



ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΣΧΟΛΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ, ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ &
ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ &
ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

**ΜΕΛΕΤΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΚΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΟΝ ΤΟΜΕΑ ΤΗΣ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗΣ
ΕΠΑΡΚΕΙΑΣ**

Πτυχιακή εργασία

ΟΙΚΟΝΟΜΟΥ ΜΙΧΑΗΛ

Αθήνα, 2020



ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΣΧΟΛΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ, ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ &
ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ &
ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή

Σαϊτή Άννα (Επιβλέπουσα)
Καθηγήτρια, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας & Οικολογίας, Χαροκόπειο
Πανεπιστήμιο

Χονδρογιάννης Γεώργιος
Καθηγητής, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας & Οικολογίας, Χαροκόπειο
Πανεπιστήμιο

Σαρδιανού Ελένη
Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας & Οικολογίας,
Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

Ο Οικονόμου Μιχαήλ

δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- 1) Είμαι ο κάτοχος των πνευματικών δικαιωμάτων της πρωτότυπης αυτής εργασίας και από όσο γνωρίζω η εργασία μου δε συκοφαντεί πρόσωπα, ούτε προσβάλλει τα πνευματικά δικαιώματα τρίτων.
- 2) Αποδέχομαι ότι η ΒΚΠ μπορεί, χωρίς να αλλάξει το περιεχόμενο της εργασίας μου, να τη διαθέσει σε ηλεκτρονική μορφή μέσα από τη ψηφιακή Βιβλιοθήκη της, να την αντιγράψει σε οποιοδήποτε μέσο ή/και σε οποιοδήποτε μορφότυπο καθώς και να κρατά περισσότερα από ένα αντίγραφα για λόγους συντήρησης και ασφάλειας.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ένας από τους βασικούς πυλώνες της ανάπτυξης και της προόδου ενός τόπου αποτελεί η εκπαίδευση του ανθρώπινου δυναμικού είτε μικρής είτε μεγάλης ηλικίας. Η πολιτεία λοιπόν επενδύει στην εκπαίδευση των παιδιών για να αποκομίσει σε βάθος χρόνου τα κέρδη από την επένδυσή της. Σε καθημερινή βάση σε όλες τις σχολικές μονάδες της χώρας, επιτελείται λοιπόν το αξιοθαύμαστο, πολυσύνθετο και πολύμορφο έργο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Συνέπεια αυτού, είναι στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη να παρουσιάζονται δυσχέρειες και προβλήματα, τα οποία έχουν σχέση με παιδαγωγικά, αλλά και με διοικητικά θέματα. Η ευθύνη για την ομαλή λειτουργία του σχολείου βαραίνει βέβαια κυρίως τον διευθυντή του σχολείου, αλλά και ο τυχόν υποδιευθυντής αυτού και όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό κατά μόνας αλλά και μέσω του συλλόγου διδασκόντων οφείλουν να συμβάλουν στην αποστολή της σχολικής μονάδας, εκτελώντας εκτός της διδακτικής και τις προβλεπόμενες διοικητικές λειτουργίες. Για να μπορέσουν να φέρουν σε πέρας το δύσκολο έργο τους, θα πρέπει να διαθέτουν διοικητική επάρκεια και ικανότητα, να γνωρίζουν δηλαδή αλλά και να εφαρμόζουν τις βασικές αρχές της διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων, με ιδιαίτερη έμφαση στο χειρισμό του ανθρώπινου παράγοντα. Θα πρέπει να είναι οι ηγέτες της τάξης τους και ο διευθυντής ο ηγέτης της σχολικής τους μονάδας και να μην περιορίζονται στην τυπική εξουσία που απορρέει από την θέση που έχουν αναλάβει.

Θα ήθελα από καρδιάς να ευχαριστήσω την Καθηγήτρια του Τμήματος Οικιακής Οικονομίας & Οικολογίας του Χαροκόπειου Πανεπιστημίου κυρία Σαϊτή Άννα, τόσο για τις γνώσεις και την υποστήριξη που μας προσέφερε κατά την διάρκεια της φοίτησης, όσο και για την ανάληψη της εποπτείας της παρούσης εργασίας και τις πολύτιμες επιστημονικές συμβουλές κατά την εκπόνησή της. Επίσης θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές ευχαριστίες μου στην κ. Ανυσιάδου Μελοπομένη, για την υποστήριξη που μου παρείχε στο διάστημα εκπόνησης της εργασίας. Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω τον Καθηγητή του Τμήματος Οικιακής Οικονομίας & Οικολογίας του Χαροκόπειου Πανεπιστημίου κύριο Χονδρογιάννη Γεώργιο, αλλά και την Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Τμήματος Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας του Χαροκόπειου Πανεπιστημίου κυρία Σαρδιανού Ελένη, οι οποίοι ήταν μέλη της τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής, και με προθυμία μου υπέδειξαν εποικοδομητικές παρατηρήσεις στην όλη εργασία, αλλά και μας προσέφεραν πολύτιμες γνώσεις και συμβουλές κατά την διάρκεια της φοίτησης. Εξίσου θα ήθελα να ευχαριστήσω όλες τις Καθηγήτριες και όλους

τους Καθηγητές που είχα στην διάρκεια φοίτησής μου και συνέβαλαν στην προσωπική μου ανάπτυξη και διεύρυνση των γνώσεών μου.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλα τα στελέχη εκπαίδευσης, τους διευθυντές, υποδιευθυντές και εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την συμπλήρωση των ερωτηματολογίων.

Θα ήταν παράλειψή μου να μην εκφράσω τις ευχαριστίες μου στην οικογένειά μου, στις φίλες και στους φίλους μου, τις συμφοιτήτριες και τους συμφοιτητές μου οι οποίοι με ενθάρρυναν και με υποστήριξαν σε όλη την διάρκεια των σπουδών και ιδιαίτερα κατά την διάρκεια της εκπόνησης της πτυχιακής εργασίας.

Αθήνα, Οκτώβριος 2020

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Περίληψη στα Ελληνικά.....	8
Περίληψη στα Αγγλικά.....	9
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	10
1. ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ.....	10
2. ΔΟΜΗ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ.....	11
ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ.....	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	14
1.1 ΤΟΠΟΘΕΤΗΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ.....	14
1.2 ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ-ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ.....	16
1.3 ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	17
1.4 ΣΠΟΥΔΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	18
1.5 ΠΡΟΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	19
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 : ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ.....	20
2.1 ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ.....	20
2.2 ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΑ ΟΡΓΑΝΑ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.....	29
2.3 ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ.....	48
2.4 ΕΡΕΥΝΑ ΤΩΝ ΟΔΗΓΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΩΝ ΠΤΔΕ & ΤΩΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΩΝ.....	51
2.5 ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΕΣ ΕΠΙΛΟΓΕΣ-ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ.....	57
2.6 ΠΡΟΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ.....	60
2.7 ΠΡΟΓΕΝΕΣΤΕΡΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ ΜΕ ΣΥΝΑΦΕΣ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ.....	62
ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ - ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ.....	73
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	74
3.1 ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ.....	74
3.2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ, ΜΕΘΟΔΟΣ ΚΑΙ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	74
3.3 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ.....	78
3.4 ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ.....	79
3.5 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	80
3.6 ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ.....	80
3.7 ΓΕΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΛΕΓΧΟ χ^2	80
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΚΑΙ ΕΠΑΓΩΓΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ.....	82
ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ.....	82
4.1 ΓΕΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ.....	82
4.2 ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ.....	83
4.3 ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ.....	86
4.4 ΕΛΕΓΧΟΙ ΣΥΝΑΦΕΙΑΣ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΕΡΩΤΗΜΑΤΩΝ.....	99
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.....	104
ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ.....	104
5.1 ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΩΝ ΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ.....	104
5.2 ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΩΝ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ.....	105

5.3 ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ.....	109
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	129
6.1 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	129
6.2 ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	132
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	136
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	137
ΠΙΝΑΚΕΣ.....	149
ΠΙΝΑΚΕΣ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ 4.....	149
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ.....	180

Περίληψη στα Ελληνικά

Ένας από τους βασικούς πυλώνες της ανάπτυξης και της προόδου ενός τόπου αποτελεί η εκπαίδευση του ανθρώπινου δυναμικού. Η πολιτεία οφείλει να επενδύσει στο εκπαιδευτικό δυναμικό των σχολείων για να μεγιστοποιήσει το παραγόμενο αποτέλεσμα της εκπαίδευσης των μαθητών και μελλοντικών πολιτών.

Ο διευθυντής, ο υποδιευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων έχουν οριστεί από την πολιτεία ως τα διοικητικά όργανα της σχολικής μονάδας και ως τέτοια εκτελούν όλες τις διοικητικές λειτουργίες που απαιτούνται. Συνεπώς η πολιτεία οφείλει να τους επιμορφώσει ώστε να είναι διοικητικά επαρκείς και να επιτελούν τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες τους με τρόπο που η σχολική μονάδα θα λειτουργεί αποτελεσματικά.

Η παρούσα διπλωματική εργασία επιχειρεί να διερευνήσει τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών των σχολείων των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Α' Αθήνας και Φθιώτιδας έναντι της διοικητικής επάρκειας και να προτείνει τρόπους απόκτησης αυτής.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντική την διοικητική επάρκεια τους, όπως και ότι στερούνται συστηματικής διοικητικής κατάρτισης.

Η διοικητική επάρκεια των εκπαιδευτικών είναι ένας τομέας στον οποίο θα πρέπει να εστιάσουν οι σχεδιαστές της Εκπαιδευτικής Πολιτικής στην Ελλάδα.την περίληψη περιλαμβάνεται ο σκοπός, το αντικείμενο της εργασίας, η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε και τα κυριότερα αποτελέσματα.

Λέξεις κλειδιά: σχολική μονάδα, σχολική διοίκηση, διοικητική επάρκεια, εκπαιδευτικός, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Abstract

One of the pillars for a nation's development and progress is the human resources education. The state is obligated to invest in the schools' educational capital in order to maximize the effectiveness of the student's education as future citizens.

The principal, the vice principal and the teacher's board are determined by the state as the administrative bodies of each school and thus they execute the required administrative processes. Therefore, the state is compelled to offer them further education in order to become administratively adequate and fulfill their duties and responsibilities in an effective way.

This thesis intends to examine the attitude and opinions of the teachers working in schools of the Primary Education Office in the A' Athens and Phiotis sector regarding administrative competency and suggestions for its attainment.

The results indicated that the teachers contributing to the survey considered their administrative competency important and claimed they were lacking proper education about it.

Consequently, teachers' administrative competency is an issue which requires significant attention from the educational policy planners in Greece.

Keywords: school unit, school administration, administrative competence, teacher, primary education, teachers further education training

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1. ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ

Η υφιστάμενη ιεραρχική γραφειοκρατία δεν δίνει την δυνατότητα στα διοικητικά στελέχη των σχολείων (διευθυντές και υποδιευθυντές) για την διαμόρφωση και εφαρμογή πολιτικής στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας. Αντίθετα είναι δέκτες και αναπαραγωγοί προαποφασισμένων προγραμμάτων και ενεργειών, αποφασισμένων από την κεντρική διοίκηση του ΥΠΑΙΘ. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι το υπάρχον σύστημα εκπαιδευτικής διοίκησης είναι συγκεντρωτικό και συνεπώς την ευθύνη της διεύθυνσης την έχει η ΚΥ του ΥΠΑΙΘ μέσα από την κατανομή των ευθυνών σε κατώτερα ιεραρχικά κλιμάκια (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012β).

Η άσκηση της διευθυντικής λειτουργίας σε επίπεδο σχολικής μονάδας γίνεται από τον διευθυντή και αποκτά ιδιαίτερη σημασία αν αναλογιστούμε ότι –σε σύγκριση με άλλες οργανώσεις- ο άνθρωπος είναι ο κύριος συντελεστής παραγωγής αλλά και το προϊόν της διαδικασίας. Ο διευθυντής είναι από την μια πλευρά διορισμένος ηγέτης και συμπεριφέρεται «υπηρεσιακώς» για λογαριασμό των ανωτέρων του και από την άλλη πλευρά είναι ο δάσκαλος-ηγέτης και πρέπει να συμπεριφερθεί προς την κατεύθυνση ικανοποίησης των δασκάλων και των μαθητών που ηγείται.

Σε μια σχολική μονάδα, η ηγεσία καθορίζει την ποιότητα του παραγόμενου έργου, όπως αναφέρουν οι Θεοφιλίδης (1994) και Σαΐτης (1997). Σε ένα πολύ μικρό σχολείο, ίσως η ηγεσία ενός διευθυντή να είναι επαρκής και η σχολική μονάδα να λειτουργεί ομαλά και αρκετά αποτελεσματικά λόγω του μικρού μεγέθους της. Σε ένα μεγάλο σχολείο όπου οι απαιτήσεις από τον ηγέτη είναι πολλαπλάσιες ο Φασούλης (2011) αναφέρει πως απαιτείται ηγεσία σε άλλα επίπεδα, και η ποιότητα της σχολικής μονάδας εξαρτάται από την ικανότητα του διευθυντή να μεταβιβάζει εξουσίες και την ικανότητα των δασκάλων να ανταποκρίνονται στις μεταβιβαζόμενες ευθύνες αλλά και να ηγούνται της τάξης τους. Άρα ζητούνται ικανότητες διοίκησης από όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό.

Όπως πολλοί μελετητές έχουν καταγράψει στις έρευνες που έχουν πραγματοποιήσει, τόσο η πλειοψηφία των διευθυντών (Σαΐτης 1997, Σαΐτης κ.α. 1997, Σαΐτη και Σαΐτης, 2012β, Γεωργογιάννης 2005, Γεωργογιάννης κ.α. 2005, Σαΐτης και Γουρναρόπουλος 2005, Γουρναρόπουλος 2009, Μαστροθανάσης κ.α.

2011, Παπαιωάννου κ.α. 2012, Βουγιουκλή 2014), όσο και των υποδιευθυντών (Σαΐτης 1998, Σαΐτη & Μιχόπουλος, 2005, Γεωργογιάννης 2005, Αναστασίου κ.α. 2013, Σαΐτης & Γουρναρόπουλος, 2001, Γουρναρόπουλος 2009) των δημοτικών σχολείων δεν έτυχε ούτε βασικής εκπαίδευσης, ούτε μετεκπαίδευσης σε θέματα σχολικής διοίκησης αλλά και ούτε πρακτικής εξάσκησης σ' όλα τα διοικητικά θέματα του σχολείου. Αυτό σημαίνει ότι η πλειοψηφία αυτών υπηρετώντας ως απλοί εκπαιδευτικοί και ως μέλη του συλλόγου διδασκόντων δεν είχαν τύχει της αυτής επιμόρφωσης. Επιπλέον σε σχετικές μελέτες των Γουρναρόπουλου (2009) και Βουγιουκλή (2014) για τους εκπαιδευτικούς των δημοτικών σχολείων της Αττικής και της Μεσσηνίας, διαπιστώθηκε πως η πλειοψηφία τους ούτε έχει επιμορφωθεί, ούτε πολύ περισσότερο έχει μετεκπαιδευτεί σε ζητήματα σχολικής διοίκησης.

Για την αποτελεσματική κατάρτιση τόσο των νυν σχολικών στελεχών (διευθυντών και υποδιευθυντών) όσο και των υποψηφίων σχολικών στελεχών, προτείνεται από πολλούς μελετητές όπως ο Σαΐτης (1997, 1998), οι Σαΐτης & Γουρναρόπουλος (2001), οι Σαΐτης, Τσιαμάση & Χατζή (1997) και οι Σαΐτη & Μιχόπουλος (2005), η ίδρυση Σχολών Ανάπτυξης Ηγετικών Στελεχών. Οι σχολές αυτές προτείνεται να καλύπτουν όλα τα ιεραρχικά επίπεδα της εκπαίδευσης και να λειτουργούν σε διαρκή βάση.

Η εργασία αυτή επικεντρώνεται στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων, καταγράφοντας τις στάσεις και αντιλήψεις τους για το ζήτημα της διοικητικής επάρκειας, αναζητώντας τους λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί δεν επιμορφώνονται διοικητικά και καταγράφοντας τις απόψεις και προτάσεις τους για την σχετική επιμόρφωσή τους.

2. ΔΟΜΗ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η παρούσα εργασία είναι δομημένη σε τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος της εργασίας παρουσιάζεται το σχετικό θεωρητικό υπόβαθρο, στο δεύτερο παρουσιάζεται η έρευνά μας, η στατιστική ανάλυση των δεδομένων μας και τα αποτελέσματα και στο τρίτο μέρος περιέχεται το παράρτημα και η βιβλιογραφία.

Πιο συγκεκριμένα στο πρώτο μέρος (θεωρητικό υπόβαθρο) εμπεριέχεται:

- Το πρώτο κεφάλαιο που περιλαμβάνει την γενική διατύπωση του

προβλήματος και την αναγκαιότητα και σπουδαιότητα της έρευνάς μας.

- Το δεύτερο κεφάλαιο που περιλαμβάνει την βιβλιογραφική ανασκόπηση της έρευνας μας.

Στο δεύτερο μέρος (ερευνητικό μέρος) περιλαμβάνονται:

- Το τρίτο κεφάλαιο όπου περιγράφεται η μεθοδολογία και τα εργαλεία της μελέτης μας.
- Το τέταρτο κεφάλαιο όπου παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά του δείγματός μας και οι έλεγχοι συνέφειας που πραγματοποιήθηκαν
- Το πέμπτο κεφάλαιο που περιγράφονται όπου γίνεται η ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας
- Το έκτο κεφάλαιο στο οποίο καταγράφονται τα συμπεράσματα στα οποία καταλήξαμε και παρουσιάζονται οι προτάσεις μας.

Στο τρίτο μέρος (παράρτημα) περιλαμβάνονται:

- Η βιβλιογραφία
- Οι πίνακες αποτελεσμάτων
- Το ερωτηματολόγιο της έρευνας

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1.1 ΤΟΠΟΘΕΤΗΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ

Το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης έχει αυξήσει τις απαιτήσεις της κοινωνίας και ευρύτερα της αγοράς. Συγκεκριμένα οι απαιτήσεις αυτές έχουν αυξήσει την ανάγκη για διεύρυνση των γνώσεων και των ικανοτήτων του σύγχρονου ατόμου. Η ανάγκη αυτή βασίζεται στις ραγδαία εξελισσόμενες καταστάσεις, οι οποίες απαιτούν από το άτομο να είναι πιο ανταγωνιστικό, πιο χρήσιμο, τόσο για τον εαυτό του, όσο και για την κοινωνία (Δημητράκος, 1984).

Με βάση τη συστημική θεωρία το σχολείο οφείλει να βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του, να λειτουργεί ταυτόχρονα ως πομπός και ως δέκτης μηνυμάτων από αυτό. Επομένως, η διαδικασία ανανέωσης και προσαρμογής της σχολικής μονάδας στις υπάρχουσες ανάγκες της κοινωνίας είναι διαρκής και υποχρεωτική. Σημαντικό ρόλο σε αυτό το καθήκον αναλαμβάνουν τα διοικητικά όργανα του σχολείου, καθώς η συμπεριφορά τους είναι ιδιαίτερος σημαντική και αποφασιστική τόσο για την επίτευξη των στόχων του σχολείου, όσο και για το ποιοτικό επίπεδο του σχολείου. Εξάλλου έχει καταγραφεί ότι η σχέση ανάμεσα στην ηγεσία, την κουλτούρα και την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας είναι αιτιώδης (Sashkin M., 1996; Sashkin M., Rosenbach E., 1998).

Στην Ελλάδα, όπως ορίζεται από το Νόμο-πλαίσιο Ν.1566/1985, σχετικά με την οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην χώρα μας, εντός αυτής υφίστανται:

- τα μονομελή διοικητικά όργανά της, δηλαδή ο διευθυντής (ή προϊστάμενος σε ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία) και πιθανόν ένας υποδιευθυντής αναλόγως του μαθητικού πληθυσμού (των τμημάτων μαθητών που υπάρχουν)
- το πολυμελές διοικητικό όργανο της, το οποίο είναι ο σύλλογος διδασκόντων του σχολείου

Πέραν των εξειδικευμένων καθηκόντων του διευθυντή και του υποδιευθυντή μιας σχολικής μονάδας, στη διοίκησή της συμμετέχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί-μέλη του συλλόγου διδασκόντων ο οποίος σύμφωνα με τα οριζόμενα στον Νόμο-πλαίσιο Ν.1566/1985 μεριμνά για την χάραξη κατευθύνσεων, την καλύτερη εφαρμογή των εγκυκλίων καθώς και των υπηρεσιακών εντολών και την καλύτερη συνολικά

λειτουργία του σχολείου. Όλα τα μέλη του Συλλόγου διδασκόντων καλούνται να συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης ορθολογικών αποφάσεων για θέματα που αφορούν το σχολείο (Σαΐτης, 2002).

Τόσο ο διευθυντής, όσο και ο υποδιευθυντής μιας σχολικής μονάδας, είναι προϊστάμενοι που έχουν επιλεγεί από τα αρμόδια υπηρεσιακά συμβούλια, μέσω μιας εκλογής που ιστορικά δεν πείθει τους διοικούμενους για τον αξιοκρατικό της τρόπο (Γεωργογιάννης, 2005). Σχετικές έρευνες δείχνουν ότι οι διευθυντές και υποδιευθυντές πολλές φορές δεν είναι κατάλληλα καταρτισμένοι πριν την επιλογή τους (Κόντα 2014, Σαΐτη και Μιχόπουλος, 2005) . Τούτο σημαίνει ότι ως απλοί εκπαιδευτικοί δεν έτυχαν διοικητικής επιμόρφωσης και κατάρτισης (Γεωργογιάννης κ.α., 2005). Όμως, ούτε και μετά την ανάληψη των καθηκόντων τους, τυγχάνουν συστηματικής και στοχευμένης διοικητικής επιμόρφωσης. Και όλα αυτά παρά το γεγονός ότι οι ίδιοι θα το επιθυμούσαν, τόσο πριν, όσο και μετά την ανάληψη των σχετικών θέσεων. Σύμφωνα με τους Σαΐτη και Σαΐτη (2012α), οι οποίοι έχουν διεξαγάγει σχετικές έρευνες η πλειοψηφία των στελεχών της εκπαίδευσης δεν έχει μετεκπαιδευτεί στην σχολική διοίκηση, και ούτε έχει πρακτικά εξασκηθεί σε όλα τα διοικητικά θέματα του σχολείου. Επιπλέον δε η επιλογή τους δεν γίνεται βάσει των γνώσεων και ικανοτήτων που πρέπει να διαθέτουν για την ανάληψη αυτής της θέσης.

Για να είναι λοιπόν αποτελεσματική η λειτουργία μιας σχολικής μονάδας, τα διοικητικά όργανα αυτής (διευθυντής ή προϊστάμενος, υποδιευθυντής και εκπαιδευτικοί) οφείλουν να είναι επαρκώς κατηρτισμένα σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης. Θα πρέπει να διαθέτουν δηλαδή διοικητική επάρκεια και διοικητική ετοιμότητα. Η διοικητική επάρκεια ορίζεται ως η κατάρτιση των εκπαιδευτικών στο θεωρητικό, στον επιστημονικό και στον ερευνητικό τομέα της διοίκησης της εκπαίδευσης (Γεωργογιάννης κ.α., 2005). Έτσι, η διοικητική επάρκεια είναι ουσιαστικά η απόκτηση γνώσεων σχετικά με τη διοικητική πράξη. Αντίθετα η διοικητική ετοιμότητα, ορίζεται ως η ικανότητα εκ μέρους του εκπαιδευτικού μετουσίωσης της διοικητικής επάρκειάς του σε πράξη κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Δηλαδή την ικανότητα εκ μέρους του άμεσης αντίληψης των ερεθισμάτων και κατάλληλης αντίδρασης στα εν λόγω ερεθίσματα που προέρχονται από το χώρο άσκησης της διοίκησης (Γεωργογιάννης κ.α., 2005). Έτσι, η διοικητική ετοιμότητα ορίζεται ως η πρακτική εφαρμογή των θεωριών των αρχών διοίκησης, ή αλλιώς η άσκηση διοικητικής πράξης.

Κατόπιν των προαναφερομένων, το ερώτημα που τίθεται είναι αν ο κάθε

εκπαιδευτικός, είτε είναι διευθυντής ή προϊστάμενος ολιγοθεσίου σχολείου, είτε είναι υποδιευθυντής, είτε είναι διδάσκων της κάθε σχολικής μονάδας που συμμετέχει στην διοίκηση του σχολείου μέσω του συλλόγου διδασκόντων, διαθέτει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες που χρειάζονται για να εκτελέσει σωστά και αποτελεσματικά τα διοικητικά καθήκοντά του. Αν έχει δηλαδή την κατάλληλη διοικητική επιμόρφωση και επομένως διαθέτει την απαιτούμενη διοικητική επάρκεια για να φέρει σε πέρας την αποστολή του και να συμβάλει στην καλύτερη και αποτελεσματικότερη λειτουργία της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετεί.

1.2 ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ-ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

Οι γενικότεροι σκοποί για τους οποίους γίνεται η παρούσα μελέτη είναι οι εξής:

- Η διερεύνηση των στάσεων-αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την επιμόρφωση τους σε θέματα σχετικά με την διοικητική επάρκεια.
- Η καταγραφή των παραγόντων που εμποδίζουν την κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης (διοικητικής επάρκειας)
- Η διατύπωση προτάσεων για την βελτίωση του επιπέδου διοικητικής επάρκειας των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

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

Υ1. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας δημόσιας εκπαίδευσης δεν έχει τύχει επιμόρφωσης στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων.

Υ2. Η ύπαρξη επιμόρφωσης στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων σχετίζεται με το αν οι εκπαιδευτικοί έχουν αναλάβει διευθυντικά καθήκοντα.

Υ3. Η ύπαρξη επιμόρφωσης στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων

σχετίζεται με την επιθυμία των εκπαιδευτικών να αναλάβουν στο μέλλον διευθυντική θέση.

Υ4. Η επιθυμία των εκπαιδευτικών να φοιτήσουν σε ειδική Σχολή Ανάπτυξης Ηγετικών Στελεχών (ΣΑΗΣ) σχετίζεται με την διεκδίκηση στο μέλλον διευθυντικής θέσης.

Υ5. Το φύλο σχετίζεται με το αν οι εκπαιδευτικοί έχουν αναλάβει διευθυντική θέση.

Υ6. Το φύλο σχετίζεται με την διεκδίκηση στο μέλλον διευθυντικής θέσης.

Υ7. Η οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών σχετίζεται με το αν οι εκπαιδευτικοί έχουν αναλάβει διευθυντική θέση.

Υ8. Η οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών σχετίζεται με την διεκδίκηση στο μέλλον διευθυντικής θέσης.

Υ9. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η διοικητική επιμόρφωση των διευθυντών των δημοτικών σχολείων πρέπει να προηγείται της ανάληψης διευθυντικών καθηκόντων.

Υ10. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι διευθυντές/ριες των σχολικών μονάδων πρέπει να έχουν φοιτήσει σε ειδική Σχολή Ανάπτυξης Ηγετικών Στελεχών (ΣΑΗΣ).

1.3 ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στη σημερινή εποχή που οι απαιτήσεις από μια σχολική μονάδα αυξάνονται, έχει καταστεί αντιληπτή η σημασία της διοίκησης στην εκπαίδευση. Διεθνείς έρευνες έχουν αποτυπώσει την σχολική διοίκηση ως έναν από τους παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Τόσο ο διευθυντής όσο

και τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων θα πρέπει να διαθέτουν την απαραίτητες διοικητικές γνώσεις αλλά και την εμπειρία ώστε να υπερκαλύψουν τα ζητούμενα και να λειτουργούν αποτελεσματικά. Είναι φανερό ότι ο κάθε εκπαιδευτικός χρειάζεται περαιτέρω εφόδια ώστε να επιτελέσει αποτελεσματικά το έργο του, καθώς υπογραμμίζεται ολοένα και περισσότερο η κοινωνική λειτουργία της αποστολής του (Κόντα, 2014).

Στο πεδίο της γενικότερης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, διεθνώς υπάρχει πλούσια βιβλιογραφία και στον ελληνικό χώρο έχουν γίνει πολλές έρευνες. Επίσης υπάρχουν πολλές έρευνες που έχουν γίνει σε δείγμα διευθυντών σχολικών μονάδων με διάφορους σκοπούς και στόχους. Λιγότερες έχουν πραγματοποιηθεί όσο αφορά την διοικητική επάρκεια των στελεχών των σχολικών μονάδων (διευθυντών και υποδιευθυντών). Όμως στο πεδίο της διοικητικής επάρκειας των εκπαιδευτικών και ειδικότερα αυτών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που μελετάται στην παρούσα εργασία, έχουν υπάρξει ελάχιστες μελέτες, και για αυτό η μελέτη αυτή θεωρείται αναγκαία. Από την ανάλυση των ευρημάτων της έρευνάς μας θα διερευνηθούν πιθανά αίτια διοικητικής ανεπάρκειας των εκπαιδευτικών, θα εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα και θα διατυπωθούν προτάσεις για την βελτίωση της διοικητικής επάρκειας των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

1.4 ΣΠΟΥΔΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η καταγραφή των στάσεων-αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το ζήτημα της διοικητικής επάρκειας και της επιμόρφωσης τους σε ζητήματα διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων, θεωρείται πολύ σημαντική διότι διερευνάται ένα μεγάλο φάσμα σχετικών ερωτημάτων. Αναφέρονται παράγοντες που αναστέλλουν την κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διοικητικής επιμόρφωσης, καταγράφονται οι επιθυμίες των εκπαιδευτικών για τα αντικείμενα που θεωρούν πως θα τους αποδώσουν χρησιμότητα στην διοικητική λειτουργία τους και διατυπώνονται προτάσεις για την βελτίωση του επιπέδου διοικητικής επάρκειας των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η σπουδαιότητα έγκειται επίσης στην πραγματοποίηση της έρευνας σε δύο διαφορετικές περιοχές της χώρας, μια κεντρική περιοχή όπως η Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Α' Αθήνας και μια περιφερειακή περιοχή όπως η Φθιώτιδα. Η μελέτη πραγματοποιείται με χρήση ερωτηματολογίου ώστε να διαπιστωθούν τυχόν διαφορετικές αντιλήψεις

και διαφορές στις επιμορφωτικές ανάγκες και δυνατότητες μεταξύ ενός κεντρικού και ενός επαρχιακού νομού στην συγκεκριμένη βαθμίδα εκπαίδευσης.

1.5 ΠΡΟΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η έρευνα λαμβάνει χώρα με χρήση ανώνυμου ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Α' Αθήνας και της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Φθιώτιδας οι οποίοι υπηρετούσαν στα σχολεία των περιοχών αυτών το σχολικό έτος 2019-2020. Το δείγμα των απαντήσεων είναι τυχαίο και αντιπροσωπευτικό (απλή τυχαία δειγματοληψία). Η γενίκευση των διαπιστώσεων και των συμπερασμάτων της έρευνας δεν είναι εφικτή αλλά μέσω της έρευνάς μας γίνεται προσπάθεια να αποδοθεί μια εικόνα της υπάρχουσας κατάστασης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 : ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Στο κεφάλαιο αυτό της εργασίας αποσαφηνίζονται ορισμένες έννοιες όπως το σχολείο και το αποτελεσματικό σχολείο, η ηγεσία, η διοίκηση και η διαφορά ηγεσίας και διοίκησης, η σχολική διοίκηση και τέλος η επιμόρφωση. Κατόπιν εξετάζονται τα διοικητικά όργανα των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και τον διοικητικό ρόλο που αυτά επιτελούν για την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Αναδεικνύεται με αυτόν τον τρόπο η ανάγκη σωστής διοικητικής λειτουργίας τους, άρα και την αναγκαιότητα διοικητικής επιμόρφωσης των ανθρώπων που αποτελούν τα διοικητικά αυτά όργανα. Επιπλέον, διερευνώνται οι τυχόν διοικητικές επιμορφώσεις που έχουν λάβει οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης πριν ή μετά την λήψη του πτυχίου τους, καταγράφονται οι σχετικές επιμορφωτικές δυνατότητες που έχουν στον ελληνικό χώρο (ΠΕΚ, επιμορφώσεις, μεταπτυχιακά) και αναφέρονται οι προϋποθέσεις αποτελεσματικής επιμόρφωσής τους. Στο τέλος του παρόντος κεφαλαίου παρουσιάζονται οι προγενέστερες σχετικές έρευνες με συναφές αντικείμενο.

2.1 ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ

2.1.1 Τι είναι σχολείο

Το σχολείο συνδέεται με την έννοια της «σχολικής μονάδας», η οποία έχει γεωγραφικό ή οργανωσιακό περιεχόμενο και αποτελεί ένα σύνολο, μια οντότητα. Ως σχολείο θεωρείται ένας χώρος με μορφωτικό-παιδαγωγικό ή θεσμικό περιεχόμενο. Ωστόσο, λόγω της πολυπλοκότητας των κοινωνικών συνθηκών που επικρατούν και των κριτηρίων που διαφέρουν ανάλογα με την κοινωνία προς εξέταση, δεν είναι εύκολο να οριστεί σαφώς ακόμα και η έννοια του σχολείου, επειδή το σχολείο διέπεται από πολύπλοκες σχέσεις διαφόρων δυναμικών (Παπαγεωργάκης, 2013).

Το σχολείο, όπως και κάθε άλλος οργανισμός, προσδιορίζεται από τους συγκεκριμένους παράγοντες, όπως ο σκοπός, η δομή και η λειτουργία του. Τα στοιχεία αυτά συνεισφέρουν στη δημιουργία συλλογικής δράσης με κανόνες,

δραστηριότητες και σχέσεις, από άτομα καταλλήλως εκπαιδευμένα για την αποτελεσματική εκπλήρωση των σκοπών και στόχων της εκπαιδευτικής διαδικασίας με θεσμοθετημένα κριτήρια (Σαΐτης κ.α., 2019). Το σχολείο ως οργανισμός αποτελείται από μαθητές, δασκάλους, γονείς, φορείς της τοπικής κοινωνίας και τις σχέσεις που λαμβάνουν χώρα όχι μόνο εντός του σχολείου, αλλά και μεταξύ του σχολείου και του ευρύτερου περιβάλλοντος (Νικολάου, 2019).

2.1.2. Τι είναι αποτελεσματικό σχολείο

Το σχολείο είναι ένας κοινωνικός οργανισμός που διέπεται από την αλληλεπίδραση παραγόντων όπως οι αξίες, οι κοινωνικοί ρόλοι ή το σύστημα διοίκησης, ώστε να επιτελεστούν εξειδικευμένες λειτουργίες, όπως οι οικονομικές ή οι ιδεολογικές (Σαΐτης, 2008). Ως κοινωνικός οργανισμός, το σχολείο αποσκοπεί στην κοινωνικοποίηση των μαθητών του, ώστε να ενταχθούν στο ευρύτερο σύστημα και να μπορέσουν να ανταποκριθούν σε αυτό αποτελεσματικά (Γκότοβος, 2003). Ο βαθμός αποτελεσματικότητας ενός σχολείου, όμως, δεν είναι εύκολο να καθοριστεί, καθώς εξαρτάται από πολλά κριτήρια, στα οποία παρατηρείται ανομοιογένεια. Αυτό σημαίνει ότι οι ερευνητές αντιμετωπίζουν εμπόδια ως προς την εξέταση της αποτελεσματικότητας μιας σχολικής μονάδας (Μυλωνά, 2005). Παρόλα αυτά οι βασικοί παράγοντες που φαίνεται να συμβάλουν στην αυξημένη αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας, μπορούν να θεωρηθούν οι ακόλουθοι (Σαΐτης κ.ά, 1996, Καψάλης, 2005, Σαΐτη και Σαΐτης, 2012β):

- Η σχολική ηγεσία. Ο διευθυντής οφείλει να διαθέτει τις ανάλογες ιδιότητες, τόσο ως προς το ήθος όσο και ως προς τον επαγγελματισμό του για να μπορεί να καθοδηγήσει, να εμπνεύσει και να ενθαρρύνει τους συναδέλφους του ως προς το έργο τους,
- Η προσωπικότητα των εκπαιδευτικών. Η θετική στάση των εκπαιδευτικών για τη ζωή και το έργο τους, η γνώση του αντικειμένου τους και η συνεργασία τόσο με τους συναδέλφους τους όσο και με τους μαθητές είναι τα βασικά στοιχεία της προσωπικότητας ενός εκπαιδευτικού που συμβάλλουν στην προαγωγή των σκοπών της σχολικής μονάδας που υπηρετούν.
- Το κλίμα που επικρατεί στην σχολική μονάδα. Οι αξίες, οι αρχές, η

εκπαιδευτική φιλοσοφία, οι σκοποί, οι στόχοι και η ηθική που διέπουν τη σχολική μονάδα και διαμορφώνουν το κλίμα της

- Η οργανωσιακή υποστήριξη. Η οργάνωση των πόρων που απαιτούνται για την αποτελεσματική μαθησιακή διαδικασία, τόσο υλικών όσο και περιβαλλοντικών.
- Οι κανόνες του σχολείου. Τα διατάγματα και οι κανόνες δικαίου που καθορίζουν τη λειτουργία ενός σχολείου και τη συμπεριφορά και στα οποία οι εμπλεκόμενοι οφείλουν να συμφωνούν.

2.1.3 Τι είναι ηγεσία

Οι συνεχείς, πολυεπίπεδες εξελίξεις σε όλους τους τομείς δραστηριότητας του ανθρώπου και η πολυπλοκότητα του όρου ηγεσία, είχε ως αποτέλεσμα να αποδοθούν πολλές και διαφορετικές απόψεις και να δοθούν εκατοντάδες ορισμοί για την ηγεσία. Σε ορισμένες περιπτώσεις, η ηγεσία περιγράφεται ως μια διαδικασία, αλλά οι περισσότερες θεωρίες και έρευνες έχουν δείξει ότι πρόκειται για ένα άτομο που κερδίζει την εκτίμηση και την εμπιστοσύνη των γύρων του (Κυριαζόπουλος κ.α., 2000).

Οι περισσότεροι ορισμοί έχουν προκύψει στηριζόμενοι στα γνωρίσματα, τις ιδιότητες, και (κυρίως) την συμπεριφορά ηγετών. Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2005), η ηγεσία ορίζεται ως: *«Η διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων των στάσεων και των συμπεριφορών μιας μικρής ή μεγάλης, τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (ηγέτη) με τέτοιο τρόπο, ώστε εθελοντικά, πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία να προσπαθούν να υλοποιήσουν στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας, και τη φιλοδοξία της για πρόοδο ή ένα καλύτερο μέλλον»*. Ο Ζαβλανός (2002) αναφέρει ότι η ηγεσία είναι η διαδικασία του να επηρεάζει κανείς τις δραστηριότητες μιας οργανωμένης ομάδας προς θέσπιση και επίτευξη κάποιων στόχων. Οι Koontz and O' Donnell (1984) εκλαμβάνουν την ηγεσία ως την επιρροή ή την τέχνη ή την διαδικασία επηρεασμού των ανθρώπων έτσι ώστε να εργαστούν με προθυμία για την επίτευξη των ομαδικών στόχων. Οι Σαΐτη και Σαΐτης (2012β) ορίζουν την ηγεσία ως την διαδικασία επιρροής της συμπεριφοράς των μελών μιας οργάνωσης από τον ηγέτη, ώστε να εξασφαλιστεί η θεληματική

συνεργασία τους για την επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος. Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004) ηγεσία είναι το πλέγμα εκείνων των συμπεριφορών που χρησιμοποιείς με τους άλλους, όταν προσπαθείς να επηρεάσεις τη δική τους συμπεριφορά.

Ο ηγέτης άλλοτε θεωρείται ως ένα πρόσωπο ενταγμένο μέσα σε μια εργασιακή ομάδα στην οποία του έχει ανατεθεί κάποιος ρόλος (Leavitt, 1972) και το άτομο εκείνο μέσα στην ομάδα στην οποία του έχει ανατεθεί το καθήκον της κατεύθυνσης και του συντονισμού των δραστηριοτήτων της ομάδας (Fiedler, 1967) και άλλοτε αναφέρεται ως εκείνο το άτομο, το οποίο μέσω της συμπεριφοράς του ασκεί επιρροή πάνω σε άλλα άτομα και τους ενεργοποιεί, ώστε εθελοντικά και πρόθυμα να τον ακολουθούν (Μπουραντάς, 2005). Ο ηγέτης πάντως συγκεντρώνει ορισμένες εξαιρετικές ικανότητες και καταγράφει υψηλές επιδόσεις, οπότε ο προσδιορισμός του είναι σχετικά εύκολη υπόθεση (Θεοφανίδης, 1999). Η ακριβής εξακρίβωση των προσωπικών χαρακτηριστικών και ικανοτήτων όμως παραμένει ένα δύσκολο εγχείρημα.

2.1.4 Τι είναι διοίκηση

Αν και δεν παρατηρείται ομοφωνία ως προς την έννοια της διοίκησης, βασικό συστατικό της είναι η αποδοτικότητα των εμπλεκομένων σε αυτήν. Σύμφωνα με τους Montana & Charnov (2011) η διοίκηση ενός οργανισμού αφορά την εργασία μαζί με άλλους και μέσω άλλων για την εξάπλωση των στόχων της επιχείρησης/ οργανισμού αλλά και των μελών της με τα καίρια σημεία την έμφαση στον άνθρωπο, την εστίαση στα αποτελέσματα- επίτευξη στόχων και την επίτευξη προσωπικών στόχων. «ως Διοίκηση ανθρωπίνων πόρων εννοείται ένα σύνολο ενεργειών, στρατηγικών και λειτουργιών που πρέπει να γίνουν για να μπορεί η επιχείρηση να αποκτήσει, διατηρήσει και αξιοποιήσει ικανούς εργαζόμενους, που θα εκτελούν επιτυχώς και με παραγωγικό τρόπο το έργο τους» (Χυτήρης, 2001).

Ένα δεδομένο σχήμα επιχείρησης ή οργανισμού χρησιμοποιεί τη διοίκηση ως μία παραγωγική κατασκευή που αποβλέπει στην καλύτερη δυνατή χρησιμοποίηση και αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων (έμψυχων και υλικών) με βασικό σκοπό την επίτευξη προκαθορισμένων στόχων του. Η διοίκηση στο χώρο της εκπαίδευσης εξυπηρετεί δύο καίριους πόλους της λειτουργίας των σχολείων, τη μορφωτική και

την παιδαγωγική (Σαΐτης, 2012).

Αν και παρατηρούνται σοβαρές διαφωνίες σχετικά με την εισαγωγή των αρχών της διοίκησης στην εκπαίδευση, είναι φανερό ότι οι γενικές αρχές της διοίκησης μπορούν να προσφέρουν πολλά, καθώς οι σχολικές μονάδες αποτελούν οργανισμούς και κατά συνέπεια ανταποκρίνονται στο περιβάλλον στο οποίο αναφέρεται η επιστήμη της διοίκησης. Παρά την ομοιότητα, όμως, των σχολικών μονάδων με άλλους οργανισμούς, είναι φανερό ότι θα πρέπει να υπάρξουν διοικητικές προσαρμογές, οι οποίες ανταποκρίνονται καλύτερα στις ανάγκες της εκπαίδευσης ως ιδιαίτερου διοικητικού κλάδου. Όπως και αν ενταχθεί τελικά η διοίκηση στον τομέα της εκπαίδευσης, θα μπορέσει να προσφέρει το καλύτερο δυνατό ώστε να ενισχυθεί το έργο των εμπλεκόμενων παραγόντων, από το έμψυχο δυναμικό, όπως οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι γονείς των μαθητών, η τοπική κοινωνία, τόσο και το άψυχο, όπως οι υλικοτεχνικοί και οικονομικοί πόροι που χρειάζονται για την επίτευξη των στόχων του σχολείου (Κατσαρός, 2008).

2.1.5 Διαφορά ηγεσίας και διοίκησης

Επισημαίνεται από αρκετούς συγγραφείς-μελετητές ότι η ηγεσία δεν ταυτίζεται με τη διοίκηση-διεύθυνση. Με τον όρο διοίκηση εννοείται μια σειρά από ενέργειες για την πραγματοποίηση ενός σκοπού. Ετυμολογικά προέρχεται από το ρήμα διοικώ που σημαίνει μεριμνώ για τη διευθέτηση των υποθέσεων του οίκου δηλαδή της οικογένειας. Ο όρος οικογένεια εκλαμβάνεται φυσικά με ευρύτατη έννοια και σημαίνει κάθε σύνολο ανθρώπων, μεταξύ των οποίων υπάρχουν ποικιλόμορφοι δεσμοί κατά τέτοιο τρόπο, ώστε αυτοί να αποτελούν ομάδα (Φλώρος, 1993).

Η διοίκηση κατανοούμε ότι είναι η προσπάθεια που καταβάλει κάποιος για την επίλυση προβλημάτων που προκύπτουν από την ύπαρξη ανθρώπινης ομάδας και πολύ περισσότερο από την επιδίωξη σκοπών, προς όφελος της ομάδας ως συνόλου, καθώς και προς όφελος καθενός εκ των μελών της. Το διοικητικό έργο πάντα ξεκινά από την λειτουργία του σχεδιασμού, η οποία προηγείται της διοικητικής λειτουργίας και καθορίζει εκ των προτέρων τους αντικειμενικούς τους σκοπούς αλλά και τα μέσα βάσει των οποίων θα επιτευχθεί (Σαΐτης, 2008).

Κατά τον H. Fayol η διοίκηση ορίζεται ως μια λειτουργική διαδικασία που περιλαμβάνει πέντε επιμέρους ενέργειες: τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση, το συντονισμό και τον έλεγχο (Σαΐτης, 2008). Οι Σαΐτη και Σαΐτης (2012β) αναφέρουν ότι η διοίκηση είναι μια συνθετική δύναμη που αποβλέπει στην καλύτερη χρησιμοποίηση και αξιοποίηση των διαθέσιμων έμψυχων και υλικών πόρων μιας δεδομένης οργάνωσης και έχει βασική επιδίωξη την επίτευξη προκαθορισμένων στόχων και προσθέτουν ότι οι λειτουργίες της διοίκησης είναι ο προγραμματισμός, η λήψη αποφάσεων, η οργάνωση, η διεύθυνση και ο έλεγχος. Από άλλους ερευνητές, η διοίκηση ορίζεται ως ένα επιστημονικά προσδιορισμένο σύστημα κανόνων βάσει του οποίου λειτουργούν προγραμματισμένα οι άνθρωποι και υλικοί πόροι ενός οργανισμού για την υλοποίηση των στόχων του, προς την κατεύθυνση της ενσυνείδητης δράσης, για όσο το δυνατόν μεγιστοποίηση των προσπαθειών, για όσο το δυνατόν μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και ποιότητα μέσω της παρότρυνσης και της παρώθησης (Σαΐτης, 2000; Καμπουρίδης, 2002). Κατά μία άλλη άποψη η διοίκηση εκλαμβάνεται ως “η επίτευξη οργανωσιακών επιδιώξεων και στόχων με τη συνεργασία ή και την εποπτεία ατόμων ή ομάδων” (Georges et al, 1998). Κατά τον Σαΐτη (2008), διοίκηση σημαίνει επίτευξη συγκεκριμένων στόχων μέσω της σωστής καθοδήγησης και υποκίνησης του ανθρώπινου δυναμικού. Ο ίδιος μάλιστα, μετά από έρευνα της σχετικής βιβλιογραφίας, διαπιστώνει ότι τα κοινά σημεία όλων των μελετητών της εννοιολογικής προσέγγισης του όρου «διοίκηση» είναι (Σαΐτης, 2008):

- Η ύπαρξη οργανωτικής δομής στην οποία σε κάθε μέλος του οργανισμού ανατίθεται συγκεκριμένος ρόλος.
- Η ύπαρξη στόχων και διαδικασιών. Οι αντικειμενικοί σκοποί και στόχοι ενός οργανισμού αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση για την εφαρμογή οποιασδήποτε λειτουργίας.

Η διοίκηση στηρίζεται τόσο σε επιστημονικά κριτήρια, όσο και σε τεχνικά στοιχεία. Συνεπώς τα διοικητικά στελέχη θα πρέπει εκτός από την κατάρτισή τους στην διοικητική επιστήμη, να διαθέτουν και τη γνώση του πως θα επιτευχθεί ένα καλό αποτέλεσμα (γνώση της συμπεριφοράς) οδηγώντας στο συμπέρασμα πως η διοίκηση είναι και επιστήμη και τέχνη-όχι τεχνική (Σαΐτη και Σαΐτης, 2012β). Προσθέτουν δε και τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της αποτελεσματικής διοίκησης που είναι: η κατάλληλη οργάνωση, η ικανή ηγεσία, οι σαφείς στόχοι, η ύπαρξη

στρατηγικού προγραμματισμού, το πνεύμα συνεργασίας, η λήψη σωστών αποφάσεων και το αντικειμενικό σύστημα αξιολόγησης (Σαΐτη και Σαΐτης, 2012β). Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2008) στο πλαίσιο λειτουργίας της διεύθυνσης μπορούμε να εντάξουμε τις διοικητικές δραστηριότητες: της εκχώρησης εξουσίας, της παρώθησης (ή υποκίνησης), της επικοινωνίας, του συντονισμού και του χειρισμού διαφορών.

Όσον αφορά την διάκριση μεταξύ διοίκησης και ηγεσίας κατά τον Πασιαρδή (2004), ο διευθυντής (*manager*) συνηθίζεται να είναι ένα άτομο ιδιαίτερα μορφωμένο, εργατικό και έμπειρο, που είναι ενήμερο στα ζητήματα του αντικείμενο και της επιστήμης του. Σέβεται το σύστημα και τηρεί τους νόμους, τις διαταγές και την πολιτική των προϊσταμένων του, δίνοντας σαφείς και λεπτομερείς οδηγίες στους εργαζόμενους. Οι Σαΐτη και Σαΐτης (2012β) τονίζουν πως ο επικεφαλής ενός οργανισμού που επιτυγχάνει ένα καλό αποτέλεσμα χάρη στα μέσα που του παρέχει η ιεραρχική του θέση, είναι ένας καλός προϊστάμενος-αλλά μόνο προϊστάμενος, σε αντίθεση με το άτομο που ασκεί επιρροή στην ομάδα του επιτυγχάνοντας έτσι ένα καλύτερο και μεγαλύτερο αποτέλεσμα που τον αναγορεύει σε καλό ηγέτη. Συνεχίζοντας την αναφορά του Πασιαρδή (2004), ο ηγέτης (*leader*) είναι ένα άτομο με οράματα, ενθαρρύνει την καινοτομία και την πρωτοβουλία και δεν επιδιώκει τη διαιώνιση της υπάρχουσας τάξης. Ο Σαΐτης (2007) υποστηρίζει ότι η διοίκηση-διεύθυνση αναφέρεται στον κατάλληλο συνδυασμό των ανθρώπινων και υλικών πόρων για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων βασιζόμενη πάντα στην επίσημη θέση εξουσίας, ενώ η ηγεσία αποβλέπει στον κατάλληλο χειρισμό του ανθρώπινου παράγοντα για την εξασφάλιση της αποτελεσματικότητας. Ο Μπουραντάς (05.01.2003) αναφέρει δύο θεμελιώδεις διαφορές μεταξύ του μάνατζερ και του ηγέτη:

- Ο ηγέτης διακρίνεται από τον μάνατζερ στο ότι κάνει άλλους ανθρώπους εθελοντικά και πρόθυμα να τον ακολουθούν. Δηλαδή κερδίζει την εμπιστοσύνη, τη δέσμευση, τον ενθουσιασμό, το κέφι, το μυαλό, την ψυχή και την καρδιά των ανθρώπων του.
- Δημιουργεί έναν καλύτερο οργανισμό και μέλλον, κάνοντας αλλαγές -μικρές είτε μεγάλες ανάλογα με το ιεραρχικό επίπεδο που βρίσκεται-, ενώ αναπτύσσει και άλλους ηγέτες.

