στην κοινωνία.
2. Για την πραγματοποίηση των παραπάνω σκοπών ο Σύλλογος των Διδασκόντων πρέπει: α) Να προγραμματίζει και να οργανώνει το έργο του, να το παρακολουθεί και, τέλος, να το αξιολογεί. β) 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), για να είναι πιο αποτελεσματικοί στο έργο τους. γ) Να παρεμβάινει σε περιπτώσεις φαινομένων σχολικής αποτυχίας και διαρροής των μαθητών, εφαρμόζοντας κατάλληλα αντισταθμιστικά εκπαιδευτικά προγράμματα για την αποτελεσματική αντιμετώπισή τους. δ) Να ανανεώνει και να αξιολογεί τα διατιθέμενα εποπτικά μέσα και τη σύγχρονη τεχνολογία στη διδακτική πράξη για την αποτελεσματικότερη άσκηση του εκπαιδευτικού έργου.

Άρθρο 39

Καθήκοντα και αρμοδιότητες του Συλλόγου των Διδασκόντων

A. Γενικά:

1. Ο Σύλλογος των Διδασκόντων σε τακτική συνεδρίαση πριν από την έναρξη των μαθημάτων προγραμματίζει τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες για όλο το σχολικό έτος. Στον τομέα της επιμόρφωσης λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες των μελών του και με βάση αυτές υποβάλλει πρόταση στο Σχολικό Σύμβουλο ή στο Διευθυντή Εκπαίδευσης ή στον Προϊστάμενο Γραφείου, κατά περίπτωση, προκειμένου να αντιμετωπισθούν με την ενδοσχολική επιμόρφωση. Ο Σύλλογος συνεκτιμά και τις αντίστοιχες προσπάθειες που έγιναν κατά τα προηγούμενα έτη. Σχετικά με την αναγκαιότητα των αντισταθμιστικών εκπαιδευτικών παρεμβάσεων λαμβάνει υπόψη τα δεδομένα της σχολικής επίδοσης των μαθητών κατά το προηγούμενο διδακτικό έτος και τα συμπεράσματα της αυτοαξιολόγησης του σχολείου για το διάστημα αυτό. Συνεκτιμά, δηλαδή εάν εφαρμόστηκαν προγράμματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας, Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης, ένταξης παλιννοστούτων ή άλλων εκπαιδευτικών καινοτομιών, σε ποιους μαθητές και με ποιο αποτέλεσμα τον τομέα των μέσων, των πόρων και των προγραμμάτων εσωσχολικής ζωής λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες του σχολείου.
 2. Ο Σύλλογος Διδασκόντων παρακολουθεί και εφαρμόζει τον αρχικό προγραμματισμό και, εφόσον, χρειασθεί παρεμβαίνει διορθωτικά.
 3. Στο τέλος της σχολικής χρονιάς γίνεται η αυτοαξιολόγηση, κατά την οποία αξιολογείται ο βαθμός επίτευξης των στόχων που τέθηκαν κατά τον προγραμματισμό και η αποτελεσματικότητα των προγραμματισμένων ενεργειών. Η έκθεση αυτοαξιολόγησης, στην οποία περιλαμβάνονται και οι προτάσεις για την αντιμετώπιση των αδυναμιών που έχουν διαπιστωθεί, υποβάλλεται μέσω του Διευθυντή του σχολείου στον αρμόδιο Σχολικό Σύμβουλο και στον Προϊστάμενο Γραφείου, δεν υπάρχει Προϊστάμενος Γραφείου ή έκθεση υποβάλλεται στο Διευθυντή Εκπαίδευσης.
 4. Ο Σύλλογος Διδασκόντων αποφασίζει, ύστερα από εισήγηση του Διευθυντή του σχολείου, την ανάθεση στο διδακτικό προσωπικό της διδασκαλίας των μαθημάτων στις τάξεις και τα τμήματα.
 5. Οργανώνει τον καταμερισμό των εργασιών στα μέλη του, ύστερα από εισήγηση του Διευθυντή, έτσι ώστε να αξιοποιούνται οι δυνατότητες όλων των μελών του και να εξασφαλίζεται η αποτελεσματικότητα και η ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας.
 6. Εισηγείται στο Διευθυντή Εκπαίδευσης ή στον Προϊστάμενο του Γραφείου και στον αρμόδιο Σχολικό Σύμβουλο τη λειτουργία τμημάτων Ενισχυτικής Διδασκαλίας, Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης και τάξεων υποδοχής.
 7. Αναθέτει στους εκπαιδευτικούς του ίδιου σχολείου ώρες του προγράμματος Ενισχυτικής Διδασκαλίας για τη συμπλήρωση του ωραρίου. Επίσης, αναθέτει υπερωριακή διδασκαλία στο πρόγραμμα Ενισχυτικής Διδασκαλίας, όπως η νομοθεσία προβλέπει.
 8. Αποφασίζει, ύστερα από εισήγηση του Διευθυντή του σχολείου, την ανάληψη δράσεων, πρωτοβουλιών, προγραμμάτων, την οργάνωση επισκέψεων και εκδηλώσεων που ανοίγουν το σχολείο στην κοινωνία. Με τον τρόπο αυτό ευαισθητοποιούνται και προβληματίζονται οι μαθητές και διαμορφώνουν θετικές στάσεις και συμπεριφορές.
