

ΔΙΕΘΝΕΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ
ΣΧΟΛΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ, ΣΤΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ



ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Οργάνωση, λειτουργία και διοίκηση των σχολικών
μονάδων

ΕΠΩΝΥΜΟ: ΡΑΠΤΟΥ

ΟΝΟΜΑ: ΕΛΕΝΗ

Επιβλέπων Καθηγητής: κ. Γιοβάνης Νικόλαος

Σέρρες, 2023

«ΔΗΛΩΣΗ ΜΗ ΛΟΓΟΚΛΟΠΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΛΗΨΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗΣ ΕΥΘΥΝΗΣ»

Με πλήρη επίγνωση των συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων, δηλώνω ότι είμαι αποκλειστικός συγγραφέας της παρούσας πτυχιακής και αναλαμβάνω πλήρως όλες τις συνέπειες του νόμου στην περίπτωση κατά την οποία αποδειχθεί, διαχρονικά, ότι η εργασία στο σύνολό της ή μέρος της είναι προϊόν λογοκλοπής.

Όνοματεπώνυμο: *Ελένη Ράπτου*

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα, από καρδίας να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου κύριο Γιοβάνη Νικόλαο, ο οποίος στάθηκε αρωγός στην προσπάθειά μου να εκπονήσω μια εργασία με πληρότητα, τόσο με τις πολύτιμες ακαδημαϊκές του γνώσεις και συμβουλές, όσο και με την ηθική υποστήριξη που μου προσέφερε.

Πίνακας Περιεχομένων

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	3
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	6
ABSTRACT	7
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο : ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΥΡΥΤΕΡΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	11
1.1. Κοινωνιολογικές προσεγγίσεις της οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο : Η ΓΡΑΦΕΙΟΚΡΑΤΕΙΑ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΚΑΙ Η ΘΕΩΡΗΣΗ ΓΥΡΩ ΑΠΟ ΑΥΤΗΝ	21
2.1 Το Θεωρητικό Πλαίσιο των γραφειοκρατικών Θεωρήσεων	21
2.2 Χαρακτηριστικά του Ιδεατού Τύπου Γραφειοκρατικής Οργάνωσης	24
2.2.1 Μετα-Βεμπεριανές Θεωρήσεις της Γραφειοκρατικής Οργάνωσης	26
2.3 Γραφειοκρατικές Θεωρήσεις του Σχολείου	31
2.4 Γραφειοκρατία και Οργάνωση του Σχολείου: Εμπειρικά Δεδομένα	32
2.5 Η Επαγγελματική Αυτονομία των Εκπαιδευτικών και η Γραφειοκρατική Οργάνωση του Σχολείου	37
2.5.1 Η Γραφειοκρατική Οργάνωση και η Μεταρρύθμιση του Σχολείου	40
2.5.2 Το Μέγεθος, η Οργάνωση και η Μεταρρύθμιση του Σχολείου	42
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο : ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΟΜΗ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.	46
3.1 Προσχολική Αγωγή	46
3.2 Ολοήμερο Πρόγραμμα	50
3.3 Δημοτικό Σχολείο	51
3.4 Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο	55
3.5 Πειραματικά Σχολεία	56
3.6 Ιδιωτική Εκπαίδευση	58
3.7 Ιστορική Επισκόπηση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης	60
3.8 Νομοθετικό Πλαίσιο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης	62
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ^ο :ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	64
4.1 Ερευνητική στρατηγική και Ερευνητικό Σχέδιο	64
4.2 Ερευνητική Διαδικασία	65
4.3 Εργαλείο	65
4.4 Δείγμα	66
4.5 Εγκυρότητα [και [Αξιοπιστία	66
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ^ο : ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	67
Πίνακες συχνοτήτων των ποιοτικών μεταβλητών με τα δημογραφικά στοιχεία	67

Μέση τιμή και τυπική απόκλιση δύο οποιονδήποτε ερωτήσεων διάταξης (ordinal) και δύο ερωτήσεων τύπου scale του ερωτηματολογίου σας.....	71
Γράφημα (nominal, ordinal, scale).....	71
Μέτρα θέσης και διασποράς για μεταβλητές (scale, ordinal) διαστάσεις.....	76
Αξιοπιστία alpha Cronbach.....	77
Έλεγχος Υποθέσεων.....	78
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	86
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	94
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	118
<i>ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ</i>	118

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η διαφοροποίηση και η ομαδοποίηση των σχολείων ως προς τα χαρακτηριστικά τους και το επίπεδο γραφειοκρατικής οργάνωσης και λειτουργίας τους δεν καθορίζεται από το μέγεθός τους αλλά από τη θεσμοθετημένη οργάνωσή τους. Όμως, σύμφωνα με όλα τα δεδομένα, αυτό μπορεί να αποδοθεί στον διευθυντή, ο οποίος παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση του οργανωτικού περιβάλλοντος και στη διαχείριση της καθημερινής λειτουργίας του σχολείου. Συνοψίζοντας, η γραφειοκρατική οργάνωση και η λειτουργική δομή των δημοτικών σχολείων μπορεί να εκδηλωθεί ως μια διαφοροποιημένη γραφειοκρατική δομή.

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι ο εντοπισμός και η διερεύνηση των βασικών χαρακτηριστικών οργάνωσης και λειτουργίας των ελληνικών δημοτικών σχολείων από τη σκοπιά και τα κριτήρια μιας γραφειοκρατικής οργάνωσης και οργανωτικής λειτουργίας.

Λέξεις κλειδιά: Οργάνωση, γραφειοκρατία, Πρωτοβάθμια- Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

ABSTRACT

The differentiation and grouping of schools in terms of their characteristics and the level of their bureaucratic organization and operation is not determined by their size but by their institutionalized organization. But, by all accounts, this can be attributed to the principal, who plays a key role in shaping the organizational environment and managing the day-to-day running of the school. In summary, the bureaucratic organization and operational structure of primary schools can manifest itself as a differentiated bureaucratic structure.

The purpose of this study is to identify and investigate the basic characteristics of the organization and operation of Greek primary schools from the point of view and the criteria of a bureaucratic organization and organizational operation.

Keywords: Organization, bureaucracy, Primary-Secondary education

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο Weber πίστευε ότι η ιεραρχική οργάνωση και ο τύπος λειτουργίας είναι το ιστορικό αναπόφευκτο και λογικό αποτέλεσμα της εξέλιξης όλων των κοινωνικών οργανώσεων και από τυπική και τεχνική άποψη, αποτελεί τον πιο λογικό τύπο οργάνωσης και λειτουργίας του οργανισμού. . Το πλαίσιο αυτής της μελέτης για την εξέταση της οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου είναι τα βασικά δομικά και λειτουργικά χαρακτηριστικά των γραφειοκρατικών οργανώσεων που διαμορφώνονται μέσα από εκτενή θεωρητική ανάλυση και έρευνα για την οργάνωση και λειτουργία του σχολείου. Από αυτή την άποψη, ο γραφειοκρατικός τύπος οργάνωσης και λειτουργίας είναι ένα μεθοδολογικό εργαλείο για τον εντοπισμό εκείνων των οργανωτικών και επιχειρησιακών σχέσεων που αποτυπώνουν και περιγράφουν τις οργανωτικές και λειτουργικές δομικές πραγματικότητες των σημερινών ελληνικών δημοτικών σχολείων.

Η μελέτη αυτού του προβλήματος έχει θεωρητικό ενδιαφέρον, αφού στην ελληνική βιβλιογραφία υπάρχουν ελάχιστες καταγραφές εμπειρικών αναλύσεων της οργάνωσης και λειτουργίας των ελληνικών δημοτικών σχολείων, αλλά και πρακτικού ενδιαφέροντος, αφού, σύμφωνα με στοιχεία αρμόδιων φορέων, η διεθνής βιβλιογραφία , σχετικά με την οργάνωση του σχολείου και την κατανόηση της λειτουργικής πραγματικότητας και τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα σχολεία καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τα θεμελιώδη στοιχεία για την εφαρμογή των εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων στα σχολεία.

Κατά τη συλλογή και την ανάλυση εμπειρικών δεδομένων για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων, συνδυάστηκαν και οι δύο μεθοδολογίες και εφαρμόστηκαν κατάλληλες αναλυτικές τεχνικές.

Σύμφωνα με την πρώτη προσέγγιση, συλλέχθηκαν και αναλύθηκαν πηγές στοιχείων που αποτελούν το θεσμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο οργανώνονται και λειτουργούν τα ελληνικά δημοτικά σχολεία, όπως αυτό διαμορφώνεται από νομοθετικές ρυθμίσεις και διοικητικές

ενέργειες (διατάγματα και εγκύκλιοι με μόνιμη ισχύ).

Η δεύτερη μεθοδολογική πτυχή του προβλήματος καθόρισε τον σχεδιασμό και την υλοποίηση μιας εμπειρικής δειγματοληπτικής έρευνας εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, μέσω της οποίας συλλέχθηκαν και αναλύθηκαν πληροφορίες για τα γραφειοκρατικά οργανωτικά και λειτουργικά χαρακτηριστικά των ελληνικών δημοτικών σχολείων και των σχολείων στα οποία βρίσκονται. Για την εξυπηρέτηση των εκπαιδευτικών κατά τη στιγμή της μελέτης, κατανοήστε τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη σχολική γραφειοκρατική οργάνωση και λειτουργία και επιλεγμένα προσωπικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά.

Τα κύρια συμπεράσματα αυτής της μελέτης αφορούν την οργανωτική και λειτουργική δομή των δημοτικών σχολείων, η οποία χαρακτηρίζεται από ιδιαίτερα γραφειοκρατικό χαρακτήρα. Ο χαρακτηρισμός αυτός είναι αποτέλεσμα συνδυασμού δύο δεδομένων που αφορούν θεμελιώδη χαρακτηριστικά οργάνωσης και λειτουργίας των σημερινών δημοτικών σχολείων. Πρώτον, ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά της οργανωτικής και λειτουργικής δομής των δημοτικών σχολείων συμπίπτουν με αυτά της γραφειοκρατικής οργάνωσης και λειτουργίας, ενώ άλλα βασικά χαρακτηριστικά αποκλίνουν σημαντικά από αυτό το πρότυπο. Δεύτερον, εκείνα τα βασικά στοιχεία της οργάνωσης και των λειτουργιών του δημοτικού σχολείου που συνάδουν με τα βασικά χαρακτηριστικά της γραφειοκρατικής οργάνωσης και λειτουργίας δεν θεσμοθετούνται επίσημα, αλλά διαμορφώνονται άτυπα μέσα από την καθημερινή ζωή αυτών των σχολικών δραστηριοτήτων, οι οποίες αρχικά πραγματοποιούνται στο Επικεντρωθείτε στην πράξη της διδασκαλίας. Η πράξη της διδασκαλίας μπορεί τελικά να θεωρηθεί ως το οργανωτικό και λειτουργικό κύτταρο του σχολείου.

Ταυτόχρονα, από την αντίστοιχη ανάλυση των αποτελεσμάτων αυτής της μελέτης, επισημάνθηκε επίσης ότι οι διαφορές στις οργανωτικές και λειτουργικές περιγραφές των σχολείων όπου εργάζονταν οι

εκπαιδευτικοί του δείγματος έρευνας κατά την περίοδο της μελέτης αντικατοπτρίζονται κυρίως στα: βασικά γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά τους. Οι περιγραφές αυτές διακρίνονται και ομαδοποιούνται σε τρεις κατηγορίες, παρουσιάζοντας στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ τους ως προς το βαθμό και τον συνδυασμό των βασικών χαρακτηριστικών της γραφειοκρατικής οργάνωσης και λειτουργίας. Η διαφοροποίηση και η ομαδοποίηση των σχολείων ως προς τα χαρακτηριστικά τους και το επίπεδο γραφειοκρατικής οργάνωσης και λειτουργίας τους δεν καθορίζεται από το μέγεθός τους αλλά από τη θεσμοθετημένη οργάνωσή τους. Όμως, σύμφωνα με όλα τα δεδομένα, αυτό μπορεί να αποδοθεί στον διευθυντή, ο οποίος παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση του οργανωτικού περιβάλλοντος και στη διαχείριση της καθημερινής λειτουργίας του σχολείου. Συνοψίζοντας, η γραφειοκρατική οργάνωση και η λειτουργική δομή των δημοτικών σχολείων μπορεί να εκδηλωθεί ως μια διαφοροποιημένη γραφειοκρατική δομή.

Τέλος, μια ανάλυση των αξιολογήσεων των εκπαιδευτικών για την οργάνωση και τη λειτουργία των σχολείων τους κατά τη διάρκεια της περιόδου μελέτης αποκάλυψε γενικά θετικές στάσεις απέναντι στα βασικά χαρακτηριστικά της τυπικής γραφειοκρατικής οργάνωσης και λειτουργίας των σχολείων. συμπεράσμα, και την τάση εισαγωγής περισσότερων γραφειοκρατικών στοιχείων στην οργάνωση και λειτουργία των σχολείων από ό,τι ήδη υπάρχει. Μάλιστα, σύμφωνα με όλες τις ενδείξεις, οι εκπαιδευτικοί συνέδεσαν την «καλή» οργάνωση και λειτουργία του σχολείου με παράγοντες γραφειοκρατικού χαρακτήρα.

Συνοψίζοντας και με βάση μια συνολική αξιολόγηση των ευρημάτων και συμπερασμάτων της τρέχουσας έρευνας, μπορεί να ειπωθεί ότι κάθε θεωρητική προσέγγιση της σχολικής οργάνωσης και λειτουργίας εστιάζει σε μία, αναδεικνύει μια και αποτελεί μια μόνο οπτική ανάλυσης και ερμηνείας της σχολικής πραγματικότητας

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΥΡΥΤΕΡΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

1.1. Κοινωνιολογικές προσεγγίσεις της οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου

Πολλές προσεγγίσεις αναλύουν το σχολείο ως μια ξεχωριστή οργανωτική και λειτουργική οντότητα από διαφορετικές θεωρητικές προοπτικές. Αυτές οι διαφορετικές προοπτικές¹ δίνουν έμφαση σε διαφορετικά σημαντικά στοιχεία των σχολείων και αναδεικνύουν αντίστοιχα διαφορετικά χαρακτηριστικά της σχολικής οργάνωσης και λειτουργίας. Ορισμένες θεωρίες επικεντρώνονται στα τυπικά και άτυπα χαρακτηριστικά της οργάνωσης και της λειτουργίας ενός σχολείου, ενώ άλλες επικεντρώνονται στα χαρακτηριστικά της σχέσης του σχολείου με το περιβάλλον του ως οργανωτική και λειτουργική οντότητα.

Όμως όλες οι θεωρίες προσπαθούν να απαντήσουν σε ένα πολύ σημαντικό ερώτημα από την οπτική της κοινωνιολογίας των σχολείων: Τι είναι το σχολείο ως οργανωτική και λειτουργική οντότητα; Πώς διαφέρει η λειτουργία και η οργανωτική του δομή από άλλους κοινωνικούς οργανισμούς;

Αυτή η ερώτηση δεν έχει ευρέως αποδεκτή απάντηση και μερικές φορές, στενά συνδεδεμένη με τα ζητήματα που επισημαίνονται από τις αντίστοιχες εκπαιδευτικές συζητήσεις, η μία ή η άλλη οπτική κυριαρχεί στην ανάλυση της οργάνωσης και της λειτουργίας του σχολείου. Η έρευνα στον τομέα της θεωρίας του οργανισμού ακολουθεί τη συνολική εξέλιξη της θεωρίας των κοινωνικών

¹ Με τον όρο «θεώρηση» εννοείται ένα εννοιολογικό πλαίσιο το οποίο προσδιορίζει το είδος της ανάλυσης τα χαρακτηριστικά των υπό διερεύνηση προβλημάτων και την μεθοδολογία συστηματικής ανάλυσης αυτών των χαρακτηριστικών. Ένα εννοιολογικό πλαίσιο δηλαδή το οποίο «αποτυπώνει ένα σύνολο προβλημάτων και συγκροτεί μια βάση για την εμπειρική τους διερεύνηση» (Nadel, 1962 σ. 1). Αντίθετα ο όρος «θεωρία» χρησιμοποιείται για ένα οργανωμένο και συνεκτικό σύνολο εννοιών και υποθέσεων για μια σειρά συγκεκριμένων προβλημάτων, οι οποίες μπορεί να επικυρωθούν ή να απορριφθούν μέσα από εμπειρική διερεύνηση. Η διάκριση δηλαδή αφορά την έμφαση, της μεν «θεώρησης» στην αναλυτική δομή, της δε «θεωρίας» στο εμπειρικό περιεχόμενο μιας ανάλυσης ενός συνόλου προβλημάτων.

επιστημών και τις οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές σχέσεις που καθορίζουν την πορεία της σύγχρονης κοινωνίας. Αντικατοπτρίζουν αντιφάσεις και ανταγωνισμούς μεταξύ διαφορετικών θεωρητικών παραδειγμάτων και προσεγγίσεων, με απώτερο στόχο να αποκτήσουν αναγνώριση και επικράτηση ως πλαίσιο ανάλυσης και προβληματισμού. Η προσπάθεια κατασκευής ενός καθολικού εννοιολογικού πλαισίου αναφοράς για την εξέλιξη και την ανάπτυξη των οργανισμών σχετίζεται με προοπτικές και υποθέσεις που προέρχονται από κοινωνικοϊστορικές συνθήκες. Υποστηρικτές εναλλακτικών προοπτικών για την οργάνωση και τη λειτουργία του σχολείου, κοιτάζοντας πέρα από τις θεωρητικές εξηγήσεις σε πρακτικούς τρόπους αντιμετώπισης καθημερινών προβλημάτων, καθώς και μακροπρόθεσμο σχεδιασμό για στρατηγικές σχολικής μεταρρύθμισης.

Το σχολείο παρουσιάζει σημαντικές διαφορές από κάθε άλλο κοινωνικό οργανισμό ως προς:

- την ασάφεια οριοθέτησης του έργου του (Παπακωνσταντίνου , 1993)
- τις αντιφατικές σχέσεις του με το πληθυσμό που εξυπηρετεί (Μαυρογιώργος, 1993, Γκότοβος, 1986, Μιχαλόπουλος, 1987).
- τη σχέση ανάμεσα στις λειτουργίες του και τη διοικητική εξουσία

(Παπακωνσταντίνου και Ανδρέου, 1994)

Αυτό σημαίνει ότι κανένας άλλος κοινωνικός οργανισμός δεν έχει μια ηλικιακή λειτουργία που να συνδέεται με τόσο ασαφείς και εύκολα πολιτικοποιημένους στόχους ενώ είναι διοικητικά αποδυναμωμένος. Το μείγμα θεσμικού καταναγκασμού, γραφειοκρατικής εξουσίας και ημι-επαγγελματισμού που επικρατεί στα σχολεία μπορεί να αποτελεί έναν πλούσιο χώρο για θεωρητικό προβληματισμό, αλλά συγκαλύπτει μια λογικά συνεκτική ανάλυση της οργάνωσης και των λειτουργιών τους. Ως αποτέλεσμα, η θεωρία για τα σχολεία από αυτή την οπτική γωνία είναι εξαιρετικά δύσκολη (Tyler, 1988).

Δεδομένου ότι κάθε προσέγγιση βασίζεται σε διαφορετικό εννοιολογικό πλαίσιο, το σχολείο θεωρείται είτε ως ένας ορθολογικά συγκροτημένος οργανισμός (γραφειοκρατικές θεωρήσεις), ως λειτουργικό σύστημα (συστημικές θεωρήσεις), είτε ως προϊόν αλληλεπιδράσεων (ερμηνευτικές θεωρήσεις) κλπ.

Στη διεθνή βιβλιογραφία έχουν παρουσιαστεί διάφορες οπτικές γωνίες σχετικά με την έρευνα και την αναλυτική παρουσίαση αυτών των μεθόδων. Ο Ντέιβις προτείνει μια προσέγγιση που «θα βασιστεί κατάλληλα σε μια περίπλοκη άποψη της σχολικής κοινωνικής εργασίας με βάση τη θεωρία του Ντιρκέμ και τη μαρξιστική θεωρία και θα αποτυπώσει την αλληλεπίδραση μεταξύ των κοινωνικών παραγόντων που καθορίζουν τη σχολική εργασία, την οργάνωσή του και τις λειτουργικές δομές, τη διαλεκτική σχέση και την πρακτική στην τάξη» (Davis , 1981).

Ωστόσο, αυτή η προσέγγιση, αν και ελκυστική, ταλαντεύεται μεταξύ της μακροκοινωνιολογίας του Ντιρκέμ και του Μαρξ και της μικροκοινωνιολογίας των καθημερινών πραγματικοτήτων στην τάξη.. (Tyler, 1988).

Ο Burrell και ο Morgan διατυπώνουν ένα απλούστερο αναλυτικό πλαίσιο που στοχεύει στον εντοπισμό ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ διαφορετικών προοπτικών. Προτείνουν μια απομάκρυνση από τα παραδοσιακά μεταφορικά σχήματα στην ανάλυση του οργανισμού (π.χ. οργανισμός ως μηχανή ή βιολογικό σύστημα), τα οποία βασίζονται σε ασαφείς θεωρητικές υποθέσεις και στην ανάπτυξη αναλυτικών μεθόδων ενταγμένων στο πλαίσιο ευρύτερων μεταθεωρητικών συστημάτων ή «παραδειγμάτων» (Burrell & Morgan, 1979, Morgan, 1980).

Οι Burrell και Morgan διακρίνουν τέσσερα κύρια «παραδείγματα»:

- Το λειτουργικό (functionalist) παράδειγμα, στα πλαίσια του οποίου εντάσσονται όλα τα οργανικά και μηχανικά υποδείγματα της οργάνωσης και λειτουργίας ενός οργανισμού,

- Το ερμηνευτικό παράδειγμα, στα πλαίσια του οποίου κάθε οργανισμός μπορεί να ειδωθεί ως ένα κείμενο ή ως ένα συμβολικό έγγραφο,
- Το ριζοσπαστικό-δομικό παράδειγμα, στα πλαίσια του οποίου κάθε οργανισμός μπορεί να ειδωθεί ως ένας αντικειμενικός μηχανισμός-όργανο κυριαρχίας και
- Το ριζοσπαστικό-ανθρωπιστικό παράδειγμα, στα πλαίσια του οποίου οι δι- υποκειμενικές ή οι ιδεολογικές μορφές απελευθέρωσης είναι καθοριστικές.

Τα τέσσερα παραδείγματα ταξινομούνται σύμφωνα με τις θεωρητικές τους παραδοχές σε δύο διαστάσεις. Η μία διάσταση περιλαμβάνει τη διάκριση μεταξύ υποκειμενικότητας και αντικειμενικότητας που βασίζεται σε οντολογικές και επιστημονικές υποθέσεις, υποθέσεις για την ανθρώπινη φύση και τις μεθόδους έρευνας που χρησιμοποιούνται. Η αντικειμενικότητα αντικατοπτρίζεται στον ρεαλισμό, τον θετικισμό, την αιτιότητα και τη νομοθετική ερευνητική μεθοδολογία αντίστοιχα. Αντίθετα, η υποκειμενικότητα τεκμηριώνεται σε νομιναλιστικές, αντιθετικιστικές, βολονταριστικές και ιδεογραφικές μεθοδολογίες έρευνας. Μια άλλη διάσταση αφορά τη διάκριση μεταξύ ρυθμιστικών και κοινωνικών προοπτικών για τη ριζική αλλαγή. Οι πρώτες κοινωνικές ρυθμιστικές προοπτικές επικεντρώθηκαν στη σταθερότητα, την ενοποίηση, τον δομικό συντονισμό και τη συναίνεση. Το τελευταίο, αντίθετα, είναι μια κοινωνική προοπτική για τη ριζική αλλαγή που εστιάζει στην αλλαγή, τη σύγκρουση, την απορρύθμιση και τον θεσμικό καταναγκασμό. (Morgan, 1980):

	Υποκειμενικότητα (subjective)	Αντικειμενικότητα (objective)
Ρύθμιση (Regulation)	Ερμηνευτικό παράδειγμα	Λειτουργιστικό παράδειγμα
Ριζική αλλαγή	Ανθρωπιστικό - Ριζοσπαστικό παράδειγμα	Δομικό – Ριζοσπαστικό παράδειγμα

Κάθε ένα από αυτά τα παραδείγματα αποτελείται από ένα μόνο σύνολο επιλογών για την προβολή της κοινωνικής πραγματικότητας και «τις οντότητες που αποτελούν τον οργανισμό με θεμελιωδώς διαφορετικούς όρους» (Morgan, 1980).

Ο Taylor υποστήριξε ότι η ταξινόμηση των οργανωτικών και λειτουργικών δομικών παραμέτρων στα σχολεία απαιτεί ένα πιο συγκεκριμένο πλαίσιο ταξινόμησης από το ευρύ θεωρητικό πλαίσιο του Morgan ή οποιοδήποτε άλλο αντίστοιχο περιγραφικό πλαίσιο, οι διαστάσεις του οποίου ορίζονται με βάση διχοτομίες που μπορούν να είναι περισσότερο. Πολλά έχουν αποδοθεί στις πολιτικές ανησυχίες των ερευνητών (π.χ. ρυθμιστικές-σαρωτικές αλλαγές) παρά σε σαφώς καθορισμένες αρχές ανάλυσης (Tyler, 1988).

Ο Ellstrom (1983) ανέπτυξε μια ταξινόμηση οργανωτικών και επιχειρησιακών θεωρήσεων κατάλληλη για την οργανωτική και λειτουργική δομή ενός σχολείου.

Η ταξινόμηση αυτή αποτυπώνει τέσσερες προσεγγίσεις της οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου που εντοπίζονται στη συναφή βιβλιογραφία:

- την προσέγγιση της «αλήθειας», της οποίας θεμελιώδεις έννοιες ανάλυσης αποτελούν "η αποτελεσματικότητα του σχολείου", "η απόδοση του εκπαιδευτικού έργου" και "η ορθολογικότητα της εκπαιδευτικής δραστηριότητας",
- την «πολιτική» προσέγγιση, της οποίας θεμελιώδεις έννοιες ανάλυσης αποτελούν «η εξουσία», «η σύγκρουση» και «η διαμάχη» στο σχολείο,
- την «συστημική» προσέγγιση, της οποίας θεμελιώδεις έννοιες ανάλυσης αποτελούν "ο ρόλος" "το καθήκον" και "η αρμοδιότητα" των εκπαιδευτικών και
- την «αναρχική» προσέγγιση, της οποίας θεμελιώδεις έννοιες ανάλυσης αποτελούν «ο ανορθολογισμός» και «η αναντιστοιχία μέσων και σκοπών».

Παρά την αναλυτική της χρησιμότητα, αυτή η ταξινόμηση περιορίζεται στο λειτουργικό παράδειγμα της οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου (βάσει της ταξινόμησης του Morgan). Δηλαδή, περιορίζεται σε θεωρίες που συνδυάζουν τη διάσταση της αντικειμενικότητας με τη ρυθμιστική διάσταση και δεν καλύπτει άλλα «παραδείγματα» ή πολύ διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις για την οργάνωση και τις λειτουργικές δομές του σχολείου.

Οι ταξινομήσεις των προοπτικών για την οργάνωση και τη λειτουργία του σχολείου αναπτύσσονται επίσης με βάση κριτήρια των κοινωνικών λειτουργιών των σχολείων ή την ιστορική εξέλιξη των κοινωνιολογικών θεωριών των οργανισμών.

Παράδειγμα αποτελεί η διάκριση (Ethier, 1987, Παπακωνσταντίνου Γ., 1994) :

- σε κλασσικές θεωρήσεις, για τις οποίες ο άνθρωπος θεωρείται ένα αδρανές εργαλείο, που εκτελεί καλά καθορισμένες εργασίες, των οποίων η αιτιολόγηση δεν έχει σημασία,
- σε θεωρήσεις των ανθρωπίνων σχέσεων, για τις οποίες ο άνθρωπος θεωρείται ένα κοινωνικό ον, που ζει ομαδικά σε πολύπλοκες οργανώσεις, όπου οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και τα ατομικά κίνητρα είναι σημαντικά και
- σε εκλεκτικές θεωρήσεις, για τις οποίες ο άνθρωπος θεωρείται στην ολότητα του ως σύνολο ψυχολογικο-κοινωνικο-βιολογικών αναγκών. Ένα ον το οποίο ζει σε καταστάσεις σύγκρουσης μέσα σε ένα δυναμικό περιβάλλον.

Οι ταξινομήσεις αυτές όμως, είναι πολύ γενικές και με δεδομένο το πλήθος των θεωρητικών προσεγγίσεων της οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου και την διαφορετικότητα των εννοιολογικών πλαισίων και των θεωρητικών παραδοχών, έχουν περιορισμένη αναλυτική χρησιμότητα.

Η ποικιλομορφία των θεωρητικών προσεγγίσεων για την οργάνωση

και τη λειτουργία του σχολείου, καθώς και τα εννοιολογικά πλαίσια και οι θεωρητικές παραδοχές, έχουν περιορισμένη αναλυτική χρησιμότητα.

Μια εναλλακτική ταξινόμηση των αναλυτικά χρήσιμων οργανωτικών και λειτουργικών θεωρήσεων του σχολείου που προτάθηκε από τον Tyler (1988) εκτείνεται σε δύο διαστάσεις. Η πρώτη διάσταση περιλαμβάνει τη διαφορά μεταξύ του «μικρού έως μεγάλου βαθμού κοινής άρθρωσης» μεταξύ των τυπικών και άτυπων οργανωτικών και λειτουργικών στοιχείων των σχολείων και η δεύτερη διάσταση περιλαμβάνει τη διαφορά μεταξύ των τυπικών οργανωτικών και λειτουργικών στοιχείων του σχολείου.

Η διαφορά μεταξύ «μικρού βαθμού συντονισμού» και «μεγάλου βαθμού συντονισμού» αναφέρεται στο βαθμό αλληλεπίδρασης και συντονισμού μεταξύ των κύριων παραγόντων που αποτελούν την οργανωτική δομή και τη λειτουργική δομή του σχολείου. Αναφέρεται κυρίως, αφενός, στο σχολείο. επίσημη Οργανωτική δομή, από την άλλη πλευρά, είναι οι διδακτικές δραστηριότητες που επικεντρώνονται στη σχολική τάξη. Δηλαδή, ένα σύνολο παραγόντων, όπως οι κανόνες και οι κανονισμοί οργάνωσης της σχολικής ζωής, ελέγχει και καθορίζει σε μεγάλο βαθμό ή σε μεγάλο βαθμό ένα άλλο σύνολο παραγόντων, όπως είναι για παράδειγμα η επίλυση προβλημάτων οργάνωσης της εργασίας στη σχολική τάξη.

Η διάκριση μεταξύ «επίσημων και ανεπίσημων στοιχείων» αναφέρεται σε θεσμοθετημένους οργανωτικούς και επιχειρησιακούς κανόνες και κατευθύνσεις, σε αντίθεση με τους άυλους καθοριστικούς παράγοντες και τις οργανωτικές και λειτουργικές μορφές που υπάρχουν κάτω από την επιφάνεια ορατών καθημερινών δραστηριοτήτων, όπως ο «Κώδικας» του Μπερνστάιν (1977), που καθορίζει τους κανόνες επικοινωνίας στο σχολείο, και ο Atkinson (1981, 1985) υποστήριξε ότι η δομή του περιβάλλοντος είναι καθοριστικός παράγοντας για την οργάνωση και τη λειτουργία του σχολείου ή τη μορφή της σχέσης του σχολείου με τους γονείς και τους τοπικούς αρχές. Η

διάκριση "τυπικών - άτυπων στοιχείων" αποδέχεται ότι, "μια εμφανής "ασάφεια" της οργανωτικής και λειτουργικής δομής του σχολείου μπορεί να είναι παράγωγο ενός σαφώς δομημένου συστήματος σχέσεων, όπως ακριβώς η γραμματική της γλώσσας μπορεί να εξηγήσει τη δομή των πιο τυπικά, όσο και των πιο ασυνάρτητα διατυπωμένων λεκτικών προτάσεων" (Tyler 1988).

Αυτή η ταξινόμηση παρουσιάζεται σχηματικά στον παρακάτω πίνακα Η ταξινόμηση αυτή υιοθετείται σε αυτή τη μελέτη προκειμένου να επεξεργαστεί την προοπτική οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου.

		Βαθμός συνάρθρωσης μεταξύ των τυπικών οργανωτικών και λειτουργικών στοιχείων του σχολείου	
		Μικρός	Μεγάλος
Βαθμός συνάρθρωσης των τυπικών με τα άτυπα οργανωτικά και λειτουργικά στοιχεία του σχολείου	Μεγάλος	Θεωρήσεις Ασαφών οργανωτικών και λειτουργικών σχέσεων (το σχολείο ως "οργανωμένη αναρχία")	Τυπικές Οργανωτικές Θεωρήσεις (το σχολείο ως ορθολογικό σύστημα)
	Μικρός	Ερμηνευτικές Θεωρήσεις (το σχολείο ως πεδίο αλληλεπίδρασης)	Δομικές Θεωρήσεις (το σχολείο ως υλοποίηση αρχών δόμησης)

Ένα πλεονέκτημα αυτής της ταξινόμησης είναι ότι επιτρέπει την ομαδοποίηση των θεωριών για την οργάνωση και τη λειτουργία των σχολείων χωρίς αναφορά στις υποκείμενες υποθέσεις τους για τη φύση της κοινωνικής συμπεριφοράς ή στην ιδεολογική βάση των γενικών θεωριών για την οργάνωση και τη λειτουργία των κοινωνικών σχηματισμών.

Αυτή η ταξινόμηση αντανακλά την κλιμάκωση της πολυπλοκότητας από το ένα επίπεδο στο άλλο. Οι «γραφειοκρατικές» και οι «λειτουργιστικές» θεωρίες, που βλέπουν το σχολείο ως ένα σαφώς

δομημένο και ορθολογικά οργανωμένο δίκτυο λειτουργιών και ρόλων, μπορούν να θεωρηθούν οι απλούστερες επειδή οι βασικές θεωρητικές τους παραδοχές διατυπώνονται με σαφήνεια.

Στο ενδιάμεσο επίπεδο πολυπλοκότητας μπορεί κανείς να τοποθετήσει τη θεωρία της «ερμηνείας», που θεωρεί το σχολείο ως διαδραστικό πεδίο, και τη θεωρία «ασαφείς οργανωτικές και λειτουργικές σχέσεις», που τονίζει τη χαλαρότητα και την ασάφεια και την αβεβαιότητα ρόλων και λειτουργιών. Σχολικές οργανωτικές σχέσεις. Οι πιο εξελιγμένες απόψεις φαίνεται να είναι οι «δομικές» απόψεις, οι οποίες βλέπουν τα σχολεία ως την υλοποίηση συνεκτικών αρχιτεκτονικών αρχών και το καθένα, σε διάφορους βαθμούς, προσπαθεί να ενσωματώσει όλες τις άλλες αρχές.

Τέλος, θα πρέπει να επισημανθεί ότι το παραπάνω πλαίσιο ταξινόμησης εστιάζει κυρίως στο σχολείο ως αυτόνομη οργανωτική και λειτουργική οντότητα και δεν περιλαμβάνει τον προσδιορισμό της άμεσης σχέσης σχολείου και κοινωνίας. Αυτό σε καμία περίπτωση δεν σημαίνει ότι αγνοούνται ζητήματα που προκύπτουν από μακροκοινωνιολογικές εκτιμήσεις στην οργάνωση και λειτουργία των σχολείων.

Παρακάμπτοντας ακραίες φαινομενολογικές εκτιμήσεις που θέτουν υπό αμφισβήτηση την αντικειμενική ύπαρξη σε μακροκοινωνικό επίπεδο, αυτά τα ζητήματα μπορούν να χωριστούν ευρέως σε τρεις κύριες κατηγορίες

Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει ζητήματα που εγείρονται από μια αυταρχική θεώρηση της σχέσης μεταξύ κοινωνίας και σχολικής οργάνωσης, τα οποία, σε ορισμένες νεομαρξιστικές θεωρίες, σχετίζονται με την ανάγκη αναπαραγωγής του καπιταλιστικού συστήματος (Bowles and Gintis, 1976) ή με λειτουργικές θεωρίες και επιλογή και καταμερισμός εργασίας (Parsons 1959).

