



ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ
ΜΠΣ «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ & ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ»
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ «ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΣΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ ΤΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΟΥΣ
ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ. ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ
ΤΩΝ ΝΟΜΩΝ ΑΤΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΜΕΣΣΗΝΙΑΣ»

ΕΥΓΕΝΙΑ ΒΟΥΓΙΟΥΚΛΗ

ΑΜ: 2210209

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ: ΧΡΙΣΤΟΣ ΣΑΪΤΗΣ, ΟΜΟΤΙΜΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΠΑΝ/ΜΙΟΥ ΑΘΗΝΩΝ
ΜΕΛΗ: ΑΝΝΑ ΣΑΪΤΗ, ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟΥ ΠΑΝ/ΜΙΟΥ
ΜΑΛΒΙΝΑ ΒΑΜΒΑΚΑΡΗ, ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟΥ ΠΑΝ/ΜΙΟΥ

ΑΘΗΝΑ 2014

*Αφιερώνεται
στον Θεολόγο*

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	Σελ.
Εισαγωγή.....	8
1.Οριοθέτηση του θέματος.....	8
2. Εννοιολογική αποσαφήνιση όρων θεματικής.....	9
3. Δομή της εργασίας.....	12
4. Ευχαριστίες.....	13

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ: Θεωρητική διερεύνηση

Κεφάλαιο Πρώτο

Η προβληματική της έρευνας.....	16
1. Περίληψη.....	16
2. Τοποθέτηση προβλήματος.....	16
3. Σκοπός της Έρευνας και Ερευνητικές Υποθέσεις.....	17
4. Αναγκαιότητα της έρευνας.....	19
5. Σπουδαιότητα της έρευνας.....	19
6. Περιορισμοί της έρευνας.....	20
7. Οριοθέτηση του προβλήματος.....	20

Κεφάλαιο Δεύτερο

Βιβλιογραφική Ανασκόπηση.....	20
1. Περίληψη.....	20

2. Βιβλιογραφική ανασκόπηση στη διοικητική επιμόρφωση των	
Εκπαιδευτικών.....	21
3. Προσέγγιση στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διοίκησης.....	26
3.1 Διοικητική δομή του σχολείου.....	26
3.1.1 Ο Διευθυντής.....	27
3.1.2 Ο Υποδιευθυντής.....	29
3.1.3 Ο Σύλλογος Διδασκόντων.....	30
3.2 Συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων.....	31
3.3.1 Τι είναι «Λήψη Απόφασης».....	31
3.3.2 Συλλογικές αποφάσεις.....	32
3.3 Αναγκαιότητα διοικητικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών Σχολικών	
Μονάδων.....	38
3.4 Παράμετροι αποτελεσματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα	
Σχολικής Διοίκησης.....	47

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ: Η έρευνα

Κεφάλαιο Τρίτο

Μεθοδολογία.....	55
1. Περίληψη.....	55
2. Το δείγμα.....	55
3. Ερευνητικό εργαλείο.....	56
4. Εργαλεία στατιστικής.....	58

Κεφάλαιο Τέταρτο

Παρουσίαση των Αποτελεσμάτων της Έρευνας.....	60
1. Περίληψη.....	60
2. Χαρακτηριστικά των σχολείων του δείγματος.....	60
3. Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος.....	63
4. Στοιχεία διοικητικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.....	72
5. Συνάψεις.....	95

Κεφάλαιο Πέμπτο

Ανάλυση- Ερμηνεία αποτελεσμάτων της έρευνας.....	104
1. Περίληψη.....	104
2. Ανάλυση- Ερμηνεία των χαρακτηριστικών των σχολείων του δείγματος.....	104
3. Ανάλυση- Ερμηνεία δημογραφικών στοιχείων του δείγματος.....	104
4. Ανάλυση- Ερμηνεία στοιχείων διοικητικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.....	107

Κεφάλαιο Έκτο

Συμπεράσματα και προτάσεις.....	119
1. Περίληψη.....	119
2. Συμπεράσματα.....	119
3. Προτάσεις.....	122

ΤΡΙΤΟ ΜΕΡΟΣ: Παράρτημα και Βιβλιογραφία

Παράρτημα.....	125
Βιβλιογραφία.....	130

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Προτεραιότητα μιας χώρας που επιδιώκει την ανάπτυξη θα πρέπει να είναι η επένδυση στην εκπαίδευση με στόχο τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Για να συμβεί αυτό θα πρέπει όλοι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία να προσαρμόζονται γρήγορα και αποτελεσματικά στις απαιτήσεις της θέσης τους.

Ο διευθυντής, ο υποδιευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων, ως τα διοικητικά όργανα κάθε σχολικής μονάδας, καλούνται να είναι διοικητικά καταρτισμένοι ώστε να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του διοικητικού τους ρόλου και να διασφαλίζουν την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Η συγκεκριμένη ερευνητική εργασία μελετά τη διοικητική κατάρτιση των εκπαιδευτικών των δημοτικών σχολείων της Αττικής και της Μεσσηνίας προσπαθώντας να αναδείξει τις γνωστικές τους αδυναμίες στα θέματα Διοίκησης του Σχολείου. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι η επιμόρφωση σε θέματα Διοίκησης της Εκπαίδευσης είναι ένας τομέας στον οποίο πρέπει να εστιάσουν οι σχεδιαστές της Εκπαιδευτικής Πολιτικής στην Ελλάδα.

Λέξεις- κλειδιά: διοίκηση της εκπαίδευσης, επιμόρφωση, αποτελεσματικότητα, σχολική μονάδα

Abstract

For a country that seeks the growth should be priority the investment in the education, aiming the improvement of effectiveness of provided education. In order to achieve this all people involved in the educational process must be adapted fast and effectively in the requirements of their role.

The manager, the deputy manager and the teacher's association, as the main management executives of each school unit, are supposed to be trained at management issues so they can correspond in the requirements of their management role and they ensure the effective operation of school unit.

This specific research is about the management training of teachers of municipal schools of Attica and Messinia trying to locate their cognitive weaknesses at School Management. The results of this research showed that training on School Management is a field that the designers of Educational Policy in Greece should be focused on.

Words keys: administration of education, training, effectiveness, school unit

Εισαγωγή

1. Οριοθέτηση του θέματος

Τα νέα δεδομένα του 21^{ου} αιώνα απαιτούν ένα σχολείο ευέλικτο και ανταγωνιστικό, προσαρμοσμένο στις απαιτήσεις της εποχής. Φορέας των αλλαγών είναι ίδιος ο εκπαιδευτικός ο οποίος για να ανταπεξέλθει θα πρέπει να μεριμνά για την συνεχή επαγγελματική του ανάπτυξη. Άλλωστε, ήδη στη δεκαετία του 1990 ο J. Delors είχε τονίσει ότι «η σημαντικότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού ως ενός φορέα αλλαγής και προώθησης της κατανόησης και της ανεκτικότητας είναι σήμερα περισσότερο από ποτέ φανερή. Είναι πιθανό να γίνει ακόμη πιο ζωτικής σημασίας...» (Delors et al., 1996: 157). Σε επίπεδο σχολικής μονάδας, βασική προϋπόθεση αποτελεσματικότητας, είναι εκτός από την επιστημονική κατάρτιση του διδακτικού προσωπικού, τα απαραίτητα μέσα διδασκαλίας κ.α. , και η ικανή σχολική ηγεσία.

Η κεντρική εξουσία οφείλει να δώσει ιδιαίτερη προσοχή στην κατάρτιση διοικητικών στελεχών, ώστε σε κάθε στιγμή, η διοικητική ιεραρχία του σχολικού συστήματος να είναι στελεχωμένη με τα κατάλληλα άτομα. Λόγοι που επιβεβαιώνουν αυτή την αναγκαιότητα κατάρτισης διοικητικών στελεχών είναι: (α) ότι το μέλλον μιας χώρας εξαρτάται περισσότερο από το ανθρώπινο κεφάλαιο (Schultz, 1972), (β) ότι η αποτελεσματική σχολική διοίκηση οδηγεί στην επαρκή χρήση των διαθέσιμων υλικών ανθρωπίνων πόρων (Drucker, 1976, Dean, 1995) και (γ) τα ηγετικά στελέχη δεν φέρουν μόνο έμφυτα στοιχεία αλλά μπορούν να αναπτυχθούν μέσω της εκπαίδευσης και της εξάσκησης (Σαΐτης, 2008, Ζαβλάνος, 1998).

Εκτός των παραπάνω, η αντιμετώπιση των σύνθετων προβλημάτων της εκπαίδευσης απαιτεί από τα ηγετικά στελέχη όχι μόνο τις ικανότητες της επικοινωνίας και της παρακίνησης του ανθρωπίνου δυναμικού αλλά και τη λήψη ορθολογικών αποφάσεων. Στη λήψη των αποφάσεων που αφορούν στη σχολική μονάδα συμμετέχουν, εκτός από το διευθυντή, ο σύλλογος διδασκόντων ως το συλλογικό όργανο διοίκησης του σχολείου (Ν. 1566/ 1985 κεφ.2. Άρθρο 11).

Απορρέει λοιπόν η αναγκαιότητα διοικητικής κατάρτισης όλων των εκπαιδευτικών, όχι μόνο ως εφόδιο για τη μελλοντική ανάληψη διευθυντικής θέσης, αλλά επειδή ως μέλη του συλλόγου διδασκόντων θα πρέπει να διαθέτουν κάποιες βασικές γνώσεις διοίκησης της εκπαίδευσης ώστε να λαμβάνουν τις σωστές αποφάσεις.

Παρά τη σπουδαιότητα που έχει η διοίκηση στον χώρο του σχολείου, στην Ελλάδα, σε αντίθεση με άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, δεν έγινε ιδιαίτερη προσπάθεια για την ανάπτυξη ηγετικών στελεχών της Εκπαίδευσης (ΗΣΕ). Σχετικές ερευνητικές μελέτες έδειξαν ότι η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης δεν έχουν διδαχτεί ποτέ μαθήματα σχετικά με την εκπαιδευτική διοίκηση (Zavlanos, 1981, Σαΐτη και Μιχόπουλος, 2005, Γουρναρόπουλος, 2006, Σαΐτης, 2002).

Η εργασία αυτή επικεντρώνεται στη διοικητική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διερευνώντας τις απόψεις τους.

2. Εννοιολογική αποσαφήνιση όρων θεματικής

Τι σημαίνει «σχολική μονάδα»

Σύμφωνα με το άρθρο 16 του ισχύοντος συντάγματος, η εκπαίδευση αποτελεί βασική αποστολή του κράτους και παρέχεται μέσα από οργανωτικούς σχηματισμούς που καλούνται «σχολεία».

Πολλοί επιστήμονες προσπάθησαν να δώσουν έναν ορισμό για το «σχολείο», όμως δε συμφώνησαν σε κάποιον κοινά αποδεκτό ορισμό που να καλύπτει εξ ολοκλήρου τον όρο αυτό (Κωνσταντίνου, 1998, Σαΐτη και Σαΐτης, 2012). Έτσι, από την πλευρά της οικονομικής επιστήμης, το «σχολείο» εκλαμβάνεται ως ένας εκπαιδευτικός οργανισμός με το ενδιαφέρον των επιστημόνων να εστιάζεται στη σχέση κόστους/αποτελέσματος (εκπαιδευτικού προϊόντος) και στη συμβολή της προσφερόμενης εκπαίδευσης στην οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας (Σαΐτη, 2000).

Από την άποψη της παιδαγωγικής επιστήμης το σχολείο είναι «ένας παιδαγωγικός οργανισμός, η υπόσταση του οποίου διαφοροποιείται από τους άλλους οργανισμούς ως προς τη λειτουργία και ειδικά τον παιδαγωγικό του χαρακτήρα...» (Κωνσταντίνου, 1994). Θα πρέπει λοιπόν ο σχολείο να πραγματοποιεί τους σκοπούς του στο πλαίσιο του παιδαγωγικού του χαρακτήρα και όχι στο πλαίσιο μιας τυπικής οργάνωσης. Διότι σ' έναν παιδαγωγικό οργανισμό η διαδικασία της αγωγής «δε σχετίζεται μόνο με την κωδικοποιημένη διδακτέα ύλη αλλά με όλα τα δηλωμένα και άδηλα στοιχεία που διαμορφώνουν την καθημερινή σχολική πραγματικότητα και τα οποία τελικά συμβάλλουν στην κοινωνική μάθηση» (Κωνσταντίνου, 1994).

Όπως απορρέει από τα παραπάνω το σχολείο είναι μια πολυδιάστατη έννοια και έγκειται στην εκτίμηση και τους προβληματισμούς του ερευνητή να επιλέξει ποια πτυχή αυτού θα διερευνήσει.

Τι σημαίνει «αποτελεσματική σχολική μονάδα»

Η «αποτελεσματικότητα» στο χώρο των εκπαιδευτικών μονάδων είναι μια πολυδιάστατη έννοια, διότι όχι μόνο δεν υπάρχει κανένα απόλυτο κριτήριο (π.χ. επιδόσεις μαθητών) που να μπορεί να συλλάβει την σύνθετη φύση της, αλλά υπάρχουν και στόχοι που δεν μπορούν να μετρηθούν (π.χ. διάπλαση συνειδήσεων) (Edmonds, 1979, Hoy and Ferguson, 1989: 260).

Οι έρευνες για τη διερεύνηση των χαρακτηριστικών των αποτελεσματικών σχολικών μονάδων ξεκίνησαν ουσιαστικά από τον Coleman και τους συνεργάτες του το 1966 όπως στο: (Βαρσαμίδου & Ρες, 2006). Τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών οδήγησαν στο τέλος της δεκαετίας του 70' και στις αρχές της δεκαετίας του 80', στο κίνημα για το «αποτελεσματικό» σχολείο. Τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών, σύμφωνα με τις οποίες το οικογενειακό/ κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών καθορίζει κατά κύριο λόγο την επίδοσή τους και όχι το σχολείο, ανατράπηκαν από μεταγενέστερες έρευνες (Ανδρεαδάκης, 2010). Τα τελευταία ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι υπάρχουν χαρακτηριστικά γνωρίσματα των σχολείων, που επηρεάζουν την πρόοδο των μαθητών και δίνουν μορφωτικά αποτελέσματα ανώτερα από εκείνα που θα προσδιόριζε η οικογενειακή/ κοινωνική τους προέλευση (Θωμά, 2010).

Οι έρευνες αυτές έχουν αναδείξει πολλούς παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας. Μερικοί από τους παράγοντες αυτούς (Edmonds, 1979, Υφαντή, 2000, Καψάλης, 2005, Σαΐτη και Σαΐτης, 2012) είναι:

- *Η σχολική ηγεσία:* Ο διευθυντής (-ρια) του σχολείου ασκεί ηγετικό ρόλο και με τη συμπεριφορά και τη δράση του εμπνέει, εμπνύχωνει τους συναδέλφους του και δημιουργεί το κατάλληλο κλίμα για την υποκίνηση των εκπαιδευτικών.
- *Η δομή και η οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος και των διδακτικών μεθόδων:* Το αναλυτικό πρόγραμμα είναι σαφές και καλά δομημένο και επιλέγονται οι κατάλληλες κάθε φορά μέθοδοι διδασκαλίας.
- *Η σταθερότητα του προσωπικού:* Η συχνή μετακίνηση του διδακτικού προσωπικού, όχι μόνο μειώνει τη συνοχή της σχολικής κοινότητας αλλά και επηρεάζει αρνητικά το ηθικό του προσωπικού και κατά προέκταση την επίδοση των μαθητών.

Επιπροσθέτως, οι συχνές αλλαγές των δασκάλων/ καθηγητών, στερούν τη σχολική διεύθυνση από τον προγραμματισμό και την ανάληψη δημιουργικών δραστηριοτήτων.

- *Η συνεργασία σχολείου- οικογένειας:* Η αποτελεσματική επικοινωνία του σχολείου με τους γονείς και η ουσιαστική συμμετοχή των τελευταίων σε διάφορες σχολικές δραστηριότητες, συμβάλλουν στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων του σχολείου.
- *Το ευνοϊκό κλίμα:* Σε ένα σχολείο με ευνοϊκό κλίμα, που τονίζεται περισσότερο ο έπαινος και κυριαρχεί η αμοιβή, η επικοινωνία διδασκόντων- διδασκομένων επηρεάζει θετικά την επίδοση των μαθητών.

Τι σημαίνει « διοίκηση της εκπαίδευσης»

Η διοίκηση (management) είναι μια πολυδιάστατη λειτουργία που αφορά τους οργανισμούς και περιλαμβάνει πολλές αλληλοεξαρτώμενες δραστηριότητες.

Η επιστήμονες της διοικητικής επιστήμης δεν έχουν καταλήξει σε έναν κοινά αποδεκτό ορισμό για τον όρο «διοίκηση». Άλλωστε «η ανεύρεση ενός κοινά αποδεκτού ορισμού που να ικανοποιεί πλήρως τόσο τους θεωρητικούς όσο και τους επαγγελματίες managers, είναι μια δύσκολη υπόθεση» (Dawson, 1993).

Κατά μία άποψη η διοίκηση ορίζεται ως «η διαδικασία επίτευξης των στόχων ενός οργανισμού, μέσα σε ένα μεταβαλλόμενο περιβάλλον, σε συνδυασμό με την αποδοτικότητα, την αποτελεσματικότητα και τη δικαιοσύνη, επιτυγχάνοντας ο καλύτερο αποτέλεσμα από περιορισμένους πόρους και διαμέσου άλλων ατόμων» (Naylor, 1999).

Κατά μία άλλη άποψη η διοίκηση ορίζεται ως μια «λειτουργική διαδικασία που περιλαμβάνει πέντε επιμέρους ενέργειες: τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση, τον συντονισμό και τον έλεγχο» (Bradie, 1967).

Ανεξάρτητα με το ποιον ορισμό τελικά θα επιλέξει κανείς, είναι αναμφισβήτητο ότι η διοίκηση είναι μια από τις σημαντικότερες δραστηριότητες του ανθρώπου, αφού μέσω της διοικητικής λειτουργίας, εναρμονίζονται όλες οι επιμέρους προσπάθειες των ατόμων που οδηγούν στην πραγματοποίηση συγκεκριμένων στόχων (Σαΐτης, 2008).

Τι σημαίνει «επιμόρφωση»

Έχουν προταθεί πολλοί ορισμοί για την επιμόρφωση. Ωστόσο για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας η επιμόρφωση εκλαμβάνεται ως μια συνεχής διαδικασία που συνδέει τη βασική κατάρτιση με την επαγγελματική δραστηριότητα. Βασικοί στόχοι της επιμόρφωσης είναι η απόκτηση γνώσεων, η ανάπτυξη δεξιοτήτων και η υιοθέτηση στάσεων που θα επιτρέψουν στους εκπαιδευτικούς και στα στελέχη της εκπαίδευσης να αξιοποιούν ποιοτικά τις επιστημονικές και παιδαγωγικές εξελίξεις, να αναπτύσσουν ικανότητα αναστοχασμού της εκπαιδευτικής τους δράσης και να ανταποκρίνονται με επιτυχία στις προκλήσεις της κοινωνίας της γνώσης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009).

3. Δομή της εργασίας

Η παρούσα εργασία είναι χωρισμένη σε τρία βασικά τμήματα. Στο **πρώτο μέρος** παρουσιάζεται το θεωρητικό υπόβαθρο, στο δεύτερο γίνεται παρουσίαση της έρευνας και των αποτελεσμάτων αυτής, ενώ το τελευταίο κομμάτι της εργασίας αποτελείται από το παράρτημα και τη βιβλιογραφία.

Το **πρώτο κεφάλαιο** του πρώτου μέρους περιλαμβάνει μια γενική διατύπωση του προβλήματος με ταυτόχρονη αναφορά στην αναγκαιότητα και σημαντικότητα της έρευνας.

Το **δεύτερο κεφάλαιο** του πρώτου μέρους περιλαμβάνει τη ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, της σχετικής με τη σχολική διοίκηση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Το **δεύτερο μέρος** περιλαμβάνει το ερευνητικό μέρος της εργασίας και αποτελείται από τα εξής επιμέρους κεφάλαια:

Το **τρίτο κεφάλαιο**, όπου γίνεται μια περιγραφή της μεθοδολογίας και των εργαλείων της παρούσας έρευνας.

Το **τέταρτο κεφάλαιο**, όπου παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας μας.

Η ανάλυση – ερμηνεία των αποτελεσμάτων αυτής της έρευνας γίνεται στο **πέμπτο κεφάλαιο**.

Το **έκτο κεφάλαιο**, όπου υπάρχουν τα γενικά συμπεράσματα και οι προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Το **τρίτο μέρος** αποτελείται από το παράρτημα το οποίο περιέχει το ερωτηματολόγιο που δόθηκε για τη διερεύνηση του θέματός μας και από τη βιβλιογραφία.

4. Ευχαριστίες

Θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όλους εκείνους, οι οποίοι με οποιονδήποτε τρόπο συνέβαλαν στην παρούσα ερευνητική μελέτη. Πιο συγκεκριμένα θα ήθελα να ευχαριστήσω:

- Τον Καθηγητή του τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών κ. Χρίστο Σαΐτη, ο οποίος με βοήθησε με τις πολύτιμες συμβουλές του σε όλα τα στάδια της εργασίας. Καθημερινά διαπιστώνω στη σχολική πραγματικότητα τη χρησιμότητα των γνώσεων που μας προσέφερε και είμαι σίγουρη ότι τα βιβλία του θα αποτελούν πολύτιμα εγχειρίδια σε ολόκληρη την επαγγελματική μου σταδιοδρομία.
- Τον κ. Π. Παπαγεωργίου, καθηγητή του Πανεπιστημίου Πειραιά, για τις γνώσεις που μας βοήθησε να ανακαλύψουμε και τις πολύτιμες συμβουλές της σε όλες τις εργασίες στις οποίες μας καθοδήγησε.
- Την κα. Μαλβίνα Βαμβακάρη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου για τις γνώσεις με τις οποίες με εφοδίασε ώστε να είμαι σε θέση να κάνω τη στατιστική ανάλυση της έρευνάς που πραγματοποίησα και για την προθυμία να βοηθήσει με τις διορθώσεις και τις συμβουλές τις στη σωστή ανάλυση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων.
- Όλους τους καθηγητές του προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών «Εκπαίδευση και Πολιτισμός: Διοίκηση και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων» του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου για τη συμβολή τους στην κατάρτισή μου στον τομέα της Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης.

- Όλους τους συναδέλφους και φίλους, δασκάλους και διευθυντικά στελέχη που με βοήθησαν στη διακίνηση των ερωτηματολογίων, συμβάλλοντας έτσι καθοριστικά στη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας.
- Τους γονείς μου που με ενθάρρυναν και με στήριξαν να συνεχίσω τις σπουδές μου.

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ

Θεωρητική Διερεύνηση

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

Η προβληματική της Έρευνας

1) Περίληψη

Ένα από τα βασικά συστατικά της αποτελεσματικής σχολικής μονάδας είναι η ικανή ηγεσία. Βασική προϋπόθεση της ικανής ηγεσίας αποτελεί η διοικητική επιμόρφωση των διευθυντικών στελεχών. Πέραν όμως των διευθυντικών στελεχών, η διοικητική επιμόρφωση των όλων των μελών του συλλόγου διδασκόντων θεωρείται σημαντική για την αποδοτική λειτουργία του συλλόγου διδασκόντων.

2) Τοποθέτηση Προβλήματος

Τις τελευταίες δεκαετίες γίνεται ιδιαίτερη προσπάθεια ώστε να προσδιοριστούν οι παράγοντες που βελτιώνουν την αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η ικανή σχολική ηγεσία, δηλαδή ο ικανός/ η ικανή διευθυντής/ διευθύντρια είναι ένας από αυτούς τους παράγοντες που βελτιώνουν τη αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας (Μπουραντάς, 2005). Στη διοίκηση όμως της σχολικής μονάδας συμμετέχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί ως μέλη του συλλογικού οργάνου του συλλόγου διδασκόντων και καλούνται να συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων για θέματα που αφορούν το σχολείο (Σαΐτης, 2002).

Παράλληλα, αν αναλογιστούμε αυτό που πολλοί επιστήμονες υποστηρίζουν, ότι δηλαδή ο ηγέτης δε γεννιέται αλλά γίνεται (Θεοφιλίδης, 1994, Σαΐτης, 2002), τότε γεννιέται το εύλογο ερώτημα που χρήζει διερεύνησης: *«Παρέχονται στους διευθυντές των σχολικών μονάδων τα απαραίτητα εφόδια ώστε να είναι σε θέση να είναι «ηγέτες» και να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις της θέσης τους;»*

Οι σχετικές έρευνες δείχνουν ότι οι διευθυντές πολλές φορές δεν είναι κατάλληλα καταρτισμένοι πριν την επιλογή τους. Τούτο σημαίνει ότι ως απλοί εκπαιδευτικοί δεν έτυχαν διοικητικής επιμόρφωσης/ κατάρτισης.

Κατά τη διαδικασία επιλογής των διευθυντών δημοτικών σχολείων, το βασικότερο κριτήριο συνεχίζει να είναι το κριτήριο της αρχαιότητας (Σαΐτης, 2007). Επίσης, δε ζητείται πιστοποίηση διοικητικής επάρκειας προκειμένου να αναλάβει κάποιος/ κάποια διευθυντική θέση. Σχετική μελέτη έδειξε ότι το 88% των ηγετικών στελεχών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν έχουν λάβει ειδική εκπαίδευση για την απόκτηση διοικητικών γνώσεων και ικανοτήτων (Σαΐτης, 2005).

Εκτός όμως από την ανυπαρξία της διοικητικής κατάρτισης που παρατηρείται πολλές φορές πριν την ανάληψη κάποιας διευθυντικής θέσης, παρατηρείται ότι δεν

υπάρχει μετέπειτα διοικητική επιμόρφωση. Σε σχετικές έρευνες σημαντικό ποσοστό των διευθυντών δημοτικών σχολείων δεν έχουν παρακολουθήσει προγράμματα επιμόρφωσης σε θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης (Γκούσια – Ρίζου, 2002, Γουρναρόπουλος, 2007).

Επίσης, σχετικές έρευνες στην Α/βάθμια εκπαίδευση έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί υστερούν σε γνώσεις που αφορούν τη διοίκηση της εκπαίδευσης (Φωκιάλη και Ράπτης, 2008). Επίσης η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δημοτικών σχολείων δήλωσε σε σχετική έρευνα ότι δεν έχει παρακολουθήσει σχετικό πρόγραμμα επιμόρφωσης (Γουρναρόπουλος, 2007).

Ένα ακόμη αρνητικό στοιχείο είναι, ότι αν και στις περισσότερες έρευνες που έχουν γίνει με στόχο τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών εμφανίζεται η διοίκηση της εκπαίδευσης ως ένας από τους τομείς που κάποιοι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να επιμορφωθούν, παρ' όλα αυτά είναι λίγοι οι εκπαιδευτικοί που αντιλαμβάνονται αυτή την αναγκαιότητα (Καραγιάννη, 2012).

Από τα παραπάνω αλλά και από το γεγονός ότι ανάμεσα στο υπάρχον εκπαιδευτικό προσωπικό βρίσκονται οι μελλοντικοί διευθυντές/ διευθύντριες, γίνεται εμφανής η ανάγκη διοικητικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον λοιπόν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών των δημοτικών σχολείων σχετικά με τη διοικητική επιμόρφωση τη δική τους αλλά και των διευθυντών. Μέσα από αυτή τη διερεύνηση, θα αποκαλυφθούν οι ελλείψεις και οι αδυναμίες που υπάρχουν στον συγκεκριμένο τομέα επιμόρφωσης και θα γίνουν χρήσιμες προτάσεις.

3) Σκοπός της Έρευνας και Ερευνητικές Υποθέσεις

Σύμφωνα με τον παραπάνω προβληματισμό, η παρούσα έρευνα έχει τους εξής σκοπούς:

Πρώτον, να εξετάσει τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών των δημόσιων δημοτικών σχολείων των νομών Αττικής και Μεσσηνίας σχετικά με την αναγκαιότητα επιμόρφωσής τους σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης.

Δεύτερον, να αναδείξει τους παράγοντες που αναστέλλουν τη διοικητική επάρκεια των εκπαιδευτικών, αλλά κυρίως των διευθυντών.

Τρίτον, με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας και τη σχετική βιβλιογραφία, να διατυπωθούν προτάσεις ώστε να βελτιωθεί η διοικητική επάρκεια των εκπαιδευτικών με στόχο τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του δημοτικού σχολείου και κατ' επέκταση της ποιότητας της προσφερόμενης εκπαίδευσης.

Οι επιμέρους ερευνητικές υποθέσεις (Υ) πάνω στις οποίες θα επιχειρήσει να δώσει απαντήσεις η έρευνα αυτή είναι οι εξής:

Υ1. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στερείται επιμόρφωσης σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης.

Υ2. Η ύπαρξη διοικητικής επιμόρφωσης σχετίζεται με το αν οι εκπαιδευτικοί έχουν αναλάβει διευθυντικά καθήκοντα.

Υ3. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι διευθυντές/ριες των σχολικών μονάδων πρέπει να προέρχονται από ειδικά Προγράμματα Ανάπτυξης Στελεχών Εκπαίδευσης (ΠΑΣΕ).

Υ4. Η οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών σχετίζεται με την πρόθεσή τους να αναλάβουν στο μέλλον διευθυντική θέση.

Υ5. Η ύπαρξη διοικητικής επιμόρφωσης σχετίζεται με την επιθυμία των εκπαιδευτικών να αναλάβουν στο μέλλον διευθυντική θέση.

Υ6. Το φύλο σχετίζεται με το αν οι εκπαιδευτικοί έχουν αναλάβει διευθυντική θέση.

Υ7. Η διοικητική επιμόρφωση των διευθυντών των δημοτικών σχολείων πρέπει να προηγείται της ανάληψης διευθυντικών καθηκόντων.

Υ8. Ένας από τους σημαντικότερους λόγους που οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν έχουν επιμορφωθεί σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης είναι ότι θεωρούν πως δεν υπάρχει σχετικό πρόγραμμα.

Υ9. Η επιθυμία των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν σε Πρόγραμμα Ανάπτυξης Στελεχών Εκπαίδευσης (ΠΑΣΕ) σχετίζεται με το αν στο μέλλον θα διεκδικήσουν διευθυντική θέση.

4) Αναγκαιότητα Έρευνας

Είναι γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια οι επιστήμονες που ασχολούνται με τις Επιστήμες της Αγωγής έχουν αντιληφθεί τη σημασία που έχει η διοίκηση σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Ο διευθυντής/ η διευθύντρια, ως η κορυφή της διοικητικής πυραμίδας μιας σχολικής μονάδας, αλλά και το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό, θα πρέπει να έχουν το απαραίτητο διοικητικό υπόβαθρο ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις απαιτήσεις του σχολείου.

Κατά την αναζήτηση σχετικής βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε ότι υπάρχει πλούσια βιβλιογραφία όσον αφορά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών γενικά. Επίσης, έχουν διεξαχθεί αρκετές έρευνες με στόχους που αφορούν στα διευθυντικά στελέχη, χωρίς να εστιάζουν στη διοικητική τους επιμόρφωση. Παρουσιάζεται όμως έλλειψη ερευνών στον ελλαδικό χώρο που να έχουν ως αντικείμενό τους τη διοικητική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών γενικά και των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ειδικότερα. Μια τέτοιου είδους σύγχρονη έρευνα λοιπόν κρίνεται αναγκαία.

Παράλληλα, μέσα από τη συγκεκριμένη μελέτη, με την επιβεβαίωση ή την απόρριψη του εκάστοτε ερευνητικού ερωτήματος που έχουμε θέσει, πέραν του βασικού σκοπού, θα προκύψουν χρήσιμα συμπεράσματα σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά τη διοικητική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

5) Σπουδαιότητα της έρευνας

Η παρούσα έρευνα είναι σημαντική, όχι μόνο γιατί καλύπτει ευρύ φάσμα ερωτημάτων σχετικά με το θέμα της διοικητικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, αλλά κυρίως γιατί πρωτοτυπεί ως προς το αντικείμενό της. Είναι ιδιαίτερα σημαντική

η αποτύπωση των απόψεων των εν ενεργεία εκπαιδευτικών σχετικά με το συγκεκριμένο θέμα ώστε να διαπιστωθούν οι ανάγκες που υπάρχουν στη διοικητική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και να διαπιστωθούν στοιχεία που σχετίζονται με το σχεδιασμό, την υλοποίηση και τους φορείς που θα πρέπει να ασχοληθούν με το συγκεκριμένο κομμάτι της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Επιπροσθέτως, η σπουδαιότητα της συγκεκριμένης έρευνας αυξάνεται επειδή καταγράφει τις απόψεις εκπαιδευτικών συγκεκριμένης εκπαιδευτικής βαθμίδας δύο διαφορετικών νομών, του νομού Αττικής και του νομού Μεσσηνίας. Αυτή η επιλογή έγινε για να διερευνηθεί αν οι εκπαιδευτικοί που ζουν στην πρωτεύουσα έχουν διαφορετικές απόψεις για το συγκεκριμένο θέμα και είναι περισσότερο επιμορφωμένοι σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ενός άλλου νομού.

6) Περιορισμοί της έρευνας

Το δείγμα της παρούσας έρευνας περιορίστηκε αφ' ενός σε εκπαιδευτικούς των νομών Αττικής και Μεσσηνίας και αφ' ετέρου σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης εστιάζοντας στους εκπαιδευτικούς και στους διευθυντές που εργάζονται κατά το διδακτικό έτος 2013-2014 σε δημοτικά σχολεία αυτών των νομών. Οι ερωτήσεις διατυπώθηκαν με τέτοιο τρόπο ώστε τα αποτελέσματα που θα προκύψουν να είναι έγκυρα, σαφή και αξιόπιστα.

7) Οριοθέτηση του Προβλήματος

Δεδομένου ότι το δείγμα οριοθετείται μόνο από τους νομούς Αττικής και Μεσσηνίας, δεν είναι εφικτή η γενίκευση των όποιων συμπερασμάτων για το σύνολο του πληθυσμού. Παρ' όλα αυτά είναι δυνατόν να δοθεί μια εικόνα της κατάστασης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

1. Περίληψη

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο γίνεται αναφορά της υπάρχουσας βιβλιογραφίας (βιβλία, άρθρα, έρευνες) για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διοίκησης. Στη συνέχεια προσεγγίζεται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διοίκησης ως εξής: Αρχικά παρουσιάζονται τα διοικητικά όργανα του δημοτικού σχολείου (διευθυντής, υποδιευθυντής, σύλλογος διδασκόντων). Έπειτα προσδιορίζεται το έργο του συλλόγου διδασκόντων και η συμμετοχή των μελών του συλλόγου διδασκόντων στη λήψη αποφάσεων (συλλογικές αποφάσεις). Στη συνέχεια αναδεικνύεται η αναγκαιότητα διοικητικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σχολικών μονάδων και η βιβλιογραφική ανασκόπηση ολοκληρώνεται με την παρουσίαση των παραμέτρων αποτελεσματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοίκησης.

2. Βιβλιογραφική ανασκόπηση στη διοικητική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Είναι αναμφισβήτητο γεγονός ότι η εκπαίδευση προκειμένου να μπορέσει να ανταποκριθεί στις αλλεπάλληλες και ταχύτατες μεταβολές που συμβαίνουν τόσο σε εθνικό όσο και ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο θα πρέπει να εκσυγχρονιστεί. Ο εκσυγχρονισμός αυτός θα πρέπει να πραγματοποιηθεί εφαρμόζοντας στρατηγικές που θα βελτιώσουν την ποιότητα της εκπαίδευσης και θα οδηγήσουν στη δημιουργία ενός αποτελεσματικού σχολείου.

Σχετικές έρευνες έδειξαν ότι τα αποτελεσματικά σχολεία περιλαμβάνουν ικανή διοίκηση (Edmonds, 1979, Rutter, Maughan, Mortimore & Ouston, 1979).

Όπως κάθε κοινωνικός οργανισμός, έτσι και κάθε σχολική τάξη πρέπει να υλοποιήσει συγκεκριμένους στόχους, με απώτερο σκοπό της εκπαιδευτικής διαδικασίας την ολόπλευρη, ισόρροπη και αρμονική ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών. Για να πραγματοποιηθούν όμως αυτοί οι στόχοι χρειάζονται άνθρωποι (π.χ. δάσκαλοι, μαθητές κ.α.) και υλικά (π.χ. οπτικοακουστικά μέσα κ.α.). Επίσης, χρειάζεται η διοικητική λειτουργία ώστε τα παραπάνω να αξιοποιηθούν κατάλληλα για να οδηγήσουν στην επίτευξη των στόχων (Σαϊτης, 2007).

Με τον όρο «ικανή διοίκηση» στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφερόμαστε στη διοίκηση που ασκείται όχι μόνο από τον διευθυντή αλλά και από τον υποδιευθυντή, ο οποίος έχει πλέον αναβαθμισμένο ρόλο που απαιτεί διοικητικές δεξιότητες και από τον σύλλογο διδασκόντων. Άλλωστε ο σύλλογος διδασκόντων ως συλλογικό όργανο διοίκησης μπορεί βάσει του ισχύοντος νομικού πλαισίου να επηρεάσει τη λειτουργία του σχολείου, να χαράζει κατευθυντήριες γραμμές για την καλύτερη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής, να οργανώσει τη σχολική ζωή (Ν.1566/1986, Κεφ.2, άρθρο 11) αναδεικνύοντας το συλλογικό αυτό όργανο σε κυρίαρχο όργανο σχολικής διοίκησης.

Για να συντελεστεί όμως αποτελεσματικά η διοικητική λειτουργία, πρέπει η κεντρική εξουσία να ενεργοποιήσει το ανθρώπινο δυναμικό μέσω της σωστής διοικητικής κατάρτισης και της παροχής κινήτρων (Σαΐτης, 2007). Να μεριμνήσει δηλαδή, για τη διοικητική επιμόρφωση όλων όσων εμπλέκονται στη διοίκηση του σχολείου, είτε ως μονομελή διοικητικά όργανα (διευθυντές, υποδιευθυντές) είτε ως μέλη συλλογικών διοικητικών οργάνων.

Σταχυολογώντας τη βιβλιογραφία που σχετίζεται με το θέμα της διοικητικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, παρατηρείται ότι είναι ένα θέμα το οποίο δεν έχει τύχει ευρείας διερεύνησης, αν και όπως θα παρουσιαστεί και παρακάτω, έχουν γίνει κατά καιρούς σχετικές αναφορές σε βιβλία, έχουν γραφτεί άρθρα και έχουν γίνει ερευνητικές μελέτες από τις οποίες αποδεικνύεται η σπουδαιότητα της διοικητικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών και το έλλειμμα που υπάρχει σ' αυτόν τον τομέα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Πιο συγκεκριμένα:

- Στο βιβλίο του Kotter (2001) γίνεται αναφορά στην ανάπτυξη ηγετικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, αναφέρεται ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να εκπαιδευτεί σε διοικητικά θέματα και να αναπτύξει ηγετικά χαρακτηριστικά όχι μόνο μέσα από τις τυπικές μορφές επιμόρφωσης (σεμινάρια, μαθήματα, ΠΕΚ, Μεταπτυχιακά Προγράμματα) αλλά και μέσω της εκχώρησης διοικητικών αρμοδιοτήτων από τους διευθυντές στους υφισταμένους.
- Στο βιβλίο των Σαΐτη και Σαΐτη (2011) τονίζεται η σημασία της εκχώρησης διοικητικών αρμοδιοτήτων από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων προς τους εκπαιδευτικούς ώστε να αναπτύξουν τις διοικητικές δεξιότητες και τις

ικανότητές τους. Στο ίδιο βιβλίο τονίζεται ότι τα ηγετικά στελέχη της εκπαίδευσης είναι απαραίτητο να έχουν εκτός από τις ειδικές γνώσεις του κλάδου τους και κατάρτιση στην οργανωτική θεωρία, ορισμένες ικανότητες που απαιτεί μια διευθυντική θέση στην ιεραρχία της σχολικής εκπαίδευσης καθώς επίσης και διοικητική εμπειρία. Η αναγκαιότητα για κατάρτιση σε θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης τονίζεται από τον Σαΐτη και σε άλλα εγχειρίδια (Σαΐτης, 2000, 2007, 2008, 2012). Επίσης, στο παραπάνω εγχειρίδιο αναφέρεται ότι μια από τις βασικές αρχές της εκπαιδευτικής διοίκησης (Koontz and O' Donell, 1983, Σαΐτης, 2008) είναι «η αρχή της ορθής λήψης αποφάσεων» σύμφωνα με την οποία μια απόφαση δεν αρκεί να είναι προϊόν δημοκρατικών διαδικασιών και νόμιμη αλλά θα πρέπει να είναι αποτελεσματική, να συμβάλλει δηλαδή στην πραγματοποίηση των στόχων της σχολικής μονάδας.