 9. Ο Σύλλογος Διδασκόντων έχει την ευθύνη για την ποιοτική βελτίωση και την αξιοποίηση των σχολικών εγκαταστάσεων, ιεραρχώντας και προτείνοντας στη σχολική επιτροπή, μέσω του Διευθυντή, την κάλυψη των αναγκών και αναθέτοντας στα μέλη του συγκεκριμένες αρμοδιότητες.
 10. Αποφασίζει, σε συνεργασία με τους Σχολικούς Συμβούλους, με τα Επιμορφωτικά Κέντρα και τον Οργανισμό Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών ή με τα Πανεπιστήμια και ΤΕΙ την οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων και σεμιναρίων σε ενδοσχολικό επίπεδο ή συμμετέχει σε γενικότερα προγράμματα επιμόρφωσης, όταν διαπιστώνονται ανάγκες, όταν εισάγονται καινοτομίες ή επιβάλλεται να αντιμετωπισθούν ειδικά προβλήματα της σχολικής μονάδας. Τα προγράμματα αυτά πραγματοποιούνται εκτός ωρών διδασκαλίας.
 11. Ο Σύλλογος Διδασκόντων αποφασίζει για την πραγματοποίηση εκδρομών, περιπάτων ή επισκέψεων, σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις.
 12. Ενημερώνει, σε συνεργασία με το Διευθυντή, τους γονείς και κηδεμόνες, τουλάχιστον κάθε τρίμηνο ή τετράμηνο, σχετικά με τη φοίτηση, την πρόοδο και τη συμπεριφορά των μαθητών. Η ενημέρωση γίνεται εκτός των ωρών εργασίας του σχολείου.
 13. Συνεργάζεται με όλα τα στελέχη Επιστημονικής - Παιδαγωγικής Καθοδήγησης και της Διοίκησης για τον καλύτερο συντονισμό και την υλοποίηση του διδακτικού έργου, την ανταλλαγή απόψεων και την αντιμετώπιση των διάφορων διδακτικών και άλλων ζητημάτων που ενδεχομένως προκύπτουν.
 14. Ορίζει, ύστερα από εισήγηση του Διευθυντή, τους υπεύθυνους των τμημάτων ή τάξεων για την παρακολούθηση της φοίτησης των μαθητών. Επίσης ορίζει τους συμβούλους των αντίστοιχων μαθητικών κοινοτήτων.
 15. Όταν ο Σύλλογος, για οποιονδήποτε λόγο, αδυνατεί να αναθέσει στους εκπαιδευτικούς τη διδασκαλία μαθημάτων ή την κατανομή τάξεων και τμημάτων, την απόφαση παίρνει ο Διευθυντής του σχολείου σε συνεργασία με τον αρμόδιο Σχολικό Σύμβουλο. Σε περίπτωση αδυναμίας να ανατεθούν εργασίες και τομείς ευθύνης εντός του σχολείου, την απόφαση παίρνει ο Διευθυντής.
- Β'. Ειδικές αρμοδιότητες του Συλλόγου των Διδασκόντων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.**
1. Αναθέτει υπερωριακή διδασκαλία για την κάλυψη των ωρών του ωρολογίου προγράμματος σε εκπαιδευτικούς του ίδιου σχολείου σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις.
 2. Ορίζει τους εκπαιδευτικούς του στην επιτροπή ελέγχου της λειτουργίας των σχολικών κυλικείων, η οποία επιτροπή σε συνεργασία με τις μαθητικές κοινότητες παρακολουθεί τις συνθήκες λειτουργίας του.
 3. Αποφασίζει για τη δικαιολόγηση των απουσιών των μαθητών, για την προαγωγή, απόλυση, παραπομπή σε επανεξέταση ή απόρριψη στο τέλος του διδακτικού έτους, με βάση τα σχετικά στοιχεία και τη βαθμολογία που έχει καταχωρίσει στα οικεία βιβλία, σύμφωνα με τις σχετικές διατάξεις.
 4. Επιβάλλει στους μαθητές τις προβλεπόμενες από τις ισχύουσες διατάξεις ποινές. Στο τέλος του διδακτικού έτους αποφασίζει για το χαρακτηρισμό της διαγωγής, τεκμηριώνοντας τις αποφάσεις του.
- Γ'. Ειδικές αρμοδιότητες του Συλλόγου Διδασκόντων των ΣΕΚ**
1. Προτείνει στο διευθυντή τον αριθμό, το είδος και τους χώρους των εργαστηρίων κατεύθυνσης που θα λειτουργήσουν.
 2. Προτείνει στο διευθυντή την ένταξη των εργαστηρίων κατεύθυνσης στον αντίστοιχο τομέα.
 3. Προτείνει στο διευθυντή, την ανάθεση της διδασκαλίας των μαθημάτων στο εκπαιδευτικό προσωπικό που έχει διατεθεί στο Σ.Ε.Κ. και με προτεραιότητα σε τμήματα μαθητών των σχολικών μονάδων από τις οποίες προέρχονται.
 4. Προτείνει στο διευθυντή την κατανομή των εργασιών του Σ.Ε.Κ. μεταξύ των μελών του. Σε περίπτωση αδυναμίας πρότασης, για την κατανομή εργασιών αποφασίζει ο Διευθυντής του Σ.Ε.Κ.
 5. Κατά τις τακτικές συνεδριάσεις, μετά το τέλος των τετραμήνων, αξιολογεί τη διδακτική πράξη σε σχέση με τα προγράμματα των σχολείων και προτείνει λύσεις.
 6. Το διδακτικό προσωπικό του Σ.Ε.Κ. συμμετέχει στους συλλόγους διδασκόντων των σχολικών μονάδων που ανήκουν. Εάν την ώρα που συνεδριάζει ο σύλλογος μιας σχολικής μονάδας οι εκπαιδευτικοί του Σ.Ε.Κ. ασχολούνται με

