

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας



Σχολή Οικονομικών Επιστημών

Τμήμα Διοικητικής Επιστήμης και Τεχνολογίας

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ:

*«Διαδικασία Λήψης Αποφάσεων στην Εκπαίδευση:
Μελέτη Περίπτωσης σε Εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής
Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας»*

Απόστολος Μιχαλόπουλος Α.Μ.: 00150

(υποβλήθηκε στο Τμήμα Διοικητικής Επιστήμης και Τεχνολογίας –
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας)

KOZANH 2022

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Σχολή Οικονομικών Επιστημών

Τμήμα Διοικητικής Επιστήμης και Τεχνολογίας

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ:

*«Διαδικασία Λήψης Αποφάσεων στην Εκπαίδευση:
Μελέτη Περίπτωσης σε Εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής
Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας»*

Απόστολος Μιχαλόπουλος Α.Μ.: 00150

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Κωτσαλίδου Ευδοξία

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή: Κωτσαλίδου Ευδοξία

Βέζου Μαρίνα

Αλευριάδου Αναστασία

«ΔΗΛΩΣΗ ΜΗ ΛΟΓΟΚΛΟΠΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΛΗΨΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗΣ ΕΥΘΥΝΗΣ»

Με πλήρη επίγνωση των συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων, δηλώνω ενυπογράφως ότι είμαι αποκλειστικός συγγραφέας της παρούσας Διπλωματικής Εργασίας, για την ολοκλήρωση της οποίας κάθε βοήθεια είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται λεπτομερώς στην εργασία αυτή. Έχω αναφέρει πλήρως και με σαφείς αναφορές, όλες τις πηγές χρήσης δεδομένων, απόψεων, θέσεων και προτάσεων, ιδεών και λεκτικών αναφορών, είτε κατά κυριολεξία είτε βάσει επιστημονικής παράφρασης. Αναλαμβάνω την προσωπική και ατομική ευθύνη ότι σε περίπτωση αποτυχίας στην υλοποίηση των ανωτέρω δηλωθέντων στοιχείων, είμαι υπόλογος έναντι λογοκλοπής, γεγονός που σημαίνει αποτυχία στην Διπλωματική Εργασία μου και κατά συνέπεια αποτυχία απόκτησης του Διπλώματος Μεταπτυχιακών Σπουδών, πέραν των λοιπών συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων. Δηλώνω, συνεπώς, ότι αυτή η εργασία μου προετοιμάστηκε και ολοκληρώθηκε από εμένα προσωπικά και αποκλειστικά και ότι, αναλαμβάνω πλήρως όλες τις συνέπειες του νόμου στην περίπτωση κατά την οποία αποδειχθεί, διαχρονικά, ότι η εργασία αυτή ή τμήμα της δεν μου ανήκει διότι είναι προϊόν λογοκλοπής άλλης πνευματικής ιδιοκτησίας.

Όνομα & Επώνυμο Συγγραφέα:

Απόστολος Μιχαλόπουλος

Ημερομηνία: 6/3/2023

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	7
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	9
ABSTRACT.....	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο : ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	11
1.1 Θεωρητικό Υπόβαθρο.....	11
1.2 Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα.....	11
1.3 Δομή Εργασίας.....	13
1.4 Σημαντικότητα Εργασίας.....	13
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο : ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΜΟΝΤΕΛΑ ΛΗΨΗΣ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	15
2.1 Η έννοια της απόφασης (decision) και της λήψης αποφάσεων (decision making).....	15
2.2 Βασικά Στοιχεία Λήψεως Αποφάσεων.....	17
2.3 Σημασία λήψεως αποφάσεων σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό.....	21
2.4 Μοντέλα Λήψεως Αποφάσεων.....	22
2.5 Μοντέλα Ηγεσίας.....	27
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο : ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ.....	32
3.1 Η έννοια της Διοίκησης.....	32
3.2 Η Διοίκηση στις εκπαιδευτικές μονάδες - Μοντέλα διοίκησης.....	34
3.3 Το Εκπαιδευτικό Σύστημα στην Ελλάδα - Εκπαίδευση Ειδικής Αγωγής.....	37
3.4 Ο ρόλος του Διευθυντή και του Συλλόγου Διδασκόντων στη Διαδικασία Λήψης Αποφάσεων.....	40
3.5 Η αναγκαιότητα δημιουργίας εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής στις σχολικές μονάδες.....	43
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ^ο : ΟΡΓΑΝΑ - ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΛΗΨΗΣ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ ΣΤΙΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ.....	45

4.1 Όργανα Λήψης Αποφάσεων στις Σχολικές Μονάδες.....	45
4.2 Διαδικασία Λήψης Αποφάσεων στις Σχολικές Μονάδες	48
4.3 Σύγχρονες Έρευνες για τη Συμμετοχή των Εκπαιδευτικών στη Διοίκηση των Σχολικών Μονάδων	50
4.4 Επίδραση της Συλλογικής Συμμετοχής των Εκπαιδευτικών στην Εργασιακή Ικανοποίηση και την Αυτοαποτελεσματικότητα τους.....	54
ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	58
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ^ο : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	58
5.1 Σκοπός - Ερευνητικά Ερωτήματα.....	58
5.2 Ερευνητική Μέθοδος	59
5.3 Δείγμα Έρευνας	60
5.4 Ερευνητικό Εργαλείο.....	61
5.5 Μέθοδος Ανάλυσης Δεδομένων	63
5.6 Περιορισμοί - Ηθική Δεοντολογία Έρευνας.....	64
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 ^ο : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	67
6.1 Ανάλυση Αξιοπιστίας	67
6.2 Ανάλυση Εγκυρότητας	67
6.3 Δημογραφικά Χαρακτηριστικά.....	71
6.4 Συμμετοχή των Εκπαιδευτικών στη Διαδικασία Λήψης Αποφάσεων.....	75
6.5 Εργασιακή Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών.....	81
6.6 Αυτοαποτελεσματικότητα των Εκπαιδευτικών	82
6.7 Αντικείμενα Συζήτησης κατά τη Διαδικασία Λήψης Αποφάσεων.....	84
6.8 Διερεύνηση του Βαθμού Συμμετοχής των Εκπαιδευτικών στη Διαδικασία Λήψης Αποφάσεων ως προς τα Δημογραφικά τους Χαρακτηριστικά	85
6.9 Διερεύνηση του Βαθμού Συμμετοχής των Εκπαιδευτικών στη Διαδικασία Λήψης Αποφάσεων ως προς την Εργασιακή Ικανοποίηση και την Αυτοαποτελεσματικότητά τους	88
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 ^ο : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	91

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	98
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	108
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ	108

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η ικανότητα ενός ατόμου ή οργανισμού για λήψη και εφαρμογή αποτελεσματικών αποφάσεων είναι ύψιστης προτεραιότητας για μια αποτελεσματική και επιτυχημένη διοίκηση σε διάφορους τομείς της ζωής, συμπεριλαμβανομένου και του τομέα της εκπαίδευσης. Λαμβάνοντας υπόψη ότι σε παγκόσμιο επίπεδο πολλές αρμοδιότητες είναι αποκεντρωμένες σε περιφερειακό επίπεδο, αυτή η ικανότητα θα πρέπει να αναπτύσσεται διαρκώς από τους αρμόδιους της διοίκησης των εκπαιδευτικών οργανισμών (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Η προαναφερόμενη ανάγκη είναι επιβεβλημένη καθώς οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί στις μέρες μας, καλούνται σε καθημερινή βάση να αντιμετωπίζουν κάθε πρόκληση και ραγδαία αλλαγή που συντελείται τόσο στην εκπαίδευση, όσο και στο κοινωνικό περιβάλλον εν γένει, από το οποίο δέχεται και ανάλογες επιδράσεις. Η λήψη αποφάσεων, ως προϊόν μιας διαδικασίας και όχι αυτοματισμού, απαντάται σε όλες τις λειτουργίες της διοίκησης και ίσως γι' αυτό θεωρείται μία κρίσιμη λειτουργία για την αποτελεσματικότητα της διοίκησης, και για πολλούς ισοδύναμη με την άσκηση ενός διοικητικού έργου. Ωστόσο, η σημασία αυτής της διαδικασίας είναι καθοριστική για το μέλλον των επιχειρήσεων ή των οργανισμών, αφού τόσο η ύπαρξη όσο και η επιβίωση αυτών βασίζεται στη λήψη ορθολογικών αποφάσεων, από τις οποίες εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό η αποτελεσματική διοικητική λειτουργία (Kalantzis & Core, 2011; Ράπτης & Ψαράς, 2015).

Σήμερα, στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπου βλέπουμε ότι η πίεση στους διευθυντές ή διευθύντριες των σχολικών μονάδων αυξάνεται εξαιτίας των ραγδαίων κοινωνικών, εκπαιδευτικών και άλλων αλλαγών, η ικανότητά τους να λαμβάνουν αποτελεσματικές αποφάσεις έχει μεγάλη σημασία. Δεδομένου ότι οι διευθυντές ή οι διευθύντριες των σχολικών μονάδων λειτουργούν και είναι υπόλογοι όχι μόνο στο (εσωτερικό) εκπαιδευτικό περιβάλλον, αλλά και στο ευρύτερο (εξωτερικό) περιβάλλον όπως το οικονομικό, το νομικό, το πολιτικό, το πολιτιστικό και το κοινωνικό, το έργο βελτίωσης της ικανότητας λήψης αποφάσεων και εφαρμογής αυτών κρίνεται ιδιαίτερα επιτακτική και πρωταρχικής σημασίας για την αποτελεσματική λειτουργία της διοίκησης μιας εκπαιδευτικής/σχολικής μονάδας (Everard et al., 2004; Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Ταυτόχρονα όμως, το έργο αυτό για τους διευθυντές ή διευθύντριες και εν γένει για τους εκπαιδευτικούς, είναι εξαιρετικά επίπονο στην εποχή μας καθώς η διαδικασία λήψης αποφάσεων συνδέεται με ποικίλες πτυχές του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος όπως την αλλαγή, τη διαχείριση συγκρούσεων, τον κίνδυνο λάθους και την συνεξέταση μεγάλου όγκου δεδομένων, παραμέτρων και εναλλακτικών λύσεων. Παρόλο που προσωπικές ικανότητες των διευθυντών/τριών όπως η διαίσθηση και η εμπειρία είναι αρκετά χρήσιμες για τη λήψη ορθολογικών αποφάσεων, εντούτοις δεν είναι ικανή συνθήκη για μία αποτελεσματική λήψη αποφάσεων καθώς η τελευταία είναι μια χρονοβόρα διαδικασία που συνυπολογίζει την στοχαστική σκέψη των διευθυντών/τριών των σχολικών μονάδων και ένα πλήθος χαρακτηριστικών της προσωπικότητας αυτών όπως οξυδέρκεια, αυτοπεποίθηση, ηγετική ικανότητα, δημιουργικότητα, αυτοπειθαρχία κ.λπ. (Reid & Sanders, 2016; Robbins et al., 2017).

Κατά συνέπεια, σύμφωνα με την Αθανασούλα-Ρέππα (2008), η σημασία των εκπαιδευτικών αποφάσεων για μία σχολική μονάδα ή εν γένει για έναν εκπαιδευτικό οργανισμό είναι κάτι παραπάνω από εμφανής, αφού από τις αποφάσεις αυτές θα εξαρτηθεί η επιτυχία ή όχι των οργανισμών αυτών ή ακόμα και το όλο εκπαιδευτικό σύστημα μίας περιφέρειας ή χώρας. Στο πλαίσιο αυτό, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική η διερεύνηση των πρακτικών εκπαίδευσης εκ μέρους των διευθυντών/τριών σχολικών μονάδων ως προς τον τρόπο λήψης και εφαρμογής ορθολογικών εκπαιδευτικών αποφάσεων.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην διπλωματική αυτή εργασία διερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σχετικά με την συμμετοχή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Η διαδικασία λήψης αποφάσεων στα πλαίσια των σχολικών μονάδων αποτελεί ιδιαίτερης σημασίας για την μελλοντική τους πορεία καθώς οι αποφάσεις μπορεί να λαμβάνονται τόσο σε ατομικό επίπεδο, με πρωτοβουλίες δηλαδή αποκλειστικά από τους διευθυντές, όσο και σε συλλογικό επίπεδο, σε συνεργασία δηλαδή με τους εκπαιδευτικούς.

Παρόλο που η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων είναι πολύ σημαντική για την ποιότητα των αποφάσεων που λαμβάνονται, το επίπεδο εργασιακής ικανοποίησης και την Αυτοαποτελεσματικότητα τους, στη πράξη ωστόσο εξαρτάται από διάφορους παράγοντες που μπορεί να παρακινούν ή να αποθαρρύνουν τη συμμετοχή τους. Έτσι, στο εμπειρικό μέρος της εργασίας πραγματοποιήθηκε μία ποσοτική έρευνα μέσω ερωτηματολογίων που αφορά 134 εκπαιδευτικούς σε σχολεία ειδικής αγωγής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στον Νομό Μαγνησίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συμμετοχή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων είναι ικανοποιητική, χωρίς ωστόσο αυτό να σημαίνει ότι είναι και στα επίπεδα που ορισμένοι θα επιθυμούσαν. Ο βασικός παράγοντας παρακίνησης είναι η έγερση του ενδιαφέροντος τους για τη συμμετοχή τους στη διαδικασία ενώ ο βασικός ανασταλτικός παράγοντας είναι το έντονο άγχος. Επίσης, η ηλικία βρέθηκε ότι σχετίζεται θετικά με την συμμετοχή στη διαδικασία, ωστόσο η συμμετοχή και των νεαρότερων ηλικιών δεν είναι αμελητέα. Για την εργασιακή ικανοποίηση και την Αυτοαποτελεσματικότητα δεν παρατηρήθηκε έντονη συσχέτιση με τον βαθμό συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Τέλος, η ποιότητα των αποφάσεων που λαμβάνονται είναι αρκετά ικανοποιητική και οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στην έλλειψη συγκρούσεων μεταξύ των μελών της διαδικασίας, ενώ τα κυριότερα αντικείμενα συζήτησης είναι κυρίως για τις επιδόσεις των μαθητών και άλλες εκπαιδευτικές λειτουργίες του σχολείου.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαδικασία Λήψης Αποφάσεων, Εκπαιδευτικοί, Εργασιακή Ικανοποίηση, Αυτοαποτελεσματικότητα, Σχολεία Ειδικής Αγωγής, Νομός Μαγνησίας.

ABSTRACT

In the present dissertation, the opinions of special education teachers regarding their participation in the decision-making process are investigated. The decision-making process within the school units is of particular importance for their future course, as decisions can be taken either on an individual level, i.e. with initiatives exclusively taken by the school principals, or on a collective level, i.e. in collaboration with the teachers.

Although the participation of teachers in the decision-making process is very important for the quality of the decisions made, their level of job satisfaction and self-efficacy, in practice, however, depends on various factors that may motivate or discourage their participation. Thus, in the empirical part of the study, a quantitative survey via questionnaires was carried out by including 134 teachers in special education schools of primary education in the Prefecture of Magnesia. The results showed that their participation in the decision-making process is satisfactory, but this does not mean that it is at the levels that some would like to participate. The main motivating factor is raising their interest in participating in the process, while the main inhibiting factor is intense anxiety. Also, age was found to be positively related to participation in the process, however the participation of younger ages is not negligible. For job satisfaction and self-efficacy, no strong correlation was observed with the degree of teachers' participation in the decision-making process. Finally, the quality of the decisions taken is quite satisfactory and is largely due to the lack of conflicts between the members of the process, while the main subjects of discussion are mainly about student performance and other educational functions of the school.

Keywords: Decision Making Process, Teachers, Job Satisfaction, Self-Efficacy, Special Education Schools, Prefecture of Magnesia.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1 Θεωρητικό Υπόβαθρο

Οι σχολικές μονάδες είναι ιδιόρρυθμες και πολυσύνθετες οντότητες του εκπαιδευτικού συστήματος, τόσο λόγω των σκοπών που επιδιώκουν να επιτύχουν όσο και λόγω του κοινού στο οποίο απευθύνονται. Αντικειμενικός σκοπός έτσι κάθε σχολικής μονάδας είναι να παρέχει εκπαίδευση που να συνδέεται με την παροχή γνώσης, τη μεταλαμπάδευση ηθικών αξιών και την καλλιέργεια των ικανοτήτων/δεξιοτήτων του κοινού, ενώ το κοινό-στόχος κάθε σχολικής μονάδας είναι οι μαθητές, οι οποίοι και αποτελούν τους λήπτες των εκπαιδευτικών υπηρεσιών που παρέχονται από τα μέλη των σχολικών μονάδων, που είναι οι εκπαιδευτικοί. Όλα τα παραπάνω στοιχεία οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η διοίκηση μιας σχολικής μονάδας είναι πολύ περίπλοκη καθώς για την αποτελεσματικότητά της είναι ανάγκη να συντονίζει όλα τα μέλη της μονάδας, δηλαδή εκπαιδευτικούς και μαθητές καθώς επίσης και όλους τους διαθέσιμους υλικούς πόρους, προκειμένου η σχολική μονάδα να παράγει ένα αποτελεσματικό εκπαιδευτικό έργο (Κουτούζης, 2008).

Στην Ελλάδα, το ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικού χαρακτήρα καθώς διευθύνεται και συντονίζεται από την ανώτατη ηγεσία του συστήματος, δηλαδή το Υπουργείο Παιδείας. Ένα τέτοιο μοντέλο, σύμφωνα με τη θεωρία, περιορίζει την αυτονομία των σχολικών μονάδων καθώς και τις όποιες αρμοδιότητες των διευθυντών, εκπαιδευτικών και άλλων μελών, οι οποίοι περιορίζονται συνήθως στην ανάληψη εκτελεστικών καθηκόντων. Για τον λόγο αυτό, η αναγκαιότητα ανάπτυξης μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που θα ενθαρρύνει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών και εν γένει των σχολικών μονάδων στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων είναι σημαντική καθώς θα βοηθήσει στην αύξηση της αυτονομίας και στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας τους (Κουτούζης, 2008; Μαυρογιώργος, 2010).

1.2 Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα

Με βάση τα όσα αναφέρθηκαν προηγουμένως ως εισαγωγικό ερευνητικό υπόβαθρο, η παρούσα διπλωματική εργασία θα προσπαθήσει να διερευνήσει, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε εμπειρικό επίπεδο, την διαδικασία λήψεως αποφάσεων στον τομέα της εκπαίδευσης, εξετάζοντας ειδικότερα τις σχολικές μονάδες στην

πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα, ήτοι τα δημοτικά σχολεία. Πιο συγκεκριμένα, ο σκοπός αυτής της εργασίας μπορεί να αποκρυσταλλωθεί στην ακόλουθη πρόταση:

«Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στον Νομό Μαγνησίας, αναφορικά τόσο με τη λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων, σε συνάρτηση με τη συμπεριφορά των διευθυντών/τριών των μονάδων αυτών, όσο και με το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στη διαδικασία λήψεως αποφάσεων».

Από τον σκοπό αυτό προκύπτουν και συγκεκριμένα, επιμέρους, ερευνητικά ερωτήματα τα οποία θα διερευνηθούν σε εμπειρικό επίπεδο. Τα ερευνητικά αυτά ερωτήματα είναι τα εξής:

1. Ποιός είναι ο βαθμός συμμετοχής των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ειδικής αγωγής στη διαδικασία λήψης αποφάσεων; Αντιστοιχεί στον επιθυμητό τους βαθμό;
2. Ο βαθμός συμμετοχής των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ειδικής αγωγής στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, διαφοροποιείται σε σχέση με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, τοποθεσία σχολικής μονάδας, εργασιακή κατάσταση);
3. Ποιοί παράγοντες ενθαρρύνουν ή αποτρέπουν τους εκπαιδευτικούς στην ειδική αγωγή από τη συμμετοχή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων;
4. Πώς επηρεάζει η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων την εργασιακή ικανοποίηση και την Αυτοαποτελεσματικότητα τους;
5. Ποιά είναι η ποιότητα των αποφάσεων που λαμβάνονται στις συνεδριάσεις που πραγματοποιούνται και από ποιους παράγοντες επηρεάζεται αυτή;
6. Ποια είναι τα κύρια αντικείμενα συζήτησης που λαμβάνουν χώρα κατά τις συνεδριάσεις που πραγματοποιούνται με σκοπό τη λήψη αποφάσεων;

Τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα εξετάζονται σε συνάρτηση και με την υπάρχουσα θεωρητική βιβλιογραφία ώστε στη πορεία να γίνει προσπάθεια σύνδεσης των ευρημάτων της παρούσας έρευνας με τα αντίστοιχα ευρήματα άλλων εμπειρικών ερευνών.

1.3 Δομή Εργασίας

Η παρούσα διπλωματική εργασία δομείται σε επτά κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο είναι η παρούσα εισαγωγή. Το δεύτερο κεφάλαιο εισαγάγει τον αναγνώστη στο θεωρητικό μέρος της εργασίας και περιγράφει την έννοια της ηγεσίας στην εκπαίδευση, καθώς και την εφαρμογή λήψης αποφάσεων σε αυτήν (την εκπαίδευση). Το τρίτο κεφάλαιο κάνει αναφορά για τη διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος και των σχολικών μονάδων στην Ελλάδα και ειδικότερα περιλαμβάνει την έννοια της διοίκησης, τα μοντέλα διοίκησης εκπαιδευτικού συστήματος, τον ρόλο του διευθυντή και των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και την αναγκαιότητα δημιουργίας εσωτερικής πολιτικής στο εκπαιδευτικό σύστημα. Το τέταρτο κεφάλαιο περιγράφει τα όργανα και τη διαδικασία που ακολουθείται για τη λήψη αποφάσεων στις σχολικές μονάδες, καθώς και διάφορες ερευνητικές μελέτες που έχουν γίνει στο παρελθόν για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και την επίδραση αυτής στην ικανοποίηση και Αυτοαποτελεσματικότητα τους.

Το πέμπτο κεφάλαιο εισαγάγει τον αναγνώστη στο εμπειρικό μέρος της εργασίας, όπου παρουσιάζεται το κύριο μεθοδολογικό πλαίσιο που ακολουθήθηκε για τη διεξαγωγή της εμπειρικής έρευνας. Το έκτο κεφάλαιο παραθέτει τα κυριότερα ευρήματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων. Τέλος, το έβδομο κεφάλαιο ολοκληρώνει την εργασία παρουσιάζοντας τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την εργασία αυτή, καθώς και ορισμένες προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

1.4 Σημαντικότητα Εργασίας

Οι έρευνες πάνω στο θέμα της λήψης αποφάσεων στην εκπαίδευση έχουν αυξηθεί σε σημαντικό βαθμό τα τελευταία χρόνια εφόσον από αυτή εξαρτάται και η αποτελεσματικότητα διοίκησης των σχολικών μονάδων. Στην ελληνική βιβλιογραφία, υπάρχουν διάφορες έρευνες που έχουν ασχοληθεί με το θέμα της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και τη συνακόλουθη αναγκαιότητα δημιουργίας εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής όπως των Γόγολα & Κατσή (2017) και Κλάδη (2019). Στην ξένη βιβλιογραφία, το θέμα έχει αναλυθεί εκτενώς από έρευνες όπως των Androniceanu & Ristea (2004), Sarafidou & Chatziioannidis (2013), Schildkamp et al. (2017), κ.α. Ακόμη, έχουν γίνει έρευνες σχετικά με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Bakan et al., 2014), την αυτοαποτελεσματικότητα

(Turkoglu et al., 2017) αλλά και την επίδραση της λήψης αποφάσεων στην ικανοποίηση και την Αυτοαποτελεσματικότητα (Hollyns, 2017).

Ειδικότερα σχετικά με το θέμα της λήψης αποφάσεων στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, στην ξένη βιβλιογραφία υπάρχουν κάποιες έρευνες που έχουν ασχοληθεί με αυτό το θέμα (Ysseldyke et al., 1981; Baglama & Uzunboyu, 2017) ωστόσο δεν έχει παρατηρηθεί εκτεταμένη έρευνα στην ελληνική βιβλιογραφία παρά μόνο αυτή του Κλάδη (2019). Σε αυτό ακριβώς το κομμάτι βασίζεται και η πρωτοτυπία της εργασίας αυτής καθώς θα αναδειχθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στην ελληνική περίπτωση γύρω από το θέμα της λήψης αποφάσεων στην εκπαίδευση, εξετάζοντας συγκεκριμένα τη περίπτωση του Νομού Μαγνησίας.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΜΟΝΤΕΛΑ ΛΗΨΗΣ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1 Η έννοια της απόφασης (decision) και της λήψης αποφάσεων (decision making)

Κάθε επιχείρηση ή οργανισμός, προκειμένου να διατηρήσει τη βιωσιμότητα της/του στο περιβάλλον το οποίο δραστηριοποιείται, είναι ανάγκη να λαμβάνει αποφάσεις σε πολλαπλά ζητήματα που σχετίζονται με τη λειτουργία της/του όπως τη παραγωγή, την εργασία, τις πωλήσεις, το σύστημα αμοιβών, την πρόσληψη του κατάλληλου προσωπικού, τις επενδύσεις, κ.α.. Όλες αυτές οι αποφάσεις οφείλουν να λαμβάνονται από τα άτομα που είναι ικανά και υπεύθυνα για την αποτελεσματική διοίκηση της επιχείρησης ή του οργανισμού τους, με τέτοιο δηλαδή τρόπο ώστε να ενεργούν προς το συμφέρον της επιχείρησης ή του οργανισμού με την ελάχιστη δυνατή θυσία πόρων (Robbins et al., 2017).

Τι είναι όμως η **απόφαση (decision)**; Στα πλαίσια της διοίκησης (management), αυτή μπορεί να οριστεί ως το αποτέλεσμα μιας διαδικασίας μέσω της οποίας κάποιο άτομο επιλέγει μεταξύ δύο ή περισσότερων διαθέσιμων εναλλακτικών τρόπων δράσης για την επίτευξη ενός στόχου. Η διαδικασία αυτή ονομάζεται λήψη αποφάσεων (decision making) και είναι συνεχές και απαραίτητο συστατικό για την διοίκηση οποιασδήποτε επιχείρησης ή οργανισμού (McFarland, 1974).

Οι αποφάσεις επομένως λαμβάνονται για την ομαλή διατήρηση όλων των επιχειρηματικών δραστηριοτήτων και της οργανωτικής λειτουργίας. Ακόμη, οι αποφάσεις λαμβάνονται σε κάθε επίπεδο διοίκησης για να διασφαλιστεί η επίτευξη των οργανωτικών ή επιχειρηματικών στόχων. Επιπλέον, αποτελούν μία από τις βασικές λειτουργικές αξίες που κάθε επιχείρηση ή οργανισμός υιοθετεί και εφαρμόζει για να διασφαλίσει τη βέλτιστη ανάπτυξη και βιωσιμότητα όσον αφορά τα προϊόντα και/ή τις υπηρεσίες που προσφέρει (McFarland, 1974).

Ειδικότερα, όσον αφορά την **λήψη αποφάσεων (decision making)**, έχουν διατυπωθεί διάφοροι ορισμοί. Αρχικά, σύμφωνα με το Merriam-Webster Dictionary, ο όρος λήψη αποφάσεων σημαίνει *«την ενέργεια ή τη διαδικασία λήψης μιας απόφασης για κάτι, ιδιαίτερα από μία ομάδα ατόμων»*¹.

Επίσης, οι Trewartha & Newport (1982) ορίζουν ότι *«η λήψη αποφάσεων περιλαμβάνει την επιλογή μιας πορείας δράσης μεταξύ δύο ή περισσότερων πιθανών εναλλακτικών λύσεων προκειμένου να καταλήξουμε σε μια λύση για ένα δεδομένο πρόβλημα»*.

Άλλος ορισμός δίνεται από τους Stoner et al. (1995), ότι *«η λήψη αποφάσεων είναι η διαδικασία εντοπισμού για την αντιμετώπιση ενός συγκεκριμένου προβλήματος ή την αξιοποίηση μιας ευκαιρίας»*.

Ακόμη, στα πλαίσια της Αριστοτελικής ηθικής, όπως αναφέρεται από την Τριαντάρη (2021, 2022), *«η λήψη αποφάσεων είναι μια διαδικασία με βασικά κριτήρια τη διανοητική ικανότητα και τις ηθικές αρχές που, σε συνδυασμό με τους ηθικούς κανόνες του οργανισμού/επιχείρησης, κρίνουν τις προσωπικότητες των ληπτών αποφάσεων»*.

Όπως φαίνεται από τους παραπάνω ορισμούς, η διαδικασία λήψης αποφάσεων είναι υπόθεση συμβουλευτικού χαρακτήρα που γίνεται από μια ομάδα ατόμων με εξειδικευμένες γνώσεις και εμπειρία, για την καλύτερη λειτουργία της επιχείρησης ή του οργανισμού που διοικούν. Ως εκ τούτου, είναι μια συνεχής και δυναμική δραστηριότητα που διαπερνά όλες τις άλλες δραστηριότητες που σχετίζονται με την επιχείρηση/οργανισμό (Robbins et al., 2017).

Δεδομένου ότι είναι μια συνεχής δραστηριότητα, η διαδικασία λήψης αποφάσεων έχει ζωτική σημασία για τη λειτουργία μιας επιχείρησης/οργανισμού. Από τη στιγμή που άτομα με ανεπτυγμένη διανοητική ικανότητα εμπλέκονται στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, απαιτούνται, πέραν από την ψυχική ωριμότητα, και στέρεες επιστημονικές γνώσεις σε συνδυασμό με τις δεξιότητες και την εμπειρία (Robbins et al., 2017).

¹ <https://www.merriam-webster.com/dictionary/decision-making>

2.2 Βασικά Στοιχεία Λήψεως Αποφάσεων

Η λήψη μιας απόφασης αποτελεί, όπως διαπιστώθηκε και στους ορισμούς που δόθηκαν προηγουμένως, μία ζωτικής σημασίας διαδικασία για την επιβίωση μιας επιχείρησης ή ενός οργανισμού. Οι αποφάσεις μέσα στο επιχειρηματικό περιβάλλον μπορούν να ληφθούν είτε ατομικά, δηλαδή μεμονωμένα από κάποιο διευθυντικό/ηγετικό στέλεχος είτε συλλογικά, μέσα από ομάδες συνεργασίας ακολουθώντας μία εταιρική διαδικασία. Η δεύτερη μορφή λήψης αποφάσεων είναι πιο εύκολη διαδικασία από τη στιγμή που κάθε άτομο που συμμετέχει σε αυτή εξειδικεύεται σε ένα μέρος από τις συνολικές, διαθέσιμες εναλλακτικές επιλογές, προκειμένου να προχωρήσει στην αξιολόγησή τους. Αντίθετα, στη πρώτη μορφή το άτομο που είναι υπεύθυνο να λάβει την ορθότερη απόφαση πρέπει να αξιολογήσει όλο το σύνολο των εναλλακτικών επιλογών, κάτι που συνήθως απαιτεί περισσότερο χρόνο και γνώσεις, ιδιαίτερα όταν το πλήθος των επιλογών είναι μεγάλο. Σημειωτέον βέβαια ότι η πλήρης ορθολογικότητα στη διαδικασία λήψεως αποφάσεων είναι ανέφικτη από τη στιγμή που η ανθρώπινη σκέψη και γνώση είναι πεπερασμένη (Τριαντάρη, 2022).

Γενικώς, υπάρχουν δύο κατηγορίες αποφάσεων (Τριαντάρη, 2022):

- **Προγραμματισμένες.** Είναι οι αποφάσεις που λαμβάνονται για προβλήματα ρουτίνας ή είναι σύνθετα, γι' αυτό και απαιτούν πιο συστηματική προσέγγιση, σύμφωνα με κάποιους συγκεκριμένους κανόνες ή διαδικασίες (π.χ. παραγωγή ενός νέου προϊόντος).
- **Απρογραμμάτιστες.** Είναι οι αποφάσεις που λαμβάνονται για προβλήματα που δεν ανακύπτουν συχνά και από τη φύση τους απαιτούν την απρόσκοπτη λήψη μιας απόφασης (π.χ. συγχώνευση-εξαγορά).

Η ορθολογικότητα, όπως αναφέρθηκε, για την λήψη αποφάσεων δεν είναι πλήρης και αυτό σημαίνει ότι, ακόμα και αν η λύση που θα επιλεγεί σε ένα πρόβλημα είναι η άριστη, ωστόσο το αποτέλεσμα δεν είναι εκ των προτέρων σίγουρο ότι θα είναι το ανάλογο. Αυτό συμβαίνει λόγω της αβεβαιότητας που υπάρχει στην οικονομία και τη κοινωνία γενικότερα, γι' αυτό και κάθε επιλογή ενέχει κίνδυνο οικονομικής, κοινωνικής ή άλλης απώλειας. Με βάση αυτό, υπάρχουν τέσσερα είδη αντιλήψεων της τάσης για ανάληψη κινδύνων (Τριαντάρη, 2022):

1. **Ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας.** Στη περίπτωση αυτή, η ανάληψη κινδύνου εξαρτάται από τα ατομικά χαρακτηριστικά, δηλαδή από το κατά πόσο το άτομο επιθυμεί να ρισκάρει στην επιλογή του (θάρρος, τόλμη, γενναιότητα κ.λπ.) ή να κρατήσει μια πιο αμυντική στάση απέναντι στον κίνδυνο (αποστροφή του κινδύνου, δισταγμός, προσεκτικότητα, κ.λπ.).
2. **Ως μια αντίδραση στους στόχους.** Η ανάληψη κινδύνου εδώ εξαρτάται από τους επιδιωκόμενους στόχους της επιχείρησης ή του οργανισμού, δηλαδή από τη σχέση μεταξύ της θέσης ενός ατόμου και των φιλοδοξιών του ή ενός στόχου. Έτσι, όταν το αποτέλεσμα συνεπάγεται κέρδη, το άτομο επιλέγει την λιγότερο ρισκοκίνδυνη επιλογή ενώ όταν το αποτέλεσμα συνεπάγεται ζημιές, επιλέγει την περισσότερο ρισκοκίνδυνη επιλογή.
3. **Ως μια ορθολογική επιλογή.** Εδώ η ανάληψη κινδύνου εξαρτάται από το αν το άτομο συμπεριφέρεται ορθολογικά ή όχι. Έτσι, η επιλογή της ορθολογικότερης δυνατής απόφασης είναι ανεξάρτητη από το αν ενέχει υψηλό ή χαμηλό κίνδυνο.
4. **Ως ένα κατασκεύασμα της αξιοπιστίας.** Η ανάληψη κινδύνου στη περίπτωση αυτή είναι αποτέλεσμα της αξιοπιστίας, της υπευθυνότητας, της επικοινωνίας και της εμπιστοσύνης που θέλει να προβάλλει ο λήπτης αποφάσεων προς τα υπόλοιπα άτομα εντός ή/και εκτός της επιχείρησης/οργανισμού του. Όσο περισσότερη γνώση και εμπειρία διαθέτει ένα άτομο, τόσο μεγαλύτερη είναι και η αξιοπιστία του, επομένως θα είναι σε θέση να αναλαμβάνει περισσότερο ρίσκο στις αποφάσεις του.

Η λήψη αποφάσεων δεν ακολουθεί μία συγκεκριμένη ‘συνταγή’ αλλά υπάρχουν διαφορετικές μέθοδοι που χρησιμοποιούνται για τη λήψη αποφάσεων, ανάλογα με τη φύση του προβλήματος και την δυνατότητα επίλυσης του. Έτσι, οι πιο κοινές μέθοδοι λήψης αποφάσεων είναι οι ακόλουθες (Τριαντάρη, 2022):

1. **Γραμμικός Προγραμματισμός.** Η μέθοδος αυτή στηρίζεται σε ένα μαθηματικό μοντέλο το οποίο αποβλέπει στη βέλτιστη κατανομή των περιορισμένων μέσων ή πόρων ενός συστήματος σε διάφορες, ανταγωνιστικές μεταξύ τους, εναλλακτικές δραστηριότητες (π.χ. μεγιστοποίηση των κερδών ή ελαχιστοποίηση του κόστους υπό τον περιορισμό του τρέχοντος επιπέδου παραγωγής).