Σε αυτές τις προσεγγίσεις, η σχολική οργάνωση εντάσσεται σε κάποιο βαθμό στην προοπτική της μακροκοινωνιολογίας, έτσι ώστε τα ζητήματα οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου να

υποτάσσονται σε λειτουργίες πρόσβασης ή να αποτελούν αδύναμες αντανάκλασεις ευρύτερων κοινωνικών διαδικασιών. Αυτές οι μάλλον μηχανιστικές εκδοχές των σχέσεων σχολείου-κοινωνίας υποτιμούν την κοινωνική δράση σε θεσμικό επίπεδο. (Taylor, 1988)

Ακόμη και οι καθαρά μαρξιστικές στρουκτουραλιστικές προσεγγίσεις, όπως αυτή του Αλτουσέρ, έχουν επικριθεί για την ομοιότητά τους με την κληρική λειτουργική θεωρία (Erben και Gleeson 1977).

Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει προβλήματα που προκύπτουν από λιγότερο εύλογες εκτιμήσεις Μελέτες της σχέσης μεταξύ κοινωνίας και σχολικής οργάνωσης, όπως αυτή των Bourdieu και Passeron (1970), προτείνουν μια στενή συσχέτιση μεταξύ της ταξικής αναπαραγωγής και των παιδαγωγικών πρακτικών και αναγνωρίζουν την παρουσία στη σχολική αυτονομία της προώθησης της κυριαρχίας μέσω έμμεσων στρατηγικών Η δυναμική κοινωνική και πολιτική αναπαραγωγή ταξικών συμφερόντων. Σύμφωνα με αυτές τις απόψεις, η ύπαρξη γραφειοκρατικής αμεροληψίας («αξιοκρατίας») απλώς διατηρεί τα κρυφά πλεονεκτήματα των παιδιών της άρχουσας τάξης στην «αγορά» ταλέντων.

Τέλος, η τρίτη κατηγορία περιλαμβάνει ορισμένα ερωτήματα σχετικά με την αλληλεπίδραση μεταξύ κοινωνίας και σχολικής οργάνωσης και τα ζητήματα που εγείρονται από τις θεωρίες Weberian, όπως αυτές του Hargreaves (1980) ή του Woods (1979, 1980a), οι οποίες διατύπωσαν ένα «μεσαίο» σχήμα στρατηγικής δράσης. στις οποίες μακροκοινωνικές δυνάμεις όπως η κοινωνική τάξη και η κρατική εξουσία ορίζουν τις καθημερινές πρακτικές συναντήσεις στα σχολεία και τις τάξεις.

Αυτές οι προσεγγίσεις (δομικές και διαδραστικές) τονίζουν κατά κάποιο τρόπο τη σχετική αυτονομία της εκπαίδευσης και έτσι παρέχουν τη βάση για τη διερεύνηση του σχολείου ως αυτόνομης οργανωτικής και λειτουργικής οντότητας.

Περαιτέρω έρευνα για αυτά τα ζητήματα, καθώς και άλλα κλασικά ζητήματα στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, δεν θα διερευνηθούν

καθώς δεν εμπίπτουν στο πεδίο εφαρμογής αυτής της μελέτης

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο : Η ΓΡΑΦΕΙΟΚΡΑΤΙΑ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΚΑΙ Η ΘΕΩΡΗΣΗ ΓΥΡΩ ΑΠΟ ΑΥΤΗΝ

2.1 Το Θεωρητικό Πλαίσιο των γραφειοκρατικών Θεωρήσεων

Η πρώτη κλασική άποψη για τις γραφειοκρατικές οργανώσεις και την οργανωτική λειτουργία προτάθηκε από τον Max Weber. Για τον Βέμπερ, η γραφειοκρατική οργάνωση αντιπροσώπευε την ιστορική αναγκαιότητα και τη λογική έκβαση της εξέλιξης της κοινωνικής οργάνωσης.

Οι γραφειοκρατικές οργανώσεις αναπτύχθηκαν με την εμφάνιση αστικών καπιταλιστικών οικονομικών μορφών, οι οποίες απαιτούσαν την καταγραφή και τον συντονισμό των δραστηριοτήτων, παρέχοντας παράλληλα στο κράτος τους πόρους που απαιτούνται για τη διατήρηση των γραφειοκρατικών υπηρεσιών. Η περιορισμένη παραγωγικότητα στον Μεσαίωνα δεν μπορούσε να προσφέρει πόρους για τις γραφειοκρατικές οργανώσεις, αλλά το πιο σημαντικό ήταν η έλλειψη θεσμικών συνθηκών εκείνη την εποχή: το κράτος

Με την κατάργηση των φεουδαρχικών δομών και τον περιορισμό των αυτόνομων προνομίων των γαιοκτημόνων και των πόλεων, ξεκίνησε μια ριζική γραφειοκρατία της κοινωνικής, οικονομικής και πολιτικής ζωής, καθώς νέοι απολυταρχισμοί και μεγάλα έθνη-κράτη σχημάτισαν διοικητικές υπηρεσίες με μεγαλύτερες αρμοδιότητες. Μέσα από τις υπηρεσίες αυτών των γραφειοκρατικών οργάνωσεων δημιουργείται ένας ολοκληρωμένος μηχανισμός που περιλαμβάνει όλη την ιεραρχία των εξουσιών και των λειτουργιών.

Η γραφειοκρατία ως κοινωνιολογική έννοια αναφέρεται στην τάση των μισθωτών να διεκπεραιώνουν οργανωμένη ρύθμιση συγκεκριμένων προβλημάτων σύμφωνα με συγκεκριμένους κανόνες, ενσωματώνοντας ταυτόχρονα αρμοδιότητες ειδικού τομέα στον διοικητικό μηχανισμό που είναι υπεύθυνος για τη ρύθμιση. (Kurt Lenk, 1990).

Προϋπόθεση για την κατανόηση της άποψης του Max Weber (1864-

1920) για τις γραφειοκρατικές οργανώσεις είναι να διευκρινιστούν οι έννοιες της «εξουσίας» και της «εξουσίας», τις οποίες ο Weber χρησιμοποίησε στα έργα του για την πολιτική κοινωνιολογία ως βασικούς αναλυτικούς όρους για την κοινωνιολογική θεωρία και την οργανωτική θεωρία. σημείο για τις περισσότερες μεταγενέστερες θεωρητικές προσεγγίσεις στο πεδίο.

Ο Weber όρισε την εξουσία ως «τη δυνατότητα που είναι εγγενής στις κοινωνικές σχέσεις για ένα άτομο να επιβάλλει τη θέλησή του σε ένα άλλο, ξεπερνώντας κάθε αντίθεση, όποια και αν είναι η βάση για αυτή τη δυνατότητα». (Weber, 1983).

Όπως φαίνεται από τον παραπάνω ορισμό, η εξουσία θεωρείται ως ένα κοινωνικό φαινόμενο που εμφανίζεται στην κοινωνική σχέση μεταξύ του ατόμου (ή των προσώπων) Α και του ατόμου (ή των προσώπων) Β. Σε αυτή τη σχέση εντοπίζεται ανισότητα γιατί ο Α έχει τη δυνατότητα να επιβάλλει τη θέλησή του και επομένως να καθορίσει τη συμπεριφορά του Β ανεξάρτητα και ακόμη και παρά τη θέλησή του. (Μακριδημήτρης, 1986).

Η εξουσία αναφέρεται στη «δυνατότητα πειθαρχίας ορισμένων προσώπων σύμφωνα με εντολές (απαιτήσεις) συγκεκριμένου περιεχομένου». (Weber, 1983). Με άλλα λόγια, σύμφωνα με αυτή την άποψη για την εξουσία, μπορούν πάντα να βρεθούν κάποιοι λόγοι για να νομιμοποιηθεί η άσκηση της εξουσίας στα μάτια των κυβερνώντων και των κυβερνώμενων. Το αίσθημα ευθύνης, η υπακοή και η προσαρμοστικότητα έχουν καθοριστική επίδραση στη διαμόρφωση της ατομικής συμπεριφοράς και είναι παράγοντες που διαμορφώνουν τις σχέσεις εξουσίας. Ωστόσο, οι υποχρεώσεις σχετίζονται άμεσα με το εύρος και το περιεχόμενο της εκχωρούμενης εξουσίας, η οποία δεν θα πρέπει να υπερβαίνει ένα ορισμένο όριο ανεξάρτητα από τους λόγους για την ανάθεση της εξουσίας. (Μακριδημήτρης, 1986).

Η εξουσία είναι μια μορφή εξουσίας, μια γενική έννοια με ευρύτερο σημασιολογικό περιεχόμενο. Μια σχέση εξουσίας είναι πιο

περιορισμένη από μια σχέση εξουσίας και βασίζεται στην αμοιβαία αποδοχή ορισμένων λόγων ή προϋποθέσεων για τη διασφάλιση της συμμόρφωσης με συγκεκριμένες εντολές. Επειδή η εξουσία έχει την τάση να επεκτείνεται συνεχώς, μόνο η σχέση μεταξύ του ηγεμόνα και του εξουσιαζόμενου μπορεί να διατηρηθεί ισορροπημένη και σταθερή. Όπως είπαμε, αυτή είναι η εγκαθίδρυση μιας άνισης σχέσης, επομένως πρέπει να διατυπωθούν κανόνες για να ορίσουν ένα συγκεκριμένο πλαίσιο. μπορεί να εκφραστεί στο πλαίσιο. Ανθρώπινη συμπεριφορά, ένα πλαίσιο που ισχύει και για τα δύο μέρη. Κάθε μορφή θεσμοθέτησης της εξουσίας αυξάνει τη σταθερότητα αλλά και περιορίζει τα ατομικά δικαιώματα.

Η οικοδόμηση ενός συστήματος κανόνων που ρυθμίζουν την άσκηση της εξουσίας (δηλαδή, προκαθορίζουν τους «κανόνες του παιχνιδιού») διασφαλίζει την απαραίτητη συναίνεση και δημιουργεί μια κοινή βάση για τη συμπεριφορά όλων όσων εμπλέκονται σε ένα δεδομένο περιβάλλον. δύναμη. Η κοινωνική αποδοχή και ο σεβασμός των ορίων της άσκησης της εξουσίας νομιμοποιεί την ύπαρξη εξουσίας. (Lenk Kurt, 1990, Tsivaku, 1995).

Η έννοια της νομιμότητας της εξουσίας δεν είναι απλώς μια επιτρεπτή σφαίρα δραστηριότητας που διασφαλίζει τη συνοχή και τη συνέχεια ενός οργανισμού, κράτους, συστήματος κ.λπ., αλλά μια ανώτερη αρχή που μπορούν να επικαλεστούν και τα δύο μέρη. Οι κυβερνώντες και οι κυβερνώμενοι. Ο έλεγχος της νομιμότητας των ενεργειών της εξουσίας διευκολύνει αλλά και περιορίζει την άσκηση της εξουσίας και καθοδηγεί μεμονωμένες δραστηριότητες. Το συστατικό στοιχείο της νομιμοποίησης της εξουσίας είναι η αναγωγή της άσκησης της εξουσίας σε νομοθεσία που ισχύει για όλους τους πολίτες.

Εν ολίγοις, μπορούμε να πούμε ότι η εξουσία είναι η νόμιμη και θεσμικά κατοχυρωμένη άσκηση εξουσίας. Για να υπάρχει υπακοή, συναίνεση και προθυμία αποδοχής της άσκησης εξουσίας στις κοινωνικές σχέσεις, πρέπει να υπάρχει κάποια συγκεκριμένη

αιτιολόγηση για τη νομιμότητα της εξουσίας. Η έννοια της νομιμότητας είναι κεντρική στον ορισμό της εξουσίας, επειδή η νόμιμη εξουσία είναι εξουσία που προέρχεται από καθιερωμένους νόμους, καταστατικά, κανόνες και κανονισμούς.

Ο Weber πίστευε ότι η γραφειοκρατία είναι ένας διοικητικός μηχανισμός εξουσίας με ορθολογικά χαρακτηριστικά. Η εξουσία σε μεγάλο αριθμό ατόμων απαιτεί διευθυντές που θα εκτελούν εντολές που θεωρούνται ως μέσο επικοινωνίας μεταξύ του διευθυντή και του διοικούμενου.

2.2 Χαρακτηριστικά του Ιδεατού Τύπου Γραφειοκρατικής Οργάνωσης

Η αποτελεσματικότητα με όρους σχέσης ανάμεσα στην παραγωγικότητα και στην εισροή των πόρων φαίνεται να απαιτεί εκείνα τα χαρακτηριστικά τα οποία ο Weber θεωρεί κοινά σε όλους τους μεγάλους οργανισμούς.

Όλοι οι γραφειοκρατικοί τύποι οργάνωσης παρουσιάζουν σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό τα παρακάτω χαρακτηριστικά (Weber, 1968, σ. 975) :

1. σταθερή οργάνωση των τυπικών δραστηριοτήτων ελεγχόμενη από κανόνες,
2. συγκεκριμένα πεδία αρμοδιοτήτων,
3. ιεραρχική οργάνωση των καθηκόντων,
4. κανόνες οριοθέτησης αρμοδιοτήτων,
5. διάκριση του διοικητικού προσωπικού από τους ιδιοκτήτες των μέσων παραγωγής,
6. διάκριση της θέσης από το πρόσωπο που την κατέχει,
7. Κανονισμοί και αποφάσεις διατυπωμένοι γραπτά.

Κατά την άποψη του Weber, η οργάνωση και η λειτουργία του τύπου γραφειοκρατίας, από την άποψη της τεχνικής μορφής, είναι ο πιο

ορθολογικός τύπος οργάνωσης και είναι το ιστορικό αναπόφευκτο και λογικό αποτέλεσμα της εξέλιξης των κοινωνικών οργανώσεων.

Ο Weber ανέπτυξε ιδανικούς τύπους γραφειοκρατικών διοικητικών πρακτικών για να χαρακτηρίσει τους διάφορους οργανωτικούς τύπους που αναπτύχθηκαν στις δυτικές κοινωνίες. Διακρίνει ένα σύνολο χαρακτηριστικών που δεν είναι εγγενή σε κανένα συγκεκριμένο οργανισμό αλλά αποτελούν τη θεωρητική δομή (εργαλείο έρευνας) της υπό διερεύνηση υπόθεσης (Weber, 1968). Ο Βέμπερ δεν προσπάθησε να επιβάλει μια αφηρημένη μορφή σκέψης στη μελέτη της ανθρώπινης κοινωνικής δραστηριότητας που θα περιόριζε και ενδεχομένως θα διαστρέβλωνε οποιαδήποτε ερμηνεία. Η ανάπτυξη του ιδανικού τύπου γραφειοκρατίας μπορεί επομένως να θεωρηθεί ως προβολή της κοινωνιολογικής προσέγγισης του Weber στη συγκριτική μελέτη των οργανισμών και ως συνέχεια της θεωρητικής επεξεργασίας του προοδευτικού εξορθολογισμού της κοινωνικής ζωής στις καπιταλιστικές κοινωνίες που απέρριπταν τη Μαγεία, το τελετουργικό, και προσωπικές μορφές (χαρισματικές και παραδοσιακές μορφές εξουσίας) (Μουζέλης, 1967).

Ο Weber (1968) ανέπτυξε την ιδανική επίσημη μορφή γραφειοκρατίας όσον αφορά τη διοικητική μορφή. Αποτελείται από ρυθμιζόμενα καθήκοντα και αρμοδιότητες, που υπόκεινται σε λειτουργικό καταμερισμό εργασίας, οργανώνονται σε ιεραρχίες θέσεων εργασίας, διέπονται από κανόνες και διαδικασίες και πληρούνται από ειδικευμένους και μισθωτούς υπαλλήλους που διορίζονται βάσει αξίας. Ολόκληρος ο μηχανισμός ακολουθεί τους κανόνες της αμεροληψίας και του υπολογισμένου ορθολογισμού και οι υπάλληλοι εκτελούν τα καθήκοντά τους χωρίς διάκριση.

Αυτό είναι σημαντικό στο βαθμό που η γραφειοκρατία ενσαρκώνει τον ορθολογισμό και πρέπει να σημειωθεί ότι ο Weber αναφερόταν στον τυπικό και όχι στον ουσιαστικό ορθολογισμό. Δηλαδή, ο καθαρά τεχνικός ορθολογισμός χρησιμοποιείται σε κάθε μέθοδο λήψης αποφάσεων όταν δίνεται ένας στόχος και όχι μια ενέργεια που

καθοδηγείται από τα υψηλότερα πρότυπα αξίας, για παράδειγμα, θρησκευτικές ή φιλοσοφικές πεποιθήσεις. Η γραφειοκρατία αντιπροσωπεύει την πιο ορθολογική μορφή διακυβέρνησης επειδή είναι η καλύτερη μορφή διακυβέρνησης που έχει σχεδιαστεί για προβλέψιμη σταθερότητα και περιορισμένη αποτελεσματικότητα.

Κι αυτό παρά το γεγονός ότι, όπως επισημαίνει ο Albrow (1979), αυτές οι μέθοδοι και τεχνικές «από μόνες τους δεν επαρκούν για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού και μπορεί μερικές φορές να έρχονται σε σύγκρουση με τον βασικό ορθολογισμό».

Και οι δύο τύποι ορθολογισμού - τυπικός ορθολογισμός και ουσιαστικός ορθολογισμός - πρέπει να θεωρηθούν ως επεξηγηματικοί μηχανισμοί με τους οποίους γίνονται κατανοητοί συγκεκριμένοι παράγοντες σε συγκεκριμένες καταστάσεις και τα κίνητρα και τις προθέσεις τους. Στην περίπτωση του ουσιαστικού ορθολογισμού, ενώ είναι δυνατό να αξιολογηθεί η συνέπεια των μεμονωμένων πεποιθήσεων, δεν είναι δυνατό να γίνει μια «αντικειμενική» εκτίμηση του ορθολογισμού ή του παραλογισμού των ίδιων των πεποιθήσεων. Στην περίπτωση της τυπικής ορθολογικότητας, είναι ευκολότερο να διατυπωθεί μια εκτίμηση των συνεπειών μιας ενέργειας, καθώς η διαδικασία της δραστηριότητας μπορεί πάντα να συγκριθεί με αυτό που ο Weber αποκάλεσε "αντικειμενικά ορθή ορθολογικότητα" (Brubaker, 1984), η οποία είναι καταφανής ανεξάρτητα από τις πεποιθήσεις του παρατηρητή.

2.2.1 Μετα-Βεμπεριανές Θεωρήσεις της Γραφειοκρατικής Οργάνωσης

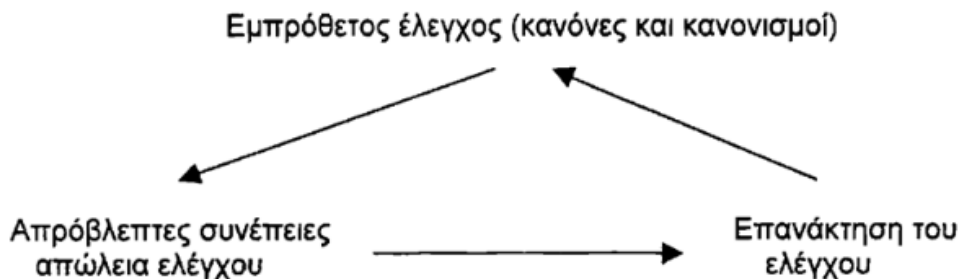
Από τα συναφή κείμενα του Weber φαίνεται ότι στη μελέτη των οργανισμών τα ενδιαφέροντα του εστιάζονται:

- στον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών του τύπου οργάνωσης και λειτουργίας των οργανισμών, που ονόμασε γραφειοκρατία,
- στην περιγραφή της ανάπτυξης και στον εντοπισμό των αιτιών αυτής της ανάπτυξης των οργανισμών,
- στη διερεύνηση των επιπτώσεων που η γραφειοκρατική οργάνωση ενός οργανισμού έχει στην επίτευξη των στόχων του και τέλος, στον

προσδιορισμό της συνάρτησης των κοινωνικών αλλαγών με το φαινόμενο της γραφειοκρατίας των οργανισμών.

Η νέα σκέψη για τον χαρακτήρα των γραφειοκρατικών οργανώσεων και της διοίκησης παίρνει την ανάλυση του Weber ως σημείο εκκίνησης, αλλά προσπαθεί να συνθέσει τις εξελικτικές και συστημικές πτυχές της κοινωνιολογικής ανάλυσης του Weber με τις λειτουργικές εκτιμήσεις της ρύθμισης (Greenfield 1975, Gray 1982). Αυτές οι σκέψεις επικεντρώνονται στο πρόβλημα της γραφειοκρατικής δυσλειτουργίας σε διάφορα οργανωτικά περιβάλλοντα και βοηθούν στην αποσαφήνιση των βασικών στοιχείων των γραφειοκρατικών εκτιμήσεων στους οργανισμούς.

Σε γενικές γραμμές και με σχηματικό τρόπο, ο τύπος των αναλύσεων που υιοθετούν οι μετα-βερμπεριανές θεωρήσεις έχει την μορφή:



Οι απρόβλεπτες συνέπειες προκύπτουν κυρίως στο επίπεδο των άτυπων σχέσεων και λειτουργιών, έτσι η μετα-Weberian θεωρία είναι ουσιαστικά μια ανάλυση (φυσικά δεν περιορίζεται σε) της αντίθεσης μεταξύ των επίσημων και άτυπων στοιχείων ενός οργανισμού και των προβλημάτων που προκύπτουν από τις λειτουργίες του (Gouldner, 1959).

Οι κυριότερες από τις θεωρήσεις αυτές εκτίθενται συνοπτικά στη συνέχεια.

Η συμβολή του R. Merton

Ο Merton χρησιμοποίησε την έννοια της δυσλειτουργικής οργανωτικής

μάθησης για να υποστηρίξει ότι συγκεκριμένοι τύποι οργανωτικών δομών μπορεί να είναι λειτουργικοί ή δυσλειτουργικοί, ανάλογα με τις συνθήκες στις οποίες ο οργανισμός λειτουργεί σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Εάν οι σχεδιαστές οργανώσεων διαπιστώσουν ότι μια συγκεκριμένη μορφή οργάνωσης εργασίας είναι χρήσιμη σε διάφορες καταστάσεις, μπορεί να συνεχίσει να χρησιμοποιείται σε διαφορετικές καταστάσεις, οπότε μπορεί να δυσλειτουργήσει. Όταν συμβεί αυτό, μπορεί να έχει ανεπιθύμητες συνέπειες στη λειτουργία του οργανισμού (Merton, 1957).

Ο Merton αντιμετώπισε τη δυσλειτουργία των γραφειοκρατικών λειτουργιών από την οπτική των ανθρώπινων σχέσεων, ιδιαίτερα τη δυσλειτουργία της οργανωσιακής μάθησης (δυσλειτουργική οργανωτική μάθηση). Δηλαδή, τα μέλη του οργανισμού γενικεύουν τις απαντήσεις τους σε καταστάσεις όπου μια συγκεκριμένη απάντηση είναι κατάλληλη για παρόμοιες καταστάσεις, αλλά μπορεί να οδηγήσει σε ακούσιες και ανεπιθύμητες συνέπειες. Όταν απαιτούνται έλεγχοι στα μέλη του οργανισμού από την κορυφή της ιεραρχίας, εμφανίζεται μια σειρά από φαινόμενα, επειδή οι απαιτήσεις ελέγχου εντός του οργανισμού φαίνεται να τονίζουν την αξιοπιστία της συμπεριφοράς των μελών της οργάνωσης. Σύμφωνα με τον Merton (1957), μερικές από τις συνέπειες είναι:

- η μείωση της έκτασης και της σημασίας των διαπροσωπικών σχέσεων
- η αυξημένη εσωτερίκευση των κανόνων του οργανισμού από τα μέλη του και
- η αυξημένη χρήση των κατηγοριοποιήσεων, ως διαδικασίας λήψης των αποφάσεων

Το αποτέλεσμα είναι μια αυστηρότητα στην συμπεριφορά των μελών του οργανισμού, ένα αυξημένο πνεύμα συντεχνίας και μια αύξηση της ροπής των μελών να υπερασπίζεται ο ένας τον άλλον απέναντι σε εξωτερικές πιέσεις. Η αυστηρότητα και η ακαμψία της συμπεριφοράς έχει με την σειρά της τρεις κύριες συνέπειες:

- ουσιαστικά ικανοποιεί την αρχική απαίτηση για αξιοπιστία της συμπεριφοράς των μελών του οργανισμού
- αυξάνει την τάση των μελών του οργανισμού να υπερασπίζονται τις ατομικές τους πράξεις και
- αυξάνει τον βαθμό δυσκολίας των σχέσεων των μελών του οργανισμού με τους πελάτες του.

Η συμβολή του P. Selznick

Ο Μέρτον τόνισε ότι οι κανόνες εξυπηρετούν την ανάγκη για έλεγχο, ενώ ο Σέλζνικ έδωσε έμφαση στην κατανομή της εξουσίας μεταξύ των υποσυστημάτων και των μελών μιας οργάνωσης. Σύμφωνα με τον Selznick (1948), η αύξηση της πολυπλοκότητας των εργασιών εντός των οργανισμών απαιτεί αποκέντρωση και κατανομή των ευθυνών. Ωστόσο, αυτό το γεγονός υπογραμμίζει την αντίθεση μεταξύ των προσδοκιών του κεντρικού συστήματος και των αποκεντρωμένων λειτουργικών του μονάδων και μεταξύ των προσανατολισμών κάθε αποκεντρωμένης μονάδας και των μελών της. Σε αυτή την περίπτωση, κάθε αποκεντρωμένη μονάδα στο πρώτο επίπεδο και κάθε μέλος στο δεύτερο επίπεδο χαρακτηρίζεται από μια τάση να παραμελεί τους στόχους του οργανισμού και της μονάδας, αντίστοιχα, και να προβάλλει τους πιο περιορισμένους στόχους της μονάδας ή των μελών. Με αυτόν τον τρόπο, αυτοί οι περιορισμένοι στόχοι μετατρέπονται από απλά μέσα σε σημαντικούς στόχους από μόνοι τους και γίνονται οι πρωταρχικοί στόχοι του οργανισμού. Επομένως, το περιεχόμενο των αποφάσεων που λαμβάνονται σε όλα τα επίπεδα μέσα σε έναν οργανισμό εξαρτάται σε μεγαλύτερο βαθμό από την ανάπτυξη στρατηγικών για την επίτευξη μεμονωμένων στόχων.

Αυτή η κατάσταση απαιτεί ισχυρό κεντρικό έλεγχο για την επίτευξη ανακύκλωσης των αποτελεσμάτων. Αυτό το κυκλικό, αυτοενισχυόμενο μοτίβο εξορθολογισμού (όπου οι κανόνες δημιουργούν την ανάγκη για νέους κανόνες) είναι χαρακτηριστικό της ανάλυσης και αναφέρεται απλώς σε μια τάση να εξισορροπούνται περισσότερο ή λιγότερο οι

πιέσεις σε συγκεκριμένες καταστάσεις. Από αυτή την άποψη, η προοπτική του Selznick δεν επιδιώκει να προβλέψει την οργανωτική συμπεριφορά, αλλά μάλλον τονίζει το απρόβλεπτο μιας τέτοιας συμπεριφοράς. Είναι περισσότερο ένα εργαλείο για την ανάλυση των τάσεων και των περιορισμών που πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την αξιολόγηση της συγκεκριμένης κατάστασης ενός οργανισμού (Selznick, 1948).

Η συμβολή του A. Gouldner

Ο Gouldner (1954, 1959, 1984) τόνισε και ανέλυσε τη διαλεκτική φύση των γραφειοκρατικών κανόνων και ισχυρίστηκε ότι η εφαρμογή κανόνων σε γραφειοκρατικούς οργανισμούς οδηγεί σε μείωση της διαφάνειας των σχέσεων εξουσίας μεταξύ ανωτέρων και υφισταμένων σε όλα τα επίπεδα. την ιεραρχική δομή του. Η συγκάλυψη της εξουσίας με γραπτούς κανόνες και κανονισμούς μειώνει την πιθανότητα διαπροσωπικής έντασης και ενισχύει τη συνεργασία. Ταυτόχρονα, ωστόσο, η επιβολή κανόνων και κανονισμών είχε δυσλειτουργικές συνέπειες. Μέσα από λεπτομερείς ορισμούς της απαράδεκτης συμπεριφοράς σε κανόνες και κανονισμούς, το ελάχιστο επίπεδο αποδεκτής συμπεριφοράς καθίσταται σαφές στους εργαζομένους. Το τελευταίο, η γνώση των ελάχιστων αποδεκτών επιπέδων συμπεριφοράς, σε συνδυασμό με τα χαμηλά επίπεδα εσωτερίκευσης των οργανωτικών στόχων, προδιαθέτει τους εργαζόμενους να εκτελούν ελάχιστα απαιτητικές εργασίες. Αυτό οδηγεί σε αύξηση των θέσεων και των δραστηριοτήτων εποπτείας και ελέγχου στους οργανισμούς, γεγονός που με τη σειρά του αυξάνει την ένταση και τις συγκρούσεις στις προσωπικές σχέσεις των εργαζομένων.

Από την άποψη της ανάλυσης του συστήματος, αυτή η διαλεκτική φύση των γραφειοκρατικών κανόνων είναι κυρίως για τη διατήρηση της ισορροπίας των υποσυστημάτων του συστήματος, αλλά τελικά καταστρέφει την ισορροπία του συστήματος και εντείνει την ένταση μέσα στο σύστημα. Η αύξηση των θέσεων και δραστηριοτήτων

εποπτικού ελέγχου αποτελεί τον αμυντικό μηχανισμό του συστήματος έναντι διαταραχών στην ισορροπία του και στη συνέχεια δημιουργεί ανατροφοδότηση σε κάθε υποσύστημα, που με τη σειρά του προκαλεί νέες διαταραχές στην ισορροπία του υποσυστήματος, επιδεινώνοντας την ένταση και τη σύγκρουση του υποσυστήματος. Προσωπικές σχέσεις με τους εργαζόμενους.

Συνοψίζοντας, ο Gouldner προσπαθεί να δείξει ότι οι τεχνικές ελέγχου που έχουν σχεδιαστεί για να διατηρήσουν την ισορροπία του οργανισμού στη γραφειοκρατική οργάνωση και τις λειτουργίες διαταράσσουν τελικά την οργάνωσή του.

Η συμβολή του J. O. Hertzler

Περιγράφοντας τα δομικά και λειτουργικά χαρακτηριστικά των γραφειοκρατικά οργανωμένων οργανισμών, ο Hertzler (1961) καταγράφει ως σημαντικά τέσσερα

1. Η γραφειοκρατική οργάνωση έχει μια μορφή πυραμίδας. Σε κάθε επίπεδο της πυραμίδας, το προσωπικό ενός οργανισμού έχει καθορισμένα καθήκοντα, δικαιώματα, προνόμια και αρμοδιότητες.
2. Οι διοικητικές ανάγκες, δηλαδή η άσκηση της εξουσίας, μέσα σε ένα οργανισμό εκ πληρούνται από μία γραμμική οργάνωση.
3. Σαφώς διατυπωμένοι και αυστηρά εφαρμοζόμενοι κανόνες και κανονισμοί είναι αναγκαίοι για τη λειτουργία ενός οργανισμού και
4. Η γραφειοκρατική οργάνωση ενός οργανισμού αποπροσωποποιείται, τόσο στις εσωτερικές σχέσεις των μελών του οργανισμού, όσο και στις εξωτερικές σχέσεις του οργανισμού με άλλους φορείς και άτομα

2.3 Γραφειοκρατικές Θεωρήσεις του Σχολείου

Η πλειονότητα των εμπειρικών ερευνών της οργάνωσης του σχολείου έχει ως αφετηρία τον ιδεατό τύπο γραφειοκρατικής διοίκησης τον Weber. Συγκεκριμένα και με αναφορά στα χαρακτηριστικά της οργάνωσης του σχολείου, όπως σκιαγραφήθηκαν από τον Goslin (1965), διακρίνονται στην ιδεατή μορφή της γραφειοκρατικής

οργάνωσης:

1. Μια σαφή διαίρεση εργασίας, τόσο στο επίπεδο της διοίκησης όσο και στο επίπεδο της εκπαιδευτικής λειτουργίας του σχολείου, συνοδευόμενη από διαδικασίες οι οποίες εξασφαλίζουν την ανάθεση καθηκόντων στα κατάλληλα κατά περίπτωση εξειδικευμένα άτομα και από κανόνες υπηρεσιακής εξέλιξης και προαγωγής του προσωπικού.
2. Μια διοικητική ιεραρχία με καθορισμένο δίκτυο διαβίβασης εντολών και προκαθορισμένους διαύλους επικοινωνίας.
3. Ένα πλέγμα κανόνων ρύθμισης των διαδικασιών, οι οποίοι καλύπτουν κάθε πτυχή κάθε σχολικής δραστηριότητας, από τις επαφές με τους γονείς των μαθητών μέχρι τη διδασκαλία συγκεκριμένων μαθημάτων.
4. Μια έμφαση στις τυπικές και ουσιαστικά ουδέτερες προσωπικές σχέσεις, τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών, όσο και μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών ή των γονέων και κηδεμόνων τους.
5. Μια έμφαση στην ορθολογικότητα της λειτουργίας τόσο του σχολείου συνολικά όσο και των δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται στο πλαίσιο του.
6. Μια αποσύνδεση των θέσεων από τα πρόσωπα που κατέχουν σε μια δεδομένη χρονική στιγμή τις θέσεις αυτές.

Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι δυνατόν να αναλυθούν σε διάφορα επίπεδα (Pugh et all, 1963):

- Στο δομικό επίπεδο (τυποποίηση κανόνων και διαδικασιών, ιεραρχία, εξειδίκευση)
- Στο επίπεδο της συμπεριφοράς (αντικειμενικότητα, τυποκρατία, αμεροληψία) και
- Στο λειτουργικό επίπεδο (μορφές διορισμού, προαγωγής προσωπικού, κατανομής καθηκόντων)

Μια εμπειρική εξέταση των σχολείων από την προοπτική της

ιδανικής γραφειοκρατίας επιχειρεί να εντοπίσει την αντικειμενική πραγματικότητα των οργανώσεών τους με ποικίλους τρόπους.

Είτε από τη σκοπιά ενός παρατηρητή, προσπαθώντας να αξιολογήσουμε τον βαθμό στον οποίο επιτυγχάνεται η γραφειοκρατική δομή και η λειτουργία της μέσω ορισμένων μεθόδων, αξιολογήσεων και καταγραφών συμπεριφοράς, είτε μέσω των απόψεων και αξιολογήσεων που εκφράζονται από τους εκπαιδευτικούς σε ερωτηματολόγια. Φυσικά, και στις δύο περιπτώσεις είναι αδύνατο να τεκμηριωθούν οι προθέσεις, τα κίνητρα και οι στρατηγικές ενέργειες των εκπαιδευτικών. Από αυτή την άποψη, το γραφειοκρατικό μοντέλο του Weber είναι μέρος μιας συστημικής προσέγγισης στην οποία οι ηθικοί προσανατολισμοί (νόρμες) των δασκάλων θεωρούνται παραγωγοί των κοινωνικών δομών στις οποίες ανήκουν, και όχι το αντίστροφο (Tyler, 1988).

2.4 Γραφειοκρατία και Οργάνωση του Σχολείου: Εμπειρικά Δεδομένα

Στα μέσα της δεκαετίας του 1970, ο Bidwell σημείωσε ότι «καμία εμπειρική έρευνα δεν ήταν σε θέση να επιβεβαιώσει ή να αντικρούσει την κυριαρχία των γραφειοκρατικών δομών ή διαδικασιών στα σχολικά συστήματα (Bidwell, 1965). μια σειρά μελετών έχουν ανοίξει σχετικές συζητήσεις.

