

## Έρευνα στην Εκπαίδευση

Τόμ. 6, Αρ. 1 (2017)

ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ  
HELLENIC JOURNAL OF RESEARCH IN EDUCATION



Αλεξανδρούπολη  
2017, Τεύχος 6

### Ρόλοι και διαδικασίες λήψης απόφασης σε επίπεδο σχολικού οργανισμού

Αγγελική Γόγολα, Αθανάσιος Κατσής

doi: [10.12681/hjre.14322](https://doi.org/10.12681/hjre.14322)

Copyright © 2017, Αγγελική Σπυριδων Γόγολα



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

### Βιβλιογραφική αναφορά:

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

## Ρόλοι και διαδικασίες λήψης απόφασης σε επίπεδο σχολικού οργανισμού: Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Αργολίδας

Γόγολα Αγγελική<sup>α</sup>, Κατσής Αθανάσιος<sup>β</sup>

<sup>α</sup> Εκπαιδευτικός ΠΕ11, MSc., [aggelgo@gmail.com](mailto:aggelgo@gmail.com)

<sup>β</sup> Καθηγητής, Ph.D., Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, [a.katsis@gmail.com](mailto:a.katsis@gmail.com)

### Περίληψη

Σκοπός της έρευνας είναι η ανίχνευση του ρόλου και του βαθμού συμμετοχής στις διαδικασίες λήψης απόφασης των σχολικών ηγετών και των συλλογικών οργάνων των σχολικών οργανισμών. Εκατόν ογδόντα δύο (182) εκπαιδευτικοί ανταποκρίθηκαν στην έρευνα, μέσω διαδικασίας μη αναλογικής στρωματοποιημένης δειγματοληψίας. Κλήθηκαν να αποκριθούν σε ερωτήσεις ενός δομημένου ερωτηματολογίου που κατασκευάστηκε για τις ανάγκες της εν λόγω έρευνας. Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων έγινε μέσω περιγραφικής στατιστικής, με τη βοήθεια του προγράμματος IBM SPSS statistics v.23. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν σημαντικές ελλείψεις και αδυναμίες του εκπαιδευτικού μας συστήματος, που εστιάζονται σε ζητήματα σχολικής αυτονομίας. Επισημαίνεται ο περιορισμένος ρόλος της σχολικής ηγεσίας, αλλά και η ελλιπής συμμετοχή στις διαδικασίες λήψης απόφασης τόσο των διευθυντών, όσο και των εκπαιδευτικών, των μαθητών και γονέων τους.

### Abstract

The purpose of the research is to investigate the role and the degree of participation in the decision-making process of school leaders and collective bodies of school organizations. One hundred and eighty (182) secondary school educators responded to the survey through a process of non-proportional stratified sampling. They were asked to respond to 35 questions, a structure questionnaire was constructed for the purpose of this investigation. Statistical analysis of data was done through descriptive statistics, with the help of IBM SPSS statistics v.23 program. The survey results revealed significant shortcomings and weaknesses in our education system, focusing on issues of school autonomy. The limited role of school leadership, as well as inadequate participation in the decision-making process of both directors and teachers, pupils and their parents, is noticed.

© 2017ς, Α. Γόγολα, Α. Κατσής  
Άδεια CC-BY-SA 4.0

**Λέξεις-κλειδιά:** Σχολική αυτονομία, Συμμετοχή, Λήψη αποφάσεων, Σχολική ηγεσία, Συλλογικά όργανα  
**Key words-** School Autonomy, Participation, Decision Making, School Leadership, Collective bodies

### Εισαγωγή

Σύμφωνα με τον Dewey (1859-1952), ο αριθμός των ατόμων που συμμετέχουν σε μία δραστηριότητα ώστε το καθένα να δρα αυτόνομα, παράλληλα με τους άλλους, να συνεργάζεται, αλλά και να δίνει το προσωπικό του στίγμα, ισοδυναμεί με την κατάρριψη των ταξικών και φυλετικών εμποδίων. Η δημιουργία ποικίλων σημείων επαφής που υποδηλώνουν ένα ευρύτερο φάσμα ερεθισμάτων στα οποία ένα άτομο καλείται να αλληλεπιδράσει, έχει ως συνέπεια να εξασφαλίζεται η ποικιλομορφία και η διαφορετικότητα (Dewey, 2001). Ο Freire (1921–1997) επισημαίνει ότι οι άνθρωποι θα είναι πραγματικά ελεύθεροι όταν σταματήσουν να βλέπουν τον κόσμο ντετερμινιστικά και μοιρολατρικά.

---

Υπεύθυνος επικοινωνίας: Αγγελική Γόγολα, [aggelgo@gmail.com](mailto:aggelgo@gmail.com)

URL: <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/index>

Αποδίδει μεγάλη σημασία στον διάλογο, γιατί πιστεύει πως μόνο με αυτόν μπορούμε ν' αποκαλύψουμε μια νέα πραγματικότητα για τον εαυτό μας και για τους γύρω μας. Θεωρεί ότι ο βερμπαλισμός στα εκπαιδευτικά συστήματα -η ανούσια φλυαρία και η κενολογία χωρίς ουσία- προέρχεται από την έλλειψη δημοκρατικής εμπειρίας (Freire, 2005).

Το πνεύμα των ανωτέρω θεωρητικών θέσεων, αλλά και των πρακτικών εφαρμογής τους, χαρακτηρίζει την έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση (Unesco, 1999). Επισημαίνεται η ανάγκη για διεύρυνση της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων για την εκπαίδευση, καθώς αναδεικνύεται η σημασία του διαλόγου. Κομβική θεωρείται προς αυτή την κατεύθυνση η συνθήκη της Λισαβόνα (2000), όπου προάγεται η μάθηση και η ανάπτυξη ατομικών πρωτοβουλιών και κριτικής σκέψης.

Στο θεωρητικό υπόβαθρο που στοιχειοθετούν οι θέσεις και το έργο των σπουδαίων στοχαστών της εκπαίδευσης και στους προβληματισμούς που εύλογα ανακύπτουν από τις εκθέσεις και τις συστάσεις των ευρωπαϊκών θεσμών, εδράζεται ο σχεδιασμός και η υλοποίηση της παρούσας ερευνητικής εργασίας. Μια ερευνητική μελέτη που αποτυπώνει τις θέσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με ζητήματα σχετικά με τις συνθήκες εργασίας και τη συμμετοχή των υποκειμένων στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, μέσα σε ένα πλαίσιο εκπαιδευτικού συστήματος που φαίνεται να παρουσιάζει μειωμένη αυτονομία και έλλειψη ευελιξίας.

## 1. Οργάνωση και διοίκηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

Με βάση την ένταση με την οποία ενσωματώνουν βασικά δομικά χαρακτηριστικά, οι οργανισμοί διαφοροποιούνται ως προς τον τρόπο δόμησής τους. Με κριτήριο τον τρόπο διάρθρωσης και κλιμάκωσης των επιπέδων εξουσίας συνήθως διακρίνονται: α) η Πυραμιδοειδής δομή, η οποία εμφανίζει ιεραρχική κλιμάκωση των επιπέδων εξουσίας, β) η Λειτουργική δομή, η οποία επίσης είναι ιεραρχικά οργανωμένη αλλά βασίζεται στην αρχή της εξειδίκευσης, γ) η Γραμμική – Επιτελική (μικτή) δομή, η οποία αποτελεί έναν συνδυασμό γραμμικού ιεραρχικού προτύπου και εξειδικευμένων λειτουργιών, γνωμοδοτικού και συμβουλευτικού κυρίως χαρακτήρα και δ) η Δομή των συλλογικών οργάνων, η οποία προκύπτει από τις βασικές δομές γραμμικού ιεραρχικού ή μικτού προτύπου, εξειδικευμένων λειτουργιών αλλά με τη συμμετοχή συλλογικών οργάνων (Κατσαρός, 2008:65). Η οργάνωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ακολουθεί την πυραμιδοειδή δομή στην οποία διακρίνονται τέσσερα επίπεδα διοίκησης: το *εθνικό επίπεδο*, που περιλαμβάνει την κεντρική υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας, τα κεντρικά υπηρεσιακά, πειθαρχικά και γνωμοδοτικά συμβούλια και βοηθητικούς οργανισμούς της εκπαίδευσης, το *περιφερειακό επίπεδο*, που αποτελείται από τις Περιφερειακές διευθύνσεις εκπαίδευσης και τα ανώτερα περιφερειακά υπηρεσιακά συμβούλια, το *νομαρχιακό επίπεδο*, που αποτελείται από τις διευθύνσεις, τα περιφερειακά υπηρεσιακά συμβούλια και τα νομαρχιακά συμβούλια και τέλος, το *επίπεδο σχολικής μονάδας*, που περιλαμβάνει το διευθυντή, τον υποδιευθυντή και το σύλλογο διδασκόντων (Σαΐτης, 2008).