2. **Θεωρία των Πιθανοτήτων.** Η μέθοδος αυτή στηρίζεται στα εργαλεία της Στατιστικής και χρησιμοποιείται σε συνθήκες αβεβαιότητας. Η αβεβαιότητα αυτή προσεγγίζεται από τη πιθανότητα να συμβεί ή όχι ένα συγκεκριμένο γεγονός. Αν η πιθανότητα αυτή βασίζεται σε ιστορικά στοιχεία για το ίδιο γεγονός, τότε είναι αντικειμενική ενώ, όταν βασίζεται σε υποθέσεις, είναι υποκειμενική. Επομένως, κάθε εναλλακτική αξιολογείται με βάση την πιθανότητα επιτυχίας της και επιλέγεται η καλύτερη.
3. **Θεωρία σειρών αναμονής.** Αυτή η μέθοδος εφαρμόζεται για την επίλυση προβλημάτων αναμονής. Επιλέγεται εκείνη η εναλλακτική η οποία είναι σε θέση να αντισταθμίσει το κόστος της σειράς αναμονής (π.χ. απώλεια πελατών) έναντι του κόστους για την εξάλειψη της σειράς.
4. **Προσομοίωση.** Αυτή η μέθοδος μπορεί να χρησιμοποιηθεί για πολύπλοκα προβλήματα για τα οποία απαιτείται η επιμόρφωση των στελεχών. Για τον σκοπό αυτό, δημιουργείται ένα σενάριο (προσομοίωση) σε πραγματικό χρόνο ώστε να διερευνηθούν επαρκώς οι εναλλακτικές επίλυσης του προβλήματος. Μέσα από τη προσομοίωση αυτή μπορεί να γίνει αντιληπτό το μέγεθος των επιτυχιών ή αποτυχιών πάνω στο ίδιο πρόβλημα.
5. **Η τεχνική των Δελφών.** Η μέθοδος αυτή περιλαμβάνει τα εξής βήματα: α. Προσδιορισμός του προβλήματος, β. εξεύρεση πιθανών λύσεων από τα μέλη της ομάδας (π.χ. μέσω ερωτηματολογίων, συνεντεύξεων κ.λπ.), γ) επεξεργασία των υπαρχόντων δεδομένων και παραγωγή νέων με βάση την ανάλυση των δεδομένων, δ) νέα προσπάθεια συλλογής δεδομένων, ε) επανάληψη της διαδικασίας μέχρις ότου επιτευχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα για τη λύση του προβλήματος.

Τέλος, η διαδικασία που ακολουθείται για την λήψη αποφάσεων περιλαμβάνει τα ακόλουθα τέσσερα στάδια (Τριαντάρη, 2022):

1. **Προσδιορισμός των εναλλακτικών λύσεων.** Λόγω του ότι ένα μονάχα άτομο/στέλεχος δεν είναι δυνατόν να έχει πλήρη γνώση για όλες τις διαθέσιμες εναλλακτικές λύσεις στη λύση ενός προβλήματος, για αυτό και κάθε επιχείρηση ή οργανισμός πρέπει να καταβάλει συστηματική προσπάθεια για τον εντοπισμό τους, λαμβάνοντας υπόψη τον διαθέσιμο χρόνο και τις οικονομικές της/του δυνατότητες. Αυτό είναι αναγκαίο καθώς κάποιες από τις εναλλακτικές λύσεις που έχουν εντοπιστεί από κάποιο διευθυντικό στέλεχος

μπορεί να μην είναι εφικτό να εφαρμοστούν, είτε λόγω ελλείψεως χρόνου είτε λόγω περιορισμένων οικονομικών πόρων, για τη δεδομένη χρονική στιγμή που πρέπει να ληφθεί η απόφαση.

2. **Ανάλυση των εναλλακτικών λύσεων.** Έπειτα από τον εντοπισμό και την επιλογή των εφικτών εναλλακτικών λύσεων, καθεμία αξιολογείται στη συνέχεια ως προς τα δυνατά σημεία και τις αδυναμίες της με βάση είτε επιστημονικές μεθόδους είτε τη διαίσθηση του διευθυντικού στελέχους. Έτσι, κάθε εναλλακτική λύση αναλύεται με κριτήριο τα προσδοκώμενα αποτελέσματα της.
3. **Επιλογή της καλύτερης εναλλακτικής λύσης.** Αποτελεί το κυριώνυμο στάδιο της διαδικασίας λήψεως αποφάσεων κατά το οποίο επιλέγεται εκείνη η εναλλακτική η οποία αποφέρει το καλύτερο δυνατό προσδοκώμενο όφελος για την επιχείρηση/οργανισμό με το ελάχιστο δυνατό κόστος. Στη συνέχεια γίνονται οι απαραίτητες ενέργειες για την υλοποίηση της απόφασης. Εάν ωστόσο κάποια εναλλακτική δεν έγινε αποδεκτή κατά το στάδιο της αξιολόγησης, το διευθυντικό στέλεχος οφείλει να επαναλάβει τη διαδικασία από το πρώτο στάδιο, προκειμένου να διαπιστωθεί αν η εναλλακτική αυτή είναι εφικτή στην εφαρμογή της ή όχι.
4. **Εφαρμογή και έλεγχος της απόφασης.** Αφότου έχει επιλεγεί η καλύτερη εναλλακτική και έχει γίνει ο απαραίτητος προγραμματισμός για την υλοποίηση της, στη συνέχεια καταρτίζεται ένα πρόγραμμα δράσης που περιλαμβάνει μέτρα για την σωστή εφαρμογή της απόφασης, καθώς και τον έλεγχο υλοποίησης αυτής. Η εφαρμογή είναι το βασικότερο στοιχείο για την επιτυχία της επιχείρησης ή του οργανισμού και όσο πιο σωστά γίνεται η υλοποίηση τόσο καλύτερο χαρακτηρίζεται και το πρόγραμμα δράσης, το οποίο απαιτεί διοικητικές ικανότητες.

Η διαδικασία επομένως, λήψης αποφάσεων είναι πολύ σημαντική για τη μελλοντική πορεία μιας επιχείρησης ή ενός οργανισμού. Όσο πιο πολλές είναι οι γνώσεις και οι ικανότητες του ατόμου ή της ομάδας που συμμετέχει σε αυτή τη διαδικασία, τόσο πιο αποτελεσματική θα είναι και η επιλογή και υλοποίηση της καλύτερης εναλλακτικής λύσης.

2.3 Σημασία λήψεως αποφάσεων σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό

Η ικανότητα ενός ατόμου να λαμβάνει αποφάσεις δεν αποτελεί μία δεξιότητα που χαρακτηρίζει το άτομο αυτό στα πλαίσια μιας επιχείρησης ή ενός οργανισμού, αλλά χαρακτηρίζει εν γένει οποιοδήποτε άτομο που καλείται να λάβει σημαντικές αποφάσεις στη κοινωνική, πολιτική και οικονομική του ζωή. Όταν μάλιστα η λήψη αποφάσεων γίνεται με ορθολογικό και ρεαλιστικό τρόπο, ιδιαίτερα δε όταν το πραγματικό αποτέλεσμα ανταποκρίνεται ή είναι καλύτερο από το προσδοκώμενο, το άτομο θεωρείται ηγέτης (leader) και διαθέτει ηγετικές ικανότητες για να υποστηρίξει το έργο που αναλαμβάνει να διευθύνει (Kaniati et al., 2020). Σύμφωνα με τον Schermerhorn (2011), η ηγεσία (leadership) ορίζεται ως *«η διαδικασία που επηρεάζει άλλους ανθρώπους και η διαδικασία που διευκολύνει την προσπάθεια κάποιου ατόμου ή ομάδας να επιτύχει τους στόχους του/της»*.

Τα κριτήρια αποτελεσματικότητας της ηγεσίας για τη λήψη αποφάσεων περιλαμβάνουν την ποιότητα των αποφάσεων που σχετίζονται με τον βαθμό στον οποίο οι αποφάσεις επηρεάζουν την απόδοση της επιχείρησης ή του οργανισμού, ενώ παράλληλα σχετίζονται και με το κατά πόσο οι υφιστάμενοι δεσμεύονται ή αποδέχονται τις αποφάσεις ώστε αυτές να μπορούν να εφαρμοστούν. Το περιβάλλον όπου βρίσκεται ένα άτομο απαιτεί με τη σειρά του διαφορετική προσέγγιση στην επίλυση ενός προβλήματος και η διαδικασία αυτή απαιτεί προσεκτική μελέτη για την εξαγωγή έγκυρων συμπερασμάτων για τη λήψη αποφάσεων. Αυτό σημαίνει ότι άλλες οι συνθήκες που πρέπει να ληφθούν οι αποφάσεις σε μία ιδιωτική εταιρεία, άλλες σε ένα νοσοκομείο, άλλες σε ένα πανεπιστήμιο, άλλες σε ένα σχολείο κ.ο.κ. (Kaniati et al., 2020).

Το σχολείο (school) ή η σχολική μονάδα (school unit) αποτελεί ένα μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο λειτουργεί με τον μηχανισμό εισροών-εκροών, όπως συμβαίνει άλλωστε σε κάθε επιχείρηση ή οργανισμό. Όπως δηλαδή μία επιχείρηση δέχεται εισροές από το περιβάλλον όπως εργαζόμενους, κεφαλαιουχικό εξοπλισμό, πρώτες ύλες, κ.λπ., τις επεξεργάζεται σύμφωνα με έναν προκαθορισμένο τρόπο και στη συνέχεια τις αποδίδει με τη μορφή εκροών στο περιβάλλον (προϊόντα-υπηρεσίες), έτσι και ένα σχολείο χρησιμοποιεί εισροές όπως μαθητές, διδάσκοντες, υλικοτεχνική υποδομή, προγράμματα μαθημάτων, εγκαταστάσεις κ.α. και έπειτα τις μετασχηματίζει σε εκροές όπως νέες γνώσεις, μεταβολές εγκαταστάσεων και

τροποποιημένες συμπεριφορές μεταξύ των μαθητών και των διδασκόντων (Κιουλάφας, 2016).

Σε ένα σχολείο ή μια σχολική μονάδα, ο επικεφαλής για την διοίκηση του είναι ο διευθυντής (principal). Ο διευθυντής είναι το κυρίαρχο στέλεχος που συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης για το σχολείο που διευθύνει. Επιπλέον, είναι ο βασικός υπεύθυνος για την διεύθυνση και εποπτεία των μελών που απαρτίζουν την σχολική μονάδα, δηλαδή των μαθητών, των εκπαιδευτικών (δασκάλων-καθηγητών) και του λοιπού προσωπικού (υπάλληλοι καθαριότητας, γραμματείς, επιστάτες, κ.α.). Έτσι, ο διευθυντής πρέπει να έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει ένα αρμονικό κλίμα στο σχολικό περιβάλλον, καθώς μία καλή επικοινωνία με τα υπόλοιπα μέλη αυτού (Kaniati et al., 2020).

Ακόμη, η ανάπτυξη της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης απαιτεί και ποιοτικές διαχειριστικές δεξιότητες εκ μέρους του διευθυντή. Η ικανότητα επικοινωνίας στην οργάνωση του εκπαιδευτικού έργου, η σωστή λήψη αποφάσεων και η υιοθέτηση ενός δίκαιου συστήματος αμοιβών είναι βασικά στοιχεία που μπορούν να βελτιώσουν την πρόοδο του σχολείου εν μέσω ανταγωνισμού προς τη παροχή μίας σύγχρονης εκπαίδευσης με τεχνολογικά προηγμένα μέσα (Κιουλάφας, 2016).

Κατά συνέπεια, η αποτελεσματική λειτουργία μιας σχολικής μονάδας επιβάλλει στον διευθυντή να ασκεί συστηματικά μία ορθολογική διοίκηση η οποία, εξ ορισμού, θα αποτελεί μία συνεχή διαδικασία που περιλαμβάνει τον προγραμματισμό, την οργάνωση, την διεύθυνση και τον έλεγχο του εκπαιδευτικού έργου και όλων των παραγόντων που συμμετέχουν σε αυτό, ώστε οι αποφάσεις που θα λαμβάνονται να είναι αποτελεσματικές (Koontz & O'Donnell, 1980).

2.4 Μοντέλα Λήψεως Αποφάσεων

Ένα μοντέλο λήψης αποφάσεων αναφέρεται στη μέθοδο που θα χρησιμοποιήσει ένα άτομο ή μια ομάδα προκειμένου να αξιολογήσει τις εναλλακτικές λύσεις στην επίλυση ενός προβλήματος, λαμβάνοντας τις κατάλληλες αποφάσεις. Ο πιο σημαντικός παράγοντας για μια αποτελεσματική λήψη αποφάσεων, που τουλάχιστον θα αυξήσει το όφελος της επιχείρησης ή του οργανισμού, είναι ότι κάθε άτομο ή μέλος της ομάδας έχει ξεκαθαρίσει στο νου του για το πώς θα ληφθεί μια συγκεκριμένη απόφαση. Έτσι, μία ομάδα καλείται να απαντήσει σε ερωτήματα όπως:

Ποιό άτομο θα λάβει την απόφαση; Πώς θα συμμετέχουν τα μέλη της ομάδας στη διαδικασία λήψης αποφάσεων; Μέχρι ποιό χρονικό διάστημα ένα μέλος της ομάδας μπορεί να συμμετάσχει στη διαδικασία αυτή; Η γνώση αυτών των ζητημάτων εκ των προτέρων, επιτρέπει στα μέλη της ομάδας να έχουν πλήρη ενημέρωση για τους συμμετέχοντες στη διαδικασία λήψης αποφάσεων με αποτέλεσμα να είναι ξεκάθαρος ο τρόπος με τον οποίο θα ληφθεί μια απόφαση².

Η γνώση του πώς θα ληφθεί μια συγκεκριμένη απόφαση μπορεί επίσης να βοηθήσει μια ομάδα στον αποτελεσματικό προγραμματισμό συνεδριάσεων, συνελεύσεων κ.λπ. και να οδηγήσει σε πιο συνεργατική διαδικασία της ομάδας για να ληφθούν οι απαραίτητες αποφάσεις. Ακόμη πιο σημαντικό, η κατανόηση του τρόπου λήψης των αποφάσεων συμβάλλει στη δημιουργία υποστήριξης των μελών της ομάδας για την τελική απόφαση και την ενεργό δέσμευση όλων για την υλοποίηση αυτής της απόφασης. Επειδή οι αποτελεσματικές ομάδες εργάζονται για την πληρέστερη συμμετοχή κάθε μέλους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, χρησιμοποιούν συχνά κάποια εκδοχή ενός μοντέλου συναινετικής λήψης αποφάσεων. Όταν χρησιμοποιείται σωστά, αυτό το μοντέλο λήψης αποφάσεων μπορεί να μεγιστοποιήσει την ποιότητα των αποφάσεων μιας ομάδας³.

Υπάρχουν διάφορα πιθανά μοντέλα που έχουν παρατηρηθεί στην υπάρχουσα βιβλιογραφία για τη λήψη αποφάσεων, καθένα από τα οποία είναι κατάλληλο για συγκεκριμένους τύπους αποφάσεων. Τα κυριότερα από αυτά είναι τα ακόλουθα:

1. Ορθολογικό Μοντέλο Απόφασης (Rational Decision Model). Το μοντέλο αυτό επικεντρώνεται στη χρήση μιας λογικής και συνεπούς διεργασίας που χωρίζεται σε στάδια, για την επιλογή της καλύτερης δυνατής λύσης ενός προβλήματος. Αυτό συχνά περιλαμβάνει την ταυτόχρονη ανάλυση πολλαπλών εναλλακτικών λύσεων για να επιλεγεί αυτή που προσφέρει το καλύτερο ποιοτικό αποτέλεσμα. Με άλλα λόγια, εκείνη η οποία μεγιστοποιεί το όφελος κάθε μέλους της ομάδας με το ελάχιστο κόστος χρήσης πόρων (Robbins et al., 2017).

Οι ομάδες συνήθως χρησιμοποιούν το ορθολογικό μοντέλο λήψης απόφασης όταν διαθέτουν επαρκή χρόνο για τη πραγματοποίηση συναντήσεων και έρευνας πάνω σε ένα ζήτημα, κάτι που τους επιτρέπει να δημιουργούν μια λίστα με πιθανές

² <https://hr.mit.edu/learning-topics/teams/articles/models>

³ ό.π.

εναλλακτικές λύσεις και να συζητούν από κοινού για τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της καθεμίας. Τα στάδια ή βήματα που ακολουθούνται σε αυτό το μοντέλο για τη λήψη αποφάσεων είναι τα ακόλουθα (Uzonwanne, 2018; Robbins et al., 2017):

α) *Καθορισμός στόχου - προβλήματος*. Αρχικά, η ομάδα θα πρέπει να έχει καθορίσει τον στόχο που θέλει να επιτύχει ή το πρόβλημα που καλείται να αντιμετωπίσει, ώστε να τη βοηθήσει να κατανοήσει ακριβώς το αποτέλεσμα το οποίο θα έχει η καθεμία λύση στην επίτευξη του στόχου ή στην αντιμετώπιση του προβλήματος.

β) *Προσδιορισμός των σχετικών πληροφοριών*. Στο στάδιο αυτό, η ομάδα καλείται να κατανείμει τα απαραίτητα καθήκοντα στο κάθε μέλος της για την επίτευξη του στόχου ή την αντιμετώπιση του προβλήματος. Πραγματοποιούνται για αυτό τον σκοπό συναντήσεις ώστε με τη συζήτηση να ανταλλαχθούν γνώσεις και πληροφορίες που θα βοηθήσουν την ομάδα να προσδιορίσει ποιες πληροφορίες σχετικά με τον στόχο ή το πρόβλημα σχετίζονται με την εύρεση μιας λύσης.

γ) *Δημιουργία λίστας επιλογών*. Στο στάδιο αυτό, έχοντας τις σχετικές πληροφορίες από το προηγούμενο στάδιο, η ομάδα μπορεί να δημιουργήσει μια λίστα με πιθανές εναλλακτικές λύσεις για την επίλυση του προβλήματος ή την επίτευξη του στόχου. Η ομάδα προσπαθεί έτσι να υποστηρίξει τις επιλογές αυτές με επιχειρήματα για τους λόγους για τους οποίους θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην επίτευξη του στόχου ή την επίλυση του προβλήματος.

δ) *Ιεράρχηση των επιλογών με βάση την αξία τους*. Αφού δημιουργηθεί μια λίστα επιλογών, στη συνέχεια η ομάδα ιεραρχεί τις επιλογές αυτές με βάση την πιθανότητα επιτυχίας τους ή την αξία τους στην επίτευξη του στόχου ή την επίλυση του προβλήματος. Οι επιλογές που έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα επιτυχίας έχουν υψηλότερη αξία, ενώ οι επιλογές με μικρότερη πιθανότητα επιτυχίας μπορεί να έχουν χαμηλότερη αξία.

ε) *Επιλογή της καλύτερης λύσης*. Στο στάδιο αυτό η ομάδα εξετάζει την αξία κάθε επιλογής και, με συναινετική διαδικασία των μελών της οδηγείται στην επιλογή της καλύτερης δυνατής λύσης, με βάση τις πληροφορίες που διαθέτει.

στ) *Ολοκλήρωση και υλοποίηση της απόφασης*. Μόλις η ομάδα λάβει απόφαση για την καλύτερη λύση, καλείται στη συνέχεια να δεσμευτεί για την υλοποίηση της απόφασης αυτής και να εξετάσει αν κάποιο μέλος είναι σε θέση να αναλάβει την ευθύνη αυτή. Έπειτα, μπορεί να προχωρήσει στην υλοποίηση της απόφασης.

Στον χώρο της εκπαίδευσης, αν και εκ των προτέρων δεν είναι φανερός οι αποφάσεις που λαμβάνονται, ωστόσο έχει παρατηρηθεί ότι βασίζονται συχνά σε ορθολογικά πρότυπα για την καλύτερη δυνατή λειτουργία της σχολικής μονάδας και την ικανοποίηση όλων των μελών αυτής. Η βασική κριτική που έχει ασκηθεί σε αυτό το μοντέλο είναι ότι η σχολική διεύθυνση δεν λειτουργεί πάντα με ορθολογικό τρόπο αφού στη πράξη είναι αρκετά δύσκολο για τους διευθυντές να συγκεντρώσουν, επεξεργαστούν και αναλύσουν όλες τις πληροφορίες για την αξιολόγηση της κάθε εναλλακτικής. Γι' αυτό και χαρακτηρίζονται από μία περιορισμένη ορθολογικότητα (*bounded rationality*), δηλαδή ότι οι διευθυντές λαμβάνουν τις αποφάσεις κάτω από την περιορισμένη γνώση και ικανότητα τους (Robbins et al., 2017; Φεσάκης & Λαζακίδου, 2017).

Σε γενικές γραμμές, το μοντέλο αυτό μπορεί να βοηθήσει την σχολική διεύθυνση να ανταποκριθεί με επιτυχία στο έργο της αλλά και σε μελλοντικές δράσεις όπως η οργάνωση του εκπαιδευτικού υλικού, η διαχείριση των διαθέσιμων κονδυλίων για τις ανάγκες του σχολείου, η αναπλήρωση των διδακτικών ωρών κ.α., παρόλο που σε πολλές περιπτώσεις οι διευθυντές δεν αφιερώνουν τον απαραίτητο χρόνο, σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, για την εις βάθος ανάλυση και αξιολόγηση των εναλλακτικών επιλογών στη λήψη αποφάσεων (Φεσάκης & Λαζακίδου, 2017).

2. Διαισθητικό Μοντέλο Απόφασης (Intuitive Decision Model). Σε αντιδιαστολή με το ορθολογικό μοντέλο λήψης αποφάσεων, το οποίο χρησιμοποιεί τη λογική ικανότητα, το διαισθητικό μοντέλο απόφασης χρησιμοποιεί τα συναισθήματα και το ένστικτο των μελών της ομάδας για τη λήψη αποφάσεων. Συνήθως, οι ηγέτες των ομάδων ή οι διευθυντές χρησιμοποιούν αυτό το μοντέλο για να λάβουν γρήγορες αποφάσεις όταν δεν έχουν πολύ χρόνο να διαθέσουν για περαιτέρω έρευνα ή ανάλυση των εναλλακτικών λύσεων. Η διαδικασία λήψης απόφασης σε αυτή τη περίπτωση είναι λιγότερο δομημένη και μπορεί να χρησιμοποιήσει προηγούμενη γνώση και εμπειρία για παρόμοιους στόχους ή προβλήματα, προκειμένου να προσδιοριστεί μία εφαρμόσιμη λύση (Sinclair, 2005).

Η διαισθητική ικανότητα στον χώρο της εκπαίδευσης είναι αναγκαία από τη στιγμή που η πλήρης ορθολογική σκέψη δεν είναι δυνατόν να επιτευχθεί από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων. Έτσι, οι διευθυντές είναι δυνατόν να λαμβάνουν τις αποφάσεις από την πεποίθηση ότι πρέπει να προασπίζονται τα δικαιώματα των μαθητών, των εκπαιδευτικών και του λοιπού προσωπικού των σχολείων, από τις αντιλήψεις τους σχετικά με το αν οι αποφάσεις τους θα γίνουν τελικά αποδεκτές ή όχι από την σχολική κοινότητα αλλά και από τις συμβουλές που παρέχονται από αξιόπιστους συμβούλους. Επομένως, οι σχολικοί διευθυντές φαίνεται να συνδυάζουν την ορθολογική σκέψη με την διαίσθησή τους όταν λαμβάνουν αποφάσεις, μια στρατηγική που μπορεί να αποβεί ωφέλιμη για το τελικό αποτέλεσμα (Hart, 2018).

3. Μοντέλο Στρατηγικής Λήψης Αποφάσεων (Strategic Decision Making Model).

Η στρατηγική λήψη αποφάσεων είναι μια διαδικασία κατανόησης της αλληλεπίδρασης των αποφάσεων που λαμβάνονται και των επιπτώσεών τους στην επιχείρηση, για την δημιουργία οφέλους. Έτσι, λανθασμένες αποφάσεις που λαμβάνονται σε λάθος χρόνο, μπορεί να αποβούν καταστροφικές για το μέλλον της επιχείρησης. Με άλλα λόγια, η δύναμη της στρατηγικής σκέψης έγκειται στην ικανότητα λήψης της σωστής απόφασης στον κατάλληλο χρόνο (Glanz, 2006).

Το μοντέλο αυτό προϋποθέτει για τον ηγέτη να κατέχει υψηλές γνώσεις και να προβαίνει σε αναλυτική εξέταση τόσο του εσωτερικού όσο και του εξωτερικού περιβάλλοντος της επιχείρησης, που θα δεχθούν επιδράσεις από τη λήψη της ανάλογης απόφασης. Θα πρέπει επομένως ο ηγέτης να είναι σε θέση να αναγνωρίζει μεταξύ άλλων, τα δυνατά και αδύνατα σημεία, τους περιορισμούς, τις ευκαιρίες και τις προκλήσεις που επηρεάζουν την απόφαση (Glanz, 2006).

Η υιοθέτηση ενός μοντέλου στρατηγικής λήψης απόφασης στις σχολικές μονάδες μπορεί να είναι μια χρονοβόρα διαδικασία, ιδιαίτερα όταν ο χρόνος που πρέπει να αφιερώσουν οι διευθυντές για μία πιο αναλυτική εξέταση του πλαισίου των αποφάσεων που λαμβάνονται, είναι αρκετά περιορισμένος. Εκτός αυτού, θα ήταν πρακτικά ανώφελη η υιοθέτηση του μοντέλου αυτού αν οι γνώσεις και η πληροφόρηση των διευθυντών δεν είναι υψηλές για μία λεπτομερή εξέταση κάθε εναλλακτικής (Campos-García & Zúñiga-Vicente, 2020).

4. Μοντέλο Λήψης Αποφάσεων Βασισμένο σε Δεδομένα (Data-Driven Decision Model). Το μοντέλο αυτό αποτελεί ένα πλαίσιο πρακτικών διοίκησης που βασίζεται

σε μία βάση δεδομένων που περιλαμβάνει τη χρησιμοποίηση γεγονότων, μετρήσεων και δεδομένων για την λήψη στρατηγικών επιχειρηματικών αποφάσεων που ευθυγραμμίζονται με τους σκοπούς και τους στόχους μιας επιχείρησης ή ενός οργανισμού. Το μοντέλο αυτό προϋποθέτει την αξιοποίηση των κατάλληλων τεχνολογιών για τον καθορισμό και την εφαρμογή των στρατηγικών αποφάσεων. Οι Φεσάκη & Λαζαρίδου (2017) αναφέρουν για αυτό το μοντέλο εννιά διαδοχικά βήματα που πρέπει να ακολουθηθούν για την λήψη αποφάσεων και αυτά είναι τα εξής:

1. Σύσταση ομάδας διοίκησης
2. Συλλογή δεδομένων από διάφορες βάσεις
3. Ανάλυση προτύπων δεδομένων
4. Δημιουργία υποθέσεων
5. Καθορισμός στόχων
6. Σχεδιασμός στρατηγικών
7. Ορισμός κριτηρίων αξιολόγησης
8. Επίτευξη δέσμευσης των συμμετεχόντων
9. Εφαρμογή των στρατηγικών

Προκύπτει έτσι ότι το μοντέλο αυτό λήψης αποφάσεων δεν απαιτεί μόνο υψηλές γνώσεις στον τομέα της πληροφορικής και των νέων τεχνολογιών αλλά επιπρόσθετα χρειάζονται και εξειδικευμένες γνώσεις στατιστικής ανάλυσης, καθώς και επιστημονικές γνώσεις από διάφορα πεδία όπως παιδαγωγική, εκπαιδευτική, κοινωνιολογία, ψυχολογία, κ.λπ.) για την ορθότερη ερμηνεία των δεδομένων και την αποτελεσματική λήψη αποφάσεων. Στον τομέα της εκπαίδευσης μπορεί να βρει εφαρμογή από τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να βελτιώσουν την απόδοση των μαθητών, ικανοποιώντας τις μαθησιακές τους ανάγκες. Για να επιτευχθεί αυτό βέβαια είναι απαραίτητη η εκπαιδευτική κατάρτιση τους στη χρήση πολλαπλών βάσεων δεδομένων για την αξιολόγηση της απόδοσης των μαθητών (Kurilovas, 2018).

2.5 Μοντέλα Ηγεσίας

Τα έτη της σχολικής εκπαίδευσης, ιδιαίτερα τα πρώτα χρόνια στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό, αντιπροσωπεύουν μια κρίσιμη περίοδο για τους μαθητές, καθώς σε εκείνες τις ηλικίες (6-12 ετών) διαμορφώνεται η σκέψη, η έκφραση, οι στάσεις και οι

συμπεριφορές τους απέναντι στους συμμαθητές τους, στους δασκάλους, στους διευθυντές, στους γονείς τους και εν γένει στην κοινωνία. Κατά μέσο όρο, 6-7 ώρες την ημέρα οι μαθητές βρίσκονται στο σχολικό περιβάλλον, κατά τη διάρκεια των οποίων επηρεάζονται ανεπαίσθητα από τις στάσεις και τις συμπεριφορές των υπολοίπων. Ο διευθυντής, ως επικεφαλής του σχολείου, μπορεί να επηρεάσει σημαντικά τις συμπεριφορές των μαθητών και των εκπαιδευτικών, ανάλογα με το αν έχει παραδοσιακές ή σύγχρονες αξίες, μέσω του επιλεγμένου στυλ ηγεσίας και έτσι οι ιδέες του διευθυντή επηρεάζουν αναμφισβήτητα τον εκμοντερνισμό των στάσεων και της συμπεριφοράς των μαθητών (Wang, 2019).

Ο ρόλος των διευθυντών στην εκπαίδευση είναι έτσι καθοριστικός για την εύρυθμη λειτουργία των σχολικών μονάδων που διοικούν. Χαρακτηρίζονται ως οι οραματιστές, αυτοί που αποτυπώνουν και εμπνέουν ένα όραμα για το μέλλον των σχολικών μονάδων και μαζί με τους εκπαιδευτικούς και το λοιπό προσωπικό, καλούνται να υλοποιήσουν αυτό το όραμα στη πράξη. Για την αποτελεσματική εφαρμογή του οράματος, ένας διευθυντής - ηγέτης πρέπει να διαθέτει χαρακτηριστικά και συμπεριφορές που να τον εξυπηρετούν στο δύσκολο αυτό ρόλο του. Τα χαρακτηριστικά και οι συμπεριφορές αυτές πρέπει να μπορούν να δημιουργούν κατάλληλο περιβάλλον εργασίας και να προωθούν την ομαδική εργασία (Wang, 2019).

Σε αυτό το πλαίσιο έχουν αναπτυχθεί αρκετές θεωρίες ηγεσίας, πολλές από τις οποίες προέρχονται από την εμπειρία της διοίκησης επιχειρήσεων και οργανισμών. Με βάση τη βιβλιογραφία, τα κυριότερα στυλ ηγεσίας είναι τα εξής:

Μετασχηματιστική Ηγεσία (Transformational Leadership). Η μετασχηματιστική ηγεσία είναι ένα στυλ ηγεσίας στο οποίο οι ηγέτες είναι γενικά ενεργητικοί, ενθουσιώδεις και παθιασμένοι με το έργο το οποίο έχουν αναλάβει να εκτελέσουν. Όχι μόνο ενδιαφέρονται και εμπλέκονται στη διαδικασία μετασχηματισμού του έργου τους σε ένα καρποφόρο, συνολικό αποτέλεσμα, αλλά επικεντρώνονται επίσης στο να βοηθήσουν κάθε μέλος της ομάδας να επιτύχει στην εργασία του. Οι πρωταρχικοί στόχοι της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι έτσι να εμπνεύσουν την ανάπτυξη της εργασίας, να προωθήσει την πιστότητα στο όραμα και να ενσταλάξει την εμπιστοσύνη στα μέλη της ομάδας (Bass et al., 2003).

Συναλλακτική Ηγεσία (Transactional Leadership). Η συναλλακτική ηγεσία είναι ένα στυλ ηγεσίας όπου οι ηγέτες βασίζονται σε ανταμοιβές και κυρώσεις προκειμένου να επιτύχουν τη βέλτιστη δυνατή απόδοση εργασίας από τους υφισταμένους τους. Ο ηγέτης με άλλα λόγια, ανταμείβει τους υφισταμένους που εκτελούν τα καθήκοντά τους στα καθορισμένα επίπεδα και επιβάλλει κυρώσεις σε εκείνους που δεν αποδίδουν σε αυτά τα καθορισμένα πρότυπα. Ο ηγέτης αυτού του στυλ δεν θέλει και δεν επιδιώκει την αλλαγή και την καινοτομία αλλά τη διατήρηση του status quo στο σχολικό του περιβάλλον (Bass et al., 2003).

Αντιπροσωπευτική ηγεσία (Delegative Leadership). Αυτό το στυλ ηγεσίας επικεντρώνεται στην ανάθεση πρωτοβουλιών στα μέλη της ομάδας για την υλοποίηση του οράματος του σχολείου. Οι ηγέτες που υιοθετούν αυτό το στυλ έχουν εμπιστοσύνη στους υφισταμένους τους, βασιζόμενοι στις γνώσεις και τις δεξιότητες τους ώστε να εκτελέσουν επαρκώς τα εκπαιδευτικά τους καθήκοντα. Δεν εμπλέκονται σχεδόν καθόλου στο έργο τους, παρά μόνο αν αυτό κριθεί απαραίτητο, και δεν παρέχουν σε αυτούς συμβουλευτική καθοδήγηση. Αντίθετα, οι ηγέτες δίνουν στους υφισταμένους τους την ελευθερία να χρησιμοποιήσουν τη δημιουργικότητα, τους πόρους και την εμπειρία τους για να τους βοηθήσουν να επιτύχουν τους στόχους τους. Ωστόσο, το στυλ αυτό πρέπει να εφαρμόζεται μόνο αν όλα τα μέλη της ομάδας είναι ικανά να αναλάβουν πρωτοβουλίες στην εργασία τους, ειδάλλως μπορούν να υπάρξουν διαφωνίες μεταξύ των μελών της ομάδας, με αποτέλεσμα τον διχασμό και τη ρήξη των σχέσεων τους (Hulpria et al., 2011).

Αυθεντική Ηγεσία (Authoritative Leadership). Οι ηγέτες που υιοθετούν αυτό το στυλ θεωρούν τους εαυτούς τους ως μέντορες των υφισταμένων τους (σε αντιδιαστολή με την αντιπροσωπευτική ηγεσία που αναφέρθηκε προηγουμένως). Οι ηγέτες που εμφανίζουν αυθεντικά χαρακτηριστικά ηγεσίας τείνουν να παρακινούν και να εμπνέουν τα άτομα γύρω τους, παρέχουν συνολική καθοδήγηση, ανατροφοδότηση (feedback) και κίνητρα στα μέλη της ομάδας τους. Αυτό προάγει την αίσθηση της ολοκλήρωσης ή της επιτυχίας στο έργο τους. Ακόμη, το στυλ αυτό βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στη γνωριμία με κάθε μέλος της ομάδας. Αυτό επιτρέπει σε έναν ηγέτη να παρέχει καθοδήγηση και ανατροφοδότηση σε ένα πιο εξατομικευμένο επίπεδο, βοηθώντας τα άτομα να επιτύχουν τους δικούς τους στόχους. Αυτό σημαίνει ότι οι αυθεντικοί ηγέτες πρέπει να είναι σε θέση να προσαρμόζονται στις ανάγκες της ομάδας, ιδιαίτερα καθώς το μέγεθος της μεγαλώνει (Wang et al., 2019).

