



ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ

«ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΚΑΙ Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΣΤΗΝ
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΕΡΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ ΑΤΤΙΚΗΣ**

ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ ΚΑΡΑΓΙΑΝΝΗ

ΜΕΛΗ ΤΡΙΜΕΛΟΥΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ

ΧΡΙΣΤΟΣ ΣΑΪΤΗΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΠΤΔΕ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΘΗΝΩΝ

ANNA ΣΑΪΤΗ ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟΥ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΘΗΝΩΝ

ΜΑΛΒΙΝΑ ΒΑΜΒΑΚΑΡΗ ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ

ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΘΗΝΩΝ

ΑΘΗΝΑ 2011

Στο Γιώργο
στο Χρήστο
στο Φώτη

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Περίληψη	4
Summary.....	5
Εισαγωγή	
1. Γενικά στοιχεία	6
2. Διάρθρωση εργασίας.....	8
3. Ευχαριστίες	9

ΜΕΡΟΣ Α΄: Θεωρητική Διεύρυνση

Κεφάλαιο 1: Προβληματική της έρευνας

1.1 Περίληψη	10
1.2 Τοποθέτηση του προβλήματος.....	10
1.3 Σκοπός-στόχοι εργασίας.....	13
1.4 Ερευνητικές υποθέσεις	14
1.5 Αναγκαιότητα της έρευνας	15
1.6 Σπουδαιότητα της έρευνας	15
1.7 Προϋποθέσεις της έρευνας	16

Κεφάλαιο 2: Βιβλιογραφική ανασκόπηση

2.1 Περίληψη	17
2.2 Βιβλιογραφική ανασκόπηση σχολικής υποδιεύθυνσης	17
2.3 Θεωρητικό πλαίσιο αναφοράς: Σχολική υποδιεύθυνση	23
2.3.1 Συστημική προσέγγιση της σχολικής μονάδας	23
2.3.2 Η σχολική διοίκηση πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης - Ελληνική πραγματικότητα	25
2.3.3 Η αναγκαιότητα του θεσμού της σχολικής υποδιεύθυνσης στη λειτουργία της σχολικής μονάδας	27
2.3.4 Ο θεσμός του υποδιευθυντή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση	31
2.3.5 Η έννοια της αποτελεσματικότητας στα πλαίσια της σχολικής μονάδας.....	34
2.3.6 Προϋποθέσεις- παράγοντες αποτελεσματικής σχολικής υποδιεύθυνσης	38

ΜΕΡΟΣ Β΄: Εμπειρική προσέγγιση

Κεφάλαιο 3: Μεθοδολογία έρευνας

3.1	Περίληψη	46
3.2	Επιλογή του δείγματος	46
3.3	Επιλογή της μεθοδολογικής διαδικασίας - ερευνητικό εργαλείο	47
3.4	Διαδικασία συλλογής δεδομένων	48
3.5	Στατιστικές τεχνικές – μεθοδολογία	55

Κεφάλαιο 4: Παρουσίαση των χαρακτηριστικών του δείγματος

4.1	Περίληψη	56
4.2	Δημογραφικά στοιχεία υποδιευθυντών	56
4.3	Άσκηση καθηκόντων υποδιευθυντών	60
4.3.1.	Κίνητρα συμμετοχής στις διαδικασίες επιλογής υποδιευθυντών.....	61
4.3.2.	Αντιλήψεις για το νομοθετικό πλαίσιο καθορισμού αρμοδιοτήτων	61
4.3.3.	Οι αρμοδιότητες των υποδιευθυντών.....	62
4.3.4.	Εκχώρηση επιπλέον αρμοδιοτήτων από το διευθυντή	64
4.3.5.	Σχέσεις με το διευθυντή- Ανάπτυξη πρωτοβουλιών	65
4.3.6.	Αναπλήρωση-αντικατάσταση διευθυντή	67
4.3.7.	Σχέσεις με τα μέλη της σχολικής κοινότητας.....	68
4.4	Διαδικασίες και προϋποθέσεις για την επιλογή και την άσκηση καθηκόντων των υποδιευθυντών	69
4.4.1.	Κριτήρια επιλογής των υποδιευθυντών.....	69
4.4.2.	Άσκηση διοικητικών και διδακτικών καθηκόντων.....	70
4.4.3.	Η θητεία στη θέση του υποδιευθυντή ως βασική προϋπόθεση για μετάβαση στη θέση του διευθυντή	72
4.4.4.	Τα χαρακτηριστικά ενός σύγχρονου ηγετικού στελέχους.....	73
4.5	Επιμόρφωση υποδιευθυντών	74
4.6	Βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης	79
4.7	Αναβάθμιση του ρόλου του υποδιευθυντή πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.....	82

Κεφάλαιο 5: Παράγοντες που διαμορφώνουν τις αντιλήψεις των υποδιευθυντών

5.1	Περίληψη	84
5.2	Συστηματικές σχέσεις μεταβλητών	84
5.3	Η επίδραση του φύλου στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των υποδιευθυντών	84
5.4	Η επίδραση της επιμόρφωσης σε διοικητικά θέματα, στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των υποδιευθυντών	88
5.5	Η επίδραση των ετών προϋπηρεσίας	93
5.6	Η επίδραση της ηλικίας των υποδιευθυντών	96

Συμπεράσματα και προτάσεις

1.	Περίληψη	98
2.	Σύνοψη συμπερασμάτων	98
3.	Προτάσεις	101

Παράρτημα

Βιβλιογραφία	106
Ερωτηματολόγιο	117

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στη διερεύνηση της συμβολής του θεσμού της υποδιεύθυνσης στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ο θεσμός της σχολικής υποδιεύθυνσης, παρά τη σπουδαιότητά του, παραμένει σήμερα ακαθόριστος στο ελληνικό σχολείο και αυτό, γιατί η πολιτεία δε φρόντισε να τον εφοδιάσει με συγκεκριμένες, σαφείς και αποφασιστικές αρμοδιότητες, ιδιαίτερα όσον αφορά τις περιπτώσεις αναπλήρωσης του διευθυντή του σχολείου.

Η βασική προβληματική, που καθόρισε το σκοπό αυτής της εργασίας, είναι η θέση ότι η αποτελεσματικότητα στη λειτουργία μιας σχολικής μονάδας, εξαρτάται κυρίως από παράγοντες που σχετίζονται με οργανωτικά ζητήματα, όπως η σωστή κατανομή και ο καταμερισμός των σχολικών έργων, η σαφήνεια των αρμοδιοτήτων, η αποκέντρωση των εξουσιών και η ικανή σχολική ηγεσία.

Τα πορίσματα της έρευνας, δείχνουν ότι οι υποδιευθυντές θεωρούν ως βασικούς παράγοντες αναποτελεσματικότητας του θεσμού, τον ασαφή καθορισμό αρμοδιοτήτων, κυρίως όσον αφορά τις σχέσεις τους με το διευθυντή και την επιβάρυνση με διοικητικά και διδακτικά καθήκοντα. Για το λόγο αυτό, επιθυμούν σαφείς και συγκεκριμένες αρμοδιότητες και αναβάθμιση του διοικητικού τους ρόλου στο σχολείο μέσα από τη μείωση των διδακτικών ωρών και την ύπαρξη υλικών και ηθικών κινήτρων.

Ακόμα επισημαίνουν την ανάγκη για άμεση αλλαγή του υφιστάμενου τρόπου επιλογής τους με αξιοκρατικά και μετρήσιμα κριτήρια καθώς και την ανάγκη ύπαρξης ικανοτήτων και γνώσεων του υποψηφίου, ανάλογες της διοικητικής του θέσης.

Επίσης, όπως διαπιστώνεται από την έρευνα, η πλειοψηφία των υποδιευθυντών δε διαθέτει τις απαραίτητες διοικητικές γνώσεις και δεξιότητες ώστε να αναλάβει διευθυντικά καθήκοντα, γι' αυτό θεωρούν επιτακτική ανάγκη την ίδρυση κρατικού φορέα επιμόρφωσης για τη συνεχή και σφαιρική επιμόρφωσή τους σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης, με στόχο την αποτελεσματικότερη σχολική υποδιεύθυνση.

SUMMARY

The present thesis examined how the institution of sub-direction contributes into the effective operation of a school unit in primary education. School sub- direction, although very important, remains vague in Greek schools mainly because the state did not attend to provide concrete, explicit and determined competences, especially with regard to the cases of substitution of school principals.

The basic problematic, which determined the purpose of this study, is the belief that the effectiveness in the operation of a school unit, depends mainly on factors that are related with organisational issues, such as proper distribution of school work, clarity of competences, decentralisation of powers and capability of school leadership.

The conclusions of this research showed that sub-directors consider, as basic factors of ineffectiveness, the vague determination of competences, mainly with regard to their relations with the director and their overloading with administrative and instructive duties. For this reason, they ask of explicit and concrete competences as well as upgrading their administrative role in the school through the reduction of their instructive hours and the existence of material and moral motives.

Furthermore they point out the need for direct change of their existing way of administrative-staffing with meritocratical and reliable criteria; the most capable candidate should utilize their knowledge and abilities in proportion with their administrative position.

Finally, as it is showed by the research, the majority of sub-directors do not allocate the essential administrative knowledge and dexterities in order to undertake managerial duties. Therefore the need of founding a training institution, owned by the government, is vital, aiming at their continuous and overall training on administrative issues in education, and subsequently at a more effective school sub-direction.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1. Γενικά στοιχεία

Το σχολείο αποτελούσε και αποτελεί αναμφισβήτητα σημαντικό παράγοντα για την ατομική, κοινωνική και εθνική πρόοδο. Υπηρετεί το ρόλο του κοινωνικού μετασχηματισμού, αποβλέπει στη δημιουργία πολιτών με ηθική συνείδηση και με ανεπτυγμένες τις σωματικές και διανοητικές τους ικανότητες και εφοδιάζει τα νέα κυρίως άτομα με γνώσεις, ώστε να ενσωματωθούν κανονικά στην κοινωνία των ενηλίκων (Σαΐτης, 2007β; Σαΐτης και συν., 1997β; Κωνσταντίνου, 1994; Μπαλάσκας, 1989; Μπουζάκης, 1986; Ξωχέλλης, 1986).

Επίσης το σχολείο, όπως κάθε τυπική οργάνωση, θέτει συγκεκριμένους σκοπούς και οφείλει να αξιοποιήσει όλα τα διαθέσιμα μέσα, για να τους πραγματοποιήσει. Η δυνατότητα του σχολείου να λειτουργήσει βέλτιστα ώστε να επιτύχει τους στόχους του και να είναι αποτελεσματικό εξαρτάται εν μέρει και από τη διοίκηση του, που προγραμματίζει, οργανώνει και συντονίζει τις προσπάθειες του διδακτικού προσωπικού και φροντίζει για τη χρησιμοποίηση των υλικών πόρων με τον καλύτερο δυνατό τρόπο (Σαΐτης, 2007α:123).

Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία (Ν. 1566/85, άρθρο 11) τη διοίκηση ενός σχολικού οργανισμού ασκούν τα εξής όργανα:

α) Ο **διευθυντής** που επιλέγεται από το αρμόδιο Περιφερειακό Συμβούλιο (ΠΥΣΠΕ, ΠΥΣΔΕ) σύμφωνα με το Ν. 3848/2010 (αρ. 11,12,14), για τέσσερα χρόνια. Είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων και είναι ο διοικητικός αλλά και επιστημονικός- παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό (αρ.27).

β) Ο **υποδιευθυντής** που επιλέγεται από το αρμόδιο Περιφερειακό Συμβούλιο (ΠΥΣΠΕ, ΠΥΣΔΕ) σύμφωνα με το Ν. 3848/2010 (αρ. 11,15) για τέσσερα χρόνια. Η θέση του υποδιευθυντή προβλέπεται βάσει της ισχύουσας νομοθεσίας στα δεκαθέσια και άνω δημοτικά σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και σε όλους τους τύπους σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που έχουν εννέα τμήματα και άνω. Έργο του είναι να αναπληρώνει και θα βοηθάει το διευθυντή στο καθημερινό του έργο.

γ) Ο **σύλλογος διδασκόντων** είναι συλλογικό όργανο του σχολείου και αποτελείται από όλους τους διδάσκοντες στο σχολείο με οποιαδήποτε σχέση εργασίας.. Η σύνθεση ,η λειτουργία και το έργο του ορίζονται από την υπ' αριθμόν Δ1/105657/02 Υ.Α., (αρ. 37,38,39) και έχει την ευθύνη για την υλοποίηση των σκοπών και των στόχων της εκπαίδευσης, με συγκεκριμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία μόνο ο ρόλος του διευθυντή έχει σήμερα αναγνωριστεί ως σημαντικός και κρίσιμος.

Απεναντίας, σε ό,τι αφορά τον υποδιευθυντή, αν και χαρακτηρίζεται ως διευθυντικό στέλεχος της σχολικής κοινότητας, δεν έχει τύχει της ανάλογης προσοχής και σημασίας από την πολιτεία (Σαΐτης, 2007β; Σαΐτη & Μιχόπουλος, 2005; Σαΐτης, 1998; Waters, 1989; Θεοδώρου, 1981).

Ο θεσμός του είναι παραμελημένος και ο ρόλος του ακαθόριστος. Στην πράξη αυτό σημαίνει ότι ο βαθμός εκχώρησης αρμοδιοτήτων στον υποδιευθυντή εξαρτάται από τη βούληση του διευθυντή, δηλαδή του ιεραρχικά υπερκείμενου προσώπου που εκφράζει την πολιτική του σχολείου (Σαΐτης, 1998).

Οι έρευνες που έχουν γίνει όμως τις τελευταίες δεκαετίες τόσο στην Ελλάδα (Σαΐτης, 2007α, 2007β; Πασιαρδής & Πασιαρδή 2000; Παπαναούμ, 1995) όσο και στο εξωτερικό (Hargreaves, 1999; Lezotte, 1992; Hoy & Ferguson, 1989; Edmonds, 1979) και αναφέρονται στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου, προσδιορίζουν ως έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες για την αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων την **ποιότητα της σχολικής ηγεσίας**. (Pashiardis, 1998). Αναπόσπαστο τμήμα αυτής είναι η αгаστή συνεργασία διευθυντή, υποδιευθυντή και συλλόγου διδασκόντων για την ομαλή λειτουργία, και την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας (Σαΐτης, 2005). Ιδιαίτερα σημαντική είναι η σχέση των διευθυντικών στελεχών (διευθυντή-υποδιευθυντή) που πρέπει να λειτουργούν συμπληρωματικά, να συνεργάζονται για ένα κοινό όραμα, με σκοπό την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων και την πρόοδο του σχολείου. Όταν το όραμα που επιδιώκουν είναι κοινό και εκφράζει αν όχι όλους, τους περισσότερους, τότε η πιθανότητα για επιτυχία των στόχων της σχολικής μονάδας είναι μεγαλύτερη (Fullan, 1993).

Για το λόγο αυτό η παρούσα διπλωματική εργασία έχει ως σκοπό τη διερεύνηση του θεσμού του υποδιευθυντή στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής. Ο ρόλος του είναι αποφασιστικής σημασίας διότι ως βασικό ηγετικό στέλεχος της σχολικής κοινότητας, συμβάλλει ουσιαστικά στην εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία των σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Είναι αναγκαία επομένως η αναγνώριση του ως βασικού συντελεστή για τη δημιουργία ενός ευέλικτου και ικανού σχολείου που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας, θα προσαρμόζεται ανταγωνιστικά στις αλλαγές και θα αντιμετωπίζει δημιουργικά την καινούρια γνώση στο πλαίσιο της κοινωνίας της πληροφορίας, ένα σχολείο με όραμα και μέλλον.

2. Διάρθρωση της εργασίας

Η ερευνητική αυτή μελέτη αποτελείται από τρία μέρη:

Πρώτο μέρος (θεωρητικό): Καταγράφεται ο γενικός προβληματισμός για το θέμα που ακολουθεί και αποτελείται από δύο κεφάλαια.

Στο **πρώτο κεφάλαιο** διατυπώνεται με σαφήνεια το ερευνητικό μας πρόβλημα. Ακολουθεί η καταγραφή του σκοπού και των υποθέσεων, το κίνητρο της έρευνας και οι λόγοι για τους οποίους καθίσταται αναγκαία και σημαντική η διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας. Τέλος υπογραμμίζονται οι προϋποθέσεις της έρευνας.

Στο **δεύτερο κεφάλαιο** περιλαμβάνεται η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, της σχετικής με τη σχολική διοίκηση και τη σχολική υποδιεύθυνση. Παρατίθεται ανασκόπηση των μελετών και των διεθνών ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί αναφορικά με το αποτελεσματικό σχολείο και αναφέρονται οι προϋποθέσεις αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής υποδιεύθυνσης, όπως αυτές προέκυψαν από έρευνες.

Δεύτερο μέρος (εμπειρικό): Παρουσιάζεται ο στόχος και η μεθοδολογία της έρευνας, τα αποτελέσματα της, καθώς και οι διαπιστώσεις και τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων και διατυπώνονται οι προτάσεις που απορρέουν από τα πορίσματα της έρευνας. Αποτελείται από τρία κεφάλαια:

Στο **τρίτο κεφάλαιο** που αναφέρεται στη μεθοδολογία της έρευνας, καταγράφεται η διαδικασία εκτέλεσης της έρευνας, το μέσο συλλογής δεδομένων (διαδικασία σύνταξης και διανομής του ερωτηματολογίου κ.α.), ο καθορισμός του στατιστικού δείγματος και οι στατιστικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται.

Στο **τέταρτο κεφάλαιο** δίνεται η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας, όπως αυτά προέκυψαν από τη στατιστική επεξεργασία και επιχειρείται σύντομος σχολιασμός τους.

Στο **πέμπτο κεφάλαιο** παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, πραγματοποιείται η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων και οι έλεγχοι συνάφειας.

Στη συνέχεια καταγράφονται τα **συμπεράσματα** που προκύπτουν από την έρευνα και διατυπώνονται **προτάσεις** για αναβάθμιση του ρόλου του υποδιευθυντή καθώς και προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Τέλος παρατίθενται η βιβλιογραφία και το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα εργασία.

3. Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω ολόψυχα τον επιβλέποντα Καθηγητή κ. Χρίστο Σαΐτη για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε και την ευκαιρία που μου έδωσε να εκπονήσω τη διπλωματική μου εργασία υπό την επίβλεψη του, καθώς και για τη βοήθεια και τη στήριξη που μου παρείχε κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας.

Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω την Αναπληρώτρια Καθηγήτρια κυρία Άννα Σαΐτη για το ενδιαφέρον της, για τις πολύτιμες συμβουλές της σε όλη τη διάρκεια της συγγραφής της εργασίας μου αλλά και την ανεκτίμητη ψυχολογική υποστήριξη και κατανόηση.

Επίσης θερμές ευχαριστίες απευθύνω στην Επίκουρο Καθηγήτρια κυρία Μαλβίνα Βαμβακάρη για τα σχόλια και τις εποικοδομητικές παρατηρήσεις της.

Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω την υποψήφια διδάκτορα κυρία Σοφία Προβατάρη για την πολύτιμη καθοδήγησή της και την ουσιαστική συμβολή της στην ολοκλήρωση της εργασίας μου.

Θα ήταν παράλειψη μου να μην ευχαριστήσω το Διευθυντή Εκπαίδευσης Δ΄ Διεύθυνσης Αθηνών κ. Γεώργιο Γκάνιο , για τη συνολική βοήθειά του κατά τη διάρκεια της διπλωματικής μου εργασίας.

Τέλος οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όλους τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς που δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνά μου, αφιερώνοντας το χρόνο τους για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου αλλά και όλους όσους με βοήθησαν καθένας με το δικό του τρόπο, ιδιαίτερα τους συμφοιτητές - φίλους μου Γιάννη, Κατερίνα, Πολίνα, Πόπη και Χρήστο.

Καραγιάννη Παναγιώτα

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1.1. Περίληψη

Η σχολική διοίκηση έχει αναγνωριστεί από τους ερευνητές της σχολικής αποτελεσματικότητας, ως ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολείου. Ο υποδιευθυντής, ως διοικητικό στέλεχος του σχολείου, συνδέεται στενά με την αποτελεσματική λειτουργία του. Στο κεφάλαιο αυτό διατυπώνεται το ερευνητικό πρόβλημα της έρευνας, ο σκοπός, οι στόχοι και οι ερευνητικές υποθέσεις. Επίσης διατυπώνονται οι λόγοι σπουδαιότητας - αναγκαιότητας της έρευνας καθώς και οι προϋποθέσεις διεξαγωγής της.

1.2. Τοποθέτηση του προβλήματος

Χαρακτηριστικά γνωρίσματα της εποχής μας είναι η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας και του πολιτισμού, η διεθνοποίηση των θεσμών και των σχέσεων, η τεχνολογική επανάσταση, η επιστημονική πρόοδος, ο ανταγωνισμός σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας.

Η σύγχρονη κοινωνία καλείται να αντιμετωπίσει όλες αυτές τις προκλήσεις και να ανταποκριθεί στις νέες συνθήκες που διαμορφώνονται μέσα από ένα καλά οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα που εξασφαλίζει ποιοτική και αποτελεσματική παιδεία.

Η καλή λειτουργία του θα αποτελέσει εγγύηση για την εκπλήρωση των στόχων του γι' αυτό και η σχολική μονάδα που αποτελεί τον πυρήνα αυτού του εκπαιδευτικού συστήματος θα πρέπει να στοχεύει στην αποτελεσματική λειτουργία του.

Βασική προϋπόθεση του αποτελεσματικού σχολείου αποτελεί η σχολική διοίκηση. Είναι ο νευραλγικός τομέας για κάθε οργανισμό και σύστημα, διότι καθορίζει την οργάνωση και παρέχει τον απαιτούμενο μηχανισμό για να κινηθεί και να επιτελέσει ο οργανισμός τον προορισμό του. Ανάλογα με τη δομή και τα περιθώρια που παρέχονται για λήψη αποφάσεων και άσκησης εξουσίας, το διοικητικό πλαίσιο μπορεί να χαρακτηριστεί «συγκεντρωτικό» ή «αποκεντρωτικό», «δυναμικό» ή «γραφειοκρατικό» (Γεωργιάδου και Καμπουρίδης, 2005:121-129). Η διοίκηση της εκπαίδευσης στη χώρα μας ασκείται συγκεντρωτικά εφόσον οι αποφάσεις λαμβάνονται σε εθνικό επίπεδο από την ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας, από την οποία διοχετεύονται για υλοποίηση σε περιφερειακό, νομαρχιακό και τοπικό επίπεδο μέσω των οργάνων διοίκησης.

Παράλληλα οι προκλήσεις του 21ου αιώνα απαιτούν ένα σχολείο ευέλικτο, ικανό να προσαρμόζεται ανταγωνιστικά στις αλλαγές και να αντιμετωπίζει δημιουργικά την καινούρια γνώση στο πλαίσιο της κοινωνίας της πληροφορίας. Η ανάπτυξη της δημιουργικότητας, η ανάληψη πρωτοβουλιών από μέρους των δασκάλων, η συνεχής βελτίωση του ανθρώπινου

δυναμικού, η ικανοποίηση των αναγκών του ατόμου, η πλήρης και αποτελεσματική συμμετοχή όλων στην επίτευξη ενός αποδοτικού και ανταγωνιστικού σχολείου, συνθέτουν τις μελλοντικές απαιτήσεις από τη θέση των διοικητικών στελεχών της εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με την υπάρχουσα νομοθεσία ο Υποδιευθυντής αποτελεί βασικό διοικητικό στέλεχος του σχολείου άρα συνδέεται στενά με την αποτελεσματική λειτουργία του. Απαραίτητη προϋπόθεση όμως για να επιτευχθεί η σχολική αποτελεσματικότητα αποτελεί η συνεργασία ανάμεσα στο Διευθυντή και τον Υποδιευθυντή της σχολικής μονάδας (Σαΐτη & Μιχόπουλος, 2005; Σαΐτης, 1998; Bolam, 2005).

Για να υπάρξει συνεργασία ανάμεσα στα διοικητικά στελέχη του σχολείου και να είναι η διοίκηση της σχολικής μονάδας αποτελεσματική θα πρέπει αυτοί που την ασκούν να ανταποκρίνονται στις υπευθυνότητες του ρόλου τους.

Κάνοντας μια ιστορική αναδρομή παρατηρούμε ότι από τη στιγμή της νομοθετικής καθιέρωσης του θεσμού του Υποδιευθυντή 1914 (άρ. 19, Ν. 240/1914- ΦΕΚ 97, τ. Α΄) υπήρξε μάλλον προσπάθεια «*συλλογής καθηκόντων παρά ένας σωστά καθορισμένος ρόλος*» (Waters, 1989 : 85).

Σήμερα σε ό,τι αφορά το θεσμό του υποδιευθυντή σχολείου παρατηρούμε ότι η εκπαιδευτική νομοθεσία (Ν. 1566/85, αρ. 11) ορίζει με σαφήνεια την ίδρυση θέσεων Υποδιευθυντών και τη διαδικασία επιλογής τους τουλάχιστον για μεσαία και μεγάλα σχολεία (10/θέσια και άνω). Αντιθέτως, δεν προβλέπει θέσπιση κριτηρίων που να εξασφαλίζουν την αξιοκρατική επιλογή τους ούτε τη δημιουργία και λειτουργία προγραμμάτων κατάρτισης των υποδιευθυντών σε θέματα διοίκησης σχολικής μονάδας παρά το γεγονός ότι το διδακτικό έργο διαφέρει ριζικά από το διοικητικό έργο του υποδιευθυντή που καλείται να εκτελέσει ένας δάσκαλος. Είναι απαραίτητο όμως όσοι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν διευθυντικά καθήκοντα στο σχολείο να έχουν διοικητικές γνώσεις και φυσικά τις απαραίτητες ικανότητες (Σαΐτης, 2005).

Σύμφωνα με το άρθρο 33 της αρ. 105657/2002 – ΦΕΚ 1340 Υπ. Απόφ. (Καθηκοντολόγιο) ορίζεται ότι ο υποδιευθυντής της σχολικής μονάδας δεν αναπληρώνει μόνο το διευθυντή όταν ο τελευταίος κωλύεται ή απουσιάζει αλλά και τον βοηθά στην άσκηση των διοικητικών του καθηκόντων και είναι υπεύθυνος για τη διεξαγωγή της διοικητικής εργασίας του σχολείου.

Επομένως ο υποδιευθυντής δεν είναι μόνο αναπληρωτής του διευθυντή αλλά και βοηθός του. Η διοικητική προσφορά του υποδιευθυντή κρίνεται αναγκαία και σημαντική επειδή το έργο που καλείται να επιτελέσει ο διευθυντής και κατ' επέκταση ο υποδιευθυντής μιας σχολικής μονάδας είναι πολύπλοκο και δύσκολο. (Hughes and James, 1999; James and Whiting 1998; Σαΐτης, 1998).

Πολύπλοκο γιατί το διευθυντικό στέλεχος του σχολείου αναλαμβάνει πληθώρα καθηκόντων και δύσκολο γιατί με τη διπλή ιδιότητα του είναι υποχρεωμένος από τη μια μεριά

να ενεργεί ως συνδετικός κρίκος μεταξύ σχολείου και εκπαιδευτικών αρχών και από την άλλη ως μέλος της σχολικής κοινότητας υπόκειται στους ίδιους κανόνες, όπως και οι άλλοι εκπαιδευτικοί (Σαΐτης, 1998:44-45).

Επιπλέον η αποτελεσματική διοίκηση απαιτεί μεγάλο εύρος ικανοτήτων που είναι απίθανο να συνυπάρχουν σε ένα άτομο, το οποίο ακόμη και αν τις διέθετε, θα ήταν αδύνατο να τις χρησιμοποιήσει με τον κατάλληλο τρόπο, λόγω έλλειψης χρόνου (Σαΐτης, 1998:40).

Επομένως κρίνεται απαραίτητη η συνεργασία μεταξύ του διευθυντή και του υποδιευθυντή του σχολείου γιατί μόνο όταν λειτουργούν συμπληρωματικά είναι δυνατόν να επιτευχθεί αποτελεσματική διοίκηση. Η διοικητική προσφορά του δεύτερου είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία του ελληνικού σχολείου. Παρατηρούμε όμως ότι τα όρια της ευθύνης των υποδιευθυντών τις περισσότερες φορές καθορίζονται από την προσωπική διάθεση των διευθυντών για μεταβίβαση εξουσίας, ενώ είναι γενική διαπίστωση ότι πολλοί διευθυντές φαίνεται να έχουν λίγη ή καθόλου ικανότητα και διάθεση για μεταβίβαση ευθύνης στον υποδιευθυντή του σχολείου (Dunham. & Pierce, 1989; Σκουλάς, 1983; Θεοδώρου, 1981; Burnham, 1968: 177-179).

Όταν όμως δεν περιγράφονται επακριβώς οι αρμοδιότητες του κάθε διοικητικού οργάνου μέσα σε οποιοδήποτε οργανωτικό σχήμα ή οργανισμό όπως είναι και το σχολείο, το αποτέλεσμα είναι η συχνή σύγχυση αρμοδιοτήτων και οι συχνές εργασιακές συγκρούσεις (Τζωρτζάκης και Τζωρτζάκη, 1999; Κώτσης, 1996).

Στο χώρο της διοικητικής επιστήμης υποστηρίζεται ότι: *« ο σωστός ηγέτης είναι αυτός που ξέρει να κατανέμει τις αρμοδιότητες του σε άλλους και να κρατά για τον εαυτό του αυτές που δεν θα μπορούσε να εκτελέσει άλλος πιο ικανοποιητικά »* (Σαΐτης, 1992).

Στη σχολική πραγματικότητα αυτό σημαίνει ότι ο διευθυντής πρέπει να δίνει κατευθύνσεις και να ελέγχει τις γενικές γραμμές της διδακτικής και διοικητικής εργασίας του σχολείου.

Ο υποδιευθυντής θα πρέπει να φροντίζει για τις λεπτομέρειες που παρουσιάζει καθημερινά η ζωή του σχολείου και να συνεργάζεται στενά με το διευθυντή και το σύλλογο διδασκόντων , γιατί *« ηγέτης χωρίς τη βοήθεια των μελών της ομάδας είναι αδύνατο να πετύχει το επιθυμητό αποτέλεσμα »* (Σαΐτης, 1998).

Όταν πολλοί διευθυντές δεν έχουν την ωριμότητα ή τη διάθεση για μεταβίβαση εξουσίας στον υποδιευθυντή του σχολείου ,τότε ο υποδιευθυντής δεν έχει ουσιαστικό διοικητικό ρόλο (Waters , 1989; Θεοδώρου, 1981; Burnham, 1968).

Σε περιπτώσεις μάλιστα «απολυταρχικής» διεύθυνσης ο υποδιευθυντής καλείται να αναλάβει καθήκοντα μόνο κατά τη διάρκεια της απουσίας του διευθυντή από το σχολείο (Paisey, 1992).

Με βάση τις παραπάνω διαπιστώσεις και εξαιτίας του απροσδιόριστο ρόλου του θεσμού της υποδιεύθυνσης του δημοτικού σχολείου η μέχρι σήμερα ελληνική βιβλιογραφία έχει επικεντρωθεί κυρίως στο θεσμικό ρόλο του διευθυντή (Σαΐτης, 2002; Σαΐτης και συν. 1997α; Σαΐτης, 1996; Παπαναούμ, 1995; και Μαυροσκούφης, 1992; και λιγότερο στο θεσμό του συλλόγου διδασκόντων (Σαΐτης, 2001). Αντίθετα διαπιστώνεται πως δεν υπάρχει αντίστοιχη βιβλιογραφία εκτός από κάποιες ελάχιστες εξαιρέσεις ερευνητικών μελετών (Σαΐτη – Μιχόπουλος, 2005; Σαΐτης, 1998; Coulson, 1986) καθώς και εγχειριδίων που θίγουν το θέμα της σχολικής υποδιεύθυνσης για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Σαΐτης, 2007; Waters, 1989; Θεοδώρου, 1981; Burnham, 1968), εντοπίζουν το πρόβλημα της έλλειψης σαφούς καθορισμού των αρμοδιοτήτων του υποδιευθυντή και αναδεικνύουν τη σημαντικότητα της σχολικής υποδιεύθυνσης για ένα αποτελεσματικό σχολείο.

Ο θεσμός του υποδιευθυντή στο ελληνικό σχολείο δεν έχει καθόλου αναβαθμιστεί τα τελευταία χρόνια, αφού το *management* στην εκπαίδευση έχει παραλείψει, κατά ένα μεγάλο μέρος, τη μελέτη του ρόλου της σχολικής υποδιεύθυνσης.

Μέσα από αυτή την εργασία θα προσπαθήσουμε να διαπιστώσουμε ποιος είναι σήμερα ο ρόλος του υποδιευθυντή στο σχολείο, αν έχει τις απαραίτητες γνώσεις και ικανότητες που απαιτεί η συγκεκριμένη θέση ώστε να αναπληρώνει αποτελεσματικά το Διευθυντή – ηγέτη μιας σχολικής μονάδας, αν έχει την απαραίτητη επιμόρφωση, εμπειρία ή εξάσκηση σε διοικητικά θέματα του σχολείου ώστε να είναι αποτελεσματικός στο ρόλο του.

Είναι λυπηρό να διαπιστώνουμε ότι ακόμη και σήμερα σημαντικό κριτήριο επιλογής αποτελεί η αρχαιότητα και όχι οι γνώσεις και οι ικανότητες των υποψηφίων για αυτή τη θέση.

Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, σε συνδυασμό και με την έλλειψη ουσιαστικών κινήτρων (υλικών, ηθικών) την απροθυμία πολλών ικανών εκπαιδευτικών και την άρνηση συμμετοχής τους στις διαδικασίες επιλογής για ανάληψη της θέσης του υποδιευθυντή (Σαΐτης, 2007β).

Όλες αυτές οι διαπιστώσεις οδηγούν στην προβληματική της συγκεκριμένης έρευνας που θα προσπαθήσει με τη μέθοδο του ανώνυμου ερωτηματολογίου απευθυνόμενη σε υποδιευθυντές σχολείων Π.Ε. του νομού Αττικής, να διερευνήσει μέσα από μια σειρά υποθέσεων τον τρόπο που ασκείται σήμερα η υποδιεύθυνση στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και «το ρόλο της υποδιεύθυνσης στην αποτελεσματική λειτουργία του δημοτικού σχολείου».

1.3. Σκοπός - στόχοι της εργασίας

Όπως βεβαιώνεται από τη διεθνή βιβλιογραφία, η σχολική διοίκηση παίζει καθοριστικό ρόλο στη σχολική αποτελεσματικότητα. Για το λόγο αυτό η παρούσα διπλωματική εργασία με τίτλο: « Ο ρόλος του υποδιευθυντή και η συμβολή του στην αποτελεσματικότερη λειτουργία των σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης» έχει **σκοπό** τη διερεύνηση του θεσμού του υποδιευθυντή στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής και των παραγόντων που καθορίζουν και επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα του θεσμικού του ρόλου στη λειτουργία του σχολείου.

Η παρούσα εργασία θέτει επιπλέον τους **στόχους**:

- Να διερευνήσει τις απόψεις των υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης νομού Αττικής για το διττό ρόλο τους, διδακτικό και διοικητικό, στη λειτουργία του σχολείου.
- Να εξετάσει τις τυπικές και άτυπες αρμοδιότητες της υποδιεύθυνσης του δημοτικού σχολείου που επιτρέπουν στην αποτελεσματική ή μη αρμοδιότητα της αναπλήρωσης του διευθυντή.
- Να αναλύσει τα κίνητρα, τις επιδιώξεις και τις προσδοκίες των υποδιευθυντών δημοτικών σχολείων.
- Να διαπιστώσει το βαθμό στον οποίο το υπάρχον θεσμικό πλαίσιο θεωρείται επαρκές και σαφές από τους υποδιευθυντές ,για την άσκηση των αρμοδιοτήτων και καθηκόντων τους.
- Να ερευνήσει τις στάσεις και τις αντιλήψεις των υποδιευθυντών σε θέματα επιμόρφωσης και τη σημασία της στην αποτελεσματική διοίκηση.
- Να παρουσιάσει προτάσεις για την αναβάθμιση και βελτίωση του θεσμού του υποδιευθυντή στο ελληνικό δημοτικό σχολείο.

1.4. Ερευνητικές υποθέσεις

Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας τέθηκαν οι ακόλουθες ερευνητικές υποθέσεις:

Y1 : Η παρουσία της γυναίκας εκπαιδευτικού σε διοικητικές θέσεις της εκπαίδευσης είναι σημαντικά περιορισμένη.

Y2 : Το κριτήριο της αρχαιότητας παίζει σημαντικότερο ρόλο στην επιλογή των υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων, σε σχέση με τη διοικητική τους επιμόρφωση.

Y3 : Ο ρόλος του υποδιευθυντή σύμφωνα με το υπάρχον νομοθετικό πλαίσιο είναι ασαφής.

Y4 : Η αργαστή συνεργασία υποδιευθυντή και διευθυντή, αποτελεί παράγοντα αποτελεσματικής λειτουργίας του σχολείου .

Υ5 : Η επιλογή των υποδιευθυντών σχολικών μονάδων με αξιοκρατικά και αντικειμενικά κριτήρια συμβάλλει αποφασιστικά στην αναβάθμιση του θεσμικού ρόλου τους.

Υ6 : Η έλλειψη υλικών και ηθικών κινήτρων και η μη απαλλαγή από το διδακτικό έργο, αποτελούν αντικίνητρα στην επιλογή άσκησης της υποδιεύθυνσης.

Υ7 : Η επιμόρφωση των υποδιευθυντών σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης, θεωρείται απαραίτητη για την καθημερινή άσκηση των καθηκόντων τους.

Υ8 : Οι υποδιευθυντές ασκούν τα διοικητικά τους καθήκοντα στηριζόμενοι περισσότερο στην εμπειρία και λιγότερο στη διοικητική τους κατάρτιση.

1.5. Αναγκαιότητα της έρευνας

Οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε πανελλαδικό και παγκόσμιο επίπεδο αποδεικνύουν ότι η σχολική διοίκηση αποτελεί τον σημαντικότερο παράγοντα της σχολικής αποτελεσματικότητας. Οι περισσότερες έρευνες και μελέτες όμως αναφέρονται στην περίπτωση του διευθυντή του σχολείου και ελάχιστα έχει διερευνηθεί ο ρόλος του «αναπληρωτή διευθυντή», δηλαδή του υποδιευθυντή της σχολικής μονάδας. Μέσα από αυτές τις παρατηρήσεις προβάλλει επιτακτική ανάγκη να ερευνήσουμε τον τρόπο που ασκείται η υποδιεύθυνση στα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τις απόψεις και τις προτάσεις των υποδιευθυντών για το ρόλο τους, θέμα εξαιρετικά σημαντικό για την επίλυση αναγκών που αφορούν την καθημερινότητα του σχολείου, με σκοπό την ανάπτυξη και πρόοδο του.

1.6. Σπουδαιότητα της έρευνας

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει ερευνητικό ενδιαφέρον επειδή το θέμα το οποίο διαπραγματεύεται είναι σημαντικό. Διερευνά την αποτελεσματική λειτουργία των σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με τη σχολική υποδιεύθυνση. Άλλωστε είναι ευρέως αποδεκτό ότι η ανάπτυξη και η επιτυχία ενός εκπαιδευτικού οργανισμού εξαρτάται από την ύπαρξη ικανής και αποτελεσματικής διοίκησης.

Επίσης από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε ότι στη χώρα μας έχουν γίνει ελάχιστες έρευνες που εξετάζουν τη σχέση του ρόλου της υποδιεύθυνσης με την αποτελεσματικότερη λειτουργία των σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής. Πιθανότατα με τα συμπεράσματα που θα προκύψουν από την έρευνα, να εντοπισθούν και να αντιμετωπισθούν προβλήματα δυσλειτουργίας των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής.

1.7. Προϋποθέσεις της έρευνας.

Ως πληθυσμός αναφοράς της παρούσας έρευνας, ορίστηκαν οι υποδιευθυντές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής. Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιείται η τεχνική του ανώνυμου ερωτηματολογίου (Cohen & Manion, 1994). Επιδίωξή μας είναι η εξασφάλιση μεγάλης ανταπόκρισης από τους υποδιευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Αττικής με σκοπό τη συγκέντρωση ικανοποιητικού αριθμού ερωτηματολογίων. Το δείγμα εκείνων που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο είναι τυχαίο και αντιπροσωπευτικό και δεν προέρχεται από μια επιλεγμένη ομάδα ανθρώπων (απλή τυχαία δειγματοληψία). Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου είναι κλειστού και ανοικτού τύπου ώστε να περιοριστούν οι απαντήσεις ασάφειας και αοριστίας και να ολοκληρωθεί η έρευνα σε σύντομο σχετικά χρονικό διάστημα, αντανακλώντας παράλληλα τα πραγματικά πιστεύω των ερωτηθέντων για το θεσμό της σχολικής υποδιεύθυνσης (Παρασκευόπουλος, 1993).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

2.1. Περίληψη

Στο κεφάλαιο αυτό αρχικά παρατίθεται η βιβλιογραφική ανασκόπηση της σχολικής υποδιεύθυνσης. Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στη λειτουργία της σχολικής μονάδας υπό το πρίσμα της συστημικής θεώρησης, τη διοίκηση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, το θεσμό του υποδιευθυντή και την αναγκαιότητα ύπαρξής αυτού. Επίσης γίνεται αναφορά στην έννοια της αποτελεσματικότητας στα πλαίσια της σχολικής μονάδας, σύμφωνα με σχετικές μελέτες και έρευνες. Τέλος αναλύονται οι προϋποθέσεις για αποτελεσματική σχολική υποδιεύθυνση από όπου διακρίνονται τα γνωρίσματα και οι ικανότητες που πρέπει να διαθέτει ο υποδιευθυντής του σχολείου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για να επιτελέσει με επιτυχία το έργο του.

2.2. Βιβλιογραφική ανασκόπηση σχολικής υποδιεύθυνσης.

Το σχολείο ως αναπόσπαστο κομμάτι της κοινωνίας με την οποία συναναπτύσσεται και συνεξελίσσεται αποτελεί μια σύνθετη κοινωνική οντότητα, ένα σύστημα που τα διάφορα μέρη του, διευθυντής, υποδιευθυντής, σύλλογος διδασκόντων, μαθητές, συλλειτουργούν, συνεργάζονται για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. Για την πραγματοποίηση των στόχων αυτών, το σχολείο πρέπει να λειτουργεί αποτελεσματικά (Σαΐτης, 2007β).

Για να επιτευχθεί όμως η εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου, παράγοντας και προϋπόθεση πρωταρχικής σημασίας θεωρείται και είναι η σωστή διοίκηση των σχολικών μονάδων. Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία (Ν. 1566/85) ο διευθυντής του σχολείου είναι ο κύριος υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της πολιτικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών. Ο διευθυντής είναι ο ηγέτης της σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με την εκπαιδευτική νομοθεσία ο υποδιευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων ορίζονται επίσης ως διοικητικά όργανα του σχολείου απαραίτητα για την ομαλή λειτουργία του. Δεν προσδιορίζονται όμως με ακρίβεια τα καθήκοντα και οι υποχρεώσεις τους, γεγονός που δημιουργεί διοικητική δυσλειτουργία του σύγχρονου σχολείου της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ιδιαίτερα στην περίπτωση του υποδιευθυντή που έχει στενή συνεργασία με τον διευθυντή του σχολείου, τον αναπληρώνει αν παραστεί ανάγκη και είναι ο βασικός βοηθός του στην άσκηση των διοικητικών του καθηκόντων. Ο θεσμός του υποδιευθυντή σχολείου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει σύντομη ιστορία σε αντίθεση με άλλες χώρες της Δύσης και συγκεκριμένα στην Αγγλία, όπου ο θεσμός αυτός υπάρχει πολλά χρόνια (Σαΐτης, 1998:41).

Πρωτοεμφανίστηκε το 15ο αιώνα με τη δημιουργία θέσης κλητήρα (*usher*) στα *Endowed Grammar Schools* (Lawley, 1988:2; Burnham, 1968). Τότε δημιουργήθηκε η πρωταρχική ιδέα για την ύπαρξη ενός αναπληρωτή του διευθυντή που θα έπρεπε να ενεργεί ως αντικαταστάτης,

όταν ο διευθυντής του σχολείου, απουσιάζει και να προσφέρει κάτι περισσότερο από συμπληρωματική διδασκαλία. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ο θεσμός του υποδιευθυντή φαίνεται να καθιερώνεται νομοθετικά το 1914 (άρθρο 19, Ν.240/1914 ΦΕΚ 97, τ. Α') που όριζε ότι *«τους διευθυντές εν οίς σχολείοις δεν υπάρχουσιν ίδιοι υποδιευθυντές αναπληρούσιν οι εκ των συνυπηρετούντων αρχαιότεροι εν τω βαθμώ...»*.

Η διάταξη αυτή με κάποιες τροποποιήσεις και συμπληρώσεις ίσχυσε μέχρι το 1985, χρονολογία που ψηφίστηκε ο νόμος 1566/85 και αφορά τη «δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης».

Σύμφωνα με το άρθρο 11 του ίδιου νόμου (Ν.1566/85) που ορίστηκε για πρώτη φορά μια σειρά από κριτήρια αξιολόγησης των υποψηφίων υποδιευθυντών, καθιερώθηκε ειδικό επίδομα θέσης και η επιλογή τους ανατέθηκε στα Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευση (Δρούλια-Πολίτης, 2008 : 171-173; Γιαννάκος-Ζήση , 2008:92-93).

Στην προσπάθειά τους να αναδείξουν το θεσμό του υποδιευθυντή και την καταλυτική σημασία του στη σχολική διοίκηση έχουν γραφεί ορισμένα εγχειρίδια, άρθρα και έχουν διεξαχθεί οι ακόλουθες ερευνητικές μελέτες:

- Θεοδώρου Μ., (1981). Μέσα από το συγκεκριμένο άρθρο εντοπίζεται το πρόβλημα της ασάφειας των καθηκόντων των υποδιευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αναδύεται η έλλειψη επιμόρφωσης τους σε θέματα διοίκησης και οργάνωσης σχολικών μονάδων. Επισημαίνεται η αναγκαιότητα να υπάρξουν σχετικές έρευνες για το ρόλο του υποδιευθυντή ώστε να προκύψουν προτάσεις βελτίωσης του διοικητικού συστήματος των σχολείων και να καθοριστούν με μεγαλύτερη σαφήνεια τα πλαίσια ευθύνης και αρμοδιοτήτων τους.

- Σαΐτης Χ., (1998). Η ερευνητική μελέτη διεξήχθη σε υποδιευθυντές δημοτικών σχολείων (9θέσια και άνω) αστικών και ημιαστικών περιοχών της Ελλάδας, με τα ακόλουθα συμπεράσματα:

Στην ισχύουσα νομοθεσία δεν υπάρχει αποσαφήνιση των ρόλων ανάμεσα στα διοικητικά όργανα του σχολείου και κυρίως διευθυντή - υποδιευθυντή και ότι δεν προβλέπεται διοικητικό έργο, για τον υποδιευθυντή όταν είναι παρών ο διευθυντής.

Οι υποδιευθυντές δεν τυγχάνουν επιμόρφωσης σε θέματα σχολικής διοίκησης και οργάνωσης ούτε διαθέτουν την απαραίτητη διοικητική εξάσκηση.

