



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ**

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ**

**ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ-**

**ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ**

Διπλωματική εργασία

**«Η διαδικασία λήψης αποφάσεων στη σχολική μονάδα:  
Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη λήψη  
αποφάσεων στις σχολικές τους μονάδες»**

του

**Καπέτη Ηλία**

Επιβλέπων καθηγητής: κ. Ιορδανίδης Γεώργιος, καθηγητής

Εξεταστές:

1. κ. Κουτούζης Μανόλης
2. κ. Τσακίριδου Ελένη

**Φλώρινα, 2023**

## **Ευχαριστίες**

Με την ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στον επιβλέποντα καθηγητή μου, κύριο Ιορδανίδη Γεώργιο, για την εμπιστοσύνη και την αμέριστη συμπαράσταση που μου έδειξε, τη συνεχή ανατροφοδότηση κατά τη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας μου, την επιστημονική του καθοδήγηση, τις εύστοχες υποδείξεις του και το αμείωτο ενδιαφέρον του από την αρχή ως το τέλος.

Copyright © Ηλίας Καπέτης, 2022.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν στη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

Όνοματεπώνυμο: Ηλίας Καπέτης

A.E.M.: 1040

Ηλεκτρονική διεύθυνση: elkarpetis@gmail.com

Έτος εισαγωγής: 2021

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: «Η διαδικασία λήψης αποφάσεων στη σχολική μονάδα: Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της περιφερειακής ενότητας Κοζάνης για τη λήψη αποφάσεων στις σχολικές τους μονάδες.»

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με 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. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι τον/τη συγγραφέα.

Ημερομηνία 18 - 02 - 2023

Ο δηλών

Ηλίας Καπέτης

## Πίνακας περιεχομένων

Ευρετήριο πινάκων .....	7
Ευρετήριο εικόνων.....	8
Ευρετήριο γραφημάτων .....	8
Περίληψη .....	9
Abstract.....	10
Εισαγωγή .....	11
Κεφάλαιο 1: Η λήψη αποφάσεων στην εκπαίδευση.....	14
1.1 Η διοίκηση γενικά.....	14
1.1.1 Σύγχρονα διοικητικά μοντέλα και λήψη αποφάσεων .....	14
1.2 Διοικητικές λειτουργίες στα πλαίσια του σχολείου.....	16
1.3 Η διαδικασία λήψης αποφάσεων στον εκπαιδευτικό χώρο .....	18
1.3.1 Σχεδιασμός-προγραμματισμός και λήψη αποφάσεων .....	19
1.4 Μοντέλα λήψης αποφάσεων στην εκπαίδευση.....	21
1.5 Η λήψη αποφάσεων στη σχολική μονάδα .....	25
1.5.1 Σχολείο και ανάλυση SWOT.....	28
1.6 Κατηγορίες εκπαιδευτικών αποφάσεων .....	31
1.7 Συνθήκες λήψης αποφάσεων .....	35
1.8 Στάδια λήψης αποφάσεων .....	36
Κεφάλαιο 2: Όργανα λήψης αποφάσεων στη σχολική μονάδα.....	39
2.1 Ο ρόλος του διευθυντή στη λήψη αποφάσεων .....	39
2.1.1 Ηγεσία και σχολείο .....	40
2.1.2 Μοντέλα ηγεσίας και λήψη αποφάσεων.....	42
2.2 Η λήψη αποφάσεων από τον σύλλογο διδασκόντων.....	46
2.3 Επίδραση του συγκεντρωτισμού στη λήψη αποφάσεων .....	52
2.4 Η λήψη αποφάσεων σε σχέση με δημογραφικούς παράγοντες.....	57

2.5 Σχέση λήψης αποφάσεων και επαγγελματικής ικανοποίησης.....	59
2.6 Τρόποι λήψης ομαδικών αποφάσεων .....	63
Κεφάλαιο 3: Μεθοδολογία της έρευνας .....	67
3.1 Επιλογή της ποσοτικής έρευνας.....	67
3.2 Σκοπός της έρευνας .....	68
3.3 Ερευνητικά ερωτήματα.....	68
3.4 Δείγμα της έρευνας.....	69
3.4.1 Φύλο.....	69
3.4.2 Ηλικία .....	70
3.4.3 Επίπεδο σπουδών .....	71
3.4.4 Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση .....	71
3.4.5 Θέση ευθύνης.....	72
3.4.6 Έτη υπηρετήσεως στη θέση ευθύνης.....	73
3.4.7 Περιοχή σχολικής μονάδας.....	73
3.5 Εργαλείο της έρευνας και διαδικασία.....	74
3.5.1 Δείκτης αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου .....	78
3.5.2 Πίνακας συσχετίσεων του ερωτηματολογίου .....	79
3.6 Δεοντολογία της έρευνας.....	80
Κεφάλαιο 4: Αποτελέσματα της έρευνας .....	83
4.1 Επιλογή του στυλ λήψης αποφάσεων.....	83
4.1.1 Μέσος όρος και τυπική απόκλιση των 5 στυλ λήψης αποφάσεων..	83
4.2 Δημογραφικά στοιχεία και στυλ λήψης αποφάσεων .....	85
4.2.1 Φύλο και στυλ λήψης αποφάσεων .....	85
4.2.2 Ηλικία και στυλ λήψης αποφάσεων.....	88
4.2.3 Θέσης ευθύνης και στυλ λήψης αποφάσεων .....	90
4.2.4 Έτη στη θέση ευθύνης και στυλ λήψης αποφάσεων .....	91

4.2.5 Έτη υπηρεσίας και στυλ λήψης αποφάσεων .....	93
4.2.6 Επίπεδο εκπαίδευσης και στυλ λήψης αποφάσεων .....	96
4.2.7 Περιοχή του σχολείου και στυλ λήψης αποφάσεων .....	98
Κεφάλαιο 5: Συζήτηση .....	100
5.1 Συμπεράσματα .....	100
5.2 Περιορισμοί της έρευνας .....	107
5.3 Προτάσεις .....	107
Ελληνόγλωσσες βιβλιογραφικές αναφορές .....	109
Ξενόγλωσσες βιβλιογραφικές αναφορές .....	114
Νομοθεσία.....	119
Παράρτημα.....	120
Ερωτηματολόγιο .....	120
Συνοδευτική επιστολή .....	121

## **Ευρετήριο πινάκων**

Πίνακας 1: Συχνότητα φύλου .....	70
Πίνακας 2: Συχνότητα ηλικίας.....	70
Πίνακας 3: Επίπεδο σπουδών .....	71
Πίνακας 4: Έτη υπηρεσίας.....	71
Πίνακας 5: Θέση ευθύνης.....	72
Πίνακας 6: Έτη στη θέση ευθύνης.....	73
Πίνακας 7: Περιοχή σχολικής μονάδας .....	73
Πίνακας 8: Δείκτης αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου .....	78
Πίνακας 9: Δείκτης αξιοπιστίας κάθε στυλ λήψης αποφάσεων .....	79
Πίνακας 10: Συσχετίσεις του ερωτηματολογίου.....	79
Πίνακας 11: Μέσος όρος ανά στυλ λήψης αποφάσεων.....	84

Πίνακας 12: Φύλο και στυλ λήψης αποφάσεων .....	85
Πίνακας 13: Συσχέτιση φύλου και στυλ λήψης αποφάσεων .....	86
Πίνακας 14: Ηλικία και στυλ λήψης αποφάσεων .....	88
Πίνακας 15: Θέση ευθύνης και στυλ λήψης αποφάσεων .....	90
Πίνακας 16: Έτη στη θέση ευθύνης και στυλ λήψης αποφάσεων.....	91
Πίνακας 17: Έτη υπηρεσίας και στυλ λήψης αποφάσεων.....	93
Πίνακας 18: Επίπεδο εκπαίδευσης και στυλ λήψης αποφάσεων.....	96
Πίνακας 19: Περιοχή του σχολείου και στυλ λήψης αποφάσεων .....	98

### **Ευρετήριο εικόνων**

Εικόνα 1: Σχολείο και ανάλυση SWOT .....	28
Εικόνα 2: Δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.....	53

### **Ευρετήριο γραφημάτων**

Γράφημα 1: Μέσος όρος απαντήσεων ανά στυλ .....	83
Γράφημα 2: Μέσος όρος απαντήσεων ανά φύλο για το εξαρτώμενο στυλ.....	88
Γράφημα 3: Μέσος όρος απαντήσεων ανά ηλικία για το στυλ avoidant.....	90
Γράφημα 4: Επίδραση ετών υπηρεσίας στο στυλ avoidant.....	95
Γράφημα 5: Επίδραση ετών υπηρεσίας στο στυλ spontaneous .....	95



## Περίληψη

Η συγκεκριμένη διπλωματική εργασία σκοπό έχει να διερευνήσει τον βαθμό κατά τον οποίο τα διοικητικά στελέχη των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Δυτικής Μακεδονίας υιοθετούν κάποιο συγκεκριμένο στυλ λήψης αποφάσεων. Η λήψη αποφάσεων είναι από τις βασικότερες διοικητικές λειτουργίες ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. Μελετώντας την ελληνική και ξενόγλωσση βιβλιογραφία προκύπτει το συμπέρασμα ότι υπάρχουν πέντε διαφορετικά στυλ λήψης αποφάσεων. Το ορθολογικό, το ενστικτώδες, το εξαρτώμενο, το στυλ του αποφεύγοντα και το αυθόρμητο στυλ. Οι διευθυντές, υποδιευθυντές ή αναπληρωτές διευθυντές των σχολικών μονάδων καλούνται συχνά να λάβουν βαρύνουσες αποφάσεις είτε μόνοι τους είτε σε συνεννόηση με άλλα θεσμικά όργανα που εμπλέκονται άμεσα ή έμμεσα στην εκπαιδευτική διαδικασία: τον σύλλογο διδασκόντων, τη διοίκηση σε επίπεδο διεύθυνσης, τον σύλλογο γονέων και την τοπική αυτοδιοίκηση. Οι ληφθείσες αποφάσεις είναι αποφασιστικής σημασίας για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και για την ομαλή προσαρμογή του στο σύγχρονο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Η επιλογή της ποσοτικής έρευνας αντί της ποιοτικής έγινε διότι η συλλογή των δεδομένων με τον τρόπο αυτό είναι λιγότερο χρονοβόρα. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε είναι το σταθμισμένο ερωτηματολόγιο των Scott και Bruce (1995) το οποίο διερευνά ποιο στυλ λήψης αποφάσεων και σε ποιο βαθμό εφαρμόζουν τα διοικητικά στελέχη των δημοτικών σχολείων της Δυτικής Μακεδονίας. Η έρευνα διενεργήθηκε κατά το χρονικό διάστημα Σεπτεμβρίου-Οκτωβρίου του 2022. Συμμετείχαν 102 διοικητικά στελέχη σχολείων. Τα ευρήματα έδειξαν μια σαφή προτίμηση στο ορθολογικό στυλ και δευτερευόντως μια κάποια υιοθέτηση στοιχείων από το εξαρτώμενο στυλ μια που η συλλογικότητα σε ένα σχολείο είναι εξόχως σημαντική. Απέναντι στα υπόλοιπα στυλ οι συμμετέχοντες έδειξαν από ουδέτερη στάση μέχρι αρνητισμό. Οι στατιστικές αναλύσεις έγιναν με το λογισμικό SPSS 28.

Λέξεις κλειδιά: Στυλ λήψης αποφάσεων, σχολείο, διοίκηση, συλλογικότητα, συνθήκες, ορθολογικό στυλ

## **Abstract**

This master thesis aims to investigate the extent to which the administrators of primary schools in Western Macedonia adopt a specific decision-making style. Decision-making is one of the most basic administrative functions of an educational organization. Studying the Greek and foreign language literature, it is concluded that there are five different styles of decision-making. The rational, the intuitive, the dependent, the avoidant style and the spontaneous style. Principals, vice-principals or deputy principals of school units are often called upon to take important decisions either alone or in consultation with other institutional authorities directly or indirectly involving in the educational process: the teachers' association, management at directorate level, the parents' association and the local government. The final decisions are of decisive importance for the regular operation of the school and for its well-tempered adaptation to the contemporary educational conditions. The quantitative research was selected instead of qualitative because the collection of data in this way is less time-consuming. This study used the questionnaire of Scott and Bruce (1995) which investigates which decision-making style and to what extent the administrators of the primary schools apply. The survey was conducted during the period September-October 2022. 102 school principals participated. The findings showed a clear preference for the rational style and secondarily some adoption of elements from the dependent style, as collegiality in a school is extremely important. Towards the rest of the styles, the participants showed a neutral attitude to negativity. Statistical analyses were performed with SPSS 28 software.

Key words: Decision-making style, school, management, collectivity, conditions, rational style.

## Εισαγωγή

Το σχολείο είναι μια ιδιαίτερη οργανωσιακή οντότητα. Οι διοικητικές λειτουργίες του σχολείου καθώς και ο τρόπος που αυτές διαπλέκονται καθιστούν τη διαχείριση των ανθρώπινων και υλικών πόρων μια πολυσήμαντη διαδικασία με σημαντικές επιπτώσεις στη λειτουργία του σχολείου. Η σχολική μονάδα, όπως και κάθε εκπαιδευτικός οργανισμός, μέσα από αυτή τη διαχείριση και αλληλεπίδραση, έχει ως άμεσο στόχο την παροχή γνώσεων στους μαθητές σε συνδυασμό με την ολόπλευρη, ψυχοσωματική τους ανάπτυξη (Κουτούζης, 2008). Για την επίτευξη αυτού του στόχου χρειάζεται η δημιουργική αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων όπως επίσης και η εποικοδομητική συνεργασία με τους άλλους φορείς οι οποίοι εμπλέκονται άμεσα ή έμμεσα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η δημιουργία κατάλληλου σχολικού κλίματος που θα βασίζεται στην αρμονική συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων και θα αποσκοπεί στην αποτελεσματικότητα του σχολείου, τόσο σε διδακτικό όσο και σε διοικητικό επίπεδο, είναι μέλημα κυρίως του διευθυντή και του Συλλόγου Διδασκόντων. Εδώ εμπλέκεται και η διαδικασία λήψης αποφάσεων (decision making), ως μια σημαντικότερη διοικητική λειτουργία, η οποία βοηθά στην επίτευξη των παραπάνω στόχων (Σιδηροπούλου, 2015).

Η λήψη αποφάσεων (decision making) στον χώρο του σχολείου σαφώς και επηρεάζεται από τη δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που είναι άκρως συγκεντρωτικό. Η κεντρική εξουσία και ειδικότερα το Υπουργείο Παιδείας αποφασίζουν για όλα τα σημαντικά - κι όχι μόνο- ζητήματα που αφορούν τον εκπαιδευτικό κόσμο. Επομένως οι σχολικές μονάδες δεν έχουν τη δυνατότητα του αυτοδιοίκητου όπως συμβαίνει σε πολλές χώρες του κόσμου. Η έλλειψη αυτόνομης δράσης και λήψης αποφάσεων πάνω σε καίρια ζητήματα καθιστούν τους εκπαιδευτικούς εκτελεστικά όργανα του Υπουργείου Παιδείας (Λυμπέρης, 2012).

Για να μπορέσουν ο Διευθυντής και τα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων να απεγκλωβιστούν -κάποιες φορές- από τον σφιχτό εναγκαλισμό της κεντρικής εξουσίας, οφείλουν να διαμορφώσουν στρατηγικές δραστηριοποίησης στα πλαίσια του νόμου, με απώτερο σκοπό την αναβάθμιση του ρόλου τους και της μαθησιακής διαδικασίας (Μαυρογιώργος, 2010).

Έχουν διεξαχθεί αρκετές έρευνες με αντικείμενο τη λήψη αποφάσεων στην εκπαίδευση. Οι Olorunsola και Olayemi (2011) αποδίδουν καίριο ρόλο στη λήψη αποφάσεων ως διοικητική διεργασία και τη συσχετίζουν με την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Άλλες έρευνες πάνω στο συγκεκριμένο πεδίο (Gaziel, 2009; Lin, 2014; Androniceanu & Ristea, 2014; Σαμαρά, 2015) έχουν δείξει ξεκάθαρα ότι η ενεργός ανάμειξη των δασκάλων και καθηγητών στη λήψη αποφάσεων οδηγεί στην αναβάθμιση της διδακτικής πράξης και της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Επιπλέον μελέτες που έχουν γίνει διεθνώς (Olcum & Titrek, 2015; Mercy & Ujiro, 2012; Mundi 2011) συσχετίζουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων με τον βαθμό εργασιακής ικανοποίησης ή δυσαρέσκειας.

Η παρούσα εργασία έχει σκοπό να διερευνήσει τον τρόπο λήψης αποφάσεων και τον βαθμό συμμετοχής των δασκάλων στη λήψη σημαντικών αποφάσεων στα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της περιφερειακής ενότητας Κοζάνης. Σε αυτόν τον γεωγραφικό χώρο δεν υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα τα οποία να διερευνούν την ενεργό ή όχι ανάμειξη των δασκάλων στη λήψη αποφάσεων και τον τρόπο που η ανάμειξη αυτή σχετίζεται με την ποιότητα του διδακτικού έργου και την ικανοποίηση των δασκάλων. Η συγκεκριμένη περιοχή έχει τη δική της, ιδιαίτερη κοινωνική σύσταση. Μαστίζεται από υψηλά ποσοστά ανεργίας και έχει χαμηλό βιοτικό επίπεδο. Το γεωγραφικό ανάγλυφο με τους ορεινούς όγκους δημιουργεί ξεχωριστές συνθήκες αυτονομίας των σχολικών μονάδων. Τα σχολεία είναι στελεχωμένα με έμπειρο προσωπικό που έχει αποκρυσταλλωμένη άποψη απέναντι στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Το πρώτο μέρος της εργασίας περιλαμβάνει μια εκτενή βιβλιογραφική ανασκόπηση. Στηρίζεται στα υπάρχοντα επιστημονικά δεδομένα και αξιοποιεί τις έρευνες που έχουν διενεργηθεί. Οριοθετεί βασικούς όρους γύρω από τη διοικητική επιστήμη στον εκπαιδευτικό χώρο. Αναφέρεται στις βασικές πτυχές των διοικητικών διεργασιών και των μοντέλων διοίκησης μιας σχολικής μονάδας και στον τρόπο συσχέτισής τους με τη λήψη των αποφάσεων. Στο μέρος αυτό παρουσιάζονται τα μοντέλα λήψης αποφάσεων τα οποία υιοθετούνται από τα σχολεία της ελληνικής επικράτειας και στο τέλος διατυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα και ο σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας περιγράφεται το μεθοδολογικό πλαίσιο της παρούσης εργασίας. Σε αυτό το κομμάτι αναφέρονται τα στοιχεία του δείγματος της

έρευνας και τα χαρακτηριστικά του ερωτηματολογίου ως εργαλείου συλλογής δεδομένων. Δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα σε θέματα προστασίας ευαίσθητων προσωπικών στοιχείων. Απόρροια αυτού είναι το γεγονός ότι η συλλογή και διακίνηση των δεδομένων γίνεται με τον πρέποντα σεβασμό στην προσωπικότητα και τα χαρακτηριστικά του κάθε συμμετέχοντα και της κάθε συμμετέχουσας.

Στο τρίτο μέρος της εργασίας γίνεται παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας μετά τη στατιστική επεξεργασία με το λογισμικό πακέτο SPSS.

Στο τέταρτο μέρος ακολουθεί η συζήτηση και ο αναστοχασμός σε σχέση πάντα με τα ευρήματα της έρευνας και το υπάρχον θεωρητικό πλαίσιο. Διατυπώνονται σκέψεις και προβληματισμοί γύρω από τη χρησιμότητα των ευρημάτων και ιδιαίτερα για τον τρόπο που αυτά μπορούν να χρησιμοποιηθούν για αναβάθμιση του εκπαιδευτικού γίνεσθαι.. Στο πέμπτο και τελευταίο μέρος της εργασίας διατυπώνονται προτάσεις με αφορμή τα αποτελέσματα της έρευνας. Προτάσεις οι οποίες μπορούν να αποτελέσουν το εφαλτήριο για μελλοντικές έρευνες.

## **Κεφάλαιο 1: Η λήψη αποφάσεων στην εκπαίδευση**

### **1.1 Η διοίκηση γενικά**

Υπάρχει πληθώρα ορισμών που έχουν αποδοθεί στη διοίκηση ανάλογα με τον τομέα της επαγγελματικής δραστηριότητας στον οποίο αναφέρονται (Κουτούζης, 1999). Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2007) διοίκηση είναι ένα άθροισμα δραστηριοτήτων που αποσκοπούν στην εκπλήρωση ενός σημαντικού σκοπού. Οι επιμέρους δραστηριότητες είναι ο σχεδιασμός/προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση/καθοδήγηση, ο έλεγχος/αξιολόγηση και η λήψη απόφασης που αποτελεί συνδυαστικό κρίκο όλων των παραπάνω διεργασιών. Ο σκοπός που επιδιώκεται να επιτευχθεί έχει τεθεί από την αρχή σαν σημαντικό προαπαιτούμενο για την εύρυθμη λειτουργία του οργανισμού.

Μελετώντας τη σχετική βιβλιογραφία γίνεται εμφανές ότι υπάρχουν κοινές συνισταμένες στον προσδιορισμό του όρου διοίκηση. Όλοι οι μελετητές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η διοίκηση προσβλέπει στην πραγμάτωση των προαποφασισμένων στόχων και στην εύρυθμη λειτουργία του οργανισμού. Επομένως η διοίκηση είναι μια πολυσήμαντη έννοια που περιλαμβάνει διάφορες συνιστώσες (Κατσαρός, 2008). Μπορεί κάλλιστα να οριστεί ως μια συστηματοποιημένη ομαδική ενέργεια η οποία προϋποθέτει ένα συγκεκριμένο άθροισμα δράσεων των μελών του οργανισμού που έχουν επωμιστεί διοικητικά καθήκοντα. Αυτή η συστηματοποιημένη ομαδική ενέργεια αποσκοπεί με βεβαιότητα στη μετουσίωση των διαθέσιμων πόρων (ανθρώπινων και υλικών) σε απτά αποτελέσματα προς όφελος της αποτελεσματικότητας του οργανισμού.

#### **1.1.1 Σύγχρονα διοικητικά μοντέλα και λήψη αποφάσεων**

Η σύγχρονη διοικητική επιστήμη έχει να επιδείξει διάφορα διοικητικά μοντέλα τα οποία εφαρμόζονται σε διάφορους οργανισμούς εκπαιδευτικούς και μη. Τα μοντέλα αυτά συναρτούν τον τρόπο εφαρμογής τους με τον βαθμό ανάμειξης των εργαζόμενων στη λήψη αποφάσεων. Ο Πασιαρδής (2004) κατατάσσει τα σύγχρονα διοικητικά μοντέλα σε τέσσερις διαφορετικές σχολές-τάσεις :

Η κλασική προσέγγιση ή επιστημονική διοίκηση αναπτύχθηκε στις πρώτες δεκαετίες του 20ου αιώνα. Αυτή την περίοδο η βιομηχανική ανάπτυξη βρίσκεται στο απόγειό της και δίνεται μεγάλη σημασία στην εδραίωση της μαζικής βιομηχανικής

παραγωγής, στη βελτιστοποίηση των μεθόδων παραγωγής και στην αποδοτικότητα των βιομηχανικών μονάδων. Κι όλα αυτά εις βάρος του ανθρώπινου παράγοντα ο οποίος περνά σε δεύτερη μοίρα. Οι Frederick Taylor και Henry Fayol είναι κύριοι θιασώτες αυτής της σχολής. Με βάση αναφορές του Πασιαρδή (2004), κύριοι άξονες διοίκησης ενός εκπαιδευτικού ή επιχειρηματικού οργανισμού, κατά την κλασική σχολή διοίκησης, είναι οι εξής: η κατάρτιση των εργαζόμενων, ώστε να γίνουν ειδικοί σε κάποιον επαγγελματικό τομέα, η κατανομή δραστηριοτήτων ανάλογα με την ειδικότητα του καθενός, η δημιουργία και τήρηση μιας αυστηρής ιεραρχικής δομής όπως επίσης και η επιβολή ποινών σε περίπτωση παρατυπιών και ανταμοιβών σε περίπτωση εκπλήρωσης των προαποφασισμένων στόχων. Γίνεται κατανοητό ότι σε αυτό το διοικητικό μοντέλο η συμμετοχή των εργαζόμενων στη λήψη αποφάσεων είναι ανύπαρκτη.

Σύμφωνα με τη νεοκλασική σχολή διοίκησης, ιδιαίτερη σημασία έχει η ανθρώπινη αλληλεπίδραση και συνεργασία μέσα στους οργανισμούς και λιγότερο οι διαδικασίες και τα οικονομοτεχνικά μεγέθη. Η διοίκηση, σε αυτή την περίπτωση, στοχεύει στην ικανοποίηση των κοινωνικοσυναισθηματικών αναγκών των εργαζόμενων, δημιουργώντας ένα εργασιακό περιβάλλον ευχάριστο και ανθρώπινο. Μέσα σε αυτό το ανθρώπινο περιβάλλον οι εργαζόμενοι θα έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία λήψης αποφάσεων μάζα από προβλεπόμενες και καθορισμένες διαδικασίες.

Η σχολή της σύγχρονης διοίκησης, εσωκλείει στοιχεία από τις δύο προαναφερθείσες σχολές-τάσεις επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον της στο γεγονός πως η εργασιακή ικανοποίηση των ανθρώπων ενός οργανισμού είναι συνισταμένη δύο πραγμάτων, της ικανοποίησης των βιολογικών και κοινωνικών αναγκών των εργαζόμενων και της ικανοποίησής τους από τα παραγόμενα αποτελέσματα του οργανισμού στον οποίο ανήκουν.

Για να μπορέσει ένας οργανισμός να αποκτήσει καταξίωση στον τομέα του και να είναι βιώσιμος οικονομικά απαιτούνται: Η ξεκάθαρη στοχοθεσία με ρεαλιστικούς, επιτεύξιμους στόχους, ένας προσεκτικός σχεδιασμός των επιμέρους διεργασιών, η δόμησης μιας ευέλικτης ιεραρχικής πυραμίδας με ορθολογικά κριτήρια και φυσικά η επιλογή των κατάλληλα καταρτισμένων ατόμων. Ατόμων που χαρακτηρίζονται από την ακέραιη προσωπικότητα, το γνωστικό υπόβαθρο και τις απαραίτητες κοινωνικές δεξιότητες ώστε να είναι σε θέση να ανταπεξέλθουν σε όποια αποστολή τους ανατεθεί

και να συνεισφέρουν με την εμπειρία και τις γνώσεις τους στη λήψη των σωστών αποφάσεων προς όφελος της βιωσιμότητας του οργανισμού.

Συμπερασματικά, το μοντέλο της νεοκλασικής διοικητικής προσέγγισης βοήθησε τη διοίκηση της εκπαίδευσης να αποκρυσταλλώσει έναν πιο δημοκρατικό-συμμετοχικό τρόπο λειτουργίας (Σαΐτης, 2005), παίρνοντας υπόψη την υπόσταση του κάθε ατόμου με τα ξεχωριστά χαρακτηριστικά του και τις ιδιαίτερες δεξιότητές του.

## **1.2 Διοικητικές λειτουργίες στα πλαίσια του σχολείου**

Επειδή οι σημαντικές αποφάσεις οι οποίες αφορούν τον εκπαιδευτικό κόσμο, λαμβάνονται από την κεντρική εξουσία, ο προγραμματισμός στα πλαίσια του σχολείου αφορά μόνο ζητήματα της άμεσης καθημερινότητας. Ωστόσο, μέσα από τη λειτουργία του προγραμματισμού τα μέλη της σχολικής μονάδας έχουν τη δυνατότητα να καθορίσουν τις συνθήκες εκείνες που είναι απαραίτητες για την ισχυροποίηση ενός δημιουργικού σχολικού κλίματος και μιας κουλτούρας που θα διέπεται από τις αρχές της συλλογικότητας και αλληλοϋποστήριξης. Ο καθορισμός των κατάλληλων συνθηκών έχει θετικές επιπτώσεις στη μαθησιακή διαδικασία, στον εντοπισμό των τοπικών συνθηκών που επηρεάζουν τη λειτουργία του σχολείου και στην υλοποίηση πρωτοποριακών αλλαγών οι οποίες θα βελτιώσουν κάθε επίπεδο της σχολικής λειτουργίας (Κατσαρός, 2008). Ο προγραμματισμός περιλαμβάνει επίσης τη συστηματοποίηση των στόχων η επίτευξη των οποίων θα ανεβάσει επίπεδο την αποτελεσματικότητα του σχολείου (Κουτούζης, 2008).

Ο προγραμματισμός συγγέεται συχνά με τον σχεδιασμό. Ωστόσο οι δύο έννοιες δεν είναι ταυτόσημες. Ο σχεδιασμός σχετίζεται με τους μακρόπνοους στόχους του εκπαιδευτικού οργανισμού και οι αποφάσεις που λαμβάνονται κατά το στάδιο αυτό έχουν έναν μακρινό χρονικό ορίζοντα εφαρμογής. Αναφορικά με τον Σαΐτη (2008), ο σχεδιασμός ορίζεται ως ο αρχικός προσδιορισμός των στόχων ενός μελλοντικού εγχειρήματος. Σε αντιδιαστολή, ο προγραμματισμός οριοθετεί ένα συνολικό πλαίσιο δραστηριοποίησης του εκπαιδευτικού οργανισμού σε βάθος χρόνου. Ο προγραμματισμός είναι η συνισταμένη πολλών επιμέρους διεργασιών. Ο προγραμματισμός καθορίζει τους βασικούς άξονες δραστηριοποίησης μιας σχολικής μονάδας για παράδειγμα, αποσκοπώντας στην εξοικονόμηση χρόνου, στην αποφυγή σφαλμάτων όσον αφορά τον καταμερισμό ρόλων, στην αποφυγή αστοχιών κατά τη διεκπεραίωση των επιμέρους διεργασιών (Κουτούζης, 1999).



Η οργάνωση είναι επίσης μια σημαντική διοικητική διεργασία και συνίσταται στον καταμερισμό ρόλων και αρμοδιοτήτων στο προσωπικό του σχολείου, στη διαμόρφωση ενός συγκεκριμένου πλαισίου συνεργασίας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας και στον σωστό επιμερισμό ανθρώπινων και υλικών πόρων για την πραγμάτωση των προαπαιτούμενων. Βασικοί πυλώνες της οργάνωσης ενός εκπαιδευτικού οργανισμού είναι (Μπουραντάς, 2002) η οριοθέτηση των στόχων του σχολείου, η επισήμανση και συστηματοποίηση των καθηκόντων, η καταγραφή των διαθέσιμων πόρων (ανθρώπινων και υλικών) και η μελέτη των παρεπόμενων από τις παραπάνω διεργασίες.

Η διεύθυνση, σαν αναπόσπαστο κομμάτι του διοικητικού φαινομένου, σχετίζεται στενά με το φαινόμενο της ηγεσίας. Η διεύθυνση περιλαμβάνει τη χρήση των πόρων του σχολείου. Οι πόροι κατηγοριοποιούνται σε ανθρώπινους και υλικούς. Περιλαμβάνουν το ανθρώπινο δυναμικό, τις δραστηριότητες, τις υλικοτεχνικές υποδομές και τις προβλεπόμενες επιχορηγήσεις. Η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού έχει έναν έντονα ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα και προσβλέπει στη συνεισφορά όλων στην ανάπτυξη του οργανισμού ανάλογα με τις ικανότητες και τα προσόντα του καθενός (Φραγκούλης & Παπαδιαμαντάκη, 2012). Εκτός αυτού η διεύθυνση της σχολικής μονάδας έχει ως βασικό καθήκον να δημιουργήσει ένα εργασιακό περιβάλλον βασισμένο στη συνεργατικότητα και την ομαδική δράση (Χατζηπαναγιώτου, 2012). Το ευχάριστο εργασιακό περιβάλλον έχει ως άμεσο επακόλουθο την καλώς εννοούμενη και σε συναδελφικό κλίμα εποπτεία των εργαζόμενων.

Η διοικητική λειτουργία του ελέγχου επικεντρώνεται στην παρατήρηση και κρίση του έργου των εργαζόμενων και στην αποδοτικότητά τους (Μπουραντάς, 2002). Κατά τον έλεγχο σε ένα σχολείο αποτιμώνται επίσης δραστηριότητες καίριες για την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας. Δραστηριότητες που σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου αλλά και την αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών, με την ανάδειξη της σχολικής δράσης σε επίπεδο τοπικής αυτοδιοίκησης και την προώθηση των αιτημάτων του σχολείου για παραπέρα βελτιστοποίηση και αναβάθμιση σε όλους τους τομείς.

Οι προαναφερθείσες λειτουργίες διαπλέκονται, διαδέχονται η μια την άλλη και συνεπικουρεί η μια λειτουργία στην ορθή εφαρμογή της άλλης. Αναπόσπαστο

συστατικό όλων αυτών των διοικητικών λειτουργιών της σχολικής μονάδας είναι η διαδικασία λήψης αποφάσεων.

### **1.3 Η διαδικασία λήψης αποφάσεων στον εκπαιδευτικό χώρο**

Η λέξη απόφαση είναι σύνθετη και τα επιμέρους συνθετικά της είναι από + φάσκω. Που σημαίνει ότι η απόφαση εκλαμβάνεται ως απάντηση, επομένως η λήψη απόφασης ερμηνεύεται ως λήψη απάντησης (Λεξικό Liddel-Scott, σελ 359). Η διαδικασία λήψης αποφάσεων συσχετίζεται άμεσα με τις υπόλοιπες διοικητικές διαδικασίες του σχολείου, όπως τον σχεδιασμό-προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση-καθοδήγηση και τον έλεγχο-αξιολόγηση. Η λήψη αποφάσεων είναι η ραχοκοκαλιά της εκπαιδευτικής ηγεσίας και διοίκησης διότι η λήψη των κατάλληλων αποφάσεων είναι ικανή και αναγκαία συνθήκη για την ευημερία του σχολείου.

Υπάρχει ποικιλομορφία ορισμών για τη λήψη αποφάσεων σε μια σχολική μονάδα. Σύμφωνα με έναν από αυτούς (Χατζηπαναγιώτου, 2003) η λήψη απόφασης ορίζεται ως η προτίμηση μιας δραστηριότητας ανάμεσα σε πλήθος εναλλακτικών προτάσεων. Η προτίμηση αυτή αποσκοπεί στην επίτευξη των στόχων.

Ένας άλλος ορισμός (Robbins & Judge, 2011) κάνει λόγο για κινητοποίηση απέναντι σε μια αντιξοότητα. Ένας οργανισμός (εκπαιδευτικός ή επιχειρηματικός) προσπαθεί να αντιμετωπίσει μια δυσχερή κατάσταση. Σαφώς και υπάρχει η βούληση να αλλάξει αυτή η κατάσταση. Όταν ένας τρόπος αντιμετώπισης της κατάστασης αποτυγχάνει, αναζητούνται εναλλακτικές μορφές δράσης κι αυτό επιτυγχάνεται μέσω της λήψης αποφάσεων. Σύμφωνα με τον Κουλιάφα (2016) η λήψη αποφάσεων μπορεί να εκληφθεί ως η επιλογή της κατάλληλης δράσης για να ξεπεραστεί μια δυσκολία.

Η διακεκριμένη ερευνήτρια Αθανασούλα-Ρέππα (2008) κάνει σημαντικές επισημάνσεις για τη λήψη αποφάσεων στον εκπαιδευτικό χώρο. Ορίζει την απόφαση στον εκπαιδευτικό χώρο ως τον εκούσιο τρόπο εκδήλωσης της προτίμησης μιας ενέργειας από τον προϊστάμενο-διευθυντή ή από ένα πολυμελές όργανο του οργανισμού -πχ σύλλογος διδασκόντων- που έχει την ευθύνη να εφαρμόσει τη θέλησή του προσβλέποντας στην επίτευξη των στόχων οι οποίοι τέθηκαν κατά τη λειτουργία του σχεδιασμού-προγραμματισμού. Αυτή η θέληση για επίτευξη των στόχων μπορεί να σχετίζεται είτε με την ολότητα του ανθρώπινου δυναμικού που εργάζεται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, είτε με ολόκληρο τον εκπαιδευτικό οργανισμό, είτε με ένα μεμονωμένο άτομο.

Οι αποφάσεις στο πλαίσιο μιας σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αφορούν το αναλυτικό πρόγραμμα μαθημάτων, τους διαθέσιμους οικονομικούς πόρους, τη διοργάνωση δραστηριοτήτων και εορταστικών εκδηλώσεων σε συνεννόηση με τοπικούς φορείς, τη μαθησιακή και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών, την αναβάθμιση των υλικοτεχνικών υποδομών με σκοπό την αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου τόσο σε διδακτικό όσο και σε διοικητικό επίπεδο (Αθανασούλα - Ρέππα, 1999). Σε επίπεδο ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, η σημαντικότερη διαφοροποίηση των αποφάσεων γίνεται με κριτήριο τα επίπεδα λήψης τους και κατατάσσονται:

(I) Στις αποφάσεις που παίρνονται σε επίπεδο κεντρικής εξουσίας και συγκεκριμένα από τα αρμόδια όργανα του Υπουργείου Παιδείας. Οι συγκεκριμένες αποφάσεις έχουν μακροπρόθεσμο ή βραχυπρόθεσμο χρονικό ορίζοντα και οριοθετούν τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής σε πανελλήνιο επίπεδο.

(II) Στις αποφάσεις που παίρνονται σε επίπεδο περιφερειακής διεύθυνσης, διεύθυνσης εκπαίδευσης και σχολικής μονάδας. Σε αυτές τις περιπτώσεις οι αποφάσεις που λαμβάνονται από τα αρμόδια όργανα –μονομελή ή πολυμελή- έχουν εκτελεστικό χαρακτήρα. Ο περιφερειακός διευθυντής, ο διευθυντής εκπαίδευσης, η σχολική επιτροπή, ο διευθυντής του σχολείου και ο σύλλογος διδασκόντων είναι απλά εκτελεστικά όργανα της βούλησης της κεντρικής εξουσίας. Απλά υπακούουν και εφαρμόζουν τις εγκυκλίους και τις αποφάσεις του Υπουργείου Παιδείας άσχετα αν αυτές μπορούν να προσαρμοστούν αρμονικά στις ιδιαίτερες τοπικές συνθήκες. Τα προαναφερόμενα όργανα άσκησης εκπαιδευτικής εξουσίας σε περιφερειακό επίπεδο ασκούν, επομένως, έναν απλό διαχειριστικό έλεγχο στις εντολές της κεντρικής πολιτικής εξουσίας και κάθε τους ενέργεια αποσκοπεί στην υλοποίηση των εντολών αυτών (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

### **1.3.1 Σχεδιασμός-προγραμματισμός και λήψη αποφάσεων**

Ο σχεδιασμός-προγραμματισμός ως διοικητική λειτουργία ενός εκπαιδευτικού οργανισμού διαφοροποιείται σε δυο βασικούς πυλώνες ανάλογα με τα επίπεδα της διοίκησης της εκπαίδευσης τα οποία φέρουν την ευθύνη διαμόρφωσής του: τον στρατηγικό και τον λειτουργικό προγραμματισμό .

Ο στρατηγικός προγραμματισμός είναι η διαδικασία κατά την οποία ένας εκπαιδευτικός (ή μη εκπαιδευτικός) οργανισμός σχηματοποιεί τον προορισμό του, τη

στοχοθεσία του, την κουλτούρα του, τους μακρόπνοους στόχους και τις πρακτικές δράσης του λαμβάνοντας αποφάσεις με μακρινό χρονικό ορίζοντα εφαρμογής. Οι αποφάσεις αυτές λαμβάνονται από τα ηγετικά στελέχη των ανώτερων διοικητικών κλιμακίων (Μπουραντάς, 2002).

Ο λειτουργικός ή τακτικός προγραμματισμός είναι η διαδικασία κατά τη διάρκεια της οποίας λαμβάνονται εξειδικευμένες αποφάσεις για δράσεις που πρέπει να πραγματοποιηθούν και για την επιλογή μεθόδων που θα υιοθετηθούν με σκοπό να εκπληρωθούν προαπαιτούμενοι βραχυπρόθεσμοι και μεσοπρόθεσμοι στόχοι.