- Μια από τις σημαντικότερες καινοτομίες που συντελέστηκαν στον 20^ο αιώνα στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ήταν το Μαράσλειο Διδασκαλείο. Οι Ανθόπουλος, Παμουκτσόγλου (2010) πραγματοποίησαν μια έρευνα για τη συμβολή του Μαράσλειου Διδασκαλείου στην ανάπτυξη διοικητικών δεξιοτήτων στους εκπαιδευτικούς. Μέσω αυτής της έρευνας έγινε προσπάθεια να καταγραφούν οι δυνατότητες για ανάπτυξη μιας νέας μορφής μετεκπαίδευσης που αφενός θα ικανοποιεί τις επιμορφωτικές ανάγκες των στελεχών της εκπαίδευσης και αφετέρου θα οδηγήσει σε μια πιο αντικειμενική επιλογή για τη στελέχωση στην εκπαίδευση. Από τα αποτελέσματά της διαπιστώθηκε καταρχήν, ότι οι εκπαιδευτικοί, αν και έχουν αντιληφθεί την αξία της δια βίου μάθησης, εντούτοις είναι δυσαρεστημένοι με τις ευκαιρίες επιμόρφωσης που τους δίνονται και δηλώνουν επιπλέον και έλλειψη κινήτρων. Δήλωσαν ακόμη, ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να λαμβάνουν επιμόρφωση σε πολλούς τομείς που αφορούν τη γενικότερη λειτουργία του σχολείου, καθώς επίσης και ότι οι εκπαιδευτικοί που επιθυμούν να αναλάβουν κάποια διοικητική θέση θα πρέπει να ολοκληρώνουν υποχρεωτικά τη φοίτησή τους στο Διδασκαλείο το οποίο θα πρέπει να αναβαθμιστεί ώστε να παρέχει Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης.
- Οι Δάρρα, Υφαντή, Προκοπιάδου, Σαΐτης (2010) αναφέρουν ότι σε έρευνα που διεξήχθη κατά το δεύτερο εξάμηνο του σχολικού έτους 2008-2009 σε

εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από 13 νομούς της Ελλάδας για τη στελέχωση διδακτικού προσωπικού στο σχολείο, διαπιστώθηκε ότι μόλις το 19,6% των εκπαιδευτικών έχει επιπλέον σπουδές και μεταπτυχιακούς τίτλους πέραν των βασικών σπουδών. Το αποτέλεσμα αυτό δικαιολογείται από το γεγονός ότι τα τυπικά προσόντα δεν είχαν κάποιο συντελεστή αυξημένης βαρύτητας σύμφωνα με το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο (Ν.3467/2006) για την επιλογή ηγετικών στελεχών εκπαίδευσης, απουσίαζε δηλαδή το κίνητρο της επαγγελματικής εξέλιξης. Επίσης, οι υπάρχουσες υποδομές της χώρας δεν μπορούν να ικανοποιήσουν τις ανάγκες μεγαλύτερου αριθμού εκπαιδευτικών που θα ενδιαφερόταν να αποκτήσει μεταπτυχιακούς τίτλους σπουδών. Ένα ακόμη σημαντικό αποτέλεσμα αυτής της έρευνας είναι ότι το 52,8 % του δείγματος δήλωσε ότι η υποστήριξη που παρέχεται στους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς είναι λίγο έως καθόλου αποτελεσματική. Αν αναλογιστούμε, ότι πολλοί από τους νεοδιοριζόμενους δασκάλους κατέληγαν σε ολιγοθέσια σχολεία όπου καλούνταν να εκτελέσουν διοικητικά καθήκοντα, γίνονται αντιληπτές οι συνέπειες αυτής της ανεπάρκειας στην αποτελεσματική λειτουργία των σχολείων.

- Οι Κουσουλός, Μπούνιας, Καμπουρίδης (2004) πραγματοποίησαν έρευνα σε δείγμα 100 εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με στόχο τη διερεύνηση της εφαρμογής της συμμετοχικής διοίκησης στη διαδικασία λήψης αποφάσεων στο σχολείο. Η έρευνα αυτή έδειξε ότι ο σύλλογος διδασκόντων λειτουργεί αποτελεσματικά στην αντιμετώπιση καθημερινών προβλημάτων του δημοτικού σχολείου. Όμως τα μέλη του συλλογικού αυτού διοικητικού οργάνου δεν φαίνεται να αναλαμβάνουν, σε ικανοποιητικό βαθμό, πρωτοβουλίες για την οργάνωση σχολικών εκδηλώσεων ούτε αξιοποιούν όλες τις δυνατότητες συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και στους φορείς της τοπικής κοινωνίας. Επίσης, στη συγκεκριμένη έρευνα διαπιστώθηκε ότι απουσιάζουν από τους διευθυντές βασικά ηγετικά χαρακτηριστικά τα οποία απαιτούνται σε όλες τις δραστηριότητες του σχολείου και στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων. Οι παραπάνω ερευνητές θεωρούν αναγκαία τη διοικητική κατάρτιση όλων των μελών του συλλόγου διδασκόντων. Διότι η εκπαίδευση των διευθυντών και των εκπαιδευτικών σε θέματα συμμετοχικής διοίκησης θα βοηθήσει σημαντικά στη βελτίωση της λήψης των αποφάσεων και της

ενεργής συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην επίλυση των προβλημάτων των σχολείων.

- Σε άρθρο του Σαϊτή (1997) σχετικά με την ανάπτυξη ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση αναφέρεται ότι οι μελέτες έχουν δείξει πως το 88% των ερωτηθέντων διευθυντών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν έχουν λάβει ειδική εκπαίδευση για την απόκτηση διοικητικών γνώσεων και ικανοτήτων και δε διδάχτηκαν ποτέ το γνωστικό αντικείμενο «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης». Όπως αναφέρεται όμως στο συγκεκριμένο άρθρο, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στελεχών σε θέματα σχολικής διοίκησης είναι απαραίτητη για την αντιμετώπιση των σύνθετων προβλημάτων της εκπαίδευσης και μάλιστα σημειώνεται ότι η διοικητική μετεκπαίδευση θα πρέπει να είναι «συνεχής».
- Η Παρλακίδου (2012) διερεύνησε το ρόλο του/της διευθυντή/ντριας δημοτικού σχολείου σε δείγμα 340 εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε δημοτικά σχολεία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν λάβει επιμόρφωση σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου αλλά είναι ένα θέμα που θα τους ενδιέφερε αρκετά.
- Ο Γουργαρόπουλος (2007) το σχολικό έτος 2006-2007 πραγματοποίησε έρευνα σχετική με τη διοικητική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε δύο νομούς της χώρας, με συνολικό δείγμα 616 εκπαιδευτικών και 119 διευθυντικών στελεχών δημοτικών σχολείων. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας έδειξαν ότι το 55,3% των ερωτηθέντων διευθυντών/ ντριών που υπηρετούν στο νομό Αττικής και μόλις το 27,9% των διευθυντών/ ντριών του νομού Μεσσηνίας δήλωσε ότι έχει παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με την Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης.
- Σε έρευνα του Παπαθωμά (2006) που αναφέρεται στις επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών των σχολικών μονάδων του νομού Θεσσαλονίκης έγινε εμφανής η αναγκαιότητα επιμόρφωσης των διευθυντών. Ειδικότερα, το 41,03% των διευθυντών δήλωσε ότι δεν έχει συμμετάσχει σε καμιά επιμορφωτική δραστηριότητα σχετική με τη διοίκηση του σχολείου παρόλο που το 93,58% αυτών θεωρεί ότι υπάρχει ανάγκη εξειδικευμένης επιμόρφωσης κυρίως σε θεματικές που σχετίζονται με: την εισαγωγή εκπαιδευτικών αλλαγών- καινοτομιών, την ηγεσία στη σχολική μονάδα, τη

χρήση νέων τεχνολογιών, την εκπαιδευτική νομοθεσία, την παρακίνηση του προσωπικού και τη διαχείριση συγκρούσεων.

- Οι Παπαϊωάννου, Γιαβρίμης, Βαλκάνος, Κατσαφούρος (2012) σε έρευνα που πραγματοποίησαν για την αναγκαιότητα και το περιεχόμενο επιμόρφωσης των διευθυντών/ διευθυντριών των δημοτικών σχολείων του νομού Πιερίας κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης θεωρούν αναγκαία την επιμόρφωσή τους σε θέματα Διοίκησης της Εκπαίδευσης. Επίσης, προτείνουν μεταξύ των άλλων, με βάση τα συμπεράσματα της έρευνας, τη δημιουργία μεταπτυχιακών προγραμμάτων που να σχετίζονται με την εκπαιδευτική διοίκηση καθώς και εισαγωγή κατεύθυνσης για τη διοίκηση σχολικών μονάδων στα προγράμματα σπουδών των Διδασκαλείων.
- Σε έρευνα που πραγματοποίησε η Καραγιάννη (2011) σε δείγμα 117 υποδιευθυντών δημοτικών σχολείων του νομού Αττικής για τη διερεύνηση των παραγόντων που καθορίζουν και επηρεάζουν τη συμβολή του υποδιευθυντή στην αποτελεσματικότητα του σχολείου έδειξε ότι επικρατεί η άποψη (σε ποσοστό 89,7%) ότι η επιμόρφωση των υποδιευθυντών σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης θεωρείται απαραίτητη για την καθημερινή άσκηση των καθηκόντων τους. Παρ' όλα αυτά όμως, το 65% αυτών δήλωσε ότι δεν έχει λάβει κάποιου είδους επιμόρφωση-μετεκπαίδευση σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης.

Από αυτά που προηγήθηκαν γίνεται σαφές ότι δεν υπήρξε σχετική ερευνητική μελέτη για τους νομούς Αττικής και Μεσσηνίας με θέμα την διοικητική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

3. Προσέγγιση στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διοίκησης

3.1 Διοικητική δομή του σχολείου

Με βάση την ισχύουσα νομοθεσία (Ν.1566/1985) η διοίκηση των σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ασκείται από τα όργανα διοίκησης του σχολείου. Τα όργανα αυτά πραγματοποιούν ποικίλες διοικητικές πράξεις. Εντός της σχολικής μονάδας, η οποία εντάσσεται στο κατώτερο επίπεδο της διοίκησης

υπάρχουν 3 διοικητικά όργανα. Ο διευθυντής και ο υποδιευθυντής που αποτελούν μονομελή διοικητικά όργανα και ο σύλλογος διδασκόντων που είναι συλλογικό διοικητικό όργανο.

Οι ιδιαίτερες αρμοδιότητες των τριών αυτών διοικητικών οργάνων ορίζονται από την Υπουργική Απόφαση του 2002 και τα κριτήρια επιλογής διευθυντών και υποδιευθυντών από τον Νόμο 3848/2010, βάσει του οποίου έγιναν οι τελευταίες κρίσεις επιλογής των στελεχών της Δημόσιας Εκπαίδευσης, των οποίων η θητεία ξεκίνησε το 2011. Η αλληλεπίδραση των τριών αυτών οργάνων συμβάλλει σημαντικά στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου (Saiti, 2007).

3.1.1 Διευθυντής

Στο κεφάλαιο Δ' άρθρα 27-34 της Υπουργικής Απόφασης του 2002 καθορίζεται το έργο και τα καθήκοντα του διευθυντή σχολείου.

Σύμφωνα με την παραπάνω υπουργική απόφαση, άρθρο 27, ο διευθυντής σχολικής μονάδας είναι ο διοικητικός, επιστημονικός- παιδαγωγικός υπεύθυνος στον χώρο της σχολικής μονάδας.

Έργο του είναι:

- ✓ η καθοδήγηση της σχολικής μονάδας ώστε να θέσει υψηλούς στόχους και να φροντίσει για την επίτευξή τους,
- ✓ η δημιουργία ενός σχολείου δημοκρατικού και ανοικτού προς την κοινωνία,
- ✓ η καθοδήγηση και η βοήθεια των εκπαιδευτικών και κυρίως των νέων στο έργο τους,
- ✓ η φροντίδα ώστε η σχολική του μονάδα να γίνει μονάδα επιμόρφωσης σε θέματα τόσο διοικητικά όσο και παιδαγωγικά και επιστημονικά,
- ✓ ο συντονισμός του έργου των εκπαιδευτικών,
- ✓ η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς σε πνεύμα ισοτιμίας,
- ✓ η ενθάρρυνσή τους σε πρωτοβουλίες που αναλαμβάνουν,
- ✓ η ενίσχυση της συνοχής και η άμβλυνση των αντιθέσεων,
- ✓ η παροχή κινήτρων,
- ✓ ο έλεγχος των εργασιών που έχουν αναλάβει οι εκπαιδευτικοί,
- ✓ η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τη νομοθεσία έχοντας ως γνώμονα τους στόχους της αξιολόγησης.

Όπως διαπιστώνεται από τα παραπάνω, ο ρόλος του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας είναι πολυδιάστατος. Ο διευθυντής αναλαμβάνει πληθώρα καθηκόντων τα

οποία για να είναι σε θέση να τα πραγματοποιήσει αποτελεσματικά θα πρέπει να είναι διοικητικά επαρκής, να έχει δηλαδή διοικητική κατάρτιση σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης (Σαΐτης, 1997, Τριλιανός, 1987, Μαυροσκούφης, 2003).

Για να είναι διοικητικά επαρκής και να ανταποκρίνονται με επιτυχία στο πολυδιάστατο έργο τους, οι διευθυντές θα πρέπει να αναπτύξουν τις παρακάτω διοικητικές ικανότητες (Σαΐτης, 2007, Πετρίδου, 2006):

- **Την επαγγελματική ικανότητα** (τεχνικές δεξιότητες). Ο διευθυντής πρέπει να είναι ικανός να φέρει σε πέρας το έργο που έχει αναλάβει ο σύλλογος διδασκόντων και ως προς το τεχνικό του μέρος και ως προς το συντονισμό των ενεργειών των μελών του. Η ικανότητα αυτή προκύπτει από την άρτια επιστημονική του κατάρτιση και τη διοικητική πείρα που διαθέτει.
- **Την ικανότητα του συνεργάζεσθαι** (ανθρώπινες δεξιότητες). Ο διευθυντής σε κάθε επίπεδο διοίκησης πρέπει να μπορεί να αναπτύσσει σωστές διαπροσωπικές σχέσεις με τους ανωτέρους, τους συναδέλφους και τους υφισταμένους του έτσι ώστε να συνεργάζεται μαζί τους χωρίς ένταση και συγκρούσεις. Να ακούει τις απόψεις τους, να εξετάζει τα πράγματα από τη δική τους οπτική γωνία, να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες τους. Για να το πετύχει αυτό πρέπει να γνωρίζει την ψυχολογία που τα άτομα έχουν ως προσωπικότητες και αυτή που αναπτύσσουν ιδιαίτερα ως μέλη ενός εργασιακού περιβάλλοντος.
- **Την αντιληπτική ικανότητα** (κριτικές δεξιότητες). Είναι η ικανότητα του διευθυντή να βλέπει το σύστημα συνολικά και να διαπιστώνει τα αδύνατα σημεία του έτσι ώστε να επεμβαίνει βελτιωτικά. Ο διευθυντής που κατέχει αυτή την ικανότητα αντιλαμβάνεται την πολυπλοκότητα και αλληλεξάρτηση των μερών του σχολείου, αναλύει νοητικά τις δυσλειτουργίες του, παίρνει αποφάσεις και μεθοδεύει την εξεύρεση λύσεων.

Οι παραπάνω ικανότητες μπορούν ως ένα βαθμό να καλλιεργηθούν και να αναπτυχθούν μέσω της εκπαίδευσης και της εξάσκησης. Συνεπώς, τα καλά διευθυντικά στελέχη δε δεν είναι απαραίτητο ότι γεννιούνται αλλά μπορούν και να διαμορφωθούν (Σαΐτης, 1997).

Αυτό σημαίνει ότι μέσα από την κατάλληλη εκπαίδευση οι διευθυντές σχολικών μονάδων μπορούν να αναπτύξουν ικανότητες που να τους

βοηθήσουν στην εφαρμογή των 5 βασικών λειτουργιών της διοίκησης. Οι λειτουργίες αυτές είναι: ο προγραμματισμός, η λήψη αποφάσεων, η οργάνωση, η διοίκηση και ο έλεγχος (Σαΐτης και Σαΐτη, 2011).

Στην Ελλάδα όμως δεν υπάρχει οργανωμένη προσπάθεια για ανάπτυξη Ηγετικών Στελεχών Εκπαίδευσης και όπως έχουν δείξει σχετικές έρευνες οι διευθυντές των σχολικών μονάδων είναι στην πλειονότητά τους ανεπαρκείς (Σαΐτης, 1997, Ανθόπουλος και Παμουκτσόγλου, 2010, Σαΐτης, 2005).

3.1.2 Ο Υποδιευθυντής

Ο υποδιευθυντής στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι μονομελές όργανο διοίκησης το οποίο επιλέγεται από το αρμόδιο περιφερειακό συμβούλιο για 4 χρόνια. Με βάση τον Νόμο 1566/85, αρ.11 θέση υποδιευθυντή προβλέπεται στα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που είναι δεκαθέσια και άνω. Ο υποδιευθυντής βοηθάει τον διευθυντή του σχολείου στην άσκηση των διοικητικών καθηκόντων του και αναλαμβάνει μέρος των αρμοδιοτήτων του διευθυντή.

Στο άρθρο 15 του Νόμου 3848/2010 ορίζεται ότι ο υποδιευθυντής θα πρέπει να έχει την ικανότητα να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, να επιλύει προβλήματα (διδασκικά, διοικητικά, οργανωτικά, λειτουργικά κ.α.), να δημιουργεί κατάλληλο παιδαγωγικό περιβάλλον και να εμπνέει τους εκπαιδευτικούς στην άσκηση των καθηκόντων τους. Βασικό κριτήριο θεωρείται επίσης η γνώση του αντικειμένου το οποίο καλείται να ασκήσει. Δηλαδή:

- η επιστημονική- παιδαγωγική συγκρότηση του υποψηφίου, οι σπουδές του, η ύπαρξη σπουδών ή επιμορφώσεων στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης, η πιστοποιημένη γνώση ξένης γλώσσας και Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε).
- η υπηρεσιακή κατάσταση και η διοικητική του εμπειρία, όπως αυτή προκύπτει από τη συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία του υποψηφίου, καθώς και η προϋπηρεσία σε άσκηση διοικητικού έργου ή άσκηση καθηκόντων μέντορα.

Από τα παραπάνω γίνεται εμφανές ότι οι υποδιευθυντές των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης καλούνται να εκτελέσουν με την ίδια υπευθυνότητα όχι μόνο τα παιδαγωγικά αλλά και τα διοικητικά καθήκοντα που τους εκχωρούνται (Σαΐτης, 2007β).

Επομένως, γίνεται αντιληπτό ότι ο υποδιευθυντής για να εκτελεί σωστά τα διοικητικά του καθήκοντα θα πρέπει να διαθέτει:

- κάποιες ικανότητες που θα τον βοηθήσουν στον προγραμματισμό, στην οργάνωση, στον συντονισμό και στον έλεγχο των διαφόρων δραστηριοτήτων της σχολικής μονάδας,
- διοικητικές γνώσεις και εμπειρία σχετικά με την οργάνωση και τη διοίκηση του σχολείου (Σαΐτης, 2007β).

Παρ' όλα αυτά, έρευνες που έχουν διεξαχθεί σε υποδιευθυντές δημοτικών σχολείων της χώρας μας έχουν δείξει ότι η πλειονότητα των υποδιευθυντών δεν έχουν επιμορφωθεί σε θέματα διοίκησης και οργάνωσης ούτε διαθέτουν την απαραίτητη διοικητική εξάσκηση (Σαΐτης 1998, Σαΐτη- Μιχόπουλος 2005).

3.1.3 Σύλλογος Διδασκόντων

Το συλλογικό όργανο του σχολείου που συμμετέχει στην άσκηση διοίκησης είναι ο σύλλογος διδασκόντων. Αποτελείται από τον διευθυντή και όλους τους διδάσκοντες που διδάσκουν με οποιαδήποτε σχέση εργασίας στο σχολείο. Συνεδριάζει σε τακτά χρονικά διαστήματα αλλά και σε έκτακτα όταν ο διευθυντής ή τα μέλη του το κρίνουν αναγκαίο.

Ως συλλογικό όργανο διοίκησης έχει καθοριστικές αρμοδιότητες. Επίσης, σύμφωνα με τον Παπαδημητρακόπουλο (2006) το θεσμικό πλαίσιο αφήνει περιθώρια σχετικής αυτονομίας στη σχολική μονάδα σε διάφορα θέματα, όπως π.χ. στην εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων, στην ενισχυτική διδασκαλία, στις διδακτικές επισκέψεις, στην αντισταθμιστική αγωγή κ.α. Η αξιοποίηση της σχετικής αυτονομίας εξαρτάται από την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων, τη διάθεσή τους για ανάληψη ευθύνης και τους τρόπους με τους οποίους οι ίδιοι παρεμβαίνουν στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη. Βασική προϋπόθεση όμως είναι ένα πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου που να στηρίζεται στις αρχές της συνεργασίας και αξιοποίησης των εμπειριών και των προβλημάτων όλων των εκπαιδευτικών (Μαυρογιώργος, 1999).

Σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση αριθ. Υ.353.1/324/105657/Δ1/16-10-2002 που αναφέρεται στη σύνθεση, τη λειτουργία, το έργο, τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες του συλλόγου διδασκόντων:

1. Ο Σύλλογος των Διδασκόντων κάθε σχολικής μονάδας έχει την ευθύνη να υλοποιεί τους σκοπούς και τους στόχους της εκπαίδευσης με συγκεκριμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

2. Για την πραγματοποίηση των παραπάνω σκοπών ο Σύλλογος των Διδασκόντων πρέπει:

α) Να προγραμματίζει και να οργανώνει το έργο του, να το παρακολουθεί και, τέλος, να το αξιολογεί.

β) Να εξασφαλίζει τις προϋποθέσεις, ώστε τα μέλη του να επιμορφώνονται διαρκώς, να ανανεώνουν τις γνώσεις τους στον επιστημονικό τομέα και στις επιστήμες της αγωγής (ψυχοπαιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση), για να είναι πιο αποτελεσματικοί στο έργο τους.

γ) Να παρεμβαίνει σε περιπτώσεις φαινομένων σχολικής αποτυχίας και διαρροής των μαθητών,

εφαρμόζοντας κατάλληλα αντισταθμιστικά εκπαιδευτικά προγράμματα για την αποτελεσματική αντιμετώπισή τους.

δ) Να ανανεώνει και να αξιοποιεί τα διατιθέμενα εποπτικά μέσα και τη σύγχρονη τεχνολογία στη διδακτική πράξη για την αποτελεσματικότερη άσκηση του εκπαιδευτικού έργου.

Από τις παραπάνω σκέψεις γίνεται φανερό ότι η διοικητική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχολικών μονάδων, για την οποία ενδιαφερόμαστε πρωτίστως στην παρούσα εργασία, είναι ανάγκη επιτακτική.

3. 2 Συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων

3.2.1 Τι είναι «λήψη απόφασης»

Υπάρχουν πολλοί ορισμοί για τον όρο «απόφαση». Ένας από αυτούς ορίζει την «απόφαση» ως τη διαδικασία επιλογής μεταξύ εναλλακτικών λύσεων για την επίτευξη κάποιου στόχου (Ζευγαρίδης, 1973, Drucker, 1998). Κατά τον Kosiol (Σαΐτης, 2005) λήψη απόφασης είναι «η διαδικασία που αποβλέπει στη λύση προβλημάτων που σχετίζονται με τους στόχους του οργανισμού.

Η διοίκηση στη σχολική μονάδα περιλαμβάνει πέντε βασικές λειτουργίες: τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση, τον έλεγχο και τη λήψη αποφάσεων. Η λήψη αποφάσεων όμως δεν είναι απλά μια διοικητική λειτουργία αλλά μια διαδικασία που εμπλέκεται σε όλες τις λειτουργίες της εκπαίδευσης. Διότι σε καθεμιά

από αυτές τα όργανα άσκησης διοίκησης καλούνται να παίρνουν και να υλοποιούν αποφάσεις.

Γίνεται επομένως εμφανής η υψηλή σημασία που έχει η διαδικασία λήψης αποφάσεων σε μια σχολική μονάδα, εφόσον από τη λήψη ορθών αποφάσεων, εξαρτάται η αποτελεσματική άσκηση κάθε λειτουργίας της διοίκησης (Χατζηπαναγιώτου, 2003).

Η λήψη ορθολογικών αποφάσεων όμως είναι δύσκολή διαδικασία διότι:

- οι αποφάσεις λαμβάνονται για το μέλλον, που κατά κανόνα είναι αβέβαιο,
- δεν είναι δυνατόν να διατυπωθούν όλες οι εναλλακτικές λύσεις που θα μπορούσαν να οδηγήσουν στην πραγματοποίηση του αντικειμενικού στόχου και
- δεν μπορούν να αναλυθούν όλες οι εναλλακτικές προτάσεις ακόμη και με τις σύγχρονες διαθέσιμες τεχνικές υπολογισμού (Koontz et al 1984, Παρθενόπουλος 1998, Αθανασούλα- Ρέππα 1999, Σαΐτης 2007).

3.2.2 Συλλογικές αποφάσεις

Ανάλογα με τον αριθμό των ατόμων που συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, οι αποφάσεις διακρίνονται:

- Σε **ατομικές**: Αυτές λαμβάνονται από ένα διοικητικό στέλεχος (διευθυντή ή υποδιευθυντή) με τις οποιεσδήποτε πληροφορίες έχει στη διάθεσή του. Στις ατομικές αποφάσεις δεν απαιτείται συνήθως πολλή χρόνος και αν διοικητικά στελέχη είναι κατάλληλα καταρτισμένα μπορούν να αναγνωρίσουν έγκαιρα τα προβλήματα του οργανισμού και να ληφθούν ορθές αποφάσεις. Επιπλέον, η προσωπικότητα του διοικητικού στελέχους επηρεάζει την αποτελεσματική λήψη αποφάσεων (Dubrin, 1998, Δημητρόπουλος, 2003, Χατζηπαναγιώτου 2003, Σαΐτη και Σαΐτης, 2001).
- Σε **συλλογικές** (ομαδικές): Αυτές λαμβάνονται από μια ομάδα ατόμων. Στην περίπτωση της σχολικής μονάδας συλλογικές αποφάσεις λαμβάνονται από το σύλλογό διδασκόντων. Οι συλλογικές αποφάσεις φαίνεται σε πολλές περιπτώσεις να πλεονεκτούν έναντι των ατομικών, επειδή εφαρμόζεται το μοντέλο της ισότιμης συμμετοχής των μελών, με αποτέλεσμα να αυξάνεται η

πιθανότητα εύρεσης της πιο κατάλληλης λύσης μέσα από τη συνεργασία και την εμπειρία πολλών ατόμων (Χατζηπαναγιώτου, 2003).

Γεννιέται εύλογα το ερώτημα αν θεωρούνται περισσότερο αποτελεσματικές οι ατομικές ή οι συλλογικές αποφάσεις. Στη βιβλιογραφία (Τζωρτζιάκης & Τζωρτζάκη, 1992, Ζαβλανός, 1998) ορίζονται κάποια κριτήρια με βάση τα οποία προσδιορίζεται η αποτελεσματικότητα μιας απόφασης. Λαμβάνοντας ως κριτήριο:

- Την ταχύτητα λήψης μιας απόφασης, υπερτερούν οι ατομικές αποφάσεις,
- Τη δημιουργικότητα, οι ομαδικές αποφάσεις φαίνεται να είναι πιο αποτελεσματικές από τις ατομικές επειδή η ομαδική σκέψη κατά κανόνα περιλαμβάνει περισσότερες δημιουργικές πρωτοβουλίες και επεξεργάζεται περισσότερες ιδέες και προτάσεις,
- Την ορθότητα, οι ομαδικές φαίνεται συνήθως να υπερτερούν των ατομικών, αφού οι ομάδες παίρνουν συνήθως καλύτερες αποφάσεις,
- Την αποδοτικότητα, οι ατομικές αποφάσεις υπερτερούν, διότι τα συλλογικά όργανα ακολουθούν χρονοβόρες διαδικασίες,
- Τον βαθμό αποδοχής, οι ομαδικές αποφάσεις πλεονεκτούν, γιατί γίνονται αποδεκτές.

Το κατά πόσο όμως προωθούνται οι συλλογικές αποφάσεις σε μια σχολική μονάδα εξαρτάται από το μοντέλο διοίκησης του σχολείου. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι αυτός που θα καθορίσει το μοντέλο άσκησης διοίκησης που θα ακολουθεί η σχολική μονάδα. Από την επιλογή του μοντέλου θα καθοριστεί ο βαθμός συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και κατ' επέκταση, όπως θα αναφερθεί παρακάτω, θα επηρεαστεί η αποτελεσματική λήψη αποφάσεων. Υπάρχουν τρία μοντέλα διοίκησης ανάλογα με τον τρόπο που λαμβάνονται οι αποφάσεις σύμφωνα με τους Vroom & Yetton (1973):

1. *το αυταρχικό*, όπου ο διευθυντής/ ηγέτης της σχολικής μονάδας παίρνει τις αποφάσεις με βάση τα δικά τους στοιχεία και πληροφορίες,
2. *το συμβουλευτικό*, όπου ο διευθυντής/ ηγέτης αναζητά και ανταλλάσσει απόψεις με τα υπόλοιπα μέλη αλλά στο τέλος αποφασίζει μόνος του και
3. *το συμμετοχικό*, όπου τα μέλη της ομάδας (του συλλόγου διδασκόντων) αποφασίζουν από κοινού.

Αν ο διευθυντής ενός σχολείου επιλέγει να εφαρμόζει το τελευταίο μοντέλο αυτό θα έχει μια σειρά από θετικές συνέπειες στα μέλη του συλλόγου διδασκόντων . Οι συνέπειες αυτές είναι οι εξής:

- ✓ Τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων δεσμεύονται να εφαρμόσουν τις αποφάσεις που λαμβάνονται.
- ✓ Ενισχύεται ο θεσμός της οργάνωσης.
- ✓ Συνειδητοποιούν όλοι οι εκπαιδευτικοί τους στόχους της σχολικής μονάδας.
- ✓ Αυξάνεται η αυτοεκτίμηση όλων των εκπαιδευτικών.
- ✓ Ενισχύεται σε όλους η αίσθηση ευθύνης.
- ✓ Καλλιεργείται κλίμα εμπιστοσύνης και διαλόγου.
- ✓ Αναπτύσσονται κίνητρα σε όλους τους εκπαιδευτικούς κ.α.

(Κουσουλός, Μπούνιας, Καμπουρίδης, 2005)

Επίσης η άσκηση της διοικητικής εξουσίας από συλλογικά όργανα (σύλλογο διδασκόντων) εξασφαλίζει τη δημοκρατική λειτουργία του σχολείου γιατί συνδέεται με την ανεξαρτησία, την αμεροληψία και την αντικειμενικότητα στη λήψη απόφασης (Σαΐτης, 1992). Επιπλέον, δίνεται η δυνατότητα στα άτομα- μέλη του συλλόγου διδασκόντων να διευρύνουν τις γνώσεις τους και να καταλήγουν σε καλύτερες αποφάσεις. Μέσω της άσκησης συλλογικής διοίκησης επιτυγχάνεται:

- **ενθάρρυνση** της συμμετοχής όλων των μελών στην πραγματοποίηση των αντικειμενικών στόχων του σχολείου,
- **συμβολή** στη βελτίωση της επικοινωνίας ανάμεσα στα μέλη του συλλόγου διδασκόντων και
- **αποδοχή** και κατά προέκταση **εφαρμογή** των αποφάσεων του σχολείου, αφού οι ομαδικές αποφάσεις κάνουν τα άτομα να αισθάνονται δεσμευμένα, διότι τα ίδια τα μέλη έχουν λάβει μέρος στη λήψη τους (Koontz κ.α. 1980, Dackler et al. 1978, Κανελλόπουλος 1990, Σαΐτης). Εφόσον, θεωρούν τις αποφάσεις του συλλόγου «δικές τους» (Poo & Hoyle, 1995).

Βέβαια για να επιτευχθούν τα παραπάνω θα πρέπει ο σύλλογος διδασκόντων, ως συλλογικό όργανο διοίκησης του σχολείου, να λειτουργεί αποτελεσματικά. Η αποτελεσματικότητα του συλλογικού αυτού οργάνου εξαρτάται από τους εξής παράγοντες:

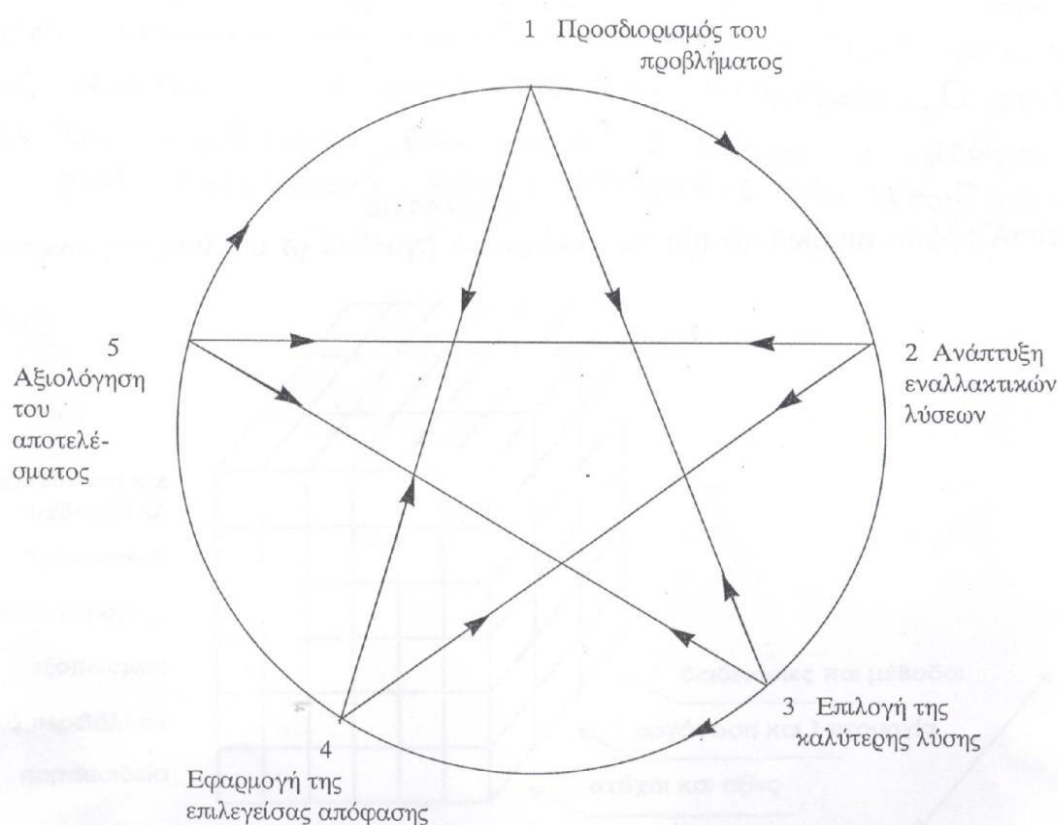
- Το μέγεθός του
- Τη συνοχή του
- Την ποιότητα της ηγεσίας
- Το γενικότερο κλίμα
- Τα ατομικά χαρακτηριστικά των μελών

Η Χατζηπαναγιώτου (2003) σε σχετική μελέτη αναφέρει, ότι οι έρευνες που έχουν γίνει για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων έχουν δείξει τα εξής:

- Σχετικά με τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών από τη συμμετοχή τους: Το γενικό συμπέρασμα των ερευνών ήταν, ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν μεν περισσότερη συμμετοχή στις αποφάσεις αλλά ***αισθάνονται αποκλεισμένοι από αποφάσεις διοικητικού χαρακτήρα.***
- Σχετικά με το ρόλο των εκπαιδευτικών και τις επαγγελματικές σχέσεις που αναπτύσσονται: Σε γενικές γραμμές οι έρευνες οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι ***οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τη συμμετοχή τους ως επιβεβλημένη εκ των άνω καθοδήγηση*** και όχι ως συνεργασία και ανταλλαγή απόψεων με τα διάφορα στελέχη της εκπαίδευσης.
- Σχετικά με τις μορφές συμμετοχής: Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται διεύρυνση των μορφών συμμετοχής των εκπαιδευτικών, ειδικά μετά την εφαρμογή μοντέλων συμμετοχικής διοίκησης. Επιπροσθέτως, τεκμηριώνεται το γεγονός ότι ***η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων μπορεί να διαδραματίσει πολύ σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα του σχολείου.***
- Σχετικά με την εξουσία και την επιρροή: Οι σχετικές έρευνες έχουν δείξει ότι ***οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται*** πως δεν επηρεάζουν ουσιαστικά την τελική απόφαση και ότι είναι ***διεκπεραιωτές των αποφάσεων*** που λαμβάνουν οι διοικητικοί τους προϊστάμενοι.

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων είναι επιβεβλημένη. Η διαδικασία αυτή όμως, είναι μια διαδικασία

πολύπλοκη και απαιτητική, που περιλαμβάνει κάποια στάδια. Από τη σχετική βιβλιογραφία (Janis and Mann, 1977, Adair, 1985, Hoy and Miskel, 1987, Schencercorn et al., 1991, Κανελλόπουλος, 1995, Dubrin, 1998, Ζαβλάνος, 1998) προκύπτει ότι ο αριθμός των σταδίων (ή φάσεων) στη διαδικασία λήψης απόφασης ποικίλλει, το περιεχόμενο όμως των σταδίων αυτών παραμένει το ίδιο. Σύμφωνα με το συστημικό πρότυπο απόφασης (Δεκλερής, 1989, Μακρυδημήτρης, 1989) στη διαδικασία λήψης αποφάσεων περιλαμβάνονται τα εξής στάδια: ο προσδιορισμός του προβλήματος, η διερεύνηση και ανάπτυξη εναλλακτικών λύσεων του προβλήματος, η επιλογή της προσφορότερης λύσης, η εφαρμογή-εκτέλεση της επιλεγείσας απόφασης και η αξιολόγηση του αποτελέσματος (βλέπε σχήμα- διάγραμμα 1)



Σχήμα – διάγραμμα 1: Διαδικασία λήψης αποφάσεων (Σαΐτης, 2000).

Ειδικότερα, για να λυθεί ένα πρόβλημα από το σύλλογο διδασκόντων θα πρέπει ο σύλλογος να ακολουθήσει μια διαδικασία η οποία αποτελείται από τα παρακάτω βήματα:

A. Προσδιορισμός προβλήματος

Στο στάδιο αυτό ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου προσπαθούν να προσδιορίσουν το πρόβλημα που πιθανόν προκαλεί δυσλειτουργία στην εκπαιδευτική διαδικασία

B. Ανάπτυξη εναλλακτικών λύσεων

Ως «εναλλακτικές λύσεις» νοούνται οι πιθανοί δρόμοι (ή προτάσεις) που οδηγούν στην τελική λύση του προβλήματος (Σαϊτής, 1994).

