

**ΑΝΩΤΑΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΠΕΙΡΑΙΑ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟΥ ΤΟΜΕΑ**

**ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ»**

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Πρότυπη προσέγγιση για την αποτίμηση της συμβολής
των μεταπτυχιακών σπουδών σε θέματα διοίκησης
εκπαιδευτικών μονάδων στην αλλαγή της στάσης και
των αντιλήψεων των εκπαιδευομένων»**

Ειρήνη Μεταξία Μαλλιαρού (ΔΕΜ 21)
Ευτυχία Παπαδοπούλου (ΔΕΜ 23)

Επιβλέπων Καθηγητής: Αθανάσιος Σπυριδάκος

Πειραιάς, Δεκέμβριος 2016

Πρόλογος

Η διοίκηση των σχολικών μονάδων μέχρι πρόσφατα εφαρμόζεται βασισμένη στις εμπειρίες και τις γνώσεις των εκπαιδευτικών που αποκτούνται από την καθημερινή τριβή τους με τη σχολική κοινότητα και με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς. Παρατηρώντας με κριτική ματιά το σύγχρονο ελληνικό σχολείο, διαπιστώθηκε από την πολιτεία ότι υπάρχει ανάγκη να διευθύνεται από άτομα τα οποία να είναι άρτια καταρτισμένα σε θέματα οργάνωσης, διοίκησης, διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού αλλά και επίλυσης προβλημάτων. Έτσι, σχεδιάστηκαν και αναπτύχθηκαν επιμορφωτικά και μεταπτυχιακά προγράμματα που απευθύνονται σε μελλοντικούς διευθυντές. Η παρούσα μελέτη που γίνεται με την ολοκλήρωση του μεταπτυχιακού προγράμματος στη Διοίκηση Εκπαιδευτικών μονάδων, έχει ως σκοπό να διερευνήσει κατά πόσο αυτά τα προγράμματα μπορούν να αλλάξουν τη στάση και τις αντιλήψεις και να ενισχύσουν τη θέση των μελλοντικών διευθυντών. Η ιδέα προέκυψε καθώς μέχρι τώρα στην ελληνική βιβλιογραφία δεν υπάρχουν σχετικές μελέτες που ερευνούν το παραπάνω θέμα.

Όταν η ιδέα ωρίμασε και αποφασίστηκε να υλοποιηθεί, βρέθηκαν κοντά μας άτομα που μας στήριξαν και μας καθοδήγησαν με υπομονή σ' αυτή την προσπάθεια. Γι' αυτό, στο σημείο αυτό θα θέλαμε να αναφερθούμε ξεχωριστά.

Αρχικά, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τον επιβλέποντά μας κ. Αθανάσιο Σπυριδάκο, Καθηγητή και Κοσμήτορα του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων του ΑΕΙ Πειραιά ΤΤ, που μας εμπιστεύθηκε την παρούσα διπλωματική εργασία και μας στήριξε για να τα καταφέρουμε.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ στις οικογένειές μας, που τίποτα δε θα καταφέρναμε, αν όλο αυτό το διάστημα δεν στέκονταν δίπλα μας με αγάπη και υπομονή.

9/12/2016

Ειρήνη – Μεταξία Μαλλιαρού

Ευτυχία Παπαδοπούλου

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ	3
1.1 Δομή του εκπαιδευτικού συστήματος	3
1.2 Διοικητική οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος	4
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	7
2.1 Ιστορική αναδρομή της διοικητικής επιστήμης	7
2.2 Η σχολική μονάδα ως σύστημα	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΘΕΣΗΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	11
3.1 Ο διευθυντής ως "manager" της σχολικής μονάδας	11
3.2 Ο διευθυντής ως "ηγέτης" της σχολικής μονάδας	25
3.2.1 Ο ορισμός του "ηγέτη" και της "ηγεσίας"	25
3.2.2 Ηγετικές ικανότητες	31
3.3 Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες του διευθυντή σύμφωνα με την υπάρχουσα νομοθεσία	46
3.4 Κριτήρια επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων σύμφωνα με την υπάρχουσα νομοθεσία	53
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ	57
4.1 Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ως εκπαίδευση ενηλίκων	57
4.2 Οι πρώτες απόπειρες πριν το 1996 στην Ελλάδα	58
4.3 Η εποχή μετά το 1996 στην Ελλάδα	60
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΟΥ ΥΠΑΡΧΟΝΤΟΣ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΙΘΥΜΗΤΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΤΟ ΣΗΜΕΡΙΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (GAP ANALYSIS)	63
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	66

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	74
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^ο ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	103
8.1 Συμπεράσματα	103
8.2 Προτάσεις	104
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	106
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	110
I. Ερωτηματολόγιο	110
II. Πίνακες αποτελεσμάτων έρευνας	114

Περίληψη

Η παρούσα ερευνητική μεταπτυχιακή εργασία έχει ως σκοπό να διερευνήσει τη συμβολή του μεταπτυχιακού προγράμματος "Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων" του ΑΕΙ Πειραιά ΤΤ, στην αλλαγή της στάσης και των αντιλήψεων των εκπαιδευομένων και τις επιπτώσεις του μεταπτυχιακού στην ανάπτυξη δεξιοτήτων απαραίτητων στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε μέσω ερωτηματολογίου, το οποίο περιελάμβανε ερωτήσεις σχετικές με την οργάνωση και διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων και τις δεξιότητες ηγεσίας σύμφωνες με τα βιβλιογραφικά πρότυπα. Το ερωτηματολόγιο απευθυνόταν στους μεταπτυχιακούς φοιτητές "πριν" και "μετά" την εκπαίδευσή τους στο πρόγραμμα.

Ως αποτέλεσμα, προέκυψε ότι οι εκπαιδευόμενοι βελτίωσαν σε αρκετά μεγάλο βαθμό δεξιότητες, χρήσιμες για την οργάνωση και διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων. Τέτοιες είναι δεξιότητες για τη διαχείριση πληροφοριών με την χρήση νέων τεχνολογιών, αποτελεσματικότερης επικοινωνίας και αντιμετώπισης περιπτώσεων συγκρούσεων ή κρίσεων.

Έγινε επίσης φανερό η πεποίθηση των εκπαιδευομένων, ότι η πιστοποιημένη επιμόρφωση στην Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων πρέπει να είναι ένα κριτήριο επιλογής διευθυντών.

Οι απαντήσεις που δόθηκαν και από τις δύο κατηγορίες φοιτητών σε ερωτήματα οργάνωσης και ηγεσίας εκπαιδευτικής μονάδας, ήταν σύμφωνες με τα πρότυπα των βιβλιογραφικών αναφορών. Ως προς την αλλαγή στάσης και αντιλήψεων των εκπαιδευομένων σχετικά με θέματα διοίκησης, δεν παρατηρήθηκε στατιστικά μεγάλη διαφορά στους "πριν" και "μετά" την εκπαίδευση. Αυτό μπορεί να ερμηνευτεί από τα αποτελέσματα της έρευνας που όπως διαπιστώθηκε, το 1/3 του δείγματος έχει διατελέσει διευθυντής/ντρια εκπαιδευτικής μονάδας, τα 4/5 του έχει εκπαιδευτική προϋπηρεσία και ένα μεγάλο μέρος του έχει προηγούμενη επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης και οργάνωσης εκπαιδευτικών μονάδων.

Λέξεις κλειδιά: διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, αλλαγή στάσεων και αντιλήψεων εκπαιδευομένων στην διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, προσόντα διευθυντή, ηγεσία.

Abstract

The purpose of the current master thesis was to study the effects of the postgraduate program, "MSc in Management of Educational Organization", taking place in Piraeus University of Applied Sciences. Specifically, points of interest were the changes in stance and beliefs of the students, as well as the effects of the program at the development of various skills needed to manage educational organizations.

The research was conducted through statistical analysis of data acquired through a questionnaire. It was distributed to students of the program at the beginning of their studies (before) and after graduation (after). The questions were related to the management and structure of educational organizations and the leader skills, as they are defined by the bibliography.

The results showed a significant improvement of the skills needed to organize and administrate an educational organization. Some of them are the process of information using new technologies, more effective communication skills and better crisis control or conflict regulation.

It was also concluded that certification in management of educational organizations should be a more decisive quality during the selection of the directors of those institutions.

The answers collected by both categories of students (before and after the studies) were according to the standards of the relevant bibliography. No statistically significant change at the stance and various beliefs of the students was observed before and after their studies. This might be justified by facts regarding the students that resulted by the research: one third of them have been principals, four fifths have experience in education and a substantial number of them has some additional education on the subject of management and organization of educational institutes.

Key Words: *administration of educational organizations, changes in stance and beliefs in administration of educational organizations, principals' qualifications, leadership.*

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.	Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης
ΑΕΙ	Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα
ΑΕΙ Πειραιά ΤΤ	Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Πειραιά Τεχνολογικού Τομέα
ΑΠΘ	Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
ΑΣΕΠ	Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού
ΓΕΛ	Γενικό Λύκειο
ΓΣΕΕ	Γενική Συνομοσπονδία Εργατών Ελλάδος
ΔΑΠ	Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων
Δ.Δ.Ε	Διδασκαλεία Δημοτικής Εκπαίδευσης
Δ.Μ.Ε	Διδασκαλεία Μέσης Εκπαίδευσης
Δ.Ο.Α.Τ.Α.Π	Διεπιστημονικός Οργανισμός Αναγνώρισης Τίτλων Ακαδημαϊκών και Πληροφόρησης
ΔΕ	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
ΔΙ.Κ.Α.Τ.Σ.Α	Διαπανεπιστημιακό Κέντρο Αναγνώρισεως Τίτλων Σπουδών της Αλλοδαπής
ΔΙΕΚ	Δημόσια Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης
Ε.Κ	Εργαστηριακά κέντρα
Ε.Κ.Π.Α	Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστημίου Αθηνών
Ε.Κ.Φ.Ε	Εργαστηριακό Κέντρο Φυσικών Επιστημών
ΕΑΠ	Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
ΕΕΠ	Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό
ΕΚΔΔΑ	Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης
ΕΠΑΛ	Επαγγελματικά Λύκεια
ΕΠΑΣ	Επαγγελματικές Σχολές
ΕΠΕΑΕΚ	Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης
Η/Υ	Ηλεκτρονικός Υπολογιστής
Ι.Τ.Ε	Ινστιτούτο Τεχνολογικής Εκπαίδευσης
ΙΔΕΚΕ	Ινστιτούτο Επιμόρφωσης του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης
ΙΕΚ	Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης
Κ.Π.Σ	Κοινοτικό Πρόγραμμα Στήριξης
ΚΑΝΕΠ	Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής
ΚΕ.Δ.Δ.Υ	Κέντρο Διάγνωσης Διαφοροδιάγνωσης Υποστήριξης
ΚΕΕ	Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων

ΚΠΕ	Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης
Ν	Νόμος
Ο.ΕΠ.ΕΚ	Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών
ΟΑΕΔ	Οργανισμός Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού
ΟΕΔΒ	Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων
ΟΣΚ	Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων
ΟΤΑ	Οργανισμός Τοπικής Αυτοδιοίκησης
Π.Δ	Προεδρικό Διάταγμα
ΠΔΕ	Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης
Π.Ε.Κ	Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα
Π.Ι	Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
Π.Σ.Ε	Πρόγραμμα Σπουδών Επιλογής
ΠΑ.ΤΕ.Σ	Παιδαγωγική Τεχνική Σχολή
ΠΕ	Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
ΠΕ19 -ΠΕ20	Κλάδος Καθηγητών Πληροφορικής
ΠΛΗ.ΝΕ.Τ	Κέντρο Πληροφορικής και Νέων Τεχνολογιών
ΠΥΣΔΕ	Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
ΠΥΣΠΕ	Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Σ.Α.Ε.Ι	Συμβούλιο Αναγνώρισης Επαγγελματικών Ισοτιμιών
Σ.Ε.Κ	Σχολικά Εργαστηριακά Κέντρα
Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε	Σχολή Εκπαιδευτικών Λειτουργών Επαγγελματικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης
Σ.Μ.Ε.Α.Ε	Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης
ΣΔΕ	Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας
ΣΕΛΔΕ	Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης
ΣΕΛΜΕ	Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης
ΤΕΙ	Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα
ΤΠΕ	Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών
ΥΠ.Ε.Π.Θ	Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων
ΥΠ.Π.Ε.Θ	Υπουργείο Παιδείας Έρευνας & Θρησκευμάτων
ΦΕΚ	Φύλλο Εφημερίδας Κυβέρνησης

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 7.1: Ποσοστό ανδρών και γυναικών στο δείγμα	74
Γράφημα 7.2: Κατανομή φύλου ανά κατηγορία φοιτητή	75
Γράφημα 7.3: Ηλικιακή κατανομή του δείγματος	76
Γράφημα 7.4: Εκπαιδευτική προϋπηρεσία ανά κατηγορία φοιτητή	76
Γράφημα 7.5: Εκπαιδευτική προϋπηρεσία στο σύνολο του δείγματος	77
Γράφημα 7.6: Διευθυντική εμπειρία ανά κατηγορία φοιτητή	77
Γράφημα 7.7: Διευθυντική εμπειρία στο σύνολο του δείγματος	78
Γράφημα 7.8: Επιμόρφωση στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων ανά κατηγορία φοιτητή	78
Γράφημα 7.9: Επιμόρφωση στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων στο σύνολο του δείγματος	79
Γράφημα 7.10: Έλεγχος επίτευξης στόχων ανά κατηγορία φοιτητή	82
Γράφημα 7.11: Υποστήριξη διδασκόντων ανά κατηγορία φοιτητή	84
Γράφημα 7.12: Επιβράβευση διδασκόντων ανά κατηγορία φοιτητή	86
Γράφημα 7.13: Κατανομή συχνοτήτων στη θεματική ενότητα "διοίκηση ανθρωπίνων πόρων, λήψη αποφάσεων, οικονομική διαχείριση" (ερωτήσεις B1-B6, B12)	88
Γράφημα 7.14: Κατανομή συχνοτήτων στη θεματική ενότητα "Οργανωσιακή επικοινωνία, παρακίνηση, αποδοτικότητα " (ερωτήσεις B7-B11)	89
Γράφημα 7.15: Κατανομή συχνοτήτων στη θεματική ενότητα "Επικοινωνία " (ερωτήσεις B13-B16)	91
Γράφημα 7.16: Κατανομή συχνοτήτων στη θεματική ενότητα "στυλ ηγεσίας " (ερωτήσεις B17-B20)	92
Γράφημα 7.17: Κατανομή συχνοτήτων στη θεματική ενότητα "διαχείριση κρίσεων – συγκρούσεων " (ερωτήσεις B21-B23)	93
Γράφημα 7.18: Συμβολή του μεταπτυχιακού στη ανάπτυξη δεξιοτήτων διαχείρισης πληροφοριών ανά κατηγορία φοιτητή	95
Γράφημα 7.19: Συμβολή του μεταπτυχιακού στη ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων ανά κατηγορία φοιτητή	97
Γράφημα 7.20: Συμβολή του μεταπτυχιακού στη ανάπτυξη διαχείρισης συγκρούσεων - κρίσεων ανά κατηγορία φοιτητή	99

Γράφημα 7.21: Ποσοστιαία κατανομή δείγματος στο: "ορισμός διευθυντή με πιστοποιημένη γνώση σε θέματα διοίκησης"	100
Γράφημα 7.22: Πρόταση επαύξησης προγράμματος ανά κατηγορία φοιτητή	102

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 3.2.1.1: Η Θεωρία X και Y του Douglas McGregor (1960).....	28
Πίνακας 7.1: Μεταβλητές διαχωρισμού των κατηγοριών των φοιτητών	80
Πίνακας 7.2: Κατανομή του δείγματος στις κατηγορίες των φοιτητών με την discriminant ανάλυση	80
Πίνακας 7.3: Συσχέτιση κατηγορίας φοιτητή με τον έλεγχο επίτευξης στόχων	81
Πίνακας 7.4: Τιμή p-value για τον έλεγχο της διαφοροποίησης των δύο κατηγοριών των φοιτητών	82
Πίνακας 7.5: Συσχέτιση κατηγορίας φοιτητή με υποστήριξη διδασκόντων	83
Πίνακας 7.6: Τιμή p-value για τον έλεγχο της διαφοροποίησης των δύο κατηγοριών των φοιτητών	84
Πίνακας 7.7: Συσχέτιση κατηγορίας φοιτητή με την επιβράβευση διδασκόντων	85
Πίνακας 7.8: Τιμή p-value για τον έλεγχο της διαφοροποίησης των δύο κατηγοριών των φοιτητών	86
Πίνακας 7.9: Τιμή p-value για τον έλεγχο της διαφοροποίησης στη θεματική ενότητα "διοίκηση ανθρωπίνων πόρων, λήψη αποφάσεων, οικονομική διαχείριση" (ερ. B1-B6,B12) ,	87
Πίνακας 7.10: Τιμή p-value για τον έλεγχο της διαφοροποίησης στη θεματική ενότητα "οργανωσιακή επικοινωνία, παρακίνηση, αποδοτικότητα" (ερ. B7-B11)	89
Πίνακας 7.11: Τιμή p-value για τον έλεγχο της διαφοροποίησης στη θεματική ενότητα "επικοινωνία " (ερ. B13-B16),	90
Πίνακας 7.12: Τιμή p-value για τον έλεγχο της διαφοροποίησης στη θεματική ενότητα "στυλ ηγεσίας " (ερ. B17-B20),	91
Πίνακας 7.13: Τιμή p-value για τον έλεγχο της διαφοροποίησης στη θεματική ενότητα "διαχείριση κρίσεων – συγκρούσεων" (ερ. B21-B23)	93
Πίνακας 7.14: Συσχέτιση κατηγορίας φοιτητή με τη συμβολή του μεταπτυχιακού στην ανάπτυξη δεξιοτήτων διαχείρισης πληροφοριών	94
Πίνακας 7.15: Ερμηνεία της τιμής Pearson Chi-Square από το p – value	95

Πίνακας 7.16: Συσχέτιση κατηγορίας φοιτητή με τη συμβολή του μεταπτυχιακού στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων	96
Πίνακας 7.17: Ερμηνεία της τιμής Pearson Chi-Square από το p – value	96
Πίνακας 7.18: Συσχέτιση κατηγορίας φοιτητή με συμβολή μεταπτυχιακού στην ανάπτυξη δεξιοτήτων διαχείρισης συγκρούσεων – κρίσεων	98
Πίνακας 7.19: Ερμηνεία της τιμής Pearson Chi-Square από το p – value	98
Πίνακας 7.20: Συσχέτιση κατηγορίας φοιτητή με επιπλέον θεματική ενότητα	101
Πίνακας 7.21: Ερμηνεία της τιμής Pearson Chi-Square από το p – value	101

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ

Εικόνα 1.2.1:	Επίπεδα διοίκησης της εκπαίδευσης	5
Εικόνα 2.2.1:	Η εκπαιδευτική μονάδα ως σύστημα εισροών – εκροών	9
Εικόνα 3.1.1:	Λειτουργίες της εκπαιδευτικής διοίκησης	12
Εικόνα 3.1.2:	Το management της σχολικής μονάδας	24
Εικόνα 3.2.1.1:	Η Διοικητική Σχάρα των Blake και Mouton (1964).....	29
Εικόνα 3.2.1.2:	Η συστημική προσέγγιση της ηγεσίας	30
Εικόνα 3.2.2.1:	Η θεωρία του Maslow	32
Εικόνα 3.3.2.2:	Η θεωρία του Herzberg	34
Εικόνα 3.3.2.3:	Στάσεις ως προς τις αλλαγές	43
Εικόνα 3.3.1:	Καθήκοντα και αρμοδιότητες του διευθυντή	46
Εικόνα 5.1:	Το κενό ανάμεσα στο επιθυμητό και στο υπάρχον προφίλ του διευθυντή της σχολικής μονάδας	65

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι γνωστό ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η πλειοψηφία των διευθυντών των εκπαιδευτικών μονάδων ασκούν το διοικητικό τους έργο χωρίς κάποια προηγούμενη επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης, οργάνωσης και ηγεσίας στην εκπαίδευση, βασιζόμενοι απλά στο ένστικτό τους και στην εμπειρία που είχαν από προηγούμενους διευθυντές.

Σήμερα, στο γενικότερο κλίμα της παγκοσμιοποίησης και της εξέλιξης της διοικητικής επιστήμης, γίνεται πλέον επιτακτική η ανάγκη επιμόρφωσης των διευθυντών εκπαιδευτικών μονάδων.

Η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό να καταγράψει τις υφιστάμενες απόψεις και πεποιθήσεις των εν δυνάμει (υποψηφίων) διευθυντών σχετικά με την οργάνωση και διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, πριν τη σχετική μεταπτυχιακή εκπαίδευση.

Στη συνέχεια αποτιμούνται οι επιπτώσεις της μεταπτυχιακής εκπαίδευσης στην αλλαγή στη στάση και στις αντιλήψεις των εκπαιδευομένων στη Διοίκηση των Εκπαιδευτικών Μονάδων.

Η εργασία αποτελείται από τα εξής κεφάλαια:

Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται συνοπτικά η δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και της σχολικής μονάδας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο περιγράφεται το θεωρητικό υπόβαθρο σχετικά με θέματα οργάνωσης και διοίκησης/ηγεσίας των σχολικών μονάδων, ώστε μέσα από αυτά να γίνουν φανερές, αφενός οι αρμοδιότητες, τα καθήκοντα και οι ευθύνες που πρέπει να έχει ένας διευθυντής και αφετέρου τις γνώσεις και τις δεξιότητες ώστε να είναι ένας αποτελεσματικός διευθυντής - ηγέτης σχολείου (επιθυμητή κατάσταση).

Στο τρίτο κεφάλαιο περιγράφονται τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες του διευθυντή σχολικής μονάδας καθώς και τα κριτήρια επιλογής των διευθυντών, σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία (υπάρχουσα κατάσταση).

Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στις προσπάθειες που καταβάλλονται τα τελευταία χρόνια για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα Διοίκησης Εκπαιδευτικών Μονάδων.

Στο πέμπτο κεφάλαιο επιχειρείται μια σύγκριση της υπάρχουσας κατάστασης στη διοίκηση των σχολικών μονάδων σε σχέση με την επιθυμητή – ιδεατή κατάσταση χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της gap ανάλυσης.

Στο έκτο κεφάλαιο περιγράφονται ο σκοπός, οι στόχοι και αναλυτικά η μεθοδολογία της έρευνας.

Στο έβδομο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας.

Στο όγδοο κεφάλαιο καταγράφονται τα συμπεράσματα της έρευνας και καταθέτονται προτάσεις για διεύρυνσή της ώστε να πραγματοποιηθεί περαιτέρω μελέτη. Επίσης, προτάσεις για συνέχιση και επαύξηση υλοποίησης προγραμμάτων βασισμένων στις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευομένων και τέλος προτείνεται η αναγνώριση και αξιοποίηση από την ηγεσία του ΥΠ.Π.Ε.Θ στελεχών, εκπαιδευμένων στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων.

Ακολουθούν οι βιβλιογραφικές αναφορές στις οποίες στηρίχτηκε το θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας και τα παραρτήματα στα οποία περιλαμβάνονται το ερωτηματολόγιο και οι πίνακες αποτελεσμάτων που εξήχθησαν από την επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας με το στατιστικό πακέτο SPSS21.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

1.1 Δομή του εκπαιδευτικού συστήματος

Ως γνωστόν, η εκπαίδευση είναι σύστημα και μάλιστα ανοικτό. Λέγοντας "εκπαιδευτικό σύστημα" εννοούμε ένα σύνολο στοιχείων (π.χ. εκπαιδευτικοί, μαθητές, αναλυτικά προγράμματα κ.ά.), καθένα από τα οποία επιτελεί δικό του έργο, ενώ όλα μαζί συλλειτουργούν και αλληλοεπηρεάζονται για την επίτευξη των σκοπών της εκπαίδευσης. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα περιλαμβάνει **τρεις βασικές βαθμίδες σπουδών**:

Την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η βαθμίδα αυτή εκπαίδευσης αποτελείται: από τα νηπιαγωγεία και τα δημοτικά σχολεία.

Τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η βαθμίδα αυτή εκπαίδευσης περιλαμβάνει τα γυμνάσια, τα λύκεια [γενικά λύκεια (ΓΕΛ) και επαγγελματικά λύκεια (ΕΠΑΛ)] και τις επαγγελματικές σχολές (ΕΠΑΣ) (άρθρο 3 του ν. 3475/ 2006).

Σκοπός του γυμνασίου είναι να προωθήσει, μέσα στο πνεύμα του ευρύτερου σκοπού της εκπαίδευσης, την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών σε σχέση με τις δυνατότητες που έχουν στην ηλικία αυτή και τις αντίστοιχες απαιτήσεις της ζωής (άρθρο 5 του ν. 1566/ 85).

Σκοπός του γενικού λυκείου είναι, σύμφωνα με το νόμο 2525/1997, «α) η παροχή γενικής παιδείας υψηλού επιπέδου, β) η ανάπτυξη των ικανοτήτων, της πρωτοβουλίας, της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης των μαθητών, γ) η προσφορά στους μαθητές των απαραίτητων γνώσεων και εφοδίων για τη συνέχιση των σπουδών τους στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα, και δ) η καλλιέργεια στους μαθητές δεξιοτήτων που θα τους διευκολύνουν την πρόσβαση, ύστερα από περαιτέρω εξειδίκευση ή κατάρτιση, στην αγορά εργασίας».

Η δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση αποβλέπει στο συνδυασμό της γενικής παιδείας (ν.1566/ 1985) με την τεχνική επαγγελματική γνώση.

Τα διοικητικά όργανα των σχολικών μονάδων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (γυμνάσια και λύκεια) είναι ο διευθυντής, ο υποδιευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων.

Την τριτοβάθμια εκπαίδευση, που περιλαμβάνει τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΕΙ) και τα Ανώτατα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Α-ΤΕΙ). Τα ιδρύματα αυτά είναι αυτοδιοικούμενα Νομικά Πρόσωπα Δημοσίου Δικαίου.

Ο Ν. 1566/85 ο οποίος ρυθμίζει θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης καθιέρωσε τρεις άξονες που χαρακτηρίζουν τη δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος: 1) τη διοικητική οργάνωση, 2) τη λαϊκή συμμετοχή, 3) την επιστημονική –παιδαγωγική υποστήριξη.

1.2 Διοικητική οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος

Τη διοικητική διάρθρωση του σχολικού μας συστήματος (Εικόνα 1.2.1) μπορούμε με βάση το βαθμό εξουσίας και τη γεωγραφική θέση των υπηρεσιών, να τη διακρίνουμε σε τέσσερα επίπεδα διοίκησης:

- το εθνικό
- το περιφερειακό
- το νομαρχιακό και
- το σχολικό

Πιο αναλυτικά:

- το **εθνικό επίπεδο**, που περιλαμβάνει την κεντρική υπηρεσία του υπουργείου Εθνικής Παιδείας, τα κεντρικά υπηρεσιακά, πειθαρχικά και γνωμοδοτικά συμβούλια και βοηθητικούς οργανισμούς της εκπαίδευσης όπως π.χ. ο Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων (ΟΣΚ) και ο Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων (ΟΕΔΒ).

Στο επίπεδο αυτό χαράζονται οι εθνικές προτεραιότητες για την εκπαίδευση. Καταρτίζονται αναλυτικά προγράμματα και μαθησιακοί στόχοι, προϋπολογισμός με βάση τις ανάγκες ανά περιφέρεια, μισθοδοσία προσωπικού, περιοδική αποτίμηση της ποιότητας, επιλογή στελεχών τουλάχιστον στο επίπεδο περιφερειακών διευθυντών και σχολικών συμβούλων, προσλήψεις και τοποθετήσεις μόνιμου προσωπικού

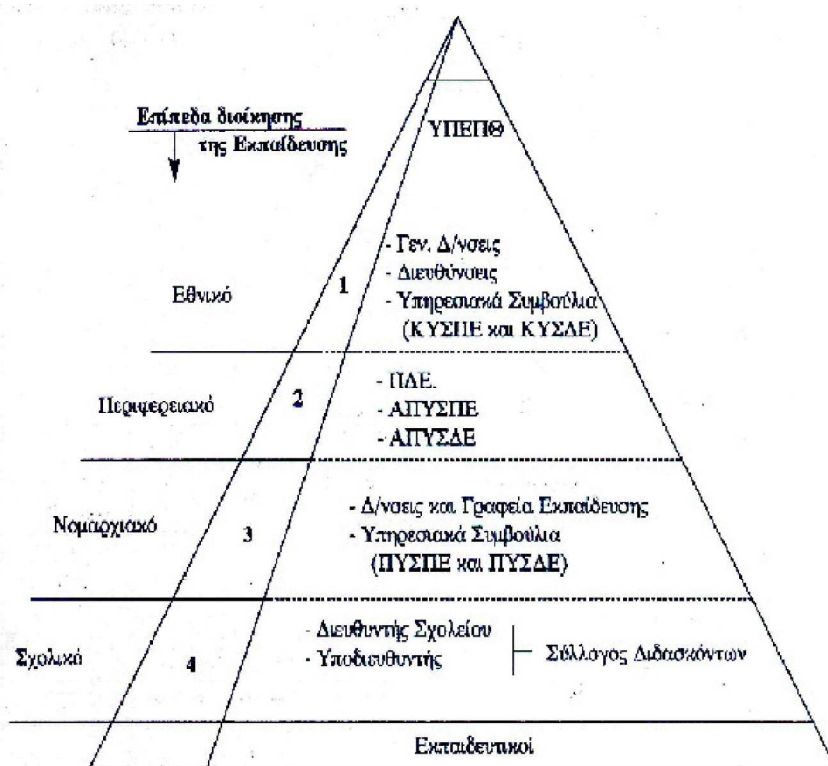
Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει συγκεντρωτικό χαρακτήρα αφού ο σχεδιασμός της εκπαίδευσης είναι κεντρικός, οι κανόνες αποφασίζονται από το την κεντρική υπηρεσία του υπουργείου Εθνικής Παιδείας και διαχέονται στην ιεραρχική δομή, ενώ οι πρωτοβουλίες των σχολικών μονάδων είναι περιορισμένες.

- το **περιφερειακό επίπεδο**, που αποτελείται από τις Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης (ΠΔΕ) και τα ανώτερα περιφερειακά υπηρεσιακά συμβούλια,

- το **νομαρχιακό επίπεδο**, που αποτελείται από τις Διευθύνσεις - Γραφεία Εκπαίδευσης, τα περιφερειακά υπηρεσιακά συμβούλια και τα νομαρχιακά συμβούλια, και τέλος

- το επίπεδο **σχολικής μονάδας** , που όπως αναφέρθηκε παραπάνω, όργανα διοίκησης κάθε σχολείου πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι ο διευθυντής, ο υποδιευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων.

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας έχει κυρίως *εκτελεστικές* αρμοδιότητες και ελάχιστες διοικητικές, οι οποίες εντοπίζονται στην καθημερινή λειτουργία της σχολικής μονάδας, στο βραχυπρόθεσμο προγραμματισμό, στην οργάνωση του ανθρώπινου δυναμικού, στην καθοδήγηση και παρότρυνση του προσωπικού και στον έλεγχο των λειτουργιών της.



