

Η συμμετοχική λήψη αποφάσεων σε ένα «δημοκρατικά» συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα

Καραδήμου Μαρία

Υπ. Δρ., Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, ΑΠΘ
mkaradim@edlit.auth.gr

Τσιούμης Κωστής

Καθηγητής, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, ΑΠΘ
ktsioumi@edlit.auth.gr

Περίληψη

Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι η θεωρητική διερεύνηση της σχέσης του συγκεντρωτικού χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και του εάν αυτός αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για την εφαρμογή της συμμετοχικής διοίκησης και για την ενεργή εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Αρχικά, γίνεται η θεωρητική παρουσίαση των βασικών εννοιών (ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, συμμετοχή εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων, συμμετοχική διοίκηση) που συνιστούν αντικείμενο διαπραγμάτευσης της παρούσας εργασίας. Έπειτα ακολουθεί η παρουσίαση επιλεγμένων δεδομένων από εμπειρικές μελέτες που πραγματοποιήθηκαν σε διάστημα 20 ετών και συγκεκριμένα από το 2001 έως σήμερα. Αν και το δείγμα των ερευνών που παρουσιάζονται δεν είναι ιδιαίτερα μεγάλο για να επιτρέψει γενικεύσεις, παρόλα αυτά αποτυπώνει στο πέρας αυτών των 20 ετών το στίγμα ενός συγκεντρωτικού ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που δεν ευνοεί τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων που αφορούν την εκπαιδευτική τους πραγματικότητα.

Λέξεις κλειδιά: συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, λήψη αποφάσεων, συμμετοχική διοίκηση, εκπαιδευτική πολιτική

Εισαγωγή

Ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας που διακρίνει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει επισημανθεί βιβλιογραφικά κατ' επανάληψη ότι δεν αφήνει πολλά περιθώρια για αυτονομία στις σχολικές μονάδες (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994; IACM/FORTH, 2003; Καζαμιάς & Κασσωτάκης, 1995; OECD, 2001) και κατ' επέκταση στους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε αυτές. Αυτό είναι πιθανόν να είναι επιβλαβές για την τελική αποτελεσματικότητα του συστήματος και συνδέεται με την απουσία ευελιξίας που το διακρίνει (Saiti, 2013). Η παραπάνω παραδοχή αποτυπώνεται και στα δεδομένα του OECD (2009), σύμφωνα με τα οποία το 80% των αποφάσεων στην ελληνική εκπαίδευση λαμβάνονται σε κεντρικό επίπεδο και πολύ χαμηλό είναι το ποσοστό των αποφάσεων που λαμβάνονται τελικά στις σχολικές μονάδες ακόμη και στην περίπτωση που σχετίζονται με τα μαθήματα, τη διαχείριση οικονομικών πόρων και του προσωπικού (Dimopoulos et al., 2015; Koutsampelas, et al., 2019). Η πραγματικότητα αυτή έχει ως αποτέλεσμα, σε ένα βάθος χρόνου, ο εκπαιδευτικός να ταυτίζεται απόλυτα με τη θέση ενός παιδαγωγού που αναλαμβάνει το ρόλο του παρατηρητή σε ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά και του απλού εκτελεστή εντολών ανώτερων οργάνων. Την ίδια στιγμή, ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας, ακόμη και στις πιο συνεργατικές της μορφές, τείνει να ταυτίζεται κυρίως με το έργο του διευθυντή του σχολείου (Barnett et al., 2012) ο οποίος επωμίζεται και το μεγαλύτερο μέρος των ευθυνών διαχείρισής του (Marzano et al., 2005; OECD 2008).

Παρόλα αυτά στη σημερινή πραγματικότητα οι διευθυντές αποτελούν απλά ένα σύνδεσμο της διοικητικής αλυσίδας και η εξουσία όσο και οι αρμοδιότητές τους προέρχονται από τους προϊσταμένους τους, εξαιτίας του συγκεντρωτικού χαρακτήρα του ελληνικού

εκπαιδευτικού συστήματος που περιορίζει τα περιθώρια για την ανάληψη ουσιαστικών διαχειριστικών ευθυνών (Κουτούζης, 2008). Αυτό συνεπάγεται ότι μια από τις βασικές ευθύνες τους είναι η διαχείριση απρόσωπων κανόνων τους οποίους καλούνται να προσαρμόσουν στις τοπικές συνθήκες διασφαλίζοντας την εφαρμογή τους (Ball et al., 2012; Unesco, 2009:27).

Για την αντιστάθμιση αυτού του συμβατικού γραφειοκρατικού συγκεντρωτισμού βοηθητική θα ήταν η εφαρμογή ενός συμμετοχικού μοντέλου διοίκησης και η αποκέντρωση της λήψης αποφάσεων (Sifakakis, et al., 2016). Για να ευδοκιμήσει όμως αυτό απαιτείται η μετάβαση από το ρόλο του συγκεντρωτικού ηγέτη που δίνει εντολές, τις οποίες και ο ίδιος έχει λάβει, σε αυτόν που θα παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων (Meyers et al., 2001).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Σύμφωνα με το άρθρο 16, παράγραφος 2 του Συντάγματος, «η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλαση τους σε ελεύθερους και υπευθύνους πολίτες» (Σύνταγμα της Ελλάδας, 2006).

Οι ουσιαστικές αρμοδιότητες διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής και διοίκησης της εκπαίδευσης βρίσκονται συγκεντρωμένες στην Ελλάδα σε κεντρικό επίπεδο και συγκεκριμένα αποτελούν ευθύνη του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (European Commission, 2020). Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ακολουθεί το ιεραρχικό μοντέλο διοίκησης, όπου η λήψη των σημαντικών αποφάσεων αφορά τα ανώτερα στρώματα της ιεραρχίας, καθιστώντας τη διαδικασία ένα φαινόμενο κατά βάση ατομικό και όχι συλλογικό, αφού προκύπτει ως απόρροια μιας προσωπικής αντίληψης της τρέχουσας κατάστασης (Παπαδημητρόπουλος, 2003; Πουλής, 2014; Σαΐτης, 2005; Saiti & Eliophotou-Menon, 2009). Το Υπουργείο Παιδείας αποτελώντας τη βασική μονάδα εκτελεστικής λειτουργίας στον τομέα της εκπαίδευσης είναι υπεύθυνο για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής μέσα από την επιλογή ρυθμίσεων που αποσκοπούν στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της λειτουργίας του σχολείου γενικά (Σαΐτης, 2005:128-129).

Σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008:102-103) μέσα σε όλα αυτά τα χρόνια έχουν γίνει ενέργειες για τη μεταβολή του συγκεντρωτικού χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Χαρακτηριστικότερες εξ αυτών αποτελούν εκείνες που ξεκίνησαν με το Ν.1566/85, η έκθεση των εμπειρογνομώνων του ΟΟΣΑ καθώς και άλλες νομοθετικές ρυθμίσεις όπως ο Ν.2525/1997 και ο Ν.2986/2002, χωρίς όμως τελικά να επιφέρουν κάποιο ιδιαίτερο αποτέλεσμα, αφού το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει ιδιαίτερα συγκεντρωτικό και η εκπαιδευτική μονάδα είναι ο τελικός αποδέκτης των αποφάσεων σε σχέση με την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής. Άξια λόγου είναι και μια αναφορά στον τελευταίο Νόμο 4823 (2021) όπου γίνεται μια προσπάθεια αποκέντρωσης των εξουσιών με τη θέσπιση νέων ρόλων στο χώρο της εκπαίδευσης όπως αυτών του Ενδοσχολικού Συντονιστή, του Παιδαγωγικού Μέντορα, του Επόπτη κ.α καθώς και την αλλαγή που φαίνεται να φέρει στο θεσμό του Σχολικού Συμβούλου, όπως τον γνωρίζαμε μέχρι τώρα. Παρόλα αυτά και σε αυτή την περίπτωση δεν εντοπίζονται ουσιαστικές διαφοροποιήσεις στο μοντέλο διοίκησης του σχολείου. Επιπρόσθετα, αξιοπρόσεκτη στον ίδιο Νόμο είναι και η αναφορά για αποτίμηση της συμμετοχικής λήψης αποφάσεων στα κριτήρια αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού σε θέσεις όπως τα Κέντρα Αειφορίας, Διεπιστημονικής Αξιολόγησης και Συμβουλευτικής κ.α. , αναδεικνύοντας την αξία και τη σημασία της για το εκπαιδευτικό γίνεσθαι.

Όλα τα παραπάνω θα ήταν αρκετά για να αναρωτηθεί κανείς για την ελευθερία επιλογών που αφήνει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σε κάποιον άλλον εκτός του Υπουργείου Παιδείας για να συνδράμει στη διαμόρφωση της εγχώριας εκπαιδευτικής πολιτικής. Αυτή η σκέψη θα ήταν απολύτως βάσιμη σε μια χώρα με ολοκληρωτικό καθεστώς, αφού ο

συγκεντρωτισμός λειτουργεί ως υπονομευτής της δημοκρατικής λήψης αποφάσεων (Ifanti, 2007), αλλά σε μια δημοκρατική κοινωνία, όπως η Ελλάδα, οι αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική θα πρέπει να λαμβάνουν χώρα μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό πλαίσιο με την αλληλεπίδραση όλων των συμμετεχόντων (ατόμων, φορέων, ομάδων συμφερόντων, κοινωνικών δικτύων) (Δακοπούλου, 2004). Σύμφωνα με το Προεδρικό Διάταγμα Π.Δ.79 (2017) παρατηρείται ότι κάτι τέτοιο δεν υφίσταται αφού σε επίπεδο σχολείου η λήψη αποφάσεων περιορίζεται στην επιλογή των προγραμμάτων και στον τρόπο υλοποίησής τους, στον καταμερισμό του διδακτικού και εξωδιδακτικού έργου καθώς και στην οργάνωση της σχολικής ζωής. Αυτό συνεπάγεται ότι η λήψη αποφάσεων για τα ουσιαστικά ζητήματα της μάθησης γίνεται από το εκπαιδευτικό σύστημα, περιορίζοντας κατ' αυτόν τον τρόπο οποιαδήποτε μορφή ευελιξίας ή ατομικής εμπλοκής στη σχολική μονάδα (Strogilos, 2012).

Δυστυχώς όμως σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα όπου οι αποφάσεις για τις μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση προκύπτουν από μια μικρή ομάδα υπευθύνων υπό τον έλεγχο της κεντρικής εξουσίας, γίνεται εμφανής η απουσία επαρκούς εθνικής διαβούλευσης ή ανταπόκρισης στις απόψεις ενός μεγάλου στρώματος του πληθυσμού, καθιστώντας την παραπάνω διαδικασία συγκεντρωτική παρά δημοκρατική (Μακροδημήτρης, 1999; Σαΐτης, 2005; Saiti & Eliorhotou-Menon, 2009). Άλλωστε όπως υποστηρίζουν οι Καζαμιάς και Κασσωτάκης (1995) το επίκεντρο της εκπαιδευτικής πολιτικής θα έπρεπε να βρίσκεται σε μια ισορροπία εξουσίας ανάμεσα στο κράτος και την κοινωνία των πολιτών, δίνοντας την απαραίτητη έμφαση στην αποκέντρωση της εξουσίας σε πιο τοπικές αποφάσεις (Prokou, 2018).

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού αρχίζει και απομακρύνεται αισθητά στη σύγχρονη κοινωνία, από το παραδοσιακό πρότυπο του κατόχου και απλού μεταφορέα της γνώσης (Παπάς, 1995). Οι συνθήκες του σύγχρονου σχολείου απαιτούν ο εκπαιδευτικός να είναι σε θέση να επιτελέσει ένα πλήθος ρόλων που πολλές φορές μπορεί να είναι και αντικρουόμενοι (Γρόλλιος, 2001).

Συγκεκριμένα, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός καλείται να συμμετάσχει σε θέματα πριν από τη διδασκαλία, όπως ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου μετά τη διδασκαλία, όπως η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου καθώς και ζητήματα ανεξάρτητα από τη διδασκαλία, όπως οι σχέσεις συνεργασίας με τους γονείς και την τοπική κοινότητα (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Αυτό συνεπάγεται ότι ο εκπαιδευτικός καλείται στο νέο πλαίσιο λειτουργίας των σχολείων να επιδείξει έναν επαγγελματισμό συνεργασίας (Fullan & Hargreaves, 1992) και να επιτελέσει νέους ρόλους, όπως τη συμμετοχή του σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων που βρίσκεται σε άμεση συσχέτιση τόσο με τη στάση του διευθυντή όσο και με την επιθυμία ή προθυμία των ίδιων των εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν σε αυτές (Χατζηπαναγιώτου, 2003).