Γ. Επιλογή της καλύτερης λύσης

Στο τρίτο στάδιο αφορά την καταγραφή των ιδεών και των πιθανών δράσεων.

Δ. Εφαρμογή της απόφασης

Στο τέταρτο στάδιο αφορά τον καθορισμό των κριτηρίων αξιολόγησης των ιδεών και των πιθανών εναλλακτικών λύσεων του προβλήματος.

Ε. Αξιολόγηση του αποτελέσματος

Η αξιολόγηση του αποτελέσματος αποτελεί το καταληκτικό στάδιο της διαδικασίας ορθολογικής λήψης απόφασης όπου βάσει κριτηρίων εξετάζεται αν η απόφαση που εκτελέστηκε είχε επιτυχία. Αν η εφαρμογή μιας απόφασης αποδεικνύεται αναποτελεσματική, το διοικητικό στέλεχος μπορεί να εφαρμόσει μια άλλη λύση από αυτές που έχουν ήδη αξιολογηθεί κατά τη διαδικασία λήψης της αναποτελεσματικής απόφασης. Επιπλέον, υπάρχει περίπτωση να διαπιστωθεί ότι το πρόβλημα για την αντιμετώπιση του οποίου ελήφθη η απόφαση δεν είχε προσδιοριστεί σωστά και να ξεκινήσει εκ νέου τη διαδικασία για τη λήψη μιας άλλης, διαφορετικής απόφασης (Καμπουρίδης, 2002)

Ως εκ τούτου, η εκπαίδευση των διευθυντικών στελεχών και των εκπαιδευτικών σε θέματα συμμετοχικής διοίκησης θα συνέβαλε σημαντικά στη βελτίωση της ποιότητας των αποφάσεων και της ενεργής συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην επίλυση των προβλημάτων των σχολείων (Κουσουλός, Μπούνιας, Καμπουρίδης, 2004).

3.3 Αναγκαιότητα διοικητικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σχολικών μονάδων

Σκοπός της Α/βάθμιας εκπαίδευσης είναι η ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά (ΦΕΚ Α' 167/30.09.1985 Ν.1566/1985 Άρθρο 1).

Τον σημαντικότερο ρόλο στην πραγματοποίηση του σκοπού και των επιμέρους στόχων διαδραματίζει το ανθρώπινο δυναμικό με το οποίο είναι στελεχωμένα τα δημοτικά σχολεία. Οι εκπαιδευτικοί μέσω της διδασκαλίας προσπαθούν καθημερινά να μεταδώσουν στους μαθητές γνώσεις, στάσεις, αξίες και συμπεριφορές.

Για την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας δεν αρκούν μόνο εκπαιδευτικοί καταρτισμένοι στα γνωστικά αντικείμενα που θα διδάξουν. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η αποτελεσματική διαχείριση όλων των λειτουργιών/ δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται την εκάστοτε σχολική μονάδα. Ο εκπαιδευτικός δεν είναι μόνο μεταδότης γνώσεων. Έχει μια σειρά από ρόλους και αρμοδιότητες που απαιτούν να διαθέτει συγκεκριμένες ικανότητες/ δεξιότητες. Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση:

❖ *Είναι ο ηγέτης της τάξης.*

Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός στον οποίο έχει ανατεθεί η ηγεσία της τάξης. Έχει εξουσία και ευθύνη. Είναι αυτός που πρέπει να μεριμνήσει για την διαχείριση της τάξης να θέσει τα όρια στους μαθητές, να αναθέσει ρόλους, να παρακινήσει και να εμπνεύσει με την προσωπικότητα και τις πράξεις του. Ως «ηγέτης» λοιπόν θα πρέπει να διαθέτει τις βασικές δεξιότητες ηγετικού στελέχους:

1. *Δεξιότητες που σχετίζονται με τη συναισθηματική νοημοσύνη* (Μπουραντάς, 2001).
 - Αυτοεπίγνωση. Είναι η γνώση της εσωτερικής κατάστασης των προσωπικών αποθεμάτων.

- Αυτορρύθμιση. Είναι η ικανότητα διαχείρισης της εσωτερικής κατάστασης, των παρορμήσεων και των προσωπικών αποθεμάτων. Είναι απαραίτητο για τους εκπαιδευτικούς να έχουν ψυχικά αποθέματα ώστε να αποφευχθεί η επαγγελματική τους εξουθένωση (burnout).
- Ενσυναίσθηση. Είναι η ικανότητα των δασκάλων «να μπαίνουν στη θέση των μαθητών», ώστε να τους κατανοούν καλύτερα.
- Η ικανότητα για διατήρηση καλών σχέσεων με τους μαθητές.
- Τα κίνητρα συμπεριφοράς. Οι συναισθηματικές τάσεις που διευκολύνουν και καθοδηγούν τον εκπαιδευτικό στην επίτευξη των στόχων (Goleman, 2000).

2. Επαγγελματική ικανότητα.

Η ικανότητα να ρυθμίζει το έργο στην τάξη με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορεί να κάνει καλύτερη εκτίμηση των προβλημάτων, να ασκεί καλύτερη εποπτεία στους μαθητές και να έχει ευχέρεια στη λήψη ορθολογικών αποφάσεων (Σαΐτη και Σαΐτης, 2011).

Η κατάλληλη επιστημονική κατάρτιση θα βοηθήσει στην ενδυνάμωση των ηγετικών χαρακτηριστικών. Άλλωστε υπάρχει η άποψη ότι ο ηγέτης δε γεννιέται αλλά γίνεται (Σκουλάς, 1983).

3. Αντιληπτική ικανότητα (Σαΐτη και Σαΐτης, 2011).

Ο «ηγέτης της τάξης» όπως ο ηγέτης μιας επιχείρησης χρειάζεται να διαθέτει παρατηρητικότητα και φαντασία έτσι ώστε να αντιλαμβάνεται τις αδυναμίες και να εφαρμόζει εναλλακτικές μεθόδους και τεχνικές.

Στη βιβλιογραφία υπάρχουν τεχνικές που μπορούν να διευκολύνουν τον «ηγέτη της τάξης» (Πεπονάκης, Μ.). Μερικές από αυτές είναι οι εξής:

- Περισσότερη αυστηρότητα στην αρχή της σχολικής χρονιάς.
- Κατανόηση και ευελιξία, αποφορτίζοντας την ατμόσφαιρα σε διδακτικές ώρες με περισσότερη δυσκολία.
- Έναρξη του μαθήματος χωρίς καθυστέρηση εκτός αν υπάρχουν σοβαροί λόγοι.
- Συνεχής εποπτεία όλης της τάξης.
- Εξασφάλιση της συμμετοχής όλων των μαθητών της τάξης.

Χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες τεχνικές, ο εκπαιδευτικός δείχνει ότι αντιλαμβάνεται τις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή, κατανοεί τις ανάγκες όλων των μαθητών και έχει την ευελιξία να προσαρμοστεί σε αυτές. Έχει αναλάβει την ηγεσία της τάξης και τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν πως όταν κλονιστεί αυτή η ηγεσία, οι καλύτερες προθέσεις για ομαλή πορεία του μαθήματος δεν μπορούν να φέρουν κανένα θετικό αποτέλεσμα (Πεπονάκης, Μ.).

❖ *Προγραμματίζει/Σχεδιάζει*

Ο σχεδιασμός- προγραμματισμός προηγείται των άλλων διοικητικών λειτουργιών (οργάνωση, διεύθυνση και έλεγχος) και στοχεύει στην επίτευξη των αντικειμενικών στόχων του σχολείου, οι οποίοι καθορίζονται κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού- προγραμματισμού.

Σχεδιασμός και προγραμματισμός δεν είναι έννοιες ταυτόσημες. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Σαϊτής 2000, Ζευγαρίδης, 1983) προκύπτει ότι ο όρος «σχεδιασμός» έχει ευρύτερο περιεχόμενο και αναφέρεται στη γενική σύλληψη των στόχων μιας προσπάθειας, ενώ στον προγραμματισμό προσδιορίζονται λεπτομερώς οι αντικειμενικοί σκοποί, οι μέθοδοι, τα μέσα επίτευξης και ο τόπος και ο χρόνος εκτέλεσης κάθε εργασίας.

Ο εκπαιδευτικός καλείται να συμμετέχει σε μια σειρά από διαδικασίες προγραμματισμού:

- Στη αρχή της σχολικής χρονιάς, ο σύλλογος διδασκόντων μαζί με το διευθυντή του σχολείου και σύμφωνα με τα αναλυτικά προγράμματα, διαμορφώνει το ωρολόγιο πρόγραμμα των τάξεων
- Στις πρώτες μέρες του Σεπτεμβρίου, ο σύλλογος διδασκόντων καλείται να προγραμματίσει τις μελλοντικές δραστηριότητες του σχολείου που οδηγούν στην κατεύθυνση υλοποίησης των αντικειμενικών σκοπών του σχολείου
- Σε ετήσια βάση, προγραμματίζεται από το σύλλογο διδασκόντων το εξωδιδακτικό έργο των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας. Γίνεται ο καταμερισμός των αρμοδιοτήτων ανάλογα με τις επιθυμίες, τις ιδιαίτερες γνώσεις και την εμπειρία του κάθε εκπαιδευτικού.

- Ο σύλλογος διδασκόντων προγραμματίζει τις σχολικές εορτές και τις διδακτικές επισκέψεις
- Ο κάθε εκπαιδευτικός προγραμματίζει τα καινοτόμα προγράμματα που θα υλοποιήσει κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς
- Ο κάθε εκπαιδευτικός καταθέτει τριμηνιαίο πρόγραμμα της ύλης
- Ο κάθε εκπαιδευτικός κάνει καθημερινό πρόγραμμα της διδασκαλίας
- Προγραμματίζονται από το σύλλογο διδασκόντων τα αντισταθμιστικά προγράμματα που θα πραγματοποιηθούν (π.χ. ενισχυτική διδασκαλία)
- Προγραμματίζονται από τους εκπαιδευτικούς τα υλικά και τα μέσα που θα χρησιμοποιηθούν

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, ο εκπαιδευτικός συμμετέχει σε μια σειρά από διαδικασίες προγραμματισμού. Η διαδικασία σχεδιασμού- προγραμματισμού είναι διοικητική λειτουργία και καθορίζει τι πρέπει να εκπληρωθεί στο μέλλον και πώς ακριβώς θα γίνει αυτό. Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει ορισμένες φάσεις. Οι φάσεις αυτές είναι επαναλαμβανόμενες και αλληλοεπηρεαζόμενες (Κανελλόπουλος, 1990, Ζαβλανός, 1998). Αυτές είναι:

- Καθορισμός των αντικειμενικών στόχων της σχολικής μονάδας
- Προσδιορισμός της υφιστάμενης κατάστασης
- Καταγραφή εναλλακτικών λύσεων
- Επιλογή καλύτερης εναλλακτικής λύσης
- Εφαρμογή
- Αξιολόγηση αποτελεσμάτων

Ο σχεδιασμός- προγραμματισμός όμως είναι μια δύσκολη διαδικασία γιατί αναφέρεται στο μέλλον που είναι αβέβαιο (Σαΐτη και Σαΐτης, 2011). Βασικές προϋποθέσεις του «καλού» σχεδιασμού- προγραμματισμού είναι οι εξής (Σαΐτης, 2000):

- Θα πρέπει κατά τη διαδικασία του σχεδιασμού να καθορίζονται με σαφήνεια οι στόχοι και η εξουσία που έχει ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί είτε ατομικά είτε ως μέλη του συλλόγου διδασκόντων

- Πρέπει να είναι προϊόν συμμετοχής όλων των διοικητικών στελεχών(διευθυντή, υποδιευθυντή, συλλόγου διδασκόντων) γιατί αφορά όλα τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων
- Πρέπει να καταλήγει σε αντικειμενικά, σαφή και ευέλικτα σχέδια- προγράμματα, θα πρέπει να ορίζονται με σαφήνεια οι πόροι, το περιεχόμενο, η διάρκεια και τα προγράμματα που θα προκύψουν να μπορούν να προσαρμόζονται σε απρόβλεπτες και μεταβαλλόμενες συνθήκες του σχολείου
- Προϋποθέτει ορθή λήψη αποφάσεων όσων αφορά τους σκοπούς και τα μέσα
- Απαιτείται καλός συντονισμός ενεργειών και επιμέρους προγράμματα

❖ *Αξιολογεί/ ελέγχει*

Η διαδικασία του ελέγχου είναι διοικητική δραστηριότητα. Κατά τη δραστηριότητα αυτή υπολογίζονται οι αποκλίσεις από την προκαθορισμένη απόδοση και παρέχονται πληροφορίες, μέσα από τις οποίες μπορούν να ληφθούν διορθωτικές αποφάσεις, είτε για να βελτιωθεί η μελλοντική αποδοτικότητα είτε για να τροποποιηθούν τα αρχικά σχέδια- προγράμματα του σχολείου (Σαΐτης, 2000).

Στη σχολική νομοθεσία (Ν. 2525/ 1997, άρθρο 8) η «εκπαιδευτική αξιολόγηση» ορίζεται ως η διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενα εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της (Σαΐτης, 2000).

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση περιλαμβάνει κάποια στάδια (Κωνσταντίνου, 2004). Αυτά είναι:

1ο Στάδιο

Προσδιορισμός του γενικού σκοπού και των ειδικών στόχων, των κριτηρίων και των προϋποθέσεων αξιολόγησης

↓

2ο Στάδιο

Επιλογή της μορφής και των τεχνικών αξιολόγησης με βάση τις οποίες θα συγκεντρωθούν οι πληροφορίες που θα αναδείξουν την επίτευξη ή μη των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων

↓

3ο Στάδιο

Ανάλυση και ερμηνεία πληροφοριών σε σχέση με τους στόχους, τα κριτήρια και τις προϋποθέσεις αξιολόγησης

↓

4^ο Στάδιο

Έκφραση – Αποτύπωση του αποτελέσματος της αξιολόγησης ↓

5^ο Στάδιο

Ανατροφοδότηση – λήψη ενισχυτικών και διορθωτικών διδακτικών – παιδαγωγικών μέτρων

Για να είναι αποτελεσματική όμως η εκπαιδευτική αξιολόγηση θα πρέπει να έχει κάποια χαρακτηριστικά. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι κοινά για κάθε σύστημα ελέγχου και είναι τα εξής (Ζαβλανός, 1998, Μπουραντάς, 1992):

- Να είναι κατανοητή από όλους τους εκπαιδευτικούς του σχολείου
- Να εστιάζεται στα κρίσιμα και σημαντικά σημεία της λειτουργίας και των αποτελεσμάτων της σχολικής μονάδας
- Να είναι ευέλικτη ώστε να μπορεί να προσαρμόζεται στα εκάστοτε περιβαλλοντικά δεδομένα
- Να είναι οικονομική, δηλαδή από το κόστος εφαρμογής της να προκύπτουν κάποια οφέλη
- Να είναι αντικειμενική, δηλαδή να μη στηρίζεται σε υποκειμενικά δεδομένα
- Να είναι αποδεκτή από τους ίδιους τους φορείς αξιολόγησης. Δεν μπορεί να είναι επιτυχημένο ένα σύστημα αξιολόγησης αν δεν το αποδέχονται τα άτομα που τα αφορά άμεσα

Ο κάθε εκπαιδευτικός που εργάζεται σε δημοτικό σχολείο της χώρας καλείται να συμμετέχει σε διαδικασίες αξιολόγησης. Ειδικότερα:

- Ο κάθε εκπαιδευτικός αξιολογεί με διάφορες μεθόδους και μορφές (αρχική, συνεχής, τελική) αν επιτεύχθηκαν οι μαθησιακοί στόχοι που θέτει σε κάθε διδακτική ώρα
- Κάνει την αυτοαξιολόγηση του έργου του σε μεγαλύτερα χρονικά διαστήματα (στο τέλος κάθε διδακτικής ενότητας, στο τέλος κάθε τριμήνου, στο τέλος του σχολικού έτους)
- Συμμετέχει στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας που πραγματοποιείται στο τέλος του διδακτικού έτους. Στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, αξιολογείται ο βαθμός επίτευξης των στόχων που τέθηκαν κατά τον προγραμματισμό. Η έκθεση αξιολόγησης, στην οποία περιλαμβάνονται και οι προτάσεις για την αντιμετώπιση των αδυναμιών που έχουν διαπιστωθεί, υποβάλλεται μέσω του διευθυντή στον αρμόδιο σχολικό σύμβουλο και στον προϊστάμενο γραφείου. Όταν δεν υπάρχει προϊστάμενος γραφείου η έκθεση υποβάλλεται στον διευθυντή εκπαίδευσης (Άρθρο 41, ν. 1566/85).

❖ *Του εκχωρούνται αρμοδιότητες.*

Βασική διοικητική λειτουργία του σχολείου είναι η οργάνωση. Είναι σημαντικό να οριστεί τι πρέπει να γίνει και από ποιον. Γι' αυτό γίνεται καταμερισμός του διοικητικού έργου του σχολείου στα επιμέρους άτομα. Ο διευθυντής πρέπει να μεριμνήσει ώστε οι εκπαιδευτικοί να αναλαμβάνουν αρμοδιότητες που να είναι όσο το δυνατόν σύμφωνες με τις ιδιαίτερες γνώσεις τους, την εμπειρία τους και τις επιθυμίες τους. Η εκχώρηση αρμοδιοτήτων γίνεται ύστερα από «εξουσιοδότηση» από τον διευθυντή τους σχολείου. Η «εξουσιοδότηση» περιλαμβάνει 3 βασικά στοιχεία (Σαΐτη και Σαΐτης, 2011):

- Την αρμοδιότητα, το σύνολο των καθηκόντων που παραχωρούνται από τον διευθυντή στον υποδιευθυντή και στους εκπαιδευτικούς
- Την εξουσία, δηλαδή το νόμιμο δικαίωμα να ασκήσει ένα άτομο την επιρροή του δίνοντας διαταγές. Η εξουσία αυτή απορρέει από τη θέση που κατέχει ο δάσκαλος στο σχολείο. Για παράδειγμα, ο δάσκαλος ασκεί εξουσία όταν διατάζει ένα μαθητή να γράψει κάτι στον πίνακα
- Την ευθύνη που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την αναγκαία άσκηση της εξουσίας που τους ανατέθηκε από τον διευθυντή. Όταν γίνεται μεταβίβαση

εξουσίας πρέπει να προσδιορίζονται με σαφήνεια τα όρια της εξουσίας και των ευθυνών ώστε να προσδιορίζεται σαφώς ο ρόλος του κάθε εργαζομένου και κατά συνέπεια αποτελεσματικός έλεγχος. Ισχύει βέβαια πάντα η «αρχή διατήρησης της υπευθυνότητας από τον εξουσιοδοτούντα». Διότι η ευθύνη και η εξουσία μπορούν να μεταβιβασθούν, δεν ισχύει όμως το ίδιο για την υπευθυνότητα απέναντι στον διευθυντή η οποία δεν μπορεί να μεταβιβαστεί.

Μερικές από τις αρμοδιότητες που εκχωρούνται από τον διευθυντή στους εκπαιδευτικούς είναι οι εξής:

- Συμπλήρωση του Βιβλίου ημερήσιας σχολικής ζωής
- Συμπλήρωση του Βιβλίου Πράξεων του Συλλόγου Διδασκόντων
- Συμπλήρωση του Βιβλίου Μητρώου
- Οργάνωση του διδακτικών επισκέψεων
- Οργάνωση των σχολικών βιβλίων
- Εποπτεία των διαθέσιμων εποπτικών μέσων που διαθέτει το σχολείο
- Αξιολόγηση συγκεκριμένων τομέων που αφορούν τη σχολική μονάδα
- Οργάνωση εκδηλώσεων

❖ *Επικοινωνεί.*

Η επικοινωνία είναι μια από τις βασικότερες διοικητικές λειτουργίες που υπάρχει σε κάθε ομαδική προσπάθεια, άρα και στο σχολείο. Σχετικές έρευνες έχουν δείξει ότι η δραστηριότητα της προφορικής επικοινωνίας καλύπτει το 50- 60% του εργασιακού χρόνου του διευθυντή (Ζαβλανός, 1989).

Ο Dubrin (1998) παρομοιάζει τη λειτουργία της επικοινωνίας «με την κόλλα που κρατάει ένα οργανισμό ενωμένο». Όταν υπάρχει «καλή» επικοινωνία, μειώνονται οι συγκρούσεις και βελτιώνεται η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Όταν υπάρχουν «υγιής» επικοινωνία μεταξύ της σχολικής διεύθυνσης και των εκπαιδευτικών τότε:

- Επιτυγχάνεται η συγκέντρωση πληροφοριών από τα ΗΣΕ, που θα τις χρησιμοποιήσουν στη λήψη ορθών αποφάσεων
- Ελαχιστοποιούνται οι παρανοήσεις και οι συγκρούσεις ανάμεσα στο διευθυντή και τα υπόλοιπα μέλη του συλλόγου διδασκόντων

- Αναπτύσσονται καλές σχέσεις και ομαδικό πνεύμα ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας

Ο εκπαιδευτικός όμως της σχολικής μονάδας δεν επικοινωνεί μόνο με τον διευθυντή και τους συναδέλφους του. Επικοινωνεί καθημερινά με τους μαθητές. Ο δάσκαλος ενθαρρύνει ή αποθαρρύνει, προτρέπει ή αποτρέπει, προσελκύει ή απομακρύνει τους μαθητές του, ανάλογα με τον τρόπο που κάθε φορά επικοινωνεί μεταξύ τους. Για να είναι αποτελεσματική η επικοινωνία δασκάλου- μαθητών, πρέπει από τη μια ο εκπαιδευτικός να διαχειρίζεται σε ικανοποιητικό βαθμό το ανθρώπινο δυναμικό της τάξης (classroom management) και από την άλλη να μεριμνά για την υλοποίηση των στόχων του επίσημου αναλυτικού προγράμματος (Ζεργιώτης, 2007).

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω ο εκπαιδευτικός είναι «ο ηγέτης της τάξης». Η επιλογή ενός μοντέλου επικοινωνίας και ενός προσωπικού στυλ ηγεσίας (personal leadership style), μόνο επηρεάζει αλλά διαμορφώνει το παιδαγωγικό και ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τάξης.

Το ανώτερο στάδιο της προσεκτικής ακρόασης στην επικοινωνία το οποίο απαιτεί νοερή ταύτιση με τα συναισθήματα, τις σκέψεις ή ακόμα και με τη νοοτροπία του άλλου είναι η ενσυναίσθηση (Verderber& Verderber, 2006), απαραίτητη δεξιότητα των εκπαιδευτικών.

Επίσης, επικοινωνεί με τους γονείς. Ο εκπαιδευτικός ενημερώνει τους γονείς για την πρόοδο των παιδιών τους, επικοινωνεί μαζί τους για την επίλυση προβλημάτων που σχετίζονται με το παιδί τους και πολλές φορές τους εμπλέκει σε δράσεις του σχολείου. Όπως αναφέρουν οι Μερκούρη Ε. και Σταμάτης Π. (2009), ο τρόπος με τον οποίο θα γίνει η προσέγγιση των γονιών από τους εκπαιδευτικούς διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στο να πειστούν οι γονείς ότι μπορούν με την κατάλληλη συνεργασία να βοηθήσουν στο έργο του σχολείου. Άλλωστε η αγαστή συνεργασία σχολείου- οικογένειας είναι ένας από τους στόχους του σχολείου. Στα πλαίσια λοιπόν αυτής της συνεργασίας πρέπει εξ αρχής να οριοθετούνται οι ρόλοι του καθενός, να ενημερώνεται η διοίκηση του σχολείου και να γίνονται κάποιες συναντήσεις, μέσα από τις οποίες θα μπορούν εκπαιδευτικοί και γονείς να γνωριστούν και να ανταλλάζουν απόψεις γύρω από θέματα που σχετίζονται με τα παιδιά τους (Ψάλτη και Γαβριηλίδου, 1995).

Στην προηγούμενη ενότητα έγινε αναφορά στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διοικητική λειτουργία της λήψης αποφάσεων. Στην παρούσα ενότητα παρουσιάστηκαν οι υπόλοιπες διοικητικές λειτουργίες της σχολικής μονάδας στις οποίες καλούνται να συμμετέχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε δημοτικά σχολεία. Γίνεται λοιπόν αντιληπτό, ότι ο εκπαιδευτικός επιτελεί διοικητικό έργο το οποίο απαιτεί να διαθέτει συγκεκριμένες γνώσεις και δεξιότητες. Αν δεν επιτελέσει αποτελεσματικά αυτές τις λειτουργίες, αυτό μπορεί να έχει επιπτώσεις στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας, γι' αυτό και είναι αναγκαία η διοικητική επάρκεια όλων των εκπαιδευτικών.

3.4 Παράμετροι αποτελεσματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα σχολικής διοίκησης

Για να ανταποκριθεί το δημοτικό σχολείο στις ραγδαίες αλλαγές θα πρέπει να προσανατολιστεί στις παραμέτρους που θα βελτιώσουν την αποτελεσματικότητά του. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι μια από τις σημαντικότερες παραμέτρους της αποτελεσματικής λειτουργίας του σχολείου και βασικός μοχλός ανανέωσης και εκσυγχρονισμού κάθε εκπαιδευτικού συστήματος (Καψάλης και Ραμπίδης, 2006).

Για να διεξαχθούν όμως επιμορφωτικά προγράμματα στους εκπαιδευτικούς θα πρέπει:

1. να προσδιοριστούν οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης,
2. να σχεδιαστούν τα προγράμματα επιμόρφωσης,
3. να καθοριστεί το περιεχόμενό τους,
4. να εγκριθούν τα προγράμματα,
5. να προσδιοριστεί ο τρόπος αξιολόγησης των προγραμμάτων,
6. να προσδιοριστούν τα κριτήρια επιλογής των επιμορφωτών και ο τρόπος πιστοποίησης των επιμορφωτών.

Όπως διαπιστώθηκε στην προηγούμενη ενότητα, τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών δεν είναι μόνο παιδαγωγικά αλλά και συντονιστικά, οργανωτικά και

διοικητικά. Όλοι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν λάβει κάποια βασική εκπαίδευση σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης γιατί τα καθήκοντά τους δεν είναι μόνο παιδαγωγικά αλλά και συντονιστικά, οργανωτικά και διοικητικά.

Τα ερωτήματα που προκύπτουν από τα παραπάνω είναι: Την εκπαιδευτική επάρκεια ο κάθε εκπαιδευτικός την αποκτά με το πτυχίο του Παιδαγωγικού Τμήματος; Αν όχι, αυτό σημαίνει ότι ο τομέας της διοίκησης αποτελεί επιμορφωτική ανάγκη των εκπαιδευτικών.

Κάνοντας διερεύνηση του προγράμματος σπουδών των παιδαγωγικών τμημάτων της χώρας διαπιστώθηκε ότι μόλις τα τελευταία χρόνια και μάλιστα σε κάποια από αυτά διδάσκονται μαθήματα σχετικά με τη διοίκηση της εκπαίδευσης. Αναλυτικότερα, τα σχετικά μαθήματα που διδάσκονται σε καθένα από τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης είναι τα εξής:

- ΠΤΔΕ Αθηνών:**
1. Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης,
 2. Οικονομία της Εκπαίδευσης

- ΠΤΔΕ Πάτρας:**
1. Οργάνωση και Διοίκηση με Η/Υ,
 2. Εκπαιδευτικός σχεδιασμός και ανάπτυξη ανθρώπινων πόρων,
 3. Οικονομία της Εκπαίδευσης,
 4. Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτικών Μονάδων,
 5. Εκπαιδευτική Πολιτική,
 6. Ελληνική Εκπαιδευτική Πολιτική

ΠΤΔΕ Θεσσαλονίκης: -

ΠΤΔΕ Θράκης: -

ΠΤΔΕ Αιγαίου: 1. Εισαγωγή στην Οικονομία της Εκπαίδευσης,
2.Οικονομική και Κοινωνική ανάπτυξη και
Εκπαίδευση

ΠΤΔΕ Βόλου: 1. Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης

ΠΤΔΕ Ιωαννίνων:1.Διοίκηση της Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτική
πολιτική,
2.Οργάνωση του Ελληνικού Εκπαιδευτικού
Συστήματος,
3.Οικονομία της Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτικός
Προγραμματισμός

ΠΤΔΕ Κρήτης: 1.Οργάνωση και Διοίκηση Εκπαίδευσης,
2.Νομικό πλαίσιο και θεσμοί της Εκπαίδευσης

ΠΤΔΕ Φλώρινας:1.Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης

Αυτό σημαίνει ότι αναμφισβήτητα η βασικές σπουδές δεν επαρκούν για την απόκτηση διοικητικής κατάρτισης. Άλλωστε, υπάρχουν και τμήματα που δεν περιλαμβάνουν κανένα σχετικό μάθημα.

Τα ΠΕΚ που γίνονται από το 1992 για τους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς περιλαμβάνουν 8 ώρες επιμόρφωσης σε θέματα Οργάνωσης και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Οι 4 ώρες περιλαμβάνουν τη βασική νομοθεσία που ρυθμίζει τα θέματα διοίκησης της σχολικής μονάδας και οι υπόλοιπες 4 το ρόλο της ηγεσίας στο σχολείο.

Επίσης, από το 1972 ισχύει ο θεσμός των Διδασκαλείων για την μετεκπαίδευση των δασκάλων (Ν. 1222/1972). Το πρόγραμμα σπουδών των περισσότερων διδασκαλείων περιλαμβάνει κάποια μαθήματα Διοίκησης της

Εκπαίδευσης αλλά κανένα από αυτά δεν περιλαμβάνει όλα τα απαιτούμενα γνωστικά αντικείμενα που να δίνουν τη δυνατότητα διοικητικής επάρκειας στους υποψήφιους διευθυντές. Στον πίνακα που ακολουθεί αναφέρονται τα σχετικά γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται στα Διδασκαλεία της χώρας.

Διδασκαλείο Ιωαννίνων	Διοίκηση της Εκπαίδευσης				
Διδασκαλείο Κρήτης					
Μαράσλειο Διδασκαλείο	Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπ/σης	Οικονομία της Εκπ/σης	Διοίκηση Ολικής Ποιότητας		
Διδασκαλείο Πάτρας	Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπ/σης (2 μαθήματα)	Εκπ/κός Σχεδιασμός & Ανάπτυξη Ανθρώπινων Πόρων	Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων	Οργανωτική Ψυχολογία	
Διδασκαλείο Αιγαίου	Διοίκηση της Εκπαίδευσης				
Διδασκαλείο Θεσ/νίκης	Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπ/σης				

Πίνακας 1. Γνωστικά αντικείμενα σχετικά με τη Διοίκηση που διδάσκονται στα διδασκαλεία

Πέραν των παραπάνω, η μόνη δυνατότητα που έχει κάποιος εκπαιδευτικός προκειμένου να επιμορφωθεί σε θέματα Διοίκησης της Εκπαίδευσης είναι να παρακολουθήσει κάποιο σύντομο σεμινάριο ή κάποιο σχετικό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα. Τα διαθέσιμα Μεταπτυχιακά Προγράμματα είναι:

- Διοίκηση και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων (Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο)
- Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης (Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας)
- Οργάνωση- Διοίκηση Εκπαίδευσης και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων (Πανεπιστήμιο Πατρών)
- Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων (Πανεπιστήμιο Αιγαίου)

Οι δυνατότητες λοιπόν που έχουν οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων για επιμόρφωση στον συγκεκριμένο τομέα είναι περιορισμένες και αυτές που υπάρχουν δεν γνωρίζουμε αν είναι αποτελεσματικές. Για να είναι αποτελεσματικό ένα

πρόγραμμα ανάπτυξης διοικητικών δεξιοτήτων θα πρέπει να ισχύουν οι εξής προϋποθέσεις (Σαϊτης, 1997, Ξηροτύρη- Κουφίδου, 2001):

- ✓ Να είναι **μεθοδικό**. Να ακολουθεί δηλαδή προκαθορισμένη μεθοδολογία ως προς το περιεχόμενο της διδασκόμενης ύλης, τον χρόνο αλλά και τη σύνθεση των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών.
- ✓ Να είναι **προσαρμοσμένο** στις διοικητικές ανάγκες των εκπαιδευόμενων.
- ✓ Να είναι **πρακτικό**, δηλαδή εκτός από τη θεωρία να περιλαμβάνει και πρακτική άσκηση.
- ✓ Να ακολουθεί κάποια βασικά στάδια:
 1. Μελέτη υφιστάμενης κατάστασης. Στο στάδιο αυτό αρμόδια επιτροπή συλλέγει και αναλύει τις πληροφορίες που σχετίζονται με τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών.
 2. Καθορισμός σκοπού επιμόρφωσης. Λαμβάνοντας ως δεδομένο το γνωστικό έλλειμμα που έχουν σε θέματα management, τόσο οι απλοί εκπαιδευτικοί όσο και τα διευθυντικά στελέχη βασικοί στόχοι πρέπει να είναι: (α) η μετάδοση γνώσεων που σχετίζονται με την οργάνωση και τη λειτουργία του σχολείου (π.χ. κατανόηση της σχολικής νομοθεσίας), (β) η βελτίωση επικοινωνιακών και διανοητικών ικανοτήτων που θα βελτιώσουν την επικοινωνία, θα μειώσουν τις συγκρούσεις, θα υποκινήσουν και θα οδηγήσουν στη λήψη ορθολογικότερων αποφάσεων. (γ) η καλύτερη προσαρμογή στις αλλαγές.
 3. Επιλογή του περιεχομένου του προγράμματος. Το πρόγραμμα θα πρέπει εκτός από τη θεωρητική κατάρτιση στη Διοίκηση να αναπτύσσει δεξιότητες, να καλλιεργήσει στάση, αξίες και κουλτούρα επικοινωνίας και συνεργασίας.
 4. Επιλογή των μεθόδων μάθησης. Θα πρέπει να επιλέγονται συνδυαστικές μέθοδοι εκπαίδευσης ενηλίκων π.χ. το παίξιμο ρόλων, η μελέτη περιπτώσεων, η προσομοίωση, ο διάλογος, η διδασκαλία σε μικρές ομάδες, η προσομοίωση (Κωστίκα, 2004).
 5. Εφαρμογή του προγράμματος. Είναι αποτέλεσμα των προηγούμενων σταδίων. Η αποτελεσματικότητά της εξαρτάται από στοιχεία που σχετίζονται με τον επιμορφωτή, από το βαθμό οργανωσιακής

υποστήριξης και τα διδακτικά μέσα και την καλή οργάνωση και διαχείριση του διαθέσιμου χρόνου εκπαίδευσης.

6. Αξιολόγηση του προγράμματος. Στο τέλος της διαδικασίας, ο φορέας πρέπει να εκτιμήσει αν επιτεύχθηκαν οι στόχοι και να χρησιμοποιήσει τα αποτελέσματα της αξιολόγησης για τον επόμενο σχεδιασμό επιμορφωτικού προγράμματος.

Τι θα πρέπει όμως να περιλαμβάνει ένα πρόγραμμα διοικητικής επιμόρφωσης: Σύμφωνα με τους Γεωργγιάννη, Λάγιο, Κουνέλη (2006), για να είναι ένας εκπαιδευτικός διοικητικά καταρτισμένος θα πρέπει να έχει διδαχθεί τα εξής γνωστικά αντικείμενα:

- Διοίκηση της εκπαίδευσης
- Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων
- Οικονομία της εκπαίδευσης με έμφαση στη σχολική διαχείριση της σχολικής μονάδας
- Οργανωτική ψυχολογία, με έμφαση τη σχολική μονάδα και στη σχολική τάξη
- Νομικό και θεσμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης
- Διαχείριση της σχολικής τάξης και μαθησιακές δυσκολίες
- Συμβουλευτική με έμφαση στη διοίκηση και τα προβλήματα της σχολικής μονάδας.

Ο Σταθόπουλος (2005) διατυπώνει την άποψη ότι για την κατάληψη διευθυντικής θέσης απαιτείται ειδική επιμόρφωση στα εξής:

- Οργάνωση, Διοίκηση Εκπαίδευσης και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων
- Διοίκηση προσωπικού
- Μοντέλα διοίκησης
- Θεωρίες για τη Διοίκηση
- Αξιολόγηση στην εκπαίδευση
- Δομή- Οργάνωση και λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος
- Ιστορία των θεσμών διοίκησης στην ελληνική εκπαίδευση
- Σύγχρονες τάσεις στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης
- Στοιχεία ειδικής αγωγής
- Στοιχεία επικοινωνίας

Ειδικότερα για την κατάρτιση διευθυντικών στελεχών προτείνεται η ίδρυση σχολών Ανάπτυξης Ηγετικών Στελεχών. Εκεί οι διευθυντές θα πρέπει να παρακολουθούν προγράμματα ετήσιας τουλάχιστον διάρκειας σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης (Τατσής, 2005).

Τέλος, μια ακόμη προϋπόθεση για την αποτελεσματική διοικητική επιμόρφωση είναι η επιλογή των επιμορφωτών. Οι επιμορφωτές ενός προγράμματος διοίκησης της εκπαίδευσης χρειάζεται να έχουν κάποια προσόντα (Κοντάκος και Γκόβαρης, 2006):

- ✓ Αναπτυγμένη επικοινωνιακή ικανότητα (να διαθέτουν ευαισθησία, ανεκτικότητα, ικανότητα διαχείρισης της ομάδας κ.λ.π.)
- ✓ Χάρισμα εμπύχωσης (για να μπορούν να παρακινούν, να οργανώνουν, να είναι μεταδοτικοί και να εμπνέουν εμπιστοσύνη)
- ✓ Εμπειρογνωμοσύνη (να έχουν εξειδίκευση σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης)
- ✓ Γενική επιστημονική κατάρτιση (να διαθέτουν επιστημονικές θεωρητικές, μεθοδολογικές γνώσεις, κριτική και πολυδιάστατη σκέψη)
- ✓ Γνώση διδακτικών μεθόδων (με βάση τη διοίκηση της εκπαίδευσης και τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων ώστε να επιλεγεί η κατάλληλη μέθοδος)

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

Η έρευνα

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

Μεθοδολογία

1. Περίληψη

Το παρόν κεφάλαιο περιλαμβάνει τη μεθοδολογία στην οποία στηρίχθηκε η παρούσα έρευνα. Ειδικότερα, παρουσιάζεται η διαδικασία επιλογής του δείγματος, το δείγμα, το ερευνητικό εργαλείο και περιγράφονται τα στατιστικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν.