Η επιλογή τους δε γίνεται με βασικό κριτήριο τις διοικητικές γνώσεις και ικανότητες που απαιτεί η θέση της σχολικής υποδιεύθυνσης ενώ το κριτήριο της αρχαιότητας υπερτερεί στην επιλογή τους.

Οι γυναίκες αποτελούν τη μειοψηφία για τη θέση των υποδιευθυντών και γενικότερα της σχολικής διοίκησης.

Οι υποδιευθυντές στερούνται βασικής και σφαιρικής κατάρτισης σε θέματα σχολικής διοίκησης με αποτέλεσμα να μην μπορούν να αναπληρώσουν αποτελεσματικά το διευθυντή τους σε περιπτώσεις μακράς απουσίας.

Η πλειοψηφία των υποδιευθυντών ασχολείται περισσότερο με θέματα διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των διαφόρων ομάδων της σχολικής κοινότητας και λιγότερο με θέματα διαχειριστικού περιεχομένου.

Βασικό κίνητρο για τη θέση της σχολικής υποδιεύθυνσης είναι το ενδιαφέρον τους για την άσκηση των διοικητικών καθηκόντων και λιγότερο για την αύξηση των αποδοχών τους. Τα συμπεράσματα επαληθεύτηκαν στην πλειοψηφία τους και στην πρόσφατη έρευνα των:

▪ Σαΐτη – Μιχόπουλου, (2005). Στην έρευνα συμμετείχαν υποδιευθυντές σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (10θέσια και άνω) από 13 νομούς της Ελλάδας. Σύμφωνα με τα συμπεράσματα της έρευνας:

Οι θέσεις της εκπαιδευτικής ιεραρχίας ανήκουν σχεδόν αποκλειστικά σε άντρες εκπαιδευτικούς.

Οι υποδιευθυντές δεν έτυχαν συστηματικής μετεκπαίδευσης-επιμόρφωσης σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης σχολικών μονάδων λόγω της παντελούς έλλειψης προγραμμάτων ανάπτυξης ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης.

Οι νέοι υποδιευθυντές επιθυμούν την επιμόρφωση τους σε διοικητικά θέματα αναγνωρίζοντας ότι το έργο τους διαφέρει αρκετά από εκείνο που απλού εκπαιδευτικού ή γιατί προσδοκούν ως νέα άτομα μετεξέλιξη στη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης.

Οι υποδιευθυντές των δημοτικών σχολείων έχουν περιορισμένες και σταθερές αρμοδιότητες καθ'όλη τη διάρκεια της θητείας τους λόγω της παράλειψης του νομοθέτη για σφαιρική διοικητική κατάρτισή τους αλλά και εξαιτίας της απροθυμίας των διευθυντών να τους αναθέσουν σε τακτά χρονικά διαστήματα νέα διοικητικά καθήκοντα ώστε να μπορούν να τους αναπληρώνουν αποτελεσματικά.

Ο ρόλος του υποδιευθυντή στο ελληνικό δημοτικό σχολείο είναι παραμελημένος και απαιτούνται βασικές αλλαγές και ρυθμίσεις στον τρόπο ανάπτυξης και επιλογής των ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης.

▪ Μαρίνος Ε., (2005). Το άρθρο αναφέρεται στο ρόλο και τις αρμοδιότητες των «μεσαίων στελεχών-υποδιευθυντών» της εκπαίδευσης, αναδεικνύοντας τις ιδιαιτερότητες της διοικητικής αυτής θέσης και την προσφορά τους στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Συγκεκριμένα επισημαίνεται ότι:

Η θέση του υποδιευθυντή αποτελεί τον ενδιάμεσο κρίκο στην ιεραρχική πυραμίδα οργάνωσης της σχολικής μονάδας και αποτελεί ρυθμιστή και καταλυτική παρουσία στο χώρο του σχολείου.

Ο ρόλος του υποδιευθυντή είναι διπλός και συχνά αντιφατικός γιατί από τη μια ο διορισμένος ηγέτης ενεργεί για λογαριασμό των ανωτέρων του στην κεντρική διοίκηση γεγονός που τον ωθεί να συμπεριφέρεται σύμφωνα με τις υπηρεσιακές προσδοκίες, ενώ ως δάσκαλος-ηγέτης της κοινότητας του τμήματος του πρέπει να ενεργεί σύμφωνα με τις προσδοκίες των δασκάλων και μαθητών του.

Ο υποδιευθυντής ως μεσαίο στέλεχος είναι ταυτόχρονα ηγέτης, διευθυντής, διεκπεραιωτής και εκπαιδευτικός που εργάζεται «*με και μέσω άλλων ανθρώπων*» για να επιτύχει τους βασικούς στόχους και τις δραστηριότητες που αφορούν την αποτελεσματική λειτουργία του σχολικού οργανισμού (Μαρίνος,2005:215).

Ο υποδιευθυντής καλείται να ασκήσει τα διοικητικά του καθήκοντα εξασκώντας παράλληλα και το εκπαιδευτικό και διδακτικό του έργο. Η έλλειψη χρόνου, αφού δεν υπάρχει μείωση διδακτικού ωραρίου για το διοικητικό του έργο, αποτελεί βασικό μειονέκτημα του ρόλου του (Πρωτοβάθμια εκπαίδευση).

Η θέση του υποδιευθυντή παρέχει τη δυνατότητα επικοινωνίας και μεταφοράς δεδομένων, προτάσεων, σχολίων, ιδεών, καινοτόμων πρωτοβουλιών προερχόμενες από τους εκπαιδευτικούς της πρώτης γραμμής και των μαθητών προς την ανώτερη διοίκηση και τον σύλλογο διδασκόντων, πιάνοντας τον παλμό του σχολικού οργανισμού και επηρεάζοντας σε σημαντικό ποσοστό την αποδοτικότητα του.

Οι απαιτήσεις της θέσης του υποδιευθυντή είναι σημαντικές και σύνθετες ωστόσο ο ρόλος και η προσφορά τους είναι συνήθως υποτιμημένος και παρεξηγημένος στη συνείδηση των συναδέλφων του σε οποιοδήποτε επίπεδο ιεραρχίας.

▪ Στο εγχειρίδιο « Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο», Από τη θεωρία στην πράξη (Σαΐτης 2007α) γίνεται νομοθετική προσέγγιση της σχολικής υποδιεύθυνσης (σ.125)και αναλύονται τα καθήκοντά και οι υποχρεώσεις του υποδιευθυντή σχολικής μονάδας (σσ131-133).

▪ Στο εγχειρίδιο « Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων» (Σαΐτης 2007β):

Αναφέρεται η χρησιμότητα του θεσμού της σχολικής υποδιεύθυνσης και επισημαίνεται η ανάγκη για ορθολογική κατανομή εξουσίας ανάμεσα σε διευθυντή και υποδιευθυντή ώστε να εξασφαλίζεται η δυνατότητα αναπλήρωσης της σχολικής ηγεσίας χωρίς προβλήματα. Η συνεργασία με τον υποδιευθυντή δίνει τη δυνατότητα στο διευθυντή να χειριστεί σοβαρά θέματα, χωρίς την πίεση του χρόνου και το βάρος των διοικητικών υποχρεώσεων, επιτυγχάνοντας καλύτερο συντονισμό και έλεγχο της σχολικής δραστηριότητας.

Επιπλέον μέσα από τη θέση του υποδιευθυντή προετοιμάζονται άτομα για την κάλυψη διευθυντικών θέσεων στην ιεραρχία της εκπαίδευσης.

Τέλος αναδύεται η ευθύνη της κεντρικής εξουσίας του εκπαιδευτικού μας συστήματος για την αναβάθμιση του θεσμού του υποδιευθυντή σχολικών μονάδων στη χώρα μας, ώστε ο θεσμός να αποκτήσει λειτουργική αξία (Σαΐτης 2007β, σσ. 143 -155).

▪ Κυριακόπουλος Δ., (2007). Στη διεξαγωγή της έρευνας που συμμετείχαν υποδιευθυντές από δημοτικά σχολεία του νομού Πέλλας και του νομού Θεσσαλονίκης διαπιστώθηκε ότι:

Η νομοθεσία δεν προβλέπει σαφής και αποφασιστικές αρμοδιότητες για τον υποδιευθυντή, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις απουσίας επί μακρόν του διευθυντή, ώστε να αποφεύγεται η σύγχυση αρμοδιοτήτων και οι συχνές συγκρούσεις.

Δεν διαθέτει ο υποδιευθυντής αρμοδιότητες για θέματα οικονομικά στο διάστημα αναπλήρωσης του Διευθυντή με αποτέλεσμα τη δημιουργία προβλημάτων στην οικονομική διαχείριση του σχολείου.

Ο συνδυασμός πολλών διοικητικών καθηκόντων και η μη απαλλαγή από διδακτικά καθήκοντα, αποτελούν βασικό παράγοντα αναποτελεσματικότητας του θεσμού.

Η πλειοψηφία των υποδιευθυντών δεν έτυχε μετεκπαίδευσης σε θέματα σχολικού management, ενώ τα κριτήρια επιλογής τους βασίζονται σχεδόν αποκλειστικά στα χρόνια εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας.

▪ Σιμιτζή Δ., (2009). Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής με τα ακόλουθα συμπεράσματα:

Οι θέσεις της εκπαιδευτικής ιεραρχίας ανήκουν στο μεγαλύτερο τμήμα τους σε άνδρες εκπαιδευτικούς.

Τα χρόνια προϋπηρεσίας αποτελούν το κυρίαρχο κριτήριο για την επιλογή των υποδιευθυντών, αντί να αποτελούν συνεκτιμώμενο κριτήριο.

Τη θέση του υποδιευθυντή αναλαμβάνουν εκπαιδευτικοί χωρίς καμία επιμόρφωση σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης και συχνά και χωρίς ανάλογη διοικητική εμπειρία. Αυτό οφείλεται κυρίως στην αδιαφορία της κρατικής εξουσίας για δημιουργία προγραμμάτων για την ανάπτυξη ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης (Η.Σ.Ε.).

Βασικό κίνητρο για τη διεκδίκηση της θέσης του υποδιευθυντή αποτέλεσε το ενδιαφέρον για τις ανάγκες του σχολείου και την άσκηση διοικητικών καθηκόντων και λιγότερο το επίδομα θέσης και το μειωμένο ωράριο διδασκαλίας (Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση).

Συχνά ο συγκεντρωτισμός του διευθυντή αλλά και η ασάφεια του καθηκοντολογίου από την εκπαιδευτική νομοθεσία δεν αφήνει περιθώρια πρωτοβουλιών στον υποδιευθυντή μειώνοντας το κύρος και το γόητρο του.

Σύμφωνα με την παραπάνω ερευνητική επισκόπηση προκύπτει ότι η βιβλιογραφία σχετικά με το ρόλο του υποδιευθυντή και τη συμβολή του στην αποτελεσματικότερη λειτουργία των

σχολείων είναι πολύ περιορισμένη. Για το λόγο αυτό η δική μας ερευνητική μελέτη απευθύνεται σε υποδιευθυντές που υπηρετούν σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής και καταγράφει τις απόψεις και τις στάσεις τους σχετικά με το ρόλο τους σε θέματα σχολικής διοίκησης που στόχο έχουν την αποτελεσματικότερη λειτουργία των σχολικών μονάδων .

Με την προσπάθειά μας αυτή επιχειρούμε να καταγράψουμε και να μελετήσουμε τις απόψεις των υποδιευθυντών στα σχολεία της Αττικής που η διοίκηση τους λόγω των σύνθετων κοινωνικοπολιτικών και πολιτισμικών συνθηκών είναι πολύπλοκη και δύσκολη, ελπίζοντας ότι τα συμπεράσματα της έρευνάς μας σε συνδυασμό με αυτά προηγούμενων εργασιών, θα ευαισθητοποιήσουν τους αρμόδιους που χαράσσουν την εκπαιδευτική πολιτική της χώρας μας.

2. 3. Θεωρητικό πλαίσιο αναφοράς: Σχολική υποδιεύθυνση

2.3.1. Συστημική προσέγγιση της σχολικής μονάδας

Σύμφωνα με τη συστημική θεωρία μια τυπική οργάνωση είναι ένα «ανοικτό» σύστημα που διατηρεί σχέσεις αλληλεξάρτησης με το εξωτερικό περιβάλλον και προσπαθεί να βρίσκεται σε κατάσταση ισορροπίας. Η δραστηριότητα κάθε μέρους του συστήματος (υποσυστήματος) επηρεάζει και επηρεάζεται από τη δραστηριότητα των υπολοίπων υποσυστημάτων. Δημιουργείται ένας κύκλος αλληλοτροφοδότησης εισερχομένων και εξερχομένων δεδομένων από το περιβάλλον προς την οργάνωση και αντίστροφα μέσω της διαδικασίας ανατροφοδότησης του οργανισμού (Katz et al., 1978:19-33).

Επιπλέον η συμπεριφορά κάθε ατόμου του οργανισμού είναι συνάρτηση του ρόλου που καλείται να διαδραματίσει στο σύστημα και της προσωπικότητας του. Στον τομέα τώρα της εκπαίδευσης μια σχολική μονάδα αποτελεί ένα «ανοικτό» σύστημα με στοιχεία αλληλοεξαρτώμενα, που αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται μεταξύ τους για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων (Σαΐτης, 2007β:67; 2005:30). Ανταλλάσσει πληροφορίες και ενέργειες με το εξωτερικό περιβάλλον του, αποδέχεται την επενέργεια αυτού και με τη σειρά του ασκεί σε αυτό τις δικές του επιδράσεις.

Το σχολείο ως σύστημα, με βάση τη θεωρία των κοινωνικών συστημάτων, αποτελείται από υποσυστήματα (μαθητές, εκπαιδευτικούς, κτίρια, μέσα διδασκαλίας, λειτουργικές διαδικασίες κ.α.) και για την επίτευξη του αντικειμενικού του σκοπού απαραίτητη προϋπόθεση είναι η συνεργασία των διαφόρων υποσυστημάτων του. Έτσι, αν ένα από τα υποσυστήματα του δε λειτουργεί καλά, τότε όλο το σύστημα υπολειτουργεί. Συχνά όμως οι στόχοι και οι ανάγκες ενός υποσυστήματος (π.χ. μιας ομάδας εκπαιδευτικών ή μιας ομάδας μαθητών), έρχονται σε σύγκρουση με αυτούς ενός άλλου υποσυστήματος (π.χ. της σχολικής διεύθυνσης ή της σχολικής υποδιεύθυνσης ή του συλλόγου διδασκόντων).

Επομένως η ύπαρξη των υποσυστημάτων προκαλεί τη συνθετότητα της σχολικής μονάδας και καθιστά πολύπλοκη και δύσκολη τη λειτουργία της. Ακόμα δυσκολότερη είναι η διατήρηση μιας σταθερής κατάστασης ισορροπίας που θα πρέπει να την διακατέχει για την ομαλή λειτουργία της (Σαΐτης, 2007β: 57-58). Στο σημείο αυτό αντιλαμβανόμαστε τη σημασία της σχολικής διοίκησης (διευθυντή και υποδιευθυντή) στη δημιουργία και διατήρηση της καλύτερης δυνατής ισορροπίας μεταξύ των διαφόρων συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Για να είναι αποτελεσματική η σχολική διοίκηση θα πρέπει να περιλαμβάνει πέντε επιμέρους ενέργειες: τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση, το συντονισμό και τον

έλεγχο (Γεωργόπουλος, 2006; Σαΐτης, 2005; Hersey and Blanchard, 1988; Bradie, 1967; Fayol, 1949).

Επομένως οι διευθυντές των σχολικών μονάδων επιβάλλεται να λειτουργήσουν στα πλαίσια της **συμμετοχικής διοίκησης**, να συνεργάζονται με τους υποδιευθυντές των σχολείων όσο και με το σύλλογο διδασκόντων για τον προσδιορισμό των στόχων, το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων και τη λήψη των αποφάσεων για τα θέματα που απασχολούν τη σχολική μονάδα. Όταν διευθυντής και εκπαιδευτικοί συνεργάζονται για την επίτευξη υψηλών στόχων που είναι κοινοί και ανεξάρτητη από τις επιδιώξεις και τα προσωπικά τους συμφέροντα, τότε δημιουργείται αυτόματα τόσο η ηθική δέσμευση όσο και η διάθεση για την υλοποίηση των στόχων που έχουν τεθεί. Τα αποτελέσματα των ενεργειών της ομάδας χρησιμοποιούνται για να αξιολογηθεί η συνεισφορά κάθε μέλους προς την ομάδα. Η δίκαιη αξιολόγηση και η ενεργός συμμετοχή κάθε μέλους προκαλεί ενθουσιασμό και ικανοποίηση και εξασφαλίζει την αποδοτικότητα της οργάνωσης. Την ικανότητα δηλαδή να πραγματοποιεί το σκοπό της υιοθετώντας τα πιο αποτελεσματικά μέσα και μεθόδους και τα μέλη της ξεπερνούν τα όρια της παραδοσιακής εργασιακής σχέσης. Στα πλαίσια της συμμετοχικής διοίκησης τα μέλη της σχολικής μονάδας αναπτύσσουν το «αίσθημα της αλληλεγγύης» που αποτελεί βασικό στοιχείο για την αποτελεσματική λειτουργία της (Ζαβλανός, 2003).

Άλλωστε οι πράξεις των μελών της δεν ακολουθούν μόνο εκείνους που τις έκαναν, αλλά έχουν αντίκτυπο σε όλη τη σχολική μονάδα. Καθήκον του διευθυντή του σχολείου είναι να δίνει στους υφισταμένους του τη δυνατότητα να κατανοήσουν ότι η αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας στηρίζεται στη συλλογική προσπάθεια και όλοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συνεργάζονται αρμονικά για την επίτευξη των κοινών στόχων του σχολείου τους (Σαΐτης, 2008:37-38). Η επιτυχία της σχολικής μονάδας εξαρτάται από τη θέληση για συνεργασία και των δύο πλευρών, διοικούντων και διοικούμενων.

Εύστοχα έχει επισημανθεί ότι *«κάθε σύστημα λειτουργεί με βάση τη διάδραση ανάμεσα στα γράναζια του. Όλα πρέπει να αντιδρούν με όλα»* (Bouvier, 2005), τονίζοντας έτσι την ανάγκη συνεργασίας και ισορροπίας μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας, όπως και κάθε οργανισμού - συστήματος.

2.3.2. Η σχολική διοίκηση πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης - Ελληνική πραγματικότητα

Κάθε εκπαιδευτική μονάδα, στοχεύει, σύμφωνα με το άρθρο 1 του Ν.1566/85, «στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών ...». Για την πραγματοποίηση των επιμέρους στόχων των δύο πρώτων βαθμίδων της εκπαίδευσης, οι σχολικές μονάδες απαιτούν εκτός των άλλων, την επιστημονική κατάρτιση του διδακτικού προσωπικού, τα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα, τα μέσα διδασκαλίας και ικανή διοίκηση. Ικανή διοίκηση σημαίνει θεληματική συνεργασία μεταξύ διοικούντων και διοικουμένων και επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος με τη λιγότερη δυνατή θυσία και κόστος. (Σαϊτης, 2007β: 117).

Σύμφωνα με το άρθρο 11 του Ν.1566/85, που θεωρεί τη διοίκηση ως βασικό άξονα της ανάπτυξης του εκπαιδευτικού συστήματος, σε κάθε σχολείο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τη διοίκηση ασκούν τα εξής όργανα: α) ο διευθυντής, β) ο υποδιευθυντής και γ) ο σύλλογος διδασκόντων του σχολείου.

Πιο συγκεκριμένα ο ρόλος του **διευθυντή** σχολικής μονάδας είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Σύμφωνα με την υπάρχουσα νομοθεσία ο διευθυντής αποτελεί το ιεραρχικά προϊστάμενο όργανο όλου του προσωπικού που υπηρετεί στη σχολική μονάδα και είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών καθώς και την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων.

Αν και η θέση του βρίσκεται στην κατώτερη βαθμίδα της διοικητικής οργάνωσης της εκπαίδευσης ωστόσο σχετίζεται άμεσα με τον επικοινωνιακό ρόλο που διαδραματίζει μεταξύ των ανώτερων ηγετικών στελεχών της εκπαιδευτικής διοίκησης και των υφιστάμενων εκπαιδευτικών. Τα ικανά διευθυντικά στελέχη συνδυάζοντας τις απαραίτητες διοικητικές γνώσεις και ικανότητες που διαθέτουν με την ορισμένη εξουσία που τους παρέχει η θέση τους, είναι αυτά που συμβάλλουν στην επιτυχία μιας εκπαιδευτικής αλλαγής. Πρωταγωνιστούν στην επίτευξη των στόχων μιας σχολικής μονάδας, στη σωστή καθοδήγηση των συναδέλφων εκπαιδευτικών, ώστε να κατανοήσουν καλύτερα τις παιδαγωγικές και κοινωνικές συνθήκες του συγκεκριμένου σχολείου, στο πλαίσιο των οποίων διαμορφώνεται η διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης. Επίσης συμβάλλουν στη δημιουργία καλού σχολικού κλίματος μέσα από την ανοικτή επικοινωνία διοικούντος και διοικουμένων.

Ο ρόλος του **υποδιευθυντή** σχολικής μονάδας είναι επίσης σημαντικός. Είναι απαραίτητος συνεργάτης του διευθυντή που χωρίς τη βοήθεια του θα ήταν δύσκολο να πραγματοποιήσει με

επιτυχία τα καθήκοντά του εξαιτίας της πολυπλοκότητας του σχολικού οργανισμού αλλά και της περιορισμένης ανθρώπινης δυνατότητας του διευθυντή. (Σαΐτης, 2007β :145). Έτσι ο υποδιευθυντής ή «αναπληρωτής διευθυντής» αναπληρώνει τον διευθυντή όταν δεν υπάρχει, απουσιάζει ή κωλύεται αλλά και συνεργάζεται μαζί του για την ομαλή λειτουργία του σχολείου και τον βοηθά στην ολοκλήρωση του καθημερινού του έργου. Ο υποδιευθυντής αποτελεί για το διευθυντή έναν έμπιστο συνεργάτη και όχι έναν ανταγωνιστή που με την απαραίτητη συνεργασία και εκχώρηση αρμοδιοτήτων θα επιτύχουν την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας και την αποτελεσματική λειτουργία της. (Σαΐτη και Μιχόπουλος, 2005; Bolam, 2005; Σαΐτης, 1998).

Ο **σύλλογος διδασκόντων** που είναι συλλογικό όργανο του σχολείου και αποτελείται από τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε αυτό με οποιαδήποτε σχέση εργασίας. Έργο του είναι η χάραξη κατευθύνσεων για την καλύτερη λειτουργία του σχολείου για την οποία είναι υπεύθυνος (άρθρο 37, Υ.Α. 105657/2002) με σκοπό την αντιμετώπιση διαφόρων προβλημάτων λειτουργίας των σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Οι αποφάσεις του συλλόγου λαμβάνονται με την αρχή της πλειοψηφίας, γεγονός που εκφράζει την εφαρμογή του δημοκρατικού τρόπου διοίκησης στη σχολική εκπαίδευση.

Από τη συνοπτική παρουσίαση των διοικητικών οργάνων του σχολείου προκύπτει ότι η διοικητική δομή του ακολουθεί μια ιεραρχική ή πυραμιδική διάταξη που δημιουργεί μια κάθετη διάταξη εξουσίας με τον διευθυντή στην κορυφή και κάτω από αυτόν τάσσονται ο υποδιευθυντής και το υπόλοιπο διδακτικό προσωπικό του σχολείου. (Σαΐτης, 1998: 39).

Εξετάζοντας τώρα το σχολείο με βάση τη συστημική θεωρία αντιλαμβανόμαστε ότι το σχολείο είναι ένα «ανοικτό» σύστημα που αποτελείται από ένα σύνολο στοιχείων (μαθητές, εκπαιδευτικούς, αναλυτικά προγράμματα κ.α.) τα οποία λειτουργούν με συντονισμένες ενέργειες για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων (Σαΐτης, 2007β; Σαΐτη, 2000; Ζαβλανός 1998; Kast et al. 1972). Παράλληλα το ίδρυμα αυτό βρίσκεται σε διαρκή αλληλεξάρτηση με άλλα συστήματα όπως άλλα σχολεία ή άλλους κοινωνικούς οργανισμούς και υπερσυστήματα άλλων τομέων και εκδηλώσεων της κοινωνικής ζωής. (Σαΐτης, 2007β: 66-68; Ζαβλανός, 1984 : 31-48). Επομένως το σύγχρονο σχολείο δεν πρέπει να περιορίσει τη δραστηριότητά του μέσα στο εσωτερικό του περιβάλλον (τήρηση νόμων, εφαρμογή αναλυτικών προγραμμάτων κ.α.) αλλά να επεκτείνει την ενεργό συμμετοχή του και στον κοινωνικό περίγυρο, προκειμένου να προετοιμάσει τα παιδιά για τη ζωή. Το «άνοιγμα» όμως του σχολείου προς το εξωτερικό περιβάλλον του δεν είναι εύκολη υπόθεση. Αντίθετα είναι σύνθετο και δύσκολο έργο, γιατί απαιτεί, εκτός των άλλων (π.χ. σύγχρονες κτιριακές εγκαταστάσεις κ.ά.) και ικανή σχολική ηγεσία που να εμπνέει και να εμψυχώνει τα μέλη της σχολικής οργάνωσης και να δημιουργεί το κατάλληλο κλίμα υποκίνησης. Η διευθυντική στελέχωση, συνεπώς, των σχολικών μονάδων θα πρέπει να γίνεται από άτομα (εκπαιδευτικούς) που να γνωρίζουν και να εφαρμόζουν σωστά τις αρχές του σύγχρονου

management, και η εκλογή τους να στηρίζεται σε αξιοκρατικά κριτήρια. (Σαΐτης και συν., 1997β: 88-89). Επομένως το σημερινό σχολείο δεν πρέπει να παραμένει «γραφειοκρατικό» και «ευθυνόφοβο» (Τζάνη, 1986:73) αλλά είναι επιτακτική ανάγκη ο επαναπροσδιορισμός του ρόλου της σχολικής ηγεσίας από την κεντρική διοίκηση. Ο σαφής προσδιορισμός των καθηκόντων και ευθυνών διευθυντή, υποδιευθυντή και συλλόγου διδασκόντων θα τους επιτρέψει να αντιμετωπίσουν με επιτυχία όλα τα προβλήματα που παρουσιάζονται στη σχολική μονάδα και να πάρουν αποφάσεις για δημιουργικές δραστηριότητες.

2.3.3. Η αναγκαιότητα του θεσμού της σχολικής υποδιεύθυνσης στη λειτουργία της σχολικής μονάδας

Το σχολείο είναι ένας οργανισμός που παρέχει εκπαιδευτικό και διδακτικό έργο με απώτερο σκοπό τη διανοητική και ψυχοσωματική ανάπτυξη των μαθητών για την εξέλιξή τους σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες.

Για να επιτύχει το σκοπό αυτό πρέπει να υποστηρίζεται από ικανή διοίκηση που να εξασφαλίζει τις απαραίτητες προϋποθέσεις και τα μέσα για την εύρυθμη λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας.

Όσο αφορά τη σχολική διεύθυνση, τα διοικητικά καθήκοντα αντιπροσωπεύουν τον κύριο όγκο των αρμοδιοτήτων της σε σχέση με τα παιδαγωγικά- διδακτικά καθήκοντα (Buckley, 1985:169).

Το σύγχρονο σχολείο όμως υπάρχει και εξελίσσεται σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον που χαρακτηρίζεται περίπλοκο και δύσκολο (Σαΐτης, 1997), συνεπώς απαιτούνται ιδιαίτερες διαχειριστικές- διοικητικές και καθοδηγητικές ικανότητες από την πλευρά της σχολικής ηγεσίας. Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας γίνεται πιο σύνθετος και πιο απαιτητικός και είναι δύσκολο να πραγματοποιήσει με επιτυχία τα καθήκοντά του χωρίς τη συνδρομή των λοιπών μελών της σχολικής κοινότητας, υποδιευθυντή και συλλόγου διδασκόντων.

Η αναγκαιότητα καταμερισμού των έργων και κατά συνέπεια της ανάγκης κατανομής της εξουσίας και ευθύνης, στα πλαίσια των κοινωνικών οργανισμών, έχει επισημανθεί από πολλούς ειδικούς της διοικητικής επιστήμης (Koontz et al, 1980:160; Ξηροτύρη- Κουφίδου, 1997:133-135).

Ως βασικοί λόγοι που την υπαγορεύουν αναφέρονται οι εξής:

- Οι άνθρωποι διαφέρουν ως προς τις ικανότητες, τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους, γεγονός που επιβάλλει την αρχή του καταμερισμού και εξειδίκευσης των έργων και κατανομής της εξουσίας- ευθύνης.

- Ένα άτομο, δεν μπορεί να εκτελεί δύο εργασίες ταυτόχρονα (χρονικό κριτήριο).
- Ένα άτομο, δεν μπορεί να βρίσκεται σε δύο μέρη ταυτόχρονα(κριτήριο του χώρου).

Με άλλα λόγια, ο καταμερισμός του έργου είναι θέμα ανθρώπινης φύσης, χρόνου και χώρου σύμφωνα με την αρχή του περιορισμού της ανθρώπινης δυνατότητας (Σαΐτης, 1998:44; Gulick 1947:3).

Η αποτελεσματική διοίκηση απαιτεί συγκεκριμένο αριθμό ικανοτήτων που είναι απίθανο να βρεθούν όλες μαζί σε ένα άτομο. Αλλά και να τις είχε τις ικανότητες (π.χ. οργανωτική, αξιολόγησης, τελειοποίησης κ.α.), δε θα μπορούσε να τις χρησιμοποιήσει όλες μαζί με τον κατάλληλο τρόπο λόγω έλλειψης χρόνου (Σαΐτης, 1998:40).

Επιπλέον η κατανομή της εξουσίας στα διάφορα επίπεδα της οργάνωσης, αποτελεί βασική αρχή για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολικού οργανισμού, αφού αποτρέπεται η συγκέντρωση του συνόλου της εξουσίας σε ένα πρόσωπο και αποφεύγεται η δυσκινησία και δυσκαμψία του οργανωτικού σχήματος(Μιχόπουλος, 1993:70).

Άλλωστε ο διευθυντής της σχολικής μονάδας δε πρέπει να σπαταλά το χρόνο του, με την επίλυση όλων των θεμάτων που προκύπτουν από την οργανωσιακή δραστηριότητα της μονάδας αλλά μόνο με εκείνα που έχουν ιδιαίτερη βαρύτητα για την οργάνωση (Σαΐτης, 2005, 2002, 1998, 1997, 1994; Ξηροτύρη-Κουφίδου, 1997; Μιχόπουλος, 1993).

Θα πρέπει να διαθέτει την ικανότητα- επιδεξιότητα, σύμφωνα με τη βασική αρχή του Taylor, γνωστή και ως «*αρχή της εξαιρέσεως - exception principle*», ώστε τα θέματα μικρότερης σημασίας και αντίστοιχες αρμοδιότητες να τις αναθέτει στους υφισταμένους του εκχωρώντας τους εξουσία και κατανέμοντας ευθύνες απεγκλωβίζοντας τον εαυτό του από θέματα ρουτίνας και καθαρά διεκπεραιωτικές ασχολίες (Σαΐτης, 2002, 2001, 1998, 1997, 1996; Τζωρτζάκης, 2001; Ξηροτύρη-Κουφίδου, 1998; Μιχόπουλος 1993). Εκείνες τις ασχολίες που πολύ εύστοχα ο Πασιαρδής αποκαλεί με τον όρο «*administrivia*» από τη σύνθεση των όρων «*administration*» και «*trivial*» (Pashiardis 2001).

Μέσα από τον μηχανισμό της εξουσιοδότησης ή της μεταβίβασης εξουσίας- ευθύνης (Ξηροτύρη-Κουφίδου, 1998:126) η διοικητική εξουσία και κατά συνέπεια και το αντίστοιχο ποσοστό ευθύνης περνά από το ένα επίπεδο της διοικητικής ιεραρχίας στο επόμενο ή από το ένα διοικητικό όργανο σε άλλο, συνήθως υφιστάμενο (Τζωρτζάκης και Τζωρτζάκη, 1999:189).

Παρόλα αυτά ο διευθυντής ως προϊστάμενο διοικητικό όργανο παραμένει υπεύθυνος, τόσο για τις δικές του ενέργειες όσο για τις ενέργειες των υφισταμένων του, στους οποίους έχει εκχωρήσει ένα μέρος της εξουσίας του, χωρίς αυτό να συνεπάγεται αποποίηση ευθυνών (Τζωρτζάκης και Τζωρτζάκη, 1999:189-190; Ξηροτύρη-Κουφίδου, 1998:130-132).

Έχει υποστηριχθεί ότι «*σωστός ηγέτης είναι αυτός που ξέρει να κατανέμει τις αρμοδιότητές του, σε άλλους και κρατά για τον εαυτό του, αυτές που δε θα μπορούσε να εκτελέσει άλλος πιο*

ικανοποιητικά» (Σαΐτης, 1992:57), άποψη που συμφωνεί με το σύγχρονο management που θέλει τον διευθυντή ως προϊστάμενο όργανο της σχολικής μονάδας να διαθέτει εκτός των άλλων γνώσεων και ικανοτήτων, την ικανότητα να «μοιράζεται» την εξουσία με τους συνεργάτες του (Σαΐτης, 1998:40).

Επομένως η θέση του υποδιευθυντή είναι μια **αναπόφευκτη** συνέπεια της περιορισμένης ανθρώπινης δυνατότητας του διευθυντή που βρίσκεται αντιμέτωπη με την πολυπλοκότητα του σχολικού οργανισμού (Σαΐτης, 2007β:143-144).

Άλλωστε η σοφή ηγεσία κερδίζει την εθελοντική συνεργασία και προθυμία των συναδέλφων για υλοποίηση των στόχων του σχολείου (Μπουραντάς, 2005).

Όταν ο διευθυντής «μοιράζεται» την ευθύνη με τους υφισταμένους- συναδέλφους του συμβάλλει στην ανάπτυξη των ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους, αφού τους δίνεται η δυνατότητα να μάθουν κάνοντας μια εργασία. Επιπλέον μέσα από τη διαδικασία της εκχώρησης αρμοδιοτήτων- ευθυνών εξασφαλίζει τη μέγιστη συνεισφορά των ικανοτήτων και δεξιοτήτων των μελών της σχολικής κοινότητας. Συμβάλλει στην αλλαγή της σχολικής κουλτούρας και δημιουργεί θετικό σχολικό κλίμα που βοηθά στην επίτευξη των στόχων του σχολείου με την ουσιαστική επικοινωνία, παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα του οργανισμού (Pashiardi , 2002).

Η μεταβίβαση εξουσίας είναι το κύριο εργαλείο του διευθυντή ώστε ο χρόνος του να αφιερώνεται στη διοίκηση(π.χ. προγραμματισμό, συντονισμό κ.α.) και όχι ο ίδιος να περατώνει την εκτελεστική λειτουργία (Σαΐτης, 2008:37).

Όσα προηγήθηκαν αποδεικνύουν την ανάγκη εκχώρησης αρμοδιοτήτων-ευθυνών από το διευθυντή της σχολικής μονάδας στους υφισταμένους του και ιδιαίτερα στον υποδιευθυντή που είναι ο κύριος βοηθός και αναπληρωτής του. Η ενίσχυση του ρόλου του υποδιευθυντή (θεσμική και διοικητική) θα ανακούφιζε τους διευθυντές των σχολικών μονάδων από τον υπερβολικό φόρτο που προκαλούν καθημερινά και απρόβλεπτα μικροπροβλήματα που προκύπτουν στη σχολική μονάδα. Έτσι οι διευθυντές θα μπορούσαν να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο και ενέργεια σε εν γένει εκπαιδευτικά θέματα που προάγουν το επιστημονικό και παιδαγωγικό έργο της σχολικής μονάδας (Κουλουμπαρίτση, 2007: 82).

Το υπάρχον νομοθετικό πλαίσιο δεν κατανέμει ορθολογικά το οργανωτικό πλαίσιο εξουσίας και ευθύνης. Αν και ορίζει σαφώς θέσεις υποδιευθυντών σχολικών μονάδων, παρόλα αυτά δεν προσδιορίζει σαφείς αρμοδιότητες για το θεσμικό αυτό όργανο. Δεν προβλέπεται ανάθεση διοικητικής ευθύνης και εξουσίας στον υποδιευθυντή παρά μόνο όταν ο διευθυντής του σχολείου απουσιάζει ή κωλύεται. Η κατανομή της εξουσίας και της ευθύνης στα πλαίσια της σχολικής μονάδας φαίνεται να εξαρτάται από την καλή διάθεση του διευθυντή της σχολικής μονάδας, αν και θα έπρεπε να υποστηρίζεται από το νόμο (Μιχόπουλος, 1993:72).

Ο θεσμός όμως της σχολικής υποδιεύθυνσης έχει τόσο μακρά ιστορία στην ελληνική σχολική πραγματικότητα, με νομοθετική ύπαρξη από το 1914 (Σαΐτης, 1998:42) που η παράβλεψη εκχώρησης ανάλογων αρμοδιοτήτων εμφανίζεται νομοθετικά άστοχη, γεγονός που θα πρέπει να αρθεί άμεσα και να επαναπροσδιοριστεί ο θεσμός σύμφωνα με τις αρχές της σύγχρονης διοίκησης, εξασφαλίζοντας την ορθολογικότερη κατανομή της εξουσίας μεταξύ διευθυντή και υποδιευθυντή.

Συνοψίζοντας όλα τα προηγούμενα αντιλαμβανόμαστε πόσο χρήσιμος και αναγκαίος είναι ο θεσμός της σχολικής υποδιεύθυνσης αφού με την ύπαρξη του (Σαΐτης, 2007β:144-145):

- Εξασφαλίζεται σε κάθε περίπτωση απουσίας ή κωλύματος ή γενικής έλλειψης σχολικής ηγεσίας, η δυνατότητα αναπλήρωσής της άμεσα και χωρίς προβλήματα.
- Ο υποδιευθυντής που αναλαμβάνει διοικητικά καθήκοντα αποκτά σχετική εμπειρία, καθίσταται ενήμερος όλων των θεμάτων του σχολείου και «εκπαιδεύεται» στην άσκηση διοικητικών καθηκόντων.
- Παρέχεται στο διευθυντή της σχολικής μονάδας επαρκής χρόνος για να ασχοληθεί με σοβαρά θέματα και να αναλάβει δημιουργικές πρωτοβουλίες. Η εφαρμογή της διοικητικής αρχής του καταμερισμού και της εξειδίκευσης των έργων, στα πλαίσια της σχολικής μονάδας, θα συμβάλει έτσι στην αποτελεσματικότερη λειτουργία της και θα εξοικονομήσει επάρκεια χρόνου για πιο δημιουργικές δραστηριότητες.
- Επιτυγχάνεται καλύτερος και αποτελεσματικότερος συντονισμός και έλεγχος της σχολικής δραστηριότητας, αφού ως διοικητικό όργανο πρώτης γραμμής, ο υποδιευθυντής αντιπροσωπεύει το συνδετικό κρίκο μεταξύ των δύο άλλων μερών της σχολικής διοίκησης (διευθυντή και συλλόγου διδασκόντων).
- Μέσα από την ανάθεση διοικητικών καθηκόντων, με αποφασιστικό περιεχόμενο, δίνεται η δυνατότητα στους υποδιευθυντές να προετοιμαστούν για την κάλυψη διευθυντικών θέσεων στην ιεραρχία της εκπαίδευσης. Άλλωστε η ανάληψη διευθυντικών θέσεων προϋποθέτει όχι μόνο θεωρητική κατάρτιση αλλά κυρίως πρακτική εξάσκηση.

2.3.4. Ο θεσμός του υποδιευθυντή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Ο υποδιευθυντής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αποτελεί μονομελές όργανο διοίκησης που επιλέγεται από το αρμόδιο περιφερειακό συμβούλιο για τέσσερα χρόνια. Σύμφωνα με τον νόμο 1566/85, αρ. 11 αναπληρώνει το διευθυντή του σχολείου, όταν δεν υπάρχει, απουσιάζει ή κωλύεται. 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, αναλαμβάνει ένα μέρος από τις αρμοδιότητες του διευθυντή για να μπορεί αυτός να ασχολείται απερίσπαστος με το εκπαιδευτικό έργο του σχολείου. (Σαΐτης, 2007β : 152).

➤ Με βάση το άρθρο 11 του νόμου 3848/2010 ορίζονται οι **προϋποθέσεις επιλογής** υποδιευθυντών σχολικών μονάδων. Οι υποψήφιοι θα πρέπει να έχουν οκταετή τουλάχιστον εκπαιδευτική υπηρεσία και να υπηρετούν κατά το χρόνο επιλογής τους με οργανική θέση στη σχολική μονάδα την οποία αφορά η επιλογή τους. Σε περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας δεν πληρούν τις προϋποθέσεις της οκταετούς εκπαιδευτικής υπηρεσίας, υποψήφιοι μπορεί να είναι και εκπαιδευτικοί με μικρότερο χρόνο υπηρεσίας.

➤ Στο άρθρο 15 του νόμου 3848/2010 ορίζονται τα **κριτήρια επιλογής** των υποδιευθυντών σχολικών μονάδων. Ως βασικά κριτήρια αναφέρονται η προσωπικότητα και η γενική συγκρότηση του υποψηφίου και κυρίως η ικανότητά του να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, να επιλύει προβλήματα (διδασκικά, διοικητικά, οργανωτικά, λειτουργικά κ.ά.), να δημιουργεί κατάλληλο παιδαγωγικό περιβάλλον και να εμπνέει τους εκπαιδευτικούς στην άσκηση των καθηκόντων τους. Ως βασικό κριτήριο επίσης αναγνωρίζεται η γνώση του αντικειμένου, το οποίο καλείται να ασκήσει και συνάγεται από:

α) την επιστημονική - παιδαγωγική συγκρότηση του υποψηφίου, τις σπουδές του, την ύπαρξη σπουδών ή επιμορφώσεων στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης, την πιστοποιημένη γνώση ξένης γλώσσας και Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών(Τ.Π.Ε.).

β) Την υπηρεσιακή κατάσταση και τη διοικητική του εμπειρία, όπως αυτή προκύπτει από τη συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία του υποψηφίου, καθώς και η προϋπηρεσία σε άσκηση διοικητικού έργου ή την άσκηση καθηκόντων μέντορα.

➤ Με βάση το άρθρο 33 της υπ' αριθμ. 105657/16-10-2002 (ΦΕΚ 1340, τ.Β') Υ.Α. ορίζονται οι **αρμοδιότητες** του υποδιευθυντή της σχολικής μονάδας ως εξής:

- Αναπληρώνει το διευθυντή του σχολείου, όταν αυτός δεν υπάρχει, απουσιάζει ή κωλύεται και παραμένει στο σχολείο όλες τις εργάσιμες ώρες.

- Συνεργάζεται με το διευθυντή και τον βοηθάει για την ομαλή λειτουργία του σχολείου.
- Έχει την ευθύνη για την αρχειοθέτηση των εγγράφων και τη διεκπεραίωση της υπηρεσιακής αλληλογραφίας του σχολείου.
- Συντάσσει τα απογραφικά δελτία, συμπληρώνει και αποστέλλει στις αρμόδιες υπηρεσίες τα στατιστικά στοιχεία και όσα άλλα ζητούνται από αυτές.
- Καταρτίζει το πρόγραμμα για τους επόμενες της ημέρας σε συνεργασία με τους διδάσκοντες και έχει την ευθύνη για την εφαρμογή του.
- Έχει την ευθύνη για την έγκαιρη διανομή των διδακτικών βιβλίων σε συνεργασία με το διδάσκοντα που ορίζει ο σύλλογος διδασκόντων.
- Τηρεί το βιβλίο υλικού του σχολείου και φροντίζει για την παραλαβή και καλή λειτουργία των εποπτικών μέσων διδασκαλίας και των ειδών εξοπλισμού του σχολείου.
- Είναι υπεύθυνος για την οργάνωση των μαθητικών εκδηλώσεων και μαθητικών εκλογών.
- Σε περίπτωση απουσίας του υποδιευθυντή ο σύλλογος διδασκόντων, αναθέτει σε μέλη του τις παραπάνω αρμοδιότητες του υποδιευθυντή.

Από την παραπάνω περιγραφή των καθηκόντων του υποδιευθυντή σχολικής μονάδας Π.Ε. διαπιστώνουμε ότι ο εκπαιδευτικός που κατέχει αυτή τη θέση καλείται να μεταπηδήσει από έναν τρόπο σκέψης (τον παιδαγωγικό) σε κάποιον άλλον (το διοικητικό). Καλείται να εκτελέσει με το ίδιο αίσθημα ευθύνης τα παιδαγωγικά αλλά και τα διοικητικά καθήκοντα που του εκχωρούνται από το διευθυντή της σχολικής μονάδας (Σαϊτής 2007β:149).

Έτσι του δίνεται η δυνατότητα να αναπληρώνει το διευθυντή του σχολείου στα καθήκοντά του, να τον βοηθά στην άσκηση των καθηκόντων του και να έχει την ευθύνη για ορισμένες αρμοδιότητες γραφειοκρατικού κυρίως περιεχομένου, όπως η σύνταξη των απογραφικών δελτίων του σχολείου, η διεκπεραίωση της υπηρεσιακής αλληλογραφίας και η αρχειοθέτηση των εγγράφων(Σαϊτής 2007β:152).

Αντιλαμβανόμαστε ότι για να εκτελέσει σωστά τα διοικητικά του καθήκοντα ο υποδιευθυντής θα πρέπει να διαθέτει:

- Κάποια εξουσία για να είναι σε θέση να συντονίζει, να καθοδηγεί και να ελέγχει την πραγματοποίηση της εργασίας άλλων εκπαιδευτικών.
- Ορισμένες ικανότητες που θα τον βοηθήσουν στον προγραμματισμό, στην οργάνωση και στον συντονισμό των διαφόρων δραστηριοτήτων της σχολικής μονάδας.
- Διοικητικές γνώσεις και εμπειρία σχετικά με την οργάνωση και τη διοίκηση της σχολικής μονάδας. (Σαϊτής 2007β:150).

Διαπιστώνουμε έτσι ότι υπάρχει μικρή σχέση ανάμεσα στη διδακτική πείρα του υποψηφίου και τον ρόλο της σχολικής υποδιεύθυνσης.

Επομένως αποτελεσματικός υποδιευθυντής δεν είναι ούτε ο καλύτερος ούτε ο αρχαιότερος εκπαιδευτικός αλλά εκείνος που διαθέτει ορισμένες ικανότητες όπως την ικανότητα του «συνεργάζεσθαι», την επαγγελματική και την αντιληπτική ικανότητα (Ζαβλανός 1998; Σαΐτης 1994:44-45) και τις γνώσεις που απαιτεί η διευθυντική θέση (Dean, 1995:12-18) .

Η πολιτεία από την πλευρά της για την ενίσχυση και αναβάθμιση του θεσμού του υποδιευθυντή θα πρέπει να θέσει ως απαραίτητες προϋποθέσεις:

- Την αξιοκρατική επιλογή των υποψηφίων
- Δημιουργία προγραμμάτων ανάπτυξης διευθυντικών στελεχών της εκπαίδευσης
- Καθιέρωση κριτηρίων επιλογής των υποψηφίων, συναφών με τις απαιτήσεις της σχολικής διοίκησης (Σαΐτης 2007β:153).