Τέλος, ο De Vries (09.11.2003), αναφέρει ότι «οι μάνατζερ κάνουν τα πράγματα σωστά», ενώ «οι ηγέτες κάνουν τα σωστά πράγματα». Οι ηγέτες ασχολούνται με τα «γιατί», ενώ οι μάνατζερ ασχολούνται με τα «πώς». Τους ηγέτες

τους διακατέχει το όραμα, τους ενδιαφέρει το μέλλον και οι αλλαγές, μιλούν στην καρδιά, στην ψυχή των ανθρώπων τους, τους εμπνέουν και τους εμφυσούν δύναμη και, τελικά, κερδίζουν από τις δεσμεύσεις τους. Οι μάνατζερ εστιάζονται στο βραχυπρόθεσμο και στις οδηγίες και προτιμούν τη σταθερότητα και τον έλεγχο.

Σήμερα, το μάνατζμεντ πέρασε σε δεύτερη μοίρα για να πάρει τη θέση του η ηγεσία, χωρίς, ωστόσο, να παραγνωρίζεται η χρησιμότητα και η αναγκαιότητα του μάνατζμεντ. Η σταδιοδρομία των διοικητικών στελεχών πλέον δεν εξαρτάται τόσο από τις επαγγελματικές και τεχνικοδοικητικές ικανότητες όσο από τις ηγετικές. (Μπουραντάς, 09.11.2003).

2.1.6 Τι είναι η διοίκηση της εκπαίδευσης

Η διοίκηση (management) είναι μια πολυεπίπεδη λειτουργία που σχετίζεται με τους ανάλογους οργανισμούς και αφορά πολύπλοκες δραστηριότητες. Ωστόσο, δεν έχει καταστεί ακόμα αποδεκτός κάποιος ικανοποιητικός ορισμός όσον αφορά τον όρο «διοίκηση», καθώς η επίτευξη ενός τέτοιου στόχου πηγάζει από τη συμφωνία μεταξύ θεωρητικών και πρακτικών που εργάζονται στον τομέα της διοίκησης (Dawson, 1993). Κατά τον Naylor (1999), η διοίκηση ορίζεται ως οι διεργασίες που αποσκοπούν στην επίτευξη των στόχων που τίθενται από έναν οργανισμό λαμβάνοντας υπ' όψιν παράγοντες όπως οι αλλαγές που ανακύπτουν, η αποδοτικότητα, η αποτελεσματικότητα και η δικαιοσύνη με τη διαχείριση συγκεκριμένων πόρων και ανθρώπινου δυναμικού. Κατά τον Bradie (1967) η διοίκηση θεωρείται ως μια διεργασία που διέπεται από τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση, τον συντονισμό και τον έλεγχο. Παρά τις διαφορές μεταξύ των ορισμών, είναι φανερό ότι η διοίκηση αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι ενός οργανισμού, αφού συμβάλλει στη διαχείριση των πόρων ώστε να επιτευχθεί τελικά το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα (Σαΐτης, 2008).

2.1.7 Τι είναι επιμόρφωση

Κατά τον Ξωχέλλη (2005), γίνεται φανερό ότι ο εκπαιδευτικός δεν προκύπτει

από του αυτομάτου, αλλά υφίσταται διαδικασίες, οι οποίες αποσκοπούν στην ενίσχυση του έργου του, όπως η «επιμόρφωση», η οποία σχετίζεται με την παρακολούθηση σεμιναρίων σύντομης διάρκειας και η «μετεκπαίδευση» που περιλαμβάνει εκπαιδευτικά προγράμματα, όπως τα μεταπτυχιακά, που διαρκούν μεγαλύτερο χρονικό διάστημα (Σαΐτης, 1991).

Είναι φανερό ότι η εκπαίδευση που λαμβάνει ο υποψήφιος εκπαιδευτικός ως προς το έργο δεν είναι δυνατόν να καλυφθεί από το προπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών του, καθώς υπάρχουν εγγενείς περιορισμοί ως προς την πολυπλοκότητα του έργου του εκπαιδευτικού που μπορεί να καλυφθεί σε ένα προπτυχιακό πρόγραμμα τετραετούς διάρκειας. Μέσα από τις επιμορφώσεις και τις μετεκπαιδεύσεις ο εκπαιδευτικός λαμβάνει τα εφόδια που χρειάζεται για την αποτελεσματική περάτωση του λειτουργήματός του (Ξωχέλλης, 1991), τόσο ως προς το κομμάτι που αφορά την ειδικότητά του όσο και εκείνο που αφορά την παιδαγωγική άσκηση.

Η επιμόρφωση δεν είναι μια διαδικασία που γίνεται άπαξ, αλλά είναι περιοδική (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Καθώς τα δεδομένα εξελίσσονται όλο και ταχύτερα με τη σταδιακή εισαγωγή νέων τεχνικών και τεχνολογιών στην εκπαίδευση, οι επιμορφώσεις συμβάλλουν όχι μόνο στην ενίσχυση των γνώσεων που διαθέτει ο εκπαιδευτικός, αλλά του παρέχουν τα εφόδια ώστε να ανταποκριθεί στις διαρκώς μεταβαλλόμενες ανάγκες της κοινωνίας, γεφυρώνουν το χάσμα μεταξύ της σχολικής εκπαίδευσης και της κοινωνικής πραγματικότητας και ενισχύουν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, εκπληρώνοντας με αυτόν τον τρόπο τους εκπαιδευτικούς σκοπούς και στόχους (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Κατά συνέπεια, είναι φανερό ότι η επιμόρφωση καλύπτει τις πάγιες ανάγκες των εκπαιδευτικών ώστε να έχουν τη δυνατότητα να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του έργου τους τόσο γνωστικά όσο και παιδαγωγικά (Σαΐτης, 1991). Αν και προορίζεται ως συμπλήρωμα, η επιμόρφωση αποτελεί ένα ανεξάρτητο εκπαιδευτικό κομμάτι που έχει καταλυτική επίδραση στο έργο των εκπαιδευτικών και ειδικότερα στη μαθησιακή διαδικασία (Ματθαίου, 1999), με αποτέλεσμα να τίθενται στην άκρη οι όποιοι δισταγμοί που προκύπτουν από την πλευρά των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή των καινοτομιών (Σαΐτης, 1991).

2.2 ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΑ ΟΡΓΑΝΑ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Το νομοθετικό πλαίσιο οργάνωσης και λειτουργίας των σχολικών μονάδων στη χώρα μας (ν.1566/1985), προβλέπει τη λειτουργία τριών διοικητικών οργάνων σε μια σχολική μονάδα, δύο μονομελών και ενός πολυμελούς:

- Στα μονομελή διοικητικά όργανα των σχολικών μονάδων ανήκουν ο διευθυντής και (όπου προβλέπεται αναλόγως της οργανικότητας του σχολείου ή του μαθητικού πληθυσμού) ένας ή περισσότεροι υποδιευθυντές.
- Στα πολυμελή διοικητικά όργανα των σχολικών μονάδων ανήκει ο σύλλογος διδασκόντων.

Αναλυτικότερα:

2. 2. 1. Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ

2. 2. 1. 1. Αρμοδιότητες

Ο νόμος 4327/2015 είναι ο πιο πρόσφατος νόμος επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων και βάση αυτού έγιναν οι τελευταίες επιλογές. Προέβλεπε τον ενισχυμένο ρόλο των διδασκόντων στην διαδικασία επιλογής καθώς επέβαλε διαδικασία αξιολόγησης των διευθυντών από τους οργανικά ανήκοντες εκπαιδευτικούς της κάθε σχολικής μονάδας, αλλά τελικά κρίθηκε αντισυνταγματικός από το Συμβούλιο της Επικρατείας. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας επιλέγεται από το αρμόδιο Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΥΣΠΕ) ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΥΣΔΕ) και σύμφωνα με την νομοθεσία «Είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων, των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων. Μετέχει στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών του σχολείου και συνεργάζεται με τους Σχολικούς Συμβούλους. Καθοδηγεί, κατευθύνει, συμβουλεύει τους εκπαιδευτικούς, παίρνει πρωτοβουλίες, επιτηρεί και ελέγχει την πορεία των εργασιών του εκπαιδευτικού οργανισμού» (ν. 1566/1985, ΦΕΚ 167,τ.Α').

Από την κείμενη νομοθεσία (Υ.Α. 105657/2002, ΦΕΚ 1340 τ.Β', Άρθρο 27) καθορίζεται το έργο του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Ο διευθυντής βρίσκεται

στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός αλλά και επιστημονικός παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό. Οι ευθύνες που αναλαμβάνει είναι πολλές και οφείλει να:

- Καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα ώστε να θέσει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις για την επίτευξή τους για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοικτό στην κοινωνία.
- Καθοδηγεί και βοηθά τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, και ιδιαίτερα τους νεότερους, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα και οφείλει να αποτελεί παράδειγμα.
- Φροντίζει ώστε το σχολείο να γίνει στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά.
- Προϊσταται των εκπαιδευτικών και συντονίζει το έργο τους. Συνεργάζεται μαζί τους ισότιμα και με πνεύμα αλληλεγγύης. Διατηρεί και ενισχύει την συνοχή του Συλλόγου Διδασκόντων, αμβλύνει τις αντιθέσεις, ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, εμπνέει και παρέχει θετικά κίνητρα σ' αυτούς.
- Ελέγχει την πορεία των εργασιών και κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς ώστε να ανταποκρίνονται έγκαιρα στις υποχρεώσεις που ανέλαβαν. Τέλος, αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς, όπως η νομοθεσία ορίζει, έχοντας ως γνώμονα της αξιολόγησής του τους στόχους της αξιολόγησης.

Επιπρόσθετα, στην ίδια υπουργική απόφαση (Υ.Α. 105657/2002, ΦΕΚ 1340 τ.Β', Άρθρα 28-32) περιγράφονται αναλυτικά τόσο τα γενικότερα καθήκοντα και οι αρμοδιότητές του, όσο και τα εξειδικευμένα καθήκοντά του που σχετίζονται:

- με τον σύλλογο διδασκόντων
- με τους σχολικούς συμβούλους
- με τον διευθυντή εκπαίδευσης
- με τους μαθητές
- με τα όργανα λαϊκής συμμετοχής και τους άλλους συντελεστές εκπαίδευσης.

2. 2. 1. 2. Προϋποθέσεις επιτυχημένης εκπλήρωσης καθηκόντων

Η κάθε σχολική μονάδα, δημιουργείται για να εξυπηρετήσει συγκεκριμένους σκοπούς, οι οποίοι στοχεύουν στην πραγματοποίηση ενός επιθυμητού αποτελέσματος. Για την επίτευξη των στόχων έχουν προβλεφθεί διάφοροι συντελεστές (ανθρώπινοι και υλικοί πόροι) που είναι (Σαΐτης, 2008α):

- Οι άνθρωποι (διοικητικά στελέχη, δάσκαλοι, διοικητικό προσωπικό) με την εργασία και τις γνώσεις του
- Τα μέσα (βιβλία, γραφική ύλη, μηχανήμα, χρήματα στο ταμείο της σχολικής επιτροπής κ.ά.)
- Οι χώροι (αίθουσες διδασκαλίας, εργαστήρια, γραφεία, αύλειος χώρος), στον οποίο εκτελείται η εργασία και πρέπει να είναι ο καταλληλότερος, και
- Ο χρόνος (το διδακτικό έτος) μέσα στον οποίο πρέπει να πραγματοποιηθεί το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα.

Οι παραπάνω συντελεστές συνδυάζονται και διαρθρώνονται μεταξύ τους και με τη διαδικασία της διοίκησης ενεργοποιούνται, για να επιτελέσουν σωστά και έγκαιρα τους σκοπούς που έχει προδιαγράψει γι' αυτούς η λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας. (Σαΐτης, 2008). Αυτό το σύνολο των ενεργειών που γίνονται από την διοίκηση για την επίτευξη του σκοπού του σχολείου, οφείλει –από τον διευθυντή- να συστηματοποιείται με σωστές μεθόδους, να διέπονται δηλαδή από τους κανόνες της επιστήμης και της πράξης και να οδηγούν σε θετικό αποτέλεσμα. Συνεπώς η διοίκηση στηρίζεται και σε επιστημονικά κριτήρια αλλά και σε τεχνικά στοιχεία, τα οποία προέρχονται από τις επιστημονικές και εμπειρικές γνώσεις και την ικανότητα του ηγέτη-διευθυντή να διευθύνει την σχολική του μονάδα (Σαΐτης, 2008α).

Ο διευθυντής είναι κεντρικό πρόσωπο στη διοίκηση της σχολικής μονάδας. Ο Σαΐτης (2007) αναφέρει ότι, ο διευθυντής του σχολείου είναι ένας εκπαιδευτικός που κατέχει καίρια θέση στην ιεραρχική δομή του σχολικού συστήματος, καθώς και την εξουσία-ευθύνη για τον προγραμματισμό, την λήψη αποφάσεων, την οργάνωση, τη διεύθυνση και τον έλεγχο όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε επίπεδο σχολικής μονάδας (Σαΐτης, 2007). Στο ίδιο πνεύμα η Μυλωνά (2005)

αναφέρει ότι ο διευθυντής είναι μονομελές όργανο με πολυπρόσωπη δράση που έχει αναλάβει τη διοίκηση της σχολικής μονάδας. Αφιερώνει πολύ χρόνο για να διατυπώνει και να μεταδίδει αποτελεσματικά την αποστολή του σχολείου όχι μόνο στους εκπαιδευτικούς και το διοικητικό προσωπικό αλλά στους γονείς, τους μαθητές και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

Οι Σαΐτη και Σαΐτης (2012β) τονίζουν πως ο επικεφαλής ενός σχολείου που επιτυγχάνει ένα καλό αποτέλεσμα χάρη στα μέσα που του παρέχει η ιεραρχική του θέση, είναι ίσως ένας καλός και αξιόλογος διευθυντής - αλλά μόνο διευθυντής, σε αντίθεση με τον διευθυντή που ασκεί επιρροή στην ομάδα του επιτυγχάνοντας έτσι ένα καλύτερο και μεγαλύτερο αποτέλεσμα, αναγορεύοντάς τον και σε αξιόλογο διευθυντή και σε καλό ηγέτη. Ηγέτης είναι αυτός που έχει τη δυνατότητα να εξασφαλίσει την εκούσια και εθελοντική συμμετοχή των ατόμων για την επίτευξη κάποιου σκοπού (Μπουραντάς, 2005). Η ηγεσία συνδέεται με τη δημιουργία ενός οράματος για τη σχολική μονάδα και την εξασφάλιση μέσων για την επίτευξη αυτού του οράματος.

Ο Πυργιωτάκης (2002) αναφέρει ότι κάθε διευθυντής οφείλει να έχει ένα όραμα για το σχολείο του που παρουσιάζει στην αρχή της σχολικής χρονιάς στο προσωπικό και όπου χρειαστεί να το αναδιαμορφώνουν από κοινού. Για την υλοποίησή του αποφασίζονται από κοινού με το διδακτικό προσωπικό του σχολείου συγκεκριμένες ενέργειες και δράσεις. Μέσα από τον σχεδιασμό αυτόν προκύπτει μια μορφή αυτοπροσδιορισμού του σχολείου, με τρόπο συνειδητό. Το σχολείο παραμένει και επιμένει στους σκοπούς και τους στόχους, όπως ορίζονται από τα Αναλυτικά Προγράμματα, αλλά αυτοπροσδιορίζεται με τις δραστηριότητες που επιλέγει για την εκπλήρωση αυτών των στόχων και των σκοπών.

Αναφέροντας τον όρο σχολική διεύθυνση, εννοούμε την παροχή ορισμένης κατεύθυνσης στο ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου για την πρόκληση ενσυνείδητων ενεργειών με σκοπό την υλοποίηση των προγραμμάτων δράσης της σχολικής μονάδας (Λαδόπουλος, 1982; Τύπας και Κατσαρός, 2003; Σαΐτης, 2008; Georges et al, 1998). Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2008) στο πλαίσιο λειτουργίας της διεύθυνσης μιας σχολικής μονάδας μπορούμε να εντάξουμε τις ακόλουθες διοικητικές δραστηριότητες:

- Την εκχώρηση εξουσίας. Ο ηγέτης παρέχει εξουσία στους υφισταμένους του για να αντιμετωπίσουν συγκεκριμένα ζητήματα ενεργώντας κατά την κρίση τους. Είναι απαραίτητο ο διευθυντής να

έχει την ικανότητα να διαχωρίζει τις αρμοδιότητες και να αντιλαμβάνεται ποιες από αυτές μπορούν να μεταβιβάζονται στους υφισταμένους, μαζί με την αντίστοιχη ευθύνη. Τα διοικητικά στελέχη θα πρέπει να επικοινωνούν ανοικτά με τους υφισταμένους τους και να τους περιβάλουν με την απαραίτητη εμπιστοσύνη.

- Την παρώθηση ή υποκίνηση. Είναι η ενεργοποίηση της πρόθυμης κινητοποίησης των μελών του οργανισμού για την επίτευξη των στόχων του, των οποίων η υλοποίηση οδηγεί στην ικανοποίηση των αναγκών των τους. Τα διοικητικά στελέχη πρέπει να διαμορφώσουν κατάλληλο κλίμα και συνθήκες, να θέσουν κίνητρα, να χρησιμοποιήσουν πειθώ, να εκδηλώσουν πρωτοβουλία και να δώσουν τα ίδια το καλό παράδειγμα με τις πράξεις και την συμπεριφορά τους. Τρεις παράγοντες επηρεάζουν αυτή τη διαδικασία: οι φυσικές συνθήκες εργασίας, η ικανοποίηση των ατομικών αναγκών και των επιθυμιών των εργαζομένων και οι κοινωνικές συνθήκες που επικρατούν στον οργανισμό.
- Την επικοινωνία. Είναι η ανάπτυξη ενός αμφίδρομου και αποτελεσματικού δικτύου ροής πληροφοριών στο εσωτερικό του οργανισμού, καθώς επίσης από και προς το εξωτερικό περιβάλλον. Προϋποθέτει την ύπαρξη επικοινωνιακής ικανότητας από τα διοικητικά στελέχη.
- Τον συντονισμό. Για να συνδυαστούν και να εναρμονιστούν όλες οι δράσεις που αναπτύσσονται σε μια οργάνωση, ώστε να επιτυγχάνεται ένας συγκεκριμένος σκοπός, και στόχος, θα πρέπει να συντονιστούν όλες οι επιμέρους μονάδες ή ομάδες του οργανισμού στις οποίες έχει καταμεριστεί το έργο.
- Τον χειρισμό των διαφορών. Είναι ουσιαστικά η επίλυση των προβλημάτων που μπορεί να προκύψουν στον σχολικό οργανισμό και σχετίζονται με τις διαφορές που προκύπτουν ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό, ή στις σχέσεις με τους γονείς. Ως βασικές αρχές χειρισμού των συγκρούσεων έχουν εντοπιστεί η διατήρηση επικοινωνίας μεταξύ των αντιτιθέμενων πλευρών, η πρόληψη με την προώθηση κοινών προγραμμάτων, η προώθηση της αλληλοκατανόησης και η αποφυγή ανάπτυξης προσανατολισμού

«όλα ή τίποτα», η αποφυγή της πώλωσης, της υποκίνησης και ανατροφοδότησης συγκρούσεων με την επίδειξη επιλεκτικής εύνοιας.

Για να ανταποκριθεί με επιτυχία σε όλα αυτά τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητές του, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρέπει να κατέχει μια σειρά ικανοτήτων, που του επιτρέπουν τη δυνατότητα για άριστα αποτελέσματα. Ικανότητες προσωπικές αλλά και κοινωνικές, από τη διαχείριση του εαυτού του μέχρι τη διαχείριση του συλλόγου διδασκόντων, των εγγράφων και των λοιπών διοικητικών εργασιών (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Σύμφωνα με ορισμένους ερευνητές (Hersey and Blanchard, 1993; Katz, 1974, όπ. αναφ. στο Σαΐτης, 2008), οι ικανότητες ενός διευθυντή ταξινομούνται σε τρεις κατηγορίες:

- Νοητικές, δηλαδή ο διευθυντής να βλέπει το σχολείο ως σύνολο, να αναγνωρίζει ότι οι διάφορες λειτουργίες της οργάνωσης είναι αλληλοεξαρτώμενες και οποιαδήποτε αλλαγή σε μία από αυτές θα επηρεάσει και τις υπόλοιπες.
- Ανθρώπινες, δηλαδή να συνεργάζεται αποτελεσματικά με όλα τα άτομα της ομάδας του, να δημιουργεί καλό εργασιακό κλίμα και περιβάλλον, να επηρεάζει τη συμπεριφορά τους και να τα κατευθύνει προς την αποτελεσματική πραγματοποίηση των στόχων του εκπαιδευτικού οργανισμού.
- Τεχνικές, δηλαδή να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά τη γνώση, τις διαδικασίες και τα υλικά μέσα που απαιτούνται για την πραγματοποίηση ενός έργου. (Σαΐτης, 2008).

Όπως διατυπώνεται από τους Σαΐτη & Σαΐτη (2012β) στο βιβλίο τους, δεν υπάρχουν κοινά κριτήρια για την απαρίθμηση-ομαδοποίηση των διευθυντικών δεξιοτήτων ενός αποτελεσματικού ηγέτη. Παρόλα αυτά επιχειρείται από μέρους τους μια ταξινόμηση των ηγετικών δεξιοτήτων σε 3 κατηγορίες, επισημαίνοντας ότι η αποτελεσματικότητα εξαρτάται και από το περιβάλλον και την διοικητική θέση. Ένας αποτελεσματικός διευθυντής λοιπόν που ηγείται μιας σχολικής μονάδας, θα πρέπει να έχει τις εξής ικανότητες (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012α, 2012β):

- Την ικανότητα του συνεργάζεσθαι. Να δημιουργεί το κατάλληλο εργασιακό περιβάλλον για την πραγματοποίηση των αντικειμενικών στόχων και ταυτόχρονα να προλαμβάνει τις συγκρούσεις και τις

δυσάρεστες καταστάσεις.

- Την επαγγελματική ικανότητα. Περιλαμβάνει τη διοικητική πείρα και την άρτια επιστημονική κατάρτιση σε θέματα αρμοδιότητας του. Έτσι θα κάνει καλύτερη εκτίμηση των καθηκόντων και των ευθυνών, θα ασκεί καλύτερη εποπτεία στους συνεργάτες του και θα λαμβάνει τις ορθολογικότερες αποφάσεις.
- Την αντιληπτική ικανότητα. Στην εργασία του να μην ασχολείται μόνο με την διεκπεραίωση της καθημερινής ρουτίνας. Να παρατηρεί και να επισημαίνει τυχόν λειτουργικές αδυναμίες και να επεμβαίνει άμεσα και έγκυρα. Να σχεδιάζει και να εφαρμόζει σύγχρονες και πρόσφορες μεθόδους και τεχνικές εργασίας.

Επιπλέον οι Σαΐτη και Σαΐτης, (2012α) αναφέρονται και στην αξία της συναισθηματικής νοημοσύνης συνδέοντάς την ευθέως με την ηγεσία και αναφέροντας πως είναι συστατικό της αποτελεσματικής ηγεσίας. Τα επιτυχημένα διευθυντικά στελέχη διακρίνονται για την εμπειρία τους, την γνωστική νοημοσύνη και την συναισθηματική νοημοσύνη τους. Ο συναισθηματικά νοήμων διευθυντής ενός σχολείου καταφέρνει να ηγείται της μονάδας του, να είναι αποτελεσματικός και να επηρεάζει την απόδοση των μελών της σχολικής κοινότητας.

Ο αποτελεσματικός διευθυντής προωθεί την παρώθηση και την παρακίνηση των μαθητών και των εκπαιδευτικών και την προσφορά ίσων ευκαιριών μάθησης. Έχει σταθερή διοικητική πορεία, είναι δηλαδή αξιόπιστος, δημιουργεί κλίμα αλληλοσεβασμού, έχει την ικανότητα να θέτει στόχους, και να τους πραγματοποιεί, ευελιξία, και να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες. Δείχνει εμπιστοσύνη, δημιουργεί θετικό, ευχάριστο και δημιουργικό κλίμα, διαχειρίζεται ορθολογικά τα οικονομικά του σχολείου, έχει την ικανότητα καθοδήγησης των μαθητών και επιβολής της πειθαρχίας, έχει την ικανότητα να επηρεάζει τα μέλη της σχολικής κοινότητας και να τα οδηγεί σε θετικά αποτελέσματα, συλλέγει πληροφορίες, συνεργάζεται με μαθητές, γονείς, διδακτικό προσωπικό και άλλους φορείς (Everard and Morris, 1999). Οι Σαΐτη & Σαΐτης (2012β) υποστηρίζουν πως η σχολική διεύθυνση είναι αποτελεσματική όταν οι προσδοκίες από τον διευθυντή –ηγέτη, τους υφισταμένους και το έργο συγκλίνουν, και συμπληρώνουν πως ένας διευθυντής μπορεί να γίνει αποτελεσματικός όταν:

- Κατανέμει σωστά το διδακτικό και εξωδιδακτικό έργο μεταξύ των

διδασκόντων

- Παρακινεί τους δασκάλους να αναλάβουν δημιουργικές πρωτοβουλίες
- Ενεργεί ως παράγοντας διοικητικής ανάπτυξης
- Έχει ανοικτή επικοινωνία με όλη τη σχολική κοινότητα για υπηρεσιακούς και μη λόγους
- Κάνει καλό και αποτελεσματικό χειρισμό των διαφορών στο σχολείο
- Αντιλαμβάνεται έγκαιρα την σχολική πραγματικότητα

Όπως πολλοί μελετητές έχουν καταγράψει στις έρευνες που έχουν πραγματοποιήσει (Σαΐτης 1997, Σαΐτης κ.α. 1997, Σαΐτη και Σαΐτης, 2012β, Γεωργογιάννης 2005, Γεωργογιάννης κ.α. 2005, Σαΐτης και Γουρναρόπουλος 2005, Γουρναρόπουλος 2009, Μαστροθανάσης κ.α. 2011, Παπαιωάννου κ.α. 2012, Βουγιουκλή 2014), οι διευθυντές των σχολικών μονάδων δεν έτυχαν της ανάλογης εκπαίδευσης ώστε να λάβουν τις απαραίτητες γνώσεις για τα διοικητικά τους καθήκοντα. Αυτό σημαίνει ότι όταν κλήθηκαν να διοικήσουν πρώτη φορά αισθάνονταν διοικητικά ανεπαρκείς (λόγω της απύσας ή ελλιπούς κατάρτισης) και ανέτοιμοι. Πέραν της μικρής σχέσης που έχει η διδακτική πείρα με τον ρόλο της σχολικής διεύθυνσης, διαπιστώθηκε πως η άσκηση των διοικητικών καθηκόντων των διευθυντών στηρίζεται περισσότερο στην εμπειρία και την καλή τους διάθεση και επομένως θεωρείται αναγκαία την καθιέρωση ενός προγράμματος κατάρτισης διοικητικών στελεχών της εκπαίδευσης με έμφαση σε επιστημονικές περιοχές που έχουν σχέση με την θεωρητική τους κατάρτιση σε θέματα διοίκησης παρά σε θέματα καθημερινής απασχόλησής τους. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στελεχών και ιδιαιτέρως των διευθυντών σε θέματα σχολικής διοίκησης θεωρείται λοιπόν απαραίτητη για την αντιμετώπιση των σύνθετων προβλημάτων της εκπαίδευσης και μάλιστα η διοικητική μετεκπαίδευση θα πρέπει να είναι «συνεχής». Βέβαια πέραν της επιμόρφωσης υπογραμμίζεται η ανάγκη:

- Καθιέρωσης κριτηρίων επιλογής συναφών με τις απαιτήσεις της σχολικής διοίκησης για τους διευθυντές.
- Αξιοκρατικής επιλογής των διευθυντών.

Επειδή ο διευθυντής της σχολικής μονάδας έχει να επιτελέσει πολλαπλό έργο, οι Σαΐτη & Σαΐτης (2012β) θεωρούν πως ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας

χρειάζεται τη συνεισφορά των υπόλοιπων μελών της (υποδιευθυντή και εκπαιδευτικών) και οφείλει να εξουσιοδοτεί ή να εκχωρεί μέρος της εξουσίας του, όπως γίνεται σε όλες τις οργανώσεις. Αναδεικνύουν έτσι την αναγκαιότητα τόσο της ύπαρξης του θεσμού του υποδιευθυντή, όσο και της άσκησης εξωδίδακτικών καθηκόντων (άρα και διοικητικών εργασιών) από τους εκπαιδευτικούς ως συνέπεια της περιορισμένης ανθρώπινης δραστηριότητας μπροστά στην πολυπλοκότητα μιας σχολικής μονάδας. Ο διευθυντής ουσιαστικά οφείλει να ενεργεί ως παράγοντας διοικητικής ανάπτυξης τόσο του υποδιευθυντή, όσο και των υπολοίπων εκπαιδευτικών/μελών του συλλόγου διδασκόντων. Όπως καταγράφουν οι Σαΐτης (2008) και Μπουραντάς (2001), υπάρχουν τρεις βασικοί τρόποι διοικητικής ανάπτυξης:

- Μέσω εκπαίδευσης (προσωπική ανάπτυξη, εννοιολογική προσέγγιση, ανάπτυξη μέσω αναπληροφόρησης, ανάπτυξη ικανοτήτων).
- Μέσω εμπειρίας, όπου απαιτείται η συμμετοχή του εκπαιδευόμενου σε διάφορες καταστάσεις της σχολικής μονάδας και απαιτεί πολύ χρόνο.
- Μέσω συστηματικής καθοδήγησης του στελέχους από τον άμεσο προϊστάμενό του κατά την άσκηση των καθημερινών καθηκόντων του, η οποία αποτελεί εκτός των άλλων και υποχρέωση του προϊσταμένου.

2. 2. 2. Ο ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ

2. 2. 2. 1. Αρμοδιότητες

Επιλέγεται κάθε τέσσερα χρόνια από το αρμόδιο Υπηρεσιακό Συμβούλιο ή και σε ενδιάμεσο χρονικό σημείο εάν τυχόν απαιτηθεί, ύστερα από πρόταση του συλλόγου διδασκόντων του σχολείου που ανήκει και εφόσον καλύπτει συγκεκριμένες προϋποθέσεις σχετικές με την υπηρεσιακή του κατάσταση (ν. 4327/2015, ΦΕΚ 50,τ.Α΄ και ν. 4473/2017, ΦΕΚ 78, τ.Α΄).

Σύμφωνα, με το άρθρο 33 της Υ.Α. 105657/2002, ΦΕΚ 1340 ορίζεται ότι ο υποδιευθυντής της σχολικής μονάδας δεν αναπληρώνει μόνο το διευθυντή όταν ο τελευταίος κωλύεται ή απουσιάζει αλλά και τον βοηθά καθημερινά στην άσκηση των

διοικητικών του καθηκόντων για να μπορεί αυτός να ασχολείται περισσότερο απερίσπαστος με το εκπαιδευτικό έργο του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα ο υποδιευθυντής της σχολικής μονάδας:

- 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 βοηθά 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 εφημερεύοντες 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 τον διδάσκοντα που ορίζει ο σύλλογος.
- 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.

Συνεπώς τα οφέλη από την παρουσία υποδιευθυντή στη σχολική μονάδα είναι τα εξής:

- Εξασφαλίζεται η δυνατότητα αναπλήρωσης του διευθυντή για οποιονδήποτε λόγο
- Παρέχεται στον διευθυντή της σχολικής μονάδας επαρκής χρόνος για να ασχοληθεί με σοβαρά θέματα
- Επιτυγχάνεται καλύτερος έλεγχος και συντονισμός αφού λειτουργεί

ως σύνδεσμος μεταξύ διευθυντή και υφισταμένων

- Ο υποδιευθυντής με την ενασχόλησή του με διοικητικά θέματα, προετοιμάζεται για την ανάληψη διευθυντικής θέσης.

2. 2. 2. 2. Προϋποθέσεις επιτυχημένης εκπλήρωσης καθηκόντων

Σημειώνεται ότι ο διευθυντής οφείλει να βλέπει τον υποδιευθυντή σαν συνεργάτη και όχι σαν ανταγωνιστή του και να χρησιμοποιεί τις ικανότητες και τις γνώσεις του υποδιευθυντή, που είναι (θεωρητικά) ο πιο έμπειρος άνθρωπος που έχει δίπλα του. Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2008), όπως και για την περίπτωση των διευθυντών, έτσι και η αποτελεσματικότητα των υποδιευθυντών δείχνει να είναι συνάρτηση των εξής τριών ικανοτήτων:

- Την ικανότητα του συνεργάζεσθαι.
- Την επαγγελματική ικανότητα.
- Την αντιληπτική ικανότητα.

Οι Σαΐτης (2008), Σαΐτη και Σαΐτης (2012β) ασκώντας κριτική στις διαχρονικές νομοθεσίες περί σχολικής υποδιεύθυνσης (επιλογή, καθήκοντα κ.α.), αναφέρουν ότι όλες οι προσπάθειες αναλώθηκαν περισσότερο στην συλλογή των καθηκόντων και κριτηρίων επιλογής τους παρά στην διασάφηση του ρόλου τους και προσθέτουν ως φυσική συνέπεια την διατήρηση των χαρακτηριστικών της σχολικής υποδιεύθυνσης (έμφαση στην αρχαιότητα, ασάφεια ρόλου, έλλειψη διοικητικής κατάρτισης). Επίσης επισημαίνουν την μικρή σχέση που έχει η διδακτική πείρα με τον ρόλο της σχολικής υποδιεύθυνσης.

Όπως έχει διαπιστωθεί από συναφείς έρευνες (Σαΐτης 1998, Σαΐτη & Μιχόπουλος, 2005, Γεωργογιάννης 2005, Αναστασίου κ.α. 2013, Σαΐτης & Γουρναρόπουλος, 2001, Γουρναρόπουλος 2009), η πλειοψηφία των υποδιευθυντών/τριών δεν έτυχε μετεκπαίδευσης σε θέματα σχολικής διοίκησης κι ούτε πρακτικής εξάσκησης σ' όλα τα διοικητικά θέματα του σχολείου. Επιπλέον ο θεσμός του υποδιευθυντή δεν φαίνεται να αποτελεί ουσιαστικό συνδετικό κρίκο ανάμεσα στον διευθυντή του σχολείου και το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό διότι (Σαΐτη & Σαΐτη, 2012β):

- Δεν έχουν τις απαραίτητες διοικητικές ικανότητες

- Δεν έχουν μειωμένο διδακτικό ωράριο
- Δεν διαθέτουν την πρέπουσα εξουσία

Οι ίδιοι μελετητές εκφράζουν επίσης και την αμφιβολία τους για το αν και κατά πόσον είναι έτοιμοι να αναπληρώσουν αποτελεσματικά τους διευθυντές τους όταν αυτοί απουσιάσουν, προσωρινά ή για μεγάλη χρονική περίοδο.

Επομένως για να έχει αξία ο θεσμός του υποδιευθυντή στις σχολικές μονάδες θα πρέπει:

- Να γίνεται αξιοκρατική επιλογή των υποδιευθυντών (Σαΐτη και Σαΐτης, 2012β)
- Να καθιερωθούν κριτήρια επιλογής συναφή με τις απαιτήσεις της σχολικής διοίκησης για τους υποδιευθυντές (Σαΐτη και Σαΐτης, 2012β)
- Να μειωθεί το διδακτικό ωράριο των υποδιευθυντών ώστε να αποτελούν ουσιαστικό συνδετικό κρίκο ανάμεσα στον διευθυντή του σχολείου και το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό (Σαΐτης, 2008).
- Να ιδρυθεί και να λειτουργήσει πρόγραμμα ανάπτυξης στελεχών (διαρκές, μεθοδικό και προσαρμοσμένο στα διοικητικά θέματα του σχολείου με πρακτική εφαρμογή στην ίδια την σχολική μονάδα όπου ο υποδιευθυντής θα ασκεί εκ περιτροπής σε ορισμένους τομείς διευθυντικά καθήκοντα) (Σαΐτης, 2008, Σαΐτη και Σαΐτης, 2012β).

2. 2. 3. Ο ΣΥΛΛΟΓΟΣ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ

2. 2. 3. 1. Αρμοδιότητες

Ο σύλλογος διδασκόντων αποτελείται από όλους τους εκπαιδευτικούς/διδάσκοντες της σχολικής μονάδας και έχει πρόεδρο τον διευθυντή του σχολείου. Ο ν.1566/1985 ορίζει ότι ο σύλλογος διδασκόντων μεριμνά για την χάραξη κατευθύνσεων, την καλύτερη εφαρμογή των εγκυκλίων καθώς και των υπηρεσιακών εντολών και την καλύτερη λειτουργία του σχολείου. Είναι το συλλογικό όργανο διοίκησης της σχολικής μονάδας που συνεδριάζει σε τακτά χρονικά διαστήματα-αλλά μπορεί να συγκληθεί και εκτάκτως σε σοβαρές

περιπτώσεις, ύστερα από πρόσκληση του προέδρου, με σκοπό να επιλυθούν βασικά θέματα της λειτουργίας του σχολείου, αλλά και να επιμεληθεί της χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Κατά τις συνεδριάσεις του συλλόγου, οι αποφάσεις λαμβάνονται κατά πλειοψηφία (σε περίπτωση ισοψηφίας προσμετράται διπλή η ψήφος του προεδρεύοντα), οι οποίες αναγράφονται στο βιβλίο πρακτικών και υπογράφονται από όλους τους εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στην συγκεκριμένη συνεδρίαση. Ο διευθυντής του σχολείου είναι υποχρεωμένος να εφαρμόζει τις πλειοψηφικές αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων, εφόσον αυτές είναι σύννομες και εμπίπτουν στις αρμοδιότητές του.

Ο ν.1566/1985 καταγράφει αναλυτικά στα άρθρα 36-39:

- Την σύνθεση και τον τρόπο λειτουργίας του συλλόγου των διδασκόντων
- Το έργο του συλλόγου των διδασκόντων
- Τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες του συλλόγου των διδασκόντων
- Τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών διδασκόντων

Όπως επίσης αναφέρεται στον ν.1566/1985, για την πραγματοποίηση των σκοπών του, ο σύλλογος των διδασκόντων πρέπει να προγραμματίζει και να οργανώνει το έργο του, να το παρακολουθεί και τέλος, να το αξιολογεί. Συνεπώς επιτελεί έργο διοίκησης μετουσιώνοντας σε πράξη τις 4 βασικές διοικητικές λειτουργίες. Επιπλέον ο σύλλογος διδασκόντων λαμβάνει και αποφάσεις επομένως μετουσιώνει σε πράξη και την διοικητική λειτουργία της λήψης αποφάσεων.

Ο σύλλογος διδασκόντων αποτελεί βασικό ρυθμιστή της σχολικής ζωής. Βασική του αρμοδιότητα είναι η διαμόρφωση του προγράμματος διδασκαλίας λαμβάνοντας υπ' όψιν τα αναλυτικά προγράμματα και σε συνεργασία με τον διευθυντή, ενώ στην αρχή του σχολικού έτους καθορίζει τους σκοπούς και τους στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ώστε να οργανωθούν οι ανάλογες δραστηριότητες. Οφείλει να εξασφαλίζει τις προϋποθέσεις, ώστε τα μέλη του να επιμορφώνονται διαρκώς και να ανανεώνουν τις γνώσεις τους, για να είναι πιο αποτελεσματικοί στο έργο τους όπως και να αναλαμβάνει δράση και να παρεμβαίνει σε περιπτώσεις φαινομένων σχολικής αποτυχίας ή/και μαθητικής διαρροής,

σχεδιάζοντας και εφαρμόζοντας κατάλληλα αντισταθμιστικά εκπαιδευτικά προγράμματα για την αποτελεσματική αντιμετώπισή τους, όπως είναι το πρόγραμμα ενισχυτικής διδασκαλίας. Επιπλέον είναι υποχρεωμένος να προγραμματίζει την ένταξη και την χρήση των εποπτικών μέσων και της σύγχρονης τεχνολογίας στη διδακτική πράξη για την αποτελεσματικότερη άσκηση του εκπαιδευτικού έργου (Υ.Α. 105657/2002, ΦΕΚ 1340 τ.Β', Άρθρο 27).

Επιπλέον, ο σύλλογος των διδασκόντων οφείλει σε συνεδρίασή του πριν από την έναρξη των μαθημάτων προγραμματίζει τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες για όλο το σχολικό έτος. Παρακολουθεί και εφαρμόζει τον αρχικό προγραμματισμό και, εφόσον, χρειασθεί παρεμβαίνει διορθωτικά. Σε συνεδρίασή του στο τέλος της σχολικής χρονιάς γίνεται η αυτοαξιολόγηση, κατά την οποία αξιολογείται ο βαθμός επίτευξης των στόχων που τέθηκαν κατά τον προγραμματισμό και η αποτελεσματικότητα των προγραμματισμένων ενεργειών (Υ.Α. 105657/2002, ΦΕΚ 1340 τ.Β', Άρθρο 27).

Επιπρόσθετα, στην αρχή του σχολικού έτους αλλά και στην διάρκειά του αν απαιτηθεί, ο σύλλογος διδασκόντων αποφασίζει για τον καταμερισμό των εξωδιδακτικών εργασιών του σχολείου, απόφαση που θα πρέπει να λάβει έχοντας υπ' όψιν τις ιδιαίτερες κλίσεις και ενδιαφέροντα του κάθε εκπαιδευτικού.

Καθώς ο σύλλογος διδασκόντων εκπροσωπεί την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, έχει τη δυνατότητα να γνωρίζει διαμέσου των μελών του σφαιρικά τις ανάγκες που ανακύπτουν σε μια σχολική μονάδα και να λαμβάνει τις όποιες αποφάσεις, ώστε αυτές να ανταποκρίνονται στις πραγματικές συνθήκες που επικρατούν στο σχολικό περιβάλλον. Τα μέλη του συλλόγου θα πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν ποιοι παράγοντες του σχολικού περιβάλλοντος πρέπει να ληφθούν υπ' όψιν, ώστε να αποφασιστούν, να δοθούν και να ακολουθηθούν και οι ανάλογες κατευθυντήριες γραμμές για την αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου. Η αντικειμενική δυσκολία, όμως, είναι η δυνατότητα πρόβλεψης του μέλλοντος. Επιπλέον, είναι αδύνατο να τεθούν υπόψη όλες οι πιθανές λύσεις στο προσκήνιο για την επίλυση ενός προβλήματος ή την κατάκτηση ενός στόχου, αλλά και αυτές οι πιθανές λύσεις που διατυπώθηκαν, δεν είναι δυνατόν να αξιολογηθούν όλες ισότιμα, ακόμα και αν υπάρχουν σχετικές τεχνικές (Σαϊτή & Σαϊτής, 2012α, 2012β). Κατά συνέπεια, καθίσταται απαραίτητο να υπάρξει η ανάλογη κατάρτιση ώστε οι εκπαιδευτικοί να έχουν τη δυνατότητα να γνωρίζουν εμπεριστατωμένα τις πιθανές συνέπειες των αποφάσεών τους.

Ο κάθε εκπαιδευτικός του σχολείου διαθέτει τις δικές του γνώσεις, εμπειρίες και δεξιότητες. Αυτό σημαίνει ότι κάθε μέλος του συλλόγου των διδασκόντων έχει τη δύναμη αλλά και την αρμοδιότητα να συνεισφέρει στο έργο της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετεί, και με την αυτενέργειά του να συμβάλλει σε μια εν γένει αποτελεσματική εκπαιδευτική δραστηριότητα, η οποία δημιουργεί κλίμα εμπιστοσύνης τόσο στους μαθητές όσο και στους γονείς τους. Προκειμένου να καταστεί δυνατόν κάτι τέτοιο, θα πρέπει να δοθεί η ανάλογη σημασία όχι μόνο στην κατάρτιση των ηγετικών στελεχών σε θέματα διοίκησης, αλλά να υπάρξουν σχετικές επιμορφώσεις εύκολες στην πρόσβαση για κάθε εκπαιδευτικό. Αν και τα ηγετικά στελέχη έχουν την αρμοδιότητα να θέσουν σε ισχύ τις αποφάσεις, δεν είναι δυνατόν να λειτουργήσουν ανεξάρτητα από το σώμα του συλλόγου διδασκόντων, καθώς κάθε απόφαση λαμβάνεται βάσει των στόχων και των σκοπών, άλλων προηγούμενων αποφάσεων, και των εξωγενών και εγγενών παραγόντων που επηρεάζουν την εκπαιδευτική δραστηριότητα της σχολικής μονάδας (Ζάχου 2009).

Εξάλλου οι ομαδικές αποφάσεις υπερτερούν των ατομικών τόσο από πλευράς ορθότητας καθώς οι ομάδες συνήθως λαμβάνουν καλύτερες αποφάσεις, όσο και από πλευράς δημιουργικότητας και πρωτοτυπίας καθώς η ομαδική σκέψη υπερτερεί της ατομικής, και φυσικά αποδοχής της απόφασης αφού είναι από την φύση της ομαδική, σε αντίθεση με τις ατομικές που συνεισφέρουν στην επιτάχυνση των διαδικασιών από άποψης ταχύτητας και αποδοτικότητας της απόφασης (Ζαβλανός, 1998). Ωστόσο, το μοντέλο διοίκησης που ακολουθεί ο διευθυντής είναι αυτό που τελικά καθορίζει τον περιορισμένο ή εκτεταμένο ρόλο του συλλόγου διδασκόντων στην διοικητική λειτουργία του σχολείου. Αν είναι το αυταρχικό, ο διευθυντής αποφασίζει μόνος του με βάση τα στοιχεία που ο ίδιος διαθέτει, όμως για τα δικά του ζητήματα αρμοδιότητας και όχι του συλλόγου διδασκόντων, καθώς τις αποφάσεις αυτές είναι υποχρεωμένος να τις υλοποιήσει. Αν είναι το συμβουλευτικό, ο διευθυντής ζητά και λαμβάνει υπ' όψιν τη γνώμη των υπολοίπων, έχει τον τελευταίο λόγο, αλλά είναι υποχρεωμένος να υλοποιήσει τις σύννομες αποφάσεις του συλλόγου. Αν είναι το συμμετοχικό τότε τα συμβαλλόμενα μέρη είναι εξίσου ενεργά στη λήψη αποφάσεων και όλοι αποφασίζουν από κοινού, επιτυγχάνεται δε με αυτό τον τρόπο η καλύτερη δυνατή σύζευξη των ρόλων του συλλόγου διδασκόντων και του διευθυντή.

Ωστόσο, σε έρευνες όπως της Χατζηπαναγιώτου (2003), παρατηρούνται σημαντικά προβλήματα κατά την άσκηση του δικαιώματος συμμετοχής τους στο σύλλογο, τα οποία πηγάζουν είτε από την τάση συγκεντρωτισμού των αποφάσεων

από τα ηγετικά στελέχη, με αποτέλεσμα ο ρόλος του συλλόγου να γίνεται τυπικός και καθαρά επικουρικός, οι εκπαιδευτικοί να αισθάνονται ότι έχει μικρή σημασία ο λόγος τους και οι συνεδριάσεις να έχουν κατά βάση διεκπεραιωτικό χαρακτήρα.

Μέσω του συλλόγου διδασκόντων, οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ως οργανικό κομμάτι της σχολικής μονάδας στην οποία ανήκουν. Η άσκηση διοίκησης από συλλογικά όργανα (όπως είναι ο σύλλογος διδασκόντων) εξασφαλίζει τη δημοκρατική λειτουργία του σχολείου γιατί συνδέεται με την ανεξαρτησία, την αμεροληψία και την αντικειμενικότητα στη λήψη απόφασης (Σαϊτή & Σαϊτής, 2012β). Επιπλέον, δίνεται η δυνατότητα στα μέλη του συλλόγου διδασκόντων να διευρύνουν τις γνώσεις τους και να καταλήγουν σε καλύτερες αποφάσεις. Σε έναν σύλλογο διδασκόντων που επιτελεί τον σκοπό του αποτελεσματικά, υιοθετείται το αίσθημα ευθύνης κάθε εκπαιδευτικού ως προς την ορθή εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου και των ηγετικών στελεχών του. Καθώς αναγνωρίζεται σταδιακά ολοένα και περισσότερο η σημασία αυτού του συλλογικού οργάνου, καθίσταται απαραίτητο να υπάρξει και η ανάλογη κατάρτιση ώστε κάθε εκπαιδευτικός να ασκεί αποτελεσματικά τον ρόλο του.

2. 2. 3. 2. Προϋποθέσεις επιτυχημένης εκπλήρωσης καθηκόντων

Το έργο του εκπαιδευτικού, ανεξαρτήτως της θέσης του στην ιεραρχία, είναι σημαντικό τόσο εντός όσο και εκτός της σχολικής τάξης, γεγονός που καθιστά αδήριτη την ανάγκη για ανάπτυξη των δεξιοτήτων και των σχετικών εργαλείων, ώστε τόσο ο κάθε εκπαιδευτικός ξεχωριστά όσο και ως μέλος του συλλόγου να προσφέρει τα μέγιστα για το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Στον κάθε εκπαιδευτικό ανατίθεται, κατόπιν απόφασης του συλλόγου διδασκόντων, το τμήμα και τα αντίστοιχα μαθήματα που θα διδάξει στο τμήμα αυτό, οπότε ο κάθε εκπαιδευτικός καλείται να ηγηθεί της τάξης του, έχοντας την ευθύνη για το μαθησιακό αποτέλεσμα αλλά και την απαραίτητη εξουσία – εξουσιοδότηση από τον σύλλογο - για να φέρει εις πέρας το έργο του. Για να είναι αποτελεσματικός στο έργο του και να επιτύχει σε αυτή την αποστολή που του ανατίθεται θα πρέπει να διαθέτει τις εξής ικανότητες του ηγέτη (Μπουραντάς 2001, Σαϊτή & Σαϊτής, 2012α, 2012β, οπ. αναφ. στο Βουγιουκλή 2014):

- Δεξιότητες που απαιτούν ανάπτυξη και εξάσκηση συναισθηματικής νοημοσύνης (ενσυναίσθηση, αυτοεπίγνωση, αυτορρύθμιση, γνώση

των κινήτρων συμπεριφοράς, ικανότητα δημιουργίας και διατήρησης καλών σχέσεων με τους μαθητές)

- Συνεργάζεσθαι. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτής μπορεί να διαμορφώσει το κατάλληλο μαθησιακό κλίμα στην τάξη για την πραγματοποίηση των αντικειμενικών στόχων της διδασκαλίας και ταυτόχρονα να προλαμβάνει τις δυσάρεστες καταστάσεις.
- Επαγγελματική ικανότητα. Οφείλει ο εκπαιδευτικός να κάνει καλύτερη εκτίμηση των καθηκόντων, των ευθυνών, των προβλημάτων που καλείται να επιλύσει, να ασκεί καλύτερη εποπτεία στους μαθητές-συνεργάτες του- στη μαθησιακή διαδικασία και να λαμβάνει ορθολογικές αποφάσεις στα προβλήματα που ανακύπτουν
- Αντιληπτική ικανότητα. Οφείλει να παρατηρεί και να επισημαίνει τυχόν λειτουργικές αδυναμίες στη διαδικασία της μάθησης και να επεμβαίνει άμεσα και έγκυρα σχεδιάζοντας και εφαρμόζοντας σύγχρονες και πρόσφορες μεθόδους και τεχνικές.

Επιπλέον ο κάθε εκπαιδευτικός οφείλει μόνος του ή σε συνεργασία με τους συναδέλφους του να προγραμματίζει κάθε έκφανση της σχολικής ζωής. Πέραν των έργων και δράσεων που προγραμματίζονται από τον σύλλογο διδασκόντων (αυτά που ήδη έχουν προαναφερθεί και τα οποία ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να προτείνει στις συνεδριάσεις του συλλόγου ώστε να συζητηθούν και να εγκριθούν), ο εκπαιδευτικός προγραμματίζει και καταθέτει στην διεύθυνση του σχολείου τον ετήσιο και τον τριμηνιαίο προγραμματισμό της διδασκόμενης ύλης, καταστρώνει το καθημερινό πρόγραμμα διδασκαλίας του και το πρόγραμμα χρήσης υλικών και εποπτικών μέσων που θα χρειαστεί στην διδασκαλία, σχεδιάζει τις εκδρομές και τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που θα πραγματοποιήσει το τμήμα του (Υ.Α. 105657/2002, ΦΕΚ 1340 τ.Β').