Είναι λογικό η έκθεση ενός εκπαιδευτικού σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων να τον αγχώνει και να τον φέρνει προ ευθυνών τις οποίες πιθανόν να μη θέλει να αναλάβει. Αυτό υποστηρίζεται άλλωστε και από ευρήματα ερευνών που εντοπίζουν μεταβλητότητα στην προθυμία τους να συμμετάσχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων (Griffin, 1995 οπ. αναφ. στο Meyers et al., 2001). Σε αυτήν την περίπτωση όμως, καθοριστικός καθίσταται ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου ο οποίος καλείται να δημιουργήσει ένα κλίμα εμπιστοσύνης και να εμψυχήσει στους εκπαιδευτικούς την αίσθηση της συνεργασίας, αφού μέσω αυτής θα έχουν την δυνατότητα να διαμορφώσουν την πολιτική του σχολείου τους (Pashiardis, 1994). Σύμφωνα με τον OECD (1998) ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε αυτό το εγχείρημα είναι ιδιαίτερα σημαντικός, αφού είναι αυτός που υλοποιεί την εκπαιδευτική πολιτική, βρίσκεται στην καρδιά της εκπαιδευτικής διαδικασίας και δεν αποτελεί πλέον έναν απλό εκτελεστή εντολών. Αυτός είναι και ένας σημαντικός λόγος, ώστε η συμμετοχή του στη λήψη των αποφάσεων για τα εκπαιδευτικά ζητήματα να θεωρείται επιβεβλημένη, αφού σύμφωνα και

με πορίσματα ερευνών η αίσθηση των εκπαιδευτικών ότι συμβάλλουν και οι ίδιοι σε ζητήματα μεταρρυθμίσεων βοηθάει στην ενεργοποίησή τους για άμεση υλοποίηση των αλλαγών. Επιπρόσθετα, οι Short και Greer (1989) υποστηρίζουν ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων στα θέματα της καθημερινότητας σχετίζεται άμεσα με την ενδυνάμωσή τους και τη συλλογική εργασία, ενώ ταυτόχρονα ενισχύεται κατ' αυτόν τον τρόπο η αίσθηση της επαγγελματικής ενδυνάμωσης και αυτονομίας τους, η αυτοαποτελεσματικότητα και η ικανοποίηση από την εργασία τους (Bogler & Somech, 2004; Sarafidou & Chatziioannidis, 2013). Συγκεκριμένα, στην Ελλάδα οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πιο πρόθυμοι να ασχοληθούν με ζητήματα που σχετίζονται με τη διαδικασία λήψης αποφάσεων για τους μαθητές τους και τους ίδιους, χωρίς όμως να είναι το ίδιο θετικοί στη συμμετοχή τους σε ζητήματα λήψης αποφάσεων που σχετίζονται με τη διεύθυνση του σχολείου (Γόγολα & Κατσή, 2017). Σε κάθε περίπτωση, άξια λόγου είναι και η διαφορά που προκύπτει ανάμεσα σε αυτά που υποστηρίζουν θεωρητικά οι εκπαιδευτικοί και σε αυτά που εν τέλει υλοποιούν σε σχέση με τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων (Παπαδιαμαντάκη & Φραγκούλης, 2012).

Όλα τα παραπάνω καθιστούν την αναγκαιότητα συλλογικών και δημοκρατικών διαδικασιών στη λήψη αποφάσεων για οτιδήποτε νεότερο στο χώρο της εκπαίδευσης. Άλλωστε για να είναι σε θέση να λειτουργήσει αρμονικά και αποτελεσματικά το σχολείο που αποτελεί ένα πολυσύνθετο σύστημα, απαιτείται η συνεργασία και η συμμετοχή όλων και η δυνατότητα άσκησης ελέγχου των εργαζομένων στη δουλειά και το περιβάλλον τους (Pashiardis, 1994). Θα λέγαμε λοιπόν ότι η εφαρμογή μιας συνεργατικής ηγεσίας καθίσταται πλέον αναγκαία αφού δεν συμβάλλει μόνο στη διασφάλιση εμπειριών για τους συμμετέχοντες αλλά ενισχύει και την επιτυχημένη εφαρμογή των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων (Saiti & Eliophotou-Menon, 2009).

Συμμετοχική διοίκηση

Με τον όρο συμμετοχικό μοντέλο ηγεσίας αναφερόμαστε στην δημιουργία ενός συγκεκριμένου χωρικού και συστημικού πλαισίου κατά το οποίο όλα τα συμμετέχοντα μέρη βρίσκονται σε διαδικασίες συνεργασίας με σκοπό τη διαχείριση του οργανισμού, τη λήψη αποφάσεων και την επίλυση προβλημάτων μέσω της ανταλλαγής ιδεών και προτάσεων με απώτερο στόχο τη συνεχή βελτίωση του οργανισμού (Safari & Sarcheghaie, 2016). Η συμμετοχική διοίκηση παρέχει την ελευθερία της δημιουργικής συμμετοχής όλων των εκπαιδευτικών αφού πρωτίστως συμβάλλει στην αμοιβαία κατανόηση των στόχων του σχολείου (Bush, 1995).

Η διαδικασία της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη διοίκηση του σχολείου, τους θέτει ταυτόχρονα προ των ευθυνών τους, αφού η εμπλοκή ενός ατόμου σε μια διαδικασία το ωθεί στην προσπάθεια να στεφθεί αυτή με επιτυχία (Καμπουρίδης, 2012). Με τον όρο συμμετοχική λήψη αποφάσεων αναφερόμαστε στη συλλογή δεδομένων από τους εκπαιδευτικούς, στη συμβουλευτική λήψη αποφάσεων, στην από κοινού επίλυση προβλημάτων καθώς και στην παραδοχή ότι όλες οι αποφάσεις είναι αποτέλεσμα συναίνεσης των μελών (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008; Abbasi & Noori, 2016; Everard & Morris, 1999). Το πλεονέκτημα των συλλογικών αποφάσεων έναντι των ατομικών οφείλεται στο ότι οι πρώτες είναι απότοκο της σκέψης πολλών ανθρώπων, οι οποίοι προσπαθούν για την εξεύρεση της προσφορότερης λύσης μέσα από την εμπειρία και την εξειδίκευση του καθενός (Τζωρτζάκης & Τζωρτζάκη, 1992).