Λαμβάνοντας ως κριτήριο το βαθμό συγκέντρωσης ή αποσυγκέντρωσης της διοικητικής δομής και της κατανομής των εξουσιών στο εσωτερικό τους, τα εκπαιδευτικά συστήματα διακρίνονται σε: α) Συγκεντρωτικά, όπου η λήψη αποφάσεων για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά και η υλοποίηση αυτών διενεργείται από κεντρικά όργανα και β) Αποκεντρωμένα, όπου η ευθύνη για σημαντικό μέρος των αποφάσεων εκπαιδευτικής πολιτικής και της υλοποίησής τους μεταβιβάζεται σε περιφερειακά όργανα της πολιτείας (Κατσαρός, 2008:67). Η πολυσύνθετη δυναμική που χαρακτηρίζει τη σχέση μεταξύ κεντρικής και περιφερειακής διοίκησης, συχνά σηματοδοτεί μια ενδιάμεση μορφή, αυτή της αποσυγκέντρωσης, κατά την οποία ενώ μεταβιβάζονται οι διοικητικές ευθύνες σε περιφερειακά όργανα, δεν παρέχεται σε αυτά η αρμοδιότητα για τη λήψη αποφάσεων (Σαΐτης, 2008). Η θέσπιση και η εφαρμογή συγκεντρωτικού ή αποκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος σε μία χώρα, εξαρτάται από την αλληλεπίδραση πολλών παραγόντων και τη σχέση του εκπαιδευτικού συστήματος με άλλα συστήματα που συνυπάρχουν και συνεπιδρούν μέσα ή έξω και παράλληλα με την εκπαίδευση, στο χώρο και στο χρόνο. Η εκπαίδευση δεν μπορεί να θεωρηθεί και να υπάρξει απομονωμένη και αποκομμένη από τ' άλλα τμήματα του συστήματος (Λυμπέρης, 2012).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αντανakλάται η γενικότερη εικόνα της δημόσιας διοίκησης, η οποία στη χώρα μας χαρακτηρίζεται από συγκεντρωτισμό, ενίσχυση της εκτελεστικής εξουσίας, αναποτελεσματικότητα και υψηλές περιφερειακές ανισότητες. Τα πορίσματα μεγάλης

έρευνας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2008) δείχνουν, ότι παρά τις θεσμικές βελτιώσεις που έχουν επιχειρηθεί, το εκπαιδευτικό σύστημα στη χώρα μας εξακολουθεί να εμφανίζει συγκεντρωτικό χαρακτήρα, αφού ελάχιστες ουσιαστικές αρμοδιότητες διοίκησης έχουν μεταφερθεί σε τοπικό-σχολικό επίπεδο, καθώς η εκπαιδευτική πολιτική παράγεται μόνο στην κορυφή της πυραμίδας της διοίκησης (Υπουργείο). Έτσι, «οι λαμβανόμενες αποφάσεις της ηγεσίας του ΥΠ.Ε.Π.Θ., μέσω των διευθύνσεων του διαχέονται ιεραρχικά προς όλα τα όργανα διοίκησης της εκπαίδευσης σε περιφερειακό, νομαρχιακό και τοπικό επίπεδο. Αντίστοιχα, η απόδοση λόγου και ευθυνών γίνεται και πάλι ιεραρχικά εκ των κάτω προς τα άνω. Το έργο της διοίκησης στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση δυσχεραίνεται συχνά από τον συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό χαρακτήρα της... Η ανελαστική δομή της διοίκησης από το ένα μέρος υποδηλώνει έλλειψη εμπιστοσύνης προς τους υφισταμένους της ιεραρχικής πυραμίδας και από την άλλη, παραδόξως, δεν επιζητεί την απόδοση λόγου... Ο ρόλος του Διευθυντή ασφυκτιά μέσα στη γραφειοκρατική διεκπεραίωση και στην τυπική ορθότητα. Το σύστημα δεν ευνοεί την αμφίδρομη και αποκεντρωμένη λειτουργία ή την ανατροφοδότηση του εκ των κάτω προς τα άνω της πυραμιδοειδούς ιεραρχίας. Εφόσον οι εντολές στέλνονται πάντοτε ιεραρχικά, οι περιπτώσεις ανάληψης πρωτοβουλιών και αποφάσεων από τη βάση της σχολικής μονάδας είναι μάλλον μηδαμινές» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008: 542-543).

## 2. Ρόλοι και διαδικασίες λήψης απόφασης στο σχολικό οργανισμό

### 2.1. Ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας

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

Μέσω της επιρροής της στην παροχή κινήτρων στο προσωπικό, τη δέσμευση και τις συνθήκες εργασίας, η σχολική ηγεσία έχει μεγαλύτερη επιρροή για τα σχολεία και τους μαθητές όταν κατανέμεται (Leithwood, Harris, & Hopkins, 2008). Η κατανεμημένη ηγεσία είναι ένα φαινόμενο με πολλαπλές πτυχές: τη θεσμική που σχετίζεται με τη δομή και τη γραφειοκρατία, την πολιτιστική που σχετίζεται με την κουλτούρα του οργανισμού και την κοινωνική που αφορά την ανεξάρτητη σκέψη και την αίσθηση του ανήκειν (Woods & Roberts, 2016). Οι διανεμητικές μορφές ηγεσίας μπορεί να είναι αποτελεσματικές και βιώσιμες όταν έχουν ως άξονες: την ηθική, την αλλαγή, την οικοδόμηση σχέσεων, τη γνώση και τη συλλογική λήψη αποφάσεων. Η αξιολόγησή τους γίνεται με κριτήριο όχι το ποιος είσαι ως ηγέτης, αλλά από την ποιότητα ηγεσίας που παράγουν οι συνεργάτες σου (Fullan, 2001).

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

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

## 2.2. Ο ρόλος του συλλόγου διδασκόντων

Ο σύλλογος διδασκόντων αποτελεί συλλογικό όργανο για τη χάραξη κατευθύνσεων, για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και την καλύτερη λειτουργία του σχολείου. Έχει την ευθύνη για την εφαρμογή του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος, την υγεία και προστασία των μαθητών, την καθαριότητα των σχολικών χώρων και την οργάνωση της σχολικής ζωής. Ιεραρχεί τις σχολικές ανάγκες και φροντίζει για την αντιμετώπισή τους. Αξιοποιεί τις δυνατότητες συνεργασίας ανάμεσα στο διδακτικό προσωπικό και τους γονείς ή τους κοινωνικούς φορείς του τόπου (ΦΕΚ 1340 / Β' / 16-10-2002).

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

Μελέτη των Omobude & Igbudu (2012) αποκαλύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί σε ιδιωτικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συμμετέχουν περισσότερο στην λήψη αποφάσεων απ' ό,τι οι καθηγητές δημοσίων σχολείων. Στα δημόσια σχολεία το υπουργείο είναι εκείνο που έχει τη μεγαλύτερη επιρροή στις αποφάσεις, κάτι που δε συμβαίνει με τα ιδιωτικά όπου το όργανο λήψης αποφάσεων είναι η ιδιοκτησία και το διδακτικό προσωπικό του σχολείου. Όταν οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και έχουν ισότιμη συμμετοχή στις ευκαιρίες, τείνουν να αποδίδουν καλύτερα, ανεξάρτητα από το φύλο, την εμπειρία και τα προσόντα τους.