Πέραν των προαναφερθέντων, ο εκπαιδευτικός οφείλει να εφαρμόσει την εκπαιδευτική αξιολόγηση (ν. 2525/1997, ΦΕΚ 188 τ. Α') θέτοντας τους σκοπούς, τους στόχους και τα κριτήρια αξιολόγησης, βρίσκοντας και εφαρμόζοντας τις κατάλληλες μεθόδους, εντοπίζοντας τα προβλήματα που ανακύπτουν και δεχόμενος την ανάλογη ανατροφοδότηση ώστε να ασκεί πιο αποτελεσματικά το έργο του. Επίσης ο εκπαιδευτικός, πέραν των αρμοδιοτήτων που του εκχωρεί ο σύλλογος

διδασκόντων, αναλαμβάνει καθήκοντα που του ανατίθενται από τον διευθυντή του σχολείου, σε συνάρτηση με την εμπειρία και τις ιδιαίτερες ικανότητές του, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στην αποκέντρωση της διοίκησης της σχολικής μονάδας. Κατά συνέπεια, ακόμα και ο μέσος εκπαιδευτικός πρέπει να έρθει σε επαφή όχι μόνο με την έννοια της ηγεσίας, η οποία είναι σπουδαίο κομμάτι της διοίκησης (Γουρναρόπουλος 2007: 22-23), αλλά και με τους βασικούς άξονες της αρμοδιότητας, της εξουσίας και της ευθύνης, οι οποίοι είναι νευραλγικοί για την άσκηση του έργου του εντός και εκτός τάξης (Σαΐτη και Σαΐτης, 2011).

Η βασικότερη δεξιότητα, όμως, που συνδράμει σημαντικά στο έργο του είναι η επικοινωνία. Εκτός από την εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία είναι εγγενώς επικοινωνιακή πράξη, ο εκπαιδευτικός καλείται να επικοινωνήσει αποτελεσματικά τόσο με τους συναδέλφους όσο και με τους γονείς. Κατά συνέπεια, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει τη δυνατότητα να καταρτιστεί ως προς την επικοινωνία, καθώς αυτή είναι το βασικό εργαλείο του. Η ορθή επικοινωνία απαιτεί ενσυναίσθηση, καλλιέργεια των λεκτικών και μη λεκτικών μέσων και ομαδικού πνεύματος. Επιπλέον, αν χρειαστεί να έρθει σε επαφή με παιδιά και γονείς από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, είναι καλό να γνωρίζει τη νοοτροπία, τα συναισθήματα και τις δυσκολίες των μαθητών και των οικείων τους κατά την προσαρμογή στο νέο περιβάλλον, ώστε να δημιουργείται ένα κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ του σχολείου και των γονέων (Μερκούρη και Σταμάτης, 2009).

Όπως πολλοί μελετητές έχουν καταγράψει στις έρευνες που έχουν πραγματοποιήσει, τόσο η πλειοψηφία των διευθυντών (Σαΐτης 1997, Σαΐτης κ.α. 1997, Σαΐτη και Σαΐτης, 2012β, Γεωργογιάννης 2005, Γεωργογιάννης κ.α. 2005, Σαΐτης και Γουρναρόπουλος 2005, Γουρναρόπουλος 2009, Μαστροθανάσης κ.α. 2011, Παπαιωάννου κ.α. 2012, Βουγιουκλή 2014), όσο και των υποδιευθυντών (Σαΐτης 1998, Σαΐτη & Μιχόπουλος, 2005, Γεωργογιάννης 2005, Αναστασίου κ.α. 2013, Σαΐτης & Γουρναρόπουλος, 2001, Γουρναρόπουλος 2009) των δημοτικών σχολείων δεν έτυχε μετεκπαίδευσης σε θέματα σχολικής διοίκησης κι ούτε πρακτικής εξάσκησης σ' όλα τα διοικητικά θέματα του σχολείου. Αυτό σημαίνει ότι η πλειοψηφία αυτών υπηρετώντας ως απλοί εκπαιδευτικοί και ως μέλη του συλλόγου διδασκόντων δεν είχαν τύχει της αυτής επιμόρφωσης. Επιπλέον σε σχετικές μελέτες των Γουρναρόπουλου (2009) και Βουγιουκλή (2014) για τους εκπαιδευτικούς των δημοτικών σχολείων της Αττικής και της Μεσσηνίας, διαπιστώθηκε πως η πλειοψηφία τους ούτε έχει επιμορφωθεί, ούτε πολύ περισσότερο έχει μετεκπαιδευτεί

σε ζητήματα σχολικής διοίκησης.

Όπως έχει υποστηριχθεί από τους Σαΐτη (2008) και Μπουραντά (2001), υπάρχουν τρεις βασικοί τρόποι διοικητικής ανάπτυξης:

- Μέσω εμπειρίας, όπου απαιτείται η συμμετοχή του εκπαιδευόμενου σε διάφορες καταστάσεις της σχολικής μονάδας και απαιτεί πολύ χρόνο.
- Μέσω συστηματικής καθοδήγησης του στελέχους από τον άμεσο προϊστάμενό του κατά την άσκηση των καθημερινών καθηκόντων του, η οποία αποτελεί εκτός των άλλων και υποχρέωση του προϊσταμένου.
- Μέσω εκπαίδευσης (προσωπική ανάπτυξη, εννοιολογική προσέγγιση, ανάπτυξη μέσω αναπληροφόρησης, ανάπτυξη ικανοτήτων).

Επιπλέον οι Σαΐτη και Σαΐτης (2012β), Σαΐτης, (2007, 2008, 2012α) τονίζουν τη σημασία της εκχώρησης διοικητικών αρμοδιοτήτων από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων προς τους εκπαιδευτικούς ώστε να αναπτύξουν τις διοικητικές δεξιότητες-ικανότητές τους. Όπως αναφέρεται στο καθηκοντολόγιο (Υ.Α. 105657/2002, ΦΕΚ 1340 τ.Β'), ο διευθυντής ουσιαστικά οφείλει να ενεργεί ως παράγοντας διοικητικής ανάπτυξης τόσο του υποδιευθυντή, όσο και των υπολοίπων εκπαιδευτικών/μελών του συλλόγου διδασκόντων.

2.3 ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

2.3.1. Διοικητική επάρκεια και διοικητική ετοιμότητα

Η διοικητική επάρκεια ενός εκπαιδευτικού ορίζεται από τον Γεωργογιάννη

(2005) παραλληλίζοντάς την με την εκπαιδευτική επάρκεια του εκπαιδευτικού. Αναλύοντας την έννοια της εκπαιδευτικής επάρκειας, αναφέρει ότι αυτή περιλαμβάνει την κατάρτιση που δέχεται ο υποψήφιος εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια των σπουδών του, και το παρεχόμενο πτυχίο στο τέλος των σπουδών του προσδιορίζει την εκπαιδευτική επάρκειά του. Συνεπώς η επάρκεια του εκπαιδευτικού καθορίζεται από την πολιτεία με το παρεχόμενο πτυχίο, αφορά δε την επιστημονική, τη θεωρητική και την ερευνητική κατάρτιση του εκπαιδευτικού και βεβαιώνει την ικανότητα άσκησης εκπαιδευτικού έργου (Γεωργογιάννης κ.α., 2005). Καλύπτει δε, όλες τις απαραίτητες γνώσεις, που πρέπει να κατέχει ένας εκπαιδευτικός, οι οποίες παρέχονται ή θα έπρεπε να παρέχονται σήμερα στα Πανεπιστημιακά Τμήματα που παράγουν εκπαιδευτικούς για την Α/βάθμια και Β/βάθμια εκπαίδευση (Γεωργογιάννης, 2005). Αντίστοιχα λοιπόν με την παραπάνω διευκρίνιση, ορίζεται η **διοικητική επάρκεια** ως η κατάρτιση των εκπαιδευτικών στο θεωρητικό, στον επιστημονικό και στον ερευνητικό τομέα της διοίκησης της εκπαίδευσης (Γεωργογιάννης κ.α., 2005). Έτσι, η διοικητική επάρκεια είναι ουσιαστικά η απόκτηση γνώσεων σχετικά με τη διοικητική πράξη.

Πέραν της διοικητικής επάρκειας που εξετάζεται στην παρούσα μελέτη, ο Γεωργογιάννης (2005) αναφέρει-ορίζει και την έννοια της διοικητικής ετοιμότητας την οποία παραλληλίζει με την εκπαιδευτική ετοιμότητα. Η εκπαιδευτική ετοιμότητα αναφέρεται στη μετουσίωση της επιστημονικής, της θεωρητικής και της ερευνητικής κατάρτισης του εκπαιδευτικού στην εκπαιδευτική πράξη, δηλαδή στην ικανότητα άμεσης αντίληψης των ερεθισμάτων και κατάλληλης αντίδρασης στα εν λόγω ερεθίσματα, αντίδραση όμως που είναι αποτέλεσμα κατάλληλης προετοιμασίας και εκπαίδευσης (Γεωργογιάννης 2005, 2009). Ορίζεται λοιπόν ως διοικητική ετοιμότητα, η ικανότητα εκ μέρους του εκπαιδευτικού μετουσίωσης της διοικητικής επάρκειάς του σε πράξη κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Δηλαδή την ικανότητα εκ μέρους του άμεσης αντίληψης των ερεθισμάτων και κατάλληλης αντίδρασης στα εν λόγω ερεθίσματα που προέρχονται από το χώρο άσκησης της διοίκησης (Γεωργογιάννης κ.α., 2005). Έτσι, η διοικητική ετοιμότητα ορίζεται ως η πρακτική εφαρμογή των θεωριών των αρχών διοίκησης, ή αλλιώς η άσκηση διοικητικής πράξης.

Ένας εκπαιδευτικός και ιδιαίτερα ένα σχολικό στέλεχος θα πρέπει να χαρακτηρίζεται τόσο από διοικητική επάρκεια όσο και από διοικητική ετοιμότητα, τα οποία «θα μπορούν να αποκτηθούν μέσω μιας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής

διαδικασίας και μέσα από μια συγκεκριμένη διαδικασία αξιολόγησης και επιλογής τους» (Γεωργογιάννης, 2005). Η ελλιπής διοικητική επάρκεια και διοικητική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών μπορεί να δημιουργήσει πρόσθετο άγχος στα στελέχη της σχολικής μονάδας. Συνεπώς, προτείνεται-επιβάλλεται οι εκπαιδευτικοί να συμμετέχουν σε σχετικά προγράμματα επιμόρφωσης και κατάρτισης, στα οποία θα αποκτούν γνώσεις απαραίτητες για την απόκτηση της θεωρητικής επιστημονικής και ερευνητικής τους επάρκειας (Γεωργογιάννης, 2005, 2009). Μέσω της απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη διοικητική πράξη (διοικητική επάρκεια), οι εκπαιδευτικοί θα είναι σε θέση να γνωρίζουν περισσότερα για τη διοικητική λειτουργία των σχολικών μονάδων, θα μπορούν να αντιμετωπίζουν πιο γρήγορα και με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα ζητήματα που σχετίζονται με τον διοικητικό τομέα της σχολικής μονάδας και να επιτελούν καλύτερα τις διοικητικές τους αρμοδιότητες, έχοντας περισσότερο χρόνο να αφιερώσουν στην εισαγωγή προτάσεων και καινοτομιών που θα βελτιώσουν το σχολικό περιβάλλον και την εκπαιδευτική διαδικασία.

2. 3. 2. Προϋποθέσεις διοικητικής επάρκειας

Πολλοί μελετητές υποστηρίζουν την άποψη ότι η διοικητική επάρκεια θα πρέπει να θεωρείται ως απαραίτητη προϋπόθεση για να επιλεγεί-τοποθετηθεί ένας εκπαιδευτικός της πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως διευθυντής ή υποδιευθυντής σχολικής μονάδας ή σε θέση στελέχους εκπαίδευσης (Γεωργογιάννης κ.α., 2005, Σαΐτης 1998, 2008). Τα υποψήφια σχολικά στελέχη θα πρέπει να έχουν παρακολουθήσει επιτυχώς, είτε σε προπτυχιακό επίπεδο, είτε σε επίπεδο μετεκπαίδευσης, μαθήματα ή προγράμματα επιμόρφωσης και κατάρτισης, στα οποία θα αποκτούν γνώσεις επάνω σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα.

Οι Γεωργογιάννης, Λάγιος και Κουνέλη (2005) υποστηρίζουν ότι τα υποψήφια σχολικά στελέχη, προκειμένου να είναι διοικητικά επαρκή, θα πρέπει να έχουν παρακολουθήσει επιτυχώς, είτε σε προπτυχιακό επίπεδο, είτε σε επίπεδο μετεκπαίδευσης, μαθήματα ή προγράμματα επιμόρφωσης και κατάρτισης, στα οποία θα αποκτούν γνώσεις σχετικά με τα παρακάτω γνωστικά αντικείμενα για την απόκτηση και θεμελίωση της θεωρητικής, επιστημονικής και ερευνητικής τους επάρκειας στον τομέα της διοίκησης (Γεωργογιάννης κ. ά., 2005, Γεωργογιάννης,

2005) :

- Διοίκηση εκπαίδευσης (θεωρίες, μοντέλα διοίκησης, εκπαιδευτικό σύστημα)
- Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων
- Οικονομία της εκπαίδευσης με έμφαση στην οικονομική διαχείριση της σχολικής μονάδας
- Οργανωτική ψυχολογία με έμφαση τη σχολική μονάδα και τη σχολική τάξη
- Νομικό και θεσμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης με έμφαση στη σχολική μονάδα
- Διαχείριση της σχολικής τάξης και μαθησιακές δυσκολίες
- Συμβουλευτική με έμφαση στα προβλήματα και την επικοινωνία της σχολικής μονάδας

Ο Σταθόπουλος (2005, οπ. αναφ στο Βουγιουκλή 2014) διατυπώνει την άποψη ότι για την κατάληψη διευθυντικής θέσης απαιτείται επιμόρφωση στα εξής:

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

2.4 ΕΡΕΥΝΑ ΤΩΝ ΟΔΗΓΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΩΝ ΠΤΔΕ & ΤΩΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΩΝ

Σε προπτυχιακό επίπεδο, τα γνωστικά αντικείμενα που σχετίζονται με τη διοίκηση της εκπαίδευσης (όπως διαπιστώνεται από τους εκάστοτε οδηγούς σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης της Ελλάδας,) εμφανίζονται σποραδικά στο τέλος του 20ου αιώνα, συχνότερα δε την πρώτη πενταετία μετά το 2000, σε καμία όμως περίπτωση δεν καλύπτουν το χώρο αυτό (Γεωργογιάννης, 2005, Γεωργογιάννης κ.α., 2005).

Στην μελέτη των οδηγών σπουδών των ΠΤΔΕ της χώρας σε έρευνα των Γεωργογιάννη, Λάγιου και Κουνέλη το 2005, αποτυπώθηκαν τα γνωστικά αντικείμενα που σχετίζονται με την διοικητική επάρκεια του εκπαιδευτικού και διδάσκονταν στα ΠΤΔΕ της χώρας τα οποία και καταγράφηκαν σε σχετικό πίνακα (βλ. Πίνακας 2.1). Όπως αναφέρεται στις παρατηρήσεις τους, το βάρος των σχετικών γνωστικών αντικειμένων στα ΠΤΔΕ της χώρας δίνεται στα ανώτερα επίπεδα διοίκησης, οργάνωσης, οικονομίας, σχεδιασμού και εκπαιδευτικής πολιτικής και δεν επικεντρώνεται στο βασικό σημείο της εκπαίδευσης - την σχολική μονάδα. Επιπλέον στην ίδια έρευνα σημειώνεται πως:

- η οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης συνδυασμένη με την εκπαιδευτική πολιτική διδάσκεται στα μισά περίπου τμήματα
- η οικονομία της εκπαίδευσης και ο εκπαιδευτικός προγραμματισμός διδάσκονται μόνο σε δύο τμήματα
- υπάρχουν τέσσερα τμήματα που έχουν μόνο ένα σχετικό με την διοίκηση μάθημα (διοίκηση της εκπαίδευσης και εκπαιδευτική πολιτική, εκπαιδευτικός σχεδιασμός, οργανωτική ψυχολογία, νομικό πλαίσιο και θεσμοί της εκπαίδευσης, κατά περίπτωση)
- υπάρχουν τρία παιδαγωγικά τμήματα που δεν ασχολούνται καθόλου με το εν λόγω θέμα!

Πίνακας 2.1.

Γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται στα ΠΤΔΕ της χώρας

	ΓΝΩΣΤΙΚΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ					
ΤΜΗΜΑΤΑ	Διοίκηση της εκπ/σης	Οργάνωση και διοίκηση	Οικονομία της εκπ/σης	Εκπ/κος σχεδιασμός	Οργανωτική ψυχολογία	Νομικό πλαίσιο και

	και εκπ/κη πολιτική	της εκπ/σης και εκπ/κη πολιτική	και εκπ/κος προγραμματι σμός	και ανάπτυξη ανθρώπινων πόρων		θεσμοί της εκπ/σης
ΠΤΔΕ Ιωαννίνων	1	1	1			
ΠΤΔΕ Φλώρινας		1				
ΠΤΔΕ Πάτρας		1			1	
ΠΤΔΕ Αιγαίου			1	1		
ΠΤΔΕ Κρήτης		1				1
ΠΤΔΕ Βόλου		1				
ΠΤΔΕ Αθήνας						
ΠΤΔΕ Θεσ/νίκης						
ΠΤΔΕ Θράκης						

Πηγή: Γεωργογιάννης, Π., Λάγιος, Β. & Κουνέλη, Β. (2005). Διοικητική επάρκεια και ετοιμότητα των διευθυντών σχολικών μονάδων.

Η Βουγιουκλή (2014) στην δική της έρευνα κατέγραψε και αυτή τα σχετικά με την διοίκηση της εκπαίδευσης γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονταν στα ΠΤΔΕ της χώρας (κάνοντας διερεύνηση του προγράμματος σπουδών τους). Η καταγραφή τους είχε ως εξής:

ΠΤΔΕ Αθηνών:

1. Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης,
2. Οικονομία της Εκπαίδευσης

ΠΤΔΕ Πάτρας:

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

ΠΤΔΕ Θεσσαλονίκης: -

ΠΤΔΕ Θράκης: -

ΠΤΔΕ Αιγαίου:

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

ΠΤΔΕ Βόλου:

1. Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης

ΠΤΔΕ Ιωαννίνων:

2. Διοίκηση της Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτική πολιτική,
3. Οργάνωση του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος,
4. Οικονομία της Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτικός Προγραμματισμός

ΠΤΔΕ Κρήτης:

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

ΠΤΔΕ Φλώρινας:

1. Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης

Συγκρίνοντας τις δύο αυτές έρευνες των Γεωργογιάννη, Λάγιου και Κουνέλη του 2005 και της Βουγιουκλή του 2014, διαπιστώνεται ότι σε διάστημα μιας δεκαετίας περίπου που είναι το χρονικό διάστημα μεταξύ των δύο ερευνών, τα μαθήματα τα σχετικά με την διοίκηση της εκπαίδευσης έχουν σε γενικές γραμμές αυξηθεί αριθμητικά. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός πως στη νεώτερη έρευνα το 2014 εξακολουθούσαν και υπήρχαν δύο τμήματα που δεν περιλάμβαναν κανένα σχετικό μάθημα!

Λαμβάνοντας υπόψιν μας τα γνωστικά αντικείμενα που αναφέρει ο Γεωργογιάννης ότι είναι απαραίτητα για να χαρακτηριστεί διοικητικά επαρκής ένας εκπαιδευτικός, μελετήσαμε για τους σκοπούς της έρευνάς μας τις ιστοσελίδες των ΠΤΔΕ της χώρας, για το τρέχον ακαδημαϊκό έτος 2019-2020. Τα σχετικά γνωστικά αντικείμενα που είναι καταγεγραμμένα στο ισχύον πρόγραμμα σπουδών τους και διδάσκονται είναι τα εξής:

ΠΤΔΕ Αθηνών:

1. Διαχείριση της Σχολικής Τάξης & Πρακτική Άσκηση II
2. Ανάπτυξη και διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης
3. Διοίκηση της Εκπαίδευσης και Λειτουργία Σχολικών Μονάδων

4. Οργανωσιακή ψυχολογία και συμπεριφορά στην εκπαίδευση
5. Διοίκηση κινδύνου στην εκπαίδευση Ι
6. Διοίκηση κινδύνου στην εκπαίδευση ΙΙ

ΠΤΔΕ Πάτρας (το τμήμα έχει αλλάξει ονομασία και πλέον αναφέρεται ως Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας):

1. Κοινωνική-Εκπαιδευτική Πολιτική
2. Σχολική Συμβουλευτική
3. Αρχές Οργάνωσης & Διοίκησης
4. Εκπαιδευτικός & Κοινωνικός Σχεδιασμός & Ανάπτυξη Ανθρώπινων Πόρων
5. Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική
6. Οικονομία της Εκπαίδευσης

ΠΤΔΕ Θεσσαλονίκης:

1. Εκπαιδευτική Πολιτική και Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση στη Σύγχρονη Ελλάδα

ΠΤΔΕ Θράκης:

1. Αποτελεσματική Σχολική Μονάδα
2. Εκπαίδευση, Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών

ΠΤΔΕ Αιγαίου:

1. Εκπαιδευτική Πολιτική
2. Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού έργου της Σχολικής Μονάδας
3. Διοίκηση Σχολικών Μονάδων
4. Ποιότητα Εκπαίδευσης

ΠΤΔΕ Βόλου:

1. Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης
2. Οργανωσιακή συμπεριφορά στην Εκπαίδευση
3. Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Εκπαίδευση

ΠΤΔΕ Ιωαννίνων:

1. Οργάνωση του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος,
2. Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση
3. Ατομική και Ομαδική Συμβουλευτική στο Σχολικό Πλαίσιο

ΠΤΔΕ Κρήτης:

1. Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης

2. Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Η περίπτωση του μέντορα
3. Εκπαιδευτικός και Οργάνωση και διαχείριση σχολικής τάξης. Το διεθνές παράδειγμα
4. Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών και ζητήματα οργάνωσης και διοίκησης σχολείων: η διεθνής εμπειρία

ΠΤΔΕ Φλώρινας:

1. Οργάνωση, Διοίκηση και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση
2. Σχολική Ψυχολογία & Συμβουλευτική
3. Οργάνωση και Λειτουργία σχολικής μονάδας
4. Οργανωσιακή Συμπεριφορά
5. Εκπαιδευτική Πολιτική
6. Διαχείριση Σχολικής Τάξης

Σημειώνεται ότι από την μελέτη των οδηγών σπουδών των τμημάτων ΠΤΔΕ και σε σύγκριση με τις 2 παλαιότερες χρονικά έρευνες διαπιστώθηκαν τα εξής:

- Τα περισσότερα από τα εν λόγω μαθήματα που προσφέρονται στους φοιτητές των ΠΤΔΕ είναι προαιρετικά και όχι υποχρεωτικά.
- Είναι προφανής η αύξηση των μαθημάτων στα προγράμματα σπουδών των εν λόγω τμημάτων, τα οποία συμβάλουν στην διοικητική επάρκεια των υποψήφιων εκπαιδευτικών. Πρέπει όμως να τονίζεται ο προαιρετικός χαρακτήρας σχεδόν όλων των μαθημάτων αυτών.
- Ευτυχώς δεν υπάρχουν σήμερα τμήματα στα οποία δεν διδάσκονται μαθήματα σχετικά με την διοίκηση της εκπαίδευσης, όμως ο φοιτητής/υποψήφιος εκπαιδευτικός θα πρέπει να τα επιλέξει στην δήλωση μαθημάτων. Συνεπώς υπάρχει περίπτωση να λάβουν πτυχίο φοιτητές που ουδέποτε παρακολούθησαν σχετικό μάθημα.

Η έρευνα των Γεωργογιάννη, Λάγιου και Κουνέλη (2005) είχε επεκταθεί και στη διερεύνηση των σχετικών με την διοίκηση γνωστικών αντικειμένων που προσφέρονταν στα τότε λειτουργούντα διδασκαλεία της χώρας. Σημειώνουμε πως η λειτουργία των διδασκαλείων έχει ανασταλεί από το ακαδημαϊκό έτος 2011-2012 (Πίνακας 2.2).

Πίνακας 2.2.

Γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται στα διδασκαλεία της χώρας

	ΓΝΩΣΤΙΚΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ							
ΤΜΗΜΑΤ Α	Διοίκη ση της εκπ/σ ης	Οργάνωσ η και διοίκηση της εκπ/σης	Οργάνωσ η και διοίκηση ειδικής εκπ/σης	Εκπ/κος σχεδιασμ ός και ανάπτυξη ανθρώπιν ων πόρων	Οργάνωσ η και διοίκηση σχολικών μονάδων	Οικονομί α της εκπ/σης	Διοίκηση ολικής ποιότητας	Οργανωτι κή ψυχολογία
Διδασκαλε ίο Ιωαννίνων	1							
Μαράσλει ο Διδασκαλε ίο		1	1			1	1	
Διδασκαλε ίο Αιγαίου	1							
Διδασκαλε ίο Πάτρας		1		1	1			1
Διδασκαλε ίο Θεσ/νίκης		1						
Διδασκαλε ίο Κρήτης								

Πηγή: Γεωργογιάννης, Π., Λάγιος, Β. & Κουνέλη, Β. (2005). Διοικητική επάρκεια και ετοιμότητα των διευθυντών σχολικών μονάδων.

Τα συμπεράσματα της έρευνάς τους ήταν τα ακόλουθα:

- Υπάρχει μια μικρή διαφοροποίηση σε σχέση με τα γνωστικά αντικείμενα των ΠΤΔΕ
- Μόνο σε τρία διδασκαλεία προσφέρουν το γνωστικό αντικείμενο της οργάνωσης και διοίκησης και δύο άλλα το γνωστικό αντικείμενο διοίκησης της εκπαίδευσης
- Τα άλλα γνωστικά αντικείμενα εκπροσωπούνται στα διάφορα διδασκαλεία μόνο μια φορά
- Στο διδασκαλείο Κρήτης δεν διδάσκεται κανένα σχετικό γνωστικό αντικείμενο

2.5 ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΕΣ ΕΠΙΛΟΓΕΣ-ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Πέραν της όποιας τυχόν επιμόρφωσης σε θέματα διοίκησης που έχουν ήδη λάβει εκπαιδευτικοί στο παρελθόν και οι οποίες πλέον δεν υφίστανται- στα διδασκαλεία (όπως είδαμε προηγουμένως) και στις ΣΕΛΔΕ (Σχολή Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης), οι σημερινές δυνατότητες των εκπαιδευτικών και των υποψήφιων στελεχών για επιμόρφωση είναι σχετικά περιορισμένες, ειδικά στις μη αστικές περιοχές, όπως θα φανεί και από την χωροθέτηση των πιθανών επιλογών. Στην περίπτωση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, είχε νομοθετηθεί σχετική μέριμνα για την εκπαίδευση των δασκάλων σε θέματα διοίκησης με το Π.Δ. 255/79, μέσω του οποίου συγκροτήθηκαν οι Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΣΕΛΔΕ). Παρά τις ποικίλες δυνατότητες επιμόρφωσης των δασκάλων μέσω των σχολών αυτών, όπως τα τριμηνιαία προγράμματα για νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς, οι εγγενείς αδυναμίες στη λειτουργία τους, όπως το υψηλό κόστος, δεν βοήθησαν ώστε οι ΣΕΛΔΕ να λάβουν τον καθολικό χαρακτήρα που απαιτείτο για να καθιερωθούν ως βασικές μονάδες επιμόρφωσης (Ξωχέλλης, 2003, Μαυρογιώργος 1996, όπ. αναφ. Δουλκερίδου, 2015).

Κατά την μόνιμη πρόσληψη των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια ή την δευτεροβάθμια εκπαίδευση, πραγματοποιείται η υποχρεωτική εισαγωγική επιμόρφωσή τους στα ΠΕΚ, τα οποία θεσπίστηκαν βάσει του Ν. 1566/1985 (Δουλκερίδου, 2015). Η λειτουργία των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων (ΠΕΚ) ξεκίνησε το 1992. Αφορά την εισαγωγική επιμόρφωση των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών και προσφέρει μεταξύ άλλων σε αυτούς 8 ώρες επιμόρφωσης σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης, εκ των οποίων οι 4 ώρες περιλαμβάνουν τη βασική νομοθεσία που ρυθμίζει τα θέματα διοίκησης της σχολικής μονάδας και οι άλλες 4 ώρες την σημασία της ηγεσίας στο σχολείο.

Μια από τις επιλογές που έχουν οι ενδιαφερόμενοι εκπαιδευτικοί προκειμένου να επιμορφωθούν σε θέματα Διοίκησης της Εκπαίδευσης, είναι να παρακολουθήσουν σεμινάρια, ημερίδες και συνέδρια που διοργανώνονται είτε ενδοϋπηρεσιακά από φορείς της εκπαίδευσης (πχ. Διευθύνσεις Εκπαίδευσης), είτε

από διάφορα πανεπιστημιακά τμήματα (πχ. όπως διενεργούσε το Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο σε συνεργασία με την Ένωση Ελλήνων Φυσικών).

Τα Προγράμματα Μεταπτυχιακών Σπουδών αποτελούν μια άλλη επιλογή των ενδιαφερομένων εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση-εξειδίκευση τους σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης και την απόκτηση διοικητικής επάρκειας. Τα προγράμματα αυτά είναι αυτοχρηματοδοτούμενα και υλοποιούνται στα ΑΕΙ της χώρας. Σημειώνεται πως προσφέρονται και αντίστοιχα προγράμματα από ιδρύματα του εξωτερικού με την μέθοδο της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης, τα οποία στην παρούσα εργασία δεν αναζητήθηκαν. Μετά από έρευνα που πραγματοποιήθηκε στις ιστοσελίδες των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων της χώρας και στη σχετική βάση δεδομένων που διατηρεί το Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων (<https://masters.minedu.gov.gr/Masters/search/gr>), τα διαθέσιμα Μεταπτυχιακά Προγράμματα στην Ελλάδα που βρέθηκαν να είναι σχετικά έχουν ως εξής:

- Διοίκηση και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων (Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο)
- Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης (Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας)
- Διοίκηση Εκπαίδευσης (Πανεπιστήμιο Πατρών)
- Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων (Πανεπιστήμιο Αιγαίου)
- Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων (Διεθνούς Πανεπιστημίου της Ελλάδος - πρώην ΤΕΙ Θεσσαλονίκης)
- Επιστήμες της Αγωγής: Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης – Εκπαιδευτική Ηγεσία (Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας)
- Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων (Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής)
- Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης (Παιδαγωγικό Τμήμα της ΑΣΠΑΙΤΕ - Παράρτημα Θεσσαλονίκης)

Μια επιπλέον δυνατότητα των εκπαιδευτικών για την διοικητική επιμόρφωσή τους αυτή τη χρονική στιγμή, αποτελεί το σχετικό επιμορφωτικό πρόγραμμα που προσφέρεται από το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης. Η διάρκειά του είναι 70 ώρες και η ομάδα-στόχος που απευθύνεται

το πρόγραμμα είναι σε εκπαιδευτικούς που ασκούν διοικητικά ή διευθυντικά καθήκοντα. Όπως αναφέρει το σχετικό έγγραφο, σκοπός του προγράμματος είναι τα στελέχη που θα συμμετέχουν να αποκτήσουν εκείνες τις γνώσεις και δεξιότητες που θα τα καταστήσουν ικανά να ασκήσουν διοικητικά καθήκοντα σε εκπαιδευτικές μονάδες με αποτελεσματικό τρόπο. Οι θεματικές ενότητες του προγράμματος είναι οι εξής (www.ekdd.gr):

- Πολιτικές για την εκπαίδευση
- Θεσμικό Πλαίσιο λειτουργίας εκπαιδευτικών μονάδων
- Διοίκηση στον χώρο της εκπαίδευσης
- Σχεδιασμός και προγραμματισμός στην εκπαίδευση
- Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός οργανισμός: αποτελεσματική λειτουργία και καινοτόμες δράσεις
- Ανάπτυξη και διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού
- Νομιμότητα της διοικητικής δράσης στον χώρο της εκπαίδευσης
- Σύνταξη και έκδοση δημοσίων εγγράφων
- Αποτίμηση του έργου των εκπαιδευτικών μονάδων

Παλαιότερα μάλιστα προβλεπόταν η απόκτηση Πιστοποιητικού Διοικητικής Επάρκειας των εκπαιδευτικών από την Εθνική Σχολή Δημόσιας Διοίκησης-Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (παρ. 9 του άρθρου 11 του Ν. 3848/2010, ΦΕΚ 71, τ.Α' / 19-5-2010), απαραίτητου προσόντος για την επιλογή σε θέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το πρόγραμμα περιλάμβανε θεωρητική εκπαίδευση ενενήντα έξι ωρών (96) και πρακτική άσκηση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών διάρκειας ογδόντα (80) ωρών (ΦΕΚ 1915, τ.Β' / 15-06-2012). Το πρόγραμμα της θεωρητικής εκπαίδευσης περιλάμβανε τις ακόλουθες ενδεικτικές θεματικές ενότητες:

- Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού στην εκπαίδευση
- Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης ως σύγχρονου Οργανισμού
- Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση
- Κανόνες Νομιμότητας Διοικητικής Δράσης στο χώρο της Εκπαίδευσης
- Θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
- Εκπαιδευτική Πολιτική – Η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση.

ενώ η πρακτική άσκηση των συμμετεχόντων θα πραγματοποιείται σε υπηρεσίες αντίστοιχες με αυτές για τις θέσεις των οποίων θα είναι υποψήφιοι..

Αναζητώντας πληροφορίες για το πρόγραμμα αυτό διαπιστώθηκε ότι σε πρώτη φάση υλοποιήθηκαν 8 ταχύρρυθμα (μόνο η θεωρητική εκπαίδευση) προγράμματα διοικητικής επάρκειας με τη συμμετοχή 190 Διευθυντών και στελεχών εκπαίδευσης. Την επιμορφωτική περίοδο Σεπτέμβριος – Δεκέμβριος 2013 υλοποιήθηκαν 18 ταχύρρυθμα προγράμματα (αθροιστικά, άλλα για λήψη διοικητικής και άλλα για λήψη καθοδηγητικής επάρκειας) σε Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Κομοτηνή, Καβάλα, Πάτρα, Χανιά, Ηράκλειο, Καλαμάτα, Τρίπολη και Ρόδο, τα οποία θα παρακολουθούσαν 540 υπηρετούντες σχολικοί σύμβουλοι και διευθυντές εκπαίδευσης. Αμέσως μετά προβλεπόταν να ξεκινήσουν τα προγράμματα εκτεταμένης διάρκειας για Διευθυντές σχολικών μονάδων και στελεχών εκπαίδευσης, τα οποία εκτός από τη θεωρητική επιμόρφωση διάρκειας 96 ωρών, περιλαμβάνουν και πρακτική άσκηση σε Διευθύνσεις ή Γραφεία Εκπαίδευσης, διάρκειας 80 διδακτικών ωρών. Η επιλογή των συμμετεχόντων θα πραγματοποιείται με ευθύνη του Υπουργείου Παιδείας και έπειτα από κλήρωση. Δυστυχώς όμως για άλλη μια φορά στην χώρα μας, η υλοποίηση αυτού του έργου έμεινε στα χαρτιά.

2.6 ΠΡΟΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ

Για την αποτελεσματική κατάρτιση τόσο των νυν σχολικών στελεχών (διευθυντών και υποδιευθυντών) όσο και των υποψηφίων σχολικών στελεχών, προτείνεται από πολλούς μελετητές όπως ο Σαΐτης (1997, 1998), οι Σαΐτης & Γουρναρόπουλος (2001), οι Σαΐτης, Τσιαμάση & Χατζή (1997) και οι Σαΐτη & Μιχόπουλος (2005), η ίδρυση Σχολών Ανάπτυξης Ηγετικών Στελεχών. Οι σχολές αυτές θα πρέπει να καλύπτουν όλα τα ιεραρχικά επίπεδα της εκπαίδευσης και να λειτουργούν σε διαρκή βάση. Για να είναι αποτελεσματικό αυτό το πρόγραμμα ανάπτυξης διοικητικών δεξιοτήτων των υποψηφίων στελεχών της εκπαίδευσης, θα πρέπει να ισχύουν κάποιες προϋποθέσεις, που οι Σαΐτης (1997) και Ξηροτύρη-Κουφίδου (2001, σπ. αναφ στο Βουγιουκλή 2014) ορίζουν ως εξής:

- Να είναι μεθοδικό, δηλαδή να ακολουθείται η προκαθορισμένη μεθοδολογία ως προς το περιεχόμενο της διδασκόμενης ύλης, τον

χρόνο αλλά και τη σύνθεση των εκπαιδευόμενων

- Να είναι προσαρμοσμένο στις διοικητικές ανάγκες των επιμορφούμενων
- Να είναι πρακτικό, δηλαδή εκτός από τη θεωρία να περιλαμβάνει και πρακτική άσκηση

Εν συνεχεία, οι ίδιοι μελετητές-ερευνητές αναφέρονται στα βασικά στάδια του σχεδιασμού του προγράμματος, τα οποία θα πρέπει κατά την άποψή τους να είναι:

- Μελέτη υφιστάμενης κατάστασης. Συλλέγονται και αναλύονται πληροφορίες που σχετίζονται με τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών.
- Καθορισμός επιμορφωτικού σκοπού. Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης των επιμορφωτικών αναγκών, οι στόχοι του προγράμματος πρέπει να οριοθετηθούν: α) στη μετάδοση γνώσεων που σχετίζονται με την οργάνωση και τη λειτουργία του σχολείου (π.χ. κατανόηση της σχολικής νομοθεσίας και των γραφειοκρατικών διαδικασιών), β) στη βελτίωση διαπροσωπικών και διανοητικών ικανοτήτων που θα βελτιώσουν την επικοινωνία, θα μειώσουν τις συγκρούσεις, θα υποκινήσουν και θα οδηγήσουν στη λήψη ορθολογικότερων αποφάσεων και γ) στη θετική μεταβολή της συμπεριφοράς των προϊσταμένων-ηγετών και στην βελτίωση της προσαρμοστικής ικανότητας τους στις αλλαγές.
- Επιλογή του περιεχομένου του προγράμματος. Το πρόγραμμα θα πρέπει εκτός από τη θεωρητική κατάρτιση στη διοίκηση να περιλαμβάνει και θεματικές ενότητες ανάπτυξης των ικανοτήτων-δεξιοτήτων αλλά και καλλιέργειας στάσεων, αξιών, συμπεριφοράς, νοοτροπίας, κουλτούρας επικοινωνίας και συνεργασίας σε ομαδικές προσπάθειες.
- Επιλογή των μεθόδων μάθησης. Θα πρέπει να επιλέγονται συνδυαστικές μέθοδοι εκπαίδευσης ενηλίκων και θεωρητικής και πρακτικής κατάρτισης π.χ. το παίξιμο ρόλων, η μελέτη περιπτώσεων, η προσομοίωση, ο διάλογος, η διδασκαλία σε μικρές ομάδες και να αποφεύγεται η παραδοσιακή μέθοδος των διαλέξεων.

- Εφαρμογή του προγράμματος. Είναι το αποτέλεσμα όλων των προηγούμενων σταδίων. Η αποτελεσματικότητά της εξαρτάται από την προσωπικότητα και τις ικανότητες του επιμορφωτή στην προσαρμογή του προγράμματος στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των επιμορφούμενων, από το βαθμό οργανωσιακής υποστήριξης (διδασκτικά μέσα) και την καλή οργάνωση και διαχείριση του διαθέσιμου χρόνου εκπαίδευσης.
- Αξιολόγηση του προγράμματος. Στο τέλος της διαδικασίας, ο φορέας πρέπει να εκτιμήσει τον βαθμό επίτευξης των στόχων και να χρησιμοποιήσει τα αποτελέσματα της αξιολόγησης για τον επόμενο σχεδιασμό του επιμορφωτικού προγράμματος, ώστε να κάνει όλες τις αναγκαίες βελτιώσεις.

2.7 ΠΡΟΓΕΝΕΣΤΕΡΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ ΜΕ ΣΥΝΑΦΕΣ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ

Οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στον ελληνικό χώρο για την διοικητική επιμόρφωση και την διοικητική επάρκεια των εκπαιδευτικών, αφορούν περισσότερο τα ατομικά όργανα διοίκησης μιας σχολικής μονάδας, δηλαδή την θέση του διευθυντή και λιγότερο του υποδιευθυντή. Ελάχιστες έχουν ασχοληθεί και διερευνήσει την ανάγκη διοικητικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών/μελών του συλλόγου διδασκόντων των δημοτικών σχολείων (πλην των διευθυντών και υποδιευθυντών καθώς και αυτοί αποτελούν μέλη του συλλόγου αυτού).

Σε άρθρο του Σαϊτή (1997) ο συγγραφέας αναφέρεται σε παλαιότερη μελέτη του, του έτους 1990, από την οποία εξήχθη πως το 88% των ερωτηθέντων διευθυντών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν έχουν λάβει ειδική εκπαίδευση για την απόκτηση διοικητικών γνώσεων και ικανοτήτων και δε διδάχτηκαν ποτέ το γνωστικό αντικείμενο «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης». Αναφέρει πως τα αποτελεσματικά στελέχη θα πρέπει να διαθέτουν ορισμένες διοικητικές γνώσεις και ικανότητες (συνεργάζεσθαι, επαγγελματική, αντιληπτική), στοιχεία που απουσιάζουν από τους Έλληνες διευθυντές, καθώς έχουν πλήρη έλλειψη διοικητικής εκπαίδευσης και ανάπτυξης των διοικητικών τους ικανοτήτων. Η επιμόρφωση των

εκπαιδευτικών στελεχών σε θέματα σχολικής διοίκησης είναι απαραίτητη για την αντιμετώπιση των σύνθετων προβλημάτων της εκπαίδευσης και μάλιστα σημειώνεται ότι η διοικητική μετεκπαίδευση θα πρέπει να είναι «συνεχής». Καταγράφεται ακόμα το γεγονός του μη προσδιορισμού των καθηκόντων-προσόντων με τις μεθόδους περιγραφής και προδιαγραφής της ηγετικής θέσης, καθώς και η άποψη πως το σύστημα επιλογής των στελεχών είναι αναποτελεσματικό και αναξιοκρατικό, η οποία ενισχύεται από αβλεψίες και παραλείψεις –εσκεμμένες ή μη- της όλης διαδικασίας επιλογής.

Η έρευνα των Σαΐτη, Τσιαμάση, Χατζή (1997) με τίτλο «*Ο διευθυντής του σχολείου: Manager-Ηγέτης ή παραδοσιακός γραφειοκράτης*» είχε σκοπό να εξετάσει αν και κατά πόσο ο διευθυντής είναι manager-ηγέτης του δημοτικού σχολείου του και αν όχι να προτείνει τρόπους αναβάθμισης του διευθυντικού θεσμού.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το δημοτικό σχολείο δεν φαίνεται να πραγματοποιεί τους στόχους του διότι οι διευθυντές δεν έχουν τύχει μετεκπαίδευσης στην διοίκηση σχολικών μονάδων, η επιλογή τους γίνεται βάσει της αρχαιότητας και ο ρόλος τους περιορίζεται κυρίως στο εσωτερικό περιβάλλον του σχολείου. Επίσης διαφαίνεται η δυσκολία και πολυπλοκότητα του ρόλου του διευθυντή, λόγω των πολλών και διαφορετικής φύσης δραστηριοτήτων του στο σχολείο. Αποτιμάται ως θετική η μείωση του διδακτικού ωραρίου του διευθυντή αλλά τονίζεται ότι θα πρέπει να συνοδεύεται με επιμορφωτικές δράσεις σε θέματα σύγχρονου management, την θέσπιση ενός σταθερού και αξιοκρατικού συστήματος επιλογής των σχολικών στελεχών και την αποσαφήνιση του πλαισίου εξουσίας και ευθύνης του διευθυντή. Τέλος τονίζεται ότι ο διευθυντής μπορεί να συμβάλει στην βελτίωση του σχολικού θεσμού, αρκεί να αρθούν οι ποικίλες και μη οριοθετημένες αρμοδιότητές του και το νομικό πλαίσιο που δεν του επιτρέπει αυτονομία και ελευθερία κινήσεων, ώστε να μην είναι απλώς ένα εκτελεστικό όργανο του σχολείου.

Στην έρευνα μόνο το 10% των διευθυντών δήλωσαν ότι έχουν παρακολουθήσει σεμινάριο σχετικό με την διοίκηση σχολικών μονάδων, και μάλιστα αυτό ήταν μικρότερο της μιας εβδομάδας. Το 90% πιστεύει ότι η βελτίωση άσκησης του διευθυντικού ρόλου θα επιτευχθεί με παροχή κινήτρων (οικονομικά, διδακτικού ωραρίου) ενώ το 56,7% με την επιμόρφωσή τους σε θέματα διοίκησης. Τέλος το 90% των διευθυντών δήλωσαν την ανάγκη αναβάθμισης του ρόλου τους, ενώ το 86,7% πιστεύει ότι η άσκηση των διευθυντικών καθηκόντων δεν πρέπει να στηρίζεται στο

«γράμμα του νόμου». Οι επιθυμητές θεματικές κατευθύνσεις είναι η «Εισαγωγή εκπαιδευτικών αλλαγών-καινοτομιών», η «Ηγεσία στη σχολική μονάδα», η «Διαχείριση συγκρούσεων» και η «Παρακίνηση-Παρώθηση προσωπικού». Τα γνωστικά αντικείμενα που επέλεξαν δείχνουν την τάση των διευθυντών να επιμορφωθούν σε νέες και σύγχρονες γνωστικές περιοχές.

Σε έρευνα που έκανε ο Σαΐτης (1998) διερευνήθηκε ο βαθμός συνεργασίας μεταξύ του διευθυντή και του υποδιευθυντή του σχολείου πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και εξετάστηκε η διοικητική προσφορά του δεύτερου στην εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Τα αποτελέσματα-συμπεράσματα που κατέληξε αυτή η έρευνα ήταν τα ακόλουθα:

- Η ανάπτυξη του θεσμού της υποδιεύθυνσης υπήρξε και είναι σταδιακή και ακανόνιστη με αποτέλεσμα ο ρόλος του υποδιευθυντή να παραμένει ακαθόριστος, χωρίς να υπάρχει αποσαφήνιση των ρόλων μεταξύ των διοικητικών οργάνων του σχολείου, και να μη προβλέπεται διοικητικό έργο στον υποδιευθυντή όταν ο διευθυντής είναι παρών.
- Παρότι η εργασία του υποδιευθυντή διαφέρει από εκείνη του απλού δασκάλου, η επιλογή του δεν γίνεται βάσει των διοικητικών γνώσεων και ικανοτήτων αλλά με βάση την προϋπηρεσία. Συνεπώς ο θεσμός δεν αποτελεί αφετηρία ανέλιξης νέων εκπαιδευτικών στην διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης
- Η πλειοψηφία των υποδιευθυντών δεν έχει τύχει μετεκπαίδευσης σε θέματα σχολικού μάνατζμεντ (77.8%) κι ούτε πρακτικής εξάσκησης σε όλα τα διοικητικά θέματα του σχολείου (66.8%), οπότε είναι αμφίβολο αν και πόσο αποτελεσματικά μπορούν να αναπληρώσουν τους διευθυντές όταν αυτοί απουσιάζουν.
- Οι υποδιευθυντές ασχολούνται περισσότερο με θέματα διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των ομάδων του σχολείου και λιγότερο με θέματα διαχειριστικού περιεχομένου. Ο θεσμός του υποδιευθυντή δεν φαίνεται να αποτελεί ισχυρό συνδετικό κρίκο μεταξύ διευθυντή-εκπαιδευτικών καθώς οι υποδιευθυντές δεν έχουν τις απαραίτητες διοικητικές ικανότητες, δεν απαλλάσσονται των

διδασκικών καθηκόντων, δεν διαθέτουν την πρέπουσα εξουσία για την αποτελεσματική ανταπόκριση στα καθήκοντά τους.

- Οι υποδιευθυντές συνδέουν την αναβάθμιση του ρόλου τους με την αύξηση της εξουσίας τους, την αξιοκρατική επιλογή των σχολικών στελεχών και την μείωση του διδακτικού ωραρίου τους.
- Η πλειοψηφία των υποδιευθυντών, ανεξαρτήτως φύλου και ηλικίας, προτιμά την θέση της σχολικής υποδιεύθυνσης περισσότερο από ενδιαφέρον για την άσκηση διοικητικών καθηκόντων (74.1%) παρά για την αύξηση των αποδοχών (33.3%), άρα (όπως συμπεραίνει ο Σαΐτης) δεν εργάζονται με σκοπό το χρήμα, ούτε ικανοποιούν τις ανάγκες τους αποκτώντας όσο το δυνατόν περισσότερα χρήματα.

Οι Σαΐτης και Γουρναρόπουλος (2001) διερεύνησαν κατά πόσο είναι αναγκαία η καθιέρωση ενός προγράμματος κατάρτισης διοικητικών στελεχών της εκπαίδευσης με στόχο την δημιουργία αλλά και την βελτίωση των διοικητικών δεξιοτήτων τους, αλλά και η διατύπωση εισηγήσεων-προτάσεων για την επίλυση του προβλήματος-αν υπάρχει. Διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία των διοικητικών στελεχών της εκπαίδευσης στερείται διοικητικής επιμόρφωσης και η άσκηση των διοικητικών καθηκόντων τους στηρίζεται περισσότερο στην εμπειρία και την καλή τους διάθεση. Επίσης διαπιστώθηκε ότι η διοικητική επιμόρφωση που παρέχεται στους εκπαιδευτικούς δεν καλύπτει όλες τις επιμορφωτικές τους ανάγκες, καθώς καλύπτονται θεματικές ενότητες γενικού περιεχομένου και πολύ λιγότερο εξειδικευμένα θέματα του σχολείου. Οι διευθυντές θεωρούν αναγκαία την καθιέρωση ενός προγράμματος κατάρτισης διοικητικών στελεχών της εκπαίδευσης (τουλάχιστον εξαμηνιαίου) με ποσοστό 84,8% και θα επιθυμούσαν να συμμετέχουν σε ένα τέτοιο πρόγραμμα σε ποσοστό 76,8%, με έμφαση σε επιστημονικές περιοχές που έχουν σχέση με την θεωρητική τους κατάρτιση σε θέματα διοίκησης παρά σε θέματα καθημερινής απασχόλησής τους.

Ο Γεωργογιάννης (2005) επιχείρησε να αναδείξει αξιοκρατικά κριτήρια επιλογής των διοικητικών στελεχών της εκπαίδευσης και έναν αξιοκρατικό μηχανισμό πιστοποίησης της διοικητικής επάρκειας και διοικητικής ετοιμότητας αυτών. Στην έρευνα του καταγράφεται ότι:

- οι υποψήφιοι διευθυντές σχολικών μονάδων δεν διαθέτουν διοικητική

επάρκεια αφού δεν είχαν τη σχετική κατάρτιση για να την αποκτήσουν

- οι εκπαιδευτικοί που είναι υποψήφιοι για τη θέση του όποιου στελέχους εκπαίδευσης δεν διαθέτουν την απαιτούμενη ετοιμότητα διοίκησης
- η μοναδική δυνατότητα που έχει σήμερα ο κάθε εκπαιδευτικός που γίνεται διευθυντής σχολικής μονάδας για να αποκτήσει την ετοιμότητά του στο χώρο της διοίκησης είναι να καταφύγει και να συμβουλευτεί τους αντίστοιχους που προηγήθηκαν έτσι ώστε να μπορέσει να ανταποκριθεί στο έργο του, διαιωνίζοντας όμως με αυτόν τον τρόπο μια λάθος πρακτική.