Για την εφαρμογή ενός μοντέλου συμμετοχικής διοίκησης απαιτείται η ενεργός εμπλοκή όλων των συμμετεχόντων στη διαδικασία, οι οποίοι θα οραματίζονται τους ίδιους στόχους και θα είναι σε θέση να αναλάβουν ο καθένας το βάρος των ευθυνών που του αναλογεί. Η αλήθεια είναι ότι το ελληνικό σχολείο είναι μακριά από αυτή την κουλτούρα την παρούσα χρονική στιγμή λόγω του ιδιαίτερα συγκεντρωτικού του χαρακτήρα ο οποίος περιορίζει τους διευθυντές να αναλάβουν πρωτοβουλίες που θα βελτιώσουν το σχολείο τους καθώς και να προσφέρουν ένα όραμα για τη σχολική τους μονάδα (Gkolia et. al, 2018). Σε αυτό το

εγχείρημα ίσως βοηθούσε η εφαρμογή της «τεχνητής συναδελφικότητας» του Hargreaves (1995:86) μιας προσομοίωσης της πραγματικής συνεργασίας σύμφωνα με την οποία οργανώνονται και αναπτύσσονται συναδελφικές σχέσεις υπό την καθοδήγηση του διευθυντή μέσω προγραμματισμένων συναντήσεων με στόχο την ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας, εμπιστοσύνης και υποστήριξης των μελών, ελλοχεύοντας σε κάθε περίπτωση ο κίνδυνος τυποποίησης της διαδικασίας.

Μεθοδολογία έρευνας

Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας επιλέχθηκαν 8 έρευνες που έχουν διεξαχθεί στον Ελλαδικό χώρο τα τελευταία 20 χρόνια και μέσω αυτών επιχειρείται η σκιαγράφηση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με το συγκεντρωτικό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και των ευκαιριών που παρέχει στους εκπαιδευτικούς να λάβουν μέρος σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων.

Συγκεκριμένα, θα γίνει προσπάθεια διερεύνησης των κάτωθι ερευνητικών ερωτημάτων:

Ποιες οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη συμμετοχή τους σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων για ζητήματα διοίκησης του σχολείου;

Ποιες οι απόψεις των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία (εκπαιδευτικών-διευθυντών) για την εφαρμογή ενός μοντέλου συμμετοχικής ηγεσίας;

Οι έρευνες που επιλέχθηκαν διερευνούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών τόσο από το χώρο της Πρωτοβάθμιας (4) όσο και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (4). Συγκεκριμένα, οι 5 από αυτές των Χατζηπαναγιώτου (2001), Οικονόμου (2010), Sarafidis και Chatziioannidis, (2013), Γόγολα και Κατσής, (2017), Σουσαμλή (2018), στοχεύουν στη διερεύνηση των απόψεων για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων σε ζητήματα οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου.

Οι υπόλοιπες 3 των Παπαευαγγέλου (2014), Καστανίδου και Τσικαντερη (2015), Κοτίκα (2019), ασχολούνται με τη διερεύνηση των απόψεων των συμμετεχόντων για την εφαρμογή ενός μοντέλου συμμετοχικής, καταναμημένης ηγεσίας.

Αναφορικά με το δείγμα των ερευνών περιλαμβάνουν κατά βάση εκπαιδευτικούς, ενώ σε μια αυτές υπάρχουν δεδομένα από Διευθυντές.

Ευρήματα ερευνών

Στη μελέτη περίπτωσης της Χατζηπαναγιώτου (2001) η οποία πραγματοποιήθηκε σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Θεσσαλονίκης, σε ένα Λύκειο (23 εκπαιδευτικοί -300 μαθητές) και ένα Γυμνάσιο (21 εκπαιδευτικοί -240 μαθητές εκ των οποίων 70 παλλινოსτούντες) είχε ως στόχο της να διερευνήσει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες λήψης και εκτέλεσης αποφάσεων σε θέματα που σχετίζονται με ζητήματα οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι παρόλο που οι εκπαιδευτικοί καλούνται ως συλλογικό όργανο να συμμετάσχουν στις τακτικές και έκτακτες συνεδριάσεις του σχολείου τους, δηλώνουν άγνοια για ζητήματα εκπαιδευτικής νομοθεσίας και ελευθεριών ώστε να συμμετάσχουν στη συνδιαμόρφωση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Στην αντίληψη της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών η έννοια της διοίκησης και της λήψης αποφάσεων ταυτίζεται με το πρόσωπο του διευθυντή και του υποδιευθυντή του σχολείου και όχι με την ατομική δέσμευση του καθενός σε συλλογικές διαδικασίες. Τον εαυτό τους τον αντιμετωπίζουν ως απλό διεκπεραιωτή εγκυκλίων και νόμων και θεωρούν ότι θεσμικά η συμμετοχή τους σε ζητήματα λήψης αποφάσεων κρίνεται σημαντική αλλά στην πράξη είναι τυπική και μη ουσιαστική. Αξίζει να επισημανθεί και η διαφορά που προκύπτει σε σχέση με το πόσο επιθυμούν να συμμετάσχουν σε διαδικασίες διοίκησης αλλά ο ρόλος που παίζουν προσωπικοί και οικογενειακοί παράγοντες σε αυτήν την επιθυμία δρα ανασταλτικά.

Στην έρευνα του Οικονόμου (2010) έγινε προσπάθεια διερεύνησης των αντιλήψεων 90 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας για το βαθμό συμμετοχής τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων του σχολείου. Στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί υποστήριζαν ότι

επιθυμούν την συνεργασία αλλά και τη συμμετοχή τους σε ζητήματα διοίκησης του σχολείου, χωρίς όμως να τους παρέχεται η δυνατότητα σε πολλές περιπτώσεις. Πιο συγκεκριμένα έκριναν ότι η ελευθερία που τους παρέχεται είναι αρκετά περιορισμένη αναφορικά με τη λήψη και την εκτέλεση αποφάσεων, ενώ αυτοί θα επιθυμούσαν πιο ενεργή συμμετοχή, τονίζοντας ότι οι όποιες διαδικασίες συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων είναι απλά τυπικές. Επιπλέον, επεσήμαναν ότι ταυτίζουν το πρόσωπο του διευθυντή με αυτό της κεντρικής διοίκησης του σχολείου, αλλά κρίνουν αναγκαίο να διαθέτει στοιχεία όπως το να είναι δημοκρατικός, συνεργατικός, να έχει την απαραίτητη μόρφωση καθώς και την ικανότητα διαχείρισης του προσωπικού.