Μία από τις πρώτες έρευνες διεξήχθη στον Καναδά από τον McKay (1964). Εξέτασε τη σχέση μεταξύ ενός συνόλου οργανωτικών χαρακτηριστικών (τα οποία ονόμασε «ιεραρχίες εξουσίας») και την «αποτελεσματικότητα» των σχολείων.

Τα οργανωτικά χαρακτηριστικά ήταν:

- Ο βαθμός της αυτονομίας του εκπαιδευτικού στην τάξη
- Ο συγκεντρωτισμός στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων στο πρόσωπο του διευθυντή
- Η παρουσία μιας "αλυσίδας εντολών" και
- η δυνατότητα άσκησης βέτο από τον διευθυντή στις αποφάσεις και τις επιλογές των εκπαιδευτικών.

Η «αποτελεσματικότητα» του σχολείου προσδιορίστηκε με βάση τις επιδόσεις των μαθητών σε μια σειρά εξωτερικών εξετάσεων βασισμένων σε σταθμισμένα τεστ

Βρέθηκε μια στατιστικά σημαντική αρνητική σχέση μεταξύ των επιπέδων δύναμης και της σχολικής αποτελεσματικότητας (όταν οι ικανότητες των παιδιών ελέγχονταν στατιστικά), υπονοώντας ότι υπάρχει συγκαλυμμένη αρνητική σχέση μεταξύ των επιπέδων και της ικανοποίησης των δασκάλων. Αυτή η μελέτη κατέληξε στο συμπέρασμα ότι «η (υπερ)έμφαση στην ιεραρχική εξουσία δεν είναι θετικό χαρακτηριστικό της σχολικής οργάνωσης» (McKay, 1964).

Χρησιμοποιώντας την ίδια προσέγγιση, ο J.G.Anderson (1968) επανέλαβε τη μελέτη του McKay σε ένα δείγμα Αμερικανών δασκάλων. Ο Anderson διαπίστωσε ότι οι γραφειοκρατικές μεταβλητές που σχετίζονται με την τυποποίηση και τη συγκέντρωση είχαν αντικίνητρο στην οργάνωση και τη λειτουργία των σχολείων και στην αποδοχή των καινοτομιών. Αυτές οι μελέτες υιοθέτησαν και ανέπτυξαν τη θεμελιώδη εργασία του Hall (1963) που προσπάθησε να αναπτύξει υποκειμενικούς δείκτες των μεταβλητών της οργανωτικής γραφειοκρατίας.

Δύο άλλες μέθοδοι έρευνας χρησιμοποιούν συμπεριφορικές εκτιμήσεις. Δημιουργήθηκε από τον Corwin (1968, 1970, 1975) και το Aston School (που πήρε το όνομά του από το Πανεπιστήμιο του Birmingham) γύρω από τον Pugh και τους συναδέλφους του (Pugh and Hinings, 1976). Ενώ οι μέθοδοι των Hall και McKay χρησιμοποιούσαν τις απαντήσεις των δασκάλων σε μια σειρά ερωτήσεων σχετικά με την οργάνωση και τις λειτουργίες του σχολείου ως εμπειρικά δεδομένα, αυτές οι μέθοδοι βασίζονται σε πραγματικά δεδομένα σχετικά με την οργάνωση και τις λειτουργίες του σχολείου (γεγονότα δεδομένα).

Με βάση την ιδανική γραφειοκρατική οργάνωση του Weber, ο Corwin πρότεινε μια άποψη διαφοροποίησης και συντονισμού των σχολικών λειτουργιών, η οποία υιοθέτησε πολλά στοιχεία λειτουργικότητας.

Αυτή η προοπτική εφαρμόζεται για τη διερεύνηση του

γραφειοκρατισμού των επαγγελματικών δραστηριοτήτων των εκπαιδευτικών και των επιπτώσεών του στη δεκτικότητα σε νέες ιδέες σε ένα δείγμα σχολείων των ΗΠΑ στις αρχές της δεκαετίας του 1970.

Η άποψη του Aston για τα σχολεία, αν και αρχικά προσανατολίστηκε προς τη συγκριτική έρευνα, έχει υιοθετηθεί για χρήση στη σχολική έρευνα από έναν αριθμό ερευνητικών ιδρυμάτων, κυρίως στις Ηνωμένες Πολιτείες και το Ηνωμένο Βασίλειο. Αυτή η άποψη προτάθηκε αρχικά από τον Kelsey (1973) στον Καναδά και τον Heward (1975) στο Ηνωμένο Βασίλειο κατά τη μελέτη των μεταρρυθμίσεων του σχολικού δείγματος.

Εξάγει συμπεράσματα με βάση περιγραφικά δεδομένα για πέντε κύριες διαστάσεις της γραφειοκρατίας: εξειδίκευση, συγκεντροποίηση, τυποποίηση, καθορισμός προτύπων (τυποποίηση), διαμόρφωση δικτύων ευθυνών και υποχρεώσεων (διαμόρφωση). Το δείγμα ήταν οι διευθυντές σχολείων και η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν οι δομημένες συνεντεύξεις.

Μια ενδιαφέρουσα σύνθεση των απόψεων του Hall και του McKay και της σχολικής προοπτικής του Aston προτάθηκε από τους Sousa and Hoy (1981) σε μια έρευνα σχολείων και δασκάλων στο Νιου Τζέρσεϊ, ΗΠΑ, και έκτοτε έχει συζητηθεί στη βιβλιογραφία της σχολικής οργάνωσης και διαχείρισης.

Αυτή η ολοκληρωμένη προσέγγιση εντόπισε μια σειρά επικαλύψεων μεταξύ των δύο ερευνητικών προοπτικών, με την έννοια ότι το υποκειμενικό μέτρο (η οπτική του δασκάλου) σχετίζεται συχνά με το πιο αντικειμενικό του αντίστοιχο (το Aston). Η ιεραρχία της εξουσίας, η επαγγελματική επάρκεια, η ύπαρξη κανόνων και οι διαδικαστικοί κανόνες μιας προοπτικής σχετίζονται με τη συγκέντρωση, την εξειδίκευση, την τυποποίηση και την καθιέρωση προτύπων (τυποποίηση) μιας άλλης προοπτικής.

Οι Souza και Hoy καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι και οι δύο μέθοδοι «προσφέρουν μεγάλες δυνατότητες για τη μελέτη των

σχολικών γραφειοκρατικών δομών, καθώς τα λιγότερο ενοχλητικά μέτρα δομημένων συνεντεύξεων με δασκάλους είναι υποκειμενικές αξιολογήσεις του σχολικού οργανισμού με ερωτηματολόγιο» χρήσιμη προσθήκη, και οι δάσκαλοι εμπλουτίζουν την οπτική του διευθυντή» (Sousa and Hoy 1981).

Το βασικό ζήτημα που προκύπτει από όλες αυτές τις διαπιστώσεις είναι ότι υπάρχουν δύο αξονικές αρχές σχολικής οργάνωσης. Το πρώτο βασίζεται στον γραφειοκρατικό έλεγχο από πάνω προς τα κάτω (που αντανakλάται σε κλίμακες ιεραρχίας εξουσίας, τυποποίησης και αμεροληψίας) και το δεύτερο βασίζεται σε επαγγελματικές ικανότητες και τεχνογνωσία που σχετίζονται τελικά με τον καταμερισμό της εργασίας.

Με άλλα λόγια, το μοντέλο της ιδανικής γραφειοκρατίας του Weber φαίνεται να συνδυάζει δύο ανεξάρτητες διαστάσεις παρά μία. Το συμπέρασμα αυτό προκύπτει από τα αποτελέσματα όλων αυτών των μελετών, σύμφωνα με τα οποία η μεταβλητή ιεραρχίας σχετίζεται αρνητικά με τις μεταβλητές εξειδίκευσης και επαγγελματικής ικανότητας και αυτές οι δύο ομάδες μεταβλητών διαφέρουν μεταξύ τους και μπορούν να θεωρηθούν ως διαφορετικές συνιστώσες ή παράγοντες.

Αυτό προκύπτει άμεσα από την έρευνα των Sousa και Hoy, οι οποίοι εντόπισαν δύο παράγοντες: τον «οργανωτικό έλεγχο» και την «ορθολογική εξειδίκευση» που αντιπροσώπευαν περίπου το ήμισυ της διακύμανσης σε όλα τα μέτρα της οργανωτικής δομής. Αυτή η σχολή σκέψης είναι και υποκειμενική και περιγραφική.

Μια παρόμοια διάκριση μεταξύ γραφειοκρατικής και επαγγελματικής εξουσίας στα σχολεία προτάθηκε στη μελέτη του Corwin (1975), όπου οι υψηλές τιμές της γραφειοκρατικής μεταβλητής συνδέονταν γενικά θετικά με ενδοοργανωτική σύγκρουση και χαμηλά επίπεδα καινοτόμων πρωτοβουλιών.

Αυτά τα ευρήματα για τα σχολεία είναι συνεπή με ευρήματα για άλλους τύπους οργανισμών, όπως οι οργανώσεις κοινωνικής πρόνοιας

(Aiken and Hage 1970, Pugh and Hinings 1976).

Ωστόσο, τα αποτελέσματα μιας σειράς μελετών διακρίνουν τρεις συσχετίσεις μεταξύ μεταβλητών της σχολικής γραφειοκρατικής οργάνωσης και μεταβλητών επαγγελματικών δραστηριοτήτων και επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών:

1. Κατά τους McKay και Robinson η ιεραρχία εξουσίας, οι κανόνες, οι διαδικασίες και η αμεροληψία συσχετίζονται θετικά μεταξύ τους, αλλά αρνητικά με την επαγγελματική επάρκεια και τη διαίρεση εργασίας των εκπαιδευτικών (Tyler 1988).

2. Σε μελέτες που χρησιμοποιούν τη λογική Aston School, η συγκέντρωση είναι μια ανεξάρτητη μεταβλητή, ενώ η επαγγελματοποίηση, η τεκμηρίωση και η τυποποίηση των διαδικασιών εργασίας σχετίζονται θετικά μεταξύ τους και αρνητικά με την ιεραρχία. Αυτό σημαίνει ότι η εξειδίκευση δεν είναι αντίθετη με τη γραφειοκρατία, αλλά μπορεί να είναι μια δομική εναλλακτική στην τάση προς συγκεντρωτισμό της γραφειοκρατίας (Tyler, 1988).

3. Αποκλίνοντα ευρήματα αναλύονται σε βάθος με εφαρμογή μεθόδων παραγοντικής ανάλυσης (factor analysis). Έτσι στις έρευνες που υιοθετούν τη μεθοδολογία του Hal! απομονώνονται ως αυτόνομοι παράγοντες η εξειδίκευση και η επαγγελματική επάρκεια, όπως αντίστοιχα στην έρευνα των Sousa και Hoy (1981) η εξειδίκευση και οργανωτικός έλεγχος. Στις έρευνες που υιοθετούν τη μεθοδολογία της ομάδας έρευνας του Aston η εξειδίκευση αποδίδεται σε ένα πρωταρχικό παράγοντα "οργάνωσης των δραστηριοτήτων" και δευτερευόντως σε ένα παράγοντα που σχετίζεται με τη "συγκέντρωση εξουσιών". Σχολιάζοντας τα ευρήματα αυτά η Heward επισημαίνει "οι συσχετίσεις δείχνουν ότι η "οργάνωση των δραστηριοτήτων" περιλαμβάνει εξειδίκευση των δραστηριοτήτων, διαδικαστικό έλεγχο και μια διοικητική ιεραρχία δια της οποίας διαβιβάζονται οι αποφάσεις, όπως φαίνεται από τις σημαντικές αρνητικές συσχετίσεις όλων των μεταβλητών με το συγκεντρωτισμό" (Heward, 1975, Tyler 1988).

Διαφορετικές προσεγγίσεις μπορεί να δημιουργήσουν διαφορετικές ομαδοποιήσεις στο γραφειοκρατικό επίπεδο της σχολικής οργάνωσης. Για παράδειγμα, οι Sousa και Hoy (1981) παρατήρησαν ότι παρόλο που τα δύο σύνολα μέτρων ήταν συνεπή, υπήρχαν διαφορές μεταξύ των μέτρων ιεραρχίας ισχύος (Hall) και συγκέντρωσης ισχύος (Aston). Κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι αν και οι δύο δείκτες συσχετίστηκαν θετικά ($r = +0,38$), δεν φάνηκε να μετρούν τα ίδια χαρακτηριστικά. Αν και οι Sousa και Hoy βρήκαν υψηλή συσχέτιση ($r = +0,67$) μεταξύ της Κλίμακας Εξειδίκευσης Δραστηριότητας (Aston) και της Κλίμακας Επαγγελματικής Ικανότητας (Hall), η Κλίμακα Εξειδίκευσης Δραστηριότητας (Aston) δεν ήταν επίσης πλήρως συμβατή. Αυτή η κλίμακα μετρά τον βαθμό στον οποίο οι αρμοδιότητες διαχωρίζονται (Aston), ενώ ο Hall μετρά τον βαθμό στον οποίο η εξειδίκευση και οι θέσεις εργασίας αλληλοεπικαλύπτονται (π.χ. οι προαγωγές βασίζονται αποκλειστικά στην επαγγελματική ικανότητα). Η μελέτη του Kelsey (1973) χρησιμοποίησε τη μεθοδολογία του Aston School για να διεξαγάγει μια συγκριτική έρευνα καναδικών και βρετανικών σχολείων, υπογραμμίζοντας το πρόβλημα της επαγγελματικής κλίμακας που προκύπτει από την έλλειψη σαφούς προσανατολισμού των επαγγελματικών δραστηριοτήτων των εκπαιδευτικών. Κατέληξε στο συμπέρασμα ότι «η Κλίμακα Εξειδίκευσης Δραστηριοτήτων Σχολικού Τύπου Aston διερευνά κάτι που δεν μπορεί να παρατηρηθεί σε μεμονωμένα σχολεία».

Άρα η διάκριση γραφειοκρατικής και επαγγελματικής εξουσίας δεν είναι σαφής στο σχολείο και οι μεθοδολογικές δυσκολίες αντικατοπτρίζουν τις εννοιολογικές διαφορές στη θεώρηση της διαίρεσης της εργασίας από τη μια πλευρά ως μια επέκταση της γραφειοκρατικής δόμησης των δραστηριοτήτων και από την άλλη ως μια ριζικά διαφορετικής μορφής εξουσία βασισμένη στην επαγγελματική εξειδίκευση (expertise).

2.5 Η Επαγγελματική Αυτονομία των Εκπαιδευτικών και η Γραφειοκρατική Οργάνωση του Σχολείου

Ο Lortie (1969) τροποποίησε την άποψη της γραφειοκρατίας για να συμπεριλάβει την τάση για λειτουργική αυτονομία στα σχολεία, την οποία θεώρησε ως τη βάση της αποσύνδεσης μεταξύ των απαιτήσεων για ιεραρχικό έλεγχο και των απαιτήσεων για τεχνογνωσία, σημειώνοντας ότι «υπάρχουν διάφοροι τύποι (σκέλη)

και επίπεδα ιεραρχικού ελέγχου, ομοτίμου ελέγχου και αυτονομίας».

Ο Corwin (1970, 1975) διαπίστωσε ότι πολλές γραφειοκρατικές μεταβλητές (τυποποίηση, σχολική συγκέντρωση και εκπαιδευτικά συστήματα) συνδέονταν με οργανωτικές αντιθέσεις, έτσι ώστε οι κανόνες που διέπουν τις σχολικές λειτουργίες πολλαπλασιάστηκαν για να επιλύσουν τις επικρατούσες εντάσεις μεταξύ της διοίκησης και των μαθητών. επαγγελματίας.

Η αντίθεση μεταξύ αυτών των δύο βάσεων εξουσίας, της διοικητικής εξουσίας των διευθυντών και της επαγγελματικής εξουσίας των εκπαιδευτικών, θεωρήθηκε τόσο σημαντική τη δεκαετία του 1960 που διακρίθηκαν δύο εντελώς διαφορετικοί τύποι οργανισμών και συστημάτων διαχείρισης (Burns and Stalker, 1961).

Ο ένας τύπος συστήματος οργάνωσης και διαχείρισης συνιστά ένα «μηχανικό» μοντέλο γραφειοκρατίας, παρόμοιο με το μοντέλο του Weber (1966), και ο άλλος αποτελεί ένα «οργανικό» μοντέλο γραφειοκρατίας, το οποίο αποτελείται από οριζόντια και όχι κάθετα, Αποτελείται από δίκτυα επικοινωνίας, που χαρακτηρίζονται από τάσεις προς προσαρμοστικότητα και ευελιξία. Ο Hager επεσήμανε ότι «το μηχανιστικό μοντέλο απαιτεί από τον οργανισμό να έχει νομιμότητα και δίνει έμφαση στην τεχνογνωσία, ενώ το οργανικό μοντέλο απαιτεί δέσμευση στην αποστολή του οργανισμού και δίνει έμφαση στην τεχνογνωσία».

Σύμφωνα με τον Hanson (1976), «Υπάρχουν δύο αλληλένδετες σφαίρες επιρροής στα σχολεία, με ξεκάθαρα καθορισμένους τύπους αποφάσεων, άλλες διέπονται επίσημα από τον διευθυντή και άλλες ανεπίσημα διέπονται από τον δάσκαλο». Η αλληλεπίδραση μεταξύ αυτών των σχετικά αυτόνομων σφαιρών επιρροής παρέχει ένα πλαίσιο για την εξερεύνηση, την ανακάλυψη και τον εντοπισμό διαφόρων πτυχών και επιπέδων ελέγχου και αυτονομίας.

Ο Hansen εφάρμοσε αυτό το θεωρητικό σχήμα σε μια μελέτη στις Ηνωμένες Πολιτείες. και βρήκε εκτεταμένη γραφειοκρατία σε «ορθολογικά δομημένες και συστηματικά εκτελούμενες οργανωτικές

και διαχειριστικές διαδικασίες που υπόκεινται στη σφαίρα επιρροής του διευθυντή του σχολείου». Πέρα όμως από αυτές τις δραστηριότητες, η «αυτονομία» βρίσκεται επίσης οργανωμένη γύρω από τη διδακτική διαδικασία. Οι δάσκαλοι θεωρούν ότι είναι η ανώτατη αρχή στη διδασκαλία και θεωρούν δεδομένο ότι έχουν το δικαίωμα να οργανώνουν τη διδασκαλία όπως επιλέγουν.

Ο Hansen ισχυρίζεται ότι «το ορθολογικό δίκτυο των αντικειμενικών σχολικών κανόνων σταματάει στην πόρτα της τάξης και οι δάσκαλοι αρχίζουν να κατασκευάζουν τους δικούς τους προσωπικούς ευέλικτους κανόνες για τη διδακτική διαδικασία». Όχι από το δικαίωμα αμφισβήτησης της θέσης του διευθυντή ή το δικαίωμα υπεράσπισης της θέσης του δασκάλου, αλλά επειδή όπως ισχυρίζονται πολλοί δάσκαλοι «είναι η λειτουργία του συστήματος που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να το κάνουν αυτό». Ωστόσο, παρόλο που οι δάσκαλοι ελέγχουν και υπερασπίζονται όλες τις πτυχές αυτών των βασικών δραστηριοτήτων, δεν έχουν κανέναν απόλυτο έλεγχο στην πρόσληψη εκπαιδευτικών και δεν έχουν θεσμοθετημένη εξουσία επί των δασκάλων, επειδή δεν διαθέτουν ισχυρή βάση υποστήριξης ισχύος εκτός του χώρου εργασίας. μαθησιακό επάγγελμα).

Σύμφωνα με τον Hanson, υπάρχει μια ιδιαίτερη ασάφεια σχετικά με την αυτονομία των δασκάλων που καθιστά το σχολείο έναν οργανισμό δύσκολο στην ανάλυση, επειδή δεν είναι τυπικά γραφειοκρατικός ούτε βασίζεται τυπικά στην οργάνωση μαθητείας (χειροτεχνίας) ή επαγγελματισμού. Το κλειδί για την κατανόηση της σχέσης μεταξύ αυτών των δύο σφαιρών επιρροής μπορεί να είναι ότι οι εκπαιδευτικοί είναι κάπως πιο πρόθυμοι να δεχτούν τον γραφειοκρατικό έλεγχο για να τους προστατεύσουν, αλλά αυτό δεν εγγυάται ή ενισχύει την επαγγελματική τους αυτονομία καθεαυτή.

Το γεγονός αυτό επιβεβαιώθηκε από την αμφιλεγόμενη μελέτη των Moeller και Charters (1966) στις Ηνωμένες Πολιτείες. Η σχέση μεταξύ της γραφειοκρατικής οργάνωσης των σχολείων και της

αίσθησης εξουσίας των εκπαιδευτικών, συνεπάγεται ότι στα σχολεία υψηλής οργάνωσης, οι δάσκαλοι αισθάνονται πιο ισχυροί στις σχέσεις τους με μαθητές, γονείς και διευθυντές από ό,τι σε σχολεία με λιγότερο γραφειοκρατική οργάνωση.

Ο Murgrove (1971) υποστήριξε ότι η σχέση μεταξύ της γραφειοκρατίας και των συνεπειών της είναι εξαιρετικά περίπλοκη, επειδή όταν οι γραφειοκρατικοί έλεγχοι είναι χαλαροί, οι δάσκαλοι στα σχολεία «μπορεί να αισθάνονται ανασφαλείς, αβέβαιοι ή ακόμη και να αγνοούνται». Φυσικά, υπάρχουν εκδοχές παρόμοιων συναισθημάτων που προκύπτουν όταν η γραφειοκρατική εποπτεία είναι πολύ αυστηρή.

Αυτή η μη γραμμική σχέση μεταξύ του γραφειοκρατικού ελέγχου και των συνεπειών του φαίνεται να είναι ένα κοινό εύρημα σε πολλές σχετικές μελέτες (Allison 1983· Corwin 1975). Αυτή η συσχέτιση μπορεί να μην θεωρηθεί ως μια χρονικά καθορισμένη αντίφαση, αλλά ως διαφορετικά στάδια μιας μακροπρόθεσμης εξελικτικής διαδικασίας. Αυτή η θέση θα μπορούσε να εξηγήσει μια σειρά από ευρήματα που αναφέρθηκαν παραπάνω, όπως η ασάφεια στην ενσωμάτωση του επαγγελματισμού στη «γραφειοκρατική» ή «επαγγελματική» διάσταση από μεθοδολογική άποψη, τα μοναδικά και συχνά αντιφατικά ευρήματα ότι η γραφειοκρατία συνδέεται με τη σχέση ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και πολυπλοκότητα που φέρνουν τα διάφορα επίπεδα οργάνωσης στην εξήγηση των επιπτώσεων της γραφειοκρατίας.

Ως εκ τούτου, κάθε προσπάθεια διεύρυνσης της άποψης της γραφειοκρατίας προσθέτοντας μια άλλη διάσταση της σχολικής οργάνωσης διατρέχει τον κίνδυνο γενίκευσης μιας συγκεκριμένης άποψης για τον κόσμο. Αυτό είναι ένα μεγαλύτερο και πιο εκτεταμένο στάδιο της διαδικασίας από τις μελέτες της μεταπολεμικής περιόδου στην Ευρώπη και τη Βόρεια Αμερική. Με άλλα λόγια, η αντίθεση μεταξύ ιεραρχικού και επαγγελματικού ελέγχου στα σχολεία μπορεί να είναι περισσότερο σύμπτωμα μιας

ιδιαίτερης ωριμότητας στην ανάπτυξη των σχολικών οργανώσεων παρά σε βαθιά ριζωμένες δομικές οργανωτικές τάσεις (Tyler, 1988).

2.5.1 Η Γραφειοκρατική Οργάνωση και η Μεταρρύθμιση του Σχολείου

Μια πτυχή του αντίκτυπου της γραφειοκρατίας στα σχολεία είναι ότι αναδύεται μέσω της μεταρρύθμισης, η οποία είναι σημαντική πέρα από την ίδια τη μεταρρύθμιση. Πιστεύουμε ότι οι αλλαγές που επιφέρει η σχολική μεταρρύθμιση δεν πρέπει να επισκιάζουν αμετάβλητα στοιχεία της σχολικής οργάνωσης.

Ο Pincus (1974) περιέγραψε αυτά τα στοιχεία ως συνιστώσες της «μονοπωλιακής» δομής της αγοράς ενός σχολείου και μιας γραφειοκρατικής διοικητικής δομής με ασαφείς στόχους και ασαφείς πρακτικές.

Ο Pincus πιστεύει ότι δεδομένων αυτών των παραγόντων, η αλλαγή θα επικρατήσει μόνο εάν είναι συνεπής με την «καθιερωμένη κατεύθυνση ελέγχου». Δηλαδή, μόνο εάν υπόκεινται σε μία ή περισσότερες προϋποθέσεις για να εξασφαλιστεί η αποδοχή από τη γραφειοκρατία, την εξωτερική κοινωνική πίεση ή τις συντεχνίες, επειδή αυτές οι «καθιερωμένες κατευθύνσεις» έχουν επικυρωθεί από την κοινωνική πίεση, η οποία εξασφάλισε τη γραφειοκρατία του εκπαιδευτικού συστήματος του 19ου αιώνα. φύση (Katz 1971, Archer 1979).

Αυτές οι διαδικασίες που συχνά παραβλέπονται μέσα στα σχολεία παραμένουν σημαντικές και, όπως έδειξε ο Musgrove (1971), εξαρτώνται περισσότερο από την οργανωτική ζωή του ίδιου του σχολείου παρά από εξωτερικές επιρροές όπως η ταξική πάλη ή οι πολιτικές εμπλοκές.

Κατ' αρχήν, είναι λάθος να χαρακτηρίζονται οι γραφειοκρατικές οργανωτικές μορφές ως εγγενώς συντηρητικές στη λογική και μηχανιστικές στη δραστηριότητα.

Αναμφισβήτητα, η πρόοδος ή η αποτυχία της σχολικής μεταρρύθμισης μπορεί να γίνει κατανοητή μόνο μέσα στο πλαίσιο που διαμορφώνει η γραφειοκρατία. Το ίδιο ισχύει για την άνοδο των εκπαιδευτικών

από το καθεστώς των ιδιωτικών δασκάλων (υπηρετητές) σε αυτό του επαγγελματικού διδακτικού προσωπικού (Musgrove 1971), όσο και για τον πολλαπλασιασμό (proliferation) των διευθυντικών θέσεων της εκπαίδευσης (διευθυντής σχολείου, διευθυντής εκπαίδευσης, σπουδών κλπ).

Πριν από το δεύτερο μισό του 19ου αιώνα, ο Musgrove σημείωσε: «Τα σχολεία και τα πανεπιστήμια ήταν ημι-γραφειοκρατίες, διατηρώντας μια χαλαρή οργανωτική δομή στην οποία λειτουργούσαν ημι-ανεξάρτητοι επαγγελματίες.

Άλλοι θεωρητικοί υποστηρίζουν ότι οι γραφειοκρατικές δομές των σύγχρονων σχολείων είναι πολύ πιο ευέλικτες από τις «μετα-γραφειοκρατικές» οργανωτικές δομές που ήταν δημοφιλείς τη δεκαετία του 1960 (Thomson 1961, Bennis 1966).

Για παράδειγμα, ο Perrow (1972) περιέγραψε "ένα παραδοσιακό γραφειοκρατικό δημόσιο σχολείο που βρήκε προβλήματα που απαιτούσαν τροποποιήσεις στα προγράμματά του λόγω αλλαγών στον τομέα του." Μια αρχική και επιτυχημένη απάντηση ήταν η ίδρυση ενός νέου πειραματικού τμήματος στο σχολείο. Το σχολείο χειρίζεται ασυνήθιστα γεγονότα με συστηματικό τρόπο, αλλά μέσα σε ένα γραφειοκρατικό πλαίσιο. Φυσικά, υπάρχουν προφανείς περιορισμοί στη σκοπιμότητα αυτής της λύσης, αλλά η ουσία του Perrow είναι σαφής: Παρά τις ελλείψεις τους, οι οργανώσεις γραφειοκρατικού τύπου παρέχουν εσωτερικά συνεκτικά συστήματα κανόνων και πρακτικών που έχουν διαμορφώσει ιστορικά την επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών και τους τεχνικούς όρους της σχολικής μεταρρύθμισης.

Σε οποιαδήποτε συζήτηση για τη σχολική μεταρρύθμιση υπάρχει φυσικά παρόμοια φύση του προβλήματος της «εικόνας» των υπεργραφειοκρατικών σχολείων σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που διοικείται από ανώτερους αξιωματούχους σε επίπεδο νομού ή εθνικού επιπέδου, και η δυσaréσκεια των εκπαιδευτικών καθώς και των επαγγελματιών τους. η σύγκρουση με τον διοικητικό ρόλο που

κατέχει είναι μια «εικόνα» στην οποία αναπαράγονται συνεχώς οι σχετικοί μύθοι. Τέτοια σχολεία δυσκολεύονται να αποδεχτούν αλλαγές στις οργανωτικές δομές ή τις πρακτικές τους. Αντιστοιχεί όμως αυτή η "εικόνα" στα ευρήματα των ερευνών και πως συμβιβάζονται τα ερευνητικά ευρήματα με το πολυδιάστατο μοντέλο της γραφειοκρατίας το οποίο περιγράφηκε από τις προαναφερθείσες εμπειρικές έρευνες;

Πως δηλαδή η "εικόνα" αυτού του σχολείου συμβιβάζεται με τα εμπειρικά δεδομένα για τη γραφειοκρατία και τη σχέση της με τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις;

2.5.2 Το Μέγεθος, η Οργάνωση και η Μεταρρύθμιση του Σχολείου

Η συσχέτιση μεταξύ του μεγέθους του σχολείου και της αποδοχής των μεταρρυθμιστικών παρεμβάσεων δεν είναι σαφής επειδή το μέγεθος του σχολείου σχετίζεται άμεσα με την οργανωτική του δομή.

Ο Anderson (1966) υποστήριξε ότι τα μεγαλύτερα σχολεία «απαιτούν πρόσθετα στρώματα, πιο διαφοροποιημένα συστήματα εργασίας, πιο λεπτομερή κατανομή των ευθυνών (καταμερισμός εργασίας), μεγαλύτερο εύρος ελέγχου και πιο λεπτομερείς ορισμούς διαδικασιών.

Άλλες έρευνες υποστηρίζουν επίσης μια συσχέτιση μεταξύ του μεγέθους του σχολείου και της γραφειοκρατικής φύσης της οργανωτικής δομής του (Pugh et al., 1968). Ωστόσο, υπάρχει διαφωνία σχετικά με το εάν το μέγεθος των σχολείων και οι γραφειοκρατικές δομές λειτουργούν ως φραγμοί στη μεταρρυθμιστική παρέμβαση.

Ο Corwin εξέτασε τα χαρακτηριστικά 131 σχολείων στις Ηνωμένες Πολιτείες. (Corwin, 1975) βρήκε μια ισχυρή συσχέτιση μεταξύ του μεγέθους του σχολείου και της αποδοχής των τεχνικών μεταρρυθμιστικών παρεμβάσεων, ενώ ο γραφειοκρατικός χαρακτήρας της οργανωτικής δομής αυτών των σχολείων δεν ελήφθη υπόψη στην ανάλυσή του. Ο Κόργουιν υποστήριξε ότι ούτε τα πολύ μεγάλα ούτε τα πολύ μικρά σχολεία ήταν προνομιούχοι χώροι για

μεταρρυθμιστική παρέμβαση. Αυτό το εύρημα είναι συνεπές με τα ευρήματα των Barker and Gump (1964) σχετικά με το βέλτιστο μέγεθος των σχολείων. Ο Corwin βρήκε επίσης στην έρευνά του ότι στα σχολεία που ευνοούσαν περισσότερο την παρέμβαση μεταρρυθμίσεων, δεν υπήρχε τυποποίηση των διαδικασιών και τα περισσότερα σχολεία είχαν μη ιεραρχικές δομές διαχείρισης (Corwin 1975).

Οι Daft και Becker υποστηρίζουν ότι οι εξηγήσεις για αυτά τα ευρήματα μπορούν να βασιστούν σε διακρίσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και διοικητικών μεταρρυθμιστικών παρεμβάσεων. (Daft και Becker, 1978). «Ένας χαμηλός βαθμός διαδικαστικής τυποποίησης, μια μη ιεραρχική διοικητική δομή και ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών συνδέονται θετικά με την εισαγωγή και αποδοχή παρεμβάσεων τεχνικής μεταρρύθμισης κυρίως στο επίπεδο της διδακτικής πρακτικής. Οι αντίθετες οργανωτικές συνθήκες ευνοούν έναν υψηλό βαθμό διαδικαστικής τυποποίησης. Η ιεραρχική διαχείριση των παρεμβάσεων διοικητικής μεταρρύθμισης και ο συγκεντρωτισμός, καθώς και τα χαμηλά επίπεδα επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, συνδέονται θετικά με την εισαγωγή και την αποδοχή των μεταρρυθμιστικών παρεμβάσεων με τη μορφή της σχολικής οργάνωσης και λειτουργίας (Daft και Becker, 1978).

Οι Daft και Becker (1978) ανέπτυξαν ένα εξελικτικό σχήμα για τη συσχέτιση μεταξύ του μεγέθους και της γραφειοκρατικής δομής της σχολικής οργάνωσης και λειτουργίας και της επίδρασης αυτών των δύο χαρακτηριστικών στην εισαγωγή και αποδοχή των μεταρρυθμιστικών παρεμβάσεων, μεταξύ άλλων παραγόντων. Αίσθηση εξουσίας ή ικανοποίησης των εκπαιδευτικών με τη σχολική εργασία.

Σύμφωνα με το σχήμα των Daft και Becker, η εισαγωγή και η αποδοχή των παρεμβάσεων σχολικής μεταρρύθμισης ακολουθεί την ακόλουθη διαδρομή:

Σε πρώτη φάση, εισάγονται μεταρρυθμιστικές παρεμβάσεις στα σχολεία από υψηλά διοικητικά επίπεδα της εκπαιδευτικής ιεραρχίας,

επομένως τα μικρότερα σχολεία με φτωχότερο διδακτικό προσωπικό φαίνεται να είναι πιο επιρρεπή στην υιοθέτηση διοικητικών μεταρρυθμίσεων. Σε αυτό το στάδιο, ο βαθμός επαγγελματοποίησης των εκπαιδευτικών είναι χαμηλός και ο βαθμός επαγγελματοποίησης και διαφοροποίησης της ανάθεσης εργασιών είναι χαμηλός, γεγονός που ευνοεί τη διαδικασία της σχολικής διοικητικής μεταρρύθμισης.

Ωστόσο, στη δεύτερη φάση, όταν θεσπίστηκε το νέο πλαίσιο οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου, η μεταρρυθμιστική παρέμβαση αφορούσε κυρίως διδακτικές πρακτικές, βασιζόμενες κυρίως στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Ο διοικητικός επικεφαλής είναι συχνά αυτός που ανταποκρίνεται στις αλλαγές, επειδή οι μεταρρυθμίσεις για την ενίσχυση της εκπαίδευσης και των διδακτικών δραστηριοτήτων αντικειμενικά δεν υπόκεινται στον έλεγχο του διοικητικού προϊσταμένου, αλλά βασίζονται κυρίως στους δασκάλους.

Το σχήμα των Daft και Becker συνδέει το μέγεθος του σχολείου και την οργανωτική δομή με την αποδοχή των μεταρρυθμιστικών παρεμβάσεων σε διάφορα σημεία της εφαρμογής τους, σε αντίθεση με τη μη χρονική φύση μεγάλου μέρους της σχετικής έρευνας. Σε δύο διαφορετικές στιγμές, δύο διαφορετικές εικόνες μπορεί να προκύψουν για τη συσχέτιση μεταξύ του μεγέθους του σχολείου και της οργανωτικής δομής και της αποδοχής ή της μη δεκτικότητας των μεταρρυθμιστικών παρεμβάσεων.