Συμμετοχική/Δημοκρατική Ηγεσία (Participative/Democratic Leadership). Είναι ένα στυλ ηγεσίας που ενθαρρύνει τα μέλη της ομάδας να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Αυτό το στυλ ηγεσίας απαιτεί από τους ηγέτες να είναι ανοικτοί στη συζήτηση με τα μέλη της ομάδας, να χρησιμοποιούν καλές δεξιότητες επικοινωνίας και, κυρίως, να είναι σε θέση να μοιράζονται την εξουσία/ευθύνη με τους υφισταμένους τους. Όταν ένας ηγέτης υιοθετεί ένα συμμετοχικό ή δημοκρατικό στυλ ηγεσίας, ενθαρρύνει σε μεγάλο βαθμό τη συνεργασία και την υπευθυνότητα. Αυτό συχνά οδηγεί σε μια συλλογική προσπάθεια της ομάδας να εντοπίσει τα προβλήματα και να αναπτύξει λύσεις, σε αντίθεση με την απόδοση ατομικής ευθύνης σε ένα πρόβλημα (Leithwood et al., 1999).

Χαρισματική Ηγεσία (Charismatic Leadership). Ο χαρισματικός ηγέτης χρησιμοποιεί τις επικοινωνιακές του δεξιότητες, την πειστικότητα και τη γοητεία του προκειμένου να εμπνέει τα μέλη της ομάδας του. Οι χαρισματικοί ηγέτες, δεδομένης της ικανότητάς τους να συνδέονται με ανθρώπους σε βαθύ επίπεδο, είναι ιδιαίτερα πολύτιμοι σε σχολικές μονάδες που αντιμετωπίζουν κρίσεις ή δυσκολίες στην διεκπεραίωση των καθημερινών τους δραστηριοτήτων (Bass et al., 2003).

Ηθική Ηγεσία (Ethical Leadership). Το ηθικό στυλ ηγεσίας σημαίνει ότι οι ηγέτες συμπεριφέρονται σύμφωνα με ένα σύνολο αρχών και αξιών που αναγνωρίζονται από την πλειοψηφία ως υγιής βάση για το κοινό καλό. Αυτά περιλαμβάνουν την ακεραιότητα, τον σεβασμό, την εμπιστοσύνη, τη δικαιοσύνη, τη διαφάνεια και την ειλικρίνεια προς τα μέλη της ομάδας (Brown & Treviño, 2006).

Συναισθηματική Ηγεσία (Emotional Leadership). Το στυλ αυτό βασίζεται στη συναισθηματική νοημοσύνη του ηγέτη. Δηλαδή, ο ηγέτης έχει την ικανότητα να αντιλαμβάνεται την οπτική γωνία των άλλων ατόμων, την ικανότητα να διακρίνει καθώς και την κατάλληλη αντιμετώπιση στις διαθέσεις των άλλων ανθρώπων. Έχει επίσης την ικανότητα να επιτυγχάνει υψηλό ρυθμό μετάδοσης και εκδήλωσης συναισθημάτων με τη γλώσσα του σώματος του (εκφράσεις προσώπου, φωνή, χειρονομίες κ.α.) (Goleman, 2001).

Εκπαιδευτική Ηγεσία (Instructional Leadership). Το στυλ αυτό ηγεσίας ορίζεται γενικά ως η διαχείριση του προγράμματος σπουδών και της διδασκαλίας από τον ηγέτη - διευθυντή σχολείου. Η εκπαιδευτική ηγεσία συνδέεται έτσι κυρίως με τους διευθυντές σχολείων που διαχειρίζονται τα προγράμματα σπουδών, τον

προϋπολογισμό και τον προγραμματισμό του διδακτικού έργου και είναι υπεύθυνοι για την επιτυχία κάθε μαθητή του σχολικού τους περιβάλλοντος. Οι διευθυντές συχνά προσπαθούν να εξουσιοδοτούν τους εκπαιδευτικούς ώστε να γίνουν οι ίδιοι ηγέτες, κατανέμοντας το βάρος των ευθυνών του σχολείου πιο δίκαια και παρέχοντας ένα μοντέλο ομαδικής εργασίας στους μαθητές που μπορούν να το αναπτύξουν για την εκπλήρωση των μαθησιακών τους αναγκών. Κατά συνέπεια, ο διευθυντής - ηγέτης αναλαμβάνει δράση για τη βελτίωση της μάθησης των μαθητών. Δίνει έμφαση στην αλληλεπίδραση μεταξύ ηγέτη και μαθητών καθώς ένας βασικός ρόλος του ηγέτη αυτού είναι να βοηθά, να υποστηρίζει και να διευκολύνει τόσο τη διδασκαλία όσο και τη μάθηση (Leithwood et al., 1999).

Από τα παραπάνω μοντέλα ηγεσίας βλέπουμε πως το τελευταίο, το εκπαιδευτικό στυλ ηγεσίας, είναι αυτό που απαντάται περισσότερο στις σχολικές μονάδες, χωρίς βεβαίως αυτό να σημαίνει ότι σε ένα σχολικό περιβάλλον δεν μπορούν να εφαρμοστούν και τα υπόλοιπα στυλ ηγεσίας που συνηθίζονται σε επιχειρήσεις και οργανισμούς, ανάλογα με την προσωπικότητα του κάθε διευθυντή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

3.1 Η έννοια της Διοίκησης

Η **διοίκηση (management)** είναι απαραίτητη για κάθε επιχείρηση ή οργανισμό, είτε κατασκευάζει προϊόντα είτε εμπορεύεται καταναλωτικά αγαθά είτε παρέχει εκπαιδευτικές, υγειονομικές και άλλες υπηρεσίες. Ανεξάρτητα από το τι είναι μια επιχείρηση ή ένας οργανισμός ή ποιοι μπορεί να είναι οι στόχοι που καλείται να επιτύχει, όλοι έχουν κάτι κοινό - τη διοίκηση και τους διευθυντές που την ασκούν. Η διοίκηση επομένως αποτελείται από μια σειρά αλληλένδετων λειτουργιών που εκτελούνται από όλους τους διευθυντές για την βέλτιστη δυνατή απόδοση της επιχείρησης ή του οργανισμού τους (Robbins et al., 2017).

Στη βιβλιογραφικά υπάρχουν διάφοροι ορισμοί για την έννοια της διοίκησης. Έτσι, σύμφωνα με τους Koontz & Weihrich⁴, η διοίκηση είναι *«η διαδικασία σχεδιασμού και διατήρησης ενός περιβάλλοντος στο οποίο τα άτομα, συνεργαζόμενα σε ομάδες, επιτυγχάνουν αποτελεσματικά τους επιλεγμένους στόχους»*. Ακόμη, οι Trewatha & Newport (1982) ορίζουν την διοίκηση ως *«τη διαδικασία σχεδιασμού, οργάνωσης, υλοποίησης και ελέγχου των λειτουργιών ενός οργανισμού προκειμένου να επιτευχθεί ο συντονισμός των ανθρώπινων και υλικών πόρων που είναι απαραίτητοι για την αποτελεσματική και αποδοτική επίτευξη των στόχων»*.

Σύμφωνα επίσης με τον Kreitner (1995), *«διοίκηση είναι η διαδικασία συνεργασίας με άλλους και μέσω άλλων για την αποτελεσματική επίτευξη οργανωτικών στόχων με την αποτελεσματική χρήση περιορισμένων πόρων στο μεταβαλλόμενο περιβάλλον»* ενώ ο Terry (1977) ορίζει ότι *«η διοίκηση αποτελείται από τον σχεδιασμό, την οργάνωση, την υλοποίηση και τον έλεγχο, που εκτελούνται για τον καθορισμό και την επίτευξη των στόχων με τη χρήση ανθρώπινων και υλικών πόρων»*.

Επομένως, με βάση τους παραπάνω ορισμούς, η διοίκηση μπορεί να οριστεί ως μια διαδικασία για την πραγματοποίηση κάποιων έργων με στόχο την αποτελεσματική και αποδοτική επίτευξη των στόχων μιας επιχείρησης ή ενός οργανισμού. Εδώ θα πρέπει να τονιστεί ότι υπάρχει διαφορά μεταξύ των εννοιών της

⁴ <https://drdollah.files.wordpress.com/2014/09/management-by-weihrich.pdf>

αποτελεσματικότητας (effectiveness) και της αποδοτικότητας (efficiency) στην επίτευξη των στόχων. Από τη μία μεριά, η αποτελεσματικότητα αφορά το τελικό βέλτιστο αποτέλεσμα, δηλαδή την εκτέλεση της **σωστής** εργασίας, την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων και την ολοκληρωτική επίτευξη των στόχων. Αντίθετα, η αποδοτικότητα σημαίνει την εκτέλεση μιας εργασίας **με τον σωστό τρόπο** και με το ελάχιστο κόστος, χωρίς να επιτυγχάνει απαραίτητα όλους τους στόχους της. Η αποδοτική χρήση των πόρων μειώνει το κόστος των δραστηριοτήτων της επιχείρησης ή του οργανισμού και οδηγεί σε υψηλότερα κέρδη (Reid & Sanders, 2016).

Όσον αφορά τη διαδικασία που ακολουθείται από τη διοίκηση για την επίτευξη των στόχων της επιχείρησης ή του οργανισμού, ανεξάρτητα από το τελικό αποτέλεσμα ή την χρήση των πόρων, αυτή περιλαμβάνει τέσσερις βασικές λειτουργίες: τον προγραμματισμό (planning), την οργάνωση (organizing), την διεύθυνση (directing) και τον έλεγχο (controlling) (Robbins et al., 2017).

Ο προγραμματισμός είναι η πρώτη και συνάμα η βασική λειτουργία της διοίκησης. Περιλαμβάνει τον καθορισμό μιας μελλοντικής πορείας δράσης και την εκ των προτέρων απόφαση για τις ενέργειες που πρέπει να ακολουθηθούν για την επίτευξη των προκαθορισμένων στόχων. Ο προγραμματισμός είναι απαραίτητος για τη διασφάλιση της σωστής χρήσης των πόρων μέσα στην επιχείρηση ή τον οργανισμό (Robbins et al., 2017).

Η οργάνωση ακολουθεί μετά τον προγραμματισμό και περιλαμβάνει τη διαδικασία συγκέντρωσης φυσικών, οικονομικών και ανθρώπινων πόρων και η ανάπτυξη παραγωγικών σχέσεων μεταξύ τους για την επίτευξη των οργανωτικών στόχων. Με άλλα λόγια, η διοίκηση θα πρέπει να χρησιμοποιήσει τους διαθέσιμους πόρους της με τέτοιο τρόπο που θα εξυπηρετήσει σε μεγάλο βαθμό την επίτευξη των στόχων που έχουν καθοριστεί στη λειτουργία του προγραμματισμού. Αυτή η λειτουργία περιλαμβάνει εργασίες όπως προσδιορισμός δραστηριοτήτων, ανάθεση καθηκόντων στα άτομα της διοίκησης και του λοιπού προσωπικού της επιχείρησης ή του οργανισμού, ανάθεση εξουσίας και δημιουργία ευθύνης και συντονισμό των δραστηριοτήτων τους (Robbins et al., 2017).

Το επόμενο βήμα είναι η διεύθυνση, η λειτουργία εκείνη η οποία υλοποιεί τις οργανωτικές μεθόδους ώστε να λειτουργούν αποτελεσματικά για την επίτευξη των οργανωτικών στόχων. Είναι με άλλα λόγια, η φάση εκτέλεσης των εργασιών και των

καθηκόντων που ανατέθηκαν στη φάση της οργάνωσης, με βάση και το πρόγραμμα που έχει καθοριστεί εξ αρχής. Ο διευθυντής σε αυτή τη λειτουργία ασχολείται άμεσα με την επιρροή, την καθοδήγηση, την επίβλεψη, την επικοινωνία και την παρακίνηση των υφισταμένων του για την επίτευξη των οργανωτικών στόχων (Robbins et al., 2017).

Η τέταρτη και τελευταία λειτουργία της διαδικασίας της διοίκησης, αυτή του ελέγχου, περιλαμβάνει τη μέτρηση του βαθμού επιτυχίας των προκαθορισμένων στόχων έναντι του προσδοκώμενου αποτελέσματος, καθώς και τις απαραίτητες διορθωτικές κινήσεις, εάν κριθεί απαραίτητο, για να διασφαλιστεί η επίτευξη των οργανωτικών στόχων. Ο σκοπός του ελέγχου είναι έτσι να διασφαλιστεί ότι όλες οι δραστηριότητες στην επιχείρηση ή τον οργανισμό γίνονται σύμφωνα με το προκαθορισμένο πλάνο ή πρόγραμμα. Ένα αποτελεσματικό σύστημα ελέγχου βοηθά στην πρόβλεψη των αποκλίσεων προτού αυτές παρατηρηθούν (Robbins et al., 2017).

Κάποιες φορές, μεταξύ της λειτουργίας της οργάνωσης και της διεύθυνσης, παρεμβάλλεται και μια άλλη, ξεχωριστή λειτουργία, αυτή της στελέχωσης (staffing). Ουσιαστικά, πρόκειται για τη λειτουργία της πρόσληψης του κατάλληλου προσωπικού στις κατάλληλες θέσεις εργασίας μέσα στην επιχείρηση ή τον οργανισμό που θα συμβάλλει στην βέλτιστη επίτευξη των προκαθορισμένων στόχων. Η λειτουργία αυτή έχει αποκτήσει μεγαλύτερη σημασία τα τελευταία χρόνια λόγω της προόδου της τεχνολογίας, της αύξησης του μεγέθους των επιχειρήσεων, της πολυπλοκότητας της ανθρώπινης συμπεριφοράς κ.λπ. Αυτή η λειτουργία περιλαμβάνει εργασίες όπως πρόσληψη, επιλογή, τοποθέτηση, εκπαίδευση, κατάρτιση, σύστημα αμοιβών, αξιολόγηση της απόδοσης, προαγωγή και μετάθεση του προσωπικού στις κατάλληλες θέσεις εργασίας (Koontz & O'Donnell, 1980). Συνήθως, η λειτουργία αυτή αποτελεί μέρος της οργάνωσης όπου συντονίζονται όλοι οι πόροι, ανθρώπινοι και μη.

3.2 Η Διοίκηση στις εκπαιδευτικές μονάδες - Μοντέλα διοίκησης

Η διοίκηση είναι απαραίτητη, όπως αναφέρθηκε, για κάθε επιχείρηση ή οργανισμό, επομένως έχει εφαρμογή και στη περίπτωση των σχολικών και εν γένει των εκπαιδευτικών μονάδων, οι οποίες λειτουργούν ως οργανισμοί που παρέχουν εκπαιδευτικές υπηρεσίες. Έτσι, η **εκπαιδευτική διοίκηση (educational**

management) ασχολείται με την οργάνωση και τη λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών (σχολεία, πανεπιστήμια, κολέγια, κ.λπ.). Είναι με άλλα λόγια η διαδικασία προγραμματισμού, οργάνωσης, διεύθυνσης και ελέγχου των δραστηριοτήτων σε ένα σχολείο, με την αποτελεσματική αξιοποίηση ανθρώπινων και υλικών πόρων προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι του σχολείου (Σαϊτής, 2011). Η διοίκηση αυτή είναι ζωτικής σημασίας για τα σχολεία ώστε να λειτουργούν με επιτυχία και να πραγματοποιούν τους στόχους τους με τον πλέον αποτελεσματικό τρόπο (Connolly et al., 2017).

Ειδικότερα, ο σχολικός προγραμματισμός αφορά τον καθορισμό του πλάνου ή της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας του σχολείου, των στόχων και των μέσων επίτευξής τους. Περιλαμβάνει την κατάρτιση του προγράμματος σπουδών και την καταγραφή των αναγκαίων πόρων που απαιτούνται για την υλοποίηση του πλάνου, συμπεριλαμβανομένου του προσωπικού, του χώρου, των εγκαταστάσεων, του εξοπλισμού, του χρόνου και των οικονομικών πόρων (Σαϊτής, 2011).

Η σχολική οργάνωση αφορά τον συνδυασμό του αναγκαίου ανθρώπινου παράγοντα και του υλικού εξοπλισμού, με συστηματικό και αποτελεσματικό τρόπο για την επίτευξη των επιθυμητών αποτελεσμάτων. Στη λειτουργία αυτή περιλαμβάνονται η υιοθέτηση των ιδεών και αρχών από το προσωπικό του σχολείου, το σύνολο των διδακτικών δραστηριοτήτων, η κατανομή των ανθρώπινων πόρων ανά δραστηριότητα (εκπαιδευτικοί, σύμβουλοι, επιστάτες, προσωπικό καθαρισμού/συντήρησης των υποδομών του σχολείου κ.λπ.) καθώς και την αξιοποίηση των διαθέσιμων υλικοτεχνικών υποδομών (κτίρια, έπιπλα, αίθουσες διδασκαλίας, βιβλιοθήκες, εργαστήρια, αθλητικές εγκαταστάσεις κ.λπ.) (Σαϊτής, 2011).

Η σχολική διεύθυνση αναφέρεται στην καθοδήγηση, υποστήριξη, παρακίνηση, επίβλεψη και επικοινωνία των διευθυντών με τους εκπαιδευτικούς και το λοιπό προσωπικό του σχολείου προκειμένου να υπάρξει αποτελεσματικός συντονισμός κατά την φάση υλοποίησης του εκπαιδευτικού έργου (Σαϊτής, 2011).

Ο έλεγχος αναφέρεται στην αξιολόγηση του έργου τόσο των εκπαιδευτικών όσο και της σχολικής μονάδας στο σύνολο της, προκειμένου να διαπιστωθεί κατά πόσο οι στόχοι του σχολικού πλάνου έχουν επιτευχθεί και τι τυχόν διορθωτικές κινήσεις απαιτούνται για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που οδήγησαν σε αποκλίσεις από τα προσδοκώμενα αποτελέσματα (Σαϊτής, 2011).

Οι παραπάνω λειτουργίες καθιστούν σαφές ότι τα αρμόδια διοικητικά όργανα στις σχολικές και εν γένει τις εκπαιδευτικές μονάδες αναλαμβάνουν ένα ιδιαίτερα δύσκολο και σύνθετο έργο καθώς αυτό απαιτεί από τους διευθυντές τους να εμπλέκονται, σε καθημερινή βάση, σε μία πληθώρα διαδικασιών που συμβάλλουν στην ομαλή λειτουργία των μονάδων μέσω της ορθολογικής χρήσης των πόρων που διαθέτουν, της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο, της προόδου των μαθητών μέσα από την εφαρμογή των κατάλληλων μέσων διδασκαλίας και τη χρήση σύγχρονων εποπτικών μέσων, και της επικοινωνίας με τους γονείς των μαθητών (Tobin, 2014).

Η διοίκηση μιας σχολικής μονάδας, εξαρτάται πολλές φορές από το θεσμικό πλαίσιο της χώρας που δραστηριοποιούνται. Τα κύρια μοντέλα διοίκησης που παρατηρούνται στη πράξη είναι το συγκεντρωτικό και το αποκεντρωτικό μοντέλο.

1. Συγκεντρωτικό Μοντέλο (Centralized Model). Είναι αυτό που εφαρμόζεται τόσο στην Ελλάδα όσο και σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες (Ηνωμένο Βασίλειο, Γαλλία, Σουηδία, Γερμανία, Αυστρία κ.α.). Αυτός ο τύπος εκπαιδευτικής διοίκησης αναφέρεται στη λήψη των αποφάσεων και της ευθύνης της εκπαιδευτικής διοίκησης, εποπτείας και ελέγχου των σχολικών μονάδων αποκλειστικά από τα όργανα της κεντρικής εξουσίας (Triantafyllou, 2020).

Στην Ελλάδα συγκεκριμένα, ο αρμόδιος φορέας για την διοίκηση και τον έλεγχο όλων των εκπαιδευτικών μονάδων της επικράτειας σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια, τριτοβάθμια) είναι το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (Υ.ΠΑΙ.Θ.). Ο ρόλος του υπουργείου είναι να ασκεί τον έλεγχο στα δημόσια σχολεία, να διαμορφώνει και να εφαρμόζει τη σχετική νομοθεσία, να διαχειρίζεται τον προϋπολογισμό των σχολικών μονάδων, να συντονίζει τις εισαγωγικές εξετάσεις στα πανεπιστήμια σε εθνικό επίπεδο, να καταρτίζει το εθνικό πρόγραμμα σπουδών, να διορίζει το διδακτικό προσωπικό στα δημόσια σχολεία, καθώς και να συντονίζει άλλες υπηρεσίες⁵.

2. Αποκεντρωτικό Μοντέλο (Decentralized Model). Το μοντέλο αυτό απαντάται σε χώρες όπως ΗΠΑ, Φινλανδία, Ολλανδία, Τσεχία, Πολωνία, Εσθονία κ.α.. Στο αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα, οι αποφάσεις, οι εξουσίες και οι

⁵ https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/FEK_organismos_ypourgeiou_paideias2018.pdf

αρμοδιότητες κατανέμονται και αποκεντρώνονται από τα κεντρικά όργανα εξουσίας σε φορείς που λειτουργούν σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο. Τα τελευταία χρόνια, εξαιτίας του μειονεκτήματος του συγκεντρωτικού μοντέλου ότι περιορίζει τον ρόλο των διευθυντών, των εκπαιδευτικών και των λοιπών άμεσα ενδιαφερόμενων μερών στη λήψη αποφάσεων, πολλές χώρες, μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα, τείνουν να εφαρμόζουν αποκεντρωτικές πολιτικές (Triantafyllou, 2020). Χαρακτηριστικό παράδειγμα στην ελληνική περίπτωση αποτελεί η θέσπιση των Περιφερειακών Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που αναφέρονται για πρώτη φορά στον Νόμο 2817/2000 (Άρθρο 78) και στο ΠΔ 18/18 (άρθρο 49)⁶ με διάφορες τροποποιήσεις/αλλαγές, μέσω των οποίων επιμερίζονται οι διοικητικές ευθύνες σε περισσότερους φορείς που βρίσκονται πιο κοντά στις σχολικές μονάδες⁷.

Παρατηρείται έτσι η τάση αποδοχής του αποκεντρωτικού μοντέλου εκπαιδευτικής διοίκησης από τη πλειοψηφία των χωρών σήμερα έναντι του συγκεντρωτικού, από τη στιγμή που η ενεργός συμμετοχή ολοένα και περισσότερων ατόμων και φορέων στη λήψη αποφάσεων μπορεί να συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στη διαμόρφωση του κατάλληλου εκπαιδευτικού συστήματος σε μία χώρα.

3.3 Το Εκπαιδευτικό Σύστημα στην Ελλάδα - Εκπαίδευση Ειδικής Αγωγής

Οι οικογένειες στην ελληνική κοινωνία, κατά παράδοση έδιναν μεγάλη αξία στην εκπαίδευση και μόρφωση των μελών τους, που είναι άλλωστε δικαίωμα κάθε Έλληνα πολίτη το οποίο και παρέχεται από το ελληνικό κράτος (δωρεάν παιδεία), από το νηπιαγωγείο μέχρι και το πανεπιστήμιο. Λόγω της τάσης αυτής, οι Έλληνες πολίτες έχουν φτάσει σε πολύ υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης (σύμφωνα με στοιχεία, το 56% των Ελλήνων μέχρι την ηλικία των 30 ετών έχουν αποκτήσει τουλάχιστον ένα πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης). Η Ελλάδα παράλληλα στέλνει περισσότερους φοιτητές στο εξωτερικό για σπουδές, σε κατά κεφαλήν όρους, από οποιαδήποτε άλλη χώρα στον κόσμο. Πράγματι, τα ευρωπαϊκά και αμερικανικά πανεπιστήμια διαθέτουν μεγάλο αριθμό φοιτητών από την Ελλάδα, πολλοί από τους οποίους επιτυγχάνουν υψηλή ακαδημαϊκή εμπειρία⁸.

⁶ Το ΠΔ 5/2022 είναι το πιο πρόσφατο διάταγμα με τις τελευταίες τροποποιήσεις που έχουν γίνει.

⁷ https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/FEK_organismos_ypourgeiou_paideias2018.pdf

⁸ <https://www.mfa.gr/missionsabroad/en/about-greece/history-and-culture/society.html?page=6>

Ακόμη, σύμφωνα με στοιχεία από το Υ.ΠΑΙ.Θ. για τη σεζόν 2021-2022⁹, εκτιμάται ότι 2.273.472 παιδιά και νέοι φοιτούν σήμερα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, εκ των οποίων τα 1.341.985 είναι μαθητές νηπιαγωγείου, δημοτικού, γυμνασίου και λυκείου, 197.284 είναι μαθητές, σπουδαστές και καταρτιζόμενοι σε κέντρα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και 673.034 είναι φοιτητές προπτυχιακού, μεταπτυχιακού και διδακτορικού προγράμματος. Το Ταμείο Ανάκαμψης διέθεσε 1,3 δις € για δράσεις υποστήριξης της εκπαίδευσης, εκ των οποίων τα 452.584.702€ διατέθηκαν για τον ψηφιακό μετασχηματισμό της εκπαίδευσης, κυρίως στις σχολικές μονάδες, τα 194.158.536€ για την αναβάθμιση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και τα 607.826.328€ για τον εκσυγχρονισμό των πανεπιστημιακών μονάδων.

Επιπλέον, σύμφωνα με πρόσφατα στοιχεία από τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ), μεταξύ των ετών 2000 και 2021, το ποσοστό των ατόμων ηλικίας 25-34 ετών με πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα αυξήθηκε κατά 20 ποσοστιαίες μονάδες (από 24% το 2000 σε 44% το 2021), ενώ το 56% των παιδιών ηλικίας 3-5 ετών στην Ελλάδα ήταν εγγεγραμμένα σε προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Το έτος 2019, το ελληνικό κράτος δαπάνησε το 3,7% του ΑΕΠ του σε ιδρύματα πρωτοβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης¹⁰.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα γενικώς, χωρίζεται σε τρία επίπεδα, δηλαδή την πρωτοβάθμια, την δευτεροβάθμια και την τριτοβάθμια εκπαίδευση, με ένα επιπλέον επίπεδο, αυτό της μεταλυκειακής εκπαίδευσης, που παρέχει επαγγελματική κατάρτιση. Η εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι υποχρεωτική για όλα τα παιδιά ηλικίας 6 έως 15 ετών, η οποία και εποπτεύεται καθ' ολοκληρίαν από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (Υ.ΠΑΙ.Θ.). Όλες οι βαθμίδες εκπαίδευσης καλύπτονται τόσο από ιδιωτικά όσο και από δημόσια εκπαιδευτικά ιδρύματα. Τα δημόσια σχολεία και πανεπιστήμια δεν χρεώνουν δίδακτρα και τα σχολικά/πανεπιστημιακά βιβλία παρέχονται δωρεάν σε όλους τους μαθητές/φοιτητές. Υπάρχουν επίσης ορισμένες ιδιωτικές σχολές, κολέγια και πανεπιστήμια που λειτουργούν παράλληλα με την

⁹ <https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2022/>

¹⁰ <https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=GRC&treshold=10&topic=EO>

δημόσια εκπαίδευση και καλύπτουν μέρος (ή και όλο) από τα δίδακτρα των μαθητών/φοιτητών¹¹.

Η Ελλάδα διαθέτει επίσης σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας που έχουν συσταθεί ειδικά για μαθητές με ειδικές ανάγκες, αν και βρίσκονται κυρίως σε αστικές περιοχές. Ολοκληρωμένα προγράμματα ειδικής αγωγής βρίσκονται επίσης σε ορισμένα γενικά δημοτικά σχολεία για να φιλοξενήσουν μαθητές με ειδικές ανάγκες. Το ελληνικό Σύνταγμα διασφαλίζει ότι όλοι οι πολίτες λαμβάνουν δωρεάν εκπαίδευση και υποχρεώνει την Πολιτεία να παρέχει ιδιαίτερη στήριξη σε μαθητές με ειδικές ανάγκες. Στις ανάγκες αυτές εντάσσονται άτομα με νοητική υστέρηση, αναπηρίες αισθητηρίων οργάνων (κώφωση, τύφλωση), κινητικές αναπηρίες, προβλήματα ομιλίας, μαθησιακές δυσκολίες και συναισθηματικές διαταραχές¹².

Για την εκπαίδευση ειδικής αγωγής, υπάρχουν συγκεκριμένα κέντρα που παρέχουν και συντονίζουν υπηρεσίες για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε τοπικό επίπεδο, λειτουργώντας ως αποκεντρωμένες μονάδες του Υπουργείου Παιδείας. Τα κέντρα αυτά μέχρι πρότινος ήταν τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (Κ.Ε.Δ.Δ.Υ.), τα οποία πλέον έχουν καταργηθεί με ειδικό νόμο (Νόμος 4547/2018) και ονομάζονται πια Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.). Τα Κ.Ε.Σ.Υ., σύμφωνα με τον νόμο, λειτουργούν ως οργανικές μονάδες των Περιφερειακών Διευθύνσεων Εκπαίδευσης και η αποστολή τους είναι, βάσει του άρθρου 7 του εν λόγω νόμου, *«η υποστήριξη των σχολικών μονάδων και των Εργαστηριακών Κέντρων (Ε.Κ.) της περιοχής αρμοδιότητάς τους για τη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης όλων ανεξαιρέτως των μαθητών στην εκπαίδευση και την προάσπιση της αρμονικής ψυχοκοινωνικής τους ανάπτυξης και προόδου»*¹³.

Ειδικότερα, αναφέρει πάλι το άρθρο αυτό ότι *«Για την εκπλήρωση της αποστολής τους, τα Κ.Ε.Σ.Υ. δραστηριοποιούνται στους τομείς της διερεύνησης εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών αναγκών, της διενέργειας αξιολογήσεων, του σχεδιασμού και της υλοποίησης εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών παρεμβάσεων, καθώς και δράσεων επαγγελματικού προσανατολισμού, της υποστήριξης του συνολικού έργου των σχολικών*

¹¹ <https://www.mfa.gr/missionsabroad/en/about-greece/history-and-culture/society.html?page=6>

¹² <https://www.angloinfo.com/how-to/greece/family/schooling-education/special-needs-education>

¹³ <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/nomos-4547-2018-phek-102a-12-6-2018.html>

μονάδων ή των Ε.Κ., της διενέργειας ενημερώσεων και επιμορφώσεων και της ευαισθητοποίησης του κοινωνικού συνόλου»¹⁴.

Με βάση τα τελευταία στοιχεία της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής (ΕΛ.ΣΤΑΤ.) για τις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Σ.Μ.Ε.Α.Ε.), για το σχολικό έτος 2019/2020, το σύνολο τους στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ήταν 288 ενώ το σύνολο τους στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ήταν 189. Το διδακτικό προσωπικό στην εκπαίδευση ειδικής αγωγής αυξήθηκε κατά 7,6% στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε σχέση με το προηγούμενο έτος ενώ μειώθηκε αντίστοιχα κατά 13,5% στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επιπρόσθετα, οι εγγεγραμμένοι μαθητές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αυξήθηκαν κατά 0,5% σε σχέση με το σχολικό έτος 2018/2019 ενώ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μειώθηκαν κατά 1,2%. Η επικρατέστερη ειδική εκπαιδευτική ανάγκη των εγγεγραμμένων μαθητών ήταν η νοητική υστέρηση με ποσοστό 33,8% ενώ δεύτερη ήταν ο αυτισμός με ποσοστό 33%. Τέλος, η συγκέντρωση των περισσότερων Σ.Μ.Ε.Α.Ε. παρατηρήθηκε στην Περιφέρεια Αττικής με ποσοστό 33,9%, ακολουθούμενη από τη Περιφέρεια Μακεδονίας (16,6%), τη Περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας (8,4%) και τη Περιφέρεια Θεσσαλίας (6,9%)¹⁵.

3.4 Ο ρόλος του Διευθυντή και του Συλλόγου Διδασκόντων στη Διαδικασία Λήψης Αποφάσεων

Όπως ήδη έγινε αντιληπτό από τις δύο προηγούμενες ενότητες του παρόντος κεφαλαίου, το μοντέλο διοίκησης που εφαρμόζεται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι το συγκεντρωτικό, αν και τα τελευταία χρόνια εμφανίζει μικρές τάσεις αποκεντρωτικού χαρακτήρα με τη θέσπιση των Περιφερειακών Διευθύνσεων Εκπαίδευσης. Το αποτέλεσμα πάντως είναι ότι τόσο οι διευθυντές όσο και οι εκπαιδευτικοί έχουν περιορισμένο ρόλο σε ζητήματα που αφορούν τη διοίκηση των σχολικών μονάδων. Συγκεκριμένα, οι Υφαντή & Βοζαΐτης (2005) τονίζουν ότι ο ρόλος των διευθυντών είναι περισσότερο εκτελεστικός, δηλαδή είναι αρμόδιοι για την εκτέλεση των αποφάσεων που λαμβάνονται από το Υ.ΠΑΙ.Θ. και τα διοικητικά όργανα που το αποτελούν. Στο ίδιο αποτέλεσμα καταλήγουν και οι Καραδήμου & Τσιούμης (2021) για τον ρόλο των εκπαιδευτικών, δηλαδή για την περιορισμένη

¹⁴ ό.π.

¹⁵ <https://www.statistics.gr/documents/20181/1ed82f2a-007a-53fd-3f9b-1415a1843439>

συμμετοχή τους στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων που αφορούν την εκπαιδευτική τους πραγματικότητα.

Μάλιστα, μετά το ξέσπασμα της πανδημίας του COVID-19, όπως αναφέρει η ειδική μελέτη των Γριβοπούλου & Καρακατσάνη (2021) πάνω στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.), αναδείχθηκε ιδιαίτερα ο ρόλος του διευθυντή ως σχολικού ηγέτη για την κατάλληλη αξιοποίηση των σύγχρονων ψηφιακών μέσων με σκοπό την εξυπηρέτηση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Τα Σ.Δ.Ε. δε χαρακτηρίζονται ως καινοτόμες σχολικές μονάδες καθώς είναι οι μόνες στην ελληνική επικράτεια όπου ο διευθυντής είναι υπεύθυνος για τη διαμόρφωση του προγράμματος σπουδών σε συνεργασία με τον σύλλογο διδασκόντων, καθώς και για την ανάπτυξη σχέσεων με τοπικούς και άλλους φορείς για την πραγμάτωση των στόχων του σχολείου, μέσα από την εφαρμογή εξωστρεφών αυτόνομων πρακτικών.

Γενικώς, σύμφωνα με το άρθρο 27 της Υπουργικής Απόφασης Φ.353.1./324/105657/Δ1 - ΦΕΚ Β 1340/16.10.2002¹⁶, ο διευθυντής είναι ο επικεφαλής της σχολικής κοινότητας και λειτουργεί τόσο ως διοικητικός όσο και ως επιστημονικός παιδαγωγικός υπεύθυνος στο σχολικό περιβάλλον. Ειδικότερα, ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι¹⁷:

α) Να καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα θέτοντας υψηλούς στόχους και εξασφαλίζοντας τις προϋποθέσεις για την επίτευξή τους, καθιστώντας το σχολείο πιο δημοκρατικό και ανοιχτό στην κοινωνία.

β) Να καθοδηγεί και να βοηθά τους εκπαιδευτικούς στο έργο που επιτελούν, ιδιαίτερα τους νεότερους, να αναλαμβάνει εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές πρωτοβουλίες, καθώς και να δίνει το καλό παράδειγμα σε όλη τη σχολική κοινότητα.

γ) Να μεριμνά ώστε το σχολείο να καθίσταται μία στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά θέματα.

δ) Να ηγείται των εκπαιδευτικών και να συντονίζει το έργο τους, μέσα από την συνεργασία τους με πνεύμα ισοτιμίας και αλληλεγγύης. Επίσης, να συμβάλλει στην ενίσχυση και την διατήρηση της συνοχής του Συλλόγου Διδασκόντων, αμβλύνοντας

¹⁶ η παρούσα Απόφαση έχει τροποποιηθεί και συμπληρωθεί με επόμενες διατάξεις, καταργώντας τα Άρθρα 14-25, με τελευταία τροποποίηση αυτή του 170405/ΓΓ1/2021 - ΦΕΚ 6273/Β/28-12-2021.