Στην Ελλάδα η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων φαίνεται να είναι πιο θερμή όταν οι αποφάσεις αφορούν ζητήματα των μαθητών και των ίδιων των εκπαιδευτικών, αλλά κυμαίνεται σε χαμηλά επίπεδα όταν πρόκειται για συμμετοχή σε διευθυντικές αποφάσεις. Διαπιστώνεται ωστόσο διαφορά μεταξύ των επιθυμητών και των πραγματικών επιπέδων συμμετοχής σε όλους τους τομείς (Παπαδιαμαντάκη & Φραγκούλης, 2012: 138-141). Επίσης φαίνεται πως ο βαθμός συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε ζητήματα που αφορούν τους ίδιους αυξάνει την αίσθηση της αποτελεσματικότητας και την ικανοποίηση από την εργασία τους (Sarafidou & Chatziioannidis, 2013).

Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής και των μεταρρυθμίσεων στη χώρα μας είναι ευθύνη του Υπουργού Παιδείας. Οι αποφάσεις και οι προτάσεις ουσιαστικά επιβάλλονται, περιορίζοντας σημαντικά την αποτελεσματικότητα της διαχείρισης στον τομέα της εκπαίδευσης και την ποικιλομορφία στη λήψη αποφάσεων. Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι η εκπαίδευση αποτελεί τον κύριο μηχανισμό για την ενίσχυση της οικονομίας, η δημιουργία ενός παραγωγικού και αποτελεσματικού εκπαιδευτικού συστήματος θα πρέπει να είναι η κορυφαία προτεραιότητα της κάθε χώρας. Αυτό απαιτεί στροφή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων από το παραδοσιακό ιεραρχικό μοντέλο σ' αυτό «της λήψης αποφάσεων από κοινού» (Saiti & Eliophotou-Menon, 2009).

## 2.3. Ο ρόλος των μαθητικών κοινοτήτων

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

Η συμμετοχή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη και βελτίωση του σχολικού οργανισμού σε επίπεδο συμπεριφορών, κλίματος και μαθησιακών αποτελεσμάτων (Perry, 2011· Veitch, 2009). Η αίσθηση τους ότι είναι μέλη μιας κοινότητας αποτελεί πλαίσιο ανάπτυξης δημοκρατικών σχολικών πρακτικών: κανόνων, δράσεων και εκδηλώσεων, ελευθερίας έκφρασης, καθώς και αντιληπτής δικαιοσύνης στις σχέσεις τους με τους καθηγητές (Vieno, et.al., 2005). Αυτές οι ελευθερίες προσφέρουν επιπλέον ευκαιρίες για τους μαθητές να

αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες και συναισθηματική εμπλοκή, να κατανοήσουν τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους, με στόχο «η φωνή τους» να ενσωματωθεί στην κουλτούρα του σχολείου (Whitty & Wisby, 2007).

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

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

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

#### **2.4. Ο ρόλος του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων**

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

Σύσταση της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Downes, 2014) που αφορά την προώθηση των δημοκρατικών συστημάτων επικοινωνίας στα σχολεία, αναγνωρίζει ότι είναι κεντρικής σημασίας η ανάπτυξη στρατηγικών δέσμευσης της γονικής εμπλοκής στα σχολεία. Στην έκθεση προτείνεται ένας ενεργός ρόλος για τους γονείς: να παρεμβαίνουν με εναλλακτικές λύσεις για το σχολικό εκφοβισμό,

για τα προβλήματα των μαθητών και του σχολείου και να προωθούν μια ολιστική, διαφοροποιημένη γονική συμμετοχή για την αποτροπή της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου.

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

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

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

### 3. Σκοπός της έρευνας

Βάσει της βιβλιογραφικής ανασκόπησης για το ρόλο της σχολικής ηγεσίας και των συλλογικών οργάνων στην εκπαίδευση και λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα συναφών θεωρητικών αλλά κυρίως εμπειρικών μελετών που παρουσιάζονται σε αυτή, υλοποιήθηκε η παρούσα έρευνα. Η σημασία της έγκειται στην ανίχνευση και κατανόηση των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης γύρω από ζητήματα που σχετίζονται με το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά και των συνθηκών εφαρμογής και υλοποίησής της, αναφορικά με τις διαδικασίες λήψης απόφασης των εμπλεκόμενων στα πλαίσια των σχολικών μονάδων. Συγκεκριμένα επιχειρείται:

- ▶ Να εξεταστεί το πλαίσιο εργασίας των εκπαιδευτικών και ρόλος που διαδραματίζει η ηγεσία στη σχολική μονάδα.
- ▶ Να αποτυπωθούν τα επίπεδα συμμετοχής εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων στη λήψη αποφάσεων και την ανάληψη πρωτοβουλιών.
- ▶ Να αναδειχτεί η σημασία της συμμετοχής των εμπλεκόμενων (εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητών) στη λήψη αποφάσεων και στην ανάπτυξη συμπεριφορών πρωτοβουλίας και συνεργασίας.
- ▶ Να εντοπιστούν οι προϋποθέσεις που πρέπει να συντρέχουν στη σχολική κοινότητα, προκειμένου να διαπνέεται από τις ιδέες της ισοτιμίας και της συνεκτικότητας.

## 4. Μεθοδολογία της έρευνας

### 4.1 Ερευνητικό εργαλείο

Για την υλοποίηση της ερευνάς επιλέχθηκε η *ποσοτική προσέγγιση*, η οποία ανταποκρινόταν καλύτερα στον ερευνητικό σχεδιασμό. Σχεδιάσαμε ένα τυποποιημένης μορφής ερωτηματολόγιο το οποίο θεωρείται κατάλληλο για τη μελέτη ανθρώπων, προτιμήσεων, απόψεων και συμπεριφορών στις κοινωνικές επιστήμες (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 219). Το ερωτηματολόγιο αποτελεί εργαλείο συλλογής δεδομένων, με τη χρήση του οποίου μειώνεται το κόστος της έρευνας και ο χρόνος διενέργειάς της. Παράλληλα, περιορίζεται ο ρόλος του ερευνητή και αποφεύγεται, σε σημαντικό βαθμό, η μεροληψία αλλά και η επιρροή του προς τους ερωτώμενους (Bhattacharjee, 2012: 74). Για την επιτυχία της μεθόδου απαιτείται υψηλό μορφωτικό επίπεδο του πληθυσμού που ερευνάται, μια προϋπόθεση που στην παρούσα έρευνα ήταν εξασφαλισμένη. Κατά τη σύνταξη του ερωτηματολογίου, έχοντας ως οδηγό τα ερευνητικά ερωτήματα και τους επιμέρους στόχους της έρευνας, χρησιμοποιήθηκαν τριών τύπων ερωτήσεις: α) διαβαθμισμένης κλίμακας, ανιούσας διάταξης, τύπου Likert (Babbie, 2011: 191), β) ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής μεταξύ πολλαπλών μη αμοιβαία αποκλειόμενων εναλλακτικών απαντήσεων και γ) ερωτήσεις απλής ταξινόμησης χαρακτηριστικών (Κατσης, Σιδερίδης & Εμβαλωτής, 2010: 11-14). Κρίθηκε σημαντικό, πριν τη διεξαγωγή της έρευνας, να δοκιμαστούν πιλοτικά (pilot study) τα ερωτηματολόγια ώστε να είναι κατάλληλα και αντιπροσωπευτικά για το δείγμα που έχει τεθεί ως στόχος της έρευνας (Cohen, Manion, Morrison, 2007: 328· Kothari, 2004: 101). Δείγμα της πιλοτικής έρευνας αποτέλεσαν 8 εκπαιδευτικοί (3 άνδρες & 5 γυναίκες).

### 4.2 Μέθοδος δειγματοληψίας – Δείγμα έρευνας

Δεδομένου ότι ο πληθυσμός των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε κάθε νομό είναι χωρισμένος σε επιμέρους ομοιογενείς ομάδες (στρώματα), σε επίπεδο σχολικών μονάδων, μας οδήγησε στην επιλογή της μεθόδου *Στρωματοποιημένης Δειγματοληψίας (stratified sampling)*, καθότι ανήκει στις μεθόδους δειγματοληψίας καθορισμένης πιθανότητας επιλογής, μέσω της οποίας εξασφαλίζεται η αντιπροσώπευση κάθε τμήματος του πληθυσμού και συνεπώς μειώνεται το σφάλμα εκτίμησης (Kothari, 2004: 58). Φυσικά στην αποτελεσματική εφαρμογή της συνέβαλε το ήδη γνωστό δειγματοληπτικό πλαίσιο, η ήδη υπάρχουσα δηλαδή καταγραφή του πληθυσμού των εκπαιδευτικών, η μικρή σχετικά γεωγραφική διασπορά του (νομός Αργολίδας) και φυσικά το μικρό του μέγεθος.