Στην έρευνα των Sarafidou και Chatziioannidis (2013) η οποία πραγματοποιήθηκε σε 143 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και σκόπευε στη διερεύνηση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε διάφορους τομείς λήψης αποφάσεων, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν λιγότερο σε ζητήματα που σχετίζονταν με τη διοίκηση του σχολείου, ενώ εμπλεκόταν περισσότερο σε ζητήματα που αφορούσαν το εκπαιδευτικό έργο και τους μαθητές τους. Παρόλο που το ισχύον νομικό πλαίσιο επιτρέπει την εμπλοκή των εκπαιδευτικών, το ίδιο το συγκεντρωτικό σύστημα που δεν αφήνει επιλογές αυτονομίας των σχολείων, συντελεί ανασταλτικά σε όλο αυτό εγχείρημα. Διαφοροποίηση παρατηρείται και ανάμεσα στα ποσοστά της πραγματικής συμμετοχής με αυτά της επιθυμητής που παρουσιάζονται στην έρευνα, με τους ερευνητές να επισημαίνουν την πιθανή απόλυτη ταύτιση των εκπαιδευτικών με το ρόλο του παιδαγωγού. Η εργασιακή προϋπηρεσία επηρέασε θετικά τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων, αφού είναι πιθανόν πιο έτοιμοι να εμπλακούν σε διαχειριστικά ζητήματα της σχολικής μονάδας. Άξιο λόγου είναι να ειπωθεί ότι από τα ευρήματα προέκυψε θετική συσχέτιση ανάμεσα στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων και στο συλλογικό κλίμα στο σχολείο που σημαίνει ότι απαιτούνται οι κατάλληλες συνθήκες που θα ενεργοποιήσουν τους εκπαιδευτικούς να εμπλακούν. Ενώ, αντιθέτως αρνητική συσχέτιση υπήρξε αναφορικά με την ικανοποίηση τους από την εργασία τους, υποδηλώνοντας ότι ακόμη και αν πολλές φορές συμμετάσχουν στη λήψη αποφάσεων δε σημαίνει ότι τελικά υφίστανται υψηλά ποσοστά επιρροής στις τελικές αποφάσεις που λαμβάνονται στο σχολείο.

Η έρευνα της Παπαευαγγέλου (2014) πραγματοποιήθηκε σε 177 εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας, στόχευε στη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την κατανομημένη ηγεσία και τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων, και προέκυψε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι θετικά προσκείμενη στην εφαρμογή μιας κατανομημένης ηγεσίας, θεωρεί όμως ότι ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος συνιστά έναν ουσιαστικό ανασταλτικό παράγοντα. Θετική είναι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών να συμμετάσχει σε διαδικασίες λήψης απόφασης πέραν αυτών που αφορούν το διδακτικό τους έργο, όπως οικονομικά ζητήματα του σχολείου, συνεργασίες με φορείς, προώθηση του σχολείου, ενώ αυτοί που είναι πιο διστακτικοί προτάσσουν την έλλειψη κατάλληλης προετοιμασίας για εμπλοκή σε συμμετοχικές διαδικασίες. Στη μελέτη διερευνήθηκαν επίσης και οι απόψεις των διευθυντών οι οποίοι επεσήμαναν ότι οι νεότεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο προσαρμόσιμοι και ευέλικτοι στις συμμετοχικές διαδικασίες στο σχολείο.

Στην έρευνα των Καστανίδου και Τσικαντέρη (2015) που πραγματοποιήθηκε σε Διευθυντές Γενικών Λυκείων προέκυψε ότι όταν στο σχολείο τους εφαρμόζεται συμμετοχική λήψη αποφάσεων τότε η αποτελεσματικότητα και η ποιότητα της σχολικής μονάδας αυξάνονται πολύ, ενώ αναπτύσσεται ταυτόχρονα ένα κλίμα εμπιστοσύνης που προωθεί την ασφάλεια στους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν ακόμη και απόψεις που δεν είναι τόσο δημοφιλείς, ενώ ταυτόχρονα δίνονται κατ' αυτόν τον τρόπο κίνητρα στους συμμετέχοντες να εμπλακούν.

Στην έρευνα των Γόγολα και Κατσής (2017) που είχε ως σκοπό της την ανίχνευση του ρόλου και του βαθμού συμμετοχής σε διαδικασίες λήψης απόφασης στο σχολείο

συμμετείχαν 182 εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Αργολίδας. Από τα ευρήματα προέκυψε μια μέτρια και όχι ικανοποιητική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, ενώ αντιθέτως χαρακτήρισαν ιδιαίτερως σημαντική την συμμετοχή τους, αφού από αυτή τη διαδικασία απορρέει η δημιουργία μιας συνεκτικής και δημοκρατικής κουλτούρας. Άξιο λόγου είναι να ειπωθεί ότι η πλειοψηφία του δείγματος έκρινε ότι στοιχεία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, όπως η γραφειοκρατία και η αυστηρή ιεραρχική του δομή συμβάλλουν αρνητικά στην άσκηση του εκπαιδευτικού έργου αλλά και στην ικανοποίηση που αντλούν οι εκπαιδευτικοί από το επάγγελμά τους.

Στην έρευνα του Σουσαμλή (2018) συμμετείχαν 201 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Λέσβου και διερευνήθηκε ο βαθμός συμμετοχής τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Τα ευρήματα έδειξαν ότι ο βαθμός συμμετοχής των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών κυμάνθηκε σε μέτρια επίπεδα, παρόλα αυτά όμως παρατηρήθηκε αυξημένη επιθυμία συμμετοχής σε σχέση με το πόσο συμμετέχουν στην πράξη. Η συμμετοχή τους σχετίστηκε με ζητήματα λειτουργικής φύσεως του σχολείου κυρίως όπως το εκπαιδευτικό τους έργο και οι μαθητές και όχι με ζητήματα διοίκησης. Δημογραφικά στοιχεία όπως το φύλο, η ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο, η σχέση εργασίας και τα χρόνια προϋπηρεσίας έδειξαν να σχετίζονται με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων, αφού οι άντρες εκπαιδευτικοί, οι μεγαλύτερης ηλικίας, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτικοί με τα περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας, οι οποίοι είχαν αποκτήσει και έναν επιπλέον τίτλο σπουδών πέραν του βασικού τους συμμετείχαν περισσότερο στη λήψη αποφάσεων του σχολείου τους.