¹⁷ <https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/734442/yp.-apofasi-f.353.1.-324-105657-d1-2002>

τις όποιες αντιθέσεις και ενθαρρύνοντας τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, μέσα από την έμπνευση και την παρακίνηση τους.

ε) Να ελέγχει την πρόοδο των εργασιών και να κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς ώστε να ανταποκρίνονται έγκαιρα στις υποχρεώσεις που έχουν αναλάβει. Τελευταίο, αλλά όχι λιγότερο σημαντικό, να αξιολογεί την απόδοση των εκπαιδευτικών στο έργο τους, όπως ορίζει η νομοθεσία, με κριτήριο τους στόχους της αξιολόγησης αυτής.

Σχετικά με τον Σύλλογο Διδασκόντων (Σ.Δ.), σύμφωνα με το άρθρο 37 της ίδιας Υπουργικής Απόφασης, αποτελεί ένα συλλογικό όργανο της σχολικής κοινότητας και απαρτίζεται από τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε αυτό, είτε μόνιμοι είτε προσωρινοί/έκτακτοι. Η βασική αποστολή του είναι να συντάσσει κατευθυντήριες γραμμές για την καλύτερη λειτουργία του σχολείου της οποίας είναι υπεύθυνος. Οι αποφάσεις του Σ.Δ. λειτουργούν πάντα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής νομοθεσίας. Το πρόσωπο που προεδρεύει του Σ.Δ. είναι ο Διευθυντής του σχολείου ή, εφόσον καθίσταται αδύνατο για εκείνον, κάποιος αναπληρωτής του. Αν δεν υπάρχει νόμιμος αναπληρωτής τότε προΐσταται ο Υποδιευθυντής, ειδάλλως, αν δεν υπάρχει θέση Υποδιευθυντή, ο ανώτερος σε βαθμό εκπαιδευτικός. Σε περίπτωση ισοβαθμίας προΐσταται εκείνος με τα περισσότερα έτη υπηρεσίας στον βαθμό¹⁸.

Στο άρθρο 38 αναφέρεται ότι το έργο του Σ.Δ. είναι *«να υλοποιεί τους σκοπούς και τους στόχους της εκπαίδευσης με συγκεκριμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες»*. Για την υλοποίηση των σκοπών και στόχων αυτών, ο Σ.Δ. θα πρέπει να προβαίνει στα ακόλουθα¹⁹:

α) Προγραμματισμό και οργάνωση του έργου του, η παρακολούθηση αυτού και, τέλος, η αξιολόγηση του.

β) Διασφάλιση ότι τα μέλη του επιμορφώνονται συνεχώς, ανανέωση των γνώσεων τους στον επιστημονικό τομέα και ιδιαίτερα στην ψυχοπαιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση τους, ώστε να καθίστανται πιο αποτελεσματικοί στο έργο τους.

γ) Παρέμβαση σε περιπτώσεις σχολικής αποτυχίας, ώστε να εφαρμοστούν τα κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα που θα αντισταθμίσουν αυτή την αποτυχία και θα αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τα προβλήματα που έχουν ανακύψει.

¹⁸ ό.π.

¹⁹ ό.π.

δ) Ανανέωση και αξιοποίηση των διαθέσιμων εποπτικών μέσων και της ψηφιακής τεχνολογίας στη διδασκαλία για την αποτελεσματικότερη άσκηση του εκπαιδευτικού έργου.

Με βάση τα παραπάνω, προκύπτει ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι ο βασικός υπεύθυνος - ηγέτης για την καλύτερη λειτουργία του σχολείου, ενώ ο Σ.Δ. αναλαμβάνει έναν συμπληρωματικό ρόλο στη διαδικασία υλοποίησης των σκοπών και των στόχων που έχουν τεθεί. Και οι δύο σαφώς υπάγονται στα ανώτερα διοικητικά όργανα του Υ.ΠΑΙ.Θ. καθώς έχουν εκτελεστικό ρόλο, ωστόσο η συμμετοχή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων αφορά αποκλειστικά και μόνο ζητήματα που σχετίζονται με την εποπτεία και την ομαλή λειτουργία του σχολείου τους, συμμορφούμενοι με την νομοθεσία και τις υπουργικές αποφάσεις.

3.5 Η αναγκαιότητα δημιουργίας εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής στις σχολικές μονάδες

Σε πρακτικό επίπεδο, ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος, τουλάχιστον στην Ελλάδα, παρά το γεγονός ότι εξασφαλίζει τη παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση και τους αναγκαίους πόρους για τη δημόσια και δωρεάν παιδεία, εντούτοις δεν έχει προσφέρει πολλές εμπειρίες στις εκπαιδευτικές μονάδες όσον αφορά την συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων και στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής. Ταυτόχρονα, εξαιτίας του ότι κάθε περιοχή χαρακτηρίζεται από διαφορετικές γεωγραφικές, κοινωνικές και πολιτιστικές συνθήκες, παρουσιάζεται αδυναμία εξυπηρέτησης των αναγκών και των στόχων κάθε εκπαιδευτικής μονάδας σε όλη την επικράτεια. Η εκπαιδευτική κοινότητα καθίσταται έτσι ένας θεσμός που οφείλει να συμμορφώνεται με τις αποφάσεις και τα νομοσχέδια που θεσπίζει η εκάστοτε κυβέρνηση, με άλλα λόγια, ένας τελικός αποδέκτης που καλείται να εφαρμόσει την εκπαιδευτική πολιτική που διαμορφώνεται από τον εκάστοτε Υπουργό Παιδείας & Θρησκευμάτων (Γκαμπρέλας, 2014).

Εξαιτίας των παραπάνω περιορισμών, που ουσιαστικά αποτελούν και μία κριτική στο συγκεντρωτικό μοντέλο διοίκησης της εκπαίδευσης, τα τελευταία χρόνια έχει δοθεί ιδιαίτερο ενδιαφέρον σε πολλές χώρες προς την μετάβαση σε ένα αποκεντρωμένο μοντέλο διοίκησης, όπου οι σχολικές μονάδες θα έχουν την δυνατότητα να διαμορφώνουν μία εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική (Μαυρογιώργος, 2010).

Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2011), η εκπαιδευτική πολιτική (educational policy) μπορεί να οριστεί ως «το σύνολο των επιλογών, των ενεργειών και των μέσων, που πραγματοποιούνται και χρησιμοποιούνται από το κράτος για την επίτευξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων. Πρόκειται για ένα γενικό σχέδιο δράσης εκπαιδευτικής υφής, το οποίο προσδιορίζει τη γενική κατεύθυνση και προσανατολίζει τις διάφορες ενέργειες προς επίτευξη των καθορισμένων στόχων». Με λίγα λόγια, η εκπαιδευτική πολιτική αποτελεί την φιλοσοφία της διοίκησης της εκπαίδευσης, με βάση την οποία αυτή θα αντιμετωπίσει τα διάφορα εκπαιδευτικά θέματα και ζητήματα.

Αναφορικά τώρα με την έννοια της «εσωτερικής» εκπαιδευτικής πολιτικής, σύμφωνα με τον Γκαμπρέλα (2014), νοείται «το σύνολο ενεργειών, δράσεων και πρωτοβουλιών που αναπτύσσονται καθημερινά στη σχολική μονάδα και που ως σκοπό έχουν τη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου». Η βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου περιλαμβάνει όλες τις απαραίτητες αλλαγές που λαμβάνουν χώρα στο σχολικό περιβάλλον, τόσο στα πλαίσια του μορφωτικού τους έργου όσο και σε άλλους τομείς, έτσι ώστε να επιτυγχάνονται οι στόχοι τους.

Για να μπορέσει επομένως μία σχολική μονάδα να καταστεί φορέας διαμόρφωσης και εφαρμογής μιας εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής, χρειάζεται μία αναδιοργάνωση της δομής της, δίνοντας περισσότερη έμφαση σε θέματα που σχετίζονται με τη συνεργασία, τη συμμετοχή, τη συλλογικότητα, την έρευνα και τη δράση της εντός του πεδίου δραστηριότητας της, και όχι τόσο σε θέματα οργάνωσης και γραφειοκρατίας. Η απόκτηση αυτονομίας της σχολικής μονάδας σε θέματα εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στην ενίσχυση της συμμετοχής των διευθυντών και του συλλόγου διδασκόντων στην λήψη σημαντικών αποφάσεων στην εκπαίδευση, λαμβάνοντας πρωτοβουλίες και εισάγοντας καινοτομίες που θα υποβοηθήσουν το έργο των σχολικών μονάδων (Γκαμπρέλας, 2014).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: ΟΡΓΑΝΑ - ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΛΗΨΗΣ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ ΣΤΙΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ

4.1 Όργανα Λήψης Αποφάσεων στις Σχολικές Μονάδες

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως αναφέρθηκε και στο προηγούμενο κεφάλαιο, ισχύει το συγκεντρωτικό μοντέλο λήψεως αποφάσεων, όπου, σύμφωνα με την κοινή Υπουργική Απόφαση Φ.353.1./324/105657/Δ1/2002, την αποκλειστική ευθύνη για την διοίκηση και τον έλεγχο όλων των σχολικών μονάδων και πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης, έχει το **Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (Υ.ΠΑΙ.Θ.)**. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια έχει υπάρξει μία τάση αποκεντρωτισμού των αρμοδιοτήτων του Υ.ΠΑΙ.Θ. με τη σύσταση των **Περιφερειακών Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης** (Νόμος 2817/2000, Άρθρο 78 & ΠΔ 18/18, Άρθρο 49).

Έτσι, βάσει του Άρθρου 1 της παραπάνω απόφασης, οι Περιφερειακοί Διευθυντές Εκπαίδευσης υπάγονται στον Υπουργό Παιδείας και Θρησκευμάτων και ασκούν την διοίκηση, την εποπτεία και τον έλεγχο για όλες τις σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Ειδικότερα, το έργο των Περιφερειακών Διευθυντών είναι η διαχείριση της εκπαιδευτικής πολιτικής που διαμορφώνεται από τον Υπουργό Παιδείας & Θρησκευμάτων, η εισήγηση στον Υπουργό περί όλων των θεμάτων που υπάγονται στην αρμοδιότητα τους και είναι, επίσης, υπεύθυνοι για την σύνδεση των περιφερειακών υπηρεσιών με τις αντίστοιχες κεντρικές υπηρεσίες του Υπουργείου (κυρίως το Αυτοτελές Τμήμα Ανθρώπινου Δυναμικού Περιφερειακών Διευθύνσεων Εκπαίδευσης και Διευθύνσεων Εκπαίδευσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης), καθώς και τα λοιπά όργανα που συμβάλλουν στον προγραμματισμό, την αξιολόγηση και την έρευνα του Υ.ΠΑΙ.Θ. όπως είναι το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.), το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε), ο Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.), ο οργανισμός Σχολικών κτηρίων (Ο.Σ.Κ.) κ.λπ..

Σήμερα, όπως δείχνει και ο Πίνακας 1 παρακάτω, οι Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης είναι στο σύνολο τους 13, όσες και οι 13 Περιφέρειες της ελληνικής

επικράτειας. Καθεμία από τις Περιφέρειες αυτές χωρίζεται σε διάφορες Περιφερειακές Ενότητες, ανάλογα με το μέγεθος και τον πληθυσμό της.

Πίνακας 1: Κατάλογος Περιφερειακών Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ	ΙΣΤΟΤΟΠΟΣ	ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ
ΑΝΑΤΟΛΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ & ΘΡΑΚΗΣ	https://www.pdeamth.gr	ΡΟΔΟΠΗΣ, ΞΑΝΘΗΣ, ΕΒΡΟΥ, ΚΑΒΑΛΑΣ, ΔΡΑΜΑΣ
ΑΤΤΙΚΗΣ	https://pdeattikis.gr	ΑΤΤΙΚΗΣ-ΠΕΙΡΑΙΑ
ΒΟΡΕΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ	http://vaigaiou.pde.sch.gr	ΛΕΣΒΟΥ, ΧΙΟΥ, ΣΑΜΟΥ
ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ	http://pdede.sch.gr	ΑΙΤΩΛΟΑΚΑΡΝΑΝΙΑΣ, ΑΧΑΪΑΣ, ΗΛΙΕΙΑΣ
ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	http://dmaked.pde.sch.gr/	ΓΡΕΒΕΝΩΝ, ΚΑΣΤΟΡΙΑΣ, ΚΟΖΑΝΗΣ, ΦΛΩΡΙΝΑΣ
ΗΠΕΙΡΟΥ	http://srv-ipeir.pde.sch.gr	ΑΡΤΑΣ, ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ, ΘΕΣΣΠΡΩΤΙΑΣ, ΠΡΕΒΕΖΑΣ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ	https://thess.pde.sch.gr/	ΤΡΙΚΑΛΩΝ, ΜΑΓΝΗΣΙΑΣ (ΣΠΟΡΑΔΕΣ), ΛΑΡΙΣΑΣ, ΚΑΡΔΙΤΣΑΣ
ΙΟΝΙΩΝ ΝΗΣΩΝ	https://www.pdeionion.gr	ΚΕΡΚΥΡΑΣ, ΛΕΥΚΑΔΑΣ, ΖΑΚΥΝΘΟΥ, ΚΕΦΑΛΛΟΝΙΑΣ
ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	http://kmaked.pde.sch.gr	ΗΜΑΘΙΑΣ, ΚΙΛΚΙΣ, ΠΙΕΡΙΑΣ, ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ, ΧΑΛΚΙΔΙΚΗΣ, ΠΕΛΛΑΣ
ΚΡΗΤΗΣ	https://www.pdekritis.gr	ΡΕΘΥΜΝΟΥ, ΧΑΝΙΩΝ, ΛΑΣΙΘΙΟΥ, ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ
ΝΟΤΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ	http://naigaiou.pde.sch.gr	ΚΥΚΛΑΔΩΝ, ΔΩΔΕΚΑΝΗΣΩΝ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ	http://pelop.pde.sch.gr	ΑΡΚΑΔΙΑΣ, ΑΡΓΟΛΙΔΑΣ, ΚΟΡΙΝΘΙΑΣ, ΛΑΚΩΝΙΑΣ, ΜΕΣΣΗΝΙΑΣ
ΣΤΕΡΕΑΣ ΕΛΛΑΔΑΣ	http://stellad.pde.sch.gr	ΒΟΙΩΤΙΑΣ, ΕΥΒΟΙΑΣ, ΕΥΡΥΤΑΝΙΑΣ, ΦΘΙΩΤΙΔΑΣ, ΦΩΚΙΔΑΣ

Πηγή: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων:

<https://www.minedu.gov.gr/xrisimoi-syndesmoi?layout=edit&id=9712>

Στη συνέχεια, για κάθε σχολική μονάδα Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, βασικοί υπεύθυνοι για τον συντονισμό των μονάδων αυτών με τους Περιφερειακούς Διευθυντές και, κατ' επέκταση, με το Υπουργείο, είναι οι **Σχολικοί**

Σύμβουλοι Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς και οι **Διευθυντές Εκπαίδευσης**. Σύμφωνα με το Άρθρο 7 της ίδιας Απόφασης, οι Σχολικοί Σύμβουλοι είναι υπεύθυνοι για την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών μιας περιφέρειας, ενθαρρύνοντας παράλληλα κάθε επιστημονική έρευνα στον χώρο της εκπαίδευσης και συμμετέχοντας στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου για τα σχολεία υπαγόμενα στην εν λόγω περιφέρεια.

Όσο για τους Διευθυντές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, σύμφωνα με το Άρθρο 1 της Κοινής Υπουργικής Απόφασης υπ' αριθ. 170405/ΓΓ1/2021 ΦΕΚ 6273/Β/28-12-2021²⁰, *«έχουν τη γενική ευθύνη της διοίκησης και του ελέγχου λειτουργίας των σχολικών μονάδων της περιοχής ευθύνης τους. Εποπτεύουν, ελέγχουν, συντονίζουν και καθοδηγούν τη λειτουργία των εκπαιδευτικών δομών και των σχολικών μονάδων, των Εργαστηριακών Κέντρων (Ε.Κ.) και των Δομών Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.) της ευθύνης τους».*

Τέλος, για το περιβάλλον μιας σχολικής μονάδας, σύμφωνα με το Άρθρο 27 της Απόφασης Φ.353.1./324/105657/Δ1/2002, το πρόσωπο που βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας είναι ο **Διευθυντής**, ο οποίος και αναλαμβάνει τη διοίκηση, εποπτεία και έλεγχο των εκπαιδευτικών, των μαθητών, του λοιπού προσωπικού, καθώς και του εκπαιδευτικού έργου που παρέχεται στην εν λόγω μονάδα. Έπειτα, ο **Υποδιευθυντής** (Άρθρο 33) είναι εκείνος που *«αναπληρώνει τον Διευθυντή σε όλες τις λειτουργίες του και τον βοηθά στο καθημερινό του έργο. Αναλαμβάνει ένα μέρος από τις αρμοδιότητες του Διευθυντή, για να μπορεί αυτός να ασχολείται περισσότερο απερίσπαστος με το εκπαιδευτικό έργο του σχολείου».*

Για την λήψη αποφάσεων ωστόσο για θέματα που σχετίζονται με τη λειτουργία του σχολείου, το εκπαιδευτικό έργο και την αποτελεσματικότερη υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής που έχει τεθεί από το Υ.ΠΑΙ.Θ., αρμόδιο όργανο είναι ο **Σύλλογος Διδασκόντων (Σ.Δ.)**, συλλογικό όργανο που αποτελείται από τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στο σχολείο με οποιαδήποτε σχέση εργασίας. Ο Πρόεδρος του Σ.Δ. είναι ο Διευθυντής του σχολείου. Οι αποφάσεις του Σ.Δ. λαμβάνονται με την απλή πλειοψηφία των παρόντων μελών σε μία συνεδρίαση

²⁰ <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/deuterobathmia-ekpaideuse/koine-upourgike-apophase-170405-gg1-2021.html>

(τακτική ή έκτακτη), ενώ σε περίπτωση ισοψηφίας, υπερισχύει η άποψη του Προέδρου του Σ.Δ., δηλαδή του Διευθυντή του σχολείου ή του Υποδιευθυντή ή άλλου ατόμου που αναπληρώνει τον Διευθυντή (Άρθρο 37).

Προκύπτει έτσι ότι ο Διευθυντής μιας σχολικής μονάδας έχει σημαντική βαρύτητα στη λήψη αποφάσεων, ωστόσο οι αποφάσεις αυτές περιορίζονται σε θέματα λειτουργίας του σχολείου και υλοποίησης των εκπαιδευτικών πολιτικών και του έργου που έχουν τεθεί από τα ανώτερα διοικητικά όργανα.

4.2 Διαδικασία Λήψης Αποφάσεων στις Σχολικές Μονάδες

Η διαδικασία λήψης αποφάσεων στις σχολικές μονάδες είναι αρκετά σημαντική καθώς επηρεάζει τόσο τη λειτουργία τους όσο και την ευημερία όλων όσων τις αποτελούν. Διαδραματίζει κομβικό ρόλο στην αποτελεσματική διαχείριση των προβλημάτων, καθώς και στον προγραμματισμό έργων και δράσεων του σχολείου με τέτοιο τρόπο ώστε να οδηγείται στην επίτευξη των στόχων του. Οι υπεύθυνοι κάθε σχολικής μονάδας καλούνται έτσι να λάβουν πολλές και ποικίλες αποφάσεις για την καθημερινή λειτουργία της αλλά και για την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών ώστε να παραχθεί ένα αποτελεσματικό εκπαιδευτικό έργο.

Η έρευνα του Κιουλαφά (2016) εστιάζει στη διαδικασία λήψης αποφάσεων στις σχολικές μονάδες και προτείνει επτά στάδια για την αντιμετώπιση των προβλημάτων στις μονάδες αυτές, που είναι τα εξής:

1. Πληροφοριακά Στοιχεία. Στο πρώτο στάδιο οι υπεύθυνοι των σχολικών μονάδων καλούνται να συλλέξουν τις απαραίτητες πληροφορίες, στοιχεία και δεδομένα που σχετίζονται, άμεσα ή έμμεσα, με ένα πρόβλημα ώστε να προχωρήσουν στην περαιτέρω ανάλυση του (π.χ. ποιός ή ποιά τμήμα του σχολείου αντιμετωπίζει ένα πρόβλημα, ποιά η ιστορία του, ποιά η ουσία του κ.λπ.).

2. Ορισμός του Προβλήματος. Στο στάδιο αυτό είναι απαραίτητο, σύμφωνα με τις πληροφορίες που έχουν συλλεχθεί, να οριστεί το πρόβλημα με απλότητα, σαφήνεια και πληρότητα, ώστε να υπάρξει αποτελεσματικός εντοπισμός των αιτιών του προβλήματος, των στόχων και των περιορισμών κατά την επίλυση του.

3. Συγκέντρωση Ιδεών. Στο στάδιο αυτό καταγράφονται οι ιδέες και οι απόψεις όλων όσων συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης απόφασης ώστε να απαντηθούν

ερωτήματα όπως πώς θα επιτευχθούν οι στόχοι κατά την επίλυση του προβλήματος και ποιές είναι οι πιθανές εναλλακτικές λύσεις. Υποστηρίζεται πως όσο περισσότερες είναι οι απόψεις γύρω από την αντιμετώπιση ενός προβλήματος, τόσο καλύτερη θα είναι και η επιλογή της κατάλληλης εναλλακτικής λύσης.

4. Αξιολόγηση Ιδεών. Σε αυτό το στάδιο, κάθε ιδέα, άποψη ή εναλλακτική αξιολογείται ως προς τη δυνατότητα επίτευξης των στόχων της σχολικής μονάδας με τον πλέον αποτελεσματικό τρόπο, με τις ελάχιστες δυνατές αρνητικές επιπτώσεις.

5. Λήψη Απόφασης. Αποτελεί το κεντρικό στάδιο της διαδικασίας καθώς λαμβάνεται η τελική απόφαση για την αντιμετώπιση ενός προβλήματος. Για την επιτυχή εφαρμογή μιας απόφασης, είναι απαραίτητη η συμμετοχή των ενδιαφερόμενων μερών, τόσο στη διαδικασία όσο και στη λήψη της απόφασης. Στις σχολικές μονάδες, ο Σύλλογος Διδασκόντων (με Πρόεδρο τον Διευθυντή) είναι το βασικό όργανο σχολικής διοίκησης, όπου τα μέλη του θα πρέπει να δεσμεύονται για την εφαρμογή της απόφασης, αναπτύσσοντας ένα αίσθημα ευθύνης και συνειδητοποιώντας επερχόμενες αλλαγές στη λειτουργία του σχολείου.

6. Εκτέλεση της Απόφασης. Σε αυτό το στάδιο πραγματοποιείται η υλοποίηση της απόφασης, σύμφωνα με ένα σχέδιο δράσης που καταρτίζεται για την αποτελεσματική εκτέλεση της. Ειδικότερα, γίνεται ο απαραίτητος προγραμματισμός των μέσων (ανθρώπων, υλικών/ύλων αντικειμένων) που θα συμβάλλουν στην υλοποίηση της απόφασης, καθώς και ο συντονισμός, η συνεργασία και ο έλεγχος μεταξύ των διαφόρων υπηρεσιών, με όλη την αναγκαία διοικητική υποστήριξη.

7. Αξιολόγηση Αποτελεσμάτων. Στο τελευταίο στάδιο πραγματοποιείται ο απολογισμός των αποτελεσμάτων που έλαβαν χώρα μετά την υλοποίηση της απόφασης. Προσδιορίζεται, με άλλα λόγια, ο βαθμός επίτευξης των στόχων ή αντιμετώπισης του προβλήματος. Σε περίπτωση που παρατηρηθούν αποκλίσεις από τους αρχικούς στόχους γίνονται οι αναγκαίες διορθωτικές κινήσεις. Σε κάθε περίπτωση πάντως, η εμπειρία της σχολικής διοίκησης διευρύνεται ώστε μελλοντικά να λαμβάνει καλύτερες αποφάσεις.

Για την αποτελεσματική λήψη αποφάσεων, βασική προϋπόθεση για τον Διευθυντή ή τον Σ.Δ. είναι να γνωρίζουν σε βάθος τη σχολική μονάδα που διοικούν, όπως για παράδειγμα την ικανότητα/εμπειρία του εκπαιδευτικού προσωπικού, την

καταλληλότητα της υλικοτεχνικής της υποδομής, το καλό σχολικό κλίμα, τον συντονισμό του εκπαιδευτικού έργου, καθώς και μελλοντικές εξωγενείς αλλαγές που τυχόν δύνανται να επηρεάσουν τη σχολική μονάδα όπως δημογραφικές αλλαγές, νέες υποδομές, χρηματοοικονομικά προβλήματα, τροποποιήσεις νομικού εκπαιδευτικού πλαισίου κ.α.. Η γνώση αυτή είναι πολύ σημαντική ώστε να υπάρξει επιτυχής επίτευξη των στόχων του σχολείου (Κιουλαφάς, 2016).

4.3 Σύγχρονες Έρευνες για τη Συμμετοχή των Εκπαιδευτικών στη Διοίκηση των Σχολικών Μονάδων

Η υπάρχουσα βιβλιογραφία, ελληνική και ξένη, είναι εκτενής ως προς τη διερεύνηση του κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και, κατ' επέκταση, στη διοίκηση των σχολικών μονάδων.

Ξεκινώντας από τη ξενόγλωσση βιβλιογραφία, μία πρώιμη έρευνα από τους Ysseldyke et al. (1981) διερεύνησε τον βαθμό συμμετοχής των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στη λήψη αποφάσεων, για σχολικές μονάδες διαφόρων βαθμίδων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί σε γενικές γραμμές αισθάνονταν ικανοποιημένοι με τη συμμετοχή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Επίσης, οι Taylor & Bogotch (1994) διερευνούν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων σε δεδομένα εκπαιδευτικών που συγκεντρώθηκαν από μια μεγάλη μητροπολιτική περιφέρεια. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ένιωθαν επαρκώς εμπλεκόμενοι στη λήψη αποφάσεων παρά το γεγονός ότι εργάζονταν σε μια περιοχή με μεταρρυθμίσεις στον χώρο της εκπαίδευσης. Σε αντίστοιχα αποτελέσματα καταλήγει και η έρευνα του Paschiardis (1994), προτείνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί κάθε βαθμίδος εκπαίδευσης μπορούν να διαδραματίσουν μεγαλύτερο ρόλο στη συνολική επιτυχία του σχολείου όταν δεσμευτούν να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Ακόμη, η έρευνα της Somech (2010) αναπτύσσει ένα ολοκληρωμένο μοντέλο για την κατανόηση των διακριτών επιπτώσεων της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων στα σχολεία. Τα αποτελέσματα από αυτό το μοντέλο έδειξαν πως οι τελικές αποφάσεις επιφέρουν καλύτερα αποτελέσματα όταν λαμβάνονται με τη συνεργασία εκπαιδευτικών και διευθυντών, από τη στιγμή που οι πρώτοι

αντιλαμβάνονται καλύτερα τις ανάγκες των μαθητών αλλά και τους τρόπους που μπορούν να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους αυτές.

Η έρευνα των Olorunsola & Olayemi (2011) διερευνά τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Επαρχία Ekiti της Νιγηρίας, εξετάζοντας επίσης εάν η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σχετίζεται με τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά. Διαπιστώθηκε από τα ευρήματα ότι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συμμετέχουν σημαντικά στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων.

Για τη περίπτωση της Νιγηρίας πραγματοποιήθηκε ακόμη μία έρευνα από τους Omobude & Igbudu (2012) στη προσπάθειά τους να διερευνήσουν την επίδραση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων στην απόδοση τους σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Επαρχία Oredo. Η μελέτη κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων τους οδηγεί σε αυξημένη αποτελεσματικότητα σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δε συμμετέχουν συχνά και με συστηματικό τρόπο στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Επιπλέον, η έρευνα του Wadesango (2012) εξετάζει την επίδραση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε κρίσιμες αποφάσεις που βασίζονται στο σχολείο για την επίδοση των μαθητών στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Ζιμπάμπουε. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν μια ερμηνευτική ποιοτική έρευνα χρησιμοποιώντας μία μελέτη περίπτωσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η συμμετοχή των εκπαιδευτικών αυτών σε κρίσιμες αποφάσεις που βασίζονται στο σχολείο έχει σημαντική επίδραση στην απόδοση των μαθητών.

Μία σημαντική έρευνα από τους Androniceanu & Ristea (2014) εξετάζει τη διαδικασία λήψης αποφάσεων για τη περίπτωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη Ρουμανία. Η έρευνα περιελάμβανε 18 λύκεια από την πόλη της Κωσταντζας σε ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα ενδιαφερομένων μερών, εκπαιδευτικών και διευθυντών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα ευρήματα έδειξαν πως η λήψη αποφάσεων έχει συγκεντρωτικό χαρακτήρα και οι διευθυντές των σχολείων δεν μπορούν να λάβουν και να εφαρμόσουν συγκεκριμένες αποφάσεις για τα σχολεία που διοικούν. Οι αποφάσεις των σχολείων εξαρτώνται από την πολιτική του Υπουργείου Παιδείας, τις

συστάσεις των γραφείων της Επιθεώρησης, την υλική υποστήριξη της Περιφέρειας, τις συνεισφορές των τοπικών επιχειρήσεων και συνολικά από τα ενδιαφέροντα των μαθητών.

Σε μία άλλη έρευνα από τους Kirkoech & Chesire (2011) αξιολογείται η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη διοικητικών αποφάσεων σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην περιοχή Keiyo της Κένυας. Τα αποτελέσματα μέσα από τη χρήση ερωτηματολογίων έδειξαν αρκετά υψηλή συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε αποφάσεις που αφορούν θέματα μαθητών και δασκάλων, αλλά ωστόσο χαμηλά επίπεδα συμμετοχής σε διοικητικές αποφάσεις.

Παρόμοια έρευνα για τη περίπτωση της Κένυας πραγματοποιήθηκε από τους Kirrop & Kandie (2012) για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην περιοχή Baringo. Το δείγμα περιελάμβανε 13 σχολεία που επιλέχθηκαν με απλή τυχαία δειγματοληψία, 13 Διευθυντές και εκπαιδευτικούς που επιλέχθηκαν σκόπιμα ενώ 104 δάσκαλοι επιλέχθηκαν με απλή τυχαία δειγματοληψία. Τα κύρια ευρήματα της έρευνας ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν συμμετείχαν στη λήψη αποφάσεων όσο θα επιθυμούσαν, ενώ υπάρχει ένας συνδυασμός ποικίλων παραγόντων που εμποδίζουν την αποτελεσματική συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων.

Περιορισμένη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων διαπιστώνεται και από τις έρευνες των Sagvandy & Omidian (2015) και Hammad (2017) για τις περιπτώσεις σχολείων διαφόρων βαθμίδων στο Ιράν και την Αίγυπτο αντίστοιχα.

Οι Schildkamp et al. (2017) ακολουθούν διαφορετική προσέγγιση, διερευνώντας τους παράγοντες που προωθούν και εμποδίζουν τη λήψη αποφάσεων σε σχολεία διαφόρων βαθμίδων βάσει τριών κριτηρίων: 1) της υπευθυνότητας, 2) της σχολικής ανάπτυξης και 3) της διδασκαλίας. Διαπιστώθηκε ότι κατά μέσο όρο, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν σχετικά υψηλό σκορ στη χρήση δεδομένων για υπευθυνότητα και σχολική ανάπτυξη. Επίσης, τα οργανωτικά χαρακτηριστικά του σχολείου και η συνεργασία έχουν τη μεγαλύτερη επίδραση στα παραπάνω κριτήρια των εκπαιδευτικών στα σχολεία.

Για τη περίπτωση των ελληνικών σχολείων, η έρευνα των Sarafidou & Chatziioannidis (2013) εξετάζει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε διαφορετικούς

τομείς λήψης αποφάσεων, διερευνώντας παράλληλα πιθανές συσχετίσεις μεταξύ σχολείου και εκπαιδευτικού. Συλλέχθηκαν συνολικά δεδομένα από 143 εκπαιδευτικούς σε δημοτικά σχολεία διαφόρων περιοχών της Ελλάδας. Τα ευρήματα έδειξαν αρκετά υψηλή συμμετοχή σε αποφάσεις που αφορούν θέματα μαθητών και δασκάλων, αλλά χαμηλά επίπεδα συμμετοχής σε διοικητικές αποφάσεις.

Ακόμη, η διδακτορική διατριβή της Χατζηπαναγιώτου (2001) διερεύνησε τον βαθμό συμμετοχής των ελλήνων εκπαιδευτικών για σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, χρησιμοποιώντας δύο μελέτες περίπτωσης: ενός Γυμνασίου και ενός γενικού Λυκείου στη πόλη της Θεσσαλονίκης. Συνολικά συμμετείχαν 18 εκπαιδευτικοί του Γυμνασίου και 19 εκπαιδευτικοί του γενικού Λυκείου για τη περίοδο 1995-1996 κατά την οποία πραγματοποιήθηκε η εν λόγω έρευνα μέσω ερωτηματολογίου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί, ως επί το πλείστον, συμμετέχουν πολύ αραιά στη λήψη αποφάσεων. Αυτές θεωρούνται ευθύνη κυρίως του διευθυντή. Όσο για τα θέματα που συζητούνται στις συνεδριάσεις, αφορούν κυρίως την επίδοση/συμπεριφορά των μαθητών και λιγότερο συχνά έχουν να κάνουν με την λειτουργία του σχολείου και την επαγγελματική ζωή των εκπαιδευτικών. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θα επιθυμούσε μία πιο ενεργό συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων του σχολείου, η οποία όμως στη πράξη αγνοείται.

Οι Γόγολα & Κατσή (2017) διερεύνησαν τον ρόλο και τον βαθμό συμμετοχής των σχολικών ηγετών και των συλλογικών οργάνων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη λήψη αποφάσεων, για τη περίπτωση σχολικών μονάδων του Νομού Αργολίδος. Χρησιμοποιώντας ένα δείγμα από 182 εκπαιδευτικούς με τη μέθοδο της ποσοτικής έρευνας μέσω δομημένου ερωτηματολογίου, τα ευρήματα έδειξαν ότι η σχολική αυτονομία είναι πολύ περιορισμένη, δηλαδή ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας περιορίζεται απλώς στην υλοποίηση των πολιτικών που διαμορφώνονται από το Υπουργείο Παιδείας, ενώ η συμμετοχή στη διαδικασία λήψης απόφασης για διευθυντές και εκπαιδευτικούς παραμένει πολύ χαμηλή. Στα ίδια αποτελέσματα κατέληξε και μία προηγούμενη έρευνα από τους Κουσουλό και συν. (2004).

Τέλος, η έρευνα του Κλάδη (2019) διερευνά τα χαρακτηριστικά της σχολικής ηγεσίας την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, μέσα από ένα δείγμα 683 εκπαιδευτικών τόσο της γενικής όσο και της ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Με τη χρήση ενός δομημένου ερωτηματολογίου, διαπιστώθηκε ότι η σχολική ενδυνάμωση των

εκπαιδευτικών μέσω των σχολικών διευθυντών για τη συμμετοχή τους στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων έχουν σημαντικά περιθώρια βελτίωσης και κρίνεται απαραίτητη για την επίτευξη υψηλής αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου.

4.4 Επίδραση της Συλλογικής Συμμετοχής των Εκπαιδευτικών στην Εργασιακή Ικανοποίηση και την Αυτοαποτελεσματικότητα τους

Διάφορες έρευνες έχουν διεξαχθεί επίσης για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων σε σχέση με την ικανοποίηση που νιώθουν από το εκπαιδευτικό τους έργο αλλά και την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Σύμφωνα με τον ορισμό που έδωσε για πρώτη φορά ο Bandura (1977), η αυτοαποτελεσματικότητα (self-efficacy) αναφέρεται *«στην πίστη ενός ατόμου στην ικανότητά του να εκτελεί συμπεριφορές που είναι απαραίτητες για την παραγωγή συγκεκριμένων έργου απόδοσης»*. Η αυτοαποτελεσματικότητα έτσι αντανακλά την εμπιστοσύνη του ατόμου στην ικανότητά του να επιτυγχάνει το μέγιστο δυνατό αποτέλεσμα, αναγνωρίζοντας στον εαυτό του τα κίνητρα, τη συμπεριφορά και το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ζει²¹.