Ως προς το είδος, δεν κατέστη δυνατή η αναλογική (proportionate) στρωματοποιημένη δειγματοληψία, έτσι ώστε η αναλογία του δείγματος στο στρώμα σε σχέση με το συνολικό δείγμα να είναι ίση με την αναλογία του πληθυσμού του στρώματος σε σχέση με το συνολικό πληθυσμό. Το πλαίσιο λειτουργίας των σχολικών μονάδων και η φύση της εργασίας του εκπαιδευτικών μας οδήγησαν, για την διεξαγωγή της έρευνάς μας, στην υιοθέτηση της *μη αναλογικής (disproportionate) στρωματοποιημένης δειγματοληψίας* (Babbie, 2011: 238-239· Ζαφειρόπουλος, 2005: 134). Η άντληση δηλαδή του δείγματος των εκπαιδευτικών σε επίπεδο στρώματος (σχολική μονάδα), υλοποιήθηκε με τη μορφή τυχαίας εθελοντικής ανταπόκρισης.

Γνωρίζοντας ότι το μέγεθος του πληθυσμού είναι 609 εκπαιδευτικοί (244 άνδρες, 365 γυναίκες) και καθορίζοντας το επίπεδο εμπιστοσύνης σε 95%, βρέθηκε ότι ο αριθμός των 182 εκπαιδευτικών (71 άνδρες και 111 γυναίκες) του τελικού δείγματος μας δίνει περιθώριο σφάλματος 6,09%. Εκτιμήθηκε λοιπόν ότι το συγκεκριμένο δείγμα εκπαιδευτικών πληρούσε τις προϋποθέσεις και τα κριτήρια που είχαν τεθεί και ανταποκρινόταν επαρκώς στις ανάγκες του σχεδιασμού της έρευνάς μας. Διατέθηκαν 350 ερωτηματολόγια, εκ των οποίων επεστράφησαν συμπληρωμένα τα 182 (52%), τα οποία αποτέλεσαν το τελικό δείγμα της έρευνας. Ο χρόνος που απαιτείτο για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ανερχόταν περίπου στα 10 - 15 λεπτά. Η διαδικασία συλλογής του ερευνητικού υλικού διήρκησε από 1 έως 22 Δεκεμβρίου, έτους 2016.



### 4.3 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Η ανάλυση των στοιχείων υλοποιήθηκε με την περιγραφική στατιστική (descriptive statistics). Χρησιμοποιήθηκαν πίνακες συχνοτήτων (frequencies), διασταυρωμένη πινακοποίηση, πίνακες δηλαδή διπλής εισόδου - cross-tabulation tables (Κατσής, Σιδερίδης & Εμβαλωτής, 2010: 122-125). Δημιουργήθηκαν σύνολα πολλαπλών απαντήσεων (multiple response set), εξετάζοντας κατόπιν τις συχνότητες τους. Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων έγινε μέσω περιγραφικής στατιστικής, με τη βοήθεια του προγράμματος IBM SPSS (statistical package for the social sciences) statistics v.23.

### 4.4 Περιορισμοί της έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα υπόκειται σε ορισμένους περιορισμούς που οι συνθήκες επέβαλαν ή ακόμη και η ερευνήτρια έθεσε, προκειμένου να ολοκληρωθεί εντός των προβλεπόμενων χρονικών ορίων και να εξασφαλιστεί η αποτελεσματική αντιμετώπιση του διερευνώμενου θέματος. Για την υλοποίηση της έρευνας περιοριστήκαμε γεωγραφικά στο νομό Αργολίδας και συγκεκριμένα στους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ως ο κυριότερος λόγος αυτής της επιλογής αναγνωρίζεται η αυξημένη δυνατότητα πρόσβασης, καθώς αποτελεί τόπο κατοικίας και εργασίας της ερευνήτριας. Επισημαίνεται επίσης, η πρακτικής φύσεως δυσκολία που αντιμετωπίσαμε στην διάθεση και συλλογή ερωτηματολογίων από τα σχολεία απομακρυσμένων περιοχών του νομού, όπου η απόκριση στην έρευνα κυμάνθηκε σε χαμηλότερα επίπεδα.

## 5. Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Εξετάζοντας τα βασικά χαρακτηριστικά του δείγματός μας, αυτό αποτελείτο όπως βλέπουμε στον πίνακα 1, από 182 εκπαιδευτικούς, εκ των οποίων οι 111 (60,99%) ήταν γυναίκες και οι 71 (39,01%) άνδρες. Τα στοιχεία αυτά μαρτυρούν την ιδιαίτερα υψηλή αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος σε σχέση με τον παράγοντα φύλο, καθώς όπως έχουμε ήδη δει (ενότητα 4.2) ο πληθυσμός είναι 609 εκπαιδευτικοί, 365 γυναίκες (59,94%) και 244 άνδρες (40,06%), αναλογίες που σχεδόν ταυτίζονται με αυτές του δείγματος της έρευνας. Η ηλικία του δείγματος αναζητήθηκε μέσω του ερωτηματολογίου διαχωρισμένη σε κλάσεις, όπου παρατηρώντας τον πίνακα 2 διαπιστώνουμε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι στην ηλικιακή κλάση 51-60 ετών (46,11%), ενώ πολύ κοντά ακολουθεί αυτή των 41-50 (40,56%). Στις δύο αυτές ηλικιακές κλάσεις ανήκει η πλειοψηφία του δείγματος, συνολικά 156 άτομα, που εκφράζεται στο 86,67% του δείγματος.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Άνδρας	71	39,0	39,0	39,0
Γυναίκα	111	61,0	61,0	100,0
Total	182	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: Φύλο.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 21 - 30	2	1,1	1,1	1,1
31 - 40	19	10,4	10,6	11,7
41 - 50	73	40,1	40,6	52,2
51 - 60	83	45,6	46,1	98,3
61 - 70	3	1,6	1,7	100,0
Total	180	98,9	100,0	
Missing System	2	1,1		
Total	182	100,0		

ΠΙΝΑΚΑΣ 2: Ηλικία.

Αναφορικά με τη σχέση εργασίας που έχουν οι εκπαιδευτικοί με το υπουργείο παιδείας (πίνακας 3), φαίνεται ότι η συντριπτική πλειοψηφία, 172 άτομα είναι μόνιμοι. Μόνο 8 άτομα (4,44%) του δείγματος είναι αναπληρωτές, ενώ υπάρχουν και δύο missing values, δηλαδή 2 άτομα δεν απάντησαν στην ερώτηση. Τα στοιχεία αυτά δικαιολογούνται καθώς η Β/θμια εκπαίδευση Αργολίδας είναι στελεχωμένη κατά κύριο λόγο με μόνιμους εκπαιδευτικούς. Το 92,78% των συμμετεχόντων στην έρευνα αποτελούσαν εκπαιδευτικοί γυμνασίων, λυκείων και επαγγελματικών λυκείων του νομού, οι οποίοι δεν έφεραν κάποια θέση ευθύνης στους σχολικούς οργανισμούς όπου υπηρετούσαν.

Θέση διευθυντή σχολικής μονάδας κατείχε το 2,78% του δείγματος και υποδιευθυντή το 4,44% (πίνακας 4).

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μόνιμος	172	94,5	95,6	95,6
	Αν/ρωτής	8	4,4	4,4	100,0
	Total	180	98,9	100,0	
Missing	System	2	1,1		
	Total	182	100,0		

ΠΙΝΑΚΑΣ 3: Επαγγελματική κατάσταση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Εκπαιδευτι	167	91,8	92,8	92,8
	Υποδιευθυντ	8	4,4	4,4	97,2
	Διευθυντής	5	2,7	2,8	100,0
	Total	180	98,9	100,0	
Missi	System	2	1,1		
	Total	182	100,0		

ΠΙΝΑΚΑΣ 4: Επαγγελματική θέση.