Συνολικά, μέσα στο θεωρητικό πλαίσιο των Daft και Becker, η οργανωτική αλλαγή φαίνεται να αποτελεί προϋπόθεση για οποιαδήποτε μεταρρυθμιστική παρέμβαση στο επίπεδο της διδακτικής πρακτικής. Από αυτή την προοπτική επανεξετάζεται το ζήτημα των πλεονεκτημάτων της αναμόρφωσης της γραφειοκρατικής οργάνωσης και λειτουργίας των σχολείων σε επίπεδο εκπαιδευτικής και παιδαγωγικής συμπεριφοράς. Όλες οι μελέτες που χρησιμοποιούν ερευνητικές μεθόδους Aston School για τη διερεύνηση ζητημάτων οργανωτικής διαφοροποίησης στα σχολεία ενισχύουν επίσης την ιδέα

ότι υπάρχει θετική σχέση μεταξύ της γραφειοκρατικής οργάνωσης και λειτουργίας των σχολείων και της δεκτικότητας για μεταρρυθμιστικές παρεμβάσεις στο επίπεδο των διδακτικών πρακτικών. σχολείο ή εκπαιδευτικό σύστημα και αποδοχή των μεταρρυθμίσεων των εκπαιδευτικών (Tyler, 1988).

Η μελέτη του Heward (1975) στην Αγγλία επιβεβαίωσε τα πλεονεκτήματα της γραφειοκρατικής οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου στην αποδοχή μεταρρυθμιστικών παρεμβάσεων. Βρήκε ότι οι οργανισμοί και οι λειτουργίες που ήταν σαφώς «μηχανιστικά γραφειοκρατικές» έτειναν να είναι δεκτικοί σε αλλαγές, ακόμη και στο επίπεδο των διδακτικών πρακτικών (όπως η ομαδική διδασκαλία, οι τεχνικές αξιολόγησης ή η χρήση εποπτικών οργάνων).

Ο Heward (1975) παρατήρησε ότι «οι μεταρρυθμιστικές παρεμβάσεις στα σχολεία δεν αντιτίθενται ούτε ανατρέπουν τις γραφειοκρατικές δομές τους, αλλά αποτελούν μέρος τους». Και κατέληξε: «Μόνο τα σχολεία με θεσμικά ισχυρή γραφειοκρατική δομή είναι πιθανό να αποδεχτούν νέες δραστηριότητες και νέες ρυθμίσεις διδακτικών πρακτικών και να τις ενσωματώσουν στις λειτουργίες τους».

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΟΜΗ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.

3.1 Προσχολική Αγωγή

Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2007), το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αποτελείται από μια σειρά ιεραρχικών εκπαιδευτικών μονάδων με συγκεκριμένους σκοπούς. Η πρώτη ενότητα εκπαίδευσης είναι η προσχολική εκπαίδευση η οποία, σύμφωνα με τον Οικονομίδη (2009), δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύξουν εκπαιδευτικές και αναπτυξιακές δεξιότητες ανεξάρτητα από το οικονομικό και κοινωνικό τους επίπεδο. Οι γνώσεις και οι εμπειρίες που αποκτούν οι μαθητές στην προσχολική ηλικία συμβάλλουν στη βελτίωση της προσωπικότητάς τους και στη μετέπειτα σχολική τους καριέρα. Επιπλέον, η προσχολική εκπαίδευση διευκολύνει την ομαλή μετάβαση των μαθητών από το νηπιαγωγείο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και την επακόλουθη ακαδημαϊκή πρόοδο. Η προσχολική αγωγή ξεκινά από την ηλικία των 4 ετών, διαρκεί δύο χρόνια, είναι δωρεάν και είναι υποχρεωτική βάσει του Ν. 4521/2018. Διαθέτει αναλυτικό σχέδιο μελέτης που καθορίζεται από το Υπουργείο Παιδείας με βάση το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Μάθησης (ΔΕΕΠΠΣ). Η προσχολική εκπαίδευση δίνει έμφαση στην κοινωνικοποίηση, την ανάπτυξη και καλλιέργεια δεξιοτήτων και την απόκτηση γνώσεων των μαθητών, με σκοπό να επιτρέψει στους μαθητές να προσαρμοστούν επιτυχώς στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Σύμφωνα με τους Νικολάου και Ζιώγα (2015), το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΠ) προωθεί νέες μεθόδους διδασκαλίας, νέα αναλυτικά προγράμματα, καινοτόμες δράσεις, τη συμμετοχή των μαθητών στον πολιτισμό, τον αθλητισμό και το περιβάλλον, τη χρήση διαδραστικών πινάκων και ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού. μέσω αυτών των μεθόδων. Μέσω αυτών των προσεγγίσεων, εξυπηρετούνται κοινοί εκπαιδευτικοί στόχοι σε ολόκληρη την ΕΕ, δηλαδή η δια βίου μάθηση, η αναπτυξιακή εκπαίδευση, η συμμετοχή

σε κοινωνική δράση και η ενίσχυση της δημιουργικότητας και της επιχειρηματικότητας.

«Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων προτείνονται συγκεκριμένες μέθοδοι διδασκαλίας και προτείνονται αντίστοιχες διδακτικές αρχές. Αυτές οι μέθοδοι είναι: α) μαθητοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας, β) ευέλικτο περιβάλλον μάθησης, γ) βιωματική μάθηση, δ) ενεργός συμμετοχή των μαθητών σε δραστηριότητες και προγραμματισμός ατομικής μάθησης, ε) αξιοποίηση νέων τεχνολογιών, στ) εξατομικευμένη διδασκαλία. Ειδικότερα, οι κύριες μέθοδοι διδασκαλίας που ενθαρρύνονται είναι: α) διεπιστημονική προσέγγιση, β) προγραμματισμός εργασίας, γ) διδασκαλία σε μικρές ομάδες, δ) διαφοροποιημένες μέθοδοι διδασκαλίας και ε) αξιοποίηση νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία. Οι παραπάνω μέθοδοι διδασκαλίας και διδακτικές προσεγγίσεις εμπνέονται από τις διδακτικές αρχές «παιδοκεντρική, αυτονομία, διαφορά, διυποκειμενικότητα και κοινή διερεύνηση».

Επίσης με βάση τις διατάξεις των άρθρων 52-59 του νόμου 4807/2021 γίνονται αλλαγές στο εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα διδασκαλίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς και στα γυμνάσια. Στο εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα εντάσσονται τα εργαστήρια δεξιοτήτων, τα οποία έχουν σκοπό στο νηπιαγωγείο την καλλιέργεια δεξιοτήτων ζωής, τεχνολογίας και επιστήμης και περιλαμβάνουν 4 θεματικές ενότητες:

- Ζω καλύτερα- Ευ ζην.
- Φροντίζω το περιβάλλον.
- Ενδιαφέρομαι και ενεργώ- Κοινωνική συναίσθηση και ευθύνη.

εισάγεται η αγγλική γλώσσα μέσω οργάνωσης και δραστηριοτήτων στους μαθητές των νηπιαγωγείων με σκοπό τη διαμόρφωση ενεργών πολιτών στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Τα εργαστήρια δεξιοτήτων καθώς και το πρόγραμμα της αγγλικής γλώσσας δίνουν

έμφαση στη διαθεματικότητα και στην αξιοποίηση των ιδεών και της δημιουργικότητας των μαθητών.

Σκοπός του Υπουργείου Παιδείας για τη δίχρονη υποχρεωτική φοίτηση είναι να καλυφθούν κοινωνικές ανάγκες και να όλοι οι μαθητές ανεξαρτήτου κοινωνικού περιβάλλοντος να λάβουν ίσες ευκαιρίες. Η παρ. 4 του άρθρου 3 του ν. 1566/1985 (Α' 167) αντικαθίσταται ως εξής:

“Η φοίτηση όσων νηπίων την 31η Δεκεμβρίου του έτους εγγραφής συμπληρώνουν ηλικία πέντε (5) ετών, είναι υποχρεωτική σε όλη τη Χώρα. Για τα νήπια που συμπληρώνουν ηλικία τεσσάρων (4) ετών, σύμφωνα με την παρ. 3 γίνεται υποχρεωτική σταδιακά, από το σχολικό έτος 2018-2019 και σε κάθε περίπτωση εντός τριετίας, κατά δήμους, οι οποίοι ορίζονται με κοινή απόφαση των Υπουργών Οικονομικών και Παιδείας και Θρησκευμάτων, εφαρμοζομένου σε κάθε περίπτωση του δεύτερου εδαφίου της παρ. 3 του άρθρου 2 του ν. 1566/1985”. Eurydice (europa.eu)

Σκοπός της προσχολικής αγωγής με βάση τον νόμο 1566/1985 είναι να βοηθήσει τους μαθητές να:

1. “Να καλλιεργούν τις αισθήσεις τους και να οργανώνουν τις πράξεις τους, κινητικές και νοητικές.
2. Να εμπλουτίζουν και να οργανώνουν τις εμπειρίες τους από το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον και να αποκτούν την ικανότητα να διακρίνουν τις σχέσεις και αλληλεπιδράσεις που υπάρχουν μέσα σε αυτό.
3. Να αναπτύσσουν την ικανότητα κατανόησης και έκφρασης με σύμβολα γενικά και ιδιαίτερα στους τομείς της γλώσσας, των μαθηματικών και της αισθητικής.
4. Να δημιουργούν διαπροσωπικές σχέσεις, που θα τα βοηθήσουν στη βαθμιαία και αρμονική ένταξή τους στην κοινωνία.
5. Να αναπτύσσουν πρωτοβουλίες ελεύθερα και αβίαστα μέσα στο

πλαίσιο του οργανωμένου περιβάλλοντος και να προσαρμόζονται στην αμφίδρομη σχέση ατόμου και ομάδας”.

Σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών για το νηπιαγωγείο και το Αναλυτικό πρόγραμμα περιέχει σχεδιασμό και ανάπτυξη δραστηριοτήτων στα μαθήματα της γλώσσας, των μαθηματικών, της μελέτης περιβάλλοντος, της δημιουργίας και έκφρασης και της πληροφορικής. Το βασικό υποχρεωτικό πρόγραμμα για τα προνήπια και τα νήπια διαρκεί από τις 8.30 έως τη 13.00 και το προαιρετικό ολόημερο πρόγραμμα λειτουργεί από τη 13.00 έως τις 16.00.

Σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας το ωρολόγιο πρόγραμμα της πρωινής λειτουργίας του ενιαίου τύπου ολόημερου νηπιαγωγείου ορίζεται ως εξής:

07.45-08.30	Πρόωρη υποδοχή μαθητών (προαιρετικό πρόγραμμα)
08.15-08.30	Υποδοχή μαθητών.
08.30-09.15	Ελεύθερο παιχνίδι-ενασχόληση στα κέντρα μάθησης (γωνιές).
09.15-10.00	Οργανωμένες δραστηριότητες και διερευνήσεις με βάση το ΔΠΠΣ-ΑΠΣ, πρόγευμα.
10.00-10.45	ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ
10.45-11.30	Οργανωμένες δραστηριότητες και διερευνήσεις με βάση το ΔΠΠΣ-ΑΠΣ
11.30-12.10	Ελεύθερο παιχνίδι-ενασχόληση στα κέντρα μάθησης-ανατροφοδότηση (γωνιές)

12.10-12.45	Οργανωμένες δραστηριότητες και διερευνήσεις με βάση το ΔΠΠΣ-ΑΠΣ-
-------------	--

	αναστοχασμός-ανατροφοδότηση-προγραμματισμός της επόμενης μέρας
12.45-13.00	Προετοιμασία για αποχώρηση
13.00	ΑΠΟΧΩΡΗΣΗ
13.00-14.20	Προετοιμασία γεύματος, -γεύμα-χαλάρωση-ύπνος- ελεύθερο παιχνίδι, ενασχόληση στα κέντρα μάθησης (γωνιές)
14.20-15.00	Δραστηριότητες και διερευνήσεις με βάση το ΔΠΠΣ-ΑΠΣ
15.00-15.20	ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ
15.20-16.00	Ελεύθερο και οργανωμένο παιχνίδι-ανατροφοδότηση
15.45-16.00	Προετοιμασία για αποχώρηση
16.00	ΑΠΟΧΩΡΗΣΗ

3.2 Ολοήμερο Πρόγραμμα

Με τον Ν. 2525/1997, τα δημοτικά σχολεία έχουν τη δυνατότητα να προσφέρουν μαθήματα πλήρους φοίτησης. Σκοπός του ολοήμερου προγράμματος είναι η προετοιμασία των μαθητών για το δημοτικό, η εξυπηρέτηση των εργαζομένων γονέων και η μείωση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών διακρίσεων. Ο Gliau (2004) πιστεύει ότι το ολοήμερο νηπιαγωγείο παρέχει στα παιδιά περισσότερες εκπαιδευτικές δραστηριότητες που στοχεύουν στην ανάπτυξη και την

καλλιέργεια των δεξιοτήτων και της προσωπικότητάς τους. Όπως ανέφερε η Δολιοπούλου (1999), οι στόχοι του ολοήμερου νηπιαγωγείου είναι η γλωσσική, συναισθηματική, ψυχολογική, αισθητική, κοινωνική και κινητική ανάπτυξη των παιδιών.

«Τα προγράμματα πρέπει να προάγουν την ανάπτυξη της γνώσης και της κατανόησης και την προθυμία να χρησιμοποιήσουν και να εφαρμόσουν τις δεξιότητές τους και να συνεχίσουν να μαθαίνουν. Το περιεχόμενο είναι ευρύ και ευέλικτο, υποστηρίζοντας τη σκέψη των παιδιών, τη λήψη αποφάσεων, την επίλυση προβλημάτων, τις βιωματικές προσεγγίσεις, τις κοινωνικο-πολιτιστικές περιβάλλοντα και η χρήση της τεχνολογίας Υποστήριξη της μάθησης των παιδιών. Έμφαση στις αξίες και την ομαδική εργασία». (Χρυσάφιδης, 1994).

3.3 Δημοτικό Σχολείο

Με βάση τον νόμο 1566/1985 σκοπός του δημοτικού σχολείου είναι η πνευματική και σωματική ανάπτυξη των μαθητών. Ειδικότερα:

1. “Να διευρύνουν και να αναδιατάσσουν τις σχέσεις της δημιουργικής τους δραστηριότητας με τα πράγματα, τις καταστάσεις και τα φαινόμενα που μελετούν.
2. Να οικοδομούν τους μηχανισμούς που συμβάλλουν στην αφομοίωση της γνώσης, να αναπτύσσονται σωματικά, να βελτιώνουν τη σωματική και ψυχική τους υγεία.
3. Να κατακτούν το περιεχόμενο των βασικότερων εννοιών και να αποκτούν, βαθμιαία, την ικανότητα να ανάγονται από τα δεδομένα των αισθήσεων στην περιοχή της αφηρημένης σκέψης.
4. Να αποκτούν την ικανότητα ορθής χρήσης του προφορικού και γραπτού λόγου.
5. Να εξοικειώνονται βαθμιαία με τις ηθικές, θρησκευτικές, εθνικές, ανθρωπιστικές και άλλες αξίες και να τις οργανώνουν σε

σύστημα αξιών.

6. Να καλλιεργούν το αισθητικό τους κριτήριο, ώστε να μπορούν να εκτιμούν τα έργα της τέχνης και να εκφράζονται ανάλογα, μέσα από τα δικά τους καλλιτεχνικά δημιουργήματα”.

Η φοίτηση στο δημοτικό σχολείο είναι υποχρεωτική και διαρκεί έξι χρόνια και τα σχολικά βιβλία παρέχονται δωρεάν.. Περιλαμβάνει τις τάξεις Α΄, Β΄, Γ΄, Δ΄,Ε΄, ΣΤ΄ και στην Α΄τάξη εγγράφονται μαθητές ηλικίας 6 ετών. Κάθε τάξη έχει διαφορετικό επίπεδο εκπαιδευτικών και διδακτικών στόχων, οι οποίοι υπάρχουν στο πρόγραμμα αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του Υπουργείου Παιδείας και είναι κοινοί για όλα τα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας. Τα δημοτικά σχολεία διακρίνονται από μονοθέσια έως δωδεκαθέσια. Από μονοθέσια έως και τριθέσια ο μέγιστος αριθμός μαθητών ανά τάξη είναι 15 μαθητές και από τετραθέσιο έως δωδεκαθέσιο ο μέγιστος αριθμός μαθητών είναι 25 μαθητές ανά δάσκαλο. Η φοίτηση στο δημοτικό ολοκληρώνεται στη ΣΤ΄τάξη. Ο τίτλος σπουδών του κάθε μαθητή διαβιβάζεται στο γυμνάσιο, προκειμένου οι μαθητές να συνεχίσουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το σχολικό έτος σύμφωνα με τον νόμο 201/1998 διαρκεί από την 1η Σεπτεμβρίου έως την 21η Ιουνίου. Το ωράριο λειτουργίας των δημοτικών είναι από τις 08.00 έως 14.30 και τα ολοήμερα έως τις 16.00. Η προαγωγή των μαθητών από τη μία τάξη στην επόμενη γίνεται χωρίς εξετάσεις με την προϋπόθεση οι μαθητές να έχουν φοιτήσει το μεγαλύτερο του διδακτικού έτους και οι γνώσεις και επιδόσεις των μαθητών να ανταποκρίνονται στο επίπεδο γνώσεων της αντίστοιχης τάξης. Στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς οι μαθητές αποκτούν τον τίτλο προόδου τους για την παρακολούθηση της τάξης.

Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών είναι διαμορφωμένο σε 6 επίπεδα, ένα για κάθε τάξη του δημοτικού και περιλαμβάνει τους εκπαιδευτικούς στόχους, τους σκοπούς του μαθήματος, τις θεματικές ενότητες και τις δραστηριότητες για κάθε μάθημα. Τα μαθήματα του

δημοτικού σχολείου είναι: γλώσσα, μαθηματικά, θρησκευτικά, ιστορία, μελέτη περιβάλλοντος, φυσική αγωγή, εικαστικά, μουσική, θεατρική αγωγή, αγγλικά, δεύτερη ξένη γλώσσα, ευέλικτη ζώνη, ΤΠΕ, γεωγραφία, φυσική, κοινωνική και πολιτική αγωγή. Σύμφωνα με την υπουργική απόφαση 11769/Δ1/18-07-2016 εντάχθηκε το πρόγραμμα εκμάθησης αγγλικής στην πρώιμη παιδική ηλικία στις Α΄ και Β΄ τάξεις του δημοτικού.

	Α΄	Β΄	Γ΄	Δ΄	Ε΄	ΣΤ΄
ΓΛΩΣΣΑ	9 ΩΡΕΣ	9 ΩΡΕΣ	8 ΩΡΕΣ	8 ΩΡΕΣ	7 ΩΡΕΣ	7 ΩΡΕΣ
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	5	5	4	4	4	4
ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΑ			2	2	1	1
ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ	3	3	2	2		
ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	3	3	3	3	2	2
ΜΟΥΣΙΚΗ	1	1	1	1	1	1
ΕΙΚΑΣΤΙΚΑ	2	2	1	1	1	1
ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	1	1	1	1		
ΑΓΓΛΙΚΑ	2	2	3	3	3	3

ΔΕΥΤΕΡΗ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ					2	2
ΤΠΕ	1	1	1	1	1	1
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ					1	1
ΦΥΣΙΚΗ					3	3
ΙΣΤΟΡΙΑ			2	2	2	2

ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ					1	1
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ	3	3	2	2	1	1

Το ωρολόγιο πρόγραμμα του ενιαίου τύπου ολοήμερου δημοτικού σχολείου είναι :

07.00-07.15	Υποδοχή μαθητών Πρωινής Ζώνης
07.15-08.00	Προαιρετική Πρωινή Ζώνη
08.00-08.15	Υποδοχή μαθητών
08.15-09.40	1η διδακτική περίοδος (1η διδακτική ώρα 45' – 2η διδακτική ώρα 40')
09.40-10.00	Διάλειμμα
10.00-11.30	2 ^η διδακτική περίοδος (3 ^η διδακτική ώρα 45' – 4 ^η διδακτική ώρα 45')
11.30-11.45	Διάλειμμα
11.45-12.25	5η διδακτική ώρα
12.25-12.35	Διάλειμμα
12.35-13.15	6η διδακτική ώρα (λήξη υποχρεωτικού προγράμματος)

13.15-13.20	Μετάβαση μαθητών Ολοήμερου στην αίθουσα σίτισης
13.20-14.00	1η ώρα Ολοήμερου Προγράμματος Σίτιση – Χαλάρωση
14.00-14.15	Διάλειμμα
14.15-15.00	2η ώρα Ολοήμερου Προγράμματος Μελέτη – Προετοιμασία
15.00-15.15	Διάλειμμα
15.15-16.00	3η ώρα Ολοήμερου Προγράμματος Επιλογή διδακτικού αντικειμένου (ΤΠΕ, Αθλητισμός, Αγγλικά, Εικαστικά, Μουσική, Θεατρική Αγωγή, Πολιτιστικοί Όμιλοι Δραστηριοτήτων)

3.4 Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο

Το ολοήμερο δημοτικό σχολείο λειτουργεί με προαιρετικό ολοήμερο πρόγραμμα. Ένας από τους σκοπούς του ολοήμερου δημοτικού σχολείου είναι η βοήθεια για τους εργαζόμενους γονείς και η οικονομική ελάφρυνση των οικογενειών όσων αφορά τη μελέτη των μαθητών. Το ολοήμερο δημοτικό σχολείο προσφέρει ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση σε όλους τους μαθητές και οι διδακτικοί στόχοι και τα γνωστικά και διδακτικά αντικείμενα είναι κοινά σε όλη την πρωτοβάθμια εκπαίδευση της χώρας. Προσφέρει επίσης τη δυνατότητα ανάπτυξης και καλλιέργειας των ψυχοκινητικών και

γνωστικών δεξιοτήτων όλων των μαθητών.

Σκοπός του ολοήμερου δημοτικού σχολείου σύμφωνα με τις διατάξεις του νόμου 2525/1997 είναι :

α) η υποχρεωτική εφαρμογή του οικείου προγράμματος διδασκαλίας μαθημάτων,

β) η προαιρετική εφαρμογή προγραμμάτων μελέτης των μαθημάτων της επόμενης ημέρας και προγραμμάτων δημιουργικής απασχόλησης και

γ) η προαιρετική εφαρμογή προγραμμάτων ενισχυτικής διδασκαλίας σε μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες.

“Με Απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων που εκδίδεται ύστερα από εισήγηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου καθορίζονται τα προγράμματα του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου και με όμοια απόφαση, που εκδίδεται ύστερα από εισήγηση των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ορίζονται τα Δημοτικά Σχολεία που λειτουργούν ως ολοήμερα, εφόσον εξασφαλίζονται οι προϋποθέσεις λειτουργίας αυτών, μετά από συνεργασία με τους συλλόγους διδασκόντων, τους γονείς των μαθητών και τους Ο.Τ.Α”.

3.5 Πειραματικά Σχολεία

Με τις διατάξεις του νόμου 4376/1929 τα πρώτα πειραματικά σχολεία ιδρύθηκαν στη Θεσσαλονίκη και στην Αθήνα και αποτελούσαν τμήματα των Φιλοσοφικών σχολών της Θεσσαλονίκης και της Αθήνας. Στην Πάτρα το πρώτο πειραματικό σχολείο ιδρύθηκε το 1972 του οποίου την εποπτεία είχε το Πανεπιστήμιο Πατρών.

Σύμφωνα με τον Βαρμάζη (1998) σκοπός του πειραματικού σχολείου όπως ορίζεται από το νόμο 4376/1929 είναι η παιδαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η οποία ορίζεται ως απαραίτητο προσόν για το μελλοντικό διορισμό των εκπαιδευτικών.

Επίσης σύμφωνα με το άρθρο 36 του νόμου 3699/2011 σκοπός των

πρότυπων πειραματικών σχολείων είναι:

α) η εξασφάλιση δημόσιας και δωρεάν υψηλής ποιότητας παιδείας για όλους, που συμβάλλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των μαθητών,

β) η προαγωγή της εκπαιδευτικής έρευνας στην πράξη, σε συνεργασία με τις αντίστοιχες Σχολές και Τμήματα των Α.Ε.Ι., στη διδακτική των επί μέρους γνωστικών αντικειμένων, στον ψυχοπαιδαγωγικό τομέα, καθώς και στην οργάνωση, διοίκηση, αξιολόγηση και διαχείριση σχέσεων στο επίπεδο της σχολικής μονάδας,

γ) η εκπαίδευση με πρακτική άσκηση των προπτυχιακών φοιτητών και σπουδαστών Τμημάτων Α.Ε.Ι. και, ιδίως, Παιδαγωγικών Τμημάτων και Τμημάτων Σχολών Θετικών Επιστημών και Φιλοσοφικών Σχολών, καθώς και των μεταπτυχιακών φοιτητών στις επιστήμες της εκπαίδευσης (αγωγής), σε συνεργασία με τις αντίστοιχες Σχολές και Τμήματα, καθώς και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας, σε συνεργασία με τα Α.Ε.Ι. και το Ι.Ε.Π.,

δ) η υποστήριξη του στόχου της δημιουργικότητας, της καινοτομίας και της αριστείας, με τη δημιουργία ομίλων, στους οποίους μπορούν να συμμετέχουν μαθητές από όλα τα σχολεία της δημόσιας εκπαίδευσης, και η ανάδειξη, προώθηση και εκπαίδευση μαθητών με ιδιαίτερες μαθησιακές δυνατότητες και ταλέντα αλλά και η υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και ε) η πειραματική εφαρμογή ιδίως: προγραμμάτων σπουδών, αναλυτικών προγραμμάτων και μεθόδων διδασκαλίας, εκπαιδευτικού υλικού, καινοτόμων διδακτικών πρακτικών, καινοτόμων και δημιουργικών δράσεων, προγραμμάτων αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και της υλικοτεχνικής υποδομής των σχολικών μονάδων και νέων μοντέλων διοίκησης και λειτουργίας του σχολείου.

Τα όργανα διοίκησης των πειραματικών σχολείο σε εθνικό επίπεδο είναι η Διοικούσα Επιτροπή Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και στις σχολικές μονάδες είναι το Επιστημονικό

Εποπτικό Συμβούλιο (ΕΠ.Ε.Σ.), ο διευθυντής, ο υποδιευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων της σχολικής μονάδας.

Η Δ.Ε.Π.Π.Σ. αποτελείται από επτά μέλη με τριετή θητεία, συγκροτείται από τον Υπουργό Παιδείας και Θρησκευμάτων και αποτελείται από έναν καθηγητή Α.Ε.Ι., ένα μέλος Δ.Ε.Π., έναν εκπαιδευτικό, έναν Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης, δύο προσωπικότητες εγνωσμένου κύρους και ένα μέλος του επιστημονικού προσωπικού του Ι.Ε.Π.

Στις σχολικές μονάδες η διοίκηση αποτελείται από το ΕΠ.Ε.Σ., τον διευθυντή, τον υποδιευθυντή και τον σύλλογο διδασκόντων του σχολείου. Το ΕΠ.Ε.Σ. αποτελείται από πέντε μέλη με τριετή θητεία και συγκροτείται από τον Υπουργό Παιδείας και Θρησκευμάτων. Τα μέλη που αποτελούν το Ε.Π.Ε.Σ. είναι ένα μέλος Α.Ε.Ι., ένας καθηγητής Α.Ε.Ι., ο υπεύθυνος σχολικός σύμβουλος του σχολείου και ο διευθυντής της σχολικής μονάδας.

Το ΕΠ.Ε.Σ. είναι υπεύθυνο για τις ερευνητικές και επιμορφωτικές δραστηριότητες του σχολείου, συνεργάζεται με τον σύλλογο διδασκόντων του σχολείου για την οργάνωση και υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου και διαχειρίζεται τους χρηματικούς πόρους του σχολείου.

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας επιλέγεται από τη Δ.Ε.Π.Π.Σ. και έχει τετραετή θητεία. Έχει την ευθύνη για την καθημερινή λειτουργία του σχολείου και είναι απαραίτητα κριτήρια για την εκλογή του η επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτισή του, η συμμετοχή σε καινοτόμα προγράμματα, η εμπειρία σε διοικητική θέση καθώς και η επιτυχή προφορική συνέντευξη ενώπιον της Δ.Ε.Π.Π.Σ.

Ο υποδιευθυντής της σχολικής ομάδας ορίζεται ύστερα από απόφαση του περιφερειακού διευθυντή εκπαίδευσης και η θητεία του είναι για τέσσερα έτη.

3.6 Ιδιωτική Εκπαίδευση

Σύμφωνα με τον Σβώλο (1998), το δικαίωμα των Ελλήνων πολιτών να ιδρύουν ιδιωτικά σχολεία αναγνωρίστηκε στο άρθρο 20 του Συντάγματος της Τροιζήνας του 1827, που όριζε ότι «οι Έλληνες έχουν δικαίωμα να ιδρύουν ιδρύματα κάθε είδους, εκπαιδευτικά, φιλανθρωπικά, βιομηχανικά, καλλιτεχνικά. και εκλέγει δασκάλους για να μορφώσει». Μετά την ανεξαρτησία, το άρθρο 11 του Συντάγματος του 1844 «Καθένας έχει το δικαίωμα να ιδρύει εκπαιδευτικά ιδρύματα, σύμφωνα με τους νόμους της χώρας». Το πρώτο ιδιωτικό σχολείο ιδρύθηκε το 1836 ως «Φιλική Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία», το 1843 το «Βαρβάκειο» και το 1849 το «Ελληνικό Σχολείο». Το άρθρο 16 του Συντάγματος του 1975 κατοχυρώνει το δικαίωμα ίδρυσης ιδιωτικών σχολείων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σύμφωνα με το οποίο «ο νόμος ορίζει τις προϋποθέσεις ίδρυσης και λειτουργίας σχολείων που δεν ανήκουν στο Δημόσιο και τις προϋποθέσεις για τη χορήγηση αδειών, θέματα. για την εποπτεία τους και την υπηρεσιακή κατάσταση του προσωπικού της Απαγορεύεται η ιδιωτική ίδρυση ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων». Ο σημαντικότερος νόμος για την ιδιωτική εκπαίδευση είναι ο Ν. 682/1977, σύμφωνα με τον οποίο τα ιδιωτικά σχολεία ισούνται με τα δημόσια σχολεία, υπάγονται στην αρμοδιότητα του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων και ακολουθούν το ίδιο χρονοδιάγραμμα, αναλυτικά προγράμματα και προσωπικό με τη σύνθεση των δημόσιων σχολείων. Χορηγούν επίσης τίτλους σπουδών ισοδύναμους και αντίστοιχους με αυτούς των δημόσιων σχολείων.

Όπως είπε η Γεωργιάδου (2013), ο Ν. 682/1977 είναι ο εφαρμοστικός νόμος του άρθρου 16 του Συντάγματος για την ιδιωτική εκπαίδευση και περιλαμβάνει διατάξεις για την ιδιωτική εκπαίδευση, όπως επίσης υπάρχουν ξεχωριστοί κοινοί νόμοι για τα δημόσια και τα ιδιωτικά σχολεία. Σύμφωνα με τον Πουλή (2014), το Υπουργείο Παιδείας έχει εποπτεία και έλεγχο στα ιδιωτικά σχολεία, τα οποία όμως διοικούνται από ιδιωτικά ιδρύματα.

Ευρωπαϊκό Δίκτυο Πληροφοριών Ευρυδίκη Σύμφωνα με τον Νόμο 4713/2020 «οι άδειες ιδιωτικών σχολείων χορηγούνται υπό την προϋπόθεση απόφασης του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων που δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως σε φυσικά και νομικά πρόσωπα και ενώσεις φυσικών προσώπων» και σε ένα νομικό πρόσωπο. δημοσίου δικαίου. Αφού το αρμόδιο γραφείο εκπαίδευσης διενεργήσει έλεγχο νομιμότητας του προγράμματος σπουδών και του διδακτικού περιεχομένου, επιτρέπονται αποκλίσεις από το πρόγραμμα διδασκαλίας και πρόσθετες εκπαιδευτικές δραστηριότητες πέραν του ωραρίου, με τις ακόλουθες προϋποθέσεις: παράταση του εβδομαδιαίου προγράμματος διδασκαλίας, συμπεριλαμβανομένου υποχρεωτικού χρόνου μαθημάτων και επιπλέον εκπαιδευτικές υπηρεσίες Ο χρόνος δεν πρέπει να υπερβαίνει τις 40 ώρες. Επιπλέον, ως μέρος του υποχρεωτικού ή διευρυμένου ωραρίου του Εκτός από τις ξένες γλώσσες που προβλέπονται στο πρόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, τα ιδιωτικά σχολεία μπορούν να διδάσκουν περισσότερες ξένες γλώσσες ταυτόχρονα και να επιλέγουν ποιες ξένες γλώσσες θα διδάσκονται και πόσες ξένες γλώσσες».

Ο Σκουρής (2009) υποστήριξε ότι οι υποχρεώσεις, οι ευθύνες, τα προσόντα και οι διαδικασίες πρόσληψης των εκπαιδευτικών ιδιωτικών σχολείων δεν διαφέρουν από εκείνες των εκπαιδευτικών της δημόσιας εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί που επιθυμούν να απασχοληθούν σε ιδιωτικά σχολεία εγγράφονται στο Ημερολόγιο Ιδιωτικών Καθηγητών και υποβάλλουν αίτηση απασχόλησης στον ιδιοκτήτη του σχολείου. Οι ιδιοκτήτες σχολείων υποβάλλουν προτάσεις για πρόσληψη εκπαιδευτικών στον Διευθυντή Εκπαίδευσης. Όπως επισημαίνει η Γεωργιάδου (2016), η πρόσληψη εκπαιδευτικού προσωπικού τίθεται σε ισχύ αφού ο Διευθυντής Εκπαίδευσης εκδίδει διοικητικό διάταγμα εντός τριών ημερών σύμφωνα με το άρθρο 32 του Ν. 682/1977.

3.7 Ιστορική Επισκόπηση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Η θεσμοθέτηση και η έναρξη λειτουργίας της Δευτεροβάθμιας

(Μέσης) Εκπαίδευσης έγινε από τον 19ο αιώνα στο πλαίσιο της βασικής οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος με Νομοθετικά Διατάγματα. Έκτοτε, η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αποτέλεσε πεδίο αλληπάλληλων νομοθετικών ρυθμίσεων που είχαν ως αντικείμενο είτε τη δομή αυτής της βαθμίδας (ενιαία βαθμίδα - διαίρεση σε δύο κύκλους, ενιαίος ή διαφορετικοί τύποι στον ανώτερο κύκλο, εξετάσεις ή ελεύθερη εισαγωγή στο δεύτερο κύκλο κ.ά.) είτε το περιεχόμενο των σπουδών. Επίσης, σε μεγάλο βαθμό, οι νομοθετικές ρυθμίσεις σχετίζονταν με τον τρόπο εισαγωγής των αποφοίτων της Δευτεροβάθμιας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Η βασική δομή και οργάνωση της μη-υποχρεωτικής Γενικής και Τεχνικής Επαγγελματικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που διαμορφώθηκε με τους Ν.2525/1997 και 2640/1998 με τους οποίους θεσμοθετήθηκαν το Ενιαίο Λύκειο (Ε.Λ.) και τα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (Τ.Ε.Ε.), άλλαξε και αντικαταστάθηκε με το Ν.3475/2006 σύμφωνα με τον οποίο τα Ενιαία Λύκεια μετονομάστηκαν σε Γενικά Λύκεια ενώ τα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ.) και οι Επαγγελματικές Σχολές (ΕΠΑ.Σ.) αντικατέστησαν τα παλαιά Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (ΤΕΕ). Έτσι, διαμορφώθηκαν δύο τύποι Λυκείων, τα Γενικά (ΓΕ.Λ.) και τα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ.), καθώς και οι Επαγγελματικές Σχολές (ΕΠΑ.Σ.).

Τρέχοντες Προβληματισμοί

Έχοντας ως αφετηρία το γεγονός ότι η παιδεία αποτελεί σήμερα, το κύριο θέμα προβληματισμού για όλες τις χώρες, προγραμματίζονται αλλαγές για το νέο σχολείο που θα ξεκινήσουν από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Νηπιαγωγείο και Δημοτικό) και θα επεκταθούν ακολούθως στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση υποχρεωτική και μη (Γυμνάσιο, Γενικό και Επαγγελματικό Λύκειο). Τα μέτρα αφορούν στην προώθηση και γενίκευση του θεσμού του ολοήμερου σχολείου, την αναβάθμιση του Λυκείου και την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, τη σημασία της Τεχνικής και

Επαγγελματικής Εκπαίδευσης καθώς και το θέμα του Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση με τη διαμόρφωση ενός αξιόπιστου συστήματος, το οποίο παρέχει πληροφόρηση και εξατομικευμένη υποστήριξη που ξεκινάει από τους μαθητές του Γυμνασίου/Λυκείου και συνοδεύει δια βίου το σύνολο των πολιτών.