Έτσι, η Muindi (2011) εξετάζει τη σχέση μεταξύ της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων και της εργασιακής ικανοποίησης για το ακαδημαϊκό προσωπικό στο Πανεπιστήμιο του Ναϊρόμπι στη Κένυα. Χρησιμοποιήθηκε ένα δομημένο ερωτηματολόγιο το οποίο διανεμήθηκε σε όλους τους επιλεγμένους ερωτηθέντες (30 συμμετέχοντες). Τα ευρήματα έδειξαν ότι υπάρχει μια ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ της εργασιακής ικανοποίησης και της συμμετοχής των ακαδημαϊκών στη λήψη αποφάσεων. Τα ευρήματα υποδεικνύουν επίσης μια εξίσου ισχυρή θετική συσχέτιση της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων σε σχέση με τις γενικές συνθήκες εργασίας, τη δυνατότητα πληρωμής και προαγωγής, τη χρήση δεξιοτήτων και ικανοτήτων, τον σχεδιασμό εργασίας και την ανατροφοδότηση της εργασίας.

Στο ίδιο μοτίβο, οι Bakan et al. (2014) εξετάζουν την επίδραση της εργασιακής ικανοποίησης στα επίπεδα της εργασιακής απόδοσης και της επαγγελματικής δέσμευσης για τη περίπτωση ακαδημαϊκών στο Πανεπιστήμιο Kahramanmaraş Sütçü İmam στη Τουρκία. Το δείγμα περιελάμβανε συνολικά 130 συμμετέχοντες από το

²¹ <https://www.apa.org/pi/aids/resources/education/self-efficacy>

ακαδημαϊκό προσωπικό του πανεπιστημίου, στους οποίους δόθηκε ένα ερωτηματολόγιο. Τα αποτελέσματα μέσα από μία ανάλυση παλινδρόμησης έδειξαν ότι η εργασιακή ικανοποίηση είχε θετικό αντίκτυπο στην εργασιακή απόδοση και την επαγγελματική δέσμευση του ακαδημαϊκού προσωπικού.

Επίσης, η έρευνα από τους Olcum & Titrek (2015) εξέτασε τη σχέση μεταξύ του μοντέλου λήψης αποφάσεων των διευθυντών και των επιπέδων εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών σε σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Συνολικά, συμμετείχαν στην έρευνα 483 εκπαιδευτικοί και 167 διοικητικοί υπάλληλοι δημοτικών σχολείων στην επαρχία Sakarya της Τουρκίας. Χρησιμοποιώντας ένα δομημένο ερωτηματολόγιο, τα αποτελέσματα έδειξαν πως τα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών αλλά και των διοικητικών υπαλλήλων ήταν υψηλά. Επίσης, οι διευθυντές χρησιμοποιούν, κατά κύριο λόγο, ένα ορθολογικό μοντέλο λήψης αποφάσεων και σπάνια χρησιμοποιούν ένα μοντέλο στο οποίο αποφεύγουν συχνά να αναλαμβάνουν την κύρια ευθύνη για τη λήψη των αποφάσεων.

Η έρευνα του Hollyns (2017) ανέλυσε τα επίπεδα συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων σε συνάρτηση με τα επίπεδα της εργασιακής ικανοποίησης και του ηθικού τους σε ένα δείγμα από δημόσια σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Επαρχία Delta της Νιγηρίας. Ειδικότερα, 976 εκπαιδευτικοί σε 36 δημόσια σχολεία ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συμμετείχαν στην έρευνα μέσω ερωτηματολογίου επιλεγμένοι με βάση τη τεχνική στρωματοποιημένης, τυχαίας δειγματοληψίας. Τα ευρήματα αποκαλύπτουν ότι η ενεργός συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων συσχετίζεται σημαντικά με την υψηλή εργασιακή ικανοποίηση, καθώς και με το ηθικό των εκπαιδευτικών.

Σε μία ανάλογη έρευνα από τους Ngussa & Gabriel (2017) για δημόσια και ιδιωτικά σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στον Δήμο Αρούσα της Τανζανίας (δείγμα 159 εκπαιδευτικών), εστιάζοντας βασικά στην επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών, αποκαλύπτεται πως υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων και της δέσμευσης των εκπαιδευτικών, δηλαδή είναι αφοσιωμένοι στην επιτυχία του εκπαιδευτικού τους έργου και είναι συναισθηματικά δεμένοι με την επαγγελματική τους σταδιοδρομία. Αυτό βέβαια παρατηρείται συγκριτικά περισσότερο στα ιδιωτικά απ' ότι στα δημόσια σχολεία.

Σε σχέση με την αυτοαποτελεσματικότητα, οι Baglama & Uzunboylu (2017) διερεύνησαν την σχέση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας για αποφάσεις που σχετίζονται με την σταδιοδρομία αλλά και τις επαγγελματικές προσδοκίες, για 156 εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής σε διάφορα σχολεία της Βόρειας Κύπρου. Στα ευρήματα που προέκυψαν μέσω στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων που συλλέχθηκαν μέσω ενός ερωτηματολογίου, διαπιστώθηκε πως η ηλικία σχετίζεται θετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα στη λήψη των αποφάσεων καριέρας. Ακόμη, βρέθηκε σημαντική σχέση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας στη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας και των επαγγελματικών προσδοκιών.

Παρόμοια, οι Türkoğlu et al. (2017) εξέτασαν τη σχέση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας και της εργασιακής τους ικανοποίησης, σε δείγμα 489 εκπαιδευτικών δημοτικού, γυμνασίου και λυκείου στην περιοχή Beyoğlu της Κωνσταντινούπολης. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν μια ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και της εργασιακής τους ικανοποίησης, ενώ ειδικότερα, η αυτοαποτελεσματικότητα τους βρέθηκε να είναι ο παράγοντας που επιδρά στην εργασιακή ικανοποίηση και όχι το αντίστροφο.

Τέλος, στην ελληνική βιβλιογραφία, οι Κοζιώρη & Αλεξανδρόπουλος (2020) διερευνούν τη σχέση μεταξύ του σχολικού κλίματος και της εργασιακής ικανοποίησης σε δείγμα 161 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, μέσω ενός ερωτηματολογίου, σε δημοτικά σχολεία της Π.Ε. Αχαΐας. Χρησιμοποιώντας διάφορες μεταβλητές του σχολικού κλίματος (συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, σχέσεις μαθητών με εκπαιδευτικούς κ.α.), τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει σημαντική θετική συσχέτιση της εργασιακής ικανοποίησης με όλους τους παράγοντες σχολικού κλίματος, συγκριτικά δε περισσότερο με τις σχέσεις μαθητών-εκπαιδευτικών αλλά και εκπαιδευτικών μεταξύ τους. Στα ίδια περίπου συμπεράσματα κατέληξε και μία προηγούμενη, παρόμοια έρευνα των Σωτηρίου & Ιορδανίδη (2014) σε δείγμα 209 δασκάλων σε 24 πολυθέσια δημοτικά σχολεία των Νομών Λαρίσης και Τρικάλων. Τα αποτελέσματα τους αποκάλυψαν έτσι ότι η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αυτών από την εργασία τους συσχετίζεται σημαντικά με το σχολικό κλίμα, με την επαγγελματική εμπειρία να διαφοροποιεί σημαντικά τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1 Σκοπός - Ερευνητικά Ερωτήματα

Στο κεφάλαιο της Εισαγωγής έγινε ήδη λόγος για τον σκοπό της διπλωματικής εργασίας αλλά και για τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία καλείται να απαντήσει. Σε αυτό το σημείο παρατίθενται εκ νέου τα παραπάνω προς υπενθύμιση για τον αναγνώστη του παρόντος κειμένου.

Έτσι, ο σκοπός της εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στον Νομό Μαγνησίας, αναφορικά τόσο με τη λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων, σε συνάρτηση με τη συμπεριφορά των διευθυντών/τριών των μονάδων αυτών, όσο και με το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Από τον σκοπό αυτό προκύπτουν και ορισμένα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία είναι τα ακόλουθα:

1. Ποιός είναι ο βαθμός συμμετοχής των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ειδικής αγωγής στη διαδικασία λήψης αποφάσεων; Αντιστοιχεί στον επιθυμητό τους βαθμό;
2. Ο βαθμός συμμετοχής των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ειδικής αγωγής στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, διαφοροποιείται σε σχέση με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, τοποθεσία σχολικής μονάδας, εργασιακή κατάσταση);
3. Ποιοί παράγοντες ενθαρρύνουν ή αποτρέπουν τους εκπαιδευτικούς στην ειδική αγωγή από τη συμμετοχή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων;
4. Πώς επηρεάζει η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων την εργασιακή ικανοποίηση και την αυτοαποτελεσματικότητα τους;
5. Ποιά είναι η ποιότητα των αποφάσεων που λαμβάνονται στις συνεδριάσεις που πραγματοποιούνται και από ποιούς παράγοντες επηρεάζεται αυτή;

6. Ποια είναι τα κύρια αντικείμενα συζήτησης που λαμβάνουν χώρα κατά τις συνεδριάσεις που πραγματοποιούνται με σκοπό τη λήψη αποφάσεων;

Τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα εξετάζονται στο κεφάλαιο των Αποτελεσμάτων με τη χρήση των απαραίτητων εμπειρικών αποτελεσμάτων.

5.2 Ερευνητική Μέθοδος

Οι μέθοδοι με τις οποίες μπορεί να διεξαχθεί μία εμπειρική έρευνα χωρίζεται γενικώς σε δύο κύριες κατηγορίες: την ποιοτική και την ποσοτική έρευνα. Από τη μία πλευρά, η **ποιοτική έρευνα (qualitative research)** είναι μια μέθοδος σχεδιασμένη για τη συλλογή μη αριθμητικών δεδομένων για την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τα χαρακτηριστικά ενός γεγονότος ή τη συμπεριφορά ενός δεδομένου κοινωνικού συνόλου (Δημητρόπουλος, 2009). Βασίζεται κυρίως σε δεδομένα που συλλέγονται με βάση ένα ερευνητικό πλάνο που απαντά στο ερώτημα «γιατί». Τα ποιοτικά δεδομένα έτσι συλλέγουν πληροφορίες που επιδιώκουν να περιγράψουν ένα θέμα περισσότερο εις βάθος από την απλή ποσοτικοποίηση και μέτρηση του (Cresswell, 2014).

Συχνά, η ποιοτική έρευνα διεξάγεται με μικρό μέγεθος δείγματος και περιλαμβάνει ερωτήσεις που διαφοροποιούνται λίγο ή πολύ ανάλογα με τις συνθήκες και τις απόψεις των συμμετεχόντων. Ο καλύτερος τρόπος για να διευκολυνθεί αυτό το είδος έρευνας είναι μέσω τετ-α-τετ συνεντεύξεων (face-to-face interviews), ομάδες εστίασης (focus groups) και μερικές φορές με μελέτες (surveys) όπου οι ερωτήσεις είναι ανοιχτού τύπου. Το βασικό όφελος που προσφέρουν τα εργαλεία της ποιοτικής έρευνας είναι η ικανότητα τους να θέτουν επακόλουθες ερωτήσεις και να αναζητούνται εις βάθος τα χαρακτηριστικά ή οι συμπεριφορές που περιγράφουν ένα φαινόμενο ή κοινωνικό σύνολο (Cresswell, 2014).

Από την άλλη πλευρά, η **ποσοτική έρευνα (quantitative research)** είναι μία μέθοδος σχεδιασμένη για τη συλλογή αριθμητικών δεδομένων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη μέτρηση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών ενός φαινομένου ή κοινωνικού συνόλου που ονομάζονται μεταβλητές (variables) (Δημητρόπουλος, 2009). Η ποσοτική έρευνα έτσι χρησιμοποιείται για την εξαγωγή συμπερασμάτων που μπορούν να γενικευτούν στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο της έρευνας, δηλαδή στον πληθυσμό (Cresswell, 2014).

Συνήθεις μέθοδοι που πραγματοποιούνται με μία ποσοτική έρευνα είναι οι πειραματικές μελέτες (experimental surveys) και οι μελέτες που χρησιμοποιούν ένα δομημένο ερωτηματολόγιο (structured questionnaire), με ερωτήσεις περισσότερο κλειστού τύπου. Οι έρευνες ποσοτικής φύσεως είναι σε σχέση με τις ποιοτικές, λιγότερο χρονοβόρες, οικονομικά πιο αποδοτικές και ευέλικτες, καθώς και επιτρέπουν στους ερευνητές να συλλέγουν δεδομένα από ένα πολύ μεγαλύτερο μέγεθος δείγματος (Cresswell, 2014).

Στην εργασία αυτή επιλέχθηκε η ποσοτική ερευνητική μέθοδος καθώς επιδιώχθηκε μια όσο το δυνατόν πιο ευρεία γενίκευση των συμπερασμάτων που θα προκύψουν στον πληθυσμό της έρευνας. Από τη στιγμή μάλιστα που η διερεύνηση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη λήψη αποφάσεων δεν έχει μέχρι στιγμής πραγματοποιηθεί εκτενώς στην ελληνική βιβλιογραφία, θεωρήθηκε σκόπιμη η ανάλυση του εν λόγω θέματος με ποσοτικά εργαλεία τα οποία είναι ευέλικτα και έχουν χαμηλότερο κόστος διεξαγωγής τους. Αξιοποιώντας μάλιστα και τις online υπηρεσίες του Διαδικτύου (Internet), η έρευνα αυτή κατέστη λιγότερο χρονοβόρα απ' ό,τι με μία διά ζώσης διεξαγωγή της.

5.3 Δείγμα Έρευνας

Η παρούσα έρευνα αφορούσε τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής στη Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση για την ελληνική επικράτεια, οι οποίοι και αποτελούν τον πληθυσμό της έρευνας. Επειδή, πρακτικά, στα πλαίσια μιας διπλωματικής εργασίας, θα ήταν εξαιρετικά χρονοβόρο και οικονομικά μη αποδοτικό το εγχείρημα διεξαγωγής μιας έρευνας που να αφορά ολόκληρο τον πληθυσμό της (με τέτοιου είδους έρευνες ασχολείται κυρίως η ΕΛ.ΣΤΑΤ.), το πεδίο εφαρμογής της περιορίστηκε στη περίπτωση του Νομού Μαγνησίας. Η περιοχή αυτή επιλέχθηκε καθώς είναι και ο τόπος διαμονής του ερευνητή ο οποίος, όντας και ο ίδιος εκπαιδευτικός, ήταν σε θέση να έρθει πιο εύκολα και άμεσα σε επικοινωνία με άλλους εκπαιδευτικούς ή διευθυντές, του ίδιου ή άλλων ειδικών δημοτικών σχολείων της περιοχής, ώστε να συμμετάσχουν στην έρευνα.

Έτσι, για την συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην έρευνα, αναζητήθηκαν πρώτα όλα τα ενεργά Δημοτικά Σχολεία Ειδικής Αγωγής στην ευρύτερη περιοχή του Νομού Μαγνησίας, συγκεκριμένα στους 6 δήμους που τον αποτελούν: Βόλου, Αλμυρού,

Νότιου Πηλίου, Ρήγα Φεραίου, Ζαγοράς-Μουρεσίου και Βορείων Σποράδων. Αυτό έγινε με τη βοήθεια της ηλεκτρονικής ιστοσελίδας της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Μαγνησίας²² στην οποία παρέχονται και στοιχεία τηλεφωνικής/ηλεκτρονικής επικοινωνίας με τους διευθυντές/τριες για κάθε σχολική μονάδα. Η επικοινωνία αυτή πραγματοποιήθηκε, ώστε κατόπιν εγκρίσεως των διευθυντών/τριών, να δοθεί η σχετική άδεια για συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην έρευνα.

Επομένως, η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε ένα δείγμα 134 εκπαιδευτικών από 8 συνολικά Δημοτικά Σχολεία Ειδικής Αγωγής του Νομού Μαγνησίας. Το διάστημα διεξαγωγής της έρευνας ήταν από 14 Αυγούστου - 1 Νοεμβρίου 2022. Λόγω των υφιστάμενων υγειονομικών μέτρων προστασίας από τη πανδημία του COVID-19, αλλά και για λόγους εξοικονόμησης χρόνου και κόστους μεταφοράς από τη μία σχολική μονάδα στην άλλη, προτιμήθηκε η διεξαγωγή μίας online έρευνας, με την αποστολή ενός ερωτηματολογίου ηλεκτρονικά μέσω της πλατφόρμας Google Forms.

5.4 Ερευνητικό Εργαλείο

Το εργαλείο το οποίο χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της παρούσας ποσοτικής έρευνας είναι ένα δομημένο ερωτηματολόγιο (structured questionnaire) το οποίο δημιουργήθηκε ηλεκτρονικά μέσω της πλατφόρμας Google Forms. Το ερωτηματολόγιο αυτό προέρχεται (με ορισμένες διαφοροποιήσεις για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας) από μία ήδη υπάρχουσα έρευνα έτερης διπλωματικής εργασίας του Τσιότσου (2018), η οποία είχε πραγματοποιηθεί για τη περίπτωση των Γενικών Δημοτικών Σχολείων του Νομού Κοζάνης και από την οποία χρησιμοποιήθηκαν τα αντίστοιχα ερευνητικά ερωτήματα. Λόγω της σημαντικότητας των ζητημάτων που εξετάζονται, κρίθηκε σκόπιμη η διεξαγωγή μίας παρόμοιας έρευνας, εστιαζόμενη όμως στη περίπτωση των Δημοτικών Σχολείων Ειδικής Αγωγής του Νομού Μαγνησίας.

Αυτό το ερωτηματολόγιο αποτελείται από πέντε (5) ενότητες οι οποίες είναι οι εξής:

Ενότητα Α: Δημογραφικά Χαρακτηριστικά. Περιλαμβάνει 7 ερωτήσεις κλειστού τύπου (πολλαπλής επιλογής) και αφορούν συγκεκριμένα προσωπικά στοιχεία του

²² <https://dipe.mag.sch.gr/>

ερωτώμενου όπως το φύλο, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, το εκπαιδευτικό επίπεδο, τα έτη προϋπηρεσίας, η τοποθεσία του σχολείου που εργάζεται (αστική, ημιαστική, υπαίθρια) και η εργασιακή του κατάσταση (μόνιμος, αναπληρωτής, ωρομίσθιος).

Ενότητα Β: Συμμετοχή των Εκπαιδευτικών στη Διαδικασία Λήψης Αποφάσεων. Η ενότητα αυτή περιλαμβάνει συνολικά 6 ερωτήσεις και αφορούν τον βαθμό συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων της σχολικής τους μονάδας. Οι δύο πρώτες ερωτήσεις (8 και 9), καθώς και η ερώτηση 12 είναι κλειστού τύπου ενώ οι υπόλοιπες (10, 11 και 13) είναι οργανωμένες σε 5βάθμια κλίμακα Likert, δηλαδή περιλαμβάνουν συγκεκριμένες υπο-ερωτήσεις στις οποίες ο ερωτώμενος καλείται να απαντήσει το κατά πόσο συμφωνεί ή διαφωνεί με την εκάστοτε περίπτωση.

Ενότητα Γ: Εργασιακή Ικανοποίηση. Περιλαμβάνει 1 ερώτηση η οποία είναι οργανωμένη σε 5βάθμια κλίμακα Likert με 12 υπο-ερωτήσεις για τη μέτρηση του βαθμού της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το εκπαιδευτικό τους έργο.

Ενότητα Δ: Αυτο-αποτελεσματικότητα. Περιλαμβάνει 1 ερώτηση η οποία είναι οργανωμένη σε 5βάθμια κλίμακα Likert με 14 υπο-ερωτήσεις για τη μέτρηση του βαθμού της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στην εργασία τους.

Ενότητα Ε: Αντικείμενα Συζήτησης κατά τη Διαδικασία Λήψης Αποφάσεων. Περιλαμβάνει 1 ερώτηση η οποία είναι οργανωμένη σε 5βάθμια κλίμακα Likert με 14 υπο-ερωτήσεις για διάφορα ζητήματα που πιθανώς συζητιούνται σε συνεδριάσεις των εκπαιδευτικών με τους διευθυντές/τριες για τη λήψη συγκεκριμένων αποφάσεων.

Η δομή του ερωτηματολογίου αυτού, όπως αναφέρεται και στην διπλωματική εργασία του Τσιότσιου (2018), βασίζεται σε ερευνητικά εργαλεία προηγούμενων ερευνών, όπως για παράδειγμα στις μελέτες των Brayfield & Rothe (1958) για την 5βάθμια κλίμακα μέτρησης της εργασιακής ικανοποίησης και των Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy (2001) για την 9βάθμια κλίμακα μέτρησης της αυτοαποτελεσματικότητας (Teachers' Sense of Efficacy Scale).

5.5 Μέθοδος Ανάλυσης Δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τις απαντήσεις του ερωτηματολογίου που δόθηκαν στους συμμετέχοντες της έρευνας, χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές ανάλυσης τόσο Περιγραφικής όσο και Επαγωγικής Στατιστικής. Στη πρώτη περίπτωση χρησιμοποιήθηκαν πίνακες και διαγράμματα κατανομής συχνοτήτων, καθώς και βασικά περιγραφικά στατιστικά μέτρα, όπως ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση. Στη δεύτερη περίπτωση πραγματοποιήθηκαν διάφοροι στατιστικοί έλεγχοι, καθώς και ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης όπου κρίθηκε σκόπιμη.

Έπειτα από την ολοκλήρωση της έρευνας, οι απαντήσεις που συλλέχθηκαν σε ηλεκτρονική μορφή, μεταφέρθηκαν σε ένα αρχείο Excel όπου έγινε και η κατάλληλη κωδικοποίηση της κάθε ερώτησης. Στη συνέχεια, οι κωδικοποιημένες πλέον ερωτήσεις μεταφέρθηκαν στο στατιστικό πρόγραμμα IBM SPSS Statistics, όπου έγινε η αντιστοίχιση του κάθε κωδικού αριθμού με την ανάλογη επιλογή, σύμφωνα με τον τύπο της κάθε ερώτησης.

Στο πρόγραμμα αυτό πραγματοποιήθηκε όλη η απαραίτητη στατιστική ανάλυση. Προτού διεξαχθεί το κυρίως κομμάτι της ανάλυσης, πραγματοποιήθηκαν και δύο σημαντικοί έλεγχοι για την αξιοπιστία (reliability) και την εγκυρότητα (validity) του ερωτηματολογίου. Ο έλεγχος αξιοπιστίας έγινε σύμφωνα με το κριτήριο του **Συντελεστή Άλφα (α) του Cronbach (Cronbach's Alpha (α))**, που είναι ένα μέτρο της συνοχής των ερωτήσεων, δηλαδή πόσο στενά συνδέονται οι ερωτήσεις αυτές μεταξύ τους. Η τιμή του συντελεστή αυτού κυμαίνεται μεταξύ του 0 και του 1. Διακρίνονται οι εξής περιπτώσεις (Cronbach, 1951):

- $\alpha < 0.5$: Η συνοχή των ερωτήσεων χαρακτηρίζεται ως "μη αποδεκτή" (unacceptable).
- $0.5 \leq \alpha < 0.6$: Η συνοχή των ερωτήσεων χαρακτηρίζεται ως "φτωχή" (poor).
- $0.6 \leq \alpha < 0.7$: Η συνοχή των ερωτήσεων χαρακτηρίζεται ως "αμφισβητήσιμη" (questionable).
- $0.7 \leq \alpha < 0.8$: Η συνοχή των ερωτήσεων χαρακτηρίζεται ως "αποδεκτή" (acceptable).
- $0.8 \leq \alpha < 0.9$: Η συνοχή των ερωτήσεων χαρακτηρίζεται ως "καλή" (good).

- $\alpha \geq 0.9$: Η συνοχή των ερωτήσεων χαρακτηρίζεται ως "εξαιρετική" (excellent).

Επομένως, σε γενικές γραμμές, τιμές του δείκτη πάνω από 0.7 δηλώνουν υψηλή αξιοπιστία του ερωτηματολογίου. Ο έλεγχος αξιοπιστίας πραγματοποιήθηκε τόσο για το σύνολο του ερωτηματολογίου όσο και για τη κάθε ενότητα ξεχωριστά (εκτός της ενότητας των δημογραφικών).

Όσον αφορά τον έλεγχο εγκυρότητας, αυτός πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια της μεθόδου **Ανάλυσης Κυρίων Συνιστωσών (Principal Component Analysis - PCA)**, η οποία εντάσσεται στην ευρύτερη κατηγορία της παραγοντικής ανάλυσης, και στόχος της είναι να μειώσει ένα μεγαλύτερο σύνολο μεταβλητών, όμοιων μεταξύ τους, σε ένα μικρότερο σύνολο μεταβλητών, που ονομάζονται «κύριες συνιστώσες», οι οποίες και ευθύνονται για το μεγαλύτερο μέρος της διακύμανσης στις αρχικές μεταβλητές²³.

5.6 Περιορισμοί - Ηθική Δεοντολογία Έρευνας

Ολοκληρώνοντας το παρόν κεφάλαιο της μεθοδολογίας, είναι σημαντικό να αναφερθούν κάποια βασικά στοιχεία περί των περιορισμών της πραγματοποιηθείσας έρευνας, καθώς και θέματα που αφορούν την ηθική της δεοντολογία.

Ως προς τους περιορισμούς, ο πρώτος και ίσως ο πιο σημαντικός περιορισμός ήταν αυτός της διενέργειας της έρευνας με αποκλειστικά ηλεκτρονική μορφή, αποκλείοντας εμμέσως από αυτή εκπαιδευτικούς που για διάφορους λόγους δεν ήταν σε θέση να έχουν πρόσβαση σε κάποιο ηλεκτρονικό μέσο. Αυτό έγινε ωστόσο, αφενός για να διατηρηθούν οι απαιτούμενες υγειονομικές αποστάσεις εξαιτίας της υφιστάμενης πανδημικής κρίσης του COVID-19, αφετέρου για να συλλεχθούν οι απαντήσεις πιο γρήγορα και πιο οικονομικά.

Ένας δεύτερος περιορισμός έχει να κάνει με τη μη συμπερίληψη εκπαιδευτικών από ειδικά δημοτικά σχολεία άλλων νομών, κάτι που θα μπορούσε να αυξήσει σημαντικά το μέγεθος του δείγματος. Αν και με την online έρευνα υπήρχε η δυνατότητα να διευρυνθεί ο αριθμός των συμμετεχόντων, ωστόσο δεν επιχειρήθηκε κάτι τέτοιο

²³ <https://statistics.laerd.com/spss-tutorials/principal-components-analysis-pca-using-spss-statistics.php>

καθώς θα χρειαζόταν ακόμη περισσότερο χρονικό διάστημα προκειμένου να συλλεχθούν όλες οι δυνατές απαντήσεις.

Ο τρίτος και τελευταίος περιορισμός αφορά την μη συμπερίληψη στο δείγμα εκπαιδευτικών από νηπιαγωγεία, εστιάζοντας μόνο σε δημοτικά σχολεία. Αυτό έγινε καθώς σε αντίθετη περίπτωση θα χρειαζόταν να γίνει και συγκριτική ανάλυση μεταξύ των εκπαιδευτικών σε νηπιαγωγεία και σε δημοτικά, πράγμα που θα απαιτούσε περαιτέρω στατιστική ανάλυση για την οποία δεν υπήρχε ο απαραίτητος διαθέσιμος χρόνος εκ μέρους του ερευνητή.

Αναφορικά με την ηθική δεοντολογία της έρευνας, αξίζει να τονιστεί ότι, προτού γίνει η αποστολή του ερωτηματολογίου στους εκπαιδευτικούς, επιχειρήθηκε μία τηλεφωνική ή/και διαδικτυακή επικοινωνία μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου με τους διευθυντές/τριες της κάθε σχολικής μονάδας. Οι τελευταίοι ενημερώθηκαν σχετικά με το αντικείμενο και τους στόχους της έρευνας και τους ζητήθηκε αν επιθυμούν να συγκατατεθούν, ώστε να αποστείλουν τον ηλεκτρονικό σύνδεσμο του ερωτηματολογίου σε κάθε εκπαιδευτικό, τουλάχιστον σε όσους είχαν πρόσβαση σε κάποιο ηλεκτρονικό μέσο επικοινωνίας. Τους γνωστοποιήθηκε ακόμη ότι η συμμετοχή τους στην έρευνα είναι προαιρετική και ότι, ακόμη και αν αρχικά συγκατατέθηκαν, είχαν τη δυνατότητα να αποχωρήσουν από την έρευνα οποιαδήποτε στιγμή.

Επιπλέον, οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ήταν καταρτισμένες με τέτοιο τρόπο ώστε να μη θίγονται ευαίσθητα θέματα και ιδιαίτερα προσωπικά δεδομένα του ερωτώμενου. Αν και στην online έρευνα ο κάθε ερωτώμενος έπρεπε να απαντήσει υποχρεωτικά σε όλες τις ερωτήσεις ώστε να μπορέσει να υποβάλει την απάντησή του²⁴, ωστόσο, αν δεν επιθυμούσε να απαντήσει σε κάποια ερώτηση τότε θα έπρεπε να εγκαταλείψει την έρευνα. Εν τέλει, η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτώμενων ήταν διατεθειμένοι να απαντήσουν σε όλες τις ερωτήσεις και επομένως το πρόβλημα αυτό δεν ήταν ιδιαίτερα έντονο.

Τελευταίο, αλλά όχι λιγότερο σημαντικό, τόσο στους διευθυντές/τριες όσο και στους εκπαιδευτικούς, γνωστοποιήθηκε ότι οι απαντήσεις που θα δώσουν οι συμμετέχοντες

²⁴ αυτό έγινε ώστε να αποφευχθεί η περίπτωση έλλειψης δεδομένων (missing data) που πιθανότατα θα οδηγούσε σε αφαίρεση των αντίστοιχων παρατηρήσεων από την ανάλυση.

θα παραμείνουν ανώνυμες και εμπιστευτικές, και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τους σκοπούς αυτής της έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1 Ανάλυση Αξιοπιστίας

Για την ανάλυση αξιοπιστίας (reliability analysis) του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε, όπως αναφέρθηκε και στο κεφάλαιο της Μεθοδολογίας, η μέθοδος του δείκτη alpha (α) του Cronbach, τόσο για το σύνολο του ερωτηματολογίου όσο και για κάθε ενότητα του ξεχωριστά, πλην της ενότητας των δημογραφικών. Τα αποτελέσματα αυτά, με βάση το πρόγραμμα SPSS, παρουσιάζονται στον Πίνακα 2 που ακολουθεί:

Πίνακας 2: Ανάλυση Αξιοπιστίας του Ερωτηματολογίου

Ενότητα Ερωτηματολογίου	Δείκτης α Cronbach	Χαρακτηρισμός Αξιοπιστίας
Συμμετοχή των Εκπαιδευτικών στη Διαδικασία Λήψης Αποφάσεων (ερωτήσεις 8-13)	0.825	Καλή
Εργασιακή Ικανοποίηση (ερώτηση 14)	0.782	Αποδεκτή
Αυτοαποτελεσματικότητα (ερώτηση 15)	0.964	Εξαιρετική
Αντικείμενα Συζήτησης κατά τη Διαδικασία Λήψης Αποφάσεων (ερώτηση 16)	0.866	Καλή
Σύνολο Ερωτηματολογίου	0.907	Εξαιρετική

Στον πίνακα αυτόν συμπεραίνουμε ότι η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου είναι συνολικά εξαιρετική καθώς η τιμή του δείκτη α είναι ίση με 0.907. Αλλά και στις επιμέρους ενότητες του, βλέπουμε πως σε κάθε περίπτωση η τιμή του δείκτη α είναι μεγαλύτερη από 0.7 και άρα αυτό δηλώνει πως το επίπεδο της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου είναι υψηλό, κατά συνέπεια μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την εξαγωγή αξιόπιστων συμπερασμάτων.

6.2 Ανάλυση Εγκυρότητας

Για την ανάλυση εγκυρότητας (validity analysis) του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε η Μέθοδος των Κυρίων Συνιστωσών (Principal Component Analysis - PCA). Η μέθοδος αυτή στο SPSS εξήγαγε διάφορες πληροφορίες σχετικά με την ανάλυση παραγόντων, από τις οποίες ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το αποτέλεσμα

της εγκυρότητας παρουσιάζουν το μέτρο δειγματοληπτικής επάρκειας Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) και ο έλεγχος σφαιρικότητας του Bartlett, καθώς και οι πίνακες των συνιστωσών (component matrices), τον απλό και τον περιστρεφόμενο (rotated).

Αρχικά, στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων KMO και Bartlett, προκειμένου να διαπιστωθεί αν τα δεδομένα του ερωτηματολογίου είναι κατάλληλα να χρησιμοποιηθούν για παραγοντική ανάλυση.

Πίνακας 3: Έλεγχοι KMO και Bartlett για την Εγκυρότητα του Ερωτηματολογίου

Μέτρο Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Δειγματοληπτικής Επάρκειας		0.8
Έλεγχος σφαιρικότητας του Bartlett	Έλεγχος X^2	5732.4
	Βαθμοί ελευθερίας	1770
	p-value	< 0.001

Στο μέτρο KMO, οι τιμές του είναι μεταξύ του 0 και του 1. Τιμές από 0.8 και άνω δηλώνουν υψηλή δειγματοληπτική επάρκεια²⁵. Στη περίπτωση αυτή η τιμή του μέτρου είναι ίση με 0.8 και άρα τα δεδομένα του ερωτηματολογίου είναι κατάλληλα να χρησιμοποιηθούν για την παραγοντική ανάλυση.

Ως προς τον έλεγχο σφαιρικότητας του Bartlett, ένα εναλλακτικό μέτρο για τον προσδιορισμό του βαθμού καταλληλότητας των δεδομένων για την παραγοντική ανάλυση, αυτός πραγματοποιείται με το στατιστικό κριτήριο της κατανομής X^2 . Οι υποθέσεις του ελέγχου είναι οι εξής²⁶:

H0: Οι μεταβλητές δεν συσχετίζονται μεταξύ τους (τα δεδομένα δεν είναι κατάλληλα για παραγοντική ανάλυση) - Η υπόθεση αυτή δεν απορρίπτεται αν $p\text{-value} \geq 0.05$

H1: Οι μεταβλητές συσχετίζονται μεταξύ τους (τα δεδομένα είναι κατάλληλα για παραγοντική ανάλυση) - Η υπόθεση αυτή γίνεται αποδεκτή αν $p\text{-value} < 0.05$

Στον πίνακα παρουσιάζονται οι τιμές του κριτηρίου X^2 , των αναγκαίων βαθμών ελευθερίας που προκύπτουν για κάθε συσχέτιση μεταξύ των ερωτήσεων αλλά και της στατιστικής σημαντικότητας ως προς την τιμή πιθανότητας (p-value). Από το τελευταίο κριτήριο, παρατηρούμε ότι η τιμή πιθανότητας είναι αρκετά μικρή (πολύ κοντά στο μηδέν), επομένως γίνεται αποδεκτή η εναλλακτική (H1) υπόθεση, ότι οι

²⁵ <https://www.statisticshowto.com/kaiser-meyer-olkin/>

²⁶ <https://www.statology.org/bartletts-test-of-sphericity/>

μεταβλητές συσχετίζονται έντονα μεταξύ τους, άρα τα δεδομένα είναι κατάλληλα για παραγοντική ανάλυση.