Μέτρια ικανοποιητικές αξιολογούν τις συνθήκες εργασίας στα ελληνικά σχολεία 77 εκπαιδευτικοί (42,31%), ενώ 68 εκπαιδευτικοί (37,36%) τις αξιολογούν ως λιγότερο ικανοποιητικές. Τριάντα εκπαιδευτικοί (16,48%) εμφανίζονται καθόλου ικανοποιημένοι, ενώ μόλις 7 δηλώνουν αρκετά ικανοποιημένοι από τις εργασιακές συνθήκες (πίνακας 5). Μελετώντας τον πίνακα 6, βλέπουμε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (44,51%) υποστηρίζουν ότι οι ανθρώπινοι πόροι αξιοποιούνται λίγο μέσα στους σχολικούς οργανισμούς. Μικρότερο ποσοστό (31,32%) εκτιμά ότι αξιοποιούνται μέτρια, 17,03% ότι δεν αξιοποιούνται καθόλου, ενώ μικρό ποσοστό αποκρίσεων (συνολικά 7,14%) αναφέρει ότι οι ανθρώπινοι πόροι αξιοποιούνται αποτελεσματικά.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	30	16,5	16,5	16,5
	Λίγο	68	37,4	37,4	53,8
	Μέτρια	77	42,3	42,3	96,2
	Αρκετά	7	3,8	3,8	100,0
	Total	182	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ 5: Είναι ικανοποιητικές οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών στα ελληνικά σχολεία;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	31	17,0	17,0	17,0
	Λίγο	81	44,5	44,5	61,5
	Μέτρια	57	31,3	31,3	92,9
	Αρκετά	12	6,6	6,6	99,5
	Πολύ	1	,5	,5	100,0
	Total	182	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ 6: Αξιοποιούνται κατάλληλα, σύμφωνα με τις ικανότητες τους οι ανθρώπινοι πόροι μέσα στους σχολικούς οργανισμούς;

Η συγκέντρωση της λήψης αποφάσεων στα όργανα της κεντρικής διοίκησης φαίνεται να απασχολεί αρκετά έως πολύ μεγάλο μέρος του δείγματος μας, καθώς οι επιλογές αυτές καλύπτουν το 76,38% των απαντήσεων (πίνακας 7). Στο ίδιο μοτίβο κινούνται οι απαντήσεις της επόμενης ερώτησης, όπου οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι είναι αρκετά έως πολύ περιορισμένες οι αρμοδιότητες και τα περιθώρια ανάληψης ουσιαστικών πρωτοβουλιών των διευθυντών σε ποσοστό 56,4%, ενώ σημαντικός αριθμός 63 ατόμων (34,62%) υποστηρίζουν ότι είναι μέτρια περιορισμένες (πίνακας 8). Σε ανάλογα πλαίσια, μάλιστα δίνοντας υψηλό ποσοστό (76,53%), κυμαίνονται οι θετικές αποκρίσεις για το αν χρήζει αναβάθμισης ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στη χώρα μας. Οι εκπαιδευτικοί

αναγνωρίζουν την ανάγκη αλλαγών στα πλαίσια της διοίκησης των σχολικών μονάδων, όπως το μαρτυρούν χαρακτηριστικά οι τιμές του πίνακα συχνοτήτων 9.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	5	2,7	2,7	2,7
Λίγο	12	6,6	6,6	9,3
Μέτρια	26	14,3	14,3	23,6
Αρκετά	94	51,6	51,6	75,3
Πολύ	45	24,7	24,7	100,0
Total	182	100,0	100,0	

**ΠΙΝΑΚΑΣ 7:** Σας προβληματίζει η συγκέντρωση λήψης αποφάσεων στην κεντρική διοίκηση (υπουργείο);

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	4	2,2	2,2	2,2
Λίγο	13	7,1	7,1	9,3
Μέτρια	63	34,6	34,6	44,0
Αρκετά	85	46,7	46,7	90,7
Πολύ	17	9,3	9,3	100,0
Total	182	100,0	100,0	

**ΠΙΝΑΚΑΣ 8:** Είναι περιορισμένες οι αρμοδιότητες και τα περιθώρια ανάληψης ουσιαστικών πρωτοβουλιών των διευθυντών;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	3	1,6	1,7	1,7
Λίγο	9	4,9	5,0	6,7
Μέτρια	30	16,5	16,8	23,5
Αρκετά	95	52,2	53,1	76,5
Πολύ	42	23,1	23,5	100,0
Total	179	98,4	100,0	
Missing System	3	1,6		
Total	182	100,0		

**ΠΙΝΑΚΑΣ 9:** Χρειάζεται να αναβαθμιστεί ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στη χώρα μας;

Ικανοποιητική αξιολογεί σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών (36,81%) τη συμμετοχή του συλλόγου διδασκόντων στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Ορισμένοι ωστόσο τη χαρακτηρίζουν μέτρια (26,92%), ενώ δεν λείπουν και αυτοί (21,43%) που τη θεωρούν λιγότερο ικανοποιητική. Μικρότερα ποσοστά ερωτώμενων, μοιρασμένα σε 7,14% και 7,69%, την θεωρούν καθόλου και πολύ ικανοποιητική αντίστοιχα. Στον πίνακα 10 βλέπουμε σε αριθμητική αποτύπωση τον πλουραλισμό απόψεων σχετικά με το επίπεδο συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων. Μοιρασμένες είναι και οι αποκρίσεις για το πόσο ικανοποιητική είναι η συμμετοχή των μαθητικών κοινοτήτων στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Ωστόσο, από λίγο έως καθόλου ικανοποιητική κρίνουν τη συμμετοχή των μαθητών 88 άτομα (48,4%), ενώ 41 άτομα (22,53%) την αξιολογούν αρκετά έως πολύ θετική. Τα υπόλοιπα 53 άτομα έχουν πιο ήπια τοποθέτηση, καθώς επέλεξαν την απάντηση «μέτρια» (πίνακας 11).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	13	7,1	7,1	7,1
Λίγο	39	21,4	21,4	28,6
Μέτρια	49	26,9	26,9	55,5
Αρκετά	67	36,8	36,8	92,3
Πολύ	14	7,7	7,7	100,0
Total	182	100,0	100,0	

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10:** Κρίνετε ικανοποιητική τη συμμετοχή του συλλόγου διδασκόντων στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	24	13,2	13,2	13,2
Λίγο	64	35,2	35,2	48,4
Μέτρια	53	29,1	29,1	77,5
Αρκετά	38	20,9	20,9	98,4
Πολύ	3	1,6	1,6	100,0
Total	182	100,0	100,0	

**ΠΙΝΑΚΑΣ 11:** Κρίνετε ικανοποιητική τη συμμετοχή των μαθητικών κοινοτήτων στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων;

Στην επόμενη ερώτηση που αναφέρεται στην συμμετοχή του συλλόγου γονέων στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, φαίνεται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί την αναγνωρίζουν ως ελλιπή, καθώς το 83,5% (152 άτομα) την χαρακτηρίζουν από μέτρια έως καθόλου ικανοποιητική, με την απόκριση «λίγο ικανοποιητική» να εμφανίζει τις περισσότερες προτιμήσεις (πίνακας 12).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	48	26,4	26,4	26,4
Λίγο	67	36,8	36,8	63,2
Μέτρια	37	20,3	20,3	83,5
Αρκετά	27	14,8	14,8	98,4
Πολύ	3	1,6	1,6	100,0
Total	182	100,0	100,0	