Ακόμα επειδή ο υποδιευθυντής έχει οργανική θέση στην εκπαιδευτική μονάδα, σε αντίθεση με το διευθυντή που κατά κανόνα είναι με τοποθέτηση, γνωρίζει τα προβλήματα, τις ανάγκες και τις απαιτήσεις των μαθητών, των γονέων και των εκπαιδευτικών του σχολείου.

Γνωρίζει επίσης το κτίριο που επίσημα το διαχειρίζεται η Σχολική Επιτροπή, στην οποία μοναδικό μέλος από την εκπαιδευτική κοινότητα είναι ο διευθυντής.

Ο υποδιευθυντής έχει επαφή με γονείς και μαθητές αφού παραμένει μάχιμος εκπαιδευτικός, με πλήρες ωράριο διδασκαλίας, ενώ γίνεται αποδέκτης πολλών παραπόνων από εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές και έρχεται άμεσα σε επαφή με κάθε πρόβλημα της εκπαιδευτικής μονάδας (Μπρίνια 2008:178).

Επομένως όπως χαρακτηριστικά έχει ειπωθεί: *«οι διευθυντές των σχολικών μονάδων πρέπει να χρησιμοποιούν τις ικανότητες και τις γνώσεις των υποδιευθυντών τους, που είναι οι πιο έμπειροι άνθρωποι που βρίσκονται στο πλευρό τους»* (Mason 1989:41).

2.3.5. Η έννοια της αποτελεσματικότητας στα πλαίσια της σχολικής μονάδας

Τα τελευταία χρόνια έγιναν σημαντικές αλλαγές στον τομέα των γνώσεων, με τη ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας και την πληροφορική επανάσταση. Η χρήση του διαδικτύου και η άνθηση των τηλεπικοινωνιών, έχουν καταστήσει ξεπερασμένο τον «παραδοσιακό» ρόλο του σχολείου. Την τελευταία δεκαετία, υπό την πίεση των μεταβαλλόμενων συνθηκών της ελληνικής κοινωνίας και την εμφάνιση των δεικτών αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης εισάγονται στο εκπαιδευτικό σύστημα νέοι θεσμοί και λαμβάνονται μέτρα που αφορούν α) τη δομή και την οργάνωση της εκπαίδευσης, β) το περιεχόμενο, τη μεθοδολογία της διδασκαλίας και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, γ) τις συνθήκες των σχολείων από πλευράς κτιριακής υποδομής και υλικοτεχνικού εξοπλισμού.

Για να ανταποκριθεί το εκπαιδευτικό σύστημα σε αυτές τις ανάγκες και τις κοινωνικοπολιτικές, αλλαγές που σημειώθηκαν τις τελευταίες δεκαετίες, είναι απαραίτητη η ανανέωση του ρόλου του σχολείου. Το σχολείο πρέπει να γίνει «αποτελεσματικό». Τι σημαίνει όμως «αποτελεσματικό σχολείο»;

Οι έρευνες για την αποτελεσματικότητα των σχολείων αποτελούν συχνό φαινόμενο στην παιδαγωγική επιστήμη. Ο όρος «αποτελεσματικότητα» (effectiveness) προέρχεται από το χώρο της οικονομίας και συνδέεται με την αύξηση της αποτελεσματικότητας των παραγωγικών μονάδων, σημαίνει δηλαδή το βαθμό ικανότητας και δυνατότητας ενός οργανισμού να επιτυγχάνει τους στόχους του (Πασιαρδής και Πασιαρδή, 2000; Παπαναούμ, 1995; Ζαβλανός, 1998; Μιχόπουλος, 1998). Αποτελεσματικότητα στο χώρο της εκπαίδευσης σημαίνει δημιουργία στρατηγικών και μεθοδολογιών ανάπτυξης των εκπαιδευτικών συστημάτων, με σκοπό την ποιότητα και την αποδοτικότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης σε μια σύγχρονη εποχή, ιδιαίτερα απαιτητική. Οι δύο έννοιες (ποιότητα και αποδοτικότητα) δεν είναι συνώνυμες, ωστόσο και οι δύο περιγράφουν και εξηγούν τη λειτουργία οργανισμών, όπως είναι τα σχολεία (Παυλόπουλος, 1983:58-61).

Το θέμα της αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές τις τελευταίες δεκαετίες. Είναι όμως ένα ζήτημα εξαιρετικά πολύπλοκο καθώς υπάρχουν αντιφατικές απόψεις. Επιπλέον στην εκπαίδευση υπάρχει σχετική αδυναμία σαφούς προσδιορισμού του σκοπού και των στόχων της (Bush, 2005:2) γεγονός που καθιστά δύσκολη τη μέτρηση της αποτελεσματικότητας της. Από οργανωτικής πλευράς θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι ένα σχολείο είναι αποτελεσματικό, όταν υπάρχει αντιστοιχία στόχων και

αποτελεσμάτων (Hoy & Ferguson, 1989:260-262). Το σχολείο όμως δεν αποτελεί απλώς μια οργάνωση, όπου αναπτύσσεται κοινωνική δυναμική, αλλά ταυτόχρονα είναι «ένας θεσμός με προσανατολισμό αξιολογικό σε σχέση αλληλεξάρτησης με τα ευρύτερα κοινωνικά φαινόμενα, έναν προσανατολισμό, ο οποίος διαπερνά κάθε πτυχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το σχολείο παρέχει γνώσεις και δεξιότητες, γενική παιδεία και εξειδίκευση. Συγχρόνως διαμορφώνει αντιλήψεις και πιστεύω, διαπλάθει συνειδήσεις, εμπνέει αξίες ...» (Παπαναούμ, 1995:40). Επομένως η αποτελεσματικότητα στο χώρο της εκπαίδευσης είναι μια πολυδιάστατη έννοια, αφού κανένα απόλυτο κριτήριο, όπως τα επιτεύγματα των μαθητών, η συνολική εικόνα του σχολείου κ.ά., δεν μπορεί να συλλάβει τη σύνθετη φύση της (Hoy & Ferguson, 1989:260; Edmonds, 1979), ούτε μερικοί στόχοι της σχολικής μονάδας, όπως είναι η «διαμόρφωση αντιλήψεων», τα «πιστεύω», η «διάπλαση συνειδήσεων» των μαθητών κ.ά. μπορούν να μετρηθούν (Σαΐτης, 2007α:122).

Οι έρευνες για τη διερεύνηση των χαρακτηριστικών των αποτελεσματικών σχολείων ξεκίνησαν ουσιαστικά το 1966 στις Η.Π.Α. με τη δημοσίευση των στοιχείων της έρευνας «Ισότητα στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες» του James Coleman και των συνεργατών του. Στην έρευνα αυτή διαφαίνεται η σπουδαιότητα του σχολικού κλίματος για την απόδοση των μαθητών χωρίς όμως η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης να αποτελεί εγγύηση για τη μελλοντική επαγγελματική επιτυχία ενός ατόμου, αφού η επιτυχία θεωρείται συνάρτηση της κοινωνικής και οικονομικής προέλευσης (Coleman et al, 1966). Ωστόσο τα αποτελέσματα της έρευνας αμφισβητήθηκαν επειδή υποβάθμιζαν τη συμβολή των σχολικών μονάδων την επίδοση των μαθητών και ταυτόχρονα υπερτόνιζαν το ρόλο των εξωσχολικών παραγόντων και κυρίως της κοινωνικοοικονομικής θέσης της οικογένειας των μαθητών (Ανδρεαδάκης, 2004 ;Παμουκτσόγλου ,2001).

Από το 1971 έως το 1985 νέες έρευνες έδωσαν ώθηση στην ανάπτυξη του «Κινήματος των αποτελεσματικών σχολείων» (Movement of Effective Schools). Οι νέες αυτές έρευνες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η κοινωνική και οικονομική προέλευση των μαθητών δεν αποτελεί κριτήριο επιτυχίας ή αποτυχίας, αλλά μαθητές προερχόμενοι από χαμηλά κοινωνικά - οικονομικά στρώματα κατάφεραν να έχουν μια υψηλή επίδοση στο σχολείο και να εξελιχθούν τόσο κοινωνικά όσο και επαγγελματικά (Louis et al., 1999; Hallinger & Heck, 1999; Lee, 1994; Sackney, 1991; Brookover, 1988; Purkey & Smith, 1983; Edmonds, 1979; Weber, 1971). Στις αρχές της δεκαετίας του '80 το «Κίνημα των αποτελεσματικών σχολείων» παρουσίασε ένα κατάλογο που περιλάμβανε βασικούς παράγοντες του αποτελεσματικού σχολείου που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν και σε άλλα σχολεία. Στη μελέτη ορόσημο που παρουσίασε ο Edmonds (1979), αναφέρονται οι πέντε παράγοντες που καθιστούν ένα σχολείο αποτελεσματικό:

- η ισχυρή διοίκηση του σχολείου
- το σχολικό κλίμα που εγγυάται τη μορφωτική πρόοδο
- οι υψηλές προσδοκίες για τις επιδόσεις των μαθητών
- το σαφές πλαίσιο αξιολόγησης των επιδόσεων των μαθητών
- η έμφαση στην απόκτηση των βασικών μορφωτικών δεξιοτήτων.

Υπήρξαν και άλλες έρευνες που πρότειναν διαφόρους καταλόγους με παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας (Austin, 1988; Purkey & Smith, 1983; Weber, 1971; Brookover & Lawrence, 1979). Εντυπωσιακή ως προς τον αριθμό παραγόντων είναι αυτή του Austin με 29 παράγοντες αποτελεσματικότητας. Όμως ο πιο ολοκληρωμένος κατάλογος θεωρείται αυτός των Purkey & Smith (1983) που περιλαμβάνει 13 παράγοντες αποτελεσματικότητας τους οποίους διακρίνει σε δύο κατηγορίες: α) σε οργανωτικούς- διαρθρωτικούς που σχετίζονται με την οργάνωση και λειτουργία των σχολείων και β) σε παράγοντες διαδικασιών, που αναφέρονται στις μορφωτικές και προσωπικές σχέσεις που διαμορφώνονται στο χώρο του σχολείου.

Σύμφωνα με τους Πασιαρδή και Πασιαρδή (2000) επισημαίνονται τέσσερις βασικές αρχές που αφορούν το αποτελεσματικό σχολείο:

- α) όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν με τις κατάλληλες συνθήκες
- β) η αποτελεσματικότητα εξαρτάται από τις ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλο το μαθητικό πληθυσμό
- γ) το σχολείο ευθύνεται για τη σχολική επιτυχία και όχι οι μαθητές και το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο.
- δ) όσο πιο συνεπής είναι η διδασκαλία και η διδακτική διαδικασία, τόσο περισσότερο αποτελεσματική είναι.

Για την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας οι ερευνητές Καψάλης (1999) και Ματσαγγούρας (2000), προσδιόρισαν ένα σύνολο οκτώ χαρακτηριστικών που επηρεάζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης. Ο Πασιαρδής (2004) συνοψίζει τους επτά πιο σημαντικούς παράγοντες αποτελεσματικότητας, όπως έχουν επισημανθεί σε διεθνείς έρευνες, στα εξής σημεία:

- εκπαιδευτική ηγεσία- οργάνωση και διεύθυνση του σχολείου
- έμφαση στη σχολική διδασκαλία
- διαπροσωπικές σχέσεις - ύπαρξη ευνοϊκού κλίματος
- οι υψηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών για όλους τους μαθητές
- αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών
- συνεργασία και η ενεργό συμμετοχή των γονιών και της κοινότητας στο σχολικό έργο
- παροχή χωριστού προϋπολογισμού σε κάθε σχολική μονάδα.

Στον Πασιαρδή (2004:106) αναφέρεται ότι σύμφωνα με το Lezotte (1989) όλες οι έρευνες που έγιναν στη δεκαετία του '80 και αφορούσαν το αποτελεσματικό σχολείο συγκλίνουν στο εξής συμπέρασμα: η αποτελεσματικότητα μιας εκπαιδευτικής μονάδας είναι συνδυασμός ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και ισότητας ευκαιριών για όλους τους μαθητές.

Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι το σημερινό σχολείο δεν επαρκεί για μια κοινωνία σε συνεχή εξέλιξη και εναλλαγή, η έρευνα σήμερα για τη σχολική αποτελεσματικότητα έχει στραφεί στη βελτίωση του σχολείου για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Κατά τον Σαΐτη (2007α: 122-123) ως βασικοί παράγοντες οι οποίοι διέπουν τη λειτουργία μιας αποτελεσματικής σχολικής μονάδας αναφέρονται: η σχολική ηγεσία, η δομή και η οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος και των διδακτικών μεθόδων, η σταθερότητα του διδακτικού προσωπικού, η συνεργασία σχολείου και οικογένειας, το ευνοϊκό σχολικό κλίμα και η επικοινωνία διδασκόντων - διδασκόμενων που επηρεάζει θετικά την επίδοση των μαθητών. Σύμφωνα με την ίδια βιβλιογραφική πηγή, *«οι παραπάνω παράγοντες αποκτούν οργανωτική υπόσταση και συνεπώς σπουδαιότητα όταν συνδεθούν μεταξύ τους με βάση τις αρχές και τους κανόνες που διέπουν τη λειτουργία των σχολικών μονάδων»*.

Όλες οι προηγούμενες αναφορές έδειξαν την ανάγκη «αλλαγής» του σχολείου με την εξασφάλιση παραγόντων που θα το καταστήσουν πιο αποτελεσματικό και πιο αποδοτικό.

Για το λόγο αυτό το αίτημα της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων αποτελεί κεντρικό ζήτημα και στην πολιτική που εφαρμόζει η Ευρωπαϊκή Ένωση για τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης των χωρών-μελών της. Στη συνάντηση που έγινε στη Λισσαβόνα το 2000, με σκοπό να γίνει η Ευρώπη η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη κοινωνία της γνώσης στην παγκόσμια σκηνή, τέθηκε το θέμα της ανταγωνιστικότητας στην Εκπαίδευση. Το 2001 η επιτροπή των ευρωπαϊκών κοινοτήτων στην έκθεσή της που παρουσιάζει τους μελλοντικούς στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης (Βρυξέλλες, 2001) ανάμεσα στους στόχους που υιοθετεί παρουσιάζεται η βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι παράγοντες που συμβάλλουν στη δημιουργία ενός «αποτελεσματικού σχολείου» είναι πολλοί και σημαντικοί. Αξιοσημείωτος είναι ο ιδιαίτερος ρόλος που ανατίθεται στην **ηγεσία** των εκπαιδευτικών οργανισμών που οφείλει να εμπνέει, να εμπυχώνει και να εξασφαλίζει τις αναγκαίες προϋποθέσεις και τα μέσα για την απρόσκοπτη λειτουργία των σχολείων αλλά και να προγραμματίζει, να οργανώνει και να συντονίζει όλους τους παράγοντες αποτελεσματικότητας

της σχολικής μονάδας με βάση τις αρχές και τους κανόνες που διέπουν τη λειτουργία τους (Σαϊτής, 2007α; Καμπουρίδης, 2002).

Το αναπτυξιακό σχέδιο κάθε σχολικής μονάδας εξαρτάται σημαντικά από το διευθυντή και την αντίληψη που έχει για το ρόλο του (Μαυροσκούφης, 2002; Πετρίδου, 2000).

Επομένως ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας είναι καθοριστικός για τη δημιουργία συλλογικού οράματος και την προσπάθεια του σχολείου να παραγάγει έργο ποιοτικό και αποτελεσματικό. Η σχολική ηγεσία είναι αυτή που κινητοποιεί τους ανθρώπινους πόρους προς την επίτευξη των στόχων του οργανισμού, καθορίζει την οργάνωση και παρέχει τον απαιτούμενο μηχανισμό για να κινηθεί και να εκτελέσει ο οργανισμός τον προορισμό του (Saiti, 2007; Κουλουμπαρίτση, 2007:43).

Η συνεργασία όλων των μελών του σχολείου (διευθυντή, υποδιευθυντή, συλλόγου διδασκόντων) είναι αναγκαία αφού ο διευθυντής δεν ασκεί μόνος του διοίκηση, αλλά με την αρωγή και τη συνυπευθυνότητα του υποδιευθυντή και του συλλόγου διδασκόντων. Λειτουργούν συμπληρωματικά συμβάλλοντας έτσι στην αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα της σχολικής μονάδας (Saiti, 2007).

Η συνεχής εκπαίδευση και η ανάπτυξη των διευθυντικών στελεχών καθώς και ο σαφής καθορισμός των διοικητικών καθηκόντων τους γίνεται η στρατηγική μέσω της οποίας εξασφαλίζονται διοικητικά στελέχη ικανά να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις κοινωνικές προκλήσεις, τις συνεχώς αυξανόμενες ανάγκες και την απρόβλεπτη πολυπλοκότητα του σημερινού σχολικού συστήματος (Κουλουμπαρίτση, 2007:46).

2.3.6. Προϋπόθεσεις - παράγοντες αποτελεσματικής σχολικής υποδιεύθυνσης

Όπως προκύπτει από τη μελέτη της ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας σχετικά με τη σχολική αποτελεσματικότητα υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ υψηλής ποιότητας ηγεσίας και αποτελεσματικών σχολείων (Ράπτης, 2006: 36). Επίσης η επίτευξη των στόχων ενός σχολείου εξαρτάται από την ικανότητα επιλογής και τοποθέτησης κατάλληλων διευθυντικών στελεχών σε κάθε σχολική μονάδα (Σαϊτής, 2005). Ως διευθυντικά στελέχη της σχολικής μονάδας ορίζονται ο διευθυντής, που είναι ο επικεφαλής του σχολείου και ο υποδιευθυντής που τον αναπληρώνει και συμπληρώνει το έργο του. Όπως αναφέρθηκε, αν και ο ρόλος του υποδιευθυντή είναι αποφασιστικής σημασίας για την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, παρόλα αυτά ο ίδιος ο θεσμός καθιστά τον υποδιευθυντή «παραγκωνισμένο» διοικητικό στέλεχος της σχολικής μονάδας.

Επιπλέον έχει διαπιστωθεί ότι: η επιλογή των υποδιευθυντών σχολικών μονάδων δεν γίνεται με βάση τις γνώσεις και τις ικανότητες που απαιτεί η θέση της σχολικής υποδιεύθυνσης. Σχετικές έρευνες (Σαΐτη – Μιχόπουλος, 2005) έδειξαν ότι η πλειοψηφία των υποδιευθυντών δεν έχει επιμορφωθεί σε θέματα σχολικού management και ούτε διαθέτει ικανοποιητική πρακτική εξάσκηση σε όλα τα διοικητικά θέματα του σχολείου. Η πλειοψηφία των ατόμων που κατέχουν τη θέση του υποδιευθυντή δε διαθέτουν τις απαραίτητες διοικητικές ικανότητες, διοικητική εμπειρία. Οι υποδιευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν απαλλάσσονται από τα διδακτικά τους καθήκοντα, ώστε να εκπληρώσουν το διοικητικό τους έργο αποτελεσματικά και δεν διαθέτουν την πέπουστα εξουσία.

Ο θεσμός του υποδιευθυντή στη χώρα μας δε φαίνεται να αποτελεί ισχυρό συνδετικό κρίκο στη διοικητική δομή του σχολείου ανάμεσα στο διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς. Όλες οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες που έχουν γίνει επικεντρώθηκαν στο μηχανισμό επιλογής των διευθυντικών στελεχών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και όχι στην ποιοτική ανάπτυξη αυτών, που τόσο ανάγκη έχουν οι πολύπλοκες σχολικές μονάδες σήμερα (Σαΐτης, 2008β:24).

Για να πάρει ο θεσμός του υποδιευθυντή λειτουργική αξία και να μπορεί να αναπληρώνει αποτελεσματικά το διευθυντή της σχολικής μονάδας όταν αυτός κωλύεται ή απουσιάζει αλλά και για να βοηθάει το διευθυντή στο διοικητικό έργο του ουσιαστικά, επιβάλλεται να γίνουν κάποιες αλλαγές ή βελτιώσεις στο σύστημα διοίκησης της εκπαίδευσης. Ο εκπαιδευτικός που κατέχει τη θέση του υποδιευθυντή θα πρέπει να διαθέτει αποδεδειγμένη επαγγελματική ικανότητα και διοικητικές δεξιότητες. Λέγοντας διοικητικές δεξιότητες δεν εννοούμε μόνο εξειδικευμένη γνώση, θεμάτων λειτουργίας των σχολικών μονάδων, αλλά κυρίως την ικανότητα διαχείρισης προβλημάτων, ανάληψη πρωτοβουλιών και την ικανότητα να λαμβάνει σωστές αποφάσεις και να δίνει λύσεις σε θέματα που αφορούν είτε τις εσωτερικές σχέσεις (π.χ. διευθυντή - εκπαιδευτικών, ή εκπαιδευτικών - μαθητών) είτε τις εξωτερικές σχέσεις (π.χ. σχολικής μονάδας με γονείς ή την τοπική κοινωνία) (Σαΐτης, 1998: 46).

Όμως η **ασάφεια του νομοθετικού πλαισίου** κατανομής αρμοδιοτήτων και ευθύνης στα πλαίσια της σχολικής μονάδας, όσο αφορά το ρόλο του, είναι μια από τις βασικές αιτίες υποβάθμισης του διοικητικού έργου του υποδιευθυντή. Δεν καθορίζονται σαφείς και ουσιαστικές διοικητικές αρμοδιότητες μεταξύ διευθυντή και υποδιευθυντή. Ο διαχωρισμός τους θα βοηθούσε στη δημιουργία δύο ξεχωριστών τομέων δράσης ώστε να αποφεύγεται η σύγχυση, επομένως και οι συγκρούσεις μεταξύ τους, γεγονός που επηρεάζει το εργασιακό περιβάλλον του σχολείου. Επίσης να αποφεύγεται η επικάλυψη αρμοδιοτήτων που οδηγεί στην ανευθυνότητα των ηγετικών στελεχών. Ο ρόλος του υποδιευθυντή τότε γίνεται υπεύθυνος και

καθοριστικός και επιτυγχάνεται η ομαλή και κατ' επέκταση «αποτελεσματική» λειτουργία των σχολικών οργανισμών (Σαΐτης, 1998: 52).

Όλα αυτά τα χρόνια όμως η προσπάθεια επικεντρώθηκε περισσότερο στη συλλογή καθηκόντων και κριτηρίων επιλογής των υποδιευθυντών και λιγότερο στην αποσαφήνιση του ρόλου τους. Έτσι παρόλο που η θέση εξ' ορισμού δημιουργήθηκε για κάποιο άτομο (εκπαιδευτικό) με θέληση και ικανότητα να αντικαθιστά το διευθυντή του σχολείου για μικρές ή μεγάλες περιόδους, στην πράξη η διοικητική προσφορά του υποδιευθυντή εξαρτάται από τη θέληση και την ικανότητα του διευθυντή να του εκχωρήσει αρμοδιότητες. Κι αυτό γιατί στην ισχύουσα νομοθεσία δεν προβλέπεται διοικητικό έργο στον υποδιευθυντή του σχολείου, όταν είναι παρών ο διευθυντής (Σαΐτης, 1998: 43).

Η άρνηση επομένως των διευθυντών να εκχωρήσουν ή να μεταβιβάσουν μέρος των αρμοδιοτήτων τους στους υφισταμένους τους αποτελεί βασικό παράγοντα αναποτελεσματικής υποδιεύθυνσης. Ανεξάρτητα από τους λόγους που υπαγορεύουν τέτοια συμπεριφορά (π.χ. συγκεντρωτικές τάσεις, έλλειψη εμπιστοσύνης) το αποτέλεσμα μπορεί να οδηγήσει σε έλλειψη διάθεσης συνεργασίας ή να αποτελέσει πηγή ανταγωνισμού ή ακόμη και ανοικτής σύγκρουσης. Όπως αποδεικνύεται από τη διεθνή βιβλιογραφία (Waters, 1989; Θεοδώρου, 1981; Burnham, 1968 : 177-179) λίγοι διευθυντές διαθέτουν την ικανότητα και τη διάθεση για μεταβίβαση εξουσίας στον υποδιευθυντή του σχολείου. Σε ορισμένες ακραίες περιπτώσεις ο υποδιευθυντής καλείται να αναλάβει καθήκοντα μόνο κατά τη διάρκεια απουσίας του διευθυντή από το σχολείο (Paisey, 1992). Διαπιστώνουμε έτσι ότι η έννοια της «απολυταρχικής» διεύθυνσης εξακολουθεί να είναι μια πραγματικότητα.

Μια εξίσου σημαντική προϋπόθεση αποτελεσματικής άσκησης των καθηκόντων της υποδιεύθυνσης είναι η **διάθεση για συνεργασία** με τους λοιπούς παράγοντες της σχολικής κοινότητας (διευθυντής, εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς και τοπική κοινωνία) (Σαΐτης, 1998:46; 1994:45). Ο υποδιευθυντής, ως θεσμικό όργανο της σχολικής διοίκησης, αποτελεί το «συνδεδετικό κρίκο» ανάμεσα στο διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς, αλλά ταυτόχρονα λειτουργεί και ως αντιπρόσωπος του διευθυντή στις εξωτερικές σχέσεις της σχολικής μονάδας (π.χ. με τους γονείς, τοπική κοινωνία) , όταν τον αναπληρώνει.

Η ικανότητα του «συνεργάζεσθαι» πρέπει να αποτελεί απαραίτητο προσόν του υποδιευθυντή ενόψει μάλιστα και του ασαφούς θεσμικού του ρόλου στην σχολική διοίκηση (συνεργατική διοίκηση) (Τζωρτζιάκης και Τζωρτζιάκη, 1999:271; Goleman, 1998).

Ένας άλλος παράγοντας για αποτελεσματική σχολική υποδιεύθυνση είναι **τα κριτήρια επιλογής των υποψηφίων και η αξιολόγησή τους**. Η σχετική νομοθεσία (Ν. 3848/2010, αρ. 15) καθορίζει τα «νέα» προσόντα καθώς και « μετρήσιμα» κριτήρια για την επιλογή και τοποθέτηση των υποδιευθυντών σχολικών μονάδων. Παρά την λεπτομερειακή απαρίθμηση –

αποτίμηση των επιμέρους κριτηρίων η αρχαιότητα παραμένει βασική προϋπόθεση για την επιλογή ενός υποψηφίου δασκάλου για τη θέση του υποδιευθυντή αν και είναι γενικά παραδεκτό ότι αποτελεσματικός υποδιευθυντής δεν είναι ούτε ο αρχαιότερος ούτε ο καλύτερος δάσκαλος αλλά εκείνος που διαθέτει ορισμένες ικανότητες, όπως την ικανότητα του «συνεργάζεσθαι» την επαγγελματική και αντιληπτική ικανότητα (Σαΐτης, 1994:44-45; Paisey 1992:142-147).

Η αξιολόγηση των κριτηρίων για την επιλογή των υποδιευθυντών «διδασκτορικό δίπλωμα», «μάστερ», «συγγραφικό έργο» αποτελούν απροσδιόριστες έννοιες που δεν βοηθούν στην επιλογή του ικανότερου δασκάλου για τη θέση του υποδιευθυντή γιατί το ζητούμενο δεν είναι αν κάποιος υποψήφιος έχει πτυχία και συγγραφικό έργο, αλλά κατά πόσο οι τίτλοι σπουδών του σχετίζονται με τις γνώσεις και τις ικανότητες που απαιτεί η θέση της υποδιεύθυνσης.

Επίσης κριτήρια όπως η «ικανότητα του υποψηφίου να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για να επιλύει προβλήματα» φαίνεται να ισχύουν για τους ήδη υπηρετούντες διευθυντές σχολείων και όχι για τους νέους υποψηφίους δασκάλους για τη θέση υποδιευθυντή που δεν τους δόθηκε ακόμη η ευκαιρία να ασκήσουν διοικητικά καθήκοντα στα σχολεία τους (Σαΐτης, 2007β:122-123).

Τα **αρμόδια περιφερειακά υπηρεσιακά συμβούλια** (ΠΥΣΠΕ) που ελέγχουν τα κριτήρια των υποψηφίων υποδιευθυντών να συγκροτούνται από ειδικούς επιστήμονες με γνώσεις στον τομέα της οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης ώστε τα άτομα που επιλέγονται να είναι πράγματι οι καλύτεροι για την αντίστοιχη θέση και η σχολική διοίκηση να επανδρώνεται από ικανά στελέχη. Ο νομοθέτης έως τώρα δεν καθορίζει σαφή κριτήρια για την επιλογή των μελών των συμβουλίων που θα κρίνουν τους υποψηφίους υποδιευθυντές (Ν. 2043 / 92) (Δρούλια-Πολίτης, 2008:154-155).

Η **μείωση του διδακτικού ωραρίου** των υποδιευθυντών αποτελεί επίσης απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεσματικής υποδιεύθυνσης. Ο υποδιευθυντής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι πρώτα απ' όλα εκπαιδευτικός που διδάσκει με πλήρες ωράριο στην τάξη του, ενώ συγχρόνως πρέπει να εκτελεί τη διοικητική του εργασία σωστά και με συνέπεια, κάτι που είναι ανθρωπίνως αδύνατο.

Αν η Πολιτεία φροντίσει για τη μείωση του διδακτικού του ωραρίου, όπως άλλωστε συμβαίνει στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ο υποδιευθυντής θα είναι πιο αποτελεσματικός και αποδοτικός στο διοικητικό του έργο.

Η **παροχή ισχυρότερων κινήτρων** (υλικών και ηθικών) ώστε η θέση του υποδιευθυντή σχολικής μονάδας να είναι ελκυστική και να θεωρείται από τα μέλη της σχολικής κοινότητας «περισσότερο ως εκπρόσωπος της εξουσίας μέσα στο σχολείο και λιγότερο ως θύμα γραφειοκρατίας» (Σαΐτης, 1997:88).

Υπάρχει επιτακτική ανάγκη επιμόρφωσης των υποδιευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα της σχολικής διοίκησης. **Η δημιουργία προγραμμάτων ανάπτυξης διευθυντικών στελεχών** που να έχουν διάρκεια και να είναι συστηματικά ως προς τις μεθοδολογίες διδασκαλίας που θα ακολουθήσουν. Να είναι προσαρμοσμένα στα διοικητικά θέματα του σχολείου και να περιλαμβάνουν πειραματική δραστηριότητα για πρακτική εμπειρία. Να διδάσκουν σε αυτά καθηγητές με τις ανάλογες γνώσεις και εμπειρία σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης και να χορηγείται βεβαίωση ή τίτλος σπουδών που να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη κατά την κρίση του υποψηφίου υποδιευθυντή από το αρμόδιο συμβούλιο. Σχετικές ερευνητικές μελέτες έχουν δείξει ότι η συντριπτική πλειονότητα των ηγετικών στελεχών σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα δεν έχουν διδαχθεί ποτέ μαθήματα σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο της εκπαιδευτικής διοίκησης (Γουρναρόπουλος, 2006; Σαΐτη και Μιχόπουλος, 2005; Σαΐτης, 1997α, 1990; Ξωχέλλης, 1989; Zavlanos, 1981). Επίσης για το θέμα κατάρτισης των διευθυντικών στελεχών της εκπαίδευσης συγκριτική μελέτη που έγινε (Αλεξογιαννοπούλου, 2006) έδειξε ότι στη μεγάλη Βρετανία λειτουργούν προγράμματα, τα οποία «προετοιμάζουν τα μελλοντικά στελέχη της εκπαίδευσης και άλλα που μετεκπαιδεύουν νεοδιοριζόμενα στελέχη καθώς και εκείνα με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας. Υπάρχουν δηλαδή προγράμματα που προσφέρουν τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες για βελτίωση των διοικητικών και ηγετικών ικανοτήτων τους, οι οποίες αποτελούν βασικό εφόδιο για την άσκηση της σχολικής ηγεσίας (Σαΐτης, 2008α : 264-265). Έτσι θα ήταν εξασφαλισμένη η ανάπτυξη ικανών στελεχών της σχολικής διοίκησης, διευθυντών και υποδιευθυντών.

Ακόμα θα ήταν σημαντικό για την **απόκτηση διοικητικής εμπειρίας** αν κάθε «μετεκπαιδευόμενος» υποδιευθυντής αναλαμβάνει διοικητική εργασία «κατ' εναλλαγή». Δηλαδή να αλλάζει τα διοικητικά του καθήκοντα με το διευθυντή του σχολείου για συμφωνημένη χρονική περίοδο, επαρκή για την απόκτηση γνώσεων και ικανοτήτων που δεν θα μπορούσε να αποκτήσει με άλλο τρόπο (Σαΐτης, 2007β:154). Αξίζει να αναφέρουμε τι συμβαίνει στο Κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα όπου ο ρόλος του υποδιευθυντή είναι πιο αναβαθμισμένος, θεωρείται και αντιμετωπίζεται ως βασικό στέλεχος της εκπαίδευσης (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008; Πασιαρδής, 2004). Ονομάζεται «Βοηθός Διευθυντή», τίτλος που αναδεικνύει ότι τη σχέση διευθυντή - βοηθού διευθυντή διακρίνει η συνεργασία και η συνυπευθυνότητα για την εύρυθμη και απρόσκοπτη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Για να γίνει κάποιος εκπαιδευτικός, διευθυντής, θα πρέπει να περάσει πρώτα από κάποια στάδια, αυτό του βοηθού διευθυντή Β' και του βοηθού διευθυντή Α' ώστε να έχει τη δυνατότητα το στέλεχος να αποκτήσει μια «επαγγελματική μαθητεία», δίπλα σε έναν έμπειρο συνάδελφό του. Ο βοηθός διευθυντή μετέχει ενεργά σε όλες τις εργασίες, εκδηλώσεις και

δραστηριότητες του σχολείου. Είναι ο σύνδεσμος μεταξύ του διευθυντή και του υπολοίπου εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου και βοηθάει στην ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολικό χώρο. Για το λόγο αυτό πριν την ανάληψη των καθηκόντων του ο βοηθός διευθυντής έχει την υποχρέωση να παρακολουθήσει ειδικό ενδοϋπηρεσιακό πρόγραμμα σε θέματα επικοινωνίας, ανάπτυξης θετικού κλίματος στο σχολείο, ανάπτυξης- αξιολόγησης και παρώθησης προσωπικού, συντονισμού ομάδων εκπαιδευτικών, προεδρίας συνεδριάσεων και προγραμματισμού. Το «Δίπλωμα κατάρτισης στην Εκπαιδευτική Διοίκηση και Αξιολόγηση» θεωρείται απαραίτητο προσόν για την θέση του βοηθού διευθυντή. Στην περίπτωση που δεν το κατέχουν οι υποψήφιοι βοηθοί διευθυντές, είναι υποχρεωμένοι να το αποκτήσουν εντός δύο ετών από την προαγωγή τους στη θέση του βοηθού διευθυντή (Θεοφιλίδης-Στυλιανίδης, 2002; Θεοφιλίδης, 1994). Στην Κύπρο έχει αναπτυχθεί ένα δίκτυο διοίκησης της εκπαίδευσης σε επιστημονικό και πανεπιστημιακό- ακαδημαϊκό επίπεδο σε κρατικά αλλά και ιδιωτικά πανεπιστήμια (Πανεπιστήμιο της Κύπρου, Ανοικτό Πανεπιστήμιο κ.α.). Διαθέτουν όλα τμήματα και προγράμματα μεταπτυχιακά στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης, θέτοντας απαραίτητη προϋπόθεση την απόκτηση ενός τίτλου για την εξέλιξη ενός εκπαιδευτικού σε στέλεχος της εκπαίδευσης. Επιπλέον εκτός από την εκπαίδευση των βοηθών διευθυντών που γίνεται **πριν** την ανάληψη των καθηκόντων τους, η επιμόρφωση τους συνεχίζεται συστηματικά και **κατά τη διάρκεια** της σταδιοδρομίας τους. Όλα όσα προαναφέρθηκαν και οι 24 διαφορετικές αρμοδιότητες που του αναθέτει η ισχύουσα εκπαιδευτική νομοθεσία της Κύπρου αποδεικνύουν πόσο πιο σαφής και ισχυρός είναι ο θεσμός της υποδιεύθυνσης στην Κύπρο (Κυθραιώτης, 2003; Κυθραιώτης και Παστίδης, 2001).

Επίσης ιδιαίτερα σημαντική είναι η **προσωπικότητα του υποδιευθυντή** για αποτελεσματική σχολική διοίκηση. Ο υποδιευθυντής για να είναι αποτελεσματικός πρέπει να διαθέτει τρεις δεξιότητες: την ικανότητα που συνεργάζεσθαι, την επαγγελματική και την αντιληπτική ικανότητα (Σαΐτης, 1998:39-59). Θα πρέπει να μπορεί να συνεργάζεται με το διευθυντή και το σύλλογο διδασκόντων αλλά και με τους μαθητές, τους γονείς, και όλους τους φορείς εκπαίδευσης. Άλλωστε σύμφωνα με τους (Everard et al, 2004) ένα διοικητικό στέλεχος για να είναι ικανό και αποτελεσματικό θα πρέπει να διαθέτει τα εξής χαρακτηριστικά: αναλυτική σκέψη, αυτοπεποίθηση, ανάπτυξη δυνατοτήτων, ορμή για βελτίωση, υπευθυνότητα, επίδραση και επιρροή, πρωτοβουλία και στρατηγικές σκέψεις, σεβασμό για τους άλλους, διάθεση για ομαδική εργασία, κατανόηση του περιβάλλοντος, κατανόηση των άλλων και ακεραιότητα. Εξασφαλίζοντας σε μεγάλο βαθμό αυτές τις προϋποθέσεις, διευθυντής και υποδιευθυντής θα μπορέσουν να συνεργαστούν δημιουργικά με στόχο πάντα την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Θα πρέπει επίσης ο υποδιευθυντής να διαθέτει «ισχυρή προσωπικότητα» γιατί περισσότερο από οποιονδήποτε άλλο, εξαιτίας της θέσης του, δέχεται τις μεγαλύτερες

συναισθηματικές πιέσεις κατά την άσκηση των καθηκόντων του. Πιέσεις εξαιτίας του μεγάλου όγκου των καθηκόντων του (εκπαιδευτικό και διοικητικό έργο) και της σύγκρουσης ρόλων εξαιτίας της αστάθειας καθορισμού των αρμοδιοτήτων του. Ως «ενδιάμεσος κρίκος» της διοικητικής ιεραρχίας συχνά καλείται να ισορροπήσει τις αντιθέσεις και τις πιέσεις που δέχεται τόσο από τους προϊσταμένους του όσο και από του τους υφιστάμενους συνεργάτες του και να αποτελέσει «κανάλι επικοινωνίας» μεταξύ των διαφόρων ομάδων εντός της σχολικής κοινότητας (διευθυντής, εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές) συμβάλλοντας ουσιαστικά στη σχολική βελτίωση και αντιπροσωπεύοντας ουσιαστικά την ανθρωποκεντρική κουλτούρα του σχολείου ως οργανισμού (Τζωρτζάκης και Τζωρτζάκη, 1999:271).

Συμπερασματικά ο ρόλος του υποδιευθυντή είναι πολύπλευρος, σύνθετος και συχνά αντιφατικός.. Είναι ταυτόχρονα «διορισμένος ηγέτης», «εκπαιδευτικός» και «διεκπεραιωτής» που εργάζεται «με και μέσω » άλλων ανθρώπων για να επιτύχει τους βασικούς στόχους και τις δραστηριότητες που αφορούν τη λειτουργία του οργανισμού (Μαρίνος, 2005). Εξαιτίας της διπλής του ιδιότητας (διοικητικός και συγχρόνως εκπαιδευτικός ηγέτης) είναι υποχρεωμένος από τη μια μεριά να ενεργεί ως σύνδεσμος μεταξύ του σχολείου και των εκπαιδευτικών αρχών και από την άλλη ως μέλους σχολικής κοινότητας υπόκειται στους ίδιους κανόνες όπως και οι άλλοι δάσκαλοι (Σαΐτης, 1997: 93).

Όλα όσα προαναφέρθηκαν οδηγούν στη διαπίστωση ότι είναι πλέον επιτακτική ανάγκη η αναβάθμιση του θεσμού του υποδιευθυντή με σαφή διοικητικά καθήκοντα και τις απαραίτητες διοικητικές γνώσεις. Διαθέτοντας αδιαμφισβήτητα προσόντα θα μπορέσει να διαχειριστεί καλύτερα τα διοικητικά θέματα, να αποκτήσει «αυξημένο κύρος» και να γίνει αποδεκτός ως διευθυντικό στέλεχος τόσο από το διευθυντή όσο και από το σύλλογο διδασκόντων (Θεοδώρου, 1981:56).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

Μεθοδολογία έρευνας

3.1. Περίληψη

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθείται στην παρούσα μελέτη. Η συλλογή των δεδομένων έγινε το σχ. έτος 2010-11 με την τεχνική του ανωνύμου ερωτηματολογίου. Τον πληθυσμό αναφοράς της έρευνας αποτέλεσαν υποδιευθυντές σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής (Διευθύνσεις Π.Ε.: Α, Β, Γ, Δ).

3.2. Επιλογή δείγματος

Κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας δεν είναι πάντοτε δυνατό ή πρακτικό να συγκεντρωθούν μετρήσεις απ' όλο τον πληθυσμό που αναφέρεται η έρευνα λόγω των περιοριστικών παραγόντων που υπάρχουν (γεωγραφική διασπορά πληθυσμού, περιορισμός χρόνου, δυνατότητα πρόσβασης, κόστος διεξαγωγής έρευνας κ.α.).

Για το λόγο αυτό ο εκάστοτε ερευνητής προσπαθεί να συλλέξει πληροφορίες από μια μικρότερη ομάδα ή υποσύνολο του πληθυσμού αναφοράς, ώστε μέσα από τις απαντήσεις του υποσυνόλου να δοθούν πληροφορίες αντιπροσωπευτικές για το συνολικό πληθυσμό (Παρασκευόπουλος, 1993).

Το δείγμα θα πρέπει να είναι σε μεγάλο βαθμό ομοιογενές και αντιπροσωπευτικό, ώστε να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα της έρευνας και να είμαστε βέβαιοι ότι τα αποτελέσματα της έρευνας αντιπροσωπεύουν τον πληθυσμό αναφοράς και είναι αξιόπιστα (Javeau, 1996).

Στη συγκεκριμένη έρευνα ο πληθυσμός αναφοράς ήταν οι υποδιευθυντές των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής (Διευθύνσεις Π.Ε.: Α, Β, Γ, Δ). Με τυχαία επιλογή δείγματος που να καλύπτει το στόχο της έρευνας και τη φύση του υπό διερεύνηση πληθυσμού, πρόθεσή μας ήταν η συγκέντρωση αριθμού ερωτηματολογίων που θα αντιστοιχούσε με το 10% του συνόλου των υποδιευθυντών των δημοτικών σχολείων του νομού Αττικής. Για το σκοπό αυτό μοιράστηκαν 180 ερωτηματολόγια σε υποδιευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής (Α, Β, Γ και Δ Αθήνας). Συγκεντρώθηκαν 117 συμπληρωμένα ερωτηματολόγια, αριθμός που αντιστοιχεί σε 14% ποσοστό ανταπόκρισης επί του συνόλου των υποδιευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής. (πίνακας 3.1.)

Τα υπόλοιπα είτε απορρίφθηκαν επειδή μετά τον έλεγχο των ερωτηματολογίων διαπιστώθηκε ότι συμπληρώθηκαν ελλιπώς, είτε δεν επεστράφησαν, γεγονός που αποτελεί σύνηθες φαινόμενο σε συναφείς έρευνες (Κομίλη, 1989) (πίνακας 3.1).

Δεδομένου ότι υποδιευθυντές έχουν μόνο τα δεκαθέσια και άνω σχολεία, από τους οποίους κάποιοι έχουν οριστεί ως «Υπεύθυνοι Ολοήμερου» και δεν μπορούσαν να συμμετέχουν στην έρευνα μας, το δείγμα θεωρείται αντιπροσωπευτικό.

Η έρευνα διεξήχθη το σχολικό έτος 2010 - 2011. Στα υποκείμενα δηλώθηκε η ελεύθερη και αβίαστη συγκατάθεση τους για συμμετοχή στην έρευνα. Επίσης τονίστηκε ότι το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο, ότι οι πληροφορίες που εμπεριέχονται είναι απόλυτα εμπιστευτικές και τα αποτελέσματα της έρευνας θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Τέλος, αναφέρθηκε η δυνατότητα να ενημερωθούν για τα πορίσματα της έρευνας. Το γεγονός αυτό συμβάλλει σε μεγαλύτερα ποσοστά συμμετοχής και ειλικρίνειας και επιτείνει την αξιοπιστία των απαντήσεων (Παρασκευόπουλος, 1993).

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των υποδιευθυντών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής, σχετικά με το θεσμό της σχολικής υποδιεύθυνσης και τους παράγοντες που καθορίζουν και επηρεάζουν την αποτελεσματικότητά του στη λειτουργία του σχολείου.

Πίνακας 3.1. Κατανομή του δείγματος ανά περιφέρεια ΠΕ Αττικής			
ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΕΣ	ΣΧΟΛΕΙΑ	ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ	ΔΕΙΓΜΑ
A	270	128	34
B	132	81	27
Γ	137	98	22
Δ	119	72	34
ΣΥΝΟΛΟ	658	379	117

3. 3. Επιλογή της μεθοδολογικής διαδικασίας- ερευνητικό εργαλείο.

Η παρούσα ερευνητική προσέγγιση αποτελεί μια έρευνα «πεδίου - επισκόπησης» όπως αναφέρεται στην ερευνητική μεθοδολογία των κοινωνικών επιστημών και ανήκει στις επιλογές της ποσοτικής έρευνας (Cohen & Manion, 1994).

Για την επίτευξη των στόχων και τη διερεύνηση των υποθέσεων της παρούσας έρευνας, ως ερευνητικό εργαλείο, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος του γραπτού ερωτηματολογίου. Η επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου έγινε με βάση τα παρακάτω κριτήρια:

- η μέθοδος του γραπτού ερωτηματολογίου στηρίζει επαρκώς έρευνες πεδίου/επισκόπησης
- οι συμμετέχοντες στην έρευνα απαντούν ανώνυμα και εύκολα (ιδιαίτερα όταν το ερωτηματολόγιο έχει τη μορφή διαβαθμιστικής επιλογής της κλίμακας Likert (π.χ. ερ. 13, 14, 19)

- τα άτομα που συμμετέχουν στην έρευνα έχουν τον απαραίτητο χρόνο, ώστε να σκεφθούν πριν δώσουν τις απαντήσεις
- η συγκεκριμένη μέθοδος διευκολύνει τη στατιστική ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων με τη χρήση προγράμματος στατιστικής επεξεργασίας
- με το γραπτό ερωτηματολόγιο η συλλογή των στοιχείων γίνεται γρήγορα και εύκολα
- η μέθοδος αυτή δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή για συλλογή μεγάλου αριθμού πληροφοριών σε σύντομο σχετικά χρονικό διάστημα (Κασσωτάκης, 1999; Παρασκευόπουλος, 1993; Henerson et al, 1987).