Με τη διεξαγωγή της παραγοντικής ανάλυσης με τη μέθοδο PCA, ο Πίνακας 4 παρακάτω παρουσιάζει τα αποτελέσματα για κάθε συνιστώσα (οι οποίες επιλέχθηκαν εξαρχής 4 για κάθε ενότητα του ερωτηματολογίου).

Πίνακας 4: Παραγοντική Ανάλυση με τη μέθοδο PCA

Συνιστώσα	Ιδιοτιμή	Συνολική Ερμηνευόμενη Διακύμανση	Ερωτήσεις	Τιμή Συσχέτισης
Βαθμός Συμμετοχής στη Διαδικασία Λήψης Αποφάσεων	5.36	8.94%	q8	0.493
			q9	0.532
			q10.1	-0.644
			q10.2	-0.706
			q10.3	-0.657
			q10.4	-0.780
			q10.5	-0.667
			q10.6	-0.701
			q10.7	-0.735
			q11.1	0.552
			q11.2	0.651
			q11.3	0.549
			q11.4	0.356
			q11.5	0.439
			q11.6	0.504
			q12	0.502
			q13.1	0.512
			q13.2	0.368
q13.3	0.349			
q13.4	0.372			
Εργασιακή Ικανοποίηση	3.75	6.26%	q14.1	0.500
			q14.2	0.449
			q14.3	0.370
			q14.4	0.493
			q14.5	0.505
			q14.6	0.674
			q14.7	0.575
			q14.8	0.574
q14.9	0.505			

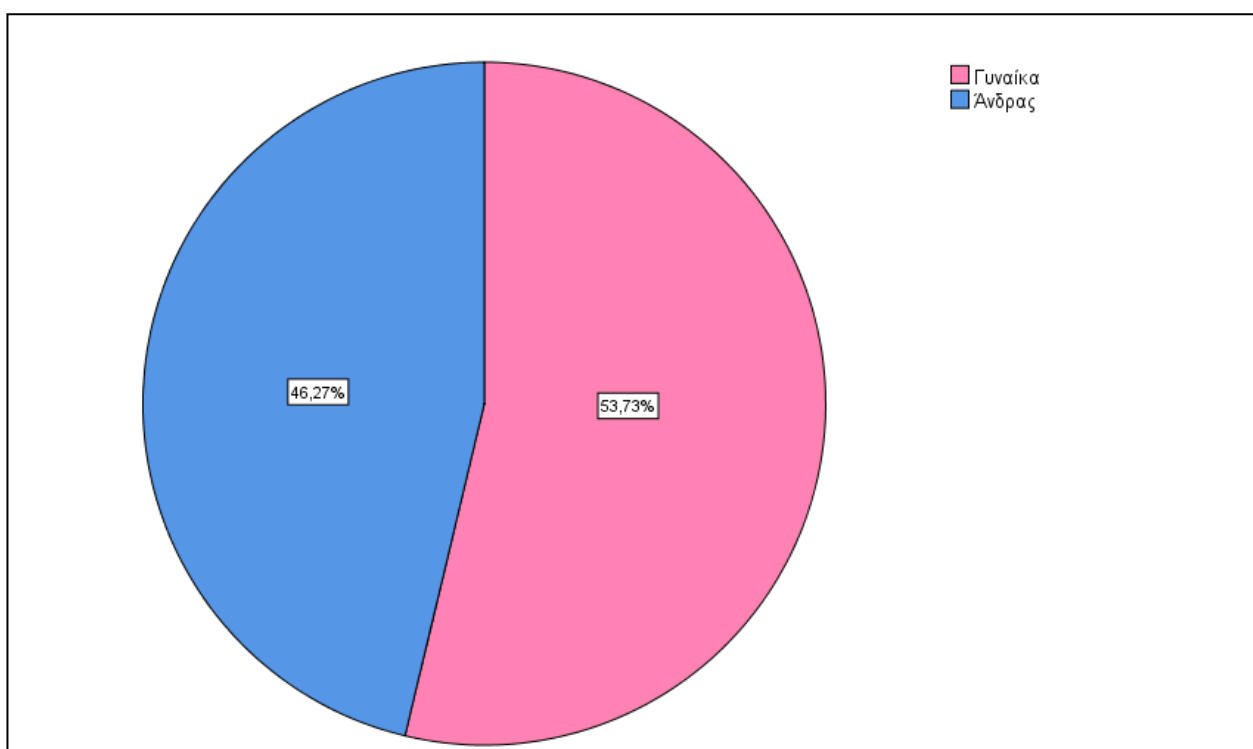
			q14.10	0.439
			q14.11	0.549
			q14.12	0.619
Αυτοαποτελεσματικότητα	14.04	23.4%	q15.1	0.668
			q15.2	0.782
			q15.3	0.804
			q15.4	0.832
			q15.5	0.839
			q15.6	0.816
			q15.7	0.830
			q15.8	0.849
			q15.9	0.847
			q15.10	0.868
			q15.11	0.833
			q15.12	0.797
			q15.13	0.690
			q15.14	0.771
Αντικείμενα Συζήτησης κατά τη Διαδικασία Λήψης Αποφάσεων	4.43	7.38%	q16.1	0.327
			q16.2	0.466
			q16.3	0.475
			q16.4	0.546
			q16.5	0.490
			q16.6	0.587
			q16.7	0.666
			q16.8	0.695
			q16.9	0.648
			q16.10	0.595
			q16.11	0.687
			q16.12	0.707
			q16.13	0.605
			q16.14	0.665

Από τις τιμές συσχέτισης στη τελευταία στήλη του πίνακα μπορεί να διαπιστωθεί πως είναι μέτριες έως υψηλές (κυμαίνονται μεταξύ ± 0.3 έως ± 0.9) σε σχέση με την συνιστώσα την οποία μετρούν και άρα αυτό σημαίνει ότι η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου φαίνεται να είναι αρκετά ικανοποιητική. Από τον περιστρεφόμενο πίνακα συσχέτισης που εξήχθη στο SPSS προέκυψε ότι όλες οι ερωτήσεις αντιστοιχούν σε μία και μόνο συνιστώσα και μάλιστα αυτές που αναμένονταν για τη καθεμία, με εξαίρεση μονάχα 2-3 περιπτώσεις όπου αντιστοιχούσαν σε διαφορετική συνιστώσα από αυτή που έπρεπε. Γενικώς όμως, το επίπεδο εγκυρότητας είναι

αρκετά υψηλό. Να τονιστεί επίσης πως στις ερωτήσεις q10.1 - q10.7 η τιμή της συσχέτισης είναι αρνητική και αυτό είναι λογικό από τη στιγμή που οι ερωτήσεις αυτές έχουν αρνητικό περιεχόμενο (παράγοντες που αποθαρρύνουν τον εκπαιδευτικό από τη συμμετοχή του στη λήψη αποφάσεων).

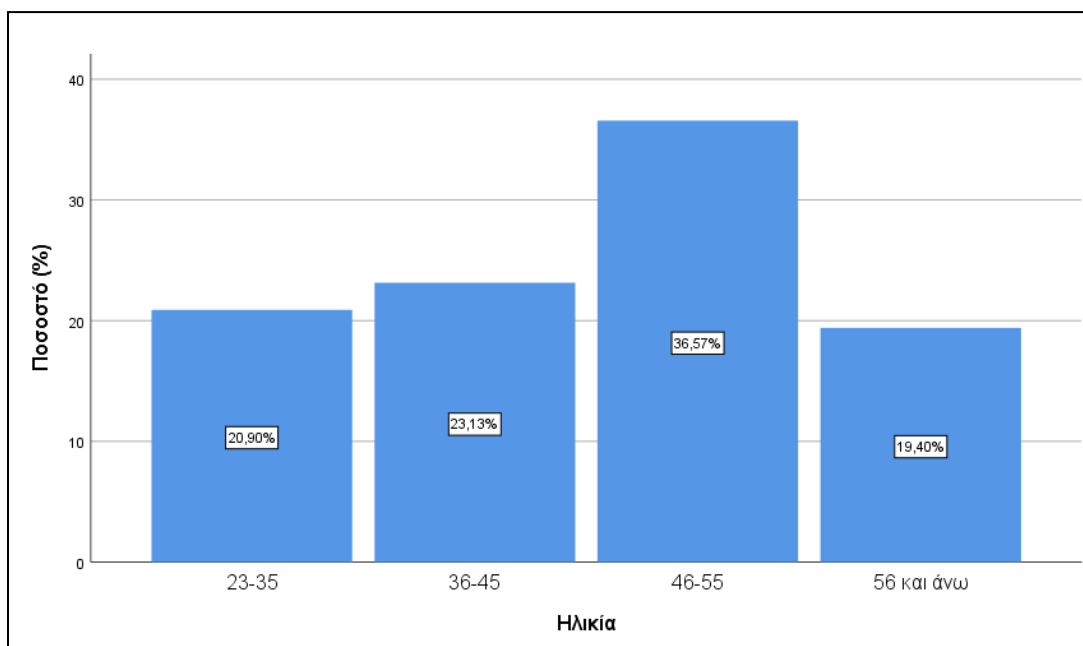
6.3 Δημογραφικά Χαρακτηριστικά

Στην ενότητα αυτή θα παρουσιαστούν τα βασικά αποτελέσματα της πρώτης ενότητας του ερωτηματολογίου που αντιστοιχεί στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην έρευνα. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά χωρίζονται σε προσωπικά (ερωτήσεις 1, 2, 3 και 4) και σε εργασιακά στοιχεία (ερωτήσεις 5, 6 και 7) των εκπαιδευτικών. Αρχικά, στο Γράφημα 1 παρουσιάζεται η κατανομή του φύλου. Στο γράφημα αυτό παρατηρείται πως η πλειοψηφία (53.73%) των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής είναι γυναίκες ενώ το υπόλοιπο 46.27% είναι άνδρες.



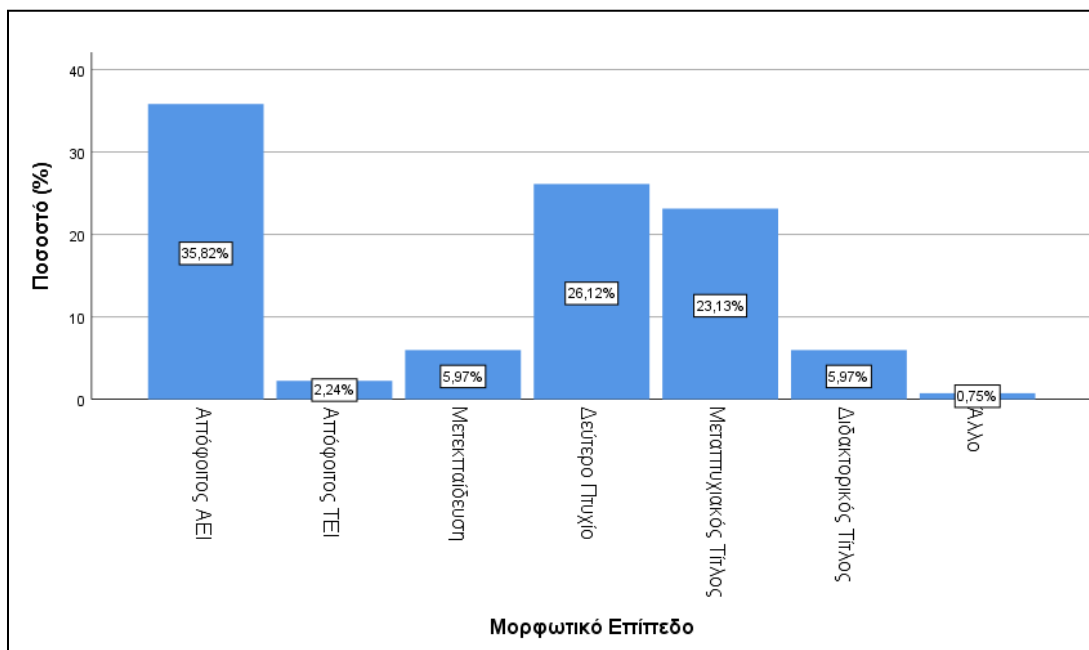
Γράφημα 1: Κυκλικό διάγραμμα κατανομής του φύλου των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής

Στο Γράφημα 2 που ακολουθεί παρουσιάζεται η κατανομή της ηλικίας των εκπαιδευτικών. Σε αυτό βλέπουμε πως το 20.9% των εκπαιδευτικών είναι ηλικίας 23-35 ετών, το 23.13% είναι 36-45 ετών, το 36.57% είναι 46-55 ετών και το 19.4% είναι 56 ετών και άνω.



Γράφημα 2: Ραβδόγραμμα κατανομής της ηλικίας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής

Στο Γράφημα 3 παρακάτω απεικονίζεται η κατανομή του μορφωτικού επιπέδου των εκπαιδευτικών.

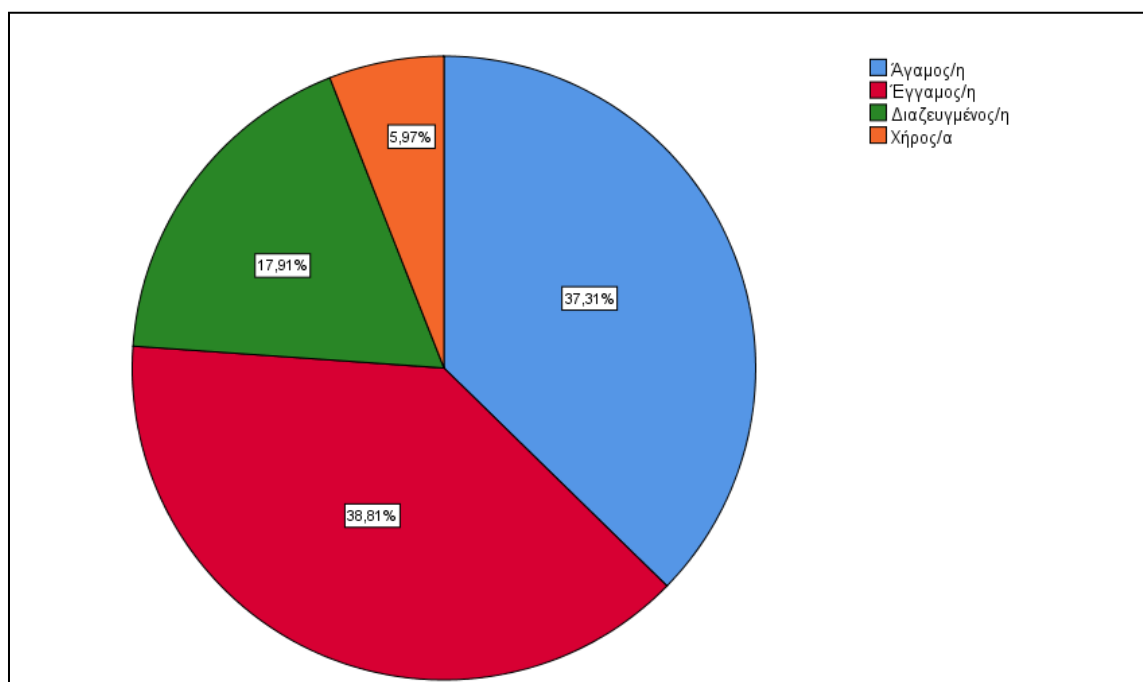


Γράφημα 3: Ραβδόγραμμα κατανομής του μορφωτικού επιπέδου των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής

Προκύπτει πως το 35.82% των εκπαιδευτικών είναι απόφοιτοι ΑΕΙ, το 2.24% είναι απόφοιτοι ΤΕΙ, το 5.97% έχουν κάνει μετεκπαίδευση, το 26.12% έχουν αποκτήσει και δεύτερο πτυχίο, το 23.13% έχουν αποκτήσει μεταπτυχιακό τίτλο, το 5.97% έχουν

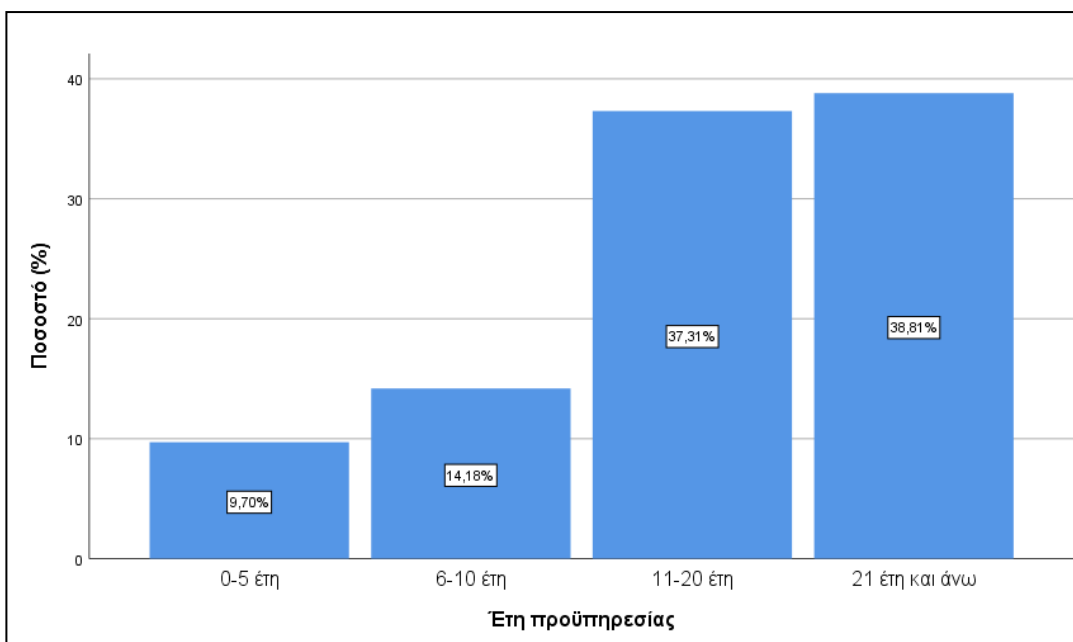
αποκτήσει διδακτορικό τίτλο, ενώ το 0.75% δήλωσαν πως είναι διδακτορικοί φοιτητές.

Στο Γράφημα 4 αρχικά απεικονίζεται η κατανομή της οικογενειακής κατάστασης των εκπαιδευτικών. Στο γράφημα αυτό, το 38.81% των εκπαιδευτικών είναι έγγαμοι, το 37.31% είναι άγαμοι, το 17.91% είναι διαζευγμένοι και το 5.97% είναι σε κατάσταση χηρείας.



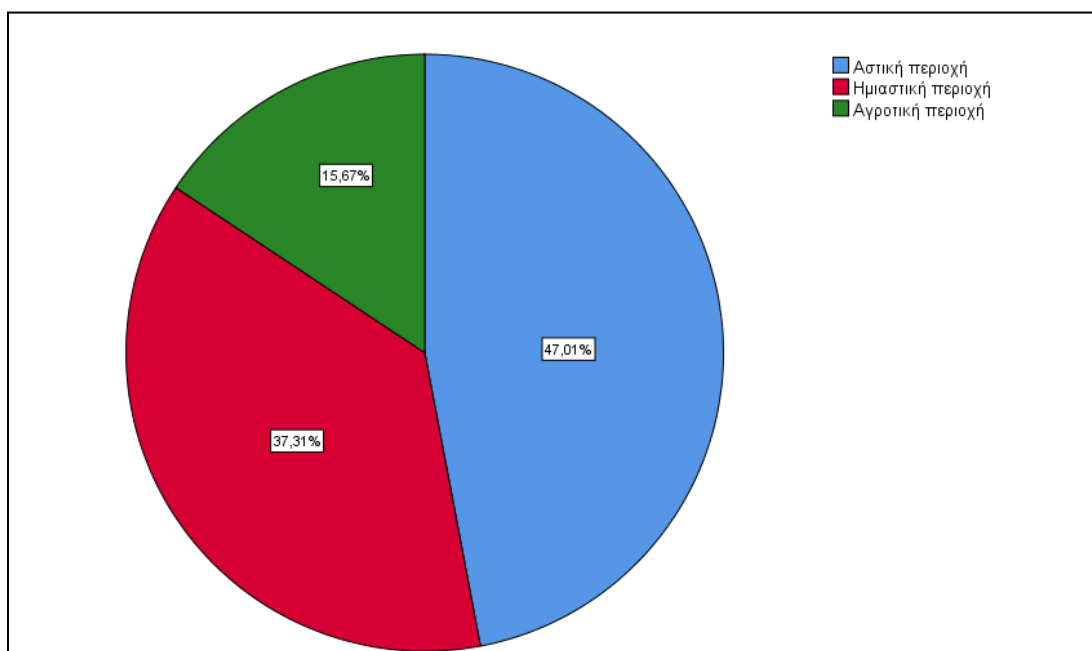
Γράφημα 4: Κυκλικό διάγραμμα κατανομής της οικογενειακής κατάστασης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής

Αναφορικά με τα εργασιακά στοιχεία των εκπαιδευτικών, στο Γράφημα 5 αρχικά παρουσιάζεται η κατανομή των ετών προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Στο γράφημα αυτό, το 9.7% των εκπαιδευτικών έχουν έτη προϋπηρεσίας μέχρι 5 έτη, το 14.18% από 6 έως 10 έτη, το 37.31% από 11 έως 20 έτη και το 38.81% από 21 έτη και άνω. Η πλειοψηφία επομένως των εκπαιδευτικών έχουν πάνω από 10 έτη προϋπηρεσίας στην ειδική αγωγή.



Γράφημα 5: Ραβδόγραμμα κατανομής των ετών προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής

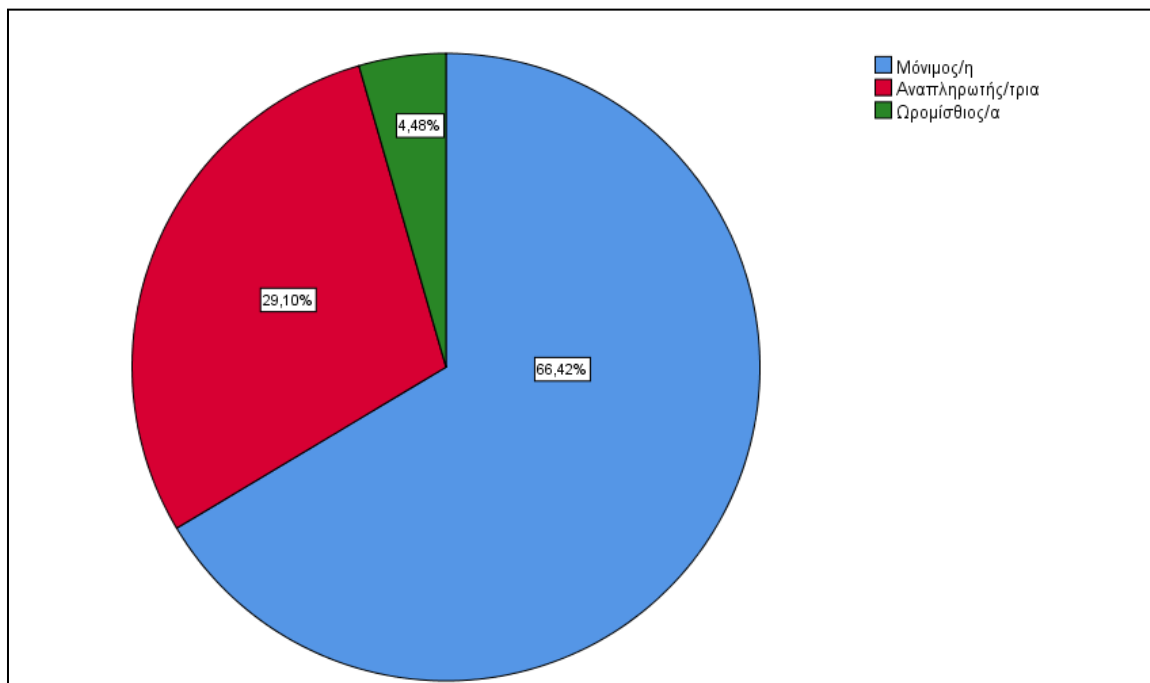
Στο Γράφημα 6 παρουσιάζεται η κατανομή του είδους της περιοχής στην οποία βρίσκεται το σχολείο όπου εργάζονται οι εκπαιδευτικοί.



Γράφημα 6: Κυκλικό διάγραμμα κατανομής του είδους της περιοχής που βρίσκεται το σχολείο των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής

Στο γράφημα αυτό, το 47.01% των εκπαιδευτικών εργάζονται σε σχολείο σε κάποια αστική περιοχή, το 37.31% εργάζονται σε σχολείο ημιαστικής περιοχής και το υπόλοιπο 15.67% εργάζονται σε σχολείο αγροτικής περιοχής.

Τέλος, στο Γράφημα 7 παρουσιάζεται η κατανομή της εργασιακής κατάστασης των εκπαιδευτικών. Από το γράφημα αυτό παρατηρείται πως το 66.42% των εκπαιδευτικών είναι μόνιμοι εργαζόμενοι στο σχολείο ειδικής αγωγής, το 29.10% είναι αναπληρωτές ενώ το 4.48% είναι ωρομίσθιοι.



Γράφημα 7: Κυκλικό διάγραμμα κατανομής της εργασιακής κατάστασης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής

6.4 Συμμετοχή των Εκπαιδευτικών στη Διαδικασία Λήψης Αποφάσεων

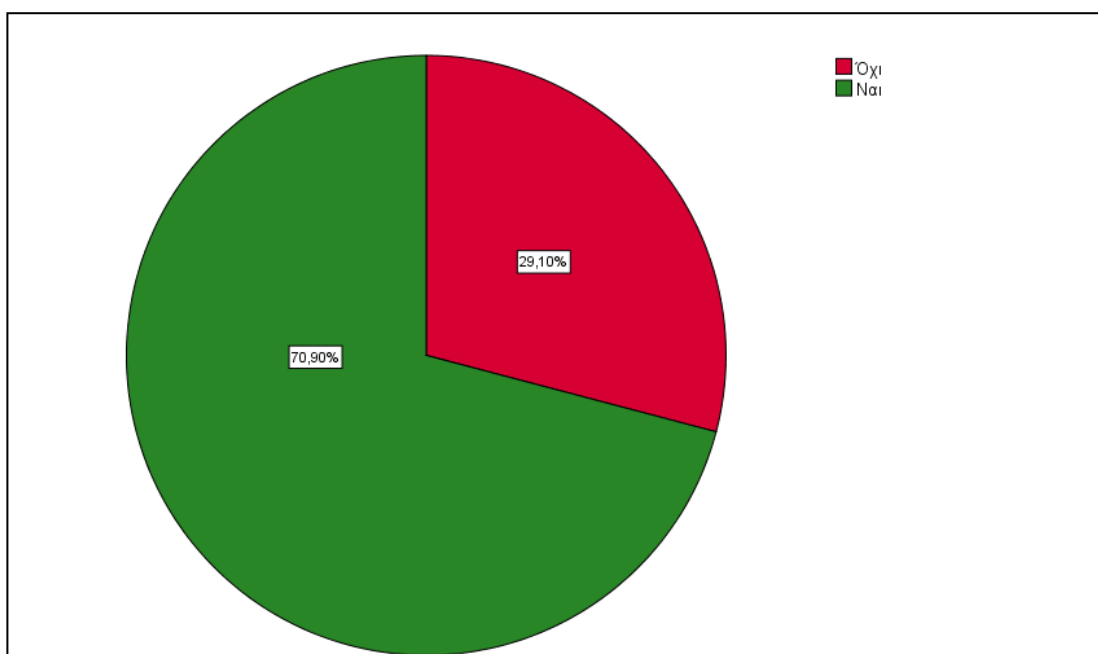
Στη δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου διερευνάται ο βαθμός συμμετοχής των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Οι πρώτες 2 ερωτήσεις αφορούν το κατά πόσο συχνά οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων (ερώτηση 8) αλλά και το αν η συμμετοχή τους αυτή είναι στον βαθμό που εκείνοι θα επιθυμούσαν ή όχι (ερώτηση 9). Σχετικά με τη πρώτη ερώτηση, ο Πίνακας 5 που ακολουθεί δείχνει ότι 12 εκπαιδευτικοί (9%) δήλωσαν πως δεν συμμετέχουν ποτέ στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, 28 εκπαιδευτικοί (20.9%) λίγες φορές, 33 εκπαιδευτικοί (24.6%) αρκετές φορές, 35 εκπαιδευτικοί (26.1%) πολλές φορές και 26 εκπαιδευτικοί (19.4%) συμμετέχουν πάντα. Αθροιστικά, μπορεί να διαπιστωθεί πως περίπου το 70% των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής συμμετέχουν αρκετά συχνά έως πάντα στη διαδικασία λήψης

αποφάσεων για διάφορα σχολικά/εκπαιδευτικά ζητήματα, ενώ μόνο το 30% αυτών δήλωσαν ότι συμμετέχουν λίγες φορές έως ποτέ.

Πίνακας 5: Πίνακας κατανομής συχνοτήτων για τον βαθμό συμμετοχής των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στη διαδικασία λήψης αποφάσεων

	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα (%)	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα (%)
Ποτέ	12	9.0	9.0
Λίγες φορές	28	20.9	29.9
Κάποιες φορές	33	24.6	54.5
Πολλές φορές	35	26.1	80.6
Πάντα	26	19.4	100.0
Σύνολο	134	100.0	

Όσον αφορά τη δεύτερη ερώτηση, το Γράφημα 8 παρακάτω δείχνει ότι η πλειοψηφία (70.9%) των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων τόσο συχνά όσο θα επιθυμούσαν ενώ το 29.1% αυτών δήλωσαν πως η συμμετοχή τους αυτή δεν είναι όση εκείνη θα επιθυμούσαν.



Γράφημα 8: Κυκλικό διάγραμμα κατανομής του αν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων τόσο συχνά όσο θα επιθυμούσαν

Συνδυάζοντας τα αποτελέσματα των παραπάνω ερωτήσεων σε έναν πίνακα διασταυρώσεων (crosstabs table), όπως φαίνονται στον ακόλουθο Πίνακα 6, προκύπτει ότι, για τους εκπαιδευτικούς που δε συμμετέχουν ποτέ στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, το 83.3% αυτών θεωρεί πως είναι επιθυμητή αυτή η (μη) συμμετοχή του, ενώ για όσους συμμετέχουν λίγες φορές, το 57.1% αυτών θεωρεί πως η συμμετοχή του αυτή είναι η επιθυμητή. Βλέπουμε έτσι σε αυτές τις δύο περιπτώσεις ότι, παρά τη χαμηλή έως μηδαμινή συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, ωστόσο θεωρούν πως είναι ικανοποιημένοι από αυτή τη κατάσταση. Αυτό μπορεί να οφείλεται σε διάφορους παράγοντες όπως μη ανάληψη περισσότερων ευθυνών από τις ήδη υπάρχουσες, εστίαση στα αμιγώς εκπαιδευτικά τους ζητήματα κ.λπ..

Πίνακας 6: Πίνακας διασταυρώσεων του βαθμού συμμετοχής των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στη διαδικασία λήψης αποφάσεων με το αν συμμετέχουν τόσο συχνά σε αυτή όσο θα επιθυμούσαν

		Συμμετέχετε τόσο συχνά στη διαδικασία λήψης αποφάσεων όσο θα επιθυμούσατε;		Σύνολο	
		Όχι	Ναι		
Συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων	Ποτέ	n	2	10	12
		%	16.7%	83.3%	100.0%
	Λίγες φορές	n	12	16	28
		%	42.9%	57.1%	100.0%
	Κάποιες φορές	n	11	22	33
		%	33.3%	66.7%	100.0%
	Πολλές φορές	n	11	24	35
		%	31.4%	68.6%	100.0%
	Πάντα	n	3	23	26
		%	11.5%	88.5%	100.0%
	Σύνολο	n	39	95	134
		%	29.1%	70.9%	100.0%

Στις επόμενες 2 ερωτήσεις δηλώνονται από τους εκπαιδευτικούς οι παράγοντες που κατά τη γνώμη τους λειτουργούν αποτρεπτικά (ερώτηση 10) ή ενθαρρυντικά (ερώτηση 11) για την συμμετοχή τους στη διαδικασία λήψεως αποφάσεων. Ως προς την πρώτη ερώτηση, ο Πίνακας 7 παρουσιάζει τα βασικά περιγραφικά στατιστικά

μέτρα για κάθε πρόταση, δηλαδή τον Μέσο Όρο (Μ.Ο.) και την Τυπική Απόκλιση (Τ.Α.).

Πίνακας 7: Περιγραφικά Στατιστικά Μέτρα για τους παράγοντες που αποτρέπουν τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής από το να συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων

Παράγοντες που λειτουργούν ανασταλτικά στην επιθυμία των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων	Μ.Ο.	Τ.Α.
1. Δεν υπάρχει παρότρυνση από τον διευθυντή προκειμένου να συμμετάσχω στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.	2.69	1.37
2. Δεν υπάρχει ισχυρή εσωτερική πολιτική που να βοηθά την μονάδα να λαμβάνει αποφάσεις.	2.66	1.14
3. Δεν υπάρχει δημοκρατικό κλίμα, με αποτέλεσμα οι αποφάσεις να λαμβάνονται από τον διευθυντή.	2.65	1.20
4. Δεν επιθυμώ να λαμβάνω περισσότερες ευθύνες από αυτές που καθορίζονται από τον Νόμο.	3.04	1.10
5. Η συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων μου προκαλεί έντονο άγχος.	3.11	1.07
6. Δεν θεωρώ ότι θα ακουστεί η φωνή μου μέσα από τη διαδικασία λήψης αποφάσεων.	2.86	1.08
7. Δεν με ενδιαφέρουν οι θεματικές που πραγματεύονται οι συνεδριάσεις με σκοπό τη λήψη αποφάσεων.	2.76	1.11

Η κάθε ερώτηση βαθμολογείται από τη κλίμακα 1-5 και όσο πιο υψηλός είναι ο Μ.Ο. τόσο περισσότερο ο ερωτώμενος συμφωνεί με μία πρόταση. Αν ο Μ.Ο. ≈ 3 , αυτό σημαίνει ότι δηλώνει ουδέτερος, αν ο Μ.Ο. > 3 σημαίνει ότι ο παράγοντας αυτός λειτουργεί ανασταλτικά στην συμμετοχή του στη διαδικασία λήψης αποφάσεων ενώ αν ο Μ.Ο. < 3 σημαίνει ότι ο παράγοντας αυτός δεν λειτουργεί ανασταλτικά στην συμμετοχή του στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Επομένως, από τα παραπάνω αποτελέσματα του πίνακα, διαπιστώνουμε πως ο παράγοντας που φαίνεται να λειτουργεί ανασταλτικά είναι το άγχος του εκπαιδευτικού όταν συμμετέχει στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Μ.Ο. = 3.11, Τ.Α. = 1.07), όχι ωστόσο σε πολύ έντονο βαθμό. Ο παράγοντας που φαίνεται να παρουσιάζει μία ουδετερότητα είναι η επιθυμία των εκπαιδευτικών να μη λαμβάνουν περισσότερες ευθύνες από αυτές που καθορίζονται από τη νομοθεσία (Μ.Ο. = 3.04, Τ.Α. = 1.10), άρα δηλαδή σε ορισμένες περιπτώσεις ίσως να επιδίωκαν την ανάληψη περισσότερων ευθυνών ενώ σε άλλες περιπτώσεις όχι. Στους υπόλοιπους παράγοντες

δε φαίνεται να υπάρχει κάποια αποθάρρυνση εκ μέρους των εκπαιδευτικών από τη συμμετοχή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Ομοίως, για τη δεύτερη ερώτηση, ο Πίνακας 8 παρακάτω παρουσιάζει τα αντίστοιχα αποτελέσματα.