Εικόνα 1.2.1: Επίπεδα διοίκησης της εκπαίδευσης

Πηγή: Μπουρής, 2008

Στην παραπάνω διοικητική οργάνωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος διακρίνουμε και τα εξής **Όργανα Λαϊκής Συμμετοχής:**

- Σε εθνικό επίπεδο
 - Εθνικό συμβούλιο παιδείας
- Σε νομαρχιακό επίπεδο
 - Νομαρχιακή επιτροπή παιδείας
- Σε επίπεδο δήμου
 - Σχολικά συμβούλια
 - Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων
 - Δημοτικές ή κοινοτικές επιτροπές παιδείας
 - Σχολική επιτροπή

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

2.1 Ιστορική αναδρομή της διοικητικής επιστήμης

Παρά το γεγονός ότι η ιστορία της Διοίκησης ξεκινά από τότε που υπάρχουν οργανωμένες κοινωνίες και από την αρχαία Ελλάδα ακόμη, ήταν ορατές οι πρώτες ενδείξεις για οργάνωση, διεύθυνση και έλεγχο. Η συστηματική αντιμετώπιση της Διοίκησης είναι πολύ πρόσφατη, από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα, όπου η Διοικητική Επιστήμη γίνεται γνωστή διεθνώς ως Διοίκηση Επιχειρήσεων. Η Εκπαιδευτική Διοίκηση όμως εμφανίστηκε πολύ αργότερα, γύρω στα 1950, δανειζόμενη στοιχεία και θεωρίες από την Διοίκηση Επιχειρήσεων. Η νέα αυτή επιστήμη πέρασε από τρία φιλοσοφικά στάδια:

- Την κλασσική προσέγγιση ή αλλιώς επιστημονική διοίκηση (1900-1930)
- Την ψυχολογική προσέγγιση γνωστή και ως διοίκηση των ανθρώπινων σχέσεων (1930-1950) και
- Τη σύγχρονη προσέγγιση γνωστή και ως διοίκηση με βάση το συμπεριφορικό μοντέλο (1950-σήμερα)

Οι σκαπανείς της επιστημονικής διοίκησης Taylor, Fayol, Weber κ. ά., δεν ασχολήθηκαν ιδιαίτερα με τον παράγοντα «άνθρωπος». Αντίθετα, δίνουν έμφαση στην ορθολογική οργάνωση της εργασίας, με καθορισμένες σχέσεις εξουσίας και στην άσκηση της διοίκησης με γνώμονα βασικές αρχές της επιστήμης.

Μελετητές της προσέγγισης της ανθρώπινης συμπεριφοράς ήταν οι Mayo, Maslow, Follet και Mc Creor. Σύμφωνα με αυτούς πρέπει να δίνεται μεγαλύτερη προσοχή στην ανθρώπινη συμπεριφορά της διοίκησης χωρίς να απορρίπτονται τα συμπεράσματα των κλασσικών.

Η σύγχρονη διοίκηση ως συνδυασμός θεωριών από διάφορες επιστήμες (θεωρία των αποφάσεων, θεωρία των κοινωνικών συστημάτων, ενδεχομενική θεωρία), αναζητεί τη χρυσή τομή, δηλαδή εκείνη τη μορφή διοίκησης που να εξυπηρετεί τις ανάγκες και των δύο πλευρών, του οργανισμού και των εργαζομένων.

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι, δεν υπάρχει μοντέλο διοίκησης κοινά παραδεκτό από όλους, σε όλες τις εποχές. Η διοίκηση είναι ένα επιστημονικό κράμα από τις

φυσικές, κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες και ένας χώρος όπου πρέπει να συμπορεύονται ο τεχνικός και ο κοινωνικός ορθολογισμός (Σιδηροπούλου, 2015).

2.2 Η σχολική μονάδα ως σύστημα

Ως σύστημα, θα μπορούσαμε να ορίσουμε ένα σύνολο στοιχείων ή μερών, τα οποία συνδεόμενα μεταξύ τους μέσω σχέσεων αλληλεπίδρασης, αποτελούν μια οργανική ολότητα. Κάθε σύστημα αναπτύσσει σχέσεις αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον του, αναπτύσσοντας υλικούς ή άυλους πόρους είτε ως εκροές είτε ως εισροές (Εικόνα 2.2.1).

Η εκπαιδευτική μονάδα αποτελεί σύστημα διότι:

- Είναι μια ολότητα η οποία απαρτίζεται από μέρη που αλληλεπιδρούν στο πλαίσιο ενός ευρύτερου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.
- Στο εσωτερικό της η εκπαιδευτική μονάδα μπορεί να εμφανίζει ως αλληλεπιδρώντα μέρη ανθρώπους, μέσα, μεθόδους, εγκαταστάσεις και πληροφορίες. Απαιτείται συνεργασία και αλληλεπίδραση μεταξύ των μερών.
- Ως ανοικτό και δυναμικό σύστημα απαιτεί μελέτη των αλληλεπιδράσεων της εκπαιδευτικής μονάδας και του περιβάλλοντος. Απαιτείται επίσης η μελέτη των αλλαγών και η προσαρμογή σ' αυτές.

Η εκπαιδευτική μονάδα μετασχηματίζει τις εισροές σε εκροές και τις παρέχει στον έξω κόσμο. Αν αυτές οι εκροές θεωρηθούν αξιόλογες, τότε η εκπαιδευτική μονάδα θα επιβιώσει και θα αναπτυχθεί. Η ανατροφοδότηση δείχνει ότι η αποδοχή των εκροών από την κοινωνία δίνει στην εκπαιδευτική μονάδα καινούριες εισροές για επιβίωση και επέκταση.

Εισροές μιας εκπαιδευτικής μονάδας:

- Ανθρώπινοι πόροι (εκπαιδευτικοί, μαθητές, διοικητικό προσωπικό)
- Οικονομικοί πόροι
- Φυσικοί πόροι (κτίρια, μέσα διδασκαλίας)

Λειτουργίες - έργο μετασχηματισμού:

- Διδασκαλία
- Διοίκηση
- Μάθηση

Εκροές μιας εκπαιδευτικής μονάδας:

- Μάθηση και απόκτηση γνώσης
- Δεξιότητες και συμπεριφορά

Πιο αναλυτικά, τον 21^ο αιώνα επιθυμητές εκροές μιας εκπαιδευτικής μονάδας είναι οι δεξιότητες που αφορούν σε:

- Τρόπους σκέψης: δημιουργικότητα, κριτική σκέψη, επίλυση προβλημάτων, λήψη αποφάσεων και μάθηση
- Τρόπους εργασίας: επικοινωνία και συνεργασία
- Εργαλεία εργασίας: Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) και ψηφιακός γραμματισμός
- Δεξιότητες για τη διαβίωση στον κόσμο: σύγχρονες γλώσσες και διαπολιτισμικότητα, ιδιότητα παγκόσμιου πολίτη, υπευθυνότητα για τη ζωή, την καριέρα, την κοινωνία αλλά και τον ίδιο τον εαυτό μας.

Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως ανοικτό δυναμικό σύστημα εισροών-εκροών



Εικόνα 2.2.1: Η εκπαιδευτική μονάδα ως σύστημα εισροών – εκροών

Πηγή: Μπουρής, 2008

Η σχέση εκπαιδευτικής μονάδας – κοινωνίας δεν είχε πάντοτε την ίδια μορφή. Αυτή διαφοροποιείται στην πορεία της ιστορίας. Οι εκροές κάθε φορά της εκπαιδευτικής μονάδας μέσω των μαθητών της, μετασχηματίζεται σε κοινωνική χρήση, η οποία μεταφράζεται σε δράση, η οποία σημασιοδοτείται όχι μόνο ατομικά αλλά και κοινωνικά και αποκτά κάποιο συγκεκριμένο νόημα μέσα στο σύστημα των κοινωνικο-πολιτισμικών συντεταγμένων.

Το σχολείο ως θεσμός κοινωνικός έχει και πολιτικό ρόλο καθώς εξαρτάται από τις κοινωνικές ομάδες και την κρατική εξουσία, που κάθε φορά χρηματοδοτεί τη λειτουργία του οικονομικά και με ανθρώπινο δυναμικό.

Οι γενικότερες κατευθύνσεις που ακολουθούνται, τα μοντέλα διδασκαλίας ή αξιολόγησης και ο γνωστικός προσανατολισμός είναι αποτελέσματα πολιτικών επιλογών και ιδεολογιών. Το εκπαιδευτικό σύστημα μεταφέρει συγκεκριμένες πολιτικές ιδέες που αντικατοπτρίζουν τις κοινωνικές τάξεις ή την πάλη των τάξεων και τις κοινωνικές σχέσεις εξουσίας.

Εάν ο τρόπος οργάνωσης και διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος αφήνει περιθώρια πρωτοβουλίας στους οργανισμούς που το αποτελούν, αυτό θα έχει επίπτωση και στον τρόπο διοίκησής τους.

Μια βασική διάκριση των εκπαιδευτικών συστημάτων είναι η κατάταξή τους σε συγκεντρωτικά και αποκεντρωτικά σύμφωνα με την κατανομή της εξουσίας και των αρμοδιοτήτων στα διάφορα μέλη της οργάνωσης. Στα αποκεντρωτικά συστήματα η ευθύνη για το παραγόμενο εκπαιδευτικό προϊόν δίνεται στην σχολική μονάδα, η οποία καθορίζει τους στόχους, τις μεθόδους και τα μέσα για την επιτυχία αυτών των στόχων. Η εξουσία παραχωρείται από το εθνικό επίπεδο στις σχολικές μονάδες.

Αντίθετα στα συγκεντρωτικά συστήματα, όπως το ελληνικό, η σχολική μονάδα αποτελεί τον τελικό αποδέκτη αποφάσεων της εκπαιδευτικής πολιτικής, διαθέτει μικρό βαθμό αυτονομίας στη λήψη ουσιαστικών αποφάσεων, αφού αποτελεί την απόληξη ενός κεντρικά σχεδιασμένου και ελεγχόμενου συστήματος (Μπρίνια, 2008).

Το έργο που επιτελείται στο σχολείο εκτείνεται σε τρεις διαστάσεις: την παιδαγωγική, την εκπαιδευτική και την διοικητική (Σαΐτης, 2008).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΘΕΣΗΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

Η οργάνωση και η διοίκηση είναι δύο όροι που αποτελούν τη βάση της διοικητικής επιστήμης, η οποία άρχισε να αναπτύσσεται ταυτόχρονα με τη βιομηχανική εποχή (τέλος του 19^{ου} αιώνα - αρχές του 20^{ου}) στην Ευρώπη και στη Β. Αμερική. Για τους επιστήμονες της μελέτης των ανθρώπινων σχέσεων η οργάνωση ορίζεται, ως ο προσχεδιασμένος συντονισμός των δραστηριοτήτων ενός αριθμού ανθρώπων για την επίτευξη κάποιου κοινού, εμφανούς σκοπού ή στόχου, μέσα από τον καταμερισμό της εργασίας και των λειτουργιών και την ιεράρχηση εξουσίας και ευθυνών. Σύμφωνα με την άποψη αυτή, αμφισβητείται ότι η οργάνωση είναι ένα κλειστό αυτορυθμιζόμενο σύστημα, αλλά αντίθετα ένα σύστημα ανοικτό, που υπόκειται στις επιδράσεις του εξωτερικού περιβάλλοντος. Επομένως, δεν υπάρχει ένας μοναδικός τρόπος οργάνωσης, αλλά η οργάνωση βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με το περιβάλλον της.

Για τους επιστήμονες της συστημικής ανάλυσης η οργάνωση θεωρείται ως η λειτουργική διαδικασία και δραστηριότητα για την επίτευξη αντικειμενικού στόχου. Έτσι απαιτείται η οργανωτική δομή η οποία εμπεριέχει σχέσεις εξουσίας.

Αν θεωρήσουμε ότι η οργάνωση είναι εργαλείο για την επίτευξη ενός αντικειμενικού σκοπού, τότε η διοίκηση είναι η λειτουργία αυτού του εργαλείου και η δραστηριοποίησή του.

Η διοίκηση θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως επιστήμη και ως τέχνη, μέσω της οποίας επιδιώκεται η βελτίωση της αποτελεσματικότητας ενός συστήματος, η ορθολογική κατανομή της εργασίας και η ανάπτυξη αρμονικών κοινωνικών σχέσεων.

Κατά γενική παραδοχή, διοίκηση είναι η εναρμόνιση όλων των συντελεστών παραγωγής (ανθρώπινων και υλικών πόρων) για την επίτευξη συγκεκριμένου αποτελέσματος.

3.1 Ο διευθυντής ως "manager" της σχολικής μονάδας

Η διοίκηση ως μεθοδολογία, δε στηρίζεται μόνο σε επιστημονικά κριτήρια αλλά και σε τεχνικά στοιχεία. Αυτό σημαίνει πως τα διοικητικά στελέχη μιας οργάνωσης, στην προκειμένη περίπτωση ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, πρέπει να έχει κατάρτιση

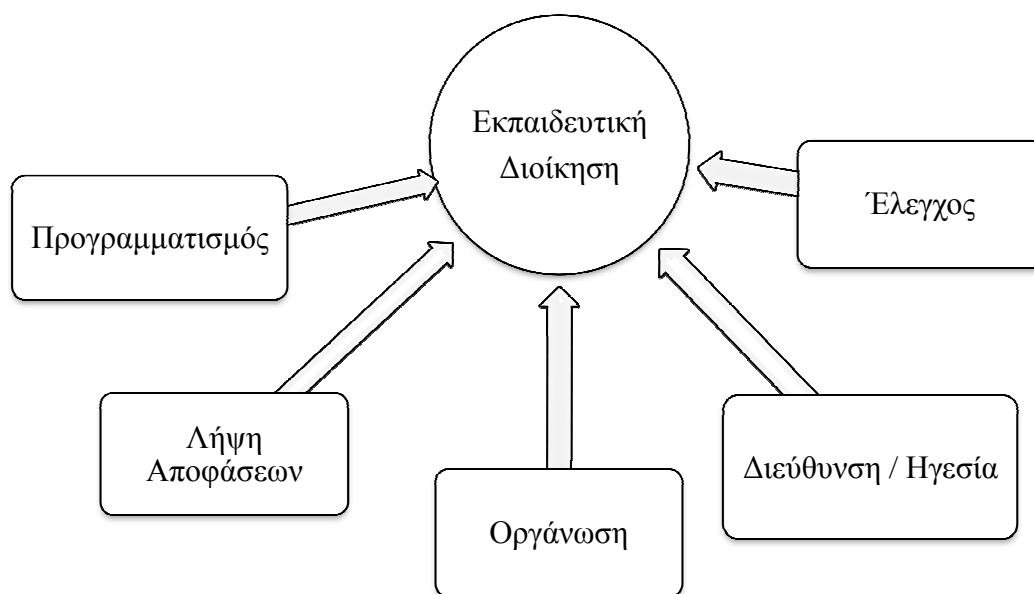
στη διοικητική επιστήμη, αλλά, ταυτόχρονα πρέπει να διαθέτει και τη γνώση, του πως θα επιτευχθεί ένα καλό αποτέλεσμα, δηλαδή τη γνώση της συμπεριφοράς.

Σύμφωνα με το κλασσικό πρότυπο λειτουργιών της διοίκησης, η διοίκηση στις σχολικές μονάδες μπορεί να οριστεί ως μια διαδικασία που αποτελείται από πέντε λειτουργίες.

Οι λειτουργίες αυτές είναι :

- ο προγραμματισμός/σχεδιασμός,
- η λήψη αποφάσεων,
- η οργάνωση,
- η διεύθυνση/ηγεσία και
- ο έλεγχος.

Για να υπάρξει διοίκηση στις σχολικές μονάδες θα πρέπει αυτές οι λειτουργίες (Εικόνα 3.1.1) να εφαρμόζονται από τον διευθυντή κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, χωρίς να είναι αποκομμένες μεταξύ τους.



Εικόνα 3.1.1: Λειτουργίες της εκπαιδευτικής διοίκησης

Πηγή: Σιδηροπούλου, 2015

➤ Προγραμματισμός

Ο σχεδιασμός-προγραμματισμός προηγείται λογικά των λοιπών διοικητικών λειτουργιών, γιατί όλες οι επιμέρους δραστηριότητες (οργάνωση, διεύθυνση και

έλεγχος) στοχεύουν στην επίτευξη των αντικειμενικών σκοπών του σχολείου, που καθορίστηκαν προφανώς κατά τη διαδικασία της λειτουργίας του σχεδιασμού-προγραμματισμού.

Γενικά μπορεί να ειπωθεί ότι ο σχεδιασμός -προγραμματισμός:

- αποτελεί την κύρια και αρχική λειτουργία της διοίκησης του σχολείου,
- είναι μια πολύπλοκη διανοητική διαδικασία, που θέτει κατεύθυνση την οποία το σχολείο πρέπει να ακολουθήσει και πρότυπα τα οποία διευκολύνουν τον έλεγχο, προϋποθέτει λήψη αποφάσεων μεταξύ εναλλακτικών λύσεων για μια μελλοντική πορείας δράσης,
- στοχεύει να βοηθήσει κυρίως τα μέλη του σχολείου να συνεργαστούν αρμονικά χωρίς επικαλύψεις ενεργειών και σπατάλη χρόνου και κατά προέκταση να πετύχουν το καλύτερο. (Σαΐτης, 2008)

Κεντρική θέση στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό κατέχουν οι εξής διαδικασίες:

- Η αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου με συγκεκριμένες διαδικασίες αυτοαξιολόγησης που οδηγούν στη διαπίστωση των σημείων υπεροχής και αδυναμιών του σχολείου.
- Ο σχεδιασμός και ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου, που περιλαμβάνει όλες εκείνες τις ενέργειες που καθορίζουν τους στόχους του σχολείου, καθώς και τα κατάλληλα μέσα για την επίτευξή τους και συνδέονται, μεταξύ άλλων, με τα ζητήματα του οράματος του σχολείου, της ηγεσίας και της λειτουργίας του συλλόγου διδασκόντων.
- Η επιλογή και διαμόρφωση σχεδίων δράσης για την πραγμάτωση των επιλεγμένων στόχων και την ενίσχυση ή βελτίωση της ποιότητας συγκεκριμένων πτυχών της σχολικής πραγματικότητας.

Παράγοντες που επηρεάζουν τον εκπαιδευτικό προγραμματισμό

Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία η οποία επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες, όπως:

α. Ο συντονισμός της διαδικασίας και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών. Ο σχεδιασμός αποτελεί μια ζωντανή και δυναμική διαδικασία η οποία ενσωματώνεται στην οργάνωση και τη λειτουργία του σχολείου. Τη γενική ευθύνη του συντονισμού

της διαδικασίας έχει ο διευθυντής του σχολείου. Θεωρείται αναποτελεσματικό, αλλά και πρακτικά δύσκολο να εμπλέκονται όλοι οι εκπαιδευτικοί στις διαδικασίες του σχεδιασμού. Σε κάθε περίπτωση, ωστόσο, η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε κάθε στάδιο του σχεδιασμού, η συλλογική λήψη αποφάσεων και η ανάπτυξη σχέσεων ισοτιμίας και συνεργασίας ενισχύουν την αποδοχή, την εγκυρότητα και την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας.

β. Η ιεράρχηση των προτεραιοτήτων του σχολείου και η επιλογή ενός ρεαλιστικού και εφικτού αριθμού δράσεων.

Η ιεράρχηση των προτεραιοτήτων για δράση αποτελεί ουσιώδη διαδικασία, η οποία συνδέει οργανικά τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό με τις πραγματικές αδυναμίες και τις δυνατότητες του σχολείου. Έτσι προσδιορίζονται οι συγκεκριμένοι στόχοι που το σχολείο θεωρεί ρεαλιστικούς και απαραίτητους για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Επίσης, είναι αναγκαίο να προωθεί την εμπλοκή όσο το δυνατόν περισσότερων σχολικών παραγόντων στην υλοποίησή τους.

Προϋποθέσεις του καλού σχεδιασμού-προγραμματισμού

Η πρόβλεψη αποτελεί την πρώτη βασική προϋπόθεση του σχεδιασμού-προγραμματισμού, γιατί μέσω αυτής ο διευθυντής του σχολείου επιχειρεί να δει ποιοι εσωτερικοί και εξωτερικοί παράγοντες θα ενθαρρύνουν ή θα εμποδίσουν την επίτευξη των επιθυμητών στόχων (Σιδηροπούλου, 2015).

- Σε σχολικό επίπεδο ο σχεδιασμός-προγραμματισμός πραγματοποιείται από το διευθυντή του σχολείου και τους εκπαιδευτικούς και αναφέρεται, κατά κανόνα, σε θέματα καταμερισμού της εργασίας και της οργάνωσης της σχολικής ζωής. Συγκεκριμένα, ο διευθυντής του σχολείου, ως υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας και το συντονισμό της σχολικής ζωής, πρέπει με την έναρξη της σχολικής χρονιάς:
- Να ερευνήσει και να προγραμματίσει τις μελλοντικές δραστηριότητες του σχολείου, κατά τρόπο που να οδηγούν στην κατεύθυνση υλοποίησης των αντικειμενικών σκοπών του σχολείου.

- Να συγκαλέσει το σύλλογο διδασκόντων, προκειμένου να ληφθούν αποφάσεις για την κατανομή του διδακτικού και εξωδιδακτικού έργου στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας.
- Να συγκαλέσει το σύλλογο διδασκόντων μετά από μερικές ημέρες, προκειμένου να ληφθούν αποφάσεις (με βάση τις εισηγήσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού για τις τάξεις ή τα τμήματά τους) για γενικά θέματα λειτουργίας του σχολείου, όπως είναι: η κατάρτιση του ωρολογίου προγράμματος, ο προγραμματισμός για την πραγματοποίηση σχολικών εορτών, σχολικών εκδρομών-διδακτικών επισκέψεων και σχολικών εκδηλώσεων, ο προγραμματισμός συγκέντρωσης γονέων όλων των μαθητών της σχολικής μονάδας, οι κάθε είδους εκδηλώσεις και δραστηριότητες που ικανοποιούν τις ανάγκες του διδακτικού προγράμματος και φέρνουν τα παιδιά σε επαφή με τη σύγχρονη πραγματικότητα και με έργα πολιτισμικής αξίας σε τοπικό ή εθνικό επίπεδο κ.ά..
- Να καταρτίσει, με βάση τις αποφάσεις που λήφθηκαν από το σύλλογο διδασκόντων, μνημόνιο ενεργειών για όλο το διδακτικό έτος, που αφορούν την οργάνωση και λειτουργία του σχολείου σε όλη τη διάρκεια του διδακτικού έτους.
- Τέλος, να καταρτίζει, σε εβδομαδιαία βάση, χρονοδιάγραμμα άσκησης των καθηκόντων του, επειδή ως γνωστόν ο χρόνος είναι ένας πόρος ο οποίος όταν χάνεται δεν μπορεί να αναπληρωθεί ποτέ πια. Στη βάση αυτής της λογικής, η ουσία του προσωπικού προγραμματισμού βρίσκεται στην αποτελεσματική χρησιμοποίηση του χρόνου. Επομένως, στην περίπτωση του διευθυντή σχολείου οφείλει το άτομο αυτό να γνωρίζει τους στόχους που θέλει να πραγματοποιήσει, τις δραστηριότητες που χρειάζεται να αναλάβει για να επιτύχει τους στόχους του σχολείου καθώς και με ποια σειρά πρέπει να εκτελείται κάθε δραστηριότητα. Βέβαια, η αξιοποίηση του χρόνου από ένα διευθυντή σχολείου δεν είναι εύκολη υπόθεση, πρώτο γιατί ο χρόνος του ανήκει κατά κανόνα σε όλους τους άλλους π.χ. εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, Οργανισμό Τοπικής Αυτοδιοίκησης (ΟΤΑ) κ.ά., οι οποίοι σε κάθε στιγμή μπορούν να ζητήσουν τη συνεργασία του, τη βοήθειά του ή τη συμβουλή του και δεύτερο γιατί υποχρεούται να ασχολείται με τρέχοντα

λειτουργικά θέματα που συνδέονται, λίγο-πολύ, με την εσωτερική και εξωτερική πραγματικότητα του σχολείου του.

Παρά τις ορατές δυσκολίες μπορεί ένας διευθυντής σχολείου να χρησιμοποιήσει το χρόνο του αποτελεσματικά, αν:

- καταγράψει όλες τις δραστηριότητες και κάνει ορθολογική κατανομή του έργου ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό,
- ταξινομήσει τις δραστηριότητες των σχολείων του σε βραχυπρόθεσμα προγράμματα (π.χ. διάρκειας δύο εβδομάδων),
- κάνει καλή οργάνωση της διοικητικής εργασίας,
- οργανώνει με προσοχή τις επισκέψεις των γονέων των μαθητών και τις συνεδριάσεις των συλλογικών οργάνων. Ιδιαίτερα στην περίπτωση οργάνωσης των συνεδριάσεων του συλλόγου διδασκόντων πρέπει να προσδιορίζει επακριβώς τον τόπο, το χρόνο και τα θέματα που θα συζητηθούν.

Με δεδομένο ότι η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντών σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν έχουν διδαχθεί βασικά στοιχεία της οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης (Σαΐτης, 2007) το ερώτημα που προβάλλει εδώ είναι: Τι πρέπει να γνωρίζει ένας διευθυντής, για να προγραμματίζει σωστά τις δραστηριότητες του σχολείου του; Πέρα από την οποιαδήποτε εμπειρία του πρέπει να επιμορφωθεί σε θέματα management και να εξασκηθεί σε διάφορες τεχνικές (π.χ. στη λήψη αποφάσεων, στην επικοινωνία κ.ά.) έτσι, ώστε:

- να γνωρίζει τις μεθόδους του σχεδιασμού-προγραμματισμού και να καθορίζει κύριους και μερικούς αντικειμενικούς σκοπούς,
- να μπορεί να χειρίζεται ορθολογικά τη χρήση του διαθέσιμου χρόνου του στα προβλήματα του σχολείου και την επιλογή της καλύτερης δυνατής λύσης,
- να αναπτύσσει τον αναγκαίο βαθμό συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς - συναδέλφους του για τη δημιουργία ευνοϊκού κλίματος στο σχολείο.

Παρά τη σπουδαιότητα αυτή ο σχεδιασμός - προγραμματισμός της εκπαίδευσης στη χώρα μας – με εξαίρεση την κατανομή των κονδυλίων - κυμαίνεται σε χαμηλά επίπεδα, τόσο στον αναπτυξιακό όσο και στο λειτουργικό τομέα. Το γεγονός αυτό μπορεί να αποδοθεί στην έλλειψη αποσαφηνισμένων εκπαιδευτικών σκοπών, στην έλλειψη συστηματικής μελέτης των εκπαιδευτικών προβλημάτων και φυσικά στη

συχνή αλλαγή της πολιτικής ηγεσίας του Υπουργείου Εθνικής παιδείας & Θρησκευμάτων (ΥΠ.Ε.Π.Θ). Έτσι, εξηγείται γιατί οι αποφάσεις που αφορούν την οργάνωση και λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, αναστέλλονται, ουσιαστικές αλλαγές δεν πραγματοποιούνται και τα εκπαιδευτικά ζητήματα μένουν στάσιμα.

Αλλά και σε επίπεδο σχολικής μονάδας λόγω του συγκεντρωτικού συστήματος διοίκησης της εκπαίδευσης, η λειτουργία του σχεδιασμού-προγραμματισμού είναι σχεδόν μια ανύπαρκτη πρακτική. Εκείνο που έχει καθιερωθεί στα σχολεία της χώρας μας είναι η κατάρτιση του ωρολογίου προγράμματος και η κατανομή του διδακτικού και εξωδιδακτικού έργου ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Δηλαδή, το σύνολο των προσπαθειών προγραμματισμού της σχολικής μονάδας εστιάζεται, κατά κύριο λόγο, στην πλευρά των τρεχουσών δραστηριοτήτων της.

➤ **Λήψη αποφάσεων**

Το σχολείο, ως τυπικός οργανισμός, είναι βασικά μια δομή λήψης αποφάσεων (Σιδηροπούλου, 2015, όπ. αν. στο Hoy and Miskel, 2001).

Πολλοί θεωρητικοί της οργάνωσης τοποθετούν τη λήψη αποφάσεων αμέσως μετά τη λειτουργία του προγραμματισμού και την συνδέουν στενά με αυτήν, αφού στο στάδιο του προγραμματισμού λαμβάνονται σημαντικές αποφάσεις που αφορούν τη στρατηγική και τους σκοπούς της οργάνωσης. Στην πραγματικότητα όμως η λήψη αποφάσεων είναι μια λειτουργία και ένας όρος για την αποτελεσματική άσκηση όλων των διοικητικών λειτουργιών. Σχηματικά, η λήψη αποφάσεων θα μπορούσε να οριστεί ως μια διαδικασία επίλυσης συγκεκριμένου προβλήματος, μέσω της επιλογής και της εφαρμογής της προσφορότερης από τις πιθανές εναλλακτικές λύσεις.

Η σημασία της λήψης αποφάσεων

Η σημασία της λήψης αποφάσεων στον χώρο της σχολικής μονάδας είναι καιρία, εφόσον από τη λήψη σωστών αποφάσεων εξαρτάται η αποτελεσματική άσκηση κάθε λειτουργίας της διοίκησης.

Οι εκπαιδευτικές αποφάσεις έχουν μεγάλη σημασία, γιατί αυτές κινούν και εξασφαλίζουν τη βιωσιμότητα, εξελίσσουν ή καταστρέφουν έναν οργανισμό. Επειδή

το εκπαιδευτικό μας σύστημα είναι συγκεντρωτικό, στις σχολικές μονάδες -στο δημόσιο σχολείο- λαμβάνονται αποφάσεις σε επίπεδο κυρίως λειτουργικό. Η λήψη των αποφάσεων από την ομάδα έχει μεγάλη σημασία. Όπως αποδεικνύεται από τη βιβλιογραφία, η συμμετοχή των εργαζομένων στη διαδικασία λήψης μιας απόφασης αυξάνει την παραγωγικότητα.

Διαδικασία λήψης αποφάσεων

Αν και υπάρχουν διάφορα μοντέλα λήψης αποφάσεων, τα περισσότερα συγκλίνουν σε ορισμένα κοινά βήματα στη διαδικασία λήψης αποφάσεων:

- Εξακρίβωση και ορισμός του προβλήματος
- Κατάταξη και ανάλυση του προβλήματος
- Καταγραφή εναλλακτικών λύσεων, ιδεών και πιθανών δράσεων
- Καθορισμός κριτηρίων αξιολόγησης των ιδεών και των πιθανών λύσεων του προβλήματος
- Επιλογή μιας λύσης μεταξύ των πιθανών
- Εφαρμογή της επιλεγμένης λύσης
- Έλεγχος, αξιολόγηση (ποιοτική και ποσοτική) της εφαρμογής- ανατροφοδότηση

Φυσικά θα υπάρξουν και περιορισμοί στη διαδικασία λήψης αποφάσεων όπως: ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, η ακατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή, το ανεπαρκές ανθρώπινο δυναμικό, η πιθανή έλλειψη ευελιξίας, η πιθανή έλλειψη αξιοπιστίας και παροχής ολοκληρωμένων πληροφοριών.

Για την αντιμετώπιση αυτών των δυσκολιών απαιτούνται αλλαγές στην πολιτική της μονάδας, στον τρόπο εργασίας του προσωπικού, στην εκπαίδευση και επιμόρφωσή του, στον υλικοτεχνικό εξοπλισμό.

Προπαντός όμως, απαιτείται η αλλαγή της κουλτούρας της σχολικής μονάδας. Θα πρέπει όλα τα μέλη της, έχοντας ως κύριο στόχο την παροχή ποιοτικότερης εκπαίδευσης, να εγκαταλείψουν τη δημοσιουπάλληλική νοοτροπία τους, να εφοδιαστούν με θέληση και αποφασιστικότητα και να δουλέψουν ακόμα και σε βάρος του χρόνου και της προσωπικής τους άνεσης.

Η ικανότητα του διευθυντή να μεταδώσει σε όλους την αίσθηση της κοινής αποστολής και να αρθρώσει ένα ελκυστικό όραμα που θα λειτουργήσει ως κινητήριο δύναμη για όλη την ομάδα, θα αποτελέσει την πιο σημαντική ίσως συμβολή του σε αυτήν την προσπάθεια. Η εκτέλεση της απόφασης είναι εξίσου σημαντική με τη λήψη της και ο τακτικός έλεγχος των ενεργειών που θα πραγματοποιηθούν θα βοηθήσει στον αποτελεσματικό συντονισμό των ενεργειών.

Μορφές λήψης αποφάσεων

Οι διοικητικές αποφάσεις διακρίνονται σε προγραμματισμένες και απρογραμμάτιστες. Οι προγραμματισμένες είναι αποφάσεις ρουτίνας και λαμβάνονται εύκολα και από εκπαιδευτικούς που βρίσκονται στα χαμηλότερα επίπεδα ιεραρχίας (π.χ. παραγγελίες βιβλίων). Οι απρογραμμάτιστες είναι αυτές που δεν μπορούν να προβλεφθούν.

Ανάλογα με τον αριθμό των ατόμων που συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων, οι αποφάσεις διακρίνονται σε ατομικές και συλλογικές.