Η λειτουργία του προγραμματισμού έχει στενή συνάφεια με τη λήψη αποφάσεων, αφού ορίζει τους στόχους οι οποίοι πρέπει να πραγματοποιηθούν, τη μέθοδο που θα βοηθήσει στην πραγμάτωσή τους και τις συνθήκες που πρέπει να δημιουργηθούν για την επίτευξη των στόχων. Η λειτουργία του προγραμματισμού διαφοροποιείται σε επιμέρους στάδια. Τα στάδια αυτά, που χαρακτηρίζονται από μια περιοδικότητα και μια επαναληψιμότητα (Κανελλόπουλος, 1995) είναι:

- α) Οριοθέτηση των ρεαλιστικών στόχων του οργανισμού.
- β) Καταγραφή της υπάρχουσας κατάστασης του οργανισμού.
- γ) Εξεύρεση εναλλακτικών τρόπων επίλυσης προβληματικών καταστάσεων.
- δ) Εντοπισμός του καταλληλότερου τρόπου αντιμετώπισης δυσχερειών.
- ε) Υλοποίηση του σχεδίου.
- στ) Αποτίμηση των τελικών επιπτώσεων.

Ο προγραμματισμός αποτελεί την αφετηρία των διοικητικών λειτουργιών ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, διότι οι υπόλοιπες λειτουργίες συνολικά (οργάνωση, διεύθυνση-καθοδήγηση και έλεγχος-αξιολόγηση) έχουν ως κοινή συνισταμένη την εκπλήρωση των ρεαλιστικών στόχων του οργανισμού, οι οποίοι προσδιορίστηκαν σαφέστατα κατά τη διοικητική διεργασία του σχεδιασμού-προγραμματισμού (Σιδηροπούλου, 2015).

Ο σχεδιασμός-προγραμματισμός είναι μια βασική και πρωταρχική διοικητική διαδικασία που θέτει τους κύριους άξονες δραστηριοποίησης του εκπαιδευτικού οργανισμού. Οφείλει να συμβαδίζει με καθιερωμένα μοντέλα τα οποία υποβοηθούν την αξιολόγηση. Σημαντικότερο ρόλο διαδραματίζει και εδώ η διαδικασία λήψης αποφάσεων με σκοπό την εξεύρεση λύσεων και την αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων. Ο σχεδιασμός-προγραμματισμός έχει χρέος να καθοδηγήσει το

ανθρώπινο δυναμικό του οργανισμού, ώστε να οδηγηθεί σε μια αρμονική αλληλεπίδραση και συλλογική δράση μεταξύ των μελών του με απώτερο σκοπό την πραγμάτωση των στόχων και την πολύπλευρη ανάπτυξη του οργανισμού. Απόρροια των παραπάνω είναι το γεγονός ότι η διεργασία του προγραμματισμού έχει γίνει αναγκαίο βοήθημα για τα μέλη των εκπαιδευτικών οργανισμών τα οποία ασκούν διοικητικά καθήκοντα. Αυτό επιβεβαιώνεται από την πληθώρα ωφέλιμων επιπτώσεων από τη διαμόρφωση των στόχων, δηλαδή τη συλλογική δράση, την αποφυγή αστοχιών και σφαλμάτων (Σαΐτης, 2008).

#### **1.4 Μοντέλα λήψης αποφάσεων στην εκπαίδευση**

Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί ενός σχολείου να έχουν ενεργό ανάμειξη στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Οι Lazaridou και Iordanides (2011) στην ερευνητική τους δουλειά διαπίστωσαν πως πρέπει να συντρέχουν διάφορες προϋποθέσεις για να μπορούν οι εκπαιδευτικοί ενός σχολείου να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία λήψης αποφάσεων στις σχολικές τους μονάδες. Το δείγμα της έρευνας αποτελούμενο από εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχολικές μονάδες της Μακεδονίας, έδωσε πολλά χρήσιμα εξαγόμενα. Το ευχάριστο εργασιακό κλίμα, η κουλτούρα εμπιστοσύνης και αλληλεγγύης μεταξύ των μελών του σχολείου, η δημιουργική αλληλεπίδραση μεταξύ των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία παίζουν αποφασιστικό ρόλο στην ενεργό συμμετοχή των καθηγητών γυμνασίων και λυκείων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Στη συνέχεια παρατίθενται διάφορα μοντέλα λήψης αποφάσεων τα οποία διαφοροποιούνται κυρίως ως προς τον βαθμό συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη λήψη των αποφάσεων και τους παράγοντες που επιδρούν στην ορθή ή όχι λήψη των αποφάσεων.

Το στυλ διοίκησης που ακολουθεί ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης υπαγορεύει και τον τρόπο με τον οποίο παίρνονται οι αποφάσεις. Στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία καταγράφονται διάφορα μοντέλα λήψης αποφάσεων. Ξεκινώντας από την ξένη βιβλιογραφία, οι Vroom και Yetton (1973, όπ. αναφ. στο Κουσουλός, Μπούνιας και Καμπουρίδης, 2004) αναφέρουν τρία κύρια μοντέλα: το αυταρχικό-συγκεντρωτικό, το συμβουλευτικό-παραινετικό και το συμμετοχικό-δημοκρατικό.

Αναφορικά με το συγκεντρωτικό μοντέλο του οποίου γνώρισμα είναι η συγκέντρωση αρμοδιοτήτων, ο διευθυντής κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων

συσσωρεύει και αξιολογεί τα δεδομένα που κρίνει ότι θα τον βοηθήσουν να πάρει μόνος του τις σημαντικές αποφάσεις (Κουσουλός, Μπούνιας & Καμπουρίδης, 2004). Το συμβουλευτικό μοντέλο στηρίζεται στην αρχή ότι ο διευθυντής ψάχνει και αποτιμά στοιχεία άλλα ταυτόχρονα αλληλεπιδρά με τους γύρω, αποδεχόμενος εισηγήσεις και γνώμες. Η ευθύνη της οριστικής απόφασης βαραίνει βέβαια τον διοικητικό ηγέτη του εκπαιδευτικού οργανισμού ο οποίος κάνει συγκερασμό των απόψεων των συνεργατών του και βγάζει μια απόφαση. Το τρίτο και τελευταίο μοντέλο λήψης αποφάσεων είναι το δημοκρατικό-συμμετοχικό. Βασικός άξονας λειτουργίας αυτού του μοντέλου είναι η σύσταση ομάδας δράσης από το προσωπικό. Ομάδες που ενεργεί και λαμβάνει αποφάσεις με γνώμονα το κοινό συμφέρον και την επίτευξη των στόχων. Στο συμμετοχικό μοντέλο το ανθρώπινο δυναμικό, που ενεργεί συλλογικά, κατανοεί τις πληροφορίες που συλλέγει, επιζητά την ενίσχυση των οργανωτικών δομών, εδραιώνει ένα εργασιακό περιβάλλον βασισμένο στην αλληλεγγύη και τη συνεργασία, ιεραρχεί σκοπούς και επιδιώκει να τους εκπληρώσει (Κουσουλός, Μπούνιας & Καμπουρίδης, 2004).

Οι ερευνητές Everard και Morris (1999), μελετώντας την παραπάνω κατηγοριοποίηση των μοντέλων λήψης αποφάσεων εντοπίζουν τέσσερις διαφορετικούς τρόπους λήψης εκπαιδευτικών αποφάσεων εντός της σχολικής μονάδας. Ο πρώτος τρόπος είναι ο αυταρχικός. Με βάση αυτόν τον τρόπο οι αποφάσεις που παίρνονται κατά τον προγραμματισμό μιας δραστηριότητας δεν είναι αποτέλεσμα δημοκρατικών διαδικασιών, δηλαδή διαλόγου και αλληλεπίδρασης. Τουναντίον, διατυπώνονται προς τα μέλη του εκπαιδευτικού οργανισμού σαν εντολές, αφού είναι προαποφασισμένος από τον διοικητικό ηγέτη ο ρόλος που θα ανατεθεί στον καθένα. Ο επόμενος τρόπος που παίρνονται οι αποφάσεις είναι ο πειστικός. Πρόκειται για έναν τρόπο κατά τον οποίο η απόφαση λαμβάνεται πριν προηγηθεί διάλογος σχετικά με την υπόθεση που ταλανίζει το σχολείο ή σχετικά με τη διεργασία του σχεδιασμού-προγραμματισμού. Η τελική απόφαση που έχει παρθεί γνωστοποιείται στο σύνολο του προσωπικού του εκπαιδευτικού οργανισμού επιχειρώντας να πείσει όλα τα μέλη για την αποτελεσματικότητα και την ορθολογικότητα που τη διέπουν. Ο τρίτος τρόπος λήψης εκπαιδευτικών αποφάσεων είναι ο συμβουλευτικός σύμφωνα με τον οποίο γίνεται σύνθεση των πεποιθήσεων όλων των εκπαιδευτικών του σχολείου. Τέταρτος και τελευταίος τρόπος λήψης εκπαιδευτικών αποφάσεων είναι ο συναποφασιστικός. Αυτός έχει ως βασική του αρχή το γεγονός ότι η απόφαση για να

είναι εφαρμόσιμη και αποδεκτή από τα μέλη του σχολείου πρέπει να βασίζεται στην αρχή της πλειοψηφίας (Everard & Morris, 1999).

Επικρατούσα θέση ανάμεσα στα μοντέλα λήψης εκπαιδευτικών αποφάσεων έχει το ορθολογικό μοντέλο. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο το ανώτερο διοικητικό στέλεχος ενός εκπαιδευτικού οργανισμού που παίρνει τις σημαντικές αποφάσεις οφείλει να στηρίζεται σε αξιόπιστα δεδομένα, πρέπει να έχει τη δυνατότητα να βρίσκει τις πιθανές λύσεις και να προκρίνει την λύση εκείνη η οποία αποφέρει το μεγαλύτερο όφελος για τον οργανισμό. Το ορθολογικό μοντέλο λήψης αποφάσεων προαπαιτεί την ύπαρξη ενός διευθυντή ο οποίος να έχει όλα τα απαραίτητα δεδομένα τα οποία θα τον βοηθήσουν να πάρει μια απόφαση όπως αυτό διατυπώνεται στη νεοκλασική μικροοικονομική θεωρία (Robbins & Judge, 2011; Turpin & Marais, 2004).

Το ορθολογικό μοντέλο λήψης αποφάσεων απαρτίζεται από μια δέσμη ενεργειών οι οποίες αφορούν τη νοημοσύνη. Αφορούν, δηλαδή, τη διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών που θα οδηγήσουν στη λήψη της ορθολογικότερης απόφασης. Η δέσμη ενεργειών περιλαμβάνει επίσης και στρατηγικές προγραμματισμού κατά τη διάρκεια του οποίου θα πρέπει να επισημανθούν, να μελετηθούν και να βελτιστοποιηθούν οι τρόποι ανάληψης δράσης που θα υιοθετηθούν. Η επόμενη ενέργεια συνίσταται στον εντοπισμό της δράσης εκείνης που θεωρείται ότι θα έχει τα πιο προσοδοφόρα αποτελέσματα σε σύγκριση με τις υπόλοιπες εναλλακτικές δράσεις. Η τελική ενέργεια που ακολουθεί αποσκοπεί στην αξιολόγηση και τον ενδεχόμενο επαναπροσδιορισμό των διαδικασιών και επιλογών που έχουν προηγηθεί (Turpin & Marais, 2004).

Μια άλλη σημαντική παράμετρος που αφορά το ορθολογικό μοντέλο λήψης αποφάσεων είναι ότι σε αυτό χρησιμοποιούνται τρόποι διερεύνησης των αποφάσεων. Η διερεύνηση αυτή έχει σκοπό να αποτιμήσει την αποδοτικότητα και τη χρησιμότητα καθεμιάς από τις εναλλακτικές αποφάσεις για να επιλεγεί αυτή που έχει το πιο εγγυημένο αποτέλεσμα. Αυτή η χρησιμοθηρία είναι αναπόσπαστο κομμάτι του ορθολογικού μοντέλου λήψης αποφάσεων. Ο διευθυντής του σχολείου, που ακολουθεί αυτόν τον τρόπο στη λήψη αποφάσεων, έχει εντοπίσει όλες τις ενδεχόμενες εναλλακτικές καθώς και τις επιπτώσεις που θα επιφέρει η υιοθέτηση της κάθε εναλλακτικής πρότασης. Εκτός αυτού, ο διευθυντής-ηγέτης που έχει στη φαρέτρα του μια ομάδα καλά μελετημένων εναλλακτικών λύσεων και ταυτόχρονα έχει τη διορατικότητα να αντιπαραβάλλει τις συνέπειες που θα επιφέρει η κάθε επιλογή,

μπορεί τελικά να διαλέξει -με σοβαρές πιθανότητες επιτυχίας- την πιο προσοδοφόρα (Turpin & Marais, 2004).

Στα σύγχρονα μοντέλα λήψης αποφάσεων συγκαταλέγεται και το κλασσικό το οποίο προσομοιάζει στο ορθολογικό μοντέλο στον βαθμό που επιζητά την εφαρμογή της χρησιμότερης απόφασης. Αδύνατο σημείο του κλασσικού μοντέλου είναι το ότι βασίζεται στη βεβαιότητα πως μόνο μία επιλογή είναι σωστή και μπορεί να οδηγήσει σε επιθυμητά αποτελέσματα. Άλλο μεμπτό σημείο του κλασσικού μοντέλου συνιστά το γεγονός ότι ο διοικητικός ηγέτης, ο οποίος έχει επωμιστεί την κύρια ευθύνη λήψης των αποφάσεων, πρέπει να διαθέτει όλα τα απαραίτητα δεδομένα για να ξεπεραστεί μια δυσχερής κατάσταση (Hoy & Miskel, 2001; Πασιαρδής, 2014).

Ο Πασιαρδής (2014) συγκαταλέγει στα μοντέλα λήψης αποφάσεων και το διοικητικό μοντέλο. Το διοικητικό μοντέλο συγκροτήθηκε με αποκλειστικό σκοπό να αμβλυνθούν τα αδύνατα σημεία του κλασσικού μοντέλου. Το διοικητικό μοντέλο στηρίζεται στην υπόθεση πως οι εκπαιδευτικοί ενός σχολείου έχουν σαφώς κατανοήσει το γεγονός ότι η ληφθείσα απόφαση θα οδηγήσει στην όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερη λύση ενός προβλήματος και όχι στην ολοκληρωτική εξάλειψή του. Το διοικητικό μοντέλο έχει κάποιες βασικές αρχές. Η μια βασική αρχή είναι το γεγονός ότι η διαδικασία λήψης αποφάσεων συνιστά μία εξελισσόμενη, δυναμική και ευμετάβλητη διαδικασία η οποία ενώ βοηθά στην αντιμετώπιση δυσκολιών, συγχρόνως όμως γεννά νέες δυσκολίες. Η δεύτερη βασική αρχή του διοικητικού μοντέλου είναι το γεγονός ότι η λήψη αποφάσεων δεν έχει μόνο την ορθολογική πλευρά αλλά και την ηθική. Αναφέρονται όμως και άλλα μοντέλα λήψης αποφάσεων στη σχετική βιβλιογραφία όπως αυτό της βαθμιαίας εφαρμογής και το μοντέλο της μικτής ιχνηλάτησης ή της προσαρμογής. Βασική υπόθεση του μοντέλου προσαρμογής είναι το γεγονός ότι η διαδικασία λήψης αποφάσεων διαμορφώνεται υπό την επίδραση διαφόρων παραμέτρων. Αυτές οι παράμετροι είναι το ψυχολογικό υπόβαθρο του διευθυντή ή του προϊσταμένου (όταν πρόκειται για μικρή σχολική μονάδα), το εργασιακό περιβάλλον του σχολείου σε συνάρτηση με το κλίμα και την κουλτούρα, οι πεποιθήσεις του διευθυντή και ο διαθέσιμος χρόνος που υπάρχει προκειμένου οι εκπαιδευτικοί του σχολείου να λάβουν μια απόφαση πάνω σε κάποιο φλέγον ή και λιγότερο σημαντικό ζήτημα.



## 1.5 Η λήψη αποφάσεων στη σχολική μονάδα

Η μελέτη της λήψης αποφάσεων ως διοικητικής λειτουργίας ξεκίνησε από τους επιχειρηματικούς οργανισμούς. Στη συνέχεια διερευνήθηκε η σημασία της και στο εκπαιδευτικό πεδίο. Επομένως και εντός του σχολικού πλαισίου η λήψη αποφάσεων παίζει καθοριστικό ρόλο στις διοικητικές διεργασίες αλλά και στη συνολική λειτουργία του σχολείου. Οι αποφάσεις των μελών της σχολικής κοινότητας σχετίζονται με ζητήματα σχεδιασμού-προγραμματισμού, οργάνωσης, διεύθυνσης-καθοδήγησης και ελέγχου-αξιολόγησης.

Τα πρόσωπα τα οποία ασκούν διοικητικά καθήκοντα, όταν παίρνουν αποφάσεις, διαλέγουν μεθόδους δράσης και κινητοποίησης προς εκπλήρωση των προαποφασισμένων στόχων. Σημαντικοί ερευνητές του εκπαιδευτικού χώρου (Daft, in Noel, etal. 2008) επισημαίνουν ότι η διαδικασία λήψης αποφάσεων είναι υψίστης σημασίας για τη λειτουργικότητα ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, παραλληλίζοντας τη σημασία της με τη χρησιμότητα του εγκεφάλου για το ανθρώπινο σώμα.

Γίνεται ευθέως κατανοητό ότι η λήψη απόφασης είναι μια από τις βασικότερες διοικητικές λειτουργίες στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας καθώς αποτελεί τον συνδετικό κρίκο που ενώνει τις υπόλοιπες διοικητικές λειτουργίες. Οι αποφάσεις εντός του σχολείου είναι ο κινητήριος μοχλός που διαμορφώνει τον τρόπο δράσης της σχολικής μονάδας σε διδακτικό και διοικητικό επίπεδο (Scanlan, Β. οπ. αναφ. Σαΐτη & Σαΐτης, 2012α).

Οι ληφθείσες αποφάσεις έχουν σχέση με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών, τη συστηματοποίηση της δουλειάς τους, την υιοθέτηση καινοτόμων δράσεων, την αποτίμηση της λειτουργίας του σχολείου, την βελτίωση του μαθησιακού επιπέδου των μαθητών, την αναβάθμιση των κτηριακών υποδομών, την αξιοποίηση των διαθέσιμων ανθρώπινων και υλικών πόρων, τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, τη συνεργασία με τοπικούς συλλόγους που εμπλέκονται άμεσα ή έμμεσα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αναγκαία και ικανή συνθήκη για να πραγματοποιθούν οι στόχοι που έχει θέσει το σχολείο στα πεδία δράσης που αναφέρθηκαν παραπάνω είναι ο διευθυντής σε συνεργασία με τον σύλλογο διδασκόντων να αποφασίζουν με ορθολογικά κριτήρια, ώστε να υπάρχουν καλές πιθανότητες οι ληφθείσες αποφάσεις να οδηγήσουν σε ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και σε βιωσιμότητα του σχολείου (Κουτούζης, 1999).

Στο εκπαιδευτικό γίνεσθαι του σχολείου εμπλέκονται άνθρωποι οι οποίοι έχουν διαφορετική ψυχосύνθεση, έχουν συμφέροντα που συγκρούονται για σημαντικούς ή ασήμαντους λόγους, έχουν να αντιμετωπίσουν στρεσογόνες καταστάσεις οι οποίες προκαλούν φιλονικίες και συγκρούσεις. Οι Bush και Bell (2002) θεωρούν ότι η άσκηση διοικητικών καθηκόντων στο σχολείο είναι μια μορφή χειραγώγησης αλλά και εποπτείας του ανθρώπινου δυναμικού και του υλικοτεχνικού εξοπλισμού. Η διοίκηση αποβλέπει ξεκάθαρα στην αναβάθμιση της ποιότητας του παρεχόμενου διδακτικού έργου αλλά και στη βελτίωση των διοικητικών διεργασιών μέσω της δημιουργίας του κατάλληλου εργασιακού περιβάλλοντος και των εργασιακών συνθηκών. Η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού είναι από τα πιο δύσκολα κομμάτια της διοικητικής επιστήμης. Ειδικότερα στον χώρο του σχολείου είναι εύκολο να προκύψουν συγκρούσεις λόγω της συνύπαρξης ατόμων με αντικρουόμενα συμφέροντα και λόγω της ρευστής κατάστασης που επικρατούσε πάντα στα εκπαιδευτικά πράγματα της Ελλάδας. Η λήψη αποφάσεων πάνω σε τόσο φλέγοντα ζητήματα της σχολικής καθημερινότητας είναι το αποκορύφωμα του προγραμματισμού που θα υλοποιήσει ένας εκπαιδευτικός οργανισμός γενικότερα και μια σχολική μονάδα ειδικότερα (Δημητρόπουλος, 2007).

Για λόγους βιωσιμότητας του σχολείου είναι απαραίτητο να ληφθούν οι αποφάσεις εκείνες που στοχεύουν στη βελτιστοποίηση της αποτελεσματικότητάς του, στην προσαρμογή του στις σύγχρονες συνθήκες, στην ενδυνάμωση του ρόλου του και στην ανταπόκρισή του στις επιταγές και τα θέλω της κοινωνίας. Όπως αναφέρουν οι Σαϊτή και Σαϊτής (2012β) η διαδικασία λήψης αποφάσεων υπαγορεύει τη μέθοδο αντιμετώπισης νοσηρών καταστάσεων, ώστε η σχολική μονάδα να πορευθεί σε ένα δρόμο προόδου και ευημερίας και να επιτευχθούν οι στόχοι που έχουν τεθεί. Την ευθύνη για να πάρει τη βαρύνουσα απόφαση έχει επωμιστεί ο διευθυντής του σχολείου σε συνεργασία με τον σύλλογο διδασκόντων. Αυτά τα άτομα έχουν οριστεί από τις προϊστάμενες αρχές προκειμένου να λάβουν τις αποφάσεις εκείνες που θα οδηγήσουν το σχολείο στην εκπλήρωση των στόχων του. Πρέπει λοιπόν να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην ορθή επιλογή αυτών των ατόμων τα οποία καλούνται να αναλάβουν μια δύσκολη αποστολή. Να κατευθύνουν το σχολείο, μέσα από τη σωστή άσκηση των διοικητικών τους καθηκόντων, σε ένα μονοπάτι προόδου, ευημερίας, ανάπτυξης, καταξίωσης και αποδοχής από την κοινωνία.

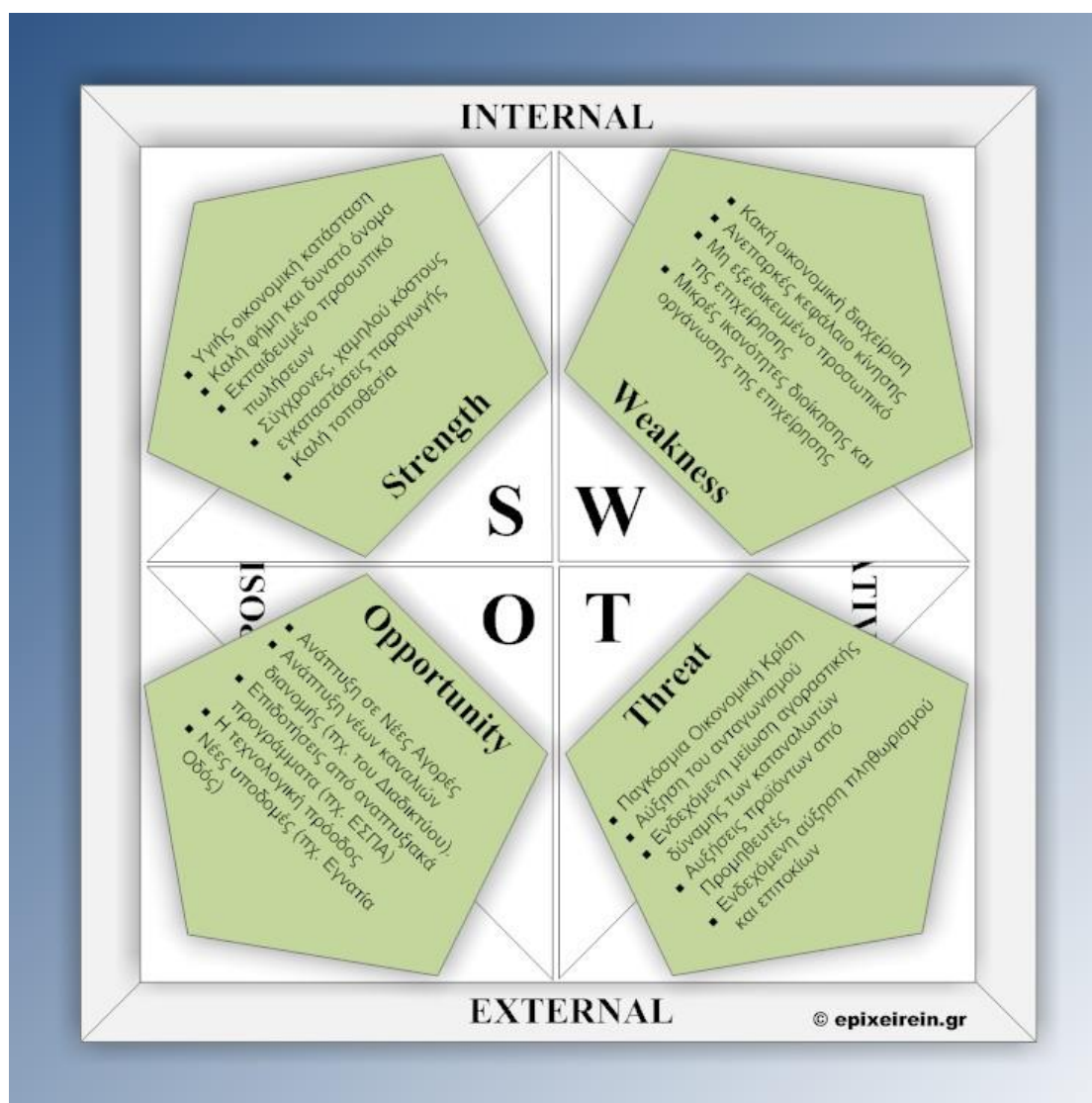
Οι δάσκαλοι οι οποίοι έχουν ενεργό ανάμειξη στη λήψη αποφάσεων στις σχολικές τους μονάδες είναι επιβεβαιωμένο πως συνεισφέρουν σημαντικά στην ενίσχυση ενός δημοκρατικού τρόπου λειτουργίας. Αυτό έχει άμεση επίπτωση και στις σχέσεις μεταξύ δασκάλων και μαθητών. Οι δάσκαλοι και γενικότερα οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν έτσι έναν δημοκρατικό τρόπο λειτουργίας κατά τη διάρκεια του μαθήματος στη σχολική τάξη (Barth 2001 in Mokoena, 2015). Συμμετέχοντας ενεργά στη λήψη σημαντικών αποφάσεων, οι διδάσκοντες αποκτούν τη δυνατότητα να καθορίσουν βασικές παραμέτρους της διδακτικής διαδικασίας και του εργασιακού τους βίου. Είναι αυτονόητο δικαίωμά τους να μπορούν να καθορίζουν - όσο είναι εφικτό - τις συνθήκες που σχετίζονται με τον εργασιακό τους χώρο (Somech, 2002 in Mokoena, 2015). Οι δάσκαλοι και καθηγητές που παίρνουν μέρος στη διαδικασία λήψης αποφάσεων προοδεύουν και καταξιώνονται επαγγελματικά, εκπληρώνοντας έμφυτες απαιτήσεις για αυτοσεβασμό και αναγνώριση (Mokoena, 2015). Υπάρχει έμφυτη η τάση στους εκπαιδευτικούς να έχουν πρωτεύοντα ρόλο στις εξελίξεις, να παίρνουν πρωτοβουλίες και να πρωτοστατούν σε κάθε είδους δραστηριότητα του σχολείου στο οποίο υπηρετούν (Ξηροτύρη-Κουφίδου, 2003). Αποκορύφωμα των προαναφερθέντων είναι η εμφάνιση ηγετικών φυσιογνωμιών και η εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών τα οποία θα αναβαθμίσουν τη λειτουργία του σχολείου (Pashiardis, 1994). Η συντροφικότητα, η αλληλοϋποστήριξη (Noel et al. 2008) θα ενισχύονται αδιάκοπα, ούτως ώστε η συνεργατική κουλτούρα που θα δημιουργηθεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό οργανισμό να αποκομίσει περισσότερα οφέλη.

Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν συμμετέχουν στα διοικητικά πράγματα του σχολείου που υπηρετούν δεν αναπτύσσουν κανένα συναίσθημα που να τους συνδέει με αυτό. Δεν επικοινωνούν ικανοποιητικά με τους συναδέλφους τους, δεν έχουν διαύλους επικοινωνίας με την τοπική κοινωνία, περιχαράκωνονται στον εαυτό τους και δείχνουν –το πολύ- έναν ψυχρό επαγγελματισμό, ασκώντας ένα επάγγελμα που στην ουσία είναι λειτούργημα. Χάνουν κάθε δυνατότητα επαγγελματικής ανάπτυξης και καταξίωσης στην τοπική κοινωνία (Olorunsola & Olayemi, 2011). Μην μπορώντας να διαδραματίσουν πρωταγωνιστικό ρόλο στο διοικητικό κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας, γίνονται παθητικοί δέκτες της βούλησης και των αποφάσεων των άλλων εκπαιδευτικών του σχολείου. Δεν έχουν την ευχέρεια να επηρεάσουν δραστικά τις στρατηγικές δράσης του σχολείου τους και διακατέχονται από αρνητικά συναισθήματα όπως απογοήτευση, απόρριψη και απομόνωση (Olorunsola & Olayemi, 2011).

### 1.5.1 Σχολείο και ανάλυση SWOT

Χρησιμότητα εργαλείο που βοηθάει τους εκπαιδευτικούς του σχολείου να πάρουν σωστές αποφάσεις και να οργανώσουν τις εκπαιδευτικές διαδικασίες είναι η ανάλυση SWOT από τα αρχικά γράμματα των λέξεων Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats. Η μετάφραση των λέξεων αυτών στα ελληνικά είναι Δυνατά σημεία, Αδυναμίες, Ευκαιρίες και Απειλές. Το παρακάτω σχεδιάγραμμα (Κιουλάφας, 2016) απεικονίζει την ανάλυση SWOT.

Εικόνα 1: Σχολείο και ανάλυση SWOT



Πηγή: [http://erkyna.gr/e\\_docs/periodiko/dimosieyseis/ekpaideytika/t10-09.pdf](http://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/ekpaideytika/t10-09.pdf)

Συγκεκριμένα η ανάλυση SWOT αποτελεί ένα διαγνωστικό εργαλείο που υιοθετήθηκε από τον κόσμο των επιχειρήσεων. Χρησιμοποιώντας το συγκεκριμένο εργαλείο, οι δάσκαλοι ή οι καθηγητές έχουν τη δυνατότητα να εντοπίσουν τα

πλεονεκτήματα του σχολείου τους, τα σημεία που επιδέχονται μικρή ή μεγάλη βελτίωση, τις ευκαιρίες για ανάπτυξη σε επίπεδο διδακτικό και διοικητικό και τις απειλές. Οι απειλές συνίστανται από προβληματικές καταστάσεις οι οποίες αποτελούν εμπόδιο στην εύρυθμη λειτουργία. Η ανάλυση SWOT, δεν είναι μία εμπεριστατωμένη διερεύνηση ενός ζητήματος, αλλά ένα εξυπηρετικό και επικουρικό εργαλείο για προπαρασκευαστική μελέτη και για εξαγωγή πρώιμων συμπερασμάτων (Κιουλάφας, 2016).

Η ανάλυση SWOT θεμελιώθηκε από τον καθηγητή Albert Humphrey, καθηγητή στο πανεπιστήμιο Stanford των ΗΠΑ την περίοδο 1960 ως 1980. Ο διευθυντής του σχολείου σε συνεννόηση με τον σύλλογο διδασκόντων συντάσσουν την ανάλυση SWOT για να διαπιστώσουν, τη δεδομένη χρονική στιγμή, ποιοι είναι οι παράγοντες που επιδρούν θετικά ή αρνητικά στην αρμονική λειτουργία του σχολείου. Θέτουν, έτσι τις βάσεις, για να πάρουν τις κατάλληλες αποφάσεις και να αποκρυσταλλώσουν μια μελλοντική τακτική ανάληψης δράσης προς όλες τις κατευθύνσεις.

Τα δυνατά σημεία και τα σημεία που χρήζουν βελτίωσης βρίσκονται στο ενδότερο περιβάλλον του σχολείου, αφού προέρχονται από ενδογενείς παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν τους μηχανισμούς λειτουργίας του σχολείου. Μέσω της ανάλυσης SWOT εξάγονται χρήσιμα συμπεράσματα για τις δεξιότητες και τις κλίσεις των εκπαιδευτικών, τον διαθέσιμο εξοπλισμό του σχολείου, την κατάσταση των κτηριακών υποδομών, τη συνεργασία με τους τοπικούς φορείς και συλλόγους. Στον αντίποδα, οι ευκαιρίες για βελτίωση και οι απειλές εντοπίζονται σε εξωγενείς παράγοντες που επιδρούν άμεσα ή έμμεσα στην εκπαιδευτική διαδικασία (Τύπας & Κατσαρός, 2003).

Η σωστή εφαρμογή της ανάλυσης SWOT, η οποία θα οδηγήσει στη λήψη των κατάλληλων αποφάσεων, προϋποθέτει την έγκυρη, αξιόπιστη και λεπτομερή καταγραφή των συντελεστών που αφορούν τα επιμέρους πεδία (Δυνατά σημεία, Αδυναμίες, Ευκαιρίες, Απειλές).

Σε ένα σχολείο τα Δυνατά σημεία μπορεί να είναι το άρτια καταρτισμένο ανθρώπινο δυναμικό, ο συλλογικός τρόπος δράσης και λήψης αποφάσεων, ο σωστός καταμερισμός ρόλων και αρμοδιοτήτων, το ευχάριστο εργασιακό κλίμα, το δημιουργικό κλίμα στις μαθητικές αίθουσες, οι υψηλές επιδόσεις των μαθητών στα μαθήματα, η θετική διάθεση στην εισαγωγή αλλαγών και καινοτόμων διδακτικών

προσεγγίσεων, ο αποκεντρωτικός τρόπος λειτουργίας του διευθυντή, οι επαρκείς οικονομικοί πόροι, η ανάδειξη του σχολείου σε πυλώνα ανάπτυξης της τοπικής κοινωνίας, η κουλτούρα συνεργασίας και αλληλοβοήθειας σε όλα τα επίπεδα (Καμπουρίδης, 2002).

Οι αδυναμίες ενός σχολείου, σε αντιδιαστολή με τα παραπάνω, μπορεί να είναι το ανεπαρκώς καταρτισμένο εκπαιδευτικό προσωπικό, η επικράτηση του ατομικισμού στη δράση και τη λήψη αποφάσεων, οι αστοχίες στον καταμερισμό ρόλων και αρμοδιοτήτων, οι συχνές διενέξεις και προστριβές μεταξύ των εκπαιδευτικών, οι χαμηλές επιδόσεις των μαθητών, ο συντηρητισμός και η αντίσταση στην αλλαγή, ο αυταρχικός και συγκεντρωτικός τρόπος λειτουργίας του διευθυντή, η έλλειψη οικονομικών πόρων, η απαξίωση του σχολείου από την τοπική κοινωνία (Κιουλάφας, 2016).

Αυτή η ολιστική και πολύπλευρη μελέτη των πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων μιας σχολικής μονάδας, μέσω της ανάλυσης SWOT, υλοποιείται τόσο από ενδοσχολικούς όσο και από εξωσχολικούς παράγοντες. Αποφασιστικής σημασίας στοιχείο στην επιτυχή εφαρμογή της ανάλυσης SWOT είναι η παραμετροποίηση των πληροφοριών που έχουν συλλεχθεί. Οι πληροφορίες αυτές πρέπει να ταξινομηθούν και να ποσοτικοποιηθούν, όσο είναι εφικτό. Αυτό βοηθάει στην αντικειμενική αποτύπωση της υπάρχουσας κατάστασης. Το όλο εγχείρημα οφείλει να εναρμονιστεί με τις οδηγίες και τη νομοθεσία που εκρέουν από τα αρμόδια όργανα του Υπουργείου Παιδείας. Λόγου χάρη, η διδασκαλία της δεύτερης ξένης γλώσσας δε συνιστά πλεονέκτημα και δυνατό σημείο ενός σχολείου, αφού διδάσκεται σε όλα τα σχολεία.

Σε συνέχεια της ανάλυσης SWOT, πρέπει να επισημανθεί ότι οι Ευκαιρίες και οι Απειλές για ένα σχολείο προκύπτουν από εξωτερικούς παράγοντες. Οι εξωτερικοί παράγοντες που ανακύπτουν και επιδρούν άμεσα ή έμμεσα στην πορεία ενός εκπαιδευτικού οργανισμού μπορεί να είναι κοινωνικοί παράγοντες, πολιτικοί, οικονομικοί, τεχνολογικοί και νομικοί.

Οι Ευκαιρίες για να αναπτυχθεί και να ευημερήσει το σχολείο απαντώνται στο εξωτερικό περιβάλλον και την ευρύτερη κοινωνία. Για έναν σχολικό οργανισμό Ευκαιρίες μπορεί να αποτελούν οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που εκπορεύονται από την κεντρική εξουσία, η αύξηση των κρατικών επιχορηγήσεων, η αναβάθμιση και

επέκταση των κτηριακών εγκαταστάσεων, η δημιουργία εργαστηρίων υπολογιστών και θετικών επιστημών, η δημιουργία αίθουσας πολλαπλών χρήσεων.

Ως Απειλές για μια σχολική μονάδα μπορούν να εκληφθούν προβληματικές, εξωγενείς καταστάσεις οι οποίες επηρεάζουν δυσμενώς τη λειτουργία και τις εκπαιδευτικές διαδικασίες, επιφέροντας ανεπιθύμητα αποτελέσματα. Απειλές για μια σχολική μονάδα μπορεί να αποτελούν το οξύ δημογραφικό πρόβλημα σε τοπικό και εθνικό επίπεδο, οι αιφνίδιες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, η ανεπαρκής χρηματοδότηση, η αδυναμία εκπλήρωσης των λειτουργικών αναγκών, η έλλειψη εκπαιδευτικού και βοηθητικού προσωπικού, η κακή συνεργασία με τοπικούς φορείς και συλλόγους.

Απόρροια της ανάλυσης SWOT είναι η ορθή αξιολόγηση των παραγόντων που επιδρούν στη λειτουργία του σχολείου και η καταγραφή της υφιστάμενης κατάστασης. Αυτό θα έχει ως επακόλουθο τη λήψη των κατάλληλων αποφάσεων από τα αρμόδια όργανα του σχολείου που είναι ο διευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων.

## **1.6 Κατηγορίες εκπαιδευτικών αποφάσεων**

Η πρώτη κατηγοριοποίηση των αποφάσεων γίνεται με κριτήριο τον αριθμό των ατόμων που είναι επιφορτισμένα με την ευθύνη λήψης των αποφάσεων. Έτσι οι αποφάσεις χωρίζονται σε ατομικές και συλλογικές (Ξηροτύρη - Κουφίδου, 2003).

Οι ατομικές αποφάσεις λαμβάνονται από ένα μόνο άτομο (μονομερούς απόφαση). Το άτομο αυτό σε συνάρτηση με το γνωστικό υπόβαθρο που διαθέτει, τα ακαδημαϊκά του προσόντα, την ιδιαίτερη ψυχοσύνθεσή του, τα ηγετικά χαρακτηριστικά, την επαγγελματική εμπειρία, τον τομέα ειδίκευσής του, θα λάβει την απόφαση και θα κριθεί για αυτήν. Θα κριθεί από τα αποτελέσματα της απόφασής του και θα λογοδοτήσει στα αρμόδια στελέχη του οργανισμού που υπηρετεί..

Οι συλλογικές αποφάσεις παίρνονται από έναν όμιλο ατόμων. Σε αυτή την περίπτωση πρέπει να έχει αναγνωριστεί από όλους η ισότιμη θέση των ατόμων εντός της ομάδας. Η ομάδα αυτή είναι επιφορτισμένη με την ευθύνη λήψης αποφάσεων πάνω σε συγκεκριμένα ζητήματα. Τα άτομα που απαρτίζουν την ομάδα αλληλεπιδρούν στα πλαίσια συνεδριάσεων. Οι αποφάσεις που λαμβάνονται στα σχολεία και γενικά στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς είναι συλλογικές ως επί το πλείστον. Τα άτομα αυτά εκφράζουν τις απόψεις τους και τα βιώματά τους και

εισηγούνται πιθανές προτάσεις προς επίλυση προβλημάτων ή προς υλοποίηση δράσεων. Η ομάδα καταγράφει τις προτάσεις που διατυπώνονται και στα πλαίσια διαλογικής συζήτησης αποτιμά την αξία τους. Μετά την παρουσίαση όλων των προτάσεων και την αξιολόγησή τους, γίνεται επιλογή της πρότασης που θεωρείται ότι έχει τις περισσότερες πιθανότητες να οδηγήσει σε θετικά αποτελέσματα. Οι συλλογικές αποφάσεις αφορούν συνήθως σοβαρές υποθέσεις που απασχολούν έναν εκπαιδευτικό (ή μη) οργανισμό και έχουν σχέση με την πρόοδο και τη βιωσιμότητά του (Ξηροτύρη - Κουφίδου, 2003).