Τέλος, στην έρευνα του Κοτίκα (2019) που διενεργήθηκε σε 151 εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Δυτικής Θεσσαλονίκης και στόχευε στην καταγραφή των απόψεων για την αξιοποίηση της συμμετοχικής ηγεσίας, παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν σε διαδικασίες διαμόρφωσης εσωτερικής πολιτικής του σχολείου σε ζητήματα σχετικά με την πειθαρχία και το σχεδιασμό σχολικών προγραμμάτων, αλλά αντιθέτως η συμμετοχή τους σε ζητήματα σχετικά με την προμήθεια αγαθών και υπηρεσιών στο σχολείο όπως και με τον οικονομικό προϋπολογισμό ήταν ιδιαίτερως μικρή. Επιπλέον, ενδιαφέρον είχε και το εύρημα ότι οι εκπαιδευτικοί δεν μοιράζονταν την εξουσία με το διευθυντή παρόλο που ο διευθυντής δεν αναγνώριζε τη συμμετοχή τους ως απειλή για τη θέση του. Άξιο λόγου είναι και το εύρημα ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονταν ότι με την εφαρμογή ενός μοντέλου συμμετοχικής διοίκησης και εμπλοκής στη λήψη αποφάσεων δεν τους δίνονταν εν τέλει η ευκαιρία να ανελιχθούν τόσο προσωπικά όσο και επαγγελματικά.

Αποτελέσματα

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τις παραπάνω έρευνες σε βάθος 20 ετών, καταλήγει κανείς ότι από τις σχετικές μελέτες δεν παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις παρόλο που τα χρόνια πέρασαν και οι εποχές άλλαξαν. Μεταξύ των εκπαιδευτικών επικράτησε η άποψη ότι η διοίκηση του σχολείου ταυτίζεται με το πρόσωπο του διευθυντή. Οι ίδιοι αρκούνται απλά στο ρόλο του παιδαγωγού και σε όποιες περιπτώσεις εμπλέκονται με διαδικασίες λήψης αποφάσεων αυτές αφορούν κατά βάση την εκπαιδευτική διαδικασία και όχι αποφάσεις που σχετίζονται κατ' εξοχήν με την διοίκηση του σχολείου. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να εμπλακούν ενεργά παρόλα αυτά αποτιμούν την συμμετοχή τους ως τυπική καθώς σε πολλές των περιπτώσεων δεν υλοποιούνται οι αποφάσεις που υποστηρίζουν. Σε σχολεία που έχουν έρθει σε επαφή με ένα συμμετοχικό μοντέλο ηγεσίας η εξέλιξη αυτή αποτιμάται θετικά από το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας, αφού δρα ως παράγοντας κλίματος εμπιστοσύνης, ασφάλειας και συνεκτικής κουλτούρας του σχολείου. Στο βάθος της 20ετίας δεν φαίνεται να υπήρξε διαφοροποίηση στους μετέχοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε σχέση με την αποτίμηση του συγκεντρωτικού χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας και του τρόπου με τον οποίο αυτός δρα ανασταλτικά σε όποια προσπάθειας συμμετοχικής διοίκησης.

Συμπεράσματα

Όπως γίνεται αντιληπτό από την παραπάνω βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτει ότι ακόμα και σε βάθος 20 ετών τα ευρήματα συγκλίνουν στην άποψη, ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι και παραμένει ιδιαίτερος συγκεντρωτικό και ιεραρχικό με όλες τις αποφάσεις να λαμβάνονται από το Υπουργείο Παιδείας χωρίς να έχουν ιδιαίτερο λόγο οι εκπαιδευτικοί. Το γεγονός αυτό εκλαμβάνεται από την ελληνική κοινωνία ως ένας τρόπος διασφάλισης της κοινωνικής ισότητας σε ζητήματα εκπαιδευτικών ευκαιριών (Dimopoulos et. al., 2015; Dimopoulos & Tsami, 2018; Koutsampelas et. al., 2019). Από τα ευρήματα των εμπειρικών μελετών υπογραμμίζεται η επιφυλακτικότητα των εκπαιδευτικών να εμπλακούν σε ζητήματα διοίκησης και η περιορισμένη συμμετοχή τους σε διαδικασίες που αφορούν κυρίως το εκπαιδευτικό τους έργο και τους μαθητές τους. Η διαχείριση της διοίκησης ταυτίζεται για τους περισσότερους με το πρόσωπο του διευθυντή και αυτός θεωρείται απόλυτα συνυφασμένος με την έννοια της εξουσίας. Ενδιαφέρον, έχουν τα ευρήματα που υποστηρίζουν την αυξημένη επιθυμία των εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν αλλά η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος δεν τους παρέχει αυτή τη δυνατότητα στο βαθμό που θα το επιθυμούσαν. Γενικότερα, από τη σχετική μελέτη προκύπτει ότι στα σχολεία που υπάρχει ένα κλίμα συλλογικότητας και που ο διευθυντής του σχολείου είναι συνεργατικός, οι εκπαιδευτικοί είναι πιο πρόθυμοι να εμπλακούν σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων αφού αισθάνονται ασφαλείς να εκφράσουν τις απόψεις τους.

Όλα τα παραπάνω παραπέμπουν στην ανάγκη διαφοροποίησης της υπάρχουσας εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα, μιας πολιτικής η οποία θα οραματίζεται τη διαμόρφωση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής από το σχολείο στοχεύοντας σε ένα ενιαίο όραμα και στην ανάπτυξη μιας συναδελφικής κουλτούρας (Everard & Morris, 1999). Μιας πολιτικής η οποία θα σέβεται το γνωστικό και εμπειρικό φορτίο που φέρνει κάθε εκπαιδευτικός, αφήνοντάς του τα κατάλληλα περιθώρια να συμμετάσχει στη λήψη αποφάσεων, να αναλάβει πρωτοβουλίες, να προβεί στην ανάπτυξη καινοτομιών και να ενεργοποιεί μηχανισμούς επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Μαυρογιώργος, 2008; Παπαζογλου & Κουτουζής, 2019). Παρά τις πολλές προσπάθειες που έγιναν κατά καιρούς για τη βελτίωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος η διαδικασία λήψης αποφάσεων απαιτεί περαιτέρω αναθεώρηση για να επιτελέσει το σκοπό της (Saiti, 2013). Είναι σημαντικό το Υπουργείο να φροντίσει να ενισχύσει την αυτονομία των σχολείων με πρακτικά μέτρα, βοηθώντας ταυτόχρονα τους διευθυντές να κατανοήσουν την ανταλλαγή κοινών στόχων και οράματος με τους εκπαιδευτικούς του (Leithwood, 2012).