Πίνακας 8: Περιγραφικά Στατιστικά Μέτρα για τους παράγοντες που παρακινούν τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής να συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων

Παράγοντες που παρακινούν τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων	M.O.	T.A.
1. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας με παροτρύνει να συμμετέχω στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.	3.00	1.30
2. Στη σχολική μονάδα υπάρχει έντονα το δημοκρατικό κλίμα καθώς οι αποφάσεις λαμβάνονται σε συλλογικό επίπεδο.	3.18	1.13
3. Η συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων εγείρει το ενδιαφέρον μου.	3.23	1.07
4. Επιθυμώ να λαμβάνω περισσότερες ευθύνες από αυτές που καθορίζονται από τον Νόμο.	3.14	1.02
5. Μέσα από τη συμμετοχή μου στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, ακούγονται οι ανάγκες μου.	3.17	1.07
6. Οι θεματικές που πραγματεύονται οι συνεδριάσεις με σκοπό τη λήψη αποφάσεων, παρουσιάζουν πολύ μεγάλο ενδιαφέρον.	3.12	1.02

Σε αυτόν τον πίνακα διαπιστώνεται πως σε όλους τους παράγοντες υπάρχει κάποιος, όχι αμελητέος βαθμός παρακίνησης των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, με μόνη εξαίρεση τη παρότρυνση εκ μέρους του διευθυντή της σχολικής μονάδας, καθώς εκεί παρατηρείται μία ουδετερότητα στις απόψεις των εκπαιδευτικών (M.O. = 3, T.A. = 1.3). Ο παράγοντας πάντως που, συγκριτικά με τους άλλους, παρουσιάζει τη μεγαλύτερη παρακίνηση των εκπαιδευτικών είναι η έγερση του ενδιαφέροντος τους όταν συμμετέχουν στη διαδικασία αυτή (M.O. = 3.23, T.A. = 1.07).

Στην ερώτηση 12 σημειώνεται ο βαθμός της ποιότητας των αποφάσεων που λαμβάνονται στις σχολικές συνεδριάσεις εκ μέρους των διευθυντών ή/και των εκπαιδευτικών. Ο Πίνακας 9 παρακάτω παρουσιάζει τη κατανομή συχνοτήτων αυτής της ερώτησης.

Πίνακας 9: Πίνακας κατανομής συχνοτήτων για τον βαθμό ποιότητας των αποφάσεων που λαμβάνονται στις σχολικές συνεδριάσεις που πραγματοποιούνται για τη λήψη αποφάσεων

	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα (%)	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα (%)
Ανύπαρκτη	14	10.4	10.4
Χαμηλή	10	7.5	17.9
Μέτρια	34	25.4	43.3
Ικανοποιητική	54	40.3	83.6
Υψηλή	22	16.4	100.0
Σύνολο	134	100.0	

Όπως προκύπτει, 14 εκπαιδευτικοί (10.4%) δήλωσαν ότι η ποιότητα στις αποφάσεις που λαμβάνονται στις σχολικές συνεδριάσεις είναι ανύπαρκτης, 10 εκπαιδευτικοί (7.5%) δήλωσαν ότι η ποιότητα αυτή είναι χαμηλή, 34 εκπαιδευτικοί (25.4%) ότι είναι μέτρια, 54 (40.3%) ότι είναι ικανοποιητική και 22 (16.4%) ότι είναι υψηλή. Αθροιστικά, μπορεί να διαπιστωθεί πως το 82% περίπου των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η ποιότητα των αποφάσεων είναι μέτρια έως υψηλή ενώ το 18% περίπου αυτών θεωρεί ότι η ποιότητα των αποφάσεων είναι χαμηλή έως ανύπαρκτη.

Η 13η και τελευταία ερώτηση αυτής της ενότητας αναφέρεται στους πιθανούς παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα των αποφάσεων στις σχολικές συνεδριάσεις. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 10 που ακολουθεί.

Πίνακας 10: Περιγραφικά στατιστικά μέτρα για τους παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα των αποφάσεων που λαμβάνονται στις σχολικές συνεδριάσεις

Παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα των αποφάσεων	Μ.Ο.	Τ.Α.
1. Το επίπεδο γνώσεων των συμμετεχόντων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.	3.00	1.00
2. Η δυνατότητα των συμμετεχόντων να επεξεργάζονται τα διαθέσιμα στοιχεία.	3.02	0.84
3. Η ικανότητα συνεργασίας και ανταλλαγής ιδεών μεταξύ των μελών.	3.27	0.94
4. Η απουσία συγκρούσεων μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας που συμμετέχουν στη διαδικασία.	3.30	0.93

Τα αποτελέσματα του πίνακα δείχνουν ότι η απουσία συγκρούσεων μεταξύ των μελών που συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων είναι ο κυριότερος προσδιοριστικός παράγοντας της ποιότητας των ληφθέντων αποφάσεων (Μ.Ο. = 3.30, Τ.Α. = 0.93), ενώ στη συνέχεια ακολουθεί η ικανότητα συνεργασίας και ανταλλαγής ιδεών μεταξύ των μελών (Μ.Ο. = 3.27, Τ.Α. = 0.94). Όσο για τη δυνατότητα των συμμετεχόντων να επεξεργάζονται τα διαθέσιμα στοιχεία (Μ.Ο. = 3.02, Τ.Α. = 0.84) και το επίπεδο γνώσεων των συμμετεχόντων, φαίνεται πως είναι ουδέτεροι παράγοντες (Μ.Ο. = 3, Τ.Α. = 1).

6.5 Εργασιακή Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών

Προχωρούμε τώρα στην 14η ερώτηση, η οποία περιλαμβάνει 12 προτάσεις οι οποίες συνολικά αναφέρονται στον βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το έργο τους στις ειδικές σχολικές μονάδες. Τα αποτελέσματα, σύμφωνα με τα βασικά περιγραφικά στατιστικά μέτρα, παρουσιάζονται στον Πίνακα 11.

Πίνακας 11: Περιγραφικά στατιστικά μέτρα για τον βαθμό εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών

Εργασιακή Ικανοποίηση	Μ.Ο.	Τ.Α.
1. Η δουλειά μου είναι ενδιαφέρουσα.	3.23	1.20
2. Αισθάνομαι πολύ ικανοποιημένος-η από την τωρινή δουλειά μου.	3.20	0.94
3. Φαίνεται πως οι φίλοι μου θεωρούν πιο ενδιαφέρουσες τις δουλειές τους.	3.18	0.88
4. Αν ξεκινούσα πάλι από την αρχή, θα επέλεγα την ίδια δουλειά.	3.29	1.00
5. Συχνά βαριέμαι στη δουλειά μου.	3.00	1.12
6. Όταν τελειώνω από τη δουλειά μου, αισθάνομαι πως έχω κάνει κάτι αξιοσημείωτο.	3.28	1.01
7. Είμαι δυσαρεστημένος-η από τη δουλειά μου.	2.92	0.881
8. Αισθάνομαι ασφάλεια στη δουλειά μου.	3.17	0.946
9. Είμαι ικανοποιημένος-η από την κοινωνική επαφή που έχω μέσω της δουλειάς μου.	3.24	1.02
10. Οι συνθήκες εργασίας είναι ικανοποιητικές.	3.19	1.05
11. Νομίζω πως η κάθε μέρα δουλειάς δεν τελειώνει ποτέ.	3.02	1.02
12. Τις περισσότερες μέρες είμαι ενθουσιασμένος με τη δουλειά μου.	3.23	1.01

Στις ερωτήσεις του πίνακα, οι προτάσεις 3, 5, 7 και 11 έχουν αρνητικά χροιά, επομένως όσο μεγαλύτερος είναι ο Μ.Ο. σε αυτές, τόσο χαμηλότερη είναι και η ικανοποίηση που νιώθουν ως προς το συγκεκριμένο θέμα. Έτσι, με βάση τα αποτελέσματα, υπάρχει μία μικρή τάση οι φίλοι να θεωρούν πιο ενδιαφέρουσες τις δουλειές τους απ' ότι οι ίδιοι οι συμμετέχοντες (Μ.Ο. = 3.18, Τ.Α. = 0.88) και άρα αυτό είναι ένδειξη κάποιας μικρής δυσαρέσκειας στην εργασία τους. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί σε γενικές γραμμές εκφράζουν μία ουδετερότητα ως προς το αν βαριούνται στη δουλειά τους (Μ.Ο. = 3, Τ.Α. = 1.12) και αν τη κάθε μέρα της δουλειάς τους τη θεωρούν ατέλειωτη για τα εργασιακά τους καθήκοντα (Μ.Ο. = 3.02, Τ.Α. = 1.02). Από την άλλη βέβαια δε θεωρούν ότι είναι δυσαρεστημένοι από τη δουλειά τους (Μ.Ο. = 2.92, Τ.Α. = 0.881), με μία τάση να είναι ουδέτεροι ως προς αυτό το θέμα.

Στις υπόλοιπες ερωτήσεις, παρατηρείται ότι ο Μ.Ο. είναι λίγες μονάδες άνω του 3 και επομένως εκφράζουν μία μικρή τάση εργασιακής ικανοποίησης. Η πρόταση με τον μεγαλύτερο Μ.Ο. είναι ότι οι εκπαιδευτικοί θα επέλεγαν την ίδια δουλειά ακόμα και όταν ξεκινούσαν πάλι από την αρχή την επαγγελματική τους πορεία (Μ.Ο. = 3.29, Τ.Α. = 1).

Έτσι, σε γενικές γραμμές, το επίπεδο εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής είναι μέτριο, που σημαίνει ότι υπάρχει μία μικρή ένδειξη ικανοποίησης τους.

6.6 Αυτοαποτελεσματικότητα των Εκπαιδευτικών

Η 15η ερώτηση είναι παρόμοια με την προηγούμενη, περιλαμβάνει 14 προτάσεις οι οποίες συνολικά αναφέρονται στον βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη δουλειά τους, με μόνη διαφορά τη κλίμακα μέτρησης (η οποία είναι από το 1 έως το 9). Τα αποτελέσματα, σύμφωνα με τα βασικά περιγραφικά στατιστικά μέτρα, παρουσιάζονται στον Πίνακα 12.

Πίνακας 12: Περιγραφικά στατιστικά μέτρα για τον βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών

Αυτοαποτελεσματικότητα: Σε ποιά βαθμό μπορείς...	M.O.	T.A.
1. Να ελέγχει συμπεριφορές που διασπούν τη συνοχή της τάξης;	4.21	2.25
2. Να παρακινεί του μαθητές που δείχνουν μειωμένο ενδιαφέρον;	4.14	2.03
3. Να ηρεμεί ένα μαθητή που είναι ενοχλητικός και κάνει φασαρία;	4.33	1.82
4. Να βοηθάς τους μαθητές σου να εκτιμούν την αξία της μάθησης;	4.26	1.86
5. Να θέτεις εύστοχες και κατανοητές ερωτήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος;	4.44	1.87
6. Να κάνεις τα παιδιά να συμμορφώνονται με τους κανόνες της τάξης;	4.35	2.02
7. Να κάνεις τους μαθητές να πιστέψουν στους κανόνες της τάξης;	4.45	1.88
8. Να κάνεις τους μαθητές να πιστέψουν ότι μπορούν να τα πάνε καλά στις σχολικές εργασίες;	4.19	1.86
9. Να καθιερώσεις ένα σύστημα διαχείρισης της τάξης με τους μαθητές σου;	4.17	1.82
10. Να δίνεις εναλλακτική εξήγηση ή παράδειγμα, όταν οι μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν κάτι που δίδαξες;	4.39	1.75
11. Να βοηθάς τις οικογένειες, ώστε με τη σειρά τους να βοηθήσουν τα παιδιά τους να τα πάνε καλά στο σχολείο;	4.35	1.82
12. Να εφαρμόζεις εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας και νέες πρακτικές στην τάξη σου;	4.50	1.86
13. Να εφαρμόζεις καινοτόμα προγράμματα που βοηθούν την εκπαιδευτική διαδικασία;	4.38	1.81
14. Να συμμετέχεις σε εκπαιδευτικά και επιμορφωτικά προγράμματα;	4.50	1.82

Από τις τιμές του M.O. παρατηρείται πως σε όλες τις περιπτώσεις είναι άνω του 4 και μικρότερος του 5 και άρα ο βαθμός αυτοαποτελεσματικότητας κυμαίνεται μεταξύ των επιπέδων 3-4 (σε μικρό βαθμό) και 5-6 (σε μέτριο βαθμό). Αυτό σημαίνει ότι το επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών είναι σχετικά μέτριο: οι προτάσεις με τον μεγαλύτερο M.O. είναι η δυνατότητα των εκπαιδευτικών να εφαρμόζουν εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας και νέες πρακτικές στη τάξη που διευθύνουν (M.O. = 4.5, T.A. = 1.86), να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά και επιμορφωτικά προγράμματα (M.O. = 4.5, T.A. = 1.82), να κάνουν τους μαθητές να πιστεύουν στους κανόνες της τάξης (M.O. = 4.45, T.A. = 1.88) και να θέτουν εύστοχες και κατανοητές ερωτήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος (M.O. = 4.44, T.A. = 1.87).

6.7 Αντικείμενα Συζήτησης κατά τη Διαδικασία Λήψης Αποφάσεων

Η 16η και τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει 14 προτάσεις, καθεμία από τις οποίες αναφέρεται σε ένα συγκεκριμένο θέμα συζήτησης που μπορεί να ληφθεί υπόψη κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων στις ειδικές σχολικές μονάδες. Τα σχετικά αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 13 παρακάτω.

Πίνακας 13: Περιγραφικά στατιστικά μέτρα για τα αντικείμενα συζήτησης που λαμβάνουν χώρα κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων στις σχολικές μονάδες

Ζητήματα που αφορούν...	Μ.Ο.	Τ.Α.
1. στη διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων.	3.07	1.31
2. στα μέσα με τα οποία πραγματοποιείται η διδασκαλία των μαθημάτων.	3.26	0.88
3. με εξωσχολικές δραστηριότητες που πραγματοποιούνται από τη σχολική μονάδα.	3.37	0.87
4. με την πορεία και την επίδοση των μαθητών.	3.40	0.94
5. με την προβληματική συμπεριφορά των μαθητών.	3.33	1.08
6. με τις ανάγκες των γονέων των μαθητών.	3.18	0.92
7. με την επικοινωνία μεταξύ της μονάδας και των γονέων των μαθητών.	3.14	0.96
8. με τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών.	3.14	0.95
9. με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών.	3.11	1.02
10. με τις προσωπικές ανάγκες των εκπαιδευτικών.	3.08	0.95
11. οικονομικής διαχείρισης της σχολικής μονάδας.	3.02	1.06
12. στις ανάγκες της σχολικής μονάδας για υλικοτεχνική υποδομή.	3.14	1.04
13. στη λειτουργία της σχολικής μονάδας όπως είναι η θέρμανση, ο εξαερισμός και η καθαριότητα.	3.14	1.01
14. Τοποθέτηση/κατανομή μαθητών σε τάξεις.	3.02	1.04

Από τα παραπάνω αποτελέσματα βλέπουμε πως υπάρχει γενικώς μία μετριότητα στον βαθμό που κάθε αντικείμενο συζήτησης λαμβάνει χώρα κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων, καθώς όλες οι τιμές του Μ.Ο. είναι άνω του 3 και πολύ κοντά σε αυτό. Τα θέματα συζήτησης πάντως που, συγκριτικά με τα υπόλοιπα, λαμβάνονται πιο συχνά υπόψη στη λήψη αποφάσεων είναι η πορεία και επίδοση των μαθητών (Μ.Ο. = 3.40, Τ.Α. = 0.94), οι εξωσχολικές δραστηριότητες (Μ.Ο. = 3.37, Τ.Α. = 0.87), η προβληματική συμπεριφορά ορισμένων μαθητών (Μ.Ο. = 3.33, Τ.Α. = 1.08) και τα μέσα διδασκαλίας των μαθημάτων (Μ.Ο. = 3.26, Τ.Α. = 0.88).

6.8 Διερεύνηση του Βαθμού Συμμετοχής των Εκπαιδευτικών στη Διαδικασία Λήψης Αποφάσεων ως προς τα Δημογραφικά τους Χαρακτηριστικά

Από αυτό το σημείο του κεφαλαίου και έπειτα παρουσιάζονται τα εργαλεία της επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης που πραγματοποιήθηκαν για τη διερεύνηση του αν ο βαθμός συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (ερωτήσεις 8 και 9 του ερωτηματολογίου) διαφοροποιείται ως προς τα βασικά δημογραφικά τους χαρακτηριστικά: χρησιμοποιήθηκαν το φύλο, η ηλικία, η τοποθεσία της σχολικής μονάδας και η εργασιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών. Ο έλεγχος αυτός πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια του κριτηρίου X^2 (Pearson Chi-Square), οι υποθέσεις του οποίου είναι οι εξής:

H0: δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ($p > 0.05$)

H1: υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ($p \leq 0.05$)

Τα σχετικά αποτελέσματα του ελέγχου για την ερώτηση 8 παρουσιάζονται στον Πίνακα 14 που ακολουθεί, ο οποίος παρουσιάζει τα διασταυρωμένα αποτελέσματα (crosstabs) μεταξύ της ερώτησης 8 και του κάθε δημογραφικού χαρακτηριστικού, ενώ στη τελευταία στήλη του πίνακα παρουσιάζεται η τιμή του ελέγχου X^2 και σε παρένθεση η τιμή πιθανότητας (p-value) για απόρριψη ή μη της H0.

Από τα αποτελέσματα του ελέγχου προκύπτει πως έντονες ενδείξεις διαφοροποίησης στον βαθμό συμμετοχής στη διαδικασία λήψης αποφάσεων παρατηρούνται μονάχα στην ηλικία ($p = 0.014$). Ειδικότερα, μπορεί εύκολα να διαπιστωθεί από τα crosstabs πως εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής 23-35 ετών συμμετέχουν πολλές φορές ή πάντα στη διαδικασία λήψης αποφάσεων με ποσοστό 50%, οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 36-45 ετών με ποσοστό 24.8%, οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 46-55 ετών με ποσοστό 42.8% και οι εκπαιδευτικοί ηλικίας άνω των 55 ετών με ποσοστό 69.2%. Παρατηρούμε έτσι ότι όσο αυξάνεται η ηλικία των εκπαιδευτικών τόσο αυξάνεται και η πιθανότητα συμμετοχής τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, αν και στην ηλικιακή ομάδα 23-35 ετών η συμμετοχή είναι αρκετά υψηλή σε σχέση με τις ηλικιακές ομάδες 36-45 και 46-55 ετών.

Πίνακας 14: Αποτελέσματα ελέγχου χ^2 για τον βαθμό συμμετοχής των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στη διαδικασία λήψης αποφάσεων ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά

			Ποτέ	Λίγες φορές	Κάποιες φορές	Πολλές φορές	Πάντα	χ^2 (p-value)
Φύλο	Γυναίκα	n	7	14	23	17	11	5.382 ($p = 0.250$)
		%	9.7%	19.4%	31.9%	23.6%	15.3%	
	Άνδρας	n	5	14	10	18	15	
		%	8.1%	22.6%	16.1%	29.0%	24.2%	
Ηλικία	23-35	n	4	6	4	10	4	25.236 ($p = 0.014$)
		%	14.3%	21.4%	14.3%	35.7%	14.3%	
	36-45	n	3	6	14	5	3	
		%	9.7%	19.4%	45.2%	16.1%	9.7%	
	46-55	n	2	13	13	13	8	
		%	4.1%	26.5%	26.5%	26.5%	16.3%	
	56 και άνω	n	3	3	2	7	11	
		%	11.5%	11.5%	7.7%	26.9%	42.3%	
Τοποθεσία Σχολικής Μονάδας	Αστική περιοχή	n	4	14	14	13	18	15.446 ($p = 0.051$)
		%	6.3%	22.2%	22.2%	20.6%	28.6%	
	Ημιαστική περιοχή	n	3	12	15	15	5	
		%	6.0%	24.0%	30.0%	30.0%	10.0%	
	Αγροτική περιοχή	n	5	2	4	7	3	
		%	23.8%	9.5%	19.0%	33.3%	14.3%	
Εργασιακή Κατάσταση	Μόνιμος/η	n	6	19	22	21	21	7.161 ($p = 0.519$)
		%	6.7%	21.3%	24.7%	23.6%	23.6%	
	Αναπληρωτής/τρια	n	5	9	10	11	4	
		%	12.8%	23.1%	25.6%	28.2%	10.3%	
	Ωρομίσθιος/α	n	1	0	1	3	1	
		%	16.7%	0.0%	16.7%	50.0%	16.7%	

Στον Πίνακα 15 παρακάτω παρουσιάζονται τα αντίστοιχα αποτελέσματα ως προς το αν οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων τόσο όσο θα επιθυμούσαν.

Πίνακας 15: Αποτελέσματα ελέγχου χ^2 για αν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων τόσο όσο θα επιθυμούσαν ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά

			Όχι	Ναι	χ^2 (p-value)
Φύλο	Γυναίκα	n	22	50	0.159 ($p = 0.690$)
		%	30.6%	69.4%	
	Ανδρας	n	17	45	
		%	27.4%	72.6%	
Ηλικία	23-35	n	11	17	1.787 ($p = 0.618$)
		%	39.3%	60.7%	
	36-45	n	8	23	
		%	25.8%	74.2%	
	46-55	n	13	36	
		%	26.5%	73.5%	
	56 και άνω	n	7	19	
		%	26.9%	73.1%	
Τοποθεσία Σχολικής Μονάδας	Αστική περιοχή	n	19	44	0.449 ($p = 0.799$)
		%	30.2%	69.8%	
	Ημιαστική περιοχή	n	13	37	
		%	26.0%	74.0%	
	Αγροτική περιοχή	n	7	14	
		%	33.3%	66.7%	
Εργασιακή Κατάσταση	Μόνιμος/η	n	21	68	4.234 ($p = 0.120$)
		%	23.6%	76.4%	
	Αναπληρωτής/τρια	n	15	24	
		%	38.5%	61.5%	
	Ωρομίσθιος/α	n	3	3	
		%	50.0%	50.0%	

Από τα παραπάνω αποτελέσματα παρατηρείται ότι σε κανένα δημογραφικό χαρακτηριστικό δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ως προς το αν οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ή όχι τόσο συχνά όσο θα επιθυμούσαν.

6.9 Διερεύνηση του Βαθμού Συμμετοχής των Εκπαιδευτικών στη Διαδικασία Λήψης Αποφάσεων ως προς την Εργασιακή Ικανοποίηση και την Αυτοαποτελεσματικότητα τους

Σε αυτό το σημείο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης που έχουν να κάνουν με τη διερεύνηση της διαφοροποίησης του βαθμού συμμετοχής των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στη διαδικασία λήψης αποφάσεων ως προς τα επίπεδα ικανοποίησης και αυτοαποτελεσματικότητας τους. Ο έλεγχος που πραγματοποιήθηκε για τη κάθε περίπτωση είναι ο έλεγχος ανάλυσης διακύμανσης (ANOVA test) με την κατανομή F, ενώ για το αν οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν τόσο συχνά όσο θα επιθυμούσαν, πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος με τη κατανομή t-student. Οι υποθέσεις που ελέγχονται είναι ακριβώς οι ίδιες όπως και με τη κατανομή χ^2 που παρουσιάστηκε προηγουμένως για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά.

Προτού παρουσιαστούν τα σχετικά αποτελέσματα, είναι σημαντικό να τονιστεί πως, για την πραγματοποίησή τους, ο συνολικός βαθμός εργασιακής ικανοποίησης για κάθε εκπαιδευτικό υπολογίστηκε ως ο μέσος όρος για κάθε ερώτηση (λαμβάνοντας υπόψη πως οι ερωτήσεις 3,5,7 και 11 έχουν αρνητική χροιά και άρα έγινε προηγουμένως η κατάλληλη μετατροπή τους σε θετικό περιεχόμενο: όπου η απάντηση "1" αντικαταστάθηκε με την απάντηση "5", όπου η απάντηση "2" με την απάντηση "4", κ.ο.κ.).

Όσο για την αυτοαποτελεσματικότητα, οι ερωτήσεις κατηγοριοποιήθηκαν σε τρεις κύριες συνιστώσες, σύμφωνα με το Teachers' Sense of Efficacy Scale που προτείνει η έρευνα των Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy (2001), ως εξής:

Διαχείριση της τάξης: ερωτήσεις 1, 6, 7 και 9.

Εμπλοκή των μαθητών: ερωτήσεις 2, 3, 4 και 8.

Συγκεκριμένες διδακτικές στρατηγικές: ερωτήσεις 5, 10, 11, 12, 13 και 14.

Αναφορικά με την εργασιακή ικανοποίηση, τα αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA και t-test παρουσιάζονται στον Πίνακα 16 παρακάτω.

Πίνακας 16: Αποτελέσματα ελέγχου t-test και ANOVA για το αν ο βαθμός συμμετοχής των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στη διαδικασία λήψης αποφάσεων διαφοροποιείται ως προς το επίπεδο εργασιακής ικανοποίησής τους

		M.O.	T.A.	ANOVA / t-test
Συχνότητα συμμετοχής στη διαδικασία λήψης αποφάσεων	Ποτέ	2.84	0.308	F = 1.583 ($p = 0.120$)
	Λίγες φορές	3.15	0.530	
	Αρκετές φορές	3.13	0.421	
	Πολλές φορές	3.14	0.394	
	Πάντα	3.27	0.556	
Συμμετέχετε στη διαδικασία λήψης αποφάσεων τόσο συχνά όσο θα επιθυμούσατε;	Όχι	3.145	0.070	t = 0.036 ($p = 0.971$)
	Ναι	3.142	0.049	

Από τα αποτελέσματα των δύο ελέγχων παρατηρούμε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση του βαθμού συμμετοχής των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στη διαδικασία λήψης αποφάσεων ως προς την εργασιακή ικανοποίηση.

Τέλος, για την αυτοαποτελεσματικότητα και τις συνιστώσες της, τα αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA και t-test παρουσιάζονται στον Πίνακα 17. Τα συμπεράσματα είναι τα ίδια όπως και για τη περίπτωση της εργασιακής ικανοποίησης: σε κάθε περίπτωση, τα αποτελέσματα τόσο του ελέγχου ANOVA όσο και του ελέγχου t-student έχουν πολύ μεγάλη τιμή πιθανότητας ($p > 0.05$), και άρα αυτό σημαίνει ότι δεν απορρίπτεται η H_0 ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση.

Πίνακας 17: Αποτελέσματα ελέγχου t-test και ANOVA για το αν ο βαθμός συμμετοχής των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στη διαδικασία λήψης αποφάσεων διαφοροποιείται ως προς το επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητάς τους

			M.O.	T.A.	ANOVA / t-test
Συχνότητα συμμετοχής στη διαδικασία λήψης αποφάσεων	Διαχείριση της τάξης	Ποτέ	4.43	0.370	F = 0.506 ($p = 0.731$)
		Λίγες φορές	4.46	0.362	
		Αρκετές φορές	4.24	0.298	
		Πολλές φορές	3.99	0.269	
		Πάντα	4.53	0.342	
	Εμπλοκή των μαθητών	Ποτέ	4.27	0.314	F = 1.182 ($p = 0.322$)
		Λίγες φορές	4.53	0.365	
		Αρκετές φορές	4.01	0.295	
		Πολλές φορές	3.87	0.255	
		Πάντα	4.66	0.352	
Συγκεκριμένες διδακτικές στρατηγικές	Ποτέ	4.00	0.243	F = 1.203 ($p = 0.313$)	
	Λίγες φορές	4.63	0.333		
	Αρκετές φορές	4.50	0.293		
	Πολλές φορές	4.06	0.233		
	Πάντα	4.81	0.342		
Συμμετέχετε στη διαδικασία λήψης αποφάσεων τόσο συχνά όσο θα επιθυμούσατε;	Διαχείριση της τάξης	Όχι	4.07	1.939	t = - 0.972 ($p = 0.333$)
		Ναι	4.38	1.579	
	Εμπλοκή των μαθητών	Όχι	4.08	1.837	t = - 0.646 ($p = 0.519$)
		Ναι	4.29	1.626	
	Συγκεκριμένες διδακτικές στρατηγικές	Όχι	4.23	1.614	t = - 0.905 ($p = 0.367$)
		Ναι	4.50	1.581	

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Εν κατακλείδι, η εργασία αυτή διερεύνησε σε θεωρητικό-βιβλιογραφικό αλλά σε πρακτικό-εμπειρικό επίπεδο το ζήτημα της συμμετοχής των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στη διαδικασία λήψεως αποφάσεων των σχολικών μονάδων. Γενικώς, η εκπαίδευση ειδικής αγωγής αποτελεί ένα έργο περισσότερο επιμορφωτικό από τη μεριά των εκπαιδευτικών καθώς καλούνται να διαχειριστούν ιδιαίτερες καταστάσεις στις αντίστοιχες σχολικές μονάδες, έχοντας απέναντι τους μαθητές με ειδικές ανάγκες και ειδικές μαθησιακές απαιτήσεις. Το επίπεδο των γνώσεων σε αυτή τη περίπτωση, αν και σημαντικό, δεν έχει τόσο μεγάλη βαρύτητα όσο ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί θα διαχειριστούν κατάλληλα τους μαθητές τους, μεταδίδοντας τους τις γνώσεις με συγκεκριμένες στρατηγικές.

Η εμπειρική έρευνα εστίασε στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών, που εργάζονται σε ειδικά δημοτικά σχολεία του Νομού Μαγνησίας, σχετικά με τη συμμετοχή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Ξεκινώντας με το 1ο ερευνητικό ερώτημα της εμπειρικής ανάλυσης, «*Ποιός είναι ο βαθμός συμμετοχής των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ειδικής αγωγής στη διαδικασία λήψης αποφάσεων; Αντιστοιχεί στον επιθυμητό τους βαθμό;*», η απάντηση που δίνεται, με βάση τα αποτελέσματα, είναι ότι ο βαθμός συμμετοχής των εκπαιδευτικών αυτών είναι **υψηλός**, καθώς το 70% περίπου των συμμετεχόντων στην έρευνα δήλωσε πως συμμετέχει κάποιες φορές έως πάντα στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Ακόμη, το 71% των εκπαιδευτικών δήλωσε πως **συμμετέχει στην εν λόγω διαδικασία τόσο όσο θα επιθυμούσε**.

Σε σύγκριση με την υφιστάμενη βιβλιογραφία, παρατηρείται ότι τα ευρήματα αυτά έρχονται σε συνάφεια με τα αντίστοιχα των ερευνών Ysseldyke et al. (1981), Olorunsola & Olayemi (2011), Kipkoech & Chesire (2011) και Sarafidou & Chatziioannidis (2013), οι οποίες σε γενικές γραμμές διαπιστώνουν πως η συμμετοχή των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής (είτε πρωτοβάθμιας είτε δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) στη διαδικασία λήψης αποφάσεων είναι αρκετά σημαντική και μάλιστα τόσο όσο θα επιθυμούσαν (Kipkoech & Chesire, 2011).

Από την άλλη πλευρά, τα αποτελέσματα αυτά έρχονται σε αντίθεση με τα αντίστοιχα των ερευνών Taylor & Bogotch (1994), Paschiardis (1994), Χατζηπαναγιώτου (2001), Κουσουλός και συν. (2004), Kiprop & Kandie (2012), Sagvandy & Omidian

(2015), Hammad (2017), Γόγολα & Κατσή (2017), Κλάδης (2019). Οι έρευνες αυτές καταλήγουν στο γενικό συμπέρασμα ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων είναι μέτρια έως πολύ χαμηλή και άρα αρκετά πιθανό ότι δε συμμετέχουν τόσο πολύ όσο θα επιθυμούσαν, έχοντας έτσι πολλά περιθώρια ενδυνάμωσης του ρόλου τους από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων.

Για τη περίπτωση της ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εξετάστηκε σε αυτή την διπλωματική εργασία, διαφάνηκε ο σημαντικός ρόλος που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί στη λήψη αποφάσεων, κι αυτό ίσως οφείλεται στον επιμορφωτικό τους χαρακτήρα: το έργο τους για παιδιά με ειδικές (μαθησιακές) ανάγκες είναι ιδιαίτερο και για αυτόν τον λόγο η συμμετοχή τους σε σημαντικά ζητήματα που αφορούν την επίδοση των μαθητών και τις μεθόδους διαχείρισης της τάξης τους κρίνεται αρκετά σημαντική. Ωστόσο η λήψη των αποφάσεων συγκεντρώνεται ακόμη σε μεγάλο βαθμό στο Υπουργείο Παιδείας, με τους διευθυντές των σχολικών μονάδων να λαμβάνουν περισσότερο αποφάσεις εκτελεστικού χαρακτήρα, ενώ οι εκπαιδευτικοί να έχουν απλώς συναινετικό ρόλο σε αυτές (Κιουλαφάς, 2016).

Βέβαια αξίζει να τονιστεί πως η χαμηλή συμμετοχή ορισμένων εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων μπορεί να είναι αυτή την οποία θα επιθυμούσαν, εξαιτίας του ότι δε θα προτιμούσαν ίσως την ανάληψη περισσότερων ευθυνών από όσες ήδη έχουν ή για άλλους υποκειμενικούς λόγους. Στα αποτελέσματα αυτής της έρευνας διαπιστώθηκε πως, για τη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, η συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων είναι αυτή που θα επιθυμούσαν, είτε συμμετέχουν πάντα είτε δε συμμετέχουν καθόλου, επομένως έρχεται σε αντίθεση με τα προαναφερόμενα ευρήματα (Κουσουλός και συν., 2004; Kirprop & Kandie, 2012).

Προχωρώντας στο 2ο ερευνητικό ερώτημα: «*Ο βαθμός συμμετοχής των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ειδικής αγωγής στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, διαφοροποιείται σε σχέση με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, τοποθεσία σχολικής μονάδας, εργασιακή κατάσταση);*», η απάντηση που δίνεται είναι ότι υφίσταται αυτή η διαφοροποίηση **μόνο ως προς την ηλικία**: οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα να συμμετέχουν περισσότερο στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, ωστόσο δεν είναι καθόλου αμελητέα και η συμμετοχή των νεαρότερων εκπαιδευτικών (23-35 ετών). Αυτό ίσως συμβαίνει λόγω της ιδιαιτερότητας των ειδικών σχολείων να διαχειρίζονται παιδιά με ειδικές

ανάγκες, με συνέπεια να απαιτείται και από τους νεαρούς εκπαιδευτικούς η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων (παρά την απειρία τους σε σχέση με τους μεγαλύτερους και πιο εξοικειωμένους με τη διαδικασία εκπαιδευτικούς), προκειμένου να έχουν εξαρχής επίγνωση του εκπαιδευτικού έργου που καλούνται να προσφέρουν στην συγκεκριμένη μαθητική κοινότητα.

Το παραπάνω εύρημα έρχεται σε συμφωνία με αυτό της Χατζηπαναγιώτου (2001), η οποία διαπίστωσε πως η ηλικία των εκπαιδευτικών επηρεάζει θετικά τον βαθμό συμμετοχής τους στη διαδικασία λήψη αποφάσεων, ωστόσο δεν συμφωνεί με την μελέτη των Olorunsola και Olayemi (2011), στην οποία δε διαπιστώθηκε κάποια σχέση μεταξύ ηλικίας και βαθμού συμμετοχής στη διαδικασία λήψη αποφάσεων.