Συμπερασματικά οι δύο προαναφερθείσες κατηγορίες λήψης αποφάσεων έχουν τα υπέρ και τα κατά. Οι ατομικές αποφάσεις είναι λιγότερο χρονοβόρες, είναι πιο άμεσες από τις συλλογικές και η λογοδοσία αφορά τον έναν και μοναδικό ο οποίος έχει αυτή την υποχρέωση. Τουναντίον στην περίπτωση των συλλογικών αποφάσεων απαιτείται ένα εύλογο χρονικό διάστημα διότι απαιτείται η σύγκληση της ομάδας σε συνεδρίαση. Στη συνεδρίαση όλα τα μέλη της ομάδας θα διατυπώσουν τις απόψεις τους, θα εισηγηθούν τις προτάσεις τους και μέσω μιας προβλεπόμενης διαδικασίας θα επιλεγεί η προσφορότερη. Οι συλλογικές αποφάσεις συγκεντρώνουν και πολλά προτερήματα. Προβάλλονται εναλλακτικές προτάσεις και μορφές δράσης, η ενημέρωση των συμμετεχόντων στην ομάδα είναι καλύτερη, η ληφθείσα απόφαση τυγχάνει γενικότερης αποδοχής και ανταποκρίνεται καλύτερα στις απαιτήσεις του οργανισμού. Ένα βασικό αρνητικό σημείο των συλλογικών αποφάσεων είναι το γεγονός ότι δεν μπορεί να προσωποποιηθεί η απόδοση ευθυνών και να λογοδοτήσει κάποιο συγκεκριμένο πρόσωπο (Ξηροτύρη - Κουφίδου, 2003).

Η επιλογή του ατομικού ή του συλλογικού τρόπου λήψης αποφάσεων εξαρτάται από διάφορους παράγοντες. Υπάρχουν περιπτώσεις που ο ατομικός τρόπος είναι καλύτερος και περιπτώσεις όπου ενδείκνυται ο συλλογικός τρόπος. Σε αυτό παίζουν ρόλο οι επικρατούσες συνθήκες, το πόσο επείγουσα είναι η λήψη της απόφασης και η κρισιμότητα της κατάστασης.

Μια άλλη διάκριση των αποφάσεων γίνεται με κριτήριο τη βαθμίδα της διοίκησης που καλείται να λάβει μια απόφαση. Με αυτό το κριτήριο οι αποφάσεις χωρίζονται σε στρατηγικές, διαχειριστικές και λειτουργικές αποφάσεις.

Οι στρατηγικές αποφάσεις λαμβάνονται σε επίπεδο κεντρικής εξουσίας από το αρμόδιο υπουργείο που στην περίπτωση της εκπαίδευσης είναι το Υπουργείο



Παιδείας. Οι αποφάσεις του Υπουργείου Παιδείας επικεντρώνονται σε νομοθετικές μεταρρυθμίσεις που θα επιφέρουν ριζικές αλλαγές στο τοπίο της εκπαίδευσης.

Οι διαχειριστικές αποφάσεις λαμβάνονται σε περιφερειακό επίπεδο από τα αρμόδια διοικητικά όργανα που στην περίπτωση αυτή είναι οι περιφερειακοί διευθυντές εκπαίδευσης και οι διευθυντές εκπαίδευσης. Οι διαχειριστικές αποφάσεις στοχεύουν στην εκτέλεση των αποφάσεων του Υπουργείου Παιδείας που είναι στρατηγικές αποφάσεις (Χολέβας, 1995).

Οι λειτουργικές αποφάσεις λαμβάνονται σε επίπεδο σχολικής μονάδας από τον διευθυντή και τον σύλλογο διδασκόντων. Εστιάζουν στη σχολική καθημερινότητα και στη βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου σε πλήρη εναρμόνιση με τις διαχειριστικές αποφάσεις που γνωστοποιούνται στα σχολεία με τη μορφή εγκυκλίων και οδηγιών. Ο διευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων αποτελούν τα κατώτερα όργανα της εκπαιδευτικής ιεραρχίας που ασκούν διοικητικά καθήκοντα (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999).

Οι ληφθείσες αποφάσεις σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό διαφοροποιούνται επίσης σε προγραμματισμένες και απρογραμμάτιστες. Οι προγραμματισμένες αποφάσεις αφορούν ζητήματα της σχολικής λειτουργίας και καθημερινότητας. Εξαιτίας του στερεότυπου τρόπου λήψης των προγραμματισμένων αποφάσεων, τίθενται κάποια προαπαιτούμενα όπως η προδιαγεγραμμένη μεθοδολογία και οι στρατηγικές δραστηριοποίησης. Οι προγραμματισμένες αποφάσεις σε ένα σχολείο αφορούν τη σύνταξη του προγράμματος μαθημάτων, τις τακτικές συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων για συγκεκριμένα θέματα (πχ εκπαιδευτικές επισκέψεις, απόδοση βαθμολογίας τριμήνων), τη συμμετοχή του σχολείου σε μαθητικούς διαγωνισμούς και σε αθλητικούς αγώνες, τις εγγραφές των μαθητών, τη σύνταξη κανονισμών εσωτερικής λειτουργίας και πολιτικής προστασίας και πληθώρα άλλων δραστηριοτήτων (Τζωρτζάκης & Τζωρτζάκη, 2007).

Οι απρογραμμάτιστες αποφάσεις σχετίζονται με καταστάσεις προβληματικές ή ευχάριστες στις οποίες καλείται να ανταπεξέρθει η σχολική μονάδα προσαρμόζοντας πτυχές της λειτουργίας της. Οι καταστάσεις αυτές είναι απρόβλεπτες και μη προγραμματισμένες και απαιτούν άμεση πολλές φορές αντιμετώπιση. Για παράδειγμα η ξαφνική αλλαγή στην εκπαιδευτική νομοθεσία ή η υιοθέτηση και εφαρμογή μιας καινοτομίας προκαλούν αλλαγές στη σχολική λειτουργία και οι εκπαιδευτικοί πρέπει

να αναπτύξουν μηχανισμούς προσαρμογής για να ανταποκριθούν στα νέα δεδομένα (Day & Leithwood, 2007).

Υπάρχει ένα ακόμη κριτήριο διάκρισης των αποφάσεων σε κατηγορίες. Το κριτήριο αυτό είναι η δομή του προβλήματος που καλούνται οι αποφάσεις να αντιμετωπίσουν. Με αυτό τον τρόπο διάκρισης χωρίζονται σε δομημένες, αδόμητες και ημιδομημένες αποφάσεις (Gorry & Scott Morton, 1971).

Οι δομημένες αποφάσεις είναι αποφάσεις που παίρνονται ανά τακτά χρονικά διαστήματα για την αντιμετώπιση επαναλαμβανόμενων προβλημάτων. Λόγω της συχνής εμφάνισης κάποιων προβληματικών καταστάσεων τα μέλη της σχολικής μονάδας έχουν μάθει να τις διευθετούν επαρκώς. Το πρόβλημα γίνεται αντιληπτό σε όλες του τις διαστάσεις όπως και οι παράγοντες που επιδρούν στη διαμόρφωσή του. Οι αποφάσεις λαμβάνονται με στερεότυπο τρόπο και οι ενδεδειγμένες λύσεις ενδεχομένως προκύπτουν από κάποιον αριθμητικό τύπο ή αλγόριθμο της επιστήμης της εκπαιδευτικής διοίκησης. Επομένως και οι ενέργειες που ακολουθούνται έχουν προτυποποιηθεί και ταξινομηθεί ως κατάλληλες. Η λήψη απόφασης είναι σαφέστατα μια οργανωμένη και προσδιορισμένη διαδικασία και για τον λόγο αυτό μπορεί να γίνει και αυτοματοποιημένα από λογισμικά που έχουν φτιαχτεί για τον σκοπό αυτό.

Οι αδόμητες αποφάσεις σχετίζονται με καταστάσεις που είναι ασυνήθιστες, μη προβλέψιμες και δεν εμφανίζονται συχνά. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου δεν έχουν επαρκή πληροφόρηση για τη δεδομένη κατάσταση και ο υψηλός βαθμός αβεβαιότητας που υπάρχει καθιστά δύσκολη τη διευθέτηση της εν λόγω κατάστασης. Οι προτεινόμενες εναλλακτικές προτάσεις για την επίλυση προβλημάτων έχουν υψηλό ρίσκο και υψηλή πιθανότητα αποτυχίας. Εν προκειμένω η διαδικασία λήψης των αποφάσεων δεν μπορεί να διαμορφωθεί με τρόπο αυστηρά προσχεδιασμένο, διότι υπάρχουν αστάθμητοι παράγοντες που απαιτούν εγρήγορση των μελών του οργανισμού και αναπροσαρμογή των στρατηγικών δράσης. Η διορατικότητα και το κριτικό πνεύμα των διοικητικών στελεχών ενός εκπαιδευτικού οργανισμού παίζουν σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση απρόβλεπτων γεγονότων που απειλούν την ομαλή λειτουργία.

Οι ημιδομημένες αποφάσεις έχουν να κάνουν με τη διευθέτηση καταστάσεων που διακρίνονται για τον ενδιάμεσο βαθμό αβεβαιότητας που έχουν. Για τη διαχείριση των καταστάσεων αυτών ακολουθούνται κάποιες στερεότυπες διαδικασίες, οι οποίες

υποβοηθούνται από τις δεξιότητες των διοικητικών στελεχών. Δεξιότητες όπως η διορατικότητα, η συναισθηματική νοημοσύνη, η ενσυναίσθηση είναι απαραίτητες για έναν διευθυντή σχολικής μονάδας προκειμένου να ξεπεράσει απρόβλεπτες δυσκολίες σε συνεργασία πάντα με τον σύλλογο διδασκόντων. Στα πλαίσια της κατανεμημένης ηγεσίας και του δημοκρατικού τρόπου λειτουργίας οι εκπαιδευτικοί έχουν πρωταγωνιστικό ρόλο στα διοικητικά πράγματα της σχολικής τους μονάδας (Κουτούζης, 2008). Οι ημιδομημένες αποφάσεις είναι συχνές σε ένα σχολείο πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Ο παραπάνω διαχωρισμός των αποφάσεων δε σημαίνει ότι ακολουθείται υποχρεωτικά μόνο μία διαδικασία από τις προαναφερόμενες. Γίνεται συγκερασμός απόψεων και προτεινόμενων εναλλακτικών λύσεων και προκρίνεται ένας τύπος απόφασης που εμπεριέχει στοιχεία από όλες τις κατηγορίες.

## **1.7 Συνθήκες λήψης αποφάσεων**

Οι συνθήκες λήψης αποφάσεων διαχωρίζονται σε συνθήκες βεβαιότητας, συνθήκες αβεβαιότητας και συνθήκες κινδύνου. Κατά τη λήψη αποφάσεων σε συνθήκες βεβαιότητας, το σύνολο των παραμέτρων που συντελούν σε μια καθορισμένη κατάσταση είναι προφανείς και αντιληπτοί από το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου. Σε αυτό το ενδεχόμενο οι εκπαιδευτικοί έχουν επαρκή ενημέρωση για τη συγκεκριμένη κατάσταση και οι επιπτώσεις της είναι προβλέψιμες και σαφείς. Σε συνθήκες βεβαιότητας λαμβάνονται αρκετές προγραμματισμένες αποφάσεις οι οποίες άπτονται της σχολικής λειτουργίας, ούτως ώστε η πιθανότητα αστοχιών να μειώνεται στο ελάχιστο (Gorton, Alston & Snowden, 2006).

Όταν οι αποφάσεις παίρνονται σε συνθήκες αβεβαιότητας, οι συντελεστές οι οποίοι επιδρούν στη διαμόρφωση μιας κατάστασης είναι ασαφείς και μη αντιληπτοί από το εκπαιδευτικό δυναμικό του σχολείου. Σε συνθήκες αβεβαιότητας λαμβάνονται κατά κανόνα απρογραμμάτιστες αποφάσεις (Τζωρτζάκης & Τζωρτζάκη, 1992). Στην περίπτωση αυτή οι εναλλακτικές μορφές δράσης που εξετάζονται δε συγκεντρώνουν πολλές πιθανότητες να οδηγήσουν σε θετικά αποτελέσματα και στη διευθέτηση των προβλημάτων. Στις απρογραμμάτιστες αποφάσεις υπάρχει ανεπαρκής ενημέρωση των εκπαιδευτικών για μια συγκεκριμένη κατάσταση της οποίας τα επακόλουθα είναι ασαφή και απρόβλεπτα. Στην περίπτωση των σχολείων και γενικά των εκπαιδευτικών οργανισμών λαμβάνονται αποφάσεις σε συνθήκες αβεβαιότητας, λόγω της

συνθετότητας των οργανισμών αυτών. Η συνθετότητα οφείλεται στην ξαφνική εμφάνιση πολλών ευμετάβλητων και ρευστών καταστάσεων οι οποίες είναι δύσκολα αντιμετωπίσιμες και άρα οι αποφάσεις που παίρνονται είναι απρογραμμάτιστες (Montana et al, 1993).

Το τρίτο και τελευταίο ενδεχόμενο, όσον αφορά τις συνθήκες λήψης αποφάσεων, είναι η λήψη αποφάσεων σε συνθήκες κινδύνου. Σε αυτή την περίπτωση υπάρχει ελλιπέστατη ως και ανύπαρκτη πληροφόρηση των εκπαιδευτικών για μια κατάσταση. Επομένως δεν μπορούν να αποτιμήσουν τη σημασία των παραγόντων που επιδρούν στη συγκεκριμένη κατάσταση. Η κατάληξη των αποφάσεων είναι απρόβλεπτη. Όμως οι πιθανότητες ορθής αποτίμησης της κατάστασης είναι πιο πολλές, επειδή το ενδεχόμενο μια εναλλακτική λύση να έχει θετικά αποτελέσματα είναι αρκετά πιθανό. Αυτό οφείλεται στο ότι μπορούν να συνυπολογιστούν επαρκώς τα παρεπόμενα της κατάστασης. Ο κίνδυνος εμφανίζεται ως ένα πιθανό ενδεχόμενο, ο διευθυντής σε συνεργασία με τον σύλλογο διδασκόντων κάνει αντιστοίχιση της κάθε εναλλακτικής πρότασης με τα επακόλουθά της. Όσο υπάρχει υψηλό ρίσκο, τόσο η λήψη της κατάλληλης απόφασης φαίνεται να είναι πολυπλοκότερη ( Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Συμπερασματικά, τα διοικητικά στελέχη ενός οργανισμού γενικότερα και μιας σχολικής μονάδας ειδικότερα αναλόγως με την επαγγελματική τους εμπειρία, την ακαδημαϊκή τους πορεία και τις ιδιαίτερες δεξιότητες που διαθέτουν μπορούν να λάβουν αποφάσεις που θα οδηγήσουν είτε στην ανάπτυξη και την ευημερία είτε στην απόλυτη καταστροφή.

## **1.8 Στάδια λήψης αποφάσεων**

Η λήψη αποφάσεων ως ο συνδεδεμένος κρίκος στην αλυσίδα των διοικητικών λειτουργιών έχει διερευνηθεί επισταμένως. Πρωτεργάτης στον τομέα της έρευνας πάνω στη διαδικασία λήψης αποφάσεων υπήρξε ο οικονομολόγος, ψυχολόγος και πολιτικός επιστήμονας Herbert Simon ο οποίος συνετέλεσε αποφασιστικά στη θεμελίωση αποτελεσματικών στρατηγικών στη διοίκηση επιχειρηματικών οργανισμών. Ο Simon (1977) διατύπωσε την άποψη ότι η λήψη αποφάσεων είναι μια δραστηριότητα επιλογής ανάμεσα σε προτεινόμενες εναλλακτικές πρακτικές, η οποία σχηματοποιείται από λογικές, γνωστικές και άλλες παραμέτρους. Εκτός αυτού,

παρουσίασε τη λήψη αποφάσεων σαν μια προσχεδιασμένη λειτουργία που συντελείται σε τέσσερα στάδια.

Ο Simon συσχέτισε καθένα από τα τέσσερα στάδια με καθορισμένες ενέργειες. Μεταξύ των σταδίων υπάρχει συνεχής και δυναμική αλληλεπίδραση. Τα στάδια αυτά είναι το στάδιο της πληροφόρησης, του σχεδιασμού, της επιλογής και της εφαρμογής-υλοποίησης. Οι ενέργειες που αντιστοιχούν σε κάθε στάδιο είναι οι παρακάτω:

Κατά το στάδιο της πληροφόρησης, επισημαίνεται με αντικειμενικό τρόπο το πρόβλημα που καλείται να αντιμετωπίσει ο οργανισμός. Εν συνεχεία γίνεται συγκέντρωση των δεδομένων που σχετίζονται με το πρόβλημα. Η ενημέρωση των εμπλεκόμενων στη διαδικασία εστιάζεται αρχικά στις συνέπειες του προβλήματος. Έπειτα, μελετάται αν οι συνέπειες αυτές είναι προάγγελος κάποιου άλλου, μεγαλύτερου προβλήματος. Αν αναχθούν οι παραπάνω ενέργειες σε μια σχολική μονάδα μπορεί να διερευνηθεί για παράδειγμα ο λόγος των χαμηλών επιδόσεων των μαθητών σε κάποιο μάθημα. Αιτία των χαμηλών επιδόσεων μπορεί να είναι η χρήση λανθασμένης μεθόδου διδασκαλίας, η έλλειψη βιωματικών δραστηριοτήτων, η μη συστηματοποίηση των διδακτικών αντικειμένων ή ακόμα και οι ασάφειες του σχολικού εγχειριδίου.

Κατά το στάδιο του σχεδιασμού αποφασίζονται οι εναλλακτικές στρατηγικές που μπορεί να ακολουθήσει ο οργανισμός προκειμένου να ξεπεραστεί μια αντιξοότητα που αποτελεί τροχοπέδη στην ομαλή πορεία του. Ακόμη, οριοθετούνται οι παράγοντες με γνώμονα τους οποίους θα εκτιμηθούν οι εναλλακτικές λύσεις. Κατά το στάδιο αυτό μπορεί να γίνει μοντελοποίηση των παραμέτρων που επιδρούν στη διαμόρφωση του προβλήματος. Ο σχεδιασμός του συγκεκριμένου μοντέλου είναι προαιρετικός αλλά και ιδιαίτερα αποτελεσματικός στην κατανόηση και αντιμετώπιση του εν λόγω προβλήματος.

Κατά το στάδιο της επιλογής γίνεται λεπτομερής διερεύνηση των εναλλακτικών δράσεων που θα οδηγήσουν στην επίλυση του προβλήματος. Οι δράσεις αυτές αξιολογούνται με γνώμονα τους παράγοντες που τέθηκαν στο στάδιο του σχεδιασμού. Η κάθε δράση κρίνεται με βάση τα πιθανά οφέλη της και το εκτιμώμενο χρηματικό κόστος. Η μοντελοποίηση των παραγόντων η οποία έγινε στο στάδιο του σχεδιασμού βοηθάει και στην εκτίμηση των αποτελεσμάτων των προτεινόμενων

εναλλακτικών λύσεων. Με το πέρας του σταδίου της επιλογής τα διοικητικά στελέχη του εκπαιδευτικού οργανισμού έχουν κατασταλάξει στην προσφορότερη λύση.

Κατά το στάδιο της εφαρμογής οι ληφθείσες αποφάσεις μετουσιώνονται σε δράσεις. Επίσης κατά το στάδιο αυτό ολοκληρώνεται ο καταμερισμός ρόλων και αρμοδιοτήτων στα μέλη της ομάδας και ακολουθείται πιστά το προδιαγεγραμμένο σχέδιο. Η τελική ενέργεια που λαμβάνει χώρα είναι η καταγραφή και αποτίμηση των αποτελεσμάτων σε συνάρτηση με τις εισροές (ανθρώπινο δυναμικό, οικονομικοί πόροι, υλικοτεχνικές υποδομές) του οργανισμού.

## Κεφάλαιο 2: Όργανα λήψης αποφάσεων στη σχολική μονάδα

### 2.1 Ο ρόλος του διευθυντή στη λήψη αποφάσεων

Στον ελληνικό χώρο υπάρχουν τέσσερις διοικητικές βαθμίδες που είναι υπεύθυνες για τη λήψη αποφάσεων και η αρμοδιότητά τους αφορά τον εκπαιδευτικό χώρο. Συγκεκριμένα οι αποφάσεις λαμβάνονται σε εθνικό επίπεδο (στρατηγικές αποφάσεις), σε επίπεδο περιφερειακών διευθύνσεων εκπαίδευσης (διαχειριστικές αποφάσεις), σε επίπεδο διευθύνσεων εκπαίδευσης (πρώην νομαρχιακό, επίσης διαχειριστικές αποφάσεις) και σε επίπεδο σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (λειτουργικές αποφάσεις). Στα ελληνικά σχολεία οι αποφάσεις λαμβάνονται είτε μονομερώς από τον διευθυντή ή προϊστάμενο του σχολείου είτε σε συνεργασία με τον σύλλογο διδασκόντων (Ράπτης, 2006).

Σε έρευνα που έχει διεξαχθεί από τους Lazaridou και Iordanides (2011), βρέθηκε ότι ο ρόλος του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας είναι τόσο σημαντικός, που μπορεί να επηρεάσει την αποδοτικότητα του σχολείου και την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Η έρευνα αυτή αναδεικνύει ξεκάθαρα τις στρατηγικές με τις οποίες οι Έλληνες διευθυντές μπορούν να αναβαθμίσουν τη λειτουργία και την αποτελεσματικότητα της σχολικής τους μονάδας. Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση πρωτίστως στα οφέλη από τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων και στην ικανοποίηση που αντλούν οι εκπαιδευτικοί από τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και το ευχάριστο εργασιακό κλίμα.

Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον στο οποίο οι εμπλεκόμενοι χαρακτηρίζονται από υψηλό βαθμό ψηφιακού εγγραμματισμού υπάρχει η ανάγκη αυξημένης συμμετοχής στα διοικητικά πράγματα του σχολείου και στη λήψη αποφάσεων προς καλύτερη επίλυση των προβλημάτων (Maile, 2004). Σε μια σχολική μονάδα η ανάθεση διοικητικών πρωτοβουλιών στους εκπαιδευτικούς αποτελεί πρώτιστη προτεραιότητα του διευθυντή που θέλει να εφαρμόσει τις αρχές της συμμετοχικής διοίκησης. Λειτουργώντας αποκεντρωτικά στην άσκηση των διοικητικών του καθηκόντων, ο διευθυντής του σχολείου διασφαλίζει έναν δημοκρατικό τρόπο λειτουργίας βασισμένο στη διαφάνεια και την αξιοπιστία. Σε όλα τα προηγμένα εκπαιδευτικά συστήματα του κόσμου υπάρχει η πεποίθηση ότι η ευρεία συμμετοχή κοινωνικών παραγόντων στις διοικητικές διαδικασίες ενός εκπαιδευτικού οργανισμού έχει βαρύνουσα σημασία στην ορθή διαχείριση των καταστάσεων που

σχηματοποιούν άμεσα ή έμμεσα την ταυτότητα του οργανισμού (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2006).

Σημαντικό πλεονέκτημα της ενεργού ανάμειξης πολλών κοινωνικών παραγόντων (δάσκαλοι, γονείς, μαθητές, τοπική αυτοδιοίκηση, διάφοροι φορείς και σύλλογοι.) στα διοικητικά δρώμενα της σχολικής μονάδας, μέσω της λήψης αποφάσεων, είναι η αποτελεσματικότερη διαχείριση κρίσεων και προβληματικών καταστάσεων (Fullan, 2014). Ο διευθυντής του σχολείου είναι επιφορτισμένος με την ευθύνη της λήψης σημαντικών αποφάσεων, όπως ορίζει το νομοθετικό πλαίσιο. Από κει και πέρα διαλέγει με βάση το γνωστικό του υπόβαθρο, την ψυχосύνθεσή του και την υφή του προβλήματος με ποιο τρόπο θα ληφθούν οι αποφάσεις. Αυτό μπορεί να γίνει αποκλειστικά από τον ίδιο ή σε συνεργασία με τον σύλλογο διδασκόντων ή με τη συμμετοχή και άλλων κοινωνικών ομάδων (μαθητές, τοπικοί φορείς, σύλλογοι). Η ευρεία συμμετοχή κοινωνικών ομάδων στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων καθιστά τη ληφθείσα απόφαση πιο αποδεκτή και πιο υλοποιήσιμη (Ράπτης & Ψαράς, 2015).

Πάμπολλες φορές έχει ασκηθεί δριμεία κριτική σε διευθυντές σχολικών μονάδων, διότι λειτουργώντας συγκεντρωτικά έλαβαν αποφάσεις που δεν είχαν αίσια έκβαση και οδήγησαν τον οργανισμό σε αστοχίες και αποτυχίες. Δεν έλαβαν υπόψη τους το γεγονός ότι οι ληφθείσες αποφάσεις θα είχαν επιπτώσεις στις ομάδες ανθρώπων που πιθανόν θα έπρεπε να έχουν λόγο στις αποφάσεις αυτές (Mulwa & Julius, 2010).

### **2.1.1 Ηγεσία και σχολείο**

Η ηγεσία σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό γενικά και σε μια σχολική μονάδα ειδικότερα είναι μια διαδικασία κατά την οποία ένα πρόσωπο με ξεχωριστά χαρακτηριστικά ασκεί έντονη επιρροή στις απόψεις και ενέργειες των άλλων με σκοπό την πραγμάτωση των στόχων του οργανισμού. Ο ηγέτης, με άλλα λόγια, κατευθύνει τις ενέργειες των συναδέλφων του, έχοντας παρακινητικό και συμβουλευτικό ρόλο. Βασίζεται στην προσωπικότητα και στα χαρίσματα που διαθέτει και όχι στην εξουσία που του δίνει ο νόμος. Καθοδηγεί το ανθρώπινο δυναμικό του οργανισμού που ηγείται δημιουργώντας ευνοϊκές συνθήκες για δημιουργικές δράσεις και συλλογική αντιμετώπιση των προβληματικών καταστάσεων. Δίνει περιθώριο για ανάληψη πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς και τους προτρέπει να αποφασίζουν συλλογικά για σημαντικά θέματα. Η συλλογική λήψη αποφάσεων είναι η βάση για μια



αποτελεσματική αντιμετώπιση των προβλημάτων που απειλούν την πρόοδο του σχολείου αλλά και για την εφαρμογή δράσεων που εξυπηρετούν τη λειτουργικότητα σε διοικητικό και διδακτικό επίπεδο. Στο πλαίσιο της σχολικής πραγματικότητας ο διευθυντής του σχολείου ή όποιος άλλος αναδειχτεί σε ηγετική μορφή έχει ως κίνητρα την πραγμάτωση των στόχων του σχολείου, την ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων των εκπαιδευτικών και την επαγγελματική τους καταξίωση (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013).

Η ηγεσία στον χώρο του σχολείου μπορεί ακόμη να καθοριστεί ως το ιδιαίτερο χάρισμα κάποιων προσώπων να εποπτεύουν το έργο των άλλων και να ασκούν επίδραση σε αυτό προς όφελος της ομαλής λειτουργίας και αποτελεσματικότητας του σχολείου (Χυτήρης, 2001). Η αμοιβαία κατανόηση μεταξύ των εκπαιδευτικών, η καθιέρωση συλλογικών δράσεων και η ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας και αλληλοβοήθειας αποτελούν επίσης προτεραιότητες του ηγέτη της σχολικής μονάδας, προκειμένου να διασφαλιστούν οι προϋποθέσεις για εκπλήρωση της αποστολής του σχολείου. Το πρόσωπο που θα έχει ηγετικό ρόλο στον χώρο του σχολείου θα πρέπει να οραματίζεται κάποιες ιδεατές καταστάσεις, να έχει διορατικότητα και υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη για να συνεργάζεται αρμονικά με τους άλλους και να τους μεταδίδει το όραμά του για την ευημερία του σχολείου.

Ο Μπουραντάς (2002) προσεγγίζει τον όρο ηγεσία στο σχολείο κάνοντας συγκερασμό των υπάρχουσών αντιλήψεων γύρω από το συγκεκριμένο θέμα. Σύμφωνα με αναφορές του η ηγεσία στη σχολική μονάδα είναι η επιρροή που ασκείται από τον ηγέτη στο προσωπικό τόσο σε επίπεδο συναισθημάτων όσο και σε επίπεδο δράσεων. Έτσι, ο ηγέτης στοχεύει να κινητοποιήσει τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και να τους δώσει τα κίνητρα να εργαστούν με ζήλο και ενθουσιασμό προς όφελος της επίτευξης των στόχων του σχολείου για αναβάθμιση της διδακτικής διαδικασίας και ανάπτυξη συνεργατικού κλίματος με τοπικούς φορείς που εμπλέκονται άμεσα ή έμμεσα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο ηγέτης του σχολείου στοχεύει επίσης να ξεπεραστούν οι αγκυλώσεις και οι συντηρητισμοί που εμποδίζουν την υιοθέτηση και εφαρμογή καινοτομιών. Η υιοθέτηση καινοτομιών είναι υψίστης σημασίας για έναν σχολικό οργανισμό, διότι τον βοηθούν να προσαρμοστεί γρήγορα και με ασφάλεια στις συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες του εξωτερικού και εσωτερικού περιβάλλοντος. Η δεκτικότητα των εκπαιδευτικών στην αλλαγή θα επιτευχθεί μέσω της συμμετοχής τους στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων και της ενημέρωσής τους,

που θα καθορίσουν τις συνθήκες εργασίας αλλά και την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Από τα προαναφερθέντα γίνεται ευθέως κατανοητό ότι κοινός παρονομαστής των ορισμών για την ηγεσία στον χώρο του σχολείου είναι ο συλλογικός χαρακτήρας και η συνεργασία στα πλαίσια της προσπάθειας για βελτίωση. Άλλο σημαντικό στοιχείο που αποτελεί κοινό τόπο των ορισμών για τη σχολική ηγεσία είναι η άσκηση επιρροής από τον ηγέτη στους εκπαιδευτικούς (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Η σχολική ηγεσία έχει ουσιαστικό ρόλο και συνεισφορά στην εύρυθμη λειτουργία του οργανισμού και στην υλοποίηση των στόχων του (Θεοφιλίδης, 2012).

### **2.1.2 Μοντέλα ηγεσίας και λήψη αποφάσεων**

Το πρώτο μοντέλο ηγεσίας είναι το αυταρχικό. Ο αυταρχικός ηγέτης επιβάλλει τη βούλησή του στους άλλους και απαιτεί από αυτούς να πειθαρχήσουν στις εντολές του. Το αυταρχικό μοντέλο ηγεσίας συνοδεύεται από έναν συγκεντρωτικό τρόπο λήψης αποφάσεων κατά τον οποίο ο διευθυντής, για παράδειγμα, μιας σχολικής μονάδας λαμβάνει αποφάσεις χωρίς να παίρνει υπόψη του τους άλλους εκπαιδευτικούς. Με τις αποφάσεις του διαμορφώνει και τους βασικούς άξονες λειτουργίας του σχολείου. Οι αποφάσεις αυτές παρουσιάζονται ως εντολές που πρέπει να εκτελεστούν από τους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς. Ακολουθεί το δεύτερο μοντέλο που είναι το μοντέλο της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Βασικές αρχές του είναι ο καθοδηγητικός-υποστηρικτικός ρόλος του ηγέτη και η δημιουργική αλληλεπίδρασή του με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Ο ηγέτης καθορίζει, στο μέτρο του δυνατού, τις συνθήκες εργασίας των συναδέλφων του, ώστε να μπορούν να ανταπεξέλθουν επαρκώς στα διδακτικά τους καθήκοντα. Προβαίνει σε μια προσεκτική διαχείριση των ανθρώπινων και υλικών πόρων αποσκοπώντας στη στήριξη της μαθησιακής διαδικασίας και γενικά στη βελτίωση του επιπέδου όλων των εκπαιδευτικών διεργασιών. Το μοντέλο της εκπαιδευτικής ηγεσίας δίνει μεγάλη σημασία στις διαπροσωπικές σχέσεις και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και ο ηγέτης σε αυτή την περίπτωση βασίζει την εξουσία του στο γνωστικό του υπόβαθρο και τις δυνατότητες που του δίνει ο νομοθέτης (Σαΐτης, 2008; Κατσαρός, 2008).

Το τρίτο μοντέλο ηγεσίας είναι το συμμετοχικό. Αυτό στηρίζεται στην πεποίθηση ότι κύρια επιδίωξη του ηγέτη του σχολείου πρέπει να είναι η προώθηση του συλλογικού τρόπου στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Το συμμετοχικό μοντέλο έχει

τρεις βασικούς πυλώνες. Ο πρώτος πυλώνας είναι το αδιαμφισβήτητο γεγονός ότι η ενεργός ανάμειξη των δασκάλων και καθηγητών στις εκπαιδευτικές διαδικασίες αναβαθμίζει την αποτελεσματικότητα του σχολείου (Κατσαρός, 2008). Ο δεύτερος πυλώνας συνίσταται στο ότι ο αυξημένος βαθμός συμμετοχής των εκπαιδευτικών στα ζητήματα του σχολείου συμβαδίζει με τις αρχές της δημοκρατίας και του πλουραλισμού. Ο τρίτος πυλώνας του συμμετοχικού μοντέλου ηγεσίας σχετίζεται με τη συνεργασία και αμοιβαιότητα μεταξύ σχολείου και φορέων της τοπικής αυτοδιοίκησης. Στα πλαίσια της αλληλενέργειας μεταξύ αυτών των παραγόντων γίνεται διαμοιρασμός της εξουσίας σε άμεσα και έμμεσα εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτοί οι εμπλεκόμενοι είναι οι δάσκαλοι ή οι καθηγητές, οι γονείς των μαθητών που δραστηριοποιούνται κυρίως μέσα από συλλόγους και διάφοροι άλλοι φορείς της τοπικής κοινωνίας και αυτοδιοίκησης. Αξίζει να αναφερθεί ότι τα όρια της εξουσίας των παραγόντων και φορέων οι οποίοι σχετίζονται με τη σχολική λειτουργία προσδιορίζονται από τη νομοθεσία με βάση γνωστικά κριτήρια, με βάση δημοκρατικές αρχές και με βάση το βαθμό συμμετοχής που ενδείκνυται να έχουν στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων (Κατσαρός, 2008).

Προσφάτως, οι έρευνες των ειδικών έχουν εστιαστεί στον προσδιορισμό και τη σημασία της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Θεμελιωτής του συγκεκριμένου μοντέλου ηγεσίας του οποίου κεντρική ιδέα είναι η συμμετοχή, ήταν ο Burns. Στον εκπαιδευτικό τομέα η μετασχηματιστική ηγεσία υιοθετήθηκε τη δεκαετία 1990 ως 2000 ως αντίβαρο στις εφαρμοζόμενες πολιτικές πρακτικές που ήθελαν τον διευθυντή του σχολείου να λαμβάνει αποφάσεις συγκεντρωτικά χωρίς την παραμικρή λογοδοσία στον σύλλογο διδασκόντων. Στο μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας ο ηγέτης αντλεί δύναμη και εξουσία όχι από τις αρμοδιότητες που του δίνει ο νόμος, αλλά από τα υπόλοιπα μέλη του εκπαιδευτικού οργανισμού που εμπνέονται από το όραμα του ηγέτη και τάσσονται σε μια κοινή πορεία που αποσκοπεί στην υλοποίηση των επιδιώξεων του οργανισμού (Θεοφιλίδης, 2012; Κατσαρός, 2008).

Η υιοθέτηση της μετασχηματιστικής ηγεσίας από έναν εκπαιδευτικό οργανισμό έχει κάποιες προϋποθέσεις. Αρχικά ο διευθυντής-ηγέτης του σχολείου θα πρέπει να ωθείται από συγκεκριμένα κίνητρα και να επικοινωνεί το όραμα που διαθέτει στους άλλους εκπαιδευτικούς. Εν συνεχεία θα πρέπει να οριοθετούνται ξεκάθαρα οι επιδιωκόμενοι στόχοι και να συναποφασίζονται από τον διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς. Ο διευθυντής οφείλει να συζητά με τους υφισταμένους του μέσα σε

κλίμα σύμπνοιας και αλληλοκατανόησης και να τους στηρίζει στα διδακτικά τους καθήκοντα παραχωρώντας τους ταυτόχρονα διοικητικές αρμοδιότητες και δυνατότητα συμμετοχής στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων. Γεγονός που οδηγεί, σύμφωνα με τις υπάρχουσες έρευνες, στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και στην άντληση επαγγελματικής ικανοποίησης. Άλλη βασική προϋπόθεση εφαρμογής του μοντέλου της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι η κάμψη των αντιστάσεων απέναντι στην ενσωμάτωση καινοτόμων προγραμμάτων που βελτιστοποιούν τη μαθησιακή διαδικασία και αναβαθμίζουν την αποδοτικότητα του σχολείου. Η υιοθέτηση καινοτόμων δράσεων προάγει την ανάπτυξη πνεύματος συλλογικότητας και δημιουργεί μια κουλτούρα αποδοχής του καινούριου και σεβασμού της διαφορετικότητας. Ακόμη, ιδιαίτερα σημαντικό είναι η συγκρότηση πλαισίων δράσης μέσα στο σχολείο που υποστηρίζουν την ενεργό ανάμειξη των εκπαιδευτικών στη λήψη των αποφάσεων (Θεοφιλίδης, 2012).

Τα πορίσματα που έχουν προκύψει από έρευνες (Antonakis, Avolio & Sivasubramanian, 2003) οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η υιοθέτηση της μετασχηματιστικής ηγεσίας από μια σχολική μονάδα έχει θετικό αντίκτυπο στην επικοινωνία και αλληλενέργεια μεταξύ των εκπαιδευτικών, αφού τους ωθεί να συμμετέχουν ενεργά στα διοικητικά πράγματα προς όφελος της αποτελεσματικότητας και της επίτευξης των επιδιωκόμενων στόχων. Αξίζει να αναφερθεί ότι η επιθυμία των εκπαιδευτικών για συμμετοχή στις διοικητικές υποθέσεις πηγάζει όχι από τις διατάξεις του νόμου αλλά από κίνητρα που προσδιορίζουν τη δράση και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών. Η μετασχηματιστική ηγεσία προϋποθέτει την ύπαρξη οράματος που διαχέεται από τον ηγέτη στους υπόλοιπους με γνώμονα την ευημερία του σχολείου. Τίθενται στο περιθώριο συμπεριφορές που χαρακτηρίζονται από εγωιστικές τάσεις και ατομικιστικά πρότυπα. Ο ηγέτης που λειτουργεί μετασχηματιστικά φροντίζει για τη δημιουργία διάυλων επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, ώστε να διαμορφωθεί το κατάλληλο σχολικό κλίμα για ευγενή διάλογο και συνεργασία προς όφελος της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και της πραγμάτωσης των στόχων που έχουν τεθεί σε διδακτικό και διοικητικό επίπεδο (Antonakis, Avolio & Sivasubramanian, 2003).

Ο ηγέτης που λειτουργεί με τρόπο μετασχηματιστικό δεν προσπαθεί από μόνος του να αλλάξει τη μοίρα της σχολικής μονάδας. Συγκαλεί συχνά τον σύλλογο διδασκόντων και πέρα από τις εισηγήσεις που κάνει, αφουγκράζεται και τις απόψεις

των άλλων εκπαιδευτικών. Η ομαλή λειτουργία του σχολείου είναι ευθύνη όχι μόνο του διευθυντή αλλά και του υπόλοιπου προσωπικού προεξάρχοντος του συλλόγου διδασκόντων. Ο από κοινού αγώνας για βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας περνά μέσα από τη συλλογική λήψη των αποφάσεων που θα εφαρμοστούν έχοντας ευρεία αποδοχή και σημαντικές πιθανότητες επιτυχούς υλοποίησης (Θεοφιλίδης, 2012; Κατσαρός, 2008).