2. Το δείγμα

Η παρούσα έρευνα υπάγεται στην κατηγορία των ερευνών πεδίου για τη συλλογή δεδομένων (Βάμβουκας, 1993 Παρασκευόπουλος, 1993) και πραγματοποιήθηκε από τον Οκτώβριο έως τον Δεκέμβριο του 2014. Ο πληθυσμός- στόχος ήταν οι εκπαιδευτικοί των δημοτικών σχολείων του νομού Αττικής και του νομού Μεσσηνίας και η επιλογή του δείγματος έγινε με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας. Από τα 240 ερωτηματολόγια που δόθηκαν στο νομό Αττικής απαντήθηκαν τα 204 (ποσοστό απόρριψης 15%). Στο νομό Μεσσηνίας το ποσοστό απόρριψης ήταν 20,5% . Το δείγμα αποτελούν 204 εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε Δημοτικά Σχολεία του νομού Αττικής και 98 εκπαιδευτικοί Δημοτικών Σχολείων του νομού Μεσσηνίας. Το δείγμα καλύπτει δημοτικά σχολεία από τις εκπαιδευτικές ενότητες Α', Β', Γ', Δ' Αθηνών (4ο ΔΣ ΤΑΥΡΟΥ, 145 ΔΣ ΑΘΗΝΩΝ, 146 ΔΣ ΑΘΗΝΩΝ, 62 ΔΣ ΑΘΗΝΩΝ, 144 ΔΣ ΑΘΗΝΩΝ, 63 ΔΣ ΑΘΗΝΩΝ, 10 ΔΣ ΓΛΥΦΑΔΑΣ, 14 ΔΣ ΓΛΥΦΑΔΑΣ, 6 ΔΣ ΓΛΥΦΑΔΑΣ, 9 ΔΣ ΑΜΑΡΟΥΣΙΟΥ, 40 ΔΣ ΠΕΡΙΣΤΕΡΙΟΥ, 7 ΔΣ Ν. ΣΜΥΡΝΗΣ, 94 ΔΣ ΑΘΗΝΩΝ, 2 ΔΣ Ν. ΦΙΛΑΔΕΛΦΕΙΑΣ, 11 ΔΣ ΑΓ. ΔΗΜΗΤΡΙΟΥ, 4 ΔΣ ΑΓ. ΔΗΜΗΤΡΙΟΥ, 2 ΔΣ Ν. ΧΑΛΚΗΔΟΝΑΣ, 33 ΔΣ ΠΕΡΙΣΤΕΡΙΟΥ, 13 ΔΣ ΠΕΡΙΣΤΕΡΙΟΥ, 44 ΔΣ ΑΘΗΝΩΝ.). Επίσης, το δείγμα στο νομό Μεσσηνίας προήλθε από σχολεία που ανήκουν όχι μόνο σε αστικές αλλά και σε ημιαστικές και αγροτικές περιοχές (ΔΣ ΜΕΡΩΠΗΣ, ΔΣ ΑΣΠΡΟΧΩΜΑ, 5^ο ΔΣ ΚΑΛΑΜΑΤΑΣ, 26^ο ΔΣ ΚΑΛΑΜΑΤΑΣ, 7^ο ΔΣ ΚΑΛΑΜΑΤΑΣ, ΔΣ ΠΕΤΑΛΙΔΙΟΥ, 21^ο ΔΣ ΚΑΛΑΜΑΤΑΣ, ΔΣ ΣΤΟΥΠΑΣ, 13^ο ΔΣ ΚΑΛΑΜΑΤΑΣ, 1^ο ΧΩΡΑΣ, 2^ο ΧΩΡΑΣ, 1^ο ΚΑΛΑΜΑΤΑΣ)

Επιπλέον, πρέπει να σημειωθεί ότι το δείγμα δεν περιλαμβάνει μόνο απλούς εκπαιδευτικούς αλλά και διευθυντικά στελέχη (διευθυντές/προϊσταμένους,

υποδιευθυντές) δημοτικών σχολείων Το δείγμα θεωρείται τυχαίο και αντιπροσωπευτικό καθώς καλύπτει το 2,12% του σχετικού πληθυσμού.

3. Ερευνητικό εργαλείο

Στην παρούσα έρευνα, εργαλείο για τη συλλογή πληροφοριών αποτέλεσε το γραπτό ερωτηματολόγιο το οποίο χρησιμοποιείται ευρύτατα στις κοινωνικές επιστήμες. Οι λόγοι για τους οποίους επιλέχθηκε το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο είναι (Cohen, Manion & Morrison, 2007):

- 1) Ενδείκνυται περισσότερο για ποσοτικές αναλύσεις, όπως είναι η έρευνα πεδίου και μπορούν να κωδικοποιηθούν πιο εύκολα οι ερωτήσεις κλειστού τύπου.
- 2) Προσφέρεται για μεγάλο δείγμα εφόσον δίνονται ταυτόχρονα πολλές πληροφορίες για δημογραφικά δεδομένα, γνώσεις, στάσεις, αντιλήψεις όπως στην παρούσα έρευνα.
- 3) Οι πληροφορίες που συλλέγονται με το μέσο αυτό θεωρούνται περισσότερο αξιόπιστες επειδή εξασφαλίζεται η ανωνυμία και έτσι τα υποκείμενα μπορούν να εκφράσουν με ειλικρίνεια τις πραγματικές του απόψεις.
- 4) Όλοι απαντούν στις ίδιες ερωτήσεις και συλλέγονται παρεμφερείς πληροφορίες που ταξινομούνται, γίνονται αντικείμενο επεξεργασίας, αποκωδικοποιούνται, αξιοποιούνται τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά για να οδηγήσουν σε διαπιστώσεις και έγκυρα συμπεράσματα για το γενικότερο πληθυσμό.
- 5) Υπάρχει ο απαραίτητος χρόνος ώστε να μελετηθεί προσεκτικά κάθε ερώτηση πριν απαντηθεί.
- 6) Η ανάλυση των ερωτηματολογίων θεωρείται πιο εύκολη και λιγότερο χρονοβόρα από την ανάλυση δεδομένων συνέντευξης.

Δόθηκαν το ίδιο ερωτηματολόγιο σε εκπαιδευτικούς (απλούς εκπαιδευτικούς, υποδιευθυντές και διευθυντές) που υπηρετούν σε δημοτικά σχολεία δύο διαφορετικών νομών της χώρας, του νομού Αττικής και του νομού Μεσσηνίας.

Η τελική διαμόρφωση και σύνθεση των ερωτηματολογίων έγινε μετά από τρία στάδια τα οποία είναι τα εξής:

α) Μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας και θεωρίας. Κατά τη διάρκεια αυτού του σταδίου δημιουργήθηκε ένα πλαίσιο μέσω του οποίου διαμορφώθηκε μια πρώτη εικόνα για τις ερωτήσεις που πιθανό να χρησιμοποιηθούν στα τελικά ερωτηματολόγια.

β) Σύνταξη ενός αρχικού ερωτηματολογίου. γ) Πιλοτική εφαρμογή των αρχικών ερωτηματολογίων σε 15 εκπαιδευτικών του νομού Αττικής και 10 του νομού Μεσσηνίας. Με την πιλοτική εφαρμογή εξαλείφθηκαν ασάφειες και ερωτήσεις που είχαν το ίδιο περιεχόμενο με κάποιες άλλες.

Μετά τα τρία στάδια διαμορφώθηκαν και συντάχθηκαν το τελικό ερωτηματολόγιο.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τρία μέρη. Στο **πρώτο μέρος** υπάρχουν τρεις ερωτήσεις γενικών στοιχείων του σχολείου που διευθύνουν (νομός, ημερομηνία, οργανικότητα). Στο **δεύτερο μέρος** υπάρχουν οχτώ ερωτήσεις που σχετίζονται με ατομικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (φύλο, οικογενειακή κατάσταση, ηλικία, κλάδος/ειδικότητα, επιπλέον σπουδές, συνολικά χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση, χρόνια υπηρεσίας στο συγκεκριμένο δημοτικό σχολείο, υπηρεσιακή κατάσταση). Στο **τρίτο μέρος** καλούνται οι εκπαιδευτικοί να απαντήσουν σε ερωτήσεις που σχετίζονται με τη διοικητική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χώρα μας. Το μέρος αυτό περιλαμβάνει 17 ερωτήσεις κλειστού τύπου. Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου (Βάμβουκας, 1998):

- ✓ Δίνουν τη δυνατότητα εύκολης κωδικοποίησης και καλύτερη και ακριβέστερη, με δυνατότητες γενίκευσης, στατιστικής ανάλυσης.
- ✓ Μπορούν να καλύψουν ένα ευρύ φάσμα απόψεων.
- ✓ Είναι σύντομες και συνήθως και κατανοητές.

Λαμβάνοντας υπόψη όμως το μειονέκτημα που έχουν οι κλειστού τύπου ερωτήσεις να περιορίζουν το υποκείμενο σε κάποια προκαθορισμένα πλαίσια αναγκάζοντάς το να δώσει μια απάντηση που πιθανόν δεν θα επέλεγε αν απαντούσε με δικό του τρόπο, στις ερωτήσεις όπου επιδέχονται κι άλλες απαντήσεις υπάρχει και η επιλογή «Άλλο, τι;» (βλέπε ερωτήσεις 5, 12, 16, 19, 21, 22, 24, Παράρτημα). Με αυτόν τον τρόπο ο κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να δώσει την απάντηση που επιθυμεί.

Επίσης, η τελευταία ερώτηση αποτελείται από επιμέρους ερωτήματα ανοικτού τύπου (ελεύθερης αλλά σύντομης απάντησης) ώστε να εξασφαλιστούν για τα συγκεκριμένα θέματα τα πλεονεκτήματα των ανοικτών ερωτήσεων (Καραγεώργος, 2002):

- ✓ Ο ερωτώμενος έχει τη δυνατότητα να διατυπώσει ελεύθερα τις απόψεις του και τις ιδέες του ή να εκφράσει τις στάσεις και τις πεποιθήσεις του.
- ✓ Είναι δυνατόν μέσω αυτών των ερωτήσεων, να διερευνηθούν συγκεκριμένες καταστάσεις και να επισημανθούν λύσεις προβλημάτων ή τρόποι αντιμετώπισης καταστάσεων.

Ειδικότερα, στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο μέσω των ανοικτών ερωτήσεων ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να κάνουν προτάσεις για θέματα που σχετίζονται με τη διοικητική επιμόρφωση (την αναγκαιότητα διοικητικής κατάρτισης, τον χρόνο επιμόρφωσης, τον φορέα επιμόρφωσης, το περιεχόμενο, τους επιμορφωτές κ.λπ.)

Η διανομή των ερωτηματολογίων έγινε μέσω προσωπικής επαφής με τους διευθυντές/ προϊσταμένους των σχολείων που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα. Οι διευθυντές/ προϊστάμενοι επισήμαναν στους εκπαιδευτικούς την ανωνυμία των ερωτηματολογίων, ζήτησαν εκούσια συμμετοχή στην έρευνα και τους ενημέρωσαν για το σκοπό της. Δεν προτιμήθηκε η διαδικασία της ταχυδρομικής ή ηλεκτρονικής αποστολής διότι σύμφωνα με εμπειρικές έρευνες παρουσιάζονται μεγάλα ποσοστά απόρριψης (Ξωχέλλης, 1990).

4. Εργαλεία στατιστικής

Λαμβάνοντας υπόψη τις ερευνητικές υποθέσεις της παρούσας έρευνας, πραγματοποιήθηκε η ανάλυση δεδομένων των ερωτηματολογίων με χρήση του εξειδικευμένου στατιστικού πακέτου SPSS v 18.0. Οι στατιστικές μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν για την ανάλυση των δεδομένων της συγκεκριμένης έρευνας είναι:

- Υπολογισμός συχνοτήτων μέσης τιμής (Mean), τυπικής απόκλισης (St. Deviation) κάθε μεταβλητής.

Η τυπική απόκλιση χρησιμοποιήθηκε για να δούμε το βαθμό σύγκλισης των εκπαιδευτικών σε κάθε ερώτηση.

- Για την παρουσίαση των σχέσεων τους χρησιμοποιήσαμε τη μέθοδο των διασταυρωμένων πινάκων (Crosstabulations). Ο έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των αποτελεσμάτων έγινε με το κριτήριο χ^2 σε επίπεδο σημαντικότητας 0,05 ($\alpha=0,05$) και 0,01 ($\alpha=0,01$). Ο έλεγχος ανεξαρτησίας του Pearson εφαρμόζεται όταν θέλουμε να διαπιστώσουμε αν δύο κατηγορικές- ποιοτικές μεταβλητές σχετίζονται ή είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους. Στη συγκεκριμένη έρευνα οι περισσότερες μεταβλητές είναι ποιοτικές, άρα για τον έλεγχο ανεξαρτησίας πήραμε τις εξής υποθέσεις :

H_0 : Οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους

H_1 : Οι μεταβλητές σχετίζονται μεταξύ τους

Η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται εάν η τιμή P-value είναι μικρότερη από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας που έχουμε επιλέξει. Συγκεκριμένα, η H_0 απορρίπτεται όταν:

P-value < 0,05 σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%

P-value < 0,1 σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 10%

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

Παρουσίαση των Αποτελεσμάτων της Έρευνας

1. Περίληψη

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο γίνεται παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας όπως προέκυψε από τη στατιστική ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος. Αρχικά παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά των σχολείων του δείγματος, στη συνέχεια τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, τα στοιχεία που σχετίζονται με τη διοικητική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και οι συσχετίσεις των μεταβλητών.

2. Χαρακτηριστικά των σχολείων του δείγματος

Παρακάτω παρατίθενται τα ευρήματα που προέκυψαν από την επεξεργασία των δεδομένων που αναφέρονται στα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος της έρευνας (εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης) σύμφωνα με τις απαντήσεις που έδωσαν στις αντίστοιχες ερωτήσεις. (βλ. παράρτημα).

Αναφορικά με την οργανικότητα των σχολείων της Αττικής όπου υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος παρατηρούμε ότι τα περισσότερα (95,1%) είναι μεγαλύτερα από 6/θέσια, ενώ τα λιγότερα (4,9%) είναι 6/θέσια (βλ. Πίνακας 1α.) σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς της Μεσσηνίας οι οποίοι υπηρετούν σε σχολεία κατά ένα μεγάλο ποσοστό 6/θέσια και κάτω σχολεία (54,1%), ενώ το υπόλοιπο 45,9% σε σχολεία μεγαλύτερα από 6/θεσια (βλ. Πίνακας 1β)

Πίνακας 1α. Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών ως προς την οργανικότητα των σχολείων που υπηρετούν			
Οργανικότητα	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική σχετική συχνότητα %
Έως 6ΘΕΣΙΟ	10	4,9	4,9
+6ΘΕΣΙΟ	194	95,1	100,0
Σύνολο	204	100,0	

Πίνακας 1β. Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών ως προς την οργανικότητα των σχολείων που υπηρετούν			
Οργανικότητα	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική σχετική συχνότητα %
Έως 6ΘΕΣΙΟ	53	54,1	54,1
+6ΘΕΣΙΟ	45	45,9	100,0
Σύνολο	98	100,0	

Ως προς την περιοχή των σχολικών μονάδων που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, παρατηρούμε ότι στο νομό Αττικής όλα τα σχολεία (100%) είναι σε αστικές περιοχές (βλ. Πίνακας 2α.), ενώ στο νομό Μεσσηνίας παρατηρούμε ότι τα περισσότερα σχολεία (47,3%) είναι σε αστικές περιοχές, πολλά (29,7%) είναι σε αγροτικές περιοχές ενώ τα υπόλοιπα (23%) σε ημιαστικές περιοχές (βλ. Πίνακας 2β.).

Πίνακας 2α. Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών ως προς την περιοχή των σχολείων που υπηρετούν			
Περιοχή	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική σχετική συχνότητα %
ΑΣΤΙΚΗ	204	100,0	100,0

Πίνακας 2β. Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών ως προς την περιοχή των σχολείων που υπηρετούν			
Περιοχή	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική σχετική συχνότητα %
ΑΣΤΙΚΗ	46	47,3	47,3
ΗΜΙΑΣΤΙΚΗ	22	23,0	70,3
ΑΓΡΟΤΙΚΗ	30	29,7	100,0
Σύνολο	98	100,0	

3. Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Το 25,9% του δείγματος είναι άνδρες (συχνότητα 53) και το υπόλοιπο 74,1% γυναίκες (συχνότητα 151) (βλ. Πίνακας 3α). Στη Μεσσηνία παρατηρούμε παρόμοιο ποσοστό, 32,4% άνδρες (συχνότητα 32) και το υπόλοιπο 67,6% γυναίκες (συχνότητα 66) (βλ. Πίνακας 3β).

Πίνακας 3α. Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο			
Φύλο	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική σχετική συχνότητα %
ΑΝΔΡΑΣ	53	25,9	25,9
ΓΥΝΑΙΚΑ	151	74,1	100,0
Σύνολο	204	100,0	

Πίνακας 3β. Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο			
Φύλο	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική σχετική συχνότητα %
ΑΝΔΡΑΣ	32	32,4	32,4
ΓΥΝΑΙΚΑ	66	67,6	100,0
Σύνολο	98	100,0	

Από το σύνολο του δείγματος των εκπαιδευτικών της Αττικής οι 42 είναι έγγαμοι/ες (20,7%), ενώ στη Μεσσηνία 36 (36,5%). Στην Αττική 50 είναι άγαμοι/ες (24,7%) και 30 άγαμοι/ες στη Μεσσηνία (31,1%) ενώ τέλος υπάρχουν 112 έγγαμοι με παιδιά (54,5%) στην Αττική σε αντίθεση με τους 32 έγγαμους με παιδιά στη Μεσσηνία (32,4%) (βλ. Πίνακες 4α, 4β).

Πίνακας 4α. Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών ως προς την οικογενειακή κατάσταση			
ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική σχετική συχνότητα %
ΕΓΓΑΜΟΣ	42	20,8	20,8
ΑΓΑΜΟΣ	50	24,7	45,5
ΕΓΓΑΜΟΣ ΜΕ ΠΑΙΔΙΑ	112	54,5	100,0
Σύνολο	204	100,0	

Πίνακας 4β. Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών ως προς την οικογενειακή κατάσταση			
ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική σχετική συχνότητα %
ΕΓΓΑΜΟΣ	36	36,5	36,5
ΑΓΑΜΟΣ	30	31,1	67,6
ΕΓΓΑΜΟΣ ΜΕ ΠΑΙΔΙΑ	32	32,4	100,0
Σύνολο	98	100,0	

Το μεγαλύτερο ποσοστό ηλικίας στο δείγμα του νομού Αττικής, ποσοστό 39,2% είναι 41-50 ετών και αντίστοιχα, στην ίδια ηλικία, συναντούμε στο νομό Μεσσηνίας ποσοστό 40,5%. Τα μικρότερα ποσοστά και στους δυο νομούς συναντιούνται στις ηλικίες έως 30 ετών, με ποσοστό 15,7% στην Αττική και 17,6% στη Μεσσηνία, καθώς και στις ηλικίες 51 ετών και άνω, με ποσοστό 20,1% στην Αττική και 14,9% στη Μεσσηνία. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί 31-40 ετών της Αττικής αναλογούν σε ποσοστό 25% ενώ της Μεσσηνίας 27% (Πίνακες 5^α, 5^β).

Πίνακας 5α. Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών ως προς την ηλικία			
ΗΛΙΚΙΑ	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική σχετική συχνότητα %
ΕΩΣ 30	32	15,7	15,7
31-40	51	25,0	40,7
41-50	80	39,2	79,9
51 ΚΑΙ ΑΝΩ	41	20,1	100,0
Σύνολο	204	100,0	

Πίνακας 5β. Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών ως προς την ηλικία			
ΗΛΙΚΙΑ	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική σχετική συχνότητα %
ΕΩΣ 30	17	17,6	17,6
31-41	27	27,0	44,6
41-50	40	40,5	85,1
51 ΚΑΙ ΑΝΩ	14	14,9	100,0
Σύνολο	98	100,0	

Από το σύνολο του δείγματος των εκπαιδευτικών της Αττικής οι 166 (81,6%) είναι ειδικότητας ΠΕ70 (δάσκαλοι) ενώ οι 38 (18,4%) είναι άλλων ειδικοτήτων (Πίνακας 6α). Αντίστοιχα από το σύνολο του δείγματος των εκπαιδευτικών της Μεσσηνίας οι 82 (83,1%) είναι ειδικότητας ΠΕ70 (δάσκαλοι), ενώ οι 16 (16,9%) είναι άλλων ειδικοτήτων (Πίνακας 6β).

Πίνακας 6α. Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών ως προς την ειδικότητα			
ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική σχετική συχνότητα %
ΔΑΣΚΑΛΟΣ	166	81,6	81,6
ΑΛΛΗ	38	18,4	100,0
Σύνολο	204	100,0	

Πίνακας 6β. Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών ως προς την ειδικότητα			
ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική σχετική συχνότητα %
ΔΑΣΚΑΛΟΣ	82	83,1	83,1
ΑΛΛΗ	16	16,9	100,0
Σύνολο	98	100,0	

Όσον αφορά τις επιπλέον σπουδές των εκπαιδευτικών των δύο νομών, 32 εκπαιδευτικοί του νομού Αττικής έχουν στην κατοχή του δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ-ΤΕΙ (15,7%), ενώ ο αντίστοιχος αριθμός εκπαιδευτικών στ νομό Μεσσηνίας είναι 11 (11,2%). Στο νομό Αττικής, 30 έχουν στην κατοχή τους μεταπτυχιακό τίτλο (14,6%), σε αντίθεση με το νομό Μεσσηνίας όπου το ποσοστό είναι πολύ μικρότερο με μόλις 6 εκπαιδευτικούς να έχουν μεταπτυχιακό τίτλο (6,8%). Τέλος, 41 εκπαιδευτικοί του νομού Αττικής έχουν άλλου είδους επιπλέον σπουδές (20,3%), ενώ στη Μεσσηνία ο αριθμός των εκπαιδευτικών αυτών είναι 9 (9,5%) (βλ. Πίνακες 7α, 7β).

Πίνακας 7α. Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών ως προς τις επιπλέον σπουδές τους				
Σπουδές	Συχνότητα		Σχετική συχνότητα %	
	Ναι	Όχι	Ναι	Όχι
ΠΤΥΧΙΑ ΑΕΙ-ΤΕΙ	32	172	15,7	84,3
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	30	174	14,6	85,4
ΑΛΛΟ	41	163	20,3	79,7

Πίνακας 7β. Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών ως προς τις επιπλέον σπουδές τους				
Σπουδές	Συχνότητα		Σχετική συχνότητα %	
	Ναι	Όχι	Ναι	Όχι
ΠΤΥΧΙΑ ΑΕΙ-ΤΕΙ	11	87	11,2	88,8
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	6	92	6,8	93,2
ΑΛΛΟ	9	89	9,5	90,5

Μεγάλο ποσοστό στο νομό Αττικής, υπηρετεί 11-15 χρόνια (20,9%) σε αντίθεση με το νομό Μεσσηνίας, όπου οι εκπαιδευτικοί με 11-15 χρόνια είναι μόλις το 10,5% του δείγματος. Στο νομό Μεσσηνίας αντίθετα, το μεγαλύτερο ποσοστό καταλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί με 6-10 χρόνια υπηρεσίας (30,1%), ενώ στην Αττική οι αντίστοιχοι εκπαιδευτικοί καταλαμβάνουν μόλις το 15,2%. Ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί με 25 χρόνια υπηρεσίας και άνω, που είναι το 28,2% του νομού Μεσσηνίας, αντίθετα με το 19% του νομού Αττικής. Το μικρότερο ποσοστό εκπαιδευτικών στη Μεσσηνία έχουν οι εκπαιδευτικοί με 0-5 χρόνια υπηρεσίας (5,2%), ποσοστό πολύ μικρότερο από το αντίστοιχο της Αττικής (13,3%). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί του νομού Αττικής με 21-25 χρόνια υπηρεσίας καταλαμβάνουν το 15,2% του δείγματος και στο νομό Μεσσηνίας το 10,5% (βλ. Πίνακες 8^α, 8^β).

Πίνακας 8α. Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών ως προς τα έτη υπηρεσίας			
ΣΥΝΟΛΙΚΑ ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική σχετική συχνότητα %
0-5	27	13,3	13,3
6-10	31	15,2	28,5
11-15	43	20,9	49,4
16-20	33	16,5	65,8
21-25	31	15,2	81,0
25+	39	19,0	100,0
Σύνολο	204	100,0	

Πίνακας 8β. Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών ως προς τα έτη υπηρεσίας			
ΣΥΝΟΛΙΚΑ_ΧΡΟΝΙΑ_ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική σχετική συχνότητα %
0-5	5	5,2	5,2
6-10	31	31,1	36,3
11-15	10	10,5	46,8
16-20	14	14,5	61,3
21-25	10	10,5	71,8
25+	28	28,2	100,0
Σύνολο	98	100,0	

Η σύνθεση του δείγματος μας, ως προς τα χρόνια υπηρεσίας τους στο ίδιο σχολείο φαίνεται στους παρακάτω πίνακες (βλ. Πίνακες 9α,9β).

Τα ποσοστά είναι παρόμοια και στους δύο νομούς. Το μεγαλύτερο ποσοστό συναντάται στην βαθμίδα των 0-5 χρόνια υπηρεσίας στο ίδιο σχολείο, στην Αττική 51% και στη Μεσσηνία 58,1%. Έπειτα, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν 6-10 χρόνια στο ίδιο σχολείο είναι το 25,3% της Αττικής, ενώ στη Μεσσηνία είναι το 20,3%. Ακολουθεί ένα ποσοστό 7,3% για εκπαιδευτικούς της Αττικής με 11-15 χρόνια υπηρεσίας στο ίδιο σχολείο σε αντιστοιχία με 8,1% εκπαιδευτικών της Μεσσηνίας. Από 16-20 χρόνια υπηρεσίας στο ίδιο σχολείο το ποσοστό των εκπαιδευτικών στην Αττική είναι 12,2%, ενώ στη Μεσσηνία 8,1%. Ακόμα, 21-25 χρόνια υπηρεσίας στο ίδιο σχολείο έχει το 1,4% των εκπαιδευτικών του νομού Αττικής και 2,7% του νομού Μεσσηνίας. Τέλος, ένα ποσοστό 2,8% έχει 25 χρόνια και άνω υπηρεσίας στο ίδιο σχολείο σε αντίθεση με το 1,4% της Μεσσηνίας.

Πίνακας 9α. Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών ως προς τα έτη υπηρεσίας στο ίδιο σχολείο			
ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΟ ΙΔΙΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική σχετική συχνότητα %
0-5	103	51	51
6-10	52	25,3	76,3
11-15	15	7,3	83,6
16-20	25	12,2	95,8
21-25	3	1,4	97,2
25+	6	2,8	100,0
Σύνολο	204	100,0	

Πίνακας 9β. Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών ως προς τα έτη υπηρεσίας στο ίδιο σχολείο			
ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΟ ΙΔΙΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική σχετική συχνότητα %
0-5	58	58,1	58,1
6-10	20	20,3	78,4
11-15	9	9,5	87,8
16-20	8	8,1	95,9
21-25	2	2,7	98,6
25+	1	1,4	100,0
Σύνολο	98	100,0	

Στο νομό Αττικής παρατηρούμε ποσοστό 82,9% εκπαιδευτικών με οργανική θέση, ενώ στο νομό Μεσσηνίας οι εκπαιδευτικοί αυτοί είναι το 89,2%. Ένα ποσοστό 11,8% υπηρετούν ως αναπληρωτές στο νομό Αττικής και ένα 9,5% στη Μεσσηνία. Ακόμα, 2,9 του είναι με απόσπαση στην Αττική και 1,4% στη Μεσσηνία. Τέλος, υπάρχει ένα ποσοστό 2,4% στο νομό Αττικής το οποίο είναι σε διάθεση (βλ. Πίνακες 10α, 10β).

Πίνακας 10α. Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών ως προς την υπηρεσιακή τους κατάσταση			
ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική σχετική συχνότητα %
ΜΟΝΙΜΟΣ	169	82,9	82,9
ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ	24	11,8	94,7
ΑΠΟΣΠΑΣΗ	6	2,9	97,6
ΔΙΑΘΕΣΗ	5	2,4	100,0
Σύνολο	204	100,0	

Πίνακας 10β. Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών ως προς την υπηρεσιακή τους κατάσταση			
ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική σχετική συχνότητα %
ΜΟΝΙΜΟΣ	88	89,2	89,2
ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ	9	9,5	98,6
ΑΠΟΣΠΑΣΗ	1	1,4	100,0
Σύνολο	98	100,0	

3. Στοιχεία Διοικητικής Επιμόρφωσης την Εκπαιδευτικών

Σχετικά με τη διοικητική επιμόρφωση κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών, οι ερωτηθέντες στο νομό Αττικής σε ποσοστό 22,2% απάντησαν πως παρακολούθησαν μάθημα ή μαθήματα στον τομέα της διοίκησης της εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια των βασικών τους σπουδών και αντίστοιχα στη Μεσσηνία σε ποσοστό 31,1% (βλ. Πίνακες 11α, 11β).

Πίνακας 11α. Κατανομή παρακολούθησης μαθήματος διοίκησης κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών (Αττική)			
ΜΑΘΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική σχετική συχνότητα %
ΝΑΙ	45	22,2	22,2
ΟΧΙ	159	77,8	100,0
Σύνολο	204	100,0	

Πίνακας 11β. Κατανομή παρακολούθησης μαθήματος διοίκησης κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών (Μεσσηνία)			
ΜΑΘΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική σχετική συχνότητα %
ΝΑΙ	30	31,1	31,1
ΟΧΙ	68	68,9	100,0
Σύνολο	98	100,0	

Ένα ποσοστό 42,4% των εκπαιδευτικών της Αττικής έχει παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα για θέματα οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου και το αντίστοιχο ποσοστό της Μεσσηνίας είναι μόλις 31,1% (βλ. Πίνακες 12α, 12β).

Πίνακας 12α. Κατανομή παρακολούθησης επιμορφωτικών προγραμμάτων για θέματα οργάνωσης και διοίκησης (Αττική)			
ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική σχετική συχνότητα %
ΝΑΙ	86	42,4	42,4
ΟΧΙ	118	57,6	100,0
Σύνολο	204	100,0	

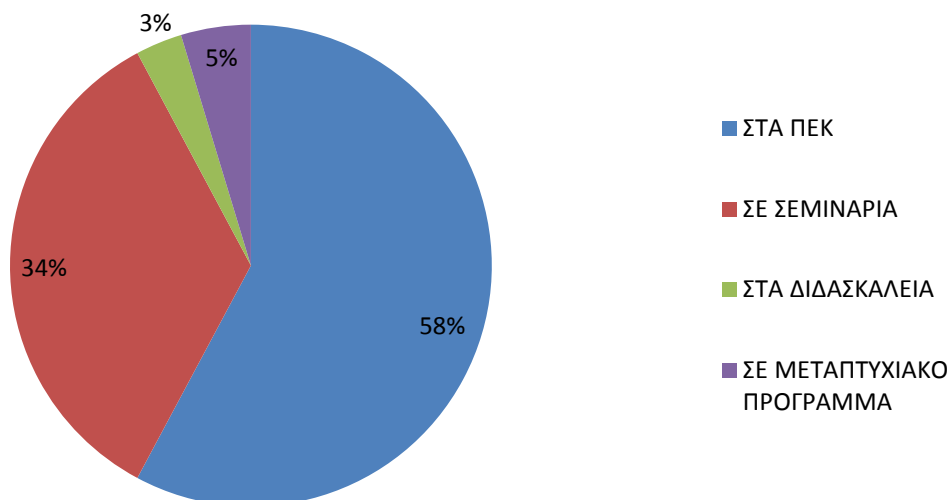
Πίνακας 12β. Κατανομή παρακολούθησης επιμορφωτικών προγραμμάτων για θέματα οργάνωσης και διοίκησης (Μεσσηνία)			
ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική σχετική συχνότητα %
ΝΑΙ	30	31,1	31,1
ΟΧΙ	68	68,9	100,0
Σύνολο	98	100,0	

Στα παρακάτω διαγράμματα παρατηρούμε ότι τα μεγαλύτερα ποσοστά σε φορείς διοικητικής επιμόρφωσης στην Αττική είναι στα ΠΕΚ (41%) και σε σεμινάρια (32%). Τα αντίστοιχα ποσοστά στη Μεσσηνία είναι στα 58% και 34%. Στην Αττική, 17% των εκπαιδευτικών που απάντησαν έχουν επιμορφωθεί σε διδασκαλεία, ενώ μόνο το 3% του νομού Μεσσηνίας έχει επιμορφωθεί σε αυτά. Τέλος, παρατηρούμε διπλάσιο ποσοστό επιμόρφωσης σε μεταπτυχιακό πρόγραμμα των εκπαιδευτικών της Αττικής (10%) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της Μεσσηνίας (5%) (βλ. Διαγράμματα 1α, 1β).



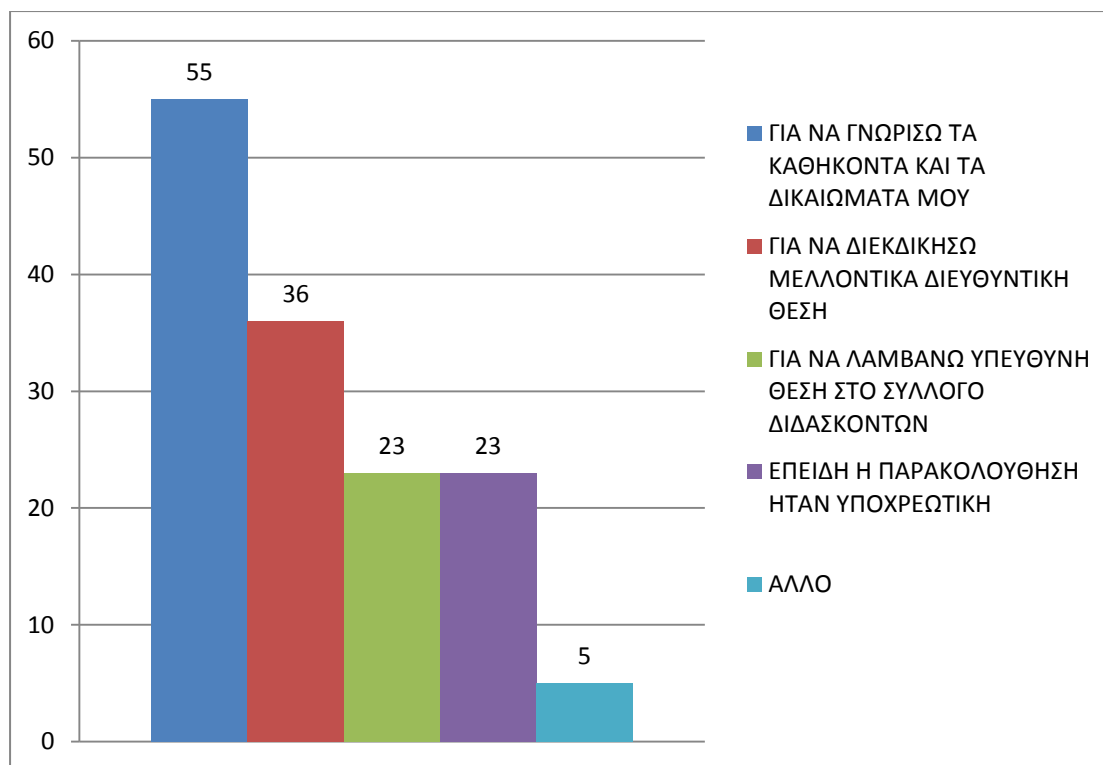
Διάγραμμα 1α. Φορείς διοικητικής επιμόρφωσης (Αττική)

ΦΟΡΕΙΣ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ

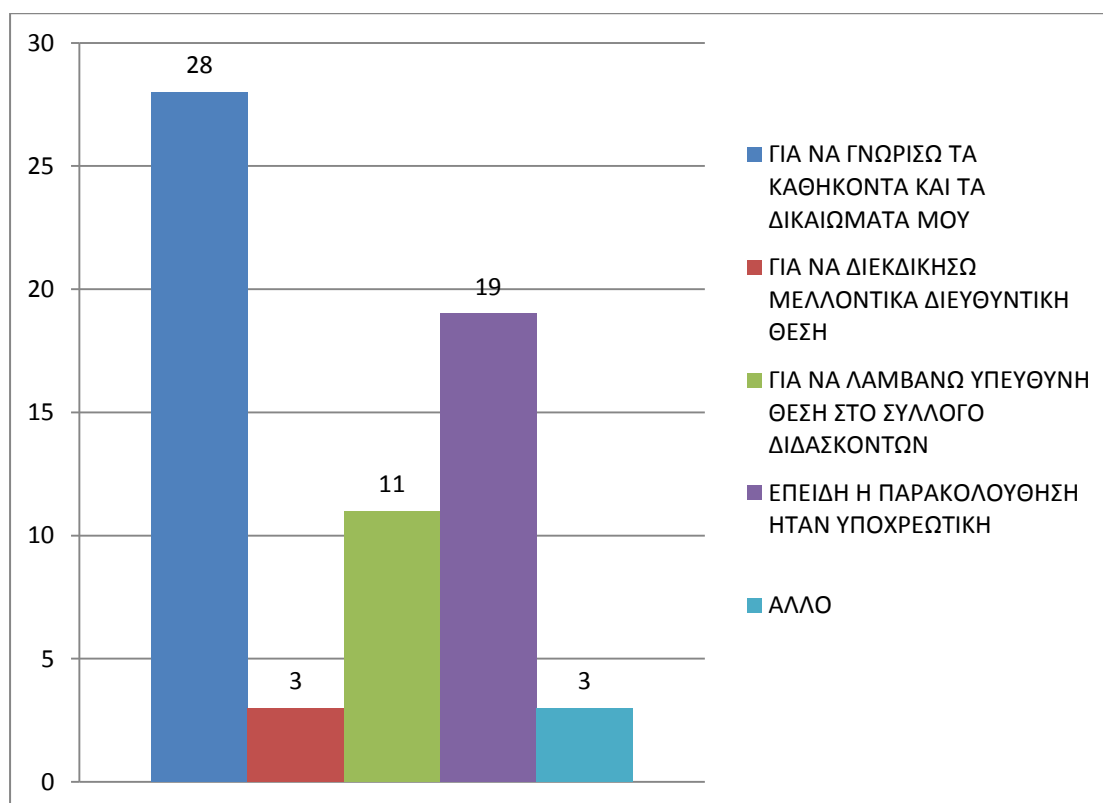


Διάγραμμα 1β. Φορείς διοικητικής επιμόρφωσης (Μεσσηνία)

Αναφορικά με τους λόγους οι οποίοι ώθησαν τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν συμμετοχή σε πρόγραμμα επιμόρφωσης παρατηρούμε πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος της Αττικής (38,7%, συχνότητα 55), αλλά και της Μεσσηνίας (43,7%, συχνότητα 28), επιμορφώθηκαν για να γνωρίσουν τα καθήκοντα και τα δικαιώματά τους. Ένας μεγάλος αριθμός των εκπαιδευτικών της Αττικής (25,4%, συχνότητα 36), επιμορφώθηκε για να διεκδικήσει μελλοντικά διευθυντική θέση, ενώ στη Μεσσηνία μόλις 3 εκπαιδευτικοί (4,6%) επιμορφώθηκαν για αυτό το λόγο. Ένα μεγάλο ποσοστό του δείγματος των εκπαιδευτικών της Μεσσηνίας απάντησε πως επιμορφώθηκε επειδή η παρακολούθηση ήταν υποχρεωτική (29,7%, συχνότητα 19) με υποδιπλάσιο ποσοστό και 23 εκπαιδευτικούς του νομού Αττικής να δίνουν την ίδια απάντηση (15,7%, συχνότητα 23). Παρόμοια ποσοστά συναντώνται στους εκπαιδευτικούς των δύο νομών που απάντησαν πως επιμορφώθηκαν για να λαμβάνουν υπεύθυνη θέση στο σύλλογο διδασκόντων με 23 εκπαιδευτικούς του νομού Αττικής (15,7%) και 11 του νομού Μεσσηνίας (17,2%). Τέλος, 5 εκπαιδευτικοί από το νομό Αττικής (3,4%) και 3 από το νομό Μεσσηνίας (4,7%) αναφέρουν άλλους λόγους που τους ώθησαν να δηλώσουν συμμετοχή σε πρόγραμμα επιμόρφωσης (βλ. Διαγράμματα 2α, 2β).



Διάγραμμα 2α. Λόγοι συμμετοχής σε πρόγραμμα επιμόρφωσης (Αττική)



Διάγραμμα 2β. Λόγοι συμμετοχής σε πρόγραμμα επιμόρφωσης (Μεσσηνία)

Όσον αφορά τα προγράμματα τα οποία παρακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της Αττικής, βλέπουμε το μεγαλύτερο ποσοστό των προγραμμάτων να έχουν διάρκεια τριών μηνών (30%), μίας εβδομάδας (25%), ενός μήνα (25%) και έξι μηνών (20%). Αντίστοιχα, τα περισσότερα προγράμματα που παρακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί της Μεσσηνίας είχαν διάρκεια ενός μήνα (38%), ακολουθούν τα προγράμματα μίας εβδομάδας (34%), τα προγράμματα τριών μηνών (19 %) και τέλος τα προγράμματα έξι μηνών (9%) (βλ. Διαγράμματα 3α, 3β).