Η μέθοδος του γραπτού ερωτηματολογίου ωστόσο διέπεται από ορισμένα μειονεκτήματα τα οποία θα πρέπει να λάβει υπ' όψιν του ο ερευνητής. Ίσως να δοθούν ανακριβείς απαντήσεις κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ή να υπάρξει εξιδανίκευση των απαντήσεων. Μέσα από το ερωτηματολόγιο να φανούν στάσεις των υποκειμένων της έρευνας ή να υπάρξει έλλειψη αυθορμητισμού των ερωτηθέντων καθώς και ο περιορισμός των υποκειμένων της έρευνας σε συγκεκριμένες απαντήσεις, ιδιαίτερα στις ερωτήσεις κλειστού τύπου (Javeau, 1996:23-43).

Αν και υφίστανται οι περιορισμοί αυτοί, η μέθοδος του ερωτηματολογίου μπορεί να επιφέρει έγκυρα και αξιόπιστα ερευνητικά πορίσματα που θα συμβάλλουν στην ολοκλήρωση της παρούσας έρευνας (Παρασκευόπουλος, 1993).

Έμφαση δόθηκε και στην εμφάνιση του ερωτηματολογίου προκειμένου να φαίνεται εύκολο και ελκυστικό. Το περιεχόμενο του διευθετήθηκε με τέτοιον τρόπο, ώστε να μεγιστοποιείται η συνεργασία με τους υποδιευθυντές. Εντοπίστηκαν οι θεματικοί άξονες ενδιαφέροντος και προσδιορίστηκαν οι συγκεκριμένες πληροφορίες που απαιτούνται για να καλυφθεί το θέμα. Έχουν συμπεριληφθεί και ερωτήσεις που αφορούν στάσεις των εκπαιδευτικών, προκειμένου να δοθεί το περιθώριο στους ερωτώμενους να εκθέσουν τις απόψεις τους (Cohen & Manion, 1994).

3.4. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Τα δεδομένα της έρευνας προέκυψαν από τη συλλογή στοιχείων με τη μέθοδο του γραπτού ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο δομήθηκε εξολοκλήρου για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας (παρατίθεται αυτούσιο στο παράρτημα της εργασίας), μοιράστηκε και συμπληρώθηκε **ανώνυμα** από τους υποδιευθυντές των σχολείων. Επιλέχτηκε η μέθοδος του γραπτού ερωτηματολογίου για τη συγκεκριμένη έρευνα, έναντι άλλων μεθόδων π.χ. μέθοδος συνέντευξης, ώστε η διαδικασία να είναι λιγότερο χρονοβόρα και οι απαντήσεις των «υποκειμένων» να είναι πιο συγκεκριμένες και η αποκωδικοποίησή τους κατά την επεξεργασία να μην παρουσιάζει ασάφειες.

Το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας είναι δομημένο στην πλειοψηφία του με ερωτήσεις «κλειστού» τύπου (π.χ. ερ. 11, 12, 13) και σε περιορισμένο αριθμό με ερωτήσεις «ανοικτού» τύπου (π.χ. ερ. 27, 30), περιπτώσεις κυρίως όπου αναμέναμε την προσωπική παρέμβαση-πρόταση των ερωτηθέντων.

Οι ερωτήσεις «κλειστού ή αντικειμενικού» τύπου επιλέχθηκαν γιατί έχουν τα εξής πλεονεκτήματα:

- Προσφέρονται για στατιστική ανάλυση και ανίχνευση στοιχείων.
- Μπορούν να καλύψουν ένα ευρύ φάσμα απόψεων.
- Είναι σύντομες και συνήθως κατανοητές ώστε να δίνουν απαντήσεις εύκολες για κωδικοποίηση.
- Δεν αφήνουν περιθώρια για υποκειμενική εκτίμηση και αξιολόγηση των απαντήσεων από τον ερευνητή, με αποτέλεσμα τη γρήγορη καταγραφή και επεξεργασία τους (Κασσωτάκης, 1999; Βάμβουκας, 1998; Μακράκης, 1997).

Μειονέκτημα βέβαια αυτού του τύπου ερωτήσεων είναι ότι δεν αφήνουν περιθώρια για ελεύθερη ανάπτυξη της άποψης του συμμετέχοντα στην έρευνα. Οι ερωτήσεις «ανοικτού» τύπου επιλέχθηκαν γιατί δίνουν το πλεονέκτημα στον ερωτώμενο να εκφέρει ελεύθερα και αυθόρμητα τις απόψεις του για το θέμα χωρίς να υποβάλλουν κάποιες απαντήσεις. Βασικό τους όμως μειονέκτημα είναι η ποικιλία διαφορετικών απαντήσεων, που δίνουν οι ερωτώμενοι, γεγονός που δυσκολεύει πιθανότατα τον ερευνητή να τις κωδικοποιήσει και στη συνέχεια να τις αναλύσει, επηρεάζοντας την αξιοπιστία των δεδομένων (Βάμβουκας, 1998; Javeau, 1996).

Η διανομή των ερωτηματολογίων στους υποδιευθυντές έγινε με τη βοήθεια των προϊσταμένων των γραφείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και των σχολικών συμβούλων του νομού Αττικής (προσωπικά ή ηλεκτρονικά). Στη συνέχεια η ερευνήτρια ήρθε σε επαφή (προσωπική και τηλεφωνική) με τους υποδιευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνα, στους οποίους εξήγησε το **σκοπό** της έρευνας και την **αναγκαιότητα** της συνεργασίας τους για την ολοκλήρωση της έρευνας.

Η διαδικασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου απαιτούσε περίπου είκοσι λεπτά. Δόθηκε έτσι ο απαραίτητος χρόνος ώστε ο ερωτώμενος να διαβάσει, να κατανοήσει και να συμπληρώσει το ερωτηματολόγιο.

Γνωρίζοντας ότι το ερωτηματολόγιο ως εργαλείο της έρευνας παίζει το σημαντικότερο ρόλο στη διαδικασία της συλλογής των στοιχείων, σκοπός του σχεδιασμού του ήταν να συγκεντρωθούν όσες το δυνατό περισσότερες από τις απαιτούμενες πληροφορίες με όσο το δυνατό μικρότερο σφάλμα, με τη μικρότερη δυνατή ενόχληση των ερωτηθέντων και σε μορφή κατάλληλη για ευχερή περαιτέρω επεξεργασία στοιχείων.

Για το λόγο αυτό ακολουθήθηκαν τα παρακάτω στάδια πριν την τελική διαμόρφωση του:

➤ Το ερωτηματολόγιο συντάχθηκε από την ερευνήτρια μετά από επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας και συνεντεύξεις με υποδιευθυντές σχολείων του νομού Αττικής.

➤ Το ερωτηματολόγιο διαμορφώθηκε στην τελική του μορφή και έγινε δοκιμαστική εφαρμογή σε μικρό δείγμα (5 υποδιευθυντές).

➤ Οριστικοποιήθηκε η τελική του μορφή, αφού αξιοποιήθηκαν και οι παρατηρήσεις των ερωτηθέντων υποδιευθυντών. Έτσι διαμορφώθηκε και συντάχθηκε στην τελική του μορφή, η οποία περιλαμβάνει συνολικά 30 ερωτήσεις «κλειστού» και «ανοικτού» τύπου και παρατίθεται αυτούσιο στο παράρτημα.

Οι ερωτήσεις του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου στηρίχθηκαν σε επισκόπηση σχετικής βιβλιογραφίας και έρευνες που αφορούν το θεσμό του υποδιευθυντή και την εκπαιδευτική ηγεσία.

Ανάλογα με το περιεχόμενό τους ομαδοποιήθηκαν σε συγκεκριμένους θεματικούς άξονες:

α) Δημογραφικά χαρακτηριστικά ερωτώμενων (ερ. 1-5)

Οι ερωτήσεις αναφέρονται σε ατομικά χαρακτηριστικά των «υποκειμένων» και στα εκπαιδευτικά και επαγγελματικά τους στοιχεία.

Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν την περιφέρεια στην οποία ανήκει το σχολείο τους, την οργανικότητα της σχολικής μονάδας, το φύλο, την οικογενειακή τους κατάσταση, την ηλικία τους, τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση και στη θέση του υποδιευθυντή καθώς και τα υψηλότερα αποκτηθέντα προσόντα τους σε σχέση με το βασικό τους πτυχίο.

Ιδιαίτερα η ερώτηση 1 που αφορά στο φύλο των ερωτώμενων, σκοπό έχει να ανιχνεύσει τη συμμετοχή των γυναικών σε διευθυντικές θέσεις στην εκπαιδευτική ιεραρχία. Έχει διαπιστωθεί από προγενέστερες έρευνες, ότι υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ ανδρών και γυναικών σχετικά με τη σχολική διοίκηση. Η βιβλιογραφία επίσης υποστηρίζει την ερευνητική μας υπόθεση Υ1: «Η παρουσία της γυναίκας εκπαιδευτικού σε διοικητικές θέσεις της εκπαίδευσης είναι σημαντικά περιορισμένη» (Σουλάνη, 2008; Τραχανοπούλου & Τραχανοπούλου 2008; Τσικαλάκη, 2006; Kyriakoyssis & Saiti, 2006; Σαΐτης & Γουρναρόπουλος, 2001; Σαΐτη, 2000; Σαΐτης, 1998; Σαΐτης και συν., 1997β; Lawley, 1988:36-37, Burnham, 1968:176).

Η ερώτηση 2 αναφέρεται στην οικογενειακή κατάσταση των ερωτώμενων. Σε συνδυασμό με την ερώτηση 1, θέλουμε να ανιχνεύσουμε κατά πόσο οι οικογενειακές υποχρεώσεις αποτρέπουν ή μη την ανάληψη διοικητικών καθηκόντων (Σαΐτης & Γουρναρόπουλος, 2001) και κατά πόσο η οικογενειακή κατάσταση, σε συνδυασμό με το επίδομα θέσης, ωθούν στη διεκδίκηση της σχολικής υποδιεύθυνσης (Σαΐτης, 1998).

Οι ερωτήσεις 3 και 4 αναφέρονται στην ηλικία των ερωτώμενων καθώς και τα συνολικά έτη υπηρεσίας γενικά ή στη θέση του υποδιευθυντή. Έχει διαπιστωθεί από προηγούμενες έρευνες ότι στην πλειοψηφία τους αυτοί που κατέχουν διοικητικές θέσεις, έχουν πάνω από 25 έτη υπηρεσίας και η συνηθέστερη ηλικία τους είναι 42-50 ετών, υποστηρίζοντας την υπόθεση **Υ2**: «Το κριτήριο της αρχαιότητας παίζει σημαντικότερο ρόλο στην επιλογή των υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων, σε σχέση με τη διοικητική τους επιμόρφωση» (Σαϊτή & Μιχόπουλος, 2005; Σαϊτής & Γουρναρόπουλος, 2001; Σαϊτής, 1998; Σαϊτής και συν., 1997β).

Η ερώτηση 5 αναφέρεται στο προσωπικό επίπεδο μόρφωσης των ερωτώμενων, πέρα του βασικού τους πτυχίου. Μας δίνει τη δυνατότητα να ανιχνεύσουμε το βαθμό γενικής μόρφωσης των υποδιευθυντών αλλά και εάν διαθέτουν γνώσεις σχετικές με τις ανάγκες της θέσης του υποδιευθυντή (π.χ. μεταπτυχιακές σπουδές στη διοίκηση εκπαίδευσης) (Σαϊτή & Μιχόπουλος, 2005; Σαϊτής, 1998).

β) Άσκηση των καθηκόντων των υποδιευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (ερ. 6 - 14). Παρουσιάζονται τα κίνητρα συμμετοχής των υποψηφίων για τη θέση του υποδιευθυντή (με ιεράρχηση όπου 5 το πιο σημαντικό και 1 το λιγότερο σημαντικό). Περιγράφεται με τη συμπλήρωση κλειστών ερωτήσεων η άποψή τους για τη σαφήνεια του υπάρχοντος νομοθετικού πλαισίου σχετικά με τη σχολική υποδιεύθυνση, οι αρμοδιότητες και το έργο του υποδιευθυντή (οριζόμενες από τον νόμο ή με επιπλέον ανάθεση), η συνεργασία του με το διευθυντή (ανάθεση πρωτοβουλιών). Επίσης τους ζητήθηκε να αποτυπώσουν το βαθμό ικανότητας να αναπληρώνουν ή να αντικαθιστούν το διευθυντή, με τη χρήση πενταβάθμιας κλίμακας Likert, (με διαβάθμιση: καθόλου, λίγο, μέτρια, πολύ, πάρα πολύ). Τέλος να χαρακτηρίσουν τον τρόπο συνεργασίας τους με τα μέλη της σχολικής κοινότητας (με διαβάθμιση: πολύ κακή, κακή, μέτρια, καλή, πολύ καλή).

Συγκεκριμένα η ερώτηση 6 ερευνά τους λόγους για τους οποίους οι ερωτώμενοι δήλωσαν συμμετοχή στις διαδικασίες επιλογής. Έρευνες που προηγήθηκαν επισημαίνουν τους λόγους παρακίνησης, διαφοροποιούνται όμως ως προς τους πιο δημοφιλείς (Σιμιντζή, 2009; Κυριακόπουλος, 2007; Σαϊτής, 1998).

Η ερώτηση 7 εξετάζει την άποψή τους για τη σαφήνεια του υπάρχοντος νομοθετικού πλαισίου σχετικά με τις αρμοδιότητες του υποδιευθυντή. Προγενέστερες έρευνες έχουν επίσης ασχοληθεί με το συγκεκριμένο θέμα, υποστηρίζοντας την ερευνητική μας υπόθεση **Υ3**: «Ο ρόλος του υποδιευθυντή σύμφωνα με το υπάρχον νομοθετικό πλαίσιο είναι ασαφής» (Σαϊτή & Γουρναρόπουλος, 2001; Σαϊτής, 1998; Σαϊτής, 1996).

Η ερώτηση 8 αναφέρεται στις αρμοδιότητες με τις οποίες ασχολείται ο υποδιευθυντής του σχολείου. Η ερώτηση τέθηκε για να διαπιστώσουμε με πόσες και ποιες από τις προβλεπόμενες από τη νομοθεσία αρμοδιότητες ασχολείται και με ποιες επιπλέον λόγω αναγκών του σχολείου. Οι έρευνες που έχουν γίνει στο παρελθόν καταγράφουν τις αρμοδιότητες με τις οποίες ασχολούνται καθώς και τη συχνότητα αυτών (Σιμιντζή, 2009; Κυριακόπουλος, 2007; Σαΐτη & Μιχόπουλος, 2005; Σαΐτης, 1998).

Οι ερωτήσεις 9 και 10 διατυπώθηκαν για να ερευνήσουμε το βαθμό συνεργασίας μεταξύ διευθυντή και υποδιευθυντή καθώς και τις επιπλέον αρμοδιότητες που του εκχωρεί ο διευθυντής πέραν αυτών που ορίζει η νομοθεσία, αντικείμενο που διαπραγματεύονται και οι έρευνες των Σαΐτη & Μιχόπουλου, 2005; Σαΐτης, 1998.

Οι ερωτήσεις 11 και 12 αναφέρονται στη διάθεση ή μη του διευθυντή να αναθέσει πρωτοβουλίες στον υποδιευθυντή και τους λόγους για τους οποίους πιστεύει ο υποδιευθυντής ότι αποφεύγει να του χορηγήσει αρμοδιότητες. Οι έρευνες των Κυριακόπουλου, 2007; Σαΐτη & Μιχόπουλου, 2005 και Σαΐτης, 1998 διατυπώνουν τους βασικούς λόγους που ωθούν τους διευθυντές να είναι συγκεντρωτικοί.

Στην ερώτηση 13 καλούνται οι ερωτώμενοι να αποτυπώσουν κατά πόσο οι γνώσεις και η εμπειρία που απόκτησαν από τη θέση του υποδιευθυντή τους παρέχει ικανή διοικητική γνώση για αναπλήρωση ή αντικατάσταση του διευθυντή. Η ερώτηση υποστηρίζεται και από άλλες έρευνες που έχουν γίνει στο παρελθόν ανιχνεύοντας τη σφαιρικότητα διοικητικών γνώσεων και πρακτικής των υποδιευθυντών με σκοπό την αποτελεσματική αναπλήρωση των διευθυντών τους, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις μακράς απουσίας (Σιμιντζή, 2009; Σαΐτη & Μιχόπουλου, 2005; Σαΐτης, 1998).

Η ερώτηση 14 προσπαθεί να αποτυπώσει σε πενταβάθμια κλίμακα το βαθμό συνεργασίας του υποδιευθυντή με τα άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας (διευθυντή, σύλλογο διδασκόντων, γονείς, μαθητές). Η ύπαρξη θεληματικής συνεργασίας μεταξύ των μελών του σχολικού οργανισμού παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη και διατήρηση ευνοϊκού κλίματος εργασίας και συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου, άποψη που υποστηρίζει την ερευνητική μας υπόθεση **Υ4**: «Η αгаστή συνεργασία υποδιευθυντή και διευθυντή αποτελεί παράγοντα αποτελεσματικής λειτουργίας του σχολείου» (Γραμματικού, 2010; Σαΐτη & Μιχόπουλος, 2005; Σαΐτης, 1998).

γ) Διαδικασίες και προϋποθέσεις για την επιλογή και την άσκηση καθηκόντων των υποδιευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (ερ.15-19).

Ζητάμε να μας παρουσιάσουν ποια, κατά τη γνώμη τους, θα πρέπει να είναι τα κριτήρια και οι διαδικασίες επιλογής των υποδιευθυντών (με ιεράρχηση: όπου 7 το πιο σημαντικό και 1 το λιγότερο σημαντικό). Την άποψή τους για τη μείωση του διδακτικού ωραρίου με σκοπό την διεκπεραίωση των διοικητικών τους καθηκόντων. Τη γνώμη τους για το αν η θητεία τους στη θέση του υποδιευθυντή αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για μετάβαση σε διευθυντική θέση. Τέλος να αποτυπώσουν τα χαρακτηριστικά ενός σύγχρονου διοικητικού στελέχους, όπως ο υποδιευθυντής, χρησιμοποιώντας την πενταβάθμια κλίμακα Likert (με διαβάθμιση: καθόλου, λίγο, μέτρια, πολύ, πάρα πολύ).

Στην ερώτηση 15 οι ερωτώμενοι καλούνται να αποτυπώσουν, με ιεράρχηση, τα κριτήρια με τα οποία κατά τη γνώμη τους πρέπει να γίνεται η επιλογή των υποδιευθυντών. Η ερώτηση υποστηρίζει την ερευνητική μας υπόθεση **Υ5**: «Η επιλογή των υποδιευθυντών σχολικών μονάδων με αξιοκρατικά και αντικειμενικά κριτήρια συμβάλλει αποφασιστικά στην αναβάθμιση του θεσμικού ρόλου τους» και ενισχύεται από έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί (Σαϊτή & Μιχόπουλος, 2005; Σαϊτής, 1998; Σαϊτής και συν., 1997β; Σαϊτής, 1997).

Οι ερωτήσεις 16 και 17 σκοπό έχουν να διερευνήσουν τις απόψεις των υποδιευθυντών για μειωμένο διδακτικό ωράριο με σκοπό την αποτελεσματικότερη άσκηση των διοικητικών τους καθηκόντων. Οι ερωτήσεις υποστηρίζουν την ερευνητική μας υπόθεση **Υ6**: «Η έλλειψη υλικών και ηθικών κινήτρων και η μη απαλλαγή από το διδακτικό έργο, αποτελούν αντικίνητρα στην επιλογή άσκησης της υποδιεύθυνσης» και ενισχύονται από τη βιβλιογραφία (Γραμματικού, 2010; Σιμιντζή, 2009; Κυριακόπουλος, 2007; Σαϊτή & Μιχόπουλος, 2005; Σαϊτής, 1998).

Με την ερώτηση 18 προσπαθούμε να αναδείξουμε τις απόψεις των υποδιευθυντών για το εάν θεωρούν τη θέση τους βασική προϋπόθεση για μετάβαση στη θέση του διευθυντή. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία ο θεσμός του υποδιευθυντή, αποτελεί «αφετηρία» για την ανάπτυξη ηγετικών στελεχών υψηλής ποιότητας στην εκπαίδευση και διαδραματίζει σημαντικό έργο στην ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου (Σαϊτής και συν., 1997β; Σαϊτής, 1997)

Στην ερώτηση 19 καλούνται να αποτυπώσουν σε πενταβάθμια κλίμακα την άποψη τους για τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ένα σύγχρονο ηγετικό στέλεχος.

δ) Η επιμόρφωση των υποδιευθυντών (ερ. 20-25).

Οι ερωτήσεις είναι κλειστού τύπου και διερευνούν την άποψή τους σχετικά με την επιμόρφωση στη Διοίκηση της εκπαίδευσης, το φορέα επιμόρφωσης και τη διάρκεια αυτής, καθώς και τα επιστημονικά πεδία επιμόρφωσης που θεωρούν απαραίτητα, προκειμένου να είναι αποτελεσματικοί στα διοικητικά τους καθήκοντα. Επίσης ανιχνεύονται οι απόψεις όσων έχουν λάβει επιμόρφωση από αντίστοιχα προγράμματα και τη συμβολή αυτών στην

αποτελεσματικότερη άσκηση των διοικητικών τους καθηκόντων με τη χρήση της κλίμακας Likert.

Συγκεκριμένα με τις ερωτήσεις 20, 21 και 22 ζητάμε την άποψη τους για την αναγκαιότητα επιμόρφωσης τους σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης, προκειμένου να ασκούν με αρτιότητα και πληρότητα τα διοικητικά τους καθήκοντα. Προηγούμενες έρευνες έχουν αναδείξει την ανάγκη των ηγετικών στελεχών για επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης, ιδιαίτερα όσων υπηρετούν λιγότερα χρόνια στην εκπαίδευση (Σαΐτη & Μιχόπουλος, 2005; Σαΐτης, 1998) , ενισχύοντας την ερευνητική μας υπόθεση **Υ7**: « Η επιμόρφωση των υποδιευθυντών σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης θεωρείται απαραίτητη για την καθημερινή άσκηση των καθηκόντων τους».

Στις ερωτήσεις 23, 24 και 25 ζητάμε από τους ερωτώμενους να μας πουν αν έχουν λάβει ως τώρα επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης και αν οι γνώσεις που απόκτησαν τους βοήθησαν στην αποτελεσματικότερη άσκηση των καθηκόντων τους. Οι έρευνες που προηγήθηκαν αναφέρουν ότι η πλειοψηφία των υποδιευθυντών στερείται διοικητικής επιμόρφωσης (Σιμιντζή, 2009; Κυριακόπουλος, 2007; Σαΐτη & Μιχόπουλος, 2005; Σαΐτης & Γουρναρόπουλος, 2001; Σαΐτης και συν., 1997β; Σαΐτης, 1997). Επίσης η διοικητική επιμόρφωση που παρέχεται δεν καλύπτει όλες τις διοικητικές τους ανάγκες και είναι μικρής διάρκειας. Οι περισσότεροι, κυρίως οι αρχαιότεροι, ασκούν τα διοικητικά τους καθήκοντα στηριζόμενοι στην εμπειρία τους και την καλή τους διάθεση και λιγότερο σε επιστημονική κατάρτιση. Η άποψη αυτή υποστηρίζει την ερευνητική μας υπόθεση **Υ8**: «Οι υποδιευθυντές ασκούν τα διοικητικά τους καθήκοντα στηριζόμενοι περισσότερο στην εμπειρία και λιγότερο στη διοικητική τους κατάρτιση» .

ε) Βαθμός ικανοποίησης από την άσκηση διοικητικών καθηκόντων (ερ.26-29) Σε αυτή τη θεματική ενότητα χρησιμοποιούνται ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου. Στις ερωτήσεις 26 και 27 οι ερωτώμενοι καλούνται να καταγράψουν με τη χρήση της πενταβάθμιας κλίμακας το βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης ή και δυσαρέσκειας που λαμβάνουν από τη θέση του υποδιευθυντή, καθώς και τους παράγοντες που συμβάλλουν σε αυτή, με τη μορφή ανοικτών ερωτήσεων. Έρευνες που έχουν γίνει στο παρελθόν υποστηρίζουν ότι ένα ποσοστό μόνο των υποδιευθυντών δήλωσε ικανοποιημένο από τη θέση του, ενώ οι περισσότεροι δηλώνουν ότι ο ρόλος του υποδιευθυντή χρειάζεται αναβάθμιση και ενίσχυση από υλικά και ηθικά κίνητρα (Γραμματικού, 2010; Σαΐτης, 1998).

Στις ερωτήσεις 28 και 29 δηλώνουν την πρόθεσή τους για συμμετοχή στις διαδικασίες επιλογής διοικητικών στελεχών την επόμενη τετραετία και τη θέση που πιθανά τους ενδιαφέρει, με τη μορφή κλειστών ερωτήσεων.

στ) Προτάσεις για την αναβάθμιση του ρόλου του υποδιευθυντή (ερ. 30).

Στην ερώτηση 30 με τη μορφή ανοικτών ερωτήσεων οι ερωτώμενοι καταθέτουν τις απόψεις τους σχετικά με τον τρόπο επιλογής, τις αρμοδιότητες και τα κίνητρα (υλικά και ηθικά) της θέσης του υποδιευθυντή, με σκοπό την αναβάθμιση του θεσμικού του ρόλου και τη συμβολή του στην αποτελεσματικότερη διοίκηση του σχολείου (Σαΐτη & Μιχόπουλος, 2005; Σαΐτης, 1998).

3.5 . Στατιστικές τεχνικές-Μεθοδολογία

Για την εισαγωγή και στατιστική ανάλυση των δεδομένων της συγκεκριμένης εργασίας έγινε χρήση του λογισμικού SPSS 15.0 for Windows (Statistical Package for Social Sciences), ενώ η επεξεργασία τους έγινε με μεθόδους της περιγραφικής και της επαγωγικής στατιστικής.

Στο περιγραφικό επίπεδο, η οργάνωση παρουσίασης των στατιστικών στοιχείων περιλαμβάνει, ανάλογα με το είδος των μεταβλητών, πίνακες απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων καθώς και αριθμητικά περιγραφικά μέτρα.

Σε επίπεδο επαγωγικής στατιστικής, οι σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών διαπιστώθηκαν με τους πίνακες συνάφειας, διπλής εισόδου (Crosstabulations), ενώ οι έλεγχοι στατιστικής σημαντικότητας έγιναν με το κριτήριο χ^2 . Οι συσχετίσεις όπου διαπιστώθηκαν, φανερώνουν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση, όταν το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας είναι μικρότερο από 10% ($p < 0,1$) και 5% ($p < 0,05$) και στατιστικώς πολύ σημαντική σχέση, όταν το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας είναι μικρότερο από 1% ($p < 0,01$).

Επίσης πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι συσχέτισεων με το μέγεθος Pearson για να διαπιστωθεί το είδος και ο βαθμός συσχέτισης των μεταβλητών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

Παρουσίαση των χαρακτηριστικών του δείγματος

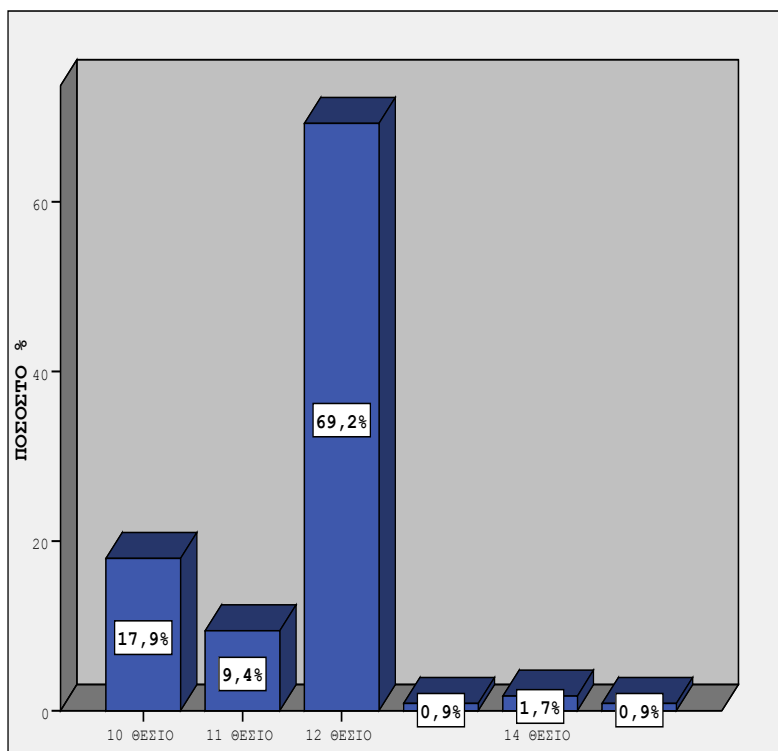
4.1.Περίληψη

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται οι πίνακες συχνοτήτων που αφορούν στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των υποδιευθυντών του δείγματος, την άσκηση των διοικητικών καθηκόντων τους, τις διαδικασίες και τις προϋποθέσεις επιλογής τους, την επιμόρφωσή τους και το βαθμό επαγγελματικής τους ικανοποίησης. Επιπλέον καταγράφονται οι παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης ή δυσαρέσκειας, καθώς και οι προτάσεις των ερωτώμενων για αναβάθμιση του θεσμικού τους ρόλου.

4.2.Δημογραφικά στοιχεία υποδιευθυντών

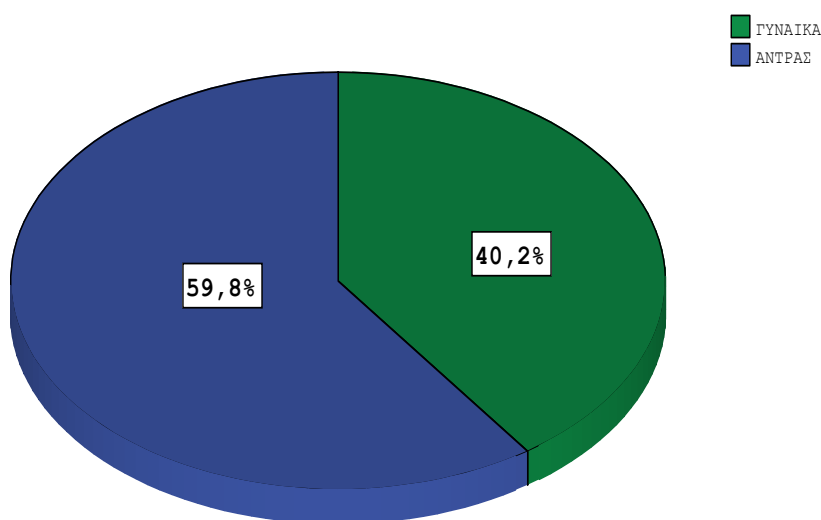
Πριν αναφερθούμε στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων υποδιευθυντών, θα πρέπει να αναφέρουμε ότι στην πλειονότητά τους υπηρετούν σε 12θέσια σχολεία, σε ποσοστό 69,2 % (διάγραμμα 4.1).

Διάγραμμα 4.1: Οργανικότητα Σχολείου



Οι υποδιευθυντές των σχολικών μονάδων, της έρευνας στην πλειονότητά τους είναι άνδρες σε ποσοστό 59,8% (διάγραμμα 4.2.), γεγονός που επιβεβαιώνει την πρώτη ερευνητική μας υπόθεση (Υ1), ότι δηλαδή «Η παρουσία της γυναίκας εκπαιδευτικού σε διοικητικές θέσεις της εκπαίδευσης είναι σημαντικά περιορισμένη».

Διάγραμμα 4.2: Κατανομή του δείγματος κατά φύλο

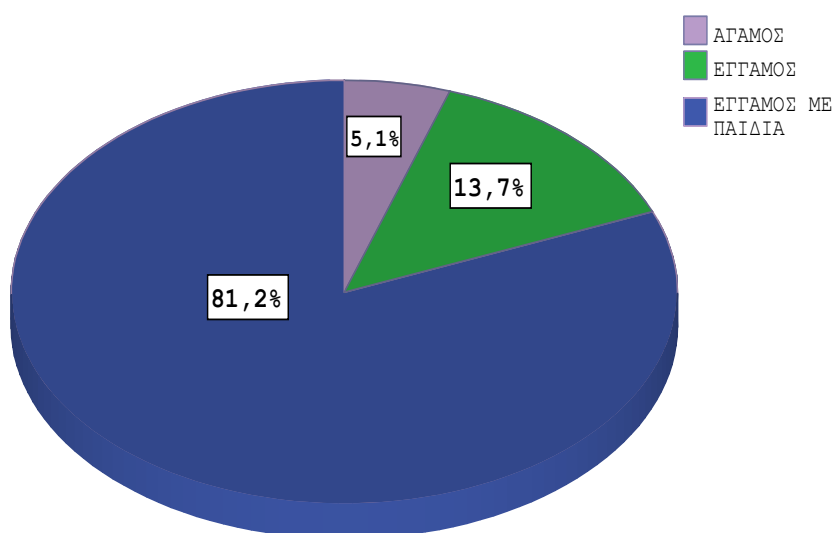


Παρότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί υπερτερούν αριθμητικά των ανδρών, πολύ λίγες από αυτές βρίσκονται σε διευθυντικές θέσεις. Επιπλέον οι γυναικείες θέσεις στο σύνολο τους συγκριτικά με τους άνδρες είναι οι χαμηλότερες ιεραρχικά θέσεις στην εκπαίδευση. Το φαινόμενο ανάγεται σε λόγους που συνδέονται με τη διαμόρφωση συγκεκριμένων κοινωνικών προτύπων (στερεότυπα), την περιορισμένη παρουσία λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων ή άλλων ενδιαφερόντων, την απουσία γυναικείων προτύπων διευθυντικών στελεχών, την ύπαρξη περιορισμένων γυναικών σε υψηλόβαθμες διοικητικές θέσεις, με συνέπεια την αδυναμία ενθάρρυνσης και υποστήριξης των γυναικών από γυναίκες. Με άλλα λόγια, επειδή, τα υπηρεσιακά συμβούλια στελεχώνονται κυρίως από άνδρες, πολύ συχνά υποστηρίζουν τους άνδρες προκειμένου να ανελιχθούν σε διοικητικά στελέχη.

Επιπλέον, πολλές γυναίκες στερούνται τυπικών προσόντων (δεύτερο πτυχίο, μεταπτυχιακό) λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να διεκδικήσουν ανώτερες διοικητικές θέσεις αν και το επιθυμούν (Κανταρτζή και Ανθόπουλος, 2006; Τσικαλάκη, 2006; Κογκίδου και Τάκη, 2005; Coleman, 2004; 1994; Μαραγκουδάκη, 1997; Χατζηπαναγιώτου, 1997; Σαΐτης, 1992; Σκουλάς, 1983). Οι συναφείς εμπειρικές μελέτες (Kyriakoussis & Saiti, 2006; Μπάκας και Δημητριάδη, 2005; Σαΐτης και Γουρναρόπουλος, 2001; Σαΐτη, 2000; Σαΐτης, 1998; Σαΐτης και συν., 1997β; Petraki-Kottis, 1996) έχουν επίσης δείξει ότι οι άνδρες είναι κυρίως αυτοί που κατέχουν τις διοικητικές θέσεις και όχι οι γυναίκες.

Επιπλέον, σχετικά με την οικογενειακή τους κατάσταση, οι υποδιευθυντές των σχολικών μονάδων, οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα, στη συντριπτική πλειοψηφία τους είναι έγγαμοι με παιδιά σε ποσοστό 81,2% (διάγραμμα 4.3)

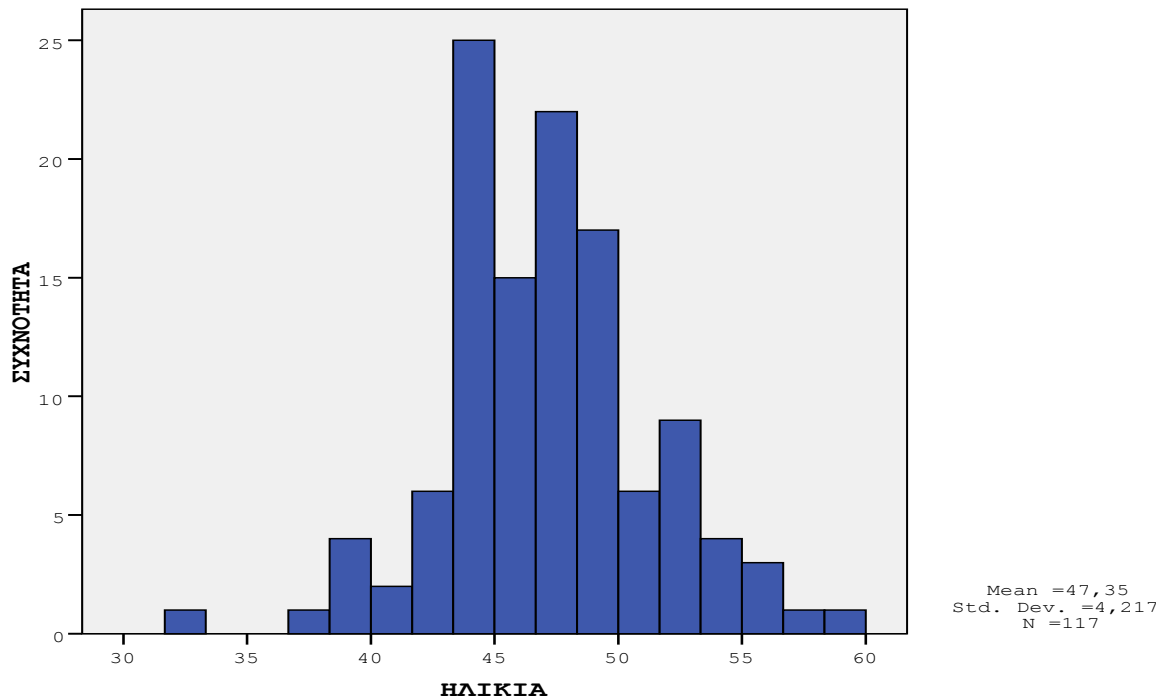
Διάγραμμα 4.3: Οικογενειακή κατάσταση των ερωτώμενων



Σε ό,τι αφορά την ηλικία των ερωτώμενων υποδιευθυντών, αυτοί έχουν μέσο όρο ηλικίας τα 47,35 έτη (διάγραμμα 4.4). Αξίζει να σημειωθεί ότι στην Αγγλία, σύμφωνα με αντίστοιχη έρευνα, η καταλληλότερη ηλικία για την ανάληψη της θέσης του υποδιευθυντή θεωρείται το διάστημα από τα 32 έως τα 45 έτη (Lawley, 1988:44). Βέβαια, ο τρόπος επιλογής των υποδιευθυντών, όπου η αρχαιότητα αποτελεί βασικό κριτήριο επιλογής, ερμηνεύει το εύρημα ότι οι υποδιευθυντές είναι εκπαιδευτικοί με σημαντικό αριθμό ετών προϋπηρεσίας και κατ' επέκταση είναι αναμενόμενο να ανήκουν στην πλειονότητά τους στις ηλικιακές ομάδες από 30 ετών και άνω.

Πράγματι, σχετικά με τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, οι υποδιευθυντές του δείγματος έχουν συνολική υπηρεσία από 8 έως 34 έτη με μέσο όρο τα 24,32 έτη. Επίσης, έχουν υπηρεσία στο ίδιο σχολείο που υπηρετούν την τρέχουσα περίοδο από 2 έως 30 έτη με μέσο όρο τα 13,26 έτη και έχουν υπηρετήσει ως υποδιευθυντές σε δημοτικά σχολεία από 1 έως 20 έτη και κατά μέσο όρο 4,43 έτη.

Διάγραμμα 4.4: Ηλικία υποδιευθυντών



Σύμφωνα με τον ακόλουθο πίνακα (4.1.), η πλειοψηφία των υποδιευθυντών (67,5%) διατηρεί τη θέση του υποδιευθυντή έως 4 χρόνια, ποσοστό που επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Σαΐτη και Μιχόπουλου (2005), όπου το αντίστοιχο με ποσοστό βρέθηκε ότι είναι 61,7%.

Πίνακας 4.1.: Έτη υπηρεσίας ως υποδιευθυντής

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ
ΕΩΣ 4	79	67,5
5 - 8	29	24,8
9 ΚΑΙ ΑΝΩ	9	7,7
ΣΥΝΟΛΟ	117	100,0

Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνουν την ερευνητική μας υπόθεση (Υ2) ότι δηλαδή «το κριτήριο της αρχαιότητας παίζει σημαντικότερο ρόλο στην επιλογή των υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων, σε σχέση με τη διοικητική τους επιμόρφωση».

Το αρχαιοκρατικό σύστημα επιλογής (αν και είναι γενικά αποδεκτό ότι καλύτερος δεν είναι ο αρχαιότερος αλλά ο ικανότερος για τη θέση) έχει αναδειχθεί επίσης σε συναφείς έρευνες, όπως των Σαΐτη και Μιχόπουλου (2005), Σαΐτη και Γουρναρόπουλου (2001), Σαΐτη (2000), Σαΐτη (1998) Σαΐτη και συν. (1997β).

Όσον αφορά το μορφωτικό επίπεδο, από τους ερωτώμενους, εξομοίωση έχουν παρακολουθήσει 82 υποδιευθυντές, 49 έχουν κάνει Μετεκπαίδευση, 32 έχουν και άλλο (εκτός του απαραίτητου για το διορισμό) πτυχίο ΑΕΙ/ ΤΕΙ, 17 έχουν Μεταπτυχιακές σπουδές, 7 έχουν

Μεταπτυχιακές σπουδές στη Διοίκηση της εκπαίδευσης, μόνο 5 έχουν κάνει Διδακτορική διατριβή, και τέλος 85 έχουν πιστοποίηση ηλεκτρονικών υπολογιστών (πίνακας 4.2.).

Είναι ενθαρρυντική η παρατήρηση ότι οι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται με τη σχολική ηγεσία, δεν περιορίζονται μόνο στην απόκτηση ενός δεύτερου πτυχίου αλλά σε ένα μεγάλο ποσοστό έχουν αποκτήσει μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο που έχει σχέση με τη διοίκηση της εκπαίδευσης, γεγονός που υποστηρίζεται και από την έρευνα των Σαΐτη και Μιχόπουλου (2005) από όπου διαπιστώνεται ότι το 9,6 % των ερωτώμενων έχουν και άλλες πανεπιστημιακές σπουδές πέραν των βασικών.

Πίνακας 4.2.: Προσωπικό επίπεδο μόρφωσης

ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
ΕΞΟΜΟΙΩΣΗ	82	29,6%
ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟ)	49	17,7%
ΠΤΥΧΙΟ ΑΕΙ / ΤΕΙ	32	11,6%
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	17	6,1%
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ	7	2,5%
ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	5	1,8%
ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ Η/Υ	85	30,7%
ΣΥΝΟΛΟ (N=117)		100,0%

Επομένως σε ότι αφορά τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά, οι υποδιευθυντές στην πλειοψηφία τους υπηρετούν σε 12θέσια σχολεία, είναι άντρες, με μέσο όρο ηλικίας τα 47,35 έτη και προϋπηρεσίας τα 24,32 έτη. Οι περισσότεροι έχουν παρακολουθήσει πρόγραμμα Εξομοίωσης και έχουν πιστοποίηση Η/Υ, ενώ λιγότεροι είναι εκείνοι που έχουν Μεταπτυχιακό στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης ή Διδακτορική διατριβή.

4.3. Άσκηση καθηκόντων των υποδιευθυντών

Στις ενότητες που ακολουθούν παρουσιάζονται οι απόψεις των υποδιευθυντών σχετικά με τα κίνητρα συμμετοχής τους στις διαδικασίες επιλογής, οι αντιλήψεις τους για το νομοθετικό πλαίσιο καθορισμού αρμοδιοτήτων τους, οι αρμοδιότητες που έχουν όπως αυτές ορίζονται από την ισχύουσα νομοθεσία και αυτές που τους αναθέτει επιπλέον ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Επίσης αναφέρονται στη σχέση τους με το διευθυντή και την ανάπτυξη πρωτοβουλιών, τη δυνατότητα αναπλήρωσης- αντικατάστασης του διευθυντή και τη συνεργασία τους με τα άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας.

4.3.1. Κίνητρα συμμετοχής στις διαδικασίες επιλογής υποδιευθυντών

Όσον αφορά τα κίνητρα που ωθούν τους εκπαιδευτικούς να διεκδικήσουν τη θέση του υποδιευθυντή, οι ερωτώμενοι σε ποσοστό 26,1% στη σχετική ερώτηση (6), δήλωσαν ότι διακατέχονται από διάθεση συνεισφοράς προς το σχολείο, ενώ το 22,4 % δήλωσε ότι ο βασικότερος λόγος για τη διεκδίκηση της θέσης του υποδιευθυντή αποτελεί η λήψη του επιδόματος θέσης. Το 19,5% των ερωτώμενων δήλωσε ότι ενδιαφέρεται για την άσκηση διοικητικών καθηκόντων, ενώ το 18,5% δήλωσε ότι επιθυμεί την απόκτηση διοικητικής εμπειρίας προκειμένου για επαγγελματική ανέλιξη, και μόνο το 13,5% επειδή θεωρεί ότι η θέση του υποδιευθυντή προσφέρει κοινωνική αναγνώριση και καταξίωση (πίνακας 4.3.).

Πίνακας 4.3.: Κίνητρα συμμετοχής στις διαδικασίες επιλογής υποδιευθυντών

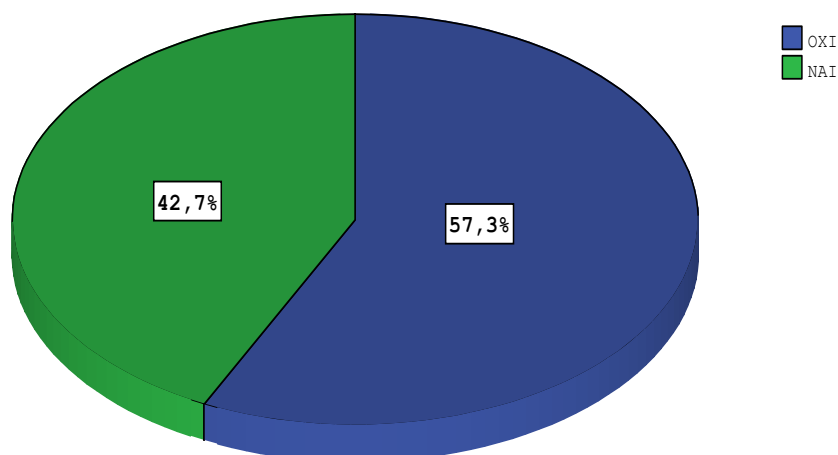
ΛΟΓΟΙ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
ΑΣΚΗΣΗ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ ΚΑΘΗΚΟΝΤΩΝ	19,5%
ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ	18,5%
ΕΠΙΔΟΜΑ ΘΕΣΗΣ	22,4%
ΔΙΑΘΕΣΗ ΣΥΝΕΙΣΦΟΡΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	26,1%
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ	13,5%
ΣΥΝΟΛΟ (N=117)	100%

Παρόμοια αποτελέσματα καταγράφονται και στις έρευνες των Σιμιντζή (2009), Κυριακόπουλου (2007), Ρούση (2007), Σαΐτη και Μιχόπουλου (2005), Σαΐτη (1998) επισημαίνοντας επίσης, ως βασικούς λόγους για τη συμμετοχή στις διαδικασίες επιλογής, τη διάθεση συνεισφοράς στο σχολείο, το ενδιαφέρον για την άσκηση διοικητικών καθηκόντων, το επίδομα θέσης και τη δυνατότητα για επαγγελματική εξέλιξη.