Υιοθετώντας την αρχή "πρώτα ο μαθητής", προβάλλεται και δίνεται έμφαση στην αξία του ρόλου του. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, προγραμματίζονται αλλαγές που αφορούν στα εκπαιδευτικά αναλυτικά προγράμματα, τις μεθόδους και τα εργαλεία διδασκαλίας, τον τρόπο διοίκησης των σχολείων αλλά και την καθιέρωση "Ζώνης Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας" (ΖΕΠ) με στόχο να έχουν όλα τα παιδιά ίσες ευκαιρίες και ίσες δυνατότητες.

Πρόκειται για πρόγραμμα που αφορά σε θετικές δράσεις και επιπλέον χρηματοδότηση σε σχολεία περιοχών όπου λόγω γεωγραφικών, κοινωνικών ή/και οικονομικών παραγόντων συναντώνται δυσχέρειες στην εκπαίδευση.

Ως απάντηση στην ανάγκη προσαρμογής στην ψηφιακή κοσμογονία, εκπονείται σχέδιο που θα οδηγήσει όλα τα σχολεία, χωρίς εξαιρέσεις, στην ψηφιακή εποχή. Υπολογίζεται ότι στο τέλος της επόμενης χρονιάς θα υπάρχει ένα από τα ισχυρότερα δίκτυα υποδομών στην υπηρεσία των Ελλήνων μαθητών. Μεγάλα δίκτυα θα συνενωθούν ώστε οι μαθητές και των πιο απομακρυσμένων περιοχών, να μπορούν να έχουν τις ίδιες ευκαιρίες και τα ίδια μέσα που έχουν τα παιδιά σε όλη την Ευρώπη.

Συγκροτείται το Εθνικό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων με στόχο τη συνολική θεώρηση της μάθησης και έμφαση στα αποτελέσματα των μαθησιακών δραστηριοτήτων, τα οποία κατανέμονται σε τρεις γενικές κατηγορίες: γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες.

Παράλληλα δημιουργείται νέο θεσμικό πλαίσιο το οποίο αποτυπώνει με σαφήνεια τα κύρια χαρακτηριστικά της σύγχρονης Δια βίου Μάθησης, διασφαλίζει την ποιότητα όλων των δομών όπως και τη

δυνατότητα διασύνδεσης και συνεργασίας τους, πιστοποιεί το τελικό μαθησιακό αποτέλεσμα και εκσυγχρονίζει το θεσμικό πλαίσιο στο Εθνικό Σύστημα Σύνδεσης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την απασχόληση (ΕΣΣΕΕΚΑ), ώστε να ανταποκρίνεται πλήρως στις απαιτήσεις της εποχής

Το Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης (ΕΚΕΠΙΣ) αλλάζει και αποκτά νέο διευρυμένο ρόλο που θα το αναδεικνύει ως τον εθνικό επιτελικό φορέα πιστοποίησης. Το ΕΚΕΠΙΣ αναλαμβάνει την πιστοποίηση όλων των παρόχων εκπαίδευσης και κατάρτισης (Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης, Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης, Κέντρα Ελευθέρων Σπουδών, γενικά το σύνολο της μετα-δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης). Συγκροτείται το Εθνικό Μητρώο Εκπαιδευτών Ενηλίκων που αφορά όλες τις μορφές εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Ταυτόχρονα μελετάται ο νέος ρόλος του Οργανισμού Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΟΕΕΚ) με αξιοποίηση της τεχνογνωσίας του, ώστε τελικά να αρθεί το ασυμβίβαστο της δραστηριότητας παροχής εκπαίδευσης και κατάρτισης παράλληλα με εκείνης της πιστοποίησης μαθησιακών αποτελεσμάτων και να σταματήσουν επικαλύψεις αρμοδιοτήτων

3.8 Νομοθετικό Πλαίσιο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Οι βασικές διατάξεις που διέπουν σήμερα τη λειτουργία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι αυτές των νόμων: 1566/85, 2525/97, 2640/98, του Π.Δ. 60/06 το οποίο αντικατέστησε παλαιότερα Προεδρικά Διατάγματα σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών του Λυκείου τα Π.Δ. 323/2003 και 128/2004, ο Νόμος 3255/2004 (άρθρο 7) ο ρΝόμος 3475/2006 και ο Νόμος 3748/2009.

Γενική Υποχρεωτική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Σκοπός του Γυμνασίου (Ν.1566/85) είναι να προωθήσει, μέσα στο

πνεύμα του ευρύτερου σκοπού της εκπαίδευσης, την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών σε σχέση με τις δυνατότητες που έχουν στην ηλικία αυτή και τις αντίστοιχες απαιτήσεις της ζωής.

Ειδικότερα, το Γυμνάσιο βοηθά τους μαθητές:

- Να διευρύνουν το σύστημα αξιών τους (ηθικών, ανθρωπιστικών και άλλων αξιών), ώστε να ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους σύμφωνα με τις επιταγές του. Να κατευθύνουν το συναισθηματικό τους κόσμο σε στόχους δημιουργικούς και πράξεις ανθρωπιστικές.
- Να συμπληρώνουν και να συνδυάζουν την κατάκτηση της γνώσης με τους ανάλογους κοινωνικούς προβληματισμούς, ώστε να αντιμετωπίζουν με επιτυχία διάφορες καταστάσεις και να αναζητούν λύσεις των προβλημάτων της ζωής με υπευθυνότητα, μέσα σε κλίμα δημιουργικού διαλόγου και συλλογικής προσπάθειας.
- Να καλλιεργούν τη γλωσσική τους έκφραση, ώστε να διατυπώνουν τις σκέψεις τους, στον προφορικό και γραπτό λόγο με σαφήνεια και ορθότητα.
- Να αναπτύσσουν ομαλά το σώμα τους για τη λειτουργική βελτίωση του οργανισμού και να καλλιεργούν τις κινητικές τους κλίσεις και ικανότητες.
- Να γνωρίζουν τις διάφορες μορφές της τέχνης και να διαμορφώνουν αισθητικό κριτήριο, χρήσιμο και για τη δική τους καλλιτεχνική έκφραση.

Να συνειδητοποιούν τις δυνατότητες, τις κλίσεις, τις δεξιότητες και τα ενδιαφέροντά τους, να αποκτούν γνώση για τα διάφορα επαγγέλματα και να επιδιώκουν την παραπέρα βελτίωσή τους μέσα στο πλαίσιο της πολιτιστικής, κοινωνικής και οικονομικής ζωής, ώστε να αναπτύσσονται αρμονικά ως άνθρωποι και ως μελλοντικοί εργαζόμενοι, κατανοώντας την ισότιμη συμβολή της πνευματικής και χειρωνακτικής εργασίας στην κοινωνική πρόοδο και την ανάπτυξη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο:ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

4.1 Ερευνητική στρατηγική και Ερευνητικό Σχέδιο

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για την διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, ήταν η προσέγγιση του ερευνητικού θέματος, η συλλογή στοιχείων και η ανάλυσή τους με ποσοτική έρευνα είτε από πρωτογενείς πηγές με τη χρήση δομημένων ερωτήσεων είτε από δευτερογενείς πηγές με τη χρήση του διαδικτύου.

Η έννοια της ποσοτικής έρευνας περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα στόχων και μεθοδολογιών, τα οποία προέρχονται από τον τύπο της έρευνας. Αυτός ο τύπος έρευνας, σύμφωνα με τους (Bryman 2016) και (Hammarberg et al. 2016) προσπαθεί μέσα από τη συλλογή αριθμητικών δεδομένων, να δώσει μια αντικειμενική προσέγγιση της κοινωνικής πραγματικότητας συνδυάζοντας πάντα τη θεωρία με το ερευνητικό κομμάτι. Η ποσοτική έρευνα αποσκοπεί στην συλλογή πληροφοριών από μεγάλες ομάδες και υποομάδες του πληθυσμού. Τα δείγματα που χρησιμοποιούνται είναι μεγάλα, προκειμένου να συλλεχθούν περιγραφικά και επεξηγηματικά, δεδομένα για απόψεις, συμπεριφορές, χαρακτηριστικά, στάσεις των ανθρώπων για καλύτερα αποτελέσματα της έρευνας (Hancock, 1998). Επίσης, ο Bryman (2016) ανέφερε ότι «η ποσοτική έρευνα συχνά περιγράφεται ως μια ερευνητική στρατηγική που περιλαμβάνει τη συλλογή αριθμητικών δεδομένων και μέσω αυτών εμφορείται από μια αντικειμενιστική σύλληψη της κοινωνικής πραγματικότητας».

Στο σημείο αυτό ακόμη επισημαίνεται, ότι η ποσοτική έρευνα χρησιμοποιείται για να απαντήσει στο πόσο, στο πόσο συχνά και σε πια έκταση (Bryman 2016, Hancock, 1998).

Για τους παραπάνω λόγους, ο σχεδιασμός, η οργάνωση και η διεξαγωγή της έρευνας προκύπτουν από μια ερευνητική προσέγγιση, η οποία αναφέρεται ως «επισκόπηση» και είναι μια από τις στρατηγικές της ποσοτικής έρευνας, σε μια προσπάθεια διεξαγωγής αντικειμενικών και στοχευμένων συμπερασμάτων με την προσέγγιση

μεγάλου μέρους του πληθυσμού καθώς και την ανάδειξη των γενικών απόψεων του δείγματος (Bryman 2016). Τα στοιχεία της έρευνας προήλθαν από τη συλλογή δεδομένων με τη μέθοδο του ερωτηματολογίου. Με αυτό τον τρόπο οι μετανάστες γονείς ένιωθαν πιο άνετα να απαντήσουν χωρίς να υπάρχει το άγχος ότι ελέγχονται οι απαντήσεις που δίνουν.

4.2 Ερευνητική Διαδικασία

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο νομό Σερρών και στην πόλη των Σερρών σε σχολείο της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Στην έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί της περιοχής των Σερρών. Για τη διεξαγωγή της έρευνας χορηγήθηκε έγκριση από το αρμόδιο τμήμα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, καθώς απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων έγινε με τη μέθοδο googleforms.

Συνολικά μοιράστηκαν μέσω μείλ 157 ερωτηματολόγια, εκ των οποίων τα 123 συμπληρώθηκαν σωστά.

Η επεξεργασία των αποτελεσμάτων σχεδιάστηκε να γίνει με στατιστική ανάλυση μέσω της χρήσης του στατιστικού προγράμματος Jasp.

4.3 Εργαλείο

Το εργαλείο για τη μελέτη το οποίο χρησιμοποιεί η μελέτη μας, είναι το ερωτηματολόγιο, το οποίο στηρίχτηκε σε απλές και όσο το δυνατόν κατανοητές ερωτήσεις και εμπεριέχει κλειστού τύπου ερωτήσεις.

Για τη σύσταση του ερωτηματολογίου έγινε χρήση 35 ερωτήσεων, οι οποίες χωρίστηκαν με τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι ελκυστικές ως προς το δείγμα.

Από τις 35 ερωτήσεις οι 9 αναφέρονται στα δημογραφικά στοιχεία, φύλο, ηλικία, εκπαίδευση κτλ

Οι απαντήσεις ήταν πολλαπλής επιλογής και μερικές από αυτές σε κλίμακα Likert 5 βαθμίδων από 1: Συμφωνώ απόλυτα έως 5: Διαφωνώ απόλυτα και κάποιες από αυτές είχαν ναι και όχι.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο ώστε να μπορεί να διασφαλιστεί η προστασία των προσωπικών δεδομένων των ερωτηθέντων. Τέλος, ένα ακόμα χαρακτηριστικό που ενθάρρυνε τη χρήση ερωτηματολογίου με πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert είναι ότι παρέχεται η δυνατότητα στον ερωτώμενο να επιλέξει ουδέτερο σημείο ή να κλίσει προς τη μια ή την άλλη κατεύθυνση της κλίμακας (Bryman 2016).

4.4 Δείγμα

Το δείγμα επιλέχθηκε από την περιφερειακή ενότητα Σερρών καθώς αποτελεί ένα αντιπροσωπευτικό αριθμό του συνολικού πληθυσμού. Η παρούσα έρευνα περιορίζεται στους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Για την επίτευξη λοιπόν των ερευνητικών υποθέσεων τα ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν σε τυχαία δειγματοληψία εκπαιδευτικών, μοιράστηκαν 157 ερωτηματολόγια εκ των οποίων απαντήθηκαν 123.

4.5 Εγκυρότητα και Αξιοπιστία

Η έρευνα που ακολουθεί στοχεύει να αυξήσει την ειλικρίνεια των δεδομένων διαβεβαιώνοντας τους συμμετέχοντες για το ερευνητικό απόρρητο και την ανωνυμία πριν από την έναρξη της συλλογής των δεδομένων. Όπως οι Cohen, Manion και Morrison (2000) υποστηρίζουν ότι τα πλεονεκτήματα του ερωτηματολογίου είναι ότι τείνει να είναι πιο αξιόπιστο, επειδή είναι ανώνυμο και με μεγαλύτερη ειλικρίνεια.

Επιπλέον, η έρευνα θέλησε να διασφαλίσει την εγκυρότητα των

δεδομένων, διασφαλίζοντας ότι οι ερωτηθέντες κατάλαβαν σωστά τα ερωτήματα. Το ερωτηματολόγιο πραγματοποιήθηκε στη γλώσσα της χώρας υποδοχής, με στόχο το πόσο καλά αντιλαμβάνονται τα ερωτήματα οι ερωτηθέντες. Επίσης, η έρευνα προσπάθησε να μειώσει τους κινδύνους να παρερμηνευθούν τα δεδομένα.

Τέλος, η έρευνα έχει ως στόχο να αυξήσει την εγκυρότητα των δεδομένων και να παρουσιάσει στους αναγνώστες μια πιο ακριβή και πλήρη εικόνα του θέματος της.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Πίνακες συχνότητων των ποιοτικών μεταβλητών με τα δημογραφικά στοιχεία

Φύλο

Frequencies for ΦΥΛΟ

ΦΥΛΟ	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	25	20.325	20.325	20.325
2	98	79.675	79.675	100.000
Missing	0	0.000		
Total	123	100.000		

Παραπάνω βλέπουμε το πινακάκι συχνότητων για την ποιοτική μεταβλητή που είναι το φύλο, για το οποίο βλέπουμε πως το όλο δείγμα είναι 123 άτομα και από αυτά οι άντρες εμφανίζονται 25 φορές στη μεταβλητή μας ενώ οι γυναίκες 98. Πιο αναλυτικά οι άντρες του δείγματος αποτελούν το 20,32% ενώ οι γυναίκες το 79.67% του συνολικού δείγματος.

Ηλικία

Frequencies for ΗΛΙΚΙΑ

ΗΛΙΚΙΑ	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	17	13.821	13.821	13.821
2	23	18.699	18.699	32.520
3	45	36.585	36.585	69.106
4	38	30.894	30.894	100.000
Missing	0	0.000		
Total	123	100.000		

Όσον αφορά την ηλικία, βλέπουμε από τον παραπάνω πίνακα ότι το 13.82% του δείγματος ανήκει στους έως 35 ετών δηλαδή 17 άτομα από τα 123, το 18,69% ανήκει στους 36-45 ετών δηλαδή 23 από τους 123, το 36,58% ανήκει στους 46-55 ετών και τέλος το 30,89% ανήκει στους 56 και άνω

δηλαδή 38 από τους 123 του δείγματος.

Μορφωτικό Επίπεδο

Frequencies for Ο ΑΝΩΤΕΡΟΣ ΤΙΤΛΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ ΠΟΥ ΚΑΤΕΧΕΤΕ ΕΙ1

Ο ΑΝΩΤΕΡΟΣ ΤΙΤΛΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ ΠΟΥ ΚΑΤΕΧΕΤΕ ΕΙ1	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	65	52.846	52.846	52.846
2	55	44.715	44.715	97.561
3	3	2.439	2.439	100.000
Missing	0	0.000		
Total	123	100.000		

Όσον αφορά τον ανώτερο τίτλο σπουδών βλέπουμε πως από τους 123 ερωτηθέντες οι 65 έχουν πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ, οι 55 έχουν Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και οι 3 διδακτορικό. Πιο αναλυτικά, το 52,84% έχουν τίτλο ΑΕΙ/ΤΕΙ, το 44,71% έχουν Μεταπτυχιακό τίτλο και ένα 2,43% έχουν διδακτορικό.

ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ

Frequencies for ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ ΣΤΗΝ

ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ ΣΤΗΝ	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	79	64.228	64.228	64.228
2	44	35.772	35.772	100.000
Missing	0	0.000		
Total	123	100.000		

Όσον αφορά την υπηρεσία που υπηρετείτε, οι 79 από τους 123 του δείγματος υπηρετούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ενώ οι 44 στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Πιο αναλυτικά το 64,22% υπηρετεί στην πρωτοβάθμια ενώ το 35,77% στην δευτεροβάθμια.

Frequencies for ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΥΝΟΛΙΚΑ

ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΥΝΟΛΙΚΑ	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
---------------------------	-----------	---------	---------------	--------------------

Frequencies for ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΥΝΟΛΙΚΑ

1	7	5.691	5.691	5.691
2	15	12.195	12.195	17.886
3	14	11.382	11.382	29.268
4	87	70.732	70.732	100.000
Missing	0	0.000		
Total	123	100.000		

Όσον αφορά τα συνολικά χρόνια προϋπηρεσίας, φαίνεται ότι από τους 123 του δείγματος, οι 7 έχουν συνολική προϋπηρεσία έως και 2 χρόνια, οι 15 έχουν πάνω από 3-8 χρόνια, οι 14 από 9-14 χρόνια ενώ οι 87 από 15 χρόνια και άνω. Πιο αναλυτικά ένα 5,69% έχει έως 2 χρόνια συνολική προϋπηρεσία, το 12,19% από 3-8 έτη, το 11,38% από 9-14 έτη και ένα 70,73 % από 15 χρόνια και άνω.

Frequencies for ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ ΣΗΜΕΡΑ

ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ ΣΗΜΕΡΑ	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	60	48.780	48.780	48.780
2	39	31.707	31.707	80.488
3	24	19.512	19.512	100.000
Missing	0	0.000		
Total	123	100.000		

Όσον αφορά τα χρόνια υπηρεσία στο σχολείο που υπηρετείτε σήμερα, φαίνεται ότι από τους 123 του δείγματος, οι 60 έχουν προϋπηρεσία έως και 5 χρόνια, οι 39 έχουν πάνω από 6-15 χρόνια, οι 24 από 16 χρόνια και άνω. Πιο αναλυτικά ένα 48,78% έχει έως 5 χρόνια προϋπηρεσία, το 31,7% από 6-15 έτη, το 19,51% από 16 χρόνια και άνω.

Frequencies for ΥΠΗΡΕΤΗΣΑΤΕ Ή ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ ΣΗΜΕΡΑ ΩΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ

ΥΠΗΡΕΤΗΣΑΤΕ Ή	Frequency	Percent	Valid	Cumulative
---------------	-----------	---------	-------	------------

Frequencies for ΥΠΗΡΕΤΗΣΑΤΕ Ή ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ ΣΗΜΕΡΑ ΩΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ

ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ ΣΗΜΕΡΑ ΩΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ	y	Percent	Percent
1	15	12.195	12.195
2	108	87.805	100.000
Missing	0	0.000	
Total	123	100.000	

Όσον αφορά το αν υπηρετείτε ή υπηρετήσατε ως διευθυντής, οι 15 από τους 123 του δείγματος είπαν ναι ενώ οι 108 όχι. Πιο αναλυτικά το 12,19% έχει υπηρετήσει σε διευθυντική θέση ενώ το 87,8% όχι.

Frequencies for ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΤΟ ΟΠΟΙΟ ΕΡΓΑΖΕΣΤΕ ΕΙ1

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΤΟ ΟΠΟΙΟ ΕΡΓΑΖΕΣΤΕ ΕΙ1	Frequency y	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	6	4.878	4.878	4.878
2	51	41.463	41.463	46.341
3	66	53.659	53.659	100.000
Missing	0	0.000		
Total	123	100.000		

Όσον αφορά το σχολείο στο οποίο εργάζεστε είναι, οι 6 από τους 123 του δείγματος είπαν ότι είναι 1/2/3/θέσιο, οι 51 είπαν ότι είναι 4/θέσιο-9/θέσιο ενώ οι 66 10/θέσιο και άνω. Πιο αναλυτικά το 4,87% είπαν ότι είναι 1/2/3/θέσιο, το 41,46% είπαν ότι είναι 4/θέσιο-9/θέσιο ενώ το 53,65% 10/θέσιο και άνω.

Frequencies for ΕΧΕΤΕ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΕΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΔΗΜΟΣΙΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

ΕΧΕΤΕ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΕΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΔΗΜΟΣΙΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	109	88.618	88.618	88.618

**Frequencies for ΕΧΕΤΕ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΕΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΩΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΔΗΜΟΣΙΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ**

2	14	11.382	11.382	100.000
Missing	0	0.000		
Total	123	100.000		

Όσον αφορά το αν έχετε παρακολουθήσει σεμινάριο επιμόρφωσης ως εκπαιδευτικός δημοσίου σχολείου, οι 109 από τους 123 του δείγματος είπαν ναι ενώ οι 14 όχι. Πιο αναλυτικά το 88,61% έχει παρακολουθήσει σεμινάρια επιμόρφωσης ενώ το 11,38% όχι.

Μέση τιμή και τυπική απόκλιση δύο οποιονδήποτε ερωτήσεων διάταξης (ordinal) και δύο ερωτήσεων τύπου scale του ερωτηματολογίου σας

Descriptive Statistics

	[A1]	[A2]	[A3]	[A4]
Valid	123	123	123	123
Missing	0	0	0	0
Mean	2.81	2.69	2.73	2.59
Std. Deviation	3	1	2	3
Minimum	1.00	1.00	1.00	1.00
Maximum	5.00	5.00	5.00	5.00

Στον παραπάνω πίνακα βλέπουμε τη μέση τιμή και την τυπική απόκλιση δύο ερωτήσεων ordinal και δύο scale. Όσον αφορά αν ο κάθε εκπαιδευτικός έχει την αποκλειστική ευθύνη των αποφάσεων του για τα περισσότερα ζητήματα της καθημερινής δουλειάς του στο σχολείο. (A1) βλέπουμε πως η μέση τιμή είναι 2,81 ενώ η τυπική απόκλιση 1,18. Η μεταβλητή «Ελάχιστες δραστηριότητες μπορεί να αναπτύξει ένας εκπαιδευτικός στο σχολείο χωρίς την έγκριση του διευθυντή του σχολείου» (A2) έχει μέση τιμή 2,69 και τυπική απόκλιση 1,02. Το περιεχόμενο της δουλειάς σε κάθε σχολική τάξη εξαρτάται αποκλειστικά από τον κάθε εκπαιδευτικό (A3) έχει μέση

τιμή 2,73 και τυπική απόκλιση 1,13 ενώ ο μέσος όρος για όταν παρουσιάζεται ένα ασυνήθιστο πρόβλημα στο σχολείο (A4) έχει μέση τιμή 2,59 και τυπική απόκλιση 1,078.

Γράφημα (nominal, ordinal, scale)

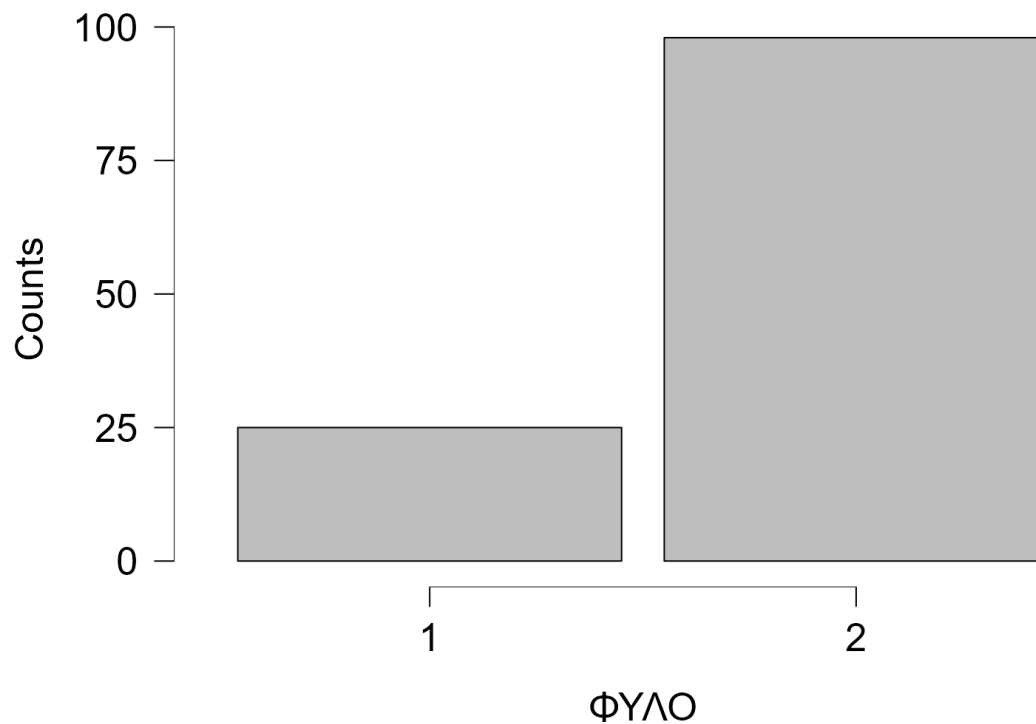
Φύλο

Frequencies for ΦΥΛΟ

ΦΥΛΟ	Frequenc y	Perce nt	Valid Percent	Cumulative Percent
1	25	20.325	20.325	20.325
2	98	79.675	79.675	100.000
Missin g	0	0.000		
Total	123	100.00 0		

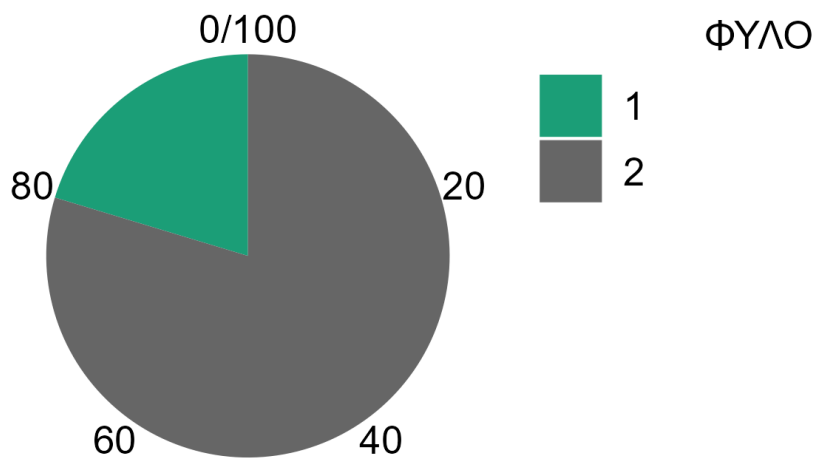
Distribution Plots

ΦΥΛΟ



Pie charts

ΦΥΛΟ



Και το distribution plot και το pie chart για το φύλο, μας δείχνουν με γραφήματα ότι οι γυναίκες αποτελούν το 79,67% δηλαδή 98 στους 123 ερωτηθέντες ενώ οι άντρες το 20,32% δηλαδή 25 στους 130 ερωτηθέντες.

Σημαντικότητα Επικοινωνίας

Frequency Tables

Frequencies for [Όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι αναγκασμένοι πολλές φορές να βασίζονται στις προσωπικές τους εκτιμήσεις για την αντιμετώπιση διαφόρων προβλημάτων του σχολείου.]

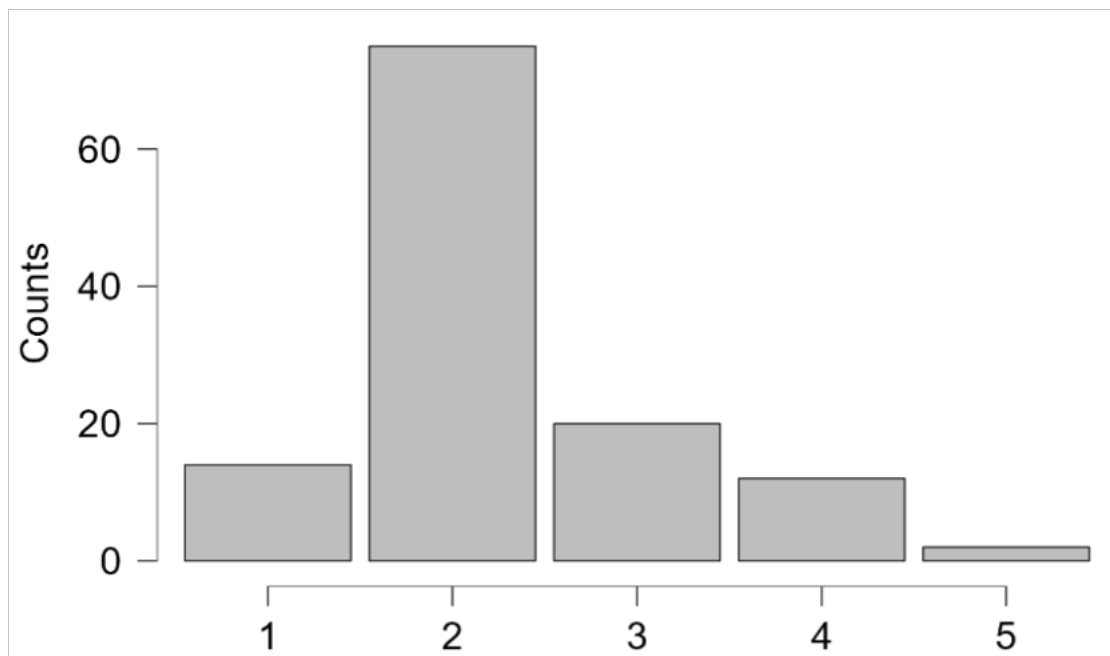
[Όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι αναγκασμένοι πολλές φορές να	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
---	-----------	---------	---------------	--------------------

Frequencies for [Όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι αναγκασμένοι πολλές φορές να βασίζονται στις προσωπικές τους εκτιμήσεις για την αντιμετώπιση διαφόρων προβλημάτων του σχολείου.]

βασίζονται στις προσωπικές τους εκτιμήσεις για την αντιμετώπιση διαφόρων προβλημάτων του σχολείου.]				
1	14	11.382	11.382	11.382
2	75	60.976	60.976	72.358
3	20	16.260	16.260	88.618
4	12	9.756	9.756	98.374
5	2	1.626	1.626	100.000
Missing	0	0.000		
Total	123	100.000		

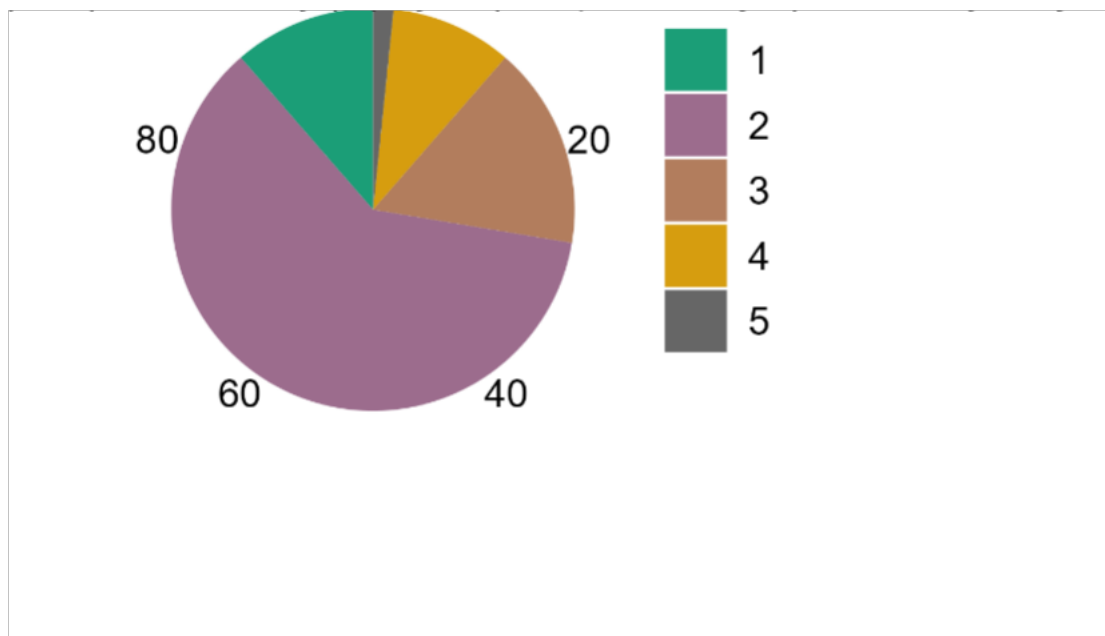
Distribution Plots

[Όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι αναγκασμένοι πολλές φορές να βασίζονται στις προσωπικές τους εκτιμήσεις για την αντιμετώπιση διαφόρων προβλημάτων του σχολείου.]



Pie charts

[Όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι αναγκασμένοι πολλές φορές να βασίζονται στις προσωπικές τους εκτιμήσεις για την αντιμετώπιση διαφόρων προβλημάτων του σχολείου.]



Όσον αφορά αν οι εκπαιδευτικοί είναι αναγκασμένοι πολλές φορές να βασίζονται στις προσωπικές τους εκτιμήσεις για την αντιμετώπιση διαφόρων προβλημάτων του σχολείου όπου το 1= συμφωνώ απόλυτα ενώ το 5 = διαφωνώ απόλυτα βλέπουμε σύμφωνα το με distribution plot και το pie chart ότι το 60,97% βρίσκεται στο συμφωνώ, το 16,26% στο ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, ενώ μικρότερα ποσοστά βρίσκονται στο διαφωνώ και διαφωνώ απόλυτα

Η σημαντικότητα της μητρικής γλώσσας

Frequencies for [Κάθε εκπαιδευτικός έχει την αποκλειστική ευθύνη των αποφάσεων του για τα περισσότερα ζητήματα της καθημερινής δουλειάς του στο σχολείο.]

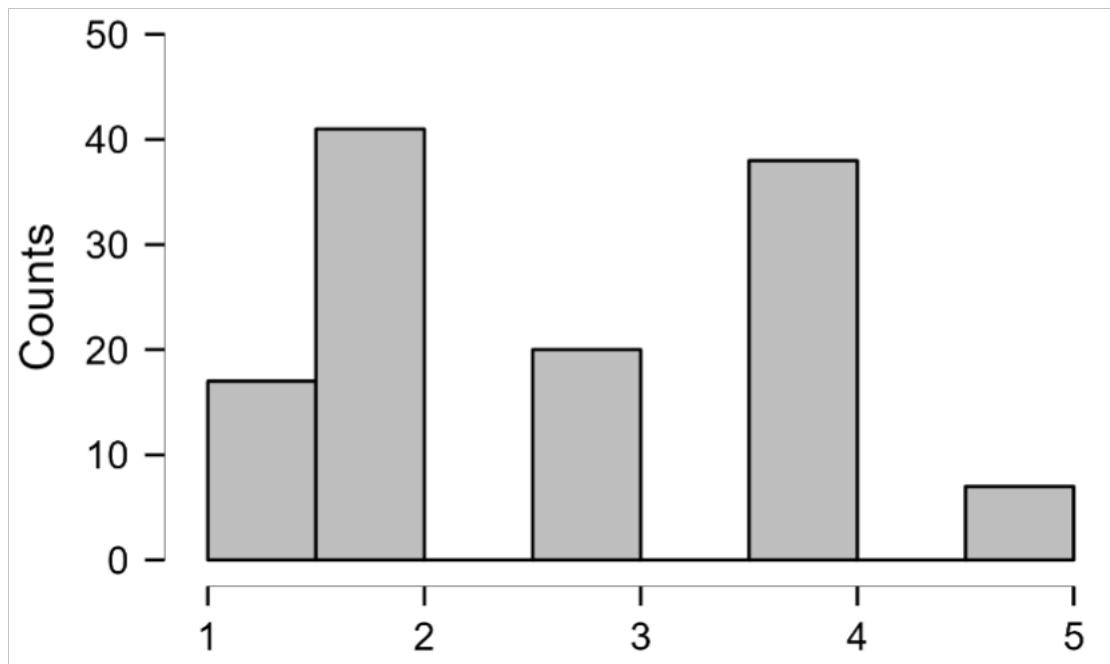
[Κάθε εκπαιδευτικός έχει την αποκλειστική ευθύνη των αποφάσεων του για τα περισσότερα ζητήματα	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
--	-----------	---------	---------------	--------------------

Frequencies for [Κάθε εκπαιδευτικός έχει την αποκλειστική ευθύνη των αποφάσεων του για τα περισσότερα ζητήματα της καθημερινής δουλειάς του στο σχολείο.]