Οι ατομικές αποφάσεις λαμβάνονται από ένα άτομο συνήθως τον διευθυντή, σύντομα και αξιοποιώντας όσες πληροφορίες διαθέτει εκείνη τη στιγμή. Η αποτελεσματικότητα των ατομικών αποφάσεων εξαρτάται από την προσωπικότητα την εκπαίδευση και την ικανότητα του.

Οι συλλογικές αποφάσεις λαμβάνονται από μια ομάδα ή σύλλογο. Είναι πιο χρονοβόρες, όμως υπερτερούν των ατομικών αποφάσεων γιατί αξιοποιείται η εμπειρία και η συνεργασία πολλών ατόμων.

Η αποτελεσματικότητα μιας ατομικής ή συλλογικής απόφασης κρίνεται με ορισμένα κριτήρια που ορίζουν και την έννοια αποτελεσματικότητα.

Για να κατανοήσουμε τη διαδικασία λήψης μιας απόφασης, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη τη δυναμική των ομάδων που λαμβάνουν τις αποφάσεις. Η δυναμική μιας ομάδας διαμορφώνεται από τη συμπεριφορά και το ρόλο κάθε μέλους της ομάδας. Οι διαδικασίες με τις οποίες λαμβάνονται οι αποφάσεις καθορίζουν και το κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα. Δεν μένουν όλοι ευχαριστημένοι με τις αποφάσεις. Συχνά μάλιστα δημιουργούνται συγκρούσεις που εμποδίζουν την αποδοτική λειτουργία των σχολικών μονάδων.

Γι' αυτό ο διευθυντής θα πρέπει να γνωρίζει τη δυναμική των ομάδων και να τις χειρίζεται αποτελεσματικά. Να αναγνωρίζει τις συγκρούσεις και να τις διευθετεί κατάλληλα. Να ενθαρρύνει τις ομάδες εργασίας, να φροντίζει για τη σωστή σύνθεσή τους ώστε να αποδίδουν τα μέγιστα.

Η χρηστή διοίκηση επιβάλλει στον διευθυντή να δώσει εξηγήσεις στη μειοψηφία που είναι δυσαρεστημένη και να προσπαθήσει να τη κερδίσει, ώστε η απόφαση που λήφθηκε να μπορεί να εφαρμοστεί με επιτυχία και με τη συμμετοχή όλων. Γενικά, το όφελος του σχολείου από τη συγκεκριμένη απόφαση πρέπει να είναι μεγαλύτερο από την πιθανή ζημιά.

Επομένως, απαραίτητη προϋπόθεση για έναν επιτυχημένο προγραμματισμό είναι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των εκπροσώπων όλων των εμπλεκόμενων οργάνων στη διατύπωση των στόχων, στην εκτίμηση της κατάστασης και στη λήψη αποφάσεων. Ο ορθολογικός προγραμματισμός σε συνδυασμό με μια συμμετοχική διαδικασία λήψης αποφάσεων έχει σαν αποτέλεσμα την αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, τη διευκόλυνση της αξιολόγησής του και την ανάπτυξη του. Η συμμετοχή στη διοίκηση της σχολικής μονάδας προσφέρει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να ελέγχει πραγματικά το έργο του και να συμβάλλει υπεύθυνα στο σχεδιασμό και την υλοποίησή του, δίνοντας του έτσι ένα αίσθημα αυτονομίας.

Συγκρούσεις κατά τη λήψη αποφάσεων

Η συμμετοχική διαδικασία ωστόσο μπορεί να παρουσιάσει ορισμένα από τα μειονεκτήματα που παρουσιάζουν οι ομάδες. Καθώς μέσα σε μια ομάδα αναπτύσσεται μια δυναμική, υπάρχει πάντοτε ο κίνδυνος στη διαδικασία λήψης μιας απόφασης να υπάρξουν διαφωνίες, αντιθέσεις έως και συγκρούσεις λόγω διαφορετικών συμφερόντων, διαφορετικού συστήματος αξιών ή και διαφορετικής ιεράρχησης των στόχων από τις ομάδες.

Οι πηγές των συγκρούσεων σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό είναι ποικίλες και σχετίζονται τόσο με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας όσο και με τη νοοτροπία και την ιδιοσυγκρασία που χαρακτηρίζει το ανθρώπινο δυναμικό της.

Προκύπτουν μέσα από την αλληλεπίδραση του εξωτερικού περιβάλλοντος του οργανισμού (πολιτικό, κυβερνητικό, πολιτιστικό) με το εσωτερικό (ιδεολογία, δομή).

Συνεπώς οι διαφωνίες και οι αντιθέσεις μέσα σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό είναι πιθανό να προέρχονται από την οργανωτική δομή του οργανισμού που ενδέχεται να χαρακτηρίζεται από γραφειοκρατία, ανεπαρκή υλικοτεχνική υποδομή και ανομοιογένεια προσωπικού. τη στρατηγική επικοινωνίας που ο οργανισμός υιοθετεί. Ελλιπής ή καθυστερημένη ενημέρωση του εκπαιδευτικού προσωπικού για θέματα που το αφορούν άμεσα και ανεπαρκής ανταλλαγή πληροφοριών δημιουργεί δυσαρέσκεια και εντάσεις. Η ροή πληροφοριών μέσα σε έναν οργανισμό παίζει καθοριστικό ρόλο στην εύρυθμη λειτουργία του. Τις αντιθέσεις μεταξύ των ομάδων που αναπτύσσονται μέσα στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και οι οποίες μπορεί να πρεσβεύουν διαφορετικά συμφέροντα και να ασπάζονται διαφορετικές αξίες. Η αντιπαλότητά τους πηγάζει πολλές φορές από το γεγονός ότι προσπαθούν να κυριαρχήσουν έναντι των άλλων. Ο ανταγωνισμός αυτός οδηγεί σε συγκρούσεις, τους ανθρώπινους παράγοντες. Κάθε άτομο έχει το δικό του σύστημα αξιών, τη δική του ιδιοσυγκρασία και αντιλαμβάνεται ενδεχομένως διαφορετικά από τους άλλους τον κοινωνικό και επαγγελματικό του ρόλο. Ο καθένας διαθέτει το προσωπικό του «αντιληπτικό φίλτρο» που επηρεάζει άμεσα το τρόπο με τον οποίο νοηματοδοτεί τα γεγονότα ώστε να ταιριάζουν με τις προσωπικές του ανάγκες και ενδιαφέροντα. (Σιδηροπούλου, 2015)

➤ Οργάνωση

Η λειτουργία της οργάνωσης στη σχολική μονάδα σχετίζεται με (Κατσαρός, 2008, όπ. αν. στο Dean, 1995:73-74):

- Την αποτελεσματική οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης
- Την ανάπτυξη μιας αποτελεσματικής διοικητικής δομής
- Την κατάλληλη κατανομή και αξιοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού
- Την αποτελεσματική χρήση του χρόνου, του χώρου και των πόρων

Στην εκπαίδευση, η οργάνωση είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία των στόχων του σχολείου. Σε γενικές γραμμές, η λειτουργία της οργάνωσης προσδιορίζει το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα καταμεριστεί το έργο της σχολικής μονάδας μεταξύ των εκπαιδευτικών, θα δημιουργηθούν λειτουργικές μονάδες με συγκεκριμένη αποστολή

και ευθύνη, και θα εφαρμοστεί το κατάλληλο σύστημα συντονισμού και κατεύθυνσης όλων των δραστηριοτήτων της.

Στον τρόπο οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος οφείλεται κατά ένα μεγάλο μέρος η αμφισβήτηση της αποτελεσματικότητας του τα τελευταία είκοσι χρόνια. Ο μεγάλος συγκεντρωτισμός, η μη συμμετοχή του προσωπικού στις αποφάσεις, η έλλειψη κινήτρων του προσωπικού ήταν κάποιοι από τους λόγους που δημιούργησαν ανισορροπίες στο σύστημα.

Προβλήματα της οργάνωσης

Τα προβλήματα που προκύπτουν από την διοικητική λειτουργία της οργάνωσης, σχετίζονται με τη διαίρεση της εργασίας στον χώρο της σχολικής μονάδας, από την τοποθέτηση των ατόμων στις καταλληλότερες θέσεις, από τις σχέσεις εξουσίας μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών, από την υπευθυνότητα όλων των μελών της σχολικής μονάδας και τέλος από το περιβάλλον εργασίας.

➤ Διεύθυνση / Ηγεσία

Η λειτουργία της διεύθυνσης συνδέεται στενά με την έννοια της ηγεσίας και αναφέρεται στην ενσυνείδητη προσπάθεια των στελεχών για την ενεργοποίηση και την καθοδήγηση της δράσης του ανθρώπινου δυναμικού προς την αποτελεσματική υλοποίηση των σκοπών του οργανισμού (Κατσαρός, 2008). Δηλαδή σχετίζεται κυρίως με την διαπροσωπική διάσταση της διοίκησης. Βέβαια υπάρχουν απόψεις που δίνουν ανάλογη έμφαση στον διαχειριστικό ρόλο της διεύθυνσης που περιλαμβάνει επιπρόσθετα και την διαχείριση εργασιών σχετικά πρακτικά ζητήματα εξασφάλισης κατάλληλων κτιριακών συνθηκών, ασφάλειας στο σχολείο κλπ.

Στο πλαίσιο λειτουργίας της διεύθυνσης μπορούμε να εντάξουμε (Σαΐτης, 2007):

- Την εκχώρηση εξουσίας, μεταβίβαση αρμοδιοτήτων προς υφισταμένους
- Την επικοινωνία ανάμεσα στο εσωτερικό περιβάλλον του σχολείου και το εξωτερικό
- Τον συντονισμό των δράσεων για την επίτευξη των στόχων

- Τον χειρισμό διαφορών επιλύοντας προβλήματα που αναπτύσσονται ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό ή στις σχέσεις με τους γονείς ή ανάμεσα στους μαθητές.
- Την παρακίνηση, δηλαδή την ενεργοποίηση της εσωτερικής διαδικασίας πρόθυμης κινητοποίησης των μελών του σχολείου για την επίτευξη των στόχων του των οποίων η υλοποίηση ικανοποιεί τις ανάγκες τους

Στο εκπαιδευτικό μας σύστημα η άκαμπτη ιεραρχική γραφειοκρατία περιορίζει τη δυνατότητα των διευθυντών για την ανάληψη πρωτοβουλιών και την άσκηση επιρροής λόγω θέσης, διότι δεν έχουν πλήρως αποσαφηνισμένες αρμοδιότητες, δεν είναι επαρκώς παρακινημένοι, δεν διαθέτουν την κατάρτιση και τα μέσα, η εξουσία τους δεν συμβαδίζει με την ευθύνη τους και έτσι παραμένουν απλά όργανα «παρακολούθησης προαποφασισμένων ενεργειών και δραστηριοτήτων (Κατσαρός, 2008, όπ. αναφ. στο Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1994:72).

Έτσι η διευθυντική λειτουργία περιορίζεται στην εκτέλεση διοικητικής εργασίας, επικεντρωμένης κυρίως στην τήρηση και ενημέρωση των υπηρεσιακών βιβλίων του σχολείου, στην προμήθεια αναλώσιμου υλικού, στην διεκπεραίωση της αλληλογραφίας, στην κατανομή των τάξεων, στην κατανομή εξωδιδασκτικού έργου, στην μέριμνα για καλή χρήση των χώρων του σχολείου (Κατσαρός, 2008).

➤ Ο Έλεγχος

Ο έλεγχος είναι η λειτουργία της διοίκησης που εξασφαλίζει την απαραίτητη πληροφόρηση για την σύγκριση του τρόπου εκτέλεσης μιας απόφασης και των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από αυτήν με τις αρχικές προβλέψεις και τους αρχικούς στόχους, με πρώτιστο στόχο τον επαναπροσανατολισμό της δράσης (Κατσαρός, 2008, όπ. αναφ. στο Μπουραντάς, 2002)

Στην σχολική μονάδα, ο διευθυντής έχει την ευθύνη της εποπτείας όλου του προσωπικού της, για την καθημερινή δραστηριότητα τους. Επίσης, χρειάζεται να παρακολουθεί την πορεία και τα αποτελέσματα εφαρμογής των εργασιών ή εντολών που αναθέτει στους υφισταμένους του.

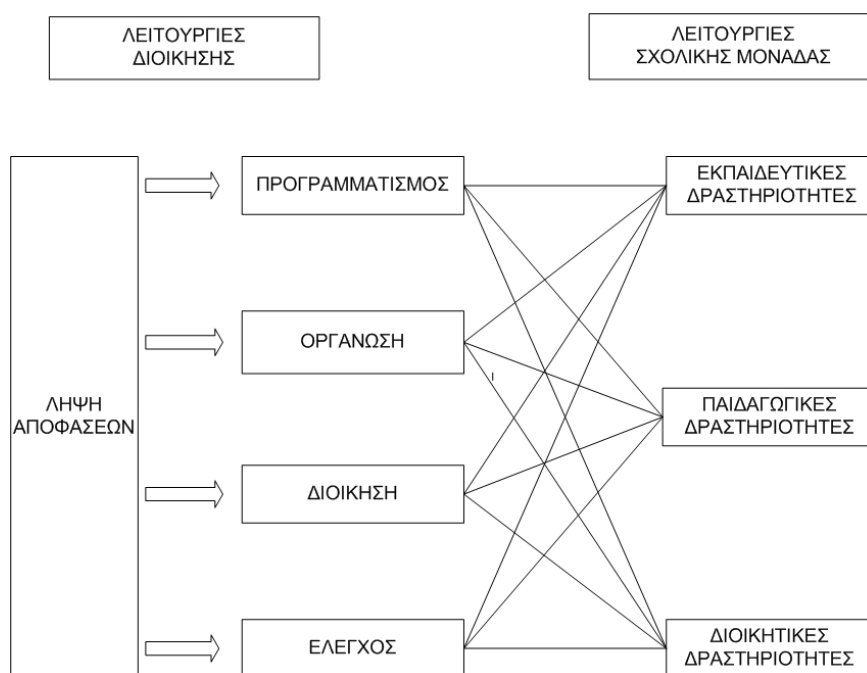
Η λειτουργία του ελέγχου σε πολλές περιπτώσεις προκαλεί αντιδράσεις από τους ελεγχόμενους (Σαΐτης, 2000) κυρίως όταν εμφανίζονται στοιχεία υποκειμενικής

εκτίμησης κατά παράβαση των κανόνων και των προτύπων, κατάχρηση εξουσίας κλπ., ενώ αντίθετα ο έλεγχος έχει θετική και ουσιαστική συμβολή στην αποτελεσματικότητα όταν βασίζεται στην τήρηση αντικειμενικών κανόνων και στην δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, που συνοδεύεται από ενίσχυση της αυτοαξιολόγησης των εργαζομένων.

Ο έλεγχος ανάλογα με τον τύπο του μπορεί να είναι:

- Προληπτικός, όταν αντικείμενο του είναι η υλοποίηση μιας προγραμματισμένης δράσης όπως π.χ να γίνει έλεγχος στην αρχή της σχολικής χρονιάς αν υπάρχει διαθέσιμο εποπτικό υλικό.
- Παράλληλος ή διαμορφωτικός, όταν αντικείμενό του αποτελεί η αξιολόγηση της πορείας υλοποίησης ενός σχεδίου, προκειμένου να επιλεγούν διορθωτικές παρεμβάσεις.
- Κατασταλτικός, όταν αντικείμενό του αποτελούν, το αποτέλεσμα, τα κόστη και ο τρόπος δράσης όπως αποτιμώνται μετά την ολοκλήρωση μιας δράσης όπως π.χ η αποτίμηση των επιτευγμάτων της σχολικής χρονιάς στην συνεδρίαση των διδασκόντων τον Ιούνιο.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω έχουμε (Εικόνα 3.1.2) :



Εικόνα 3.1.2: Το management της σχολικής μονάδας

Πηγή: Τασούλα, 2006

Εκπαιδευτικές δραστηριότητες μπορεί να είναι το διδακτικό έργο, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Παιδαγωγικές δραστηριότητες μπορεί να είναι σχολικές εορτές, πολιτιστικά, εκπαιδευτικά προγράμματα.

Διοικητικές δραστηριότητες μπορεί να είναι διοικητική και γραμματειακή υποστήριξη και φροντίδα υλικοτεχνικής υποδομής.

3.2 Ο διευθυντής ως "ηγέτης" της σχολικής μονάδας

Η αύξηση των επιστημονικών γνώσεων, οι κοινωνικοπολιτικές, οι οικονομικές και οι τεχνολογικές εξελίξεις, έφεραν αλλαγές και στη μορφή του σημερινού σχολείου. Τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια το ελληνικό σχολείο εξελίσσεται δυναμικά σε ένα σύγχρονο, συνεργατικό και αποτελεσματικό εκπαιδευτικό χώρο όπου η κοινωνία, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές συνεχώς εγείρουν όλο και περισσότερες απαιτήσεις. Είναι αδιαμφισβήτητο γεγονός λοιπόν, ότι ο ρόλος του διευθυντή της εκπαιδευτικής μονάδας πρέπει να αλλάξει, ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στις νέες προοπτικές που εμφανίζονται. Πλέον η διοίκηση του σχολείου δεν χρειάζεται έναν διευθυντή που να έχει μόνο γνώσεις του "management" και να εστιάζει τις ενέργειές του στη διαχείριση συστημάτων και διεργασιών, αλλά να διαθέτει και όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν την προσωπικότητα και τις ικανότητες ενός ηγέτη που θα δημιουργήσει ένα σχολείο αποτελεσματικό.

3.2.1 Ο ορισμός του "ηγέτη" και της "ηγεσίας"

Πολλοί ερευνητές ασχολήθηκαν και προσπάθησαν να ορίσουν τις έννοιες της "ηγεσίας" και του "ηγέτη". Αρχικά, η προσέγγιση ήταν περισσότερο ορθολογική καθώς, έδινε μεγαλύτερη σημασία στην απόδοση της θέσης, στα χαρακτηριστικά του ατόμου και στο ύφος μιας συγκεκριμένης διοικητικής συμπεριφοράς. Σε πιο σύγχρονους ορισμούς, γίνεται πολύς λόγος για τη σημασία των συναισθημάτων και το πως με την συναισθηματική επιρροή ένας ηγέτης μπορεί να εμπνεύσει τους υφισταμένους του. Ο ηγέτης συνδέεται περισσότερο με τα πρόσωπα στα οποία ηγείται

και έχει άμεσο σύνδεσμο μαζί τους και λιγότερο με το έργο που εκτελεί (Κωτσίκης, 1998, σ.140).

Η ηγεσία αφορά την άσκηση επιρροής σε ανθρώπους για να σε ακολουθήσουν (Maxwell, 1998).

Ηγέτης είναι το άτομο εκείνο, το οποίο κάνοντας συγκεκριμένες ενέργειες, καταφέρνει να κάνει τα άλλα άτομα να τον ακολουθούν εθελοντικά και πρόθυμα (Μπρίνια, 2008).

Ο διευθυντής έχοντας την ευθύνη της διοίκησης και της ηγεσίας του σχολείου καλείται να διαδραματίσει διπλό ρόλο. Από τη μια μεριά ως "manager" να ακολουθεί συγκεκριμένες αρχές της διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων για να εκπληρώνει τους σκοπούς του, γενικούς και ειδικούς και από την άλλη ως ηγέτης να έχει τις ικανότητες, δεξιότητες ώστε να δημιουργεί *όραμα* για το σχολείο, να εμπνέει τους εκπαιδευτικούς να τον ακολουθήσουν εθελοντικά σ' αυτό, να καθοδηγεί, να παρακινεί, να οργανώνει, να συντονίζει, να επιβραβεύει, να έχει ψυχικά αποθέματα για να στηρίζει τους εκπαιδευτικούς και να αντέχει σε πιέσεις από το εσωτερικό και το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου.

Ο τρόπος που ασκεί την ηγεσία ένας διευθυντής εξαρτάται και από τα ατομικά του χαρακτηριστικά όπως είναι η προσωπικότητα, η στάση ζωής, το ήθος, οι αντιλήψεις οι γνώσεις που διαθέτει για τη διοίκηση κ. ά (Μπρίνια, 2008). Όλα αυτά καθορίζουν αυτό που αναφέρεται πολύ συχνά ως "στυλ" ηγεσίας.

➤ **Πρότυπα ηγεσίας**

Πολλές θεωρίες έχουν αναπτυχθεί σχετικά με τη μορφή ηγεσίας που πρέπει να ακολουθήσει ένας διευθυντής ώστε να ανταποκριθεί στα καθήκοντά του και να γίνει αποδεκτός από τα μέλη της σχολική κοινότητας. Ωστόσο, έχουν αναγνωριστεί τρεις βασικές μορφές (Μπρίνια, 2008 & Σαΐτης, 2007):

- **Αυταρχική ηγεσία**

Σύμφωνα με αυτό το πρότυπο, ο ηγέτης αποφασίζει μόνος του και δίνει εντολές στους υφισταμένους του για να τις εκτελέσουν. Ενδείκνυται όταν οι εργαζόμενοι

πρέπει να μάθουν γρήγορα το έργο τους και όταν δεν ανταποκρίνονται σε άλλους τρόπους ηγεσίας. Έχει αρκετά μειονεκτήματα μια και οι εργαζόμενοι δεν αναλαμβάνουν τις ευθύνες τους και τα αποτελέσματα είναι καλά όταν ο διευθυντής είναι παρών (Μπρίνια, 2008).

- **Δημοκρατική ηγεσία**

Ο ηγέτης αφήνει την πρωτοβουλία στους συνεργάτες του που ξέρουν τι πρέπει να κάνουν και γιατί θα το κάνουν, χωρίς υποκρισία και φόβο. Στη μορφή αυτή της ηγεσίας το πλαίσιο συμμετοχής των υφισταμένων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων διευρύνεται (Σαΐτης, 2007).

- **Εξουσιοδοτική ηγεσία**

Ο ηγέτης είναι συμβολικός και διακοσμητικός, αφού μεταβιβάζει σχεδόν όλη την εξουσία και τον έλεγχο στην ομάδα και ενεργεί ως χορηγός πληροφοριών προς τους υφισταμένους του (Σαΐτης, 2007).

Μια άλλη θεωρία που έχει συζητηθεί και κατακριθεί πολύ είναι *Η Θεωρία X και Y* του Douglas McGregor (1960, όπ. αν. στο Μπρίνια, 2008).

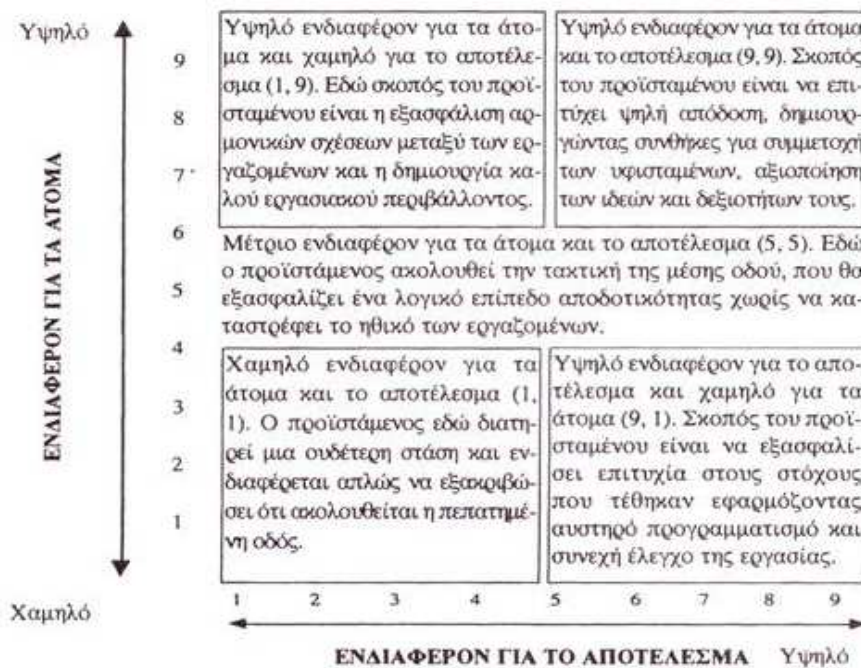
Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, ο τρόπος ηγεσίας ενός διευθυντή επηρεάζεται άμεσα από τις αξίες και τα "πιστεύω" του. Έτσι, αν έχει την αντίληψη X σύμφωνα με την οποία θεωρεί ότι ο εκπαιδευτικός από τη φύση του αποφεύγει την εργασία και για να εκτελέσει τα καθήκοντά του χρειάζεται επιστασία και απειλές, τότε ακολουθεί το αυταρχικό πρότυπο ηγεσίας. Ενώ, σε αντίθεση με την προηγούμενη αντίληψη, σύμφωνα δηλαδή με την αντίληψη Y, πιστεύει πως είναι πρόθυμος να αναλάβει πρωτοβουλίες, έχει μεγάλα περιθώρια ανάπτυξης μέσα από την εργασία του και ο έλεγχος θα τον κάνει πιο αποδοτικό (Πίνακας. 3.2.1.1).

Πίνακας 3.2.1.1: Η Θεωρία X και Y του Douglas McGregor (1960)

Θεωρία X	Θεωρία Y
Οι εργαζόμενοι χρειάζονται στενή επιτήρηση	Οι εργαζόμενοι θέλουν ανεξαρτησία στην εργασία τους
Όταν μπορούν αποφεύγουν την εργασία	Αναλαμβάνουν υπευθυνότητες
Δεν θέλουν να αναλάβουν ευθύνες	Κινητοποιούνται για την προσωπική τους ικανοποίηση
Επιθυμούν μόνο τις οικονομικές απολαβές	Θέλουν να εργάζονται
Πρέπει να τους πιέσεις για να αποδώσουν	Αποδίδουν μόνοι τους χωρίς κινητοποίηση από άλλους

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και *Η Διοικητική Σχάρα των Blake και Mouton* (1964, όπ. αν. στο Μπρίνια, 2008 Σαΐτης, 2007), σύμφωνα με την οποία διαφαίνεται το στυλ ηγεσίας του διευθυντή και επιπρόσθετα, για να είναι αποτελεσματικός πρέπει να δείχνει ενδιαφέρον τόσο για το αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας όσο και για το συμφέρον των εκπαιδευτικών.

Στην Εικόνα 3.2.1.1 αναγνωρίζεται η οριζόντια διάσταση, σύμφωνα με την οποία ο διευθυντής δίνει μεγάλη προτεραιότητα στην υλοποίηση του έργου και στην εκτέλεση των καθηκόντων από τους υφισταμένους του και η κάθετη διάσταση, όπου ο διευθυντής ενδιαφέρεται για τη διατήρηση καλών και ανθρώπινων σχέσεων με τους συνεργάτες του όπως και για την εργασιακή τους ικανοποίηση.

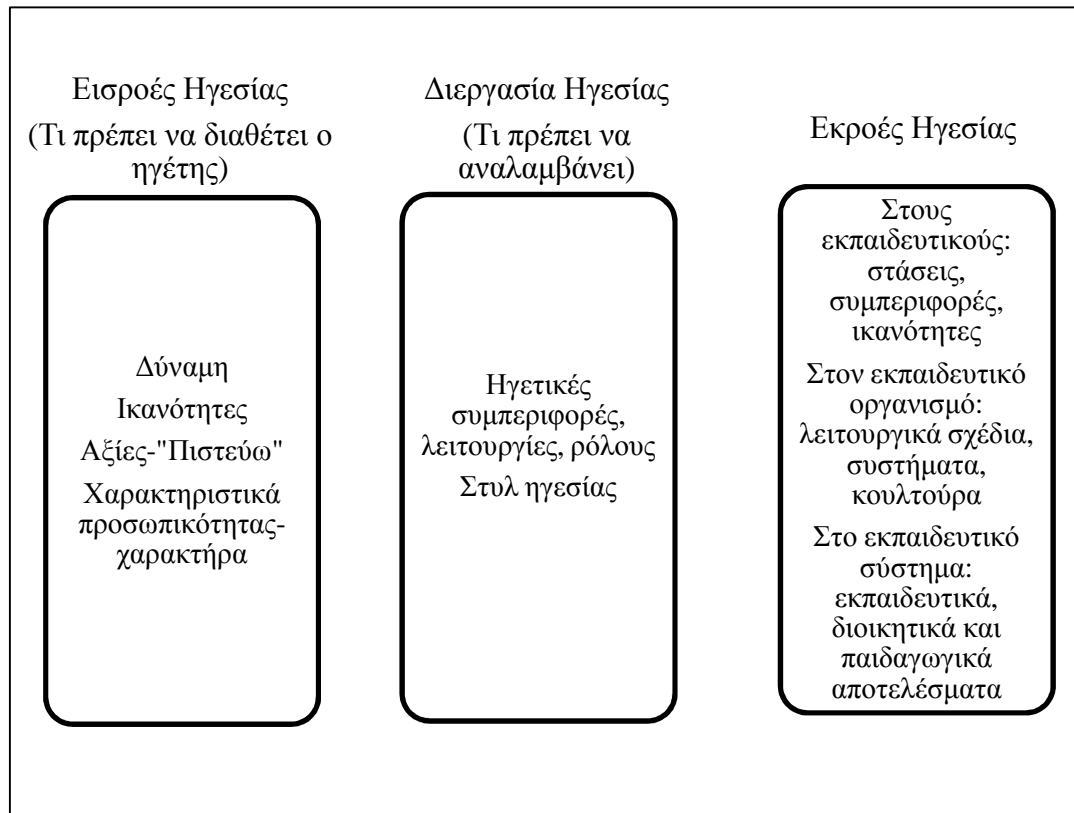


Εικόνα 3.2.1.1: Η Διοικητική Σχάρα των Blake και Mouton (1964)

Πηγή: Γαϊτανίδου, 2014

Μια άλλη προσέγγιση της ηγεσίας είναι αυτή που αναφέρει ο Μπουραντάς (2002, όπ. αν. στο Μπρίνια, 2008), σύμφωνα με την οποία η ηγεσία θεωρείται σαν ένα σύστημα που περιλαμβάνει τα βασικά του μέρη, όπως τις εισροές, τις εκροές και τη διαδικασία – διεργασία μετασχηματισμού των εισροών σε εκροές (Εικόνα 3.2.1.2).

Περιβάλλον



Εικόνα 3.2.1.2: Η συστημική προσέγγιση της ηγεσίας

Πηγή: Μπουραντάς, 2002

Θα ήταν δόκιμο στο σημείο αυτό να αναρωτηθούμε, ποιο άραγε είναι το κατάλληλο στυλ ηγεσίας που θα πρέπει να έχει ένας διευθυντής; Η απάντηση είναι ότι όλα τα στυλ είναι αποδεκτά και εφαρμόσιμα σε ανάλογες περιπτώσεις. Αυτό εξαρτάται όπως επισημαίνει η Μπρίνια (2008) από παράγοντες όπως:

- στο έργο που έχει να υλοποιήσει ο διευθυντής
- στο περιβάλλον μέσα στο οποίο δραστηριοποιείται
- στη διοικητική ωριμότητα των ατόμων (ωριμότητα νοείται η ικανότητα των ατόμων να έχουν τη διάθεση και να μπορούν να διεκπεραιώσουν ένα έργο)

Έχοντας λοιπόν ο διευθυντής την ευελιξία και την ευστροφία να εφαρμόζει το πλέον ενδεδειγμένο στυλ ηγεσίας, μπορεί να γίνει αποτελεσματικός και να οδηγήσει τη σχολική μονάδα στην επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί στο στάδιο του προγραμματισμού.

3.2.2 Ηγετικές ικανότητες

Αν και η θέση του διευθυντή βρίσκεται στην κατώτατη βαθμίδα της οργάνωσης της εκπαιδευτικής διοίκησης, διαδραματίζει πολύ σπουδαίο ρόλο στην καθημερινότητα του σημερινού σχολείου.

Καταρχάς, έχει καθήκον να επικοινωνήσει την πολιτική των ανωτέρων ηγετικών στελεχών και του Υπουργείου Παιδείας Έρευνας & Θρησκευμάτων (ΥΠ.Π.Ε.Θ) στη σχολική κοινότητα και να πραγματοποιήσει τις οποιοσδήποτε αλλαγές με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Η επιτυχία μιας εκπαιδευτικής αλλαγής και η επίτευξη των στόχων του σχολείου εξαρτάται κατά κύριο λόγο από τις ικανότητες του διευθυντή.