Επίσης, οι Γεωργογιάννης, Λάγιος και Κουνέλη (2005) επιχείρησαν να εκτιμήσουν την διοικητική επάρκεια και την διοικητική ετοιμότητα των διευθυντών σχολικών μονάδων. Μελέτησαν τα προγράμματα σπουδών των παιδαγωγικών τμημάτων δημοτικής εκπαίδευσης και των διδασκαλείων και κατέληξαν στα ακόλουθα συμπεράσματα:

- Κανένα από τα τμήματα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και τα διδασκαλεία δεν καλύπτει όλα τα γνωστικά αντικείμενα που απαιτούνται για να θεωρηθεί ένας εκπαιδευτικός που αναλαμβάνει το ρόλο του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας, διοικητικά επαρκής.
- Σχεδόν κανένα από τα γνωστικά αντικείμενα που προσφέρονται στα παιδαγωγικά τμήματα και τα διδασκαλεία δεν δίνει έμφαση στη σχολική μονάδα
- Λόγω του κριτηρίου της παλαιότητας στην επιλογή διοικητικών στελεχών, είναι αυτονόητο ότι οι εκπαιδευτικοί που αποφοίτησαν και έχουν παρακολουθήσει τα νεότερα - αναβαθμισμένα σχετικά με την διοίκηση - προγράμματα σπουδών, που και αυτά έχουν περιορισμένα διδακτικά αντικείμενα, δεν ανέλαβαν ακόμη διευθυντικές θέσεις
- Οι διευθυντές που τότε ασκούσαν διοικητικό έργο στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν διαθέτουν διοικητική επάρκεια αλλά ασκούν το διευθυντικό τους έργο βασιζόμενοι στις ελλειπείς γνώσεις προηγούμενων διευθυντών με αποτέλεσμα να έχουμε τη διαιώνιση ενός απαρχαιωμένου συστήματος διεύθυνσης.

- Δεν μπορούμε να μιλάμε για διοικητική ετοιμότητα, αφού δεν υπάρχει διοικητική επάρκεια και αφού αυτό που σήμερα θεωρείται και αξιολογείται ως επάρκεια είναι γενικότερες γνώσεις στην εκπαίδευση και όχι εξειδικευμένες γνώσεις στη διοίκηση των σχολικών μονάδων.

Οι Σαΐτη και Μιχόπουλος (2005) διερεύνησαν την προσωπική εκτίμηση των υποδιευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την κατοχή διοικητικών δεξιοτήτων για την καλύτερη δυνατή λειτουργία των σχολείων τους. Βασικός στόχος της ήταν να προβάλει τις εκτιμήσεις για την αναγκαιότητα διοικητικής τους κατάρτισης.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι ο θεσμός του υποδιευθυντή της σχολικής μονάδας είναι παραμελημένος, και πιο συγκεκριμένα:

- Πέραν της διεύθυνσης, και στο θεσμό της υποδιεύθυνσης η γυναικεία εκπροσώπηση υπολείπεται σε σχέση με τους άνδρες
- Οι υποδιευθυντές δεν έτυχαν συστηματικής μετεκπαίδευσης-επιμόρφωσης σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης σχολικών μονάδων. Παράλληλα απουσιάζουν τα σχετικά μαθήματα στις σχολές που έχουν φοιτήσει οι δάσκαλοι (ΠΤΔΕ και Παιδαγωγικές Ακαδημίες), όπως και κάποιο πρόγραμμα ανάπτυξης ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης.
- Οι υποδιευθυντές ασκούν τα διοικητικά καθήκοντά τους στηριζόμενοι στην εμπειρία και την καλή τους διάθεση.
- Η μετεκπαίδευση των υποδιευθυντών σε θέματα διοίκησης πρέπει αφενός να γίνεται πριν την διαδικασία επιλογής τους και αφετέρου να είναι «συνεχής».
- Οι νέοι υποδιευθυντές επιθυμούν περισσότερο την επιμόρφωσή τους σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης σχολικών μονάδων σε σχέση με τους παλαιότερους συναδέλφους τους.
- Οι υποδιευθυντές των δημοτικών σχολείων έχουν περιορισμένες και σταθερές αρμοδιότητες χωρίς να καταρτίζονται σφαιρικά σε διοικητικό επίπεδο και με απροθυμία των διευθυντών να τους ανανεώνουν συστηματικά τα διοικητικά καθήκοντα, ώστε να είναι

ικανοί αναπληρωτές τους.

Ο Γουρναρόπουλος (2009) στην έρευνά του είχε σκοπό να διερευνήσει και να καταγράψει τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σχετικά με την επιμόρφωσή τους σε διοικητικά θέματα. Εξέτασε τις απόψεις και τις στάσεις των διευθυντικών στελεχών αλλά και των απλών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στους νομούς Αττικής και Μεσσηνίας ως προς την επιμόρφωσή τους σε διοικητικά θέματα και να καταλήξει, με βάση τα ερευνητικά δεδομένα, σε τεκμηριωμένες εισηγήσεις-προτάσεις, με στόχο την αρτιότερη διοικητική κατάρτιση και συνεχή διοικητική επιμόρφωση των διευθυντικών στελεχών και κατ' επέκταση την εύρυθμη και αποτελεσματικότερη λειτουργία των πρωτοβάθμιων σχολικών μονάδων.

Το αποτέλεσμα της έρευνας έδειξε ότι ανάμεσα στη θεωρία και στην πράξη διευθυντών υπάρχει σημαντική απόκλιση. Κι αυτό, γιατί, πολλοί διευθυντές, αλλά και απλοί εκπαιδευτικοί δεν έχουν τύχει βασικής διοικητικής κατάρτισης και επιμόρφωσης. Το διοικητικό αυτό έλλειμμα ωθεί πολλούς διευθυντές να ασκούν διευθυντικά καθήκοντα βασιζόμενοι στην εμπειρία και την πρακτική των προκατόχων τους με αρνητικές επιπτώσεις στην εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία των σχολείων και αναγκάζει πολλούς εκπαιδευτικούς να αδυνατούν να προσεγγίσουν εμπεριστατωμένα τα καθημερινά προβλήματα των σχολείων που υπηρετούν.

Σε έρευνα που έκαναν οι Μαστροθανάσης, Τσαπούρη και Στρατή (2011) στο πλαίσιο του σεμιναρίου «Διοίκηση και οργάνωση στην εκπαίδευση» που συνδιοργανώνουν η Ένωση Ελλήνων Φυσικών με το Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, σκιαγραφήθηκαν οι απόψεις των διευθυντών δημοτικών σχολείων αναφορικά με την ικανότητά τους να ασκήσουν διοίκηση και πιο συγκεκριμένα, εξετάστηκε κατά πόσο είναι έτοιμοι να ανταποκριθούν στο ρόλο τους και κατά πόσο διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις να το κάνουν αυτό.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι στις βασικές τους σπουδές δεν εφοδιάστηκαν με τις απαραίτητες γνώσεις για τα διοικητικά τους καθήκοντα, καθώς δεν υπήρχαν μαθήματα στα πλαίσια του προγράμματος σπουδών, πέραν κάποιων ελαχίστων – επιστημονικών- γνώσεων όπου υπήρχαν ένα-δύο μαθήματα, γενικότερα για την διοίκηση. Όταν κλήθηκαν να διοικήσουν πρώτη φορά αισθάνονταν διοικητικά

ανεπαρκείς λόγω της ελλιπούς ή μη κατάρτισης).

Η διοικητική ανεπάρκεια των διευθυντών αντιμετωπίστηκε από τους ιδίους κυρίως με άτυπη επάρκεια γνώσεων από συναδέλφους και με διαδικασίες αυτομόρφωσης και πολύ λιγότερο με επιμορφώσεις (ιδίως από την υπηρεσία), σεμινάρια και επιπρόσθετες συναφείς σπουδές (πχ. μεταπτυχιακό).

Αντιλαμβάνονται ότι με βάση την εμπειρία τους, μπορούν πλέον να διοικήσουν αποτελεσματικά ένα σχολείο. Επίσης πολύ σημαντική θεωρούν την καθημερινή διοικητική ενασχόληση στο σχολείο ενώ προσαρμόζουν συνεχώς την διοικητική τους συμπεριφορά και μπορούν να διαχειρίζονται ικανοποιητικά τις αλλαγές στο σχολικό περιβάλλον και να προσαρμόζονται σε οποιοδήποτε σχολικό κλίμα. Πιστεύουν πως μπορούν να διαχειριστούν ικανοποιητικά τις συγκρούσεις και αποτελεσματικά τις ομάδες εμπλεκόμενων στην σχολική ζωή-με δυσκολίες ορισμένες φορές με γονείς και όργανα λαϊκής συμμετοχής. Επίσης θεωρούν πως μπορούν να εφαρμόσουν καινοτομίες στην εκπαίδευση, ενώ όσον αφορά το φύλο δεν παρατηρούν αποκλίσεις στο ηγετικό στυλ.

Οι διευθυντές ζητούν επιμόρφωση στα εξής αντικείμενα (κατά σειρά προτεραιότητας):

- Συμβουλευτική – με έμφαση στη διοίκηση και στα προβλήματα της σχολικής μονάδας
- Οικονομία της εκπαίδευσης-με έμφαση στην οικονομική διαχείριση της σχολικής μονάδας
- Καινοτομίες στην εκπαίδευση
- Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης-με έμφαση στις θεωρίες διοίκησης, στα μοντέλα διοίκησης και στο νομικό πλαίσιο
- Διαχείριση της σχολικής τάξης και των μαθησιακών δυσκολιών
- Οργανωτική ψυχολογία
- Αναλυτικά προγράμματα

Στη μελέτη των Παπαϊωάννου, Γιαβρίμη, Βαλκάνου και Κατσαφούρου (2012) επιχειρήθηκε να καταγραφούν οι απόψεις των διευθυντών σχολικών μονάδων στο Ν. Πιερίας σχετικά με την αναγκαιότητα, την οργάνωση και το περιεχόμενο της επιμόρφωσής τους. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν είναι τα ακόλουθα:

- οι διευθυντές αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες τους κυρίως μέσω της εμπειρίας, ενώ ακολουθεί η επιμόρφωση, η μαθητεία σε θέση υποδιευθυντή και η αυτομόρφωση ως παράγοντας επιτυχίας
- διαφαίνεται η έλλειψη της επιμόρφωσης και των επιστημονικών γνώσεων των διευθυντών
- οι διευθυντές κατανοούν τη συμβολή των επιστημονικών γνώσεων στην άσκηση του έργου τους
- για τους διευθυντές ο συνδυασμός της επιστημονικής γνώσης και της εμπειρίας θεωρείται απαραίτητος
- σχεδόν όλοι οι διευθυντές (97,5%) θεωρούν πως έχουν ανάγκη εξειδικευμένης επιμόρφωσης
- οι θεματικές κατευθύνσεις που προτιμούν να επιμορφωθούν οι διευθυντές είναι η εισαγωγή εκπαιδευτικών αλλαγών-καινοτομιών, η ηγεσία στη σχολική μονάδα, η διαχείριση συγκρούσεων και η παρακίνηση προσωπικού
- οι διευθυντές προτείνουν την παροχή επιμόρφωσης με ενδιαφέροντα γνωστικά αντικείμενα που θα πραγματοποιούνται κατά τη διάρκεια του εργασιακού τους ωραρίου με τη μορφή ταχύρρυθμων σεμιναρίων, από επιμορφωτές αναγνωρισμένου κύρους που να διαθέτουν εμπειρία στη διοίκηση σχολικής μονάδας.

Στο βιβλίο των Σαΐτη και Σαΐτη (2012β) τονίζεται η σημασία της εκχώρησης διοικητικών αρμοδιοτήτων από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων προς τους εκπαιδευτικούς ώστε να αναπτύξουν τις διοικητικές δεξιότητες-ικανότητές τους. Επίσης στο ίδιο βιβλίο τονίζεται ότι τα ηγετικά στελέχη της εκπαίδευσης είναι απαραίτητο να έχουν εκτός από τις ειδικές γνώσεις του κλάδου τους και κατάρτιση στην διοίκηση μιας σχολικής μονάδας, ορισμένες ικανότητες που απαιτεί μια διευθυντική ή υποδιευθυντική θέση στην ιεραρχία της σχολικής εκπαίδευσης καθώς επίσης και διοικητική εμπειρία. Τα παραπάνω αναφέρονται από τον Σαΐτη και σε άλλα εγχειρίδια του (Σαΐτης, 2007, 2008, 2012α).

Σε έρευνα των Αναστασίου, Βαλκάνου και Φραγκούλη (2013), επιχειρήθηκε να διερευνηθεί το επίπεδο επάρκειας – ικανοτήτων απόδοσης που αντιλαμβάνονται

ότι έχουν για τους εαυτούς τους οι υποδιευθυντές σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Θεσσαλονίκης, σε ό,τι αφορά συνηθισμένες διοικητικές ευθύνες που αναλαμβάνουν κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους. Οι στόχοι της έρευνας επικεντρώνονταν στα εξής:

- Να εκφραστούν οι αδυναμίες – ελλείψεις των υποδιευθυντών σε σχέση με το έργο που πρέπει να φέρουν σε πέρας κάθε σχολική χρονιά.
- Να αποτελέσουν οι αδυναμίες – ελλείψεις αυτές τη βάση πάνω στην οποία θα σχεδιαστούν προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης για τους υποδιευθυντές.

Στα αποτελέσματά της, όσον αφορά την αντιλαμβανόμενη ικανότητα απόδοσης των υποδιευθυντών του νομού Θεσσαλονίκης, οι υψηλότεροι μέσοι όροι εμφανίζονται σε ζητήματα που σχετίζονται κυρίως με τους άλλους εκπαιδευτικούς, αλλά και με τους μαθητές και τους γονείς, το οποίο αποδίδεται από τους συγγραφείς στο γεγονός ότι οι υποδιευθυντές, λόγω της δεδομένης εμπειρίας τους ως εκπαιδευτικοί, αισθάνονται πιο επαρκείς και σίγουροι για τα θέματα που σχετίζονται με όλες τις παραπάνω ομάδες ανθρώπων. Αντίθετα, φαίνεται να υπάρχει πολύ έντονο πρόβλημα σε ό,τι αφορά τα ζητήματα που σχετίζονται τόσο με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, όσο και με τη γενικότερη άσκηση της διοίκησης, οφειλόμενο στην ανεπάρκεια της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης και στην ανυπαρξία σχετική επιμόρφωσης. Κατά τους μελετητές, το θέμα της συγκεκριμένης ανεπάρκειας των υποδιευθυντών δε θα είχε καμία ουσιαστική σημασία, αν δεν υπήρχε σε εξέλιξη η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, εξέλιξη που επιβάλλει την άμεση ύπαρξη κάποιας μορφής επιμόρφωσης που θα σχετίζεται με την αποτελεσματική αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών.

Επιπλέον αναφέρεται μια σημαντική παράμετρος που διαφοροποιεί την ικανότητα απόδοσης διευθυντών και υποδιευθυντών. Ο υποδιευθυντής έχει οργανική θέση στη σχολική μονάδα που υπηρετεί (σε αντίθεση με το διευθυντή της ίδιας μονάδας που κατά κανόνα είναι με τοποθέτηση), οπότε γνωρίζει διεξοδικά τα προβλήματα, τις ανάγκες και τις απαιτήσεις των μαθητών, των γονέων και των εκπαιδευτικών του σχολείου, οπότε εύλογα οι υποδιευθυντές αισθάνονται περισσότερο επαρκείς, όταν αντιμετωπίζουν θέματα ή προβλήματα με όλους τους παραπάνω, ενώ αντίθετα, αισθάνονται λιγότερο επαρκείς, όταν αντιμετωπίζουν

διοικητικά ζητήματα.

Τέλος, η Βουγιουκλή (2014) διερεύνει τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αναγκαιότητα επιμόρφωσής τους σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων του νομού Αττικής και του νομού Μεσσηνίας. Τα αποτελέσματά της έδειξαν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν έχουν επιμορφωθεί σε θέματα σχετικά με τη διοίκηση της εκπαίδευσης και δεν έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα για θέματα οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου. Από τους εκπαιδευτικούς που επιμορφώθηκαν, ο βασικότερος φορέας διοικητικής επιμόρφωσης είναι τα ΠΕΚ και η επιμόρφωση μέσω σεμιναρίων. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι τα προγράμματα διοικητικής επιμόρφωσης που έχουν παρακολουθήσει δεν τους έχουν προετοιμάσει επαρκώς για μελλοντική άσκηση διευθυντικών θέσεων και θεωρούν πως οι διευθυντές πρέπει να προέρχονται από ειδικά Προγράμματα Ανάπτυξης Στελεχών της Εκπαίδευσης (ΠΑΣΕ), για τα οποία πρέπει να ιδρυθεί Ειδική Σχολή Διοίκησης της Εκπαίδευσης. Σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί και των δύο νομών επιθυμούν να επιμορφωθούν στα ΠΑΣΕ και η επιθυμία τους αυτή φαίνεται να σχετίζεται με το ενδιαφέρον τους για μελλοντική διεκδίκηση διευθυντικής θέσης.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ - ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Το κεφάλαιο αυτό αναφέρεται στο θεωρητικό πλαίσιο της έρευνάς μας, στην ερευνητική στρατηγική που χρησιμοποιήθηκε, στη δειγματοληπτική διαδικασία και στο ερευνητικό εργαλείο. Επίσης, αναφέρεται στη μέθοδο και στη διαδικασία συλλογής των δεδομένων, στα ερευνητικά ερωτήματα, στη στατιστική ανάλυση των δεδομένων και στους περιορισμούς της έρευνας.

3.1 ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ

Αναφορικά με την διερεύνηση του θέματός μας, επιλέξαμε να χρησιμοποιήσουμε την ποσοτική ερευνητική προσέγγιση η οποία ενδείκνυται για την ανακάλυψη σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών και για τη διατύπωση και τον έλεγχο των ερευνητικών ερωτημάτων. Ως μέθοδο έρευνας αποφασίσαμε να ακολουθήσουμε την εμπειρική έρευνα, αφού η συλλογή των δεδομένων μας έγινε απευθείας από τα υποκείμενα που συμμετείχαν στην έρευνα και ως μέθοδο εμπειρικής έρευνας αποφασίσαμε να χρησιμοποιήσουμε την επισκόπηση (survey) η οποία χρησιμοποιείται κυρίως για τη διαπίστωση καταστάσεων, θέσεων, στάσεων και αντιλήψεων με βασικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο (Εκπαίδευση Ενηλίκων 2010). Επίσης, η έρευνά μας μπορεί να χαρακτηριστεί διερευνητική αφού έχει ως στόχο τη διαπίστωση στάσεων, αντιλήψεων και εκτιμήσεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έναντι της διοικητικής επάρκειας. Τέλος, ως προς τη στατιστική επεξεργασία και παρουσίαση των δεδομένων και των αποτελεσμάτων θα μπορούσε να χαρακτηριστεί περιγραφική και ως προς την πορεία εξαγωγής συμπερασμάτων επαγωγική (Ρούσσος & Τσαούσης 2002).

3.2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ, ΜΕΘΟΔΟΣ ΚΑΙ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Η συγκεκριμένη έρευνα αποτελεί, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, ποσοτική έρευνα των στάσεων, αντιλήψεων και εκτιμήσεων, για την διοικητική επάρκεια, των εκπαιδευτικών (διευθυντών, υποδιευθυντών, προϊσταμένων και δασκάλων) των σχολικών μονάδων που υπηρετούσαν το σχολικό έτος 2019-2020 σε Δημοτικά Σχολεία των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Α' Αθήνας και Φθιώτιδας (οι

απαντήσεις συλλέχθηκαν κατά το χρονικό διάστημα από 15 Δεκεμβρίου 2019 μέχρι και 30 Απριλίου 2020). Το συγκεκριμένο χρονικό διάστημα λειτουργούσαν δημοτικά σχολεία στις παραπάνω Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως εξής:

- στην Α' Αθήνας 209 σχολεία (περιοχές Δήμων Αθηναίων, Βύρωνα, Γαλατσίου, Δάφνης, Ζωγράφου, Υμηττού, Ηλιούπολης, Καισαριανής, Ν. Φιλαδέλφειας) (<http://dipe-a-athin.att.sch.gr>)
- στην Φθιώτιδα 67 σχολεία (από τα 69 σχολεία, 2 ήταν σε αναστολή λειτουργίας) (<http://dipe.fth.sch.gr>)

Δηλαδή σύνολο 276 σχολεία και στις δύο περιοχές όπως προκύπτει από τα στοιχεία που αυτές είχαν αναρτημένα στις ιστοσελίδες τους και μετά από τηλεφωνική επικοινωνία για την επιβεβαίωση αυτών (Σημ. Δεν κατέστη δυνατόν κατά τις τηλεφωνικές επικοινωνίες να προσδιορίσουμε τον στατιστικό πληθυσμό της έρευνάς μας, έγινε και ερώτημα μέσω ηλεκτρονικού πρωτοκόλλου στο ΥΠΑΙΘ χωρίς να έχει ληφθεί απάντηση). Για τη συλλογή των δεδομένων κατασκευάσαμε μετά από προσεκτική και σε βάθος ανασκόπηση της σχετικής με το θέμα μας επιστημονικής βιβλιογραφίας το εργαλείο της έρευνάς μας, δηλαδή ένα ερωτηματολόγιο με τις απαραίτητες ερωτήσεις (δηλώσεις-προτάσεις) κλειστού τύπου, τις οποίες επεξεργαστήκαμε για την εξαγωγή των αναγκαίων συμπερασμάτων. Για τη σύνταξη και δόμηση του ερωτηματολογίου ακολουθήσαμε τρεις φάσεις. Την πρώτη φάση όπου προσδιορίσαμε τις βασικές θεματικές ενότητες του ερωτηματολογίου. Τη δεύτερη φάση όπου προσδιορίσαμε για την κάθε θεματική ενότητα τα εξειδικευμένα ζητούμενα και την τρίτη φάση όπου επιλέξαμε τις δηλώσεις-προτάσεις (στατιστικές μεταβλητές) για το κάθε ζητούμενο.

Το ερωτηματολόγιό μας παρείχε στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, στην πρώτη σελίδα, οδηγίες-πληροφορίες για τον σκοπό, το περιεχόμενο της έρευνας και το πλαίσιο υλοποίησής της.

Το ερωτηματολόγιο είναι χωρισμένο σε 3 μέρη.

Στο **πρώτο μέρος**, (υπό τον τίτλο ΓΕΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ) το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει τρεις ερωτήσεις που αφορούν τα χαρακτηριστικά του σχολείου όπου υπηρετεί ο εκπαιδευτικός και πιο συγκεκριμένα την Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όπου ανήκει το σχολείο, την οργανικότητά του, και το μέγεθος του οικισμού (αστικότητα) που βρίσκεται το σχολείο.

Στο **δεύτερο μέρος**, (υπό τον τίτλο ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ) στο ερωτηματολόγιο περιλαμβάνονται οι ερωτήσεις που χρησιμοποιούνται για τη συλλογή των ατομικών και των επαγγελματικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών, δηλαδή για το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, τις βασικές σπουδές τους, τις επιπλέον σπουδές τους, τη σχέση εργασίας τους, την προϋπηρεσία τους, την εμπειρία τους σε διοικητικές θέσεις και την υφιστάμενη θέση τους. Τα παραπάνω στοιχεία καταγράφονται προκειμένου να γίνει η παρουσίαση της δημογραφικής δομής των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών η οποία σε μια εμπειρική έρευνα αποτελεί βασική αρχή, αφού τα δημογραφικά χαρακτηριστικά είναι οι ανεξάρτητες μεταβλητές με τις οποίες, συσχετιζόμενες οι στάσεις, οι αντιλήψεις και οι εκτιμήσεις (εξαρτημένες μεταβλητές) των συμμετεχόντων στην έρευνα για την διοικητική επάρκεια, καταδεικνύουν την ύπαρξη ή μη κάποιας σύνδεσης ή εξάρτησης από αυτές.

Στο **τρίτο μέρος**, (υπό τον τίτλο ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ) το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει ερωτήσεις που έχουν σχέση με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, το είδος, την διάρκεια και την αποτελεσματικότητα της διοικητικής τους επιμόρφωσης, τις στάσεις και αντιλήψεις τους έναντι της χρησιμότητας της διοικητικής επάρκειας και της πιθανής λειτουργίας μιας Σχολής Ανάπτυξης Ηγετικών Στελεχών (ΣΑΗΣ).

Στο μεγαλύτερο μέρος του το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει δηλώσεις-προτάσεις κλειστού τύπου. Σε ορισμένες εκ των ερωτήσεων (ερωτήσεις 14, 17 και 18) δίνεται η δυνατότητα στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς να επιλέξουν την απάντηση ΑΛΛΟ και εκεί σε κείμενο περιορισμένης έκτασης να καταγράψουν την απάντησή τους. Επιπλέον στην τελευταία ερώτηση (στα 6 υποερωτήματα δηλαδή) του ερωτηματολογίου οι απαντήσεις είναι ανοιχτού τύπου όπου οι εκπαιδευτικού μπορούν να καταγράψουν τις προτάσεις τους για την ενδεχόμενη λειτουργία ενός προγράμματος ΣΑΗΣ.

Το ερωτηματολόγιο λοιπόν περιλαμβάνει συνολικά και στα τρία μέρη του 25 ερωτήσεις (κάποιες από αυτές τις ερωτήσεις και πιο συγκεκριμένα οι ερωτήσεις 6, 8, 10, 23 περιλαμβάνουν και υποερωτήματα) και 38 δηλώσεις-προτάσεις (στατιστικές μεταβλητές) και παρουσιάζεται αναλυτικά στο Παράρτημα 1. Όλες οι ερωτήσεις (25 τον αριθμό) εκτός από τις ερωτήσεις 14, 17, 18, 23 και 25 είναι απλής επιλογής, οι ερωτήσεις 14, 17 και 18 είναι πολλαπλής επιλογής και η ερώτηση 25 είναι συμπλήρωσης. Η ερώτηση 23 (που περιλαμβάνει 7 υποερωτήματα-δηλώσεις-

προτάσεις) είναι τύπου Likert με διαβάθμιση από 1 (καθόλου) μέχρι 5 (πάρα πολύ). Η κλίμακα τύπου Likert είναι η πιο διαδεδομένη στις κοινωνικές έρευνες, μπορεί να δημιουργηθεί σχετικά εύκολα και χρησιμοποιείται για τη μέτρηση των στάσεων, των αντιλήψεων, και των εκτιμήσεων των υποκειμένων της έρευνας τα οποία πρέπει να επιλέξουν μια από τις δυνατές απαντήσεις σε σύνολο ερωτημάτων σχετικών με το υπό εξέταση θέμα, εκφράζοντας το βαθμό της συμφωνίας τους ή της διαφωνίας τους σε μια ορισμένη δήλωση- πρόταση. Με βάση τις απαντήσεις μεγάλη βαθμολογία σημαίνει μεγαλύτερη θετική στάση (4-5), ενώ μικρή βαθμολογία σημαίνει μεγαλύτερη αρνητική στάση (1-2). Μερικές φορές βέβαια είναι πιθανόν τα υποκείμενα της έρευνας να μετρούν με διαφορετική ένταση τη διαφορά μεταξύ των διαβαθμίσεων της κλίμακας κι έτσι η επιλογή της ίδιας απάντησης στην ίδια δήλωση- πρόταση να μη σημαίνει απαραίτητα και τον ίδιο βαθμό αποδοχής.

Πριν τη διανομή και τη συλλογή των ερωτηματολογίων έγινε πιλοτική εφαρμογή σε εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Α' Αθήνας, με φυλλάδιο αξιολόγησης για να εντοπιστούν αδυναμίες ή προβλήματα στη συμπλήρωσή του. Το φυλλάδιο αξιολόγησης περιελάμβανε τα παρακάτω στοιχεία:

Ονοματεπώνυμο εκπαιδευτικού:.....

Ημερομηνία συμπλήρωσης ερωτηματολογίου:.....

Διάρκεια:.....

Βαθμός ανταπόκρισης ερωτηματολογίου:

Καθόλου Καλό ☐ Μέτριο ☐ Αρκετά Καλό ☐ Πολύ Καλό ☐ Πάρα Πολύ Καλό ☐

Ερωτήσεις που δημιούργησαν προβλήματα:.....

Από την πιλοτική εφαρμογή προέκυψε πως ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου κυμαινόταν από 10 έως 15 λεπτά. Επίσης, δεν διαπιστώθηκαν ιδιαίτερα προβλήματα κι έτσι δε χρειάστηκε να γίνει κάποια αλλαγή στο ερωτηματολόγιο.

Στη συνέχεια, η διανομή και η συλλογή των ερωτηματολογίων έγινε με αποστολή του με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο σε όλες τις σχολικές μονάδες των δύο διευθύνσεων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Α' Αθήνας και Φθιώτιδας) σε μορφή ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου google docs και αυτόματη καταχώριση των απαντήσεων στην αντίστοιχη βάση δεδομένων που δημιουργήθηκε για τον σκοπό

αυτό. Υπήρξε συνεργασία με σχολικούς συμβούλους και διευθυντές των περιοχών όπου διεξήχθη η έρευνα, οι οποίοι προωθούσαν τα ερωτηματολόγια στις προσωπικές ηλεκτρονικές διευθύνσεις των εκπαιδευτικών του εκάστοτε σχολείου. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών καταχωρίζονταν αυτόματα στην δημιουργηθείσα βάση δεδομένων.

Απάντησαν συνολικά 251 εκπαιδευτικοί, 189 (75,3% του δείγματος) από την Α' Αθήνας και 62 (24,7% του δείγματος) από την Φθιώτιδα.

Η ανταπόκριση των εκπαιδευτικών και των δύο περιοχών κρίνεται θετική σε ικανοποιητικό βαθμό, δεδομένου του χρονικού διαστήματος συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων, καθώς το μεγαλύτερο διάστημα στο οποίο συμπληρώθηκαν τα ερωτηματολόγια, τα σχολεία ήταν κλειστά είτε λόγω διακοπών των Χριστουγέννων και του Πάσχα, είτε λόγω της πανδημίας του κορωνοϊού και διεξαγόταν μόνο εξ αποστάσεως διδασκαλία. Ο αρχικός στόχος ήταν η συλλογή τουλάχιστον 150 ερωτηματολογίων. Το σύνολο των 251 έγκυρων ερωτηματολογίων συλλέχθηκε σε ηλεκτρονική μορφή.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν στην έρευνα εθελοντικά και δέχθηκαν τις ευχαριστίες του ερευνητή διατυπωμένες στο ίδιο το ερωτηματολόγιο καθώς και τη διαβεβαίωση της διατήρησης της ανωνυμίας τους και της δυνατότητας πρόσβασης στα αποτελέσματα της έρευνας. Η μέθοδος δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε ήταν η τυχαία καθώς απεστάλησαν ηλεκτρονικά μηνύματα σε όλα τα σχολεία των περιοχών ερεύννης.

3.3 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

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

Υ1. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας δημόσιας εκπαίδευσης δεν έχει τύχει επιμόρφωσης στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων.

Υ2. Η ύπαρξη επιμόρφωσης στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων σχετίζεται με το αν οι εκπαιδευτικοί έχουν αναλάβει διευθυντικά καθήκοντα.

Υ3. Η ύπαρξη επιμόρφωσης στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων σχετίζεται με την επιθυμία των εκπαιδευτικών να αναλάβουν στο μέλλον διευθυντική θέση.

Υ4. Η επιθυμία των εκπαιδευτικών να φοιτήσουν σε ειδική Σχολή Ανάπτυξης Ηγετικών Στελεχών (ΣΑΗΣ) σχετίζεται με την διεκδίκηση στο μέλλον διευθυντικής θέσης.

Υ5. Το φύλο σχετίζεται με το αν οι εκπαιδευτικοί έχουν αναλάβει διευθυντική θέση.

Υ6. Το φύλο σχετίζεται με την διεκδίκηση στο μέλλον διευθυντικής θέσης.

Υ7. Η οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών σχετίζεται με το αν οι εκπαιδευτικοί έχουν αναλάβει διευθυντική θέση.

Υ8. Η οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών σχετίζεται με την διεκδίκηση στο μέλλον διευθυντικής θέσης.

Υ9. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η διοικητική επιμόρφωση των διευθυντών των δημοτικών σχολείων πρέπει να προηγείται της ανάληψης διευθυντικών καθηκόντων.

Υ10. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι διευθυντές/ριες των σχολικών μονάδων πρέπει να έχουν φοιτήσει σε ειδική Σχολή Ανάπτυξης Ηγετικών Στελεχών (ΣΑΗΣ).

3.4 ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας πραγματοποιήθηκε με την χρήση του λογισμικού Portable SPSS (Statistical Package for Social Sciences) version 18.0. Το SPSS είναι ένα πολύ καλό σύστημα ανάλυσης και διαχείρισης δεδομένων, το οποίο τα τελευταία χρόνια χρησιμοποιείται ευρύτατα στην παγκόσμια αγορά του στατιστικού λογισμικού. Το SPSS ως στατιστικό λογισμικό γενικού τύπου αποτελείται από μία μεγάλη γκάμα διαχειριστικών και αναλυτικών διαδικασιών που κατά κανόνα καλύπτουν τις ανάγκες ακόμα και του πιο απαιτητικού και εξειδικευμένου χρήστη.

Έγινε χρήση περιγραφικών στατιστικών μεθόδων για την παρουσίαση και περιγραφή των αριθμητικών δεδομένων που αφορούσαν στην κατασκευή πινάκων και διαγραμμάτων κατανομής και στον υπολογισμό των μέσων όρων (Μ.Ο.) και των τυπικών αποκλίσεων (Τ.Α.) των ποσοτικών μεταβλητών. Οι επαγωγικές μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν αφορούσαν: στον έλεγχο ανεξαρτησίας (X^2) μεταξύ ποιοτικών μεταβλητών. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε στο 95% (Ρούσσοι & Τσαούσης 2002). Με βάση τις στατιστικές αναλύσεις προέκυψαν τα αποτελέσματα τα οποία παρατίθενται αναλυτικά στα επόμενα κεφάλαια της εργασίας.

3.5 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Βασικό περιορισμό της συγκεκριμένης έρευνας αποτελεί το γεγονός ότι αυτή έλαβε χώρα μόνο σε δύο διευθύνσεις πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Ελλάδας, της Α' Αθήνας και της Φθιώτιδας. Το δείγμα δηλαδή της παρούσας έρευνας περιορίστηκε αφ' ενός σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας μόνο εκπαίδευσης και αφ' ετέρου σε εκπαιδευτικούς των δύο παραπάνω διευθύνσεων εκπαίδευσης, εστιάζοντας σε αυτούς που υπηρετούσαν στα δημοτικά σχολεία των αυτών διευθύνσεων εκπαίδευσης κατά το σχολικό έτος 2019-2020. Επίσης δεν έγινε διάκριση μεταξύ των διαφόρων τύπων δημοτικών σχολείων που υπάρχουν και λειτουργούν αυτή τη στιγμή (κλασικά, πειραματικά και ειδικής αγωγής) αν και ο αριθμός των δύο τελευταίων κατηγοριών είναι πάρα πολύ περιορισμένος. Οι ερωτήσεις διατυπώθηκαν με τέτοιο τρόπο ώστε τα αποτελέσματα που θα προκύψουν να είναι έγκυρα, σαφή και αξιόπιστα.

3.6 ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

Για την κατασκευή του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε ως βάση ερωτηματολόγιο μεταπτυχιακής εργασίας (Βουγιουκλή, 2014) που εκπονήθηκε στο ΠΜΣ Εκπαίδευση και Πολιτισμός του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου. Το ερωτηματολόγιο προσαρμόστηκε και τροποποιήθηκε αναλόγως για τις ανάγκες της έρευνάς μας, βάσει του θεωρητικού πλαισίου περί διοικητικής επάρκειας που αναλύθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο.

3.7 ΓΕΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΛΕΓΧΟ X^2

Για την διερεύνηση της σχέσης μεταξύ δύο ποιοτικών μεταβλητών χρησιμοποιήσαμε τη μέθοδο των διασταυρωμένων πινάκων (Crosstabulations) (Ρούσσος & Τσαούσης 2002). Ο έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των αποτελεσμάτων έγινε με το κριτήριο χ^2 σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=0,05$. Ο έλεγχος ανεξαρτησίας του Pearson εφαρμόζεται όταν θέλουμε να διαπιστώσουμε αν δύο κατηγορικές- ποιοτικές μεταβλητές σχετίζονται ή είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους. Για τον έλεγχο ανεξαρτησίας διατυπώνουμε τις εξής προτάσεις (οι οποίες αναφέρονται αντίστοιχα ως μηδενική και εναλλακτική υπόθεση):

H_0 : Οι μεταβλητές ΕΙΝΑΙ ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ μεταξύ τους

H_1 : Οι μεταβλητές ΔΕΝ ΕΙΝΑΙ ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ (σχετίζονται) μεταξύ τους

Ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 των μεταβλητών είναι αποδεκτός όταν λιγότερο από 25% των κελιών έχουν αναμενόμενη συχνότητα < 5 στον αντίστοιχο πίνακα διπλής εισόδου. Το ποσοστό αυτό αναφέρεται κάτω από τον πίνακα που παρουσιάζεται το p-value του ελέγχου. Η μηδενική υπόθεση H_0 απορρίπτεται εάν η τιμή p-value είναι μικρότερη από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας που έχουμε επιλέξει (στην περίπτωση μας $\alpha=0,05$), αλλιώς δεχόμαστε την μηδενική υπόθεση H_0 . Συνεπώς:

η H_0 απορρίπτεται όταν $p\text{-value} < 0,05$ σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΚΑΙ ΕΠΑΓΩΓΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ

Στο τέταρτο κεφάλαιο της εργασίας παρουσιάζονται με τη μορφή είτε πινάκων, είτε κυκλικών ή ακιδωτών διαγραμμάτων, τα χαρακτηριστικά του δείγματος. Παρουσιάζονται δηλαδή τα γενικά στοιχεία του δείγματος (που καταγράφηκαν στο Α' μέρος του ερωτηματολογίου), τα ατομικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων (Β' μέρος ερωτηματολογίου) και τέλος τα επιμορφωτικά στοιχεία των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα και οι στάσεις, αντιλήψεις και απόψεις των ερωτώμενων έναντι της διοικητικής επάρκειας (Γ' μέρος ερωτηματολογίου). Επίσης με εφαρμογή επαγωγικής στατιστικής, παρουσιάζονται οι μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις ορισμένων μεταβλητών και οι έλεγχοι συνάφειας μεταξύ ποιοτικών μεταβλητών που απαιτούνται για την διερεύνηση των αντίστοιχων ερευνητικών ερωτημάτων που έχουν τεθεί

4.1 ΓΕΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ

Στα γενικά στοιχεία του δείγματος περιλαμβάνονται η Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όπου ανήκει ο ερωτώμενος εκπαιδευτικός, η οργανικότητα του σχολείου που υπηρετεί και το μέγεθος της περιοχής όπου βρίσκεται το σχολείο υπηρετήσης.

Όπως καταγράφηκε και στο προηγούμενο κεφάλαιο, το ερωτηματολόγιο απαντήθηκε από 189 εκπαιδευτικούς που ανήκουν στην Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Α' Αθήνας και 62 εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στην Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Φθιώτιδας, όπως φαίνεται και από τον Πίνακα 4.1.

Όσον αφορά την οργανικότητα των σχολείων της Αθήνας όπου υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος παρατηρούμε ότι τα περισσότερα (91,0%) είναι μεγαλύτερα από 6/θέσια, ενώ τα λιγότερα (9,0%) είναι 6/θέσια, καθώς δεν υπάρχουν στο δείγμα σχολεία με μικρότερη οργανικότητα (βλ. Πίνακας 4.2.α.). Αντίθετα οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της Φθιώτιδας υπηρετούν ακριβώς εξ ημισείας σε σχολεία 6/θέσια και κάτω, και σε σχολεία 7/θέσια και άνω (50,0%) (βλ. Πίνακας

4.2.β.)

Σχετικά με την περιοχή των σχολικών μονάδων που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας, στο νομό Φθιώτιδας, τα περισσότερα σχολεία (45,2%) είναι σε ημιαστικές περιοχές, πολλά (30,6%) είναι σε αστικές περιοχές ενώ τα υπόλοιπα (24,2%) σε αγροτικές περιοχές (βλ. Πίνακας 4.3β.). Αντίθετα, όπως φαίνεται στον Πίνακα 4.3α., στην Αθήνα όλα τα σχολεία (100%) βρίσκονται στην αστική περιοχή.

4.2 ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

Σε αυτό το τμήμα της εργασίας παρουσιάζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος. Πρόκειται για τα ατομικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνά μας.

Κατά πρώτον, όσον αφορά την κατανομή του δείγματος ως προς το φύλο, όπως φαίνεται στον Πίνακα 4.4α. και Πίνακα 4.4β., αντίστοιχα, τόσο στην Α' Αθήνας (ποσοστό 75,7%) όσο και στην Φθιώτιδα (ποσοστό 66,1%), οι γυναίκες αποτελούν την πλειοψηφία. Οι άνδρες υπολείπονται σε ποσοστά 24,3% και 33,9% αντίστοιχα στις δύο αυτές περιοχές της χώρας.

Αναφορικά με την κατανομή του δείγματος ως προς την ηλικία των εκπαιδευτικών, μετά από ομαδοποίηση που πραγματοποιήθηκε στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS, το μεγαλύτερο ποσοστό στο δείγμα της Α' Αθήνας 32,3% είναι άνω των 50 ετών, ενώ αντίθετα στην Φθιώτιδα η ίδια ηλικιακή ομάδα κατέχει το μικρότερο ποσοστό που είναι 17,7%. Στην Α' Αθήνας οι ηλικιακές ομάδες 31-40 ετών και 41-50 ετών εμφανίζουν σχεδόν το ίδιο ποσοστό 27,5% και 27,0% αντίστοιχα, με την ηλικίες έως 30 ετών να υπολείπονται σημαντικά με ποσοστό 13,2%. Η επικρατέστερη ηλικιακή ομάδα στην Φθιώτιδα είναι των 31-40 ετών με ποσοστό 38,7% και ακολουθούν των 41-50 ετών με 24,2%, των έως 30 ετών με 19,4% και τελευταία όπως προαναφέραμε η άνω των 50 ετών με ποσοστό 17,7%. Τα παραπάνω ποσοστά φαίνονται στους Πίνακες 4.5α. και 4.5β.

Η οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών του δείγματός μας, όπως απεικονίζεται στους Πίνακες 4.6α. και 4.6β., δείχνει ότι οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί αποτελούν το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος και στην Α' Αθήνας με ποσοστό 62,4% και στην Φθιώτιδα με ποσοστό 50,0%, ενώ ακολουθούν και στις δύο περιοχές οι άγαμοι με ποσοστά 29,1% και 35,5% αντίστοιχα. Στην Φθιώτιδα ακολουθούν οι δεσμευμένοι με σύμφωνο συμβίωσης με ποσοστό 9,7% και οι εκπαιδευτικοί με απλή συμβίωση με ποσοστό 4,8%, ενώ δεν καταγράφηκαν διαζευγμένοι. Στην Α' Αθήνας οι διαζευγμένοι κατέχουν το τρίτο μεγαλύτερο ποσοστό με 6,3%, ενώ έπονται με ποσοστά 1,6% και 0,5% αντίστοιχα οι εκπαιδευτικοί που απλά συμβιώνουν και οι δεσμευμένοι με σύμφωνο συμβίωσης.

Αναφορικά με τον αριθμό των παιδιών των εκπαιδευτικών, όπως απεικονίζονται στους Πίνακες 4.7α. και 4.7β., η κατανομή του δείγματος δείχνει πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών τόσο στην Α' Αθήνας με ποσοστό 39,7%, όσο και στην Φθιώτιδα (απόλυτη πλειοψηφία) με ποσοστό 53,2% δεν έχουν παιδιά, ενώ ακολουθούν και στις δύο περιοχές οι εκπαιδευτικοί που έχουν 2 παιδιά με ποσοστά 38,6% και 25,8%, 1 παιδί με ποσοστά 18,5% και 14,5% και 3 παιδιά με ποσοστά 3,2% και 4,8% αντίστοιχα. Τέλος στην Φθιώτιδα υπάρχει 1 εκπαιδευτικός (ποσοστό 1,6%) με 4 παιδιά.

Από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος στην Α' Αθήνας, το 94,2% είναι δάσκαλοι/ες, ενώ το 5,8% είναι άλλης ειδικότητας (Πίνακας 4.8α.). Αντίστοιχα από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος στην Φθιώτιδα, το 96,8% είναι δάσκαλοι/ες, ενώ μόλις το 3,2% είναι άλλης ειδικότητας (Πίνακας 4.8β.).

Όσον αφορά την κατανομή του δείγματος ως προς τις επιπλέον σπουδές τους, το 25,4% των εκπαιδευτικών της Α' Αθήνας διαθέτουν δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ, ενώ στην Φθιώτιδα ο αντίστοιχος αριθμός είναι 19,4%. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν φοιτήσει σε διδασκαλείο από την Α' Αθήνας είναι το 20,1% και από την Φθιώτιδα το 12,9%. Μεταπτυχιακό ή/και διδακτορικό τίτλο στον τομέα της διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων έχει το 15,3% των εκπαιδευτικών της Α' Αθήνας και το 19,4% της Φθιώτιδας ενώ μεταπτυχιακό ή/και διδακτορικό τίτλο σε οποιοδήποτε άλλον τομέα (πλην του τομέα της διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων) κατέχει το 38,6% στην Α' Αθήνας και το 33,9% των εκπαιδευτικών στην Φθιώτιδα (33,9%) (βλ.

Πίνακες 4.9α. και 4.9β.). Σημειώνεται πως κάποιος μπορεί να έχει ταυτόχρονα περισσότερους του ενός τίτλους από τις επιπλέον σπουδές.

Από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος στην Α' Αθήνας, το 76,7% είναι μόνιμοι δημόσιοι υπάλληλοι, ενώ το υπόλοιπο 23,3% είναι αναπληρωτές (Πίνακας 4.10α.). Αντίστοιχα από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος στην Φθιώτιδα, το 59,7% είναι μόνιμοι δημόσιοι υπάλληλοι, ενώ το 40,3% είναι αναπληρωτές (Πίνακας 4.10β.).

Τόσο στην Α' Αθήνας, όσο και στη Φθιώτιδα, το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος υπηρετεί 11-20 έτη στην εκπαίδευση, (39,2% και 43,5% αντίστοιχα). Στην Α' Αθήνας 21-30 έτη υπηρετεί το 24,3%, έως 10 έτη το 20,6% και άνω των 30 ετών το 15,9%. Στην Φθιώτιδα το δεύτερο μεγαλύτερο ποσοστό αντιστοιχεί σε εκπαιδευτικούς που έχουν έως 10 έτη προϋπηρεσία (32,3%), 21-30 έτη υπηρετεί το 12,9%, και άνω των 30 ετών το 11,3% (βλ. Πίνακες 4.11α. και 4.11β.).

Από τους υπηρετούντες του δείγματος της Α' Αθήνας, 34 άτομα έχουν προϋπηρεσία ως διευθυντές σχολικής μονάδας. Η μικρότερη διευθυντική προϋπηρεσία είναι 4 μήνες και η μεγαλύτερη τα 25,5 έτη, ενώ η μέση τιμή του δείγματος της Α' Αθήνας είναι τα 7,36 έτη και η τυπική απόκλιση 5,83 έτη (βλ. Πίνακα 4.12α.). Στην Φθιώτιδα 11 εκπαιδευτικοί έχουν προϋπηρεσία ως διευθυντές σχολικής μονάδας. Η μικρότερη διευθυντική προϋπηρεσία είναι 3 μήνες και η μεγαλύτερη τα 15,0 έτη, ενώ η μέση τιμή του δείγματος της Φθιώτιδας είναι τα 7,42 έτη και η τυπική απόκλιση 5,26 έτη (βλ. Πίνακα 4.12β.).

Από τους υπηρετούντες του δείγματος της Α' Αθήνας, 31 άτομα έχουν προϋπηρεσία ως προϊστάμενοι ολιγοθέσιας σχολικής μονάδας. Η μικρότερη προϋπηρεσία είναι 6 μήνες και η μεγαλύτερη τα 12,33 έτη, ενώ η μέση τιμή του δείγματος της Α' Αθήνας είναι τα 2,91 έτη και η τυπική απόκλιση 3,57 έτη (βλ. Πίνακα 4.13α.). Στην Φθιώτιδα 28 από τους 62 εκπαιδευτικούς έχουν προϋπηρεσία ως προϊστάμενοι ολιγοθέσιας σχολικής μονάδας. Η μικρότερη προϋπηρεσία είναι 2 μήνες και η μεγαλύτερη τα 8,58 έτη, ενώ η μέση τιμή του δείγματος της Φθιώτιδας είναι τα 2,96 έτη και η τυπική απόκλιση 2,74 έτη (βλ. Πίνακα 4.13β.).

Όσον αφορά τη θέση του υποδιευθυντή σχολικής μονάδας, 49 εκπαιδευτικοί της Α' Αθήνας έχουν προϋπηρεσία σε τέτοια θέση ευθύνης. Η μικρότερη προϋπηρεσία είναι 6 μήνες και η μεγαλύτερη τα 12,0 έτη, ενώ η μέση τιμή του δείγματος της Α' Αθήνας είναι τα 3,19 έτη και η τυπική απόκλιση 2,48 έτη (βλ. Πίνακα 4.14α.). Στην Φθιώτιδα μόνο 7 εκπαιδευτικοί έχουν προϋπηρεσία ως υποδιευθυντές σχολικής μονάδας. Η μικρότερη προϋπηρεσία είναι 1 μήνας και η μεγαλύτερη τα 3,0 έτη, ενώ η μέση τιμή του δείγματος της Φθιώτιδας είναι τα 1,44 έτη και η τυπική απόκλιση 0,96 έτη (βλ. Πίνακα 4.14β.).

Αναφορικά με τον χρονικό διάστημα υπηρετήσης των εκπαιδευτικών στο τρέχον σχολείο, όπως απεικονίζονται στους Πίνακες 4.15α. και 4.15β., η κατανομή του δείγματος δείχνει πως η απόλυτη πλειοψηφία τόσο στην Α' Αθήνας με ποσοστό 55,0% των εκπαιδευτικών όσο και στην Φθιώτιδα με ποσοστό 61,3% των εκπαιδευτικών υπηρετούν στο τρέχον σχολείο έως και 5 έτη, ενώ ακολουθούν και στις δύο περιοχές οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στο τρέχον σχολείο από 6 έως και 10 έτη με ποσοστά 18,0% και 21,0% αντίστοιχα. Στην Α' Αθήνας αυτοί που υπηρετούν 11-15 έτη και 16-20 έτη έχουν το ίδιο ποσοστό 10,6%, ενώ χαμηλότερα είναι αυτοί που υπηρετούν στο ίδιο σχολείο περισσότερα από 20 έτη (5,8%). Στην Φθιώτιδα το 9,7% υπηρετεί στο τρέχον σχολείο 11-15 έτη, το 4,8% υπηρετεί 16-20 έτη και τέλος το 3,2% υπηρετεί στο τρέχον σχολείο άνω των 20 ετών.

Από τους υπηρετούντες του δείγματος της Α' Αθήνας υπηρετούν το 14,3% ως διευθυντές σχολικής μονάδας, το 7,9% ως υποδιευθυντές σχολικής μονάδας και το 77,8% ως εκπαιδευτικοί. Αντίστοιχα από τους υπηρετούντες του δείγματος της Φθιώτιδας υπηρετούν το 14,5% ως διευθυντές σχολικής μονάδας, το 8,1% ως προϊστάμενοι ολιγοθέσιας σχολικής μονάδας, το 1,6% ως υποδιευθυντής σχολικής μονάδας και το 75,8% ως εκπαιδευτικοί (βλ. Πίνακες 4.16α. και 4.16β.).