**ΠΙΝΑΚΑΣ 12:** Κρίνετε ικανοποιητική τη συμμετοχή του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων;

Οι πίνακες 13, 14, εμφανίζουν ομοιομορφία ως προς τη σειρά των επιλεγόμενων τιμών, αλλά και ως προς τα ποσοστά αυτών. Το στοιχείο αυτό συνιστά ταύτιση απόψεων των εκπαιδευτικών, οι οποίες συγκλίνουν στο ότι η γραφειοκρατία και η αυστηρή ιεραρχική δομή του εκπαιδευτικού μας συστήματος έχουν σημαντικές επιπτώσεις στην άσκηση του εκπαιδευτικού έργου, αλλά και στην ικανοποίηση που οι εκπαιδευτικοί αντλούν από αυτό. Εκφραζόμενοι με ποσοστά βλέπουμε ότι 70 και πλέον τοις εκατό των μετεχόντων στην έρευνα απάντησαν αρκετά έως πολύ θετικά σε σχέση με τις προαναφερθείσες επιπτώσεις στην εργασία και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Η ένταση των αποκρίσεων σε αυτές τις δύο ερωτήσεις, θέτουν το συγκεντρωτικό σύστημα και την εξωτερική λογοδοσία, ως ένα από τα προβλήματα της σύγχρονης εκπαίδευσης, τουλάχιστον για το υπό έρευνα δείγμα εκπαιδευτικών.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	1	,5	,5	,5
Λίγο	12	6,6	6,6	7,1
Μέτρια	23	12,6	12,6	19,8
Αρκετά	93	51,1	51,1	70,9
Πολύ	53	29,1	29,1	100,0
Total	182	100,0	100,0	

**ΠΙΝΑΚΑΣ 13:** Η γραφειοκρατία και η αυστηρή ιεραρχική δομή του εκπ/κού μας συστήματος έχουν επιπτώσεις στο εκπαιδευτικό έργο;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	6	3,3	3,3	3,3
Λίγο	13	7,1	7,2	10,6
Μέτρια	34	18,7	18,9	29,4
Αρκετά	91	50,0	50,6	80,0
Πολύ	36	19,8	20,0	100,0
Total	180	98,9	100,0	
Missing System	2	1,1		
Total	182	100,0		

**ΠΙΝΑΚΑΣ 14:** Η αυστηρή ιεραρχική δομή και η εξωτερική λογοδοσία, έχει αντίκτυπο στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπ/κών;

Ερμηνεύοντας το σύνολο πολλαπλών απαντήσεων SQ1, αναφορικά με τις προϋποθέσεις για αποτελεσματική σχολική ηγεσία, οι ερωτώμενοι εκτιμούν ότι η καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας με εκπαιδευτικούς /μαθητές /γονείς είναι η σημαντικότερη (87,91%). Ακολουθεί με φθίνουσα σειρά η κατάλληλη κατάρτιση (80,77%), η μείωση της γραφειοκρατίας (60,44%), η αύξηση της αυτονομίας (51,1%) και με (48,35%) η κατανομή της εξουσίας. Το ερώτημα σχετικά με την ηγεσία είχε υψηλή ανταπόκριση, καθότι σημειώθηκαν 599 επιλογές, δηλαδή έδωσε 3,3 απαντήσεις κατά μέσο όρο έκαστος (πίνακας 15).

	Responses	Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
SQ1a	Να διαμοιράζουν την εξουσία σε περισσότερα άτομα	88	14,7%	48,4%
	Να έχουν μεγαλύτερη αυτονομία αποφάσεων και ενεργειών	93	15,5%	51,1%
	Να υπόκεινται σε λιγότερη γραφειοκρατία και εξωτερική λογοδοσία	110	18,4%	60,4%
	Να είναι κατάλληλα καταρτισμένοι	147	24,5%	80,8%
	Να καλλιεργούν κλίμα συνεργασίας με εκπαιδευτικούς /μαθητές /γονείς	160	26,7%	87,9%
	Να διαθέτουν όραμα/ να εμπνέουν το σύλλογο	1	0,2%	0,5%
Total		599	100,0%	329,1%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 15:** Για να είναι αποτελεσματικοί οι σχολικοί ηγέτες πρέπει(SQ1):

Στα ίδια υψηλά επίπεδα κυμάνθηκαν και οι αποκρίσεις σχετικά με τα οφέλη που απορρέουν από τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών/ μαθητών/ γονέων στις διαδικασίες λήψης απόφασης (SQ2). Φαίνεται από τις συχνότητες των απαντήσεων (πίνακας 16) ότι οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν μεγάλη αξία στη συμμετοχή στις διαδικασίες λήψης απόφασης, καθώς θεωρούν ότι από αυτή απορρέουν μόνο θετικά στοιχεία για τη σχολική μονάδα, την δημιουργία συνεκτικής και δημοκρατικής κουλτούρας, αλλά και τις συμπεριφορές των υποκειμένων μέσα στο σχολικό οργανισμό.

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
\$Q2a	Ενισχύει τη δημιουργία θετικού κλίματος/ συμμετοχικής κουλτούρας	135	22,2%	75,8%
	Ενισχύει τα κίνητρα και τη συναισθηματική εμπλοκή των εκπαιδευτικών	98	16,1%	55,1%
	Καθιστά τους μαθητές περισσότερο υπεύθυνους	126	20,7%	70,8%
	Καθιστά τους γονείς περισσότερο ενεργούς και δραστήριους απέναντι στο σχολείο	132	21,7%	74,2%
	Προάγει τις δημοκρατικές διαδικασίες στο σχολικό οργανισμό	118	19,4%	66,3%
Total		609	100,0%	342,1%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 16:** Η συμμετοχή εκπαιδευτικών/ μαθητών/ γονέων στις διαδικασίες λήψης απόφασης (\$Q2):

## 6. Ερμηνεία αποτελεσμάτων

Τα ερευνητικά δεδομένα προέκυψαν από τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από 182 εκπαιδευτικούς, 71 άνδρες (39,01%) και 111 γυναίκες (60,99%). Το μέγεθος του δείγματος αντιπροσώπευε το 29,88% του συνολικού πληθυσμού εν ενεργεία εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αργολίδας, που ανέρχεται σε 609 άτομα. Το γεγονός ότι η ποσοστιαία αναλογία ανδρών και γυναικών στο δείγμα είναι σχεδόν ίση με αυτή που παρουσιάζεται στο σύνολο του πληθυσμού (244 άνδρες 40,06%, 365 γυναίκες 59,94%), είναι ιδιαίτερα θετικό, καθώς δεν είναι προϊόν κάποιας πρόσθετης μεθόδευσης. Μαρτυρά την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος και την αξιοπιστία της δειγματοληπτικής μεθόδου. Η ηλικία των υποκειμένων δεν εμφάνισε μεγάλη διασπορά, καθώς 83 άτομα είναι στην ηλικιακή κλάση 51-60 και 73 στην 41-50. Μόνο εικοσιένα εκπαιδευτικοί είναι νεώτεροι των 40 ετών. Τα στοιχεία αυτά επιβεβαιώνουν τη «γήρανση» του εκπαιδευτικού πληθυσμού στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, όπου σύμφωνα με τα στοιχεία της ΕΑΚΕΑ (Ευριδίκη, 2013: 17), είναι επίσης άνω των 40 ετών.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών 95,56% ήταν μόνιμοι. Στο νομό Αργολίδας μικρός αριθμός αναπληρωτών εκπαιδευτικών υπηρετεί στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, εκ των οποίων οι περισσότεροι στην περιοχή της Ερμιονίδας απ' όπου η συμμετοχή στην έρευνα ήταν μειωμένη, όπως ήδη έχει αναφερθεί στους περιορισμούς της έρευνας (ενότητα 4.4). Μικρός ήταν και ο αριθμός όσων έφεραν θέση ευθύνης στους σχολικούς οργανισμούς. Πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι δεν ήταν δυνατόν να εξασφαλιστεί η ανωνυμία τους ή ακόμη στο φόρτο εργασίας. Σύμφωνα με τα στοιχεία της ενότητας 4.2, ο βαθμός ανταπόκρισης και τα χαρακτηριστικά του δείγματος τεκμηριώνουν την αντιπροσωπευτικότητα του και εγγυώνται την αξιοπιστία της μελέτης.

Οι συνθήκες εργασίας στο ελληνικό σχολείο χαρακτηρίζονται μη ικανοποιητικές για 53,84% των αποκρινόμενων και μέτριες για το 42,31%. Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται, ότι δεν αξιοποιούνται κατάλληλα και σύμφωνα με τις ικανότητες τους οι ανθρωπίνι πόροι μέσα στους σχολικούς οργανισμούς (61,54%). Για να επιτευχθεί αυτό, απαιτείται αποκέντρωση στη λήψη αποφάσεων από την κεντρική διοίκηση προς τις σχολικές μονάδες. Στοιχείο που υποδεικνύεται από τα ευρήματα της μελέτης σε ποσοστό 76,38%, αλλά έχει αποτυπωθεί και σε άλλες συναφείς έρευνες σε πολιτείες της Φλόριντα (Pearson, Moomaw & Moomaw, 2005).