Επιπλέον, η επιτυχία της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της μάθησης βασίζεται από τη μια, στην πεποίθηση του κάθε εκπαιδευτικού για το τι προσφέρει η εκπαίδευση στους μαθητές και από την άλλη, στις εκπαιδευτικές μεθόδους που εφαρμόζει και στις σχέσεις του μαζί τους. Επειδή η φιλοσοφία εκπαίδευσης ποικίλλει από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό, η συμβολή του διευθυντή είναι ιδιαίτερα σημαντική, αφού μέσω της σωστής καθοδήγησης, θα δώσει τη δυνατότητα στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν καλύτερα τις παιδαγωγικές και κοινωνικές συνθήκες του συγκεκριμένου σχολείου, στο πλαίσιο των οποίων διαμορφώνεται η διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης (Μπρίνια, 2008).

Τέλος, επειδή στη λειτουργία του σχολείου εμπλέκονται και φορείς της τοπικής ή της ευρύτερης κοινωνίας, όπως γονείς, πρόσωπα που κατέχουν ηγετικές θέσεις στο δήμο, σε οργανισμούς ή υπηρεσίες του δημοσίου, σε άλλους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, αλλά και στο χώρο των επιχειρήσεων και της ιδιωτικής οικονομίας κ.λπ., ο διευθυντής πρέπει να επιτύχει την καλύτερη δυνατή επικοινωνία μαζί τους γιατί μπορούν να αποτελέσουν πηγές για την εξασφάλιση υλικής και άλλης βοήθειας, χρήσιμων πληροφοριών, διευκολύνσεων και στήριξης στο έργο του σχολείου (Κατσαρός, 2008).

Επομένως, ο διευθυντής – ηγέτης, δεν αρκεί να διαθέτει μόνο θεμελιώδη ατομικά ηγετικά χαρακτηριστικά, αλλά και ηγετικές ικανότητες – δεξιότητες που σε ένα βαθμό είναι επίκτητες, ενώ σε ένα μεγάλο βαθμό μπορούν να καλλιεργηθούν.

Η ηγετική ικανότητα είναι στην πραγματικότητα μια συλλογή δεξιοτήτων, σχεδόν όλες από τις οποίες επιδέχονται εκμάθηση και βελτίωση (Maxwell, 1999).

Στις πιο ουσιαστικές ηγετικές δεξιότητες μπορούν να συμπεριληφθούν οι παρακάτω:

- Παρακίνηση
- Διαχείριση συγκρούσεων
- Σχολικό κλίμα – Οργανωσιακή κουλτούρα
- Διαχείριση αλλαγών
- Συναισθηματική νοημοσύνη

➤ Παρακίνηση

Παρακίνηση σημαίνει την ώθηση ή παρότρυνση κάποιου προς δράση (Μπαμπινιώτης, 1998).

Η επίτευξη των στόχων μιας σχολικής μονάδας που αφορά στα μαθησιακά, παιδαγωγικά κ.ά. αποτελέσματα, είναι απόρροια συλλογικής δουλειάς. Αυτό σημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί, από τη μια να επιθυμούν να εργαστούν και από την άλλη να αποδίδουν τα μέγιστα των προσπαθειών τους. Είναι γενικά αποδεκτό ότι η εργασία δεν καλύπτει μόνο βιοποριστικές ανάγκες αλλά και ανάγκες δημιουργίας και αυτοπραγμάτωσης (Μπρίνια, 2008).

Ο Maslow υποστηρίζει πως κίνητρο για εργασία είναι η ικανοποίηση των αναγκών των εργαζομένων. Έτσι, ιεράρχησε τις ανάγκες τους χρησιμοποιώντας μια πυραμίδα (Εικόνα. 3.2.2.1).



Εικόνα 3.2.2.1: Η θεωρία του Maslow

Πηγή: Μπουραντάς κ. ά., 1999

- *Φυσιολογικές* είναι οι ανάγκες που συνδέονται με την ύπαρξη του ανθρώπου ως βιολογικού οργανισμού, δηλαδή το οξυγόνο, το νερό, την τροφή, την ένδυση, την κατοικία.
- *Ανάγκες ασφάλειας* είναι οι ανάγκες για μόνιμη απασχόληση, σύνταξη, κατοικία, σωματική υγεία κτλ.
- *Κοινωνικές ανάγκες*, είναι οι ανάγκες για σχέσεις με τους άλλους ανθρώπους, φίλια, οικογένεια, σεξουαλική οικειότητα κτλ.
- *Ανάγκες αναγνώρισης*, λέγονται και εγωιστικές, είναι οι πιο σημαντικές γιατί εκφράζουν την ανάγκη του ανθρώπου για αναγνώριση από τους άλλους, φήμη, κύρος, εκτίμηση, σεβασμό, επιτυχία, ικανότητα, ανεξαρτησία καθώς και αυτοσεβασμό και αυτοεκτίμηση.
- *Ανάγκες αυτοσολοκλήρωσης*, για να πραγματοποιήσει όλα τα όνειρα, τα οράματα και τις προσδοκίες του, να αναπτυχθεί και να τελειοποιηθεί, για να φτάσει στον "ιδανικό" γι' αυτόν τύπο, να χρησιμοποιήσει όλη του τη δυναμικότητα. Ο Maslow αναφέρει χαρακτηριστικά "να γίνει οτιδήποτε που είναι ικανός να γίνει" (Μπουραντάς κ. ά., 1999).

Η θεωρία του Maslow δεν προσφέρει και πολλές δυνατότητες στον διευθυντή της σχολικής μονάδας για να ενεργοποιήσει και να παρακινήσει τους εκπαιδευτικούς. Αυτό συμβαίνει γιατί η ικανοποίηση των αναγκών στα δύο κατώτερα ιεραρχικά επίπεδα, καθορίζεται από το ίδιο το σύστημα του δημοσίου, ενώ στα επόμενα εξαρτάται κατά κύριο λόγο από την επαγγελματική και προσωπική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού.

Ο *Herzberg* ασχολείται με τα κίνητρα που τείνουν να *ικανοποιούν* τις ανάγκες αυτές. Ονόμασε παράγοντες *υγιεινής ή διατήρησης* αυτούς που περιγράφουν το περιβάλλον εργασίας, ενώ *παράγοντες παρακίνησης* αυτούς που έχουν να κάνουν με την ίδια την εργασία και έχουν σαν αποτέλεσμα την αυξημένη απόδοση των εργαζομένων (Εικόνα 3.2.2.2). Οι δύο παράγοντες θα πρέπει να αναπτύσσονται ισόρροπα, επειδή μόνο τότε ο εργαζόμενος εξελίσσεται και δρα ως ολοκληρωμένη προσωπικότητα. Οι τελευταίοι παροτρύνουν τα διευθυντικά στελέχη να δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στην παρακινήτικη τους επίδραση και ειδικά στον τομέα του περιεχομένου της εργασίας (Σαΐτης, 2007).

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΥΓΙΕΙΝΗΣ ή ΔΙΑΤΗΡΗΣΗΣ	ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗΣ
Μισθός Θέση Συνθήκες εργασίας Ασφάλεια Σιγουριά Τρόπος εποπτείας Πολιτική της επιχείρησης Στυλ Διοίκησης	Αναγνώριση έργου Επίτευξη στόχων Σύστημα προαγωγών Ελευθερία ανάληψης ευθυνών Ευχέρεια πρωτοβουλιών Φύση της εργασίας

Εικόνα 3.2.2.2: Η θεωρία του Herzberg

Πηγή: Πυθαρούλιος, 2016

Η παρακίνηση είναι μια πολύπλοκη και δύσκολη διεργασία, καθώς οι ανάγκες που τη δημιουργούν διαφοροποιούνται μέσα στο χρόνο, γεγονός που αναγκάζει τον διευθυντή να επιστρατεύει σε συνεχή βάση όλες τις ικανότητές του για να κατανοεί τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών σε διαφορετικές καταστάσεις (Σαΐτης, 2007).

Έχουν διατυπωθεί αρκετές τεχνικές παρακίνησης, τις οποίες ένας διευθυντής μπορεί να εφαρμόσει προκειμένου να αναπτύξει την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών. Μια από τις νεότερες, είναι της ενδυνάμωσης (*empowerment*). Σύμφωνα μ' αυτή, γίνεται μεταβίβαση ευθυνών και εξουσίας στους εκπαιδευτικούς, ενθαρρύνονται να παίρνουν πρωτοβουλίες, να χρησιμοποιούν τη φαντασία τους στην εργασία (Μπρίνια, 2008), να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων που αφορούν στο χώρο εργασίας τους, με αποτέλεσμα, να τον κάνουν να αισθάνεται περισσότερο υπεύθυνος και να έχει διάθεση για μεγαλύτερη απόδοση. Επιπλέον, ο έπαινος, η παροχή ηθικών αμοιβών -υλικών δεν προβλέπεται από το εργασιακό καθεστώς των εκπαιδευτικών- και η θετική ενίσχυση, μπορούν να συμβάλλουν αποτελεσματικά στην εργασιακή ικανοποίηση, στην ενίσχυση της απόδοσης και στη μείωση της δυσαρέσκειας. Ακόμη μια τεχνική είναι ο σχεδιασμός της θέσης εργασίας. Το περιεχόμενό της διακρίνεται σε πέντε χαρακτηριστικά: ποικιλία καθηκόντων, ταυτότητα καθηκόντων, σημαντικότητα καθηκόντων, αυτονομία και αναπληροφόρηση (*feedback*). Τα τρία πρώτα χαρακτηρίζουν τη σπουδαιότητα της εργασίας, για την οποία ο εκπαιδευτικός αισθάνεται ότι αξίζει να ασχοληθεί. Η αυτονομία, προσδιορίζει το πόσο υπεύθυνος είναι για την ανάληψή της και η αναπληροφόρηση, είτε από την

ίδια την εργασία είτε από συναδέλφους, προσδιορίζει τα αποτελέσματα των προσπαθειών του (Μπουραντάς, 1992).

Ο διευθυντής λοιπόν, όταν γνωρίζει τις ανάγκες και τα κίνητρα που ωθούν τους εκπαιδευτικούς να λειτουργούν με συγκεκριμένο τρόπο κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες, μπορεί να προβλέψει τη συμπεριφορά τους και να τη διαχειριστεί, να τους παρακινήσει με τέτοιο τρόπο ώστε να καταφέρει την επίτευξη των στόχων, τόσο της σχολικής μονάδας, όσο και των ιδίων.

➤ **Επικοινωνία στη σχολική μονάδα**

Υπάρχουν πολλοί ορισμοί του όρου "επικοινωνία" στην σχετική βιβλιογραφία. οι οποίοι φανερώνουν ότι δεν υπάρχει κάποια κοινά αποδεκτή θεώρηση από όλους τους συγγραφείς σχετικά με το τι είναι επικοινωνία και πώς πρέπει να μελετάται αυτή. Γενικά μπορούμε να πούμε ότι επικοινωνία είναι μία διεργασία αμφίδρομης ροής πληροφοριών μεταξύ δύο ατόμων, του αποστολέα και του αποδέκτη ανεξάρτητα αν αυτή η ενέργεια δημιουργεί κλίμα αμοιβαίας κατανόησης και καλών ανθρώπινων σχέσεων (Σαΐτης, 2007). Η επικοινωνία είναι μια από τις βασικότερες λειτουργίες που επιτελείται μέσα στη σχολική μονάδα, διότι σε ένα μεγάλο βαθμό συντελεί στην επίτευξη των στόχων της. Αποστολή της είναι η ανάπτυξη του κατάλληλου οργανωσιακού κλίματος και κουλτούρας και η εξασφάλιση των απαιτούμενων στάσεων και συμπεριφορών όλων των εργαζομένων ως άτομα και ομάδες (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2003, σ. 472). Ο βαθμός αποτελεσματικότητάς της εξαρτάται κυρίως από τις γνώσεις και τις ικανότητες του διευθυντή να επικοινωνεί σωστά με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, μαθητές και εκπαιδευτικούς, που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Σαΐτης, 2007), όπως και με το εξωτερικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας, όπως τους γονείς, ΟΤΑ κ.λπ.

Η επικοινωνία σε μια σχολική μονάδα δεν είναι μονοδιάστατη αλλά μπορεί να είναι *λεκτική ή μη λεκτική, τυπική και άτυπη*.

Η λεκτική πραγματοποιείται με γραπτά και προφορικά μηνύματα, ενώ η μη λεκτική είναι η διαδικασία επικοινωνίας κυρίως με οπτικά μηνύματα, ή αλλιώς τη γλώσσα του σώματος. Τα μηνύματα στέλνονται με την έκφραση του προσώπου, την οπτική επαφή, τον τόνο της φωνής, τη θέση του σώματος, κινήσεις χειρονομιών,

αντικειμένων ή έργων (δηλαδή ρούχα, κομμώσεις), συμβόλων ή εικόνων (Γιαννάς, 2016).

Η τυπική, λέγεται και επίσημη είναι εκείνη κατά την οποία οι πληροφορίες μεταφέρονται μέσα στην οργανωτική δομή της εκπαιδευτικής διοίκησης κάθετα – προς τα πάνω ή προς τα κάτω – και οριζόντια.

Η άτυπη ή και ανεπίσημη επικοινωνία είναι αυτή που πραγματοποιείται έξω από το τυπικό πλαίσιο της οργάνωσης του σχολείου. Είναι συνήθως φήμες και διαδόσεις, που αρκετές φορές είναι ανακριβείς πληροφορίες και μπορούν να δημιουργήσουν δυσκολία σε συνεργασίες ή και εντάσεις.

Στόχος της καλής επικοινωνίας είναι να συγκεντρώνονται και να μεταδίδονται πληροφορίες χρήσιμες για τη λήψη ορθών αποφάσεων, να αποφεύγονται οι παρανοήσεις και οι συγκρούσεις και να αναπτύσσονται καλές σχέσεις μεταξύ όλων των εμπλεκομένων. Σαν ειδικότερους στόχους μπορούμε να αναφέρουμε ότι είναι:

- Η ενημέρωση των εκπαιδευτικών αλλά και η κατανόηση απ' αυτούς του οράματος, των στόχων, των σημαντικών αποφάσεων, των επικείμενων αλλαγών κ.λπ. ώστε να αντιλαμβάνονται καλύτερα το ρόλο τους και έτσι να αναπτύσσουν τις ανάλογες προσπάθειες, στάσεις και συμπεριφορές.
Όλα αυτά μπορούν να επιτευχθούν με γραπτές ανακοινώσεις στις οποίες οι εκπαιδευτικοί επιβεβαιώνουν ότι "έλαβαν γνώση". Σε συναντήσεις και συζητήσεις, όπου ανεπίσημα οι εκπαιδευτικοί -είτε προσωπικά, είτε σε ολομέλεια- ελεύθερα αναφέρουν ζητήματα που τους απασχολούν.
- Η ενίσχυση της εικόνας και της κουλτούρας του σχολείου και η δημιουργία συνεργατικού "πνεύματος".
- Η δημιουργία και ενίσχυση σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικών-διευθυντή, εκπαιδευτικών-μαθητών, σχολείου-άνωτερων επιπέδων εκπαιδευτικής διοίκησης, σχολείου-κοινωνικών φορέων όπως γονείς, Οργανισμού Τοπικής Αυτοδιοίκησης (ΟΤΑ) κλπ.
- Η συνεχής βελτίωση του οργανωσιακού κλίματος (ηθικό, ανθρώπινες σχέσεις, κλπ) και της ικανοποίησης των βασικών εργασιακών στάσεων των εκπαιδευτικών, όπως δέσμευση και υπευθυνότητα (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2003, σ. 473).

- Η εξασφάλιση της συμμετοχής και η αξιοποίηση των γνώσεων και των ιδεών των εργαζομένων μέσα από τη διαδικασία της ελεύθερης έκφρασης ανησυχιών, παραπόνων, προβλημάτων, δυσκολιών, λύσεων κ.ά.

Στο σημείο αυτό αξίζει να τονίσουμε ότι σημαντικό προσόν για τον διευθυντή και ωστόσο παραμελημένο αποτελεί η καλή ακρόαση. Είναι από τα πιο απαιτητικά σημεία της επικοινωνίας και ταυτόχρονα το πιο ουσιώδες. Η προσπάθεια ενός διευθυντή ν' ακούει προσεκτικά μπορεί να ενισχυθεί αν λάβει υπόψη του τους εξής παράγοντες: να δημιουργήσει το κατάλληλο κλίμα για συνομιλία, ν' ακούσει όλη την ιστορία, να ανταποκριθεί στα συναισθήματα, να υποβάλλει ερωτήσεις, να συνοψίσει σε γενικές γραμμές τη συνομιλία (Μπουραντάς, 2001, όπ. αν. στο Σαΐτη, 2007). Επομένως, χρήσιμο είναι να υπάρχει ένα θετικό και άνετο κλίμα που να δημιουργεί εκείνες τις προϋποθέσεις για μια εποικοδομητική συνομιλία. Ακόμη, να μην βιάζεται να βγάλει εύκολα συμπεράσματα προτού ακούσει ολόκληρη την ιστορία. Επιπλέον, να προσπαθήσει να καταλάβει την ψυχολογική κατάσταση του συνομιλούντος. Τέλος, να κάνει διευκρινιστικές ερωτήσεις που θα τον βοηθήσουν να αντιληφθεί πιο καλά το θέμα και ανακεφαλαίωση (ανατροφοδότηση) των όσων άκουσε, ώστε να σιγουρευτεί ότι εμπέδωσε την επικοινωνία.

Από τα παραπάνω μπορούμε να συμπεράνουμε ότι δεν είναι μια απλή διαδικασία η καλή επικοινωνία. Ωστόσο, ο κάθε διευθυντής πρέπει να προσαρμόζει την τεχνική της επικοινωνίας στην ιδιαιτερότητα της προσωπικότητάς του και φυσικά των ικανοτήτων του. Αυτό, απαιτεί από μέρους του μια συνεχή συνειδητή προσπάθεια για τη βελτίωσή του που θα τον βοηθήσει να βελτιώσει τις ανθρώπινες σχέσεις του είτε σε επαγγελματικό είτε σε προσωπικό επίπεδο.

➤ Διαχείριση συγκρούσεων

Παραθέτουμε κάποιους εννοιολογικούς ορισμούς που αφορούν στη σύγκρουση: Σύγκρουση είναι κάθε διαφωνία κατά την οποία τα εμπλεκόμενα μέρη αντιλαμβάνονται ότι οι ανάγκες, τα συμφέροντα και τα ενδιαφέροντα τους απειλούνται (Γιαννάς, 2016).

Συγκρούσεις στο χώρο εργασίας ορίζονται ως η διαδραστική διαδικασία που εκδηλώνεται με ασυμβατότητα ή διαφωνία μεταξύ των εργαζομένων ή ομάδων εργαζομένων (Κυριαζόπουλος & Σαμαντά, 2014, σ. 251).

Σύγκρουση θεωρείται η διαδικασία που αρχίζει όταν κάποιο άτομο ή ομάδα αντιλαμβάνεται διαφορές ή αντιθέσεις μεταξύ αυτού και άλλου ατόμου στην ομάδα, όσον αφορά στα συμφέροντα, τα πιστεύω και τις αξίες τους (De Dreu et. all (1999) και Wall & Callister (1995), όπ.αν. στο Κυριαζόπουλος & Σαμαντά, 2014, σ. 257).

Οι συγκρούσεις αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της σχολικής ζωής, γι' αυτό και έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές της οργανωσιακής συμπεριφοράς στον τομέα της εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα των συγκρούσεων είναι άλλοτε θετικά, καθώς όταν τα προβλήματα αποκαλύπτονται, μπορούν να αντιμετωπιστούν μέσα από ουσιαστικές συζητήσεις, η αντιπαράθεση και η πολικότητα οδηγεί συχνά σε δημιουργικότητα και τέλος μετά τη σύγκρουση αρκετές φορές δημιουργούνται ισχυρότεροι δεσμοί. Άλλοτε αρνητικά, διότι οι προκαταλήψεις και η δυσπιστία δυσχεραίνουν την επικοινωνία, επέρχεται συναισθηματική και ψυχολογική απογοήτευση, πτώση του ηθικού και έλλειψη διάθεσης για μελλοντική συνεργασία.

Σε κάθε περίπτωση όμως, απαιτείται από τον διευθυντή να έχει τις γνώσεις και την ικανότητα να τις διευθετεί προς όφελος της σχολικής μονάδας, διαφορετικά μπορεί να θεωρηθεί όπως αναφέρει ο Σαΐτης (2007) ως ένα είδος "κόστους" για τον ίδιο, αλλά και για τη σχολική μονάδα.

Οι αιτίες των συγκρούσεων σε μια σχολική μονάδα μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως εξής:

Σε ατομικές διαφορές -που είναι φυσικό να υπάρχουν- μεταξύ των εκπαιδευτικών λόγω των διαφορετικών αντιλήψεων, αξιών, "πιστεύω", ηλικιών, ενδιαφερόντων, πολλές φορές δεν επιτρέπουν τη συνεργασία για την επίτευξη των στόχων του σχολείου .

Σε περιορισμένους πόρους που διαθέτουν οι ΟΤΑ στη σχολική μονάδα για την κάλυψη λειτουργικών και άλλων εξόδων ή η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής για την υποστήριξη του διδακτικού έργου μπορούν να προκαλέσουν προστριβές με τον ΟΤΑ ή μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Στο εξωτερικό περιβάλλον καθώς επηρεάζεται από τις πολιτικές, πολιτισμικές, κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές, μπορεί να δημιουργήσει πρόσφορο έδαφος για τριγμούς στο εσωτερικό της σχολικής μονάδας.

Σε κακή επικοινωνία μεταξύ των ατόμων και των ομάδων στο εσωτερικό της σχολικής μονάδας, που προκύπτει από την έλλειψη πληροφοριών, τη χρονική ανακολουθία των μηνυμάτων, την κακή κωδικοποίηση, τις κακές ανθρώπινες σχέσεις κ. ά., περιορίζουν την αλληλοκατανόηση και κατ' επέκταση οδηγούν σε αντιθέσεις και προστριβές στο χώρο εργασίας (Σαΐτης, 2007).

Σε οργανωτικές αδυναμίες που σχετίζονται με το ασαφή καθορισμό των ρόλων και των καθηκόντων του εκπαιδευτικού προσωπικού, προκαλεί πολύ συχνά σημαντικές αντιπαραθέσεις μεταξύ τους.

Σε συγκρουόμενους στόχους που δημιουργούνται, όταν η επίτευξη του ενός αποκλείει την επίτευξη του άλλου (Μπρίνια, 2008).

Για την καλύτερη και προσφορότερη αποφυγή αλλά και επίλυση των συγκρούσεων, έχουν αναπτυχθεί στρατηγικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τον διευθυντή για να επαναφέρει το κλίμα στη σχολική μονάδα στην πρότερη κατάσταση. Θα αναφερθούμε σε κάποιες από αυτές:

- *Αλλαγή των παραγόντων* που αναφέραμε πιο πάνω, που μπορούν να δημιουργήσουν συγκρούσεις, όπως αύξηση των πόρων, ξεκάθαροι στόχοι της μονάδας, καλύτερη επικοινωνία κ.τ.λ.
- Καθορισμός υψηλότερων στόχων διαφορετικών από αυτών που απαιτούνται από την ομάδα, με σκοπό την επικέντρωση των μελών σε άλλα θέματα. Η τεχνική αυτή φέρνει προσωρινά αποτελέσματα, καθώς τα προβλήματα υποβόσκουν και η αντιπαραθέση δε θα αργήσει να ξεσπάσει.
- Η διαπροσωπική αντιμετώπιση με την οποία ο διευθυντής άμεσα πλέον αναλαμβάνει να επιλύσει το πρόβλημα. Στο σημείο αυτό είναι άξιο να αναφερθεί ότι μπορεί να ακολουθήσει τις εξής τεχνικές:
 - την τεχνική της αποφυγής σύμφωνα με την οποία απομακρύνονται τα άτομα που εμπλέκονται π.χ. με τοποθέτηση του ενός εκπαιδευτικού σε άλλη σχολική μονάδα.
 - την τεχνική της παρέμβασης όπου ο διευθυντής με την εξουσία που έχει λόγω θέσης, επιβάλλει μια λύση για τον τερματισμό της σύγκρουσης. Η μέθοδος αυτή έχει αρκετά μειονεκτήματα αφού, υπάρχουν κερδισμένοι

και χαμένοι, με τους τελευταίους να είναι δυσαρεστημένοι ή ακόμη η φαινομενική λύση που δόθηκε να δημιουργήσει μια καινούρια αιτία για σύγκρουση.

- την τεχνική του συμβιβασμού με την οποία ο διευθυντής βρίσκει μια λύση που να ικανοποιεί τα αντιμαχόμενα μέρη, παρόλο που οι διαφορές του συνεχίζουν να υπάρχουν.
- την τεχνική της αντιπαράθεσης, όπου ένα τρίτο πρόσωπο που διαθέτει κύρος και πειθώ (Σαΐτης, 2007), π.χ. ένας σχολικός σύμβουλος, αναλαμβάνει να φέρει σε επικοινωνία τα συγκρουόμενα μέρη ώστε να εξαλειφτούν οι παρεξηγήσεις και να εξευρεθεί μια λύση.
- την τεχνική της οργάνωσης, που απαιτεί ευστροφία και δεξιότητα από τον διευθυντή για να αναλύσει την αιτία που δημιούργησε το πρόβλημα και στη συνέχεια να βρει τον καταλληλότερο τρόπο να το επιλύσει.

Παρόλο που έχουν αναπτυχθεί αυτές οι τεχνικές που προαναφέρθηκαν και αποτελούν χρήσιμο εργαλείο στα χέρια του διευθυντή, ωστόσο δεν υπάρχουν κανόνες που να υπαγορεύουν ποια απ' αυτές είναι η καταλληλότερη να εφαρμοστεί σε κάθε περίπτωση. Η επιτυχής επίλυση των συγκρούσεων εξαρτάται, αφενός μεν από τη γνώση και την ευστροφία του διευθυντή να εκτιμήσει τα αίτια, το είδος της σύγκρουσης, τις συνέπειες και τον τρόπο που θα επιλέξει για να την τερματίσει και αφετέρου από την ωριμότητα που θα επιδείξουν τα αντιπαλλόμενα μέρη κατά τη διεργασία της επίλυσης.

➤ Σχολικό κλίμα – Οργανωσιακή κουλτούρα

Πολλοί ερευνητές έχουν ασχοληθεί με τις δύο αυτές έννοιες και αρκετοί πιστεύουν ότι είναι ταυτόσημες. Όλοι όμως συμφωνούν στη σημαντικότητά τους ως προς τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας.

Οργανωσιακή κουλτούρα είναι το σύνολο των αξιών, ο τρόπος σκέψης και οι στάσεις που διέπουν τα μέλη μιας οργάνωσης και μεταφέρεται στα νέα μέλη. Η εμφανής κουλτούρα, οι μέθοδοι εκτέλεσης έργων και οι τρόποι συμπεριφοράς, εκφράζονται με εμφανή στοιχεία όπως τελετές, σλόγκαν, διευθέτηση χώρων. Η

αφανής κουλτούρα αφορά αυτά που δε φαίνονται, όπως αξίες, πιστεύω, στάσεις, συναισθήματα, τρόπους σκέψης (Πασιαρδής, 2001, όπ. αν. στο Ζιάκα, 2014, σ. 48).

Σχολικό κλίμα είναι η ατμόσφαιρα που επικρατεί σε κάθε εκπαιδευτήριο, σχετίζεται άμεσα με τα άτομα που εμπλέκονται σ' αυτό και αποτελεί τη βάση για προβλέψεις εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων (Sergiovanni & Starratt, 1998, όπ. αν. στο Σαΐτης, 2007).

Το κυρίαρχο στοιχείο και το πλέον δυναμικό σε μια σχολική μονάδα, είναι το έμψυχο δηλαδή οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί, ο διευθυντής και οι γονείς, που έχουν μοναδικές συμπεριφορές, απόψεις, επιθυμίες, συναισθήματα, αναπτύσσουν πρωτοβουλίες, έχουν αξίες, συνήθειες, προσδοκίες και δημιουργούν το ύφος και την κουλτούρα της σχολικής κοινότητας. Την ευθύνη για τη δημιουργία καλής ατμόσφαιρας και ευνοϊκού κλίματος στο χώρο του σχολείου, έχει κατά ένα μεγάλο μέρος ο διευθυντής, που θα πρέπει να χειριστεί σωστά τον ανθρώπινο παράγοντα. Αυτό σημαίνει πως οφείλει να είναι συνεχώς σε εγρήγορση, να διατηρεί ανοικτά κανάλια επικοινωνίας με:

- τους μαθητές, εκδηλώνοντας την αγάπη, το ενδιαφέρον για τις συναισθηματικές και ψυχικές ανάγκες τους, το σεβασμό στην προσωπικότητά τους γιατί έτσι θα μάθουν να σέβονται και οι ίδιοι, τον εαυτό τους και τους άλλους. Ακόμη φροντίζοντας να υλοποιεί ομαδικές δραστηριότητες που στηρίζονται στη συνεργασία, έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία καλών ανθρωπίνων σχέσεων μεταξύ τους. Τέλος, επιλύοντας με το διδακτικό προσωπικό τα πειθαρχικά παραπτώματά τους με παιδαγωγικό τρόπο, εξομαλύνει τις όποιες εντάσεις έχουν δημιουργηθεί, επαναφέροντας τη σχολική ζωή σε ομαλή πορεία.
- τους εκπαιδευτικούς, γνωρίζοντας τις κλίσεις, τις ιδιαίτερες ικανότητες τους, ζητώντας τη γνώμη τους για το έργο που επιτελείται στη σχολική μονάδα. Επιπλέον, στο πλαίσιο της επαγγελματικής τους ανάπτυξης και βελτίωσης, τους παροτρύνει για συμμετοχή σε διάφορα επιμορφωτικά προγράμματα, για συγκρότηση ομάδων εργασίας ώστε να επιτυγχάνεται αμοιβαία ανατροφοδότηση, ανταλλαγή εμπειριών ή γνώσεων και για αξιοποίηση σύγχρονων μεθόδων μάθησης με χρήση νέων τεχνολογιών, του διαδικτύου κ.λπ. (Παρασκευόπουλος, 2004). Ακόμη, παροτρύνοντάς τους να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, ικανοποιεί βασικές ψυχολογικές ανάγκες που

έχει κάθε εκπαιδευτικός, όπως ανάγκες αναγνώρισης, προσφοράς, καταξίωσης στα μάτια των μαθητών και των συναδέλφων του. Τέλος, ενθαρρύνοντάς τους να εκφράζουν παράπονα και δυσαρέσκεια για ζητήματα που τους αφορούν, βοηθά στην αποκατάσταση και τη γρήγορη επίλυσή τους.

- τους γονείς, συνεργαζόμενος αρμονικά και εποικοδομητικά μαζί τους προς όφελος των παιδιών τους. Είναι γεγονός, πως έχοντας συχνή επαφή και ενημερώνοντάς τους για τα προβλήματα το σχολείου, πραγματοποιούνται περισσότερα αποτελέσματα στον τομέα της αγωγής των μαθητών (Σαΐτης, 1994, όπ. αν. στο Σαΐτης, 2007).

Η συμπεριφορά του διευθυντή είναι ο μοχλός που κινητοποιεί και θέτει σε αγαστή συνεργασία όλα τα εμπλεκόμενα μέρη της σχολικής κοινότητας. Έτσι, επιτυγχάνεται η εύρυθμη λειτουργία της, η δημιουργία ζεστού κλίματος, που κάνει όλους να αισθάνονται όμορφα στο χώρο που περνούν το μεγαλύτερο και δημιουργικότερο μέρος της ζωής τους και ταυτόχρονα υλοποιούνται αποτελεσματικά οι μαθησιακοί και παιδαγωγικοί στόχοι, θέτοντας τις βάσεις για θετικές προεκτάσεις στην κοινωνική ζωή.