την άσκηση μαθητών άλλου σχολείου, συμμετέχουν στον σύλλογο μόνο μετά από συνεννόηση με το Διευθυντή του Σ.Ε.Κ.

7. Για γενικότερα ζητήματα παιδαγωγικά, διδακτικά, εισηγείται στις σχολικές μονάδες που είναι αρμόδιες για να αποφασίσουν.

8. Υποβοηθά και στηρίζει τη συνεργασία του Σ.Ε.Κ. και των σχολικών μονάδων με τους κοινωνικούς και παραγωγικούς φορείς στους περιοχές.

9. Αξιοποιεί τις δυνατότητες εκπαιδευτικών και μαθητών για κατασκευές εργαστηριακών ασκήσεων, συσκευών και οργάνων που υποβοηθούν στους σκοπούς και τη λειτουργία των εργαστηρίων.

10. Διατυπώνει στο διευθυντή στο τέλος κάθε διδακτικού έτους, προτάσεις για τη βελτίωση των συνθηκών λειτουργίας των εργαστηρίων.

11. Αναλαμβάνει την οργάνωση της παρουσίασης των εργασιών κάθε τομέα, με έκθεση έργων στο τέλος του διδακτικού έτους και κατά τη διάρκειά του.

Δ' Ειδικές αρμοδιότητες του Συλλόγου Διδασκόντων της Δημοτικής Εκπαίδευσης

Ε' Ειδικές αρμοδιότητες του Συλλόγου των Διδασκόντων προσχολικής αγωγής