Συμπερασματικά, η μετασχηματιστική ηγεσία έχει ως βασικό της πυλώνα τη συμμετοχή όλων των άμεσα και έμμεσα εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, στη λήψη των αποφάσεων. Η μεταστροφή σε πιο αποτελεσματικές μεθόδους διδασκαλίας και η αύξηση της σχολικής αποτελεσματικότητας θα επιτευχθούν μέσω της αμφίδρομης σχέσης ανάμεσα στη διοίκηση και τη βάση του σχολείου και όχι μέσω του συγκεντρωτικού τρόπου άσκησης διοίκησης από τον διευθυντή. Οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν διοικητικά καθήκοντα, διεκπεραιώνουν επιτυχώς διεργασίες διοικητικής φύσεως και με τον τρόπο αυτό καθιστούν τη μαθησιακή διαδικασία, για την οποία θα λογοδοτήσουν στην τοπική κοινωνία, πιο παραγωγική. Η εφαρμογή του μοντέλου της μετασχηματιστικής ηγεσίας συνίσταται από την ανάδειξη ηγετικών μορφών σε διάφορα επίπεδα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Εκτός από τον διευθυντή, ηγετικό ρόλο μπορούν να αποκτήσουν μέλη του συλλόγου διδασκόντων, μέλη του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων, ακόμη και μαθητές με εξέχουσα δράση και προσωπικότητα. Βασική επιδίωξη του ηγέτη στον χώρο του σχολείου είναι να αξιοποιήσει τα ιδιαίτερα προσόντα και να εκμαιεύσει τα χαρίσματα όσων εμπλέκονται στο εκπαιδευτικό έργο, για να επιτύχει τους στόχους που έχουν τεθεί και που σχετίζονται με την πρόοδο και την ανάπτυξη του σχολείου (Βασιλειάδου & Διερωνίτου, 2014).

Τα τελευταία χρόνια σημαντικό έδαφος έχει κερδίσει στον εκπαιδευτικό χώρο το μοντέλο της κατανεμημένης ηγεσίας. Είναι μια συμμετοχικού τύπου ηγεσία, κατά την υιοθέτηση της οποίας, γίνεται διαμοιρασμός των ηγετικών ρόλων σε διάφορα άτομα που μπορούν να ανταπεξέρθουν στη δύσκολη αποστολή ενός ηγέτη. Τα άτομα αυτά συνεργάζονται, αλληλοβοηθούνται, αλληλεπιδρούν και συμπληρώνουν το ένα τις αδυναμίες του άλλου (Θεοφιλίδης, 2012). Η κατανεμημένη ηγεσία, έχει λοιπόν, πολλές πηγές. Βαρύνουσα σημασία έχουν και εδώ οι ενέργειες του διευθυντή του σχολείου ο οποίος καλείται να αντιληφθεί και να εντοπίσει τις δεξιότητες του κάθε ατόμου -εκπαιδευτικού ή μη εκπαιδευτικού- σε μια προσπάθεια να επιμερίσει

αρμοδιότητες και ηγετικούς ρόλους. Κοινός τόπος μεταξύ μετασηματιστικής και καταναμημένης ηγεσίας είναι η ύπαρξη οράματος που θα μεταδοθεί στο προσωπικό του σχολείου αλλά και στους συνεργαζόμενους φορείς, προκειμένου να επιδοθούν σε έναν συνεχή αγώνα με σκοπό την αναβάθμιση της λειτουργίας του σχολείου και τον εκμοντερνισμό του σε όλα τα επίπεδα. Το μοντέλο της καταναμημένης ηγεσίας στηρίζεται στη σύσταση ομάδων εκπαιδευτικών που θα αναλάβουν καθήκοντα και υποχρεώσεις σε κάποιον ευαίσθητο τομέα της σχολικής ζωής. Η συνεργασία και αλληλοβοήθεια μεταξύ των ομάδων εδράζεται στην ενεργό συμμετοχή των μελών τους στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων, στην ανάληψη πρωτοβουλιών πάσης φύσεως και στη δικτύωσή τους με τους τοπικούς φορείς. Επιτυγχάνεται, έτσι, ενδυνάμωση των επιμέρους ηγετικών ρόλων, αφού τα άτομα που έχουν αναλάβει αυτούς τους ρόλους έχουν τη δυνατότητα να εισηγούνται, να καταθέτουν προτάσεις και να σχηματοποιούν τις συνθήκες που ευνοούν την πορεία του σχολείου στο δρόμο της προόδου και της ανάπτυξης (Θεοφιλίδης, 2012).

## **2.2 Η λήψη αποφάσεων από τον σύλλογο διδασκόντων**

Σύμφωνα με την ελληνική νομοθεσία (ν. 1566/85, αρθρ. 11) ο σύλλογος διδασκόντων είναι συλλογικό όργανο άσκησης διοικητικών καθηκόντων σε επίπεδο σχολείου και βρίσκεται στην τέταρτη βαθμίδα λήψης αποφάσεων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Υπάρχει διάχυτη, σε παγκόσμιο επίπεδο, η άποψη ότι η συλλογική δράση οδηγεί σε επιθυμητά αποτελέσματα, τόσο στον τομέα της λήψης αποφάσεων όσο και σε άλλους τομείς (Fullan, 2017 ; Ράπτης & Ψαράς, 2015 ; Σαΐτη & Σαΐτης, 2012). Μειονέκτημα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι ο ακραιφνής συγκεντρωτισμός που περιορίζει δραματικά τις δυνατότητες αυτόνομης δράσης των σχολικών μονάδων. Έτσι, τα περιθώρια για συλλογικότητα και ομαδικότητα σε διοικητικό επίπεδο σχολικής μονάδας είναι πολύ στενά (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2006).

Παράγοντες που αποτελούν εμπόδια στην εδραίωση κουλτούρας συλλογικότητας και ομαδικής δράσης είναι η αδυναμία συντονισμού των εκπαιδευτικών λόγω του διαφορετικού ωρολογίου προγράμματος του καθενός και η νομοθεσία που δεν εκχωρεί σημαντικές αρμοδιότητες στο σχολείο (Ράπτης & Ψαράς, 2015). Ο σύλλογος διδασκόντων συνεδριάζει περιστασιακά, για να πάρει

προγραμματισμένες αποφάσεις, παραγκωνίζοντας τις ευκαιρίες για κοινή δράση και συνεργασία.

Ο Bush (2011), σε μια συστηματική διερεύνηση της υπόστασης των αποφάσεων σε εκπαιδευτικό επίπεδο, διατυπώνει κάποιες βασικές αρχές. Επισημαίνει ότι το παραδοσιακό-τυπικό μοντέλο έχει λογική υπόσταση, το συναδελφικό μοντέλο έχει συναδελφική υπόσταση, το πολιτικό μοντέλο έχει κοινωνική υπόσταση, το υποκειμενικό μοντέλο έχει μεροληπτική διάσταση, το μοντέλο αβεβαιότητας έχει αόριστη διάσταση και το πολιτισμικό μοντέλο έχει λογική διάσταση που διέπεται από κάποιες βασικές αρχές.

Όταν σε ένα σχολείο εφαρμόζονται οι αρχές της κατανεμημένης ηγεσίας, το μοντέλο λήψης αποφάσεων που ακολουθείται είναι το συναδελφικό. Σε ένα τέτοιο σχολικό περιβάλλον οι εκπαιδευτικοί γίνονται ενεργοί μέτοχοι στις διοικητικές αποφάσεις και συνεισφέρουν αποφασιστικά στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου. Οι αποφάσεις που παίρνονται με αυτόν τον τρόπο εναρμονίζονται με τους βασικούς άξονες του συμμετοχικού μοντέλου διοίκησης που είναι η ομαδικότητα, η συλλογική δράση και η ισότιμη συμμετοχή στην ομάδα (Fullan, 2014).

Ο σύλλογος διδασκόντων σε μια σχολική μονάδα είτε πρωτοβάθμιας είτε δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν είναι ένα συνονθύλευμα ανθρώπων που μαζεύονται για να κάνουν μια εργασία. Είναι μια ομάδα ανθρώπων που έχουν κοινούς στόχους, κοινά προβλήματα, δραστηριοποιούνται στο ίδιο περιβάλλον, αντιμετωπίζουν συχνά τις ίδιες προκλήσεις, νιώθουν την ανάγκη να βελτιώσουν τη δουλειά τους και κυρίως αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται για να διασφαλίσουν την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Στα πλαίσια του συλλόγου διδασκόντων μπορούν να χρησιμοποιηθούν και κάποιες μέθοδοι δανεισμένες από τον επιχειρηματικό χώρο όπως ο καταιγισμός ιδεών (brainstorming) και η μέθοδος της ονομαστικής ομάδας (nominal group technique). Η υιοθέτηση των μεθόδων αυτών από τους εκπαιδευτικούς βοηθάει στην ταχύτερη λήψη των κατάλληλων αποφάσεων (Schermerhorn, 2012).

Ο καταιγισμός ιδεών (brainstorming) είναι μια επικοινωνιακή δραστηριότητα με σαφείς στόχους. Όσον αφορά την εφαρμογή της στα πλαίσια του συλλόγου διδασκόντων αποσκοπεί να καταστήσει τα μέλη του συλλόγου ενεργούς φορείς λήψης εκπαιδευτικών αποφάσεων. Συγκαλείται ο σύλλογος διδασκόντων σε μια αίθουσα ή σε ένα γραφείο και ο διευθυντής εισηγείται το αντικείμενο της συζήτησης για το οποίο

έχει ενημερώσει εγγράφως τα μέλη της ομάδας για να έχουν σαφή εικόνα και να προβούν στην κατάλληλη προεργασία. Τα μέλη του συλλόγου εκθέτουν τις απόψεις τους και τις προτάσεις τους πάνω στο ζήτημα που προέκυψε. Κι όλα αυτά μέσα σε ένα κλίμα συνεργασίας, αλληλεγγύης και αλληλοβοήθειας. Σε μια τέτοια διαδικασία αλληλεπίδρασης, οι δάσκαλοι ή οι καθηγητές συζητούν, ανταλλάσσουν απόψεις και εμπειρίες, προτείνουν λύσεις σε προβλήματα, καταγράφουν τις προτάσεις τους με τρόπο ενστικτώδη και ανιδιοτελή. Φυσικά τίθεται ένα χρονοδιάγραμμα που πρέπει να τηρηθεί και οι εμπλεκόμενοι στη διαδικασία εκθέτουν τις προτάσεις τους χωρίς αυτές να γίνονται αντικείμενο σχολιασμού και παρατηρήσεων από τους άλλους.

Η μέθοδος της ονομαστικής ομάδας (nominal group technique) έχει σκοπό να αποτρέψει διενέξεις και προστριβές μεταξύ των μελών της ομάδας που εφαρμόζει τον καταγισμό ιδεών. Στην περίπτωση της σχολικής μονάδας οι εκπαιδευτικοί συνεδριάζουν για να θέσουν τους στόχους, να επισημάνουν το ζήτημα που ανέκυψε και να οργανώσουν πλάνο δράσης. Αυτές οι συνεδριάσεις διαρκούν περίπου δύο με τρεις ώρες και συστήνεται ομάδα που απαρτίζεται από έξι ως δώδεκα άτομα (Charple & Murphy, 1996). Σε περίπτωση που οι εμπλεκόμενοι υπερβαίνουν τον προβλεπόμενο αριθμό, συγκροτούνται μικρότερες ομάδες. Η τεχνική ονομαστικής ομάδας διαμορφώνει τους κανόνες διάδρασης και αλληλενέργειας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Συντάσσεται ένα σχέδιο συνεδριάσεων που προδιαγράφει τις ακολουθούμενες ενέργειες σε τακτά χρονικά διαστήματα για μεγαλύτερα οφέλη και αποτροπή συγκρουσιακών καταστάσεων. Ο κάθε εκπαιδευτικός σκέφτεται και ενεργεί αυτόνομα, αν και βρίσκονται όλοι στον ίδιο χώρο. Η διαδικασία έχει τα στάδια που αναφέρονται στη συνέχεια:

1ο στάδιο: Ο κάθε εκπαιδευτικός δουλεύει αυτόνομα πάνω στο επίμαχο ζήτημα καταχωρίζοντας πιθανές πρακτικές επίλυσης.

2ο στάδιο: Ο κάθε εκπαιδευτικός εκθέτει τη δική του εναλλακτική πρόταση στην ολομέλεια της ομάδας. Παρατίθενται όλες οι εναλλακτικές προτάσεις και τελικά γίνεται διάλογος.

3ο στάδιο: Η ολομέλεια αξιολογεί τις εναλλακτικές προτάσεις με βάση την ευκολία εφαρμογής και τα πιθανά αποτελέσματα.



4ο στάδιο: Κάθε εκπαιδευτικός ταξινομεί μόνος του τις προτεινόμενες λύσεις και τελικά σε επίπεδο ολομέλειας η πρόταση με την ψηλότερη βαθμολογία καθορίζει την απόφαση που θα υλοποιηθεί.

Άλλη μέθοδος λήψης ομαδικών αποφάσεων που μπορεί να εφαρμοστεί σε έναν σύλλογο διδασκόντων είναι η μέθοδος των Δελφών. Εφαρμόζοντας τη μέθοδο των Δελφών οι εκπαιδευτικοί ενός σχολείου δε συνεδριάζουν και δε συζητούν αυτοπροσώπως. Επικοινωνούν μονάχα με την αποστολή εγγράφων. Αυτή η μέθοδος συνεισφέρει στη σύνθεση αντιλήψεων, αφού ο κάθε εκπαιδευτικός έχει ισότιμη συμμετοχή στην ομάδα και τα δεδομένα που παραθέτει είναι βαρύνουσας σημασίας για τη λήψη της τελικής απόφασης. Και σε αυτή την τεχνική υπάρχει συντονιστής που καθοδηγεί τα μέλη τα οποία εκθέτουν τις απόψεις τους ανώνυμα και αυθόρμητα χωρίς φόβο και προκαταλήψεις (Rowe, Wright, & Bolger, 1991).

Βέβαια η λήψη αποφάσεων από μια ομάδα ανθρώπων έχει και θετικές και αρνητικές πλευρές. Ο Biech (όπως αναφέρεται στο Glanz, 2006) παρουσιάζει τα οφέλη από την ομαδική λήψη αποφάσεων. Καταρχάς, η πληθώρα προτεινόμενων λύσεων αυξάνει τις πιθανότητες η τελική απόφαση να είναι η σωστότερη. Ιδέες που προτείνονται από πολλούς ανθρώπους είναι περισσότερο στοχευμένες και εστιασμένες στο πρόβλημα. Ο πλουραλισμός που χαρακτηρίζει μια ομαδική προσπάθεια αυξάνει την ποικιλία των παραγόμενων ιδεών και οδηγεί σε μια ολιστική θεώρηση των καταστάσεων. Στην ομαδική λήψη αποφάσεων δημιουργούνται δικλείδες ασφαλείας στον τομέα της διαφάνειας και της αξιοπιστίας. Ακόμη, οι πρακτικές που υποδεικνύονται στα πλαίσια της ομάδας είναι περισσότερο εφαρμόσιμες και πολύπλευρα αξιολογημένες. Οι τελικές αποφάσεις γίνονται ευκολότερα αποδεκτές από τα άτομα που συμμετείχαν στη λήψη τους. Σε μια ομάδα που τηρούνται οι βασικές αρχές της δημοκρατίας και της ελευθερίας του λόγου είναι ευκολότερο να εκφράσει κανείς τη γνώμη του, αφού δε χρειάζεται να επωμιστεί όλες τις ευθύνες που απορρέουν από τη ληφθείσα απόφαση. Λειτουργώντας στα πλαίσια μιας ομαδικής προσπάθειας οι άνθρωποι αποκτούν δεξιότητες ενεργού ακρόασης, σεβόμενοι τη διαφορετική άποψη και υιοθετώντας τα θετικά των άλλων συμμετεχόντων. Με την ανταλλαγή εμπειριών και απόψεων βελτιώνεται το γνωστικό υπόβαθρο των συμμετεχόντων. Μέσα από την ομαδική αλληλεπίδραση οι άνθρωποι δικτυώνονται κοινωνικά και επαγγελματικά και αυξάνουν τον κύκλο των επαφών τους. Η ομάδα εξασφαλίζει αίσθημα σιγουριάς στα μέλη της. Όλα αυτά τα πλεονεκτήματα του

ομαδικού τρόπου εργασίας μπορούν εύκολα να αναχθούν σε έναν σύλλογο διδασκόντων και να τεκμηριώσουν το γεγονός ότι η συλλογική λήψη αποφάσεων μπορεί να έχει πιο απτά αποτελέσματα.

Γίνεται ευθέως κατανοητό λοιπόν ότι τα παραπάνω οφέλη από τον ομαδικό τρόπο δουλειάς συμβαδίζουν με τις αρχές της δημοκρατικής διοίκησης και κατανεμημένης ηγεσίας σε επίπεδο σχολείου. Στη συνέχεια ο Biech (όπως αναφέρεται στο Glanz, 2006), παρουσιάζει τα κακώς κείμενα που υπάρχουν στην ομαδική λήψη αποφάσεων. Σαφώς και είναι περισσότερο χρονοβόρα διαδικασία από την ατομική λήψη αποφάσεων. Είναι δύσκολο να υπάρξει συνεννόηση μεταξύ πολλών ανθρώπων οι οποίοι έχουν διαφορετικό ωρολόγιο πρόγραμμα (στην περίπτωση του συλλόγου διδασκόντων). Χρειάζονται συχνές συνεδριάσεις προκειμένου να καταφέρει η ομάδα να πετύχει τους αντικειμενικούς της στόχους. Άλλο μειονέκτημα είναι ότι η λογοδοσία και η απόδοση ευθυνών είναι δύσκολο να προσωποποιηθούν στα μέλη μιας ομάδας. Η ευθύνη είναι συλλογική σε αυτή την περίπτωση και αυτό κάνει κάποιους ανθρώπους να έχουν μειωμένο αίσθημα ευθύνης. Δηλαδή υπάρχουν άνθρωποι οι οποίοι μέσα από την ομάδα προσπαθούν να αποσείσουν τις ατομικές ευθύνες ρίχνοντας το βάρος στους άλλους. Μεταξύ ανθρώπων που έρχονται συχνά σε επαφή είναι πιθανό να υπάρξουν συγκρούσεις λόγω των αντικρουόμενων συμφερόντων και του διαφορετικού τρόπου σκέψης και προσέγγισης των πραγμάτων. Άλλο σοβαρό μειονέκτημα στην ομαδική λήψη αποφάσεων είναι ότι μέσα στην ομάδα δημιουργούνται συχνά κλίκες ανθρώπων που αποσκοπούν να επιβάλλουν τη θέλησή τους στους άλλους με θεμιτό ή αθέμιτο τρόπο. Κάποιοι άνθρωποι που δε διαθέτουν τις απαραίτητες επικοινωνιακές δεξιότητες είναι πιθανό να παραγκωνιστούν από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας και να μην έχουν την ευκαιρία να εκφράσουν την άποψή τους που μπορεί να είναι εποικοδομητική και συμφέρουσα για τη βιωσιμότητα του οργανισμού. Μέσα από τον συλλογικό τρόπο δράσης και λήψης αποφάσεων επιβάλλονται συχνά συντηρητικές ιδέες που προωθούν την αντίσταση στην αλλαγή και την απόρριψη της καινοτομίας.

Οι Βακόλα και Νικολάου (2012) διερευνώντας τα οφέλη αλλά και τα κακώς κείμενα από τον συλλογικό τρόπο λήψης αποφάσεων καταλήγουν σε ανάλογα συμπεράσματα με τον Biech.

Σε ένα σχολείο ο διευθυντής που διαθέτει ηγετικά χαρίσματα οφείλει να εγκαθιδρύσει στρατηγικές δράσης που αποτρέπουν ή περιορίζουν στο ελάχιστο την

πιθανότητα εμφάνισης νοσηρών φαινομένων και προβληματικών καταστάσεων στα πλαίσια λειτουργίας του συλλόγου διδασκόντων. Ο διευθυντής, ως θεματοφύλακας της ομαλής λειτουργίας ενός σχολικού οργανισμού, έχει χρέος να δημιουργήσει τις κατάλληλες εργασιακές συνθήκες, ούτως ώστε οι εκπαιδευτικοί να αφιερώνονται απερίσπαστοι στα διδακτικά αλλά και διοικητικά τους καθήκοντα.

Για την εύρυθμη λειτουργία του συλλόγου διδασκόντων και για να ξεπεραστούν πολλά από τα προαναφερόμενα προβλήματα μπορεί να συντάξει το ωρολόγιο πρόγραμμα κατά τέτοιον τρόπο, ώστε οι εκπαιδευτικοί να έχουν τη δυνατότητα να συναντιούνται και να επικοινωνούν άμεσα. Η άμεση επικοινωνία αναβαθμίζει το επίπεδο συνεργασίας και συνεισφέρει στη λήψη ορθότερων και πιο υλοποιήσιμων αποφάσεων. Αναθέτει σε κάποιον εκπαιδευτικό τον ρόλο του συντονιστή της ομάδας εξασφαλίζοντας ότι οι εργασίες της ομάδας θα επικεντρώνονται στο επίμαχο ζήτημα και οι συγκεντρώσεις των μελών θα πραγματοποιούνται σε τακτά χρονικά διαστήματα χωρίς να επιβαρύνεται κάποιος περισσότερο ή λιγότερο (Ράπτης, Φώκιαλη, Κόνσολας, & Ψαράς, 2009). Απαραίτητη συνθήκη για την εύρυθμη λειτουργία του συλλόγου διδασκόντων είναι η συγκρότηση ενός ρεαλιστικού σχεδίου δράσης, προσαρμοσμένου στις ιδιαίτερες συνθήκες του σχολείου, στις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας και στις ικανότητες των εκπαιδευτικών.

Ο ικανός διευθυντής και ταυτόχρονα ηγέτης του σχολείου έχει να αντιμετωπίσει πολλές προκλήσεις. Η σημαντικότερη από όλες είναι η εδραίωση κλίματος συνεργασίας και αλληλεγγύης μεταξύ των μελών του ανθρώπινου δυναμικού του σχολείου. Για να το επιτύχει αυτό απαραίτητη προϋπόθεση είναι η αποτροπή ή η διευθέτηση των συγκρούσεων. Πρέπει να διαθέτει για τον λόγο αυτό τις κατάλληλες επικοινωνιακές δεξιότητες που θα του επιτρέψουν να προλάβει ενδεχόμενες συγκρουσιακές καταστάσεις ή να αποκαταστήσει τις άσχημες διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών (Στραβάκου, 2003). Η προσωπική ανθρώπινη επαφή του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς τόσο σε επαγγελματικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο συμβάλλει στην ύπαρξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων. Αποτρέπει έτσι και τη δημιουργία κακώς εννοούμενων υποομάδων (κλίκες) που διαταράσσουν το καλό κλίμα του σχολείου. Η εφαρμογή δημοκρατικών τρόπων λειτουργίας (πχ εκλογές, αρχή της πλειοψηφίας) μπορούν να εξαλείψουν την όποια καχυποψία και τις αρνητικές στάσεις των εκπαιδευτικών σε διάφορα θέματα.

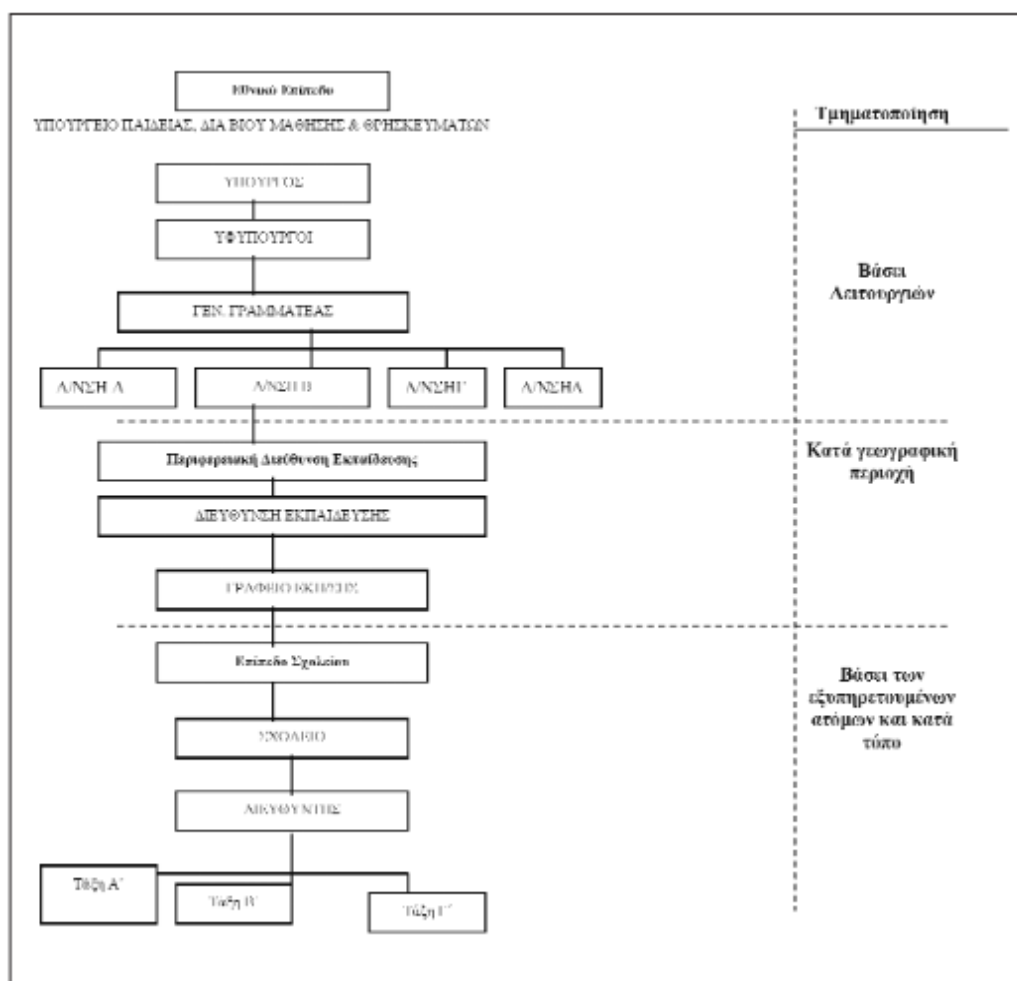
Η αρμονική συνεργασία του διευθυντή και του συλλόγου διδασκόντων υποστηρίζεται και από άλλες πρακτικές. Ο διευθυντής εκχωρεί εξουσίες και διοικητικά καθήκοντα στα μέλη του συλλόγου διδασκόντων, υποχρεούται όμως να επιβλέπει αν τα καθήκοντα και οι υποχρεώσεις τηρούνται όπως προβλέπει η κείμενη νομοθεσία. Σχετικά με την αντίσταση στην αλλαγή και την υιοθέτηση καινοτόμων διοικητικών και διδακτικών προσεγγίσεων μπορεί να επιβραβεύσει τις στάσεις και τις ενέργειες των ατόμων που ευνοούν την προώθηση τέτοιων προσεγγίσεων (Ιορδανίδης, 2006). Το πόρισμα που εξάγεται από τα παραπάνω είναι ότι η ορθή λειτουργία του συλλόγου διδασκόντων προϋποθέτει την ύπαρξη ενός διευθυντή-ηγέτη που θα είναι αρωγός στις προσπάθειες των εκπαιδευτικών για βελτιστοποίηση της δουλειάς τους, αλλά και θεματοφύλακας της νομοθεσίας και της εύρυθμης λειτουργίας. Με βασικούς πυλώνες την πειθαρχία στους κανόνες και την ανιδιοτελή προσφορά, σύσσωμη η εκπαιδευτική κοινότητα μπορεί να αναδείξει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού σε λειτούργημα και να επιτύχει βελτίωση του μαθησιακού επιπέδου και του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου γενικότερα (Fullan, 2017).

### **2.3 Επίδραση του συγκεντρωτισμού στη λήψη αποφάσεων**

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ένα ακραιφνώς συγκεντρωτικό σύστημα που ασκεί βαθιά επίδραση στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων στα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τα οποία αποτελούν τον θεμέλιο λίθο της ελληνικής εκπαίδευσης. Όλοι οι διακεκριμένοι ερευνητές του χώρου (Κουτούζης, 2008; Κατσαρός, 2008; Σαΐτης, 2008; Πασιαρδής, 2004) τεκμηριώνουν απερίφραστα το πόρισμα αυτό. Διατυπώνουν μάλιστα την άποψη ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με τον υψηλό βαθμό συγκεντρωτισμού που το διακρίνει καθίσταται από τα πιο συγκεντρωτικά συστήματα σε όλη την Ευρώπη. Η κεντρική πολιτική εξουσία έχει την ευθύνη του στρατηγικού προγραμματισμού και λαμβάνει όλες τις σημαντικές αποφάσεις που καθορίζουν τη δομή, τον τρόπο λειτουργίας και τους μακροπρόθεσμους στόχους του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Κάποιες ισχνές προσπάθειες για να επιτευχθεί αποκέντρωση δεν είχαν συνέχεια, αφού η κεντρική εξουσία ήθελε πάντα να έχει τον απόλυτο έλεγχο στα εκπαιδευτικά πράγματα. Δεν υπήρξε στο παρελθόν και δεν υπάρχει και στο παρόν πολιτική βούληση προς την κατεύθυνση αυτή, της παραχώρησης δηλαδή στοιχειώδους έστω αυτονομίας στις σχολικές μονάδες. Η εξουσία στον χώρο της εκπαίδευσης και όλες οι βασικές

αρμοδιότητες αποτελούν προνόμιο της κεντρικής πολιτικής σκηνής και τα διοικητικά όργανα τόσο σε περιφερειακό επίπεδο όσο και σε τοπικό επίπεδο έχουν έναν εκτελεστικό-διεκπεραιωτικό ρόλο. Η σχηματική αναπαράσταση της ιεραρχικής δομής και του οργανογράμματος του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος φαίνεται παρακάτω (Μπρίνια, 2008).

Εικόνα 2: Δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος



Πηγή: <file:///C:/Users/x12/Downloads/1322-1792-1-PB.pdf>

Ο υψηλός βαθμός συγκεντρωτισμού του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στραγγαλίζει την αυτονομία των σχολικών μονάδων, καλλιεργεί την αντίσταση στην καινοτομία και αποκλείει δραστικά την ανάληψη πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς (Θεοφιλίδης, 2012). Μέσα σε αυτές τις συνθήκες τα διοικητικά όργανα του σχολείου, δηλαδή ο διευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων, δεν μπορούν να πάρουν αποφάσεις που θα αλλάξουν τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου,

αναβαθμίζοντάς τον ριζικά (Katsigianni & Ifanti, 2016; Κουτούζης, 2008; Μαυρογιώργος, 2008).

Γίνεται ευθέως κατανοητό ότι ο άκρατος συγκεντρωτισμός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος έχει δυσμενείς επιπτώσεις στην ομαλή λειτουργία του σχολείου και στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων. Συγκεκριμένα οι δάσκαλοι ή οι καθηγητές σε μια σχολική μονάδα δε νομιμοποιούνται να δράσουν αυτόνομα και να αυτενεργήσουν προκειμένου να αλλάξουν τις εργασιακές συντεταγμένες και την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου προς το καλύτερο (Μπρίνια, 2010). Το σχολείο έχει μετατραπεί σε ένα χαρτοβάσιλειο στο οποίο οι ανούσιες γραφειοκρατικές υποχρεώσεις αποπροσανατολίζουν σε σημαντικό βαθμό τους εκπαιδευτικούς από τον πραγματικό τους ρόλο που είναι η βελτίωση του μαθησιακού επιπέδου των μαθητών και της σχολικής αποτελεσματικότητας. Η λήψη αποφάσεων περιορίζεται σε συμβατικές υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών και του σχολείου και δε συνιστά κινητήριο μοχλό ανάπτυξης και ευημερίας. Το άμεσο επακόλουθο είναι ότι η δραστηριοποίηση του σχολείου προς πάσα κατεύθυνση είναι αργή, συχνά άστοχη και δυσλειτουργική (Κουτούζης, 2008; Μαυρογιώργος, 2008). Αξίζει να αναφερθεί ότι ο συγκεντρωτισμός του εκπαιδευτικού συστήματος περνάει συχνά και στη σχολική καθημερινότητα, αφού ο διευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων έχουν εκτελεστικό ρόλο όσον αφορά τις οδηγίες που φτάνουν στα σχολεία με τη μορφή εγκυκλίων. Δεν υπάρχει η δυνατότητα για εποικοδομητικό διάλογο και δημιουργική αλληλεπίδραση που θα οδηγήσουν σε ρηξικέλευθες αποφάσεις και τομές (Σαΐτης, 2008).

Παρόλα αυτά, υπάρχουν κάποια περιθώρια αυτόνομης δράσης των εκπαιδευτικών του σχολείου που μπορούν να τα εκμεταλλευτούν για να διαμορφώσουν ένα σχέδιο δράσης και να αποκρυσταλλώσουν κάποιες βασικές αρχές άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής σε επίπεδο σχολικής μονάδας (Κουτούζης, 2012). Το σχολείο μέσα από την ενσωμάτωση και υλοποίηση καινοτόμων δράσεων, τη συμμετοχή σε μαθητικούς διαγωνισμούς πανελλήνιας εμβέλειας, τη συνεργασία με άλλα σχολεία με στόχο την από κοινού συμμετοχή σε καινοτόμα προγράμματα και βιωματικές δράσεις μπορεί να πετύχει έναν βαθμό αυτονομίας και να αναβαθμίσει τις διδακτικές διαδικασίες.

Στο πρόγραμμα για το Νέο Σχολείο του Υπουργείου Παιδείας έγινε κάποια προσπάθεια για αποκέντρωση και εκχώρηση αρμοδιοτήτων και εξουσιών στα τοπικά διοικητικά όργανα του εκπαιδευτικού συστήματος. Συγκεκριμένα σε αυτό το σχέδιο

δόθηκε έμφαση και παρουσιάστηκαν τα θετικά στοιχεία από την παραχώρηση αυτονομίας στα σχολεία. Επισημάνθηκε το γεγονός ότι η δημιουργία των κατάλληλων προϋποθέσεων για να έχουν τη δυνατότητα οι σχολικές μονάδες να λειτουργούν αυτόνομα και να λαμβάνουν σημαντικές αποφάσεις για την πορεία τους, είναι πρωτίστης προτεραιότητας για την κεντρική εξουσία που εργάζεται προς αυτή την κατεύθυνση και προσπαθεί να βρει την κατάλληλη φόρμουλα σε νομοθετικό επίπεδο. Η δημιουργία ευέλικτων και ευπροσάρμοστων οργανωτικών δομών μπορεί να οδηγήσει στην ανάληψη πρωτοβουλιών, στη λήψη σημαντικών αποφάσεων και στη διαφοροποίηση της εσωτερικής πολιτικής του σχολείου από την κεντρική εκπαιδευτική πολιτική σε σημαντικό βαθμό (ΥΠΕΠΘ, 2010).

Η εκχώρηση αρμοδιοτήτων και εξουσιών στο δημόσιο σχολείο έχει πολλά οφέλη επακόλουθα. Μπορεί να συντελέσει αποφασιστικά στη διασφάλιση ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση και στην αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι βασικές αρχές λειτουργίας του Νέου Σχολείου αναδεικνύουν και τις ιδιότητες της αυτονομίας του σχολείου. Το αυτόνομο σχολείο αφουγκράζεται τις επιταγές της τοπικής κοινωνίας και αναπτύσσει προσαρμοστικούς μηχανισμούς για να τις ικανοποιήσει. Δημιουργεί συμπράξεις με άλλα σχολεία και μέσα από την κοινή δράση επιτυγχάνονται αποτελεσματικότερα οι επιδιωκόμενοι στόχοι. Διαπνέεται από αρχές σεβασμού της διαφορετικότητας (φυλετικής, εθνικής, κοινωνικής) και υιοθετεί συμπεριληπτικές στρατηγικές για να μπορούν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες ή και τα προσφυγόπουλα να έχουν πρόσβαση στα αγαθά της δημόσιας δωρεάν παιδείας. Το αυτόνομο σχολείο έχει το περιθώριο να αναπτύξει διαφοροποιημένους τρόπους αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης και να εξατομικεύσει τα διδακτικά αντικείμενα προσαρμόζοντάς τα στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μαθητή. Συνεργάζεται αρμονικά με τοπικούς φορείς και συλλόγους προς όφελος της απρόσκοπτης λειτουργίας του. Λειτουργεί συμμετοχικά στις διοικητικές διαδικασίες και ευνοεί την ανάπτυξη πρωτοβουλιών από μέρους των εκπαιδευτικών για να αναπτυχθούν επαγγελματικά οι ίδιοι αλλά να βελτιστοποιήσουν και τη διδακτική πράξη καθιστώντας την πιο βιωματική και παραγωγική σε ποιότητα και αποτελέσματα (ΥΠΕΠΘ, 2010).

Σύμφωνα με προτάσεις της πολιτικής ηγεσίας που κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί ή κατατεθεί στην ελληνική Βουλή η σχολική αυτονομία δύναται να έχει τρεις διαφορετικές διαστάσεις. Η πρώτη διάσταση αφορά τη μαθησιακή διαδικασία και μπορεί να οριστεί ως διδακτική αυτονομία. Στην περίπτωση αυτή οι εκπαιδευτικοί

του σχολείου μπορούν να έχουν λόγο στο περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών και να αποφασίζουν για το είδος των διδακτικών αντικειμένων που θα διδάξουν, προσαρμόζοντάς τα στα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα των μαθητών τους και στο μαθησιακό τους επίπεδο. Μπορούν να επιλέγουν τη μεθοδολογία της διδασκαλίας τους καθώς και τα μέσα (ψηφιακά μέσα και έντυπο ή ηλεκτρονικό υλικό) που θα χρησιμοποιήσουν για να αισθητοποιήσουν καλύτερα και να μεταδώσουν στους μαθητές τους τη διδαχθείσα ύλη. Έχουν τη δυνατότητα να λαμβάνουν καίριες αποφάσεις για τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών, που κρίνουν ότι θα έχει περισσότερο ανατροφοδοτικό χαρακτήρα και θα εντοπίζει τα δυνατά και αδύνατα σημεία τους. Η δεύτερη διάσταση της σχολικής αυτονομίας αφορά τη διοικητική λειτουργία και αναφέρεται ως διοικητική αυτονομία. Σε συνάρτηση με τα περιθώρια αυτονομίας που έχουν καθοριστεί για τα σχολεία της συγκεκριμένης περιφέρειας, η σχολική μονάδα μπορεί να προσαρμόσει με συνέπεια και ρεαλισμό τις κεντρικά διαμορφωθείσες εκπαιδευτικές πολιτικές στην τοπική πραγματικότητα. Η τρίτη διάσταση της σχολικής αυτονομίας αφορά τον οικονομικό τομέα και μπορεί να οριστεί ως οικονομική αυτονομία. Η σχολική μονάδα, σε αυτή την περίπτωση, έχει την ευκαιρία να διαθέσει και να αξιοποιήσει τους οικονομικούς της πόρους εφαρμόζοντας τη δική της πολιτική και επιλέγοντας τα δικά της κριτήρια. Αυτό θα γίνει λαμβάνοντας υπόψη την τοπική πραγματικότητα και τις ξεχωριστές εκπαιδευτικές της ανάγκες (ΥΠΕΠΘ, 2010).

Σε πλήρη εναρμόνιση με τα παραπάνω είναι η έκθεση του ΟΟΣΑ για την πορεία της ελληνικής εκπαίδευσης που εκδόθηκε το 2018. Τα κύρια σημεία της έκθεσης αυτής επικεντρώνονται στον βαθμό αυτονομίας των σχολικών μονάδων και στην καλύτερη αξιοποίηση των ανθρώπινων και υλικών πόρων (OECD, 2018).

Με βάση την έκθεση του ΟΟΣΑ, μείζονος σημασίας παράγοντας για την ενίσχυση της αυτονομίας των σχολείων είναι η διαχείριση των κονδυλίων από τον κρατικό προϋπολογισμό να ανατεθεί σε διοικητικά όργανα της εκπαίδευσης στην περιφέρεια. Η οικονομική διαχείριση σε περιφερειακό επίπεδο μπορεί να είναι επωφελής και ρεαλιστική αν συμβαδίζει με την ορθολογική κατανομή του ανθρώπινου δυναμικού στα σχολεία και με τις τοπικές ιδιαιτερότητες του περιβάλλοντος στο οποίο δραστηριοποιείται η κάθε σχολική μονάδα. Θα πρέπει να γίνεται αποτίμηση των παραμέτρων αυτών προκειμένου η διάθεση των οικονομικών πόρων να ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα και να διασφαλίζει τη βιωσιμότητα των



σχολείων. Προς αυτή την κατεύθυνση κινείται και η πρόταση για σύσταση σχολικών κοινοτήτων με σαφή καθήκοντα και προκαθορισμένες εξουσίες. Ο Κάτσικας (2017) σαν επιστέγασμα των παραπάνω συμπεραίνει ότι το Υπουργείο Παιδείας, ο ΟΟΣΑ και ο ΣΕΒ (Σύνδεσμος Ελλήνων Βιομηχάνων) συμφωνούν ότι η εκχώρηση αυξημένων αρμοδιοτήτων και εξουσιών στα σχολεία είναι ικανή και αναγκαία συνθήκη για να μπορούν να λαμβάνουν βαρύνουσες αποφάσεις σε σχέση με τις διοικητικές τους λειτουργίες και τη διδακτική διαδικασία και να επιτυγχάνουν τους στόχους τους για ένα αποτελεσματικότερο σχολείο και βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου.