4.3 ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Σε αυτό το τμήμα της εργασίας παρουσιάζονται τα επιμορφωτικά στοιχεία των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα και οι στάσεις, αντιλήψεις και

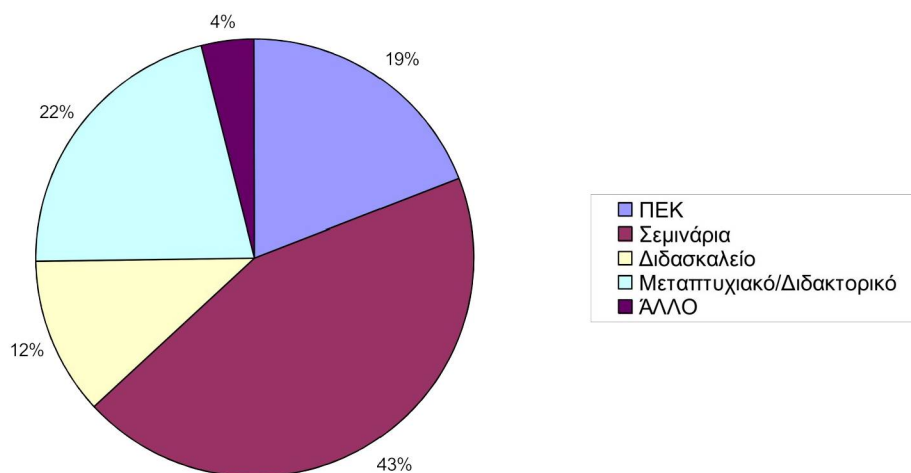
απόψεις των ερωτώμενων έναντι της διοικητικής επάρκειας

Όσον αφορά τη διοικητική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια των βασικών τους σπουδών, οι ερωτηθέντες στην Α' Αθήνας σε ποσοστό 29,6% απάντησαν πως παρακολούθησαν μαθήματα σχετικά με την διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων κατά τη διάρκεια των βασικών τους σπουδών. Αντίστοιχα στη Φθιώτιδα το ποσοστό είναι 43,5% (βλ. Πίνακες 4.17α., 4.17β.).

Από το δείγμα των εκπαιδευτικών της Α' Αθήνας και της Φθιώτιδας, το 46,0% και το 51,6% αντίστοιχα έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα για θέματα σχετικά με τη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων (βλ. Πίνακες 4.18α., 4.18β.).

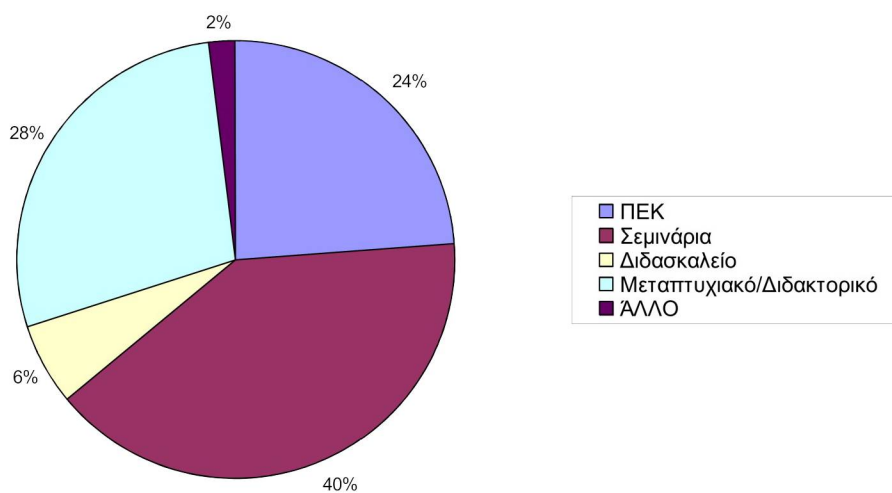
Ως προς τον φορέα διοικητικής επιμόρφωσής τους, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της Α' Αθήνας και της Φθιώτιδας που απάντησαν ότι έχουν επιμορφωθεί σχετικά, δηλώνουν ότι έχουν επιμορφωθεί κυρίως μέσω παρακολούθησης σεμιναρίων (43% και 40% αντίστοιχα), μέσω φοίτησης σε μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών ή διδακτορικό (22% και 28% αντίστοιχα), μέσω της εισαγωγικής επιμόρφωσης των ΠΕΚ (19% και 24% αντίστοιχα) και μέσω της φοίτησης στο διδασκαλείο (12% και 6% αντίστοιχα). Ένα μικρό ποσοστό 4% του δείγματος της Α' Αθήνας (5 άτομα) έδωσε άλλη απάντηση εκ των οποίων 2 επιμορφώθηκαν στην Εθνική Σχολή Δημόσιας Διοίκησης, 1 στο μείζον πρόγραμμα επιμόρφωσης, 1 μέσω φοίτησης στη νομική Αθηνών, και 1 δήλωσε ότι το μεταπτυχιακό του είχε σχετική θεματική ενότητα. Στο δείγμα της Φθιώτιδας 1 άτομο (2%) απάντησε «ΑΛΛΟ» επεξηγώντας ότι επιμορφώθηκε σε σπουδές πολιτικών επιστημών στο εξωτερικό (βλ. Διάγραμμα 4.1α., 4.1β.).

ΦΟΡΕΙΣ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ Α' ΑΘΗΝΑΣ



Διάγραμμα 4.1α. Κατανομή του δείγματος της Α' Αθήνας που επιμορφώθηκε ως προς τον φορέα διοικητικής επιμόρφωσής τους.

ΦΟΡΕΙΣ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ ΦΘΙΩΤΙΔΑΣ



Διάγραμμα 4.1α. Κατανομή του δείγματος της Φθιώτιδας που επιμορφώθηκε ως προς τον φορέα διοικητικής επιμόρφωσής τους.

Αναφορικά με την χρονική διάρκεια των προγραμμάτων επιμόρφωσης στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων τα οποία παρακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της Α' Αθήνας, παρατηρούμε το μεγαλύτερο ποσοστό των προγραμμάτων να έχουν διάρκεια άνω των 6 μηνών (43,7%), έως 1 εβδομάδα (23,0%), άνω του 1 μήνα έως 3 μήνες (12,6%), άνω των 3 μηνών έως 6 μήνες (11,5%) και άνω της 1 εβδομάδας έως 1 μήνα (9,2%). Αντίστοιχα, τα περισσότερα προγράμματα που παρακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της Μεσσηνίας είχαν διάρκεια άνω των 6 μηνών (40,6%), έως 1 εβδομάδα (31,3%), άνω των 3 μηνών έως 6 μήνες (12,5%), άνω της 1 εβδομάδας έως 1 μήνα (9,4%) και άνω του 1 μήνα έως 3 μήνες (6,3%) (βλ. Πίνακες 4.19α., 4.19β.).

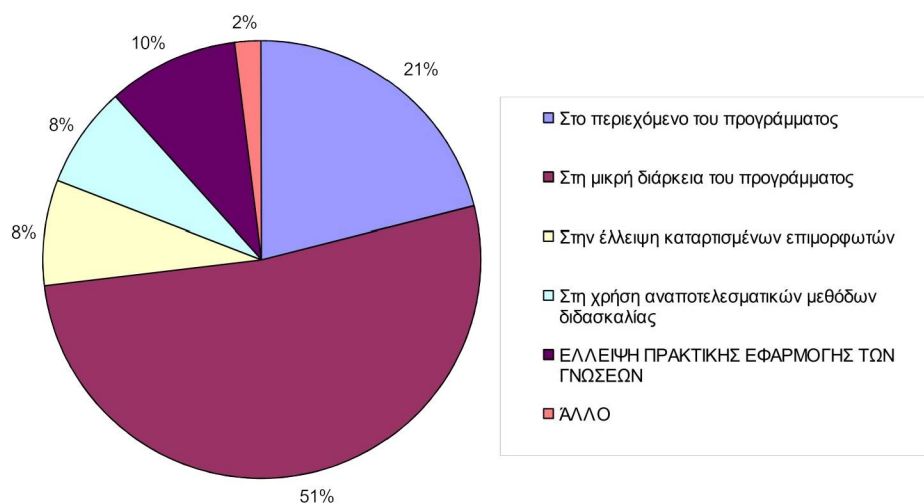
Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος των εκπαιδευτικών της Α' Αθήνας (34,5%) πιστεύει πως οι γνώσεις που απέκτησε από τα προγράμματα επιμόρφωσης σχετικά με την διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, τους επιτρέπει να ανταποκριθούν αρκετά καλά σε τυχόν καθήκοντα διευθυντή δημοτικού σχολείου. Ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν πως οι γνώσεις που απέκτησαν τους επιτρέπουν να ανταποκριθούν λίγο (29,9%), να ανταποκριθούν πολύ (17,2%), να ανταποκριθούν πάρα πολύ (10,3%) και τέλος αυτοί που πιστεύουν ότι μπορούν να ανταποκριθούν καθόλου (8,0%). Αντίστοιχα στη Φθιώτιδα το μεγαλύτερο ποσοστό πιστεύει πως με τις γνώσεις που απέκτησε από τα προγράμματα επιμόρφωσης σχετικά με την διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, μπορεί να ανταποκριθεί αρκετά καλά (31,3%) σε μελλοντικά διευθυντικά καθήκοντα. Ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν πως οι γνώσεις που απέκτησαν τους επιτρέπουν να ανταποκριθούν λίγο (28,1%), να μην ανταποκριθούν καθόλου (15,6%), ενώ ένα ίδιο ποσοστό 12,5% πιστεύει ότι μπορεί να ανταποκριθεί πολύ και πάρα πολύ (βλ. Πίνακες 4.20α., 4.20β.).

Από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος της Α' Αθήνας που δήλωσαν πως μπορούν να ανταποκριθούν καθόλου ή λίγο σε ενδεχόμενα διευθυντικά καθήκοντα έπειτα από τα επιμορφωτικά προγράμματα διοίκησης που έχει παρακολουθήσει (33 άτομα), το 51% απέδωσε τον βαθμό χαμηλής ανταπόκρισης στην μικρή διάρκεια του προγράμματος, το 20% στο περιεχόμενο του προγράμματος, από 8% του δείγματος στην έλλειψη καταρτισμένων επιμορφωτών και στην χρήση αναποτελεσματικών μεθόδων διδασκαλίας ενώ το 12% απάντησε ΑΛΛΟ. Από αυτό το 10% αποδίδει την αποτυχία των προγραμμάτων επιμόρφωσης στην έλλειψη πρακτικής εφαρμογής των

γνώσεων –και για αυτό καταγράφεται ως ξεχωριστή περίπτωση στο σχετικό διάγραμμα-, ενώ το 2% στις ανεπαρκείς προσωπικές κοινωνικές δεξιότητες (βλ. Διάγραμμα 4.2α.).

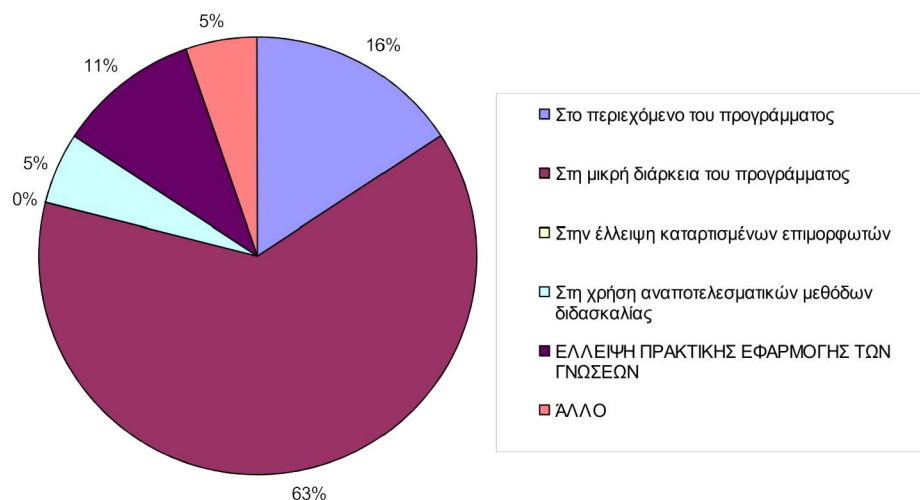
Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς του δείγματος της Φθιώτιδας που δήλωσαν πως μπορούν να ανταποκριθούν καθόλου ή λίγο σε ενδεχόμενα διευθυντικά καθήκοντα έπειτα από τα επιμορφωτικά προγράμματα διοίκησης που έχει παρακολουθήσει (14 άτομα), το 63% απέδωσε τον βαθμό χαμηλής ανταπόκρισης στην μικρή διάρκεια του προγράμματος, το 16% στο περιεχόμενο του προγράμματος, το 5% του δείγματος στην χρήση αναποτελεσματικών μεθόδων διδασκαλίας και ενώ το 16% απάντησε ΑΛΛΟ. Από αυτό το 11% αποδίδει την αποτυχία των προγραμμάτων επιμόρφωσης στην έλλειψη πρακτικής εφαρμογής των γνώσεων, ενώ το 5% απάντησε «Ανανέωση γνώσεων και απόκτηση νέων δεξιοτήτων». Απουσιάζει παντελώς η απάντηση που αφορά την έλλειψη καταρτισμένων επιμορφωτών (βλ. Διάγραμμα 4.2β.).

ΑΙΤΙΑ ΧΑΜΗΛΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΑΠΟ ΤΑ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΘΕΝΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ Α' ΑΘΗΝΑΣ



Διάγραμμα 4.2α. Κατανομή του δείγματος της Α' Αθήνας που δεν επιμορφώθηκε αποτελεσματικά για διευθυντικά καθήκοντα ως προς τις αιτίες αναποτελεσματικής επιμόρφωσης.

ΑΙΤΙΑ ΧΑΜΗΛΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΑΠΟ ΤΑ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΘΕΝΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ ΦΘΙΩΤΙΔΑΣ



Διάγραμμα 4.2β. Κατανομή του δείγματος της Φθιώτιδας που δεν επιμορφώθηκε αποτελεσματικά για διευθυντικά καθήκοντα ως προς τις αιτίες αναποτελεσματικής επιμόρφωσης.

Σχετικά με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος της Α' Αθήνας και τους ενδεχόμενους λόγους που τους έχουν ωθήσει να μη παρακολουθήσουν προγράμματα (σεμινάρια, ημερίδες, συνέδρια, μεταπτυχιακό/διδακτορικό) σχετικά με την διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, από τις απαντήσεις τους προκύπτει πως οι επικρατέστεροι λόγοι έχουν σχέση με τις οικογενειακές υποχρεώσεις τους (19%) και την έλλειψη ενδιαφέροντος για την διοικητική εξέλιξή τους (19%). Ακολουθούν οι οικονομικοί λόγοι (17%), η έλλειψη ενημέρωσής τους για κάποιο τέτοιο πρόγραμμα (15%), η έλλειψη κάποιου τέτοιου προγράμματος στην περιοχή τους (12%) και η απόσταση από την περιοχή διεξαγωγής του επιμορφωτικού προγράμματος (6%). Επίσης το 3% του δείγματος θεωρεί ότι έχει επαρκή διοικητική κατάρτιση και για αυτό δεν χρειάζεται να παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση, το 2% πως απορρίφθηκε η αίτηση συμμετοχής που υπέβαλε για σχετικό πρόγραμμα και το 1% δεν θεωρεί χρήσιμα τα προγράμματα διοικητικής επιμόρφωσης. Τέλος ένα ποσοστό 6% απάντησε «ΑΛΛΟ» (βλ. Διάγραμμα 4.3α.). Κωδικοποιώντας αυτές τις απαντήσεις έχουμε τα εξής:

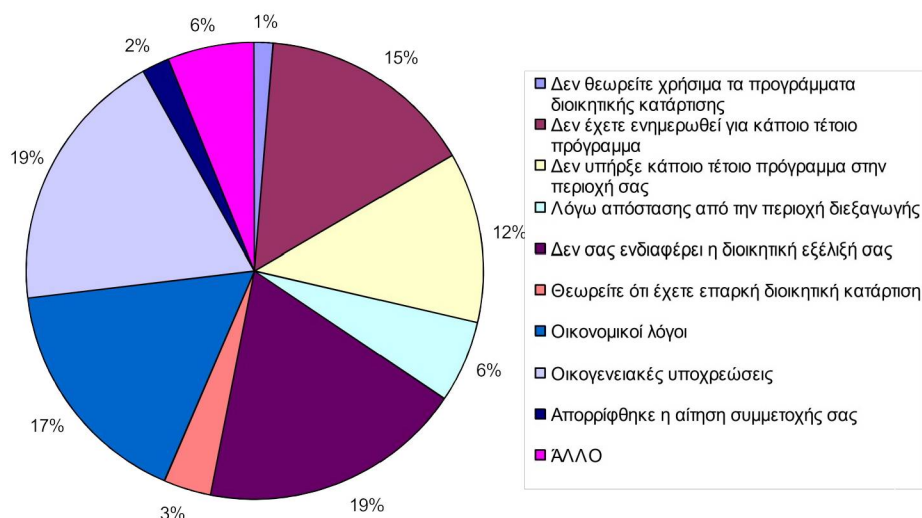
- Μη χορήγηση εκπαιδευτικής άδειας από την υπηρεσία (5 απαντήσεις)

- Λόγω έλλειψης χρόνου (3 απαντήσεις)
- Άλλες εκπαιδευτικές προτεραιότητες (3 απαντήσεις)
- Δεν υπάρχουν προϋποθέσεις διοικητικής εξέλιξης (2 απαντήσεις)
- Δεν παρακινήθηκα από κάποιο ανώτερο Στέλεχος π.χ Δ/ντές Υποδ/ντές
- Αποχώρηση από την εκπαίδευση
- Παρακολουθώ σεμινάριο διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων
- Δεν γνώριζα για δωρεάν σεμινάρια, έχω μάθει για σεμινάρια με πληρωμή
- Η διοίκηση είναι θέμα ικανότητας

Όσον αφορά όμως τους εκπαιδευτικούς του δείγματος της Φθιώτιδας και τους ενδεχόμενους λόγους που τους έχουν ωθήσει να μη παρακολουθήσουν προγράμματα (σεμινάρια, ημερίδες, συνέδρια, μεταπτυχιακό/διδασκαλικό) σχετικά με την διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, από τις απαντήσεις τους προκύπτει πως οι επικρατέστεροι λόγοι είναι διαφορετικοί από αυτούς της Α' Αθήνας. Πιο συγκεκριμένα, προηγείται η έλλειψη κάποιου τέτοιου προγράμματος στην περιοχή τους (21%) και η απόσταση από την περιοχή διεξαγωγής σχετικού επιμορφωτικού προγράμματος (19%). Ακολουθούν σε ίδιο ποσοστό με την Α' Αθήνας οι οικονομικοί λόγοι (17%), οι οικογενειακές υποχρεώσεις (13%), η έλλειψη ενημέρωσης για κάποιο σχετικό πρόγραμμα (10%). Ένα ποσοστό 8% δεν ενδιαφέρεται για την διοικητική εξέλιξή του, ποσοστό 4% θεωρεί ότι έχει επαρκή διοικητική κατάρτιση και για αυτό δεν χρειάζεται να παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα, ποσοστό 2% ανέφερε ότι απορρίφθηκε η αίτηση συμμετοχής που υπέβαλε για σχετικό πρόγραμμα και πάλι ποσοστό 2% πως δεν θεωρεί χρήσιμα τα προγράμματα διοικητικής κατάρτισης. Τέλος ένα ποσοστό 4% απάντησε «ΑΛΛΟ» (βλ. Διάγραμμα 4.3β.). Κωδικοποιώντας αυτές τις απαντήσεις έχουμε τα εξής:

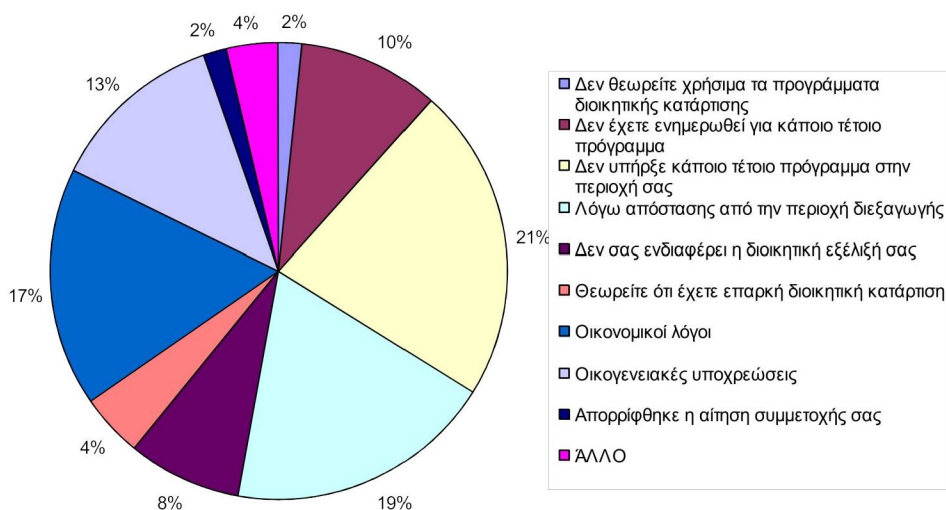
- Μη χορήγηση εκπαιδευτικής άδειας από την υπηρεσία (2 απαντήσεις)
- Προτίμησα άλλη μετεκπαίδευση πιο κοντά στα άμεσα ενδιαφέροντά μου
- Η μόνη χρησιμότητα μιας τέτοιας μετεκπαίδευσης στους αναπληρωτές είναι στην περίπτωση που υπηρετήσουν σε μονοθέσιο σχολείο, συνεπώς προτιμώ άλλα προγράμματα /σεμινάρια κλπ.

ΑΙΤΙΑ ΜΗ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ Α' ΑΘΗΝΑΣ



Διάγραμμα 4.3α. Κατανομή του δείγματος της Α' Αθήνας ως προς τις αιτίες μη παρακολούθησης προγράμματος σχετικού με την διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων.

ΑΙΤΙΑ ΜΗ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ ΦΘΙΩΤΙΔΑΣ



Διάγραμμα 4.3β. Κατανομή του δείγματος της Φθιώτιδας ως προς τις αιτίες μη παρακολούθησης προγράμματος σχετικού με την διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων.

Από το δείγμα των εκπαιδευτικών της Α' Αθήνας το 74,6% πιστεύουν ότι οι διευθυντές των σχολείων πρέπει να φοιτούν σε ειδική Σχολή Ανάπτυξης Ηγετικών Στελεχών (ΣΑΗΣ). Αντίστοιχα στην Φθιώτιδα, το 64,5% των εκπαιδευτικών του δείγματος έχουν την ίδια πεποίθηση (βλ. Πίνακες 4.21α., 4.21β.).

Όσον αφορά την χρονική διάρκεια του προγράμματος ΣΑΗΣ, από το δείγμα των 141 εκπαιδευτικών της Α' Αθήνας που πιστεύουν πως οι διευθυντές των σχολείων πρέπει να φοιτούν σε ΣΑΗΣ, το 46,8% πιστεύουν πως πρέπει να έχει διάρκεια 7-12 μηνών, το 27,7% διάρκεια 13-24 μηνών, το 19,1% διάρκεια έως 6 μήνες και το 6,4% διάρκεια άνω των 24 μηνών. Αντίστοιχα στο δείγμα των 40 εκπαιδευτικών της Φθιώτιδας που πιστεύουν πως οι διευθυντές των σχολείων πρέπει να φοιτούν σε ΣΑΗΣ, το 55,0% πιστεύουν πως πρέπει να έχει διάρκεια 7-12 μηνών, το 25,0% διάρκεια έως 6 μήνες, το 12,5% διάρκεια 13-24 μηνών, και το 7,5% των εκπαιδευτικών διάρκεια άνω των 24 μηνών. (βλ. Πίνακες 4.22α., 4.22β.).

Από το δείγμα των εκπαιδευτικών της Α' Αθήνας, το 56,6% θα ήθελαν να φοιτήσουν σε ειδική Σχολή Ανάπτυξης Ηγετικών Στελεχών (ΣΑΗΣ) ενώ το υπόλοιπο 43,4% όχι. Αντίστοιχα στην Φθιώτιδα, το 51,6% του δείγματος επιθυμούν την φοίτηση σε ειδική Σχολή Ανάπτυξης Ηγετικών Στελεχών (ΣΑΗΣ) ενώ το υπόλοιπο 48,4% όχι. (βλ. Πίνακες 4.23α., 4.23β.).

Από το δείγμα των εκπαιδευτικών της Α' Αθήνας, το 76,2% θεωρούν πως οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται μετεκπαίδευση σε διοικητικά ζητήματα πριν επιλεγούν ως στελέχη, 12,7% πριν εργαστούν στην εκπαίδευση και 11,1% αφού επιλεγούν ως στελέχη. Αντίστοιχα στην Φθιώτιδα, το 77,4% θεωρούν πως οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται μετεκπαίδευση σε διοικητικά ζητήματα πριν επιλεγούν ως στελέχη, 12,9% πριν εργαστούν στην εκπαίδευση και 9,7% αφού επιλεγούν ως στελέχη (βλ. Πίνακες 4.24α., 4.24β.).

Σχετικά με τις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος για την χρησιμότητα της επιμόρφωσής τους στα γνωστικά αντικείμενα που είναι

απαραίτητα για την διοικητική επάρκεια ενός εκπαιδευτικού σύμφωνα με τον Γεωργογιάννη (2005) και τους Γεωργογιάννη κ.α. (2005), καταγράφονται ως ακολούθως:

Όσον αφορά την επιμόρφωση των μελών του συλλόγου διδασκόντων (ώστε να είναι διοικητικά επαρκή) στην διοίκηση της εκπαίδευσης (θεωρίες διοίκησης, μοντέλα διοίκησης, εκπαιδευτικό σύστημα), το 42,3% των εκπαιδευτικών του δείγματος της Α' Αθήνας την θεωρούν αρκετά χρήσιμη, το 27,0% πολύ χρήσιμη, το 18,5% λίγο χρήσιμη, πάρα πολύ χρήσιμη το 9,5% και τέλος καθόλου χρήσιμη μόνο το 2,6%. Αντίστοιχα στο δείγμα της Φθιώτιδας επικρατεί η άποψη ότι είναι αρκετά χρήσιμη σε ποσοστό 46,8%, πάρα πολύ χρήσιμη στο 21,0%, πολύ χρήσιμη στο 16,1%, λίγο χρήσιμη στο 14,5% και καθόλου χρήσιμη μόλις στο 1,6%. (βλ. Πίνακες 4.25α., 4.25β.).

Στο δείγμα των εκπαιδευτικών της Α' Αθήνας, όσον αφορά την επιμόρφωση των μελών του συλλόγου διδασκόντων (ώστε να είναι διοικητικά επαρκή) στην οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας, το 33,9% την θεωρούν πολύ χρήσιμη, 28,6% πάρα πολύ χρήσιμη, 27,5% αρκετά χρήσιμη, 6,9% λίγο χρήσιμη και τέλος καθόλου χρήσιμη μόνο το 3,2%. Στο δείγμα της Φθιώτιδας όμως επικρατεί η άποψη ότι είναι αρκετά χρήσιμη στο 37,1%, πάρα πολύ χρήσιμη στο 33,9%, πολύ χρήσιμη στο 22,6% και τέλος λίγο χρήσιμη στο 6,5% (βλ. Πίνακες 4.26α., 4.26β.).

Όσον αφορά την επιμόρφωση των μελών του συλλόγου διδασκόντων (ώστε να είναι διοικητικά επαρκή) στα οικονομικά της εκπαίδευσης (με έμφαση στην οικονομική διαχείριση της σχολικής μονάδας), το 38,1% των εκπαιδευτικών του δείγματος της Α' Αθήνας την θεωρούν αρκετά χρήσιμη, το 23,3% πολύ χρήσιμη, το 21,7% λίγο χρήσιμη, πάρα πολύ χρήσιμη το 11,6% και τέλος καθόλου χρήσιμη μόνο το 5,3%. Αντίστοιχα στο δείγμα της Φθιώτιδας επικρατεί η άποψη ότι είναι αρκετά χρήσιμη στο 33,9%, λίγο χρήσιμη στο 24,2%, πάρα πολύ χρήσιμη στο 21,0%, πολύ χρήσιμη στο 19,4%, και καθόλου χρήσιμη μόλις στο 1,6% (βλ. Πίνακες 4.27α., 4.27β.).

Από το δείγμα των εκπαιδευτικών της Α' Αθήνας, το 38,6% θεωρούν πάρα πολύ χρήσιμη την επιμόρφωση των μελών του συλλόγου διδασκόντων (ώστε να είναι

διοικητικά επαρκή) στην οργανωτική ψυχολογία (με έμφαση στην σχολική μονάδα και τη σχολική τάξη), 37,0% πολύ χρήσιμη, 18,0% αρκετά χρήσιμη, 4,2% λίγο χρήσιμη, και τέλος καθόλου χρήσιμη μόνο το 2,1%. Στην Φθιώτιδα πάρα πολύ χρήσιμη την θεωρεί το 38,7% των εκπαιδευτικών του δείγματος, πολύ χρήσιμη το 37,1%, αρκετά χρήσιμη το 19,4% και λίγο χρήσιμη μόλις το 4,8%. (βλ. Πίνακες 4.28α., 4.28β.).

Αναφορικά με την επιμόρφωση των μελών του συλλόγου διδασκόντων (ώστε να είναι διοικητικά επαρκή) στο νομοθετικό πλαίσιο λειτουργίας της εκπαίδευσης (με έμφαση στη σχολική μονάδα), το 36,0% των εκπαιδευτικών του δείγματος της Α' Αθήνας την θεωρούν πάρα πολύ χρήσιμη, 31,2% πολύ χρήσιμη, 24,9% αρκετά χρήσιμη, 5,3% λίγο χρήσιμη και τέλος καθόλου χρήσιμη μόνο το 2,6%. Αντίστοιχα στο δείγμα της Φθιώτιδας οι μισοί (50,0%) θεωρούν πως είναι πάρα πολύ χρήσιμη, το 32,3% αρκετά χρήσιμη, 16,1% πολύ χρήσιμη και μόνο το 1,6% λίγο χρήσιμη. (βλ. Πίνακες 4.29α., 4.29β.).

Στο δείγμα των εκπαιδευτικών της Α' Αθήνας, όσον αφορά την επιμόρφωση των μελών του συλλόγου διδασκόντων (ώστε να είναι διοικητικά επαρκή) στην διαχείριση της σχολικής τάξης και τις μαθησιακές δυσκολίες, το 48,7% την θεωρούν πάρα πολύ χρήσιμη, το 30,2% πολύ χρήσιμη, 14,3% αρκετά χρήσιμη, 4,8% λίγο χρήσιμη και τέλος καθόλου χρήσιμη μόνο το 2,1%. Στο δείγμα της Φθιώτιδας όμως επικρατεί η άποψη ότι είναι πάρα πολύ χρήσιμη στο 50,0% των εκπαιδευτικών, αρκετά χρήσιμη στο 29,0%, πολύ χρήσιμη στο 14,5% και τέλος λίγο χρήσιμη στο 6,5% (βλ. Πίνακες 4.30α., 4.30β.).

Τέλος, στο δείγμα των εκπαιδευτικών της Α' Αθήνας, όσον αφορά την επιμόρφωση των μελών του συλλόγου διδασκόντων (ώστε να είναι διοικητικά επαρκή) στην συμβουλευτική (με έμφαση στη διοίκηση και στα προβλήματα της σχολικής μονάδας), 42,9% την θεωρούν πάρα πολύ χρήσιμη, 29,6% πολύ χρήσιμη, 20,1% αρκετά χρήσιμη, το 5,3% λίγο χρήσιμη και τέλος καθόλου χρήσιμη μόνο το 2,1%. Παρομοίως στο δείγμα της Φθιώτιδας επικρατεί η άποψη ότι είναι πάρα πολύ χρήσιμη στο 45,2%, πολύ χρήσιμη στο 24,2%, αρκετά χρήσιμη στο 22,6% και τέλος λίγο χρήσιμη στο 8,1% των εκπαιδευτικών (βλ. Πίνακες 4.31α., 4.31β.).

Όσον αφορά την πρόθεση των εκπαιδευτικών να δηλώσουν συμμετοχή σε μελλοντική προκήρυξη θέσεων σχολικών στελεχών (διευθυντή, υποδιευθυντή), από το δείγμα των εκπαιδευτικών της Α' Αθήνας, το 33,9% απάντησαν θετικά ενώ περισσότεροι σε ποσοστό 41,8% απάντησαν αρνητικά και οι υπόλοιποι, το 24,3% δηλαδή, δεν έχουν αποφασίσει. Αντίθετα στην Φθιώτιδα οι περισσότεροι σε ποσοστό 33,9% (ίδιο με της Α' Αθήνας) απάντησαν θετικά ενώ το 30,6% απάντησαν αρνητικά και οι υπόλοιποι (το 35,5%) δεν έχουν αποφασίσει. (βλ. Πίνακες 4.32α., 4.32β.).

Τέλος, στην ερώτηση ανοιχτού τύπου «Τι άλλο έχετε να προτείνετε για την διοικητική κατάρτιση των εκπαιδευτικών που μετέχουν στον σύλλογο διδασκόντων και ενδεχομένως αργότερα να αναλάβουν διοικητική θέση σε σχολική μονάδα;» με τα αντίστοιχα υποερωτήματα, διατυπώθηκαν πολλές απόψεις από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος. Μετά από την επεξεργασία και την ομαδοποίηση των απαντήσεών τους, προέκυψαν τα εξής αποτελέσματα:

Όσον αφορά τον φορέα επιμόρφωσής τους, απάντησε στην ανοιχτή ερώτηση το 40,6% του δείγματος. Από τις απαντήσεις τους το 25,5% επιθυμεί να είναι τα ΑΕΙ ο φορέας επιμόρφωσής τους, το 19,6% να είναι κάποιος κρατικός φορέας, το 18,6% να αναλάβει το ΥΠΑΙΘ το ζήτημα της επιμόρφωσης, το 13,7% επιθυμεί ο φορέας επιμόρφωσης να είναι το ΕΚΔΔΑ, το 7,8% η εκάστοτε Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΔΠΕ). Το 4,9% από αυτούς που απάντησαν επιθυμεί η επιμόρφωση να γίνεται από ανεξάρτητο φορέα, το 3,9% από τα ΠΕΚ, από την Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας το 2,9% και από την σχολική μονάδα επίσης το 2,9%.

Σχετικά με τους επιμορφωτές, απάντησε το 41,4% του δείγματος. Το 38,5% από αυτούς που απάντησαν, θεωρεί ότι πρέπει να είναι καθηγητές από τμήματα ΑΕΙ του τομέα διοίκησης (μάλιστα ορισμένοι ανέφεραν συγκεκριμένα για διοίκηση της εκπαίδευσης ή διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων), ενώ το 23,1% πιστεύει πως πρέπει να είναι έμπειρα στελέχη που έχουν διατελέσει τουλάχιστον διευθυντές δημοτικών σχολείων. Ένα ποσοστό 17,3% επιθυμεί για επιμορφωτές έμπειρα στελέχη που έχουν διατελέσει τουλάχιστον διευθυντές σχολείων αλλά οπωσδήποτε να έχουν σχετικές μεταπτυχιακές σπουδές στην διοίκηση, ενώ το 12,5% του δείγματος που απάντησαν επιθυμεί οι επιμορφωτές να προέρχονται από τον τομέα

διοίκησης και τον παιδαγωγικό τομέα. Το 4,8% επιθυμεί οι επιμορφωτές να προέρχονται από μητρώο που θα καταρτίσει κάποια αρχή (ΙΕΠ, ΥΠΑΙΘ), ενώ το 3,8% επιθυμεί οι επιμορφωτές να έχουν εμπειρία εντός σχολικής τάξης.

Όσον αφορά την αναγκαιότητα της διοικητικής κατάρτισης, απάντησε στην ερώτηση το 44,2% του δείγματος. Από αυτούς, το 60,4% την θεωρεί απαραίτητη/αναγκαία ενώ το 27,0% την θεωρεί απαραίτητη προϋπόθεση για ανάληψη θέσης ευθύνης και απαραίτητη σε πιο περιορισμένη έκταση για τους απλούς εκπαιδευτικούς με μορφή επαναλαμβανόμενων σεμιναρίων/επιμορφώσεων. Επιπλέον ένα ποσοστό 12,6 % αυτών έχει την άποψη πως δεν είναι αναγκαία η διοικητική κατάρτιση.

Αναφορικά με το περιεχόμενο του προγράμματος διοικητικής κατάρτισης, έδωσε απάντηση το 34,6% του δείγματος. Από τις απαντήσεις που δόθηκαν, επικρατέστερη είναι η απάντηση «οτιδήποτε αφορά την λειτουργία του σχολείου» με 16,7%, και ακολουθούν το νομοθετικό πλαίσιο με 13,4%, το αντικείμενο της διοίκησης σχολικών μονάδων με 10,8%, η επιθυμία να είναι το πρόγραμμα θεωρητικό και πρακτικό (πρακτική άσκηση) και να συνδέει την θεωρία με την πράξη με 9,7%, η επιθυμία να εξετάζονται μελέτες περίπτωσης (case studies) με 8,6%, η διαχείριση κρίσεων με 6,5%, η οργανωσιακή ψυχολογία με 5,4%, οι λειτουργίες του σχολείου με 3,8%, η απαίτηση το πρόγραμμα να είναι απλό και η συμβουλευτική με 3,2% ο κάθε τομέας. Με 2,7% καταγράφεται η απάντηση θεωρίες διοίκησης, με 2,2% το καθένα τα οικονομικά και η διαχείριση ανθρωπίνου δυναμικού, με 1,6% το καθένα η επικοινωνία, οι καλές πρακτικές και η διαχείριση προβλημάτων. Η διαχείριση μαθητών, η ηγεσία, η πληροφορική/ψηφιακή διακυβέρνηση, η ποιότητα διοίκησης, η σύγχρονη διοίκηση εμφανίζονται σε ποσοστό 1,1% επί των απαντήσεων. Τέλος με ποσοστό 0,5% καταγράφονται οι: α' βοήθειες, βασικές αρχές διοίκησης (το σχολείο είναι οργανισμός-όχι εταιρία), διαχείριση σχέσεων, διπλωματικές ικανότητες, νέες πρακτικές, ρόλοι στο σχολείο, η επιθυμία να είναι το πρόγραμμα αποδοτικό, ευέλικτο, ουσιαστικό και η υιοθέτηση προγραμμάτων άλλων προηγμένων εκπαιδευτικά χωρών.

Όσον αφορά το χρονικό σημείο υλοποίησης του προγράμματος διοικητικής κατάρτισης, απάντησε το 47.0% του δείγματος. Οι απαντήσεις ήταν διττές δηλαδή

άλλες αφορούσαν το πότε πρέπει να γίνει η επιμόρφωση σε σχέση με την επιλογή στελεχών ή την πρόσληψη του εκπαιδευτικού και άλλες αφορούσαν το χρονικό σημείο της υλοποίησης του προγράμματος. Από τις απαντήσεις της πρώτης περίπτωσης, το 30,5% αυτών υποστηρίζει ότι η επιμόρφωση πρέπει να γίνει πριν επιλεγούν ως στελέχη, το 15,3% να γίνει κατά την πρόσληψη, το 3,4% θεωρεί ότι η επιμόρφωση πρέπει να γίνει την πρώτη δεκαετία υπηρετησης ως εκπαιδευτικός και το 1,7% αφού επιλεγούν για στελέχη. Από την άλλη μεριά το 18,6% υποστηρίζει την άποψη ότι η επιμόρφωση πρέπει να γίνεται στην αρχή ή στο τέλος του σχολικού έτους, το 11,9% στην διάρκεια των διακοπών (καλοκαιριού, Χριστουγέννων, Πάσχα), το 7,6% ότι πρέπει να χορηγείται ειδική επιμορφωτική άδεια μετ' αποδοχών το διάστημα της επιμόρφωσης. Επίσης το 4,2% θα επιθυμούσε το πρόγραμμα διοικητικής κατάρτισης να γίνεται τα Σαββατοκύριακα, το 3,4% να γίνεται εκτός ωραρίου, το 2,5% το απόγευμα, ενώ το 0,8% να γίνεται εντός ωραρίου.

Σχετικά με τον τόπο υλοποίησης του προγράμματος της διοικητικής κατάρτισης απάντησε το 53% του δείγματος. Από αυτούς που απάντησαν, το 22,6% επιθυμεί ο τόπος υλοποίησης να είναι κοντά στο σχολείο ή στην κατοικία του, ενώ το 13,5% είναι υπέρ της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και το 9,0% υπέρ της δια ζώσης και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Το 10,5% επιθυμεί να επιμορφωθεί σε πανεπιστημιακούς χώρους, το 9,0% στις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, το 6,8% στις Περιφερειακές Διευθύνσεις, άλλο ένα 6,8% στις σχολικές μονάδες, το 6,0% σε κεντρικά σημεία και το 4,5% επιθυμεί επιμόρφωση στους χώρους των ΠΕΚ. Τέλος το 3,8% επιλέγει τους χώρους της ΕΣΔΔΑ, το 2,3% τους χώρους του ΥΠΑΙΘ, ενώ το 5,3% δηλώνει οπουδήποτε.

4.4 ΕΛΕΓΧΟΙ ΣΥΝΑΦΕΙΑΣ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΕΡΩΤΗΜΑΤΩΝ

Για να διαπιστωθεί η αλήθεια ή όχι των ερευνητικών ερωτημάτων της παρούσας μελέτης, πραγματοποιήθηκε έλεγχος συνάφειας των σχετικών ποιοτικών μεταβλητών με τη μέθοδο χ^2 , προκειμένου να διαπιστωθεί αν η ύπαρξη διοικητικής επιμόρφωσης ή η πρόθεση διοικητικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σχετίζεται με την επιθυμία ανάληψης θέσης ευθύνης ή την ανάληψη διευθυντικής θέσης στο παρελθόν, όπως και αν η επιθυμία ανάληψης θέσης ευθύνης ή η ανάληψη

διοικητικής θέσης στο παρελθόν επηρεάζεται από άλλους παράγοντες (φύλο, οικογενειακή κατάσταση).

Πιο συγκεκριμένα μελετάμε τις κάτωθι ερευνητικές υποθέσεις:

Υ2. Η ύπαρξη επιμόρφωσης στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων σχετίζεται με το αν οι εκπαιδευτικοί έχουν αναλάβει διευθυντικά καθήκοντα.

Για να εξαχθεί το συμπέρασμα αν η ύπαρξη επιμόρφωσης στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων σχετίζεται με το αν οι εκπαιδευτικοί έχουν αναλάβει διευθυντικά καθήκοντα (ερωτήσεις 10β-13 ερωτηματολογίου, βλ. Παράρτημα), πραγματοποιήθηκε έλεγχος συσχέτισεων με τη μέθοδο Chi-Square Test (X^2).

Ο έλεγχος ανεξαρτησίας X^2 των μεταβλητών είναι αποδεκτός καθώς λιγότερο από 25% των κελιών έχουν αναμενόμενη συχνότητα < 5 στον πίνακα διπλής εισόδου και μας δείχνει ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0,05$ η ύπαρξη επιμόρφωσης στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων δεν είναι ανεξάρτητη (σχετίζεται, υπάρχει συνάφεια) από την προηγούμενη ανάληψη διευθυντικών καθηκόντων (Sig = p-value = 0.000 $< \alpha = 0.05$ άρα απορρίπτουμε την H_0 και δεχόμαστε την H_1 σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0,05$) (βλ. Πίνακες 4.33α., 4.33β.). Συνεπώς η ερευνητική υπόθεσή μας **Υ2 επιβεβαιώνεται**.

Υ3. Η ύπαρξη επιμόρφωσης στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων σχετίζεται με την επιθυμία των εκπαιδευτικών να αναλάβουν στο μέλλον θέση ευθύνης

Για να διερευνηθεί αν η ύπαρξη επιμόρφωσης στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων σχετίζεται με την επιθυμία των εκπαιδευτικών να αναλάβουν στο μέλλον θέση ευθύνης (ερωτήσεις 24-13 ερωτηματολογίου, βλ. Παράρτημα), πραγματοποιήθηκε έλεγχος συσχέτισεων με τη μέθοδο Chi-Square Test (X^2).

Ο έλεγχος ανεξαρτησίας X^2 των μεταβλητών είναι αποδεκτός καθώς λιγότερο από 25% των κελιών έχουν αναμενόμενη συχνότητα < 5 στον πίνακα διπλής εισόδου και μας δείχνει ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0,05$ η ύπαρξη

επιμόρφωσης στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων δεν είναι ανεξάρτητη από την επιθυμία των εκπαιδευτικών να αναλάβουν στο μέλλον θέση ευθύνης ($\text{Sig} = p\text{-value} = 0.000 < \alpha = 0.05$ άρα απορρίπτουμε την H_0 και δεχόμαστε την H_1 σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=0,05$) (βλ. Πίνακες 4.34α., 4.34β.). Συνεπώς η ερευνητική υπόθεσή μας **Y3 επιβεβαιώνεται**.

Y4. Η επιθυμία των εκπαιδευτικών να φοιτήσουν σε ειδική Σχολή Ανάπτυξης Ηγετικών Στελεχών (ΣΑΗΣ) σχετίζεται με την διεκδίκηση στο μέλλον θέσης ευθύνης

Για να διαπιστωθεί αν η επιθυμία των εκπαιδευτικών να φοιτήσουν σε ειδική Σχολή Ανάπτυξης Ηγετικών Στελεχών (ΣΑΗΣ) σχετίζεται με την επιθυμία των εκπαιδευτικών να αναλάβουν στο μέλλον θέση ευθύνης (ερωτήσεις 21-24 ερωτηματολογίου, βλ. Παράρτημα), πραγματοποιήθηκε έλεγχος συσχετίσεων με τη μέθοδο Chi-Square Test (X^2).

Ο έλεγχος ανεξαρτησίας X^2 των μεταβλητών είναι αποδεκτός καθώς λιγότερο από 25% των κελιών έχουν αναμενόμενη συχνότητα < 5 στον πίνακα διπλής εισόδου και μας δείχνει ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0,05$ η επιθυμία των εκπαιδευτικών να φοιτήσουν σε ειδική Σχολή Ανάπτυξης Ηγετικών Στελεχών (ΣΑΗΣ) δεν είναι ανεξάρτητη από την επιθυμία των εκπαιδευτικών να αναλάβουν στο μέλλον θέση ευθύνης ($\text{Sig} = p\text{-value} = 0.000 < \alpha = 0.05$ άρα απορρίπτουμε την H_0 και δεχόμαστε την H_1 σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=0,05$) (βλ. Πίνακες 4.35α., 4.35β.). Συνεπώς η ερευνητική υπόθεσή μας **Y4 επιβεβαιώνεται**.

Y5. Το φύλο σχετίζεται με το αν οι εκπαιδευτικοί έχουν αναλάβει διευθυντική θέση

Για να διερευνηθεί αν το φύλο σχετίζεται με το αν οι εκπαιδευτικοί έχουν αναλάβει διευθυντικά καθήκοντα (ερωτήσεις 4-10β ερωτηματολογίου, βλ. Παράρτημα), πραγματοποιήθηκε έλεγχος συσχετίσεων με τη μέθοδο Chi-Square Test (X^2).

Ο έλεγχος ανεξαρτησίας X^2 των μεταβλητών είναι αποδεκτός καθώς λιγότερο από 25% των κελιών έχουν αναμενόμενη συχνότητα < 5 στον πίνακα διπλής εισόδου και μας δείχνει ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0,05$ η ταυτότητα του φύλου δεν είναι ανεξάρτητη από την προηγούμενη ανάληψη διευθυντικών καθηκόντων (Sig = p-value = 0.000 $< \alpha = 0.05$ άρα απορρίπτουμε την H_0 και δεχόμαστε την H_1 σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0,05$) (βλ. Πίνακες 4.36α., 4.36β.). Συνεπώς η ερευνητική υπόθεσή μας **Y5 επιβεβαιώνεται**.

Y6. Το φύλο σχετίζεται με την διεκδίκηση στο μέλλον θέσης ευθύνης

Για να διερευνήσουμε αν το φύλο σχετίζεται με την επιθυμία των εκπαιδευτικών να αναλάβουν στο μέλλον θέση ευθύνης (ερωτήσεις 4-24 ερωτηματολογίου, βλ. Παράρτημα), πραγματοποιήθηκε έλεγχος συσχετίσεων με τη μέθοδο Chi-Square Test (X^2).

Ο έλεγχος ανεξαρτησίας X^2 των μεταβλητών είναι αποδεκτός καθώς λιγότερο από 25% των κελιών έχουν αναμενόμενη συχνότητα < 5 στον πίνακα διπλής εισόδου και μας δείχνει ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0,05$ το φύλο δεν είναι ανεξάρτητο από την επιθυμία των εκπαιδευτικών να αναλάβουν στο μέλλον θέση ευθύνης (Sig = p-value = 0.000 $< \alpha = 0.05$ άρα απορρίπτουμε την H_0 και δεχόμαστε την H_1 σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0,05$) (βλ. Πίνακες 4.37α., 4.37β.). Συνεπώς η ερευνητική υπόθεσή μας **Y6 επιβεβαιώνεται**.

Y7. Η οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών σχετίζεται με το αν οι εκπαιδευτικοί έχουν αναλάβει διευθυντική θέση

Για να διαπιστωθεί αν η οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών σχετίζεται με το αν αυτοί έχουν αναλάβει διευθυντικά καθήκοντα (ερωτήσεις 6-10β ερωτηματολογίου, βλ. Παράρτημα), πραγματοποιήθηκε έλεγχος συσχετίσεων με τη μέθοδο Chi-Square Test (X^2).

Ο έλεγχος ανεξαρτησίας X^2 των μεταβλητών είναι αποδεκτός καθώς λιγότερο από 25% των κελιών έχουν αναμενόμενη συχνότητα < 5 στον πίνακα διπλής εισόδου

και μας δείχνει ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0,05$ η οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών δεν είναι ανεξάρτητη από την προηγούμενη ανάληψη διευθυντικών καθηκόντων ($\text{Sig} = p\text{-value} = 0.000 < \alpha = 0.05$ άρα απορρίπτουμε την H_0 και δεχόμαστε την H_1 σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0,05$) (βλ. Πίνακες 4.38α., 4.38β.). Συνεπώς η ερευνητική υπόθεσή μας **Y7 επιβεβαιώνεται**.

Y8. Η οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών σχετίζεται με την διεκδίκηση στο μέλλον θέσης ευθύνης

Για να διερευνηθεί αν η οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών σχετίζεται με την επιθυμία των εκπαιδευτικών να αναλάβουν στο μέλλον θέση ευθύνης (ερωτήσεις 6-24 ερωτηματολογίου, βλ. Παράρτημα), πραγματοποιήθηκε έλεγχος συσχέτισεων με τη μέθοδο Chi-Square Test (X^2).

Ο έλεγχος ανεξαρτησίας X^2 των μεταβλητών είναι αποδεκτός καθώς λιγότερο από 25% των κελιών έχουν αναμενόμενη συχνότητα < 5 στον πίνακα διπλής εισόδου και μας δείχνει ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0,05$ η οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών είναι ανεξάρτητη από την επιθυμία των εκπαιδευτικών να αναλάβουν στο μέλλον θέση ευθύνης ($\text{Sig} = p\text{-value} = 0.514 > \alpha = 0.05$ άρα δεχόμαστε την H_0 - απορρίπτουμε την H_1 - σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0,05$) (βλ. Πίνακες 4.39α., 4.39β.). Συνεπώς η ερευνητική υπόθεσή μας **Y8 δεν επιβεβαιώνεται**.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ

Από την συνολική θεώρηση των επιμέρους ευρημάτων της έρευνας προκύπτουν οι παρακάτω διαπιστώσεις οι οποίες έχει γίνει προσπάθεια να ταξινομηθούν με βάση τα μέρη του ερωτηματολογίου, χωρίς να δώσουμε ιδιαίτερη βαρύτητα στα γενικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά. Αρχικά αναλύονται και ερμηνεύονται τα γενικά στοιχεία του δείγματος, εν συνεχεία τα δημογραφικά στοιχεία και τέλος τα επιμορφωτικά στοιχεία. Ενδιαμέσως και αναλόγως των μεταβλητών-ερωτήσεων στις οποίες πραγματοποιείται έλεγχος συνάφειας, παρουσιάζονται και σχολιάζονται αυτοί οι έλεγχοι συνάφειας.