4.3.2. Αντιλήψεις για το νομοθετικό πλαίσιο καθορισμού αρμοδιοτήτων

Μολονότι, ο καθορισμός των αρμοδιοτήτων κάθε διοικητικής θέσης θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από σαφήνεια εντούτοις, φαίνεται ότι δεν ισχύει κάτι τέτοιο, κατά την άποψη των υποδιευθυντών, όπως εξάλλου έχουν δείξει συναφείς έρευνες (Σαΐτη και Μιχόπουλου, 2005; Σαΐτη και Γουρναρόπουλου, 2001; Σαΐτη, 1998) που επισημαίνουν την ανάγκη για σαφή καθορισμό διοικητικών καθηκόντων και αρμοδιοτήτων. Πράγματι, όπως φαίνεται από τις απαντήσεις που έδωσαν οι ερωτώμενοι στη σχετική ερώτηση (7), που αφορούσε την άποψή τους για το υπάρχον νομοθετικό πλαίσιο και το σαφή ή μη καθορισμό των αρμοδιοτήτων του υποδιευθυντή, η πλειοψηφία των υποδιευθυντών απάντησε ότι το θεωρεί ασαφές (57.3%) (διάγραμμα 4.5.), γεγονός που επιβεβαιώνει την ερευνητική υπόθεση Υ3, ότι δηλαδή «Ο ρόλος του υποδιευθυντή σύμφωνα με το υπάρχον νομοθετικό πλαίσιο είναι ασαφής».

Διάγραμμα 4.5.: Σαφής καθορισμός αρμοδιοτήτων του υποδιευθυντή



Δυστυχώς, το οργανωτικό περιβάλλον του σχολείου χαρακτηρίζεται από νομοθετικές ασάφειες, όσον αφορά τους ρόλους και τους κανόνες λειτουργίας του, με αποτέλεσμα να προκύπτουν αντιθέσεις και συγκρούσεις που ασφαλώς δεν βοηθούν την επίτευξη των καθορισμένων στόχων της σχολικής μονάδας.

Τα διευθυντικά στελέχη δεν έχουν πλήρη γνώση του ισχύοντος δικαίου εξ' αιτίας της πολυνομίας, των νομοθετικών κενών και ασαφειών. Διαφαίνεται έντονα η ανάγκη για δημιουργία ενός συστήματος κωδικοποίησης της σχολικής νομοθεσίας, με δυνατότητα συνεχούς ενημέρωσης για ύπαρξη σαφέστερου νομοθετικού πλαισίου και αποτελεσματικής σχολικής διοίκησης (Σαϊτης και Γουρναρόπουλος, 2001; Ανδρέου, 1998; Σαϊτης, 1996).

4.3.3. Οι αρμοδιότητες των υποδιευθυντών

Σύμφωνα με το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο υπάρχουν ορισμένες αρμοδιότητες στο πεδίο ευθύνης των υποδιευθυντών. Βέβαια, είναι δυνατό, οι υποδιευθυντές να αναλαμβάνουν επιπλέον καθήκοντα. Στον Πίνακα 4.4, που ακολουθεί, παρουσιάζονται οι αρμοδιότητες και τα ποσοστά των ερωτώμενων που δήλωσαν στο σχετικό ερώτημα (8) με ποιες αρμοδιότητες του σχολείου ασχολούνται.

Προκύπτει λοιπόν, ότι η πλειονότητα των υποδιευθυντών ασχολείται με μεγάλη ποικιλία διοικητικών καθηκόντων. Από τους ερωτώμενους, 106 ασχολούνται με την αναπλήρωση του Διευθυντή, 97 είναι υπεύθυνοι εφημεριών, 78 έχουν αναλάβει την υπηρεσιακή αλληλογραφία και αρχειοθέτηση εγγράφων και 69 είναι υπεύθυνοι για την επικοινωνία και την ενημέρωση των συναδέλφων τους.

Οι πρώτες επτά αρμοδιότητες του πίνακα είναι οι προβλεπόμενες από το νόμο και είναι ενθαρρυντικό ότι εκτελούνται από την πλειοψηφία των υποδιευθυντών. Οι υπόλοιπες αρμοδιότητες είναι αυτές που καθορίζονται σε συμφωνία με το διευθυντή και το σύλλογο διδασκόντων και προκύπτουν από τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες κάθε σχολικής μονάδας. Παρατηρούμε ότι και αυτές οι αρμοδιότητες σε μεγάλο ποσοστό πραγματοποιούνται από τους υποδιευθυντές των σχολικών μονάδων.

Πίνακας 4.4.: Αρμοδιότητες Υποδιευθυντών

ΑΡΜΟΔΙΟΤΗΤΕΣ	N	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
ΑΝΑΠΛΗΡΩΣΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ	106	13,6%
ΑΛΛΗΛΟΓΡΑΦΙΑ - ΑΡΧΕΙΟΘΕΤΗΣΗ ΕΓΓΡΑΦΩΝ	78	10,0%
ΑΠΟΓΡΑΦΙΚΑ - ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ	55	7,1%
ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΕΦΗΜΕΡΙΩΝ	97	12,4%
ΔΙΑΝΟΜΗ ΒΙΒΛΙΩΝ	61	7,8%
ΤΗΡΗΣΗ ΒΙΒΛΙΩΝ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ	42	5,4%
ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΜΑΘΗΤΙΚΩΝ ΕΚΔΗΛΩΣΕΩΝ	43	5,5%
ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΚΕΨΕΩΝ	34	4,4%
ΕΠΟΠΤΕΙΑ ΚΑΘΑΡΙΟΤΗΤΑΣ	34	4,4%
ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΕΚΤΑΚΤΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ	50	6,4%
ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ ΣΥΝΑΔΕΛΦΩΝ	69	8,8%
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΕ ΠΡΟΙΣΤΑΜΕΝΟΥΣ	10	1,3%
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΕ ΣΧΟΛΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΟ	10	1,3%
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΕ Ο.Τ.Α.	15	1,9%
ΤΗΡΗΣΗ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΣΥΝΕΔΡΙΑΣΕΩΝ	52	6,7%
ΤΗΡΗΣΗ ΑΡΧΕΙΟΥ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗΣ	24	3,1%

Οι αρμοδιότητες που παρουσιάζουν τη μικρότερη συχνότητα είναι: η επικοινωνία με τον Οργανισμό Τοπικής Αυτοδιοίκησης (15 ερωτώμενοι), η επικοινωνία με την προϊσταμένη αρχή (10 ερωτώμενοι) και η επικοινωνία με το σχολικό σύμβουλο (10). Διαπιστώνουμε ότι ο

υποδιευθυντής δεν έχει τη δυνατότητα για ενασχόληση με το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου, πέρα από ελάχιστες περιπτώσεις, με αποτέλεσμα τον περιορισμό της δημιουργικής δράσης του και της δυνατότητας για ανάληψη πρωτοβουλιών.

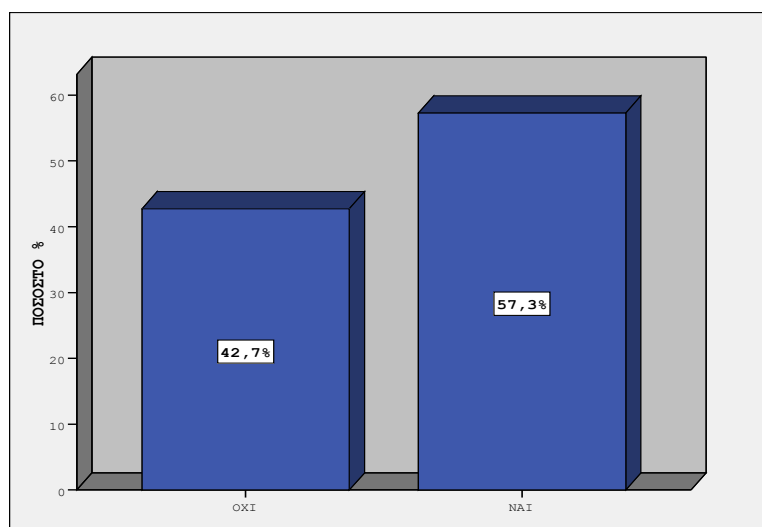
Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και η έρευνα των Σαΐτη και Μιχόπουλου (2005) που διαπιστώνεται ότι η συνεργασία του υποδιευθυντή με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον φαίνεται περιορισμένη. Οι ασχολίες του περιορίζονται κυρίως σε θέματα καθημερινής λειτουργίας της σχολικής μονάδας.

Ακόμα, στην έρευνα του Σαΐτη (1998) επισημαίνεται ότι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (60%) αναλαμβάνουν περισσότερες από τέσσερις διοικητικές αρμοδιότητες, ενώ οι υπόλοιποι αναλαμβάνουν έως τέσσερις το πολύ αρμοδιότητες. Επίσης, οι έρευνες των Σιμιντζή (2009) και Κυριακόπουλου (2007) καταγράφουν τις αρμοδιότητες των υποδιευθυντών καθώς και τη συχνότητα εκτέλεσης αυτών.

4.3.4. Εκχώρηση επιπλέον αρμοδιοτήτων από το διευθυντή

Αναφέρθηκε ήδη ότι οι επιπλέον αρμοδιότητες ανατίθενται στους υποδιευθυντές είτε απευθείας από τον διευθυντή είτε από το σύλλογο των διδασκόντων. Πράγματι, οι υποδιευθυντές αναφέρουν στην πλειοψηφία τους (57,3%), όπως παρουσιάζεται και στο αντίστοιχο διάγραμμα (4.6.), ότι ο διευθυντής/ντρια του σχολείου με δική του πρωτοβουλία τους αναθέτει επιπλέον αρμοδιότητες εκτός από αυτές που ορίζει ο νόμος.

Διάγραμμα 4.6.: Εκχώρηση επιπλέον αρμοδιοτήτων από το διευθυντή



Τα αποτελέσματά μας συμφωνούν απόλυτα με την έρευνα του Σαΐτη (1998), όπου διαπιστώνεται πως εκχωρούνται 4 έως 8 επιπλέον αρμοδιότητες από το διευθυντή στον υποδιευθυντή (57,4%).

Οι επιπλέον αρμοδιότητες, σύμφωνα με τις απαντήσεις που έδωσαν οι ερωτώμενοι, αποτυπώνονται στον πίνακα 4.5. Οι περισσότεροι δηλώνουν ότι ασχολούνται με την παραλαβή αλληλογραφίας μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή και την ενημέρωση στατιστικών στοιχείων μέσω ίντερνετ με ποσοστό 21,7 %. Επίσης ασχολούνται με τη σύνταξη του ωρολογίου προγράμματος με ποσοστό 19,4%, ενώ ελάχιστοι είναι εκείνοι που έχουν την ευθύνη για τη λειτουργία τμημάτων ενισχυτής διδασκαλίας, τάξεων υποδοχής - πρόσθετης διδακτικής στήριξης, με ποσοστό 4% :

Όταν οι υποδιευθυντές αναλαμβάνουν επιπλέον αρμοδιότητες, αποκτούν γνώσεις και ικανότητες για το σωστό χειρισμό ζητημάτων οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου. Αποκτούν σφαιρική διοικητική πρακτική, συμβάλλοντας στην αποτελεσματικότερη σχολική διοίκηση (Σαΐτη και Μιχόπουλος, 2005; Σαΐτης, 1998).

Πίνακας 4.5.: Επιπλέον αρμοδιότητες υποδιευθυντών

ΑΡΜΟΔΙΟΤΗΤΕΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ %
ΣΥΝΤΑΞΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ	34	19,4%
ΑΛΛΗΛΟΓΡΑΦΙΑ - ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΜΕ Η/Υ	38	21,7%
ΕΥΘΥΝΗ ΟΛΟΗΜΕΡΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	27	15,4%
ΕΠΟΠΤΕΙΑ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΕΝΙΣΧΥΤΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	7	4,0%
ΠΛΗΡΩΜΗ ΩΡΟΜΙΣΘΙΩΝ	21	12,0%
ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ - ΓΟΝΕΩΝ	11	6,3%
ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ ΝΕΟΔΙΟΡΙΣΤΩΝ (ΜΕΝΤΟΡΑΣ)	21	12,0%
ΕΛΕΓΧΟΣ ΕΞΩΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΕΡΓΑΣΙΩΝ	16	9,1%
ΣΥΝΟΛΟ		100,0%

4.3.5. Σχέσεις με το διευθυντή- Ανάπτυξη πρωτοβουλιών

Στο πλαίσιο συνεργασίας υποδιευθυντή και διευθυντή, εκτός από την ανάθεση αρμοδιοτήτων από τον πρώτο στο δεύτερο, είναι σημαντικό ο διευθυντής να επιτρέπει την ανάληψη πρωτοβουλιών από τον υποδιευθυντή και να αφήνει χώρο για την έκφραση απόψεων. Στη σχετική ερώτηση (11) ζητήθηκε από τους ερωτώμενους να δηλώσουν εάν ο διευθυντής του σχολείου τους δίνει τη δυνατότητα να λάβουν πρωτοβουλίες και ζητά τη γνώμη τους για σχολικά θέματα. Όπως φαίνεται στον πίνακα 4.6., οι περισσότεροι (88%) απαντούν θετικά,

γεγονός που φανερώνει τη δημιουργία καλού κλίματος στο σχολείο και την ύπαρξη καλών σχέσεων συνεργασίας μεταξύ των μελών της σχολικής ηγεσίας.

Πίνακας 4.6.: Ανάπτυξη πρωτοβουλιών από το διευθυντή

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ
ΟΧΙ	14	12,0
ΝΑΙ	103	88,0
ΣΥΝΟΛΟ	117	100,0

Όσοι από τους ερωτώμενους απάντησαν αρνητικά, ως βασικούς λόγους για τους οποίους θεωρούν ότι ο διευθυντής δεν τους εκχωρεί αρμοδιότητες ή αρνείται να συνεργαστεί μαζί τους αναφέρουν τη διάθεση συγκεντρωτισμού του, την έλλειψη αυτοπεποίθησης και εμπιστοσύνης απέναντί τους καθώς και ότι έχει ευθύνες που θεωρεί ότι δεν μπορεί να μοιραστεί (πίνακας 4.7.).

Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγουν και οι έρευνες των Κυριακόπουλου (2007) και Σαΐτη (1998), όπου ως βασικοί λόγοι της μη εκχώρησης αρμοδιοτήτων καταγράφονται η «ατολμία» των διευθυντών, η έλλειψη εμπιστοσύνης αλλά και η απροθυμία των υποδιευθυντών εξαιτίας της μη απαλλαγής τους από τα διδακτικά καθήκοντα, αλλά και λόγω της νομοθετικής εκκρεμότητας αποσαφήνισης των ρόλων των διοικητικών οργάνων του σχολείου. Η ανάγκη για σχολική υποδιεύθυνση με εναλλασσόμενες κατά περιόδους αρμοδιότητες, με σκοπό την απόκτηση σφαιρικής γνώσης και διοικητικής εμπειρίας, αποτυπώνεται και στα αποτελέσματα της έρευνας των Σαΐτη και Μιχόπουλου (2005) και Σαΐτη (1998).

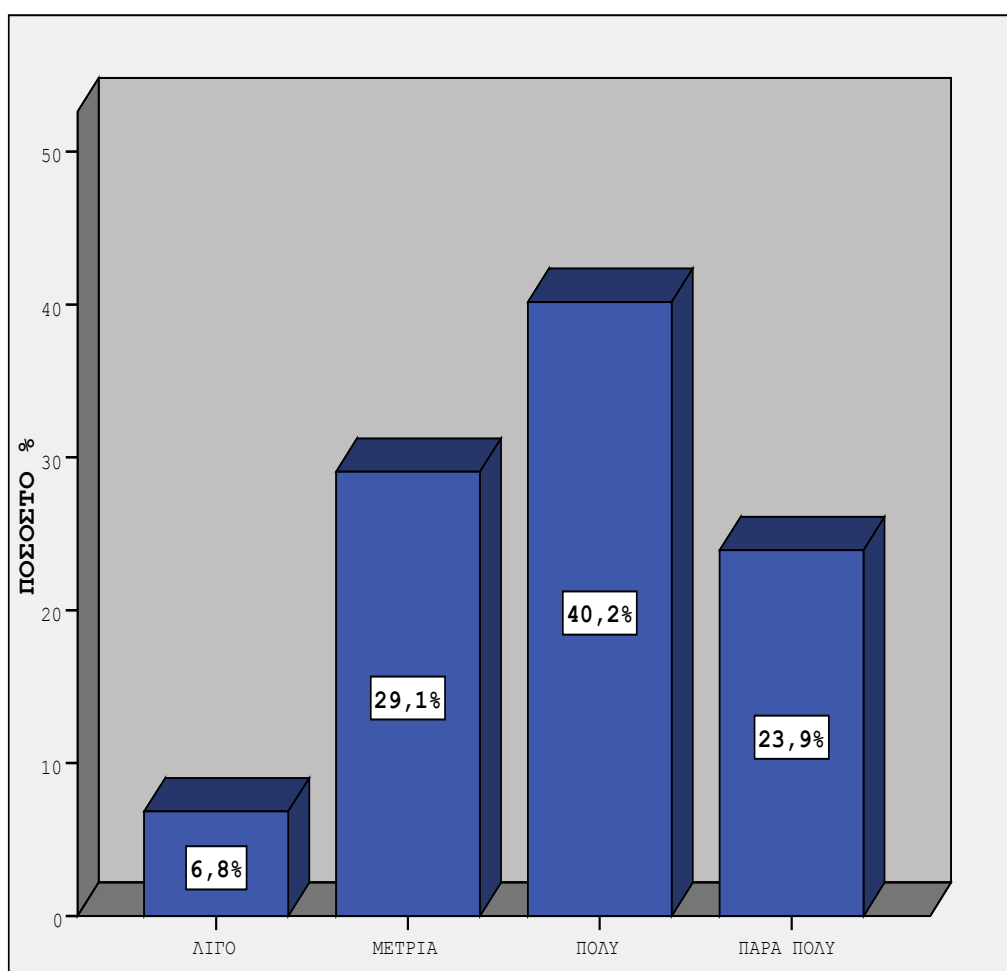
Πίνακας 4.7.: Λόγοι μη εκχώρησης αρμοδιοτήτων

ΛΟΓΟΙ	N	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
ΕΥΘΥΝΕΣ ΠΟΥ ΔΕ ΜΟΙΡΑΖΕΤΑΙ	3	12,0%
ΕΛΛΕΙΨΗ ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗΣ	4	16,0%
ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΣΜΟΣ	10	40,0%
ΑΠΟΛΥΤΗ ΓΝΩΣΗ ΟΛΩΝ	5	20,0%
ΛΟΓΩ ΓΟΗΤΡΟΥ	3	12,0%
	25	100,0%

4.3.6. Αναπλήρωση-αντικατάσταση διευθυντή

Όσον αφορά τη δυνατότητα αναπλήρωσης ή αντικατάστασης του διευθυντή, στη σχετική ερώτηση (13), η πλειοψηφία (περίπου το 65%) των ερωτώμενων -δηλώνει ότι με τις γνώσεις και την εμπειρία που έχουν αποκτήσει από τη θέση του υποδιευθυντή, μπορούν να αναπληρώνουν με επιτυχία το διευθυντή του σχολείου σε περίπτωση μακράς απουσίας του ή να τον αντικαθιστούν, σε μεγάλο ή πολύ μεγάλο βαθμό. Αξιοσημείωτο είναι ότι μόνο το 6,8% δήλωσε «λίγο» ενώ κανένας δε συμπλήρωσε την ένδειξη «καθόλου» της πενταβάθμιας κλίμακας. (διάγραμμα 4.7.). Το εύρημα αυτό ενισχύει την άποψη ότι η θητεία στη θέση του υποδιευθυντή ενδυναμώνει τα άτομα να ασκούν διοικητικά καθήκοντα και επιτρέπει σε αυτά να αποκτήσουν την αναγκαία εμπειρία ώστε να ασκούν τη διοίκηση συμπληρωματικά με το διευθυντή ή να είναι σε θέση να ασκήσουν μελλοντικά τα διοικητικά καθήκοντα του ίδιου του διευθυντή (Σαΐτη και Μιχόπουλος 2005; Σαΐτης,1998).

Διάγραμμα 4.7.: Αναπλήρωση-αντικατάσταση διευθυντή



4.3.7. Σχέσεις με τα μέλη της σχολικής κοινότητας

Η καλή συνεργασία μεταξύ των μελών του σχολικού οργανισμού και ο σωστός τρόπος κατανομής του διοικητικού τους έργου, είναι απαραίτητες προϋποθέσεις για την ομαλή λειτουργία του σχολείου. Η συνεργασία, *«δεν είναι κάτι που επιβάλλεται με νόμους και υπουργικές εγκυκλίους. Αντίθετα η ομαδική προσπάθεια απαιτεί καλές ανθρώπινες σχέσεις και αίσθημα ευθύνης που ξεκινά από τα υψηλά ιστάμενα πρόσωπα της εκπαιδευτικής ιεραρχίας»* (Σαΐτης, 1997α: 33).

Όσον αφορά λοιπόν, τη συνεργασία και γενικά τις σχέσεις των υποδιευθυντών με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας (διευθυντή, σύλλογο διδασκόντων, μαθητές, γονείς κ.α.), σε σχετική ερώτηση (14), που ζητήθηκε να χαρακτηρίσουν με τη χρήση πενταβάθμιας κλίμακας τον τρόπο συνεργασίας, οι περισσότεροι χαρακτηρίζουν τη συνεργασία τους «πολύ καλή» και «καλή» (πίνακας 4.8.).

Πίνακας 4.8.: Συνεργασία με μέλη σχολικής κοινότητας

	N	ΑΘΡΟΙΣΜΑ	ΜΕΣΟΣ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΜΑΘΗΤΕΣ	117	567	4,85	,362
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ	117	567	4,85	,362
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ	117	539	4,61	,765
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΓΟΝΕΙΣ	117	538	4,60	,542
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΑΛΛΟΥΣ ΦΟΡΕΙΣ	117	504	4,31	,701

Όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των ερωτώμενων, όταν υπάρχει καλή συνεργασία ανάμεσα στο διευθυντή και τον υποδιευθυντή, τότε δημιουργείται ευνοϊκό κλίμα που αποτυπώνεται στις σχέσεις όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, οπότε επαληθεύεται η ερευνητική μας υπόθεση **Υ4**: *«Η αгаστή συνεργασία υποδιευθυντή και διευθυντή αποτελεί παράγοντα αποτελεσματικής λειτουργίας του σχολείου»*.

Συμπερασματικά, οι ερωτώμενοι υποδιευθυντές, επεδίωξαν τη θέση του υποδιευθυντή επειδή διακατέχονται από διάθεση συνεισφοράς στο σχολείο. Αν και θεωρούν ότι υπάρχει νομοθετική ασάφεια στον καθορισμό των αρμοδιοτήτων τους, εκτελούν στην πλειοψηφία τους τις αρμοδιότητες που ορίζει η νομοθεσία. Τους εκχωρούνται και επιπλέον αρμοδιότητες από το διευθυντή του σχολείου, αφήνοντας τους περιθώρια πρωτοβουλιών και δίνοντάς τους τη δυνατότητα για ικανή αναπλήρωση ή αντικατάσταση του. Τέλος, θεωρούν ότι υπάρχει καλή συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, γεγονός που συμβάλλει στην αποτελεσματική λειτουργία της.

4.4. Διαδικασίες και προϋποθέσεις για την επιλογή και την άσκηση καθηκόντων των υποδιευθυντών.

Στην ενότητα αυτή αποτυπώνονται οι αντιλήψεις των υποδιευθυντών σχετικά με τα κριτήρια επιλογής τους και την άσκηση των διοικητικών και διδακτικών τους καθηκόντων. Επίσης εξετάζεται εάν η θητεία στη θέση του υποδιευθυντή αποτελεί βασική προϋπόθεση για μετάβαση στη θέση του διευθυντή και παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά ενός σύγχρονου ηγετικού στελέχους όπως ο υποδιευθυντής της σχολικής μονάδας.

4.4.1. Κριτήρια επιλογής των υποδιευθυντών

Σχετικά με τις αντιλήψεις των υποδιευθυντών για τα κριτήρια επιλογής των εκπαιδευτικών που επιθυμούν να καταλάβουν τη θέση του υποδιευθυντή, φαίνεται ότι οι υποδιευθυντές επιθυμούν η επιλογή τους να γίνεται με αντικειμενικά και μετρήσιμα κριτήρια. Στον πίνακα (4.9) παρουσιάζεται η κατάταξη των κριτηρίων επιλογής με βάση τις απαντήσεις των ερωτώμενων. Έτσι, οι ερωτώμενοι επιθυμούν να λαμβάνονται υπόψη οι τίτλοι σπουδών σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης, η γνώμη του συλλόγου διδασκόντων που γνωρίζουν το χαρακτήρα τους και την προσφορά τους στο σχολείο, η επικοινωνιακή τους ικανότητα και η διοικητική τους εμπειρία. Η επιλογή με βάση το κριτήριο της αρχαιότητας στην υπηρεσία, η επίδοση σε προσωπική συνέντευξη και η συμμετοχή σε σύστημα εξετάσεων προαγωγών κατατάσσονται τελευταία. Σε ανάλογα συμπεράσματα καταλήγει και η έρευνα της Ρούση (2007), αλλά για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δίνοντας στο κριτήριο της αρχαιότητας 11% και στο σύστημα προαγωγών με εξετάσεις 6,8%. Πιθανότατα η άποψή τους δικαιολογείται επειδή δε θεωρούν τη συνέντευξη, με τον τρόπο που γίνεται (χωρίς απομαγνητοφώνηση), αντικειμενικό κριτήριο επιλογής. Την ίδια άποψη έχουν και για την επιλογή στελεχών της εκπαίδευσης με εξετάσεις τύπου ΑΣΕΠ (με ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής), που θεωρούν απρόσφορο τρόπο, διότι η θέση του διευθυντή και υποδιευθυντή είναι θέσεις διοικητικής ευθύνης και πρόκειται για άτομα με αναμφισβήτητα κατεχόμενους τίτλους σπουδών και όχι για διαδικασία πρόσληψης νεοδιοριζομένων υπαλλήλων (Λώλη, 2005:126-127).

Για να εξασφαλιστεί η αντικειμενικότητα επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης είναι απαραίτητο να υπάρχουν κριτήρια σαφή και αντικειμενικά και να εξασφαλίζεται κατά τις διαδικασίες η τήρηση θεμελιωδών αρχών της διαφάνειας, της αξιοκρατίας και της αντικειμενικότητας. Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν την ερευνητική μας υπόθεση **Υ5**: *«Η επιλογή των υποδιευθυντών σχολικών μονάδων με αξιοκρατικά και αντικειμενικά κριτήρια συμβάλλει αποφασιστικά στην αναβάθμιση του θεσμικού ρόλου τους»*. Η αναγκαιότητα ύπαρξης τέτοιων κριτηρίων στην επιλογή υποδιευθυντών κατά την άποψη των ίδιων έχει δειχθεί επίσης στην

έρευνα του Σαΐτη (1998), όπου το 60% των ερωτώμενων αναφέρεται στην καθιέρωση αντικειμενικών μετρήσιμων κριτηρίων, με περισσότερη βαρύτητα στις διοικητικές γνώσεις και ικανότητες και λιγότερη στα χρόνια υπηρεσίας .

Πίνακας 4.9.: Κριτήρια επιλογής υποδιευθυντών

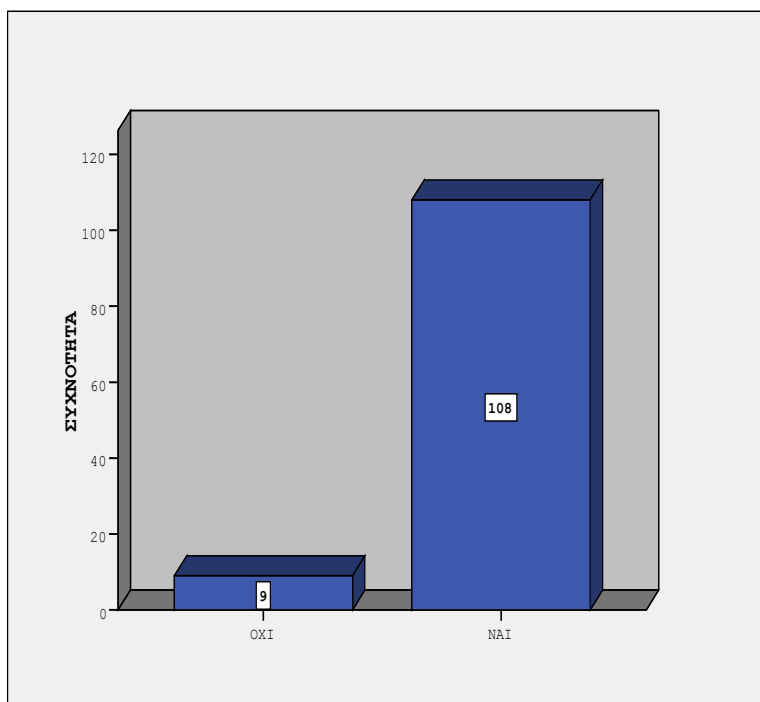
	N	ΚΑΤΑΤΑΞΗ	ΜΕΣΟΣ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ
ΤΙΤΛΟΙ ΣΠΟΥΔΩΝ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ	117	1	4,47	2,024
ΓΝΩΜΗ ΣΥΛΛΟΓΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ	117	2	4,40	1,939
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ	117	3	4,32	1,934
ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ	117	4	4,23	1,647
ΑΡΧΑΙΟΤΗΤΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	117	5	4,08	2,026
ΕΠΙΔΟΣΗ ΑΠΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ	117	6	3,26	1,709
ΣΥΣΤΗΜΑ ΕΞΕΤΑΣΕΩΝ	117	7	3,21	2,161

4.4.2. Άσκηση διοικητικών και διδακτικών καθηκόντων

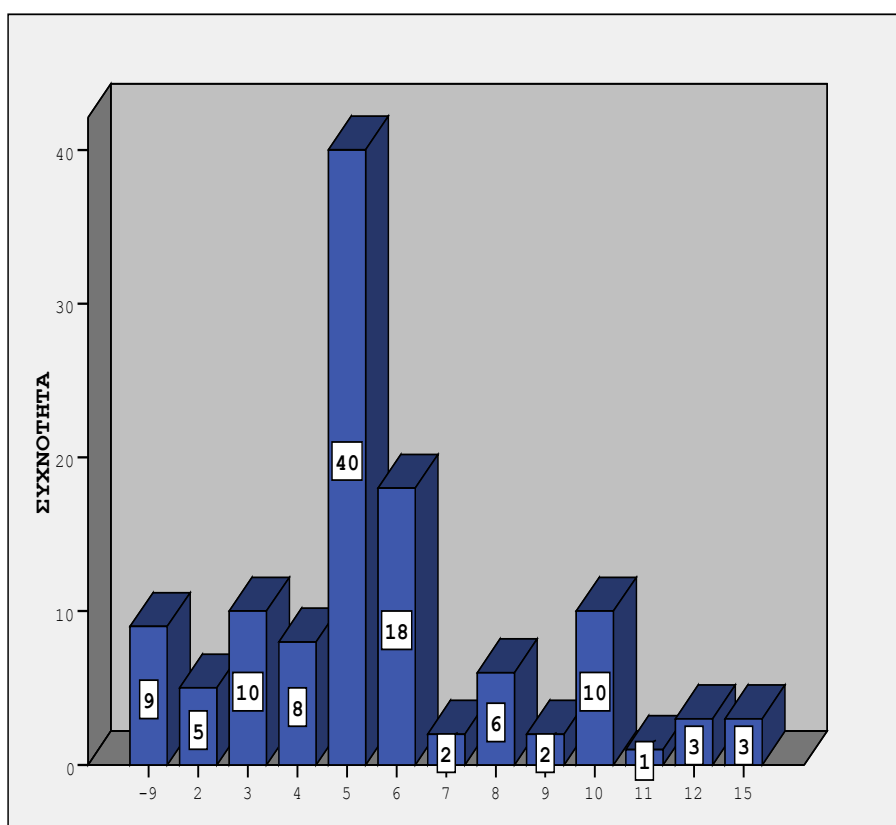
Σύμφωνα με το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο, οι υποδιευθυντές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι υποχρεωμένοι να ασκούν τα διοικητικά τους καθήκοντα παράλληλα με τα διδακτικά, χωρίς να προβλέπεται κάποια ρύθμιση που να τους απαλλάσσει από το αντίστοιχο πλήρες διδακτικό ωράριο, προκειμένου να μπορούν να ασκούν τα επιπλέον πέραν των διδακτικών καθηκόντά τους. Οπωσδήποτε αυτό επιβαρύνει τους υποδιευθυντές, οι οποίοι αναγνωρίζουν ότι είναι αναγκαίο να μειωθούν, κατά κάποιες ώρες, οι διδακτικές τους υποχρεώσεις προκειμένου να είναι σε θέση να ασκούν τις διοικητικές. Αυτή η επιθυμία των υποδιευθυντών είναι εμφανείς στις απαντήσεις των ερωτώμενων στη σχετική ερώτηση, οι οποίοι σε συντριπτική πλειοψηφία (108 άτομα) δηλώνουν ότι θα ήθελαν να μειωθεί το διδακτικό τους ωράριο, ώστε να είναι αποτελεσματική η άσκηση των διοικητικών τους καθηκόντων (διάγραμμα 4.8.).

Μάλιστα, από αυτούς που επιθυμούν τη μείωση του διδακτικού ωραρίου, οι μισοί περίπου ερωτώμενοι (49.6 %) δηλώνουν ότι θα πρέπει να αφαιρεθούν από 5 έως 6 ώρες διδασκαλίας εβδομαδιαίως για να μπορούν να ανταποκρίνονται στα διοικητικά τους καθήκοντα (διάγραμμα 4.9.).

Διάγραμμα 4.8.: Άποψη για μειωμένο διδακτικό ωράριο



Διάγραμμα 4.9: Αριθμός ωρών διδασκαλίας που πρέπει ν' αφαιρεθούν εβδομαδιαίως



Ανάλογα είναι και τα αποτελέσματα της έρευνας του Σαΐτη (1998) όπου οι ερωτώμενοι δηλώνουν στην πλειοψηφία τους (84,3%), ότι επιθυμούν τη μείωση ωραρίου και συγκεκριμένα, ότι πρέπει να διδάσκουν έως 10 ώρες (για το 26,5 %) ή και έως 15 ώρες (για το 57,8%) ώστε να

εκτελούν απερίσπαστα τα διοικητικά τους καθήκοντα και να έχουν τη δυνατότητα να αναλάβουν περισσότερες και ουσιαστικές διοικητικές αρμοδιότητες .

Επιπλέον αποτυπώνεται στο σημείο αυτό η δυσαρέσκεια και το άγχος που προκαλεί ο όγκος του διπλού έργου του υποδιευθυντή (διδακτικού και διοικητικού) και επιβεβαιώνεται η ερευνητική μας υπόθεση **Υ6**: *«Η έλλειψη υλικών και ηθικών κινήτρων και η μη απαλλαγή από το διδακτικό έργο, αποτελούν αντικίνητρα στην επιλογή άσκησης της υποδιεύθυνσης»*.

Η άποψη αυτή ενισχύεται και από τα συμπεράσματα της έρευνας του Σαΐτη (1998) όπου η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτώμενων σχετικά με τα κίνητρα (81%), δηλώνει ότι επιθυμεί τη μείωση των ωρών διδασκαλίας και την αύξηση του επιδόματος θέσεως.

Την ανάγκη για αύξηση του επιδόματος επιβεβαιώνουν και τα αποτελέσματα της έρευνας της Γραμματικού (2010). Σε ερώτηση που αναφερόταν στους παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης, από το 9,1 % του δείγματος που ασκούσε καθήκοντα διοικητικής θέσης μόνο το 3,8 % των ερωτώμενων αναφέρουν ως οικονομικό προνόμιο το πρόσθετο επίδομα θέσης εργασίας, επειδή είναι πάρα πολύ μικρό, συγκριτικά με τις υποχρεώσεις που έχουν .

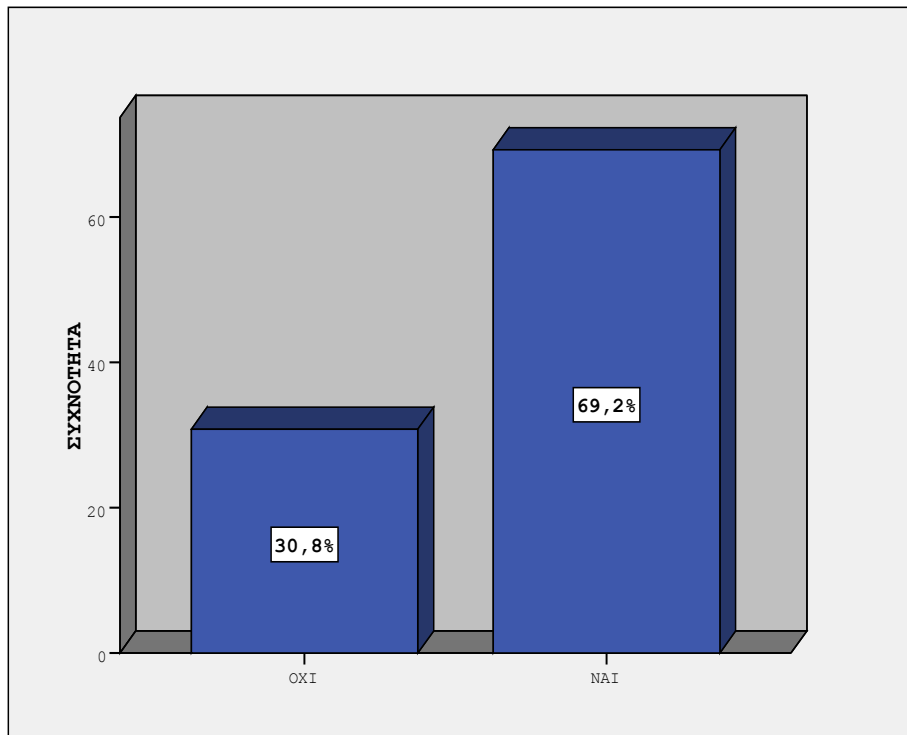
4.4.3. Η θητεία στη θέση του υποδιευθυντή ως βασική προϋπόθεση για μετάβαση στη θέση του διευθυντή

Στην πλειοψηφία τους τα άτομα που κατέχουν διευθυντικές θέσεις δεν έχουν λάβει επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης αλλά ασκούν τα διοικητικά τους καθήκοντα στηριζόμενοι κυρίως στην εμπειρία τους. Πολλοί δε , ανέλαβαν τα καθήκοντά του διευθυντή χωρίς να έχουν γίνει ποτέ υποδιευθυντές και να έχουν την απαιτούμενη διοικητική εμπειρία . Στην αντίστοιχη ερώτηση που τέθηκε , ανιχνεύονται οι απόψεις τους για το συγκεκριμένο θέμα (ερ.18).

Οι ερωτώμενοι στην πλειοψηφία τους (69,2%) πιστεύουν ότι οι γνώσεις και η διοικητική εμπειρία που αποκτά ο υποδιευθυντής κατά τη διάρκεια της θητείας του θα έπρεπε να αποτελούν βασική προϋπόθεση για τη θέση του διευθυντή (διάγραμμα 4.10.).

Επομένως ο θεσμός του υποδιευθυντή θα έπρεπε να αποτελεί αφετηρία για την ανάπτυξη ηγετικών στελεχών υψηλής ποιότητας στην εκπαίδευση και ικανών να αναλάβουν διοικητικές θέσεις ευθύνης, όπως αυτή του διευθυντή της σχολικής μονάδας (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008 ;Σαΐτης 1998,1997)

Διάγραμμα 4.10: Η θητεία στη θέση του υποδιευθυντή ως βασική προϋπόθεση για μετάβαση στη θέση του διευθυντή



4.4.4. Τα χαρακτηριστικά ενός σύγχρονου ηγετικού στελέχους

Τα σύγχρονα ηγετικά στελέχη, για να είναι αποτελεσματικά , θα πρέπει να επιλέγονται με αξιοκρατικά κριτήρια , να χαρακτηρίζονται από διάθεση συνεργασίας με τα μέλη της σχολικής κοινότητας , να έχουν ισχυρή προσωπικότητα , να διαθέτουν σφαιρική διοικητική γνώση και να τους δίνεται η δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών .Επίσης να λαμβάνουν συνεχή επιμόρφωση στη διοίκηση της εκπαίδευσης , να έχουν διδακτική εμπειρία και να τους εκχωρούνται αρμοδιότητες από τους προϊσταμένους τους .

Ανάμεσα σε αυτά τα χαρακτηριστικά, οι ερωτώμενοι αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία, όπως φαίνεται και από τον παρακάτω πίνακα (4.10) στη διάθεση του υποδιευθυντή για συνεργασία με τα μέλη της σχολικής κοινότητας . Η δημιουργία καλού κλίματος είναι βασικός παράγοντας που συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας , μειώνοντας τα συγκρουσιακά σημεία μεταξύ των οργάνων διοίκησης και του προσωπικού της , που δυσχεραίνουν τη λειτουργία της αντί να την εξομαλύνουν .

Η οικοδόμηση μιας κουλτούρας που θα προάγει το κοινό όραμα, τη συλλογικότητα,την συνεργασία , την επικοινωνία και την αμοιβαία κατανόηση μεταξύ των μελών, οδηγούν στην εκπλήρωση των στόχων της σχολικής μονάδας (Μπρίνια, 2008:173)

Πίνακας 4.10.: Χαρακτηριστικά σύγχρονου ηγετικού στελέχους

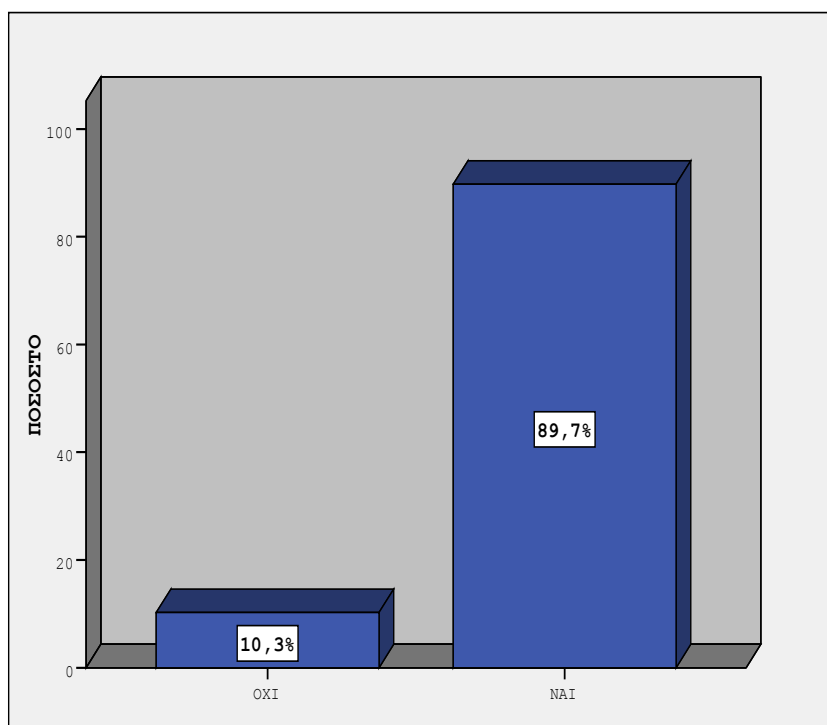
	N	ΚΑΤΑΤΑΞΗ	ΜΕΣΟΣ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ
ΔΙΑΘΕΣΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΕ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ	117	1	4,77	,423
ΙΣΧΥΡΗ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ	117	2	4,47	,651
ΥΛΙΚΑ - ΗΘΙΚΑ ΚΙΝΗΤΡΑ	117	3	4,40	,708
ΣΦΑΙΡΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΓΝΩΣΗ	117	4	4,38	,716
ΣΑΦΗΣ ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΣ ΡΟΛΟΥ	117	5	4,37	,702
ΕΠΙΛΟΓΗ ΜΕ ΑΞΙΟΚΡΑΤΙΚΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ	117	6	4,34	,790
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ – ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ	117	7	4,33	,731
ΣΥΝΕΧΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΣΕ ΔΙΟΙΚΗΣΗ	117	8	4,27	,761
ΑΝΑΛΗΨΗ ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΩΝ	117	9	4,19	,681
ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ	117	10	4,03	,840
ΕΚΧΩΡΗΣΗ ΑΡΜΟΔΙΟΤΗΤΩΝ ΑΠΟ ΠΡΟΙΣΤΑΜΕΝΟΥΣ	117	11	3,77	,724

Συνοψίζοντας, οι υποδιευθυντές σχετικά με τις διαδικασίες και τις προϋποθέσεις για την αποτελεσματική επιλογή και άσκηση των καθηκόντων τους, θεωρούν ότι η επιλογή των στελεχών θα πρέπει να γίνεται με αντικειμενικά και μετρήσιμα κριτήρια, ότι υπάρχει αναγκαιότητα μείωσης των διδακτικών ωρών και αύξησης του επιδόματος, τα οποία συμβάλλουν ώστε να γίνει πιο ελκυστική η θέση της σχολικής υποδιεύθυνσης, την οποία οι υποδιευθυντές θεωρούν ως βασική προϋπόθεση για τη μετάβαση στη θέση του διευθυντή και γενικότερα για διοικητική εξέλιξη.

4.5. Επιμόρφωση υποδιευθυντών

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διοίκησης αποτελεί σημαντικό παράγοντα της άσκησης των διοικητικών καθηκόντων με άρτιο τρόπο. Αυτό αναγνωρίζεται από τους ίδιους τους υποδιευθυντές, οι οποίοι στην πλειοψηφία τους (89,7%) θεωρούν ότι είναι απαραίτητη για την άρτια και πλήρη άσκηση των διοικητικών καθηκόντων τους η επιμόρφωσή τους σε θέματα διοίκησης και οργάνωσης της εκπαίδευσης (διάγραμμα 4.11.), γεγονός που επαληθεύει την ερευνητική μας υπόθεση **Υ7**: «Η επιμόρφωση των υποδιευθυντών σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης θεωρείται απαραίτητη για την καθημερινή άσκηση των καθηκόντων τους».

Διάγραμμα 4.11: Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των υποδιευθυντών



Θεωρούν επίσης ότι οι υποδιευθυντές θα πρέπει να παρακολουθούν ταχύρρυθμα προγράμματα επιμόρφωσης πριν την ανάληψη υπηρεσίας τους (43,8%), ώστε να προετοιμάζονται επαρκώς για να αναλάβουν τα διοικητικά καθήκοντά τους ενώ για το 35,6% των ερωτώμενων, τα προγράμματα αυτά (ταχύρρυθμα) θα πρέπει να πραγματοποιούνται μετά την ανάληψη των καθηκόντων τους, (πίνακας 4.11.).