Η εφαρμογή ενός συμμετοχικού μοντέλου διοίκησης κρίνεται αναγκαία για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών μονάδων αλλά αυτό απαιτεί ταυτόχρονα και την επιμόρφωση των διευθυντών, ώστε να είναι σε θέση να εφαρμόσουν τις αρχές μιας συλλογικής διοίκησης, η οποία θα εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Κουσουλός κ.ά., 2004). Δυστυχώς, ευρήματα παλαιότερων μελετών (Saitis & Eliophotou-Menon, 2004; Saitis, 1997) δείχνουν ότι η μεγάλη πλειοψηφία των διευθυντών δεν έχει παρακολουθήσει κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα επιμόρφωσης σχετικά με τη διοίκηση και επιπρόσθετα δεν υφίσταται πλαίσιο εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής που να αναγνωρίζει την ανάγκη για εξειδικευμένη κατάρτιση των ηγετών σε ζητήματα διοίκησης (Saiti, 2012; Μανροσκουφίς, 1992; Saitis et. al., 1997). Παρά το γεγονός ότι αυτό τείνει να αλλάξει τα τελευταία χρόνια, δεν υπάρχουν απτά δείγματα της επίδρασης της καλύτερης κατάρτισης των διευθυντών στην αλλαγή των πρακτικών τους.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι αν τα σχολεία καταφέρουν να μετατραπούν σε δημοκρατικούς οργανισμούς που θα σέβονται και θα ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων, αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα την αναδόμηση όλης της κοινωνίας και εν τέλει την ανάδειξη της ισότητας όλων των μελών της (Richardson & Placier, 2001).

Αναφορές

- Abbasi, E. & Noori, S.K. (2016). Study on the relationship between participatory management in schools and teachers' development of social capital from managers and teachers views of secondary school teachers Karaj district 3. *Journal of Fundamental and Applied Sciences*, 8(3), 230-246.
- Ball, S.J., Maguire, M., & Braun, A., (2012). *How schools do policy*. London: Routledge.
- Barnett, B.G., Shoho, A.R., & Oleszewski, A.M. (2012). The job realities of beginning and experienced assistant principals. *Leadership and Policy in Schools*, 11, 92–128.
- Bogler, R., & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and teacher education*, 20(3), 277-289.
- Bush, T. (1995). *Theories of educational management* (2nd Ed.). London: Paul Chapman Educational Publishing.
- Dimopoulos, K., & Tsami, M. (2018). Greek primary school websites: the construction of institutional identities in a highly centralized system. *Leadership and Policy in Schools*, 17(4), 397-421.
- 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*, 18(2), 197-224.
- European Commission (2020). *Ελλάδα: Οργάνωση και Διακυβέρνηση*. (Διαθέσιμο: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-and-governance-33_el, προσπελάστηκε στις 10/05/2021)
- Everard, K.B. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1992). *What's Worth Fighting for in Your School? Working together for improvement*. New York: Teachers College Press.
- Gkolia, A., Koustelios, A., & Belias, D. (2018). Exploring the association between transformational leadership and teacher's self-efficacy in Greek education system: a multilevel SEM model. *International Journal of Leadership in Education*, 21(2), 176-196.
- Hargreaves, A. (1995). Realities of Teaching. In L.W. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education*. Oxford: Permagon.
- IACM/FORTH. (2003). *Greek educational system: The implementation of the ICT in the Greek curriculum in compulsory education*. Crete: The European Commission Directorate General Education and Culture.
- Ifanti, A. A. (2007). Policy and curriculum development in Greece. The case of secondary school curriculum. *Pedagogy, Culture & Society*, 15(1), 71-81.
- Koutsampelas, C., Dimopoulos, K., & Katsiri, T. (2019). Parental satisfaction in a centralized school system: Evidence from Greece and policy implications. *Leadership and Policy in Schools*, 1-19.
- Leithwood, K. (2012). *The Ontario Leadership*. Toronto, ON: The institute for education leadership.
- Marzano, R., Waters, T., & McNulty, B. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mavroskoufis, D. (1992). Aspects in the issue of evaluation, the selection and the role of principals in secondary education. *Contemporary Education*, 64, 24-36.
- Meyers, B., Meyers, J., & Gelzheiser, L. (2001). Observing Leadership Roles in Shared Decision Making: A Preliminary Analysis of Three Teams. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 12(4), 277-312
- OECD (1998). *Education Policy Analysis 1998*. Paris: OECD.