## **2.4 Η λήψη αποφάσεων σε σχέση με δημογραφικούς παράγοντες**

Υπάρχουν πολλές έρευνες στο ελληνικό και στο παγκόσμιο συγκείμενο που δείχνουν τον βαθμό κατά τον οποίο τα δημογραφικά χαρακτηριστικά επηρεάζουν την ανάμειξη των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Σύμφωνα με τη μελέτη που πραγματοποίησαν οι Olorunsola και Olayemi (2011) η ηλικία των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών δεν επενεργεί ουσιαστικά στο αν και κατά πόσο συνδράμουν στη λήψη των αποφάσεων στα σχολεία που υπηρετούν. Επίσης τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών ουσιαστικά δεν επηρεάζουν τον βαθμό που παίρνουν μέρος στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων.

Μια άλλη έρευνα έρχεται να διαφοροποιήσει τα ευρήματα αυτά. Συγκεκριμένα η έρευνα των Chemjor, Kiumi και Macharia (2014) καταδεικνύει ξεκάθαρα πως υφίσταται σχέση ανάμεσα στα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών και στη συνδρομή τους στη λήψη σημαντικών αποφάσεων. Τα ευρήματα της εν λόγω έρευνας δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται από είκοσι χρόνια και πάνω έχουν πιο ενεργό συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων σε σχέση με αυτούς οι οποίοι έχουν λιγότερα έτη υπηρεσίας.

Σε συνέχεια των ερευνών που μελετούν την επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών στη λήψη των αποφάσεων αξιοσημείωτα ευρήματα παρουσιάζει η διερεύνηση των Mercy και Ujiro (2012). Σύμφωνα με ένα από τα πορίσματα της μελέτης τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών σχετίζονται σημαντικά με τον βαθμό συμμετοχής τους στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων. Άλλο πόρισμα της συγκεκριμένης μελέτης αναφέρει ότι η συνεισφορά ενός δασκάλου ή καθηγητή στη λήψη των αποφάσεων δεν εξαρτάται από το γνωστικό υπόβαθρο ή τα

πνευματικά προτερήματα και παρακινεί όλους τους εκπαιδευτικούς να έχουν λόγο στις βαρύνουσες αποφάσεις και στα τεκταινόμενα του σχολείου τους. Μπορούν επομένως και οι νεότεροι σε ηλικία και λιγότερο έμπειροι εκπαιδευτικοί να έχουν ενεργό ανάμειξη στα διοικητικά δρώμενα της σχολικής τους μονάδας (Mercy & Ujiro, 2012).

Στις έρευνες αυτές μελετήθηκε επίσης η επιρροή του φύλου των εκπαιδευτικών στην ενεργό ή μη ανάμειξή τους στη λήψη αποφάσεων. Σε όλες τις έρευνες κοινό εύρημα είναι ότι οι άνδρες και οι γυναίκες έχουν τον ίδιο βαθμό συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων. Τόσο στη μελέτη των Olorunsola και Olayemi (2011) όσο και σε αυτή της Mehta (2015) διαπιστώνεται αναμφίβολα ότι το φύλο των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζει τις απόψεις τους αναφορικά με την υπαρκτή ή ιδεατή συμμετοχή τους στη διαδικασία λήψης διοικητικών αποφάσεων. Διερευνώντας περαιτέρω και σε βάθος τα πορίσματα των μελετών αυτών εξάγεται το συμπέρασμα ότι άνδρες και γυναίκες συμμετέχουν σε μεγάλο βαθμό στη λήψη αποφάσεων θεσμικού χαρακτήρα. Όσον αφορά τη συνδρομή τους στη λήψη διαχειριστικών αποφάσεων, τα δύο φύλα εμφανίζονται να έχουν μια απλώς ικανοποιητική συμμετοχή, ενώ όσον αφορά τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων τεχνικού χαρακτήρα και τα δύο φύλα έχουν ισχρή παρουσία.

Όσον αφορά το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αξίζει να αναφερθούν τα συμπεράσματα της μελέτης που διεξήγαγε η Χατζηπαναγιώτου (2001α). Το ελληνικό συγκείμενο παρουσιάζει κάποιες ιδιαιτερότητες που διαφοροποιούν τα αποτελέσματα σε σχέση με τα εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών. Συγκεκριμένα οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, που έχουν επωμιστεί τον ρόλο της οικοδέσποινας-μητέρας, επιδεικνύουν μειωμένη επιθυμία για ενασχόληση με τα διοικητικά καθήκοντα και για συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων. Αντιθέτως, οι άνδρες εκπαιδευτικοί οι οποίοι εμφανίζονται να διαθέτουν περισσότερο ελεύθερο χρόνο και έχουν αξιοσημείωτη εμπλοκή με τον συνδικαλισμό, δείχνουν μεγαλύτερη επιθυμία να αναλάβουν πρωτοβουλίες διοικητικού χαρακτήρα και να συμμετάσχουν στη διαδικασία λήψης σημαντικών αποφάσεων στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν. Άλλη σημαντική διαφορά που παρατηρείται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σε σχέση με τα εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών είναι το γεγονός ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί με λίγα έτη προϋπηρεσίας δεν αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες σε διοικητικό επίπεδο. Αυτό έχει σαν άμεσο συνεπακόλουθο τη μη συμμετοχή τους στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων κατά τη διάρκεια της οποίας δεν εκφέρουν ούτε τις απόψεις τους.

Στον αντίποδα βρίσκονται οι έμπειροι εκπαιδευτικοί (αυτοί με περισσότερα από δέκα έτη υπηρεσίας) οι οποίοι εμφανίζονται, με βάση την έρευνα της Χατζηπαναγιώτου, να εκδηλώνουν έντονη επιθυμία για συμμετοχή στα διοικητικά πράγματα της σχολικής τους μονάδας και στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων. Ειδικότερα, οι έμπειροι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι στο παρελθόν έχουν υπηρετήσει σε διοικητικές θέσεις, έχουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και εκφράζουν τις θέσεις τους με παρρησία στα πλαίσια του συλλόγου διδασκόντων.

Το γεγονός που απορρέει από όλα τα προαναφερθέντα και που είναι ιδιαίτερα σημαντικό είναι ότι η δραστηριοποίηση των εκπαιδευτικών σε διοικητικό επίπεδο σχολικής μονάδας και η δυναμική συμμετοχή τους στη διεργασία λήψης των αποφάσεων καθιστά την εκπαιδευτική διαδικασία πιο παραγωγική, πιο προσαρμοσμένη στο άμεσο κοινωνικό περιβάλλον και πιο αποδεκτή από γονείς και μαθητές. Σημαίνοντα ρόλο στην επιθυμία των εκπαιδευτικών για ανάληψη ευθυνών σε διοικητικό επίπεδο έχει ο διευθυντής ο οποίος καλείται να δημιουργήσει τις πρέπουσες εργασιακές προϋποθέσεις και την κουλτούρα εκείνη που θα στηρίζεται στις αρχές της συμμετοχικής διοίκησης και λήψης αποφάσεων.

Σημαντικό εξαγόμενο και κοινός τόπος όλων των σχετικών ερευνών είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν κατανοήσει τον πολύπλευρο ρόλο που έχουν τόσο στο διδακτικό-παιδαγωγικό όσο και στο διοικητικό πεδίο. Έχουν χρέος να διαδραματίσουν πρωταγωνιστικό ρόλο στη διαμόρφωση του σχολικού περιβάλλοντος που έχει άμεσο αντίκτυπο στην ποιότητα της δουλειάς τους και στις σχέσεις τους με τον κοινωνικό περίγυρο. Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί μέσα σε ένα περιβάλλον ακραιφνούς συγκεντρωτισμού μπορούν να διαγνώσουν τους τρόπους για να ξεφύγουν από τον σφιχτό εναγκαλισμό της κεντρικής εξουσίας και να διαμορφώσουν - στον βαθμό που αυτό είναι εφικτό - τις εργασιακές συντεταγμένες που θα έχουν ως συνέπεια τη δημιουργία ενός αποτελεσματικότερου σχολείου.

## **2.5 Σχέση λήψης αποφάσεων και επαγγελματικής ικανοποίησης**

Έχει γίνει αντικείμενο μελέτης τα τελευταία χρόνια η πιθανή συνάφεια που υπάρχει μεταξύ της εμπλοκής των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και της επαγγελματικής ικανοποίησης που εισπράττουν. Είναι απαραίτητο πρώτα να οριστεί η επαγγελματική ικανοποίηση, πριν την παρουσίαση των ερευνών που έχουν διεξαχθεί γύρω από το πεδίο αυτό. Οι ερευνητές που έχουν ασχοληθεί με το

αντικείμενο, συμφωνούν ότι πρόκειται για έναν όρο πολυσχιδή και περίπλοκο. Έχουν διατυπωθεί πολλοί ορισμοί οι οποίοι προσεγγίζουν την πραγματικότητα, αλλά υπάρχει και διχογνωμία για το ποιος είναι ο εγκυρότερος και πιο περιεκτικός (Δημητριάδης & Παπαδόπουλος, 2011). Ως κοινή συνισταμένη των ορισμών αυτών, η επαγγελματική ικανοποίηση αναγνωρίζεται ως μια πολύπλευρη και ολιστική θεώρηση που έχει ο εργαζόμενος για το επάγγελμά του ενώ για την αποτίμησή της καλό είναι να εξεταστούν πολλές παράμετροι που τη διαμορφώνουν (Κάντας, 1998).

Η επαγγελματική ικανοποίηση είναι λοιπόν μια θέση που αποκρυσταλλώνουν οι εργαζόμενοι για τη δουλειά τους, βασιζόμενοι στις απόψεις και τα βιώματά τους (Platsidou & Diamantopoulou, 2009). Η θέση τους αυτή είναι στενά συνδεδεμένη με το πόσο ελκυστική θεωρούν τη δουλειά τους. Άρα όταν οι εργαζόμενοι αντλούν χαρά από την άσκηση του επαγγέλματός τους, υλοποιούν τους στόχους τους και ο χαρακτήρας τους προσαρμόζεται άψογα στις δεδομένες εργασιακές συνθήκες, νιώθουν εργασιακή ικανοποίηση (Αλεξιάς, Αναγνωστόπουλος & Πιλιάτης, 2010).

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού μπορεί κάλλιστα να χαρακτηριστεί και ως λειτούργημα, αφού έχει ευρύ κοινωνικό αντίκτυπο. Η νοοτροπία ενός εκπαιδευτικού και τα κίνητρα που τον ωθούν να εξασκήσει το συγκεκριμένο επάγγελμα καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό και την αποτελεσματικότητά του στην τάξη. Ο συνειδητοποιημένος εκπαιδευτικός, εισπράττοντας ικανοποίηση από τη δουλειά του, επιτυγχάνει τους στόχους του για την καλύτερευση του μαθησιακού επιπέδου των μαθητών και την πολύπλευρη συναισθηματική τους ανάπτυξη (Θεοφιλίδης, 2012).

Η εργασιακή ικανοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού σε μια σχολική μονάδα είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την πραγμάτωση των στόχων της (Berl, 2013). Προς επίρρωση αυτού, οι δάσκαλοι και οι καθηγητές οι οποίοι αντλούν ικανοποίηση κατά την άσκηση των διδακτικών τους καθηκόντων, έχουν καλύτερο κλίμα στην τάξη, επικοινωνούν αμεσότερα με τους μαθητές τους και τους καθιστούν ενεργούς φορείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον, από επιστημονικής απόψεως, να διερευνηθεί η συσχέτιση που υπάρχει ανάμεσα στην εργασιακή ικανοποίηση των διδασκόντων και τη συμμετοχή τους στη λήψη καίριων αποφάσεων. Μια τέτοιου είδους εμπειριστατωμένη μελέτη θα βοηθήσει στην κατανόηση των διοικητικών λειτουργιών της σχολικής μονάδας και θα αποτελέσει πολύτιμο εργαλείο αναβάθμισης του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου τόσο σε διδακτικό όσο και σε διοικητικό επίπεδο.

Όλες οι διενεργηθείσες έρευνες που διερεύνησαν τη συνάφεια μεταξύ εργασιακής ικανοποίησης και εμπλοκής των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων οδηγήθηκαν στο ξεκάθαρο συμπέρασμα ότι υπάρχει σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές. Αρχικά η μελέτη της Mundi (2011) διέγινωσε πως υπάρχει θετική και σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Και μάλιστα όσο περισσότερο συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί στη λήψη των αποφάσεων τόσο περισσότερο αυξάνεται και η εργασιακή τους ικανοποίηση. Το πόρισμα αυτό συνδέεται στενά και με το γεγονός ότι όσο πιο αποδοτικός και αποτελεσματικός είναι ο εκπαιδευτικός στα παιδαγωγικά του καθήκοντα τόσο μεγαλύτερη είναι και η εργασιακή ικανοποίηση που αντλεί (Bogler & Somech, 2004).

Σε παραπλήσια συμπεράσματα καταλήγουν και άλλες έρευνες. Ειδικότερα οι Mercy και Ujiro (2012) προχώρησαν ένα βήμα παραπέρα και μελέτησαν τις απόψεις εκπαιδευτικών που εργάζονται τόσο σε δημόσια όσο και σε ιδιωτικά σχολεία. Συσχέτισαν τον βαθμό συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη λήψη των αποφάσεων με παράγοντες όπως η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου και η επαγγελματική ικανοποίηση σε σχολεία δημόσια και ιδιωτικά. Και σε αυτή την έρευνα παρατηρείται ότι όσο αυξάνεται η ανάμειξη των εκπαιδευτικών στη λήψη των αποφάσεων τόσο αυξάνεται και η αποτελεσματικότητά τους. Ενδιαφέρον στοιχείο αποτελεί το γεγονός ότι στα ιδιωτικά σχολεία οι εκπαιδευτικοί έχουν πιο ενεργό συμμετοχή στις διοικητικές διεργασίες και στη λήψη των αποφάσεων. Για τη διαφοροποίηση αυτή μεταξύ δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων ευθύνεται κυρίως το υπάρχον νομοθετικό πλαίσιο που στην περίπτωση των ιδιωτικών σχολείων δημιουργεί τις προϋποθέσεις συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων σε συνεργασία με τον διευθυντή. Στα δημόσια σχολεία ο διευθυντής είναι εκτελεστικό όργανο των αποφάσεων της κεντρικής εξουσίας και λειτουργεί περισσότερο συγκεντρωτικά στη διαχείριση των ανθρώπινων και υλικών πόρων. Αυτό αποτρέπει σε μεγάλο βαθμό τους εκπαιδευτικούς των δημόσιων σχολείων από την ενεργό συμμετοχή στις διοικητικές διεργασίες και στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων (Mercy & Ujiro, 2012).

Τα παραπάνω αποτελέσματα έρχεται να επιβεβαιώσει και έρευνα που διενεργήθηκε στην Τουρκία (Olcum & Titrek, 2015). Το δείγμα της έρευνας αυτής αποτέλεσαν 167 διευθυντές σχολικών μονάδων και 483 εκπαιδευτικοί. Τα πορίσματα που εξήχθησαν επιβεβαίωσαν την ξεκάθαρη σχέση που υπάρχει μεταξύ της

επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και της συμμετοχής τους στη λήψη των αποφάσεων. Συγκεκριμένα, όταν υιοθετείται το λογικό μοντέλο στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, η επαγγελματική ικανοποίηση αυξάνεται. Όταν οι αποφάσεις στα πλαίσια της σχολικής μονάδας λαμβάνονται συλλογικά, μέσα από διαλογική συζήτηση και μέσα σε κλίμα σύμπνοιας και αλληλοκατανόησης, η επαγγελματική ικανοποίηση επίσης έχει αύξουσα τάση.

Εν αντιθέσει, όταν η λήψη των αποφάσεων πραγματοποιείται μέσα σε κλίμα έντασης, κάτω από ασφυκτικά χρονικά περιθώρια και δεν εξετάζονται όλες οι προτεινόμενες εναλλακτικές δράσεις, τότε η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ελαττώνεται δραματικά. Επομένως, στην περίπτωση κατά την οποία ο διευθυντής του σχολείου παίρνει τις αποφάσεις μόνος του χωρίς να μπει στη διαδικασία διαλόγου με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς και χωρίς να μελετήσει τις εισηγήσεις τους, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών μειώνεται στο ελάχιστο (Olcum & Titrek, 2015). Το ίδιο συμβαίνει και όταν ο διευθυντής μη μπορώντας να σταθεί στο ύψος των περιστάσεων, αποφεύγει να πάρει μια απόφαση και μεταθέτει τις ευθύνες στους άλλους.

Η μελέτη που διενεργήθηκε πάνω στο ίδιο πεδίο από τους Bhatti, Maitlo, Shaikh, Hashmi και Shaikh (2012) έχει ευρήματα που συμφωνούν πλήρως με τα προαναφερθέντα. Δηλαδή, όταν ο διευθυντής ενός σχολείου λειτουργεί μέσα σε δημοκρατικά πλαίσια και δημιουργεί τις προϋποθέσεις για ανάληψη διοικητικών πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς, τότε οι εκπαιδευτικοί αντλούν επαγγελματική ικανοποίηση σε μεγάλο βαθμό και συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων. Οι δάσκαλοι και οι καθηγητές, σύμφωνα με τα πορίσματα της ίδιας έρευνας, οι οποίοι διακατέχονται από μια εξωστρέφεια και επιθυμία να συνεργαστούν με τους συναδέλφους τους, εισπράττουν επαγγελματική ικανοποίηση σε σημαντικό βαθμό, όταν οι εργασιακές συνθήκες τους επιτρέπουν να συμμετέχουν στη λήψη των αποφάσεων και στις διοικητικές διεργασίες. Οι εργαζόμενοι σε δημόσιο σχολείο εκπαιδευτικοί διαθέτουν αυξημένη πεποίθηση όταν διατυπώνουν τις απόψεις τους διότι δεν ελλοχεύει ο κίνδυνος να χάσουν τη δουλειά τους. Επίσης, έχουν τη δυνατότητα να διατυμπανίσουν τις θέσεις τους, να εξωτερικεύσουν τις επιθυμίες τους και να διαφωνήσουν ακόμα με τον διευθυντή, γνωρίζοντας ότι δεν υπάρχει περίπτωση να απολυθούν από τη δουλειά τους. Και αυτό το γεγονός τους κάνει να αντλούν

επαγγελματική ικανοποίηση και να έχουν ανάμειξη στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων (Bhatti, Maitlo, Shaikh, Hashmi, & Shaikh, 2012).

Σε μια ακόμα έρευνα, αυτή του Cheng (2008) διαφαίνεται, προς επίρρωση των παραπάνω, ότι ο διευθυντής-ηγέτης του σχολείου έχει χρέος -επαγγελματικό και ηθικό- να σχηματοποιήσει τις εργασιακές συνθήκες κατά τέτοιον τρόπο, ώστε οι εκπαιδευτικοί να παρακινούνται να παίρνουν μέρος στις διοικητικές λειτουργίες και στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων. Αυτή καθεαυτή η κινητοποίηση των εκπαιδευτικών και η αποδοχή ευθυνών σε διοικητικό επίπεδο, δεν επαρκούν για να ενισχυθεί η επαγγελματική τους ικανοποίηση. Προς τη συγκεκριμένη κατεύθυνση πρέπει να δραστηριοποιηθεί και ο διευθυντής ο οποίος με τις ενέργειές του δύναται να εδραιώσει έναν δημοκρατικό τρόπο λειτουργίας στηριζόμενο στη συλλογική δράση, την αλληλοβοήθεια, τη συνεργασία, τον πλουραλισμό, τη δημιουργική αλληλεπίδραση και την παροχή ίσων ευκαιριών στη διαχείριση των διοικητικών υποθέσεων. Η σημασία της ενεργού ανάμειξης των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων τεκμηριώνεται και από τα ευρήματα της μελέτης των Γογόλα και Κατσή (2017). Το δείγμα της έρευνας περιελάμβανε 182 εκπαιδευτικούς και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι αρμοδιότητες και τα καθήκοντα του διευθυντή της σχολικής μονάδας πρέπει να τροποποιηθούν και να βελτιωθούν. Το 76,53% των συμμετεχόντων στην έρευνα αυτή διατύπωσε την άποψη ότι η αναβάθμιση των καθηκόντων του διευθυντή θα έχει σαν επακόλουθα τη βελτιστοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, την εδραίωση της συλλογικής δράσης, την αυτενέργεια των εκπαιδευτικών σε παιδαγωγικά και διοικητικά θέματα και την άντληση επαγγελματικής ικανοποίησης σε συνδυασμό πάντα με την ενεργό συμμετοχή τους στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων. Υπάρχει, λοιπόν, μια αμφίδρομη σχέση ανάμεσα στη συμμετοχή στις ληφθείσες αποφάσεις και στην αύξηση της επαγγελματικής ικανοποίησης.

## **2.6 Τρόποι λήψης ομαδικών αποφάσεων**

Η υλοποίηση του συμμετοχικού μοντέλου, όσον αφορά τη λήψη των αποφάσεων, συνηγορεί υπέρ της ενεργού ανάμειξης των εκπαιδευτικών στις διοικητικές διεργασίες. Γίνεται καταμερισμός εξουσιών και ρόλων στους εκπαιδευτικούς του σχολείου με βάση τις γνώσεις και εμπειρίες του καθενός. Δημοκρατικοί κανόνες διέπουν την εφαρμογή του συμμετοχικού μοντέλου λήψης των αποφάσεων όπως είναι η αρχή της πλειοψηφίας ή της ευρείας συναίνεσης. Έτσι οι

ληφθείσες αποφάσεις γίνονται σεβαστές από όλο το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου και ο κάθε εκπαιδευτικός αποδέχεται τη χρησιμότητα της εφαρμογής τους, δεχόμενος τη δέσμευση απέναντι στην ομάδα για την εξυπηρέτηση του κοινού σκοπού. Η δυνατότητα που παρέχεται έτσι στους εκπαιδευτικούς να διαμορφώσουν μια εκπαιδευτική πολιτική στα πλαίσια του σχολείου ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους και τον ενθουσιασμό τους να εργαστούν για το κοινό καλό (Πασιαρδής, 2014). Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών επιθυμεί να συνεργάζεται με διευθυντές που λειτουργούν σε δημοκρατικά πλαίσια αναθέτοντας πρωτοβουλίες και διοικητικούς ρόλους στα μέλη του συλλόγου διδασκόντων. Ο σύλλογος διδασκόντων συγκαλείται σε τακτά χρονικά διαστήματα με πρωτοβουλία του διευθυντή και με βάση την κείμενη νομοθεσία. Σε αυτές τις συνεδριάσεις γίνονται συζητήσεις για τρέχοντα ζητήματα και για τη διαμορφωθείσα εκπαιδευτική πολιτική σε κεντρικό επίπεδο που επιδρά στη λειτουργία του σχολείου. Ο ηγέτης διαμορφώνει το κλίμα, ώστε να υπάρχει αυξημένο ενδιαφέρον για τα θέματα που ταλανίζουν την εκπαιδευτική κοινότητα και οι τελικές αποφάσεις να είναι αποτέλεσμα δημοκρατικού διαλόγου μέσα στον σύλλογο διδασκόντων (Πασιαρδής, 2008).

Ο βαθμός κατά τον οποίο οι εκπαιδευτικοί παίρνουν μέρος στις διοικητικές υποθέσεις προσδιορίζεται από τη βούληση των ίδιων, αλλά και από τις ενέργειες του διευθυντή που προσανατολίζονται στην παροχή ευκαιριών στους εκπαιδευτικούς για να συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων και τη διαμόρφωση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Ο συλλογικός χαρακτήρας των αποφάσεων που λαμβάνονται έχει ως συνέπεια την αναβάθμιση της λειτουργίας του σχολείου και την υλοποίηση του σημαντικότερου στόχου που είναι η βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Υπάρχουν έξι τρόποι λήψης εκπαιδευτικών αποφάσεων με βάση αναφορές του Scermerhorn (2012).

A) Έλλειψη ανταπόκρισης Στην περίπτωση αυτή δε διεξάγεται διάλογος στα πλαίσια του συλλόγου διδασκόντων. Τα μέλη του συλλόγου καταθέτουν τις προτάσεις τους στην ολομέλεια που γίνονται δεκτές χωρίς αξιολόγηση. Τις περισσότερες φορές υιοθετείται η πρόταση που θεωρείται πιο λογική και εφαρμόσιμη από τις υπόλοιπες εναλλακτικές προτάσεις (Scermerhorn, 2012).

B) Απόφαση εξουσίας Σε αυτόν τον τρόπο λήψης εκπαιδευτικής απόφασης, ο διευθυντής του σχολείου παίρνει μια απόφαση για κάποιο ζήτημα χωρίς αυτή η απόφαση να αποτελέσει απαραίτητα αντικείμενο συζήτησης (Scermerhorn, 2012).



Γ) Απόφαση της μειοψηφίας Στην προκειμένη περίπτωση, μια ολιγομελής ομάδα η οποία απαρτίζεται συνήθως από δύο ως τρία άτομα λαμβάνει μια απόφαση χωρίς τη συγκατάθεση των υπόλοιπων εκπαιδευτικών. Αυτή η ολιγομελής ομάδα έχει καταφέρει να εξουσιάσει τον σύλλογο διδασκόντων, επιβάλλοντας τη βούλησή της και τις απόψεις της στα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας (Scermerhorn, 2012).

Δ) Απόφαση της πλειοψηφίας Οι ληφθείσες, με αυτόν τον τρόπο, αποφάσεις είναι απόρροια διαλογικής συζήτησης μέσα στον σύλλογο διδασκόντων. Φυσικά λαμβάνονται υπόψη όλοι οι παράγοντες που πρέπει και που μπορεί να σχετίζονται και με εξωσχολικούς φορείς όπως είναι η τοπική αυτοδιοίκηση και διάφοροι τοπικοί σύλλογοι. Με αυτόν τον τρόπο οι αποφάσεις παίρνονται μετά από διαδικασία ψηφοφορίας ή με βάση την πλειοψηφούσα μερίδα εκπαιδευτικών. Το αρνητικό σε αυτή την περίπτωση είναι ότι συχνά δημιουργούνται συγκρούσεις και διενέξεις μεταξύ των εκπαιδευτικών που έχουν αντικρουόμενα συμφέροντα, διαφορετικές απόψεις και διαφορετικό τρόπο προσέγγισης των καταστάσεων. Οι συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, που αποτελούν εμπόδιο στην ομαλή λειτουργία του σχολείου και διαταράσσουν το σχολικό κλίμα, μπορούν να ξεπεραστούν και να αμβλυνθούν οι διαφορές με τις απαραίτητες παρεμβάσεις του διευθυντή-ηγέτη και την επίδειξη καλής διάθεσης από όλες τις πλευρές (Scermerhorn, 2012).

Ε) Απόφαση της συναίνεσης Στα πλαίσια λειτουργίας του συλλόγου διδασκόντων, αυτού του είδους οι αποφάσεις λαμβάνονται μετά από λεπτομερή συζήτηση και προσεκτική αποτίμηση όλων των εναλλακτικών προτάσεων που έχουν κατατεθεί. Για να ληφθούν αποφάσεις που θα είναι υλοποιήσιμες και αποδεκτές από όλους, πρέπει να υπάρχει αλληλοσεβασμός μεταξύ των εκπαιδευτικών καθώς και σεβασμός της άποψης των άλλων. Οι δεξιότητες της καλής ακρόασης και της ενσυναίσθησης είναι ιδιαίτερα σημαντικές και βοηθούν τη διεξαγωγή εποικοδομητικού διαλόγου στα πλαίσια του συλλόγου διδασκόντων. Δίνεται η ευκαιρία σε όλους να εκφράσουν τη γνώμη τους και να έχουν ενεργό ρόλο στη λήψη της τελικής απόφασης (Scermerhorn, 2012).

ΣΤ) Ομόφωνη απόφαση Όταν μια απόφαση λαμβάνεται ομόφωνα, σημαίνει ότι όλα τα μέλη της ομάδας συμφωνούν για τη χρησιμότητα της εφαρμογής της συγκεκριμένης απόφασης. Αυτός ο τρόπος λήψης αποφάσεων φαίνεται να είναι ο ιδανικός, πάραυτα εγκυμονεί κινδύνους. Υπάρχει φυσικά το επιθυμητό σενάριο η απόφαση να πάρθηκε μετά από δημοκρατικές διαδικασίες και εποικοδομητικό

διάλογο. Υπάρχει όμως η πιθανότητα ο διευθυντής να πήρε την απόφαση παραγκωνίζοντας τα υπόλοιπα μέλη του συλλόγου διδασκόντων και επιβάλλοντας τη θέλησή του με τρόπο άκομπο και αυταρχικό. Υπάρχει ακόμη η πιθανότητα να πάρθηκε η απόφαση κάτω από την αφόρητη πίεση του χρόνου, παρακάμπτοντας δημοκρατικές αρχές και την προσεκτική αξιολόγηση της δεδομένης κατάστασης. Ενδέχεται, έτσι, να προκύψουν δυσκολίες κατά την υλοποίηση της απόφασης. Δυσκολίες που σχετίζονται με την αποδοχή των επιπτώσεων της απόφασης και τη λογοδοσία σε περίπτωση αστοχιών. Βασική προϋπόθεση για να έχει η ληφθείσα απόφαση θετικό αντίκτυπο στη λειτουργία του σχολείου είναι να έχουν οι εκπαιδευτικοί ως κίνητρο την επίτευξη των στόχων του σχολείου για βελτίωση του μαθησιακού επιπέδου των μαθητών και αύξηση της αποτελεσματικότητας. Αν η απόφαση στοχεύει να ευχαριστήσει απλώς τον διευθυντή ή κάποια μεμονωμένα άτομα, τότε πιθανόν να οδηγήσει σε αποτυχίες και σφάλματα. Η ύπαρξη ομοφωνίας μπορεί, λοιπόν, να έχει αρνητικές επιπτώσεις, αφού αποτρέπει συχνά την ολομέλεια από τη σωστή αποτίμηση των εναλλακτικών προτάσεων οι οποίες ενδέχεται να έχουν πιο προσοδοφόρα αποτελέσματα για τον οργανισμό και τα μέλη του. Υπάρχει για τις περιπτώσεις αυτές η φράση «απόφαση της αγέλης» που απεικονίζει την ροπή των πολύ συσπειρωμένων ομάδων να παίρνουν ομόφωνες αποφάσεις, θυσιάζοντας τα αξιολογικά κριτήρια που πρέπει να υπάρχουν (Scermerhorn, 2012, σ. 477). Σύμφωνα με διακεκριμένους ερευνητές (Robbins & Judge, 2011) υπάρχουν πρακτικές που η υιοθέτησή τους από μέρους των διευθυντών μπορούν να αποτρέψουν τα κακώς κείμενα μιας ομόφωνης απόφασης. Συστήνεται να δημιουργούνται υποομάδες με κάποιον συντονιστή-ηγέτη που θα ευνοεί την ισότιμη συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών στη λήψη των αποφάσεων, θα επιμερίζει ευθύνες στα μέλη της ομάδας και θα προάγει τον επικοινωνιακό διάλογο που είναι βασισμένος σε δημοκρατικές αξίες και σε συμμετοχικά μοντέλα. Αυτό θα αποτρέψει την παθητική στάση στη λήψη των αποφάσεων και θα έχει πολλαπλά οφέλη για τη βιωσιμότητα του εκπαιδευτικού οργανισμού και τα μέλη του.

## Κεφάλαιο 3: Μεθοδολογία της έρευνας

### 3.1 Επιλογή της ποσοτικής έρευνας

Αξίζει στο σημείο αυτό να αναφερθεί ότι η επιλογή από μέρους του ερευνητή της ποσοτικής έρευνας αντί της ποιοτικής έγινε για συγκεκριμένους λόγους. Η αποστολή του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου στα σχολεία γίνεται γρήγορα, άμεσα και η συλλογή των δεδομένων στο Google drive γίνεται οργανωμένα και ελεγχόμενα. Δε χρειάζεται ο ερευνητής να μεταβεί στα σχολεία. Σημαντικό πλεονέκτημα της ποσοτικής έρευνας είναι και το γεγονός ότι μεταξύ του ερευνητή και των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών στην έρευνα παρεμβάλλεται το όργανο συλλογής δεδομένων το οποίο στην προκειμένη περίπτωση είναι ένα ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο. Αυτή η απόσταση και η έλλειψη άμεσης επαφής και επικοινωνίας ανάμεσα στον ερευνητή και τους συμμετέχοντες αποτρέπει την ύπαρξη άγχους και ψυχολογικής πίεσης. Η ποσοτική έρευνα ως μεθοδολογία έρευνας χρησιμοποιεί επιστημονικά τεκμηριωμένη γνώση εξετάζοντας τη συνάφεια μεταξύ συγκεκριμένων μεταβλητών. Σκοπός της ποσοτικής έρευνας είναι ο εντοπισμός συσχετίσεων και συνάφειας μεταξύ των μεταβλητών που έχουν προκαθοριστεί ως σημαντικές από τον ερευνητή για τη διεξαγωγή της έρευνας. Επίσης δίνεται ιδιαίτερη σημασία στον καθορισμό και τον έλεγχο υποθέσεων που απορρέουν από επιστημονικά τεκμηριωμένη γνώση (Creswell, 2003).

Στο επιστημονικό πεδίο ο όρος μεταβλητή συνιστά μέρος της διαδικασίας της παρατήρησης και οριοθετείται στο στάδιο μεταξύ της διατύπωσης και επαλήθευσης μιας υπόθεσης. Τα δύο ποσοτικά κριτήρια τα οποία αποτιμούν το εύρος μιας μεταβλητής είναι οι πειραματικές μέθοδοι και οι μη πειραματικές μέθοδοι. Οι μη πειραματικές μέθοδοι δίνουν μια ποσοτική περιγραφή των αντιλήψεων ή απόψεων ενός πληθυσμού (Creswell, 2003). Στην εν λόγω έρευνα υιοθετήθηκε μια μη πειραματική μέθοδος προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις των διοικητικών στελεχών των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας της Δυτικής Μακεδονίας για τη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Η ποσοτική έρευνα έχει επίσης το πλεονέκτημα έναντι της ποιοτικής ότι τα πορίσματά της δύνανται να γενικευτούν στον πληθυσμό της γεωγραφικής περιοχής στην οποία διεξήχθη η έρευνα (Gall, Gall & Borg, 2007), στην προκειμένη περίπτωση στον πληθυσμό των διοικητικών στελεχών των σχολείων πρωτοβάθμιας της Δυτικής

Μακεδονίας. Επιπροσθέτως, η ποσοτική έρευνα είναι κατάλληλη για την αξιολόγηση στάσεων και αντιλήψεων. Τα απαραίτητα στοιχεία συλλέγονται με ένα εργαλείο (ερωτηματολόγιο Scott και Bruce στη συγκεκριμένη έρευνα) που αξιολογεί τις αντιλήψεις και τα συλλεχθέντα στοιχεία αναλύονται με τη χρήση έγκυρων στατιστικών μεθόδων και την επιβεβαίωση ή απόρριψη υποθέσεων (Creswell, 2003).

Η εργασία αυτή έχει τα χαρακτηριστικά περιγραφικής έρευνας, διότι διερευνά ποιες είναι οι βασικές συνιστώσες μιας κατάστασης και όχι το αίτιο που τη διαμορφώνει. Σκοπός της περιγραφικής έρευνας είναι να αποκαλύψει σε όλες τους τις διαστάσεις κάποιες κοινωνικές διαδικασίες, όπως εν προκειμένω η υιοθέτηση σε κάποιο βαθμό του στυλ λήψης αποφάσεων στις σχολικές μονάδες. Ταυτόχρονα θέτει τις βάσεις για τη διαμόρφωση κατάλληλης εσωτερικής πολιτικής των σχολικών μονάδων η οποία θα βελτιώσει τη μορφή και το περιεχόμενο των διαδικασιών αυτών (DeVaus, 2002). Οι στατιστικές αναλύσεις που προκύπτουν από τη μελέτη των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην έρευνα μετουσιώνονται σε περιγραφικές αναλύσεις της λειτουργίας της λήψης αποφάσεων (DeVaus, 2014).

### **3.2 Σκοπός της έρευνας**

Η παρούσα διπλωματική εργασία σκοπό έχει να διερευνήσει το στυλ λήψης αποφάσεων στις σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της περιφερειακής ενότητας Κοζάνης. Εστιάζει στον τρόπο κατά τον οποίο τα διοικητικά στελέχη των σχολείων, δηλαδή οι διευθυντές, υποδιευθυντές (σε σχολεία με περισσότερους από 120 μαθητές), οι αναπληρωτές διευθυντές και οι προϊστάμενοι των σχολικών μονάδων αντιμετωπίζουν τη διαδικασία λήψης αποφάσεων και εμπλέκουν σε αυτή και τα υπόλοιπα μέλη του συλλόγου διδασκόντων. Οι αποφάσεις των διοικητικών στελεχών των σχολείων έχει κρίσιμη σημασία για την ομαλή λειτουργία και την αποτελεσματικότητα του οργανισμού.

### **3.3 Ερευνητικά ερωτήματα**

Τα ερευνητικά ερωτήματα που απορρέουν μετά την ανάλυση του θεωρητικού μέρους είναι τα παρακάτω:

1. Σε ποιο βαθμό τα διοικητικά στελέχη των σχολικών μονάδων (διευθυντές, υποδιευθυντές, αναπληρωτές διευθυντές) επιλέγουν κάποιο συγκεκριμένο στυλ λήψης αποφάσεων κατά την άσκηση των διοικητικών τους καθηκόντων;

2. Επηρεάζουν το φύλο, η ηλικία, η θέση ευθύνης, τα έτη στη θέση ευθύνης, τα έτη υπηρεσίας, το επίπεδο σπουδών και η περιοχή της σχολικής μονάδας την υιοθέτηση και εφαρμογή του στυλ λήψης αποφάσεων;

### **3.4 Δείγμα της έρευνας**

Το δείγμα της συγκεκριμένης ερευνητικής εργασίας απαρτίζεται από τα στελέχη των σχολικών μονάδων που κατεξοχήν έχουν αναλάβει τον ρόλο της άσκησης διοικητικών καθηκόντων. Αυτά τα στελέχη είναι ο διευθυντής και ο υποδιευθυντής, όταν πρόκειται για σχολεία με περισσότερους από εκατό είκοσι μαθητές. Όταν πρόκειται για σχολεία με λιγότερους από εκατό είκοσι μαθητές, διοικητικά καθήκοντα έχουν επωμιστεί ο διευθυντής και ο υποδιευθυντής. Στα μονοθέσια, διθέσια και τριθέσια σχολεία διοικητικό ρόλο έχει ο προϊστάμενος του σχολείου.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν συνολικά 102 διοικητικά στελέχη σχολικών μονάδων της Δυτικής Μακεδονίας. Προηγήθηκε τηλεφωνική επικοινωνία με πολλά από τα σχολεία για να γνωστοποιηθούν οι στόχοι και το περιεχόμενο της συγκεκριμένης έρευνας. Υπήρξε και συνοδευτική επιστολή με το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο στην οποία επίσης αναφέρονταν σημαντικά στοιχεία για την εν λόγω έρευνα.

Στη Δυτική Μακεδονία υπάρχουν 161 δημοτικά σχολεία. Τα 78 βρίσκονται στην Περιφερειακή Ενότητα (ΠΕ) Κοζάνης, τα 37 στην ΠΕ Φλώρινας, τα 30 στην ΠΕ Καστοριάς και τα 16 στην ΠΕ Γρεβενών. Υπάρχουν ανάμεσα σε αυτά και μονοθέσια σχολεία στα οποία διοικητικά καθήκοντα έχει μόνο ο προϊστάμενος του σχολείου και δεν υπάρχουν υποδιευθυντής ή αναπληρωτής διευθυντής. Σε περίπτωση απογραφής στην έρευνα θα συμμετείχαν περίπου 300 διοικητικά στελέχη σχολικών μονάδων. Άρα τα 102 άτομα που συμμετείχαν αποτελούν περίπου το 34% του συνολικού πληθυσμού στον οποίο απευθύνεται η έρευνα. Στις επόμενες υποενότητες θα γίνει η αναλυτική περιγραφή του δείγματος με την παράθεση των ενοτήτων των δημογραφικών στοιχείων.