Πίνακας 4.11: Συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	%
ΤΑΧΥΡΥΘΜΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΑΝΑΛΗΨΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	52	35,6%
ΤΑΧΥΡΥΘΜΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΑΝΑΛΗΨΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	64	43,8%
ΜΑΚΡΟΧΡΟΝΙΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΑΝΑΛΗΨΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	21	14,4%
ΜΑΚΡΟΧΡΟΝΙΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΑΝΑΛΗΨΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	9	6,2%
ΣΥΝΟΛΟ	146	100,0%

Σχετικά με τα επιστημονικά πεδία που θα τους ενδιέφεραν να επιμορφωθούν δηλώνουν ως πιο δημοφιλή αυτά που αφορούν: τα διοικητικά θέματα (19,4%), την εκπαιδευτική νομοθεσία (18,4%) , τη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού (18,2%) και τη διαχείριση κρίσεων (17,7 %).

Παρατηρώντας τις συχνότητες των απαντήσεων σχετικά με τα επιστημονικά πεδία επιμόρφωσης, αντιλαμβανόμαστε το ενδιαφέρον και την αγωνία των υποδιευθυντών για σφαιρική και διαρκή επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης που θα λειτουργήσει ως εργαλείο για αποτελεσματικότερη σχολική ηγεσία (πίνακας 4.12.).

Πίνακας 4.12: Επιμόρφωση σε επιστημονικά πεδία

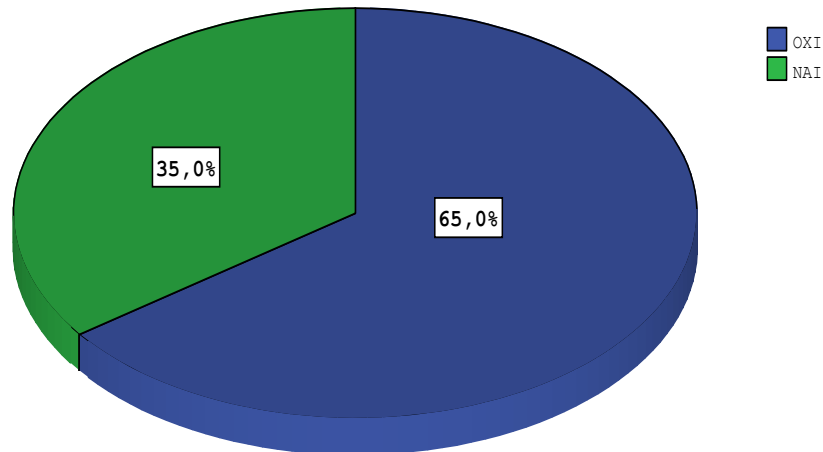
ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΠΕΔΙΟ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	%
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ	73	18,2%
ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ	78	19,4%
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ	74	18,4%
ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ	56	13,9%
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΚΡΙΣΕΩΝ	71	17,7%
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	50	12,4%
ΣΥΝΟΛΟ	402	100,0%

Τα συμπεράσματά μας επιβεβαιώνουν και οι έρευνες των Σαΐτη και Μιχόπουλου (2005) και Σαΐτη (1998). Οι ερωτώμενοι δηλώνουν στην πλειοψηφία τους την ανάγκη για επιμόρφωση στη διοίκηση της εκπαίδευσης, ώστε να ασκούν με επιτυχία τα διοικητικά τους καθήκοντα. Επισημαίνουν την ανάγκη για δημιουργία προγράμματος ανάπτυξης διευθυντικών στελεχών από κρατικό φορέα που θα έχει διάρκεια και πρόγραμμα προσαρμοσμένο στα διοικητικά θέματα του σχολείου.

Αν και η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης για αποτελεσματική σχολική διοίκηση αναγνωρίζεται απ' όλους (Δάρα-Σαΐτης, 2010; Γουρναρόπουλος, 2006; Ανδρέου, 1997), στη χώρα μας, σε αντίθεση με άλλες χώρες της Ευρώπης δε λειτουργούν έως σήμερα προγράμματα κατάρτισης και επιμόρφωσης σε συστηματική βάση για ανάδειξη ικανών στελεχών (Ανδρέου, 1998:93-94).

Παρόλο που οι υποδιευθυντές αναγνωρίζουν τη σημασία της επιμόρφωσης σε διοικητικά θέματα εντούτοις στην πλειονότητά τους δεν έχουν λάβει κάποιου είδους επιμόρφωση – μετεκπαίδευση πριν συμμετάσχουν στις διαδικασίες επιλογής υποδιευθυντών. Πράγματι, απαντώντας στη σχετική ερώτηση εάν έχουν λάβει έως τώρα επιμόρφωση- μετεκπαίδευση σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης, το 65% των υποδιευθυντών απαντά αρνητικά (διάγραμμα 4.12.), επιβεβαιώνοντας την ερευνητική μας υπόθεση **Υ8**: «Οι υποδιευθυντές ασκούν τα διοικητικά τους καθήκοντα στηριζόμενοι περισσότερο στην εμπειρία και λιγότερο στη διοικητική τους κατάρτιση».

Διάγραμμα 4.12: Επιμόρφωση - μετεκπαίδευση σε θέματα διοίκησης



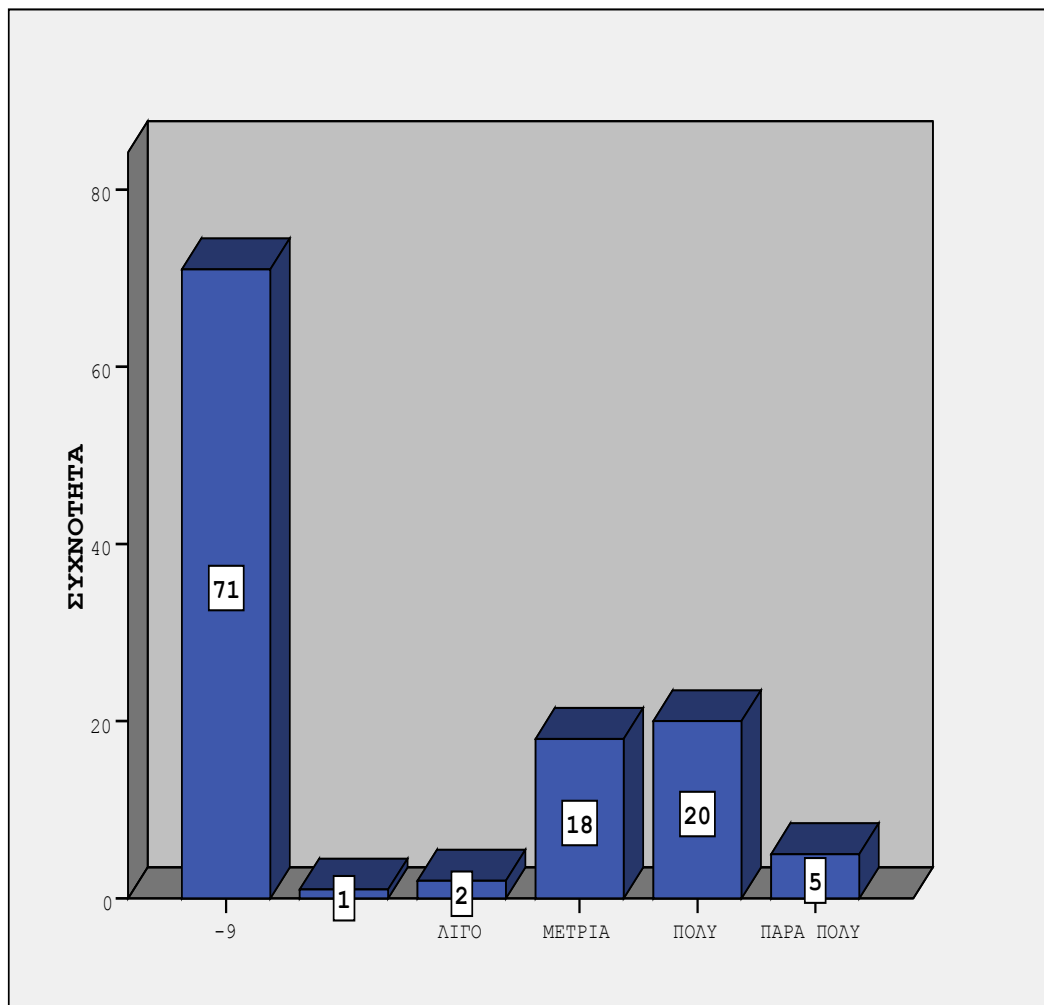
Επιπλέον, από αυτούς που απαντούν ότι έχουν λάβει επιμόρφωση, ως συνηθέστερο φορέα δηλώνουν το Διδασκαλείο (58,5%) και το Περιφερειακό Επιμορφωτικό Κέντρο (39%) , ενώ λίγοι είναι αυτοί που δηλώνουν ότι επιμορφώθηκαν παρακολουθώντας ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα ΑΕΙ (24,4%) ή από σεμινάρια του Υπουργείου Παιδείας (19,5%). (Πίνακας 4.13.)

Πίνακας 4.13: Φορέας επιμόρφωσης

ΦΟΡΕΑΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ	N	ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΠΙ ΤΩΝ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ
Π.Ε.Κ.	16	39,0%
Μ.Δ.Δ.Ε.	24	58,5%
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	10	24,4%
ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ ΥΠΕΠΘ	8	19,5%
	58	

Μάλιστα, τα περισσότερα από τα συγκεκριμένα προγράμματα που παρακολούθησαν, ήταν μικρής διάρκειας (2-6 μηνών) ενώ μόνο αυτοί που παρακολούθησαν μεταπτυχιακό πρόγραμμα επιμόρφωσης (10 άτομα) δήλωσαν διάρκεια 2 έτη. Από τους ερωτώμενους που έλαβαν επιμόρφωση, 20 απάντησαν ότι οι γνώσεις που απέκτησαν τους βοήθησαν «πολύ», και 18 «μέτρια». Παρατηρούμε ότι μόνο 5 υποδιευθυντές δηλώνουν «πάρα πολύ» ικανοποιημένοι από τις αποκτηθείσες γνώσεις, ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν με επιτυχία στα διοικητικά τους καθήκοντα (Διάγραμμα 4.13.)

Διάγραμμα 4.13: Βαθμός ικανοποίησης από την επιμόρφωση



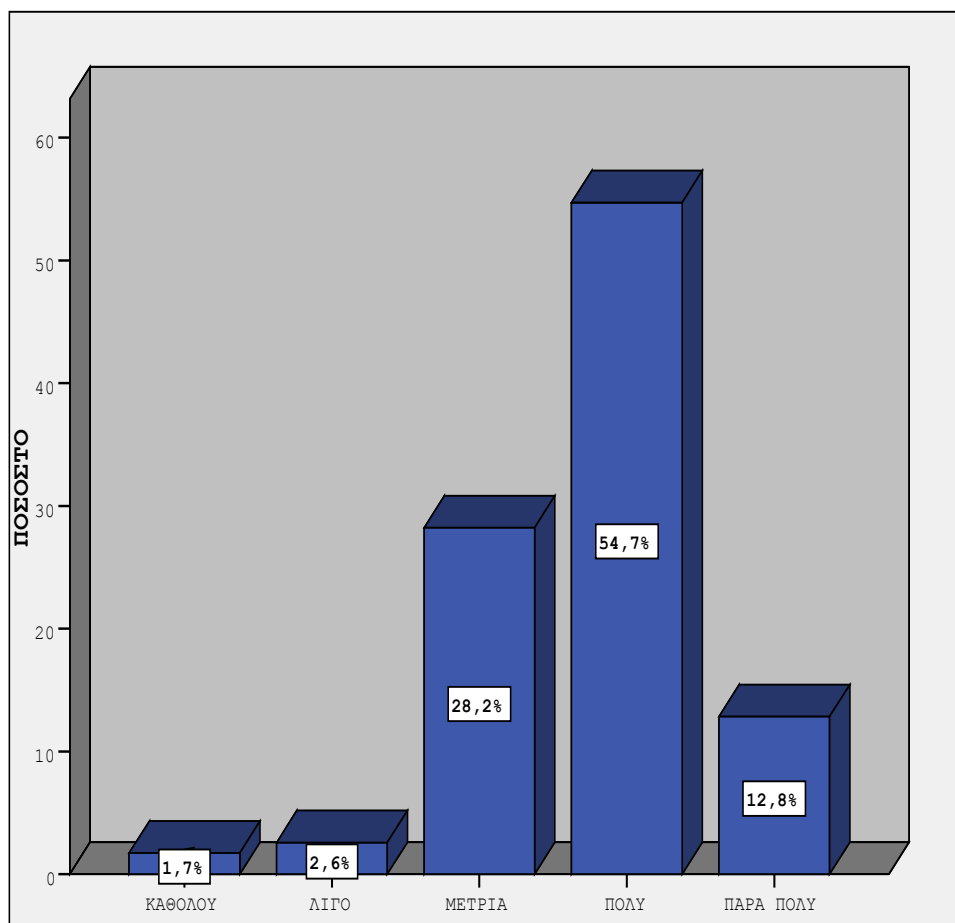
Στα παρόμοια συμπεράσματα καταλήγουν και οι έρευνες των Σιμιντζή (2009), Κυριακόπουλου (2007), Σαΐτη και Μιχόπουλος (2005), Σαΐτης και Γουρναρόπουλος (2001), Σαΐτης (1998), Σαΐτης και συν. (1997β), που επισημαίνουν ότι τα προγράμματα επιμόρφωσης στη διοίκηση της εκπαίδευσης είναι περιορισμένα και μικρής διάρκειας με αποτέλεσμα να μην παρέχουν σφαιρική διοικητική κατάρτιση.

Συνεπώς οι υποδιευθυντές στην πλειοψηφία τους δηλώνουν ότι δεν έχουν λάβει επιμόρφωση στη διοίκηση της εκπαίδευσης, αν και τη θεωρούν απαραίτητη προϋπόθεση για την άρτια- πλήρη άσκηση των καθηκόντων τους. Εκ των πραγμάτων ασκούν τα καθήκοντά τους στηριζόμενοι κυρίως στην εμπειρία τους και επισημαίνουν την ανάγκη δημιουργίας κρατικού προγράμματος επιμόρφωσης διοίκησης της εκπαίδευσης , για την ανάπτυξη ικανών ηγετικών στελεχών.

4.6.Βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης.

Η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί βασικό παράγοντα της απόδοσης των εργαζομένων και συντελεί καταλυτικά στην αποτελεσματική άσκηση των καθηκόντων τους. Στο πλαίσιο της διερεύνησης των στάσεων και αντιλήψεων των υποδιευθυντών σχετικά με το διοικητικό τους ρόλο, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα να αποτυπώσουν (ερώτηση 26) σε πενταβάθμια κλίμακα το βαθμό της επαγγελματικής ικανοποίησης που αντλούν από αυτό τους το ρόλο. Οι περισσότεροι δηλώνουν «πολύ» σε ποσοστό 54,7% και «μέτρια» σε ποσοστό 28,2 %. Λιγότεροι είναι αυτοί που δηλώνουν «πάρα πολύ» ικανοποιημένοι, σε ποσοστό 12,8 % όπως αποτυπώνεται και στον πίνακα 4.14.

Διάγραμμα 4.14: Βαθμός Ικανοποίησης από το ρόλο του υποδιευθυντή



Πιο συγκεκριμένα, στην ερώτηση 27 που ήταν «ανοικτού» τύπου αποτυπώνεται ο βαθμός ικανοποίησης ή δυσαρέσκειας των ερωτώμενων. Οι υποδιευθυντές στο σύνολό τους δήλωσαν **ικανοποιημένοι** από το ρόλο τους. Ως **βασικούς παράγοντες ικανοποίησης** δήλωσαν:

- την καλή συνεργασία και επικοινωνία με τους συναδέλφους,

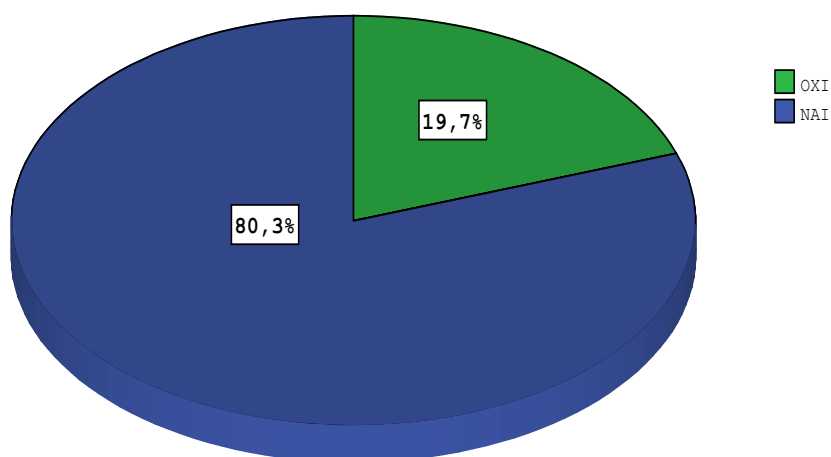
- τη δημιουργική συνεργασία με το διευθυντή,
- το αίσθημα προσφοράς στο σχολείο,
- την αναγνώριση του έργου τους από τους γονείς και την καλή σχέση με τους μαθητές,
- την απόκτηση διοικητικής εμπειρίας, τη γνώση σχολικής νομοθεσίας μέσα από τη θέση της σχολικής υποδιεύθυνσης,
- το αίσθημα πληρότητας και ικανοποίησης γιατί ανταπεξέρχονται με «συνέπεια» στα καθήκοντά τους (π.χ. αναπλήρωση διευθυντή) και παίζουν ουσιαστικό ρόλο στην οργάνωση και καλή λειτουργία του σχολείου,
- την ενεργό συμμετοχή στη γρήγορη επίλυση προβλημάτων της σχολικής μονάδας,
- την κοινωνική αναγνώριση και ικανοποίηση λόγω διοικητικής θέσεως,
- την απαλλαγή από την εφημερία,
- το επίδομα θέσης,
- τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών.

Αντίθετα, ως βασικούς παράγοντες **δυσαρέσκειας** ανέφεραν:

- την ασάφεια των διοικητικών τους καθηκόντων,
- την κακή ή την ελλιπή συνεργασία με το διευθυντή (συγκεντρωτικός, αυταρχικός),
- την ανάγκη να λειτουργούν ως διαμεσολαβητές μεταξύ του διευθυντή και του συλλόγου διδασκόντων (*«λειτουργώ συχνά πυροσβεστικά»*),
- τον υπερβολικό φόρτο εργασίας λόγω του πλήρους ωραρίου (*«συχνά δουλεύω και μετά το ωράριο μου»*),
- τον αυξημένο αριθμό των αρμοδιοτήτων σε σχέση με το επίδομα θέσης,
- το πλήρες ωράριο που συχνά είναι αιτία υποβάθμισης ενός εκ των δύο ρόλων του (διδασκτικός και διοικητικός),
- τη μεγάλη υπευθυνότητα λόγω θέσης, τον έλεγχο της εφημερίας και το άγχος για την ασφάλεια των μαθητών,
- την έλλειψη διοικητικής επιμόρφωσης και διοικητικής πρακτικής,
- τις περιορισμένες πρωτοβουλίες με αποτέλεσμα την απαξίωση του ρόλου.

Όταν ερωτήθηκαν αν επιθυμούν την επόμενη τετραετία να δηλώσουν συμμετοχή στις διαδικασίες επιλογής διοικητικών στελεχών, η πλειοψηφία των υποδιευθυντών (80,3%) απάντησε θετικά, ενώ μόνο το 19,7 % δεν επιθυμεί να συμμετέχει στις διαδικασίες επιλογής για κάποια διοικητική θέση (διάγραμμα 4.15.)

Διάγραμμα 4.15: Επιθυμία για συμμετοχή στις επόμενες Διαδικασίες επιλογής διοικητικών στελεχών



Οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες που απάντησαν θετικά, επιθυμούν και την επόμενη τετραετία να αναλάβουν τη θέση υποδιευθυντή σχολικής μονάδας (59,8%), ένα αντίστοιχο ποσοστό επιθυμούν να γίνουν διευθυντές (55,4%) ενώ λίγοι είναι αυτοί που δηλώνουν ενδιαφέρον για άλλη διοικητική θέση (5,4%) (πίνακας 4.14.). Επομένως, ο βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης των υποδιευθυντών είναι μεγάλος και λειτουργεί παρακινητικά για την εξέλιξή τους στη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης. Τα συμπεράσματα συμφωνούν και με την έρευνα των Φασουλής και συν. (2008) και αποτελούν ελπιδοφόρο μήνυμα για το μέλλον της εκπαιδευτικής διοίκησης.

Πίνακας 4.14: Επιλογή διοικητικής θέσης

ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΘΕΣΗ	N	ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΠΙ ΤΩΝ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ
ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ	51	55,4%
ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ	55	59,8%
ΑΛΛΗ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΘΕΣΗ	5	5,4%
	111	120,7%

Συνοψίζοντας, οι ερωτώμενοι σε μεγάλο βαθμό δηλώνουν ικανοποιημένοι από το ρόλο τους. Στην πλειοψηφία τους επιθυμούν και στις επόμενες διαδικασίες επιλογής διοικητικών στελεχών να κατέχουν διοικητική θέση, παρακινούμενοι κυρίως από το ενδιαφέρον τους για τη σχολική διοίκηση και τη διάθεση για ενεργή συμμετοχή στο «όραμα» του σχολείου.

4.7. Αναβάθμιση του ρόλου του υποδιευθυντή πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Με τη μορφή «ανοικτής» ερώτησης (ερώτηση 30), δόθηκε η δυνατότητα στους υποδιευθυντές να διατυπώσουν ελεύθερα τις απόψεις και τις προτάσεις τους για αναβάθμιση του θεσμικού τους ρόλου.

Οι προτάσεις που δόθηκαν από τους ερωτώμενους για τον τρόπο επιλογής τους, τις αρμοδιότητές τους και τα κίνητρα της θέσης του υποδιευθυντή διακατέχονται από διάθεση για βελτίωση και ανάγκη επαναπροσδιορισμού του ρόλου της σχολικής υποδιεύθυνσης, με σκοπό τη δημιουργία αποτελεσματικής εκπαιδευτικής ηγεσίας που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες του σύγχρονου σχολείου. Οι προτάσεις που καταγράφηκαν είναι:

α) ως προς την επιλογή

Όσον αφορά το σύστημα επιλογής, οι ερωτώμενοι επιθυμούν το όποιο σύστημα να εξασφαλίζει τη διαφάνεια και την αξιοκρατία. Να υπάρξουν δηλαδή βελτιώσεις στο ισχύον με την προσθήκη κριτηρίων και διασφαλίσεων αντικειμενικών επιλογών διοικητικών στελεχών, ώστε να επιλέγονται οι καταλληλότεροι εκπαιδευτικοί για την αντίστοιχη θέση.

β) ως προς τις αρμοδιότητες

Σχετικά με τις αρμοδιότητες της σχολικής υποδιεύθυνσης οι ερωτώμενοι δήλωσαν:

- ανάγκη ύπαρξης σαφούς καθηκοντολογίου που να διαχωρίζει τις αρμοδιότητες του υποδιευθυντή από του διευθυντή για αποφυγή επικάλυψης αρμοδιοτήτων, σύγχυση και αοριστία ρόλων, αιτία συγκρούσεων,
- δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών,
- ουσιαστικότερες αρμοδιότητες για ισχυροποίηση και αναβάθμιση ρόλου,
- να του ανατίθενται λιγότερες αρμοδιότητες, αυτές που μπορεί να ανταπεξέλθει λόγω πλήρους ωραρίου,
- ύπαρξη δύο υποδιευθυντών στα δεκαθέσια σχολεία με καταμερισμό αρμοδιοτήτων,
- δυνατότητα εκπροσώπησης του σχολείου σε τοπική αυτοδιοίκηση - επικοινωνία με φορείς, προϊστάμενες αρχές,
- ο υποδιευθυντής να επικεντρωθεί στον παιδαγωγικό ρόλο του σχολείου και σε θέματα συνεργασίας δασκάλων, υλοποίηση παιδαγωγικών στόχων, επικοινωνία με γονείς και μαθητές. Ο διευθυντής να αναλάβει καθήκοντα διοικητικά και οικονομικά.
- Να μην υπάρχει διαφοροποίηση αρμοδιοτήτων από το ένα σχολείο στο άλλο λόγω διευθυντή, να έχουν όλοι οι υποδιευθυντές τις ίδιες αρμοδιότητες.

Συμπερασματικά οι υποδιευθυντές θέλουν σαφήνεια των καθηκόντων τους, δίκαιο καταμερισμό αρμοδιοτήτων και διευκολύνσεις στην άσκηση των διδακτικών και διοικητικών καθηκόντων τους, ώστε να είναι αποτελεσματικοί στο ρόλο τους.

γ) ως προς τα κίνητρα

Ως σημαντικότερα κίνητρα για τη θέση του υποδιευθυντή αναφέρουν:

- την αύξηση του επιδόματος θέσης (*«είναι πολλές οι αρμοδιότητες σε σχέση με το επίδομα»*).
- τη μείωση διδακτικού ωραρίου για αποτελεσματικότερη διεκπεραίωση διοικητικών καθηκόντων,
- τη μοριοδότηση της θέσης του υποδιευθυντή για διοικητική ανέλιξη (π.χ. θέση διευθυντή)
- την παροχή ηθικών κινήτρων- αναγνώριση και καταξίωση από τα μέλη της σχολικής κοινότητας και την ευρύτερη κοινωνία
- τη δυνατότητα για επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης από ειδικευμένους επιμορφωτές- δημιουργία Σχολής Εκπαιδευτικής Διοικήσεως .

Συνοψίζοντας οι υποδιευθυντές επιθυμούν αύξηση του επιδόματος θέσης , μείωση των ωρών διδασκαλίας, δυνατότητα συνεχής επιμόρφωσης και αναγνώριση του έργου τους .

Τέλος, ορισμένες ακόμη προτάσεις αφορούν το ζήτημα της αξιολόγησης του παραγόμενου έργου, που βοηθά- διευκολύνει στη σχολική καθημερινότητα καθώς και την υποβοήθηση του διοικητικού έργου του υποδιευθυντή (με γραμματειακή υποστήριξη ή μείωση της γραφειοκρατίας) λόγω του πλήρους διδακτικού ωραρίου και την παροχή οικονομικών κινήτρων είτε με τη μορφή αύξησης του επιδόματος είτε με τη μορφή επιδόματος στη σύνταξη.

Εν κατακλείδι, οι υποδιευθυντές φαίνεται ότι διακατέχονται από τη διάθεση να προσφέρουν στο σχολείο τους και αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα ύπαρξης της επιστημονικής κατάρτισης σε θέματα διοίκησης προκειμένου να είναι πιο αποτελεσματικοί στο ρόλο τους, όπως και τη σημασία της διαφάνειας στην επιλογή των στελεχών της διοίκησης. Παρόλο που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην άσκηση των καθηκόντων τους λόγω της ασάφειας του νομοθετικού πλαισίου και του επιβαρυνμένου με διδακτικές υποχρεώσεις ωραρίου, εντούτοις είναι ικανοποιημένοι από το ρόλο τους, τη θέση τους μέσα στη σχολική κοινότητα και δείχνουν πρόθυμοι να επιμορφωθούν ώστε να μπορούν να είναι πιο αποτελεσματικοί. Επιπλέον, στο πλαίσιο της παροχής ανταμοιβών που αποτελούν σημαντικό κίνητρο για την ικανοποίηση και απόδοση όλων των εργαζομένων, οι υποδιευθυντές επιθυμούν να αναγνωρίζεται η προσφορά τους με την αύξηση του επιδόματος θέσης ή τουλάχιστον με τη διευκόλυνση σε ό,τι αφορά την άσκηση των διδακτικών τους υποχρεώσεων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

Παράγοντες που διαμορφώνουν τις αντιλήψεις των υποδιευθυντών

5.1. Περίληψη

Στο κεφάλαιο αυτό η ύπαρξη συσχετίσεων ανάμεσα στα ατομικά χαρακτηριστικά των υποδιευθυντών και στις διάφορες στάσεις και απόψεις τους που αφορούν το ρόλο της σχολικής υποδιεύθυνσης. Πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 και έγινε έλεγχος συσχέτισης με το δείκτη Pearson θέλοντας να ανιχνεύσουμε τους παράγοντες που διαμορφώνουν τις αντιλήψεις των υποδιευθυντών.

5.2. Συστηματικές σχέσεις μεταβλητών

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με βάση τους πίνακες συνάφειας των μεταβλητών (χρήση πινάκων διπλής εισόδου) για την εξέταση ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ δύο μεταβλητών (εξαρτημένης και ανεξάρτητης). Αυτό που ελέγχουμε άμεσα με τη μέθοδο αυτή είναι ο βαθμός συσχέτισης των δύο μεταβλητών. Η διασταύρωση των μεταβλητών επιτρέπει τη σύγκριση διαφορετικών ομάδων σχετικά με την τιμή που επιδεικνύουν στην εξαρτημένη μεταβλητή. Οι κατηγορίες καθορίζονται με βάση τις κατηγορίες της ανεξάρτητης μεταβλητής. Η τυχόν ύπαρξη διαφοράς στα ποσοστά των ομάδων αποτελεί δείκτη της ισχυρότητας της διμεταβλητής σύνδεσης.

Για να δούμε τη στατιστική σημαντικότητα των διμεταβλητών συσχετίσεων εφαρμόσαμε τον έλεγχο χ^2 σε επίπεδο σημαντικότητας 1% ή 5%. Κατόπιν ακολούθησε έλεγχος συσχέτισης με το μέγεθος Pearson για να διαπιστωθεί το είδος και ο βαθμός συσχέτισης των δύο μεταβλητών.

5.3. Η επίδραση του φύλου στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των υποδιευθυντών

Στους ελέγχους συσχέτισης που πραγματοποιήθηκαν ανάμεσα στο «φύλο» των υποδιευθυντών και τις άλλες μεταβλητές δεν βρέθηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις. Επομένως άνδρες και γυναίκες υποδιευθυντές βιώνουν την ίδια πραγματικότητα και ασκούν με τον ίδιο τρόπο τα διοικητικά τους καθήκοντα, που είναι άλλωστε και το επιθυμητό. Ωστόσο, φαίνεται ότι υπάρχει μια ασθενής θετική συσχέτιση ανάμεσα στα δύο φύλα σε ό,τι αφορά την ικανότητά τους να αναπληρώνουν- αντικαθιστούν το διευθυντή σε περίπτωση απουσίας του.

Πιο συγκεκριμένα, με δεδομένο ότι η παραμονή στη θέση της σχολικής υποδιεύθυνσης προσφέρει τις απαιτούμενες γνώσεις και τη διοικητική εμπειρία ώστε ο υποδιευθυντής να μπορεί να αναπληρώνει το διευθυντή σε περίπτωση μακράς απουσίας του ή να τον αντικαθιστά οπότε υφίσταται ανάγκη και αφού ζητήθηκε από τους ερωτώμενους να δηλώσουν το βαθμό ικανότητας αναπλήρωσης – αντικατάστασης του διευθυντή τους σε ανάλογες περιπτώσεις, εξετάστηκε η μηδενική υπόθεση H_0 : «η υποκειμενική εκτίμηση της ικανότητας

αναπλήρωσης - αντικατάστασης του διευθυντή είναι ανεξάρτητη από το φύλο του υποδιευθυντή» και H_1 : «η υποκειμενική εκτίμηση της ικανότητας αναπλήρωσης - αντικατάστασης του διευθυντή εξαρτάται από το φύλο του υποδιευθυντή».

Στον πίνακα συνάφειας ανάμεσα στις δυο μεταβλητές, δηλαδή το «φύλο εκπαιδευτικού» και «ικανότητα αναπλήρωσης του διευθυντή ή αντικατάστασής του», παρατηρούμε ότι οι άντρες δηλώνουν ικανότητα, σε μεγαλύτερο βαθμό «πολύ» και «πάρα πολύ», ενώ οι γυναίκες δηλώνουν «λίγο» ή «μέτρια» (πίνακας 5.1). Πράγματι, ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 ($chi-square = 7,853$) σε επίπεδο σημαντικότητας 5% ($p-value=0.005<0.05$) έδειξε ότι μπορούμε να απορρίψουμε την μηδενική υπόθεση H_0 . Επομένως, δεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση H_1 , δηλαδή οι δύο μεταβλητές είναι εξαρτημένες.

Πίνακας 5.1. Πίνακας Συνάφειας ανάμεσα στο «φύλο εκπαιδευτικού» και την «εκτίμηση της ικανότητας αναπλήρωσης- αντικατάστασης διευθυντή»

ΦΥΛΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ		ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΑΝΑΠΛΗΡΩΣΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ		ΣΥΝΟΛΟ
		ΛΙΓΟ - ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ - ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	
ΓΥΝΑΙΚΑ	(άτομα)	24	23	47
	(%)	16,9%	30,1%	47,0
ΑΝΤΡΑΣ	(άτομα)	18	52	70
	(%)	25,1%	44,9%	70,0
ΣΥΝΟΛΟ (N=117)	(άτομα)	42	75	117
	(%)	42,0	75,0	117,0

Ο έλεγχος συσχέτισης των δύο μεταβλητών έδειξε ασθενή θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο αυτών μεταβλητών. Συγκεκριμένα, η τιμή του συντελεστή συσχέτισης *Pearson* είναι 0,259 ($p-value=0.005$). Διαπιστώνουμε δηλαδή, ότι οι άνδρες θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τις γυναίκες ότι μπορούν να αναπληρώσουν - αντικαταστήσουν τον διευθυντή. Πιθανότατα, αυτό υποδεικνύει τους διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης ανάμεσα σε γυναίκες και άνδρες, οι οποίοι γενικά θεωρούν ότι μπορούν να ασκήσουν διοίκηση, στηριζόμενοι κυρίως στη διοικητική τους εμπειρία, σε αντίθεση με τις γυναίκες που επιθυμούν να έχουν πιο σφαιρική διοικητική γνώση για να νιώθουν ικανές και ασφαλείς στην άσκηση των διοικητικών καθηκόντων τους.

Επίσης, στατιστικά σημαντική αν και ασθενής, βρέθηκε η συσχέτιση ανάμεσα στο φύλο των υποδιευθυντών και στο βαθμό στον οποίο είναι ικανοποιημένοι από τη θέση τους. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι γυναίκες υποδιευθύντριες δηλώνουν σε μεγάλο βαθμό ικανοποιημένες από τη θέση τους. Υπάρχουν όμως ενδείξεις ότι οι γυναίκες ενδιαφέρονται για διαφορετικά εργασιακά θέματα από τους άνδρες. Οι πηγές ικανοποίησης για τις γυναίκες μπορεί να είναι οι διαπροσωπικές σχέσεις, οι συνθήκες εργασίας, ο δίκαιος προϊστάμενος ή το αληθινό

ενδιαφέρον για την εργασία τους. Επομένως οι πηγές ικανοποίησης τις διαφοροποιούν από τους άνδρες συναδέλφους τους (Schultz & Schultz, 1994). Προκειμένου να συσχετίσουμε τις μεταβλητές «φύλο υποδιευθυντή» και «βαθμός ικανοποίησης λόγω θέσης», ορίζουμε ως μηδενική υπόθεση H_0 : «Ο βαθμός ικανοποίησης λόγω θέσης είναι ανεξάρτητος από το φύλο του υποδιευθυντή» και την εναλλακτική υπόθεση H_1 : «Ο βαθμός ικανοποίησης λόγω θέσης εξαρτάται από το φύλο του υποδιευθυντή».

Στον πίνακα συνάφειας ανάμεσα στις μεταβλητές «φύλο υποδιευθυντή» και «βαθμός ικανοποίησης λόγω θέσης», παρατηρούμε ότι οι άνδρες δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό ικανοποιημένοι από τις γυναίκες (πίνακας 5.2).

Πίνακας 5.2: Πίνακας Συνάφειας ανάμεσα στο «φύλο» και το «βαθμό ικανοποίησης λόγω θέσης»

ΦΥΛΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ	ΒΑΘΜΟΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ		ΣΥΝΟΛΟ
	ΚΑΘΟΛΟΥ - ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ – ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	
ΓΥΝΑΙΚΑ (άτομα)	21	26	47
(%)	15,3%	31,7%	47,0
ΑΝΤΡΑΣ (άτομα)	17	53	70
(%)	22,7%	47,3%	70,0
ΣΥΝΟΛΟ (N=117) (άτομα)	38	79	117
(%)	38,0	79,0	117,0

Σύμφωνα με τον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 που πραγματοποιήθηκε ($chi-square= 5.334$, $p-value=0,02$) και σε επίπεδο σημαντικότητας 5%, απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση H_0 και δεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση H_1 , δηλαδή οι δύο μεταβλητές είναι εξαρτημένες. Επιπλέον, η τιμή του συντελεστή συσχέτισης *Pearson* ($= 0,294$) δείχνει ότι υπάρχει ασθενής θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών «φύλο υποδιευθυντή» και «βαθμός ικανοποίησης λόγω θέσης». Οι άνδρες περισσότερο από τις γυναίκες βιώνουν ικανοποίηση από την εργασία τους. Οι γυναίκες τείνουν να είναι πιο δυσαρεστημένες από την εργασία τους, καθώς γίνονται ευκολότερα θύματα διακρίσεων και κατευθύνονται συχνότερα σε δουλειές χαμηλότερου επιπέδου ή σε εργασιακές θέσεις με περιορισμένες ευκαιρίες ανέλιξης (Greenberg & Baron, 2000).

Τέλος, με δεδομένο ότι οι υποδιευθυντές του δείγματος μολονότι στην πλειονότητά τους θεωρούν ότι απαραίτητη προϋπόθεση για να είναι πιο αποτελεσματικοί είναι η επιμόρφωσή τους σε θέματα διοίκησης, δεν έχουν λάβει στην πλειοψηφία τους σχετική επιμόρφωση (αν και οι περισσότεροι, ανεξαρτήτως φύλου δηλώνουν ότι επιθυμούν να λάβουν), ερευνήσαμε την ύπαρξη συσχέτισης ανάμεσα στο «φύλο του υποδιευθυντή» και στις αντιλήψεις σχετικά με τα προγράμματα επιμόρφωσης.

Όπως φαίνεται στον σχετικό πίνακα συνάφειας (πίνακας 5.3) ανάμεσα στις μεταβλητές «φύλο υποδιευθυντή» και «μακροχρόνια επιμόρφωση πριν την ανάληψη υπηρεσίας» παρατηρούμε ότι οι γυναίκες ενδιαφέρονται περισσότερο από τους άνδρες συναδέλφους τους για τη συγκεκριμένη μορφή επιμόρφωσης.

Πίνακας 5.3: Πίνακας Συνάφειας ανάμεσα στο «φύλο» και τη «μακροχρόνια επιμόρφωση πριν την ανάληψη υπηρεσίας»

ΦΥΛΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ		ΜΑΚΡΟΧΡΟΝΙΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΑΝΑΛΗΨΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ		ΣΥΝΟΛΟ
		ΟΧΙ	ΝΑΙ	
ΓΥΝΑΙΚΑ	(άτομα)	33	14	47
	(%)	38,6%	8,4%	47,0
ΑΝΤΡΑΣ	(άτομα)	63	7	70
	(%)	57,4%	12,6%	70,0
ΣΥΝΟΛΟ (N=117)	(άτομα)	96	21	117
	(%)	96,0	21,0	117,0

Προκειμένου για τον έλεγχο ανεξαρτησίας των μεταβλητών «φύλο» και «μακροχρόνια επιμόρφωση πριν την ανάληψη υπηρεσίας», ορίζουμε ως μηδενική υπόθεση H_0 : «Η επιθυμία για μακροχρόνια επιμόρφωση πριν την ανάληψη υπηρεσίας» είναι ανεξάρτητη με το φύλο του υποδιευθυντή» και την εναλλακτική υπόθεση H_1 : «Η επιθυμία για μακροχρόνια επιμόρφωση πριν την ανάληψη υπηρεσίας, εξαρτάται από το φύλο του υποδιευθυντή».

Στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 που πραγματοποιήθηκε ($chi-square = 7.746$, $p-value = 0,006$) σε επίπεδο σημαντικότητας 1% απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση H_0 και δεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση H_1 , δηλαδή οι δύο μεταβλητές είναι εξαρτημένες. Επίσης, η τιμή του συντελεστή συσχέτισης *Pearson* (-0,253) σε επίπεδο σημαντικότητας 1% ($p-value=0,007$) δείχνει ότι υπάρχει ασθενής αρνητική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών «φύλο υποδιευθυντή» και «μακροχρόνια επιμόρφωση πριν την ανάληψη υπηρεσίας». Επομένως, οι γυναίκες επιθυμούν περισσότερο από τους άντρες υποδιευθυντές να λαμβάνουν επιμόρφωση μεγάλης διάρκειας πριν την ανάληψη των διοικητικών τους καθηκόντων. Πιθανότατα η μορφή αυτών των προγραμμάτων ταιριάζει στη γυναικεία φύση. Οι γυναίκες επιθυμούν να έχουν ολοκληρωμένη επιμόρφωση στη διοίκηση ώστε να νιώθουν επαρκείς και να μπορούν να ανταποκρίνονται πιο αποτελεσματικά στα διοικητικά τους καθήκοντα, γι' αυτό επιθυμούν να επιμορφώνονται πριν αναλάβουν κάποια διοικητική θέση. Επιπλέον αυτά τα προγράμματα επιμόρφωσης μπορούν να προσαρμοστούν καλύτερα στο καθημερινό τους πρόγραμμα και να συνδυαστούν με τις οικογενειακές τους υποχρεώσεις, σε αντίθεση ίσως με ένα πρόγραμμα ταχύρρυθμο και απαιτητικό.

Συμπερασματικά, υπάρχει αν και ασθενής, στατιστικά σημαντική επίδραση του φύλου στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των υποδιευθυντών σε ό,τι αφορά α) το βαθμό της «αυτοπεποίθησης» στην αναπλήρωση του διευθυντή, β) το βαθμό της επαγγελματικής ικανοποίησης και γ) τη μορφή των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Όπως φαίνεται, για λόγους που συνδέονται με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε φύλου, οι γυναίκες νιώθουν λιγότερο σίγουρες να αναπληρώσουν τον/τη διευθυντή/τρια τους, λιγότερο ικανοποιημένες από τη θέση τους, αλλά περισσότερο συστηματικές σχετικά με το ζήτημα της επιμόρφωσής τους σε σχέση με τους άνδρες.

5.4. Η επίδραση της επιμόρφωσης σε διοικητικά θέματα στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των υποδιευθυντών

Ένας μεγάλος αριθμός ερευνών έχει δείξει ότι τα άτομα υψηλότερου μορφωτικού επιπέδου αναφέρουν μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση από εκείνα με χαμηλότερο επίπεδο μόρφωσης. Πιθανότατα επειδή η ανώτερη μόρφωση τους δίνει τη δυνατότητα να ανταπεξέλθουν καλύτερα στην εργασία τους και να μπορέσουν να εξελιχθούν επαγγελματικά, ιδιαίτερα όταν οι αποκτηθείσες γνώσεις δεν είναι γενικού περιεχομένου αλλά ικανοποιούν τις ανάγκες της θέσης που κατέχουν. Για το λόγο αυτό, πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι ανεξαρτησίας και συσχέτισης που εξετάζουν την επίδραση «*επιμόρφωση στη διοίκηση*» και άλλων μεταβλητών.

Ένα από τα βασικά κίνητρα των υποδιευθυντών για να δηλώσουν συμμετοχή στις διαδικασίες επιλογής είναι η διάθεσή τους να συνεισφέρουν στο σχολείο. Ωστόσο, έχει ενδιαφέρον να εντοπίσουμε αν η διάθεση προσφοράς στο σχολείο ενισχύεται και από την διάθεση των ατόμων να λάβουν την απαραίτητη επιμόρφωση-μετεκπαίδευση σε θέματα διοίκησης προκειμένου να διεκδικήσουν τη θέση του υποδιευθυντή.

Έτσι, στον πίνακα συνάφειας (πίνακας 5.4) των μεταβλητών «*διάθεση συνεισφοράς στο σχολείο*» και «*επιμόρφωση στη διοίκηση*», παρατηρούμε ότι οι υποδιευθυντές που έχουν λάβει επιμόρφωση στη διοίκηση της εκπαίδευσης επιλέγουν τις υψηλές κλίμακες («*πολύ*», «*πάρα πολύ*») στη διαβάθμιση που αφορά τη διάθεση συνεισφοράς τους στο σχολείο, σε αντίθεση με αυτούς που δεν έχουν λάβει επιμόρφωση και επιλέγουν τις χαμηλές κλίμακες («*καθόλου*», «*λίγο*», «*αρκετά*»).

Για τον έλεγχο ανεξαρτησίας μεταξύ των μεταβλητών «*διάθεση συνεισφοράς στο σχολείο*» και «*επιμόρφωση στη διοίκηση*» ορίζουμε ως μηδενική υπόθεση H_0 : «*Η διάθεση συνεισφοράς στο σχολείο είναι ανεξάρτητη από την επιμόρφωση των υποδιευθυντών στη διοίκηση*» και την εναλλακτική υπόθεση H_1 : «*Η διάθεση συνεισφοράς του σχολείου εξαρτάται από την επιμόρφωση των υποδιευθυντών στη διοίκηση*». Πράγματι, στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 ($chi-square = 23.364$,

p-value=0.000) σε επίπεδο σημαντικότητας 1% απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση H_0 και δεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση H_1 , επομένως οι δύο μεταβλητές είναι εξαρτημένες.

Επίσης, η τιμή του συντελεστή *Pearson* (-0,330) υποδεικνύει ότι υπάρχει ασθενής αρνητική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών «διάθεση συνεισφοράς στο σχολείο» και «επιμόρφωση στη διοίκηση», δηλαδή οι υποδιευθυντές που δεν έχουν λάβει επιμόρφωση στη διοίκηση της εκπαίδευσης θεωρούν ως βασικό κίνητρο για την επιλογή τους τη διάθεση συνεισφοράς τους στο σχολείο σε σχέση με όσους έχουν επιμορφωθεί. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί που επιθυμούν να προσφέρουν στο σχολείο τους δεν επιλέγουν να λαμβάνουν κάποιου είδους επιμόρφωση πριν διεκδικήσουν τη θέση του υποδιευθυντή, αν και ίσως θα έπρεπε να ισχύουν και τα δύο ταυτόχρονα.

Πίνακας 5.4: Πίνακας Συνάφειας ανάμεσα στην «επιμόρφωση στη διοίκηση» και τη «διάθεση συνεισφοράς στο σχολείο»

ΔΙΑΘΕΣΗ ΣΥΝΕΙΣΦΟΡΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ			ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΣΕ ΔΙΟΙΚΗΣΗ		ΣΥΝΟΛΟ
			ΟΧΙ	ΝΑΙ	
ΚΑΘΟΛΟΥ	(άτομα)		3	4	7
	(%)		4,5	2,5	7,0
ΛΙΓΟ	(άτομα)		7	8	15
	(%)		9,7	5,3	15,0
ΑΡΚΕΤΑ	(άτομα)		6	14	20
	(%)		13,0	7,0	20,0
ΠΟΛΥ	(άτομα)		14	1	15
	(%)		9,7	5,3	15,0
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	(άτομα)		46	14	60
	(%)		39,0	21,0	60,0
ΣΥΝΟΛΟ (N=117)	(άτομα)		76	41	117
	(%)		76,0	41,0	117,0

Από την άλλη πλευρά, η επιλογή της θέσης του υποδιευθυντή δε στηρίζεται αποκλειστικά σε υλικά κίνητρα (π.χ. επίδομα θέσης), αλλά και σε ηθικά όπως η κοινωνική αναγνώριση και η καταξίωση των εκπαιδευτικών που κατέχουν τη θέση. Όπως φαίνεται στον σχετικό πίνακα συνάφειας (πίνακας 5.5), δηλαδή ανάμεσα στις μεταβλητές «κοινωνική αναγνώριση - καταξίωση» και «επιμόρφωση στη διοίκηση», οι υποδιευθυντές που έχουν λάβει επιμόρφωση αξιολογούν ως πολύ σημαντικό (στη σειρά κατάταξης) κίνητρο για την επιλογή της διεκδίκησης της θέσης του υποδιευθυντή, την «κοινωνική αναγνώριση» που προσφέρει η θέση, σε σχέση με τους υποδιευθυντές που δεν έχουν λάβει επιμόρφωση στη διοίκηση της εκπαίδευσης και κατατάσσουν το κίνητρο αυτό χαμηλά στην κατάταξη.