της καθημερινής δουλειάς του στο σχολείο.]				
1	17	13.821	13.821	13.821
2	41	33.333	33.333	47.154
3	20	16.260	16.260	63.415
4	38	30.894	30.894	94.309
5	7	5.691	5.691	100.000
Missing	0	0.000		
Total	123	100.000		

Distribution Plots

[Κάθε εκπαιδευτικός έχει την αποκλειστική ευθύνη των αποφάσεων του για τα περισσότερα ζητήματα της καθημερινής δουλειάς του στο σχολείο.]



Τέλος η μεταβλητή της σημαντικότητας του κάθε εκπαιδευτικού κι αν έχει την αποκλειστική ευθύνη των αποφάσεων του για τα περισσότερα ζητήματα της καθημερινής δουλειάς του στο σχολείο μέσα από το γράφημα μας δείχνει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων κινείται μεταξύ του συμφωνώ και του συμφωνώ απόλυτα δηλαδή στο 1 -2 με μικρότερο βαθμό

στο 3 και 5 και μέτριο βαθμό από στο 4.

Μέτρα θέσης και διασποράς για μεταβλητές (scale, ordinal) διαστάσεις.

Descriptive Statistics		
	[A5]	[A6]
Valid	123	123
Missing	0	0
Mode	2.00	2.00
	0	0
Median	3.00	2.00
	0	0
Mean	2.77	2.50
	2	4
Std. Deviation	1.20	0.95
	7	3
Variance	1.45	0.90
	6	8
Range	4.00	4.00
	0	0
Minimum	1.00	1.00
	0	0
Maximum	5.00	5.00
	0	0

Στον παραπάνω πίνακα βλέπουμε κάποια μέτρα θέσης και διασποράς για τις μεταβλητές της εξέλιξης ενός εκπαιδευτικού σε διευθυντικές θέσεις [A5] και της απόδοσης των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή των εγκυκλίων και των οδηγιών των προϊσταμένων τους [A6].

Στην [A5] βλέπουμε ότι η μέση τιμή είναι 2,77 ενώ η διάμεσος δηλαδή [ο μέσος όρος (ημιάθροισμα) των δύο μεσαίων παρατηρήσεων] είναι 3. Επίσης η επικρατούσα τιμή είναι 2 δηλαδή η παρατήρηση με τη μεγαλύτερη συχνότητα. Συνεχίζοντας, το εύρος R = Μεγαλύτερη παρατήρηση-Μικρότερη παρατήρηση είναι 4 ενώ η διακύμανση που υπολογίζει τη διασπορά των παρατηρήσεων της μεταβλητής είναι 1,45. Τέλος η τυπική απόκλιση που εκφράζεται με τις μονάδες με

τις οποίες εκφράζονται οι παρατηρήσεις είναι 1,2.

Για τη μεταβλητή [Α6] βλέπουμε ότι η μέση τιμή είναι 2,5 ενώ η διάμεσος δηλαδή [ο μέσος όρος (ημιάθροισμα) των δύο μεσαίων παρατηρήσεων] είναι 2. Επίσης η επικρατούσα τιμή είναι 2 δηλαδή η παρατήρηση με τη μεγαλύτερη συχνότητα. Συνεχίζοντας, το εύρος $R = \text{Μεγαλύτερη παρατήρηση} - \text{Μικρότερη παρατήρηση}$ είναι 4 ενώ η διακύμανση που υπολογίζει τη διασπορά των παρατηρήσεων της μεταβλητής είναι 0,9. Τέλος η τυπική απόκλιση που εκφράζεται με τις μονάδες με τις οποίες εκφράζονται οι παρατηρήσεις είναι 0,95.

Αξιοπιστία alpha Cronbach

Frequentist Scale Reliability Statistics

Estimate	Cronbach's α
Point estimate	0.820
95% CI lower bound	0.770
95% CI upper bound	0.861

Προκειμένου να πραγματοποιηθεί έλεγχος της εσωτερικής συνέπειας των τιμών χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach α . Σε όσες μεταβλητές ο συντελεστής αξιοπιστίας είναι μικρότερος του 0,70 πρέπει να απορριφθούν.

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι ο συντελεστής αξιοπιστίας είναι $0,82 > 0,70$ επομένως οι ερωτήσεις έχουν σωστό βαθμό αξιοπιστίας πάνω από 70% και γι' αυτό δε χρειάζεται να απορριφθούν.

Έλεγχος Υποθέσεων

1) (one sample t test)

One Sample T-Test

	t	df	p
[Η καθημερινή δουλειά στο σχολείο περιλαμβάνει πολλά και διαφορετικά καθήκοντα και δραστηριότητες.]	24.20	12	<
	5	2	.001

One Sample T-Test

Note. For the Student t-test, the alternative hypothesis specifies that the mean is different from 0.

Note. Student's t-test.

Descriptives

	N	Mean	SD	SE	Coefficient of variation
[Η καθημερινή δουλειά στο σχολείο περιλαμβάνει πολλά και διαφορετικά καθήκοντα και δραστηριότητες.]	12	1.61	0.74	0.06	0.458
	3	8	1	7	

Στους παραπάνω πίνακες ελέγχουμε αν η μέση σημαντικότητα της καθημερινή δουλειά στο σχολείο περιλαμβάνει πολλά και διαφορετικά καθήκοντα και δραστηριότητες για το σύνολο των υπαλλήλων απ' όπου προήλθε το δείγμα είναι ίσο με 5.

Από τα αποτελέσματα διαπιστώνουμε ότι η τιμή της στατιστικής ελέγχου είναι 24,2 και η αντίστοιχη τιμή πιθανότητας είναι μικρότερη από το σύνηθες επίπεδο σημαντικότητας που χρησιμοποιούμε ($0,001 < 0,05$) οπότε απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση ότι η μέση σημαντικότητα της καθημερινή δουλειά στο σχολείο περιλαμβάνει πολλά και διαφορετικά καθήκοντα και δραστηριότητες είναι ίση με 5 (Test value=5)

2) χ^2 Test with Contingency Tables

Contingency Tables

		[Για να γίνει κανείς διευθυντής σχολείου ή προϊστάμενος στην εκπαίδευση, εκτός από τα τυπικά προσόντα, πρέπει απαραίτητα να διαθέτει και πολιτικά ή συνδικαλιστικά ερείσματα.]					
ΦΥΛΟ		1	2	3	4	5	Total
1	Count	5.000	1.000	5.000	12.000	2.000	25.000
	% within	20.000 %	4.000 %	20.000 %	48.000 %	8.000 %	100.000 %

Contingency Tables

	row						
	%						
	within	27.778 %	6.667 %	17.241 %	31.579 %	8.696 %	20.325 %
	column						
	n						
	% of	4.065 %	0.813 %	4.065 %	9.756 %	1.626 %	20.325 %
	total						
	Count	13.000	14.000	24.000	26.000	21.000	98.000
	%						
	within	13.265 %	14.286 %	24.490 %	26.531 %	21.429 %	100.000 %
	row						
2	%						
	within	72.222 %	93.333 %	82.759 %	68.421 %	91.304 %	79.675 %
	column						
	n						
	% of	10.569 %	11.382 %	19.512 %	21.138 %	17.073 %	79.675 %
	total						
	Count	18.000	15.000	29.000	38.000	23.000	123.000
	%						
	within	14.634 %	12.195 %	23.577 %	30.894 %	18.699 %	100.000 %
	row						
Total	%						
	within	100.000 %	100.000 %	100.000 %	100.000 %	100.000 %	100.000 %
	column						
	n						
	% of	14.634 %	12.195 %	23.577 %	30.894 %	18.699 %	100.000 %
	total						

Στον παραπάνω πίνακα ελέγχουμε αν οι μεταβλητές φύλο και για να γίνει κανείς διευθυντής σχολείου ή προϊστάμενος στην εκπαίδευση, εκτός από τα τυπικά προσόντα, πρέπει απαραίτητα να διαθέτει και πολιτικά ή συνδικαλιστικά ερείσματα, είναι ανεξάρτητες. Βλέπουμε πως από το σύνολο των 123 ερωτηθέντων, το 26,82% συμφωνεί έως συμφωνεί απόλυτα με την άποψη αυτή, ένα 23,57% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί με την άποψη αυτή, ενώ το 49,58% διαφωνεί έως διαφωνεί απόλυτα με την άποψη αυτή. Πιο συγκεκριμένα το 21,94% του συνόλου των γυναικών συμφωνεί έως συμφωνεί απόλυτα με την άποψη αυτή, ενώ το 38,2% διαφωνεί έως διαφωνεί απόλυτα. Από το σύνολο των ανδρών το 4,87% συμφωνεί έως συμφωνεί απόλυτα με την άποψη αυτή, ενώ το 11,37% διαφωνεί έως διαφωνεί απόλυτα. Τα

υπόλοιπα ποσοστά των γυναικών μειώνονται στην κλίμακα προς τα πίσω καθώς το 20% κινείται στο ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, ενώ από την άλλη στους άντρες το 17,21% κινείται στο ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ.

Chi-Squared Tests

	Value	d f	p
χ^2	7.408	4	0.116
N	123		

Στον παραπάνω πίνακάκι παρουσιάζονται τα αποτελέσματα ελέγχου χ^2

Ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 εφαρμόζεται για να εξετάσουμε τη συνάφεια μεταξύ δύο ποιοτικών μεταβλητών με την έννοια της ανεξαρτησίας μεταξύ των γραμμών και στηλών του πίνακα διπλής εισόδου (ή συνάφειας) των δύο μεταβλητών. Η βασική ιδέα είναι να διαπιστώσουμε πόσο πιθανό είναι να παρατηρήσουμε τις συχνότητες ενός πίνακα με δεδομένο ότι η μηδενική υπόθεση είναι αληθής (H_0).

Επομένως για τον παραπάνω έλεγχο θα πρέπει να καθοριστούν τα εξής:

H_0 : Για να γίνει κανείς διευθυντής σχολείου ή προϊστάμενος στην εκπαίδευση, εκτός από τα τυπικά προσόντα, πρέπει απαραίτητα να διαθέτει και πολιτικά ή συνδικαλιστικά ερείσματα και το φύλο είναι ανεξάρτητες μεταβλητές

H_1 : Για να γίνει κανείς διευθυντής σχολείου ή προϊστάμενος στην εκπαίδευση, εκτός από τα τυπικά προσόντα, πρέπει απαραίτητα να διαθέτει και πολιτικά ή συνδικαλιστικά ερείσματα και το φύλο δεν είναι ανεξάρτητες μεταβλητές

Το κριτήριο απόφασης είναι:

Εάν $p > \alpha$, η H_0 είναι αποδεκτή.

Η απόφαση

Αν $\alpha=0,05$, τότε $p=0,11 > 0.05$, άρα η H_0 είναι δεκτή.

Επομένως για $\alpha=0,05$ το φύλο και Για να γίνει κανείς διευθυντής σχολείου ή προϊστάμενος στην εκπαίδευση, εκτός από τα τυπικά προσόντα, πρέπει απαραίτητα να διαθέτει και πολιτικά ή συνδικαλιστικά ερείσματα είναι ανεξάρτητες μεταβλητές.

Contingency Tables

		[Το σχολείο υποστηρίζει την ομαλή προσαρμογή και ένταξη των νέων μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού.]					
ΗΛΙΚΙΑ		1	2	3	4	5	Total
1	Count	1.000	9.000	4.000	1.000	2.000	17.000
	% within row	5.882 %	52.941 %	23.529 %	5.882 %	11.765 %	100.000 %
	% within column	4.762 %	13.846 %	18.182 %	9.091 %	50.000 %	13.821 %
	% of total	0.813 %	7.317 %	3.252 %	0.813 %	1.626 %	13.821 %
	Count	2.000	9.000	9.000	3.000	0.000	23.000
2	% within row	8.696 %	39.130 %	39.130 %	13.043 %	0.000 %	100.000 %
	% within column	9.524 %	13.846 %	40.909 %	27.273 %	0.000 %	18.699 %
	% of total	1.626 %	7.317 %	7.317 %	2.439 %	0.000 %	18.699 %
	Count	8.000	22.000	7.000	6.000	2.000	45.000
	% within row	17.778 %	48.889 %	15.556 %	13.333 %	4.444 %	100.000 %
3	% within column	38.095 %	33.846 %	31.818 %	54.545 %	50.000 %	36.585 %
	% of total	6.504 %	17.886 %	5.691 %	4.878 %	1.626 %	36.585 %
	Count	10.000	25.000	2.000	1.000	0.000	38.000
4	%	26.316 %	65.789 %	5.263 %	2.632 %	0.000 %	100.000

Contingency Tables

	within row						%
	% within column	47.619 %	38.462 %	9.091 %	9.091 %	0.000 %	30.894 %
	% of total	8.130 %	20.325 %	1.626 %	0.813 %	0.000 %	30.894 %
	Count	21.000	65.000	22.000	11.000	4.000	123.000
	% within row	17.073 %	52.846 %	17.886 %	8.943 %	3.252 %	100.000 %
Total	% within column	100.000 %	100.000 %	100.000 %	100.000 %	100.000 %	100.000 %
	% of total	17.073 %	52.846 %	17.886 %	8.943 %	3.252 %	100.000 %

Στον παραπάνω πίνακα ελέγχουμε αν οι μεταβλητές ηλικία και το σχολείο υποστηρίζει την ομαλή προσαρμογή και ένταξη των νέων μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού, είναι ανεξάρτητες. Πιο συγκεκριμένα και σύμφωνα με τις ηλικίες βλέπουμε πως από το σύνολο το 69,91% κινείται στο συμφωνώ έως συμφωνώ απόλυτα, ενώ μικρότερα ποσοστά στο ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ (17,86%) και διαφωνώ έως διαφωνώ απόλυτα (12,19%). Για την ηλικιακή κλίμακα έως 35 βλέπουμε πως το 8,12% του δείγματος συμφωνεί έως συμφωνεί απόλυτα ενώ ένα 2,43% διαφωνεί έως διαφωνεί απόλυτα. Τέλος ένα ποσοστό 3,25% του δείγματος ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί με την άποψη αυτή. Για την ηλικιακή κλίμακα 36-45 ετών ένα 8,63% κινείται στο συμφωνώ έως συμφωνώ απόλυτα ενώ ένα 7,31% στο ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ. Τέλος ένα 2,43% καλύπτει το διαφωνώ με την άποψη αυτή. Για την ηλικιακή ομάδα 46-55 ετών βλέπουμε πως το 24,38% συμφωνεί έως συμφωνεί απόλυτα με την άποψη αυτή ενώ το 6,49% διαφωνεί έως διαφωνεί απόλυτα με την άποψη αυτή. Έπειτα ένα 5,69% έχει μείνει ουδέτερο καθώς ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί με την άποψη αυτή. Για την

ηλικιακή ομάδα 56 και άνω βλέπουμε πως το 28,45% του δείγματος συμφωνεί έως συμφωνεί απόλυτα με την άποψη αυτή ενώ το 0,81% διαφωνεί. Τέλος ένα 1,62% έχει μείνει ουδέτερο καθώς ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί με την άποψη αυτή.

Chi-Squared Tests

	Value	df	p
χ^2	25.13	1	0.01
	3	2	4
N	123		

Στον παραπάνω πίνακάκι παρουσιάζονται τα αποτελέσματα ελέγχου χ^2

Για τον παραπάνω έλεγχο καθορίζονται τα εξής:

H₀: Το σχολείο υποστηρίζει την ομαλή προσαρμογή και ένταξη των νέων μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού και η ηλικία είναι ανεξάρτητες μεταβλητές

H₁: Το σχολείο υποστηρίζει την ομαλή προσαρμογή και ένταξη των νέων μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού και η ηλικία δεν είναι ανεξάρτητες μεταβλητές

Το κριτήριο απόφασης είναι:

Εάν $p > \alpha$, η H₀ είναι αποδεκτή.

Η απόφαση

Αν $\alpha = 0,05$, τότε $p = 0,01 < 0,05$, άρα η H₀ δεν είναι δεκτή.

Επομένως για $\alpha = 0,05$ η ηλικία και Το σχολείο υποστηρίζει την ομαλή προσαρμογή και ένταξη των νέων μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού δεν είναι ανεξάρτητες μεταβλητές.

Contingency Tables

ΧΡΟΝΙΑ	[Στην εξέλιξη ενός εκπαιδευτικού σε διευθυντικές θέσεις					Total
	1	2	3	4	5	

Contingency Tables

ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ ΣΗΜΕΡΑ							
1	Count	8.000	21.000	16.000	11.000	4.000	60.000
	% within row	13.333 %	35.000 %	26.667 %	18.333 %	6.667 %	100.000 %
	% within column	40.000 %	58.333 %	55.172 %	39.286 %	40.000 %	48.780 %
	% of total	6.504 %	17.073 %	13.008 %	8.943 %	3.252 %	48.780 %
2	Count	7.000	11.000	8.000	9.000	4.000	39.000
	% within row	17.949 %	28.205 %	20.513 %	23.077 %	10.256 %	100.000 %
	% within column	35.000 %	30.556 %	27.586 %	32.143 %	40.000 %	31.707 %
	% of total	5.691 %	8.943 %	6.504 %	7.317 %	3.252 %	31.707 %
3	Count	5.000	4.000	5.000	8.000	2.000	24.000
	% within row	20.833 %	16.667 %	20.833 %	33.333 %	8.333 %	100.000 %
	% within column	25.000 %	11.111 %	17.241 %	28.571 %	20.000 %	19.512 %
	% of total	4.065 %	3.252 %	4.065 %	6.504 %	1.626 %	19.512 %
Total	Count	20.000	36.000	29.000	28.000	10.000	123.000
	% within row	16.260 %	29.268 %	23.577 %	22.764 %	8.130 %	100.000 %
	% within column	100.000 %	100.000 %	100.000 %	100.000 %	100.000 %	100.000 %
	% of total	16.260 %	29.268 %	23.577 %	22.764 %	8.130 %	100.000 %

Contingency Tables

Chi-Squared Tests

	Value	d f	p
χ^2	5.232	8	0.733
N	123		

Στον παραπάνω πίνακάκι παρουσιάζονται τα αποτελέσματα ελέγχου χ^2

Για τον παραπάνω έλεγχο καθορίζονται τα εξής:

H_0 : Η εξέλιξη ενός εκπαιδευτικού σε διευθυντικές θέσεις και τα χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετείτε σήμερα είναι ανεξάρτητες μεταβλητές

H_1 : Η εξέλιξη ενός εκπαιδευτικού σε διευθυντικές θέσεις και τα χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετείτε σήμερα δεν είναι ανεξάρτητες μεταβλητές

Το κριτήριο απόφασης είναι:

Εάν $p > \alpha$, η H_0 είναι αποδεκτή.

Η απόφαση

Αν $\alpha = 0,05$, τότε $p = 0,73 > 0,05$, άρα η H_0 είναι δεκτή.

Επομένως για $\alpha = 0,05$ η εξέλιξη ενός εκπαιδευτικού σε διευθυντικές θέσεις και τα χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετείτε σήμερα είναι ανεξάρτητες μεταβλητές.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από την αναλυτική έκθεση των ευρημάτων της έρευνας, που παρουσιάστηκε στα προηγούμενα κεφάλαια, προέκυψε μια σειρά διαπιστώσεων με βάση τις οποίες μπορούν να διατυπωθούν αντίστοιχες απαντήσεις στα κύρια ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας διερεύνησης.

Οι διαπιστώσεις αυτές αφορούν πρωταρχικά:

- την ιεραρχική οργάνωση των εξουσιών και επιπέδων λήψης αποφάσεων στο σχολείο,
- τη διαίρεση της εργασίας και την κατανομή των αρμοδιοτήτων μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου,
- την ύπαρξη και την εφαρμογή θεσμοθετημένων κανονισμών και κανόνων εκτέλεσης των καθηκόντων των εκπαιδευτικών στο σχολείο,
- την ύπαρξη και εφαρμογή σαφών και τυποποιημένων οδηγιών για την εκτέλεση κάθε εργασίας και την ανάπτυξη κάθε δραστηριότητας στο σχολείο,
- την ύπαρξη αμεροληψίας στην εκτέλεση των καθηκόντων και την καθιέρωση ενός απρόσωπου χαρακτήρα στις εργασιακές σχέσεις των εκπαιδευτικών και
- την επαγγελματική επάρκεια ως κριτηρίου αξιολόγησης και ιεραρχικής ανέλιξης των εκπαιδευτικών σε διευθυντικές θέσεις του σχολείου και του εκπαιδευτικού συστήματος.

Στα επόμενα θα επιχειρηθεί μια σύνθεση των διαπιστώσεων αυτών με στόχο τη συναγωγή γενικότερων συμπερασμάτων, τα οποία θα συνθέτουν μια εικόνα των βασικών χαρακτηριστικών της οργάνωσης και λειτουργίας σχολείων σήμερα, μέσα στα πλαίσια βέβαια που τέθηκαν από τις βασικές παραδοχές του

θεωρητικού πλαισίου και τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας διερεύνησης.

Πρέπει να σημειωθεί, ότι ο εντοπισμός η περιγραφή των βασικών χαρακτηριστικών της οργάνωσης και λειτουργίας των σχολείων σήμερα με βάση τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών και η διατύπωση συμπερασμάτων βασισμένων σε ποσοτικές αναλύσεις των εμπειρικών δεδομένων επιβάλλουν μια κριτική στάση. Οι διεργασίες που υπόκεινται της έκφρασης εκτιμήσεων ως απαντήσεις σε συγκεκριμένες ερωτήσεις είναι ιδιαίτερα σύνθετες και υποκειμένες σε μια σειρά αστάθμητων παραγόντων, οι οποίες μπορεί να μειώσουν σε σημαντικό βαθμό την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των ποσοτικών εκτιμήσεων. Η απάλειψη ή ο κατά το δυνατόν περιορισμός ενδεχόμενων επιδράσεων των παραγόντων αυτών αποτέλεσε αντικείμενο συστηματικής προσπάθειας κατά το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, όπως έχει αναλυθεί στο κεφάλαιο που εκτίθεται η μεθοδολογία και τα όργανα συλλογής των εμπειρικών δεδομένων.

Με τις επισημάνσεις αυτές δεδομένες, οι διαπιστώσεις και τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας μπορούν να θεωρηθούν ως ισχυρές ενδείξεις βασικών στοιχείων τα οποία χαρακτηρίζουν την οργάνωση και λειτουργία του ελληνικού σχολικού συστήματος σήμερα.

Η ιδιόμορφη γραφειοκρατία της οργάνωσης και λειτουργίας των σχολείων

Όπως προκύπτει από μια συνολική εκτίμηση των ευρημάτων της παρούσας έρευνας η οργανωτική και λειτουργική δομή της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας βαθμίδας μπορεί να χαρακτηριστεί ως *ιδιόμορφα γραφειοκρατική*.

Ο χαρακτηρισμός αυτός προκύπτει από το συνδυασμό δύο δεδομένων, τα οποία αφορούν θεμελιώδη χαρακτηριστικά της οργάνωσης και λειτουργίας των σχολείων σήμερα:

Μερικά βασικά χαρακτηριστικά της οργανωτικής και λειτουργικής δομής των σχολείου συμπίπτουν με θεμελιώδη χαρακτηριστικά μιας γραφειοκρατικής οργάνωσης και λειτουργίας, ενώ άλλα, βασικά επίσης, χαρακτηριστικά της αποκλίνουν εμφανώς από ένα τέτοιο πρότυπο.

Παράλληλα όμως, ουσιαστικά στοιχεία εκείνων των χαρακτηριστικών της οργάνωσης και λειτουργίας των σχολείου τα οποία συμπίπτουν με θεμελιώδη χαρακτηριστικά μιας γραφειοκρατικής οργάνωσης και λειτουργίας δεν είναι τυπικά θεσμοθετημένα, αλλά έχουν διαμορφωθεί άτυπα μέσα από την καθημερινότητα εκείνων των δραστηριοτήτων του σχολείου, οι οποίες πρωταρχικά αναπτύσσονται με επίκεντρο τη διδακτική πράξη. Η διδακτική πράξη μπορεί, σε τελευταία ανάλυση, να θεωρηθεί το οργανωτικό και λειτουργικό κύτταρο του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα όμως και σε αντιστοιχία με τα ερωτήματα της έρευνας.

Το πρώτο γραφειοκρατικού τύπου στοιχείο το οποίο χαρακτηρίζει την οργάνωση και λειτουργία των σχολείου είναι μια ιεραρχική δόμηση της εξουσίας και των επιπέδων λήψης των αποφάσεων.

Στο επίπεδο του σχολείου δεν υφίσταται *τυπικά* καμία ιεραρχική οργάνωση, πέρα από τη διάκριση διευθυντή/υποδιευθυντή και εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με όλες τις ενδείξεις όμως, διαμορφώνεται μια *άτυπη* ιεραρχική οργάνωση βασισμένη πρωταρχικά στην «αρχαιότητα») των εκπαιδευτικών, όπως καθορίζεται συνδυασμένα από το συνολικό χρόνο υπηρεσίας τους στην εκπαίδευση και παραμονής τους στο ίδιο σχολείο, στα πλαίσια της οποίας ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου είναι κατά περίπτωση σημαντικός, αλλά γενικά αμφιλεγόμενος.

Η κατανομή αρμοδιοτήτων μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου και η ανάθεση των διδακτικών και

των άλλων υπευθυνοτήτων της σχολικής λειτουργίας είναι μια θεσμικά ασαφής διαδικασία, στην οποία προέχει η συλλογική διευθέτηση, ενώ τα κριτήρια στα οποία βασίζεται δεν είναι τυπικά προσδιορισμένα. Η συλλογική διευθέτηση αναπτύσσεται, σύμφωνα με όλα τα στοιχεία, με επίκεντρο την κατανομή των διδακτικών καθηκόντων και ως διαδικασία μπορεί να χαρακτηριστεί μια μορφή διαπραγμάτευσης, στα πλαίσια της οποίας έχουν καθιερωθεί *άτυπα* διάφορα κατά περίπτωση κριτήρια, η διερεύνηση των οποίων θα αποτελούσε αντικείμενο ιδιαίτερης έρευνας.

Παρά την ασάφεια των ορίων όμως, μεταξύ των τυπικά θεσμοθετημένων και των άτυπα καθιερωμένων στοιχείων και, στις διαδικασίες και στα κριτήρια που εφαρμόζονται, η κατανομή των αρμοδιοτήτων και η οριοθέτηση των υπευθυνοτήτων μεταξύ των εκπαιδευτικών κάθε σχολείου, χαρακτηρίζεται ως αποτέλεσμα από μια οργανωτική και λειτουργική πληρότητα, η οποία έχει όλα τα βασικά στοιχεία μιας γραφειοκρατικού τύπου διαίρεσης της εργασίας. Το γεγονός αυτό μπορεί μάλλον να αποδοθεί στην ιδιαιτερότητα του ελληνικού δημοτικού σχολείου ως οργανισμού να αναπτύσσει όλη του τη δραστηριότητα με αποκλειστικό επίκεντρο τη διεξαγωγή της διδακτικής εργασίας, οι απαιτήσεις της οποίας επιβάλλουν είτε άμεσα και τυπικά είτε έμμεσα και άτυπα μια ουσιαστική κατανομή αρμοδιοτήτων μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Το τρίτο, τέλος, γραφειοκρατικό στοιχείο το οποίο χαρακτηρίζει την οργάνωση και λειτουργία των σχολείων είναι η ύπαρξη και η εφαρμογή τυποποιημένων οδηγιών για την εκτέλεση κάθε διδακτικής ή μη εργασίας και την ανάπτυξη κάθε σχολικής ή εξωσχολικής δραστηριότητας. Ένα πλέγμα νομοθετικών και διοικητικών κειμένων, όπως επίσης και οδηγιών, για τη λειτουργία των σχολείων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τυποποιεί και

ρυθμίζει αναλυτικά κάθε βασικό ζήτημα που αφορά στην οργάνωση και στη διεξαγωγή κάθε δραστηριότητας, που συνήθως αναπτύσσεται ή μπορεί να αναπτυχθεί στο σχολείο και σύμφωνα με όλα τα δεδομένα εφαρμόζεται πλήρως και σε κάθε σχεδόν περίπτωση από τη διεύθυνση και τους εκπαιδευτικούς κάθε σχολείου. Η διάσταση αυτή της σχολικής πραγματικότητας έχει ως αποτέλεσμα να χαρακτηρίζονται βασικές όψεις της λειτουργίας του σχολείου ως γραφειοκρατικές και σε πολλές αναλύσεις να χαρακτηρίζεται το σχολείο συνολικά και χωρίς διαφοροποιήσεις των επιμέρους στοιχείων του ως γραφειοκρατικό.

Αντίθετα και παρά το γεγονός ότι αποτελούν θεμελιώδεις διαστάσεις μιας γραφειοκρατικής οργάνωσης και λειτουργίας ενός οργανισμού, η ύπαρξη και η εφαρμογή θεσμοθετημένων κανόνων για την εκτέλεση των καθηκόντων των εκπαιδευτικών, όπως επίσης η αμεροληψία και ο απρόσωπος χαρακτήρας των εργασιακών τους σχέσεων χαρακτηρίζουν σε σχετικά μικρό βαθμό την οργάνωση και τη λειτουργία του ελληνικού σχολικού συστήματος.

Παρά το γεγονός ότι έχουν θεσμοθετηθεί και θεωρητικά εφαρμόζονται κανονισμοί και κανόνες εκτέλεσης των καθηκόντων των εκπαιδευτικών για κάθε ζήτημα της λειτουργίας του σχολείου, φαίνεται ότι δύο δεδομένα διαφοροποιούν και ακυρώνουν τα γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά αυτού του στοιχείου στο επίπεδο της εφαρμογής του στην οργάνωση της σχολικής καθημερινότητας. Το πρώτο σχετίζεται με την ανυπαρξία θεσμοθετημένων οργάνων και διαδικασιών ελέγχου της τήρησης των κανονισμών και των κανόνων εκτέλεσης των καθηκόντων των εκπαιδευτικών στο σχολείο. Έτσι στο ελληνικό σχολείο εμφανίζεται η εξής αντίφαση: υπάρχουν κανονισμοί, κανόνες και αναλυτικές οδηγίες εκτέλεσης των καθηκόντων των εκπαιδευτικών σε κάθε δραστηριότητα του σχολείου, αλλά δεν

υπάρχουν όργανα και διαδικασίες ελέγχου της εφαρμογής τους. Το δεύτερο δεδομένο προκύπτει από την ιδιομορφία της διδακτικής πράξης η οποία και σε μεγάλο βαθμό, ελλείπει άλλης μορφής ελέγχου, οργανώνει και την καθημερινή λειτουργία του σχολείου. Παρά το δεδομένο, ότι τα διδακτικά καθήκοντα, τα οποία αποτελούν και τα κύρια καθήκοντα των εκπαιδευτικών στο σχολείο, εκτελούνται μέσα σε ένα σαφώς θεσμοθετημένο πλαίσιο που προδιαγράφεται λεπτομερειακά από το αναλυτικό πρόγραμμα, τις οδηγίες διδασκαλίας και τα σχολικά βιβλία, φαίνεται ότι η ιδιομορφία της διδακτικής πράξης δεν καθιστά εφικτή την ύπαρξη και κυρίως την εφαρμογή αναλυτικά προδιαγραμμένων κανόνων για την εκτέλεση των διδακτικών καθηκόντων των εκπαιδευτικών. Στη βάση αυτή, οι εκπαιδευτικοί προβάλλουν και σύμφωνα με όλες τις ενδείξεις κατοχυρώνουν ένα είδος "αυτονομίας" κατά την εκτέλεση του διδακτικού τους έργου.

Από λειτουργική άποψη, η ιδιομορφή αυτή «αυτονομία» και η μη σαφής και αναλυτική οριοθέτηση των καθηκόντων και των υποχρεώσεων των εκπαιδευτικών στο σχολείο έχει ως συνέπεια, μεταξύ άλλων, την αδυναμία διασφάλισης ενός επαρκούς επιπέδου αμεροληψίας στις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και τις μαθήτριες τους, με τους γονείς τους, αλλά και με κάθε άλλο άτομο που ευκαιριακά ή σταθερά σχετίζεται με τις δραστηριότητες του σχολείου. Επιπλέον, το περιεχόμενο και ο κοινωνικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού έργου ευνοούν μια μεροληπτική, κατά περίπτωση, συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, οπότε το χαρακτηριστικό αυτό δεν μπορεί ποτέ να θεωρηθεί και δεν εντοπίζεται από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας ως ένα δεδομένο της λειτουργίας των σχολείων. Όπως δεν μπορεί ποτέ να θεωρηθεί και δεν εντοπίζεται από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας ένας απρόσωπος χαρακτήρας στις εργασιακές σχέσεις των

εκπαιδευτικών στο σχολείο. Ένας τέτοιου τύπου χαρακτήρας στις εργασιακές σχέσεις των εκπαιδευτικών διασφαλίζεται θεωρητικά από ένα συνδυασμό παραγόντων της οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου, οι οποίοι συναρτώνται με την ύπαρξη και την εφαρμογή τυπικά θεσμοθετημένων κανόνων και κριτηρίων κατά την εκτέλεση του εκπαιδευτικού έργου σε συνδυασμό με το επίπεδο και τον χαρακτήρα των προσωπικών και κοινωνικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών κάθε σχολείου στις εργασιακές σχέσεις των εκπαιδευτικών.

Τέλος, όπως προκύπτει από τις διαπιστώσεις της παρούσας έρευνας, η επαγγελματική επάρκεια και η εμπειρία ως κριτήρια αξιολόγησης και ιεραρχικής ανέλιξης των εκπαιδευτικών δεν συναρτάται από τους ίδιους με την οργάνωση και τη λειτουργία του σχολείου. Τυπικά, σύμφωνα με τα αντίστοιχα νομοθετικά και διοικητικά κείμενα που ρυθμίζουν τα συναφή θέματα, η επαγγελματική επάρκεια αποτελεί το βασικότερο κριτήριο και η επαγγελματική εμπειρία, ως χρόνος υπηρεσίας στην εκπαίδευση διάφορης κατά περίπτωση διάρκειας, αποτελεί προϋπόθεση για την ανέλιξη των εκπαιδευτικών στις διάφορες θέσεις της εκπαιδευτικής ιεραρχίας. Τα στοιχεία, όμως, τεκμηρίωσης της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών συνδυάζουν αντικειμενικά δεδομένα, όπως είναι για παράδειγμα οι σπουδές, αλλά και δεδομένα για τα οποία δεν έχουν θεσμοθετηθεί διαδικασίες και κριτήρια αποτίμησης τους, όπως είναι για παράδειγμα η γνώση τους για τα εκπαιδευτικά πράγματα ή η ικανότητά τους για την ανάληψη διοικητικών καθηκόντων. Γεγονός που φαίνεται ότι στην πράξη ακυρώνει άτυπα κάθε αντίστοιχη τυπική ρύθμιση και αποτελεί μια ακόμη εκδοχή κυριαρχίας του άτυπου στο τυπικό στοιχείο μιας διάστασης της οργάνωσης και λειτουργίας του ελληνικού σχολείου.