Διάγραμμα 3α. Χρονική διάρκεια προγράμματος (Αττική)



Διάγραμμα 3β. Χρονική διάρκεια προγράμματος (Μεσσηνία)

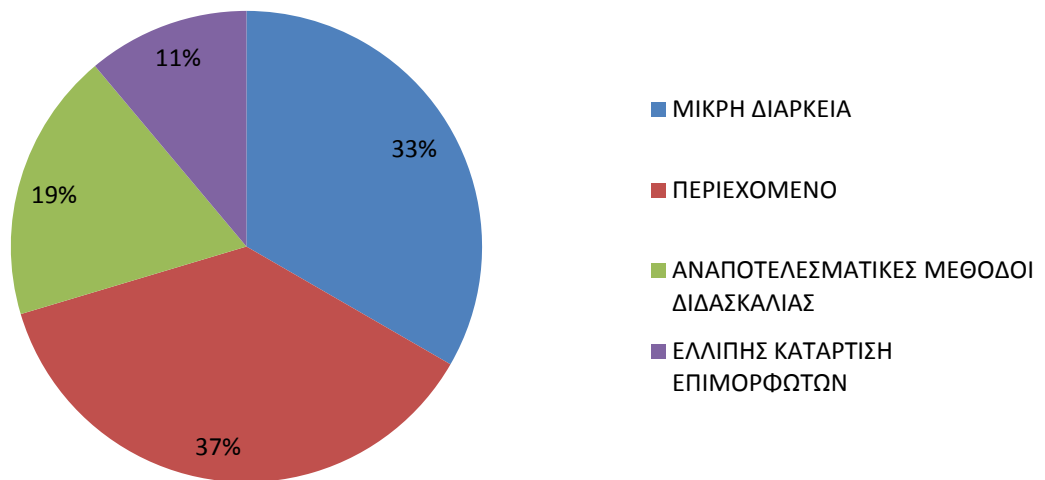
Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος των εκπαιδευτικών του νομού Αττικής (36%) πιστεύει πως οι γνώσεις που απέκτησε από το παραπάνω πρόγραμμα τους επιτρέπει να ανταποκριθούν μέτρια σε μελλοντικά καθήκοντα διευθυντή σχολείου. Ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν πως οι γνώσεις που απέκτησαν τους επιτρέπουν να ανταποκριθούν πολύ (27,9%), αυτοί που πιστεύουν πως ανταποκρίνονται λίγο (19,8%), καθόλου (12,8%) και τέλος αυτοί που πιστεύουν ότι μπορούν να ανταποκριθούν πάρα πολύ (3,5%). Αντίστοιχα στο νομό Μεσσηνίας, μεγαλύτερο ποσοστό συναντάται στους εκπαιδευτικούς που θεωρούν ότι οι γνώσεις που απέκτησαν τους βοηθούν να ανταποκριθούν λίγο σε μελλοντικά διευθυντικά καθήκοντα (30%). Ίδιο ποσοστό εκπαιδευτικών θεωρεί ότι ανταποκρίνεται μέτρια (30%), 16,7% πιστεύει πως δεν μπορεί να ανταποκριθεί καθόλου, 13,3% μπορεί θεωρεί ότι μπορεί να ανταποκριθεί πολύ αποτελεσματικά και τέλος ένα ποσοστό 6,4% πιστεύει πως μπορεί να ανταποκριθεί πάρα πολύ αποτελεσματικά (βλ. Πίνακες 14α, 14β).

Πίνακας 14α. Κατανομή επάρκειας γνώσεων για μελλοντικά καθήκοντα διευθυντή σχολικής μονάδας (Αττική)			
Επάρκεια γνώσεων σε μελλοντικά καθήκοντα διευθυντή σχολείου	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική σχετική συχνότητα %
ΚΑΘΟΛΟΥ	11	12,8	12,8
ΛΙΓΟ	17	19,8	32,6
ΜΕΤΡΙΑ	31	36,0	68,6
ΠΟΛΥ	24	27,9	96,5
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	3	3,5	100,0
Σύνολο	93	100,0	

Πίνακας 14β. Κατανομή επάρκειας γνώσεων για μελλοντικά καθήκοντα διευθυντή σχολικής μονάδας (Μεσσηνία)			
Επάρκεια γνώσεων σε μελλοντικά καθήκοντα διευθυντή σχολείου	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική σχετική συχνότητα %
ΚΑΘΟΛΟΥ	5	16,7	16,7
ΛΙΓΟ	9	30,0	46,7
ΜΕΤΡΙΑ	9	30,0	76,7
ΠΟΛΥ	4	13,3	90,0
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	3	10,0	100,0
Σύνολο	30	100,0	

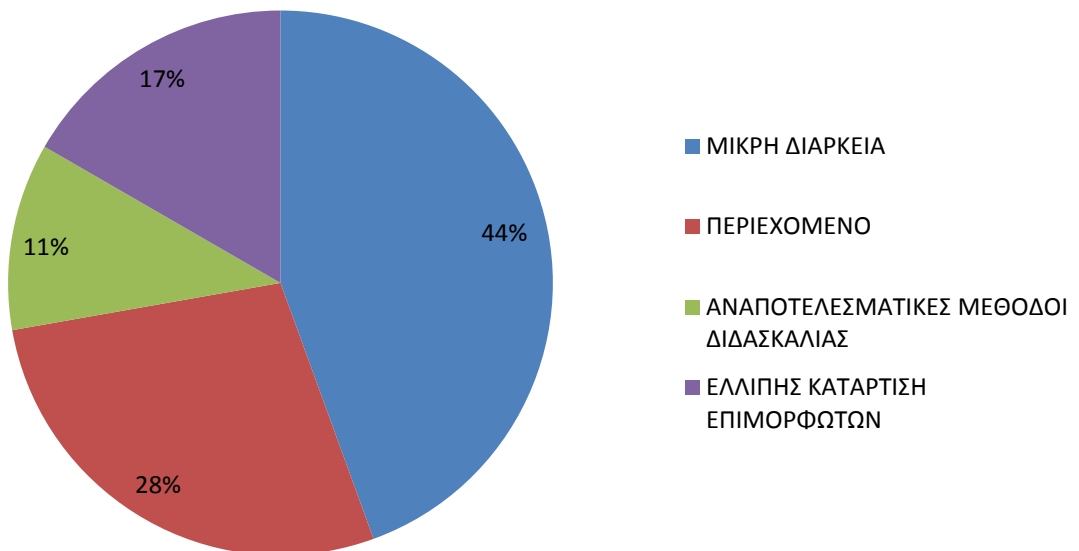
Οι εκπαιδευτικοί της Αττικής που θεωρούν ότι οι γνώσεις που απέκτησαν μέσω του παραπάνω προγράμματος ανταποκρίνεται λίγο ή καθόλου σε μελλοντικά καθήκοντα διευθυντή σχολείου, προσέδωσαν αυτή την «αποτυχία» στο περιεχόμενο του προγράμματος (37%), στη μικρή διάρκεια του προγράμματος (33%), σε αναποτελεσματικές μεθόδους διδασκαλίας (19%) και στην ελλιπή κατάρτιση των επιμορφωτών. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί της Μεσσηνίας θεωρούν ως σημαντικότερο λόγο τη μικρή διάρκεια των προγραμμάτων (44%), έπειτα το περιεχόμενο (28%), αναποτελεσματικές μεθόδους διδασκαλίας (11%) και την ελλιπή κατάρτιση των επιμορφωτών (βλ. Διαγράμματα 4α, 4β).

ΛΟΓΟΙ ΑΠΟΤΥΧΙΑΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ



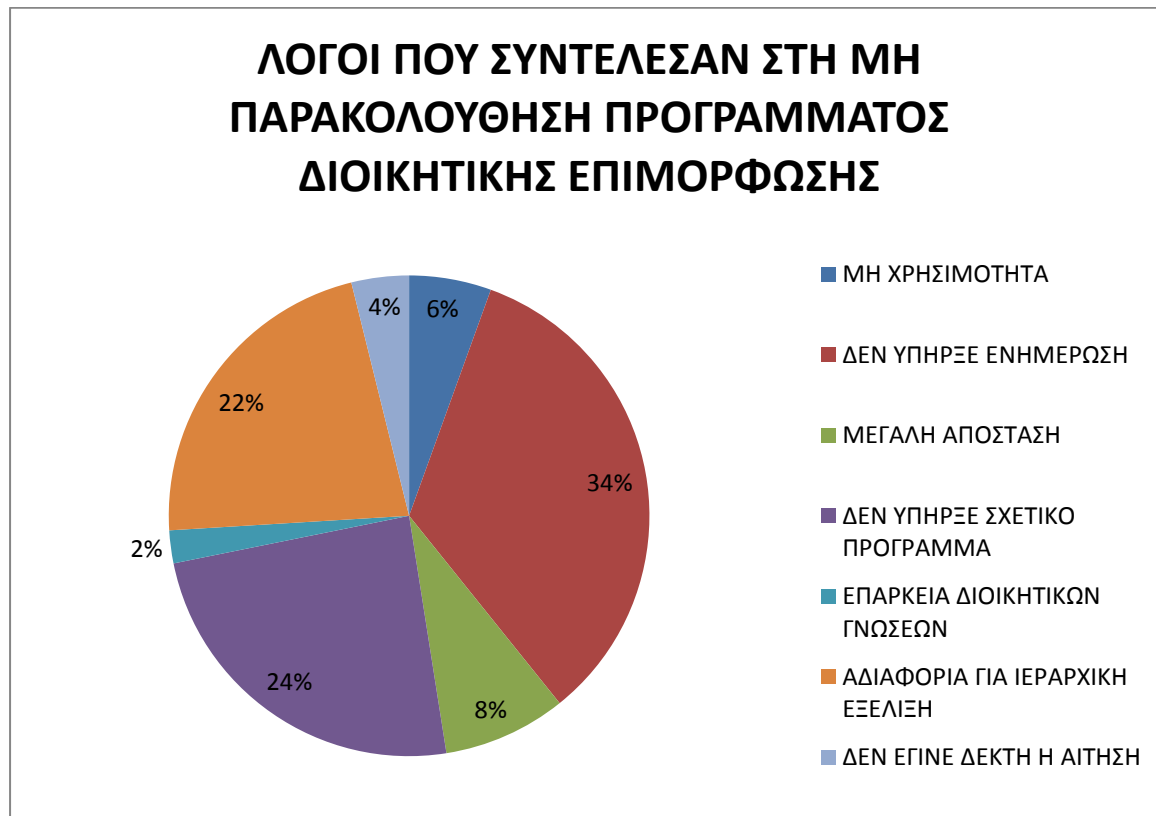
Διάγραμμα 4α. Λόγοι αποτυχίας προγράμματος (Αττική)

ΛΟΓΟΙ ΑΠΟΤΥΧΙΑΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ



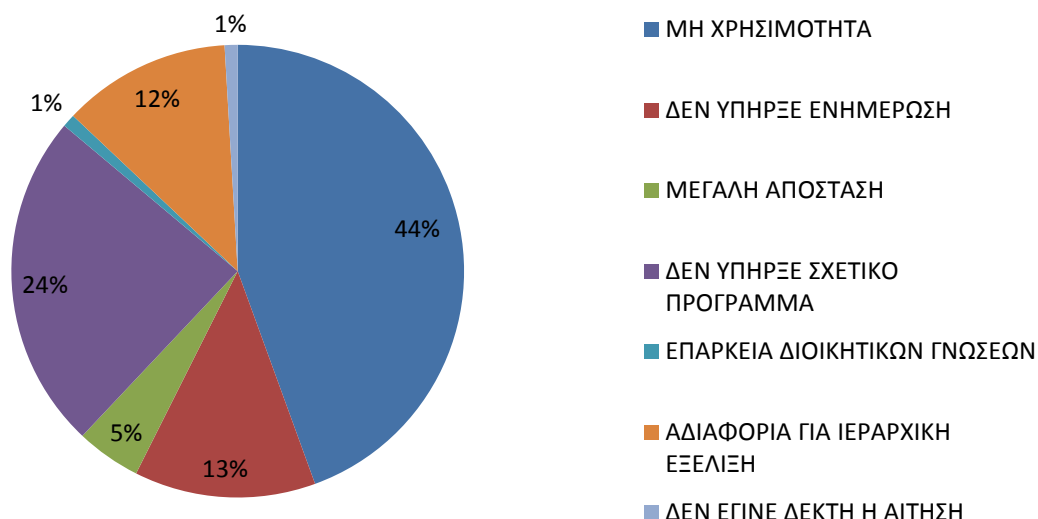
Διάγραμμα 4β. Λόγοι αποτυχίας προγράμματος (Μεσσηνία)

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της Αττικής, οι οποίοι δεν έχουν επιμορφωθεί σε προγράμματα διοικητικής επιμόρφωσης, θεωρούν την έλλειψη ενημέρωσης τον πιο ανασταλτικό παράγοντα (34%). Ένα 24% του δείγματος αναφέρει ότι δεν υπήρξε σχετικό πρόγραμμα, ενώ ένα σημαντικό ποσοστό (22%) δεν ενδιαφέρεται για εξέλιξη στο χώρο της διοικητικής ιεραρχίας. Ένα ποσοστό εκπαιδευτικών (8%) δεν παρακολούθησε σχετικό πρόγραμμα λόγω της μεγάλης απόστασης. Τέλος, ένα μικρό ποσοστό (6%) δεν θεωρεί χρήσιμη την επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης του σχολείου, ένα 4% έκανε αίτηση για συμμετοχή και δεν έγινε δεκτή και ένα 2% θεωρεί ότι έχει τις απαραίτητες διοικητικές γνώσεις. Στη Μεσσηνία αντίθετα, το μεγαλύτερο ποσοστό (44%) δεν θεωρεί χρήσιμη την επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης του σχολείου. Μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών (24%) αναφέρει ότι δεν υπήρξε σχετικό πρόγραμμα. Ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν παρακολούθησαν σχετικό πρόγραμμα λόγω της έλλειψης ενημέρωσης (13%) και λόγω αδιαφορίας για ιεραρχική εξέλιξη (12%), ενώ τέλος ένα 5% δεν επιμορφώθηκε λόγω μεγάλης απόστασης, 1% θεωρεί ότι έχει τις απαραίτητες διοικητικές γνώσεις και 1% έκανε αίτηση και δεν έγινε δεκτή (βλ. Διαγράμματα 5α, 5β).



Διάγραμμα 5α. Λόγοι που συντέλεσαν στη μη παρακολούθηση προγράμματος διοικητικής επιμόρφωσης (Αττική)

ΛΟΓΟΙ ΠΟΥ ΣΥΝΤΕΛΕΣΑΝ ΣΤΗ ΜΗ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ



Διάγραμμα 5β. Λόγοι που συντέλεσαν στη μη παρακολούθηση προγράμματος διοικητικής επιμόρφωσης (Μεσσηνία)

Παρατηρώντας την κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος που έχουν αναλάβει κάποια διοικητική θέση, βλέπουμε στην Αττική ένα ποσοστό 12,3% που έχει αναλάβει θέση διευθυντή σχολικής μονάδας, έναντι ενός ποσοστού 23% στο νομό Μεσσηνίας. Όσον αφορά τις θέσεις υποδιευθυντών, στην Αττική το ποσοστό είναι 23,4% ενώ στην Μεσσηνία 16,1%. Τέλος, όσον αφορά τη θέση του προϊσταμένου, το ποσοστό των εκπαιδευτικών της Αττικής που κατείχε αυτή τη θέση είναι 5,7% ενώ της Μεσσηνίας 16,1% (βλ. Πίνακες 15α, 15β, 16α, 16β, 17α, 17β).

Πίνακας 15α. Κατανομή δείγματος των εκπαιδευτικών που έχουν αναλάβει θέση διευθυντή σχολικής μονάδας (Αττική)			
Έχουν αναλάβει θέση διευθυντή	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική σχετική συχνότητα %
ΝΑΙ	25	12,3	12,3
ΟΧΙ	179	87,7	100,0
Σύνολο	204	100,0	

Πίνακας 15β. Κατανομή δείγματος των εκπαιδευτικών που έχουν αναλάβει θέση διευθυντή σχολικής μονάδας (Μεσσηνία)			
Έχουν αναλάβει θέση διευθυντή	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική σχετική συχνότητα %
NAI	22	23,0	23,0
OXI	76	77,0	100,0
Σύνολο	98	100,0	

Πίνακας 16α. Κατανομή δείγματος των εκπαιδευτικών που έχουν αναλάβει θέση υποδιευθυντή σχολικής μονάδας (Αττική)			
Έχουν αναλάβει θέση υποδιευθυντή	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική σχετική συχνότητα %
NAI	48	23,4	23,4
OXI	156	76,6	100,0
Σύνολο	204	100,0	

Πίνακας 16β. Κατανομή δείγματος των εκπαιδευτικών που έχουν αναλάβει θέση υποδιευθυντή σχολικής μονάδας (Μεσσηνία)			
Έχουν αναλάβει θέση υποδιευθυντή	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική σχετική συχνότητα %
NAI	15	16,1	16,1
OXI	83	83,9	100,0
Σύνολο	98	100,0	

Πίνακας 17α. Κατανομή δείγματος των εκπαιδευτικών που έχουν αναλάβει θέση προϊσταμένου σχολικής μονάδας (Αττική)			
Έχουν αναλάβει θέση προϊσταμένου	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική σχετική συχνότητα %
NAI	12	5,7	5,7
OXI	192	94,3	100,0
Σύνολο	204	100,0	

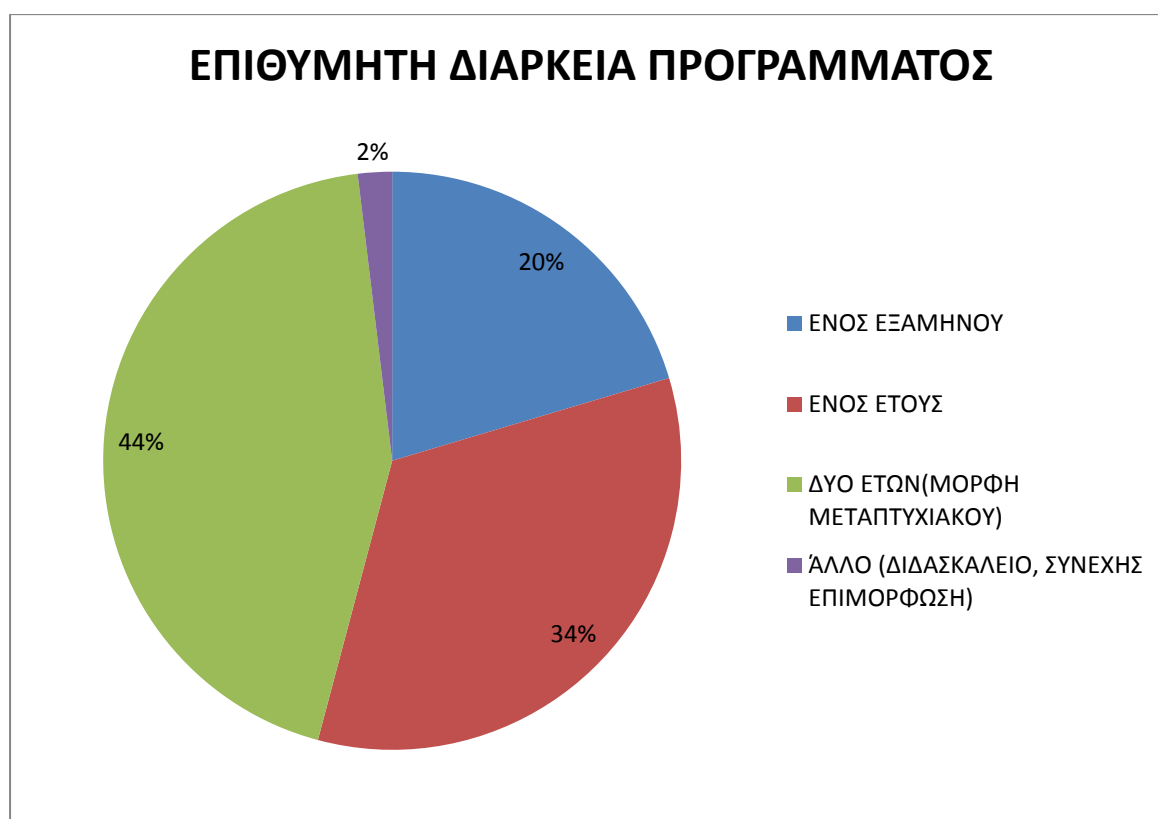
Πίνακας 17β. Κατανομή δείγματος των εκπαιδευτικών που έχουν αναλάβει θέση προϊσταμένου σχολικής μονάδας (Μεσσηνία)			
Έχουν αναλάβει θέση προϊσταμένου	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική σχετική συχνότητα %
ΝΑΙ	15	16,1	16,1
ΟΧΙ	83	83,9	100,0
Σύνολο	98	100,0	

Όταν οι εκπαιδευτικοί των δύο νομών ρωτήθηκαν σχετικά με τη σημασία των ειδικών Προγραμμάτων Ανάπτυξης Στελεχών της Εκπαίδευσης (ΠΑΣΕ) και αν θα έπρεπε οι διευθυντές των σχολικών μονάδων να προέρχονται από αυτά τα προγράμματα, το μεγαλύτερο ποσοστό της Αττικής (77,2%) αλλά και της Μεσσηνίας (80,9%) απάντησε θετικά (βλ. Πίνακες 18α, 18β).

Πίνακας 18α. Κατανομή επιλογής του ΠΑΣΕ ως βασικό εργαλείο για την επιμόρφωση διευθυντών σχολικών μονάδων (Αττική)			
Βασική προϋπόθεση το ΠΑΣΕ για διοίκηση σχολικών μονάδων	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική σχετική συχνότητα %
ΝΑΙ	157	77,2	77,2
ΟΧΙ	47	22,8	100,0
Σύνολο	204	100,0	

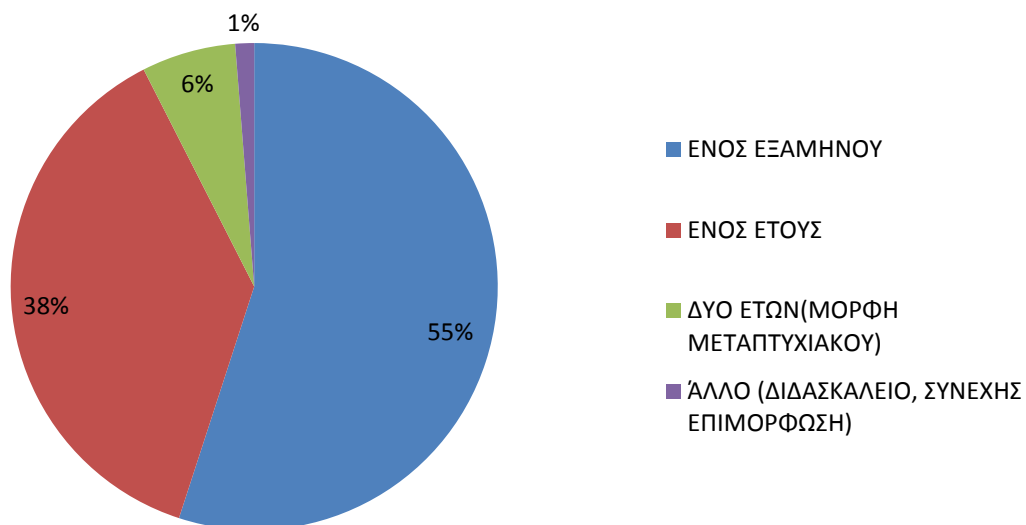
Πίνακας 18β. Κατανομή επιλογής του ΠΑΣΕ ως βασικό εργαλείο για την επιμόρφωση διευθυντών σχολικών μονάδων (Μεσσηνία)			
Βασική προϋπόθεση το ΠΑΣΕ για διοίκηση σχολικών μονάδων	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική σχετική συχνότητα %
ΝΑΙ	80	80,9	80,9
ΟΧΙ	18	19,1	100,0
Σύνολο	98	100,0	

Σχετικά με τη διάρκεια των ειδικών προγραμμάτων (ΠΑΣΕ), οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της Αττικής προτιμούν ένα πρόγραμμα δύο με τη μορφή μεταπτυχιακού (44%), ενώ οι εκπαιδευτικοί της Μεσσηνίας προτιμούν επιμόρφωση με διάρκεια ενός εξαμήνου (55%). Ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών της Αττικής (34%), καθώς και της Μεσσηνίας (38%), προτιμά πρόγραμμα ενός έτους. Ένα 20% του δείγματος των εκπαιδευτικών της Αττικής προτιμά πρόγραμμα ενός εξαμήνου. Τέλος, κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς των δύο νομών προτείνουν τα προγράμματα να γίνονται κατά τη διάρκεια επιμόρφωσης στα διδασκαλεία ή τη συνεχή επιμόρφωση (2% στην Αττική και 1% στη Μεσσηνία). Εδώ παρατηρούμε ότι μόνο το 6% των εκπαιδευτικών της Μεσσηνίας θεωρεί τη διετή επιμόρφωση ως τη βέλτιστη λύση (βλ. Διαγράμματα 6α, 6β).



Διάγραμμα 6α. Επιθυμητή διάρκεια ΠΑΣΕ (Αττική)

ΕΠΙΘΥΜΗΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ



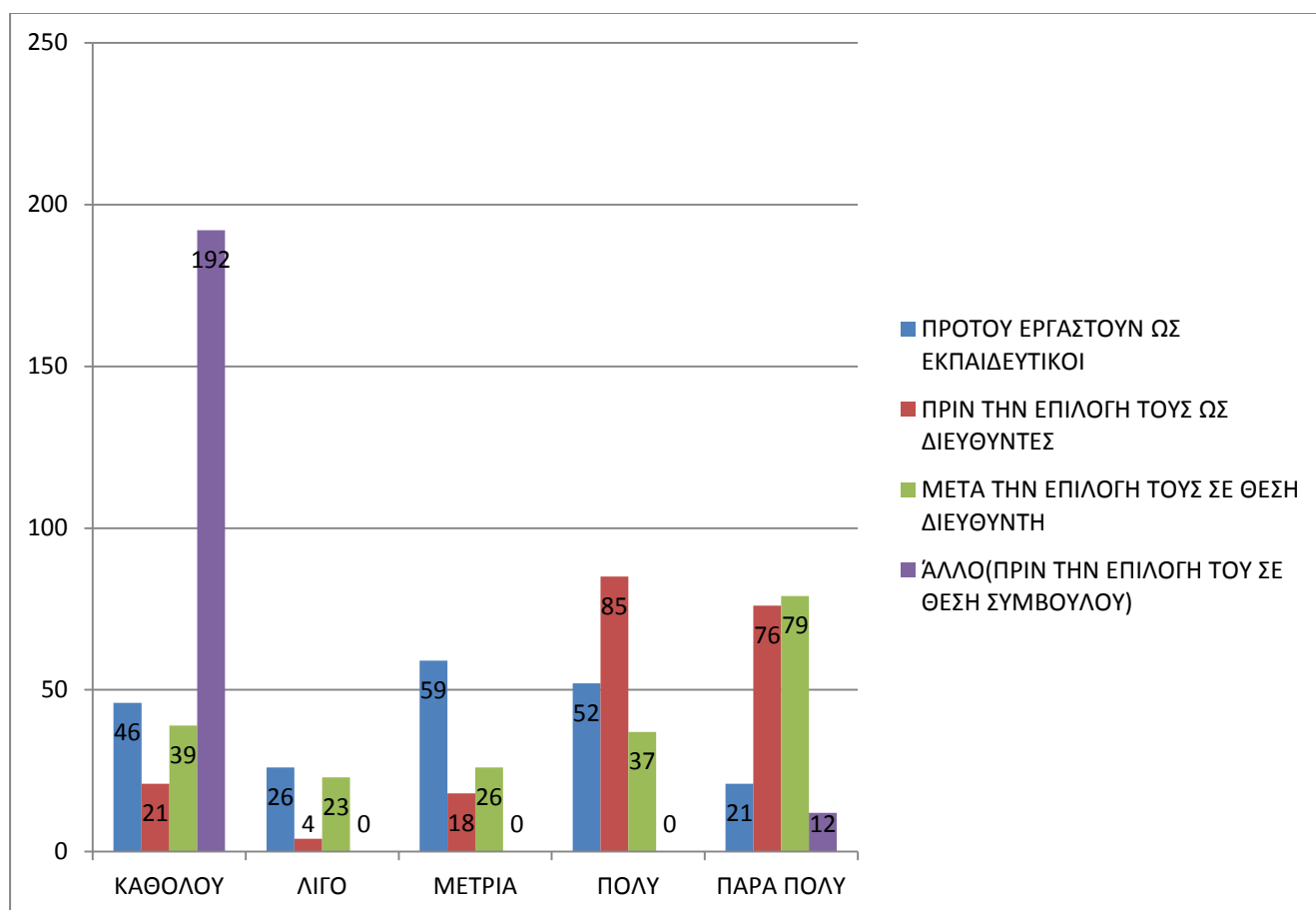
Διάγραμμα 6β. Επιθυμητή διάρκεια ΠΑΣΕ (Μεσσηνία)

Οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν την επιθυμία τους να συμμετέχουν σε ένα επερχόμενο ΠΑΣΕ είναι το 46,2% του δείγματος της Αττικής και το 40% του δείγματος της Μεσσηνίας (βλ. Πίνακες 19α, 19β).

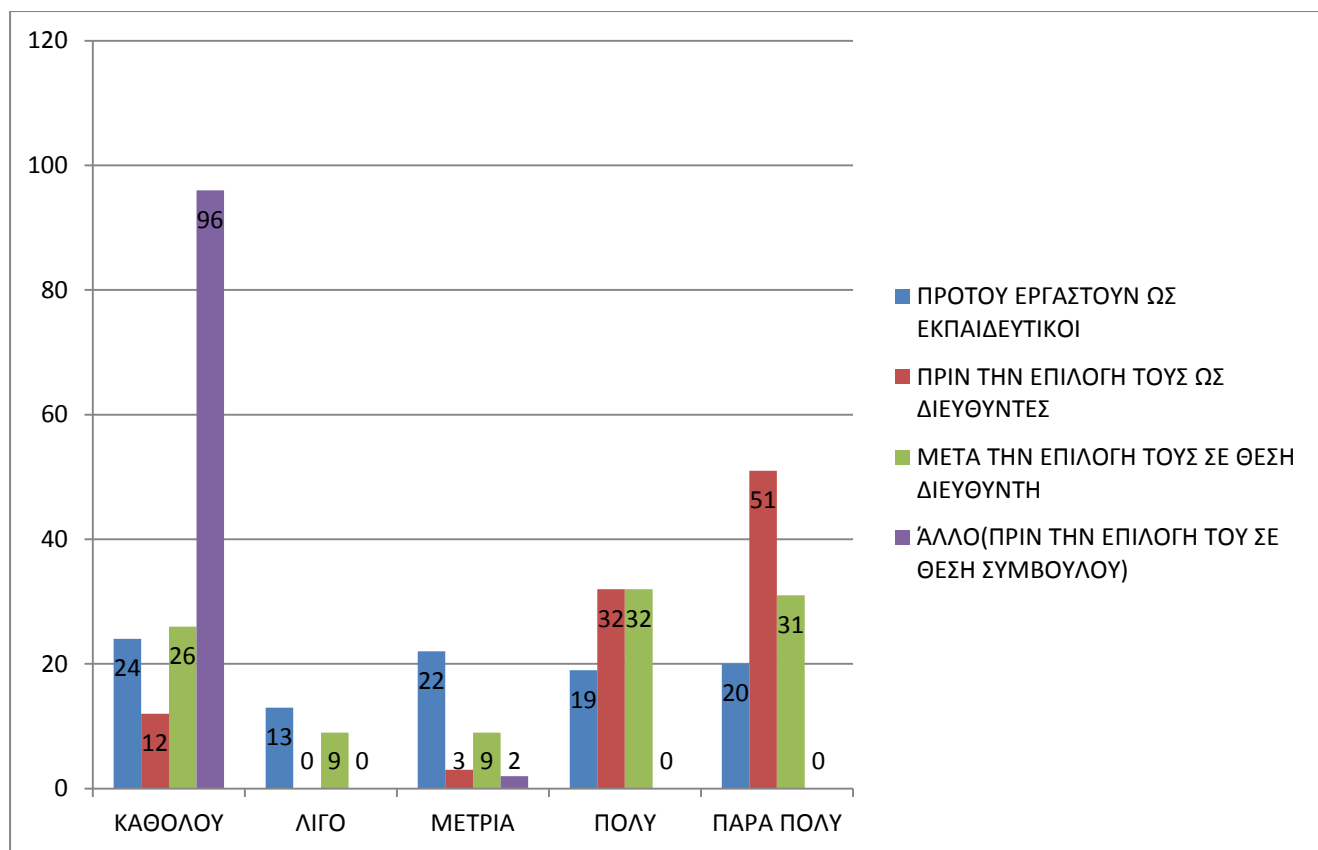
Πίνακας 19α. Κατανομή επιθυμίας συμμετοχής σε ΠΑΣΕ (Αττική)			
ΕΠΙΘΥΜΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΕ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική σχετική συχνότητα %
ΝΑΙ	94	46,2	46,2
ΟΧΙ	110	53,8	100,0
Σύνολο	204	100,0	

Πίνακας 19β. Κατανομή επιθυμίας συμμετοχής σε ΠΑΣΕ (Μεσσηνία)			
ΕΠΙΘΥΜΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΕ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική σχετική συχνότητα %
ΝΑΙ	39	40,0	40,0
ΟΧΙ	59	60,0	100,0
Σύνολο	98	100,0	

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος του νομού Αττικής (συχνότητα 161) αλλά και του νομού Μεσσηνίας (συχνότητα 83) θεωρούν πολύ και πάρα πολύ σημαντική τη μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε θέματα διοίκησης πριν την επιλογή τους ως διευθυντές, καθώς και μετά την επιλογή τους ως διευθυντές (Αττική- συχνότητα 116, Μεσσηνία- συχνότητα 63). Επίσης, στο νομό Αττικής, πολλοί εκπαιδευτικοί του δείγματος(συχνότητα 59) θεωρούν μέτρια τη συμβολή της διοικητικής επιμόρφωσης προτού εργαστούν οι εκπαιδευτικοί, κάποιοι (συχνότητα 73) τη θεωρούν πολύ και πάρα πολύ σημαντική, κάποιοι (συχνότητα 46) καθόλου σημαντική και οι υπόλοιποι (συχνότητα 26) λίγο σημαντική. Στο νομό Μεσσηνίας από την άλλη, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (συχνότητα 24) δεν θεωρούν τη διοικητική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως κάτι βασικό πριν εργαστούν, ενώ κάποιοι (συχνότητα 20) αντίθετα τη θεωρούν πάρα πολύ σημαντική. Τέλος, και στους δύο νομούς, οι εκπαιδευτικοί(Αττική- συχνότητα 192, Μεσσηνία- συχνότητα 96) δεν θεωρούν την διοικητική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών βασική πριν την επιλογή τους σε θέση συμβούλου ή άλλων σημαντικών θέσεων (βλ. Διαγράμματα 7α, 7β).



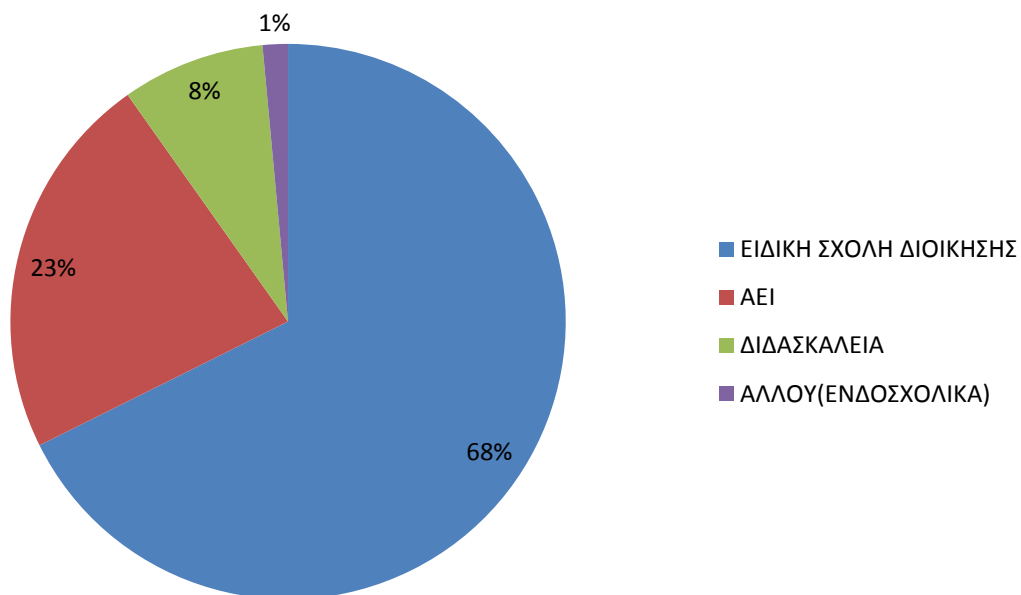
Διάγραμμα 7α. Κατανομή επιθυμητής μετεκπαίδευσης σε θέματα διοίκησης της σχολικής μονάδας ανάλογα με το στάδιο της σταδιοδρομίας (Αττική)



Διάγραμμα 7β. Κατανομή επιθυμητής μετεκπαίδευσης σε θέματα διοίκησης της σχολικής μονάδας ανάλογα με το στάδιο της σταδιοδρομίας (Μεσσηνία)

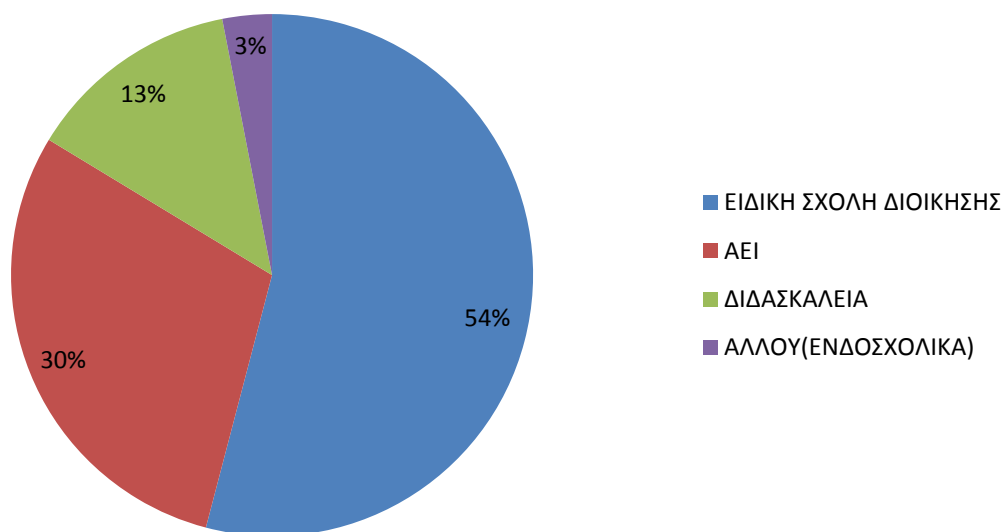
Όσων αφορά το φορέα που επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί να αναλάβει το ΠΑΣΕ, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών της Αττικής (68%) αλλά και της Μεσσηνίας (58%) επιλέγει ως καταλληλότερο φορέα μια ειδική σχολή διοίκησης. Ως δεύτερος καταλληλότερος φορέας επιλέγονται τα ΑΕΙ της χώρας τόσο από τους εκπαιδευτικούς της Αττικής (23%) όσο και από τους εκπαιδευτικούς της Μεσσηνίας (30%). Τέλος, τα διδασκαλεία ως φορέας επιμόρφωσης επιλέγονται από το 8% των εκπαιδευτικών της Αττικής και από το 13% των εκπαιδευτικών της Μεσσηνίας. Τέλος, ένα μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών της Αττικής (1%) και της Μεσσηνίας (3%) προτείνει η επιμόρφωση να γίνεται ενδοσχολικά, μέσω βιωματικών σεμιναρίων (βλ. Διαγράμματα 8α, 8β).

ΦΟΡΕΑΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ



Διάγραμμα 8α. Φορέας ΠΑΣΕ (Αττική)

ΦΟΡΕΑΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ



Διάγραμμα 8β. Φορέας ΠΑΣΕ (Μεσσηνία)

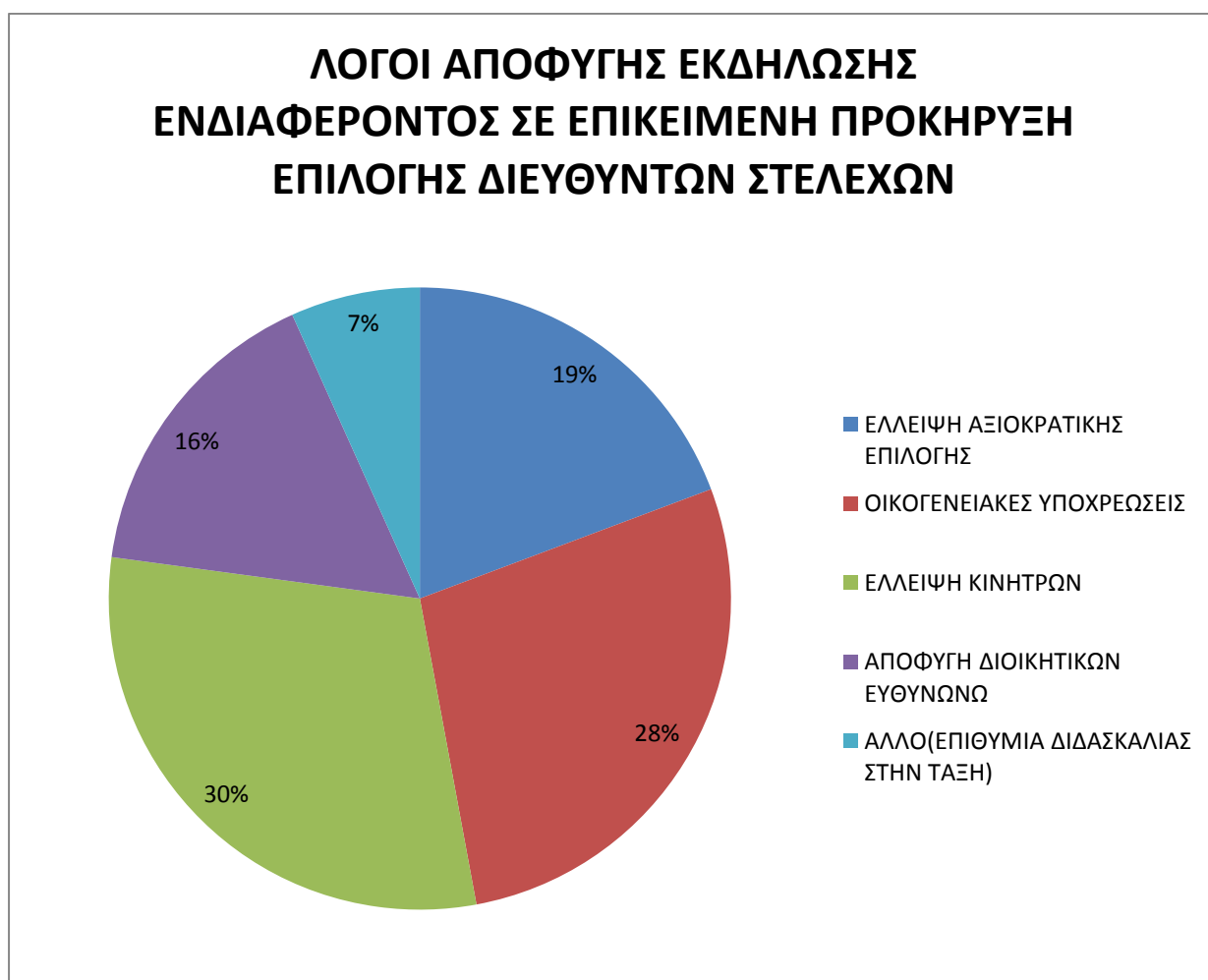
Το 25,3% του δείγματος των εκπαιδευτικών της Αττικής δήλωσε πως θέλει να συμμετάσχει σε ένα μελλοντικό ΠΑΣΕ. Από τους εκπαιδευτικούς της Μεσσηνίας, το αντίστοιχο ποσοστό που επιθυμεί να συμμετέχει σε ένα τέτοιο πρόγραμμα είναι 20% (βλ. Πίνακες 20α, 20β).

Πίνακας 20α. Κατανομή επιθυμίας συμμετοχής σε επικείμενη προκήρυξη διευθυντικών στελεχών σχολικών μονάδων (Αττική)			
Συμμετοχή σε επικείμενη προκήρυξη διευθυντών	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική σχετική συχνότητα %
ΝΑΙ	52	25,3	25,3
ΟΧΙ	152	74,7	100,0
Σύνολο	204	100,0	

Πίνακας 20β. Κατανομή επιθυμίας συμμετοχής σε επικείμενη προκήρυξη διευθυντικών στελεχών σχολικών μονάδων (Μεσσηνία)			
Συμμετοχή σε επικείμενη προκήρυξη διευθυντών	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική σχετική συχνότητα %
ΝΑΙ	19	20,0	20,0
ΟΧΙ	79	80,0	100,0
Σύνολο	98	100,0	

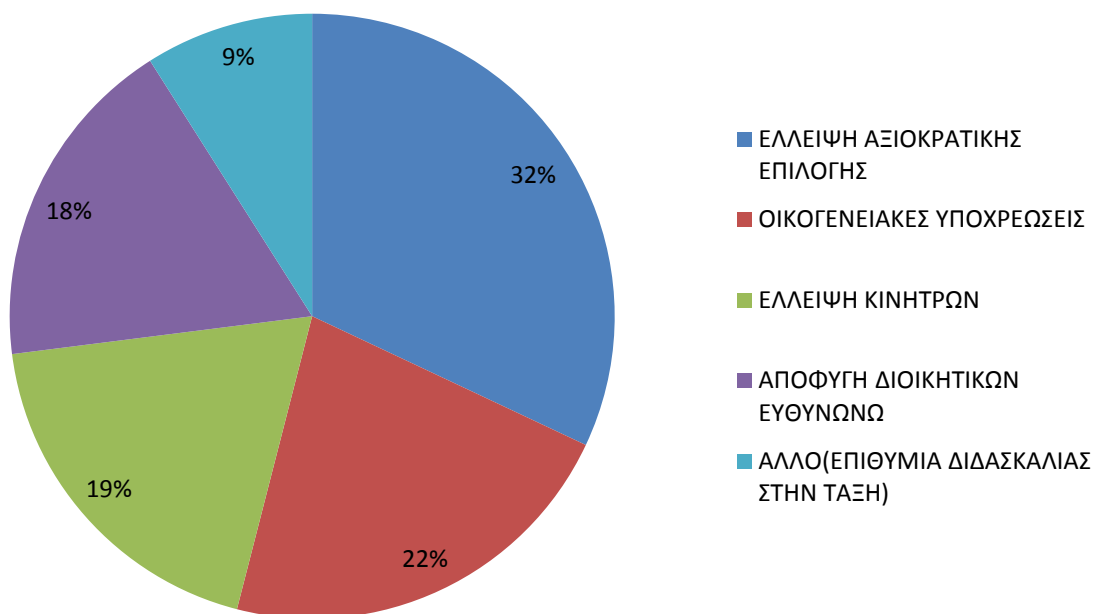
Από τους εκπαιδευτικούς της Αττικής που δήλωσαν πως δεν επιθυμούν να συμμετέχουν σε ένα μελλοντικό πρόγραμμα ΠΑΣΕ, το μεγαλύτερο ποσοστό (30%) δηλώνει ότι υπάρχει έλλειψη κινήτρων. 28% των εκπαιδευτικών δήλωσε πως υπάρχουν οικογενειακές υποχρεώσεις που τους εμποδίζουν, 19% θεωρεί την μη αξιοκρατική επιλογή διευθυντικών στελεχών ως ανασταλτικό παράγοντα και 16% δεν θέλει τις διοικητικές ευθύνες. Τέλος, 7% των εκπαιδευτικών θέλουν να παραμείνουν ως «μάχιμοι» εκπαιδευτικοί στην τάξη. Όσων αφορά τους εκπαιδευτικούς της Μεσσηνίας, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (32%) θεωρούν την έλλειψη αξιοκρατικής

επιλογής διευθυντικών στελεχών ως τον ανασταλκότερο παράγοντα. Ένα μεγάλο ποσοστό (22%) θεωρεί τις οικογενειακές υποχρεώσεις ως το μεγαλύτερο ανασταλτικό παράγοντα, ενώ η έλλειψη κινήτρων (19%) και η αποφυγή διοικητικών ευθυνών (18%) αποτελούν επίσης βασικούς λόγους. Τέλος, 9% των εκπαιδευτικών της Μεσσηνίας θέλει να παραμείνει ως διδάσκων της τάξης (βλ. Διαγράμματα 9α, 9β).

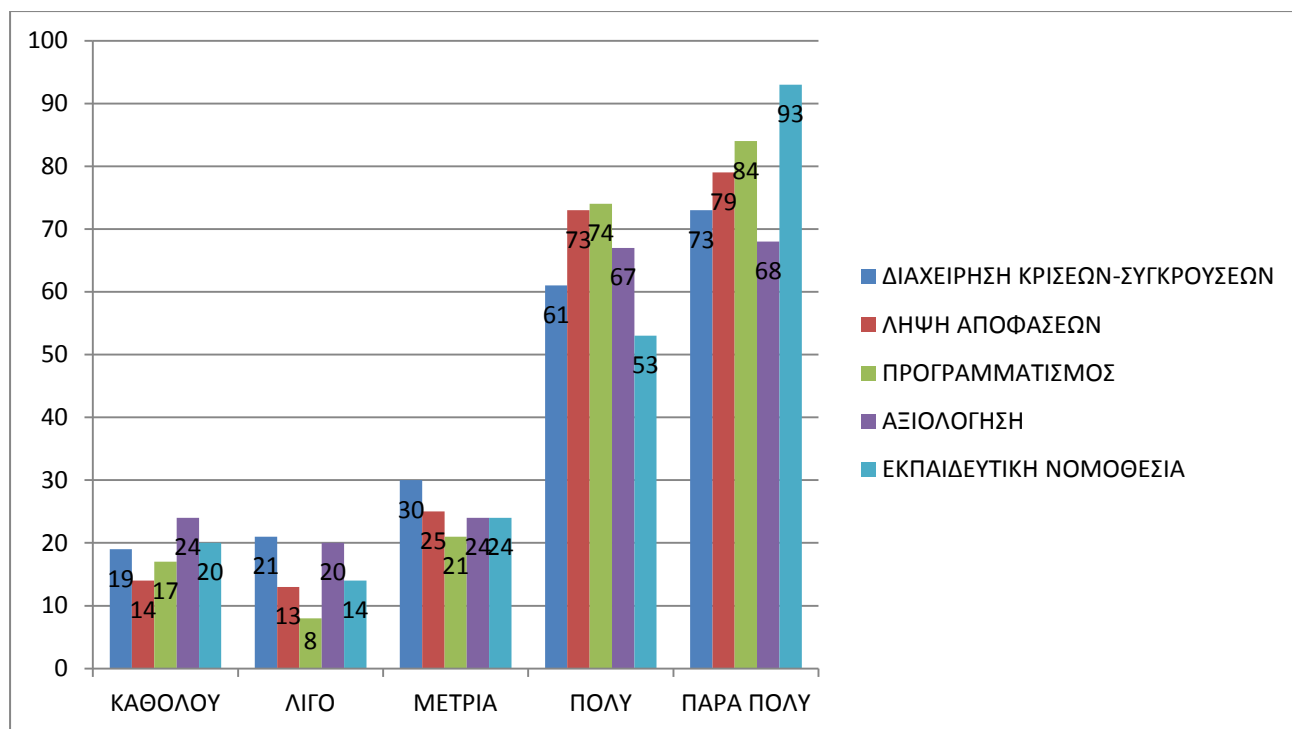


Διάγραμμα 9α. Παράγοντες που συντελούν στην αποφυγή εκδήλωσης ενδιαφέροντος σε επικείμενη προκήρυξη επιλογής διευθυντικών στελεχών σχολικών μονάδων (Αττική)

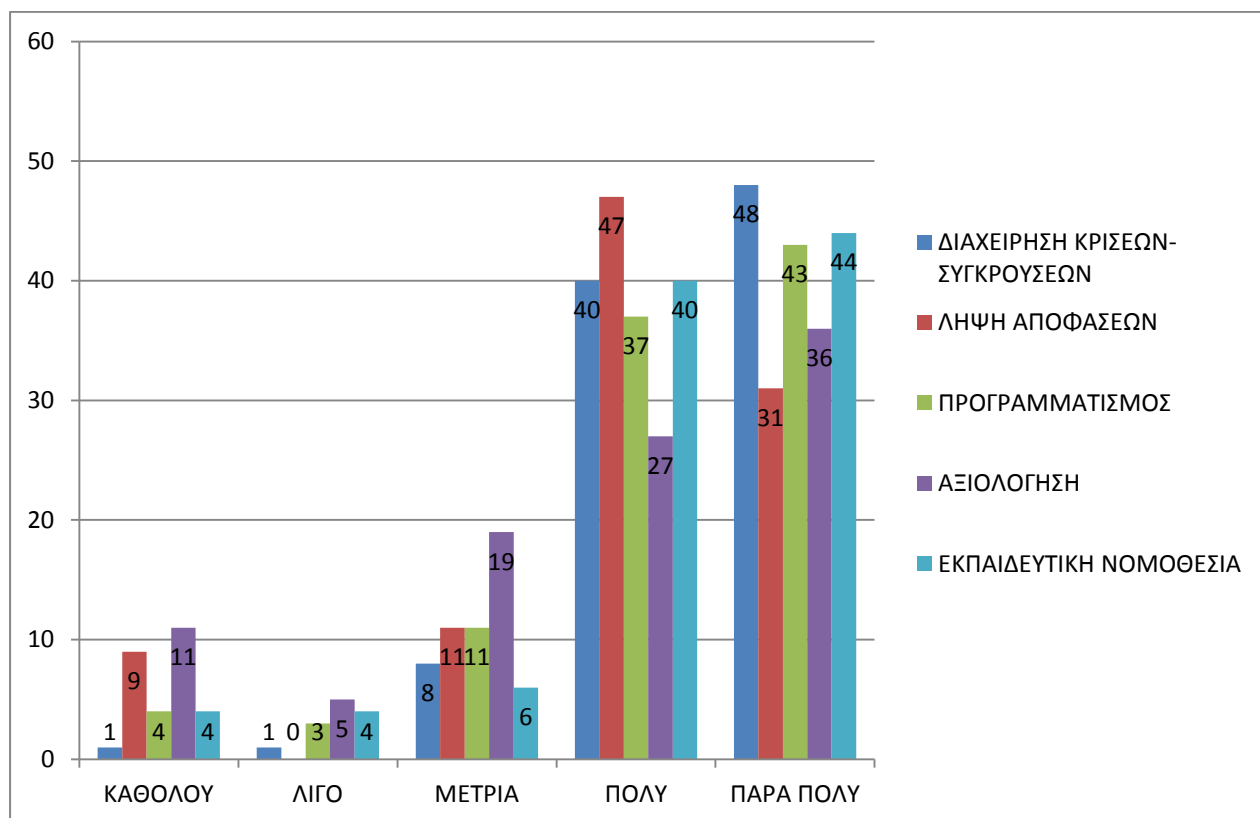
ΛΟΓΟΙ ΑΠΟΦΥΓΗΣ ΕΚΔΗΛΩΣΗΣ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΟΣ ΣΕ ΕΠΙΚΕΙΜΕΝΗ ΠΡΟΚΗΡΥΞΗ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΣΤΕΛΕΧΩΝ



Διάγραμμα 9β. Παράγοντες που συντελούν στην αποφυγή εκδήλωσης ενδιαφέροντος σε επικείμενη προκήρυξη επιλογής διευθυντικών στελεχών σχολικών μονάδων (Μεσσηνία)



Διάγραμμα 10α. Συμβολή της επιμόρφωσης όλων των μελών του συλλόγου διδασκόντων σε θέματα Διοίκησης της Εκπαίδευσης (Αττική)



Διάγραμμα 10β. Συμβολή της επιμόρφωσης όλων των μελών του συλλόγου διδασκόντων σε θέματα Διοίκησης της Εκπαίδευσης (Μεσσηνία)

Στην ανοικτή ερώτηση «τι άλλο έχετε να προτείνετε για τη διοικητική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, δεδομένου ότι συμμετέχουν στο σύλλογο διδασκόντων και αργότερα αναλαμβάνουν διευθυντικά καθήκοντα;» οι απόψεις ήταν πολλές. Ομαδοποιώντας τις απαντήσεις αυτές, προκύπτουν τα παρακάτω αποτελέσματα:

- Ως προς την *«αναγκαιότητα της διοικητικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών»*, απάντησε το 31,2% των εκπαιδευτικών των δύο νομών. Από αυτούς, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (56%) πιστεύουν πως η διοικητική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι υποχρεωτική καθώς τους προσφέρει γνώση σχετικά με την εργασία τους και οφέλη στην εκπαιδευτική τους καθημερινότητα. Ακόμα, ένα 24% πιστεύει πως πρέπει να υπάρχει μία συνεχόμενη ενδοσχολική επιμόρφωση στα διοικητικά θέματα, ενώ ένα 11% υποστηρίζει την ύπαρξη σεμιναρίων ως αναγκαιότητα στην διοικητική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Τέλος, ένα 9% υποστηρίζει πως οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν τις διοικητικές γνώσεις αποφοιτώντας από το ΑΕΙ.
- Ως προς τον *«χρόνο της επιμόρφωσης τους»*, απάντησε το 43,4% του δείγματος των εκπαιδευτικών των δύο νομών. Από αυτούς, το 22,5% θεωρεί ως καλύτερη χρονική διάρκεια προγραμμάτων την ετήσια (27%), μετά την συνεχόμενη (23%) και 3μηνιαία(23%), την εξάμηνη (18%) και τέλος την 2ετή(9%) και ανά 5ετία(3%).
- Ως προς τον *«φορέα διοικητικής τους επιμόρφωσης»*, απάντησε το 51% του δείγματος των εκπαιδευτικών. Επικρατέστερος φορέας για την διοικητική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θεωρούνται τα ΑΕΙ της χώρας (40%), ακολουθούν τα μεταπτυχιακά προγράμματα (32%), το Υπουργείο Παιδείας (16%), και τέλος τα ΠΕΚ (8%) και τα διδασκαλεία (4%).
- Ως προς το *«περιεχόμενο του σχετικού προγράμματος»*, οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν αποτελούν το 59,3% του δείγματος των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν επέλεξαν ως προσφορότερο περιεχόμενο του σχετικού προγράμματος αυτό το οποίο θα περιέχει Διαχείριση Συγκρούσεων μέσα στη σχολικά μονάδα και διοικητικά- νομοθετικά θέματα (40%). Ένα μεγάλο ποσοστό έκρινε σημαντικό το περιεχόμενο του προγράμματος να ασχολείται με την πραγματική ουσία της σχολικής καθημερινότητας (20%) ενώ κάποιοι πρότειναν βιωματικά σεμινάρια για καλύτερη κατανόηση από τους εκπαιδευόμενους (16%). Ακόμα, κάποιοι εκπαιδευτικοί συνιστούν να υπάρχει ένα

μακροπρόθεσμο γενικό πρόγραμμα εκπαιδευτική ποιότητας το οποίο σταδιακά θα διαμορφώνει τη διοικητική σκέψη στους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων (12%). Τέλος, ένα ποσοστό θεώρησε σημαντική την εκπαίδευση σχετικά με θέματα Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού (8%) και θέματα γνώσης υπολογιστών, Internet, ψυχολογίας και κοινωνιολογίας (4%).

- Ως προς τους «επιμορφωτές του προγράμματος», οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν ήταν το 39,8 % του δείγματος. Από αυτούς, οι περισσότεροι θεωρούν ως καλύτερους επιμορφωτές καθηγητές ΑΕΙ στον τομέα της διοίκησης (32%). Έπειτα, ένα μεγάλο ποσοστό θεωρεί ικανούς για επιμορφωτές διευθυντές ή σύμβουλους οι οποίοι να έχουν μεγάλη εμπειρία στη σχολική πραγματικότητα (30%). Ένα λίγο μικρότερο ποσοστό θεωρεί ως καταλληλότερους επιμορφωτές ειδικά καταρτισμένους εκπαιδευτικούς, με τίτλους σπουδών στη διοίκηση (26,5%). Τέλος, ένα ποσοστό προτείνει συμβούλους ή διευθυντές με προϋπηρεσία στη διοίκηση μονάδων (9%) και επιστήμονες με γνώσεις Management (3%).
- Τέλος, προτάθηκαν ιδέες από ορισμένους εκπαιδευτικούς, όπως «Αξιολόγηση των εκπαιδευτών από τους εκπαιδευόμενους» (4%) και «Δια βίου εκπαίδευση και αξιολόγηση» (7%).

4. Συνάψεις

Αφού παρουσιάστηκαν οι σχετικές συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, έγινε έλεγχος συσχετίσεων με τη μέθοδο Chi –Square Test (χ^2) προκειμένου να διαπιστωθεί αν η διοικητική επιμόρφωση σχετίζεται με την επιθυμία ανάληψης διευθυντικής θέσης ή αν η επιθυμία ανάληψη διευθυντικής θέσης επηρεάζεται από άλλους παράγοντες (φύλο, οικογενειακή κατάσταση).

- Διερεύνηση συσχέτισης μεταξύ της ύπαρξης επιμόρφωσης στη διοίκηση της εκπαίδευσης και προηγούμενης κατοχής διευθυντικής θέσης (Ερώτηση 10- Ερώτηση 17, βλέπε Παράρτημα)

Με τη βοήθεια του στατιστικού εργαλείου χ^2 διαπιστώθηκε ότι για τους εκπαιδευτικούς και των δύο νομών υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της ύπαρξης επιμορφωτικών προγραμμάτων και της προηγούμενης κατοχής διευθυντικής θέσης. Ο έλεγχος ανεξαρτησίας των μεταβλητών αυτών έδειξε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$ υπάρχει συνάφεια μεταξύ της ύπαρξης επιμορφωτικών προγραμμάτων και της

προηγούμενης κατοχής διευθυντικής θέσης (P- value=0,014<0,05) (βλ. Πίνακες 21, 22).

Πίνακας 21. Έλεγχος συνάφειας μεταξύ της ύπαρξης επιμορφωτικών προγραμμάτων και της προηγούμενης κατοχής διευθυντικής θέσης.				
		ΕΡΩΤΗΣΗ17Α		Σύνολο
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	
ΥΠΑΡΞΗ_ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΩ	ΝΑΙ	13	54	67
N_ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ	ΟΧΙ	6	85	91
Σύνολο		19	139	158

Πίνακας 22. Έλεγχος ανεξαρτησίας χ ²					
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	5,985 ^a	1	,014	,024	,014
Continuity Correction ^b	4,836	1	,028		
Likelihood Ratio	5,953	1	,015		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	5,947	1	,015		
N of Valid Cases	158				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,06.

b. Computed only for a 2x2 table

➤ Διερεύνηση συσχέτισης μεταξύ της ύπαρξης επιμόρφωσης στη διοίκηση της εκπαίδευσης και της επιθυμίας συμμετοχής σε μελλοντική προκήρυξη επιλογής διευθυντικών στελεχών σχολικών μονάδων (Ερώτηση 10- Ερώτηση 23,βλέπε Παράρτημα)

Με τη βοήθεια του στατιστικού εργαλείου χ² διαπιστώθηκε ότι για τους εκπαιδευτικούς του νομού Αττικής υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της ύπαρξης επιμορφωτικών προγραμμάτων και της επιθυμίας συμμετοχής σε μελλοντική προκήρυξη επιλογής διευθυντικών στελεχών σχολικών μονάδων. Ο έλεγχος ανεξαρτησίας των μεταβλητών αυτών έδειξε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας α=0,05 υπάρχει συνάφεια μεταξύ της ύπαρξης επιμορφωτικών προγραμμάτων και της

επιθυμίας συμμετοχής σε μελλοντική προκήρυξη επιλογής διευθυντικών στελεχών σχολικών μονάδων ($P\text{-value}=0,001<0,05$) (βλ. Πίνακες 23, 24).

Πίνακας 23. Έλεγχος συνάφειας μεταξύ της ύπαρξης επιμορφωτικών προγραμμάτων και της επιθυμίας συμμετοχής σε μελλοντική προκήρυξη επιλογής διευθυντικών στελεχών σχολικών μονάδων (Αττική)				
		ΕΡΩΤΗΣΗ23		Σύνολο
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	
ΥΠΑΡΞΗ_ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΩΝ_ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ	ΝΑΙ	35	57	92
	ΟΧΙ	17	95	112
Σύνολο		52	152	204

Πίνακας 24. Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2					
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	11,020 ^a	1	,001		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 17,97.

b. Computed only for a 2x2 table

Παρόμοια αποτελέσματα έδειξε και ο έλεγχος συνάφειας στο νομό Μεσσηνίας. Με τη βοήθεια του στατιστικού εργαλείου χ^2 διαπιστώθηκε ότι για τους εκπαιδευτικούς του νομού Μεσσηνίας υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της ύπαρξης επιμορφωτικών προγραμμάτων και της επιθυμίας συμμετοχής σε μελλοντική προκήρυξη επιλογής διευθυντικών στελεχών σχολικών μονάδων. Ο έλεγχος ανεξαρτησίας των μεταβλητών αυτών έδειξε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$ υπάρχει συνάφεια μεταξύ της ύπαρξης επιμορφωτικών προγραμμάτων και της επιθυμίας συμμετοχής σε μελλοντική προκήρυξη επιλογής διευθυντικών στελεχών σχολικών μονάδων ($p\text{-Value}=0,032<0,05$) (βλ. Πίνακες 27, 28).

Πίνακας 27. Έλεγχος συνάφειας μεταξύ της ύπαρξης επιμορφωτικών προγραμμάτων και της επιθυμίας συμμετοχής σε μελλοντική προκήρυξη επιλογής διευθυντικών στελεχών σχολικών μονάδων (Μεσσηνία)				
		ΕΡΩΤΗΣΗ23		Σύνολο
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	
ΥΠΑΡΞΗ_ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΩΝ_	ΝΑΙ	15	33	48
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ	ΟΧΙ	5	45	50
Σύνολο		20	78	98

Πίνακας 28. Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2					
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	4,589 ^a	1	,032		

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,30.

b. Computed only for a 2x2 table

- Διερεύνηση συσχέτισης μεταξύ της επιθυμίας συμμετοχής σε ΠΑΣΕ και της επιθυμίας συμμετοχής σε μελλοντική προκήρυξη επιλογής διευθυντικών στελεχών σχολικών μονάδων (Ερώτηση 20 – Ερώτηση 23 βλέπε Παράρτημα)

Με τη βοήθεια του στατιστικού εργαλείου χ^2 διαπιστώθηκε ότι για τους εκπαιδευτικούς του νομού Αττικής υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της επιθυμίας συμμετοχής σε ΠΑΣΕ και της επιθυμίας συμμετοχής σε μελλοντική προκήρυξη επιλογής διευθυντικών στελεχών σχολικών μονάδων. Ο έλεγχος ανεξαρτησίας των μεταβλητών αυτών έδειξε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$ υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της επιθυμίας συμμετοχής σε ΠΑΣΕ και της επιθυμίας συμμετοχής σε μελλοντική προκήρυξη επιλογής διευθυντικών στελεχών σχολικών μονάδων ($P\text{-value}=0,000<0,05$) (βλ. Πίνακες 25, 26).

Πίνακας 25. Έλεγχος συνάφειας μεταξύ της επιθυμίας συμμετοχής σε ΠΑΣΕ και της επιθυμίας συμμετοχής σε μελλοντική προκήρυξη επιλογής διευθυντικών στελεχών σχολικών μονάδων (Αττική)				
		ΕΡΩΤΗΣΗ23		Σύνολο
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	
ΕΠΙΘΥΜΙΑ_ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ_ΣΕ_ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ	ΝΑΙ	41	53	94
	ΟΧΙ	10	100	110
Σύνολο		51	153	204

Πίνακας 26. Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2					
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	24,614 ^a	1	,000		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 18,48.

b. Computed only for a 2x2 table

Με τη βοήθεια του στατιστικού εργαλείου χ^2 διαπιστώθηκε ότι και για τους εκπαιδευτικούς του νομού Μεσσηνίας υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της επιθυμίας συμμετοχής σε ΠΑΣΕ και της επιθυμίας συμμετοχής σε μελλοντική προκήρυξη επιλογής διευθυντικών στελεχών σχολικών μονάδων. Ο έλεγχος ανεξαρτησίας των μεταβλητών αυτών έδειξε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$ υπάρχει συνάφεια μεταξύ της επιθυμίας συμμετοχής σε ΠΑΣΕ και της επιθυμίας συμμετοχής σε μελλοντική προκήρυξη επιλογής διευθυντικών στελεχών σχολικών μονάδων ($P\text{-value}=0,000<0,05$) (βλ. Πίνακες 29, 30).

Πίνακας 29. Έλεγχος συνάφειας μεταξύ της επιθυμίας συμμετοχής σε ΠΑΣΕ και της επιθυμίας συμμετοχής σε μελλοντική προκήρυξη επιλογής διευθυντικών στελεχών σχολικών μονάδων (Μεσσηνία)				
		ΕΡΩΤΗΣΗ23		Σύνολο
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	
ΕΠΙΘΥΜΙΑ_ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ_ΣΕ_ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ	ΝΑΙ	17	23	40
	ΟΧΙ	3	55	58
Σύνολο		20	78	98

Πίνακας 30. Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2					
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	16,606 ^a	1	,000		

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,08.

b. Computed only for a 2x2 table

- Διερεύνηση συσχέτισης μεταξύ οικογενειακής κατάστασης και επιθυμίας των εκπαιδευτικών για συμμετοχή σε μελλοντική προκήρυξη επιλογής διευθυντικών στελεχών της εκπαίδευσης (ερώτηση 2- ερώτηση 23 βλέπε παράρτημα)

Με τη βοήθεια του στατιστικού εργαλείου χ^2 διαπιστώθηκε ότι για τους εκπαιδευτικούς των δύο νομών υπάρχει συσχέτιση μεταξύ οικογενειακής κατάστασης και της επιθυμίας συμμετοχής σε μελλοντική προκήρυξη επιλογής διευθυντικών στελεχών σχολικών μονάδων. Ο έλεγχος ανεξαρτησίας των μεταβλητών αυτών έδειξε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$ υπάρχει συνάφεια μεταξύ οικογενειακής κατάστασης και της επιθυμίας συμμετοχής σε μελλοντική προκήρυξη επιλογής διευθυντικών στελεχών σχολικών μονάδων ($P\text{-value}=0,028<0,05$) (βλ. Πίνακες 31, 32).

Πίνακας 31. Έλεγχος συνάφειας μεταξύ οικογενειακής κατάστασης και της επιθυμίας συμμετοχής σε μελλοντική προκήρυξη επιλογής διευθυντικών στελεχών σχολικών μονάδων				
		ΕΡΩΤΗΣΗ23		Σύνολο
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	
ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ_ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	ΕΓΓΑΜΟΣ	27	51	78
	ΑΓΑΜΟΣ	12	69	81
	ΕΓΓΑΜΟΣ ΜΕ ΠΑΙΔΙΑ	32	111	143
Σύνολο		71	231	302

Πίνακας 32. Έλεγχος ανεξαρτησίας χ ²			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,185 ^a	2	,028

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 14,22.

➤ Διερεύνηση συσχέτισης μεταξύ του φύλου και της προηγούμενης κατοχής διευθυντικής θέσης (Ερώτηση 1 – Ερώτηση 17 βλέπε Παράρτημα)

Με τη βοήθεια του στατιστικού εργαλείου χ² διαπιστώθηκε ότι για τους εκπαιδευτικούς και των δύο νομών υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του φύλου των εκπαιδευτικών και της προηγούμενης κατοχής διευθυντικής θέσης. Ο έλεγχος ανεξαρτησίας των μεταβλητών αυτών έδειξε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$ υπάρχει συνάφεια μεταξύ του φύλου και της προηγούμενης κατοχής διευθυντικής θέσης (P- value =0,005<0,05) (βλ. Πίνακες 33, 34).

Πίνακας 33. Έλεγχος συνάφειας μεταξύ του φύλου και της προηγούμενης κατοχής διευθυντικής θέσης				
		ΕΡΩΤΗΣΗ 17Α		Σύνολο
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	
ΦΥΛΟ	ΑΝΔΡΑΣ	22	62	84
	ΓΥΝΑΙΚΑ	25	193	218
Σύνολο		47	255	302

Πίνακας 34. Έλεγχος ανεξαρτησίας χ ²					
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	7,793 ^a	1	,005		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 10,09.

b. Computed only for a 2x2 table

Με τη βοήθεια του στατιστικού εργαλείου χ^2 διαπιστώθηκε ότι για τους εκπαιδευτικούς των δύο νομών υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του φύλου των εκπαιδευτικών και της προηγούμενης κατοχής θέσης υποδιευθυντή. Ο έλεγχος ανεξαρτησίας των μεταβλητών αυτών έδειξε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$ υπάρχει συνάφεια μεταξύ του φύλου και της προηγούμενης κατοχής θέσης υποδιευθυντή (P- value =0,003<0,05) (βλ. Πίνακες 35, 36).

Πίνακας 35. Έλεγχος συνάφειας μεταξύ του φύλου και της προηγούμενης κατοχής θέσης υποδιευθυντή				
		ΕΡΩΤΗΣΗ17Β		Σύνολο
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	
ΦΥΛΟ	ΑΝΔΡΑΣ	29	56	85
	ΓΥΝΑΙΚΑ	35	182	217
Σύνολο		64	238	302

Πίνακας 36. Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2					
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	8,777 ^a	1	,003		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 13,73.

b. Computed only for a 2x2 table

Με τη βοήθεια του στατιστικού εργαλείου χ^2 διαπιστώθηκε ότι για τους εκπαιδευτικούς των δύο νομών δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του φύλου των εκπαιδευτικών και της προηγούμενης κατοχής θέσης προϊσταμένου. Ο έλεγχος ανεξαρτησίας των μεταβλητών αυτών έδειξε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$ δεν υπάρχει συνάφεια μεταξύ του φύλου και της προηγούμενης κατοχής θέσης προϊσταμένου (P- value p. Value=0,281>0,05) (βλ. Πίνακες 37, 38).

Πίνακας 37. Έλεγχος συνάφειας μεταξύ του φύλου και της προηγούμενης κατοχής θέσης προϊσταμένου				
		ΕΡΩΤΗΣΗ17Γ		Σύνολο
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	
ΦΥΛΟ	ΑΝΔΡΑΣ	10	74	84
	ΓΥΝΑΙΚΑ	17	201	218
Σύνολο		27	275	302

Πίνακας 38. Έλεγχος ανεξαρτησίας χ ²					
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,163 ^a	1	,281		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,88.

b. Computed only for a 2x2 table

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

Ανάλυση – Ερμηνεία Αποτελεσμάτων της Έρευνας

1. Περίληψη

Μετά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων την παρούσας έρευνας, στο κεφαλαίο που ακολουθεί γίνεται η ανάλυση και η ερμηνεία των δημογραφικών στοιχείων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στη συνέχεια αναλύονται και ερμηνεύονται τα ευρήματα που προέκυψαν από την ανάλυση των συχνοτήτων κάθε μεταβλητής και από τις συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών και αναφέρονται στις στάσεις και τις αντιλήψεις για την διοικητική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των νομών Αττικής και Μεσσηνίας.

2. Ανάλυση των χαρακτηριστικών των σχολείων του δείγματος

Το 95,1% των σχολείων του νομού Αττικής είναι πάνω από 6/θέσια και μόλις το 4,9 είναι 6/θέσια και κάτω. Στη Μεσσηνία τα ποσοστά αυτά διαφέρουν σημαντικά, με τα σχολεία που είναι από 6/θέσια και πάνω να αποτελούν το 45,9% των σχολείων του δείγματος και αυτά που είναι από 6/θέσια και κάτω να είναι το 54,1%. Αυτό σε συνδυασμό με το γεγονός ότι το σύνολο των σχολείων του δείγματος του νομού Αττικής βρίσκεται σε αστική περιοχή ενώ στη Μεσσηνία υπάρχουν σχολεία σε ημιαστικές αλλά και σε αγροτικές περιοχές, δείχνει ότι στα μεγάλα αστικά κέντρα εξαιτίας του πληθυσμού υπάρχουν μεγάλες σχολικές μονάδες.

3. Ανάλυση δημογραφικών στοιχείων

Σχετικά με τη στελέχωση των σχολείων, με βάση τα στοιχεία της παρούσας έρευνας, το μεγαλύτερο μέρος των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών είναι γυναίκες. Ειδικότερα, το 25,9% των εκπαιδευτικών του νομού Αττικής είναι άντρες και το 74,1% είναι γυναίκες. Για το νομό Μεσσηνίας τα ποσοστά αυτά είναι 32,4% και 67,6% αντίστοιχα. Το στοιχείο αυτό επιβεβαιώνεται και από τα στατιστικά στοιχεία

του ΥΠΕΘΠΑ και από άλλες έρευνες (Σαϊτης, 2001, Καμπουρίδης και συν., 2004), σύμφωνα με τις οποίες οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αριθμητικά πλειοψηφούν.

Όσον αφορά την οικογενειακή κατάσταση η πλειονότητα των εκπαιδευτικών και των δύο νομών είναι έγγαμοι εκπαιδευτικοί και οι περισσότεροι αυτών έγγαμοι με παιδιά.

Σχετικά με την ηλικία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, το 20,1% των εκπαιδευτικών στον νομό Αττικής είναι ηλικίας 51 ετών και άνω, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στο νομό Μεσσηνίας είναι 11,2%. Μικρή διαφοροποίηση υπάρχει επίσης στο ποσοστό που αφορά όσους είναι κάτω των 30 ετών (15,7 % στην Αθήνα και 20,9% στη Μεσσηνία. Παρατηρείται δηλαδή ότι οι νεότεροι παραμένουν στις περιοχές μονιμοποίησής τους έως ότου συγκεντρώσουν τα μόρια που απαιτούνται για τη μετάθεσή τους στα μεγάλα αστικά κέντρα. Η κινητικότητα αυτή των εκπαιδευτικών είναι ένα φαινόμενο που επαναλαμβάνεται συνέχεια (Δάρρα & Σαϊτης, 2010).

Όσον αφορά το ποσοστό των ειδικοτήτων στα δημοτικά σχολεία του νομού Αττικής αυτό είναι 18,4% και στο νομό Μεσσηνίας 16,9%. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό των δημοτικών σχολείων δεν απαρτίζεται μόνο από δασκάλους αλλά και από άλλες ειδικότητες που συμμετέχουν εξίσου στο σύλλογο διδασκόντων και μπορούν να διεκδικήσουν διευθυντική θέση (διευθυντή, υποδιευθυντή).