Πίνακας 5.5: Πίνακας Συνάφειας ανάμεσα στην «επιμόρφωση στη διοίκηση και στο κίνητρο της «κοινωνική αναγνώρισης και καταξίωσης»

ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΣΕ ΔΙΟΙΚΗΣΗ		ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ		ΣΥΝΟΛΟ
		ΛΙΓΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	
OXI	(άτομα)	60	16	76
	(%)	53,9	22,1	76,0
NAI	(άτομα)	23	18	41
	(%)	29,1	11,9	41,0
ΣΥΝΟΛΟ (N=117)	(άτομα)	83	34	117
	(%)	83,0	34,0	117,0

Για τον έλεγχο ανεξαρτησίας των μεταβλητών «κοινωνική αναγνώριση- καταξίωση» και «επιμόρφωση στη διοίκηση» ορίζουμε ως μηδενική υπόθεση H_0 : «Η επιθυμία για κοινωνική αναγνώριση - καταξίωση είναι ανεξάρτητη από την επιμόρφωση στη διοίκηση», ενώ ορίζουμε ως εναλλακτική H_1 : «Η επιθυμία για κοινωνική αναγνώριση- καταξίωση εξαρτάται από την επιμόρφωση στη διοίκηση». Από τον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 των μεταβλητών (χ^2 -square=16,745) σε επίπεδο σημαντικότητας 1% (p -value=0.009) απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση H_0 και δεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση H_1 , επομένως οι δύο μεταβλητές είναι εξαρτημένες. Μάλιστα, η τιμή του συντελεστή συσχέτισης *Pearson* (=0,420) σε επίπεδο σημαντικότητας 1% (p -value=0,009) δείχνει ότι υπάρχει ασθενής θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών «κοινωνική αναγνώριση - καταξίωση» και «επιμόρφωση στη διοίκηση», δηλαδή οι υποδιευθυντές που έχουν επιμορφωθεί στη διοίκηση της εκπαίδευσης επιλέγουν περισσότερο ως κίνητρο για την επιλογή τους την κοινωνική αναγνώριση και καταξίωση λόγω θέσης, σε σχέση με αυτούς που δεν έχουν επιμορφωθεί, γεγονός που πιθανόν οφείλεται στο ότι οι άνθρωποι που έχουν επενδύσει στην επιμόρφωση να επιθυμούν είτε αύξηση του μισθού τους είτε αλλά προνόμια και διευκολύνσεις στον εργασιακό τους χώρο και κυρίως να απολαμβάνουν την αναγνώρισή τους από τα μέλη της σχολικής κοινότητας και την ευρύτερη κοινωνία.

Τα συμπεράσματά μας συμφωνούν και με αυτά των Παπαδάτου και Αναγνωστόπουλου (1999) που υποστηρίζουν πως κάθε επαγγελματίας φέρει στον εργασιακό του χώρο γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες, έχοντας ταυτόχρονα και ορισμένες απαιτήσεις (συνειδητές ή ασυνειδητές) όπως αναγνώριση, κύρος, οικονομικές απολαβές και δυνατότητα επαγγελματικής εξέλιξης.

Εκτός όμως από τις διαφοροποιήσεις αναφορικά με τα κίνητρα στην επιλογή των ατόμων να διεκδικήσουν τη θέση του υποδιευθυντή ανάμεσα σε εκείνους που έχουν λάβει κάποιου είδους επιμόρφωση στη διοίκηση και σε εκείνους που δεν έχουν, φαίνεται ότι οι αντιλήψεις ανάμεσα σε αυτές τις κατηγορίες των υποδιευθυντών, διαφοροποιούνται και αναφορικά με τα κριτήρια με βάση τα οποία θα πρέπει να επιλέγονται οι υποψήφιοι υποδιευθυντές.

Πιο συγκεκριμένα, ανάμεσα στα κριτήρια επιλογής υποδιευθυντών συνυπολογίζεται η γνώμη του συλλόγου διδασκόντων. Αυτό αποτελεί πολύ σημαντικό κριτήριο, από την άποψη ότι δείχνει και τις σχέσεις που αναπτύσσονται εντός του συλλόγου των διδασκόντων ανάμεσα σε άτομα που έχουν, εκτός των άλλων, και την κατάλληλη κατάρτιση για την άσκηση των διοικητικών καθηκόντων. Έτσι, από τις απαντήσεις των ερωτώμενων, όπως φαίνεται και στον πίνακα συνάφειας (πίνακας 5.6) των μεταβλητών «επιμόρφωση στη διοίκηση» και του κριτηρίου της «γνώμης του συλλόγου διδασκόντων» παρατηρούμε ότι οι υποδιευθυντές που έχουν λάβει επιμόρφωση στη διοίκηση της εκπαίδευσης δεν θεωρούν βασικό κριτήριο για την επιλογή τους τη γνώμη του συλλόγου διδασκόντων, ενώ όσοι δεν έχουν λάβει επιμόρφωση, θεωρούν τη γνώμη του συλλόγου διδασκόντων ως σημαντικό κριτήριο.

Για να εξετάσουμε τη σχέση των δύο αυτών μεταβλητών («επιμόρφωση στη διοίκηση» και «γνώμη του συλλόγου διδασκόντων») ορίζουμε ως μηδενική υπόθεση H_0 : «Όσοι έχουν λάβει επιμόρφωση στη διοίκηση, δε θεωρούν σημαντική τη γνώμη του συλλόγου διδασκόντων για την επιλογή τους» και ως εναλλακτική υπόθεση H_1 : «Όσοι δεν έχουν λάβει επιμόρφωση στη διοίκηση, θεωρούν σημαντική τη γνώμη του συλλόγου διδασκόντων για την επιλογή τους».

Από τον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , ($\text{chi-square} = 7.996$) λοιπόν, σε επίπεδο σημαντικότητας 5% ($p\text{-value} = 0,018$) απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση και δεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση H_1 , δηλαδή οι δύο μεταβλητές είναι εξαρτημένες. Επίσης, από την τιμή του συντελεστή $Pearson$ ($= -0,289$), σε επίπεδο σημαντικότητας 5% ($p\text{-value} = 0.05$) υποδεικνύει ότι υπάρχει ασθενής αρνητική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών «επιμόρφωση στη διοίκηση» και «γνώμη του συλλόγου διδασκόντων». Με άλλα λόγια, οι υποδιευθυντές που δεν έχουν επιμορφωθεί στη διοίκηση της εκπαίδευσης υπολογίζουν ως σημαντικότερο κριτήριο τη γνώμη του συλλόγου διδασκόντων σε σχέση με αυτούς που έχουν επιμορφωθεί. Πιθανότατα οι υποδιευθυντές που έχουν λάβει επιμόρφωση θεωρούν ότι πρέπει να αξιολογούνται κυρίως για τις γνώσεις τους στη διοίκηση και οργάνωση της εκπαίδευσης, γιατί έχουν επενδύσει σε αυτή την επιμόρφωση.

Πίνακας 5.6: Πίνακας Συνάφειας ανάμεσα στην «επιμόρφωση στη διοίκηση» και το κριτήριο της «γνώμης του συλλόγου διδασκόντων»

ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΣΕ ΔΙΟΙΚΗΣΗ			ΓΝΩΜΗ ΤΟΥ ΣΥΛΛΟΓΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ			ΣΥΝΟΛΟ
			ΚΑΘΟΛΟΥ ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	
ΣΥΝΟΛΟ (N=117)	OXI	(άτομα)	13	30	33	76
		(%)	17,5	31,8	26,6	76,0
	NAI	(άτομα)	14	19	8	41
		(%)	9,5	17,2	14,4	41,0
		(άτομα)	27	49	41	117
		(%)	27,0	49,0	41,0	117,0

Τέλος, διαφοροποίηση στις αντιλήψεις ανάμεσα σε εκείνους που έχουν και σε εκείνους που δεν έχουν λάβει επιμόρφωση στη διοίκηση, εμφανίζεται και αναφορικά με το περιεχόμενο (επιστημονικά πεδία) μιας επιμόρφωσης των στελεχών. Έτσι, οι υποδιευθυντές ερωτήθηκαν σε ποια επιστημονικά πεδία θα τους ενδιέφερε να επιμορφωθούν. Ένα από αυτά τα πεδία είναι οι γνώσεις οικονομικής διαχείρισης της σχολικής μονάδας, που αποτελεί έναν πολύ σημαντικό τομέα στην άσκηση της διοίκησης.

Πίνακας 5.7: Πίνακας Συνάφειας ανάμεσα στην «επιμόρφωση στη διοίκηση» και «επιθυμητή επιμόρφωση σε γνώσεις οικονομικής διαχείρισης σχολείου»

ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΣΕ ΔΙΟΙΚΗΣΗ			ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ		ΣΥΝΟΛΟ
			ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ
ΣΥΝΟΛΟ (N=117)	ΟΧΙ	(άτομα)	49	27	76
		(%)	43,5	32,5	76,0
	ΝΑΙ	(άτομα)	18	23	41
		(%)	23,5	17,5	41,0
		(άτομα)	67	50	117
		(%)	67,0	50,0	117,0

Όπως προκύπτει από τον παραπάνω πίνακας συνάφειας (πίνακας 5.7), των δύο μεταβλητών «επιμόρφωση στη διοίκηση» και «οικονομικές γνώσεις διαχείρισης σχολείου» παρατηρούμε ότι οι υποδιευθυντές που έχουν λάβει επιμόρφωση στη διοίκηση ενδιαφέρονται περισσότερο για το επιστημονικό πεδίο «βασικές γνώσεις οικονομικής διαχείρισης σχολικής μονάδας» σε σχέση με τους υποδιευθυντές που δεν έχουν λάβει επιμόρφωση και δε δείχνουν το ανάλογο ενδιαφέρον.

Για τον έλεγχο ανεξαρτησίας των μεταβλητών αυτών ορίζουμε ως μηδενική υπόθεση H_0 : «Η επιθυμία για επιμόρφωση στην οικονομική διαχείριση της σχολικής μονάδας είναι ανεξάρτητη από την επιμόρφωση του υποδιευθυντή στη διοίκηση της εκπαίδευσης» και ως εναλλακτική υπόθεση την H_1 : «Η επιθυμία για επιμόρφωση στην οικονομική διαχείριση της σχολικής μονάδας εξαρτάται από την επιμόρφωση του υποδιευθυντή στη διοίκηση της εκπαίδευσης». Πραγματικά στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 ($chi-square = 4,605$) και σε επίπεδο σημαντικότητας 5% ($p-value = 0,032$) απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση H_0 και δεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση H_1 , δηλαδή οι δύο μεταβλητές είναι εξαρτημένες.

Μάλιστα, στον έλεγχο συσχέτισης, η τιμή του συντελεστή *Pearson* ($= 0,298$) δείχνει ότι υπάρχει ασθενής θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών «επιμόρφωση στη διοίκηση» και

«οικονομικές γνώσεις διαχείρισης σχολείου», δηλαδή οι υποδιευθυντές που έχουν επιμορφωθεί στη διοίκηση δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον για την απόκτηση βασικών γνώσεων οικονομικής διαχείρισης της σχολικής μονάδας σε σχέση με αυτούς που δεν έχουν επιμορφωθεί. Φαίνεται πως οι υποδιευθυντές που έχουν λάβει επιμόρφωση στη διοίκηση της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα μέσα από ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα, είτε πιθανότατα έχουν λάβει γνώσεις των άλλων πεδίων (διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού, διοικητικά και οργανωτικά θέματα, διαχείριση κρίσεων κ.ά.) και επιθυμούν να επεκτείνουν τις γνώσεις τους και σε θέματα οικονομικής διαχείρισης της σχολικής μονάδας, είτε φιλοδοξούν να καταλάβουν τη θέση του διευθυντή μελλοντικά, θέση η οποία προϋποθέτει την εξοικείωση και με οικονομικά ζητήματα που αφορούν στο σχολείο.

Συνοψίζοντας, οι υποδιευθυντές που έχουν λάβει κάποιου είδους επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης τείνουν να εξάρουν τη σημασία της επιμόρφωσης αυτής, τόσο αναφορικά με τα κριτήρια επιλογής των στελεχών, όσο και αναφορικά με τις ωφέλειες που μπορεί να προσφέρει (κοινωνική καταξίωση κλπ).

5.5. Η επίδραση των ετών προϋπηρεσίας (στη θέση του υποδιευθυντή)

Η πλειονότητα των ερευνών υποστηρίζει ότι η επαγγελματική ικανοποίηση αυξάνει με την πάροδο της ηλικίας. Αυτό σημαίνει ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εργαζόμενοι είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από την εργασία τους σε σχέση με τους νεότερους σε ηλικία (Greenberg & Baron, 2000; Spector, 2000). Επομένως, με το πέρασμα του χρόνου ο εργαζόμενος προσαρμόζεται καλύτερα στην εργασία του λόγω της εμπειρίας του, αποδίδει καλύτερα, γιατί γνωρίζει τις ανάγκες της θέσης και νιώθει σε μεγάλο βαθμό ικανοποίηση (Spector, 2000).

Στη συγκεκριμένη περίπτωση των υποδιευθυντών, προσπαθούμε να εξετάσουμε εάν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του «βαθμού ικανοποίησης» που προσφέρει αυτή η διοικητική θέση και των ετών παραμονής σε αυτή. Για το λόγο αυτό, εξετάζουμε τη μηδενική υπόθεση H_0 : «Ο βαθμός ικανοποίησης είναι ανεξάρτητος από τα έτη υπηρεσίας στη θέση του υποδιευθυντή» και H_1 : «Ο βαθμός ικανοποίησης εξαρτάται από τα έτη υπηρεσίας στη θέση του υποδιευθυντή».

Στον πίνακα συνάφειας 5.8, ανάμεσα στις μεταβλητές «βαθμός ικανοποίησης» και «έτη άσκησης της υποδιεύθυνσης», παρατηρούμε ότι οι υποδιευθυντές που έχουν έως τέσσερα χρόνια υπηρεσίας στη συγκεκριμένη θέση, δηλώνουν «πολύ» και «πάρα πολύ» ικανοποιημένοι, ενώ όσοι έχουν θητεία από πέντε και άνω έτη, δηλώνουν «καθόλου» έως «μέτρια» ικανοποιημένοι.

Πίνακας 5.8: Πίνακας Συνάφειας «έτη υποδιεύθυνσης» και «βαθμός ικανοποίησης»

ΕΤΗ ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΣΗΣ		ΒΑΘΜΟΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ		ΣΥΝΟΛΟ
		ΚΑΘΟΛΟΥ-ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ-ΠΑΡΑΠΟΛΥ	
ΕΩΣ 4 ΕΤΗ	(άτομα)	20	59	79
	(%)	25,7	53,3	79,0
	5 – 8 ΕΤΗ	15	14	29
	(%)	9,4	19,6	29,0
	9 ΚΑΙ ΑΝΩ	3	6	9
	(%)	2,9	6,1	9,0
ΣΥΝΟΛΟ	(άτομα)	38	79	117
	(%)	38,0	79,0	117,0

Από τον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 ($chi-square= 6,749$) και σε επίπεδο σημαντικότητας 5% ($p-value=0,034$) απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση H_0 και δεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση H_1 , δηλαδή οι δύο μεταβλητές είναι εξαρτημένες, ενώ η τιμή του συντελεστή συσχέτισης *Pearson* (-0,167) σε επίπεδο σημαντικότητας 5% δείχνει ασθενή αρνητική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών «βαθμός ικανοποίησης» και «έτη υποδιεύθυνσης». Επομένως, οι υποδιευθυντές που υπηρετούν λιγότερα χρόνια σε αυτή τη θέση νιώθουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από αυτή που νιώθουν οι συνάδελφοί τους με μεγαλύτερη θητεία. Πιθανότατα οι υποδιευθυντές βιώνουν χαμηλότερη ικανοποίηση λόγω της «φθοράς» του ρόλου τους. Όσο αυξάνεται η παραμονή τους στη θέση, αυξάνονται και οι προσδοκίες για οικονομικά κίνητρα, προνόμια και αναγνώριση της προσφοράς τους από τη σχολική κοινότητα και την ευρύτερη κοινωνία, παράγοντες οι οποίοι τελικά δεν ικανοποιούνται στο βαθμό που επιθυμούν.

Και σε άλλες έρευνες παρατηρήθηκε ότι υπάρχουν επαγγέλματα που όσο αυξάνεται η ηλικία, τα άτομα εμφανίζονται λιγότερο ικανοποιημένα από την εργασία τους (π.χ. χειρωνακτικά επαγγέλματα, πωλητές κ.α.) (Greenberg & Baron, 2000) .

Εξάλλου με το πέρασμα του χρόνου, οι εργαζόμενοι διαμορφώνουν καλύτερη εικόνα για το επάγγελμά τους με αποτέλεσμα οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εργαζόμενοι είναι πιο ικανοποιημένοι από τη δουλειά τους. Σε έρευνα που έγινε για την επαγγελματική ικανοποίηση των νέων επαγγελματιών, υποστηρίχθηκε ότι αυτή είναι ψηλά στα πρώτα έτη της καριέρας τους αλλά μειώνεται απότομα μετά την ηλικία των 35 ετών και στη συνέχεια ανεβαίνει σταδιακά στην πέμπτη και στην έκτη δεκαετία της ζωής τους (Γραμματικού, 2010).

Ένα άλλο ζήτημα που συνδέεται με τα έτη άσκησης της υποδιεύθυνσης είναι και τα κίνητρα για τη διεκδίκηση της θέσης αυτής. Ένα από αυτά τα κριτήρια συμμετοχής στις διαδικασίες επιλογής των υποδιευθυντών είναι και το επίδομα θέσης. Αν και το επίδομα δεν θεωρείται αντάξιο του διοικητικού έργου που προσφέρει ο υποδιευθυντής, λειτουργεί παρακινητικά για πολλούς εκπαιδευτικούς.

Στον πίνακα συνάφειας 5.9 ανάμεσα στις μεταβλητές «έτη υπηρεσίας υποδιευθυντή» και «επίδομα θέσης» παρατηρούμε ότι οι υποδιευθυντές που κατέχουν τη θέση χρονικό διάστημα περισσότερο από μια τετραετία, ενδιαφέρονται λιγότερο για το επίδομα θέσης συγκριτικά με εκείνους που κατέχουν τη θέση για χρονικό διάστημα έως μια τετραετία.

Διατυπώνοντας ως μηδενική υπόθεση H_0 : «Το ενδιαφέρον για το επίδομα θέσης είναι ανεξάρτητο από τα έτη υπηρεσίας ως υποδιευθυντής» και την εναλλακτική υπόθεση H_1 : «Το ενδιαφέρον για το επίδομα θέσης εξαρτάται από τα έτη υπηρεσίας ως υποδιευθυντής», ελέγχουμε την ύπαρξη εξάρτησης ανάμεσα στις μεταβλητές αυτές. Κατά τον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 ($Chi-Square=11,721$), σε επίπεδο σημαντικότητας 5%, ($p-value=0,020$) απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση H_0 και δεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση H_1 , δηλαδή οι δύο μεταβλητές είναι εξαρτημένες, ενώ η τιμή του συντελεστή *Pearson* ($= 0,193$) δείχνει ότι υπάρχει ασθενής θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών «έτη υπηρεσίας ως υποδιευθυντής» και «επίδομα θέσης». Επομένως οι υποδιευθυντές με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας θεωρούν το επίδομα θέσης ως σημαντικό κίνητρο για την ανάληψη της θέσης. Αντίθετα, οι υποδιευθυντές που υπηρετούν περισσότερα χρόνια ενδιαφέρονται λιγότερο για το επίδομα θέσης, πιθανότατα επειδή βρίσκονται στην πιο δημιουργική περίοδο της καριέρας τους και ενδιαφέρονται περισσότερο για την άσκηση διοικητικών καθηκόντων και την απόκτηση διοικητικής εμπειρίας για επαγγελματική εξέλιξη. Θα πρέπει επίσης να σημειώσουμε ότι στην ομάδα των υποδιευθυντών με προϋπηρεσία στη θέση του υποδιευθυντή, ανήκουν εκείνοι οι οποίοι έχουν λάβει επιμόρφωση στη διοίκηση, οι οποίοι είναι πιθανόν να ενδιαφέρονται περισσότερο για την επαγγελματική εξέλιξή τους μελλοντικά και λιγότερο για τη λήψη του επιδόματος, το οποίο εξάλλου αξιολογείται ότι δεν ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της θέσης.

Πίνακας 5.9: Πίνακας Συνάφειας «έτη υποδιεύθυνσης» και «επίδομα θέσης»

ΕΤΗ ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΣΗΣ		ΕΠΙΔΟΜΑ ΘΕΣΗΣ					ΣΥΝΟΛΟ
		ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	
ΕΩΣ 4 ΕΤΗ	(άτομα)	4	22	19	23	11	79
	(%)	5,4	16,2	18,2	23,6	15,5	79,0
ΠΑΝΩ ΑΠΟ 4 ΕΤΗ	(άτομα)	4	2	8	12	12	38
	(%)	2,6	7,8	8,8	11,4	7,5	38,0
ΣΥΝΟΛΟ	(άτομα)	8	24	27	35	23	117
(N=117)	(%)	8,0	24,0	27,0	35,0	23,0	117,0

Συνοψίζοντας, τα άτομα που έχουν περισσότερα από 4 έτη υπηρεσίας στη θέση του υποδιευθυντή έχουν την τάση να νιώθουν λιγότερο ικανοποιημένοι από τη θέση τους και δεν αποτελεί γι' αυτούς σημαντικότερο κίνητρο η λήψη του επιδόματος θέσης, αλλά πιθανότατα η επαγγελματική τους εξέλιξη.

5.6. Η επίδραση της ηλικίας των υποδιευθυντών

Έχει παρατηρηθεί ότι με την πάροδο των χρόνων οι άνθρωποι που εργάζονται σε μια θέση αποκτούν εμπειρία και γνώσεις που τους καθιστούν πιο αποδοτικούς και πιο αποτελεσματικούς στην εργασία τους. Πολλές φορές όμως η προθυμία και η διάθεση των νεαρότερων εργαζομένων να ασχοληθούν με νέες αρμοδιότητες, αντισταθμίζει τις γνώσεις και την εμπειρία των αρχαιότερων. Για το λόγο αυτό εξετάζουμε την επίδραση της ηλικίας στις στάσεις των υποδιευθυντών.

Παρατηρείται λοιπόν, για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου, πολλές φορές ο διευθυντής να αναθέτει επιπλέον αρμοδιότητες στον υποδιευθυντή, πέρα από αυτές που ορίζει η ισχύουσα νομοθεσία. Στην προσπάθειά μας να δούμε εάν συνδέεται αυτό με την ηλικία των υποδιευθυντών, ορίζουμε ως μηδενική υπόθεση H_0 : «Η ανάθεση επιπλέον αρμοδιοτήτων από το διευθυντή είναι ανεξάρτητη από την ηλικία του υποδιευθυντή» και ως H_1 : «Η ανάθεση επιπλέον αρμοδιοτήτων από το διευθυντή εξαρτάται από την ηλικία του υποδιευθυντή».

Στον πίνακα συνάφειας 5.10 που ακολουθεί παρατηρούμε ότι στους υποδιευθυντές που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 30-45 ο διευθυντής αναθέτει περισσότερες αρμοδιότητες απ' ότι σε αυτούς που είναι στην ηλικιακή ομάδα 51-60.

Πίνακας 5.10: Πίνακας Συνάφειας «ηλικία υποδιευθυντών» και «ανάθεση επιπλέον αρμοδιοτήτων από διευθυντή»

ΗΛΙΚΙΑ		ΑΝΑΘΕΣΗ ΕΠΙΠΛΕΟΝ ΑΡΜΟΔΙΟΤΗΤΩΝ ΑΠΟ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ		ΣΥΝΟΛΟ
		ΟΧΙ	ΝΑΙ	
30-45	(άτομα)	11	28	39
	(%)	16,7	22,3	39,0
46-60	(άτομα)	39	39	78
	(%)	33,3	44,7	78,0
ΣΥΝΟΛΟ	(άτομα)	50	67	117
(N=117)	(%)	50,0	67,0	117,0

Από τον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 (chi-square=5,047) και επίπεδο σημαντικότητας 5% (p -value= 0,025) απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση H_0 και δεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση H_1 , ότι οι δύο μεταβλητές είναι εξαρτημένες. Επίσης, η τιμή του συντελεστή συσχέτισης *Pearson* (-0,208) δείχνει ότι υπάρχει ασθενής αρνητική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών «ανάθεση επιπλέον αρμοδιοτήτων από το διευθυντή» και «ηλικία του υποδιευθυντή». Επομένως οι διευθυντές αναθέτουν περισσότερες αρμοδιότητες στους υποδιευθυντές που είναι 30-45 ετών, πιθανότατα επειδή αποτελούν την πιο δημιουργική ομάδα, αφού βρίσκονται στο ανώτατο σημείο

της καριέρας τους και το πιο αποδοτικό. Ίσως αυτό να οφείλεται και στο ότι διστάζουν να επιβαρύνουν τους μεγαλύτερους σε ηλικία, οι οποίοι μπορεί να είναι και συνομήλικοι (θέμα σεβασμού) με ανάθεση επιπλέον αρμοδιοτήτων.

Εν κατακλείδι διαπιστώνουμε ότι υπάρχουν πολλοί παράγοντες που διαμορφώνουν τις στάσεις και τις αντιλήψεις των υποδιευθυντών σχετικά με το ρόλο τους στη σχολική διοίκηση. Οι πιο βασικοί παράγοντες είναι το φύλο, η ηλικία, τα συνολικά έτη υπηρεσίας, τα έτη ως υποδιευθυντής καθώς και το μορφωτικό επίπεδο των υποδιευθυντών ιδιαίτερα εάν έχουν λάβει επιμόρφωση στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Παράγοντες που συνθέτουν το προφίλ ενός σύγχρονου διοικητικού στελέχους.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

1. Περίληψη

Σε αυτό το κεφάλαιο της εργασίας μας παρουσιάζουμε τα συμπεράσματα στα οποία μας οδήγησε η ανάλυση και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας σχετικά με το θεσμό του υποδιευθυντή στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής. Παράλληλα διατυπώνουμε τις προτάσεις μας σχετικά με την αναβάθμιση του ρόλου του υποδιευθυντή στοχεύοντας σε ένα αποτελεσματικό και αποδοτικό σχολείο.

2. Σύνοψη συμπερασμάτων

Η παρούσα εργασία στόχο της είχε να αναδείξει την αναγκαιότητα και τη σημαντικότητα του θεσμού της σχολικής υποδιεύθυνσης στη σχολική ηγεσία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και την καθοριστική συμμετοχή του στην αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα της σχολικής μονάδας.

Μέσα από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε επιβεβαιώθηκαν οι αρχικές μας ερευνητικές υποθέσεις και υποστηρίχθηκαν απόλυτα από τη διεθνή βιβλιογραφία και αντίστοιχες εμπειρικές μελέτες.

Η επισταμένη μελέτη των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας σχετικά με το ρόλο του υποδιευθυντή στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής μας οδήγησε στις παρακάτω διαπιστώσεις:

➤ Τα έτη **προϋπηρεσίας** (η αρχαιότητα) αντί να αποτελούν συνεκτιμώμενο κριτήριο για την επιλογή των υποψηφίων στη θέση των υποδιευθυντών αποτελούν μάλλον βασικό κριτήριο. Διαπιστώνεται μια προοδευτική «γήρανση» του σώματος της εκπαιδευτικής ηγεσίας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με μέσο όρο ηλικίας των υποδιευθυντών τα 47,3 έτη και έχοντας στην πλειοψηφία τους περισσότερα από 24 συνολικά έτη υπηρεσίας.

➤ Η **επιλογή των υποδιευθυντών** δεν γίνεται με βάση τις γνώσεις και τις ικανότητες που απαιτεί η θέση της σχολικής υποδιεύθυνσης. Συνήθως αναλαμβάνουν «ικανοί» εκπαιδευτικοί με επιμόρφωση στο αντικείμενο σπουδών τους (Παιδαγωγική - Διδακτική) χωρίς επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης και οργάνωσης της εκπαίδευσης και χωρίς την ανάλογη διοικητική εμπειρία, απαραίτητη προϋπόθεση για αποτελεσματική σχολική διοίκηση.

Οι απροσδιόριστες έννοιες όπως «διδασκτορικό δίπλωμα», «μάστερ», «συγγραφικό έργο» δε βοηθούν στην επιλογή του ικανότερου εκπαιδευτικού για την θέση του υποδιευθυντή διότι οι τίτλοι σπουδών και το συγγραφικό έργο πρέπει να σχετίζονται με τις συγκεκριμένες γνώσεις και δεξιότητες που απαιτεί η θέση του διευθυντή ή υποδιευθυντή του σχολείου και όχι γενικά με την εγκύκλια παιδεία.

➤ Αν και παρατηρείται έντονη «επιγυναίκωση» στη στελέχωση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στη χώρα μας αλλά και διεθνώς, διαπιστώνουμε ότι οι γυναίκες υποδιευθύντριες

είναι λιγότερες από τους άνδρες συναδέλφους τους. Οι θέσεις της εκπαιδευτικής ιεραρχίας ανήκουν σε άνδρες εκπαιδευτικούς. Το **χαμηλό ποσοστό εκπροσώπησης των γυναικών στην ιεραρχία της εκπαίδευσης** οφείλεται σε ιστορικούς και κοινωνικούς λόγους, όπως στην αντίθεση των ανδρών εκπαιδευτικών στο θέμα της προώθησης των γυναικών σε διοικητικές θέσεις, στην έλλειψη φιλοδοξιών των γυναικών για ηγετικές θέσεις καθώς και στην ύπαρξη άλλων ενδιαφερόντων των γυναικών που σχετίζονται με οικογενειακές υποχρεώσεις.

➤ Διαπιστώνουμε **ανυπαρξία** από πλευράς πολιτείας στην εκπόνηση και υλοποίηση ανάλογου **επιμορφωτικού προγράμματος** για την επιμόρφωση και την ανάπτυξη διοικητικών στελεχών σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης.

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων δηλώνει την ανάγκη για επιμόρφωση **πριν** την επιλογή τους στη θέση του υποδιευθυντή αλλά και την ανάγκη για **διαρκή** επιμόρφωση και **μετά** την ανάληψη των καθηκόντων τους. Αναφέρουν επίσης την επιμόρφωση σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης ως βασικό κριτήριο επιλογής για αντικειμενική αξιολόγηση σε αντίθεση με το κριτήριο της αρχαιότητας και τη συνέντευξη.

➤ Οι **λόγοι διεκδίκησης της θέσης** του υποδιευθυντή ήταν κυρίως:

- η διάθεση συνεισφοράς τους στο σχολείο
- το επίδομα λόγω θέσης
- το ενδιαφέρον τους για την άσκηση διοικητικών καθηκόντων
- η απόκτηση διοικητικής εμπειρίας για επαγγελματική ανέλιξη

➤ Το ιδιαίτερα «φορτωμένο πρόγραμμα» του υποδιευθυντή που συνδυάζει πλήρες διδακτικό ωράριο και διοικητικά καθήκοντα καθιστά τη **θέση της σχολικής υποδιεύθυνσης «ανεπιθύμητη»**. Επιπλέον ο συγκεντρωτισμός του διευθυντή και η ύπαρξη μη καλής συνεργασίας οδηγούν τον υποδιευθυντή να αναλαμβάνει, συνήθως αρμοδιότητες που θέλει «να αποποιηθεί» ο διευθυντής και είναι κυρίως γραφειοκρατικού και όχι διοικητικού χαρακτήρα. Η ασάφεια του καθηκοντολογίου μαζί με τη διάθεση ή όχι του εκάστοτε διευθυντή για εκχώρηση αρμοδιοτήτων μειώνει το κύρος - γόητρο της θέσης του υποδιευθυντή.

➤ Το διπλό έργο του υποδιευθυντή (διδακτικό-διοικητικό) έχει ως αποτέλεσμα την **έλλειψη χρόνου για ενασχόληση με το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου**. Ο υποδιευθυντής δεν έχει επαφή με την τοπική αυτοδιοίκηση, τις προϊστάμενες αρχές για θέματα και δραστηριότητες του σχολείου. Δεν του δίνεται η δυνατότητα για ανάληψη πρωτοβουλιών (απουσία δημιουργικής δράσης).

➤ Η **απουσία υλικών και ηθικών κινήτρων** οδηγεί σε απροθυμία των εκπαιδευτικών να αναλάβουν τη θέση της σχολικής υποδιεύθυνσης. Η έλλειψη αναγνώρισης- επιβράβευσης, η απουσία σύνδεσης των επιδόσεων με τις ανταμοιβές (όχι μόνο οικονομικές αλλά κυρίως η

εκτίμηση του έργου του από διευθυντή- συναδέλφους) δε λειτουργούν παρακινητικά για την ανάληψη διοικητικών καθηκόντων.

➤ Η πλειοψηφία των υποδιευθυντών δηλώνουν **ικανοποιημένοι** από τη συνεργασία με το διευθυντή του σχολείου και το σύλλογο διδασκόντων, γεγονός που συμβάλλει στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου.

➤ Οι περισσότεροι υποδιευθυντές θεωρούν **ασαφή** τον καθορισμό των αρμοδιοτήτων τους, σύμφωνα με το υπάρχον νομοθετικό πλαίσιο, ενώ κάποια από τα καθήκοντά τους που περιέχονται στο καθηκοντολόγιο, δεν τους ανατίθενται λόγω συγκεντρωτισμού του διευθυντή ή για λόγους γοήτρου του.

➤ Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων απαντά ότι **οι γνώσεις και η εμπειρία** που έχουν αποκτήσει από τη θέση του υποδιευθυντή, τους επιτρέπει να μπορούν να αναπληρώνουν επαρκώς το διευθυντή σε περίπτωση μακράς απουσίας του ή αντικατάστασής του.

➤ Περισσότεροι από τα 2/3 των υποδιευθυντών θεωρούν **απαραίτητη προϋπόθεση** τη θητεία στη θέση του υποδιευθυντή για μετάβαση στη θέση του διευθυντή. Έχουν την πεποίθηση ότι μέσα από τη θέση του υποδιευθυντή θα τους δοθεί η δυνατότητα για απόκτηση γνώσεων και διοικητικής εμπειρίας ώστε να γίνουν ικανά και αποτελεσματικά διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης.

➤ Οι υποδιευθυντές στο σύνολό τους δήλωσαν **ικανοποιημένοι** από το ρόλο τους. Ως **βασικούς παράγοντες ικανοποίησης** δήλωσαν:

- την καλή συνεργασία και επικοινωνία με τους συναδέλφους
- τη δημιουργική συνεργασία με το διευθυντή
- το αίσθημα προσφοράς στο σχολείο
- την αναγνώριση του έργου τους από τους γονείς και την καλή σχέση με τους μαθητές

Αντίθετα όσοι δηλώνουν **δυσανεπεία**, ανέφεραν σαν βασικούς παράγοντες:

- την ασάφεια των διοικητικών τους καθηκόντων
- την κακή ή την ελλιπή συνεργασία με το διευθυντή (συγκεντρωτικός, αυταρχικός)
- την ανάγκη να λειτουργούν ως διαμεσολαβητές μεταξύ του διευθυντή και του συλλόγου διδασκόντων
- τον υπερβολικό φόρτο εργασίας λόγω του πλήρους ωραρίου.

➤ Οι περισσότεροι επιθυμούν και την επόμενη τετραετία να δηλώσουν συμμετοχή στις διαδικασίες επιλογής διοικητικών στελεχών, κυρίως για τη θέση της σχολικής υποδιεύθυνσης και διεύθυνσης, ελπιδοφόρο μήνυμα για το μέλλον της σχολικής ηγεσίας. Όταν η στελέχωσή της στηρίζεται σε ικανά διοικητικά στελέχη με γνώσεις, διοικητική εμπειρία και αγάπη για το σχολείο, συμβάλλουν στην αποδοτικότερη και αποτελεσματικότερη σχολική διοίκηση που οδηγεί στην πραγμάτωση των στόχων και του «οράματος» του σχολείου.

Επιπλέον από τους ελέγχους ανεξαρτησίας και τις συσχετίσεις που πραγματοποιήθηκαν διαπιστώθηκαν ασθενείς αλλά στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών, που είναι δυνατόν να επηρεάζουν τις στάσεις και τις αντιλήψεις των υποδιευθυντών ως προς τα κίνητρα συμμετοχής τους στις διαδικασίες επιλογής, τα κριτήρια επιλογής τους και την άσκηση των διοικητικών τους καθηκόντων.

Παράγοντες που επηρεάζουν και διαμορφώνουν τις αντιλήψεις των υποδιευθυντών είναι η ηλικία, το φύλο, τα συνολικά έτη υπηρεσίας, τα έτη ως υποδιευθυντής και το μορφωτικό επίπεδο του διευθυντή, ιδιαίτερα η επιμόρφωση του στη διοίκηση της εκπαίδευσης.

3. Προτάσεις

Η αναβάθμιση του ρόλου του υποδιευθυντή αποτελεί επιτακτική ανάγκη για την αποτελεσματικότερη λειτουργία των σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η στελέχωση των διευθυντικών θέσεων του εκπαιδευτικού μας συστήματος θα πρέπει να στηρίζεται σε άτομα με γνώσεις και ικανότητες, άτομα ικανά να οδηγήσουν το σχολείο στην πρόοδο και την επιτυχία.

Οι υποδιευθυντές της έρευνας δηλώνουν την ανάγκη σαφούς καθορισμού αρμοδιοτήτων από την Πολιτεία. Θα πρέπει μέσω της εκπαιδευτικής νομοθεσίας να αναβαθμιστεί ο ρόλος της σχολικής υποδιεύθυνσης στα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ο υποδιευθυντής θα πρέπει να αναλαμβάνει πιο ουσιαστικές αρμοδιότητες, να έχει τη δυνατότητα πρωτοβουλιών για να μπορέσει να αναβαθμιστεί ο ρόλος του. Θα πρέπει άμεσα να γίνει αναθεώρηση ή συμπλήρωση της αντίστοιχης νομοθεσίας, καθιστώντας το έργο του πιο ουσιαστικό και δημιουργικό και δίνοντάς του τη δυνατότητα για επικοινωνία και με άλλους φορείς όπως σχολικούς συμβούλους, προϊσταμένη αρχή, οργανισμό τοπικής αυτοδιοίκησης ώστε να μπορέσει να συμμετέχει αποτελεσματικά στη σχολική διοίκηση και να βοηθήσει ουσιαστικά τη σχολική κοινότητα.

Ο σαφής προσδιορισμός καθηκόντων του υποδιευθυντή και ο διαχωρισμός τους από αυτές του διευθυντή θα οδηγήσει σε ανάπτυξη σχέσεων καλής συνεργασίας. Θα λειτουργήσουν συμπληρωματικά, αποφεύγοντας επικαλύψεις ή παραλείψεις αρμοδιοτήτων γεγονός που οφείλεται στην αοριστία και τη σύγχυση των ρόλων τους. Η κατανόηση, η καλή διάθεση, η εκτίμηση και ο σεβασμός ελαχιστοποιούν τις συγκρούσεις στο εργασιακό περιβάλλον του σχολείου, απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματικότερη λειτουργία των σχολικών μονάδων.

Από την έρευνά μας προκύπτει ότι σύσσωμος ο εκπαιδευτικός κόσμος τάσσεται υπέρ της αξιοκρατικής επιλογής των ικανότερων εκπαιδευτικών για τις θέσεις των στελεχών της εκπαίδευσης, θέτοντας τέλος σε φαινόμενα αναξιοκρατίας και ευνοιοκρατίας. Η επιλογή των στελεχών δεν πρέπει να στηρίζεται στην αρχαιότητα, αλλά υπάρχει ανάγκη άμεσα διαμόρφωσης

ενός αξιόπιστου θεσμικού πλαισίου, που θα είναι προϊόν εκτεταμένης επιστημονικής έρευνας και συναινετικής αποδοχής από πλευράς εκπαιδευτικής κοινότητας και θα ανταποκρίνεται θετικά στην απαλλαγή της εκπαίδευσης από τα δεσμά του κομματικού ελέγχου. Το σύνολο των αξιολογικών μονάδων στην επιλογή των υποδιευθυντών να διαμορφώνεται από συγκεκριμένα, μετρήσιμα και μοριοδοτούμενα κριτήρια (τυπικά προσόντα), από τα συνεκτιμώμενα και από τη διαδικασία της συνέντευξης, η οποία θα έχει μικρή συμβολή, προκειμένου να περιοριστεί το στοιχείο της υποκειμενικής κρίσης. Να γίνεται διάκριση των μεταπτυχιακών τίτλων μεταξύ εκείνων που έχουν συνάφεια με τη θέση που διεκδικεί ο υποψήφιος/ υποψήφια και σε εκείνα που δεν έχουν. Έτσι για μεν τα πρώτα να προβλέπεται ικανός αριθμός αξιολογικών μονάδων, ενώ τα άλλα να μοριοδοτούνται συμβολικά. Επίσης συνεκτιμώμενο κριτήριο να αποτελεί η προηγούμενη διοικητική εμπειρία του υποψηφίου.

Τα συμβούλια επιλογής των υποψηφίων να είναι ανεξάρτητα και μη ελεγχόμενα από την εκάστοτε πολιτική εξουσία και να απαρτίζονται από άτομα ικανά με εξειδικευμένες γνώσεις σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης, με σκοπό την ορθολογική κρίση των υποψηφίων ηγετικών στελεχών χωρίς αυθαιρεσίες, αδικίες και αδιαφάνεια.

Όπως προκύπτει επίσης από την έρευνα υπάρχει απροθυμία και έλλειψη ενδιαφέροντος των υποψηφίων εκπαιδευτικών για τη θέση του υποδιευθυντή. Επομένως για να γίνει ο θεσμός πιο επιθυμητός υπάρχει ανάγκη παροχής κινήτρων, υλικών και ηθικών. Είναι γεγονός, ότι ο εξαντλητικός ρυθμός εργασίας, οι πολλές ώρες διδασκαλίας σε συνδυασμό με την ανάληψη πολλών διοικητικών καθηκόντων και το πενιχρό επίδομα για την πρόσθετη διοικητική εργασία που προσφέρει, απαξιώνουν το θεσμό της σχολικής υποδιεύθυνσης. Η μείωση των ωρών διδασκαλίας (οι περισσότεροι πρότειναν μείωση 5-6 ώρες την εβδομάδα) και η αύξηση του μηνιαίου επιδόματος εργασίας θα συντελέσουν στην αύξηση του γοήτρου του υποδιευθυντή και θα αποτελέσουν κίνητρα ενδιαφέροντος για την ανάληψη της θέσης. Επιπλέον παρακίνηση για τη θέση αποτελούν μη υλικές αμοιβές, όπως η αναγνώριση του έργου, η επιβράβευση, η εκτίμηση του διευθυντή/ προϊσταμένου, η ανάθεση πιο σημαντικών εργασιών, η θετική αξιολόγηση.

Σημαντικό επίσης θέμα είναι η επιμόρφωση - ανάπτυξη διοικητικών στελεχών της εκπαίδευσης. Οι σχολικοί ηγέτες δεν έχουν την ευκαιρία να προετοιμαστούν κατάλληλα για το νέο τους έργο και ούτε συμμετέχουν τακτικά σε μετεκπαιδευτικές δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της θητείας τους. Τα προγράμματα εκπαιδευτικής διοίκησης είναι λίγα, δεν προσφέρουν εξειδικευμένες γνώσεις και περιορίζονται σε διαλέξεις. Θα πρέπει η εκπαίδευση-επιμόρφωση των ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης, θεωρητική και πρακτική να αναληφθεί από κάποιο εκπαιδευτικό κρατικό φορέα όπως η σύσταση αυτόνομης Σχολής Δημόσιας Διοίκησης της Εκπαιδευσεως. Η σχολή αυτή θα φροντίζει για την κατάρτιση διευθυντικών

στελεχών για μελλοντικές ανάγκες του σχολικού συστήματος και παράλληλα θα επιμορφώνει τα ήδη υπηρετούντα ηγετικά στελέχη με ξεχωριστά προγράμματα εκπαίδευσης, αντίστοιχα για κάθε επίπεδο διοίκησης της εκπαίδευσης. Σκοπός η απόκτηση ειδικών γνώσεων (θεωρητική και πρακτική κατάρτιση) που θα τους επιτρέψουν να ανταποκριθούν στα μελλοντικά τους διοικητικά καθήκοντα.

Το πρόγραμμα εκπαίδευσης θα πρέπει να έχει διάρκεια (π.χ. ένα έτος) που να επιτρέπει τη σφαιρική απόκτηση διοικητικών γνώσεων και να πραγματοποιείται από εξειδικευμένους επιμορφωτές με γνώσεις στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Η επιμόρφωση πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης όλων των εκπαιδευτικών.

Επίσης ο υποδιευθυντής είναι ίσως ο μελλοντικός διευθυντής μιας σχολικής μονάδας. Επομένως θα πρέπει να προετοιμάζεται δίπλα στο διευθυντή ώστε να αποκτήσει τις απαραίτητες γνώσεις και την ανάλογη διοικητική εμπειρία για να γίνει στο μέλλον ένα ικανό διοικητικό στέλεχος. Για να λειτουργήσει ένα τέτοιο σύστημα «μαθητείας» (*mentoring*) θα πρέπει οι υποδιευθυντές να αναλαμβάνουν συγκεκριμένες αρμοδιότητες και εναλλασσόμενες κατά περιόδους ώστε σε δεδομένη στιγμή να μπορούν να αναλάβουν τη διοίκηση της σχολικής μονάδας και να αποκτούν την απαραίτητη εμπειρία για μετεξέλιξή τους στη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης. Ο υποδιευθυντής για τη σωστή αναπλήρωση της σχολικής διεύθυνσης, ακόμα και για σύντομο χρονικό διάστημα, οφείλει να γνωρίζει όλα εκείνα που γνωρίζει ο διευθυντής και έχουν σχέση με την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου.

Από την πλειοψηφία της έρευνας επισημάνθηκε η ανάγκη αλλαγής κουλτούρας της σχολικής μονάδας που προσδιορίζει τις προτεραιότητες, τις συμπεριφορές των ανθρώπων και τις στάσεις των μελών του οργανισμού. Η έμφαση στην ομαδική εργασία και την εμπιστοσύνη δημιουργεί θετικό κλίμα και οδηγεί στην ανάπτυξη και την πρόοδο του οργανισμού. Η καλή συνεργασία μεταξύ του διευθυντή, υποδιευθυντή και συλλόγου διδασκόντων δημιουργεί υψηλή ικανοποίηση- ευχαρίστηση στα μέλη της σχολικής μονάδας και συμβάλλει στη διαμόρφωση κοινής στρατηγικής για την αποτελεσματική υλοποίηση της σε μια συνολική προσπάθεια αναβάθμισης του εκπαιδευτικού έργου.