Σχετικά με το 3ο ερευνητικό ερώτημα: «Ποιοί παράγοντες ενθαρρύνουν ή αποτρέπουν τους εκπαιδευτικούς στην ειδική αγωγή από τη συμμετοχή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων;», προέκυψε ότι, από τη μία μεριά, ο κυριότερος παράγοντας που ενθαρρύνει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων είναι ότι **εγείρει το ενδιαφέρον τους** στα ζητήματα που πρόκειται να συζητηθούν αλλά και για τον δημιουργικό ρόλο που πιθανότατα θα έχουν στο εκπαιδευτικό τους έργο, έχοντας μία σχετική εμπειρία από την διαδικασία αυτή. Κάτι τέτοιο διαπιστώνεται και στην μελέτη του Paschiardis (1994), από την οποία συμπεραίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται παρακίνηση για να έχουν πιο δεσμευτικό ρόλο στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Αντίθετα, ο κυριότερος παράγοντας που αποθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στη διαδικασία είναι ότι τους προκαλείται **έντονο άγχος**, καθώς θεωρούν πως είναι μία ιδιαίτερα νευραλγική διαδικασία η οποία απαιτεί την δέσμευση τους για την υλοποίηση των αποφάσεων και συνεπάγεται έτσι ανάληψη περισσότερων ευθυνών. Αν και μέχρι στιγμής στην υφιστάμενη βιβλιογραφία δεν έχουν διαφανεί ξεκάθαρα τάσεις άγχους σε σχέση με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, ωστόσο ένας άλλος παράγοντας που επίσης ήταν σημαντικά ανασταλτικός ήταν η **απροθυμία των εκπαιδευτικών να αναλάβουν περισσότερες ευθύνες** από αυτές που καθορίζονται από τη νομοθεσία, τάση η οποία παρατηρείται και στις έρευνες των Sarafidou & Chatziioannidis (2013) και Hammad (2017). Αν παρατηρείται κάτι τέτοιο, αυτό μπορεί να έχει και ως

συνέπεια τη δημιουργία άγχους για τον εκπαιδευτικό καθώς επωμίζεται με μεγαλύτερο βάρος στο εκπαιδευτικό του έργο.

Στο 4ο ερευνητικό ερώτημα, «*Πώς επηρεάζει η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων την εργασιακή ικανοποίηση και την αυτοαποτελεσματικότητα τους;*» η ανάλυση που προηγήθηκε **δεν έδειξε στατιστικά σημαντική σχέση** του βαθμού συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, τόσο με την εργασιακή ικανοποίηση, όσο και με την αυτοαποτελεσματικότητα τους. Παρατηρούμε ότι τα ευρήματα αυτά έρχονται σε αντίθεση με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, για τη μεν εργασιακή ικανοποίηση με τις έρευνες των Muindi (2011), Bakan et al. (2014), Olcum & Titrek (2015), Hollyns (2017), Ngussa & Gabriel (2017), Σωτηρίου & Ιορδανίδης (2014), Κοζιώρη & Αλεξανδρόπουλος (2020), για τη δε αυτοαποτελεσματικότητα με τις έρευνες των Baglama & Uzunboylu (2017), Türkoğlu et al. (2017).

Ως προς την εργασιακή ικανοποίηση, η μη ύπαρξη συσχέτισης με τον βαθμό συμμετοχής των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στη διαδικασία λήψης αποφάσεων μπορεί να οφείλεται στο ότι η ικανοποίηση αποτελείται από ένα σύνολο συναισθημάτων το οποίο εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες (π.χ. σύστημα αμοιβών, κουλτούρα σχολικής μονάδας, ισορροπία εργασίας-προσωπικής ζωής κ.α.) και δεν είναι πάντα ξεκάθαρο το ότι ένα άτομο με υψηλή ικανοποίηση από την εργασία του θα έχει οπωσδήποτε υψηλή συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Αυτό το βλέπουμε άλλωστε, επί παραδείγματι, όταν ένας εκπαιδευτικός είναι αρκετά δημιουργικός και ικανοποιημένος από το έργο του, ωστόσο η υψηλή συμμετοχή του στη διαδικασία τον επιφορτίζει με μεγαλύτερο άγχος και περισσότερες ευθύνες, πράγμα που τον οδηγεί είτε σε χαμηλότερη συμμετοχή αυτού είτε στη πλήρη αποχή του από αυτή (Sarafidou & Chatziioannidis, 2013). Για την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, διαπιστώνεται αντίστοιχα πως μπορεί να μην επηρεάζεται μόνο από τη συμμετοχή τους στη διαδικασία αλλά και από διάφορους άλλους παράγοντες που σχετίζονται είτε με το εργασιακό τους περιβάλλον είτε με την προσωπική τους ζωή (Türkoğlu et al., 2017).

Στο 5ο ερευνητικό ερώτημα, «*Ποιά είναι η ποιότητα των αποφάσεων που λαμβάνονται στις συνεδριάσεις που πραγματοποιούνται και από ποιούς παράγοντες επηρεάζεται αυτή;*», η απάντηση που μπορεί να δοθεί είναι ότι η ποιότητα των

ληφθέντων αποφάσεων στις σχολικές συνεδριάσεις είναι **σχετικά υψηλή** και ο κυριότερος παράγοντας ο οποίος επηρεάζει την ποιότητα αυτή είναι η **απουσία συγκρούσεων μεταξύ των μελών των συλλογικών οργάνων**. Είναι βέβαιο πως όταν δεν υπάρχουν έντονες διαφωνίες και διάσταση απόψεων μεταξύ των μελών που συμμετέχουν στη διαδικασία, τότε οι αποφάσεις θα ληφθούν πιο αποτελεσματικά και με τη μέγιστη δυνατή μέριμνα για όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (Kaniati et al., 2020). Η ποιότητα των αποφάσεων είναι ένα θέμα που χρειάζεται περαιτέρω διερεύνησης ώστε να διαπιστωθούν οι βασικοί προσδιοριστικοί παράγοντες της από τη βιβλιογραφική έρευνα.

Στο 6ο και τελευταίο ερευνητικό ερώτημα *«Ποιά είναι τα κύρια αντικείμενα συζήτησης που λαμβάνουν χώρα κατά τις συνεδριάσεις που πραγματοποιούνται με σκοπό τη λήψη αποφάσεων;»*, προκύπτει ότι το κυριότερο αντικείμενο συζήτησης στη λήψη αποφάσεων είναι η **πορεία και οι επιδόσεις των μαθητών**, ενώ αρκετά σημαντικά είναι και η **συζήτηση για τις εξωσχολικές δραστηριότητες**, η **προβληματική συμπεριφορά των μαθητών** και **στα μέσα διδασκαλίας των μαθημάτων**. Βλέπουμε έτσι ότι, όταν συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, περισσότερο γίνεται συζήτηση σε εκπαιδευτικά θέματα και λιγότερο σε αποφάσεις διοικητικού περιεχομένου, όπως θέματα οικονομικής διαχείρισης, κατανομή των μαθητών σε τάξεις και στη λειτουργικότητα της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου. Τα τελευταία είναι περισσότερο ζητήματα για τα οποία οι διευθυντές λαμβάνουν τις αναγκαίες αποφάσεις. Στην ίδια διαπίστωση καταλήγουν και τα ευρήματα των ερευνών Kirkoech & Chesire (2011), Sarafidou & Chatziioannidis (2013) και Sagvandy και Omidian (2015).

Καταλήγουμε, επομένως, στο ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στη διαδικασία λήψεως αποφάσεων είναι αρκετά ικανοποιητική και μάλιστα, όταν δεν υπάρχουν προβλήματα επικοινωνίας και συγκρούσεων μεταξύ των μελών της, η ποιότητα των αποφάσεων που λαμβάνονται είναι εξίσου ικανοποιητική. Σε αυτή τη περίπτωση, οι διευθυντές οφείλουν να έχουν καταλυτικό ρόλο στην ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών για συμμετοχή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων καθώς όταν αυτές λαμβάνονται σε συλλογικό επίπεδο, εξασφαλίζεται η αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων.

Επιπρόσθετα, η ενθάρρυνση ακόμα και των μικρότερων σε ηλικία εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων είναι σημαντική για τα δεδομένα των σχολικών αυτών μονάδων, καθώς έτσι θα αποκτήσουν πιο γρήγορα εξοικείωση με το εκπαιδευτικό κλίμα και την αλληλεπίδραση τους με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας. Ακόμα και αν ορισμένοι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι έχουν άγχος από τη συμμετοχή τους στη διαδικασία ή ότι βαρύνονται με περισσότερες ευθύνες απ' όσες προβλέπει ο νόμος, οι διευθυντές μπορούν, όπου χρειάζεται, να τους αποφορτίζουν από εκείνο το έργο το οποίο τους πιέζει ψυχολογικά και να τους δίνουν περισσότερα κίνητρα για δημιουργικότητα στην εργασία τους και ενασχόληση με τη προσωπική/οικογενειακή τους ζωή.

Επί του παρόντος, το μοντέλο διοίκησης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος παραμένει συγκεντρωτικό, δηλαδή ο ρόλος των διευθυντών και των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων διοικητικού περιεχομένου ή/και χάραξης εσωτερικής πολιτικής εξακολουθεί να είναι πολύ περιορισμένος. Η ενίσχυση του ρόλου τους σε αυτές τις αποφάσεις μπορεί να γίνει εφικτή μόνο αν γίνουν ριζικές διαρθρωτικές αλλαγές εκ μέρους της Ελληνικής Πολιτείας για υιοθέτηση περισσότερο αποκεντρωμένων συστημάτων διοίκησης της εκπαίδευσης, όπως ισχύει σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες.

Όλα τα παραπάνω ευρήματα είναι αρκετά ενδιαφέροντα ωστόσο δεν μπορούν να γενικευτούν στον πληθυσμό των ελλήνων εκπαιδευτικών, καθώς αφενός η έρευνα εστίασε στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, αφετέρου περιορίστηκε σε μία συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή, αποτελούμενη από πολύ μικρό αριθμό εκπαιδευτικών σε σύγκριση με το σύνολο των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής στην Ελλάδα. Για αυτό και σε μελλοντικό στάδιο, η έρευνα αυτή θα μπορούσε να επεκταθεί στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής σε όλους τους Νομούς της χώρας, από όσους τουλάχιστον είναι εφικτή η συλλογή των δεδομένων. Ακόμη, θα ήταν ίσως αρκετά ενδιαφέρουσα μία συγκριτική ανάλυση των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής ως προς τον βαθμό συμμετοχής τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, σε σχέση και με τα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης και αυτοαποτελεσματικότητας τους, προκειμένου να διαπιστωθούν ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των δύο τύπων εκπαιδευτικών. Τέλος, η μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να εστιάσει και σε εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών ώστε, σε

σύγκριση με την Ελλάδα, να διαφανούν ομοιότητες και διαφορές ως προς τα παραπάνω ζητήματα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α. ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

1. Androniceanu, A., & Ristea, B. (2014). Decision Making Process in the Decentralized Educational System. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 149, σσ. 37-42.
2. Baglama, B. & Uzunboylu, H. (2017). The relationship between career decision-making self-efficacy and vocational outcome expectations of preservice special education teachers. *South African Journal of Education*, 37(4), σσ. 1-11.
3. Bakan, I., Buyukbese, T., Ersahan, B., & Sezer, B. (2014). Effects of Job Satisfaction on Job Performance and Occupational Commitment. *International Journal of Management & Information Technology*, 9(1), σσ. 1472-1480.
4. Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), σσ. 191-215.
5. Bass, B.M., Avolio, B.J., Jung, D.I. & Berson, Y. (2003). Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology*, 88(2), σσ. 207-218.
6. Brayfield, A. & Rothe, H. (1951). An Index of Job Satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 35, σσ. 307-311.
7. Brown, M.E. & Treviño, L.K. (2006). Ethical leadership: A review and future directions. *The Leadership Quarterly*, 17(6), σσ. 595-616.
8. Campos-García, I. & Zúñiga-Vicente, J.A. (2022). Strategic decision-making in secondary schools: the impact of a principal's demographic profile. *Leadership and Policy in Schools*, 21(3), σσ. 543-564.
9. Connolly, M., James, C. & Fertig, M. (2017). The difference between educational management and educational leadership and the importance of

- educational responsibility. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(4), σσ. 504-519.
10. Cresswell, J. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. (4η εκδ.). Los Angeles: SAGE Publications.
 11. Everard, K., Morris, G., & Wilson, I. (2004). *Effective School Management*. London: Sage.
 12. Glanz, J. (2006). *What every principal should know about collaborative leadership*. Corwin Press.
 13. Goleman, G. (2001). Leadership That Gets Results. *Harvard Business Review*, 35, σσ. 78-90.
 14. Gordon, R., & Alston, J. (2010). *School Leadership and Administration*. New York: McGraw-Hill.
 15. Hart, W.H. (2018). Is It Rational or Intuitive? Factors and Processes Affecting School Superintendents' Decisions When Facing Professional Dilemmas. *Educational Leadership Administration: Teaching and Program Development*, 29(1), σσ. 14-25.
 16. Hammad, W. (2017). Decision Domains and Teacher Participation: A Qualitative Investigation of Decision-Making in Egyptian Schools. *The Qualitative Report*, 22(9), σσ. 2478-2493.
 17. Hollyns, B.A. (2017). Levels of Participation in Decision Making as Correlates of Job Satisfaction and Morale of Teachers in Public Senior Secondary Schools in Delta State. *Global Journal of Management and Business Research: An Administration and Management*, 17(1), σσ. 83-96.
 18. Hulpia, H., Devos, G. & Van Keer, H. (2011). The Relation between School Leadership from a Distributed Perspective and Teachers' Organizational Commitment: Examining the Source of the Leadership Function. *Educational Administration Quarterly*, 47, σσ. 728-771.

19. Kaniati, A., Komariah, A., Sumarto, S. & Kholifatul, H.A. (2020). Leadership in Education: Decision-Making in Education. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 400, σσ. 134-137.
20. Kipkoech, L.C., & Chesire, S. (2011). The levels of Teachers Involvement in Managerial Decision Making in Schools in Kenya. *Problems of Education on the 21th Century*, 34, σσ. 79-87.
21. Kiprop, C.J., & Kandie, S.J. (2012). An investigation into teacher participation in decision making in public secondary schools in Kenya: a case of baringo district. *Elixir Educational Technology*, 53, σσ. 11824-11828.
22. Koontz, H. & O'Donnell, C.O. (1980). *Management, Principles and Methods of Administration*. Montreal: McGraw-Hill.
23. Kreitner R.J. (1995). *Management*. 6th eds., USA: Houghton Mifflin Company.
24. Kurilovas, E. (2018). On data-driven decision-making for quality education. *Computers in Human Behavior*, 107, σσ. 105774.
25. Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing Leadership for Changing Times*. Philadelphia, PA: Open University Press.
26. 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*, 10(5), σσ. 2-34.
27. Ngussa, B.M., & Gabriel, L. (2017). Participation in Decision Making and Teachers' Commitment: A Comparative Study between Public and Private Secondary Schools in Arusha Municipality, Tanzania. *American Journal of Educational Research*, 5(7), σσ. 801-807.

28. Olcum, D., & Titrek, O. (2015). The Effect Of School Administrators' Decision-Making Styles On Teacher Job Satisfaction. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, σσ. 1936-1946.
29. Olorunsola, E.O., & Olayemi, A.O. (2011). Teachers participation in decision making process in secondary schools in Ekiti State, Nigeria. *International Journal of Education Administration and Policy Studies*, 3(6), σσ. 78-84.
30. Omobyde, M., & Igbudu, U. (2012). Influence of Teacher 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), σσ. 11-22.
31. Pashiardis, P. (1994). Teacher Participation in Decision Making. *International Journal of Educational Management*, 8(5), σσ. 14-17.
32. Sagvandy, R.S., & Omidian, F. (2015). Teachers' participation in different levels of decision making in council and Developing professional skills: A case from Iran. *World Scientific News*, 3, σσ. 17-27.
33. Sarafidou, J.O., & Chatziioannidis, G. (2013). Teacher participation in decision making and its impact on school and teachers. *International Journal of Educational Management*, 27(2), σσ. 170-183.
34. Schermerhorn, R.J. (2011). *Organizational Behavior*, 4th eds., John Wiley & Sons, Inc.
35. Schildkamp, K., Poortman, C., Luyten, H. & Ebbeler, J. (2017). Factors promoting and hindering data-based decision making in schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(2), σσ. 242-258.
36. Somech, A. (2010). Participative Decision Making in schools: A mediating – moderating analytical framework for understanding school and teacher outcomes. *Educational Administration Quarterly*, 46(2), σσ. 174-209.

37. Sinclair, M. (2005). Intuition: Myth or a Decision-making Tool?, *Management Learning*, 36(3), σσ. 353-370.
38. Stoner, J.A.; Freeman, R.E. & Gilbert, D.R. (1995). *Management*. New Jersey: Prentice Hall.
39. Stuart, E., & Dowdy, D. (2021). Evidence-based COVID-19 policy-making in schools. *Nature Medicine*, 27, σσ. 2078–2079.
40. Taylor, D. L., & Bogotch, I. E. (1994). School-Level Effects of Teachers' Participation in Decision Making. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 16(3), σσ. 302-319.
41. Terry, G.R. (1977). *Principles of management.*, 7th eds., R.D. Irwin.
42. Tobin, J. (2014). Management and Leadership Issues for School Building Leaders. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 9(1), σσ. 1-14.
43. Trewartha R.L. & Newport M.G. (1982). *Management Functions and Behavior*. Dallas: Business Publication.
44. Triantafyllou, K. (2020). Centralized and decentralized educational systems: A comparative quantitative approach. *International Journal of Educational Innovation*, 2(6), σσ. 112-123.
45. Tschannen-Moran, M. & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, σσ. 783-805.
46. Türkoğlu, M.E., Cansoy, R. & Parlar, H. (2017). Examining relationship between teachers' self-efficacy and job satisfaction. *International Journal of Educational Research*, 5(5), σσ. 765-772.

47. Uzonwanne, F. (2018). Rational Model of Decision Making. Στο A. Farazmand, *Global Encyclopedia of Public Administration, Public Policy, and Governance* (σσ. 1-6). Springer.
48. Wadasengo, N. (2012). The Influence of Teacher Participation in Decision-making on Their Occupational Morale. *Journal of Social Sciences*, 31(3), σσ. 361-369.
49. Wang, S. (2019). School heads' transformational leadership and students' modernity: the multiple mediating effects of school climates. *Asia Pacific Education Review*, 20, σσ. 329-341.
50. Wang, Z., Liu, Y. & Liu, S. (2019). Authoritarian leadership and task performance: the effects of leader-member exchange and dependence on leader. *Frontiers of Business Research in China*, 13(19), σσ. 1-15.
51. Ysseldyke, J.E., Algozzine, B. & Allen, D. (1981). Participation of Regular Education Teachers in Special Education Team Decision Making: A Naturalistic Investigation. *The Elementary School Journal*, 82(2), σσ. 160-165.

B. ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

1. Kalantzis, M., & Cope, B. (2011). *Νέα μάθηση. Βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κριτική.
2. Podkonyroff, N., & Μιχαλακόπουλος, Χ.-Α. (2021). Η καθημερινότητα των εκπαιδευτικών εν μέσω της πανδημίας: επιχειρώντας μια σύγκριση μεταξύ Ελλάδας και Ουκρανίας. *The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 17 (2), σσ. 216-231.
3. Reid, D., & Sanders, N. (2016). *Διοίκηση Επιχειρησιακών Λειτουργιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλης.
4. Robbins, S., Coulter, M., & DeCenzo, D. (2017). *Διοίκηση Επιχειρήσεων: Αρχές και εφαρμογές*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

5. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.
6. Γκαμπρέλας, Μ. (2014). Ο στρατηγικός και λειτουργικός προγραμματισμός και ο απολογισμός ως άξονας της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής των εκπαιδευτικών μονάδων. Ανακτήθηκε από: <https://diaylos.webnode.gr/news/>
7. Γόγολα, Α., & Κατσής, Α. (2017). Ρόλοι και διαδικασίες λήψης απόφασης σε επίπεδο σχολικού οργανισμού. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), σσ. 237-254.
8. Γριβοπούλου, Α. & Καρακατσάνη, Δ. (2021). Χρήση Ψηφιακών Περιβαλλόντων στη Διοίκηση εν Μέσω Πανδημίας: Η Περίπτωση του ΣΔΕ Μεσολογγίου. *Τόμος Πρακτικών 1ου Διεθνούς Διαδικτυακού Συνεδρίου*, σσ. 575-585.
9. Δημητρόπουλος, Ε. (2009). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας: προς ένα συστηματικό δυναμικό μοντέλο μεθοδολογίας επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.
10. Καραδήμου, Μ. & Τσιούμης, Κ. (2021). Η συμμετοχική λήψη αποφάσεων σε ένα «δημοκρατικά» συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα. *International Journal of Educational Innovation*, 3(6), σσ. 40-51.
11. Κιουλαφάς, Μ. (2016). Διαδικασία Λήψης Απόφασης σε επίπεδο σχολικής μονάδας: Η περίπτωση της αξιοποίησης των ΤΠΕ στη διδακτική πρακτική. *Έρευνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 10, σσ. 135-145.
12. Κλάδης, Ν. (2019). Χαρακτηριστικά σχολικής ηγεσίας και ενδυνάμωση εκπαιδευτικών: απόψεις εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης* 9, σσ. 284-293.
13. Κοζιώρη Κ. Β., & Αλεξανδρόπουλος Γ. (2020). Η επίδραση του σχολικού κλίματος στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 9(1), σσ. 35-57.

14. Κουσουλός, Α., Μπούνιας, Κ. & Καμπουρίδης, Γ. (2004). Συμμετοχική διοίκηση και διαδικασία λήψης αποφάσεων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 9, σσ. 33-41.
15. 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.
16. Μαυρογιώργος, Γ. (2010). Καινοτομία και Εκπαιδευτική Πολιτική. *Μορφωτική Πρωτοβουλία*, σσ. 45-56.
17. Ράπτης, Ν., & Ψαράς, Χ. (2015). *Η Συνεργατική Ηγεσία στην Εκπαίδευση: Ο Ρόλος της Διεύθυνσης και του Συλλόγου Διδασκόντων*. Αθήνα: Διάδραση.
18. Σαΐτης, Χ. (2011). Εκπαιδευτική Πολιτική & Διοίκηση. Ανακτήθηκε από: http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/1093/3/1093_01_oaed_enotit_a05_v01.pdf
19. Σωτηρίου, Α., & Ιορδανίδης, Γ. (2014). Σχέσεις μεταξύ του σχολικού κλίματος και της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων. *Προσχολική και Σχολική Εκπαίδευση*, 3(1), σσ. 80-100.
20. Τριαντάρη, Σ.Α. (2021). *Ηθική στη Λήψη αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Κ.&Μ. Σταμούλης.
21. Τριαντάρη, Σ.Α. (2022). *Διδακτικές σημειώσεις στο μάθημα «Λήψη Αποφάσεων»*. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
22. Τσιότσος, Π. (2018). *Διαδικασία λήψης αποφάσεων και συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Πάτρα: Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών "Επιστήμες της Αγωγής".

23. Υφαντή, Α., & Βοζαΐτης, Γ. (2005). Απόπειρες αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού ελέγχου και ενδυνάμωσης του σχολείου στην Ελλάδα. *Διοικητική Ενημέρωση*, σσ. 28-44.
24. Φεσάκης, Γ. & Λαζακίδου, Γ. (2017). *Τεχνολογίες Πληροφορίας & Επικοινωνίας (ΤΠΕ) και Διακυβέρνηση Εκπαιδευτικών Οργανισμών*. Αθήνα: Διάδραση.
25. Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων* (Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη. Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Αρχείου Διδακτορικών Διατριβών (Κωδ. 10.12681/eadd/13525)

Γ. ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

1. <https://dipe.mag.sch.gr/>
2. <https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=GRC&treshold=10&topic=EO>
3. <https://hr.mit.edu/learning-topics/teams/articles/models>
4. <https://statistics.laerd.com/spss-tutorials/principal-components-analysis-pca-using-spss-statistics.php>
5. <https://www.angloinfo.com/how-to/greece/family/schooling-education/special-needs-education>
6. <https://www.apa.org/pi/aids/resources/education/self-efficacy>
7. <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/deuterobathmia-ekpaideuse/koine-upourgike-apophase-170405-gg1-2021.html>
8. <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/nomos-4547-2018-phek-102a-12-6-2018.html>
9. <https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/734442/yp.-apofasi-f.353.1.-324-105657-d1-2002>
10. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/decision-making>
11. <https://www.mfa.gr/missionsabroad/en/about-greece/history-and-culture/society.html?page=6>

12. <https://www.mfa.gr/missionsabroad/en/about-greece/history-and-culture/society.html?page=6>
13. https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/FEK_organismos_ypourgeioy_paideias2018.pdf
14. https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/FEK_organismos_ypourgeioy_paideias2018.pdf
15. <https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2022/>
16. <https://www.minedu.gov.gr/xrisimoi-syndesmoi?layout=edit&id=9712>
17. <https://www.statistics.gr/documents/20181/1ed82f2a-007a-53fd-3f9b-1415a1843439>
18. <https://www.statisticshowto.com/kaiser-meyer-olkin/>
19. <https://www.statology.org/bartletts-test-of-sphericity/>
20. <https://drdollah.files.wordpress.com/2014/09/management-by-wehrich.pdf>



ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητέ / ή συνάδελφε,

Ονομάζομαι Απόστολος Μιχαλόπουλος, είμαι διευθυντής στο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο της Αγριάς στον Βόλο και στο πλαίσιο της φοίτησης μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας «Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού, Επικοινωνία και Ηγεσία» καλούμαι να πραγματοποιήσω μία πρωτογενή έρευνα μέσω ερωτηματολογίων, η οποία έχει ως σκοπό τη διερεύνηση των αντιλήψεων και απόψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ειδικής αγωγής απέναντι στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, καθώς και το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στη διαδικασία αυτή. Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί είναι ανώνυμο και εμπιστευτικό και θα χρησιμοποιηθεί αποκλειστικά για τους ερευνητικούς σκοπούς της διπλωματικής εργασίας. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Σας παρακαλώ να απαντήσετε με ειλικρίνεια σε όλες τις ερωτήσεις.

Ευχαριστώ για τον χρόνο σας!

Απόστολος Μιχαλόπουλος

ΕΝΟΤΗΤΑ Α. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

1. Φύλο

- Άνδρας
- Γυναίκα

2. Ηλικία

- 23-35
- 36-45
- 46-55
- 56 και άνω

3. Εκπαιδευτικό Επίπεδο

- Εξομοίωση
- Απόφοιτος ΑΕΙ
- Απόφοιτος ΤΕΙ
- Μετεκπαίδευση
- Δεύτερο Πτυχίο
- Μεταπτυχιακός Τίτλος
- Διδακτορικός Τίτλος
- Άλλο:.....

4. Οικογενειακή Κατάσταση

- Άγαμος/η
- Έγγαμος/η
- Διαζευγμένος/η
- Χήρος/α
- Άλλο:.....

5. Προϋπηρεσία

- 0-5 έτη
- 6-10 έτη

- 11-20 έτη
- 21 έτη και άνω

6. Το σχολείο όπου εργάζεστε βρίσκεται σε:

- Αστική περιοχή
- Ημιαστική περιοχή
- Αγροτική περιοχή

7. Εργασιακή κατάσταση

- Μόνιμος/η
- Αναπληρωτής/τρια
- Ωρομίσθιος/α

ΕΝΟΤΗΤΑ Β. ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

ΣΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΛΗΨΗΣ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ

8. Πόσο συχνά συμμετέχετε στη διαδικασία λήψης αποφάσεων;

- Ποτέ
- Λίγες φορές
- Κάποιες φορές
- Πολλές φορές
- Πάντα

9. Συμμετέχετε στη διαδικασία λήψης αποφάσεων τόσο συχνά όσο θα επιθυμούσατε;

- Ναι
- Όχι

10. Ποιοι από τους παρακάτω παράγοντες και σε ποιο βαθμό λειτουργούν ανασταλτικά στην επιθυμία σας να συμμετέχετε στη διαδικασία λήψης αποφάσεων; (Σημειώστε στο αντίστοιχο κουτάκι για κάθε παράγοντα με X, 1=διαφωνώ απόλυτα, 2=διαφωνώ, 3=ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ, 4=συμφωνώ, 5=συμφωνώ απόλυτα)

	1	2	3	4	5
1. Δεν υπάρχει παρότρυνση από τον διευθυντή προκειμένου να					

συμμετάσχω στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.					
2. Δεν υπάρχει ισχυρή εσωτερική πολιτική που να βοηθά την μονάδα να λαμβάνει αποφάσεις.					
3. Δεν υπάρχει δημοκρατικό κλίμα, με αποτέλεσμα οι αποφάσεις να λαμβάνονται από τον διευθυντή.					
4. Δεν επιθυμώ να λαμβάνω περισσότερες ευθύνες από αυτές που καθορίζονται από τον Νόμο.					
5. Η συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων μου προκαλεί έντονο άγχος.					
6. Δεν θεωρώ ότι θα ακουστεί η φωνή μου μέσα από τη διαδικασία λήψης αποφάσεων.					
7. Δεν με ενδιαφέρουν οι θεματικές που πραγματεύονται οι συνεδριάσεις με σκοπό τη λήψη αποφάσεων.					

11. Ποιοι από τους παρακάτω παράγοντες και σε ποιο βαθμό σας παρακινούν να συμμετέχετε στη διαδικασία λήψης αποφάσεων; (Σημειώστε στο αντίστοιχο κουτάκι για κάθε παράγοντα με X, 1=διαφωνώ απόλυτα, 2=διαφωνώ, 3=ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ, 4=συμφωνώ, 5=συμφωνώ απόλυτα)

	1	2	3	4	5
1. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας με παροτρύνει να συμμετέχω στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.					
2. Στη σχολική μονάδα υπάρχει έντονα το δημοκρατικό κλίμα καθώς οι αποφάσεις λαμβάνονται σε συλλογικό επίπεδο.					
3. Η συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων εγείρει το ενδιαφέρον μου.					
4. Επιθυμώ να λαμβάνω περισσότερες ευθύνες από αυτές που καθορίζονται από τον Νόμο.					
5. Μέσα από τη συμμετοχή μου στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, ακούγονται οι ανάγκες μου.					
6. Οι θεματικές που πραγματεύονται οι συνεδριάσεις με σκοπό τη λήψη αποφάσεων, παρουσιάζουν πολύ μεγάλο ενδιαφέρον.					

12. Πώς θα χαρακτηρίζατε την ποιότητα των αποφάσεων που λαμβάνονται στις συνεδριάσεις που πραγματοποιούνται για τη λήψη αποφάσεων; (Σημειώστε στο αντίστοιχο κουτάκι με X)

- Ανύπαρκτη
- Χαμηλή
- Μέτρια
- Ικανοποιητική
- Υψηλή

13. Ποιοι από τους παρακάτω παράγοντες και σε ποιο βαθμό επηρεάζουν την ποιότητα των αποφάσεων; (Σημειώστε για κάθε παράγοντα στο αντίστοιχο κουτάκι με X, όπου 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=μέτρια, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ)

	1	2	3	4	5
5. Το επίπεδο γνώσεων των συμμετεχόντων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.					
6. Η δυνατότητα των συμμετεχόντων να επεξεργάζονται τα διαθέσιμα στοιχεία.					
7. Η ικανότητα συνεργασίας και ανταλλαγής ιδεών μεταξύ των μελών.					
8. Η απουσία συγκρούσεων μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας που συμμετέχουν στη διαδικασία.					

ΕΝΟΤΗΤΑ Γ. ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ

14. Σημειώστε την άποψή σας για κάθε μία από τις παρακάτω προτάσεις (στο κουτάκι όπου αντιστοιχεί με X, όπου 1=διαφωνώ απόλυτα, 2=διαφωνώ, 3=ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ, 4=συμφωνώ, 5=συμφωνώ απόλυτα)

	1	2	3	4	5
1. Η δουλειά μου είναι ενδιαφέρουσα.					
2. Αισθάνομαι πολύ ικανοποιημένος-η από την τωρινή δουλειά μου.					
3. Φαίνεται πως οι φίλοι μου θεωρούν πιο ενδιαφέρουσες τις δουλειές τους.					

4. Αν ξεκινούσα πάλι από την αρχή, θα επέλεγα την ίδια δουλειά.					
5. Συχνά βαριέμαι στη δουλειά μου.					
6. Όταν τελειώνω από τη δουλειά μου, αισθάνομαι πως έχω κάνει κάτι αξιοσημείωτο.					
7. Είμαι δυσαρεστημένος-η από τη δουλειά μου.					
8. Αισθάνομαι ασφάλεια στη δουλειά μου.					
9. Είμαι ικανοποιημένος-η από την κοινωνική επαφή που έχω μέσω της δουλειάς μου.					
10. Οι συνθήκες εργασίας είναι ικανοποιητικές.					
11. Νομίζω πως η κάθε μέρα δουλειάς δεν τελειώνει ποτέ.					
12. Τις περισσότερες μέρες είμαι ενθουσιασμένος με τη δουλειά μου.					

ΕΝΟΤΗΤΑ Δ. ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

15. Παρακαλώ σημειώστε με X στο κουτάκι που σας εκφράζει περισσότερο (1-2=καθόλου, 3-4= σε μικρό βαθμό, 5-6 σε μέτριο βαθμό 7-8= σε μεγάλο βαθμό και 9=Σε πολύ μεγάλο βαθμό)

Σε ποιο βαθμό μπορείς...	1	2	3	4	5
1. Να ελέγχει συμπεριφορές που διασπούν τη συνοχή της τάξης;					
2. Να παρακινεί του μαθητές που δείχνουν μειωμένο ενδιαφέρον;					
3. Να ηρεμεί ένα μαθητή που είναι ενοχλητικός και κάνει φασαρία;					
4. Να βοηθάς τους μαθητές σου να εκτιμούν την αξία της μάθησης;					
5. Να θέτεις εύστοχες και κατανοητές ερωτήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος;					
6. Να κάνεις τα παιδιά να συμμορφώνονται με τους κανόνες της τάξης;					
7. Να κάνεις τους μαθητές να πιστέψουν στους κανόνες της τάξης;					
8. Να κάνεις τους μαθητές να πιστέψουν ότι μπορούν να τα πάνε καλά στις σχολικές εργασίες;					
9. Να καθιερώσεις ένα σύστημα διαχείρισης της τάξης με τους μαθητές σου;					
10. Να δίνεις εναλλακτική εξήγηση ή παράδειγμα, όταν οι μαθητές					

δυσκολεύονται να κατανοήσουν κάτι που δίδαξες;					
11. Να βοηθάς τις οικογένειες, ώστε με τη σειρά τους να βοηθήσουν τα παιδιά τους να τα πάνε καλά στο σχολείο;					
12. Να εφαρμόζεις εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας και νέες πρακτικές στην τάξη σου;					
13. Να εφαρμόζεις καινοτόμα προγράμματα που βοηθούν την εκπαιδευτική διαδικασία;					
14. Να συμμετέχεις σε εκπαιδευτικά και επιμορφωτικά προγράμματα;					

ΕΝΟΤΗΤΑ Ε. ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ ΣΥΖΗΤΗΣΗΣ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΛΗΨΗΣ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ

16. Σε ποιο βαθμό τα παρακάτω αντικείμενα συζήτησης λαμβάνουν χώρα κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων; Παρακαλώ σημειώστε την απάντηση που σας εκφράζει σε κάθε πρόταση (1=καθόλου, 2=λίγο, 3=μέτριο, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ)

Ζητήματα που αφορούν...	1	2	3	4	5
1. στη διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων.					
2. στα μέσα με τα οποία πραγματοποιείται η διδασκαλία των μαθημάτων.					
3. με εξωσχολικές δραστηριότητες που πραγματοποιούνται από τη σχολική μονάδα.					
4. με την πορεία και την επίδοση των μαθητών.					
5. με την προβληματική συμπεριφορά των μαθητών.					
6. με τις ανάγκες των γονέων των μαθητών.					
7. με την επικοινωνία μεταξύ της μονάδας και των γονέων των μαθητών.					
8. με τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών.					
9. με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών.					
10. με τις προσωπικές ανάγκες των εκπαιδευτικών.					
11. οικονομικής διαχείρισης της σχολικής μονάδας.					
12. στις ανάγκες της σχολικής μονάδας για υλικοτεχνική υποδομή.					
13. στη λειτουργία της σχολικής μονάδας όπως είναι η θέρμανση, ο εξαερισμός και η καθαριότητα.					

14. Τοποθέτηση/κατανομή μαθητών σε τάξεις.

--	--	--	--	--	--