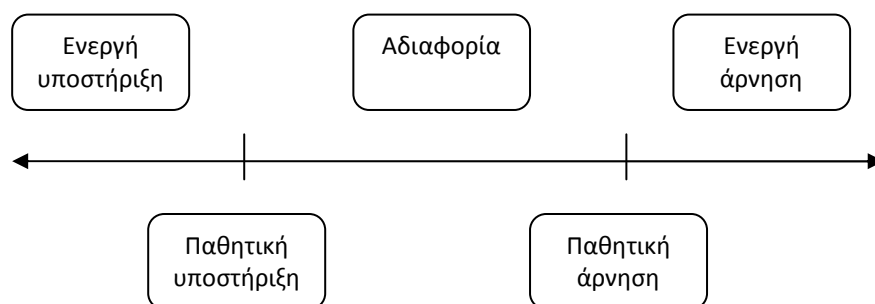
➤ Διαχείριση Αλλαγών στη σχολική μονάδα

Με τον όρο *αλλαγή* νοείται η μετάβαση από μια κατάσταση πραγμάτων σε μια άλλη ή τη μετάβαση από ένα σύνολο συνθηκών σε ένα διαφορετικό, δηλαδή μια διαδικασία *προσαρμογής* και *επανατοποθέτησης* του έμφυτου δυναμικού σε νέο περιβάλλον, με σκοπό την αποδοτικότερη και αποτελεσματικότερη λειτουργία του (Κυριαζόπουλος & Σαμαντά, 2014, σ. 101).

Η σχολική μονάδα ως εκπαιδευτικός οργανισμός που δραστηριοποιείται σε ένα περιβάλλον που συνεχώς αλλάζει, καλείται να ασπασθεί ομαλά τις επερχόμενες αλλαγές. Αυτές οι αλλαγές που είναι πλέον απαραίτητες, απαιτούν ικανότητες διοίκησης και ηγεσίας από μέρους του διευθυντή της σχολικής μονάδας για τη σύλληψη και το σχεδιασμό τους. Αυτό σημαίνει πως ο διευθυντής έχει την υποχρέωση να εισάγει αλλαγές που σχετίζονται όχι μόνο με την ανάπτυξη του σχολείου αλλά και με το οργανωσιακό κλίμα και την κουλτούρα του. Επιπλέον, οφείλει να συμμετέχει ουσιαστικά στην υλοποίηση των αλλαγών, εξασφαλίζοντας την υποστήριξη των

εκπαιδευτικών, διευκολύνοντας την εύκολη προσαρμογή τους και κάμπτοντας τις όποιες αντιστάσεις τους σ' αυτές.

Η στάση σε κάθε αλλαγή διακρίνεται από την "ενεργή υποστήριξη" μέχρι την "ενεργή άρνηση" (Εικόνα 3.2.2.3) (Παπαλεξανδρή & Μπουραντά, 2003).



Εικόνα 3.2.2.3: Στάσεις ως προς τις αλλαγές

Πηγή: Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2003

Στις δεξιότητες ενός ικανού διευθυντή συμπεριλαμβάνονται εκείνες με τις οποίες θα ελαχιστοποιήσει ή και θα εξαλείψει τις αντιστάσεις των εκπαιδευτικών, ώστε να πετύχει τη συμμετοχή τους για τη μετάβαση στη νέα κατάσταση. Γι' αυτό θα πρέπει να γνωρίζει καλά πως οι αντιστάσεις αυτές μπορεί να οφείλονται σε:

- Φόβο, εφόσον οι αλλαγές οδηγούν σε καινούριες καταστάσεις που συνδέονται με αβεβαιότητα σχετικά με τις επιπτώσεις.
- Αίσθημα απώλειας κεκτημένων σχετικά με το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού τους έργου, που τους προσδίδει αξία και κύρος στο σχολικό περιβάλλον.
- Συνήθεια, που συνήθως οδηγεί σε αδράνεια και συνεπώς αντίσταση στις αλλαγές.
- Διαφορετικές αντιλήψεις σχετικά με το περιεχόμενο και με τον τρόπο εισαγωγής των αλλαγών που οφείλονται σε προσωπικές αντιλήψεις, πεποιθήσεις, κρίσεις, αξίες.
- Αντίδραση στο πρόσωπο του διευθυντή, που οφείλεται σε έλλειψη εμπιστοσύνης και αξιοπιστίας.
- Αρνητικές επιπτώσεις που σχετίζονται με άμεσες ή έμμεσες συνέπειες σε οτιδήποτε έχει προσωπική αξία.

Η Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων (ΔΑΠ) προτείνει κάποιες μεθόδους με τις οποίες ο διευθυντής μπορεί να διευκολυνθεί ώστε να αντιμετωπίσει τις αντιστάσεις:

- *Εκπαίδευση*: μέσω της εκπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί κατανοούν τη λογική και το περιεχόμενο της αλλαγής, ενώ παράλληλα αισθάνονται ασφαλείς αφού αναπτύσσουν νέες γνώσεις, ικανότητες, στάσεις και συμπεριφορές που απαιτεί η νέα κατάσταση (Κυριαζόπουλος & Σαμαντά, 2014, σ. 129).
- *Επικοινωνία*: μέσω αυτής οικοδομείται το κατάλληλο εργασιακό κλίμα για να δημιουργηθεί το αίσθημα της ανάγκης άμεσης αλλαγής και της ενημέρωσης των εκπαιδευτικών για την καινούρια κατάσταση.
- *Συμμετοχή*: εξασφαλίζοντας την ενεργό συμμετοχή τους, πετυχαίνει την υποστήριξη και τη δημιουργία θετικής στάσης στην υλοποίηση της αλλαγής με αποτέλεσμα τη δέσμευσή τους.
- *Διευκόλυνση και υποστήριξη*: με σχεδιασμένες δράσεις όπως εκπαίδευση, ανάπτυξη νέων ικανοτήτων και συμπεριφορών, συμβουλευτική και συναισθηματική υποστήριξη, χρονικές διευκολύνσεις για προσαρμογή κ. ά. (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2003, σ. 447) κατορθώνει την προσαρμογή των εκπαιδευτικών στις νέες προοπτικές που εμφανίζονται.
- *Διαπραγμάτευση*: συνίσταται στην περίπτωση που οι αλλαγές προκαλούν αρνητικές συνέπειες στους εκπαιδευτικούς, οπότε μέσω αυτής αντισταθμίζονται οι όποιες απώλειες.
- *Χειραγώγηση*: με συγκαλυμμένες ενέργειες όπως επιλεκτική χρήση πληροφοριών, ο διευθυντής προσπαθεί να χειραγωγήσει τους εκπαιδευτικούς που αντιδρούν. Η μέθοδος αυτή όμως μπορεί να μειώσει την αξιοπιστία του.
- *Άσκηση δύναμης*: ο διευθυντής με αυταρχικό τρόπο εξαναγκάζει τους εκπαιδευτικούς να δεχθούν τις αλλαγές.

➤ **Συναισθηματική νοημοσύνη**

Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μια έννοια με την οποία ασχολήθηκαν και ασχολούνται πολλοί ερευνητές αφού τη θεωρούν έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες επιτυχίας του ανθρώπου τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο. Ενδεικτικά αναφέρουμε δύο ορισμούς.

Οι Salovey και Mayer (1990, όπ. αν. στο Δαλακούρα, 2011, σ. 3), πρώτοι όρισαν ότι "είναι η ικανότητα να μπορεί κάποιος να παρακολουθεί και να ρυθμίζει τα δικά του συναισθήματα και αυτά των άλλων και να χρησιμοποιεί τα συναισθήματα ως οδηγό για σκέψη και δράση". Θεωρούν ότι όσοι διαθέτουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη διακρίνονται από τις εξής δεξιότητες:

- Γνωρίζουν και μπορούν να διαχειρίζονται τα δικά τους συναισθήματα.
- Επιδεικνύουν ευαισθησία προς τα συναισθήματα των άλλων και μπορούν να ανταποκριθούν και να επικοινωνήσουν συναισθηματικά μαζί τους.
- Έχουν την ικανότητα χρησιμοποιώντας τα συναισθήματά τους να υποκινήσουν τον εαυτό τους.

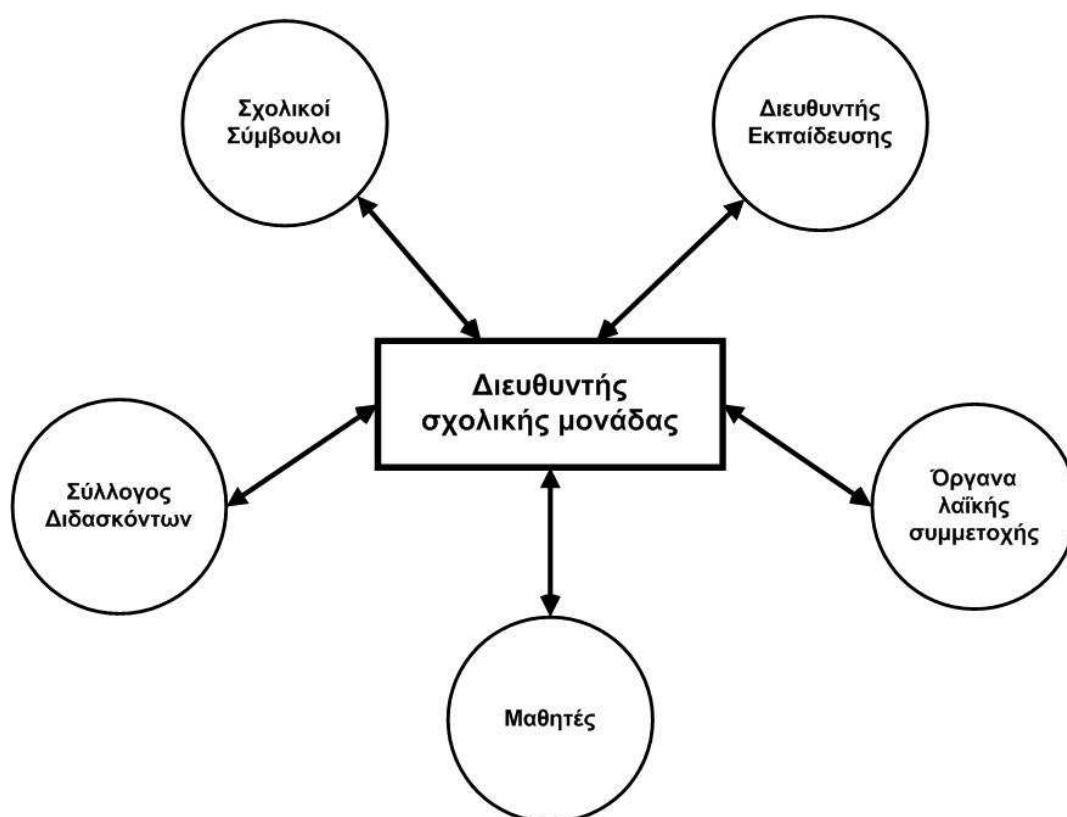
Ο Goleman (1995, όπ. αν. στο Δαλακούρα, 2011, σ. 4), έδωσε ώθηση και έκανε ευρέως γνωστή την έννοια λέγοντας ότι "είναι η ικανότητα ενός ατόμου να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του και τα συναισθήματα των άλλων, να τα χειρίζεται αποτελεσματικά και να δημιουργεί κίνητρα για τον εαυτό του". Πρότεινε τις εξής συναισθηματικές δεξιότητες:

- Αυτοεπίγνωση (self-awareness): αναφέρεται στην επίγνωση των συναισθημάτων, στην αυτοαξιολόγηση και την αυτοπεποίθηση.
- Αυτοέλεγχο (self-regulation): αναφέρεται στην αυτοπειθαρχία, την αυτορύθμιση, την αξιοπιστία, την ευσυνειδησία και την προσαρμοστικότητα.
- Κίνητρα συμπεριφοράς (motivation): η τάση προς επίτευξη στόχων, η δέσμευση, η πρωτοβουλία και η αισιοδοξία.
- Ενσυναίσθηση (empathy): η ικανότητα κατανόησης των άλλων, η ενίσχυση της ανάπτυξης των άλλων, ο σωστός χειρισμός της διαφορετικότητας.
- Κοινωνικές δεξιότητες (social skills): πρόκειται για δεξιότητες επιρροής, επικοινωνίας, ηγεσίας, καταλυτικής δράσης όσον αφορά την αλλαγή, χειρισμός διαφωνιών, καλλιέργεια δεσμών, συνεργασία, ομαδικότητα.

Από τα παραπάνω φαίνεται καθαρά, πως ο διευθυντής, ως ηγέτης της σχολικής μονάδας, θα πρέπει να είναι βαθιά συναισθηματικά νοήμων, ώστε να είναι σε θέση να επικοινωνεί αποτελεσματικά με τους εκπαιδευτικούς. Οφείλει να λαμβάνει τα μηνύματα του καθενός, σεβόμενος τη διαφορετικότητά τους. Να κατανοεί τις ανάγκες και τις απαιτήσεις τους (Κυριαζόπουλος & Σαμαντά, 2014, σ.), να τις επεξεργάζεται

και να διαχειρίζεται τα συναισθήματά τους και τα δικά του με τέτοιο τρόπο, ώστε να δημιουργεί γόνιμο εργασιακό κλίμα, το οποίο θα δραστηριοποιεί και θα ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να αποδίδουν τα μέγιστα των δυνατοτήτων τους. Ακόμη, να αναπτύσσει τις ικανότητές τους, να τους εμπνέει, αλλά παράλληλα να τους καθησυχάζει και να μην προσπαθεί να χειραγωγεί τις πρωτοβουλίες τους (Μπρίνια, 2008). Επιπλέον, να επιλύει τις διαφωνίες με συνεργατικό τρόπο, ώστε να επιτυγχάνει τη συμμετοχή των εμπλεκόμενων. Όσο ισχυρότερη είναι η επαφή και η σχέση του με τους εκπαιδευτικούς, τόσο θα μεγαλώνει και η διάθεσή τους να τον ακολουθήσουν στην υλοποίηση των στόχων και του οράματος του σχολείου. Εξάλλου, ένας ηγέτης δε μπορεί να παρακινήσει τους ανθρώπους αν πρώτα δεν τους συγκινήσει με το συναίσθημα (Maxwell, 1999).

3.3 Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες του διευθυντή σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία



Εικόνα 3.3.1: Καθήκοντα και αρμοδιότητες του διευθυντή

Παρατίθεται απόσπασμα από το Φύλλο Εφημερίδας Κυβέρνησης
ΦΕΚ 1340/2002- Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Δ

Άρθρο 27 Έργο των Διευθυντών των σχολικών μονάδων

1. Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός αλλά και επιστημονικός παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό.

2. Ειδικότερα ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας:

α) 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.

β) Καθοδηγεί και βοηθά τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, και ιδιαίτερα τους νεότερους, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα και οφείλει να αποτελεί παράδειγμα.

γ) Φροντίζει ώστε το σχολείο να γίνει στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά.

δ) 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.

ε) 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.

Άρθρο 28 Γενικά καθήκοντα και αρμοδιότητες των Διευθυντών σχολείων

1. Ο Διευθυντής ή ο Προϊστάμενος σχολείου συνεργάζεται με τους Σχολικούς Συμβούλους, τα Στελέχη της Διοίκησης, τους εκπαιδευτικούς, καθώς και τους μαθητές

και τους γονείς για την από κοινού επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Ενθαρρύνει το διδακτικό προσωπικό να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες οι οποίες συμβάλλουν στη διαπαιδαγώγηση ελεύθερων, υπεύθυνων, δημοκρατικών και ευαισθητοποιημένων πολιτών.

2. Ειδικότερα:

α) Εκπροσωπεί το σχολείο σε όλες τις σχέσεις του με τους τρίτους.

β) Παραμένει στο σχολείο όλες τις εργάσιμες ώρες και είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου και το συντονισμό της σχολικής ζωής.

γ) Εφαρμόζει τους νόμους, τα προεδρικά διατάγματα, τις κανονιστικές αποφάσεις, τις εγκυκλίους και τις υπηρεσιακές εντολές των Στελεχών Διοίκησης, είναι υπεύθυνος για την τήρησή τους και υλοποιεί τις αποφάσεις του Συλλόγου των Διδασκόντων.

δ) Προωθεί, σε συνεργασία με το Σύλλογο Διδασκόντων, το Διευθυντή Εκπαίδευσης ή Προϊστάμενο Γραφείου και τους Σχολικούς Συμβούλους, τη λειτουργία τμημάτων Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης, Ενισχυτικής Διδασκαλίας, τάξεων υποδοχής, φροντιστηριακών τμημάτων, τμημάτων διευρυμένου ωραρίου, Ολοήμερου σχολείου και των λοιπών εκπαιδευτικών καινοτομιών και έχει την ευθύνη για την οργάνωση και τη λειτουργία αυτών.

ε) Συγκροτεί με πράξη του τις επιτροπές για τις εξετάσεις, για τη συγκέντρωση των δικαιολογητικών και την έκδοση των αποτελεσμάτων και όσες άλλες προβλέπονται για τη λειτουργία του σχολείου.

στ) Συντάσσει τις αξιολογικές εκθέσεις για το διδακτικό και διοικητικό προσωπικό, όπως προβλέπει η νομοθεσία.

ζ) Ενημερώνει το διδακτικό προσωπικό, τους γονείς και τους μαθητές, για την εκπαιδευτική πολιτική, τους στόχους και το έργο του σχολείου.

η) Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ο Διευθυντής ενημερώνει και φυλάσσει τους φακέλους των υπηρεσιακών μεταβολών των εκπαιδευτικών του σχολείου του και, σε περίπτωση μετάθεσης, τους διαβιβάζει στα νέα τους σχολεία.

Έχει την ευθύνη συγκέντρωσης και αποστολής των στοιχείων εκκαθάρισης των αποδοχών του προσωπικού της σχολικής μονάδας στο Γραφείο ή τη Διεύθυνση Εκπαίδευσης (Τροποποιήθηκε με την Αρ. 841/72/ΙΒ ΥΑ - ΦΕΚ 1180/2010)

ι) Έχει την παιδαγωγική ευθύνη για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο και για την ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας.

ια) Ενημερώνει τους νεοδιόριστους, τους αναπληρωτές και τους ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς σχετικά με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις και τους χορηγεί αντίγραφα των βασικών νόμων, αποφάσεων και εγκυκλίων σχετικών με την εκπαίδευση.

ιβ) Στην περίπτωση που υπηρετούν στο σχολείο περισσότεροι του ενός Υποδιευθυντές, ορίζει με πράξη του έναν υποδιευθυντή ως νόμιμο αναπληρωτή του και καταμερίζει τις αρμοδιότητες και τις εργασίες σ' αυτούς.

ιγ) Είναι υπεύθυνος σε συνεργασία με τον Υποδιευθυντή, το γραμματέα του σχολείου και τον αρμόδιο εκπαιδευτικό για την τήρηση της αλληλογραφίας του σχολείου και των πάσης φύσεως βιβλίων και εντύπων που προβλέπονται από τις ισχύουσες διατάξεις.

ιδ) Φροντίζει για τη λήψη κάθε μέτρου το οποίο συμβάλλει στην καλύτερη λειτουργία του σχολείου.

ιε) Χορηγεί στο εκπαιδευτικό και διοικητικό προσωπικό της σχολικής μονάδας που προϊστάται τις άδειες που προβλέπονται από τα άρθρα 48, 50 (ειδικές), 53 παρ. 6-7 (παρακολούθησης σχολικής επίδοσης), 54 (αναρρωτικές) και 60 (εξετάσεων) του Ν.3528/2007 (26 Α΄), όπως ισχύουν, ενημερώνοντας αμελλητί τον οικείο Διευθυντή Εκπαίδευσης. (Προστέθηκε με την υπ.αρ.Φ.353.1/26/153324/Δ1/25-09-2014/ΥΠΠΑΙΘ.

Άρθρο 29 Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Διευθυντών σε σχέση με το Σύλλογο των Διδασκόντων

1. Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας προσκαλεί τα μέλη του Συλλόγου στις συνεδριάσεις, στις οποίες και προεδρεύει. Καταρτίζει την ημερήσια διάταξη και εισηγείται ο ίδιος ή αναθέτει την εισήγηση θεμάτων σε άλλον εκπαιδευτικό.

2. Σε συνεδρίαση του Συλλόγου των Διδασκόντων εισηγείται την κατανομή των πρόσθετων εξωδιδασκτικών εργασιών. Αξιοποιεί δημιουργικά τις δυνατότητες όλου του προσωπικού μέσα στο πλαίσιο των διακριτών ρόλων και αρμοδιοτήτων του.

3. Σε συνεργασία με τους διδάσκοντες έχει την ευθύνη της σύνταξης του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου με γνώμονα την αποδοτική λειτουργία του.

4. Ενημερώνει το Σύλλογο των Διδασκόντων για το έργο της σχολικής επιτροπής. Μεριμνά μαζί με το Σύλλογο των Διδασκόντων για τη συντήρηση και λειτουργία των σχολικών εγκαταστάσεων καθώς και την προμήθεια των απαραίτητων εποπτικών μέσων διδασκαλίας.

5. Είναι υπεύθυνος, μαζί με τους εκπαιδευτικούς, για την καθαριότητα και αισθητική των χώρων του διδακτηρίου, καθώς και για την προστασία της υγείας και ασφάλειας των μαθητών.

6. Ενημερώνει το Σύλλογο των Διδασκόντων για την εκπαιδευτική νομοθεσία, τις εγκυκλίους και τις αποφάσεις που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου και την εφαρμογή των προγραμμάτων εκπαίδευσης.

7. Συμβάλλει στη δημιουργία κλίματος δημοκρατικής συμπεριφοράς των διδασκόντων και των μαθητών και είναι υπεύθυνος, σε συνεργασία με τους διδάσκοντες, για την τήρηση της πειθαρχίας.

8. Φροντίζει να καλύπτονται οι διδακτικές ώρες σε περίπτωση απουσίας εκπαιδευτικών, τροποποιώντας το ημερήσιο πρόγραμμα διδασκαλίας ή αναθέτοντας την κάλυψη του κενού σε διαθέσιμο εκπαιδευτικό.

9. Είναι υπεύθυνος για τη διανομή των διδακτικών βιβλίων, σε συνεργασία με τον Υποδιευθυντή του σχολείου και τον ορισθέντα εκπαιδευτικό.

10. Σε συνεργασία με τους διδάσκοντες καταρτίζει το πρόγραμμα ενημέρωσης των γονέων, το οποίο κοινοποιεί στο σύλλογο γονέων και τον οικείο Διευθυντή ή Προϊστάμενο Γραφείου Εκπαίδευσης.

11. Συνεργάζεται με τους διδάσκοντες για τον ορισμό των θεμάτων των εξετάσεων, ορίζει τους επιτηρητές και είναι υπεύθυνος για την τήρηση των σχετικών με τις εξετάσεις διατάξεων.

12. Παρέχει στους διδάσκοντες συγκεκριμένες οδηγίες για να ανταποκρίνονται στα καθήκοντά τους, σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις.

13. Απευθύνει στους διδάσκοντες, όταν είναι απαραίτητο, συστάσεις με πνεύμα συναδελφικής αλληλεγγύης. Στις περιπτώσεις που διδάσκοντες δεν ανταποκρίνονται στις υποχρεώσεις και τα καθήκοντά τους και οι προσπάθειες του μένουν χωρίς αποτέλεσμα, ενημερώνει σχετικά το Σύλλογο των Διδασκόντων, το διοικητικό του

Προϊστάμενο και τον αρμόδιο Σχολικό Σύμβουλο. Εφόσον, παρ' όλα αυτά, δεν υπάρξει αποτέλεσμα, αναφέρεται γραπτά στο Διευθυντή Εκπαίδευσης ή τον Προϊστάμενο του Γραφείου.

14. Ενημερώνεται για τους λόγους απουσίας του διδακτικού προσωπικού από το σχολείο και από τις συνεδριάσεις του Συλλόγου των Διδασκόντων και ενεργεί σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις, όταν συντρέχει λόγος.

15. Είναι υπεύθυνος για την κάλυψη του υποχρεωτικού ωραρίου εβδομαδιαίας διδασκαλίας από όλους τους εκπαιδευτικούς. Σε περίπτωση αντικειμενικής αδυναμίας για τη συμπλήρωση αυτή ενημερώνει άμεσα τον Προϊστάμενο Γραφείου ή το Διευθυντή Εκπαίδευσης.

Άρθρο 30 Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Διευθυντών των σχολείων σε σχέση με τους Σχολικούς Συμβούλους, το Διευθυντή Εκπαίδευσης και τον Προϊστάμενο του Γραφείου

1. Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας σε συνεργασία με το Σύλλογο των Διδασκόντων και τους Σχολικούς Συμβούλους προωθεί τα επιμορφωτικά προγράμματα που γίνονται για το διδακτικό προσωπικό και συμμετέχει σ' αυτά. Ο ίδιος έχει την ευθύνη της οργάνωσής τους.

2. Συνεργάζεται με τους Σχολικούς Συμβούλους ή το Διευθυντή Εκπαίδευσης ή τον Προϊστάμενο Γραφείου ή προκαλεί συσκέψεις με αυτούς για την αντιμετώπιση προβλημάτων που αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα.

Αναλαμβάνει, σε συνεργασία με τους αρμόδιους Σχολικούς Συμβούλους, πρωτοβουλίες για τη βοήθεια των νέων εκπαιδευτικών στο διδακτικό τους έργο.

4. Ενημερώνει τον αρμόδιο Σχολικό Σύμβουλο και το Διευθυντή Εκπαίδευσης ή τον Προϊστάμενο Γραφείου για την πραγματοποίηση μορφωτικών ή άλλων πολιτιστικών επισκέψεων σε χώρους ιστορικής και πολιτιστικής αναφοράς και σε παραγωγικές επιχειρήσεις.

5. Ενημερώνει έγκαιρα το Διευθυντή Εκπαίδευσης ή τον Προϊστάμενο του Γραφείου για τις ελλείψεις σε διδακτικό προσωπικό.

Άρθρο 31 Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Διευθυντών σχολείων σε σχέση με τους μαθητές

1. Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας συγκροτεί τα τμήματα κάθε τάξης και κατανέμει τους μαθητές στα τμήματα, με βάση τις ισχύουσες διατάξεις και σύμφωνα με τις αρχές της παιδαγωγικής, χωρίς κοινωνικούς αποκλεισμούς.

2. Εκδίδει και υπογράφει τους τίτλους σπουδών ως υπεύθυνος και συνυπογράφουν ως συνυπεύθυνοι, ο εκπαιδευτικός που συνέταξε τον τίτλο και οι διδάσκοντες, εφόσον απαιτείται.

3. Συνεργάζεται με τις μαθητικές κοινότητες για την οργάνωση της σχολικής ζωής, μέσα σε κλίμα κατανόησης και υπευθυνότητας.

4. Εφαρμόζει τις ισχύουσες διατάξεις για την υποχρεωτική φοίτηση των μαθητών στο σχολείο.

5. Συντελεί στη διαμόρφωση συνθηκών φιλικού παιδαγωγικού κλίματος μεταξύ μαθητών και διδασκόντων.

6. Διενεργεί και ανανεώνει τις εγγραφές των μαθητών από τάξη σε τάξη.

7. Εφαρμόζει τις διαδικασίες που προβλέπονται από τις κείμενες διατάξεις για την εγγραφή μαθητών αδήλων στα μητρώα ή δημοτολόγια.

8. Εγκρίνει τις μετεγγραφές των μαθητών, όπως προβλέπεται και έχει την ευθύνη για τη φύλαξη των στοιχείων εγγραφής στο αρχείο του σχολείου.

Άρθρο 32 Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Διευθυντών σε σχέση με τα όργανα λαϊκής συμμετοχής και τους άλλους συντελεστές εκπαίδευσης

1. Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας καλεί τα μέλη του Σχολικού Συμβουλίου στις συνεδριάσεις του οργάνου με γραπτή πρόσκληση που την απευθύνει τρεις (3) τουλάχιστον ημέρες νωρίτερα και καταρτίζει την ημερήσια διάταξη, ύστερα από εισηγήσεις των οργάνων που μετέχουν στο Σχολικό Συμβούλιο.

2. Καλεί τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών για ενημέρωση και συμμετέχει στις συνεδριάσεις τους, όταν προσκαλείται και το θεωρεί αναγκαίο.

3. Παρέχει πληροφορίες σε κάθε πολίτη που έχει έννομο συμφέρον, σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις, και δεν τον παραπέμπει σε άλλες υπηρεσίες για θέματα που εκείνος οφείλει να γνωρίζει.

3.4 Κριτήρια επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων σύμφωνα με την υπάρχουσα νομοθεσία.

Η επιλογή των Στελεχών Εκπαίδευσης γίνεται με τα παρακάτω κριτήρια:

1. Κριτήριο επιστημονικής – παιδαγωγικής συγκρότησης και κατάρτισης.
2. Κριτήριο υπηρεσιακής κατάστασης, καθοδηγητικής και διοικητικής εμπειρίας.
3. Κριτήριο συμβολής στο εκπαιδευτικό έργο - προσωπικότητας - γενικής συγκρότησης.

Σύμφωνα με τα (άρθρα 18 και 19 του ν.4327/2015) αναφέρουμε συνοπτικά τα κριτήρια αυτά, τα οποία έχουν ως εξής:

1) Κριτήριο επιστημονικής – παιδαγωγικής συγκρότησης και κατάρτισης, όπως προκύπτει από τα στοιχεία του φακέλου του υποψηφίου και τα συνυποβαλλόμενα αποδεικτικά στοιχεία και αποτιμάται με 9 έως 11 μονάδες κατ' ανώτατο όριο, οι οποίες κατανέμονται ως εξής:

α) Διδακτορικό δίπλωμα: 4 μονάδες και Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών: 2,5 μονάδες. Σε περίπτωση που ο υποψήφιος κατέχει και του δύο τίτλους λαμβάνει κατά ανώτατο όριο 4 μονάδες. Διδακτορικό δίπλωμα ή μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών που ήταν αναγκαίο προσόν για το διορισμό δεν μοριοδοτείται. Η κατοχή δεύτερου τίτλου σπουδών δεν μοριοδοτείται επιπροσθέτως.

β) Τίτλος Δ.Δ.Ε: 2 μονάδες.

γ) Δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι ή Τ.Ε.Ι.: 2 μονάδες εφόσον δεν ήταν αναγκαίο προσόν για το διορισμό.

δ) Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας ή Σχολής Νηπιαγωγών: 0,5 μονάδα, εφόσον δεν ήταν αναγκαίο προσόν για το διορισμό ή δεν αποτέλεσε προϋπόθεση για απόκτηση πτυχίου εξομοίωσης, το οποίο χρησιμοποιήθηκε για διορισμό και εφόσον δεν υφίσταται η μοριοδότηση για τίτλο Δ.Δ.Ε. ε) Βεβαίωση ή πιστοποιητικό ετήσιας

επιμόρφωσης σε Σ.Ε.Λ.Μ.Ε., Σ.Ε.Λ.Δ.Ε., Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. / Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε., εφόσον δεν ήταν αναγκαίο προσόν για το διορισμό: 0,5 μονάδα. Αν ο υποψήφιος έχει περισσότερα πιστοποιητικά ή βεβαιώσεις δεν μοριοδοτούνται αθροιστικά.

στ) Πιστοποιημένη επιμόρφωση στις Τ.Π.Ε. επιπέδου 1: 0,5 μονάδα. Οι εκπαιδευτικοί των κλάδων ΠΕ 19 και ΠΕ 20 δεν μοριοδοτούνται.

ζ) Πιστοποιημένη γνώση μίας ξένης γλώσσας με τίτλο επιπέδου B2: 0,5 μονάδα.

η) Πιστοποιημένη γνώση μίας ξένης γλώσσας με τίτλο επιπέδου ανώτερου του B2: 1 μονάδα μοριοδοτείται μόνον η πιστοποιημένη γνώση στο ανώτερο επίπεδο. Η πιστοποιημένη γνώση και δεύτερης ξένης γλώσσας μοριοδοτείται κατά το ήμισυ της μοριοδότησης της πρώτης ξένης γλώσσας. Η γνώση ξένης γλώσσας μοριοδοτείται με βάση τίτλους που ορίζονται από τα προβλεπόμενα στις διαδικασίες επιλογής του Α.Σ.Ε.Π..