#### **3.4.1 Φύλο**

Το φύλο των συμμετεχόντων είναι μια ανεξάρτητη ποιοτική μεταβλητή και η συχνότητά του απεικονίζεται στον παρακάτω πίνακα:

**Πίνακας 1: Συχνότητα φύλου**

Φύλο	Συχνότητα	Ποσοστό
Άνδρες	50	49,0
Γυναίκες	52	51,0
Σύνολο	102	100,0

Στον πίνακα 1 φαίνεται ότι επί του συνόλου των 102 συμμετεχόντων στην έρευνα οι 50 είναι άνδρες που αντιστοιχούν σε ποσοστό 49% επί του συνόλου και οι 52 είναι γυναίκες που αντιστοιχούν στο 51% του συνόλου.

### 3.4.2 Ηλικία

Η ηλικία των συμμετεχόντων είναι μια ανεξάρτητη ποιοτική μεταβλητή διάταξης και η συχνότητά της απεικονίζεται στον παρακάτω πίνακα:

**Πίνακας 2: Συχνότητα ηλικίας**

Ηλικία	Συχνότητα	Ποσοστό
31-40	2	2,0
41-50	27	26,5
51-60	72	70,6
61-70	1	1,0
Σύνολο	102	100,0

Στον πίνακα 2 φαίνεται ότι επί του συνόλου των 102 συμμετεχόντων στην έρευνα οι 2 συμμετέχοντες/συμμετέχουσες βρίσκονται στην ηλικιακή βαθμίδα 31-40 που αντιστοιχεί σε ποσοστό 2% επί του συνόλου, οι 27 συμμετέχοντες/συμμετέχουσες βρίσκονται στην ηλικιακή βαθμίδα 41-50 που αντιστοιχεί σε ποσοστό 26,5% επί του συνόλου, οι 72 συμμετέχοντες/συμμετέχουσες βρίσκονται στην ηλικιακή βαθμίδα 51-60 που αντιστοιχεί σε ποσοστό 70,6% επί του συνόλου και ο/η 1 συμμετέχων/συμμετέχουσα βρίσκεται στην ηλικιακή βαθμίδα 61-70 που αντιστοιχεί σε ποσοστό 1% επί του συνόλου.

### 3.4.3 Επίπεδο σπουδών

Το επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων είναι μια ανεξάρτητη ποιοτική μεταβλητή κατηγορίας και η συχνότητά της απεικονίζεται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 3: Επίπεδο σπουδών

Επίπεδο σπουδών	Συχνότητα	Ποσοστό
Βασικό πτυχίο	35	34,3
Δεύτερο πτυχίο	10	9,8
Μεταπτυχιακό	53	52,0
Άλλο	4	3,9
Σύνολο	102	100,0

Στον πίνακα 3 φαίνεται ότι επί του συνόλου των 102 συμμετεχόντων στην έρευνα οι 35 συμμετέχοντες/συμμετέχουσες έχουν βασικό πτυχίο, αριθμός που αντιστοιχεί στο 34,3% του συνόλου, οι 10 συμμετέχοντες/συμμετέχουσες έχουν (πέρα από το βασικό πτυχίο) δεύτερο πτυχίο, αριθμός που αντιστοιχεί στο 9,8% του συνόλου, οι 53 συμμετέχοντες/συμμετέχουσες έχουν (πέρα από το βασικό πτυχίο) μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, αριθμός που αντιστοιχεί στο 52% του συνόλου και τέλος οι 4 συμμετέχοντες/συμμετέχουσες δήλωσαν ότι έχουν (πέρα από το βασικό πτυχίο) άλλο τίτλο σπουδών, αριθμός που αντιστοιχεί στο 3,9% επί του συνόλου.

### 3.4.4 Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση

Τα έτη υπηρεσίας των συμμετεχόντων είναι ανεξάρτητη ποσοτική συνεχής μεταβλητή. Τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την επεξεργασία των δεδομένων με το λογισμικό SPSS 28 παρατίθενται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 4: Έτη υπηρεσίας

Έτη υπηρεσίας	Συχνότητα	Ποσοστό
31-40	53	52,0
21-30	42	41,2

11-20	7	6,9
Σύνολο	102	100,0

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι επί του συνόλου των 102 συμμετεχόντων στην έρευνα οι 53 συμμετέχοντες/συμμετέχουσες έχουν 31-40 έτη υπηρεσίας, αριθμός που αντιστοιχεί στο 52% του συνόλου, οι 42 συμμετέχοντες/συμμετέχουσες έχουν 21-30 έτη υπηρεσίας, αριθμός που αντιστοιχεί στο 41,2% του συνόλου και τέλος οι 7 συμμετέχοντες/συμμετέχουσες έχουν 11-20 έτη υπηρεσίας, αριθμός που αντιστοιχεί στο 6,9% του συνόλου.

### 3.4.5 Θέση ευθύνης

Η θέση ευθύνης των συμμετεχόντων είναι ανεξάρτητη ποιοτική μεταβλητή κατηγορίας. Η συχνότητα με την οποία απαντώνται στο δείγμα της έρευνας οι διευθυντές, υποδιευθυντές και αναπληρωτές διευθυντές των σχολικών μονάδων παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 5: Θέση ευθύνης

Θέση ευθύνης	Συχνότητα.	Ποσοστό
Διευθυντής	62	60,8
Αναπληρωτής διευθυντής	29	28,4
Υποδιευθυντής	11	10,8
Σύνολο	102	100,0

Από τη μελέτη του παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι επί του συνόλου των 102 συμμετεχόντων στην έρευνα οι 62 συμμετέχοντες/συμμετέχουσες έχουν θέση διευθυντή/διευθύντριας στη σχολική μονάδα που υπηρετούν, αριθμός που αντιστοιχεί στο 60,8% του συνόλου, οι 29 συμμετέχοντες/συμμετέχουσες έχουν θέση αναπληρωτή/αναπληρώτριας διευθυντή/διευθύντριας στη σχολική μονάδα που υπηρετούν, αριθμός που αντιστοιχεί στο 28,4% του συνόλου και τέλος οι 11 συμμετέχοντες/συμμετέχουσες έχουν θέση υποδιευθυντή/υποδιευθύντριας στη σχολική μονάδα που υπηρετούν, αριθμός που αντιστοιχεί στο 10,8% του συνόλου.



### 3.4.6 Έτη υπηρετήσης στη θέση ευθύνης

Τα έτη υπηρετήσης των συμμετεχόντων στη θέση ευθύνης που κατέχουν είναι ανεξάρτητη ποσοτική συνεχής μεταβλητή. Από την επεξεργασία των απαντήσεων του ερωτηματολογίου προκύπτει ο παρακάτω πίνακας:

Πίνακας 6: Έτη στη θέση ευθύνης

Έτη στη θέση ευθύνης	Συχνότητα	Ποσοστό
1-5	52	51,0
6-10	33	32,4
11-15	14	13,7
21-25	3	2,9
Σύνολο	102	100,0

Από τη μελέτη του παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι επί του συνόλου των 102 συμμετεχόντων στην έρευνα οι 52 (51%) συμμετέχοντες/συμμετέχουσες κατέχουν τη συγκεκριμένη θέση 1-5 χρόνια, οι 33 (32,4%) συμμετέχοντες/συμμετέχουσες κατέχουν τη συγκεκριμένη θέση 6-10 χρόνια, οι 14 (13,7%) συμμετέχοντες/συμμετέχουσες κατέχουν τη συγκεκριμένη θέση 11-15 χρόνια και τέλος οι 3 συμμετέχοντες/συμμετέχουσες κατέχουν τη συγκεκριμένη θέση 21-25 χρόνια, αριθμός που αντιστοιχεί στο 2,9% του συνόλου των απαντήσεων.

### 3.4.7 Περιοχή σχολικής μονάδας

Η περιοχή της σχολικής μονάδας που υπηρετούν οι συμμετέχοντες στην έρευνα είναι ποιοτική μεταβλητή κατηγορίας.

Πίνακας 7: Περιοχή σχολικής μονάδας

Περιοχή σχολείου	Συχνότητα	Ποσοστό
Αστική	64	62,7
Ημιαστική	21	20,6
Αγροτική	17	16,7

Σύνολο	102	100,0
--------	-----	-------

Από τη μελέτη του πίνακα προκύπτει ότι επί του συνόλου των 102 συμμετεχόντων στην έρευνα οι 64 συμμετέχοντες/συμμετέχουσες απαντούν ότι η σχολική μονάδα που υπηρετούν βρίσκεται σε αστική περιοχή, αριθμός που αντιστοιχεί στο 62,7% του συνόλου των απαντήσεων, οι 21 συμμετέχοντες/συμμετέχουσες απαντούν ότι η σχολική μονάδα που υπηρετούν βρίσκεται σε ημιαστική περιοχή, αριθμός που αντιστοιχεί στο 20,6% του συνόλου και τέλος οι 17 συμμετέχοντες/συμμετέχουσες απαντούν ότι η σχολική μονάδα που υπηρετούν βρίσκεται σε αγροτική περιοχή, αριθμός που αντιστοιχεί στο 16,7% του συνόλου των απαντήσεων.

### **3.5 Εργαλείο της έρευνας και διαδικασία**

Για να διερευνηθεί, λοιπόν, το στυλ λήψης των αποφάσεων σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό χρησιμοποιήθηκε ως ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο των Scott και Bruce (1995). Το ερωτηματολόγιο αυτό είναι δομημένο κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να αξιολογεί με μεγάλη ακρίβεια το στυλ λήψης των αποφάσεων που λαμβάνονται, δίνοντας βαρύνουσα σημασία στην προσωπικότητα αυτών που ασκούν διοικητικά καθήκοντα αλλά και στο περιεχόμενο των αποφάσεων. Η μετάφρασή του για τις ανάγκες της τρέχουσας έρευνας έγινε σε συνεργασία με καθηγήτρια αγγλικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στη συνέχεια διεξήχθη τον Σεπτέμβριο του 2022 πιλοτική έρευνα. Για το σκοπό αυτό στάλθηκε το ερωτηματολόγιο σε 5 σχολεία της ΠΕ Κοζάνης. Συλλέχθηκαν 8 απαντήσεις που κατανέμονται ως εξής. Οι 6 ήταν άνδρες και οι 2 γυναίκες. Από τα 8 άτομα τα 5 κατείχαν διευθυντική θέση, τα 2 άτομα θέση αναπληρωτή διευθυντή και το 1 άτομο θέση υποδιευθυντή. Εξήχθησαν χρήσιμα συμπεράσματα για την παραπέρα πορεία της έρευνας -σε σχέση με το ερευνητικό εργαλείο των Scott και Bruce- και την καλύτερη συλλογή δεδομένων. Τόσο στην πιλοτική όσο και στην τελική έρευνα στάλθηκε το ερωτηματολόγιο σε ηλεκτρονική μορφή στο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο των σχολείων για να απαντηθεί από τους εκπαιδευτικούς στους οποίους απευθυνόταν. Οι διευθύνσεις των ηλεκτρονικών ταχυδρομείων των σχολείων βρέθηκαν από τις ιστοσελίδες των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Δυτικής Μακεδονίας.

Το εν λόγω ερευνητικό εργαλείο, δηλαδή το ερωτηματολόγιο των Scott και Bruce έχει χρησιμοποιηθεί πολλές φορές στο παρελθόν σε διάφορα επιστημονικά

πεδία και σε διάφορους επαγγελματικούς τομείς, όπως για παράδειγμα στην ιατρική, στις οικονομικές επιστήμες και στον επιχειρηματικό χώρο. Σε όλες τις περιπτώσεις αυτές ο σκοπός χρήσης του εργαλείου των Scott και Bruce ήταν να εξακριβωθεί το στυλ λήψης των αποφάσεων που λαμβάνονται και που εξαρτάται από την προσωπικότητα των ατόμων και τις επικρατούσες συνθήκες. Το ερωτηματολόγιο στη διεθνή βιβλιογραφία απαντάται ως General Decision Making Style Questionnaire (GDMSQ). Τα τελευταία χρόνια χρησιμοποιείται εκτενώς και στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς για να αποτιμηθεί ο τρόπος λήψης των αποφάσεων που άπτονται της ομαλής λειτουργίας και της αποτελεσματικότητας του οργανισμού. Τα ιδιαίτερα γνωρίσματα της προσωπικότητας ενός διευθυντή σχολείου καθορίζουν εν πολλοίς τον τρόπο αντίδρασης στις διάφορες καταστάσεις και τον τρόπο λήψης των αποφάσεων. Ο βαθμός εμπιστοσύνης στις προσωπικές δυνατότητες, η θετική ή αρνητική διάθεση, η αντοχή σε στρεσογόνους παράγοντες, τα περιθώρια ευελιξίας που υπάρχουν, τα κίνητρα που ωθούν τις ανθρώπινες συμπεριφορές είναι παράμετροι οι οποίοι καθορίζουν την ατομική θεώρηση της διαδικασίας λήψης των αποφάσεων (Scott & Bruce, 1995). Οι Scott και Bruce (1995) επινοώντας το εργαλείο που αξιολογεί το στυλ λήψης αποφάσεων με βάση το περιεχόμενό τους και τα στοιχεία της προσωπικότητας αυτών που αποφασίζουν καθόρισαν ταυτόχρονα και πέντε στυλ λήψης αποφάσεων.

α) Το ορθολογικό (rational) στυλ λήψης αποφάσεων κατά το οποίο το διοικητικό στέλεχος του εκπαιδευτικού οργανισμού που είναι επιφορτισμένο με την ευθύνη της λήψης αποφάσεων εφαρμόζει λογικές στρατηγικές για τη συγκέντρωση δεδομένων, τον καθορισμό εναλλακτικών προτάσεων και την αποτίμηση των συνεπειών της ληφθείσας απόφασης.

β) Το ενστικτώδες (intuitive) στυλ λήψης αποφάσεων κατά το οποίο ο διευθυντής, για παράδειγμα, μιας σχολικής μονάδας βασίζεται στις αντιλήψεις και τις υπάρχουσες περιβαλλοντικές συνθήκες, ώστε να πάρει την καταλληλότερη απόφαση. Απόρροια του γεγονότος αυτού είναι ότι παραγκωνίζεται ο ρόλος των υπόλοιπων εκπαιδευτικών που απαρτίζουν τον σύλλογο διδασκόντων. Εκτός αυτού μειώνεται η πιθανότητα λήψης της απόφασης που θα έχει την πιο αίσια έκβαση και τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα.

γ) Το εξαρτώμενο (dependent) στυλ λήψης αποφάσεων κατά το οποίο ο διευθυντής του σχολείου ή κάποιο άλλο διοικητικό στέλεχος λαμβάνει αποφάσεις

χωρίς να καθιστά τον εαυτό του υπόλογο για τις συνέπειες της απόφασης. Υιοθετώντας το εν λόγω στυλ λήψης αποφάσεων ο διευθυντής λαμβάνει σοβαρά υπόψη του τις εισηγήσεις και εναλλακτικές προτάσεις των υπόλοιπων εκπαιδευτικών καθιστώντας τους έτσι υπόλογους για τα πιθανά αποτελέσματα της ληφθείσας απόφασης. Η συναισθηματική ενθάρρυνση του διευθυντή στην περίπτωση αυτή είναι απαραίτητη.

δ) Το στυλ του ανθρώπου ο οποίος συστηματικά αποφεύγει (avoidant) να πάρει σημαντικές αποφάσεις. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση της διαδικασίας λήψης αποφάσεων, ο υπεύθυνος ή η υπεύθυνη για να πάρει μια απόφαση προβαίνει συνεχώς στη ματαίωση της ενέργειας αυτής θεωρώντας άλλους πιο υπεύθυνους και πιο αρμόδιους. Εμφανίζει αναβλητικότητα λόγω υπερβολικού άγχους και ασφυκτικής χρονικής πίεσης.

ε) Το αυθόρμητο (spontaneous) στυλ λήψης αποφάσεων κατά το οποίο το διοικητικό στέλεχος του σχολείου ενεργεί με τρόπο παρορμητικό, προκειμένου να λάβει μια καίρια απόφαση. Συνάγεται, έτσι, το συμπέρασμα ότι η απόφαση που θα παρθεί μπορεί να είναι αρεστή και ευχάριστη στον κοινωνικό περίγυρο, όμως χαρακτηρίζεται από μικρές πιθανότητες αποτελεσματικότητας και επιτυχούς έκβασης λόγω παραγκωνισμού των εναλλακτικών προτάσεων (Scott & Bruce, 1995).

Τα παραπάνω στυλ λήψης αποφάσεων αντιστοιχούν σε κάποιες συγκεκριμένες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου General Decision Making Style Questionnaire (GDMSQ). Ανάλογα με τις απαντήσεις που έδωσαν τα διοικητικά στελέχη των σχολικών μονάδων, χωρίς να ξέρουν ότι συγκεκριμένες ερωτήσεις αξιολογούν το κατά πόσο εφαρμόζουν ένα συγκεκριμένο στυλ λήψης αποφάσεων, ταξινομήθηκαν σε κάποια από τις παραπάνω κατηγορίες. Οι ερωτήσεις που αντιστοιχούν σε καθεμιά από τις προαναφερθείσες κατηγορίες παρατίθενται παρακάτω και απαντώνται με την 5βάθμια κλίμακα Likert. Δηλαδή οι πιθανές απαντήσεις που μπορούν να δώσουν τα διοικητικά στελέχη των δημοτικών σχολείων είναι πέντε: 1. Διαφωνώ απόλυτα 2. Διαφωνώ 3. Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ 4. Συμφωνώ και 5. Συμφωνώ απόλυτα

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου κωδικοποιήθηκαν με το λογισμικό IBM SPSS 28 από το V1 έως το V20 σαν variables (=μεταβλητές).

Στο ορθολογικό (rational) στυλ λήψης αποφάσεων αντιστοιχούν οι εξής ερωτήσεις-προτάσεις:

1. Πριν πάρω μια απόφαση, ελέγχω τις πληροφορίες μου για να είμαι σίγουρος (V1).
6. Παίρνω αποφάσεις με έναν αργό και λογικό τρόπο (V6).
11. Η λήψη αποφάσεων απαιτεί προσεκτική σκέψη (V11).
16. Πριν πάρω μια απόφαση, λαμβάνω υπόψη όλες τις δυνατές επιλογές (V16).

Στο ενστικτώδες (intuitive) στυλ λήψης αποφάσεων αντιστοιχούν οι εξής ερωτήσεις-προτάσεις:

2. Όταν παίρνω μια απόφαση, κάνω αυτό που νιώθω ότι είναι σωστό (V2).
7. Όταν παίρνω μια απόφαση, βασίζομαι στα ένστικτά μου (V7).
12. Μια απόφαση δε χρειάζεται να έχει λογική, απλά πρέπει να νιώθω ότι είναι σωστή (V12).
17. Όταν λαμβάνω αποφάσεις, βασίζομαι στα εσωτερικά συναισθήματά μου (V17).

Στο εξαρτώμενο (dependent) στυλ λήψης αποφάσεων αντιστοιχούν οι εξής ερωτήσεις-προτάσεις:

3. Συχνά ζητάω τη βοήθεια των άλλων, όταν πρόκειται να πάρω μια σημαντική απόφαση (V3).
8. Δεν παίρνω σημαντικές αποφάσεις, πριν μιλήσω με άλλα άτομα (V8).
13. Όταν πρέπει να πάρω μια σημαντική απόφαση, χρειάζομαι κάποιον άλλο να με καθοδηγεί (V13).
18. Όταν λαμβάνω αποφάσεις, βασίζομαι στις συμβουλές των άλλων (V18).

Στο στυλ του ανθρώπου που αποφεύγει συστηματικά (avoidant) να πάρει αποφάσεις αντιστοιχούν οι εξής ερωτήσεις-προτάσεις:

4. Αποφεύγω να παίρνω αποφάσεις, διότι δε μου αρέσει (V4).
9. Συνήθως δεν παίρνω μια σημαντική απόφαση, μέχρι να πειστώ να το κάνω (V9).
14. Αποφεύγω να παίρνω σημαντικές αποφάσεις, διότι η σκέψη και μόνο με κάνει να νιώθω άβολα (V14).
19. Συνήθως λαμβάνω σημαντικές αποφάσεις την τελευταία στιγμή (V19).

Στο αυθόρμητο (spontaneous) στυλ λήψης αποφάσεων αντιστοιχούν οι εξής ερωτήσεις-προτάσεις:

5. Παίρνω αποφάσεις γρήγορα (V5).
10. Δε σκέφτομαι πάρα πολύ για να πάρω μια απόφαση (V10).
15. Όταν χρειάζεται να λάβω μια σημαντική απόφαση, απλά κάνω ότι φαίνεται φυσικό και αυτονόητο τη δεδομένη στιγμή (V15).
20. Συχνά παίρνω παρορμητικές αποφάσεις (V20).

Το πρώτο μέρος του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου περιλαμβάνει την ταυτότητα του ερευνητή, στοιχεία του μεταπτυχιακού προγράμματος στο πλαίσιο του οποίου διεξήχθη η συγκεκριμένη έρευνα και εγγυήσεις για την ανωνυμία και την εμπιστευτικότητα για να ενημερωθούν οι συμμετέχοντες στην έρευνα. Υπήρχε και επισυναπτόμενη συνοδευτική επιστολή με το ερωτηματολόγιο για την καλύτερη ενημέρωση των συμμετεχόντων στην έρευνα σχετικά με τους σκοπούς και τη διαδικασία της έρευνας. Στη συνέχεια, στο δεύτερο μέρος ακολουθούν τα δημογραφικά στοιχεία και στο τρίτο μέρος το ερωτηματολόγιο GDMSQ που έχει αναλυθεί παραπάνω. Στα δημογραφικά στοιχεία περιλαμβάνονται το φύλο, η ηλικία, το επίπεδο σπουδών, τα έτη υπηρεσίας, η θέση ευθύνης των συμμετεχόντων στην έρευνα, τα έτη που κατέχουν τη θέση ευθύνης και η περιοχή του σχολείου που υπηρετούν.

### 3.5.1 Δείκτης αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου

Ο παρακάτω πίνακας αφορά την αξιοπιστία ολόκληρου του ερωτηματολογίου:

**Πίνακας 8: Δείκτης αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου**

Δείκτης αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha based on standardized items	Αριθμός ερωτήσεων
0,760	0,737	20

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι ο δείκτης αξιοπιστίας για όλο το ερωτηματολόγιο είναι 0,76. Είναι ιδιαίτερα υψηλός που σημαίνει ότι το εργαλείο που έφτιαξαν οι Scott και Bruce το 1995 είναι ιδιαίτερα αξιόπιστο και μπορεί να

χρησιμοποιηθεί και να αποδώσει χρήσιμα αποτελέσματα. Ακολουθεί πίνακας αξιοπιστίας για την κάθε διάσταση του στυλ λήψης αποφάσεων.

**Πίνακας 9: Δείκτης αξιοπιστίας κάθε στυλ λήψης αποφάσεων**

Στυλ λήψης αποφάσεων	Cronbach's Alpha	Αριθμός ερωτήσεων
Ορθολογικό	0,610	4
Ενστικτώδες	0,609	4
Εξαρτώμενο	0,584	4
Αποφεύγοντα	0,767	4
Αυθόρμητο	0,643	4

### 3.5.2 Πίνακας συσχετίσεων του ερωτηματολογίου

**Πίνακας 10: Συσχετίσεις του ερωτηματολογίου**

Correlation Matrix <sup>a</sup>						
		Rational	Intuitive	Dependent	Avoidant	Spontaneous
		ορθολογικό	ενστικτώδες	εξαρτώμενο	αποφεύγοντα	αυθόρμητο
Correlation	Rational	1,000	-,471	-,182	-,370	-,498
	Intuitive	-,471	1,000	,537	,418	,650
	Dependent	-,182	,537	1,000	,471	,497
	Avoidant	-,370	,418	,471	1,000	,620
	Spontaneous	-,498	,650	,497	,620	1,000
Sig. (1-tailed)	Rational		,000	,033	,000	,000
	Intuitive	,000		,000	,000	,000
	Dependent	,033	,000		,000	,000
	Avoidant	,000	,000	,000		,000
	Spontaneous	,000	,000	,000	,000	

a. Determinant = ,153

Από τη μελέτη του sig (δηλαδή του p) προκύπτει ότι οι συσχετίσεις των μεταβλητών είναι στατιστικά σημαντικές. Στη διαγώνιο του πίνακα βρίσκεται το 1 που σημαίνει ότι η κάθε ερώτηση ή ομάδα ερωτήσεων βρίσκεται σε πλήρη συσχέτιση με

τον εαυτό της. Το sig (δηλαδή το p) σε όλες τις περιπτώσεις είναι sig<0,05. Άρα παντού υπάρχουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις. Ο μεγαλύτερος βαθμός συσχέτισης είναι 0,650 και παρατηρείται ανάμεσα στο αυθόρμητο και το ενστικτώδες στυλ. Επειδή είναι θετική σημαίνει ότι όσο αυξάνεται η μία τιμή κατά 65% αυξάνεται και η άλλη. Η δεύτερη μεγαλύτερη συσχέτιση είναι 0,620 και παρατηρείται ανάμεσα στο αυθόρμητο και το στυλ του αποφεύγοντα. Επειδή είναι θετική σημαίνει ότι όσο αυξάνεται η μία τιμή κατά 62% αυξάνεται και η άλλη. Η τρίτη μεγαλύτερη συσχέτιση είναι 0,537 και παρατηρείται ανάμεσα στο ενστικτώδες και το εξαρτώμενο στυλ. Επειδή είναι θετική σημαίνει ότι όσο αυξάνεται η μία τιμή κατά 53% αυξάνεται και η άλλη. Η τέταρτη μεγαλύτερη συσχέτιση είναι 0,497 και παρατηρείται ανάμεσα στο εξαρτώμενο και το αυθόρμητο στυλ. Επειδή είναι θετική σημαίνει ότι όσο αυξάνεται η μία κατά 49,7% αυξάνεται και η άλλη. Η πέμπτη μεγαλύτερη συσχέτιση είναι 0,471 και παρατηρείται ανάμεσα στο εξαρτώμενο και το στυλ του αποφεύγοντα. Επειδή είναι επίσης θετική σημαίνει ότι όσο αυξάνεται η μία μεταβλητή κατά 47% αυξάνεται και η άλλη. Όσον αφορά τις αρνητικές συσχετίσεις στον πίνακα φαίνεται ότι η μεγαλύτερη αρνητική συσχέτιση είναι -0,182 και παρατηρείται στη συσχέτιση μεταξύ του ορθολογικού και του εξαρτώμενου στυλ λήψης αποφάσεων. Αυτό σημαίνει ότι όσο αυξάνεται η μία μεταβλητή κατά 18% η άλλη μειώνεται. Η επόμενη αρνητική συσχέτιση είναι -0,370 και παρατηρείται στη συσχέτιση μεταξύ του ορθολογικού και του στυλ του αποφεύγοντα. Αυτό σημαίνει ότι όσο αυξάνεται η μία μεταβλητή κατά 18% η άλλη μειώνεται. Επίσης υπάρχει αρνητική συσχέτιση -0,471 ανάμεσα στο ορθολογικό και το ενστικτώδες στυλ που σημαίνει ότι όσο αυξάνεται η μία μεταβλητή κατά 47,1% η άλλη μειώνεται. Ανάμεσα στο ορθολογικό και το αυθόρμητο στυλ υπάρχει αρνητική συσχέτιση -0,498. Επομένως όσο αυξάνεται η μία μεταβλητή κατά 49,8% η άλλη μειώνεται.

### **3.6 Δεοντολογία της έρευνας**

Η συγκεκριμένη ερευνητική εργασία τήρησε τις βασικές αρχές δεοντολογίας όπως αυτές απορρέουν από την Αμερικανική Ψυχολογική Εταιρία (American Psychological Association) και αποτυπώνονται σε δημοσίευση στην ιστοσελίδα της το 2017 :

α) Ο ερευνητής κατά την εκπόνηση της μελέτης του οφείλει να αποτιμήσει αν αυτή εναρμονίζεται με τους βασικούς κανόνες δεοντολογίας.



β) Ο ερευνητής έχει χρέος να λάβει υπόψη του τους κινδύνους στους οποίους μπορεί να εκτεθούν οι συμμετέχοντες στην έρευνα.

γ) Ο ερευνητής είναι επιφορτισμένος με την εφαρμογή των βασικών κανόνων δεοντολογίας κατά την εκπόνηση της μελέτης του.

δ) Ανάμεσα στον ερευνητή και τους συμμετέχοντες πρέπει να υπάρχει μια προκαθορισμένη και διάφανη διευθέτηση των κανόνων συνεργασίας και αλληλεπίδρασης.

ε) Σε περίπτωση παραπλάνησης των συμμετεχόντων, ο ερευνητής πρέπει να τους ενημερώσει, εξετάζοντας ταυτόχρονα την ύπαρξη εναλλακτικών λύσεων.

στ) Ο συμμετέχων στην έρευνα έχει το δικαίωμα ανά πάσα στιγμή να αποσυρθεί από αυτήν.

ζ) Βασική μέριμνα του ερευνητή είναι η προστασία των συμμετεχόντων από ενδεχόμενη σωματική ή ψυχολογική βία κατά τη διάρκεια της έρευνας.

η) Μετά τη συγκέντρωση των απαραίτητων στοιχείων και πληροφοριών, ο ερευνητής φροντίζει να ενημερώνει διαρκώς τους εμπλεκόμενους για τον σκοπό και το περιεχόμενο της έρευνας, διαλύοντας τις όποιες παρερμηνείες και παρεξηγήσεις.

θ) Αν κατά τη διάρκεια της έρευνας υπάρξουν κάποιες δυσάρεστες επιπτώσεις για τους συμμετέχοντες, ο ερευνητής έχει την ευθύνη να τις εξαλείψει, προνοώντας ταυτόχρονα για τον περιορισμό τους μελλοντικά.

ι) Τα προσωπικά δεδομένα των συμμετεχόντων πρέπει να διασφαλιστούν ευλαβικά κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας, εκτός αν έχει προϋπάρξει συμφωνία για το αντίθετο (APA, 2017).

Οι προαναφερόμενες βασικές αρχές δεοντολογίας τηρήθηκαν ευλαβικά στη συγκεκριμένη εργασία. Το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο στάλθηκε στα σχολεία μαζί με συνοδευτική επιστολή. Στην επιστολή διατυπώνονταν με σαφήνεια ο σκοπός της εργασίας, οι λόγοι διεξαγωγής της έρευνας, η ταυτότητα του ερευνητή και δόθηκαν εγγυήσεις για την τήρηση του απορρήτου των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων στην έρευνα. Επίσης δόθηκαν διαβεβαιώσεις ότι τα προσωπικά δεδομένα των συμμετεχόντων δε θα χρησιμοποιηθούν για άλλον σκοπό.



## Κεφάλαιο 4: Αποτελέσματα της έρευνας

### 4.1 Επιλογή του στυλ λήψης αποφάσεων

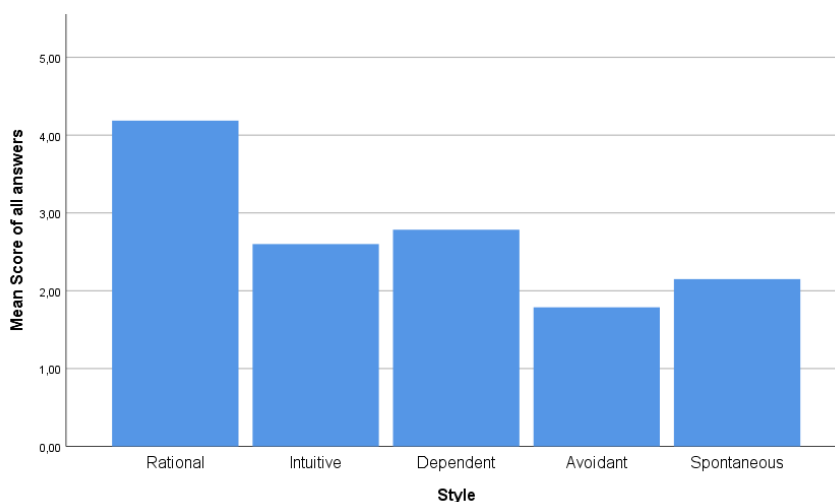
Ακολουθεί η παρουσίαση των ευρημάτων που αντιστοιχούν στο 1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα:

Σε ποιο βαθμό τα διοικητικά στελέχη των σχολικών μονάδων (διευθυντές, υποδιευθυντές, αναπληρωτές διευθυντές) επιλέγουν κάποιο συγκεκριμένο στυλ λήψης αποφάσεων κατά την άσκηση των διοικητικών τους καθηκόντων;

#### 4.1.1 Μέσος όρος και τυπική απόκλιση των 5 στυλ λήψης αποφάσεων

Με στατιστική επεξεργασία δημιουργείται ο πίνακας που ακολουθεί και στον οποίο καταγράφεται ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση για καθένα από τα 5 στυλ λήψης αποφάσεων με βάση το γεγονός ότι το ερωτηματολόγιο GDMSQ περιέχει ερωτήσεις που έχουν απαντηθεί με την πενταβάθμια κλίμακα Likert ήτοι οι πιθανές απαντήσεις που μπορούσαν να δώσουν τα διοικητικά στελέχη των δημοτικών σχολείων ήταν πέντε: 1. Διαφωνώ απόλυτα 2. Διαφωνώ 3. Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ 4. Συμφωνώ και 5. Συμφωνώ απόλυτα

Γράφημα 1: Μέσος όρος απαντήσεων ανά στυλ



Το ραβδόγραμμα δείχνει τον μέσο όρο των απαντήσεων ανά στυλ

Πίνακας 11: Μέσος όρος ανά στυλ λήψης αποφάσεων

		Statistics				
		Rational	Intuitive	Dependent	Avoidant	Spontaneous
		ορθολογικό	ενστικτώδες	εξαρτώμενο	αποφεύγοντα	αυθόρμητο
N	Valid	102	102	102	102	102
	Missing	0	0	0	0	0
Mean (μέσος όρος)		16,75	10,40	11,14	7,15	8,60
Std. Deviation (τυπική απόκλιση)		1,886	2,381	2,576	2,327	2,300

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι το άθροισμα των μέσων όρων των απαντήσεων που αντιστοιχούν στις 4 ερωτήσεις του ορθολογικού στυλ λήψης αποφάσεων είναι 16,75 με τυπική απόκλιση 1,886. Επομένως ο μέσος όρος για κάθε ερώτηση (από τις 4) είναι 4,18. Αυτό σημαίνει ότι οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα ξεπερνούν το 4 (που αντιστοιχεί στο «συμφωνώ») και τείνουν στο 5 (που αντιστοιχεί στο «συμφωνώ απόλυτα») για την ομάδα ερωτήσεων του ορθολογικού στυλ. Η διαπίστωση που βγαίνει είναι ότι τα διοικητικά στελέχη των σχολικών μονάδων στη Δυτική Μακεδονία υιοθετούν πρωτίστως το ορθολογικό στυλ λήψης αποφάσεων.

Το άθροισμα των μέσων όρων όρος των απαντήσεων που αντιστοιχούν στις ερωτήσεις του εξαρτώμενου στυλ λήψης αποφάσεων είναι 11,14 με τυπική απόκλιση 2,576. Άρα ο μέσος όρος για κάθε ερώτηση (από τις 4) είναι 2,78. Απόρροια των αποτελεσμάτων αυτών είναι ότι τα διοικητικά στελέχη των σχολικών μονάδων υιοθετούν αρκετές από τις πρακτικές του εξαρτώμενου στυλ λήψης αποφάσεων.

Ο μέσος όρος των απαντήσεων που αντιστοιχούν στο ενστικτώδες στυλ λήψης αποφάσεων είναι 10,40 με τυπική απόκλιση 2,381. Συνεπώς ο μέσος όρος για κάθε ερώτηση είναι 2,6. Η διαπίστωση είναι ότι οι διευθυντές, υποδιευθυντές και αναπληρωτές διευθυντές των δημοτικών σχολείων της συγκεκριμένης γεωγραφικής περιοχής υιοθετούν και εφαρμόζουν σε μέτριο βαθμό το ενστικτώδες στυλ λήψης αποφάσεων.

Ο μέσος όρος των απαντήσεων που αντιστοιχούν στο αυθόρμητο στυλ λήψης αποφάσεων είναι 8,60 με τυπική απόκλιση 2,300. Για κάθε ερώτηση του ερωτηματολογίου που αντιστοιχεί στο αυθόρμητο στυλ ο μέσος όρος είναι 2,15.

Επομένως διαπιστώνεται ότι οι ασκούντες διοίκηση σε ένα σχολείο ελάχιστα υιοθετούν δράσεις και πρακτικές που κατατάσσονται στο αυθόρμητο στυλ, αν και αρκετές φορές τηρούν μια ουδέτερη στάση απέναντι στο συγκεκριμένο στυλ λήψης αποφάσεων.

Τέλος ο μέσος όρος των απαντήσεων που αντιστοιχούν στο στυλ του αποφεύγοντα να πάρει αποφάσεις είναι 7,15 με τυπική απόκλιση 2,327. Συνεπώς ο μέσος όρος για κάθε ερώτηση που αντιστοιχεί στο στυλ του αποφεύγοντα είναι 1,78. Οι μετρήσεις αυτές αποτυπώνουν το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων οι οποίοι ασκούν διοικητικά καθήκοντα δεν αποφεύγουν σε καμιά περίπτωση να πάρουν αποφάσεις.