5.1 ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΩΝ ΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματός μας υπηρετούν στην ΔΠΕ Α' Αθήνας σε σχέση με την ΔΠΕ Φθιώτιδας, καθώς η ΔΠΕ Α' Αθήνας διαθέτει μεγαλύτερα (οργανικότητα) και περισσότερα σχολεία, άρα και μεγαλύτερο αριθμό εκπαιδευτικών. Η συντριπτική πλειοψηφία των σχολείων των εκπαιδευτικών του δείγματος που ανήκουν στην ΔΠΕ Α' Αθήνας είναι πάνω από 6/θέσια και μόλις το 9% είναι 6/θέσια (δεν υπάρχουν σχολεία με μικρότερη οργανικότητα). Όσον αφορά τα σχολεία των εκπαιδευτικών του δείγματος που ανήκουν στην ΔΠΕ Φθιώτιδας, τα ποσοστά αυτά διαφέρουν σημαντικά, με τα μισά σχολεία να είναι πάνω από 6/θέσια και τα άλλα μισά να είναι μέχρι και 6/θέσια. Αυτό σημαίνει πως δεν υφίστανται προϊστάμενοι σχολείων στην ΔΠΕ Α' Αθήνας σε αντίθεση με την Φθιώτιδα. Η κατανομή της οργανικότητας των σχολείων του δείγματος σε συνδυασμό με το γεγονός ότι το σύνολο των σχολείων του δείγματος του νομού Αττικής βρίσκεται σε αστική περιοχή ενώ στη Φθιώτιδα υπάρχουν εκπαιδευτικοί του δείγματος που υπηρετούν σε σχολεία σε ημιαστικές και αγροτικές περιοχές, δείχνει ότι στα μεγάλα αστικά κέντρα εξαιτίας του πληθυσμού υπάρχουν μεγάλες σχολικές μονάδες.

5.2 ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΩΝ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ

Όσον αφορά την κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση το φύλο τους, η πλειοψηφία είναι γυναίκες τόσο στην Α' Αθήνας όσο και στην Φθιώτιδα. Το στοιχείο αυτό επιβεβαιώνεται και από τα στατιστικά στοιχεία του ΥΠΑΙΘ, και από άλλες έρευνες σύμφωνα με τις οποίες οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αριθμητικά πλειοψηφούν - αλλά μειοψηφούν σε θέσεις ευθύνης (Kyriakoussis & Saiti, 2006, Σαϊτή και Μιχόπουλος, 2005, Κόντα 2014).

Σχετικά με την ηλικία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, η πλειοψηφία στην Α' Αθήνας είχαν ηλικία άνω των 40 ετών, ενώ το αντίθετο συμβαίνει στο δείγμα της Φθιώτιδας. Οι νεότεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί παραμένουν σε περιφερειακές περιοχές μέχρι να λάβουν κάποια απόσπαση ή να λάβουν μετάθεση στις κεντρικές περιοχές της επικράτειας. Η κινητικότητα των εκπαιδευτικών είναι ένα διαρκές φαινόμενο της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Δάρρα κ.α., 2010). Επιπλέον πρέπει να λαμβάνεται υπόψιν πως οι νεότεροι εκπαιδευτικοί έχουν εργασιακή σχέση αναπλήρωσης, καθώς δεν έχουν γίνει μόνιμες προσλήψεις εδώ και μια δεκαετία περίπου.

Όσον αφορά την οικογενειακή κατάσταση, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών και των δύο περιοχών του δείγματος είναι σε σχέση γάμου ή συμφώνου συμβίωσης. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος της Α' Αθήνας έχει παιδιά σε αντίθεση με της Φθιώτιδας που δεν έχει παιδιά.

Το ποσοστό των ειδικοτήτων είναι πολύ χαμηλό και στις δύο περιοχές. Οι εκπαιδευτικοί ειδικότητας αποτελούν μέρος του εκπαιδευτικού προσωπικού των δημοτικών σχολείων της επικράτειας, έχουν δικαίωμα να υποβάλουν αίτηση στις κρίσεις για ανάληψη θέσης ευθύνης και συμμετέχουν στον σύλλογο διδασκόντων (όπως και οι δάσκαλοι).

Στην κατανομή του δείγματος ως προς τις επιπλέον σπουδές τους, οι εκπαιδευτικοί της Α' Αθήνας υπερτερούν έναντι αυτών της Φθιώτιδας σε κατοχή δεύτερου τίτλου σπουδών ΑΕΙ/ΤΕΙ, στην φοίτηση σε διδασκαλείο και μεταπτυχιακό ή/και διδακτορικό τίτλο σε οποιοδήποτε άλλον τομέα πλην του τομέα της διοίκησης

εκπαιδευτικών μονάδων. Η διαφορά αυτή οφείλεται αφενός στην ηλικιακή κατανομή των εκπαιδευτικών μεταξύ των δύο περιοχών, στην αναστολή λειτουργίας των διδασκαλείων το έτος 2011 και στις περιορισμένες ευκαιρίες εκπαίδευσης και μετεκπαίδευσης (ΑΕΙ/ΤΕΙ) στην περιφερειακή περιοχή της Φθιώτιδας. Εντύπωση προκαλεί όμως πως στην κατοχή μεταπτυχιακού ή/και διδακτορικού τίτλου στον τομέα της διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων το δείγμα της Α΄ Αθήνας υπολείπεται της Φθιώτιδας. Πιθανόν αυτό να οφείλεται στις αυξημένες μεταπτυχιακές σπουδές που πραγματοποιούν οι απόφοιτοι των παιδαγωγικών τμημάτων περιμένοντας να εργαστούν ως αναπληρωτές. Σημειώνεται πως κάποιος μπορεί να κατέχει ταυτόχρονα περισσότερους του ενός τίτλους από τις επιπλέον σπουδές.

Η σχέση εργασίας της μεγάλης πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών των δύο περιοχών είναι μόνιμη. Λόγω της ανυπαρξίας διορισμών την τελευταία δεκαετία παρατηρείται ένα σημαντικό ποσοστό αναπληρωτών, στο δείγμα μας σε μεγαλύτερο βαθμό στην περιφερειακή περιοχή της Φθιώτιδας, όπως και σε όλες τις περιφερειακές περιοχές της Ελλάδας γενικότερα. Όπως έχει αναφερθεί, η κινητικότητα των εκπαιδευτικών είναι ένα διαρκές φαινόμενο της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας και η ύπαρξη αναπληρωτών εκπαιδευτικών εντείνει το φαινόμενο αυτό με αρνητικές επιπτώσεις και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και στην σχολική μονάδα που υπηρετούν (Δάρρα κ.α., 2010).

Όσον αφορά την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών του δείγματος η συντριπτική πλειοψηφία της Φθιώτιδας έχει προϋπηρεσία μέχρι 20 έτη, σε αντίθεση με της Α΄ Αθήνας. Τα ευρήματα σχετίζονται με τις αντίστοιχες ηλικιακές κατανομές του δείγματος καθώς οι εκπαιδευτικοί της Α΄ Αθήνας είναι μεγαλύτερης ηλικίας σε σχέση με της Φθιώτιδας, άρα έχουν και μεγαλύτερη προϋπηρεσία. Επιπλέον για την προϋπηρεσία μέχρι 10 έτη, τα υψηλότερα ποσοστά της Φθιώτιδας σχετίζονται με το ποσοστό των αναπληρωτών εκπαιδευτικών καθώς ο τελευταίος διαγωνισμός ΑΣΕΠ για μονιμοποίηση εκπαιδευτικού προσωπικού έλαβε χώρα το 2009, οπότε από το 2011 και έπειτα οι μονιμοποιήσεις διδακτικού προσωπικού είναι σχεδόν μηδενικές.

Από το δείγμα μας, προϋπηρεσία ως διευθυντές σχολικής μονάδας έχουν ένας στους πέντε εκπαιδευτικούς, με 7,5 περίπου χρόνια υπηρετήσης και στις δύο περιοχές. Το ποσοστό προϊσταμένων είναι αυξημένο στην Φθιώτιδα καθώς η Α΄

Αθήνας δεν διαθέτει ολιγοθέσια σχολεία όπου σε αυτά τοποθετούνται προϊστάμενοι. Η μέση τιμή υπηρετήσης ως προϊστάμενος είναι και στις δύο περιοχές περίπου 3 έτη.

Επίσης, από το δείγμα μας, προϋπηρεσία ως υποδιευθυντές σχολικής μονάδας έχουν ένας στους τέσσερις εκπαιδευτικούς της Α' Αθήνας με μέση τιμή υπηρετήσης 3,2 έτη και ένας στους δέκα εκπαιδευτικούς της Φθιώτιδας, με 1,44 έτη. Υποδιευθυντές ορίζονται στα 10θέσια και άνω σχολεία, τα οποία είναι πολύ περισσότερα στο αστικό κέντρο της Α' Αθήνας και αυτό εξηγεί και το μεγαλύτερο ποσοστό αλλά και την μεγαλύτερη διάρκεια υπηρετήσης στην εν λόγω περιοχή σε σχέση με την περιφερειακή περιοχή της Φθιώτιδας.

Σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας στο τρέχον σχολείο, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έχει μόνο έως και 5 χρόνια υπηρεσίας και στις δύο περιοχές ενώ η συντριπτική πλειοψηφία μέχρι και 10 έτη. Από τα παραπάνω συμπεραίνεται ότι υπάρχει μεγάλη κινητικότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού. Σχετικές μελέτες (Δάρα κ.α., 2010, Σαΐτη και Σαΐτης, 2012α) έχουν διαπιστώσει το γεγονός και αναφέρουν πως η συνεχής κινητικότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού μειώνει την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου καθώς διαφοροποιεί τη συνοχή του συλλόγου διδασκόντων, δυσκολεύει την ανάπτυξη μιας κουλτούρας συνεργασίας και καλής επικοινωνίας των μελών της σχολικής μονάδας, και εν τέλει δυσχεραίνει τις λειτουργίες της σχολικής μονάδας (πχ. μεσοπρόθεσμο και μακροπρόθεσμο προγραμματισμό, οργάνωση της σχολικής μονάδας, διεύθυνση, έλεγχο, λήψη αποφάσεων). Η μικρή προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών στην ίδια σχολική μονάδα ενδεχομένως να οφείλεται και στις αποσπάσεις των εκπαιδευτικών, παρά το γεγονός ότι οι μεταθέσεις των εκπαιδευτικών έχουν περιοριστεί σημαντικά τα τελευταία χρόνια, όπως και στον μεγάλο αριθμό αναπληρωτών που υπηρετεί στις σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και δεν έχει σταθερή περιοχή εργασίας.

Αναφορικά με την θέση υπηρετήσης του δείγματος, τα ποσοστά των διευθυντών και απλών εκπαιδευτικών είναι ισορροπημένα. Οι προϊστάμενοι στην Α' Αθήνας δεν υφίστανται, καθώς δεν υπάρχουν ολιγοθέσια σχολεία. Αντίθετα οι υποδιευθυντές στην Α' Αθήνας είναι πολλαπλάσιοι από της Φθιώτιδα καθώς υποδιευθυντές ορίζονται μόνο στα 10θέσια και άνω σχολεία, τα οποία στην Φθιώτιδα είναι πολύ λίγα εν αντιθέσει με την Αθήνα.

Διαπιστώθηκε στην μελέτη μας πως η ανάληψη διευθυντικών καθηκόντων στο παρελθόν δεν είναι ανεξάρτητη από το φύλο του εκπαιδευτικού (ερωτήσεις 10β και 4 αντίστοιχα του Ερωτηματολογίου, βλ. Παράρτημα), αποδεχόμενοι κατόπιν του ελέγχου συνάφειας που πραγματοποιήθηκε την ερευνητική μας (και εναλλακτική) υπόθεση Υ5. Φαίνεται ότι οι άντρες εκπαιδευτικοί έχουν προϋπηρεσία ως διευθυντές σχολικών μονάδων σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό σε σχέση με τις γυναίκες συναδέλφους τους που έχουν αναλάβει διευθυντικά καθήκοντα. Αν λάβουμε υπόψη μας πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι γυναίκες, αυτή η ανισορροπία που αφορά το φύλο των διευθυντών αποκτά μεγαλύτερες διαστάσεις.

Το αποτέλεσμα αυτό συνάδει με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών. Στην έρευνα της Κόντα (2014) διαπιστώνεται ότι η άσκηση της διοίκησης στα περισσότερα δημοτικά σχολεία του νομού Αττικής και Αιτωλοακαρνανίας γίνεται από άνδρες εκπαιδευτικούς, έστω και αν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποτελούν την πλειονότητα στους συγκεκριμένους νομούς. Οι Σαΐτη και Μιχόπουλος (2005) σε σχετική έρευνά τους για τους υποδιευθυντές δημοτικών σχολείων διαπίστωσαν πως οι γυναίκες υποδιευθύντριες ήταν μόλις 37,1% ενώ οι γυναίκες αποτελούσαν το 58,8% του διδακτικού προσωπικού. Επίσης σε έρευνα της Κύτρου (2019) προκύπτει πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί των δημοτικών σχολείων δεν επιθυμούν να αναδειχτούν σε θέσεις ηγεσίας και δεν τις ενδιαφέρει η διεκδίκηση διευθυντικής θέσης στη σχολική μονάδα τόσο στο παρελθόν όσο και στο μέλλον.

Επίσης στην έρευνά μας διαπιστώθηκε πως η οικογενειακή κατάσταση του εκπαιδευτικού σχετίζεται με το αν έχει αναλάβει διευθυντικά καθήκοντα (ερωτήσεις 10β και 6 του ερωτηματολογίου, βλ. Παράρτημα), οπότε αποδεχθήκαμε κατόπιν του ελέγχου ανεξαρτησίας που πραγματοποιήθηκε την ερευνητική μας (και εναλλακτική) υπόθεση Υ7. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν οικογενειακές υποχρεώσεις (έγγαμη σχέση) φαίνεται να έχουν αναλάβει διευθυντικά καθήκοντα σε μεγαλύτερο ποσοστό από αυτούς που είναι ελεύθεροι (δεν έχουν έγγαμη σχέση).

Αυτό είναι πιθανόν να σχετίζεται με την ηλικία των εκπαιδευτικών καθώς οι έγγαμη σχέση σχετίζεται με την ηλικία. Επίσης η έγγαμη σχέση με παιδιά σημαίνει μεγαλύτερες οικογενειακές υποχρεώσεις οπότε υπάρχει το οικονομικό κίνητρο του επιδόματος θέσης ευθύνης.

5.3 ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ

Όσον αφορά το ερώτημα αν οι εκπαιδευτικοί παρακολούθησαν οποιοδήποτε μάθημα σχετικό με τη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων κατά τη διάρκεια των βασικών τους σπουδών, τα αποτελέσματα κατέδειξαν πως η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος δεν έχει παρακολουθήσει σχετικό μάθημα.

Το αποτέλεσμα αυτό συμβαδίζει με αποτελέσματα άλλων μελετών όπως η έρευνα του Λιάπη (2020). Η έρευνα της Κόντα (2014) έδειξε πως κατά τη διάρκεια των βασικών τους σπουδών, έξι στα δέκα διευθυντικά στελέχη και των δύο νομών Αττικής και Αιτωλοακαρνανίας δεν έχει παρακολουθήσει μαθήματα που άπτονται της σχολικής διοίκησης. Το αποτέλεσμα της έρευνάς μας αιτιολογείται από το γεγονός πως τόσο και από άλλες έρευνες (Γεωργογιάννης κ.α., 2005, Βουγιουκλή, 2014), όσο και από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της μελέτης μας στα προγράμματα σπουδών των ΠΤΔΕ της χώρας, προκύπτει το συμπέρασμα πως τα τελευταία μόνο χρόνια εισάγονται σχετικά μαθήματα στα ΠΤΔΕ της χώρας τα οποία ορισμένες φορές δεν είναι υποχρεωτικά. Στις σχετικές έρευνες των προγραμμάτων σπουδών τόσο των Γεωργογιάννη, Λάγιου και Κουνέλη (2005) όσο και της Βουγιουκλή (2014), υπήρχαν ΠΤΔΕ της χώρας που δεν περιελάμβαναν στον πρόγραμμα σπουδών οποιοδήποτε μάθημα σχετικό με την διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. Επιπλέον η διαφορά ποσοστού μεταξύ των δύο περιοχών της έρευνας, ενδέχεται να μπορεί να εξηγηθεί λόγω της διαφορετικής κατανομής ηλικίας και προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, καθώς οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της Φθιώτιδας είναι μικρότερης ηλικίας άρα έχουν προλάβει να παρακολουθήσουν τα νεώτερα προγράμματα σπουδών.

Σχετικά με την διοικητική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα με την ερώτηση αν οι εκπαιδευτικοί έχουν επιμορφωθεί σε θέματα σχετικά με την διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων (π.χ. σε σεμινάρια, ημερίδες, συνέδρια, ΠΕΚ, διδασκαλείο, μεταπτυχιακό/διδακτορικό κλπ.) (Ερώτηση 13, βλ. Παράρτημα), τα αποτελέσματα της έρευνας σε συνδυασμό με τις ερωτήσεις 14, 15,

16 καταδεικνύουν την διοικητική ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών του δείγματος καθώς μόνο οι μισοί περίπου έχουν παρακολουθήσει σχετικά προγράμματα.

Από το δείγμα της Α' Αθήνας που παρακολούθησε τέτοια προγράμματα οι περισσότεροι επιμορφώθηκαν μέσω παρακολούθησης σεμιναρίων και μόνο ένας στους πέντε επιμορφώθηκε μέσω φοίτησης σε κάποιο σχετικό μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών ή διδακτορικό (Ερώτηση 14, βλ. Παράρτημα). Από όλα αυτά τα προγράμματα τα περισσότερα είχαν μεγάλη διάρκεια άνω των 6 μηνών ή διάρκεια έως 1 εβδομάδα. (Ερώτηση 15, βλ. Παράρτημα). Επιπλέον (Ερώτηση 16, βλ. Παράρτημα) μόνο ένας στους τέσσερις των επιμορφωμένων εκπαιδευτικών του δείγματος της Α' Αθήνας απάντησε πως οι γνώσεις που απέκτησε από τα προγράμματα επιμόρφωσης σχετικά με την διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, τους επιτρέπει να ανταποκριθούν πολύ ή πάρα πολύ καλά σε τυχόν καθήκοντα διευθυντή δημοτικού σχολείου

Όσον αφορά το δείγμα των εκπαιδευτικών της Φθιώτιδας που δήλωσε ότι έχει επιμορφωθεί σε θέματα σχετικά με την διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων οι περισσότεροι επιμορφώθηκαν μέσω παρακολούθησης σεμιναρίων και μόνο 3 στους δέκα επιμορφώθηκαν μέσω φοίτησης σε κάποιο σχετικό μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών ή διδακτορικό. (Ερώτηση 14, βλ. Παράρτημα). Από τα προγράμματα τα περισσότερα είχαν διάρκεια έως 1 εβδομάδα ή μεγάλη διάρκεια άνω των 6 μηνών (Ερώτηση 15, βλ. Παράρτημα). Επιπλέον (Ερώτηση 16, βλ. Παράρτημα) μόνο ένας στους τέσσερις επί των επιμορφωμένων εκπαιδευτικών του δείγματος της Φθιώτιδας απάντησε πως οι γνώσεις που απέκτησε από τα προγράμματα επιμόρφωσης σχετικά με την διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, τους επιτρέπει να ανταποκριθούν πολύ ή πάρα πολύ καλά σε τυχόν καθήκοντα διευθυντή δημοτικού σχολείου.

Οι απαντήσεις για την ύπαρξη ή όχι επιμόρφωσης σε θέματα σχετικά με την διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων πριν και μετά την λήψη του πτυχίου ΠΤΔΕ, αλλά και ο φορέας, η χρονική διάρκεια και η αποτελεσματικότητα της σχετικής επιμόρφωσης, επιβεβαιώνουν την πρώτη ερευνητική μας υπόθεση (Υ1). Άρα, αποδεχόμαστε την ερευνητική υπόθεση ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στερείται επιμόρφωσης σε θέματα σχετικά με την διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων.

Το συμπέρασμα αυτό επιβεβαιώνεται από τα αποτελέσματα άλλων μελετών που διερεύνησαν το ζήτημα τόσο σε επίπεδο διευθυντών/προϊσταμένων σχολικών

μονάδων, σε επίπεδο υποδιευθυντών σχολικών μονάδων και σε επίπεδο εκπαιδευτικών δημοτικών σχολείων.

Όσον αφορά τους διευθυντές σχολικών μονάδων, ο Σαΐτης (1997) αναφέρει πως το σύστημα διοίκησης της εκπαίδευσης διακρίνεται για την δυσκαμψία, την αναποτελεσματικότητα και για την έλλειψη στοιχειώδους επιμόρφωσης των διευθυντικών στελεχών της εκπαίδευσης σε θέματα σύγχρονου management και πως τα διευθυντικά στελέχη της εκπαίδευσης χρειάζονται την κατάλληλη και συνεχή διοικητική μετεκπαίδευση. Επίσης προσθέτει πως το 88% των διευθυντών δεν διδάχτηκε ποτέ το αντικείμενο «Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης». Σε έρευνα των Σαΐτη, Τσιαμάση, Χατζή (1997) το 90% των διευθυντών δεν είχε παρακολουθήσει ενημερωτικό σεμινάριο στα διοικητικά θέματα και το υπόλοιπο 10% παρακολούθησε σεμινάριο διάρκειας μικρότερης της εβδομάδας. Στην έρευνα του Γουρναρόπουλου (2009), σε ό,τι αφορά την διοικητική κατάρτιση και επιμόρφωση των διευθυντών, ένα μεγάλο ποσοστό της τάξης του 44,7% των διευθυντικών στελεχών που υπηρετούν στο νομό Αττικής και η μεγάλη πλειονότητα (το 72,1%) των διευθυντών/προϊσταμένων που υπηρετούν στο νομό Μεσσηνίας δεν έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα διοικητικής επιμόρφωσης. Επίσης διαπιστώθηκε πως η παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων σε θέματα της σχολικής διοίκησης φαίνεται ότι ενδιαφέρει περισσότερο τους άνδρες διευθυντές από ότι τις γυναίκες διευθύντριες. Τα αποτελέσματα στην μελέτη της Κόντα (2014) αλλά και του Λιάπη (2020) έδειξαν ότι τα διευθυντικά στελέχη στερούνται συστηματικής διοικητικής κατάρτισης και ότι λειτουργούν στηριζόμενα στην εμπειρία τους για να αντιμετωπίσουν τα καθημερινά αναδυόμενα προβλήματα των σχολικών μονάδων.

Σχετικά με τους υποδιευθυντές των δημοτικών σχολείων, ο Σαΐτης (1998) αναφέρει πως το 77,8% αυτών δεν έτυχε μετεκπαίδευσης σε θέματα σχολικού management και το 66,8% δεν έτυχε πρακτικής εξάσκησης σε όλα τα διοικητικά θέματα του δημοτικού σχολείου. Συνεπώς υπάρχει έλλειψη στοιχειώδους επιμόρφωσης των υποδιευθυντικών στελεχών της εκπαίδευσης σε θέματα σύγχρονου management. Οι Σαΐτη και Μιχόπουλος (2005) σε σχετική έρευνά τους για τους υποδιευθυντές δημοτικών σχολείων διαπίστωσαν πως δεν έτυχαν συστηματικής μετεκπαίδευσης/επιμόρφωσης σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης των σχολικών μονάδων. Μια βασική αιτία για αυτό το αποτέλεσμα ήταν η έλλειψη προγράμματος

ΣΑΗΣ. Επίσης δεν έχουν διδαχθεί ως φοιτητές μαθήματα σχετικά με τη σχολική διοίκηση. Τέλος σε έρευνα της Καραγιάννη (2011), το 65% των υποδιευθυντών δήλωσε ότι δεν έχει λάβει κάποιου είδους επιμόρφωση- μετεκπαίδευση σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης.

Όσον αφορά τους απλούς εκπαιδευτικούς, στην έρευνα του Γουρναρόπουλου (2009), σε ό,τι αφορά την διοικητική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, μεγάλα ποσοστά της τάξης του 73,3% των απλών εκπαιδευτικών που υπηρετούν στο νομό Αττικής και 81,2% των απλών εκπαιδευτικών που υπηρετούν στο νομό Μεσσηνίας δεν έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα διοικητικής επιμόρφωσης. Επίσης επισημαίνει πως οι άνδρες εκπαιδευτικοί παρακολουθούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς προγράμματα διοικητικής επιμόρφωσης. Επιπλέον οι απλοί εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας παρακολουθούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας προγράμματα διοικητικής επιμόρφωσης. Ομοίως ο Σαββαΐδης (2010) διαπίστωσε ότι ελάχιστοι είναι οι εκπαιδευτικοί της Ρόδου που έχουν λάβει αντίστοιχη επιμόρφωση. Επίσης η Βουγιουκλή (2014) στην έρευνά της διαπίστωσε πως μόνο το 42,4% των εκπαιδευτικών της Αττικής και το 31,1% της Μεσσηνίας έχει παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα για θέματα οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου.

Στην μελέτη μας διαπιστώθηκε πως η ύπαρξη επιμόρφωσης σε θέματα σχετικά με την διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων σχετίζεται με το αν οι εκπαιδευτικοί έχουν αναλάβει διευθυντικά καθήκοντα (ερωτήσεις 10β και 13 του ερωτηματολογίου, βλ. Παράρτημα), οπότε αποδεχθήκαμε την ερευνητική μας (και εναλλακτική) υπόθεση Υ2. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν προϋπηρεσία ως διευθυντές σχολικών μονάδων φαίνεται ότι είναι επιμορφωμένοι σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν αναλάβει διευθυντικά καθήκοντα. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε και η σχετική έρευνα της Βουγιουκλή (2014).

Βέβαια φαίνεται στον σχετικό πίνακα (Πίνακας 5.1α.) πως υπάρχουν 4 άτομα του δείγματος που έχουν προϋπηρεσία ως διευθυντές χωρίς να έχουν επιμορφωθεί και αυτό είναι απόρροια του συστήματος επιλογής των στελεχών εκπαίδευσης καθώς δεν θεωρείται προαπαιτούμενη η σχετική επιμόρφωση για την επιλογή σε διευθυντική θέση. Διαχρονικά, στην Ελλάδα, τα κριτήρια επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες: την επιστημονική και παιδαγωγική

κατάρτιση, την υπηρεσιακή κατάσταση και διδακτική εμπειρία και την ικανότητα άσκησης διοικητικών καθηκόντων και καθοδηγητικού έργου-κοινωνική δραστηριότητα. Ο Σαΐτης (2008) επισημαίνει σχετικά πως η αρχαιότητα παραμένει βασική προϋπόθεση για την επιλογή των διευθυντών σχολικών μονάδων ενώ είναι γενικά παραδεκτό ότι αποτελεσματικός διευθυντής δεν είναι αρχαιότερος ή ο καλύτερος εκπαιδευτικός αλλά εκείνος που διαθέτει την συνεργατική, την επαγγελματική και την αντιληπτική ικανότητα. Επιπλέον τονίζει πως κατά την διαδικασία προσέλκυσης και επιλογής διευθυντών αυτό που οφείλεται να διερευνάται είναι κατά πόσον οι τίτλοι σπουδών των υποψηφίων σχετίζονται με τις γνώσεις και τις ικανότητες που απαιτεί η θέση του διευθυντή σχολείου, καθώς το ζητούμενο δεν πρέπει να είναι αν κάποιος υποψήφιος έχει μεταπτυχιακά διπλώματα, πτυχία ή/και συγγραφικό έργο.

Όσον αφορά τους φορείς επιμόρφωσης, δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις του δείγματος των εκπαιδευτικών μεταξύ των δύο περιοχών. Το ποσοστό της επιμόρφωσης στο διδασκαλείο, αν και χαμηλό, είναι διπλάσιο στην Α΄Αθήνας σε σχέση με την Φθιώτιδα, το οποίο μπορεί να ερμηνευθεί αφενός με την ύπαρξη διδασκαλείου στην Αθήνα αλλά όχι στη Λαμία και αφετέρου με την παύση λειτουργίας τους το 2011 σε συνδυασμό με την κατανομή της εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας αλλά και της σχέσης εργασίας, καθώς στα διδασκαλεία μπορούσαν να φοιτήσουν μόνο μόνιμοι υπάλληλοι. Επίσης το αυξημένο ποσοστό επιμόρφωσης στην διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων μέσω μεταπτυχιακού/διδακτορικού στην Φθιώτιδα μπορεί να ερμηνευθεί με την αυξημένη παρουσία αναπληρωτών οι οποίοι μη διοριζόμενοι μετά την λήψη του πτυχίου τους, επιχειρούν να μετεκπαιδευθούν για να αυξήσουν την πιθανότητα να εργαστούν. Οι εκπαιδευτικοί των επαρχιακών νομών δεν έχουν συνήθως πρόσβαση σε δια ζώσης μεταπτυχιακά προγράμματα, ειδικά από το 2010 που διακόπηκε η χορήγηση σχετικής εκπαιδευτικής άδειας και η μόνη διέξοδος για αυτούς είναι τα εξ αποστάσεως μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών όπως του ΕΑΠ. Μια άλλη διαπίστωση είναι η πληθώρα των φορέων που εμπλέκονται στην διοικητική επιμόρφωση. Αυτό αναδεικνύει την έλλειψη ενιαίας επιμορφωτικής πολιτικής στην διοικητική επιμόρφωση.

Στην συναφή έρευνα της Βουγιουκλή (2014) που αφορούσε εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων, ο επικρατέστερος φορέας διοικητικής επιμόρφωσης είναι τα

ΠΕΚ, και ακολουθούν τα σεμινάρια. Στην Αττική, 17% των εκπαιδευτικών έχουν επιμορφωθεί σε διδασκαλεία, ενώ στη Μεσσηνία μόνο το 3%, ενώ σε μεταπτυχιακό πρόγραμμα επιμορφώθηκε το 10% των εκπαιδευτικών της Αττικής και το 5% της Μεσσηνίας. Στην έρευνα της Κόντα (2014) για διευθυντές δημοτικών σχολείων, στο νομό Αττικής και Αιτωλοακαρνανίας ως φορείς διοικητικής επιμόρφωσης επιλέχθηκαν το Διδασκαλείο και ακολουθούν «άλλοι φορείς», το ΠΕΚ, το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα και ΣΕΛΔΕ.

Επίσης, η χρονική διάρκεια της επιμόρφωσης του δείγματος των εκπαιδευτικών δεν παρουσιάζει σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο περιοχών, μόνο στις πολύ σύντομες επιμορφώσεις της μίας εβδομάδας υπερτερεί η περιοχή Φθιώτιδας ενώ στις επιμορφώσεις άνω του μήνα έως και 3 μήνες υπερτερεί η Α' Αθήνας. Οι άνω των 6 μηνών επιμορφώσεις με τα σχετικά υψηλά ποσοστά εντάσσονται τα μεταπτυχιακά/διδακτορικά οπότε αν εξαιρέσουμε αυτά, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών επιμορφώνεται διοικητικά μέσω μικρής διάρκειας προγραμμάτων.

Αυτό έχει διαπιστωθεί και σε άλλες έρευνες όπως της Κόντα (2014) Καραγιάννη (2011) και της Βουγιουκλή (2014) και όπως θα δούμε παρακάτω στην ανάλυση της Ερώτησης 17 του ερωτηματολογίου (βλ. ερωτηματολόγιο στο Παράρτημα), θεωρείται ο σημαντικότερος λόγος αποτυχίας των σχετικών προγραμμάτων επιμόρφωσης. Η Βουγιουκλή (2014) στη μελέτη της καταγράφει πως στα προγράμματα που παρακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί της Αττικής, το μεγαλύτερο ποσοστό των προγραμμάτων να έχουν διάρκεια τριών μηνών (30%), μίας εβδομάδας (25%), ενός μήνα (25%) και έξι μηνών (20%). Αντίστοιχα, τα προγράμματα που παρακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί της Μεσσηνίας είχαν διάρκεια ενός μήνα (38%), μίας εβδομάδας (34%), τριών μηνών (19 %) και τέλος τα προγράμματα έξι μηνών (9%). Στην μελέτη της Κόντα (2014) η χρονική διάρκεια επιμόρφωσης των διευθυντικών στελεχών του νομού Αττικής ήταν εξάμηνη (20,2%), ετήσια (8,4%), τρίμηνη (7,6%), ένας μήνας (3,4%), μια εβδομάδα (2,5%) και «άλλη» (7,6%). Τα αντίστοιχα αποτελέσματα για τα διευθυντικά στελέχη του νομού Αιτωλοακαρνανίας ήταν: 11,6%, 8,9%, 19,6%, 7,1%, 5,4%, και 7,1%.

Διερευνώντας την ικανότητα ανταπόκρισης σε διευθυντικά καθήκοντα του δείγματος των εκπαιδευτικών που δήλωσαν ότι έχουν επιμορφωθεί σε θέματα

σχετικά με την διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, διαπιστώθηκε πως η συντριπτική πλειοψηφία της Α' Αθήνας και της Φθιώτιδας πιστεύουν πως είναι «Καθόλου» έως «Αρκετά» (σε 5τιμη κλίμακα Likert) έτοιμοι να ανταποκριθούν σε διευθυντικά καθήκοντα με τις γνώσεις που απέκτησαν από τις αναφερόμενες επιμορφώσεις. Η διοικητική ανεπάρκεια των εν λόγω εκπαιδευτικών εκφράζεται μέσω της κατανομής των απαντήσεων στην ερώτηση αυτή. Εξάγεται λοιπόν το συμπέρασμα ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα είναι αναποτελεσματικά και απαιτείται βελτίωση, ώστε να συμβάλλουν αποτελεσματικότερα στην διοικητική ολοκλήρωση του εκπαιδευτικού.

Οι συναφείς εργασίες του Λιάπη (2020), της Βουγιουκλή (2014) και του Γουρναρόπουλου (2009) καταγράφουν αντίστοιχα αποτελέσματα. Στην έρευνα του Λιάπη (2020) οι εκπαιδευτικοί της Θεσσαλονίκης δηλώνουν καθόλου, σχεδόν καθόλου και λίγο ικανοποιημένοι από τις επιμορφώσεις που παρακολούθησαν σε ποσοστό 73,5%. Στην έρευνα του Σαββαΐδη (2010) διαπιστώθηκε ότι η ελλιπής διοικητική κατάρτιση των διευθυντικών στελεχών της εκπαίδευσης στην άσκηση των καθηκόντων τους παίζει σημαντικό ρόλο. Η Βουγιουκλή (2014) σε αντίστοιχο ερώτημα για τις περιοχές της Αττικής και της Μεσσηνίας κατέγραψε πως το 68,6% των εκπαιδευτικών του νομού Αττικής και το 76,7% των εκπαιδευτικών του νομού Μεσσηνίας θεωρούν ότι με τις γνώσεις που απέκτησαν μέσω των προγραμμάτων διοικητικής επιμόρφωσης που έχουν παρακολουθήσει είναι «Καθόλου» έως «Μέτρια» προετοιμασμένοι για τη μελλοντική άσκηση καθηκόντων διευθυντή σχολικής μονάδας. Η παλαιότερη έρευνα του Γουρναρόπουλου (2009) στους ίδιους νομούς κατέδειξε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν είναι ικανοποιημένοι από τα προγράμματα διοικητικής επιμόρφωσης που έχουν παρακολουθήσει καθώς τα αντίστοιχα ποσοστά των εκπαιδευτικών της Αττικής που απάντησαν «Καθόλου-Μέτρια» είναι 69,7% και των εκπαιδευτικών της Μεσσηνίας 89,7%. Στους διευθυντές τα αντίστοιχα ποσοστά ήταν 51,7% και 75,1%. Επιπλέον το σύνολο των διευθυντών της Αττικής και το 66,7% των διευθυντών/προϊσταμένων της Μεσσηνίας θεώρησαν πως τα προγράμματα διοικητικής επιμόρφωσης που κατά καιρούς παρακολούθησαν τους βοήθησαν από «Καθόλου» έως «Μέτρια» στην αντιμετώπιση και επίλυση καθημερινών προβλημάτων του σχολείου τους. Τα παραπάνω συμπορεύονται με το αποτέλεσμα αντίστοιχης έρευνας που έκαναν οι Μαστροθανάσης, Τσαπούρη και Στρατή (2011), που έδειξε ότι οι διευθυντές δημοτικών σχολείων, όταν κλήθηκαν να διοικήσουν πρώτη φορά, αισθάνονταν

διοικητικά ανεπαρκείς (λόγω της απύσας ή ελλιπούς κατάρτισης). Τα αποτελέσματα στην μελέτη της Κόντα (2014) έδειξαν ότι τα διευθυντικά στελέχη λειτουργούν στηριζόμενα στην εμπειρία τους για να αντιμετωπίσουν τα καθημερινά αναδυόμενα προβλήματα των σχολικών μονάδων καθώς στερούνται συστηματικής διοικητικής κατάρτισης. Μόνο ένα στα πέντε ερωτηθέντα διευθυντικά στελέχη του νομού Αττικής και ένα στα τέσσερα ερωτηθέντα διευθυντικά στελέχη του νομού Αιτωλοακαρνανίας δηλώνει ότι βοηθήθηκαν «πολύ» έως «πάρα πολύ» από το επιμορφωτικό πρόγραμμα που παρακολούθησαν για την αντιμετώπιση και επίλυση καθημερινών προβλημάτων του σχολείου τους. Επίσης οι Σαΐτη & Μιχόπουλος (2005) σε σχετική έρευνά τους για την σχολική υποδιεύθυνση αναφέρουν πως οι υποδιευθυντές που παρακολούθησαν πρόγραμμα διοικητικής επιμόρφωσης βραχείας χρονικής διάρκειας δηλώνουν κατά το ήμισυ και πλέον ότι δεν μπορούν να ανταποκριθούν καλύτερα στα καθήκοντά τους σε θέση υποδιευθυντή σχολείου.

Σχετικά με τους παράγοντες που αυξάνουν τον βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την διοικητική επιμόρφωσή τους, η έρευνα του Γουρναρόπουλου (2009) διαπίστωσε τα εξής:

- Αυτοί που έχουν περισσότερα χρόνια εκπαιδευτική προϋπηρεσία βοηθήθηκαν περισσότερο από τα προγράμματα διοικητικής επιμόρφωσης.
- Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία έμειναν περισσότερο ικανοποιημένοι από τους εκπαιδευτικούς που έχουν μικρότερη ηλικία.
- Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν μεγαλύτερο χρονικό διάστημα στην εκπαίδευση νιώθουν περισσότερο ικανοποιημένοι από τη θεσμοθετημένη διοικητική επιμόρφωσή τους.
- Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν μεγαλύτερο χρονικό διάστημα στο ίδιο σχολείο νιώθουν περισσότερο ικανοποιημένοι από τη θεσμοθετημένη διοικητική επιμόρφωσή τους.

Όσον αφορά τις αιτίες που οι επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας θεωρούν αναποτελεσματική την διοικητική τους επιμόρφωση (απαντήσεις «Καθόλου» και «Λίγο»), η πλειοψηφία αυτών την αποδίδει στην μικρή διάρκεια του προγράμματος επιμόρφωσης που παρακολούθησε, γεγονός που έχει καταγραφεί ανωτέρω στην ανάλυση της Ερώτησης 15 (βλ. ερωτηματολόγιο στο Παράρτημα).

Έπονται ως αιτίες το περιεχόμενο του προγράμματος επιμόρφωσης, η έλλειψη πρακτικής εφαρμογής των γνώσεων, η έλλειψη καταρτισμένων επιμορφωτών (που δεν απαντάται στην Φθιώτιδα) και η χρήση αναποτελεσματικών μεθόδων διδασκαλίας.

Τα παραπάνω συνάδουν με την σχετική μελέτη της Βουγιουκλή (2014) ενώ η έρευνα της Κόντα (2014) προκρίνει ως πρώτη αιτία το περιεχόμενο του προγράμματος και μετά την μικρή διάρκεια του προγράμματος. Στα αποτελέσματα αυτά αντικατοπτρίζεται το περιορισμένο ενδιαφέρον του κράτους και των θεσμικών αρχών του για την αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων καθώς τα διοικητικά καταρτισμένα στελέχη του σχολείου αποτελούν το βασικότερο παράγοντα προς την κατεύθυνση αυτή (Σαΐτη και Σαΐτης, 2012α). Κατά την πεποίθηση των εκπαιδευτικών θα πρέπει τα προγράμματα διοικητικής επιμόρφωσης να έχουν μεγαλύτερη διάρκεια καθώς η μικρή διάρκεια θεωρείται ο βασικότερος λόγος αναποτελεσματικής επιμόρφωσης, να προσδιορίζεται ορθολογικότερα το περιεχόμενο των εν λόγω επιμορφώσεων, να έχουν πρακτικό μέρος εφαρμογής των γνώσεων και να επιλέγονται καταλληλότεροι επιμορφωτές. Επιβάλλεται πριν την έναρξη υλοποίησης ενός προγράμματος διοικητικής επιμόρφωσης να διερευνηθούν οι επιμορφωτικές ανάγκες της ομάδας-στόχου της επιμορφωτικής δράσης αλλά και να σχεδιαστεί και πρακτικό μέρος της επιμορφωτικής δράσης εκτός από το θεωρητικό μέρος της. Εξάλλου ο Σαΐτης (1997) υποστηρίζει ότι ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης πρέπει να είναι αφενός μεθοδικό (να ακολουθείται η προκαθορισμένη μεθοδολογία ως προς το περιεχόμενο της διδασκόμενης ύλης, τον χρόνο αλλά και τη σύνθεση των εκπαιδευόμενων), αφετέρου να είναι προσαρμοσμένο στις διοικητικές ανάγκες των επιμορφούμενων και επιπλέον να είναι πρακτικό, δηλαδή εκτός από τη θεωρία να περιλαμβάνει και πρακτική άσκηση.

Αναφορικά με την Ερώτηση 18 (βλ. Ερωτηματολόγιο, Παράρτημα) για τους εκπαιδευτικούς του δείγματος της Α' Αθήνας που δεν έχουν παρακολουθήσει προγράμματα σχετικά με την διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, οι επικρατέστεροι λόγοι μη παρακολούθησης έχουν σχέση με τις οικογενειακές υποχρεώσεις τους και την έλλειψη ενδιαφέροντος για την διοικητική εξέλιξή τους και οι οικονομικοί λόγοι.

Όσον αφορά την ίδια ερώτηση για τους εκπαιδευτικούς του δείγματος της Φθιώτιδας, από τις απαντήσεις τους προκύπτει πως οι επικρατέστεροι λόγοι είναι διαφορετικοί από αυτούς της Α' Αθήνας. Πιο συγκεκριμένα, προηγείται η έλλειψη

κάποιου τέτοιου προγράμματος στην περιοχή τους και η απόσταση από την περιοχή διεξαγωγής σχετικού επιμορφωτικού προγράμματος και ακολουθούν οι οικονομικοί λόγοι.

Οι απαντήσεις αυτές καταδεικνύουν ότι η απόσταση των περιφερειακών σχολείων (όπως της Φθιώτιδας) από τις κεντρικές περιοχές της χώρας όπου λαμβάνουν χώρα οι επιμορφωτικές δράσεις, αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για την παρακολούθησή τους από τους εκπαιδευτικούς. Στην σχετική έρευνα της Βουγιουκλή (2014), στην Αττική υπερτερεί η ελλιπής ενημέρωση για προγράμματα διοικητικής επιμόρφωσης ενώ στη Μεσσηνία οι εκπαιδευτικοί δεν αντιλαμβάνονται τη χρησιμότητα της διοικητικής τους επιμόρφωσης. Η μελέτη της Κόντα (2014) σε διευθυντές της Αττικής και της Αιτωλοακαρνανίας αναδεικνύει ως επικρατούσες αιτίες την απουσία ανάλογου προγράμματος και την μη σύνδεση των διοικητικών γνώσεων με την επιλογή των διευθυντικών στελεχών. Οι Σαΐτη και Μιχόπουλος (2005) αναφέρουν ως κυριότερη αιτία της διοικητικής ανεπάρκειας των υποδιευθυντών 13 διαφορετικών περιοχών της χώρας, την παντελή έλλειψη σχετικού προγράμματος.

Όσον αφορά την άποψη των εκπαιδευτικών του δείγματος για το αν θεωρεί ότι οι διευθυντές των σχολείων πρέπει να φοιτούν σε ειδική Σχολή Ανάπτυξης Ηγετικών Στελεχών (ΣΑΗΣ) (Ερώτηση 19, βλ. Ερωτηματολόγιο στο Παράρτημα), η μεγάλη πλειοψηφία απαντά καταφατικά και πιο συγκεκριμένα συμφωνεί το 74,6% στην Α' Αθήνας και το 64,5% στην Φθιώτιδα. Επιβεβαιώνεται λοιπόν η ερευνητική μας υπόθεση Υ10 σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι διευθυντές των σχολείων πρέπει να φοιτούν σε ειδική Σχολή Ανάπτυξης Ηγετικών Στελεχών (ΣΑΗΣ).

Τα παραπάνω αποτελέσματα συντρέχουν και με αυτά άλλων ερευνών όπως των Παπαϊωάννου, Γιαβρίμη, Βαλκάνου και Κατσαφούρου (2012) όπου σχεδόν όλοι οι διευθυντές (97,5%) θεωρούν πως έχουν ανάγκη εξειδικευμένης επιμόρφωσης και κατανοούν τη συμβολή των επιστημονικών γνώσεων στην άσκηση του έργου τους. Στην έρευνα της Βουγιουκλή (2014) οι εκπαιδευτικοί δημοτικών σχολείων πιστεύουν σε ποσοστά 77,2% στην Αττική και 80,9% στη Μεσσηνία ότι οι διευθυντές πρέπει να φοιτούν σε ειδική σχολή στελεχών. Η κατάρτιση και η διαρκής επιμόρφωσή των διευθυντών σε διοικητικά θέματα θεωρείται και κρίνεται από πολύ έως πάρα πολύ σημαντική και απαραίτητη τόσο από τους ίδιους τους διευθυντές, όσο και από τους

υφισταμένους τους δασκάλους (Γουρναρόπουλος, 2009). Στην ίδια έρευνα, εκτός από τους ίδιους τους διευθυντές, και οι δάσκαλοι δηλώνουν ότι η ελλιπής διοικητική κατάρτιση των διευθυντικών στελεχών της εκπαίδευσης στην άσκηση των καθηκόντων τους είναι υψηλής σημαντικότητας. Στην έρευνα του Σαββαΐδη το 97,6% των εκπαιδευτικών υποστήριξε την άποψη πως τα υποψήφια διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης πρέπει να παρακολουθούν ειδικό πρόγραμμα διοικητικής κατάρτισης και επιμόρφωσής τους. Η Κόντα (2014) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι είναι απαραίτητη η θέσπιση Προγράμματος Ανάπτυξης Διοικητικών Στελεχών της Εκπαίδευσης και η καθιέρωση επιμορφωτικών σεμιναρίων για τα διευθυντικά στελέχη σχολικών μονάδων σε θέματα σχολικής διοίκησης. Οι Σαΐτης και Γουρναρόπουλος (2001) διαπίστωσαν την θετική στάση και των διευθυντών αλλά και των δασκάλων έναντι της καθιέρωσης προγράμματος δημιουργίας στελεχών της εκπαίδευσης, όπου τα υποψήφια στελέχη της εκπαίδευσης θα αποκτούν διοικητικές γνώσεις και δεξιότητες, ενώ σε άλλη έρευνα οι διευθυντές πιστεύουν πως με την επιμόρφωσή τους σε θέματα διοίκησης, θα αναβαθμιστεί ο θεσμός του διευθυντή και θα εκτελούν καλύτερα και αποτελεσματικότερα το έργο τους (Σαΐτης κ.α., 1997). Οι Σαΐτη και Σαΐτης (2012α, 2012β) υποστηρίζουν ότι τα ηγετικά στελέχη της εκπαίδευσης είναι απαραίτητο να έχουν εκτός από τις ειδικές γνώσεις του κλάδου τους και κατάρτιση στην διοίκηση μιας σχολικής μονάδας, ορισμένες ικανότητες που απαιτεί μια θέση ευθύνης στην ιεραρχία της σχολικής εκπαίδευσης καθώς επίσης και διοικητική εμπειρία. Τα παραπάνω αναφέρονται από τον Σαΐτη και σε άλλα εγχειρίδια του (Σαΐτης, 2007, 2008). Η σημαντικότητα της διοικητικής επάρκειας και ετοιμότητας αναφέρεται και από τον Γεωργογιάννη (2005) καθώς διατυπώνει την πεποίθηση πως τα υποψήφια σχολικά στελέχη είναι ανάγκη να διαθέτουν διοικητική επάρκεια και ετοιμότητα αλλά και διοικητική συμπεριφορά που αφενός θα αναγνωρίζεται από τους διοικούμενους, αφετέρου θα δημιουργεί το κατάλληλο διοικητικό κλίμα στο χώρο της σχολικής μονάδας. Προσθέτει δε, πως η συμπεριφορά αυτή για να αποκτηθεί χρειάζεται και γνώση αλλά και άσκηση. Τέλος ο Πασιαρδής (1993) σε έρευνά του καταγράφει πως οι διευθυντές αξιολόγησαν όλα τα καθήκοντα τους σε επτά τομείς της εργασίας τους που έχουν να εκτελέσουν από σημαντικά έως πολύ σημαντικά, τα οποία για να εκτελέσουν, χρειάζονται τις αντίστοιχες γνώσεις και ικανότητες.

Σε σχέση με την Ερώτηση 20 (βλ. Ερωτηματολόγιο, Παράρτημα), από το δείγμα των εκπαιδευτικών της Α' Αθήνας που πιστεύουν πως οι διευθυντές των

σχολείων πρέπει να φοιτούν σε ΣΑΗΣ, οι περισσότεροι πιστεύουν πως πρέπει να έχει διάρκεια 7-12 μηνών και λιγότεροι να έχει διάρκεια 13-24 μηνών. Αντίστοιχα το δείγμα των εκπαιδευτικών της Φθιώτιδας πιστεύει πως πρέπει να έχει διάρκεια 7-12 μηνών.

Η επικρατέστερη άποψη και για τις δύο περιοχές είναι 7-12 μήνες, με τους εκπαιδευτικούς της Α' Αθήνας να υποστηρίζουν και πρόγραμμα μεγαλύτερης διάρκειας, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς της Φθιώτιδας. Πιθανόν να θεωρούν ότι είναι δύσκολο για αυτούς να παρακολουθήσουν ένα τόσο μεγάλης διάρκειας πρόγραμμα καλύπτοντας μικρότερες ή μεγαλύτερες χιλιομετρικές αποστάσεις. Στην έρευνα της Βουγιουκλή (2014) οι εκπαιδευτικοί της Αττικής επιθυμούσαν 2ετές πρόγραμμα με την μορφή μεταπτυχιακού προγράμματος (44%), σε αντίθεση με της Μεσσηνίας που προτιμούσαν 6μηνο πρόγραμμα (55%). Στη μελέτη της Κόντα (2014) οι διευθυντές τόσο της Αττικής όσο και της Αιτωλοακαρνανίας επιθυμούσαν περισσότερο εξάμηνο πρόγραμμα διοικητικής κατάρτισης και λιγότερο ετήσιο πρόγραμμα.