2) Κριτήριο υπηρεσιακής κατάστασης, καθοδηγητικής και διοικητικής εμπειρίας, όπως προκύπτει από στοιχεία του φακέλου του υποψηφίου και αποτιμάται με 14 μονάδες κατ' ανώτατο όριο, οι οποίες κατανομούνται ως εξής:

α) Υπηρεσιακή κατάσταση: 11 μονάδες κατ' ανώτατο όριο. Οι μονάδες αυτές υπολογίζονται με βάση τη διδακτική υπηρεσία αποτιμώμενη με 1 μονάδα για κάθε έτος πέραν του χρόνου που αποτελεί προϋπόθεση για τη συμμετοχή στη διαδικασία επιλογής. Για τους υποψηφίους Διευθυντές των Σ.Μ.Ε.Α.Ε. που είναι μέλη Ε.Ε.Π. οι μονάδες υπολογίζονται με βάση την εκπαιδευτική υπηρεσία αποτιμώμενη με μία μονάδα για κάθε έτος πέραν των οκτώ (8).

β) Διοικητική και καθοδηγητική εμπειρία: 3 μονάδες κατ' ανώτατο όριο.

Ειδικότερα:

αα) Άσκηση καθηκόντων Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης, Σχολικού Συμβούλου, Διευθυντή Εκπαίδευσης ή Προϊσταμένου Γραφείου Εκπαίδευσης, Προϊσταμένου ΚΕ.Δ.Δ.Υ. ή Αναπληρωτή Προϊσταμένου ΚΕ.Δ.Δ.Υ., Διευθυντή σχολικής μονάδας Σ.Ε.Κ. (Σχολικά Εργαστηριακά Κέντρα) ή Ε.Κ., υπεύθυνου ΚΠΕ: 0,5 μονάδα για κάθε έτος, με 2 μονάδες κατ' ανώτατο όριο. Άσκηση καθηκόντων προϊσταμένου σχολικής μονάδας, προϊσταμένου τμήματος εκπαιδευτικών θεμάτων διεύθυνσης εκπαίδευσης, υποδιευθυντή σχολικής μονάδας, Σ.Ε.Κ. ή Ε.Κ., Υπευθύνου Τομέα Σ.Ε.Κ. ή Ε.Κ., υπεύθυνου περιβαλλοντικής

εκπαίδευσης ή αγωγής υγείας ή πολιτιστικών θεμάτων στη διεύθυνση εκπαίδευσης, υπευθύνου Κέντρου Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΚΕ.ΣΥ.Π.), Γραφείου Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Σ.Ε.Π.), Εργαστηριακού Κέντρου Φυσικών Επιστημών (Ε.Κ.Φ.Ε.), Κέντρου Πληροφορικής και Νέων Τεχνολογιών (ΠΛΗ.ΝΕ.Τ.), Συμβουλευτικού Σταθμού Νέων: 0,25 μονάδες για κάθε έτος και μέχρι μία μονάδα κατ' ανώτατο όριο.

Η άσκηση καθηκόντων σε περισσότερες από μία θέση από αυτές που περιγράφονται στα προηγούμενα δύο εδάφια μοριοδοτείται αθροιστικά, με 2 μονάδες κατ' ανώτατο όριο.

ββ) Συμμετοχή σε κεντρικά, ανώτερα περιφερειακά και περιφερειακά υπηρεσιακά συμβούλια ή σε συμβούλια επιλογής στελεχών, ως αιρετό μέλος: 0,25 μονάδες για κάθε έτος και μέχρι 1 μονάδα κατ' ανώτατο όριο. Παράλληλη συμμετοχή σε περισσότερα συμβούλια το ίδιο χρονικό διάστημα δεν μοριοδοτείται αθροιστικά. γ) Για την εφαρμογή των παραπάνω περιπτώσεων, χρόνος διδακτικής υπηρεσίας των εκπαιδευτικών (ή εκπαιδευτικής για το Ε.Ε.Π.) ή καθοδηγητικής ή διοικητικής εμπειρίας βραχύτερος του έτους μοριοδοτείται με το ένα τέταρτο (1/4) της αντίστοιχης ετήσιας μοριοδότησης για κάθε τρίμηνο. Χρόνος μικρότερος του τριμήνου δεν υπολογίζεται.

δ) Για την πιστοποίηση επιμόρφωσης στις Τ.Π.Ε. υποβάλλονται και μοριοδοτούνται, βεβαιώσεις πιστοποίησης, οι οποίες ορίζονται από τα προβλεπόμενα στις διαδικασίες επιλογής του Α.Σ.Ε.Π. Γίνονται επίσης δεκτά και μοριοδοτούνται πιστοποιητικά γνώσεων χειρισμού Η/Υ, τα οποία έχουν εκδοθεί από φορείς του Υπουργείου Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων.

3) Κριτήριο συμβολής στο εκπαιδευτικό έργο - προσωπικότητας - γενικής συγκρότησης του υποψηφίου που αποτιμάται με τη μυστική ψηφοφορία του συλλόγου διδασκόντων της σχολικής μονάδας που ο υποψήφιος θα επιλέξει, σύμφωνα με τα ακόλουθα. Στη μυστική ψηφοφορία δε συμμετέχει ο ίδιος ή σύζυγος ή συγγενής δευτέρου βαθμού εξ αίματος. Μέσω της μυστικής ψηφοφορίας εκτιμώνται στοιχεία της προσωπικότητας που έχουν αναδειχθεί στην καθημερινότητα της σχολικής ζωής, όπως η προσωπικότητα, το ήθος, η εντιμότητα, το αίσθημα δικαιοσύνης, η δημοκρατική συμπεριφορά, η επαγγελματική ανάπτυξη και συνέπεια, καθώς και οι ικανότητες του υποψηφίου. Στις ικανότητες του υποψηφίου περιλαμβάνονται

ενδεικτικώς: η ικανότητα επικοινωνίας και συνεργασίας, η ικανότητα ανάπτυξης πρωτοβουλιών και επίλυσης προβλημάτων ιδίως διδακτικών, διοικητικών, οργανωτικών και λειτουργικών, καθώς και η ικανότητα δημιουργίας κατάλληλου παιδαγωγικού περιβάλλοντος έμπνευσης των εκπαιδευτικών κατά την άσκηση των καθηκόντων τους.

Ο σύλλογος διδασκόντων κατά την εκτίμησή του λαμβάνει, επίσης, υπόψη: Τα στοιχεία τα οποία ο υποψήφιος έχει καταθέσει προς μοριοδότηση στο οικείο ΠΥΣΠΕ ή ΠΥΣΔΕ, καθώς και τα στοιχεία τα οποία αναφέρει στο βιογραφικό του σημείωμα, αποδεικνύονται με παραστατικά (αντίγραφα, βεβαιώσεις) και δεν μοριοδοτούνται, όπως: άλλες σπουδές, επιμόρφωση και μετεκπαίδευση, οργάνωση εκπαιδευτικών συνεδρίων, σεμιναρίων και εκπαιδευτικών προγραμμάτων ή συμμετοχή σε αυτά με την ιδιότητα του εισηγητή, του μέλους της επιστημονικής ομάδας ή του επιμορφωτή, συγγραφικό και ερευνητικό έργο, πρωτοβουλίες σε σχέση με το εκπαιδευτικό έργο, υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και εφαρμογή καινοτομιών, σχετική με την εκπαίδευση διοικητική ή καθοδηγητική εμπειρία, επιμορφωτικές συναντήσεις, συμμετοχή σε συμβούλια, επιτροπές ή ομάδες εργασίας, κοινωνική και συνδικαλιστική δράση, συμμετοχή σε όργανα διοίκησης επιστημονικών και εκπαιδευτικών οργανώσεων ή σε όργανα λαϊκής συμμετοχής και επίσημες διακρίσεις.

Οι υποψήφιοι κατατάσσονται στον οικείο πίνακα με βάση το άθροισμα των μονάδων, τις οποίες συγκεντρώνουν κατά την αποτίμηση των παραπάνω κριτηρίων.

Το σύνολο των μονάδων για τους υποψηφίους Διευθυντές σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ανέρχεται σε 37, το σύνολο των μονάδων για τους υποψηφίους Διευθυντές σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Ε.Κ. ανέρχεται σε 35.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

4.1 Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ως εκπαίδευση ενηλίκων

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ανήκει στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Το αντικείμενο της εκπαίδευσης ενηλίκων απασχόλησε πολλούς μελετητές και κάποιοι από αυτούς υπήρξαν και θεμελιωτές της όπως Dewey, Kolb, Mezirow κ.ά. Έχοντας σαν αφετηρία το γεγονός ότι τα χαρακτηριστικά και οι μαθησιακές ανάγκες των ενηλίκων δεν είναι τα ίδια με εκείνα των ανηλίκων, αναζήτησαν τις ιδιαιτερότητες που ενδεχομένως υπάρχουν στον τρόπο με τον οποίο οι πρώτοι μαθαίνουν και διερεύνησαν τις συνθήκες κάτω από τις οποίες η εκπαίδευσή τους γίνεται πιο αποτελεσματική (Κόκκος, 2007). Ωστόσο, δόθηκαν διάφοροι ορισμοί του όρου «εκπαίδευση ενηλίκων» από τους οποίους επικρατέστεροι είναι:

Εκπαίδευση ενηλίκων είναι κάθε εκπαιδευτική διεργασία, κάθε περιεχομένου, επιπέδου ή μεθόδου, είτε πρόκειται για τυπική εκπαίδευση είτε όχι, είτε για διεργασία που επεκτείνει χρονικά ή αντικαθιστά την αρχική εκπαίδευση στα σχολεία, κολέγια και πανεπιστήμια, καθώς και για μαθητεία, μέσω των οποίων άτομα που θεωρούνται ενήλικα από την κοινωνία στην οποία ανήκουν αναπτύσσουν τις ικανότητές τους, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν τα τεχνικά και επαγγελματικά τους προσόντα ή τα προσανατολίζουν προς άλλη κατεύθυνση και επιφέρουν αλλαγές στις στάσεις ή τη συμπεριφορά τους με τη διπλή προοπτική της πλήρους προσωπικής ανάπτυξης και της συμμετοχής σε μία εναρμονισμένη και αυτοδύναμη κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη. (UNESCO, 1976, όπ. αν. στο Κόκκος, 2007, σ.6)

Η εκπαίδευση ενηλίκων αφορά οποιαδήποτε μαθησιακή δραστηριότητα ή πρόγραμμα σκόπιμα σχεδιασμένο από κάποιον εκπαιδευτικό φορέα, για να ικανοποιήσει οποιαδήποτε ανάγκη κατάρτισης ή ενδιαφέρον, που ενδέχεται να πραγματοποιηθεί σε οποιοδήποτε στάδιο της ζωής ενός ανθρώπου που έχει υπερβεί την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η κύρια δραστηριότητά του δεν είναι πλέον η εκπαίδευση. Η “σφαίρα” της, επομένως, καλύπτει μη επαγγελματικές, επαγγελματικές, γενικές, τυπικές και μη τυπικές σπουδές, καθώς επίσης και την εκπαίδευση που έχει συλλογικό κοινωνικό σκοπό. (UNESCO, 1976, όπ. αν. στο Κόκκος, 2007, σ.6)

Στον παραπάνω ορισμό αναφέρονται οι έννοιες της *τυπικής* και της *μη τυπικής εκπαίδευσης* για τις οποίες οι Coombs και Ahmed (Οπ. αν. στο Κόκκος, 2007, σ.12) όρισαν ως εξής: *τυπική εκπαίδευση* είναι εκείνη που παρέχεται από φορείς του δομημένου εκπαιδευτικού συστήματος, από το νηπιαγωγείο έως το πανεπιστήμιο ενώ *μη τυπική εκπαίδευση* είναι όλες τις οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες που πραγματοποιούνται από φορείς εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος και απευθύνονται σε ενηλίκους ή ανηλίκους.

Σύμφωνα λοιπόν με τους ορισμούς της UNESCO και του ΟΟΣΑ και την ταξινόμηση των Coombs-Ahmed, στην Ελλάδα μπορούμε να κατηγοριοποιήσουμε τους εκπαιδευτικούς φορείς που απευθύνονται σε ενηλίκους ως εξής:

Φορείς τυπικής εκπαίδευσης ηλικιακά ενηλίκων, είναι εκείνοι που παρέχουν αναγνωρισμένους τίτλους σπουδών, όπως είναι τα Τριτοβάθμια Εκπαιδευτικά Ιδρύματα και τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ).

Φορείς τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων, είναι το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ) και τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ).

Φορείς μη τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων είναι εκείνοι που παρέχουν εκπαίδευση εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος. Εδώ κατατάσσονται οι φορείς που παρέχουν συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση, γενική εκπαίδευση ενηλίκων, επιμόρφωση, εκπαίδευση από απόσταση κ.λπ. Τέτοιοι φορείς είναι : το Ινστιτούτο Επιμόρφωσης του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης (ΙΔΕΚΕ), Οργανισμός Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού (ΟΑΕΔ), δημόσιοι οργανισμοί, υπουργεία, επιστημονικές ενώσεις, Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΚΑΝΕΠ) της Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδος (ΓΣΕΕ), Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΚΕΕ) κ.ά.

4.2 Οι πρώτες απόπειρες μέχρι το 1996 στην Ελλάδα

Η επιμορφωτική πολιτική για την κατάρτιση των στελεχών της διοίκησης των εκπαιδευτικών μονάδων μέχρι και το 1996 δεν αποτέλεσε ξεχωριστό τομέα στα εκπαιδευτικά ζητήματα ώστε η πολιτεία να εφαρμόσει ειδικές ρυθμίσεις. Ωστόσο, αξίζει να αναφέρουμε ότι στα προγράμματα όλων των φορέων επιμόρφωσης και των

σχολών εκπαίδευσης συμπεριλαμβανόταν το μάθημα με τίτλο "Ιστορία - Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης". Το περιεχόμενο όμως του μαθήματος δεν είχε καμιά σχέση με ειδικά θέματα διοίκησης, παρά μόνο με την ερμηνεία της ισχύουσας κάθε φορά νομοθεσίας και δικαίου. Κύριος στόχος της κατάρτισης και της επιμόρφωσης ήταν η "ενημέρωση", η "προσαρμογή" και η "υπακοή" των στελεχών ως "φρόνιμων" εκπαιδευτικών και προϊσταμένων στις κεντρικά επιβαλλόμενες ρυθμίσεις (Αθανασούλα-Ρέππα, 2001).

Έτσι έχουμε:

- Από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα τα Διδασκαλεία Δημοτικής (Δ.Δ.Ε) και Μέσης Εκπαίδευσης (Δ.Μ.Ε) λειτουργούσαν και ως κέντρα μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Οι απόφοιτοι στελέχωναν και τις θέσεις των διευθυντών των σχολικών μονάδων μέχρι και τις αρχές της δεκαετίας του 1980, χωρίς παρόλα αυτά να γίνεται κάποια ιδιαίτερη εκπαίδευση προσαρμοσμένη στις απαιτήσεις των καθηκόντων για τα οποία προοριζόνταν.
- Με τα Προεδρικά Διατάγματα (Π.Δ.) 459/78 & 255/79 ιδρύονται οι σχολές επιμόρφωσης για τη Μέση και Δημοτική Εκπαίδευση, Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (ΣΕΛΜΕ) και Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΣΕΛΔΕ) αντίστοιχα (Βεργίδης, 2012). Στις σχολές αυτές ενώ προβλεπόταν να λειτουργήσουν προγράμματα επιμόρφωσης για γυμνασιάρχες και λυκειάρχες, δεν πραγματοποιήθηκαν ποτέ.
- Με τα Π.Δ 177/83 & 178/83 προβλεπόταν επιμόρφωση των διευθυντών σχολικών μονάδων, των προϊσταμένων Διευθύνσεων Εκπαίδευσης και Γραφείων και των Σχολικών Συμβούλων στις ΣΕΛΜΕ και ΣΕΛΔΕ, η οποία όμως ποτέ δεν ξεκίνησε.
- Με το νόμο Ν. 1566/85 θεσμοθετούνται τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ) μετά την κατάργηση των Σχολών Επιμόρφωσης, τα οποία λειτουργούν με το Ν. 2009/1992 και το Π.Δ. 250/92. Μεταξύ των προτάσεων που υπέβαλαν επιτροπές οι οποίες συγκροτήθηκαν στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων (ΥΠ.Ε.Π.Θ) τα έτη 1991 και 1994, υπήρξε και αυτή της εισαγωγής ταχύρυθμων επιμορφωτικών σεμιναρίων στα Π.Ε.Κ για τους διευθυντές. Όμως και αυτή η πρόταση δεν υλοποιήθηκε ποτέ.

- Τα έτη 1995-1996 έγιναν υποχρεωτικές και προαιρετικές επιμορφώσεις των 40 ωρών από Π.Ε.Κ και άλλους φορείς όπως τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΕΙ), τα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΤΕΙ), την Παιδαγωγική Τεχνική Σχολή (ΠΑ.ΤΕ.Σ), αλλά και πάλι δεν υπήρξαν προγράμματα για τους διευθυντές.

4.3 Η εποχή μετά το 1996 στην Ελλάδα

Από το 1996 και μετά επέρχονται αλλαγές, που αφορούν όχι μόνο στο περιεχόμενο του προαναφερόμενου μαθήματος, αλλά και στην οργάνωση των σπουδών με αντικείμενο την εκπαιδευτική διοίκηση. Ενδεικτικά αναφέρουμε τις λεγόμενες "καθηγητικές" σχολές, όπως Φιλοσοφική, Φυσικομαθηματική κ. ά.

Επιπλέον οι φορείς επιμόρφωσης και οι σχολές εκπαίδευσης, ενσωματώνουν πλέον στα προγράμματά τους μαθήματα προσανατολισμένα στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων:

- Τα Δ.Δ.Ε στα προγράμματα μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Π.Ε) εισάγουν το μάθημα «Συγκριτική Παιδαγωγική, Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» (Ανδρέου, 2001).
- Το Πρόγραμμα Σπουδών Επιλογής (Π.Σ.Ε) του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (Ε.Κ.Π.Α) με τίτλο «Διαχείριση Ανθρώπινων Πόρων και Διοίκησης» περιλαμβάνει την κατεύθυνση *Διοίκηση Εκπαίδευσης και Έρευνας*.
- Το χρονικό διάστημα 1996-1999 και στα πλαίσια του Α΄ Κοινοτικού Προγράμματος Στήριξης (Κ.Π.Σ), Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης, 1994-1999 (ΕΠΕΑΕΚ Ι), ο Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ) υλοποίησε προγράμματα επιμόρφωσης για εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε Δημόσια Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΔΙΕΚ) και για στελέχη διοίκησης των ΔΙΕΚ.
- Η Σχολή Εκπαιδευτικών Λειτουργιών Επαγγελματικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε) μέσω του Β΄ Κ.Π.Σ ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ, οργανώνει

προγράμματα παιδαγωγικής και τεχνολογικής επιμόρφωσης για στελέχη και εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΔΕ).

- Το χρονικό διάστημα 2000-2006 και στα πλαίσια του Γ' Κ.Π.Σ ΕΠΕΑΕΚ II οργανώθηκαν και υλοποιήθηκαν από διάφορους φορείς όπως, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι), ΠΑ.ΤΕ.Σ κ. ά. επιμορφωτικά προγράμματα για τα στελέχη της εκπαίδευσης.
- Το 2008 το Π.Ι διοργάνωσε Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης στα πλαίσια του Γ' Κ.Π.Σ Μέτρο 2.1/Ενέργεια 2.1.1., Πράξη: «Επιμόρφωση Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης»
- Το 2014 πραγματοποιήθηκε υποχρεωτική επιμόρφωση στελεχών εκπαίδευσης από το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (ΕΚΔΔΑ) για την απόκτηση πιστοποιητικών διοικητικής και καθοδηγητικής επάρκειας, διάρκειας 96 ωρών.

Παράλληλα οργανώνονται και λειτουργούν μεταπτυχιακά προγράμματα από τα Α.Ε.Ι και τα Τ.Ε.Ι της χώρας. Η τάση για σπουδές στη Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων δεν είναι τυχαία, αλλά προέκυψε από τις ανάγκες των εκπαιδευτικών για προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη. Το περιεχόμενο των σπουδών σε αρκετά από αυτά είναι προσανατολισμένο στη θεωρητική προσέγγιση της εκπαιδευτικής διοίκησης, ενώ σε άλλα υπάρχουν θεματικές ενότητες που αφορούν στη διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού, τη διαχείριση της καινοτομίας και των αλλαγών, τη διαχείριση πόρων, την οργανωσιακή επικοινωνία κ.ά. Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα με τα αντίστοιχα μεταπτυχιακά προγράμματα είναι:

- ΑΕΙ Πειραιά ΤΤ: *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. ΦΕΚ 1409/8-7-2015
- Αλεξάνδρειο ΤΕΙ Θεσσαλονίκης: *Διοίκηση & Οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων*. ΦΕΚ 2226/19-07-2016
- Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ): *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και Καινοτόμες Εφαρμογές στην Εκπαίδευση*. ΥΑ206602/Ζ1/18-10-2014, ΦΕΚ Β' 3516/2014
- ΑΣΠΑΙΤΕ: *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. ΦΕΚ τ. Β' 3003/06.11.2014
- ΕΑΠ: Θεματική ενότητα *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων* στο Εκπαίδευση Ενηλίκων. ΦΕΚ 2275 Β/21-10-2015
- ΕΑΠ: *Διοίκηση Πολιτισμικών Μονάδων*. ΦΕΚ 2275 Β/21-10-2015

- ΕΚΠΑ: *Εκπαίδευση : Κατεύθυνση 5. Συγκριτική Παιδαγωγική, Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. ΦΕΚ 761/29-4-2015
- Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας: *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. ΦΕΚ 763 τ. Β' /7-6-2005
- Πανεπιστήμιο Κρήτης: *Επιστήμες της Αγωγής Διοικητικές και Επιμορφωτικές Λειτουργίες στην Εκπαίδευση*. ΦΕΚ 148/Α' /16-7-2008
- Πανεπιστήμιο Μακεδονίας: *Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Διά Βίου Μάθησης με κατεύθυνση Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία*. ΦΕΚ1934/17-7-2014
- Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου: *Κοινωνική και Εκπαιδευτική Πολιτική*. ΦΕΚ 148, τ.Α' /16-8-2008.
- ΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας: *Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. ΦΕΚ 1919 / τ.Β' /08.09.2015
- ΤΕΙ Δυτικής Μακεδονίας: *Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. ΦΕΚ-2224τ.β./15-10-2015

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΟΥ ΥΠΑΡΧΟΝΤΟΣ ΜΕ ΤΟ ΕΠΙΘΥΜΗΤΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΤΟ ΣΗΜΕΡΙΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (GAP ANALYSIS)

Λαμβάνοντας υπόψη όσα αναφέρθηκαν πιο πάνω και βλέποντας με κριτική ματιά το υφιστάμενο νομοθετικό πλαίσιο, μπορεί κάποιος να εξάγει τα εξής συμπεράσματα:

- δεν υπάρχει ακριβής περιγραφή των τεχνικών χαρακτηριστικών που απαιτεί η θέση του διευθυντή (job description) δηλαδή οι ευθύνες, το περιεχόμενο των αρμοδιοτήτων, οι συνθήκες εργασίας και
- δεν προσδιορίζονται οι απαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες που αποτελούν προϋπόθεση για την κάλυψη της θέσης από άτομο το οποίο έχει τα κατάλληλα προσόντα (job specification). (Σαΐτης, 2007).

Με αυτό τον τρόπο η έλλειψη της μεθόδου της περιγραφής και προδιαγραφής των θέσεων εργασίας των διευθυντών περιορίζει την δυνατότητα προσδιορισμού και αξιολόγησης των θέσεων και των προσόντων που απαιτούνται για την πλήρωσή τους.

Αν και είναι επιστημονικά παραδεκτό, ότι αποτελεσματικό διοικητικό στέλεχος δεν είναι ούτε ο αρχαιότερος ούτε ο καλύτερος δάσκαλος/καθηγητής ως εκπαιδευτικός, αλλά εκείνος ο οποίος διαθέτει τις γνώσεις και ικανότητες που απαιτεί η διευθυντική θέση, παρόλα αυτά δίνεται μεγάλη βαρύτητα στα συνολικά χρόνια υπηρεσίας των υποψηφίων διευθυντών.

Επίσης, τα τυπικά προσόντα όπως είναι το διδακτορικό δίπλωμα, το μεταπτυχιακό κλπ δεν αποτιμώνται ανάλογα με τις απαιτήσεις του διοικητικού έργου που πρόκειται να επιτελέσει, με συνέπεια να μη βοηθούν στην επιλογή των ικανότερων υποψηφίων διευθυντικών στελεχών. Δηλαδή ένα μεταπτυχιακό σε μια επιστήμη πχ. στη Χημεία, θεωρείται ισάξιο με το μεταπτυχιακό στη Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων σχετικά με την επιλογή διευθυντή σχολικής μονάδας.

Σχετικά με το κριτήριο της προσωπικότητας και γενικής συγκρότησης του υποψηφίου που αποτιμάται με την μυστική ψηφοφορία των εκπαιδευτικών του σχολείου η τύχη του υποψηφίου σε άλλο σχολείο εκτός αυτού που υπηρετεί είναι μοιραία αποτυχημένη εφόσον οι συνάδελφοι δεν τον γνωρίζουν.

Έτσι, μπορεί κάποιος να έχει ήθος, εντιμότητα, αίσθημα δικαιοσύνης, δημοκρατική συμπεριφορά, επαγγελματική ανάπτυξη και συνέπεια και ικανότητες όπως την ικανότητα επικοινωνίας και συνεργασίας, την ικανότητα ανάπτυξης πρωτοβουλιών και επίλυσης προβλημάτων διδακτικών, διοικητικών, οργανωτικών και λειτουργικών, καθώς και την ικανότητα δημιουργίας κατάλληλου παιδαγωγικού περιβάλλοντος έμπνευσης των εκπαιδευτικών κατά την άσκηση των καθηκόντων τους, εν τούτοις να μην έχει καμία ελπίδα να εκλεγεί διότι δεν έχει υπηρετήσει σε αυτό το σχολείο.

Σχετικές ερευνητικές μελέτες έχουν δείξει ότι η συντριπτική πλειονότητα των διευθυντών σχολικών μονάδων δεν έχουν διδαχθεί ποτέ μαθήματα σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο της εκπαιδευτικής διοίκησης. Οι διευθυντές στερούνται ειδικής κατάρτισης σε θέματα του σύγχρονου management. Επίσης η έλλειψη σημαντικών αρμοδιοτήτων και ο ασαφής καταμερισμός αυτών μεταξύ των διοικητικών οργάνων του σχολείου, στερεί τη σχολική διεύθυνση από δημιουργικές πρωτοβουλίες και είναι εύλογο να συμπεράνουμε ότι η παραγωγικότητα του συστήματος του σχολείου δεν μπορεί να φθάσει σε επιθυμητό όριο.

Άρα ισχυρό κίνητρο δεν υπάρχει, εφόσον η θέση του διευθυντή σχολείου ούτε εξουσία με αποφασιστικές αρμοδιότητες έχει, ούτε παρέχει ισχυρό οικονομικό κίνητρο και ούτε το σύστημα επιλογής εξασφαλίζει πλήρως την επιλογή των ικανότερων υποψηφίων διευθυντικών στελεχών.

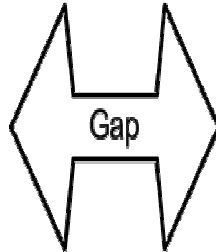
Πρέπει να συμφωνηθεί ότι το σχολείο είναι μια παραγωγική μονάδα της εκπαίδευσης, οι στόχοι της οποίας θα επιτευχθούν, όταν ο διευθυντής της διαθέτει τις απαραίτητες διοικητικές γνώσεις και ικανότητες.

Πρέπει να θεσπιστεί ένα νέο νομοθετικό πλαίσιο, το οποίο να προβλέπει αξιολογικά κριτήρια επιλογής διευθυντικών στελεχών εκπαίδευσης, να παρέχει ισχυρά κίνητρα για προσέλκυση ικανών εκπαιδευτικών σε διευθυντικές θέσεις και να ορίζει πλαίσιο σχεδιασμού και λειτουργίας προγράμματος ανάπτυξης στελεχών και να μεταφέρει σημαντικές αρμοδιότητες από τα ανώτερα επίπεδα διοίκησης στις σχολικές μονάδες. (Σαΐτης, 2007).

Συνοπτικά τα παραπάνω εμφανίζονται στην εικόνα 5.1 που ακολουθεί.

ΥΠΑΡΧΟΥΣΑ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

- 1) Περιορισμένη ελευθερία στην ανάληψη πρωτοβουλιών και αποφάσεων
- 2) Στελέχωση με κριτήρια αρχαιότητας, τυπικών προσόντων, ψηφοφορίας και συνέντευξης.
- 3) Διευθυντής παραδοσιακός γραφειοκράτης
- 4) Δεν υπάρχουν κριτήρια επιλογής για ηγετικές ικανότητες του διευθυντή.
- 5) Διευθυντές χωρίς γνώσεις διοίκησης και πολλοί χωρίς γνώσεις στις ΤΠΕ



ΕΠΙΘΥΜΗΤΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

- 1) Παροχή αποσαφηνισμένης εξουσίας και ελευθερίας στον Διευθυντή του σχολείου
- 2) Στελέχωση με κριτήρια γνώσεων, κατάρτισης, ικανοτήτων και κάτω ορίου χρόνων υπηρεσίας.
- 3) Διευθυντής manager
- 4) Διευθυντής ηγέτης
- 5) Σύστημα ανάπτυξης διευθυντικών στελεχών εκπαίδευσης πιστοποιημένων στις ΤΠΕ και στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων.

Εικόνα 5.1: Το κενό ανάμεσα στο επιθυμητό και στο υπάρχον προφίλ του διευθυντή της σχολικής μονάδας

Η επιθυμητή κατάσταση και το επιθυμητό προφίλ που απαιτείται από έναν διευθυντή προκύπτει από τις προκλήσεις, τόσο σε τεχνικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο του σύγχρονου ελληνικού σχολείου. Τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει αρκετές μελέτες και έρευνες αναφορικά με τις ανάγκες των σχολικών μονάδων να διευθύνονται από στελέχη, που όχι μόνο να γνωρίζουν αλλά και να εφαρμόζουν τις βασικές αρχές της Διοίκησης και Οργάνωσης, να έχουν όραμα και στόχους που γεννιούνται από τις επιθυμίες της σημερινής κοινωνίας, να μπορούν να επικοινωνούν, να φροντίζουν και να εμπνέουν τους γύρω τους και τέλος να διαχειρίζονται τα καθημερινά προβλήματα με σύνεση, ψυχραιμία και νηφαλιότητα, ώστε να δίνουν αποτελεσματικές λύσεις.

Στο σημείο αυτό ολοκληρώνεται το πρώτο μέρος της παραγωγικής προσέγγισης (Κυριαζόπουλος & Σαμαντά, 2011) της ερευνητικής μεταπτυχιακής εργασίας που είναι βασισμένο στις βιβλιογραφικές αναφορές και ακολουθεί το δεύτερο μέρος με τη μεθοδολογία της έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Οριοθέτηση του προβλήματος

Όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, η συντριπτική πλειονότητα των διευθυντών σχολικών μονάδων δεν έχει διδαχθεί ποτέ μαθήματα σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο της εκπαιδευτικής διοίκησης, δηλαδή στερείται ειδικής κατάρτισης σε θέματα του σύγχρονου management. Επιπρόσθετα, δεν έχει αναδειχθεί όσο θα έπρεπε η ανάγκη της εκπαίδευσής τους για την απόκτηση βασικών δεξιοτήτων ηγεσίας.

Μέχρι πρόσφατα, ο κάθε εκπαιδευτικός έχει μια αντίληψη σχετικά με τη διοίκηση και οργάνωση της σχολικής μονάδας, είτε από ένστικτο είτε από την παρατήρηση των διευθυντών που έτυχε να έχουν στις σχολικές μονάδες που εργάστηκαν.

Τα τελευταία μόλις χρόνια γίνεται μια προσπάθεια εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοίκησης και οργάνωσης σχολικής μονάδας από διάφορους φορείς.

Επιλογή και χρησιμότητα της έρευνας

Όπως αναφέρθηκε στο 5^ο κεφάλαιο υπάρχει ένα χάσμα ανάμεσα στην υπάρχουσα κατάσταση της διοίκησης των σχολικών μονάδων και στην επιθυμητή κατάσταση διοίκησης.