- OECD (2001). *New school management approaches*. (Διαθέσιμο: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/new-school-management-approaches_9789264192539-en#page1, προσπελάστηκε στις 3/05/2021)
- OECD. (2008). *Improving school leadership: Volume 1 policy & practice*. Paris: Author.
- OECD. (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. Paris: OECD Publishing.
- Papazoglou, A., & Koutouzis, M. (2019). Educational leadership roles for the development of learning organizations: Seeking scope in the Greek context. *International Journal of Leadership in Education*, 1-13.
- Pashiardis, P. (1994). Teacher participation in decision making. *International Journal Of Educational Management*, 8(5), 14-17.
- Prokou, E. (2018). Comparative education in Greece, as a European 'semi-periphery'. *Comparative Education*, 54(4), 530-547.
- Richardson, V., & Placier, P. (2001). *Teacher change Handbook of research on teaching* (4th ed.). New York: AERA.
- Safari, S., Sarcheghaie, A., (2016). The Study of Barriers of Participative Management from the Perspective of School Administrators. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 7(4), 89-94.
- Saiti, A. (2012). Leadership and quality management. *Quality Assurance in Education*, 20(2), 110-138.
- Saiti, A. (2013). Education for economic development: Can Greece achieve it?. In: P., Sklias, & N., Tzifakis, (Eds.), *Greece's Horizons* (pp. 161-170). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Saiti, A., & Eliophotou-Menon, M. (2009). Educational decision making in a centralised system: the case of Greece. *International Journal of Educational Management*, 23(6), 446-455.
- Saitis, C. (1997). Reflections on the development of leaders in education. *Thimossios Tomeas (Public Sector)*, 127, 33-8.
- Saitis, C., & Eliophotou-Menon, M. E. (2004). Views of future and current teachers on the effectiveness of primary school leadership: evidence from Greece. *Leadership and policy in schools*, 3(2), 135-157.
- Saitis, C., Tsiamassi, F., & Chatzi, M. (1997). The school director: Manager-leader or traditional bureaucrat? *New Education*, 83, 66-77.
- 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), 170- 183.
- Short, P.M., & Greer, J.T. (1989). *Increasing teacher autonomy through shared governance: Effects on policy making and student outcomes*. Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, March, 1989.
- Sifakakis, P., Tsatsaroni, A., Sarakinioti, A., & Kourou, M. (2016). Governance and knowledge transformations in educational administration: Greek responses to global policies. *Journal of educational administration and history*, 48(1), 35-67.
- Strogilos, V. (2012). The cultural understanding of inclusion and its development within a centralised system. *International Journal of Inclusive Education*, 16(12), 1241-1258.
- Unesco (2009). *The new roles of secondary school headteacher*. Paris: UNESCO (ED-2009/WS/57). (Διαθέσιμο: unesdoc.unesco.org/images/0014/001490/149057e.pdf, προσπελάστηκε στις 4/6/2021)
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα: Ίων
- Ανδρέου, Α., & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Λιβάνη.

Γόγολα, Α., & Κατσής, Α. (2017). Ρόλοι και διαδικασίες λήψης απόφασης σε επίπεδο σχολικού οργανισμού. Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Αργολίδας. *Έρευνα στην εκπαίδευση*, 6(1), 237-254.

Γρόλιος, Γ. (2001). Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 119, 73-79.

Δακοπούλου, Α. (2004). Πολιτικές επιμόρφωσης των ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: η περίπτωση των διδασκαλείων δημοτικής εκπαίδευσης (1995 - 2003). (Διδακτορική Διατριβή), Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών. (Διαθέσιμο: <http://rhdttheses.ekt.gr/eadd/handle/10442/17575>, προσπελάστηκε στις 30/04/2021)

Καζαμίας, Α., & Κασσωτάκης, Μ. (1995). *Ελληνική εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος.

Καμπουρίδης, Γ. (2012). *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Καστανίδου, Σ., & Τσικαντέρη, Ρ. (2015). Ο Συμμετοχικός τρόπος λήψης αποφάσεων ως παράγοντας βελτίωσης της ποιότητας και αποτελεσματικότητας της Σχολικής Μονάδας. *εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 3(3), 19-38.

Κατσαρός, Ι. (2008). Αποκέντρωση και Αποσυγκέντρωση: Κριτική Θεώρηση του Γενικού Πλαισίου και των Σχετικών Τάσεων στο Χώρο της Εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Βήμα*, 9, 88-108.

Κοτίκας, Α. (2019). *Η αξιοποίηση της συμμετοχικής διοίκησης στη λήψη αποφάσεων σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης*. (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Κουσουλός, Α., Μπούνιας, Κ. & Καμπουρίδης, Γ. (2004). Συμμετοχική διοίκηση και διαδικασία λήψης αποφάσεων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 9(9), 33-41. (Διαθέσιμο: <http://www.pischools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos9/KOYSOULOS.pdf>, προσπελάστηκε στις 17/05/2021)

Κουτούζης, Μ. (2008). Η εκπαιδευτική μονάδα ως οργανισμός. Στο: Α., Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Μ., Κουτούζης, Γ., Μαυρογιώργος, & Δ., Χαλκιώτης, (επιμ.), *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική*. (Τόμος Α', σσ. 27-48). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Μακρυδημήτρης, Α. (1999). *Διοίκηση και κοινωνία. Η δημόσια διοίκηση στην Ελλάδα*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Μαυρογιώργος, Γ. (2008). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Δακόπουλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, & Δ. Χαλκιώτης (Επιμ.), *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική* (Τόμος Α). ΕΑΠ.

Μπαλάσκας, Κ. (1984). *Κοινωνική Θεώρηση της Παιδείας*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Νόμος 1566 (1985, 30 Σεπτεμβρίου) *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις* (ΦΕΚ Α 167).

Νόμος 2525 (1997, 23 Σεπτεμβρίου) *Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις* (ΦΕΚ Α 188).

Νόμος 2986 (2002, 13 Φεβρουαρίου) *Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις* (ΦΕΚ Α 24).

Νόμος 4823 (2021, 3 Αυγούστου). *Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις* (ΦΕΚ Α 136).

Οικονόμου, Τ. (2010). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Π.Δ. 79 (2017, 1 Αυγούστου) *Οργάνωση και λειτουργία νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων* (ΦΕΚ 109).

Παπαδημητρόπουλος, Δ. (2003). Απλούστευση Διαδικασιών: Θεωρία και Πράξη. *Διοικητική Ενημέρωση*, 25, 5-31.

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.

Παπαευαγγέλου, Σ. (2014). *Κατανεμημένη ηγεσία και συλλογική λήψη αποφάσεων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Παππάς, Α.Ε. (1995). *Σύγχρονη θεωρία και πράξη της παιδείας*. Αθήνα: Δελφοί.

Πουλής, Π. (2014). *Εκπαιδευτικό δίκαιο και θεσμοί* (7η Εκδ.). Αθήνα-Θεσσαλονίκη: Σάκκουλα.

Σαϊτίης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σαΐτη.

Σουσαμλής, Δ. (2018). *Η λήψη και εφαρμογή αποφάσεων στο σύλλογο διδασκόντων* (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία), Πανεπιστήμιο Αιγαίου. (Διαθέσιμο: <http://hdl.handle.net/11610/19000>, προσπελάστηκε στις 17/04/2021)

Σύνταγμα της Ελλάδας (2008). Εθνικό Τυπογραφείο.

Τζωρτζάκης, Κ. & Τζωρτζάκη, Α. (1992). *Οργάνωση και Διοίκηση*. Αθήνα: Τζωρτζάκη.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων* (Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

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