Μια γενικότερη εκδοχή για τη θεωρητική και την εμπειρική προσέγγιση της οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου

Η παρούσα έρευνα επιχείρησε να αποτυπώσει την πραγματικότητα της οργανωτικής και λειτουργικής δομής των σχολείων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς και την πρόσληψη αυτής της πραγματικότητας από τους εκπαιδευτικούς, χρησιμοποιώντας ένα πλαίσιο διερεύνησης το οποίο συγκροτήθηκε με βάση μια εκδοχή του γραφειοκρατικού τύπου οργάνωσης και λειτουργίας ενός οργανισμού.

Από το σύνολο των αναλύσεων και των διαπιστώσεων που εκτέθηκαν προηγούμενα προκύπτουν δύο γενικότερα συμπεράσματα:

Μερικά μόνο από τα βασικά χαρακτηριστικά της οργάνωσης και λειτουργίας των σχολείων συμπίπτουν με θεμελιώδη χαρακτηριστικά μιας γραφειοκρατικού τύπου οργάνωσης και λειτουργίας και μάλιστα το επίπεδο και η έκταση εμφάνισης των χαρακτηριστικών αυτών διαφοροποιούνται σημαντικά μεταξύ ομάδων σχολείων. Αυτό σημαίνει, ότι ο γραφειοκρατικός τύπος οργάνωσης και λειτουργίας ενός οργανισμού, ως αναλυτικό πλαίσιο βασισμένο σε αντίστοιχες θεωρητικές προσεγγίσεις, απεικονίζει μερικές μόνο όψεις της οργανωτικής και λειτουργικής δομής των σχολείων.

Ουσιαστικά στοιχεία των χαρακτηριστικών της οργάνωσης και λειτουργίας των σχολείων, τα οποία εντοπίστηκαν να συμπίπτουν με θεμελιώδη χαρακτηριστικά μιας γραφειοκρατικού τύπου οργάνωσης και λειτουργίας δεν είναι τυπικά θεσμοθετημένα, αλλά έχουν διαμορφωθεί και καθιερωθεί άτυπα μέσα από την καθημερινότητα των δραστηριοτήτων του σχολείου και πρωταρχικά εκείνων των δραστηριοτήτων οι οποίες αναπτύσσονται με επίκεντρο τη διδακτική πράξη. Αυτό σημαίνει, ότι ο ρόλος των άτυπων στοιχείων στην οργάνωση και λειτουργία των σχολείων είναι καθοριστικός και επομένως αναλυτικά πλαίσια βασισμένα σε θεωρητικές προσεγγίσεις οι οποίες εντοπίζουν και αναδεικνύουν το ρόλο των άτυπων στοιχείων στην οργάνωση και λειτουργία του σχολείου είναι

αναγκαία για την αποτύπωση, αλλά κυρίως για την ερμηνεία όψεων της σχολικής πραγματικότητας.

Η εκδοχή ότι η οργάνωση και λειτουργία του σχολείου περιγράφεται πληρέστερα εάν θεωρηθεί ως μία σύνθεση τυπικών και άτυπων στοιχείων, μερικά από τα οποία είναι χαλαρά ενώ άλλα είναι στενά συζευγμένα μεταξύ τους έχει διατυπωθεί σε θεωρητικό επίπεδο από μια σειρά αναλύσεις (Corwin 1981, Fennell 1994, Firestone 1985, Herriot & Firestone 1984, Miskel, McDonald & Bloom 1983, Willower 1982),

Γενικεύοντας και με βάση μια συνθετική εκτίμηση των διαπιστώσεων και των συμπερασμάτων της παρούσας έρευνας, μπορεί να διατυπωθεί η θέση ότι κάθε θεωρητική προσέγγιση στην οργάνωση και τη λειτουργία του σχολείου επικεντρώνεται σε μία, αναδεικνύει μια και αποτελεί μια μόνο οπτική ανάλυσης και ερμηνείας της σχολικής πραγματικότητας.

Από την οπτική αυτή, μπορεί να υιοθετηθεί ως καταληκτικό συμπέρασμα της παρούσας έρευνας η πρόταση των Owens και Shakeshaft (1992) ότι οι προσεγγίσεις της οργάνωσης και λειτουργίας των σχολείων θα πρέπει να μετακινήσουν τη θεωρητική τους αφετηρία «από την παραδοχή ότι η θεωρία της οργάνωσης συγκροτείται από αντιτιθέμενα θεωρητικά παραδείγματα και αναλυτικά πλαίσια για την προσέγγιση των οργανισμών (όπως είναι το μηχανιστικό, γραφειοκρατικό, υποθετικό παραγωγικό σε αντίθεση με το οργανικό, ανθρώπινων σχέσεων, εμπειρικό-επαγωγικό) στην παραδοχή ότι σε κάθε οργανισμό υπάρχουν πολλαπλές αλήθειες και ότι τα διαφορετικά θεωρητικά παραδείγματα και αναλυτικά πλαίσια δεν είναι αντιτιθέμενα, αλλά αμοιβαία συμπληρωματικά και αναγκαία, ως βάση για την επαρκή διερεύνηση και κατανόηση αυτών των πολλαπλών αληθειών».

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

- Γεωργιάδου, Ν. (2011). «Οι αλλαγές στο καθεστώς εργασίας των ιδιωτικών εκπαιδευτικών μετά την ψήφιση του νόμου 3848/2010-“Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού-καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις”». Δελτίον Εργατικής Νομοθεσίας, 1577 (67), 497-501.
- Γεωργιάδου, Ν. (2016). «Το νέο καθεστώς εργασίας των ιδιωτικών εκπαιδευτικών (μετά τον ν. 4254/14)». Δελτίον Εργατικής Νομοθεσίας, 1687 (72), 289-298.
- Γεωργιάδου, Ν. (2021). Εκπαιδευτικό Δίκαιο. Το θεσμικό πλαίσιο οργάνωσης και λειτουργίας της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Αθήνα: Εκδόσεις Δελτίο Εργατικής Νομοθεσίας, 21. Γκόβαρης, Χ., Ρουσσάκης, Ι. (2008). Ευρωπαϊκή Ένωση: Πολιτικές στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Οικονομίδης, Β. (2009). Η αντισταθμιστική αγωγή στο νηπιαγωγείο ως δράση κοινωνικής δικαιοσύνης μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος. 5ο Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας Εκπαίδευσης με θέμα: «Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη». Ανακτήθηκε την 18 Δεκεμβρίου 2021, 10:10 από <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/?section=985&language=el&page706=2&ite mid706=1057>. Παπαχατζής, Γ. (1996). Σύστημα του ισχύοντος στην Ελλάδα διοικητικού δικαίου. 7η έκδοση. Αθήνα. Πούλης, Π. (1999). Δίκαιο της εκπαίδευσης. Αθήνα: Σάκκουλας.
- Σαϊτής Χ. (2008). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης-Θεωρία και Πράξη. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σκουρής, Β. & Κουτούπα-Ρεγκάκου, Ε. (2009). Δίκαιο της παιδείας. Δ΄ έκδ., Αθήνα: Σάκκουλας.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ./ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ, (2008). Η ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: Αξιολόγηση Ποιοτικών Χαρακτηριστικών του Συστήματος Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης. Αθήνα. Φλογαίτης, Σ. (1982). Θεμελιώδεις έννοιες διοικητικής οργάνωσης. Αθήνα. Σάκκουλας.
- Χρυσοφίδης, Κ. (1994). Βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία. Αθήνα: Gutenberg.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Acker, J. (1988) Teachers, gender and resistance. *British Journal of Sociology of Education*, 9,3, 307-321.
- Adorno, TW (1971) *Drei Studien zu Hegel. Gesammelte Schriften. Vol. 5.* FrankfurtQ Suhrkamp.

- Afkouf, O. (1992) Management and theories of organizations in the 1990s: toward a critical radical humanism? *Academy of Management Review*, 17, 407-431.
- Ahlström, B. (2010). Student participation and school success: The relationship between participation, grades and bullying among 9th grade students in Sweden. *Educational Inquiry*, 1, 97-115.
- Ahn, T.K.& Ostrom, E.(2008). Social capital and collective action. In: D. Castiglione, J.W.Van Deth, & G. Wolleb (eds) *The handbook of social capital*. (70-100). Oxford: Oxford University Press:
- Alcoff, L.(1991) The problem of speaking for others. *Cultural Critiques*, 20, 5, 5-32.
- Aldrich, R. (1992) Educational legislation of the 1980s in England: a historical analysis. London: Taylor & Francis.
- Alerby, E. (2003). During the break we have fun: A study concerning pupils' experiences of school. *Educational Researcher*, 45, 17-28.
- Allix, N.M. (2000) Transformational Leadership: Democratic or Despotic? *Educational Management Administration & Leadership*, 28, 1, 7-20.
- AltrichterH.(1993) Teachers investigate their work: An introduction to methods of action research. New York: Routledge.
- Altrichter, H.,Feldman, A.,Posch, P., & Somekh, B. (1993) Teachers investigate their work: An introduction to action research across the professions. London: Routledge.
- Anderson, G. & Herr, K. (1999) The new paradigm wars: Is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities? *Educational Researcher*, 28, 5, 12-21.
- Anastasiadou, S. (2006) Factorial validity evaluation of a measurement through principal components analysis and implicative statistical analysis.(pp.341-348) In: D.X. Xatzidimou, K. Mpikos, P.A. Stravakou & K.D. Xatzidimou (eds) 5th Hellenic Conference of Pedagogy Company, Thessaloniki.
- Anastasiadou, S. (2011) Reliability and validity testing of a new scale for measuring attitudes toward learning statistics with technology, *Acta Didactica Napocensia*, 4, 1, 1-10.
- Anderson, G.L., Herr, K, &Nihlen, S. (2007) *Studying your own school: An educator's guide to practitioner action research*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Anderson, K.J. & Minke, K. M. (2010) Parent Involvement in Education: Toward an Understanding of Parents' Decision Making, *The Journal of Educational Research*, 100,5, 311-323.
- Anfara, V.A. & Donhost, M.J. (2010) What research says: data- driven decision making, *Middle School Journal*, 42,2, 56-63.
- Angelides, P. Evangelou, M. & Leigh, J. (2005) Implementing a collaborative Model of Action Research for Teacher Development. *Educational Action*

Research, 13, 2, 275-290.

Appleton, J.J., Christenson, S.L. & Furlong, M.J. (2008) Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the School*, 45, 369-386.

Archambault, I, Pagani, L.S. & Fitzpatrick (2013) Transactional associations between classroom engagement and relations with teachers from first through fourth grade. *Learning and Instruction*, 23, 1-9.

Archer, M. (2003) *Structure, agency and the internal conversation*. Cambridge: UK: Cambridge University Press.

Argyris, C., Putman, R. & Smith, D. (1985) *Action Science*. Jossey-Bass, San Francisco.

Armstrong, F. & Moore, M. (2004) Developing inclusive practice and transforming cultures: changing places, changing practices, changing minds. In: F. Armstrong & M. Moore (Eds) *Action Research for Inclusive Education*. London: Sage.

Arnal, S.G. & Burwood, S. (2003) Tacit knowledge and public accounts. *Journal of Philosophy of Education*, 3, 3, 377-391.

Aschraft, K.L. & Mumby, D.K. (2004) Organizing a critical communicology of gender and work, *International Journal of the Sociology of Language*, 166, 19-43.

Ashby, W.R. (1960) *An introduction to cybernetics*. London: Wiley.

Astuto, T.A. & Clark, D.L. (1985) Strength of organizational coupling in the instructionally effective school. *Urban Education*, 4, 331-356.

Atweh, B., Kemmis, S. & Weeks, P. (1998) *Action Research in practice: Partnerships for social justice in education*. London: Routledge.

Bacchi, C. (2009) *Analysing policy: What's the problem represented to be?* Melbourne: Pearson.

Backman, Y., Alerby, E., Bergmark, U., Gardelli, A., Hertting, K., Kostenius, C. & Öhring, K. (2012). Improving the School Environment from a Student Perspective: Tensions and opportunities. *Education Inquiry*, 3, 1, 19-35.

Bagakis, G. Tsigou, P., Mantarakis, N. (2009) Initiating a framework of Action Research in a pilot programme of Professional Development at the Hellenic American Educational Foundation. Paper presented to the 33rd Collaborative Action Research Network (CARN) International Conference, Athens, 1st November 2009.

Ball, S.J. (1994) Culture, crisis and morality the struggle over the National Curriculum. In: P. Atkinson, B. Davies & S. Delamont. (eds) *Discourse and Reproduction: Essays for Basil Bernstein*, New York: Hampton Press.

Ball, S.J. Maguire, M., Braun, A., Hoskins, K. & Perryman, J. (2012) *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*. London: Routledge.

Barad, K. (2007) *Meeting the universe halfway: quantum physics and the*

- entanglement of matter and meaning. Durham: Duke University Press.
- Bernstein, B. (1990) *The structuring of pedagogic discourse. Volume IV: Class, code and control.* London: Routledge.
- Bernstein, B. (1977) *Class, codes and control: Towards a theory of educational transmissions. vol3,* London: Routledge and Kegan Paul.
- Blackmore, J. & Sachs, J. (2007) *Performing and reforming leaders: Gender, educational restructuring, and organizational change.* Albany: State University of New York.
- Blau, P. (1970) *A Formal Theory of Differentiation in Organizations.* *American Sociology Review*, 35, 201-218.
- Bloch, D. & Borges, N. (2002) *Organisational learning in NGOs: An example of an intervention based on the work of Chris Argyris.* *Development in Practice*, 12, 3-4, 461- 472.
- Boerner, C., Macher, J., & Teece, D. (2003) *A review and Assessment of Organizational Learning in Economic Theories.* In: M.Dierkes, A.B. Antal, J. Child and I. Nanoka (eds) *Handbook of Organisational Learning and Knowledge.* Oxford: Oxford University Press, (89-117).
- Boulding, K.E. (1956) *General System Theory: The Skeleton of Science.* *Management Science*, April 56, 202-205.
- Boudett, K.P., City, E.A. & Murnan, R.J. (2005). *Data wise: A step by step guide to using assessment results to improve teaching and learning.* Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Bourdieu, P. (1990) *In other words: Essays towards a reflexive sociology.* Stanford, CA: Stanford University Press.
- Boutskou, E. & Papastamatis, A. (2013). *Things I like about my school||: listening to students' voices.* 1st International Conference on Reimagining School, (pp. 43-55) University of Macedonia, Thessaloniki, Greece, 28-29 June.
- Boyatzis, R.E. (1982) *The competent manager.* New York: Wiley.
- Brauckmann, S.& Schwarz A.,(2014) *Autonomous leadership and a centralized school system.* *International Journal of Educational Management*, 28(7), 823-841.
- Braxton, J.M. (2005) *Reflections on a scholarship of practice. The review of Higher Education*, 28, 2, 285-293.
- Brinkmann, S. (2014) *Doing without data.* *Qualitative Inquiry*, 20,6, 720-725.
- Brown, D. (1982) *Ambiguities in participatory research:* in: B. Hall, A. Gillette & R. Tandon (Eds) *Creating knowledge: A monopoly?* (203-209) New Delhi: Society for Participatory Action research in Asia.
- Brown, L.D. & Tandon, R. (1983) *Ideology and political economy in inquiry: Action research and participatory research.* *Journal of Applied Behavioral Science*, 3, 277-294.
- Burke, L.A. & Sadler-Smith, E. (2006) *Instructor intuition in the educational*

- setting, *Academy of Management Learning & Education*, 5,2, 169-181.
- Burke, W.W. (2014) *Organisation change. Theory and practice* (4th ed) Thousand Oaks, CA:Sage.
- Burke, W.W.& Noumair, D.A. (2015) *Organization Development: A Process of learning and changing*. 3rded.NJ: Pearson Education Inc.
- Bush, T. (2007) *Educational leadership and management: theory, policy, and practices*. *South Journal of Education*, 27(3)391-406.
- Brydon-Miller, M. & Maguire, P. (2009) *Participatory action research: contributions to the development of practitioner inquiry in education*. *Educational Action Research*, 17, 1, 79-93.
- Bryk,A.S.Sebring,P.B. Kerbow,D., Rollow , S.& Easton J.(1998) *Charting Chicago School Reform*. Boulder, Co: Westview Press.
- Burke, W.W. & Noumair, D.A. (2015) *Organisation Development: A Process of Learning and Changing* (3rd ed). New Jersey: Pearson Education Inc.
- Burke, L.A. & Sadler-Smith, E. (2006) *Instructor intuition in the educational setting*. *Academy of Management Learning & Education*, 5, 2, 169-181.
- Burns, J. (1978) *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Burns, J. M. (2012) *Leadership*. New York: Open Road Integrated Media. Retrieved from <http://public.ebib.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=1804019>
- Carr, W. and Kemmis, S. (1986) *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*, London: Falmer Press.
- Chambers, R. (1997) *Whose Reality Counts? Putting the First Last*. London: IT Publications.
- Chawla L. and Heft, H. (2002) *Children's competence and the ecology of communities*. *Journal of Environmental Psychology*, 22, 201-206.
- Christenson, S.L. & Reschly, A.L. (2010) *Check and Connect: Enhancing school completion through student engagement*, In: E. Doll & J. Charvat (Eds) *Handbook of prevention science*. Mahwash, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Christenson, S.L., Reschly, A.L., & Wylie, C. (2012) *Handbook of Research on Students Engagement*. NY: Springer.
- Clark, T.W. (1993) *Humanism and postmodernism: A reconciliation*. *The Humanist*, 53, 1,18-23.
- Clegg, S.R. (1990) *Modern Organizations:organization Studies in the Postmodern World*. London: Sage.
- Clegg, S. and Hardy, C. (1996) *Introduction: Organisations, Organization and Organizing*. In: S. Clegg, C. Hardy, and Woods (eds) *Handbook of organization Studies* (pp1-28). London: Sage Publication.
- Clegg, S.R. & Ross-Smith, A. (2003) *Revising the boundaries: Management education and learning in a post positivist world*, *Academy of Management Learning and Education*, 21, 1, 85-98.

- Cohen, J. and Uphoff (1980) Participation's place in rural development. Seeking clarity through specificity. *World Development*, 8, 213-235.
- Cohen, M.D., March, J.G. and Olsen, J. P. (1972) A garbage can model of organizational choice. *Administrative Science Quarterly*, 17, 1-25.
- Coghlan, D. & Brannik, T. (2001) *Doing Action research in your own organization*. Sage: London.
- Coghlan, D. & Casey, M. (2001) Action research from the inside: issues and challenges in doing action research in your own hospital. *Journal of Advanced Nursing*, 35, 5, 674-682.
- Coleman J.S.(1988) Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, S95-S120.
- Collins, A. Joseph, D. & Bielaczyc, K. (2004) Design Research: theoretical and methodological issues. *The Journal of the Learning Sciences*, 13, 1, 15-42.
- Collins, J. (2001) Level five leadership: the triumph of humility and fierce resolve. *Harvard Business Review*, 79, 1, 66-77.
- Connely, F.M and Clandini, D.J.(1990) Stories of experience and narrative inquiry, *Educational Researcher*, 19, 5,2-14.
- Congelosi, V.E. & Dill, W.R. (1965) Organizational Learning: Observations Toward Theory. *Administrative Science Quarterly*, 10, 2, 175-203.
- Conrad, C.C. & Hiltchey, K.G. (2011) A review of citizen science and community based environmental monitoring: issues and opportunities. *Environmental Monitoring and Assessment*, 176, 1-4, 273-291
- Cook-Sather, A. (2011) Layered learning: Student consultants depending classroom and life lessons. *Educational Action Research*, 19, 1, 41-57.
- Cook-Sather, A. (2006). Sound, presence, and power: Student voice in educational research and reform. *Curriculum Inquiry*, 36, 359-390.
- Cooke, B. and Kothari, U. (2001) (eds) *Participation: the New Tyranny?* London: Zed Books.
- Cornwall, A. (2008) Unpacking –Participation: models, meaning and practices. *Community Development Journal*, 43, 3, 269-283.
- Cornwall, A. and Brock, K. (2005) Beyond Buzzwords: –Poverty Reduction, –Participation and –Empowerment in Development Policy. *Overarching Concerns: Programme*, Geneva: United Nations Research Institute for Social Development. Paper No. 10-November 2005.
- Covey, S.R. (1989) *The 7 habits of highly effective people: Restoring the character ethic*. New York: Simon & Schuster.
- Craib, I. (1998) *Experiencing Identity*. London: Sage.
- Crowther F., Kaagan, S., Ferguson, M. & Hann, L. (2002) *Developing Teacher Leaders*, Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Crozier, G.(2005) *Parents and schools: partners or protagonists?* Stoke-on-Trent:

Trentham Books.

Cuban, L. (1992) Managing dilemmas while building professional communities. *Educational Researcher*, 211, 4-11.

Cyert, R.M. and March, J. G. (1963) *A behavioral theory of the firm*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Damasio, A. R. (1994) *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. New York: Putnam.

Danley, K. & Ellison, M.L. (1999) *A Handbook for Participatory Action Researchers*. Center for Psychiatric Rehabilitation, Sargent College of Health and Rehabilitation Sciences, Boston, MA: Boston University.

Datnow, A. & Hubbard, L. (2018) Teacher capacity for and beliefs about data-driven decision making: A literature review of international research, *Journal of Educational Change*, 17, 7-28

Datnow, A., Hubbard, L. & Mehan, H. (2002) *Extending educational reform: From one school to many*. London: Routledge.

Davies, B. (1981) Schools as organizations and the organization of schooling. *Educational Analysis*, 3, 47-67.

Davies, B. (2016) Emergent listening. In: N. Denzin & M. Gardiana (Eds) *Qualitative Inquiry Through a Critical Lens*. (p73-84) New York: Routledge.

Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32,4, 601-616.

Deleuze, G. (2004) *The logic sense*. London: Continuum.

Deleuze, G. & Guattari, F. (2013) *A thousand plateaus: capitalism and schizophrenia*. London: Bloomsbury.

Denzin, N. (2009) *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. Transaction Publishers: London.

Dickinson, H. (2011) Implementing policy. In: J. Glasby (ed) *Evidence, policy and practice: critical perspectives in health and social care*. Bristol: Policy Press.

Didahou, E., Bagakis, G, Loumakou, M., Promonis, M. Valmas, F. (2009) Teachers' self education and professional development: An example through cooperation between preschool and primary teachers on children's transition. Paper presented to the 33rd Collaborative Action research Network International Conference, Athens, 1 November 2009.

Dreilling, A. (2007) *Myths, Narratives and the dilemma of managerial support: organizational learning as an alternative?* Gabler Edition Wiesbaden: Wissenschaft.

Dudar, L, Shelleyyann, S. & Scott, D.E. (2017) *Accelerating Change in Schools: Leading rapid, successful and complex change Initiatives*. Bingley: Emerald Publishing.

- DuFour, R.&Eaker, P. (1988) Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement. Reston, VA: Association for Supervision and Curriculum.
- East, L. & Robinson, J. (1994) Change in process: bringing about change in health care through action research. *Journal of Clinical Nursing*, 3, 57-62.
- Eccles, J.S.& Roeser, R.W. (2006) Schools as developmental contexts. In: G.R. Adams & M.D. Bersonsky (Eds) *Blackwell handbook of adolescence* (pp.129-148). Malden, MA: Blackwell.
- Edmondson, A., Bohmer, R.M. & Pisano, G.P. (2001) Speeding up team learning. *Harvard Business Review*, 46,125-132.
- Elliot, J. (1991) *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes: Open University Press.
- Epstein, J. L. (1990) School and family connections: Theory, research and implications for integrating sociologies of education and family. *Marriage and Family Reviews*, 15, 99-125.
- Epstein, J., (2001) *Schools, family, and Community Partnerships*. Boulder, CO: Westview.
- Epstein, J. (2002) Improving student behavior and discipline with family and community involvement. *Education in Urban Society*. 35,4-26.
- Erikson, E.H. (1968) *Identity: Youth and crisis*. New York: W.W. Norton & Company.
- Evans,C.E. Abrams, R., Roux, K, Salmonses, L. & Marra, P.P. (2005) The Neighborhood Nestwatch Program: participant outcome of citizen- science ecological research project. *Conservation Biology*, 19, 3, 589-594.
- Evans, L. (2002) *Reflective practice in educational research: Developing advanced skills*, NY: Continuum International Publishing Group.
- Evans, R. (2001) *The human side of school change: reform, resistance, and the real-life problems of innovation*. Francisco, CA: Jossey-Bass.
- FalsBorda, O. (1979) Investigating reality in order to transform it:the Colombian experience. *Dialectical Anthropology*, 4, 33-55.
- Feldman, A. (1999) The role of conversation in collaborative action research, *Educational Action Research*, 7,1, 125-147.
- Feldman, A. (2007) Teachers, responsibility and action research, *Educational Action Research*, 15,2,21-32.
- Fernandez, C.F. & Vecchio, R.P. (1997) Situational leadership revisited: A test of an across-jobs perspective. *The Leadership Quarterly*, 8,1, 67-84.
- Fernet, C., Guay, F., Senecal, C. & Austin, S. (2012) Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28, 514-525.
- Fiedler, F.E. (1964) A contingency model of leader effectiveness. In: L. Berkowitz (eds) *Advances in experimental social psychology*.vol1,149-190 New

- York: Academic Press.
- Fiedler, F.E. (1967) *A Theory of leadership effectiveness*. New York:McGraw-Hill.
- Fielding, M. (2004). Transformative approaches to student voice: theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational research Journal*, 30, 2, 295-311.
- Fielding, M. (2001) Beyond the rhetoric of student voice: new departures or new constraints in the transformation of 21st century schooling? *FORUM*, 43,2, 100-109
- Fields, J. C. (1994) *Total Quality for schools: a guide for implementation*. Milwaukee, Wisconsin: ASQC Quality Press.
- Finn, J. D. & Kasza, K.A. (2009) Disengagement from School. Engaging young people in learning: Why does it matter and what can we do? In: S.L. Christenson, A.L. Reschly, C. Wylie (Eds) *Handbook of Research in Student Engagement*. (pp. 4-35). Wellington, New Zealand: New Zealand Council for Educational Research.
- Flick, O. (2007). *Designing qualitative research*. London: Sage.
- Foucault, M. (1977) *Discipline and punish: the birth of the prison*. Harmondsworth: Deakin University Press.
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C. & Paris, A.H. (2004) School engagement: Potential of the concept, state and evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.
- Freire, P. (1972) *Pedagogy of the oppressed*. New York: Seabury Press.
- Fullan, M. (1993) *Change forces: Probing the depths of educational reform*. London: Falmer Press.
- Fullan, M. (1999) *Change forces: the sequel*. London: Falmer Press.
- Fullan, M. (2007) *The new meaning of educational change*. 4th ed. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2009) *The challenge of change: Start school improvement now!* London: Sage.
- Fullan, M. (2011) *The Moral Imperative Realized*. Corwin Press, Thousand Oaks, CA: Ontario Principals Council, Toronto.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2003) *Teacher development and educational change*. London: RoutledgeFalmer.
- Fuller, F. (1969) Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6, 207-226.
- Gardner, J. W. (1986) *Heart of the matter: Leader-constituent interaction*. Washington, DC: Independent Sector.
- Garrett, V. (1997) Managing change . In: B Davis and L. Ellison (Eds) *School Leadership for the 21st Century: A Competency and Knowledge Approach*. London: Routledge.(pp 95-117).

- Geijsel, F., Sleegers, P., Stoel, R. & Kruger, M. (2009) The effect of Teacher Psychological, School Organizational and Leadership Factors on Teachers' Professional Learning in Dutch Schools. *The Elementary School Journal*, 109, 4, 406-427.
- Giles, C. (2007) Building capacity in challenging US schools: an exploration of transformational leadership practice in relation to organizational learning. *International Studies in Educational Administration*, 35,3, 30-38.
- Glaser, B. G. & Strauss, A.L. (1967) *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Goffman, E. (1974) *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. New York: Harper & Row.
- Gonzales, G.C., Bozick, R., Daugherty, L, Scherer, E., Singh, R. Saurez, J.S. & Ryan, S. (2013) *Transforming an Urban School System*. New Haven Promise: RAND Corporation.
- Gorelick, S. (1991) Contradictions of feminist methodology. *Gender and Society*, 5,4, 459-477.
- Goslin, K.G. (2012) Is modeling enough? *Phi Delta Kappan*, 93, 7, 42-45.
- Gottfredson, G.D. (1999) *The Effective School Battery*, Maryland, University of Maryland.
- Gotvassli, K.A. & Vannebo, B.I. (2016) *Strategic leadership in ECEC*. Oslo: Cappelen Dammm akademisk.
- Graikos, N. (2018) Transitional school-based program of teachers' professional development in Greece: the role of the Teachers' School Assembly and the School Advisor. *Action Researcher in Education*, 6, 21-31.
- Gramsci, A. (1973) *Letters from prison*. Selected, translated from the Italian, and introduced by L. Lawrence. New York: Harper & Row.
- Grau, R., Garcia-Raga, L. & Lopez-Martin, R. (2016) Towards school transformation: Evaluation of a coexistence program from the voice of students and teachers. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 5,2, 137-146.
- Greenwood, D.J., Whyte, W.F. & Harkavy, I. (1993) Participatory Action research as a process and as a goal. *Human Relations*, 46, 2, 175-192.
- Gregory, G. (2000) Developing intuition through management education. In: T. Atkinson & G. Claxton (Eds) *The intuitive practitioner: On the value of not always knowing what one is doing*. pp.182-195. Buckingham: Open University Press.
- Griffiths, M. & Macleod, G. (2008) Personal Narratives and Policy: Never the Twain? *Journal of Philosophy of Education*, 42 (S1), 121-143.
- Groundwater-Smith, S. (2007). Student voice: Essential testimony for intelligent schools. In A. Campbell & S. Groundwater-Smith (Eds), *An Ethical Approach to practitioner research* (pp.113-129) London: Routledge.

- Groundwater-Smith, S. & Sachs, J. (2002) The Activist Professional and the Reinstatement of Trust. *Cambridge Journal of Education*, 32 ,3, 341-358.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (2005) Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences, In: N.K. Denzin, & Y.S. Lincoln (eds) *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. London: Sage (191-216).
- Gummesson, E. (2000) *Qualitative methods in management research.*(2nd ed), Sage: Thousand Oaks, CA.
- Gunter, H. (2001). Critical approaches to leadership in education. *Journal of Educational Enquiry*, 29,2, 94-108.
- Habermas, J. (1970) *Toward a rational society.* (Trans, by J.J. Shapiro) Boston: Beacon.
- Habermas, J. (1971) *Knowledge and human interests.* (J.J. Shapiro, Trans.) Boston: Beacon Press.
- Hair, J., Black, W.C. , Babin, B.J., Anderson, R., E. & Tatham, R.L. (2006) *Multivariate Data Analysis* (6th ed): Prentice Hall.
- Hall, G., George, A.A. & Dossett, W. (1973) *A developmental conception of the adoption process within educational institutions.* Austin, Texas: The University of Texas at Austin, research Development Center for Teacher Education.
- Halverson, R. (2010). School formative feedback systems. *Peabody Journal of Education*, 85,2,130-146.
- Hammersley, M. (1992) *What's wrong with Ethnography?* London: Routledge.
- Hannah, S.T. & Lester, P.B. (2009) A multilevel approach to building and leading learning organizations. *The Leadership Quarterly*, 20, 34-35.
- Hannaway, J. Spoull, L.S. (1979) *Who's running the show: coordination and control in educational organizations.* Administrators Notebook.
- Hard, L., Press, F. & Gibson, M. (2013) –Doing social justice in Early Childhood :the potential of leadership. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 14,4,324-334.
- Hargreaves, A. (2002) Teaching and Betrayal. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8,3/4, 393- 407.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012) *Professional capital: Transforming teaching in every school.* New York, NY: Teachers' College Press.
- Hargreaves, A. & Goodson, I. (2006) Educational Change Over Time? The Sustainability and Nonsustainability of three decades of Secondary School Change and Continuity, *Educational Administration Quarterly*, 42(1),3-41.
- Hargreaves, A. (1990) Individualism and individuality: reinterpreting the teacher culture. Paper presented to the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston, MA: 16-20 April.
- Hart, R. (1997) *Children's Participation, the theory and practice of involving citizens in community development and environmental care.* London: Earthscan Publications.

- Hart, R. (1992) *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*. Gland: Unicef.
- Harvey, J.B. (1988) *The Abilene paradox and other mediations on management*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Hazy, J. K. & Uhl- Bien, M. (2015) Towards operationalizing complexity leadership: How generative, administrative and community- building leadership practices enact organizational outcome. *Leadership*, 11, 1, 79-104.
- Heron, J. (1996) *Co-operative inquiry: Research into human condition*. London: Sage.
- Herr, K. (1999) The symbolic uses of participation: Co-opting change. *Theory Into Practice*, 38,4, 235-240.
- Herr, K. & Anderson, G. L. (2005) *The Action research dissertation: A guide for students and faculty*. Sage: London.
- Hesse-Biber, S. (2010) Emerging Methodologies and Methods Practices in the Field of Mixed Methods Research. *Qualitative Inquiry*, 16, 6, 415-418.
- Hill, M. & Hupe, P. (2009) *Implementing public policy*. (2nd ed.) London: Sage.
- Hollenbeck, J. R., & Spitzmuller, M. (2012). Team structure: Tight versus loose coupling in task-oriented groups. In S. W. J. Kozlowski (Ed.) *The Oxford handbook of organizational psychology*, Vol. 2 (p. 733–766). Oxford University Press
- Hollingsworth, S. (1997) *International Action Research: A casebook for educational reform*. London: The Falmer Press.
- Holly., P. (1989) Action research: Cul-de-sac or turnpike? *Peabody Journal of Education*, 64, 3, 71-100.
- Honig, B. (2004) Entrepreneurship education: Toward a Model of Contingency – based Business Planning. *Academy of Management Learning and Education*, 3, 2, 258-273.
- Hord, S.M.& Hirsh, S. A. (2008) The principal's role in supporting learning communities. *Educational Leadership*, 66, 5, 22-23.
- Hord, S.M. & Sommers W.A. (2008) *Leading professional learning communities: voices from research and practice*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Hornby, G. & Lafaele, R.,(2011) Barriers to parental involvement in education: an explanatory model, *Educational Review*, 63, (1), 37-52.
- Horvat, D. & Trojak, N. (2013) Learning organization in new economy. *Interdisciplinary Management Research*, 9, 183-195.
- Horvat, E.M., Weininger, E.B. & Lareau, A. (2003) From social ties to social capital: Class differences in the relations between schools and parent networks. *American Educational Research Journal*, 40, 319-351.
- Hoshmand, L.T. & Polkinghorne, D.E. (1992) Redefining the science-practice relationship and professional training. *American Psychologist*, 47, 1, 55-66.