Αποτυπώνεται παράλληλα η ανάγκη αναβάθμισης του ρόλου της σχολικής ηγεσίας σε ποσοστό 76,53%, ως βάση για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας και προώθηση του δημοκρατικού χαρακτήρα του σχολείου, στοιχεία που επισημαίνονται και σε παλαιότερες έρευνες (Corrigan, 2013· Hard, Press & Gibson, 2013). Είναι έντονη η αίσθηση ότι ο ρόλος της είναι υποτιμημένος, με περιορισμένες αρμοδιότητες και περιθώρια ανάπτυξης ουσιαστικών πρωτοβουλιών (56,04%). Οι εκπαιδευτικοί υποδεικνύουν ως προϋποθέσεις που πρέπει να πληρούνται για να είναι αποτελεσματικοί οι σχολικοί ηγέτες την κατάλληλη κατάρτιση (80,77%), τη μείωση της γραφειοκρατίας (60,44%), την αύξηση της αυτονομίας (51,1%) και τέλος με 48,35% την κατανομή της εξουσίας, η οποία συστήνεται και σε έρευνα των Woods & Roberts (2016).

Τοποθετούνται θετικά στην συμμετοχή του συλλόγου διδασκόντων στις διαδικασίες λήψης απόφασης, αξιολογώντας την συνολικά μέτρια έως πολύ καλή σε ποσοστό 71,42%. Τα αποτελέσματα διαφοροποιούνται θετικότερα από έρευνα των Παπαδιαμαντάκη & Φραγκούλη (2012), όπου είχε διαπιστωθεί σημαντική διαφορά μεταξύ της επιθυμητής και της πραγματικής συμμετοχής των εκπαιδευτικών. Η πλειοψηφία των ερωτώμενων αναγνωρίζει ότι η συμμετοχή εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων στη λήψη αποφάσεων προάγει τις δημοκρατικές διαδικασίες, δημιουργεί κίνητρα και συναισθηματική εμπλοκή και καθιστά τους εμπλεκόμενους περισσότερο υπεύθυνους και δραστήριους απέναντι στο σχολείο, επιδράσεις για τις οποίες κάνουν επίσης λόγο στις έρευνές τους οι Perry (2011) και Veitch (2009).

Ενδιαφέροντα και διαφοροποιημένα εμφανίζονται τα αποτελέσματα που άπτονται της συμμετοχής στις διαδικασίες λήψης απόφασης. Χαρακτηρίζουν μη ικανοποιητική έως μέτρια τη συμμετοχή των μαθητικών κοινοτήτων σε ποσοστό που αθροιστικά ανέρχεται στο 77,47%, ομοίως τη συμμετοχή του συλλόγου γονέων μη ικανοποιητική έως μέτρια σε ποσοστό που αθροίζει 83,51%. Η μειωμένη αυτή συμμετοχή των γονέων και των μαθητών αποτελεί εύρημα και άλλων μελετών (Lazaridou & Gravani – Kassida, 2015), που εγείρουν ζητήματα επιμόρφωσης σχετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή (Dor & Rucker-Naidu, 2012) και την ανάγκη ύπαρξης υποστηρικτικών συμβούλων και ανάπτυξης θετικών προτύπων (Burnitt & Gunter, 2013).

## Αντί Επιλόγου

Επιχειρώντας να συνδέσουμε το θεωρητικό υπόβαθρο στο οποίο στηρίχθηκε η παρούσα έρευνα με τα ευρήματα που ανέδειξε η ανάλυση των δεδομένων, διαπιστώνεται ότι κάθε πιθανή προσπάθεια για ενίσχυση της συμμετοχής στις διαδικασίες λήψης απόφασης συνδέεται με την ενίσχυση της αυτονομίας της σχολικής μονάδας. Εκτεταμένες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις με κατεύθυνση τόσο τον εκσυγχρονισμό όσο και τον εκδημοκρατισμό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος υλοποιήθηκαν την τελευταία 20ετία. Παρόλο που η προσπάθεια αυτή στόχευε να «δώσει στην εκπαίδευση ισχυρά ανταγωνιστικά πλεονεκτήματα και την αναγκαία ποιότητα και αποτελεσματικότητα για να ανταποκριθεί στον εθνικό της ρόλο» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1997:11-13), δεν φαίνεται ωστόσο ν' ανταποκρίνεται επιτυχώς στην σχολική πραγματικότητα, σύμφωνα με τις αποκρίσεις των εκπαιδευτικών.

Η ερευνητική αυτή εργασία, η οποία ανέδειξε την ύπαρξη ελλείμματος συμμετοχής στις διαδικασίες λήψης απόφασης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ακουμπά κι άλλα επιμέρους ζητήματα που θα μπορούσαν ν' αποτελέσουν το έναυσμα περαιτέρω μελετών. Λαμβάνοντας υπόψη τη σχετική βιβλιογραφία και αξιολογώντας την ποιότητα και την ένταση των αποκρίσεων των υποκειμένων στα προς έρευνα ερωτήματα, εκτιμούμε ότι οι ακόλουθοι προβληματισμοί μπορούν να αποτελέσουν το πεδίο διεξαγωγής μελλοντικών ερευνών σχετικά με: α) την αναζήτηση των παραγόντων που σχετίζονται με τη θέσπιση και την εφαρμογή γραφειοκρατικού και με υψηλά επίπεδα λογοδοσίας εκπαιδευτικού συστήματος σε μία χώρα, β) τη διερεύνηση του πόσο εφικτή είναι η παροχή σχολικής αυτονομίας, υπό ποιες προϋποθέσεις μπορεί να επιτευχθεί, ποια τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα ενός τέτοιου εγχειρήματος και γ) τη μελέτη αναφορικά με τη μορφή που οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν στην έννοια της «σχολικής αυτονομίας» και πώς προσδιορίζουν το ρόλο τους μέσα σε αυτή.

## Βιβλιογραφία

- Alderson, P. (2000). "School students' views on school councils and daily life at school", *Children & Society*, Vol.14, pp.121-134.
- Babbie, E. (2011). *The Basics of Social Research, 5th Edition*. United States of America: Wadsworth, Cengage Learning.
- Barroso, J. (2001) "Autonomie et modes de régulation locale dans le système éducatif", *Revue Française de Pédagogie*, Vol. 130(1), pp.57-71.
- Bhattacharjee, A. (2012). *Social Science Research: Principles, Methods, and Practices*. Textbooks Collection. Book 3.
- Bogler, R. & Somech, A. (2004). "Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools", *Teaching and teacher education*, Vol. 20(3), pp. 277-289.
- Βουλή των Εφήβων», ΙΘ΄ Σύνοδος 2013 – 2014. Επεξεργασία και εξέταση του νομοσχεδίου «Κανονισμός Λειτουργίας Μαθητικών Κοινοτήτων». Πρακτικά συνεδρίασης, Αθήνα, 5-7-2014.
- Burnitt, M. & Gunter, H. (2013). "Primary school councils: Organization, composition and head teacher perceptions and values", *Management in Education*. Vol 27(2), p56–62: Sage.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research methods in Education*, 5<sup>th</sup> ed., London: Routledge Falmer Ltd. Μεταφρασμένο στην ελληνική γλώσσα με τον τίτλο: Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας. Κυρανάκης, Σ., Μαυράκη, Μ., Μητσοπούλου, Χ., Μπιθαρά, Π. & Φιλοπούλου, Μ. (μτφ.), Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education (6<sup>th</sup> edition)*. London: Routledge.
- Corrigan, J. (2013). "Distributed leadership: rhetoric or reality?", *Journal of Higher Education Policy and Management*, Vol. 35(1), pp.66-71.
- Dewey, J. (2001). *Democracy and Education*. Pennsylvania State University: Electronic Classics
- Dimopoulos, K., Dalkavouki, K. & Koulaidis, V. (2015). "Job realities of primary school principals in Greece: similarities and variations in a highly centralized system", *International Journal of Leadership in Education*, Vol.18 (2), pp.197-224, DOI:10.1080/13603124.2014.954627. Routledge.
- Dor, A. and Rucker-Naidu, T – B. (2012). "Teachers' Attitudes toward Parents' Involvement in School: Comparing Teachers in the USA and Israel", *Issues in Educational Research*, Vol.22 (3): pp.246-262.
- Elmore, F-R. (2000). *Building a New Structure for School Leadership*. The Albert Shanker Institute.