Όσον αφορά την επιθυμία των εκπαιδευτικών της έρευνας να φοιτήσουν στην ειδική ΣΑΗΣ, η πλειοψηφία των δύο περιοχών δήλωσε θετική στην παρακολούθηση ενός τέτοιου προγράμματος. Το αποτέλεσμα αυτό καταδεικνύει ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αισθάνεται την ανάγκη για περαιτέρω βελτίωση διοικητικών γνώσεων και ικανοτήτων τους, προφανώς για να ασκούν καλύτερα τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητές τους στο πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου.

Ο υψηλός βαθμός επιθυμίας επιμόρφωσης καταγράφεται και σε άλλες σχετικές έρευνες, όπως των Παπαϊωάννου, Γιαβρίμη, Βαλκάνου και Κατσαφούρου (2012), όπου οι διευθυντές κατανοούν τη συμβολή των επιστημονικών γνώσεων στην άσκηση του έργου τους και σχεδόν όλοι θεωρούν πως έχουν ανάγκη εξειδικευμένης επιμόρφωσης. Επίσης στην έρευνα των Σαΐτη και Γουρναρόπουλου (2001) διαπιστώνεται πως η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντών αισθάνεται την ανάγκη να βελτιώσει τις διοικητικές γνώσεις της, και μάλιστα οι διευθυντές θέλουν να επιμορφωθούν περισσότερο σε επιστημονικές περιοχές που έχουν άμεση σχέση με την θεωρητική τους κατάρτιση και λιγότερο με θέματα καθημερινής ενασχόλησής τους. Η έρευνα της Κόντα (2014) έδειξε ότι η πλειονότητα των ερωτηθέντων διευθυντικών στελεχών των νομών Αττικής (79,0%) και Αιτωλοακαρνανίας (83,9%) θέλει να παρακολουθήσει ειδικό πρόγραμμα ανάπτυξης στελεχών της εκπαίδευσης.

Οι Σαΐτη και Μιχόπουλος (2005) σε σχετική έρευνά τους για τους υποδιευθυντές δημοτικών σχολείων διαπίστωσαν πως οι νέοι υποδιευθυντές έχουν μεγαλύτερη επιθυμία επιμόρφωσης σε σχέση με τους αρχαιότερους συναδέλφους τους (είτε γιατί αντιλαμβάνονται πως το έργο τους διαφέρει από του απλού εκπαιδευτικού είτε γιατί έχουν προσδοκίες διοικητικής εξέλιξης). Επίσης στην έρευνα της Βουγιουκλή (2014) διαπιστώθηκε πως το 46,2% των εκπαιδευτικών της Αττικής και το 40% της Μεσσηνίας επιθυμούν να συμμετέχουν σε πρόγραμμα ανάπτυξης ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης. Επίσης στην έρευνα του Σαββαΐδη (2010), το 65% των εκπαιδευτικών θα παρακολουθούσε στο μέλλον ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης στην διοίκηση σχολικών μονάδων.

Σχετικά με το Ερώτημα 22 (βλ. Ερωτηματολόγιο στο Παράρτημα) και το στάδιο που οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται την μετεκπαίδευση σε διοικητικά ζητήματα μέσω της φοίτησής τους στην ΣΑΗΣ, και στις δύο περιοχές της Α' Αθήνας και της Φθιώτιδας η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος θεωρεί πως χρειάζονται πριν επιλεγούν ως στελέχη. Διαπιστώνουμε δηλαδή πως η διοικητική κατάρτιση των εκπαιδευτικών είναι επιθυμητή πριν την τυχόν ανάληψη θέσεων ευθύνης. Όπως αναφέρει ο Γεωργογιάννης (2005) πρώτα οφείλουμε να καταρτίζουμε και να ετοιμάζουμε τα διοικητικά στελέχη του αύριο και μετά να επιλέγουμε από αυτά για την κάλυψη των διοικητικών θέσεων της εκπαίδευσης.

Το αποτέλεσμα αυτό συνάδει με άλλες σχετικές μελέτες. Σε έρευνα του Γουρναρόπουλου (2009) όλοι οι διευθυντές της Αττικής και το 85,7% της Μεσσηνίας πιστεύουν πως η διοικητική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι σημαντική και απαραίτητη όχι μόνο πριν επιλεγούν ως διευθυντές (ώστε να είναι ήδη διοικητικά επαρκείς όταν αναλάβουν θέση ευθύνης) αλλά και στην διάρκεια της θητείας τους ως διευθυντές, δηλαδή πρέπει να είναι συνεχής. Επίσης το 74,7% των εκπαιδευτικών της Αττικής και το 79,2% της Μεσσηνίας θεωρούν πως είναι σημαντική και απαραίτητη η διαρκής επιμόρφωση σε διοικητικά θέματα. Η έρευνα της Καραγιάννη (2011) έδειξε ότι οι υποδιευθυντές επιθυμούν να έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα διοίκησης της εκπαίδευσης προτού αναλάβουν διοικητικά καθήκοντα. Επίσης στην σχετική μελέτη της Βουγιουκλή (2014) οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος του νομού Αττικής (78,9%) αλλά και του νομού Μεσσηνίας (84,7%) θεωρούν πολύ και πάρα πολύ σημαντική την μετεκπαίδευση σε θέματα διοίκησης της σχολικής μονάδας, πριν την τυχόν

επιλογή τους ως διευθυντές, καθώς και μετά την επιλογή τους ως διευθυντές.

Όσον αφορά τα αντικείμενα στα οποία πρέπει να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί για να θεωρηθούν διοικητικά επαρκείς –όπως τα ορίζει ο Γεωργογιάννης (2005), οι εκπαιδευτικοί θεωρούν μεγαλύτερης χρησιμότητας την επιμόρφωση κατά σειρά στην οργανωτική ψυχολογία (με έμφαση στην σχολική μονάδα και τη σχολική τάξη), στην διαχείριση της σχολικής τάξης και τις μαθησιακές δυσκολίες, την επιμόρφωση στην συμβουλευτική (με έμφαση στη διοίκηση και στα προβλήματα της σχολικής μονάδας), την επιμόρφωση στο νομοθετικό πλαίσιο λειτουργίας της εκπαίδευσης (με έμφαση στη σχολική μονάδα) και στην οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας

Αντίθετα αποδίδουν λιγότερη χρησιμότητα στην επιμόρφωση στην διοίκηση της εκπαίδευσης (θεωρίες διοίκησης, μοντέλα διοίκησης, εκπαιδευτικό σύστημα) και στα οικονομικά της εκπαίδευσης (με έμφαση στην οικονομική διαχείριση της σχολικής μονάδας).

Το χαμηλό επίπεδο χρησιμότητας που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στην κατάρτιση στα οικονομικά της εκπαίδευσης-με έμφαση στην οικονομική διαχείριση της σχολικής μονάδας πιθανόν να θεωρείται πως είναι ένα αντικείμενο που αφορά τις σχολικές επιτροπές, χωρίς οι ίδιοι να έχουν την δυνατότητα παρέμβασης επί των θεμάτων οικονομικής διαχείρισης. Επίσης τα στελέχη μάλλον θεωρούν πως λειτουργούν περισσότερο σε αυτόν τον τομέα ως διεκπεραιωτές εγγράφων, οπότε δεν χρειάζονται κάποιες ιδιαίτερες θεωρητικές γνώσεις, για αυτό και δηλώνουν χαμηλή επιθυμία επιμόρφωσης. Αυτό μπορεί να εξηγήσει και την στάση των εκπαιδευτικών έναντι της χρησιμότητας των οικονομικών της εκπαίδευσης.

Πάντως η χρησιμότητα της κατάρτισης στα 7 γνωστικά αντικείμενα παρουσιάζει διαφορές στην σχετική έρευνα που έκαναν οι Μαστροθανάσης, Τσαπούρη και Στρατή (2011). Οι δύο κυριότερες διαφορές που εμφανίζονται αφορούν τα αντικείμενα της οργανωτικής ψυχολογίας που στην έρευνά τους ήταν στις τελευταίες θέσεις - ενώ στην έρευνά μας οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν πολύ υψηλή χρησιμότητα - και των οικονομικών της εκπαίδευσης - που στην έρευνά μας φαίνεται να είναι στην τελευταία θέση. Η συμβουλευτική παραμένει ως αντικείμενο υψηλής χρησιμότητας και στις δύο έρευνες. Αντίθετα σε άλλη έρευνα (Οικονόμου, 2014) που αφορούσε διευθυντές και υποδιευθυντές σχολικών μονάδων, δεν διαπιστώθηκαν ιδιαίτερες διαφοροποιήσεις και αποκλίσεις στην κατάταξη των

απαραίτητων αντικειμένων που πρέπει να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί.

Η έρευνα της Κόντα (2014) στο δείγμα για τα διευθυντικά στελέχη του νομού Αττικής έδειξε ως πρώτο πεδίο τη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού και ακολουθούσαν η σχολική ηγεσία-συναισθηματική νοημοσύνη, τα διοικητικά θέματα, η εκπαιδευτική νομοθεσία και τα οργανωτικά θέματα. Τα αντίστοιχα ευρήματα για τα διευθυντικά στελέχη του νομού Αιτωλοακαρνανίας ήταν η σχολική ηγεσία-συναισθηματική νοημοσύνη, η εκπαιδευτική νομοθεσία, η διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού, τα διοικητικά θέματα και τα οργανωτικά θέματα. Στην μελέτη της Βουγιουκλή (2014) οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν υψηλής σημαντικότητας την χρησιμότητα επιμόρφωσής τους στους τομείς «Διαχείριση κρίσεων- συγκρούσεων», «Λήψη αποφάσεων», «Προγραμματισμός», «Αξιολόγηση» και «Εκπαιδευτική νομοθεσία».

Όσον αφορά την επιθυμία των εκπαιδευτικών του δείγματος να συμμετάσχουν σε μελλοντική προκήρυξη θέσεων σχολικών στελεχών, ένας στους τρεις απάντησε θετικά. Το αποτέλεσμα φαίνεται σχετικά χαμηλό αλλά πρέπει να ληφθεί υπ όψιν πως υπάρχει σημαντικό μέρος των εκπαιδευτικών των αντίστοιχων περιοχών που απάντησαν πως δεν έχουν αποφασίσει.

Το αποτέλεσμα συνάδει με αποτελέσματα άλλων ερευνών. Στην έρευνα της Καραγιάννη (2011) το 80,3% των υποδιευθυντών απάντησε ότι θα δηλώσει συμμετοχή σε μελλοντική προκήρυξη για την επιλογή διευθυντικών στελεχών σχολικών μονάδων(διευθυντών/τριών, υποδιευθυντών/τριών). Στην αντίστοιχη έρευνα της Βουγιουκλή (2014) το 25,3% των εκπαιδευτικών του νομού Αττικής και το 20% του νομού Μεσσηνίας επιθυμεί να δηλώσει συμμετοχή.

Αναζητώντας τους λόγους που ωθούν τους εκπαιδευτικούς στη μελλοντική διεκδίκηση θέσης ευθύνης, πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι συσχετίσεων της επιθυμίας των εκπαιδευτικών του δείγματος να συμμετάσχουν σε μελλοντική προκήρυξη θέσεων σχολικών στελεχών με:

- την ύπαρξη επιμόρφωσης σε θέματα σχετικά με την διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων
- την επιθυμία φοίτησης στην ειδική Σχολή Ανάπτυξης Ηγετικών Στελεχών (ΣΑΗΣ)
- το φύλο του εκπαιδευτικού

- την οικογενειακή κατάσταση του εκπαιδευτικού

Στην έρευνά μας διαπιστώθηκε πως η ύπαρξη επιμόρφωσης σε θέματα σχετικά με την διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων σχετίζεται με το αν οι εκπαιδευτικοί θα συμμετέχουν σε μελλοντική προκήρυξη θέσεων σχολικών στελεχών (ερωτήσεις 13 και 24 του Ερωτηματολογίου, βλ. Παράρτημα), αποδεχόμενοι κατόπιν του ελέγχου συνάφειας που πραγματοποιήθηκε την ερευνητική μας (και εναλλακτική) υπόθεση Υ3. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν επιμορφωθεί σε θέματα σχετικά με την διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων φαίνεται ότι προτίθενται να συμμετέχουν σε κρίσεις σχολικών στελεχών (διευθυντών και υποδιευθυντών) σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν επιμορφωθεί σχετικά.

Παρόμοιο αποτέλεσμα κατέδειξε και η μελέτη της Βουγιουκλή (2014). Συνεπώς η εισαγωγή μαθημάτων σχετικών με την διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων στα προπτυχιακά μαθήματα των ΠΤΔΕ της χώρας, οι ποιοτικές διοικητικές επιμορφώσεις που λαμβάνουν χώρα, η προσφορά σχετικών μεταπτυχιακών προγραμμάτων και η ενθάρρυνση του προσωπικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την παρακολούθηση τέτοιων προγραμμάτων, λειτουργεί θετικά προς την κατεύθυνση προσέλκυσης και επιλογής διοικητικά καταρτισμένων σχολικών στελεχών αλλά και στην διοικητική επιμόρφωση των απλών εκπαιδευτικών. Αυτό επιβεβαιώνεται και από έρευνα των Φασούλη, Κουτρομάνου, Αλεξόπουλου (2008) που είχε ως στόχο να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για παράγοντες που επηρεάζουν την πρόθεσή τους να αναδειχθούν σε διοικητικά στελέχη.

Επίσης στην μελέτη μας διαπιστώθηκε πως η επιθυμία φοίτησης στην ειδική Σχολή Ανάπτυξης Ηγετικών Στελεχών (ΣΑΗΣ) εμφανίζει συνάφεια με την επιθυμία συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε μελλοντική προκήρυξη θέσεων σχολικών στελεχών (ερωτήσεις 21 και 24 του Ερωτηματολογίου, βλ. Παράρτημα), αποδεχόμενοι κατόπιν του ελέγχου ανεξαρτησίας που πραγματοποιήθηκε την ερευνητική μας (και εναλλακτική) υπόθεση Υ4. Οι εκπαιδευτικοί που επιθυμούν να φοιτήσουν στην ΣΑΗΣ φαίνεται ότι προτίθενται να συμμετέχουν σε κρίσεις σχολικών στελεχών (διευθυντών και υποδιευθυντών) σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν επιθυμούν να φοιτήσουν και να

επιμορφωθούν στην ΣΑΗΣ. Η διαπίστωση αυτή ταυτίζεται με αντίστοιχη της έρευνας της Βουγιουκλή (2014). Συνεπώς μπορούμε να συμπεράνουμε πως ένας από τους σημαντικούς λόγους συμμετοχής ενός εκπαιδευτικού στην ΣΑΗΣ είναι το ενδιαφέρον για διοικητική ανέλιξη. Το γεγονός ότι σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών δεν επιθυμούν να συμμετέχουν σε τέτοιου είδους προγράμματα οφείλεται στην έλλειψη παροχής κινήτρων στους εκπαιδευτικούς και της μη συμμετοχής τους στο σχεδιασμό και το περιεχόμενο της μετεκπαίδευσής τους (Ανθόπουλος και Παμουκτσόγλου, 2010).

Επιπλέον στην εργασία μας έγινε η διαπίστωση πως η επιθυμία συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε μελλοντική προκήρυξη θέσεων σχολικών στελεχών δεν είναι ανεξάρτητη από το φύλο του εκπαιδευτικού (ερωτήσεις 4 και 24 του Ερωτηματολογίου, βλ. Παράρτημα), αποδεχόμενοι κατόπιν του ελέγχου συνάφειας που πραγματοποιήθηκε την ερευνητική μας (και εναλλακτική) υπόθεση Υ6. Φαίνεται ότι οι άντρες εκπαιδευτικοί θα δηλώσουν συμμετοχή σε προκήρυξη θέσεων ευθύνης σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό σε σχέση με τις γυναίκες συναδέλφους τους. Αν λάβουμε υπόψη μας πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι γυναίκες, φαίνεται να διευρύνεται ακόμα περισσότερο η ανισορροπία που αφορά το φύλο των διευθυντών και υποδιευθυντών των δημοτικών σχολείων.

Τα αποτελέσματα συμφωνούν με αυτά άλλων ερευνών. Σε σχετική έρευνα της Κύτρου (2019) προκύπτει πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί των δημοτικών σχολείων δεν επιθυμούν να αναδειχτούν σε θέσεις ηγεσίας και δεν τις ενδιαφέρει η διεκδίκηση διευθυντικής θέσης στη σχολική μονάδα τόσο στο παρελθόν όσο και στο μέλλον. Πιο αναλυτικά, η συντριπτική πλειοψηφία των γυναικών εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε ποσοστό 47,9% δήλωσε ότι αν εκπαιδευθούν συστηματικά σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης, δεν θα υποβάλλουν μελλοντικά αίτηση υποψηφιότητας για κατάληψη διευθυντικής θέσης στην εκπαίδευση, το 36,8% απάντησε ίσως και μόνο το 15,4% απάντησε ναι. Η ίδια αναφέρει πως οι αρνητικοί λόγοι που αποτρέπουν τις γυναίκες εκπαιδευτικούς να μην διεκδικήσουν διευθυντικές θέσεις στις σχολικές μονάδες είναι επειδή έχουν άλλα ενδιαφέροντα, θεωρούν ότι το έργο του διευθυντή έχει γίνει πιο δύσκολο και απαιτητικό, δεν υπάρχουν σημαντικά κίνητρα, δεν έχουν τις προβλεπόμενες από το νόμο προϋποθέσεις, θεωρούν αναξιόπιστο το σύστημα επιλογής, τις φοβίζει το άγχος της

εξουσίας και δεν θέλουν να χάσουν την οργανική τους θέση. Αντίθετα, οι λόγοι που οι γυναίκες εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας δηλώνουν συμμετοχή σε διαδικασίες επιλογής στελεχών είναι το ενδιαφέρον για την άσκηση διοικητικών καθηκόντων, η επαγγελματική ανέλιξη, τα οικονομικά κίνητρα, η ενθάρρυνση από την οικογένειά τους, το μειωμένο διδακτικό ωράριο και τέλος το κοινωνικό κύρος της διευθυντικής θέσης. Επίσης οι Kyriakoussis & Saiti (2006) σε έρευνά τους συμπέραναν πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί τείνουν να μην επιδιώκουν ανάληψη θέσης ευθύνης. Παρά το γεγονός πως οι γυναίκες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αποτελούν την πλειοψηφία αλλά οι άντρες διευθυντές αποτελούν την πλειοψηφία, η υποεκπροσώπηση των γυναικών δεν μπορεί να αποδοθεί μόνο πιθανόν σε λόγους διάκρισης, αλλά και σε έλλειψη ενδιαφέροντος για τις διοικητικές θέσεις, σε προτεραιοποίηση των οικιακών και των οικογενειακών υποχρεώσεων και στο γεγονός πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι λιγότερο καριερίστριες.

Επιπλέον διαπιστώθηκε πως η οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών δεν σχετίζεται με το αν οι εκπαιδευτικοί θα συμμετέχουν σε μελλοντική προκήρυξη θέσεων σχολικών στελεχών (ερωτήσεις 6 και 24 του Ερωτηματολογίου, βλ. Παράρτημα), απορρίπτοντας κατόπιν του ελέγχου ανεξαρτησίας που πραγματοποιήθηκε την ερευνητική μας (και εναλλακτική) υπόθεση Y8 και δεχόμενοι την μηδενική υπόθεση πως οι δύο αυτές μεταβλητές είναι ανεξάρτητες.....

Σχετική διαπίστωση στην μελέτη της Βουγιουκλή (2014) έρχεται σε αντίθεση με το αποτέλεσμα που καταλήξαμε. Στην έρευνά της διαπιστώθηκε πως η πρόθεση των εκπαιδευτικών να διεκδικήσουν διευθυντική θέση μελλοντικά φαίνεται να σχετίζεται με την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα παρατηρήθηκε ότι οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί επιθυμούν σε μεγαλύτερο ποσοστό την κατάληψη μιας διευθυντικής σχέσης. Το γεγονός αυτό το αποδίδει σε οικονομικό κίνητρο, την λήψη δηλαδή επιδόματος θέσης ευθύνης. Στην μελέτη μας όμως φαίνεται η συμμετοχή σε μελλοντική προκήρυξη εκπαιδευτικών στελεχών να είναι ανεξάρτητη από την οικογενειακή κατάσταση (έγγαμη ή μη, με παιδιά ή μη).

Στην τελευταία ανοιχτή ερώτηση του ερωτηματολογίου (Ερώτηση 25, βλ. Ερωτηματολόγιο στο Παράρτημα), καταγράφηκαν οι προτάσεις των εκπαιδευτικών του δείγματός μας για ζητήματα της διοικητικής κατάρτισής τους ως μέλη του συλλόγου διδασκόντων αλλά και ως υποψήφια σχολικά στελέχη. Οι προτάσεις τους

έχουν ως εξής:

- Η διοικητική κατάρτιση των εκπαιδευτικών θεωρείται ότι είναι αναγκαία και αποτελεί προϋπόθεση για την επιλογή σχολικών στελεχών.
- Η διοικητική κατάρτιση προτείνεται να είναι συνεχής.
- Ως φορέα επιμόρφωσής τους προτείνουν να είναι ΑΕΙ της χώρας ή κάποιος άλλος κρατικός φορέας και επιθυμούν να επιληφθεί το ΥΠΑΙΘ του ζητήματος αυτού
- Ως επιμορφωτές προτείνουν καθηγητές ΑΕΙ που έχουν αντικείμενο την διοίκηση και την διοίκηση της εκπαίδευσης ή/και στελέχη της εκπαίδευσης που κατέχουν εμπειρία σε διοικητικές θέσεις αλλά και έχουν μεταπτυχιακές σπουδές στην διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων.
- Οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να καταρτιστούν διοικητικά για οτιδήποτε αφορά την λειτουργία του σχολείου. Επίσης επιθυμούν να δοθεί βαρύτητα στο νομοθετικό πλαίσιο της εκπαίδευσης, στη διοίκηση σχολικών μονάδων, στη διαχείριση κρίσεων και στην οργανωσιακή ψυχολογία.
- Το πρόγραμμα διοικητικής επιμόρφωσης προτείνεται να είναι και θεωρητικό και πρακτικό, να συνδέει δηλαδή την θεωρία με την πράξη και να εξετάζονται μελέτες περιπτώσεων (case studies).
- Η διοικητική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών οφείλει να γίνεται πριν τυχόν αυτά επιλεγούν ως στελέχη.
- Προτείνεται τα προγράμματα να πραγματοποιούνται είτε δια ζώσης, είτε εξ αποστάσεως, είτε με μικτό μοντέλο.
- Ο τόπος διεξαγωγής των δια ζώσης ωρών επιμόρφωσης προτείνεται να είναι κοντά στο σχολείο ή την κατοικία των εκπαιδευτικών.
- Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως τα προγράμματα διοικητικής επιμόρφωσης πρέπει να πραγματοποιούνται ημέρες ή χρονικά διαστήματα που δεν γίνεται διδασκαλία ή να χορηγείται επιμορφωτική άδεια.

Καθώς αποτελούν επιθυμίες άρα συνδέονται με τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, θα ήταν εύλογο να ληφθούν υπόψη κατά τον σχεδιασμό των επιμορφωτικών δράσεων για τους εκπαιδευτικούς. Όπως αναφέρει ο Σαΐτης (1997), η

μελέτη της υφιστάμενης κατάστασης με την συλλογή, επεξεργασία και ανάλυση των πληροφοριών που σχετίζονται με τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, αποτελεί το πρώτο στάδιο του σχεδιασμού ενός επιμορφωτικού προγράμματος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

6.1 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Τόσο τα στελέχη του δημοτικού σχολείου σε θέση ευθύνης (διευθυντής, υποδιευθυντής), όσο και οι εκπαιδευτικοί-μέλη του συλλόγου διδασκόντων του δημοτικού σχολείου είναι απαραίτητο να επιμορφώνονται σε θέματα σχετικά με την διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, καθώς συνθέτουν τα μονομελή και πολυμελή όργανα διοίκησης του σχολείου συμμετέχοντας στις διοικητικές λειτουργίες του. Η παρούσα μελέτη είχε ως στόχο να διερευνήσει τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΔΠΕ) Α' Αθήνας και Φθιώτιδας έναντι της διοικητικής επάρκειας, δηλαδή με την αναγκαιότητα επιμόρφωσής τους σε θέματα σχετικά με την διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. Για τον σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε γραπτό ερωτηματολόγιο το οποίο διανεμήθηκε ηλεκτρονικά στους εκπαιδευτικούς των δημοτικών σχολείων των περιοχών αυτών. Από τη συνολική θεώρηση των ευρημάτων της παρούσας έρευνας και με βάση τη σχετική βιβλιογραφία διατυπώνονται τα παρακάτω γενικά συμπεράσματα:

Το δείγμα της μελέτης μας αποτέλεσαν 189 εκπαιδευτικοί των 209 σχολείων της ΔΠΕ Α' Αθήνας και 62 εκπαιδευτικοί των 67 σχολείων της ΔΠΕ Φθιώτιδας. Η πλειονότητά τους ήταν γυναίκες, έγγαμοι, με παιδιά, με μόνιμη σχέση εργασίας, δάσκαλοι, απλοί εκπαιδευτικοί (όχι σχολικά στελέχη). Επίσης δεν είχε επιπλέον σπουδές, ήταν χωρίς προϋπηρεσία ως διευθυντής, χωρίς προϋπηρεσία ως υποδιευθυντής, χωρίς προϋπηρεσία ως προϊστάμενος, είχε έως 20 χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση και ήταν το πολύ έως 5 χρόνια στο ίδιο σχολείο.

Η πλειονότητα του δείγματος της Α' Αθήνας είχε ηλικία άνω των 40 ετών και του δείγματος της Φθιώτιδας έως 40 ετών. Το ποσοστό των εκπαιδευτικών της Φθιώτιδας που έχει κάποιο δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ ή μεταπτυχιακό/διδακτορικό τίτλο πλην διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων ή έχει φοιτήσει στο διδασκαλείο είναι μικρότερο από το ποσοστό του νομού Αττικής. Το αντίθετο συμβαίνει με την κατοχή μεταπτυχιακού/διδακτορικού τίτλο στην διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων.

Η ανάληψη διευθυντικών καθηκόντων στο παρελθόν δεν είναι ανεξάρτητη από το φύλο του εκπαιδευτικού και δεν είναι ανεξάρτητη από την οικογενειακή

κατάσταση του εκπαιδευτικού.

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, κυρίως στην Α' Αθήνας και λιγότερο στην Φθιώτιδα, δεν έχει παρακολουθήσει μάθημα σχετικό με την διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών.

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών στην Α' Αθήνας και οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί στην Φθιώτιδα, δεν έχει παρακολουθήσει κανένα επιμορφωτικό πρόγραμμα σχετικό με την διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων.

Η ύπαρξη επιμόρφωσης σε θέματα σχετικά με την διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων δεν είναι ανεξάρτητη από το αν οι εκπαιδευτικοί έχουν αναλάβει διευθυντικά καθήκοντα.

Οι εκπαιδευτικοί της Α' Αθήνας αλλά και της Φθιώτιδας επιμορφώθηκαν – κατά φθίνουσα σειρά- κυρίως μέσω παρακολούθησης σεμιναρίων, σε σχετικό μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών ή διδακτορικό, στα ΠΕΚ και στο διδασκαλείο.

Όσον αφορά τη χρονική διάρκεια των προγραμμάτων επιμόρφωσης, καταγράφηκε πως η πλειονότητα των εκπαιδευτικών επιμορφώθηκαν ή για μεγάλο χρονικό διάστημα άνω των 6 μηνών (περίπου τέσσερις στους δέκα) ή για πολύ μικρό χρονικό διάστημα έως μία εβδομάδα (περίπου τρεις στους δέκα) και στις δύο περιοχές.

Επτά στους δέκα εκπαιδευτικούς τόσο στην Α' Αθήνας όσο και της Φθιώτιδας που παρακολούθησαν επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με την διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων αντιλαμβάνονται ότι αυτά δεν τους έχουν προετοιμάσει επαρκώς για άσκηση διευθυντικών θέσεων.

Οι βασικότεροι λόγοι «αποτυχίας» των προγραμμάτων να προετοιμάσουν διοικητικά τους εκπαιδευτικούς για μελλοντική άσκηση διευθυντικών καθηκόντων, φαίνεται να είναι κυρίως η μικρή διάρκεια των προγραμμάτων και λιγότερο το περιεχόμενό τους.

Οι επικρατέστεροι λόγοι μη παρακολούθησης προγραμμάτων σχετικών με την διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων των εκπαιδευτικών της Α' Αθήνας έχουν σχέση με τις οικογενειακές υποχρεώσεις τους, την έλλειψη ενδιαφέροντος για την διοικητική εξέλιξή τους και με οικονομικούς λόγους

Αντίθετα στην Φθιώτιδα οι λόγοι είναι η έλλειψη κάποιου τέτοιου προγράμματος στην περιοχή τους, η απόσταση από την περιοχή διεξαγωγής σχετικού επιμορφωτικού προγράμματος και οι οικονομικοί λόγοι.

Η μεγάλη πλειονότητα των εκπαιδευτικών και των δύο περιοχών θεωρεί ότι οι διευθυντές των σχολείων πρέπει να φοιτούν σε ειδική Σχολή Ανάπτυξης Ηγετικών Στελεχών (ΣΑΗΣ).

Ο χρόνος φοίτησης στην ειδική Σχολή Ανάπτυξης Ηγετικών Στελεχών (ΣΑΗΣ) κατά την άποψη των περισσότερων εκπαιδευτικών των δύο περιοχών πρέπει να έχει διάρκεια 7-12 μηνών με τους εκπαιδευτικούς της Α' Αθήνας να υποστηρίζουν και πρόγραμμα μεγαλύτερης διάρκειας, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς της Φθιώτιδας.

Λίγο παραπάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς και των δύο περιοχών επιθυμούν να φοιτήσουν στην ειδική Σχολή Ανάπτυξης Ηγετικών Στελεχών (ΣΑΗΣ).

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί πως η φοίτηση στην ειδική Σχολή Ανάπτυξης Ηγετικών Στελεχών (ΣΑΗΣ) χρειάζεται πριν επιλεγούν ως στελέχη. Ωστόσο επιθυμούν η κατάρτιση να είναι συνεχής.

Οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν λιγότερη χρησιμότητα στην επιμόρφωση στην διοίκηση της εκπαίδευσης (θεωρίες διοίκησης, μοντέλα διοίκησης, εκπαιδευτικό σύστημα) και στα οικονομικά της εκπαίδευσης (με έμφαση στην οικονομική διαχείριση της σχολικής μονάδας).

Ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς και των δύο περιοχών δηλώνει πως θα συμμετάσχει σε μελλοντική προκήρυξη θέσεων σχολικών στελεχών. Αναποφάσιστοι είναι ένας στους τέσσερις και ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς των περιοχών Α' Αθήνας και Φθιώτιδας αντίστοιχα.

Η επιθυμία των εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν σε μελλοντική προκήρυξη θέσεων σχολικών στελεχών σχετίζεται με την ύπαρξη επιμόρφωσης σε θέματα σχετικά με την διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, την επιθυμία φοίτησης στην ειδική Σχολή Ανάπτυξης Ηγετικών Στελεχών (ΣΑΗΣ), το φύλο του εκπαιδευτικού. Αντίθετα είναι ανεξάρτητη από την οικογενειακή κατάσταση του εκπαιδευτικού.

6.2 ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Από την συνολική θεώρηση των ευρημάτων και των συμπερασμάτων της έρευνάς μας και λαμβάνοντας υπόψη την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, μπορούμε να υποβάλουμε κάποιες προτάσεις για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων, οι οποίες ελπίζουμε να φανούν χρήσιμες, τόσο για την ίδια την πολιτεία η οποία επενδύει στη δημοτική εκπαίδευση, όσο και για τους εκπαιδευτικούς, τα διοικητικά στελέχη των σχολικών μονάδων, τους μαθητές και τους γονείς-κηδεμόνες τους, και την ευρύτερη κοινωνία γενικότερα.

Είναι σημαντικό τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης της χώρας να μελετήσουν, να συναποφασίσουν και να συντονίσουν τα προγράμματα σπουδών τους όσον αφορά τα διδακτικά αντικείμενα-μαθήματα που σχετίζονται με την διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων και να κάνουν υποχρεωτικά κάποια από τα μαθήματα, καθώς είναι τουλάχιστον ατυχές, άλλοι φοιτητές να διδάσκονται σχετικά μαθήματα και άλλοι όχι. Με αυτόν τον τρόπο οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί θα μπορέσουν να έρθουν, καταρχήν σε θεωρητικό επίπεδο, σε μια πρώτη επαφή με τα γνωστικά αντικείμενα που συνθέτουν την διοικητική επάρκεια ενός σχολικού στελέχους.

Επίσης, εκτός από την πρακτική άσκηση των φοιτητών των παιδαγωγικών τμημάτων που γίνεται μέσα στην τάξη και αφορά την διδασκαλία και την διδακτική μεθοδολογία των μαθημάτων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, προτείνεται να εισαχθεί και πρακτική άσκηση στα γραφεία των σχολείων, ώστε οι αυριανοί δάσκαλοι και υποψήφια στελέχη να έρθουν σε μια πρώτη επαφή με το πρακτικό επίπεδο της διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων και να γνωρίσουν τον τρόπο διοικητικής λειτουργίας μιας σχολικής μονάδας.

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συμμετέχουν στο σχεδιασμό των προγραμμάτων ανάπτυξης διοικητικών δεξιοτήτων. Για να είναι αποτελεσματικό το πρόγραμμα, θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένο στις διοικητικές ανάγκες των επιμορφούμενων.

Το πρόγραμμα ανάπτυξης ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης πρέπει να είναι πρακτικό, δηλαδή εκτός από τη θεωρία να περιλαμβάνει και πρακτική άσκηση. Επιπλέον πρέπει να είναι και βιωματικό, με μελέτες περιπτώσεων από τη σχολική πραγματικότητα (case studies).

Επίσης, το πρόγραμμα ανάπτυξης ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης στο θεωρητικό του μέρος μπορεί να διεξαχθεί εξ αποστάσεως σύγχρονα ή/και ασύγχρονα, και στο πρακτικό του μέρος πρέπει να λάβει χώρα σε όλους τους νομούς της χώρας, ώστε να μπορούν οι εκπαιδευτικοί των περιφερειακών περιοχών της χώρας να επιμορφωθούν. Άλλωστε οι εκπαιδευτικοί έχουν πια την εμπειρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εξαιτίας της πρόσφατης πανδημίας του κορωνοϊού.

Τέλος, θα πρέπει να επιλέγονται κατάλληλοι επιμορφωτές με γνώσεις και πείρα στα θέματα διοίκησης μιας σχολικής μονάδας.

Από τη μεριά του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, θα πρέπει να υλοποιείται ευέλικτος και μακροπρόθεσμος προγραμματισμός και οργάνωση των προγραμμάτων ανάπτυξης ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης, όπως και εποπτεία και αξιολόγηση αυτών.

Παράλληλα θα πρέπει να φροντίζει για την παροχή κινήτρων και διευκολύνσεων στους εκπαιδευτικούς, ειδικά αυτών που διαμένουν ή υπηρετούν σε αγροτικές και δυσπρόσιτες περιοχές, ώστε να παρακολουθούν ανεμπόδιστα και αδιάλειπτα τα σχετικά προγράμματα επιμόρφωσης.

Επιπρόσθετα θα πρέπει να κινηθεί νομοθετικά και να ορίσει ως προϋπόθεση για την ανάληψη θέσης ευθύνης το πιστοποιητικό ενός τέτοιου προγράμματος ή την κατοχή μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Με την διατύπωση σαφών κριτηρίων να μοριοδοτεί για αυτές τις θέσεις μόνο τα σχετικά προσόντα και όχι οτιδήποτε άλλο, εξασφαλίζοντας με αυτόν τον τρόπο την αξιοκρατική (και όχι μόνο αντικειμενική) επιλογή των στελεχών των σχολικών μονάδων.

Επίσης το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, θα πρέπει να μεριμνήσει για την καθιέρωση επιμορφωτικών σεμιναρίων, ανά τακτά χρονικά διαστήματα, έτσι

ώστε η εκπαίδευση να είναι συνεχής και οι εκπαιδευτικοί να ανανεώνουν τις διοικητικές τους γνώσεις και να εξασκούν τις διοικητικές τους δεξιότητες-ικανότητες. Δηλαδή εν συνόλω, η επιμόρφωση θα πρέπει να είναι αρχική και περιοδική, εισαγωγική και συνεχής.

Τέλος, το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων θα πρέπει να καθορίσει επακριβώς τα καθήκοντα, τις αρμοδιότητες και τα δικαιώματα των διευθυντών, των υποδιευθυντών, του συλλόγου διδασκόντων και των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων, χωρίς να είναι αναγκασμένος ο κάθε εκπαιδευτικός να χάνεται σε δαιδαλώδεις γραφειοκρατικές διαδικασίες και αλληλοσυγκρουόμενες νομικές διατυπώσεις για τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητές του.

Επιπλέον θα πρέπει να μελετηθεί η απαλλαγή του διευθυντή από τα διδακτικά του καθήκοντα και η σοβαρή μείωση του διδακτικού ωραρίου του υποδιευθυντή, ώστε να μπορούν να εκτελούν το διοικητικό τους έργο απερίσπαστοι, καθώς είναι αδύνατο και να διδάσκουν το μάθημά τους, και να βρίσκονται σε άλλο χώρο για την εκτέλεση των διοικητικών τους καθηκόντων.

Όσο αφορά την ίδια την έρευνα και τους περιορισμούς της, θα είχε ενδιαφέρον

- Να μελετηθεί η διοικητική επάρκεια των εκπαιδευτικών των δημοτικών σχολείων ώστε να καλύψει αντιπροσωπευτικό δείγμα από όλη την επικράτεια
- Να μελετηθεί η διοικητική επάρκεια των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
- Να μελετηθεί η διοικητική επάρκεια των διοικητικών στελεχών

Ανακεφαλαιωτικά, διαφαίνεται επιτακτική η ανάγκη οργάνωσης και λειτουργίας από μέρους της Πολιτείας, ενός προγράμματος επιμόρφωσης στα διοικητικά ζητήματα, και ανάπτυξης των διοικητικών ικανοτήτων-δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης, για να μπορούν αυτά να ανταποκριθούν στον πολυσύνθετο ρόλο τους και στις εφαρμοζόμενες αλλαγές, ειδικότερα και γενικότερα, στην εκπαιδευτική πολιτική της χώρας. Με την υλοποίηση των παραπάνω προτάσεων με την ευθύνη της Πολιτείας, θα βελτιωθεί ο βαθμός

διοικητικής επάρκειας τόσο των διοικητικών στελεχών της εκπαίδευσης όσο και των εκπαιδευτικών με την αρχική και συνεχιζόμενη επιμόρφωσή τους σε διοικητικές γνώσεις και πρακτικές. Τα οφέλη θα είναι πολλαπλά, τόσο για τα ίδια τα διοικητικά στελέχη που θα μπορούν να εκτελούν το έργο τους αποτελεσματικότερα και με βάση τις αρχές και πρακτικές της εκπαιδευτικής διοίκησης, όσο και για τους υφισταμένους τους εκπαιδευτικούς, με την αποτελεσματικότερη λειτουργία των ιδίων και του συλλόγου διδασκόντων μέσω του οποίου συμμετέχουν στην διοίκηση του σχολείου.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). Δεξιότητες διευθυντή σχολείου. Στο: *Πρακτικά επιμορφωτικού σεμιναρίου, Επιμόρφωση στελεχών διοίκησης της εκπαίδευσης, 14-17 Απριλίου 2008, Θεσσαλονίκη*. ΥΠΕΠΘ. σ. 94-95.

Αναστασίου, Α., Βαλκάνος, Ε. & Φραγκούλης, Ι. (2013). Οι αντιλήψεις των υποδιευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το βαθμό επάρκειας των ικανοτήτων απόδοσής τους, σχετικά με κοινές διοικητικές ευθύνες. Στο: *16ο Διεθνές Συνέδριο με θέμα: Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης Διαπολιτισμικότητα και τα Ελληνικά ως Ξένη Γλώσσα, 28-30 Ιουνίου 2013, Πάτρα*.

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

Βουγιουκλή, Ε. (2014) *Διερεύνηση στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αναγκαιότητα επιμόρφωσής τους στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Συγκριτική μελέτη των νομών Αττικής και Μεσσηνίας*, Διπλωματική Εργασία, Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας.

Γεωργογιάννης, Π. (2005). Κριτήρια επιλογής και πιστοποίηση διοικητικής ετοιμότητας για υποψηφίους εκπαιδευτικούς διευθυντών σχολικών μονάδων. Στο: *Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Άρτας με θέμα: Διοίκηση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, 2-4 Δεκεμβρίου 2005*. Άρτα. σ.70-85.

Γεωργογιάννης, Π. (2009). *Εκπαιδευτική διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*. Πάτρα: Ιδιωτική Έκδοση. σ. 33.

Γεωργογιάννης, Π., Λάγιος, Β. & Κουνέλη, Β. (2005). Διοικητική επάρκεια και ετοιμότητα των διευθυντών σχολικών μονάδων. Στο: *Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Άρτας με θέμα: Διοίκηση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, 2-4 Δεκεμβρίου 2005*. Άρτα. σ. 19-32.

Γκότοβος, Α. (2003) *Η Λογική του Υπαρκτού Σχολείου*, Αθήνα: Gutenberg.

Γουρναρόπουλος, Γ. (2007) *Η Συμβολή του Διευθυντή στη Διαμόρφωση του Σχολικού Κλίματος*, Διδακτορική Διατριβή, Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου.

Γουρναρόπουλος, Γ. (2009). Η διοικητική επιμόρφωση ως παράγοντας ανάπτυξης ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση. Στο: *Διοικητική Ενημέρωση* (48). Αθήνα: Ειδική Εκδοτική Α.Ε.Ε.Β.Ε. σ. 64-87.

Δάρρα, Μ., Υφαντή, Α., Προκοπιάδου, Γ., Σαΐτης, Χ. (2010) «Βασική κατάρτιση, στελέχωση σχολικών μονάδων και επιμόρφωση εκπαιδευτικών», *Νέα Παιδεία* 134, 44-68.

Δημητράκος, Δ. (1984). *Παιδεία και Κοινωνική Αναμόρφωση-Μια Γκραμσιανή Προσέγγιση*. Αθήνα: Νεφέλη.

Δουλκερίδου, Π. (2015) «Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και διευθυντών των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επισκόπηση του νομοθετικού πλαισίου», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 59, 83-98.

Everard, K. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ζάχου, Μ. (2009) *Η οικονομική διαχείριση στην εκπαίδευση, η περίπτωση των σχολικών μονάδων*, Πτυχιακή μελέτη, Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας.

Ζαβλανός, Μ. (1998). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Έλλην.

Ζαβλανός, Μ. (2002). *Οργανωτική Συμπεριφορά*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη.

Θεοφανίδης, Σ. (1999). *Ποιος είναι ο ηγέτης*. Αθήνα: Παπαζήση.

Θεοφιλίδης, Χ. (1994). *Ορθολογιστική οργάνωση και διοίκηση σχολείου*. Λευκωσία.

Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Καραγιάννη, Π. (2011) *Ο ρόλος του υποδιευθυντή και η συμβολή του στην αποτελεσματικότερη λειτουργία των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής*, Διπλωματική Εργασία, Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας.

Κατσαρός, Ι. (2008) *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Καψάλης, Α.,(2005), «Χαρακτηριστικά του καλού σχολείου» στο *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, 3-30.

Κόντα, Π. (2014) *Στάσεις των διευθυντικών στελεχών σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αιτωλοακαρνανίας και της εκπαιδευτικής περιοχής Πειραιά για την διοικητική τους κατάρτιση: μια εμπειρική έρευνα*, Διπλωματική Εργασία, Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας.

Koontz, H. & O' Donnell, C. (1984). *Οργάνωση και διοίκηση*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Κυριαζόπουλος, Π. & Τερζίδης, Κ. (2000). *Διοίκηση Μικρομεσαίων Επιχειρήσεων στην 3^η Βιομηχανική Επανάσταση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.

Κύτρου, Κ. Δ. (2019) *Διερεύνηση των στάσεων και αντιλήψεων των γυναικών εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αττικής αναφορικά με την διοικητική τους εξέλιξη*, Διπλωματική Εργασία, Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας.

Λιάπης, Η. (2020) «Διοικητική επιμόρφωση εκπαιδευτικών και αποτελεσματικότητα σχολικής μονάδας», *IJEI* 2:3.

Μαστροθανάσης, Κ., Τσαπούρη, Ε. & Στρατή, Ε. (2011). *Εκπαιδευτική Διοίκηση*, (τόμος Α). Αθήνα: Ένωση Ελλήνων Φυσικών.

Ματθαίου Δ., (1999), *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών* στο βιβλίο: *Αναβάθμιση της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 45-57.

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

Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.

Μπουραντάς, Δ. (2001). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου.

Μυλωνά, Ζ. (2005). *Διευθυντής και αποτελεσματική σχολική μονάδα. Απόψεις και στάσεις διευθυντών και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

Νικολάου Χ., (2019), *Ο ρόλος του Διευθυντή/ντριας στη διαχείριση των συγκρούσεων στα σχολεία Α/θμιας Εκπαίδευσης*, Διπλωματική Εργασία, Αθήνα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής.

Ξωχέλλης, Π., (1991) «Βασική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα», *Φιλολόγος* 64, 84-97.

Ξωχέλλης, Π., (2005) «Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σήμερα» στο *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων* (επιμ. Α. Καψάλης), Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Οικονόμου, Μ. (2014) *Διοικητική επάρκεια και διοικητική ετοιμότητα των διευθυντών και υποδιευθυντών σχολικών μονάδων*, Διπλωματική Εργασία, Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας.

Παπαγεωργάκης, Π. (2013), *Σύνδεση σχολείου και τοπικής κοινωνίας: Η συνεργασία του διευθυντή του σχολείου με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων ως παράγοντας αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας*, Διδακτορική διατριβή, Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου.

Πασιαρδής, Π. (1993). Μοντέλα διοίκησης της εκπαίδευσης: μια κριτική παρουσίαση. Στο: *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* (18), 5-30. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Πασιάρδης, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πυργιωτάκης, Ι. (2002). Ολοήμερο σχολείο: Νέες απαιτήσεις για το ρόλο του εκπαιδευτικού. Στο: Πυργιωτάκης, Ι. (Επιμ.). *Ολοήμερο Σχολείο. Λειτουργία και Προοπτικές*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β. σ.23-56.

Ρούσσος, Π. & Τσαούσης, Γ. (2002). *Στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σαΐτη, Α. & Μιχόπουλος, Α. (2005). Η αναγκαιότητα ανάπτυξης ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης: Η περίπτωση των υποδιευθυντών σχολικών μονάδων. Στο: *Επιστήμες Αγωγής*, (4), 43-56. Κρήτη: Πανεπιστήμιο Κρήτης – Σχολή Επιστημών Αγωγής- Παιδαγωγικό Τμήμα Δ. Ε.

Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χρ. (2012α). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Θεωρία, έρευνα και μελέτη περιπτώσεων* Αθήνα : Ιδιωτική Έκδοση.

Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2012β). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Θεωρία, έρευνα και μελέτη περιπτώσεων*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.

Σαΐτης, Χ. (1990). Η συμβολή του management στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο: *Νέα Παιδεία* (54), 70-83.

Σαΐτης, Χ., (1991), *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης: Θεωρία και πράξη*, Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (1997). Σκέψεις για την ανάπτυξη ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση. Στο: *Δημόσιος Τομέας* (127), 33-38.

Σαΐτης, Χ. (1998). Ο θεσμός του υποδιευθυντή του σχολείου ως βάση για την ανάπτυξη ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση. Στο: *Διοικητική Ενημέρωση* (11), 39-59.

Σαΐτης, Χ. (2000). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης-Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Ατραπός.

Σαΐτης, Χ. (2001). *Η Λειτουργία του σχολείου μέσα από τις αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων*, Αθήνα: Ατραπός.

Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία ...στην πράξη*. Αθήνα : Ιδιωτική Έκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2008α). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σαΐτης, Χ. (2008β). *Οργάνωση & διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.

Σαΐτης, Χ., Αλεξόπουλος, Ν., & Παπαδάτου, Ε., (2019), *Εισαγωγή στη διοίκηση Μονάδων Προσχολικής Και Σχολικής Εκπαίδευσης. Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*, Αθήνα: Ad Libitum.

Σαΐτης, Χ. & Γουρναρόπουλος, Γ. (2001). Η αναγκαιότητα προγραμματισμού για τη δημιουργία διοικητικών στελεχών στην εκπαίδευση. Στο: *Νέα παιδεία* (99), 75-90.

Σαΐτης, Χ., Δάρρα Μ., Ψάρρη Κ. (1996) «Δυσλειτουργίες στις σχολικές οργανώσεις: Το οργανωτικό πλαίσιο και ο βαθμός οργανωσιακής υποστήριξης σε σχέση με τις συγκρούσεις», *Νέα Παιδεία* 79, 126-142.

Σαΐτης, Χ., Τσιαμάσης, Φ. & Χατζή, Μ. (1997). Ο διευθυντής του σχολείου: Manager, ηγέτης ή παραδοσιακός γραφειοκράτης; Στο: *Νέα Παιδεία*, (83), 66-77.

Σταθόπουλος, Γ. (2005). Ο διευθυντής σχολικών μονάδων Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης. Στο: *Πρακτικά 2^{ov} Πανελληνίου Συνεδρίου Άρτας με θέμα: Διοίκηση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, 2-4 Δεκεμβρίου 2005*. Άρτα. σ. 245-254.

Georges, P., Ευθυμιάδου, Γ. & Τσίτος, Κ. (1998). *Πρακτικός προσανατολισμός στο σύγχρονο μάνατζμεντ*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τύπας, Γ. & Κατσαρός, Γ. (2003). Εισαγωγή στην διοικητική επιστήμη: Από τη γραφειοκρατία και την επιστημονική διοίκηση στη σύγχρονη οργανωτική θεωρία. Αθήνα: Gutenberg.

ΥΠΕΠΘ-ΔΙΠΕΕ, (2004). *Στατιστικά στοιχεία για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση σχολικού έτους 2003-2004*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

Φασούλης, Κ. (2011). Η αποτελεσματική οργάνωση και διοίκηση του σχολείου: Γνωρίσματα ποιοτικής συμπεριφοράς στα ξένα σχολεία υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Στο: *Μέντορας* (13). σ. 22-41.

Φλώρος, Γ.(1993). *Διοικητική των Επιχειρήσεων*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.

Χατζηπαναγιώτου Π., (2001), *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης*, Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.

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

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Bradie, M. B. (1967). *Fayol on Administration*. London: Lyon, Grant and Green.

Dawson, T. (1993). *Principles and Practice of Modern Management*. Liverpool Academic Press

Fiedler, F. (1967). *A Theory of Leadership Effectiveness*. New York: McGraw-Hill.

Katz, L. (1974). Skills of an Effective Administrator. In: *Harvard Business Review* Vol. 52, Issue 5. p.p.90-102.

Kyriakoussis, A. & Saiti, A. (2006). “Underrepresentation of women in public primary school administration: The experience of Greece”, *IEJLL* 10, 5.

Leavitt, H. (1972). *Managerial Psychology*. U. S. A.: The University Chicago Press.

Naylor, J. (1999). *Management*. UK: Pearson Education

Sashkin, M. (1996). *The visionary leader: The leader behavior questionnaire*. Amherst, MA: Human Resource Development Press.

Sashkin, M., & Rosenbach, E. (1998). A new vision of leadership. In: Rosenbach, W.E. & Taylor, R.L.(Eds). *Contemporary issues in leadership*. Colorado: Westview Press.

ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόγλωσσες

«Δημοτικά σχολεία της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Α' Αθήνας». Πηγή: http://dipe-a-athin.att.sch.gr/images/upload/genikes/04.09.2020/%CE%94%CE%97%CE%9C%CE%9F%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%91_%CE%A3%CE%A7%CE%9F%CE%9B%CE%95%CE%99%CE%91_%CE%A0%CE%95_%CE%91_%CE%91%CE%98%CE%97%CE%9D%CE%91%CE%A3.pdf. Διαβάστηκε 30/07/2020.

«Δημοτικά σχολεία της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Φθιώτιδας». Πηγή: http://dipe.fth.sch.gr/v2/?page_id=94. Διαβάστηκε 30/07/2020.

ΕΚΔΔΑ – ΙΝ. ΕΠ., «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων», πηγή: https://www.ekdd.gr/ekdda/custom/seminars/pdf/73_2_2020.pdf. Διαβάστηκε 27/07/2020.

ΕΚΔΔΑ – ΙΝ. ΕΠ., «Τομέας Δημόσιας Διοίκησης και Διακυβέρνησης», Πηγή:
<https://www.ekdd.gr/wp-content/uploads/2019/01/%CE%99%CE%9D%CE%95%CE%A0-%CE%A4%CE%9F%CE%9C%CE%95%CE%91%CE%A3-%CE%94%CE%97%CE%9C-%CE%94%CE%99%CE%9F%CE%99%CE%9A%CE%97%CE%A3%CE%97%CE%A3-%CE%94%CE%99%CE%91%CE%9A%CE%A5%CE%92%CE%95%CE%A1%CE%9D%CE%97%CE%A3%CE%97%CE%A3.pdf>.

Διαβάστηκε 27/07/2020.

Εκπαίδευση Ενηλίκων, Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας, 31 Οκτωβρίου 2010,
Ανακτήθηκε 22-3-2020, από
<http://embedit.in/crh8ql87G6.swf>

«Επιμόρφωση στελεχών εκπαίδευσης από την ΕΚΔΔΑ για την απόκτηση πιστοποιητικών διοικητικής και καθοδηγητικής επάρκειας» (2013), *Alfavita.gr*,
Πηγή: https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/112269_epimorfosi-stelehon-ekpaideysis-apo-tin-ekdda-gia-tin-apoktisi-pistopoiitikon. Διαβάστηκε 19/07/2020.

Μπουραντάς, Δ. (2003, 05 Ιανουαρίου). Η μοναξιά του ηγέτη. *Η Καθημερινή*.
Ανακτήθηκε 12 Αυγούστου 2020 από,
<http://www.kathimerini.gr/139171/article/oikonomia/epixeirhseis/h-mona3ia-toy-hgeth>

Μπουραντάς, Δ. (2003, 09 Νοεμβρίου). Η ηγεσία κατέκτησε τη θέση του μάνατζμεντ. *Η Καθημερινή*. Ανακτήθηκε 12 Αυγούστου 2020 από,
<http://www.kathimerini.gr/167288/article/oikonomia/epixeirhseis/h-hgesia-katekthse-th-8esh-toy-manatzment>

De Vries (2003, 09 Νοεμβρίου). Η ηγεσία κατέκτησε τη θέση του μάνατζμεντ. *Η Καθημερινή*. Ανακτήθηκε 11 Αυγούστου 2020 από,
<http://www.kathimerini.gr/167288/article/oikonomia/epixeirhseis/h-hgesia-katekthse>

Ντούλας, Π. (2018) «Εκτενή στατιστικά στοιχεία για τους αναπληρωτές - Στοιχεία ανά κλάδο. Πάνω από 7550 προσλήψεις στην ΔΕ», *Alfavita.gr*, πηγή: https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/247020_ekteni-statistika-stoiheia-gia-toys-anaplirotes-stoiheia-ana-klado-pano-apo-7550. Διαβάστηκε 18 Αυγούστου 2020.

Παπαϊωάννου, Α., Γιαβρίμης, Π., Βαλκάνος, Ε. & Κατσαφούρος, Κ. (2012). Αναγκαιότητα και περιεχόμενο επιμόρφωσης διευθυντών σχολικών μονάδων: Μια διερευνητική μελέτη. Στο: *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών* (61). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
<http://ojs.lib.uth.gr/index.php/tovima/article/view/9>. Διαβάστηκε 18 Αυγούστου 2020.

Σαββαΐδης, Π. (2010) *Απόψεις των εκπαιδευτικών Α/θμιας της Ρόδου αναφορικά με την επιμόρφωση σε θέματα οργάνωσης-διοίκησης σχολικών μονάδων*, Διπλωματική Εργασία, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Πηγή: <https://hellanicus.lib.aegean.gr/bitstream/handle/11610/14187/file0.pdf?sequence=1>. Διαβάστηκε 23 Ιουλίου 2020.

ΥΠΑΙΘ, «Μεταπτυχιακές Σπουδές στην Ελλάδα», πηγή: <https://masters.minedu.gov.gr/Masters/search/gr>. Διαβάστηκε 10/8/2020.

Νομοθεσία

ΦΕΚ 167, τ.Α' /30-09-1985. Νόμος 1566/1985. *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.*

ΦΕΚ 1340, τ.Β' / 8-10-2002. Υ.Α. 105657/2002. *Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων.*

ΦΕΚ 71, τ.Α' / 19-5-2010. Νόμος 3848/2010. *Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού - καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις.*

ΦΕΚ 1915, τ.Β' / 15-06-2012. Κοινή Υπουργική Απόφαση των Υπουργείων, Παιδείας & Θρησκευμάτων, Διοικητικής Μεταρρύθμισης & Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης και Οικονομικών. *Καθορισμός του περιεχομένου, του τρόπου, της διάρκειας και της διαδικασίας παρακολούθησης του ειδικού προγράμματος για την απόκτηση Πιστοποιητικού Διοικητικής Επάρκειας των εκπαιδευτικών.*

ΠΙΝΑΚΕΣ

ΠΙΝΑΚΕΣ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ 4

Πίνακας 4.1.

Κατανομή του δείγματος ως προς την Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

		ΔΠΕ			Cumulative Percent
		Frequency	Percent	Valid Percent	
Valid	Α' ΑΘΗΝΑΣ	189	75,3	75,3	75,3
	ΦΘΙΩΤΙΔΑΣ	62	24,7	24,7	100,0
	Total	251	100,0	100,0	

Πίνακας 4.2α.

Κατανομή του δείγματος της Α' Αθήνας ως προς την οργανικότητα

		Οργανικότητα			Cumulative Percent
		Frequency	Percent	Valid Percent	
Valid	ΕΩΣ 6ΘΕΣΙΟ	17	9,0	9,0	9,0
	+6ΘΕΣΙΟ	172	91,0	91,0	100,0
	Total	189	100,0	100,0	

Πίνακας 4.2β.

Κατανομή του δείγματος της Φθιώτιδας ως προς την οργανικότητα

		Οργανικότητα			Cumulative Percent
		Frequency	Percent	Valid Percent	
Valid	ΕΩΣ 6ΘΕΣΙΟ	31	50,0	50,0	50,0
	+6ΘΕΣΙΟ	31	50,0	50,0	100,0
	Total	62	100,0	100,0	

Πίνακας 4.3α.

Κατανομή του δείγματος της Α' Αθήνας ως προς το μέγεθος της περιοχής που βρίσκεται το σχολείο

Εύρος_περιοχής		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πάνω από 10.000 κατοίκους	189	100,0	100,0	100,0

Πίνακας 4.3β.

Κατανομή του δείγματος της Φθιώτιδας ως προς το μέγεθος της περιοχής που βρίσκεται το σχολείο

Εύρος_περιοχής		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2.501 – 10.000 κατοίκους	15	24,2	24,2	24,2
	Μέχρι 2.500 κατοίκους	28	45,2	45,2	69,4
	Πάνω από 10.000 κατοίκους	19	30,6	30,6	100,0
Total		62	100,0	100,0	

Πίνακας 4.4α.

Κατανομή του δείγματος της Α' Αθήνας ως προς το φύλο

Φύλο		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ανδρας	46	24,3	24,3	24,3
	Γυναίκα	143	75,7	75,7	100,0
Total		189	100,0	100,0	

Πίνακας 4.4β.

Κατανομή του δείγματος της Φθιώτιδας ως προς το φύλο

Φύλο		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ανδρας	21	33,9	33,9	33,9
	Γυναίκα	41	66,1	66,1	100,0
Total		62	100,0	100,0	

Πίνακας 4.5α.

Κατανομή του δείγματος της Α' Αθήνας ως προς την ηλικία

		Ηλικία			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΕΩΣ 30	25	13,2	13,2	13,2
	31-40	52	27,5	27,5	40,7
	41-50	51	27,0	27,0	67,7
	51 ΚΑΙ ΑΝΩ	61	32,3	32,3	100,0
	Total	189	100,0	100,0	

Πίνακας 4.5β.

Κατανομή του δείγματος της Φθιώτιδας ως προς την ηλικία

		Ηλικία			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΕΩΣ 30	12	19,4	19,4	19,4
	31-40	24	38,7	38,7	58,1
	41-50	15	24,2	24,2	82,3
	51 ΚΑΙ ΑΝΩ	11	17,7	17,7	100,0
	Total	62	100,0	100,0	

Πίνακας 4.6α.

Κατανομή του δείγματος της Α' Αθήνας ως προς την οικογενειακή κατάσταση

		Οικογενειακή κατάσταση			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άγαμος/η	55	29,1	29,1	29,1
	Διαζευγμένος/η	12	6,3	6,3	35,4
	Έγγαμος/η	118	62,4	62,4	97,9
	Με σύμφωνο συμβίωσης	1	,5	,5	98,4
	Συμβίωση	3	1,6	1,6	100,0
	Total	189	100,0	100,0	

Πίνακας 4.6β.

Κατανομή του δείγματος της Φθιώτιδας ως προς την οικογενειακή κατάσταση

		Οικογενειακή κατάσταση			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αγαμος/η	22	35,5	35,5	35,5
	Έγγαμος/η	31	50,0	50,0	85,5
	Με σύμφωνο συμβίωσης	6	9,7	9,7	95,2
	Συμβίωση	3	4,8	4,8	100,0
	Total	62	100,0	100,0	

Πίνακας 4.7α.

Κατανομή του δείγματος της Α' Αθήνας ως προς τον αριθμό παιδιών

		Παιδιά			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	75	39,7	39,7	39,7
	1	35	18,5	18,5	58,2
	2	73	38,6	38,6	96,8
	3	6	3,2	3,2	100,0
	Total	189	100,0	100,0	

Πίνακας 4.7β.

Κατανομή του δείγματος της Φθιώτιδας ως προς τον αριθμό παιδιών

		Παιδιά			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	33	53,2	53,2	53,2
	1	9	14,5	14,5	67,7
	2	16	25,8	25,8	93,5
	3	3	4,8	4,8	98,4
	4	1	1,6	1,6	100,0
	Total	62	100,0	100,0	

Πίνακας 4.8α.

Κατανομή του δείγματος της Α' Αθήνας ως προς την ειδικότητα

		Ειδικότητα			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Δάσκαλος/α	178	94,2	94,2	94,2
	Άλλη	11	5,8	5,8	100,0
	Total	189	100,0	100,0	

Πίνακας 4.8β.

Κατανομή του δείγματος της Φθιώτιδας ως προς την ειδικότητα

		Ειδικότητα			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Δάσκαλος/α	60	96,8	96,8	96,8
	Άλλη	2	3,2	3,2	100,0
	Total	62	100,0	100,0	

Πίνακας 4.9α.

Κατανομή του δείγματος της Α' Αθήνας ως προς τις επιπλέον σπουδές

Επιπλέον_σπουδές		
	Συχνότητα	Ποσοστό
Δεύτερο πτυχίο	48	25,4
Μετεκπαίδευση σε διδασκαλείο	38	20,1
Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό στην διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων	29	15,3
Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό σε άλλο αντικείμενο	73	38,6

Πίνακας 4.9β.

Κατανομή του δείγματος της Φθιώτιδας ως προς τις επιπλέον σπουδές

Επιπλέον_σπουδές		
	Συχνότητα	Ποσοστό
Δεύτερο πτυχίο	12	19,4
Μετεκπαίδευση σε διδασκαλείο	8	12,9
Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό στην διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων	12	19,4
Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό σε άλλο αντικείμενο	21	33,9

Πίνακας 4.10α.

Κατανομή του δείγματος της Α' Αθήνας ως προς την σχέση εργασίας

Σχέση_εργασίας					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αναπληρωτής	44	23,3	23,3	23,3
	Μόνιμος	145	76,7	76,7	100,0
	Total	189	100,0	100,0	

Πίνακας 4.10β.

Κατανομή του δείγματος της Φθιώτιδας ως προς την σχέση εργασίας

Σχέση_εργασίας					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αναπληρωτής	25	40,3	40,3	40,3
	Μόνιμος	37	59,7	59,7	100,0
	Total	62	100,0	100,0	

Πίνακας 4.11α.

Κατανομή του δείγματος της Α' Αθήνας ως προς τα έτη προϋπηρεσίας

		Εκπαιδευτική προϋπηρεσία			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Εώς 10	39	20,6	20,6	20,6
	11-20	74	39,2	39,2	59,8
	21-30	46	24,3	24,3	84,1
	31 και άνω	30	15,9	15,9	100,0
	Total	189	100,0	100,0	

Πίνακας 4.11β.

Κατανομή του δείγματος της Φθιώτιδας ως προς τα έτη προϋπηρεσίας

		Εκπαιδευτική προϋπηρεσία			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Εώς 10	20	32,3	32,3	32,3
	11-20	27	43,5	43,5	75,8
	21-30	8	12,9	12,9	88,7
	31 και άνω	7	11,3	11,3	100,0
	Total	62	100,0	100,0	

Πίνακας 4.12α.

Κατανομή του δείγματος της Α' Αθήνας ως προς τα έτη υπηρετήσεως ως διευθυντής σχολείου

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Προϋπηρεσία_ως_Διευθυντ ής	34	,33	25,50	7,3600	5,83129
Valid N (listwise)	34				

Πίνακας 4.12β.

Κατανομή του δείγματος της Φθιώτιδας ως προς τα έτη υπηρετήσης ως διευθυντής σχολείου

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Προϋπηρεσία_ως_Διευθυντής	11	,25	15,00	7,4245	5,26834
Valid N (listwise)	11				

Πίνακας 4.13α.

Κατανομή του δείγματος της Α' Αθήνας ως προς τα έτη υπηρετήσης ως προϊστάμενος ολιγοθέσιου σχολείου

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Προϋπηρεσία_ως_Προϊστάμενος	31	,50	12,33	2,9087	3,57442
Valid N (listwise)	31				

Πίνακας 4.13β.

Κατανομή του δείγματος της Φθιώτιδας ως προς τα έτη υπηρετήσης ως προϊστάμενος ολιγοθέσιου σχολείου

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Προϋπηρεσία_ως_Προϊστάμενος	28	,17	8,58	2,9611	2,74382
Valid N (listwise)	28				

Πίνακας 4.14α.

Κατανομή του δείγματος της Α' Αθήνας ως προς τα έτη υπηρετήσεως ως υποδιευθυντής σχολείου

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Προϋπηρεσία_ως_Υποδιευθυντής	49	,50	12,00	3,1939	2,48113
Valid N (listwise)	49				

Πίνακας 4.14β.

Κατανομή του δείγματος της Φθιώτιδας ως προς τα έτη υπηρετήσεως ως υποδιευθυντής σχολείου

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Προϋπηρεσία_ως_Υποδιευθυντής	7	,08	3,00	1,4400	,95666
Valid N (listwise)	7				

Πίνακας 4.15α.

Κατανομή του δείγματος της Α' Αθήνας ως προς τα έτη υπηρετήσεως στο τρέχον σχολείο

Έτη στο τρέχον σχολείο					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Εώς 5	104	55,0	55,0	55,0
	6-10	34	18,0	18,0	73,0
	11-15	20	10,6	10,6	83,6
	16-20	20	10,6	10,6	94,2
	Ανω των 20	11	5,8	5,8	100,0
	Total	189	100,0	100,0	

Πίνακας 4.15β.

Κατανομή του δείγματος της Φθιώτιδας ως προς τα έτη υπηρετήσης στο τρέχον σχολείο

Έτη στο τρέχον σχολείο		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Εώς 5	38	61,3	61,3	61,3
	6-10	13	21,0	21,0	82,3
	11-15	6	9,7	9,7	91,9
	16-20	3	4,8	4,8	96,8
	Ανω των 20	2	3,2	3,2	100,0
	Total	62	100,0	100,0	

Πίνακας 4.16α.

Κατανομή του δείγματος της Α' Αθήνας ως προς τη θέση υπηρετήσης

Θέση Υπηρετήσης		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διευθυντής/ντρια	27	14,3	14,3	14,3
	Υποδιευθυντής/ντρια	15	7,9	7,9	22,2
	Εκπαιδευτικός	147	77,8	77,8	100,0
	Total	189	100,0	100,0	

Πίνακας 4.16β.

Κατανομή του δείγματος της Φθιώτιδας ως προς τη θέση υπηρετήσης

Θέση Υπηρετήσης		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διευθυντής/ντρια	9	14,5	14,5	14,5
	Προϊστάμενος/η	5	8,1	8,1	22,6
	Υποδιευθυντής/ντρια	1	1,6	1,6	24,2
	Εκπαιδευτικός	47	75,8	75,8	100,0
	Total	62	100,0	100,0	

Πίνακας 4.17α.

Κατανομή του δείγματος της Α' Αθήνας ως προς την παρακολούθηση μαθημάτων διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων στο βασικό πτυχίο

Προπτυχιακό μάθημα διοίκησης					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	56	29,6	29,6	29,6
	OXI	133	70,4	70,4	100,0
	Total	189	100,0	100,0	

Πίνακας 4.17β.

Κατανομή του δείγματος της Φθιώτιδας ως προς την παρακολούθηση μαθημάτων διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων στο βασικό πτυχίο

Προπτυχιακό μάθημα διοίκησης					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	27	43,5	43,5	43,5
	OXI	35	56,5	56,5	100,0
	Total	62	100,0	100,0	

Πίνακας 4.18α.

Κατανομή του δείγματος της Α' Αθήνας ως προς την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων σχετικών με την διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων

Επιμόρφωση στη διοίκηση					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	87	46,0	46,0	46,0
	OXI	102	54,0	54,0	100,0
	Total	189	100,0	100,0	

Πίνακας 4.18β.

Κατανομή του δείγματος της Φθιώτιδας ως προς την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων σχετικών με την διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων

Επιμόρφωση στη διοίκηση					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	32	51,6	51,6	51,6
	OXI	30	48,4	48,4	100,0
	Total	62	100,0	100,0	

Πίνακας 4.19α.

Κατανομή του δείγματος της Α' Αθήνας που επιμορφώθηκε ως προς την χρονική διάρκεια των επιμορφωτικών προγραμμάτων σχετικών με την διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων

Χρονική διάρκεια επιμόρφωσης					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Εώς 1 εβδομάδα	20	23,0	23,0	23,0
	Ανω 1 εβδομάδας, εώς 1 μήνα	8	9,2	9,2	32,2
	Ανω 1 μήνα, εώς 3 μήνες	11	12,6	12,6	44,8
	Ανω 3 μηνών, εώς 6 μήνες	10	11,5	11,5	56,3
	Ανω των 6 μηνών	38	43,7	43,7	100,0
	Total	87	100,0	100,0	

Πίνακας 4.19β.

Κατανομή του δείγματος της Φθιώτιδας που επιμορφώθηκε ως προς την χρονική διάρκεια των επιμορφωτικών προγραμμάτων σχετικών με την διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων

Χρονική διάρκεια επιμόρφωσης					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Εώς 1 εβδομάδα	10	31,3	31,3	31,3
	Ανω 1 εβδομάδας, εώς 1 μήνα	3	9,4	9,4	40,6
	Ανω 1 μήνα, εώς 3 μήνες	2	6,3	6,3	46,9
	Ανω 3 μηνών, εώς 6 μήνες	4	12,5	12,5	59,4
	Ανω των 6 μηνών	13	40,6	40,6	100,0
	Total	32	100,0	100,0	

Πίνακας 4.20α.

Κατανομή του δείγματος της Α' Αθήνας που επιμορφώθηκε στην διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων ως προς την ικανότητα ανταπόκρισης σε διευθυντικά καθήκοντα

Επάρκεια επιμόρφωσης					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	7	8,0	8,0	8,0
	Λίγο	26	29,9	29,9	37,9
	Αρκετά	30	34,5	34,5	72,4
	Πολύ	15	17,2	17,2	89,7
	Πάρα πολύ	9	10,3	10,3	100,0
	Total	87	100,0	100,0	

Πίνακας 4.20β.

Κατανομή του δείγματος της Φθιώτιδας που επιμορφώθηκε στην διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων ως προς την ικανότητα ανταπόκρισης σε διεθυντικά καθήκοντα

Επάρκεια επιμόρφωσης					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	5	15,6	15,6	15,6
	Λίγο	9	28,1	28,1	43,8
	Αρκετά	10	31,3	31,3	75,0
	Πολύ	4	12,5	12,5	87,5
	Πάρα πολύ	4	12,5	12,5	100,0
	Total	32	100,0	100,0	

Πίνακας 4.21α.

Κατανομή του δείγματος της Α' Αθήνας ως προς την αναγκαιότητα φοίτησης των διευθυντών σχολείων σε ειδική Σχολή Ανάπτυξης Ηγετικών Στελεχών (ΣΑΗΣ)

Φοίτηση διευθυντών σε σχολή					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	141	74,6	74,6	74,6
	OXI	48	25,4	25,4	100,0
	Total	189	100,0	100,0	

Πίνακας 4.21β.

Κατανομή του δείγματος της Φθιώτιδας ως προς την αναγκαιότητα φοίτησης των διευθυντών σχολείων σε ειδική Σχολή Ανάπτυξης Ηγετικών Στελεχών (ΣΑΗΣ)

Φοίτηση διευθυντών σε σχολή					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	40	64,5	64,5	64,5
	OXI	22	35,5	35,5	100,0
	Total	62	100,0	100,0	

Πίνακας 4.22α.

Κατανομή του δείγματος της Α' Αθήνας ως προς την χρονική διάρκεια φοίτησης στην ειδική Σχολή Ανάπτυξης Ηγετικών Στελεχών (ΣΑΗΣ)

Χρονική διάρκεια σχολής στελεχών					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Εώς 6 μήνες	27	19,1	19,1	19,1
	7 εώς 12 μήνες	66	46,8	46,8	66,0
	13 εώς 24 μήνες	39	27,7	27,7	93,6
	Άνω 24 μηνών	9	6,4	6,4	100,0
Total		141	100,0	100,0	

Πίνακας 4.22β.

Κατανομή του δείγματος της Φθιώτιδας ως προς την χρονική διάρκεια φοίτησης στην ειδική Σχολή Ανάπτυξης Ηγετικών Στελεχών (ΣΑΗΣ)

Χρονική διάρκεια σχολής στελεχών					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Εώς 6 μήνες	10	25,0	25,0	25,0
	7 εώς 12 μήνες	22	55,0	55,0	80,0
	13 εώς 24 μήνες	5	12,5	12,5	92,5
	Άνω 24 μηνών	3	7,5	7,5	100,0
Total		40	100,0	100,0	

Πίνακας 4.23α.

Κατανομή του δείγματος της Α' Αθήνας ως προς την επιθυμία φοίτησης σε ειδική Σχολή Ανάπτυξης Ηγετικών Στελεχών (ΣΑΗΣ)

Επιθυμία φοίτησης στη σχολή στελεχών					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	107	56,6	56,6	56,6
	OXI	82	43,4	43,4	100,0
Total		189	100,0	100,0	

Πίνακας 4.23β.

Κατανομή του δείγματος της Φθιώτιδας ως προς την επιθυμία φοίτησης σε ειδική Σχολή Ανάπτυξης Ηγετικών Στελεχών (ΣΑΗΣ)

Επιθυμία φοίτησης στη σχολή στελεχών					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΝΑΙ	32	51,6	51,6	51,6
	ΟΧΙ	30	48,4	48,4	100,0
	Total	62	100,0	100,0	

Πίνακας 4.24α.

Κατανομή του δείγματος της Α' Αθήνας ως προς το χρονικό σημείο μετεκπαίδευσης σε διοικητικά ζητήματα

Χρονικό σημείο διοικητικής μετεκπαίδευσης					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πριν εργαστούν	24	12,7	12,7	12,7
	Πριν επιλεγούν ως στελέχη	144	76,2	76,2	88,9
	Αφού επιλεγούν ως στελέχη	21	11,1	11,1	100,0
	Total	189	100,0	100,0	

Πίνακας 4.24β.

Κατανομή του δείγματος της Φθιώτιδας ως προς το χρονικό σημείο μετεκπαίδευσης σε διοικητικά ζητήματα

Χρονικό σημείο διοικητικής μετεκπαίδευσης					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πριν εργαστούν	8	12,9	12,9	12,9
	Πριν επιλεγούν ως στελέχη	48	77,4	77,4	90,3
	Αφού επιλεγούν ως στελέχη	6	9,7	9,7	100,0
	Total	62	100,0	100,0	

Πίνακας 4.25α.

Κατανομή του δείγματος της Α' Αθήνας ως προς την χρησιμότητα της επιμόρφωσης των μελών του συλλόγου διδασκόντων στην διοίκηση της εκπαίδευσης (θεωρίες διοίκησης, μοντέλα διοίκησης, εκπαιδευτικό σύστημα)

Χρησιμότητα διοίκηση εκπαίδευσης				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	5	2,6	2,6	2,6
Λίγο	35	18,5	18,5	21,2
Αρκετά	80	42,3	42,3	63,5
Πολύ	51	27,0	27,0	90,5
Πάρα πολύ	18	9,5	9,5	100,0
Total	189	100,0	100,0	

Πίνακας 4.25β.

Κατανομή του δείγματος της Φθιώτιδας ως προς την χρησιμότητα της επιμόρφωσης των μελών του συλλόγου διδασκόντων στην διοίκηση της εκπαίδευσης (θεωρίες διοίκησης, μοντέλα διοίκησης, εκπαιδευτικό σύστημα)

Χρησιμότητα διοίκηση εκπαίδευσης				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	1	1,6	1,6	1,6
Λίγο	9	14,5	14,5	16,1
Αρκετά	29	46,8	46,8	62,9
Πολύ	10	16,1	16,1	79,0
Πάρα πολύ	13	21,0	21,0	100,0
Total	62	100,0	100,0	

Πίνακας 4.26α.

Κατανομή του δείγματος της Α' Αθήνας ως προς την χρησιμότητα της επιμόρφωσης των μελών του συλλόγου διδασκόντων στην οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας

Χρησιμότητα οργάνωση διοίκηση ΣΜ		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	6	3,2	3,2	3,2
	Λίγο	13	6,9	6,9	10,1
	Αρκετά	52	27,5	27,5	37,6
	Πολύ	64	33,9	33,9	71,4
	Πάρα πολύ	54	28,6	28,6	100,0
	Total	189	100,0	100,0	

Πίνακας 4.26β.

Κατανομή του δείγματος της Φθιώτιδας ως προς την χρησιμότητα της επιμόρφωσης των μελών του συλλόγου διδασκόντων στην οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας

Χρησιμότητα οργάνωση διοίκηση ΣΜ		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	4	6,5	6,5	6,5
	Αρκετά	23	37,1	37,1	43,5
	Πολύ	14	22,6	22,6	66,1
	Πάρα πολύ	21	33,9	33,9	100,0
	Total	62	100,0	100,0	

Πίνακας 4.27α.

Κατανομή του δείγματος της Α' Αθήνας ως προς την χρησιμότητα της επιμόρφωσης των μελών του συλλόγου διδασκόντων στα οικονομικά της εκπαίδευσης (με έμφαση στην οικονομική διαχείριση της σχολικής μονάδας)

Χρησιμότητα οικονομικά εκπαίδευσης					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	10	5,3	5,3	5,3
	Λίγο	41	21,7	21,7	27,0
	Αρκετά	72	38,1	38,1	65,1
	Πολύ	44	23,3	23,3	88,4
	Πάρα πολύ	22	11,6	11,6	100,0
Total		189	100,0	100,0	

Πίνακας 4.27β.

Κατανομή του δείγματος της Φθιώτιδας ως προς την χρησιμότητα της επιμόρφωσης των μελών του συλλόγου διδασκόντων στα οικονομικά της εκπαίδευσης (με έμφαση στην οικονομική διαχείριση της σχολικής μονάδας)

Χρησιμότητα οικονομικά εκπαίδευσης					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	1	1,6	1,6	1,6
	Λίγο	15	24,2	24,2	25,8
	Αρκετά	21	33,9	33,9	59,7
	Πολύ	12	19,4	19,4	79,0
	Πάρα πολύ	13	21,0	21,0	100,0
Total		62	100,0	100,0	

Πίνακας 4.28α.

Κατανομή του δείγματος της Α' Αθήνας ως προς την χρησιμότητα της επιμόρφωσης των μελών του συλλόγου διδασκόντων στην οργανωτική ψυχολογία (με έμφαση στην σχολική μονάδα και τη σχολική τάξη)

Χρησιμότητα οργανωτική ψυχολογία					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	4	2,1	2,1	2,1
	Λίγο	8	4,2	4,2	6,3
	Αρκετά	34	18,0	18,0	24,3
	Πολύ	70	37,0	37,0	61,4
	Πάρα πολύ	73	38,6	38,6	100,0
	Total	189	100,0	100,0	

Πίνακας 4.28β.

Κατανομή του δείγματος της Φθιώτιδας ως προς την χρησιμότητα της επιμόρφωσης των μελών του συλλόγου διδασκόντων στην οργανωτική ψυχολογία (με έμφαση στην σχολική μονάδα και τη σχολική τάξη)

Χρησιμότητα οργανωτική ψυχολογία					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	3	4,8	4,8	4,8
	Αρκετά	12	19,4	19,4	24,2
	Πολύ	23	37,1	37,1	61,3
	Πάρα πολύ	24	38,7	38,7	100,0
	Total	62	100,0	100,0	

Πίνακας 4.29α.

Κατανομή του δείγματος της Α' Αθήνας ως προς την χρησιμότητα της επιμόρφωσης των μελών του συλλόγου διδασκόντων στο νομοθετικό πλαίσιο λειτουργίας της εκπαίδευσης (με έμφαση στη σχολική μονάδα)

Χρησιμότητα νομοθεσία εκπαίδευσης					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	5	2,6	2,6	2,6
	Λίγο	10	5,3	5,3	7,9
	Αρκετά	47	24,9	24,9	32,8
	Πολύ	59	31,2	31,2	64,0
	Πάρα πολύ	68	36,0	36,0	100,0
	Total	189	100,0	100,0	

Πίνακας 4.29β.

Κατανομή του δείγματος της Φθιώτιδας ως προς την χρησιμότητα της επιμόρφωσης των μελών του συλλόγου διδασκόντων στο νομοθετικό πλαίσιο λειτουργίας της εκπαίδευσης (με έμφαση στη σχολική μονάδα)

Χρησιμότητα νομοθεσία εκπαίδευσης					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	1	1,6	1,6	1,6
	Αρκετά	20	32,3	32,3	33,9
	Πολύ	10	16,1	16,1	50,0
	Πάρα πολύ	31	50,0	50,0	100,0
	Total	62	100,0	100,0	

Πίνακας 4.30α.

Κατανομή του δείγματος της Α' Αθήνας ως προς την χρησιμότητα της επιμόρφωσης των μελών του συλλόγου διδασκόντων στην διαχείριση της σχολικής τάξης και τις μαθησιακές δυσκολίες

Χρησιμότητα διαχείριση τάξης μαθησιακές δυσκολίες					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	4	2,1	2,1	2,1
	Λίγο	9	4,8	4,8	6,9
	Αρκετά	27	14,3	14,3	21,2
	Πολύ	57	30,2	30,2	51,3
	Πάρα πολύ	92	48,7	48,7	100,0
	Total	189	100,0	100,0	

Πίνακας 4.30β.

Κατανομή του δείγματος της Φθιώτιδας ως προς την χρησιμότητα της επιμόρφωσης των μελών του συλλόγου διδασκόντων στην διαχείριση της σχολικής τάξης και τις μαθησιακές δυσκολίες

Χρησιμότητα διαχείριση τάξης μαθησιακές δυσκολίες					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	4	6,5	6,5	6,5
	Αρκετά	18	29,0	29,0	35,5
	Πολύ	9	14,5	14,5	50,0
	Πάρα πολύ	31	50,0	50,0	100,0
	Total	62	100,0	100,0	

Πίνακας 4.31α.

Κατανομή του δείγματος της Α' Αθήνας ως προς την χρησιμότητα της επιμόρφωσης των μελών του συλλόγου διδασκόντων στην συμβουλευτική (με έμφαση στη διοίκηση και στα προβλήματα της σχολικής μονάδας)

Χρησιμότητα συμβουλευτική		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	4	2,1	2,1	2,1
	Λίγο	10	5,3	5,3	7,4
	Αρκετά	38	20,1	20,1	27,5
	Πολύ	56	29,6	29,6	57,1
	Πάρα πολύ	81	42,9	42,9	100,0
	Total	189	100,0	100,0	

Πίνακας 4.31β.

Κατανομή του δείγματος της Φθιώτιδας ως προς την χρησιμότητα της επιμόρφωσης των μελών του συλλόγου διδασκόντων στην συμβουλευτική (με έμφαση στη διοίκηση και στα προβλήματα της σχολικής μονάδας)

Χρησιμότητα συμβουλευτική		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	5	8,1	8,1	8,1
	Αρκετά	14	22,6	22,6	30,6
	Πολύ	15	24,2	24,2	54,8
	Πάρα πολύ	28	45,2	45,2	100,0
	Total	62	100,0	100,0	

Πίνακας 4.32α.

Κατανομή του δείγματος της Α' Αθήνας ως προς την επιθυμία συμμετοχής σε μελλοντική προκήρυξη θέσεων σχολικών στελεχών

Προκήρυξη στελεχών					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	64	33,9	33,9	33,9
	OXI	79	41,8	41,8	75,7
	Δεν έχω αποφασίσει	46	24,3	24,3	100,0
	Total	189	100.0	100.0	

Πίνακας 4.32β.

Κατανομή του δείγματος της Φθιώτιδας ως προς την επιθυμία συμμετοχής σε μελλοντική προκήρυξη θέσεων σχολικών στελεχών

Προκήρυξη στελεχών					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	21	33,9	33,9	33,9
	OXI	19	30,6	30,6	64,5
	Δεν έχω αποφασίσει	22	35,5	35,5	100,0
	Total	62	100,0	100,0	

Πίνακας 4.33α.

Πίνακας διπλής εισόδου ύπαρξης επιμόρφωσης στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων και προηγούμενης ανάληψης διευθυντικών καθηκόντων

Προϋπηρεσία_ως_Διευθυντής_NAI_OXI * Επιμόρφωση_στη_διοίκηση_NAI_OXI

Crosstabulation

Count		Επιμόρφωση_στη_διοίκηση_NAI_		Total
		OXI		
		OXI	NAI	
Προϋπηρεσία_ως_Διευθυντ	OXI	128	78	206
ής_NAI_OXI	NAI	4	41	45
Total		132	119	251

Πίνακας 4.33β.

Έλεγχος ανεξαρτησίας ύπαρξης επιμόρφωσης στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων και προηγούμενης ανάληψης διευθυντικών καθηκόντων

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	41,997 ^a	1	,000		
Continuity Correction ^b	39,889	1	,000		
Likelihood Ratio	46,971	1	,000		
Fisher's Exact Test				,000	,000
Linear-by-Linear Association	41,830	1	,000		
N of Valid Cases	251				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 21,33.

b. Computed only for a 2x2 table

Πίνακας 4.34α.

Πίνακας διπλής εισόδου ύπαρξης επιμόρφωσης στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων και επιθυμίας μελλοντικής ανάληψης θέσης ευθύνης

Προκήρυξη_στελεχών * Επιμόρφωση_στη_διοίκηση_NAI_OXI

Crosstabulation

Count		Επιμόρφωση_στη_διοίκηση_NAI_		Total
		OXI		
		OXI	NAI	
Προκήρυξη_στελεχών	NAI	21	64	85
	OXI	73	25	98
Total		94	89	183

Πίνακας 4.34β.

Έλεγχος ανεξαρτησίας ύπαρξης επιμόρφωσης στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων και επιθυμίας μελλοντικής ανάληψης θέσης ευθύνης

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	45,160 ^a	1	,000		
Continuity Correction ^b	43,189	1	,000		
Likelihood Ratio	47,209	1	,000		
Fisher's Exact Test				,000	,000
Linear-by-Linear Association	44,913	1	,000		
N of Valid Cases	183				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 41,34.

b. Computed only for a 2x2 table

Πίνακας 4.35α.

Πίνακας διπλής εισόδου επιθυμίας των εκπαιδευτικών να φοιτήσουν σε ειδική Σχολή Ανάπτυξης Ηγετικών Στελεχών (ΣΑΗΣ) και επιθυμίας μελλοντικής ανάληψης θέσης ευθύνης

Προκήρυξη_στελεχών * Επιθυμία_φοίτησης_στη_ΣΑΗΣ_NAI_OXI

Crosstabulation

Count		Επιθυμία_φοίτησης_στη_ΣΑΗΣ_N		Total
		AI_OXI		
		OXI	NAI	
Προκήρυξη_στελεχών	NAI	14	71	85
	OXI	73	25	98
Total		87	96	183

Πίνακας 4.35β.

Έλεγχος ανεξαρτησίας επιθυμίας των εκπαιδευτικών να φοιτήσουν σε ειδική Σχολή Ανάπτυξης Ηγετικών Στελεχών (ΣΑΗΣ) και επιθυμίας μελλοντικής ανάληψης θέσης ευθύνης

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	61,440 ^a	1	,000		
Continuity Correction ^b	59,135	1	,000		
Likelihood Ratio	65,890	1	,000		
Fisher's Exact Test				,000	,000
Linear-by-Linear Association	61,104	1	,000		
N of Valid Cases	183				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 40,41.

b. Computed only for a 2x2 table

Πίνακας 4.36α.

Πίνακας διπλής εισόδου του φύλου και της προηγούμενης ανάληψης διευθυντικών καθηκόντων

Φύλο * Προϋπηρεσία_ως_Διευθυντής_NAI_OXI Crosstabulation

Count		Προϋπηρεσία_ως_Διευθυντής_NA I_OXI		Total
		OXI	NAI	
Φύλο	Γυναίκα	168	16	184
	Ανδρας	38	29	67
Total		206	45	251

Πίνακας 4.36β.

Έλεγχος ανεξαρτησίας του φύλου και της προηγούμενης ανάληψης διευθυντικών καθηκόντων

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2- sided)	Exact Sig. (2- sided)	Exact Sig. (1- sided)
Pearson Chi-Square	39,933 ^a	1	,000	,000	,000
Continuity Correction ^b	37,617	1	,000		
Likelihood Ratio	35,702	1	,000		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	39,774	1	,000		
N of Valid Cases	251				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 12,01.

b. Computed only for a 2x2 table

Πίνακας 4.37α.

Πίνακας διπλής εισόδου του φύλου και της επιθυμίας μελλοντικής ανόληψης θέσης ευθύνης

Φύλο * Προκήρυξη_στελεχών Crosstabulation

Count		Προκήρυξη στελεχών		Total
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	
Φύλο	Γυναίκα	48	80	128
	Ανδρας	37	18	55
Total		85	98	183

Πίνακας 4.37β.

Έλεγχος ανεξαρτησίας του φύλου και της επιθυμίας μελλοντικής ανόληψης θέσης ευθύνης

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	13,709 ^a	1	,000	,000	,000
Continuity Correction ^b	12,538	1	,000		
Likelihood Ratio	13,862	1	,000		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	13,634	1	,000		
N of Valid Cases	183				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 25,55.

b. Computed only for a 2x2 table

Πίνακας 4.38α.

Πίνακας διπλής εισόδου της οικογενειακής κατάστασης και της προηγούμενης ανάληψης διευθυντικών καθηκόντων

Με_σύζυγο_NAI_OXI * Προϋπηρεσία_ως_Διευθυντής_NAI_OXI Crosstabulation

Count

		Προϋπηρεσία_ως_Διευθυντής_NA		Total
		OXI	NAI	
Με_σύζυγο_NAI_OXI	Χωρίς σύζυγο	89	6	95
	Με σύζυγο	117	39	156
Total		206	45	251

Πίνακας 4.38β.

Έλεγχος ανεξαρτησίας της οικογενειακής κατάστασης και της προηγούμενης ανάληψης διευθυντικών καθηκόντων

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	14,009 ^a	1	,000		
Continuity Correction ^b	12,767	1	,000		
Likelihood Ratio	15,886	1	,000		
Fisher's Exact Test				,000	,000
Linear-by-Linear Association	13,953	1	,000		
N of Valid Cases	251				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 17,03.

b. Computed only for a 2x2 table

Πίνακας 4.39α.

Πίνακας διπλής εισόδου της οικογενειακής κατάστασης και της επιθυμίας μελλοντικής ανάληψης θέσης ευθύνης

Με_σύζυγο_NAI_OXI * Προκήρυξη_στελεχών Crosstabulation

Count		Προκήρυξη στελεχών		Total
		NAI	OXI	
Με_σύζυγο_NAI_OXI	Χωρίς σύζυγο	29	38	67
	Με σύζυγο	56	60	116
Total		85	98	183

Πίνακας 4.39β.

Έλεγχος ανεξαρτησίας της οικογενειακής κατάστασης και της επιθυμίας μελλοντικής ανάληψης θέσης ευθύνης

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,426 ^a	1	,514	,541	,309
Continuity Correction ^b	,248	1	,618		
Likelihood Ratio	,426	1	,514		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	,423	1	,515		
N of Valid Cases	183				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 31,12.

b. Computed only for a 2x2 table

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Το παρόν ερωτηματολόγιο διανέμεται στα πλαίσια της πτυχιακής εργασίας με αντικείμενο την «Μελέτη της ανάγκης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στον τομέα της διοικητικής επάρκειας» που εκπονείται στο Τμήμα Οικιακής Οικονομίας & Οικολογίας του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου.

Το ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται ανώνυμα και τα στοιχεία θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τις ανάγκες της έρευνας.

Με εκτίμηση

Μιχάλης Οικονόμου

Α'. ΓΕΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ:

1) Διεύθυνση Α'θμιας Εκπαίδευσης του σχολείου σας:.....

2) Οργανικότητα του σχολείου σας:ΘΕΣΙΟ

3) Μέγεθος οικισμού όπου βρίσκεται το σχολείο σας (σε κατοίκους):

α) Μέχρι 2.500 ☐ β) 2.500 – 10.000 ☐ γ) Πάνω από 10.000 ☐

Β'. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ:

4) Φύλο: α) Γυναίκα β) Άνδρας

☐☐

5) Ηλικία:ετών

6) Οικογενειακή κατ/ση: α) Έγγαμος/η ☐ β) Με σύμφωνο συμβίωσης ☐ γ) Συμβίωση ☐

δ) Διαζευγμένος/η ☐ ε) Άγαμος/η ☐

6α) Αριθμός παιδιών:

7) Είστε: α) Δάσκαλος/α ☐ β) Ειδικότητα..... ☐

8α) Σημειώστε αν διαθέτετε Δεύτερο Πτυχίο (ΤΕΙ / ΑΕΙ): ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

8β) Σημειώστε αν έχετε μετεκπαίδευση σε διδασκαλείο: ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

8γ) Έχετε Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό στην διοίκηση εκπ/κων μονάδων: ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

8δ) Σημειώστε αν Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό σε άλλο τομέα: ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

9) Σχέση εργασίας: α) Μόνιμος ☐ β) Αναπληρωτής ☐

10α) Πόση συνολική προϋπηρεσία έχετε; Έτη..... Μήνες.....

β) Πόσο διάστημα έχετε υπηρετήσει ως διευθυντής; Έτη..... Μήνες.....

γ) Πόσο διάστημα έχετε υπηρετήσει ως προϊστάμενος σχολείου; Έτη..... Μήνες.....

δ) Πόσο διάστημα έτη έχετε υπηρετήσει ως υποδιευθυντής σχολείου; Έτη... Μήνες...

ε) Πόσο διάστημα υπηρετείτε στο σημερινό σας σχολείο; Έτη..... Μήνες.....

11) Ποια είναι η θέση που κατέχετε στο σχολείο σας αυτή τη στιγμή:

α) Διευθυντής/ντρια ☐ β) Προϊστάμενος/η ☐ γ) Υποδιευθυντής/ντρια ☐

δ) Εκπαιδευτικός ☐

Β' ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

12) Παρακολουθήσατε στο βασικό πτυχίο σας μαθήματα σχετικά με την διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων;

- α) Ναι ☐ β) Όχι ☐

13) Έχετε επιμορφωθεί σε θέματα σχετικά με την διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων (π.χ. σεμινάρια, ημερίδες, συνέδρια, ΠΕΚ, διδασκαλείο, μεταπτυχιακό/διδακτορικό);

- α) Ναι ☐ β) Όχι ☐

(Εάν απαντήσατε ΟΧΙ στην παραπάνω ερώτηση, παρακαλώ μεταβείτε στην

Ερώτηση 18 !)

14) Αν ναι, που επιμορφωθήκατε (Μπορείτε να επιλέξετε παραπάνω από μια απάντηση):

- α) ΠΕΚ ☐ β) Σεμινάρια ☐ γ) Διδασκαλείο ☐ δ) Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό ☐
ε) Άλλο..... ☐

15) Συμπληρώστε την χρονική διάρκεια της επιμόρφωσης:

- α) 0 έως και 1 εβδομάδα ☐ β) περισσότερο από 1 εβδομάδα έως και 1 μήνα ☐
γ) από 1 μήνα έως και 3 μήνες ☐ δ) από 3 μήνες έως και 6 μήνες ☐ ε) άνω 6 μηνών ☐

16) Πιστεύετε ότι με τις γνώσεις που αποκτήσατε από το/τα ανωτέρω πρόγραμμα/προγράμματα, μπορείτε να ανταποκριθείτε σε καθήκοντα διευθυντή δημοτικού σχολείου;

- α) Καθόλου ☐ β) Λίγο ☐ γ) Αρκετά ☐ δ) Πολύ ☐ ε) Πάρα πολύ ☐

(Εάν απαντήσατε ΑΡΚΕΤΑ, ΠΟΛΥ ή ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ στην παραπάνω ερώτηση, παρακαλώ μεταβείτε στην Ερώτηση 18 !)

17) Αν απαντήσατε Λίγο ή Καθόλου στην προηγούμενη ερώτηση, παρακαλώ δηλώστε τους λόγους που οφείλονται αυτό (Μπορείτε να επιλέξετε παραπάνω από μια απάντηση)

- α) Στο περιεχόμενο του προγράμματος ☐
β) Στη μικρή διάρκεια του προγράμματος ☐
γ) Στην έλλειψη καταρτισμένων επιμορφωτών ☐
δ) Στη χρήση αναποτελεσματικών μεθόδων διδασκαλίας ☐
ε) άλλο..... ☐

18) Ποιός/οί από του παρακάτω λόγους σας έχουν ωθήσει να μη παρακολουθήσετε προγράμματα (σεμινάρια, ημερίδες, συνέδρια, μεταπτυχιακό/διδακτορικό) σχετικά με την διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων (Μπορείτε να επιλέξετε παραπάνω από μια απάντηση)

- α) Δεν θεωρείτε χρήσιμα τα προγράμματα διοικητικής κατάρτισης ☐
β) Δεν έχετε ενημερωθεί για κάποιο τέτοιο πρόγραμμα ☐
γ) Δεν υπήρξε κάποιο τέτοιο πρόγραμμα στην περιοχή σας ☐
☐

- δ) Λόγω απόστασης από την περιοχή διεξαγωγής
 ε) Δεν σας ενδιαφέρει η διοικητική εξέλιξή σας
 στ) Θεωρείτε ότι έχετε επαρκή διοικητική κατάρτιση
 ζ) Οικονομικοί λόγοι
 η) Οικογενειακές υποχρεώσεις
 θ) Απορρίφθηκε η αίτηση συμμετοχής σας
 ι) άλλο.....

☐
☐
☐
☐

19) Πιστεύετε ότι οι διευθυντές των σχολείων πρέπει να φοιτούν σε ειδική Σχολή Ανάπτυξης Ηγετικών Στελεχών (ΣΑΗΣ);

- α) Ναι ☐ β) Όχι ☐

(Εάν απαντήσατε ΟΧΙ στην παραπάνω ερώτηση, παρακαλώ μεταβείτε στην

Ερώτηση 21 !)

20) Αν στην προηγούμενη ερώτηση απαντήσατε ΝΑΙ, πόση χρονική διάρκεια φοίτησης πιστεύετε ότι θα έπρεπε να έχει η Σχολή Ανάπτυξης Ηγετικών Στελεχών (ΣΑΗΣ);

- α) έως και 6 μήνες ☐ β) από 7 μήνες έως και 12 μήνες ☐
 γ) από 13 έως και 24 μήνες ☐ δ) παραπάνω από 24 μήνες ☐

21) Θα θέλατε να φοιτήσετε σε μια τέτοια ειδική Σχολή Ανάπτυξης Ηγετικών Στελεχών;

- α) Ναι ☐ β) Όχι ☐

22) Σε ποιο στάδιο πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται μετεκπαίδευση σε διοικητικά ζητήματα;

- α) πριν εργαστούν ☐ β) πριν επιλεγούν ως στελέχη ☐ γ) αφού επιλεγούν ως στελέχη ☐

23) Σε ποίο βαθμό θεωρείτε χρήσιμη (1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ και 5= πάρα πολύ) την επιμόρφωση των μελών του συλλόγου διδασκόντων στα παρακάτω αντικείμενα ώστε να είναι διοικητικά επαρκείς (παρακαλώ βάλτε σε κύκλο τον αντίστοιχο αριθμό):

	Επίπεδο επιθυμίας κατάρτισης
Στην διοίκηση της εκπαίδευσης (θεωρίες διοίκησης, μοντέλα διοίκησης, εκπαιδευτικό σύστημα)	1 2 3 4 5
Στην οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας	1 2 3 4 5
Στα οικονομικά της εκπαίδευσης – με έμφαση στην οικονομική διαχείριση της σχολικής μονάδας	1 2 3 4 5
Στην οργανωτική ψυχολογία – με έμφαση τη σχολική μονάδα και τη σχολική τάξη	1 2 3 4 5

Στο νομοθετικό πλαίσιο λειτουργίας της εκπαίδευσης – με έμφαση στη σχολική μονάδα	1 2 3 4 5
Στην διαχείριση της σχολικής τάξης και τις μαθησιακές δυσκολίες	1 2 3 4 5
Στην συμβουλευτική –με έμφαση στη διοίκηση και στα προβλήματα της σχολικής μονάδας	1 2 3 4 5

24) Θα δηλώσετε συμμετοχή σε μελλοντική προκήρυξη θέσεων σχολικών στελεχών (διευθυντή, υποδιευθυντή);

α) Ναι ☐ β) Όχι ☐ γ) Δεν έχω αποφασίσει ☐

25) Τι άλλο έχετε να προτείνετε για την διοικητική κατάρτιση των εκπαιδευτικών που μετέχουν στον σύλλογο διδασκόντων και ενδεχομένως αργότερα να αναλάβουν διοικητική θέση σε σχολική μονάδα;

α) Όσο αφορά τον φορέα επιμόρφωσής τους

β) Όσο αφορά τους επιμορφωτές

γ) Όσο αφορά την αναγκαιότητα της διοικητικής κατάρτισης

δ) Όσο αφορά το περιεχόμενο του προγράμματος της διοικητικής κατάρτισης

ε) Όσο αφορά τη χρονικό σημείο υλοποίησης του προγράμματος της διοικητικής κατάρτισης

στ) Όσο αφορά τον τόπο υλοποίησης του προγράμματος της διοικητικής κατάρτισης

Σας ευχαριστώ

Σε περίπτωση που θέλετε να λάβετε τα αποτελέσματα της έρευνας συμπληρώστε το email σας

.....