- Howe, B. & Cleary, R. (2001) *Community Building: Policy issues and Strategies for the Victorian Government*. Centre for Public Policy, University of Melbourne and Anglicare Victoria, Melbourne.
- Hubbaerd, L. & Datnow, A. (2000) A gendered look at educational reform. *Gender and Education*, 12, 1, 115-129.
- Huget, A., Marsh, J.A., & Farrell, C. (2014) Building Teachers' Data-use Capacity: Insights from Strong and Developing Coaches, *Educational Policy Analysis Archives*, 22, 52, 1-31.
- Hughes, C. (2000) Resistant adult learners: a contradiction in feminist terms? *Studies in the Education of Adults*, 32, 1, 51-62.
- Hunt, J. G. & Dodge, G. E. (2000) Leadership déjà vu all over again. *The Leadership Quarterly*, 11, 4, 435-458.
- Jaffee, D. (2001) *Organisation theory: tension and change*. Singapore: McGraw-Hill International Editions.
- Janas, M. (1998) Shhhh, the dragon is asleep and its name is Resistance. *Journal of Staff Development*, 19,3, 1-4.
- Janis, I.L. (1972) *Victims of groupthink*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Jantzi, D. & Leithwood, K. (1996) Toward an explanation of variation in teachers' perceptions of transformational school leadership. *Educational Administration Quarterly*, 32, 4, 512-538.
- Johansson, L. (2015) Post- Qualitative line of flight and the confabulative conversation: A methodological ethnography. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 29,4,445-466.
- Kaufmann, G. (2001) Creativity and problem solving. In: J. Henry (Ed) *Creative management*, (44-63). London: Sage.
- Kayes A.B., Kayes, C., & Kolb, D.A. (2005) Experiential learning in teams. *Simulation & Gaming*, 36,3, 330-354.
- Kellaghan, T., Sloanes, K., Alvarez, B., & Bloom, B.S., (1993) *The Home Environment and School Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kellert, S. (2002). Experiencing nature: affective, cognitive, and evaluative development in childhood. In: P. Kahn & S. Kellert (Eds.), *Children and Nature: Psychological, Sociological, and Evolutionary Investigations* (pp.117-152) Cambridge, MA: MIT Press.
- Kelly, D. (1993) Secondary power source: High school students as participatory researchers. *The American Sociologist*, 24, 8-26.
- Kellough, R.D. & Kellough, N.G. (2008) *Teaching young adolescents: Methods and resources for middle grades teaching (5th edn)* Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Kemmis, S. (1985) Action research and the politics of reflection. In: D. Boud, Keogh, R. Eds) *Reflection: Turning Experiences into reflection*. London: Routledge.
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014) *The Action Research*

- Planner: Doing Critical Participatory Research. London: Springer.
- Kemmis, S. & Wilkinson, M. (1998) Participatory action research and the study of practice. In : B. Atweb, S. Kemmis & P. Weeks (eds) Action Research in practice: Partnerships for social justice in education. (21-36) London: Routledge.
- Kennedy, A. (2007) Continuing professional development (CPD) policy and the discourse of teacher professionalism in Scotland, Research Papers in Education, 22, 1, 95-111.
- Kenny, I. (1999) Freedom and Order: Studies in Strategic Leadership. Oak Tree Press:Dublin.
- Keski-Rauska, M.L., Fonsen, E., Aronen, K., & Riekkola, A. (2016) Research on a joint leadership model for early childhood education in Finland. Journal of Early Childhood Education Research, 5,2, 310-328.
- Khanlou, N. & Peter, E. (2005) Participatory action research: Considerations for ethical review. Social Science & Medicine, 60, 2333-2340.
- Kihl, M. (1995) Integrating planning theory and practice. Policy Studies Journal, 23, (3), 551-554.
- Kim, D.H. (1993) The link between individual and organizational learning. Sloan Management Review, Fall, 37-50.
- Kincheloe, J.L. (2003) Teachers as researchers: Qualitative inquiry as a path of empowerment (2nd ed) NY: Routledge.
- Klein, G. (2003) Intuition at work: Why developing your gut instincts will make you better at what you do. New York: Currency Doubleday.
- Kouzes, J.M. & Posner, B.Z. (2007) The leadership challenge (4th ed) San Francisco,CA: Jossey-Bass.
- Kwon, W. Clarke, I., & Wodak, R. (2014) Micro-level discursive strategies for constructing shared views around strategic issues in team meetings. Journal of Management Studies, 51, 2, 265-290.
- Lahteenmaki, S., Toivonen, J., Mattila, M. (2001) Critical Aspects of Organizational Learning Research and Proposals for its Measurement. British Journal of Management, 12, 113-129.
- Lash, S. (1990) Sociology of postmodernism. London: Routledge.
- Lareau, A. (1987) Social class differences in family- School relationships: The importance of cultural capital. Sociology of Education, 60, 73-85.
- Latane, B. , Williams, K., & Harkings, S. (1979) Many hands make light the work: The cause and the consequences of social loafing. Journal of Personality and Social Psychology, 37,823-832.
- Lave, J. and Wenger, E. (1991) Education for Sustainable Development, Participation and Socio-cultural Change. Environmental Education Research, 16, 1, 39-57.
- Lawson, T. (1997) Economics and reality. New York: Routledge.

- Læssoe, J. (2010) Education for Sustainable Development, participation and Socio-cultural Change. *Environmental Education Research*, 16,1, 39-57.
- Lee, A.S. (1991) Integrating positivism and interpretive approaches to organizational behavior. *Organization Science*, 2, 347-382.
- Lee, M. (2014) Transformational Leadership: Is it Time for A Recall? *International Journal of Management and Applied Research*, 19, 17-29.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2005) A Review of Transformational School Leadership Research 1996-2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4,3, 177-199.
- Leithwood, K., Jantzi, D. and Steinbach, R. (1999) *Changing leadership for changing times*. Buckingham: Open University Press.
- Lenz Taguchi, H. & Palmer, A. (2013) A more livable school? A diffractive analysis of the performative enactments of girls' ill-/well- being with(in) school environments. *Gender and Education*, 25,6,671-687.
- Lentz, K. (2012) *Transformational Leadership in Special Education: Leading the IEP Team*. NBN Way: Rowman & Littlefield Education.
- Levine, T.H.(2011) Experienced teachers and school reform: exploring how two different professional communities facilitated and complicated change, *Improving Schools*, 14, 30-47.
- Little, J.W. (1982) Norms of collegiality and experimentation: workplace conditions of school success. *American Educational Research Journal*,19, 3, 325-340.
- Lipsky, M. (2010) *Street-level bureaucracy: Dilemmas of the individual in public service*. New York: Sage Foundation.
- Lord, B. (1994) Teachers' professional development: Critical collegueship and the role of professional communities. In: N. Cobb (ed) *The future of education: perspectives on national standards in America* (p.p.175-204). New York: College Entrance Examination Board.
- Lomax, P. (1994) Standars, criteria and the problematic of action research within an award bearing course. *Educational Action Research*, 2,1,113-126.
- Lumby, J., (2007) Parent voice: knowledge, values and viewpoint. *Improving Schools*, 10, 3, 220-232.
- Lumby, J. & Morisson, M.,(2006) Partnership, conflict and gaming. *Journal of Education Policy*, 21, 3, 323-341.
- Lytard, J.F. (1997) *The postmodern explained*. Minneapolis: University of Minneapolis Press.
- McCreath, D., & Maclachlan, K., (1995) Realizing the ritual: new alliances in the market model education game. In: D. McCreath, & J. Aithchison (eds) *Collaborate or Compete? Educational Partnerships in a Market Economy*. London: Falmer.
- McGinity, R. & Gunter, H.M. (2012) *Living improvement 2: a case study of a*

- secondary school in England. *Improving Schools*, 15, 3, 228-244.
- McIntyre, A. (2008) *Participatory Action research*, Sage: London.
- McKibbib, C. and Cooper, T. J., Blanke, J., Dougall, P., Granzien, J., & Richardson, B.G.(1998) In: B. Atweh, S. Kemmis, P. Weeks (eds) *Action Research in Practice: Partnership for Social Justice in Education.*(86-113).London:Routledge.
- MacLaughlin, M. (1990) *the Rand Change Agent Study Revisited: Macro perspectives and Micro Realities.* *Educational Researcher*, 19,9,11-16.
- MacLure, M. (1996) *Exploring the transitions: boundary work in the lives of teacher-researchers.* *British Educational Research Journal*, 22,3, 273-286.
- MacLure, M. (2013) *Researching without representation? Language and materiality in post-qualitative methodology.* *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26,6,658-667.
- MacNiff, J. (1988) *Action research: principles and practice.* London: Macmillan.
- MacNiff, J. (1995) *Teaching as Learning: an Action Research Approach.* London: Hyde Publications.
- McNiff, J. & Whitehead, J. (2006) *All you Need to Know About Action Research.* London: Sage.
- MacNiff, J. , Lomax, P. & Whitehead,J. (1996) *You and your action research project*, London: Routledge, Hyde publications.
- McTaggart, R. (2001) *Guiding principles of participatory action research.* In: C. F. Conrad, J.G. Haworth, & L.R. Lattuca (Eds) *Research in higher education: Expanding perspectives* (2nd edn, p.p.263-274) Boston: Pearson Custom Publishing.
- Maguire, P. (2001) *The congruence thing: Transforming psychosocial research and pedagogy.* In : D. Tolman, & M. Brydon-Miller, (eds) *From subjects to subjectivities:*
- A Handbook of interpretive and participatory methods.* (p.p.276-289). New York, NY: New York University Press.
- Maguire, P. (1987) *Doing participatory research: A feminist approach.* Amherst, MA:Center for International Education, University of Massachusetts.
- Manges, K., Scott-Gawiezell, J. & Ward, M.M. (2017) *Maximizing Team Performance: The critical role of the Nurse Leader.* *Nursing Forum*, 52,1, 21-29.
- Marion, R. (2008) *Complexity theory for Organizations and organizational Leadership.* In: M. Uhl-Bien & R. Marion (Eds) *Complexity Leadership Part 1: Conceptual Foundations.* Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing Inc.
- Markovich, M. (1979) *Dialectic today.* In: M. Markovich & G. Petrovic (Eds) *Praxis: 3-44.* Boston: D.Reidel.
- Marks, H.M. & Printy, S.M. (2003) *Principal Leadership and School*

- Performance: An Integration of Transformational and Instructional Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39, 3, 370–397.
- Mead, G.H. (1934) *Mind, Self, and Society: From the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Merton, R.K. (1957) –The role-set|| *British Journal of Sociology*, June, 108-115.
- Meyer, J.E. (1993) New paradigm research in practice: the trials and tribulations of action research. *Journal of Advanced Nursing*, 18, 1066-1072.
- Meyer, J.W. & Rowan, B. (1977) Institutionalised Organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 83,2, 340-363
- Mezirow, J. (1997) *Transformative Learning: Theory to Practice*. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5-12.
- Mills, G. (2006) *Action Research: A guide for the teacher researcher* (3rd ed) Upper Saddle River, NJ:Prentice Hall
- Mintzberg, H. (1983) *Power in and around organizations*. New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Mitra, D.L. (2003). Student voice in school reform: Reframing student-teacher relationships. *McGill Journal of Education*, 38, 2, 289-304.
- Mitra, D., Serriere,S.& Stoicovy, D. (2013). The role of leaders in enabling student voice. *Management in Education*, 26, 3, 104-112.
- Moe, M. (2018) Striated and smooth leadership spaces. *Qualitative Inquiry*, 25,7, 652-660.
- Moe, M. (2019) Leadership diffractions, vibrations and productions. In: P. Strehmel, Heikka, J., Hujala, E.,J, Rodd, & M.Waniganayake (Eds) *Leadership in Early Education in Times of Change: research from contexts*. Verlag Barbara Budrich.
- Moore, A. (2004) *The Good Teacher: dominant discourses in teaching and teacher education*. London: RoutledgeFalmer.
- Muldoon, S. (2004) *Is Symbolic Interactionism the Fifth Paradigm of Leadership?* Working Paper. School of Management. Australia: Victoria University.
- Mulford, B. & Silins, H. (2011) Revised models and conceptualization of successful school principalship for improved student outcomes. *International Journal of Educational Management*, 25,1, 61-82. Mullen, C.A. & Sullivan, E.C. (2002) *International Journal of Leadership in Education, Theory and Practice*, 5,3, 273-284.
- Musson,G., Cohen, L., &Tietze, S. (2007) Pedagogy and the –linguistic turn|| : Developing understanding through semiotics. *Management Learning*, 38, 1, 45-60.
- Nanoka, I., (1994) A Dynamic Theory of Organizational Knowledge creation. *Organizational Science*, 5, 1,14-37.
- Nault, K. (2010) *Engaging Youth as members of a Food Environments*

- Community of Practice: An Action Research Study on facilitating Participation and Learning. Thesis. Michigan: Michigan State University.
- Neuman, W.L. (2003) *Social Research Methods*. Boston: Pearson Education.
- Nicolini, D., Gherardi, S., & Yanow, D. (2003) *Introduction in knowing in organizations*. Armonk, NY: M.E. Sharpe.
- Noffke, S. (1997) Professional, personal, and political dimensions of action research. *Review of Research in Education*, 22, 305-343.
- Noffke, S.E. & Somekh, B. (2005) Action Research. In: B. Somekeh, & C. Lewin, (Eds) *Research methods in the social science* (pp89-96). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Noffke, S. & Stevenson, R. (1995) *Educational Action Research: Becoming practically critical*. New York: Teachers College Press.
- Noyles, A. (2005). Pupil voice: purpose, power and the possibilities of democratic schooling, thematic review. *British Educational Research Journal*, 31, 4, 533-540.
- Nunnally, J. C. (1978) *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Ogawa, R.T., Crowson, R.L. & Goldring, E.B. (1999) Enduring dilemmas of school organization. In: J. Murphy & K.L. Louis (Eds) *Handbook of research on educational administration*. San Francisco: Jossey Bass. (pp 277-295).
- Oobekkink-Marchand, H., Van Der Steen, J., & Nijveldt, M. (2013) A study of the quality of practitioner research in secondary education: impact on teacher and school development. *Improving Schools*, 22, 1, 122-139.
- O'Reilly, C. & Chatman, J. (1996) Working smarter and harder: longitudinal study of managerial success. *Administrative Service Quarterly*, 39, 603-627.
- Osterman, K.F. (2007) Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70, 3, 323-367.
- Ozga, J. (2000) *Policy research in Educational Settings: contested terrain*. Buckingham :Open University Press.
- Ozga, J. & Jones, R. (2006) Travelling and embedded policy: the case of knowledge transfer. *Journal of Education Policy*, 21, 1, 1-17.
- Patrick, F., Forde, C. & McPhee, A. (2003) Challenging the –New Professionalism|| : from managerialism to pedagogy? *Journal of In-service Education*, 29 (2) 237-253.
- Pena, D. (2000) Parent involvement: Influencing factors and implications. *The Journal of Educational Research*, 94, 42-54.
- Pfeffer, J. (1981) *Power in organizations*. Boston: Pitman.
- Phillips, A. (2005) Participation, inequality, self-interest. In: G. Crozier & D. Reay (eds) *Activating Participation: Parents and teachers working towards partnership*. (pp84-96). Stoke-on-Trent: Trentham Books
- Popham, W. J. (2007). *Instructional insensitivity of tests: Accountability's dire*

- drawback. *Phi Delta Kappan*, 89,2,146-155.
- Pine, G.J. (2009) *Teacher action research: Building knowledge democracies*. Los Angeles, CA: Sage.
- Pleasants, N. (1996) Nothing in concealed: De-centering tacit knowledge and rules from social theory. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 26, 233-255.
- Polanyi, M. (1966) *The tacit dimension*. Chicago: University of Chicago University Press.
- Powell, W.W. & DiMaggio, P.J. (1991) *The new institutionalism in organizational analysis*. Chicago: University of Chicago Press.
- Pristley, M., Miller, K., Barrett, L., & Wallace, C. (2011) Teacher learning communities and educational change in Scotland: The Highland experience. *British Educational Research Journal*. 37,2,265-284.
- Raelin, J.A. (2007) Toward an Epistemology of Practice. *Academy of Management Learning & Education*, 6, 4, 495-519.
- Raftery, J.N., Grolnick, W.S., & Flamm, E.S. (2012) Families as Facilitators of Student Engagement: Toward a Home-School partnership Model. In: S.L. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie, C. (2012) *Handbook of Research on Students Engagement*. (pp.344-365) NY: Springer.
- Rearick, M.L. & Feldman, A. (1999) Orientations, purposes and reflection: A framework for understanding action research. *Teaching and Teacher Education*, 15,4, 333-349.
- Reason, P. & Bradbury, H. (2008) *The SAGE Handbook of Action Research: Participatory Inquiry and Practice*. (2nd ed). London: Sage.
- Rector-Aranda (2017) *Critically Compassionate Intellectualism in Teacher Education: Making Meaning of Practitioner and Participatory Action Research Inquiry*. OH:University of Cincinnati.
- Reschly, A. L., & Christenson, S. (2012) Jingle, Jangle and Conceptual Haziness: Evolution and Future Directions of the Engagement Construct. In : S.L. Christenson, A., Reschly, & C.Wylie *Handbook of Research on Students Engagement*. (p.p.3-20). NY: Springer.
- Robie, C., Johnson, K.M., Nilsen, D., Hazucha, J.F. (2001) The right stuff: understanding cultural differences in leadership performance. *Journal of Management Development*, 20,7, 639-649.
- Robinson, C. & Taylor, C. (2013). Student voice as a contested practice: power and participation in two student voice projects. *Improving Schools*, 16, 1, 32-46.
- Robinson, V. & Timperley, H. (1996) Learning to be responsive: The impact of school choice and decentralization. *Educational Management and Administration*, 24,1, 65-78.
- Rodriguez, J.A. & Berryman, C. (2002) Using Sociotransformative Constructivism to Teach for Understanding in Diverse Classrooms: A Beginning Teacher's

- Journey. *American Educational Researcher Journal*, 39,4, 1017-1045.
- Rogers, E.S. & Palmer-Erbs, V. (1994) Participatory Action Research: Implications for research and evaluation in psychiatric rehabilitation. *Psychosocial Rehabilitation Journal*, 18, 2, 3-12.
- Rolfe, G. (1994) Towards a new model of nursing research. *Journal of Advanced Nursing*, 19, 969-975.
- Roorda, D., Koomen, H.M.Y., Split, J.L., Oort, F.J. (2011) The influence of affective teacher- student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81,493-529.
- Rosenholtz, S. (1989) Teachers' workplace: The social organization of schools. New York: Longman.
- Rosenwald, G.C. (1988) Toward a formative psychology. *Journal for Theory of Social Behaviour*, 18,1, 1-32.
- Rossmann, G.B. & Rally, S.F. (2011) Learning in the field: An introduction to Qualitative research. (3rd edn).University of Massachusetts, Amherst :Sage.
- Rost, J. (1993) Leadership Development in the New Millennium. *The Journal of Leadership Studies*,1, 91-110.
- Runhaar, P., Konermann, J and Sanders, K. (2013) –Teachers' Organizational Citizenship Behaviour: Considering the Roles of Their Work Engagement, Autonomy and Leader-Member Exchange. *Teaching and Teacher Education*, 30, 99-108.
- Ryle, G. (1945) Knowing how and knowing in what. *Aristotelian Society Proceedings*, XLVI:1-16.
- Saavedra, E. (1996) Teacher study groups: Contexts for transformative learning and action. *Theory into Practice*, 35 ,4, 271-277.
- Sachs, J. (2003) *The Activist Teaching Profession*. Maidenhead: Open University Press.
- Sadler-Smith, E., & Shefy, E. (2007) Developing intuitive awareness in management education. *Academy of Management Learning & Education*, 6, 2, 186-205.
- Saunders, M. Lewis, P. and Thornhill, A. (2003) *Research Methods for Business Students*. Harlow,England: Prentice Hall.
- Schein, Δ.Z. (1999) *The Corporate Culture*. San Francisco :Jossey- Bass.
- Schabracq, M. (2007) *Changing organizational culture: the change agent's guidebook*. Chichester, England: Hoboken.
- Schildkamp, K.m & Kuiper, W. 2010). Data-informed curriculum reform: Which data, what purposes, and promotion and hiring factors. *Teaching and Teacher Education: An International journal of research and Studies*, 26, 482-496.
- Schirmerler, G. (1977) *Models for Student Participation*.Reston, Va: Office of

- Student Activities, National Association of Secondary School principals.
- Schnack, K. (2008) Participation, Education and Democracy: Implication from Environmental Education, Health Education and Education for Sustainable Development. In: A. Reid, B.B. Jensen, J..Nikel and V. Simovska (eds) Participation and Learning: Perspectives on Education and the Environment. Health and Sustainability(p.p.181-196). NY:Springer.
- Schön, D.A. (1995) –Knowing-in-action-:the new scholarship requires a new epistemology”. *Change*, November/December, 27-34.
- Schön, D.A. (1983) *The reflective practitioner*. NY: Basic Books.
- Seddon, T.& Angus, L. (2000)*Beyond Nostalgia: Reshaping Australian Education*.Camberwell, Victoria: ACER Press.
- Sekaran, U. (2000) *Research Methods for Business*. New York: John Wiley & Sons.
- Senge, P. (1990) *The fifth discipline, the art and practice of learning organization*. New York: Doubleday Dell.
- Senge, P.M. (2000) Systems change in education. *Reflections*, 1, 3, 52-59.
- Shirley, D. A., &Langan-Fox, J. (1996) Intuition: A review of the literature. *Psychological Reports*, 79, 563-584.
- Sillins, H. C.Mulford, W.R., Zarins, S. (2002) Organizational Learning and School Change, *Educational Administration Quarterly*, 38, 5,613-642.
- Simon, H. (1993) Decision making: Rational, nonrational and irrational,*Educational Administration Quarterly*, 29, (3), 392-411.
- Simovska, V. (2008) Learning in and as Participation: A Case Study from Health Promoting Schools. In: A Reid, B.B. Jensen, J. Nickel., and V. Simovska (eds) Participation and Learning. Perspectives on Education and the Environment, Haelth and Sustainability (p.p.61-80). NY:Springer.
- Simovska, V. (2005) *Learning by InterAction. Learning about Health Through Participation and Action: the Health Promoting Schools Perspective*. Doctoral dissertation. Copenhagen: the Danish University of Education.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchard, G., & Kinderman, T. (2008) Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100, 765-781..
- Smith, J. & Noble, H. (2015) Bias in research. *Evidence Based Nurs*, 17, 2-3.
- South, J. Cattan, M. (2014) Developing evidence for public policy and practice: The implementation of a knowledge translation approach in a staged, multi-methods study in England, 2007-2009. *Evidence and Policy*, 10, 3,379-396.
- Spencer, C., Woolley, H. & Dunn, J. (2000) Participating in their towns:Children feel ignored. *Streetwise*, 10, 16-18.
- Stark, S. (1994) A nurse tutor’s experience of personal and professional growth through action research. *Journal of Advanced Nursing*, 19, 579-584.

- Stoll, L. (1999) Realising our potential: understanding and developing the capacity for lasting improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 10, 1, 1-30.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, M., Wallace & Thomas, S. (2006) Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7, 4, 221-258.
- Stoll, D. & Fink, D. (1996) *Changing our school*. Buckingham: Open University Press.
- Strati, A. (2007) Sensible knowledge and practice-based learning. *Management Learning*, 38, 1, 61-77.
- Strauss, G. (1967) *The Discovery of Grounded Theory*.
- Strauss, A.L. & Corbin, J. (1990) *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- Styhre, A. (2003) Knowledge as a virtual asset: Bergson's notion of virtuality and organizational knowledge. *Culture and Organization*, 9, 1, 15-26.
- Sutton, R.I. & Straw, R.M. (1995) What theory is not. *Administrative Science Quarterly*, 40, 371-384.
- Thomas, G. (1997) What's the use of theory? *Harvard Educational Review*, 67, (1), 75-104.
- Thomas, L. & Reinertsen, A. B. (2016) Writing matters in leadership practice. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 7, 2, 85-100.
- Thomson, P. (2007) *Whole School Change: A Reading of the Literatures*. London: Creative Partnerships, Arts Council England.
- Thomson, P., McGregor, J., Sanders, E. Alexiadou, N. (2009) Changing schools: more than a lick of paint and a well-orchestrated performance? *Improving Schools*, 12, 1, 43-57.
- Thomson, P. & Gunter, H. (2006). From –consulting pupils to –pupils as researchers: A situated case narrative. *British Educational Researcher Journal*, 32, 6, 839-856.
- Thoonen, E.E.J., Slegers, P.J.C., Peetsma, T.T.D., Oort, F.J. (2011) Can Teachers Motivate Students to Learn? *Educational Studies*, 37, 3, 345-360.
- Titchen, A. & Binnie, A. (1993a) Research partnerships: collaborative action research in nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 18, 858-865.
- Titchen, A. & Binnie, A. (1993b) What I meant to be doing? Putting practice into theory and back again in new nursing roles. *Journal of Advanced Nursing*, 18, 1054-1065.
- Torbert, W.R. (2001) The practice of action inquiry. In: P. Reason & H. Bradbury (eds) *Sage Handbook of Action Research* (pp. 250-260). Sage: London.
- Tschannen-Moran, M. (2004) *Trust Matters: Leadership for successful schools*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Tyack, D. & Cuban, L. (1995) *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*. Cambridge: Harvard University Press.
- Uline, C.L., Tschannen-Moran, M. & Wolsey, T.D. (2009) The walls still speak: A qualitative inquiry into the effects of the built environment on student achievement. *Journal of Educational Administration*, 47, 395-420.
- Vakola, M., & Bouradas, D. (2005) Antecedents and consequences of organizational silence: an empirical investigation. *Employee Relations*, 27,5,441-458.
- Van den Berg, R. and Ros, A.(1999) The permanent importance of the subjective reality of teachers during educational innovation: A concerns-based approach. *American Educational Researcher Journal*, 36,4,879-906.
- Van De Venn, A. H. & Johnson, P.E. (2006) Knowledge for theory and practice. *Academy of Management Review*, 31, (4), 802-821.
- Van Houtte, M.(2004) Climate or Culture? A Plea for Conceptual Clarity in School Effectiveness Research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16, 71-89.
- Van Maanen, M.(1989) Some notes on the importance of writing in organization studies. *Harvard Business School Research Colloquium*, 27-33. Boston: Harvard Business School.
- Van Manen, M. (1997). *Researching Lived Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. London: State University of New York Press.
- Vescio, V., Dorener, R. & Adams, A. (2008) A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24 , 80-91.
- Vincent, C. & Martin, J. (2005) Parents as citizens: making the case. In: G. Crozier and D. Reay (eds) *Activating Participation*. Stoke-on- Trent: Trentham.
- Voekl, K.L. (2012) School identification. In: S.L. Christenson Christenson, A. Reschly, & C. Wylie, C. (2012) *Handbook of Research on Students Engagement*. (pp.193-219) NY: Springer.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Walker, M. & MacLure, M., (2005) Home-school partnerships in practice. In G. Crozier, & D. Reay (eds) *Activating Participation: Parents and teachers working towards partnership* (pp.97-112).Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Wallach, M.A., Kogan, N., & Bem, D. J. (1964) Diffusion of responsibility and level of risk taking in groups. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 68, 263-274.
- Walton, R. & Gaffney, M.E. (1991) Participatory action and participation. The merchant shipping case. In: W.F. Whyte (ed) *Participatory Action Research*. Newbury Park, CA: Sage Publication.
- Weber, M. (1968) *Economy and Society: An outline of Interpretive Sociology*, 3 vol. G. Roth & C. Wittich (eds). New York: Bedminster Press. Weick, K.E.

- (1976) Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1, 1-19.
- Weinstein, C. & David T. (1987). *Spaces for Children: The built Environment and Child development*. New York, NY: Plenum Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: University Press.
- Wilkinson, J. & Bristol, L. (2017) *Educational Leadership as a Culturally-Constructed Practice: New Directions and possibilities*. NY: Routledge.
- Whithead, J. & MacNiff, J. (2006) *Action research Living Theory*. London: Sage.
- Whitty, G. & Power, S (2000) Marketization and privatization in mass education systems. *International Journal of Educational Development*, 20, 93-107.
- Whyte, W.F. (1991) *Participatory Action Research*. Newbury Park, CA: Sage Publication.
- Wilson, D.C. (1992) *A strategy of change: concepts and controversies in the management of change*. Bristol: Padstow Cornwall.
- Winter, R. (1989) *Learning from experience: principles and practice in action research*. London: Falmer Press.
- Winter, R. (2002) Truth or fiction: Problems of validity and authenticity in narratives of action research. *Educational Action Research*, 10,1, 143-154.
- Wolsey, D.T. & Uline, C.L. (2010) Student perceptions of middle grades learning environments, *Middle School Journal*, 42,2, 40-47.
- Woods, P. Jeffrey, B. Troman, G. & Boyle, M.(1997)*Restructuring Schools, Reconstructing Teachers*.Buckinham: Open University Press.
- Yanow, D. (2004) Translating local knowlwdge at organizational peripheries. *British Journal of Management*, 15, 9-25.
- Young, V.M. (2006) Teachers' use of data: Loose coupling, agenda setting, and team norms. *American Journal of Education*, 112,4,521-548.
- Yorks, L. & Barto, J. (2015) *Workplace, Organizational and Societal: three Domains of Learning for 21st-Century Cities*. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 145, 35-44.
- Yukl, G. (1994) *Leadership in Organisations*.(3rd edn). Pprentice Hall: Upper Saddle River.
- Zeichner, K. & Noffke, S. (2001) *Practitioner Research*. In: V. Richardson, (ed) *Handbook of research teaching*. Washington, DC: American Educational Research Association.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΣΗΝΟΔΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΣΤΟΛΗ

ΔΙΕΘΝΕΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ
ΤΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ
ΜΕΛΕΤΗ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΚΠΟΝΗΣΗΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητοί επαγγελματίες,

Η συγκεκριμένη έρευνα σχεδιάστηκε με σκοπό α) τον εντοπισμό και τον προσδιορισμό των γραφειοκρατικών χαρακτηριστικών στην οργάνωση και λειτουργία του ελληνικού σχολείου σήμερα, τόσο της Πρωτοβάθμιας όσο και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και β) την άποψη των εκπαιδευτικών για την δυνατότητα εξέλιξής τους στα πλαίσια της ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού των σχολείων.

Πραγματοποιείται στα πλαίσια της εκπόνησης της μεταπτυχιακής διπλωματικής μου εργασίας στη Δημόσια Διοίκηση (ΔΙ.ΠΑ.Ε. Σερρών) και η συμβολή σας είναι σημαντική προκειμένου να ολοκληρωθεί επιτυχώς.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και οι απαντήσεις σας θα παραμείνουν εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.

Σας παρακαλώ βεβαιωθείτε ότι έχετε απαντήσει σε όλες τις ερωτήσεις.

Σας ευχαριστώ πολύ εκ των προτέρων για την βοήθειά σας.

Με εκτίμηση: Ελένη Ράπτου

Ερωτηματολόγιο

(Α-ΣΤ

Κλίμακα Likert

Συμφωνώ απόλυτα

Συμφωνώ

ούτε Συμφωνώ ούτε διαφωνώ

Διαφωνώ

Διαφωνώ απόλυτα

Σ

21-24,27 Πολλαπλών επιλογών

25,26,28 ΝΑΙ/ΟΧΙ)

A.Ιεραρχική οργάνωση

- 1.Κάθε εκπαιδευτικός έχει την αποκλειστική ευθύνη των αποφάσεων του για τα περισσότερα ζητήματα της καθημερινής δουλειάς του στο σχολείο.
- 2.Ελάχιστες δραστηριότητες μπορεί να αναπτύξει ένας εκπαιδευτικός στο σχολείο χωρίς την έγκριση του διευθυντή του σχολείου.
3. Το περιεχόμενο της δουλειάς σε κάθε σχολική τάξη εξαρτάται αποκλειστικά από τον κάθε εκπαιδευτικό.

B.Διαίρεση εργασίας και κατανομή αρμοδιοτήτων

- 4.Όταν παρουσιάζεται ένα ασυνήθιστο πρόβλημα στο σχολείο υπάρχει κάποιος συγκεκριμένα υπεύθυνος στον οποίον πρέπει να απευθυνθεί ο εκπαιδευτικός για την αντιμετώπιση του.
5. Η καθημερινή δουλειά στο σχολείο περιλαμβάνει πολλά και διαφορετικά καθήκοντα και δραστηριότητες.

Γ.Υπαρξη κανονισμών και κανόνων εκτέλεσης καθηκόντων

6. Υπάρχουν έγγραφοι κανονισμοί που πρέπει να εφαρμόζονται από όλους τους εκπαιδευτικούς κατά την εκτέλεση των καθηκόντων τους στο σχολείο.

7. Οι εκπαιδευτικοί εκτελούν τις εγκυκλίους των προϊσταμένων χωρίς καμία αμφισβήτηση.

8. Οι εκπαιδευτικοί ελέγχονται συνεχώς από τους προϊσταμένους τους για την τήρηση των κανόνων της δουλειάς τους.

9. Ο χρόνος που κάθε μέρα οι εκπαιδευτικοί έχουν στη διάθεσή τους για άτυπες συνεδριάσεις είναι αυστηρά περιορισμένος σε κάθε σχολείο.

Δ.Τυποποίηση διαδικασιών

10 .Για οποιοδήποτε ζήτημα προκύπτει σε ένα σχολείο υπάρχουν προκαθορισμένες διαδικασίες που ακολουθούνται πάντα για την αντιμετώπιση του.

11. Όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι αναγκασμένοι πολλές φορές να βασίζονται στις προσωπικές τους εκτιμήσεις για την αντιμετώπιση διαφόρων προβλημάτων του σχολείου.

12 . Όποια και αν είναι η δουλειά ενός εκπαιδευτικού πρέπει σε κάθε περίπτωση να εφαρμόζει τους καθορισμένους κανόνες και τις προβλεπόμενες διαδικασίες.

13 . Συνήθως οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν πάντοτε μεγάλη σημασία στην εφαρμογή των εγκυκλίων και των οδηγιών των προϊσταμένων τους.

Ε.Αμεροληψία στην εκτέλεση καθηκόντων

14 . Στις επαφές τους με τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών ή με άλλους πολίτες οι εκπαιδευτικοί είναι υποχρεωμένοι να ακολουθούν σαφείς κανόνες συμπεριφοράς και επικοινωνίας που καθορίζονται από εγκυκλίους και οδηγίες των προϊσταμένων τους.

15 . Ανεξάρτητα του ποιος είναι, κάθε γονέας ή κηδεμόνας που απευθύνεται στο σχολείο για ένα θέμα αντιμετωπίζεται με τον ίδιο τρόπο.

16 .Οι εκπαιδευτικοί στις μεταξύ τους καθημερινές σχέσεις εντός του σχολείου πρέπει πάντοτε να είναι ευγενικοί αλλά και επιφυλακτικοί με τους άλλους συναδέλφους.

17.Κανένας κανόνας δεν πρέπει να παραβιάζεται στην αντιμετώπιση ενός ανθρώπου άσχετα από τη σπουδαιότητα του προβλήματος που ενδεχομένως έχει.

ΣΤ.Επαγγελματική επάρκεια

18 . Οι εκπαιδευτικοί δεν εξελίσσονται υπηρεσιακά απλώς και μόνον επειδή έχουν κατάλληλες προσβάσεις.

19 .Για να γίνει ένας εκπαιδευτικός διευθυντής σχολείου ή προϊστάμενος στην εκπαίδευση εκτός από τα τυπικά προσόντα του πρέπει απαραίτητα να έχει και πολιτικά ή συνδικαλιστικά ερείσματα.

20 . Στην εξέλιξη ενός εκπαιδευτικού σε διευθυντικές θέσεις έχει σημασία το πόσο καλός είναι στη δουλειά του.

Ζ.Ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού του σχολείου

21.Το διδακτικό προσωπικό του σχολείου αξιοποιείται ανάλογα με τις δεξιότητες και τις εμπειρίες του κάθε μέλους για τις ανάγκες του σχολείου.

22.Η κατανομή των αρμοδιοτήτων στους εκπαιδευτικούς του σχολείου είναι δίκαιη.

23.Η διεύθυνση υποστηρίζει τη συνεργασία των εκπαιδευτικών ανά ειδικότητα ή/και τάξη αλλά και ανάμεσα σε ειδικότητες και τάξεις.

24.Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου εκδηλώνουν ενδιαφέρον συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα και επιστημονικά συνέδρια.

25.Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται τακτικά μεταξύ τους για διάφορα παιδαγωγικά και διδακτικά θέματα.

26.Το σχολείο υποστηρίζει την ομαλή προσαρμογή και ένταξη των νέων μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Η.Δημογραφικά

27.Φύλο

28. Ηλικία

29. Εκπαίδευση

- 30.Υπηρετείτε στην Πρωτοβάθμια- Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.
31. Χρόνια υπηρεσίας συνολικά
32. Χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετείτε σήμερα
33. Έχετε παρακολουθήσει επιμόρφωση
- 34.Το σχολείο στο οποίο υπηρετείτε σήμερα είναι (Όσον αφορά το μέγεθος του σχολείου σε σχέση με τον αριθμό των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αυτό)
35. Υπηρετήσατε ή υπηρετείτε σήμερα ως διευθυντής.