Αναφορικά με τις επιπλέον σπουδές , το 15,7% των εκπαιδευτικών της Αττικής δήλωσε ότι έχει δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ και το 14,6% δήλωσε ότι έχει Μεταπτυχιακό τίτλο. Τα ποσοστά αυτά είναι μικρότερα στο νομό Μεσσηνίας (το 11,2% είναι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου και μόλις το 6,8% είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου). Η διαφορά αυτή ανάμεσα στα ποσοστά των δύο νομών πιθανότατα οφείλεται στο γεγονός ότι στη Μεσσηνία τα άτομα αυτά έχουν πολύ περιορισμένες επιλογές σε σχέση με την Αττική ώστε να αποκτήσουν κάποιο δεύτερο πτυχίο ή να παρακολουθήσουν κάποιο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών. Η διαφορά βέβαια των δύο νομών είναι εντυπωσιακή στην επιλογή «Άλλο». Το 20,3% των εκπαιδευτικών του νομού Αττικής έχει επιπλέον σπουδές κάπου αλλού. Το ποσοστό αυτό αφορά σπουδές που έκαναν στο Διδασκαλείο όπως δήλωσαν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Στη Μεσσηνία αν και το 9,5% επέλεξε «Άλλο» εντούτοις μόνο ένα άτομο από αυτά δήλωσε ότι έχει επιμορφωθεί σε διδασκαλείο. Η διαφορά αυτή

δείχνει τις μειωμένες ευκαιρίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί των επαρχιακών νομών για απόκτηση επιπλέον πτυχίων. Αν αναλογιστούμε ότι τα Διδασκαλεία είναι φορείς ανάπτυξης διοικητικών δεξιοτήτων (Ανθόπουλος & Παμουκτσόγλου, 2010), τότε στους περισσότερους επαρχιακούς νομούς δεν υπάρχει αυτή η ευκαιρία για ανάπτυξη των διοικητικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών.

Ως προς τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών του δείγματος, υπάρχουν εκπαιδευτικοί με λίγα έτη προϋπηρεσίας (0 έως 5) και εκπαιδευτικοί με πάνω από 25 έτη προϋπηρεσίας. Το γεγονός ότι στο νομό Αττικής υπάρχει μεγαλύτερο ποσοστό εκπαιδευτικών (13,3%) σε σχέση με το νομό Μεσσηνίας (5,2%) οφείλεται στο ότι τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά που έγινε η έρευνα υπήρχαν περισσότερες προσλήψεις αναπληρωτών στο νομό Αττικής. Επίσης το ότι μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών του νομού Μεσσηνίας έχουν συνολικά χρόνια υπηρεσίας 6 έως 10 οφείλεται στο γεγονός ότι κατά τους 2 τελευταίους διαγωνισμούς ΑΣΕΠ (2007 και 2009) μονιμοποιήθηκε μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών στη Μεσσηνία.

Όσον αφορά τα έτη υπηρεσίας στο ίδιο σχολείο, η συγκεκριμένη έρευνα φαίνεται να επιβεβαιώνει τις προηγούμενες. Λίγο περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς υπηρετούν στο ίδιο σχολείο 1 έως 5 χρόνια (το 51% του νομού Αττικής και το 58,1% του νομού Μεσσηνίας). Επίσης, το 25, 3% των εκπαιδευτικών της Αττικής και το 20% της Μεσσηνίας δήλωσε ότι υπηρετούν στο συγκεκριμένο σχολείο 6 έως 10 χρόνια. Τα υψηλά ποσοστά των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στην ίδια σχολική μονάδα ενδεχομένως να οφείλονται στις συχνές μεταθέσεις και αποσπάσεις των εκπαιδευτικών στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η συνεχής κινητικότητα των εκπαιδευτικών μειώνει την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Αυτό συμβαίνει γιατί δυσχεραίνει μια σειρά από λειτουργίες όπως π.χ. μακροπρόθεσμο προγραμματισμό, λήψη ορθολογικών αποφάσεων, οργάνωση, ανάθεση εξωδιδασκτικών δραστηριοτήτων και κάνει δύσκολη τη συνοχή του συλλόγου διδασκόντων, την καλλιέργεια μιας κουλτούρας συνεργασίας και καλής επικοινωνίας στη σχολική μονάδα (Σαϊτης, 2005, Καπετσώνης 2006).

Η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών είναι μόνιμοι. Παρόλα αυτά εξαιτίας των μειωμένων διορισμών τα τελευταία χρόνια παρατηρείται ένα σημαντικό ποσοστό αναπληρωτών. Το γεγονός αυτό αυξάνει τη συνεχή κινητικότητα των εκπαιδευτικών με αρνητικές, όπως προαναφέρθηκε, επιπτώσεις στην εκάστοτε σχολική μονάδα.

4. Ανάλυση – Ερμηνεία Στοιχείων Διοικητικής Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών

Προσπαθώντας να διερευνήσουμε τη διοικητική κατάρτιση των εκπαιδευτικών στον τομέα Διοίκησης της Εκπαίδευσης τέθηκαν σε αυτούς δυο σχετικά ερωτήματα (ερωτήσεις 9 και 10, βλέπε παράρτημα) .

Αναφορικά με το αν οι εκπαιδευτικοί παρακολούθησαν μάθημα σχετικό με τη Διοίκηση της εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια των βασικών τους σπουδών(ερώτηση 9), η παρούσα έρευνα έδειξε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (το 22,2% του νομού Αττικής και το 31,1% του νομού Μεσσηνίας) δεν έχει παρακολουθήσει σχετικό μάθημα. Τα αποτελέσματα αυτά δικαιολογούνται από το γεγονός ότι ακόμη και σήμερα υπάρχουν παιδαγωγικά τμήματα δημοτικής εκπαίδευσης που δεν περιλαμβάνουν στον βασικό κύκλο σπουδών κανένα μάθημα σχετικό με τον τομέα της Διοίκησης της Εκπαίδευσης.

Όσον αφορά το αν έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα (π.χ. στα ΠΕΚ, Διδασκαλεία κ.λ.π.) για θέματα οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου (ερώτηση 10), τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν τη διοικητική ανεπάρκεια των περισσότερων εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, το 57,6% των εκπαιδευτικών του νομού Αττικής δήλωσε ότι δεν έχει παρακολουθήσει σχετικό πρόγραμμα ενώ το ποσοστό αυτό είναι μεγαλύτερο για το νομό Μεσσηνίας (68,9%). Τα ποσοστά αυτά επιβεβαιώνουν την πρώτη ερευνητική μας υπόθεση (Y1). Άρα, αποδεχόμαστε την ερευνητική υπόθεση ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στερείται επιμόρφωσης σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης. Το συμπέρασμα αυτό επιβεβαιώνεται και από προγενέστερες έρευνες που έχουν γίνει σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Γουρναρόπουλος, 2007, Φωκιάλη και Ράπτης, 2008).

Αντίστοιχες έρευνες που έχουν γίνει σε υποδιευθυντές και διευθυντές δημοτικών σχολείων, επιβεβαιώνουν την παραπάνω υπόθεση. Πιο συγκεκριμένα σε έρευνα της Καραγιάννη (2011), το 65% των υποδιευθυντών δήλωσε ότι δεν έχει λάβει κάποιου είδους επιμόρφωση- μετεκπαίδευση σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης. Παρόμοια

αποτελέσματα έδειξαν και άλλες έρευνες που έχουν διεξαχθεί σε υποδιευθυντές δημοτικών σχολείων (Σαΐτης 1998, Σαΐτης- Μιχόπουλος 2005, Κυριακόπουλος 2007).

Επίσης, έρευνες που έχουν γίνει σε δείγμα διευθυντών δημοτικών σχολείων έχουν δείξει ότι οι περισσότεροι διευθυντές στερούνται στοιχειώδους κατάρτισης σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης (Σαΐτης 2005, Παπαθωμά 2006, Παπαϊωάννου 2009).

Ο έλεγχος συνάφειας μεταξύ της ύπαρξης διοικητικής επιμόρφωσης και του αν οι εκπαιδευτικοί έχουν αναλάβει διοικητικές θέσεις σε δημοτικό σχολείο (διευθυντή, υποδιευθυντή, προϊσταμένου) έδειξε ότι υπάρχει υψηλή συνάφεια. Άρα, απορρίψαμε τη μηδενική υπόθεση και αποδεχτήκαμε την εναλλακτική υπόθεση (Y2), ότι η ύπαρξη διοικητικής επιμόρφωσης σχετίζεται με την ανάληψη διευθυντικής θέσης (διευθυντή/ υποδιευθυντή). Ειδικότερα, όσοι έχουν αναλάβει θέσεις διευθυντών και υποδιευθυντών φαίνεται να έχουν επιμορφωθεί σε μεγαλύτερο ποσοστό σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν αναλάβει ποτέ τέτοιες θέσεις. Βέβαια, αν και φαίνεται να υπάρχει υψηλή συσχέτιση, η έρευνα έδειξε ότι υπάρχουν αρκετοί εκπαιδευτικοί που έχουν αναλάβει διευθυντικά καθήκοντα χωρίς να έχουν λάβει διοικητική επιμόρφωση. Αυτό δικαιολογείται από τον τρόπο επιλογής των διευθυντικών στελεχών. Διότι, ακόμη και κατά τη διαδικασία επιλογής των διευθυντών σχολικών μονάδων η εξειδίκευσή τους σε θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης δε λαμβάνεται υπόψη (Δαράκη, 2007). Παρόμοια συσχέτιση δεν φαίνεται να υπάρχει με τους εκπαιδευτικούς που έχουν αναλάβει θέση προϊσταμένου. Η ανυπαρξία αυτή οφείλεται πιθανότατα στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν καθήκοντα προϊσταμένου σε ολιγοθέσια σχολεία χωρίς να το επιλέγουν. Όταν το σχολείο έχει οργανικότητα πάνω από μονοθέσιο, κριτήρια επιλογής του προϊσταμένου είναι τα έτη προϋπηρεσίας στο ίδιο σχολείο ή τα έτη συνολικής εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας.

Οι εκπαιδευτικοί που έχουν λάβει μέρος σε προγράμματα διοικητικής επιμόρφωσης ρωτήθηκαν για το φορέα αυτών των προγραμμάτων. Τόσο στο νομό Αττικής όσο και στο νομό Μεσσηνίας ο βασικότερος φορέας διοικητικής επιμόρφωσης φαίνεται να είναι τα ΠΕΚ (Αττική: 41%, Μεσσηνία: 58%). Ακόμα, ο ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς και των δύο νομών δήλωσε ότι έχει επιμορφωθεί σε σεμινάρια.

Σημαντική διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο νομών παρατηρείται στα ποσοστά των εκπαιδευτικών που επιμορφώθηκαν στα διδασκαλεία, με 17% των εκπαιδευτικών του δείγματος της Αττικής σε αντίθεση με το μόλις 3% των εκπαιδευτικών της Μεσσηνίας. Τέλος, σημαντική διαφορά υπάρχει στα ποσοστά των εκπαιδευτικών που επιμορφώθηκαν μέσω μεταπτυχιακών προγραμμάτων (Μεσσηνία: 5%, Αττική: 10%). Οι διαφορές αυτές μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο νομών οφείλονται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί των επαρχιακών νομών δεν έχουν συνήθως πρόσβαση σε μεταπτυχιακά προγράμματα και διδασκαλεία.

Οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν ότι έχουν επιμορφωθεί σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης, ρωτήθηκαν για τους λόγους που τους ώθησαν να παρακολουθήσουν τα συγκεκριμένα προγράμματα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο βασικότερος λόγος παρακολούθησης των προγραμμάτων ήταν να γνωρίσουν οι εκπαιδευτικοί τα καθήκοντα και τα δικαιώματά τους. Η αντίληψη αυτή είναι πολλή σημαντική, γιατί δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται να ενημερωθούν επαρκώς για τα δικαιώματά τους αλλά και τα καθήκοντά τους. Αν λοιπόν επιμορφωθούν για τις δυνατότητες που έχουν ως μέλη του συλλόγου διδασκόντων θα συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη λειτουργία του συλλογικού αυτού διοικητικού οργάνου.

Όσον αφορά τη χρονική διάρκεια των προγραμμάτων διοίκησης που έχουν παρακολουθήσει οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι στο νομό Αττικής το μεγαλύτερο ποσοστό των προγραμμάτων είχε διάρκεια τριών μηνών (30%), μίας εβδομάδας (25%), ενός μήνα (25%) και έξι μηνών και άνω (20%). Αντίθετα στο νομό Μεσσηνίας, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών έχει παρακολουθήσει προγράμματα μικρής διάρκειας (το 38% ενός μήνα, το 34% μιας εβδομάδας) ενώ μόλις το 19% έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα τριών μηνών και το 9% πρόγραμμα έξι μηνών και άνω. Αυτό συνδέεται με το γεγονός ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του νομού Μεσσηνίας έχουν επιμορφωθεί στα ΠΕΚ ή μέσω σεμιναρίων (διαπιστώθηκε στην ερώτηση 11), κάτι που δικαιολογεί τη χρονική διάρκεια μιας εβδομάδας και ενός μήνα. Σημειώνεται ότι στα περισσότερα ΠΕΚ της χώρας προβλέπεται διοικητική επιμόρφωση διάρκειας έξι ωρών. Το μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών που επιμορφώθηκαν διοικητικά μέσω προγραμμάτων μικρής διάρκειας επιβεβαιώνεται και από προγενέστερη έρευνας της Καραγιάννη (2011).

Μέσω της ερώτησης 14 έγινε προσπάθεια να διερευνηθεί αν τα υπάρχοντα προγράμματα διοικητικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών τους ικανοποιούν και προετοιμάζουν επαρκώς τους εκπαιδευτικούς ώστε να ανταποκριθούν μελλοντικά σε καθήκοντα διευθυντή σχολείου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το 68,6% των εκπαιδευτικών του νομού Αττικής και το 76,7% των εκπαιδευτικών του νομού Μεσσηνίας θεωρούν ότι με τις γνώσεις που απέκτησαν μέσω του προγράμματος διοικητικής επιμόρφωσης που έχουν παρακολουθήσει είναι «Καθόλου – Μέτρια» προετοιμασμένοι για τη μελλοντική άσκηση διευθυντικών καθηκόντων. Παρόμοια έρευνα στους ίδιους νομούς (Γουρναρόπουλος, 2009) έδειξε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν είναι ευχαριστημένοι από τα προγράμματα διοικητικής επιμόρφωσης που έχουν παρακολουθήσει. Τα αντίστοιχα ποσοστά των εκπαιδευτικών της Αττικής που απάντησαν «Καθόλου- Μέτρια» είναι 69,7% και των εκπαιδευτικών της Μεσσηνίας 89,7%.

Οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν «Λίγο- Καθόλου» ως προς την επάρκεια των διοικητικών γνώσεων που απέκτησαν μέσω των επιμορφωτικών προγραμμάτων, αποδίδουν την ανεπάρκεια αυτή κυρίως στη μικρή διάρκεια των προγραμμάτων (33% στην Αττική, 44% στην Μεσσηνία) και στο περιεχόμενο τους (37% στην Αττική, 28% στη Μεσσηνία). Οι αναποτελεσματικές μέθοδοι διδασκαλίας στα προγράμματα θεωρήθηκαν σημαντικός λόγος από το 19% των εκπαιδευτικών της Αττικής και από το 11% της Μεσσηνίας. Τέλος, το 11% των εκπαιδευτικών της Αττικής και το 17% των εκπαιδευτικών της Μεσσηνίας θεώρησε σημαντικό λόγο την ελλιπή κατάρτιση των επιμορφωτών. Η μικρή διάρκεια προγραμμάτων διοικητικής επιμόρφωσης φάνηκε και στις απαντήσεις της ερώτησης 13, όπως αναφέρθηκε παραπάνω. Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τη μικρή διάρκεια ως το βασικότερο λόγο «αποτυχίας» των προγραμμάτων, δείχνει ότι τα προγράμματα αυτά πρέπει να έχουν μεγαλύτερη διάρκεια. Επίσης, το γεγονός ότι το περιεχόμενο των προγραμμάτων δεν ικανοποίησε μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών δείχνει ότι υπάρχει ανάγκη διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών πριν από το σχεδιασμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων διοίκησης της εκπαίδευσης. Τα παραπάνω καταδεικνύουν το μειωμένο ενδιαφέρον της Πολιτείας για την αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων δεδομένου ότι τα καταρτισμένα διοικητικά στελέχη του σχολείου αποτελούν το βασικότερο παράγοντα προς την κατεύθυνση αυτή (Καψάλης, 2005, Σαΐτη και Σαΐτης, 2012β).

Σε ότι αφορά τους εκπαιδευτικούς της Αττικής που δεν παρακολούθησαν επιμορφωτικά προγράμματα διοίκησης, ανέφεραν ως βασικό λόγο την ελλιπή ενημέρωσή τους για την ύπαρξη σχετικών προγραμμάτων (34%). Σημαντικοί λόγοι θεωρούνται επίσης η ανυπαρξία σχετικών προγραμμάτων (24%) και η αδιαφορία για εξέλιξη στη διοικητική ιεραρχία (22%). Προγενέστερη έρευνα που έγινε σε διευθυντικά στελέχη δημοτικών σχολείων στον νομό Αττικής δείχνει επίσης ως τους δύο βασικότερους λόγους μη παρακολούθησης προγραμμάτων διοικητικής επιμόρφωσης την έλλειψη ενημέρωσης και την ανυπαρξία σχετικών προγραμμάτων (Παπαδάτου, 2013).

Στον νομό Μεσσηνίας, ο βασικότερος λόγος μη παρακολούθησης προγραμμάτων διοικητικής επιμόρφωσης είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αντιλαμβάνονται τη χρησιμότητα της διοικητικής επιμόρφωσης (44%). Άλλος σημαντικός λόγος είναι έλλειψη σχετικών προγραμμάτων στο νομό Μεσσηνίας (24%). Η έλλειψη ενημέρωσης (13%) και η αδιαφορία για ιεραρχική εξέλιξη (12%) αποτελούν δύο ακόμα λόγους. Συμπερασματικά, μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών του νομού Μεσσηνίας, φαίνεται να μη γνωρίζει τις διοικητικές λειτουργίες στις οποίες συμμετέχει (αναφέρθηκαν στο πρώτο μέρος της παρούσας εργασίας) και για αυτό δεν αντιλαμβάνεται τη χρησιμότητα της διοικητικής επιμόρφωσης όλων των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε δημοτικά σχολεία. Επίσης, διακρίνεται αντίστοιχα με το νομό Αττικής η ανυπαρξία σχετικών προγραμμάτων.

Με βάση τα παραπάνω, επιβεβαιώνεται η **Υ8** ερευνητική μας υπόθεση σύμφωνα με την οποία ένας από τους σημαντικότερους λόγους που οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν έχουν επιμορφωθεί σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης είναι ότι θεωρούν πως δεν υπάρχει σχετικό πρόγραμμα.

Προκειμένου να διερευνηθεί εάν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος έχουν αναλάβει διοικητικές θέσεις διευθυντή/ριας, υποδιευθυντή/ριας ή προϊσταμένου/μένης, κάναμε την ερώτηση 17. Οι απαντήσεις έδειξαν ότι το 12,3% της Αττικής έχει αναλάβει θέση διευθυντή σχολικής μονάδας, έναντι ενός ποσοστού 23% στο νομό Μεσσηνίας. Όσον αφορά τις θέσεις υποδιευθυντών, στην Αττική το ποσοστό είναι 23,4% ενώ στην Μεσσηνία 16,1%. Τέλος, όσον αφορά τη θέση του προϊσταμένου, το ποσοστό των εκπαιδευτικών της Αττικής που κατείχε αυτή τη θέση είναι 5,7% ενώ της Μεσσηνίας 16,1%. Η διαφορά που υπάρχει μεταξύ των δύο νομών στα ποσοστά των

εκπαιδευτικών που έχουν αναλάβει θέση προϊσταμένου/μένης έγκειται στο γεγονός ότι στην Αττικής δεν υπάρχουν πλέον ολιγοθέσια σχολεία.

Ο έλεγχος συνάφειας χ^2 έδειξε ότι υπάρχει συνάφεια μεταξύ του φύλου και του αν οι εκπαιδευτικοί έχουν αναλάβει διευθυντική θέση (θέση διευθυντή ή υποδιευθυντή). Άρα επιβεβαιώνεται η **Y6** ερευνητική υπόθεση μας σύμφωνα με την οποία το φύλο σχετίζεται με το αν οι εκπαιδευτικοί έχουν αναλάβει διευθυντική θέση. Παρατηρείται λοιπόν ότι αν και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι πολύ περισσότερες από τους άντρες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι περισσότερες διευθυντικές θέσεις είναι κατειλημμένες από άντρες εκπαιδευτικούς. Το στοιχείο αυτό επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες που έγιναν στην Ελλάδα (Σαΐτη 2000, Σαΐτης & Γουρναρόπουλος 2001, Τζιτζίδης & Βεργίδης 2003).

Δεδομένου ότι: (α) το διδακτικό έργο διαφέρει από εκείνο της διοίκησης, και (β) η αποτελεσματικότητα του σύγχρονου σχολείου εξαρτάται, σε μεγάλο βαθμό από τις ικανότητες των διοικούντων, η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών (77,2% στο νομό Αττικής, 80,9% στο νομό της Μεσσηνίας) θεωρεί ότι οι διευθυντές/ριες των σχολικών μονάδων πρέπει να προέρχονται από ειδικά Προγράμματα Ανάπτυξης Στελεχών της Εκπαίδευσης (ΠΑΣΕ). Αυτό επιβεβαιώνει την **Y3** ερευνητική μας υπόθεση σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι διευθυντές/ριες των σχολικών μονάδων πρέπει να προέρχονται από ειδικά προγράμματα ανάπτυξης στελεχών της εκπαίδευσης.

Η διοικητική κατάρτιση των διευθυντών είναι αναγκαία για την αποτελεσματική άσκηση των διοικητικών τους καθηκόντων, όπως δηλώνουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί σε προγενέστερες έρευνες. Σε έρευνα του Γουρναρόπουλου (2009), το 98,2% των απλών εκπαιδευτικών δήλωσε ότι η ελλιπής διοικητική κατάρτιση των διευθυντικών στελεχών της εκπαίδευσης είναι «Σημαντική- Πολύ σημαντική» στην άσκηση των καθηκόντων τους. Ακόμη, η έρευνα των Καταβάτη και Τσερεγκούνη (2005) έδειξε ότι η πλειονότητα των ερωτηθέντων διευθυντικών στελεχών (78%) θεωρεί ότι η αναβάθμιση του ρόλου του διευθυντή θα προκύψει μέσα από την επιμόρφωσή του σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης.

Υπάρχει ανάγκη δημιουργίας Προγραμμάτων Ανάπτυξης Στελεχών της Εκπαίδευσης (Π.Α.Σ.Ε.) που στόχο θα έχει την ευρύτερη ανάπτυξη των διοικητικών δεξιοτήτων των ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης (Η.Σ.Ε.) στη σημερινή, αλλά και

στις μελλοντικές τους θέσεις. Η αναγκαιότητα αυτή έχει ήδη τονιστεί από τον Σαΐτη το 1997. Ο Μλεκάνης (2003) έπειτα, με βάση τα αποτελέσματα της έρευνάς του, επισήμανε ότι «Επειδή οι διευθυντές δεν είναι επαρκώς επαγγελματικά προετοιμασμένοι για τα καθήκοντα, τα οποία αναλαμβάνουν, καθώς ο εκπαιδευτικός της προηγούμενης ημέρας είναι ο διευθυντής της επόμενης, απαιτείται ο σχεδιασμός των κατάλληλων προγραμμάτων επιμόρφωσης, τα οποία θα απευθύνονται: α) στους υποψήφιους διευθυντές για την κατάλληλη προετοιμασία τους και β) στους ήδη επιλεγμένους για την αποτελεσματική άσκηση των καθηκόντων τους».

Στη Σουηδία, από το 1976, είχαν καθιερωθεί ειδικά μαθήματα για τους διευθυντές των σχολικών μονάδων. Από το σχολικό έτος 1992- 1993 καθιερώθηκε ένα ειδικό πρόγραμμα βασικής κατάρτισης για τους διευθυντές που επιδιώκει «την πλήρη συνειδητοποίηση εκ μέρους τους των εθνικών οδηγιών και στόχων του σχολικού συστήματος». Στην Αγγλία, μια από τις εθνικές προτεραιότητες στην επιμόρφωση, είναι η εκπαίδευση στην οργάνωση και διοίκηση για να μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των διευθυντών των σχολείων και των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με τη διοίκηση. Στη Γαλλία, οργανώνονται επιμορφωτικά προγράμματα για διευθυντές δημοτικών σχολείων, προϊσταμένους κολλεγίων, λυκειάρχες και επιθεωρητές. Στην Αυστρία, στα Padagogische Institute οργανώνονται επιμορφωτικά προγράμματα για τη διοίκηση του σχολείου. Στην Ελλάδα, αν και αναγνωρίζεται η σημασία των ΠΑΣΕ, εντούτοις δεν λειτουργούν τέτοια προγράμματα, σε αντίθεση με άλλες χώρες της Ευρώπης.

Οι εκπαιδευτικοί του νομού Αττικής δήλωσαν ότι τα ΠΑΣΕ πρέπει να είναι μεγάλης διάρκειας. Ειδικότερα, το 44% δήλωσε ότι τα ΠΑΣΕ πρέπει να έχουν διάρκεια δύο ετών και τη μορφή μεταπτυχιακού προγράμματος και το 34% διάρκεια ενός έτους. Η ανάγκη δημιουργίας ΠΑΣΕ μεγάλης διάρκειας (ετήσια και άνω) επιβεβαιώνεται και από τον Τατσή (2005).

Στο νομό Μεσσηνίας, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος(55%) δήλωσαν ως καταλληλότερη διάρκεια των ΠΑΣΕ τους έξι μήνες και το 38% το ένα έτος. Σημειώνεται ότι σε αντίθεση με το νομό Αττικής, μόνο το 6% των εκπαιδευτικών της Μεσσηνίας θεωρεί καταλληλότερη διάρκεια τα δύο έτη. Το αποτέλεσμα αυτό δικαιολογείται από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί των επαρχιακών

νομών αντιλαμβάνονται τη δυσκολία που υπάρχει για δημιουργία σχετικών μεταπτυχιακών προγραμμάτων στο νομό τους.

Σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να συμμετέχουν σε Πρόγραμμα Ανάπτυξης Ηγετικών Στελεχών της Εκπαίδευσης, το 46,2% των εκπαιδευτικών της Αττικής και το 40% της Μεσσηνίας απάντησαν θετικά. Η στατιστική ανάλυση χ^2 έδειξε ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της επιθυμίας συμμετοχής σε ΠΑΣΕ και της μελλοντικής διεκδίκησης διευθυντικής θέσης. Άρα, απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση (H_0) ότι η επιθυμία συμμετοχής σε ΠΑΣΕ δεν σχετίζεται με την επιθυμία μελλοντικής διεκδίκησης διευθυντικής θέσης και αποδεχόμαστε την εναλλακτική (H_1) ότι η επιθυμία συμμετοχής σε ΠΑΣΕ σχετίζεται με την επιθυμία μελλοντικής διεκδίκησης διευθυντικής θέσης (Y9 ερευνητική υπόθεση). Αυτό σημαίνει ότι οι ίδιοι εκπαιδευτικοί που φιλοδοξούν να αναλάβουν διευθυντικά καθήκοντα ενδιαφέρονται να συμμετέχουν σε Προγράμματα Ανάπτυξης Στελεχών της Εκπαίδευσης. Άρα, βασικότερος λόγος επιθυμίας συμμετοχής σε ΠΑΣΕ φαίνεται να είναι το ενδιαφέρον για εξέλιξη στη διοικητική ιεραρχία. Το γεγονός ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν επιθυμούν να συμμετέχουν σε τέτοιου είδους προγράμματα οφείλεται στην έλλειψη παροχής κινήτρων (εκτός της προοπτικής ιεραρχικής εξέλιξης) στους εκπαιδευτικούς και της μη συμμετοχής τους στο σχεδιασμό και το περιεχόμενο της μετεκπαίδευσής τους (Ανθόπουλος, Παμουκτσόγλου, 2010).

Η πρόθεση των εκπαιδευτικών να διεκδικήσουν διευθυντική θέση μελλοντικά φαίνεται να σχετίζεται με την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα παρατηρήθηκε ότι οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί επιθυμούν σε μεγαλύτερο ποσοστό την κατάληψη μιας διευθυντικής σχέσης, προφανώς λόγο του οικονομικού κινήτρου- επιδόματος θέσης. Άρα αποδεχόμαστε την Y4 ερευνητική μας υπόθεση, ότι η οικογενειακή κατάσταση επηρεάζει την πρόθεση των εκπαιδευτικών να αναλάβουν στο μέλλον διευθυντική θέση.

Όσον αφορά το βαθμό και το στάδιο της σταδιοδρομίας στο οποίο χρειάζονται μετεκπαίδευση οι εκπαιδευτικοί σε θέματα διοίκησης της σχολικής μονάδας, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος του νομού Αττικής (συχνότητα 161, 78,9%) αλλά και του νομού Μεσσηνίας (συχνότητα 83, 84,7%) τη θεωρούν πολύ και πάρα πολύ σημαντική πριν την επιλογή τους ως διευθυντές, καθώς και μετά την επιλογή τους ως διευθυντές (Αττική- συχνότητα 116, 56,9% και Μεσσηνία-

συχνότητα 63, 64,3%). Σχετική έρευνα του Γουρναρόπουλου (2009) δείχνει επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντική τη διοικητική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όχι μόνο πριν την ανάληψη διευθυντικών καθηκόντων, ώστε να είναι ήδη «εφοδιασμένοι» όταν αναλάβουν διευθυντικά καθήκοντα, αλλά και μετά την επιλογή τους ως διευθυντικά στελέχη. Θα πρέπει δηλαδή η διοικητική κατάρτιση των διευθυντικών στελεχών να έχει συνέχεια. Επίσης, σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε δείγμα υποδιευθυντών, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα διοίκησης της εκπαίδευσης προτού αναλάβουν διοικητικά καθήκοντα (Saiti & Míchoroulos 2004, Καραγιάννη 2011). Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνουν την Υ7 ερευνητική υπόθεση σύμφωνα με την οποία η διοικητική επιμόρφωση των διευθυντών των δημοτικών σχολείων πρέπει να προηγείται της ανάληψης διευθυντικών καθηκόντων.

Στο Ηνωμένο Βασίλειο, στους στόχους της σχετικής νομοθεσίας, προβλέπεται η προετοιμασία των εκπαιδευτικών για ανάληψη νέων ευθυνών που συνδέονται με συγκεκριμένες θέσεις για τις οποίες πιθανώς να επιθυμούν να υποβάλουν υποψηφιότητα πχ διευθυντής ή αναπληρωτής σχολείου. Στη Γερμανία, υπάρχουν δραστηριότητες συνεχούς επιμόρφωσης που απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς και μετά την ανάληψη των διευθυντικών τους καθηκόντων (Ανδρέου, 1998).

Όσον αφορά το αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αναγκαία την διοικητική τους κατάρτιση προτού εργαστούν ως εκπαιδευτικοί, η παρούσα έρευνα έδειξε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του νομού Αττικής (συχνότητα 127, 62,2%) αλλά και του νομού Μεσσηνίας (συχνότητα 59, 60,2%) τη θεωρούν «Καθόλου- Μέτρια» σημαντική. Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν συνειδητοποιήσει τη χρησιμότητα της διοικητικής τους κατάρτισης, όπως φάνηκε και στην ερώτηση 16 (διάγραμμα 5β).

Ως προς τον φορέα υλοποίησης Προγράμματος Ανάπτυξης Στελεχών της Εκπαίδευσης, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών των δύο νομών προτείνει τη δημιουργία Ειδικής Σχολής Διοίκησης της εκπαίδευσης (68% στο νομό Αττικής, 54% στο νομό Μεσσηνίας). Το 23% των εκπαιδευτικών του νομού Αττικής και το 30% του νομού Μεσσηνίας προτείνουν ως φορέα τα ΑΕΙ της χώρας και μόλις το 8% της Αττικής και το 13% της Μεσσηνίας τα διδασκαλεία. Τέλος, 1% του νομού Αττικής

και 3% του νομού Μεσσηνίας, προτείνουν την ενδοσχολική επιμόρφωση ως την καταλληλότερη μορφή. Από τα παραπάνω, διακρίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αναγκαία την ίδρυση ενός ανεξάρτητου κρατικού φορέα που θα αναλάβει το σημαντικό ζήτημα της διοικητικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στα διοικητικά τους καθήκοντα και να διεκδικήσουν διοικητικές θέσεις στο μέλλον. Το γεγονός ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα ΑΕΙ και τα διδασκαλεία της χώρας δεν μπορούν να αναλάβουν αποτελεσματικά τη διοικητική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αλλά και των διοικητικών στελεχών, δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ικανοποιημένοι από την παρούσα επιμόρφωση που έχουν λάβει από τους φορείς αυτούς. Την αναγκαιότητα ίδρυσης ενός τέτοιου φορέα, επισημαίνει και ο Τατσίης (2005).

Σε μελλοντική προκήρυξη για την επιλογή διευθυντικών στελεχών σχολικών μονάδων(διευθυντών/τριών, υποδιευθυντών/τριών) το 25,3% των εκπαιδευτικών του νομού Αττικής και το 20% του νομού Μεσσηνίας δήλωσε ότι θα δηλώσει συμμετοχή. Αναζητώντας τους λόγους που ωθούν τους εκπαιδευτικούς στη διεκδίκηση διευθυντικής θέσης, ο έλεγχος συσχετίσεων έδειξε ότι η επιθυμία των εκπαιδευτικών να αναλάβουν στο μέλλον διευθυντικές θέσεις επηρεάζεται από το αν έχουν παρακολουθήσει προγράμματα διοικητικής επιμόρφωσης. Επομένως, αποδεχόμαστε την Υ5 ερευνητική μας υπόθεση, σύμφωνα με την οποία η ύπαρξη διοικητικής επιμόρφωσης σχετίζεται με την επιθυμία των εκπαιδευτικών να αναλάβουν στο μέλλον διευθυντική θέση. Άρα, η αύξηση του αριθμού των μαθημάτων/προγραμμάτων σχετικά με τη διοίκηση της εκπαίδευσης και η παρότρυνση των εκπαιδευτικών για συμμετοχή σε τέτοιου είδους προγράμματα, μπορεί να προσελκύσει περισσότερους και καλύτερα καταρτισμένους διοικητικά εκπαιδευτικούς στη διαδικασία επιλογής διοικητικών στελεχών της εκπαίδευσης. Αυτό επιβεβαιώνεται και από έρευνα των Φασούλη, Κουτρομάνου, Αλεξόπουλου (2008) που είχε ως στόχο να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για παράγοντες που επηρεάζουν την πρόθεσή τους να αναδειχθούν σε διοικητικά στελέχη.

Αναφορικά με τους λόγους που αποτρέπουν τους εκπαιδευτικούς να εκδηλώσουν ενδιαφέρον για διεκδίκηση διευθυντικής θέσης (διευθυντών/τριών, υποδιευθυντών/τριών) τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι για τους εκπαιδευτικούς του νομού Αττικής οι σημαντικότεροι λόγοι είναι η έλλειψη κινήτρων

(30%), οι οικογενειακές υποχρεώσεις (28%) και η έλλειψη αξιοκρατικής επιλογής (19%). Άλλοι λόγοι είναι η αποφυγή διοικητικών ευθυνών (16%) και η επιθυμία διδασκαλίας στην τάξη, όπως δήλωσε το 7% των εκπαιδευτικών.

Για τους εκπαιδευτικούς του νομού Μεσσηνίας, οι βασικότεροι λόγοι είναι η έλλειψη αξιοκρατικής επιλογής (32%), οι οικογενειακές υποχρεώσεις (22%) και η έλλειψη κινήτρων (19%). Η αποφυγή διοικητικών ευθυνών και η επιθυμία διδασκαλίας στην τάξη συγκέντρωσαν τα ποσοστά 18% και 9% αντίστοιχα.

Η έλλειψη κινήτρων (υλικών, ηθικών, πλήρης απαλλαγή από το διδακτικό έργο) αποτελούν αντικίνητρα στην επιλογή άσκησης διευθυντικών καθηκόντων (Γραμματικού, 2010, Σαΐτη & Μιχόπουλος, 2005, Σαΐτης, 1998). Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν αξιοκρατικό τον τρόπο επιλογής των διευθυντικών στελεχών διότι στην ελληνική πραγματικότητα έχει επανειλημμένα υποστηριχθεί ότι οι επιλογές του στελεχιακού δυναμικού της εκπαίδευσης μετατρέπονται σε θέατρο κομματικής αντιδικίας και θρίαμβο της αναξιοκρατίας (Δούκας, 2000).

Αναζητώντας τους τομείς διοίκησης της εκπαίδευσης στους οποίους οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι πρέπει να είναι επιμορφωμένα όλα τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν τη χρησιμότητα επιμόρφωσής τους στους τομείς «Διαχείριση κρίσεων- συγκρούσεων», «Λήψη αποφάσεων», «Προγραμματισμός», «Αξιολόγηση» και «Εκπαιδευτική νομοθεσία». Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών έδειξαν ότι η συντριπτική πλειονότητα θεωρεί «Πολύ- Πάρα πολύ» σημαντική την επιμόρφωση τους σε όλες τις παραπάνω θεματικές. Όπως αναφέρθηκε στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας, όλα τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων συμμετέχουν σε όλες τις παραπάνω διοικητικές λειτουργίες. Ειδικότερα, ο κάθε εκπαιδευτικός, ως μέλος του συλλογικού διοικητικού οργάνου, του συλλόγου διδασκόντων, ασκεί διοικητικό έργο:

- καλείται να επικοινωνεί με το διευθυντή, τον υποδιευθυντή, τα υπόλοιπα μέλη του συλλόγου διδασκόντων, τους γονείς και τους μαθητές αποφεύγοντας τις συγκρούσεις,
- λαμβάνει αποφάσεις, οι οποίες για να είναι ορθές πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κάποιες προϋποθέσεις και να τηρούνται ορισμένα στάδια,

- προγραμματίζει στην αρχή του έτους, αλλά και στην αρχή κάθε τριμήνου, το διδακτικό του έργο, δραστηριότητες του σχολείου, σχολικές εορτές, καινοτόμα προγράμματα, διδακτικές επισκέψεις, αντισταθμιστικά προγράμματα, υλικά και μέσα που θα χρειαστούν,
- κάνει αυτοαξιολόγηση και συμμετέχει στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας που πραγματοποιείται στο τέλος του σχολικού έτους,
- πρέπει να γνωρίζει την εκπαιδευτική νομοθεσία και τις αλλαγές σε αυτή ώστε όλες οι ενέργειές του να είναι ένομες.

Στην ανοικτή ερώτηση, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να κάνουν κάποιες προτάσεις σε διάφορους τομείς της διοικητικής επιμόρφωσης. Ειδικότερα:

- ✓ Πολλοί εκπαιδευτικοί πρότειναν να είναι υποχρεωτική η διοικητική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, γιατί όπως έγραψαν οι περισσότεροι, θα τους προσφέρει χρήσιμη γνώση για την εργασία τους.
- ✓ Προτείνουν δια βίου ενδοσχολική διοικητική επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών.
- ✓ Κάποιοι θεωρούν αναγκαίο την απόκτηση διοικητικών γνώσεων κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών.
- ✓ Προτείνουν τα προγράμματα διοικητικής επιμόρφωσης να είναι μεγάλης διάρκειας.
- ✓ Θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς αναγκαία η επιμόρφωσή τους σε θέματα διαχείρισης κρίσεων, νομοθεσίας και ανθρώπινου δυναμικού με παραδείγματα από τη σχολική πραγματικότητα.
- ✓ Προτείνονται τα βιωματικά σεμινάρια.
- ✓ Μακροπρόθεσμος σχεδιασμός για καλλιέργεια διοικητικών δεξιοτήτων.
- ✓ Για επιμορφωτές προτιμούν καθηγητές ΑΕΙ στον τομέα της διοίκησης, τους διευθυντές και τους σχολικούς συμβούλους ή διοικητικά καταρτισμένους εκπαιδευτικούς.
- ✓ Τέλος, προτάθηκε η αξιολόγηση της επιμορφωτικής διαδικασίας από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους.