## 4.2 Δημογραφικά στοιχεία και στυλ λήψης αποφάσεων

Ακολουθεί η παρουσίαση των ευρημάτων που αντιστοιχούν στο 2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα:

Επηρεάζουν το φύλο, η ηλικία, η θέση ευθύνης, τα έτη στη θέση ευθύνης, τα έτη υπηρεσίας, το επίπεδο σπουδών και η περιοχή της σχολικής μονάδας την υιοθέτηση και εφαρμογή του στυλ λήψης αποφάσεων;

### 4.2.1 Φύλο και στυλ λήψης αποφάσεων

Για να γίνει ο έλεγχος αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην επιλογή του στυλ λήψης αποφάσεων ανάλογα με το φύλο των διοικητικών στελεχών των σχολικών μονάδων έγινε παραμετρικός έλεγχος T-test με το λογισμικό SPSS 28. Προέκυψαν οι παρακάτω πίνακες:

Πίνακας 12: Φύλο και στυλ λήψης αποφάσεων

Group Statistics					
	Φύλο	Αριθμός απαντήσεων	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Std. Error Mean
Rational ορθολογικό	άνδρας	50	16,72	1,591	,225
	γυναίκα	52	16,77	2,148	,298
Intuitive ενστικτώδες	άνδρας	50	10,84	1,754	,248
	γυναίκα	52	9,98	2,811	,390
Dependent εξαρτώμενο	άνδρας	50	11,78	2,169	,307
	γυναίκα	52	10,52	2,797	,388

Avoidant αποφεύγοντα	άνδρας	50	7,40	2,466	,349
	γυναίκα	52	6,90	2,181	,302
Spontaneous αυθόρμητο	άνδρας	50	8,80	2,070	,293
	γυναίκα	52	8,40	2,507	,348

Πίνακας 13: Συσχέτιση φύλου και στυλ λήψης αποφάσεων

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Rational	Equal variances assumed	5,746	,018	-,131	100	,896	-,049	,375	-,794	,696
	Equal variances not assumed			-,132	93,978	,895	-,049	,373	-,790	,692
Intuitive	Equal variances assumed	6,588	,012	1,844	100	,068	,859	,466	-,065	1,784
	Equal variances not assumed			1,860	85,985	,066	,859	,462	-,059	1,778
Dependent	Equal variances assumed	2,146	,146	2,537	100	,013	1,261	,497	,275	2,247
	Equal variances not assumed			2,549	95,762	,012	1,261	,495	,279	2,242
Avoidant	Equal variances assumed	3,039	,084	1,077	100	,284	,496	,460	-,417	1,410

	Equal variances not assumed			1,075	97,452	,285	,496	,462	-,420	1,412
Spontaneous	Equal variances assumed	1,525	,220	,868	100	,387	,396	,456	-,509	1,301
	Equal variances not assumed			,872	97,795	,386	,396	,455	-,506	1,298

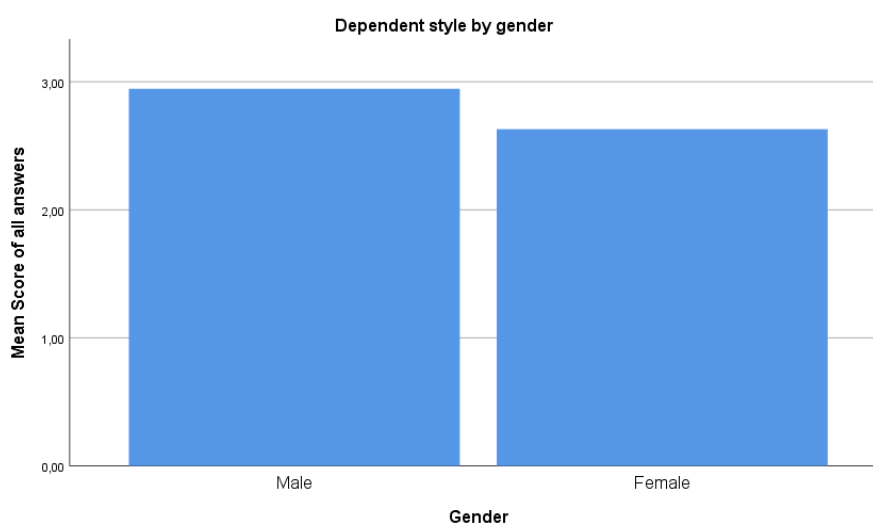
\*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Από τη μελέτη του παραπάνω πίνακα (Independent Samples Test) προκύπτει ότι  $\text{sig}=0,018 < 0,05$  που σημαίνει ότι οι διασπορές είναι άνισες και σημασία έχει η μέτρηση Equal variances not assumed (ίσες διασπορές δεν συμπεραίνονται) η οποία βρίσκεται στη 2<sup>η</sup> γραμμή του κάθε στυλ λήψης αποφάσεων. Από την παρατήρηση του Sig.(2-tailed) συμπεραίνεται ότι όσον αφορά το ορθολογικό στυλ λήψης αποφάσεων είναι  $\text{sig}(2\text{-tailed})=0,896 > 0,05$  που σημαίνει ότι δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά. Το ίδιο, δηλαδή  $\text{sig} > 0,05$  ισχύει και στα άλλα στυλ λήψης αποφάσεων- εκτός από το εξαρτώμενο- που επίσης σημαίνει ότι δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάλογα με το φύλο. Στο εξαρτώμενο στυλ λήψης όμως είναι  $\text{sig}(2\text{-tailed})=0,012 < 0,05$ . Άρα σε αυτό το στυλ υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάλογα με το φύλο. Άρα δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην επιλογή του στυλ λήψης αποφάσεων ανάλογα με το φύλο των διοικητικών στελεχών των σχολικών μονάδων με βεβαιότητα 95% ή σε στάθμη σημαντικότητας 0,05. Από τη μελέτη του παραπάνω πίνακα (Group Statistics) προκύπτει ότι όσον αφορά το ορθολογικό στυλ λήψης αποφάσεων οι 50 άνδρες απάντησαν με μέσο όρο  $\text{Mean}=16,72$  τυπική απόκλιση  $\text{Std. Deviation}=1,591$ . Οι 52 γυναίκες απάντησαν με μέσο όρο 16,77 και τυπική απόκλιση 2,148. Σχετικά με το ενστικτώδες στυλ λήψης αποφάσεων οι 50 άνδρες απάντησαν με μέσο όρο 10,84 και τυπική απόκλιση 1,754 και οι 52 γυναίκες απάντησαν με μέσο όρο 9,98 και τυπική απόκλιση 2,811. Όσον αφορά το εξαρτώμενο στυλ λήψης αποφάσεων οι 50 άνδρες απάντησαν με μέσο όρο 11,78 και τυπική απόκλιση 2,169 και οι 52 γυναίκες απάντησαν με μέσο όρο 10,52 και τυπική απόκλιση 2,797. Όσον αφορά το στυλ του αποφεύγοντα να πάρει αποφάσεις οι 50 άνδρες απάντησαν με μέσο όρο 7,40 και τυπική απόκλιση 2,466 και οι 52 γυναίκες

απάντησαν με μέσο όρο 6,90 και τυπική απόκλιση 2,181. Τέλος σχετικά με το αυθόρμητο στυλ λήψης αποφάσεων οι 50 άνδρες απάντησαν με μέσο όρο 8,80 και τυπική απόκλιση 2,070 και οι 52 γυναίκες απάντησαν με μέσο όρο 8,40 και τυπική απόκλιση 2,507.

Ο μέσος όρος των απαντήσεων ανά φύλο για το εξαρτώμενο στυλ απεικονίζεται και στο παρακάτω ραβδόγραμμα:

Γράφημα 2: Μέσος όρος απαντήσεων ανά φύλο για το εξαρτώμενο στυλ



#### 4.2.2 Ηλικία και στυλ λήψης αποφάσεων

Προκύπτει ο πίνακας Multiple comparisons (ANOVA):

Πίνακας 14: Ηλικία και στυλ λήψης αποφάσεων

Dependent Variable	(I) age	(J) age	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Rational	31-40	41-50	-2,241	1,382	,241
		51-60	-2,319	1,352	,204
	41-50	31-40	2,241	1,382	,241
		51-60	-,079	,425	,981
	51-60	31-40	2,319	1,352	,204
		41-50	,079	,425	,981
Intuitive	31-40	41-50	2,722	1,737	,265
		51-60	1,931	1,700	,494
	41-50	31-40	-2,722	1,737	,265



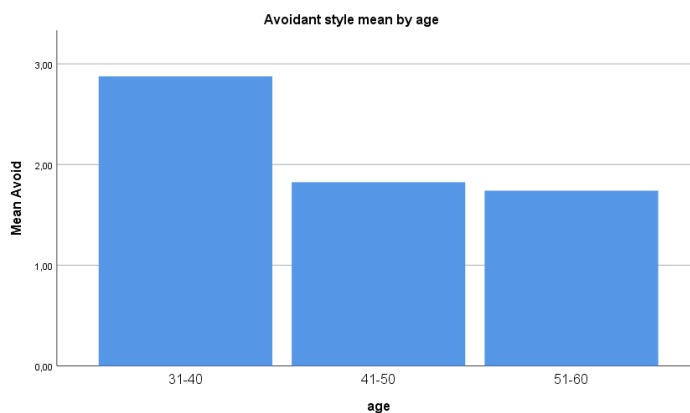
	50	51-60	-,792	,535	,305
	51-60	31-40	-1,931	1,700	,494
	60	41-50	,792	,535	,305
Dependent	31-40	41-50	-1,759	1,894	,623
		51-60	-1,681	1,852	,637
	41-50	31-40	1,759	1,894	,623
		51-60	,079	,583	,990
	51-60	31-40	1,681	1,852	,637
		41-50	-,079	,583	,990
Avoidant	31-40	41-50	4,204*	1,664	,035
		51-60	4,542*	1,627	,017
	41-50	31-40	-4,204*	1,664	,035
		51-60	,338	,512	,787
	51-60	31-40	-4,542*	1,627	,017
		41-50	-,338	,512	,787
Spontaneous	31-40	41-50	3,056	1,679	,168
		51-60	2,903	1,643	,186
	41-50	31-40	-3,056	1,679	,168
		51-60	-,153	,517	,953
	51-60	31-40	-2,903	1,643	,186
		41-50	,153	,517	,953

\*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Από τη μελέτη του παραπάνω πίνακα (Multiple Comparisons) προκύπτει ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε κάποιες κατηγορίες. Αυτό φαίνεται στη στήλη του sig που σε αυτές τις περιπτώσεις είναι  $\text{sig} < 0,05$ . Όσον αφορά το στυλ λήψης αποφάσεων avoidant υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στις ηλικιακές βαθμίδες 31-40 και 51-60 που φτάνει στο 4,542. Συγκεκριμένα ο μέσος όρος στην ηλικιακή βαθμίδα 31-40 είναι 11,50 και η τυπική απόκλιση 2,12 ενώ στην ηλικιακή βαθμίδα 51-60 ο μέσος όρος είναι 6,96 και η τυπική απόκλιση 2,32. Επίσης υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στις ηλικιακές βαθμίδες 31-40 και 41-50 που φτάνει στο 4,204 (I-J). Συγκεκριμένα ο μέσος όρος στην ηλικιακή βαθμίδα 31-40 είναι 11,50 και η τυπική απόκλιση 2,12 ενώ στην ηλικιακή βαθμίδα 41-50 ο μέσος όρος είναι 7,30 και η τυπική απόκλιση 2,12. Υπάρχουν, λοιπόν, στατιστικώς σημαντικές διαφορές στην επιλογή του στυλ λήψης αποφάσεων avoidant ανάλογα με την ηλικία με βαθμό βεβαιότητας 95% ή σε στάθμη σημαντικότητας 0,05. Στις υπόλοιπες περιπτώσεις δεν παρατηρούνται στατιστικώς σημαντικές διαφορές. Αυτή η

στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάλογα με την ηλικία στο στυλ avoidant φαίνεται και στο ραβδόγραμμα:

**Γράφημα 3: Μέσος όρος απαντήσεων ανά ηλικία για το στυλ avoidant**



### 4.2.3 Θέσης ευθύνης και στυλ λήψης αποφάσεων

Προκύπτει ο πίνακας Multiple comparisons (ANOVA):

**Πίνακας 15: Θέση ευθύνης και στυλ λήψης αποφάσεων**

Dependent Variable	(I) position	(J) position	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Rational	Διευθυντής	Αναπληρωτής διευθυντής	,204	,428	,882
		Υποδιευθυντής	-,119	,622	,980
	Αναπληρωτής διευθυντής	Διευθυντής	-,204	,428	,882
		Υποδιευθυντής	-,323	,674	,881
	Υποδιευθυντής	Διευθυντής	,119	,622	,980
		Αναπληρωτής διευθυντής	,323	,674	,881
Intuitive	Διευθυντής	Αναπληρωτής διευθυντής	,364	,539	,778
		Υποδιευθυντής	-,350	,783	,896
	Αναπληρωτής διευθυντής	Διευθυντής	-,364	,539	,778
		Υποδιευθυντής	-,715	,848	,677
	Υποδιευθυντής	Διευθυντής	,350	,783	,896
		Αναπληρωτής διευθυντής	,715	,848	,677
Dependent	Διευθυντής	Αναπληρωτής διευθυντής	,730	,580	,422
		Υποδιευθυντής	,692	,843	,691

	Αναπληρωτής διευθυντής	Διευθυντής	-,730	,580	,422
		Υποδιευθυντής	-,038	,913	,999
	Υποδιευθυντής	Διευθυντής	-,692	,843	,691
		Αναπληρωτής διευθυντής	,038	,913	,999
Avoidant	Διευθυντής	Αναπληρωτής διευθυντής	-,600	,525	,490
		Υποδιευθυντής	-,230	,764	,951
	Αναπληρωτής διευθυντής	Διευθυντής	,600	,525	,490
		Υποδιευθυντής	,370	,827	,896
	Υποδιευθυντής	Διευθυντής	,230	,764	,951
		Αναπληρωτής διευθυντής	-,370	,827	,896
Spontaneous	Διευθυντής	Αναπληρωτής διευθυντής	,335	,520	,796
		Υποδιευθυντής	-,446	,756	,826
	Αναπληρωτής διευθυντής	Διευθυντής	-,335	,520	,796
		Υποδιευθυντής	-,781	,819	,608
	Υποδιευθυντής	Διευθυντής	,446	,756	,826
		Αναπληρωτής διευθυντής	,781	,819	,608

\*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Από τη μελέτη του παραπάνω πίνακα (Multiple Comparisons) προκύπτει ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε κάποια κατηγορία. Αυτό φαίνεται πρωτίστως στη στήλη του sig που σε όλες τις περιπτώσεις είναι  $\text{sig} > 0,05$ . Εξάλλου βοηθητικό στοιχείο είναι η μη ύπαρξη αστερίσκων που δηλώνει τη μη ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών. Επομένως η θέση ευθύνης των διοικητικών στελεχών των σχολικών μονάδων δεν επηρεάζει την επιλογή του στυλ λήψης αποφάσεων. Αυτό συμβαίνει με βαθμό βεβαιότητας 95% ή σε στάθμη σημαντικότητας 0,05.

#### 4.2.4 Έτη στη θέση ευθύνης και στυλ λήψης αποφάσεων

Προκύπτει ο πίνακας Multiple comparisons (ANOVA):

Πίνακας 16: Έτη στη θέση ευθύνης και στυλ λήψης αποφάσεων

Dependent Variable	(I)	(J)	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
	years_in_position	years_in_position			

Rational	1-5	6-10	,876	,416	,159
		11-15	,058	,563	1,000
		21-25	,724	1,110	,914
	6-10	1-5	-,876	,416	,159
		11-15	-,818	,596	,520
		21-25	-,152	1,127	,999
	11-15	1-5	-,058	,563	1,000
		6-10	,818	,596	,520
		21-25	,667	1,189	,943
	21-25	1-5	-,724	1,110	,914
		6-10	,152	1,127	,999
		11-15	-,667	1,189	,943
Intuitive	1-5	6-10	-1,149	,525	,134
		11-15	-,558	,711	,861
		21-25	-,391	1,401	,992
	6-10	1-5	1,149	,525	,134
		11-15	,591	,753	,861
		21-25	,758	1,423	,951
	11-15	1-5	,558	,711	,861
		6-10	-,591	,753	,861
		21-25	,167	1,501	1,000
	21-25	1-5	,391	1,401	,992
		6-10	-,758	1,423	,951
		11-15	-,167	1,501	1,000
Dependent	1-5	6-10	,016	,581	1,000
		11-15	-,423	,786	,949
		21-25	-,256	1,550	,998
	6-10	1-5	-,016	,581	1,000
		11-15	-,439	,833	,952
		21-25	-,273	1,574	,998
	11-15	1-5	,423	,786	,949
		6-10	,439	,833	,952
		21-25	,167	1,661	1,000
	21-25	1-5	,256	1,550	,998
		6-10	,273	1,574	,998
		11-15	-,167	1,661	1,000
Avoidant	1-5	6-10	,398	,509	,862
		11-15	1,162	,688	,336
		21-25	2,853	1,358	,160
	6-10	1-5	-,398	,509	,862

		11-15	,764	,729	,722
		21-25	2,455	1,379	,289
	11-15	1-5	-1,162	,688	,336
		6-10	-,764	,729	,722
		21-25	1,690	1,455	,652
	21-25	1-5	-2,853	1,358	,160
		6-10	-2,455	1,379	,289
		11-15	-1,690	1,455	,652
Spontaneous	1-5	6-10	-,216	,519	,975
		11-15	-,376	,702	,950
		21-25	,147	1,384	1,000
	6-10	1-5	,216	,519	,975
		11-15	-,160	,743	,996
		21-25	,364	1,405	,994
	11-15	1-5	,376	,702	,950
		6-10	,160	,743	,996
		21-25	,524	1,483	,985
	21-25	1-5	-,147	1,384	1,000
		6-10	-,364	1,405	,994
		11-15	-,524	1,483	,985

\*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Από τη μελέτη του παραπάνω πίνακα (Multiple Comparisons) προκύπτει ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε κάποια κατηγορία. Αυτό φαίνεται στη στήλη του sig που σε όλες τις περιπτώσεις είναι  $\text{sig} > 0,05$ . Επομένως τα έτη στη θέση ευθύνης των διοικητικών στελεχών των σχολικών μονάδων δεν επηρεάζουν την επιλογή του στυλ λήψης αποφάσεων. Αυτό συμβαίνει με βαθμό βεβαιότητας 95% ή σε στάθμη σημαντικότητας 0,05.

#### 4.2.5 Έτη υπηρεσίας και στυλ λήψης αποφάσεων

Με στατιστική επεξεργασία προκύπτει ο πίνακας Multiple comparisons (ANOVA):

Πίνακας 17: Έτη υπηρεσίας και στυλ λήψης αποφάσεων

Dependent Variable	(I) years_of_service	(J) years_of_service	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Rational	31-40	21-30	,215	,390	,846
		11-20	1,049	,759	,354

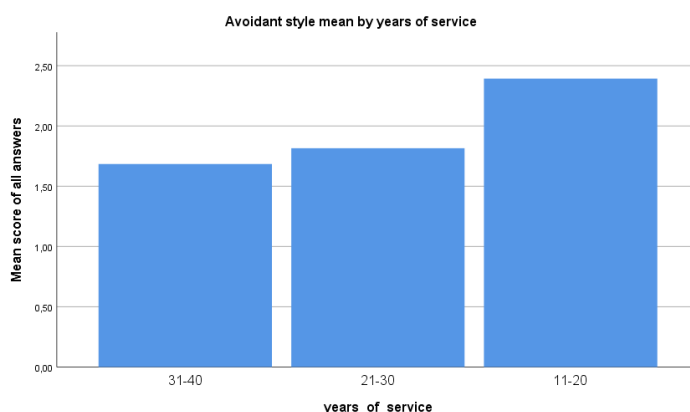
	21-30	31-40	-,215	,390	,846
		11-20	,833	,770	,527
	11-20	31-40	-1,049	,759	,354
		21-30	-,833	,770	,527
Intuitive	31-40	21-30	,481	,490	,590
		11-20	-1,043	,954	,520
	21-30	31-40	-,481	,490	,590
		11-20	-1,524	,968	,262
	11-20	31-40	1,043	,954	,520
		21-30	1,524	,968	,262
Dependent	31-40	21-30	-,699	,533	,392
		11-20	-,008	1,037	1,000
	21-30	31-40	,699	,533	,392
		11-20	,690	1,053	,789
	11-20	31-40	,008	1,037	1,000
		21-30	-,690	1,053	,789
Avoidant	31-40	21-30	-,526	,462	,493
		11-20	-2,836*	,900	,006
	21-30	31-40	,526	,462	,493
		11-20	-2,310*	,914	,035
	11-20	31-40	2,836*	,900	,006
		21-30	2,310*	,914	,035
Spontaneous	31-40	21-30	,048	,462	,994
		11-20	-2,404*	,900	,024
	21-30	31-40	-,048	,462	,994
		11-20	-2,452*	,914	,023
	11-20	31-40	2,404*	,900	,024
		21-30	2,452*	,914	,023

\*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

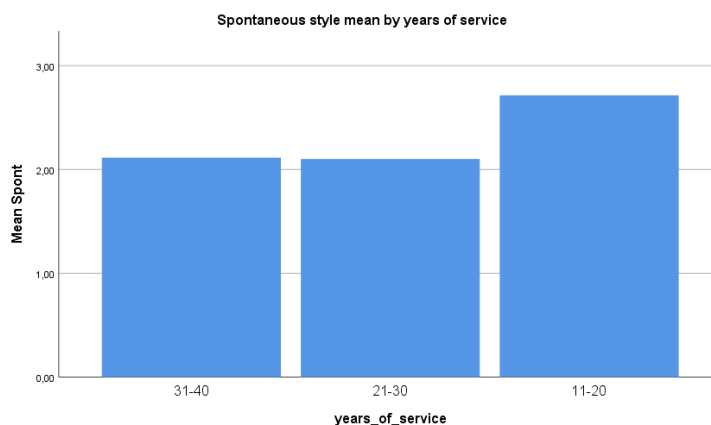
Από τη μελέτη του παραπάνω πίνακα (Multiple Comparisons) προκύπτει ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε κάποιες κατηγορίες. Αυτό φαίνεται στη στήλη του sig που είναι  $\text{sig} < 0,05$ . Όσον αφορά το στυλ λήψης αποφάσεων avoidant υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στη βαθμίδα των 31-40 ετών υπηρεσίας και στη βαθμίδα των 11-20 ετών υπηρεσίας που φτάνει στο -2,836 (I-J). Συγκεκριμένα στη βαθμίδα των ετών υπηρεσίας 31-40 ο μέσος όρος είναι 6,74 και η τυπική απόκλιση 2,41 ενώ στη βαθμίδα των ετών υπηρεσίας 11-20 ο μέσος όρος είναι 9,57 και η τυπική απόκλιση 1,71. Επίσης υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στη βαθμίδα των 21-30 ετών υπηρεσίας και των 11-20 ετών υπηρεσίας που

φτάνει στο -2,310. Συγκεκριμένα στη βαθμίδα των ετών υπηρεσίας 21-30 ο μέσος όρος είναι 7,26 και η τυπική απόκλιση 2,06 ενώ στη βαθμίδα των ετών υπηρεσίας 11-20 ο μέσος όρος είναι 9,57 και η τυπική απόκλιση 1,71. Υπάρχουν, λοιπόν, στατιστικώς σημαντικές διαφορές στην επιλογή του στυλ λήψης αποφάσεων avoidant ανάλογα με τη βαθμίδα των ετών υπηρεσίας με βαθμό βεβαιότητας 95% ή σε στάθμη σημαντικότητας 0,05. Όσον αφορά το αυθόρμητο (spontaneous) στυλ λήψης αποφάσεων υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στη βαθμίδα των 31-40 ετών υπηρεσίας και στη βαθμίδα των 11-20 ετών υπηρεσίας που φτάνει στο -2,404 (I-J). Επίσης υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στη βαθμίδα των 21-30 ετών υπηρεσίας και των 11-20 ετών υπηρεσίας που φτάνει στο -2,452. Υπάρχουν, λοιπόν, στατιστικώς σημαντικές διαφορές στην επιλογή του αυθόρμητου στυλ λήψης αποφάσεων ανάλογα με τη βαθμίδα των ετών υπηρεσίας με βαθμό βεβαιότητας 95% ή σε στάθμη σημαντικότητας 0,05. Αυτές οι στατιστικά σημαντικές διαφορές στα στυλ avoidant και spontaneous ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας αποτυπώνονται και στα ραβδογράμματα:

**Γράφημα 4: Επίδραση ετών υπηρεσίας στο στυλ avoidant**



**Γράφημα 5: Επίδραση ετών υπηρεσίας στο στυλ spontaneous**



#### 4.2.6 Επίπεδο εκπαίδευσης και στυλ λήψης αποφάσεων

Με την κατάλληλη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων προκύπτει ο πίνακας Multiple comparisons (ANOVA):

Πίνακας 18: Επίπεδο εκπαίδευσης και στυλ λήψης αποφάσεων

Dependent Variable	(I) education	(J) education	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	
Rational	Βασικό πτυχίο	Δεύτερο πτυχίο	-,271	,673	,978	
		Μεταπτυχιακό	,632	,409	,413	
		Άλλο	-,471	,990	,964	
	Δεύτερο πτυχίο	Βασικό πτυχίο	,271	,673	,978	
		Μεταπτυχιακό	,904	,647	,504	
		Διδακτορικό	-,200	1,110	,998	
	Μεταπτυχιακό	Βασικό πτυχίο	-,632	,409	,413	
		Δεύτερο πτυχίο	-,904	,647	,504	
		Άλλο	-1,104	,973	,669	
	Άλλο	Βασικό πτυχίο	,471	,990	,964	
		Δεύτερο πτυχίο	,200	1,110	,998	
		Μεταπτυχιακό	1,104	,973	,669	
	Intuitive	Βασικό πτυχίο	Δεύτερο πτυχίο	1,029	,860	,631
			Μεταπτυχιακό	,213	,523	,977
			Άλλο	,379	1,266	,991
Δεύτερο πτυχίο		Βασικό πτυχίο	-1,029	,860	,631	
		Μεταπτυχιακό	-,815	,827	,758	
		Άλλο	-,650	1,419	,968	
Μεταπτυχιακό		Βασικό πτυχίο	-,213	,523	,977	
		Δεύτερο πτυχίο	,815	,827	,758	
		Άλλο	,165	1,244	,999	
Άλλο		Βασικό πτυχίο	-,379	1,266	,991	
		Δεύτερο πτυχίο	,650	1,419	,968	
		Μεταπτυχιακό	-,165	1,244	,999	
Dependent		Βασικό πτυχίο	Δεύτερο πτυχίο	-,729	,925	,860



		Μεταπτυχιακό	-,900	,562	,382
		Άλλο	-,679	1,362	,959
	Δεύτερο πτυχίο	Βασικό πτυχίο	,729	,925	,860
		Μεταπτυχιακό	-,172	,890	,997
		Άλλο	,050	1,527	1,000
	Μεταπτυχιακό	Βασικό πτυχίο	,900	,562	,382
		Δεύτερο πτυχίο	,172	,890	,997
		Άλλο	,222	1,338	,998
	Άλλο	Βασικό πτυχίο	,679	1,362	,959
		Δεύτερο πτυχίο	-,050	1,527	1,000
		Μεταπτυχιακό	-,222	1,338	,998
	Avoidant	Βασικό πτυχίο	Δεύτερο πτυχίο	-,743	,835
Μεταπτυχιακό			-,150	,507	,991
Άλλο			1,557	1,229	,586
Δεύτερο πτυχίο		Βασικό πτυχίο	,743	,835	,810
		Μεταπτυχιακό	,592	,803	,881
		Άλλο	2,300	1,377	,345
Μεταπτυχιακό		Βασικό πτυχίο	,150	,507	,991
		Δεύτερο πτυχίο	-,592	,803	,881
		Άλλο	1,708	1,207	,493
Άλλο		Βασικό πτυχίο	-1,557	1,229	,586
		Δεύτερο πτυχίο	-2,300	1,377	,345
		Μεταπτυχιακό	-1,708	1,207	,493
Spontaneous	Βασικό πτυχίο	Δεύτερο πτυχίο	,400	,836	,964
		Μεταπτυχιακό	,291	,508	,940
		Άλλο	,300	1,230	,995
	Δεύτερο πτυχίο	Βασικό πτυχίο	-,400	,836	,964
		Μεταπτυχιακό	-,109	,803	,999
		Άλλο	-,100	1,379	1,000
	Μεταπτυχιακό	Βασικό πτυχίο	-,291	,508	,940
		Δεύτερο πτυχίο	,109	,803	,999
		Άλλο	,009	1,208	1,000
	Άλλο	Βασικό πτυχίο	-,300	1,230	,995

	Δεύτερο πτυχίο	,100	1,379	1,000
	Μεταπτυχιακό	-,009	1,208	1,000

\*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Από τη μελέτη του παραπάνω πίνακα (Multiple Comparisons) προκύπτει ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε κάποια κατηγορία. Αυτό φαίνεται στη στήλη του sig που σε όλες τις περιπτώσεις είναι  $\text{sig} > 0,05$ . Επομένως το επίπεδο εκπαίδευσης των διοικητικών στελεχών των σχολικών μονάδων δεν επηρεάζει την επιλογή του στυλ λήψης αποφάσεων. Αυτό συμβαίνει με βαθμό βεβαιότητας 95% ή σε στάθμη σημαντικότητας 0,05.

#### 4.2.7 Περιοχή του σχολείου και στυλ λήψης αποφάσεων

Προκύπτει ο πίνακας Multiple comparisons (ANOVA):

Πίνακας 19: Περιοχή του σχολείου και στυλ λήψης αποφάσεων

Dependent Variable	(I) area	(J) area	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Rational	Αστική	Ημιαστική	,208	,477	,900
		Αγροτική	,522	,517	,573
	Ημιαστική	Αστική	-,208	,477	,900
		Αγροτική	,314	,618	,868
	Αγροτική	Αστική	-,522	,517	,573
		Ημιαστική	-,314	,618	,868
Intuitive	Αστική	Ημιαστική	-,209	,596	,934
		Αγροτική	-1,122	,646	,197
	Ημιαστική	Αστική	,209	,596	,934
		Αγροτική	-,913	,773	,467
	Αγροτική	Αστική	1,122	,646	,197
		Ημιαστική	,913	,773	,467
Dependent	Αστική	Ημιαστική	-,301	,652	,889
		Αγροτική	-,545	,707	,722
	Ημιαστική	Αστική	,301	,652	,889
		Αγροτική	-,244	,846	,955
	Αγροτική	Αστική	,545	,707	,722
		Ημιαστική	,244	,846	,955
Avoidant	Αστική	Ημιαστική	-,079	,584	,990
		Αγροτική	-,972	,634	,279

	Ημιαστική	Αστική	,079	,584	,990
		Αγροτική	-,894	,758	,468
	agrotiki	Αστική	,972	,634	,279
		Ημιαστική	,894	,758	,468
Spontaneous	Αστική	Ημιαστική	-,323	,575	,841
		Αγροτική	-1,127	,624	,173
	Ημιαστική	Αστική	,323	,575	,841
		Αγροτική	-,804	,746	,530
	Αγροτική	Αστική	1,127	,624	,173
		Ημιαστική	,804	,746	,530

\*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Από τη μελέτη του παραπάνω πίνακα (Multiple Comparisons) προκύπτει ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε κάποια κατηγορία. Αυτό φαίνεται στη στήλη του sig που σε όλες τις περιπτώσεις είναι  $\text{sig} > 0,05$ . Επομένως η περιοχή του σχολείου στο οποίο υπηρετούν οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες στην έρευνα δεν επηρεάζει την επιλογή του στυλ λήψης αποφάσεων. Αυτό συμβαίνει με βαθμό βεβαιότητας 95% ή σε στάθμη σημαντικότητας 0,05.

## Κεφάλαιο 5: Συζήτηση

### 5.1 Συμπεράσματα

Μετά από μελέτη των παραπάνω αποτελεσμάτων της έρευνας που διεξήχθη κατά το χρονικό διάστημα Σεπτέμβριος-Οκτώβριος του 2022 στην περιφέρεια της Δυτικής Μακεδονίας προκύπτουν κάποια βασικά συμπεράσματα. Αρχικά γίνεται κατανοητό ότι τα διοικητικά στελέχη των σχολικών μονάδων δεν εφαρμόζουν ευλαβικά και απαρέγκλιτα ένα μόνο στυλ λήψης αποφάσεων αποκλείοντας 100% τα υπόλοιπα στυλ. Ανάλογα με τις καταστάσεις που έχουν να αντιμετωπίσουν, τις επιπτώσεις των αποφάσεων που καλούνται να πάρουν και τον χρονικό ορίζοντα που είναι διαθέσιμος, υιοθετούν εκ περιτροπής - σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό- πρακτικές οι οποίες συμβαδίζουν με οποιοδήποτε στυλ λήψης αποφάσεων. Υπάρχουν συγκεκριμένα μοντέλα λήψης αποφάσεων το ορθολογικό, το ενστικτώδες, το εξαρτώμενο, το στυλ του αποφεύγοντα και το αυθόρμητο στυλ τα οποία εκ περιτροπής, εκούσια ή ακούσια, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό εφαρμόζονται από τα διοικητικά στελέχη των σχολικών μονάδων αλλά και από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς.

Τα διοικητικά στελέχη των σχολικών μονάδων ήτοι διευθυντές, υποδιευθυντές και αναπληρωτές διευθυντές υιοθετούν στην πλειοψηφία τους το ορθολογικό στυλ λήψης αποφάσεων. Αυτό το εύρημα συμβαδίζει με ευρήματα ερευνών που έχουν διενεργήσει οι Hariri (2011) και Μαλλιάρια (2015). Σύμφωνα με τις έρευνες αυτές η πλειοψηφία των διευθυντών των σχολικών μονάδων εφαρμόζουν το ορθολογικό και το εξαρτώμενο στυλ λήψης αποφάσεων. Το ορθολογικό στυλ λήψης αποφάσεων συνδέεται με τη λήψη αποφάσεων σε συνθήκες βεβαιότητας, το σύνολο δε των παραμέτρων που διαμορφώνουν μια καθορισμένη κατάσταση είναι ως επί το πλείστον αντιληπτές από το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου. Σε αυτή την περίπτωση τα διοικητικά στελέχη των σχολικών μονάδων έχουν επαρκή ενημέρωση για τη δεδομένη κατάσταση και οι συνέπειές της είναι προβλέψιμες και κατανοητές. Οπότε ενεργούν και αποφασίζουν με βάση τη λογική για να υπάρχουν χαμηλές πιθανότητες ρίσκου και αποτυχίας. Έρευνα που έχει διενεργηθεί από τους Olcum και Titrek (2015), επίσης δείχνει σαφώς ότι το ορθολογικό στυλ λήψης αποφάσεων υιοθετείται από την πλειοψηφία των ατόμων που κατέχουν διοικητική θέση σε σχολική μονάδα εύρημα που συμφωνεί με το προαναφερθέν συμπέρασμα της παρούσης εργασίας.

Το εξαρτώμενο στυλ λήψης αποφάσεων παίζει επίσης σημαντικό ρόλο στη διαδικασία λήψης αποφάσεων στις σχολικές μονάδες. Μάλιστα, μετά το ορθολογικό στυλ είναι αυτό που περισσότερο υιοθετείται από τα διοικητικά στελέχη των σχολικών μονάδων με βάση τα πορίσματα της διεξαχθείσας έρευνας. Συνδέοντας τη διαπίστωση αυτή με κάποιες βασικές παραδοχές που αναφέρονται στο θεωρητικό μέρος συνάγεται ένα συμπέρασμα. Τα σχολεία είναι ζωντανό οργανισμοί στους οποίους οι ληφθείσες αποφάσεις είναι προϊόν αλληλεπίδρασης και συνεννόησης ανάμεσα στα διοικητικά στελέχη, τον σύλλογο διδασκόντων, τον σύλλογο γονέων, την τοπική αυτοδιοίκηση. Ακόμα και το μαθητικό δυναμικό εμπλέκεται ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων. Δεν μπορεί, για παράδειγμα, ο διευθυντής και ο αναπληρωτής διευθυντής σε ένα σχολείο να λαμβάνουν βαρύνουσες αποφάσεις δίχως να συζητούν με τους άμεσους (εκπαιδευτικούς, διοίκηση της εκπαίδευσης σε επίπεδο διεύθυνσης εκπαίδευσης) ή έμμεσους (σύλλογο γονέων, τοπική αυτοδιοίκηση) συνεργάτες τους ζητήματα που άπτονται της εύρυθμης λειτουργίας του σχολείου και της ομαλής πορείας του στο σύγχρονο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Όπως αναφέρουν διακεκριμένοι ερευνητές (McCarley et al, 2014), ο διευθυντής του σχολείου ασκεί βαθιά επίδραση στη βούληση των εκπαιδευτικών να μετέχουν ενεργά στα διοικητικά πράγματα του σχολείου. Τα πορίσματα αυτά έρχεται να επιβεβαιώσει και η έρευνα των Hallam, Smith, Hite, Hite και Wilcox (2015) που κατέδειξε με σαφήνεια ότι όσο ο διευθυντής ασκεί υποστηρικτικό ρόλο στο διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών, δείχνοντάς τους ταυτόχρονα εμπιστοσύνη με τον καταμερισμό διοικητικών αρμοδιοτήτων, αυτοί παρουσιάζουν την τάση να μετέχουν πιο ενεργά στη λήψη των αποφάσεων.

Αυτή η συλλογικότητα στη λήψη των αποφάσεων καθιστά τους εκπαιδευτικούς ενεργούς μετόχους στις διοικητικές διαδικασίες του σχολείου και μετουσιώνεται σε άντληση επαγγελματικής ικανοποίησης με άμεσο επακόλουθο την αναβάθμιση της διδακτικής πράξης και της εκπαιδευτικής διαδικασίας γενικότερα. Λειτουργώντας, λοιπόν, ο διευθυντής του σχολείου αποκεντρωτικά και εκχωρώντας αρμοδιότητες στα μέλη του συλλόγου διδασκόντων τους δίνει τη δυνατότητα να διαμορφώσουν οι ίδιοι τις συνθήκες και τα αποτελέσματα της διδακτικής διαδικασίας, γεγονός το οποίο είναι ζωτικής σημασίας για την επίτευξη των στόχων ενός σύγχρονου σχολείου. Αδιάσειστο τεκμήριο των παραπάνω αποτελεί η έρευνα των Lazaridou και Iordanides (2011) οι οποίοι μεταξύ των ευρημάτων τους συμπεριέλαβαν και το γεγονός ότι η αρμονική

συνύπαρξη, η διαρκής συνεργασία και η εποικοδομητική αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών ενός σχολείου έχει χειροπιαστά οφέλη στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων και στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. Οι Everard και Morris (1999) επίσης τεκμηριώνουν με την έρευνά τους τη σημασία του εξαρτώμενου-συμμετοχικού στυλ λήψης αποφάσεων στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, αφού οι αποφάσεις οι οποίες λαμβάνονται συλλογικά γίνονται ευκολότερα αποδεκτές από τους εμπλεκόμενους στη εκπαιδευτική διαδικασία οι οποίοι στη συνέχεια δεσμεύονται για την εφαρμογή τους.

Γενικά το ορθολογικό και το εξαρτώμενο στυλ λήψης αποφάσεων τα οποία εφαρμόζουν στην πλειοψηφία τους τα διοικητικά στελέχη των σχολικών μονάδων έχουν σαν επακόλουθο την άντληση επαγγελματικής ικανοποίησης για τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι συμμετέχουν σε μεγαλύτερο βαθμό στις διοικητικές διαδικασίες διαμορφώνοντας τις επαγγελματικές συνθήκες που ευνοούν τη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (Hariri, Monypenny & Prideaux, 2012).

Κατά τις συζητήσεις και συνεδριάσεις στο πλαίσιο της λειτουργίας του σχολείου, τα εμπλεκόμενα στην εκπαιδευτική διαδικασία μέρη οφείλουν να συζητούν εποικοδομητικά, να ανταλλάσσουν ιδέες και να παραμερίζουν τις προσωπικές επιδιώξεις προς όφελος του ευρύτερου συμφέροντος. Οι συμβουλές, οι παραινέσεις, οι έπαινοι της μιας πλευράς προς την άλλη είναι εκ των ουκ άνευ αναπόσπαστο κομμάτι μιας δημιουργικής συνεργασίας που προσβλέπει σε ένα καλύτερο μέλλον για το σχολείο και την εκπαίδευση γενικότερα. Η λογοδοσία αυτών που λαμβάνουν κρίσιμες αποφάσεις σε άλλα θεσμοθετημένα όργανα αυξάνει την αποδοχή των αποφάσεων και τις πιθανότητες επιτυχούς εφαρμογής τους. Επίσης η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων αυξάνει και την επαγγελματική τους ικανοποίηση. Αυτό τεκμηριώνεται βιβλιογραφικά και ερευνητικά από διεξαχθείσες έρευνες. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη να τους εκχωρούνται διοικητικά καθήκοντα από έναν διευθυντή που λειτουργεί αποκεντρωτικά βασιζόμενος σε δημοκρατικές αξίες (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει επίσης ότι οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες στην έρευνα εφαρμόζουν μεν κάποιες από τις πρακτικές που αναλογούν στο ενστικτώδες στυλ λήψης αποφάσεων αλλά συγκλίνουν πιο πολύ προς μια υιοθέτηση σε μέτριο βαθμό όσον αφορά το ενστικτώδες στυλ λήψης αποφάσεων. Τα ένστικτα και τα συναισθήματα των

ανθρώπων, στην προκειμένη περίπτωση των ανθρώπων που έχουν θέση ευθύνης στη σχολική τους μονάδα, αποτελούν σε μέτριο βαθμό έρεισμα για να ληφθούν σοβαρές αποφάσεις προκειμένου να αντιμετωπιστούν διάφορες καταστάσεις προβληματικές ή μη.

Σχετικά με το αυθόρμητο στυλ λήψης αποφάσεων οι ασκούντες διοίκηση σε δημοτικά σχολεία της δυτικής Μακεδονίας ρέπουν περισσότερο προς μια αρνητική στάση σε σχέση με αυτό το στυλ λήψης αποφάσεων. Η λήψη αποφάσεων ως διαδικασία και ως διοικητική λειτουργία στον χώρο της εκπαίδευσης είναι μια οργανωμένη διαδικασία που απαρτίζεται από συγκεκριμένα στάδια όπως αναφέρεται στο θεωρητικό μέρος. Δε συνίσταται ένα διοικητικό στέλεχος σχολείου ή και μιας επιχείρησης να αποφασίζει αυθόρμητα χωρίς να σταθμίσει κάποιους παράγοντες, να λάβει υπόψη κάποια δεδομένα ή να πάρει κάποιες χρήσιμες συμβουλές από τους γνωρίζοντες καλύτερα μια κατάσταση λόγω εμπειρίας ή ακαδημαϊκών προσόντων.