Λόγω της ασάφειας των αρμοδιοτήτων των ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης διαφαίνεται η ανάγκη για θεσμοθέτηση μονάδας διαρκούς απλούστευσης και κωδικοποίησης της εκπαιδευτικής νομοθεσίας για την αντιμετώπιση του φαινομένου της πολυνομίας, των νομοθετικών κενών και των ασαφειών που δημιουργούν σύγχυση στα στελέχη της εκπαίδευσης για το τι ισχύει κάθε φορά και θα διευκολύνει τα διευθυντικά στελέχη της εκπαίδευσης να ανταποκριθούν στους ρόλους τους.

Η πολυπλοκότητα της Παιδείας προϋποθέτει γενναία χρηματοδότηση των πόρων της και αυτή με τη σειρά της προϋποθέτει θαρραλέα πολιτική βούληση. Η εκπαίδευση είναι ζωντανός οργανισμός που συνεχώς εξελίσσεται. Για το λόγο αυτό θα πρέπει να εξελίσσονται και τα διοικητικά της στελέχη. Ο ρόλος τους πρέπει να αποκτά νέο περιεχόμενο και να αναλαμβάνουν νέες ευθύνες και αρμοδιότητες. Οι σύγχρονες κοινωνίες και οι οικονομικές επιδράσεις, η αλλαγή της φύσης των σχολικών μονάδων, όπως η θέσπιση του Ολοήμερου σχολείου, οδήγησαν σε αλλαγές που επηρέασαν κατά συνέπεια και το ρόλο της σχολικής υποδιεύθυνσης επεκτείνοντας το ρόλο της και σε διευθυντή - υπεύθυνο Ολοήμερου.

Πιθανότατα τα ευρήματα αυτής της μελέτης να αποτελέσουν το έναυσμα για επαναπροσδιορισμό του θεσμού του υποδιευθυντή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Να λειτουργήσουν ως αφετηρία και για άλλες μελέτες, προκειμένου να διασαφηνιστεί και να ενισχυθεί ο ρόλος του υποδιευθυντή στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο, αποκτώντας τη θέση που πραγματικά του ανήκει στην ηγεσία της εκπαίδευσης.

Θα ήταν χρήσιμο να διερευνηθεί ο θεσμός της σχολικής υποδιεύθυνσης και σε ένα ευρύτερο δείγμα, σε σχολεία της επαρχίας, σχολεία με διαφορετικό κοινωνικό, οικονομικό και πολιτιστικό υπόβαθρο, με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και ανάγκες. Επίσης να επεκταθεί η έρευνα στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναλύοντας πιο σφαιρικά το θεσμό της σχολικής υποδιεύθυνσης και αναδεικνύοντας την καθοριστική συμβολή του στην αποτελεσματική σχολική διοίκηση.

Ακόμα θα μπορούσαν να εξετασθούν οι παράγοντες που διαπιστώθηκαν στην παρούσα έρευνα ότι διαμορφώνουν τις αντιλήψεις των υποδιευθυντών και με άλλους στατιστικούς ελέγχους για τη διεξαγωγή επιπλέον συμπερασμάτων.

Εν κατακλείδι, μέσα από τα πορίσματα της έρευνας διαπιστώνουμε ότι ο υποδιευθυντής ως βασικό διοικητικό στέλεχος της εκπαίδευσης διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Συμβάλλει στην ανάπτυξή της, διαμορφώνει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της που επηρεάζουν την καλλιέργεια και την πρόοδο των μαθητών που φοιτούν σε αυτή.

Οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί οργανισμοί δεν έχουν άλλη επιλογή από τη συνεχή ανάπτυξή τους και προσαρμογή τους στις νέες συνθήκες και ανάγκες της εποχής. Στηριζόμενοι σε ικανή ηγεσία και έχοντας «όραμα» θα καταφέρουν να μην ξεπεραστούν από τις εξελίξεις αλλά να γίνουν αποτελεσματικοί και αποδοτικοί οργανισμοί.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

1. **Αθανασούλα-Ρέππα Α.**, (1999), «Υποαντιπροσώπευση γυναικών στα κέντρα λήψης αποφάσεων της σχολικής εκπαίδευσης. Μια όψη ανισοκατανομής της εξουσίας στους σχολικούς μηχανισμούς», *Ανακοίνωση στο 7ο Επιστημονικό Συνέδριο του Σάκη Καραγιωργα*, Πάντειο Πανεπιστήμιο.
2. **Αθανασούλα-Ρέππα Α.**, (2008), «Διοίκηση στην Εκπαίδευση. Βασικά σημεία προβληματισμού», *Συνέδριο Επιμόρφωσης Στελεχών της Εκπαίδευσης*, Βόλος.
3. **Αλεξογιαννοπούλου Β.**, (2006), «Ο διευθυντής σχολείου ως διαχειριστής του ανθρώπινου δυναμικού. Μια συγκριτική αποτίμηση της αλλαγής του ρόλου του στην Ελλάδα και τη Μεγάλη Βρετανία», Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
4. **Ανδρεαδάκης Ν.**, (2004) «Αποτελεσματικός εκπαιδευτικός», (*Πανεπιστημιακές σημειώσεις*) Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.
5. **Ανδρέου Α.**, (1997), «Η επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης», *Διοικητική Ενημέρωση*, τεύχος 8, σσ. 96-103.
6. **Ανδρέου Α.**, (1998), «Ζητήματα διοίκησης της εκπαίδευσης», εκδ. Βιβλιογονία, Αθήνα.
7. **Βάμβουκας Μ.**, (1998), «Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία», εκδ. Γρηγόρης, Αθήνα.
8. **Γεωργιάδου Β. & Καμπουρίδης Γ.**, (2005), «Ο Διευθυντής- Ηγέτης», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τεύχος 10, σσ.121-129.
9. **Γεωργόπουλος Ν.**, (2006), «Στρατηγικό Μάνατζμεντ», εκδ. Μπένου, Αθήνα.
10. **Γιαννάκος Ι. & Ζήση Α.**, (2008), «Επιλογή Στελεχών Εκπαίδευσης», Παιδαγωγικό Ινστιτούτο .
11. **Γουρναρόπουλος Γ.**, (2006), «Στάσεις των εκπαιδευτικών για τη διοικητική επιμόρφωσή τους: η περίπτωση του νομού Μεσσηνίας», Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.
12. **Γραμματικού Κ.**, (2010), «Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας», Μεταπτυχιακή Εργασία, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
13. **Λάρρα Μ. & Σαΐτης Χρ.**, (2010), «Η επιμόρφωση ως βασικός παράγοντας ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ερευνητικές διαπιστώσεις», *Διοικητική Ενημέρωση*, τεύχος 52, σσ.83-111.

14. **Δρούλια Θ. & Πολίτης Φ.**, (2008), «*Δημόσια Διοίκηση και Στελέχη Εκπαίδευσης*», Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
15. **Ζαβλανός Μ.**, (1984), «*Οργάνωση και Διοίκηση*», τόμος Α΄, εκδ. ΙΩΝ, Αθήνα
16. **Ζαβλανός Μ.**, (1998), «*Μάνατζμεντ*», εκδ. Έλλην, Αθήνα.
17. **Ζαβλανός Μ.**, (2003), «*Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*», εκδ., Αθ.Σταμούλη, Αθήνα.
18. **Ζαβλανός Μ.**, (2005), «Αξιολόγηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών οργανισμών» , *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Διοίκησης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, Άρτα .
19. **Θεοδώρου Μ.**, (1981), «Μερικές σκέψεις για το ρόλο του Βοηθού Διευθυντή στα σχολεία», *Νέα Παιδεία*, τεύχος 16, σσ.51 -57.
20. **Θεοφιλίδης Χρ. & Στυλιανίδης Μ.**, (2002), «Ελλείμματα στη Διοίκηση του δημοτικού σχολείου στην Κύπρο», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τεύχος 33, σσ.137-156.
21. **Θεοφιλίδης Χρ.**, (1994), «*Ορθολογιστική Οργάνωση και Διοίκηση σχολείου*» , Αυτοέκδοση, Λευκωσία .
22. **Καμπουρίδης Γ.**, (2002), «*Οργάνωση και Διοίκηση σχολικών Μονάδων*», εκδ. Κλειδάριθμος, Αθήνα.
23. **Κανταρτζή Ε. & Ανθόπουλος Κ.**, (2006), «Η συμμετοχή των δύο φύλων στη στελέχωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης», *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, τεύχος 11, σσ. 5-19.
24. **Κασσωτάκης Μ.**, (1999), «*Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών*», 9^η έκδοση, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα.
25. **Κατσαρός Ι.**, (2008), «*Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*», Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.
26. **Καψάλης Α.**, (1999), «Ένα ελληνικό μοντέλο μικροδιδασκαλίας και η εφαρμογή του στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών», *Μακεδόν*, τ. 3, σσ. 23-31.
27. **Κογκίδου Δ.& Τάκη Π.**, (2005), «Γυναίκες στη διοίκηση της εκπαίδευσης – Τα οργανωσιακά εμπόδια», *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Διοίκησης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, τ. ΙΙΙ, σσ. 203-216, Πάτρα
28. **Κουλουμπαρίτση Α., Αναστασάκη Α., Αργυρούδη Ειρ., Καλογεράκος Ν., Παπαστεργιοπούλου Χ., Τριανταφυλλοπούλου Π., Τσιρίκος Γ.**, (2007), «Το διοικητικό πλαίσιο στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τεύχος 13, σσ.43-54

29. **Κυθραιώτης Α. & Παστίδης Κ.**, (2001), «Σχολική αποδοτικότητα: Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις – Πραγματικότητες στην Κύπρο», *Δελτίο του Κυπριακού Ομίλου Εκπαιδευτικής Διοίκησης*, 10.
30. **Κυθραιώτης Α.**, (2003), «Ο ρόλος του βοηθού διευθυντή στη διοίκηση των δημοτικών σχολείων της Κύπρου», *Δελτίο του Κυπριακού Ομίλου Εκπαιδευτικής Διοίκησης*, 13.
31. **Κυριακόπουλος Δ.**, (2007), «Ο θεσμός του υποδιευθυντή του δημοτικού σχολείου ως παράγοντας αποτελεσματικής λειτουργίας του σχολείου», Διπλωματική Εργασία, Ε.Α.Π , Πάτρα.
32. **Κωνσταντίνου Χ. Ι.**, (1994), «Το σχολείο ως Γραφειοκρατικός Οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε αυτόν», εκδ. Σμυρνιωτάκη, Αθήνα.
33. **Κώτσης Κ.**, (1996), «Εκπαιδευτική Νομοθεσία », εκδ. Δ.Κλειδάς, Αθήνα .
34. **Λώλη Ελ.**, (2005), «Η θέση, ο ρόλος, τα κριτήρια και η διαδικασία επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων στα πλαίσια του συστήματος οργάνωσης και διοίκησης της τυπικής σχολικής εκπαίδευσης», *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Διοίκησης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, τ. Ι, σσ. 119-130, Πάτρα.
35. **Μακράκης Β.**, (1997), «Ανάλυση δεδομένων στην επιστημονική έρευνα με τη χρήση του SPSS», εκδ .Gutenberg, Αθήνα.
36. **Μαραγκουδάκη Ε.**,(1997), «Οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν». Στο Β.Δεληγιάννη & Σ. Ζιόγου (επιμ.) Φύλο και Σχολική Πράξη , εκδ .Βάνιας, Θεσσαλονίκη.
37. **Μαρίνος Ε.**, (2005), «Τα μεσαία στελέχη (middle managers) στο σχολικό οργανισμό. Ο ξεχασμένος κρίκος της ιεραρχίας», *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Διοίκησης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών*, τόμος IV, Πάτρα.
38. **Ματσαγγούρας Η.**, (2000), «Η σχολική τάξη», εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
39. **Μαυροσκούφης Δ.**, (1992), «Όψεις του ζητήματος της αξιολόγησης, της επιλογής και του ρόλου των διευθυντών των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης », *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχος 64, σσ.24-36.
40. **Μαυροσκούφης Δ.**, (2002) , «Η εισαγωγή και η υποδοχή των καινοτομιών στα σχολεία», *Νέα Παιδεία*, τεύχος 103,σσ.16-23.
41. **Μιχόπουλος Α.**, (1993), «Η Εκπαίδευση στο Πλαίσιο της Οργανωτικής Θεωρίας», Αυτοέκδοση , Αθήνα.
42. **Μιχόπουλος Α.**, (1998), «Εκπαιδευτική Διοίκηση Ι: Διαδικασίες Δομικής Μορφολογίας», Αυτοέκδοση, Αθήνα.

43. **Μπάκας Θ.& Δημητριάδη Ε.**, (2005), «Η κατά φύλο σύνθεση των στελεχών της εκπαίδευσης στην περιφέρεια Αττικής», *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Διοίκησης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, τ. ΙΙΙ, σσ. 247-257, Πάτρα.
44. **Μπαλάσκας Κ.**, (1989), «*Κοινωνική θεώρηση της Παιδείας*», εκδ.Γρηγόρης, Αθήνα.
45. **Μπουζάκης Σ.**, (1986), «*Παιδαγωγικοί και Κοινωνικοπολιτικοί Προβληματισμοί*», Αθήνα.
46. **Μπουραντάς Δ.**, (1992), «*Μάνατζμεντ - οργανωτική θεωρία και συμπεριφορά*»,εκδ. Team , Αθήνα.
47. **Μπουραντάς Δ.**, (2002), «*Μάνατζμεντ*», εκδ. Μπένου, Αθήνα.
48. **Μπουραντάς Δ.**, (2005), «*Ηγεσία: ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*», εκδ. Κριτική, Αθήνα.
49. **Μπρίνια Β.**, (2008), «*Management εκπαιδευτικών μονάδων και Εκπαίδευσης*», εκδ. Αθ.Σταμούλης,Αθήνα.
50. **Ξηροτύρη-Κουφίδου Στ.**, (1997), «*Οργανωσιακή Θεωρία*», *Πανεπιστημιακές παραδόσεις* Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
51. **Ξηροτύρη-Κουφίδου Στ.**, (1998), «*Διοίκηση Προσωπικού - Νέες προκλήσεις στον εικοστό πρώτο αιώνα*»,εκδ. Ανίκουλα, Θεσσαλονίκη .
52. **Ξωχέλλης Π.**, (1986), «*Παιδαγωγική του Σχολείου- Θέματα Κοινωνιολογίας του σχολείου και Γενικής διδακτικής*»,εκδ. Κυριακίδης , Θεσσαλονίκη.
53. **Ξωχέλλης Π.**, (1989), «*Εκπαίδευση και εκπαιδευτικός σήμερα*», εκδ. Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη
54. **Ξωχέλλης Π.**, (2006), «*Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο*», εκδ. Τυπωθήτω, Αθήνα.
55. **Παμουκτσόγλου Αν.**, (2001), «*Αποτελεσματικό σχολείο: χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησης του*», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τεύχος 5, σσ. 81- 90.
56. **Παπαδάτου, Δ. & Αναγνωστόπουλος, Φ.**, (1999), «*Η ψυχολογία στο χώρο της εργασίας*», εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
57. **Παπαναούμ Ζ.**, (1995), «*Η Διεύθυνση Σχολείου*», εκδ. Α/φών Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη
58. **Παπασταμάτης Αδ.**, (2008), «*Η σημασία της ηγεσίας και του μάνατζμεντ στην εκπαίδευση*», *Συνέδριο Επιμόρφωσης Στελεχών της Εκπαίδευσης*, Βόλος.
59. **Παρασκευόπουλος Ι.**, (1993), «*Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*», τόμος Α΄, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
60. **Πασιαρδής Π.**, (2004) «*Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή* », εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα.

61. **Πασιαρδής Π. & Πασιαρδή Γ.**, (2000), «Αποτελεσματικά σχολεία: Πραγματικότητα ή ουτοπία;», εκδ. Τυπωθήτω, Αθήνα.
62. **Πασιαρδής Π. & Brauckmann St.**, (2008), «Νέα εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική ηγεσία: Εξερευνώντας τα θεμέλια μιας νέας σχέσης», *Συνέδριο Επιμόρφωσης Στελεχών της Εκπαίδευσης*, Βόλος.
63. **Παυλόπουλος Π.**, (1983), «Το Διοικητικό φαινόμενο στο πλαίσιο της θεωρίας των οργανώσεων», εκδ. Α.Ν. Σάκκουλα, Αθήνα-Κομοτηνή.
64. **Πετρίδου Ε.**, (2000), «Πρόταση μιας πρότυπης διαδικασίας προγραμματισμού του έργου της σχολικής μονάδας», στο Παπαναούμ, Ζ. (επιμ.). Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα, εκδ. Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη.
65. **Πουλής Π.**, (2006), «Εκπαιδευτικό Δίκαιο και Θεσμοί», εκδ. Α. Ν. Σάκκουλα, Αθήνα-Θεσσαλονίκη.
66. **Ράπτης, Ν.**, (2006), «Η διαχείριση της καινοτομίας από τη σχολική ηγεσία», *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, τεύχος 6, σσ.32-42.
67. **Ράπτης, Ν.**, (2009), «Το διδακτικό ωράριο των διευθυντών των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η επίπτωση του στην εκπαιδευτική διοικητική αποτελεσματικότητα», *Διοικητική Ενημέρωση*, τεύχος 50, σσ. 99-112.
68. **Ρούση Γ.**, (2007), «Η ολική ποιότητα στη διοίκηση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», *Διδακτορική Διατριβή*, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
69. **Ρούσσοις Π. & Τσαούσης Γ.**, (2002), «Στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες», εκδ. Β', εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
70. **Σαϊτή Α.**, (2000), «Γυναίκες εκπαιδευτικοί και σχολική διοίκηση στην Ελλάδα», *Τα Εκπαιδευτικά*, τεύχος 57-58, σσ. 150-163.
71. **Σαϊτή Α. & Μιχόπουλος Α.**, (2005), «Η αναγκαιότητα ανάπτυξης ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης: Η περίπτωση των υποδιευθυντών σχολικών μονάδων», *Επιστήμες Αγωγής*, τεύχος 4, σσ. 43-56.
72. **Σαϊτής Χρ.**, (1990), «Η συμβολή του management στο χώρο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης», *Νέα Παιδεία*, τεύχος 54, σσ. 70-83.
73. **Σαϊτής Χρ.**, (1992), «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης», Αυτοέκδοση, Αθήνα.
74. **Σαϊτής Χρ.**, (1994), «Βασικά θέματα της Σχολικής Διοίκησης», Αυτοέκδοση, Αθήνα.
75. **Σαϊτής Χρ.**, (1996), «Το χρονικό ενός θεσμού: Ο διευθυντής δημοτικού σχολείου», *Διοικητική Ενημέρωση*, τεύχος 5, σσ. 98-108.
76. **Σαϊτής Χρ.**, (1997α), «Σκέψεις για την ανάπτυξη ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση», *Δημόσιος Τομέας*, τεύχος 127, σσ. 33-38.

77. **Σαϊτης Χρ.**, (1997β), «Management ολικής ποιότητας: Μια νέα μεθοδολογία για τον εκσυγχρονισμό του συστήματος διοίκησης της εκπαίδευσης», *Διοικητική Ενημέρωση*, τεύχος 9, σσ. 21-51.
78. **Σαϊτης Χρ.**, (1998), «Ο θεσμός του υποδιευθυντή σχολείου ως βάση για την ανάπτυξη ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση», *Διοικητική Ενημέρωση*, τεύχος 11, σσ. 39-59.
79. **Σαϊτης Χρ.**, (2001), «Η λειτουργία του Σχολείου μέσα από τις Αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων», εκδ. Ατραπός, Αθήνα.
80. **Σαϊτης Χρ.**, (2002), «Οργανωτικός σχεδιασμός του σχολικού μας συστήματος: Με πολλά ή λίγα επίπεδα διοίκησης», *Σύγχρονη εκπαίδευση*, τεύχος 124, σσ. 62-71.
81. **Σαϊτης Χρ.**, (2005), «*Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*», εκδ. 4η Αυτοέκδοση, Αθήνα.
82. **Σαϊτης Χρ.**, (2007α), «*Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη*», Αθήνα, Αυτοέκδοση.
83. **Σαϊτης Χρ.**, (2007β), «*Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων*», Αθήνα, Αυτοέκδοση.
84. **Σαϊτης Χρ.**, (2008α), «Σχολική Ηγεσία: Από τη θεωρία στην πράξη», *Συνέδριο Επιμόρφωσης Στελεχών της Εκπαίδευσης*, Βόλος.
85. **Σαϊτης Χρ.**, (2008β), «*Ο διευθυντής στο δημοτικό σχολείο*», Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα
86. **Σαϊτης Χρ., Σουρτζής Ε. & Τουρτούνης Γ.**, (1996), «Νομοθετικά κενά - Ασάφειες και οι επιπτώσεις τους στη λειτουργία των σχολικών μονάδων», *Διοικητική Ενημέρωση*, τεύχος 4, σσ. 87-95.
87. **Σαϊτης Χρ., Τσιαμάση Φ. & Χατζή Μ.**, (1997α), «Ο διευθυντής του σχολείου: Manager – Ηγέτης ή Παραδοσιακός Γραφειοκράτης;», *Νέα Παιδεία*, τεύχος 83, σσ. 66-77.
88. **Σαϊτης Χρ., Φέγγαρη Μ. & Βούλγαρης Δ.**, (1997β), «Επαναπροσδιορισμός του ρόλου της ηγεσίας στο σύγχρονο σχολείο», *Διοικητική Ενημέρωση*, τεύχος 7, σσ. 87-108.
89. **Σαϊτης Χρ. & Γουρναρόπουλος Γ.**, (2001), «Η αναγκαιότητα προγραμματισμού για τη δημιουργία διοικητικών στελεχών στην εκπαίδευση», *Νέα Παιδεία*, τεύχος 99, σσ. 75- 90.
90. **Σιμιντζή Δ.**, (2009), «*Ο ρόλος του υποδιευθυντή και η συμβολή του στην αποτελεσματικότερη λειτουργία των σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο νομό Αττικής*», Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.
91. **Σκουλάς Ν.**, (1983), «*Η ανθρώπινη Διοίκηση*», εκδ. Ο.Α.Ε.Δ., Αθήνα .

92. **Σουλάνη Α. Ε.**, (2008), «Η συνεχιζόμενη υποαντιπροσώπηση των γυναικών στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Ανασκόπηση των αιτίων και τρόποι αντιμετώπισης», *Νέο Εκπαιδευτικό Υλικό του ΥΠ.ΕΠ.Θ – Αξιολόγηση και Διοίκηση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, Άρτα.
93. **Τζάνη Μ.**, (1986), «Θέματα κοινωνιολογίας της Παιδείας», εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα.
94. **Τζωρτζάκης Κ. & Τζωρτζάκη Α.**, (1999), «Οργάνωση και Διοίκηση», εκδ. Rosili, Αθήνα.
95. **Τραχανοπούλου, Θ. & Τραχανοπούλου Ι.**, (2008), «Η παρουσία των δύο φύλων στη διοίκηση της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σύμφωνα με τις κρίσεις του 2007», *Νέο Εκπαιδευτικό Υλικό του ΥΠ.ΕΠ.Θ – Αξιολόγηση και Διοίκηση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, Άρτα.
96. **Τσικαλάκη, Κ.**, (2006), «Οι γυναίκες στη Διοίκηση των Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Το φαινόμενο της χαμηλής εκπροσώπησης», Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου Διοίκησης της Εκπαίδευσης, Άρτα.
97. **Τύπας Γ.& Παπαχρήστου Μ.**, (2003), «Η αξιοκρατική στελέχωση στην εκπαίδευση», *Διοικητική Ενημέρωση*, τεύχος 25, σσ.124-128 .
98. **Τύπας, Γ.**, (1999), «Η εφαρμογή των σύγχρονων μεθόδων *management* στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για την άσκηση αποτελεσματικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής.», Διδακτορική διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο.
99. **Φασουλής Κ. ,Αλεξόπουλος Ν. ,Κουτρομάνος Γ.**, (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*, τεύχος 9 , σσ. 42-55.
100. **Χατζηπαναγιώτου Π.**, (1997), «Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε θέματα διοίκησης και διαχείρισης της σχολικής μονάδας. Η επίδραση του παράγοντα, φύλου». Στο Β.Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (επιμ.) *Φύλο και Σχολική Πράξη*, εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη.
101. **Austin, G.**, (1988), «Τα Πορίσματα του Διεθνούς Συνεδρίου για τα Αποτελεσματικά Σχολεία», (μετ. Χρ. Θεοφιλίδη), Λευκωσία, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
102. **Cohen I. & Manion I.**, (1994), «Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας», εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα.
103. **Goleman ,D.**, (1998), «Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας», (μετ. Μεγαλούδη Φωτεινή), έκδ.Β΄, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα .
104. **Javeau C I.**, (1996), «Η έρευνα με ερωτηματολόγιο», (μετ. από τα γαλλικά),εκδ. Τυπωθείτω ,Αθήνα .

105. **Koontz H. & O' Donnell C.**, (1980), «*Οργάνωση και Διοίκηση*», τόμος Β', (Μετ. Χρ. Βαρδάκος), εκδ. Παπαζήση, Αθήνα.

Ξενόγλωσση

1. **Bolam R.**, (2005), «*Models of leadership development: learning from international experience and research*» στο Educational Management Research and Practice, pp 74-89, London: Sage Pub
2. **Bradie M.B.**, (1967), «*Fayol on Administration*», London.
3. **Brookover W.B.**, (1988), «*School Improvement and Effectiveness Movements*», στο R.A. Gorton, G.T. Schneider and J.C. Fisher (Eds) (1988), Encyclopedia of School Administration and Supervision. Phoenix, Arizona: The Oryx Press.
4. **Brookover W. & Lawrence L.**, (1979), «*Changes in School Characteristics Coincident with Changes in Student Achievement*», Occasional Paper no.17, Michigan, The Institute for Research on Teaching.
5. **Buckley J.**, (1985), «*The training of secondary school heads in Western Europe*», NFER. Nelson, M.K.
6. **Burnham P.**, (1968), «*The deputy head*». In Headship in the 1970's, pp.169-195.
7. **Bush T.**, (2005), «*Theories of Educational Leadership and Management*», London: Sage Pub.
8. **Coleman J. S., Campell E.Q., Hobson C.F., Mc Partland J., Mood A. M., Weifeld F.D. & York, R. L.** (1966), «*Equality of Educational Opportunity*», Washington, U.S. Government Printing Office.
9. **Coleman M.**, (1994), «*Women in Education Management, in the book Principles of Educational Management*», edited by Bush T. & West Burnham J., Longman, London.
10. **Coleman M.**, (2004), «*Gender and Secondary School Leadership*», ([http://web.hku.hk/-cel_2004/Proceedings/009-Mariannce Coleman.doc](http://web.hku.hk/-cel_2004/Proceedings/009-Mariannce%20Coleman.doc)).
11. **Coulson A. A.**, (1986), The managerial work of Primary Headteachers, Sheffield, Papers in Educational Management, No 48, Sheffield City Polytechnic.
12. **Dean J.**, (1995), «*Managing the Primary Schools*», Routledge, London.
13. **Dunham R.D. & Pierce L.**, (1989), «*Management*», Scott Foresmann and Company, Glenview, GL
14. **Edmonds R.**, (1979), «*Effective Schools for the Urban Poor*» in Educational Leadership, 37 (1) pp. 15-24.

15. **Everard K.B., Morris G. & Wilson I.**, (2004) , «*Effective School Management*» 4th edn , SAGE, London .
16. **Fayol H.**, (1949), «*General and Industrial Management*» , Pitman ,London .
17. **Fullan M.**,(1993), «*Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*», Falmer Press, London .
18. **Greenberg J. & Baron A.**, (2000), «*Behavior in organizations*», 7th edn, N.J.: Prentice Hall.
19. **Gulick L.**, (1947), «*Notes on the theory of organisation*» Στο: Gulick L. & Unrick L.(edit), *Papers on the Science of Administration*, N.York .
20. **Hallinger & Heck** ,(1999), «*Can Leadership Enhance School Effectiveness?*» στο T .Bush, L .Bell ,R . Bolam, R. Glatter and P. Ribbins (Eds), *Educational Management :Redefining Theory, Policy and Practice*, London: Paul Chapman .
21. **Hargreaves D.** (1999), «*Helping practitioners explore their school's culture*», in J. Prosser (ed.), *School Culture*, London, Paul Chapman Publishing ,pp.48-65.
22. **Henerson M., Morris T.& Fitz-Gibbon A.**, (1987), «*How to Measure Attitudes*», California :Shape Publishers .
23. **Hersey P. & Blanchard K.**,(1988), «*Management of organizational behavior: Utilizing human resources*» (5th ed.). Englewood Cliffs , NJ: Prentice-Hall .
24. **Hoy W. & Ferguson J.**, (1989), «*A Theoretical Framework and Exploration of Organizational Effectiveness of Schools*», in J. L. Burdin (ed.):*School Leadership*, Sage, London.
25. **Hughes M. & James C.** (1999), «*The relationship between the head and the deputy head in primary schools*», *School Leadership and Management*, 19 (1), pp 83-95 .
26. **James C. & Whiting D.**, (1998), «*The career perspectives of deputy headteacher's*» .*Educational Management &Administration*, 26(4), pp.353-362 .
27. **Kast E.E. & Rozenzweig J.E.**, (1972), «*General Systems Theory:Application for Organisation and Management*» in *Academy of Management Journal*,Vol.15, No 4, April, pp .447-465 .
28. **Katz D., & Kahn R., L.**, (1978), «*The social psychology of organizations*», J. Wiley, 2nd ed., New York.
29. **Kyriakoussis A., Saiti A.**, (2006), «*Underrepresentation of Women in Public Primary School Administration: The experience of Greece*», in *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, Vol. 10(5), January 30.
30. **Lawley P.**, (1988), «*Deputy Headship*», Longman, London.

31. **Lee V.E.** ,(1994), «*Secontary Schools : Effective*», στο T. Husen and T.N. Postlethwaite (Eds) (1994) .The International Encyclopedia of Education .Volumes 1-12, Second edition, Oxford: Pergamon Press .
32. **Lezotte L.**, (1989), «Selected Resources Complied for the 7th Annual Effective School Conference», Rimrock: National School Conference Institute .
33. **Lezotte L.**, (1992), «Effective Schools Practices and Work», Okemos, M I: Effective School Products Ltd.
34. **Louis K.S., Toole J. & Hargeaves A.**,(1999), «*Rethinking School Improvement*», στο J. Murphy and K. S. Louis (Eds)(1999) Handbook of Research on Educational Administration: A Project of the American Educational Reserch Association ,Second edition, San Francisco: Jossey-Bass .
35. **Mason Ann**, (1989), «*The head teacher's role in the development of staff*». In Primary School Management in Action , ed. Ian Graig , London .
36. **Paisey A.**, (1992), «Organisation and Management in Schools», Longman, London.
37. **Pashiardi G.**, (2002), «School Climate in Elementary and Secondary Schools:Views of Cypriot Principals and Teachers». *International Journal of Educational Magagement*, 14 (5), pp.224-237.
38. **Pashiardis P.**, (2001), «Secondary Principals in Cyprus: The Views of the Principal Versus the Views of the Teachers -A Case Study. *International Studies in Educational Administration*, 29 (3),pp. 11-27.
39. **Pashiardis P.**, (1998). «Researching the Characteristics of Effective Primary School Principals in Cyprus: A Qualitative Approach», *Educational Management and Administration*, 26 (2), pp. 117–130.
40. **Petraki-Kottis A.**, (1996), «Women in management and the glass ceiling in Greece: An empirical investigation», *Women in Management Review* ,11(2),pp.30-38.
41. **Purkey S. & Smith M.**,(1983), «Effective Schools :A Review»,*The Elementary School Journal*, Vol .83 ,4:427-452 .
42. **Sackney I.**,(1991), «*Effective Schools: An International Perspective*», στο W. Walker, R. Farquhar and M. Hughes (Eds), Advancing Education: School Leadership in Action , Falmer Press, London .
43. **Saiti A.**, (2007), «Main factors of job satisfaction among primary school educators: factor analysis of the Greek reality», *Management in Education*, 21(2), 23-27.
44. **Schultz P. & Schultz E.**, (1994), «*Psychology and Work today*», 6th edn, New York: Mac Millan.

45. **Spector L.**, (2000), «*Industrial and organizational psychology*», New York: John Wiley & Sons.
46. **Waters D.**, (1989), «*The depute as trainee head*» in the book Primary School Management in Action, Edited by Ian Graig ,Longman ,U. K.
47. **Weber G.**, (1971), «Inner City Children can be Taught to Read: Four successful Schools», Occasional Paper no.18, Washington, D.C., Council for Public Education .
48. **Zavlanos M.**, (1981), «*Analysis of Perceptions of Leadership Behavior of Greek Secondary School Administration*» Ph D. dissertation,Vanderbilt University .

ΣΥΝΟΔΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΣΤΟΛΗ

**ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
Π.Μ.Σ. ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ»**

ΜΕ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ:

ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί απευθύνεται σε Υποδιευθυντές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχολικών μονάδων του Νομού Αττικής και εντάσσεται στο πλαίσιο μεταπτυχιακής εργασίας με θέμα:

«Ο ρόλος του υποδιευθυντή και η συμβολή του στην αποτελεσματικότερη λειτουργία των σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης»

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και σκοπό έχει αποκλειστικά και μόνο την εξυπηρέτηση της συγκεκριμένης έρευνας. Οι οποιεσδήποτε πληροφορίες που παρέχει παραμένουν απόρρητες.

Σας παρακαλώ να απαντήσετε αν είναι δυνατόν, σε όλες τις ερωτήσεις και με τέτοιο τρόπο που να αντανακλώνται τα πραγματικά σας πιστεύω.

Η ολοκλήρωσή αυτής της έρευνας εξαρτάται και από τη δική σας βοήθεια.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή και τη συνεργασία σας.

Με συναδελφική εκτίμηση
Καραγιάννη Γιώτα pkaragiann@sch.gr
Υποδιευθύντρια 2^{ου} Δημοτικού Σχολείου Αλίμου

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Το παρόν ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται **ανώνυμα** από τους **υποδιευθυντές** της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής. Οι απαντήσεις θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Στόχος του είναι η διερεύνηση του ρόλου του υποδιευθυντή στη λειτουργία των σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Ημερομηνία

Παρακαλώ σημειώστε με X την επιλογή ή τις επιλογές σας.

Κυκλώστε σε ποια Περιφερειακή Διεύθυνση Αθήνας ανήκει το σχολείο σας;

Α	Β	Γ	Δ
---	---	---	---

ΟΡΓΑΝΙΚΟΤΗΤΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ / ΘΕΣΙΟ ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ

1.

	Φύλο
Άνδρας	
Γυναίκα	

2.

2.

Οικογενειακή κατάσταση	
Άγαμος-η	
Έγγαμος-η	
Έγγαμος-η με παιδιά	

3. Ηλικία : Έτη

4. Χρόνια υπηρεσίας στην Εκπαίδευση (με το φετινό):

α. συνολικά: έτη

β. στο σχολείο που υπηρετείτε τώρα : έτη

γ. χρόνια υπηρεσίας ως υποδιευθυντής σε Δημοτικό Σχολείο: έτη

5. Προσωπικό επίπεδο μόρφωσης

Εξομοίωση	
Μετεκπαίδευση (Διδασκαλείο)	
Άλλο πτυχίο ΑΕΙ / ΤΕΙ	
Μεταπτυχιακές σπουδές	
Μεταπτυχιακές σπουδές στη διοίκηση Εκπαίδευσης	
Διδακτορική Διατριβή	
Πιστοποίηση Ηλεκτρονικών Υπολογιστών	

6. Δηλώσατε συμμετοχή στις διαδικασίες επιλογής υποδιευθυντών επειδή:
(Κατατάξτε με τη σειρά που τα θεωρείτε πιο σημαντικά π.χ. 1,2,3... όπου 5 το πιο σημαντικό και 1 το λιγότερο σημαντικό)

Σας ενδιαφέρει η άσκηση διοικητικών καθηκόντων	
Θέλετε να αποκτήσετε διοικητική εμπειρία για ανέλιξη	
Επιθυμείτε το επίδομα θέσης	
Έχετε τη διάθεση συνεισφοράς στο σχολείο	
Θεωρείτε ότι η θέση του υποδιευθυντή προσφέρει κοινωνική αναγνώριση – καταξίωση	
Άλλο (αναφέρατε)	

7. Θεωρείτε ότι ο καθορισμός των αρμοδιοτήτων του υποδιευθυντή στο Δημοτικό Σχολείο με το υπάρχον νομοθετικό πλαίσιο είναι σαφής;

Ναι ☐ Όχι ☐

8. Με ποιες από τις παρακάτω αρμοδιότητες του σχολείου ασχολείστε;
(Σημειώστε με X τις επιλογές σας)

Αναπλήρωση του Διευθυντή	
Υπηρεσιακή αλληλογραφία – αρχειοθέτηση εγγράφων	
Υπεύθυνος σύνταξης απογραφικών δελτίων – στατιστικών στοιχείων	
Υπεύθυνος/η εφημεριών	
Υπεύθυνος διανομής διδακτικών βιβλίων	
Τήρηση βιβλίων υλικού σχολείου – εποπτικών μέσων – σχολικού εξοπλισμού	
Υπεύθυνος μαθητικών εκδηλώσεων – σχολικών εορτών – μαθητικών εκλογών	
Υπεύθυνος προγραμματισμού διδακτικών επισκέψεων	
Εποπτεία καθαριότητας σχολικού χώρου	
Υπεύθυνος αντιμετώπισης εκτάκτων αναγκών (σεισμός – πυρασφάλεια)	
Επικοινωνία – ενημέρωση συναδέλφων	
Επικοινωνία με προϊστάμενη αρχή	
Επικοινωνία με Σχολικό σύμβουλο	
Επικοινωνία με Οργανισμό Τοπικής Αυτοδιοίκησης	
Τήρηση πρακτικών συνεδριάσεων	
Τήρηση βιβλίων βιβλιοθήκης	
Άλλο (αναφέρατε)	

9. Πέρα από τις οριζόμενες αρμοδιότητες που προβλέπει ο νόμος, ο διευθυντής/ντρια του σχολείου σας με δική του/της πρωτοβουλία σας αναθέτει κι άλλες αρμοδιότητες;

Ναι ☐ Όχι ☐

10. Αν απαντήσατε **ναι**, ποιες είναι αυτές; (μπορούν να δοθούν περισσότερες απαντήσεις)

Σύνταξη του ωρολογίου προγράμματος	
Παραλαβή αλληλογραφίας από τον Η/Υ, ενημέρωση στατιστικών στοιχείων μέσω Internet	
Ευθύνη για τη λειτουργία τμημάτων ολοήμερων σχολείων	
Ευθύνη για τη λειτουργία τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας, τάξεως υποδοχής,, πρόσθετης διδακτικής στήριξης	
Σύνταξη καταστάσεων πληρωμής ωρομισθίων	
Ενημέρωση του διδακτικού προσωπικού, γονέων για τους στόχους ή το έργο του Σχολείου.	
Ενημέρωση των νεοδιόριστων, αναπληρωτών και ωρομίσθιων εκπαιδευτικών σχετικά με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους (Μέντορας)	
Έλεγχος για την υλοποίηση των πρόσθετων εξωδιδακτικών εργασιών που ανατέθηκαν στους εκπαιδευτικούς με απόφαση του συλλόγου ή του Διευθυντή	
Άλλο (αναφέρατε)	

11. Στο πλαίσιο της διοίκησης της σχολικής μονάδας σας δίνει ο διευθυντής του σχολείου πρωτοβουλίες – ζητά τη γνώμη σας για σχολικά θέματα;

Ναι ☐ Όχι ☐

12. Αν απαντήσατε **όχι** για ποιους λόγους πιστεύετε ότι αποφεύγει να σας εκχωρήσει αρμοδιότητες και να συνεργαστεί μαζί σας;

Πιστεύει πως έχει ευθύνες που δε μπορεί να μοιραστεί	
Επιδεικνύει έλλειψη αυτοπεποίθησης και εμπιστοσύνης απέναντί σας	
Έχει συγκεντρωτικές τάσεις	
Πιστεύει ότι πρέπει να γνωρίζει τα πάντα και να παίρνει μέρος σε όλα όσα συμβαίνουν στο σχολείο	
Ενδιαφέρεται για το γόητρό του	
Άλλο (αναφέρατε)	

13. Πιστεύετε ότι οι γνώσεις και η εμπειρία που έχετε αποκτήσει από τη θέση του υποδιευθυντή σας επιτρέπει να αναπληρώνετε το Δ/ντή σε περίπτωση μακράς απουσίας του ή να τον αντικαθιστάτε;

Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Μέτρια ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

14. Πως θα χαρακτηρίζατε τον τρόπο συνεργασίας σας με τους:

	Κακή	Όχι καλή	Μέτρια	Καλή	Πολύ καλή
Διευθυντή σχολείου					
Σύλλογο διδασκόντων					
Μαθητές					
Γονείς					
Άλλους φορείς					

15. Με ποια κριτήρια κατά τη γνώμη σας πρέπει να γίνεται η επιλογή των υποδιευθυντών; (Κατατάζετε με τη σειρά που τα θεωρείτε πιο σημαντικά π.χ. 1,2,3... όπου 1 το λιγότερο σημαντικό και 7 το πιο σημαντικό)

Αρχαιότητα υπηρεσίας	
Επίδοση από συνέντευξη υποψηφίου	
Σύστημα προαγωγών με εξετάσεις	
Τίτλοι σπουδών σε θέματα διοίκησης – οργάνωσης της εκπαίδευσης	
Γνώμη του συλλόγου διδασκόντων	
Προηγούμενη εμπειρία σε θέματα διοίκησης εκπαίδευσης (π.χ. αποσπασμένος-η σε γραφείο Εκπαίδευσης....)	
Επικοινωνιακή σχέση με το σύλλογο διδασκόντων και το διευθυντή του σχολείου	
Άλλο (αναφέρατε)	

16. Θεωρείτε ότι ο νόμος θα έπρεπε να προβλέπει **μειωμένο** διδακτικό ωράριο στον υποδιευθυντή Π.Ε. για την άσκηση των διοικητικών του καθηκόντων;

Ναι ☐

Όχι ☐

17. Αν απαντήσατε **ναι**, πόσες ώρες διδασκαλίας εβδομαδιαίως θεωρείτε ότι πρέπει να του **αφαιρεθούν** ώστε να είναι περισσότερο αποτελεσματικός/η στα διοικητικά του καθήκοντα;

Έως ώρες εβδομαδιαίως

18. Πιστεύετε ότι θα έπρεπε να αποτελεί βασική προϋπόθεση η θητεία στη θέση του υποδιευθυντή, για μετάβαση στη θέση του διευθυντή;

Ναι ☐

Όχι ☐

19. Ένα σύγχρονο ηγετικό στέλεχος όπως ο υποδιευθυντής Π.Ε. πρέπει να:
(Σημειώστε με **X** σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με κάθε μια από τις παρακάτω προτάσεις)

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
επιλέγεται με αυστηρά - αξιοκρατικά κριτήρια					
δέχεται συνεχή επιμόρφωση σε θέματα σχολικής διοίκησης					
του παρέχονται κίνητρα υλικά και ηθικά					
του εκχωρούνται αρμοδιότητες από τα ανώτερα διοικητικά επίπεδα εκπαίδευσης					
υπάρχει σαφής καθορισμός του ρόλου του – οριοθέτηση επακριβώς των αρμοδιοτήτων του					
του δίνεται η δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών					
έχει γνώση σφαιρικής διοικητικής πρακτικής για αποτελεσματική αναπλήρωση του Διευθυντή					
διαθέτει πολύ καλή διδακτική εμπειρία					
έχει αποδεδειγμένη επαγγελματική ικανότητα και διοικητικές ικανότητες – γνώσεις					
διακρίνεται από διάθεση συνεργασίας με τους λοιπούς παράγοντες της σχολικής κοινότητας (Διευθυντής, εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, τοπική κοινωνία)					
διαθέτει ισχυρή προσωπικότητα					

20. Θεωρείτε απαραίτητη για την **άρτια – πλήρη** άσκηση των διοικητικών καθηκόντων σας ως υποδιευθυντής την επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης και οργάνωσης εκπαίδευσης;

Ναι ☐

Όχι ☐

21. Νομίζετε ότι οι υποδιευθυντές των σχολικών μονάδων πρέπει να συμμετέχουν

σε ταχύρρυθμα επιμορφωτικά προγράμματα κατάρτισης μετά την ανάληψη των καθηκόντων τους	
σε ταχύρρυθμα επιμορφωτικά προγράμματα κατάρτισης πριν την ανάληψη των καθηκόντων τους	
σε μακροχρόνια επιμορφωτικά προγράμματα κατάρτισης (6-12 μήνες) πριν την ανάληψη των καθηκόντων τους	
σε μακροχρόνια επιμορφωτικά προγράμματα κατάρτισης (6-12 μήνες) μετά την ανάληψη των καθηκόντων τους	
Άλλο (αναφέρατε)	

22. Σε ποια **επιστημονικά πεδία** θα σας ενδιέφερε να επιμορφωθείτε;

Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού	
Διοικητικά θέματα	
Εκπαιδευτική Νομοθεσία	
Οργανωτικά θέματα	
Διαχείριση κρίσεων	
Βασικές γνώσεις οικονομικής διαχείρισης σχολικής μονάδας	
Άλλο (αναφέρατε)	

23. Έχετε λάβει έως τώρα επιμόρφωση – μετεκπαίδευση σε θέματα **διοίκησης της εκπαίδευσης**;

Ναι ☐ Όχι ☐

24. Ποιος ήταν ο φορέας επιμόρφωσης;

	Φορέας	Διάρκεια
Περιφερειακό Επιμορφωτικό Κέντρο (ΠΕΚ)		
Διδασκαλείο (ΜΔΔΕ)		
Μεταπτυχιακό πρόγραμμα ΑΕΙ		
Σεμινάρια ΥΠΕΠΘ		
Άλλο (αναφέρατε)		

25. Οι γνώσεις που αποκτήσατε από την παρακολούθηση ανάλογου προγράμματος επιμόρφωσης, σας βοήθησαν να ανταποκριθείτε στα καθήκοντά σας;

Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Μέτρια ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

26. Ως υποδιευθυντής αισθάνεστε **ικανοποιημένος/η** από το ρόλο σας;

Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Μέτρια ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

27. Ποιοι παράγοντες σας δημιουργούν αυτήν την αίσθηση **ικανοποίησης ή δυσαρέσκειας**;

α. _____
 β. _____
 γ. _____
 δ. _____

28. Την επόμενη τετραετία επιθυμείτε να δηλώσετε συμμετοχή στις διαδικασίες επιλογής διοικητικών στελεχών;

Ναι ☐

Όχι ☐

29. Αν ναι ενδιαφέρεστε για:

Διευθυντής σχολικής μονάδας	
Υποδιευθυντής σχολικής μονάδας	
Άλλη διοικητική θέση	
Άλλο (αναφέρατε)	

30. Τι θα προτείνατε για την αναβάθμιση του ρόλου του υποδιευθυντή Π.Ε. ;

α. Ως προς τον **τρόπο επιλογής**

β. Ως προς τις **αρμοδιότητες**

γ. Ως προς τα **κίνητρα**

δ. Άλλο (αναφέρατε)

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή σας στην έρευνα !