Επειδή στην ελληνικό χώρο *δεν βρέθηκε* να υπάρχουν εμπειρικές έρευνες που να συσχετίζουν την επίδραση της μεταπτυχιακής εκπαίδευσης με την αλλαγή της στάσεων και αντιλήψεων των διευθυντών σχετικά με τη διοίκηση σχολικών μονάδων, κρίθηκε σκόπιμο με την παρούσα έρευνα να γίνει μία προσπάθεια να ανιχνευτεί αν με την μεταπτυχιακή εκπαίδευση:

- 1) οι μελλοντικοί διευθυντές αλλάζουν στάσεις και αντιλήψεις για τα οργανωτικά και διοικητικά τους καθήκοντα και
- 2) είναι εφικτό κάποια ηγετικά χαρακτηριστικά να καλλιεργηθούν μέσα από τη γνώση επιστημονικών τεχνικών διοίκησης

Οι πληροφορίες που συγκεντρώθηκαν μπορεί να αποτελέσουν χρήσιμο υλικό για τους συμβούλους και τα υπεύθυνα στελέχη του Υπουργείου Παιδείας, για τους διάφορους φορείς που σχεδιάζουν και υλοποιούν μεταπτυχιακά προγράμματα στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων καθώς επίσης και για εκπαιδευτικούς που φιλοδοξούν να γίνουν διευθυντές.

Σκοπός και επιμέρους στόχοι

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι να καταγραφούν οι απόψεις και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευομένων σχετικά με τη διοίκηση σχολικών μονάδων πριν την μεταπτυχιακή τους - σ' αυτό το αντικείμενο - εκπαίδευση και να διερευνηθεί η αλλαγή στη στάση και στις αντιλήψεις μετά την εκπαίδευσή τους.

Ειδικότερα οι επιμέρους *ερευνητικοί στόχοι* είναι:

Να ανιχνευτεί η υπάρχουσα κατάσταση και να διερευνηθεί η συμβολή της μεταπτυχιακής εκπαίδευσης

- σε θέματα οργανωτικής διοίκησης, όπως είναι η διαχείριση ανθρωπίνων πόρων, λήψης απόφασης, οικονομικών
- στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ηγεσίας

Ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση τους ερευνητικούς στόχους που προαναφέρθηκαν, τα ερευνητικά ερωτήματα σε *θεματικούς άξονες* είναι τα εξής:

Διερεύνηση στάσεων και αντιλήψεων συμμετεχόντων σε σύγκριση με τα βιβλιογραφικά πρότυπα

- Σε τι βαθμό ταυτίζονται οι στάσεις και οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων **πριν την εκπαίδευσή τους** για την διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων με τα κατά την βιβλιογραφία πρότυπα διοίκησης και ηγεσίας εκπαιδευτικών μονάδων;

- Σε τι βαθμό ταυτίζονται οι στάσεις και οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων **μετά την εκπαίδευση τους** για την διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων με τα κατά την βιβλιογραφία πρότυπα διοίκησης και ηγεσίας εκπαιδευτικών μονάδων;

Διερεύνηση απόψεων συμμετεχόντων σχετικά με την επίδραση του μεταπτυχιακού προγράμματος στην αλλαγή στάσης και αντιλήψεων τους σε θέματα διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων.

- Σε τι βαθμό συνέβαλε το μεταπτυχιακό στην ανάπτυξη δεξιοτήτων διαχείρισης πληροφοριών με την χρήση νέων τεχνολογιών χρήσιμων στην διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων;
- Σε τι βαθμό συνέβαλε το μεταπτυχιακό στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αποτελεσματικότερης επικοινωνίας χρήσιμων στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων;
- Σε τι βαθμό συνέβαλε το μεταπτυχιακό στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αντιμετώπισης περιπτώσεων συγκρούσεων ή κρίσεων στη σχολική μονάδα;
- Σε τι βαθμό θεωρούν οι συμμετέχοντες απαραίτητη την επιμόρφωση των διευθυντών ώστε να είναι ένα σημαντικό κριτήριο επιλογής τους;
- Υπάρχει κάποια θεματική ενότητα που θα ήθελαν να προστεθεί για επαύξηση των γνώσεων ή των δεξιοτήτων τους ως υποψήφιοι διευθυντές;

Μεθοδολογική προσέγγιση και ερευνητικό εργαλείο

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο ΑΕΙ Πειραιά ΤΤ από φοιτήτριες του μεταπτυχιακού προγράμματος "Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων" ακαδημαϊκού έτους 2015-16, τον Οκτώβριο του 2016. Η έρευνα είναι ποσοτική.

Το προαναφερόμενο μεταπτυχιακό πρόγραμμα ξεκίνησε για πρώτη φορά τον Οκτώβριο του 2015. Τη χρονική περίοδο που έγινε η έρευνα μπορούσαν να καταγραφούν οι στάσεις και οι αντιλήψεις των μεταπτυχιακών φοιτητών μετά την εκπαίδευση. Όπως είναι φανερό, στο ίδιο δείγμα ήταν αδύνατο να καταγραφούν οι απόψεις και οι αντιλήψεις πριν την μεταπτυχιακή εκπαίδευση στη Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων.

Έτσι έγινε η παραδοχή ότι οι απόψεις και οι αντιλήψεις περί Διοίκησης Εκπαιδευτικών Μονάδων των νέων τότε φοιτητών του μεταπτυχιακού προγράμματος του ακαδημαϊκού έτους 2015-16 θα ήταν ίδιες με αυτές των νέων μεταπτυχιακών φοιτητών του ακαδημαϊκού έτους 2016-17.

Για τη διεξαγωγή της έρευνας επιλέχτηκε ως εργαλείο το ερωτηματολόγιο, το οποίο κρίθηκε ως το καταλληλότερο, αφού ο ερωτώμενος μπορεί να απαντήσει εύκολα, χωρίς άγχος και ελεύθερα χωρίς να επηρεάζεται από τον ερευνητή. Συντάχτηκε με σκοπό να συμπληρωθεί ατομικά και περιλαμβάνει 28 ερωτήσεις (δεν περιλαμβάνεται σ' αυτόν τον αριθμό το πλήθος των ερωτήσεων για τα δημογραφικά στοιχεία) διχοτομικές, κλειστού τύπου, αριθμητικές ανοικτού τύπου, διαβαθμισμένης κλίμακας (κλίμακα Likert 5-βάθμια) και ημι-κλειστές. Στη διατύπωση των ερωτήσεων, δόθηκε έμφαση στη γλώσσα, στη μορφή, στη σαφήνεια, στην ακρίβεια, στη συνοχή και στη δομή.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο σελίδες και συνοδεύεται σύμφωνα με τους κανόνες της ερευνητικής δεοντολογίας με ενημερωτική επιστολή όπου αναφέρονται, το θέμα και ο σκοπός της έρευνας, η ερευνητική ομάδα και η ενημέρωση περί ανωνυμίας προκειμένου να εξασφαλιστεί η εμπιστευτικότητα της έρευνας και να προετοιμάσει τα άτομα να συνεργαστούν με προθυμία και ειλικρίνεια (Μάντζαρης, 2012).

Αρχικά στο ερωτηματολόγιο δίνονται οδηγίες για τη σωστή συμπλήρωση του και στη συνέχεια ακολουθούν ομαδοποιημένες οι ερωτήσεις.

Αναλυτικά, αποτελείται από τέσσερα μέρη:

Στο Α' μέρος υπάρχουν έξι ερωτήσεις που αφορούν στα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων.

Στο Β' μέρος υπάρχουν συνολικά 23 ερωτήσεις σχετικές με τη διερεύνηση της στάσης και αντιλήψεων των συμμετεχόντων (πριν και μετά την εκπαίδευση) που αφορούν στην οργάνωση και στην ηγεσία της σχολικής μονάδα. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου διατυπώθηκαν αντλώντας πληροφορίες από το θεωρητικό τμήμα-υπόβαθρο της διπλωματικής εργασίας που περιγράφεται στα τρία πρώτα κεφάλαια.

Ανάλογα με το θεματικό περιεχόμενο χωρίζονται επιμέρους ως εξής:

- με διοίκηση ανθρωπίνων πόρων, λήψη αποφάσεων, οικονομική διαχείριση: ερωτήσεις (1-6), 12
- με την οργανωσιακή επικοινωνία, παρακίνηση, αποδοτικότητα: ερωτήσεις (7-11),
- με την επικοινωνία: ερωτήσεις (13-16),
- με το στυλ ηγεσίας: ερωτήσεις (17-20) και τέλος
- με τη διαχείριση κρίσεων – συγκρούσεων: ερωτήσεις (21-23).

Στο Γ' μέρος, υπάρχουν τέσσερις ερωτήσεις οι οποίες ερευνούν τις απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με τις επιρροές - επιδράσεις του μεταπτυχιακού «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων» σε δεξιότητες διαχείρισης πληροφοριών με τη χρήση των νέων τεχνολογιών, συγκρούσεων και επικοινωνίας (τρεις πρώτες ερωτήσεις) και η 4^η ερώτηση αφορά στη διερεύνηση της άποψης αν η πιστοποιημένη επιμόρφωση του διευθυντή είναι απαραίτητο στοιχείο - προσόν για τη διευθυντική θέση.

Τέλος, στο Δ' μέρος οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν, αν θα ήθελαν να προστεθεί κάποια άλλη θεματική ενότητα στο πρόγραμμα σπουδών του μεταπτυχιακού προγράμματος.

Οι συμμετέχοντες

Αποφασίστηκε να γίνει η έρευνα στο ΑΕΙ Πειραιά ΤΤ στους 50 μεταπτυχιακούς του 2015 προκειμένου να καταγραφεί η άποψη τους μετά την εκπαίδευση και στους 57 νεοεισερχόμενους του 2016 για να καταγραφεί η άποψη τους πριν την εκπαίδευση σύμφωνα με την παραδοχή που προαναφέρθηκε.

Επειδή ο πληθυσμός της συγκεκριμένης έρευνας είναι σχετικά μικρός, αποφασίστηκε να υλοποιηθεί στο σύνολο του πληθυσμού. Ως εκ τούτου, δεν απαιτήθηκε προσδιορισμός του μεγέθους του δείγματος, ούτε και της τεχνικής της δειγματοληψίας.

Διαδικασία συλλογής και επεξεργασίας των δεδομένων

Το ερωτηματολόγιο εκτυπώθηκε, ανατυπώθηκε επαρκώς και αποφασίστηκε να διανεμηθεί προσωπικά από τις ερευνήτριες και να συμπληρωθεί από τους

συμμετέχοντες σε επιτόπια συνάντηση στο ΑΕΙ Πειραιά ΤΤ προκειμένου να επιτευχθεί μεγαλύτερο ποσοστό ανταπόκρισης και η συλλογή τους να γίνει άμεσα. Επαναλήφθηκε η διαδικασία σε διάστημα οκτώ ημερών και συγκεντρώθηκαν τελικά 90 ερωτηματολόγια. Από αυτά, τα 51 ερωτηματολόγια απαντήθηκαν από εκπαιδευόμενους πριν την εκπαίδευση (νεοεισερχόμενους) και τα 39 ερωτηματολόγια απαντήθηκαν από εκπαιδευόμενους μετά την εκπαίδευση. Δε συγκεντρώθηκαν 17 ερωτηματολόγια από άτομα (6 πριν και 11 μετά την εκπαίδευση) που δεν παρευρέθηκαν στις συναντήσεις, όπου έγινε η διανομή τους. Ακολούθησε έλεγχος των απαντήσεων για τυχόν παραλείψεις, κωδικοποίηση των ερωτήσεων, καταχώρηση των απαντήσεων και τέλος η επεξεργασία έγινε με το λογισμικό IBM SPSS Statistics 21. Για την επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν από τα περιγραφικά στατιστικά μέτρα οι συχνότητες (frequencies), ο έλεγχος χ^2 (chi - square) και από την πολυκριτηριακή ανάλυση η διαχωριστική ανάλυση (discriminant analysis). Επιπρόσθετα, χρησιμοποιήθηκε η συγχώνευση μεταβλητών (transform, compute variable).

Η διαδικασία "συχνότητες (frequencies)", χρησιμοποιήθηκε για την επεξεργασία των δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων στην έρευνα.

Ο έλεγχος " χ^2 (chi - square)" εφαρμόστηκε στην επεξεργασία των ερωτήσεων στις ομάδες Γ και Δ του ερωτηματολογίου και των συγχωνευμένων μεταβλητών της ομάδας Β. Είναι μία στατιστική τεχνική η οποία έχει ως στόχο την ανάλυση πινάκων διασταύρωσης ή πινάκων συνάφειας και αναφέρεται σε δύο ποιοτικές μεταβλητές. Ειδικότερα αναφέρεται στις συχνότητες των μεταβλητών της έρευνας και αξιολογεί αν αυτές διαφέρουν στατιστικά σημαντικά (Αναστασιάδου, 2012). Χρησιμοποιήθηκαν ως input η κατηγορία των φοιτητών (column) και οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου (row) μία - μία κάθε φορά. Κατά την επεξεργασία (process) ως τεστ ομοιογένειας, ελέγχθηκε η ύπαρξη διαφοράς ανάμεσα στις ομάδες φοιτητών. Στα αποτελέσματα (output), ερμηνεύτηκε στον δείκτη Pearson Chi- Square του πίνακα Chi- Square Tests, η τιμή p-value. Αν το p-value < 0,05 τότε υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των μεταβλητών, δηλαδή υπάρχει διαφορά στις απόψεις μεταξύ των δύο κατηγοριών των φοιτητών.

Η διαχωριστική ανάλυση (discriminant analysis) χρησιμοποιήθηκε στην επεξεργασία των δεδομένων της ομάδας Β του ερωτηματολογίου και είναι μια στατιστική τεχνική σύμφωνα με την οποία επιτυγχάνονται δύο στόχοι: α) να διακριθεί

έναν πληθυσμό σε ευδιάκριτες ομάδες από μεταβλητές με κοινά χαρακτηριστικά και β) να κατατάξει παρατηρήσεις σ' αυτές με γνωστές κατανομές για κάθε ομάδα. Κατά την εφαρμογή της (input), χρησιμοποιήθηκαν ως εξαρτημένες μεταβλητές οι δύο κατηγορίες των φοιτητών, πριν και μετά τη μεταπτυχιακή εκπαίδευση, ενώ ως ανεξάρτητες οι ερωτήσεις της ομάδας Β. Στην επεξεργασία (process), αναζητείται συνάρτηση f η οποία εντοπίζει εκείνες τις μεταβλητές (ανεξάρτητες) που είναι πιο ισχυρές στο να διαχωρίσουν τη μια ομάδα (εξαρτημένες μεταβλητές) από την άλλη (Καρλής, 2005). Στα αποτελέσματα (output), η μελέτη έχει επικεντρωθεί στον πίνακα με τις μεταβλητές που εισάγονται από τη συνάρτηση f ως κατάλληλες για τον διαχωρισμό των δύο ομάδων (standardized canonical discriminant function coefficients) και στον πίνακα με τα αποτελέσματα της ομαδοποίησης των παρατηρήσεων (classification results).

Η "συγχώνευση μεταβλητών (transform, compute variable)" εφαρμόστηκε στις ερωτήσεις του ίδιου θεματικού περιεχομένου της ομάδας Β του ερωτηματολογίου, εφαρμόζοντας για τη συγκεκριμένη επεξεργασία, τη μέθοδο της στρογγυλοποίησης της διαμέσου (median) - ως πιο αξιόπιστο μέτρο σε σύγκριση με άλλα περιγραφικά μέτρα - στην 5-βάθμια κλίμακα Likert.

Εγκυρότητα και αξιοπιστία

Προκειμένου να διασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας, έγινε προσπάθεια σωστής περιγραφής και διερεύνησης των υπό μελέτη φαινομένων.

Έγινε προσπάθεια ελαχιστοποίησης μεροληψίας και προκαταλήψεων στην διατύπωση των ερωτήσεων. Τα ευρήματα των βιβλιογραφικών αναφορών έδωσαν – όπως πιστεύεται – σωστές κατευθύνσεις.

Πριν τη διανομή των ερωτηματολογίων στους συμμετέχοντες, έγινε δοκιμαστικός έλεγχος του ερωτηματολογίου σε περιορισμένο αριθμό ατόμων (τέσσερα άτομα) για να εξακριβωθεί η επάρκεια των οδηγιών, ο χρόνος συμπλήρωσης, ο βαθμός κατανόησης, "αποδοχής" και της σωστής ερμηνείας του (Javeu, 1996). Τα άτομα που επιλέγηκαν παρουσίαζαν τα απαιτούμενα χαρακτηριστικά με αυτά του δείγματος. Διαπιστώθηκε ότι στην τελευταία ερώτηση τα τρία από τα τέσσερα άτομα δεν πρόσεξαν την εκφώνηση, οπότε απάντησαν σε περισσότερες από μία επιλογές. Μετά

την πιλοτική έρευνα, έγιναν οι τελευταίες παρεμβάσεις και πήρε την οριστική του μορφή.

Ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να απαντήσουν με ειλικρίνεια και να είναι προσεκτικοί κατά την ανάγνωση των εκφωνήσεων των ερωτήσεων. Οι πιλοτικές απαντήσεις των ερωτηματολογίων δεν συμπεριλήφθηκαν στην τελική έρευνα και στην επεξεργασία των δεδομένων.

Ηθική και δεοντολογία

Η συμμετοχή των εκπαιδευομένων στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων» του ΑΕΙ Πειραιά ΤΤ ήταν εθελοντική και τηρήθηκε η ανωνυμία τους. Έγινε ενημέρωση των συμμετεχόντων μέσω της συνοδευτικής επιστολής για τους σκοπούς της έρευνας. Τηρήθηκε η εμπιστευτικότητα, διότι σε κανένα σημείο της παρούσας έρευνας δεν χρησιμοποιήθηκαν στοιχεία που θα μπορούσαν να πιστοποιήσουν την ταυτότητα των συμμετεχόντων.

Η διατύπωση των ερωτήσεων έγινε σύμφωνα με τους κανόνες της ηθικής και δεοντολογίας, χωρίς υπονοούμενα και προσβλητικούς χαρακτηρισμούς.

Περιορισμοί της έρευνας

Η έρευνα περιορίστηκε στους μεταπτυχιακούς φοιτητές του ΑΕΙ Πειραιά ΤΤ του ακαδημαϊκού έτους 2015-2016 με την παραδοχή συγκέντρωσης δεδομένων και από τους νεοεισερχόμενους του ακαδημαϊκού έτους 2016-2017.

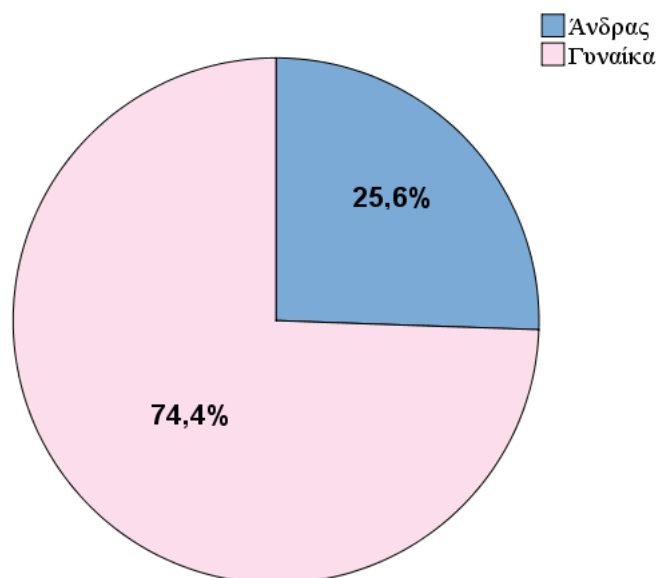
Μπορεί για την συγκεκριμένη έρευνα το δείγμα να είναι μεγάλο σχετικά με τον πληθυσμό στον οποίο αναφερόμαστε, όμως αναδύονται προβληματισμοί ως προς την γενίκευση των ευρημάτων σχετικά με τον πληθυσμό όλων των μεταπτυχιακών προγραμμάτων που διεξάγονται αυτή την χρονική περίοδο στην Ελλάδα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Α) Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων

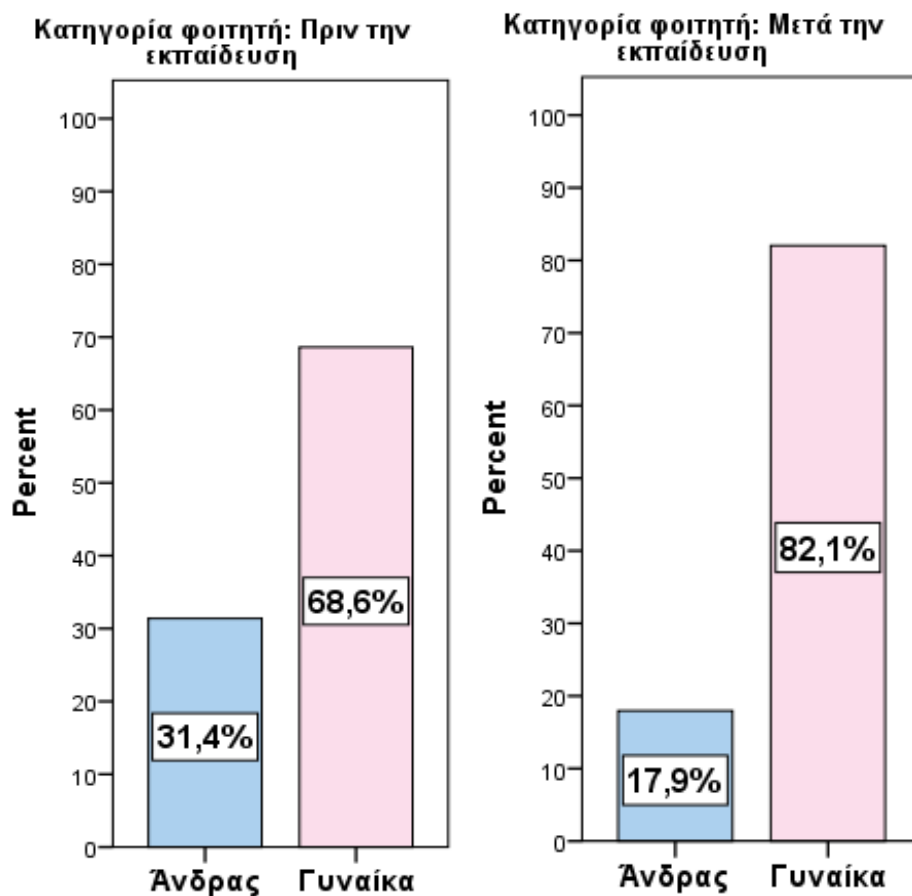
Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν σε 107 άτομα από τα οποία απάντησαν τα 90, δηλαδή το ποσοστό συμμετοχής στην έρευνα ανήλθε σε 84%.

Από τους 90 συμμετέχοντες, οι 51 ήταν στην αρχή της μεταπτυχιακής εκπαίδευσης τους και οι 39 στο τέλος της. Δηλαδή 56,7% του δείγματος εκφράζει απόψεις και αντιλήψεις πριν την εκπαίδευση και 43,3% του δείγματος εκφράζει απόψεις και αντιλήψεις μετά την εκπαίδευση.



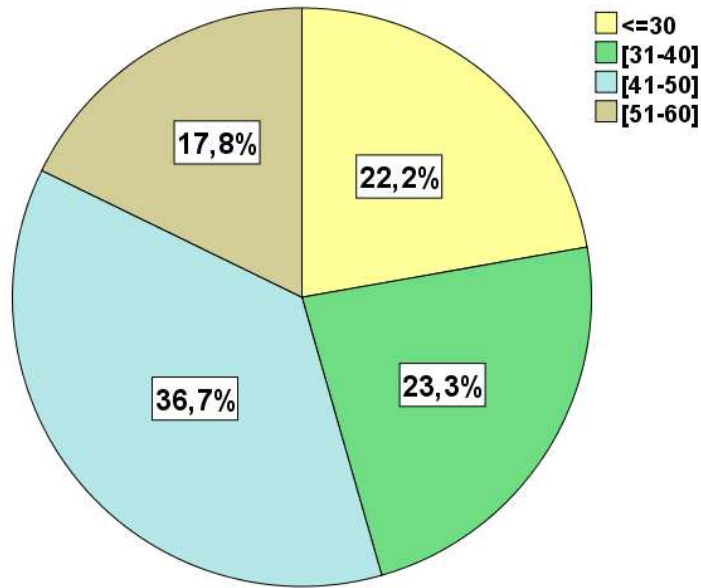
Γράφημα 7.1: Ποσοστό ανδρών και γυναικών στο δείγμα

Από τους 90 συμμετέχοντες, οι 23 ήταν άνδρες δηλαδή το 25,6% του δείγματος, ενώ 67 ήταν γυναίκες, σε ποσοστό 74,4%.



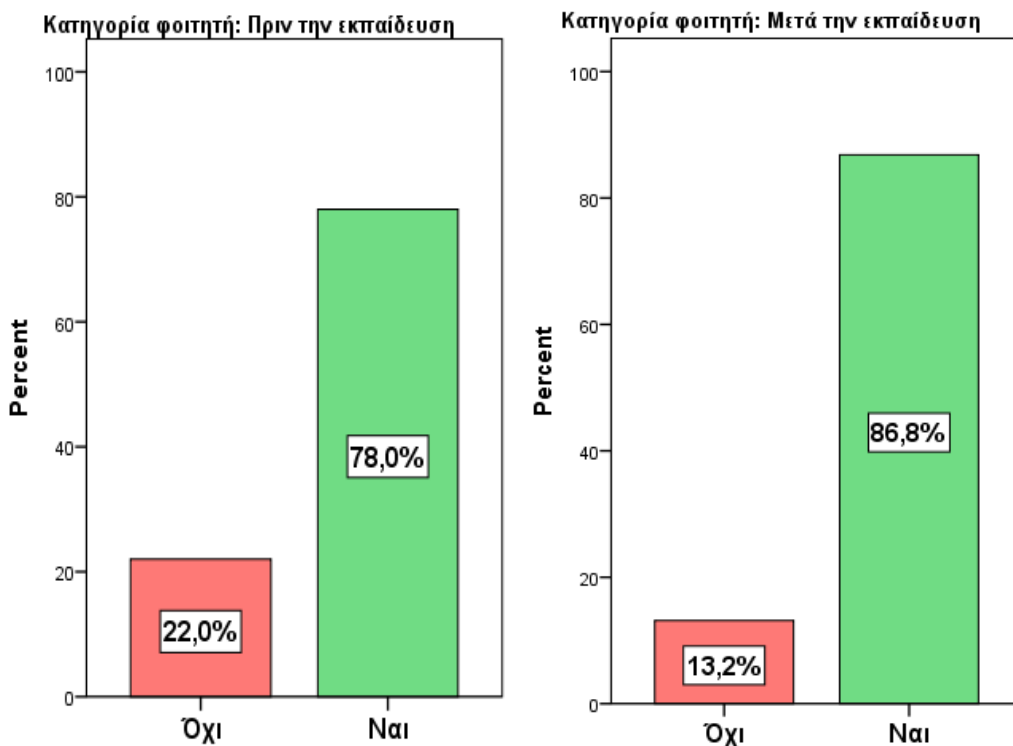
Γράφημα 7.2: Κατανομή φύλου ανά κατηγορία φοιτητή

Στο γράφημα 7.2 παρατηρείται ότι το 68,6 % των συμμετεχόντων πριν την μεταπτυχιακή εκπαίδευση είναι γυναίκες και το 31,4% είναι άνδρες. Στους συμμετέχοντες μετά την εκπαίδευση, το 82,1% είναι γυναίκες, ενώ το 17,9% είναι άνδρες. Και στις δύο κατηγορίες φοιτητών υπερτερούν οι γυναίκες έναντι των ανδρών. Στην κατηγορία «πριν την εκπαίδευση» η αναλογία είναι περίπου 1 άνδρας ανά 2 γυναίκες, ενώ στην κατηγορία «μετά την εκπαίδευση» η αναλογία είναι περίπου 1 άνδρας ανά 4 γυναίκες.



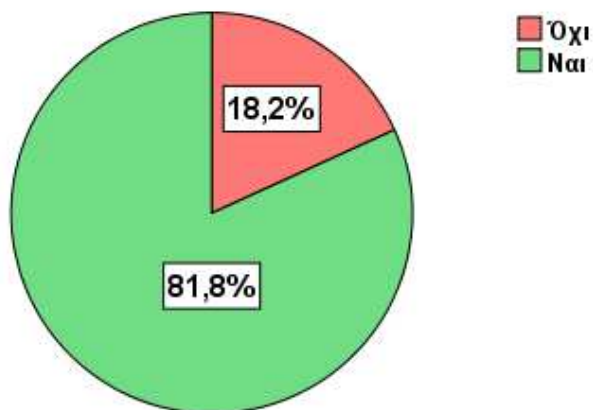
Γράφημα 7.3: Ηλικιακή κατανομή του δείγματος

Όπως φαίνεται στο γράφημα 7.3, η ηλικιακή ομάδα που υπερτερεί σ' όλο το δείγμα με ποσοστό 36,7% είναι από 41 έως 50 ετών. Ακολουθούν οι ηλικιακές ομάδες [31-40] με 23,3%, <=30 με 22,2 % και [51-60] με 17,8%.



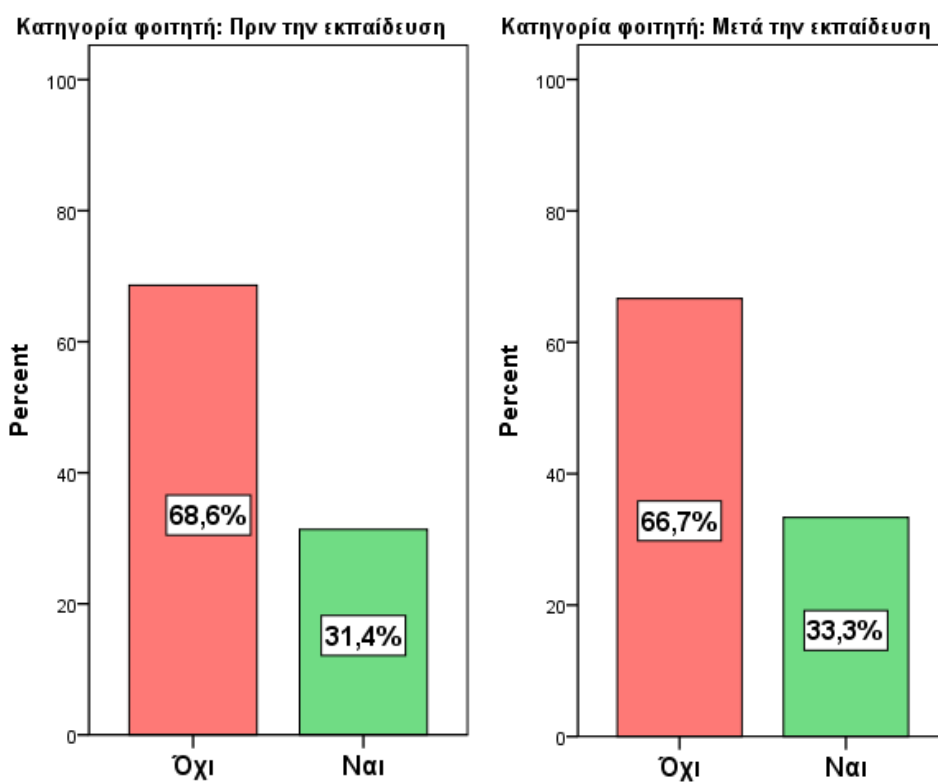
Γράφημα 7.4: Εκπαιδευτική προϋπηρεσία ανά κατηγορία φοιτητή

Στην ερώτηση που αφορά στην εκπαιδευτική προϋπηρεσία, οι συμμετέχοντες "πριν την εκπαίδευση" απάντησαν με ποσοστά 78% Ναι και 22% Όχι, ενώ οι "μετά την εκπαίδευση" απάντησαν με ποσοστά 86,6% Ναι και 13,2% Όχι.