- Επιτροπή των Ε.Κ., (2007). Έγγραφο Εργασίας των Υπηρεσιών της Επιτροπής: Σχολεία για τον 21ο Αιώνα. Βρυξέλλες, 11.07.2007, SEC(2007)1009.
- European Commission, (2014). *Parental involvement Report*, Part I: Initiatives by parents or organizations of immigrant or ethnic minority background, SIRIUS
- European Commission, (2015). Working group on School policy (priority theme ESL). Key findings from the in-depth country focus workshop "Parental involvement", France, 13-16 January 2015.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, EACEA, Eurydice, (2013). *Αριθμοί κλειδιά για εκπαιδευτικούς και διευθυντές σχολείων στην Ευρώπη. Έκθεση Ευρυδική*. Λουξεμβούργο: Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed* (30th anniversary edition). New York: Continuum. (Translated by Bergman Ramos, M.)
- Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. ISBN-0-7879-5395-4. Jossey-Bass: San Francisco.
- Gardner, M. & Crockwell, A. (2006). "Engaging Democracy and Social Justice in Creating Educational Alternatives: An Account of Voice and Agency for Marginalized Youth and the Community", *The Innovation Journal: The Public Sector Innovation Journal*, Vol.11 (3/9).
- Hard, I., Press, F. & Gibson, M. (2013). "Doing' Social Justice in Early Childhood: the potential of leadership", *Contemporary Issues in Early Childhood*, Vol.14 (4).
- Kaparou, M. & Bush, T. (2015). "Instructional leadership in centralized systems: evidence from Greek high-performing secondary schools", *School Leadership & Management*, Vol.35 (3), pp.321-345. DOI.org/10.1080/13632434.2015.1041489. Routledge.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.), Αθήνα.
- Κατσής, Α., Σιδερίδης, Γ. & Εμβαλωτής, Α. (2010). *Στατιστικές μέθοδοι στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Katsigianni, E. & Ifanti, A. (2016). "Tenured and non-tenured school principals in Greece: a historical approach", *Journal of Educational Administration and History*, Vol. 48(3), pp.225-242, DOI: 10.1080/00220620.2016.1173023. Routledge.
- Kothari, C.R. (2004). *Research Methodology – Methods and Techniques (2<sup>nd</sup> edition)*. New Delhi: New Age International.
- Lazaridou, A. & Gravani – Kassida, A. (2015). "Involving parents in secondary schools: Principals' perspectives in Greece", *International Journal of Educational Management*, Vol.29 (1), pp. 98-114.
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2008). "Seven strong claims about successful school leadership", *School & Management*, Vol. 28(1), pp.27-42, DOI:10.1080/13632430701800060.

- Lin, Y-J. (2014). "Teacher Involvement in School Decision Making", *Journal of Studies in Education*, Vol. 4, No.3, p50-58. DOI:10.5296/jse.v4i3.6179. Macrothink Institute.
- Λυμπέρης, Α. (2012). "Συγκεντρωτισμός – αποκέντρωση στη διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος: θεωρητικός προβληματισμός – πρακτικές δυτικών χωρών", *ΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ*, τεύχος 103-104.
- Mafora, P. (2015). "The social justice imperative in transforming a secondary school". EPA (Educational Researches and Publications Association). International Congresses on Education 2015.
- McNamara, M. J. (2010). "Parental Participation and School-Based Management in Nicaragua: An SES Analysis of Differentiated Parent Participation in School Councils by Income, Education, and Community Crime Rates", *International Journal of Education Policy and Leadership*, Vol.5(7).
- Mulford, B. (2003). *School leaders: Changing roles and impact on teacher and school effectiveness*. Paper commissioned by the Education and Training Policy Division, OECD for the activity "Attracting, developing and retaining effective teachers", University of Tasmania.
- Omobude, M. & Igbudu, U. (2012). "Influence of teachers participation in decision-making on their job performance in public and private secondary schools in Oredo local government area of Edo state, Nigeria", *European Journal of Business and Social Sciences*, Vol.1(5), pp. 12-22.
- Παπαδιαμαντάκη, Γ. & Φραγκούλης, Γ. (2012). «Ζητήματα οργάνωσης και διοίκησης στα επαγγελματικά λύκεια: Προκλήσεις διαχείρισης ενός πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος», στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (επιμ.), *Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής, αναζητώντας το Νέο σχολείο*, Αθήνα: Επίκεντρο.
- Pearson, L. Moomaw, C. & Moomaw, W. (2005). "The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism", *Educational research quarterly*, Vol 29(1), pp37- 53.
- Perry, C. (2011). *School councils*. Research and Information Service, NIAR 397-11. Northern Ireland Assembly.
- Poulou, M. & Matsagouras, E. (2007). "School – family relations: Greek parents' perceptions of parental involvement", *International Journal about Parents in Education*, Vol.1, pp.83-89.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα
- Saiti, A. & Eliophotou-Menon, M. (2009). "Educational decision making in a centralized system: the case of Greece", *International Journal of Educational Management*, Vol. 23 (6), pp.446-455.
- Sarafidou, O. & Chatziioannidis, G. (2013). "Teacher participation in decision making and its impact on school and teachers", *International Journal of Educational Management*, Vol. 27(2), pp.170-183. DOI 10.1108/09513541311297586. Emerald.

- Συνήγορος του πολίτη, (2017). Διερεύνηση της γνώμης των μαθητών/μαθητριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη λειτουργία των μαθητικών κοινοτήτων.  
<https://www.synigoros.gr/?i=childrens-rights.el.dpnews.453231>
- UNESCO, (1999). Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα. Αθήνα, Gutenberg
- UNITED NATIONS, (1989) *Convention on the Rights of the Child*, Articles 12-13-29. Adopted and opened for signature, ratification and accession by General Assembly resolution 44/25 of 20 November 1989, entry into force 2 September 1990.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ./ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ, (2008). Η ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: Αξιολόγηση Ποιοτικών Χαρακτηριστικών του Συστήματος Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης. Αθήνα. ISBN: 978-960-407-194-4
- ΥΠ.Ε.Π.Θ., (2002). Υπουργική Απόφαση Φ353/1/324/105657/Δ1/02, (ΦΕΚ 1340 / Β' /16-10-2002): «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων».
- ΥΠ.Ε.Π.Θ., (1997). Εκπαίδευση 2000 – Για μια παιδεία ανοιχτών οριζόντων, Αθήνα.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ., (1985). Νόμος Πλαίσιο 1566/1985, (ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985): «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».
- ΥΠ.Ε.Π.Θ., (1986). Υπουργική Απόφαση 23.613/6/Γ2/4094/86, (ΦΕΚ 619 Β/25-9-86): «Κανονισμός λειτουργίας των μαθητικών κοινοτήτων», όπως αυτή τροποποιήθηκε με την Υ.Α. Γ2/336/29-1-91 (Φ.Ε.Κ. 66 τ. Β' /14-2-91).
- Veitch, H. (2009). "Participation in practice: an evaluation of the primary school council as a participatory tool", *Childhoods Today, Special Issue - June 21, 2009*. University of Sheffield (UK).
- Vieno, A., Perkins, D., Smith, T. & Santinello, M. (2005). "Democratic School Climate and Sense of Community in School: A Multilevel Analysis", *American Journal of Community Psychology*, Vol. 36, (3/4), pp.327-341. DOI: 10.1007/s10464-005-8629-8
- Whitty, G. & Wisby, E. (2007). *Real Decision Making? School Councils in Action: Research Report DCSF-RR001*: Institute of Education, University of London.
- Woods, P. & Roberts, A. (2016). "Distributed Leadership and Social Justice. Images and meanings from across the school landscape", *International Journal of Leadership in Education*, Vol.19 (2), pp138-156.