Όλα τα παραπάνω, ως απόρροια των επιθυμιών των εκπαιδευτικών είναι χρήσιμο να λαμβάνονται υπόψη από τους σχεδιαστές των επιμορφωτικών δράσεων που αφορούν τους εκπαιδευτικούς.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

Συμπεράσματα και προτάσεις

1. Περίληψη

Στο κεφάλαιο αυτό, λαμβάνοντας υπόψη την ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας που πραγματοποιήθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, θα ακολουθήσει παρουσίαση των τελικών συμπερασμάτων σχετικά με τη διοικητική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τέλος, με άξονα τα τελικά συμπεράσματα της έρευνας θα γίνουν προτάσεις με στόχο τη βελτίωση της διοικητικής επάρκειας των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση της βελτίωσης της αποτελεσματικότητας του δημοτικού σχολείου και της ποιότητας της προσφερόμενης εκπαίδευσης.

2. Συμπεράσματα

Η επιμόρφωσης σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης είναι αναγκαία τόσο για τα διευθυντικά στελέχη του δημοτικού σχολείου (διευθυντή, υποδιευθυντή) όσο και για κάθε εκπαιδευτικό ως μέλος του συλλογικού οργάνου, του συλλόγου διδασκόντων. Η αναγκαιότητα αυτή απορρέει από το γεγονός ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε δημοτικά σχολεία καλούνται να συμμετέχουν σε διάφορες διοικητικές λειτουργίες. Η έρευνα που παρουσιάστηκε είχε ως στόχο, χρησιμοποιώντας γραπτά ερωτηματολόγια προς εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων του νομού Αττικής και του νομού Μεσσηνίας, να διερευνήσει τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αναγκαιότητα επιμόρφωσής τους σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης. Από τη συνολική θεώρηση των ευρημάτων της παρούσας έρευνας και με βάση τη σχετική βιβλιογραφία διατυπώνονται τα παρακάτω γενικά συμπεράσματα:

- Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί προερχόμενοι από 20 δημοτικά σχολεία του νομού Αττικής και 11 δημοτικά σχολεία του νομού Μεσσηνίας (204 από το νομό Αττικής και 98 από το νομό Μεσσηνίας). Η πλειονότητα αυτών ήταν μόνιμοι, γυναίκες, έγγαμοι και

δάσκαλοι (ΠΕ 70). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δεν έχουν επιπλέον σπουδές. Το ποσοστό των εκπαιδευτικών του νομού Μεσσηνίας που έχει κάποιο μεταπτυχιακό τίτλο ή έχει φοιτήσει στο διδασκαλείο είναι πολύ μικρότερο από το ποσοστό του νομού Αττικής. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών είχε χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση (περισσότερα από 10) και έως 5 χρόνια παραμονής στο ίδιο σχολείο.

- Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν έχουν επιμορφωθεί σε θέματα σχετικά με τη διοίκηση της εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα: (α) τρεις στους τέσσερις δεν έχουν παρακολουθήσει μάθημα σχετικό με τη διοίκηση της εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια των βασικών τους σπουδών και (β) οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα για θέματα οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου.
- Ο βασικότερος φορέας διοικητικής επιμόρφωσης για όσους έχουν επιμορφωθεί φαίνεται να είναι και στους δύο νομούς τα ΠΕΚ και ακολουθεί η επιμόρφωση μέσω σεμιναρίων. Παρατηρήθηκε ότι στην Μεσσηνία είναι πολύ λιγότεροι οι εκπαιδευτικοί που έχουν επιμορφωθεί μέσω μεταπτυχιακών προγραμμάτων ή φοίτησης σε διδασκαλείο.
- Το βασικότερο κίνητρο των εκπαιδευτικών για να παρακολουθήσουν προγράμματα διοικητικής επιμόρφωσης φαίνεται να ήταν το να γνωρίσουν τα καθήκοντα και τα δικαιώματά τους.
- Σχετικά με τη χρονική διάρκεια των προγραμμάτων διοίκησης, παρατηρήθηκε ότι ένας στους δύο εκπαιδευτικούς της Αττικής που έχουν επιμορφωθεί διοικητικά, έχει παρακολουθήσει προγράμματα διάρκειας μεγάλης διάρκειας (τριών μηνών και άνω). Αντίθετα, στη Μεσσηνία, το ποσοστό αυτό είναι πολύ μικρότερο.
- Σύμφωνα με τις αντιλήψεις της πλειονότητας των εκπαιδευτικών των δύο δειγμάτων, φαίνεται ότι τα προγράμματα διοικητικής επιμόρφωσης που έχουν παρακολουθήσει οι εκπαιδευτικοί δεν τους έχουν προετοιμάσει επαρκώς για μελλοντική άσκηση διευθυντικών θέσεων.

Οι βασικότεροι λόγοι της «αποτυχίας» των προγραμμάτων να προετοιμάσουν διοικητικά τους εκπαιδευτικούς για μελλοντική

άσκηση διευθυντικών καθηκόντων, φαίνεται να είναι η μικρή διάρκεια των προγραμμάτων καθώς και το περιεχόμενό τους.

- Οι βασικότεροι λόγοι που οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν έχουν παρακολουθήσει προγράμματα διοικητικής επιμόρφωσης είναι σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς των δύο νομών: (α) η ανυπαρξία σχετικών προγραμμάτων, (β) η ελλιπής ενημέρωσή τους για σχετικά προγράμματα και (γ) το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αντιλαμβάνονται τη χρησιμότητα της διοικητικής επιμόρφωσης.
- Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών των δύο νομών, οι διευθυντές πρέπει να προέρχονται από ειδικά Προγράμματα Ανάπτυξης Στελεχών της Εκπαίδευσης (ΠΑΣΕ). Ως καταλληλότερη διάρκεια των ΠΑΣΕ προτείνεται από τους εκπαιδευτικούς της Αττικής το ένα έτος ή τα δύο έτη σε μορφή μεταπτυχιακού. Οι εκπαιδευτικοί της Μεσσηνίας από την άλλη προτείνουν προγράμματα διάρκειας έξι μηνών.
- Σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί των δύο νομών επιθυμούν να συμμετέχουν σε ΠΑΣΕ. Η επιθυμία τους αυτή φαίνεται να σχετίζεται με το ενδιαφέρον τους για μελλοντική διεκδίκηση διευθυντικής θέσης.
- Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν «πολύ- πάρα πολύ» σημαντική τη διοικητική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών τόσο πριν όσο και μετά την ανάληψη διευθυντικών καθηκόντων. Επίσης, φαίνεται να μην αντιλαμβάνονται τη χρησιμότητα της διοικητικής επιμόρφωσης για όλους τους εκπαιδευτικούς.
- Ως φορέας υλοποίησης Προγράμματος Ανάπτυξης Στελεχών της Εκπαίδευσης προτείνεται από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς η δημιουργία Ειδικής Σχολής Διοίκησης της Εκπαίδευσης.
- Περίπου ένας στους τέσσερις εκπαιδευτικούς των δειγμάτων επιθυμεί να δηλώσει συμμετοχή σε επόμενη προκήρυξη επιλογή διευθυντικών στελεχών σχολικών μονάδων. Η οικογενειακή κατάσταση φαίνεται να μην επηρεάζει την πρόθεσή τους να αναλάβουν στο μέλλον διευθυντική θέση. Αντίθετα, η επιθυμία τους

για μελλοντική διεκδίκηση διευθυντικής θέσης φαίνεται να σχετίζεται με το αν οι εκπαιδευτικοί έχουν επιμορφωθεί σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης.

- Οι σημαντικότεροι λόγοι που αποτρέπουν τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν συμμετοχή σε επικείμενη προκήρυξη επιλογής διευθυντικών στελεχών είναι για τους εκπαιδευτικούς της Αττικής η έλλειψη κινήτρων ενώ της Μεσσηνίας η έλλειψη αξιοκρατικής επιλογής.
- Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί φαίνεται να θεωρούν «πολύ- πάρα πολύ» χρήσιμη την επιμόρφωσή τους στα παρακάτω θέματα: «Διαχείριση κρίσεων- συγκρούσεων», «Λήψη αποφάσεων», «Προγραμματισμός», «Αξιολόγηση» και «Εκπαιδευτική νομοθεσία».

3. Προτάσεις

Έχοντας καταλήξει σε κάποια συμπεράσματα και λαμβάνοντας υπόψη την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, μπορούν να γίνουν ορισμένες προτάσεις για τη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης.

Κρίνεται σημαντική η **καθιέρωση υποχρεωτικών μαθημάτων Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης** σε όλα τα Παιδαγωγικά Τμήματα της χώρας ώστε ερχόμενοι οι εκπαιδευτικοί σε μια πρώτη επαφή με το γνωστικό αντικείμενο της διοίκησης της εκπαίδευσης να γνωρίσουν τις διοικητικές λειτουργίες που θα κληθούν να συμμετέχουν.

Είναι ανάγκη να καθιερωθούν **προγράμματα διοικητικής επιμόρφωσης σε όλους τους νομούς** της χώρας, τα οποία θα είναι βιωματικά. Μέσα από μελέτες περιπτώσεων από τη σχολική πραγματικότητα (case studies), θα μπορούν οι εκπαιδευτικοί να ανταποκριθούν αποτελεσματικότερα στα καθήκοντά τους.

Κρίνεται σκόπιμο οι εκπαιδευτικοί **να συμμετέχουν στο σχεδιασμό** των επιμορφωτικών προγραμμάτων διοίκησης της εκπαίδευσης.

Είναι απαραίτητο η κεντρική υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας να πραγματοποιεί **μακροπρόθεσμο και ευέλικτο προγραμματισμό** των

επιμορφωτικών δράσεων και να φροντίζει για την αξιολόγηση αυτών των προγραμμάτων. Παράλληλα, θα πρέπει να φροντίζει για τη δημιουργία κινήτρων στους εκπαιδευτικούς ώστε να παρακολουθούν προγράμματα επιμόρφωσης στη διοίκηση της εκπαίδευσης.

Κρίνεται αναγκαία η **ίδρυση** ανεξάρτητου δημόσιου φορέα που θα αναλάβει την πραγματοποίηση **Προγραμμάτων Ανάπτυξης Στελεχών της Εκπαίδευσης (ΠΑΣΕ)**, που θα προετοιμάζει τους εκπαιδευτικούς ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά σε μελλοντικά διευθυντικά καθήκοντα (υποδιευθυντές, διευθυντές). Επίσης, η παρακολούθηση αυτών των προγραμμάτων να θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για τη διεκδίκηση διοικητικών θέσεων.

Η συγκεκριμένη έρευνα θα μπορούσε να επεκταθεί και σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Θα ήταν ενδιαφέρουσα αντίστοιχη έρευνα που να απευθύνεται αποκλειστικά σε διευθυντικά στελέχη.

Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί προτείνουν δια βίου διοικητική επιμόρφωση, βιωματικά σεμινάρια με θέματα από τη Διοίκηση της εκπαίδευσης, μακροπρόθεσμο σχεδιασμό και εμπλοκή τους σε διαδικασίες αξιολόγησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων διοίκησης.

Συμπερασματικά, η διοικητική επιμόρφωση στο χώρο της εκπαίδευσης είναι μια διαδικασία που πρέπει να αναλάβει η Πολιτεία, καθώς η γνώση πάνω σε διοικητικά θέματα προσφέρει οφέλη: (α) στα διευθυντικά στελέχη, τα οποία μέσω της επιμόρφωσής τους θα μπορούν να επιλύουν καθημερινά προβλήματα ή ακόμα και να τα προλαμβάνουν και (β) στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θα μπορούν να λαμβάνουν ενεργό ρόλο στο σύλλογο διδασκόντων και να συμμετέχουν με τον τρόπο αυτό στη διοίκηση του οργανισμού που ονομάζεται σχολική μονάδα.

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

Παράρτημα και Βιβλιογραφία

Παράρτημα

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

(Το ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται **από εκπαιδευτικούς** σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι απαντήσεις θα κρατηθούν ανώνυμες και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Σκοπός αυτού του ερωτηματολογίου είναι να συγκεντρώσει τις απόψεις σας για την επιμόρφωση σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης).

A. Γενικά Στοιχεία

Νομός: Ημερομηνία: Οργανικότητα:
/θέσιο

(Παρακαλώ σημειώστε με ένα (✓) στο ανάλογο τετράγωνο)

- Περιοχή σχολείου: Αστική (10.000 κάτοικοι και άνω) ☐
- Ημιαστική (2.000 – 9.999) ☐
- Αγροτική (λιγότεροι από 2.000 κάτοικοι) ☐

B. Δημογραφικά Στοιχεία

1. Φύλο: Άνδρας ☐ Γυναίκα ☐
2. Οικογενειακή κατάσταση: Έγγαμος ☐ Άγαμος ☐
Έγγαμος με παιδιά
3. Ηλικία: έως 30 ☐ 31 – 40 ☐ 41 – 50 ☐ 51 και άνω ☐
4. Δάσκαλος ☐ Ειδικότητα: ☐
5. Εκτός από τις βασικές (παιδαγωγικές), ποιες άλλες σπουδές έχετε;
α. Πτυχίο ΑΕΙ ή ΤΕΙ ☐ β. Μεταπτυχιακό ☐ γ. Άλλο: ☐
.....
6. Συνολικά χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση: χρόνια.
7. Χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο που βρίσκεστε **σήμερα**: χρόνια.
8. Υπηρεσιακή σας κατάσταση:
α. μόνιμος ☐ β. Αναπληρωτής ☐ γ. απόσπαση ☐ δ. ☐
διάθεση

Γ. Στοιχεία Διοικητικής Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών

9. Κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών σας παρακολουθήσατε μάθημα (ή μαθήματα) στον

τομέα της διοίκησης της εκπαίδευσης; Ναι ☐ Όχι ☐

10. Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα (π.χ. στα ΠΕΚ, Διδασκαλεία, κλπ.) για θέματα

οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου; Ναι ☐ Όχι ☐

11. Αν η απάντησή σας είναι «Ναι», που επιμορφωθήκατε;

α. Στα ΠΕΚ ☐ β. Σε σεμινάρια ☐ Στο διδασκαλείο δ. ☐ μεταπτυχιακό πρόγραμμα ☐

12. Ποιοι λόγοι σας ώθησαν να δηλώσετε συμμετοχή στο/α πρόγραμμα/τα επιμόρφωσης;

- α. για να γνωρίσετε τα καθήκοντα και τα δικαιώματά σας; ☐
- β. για να διεκδικήσετε μελλοντικά διευθυντική θέση στην εκπαίδευση; ☐
- γ. για να λαμβάνετε υπεύθυνη θέση στο σύλλογο διδασκόντων; ☐
- δ. επειδή η παρακολούθηση ήταν υποχρεωτική; ☐
- ε. άλλο, τι; ☐

13. Ποια ήταν η χρονική διάρκεια του προγράμματος που παρακολουθήσατε;

- α. Μιας εβδομάδας ☐ γ. 3 μήνες ☐
- β. Ενός μήνα ☐ δ. 6 μήνες και άνω ☐

14. Θεωρείτε, ότι με τις γνώσεις που αποκτήσατε από την παρακολούθηση του παραπάνω προγράμματος μπορείτε να ανταποκριθείτε μελλοντικά σε καθήκοντα διευθυντή σχολείου;

Πάρα Πολύ ☐ Πολύ ☐ Μέτρια ☐ Λίγο ☐ Καθόλου ☐

15. Αν «Λίγο – Καθόλου», που κατά τη γνώμη σας οφείλεται αυτό;

- α. στη μικρή διάρκεια του προγράμματος; ☐
- β. στο περιεχόμενο του προγράμματος; ☐
- γ. στη χρησιμοποίηση μη αποτελεσματικών μεθόδων διδασκαλίας; ☐
- δ. στην ελλιπή κατάρτιση των επιμορφωτών; ☐

16. Αν η απάντησή σας στην Ερώτηση (10) είναι «όχι», ποιοι λόγοι συντέλεσαν ώστε να μην παρακολουθήσετε πρόγραμμα διοικητικής επιμόρφωσης;

- α. Δεν θεωρείται χρήσιμη την επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης του σχολείου; ☐
- β. Δεν έχετε ενημερωθεί για κάποιο σχετικό πρόγραμμα επιμόρφωσης; ☐
- γ. Λόγω της απόστασης από τον τόπο διεξαγωγής των προγραμμάτων; ☐

- δ. Δεν υπήρξε σχετικό πρόγραμμα (π.χ. στα ΠΕΚ της περιοχής σας); ☐
- ε. Θεωρείται ότι έχετε τις απαραίτητες διοικητικές γνώσεις; ☐
- στ. Δε σας ενδιαφέρει η εξέλιξη στο χώρο της διοικητικής ιεραρχίας; ☐
- ζ. Κάνατε αίτηση για συμμετοχή και δεν έγινε δεκτή ☐
- η. Άλλο, τι; ☐

17. Έχετε αναλάβει ποτέ κάποια από τις παρακάτω διοικητικές θέσεις;

- α. Διευθυντή/ριας ☐
- β. Υποδιευθυντή/ντριας ☐
- γ. Προϊσταμένου/νης ☐

18. Δεδομένου ότι: (α) το διδακτικό έργο διαφέρει από εκείνο της διοίκησης, και (β) η αποτελεσματικότητα του σύγχρονου σχολείου εξαρτάται, σε μεγάλο βαθμό από τις ικανότητες των διοικούντων, νομίζετε ότι οι διευθυντές/ριες των σχολικών μονάδων πρέπει να προέρχονται από ειδικά Προγράμματα Ανάπτυξης Στελεχών της Εκπαίδευσης;

Ναι ☐ Όχι ☐

19. Αν «Ναι», ποια κατά τη γνώμη σας πρέπει να είναι η χρονική διάρκεια του Προγράμματος;

- α. ενός εξαμήνου ☐
- β. ενός έτους ☐
- γ. δύο ετών (με τη μορφή μεταπτυχιακών σπουδών) ☐
- δ. άλλο, τι; ☐

.....

20. Θα θέλατε να συμμετέχετε σε ένα τέτοιο Πρόγραμμα Ανάπτυξης Ηγετικών Στελεχών της Εκπαίδευσης;

Ναι ☐ Όχι ☐

21. (Παρακαλώ σημειώστε με ένα (✓) στο ανάλογο τετράγωνο)

Κατά την κρίση σας σε ποιο βαθμό και σε ποιο στάδιο της σταδιοδρομίας χρειάζονται μετεκπαίδευση οι εκπαιδευτικοί σε θέματα διοίκησης της σχολικής μονάδας;	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
α. Προτού εργαστούν ως εκπαιδευτικοί					
β. Πριν από την επιλογή τους ως διευθυντές/ντριες σχολείων					

γ. Μετά την επιλογή τους σε θέση διευθυντή/ ντριας					
δ. Άλλο, τι;					

22. Πιστεύετε ότι η λειτουργία ενός προγράμματος Ανάπτυξης Ηγετικών Στελεχών της Εκπαίδευσης πρέπει να γίνεται:

α. σε Ειδική Σχολή Διοίκησης της Εκπαίδευσης; ☐

β. στα ΑΕΙ της χώρας; ☐

γ. στα Διδασκαλεία; ☐

δ. αλλού; πού;..... ☐

23. Αν στο μέλλον γίνει προκήρυξη για την επιλογή διευθυντικών στελεχών σχολικών μονάδων (διευθυντών/ριών, υποδιευθυντών/ριών), θα δηλώσετε συμμετοχή;

Ναι ☐

Όχι ☐

24. Αν η απάντησή σας είναι «όχι», ποιοι από τους παρακάτω λόγους σας ωθούν στην αποφυγή εκδήλωσης ενδιαφέροντος;

α. η έλλειψη αξιοκρατικής επιλογής; ☐

β. οι οικογενειακές υποχρεώσεις; ☐

γ. η έλλειψη κινήτρων; ☐

δ. η αποφυγή διοικητικών ευθυνών; ☐

ε. άλλο,τι; ☐

25. (Παρακαλώ σημειώστε με ένα (✓) στο ανάλογο τετράγωνο)

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε χρήσιμη την επιμόρφωση όλων των μελών του συλλόγου διδασκόντων στα παρακάτω θέματα Διοίκησης της Εκπαίδευσης;	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
α. Στη διαχείριση κρίσεων-συγκρούσεων					
β. Στη λήψη αποφάσεων					

γ. Στον προγραμματισμό					
δ. Στην αξιολόγηση					
ε. Στην εκπαιδευτική νομοθεσία					

26. Τι άλλο έχετε να προτείνετε για τη διοικητική κατάρτιση των εκπαιδευτικών δεδομένου ότι συμμετέχουν στο σύλλογο διδασκόντων και αργότερα αναλαμβάνουν διευθυντικά καθήκοντα;

α. Ως προς την αναγκαιότητα της διοικητικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών;

β. Ως προς τον χρόνο της επιμόρφωσής τους;

γ. Ως προς τον φορέα διοικητικής τους επιμόρφωσης;

δ. Ως προς το περιεχόμενο του σχετικού προγράμματος;

ε. Ως προς τους επιμορφωτές του προγράμματος;

στ. Άλλο;

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Adair, J. (1985). *Effective Decision Making*. U.K.: Pan Books.
- Bradie, M. B. (1967). *Fayol on Administration*. London.
- Dachler, H. P. and Wilpert, B. (1978). Conceptual dimensions and boundaries of participation in organizations. *Administrative Science Quarterly*, 23, 1-39.
- Dawson, T. (1993). *Principles and Practice of Modern Management*. Ltd: Tubor Business.
- Dean, J. (1995). *Managing the Primary School*. 2nd edition. London: Routledge.
- Delors, J. et al. (1996). Learning the treasure within. In *report to Unesco of the International Commision of Education for the Twenty- first Century*. Paris: Unesco
- Drucker, P. (1976). *People and performance*. London: Routledge.
- Edmods, R. (1979). Effective Schools for the Urban Poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-24.
- Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard Business Review*, 78(2), 78- 90.
- Hoy, W. A. & Ferguson, J. (1989). A Theoretical Framework and Exploration of Organisational Effectiveness of schools. In Burdin J. L. (edit), *school leadership* (pp. 259- 274). London: SAGE.
- Hoy, W.K. & Miskel, C.G. (1987). *Educational administration: theory, research and practice*. New York: Random House Inc.
- Janis, I. L., & Mann, L. (1977). *A psychological analysis of conflict, choice, and commitment*. New York: Free Press.
- Koontz H., O' Donnel and Weihrich, H. (1982, 1983, 1984). *Management*. 6th edition. London.
- Naylor, J. (1999). *Management*. UK: Pearson Education.
- Poo, B. & Hoyle, E. (1995). Teacher involvement in decision making. In D. Johnson (Eds), *Educational Management and Policy: Research, theory and Practice in South Africa*. Bristol: University of Bristol.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J., & Smith, A. (1979). *Fifteen thousand hours*. Cambridge: Harvard University Press.
- Saiti, A. (2007). School Leadership And Educational Equality: Analysis of Greek Secondary School Data. *School Management and Leadership*, 27(1), 65-78.

Schencerhorn et al., (1991). *Managing organization behavior*. 4th Edition. New York.

Schultz, T. W. (1972). Optimal Investment in College Instruction: Equity and Efficiency. *Journal of Political Economy*, 80(3), S2-S30.

Vroom, V. & Yetton, P. (1973). *Leadership and Decision making*. Pittsburgh: University of Pittsburgh.

Zavlanos, M. (1981). *Analysis of Perceptions of Leadership of Greek secondary School Administrations*. PH.D. Dissertasion. Vanderbilt University.

Ελληνόγλωσση

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Drucker, P. (1998). *Το Αποτελεσματικό Στέλεχος*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Dubrin, A. J. (1998). *Βασικές Αρχές Μάνατζμεντ*. Επιμέλεια Ν. Σαρρής. 4η Έκδοση. Αθήνα: ΕΛΛΗΝ.

Kotter, P. J. (2001). *Ηγέτης στις Αλλαγές*. Μετάφραση Α. Σοκοδήμος. Αθήνα: Κριτική.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1996), Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Συμβουλευτική στο Δημοτικό Σχολείο. Προοπτικές οργάνωσης και εφαρμογής. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 3, 52-76.

Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001). Τάσεις στην έρευνα για τον αποτελεσματικό διευθυντή. *Τα εκπαιδευτικά*, 61-62, 252-262.

Ανδρεαδάκης, Ν. (2009-2010). *Αποτελεσματικός εκπαιδευτικός*. Πανεπιστημιακές σημειώσεις. Ακαδημαϊκό έτος 2009-2010. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Ανδρέου, Α. (1997). Η επιμόρφωση των στελεχών εκπαίδευσης. Αθήνα: Λιβάνης.

Ανδρέου, Α. (1998). *Ζητήματα Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Βιβλιογραφία.

Ανθόπουλος, Κ. και Παμούκτσογλου, Τ. (2010). Επιμόρφωση στελεχών της εκπαίδευσης: Ο ρόλος των Διδασκαλείων στην ανάπτυξη διοικητικών δεξιοτήτων. *Επιστημονικό Βήμα*, 14, 43-55.

Βάμβουκας, Μ. (1993, 1998). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. 3η-4η Έκδοση Αθήνα : Γρηγόρης.

Βαρσαμίδου, Α. και Ρεζ, Γ. (2006). *Αποτελεσματικά σχολεία - Μύθος και πραγματικότητα*. Αθήνα.

Γεωργογιάννης, Π., Λάγιος, Β., Κουνέλη, Β., (2005), Διοικητική επάρκεια και ετοιμότητα των διευθυντών σχολικών μονάδων. Στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Διοίκηση Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης* (σελ. 19-32). Πάτρα.

Γκουντούρα, Ε. (2002). Η επιμόρφωση των δασκάλων στην Ελλάδα. *Εκπαιδευτική κοινότητα* 63, 36-38.

- Γκούσια – Ρίζου, Μ. (2002). Διευθυντές Γυμνασίων: ποια θεωρούν αναγκαία βήματα για να ανταπεξέλθουν στο ρόλο τους στο μέλλον. Στα πρακτικά του 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδος με θέμα «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα», (επιμέλεια: Νικόλαος Ζούκης- Θεόδωρος, Μητάκος). Αθήνα: 7,8 & 9 Νοεμβρίου. Πανεπιστημιούπολη Ζωγράφου.
- Γουρναρόπουλος, Γ. (2006). *Στάσεις των εκπαιδευτικών για τη διοικητική επιμόρφωσή τους: η περίπτωση του νομού Μεσσηνίας*. Διπλωματική εργασία. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Γουρναρόπουλος, Γ. (2007). *Η συμβολή του διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος*. Διδακτορική διατριβή, Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Γουρναρόπουλος, Γ. (2009). Η διοικητική επιμόρφωση ως παράγοντας ανάπτυξης ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση. *Διοικητική Ενημέρωση*, 48, 64-87.
- Γραμματικού, Κ. (2010). *Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας*. Διπλωματική εργασία. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Δαράκη, Ε. (2007). *Εκπαιδευτική ηγεσία και φύλο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Δάρρα, Μ., Υφαντή, Α., Προκοπιάδου, Γ., Σαΐτης, Χ. (2010). Βασική κατάρτιση, στελέχωση σχολικών μονάδων και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. *Νέα Παιδεία*, 134, 44-68.
- Δεδούλη, Μ. (1998). *Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, Ένα πρόγραμμα βιωματικής στοχαστικής διαδικασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δεκλερής, Μ. (1989). Η συστηματική σχεδίαση της δημόσιας πολιτικής. Στο Μ. Δεκλερής (επιμ.) *Διοίκηση συστημάτων*. Αθήνα- Κομοτηνή: Σάκκουλας.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2003). *Αποφάσεις - λήψη αποφάσεων : Διεπιστημονική προσέγγιση στη θεωρία και πράξη: Εισαγωγή στην ψυχολογία των αποφάσεων*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- ΔούκαςΣ, Χ. (2000). *Η Παιδεία στην κοινωνία της πληροφορίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ζαβλανός, Μ. Μ. (1989). *Εποπτεία Προσωπικού*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.
- Ζαβλάνος, Μ. Μ. (1998). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Έλλην.
- Ζευγαρίδης, Σ. (1973). *Οργάνωση και διοίκηση*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Ζευγαρίδης, Σ. (1983). *Οργάνωση και διοίκηση. Θεωρία και ελληνική πρακτική: Η οργανωτική θεωρία και πως διδάσκεται*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.
- Θεοφιλίδης, Χ. (1994). Ο ηγετικός ρόλος του διευθυντή στη δημιουργία αποτελεσματικού σχολείου. *Παρουσία*, 1, 48-56.
- Θωμά, Ρ. (2010). Παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας. *Επιστημονικό βήμα*, 14, 15-24.

- Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Καμπουρίδης, Γ., Κουσούλος, Α., Μπούνιας, Κ. (2004). Συμμετοχική Διοίκηση και διαδικασία λήψης αποφάσεων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 9, 33- 41.
- Κανελλόπουλος, Χ. (1990). *Αξιοποίηση Προσωπικού*. Αθήνα.
- Κανελλόπουλος, Χ. (1995). *Μάνατζμεντ-Αποτελεσματική Διοίκηση*. Αθήνα.
- Καπετσώνης, Κ. (2006). Η διεύρυνση της αυτονομίας και της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. *Νέα Παιδεία*, 117, 135-144.
- Καραγεώργος, Δ. (2002). *Μεθοδολογία Έρευνας στις επιστήμες της αγωγής. Μία διδακτική προσέγγιση*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Καραγιάννη, Ε. (2012). *Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την επιμόρφωση στους νομούς Αττικής και Ευρυτανίας. Συγκριτική αποτίμηση*. Διπλωματική εργασία. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Καραγιάννη, Π. (2011). *Ο ρόλος του υποδιευθυντή και η συμβολή του στην αποτελεσματικότερη λειτουργία των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής*. Διπλωματική εργασία. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Καταβάτη, Ε. και Τσερεγκούνη, Α. (2005). Οι ανάγκες για επιμόρφωση των νέων διευθυντών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Μονάδα Μεθοδολογίας και Προγραμμάτων Εκπαίδευσης*, Τομέας ΓΔΑ, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Πατρών. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Καψάλης, Α. (2005). Χαρακτηριστικό του καλού σχολείου. Στο Α. Καψάλης (επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Καψάλης, Γ. Α. και Ραμπίδης, Κ. (2006). Εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Εσωτερική αξιολόγηση μιας προσπάθειας. *Εκπαίδευση & Επιστήμη*, 3, 257-273.
- Κοκκινάκη, Φ. (2005). Κοινωνική ψυχολογία: Εισαγωγή στη μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς. Αθήνα: Δαρδάνος.
- Κωνσταντίνου, Χ. Ι. (2004). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1994). *Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτόν*. Αθήνα: Σμυρνιωτάκη.
- Κωνσταντίνου, Χ. Ι. (1998). *Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωστίκα, Ι. (2004). *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Διερεύνηση Απόψεων και Στάσεων των Στελεχών Εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Μακρυδημήτρης, Α. (1989). Η στοχοθεσία στα πλαίσια της Διοικητικής Θεωρίας και πρακτικής. Στο Μ. Δεκλερής (Εισαγωγή – Επιμέλεια), *Διοίκηση Συστημάτων* (σσ. 211 – 340).

Αθήνα–Κομοτηνή: Αντ. Ν. Σάκκουλα.

Μαυρογιώργος, Γ. (1983). Μορφές επιμόρφωσης: εννοιολογικές διευκρινήσεις. Το πολιτικό-κοινωνικό τους πλαίσιο. Προϋποθέσεις. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 10, 37-52.

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών και Επιμορφωτική Πολιτική στην Ελλάδα. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα κ.α. (επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, Τόμος Β', (σσ. 93-186). Πάτρα: Ε.Α.Π.

Μαυροσκούφης, Δ. (2003). Η επιλογή των διευθυντών και διευθυντριών των σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: η περίπτωση της Κεντρικής Μακεδονίας. στο Ζ. Παπαναούμ–Παρασκευή Χατζηπαναγιώτου (επιμ.), *Η Διεύθυνση της Σχολικής Μονάδας: Τάσεις και Προοπτικές – Πρακτικά Ημερίδας* (σσ. 31-54). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Μερκούρη, Ε. & Σταμάτης, Π.Ι. (2009). Μορφές επικοινωνίας διευθυντή και εκπαιδευτικών γυμνασίου με γονείς και κηδεμόνες μαθητών. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 10, 137-148.

Μλεκάνης, μ. (2003). *Η κατανομή του επαγγελματικού χρόνου των Διευθυντών Δημοτικών Σχολείων*, στο έργο *Η διεύθυνση της Σχολικής Μονάδας: Τάσεις και Πρακτικές* (επιμ. Παπαναούμ, Ζ. & Χατζηπαναγιώτου, Π., Πρακτικά Ημερίδας 07/05/2003, Φιλοσοφική Σχολή Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, σσ. 129-131

Μπουραντάς, Δ. (1992). *Management, Οργανωτική Θεωρία και Συμπεριφορά*. Αθήνα: Team.

Μπουραντάς, Δ. (2001). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό Υπόβαθρο. Σύγχρονες Πρακτικές*. Αθήνα: Γ. Μπένου.

Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της συνεχούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.

Ξηροτύρη, Σ. (2001). *Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων*. Θεσσαλονίκη: Ανικούλα.

Ξωχέλλης, Π. (1990). Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος. *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση*, 11. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

Παμούκτσογλου, Α. (2001). Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, 81-91.

Παπαδάτου, Ε. (2013). *Η συμβολή των διευθυντικών στελεχών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ως παράγοντας αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Συγκριτική μελέτη στους νομούς Αττικής και Κορινθίας*. Διπλωματική εργασία. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

Παπαδημητράκοπουλος, Β. Γ. (2006). *Σχολικές μονάδες και εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική. Μια άλλη προοπτική...* Ερευνητική μελέτη. Αθήνα.

Παπαθωμάς, Ι. (2006). *Επιμορφωτικές ανάγκες διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Η περίπτωση των διευθυντών σχολικών μονάδων του Ν. Θεσσαλονίκης*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Παπαϊωάννου, Α. (2009). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Μια εμπειρική διερεύνηση σε σχολικές μονάδες του Νομού Πιερίας*. Διπλωματική εργασία. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

- Παπαϊωάννου, Α., Γιαβρίμης, Π., Βαλκάνος, Ε., Κατσαφούρος, Κ. (2012). Αναγκαιότητα και περιεχόμενο επιμόρφωσης διευθυντών σχολικών μονάδων: Μια διερευνητική μελέτη. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 61.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. Τόμος 1ος και 2ος. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Παρθενόπουλος, Κ. Ν. (1998). *Ελληνική Δημόσια Διοίκηση*. Θεσσαλονίκη: ΖΗΤΗ.
- Παρλακίδου, Π. (2012). *Ο ρόλος του/ της διευθυντή/ντριας στο δημοτικό σχολείο. Το παράδειγμα της Εύβοιας*. Διπλωματική Εργασία. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Πεπονάκης, Μ. *Τεχνικές συνεργασίας με την τάξη*.
http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=2&ep=50
- Πετρίδου, Ε. (2006). *Διοίκηση-Μάνατζμεντ: Μια εισαγωγική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Σαΐτη, Α. & Μιχόπουλος Α. (2005). Η αναγκαιότητα ανάπτυξης ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης. Η περίπτωση των υποδιευθυντών σχολικών μονάδων. *Επιστήμες της Αγωγής*, 4, 43-56.
- Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2011α). *Εισαγωγή στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Α'. Θεωρία και μελέτη περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2011β). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2012α). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2012β). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτη, Α. (2000). Γυναίκες Εκπαιδευτικοί και Σχολική Διοίκηση στην Ελλάδα. *Τα Εκπαιδευτικά*, 57-58, 150-163.
- Σαΐτη, Α. (2000). *Εκπαίδευση και Οικονομική Ανάπτυξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω Δαρδάνος.
- Σαΐτης, Χ. (1992). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (1994). *Βασικά Θέματα της Σχολικής Διοίκησης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (1997). Management ολικής ποιότητας: μια νέα μεθοδολογία για τον εκσυγχρονισμό του συστήματος διοίκησης της εκπαίδευσης. *Διοικητική Ενημέρωση*, 9, 21-51.
- Σαΐτης, Χ. (1997). Σκέψεις για την ανάπτυξη ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση. *Δημόσιος Τομέας*, 127, 33-38.
- Σαΐτης, Χ. (1998). Ο θεσμός του υποδιευθυντή σχολείου ως βάση για την ανάπτυξη ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση. *Διοικητική Ενημέρωση*, 11, 39-59 .
- Σαΐτης, Χ. (2000). Η συμβολή της Σχολικής Επιτροπής στην Αποτελεσματικής Λειτουργία του Συλλόγου Διδασκόντων. *Διοικητική Ενημέρωση*, 17, 28-49.

- Σαϊτης, Χ. (2001). *Η Λειτουργία του σχολείου μέσα από τις αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σαϊτης, Χ. (2002). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαϊτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. 4η έκδοση. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαϊτης, Χ. (2007α). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαϊτης, Χ. (2007β). *Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαϊτης, Χ. (2008). *Ο διευθυντής στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σακκάς, Β. (2003). Επιμόρφωση στα θέματα διοίκησης διευθυντών εκπαίδευσης, προϊσταμένων γραφείων, διευθυντών σχολικών μονάδων. *Το σχολείο και το σπίτι*, 5, 281- 286.
- Σκουλάς, Ν. (1983). *Η Ανθρώπινη Διοίκηση*. Αθήνα
- Σταθόπουλος, Γ. (2005). Ο διευθυντής σχολικών μονάδων Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης. *2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για τη Διοίκηση Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης*, 4, 245-254. Πάτρα.
- Τατσης, Γ. (2005). Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας. Το θεσμικό πλαίσιο, ο ρόλος της, η στελέχωσή της. *2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για τη Διοίκηση Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης*, 1, 197-210. Πάτρα.
- Τζιτζιρίδης, Α. & Βεργίδης, Δ. (2003). Σταδιοδρομία και μετεκπαίδευση των γυναικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Κοινωνικός επικαθορισμός και προσωπικές επιλογές. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 133, 19-24.
- Τζωρτζάκης, Κ. & Τζωρτζάκη, Α. (1992). *Οργάνωση και Διοίκηση*. Αθήνα.
- Τριλιανός, Α. (1987). Η άσκηση της εξουσίας και ο διευθυντής σχολείο. *Λόγος και πράξη*, 31, 27-37.
- Υφαντή, Α. (2000). Εκπαιδευτικές αλλαγές και βελτίωση του σχολείου. Μια πολύπλοκη σχέση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 113, 55-63.
- Φασούλης, Κ., Κουτρομάνος, Γ., Αλεξόπουλος, Ν. (2008). Η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στις συμπεριφορικές πεποιθήσεις και τις προθέσεις των εκπαιδευτικών για την εξέλιξή τους στη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Βήμα*, 9, 45-55.
- Φώκιαλη, Π. & Ράπτης, Ν. (2008). *Οι Επιμορφωτικές Ανάγκες των Εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ερευνητική Προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ψάλτη, Α. & Γαβριλίδου, Μ. (1995). Συνεργασία γονιών-σχολείου: Πραγματικότητα ή ουτοπία για την Ελλάδα; *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 85, σσ. 71-75 & τχ. 86, σσ. 57-60.

Νομοθεσία

N. 1566/ 1985 κεφ.2. Άρθρο 11

N.3467/2006

N.1566/1985

N. 3848/2010

Νόμο 1566/85, αρ.11

N. 3848/2010 άρθρο 15

Υπουργική Απόφαση αριθ. Υ.353.1/324/105657/Δ1/16-10-2002

ΦΕΚ Α' 167/30.09.1985 N.1566/1985 Άρθρο 1

N. 2525/ 1997, άρθρο 8

N. 1566/85, άρθρο 41

N. 1222/1972