Το στυλ του αποφεύγοντα να πάρει αποφάσεις δε βρίσκει σε σημαντικό βαθμό υποστηρικτές ανάμεσα στα διοικητικά στελέχη μιας σχολικής μονάδας. Αυτό το στυλ λήψης αποφάσεων εφαρμόζεται σε μικρό βαθμό από τους εκπαιδευτικούς που ασκούν διοικητικά καθήκοντα. Το συμπέρασμα αυτό που προκύπτει από την παρατήρηση των αποτελεσμάτων του παραπάνω πίνακα είναι αναμενόμενο. Οι διευθυντές, αναπληρωτές διευθυντές και υποδιευθυντές των σχολικών μονάδων είναι επιφορτισμένοι σε μεγάλο βαθμό με την ευθύνη λήψης σημαντικών αποφάσεων. Τα καθήκοντά τους που οριοθετούνται από τη νομοθεσία, αλλά και από το συγκεκριμένο (εκπαιδευτικό, κοινωνικό) έχουν ως αναπόσπαστο κομμάτι τον πρωταγωνιστικό τους ρόλο στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων. Δεν είναι δυνατό, για παράδειγμα, ένας διευθυντής σχολείου να αποφεύγει να πάρει αποφάσεις αφού σε καθημερινή βάση καλείται να αντιμετωπίσει πολυποίκιλες καταστάσεις λαμβάνοντας μόνος ή κυρίως μαζί με άλλους καίριες αποφάσεις που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου και τα εξαγόμενα οφέλη από την εκπαιδευτική διαδικασία (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2006 ).

Όσον αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα (επίδραση των δημογραφικών στοιχείων στην υιοθέτηση κάποιου στυλ λήψης αποφάσεων) υπάρχουν ενδιαφέροντα ευρήματα. Το φύλο των διοικητικών στελεχών των σχολικών μονάδων δεν επηρεάζει την επιλογή του στυλ λήψης αποφάσεων. Αυτό το εύρημα συμφωνεί με τα αποτελέσματα από την έρευνα των Olorunsola και Olayemi (2011) και της Mehta (2015) τα οποία συγκλίνουν στο γεγονός ότι το φύλο δεν επιδρά στο βαθμό

συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων και στην υιοθέτηση κάποιου συγκεκριμένου στυλ σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό. Οι άνδρες εκπαιδευτικοί εμφανίζουν περίπου τον ίδιο βαθμό εμπλοκής με τις γυναίκες στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων ακολουθώντας κυρίως το ορθολογικό στυλ (Olorunsola & Olayemi, 2011; Mehta, 2015). Σε αντίθεση με τα προαναφερόμενα ευρήματα βρίσκονται τα ευρήματα από την έρευνα της Χατζηπαναγιώτου (2001) τα οποία καταδεικνύουν ότι οι γυναίκες λόγω των οικογενειακών υποχρεώσεων, παρουσιάζουν μικρότερο βαθμό συμμετοχής στις διοικητικές λειτουργίες της σχολικής μονάδας συγκριτικά με τους άντρες εκπαιδευτικούς. Το γεγονός ότι τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών ασκούν κάποιας μορφής επίδραση στις απόψεις τους σχετικά με τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων επιβεβαιώνεται και από τους Shagholi et al.(2011α).

Σχετικά με την ενδεχόμενη επίδραση της ηλικίας στην επιλογή κάποιου στυλ λήψης αποφάσεων βρέθηκε ότι στο στυλ avoidant υπάρχουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές ανάλογα με την ηλικία. Στις υπόλοιπες περιπτώσεις δεν παρατηρούνται στατιστικώς σημαντικές διαφορές. Η θέση ευθύνης των διοικητικών στελεχών των σχολικών μονάδων δεν επιδρά καθόλου στην επιλογή του στυλ λήψης αποφάσεων. Τα έτη στη θέση ευθύνης επίσης δεν επηρεάζουν την επιλογή του στυλ λήψης αποφάσεων.

Τα έτη υπηρεσίας ενός διευθυντή ή υποδιευθυντή επηρεάζουν σημαντικά την επιλογή του στυλ λήψης αποφάσεων avoidant. Επίσης τα έτη υπηρεσίας επηρεάζουν σημαντικά την επιλογή του αυθόρμητου στυλ λήψης αποφάσεων. Παρόμοια ευρήματα σχετικά με την επίδραση που ασκούν τα έτη υπηρεσίας στην υιοθέτηση κάποιου στυλ παρουσιάζει η έρευνα που πραγματοποιήθηκε από την Χατζηπαναγιώτου (2001). Σύμφωνα με την εν λόγω έρευνα, σημαντικές διαφορές υπάρχουν ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με περισσότερα και σε αυτούς με λιγότερα έτη υπηρεσίας όσον αφορά τον βαθμό συμμετοχής στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και την υιοθέτηση κάποιου στυλ. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με μικρή προϋπηρεσία εμφανίζουν μικρότερο βαθμό εμπλοκής στη λήψη των αποφάσεων, αποφεύγοντας να συμμετέχουν ενεργά στις διοικητικές διαδικασίες λόγω απειρίας και διστακτικότητας, παραχωρώντας έτσι περισσότερα δικαιώματα στους πιο έμπειρους συναδέλφους τους. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με αποτέλεσμα της παρούσης έρευνας που δείχνει ότι οι μικρότερης ηλικίας εκπαιδευτικοί που ασκούν διοικητικά καθήκοντα στο σχολείο τους, υιοθετούν



περισσότερο το στυλ λήψης αποφάσεων avoidant, δηλαδή αποφεύγουν να πάρουν αποφάσεις συγκριτικά με συναδέλφους μεγαλύτερης ηλικίας που εμπλέκονται περισσότερο στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Σχετικά με το επίπεδο εκπαίδευσης των διοικητικών στελεχών των σχολικών μονάδων σαφώς και δεν επηρεάζει την επιλογή του στυλ λήψης αποφάσεων. Τέλος, η περιοχή του σχολείου στο οποίο υπηρετούν οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες στην έρευνα δεν ασκεί καμία επίδραση στην επιλογή του στυλ λήψης αποφάσεων.

Ανάγοντας τα παραπάνω συμπεράσματα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα συνάγεται το γενικό συμπέρασμα ότι ο συγκεντρωτικός του χαρακτήρας και η γραφειοκρατική του δομή περιορίζουν τα περιθώρια λήψης αποφάσεων της σχολικής μονάδας. Τα διοικητικά στελέχη των σχολικών μονάδων είναι στις περισσότερες περιπτώσεις απλοί διαχειριστές των εγκυκλίων-οδηγιών που εκδίδονται από τη διοίκηση της εκπαίδευσης σε κεντρικό επίπεδο. Επομένως είναι φυσικό κι επόμενο οι δημογραφικοί παράγοντες να μην ασκούν επίδραση στην υιοθέτηση κάποιου στυλ λήψης αποφάσεων αφού η εσωτερική πολιτική του σχολείου καθορίζεται σε πολύ μεγάλο βαθμό από την εκπαιδευτική πολιτική που χαράσσεται σε κεντρικό επίπεδο (Λυμπέρης, 2012).

Επιπρόσθετα, σε ένα συγκεντρωτικό-γραφειοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα όπως το ελληνικό απαιτείται καλή γνώση της πολύπλοκης νομοθεσίας για να μπορεί ένας εκπαιδευτικός να οριοθετεί τη στάση του απέναντι στα εκπαιδευτικά τεκταινόμενα και να προσαρμόζεται σε αυτά λαμβάνοντας τις ανάλογες αποφάσεις (Σαΐτης, 2008). Λειτουργώντας με τρόπο ορθολογικό οι διευθυντές, υποδιευθυντές αλλά και οι σύλλογοι διδασκόντων εναρμονίζονται πλήρως με τις απαιτήσεις της κεντρικής διοίκησης της εκπαίδευσης έχοντας μικρά περιθώρια αυτόνομης δράσης. Για να εκμεταλλευτούν αυτά τα μικρά περιθώρια αυτονομίας, διευθυντής και σύλλογος διδασκόντων οφείλουν να καλλιεργήσουν μια κουλτούρα σύμπνοιας και συνεργασίας ώστε να καταφέρουν μέσω της ισότιμης συμμετοχής στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων να αναβαθμίσουν την αποτελεσματικότητα του σχολείου που υπηρετούν. Οι αρμονικές διαπροσωπικές σχέσεις των άμεσα και έμμεσα εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελούν το εφελτήριο για να πορευθεί ένας εκπαιδευτικός οργανισμός σε ένα δρόμο προόδου και ευημερίας (Πασιαρδής, 2004).

Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας συμβαδίζουν με ευρήματα άλλων ερευνών. Η Χατζηπαναγιώτου (2001) εντοπίζει το πρόβλημα της έλλειψης αυτονομίας των σχολικών μονάδων και καταλήγει στο ξεκάθαρο συμπέρασμα ότι οι διευθυντές των σχολείων ακολουθώντας ένα ορθολογικό στυλ λήψης αποφάσεων εφαρμόζουν τις οδηγίες της κεντρικής εξουσίας, μην εκχωρώντας διοικητικά καθήκοντα στους εκπαιδευτικούς και περιορίζοντας τη συμμετοχή τους στη λήψη των αποφάσεων. Επίσης στην έρευνα της Ποργιαλίδου (2018) επισημαίνεται με σαφήνεια ότι το αυθόρμητο στυλ λήψης αποφάσεων δεν υιοθετείται από τον διευθυντή και τον σύλλογο διδασκόντων ενός σχολείου σε αντίθεση με το ορθολογικό. Επιπρόσθετα, ο Μαυρογιώργος (2008) αναφέρει στην έρευνά του ότι το συγκεντρωτικό-γραφειοκρατικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, περιορίζοντας τη σχολική αυτονομία δεν εκχωρεί αρμοδιότητες στα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς καθιστώντας τους διαχειριστές της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Έτσι περιορίζεται ο ουσιαστικός διάλογος και η συλλογική λήψη αποφάσεων εντός του σχολείου σε μια ορθολογική εφαρμογή των επιταγών της κεντρικής εξουσίας. Σύμφωνα με έρευνα του Τσατσαρώνη (2021) το φύλο, η ηλικία και τα έτη υπηρεσίας των διοικητικών στελεχών μιας σχολικής μονάδας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν έχουν καμία επίδραση στην εφαρμογή κάποιου στυλ λήψης αποφάσεων.

Τα ευρήματα της συγκεκριμένης μελέτης θα ήταν χρήσιμα στη διοίκηση της εκπαίδευσης σε κεντρικό επίπεδο αφού το σχολείο ως κύτταρο του εκπαιδευτικού συστήματος με τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του πρέπει να παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής και να επηρεάζει τη συγκρότηση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας. Τόσο η εκπαιδευτική πολιτική όσο και η εκπαιδευτική νομοθεσία οφείλουν να συμβαδίζουν με τις ανάγκες των σχολείων και την απαίτησή τους για διαρκή προσαρμογή στα νέα δεδομένα. Δεδομένα που καταδεικνύουν τη σύγχρονη κοινωνία ως κοινωνία της πληροφορίας, με συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες λόγω του ρευστού πολιτικού, οικονομικού και κοινωνικού περιβάλλοντος. Η αυτονομία της σχολικής μονάδας, ώστε ο διευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων να παίρνουν καίριες αποφάσεις για θέματα που τους αφορούν και να αναβαθμίζουν την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, πρέπει να είναι μέλημα της διοίκησης της εκπαίδευσης σε κεντρικό επίπεδο.

## 5.2 Περιορισμοί της έρευνας

Ο σημαντικότερος περιορισμός αφορά την επιλογή της ποσοτικής έρευνας. Η ποσοτική έρευνα ενδείκνυται σε περιπτώσεις που ο ερευνητής χρειάζεται συλλογή μεγάλου όγκου πληροφοριών σε μικρό χρονικό διάστημα. Οι πληροφορίες αυτές μπορούν να ταξινομηθούν και να αναλυθούν με τη βοήθεια του Google forms και του SPSS. Παρόλα αυτά για να διασφαλιστεί, όσο είναι εφικτό, η αξιοπιστία και η εγκυρότητα μιας ερευνητικής προσπάθειας απαιτείται η διεξαγωγή μικτής έρευνας κατά την οποία συνδυάζονται τα προτερήματα της ποσοτικής και της ποιοτικής μεθόδου. Έτσι υπάρχει η δυνατότητα επίτευξης της τριγωνοποίησης των πληροφοριών από διασταυρωμένες πηγές και διαφορετικές μεθόδους (Creswell, 2003).

## 5.3 Προτάσεις

Το σχολείο, ως οργανωσιακή οντότητα που αποσκοπεί στην εκπαίδευση των μαθητών πρέπει να έχει τη δυνατότητα να παίζει ρόλο στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής σε κεντρικό επίπεδο. Να μπορεί να ασκήσει κριτική στις επιλογές της διοίκησης της εκπαίδευσης σε κεντρικό επίπεδο ή και να απορρίψει παντελώς πολιτικές που δεν ταιριάζουν στα ιδιαίτερα γνωρίσματα της τοπικής κοινωνίας (Μαυρογιώργος, 2008). Επιπροσθέτως, πρέπει να έχει τη δυνατότητα να αναλάβει αρμοδιότητες και να υλοποιήσει δράσεις που θα αναβαθμίσουν τη διδακτική πράξη και θα έχουν ως αποτέλεσμα την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Παπαδημητρακόπουλος, 2005). Η εκχώρηση αρμοδιοτήτων και αυτονομίας στις σχολικές μονάδες έχει ως άμεσο επακόλουθο τη δυνατότητα λήψης αποφάσεων πάνω σε φλέγοντα εκπαιδευτικά ζητήματα που σχετίζονται με τη βελτίωση του επιπέδου της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η εμπειριστατωμένη μελέτη της διοικητικής λειτουργίας της λήψης αποφάσεων μπορεί να οδηγήσει στην κατοχύρωση ενός αυτόνομου πλαισίου δράσης για τις σχολικές μονάδες. Προς αυτή την κατεύθυνση αποσκοπεί και η παρούσα έρευνα.

Η λήψη αποφάσεων είναι μια καίριας σημασίας διοικητική λειτουργία μιας σχολικής μονάδας. Προς επίρρωση του γεγονότος αυτού έχουν εκπονηθεί πολλές μελέτες και έχει διοργανωθεί πλήθος διαλέξεων, εισηγήσεων και συζητήσεων σε αμφιθέατρα πανεπιστημίων και σε αίθουσες συνεδρίων. Παρά το γεγονός αυτό, η σημασία της λήψης ορθών αποφάσεων που θα έχουν επιτυχή εφαρμογή και ωφέλιμα

αποτελέσματα μπορεί να οδηγήσει σε ακόμα πιο λεπτομερή μελέτη της διαδικασίας λήψης αποφάσεων.

Για να είναι εγκυρότερα τα αποτελέσματα και να υπάρχει η δυνατότητα εξαγωγής ασφαλών συμπερασμάτων που θα μπορούν να γενικευθούν θα μπορούσε να διεξαχθεί μια μικτή έρευνα σε επίπεδο περιφερειών. Η ταυτόχρονη διενέργεια ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας (όπως αναφέρθηκε και στους περιορισμούς της έρευνας) μπορεί να οδηγήσει σε σίγουρα αποτελέσματα με την επίτευξη της τριγωνοποίησης. Η μέθοδος αυτή μπορεί να απαλείψει τις όποιες αστοχίες και η σύνθεση των αποτελεσμάτων να οδηγήσει σε χρήσιμα ευρήματα που θα αποτυπώνουν σφαιρικά και ολιστικά τη λειτουργία της λήψης αποφάσεων (Cohen at al, 2008). Η συμμετοχή και η συνεργασία ομάδας ερευνητών θα έδινε σε ένα τέτοιο εγχείρημα ακόμα μεγαλύτερο κύρος και αξιοπιστία. Η συλλογή και η στατιστική ανάλυση μεγάλου όγκου δεδομένων από άτομα με κατάλληλο επιστημονικό υπόβαθρο και εξειδίκευση θα παρείχε ευρήματα αξιοποιήσιμα από τους κεντρικούς φορείς της διοίκησης της εκπαίδευσης για τη χάραξη πολιτικής εναρμονισμένης με τις σύγχρονες αρχές και αξίες του εκπαιδευτικού κόσμου. Η διενέργεια μιας έρευνας σε τέτοιο επίπεδο μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα τη βαθύτερη κατανόηση αυτής της διοικητικής λειτουργίας που είναι αναπόσπαστο κομμάτι όχι μόνο της εκπαιδευτικής στρατηγικής σε κάθε της έκφανση, αλλά και της ανθρώπινης καθημερινότητας και του αγώνα για ένα καλύτερο μέλλον.

## Ελληνόγλωσσες βιβλιογραφικές αναφορές

Αθανασούλα- Ρέππα, Α. (1999). Ο εκπαιδευτικός Οργανισμός στο διεθνές και Ευρωπαϊκό Περιβάλλον. Στο: Α. Αθανασούλα – Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Ι. Χατζηευστρατίου, (Επιμ.), Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, τ. ΙΙΙ, (σελ. 99-144), Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

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

Αλεξιάς, Γ., Αναγνωστόπουλος, Φ., & Πιλάτης, Ι. (2010). Επαγγελματική εξουθένωση και ικανοποίηση από την εργασία του ιατρικού προσωπικού δημόσιου νοσοκομείου των Αθηνών. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Θεμάτων*, 131, 109-136.

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

Βασιλειάδου, Δ., & Διερωνίτου, Ε. (2014). Η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών–Επιστημονικών Θεμάτων*, 3, 92-108. Ανακτήθηκε από: [https://www.researchgate.net/publication/269690826\\_E\\_epharmoge\\_tes\\_metaschemati\\_stikes\\_egesias\\_sten\\_ekpaideuse](https://www.researchgate.net/publication/269690826_E_epharmoge_tes_metaschemati_stikes_egesias_sten_ekpaideuse)

Γόγολα, Α., & Κατσής, Α. (2017). Ρόλοι και διαδικασίες λήψης απόφασης σε επίπεδο σχολικού οργανισμού. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 237-254. doi:http://dx.doi.org/10.12681/hjre.14322.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχιμο.

Δημητριάδης, Σ. & Παπαδόπουλος, Δ. (2011). Η ανάπτυξη ενός εργαλείου μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. 6th International Conference in Open & Distance Learning, 741-752. Ανακτήθηκε από: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/691>

Δημητρόπουλος Ε. (2007). *Αποφάσεις. Λήψη αποφάσεων. Εισαγωγή στη Ψυχολογία των αποφάσεων*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση. Από τη γραφειοκρατία στη μετασχηματιστική ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ιορδανίδης, Γ. (2006). Διεύθυνση σχολείου και διαχείριση της αλλαγής. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου* (σελ. 92-94). Αθήνα: Μεταίχμιο.

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

Κανελλόπουλος, Χ. (1995). *Μάνατζμεντ-αποτελεσματική διοίκηση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική – βιομηχανική ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Κάτσικας, Χ. (2017, Μάρτ. 17). Εργαλείο εκπαιδευτικών ανατροπών η αυτονομία των σχολικών μονάδων. Ανακτήθηκε από <http://www.efsyn.gr/arthro/ergaleio-ekpaideytikon-anatropon-i-aytonomia-ton-sholikon-monadon>

Κιουλάφας, Μ. (2016). Διαδικασία λήψης απόφασης σε επίπεδο σχολικής μονάδας: η περίπτωση της αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πρακτική. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών Θεμάτων*, 10, 135-145. Ανακτήθηκε από: [http://erkyna.gr/e\\_docs/periodiko/dimosieyseis/ekpaideytika/t10-09.pdf](http://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/ekpaideytika/t10-09.pdf)

Κουσουλός, Α., Μπούνιας, Κ., & Καμπουρίδης, Γ. (2004). Συμμετοχική διοίκηση και διαδικασία λήψης αποφάσεων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 9, 33-41.

Κουτούζης, Μ. (1999). Γενικές αρχές μάνατζμεντ, τουριστική νομοθεσία και οργάνωση εργοδοτικών και συλλογικών φορέων (τ. Α'). *Γενικές αρχές μάνατζμεντ*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κουτούζης, Μ. (2008). Η εκπαιδευτική μονάδα ως οργανισμός. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος & Δ. Χαλκιώτης, *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (τόμ. Α', σελ. 119-163). Πάτρα: ΕΑΠ.

Κουτούζης, Μ. (2012). Διοίκηση-Ηγεσία-Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας Πεδίο Εφαρμογής στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Στο Γ. Παπαδιαμαντάκη, Κ. Θεριανός, Ν. Φωτόπουλος, Β. Μπρίνια, Δ. Καρακατσάνη, Α. Προβατά, Γ. Παπαδιαμαντάκη, Γ. Φραγκούλης, Ε. Παπαλόη, Δ. Μπουραντάς, Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Π. Χατζηπαναγιώτου, Μ. Κουτούζης, Χ. Παύλος, *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αναζητώντας το νέο σχολείο*. σσ. 211-225. Αθήνα: Επίκεντρο.

Λυμπέρης, Λ.Ν. (2012). Συγκεντρωτισμός-αποκέντρωση στη διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος: θεωρητικός προβληματισμός-πρακτικές δυτικών χωρών. *Τα Εκπαιδευτικά*, 103-104, 133-144.

Μαλλιάρη, Κ. (2015). Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: η επίδραση της προσέγγισης ηγεσίας και του στυλ λήψης αποφάσεων (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Βόλος: πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Μαυρογιώργος, Γ. (2008). Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Στο Α. Ρέππα, Α. Δρακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, & Δ. Χαλκιώτης, *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική: Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Φορέας Διαμόρφωσης Εκπαιδευτικής Πολιτικής*, (τόμ. Α', σελ. 119-163) Πάτρα: ΕΑΠ.

Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου.

Μπρίνια, Β. (2008). *Management εκπαιδευτικών μονάδων και εκπαίδευσης*. Αθήνα: εκδόσεις ΣΤΑΜΟΥΛΗ

Μπρίνια, Β. (2010). *Μελέτες περιπτώσεων εκπαιδευτικών μονάδων*. Αθήνα: εκδόσεις ΣΤΑΜΟΥΛΗ

Ξηροτύρη-Κουφίδου, Στ. (2003). Η συμμετοχική διοίκηση στη σχολική μονάδα. Στους Ζ. Παπαναούμ, & Π. Χατζηπαναγιώτου (επιμ.), *Η Διεύθυνση της σχολικής μονάδας. Τάσεις και Πρακτικές* (σελ. 55-62). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Παπαδημητρακόπουλος, Β. (2005). *Σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική. Οι απόψεις εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Διεύθυνση Γ' Αθηνών*, Πάτρα: Εκδόσεις Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου.

Παπακωνσταντίνου, Γ., & Αναστασίου, Σ. (2013). *Αρχές διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού*. Αθήνα: Gutenberg.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Προς ένα σύστημα αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Gutenberg.

Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ποργιαλίδου, Ουρ. (2018). Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το ρόλο τους στη λήψη αποφάσεων και στην επίδραση στην επαγγελματική ικανοποίηση. (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/38323?mode=full>

Ράπτης, Ν. (2006). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Ψυχολογικές και Κοινωνικές Παράμετροι Διοικητικής Αποτελεσματικότητας* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Ρόδος.

Ράπτης, Ν., & Βιτσιλάκη, Χ. (2006). *Ηγεσία και διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. Η ταυτότητα του διευθυντή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.

Ράπτης, Ν., Φώκιαλη, Π., Κόνσολας, Μ., & Ψαράς, Χ., (2009). Η δυναμική της ομάδας στους Συλλόγους Διδασκόντων των Δημοτικών Σχολείων. Στο: Α. Κοντάκος, & Φ. Καλαβάσης, (επιμ.), *Θέματα εκπαιδευτικού σχεδιασμού. Αλλαγή και Διακυβέρνηση Εκπαιδευτικών Συστημάτων* ( σς. 232-250). Αθήνα: Διάδραση.

Ράπτης, Ν., & Ψαράς, Χ. (2015). *Η συνεργατική ηγεσία στην εκπαίδευση: ο ρόλος της διεύθυνσης και του συλλόγου διδασκόντων*. Αθήνα: Διάδραση.

Σαμαρά, Ε. (2015). Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ο ρόλος της ηγεσίας στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.

Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2012α). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτη, Α., & Σαΐτης, Χ. (2012β). *Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.



Σαΐτης, Χ. (2007). *Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χρ. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σιδηροπούλου, Μ. (2015). *Οι λειτουργίες της εκπαιδευτικής διοίκησης*. Αθήνα: Σαΐτα.

Στραβάκου, Π. (2003). *Ο Διευθυντής σχολικής μονάδας ως κινητήρια δύναμη λειτουργίας της. Μια εμπειρική έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Τζωρτζάκης, Κ., & Τζωρτζάκη, Α. Μ. (1992). *Οργάνωση και διοίκηση. Η ελληνική προσέγγιση*. Αθήνα. Αυτοέκδοση.

Τζωρτζάκης, Κ., & Τζωρτζάκη, Α. Μ. (2007). *Οργάνωση και διοίκηση. Το management της νέας εποχής*. Αθήνα: ROSILI.

Τσατσαρώνης, Δ. (2021). Διερεύνηση της επίδρασης των διαφορετικών στυλ λήψης απόφασης των διευθυντών στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Β/θμιας Εκπαίδευσης της Δυτικής Μακεδονίας. (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από: [https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/2042/Δημήτριος\\_Τσατσαρώνης.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/2042/Δημήτριος_Τσατσαρώνης.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Τύπας, Γ., & Κατσαρός, Γ. (2003). *Εισαγωγή στη διοικητική επιστήμη*. Αθήνα: Gutenberg.

ΥΠΕΠΘ (2010). Το νέο σχολείο: Πρώτα ο μαθητής. Ανακτήθηκε από [http://ebooks.edu.gr/info/newps/Σχολική\\_και\\_Κοινωνική\\_Ζωή/ΣΚΖ\\_Πρωτοβάθμια\\_Εκπαίδευση.pdf](http://ebooks.edu.gr/info/newps/Σχολική_και_Κοινωνική_Ζωή/ΣΚΖ_Πρωτοβάθμια_Εκπαίδευση.pdf)

Φραγκούλης, Γ. & Παπαδιαμαντάκη, Γ. (2013). Η σχολική μονάδα ως πεδίο διαπραγμάτευσης της εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο: Δ. Καρακατσάνη, & Γ. Παπαδιαμαντάκη (επιμ.). *Σύγχρονα θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αναζητώντας το Νέο Σχολείο* (σ.131-146). Αθήνα: Επίκεντρο.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. (Διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης) Ανακτήθηκε(κωδ. 13525):<https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/13525?lang=el#page/1/mode/2up>

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

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2012). Διαμόρφωση και διατήρηση θετικού σχολικού κλίματος μέσω της επαγγελματικής ανάπτυξης των ηγετών. Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας. Στο: Δ. Καρακατσάνη, & Παπαδιαμαντάκη, Γ. (επιμ.). *Σύγχρονα θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αναζητώντας το Νέο Σχολείο* (σ. 201-210). Αθήνα: Επίκεντρο.

Χολέβας Ι. (1995). *Οργάνωση και διοίκηση επιχειρήσεων*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαμπίλιας.

Χυτήρης, Λ. Χ. (2001). *Οργανωσιακή συμπεριφορά. Η ανθρώπινη συμπεριφορά σε οργανισμούς και επιχειρήσεις*. Αθήνα: Interbooks.

Everard, K. B., & Morris, G. (1999). *Εκπαιδευτική αποτελεσματική διοίκηση*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Montana, P., & Charnov, B. H. (1993). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

OECD. (2018). Έκθεση παρακολούθησης της εκπαίδευσης και κατάρτισης 2018Ελλάδα. Ανακτήθηκε από [https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/et-monitor-report-2018-greece\\_el.pdf](https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/et-monitor-report-2018-greece_el.pdf)

Robbins, S., & Judge, T. (2011). *Οργανωσιακή συμπεριφορά. Βασικές έννοιες και σύγχρονες προσεγγίσεις*. (Αλ. Σαχινίδης, επιμ., Άννα Πλατάκη, μτφ). Αθήνα: Κριτική.

Schermerhorn, J. (2012). *Εισαγωγή στο management*. (Επ.: Γιάννης Πολλάλης). Cyprus: Broken Hill.

### **Ξενόγλωσσες βιβλιογραφικές αναφορές**

American Psychological Association. (2017). *Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct*. Ανακτήθηκε από : <http://www.apa.org/ethics/code.html>

Androniceanu, A., & Ristea, B. (2014). Decision Making Process in the Decentralized Educational System. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 149, 37 – 42.

Antonakis, J., Avolio B.J., & Sivasubramaniam, N. (2003). Context and leadership: an examination of the nine-factor full-range leadership theory using the Multifactor Leadership Questionnaire, *The Leadership Quarterly*, 14, 261- 295.

Beri, N. (2013). Job satisfaction among primary school teachers in relation to decision making styles of their heads. *Educationia Confab*, 2(9), 21-29.

Bhatti, N., Maitlo, G.M., Shaikh, N., Hashmi, M.A., & Shaikh, F.M. (2012). The Impact of Autocratic and Democratic Leadership Style on Job Satisfaction. *International Business Research*, 5(2), 192-201.

Bogler, R., & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools, *Teaching and teacher education*, 20(3), 277-289.

Bush, T. (2011). *Theories of Educational Leadership & Management* (4th ed.). London: SAGE.

Bush, T., & Bell, L. (eds). (2002). *The principles and practice of educational management*. London: Paul Chapman Publishing.

Chapple, M., & Murphy, R. (1996)..The Nominal Group Technique: extending the evaluation of students " teaching and learning experiences". *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 21(2), 147–160. [doi:10.1080/0260293960210204](https://doi.org/10.1080/0260293960210204)

Cheng, C.K. (2008). The effect of shared decision-making on the improvement in teachers' job development. *New Horizons in Education*, 56(3), 31-46.

Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed method approaches* (2nd edition). Sage Publications.

Day, C., & Leithwood, K. (2007). *Successful principal leadership in times of change: An international perspective*. London: Kluwer Academic Publishers.

De Vaus, D. (2002). *Surveys in Social Research*, (5th edition). Routledge.

- De Vaus, D. (2014). *Surveys in Social Research, (6th edition)*. Routledge.
- Fullan, M. (2014). *The Principal. Three keys to maximizing Impact*. San Francisco: JOSSEY-BASS.
- Fullan, M. (2017). *Indelible Leadership. Always Leave Them Learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). *Educational research: An introduction*. Boston: Pearson Education.
- Gaziel, H. (2009). Teachers' empowerment and commitment at school-based and non-school-based sites. In J. Zajda & D. T. Gamage (Eds.), *Decentralisation, school-based management, and quality*. (pp. 217-218). New York: Springer.
- Glanz, J. (2006). *What every principal should know about collaborative leadership*. Corwin Press.
- Gorry, G. A., & Scott Morton, M. S. (1971). A Framework for Management Information Systems. *Sloan Management Review*, 13, 21-36.
- Gorton, R., Alston, J., & Snowden, P. (2006). *School leadership and administration: important concepts, case studies and simulations*. London: McGraw Hill Company.
- Hallam, P.R, Smith, H.R, Hite, J.M., Hite, S.J., & Wilcox, B.R. (2015). Trust and collaboration in PLC teams: teacher relationships, principal support, and collaborative benefits. *NASSP Bulletin*, 99(3), 193-216.
- Hariri, H., Monypenny, R. & Prideaux, M. (2016). Teacher-perceived principal leadership styles, decision-making styles and job satisfaction: how congruent are data from Indonesia with the Anglophile and Western literature? *Journal School Leadership & Management*, 36(4), 41-62.
- Katsigianni, E., & Ifanti, A. (2016). Tenured and non-tenured school principals in Greece: a historical approach, *Journal of Educational Administration and History*, 48(3), 225-242. DOI: 10.1080/00220620.2016.1173023.
- Kiumi, K.J., Chemnjor, C., & Macharia, M.K (2014). Determinants of teacher involvement in decision making process by secondary school principals in Nyahururu sub-county, Kenya. *International Journal of Modern Education Research*, 1(3), 53-60.

Lazaridou, A., & Iordanides, G. (2011). The principal's role in achieving school effectiveness. *International Studies in Educational Administration*, 39(3), 3-19.

Liddel-Scott. (1996). Λεξικό. Α΄ Τόμος, σελ 359. Αθήνα: Εκδόσεις Σιδέρης.

Lin Y.J. (2014). Teacher Involvement in School Decision Making. *Journal of Studies in Education*, 4(3), 50-58.

Maile, S. (2004). Accountability: an essential aspect of school governance. *South African Journal Of Education*, 22(4), 92-116.

McCarley, T.A., Peters, M.L., & Decman, J.M. (2014). Transformational leadership related to school climate: a multi-level analysis. *Educational Management Administration & Leadership*, 11-21.

Mehta, D. (2015). A Study of Teacher's Participation in Decision Making: Gender Specific Roles. *European Academic Reaserch*, 2(11). Ανακτήθηκε από <http://euacademic.org/UploadArticle/1382.pdf>

Mercy, O., & Ujiro, I. (2012). Influence of Teachers Participation in Decision Making on their Job Performance in Public and Private Secondary Schools in Oredo Local Government area of Edo State, Nigeria. *European Journal of Business and Social Sciences*, 1(5), 12-22.

Mokoena, S. (2015). Participative Decision-making: Perceptions of School Stakeholders in South Africa. Ανακτήθηκε από: <http://www.krepublishers.com/02-Journals/JSS/JSS-29-0-000-11-Web/JSS-29-2-000-11-Abst-Pdf/JSS-29-2-119-11-1225-Mokoena-S/JSS-29-2-119-11-1225-Mokoena-S-Tt.pdf>

Muindi, F. (2011). The Relationship between Participation in Decision Making and Job Satisfaction among Academic Staff in the School of Business, University of Nairobi. *Journal of Human Resources Management Research*, 2011(2-30) doi 10.5171/2011.24646 Ανακτήθηκε από: <https://ibimapublishing.com/articles/JHRMR/2011/246460/246460.pdf>

Mulwa, D., & Julius, M. (2010). Participatory decision making in secondary schools: case of students' involvement in Mwala division, Kenya. *Problems Of Education In The 21stcentury*, 21, 120-133.

Noel, C., Slate, J., Brown, M., Tejada-Delgado, C. (2008). Site-Based decision-making: views from secondary school personnel. *Florida Journal of educational Administration & Policy*, 2(50-59), issue1.

Olcum, D., & Titrek, O. (2015). The Effect Of School Administrators' Decision-Making Styles OnTeacher Job Satisfaction. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 1936 – 1946.

Olorunsola, E.O., & Olayemi A.O. (2011). Teacher's participation in decision making process in secondary schools in Ekiti State, Nigeria. *International Journal of Education Administration and Policy Studies*, 3(6), p. 78.

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

Platsidou, M., & Diamantopoulou, G., (2009). Job satisfaction of Greek university professors: it is affected by demographic factors, academic rank and problems of higher education? In G. Zafiris (ed), *Educating the adult educator: quality provision and assessment in Europe* (pp. 535-545). Conference proceedings, ESREA-ReNAdET, Thessaloniki: Grafima

Rowe, G., Wright, G., & Bolger, F. (1991). A Reevaluation of Research and Theory. *Technological forecasting and social change*, 39, 235-251 Ανακτήθηκε από: [https://www.researchgate.net/profile/George-Wright-11/publication/228237839\\_The\\_Delphi\\_Technique\\_A\\_Re-Evaluation\\_of\\_Research\\_and\\_Theory/links/54af9e350cf21670b35a8705/The-Delphi-Technique-A-Re-Evaluation-of-Research-and-Theory.pdf?origin=publication\\_detail](https://www.researchgate.net/profile/George-Wright-11/publication/228237839_The_Delphi_Technique_A_Re-Evaluation_of_Research_and_Theory/links/54af9e350cf21670b35a8705/The-Delphi-Technique-A-Re-Evaluation-of-Research-and-Theory.pdf?origin=publication_detail)

Shagholi, R., Abdolmalki R., & Moayedi, A.A. (2011α). New Approach in Participatory Management, Concepts and Applications. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15,251-255.

Scott, S. G., & Bruce, R. A. (1995). Decision – making style: the development and assessment of a new measure. *Educational and Psychological Measurement*, 55 (5), 818 – 831. Ανακτήθηκε από <https://mylearningsolutions.org/2014/10/06/what-kind-of-decision-maker-are-you/>

Simon, H. A. (1977). *The New Science of Management Decision*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Turpin, S.M., & Marais, M.A. (2004). Decision-making: Theory and practice. *ORiON*, 20(2), 143–160.

### **Νομοθεσία**

Νόμος 1566/1985, αρθρ. 11, παρ. ΣΤ', Σύλλογοι Διδασκόντων, Εφημερίδα της κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 167/Α/30-09-1985)

## Παράρτημα

### Ερωτηματολόγιο

Σημειώστε μέσα σε κάθε κουτάκι τον αριθμό που σας εκφράζει περισσότερο από την παρακάτω κλίμακα Likert

1. Διαφωνώ απόλυτα    2. Διαφωνώ    3. Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ
4. Συμφωνώ    5. Συμφωνώ απόλυτα

### General decision Making Style Questionnaire (Scott & Bruce, 1995)

1. Πριν πάρω μια απόφαση, ελέγχω τις πληροφορίες μου για να είμαι σίγουρος.
2. Όταν παίρνω μια απόφαση, κάνω αυτό που νιώθω ότι είναι σωστό.
3. Συχνά ζητάω τη βοήθεια των άλλων, όταν πρόκειται να πάρω μια σημαντική απόφαση.
4. Αποφεύγω να παίρνω αποφάσεις, διότι δε μου αρέσει .
5. Παίρνω αποφάσεις γρήγορα.
6. Παίρνω αποφάσεις με έναν αργό και λογικό τρόπο.
7. Όταν παίρνω μια απόφαση, βασίζομαι στα ένστικτά μου.
8. Δεν παίρνω σημαντικές αποφάσεις, πριν μιλήσω με άλλα άτομα.
9. Συνήθως δεν παίρνω μια σημαντική απόφαση, μέχρι να πειστώ να το κάνω.
10. Δε σκέφτομαι πάρα πολύ για να πάρω μια απόφαση.
11. Η λήψη αποφάσεων απαιτεί προσεκτική σκέψη.
12. Μια απόφαση δε χρειάζεται να έχει λογική, απλά πρέπει να νιώθω ότι είναι σωστή.
13. Όταν πρέπει να πάρω μια σημαντική απόφαση, χρειάζομαι κάποιον άλλο να με καθοδηγεί .
14. Αποφεύγω να παίρνω σημαντικές αποφάσεις, διότι η σκέψη και μόνο με κάνει να νιώθω άβολα .



15. Όταν χρειάζεται να λάβω μια σημαντική απόφαση, απλά κάνω ότι φαίνεται φυσικό και αυτονόητο τη δεδομένη στιγμή .
16. Πριν πάρω μια απόφαση, λαμβάνω υπόψη όλες τις δυνατές επιλογές.
17. Όταν λαμβάνω αποφάσεις, βασίζομαι στα εσωτερικά συναισθήματά μου.
18. Όταν λαμβάνω αποφάσεις, βασίζομαι στις συμβουλές των άλλων.
19. Συνήθως λαμβάνω σημαντικές αποφάσεις την τελευταία στιγμή.
20. Συχνά παίρνω παρορμητικές αποφάσεις.

### **Συνοδευτική επιστολή**

Αγαπητοί συνάδελφοι,

**Λέγομαι Καπέτης Ηλίας και είμαι δάσκαλος στο Δημοτικό Σχολείο Πλατανορρεύματος (Δήμος Σερβίων).**

Στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης- Εκπαιδευτική Ηγεσία» στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας, στις «Επιστήμες της Αγωγής», εκπονώ τη διπλωματική μου εργασία με θέμα «Η διαδικασία λήψης αποφάσεων στη σχολική μονάδα: Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της περιφερειακής ενότητας Κοζάνης για τη λήψη αποφάσεων στις σχολικές τους μονάδες». **Η εν λόγω έρευνα απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς που έχουν κάποια θέση ευθύνης στις σχολικές τους μονάδες: διευθυντές, υποδιευθυντές (για σχολεία με περισσότερους από 120 μαθητές), αναπληρωτές διευθυντές και προϊσταμένους σχολικών μονάδων.**

Σκοπός είναι να διερευνήσω ποιο είναι το στυλ λήψης αποφάσεων στις σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της περιφέρειας της Δυτικής Μακεδονίας.

Η συμμετοχή σας σε αυτήν την έρευνα είναι προαιρετική. Διασφαλίζεται η εμπιστευτικότητα, η ανωνυμία σας και τα όποια προσωπικά δεδομένα καταθέσετε για χάρη της έρευνας αυτής. Τα δεδομένα θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας. Η συμβολή σας είναι απαραίτητη για την εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων. Θα χρειαστούν περίπου 5 λεπτά από τον πολύτιμο χρόνο σας. Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων!

Με εκτίμηση

Ηλίας Καπέτης