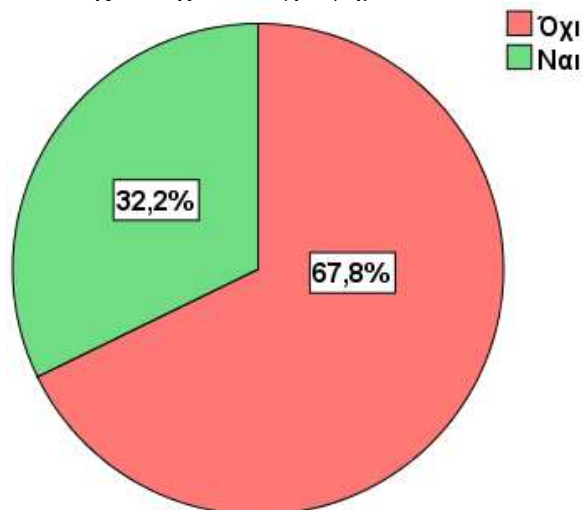
Γράφημα 7.5: Εκπαιδευτική προϋπηρεσία στο σύνολο του δείγματος

Με ποσοστό 81,8% κατά πλειοψηφία οι συμμετέχοντες έχουν προϋπηρεσία στην εκπαίδευση.

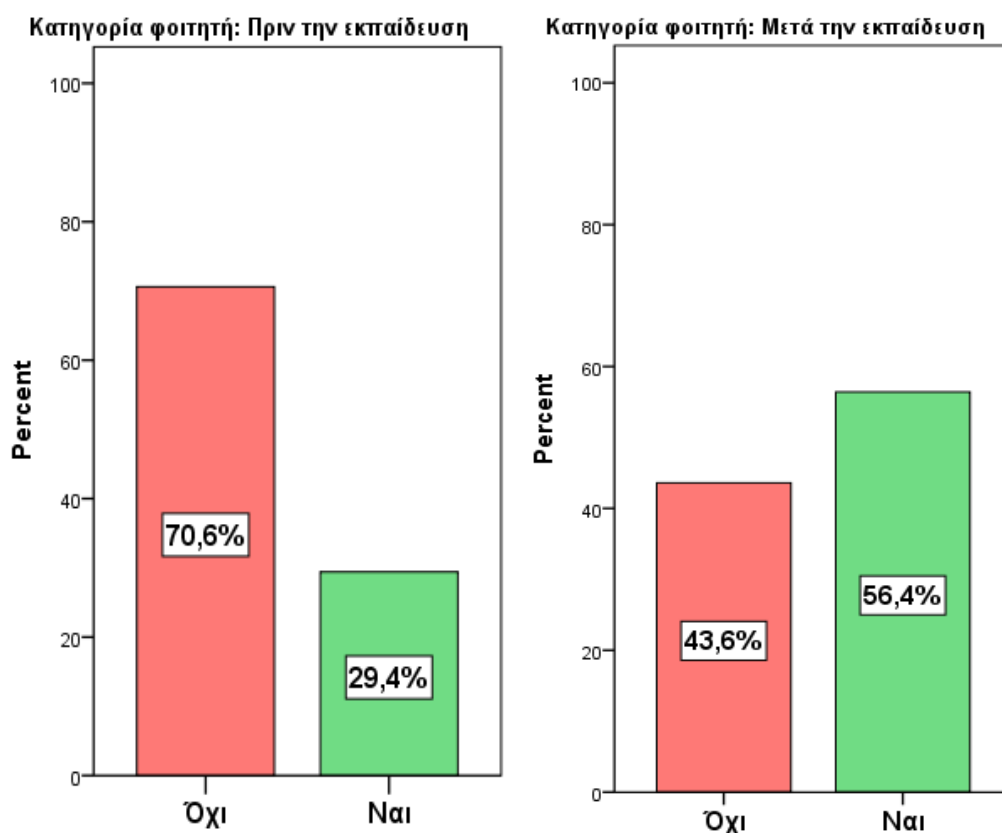


Γράφημα 7.6: Διευθυντική εμπειρία ανά κατηγορία φοιτητή

Παρατηρείται στο γράφημα 7.6, ότι και στις δύο κατηγορίες των φοιτητών "πριν" και "μετά" την εκπαίδευση τα ποσοστά ως προς την διευθυντική προϋπηρεσία είναι σχεδόν ίσα. Επίσης, αθροιστικά και στις δύο κατηγορίες ο ένας στους τρεις έχει υπηρετήσει ως διευθυντής σε σχολείο (γράφημα 7.7).

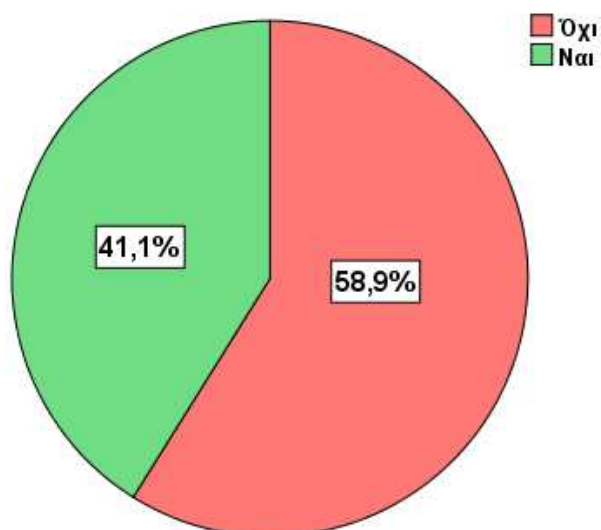


Γράφημα 7.7: Διευθυντική εμπειρία στο σύνολο του δείγματος



Γράφημα 7.8: Επιμόρφωση στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων ανά κατηγορία φοιτητή

Παρατηρείται στο γράφημα 7.8, ότι η πλειοψηφία 70,6% των συμμετεχόντων στην κατηγορία "πριν την εκπαίδευση" δεν έχει προηγούμενη επιμόρφωση στη διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων, ενώ στην κατηγορία "μετά την εκπαίδευση", οι μισοί και πλέον με ποσοστό 56,4% έχουν προηγούμενη επιμόρφωση.



Γράφημα 7.9: Επιμόρφωση στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων στο σύνολο του δείγματος

Στο σύνολο του δείγματος, το 41,1% των συμμετεχόντων έχει προηγούμενη επιμόρφωση στην διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων.

B) Οργάνωση – Ηγεσία σχολικής μονάδας

Θέλοντας να διερευνήσουμε τις στάσεις και τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων σχετικά με την οργάνωση και την ηγεσία της σχολικής μονάδας κάνοντας σύγκριση με τα βιβλιογραφικά πρότυπα, εφαρμόστηκαν δύο μέθοδοι επεξεργασίας προκειμένου να διασφαλιστεί η αρτιότητα των αποτελεσμάτων και να ενισχυθούν τα συμπεράσματα που θα προκύψουν.

Ακολουθεί η μέθοδος της διαχωριστικής ανάλυσης (discriminant analysis), σύμφωνα με την οποία χρησιμοποιήθηκαν μαζί οι ερωτήσεις - μεταβλητές της ομάδας B και προέκυψε ο παρακάτω πίνακας.

Πίνακας 7.1: Μεταβλητές διαχωρισμού των κατηγοριών των φοιτητών
Standardized Canonical Discriminant Function
Coefficients

	Function
	1
Υποστήριξη διδασκόντων	-1,051 ,706
Έλεγχος επίτευξης στόχων	,719
Επιβράβευση διδασκόντων	

Εξεχωρίζουν οι ερωτήσεις-μεταβλητές, "Υποστήριξη διδασκόντων", "Έλεγχος επίτευξης στόχων", και "Επιβράβευση διδασκόντων", που δείχνουν να διαχωρίζουν τις δύο κατηγορίες των φοιτητών. Οι εν λόγω ερωτήσεις ανήκουν στην 1^η ομάδα (B1 - B6) των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, όπου το θεματικό τους περιεχόμενο σχετίζεται με τη διοίκηση ανθρωπίνων πόρων, λήψη αποφάσεων. Στις υπόλοιπες ερωτήσεις όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα (βλ. Παράρτημα ΙΙ), θα θεωρηθεί ότι οι συμμετέχοντες έχουν παρόμοιες απόψεις, οι οποίες δεν είναι ικανές να διαφοροποιήσουν τις δύο κατηγορίες των φοιτητών.

Σύμφωνα λοιπόν με τη συνάρτηση f του πίνακα 7.1, προέκυψε ο πίνακας 7.2 κατανομής του δείγματος:

Πίνακας 7.2: Κατανομή του δείγματος στις κατηγορίες των φοιτητών με την discriminant ανάλυση

Classification Results^a

	Κατηγορία φοιτητή	Predicted Group Membership		Total
		Πριν την εκπαίδευση	Μετά την εκπαίδευση	
		Original	Count	
	Μετά την εκπαίδευση	8	31	39
	%	62,7	37,3	100,0
	Μετά την εκπαίδευση	20,5	79,5	100,0

a. 70,0% of original grouped cases correctly classified.

Από τον πίνακα 7.2 διαπιστώνεται ότι το 70% του δείγματος έχει ομαδοποιηθεί σωστά στις δύο κατηγορίες των φοιτητών. Στη συνέχεια θα μελετηθεί η κάθε μία από τις τρεις ερωτήσεις που ερμηνεύουν τη διαφοροποίηση.

Πίνακας 7.3: Συσχέτιση κατηγορίας φοιτητή με τον έλεγχο επίτευξης στόχων

Crosstab

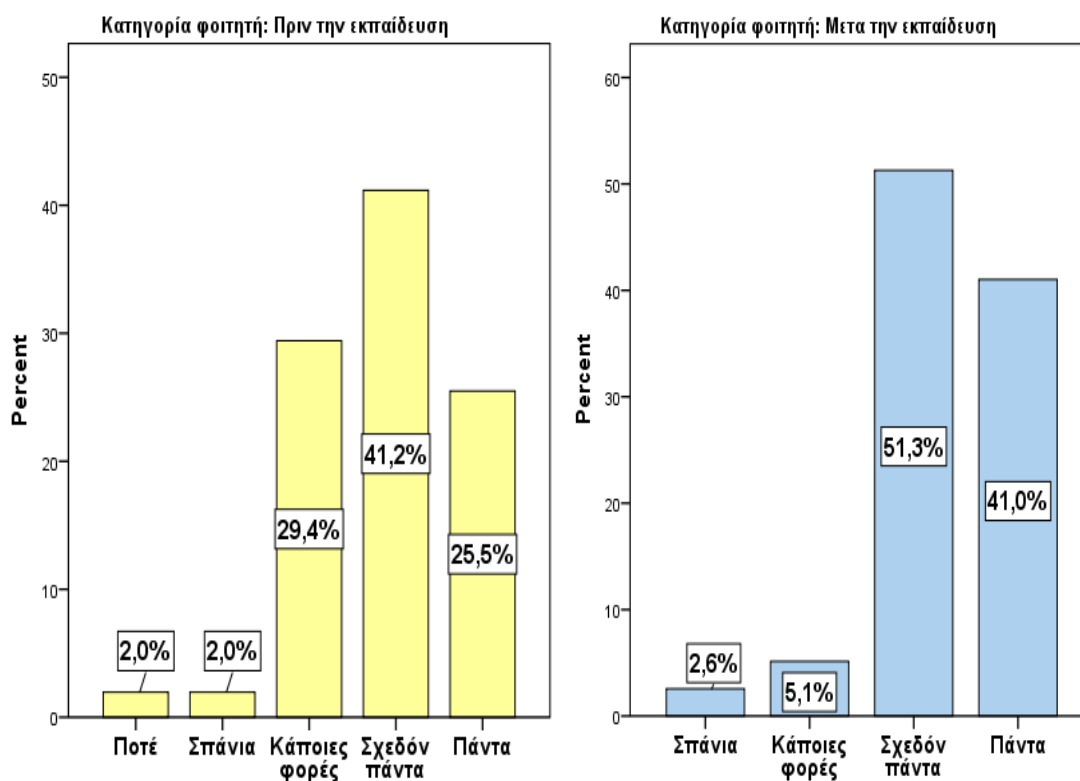
		Κατηγορία φοιτητή		Total	
		Πριν την εκπαίδευση	Μετά την εκπαίδευση		
Έλεγχος επίτευξης στόχων	Ποτέ	Count	1	0	1
		% within Έλεγχος επίτευξης στόχων	100,0%	0,0%	100,0%
		% within Κατηγορία φοιτητή	2,0%	0,0%	1,1%
		% of Total	1,1%	0,0%	1,1%
	Σπάνια	Count	1	1	2
		% within Έλεγχος επίτευξης στόχων	50,0%	50,0%	100,0%
		% within Κατηγορία φοιτητή	2,0%	2,6%	2,2%
		% of Total	1,1%	1,1%	2,2%
	Κάποιες φορές	Count	15	2	17
		% within Έλεγχος επίτευξης στόχων	88,2%	11,8%	100,0%
		% within Κατηγορία φοιτητή	29,4%	5,1%	18,9%
		% of Total	16,7%	2,2%	18,9%
Σχεδόν πάντα	Count	21	20	41	
	% within Έλεγχος επίτευξης στόχων	51,2%	48,8%	100,0%	
	% within Κατηγορία φοιτητή	41,2%	51,3%	45,6%	
	% of Total	23,3%	22,2%	45,6%	
Πάντα	Count	13	16	29	
	% within Έλεγχος επίτευξης στόχων	44,8%	55,2%	100,0%	
	% within Κατηγορία φοιτητή	25,5%	41,0%	32,2%	
	% of Total	14,4%	17,8%	32,2%	
Total	Count	51	39	90	
	% within Έλεγχος επίτευξης στόχων	56,7%	43,3%	100,0%	
	% within Κατηγορία φοιτητή	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	56,7%	43,3%	100,0%	

Πίνακας 7.4: Τιμή p-value για τον έλεγχο της διαφοροποίησης των δύο κατηγοριών των φοιτητών

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,851 ^a	4	,043
Likelihood Ratio	11,369	4	,023
Linear-by-Linear Association	6,208	1	,013
N of Valid Cases	90		

a. 4 cells (40,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,43.

Παρατηρώντας την τιμή $p - value = 0,043 < 0.05$ στον πίνακα 7.4, το συμπέρασμα είναι ότι υπάρχει ισχυρή διαφοροποίηση στη στάση των συμμετεχόντων μεταξύ των δύο κατηγοριών των φοιτητών, όσον αφορά στον έλεγχο της επίτευξης των στόχων που έχουν τεθεί στην αρχή του σχολικού έτους. Πιο συγκεκριμένα ας παρατηρηθεί το επόμενο γράφημα.



Γράφημα 7.10: Έλεγχος επίτευξης στόχων ανά κατηγορία φοιτητή

Οι συμμετέχοντες "πριν την εκπαίδευση" απάντησαν "Πάντα" με ποσοστό 25,5%, "Σχεδόν πάντα" με 41,2%, "Κάποιες φορές" με 29,4%, "Σπάνια" με 2% και "Ποτέ" με 2%. Οι αντίστοιχες απαντήσεις των συμμετεχόντων "μετά την εκπαίδευση" είναι "Πάντα" με 41% , "Σχεδόν πάντα" με 51,3%, "Κάποιες φορές" με 5,1% και "Σπάνια" με 2,6%. Στην κατηγορία αυτή απουσιάζει η απάντηση "Ποτέ". Παρατηρείται μια σημαντική μείωση στο ποσοστό της απάντησης "Κάποιες φορές" και παράλληλα ενίσχυση των απαντήσεων "Σχεδόν πάντα" και "Πάντα". Φαίνεται λοιπόν να υπάρχει αξιοσημείωτη βελτίωση στη στάση και στις αντιλήψεις των εκπαιδευομένων στη συγκεκριμένη ενότητα μετά την εκπαίδευσή τους.

Πίνακας 7.5: Συσχέτιση κατηγορίας φοιτητή με υποστήριξη διδασκόντων

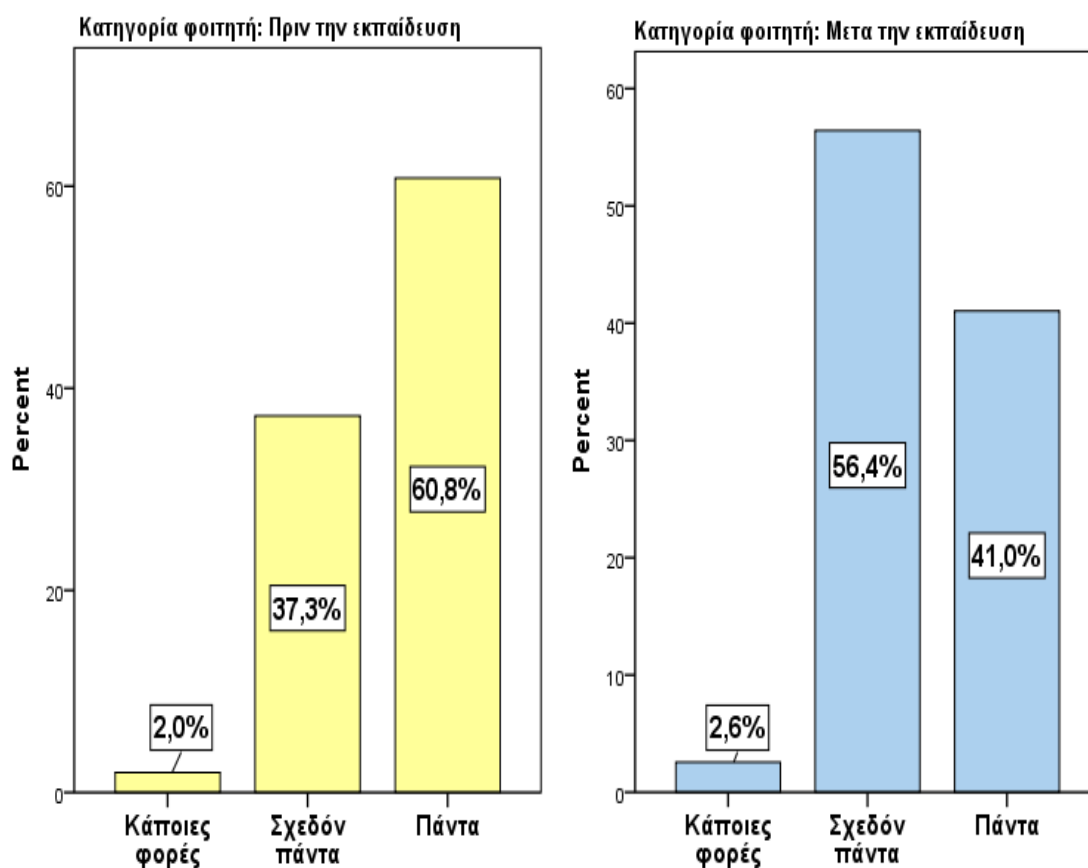
		Crosstab		Total	
		Κατηγορία φοιτητή			
		Πριν την εκπαίδευση	Μετά την εκπαίδευση		
Υποστήριξη διδασκόντων	Κάποιες φορές	Count	1	1	2
		% within Υποστήριξη διδασκόντων	50,0%	50,0%	100,0%
		% within Κατηγορία φοιτητή	2,0%	2,6%	2,2%
		% of Total	1,1%	1,1%	2,2%
	Σχεδόν πάντα	Count	19	22	41
		% within Υποστήριξη διδασκόντων	46,3%	53,7%	100,0%
		% within Κατηγορία φοιτητή	37,3%	56,4%	45,6%
		% of Total	21,1%	24,4%	45,6%
	Πάντα	Count	31	16	47
		% within Υποστήριξη διδασκόντων	66,0%	34,0%	100,0%
		% within Κατηγορία φοιτητή	60,8%	41,0%	52,2%
		% of Total	34,4%	17,8%	52,2%
Total	Count	51	39	90	
	% within Υποστήριξη διδασκόντων	56,7%	43,3%	100,0%	
	% within Κατηγορία φοιτητή	100,0%	100,0%	100,0%	
		% of Total	56,7%	43,3%	100,0%

Πίνακας 7.6: Τιμή p-value για τον έλεγχο της διαφοροποίησης των δύο κατηγοριών των φοιτητών

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,468 ^a	2	,177
Likelihood Ratio	3,487	2	,175
Linear-by-Linear Association	3,077	1	,079
N of Valid Cases	90		

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,87.

Παρατηρώντας την τιμή p - value = 0,177 αρκετά κοντά στο 0,05 στον πίνακα 7.6, φαίνεται μια τάση να υπάρχει διαφοροποίηση στη στάση των συμμετεχόντων μεταξύ των δύο κατηγοριών των φοιτητών. Ας παρατηρήσουμε και το αποτέλεσμα στο γράφημα 7.11.



Γράφημα 7.11: Υποστήριξη διδασκόντων ανά κατηγορία φοιτητή

Σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες σ' αυτή την ερώτηση απάντησαν ότι υποστηρίζουν τους διδάσκοντες "Σχεδόν πάντα" και "Πάντα". Όμως επισημαίνεται ότι το 60,8% των συμμετεχόντων "πριν την εκπαίδευση" απαντούν "Πάντα", ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στους "την εκπαίδευση" είναι 41%. Υπάρχει σημαντική μείωση κατά 30% περίπου δηλαδή ένας στους τρεις έχει αλλάξει γνώμη. Αυτό ίσως θα μπορούσε να ερμηνευτεί, αν λάβει κάποιος υπόψη του ότι μετά την εκπαίδευση συνειδητοποιεί, ότι η υποστήριξη των διδασκόντων δεν είναι πάντα εύκολη υπόθεση στη διάρκεια της καθημερινής λειτουργίας του σχολείου.

Πίνακας 7.7: Συσχέτιση κατηγορίας φοιτητή με την επιβράβευση διδασκόντων

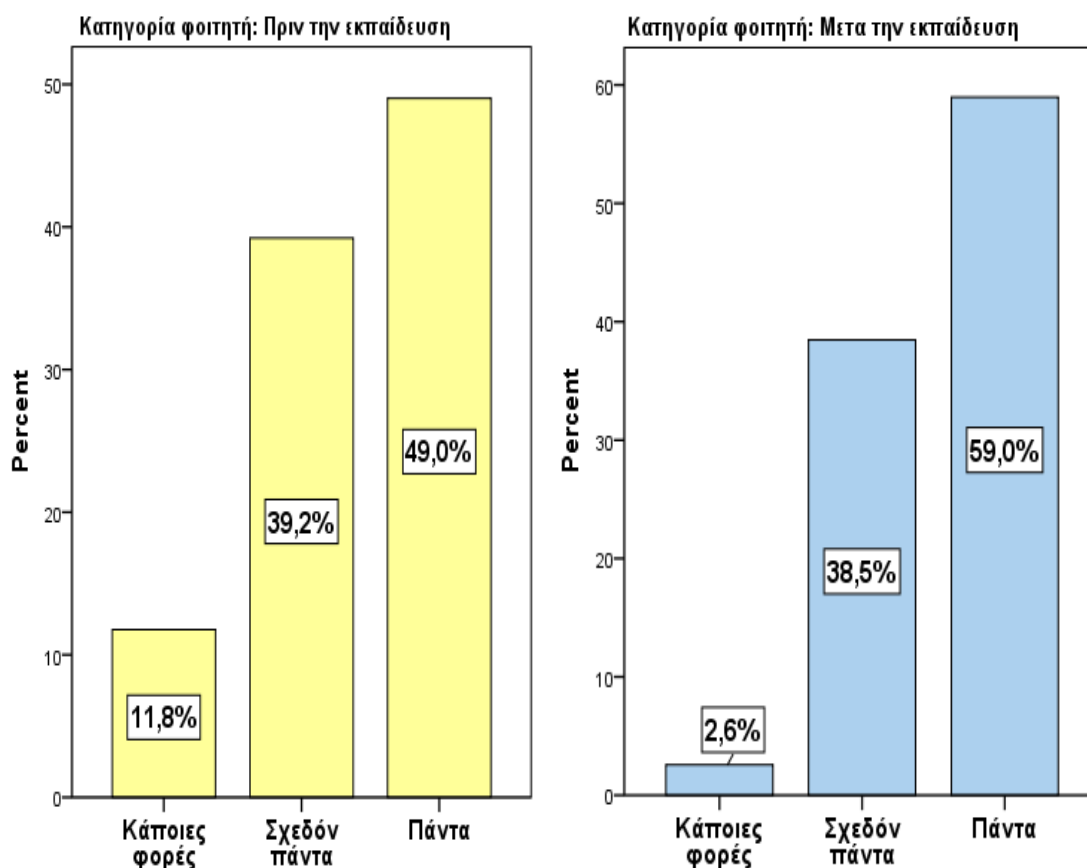
Crosstab					
			Κατηγορία φοιτητή		Total
			Πριν την εκπαίδευση	Μετά την εκπαίδευση	
Επιβράβευση διδασκόντων	Κάποιες φορές	Count	6	1	7
		% within Επιβράβευση διδασκόντων	85,7%	14,3%	100,0%
		% within Κατηγορία φοιτητή	11,8%	2,6%	7,8%
		% of Total	6,7%	1,1%	7,8%
	Σχεδόν πάντα	Count	20	15	35
		% within Επιβράβευση διδασκόντων	57,1%	42,9%	100,0%
		% within Κατηγορία φοιτητή	39,2%	38,5%	38,9%
		% of Total	22,2%	16,7%	38,9%
	Πάντα	Count	25	23	48
		% within Επιβράβευση διδασκόντων	52,1%	47,9%	100,0%
		% within Κατηγορία φοιτητή	49,0%	59,0%	53,3%
		% of Total	27,8%	25,6%	53,3%
Total	Count	51	39	90	
	% within Επιβράβευση διδασκόντων	56,7%	43,3%	100,0%	
	% within Κατηγορία φοιτητή	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	56,7%	43,3%	100,0%	

Πίνακας 7.8: Τιμή p-value για τον έλεγχο της διαφοροποίησης των δύο κατηγοριών των φοιτητών

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,819 ^a	2	,244
Likelihood Ratio	3,158	2	,206
Linear-by-Linear Association	1,987	1	,159
N of Valid Cases	90		

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,03.

Παρατηρώντας την τιμή $p\text{-value} = 0,244 > 0,05$ στον πίνακα 7.8, το συμπέρασμα είναι ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση στη στάση των συμμετεχόντων μεταξύ των δύο κατηγοριών των φοιτητών.



Γράφημα 7.12: Επιβράβευση διδασκόντων ανά κατηγορία φοιτητή

Όπως φαίνεται από το γράφημα 7.12, κατά πλειοψηφία οι συμμετέχοντες και από τις δύο κατηγορίες επιβραβεύουν τους διδάσκοντες "Σχεδόν πάντα" και "Πάντα". Αξίζει να σημειωθεί ότι στην απάντηση "Πάντα", στους συμμετέχοντες "μετά την εκπαίδευση" με τους "πριν" εμφανίζεται μια αύξηση του ποσοστού κατά δέκα μονάδες. Επίσης το ποσοστό στην απάντηση "Κάποιες φορές" μειώνεται κατά 9,2% το οποίο δηλώνει μια μικρή μεταβολή στη στάση των εκπαιδευομένων.

Επιπρόσθετα, εφαρμόστηκε η συγχώνευση μεταβλητών (transform, compute variable) στις ομαδοποιημένες ερωτήσεις ανά θεματικό περιεχόμενο της ομάδας Β του ερωτηματολογίου, όπως αναφέρθηκε πιο πάνω. Μετά την δημιουργία των νέων συγχωνευμένων μεταβλητών εφαρμόστηκε η μέθοδος χ^2 (chi - square).

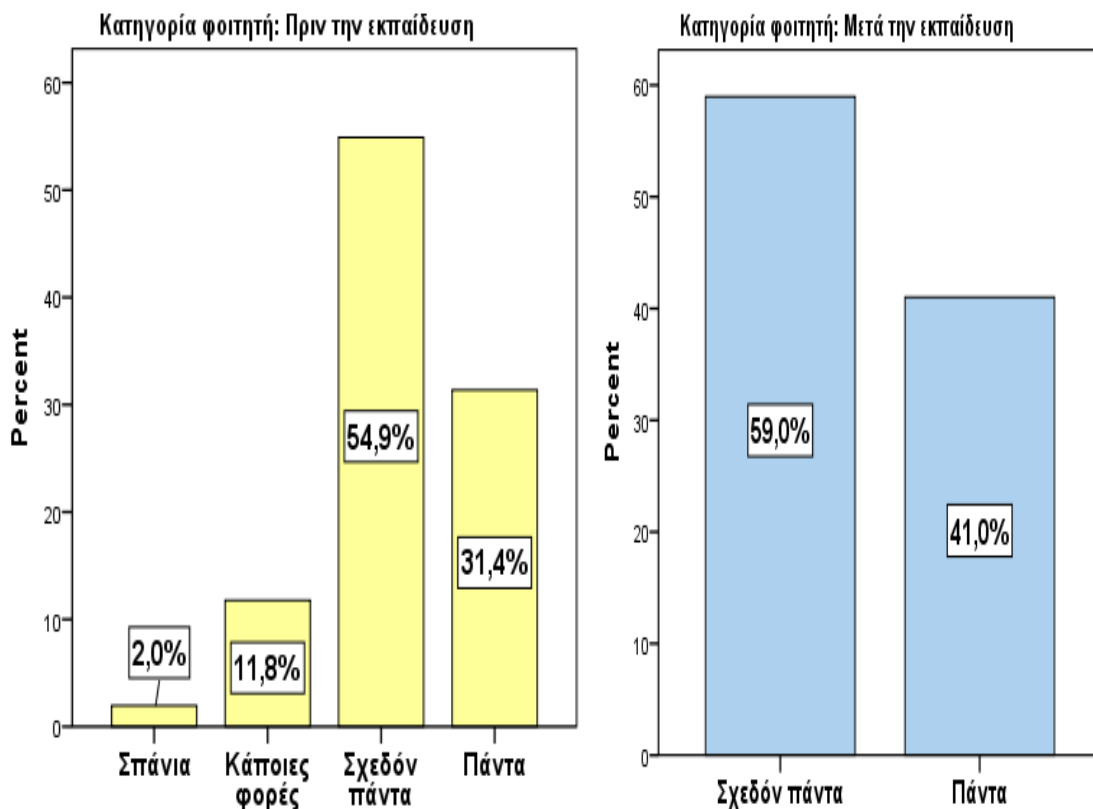
Παρακάτω παρουσιάζουμε τους πίνακες chi – square tests και τα γραφήματα αυτής της επεξεργασίας. Οι πίνακες συχνοτήτων (frequencies) παρατίθενται στο Παράρτημα II.

Πίνακας 7.9: Τιμή p-value για τον έλεγχο της διαφοροποίησης στη θεματική ενότητα " διοίκηση ανθρωπίνων πόρων, λήψη αποφάσεων, οικονομική διαχείριση" (ερ. B1-B6,B12)

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,997 ^a	3	,112
Likelihood Ratio	8,590	3	,035
Linear-by-Linear Association	3,548	1	,060
N of Valid Cases	90		

a. 4 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,43.

Από τον πίνακα 7.9, παρόλο που το $p = 0,112$, αλλά κοντά στο 0,05, φαίνεται να υπάρχει μια τάση μικρής διαφοροποίησης στις απόψεις των συμμετεχόντων "πριν" και "μετά" την εκπαίδευση σχετικά με τη "διοίκηση ανθρωπίνων πόρων, λήψη αποφάσεων, οικονομική διαχείριση" σε σύγκριση με τα βιβλιογραφικά πρότυπα.



Γράφημα 7.13: Κατανομή συχνοτήτων στη θεματική ενότητα "διοίκηση ανθρωπίνων πόρων, λήψη αποφάσεων, οικονομική διαχείριση" (ερ. B1-B6, B12)

Παρατηρούμε ότι οι συμμετέχοντες κατά πλειοψηφία ταυτίζονται "Σχεδόν Πάντα" και "Πάντα" με τα βιβλιογραφικά πρότυπα στη θεματική ενότητα "διοίκηση ανθρωπίνων πόρων, λήψη αποφάσεων, οικονομική διαχείριση" (ερωτήσεις B1-6,12). Να σημειωθεί ότι 13,8% αυτών που ανήκουν στην κατηγορία "πριν την εκπαίδευση" απαντούν "Σπάνια" και "Κάποιες φορές", αλλάζουν άποψη μετά την εκπαίδευσή τους. Επίσης παρατηρείται μια αύξηση του ποσοστού κατά 10% περίπου στην απάντηση "Πάντα" και 4% στην απάντηση "Σχεδόν πάντα", στην κατηγορία "μετά την εκπαίδευση", γεγονός που επίσης υποδηλώνει αλλαγή στη στάση.

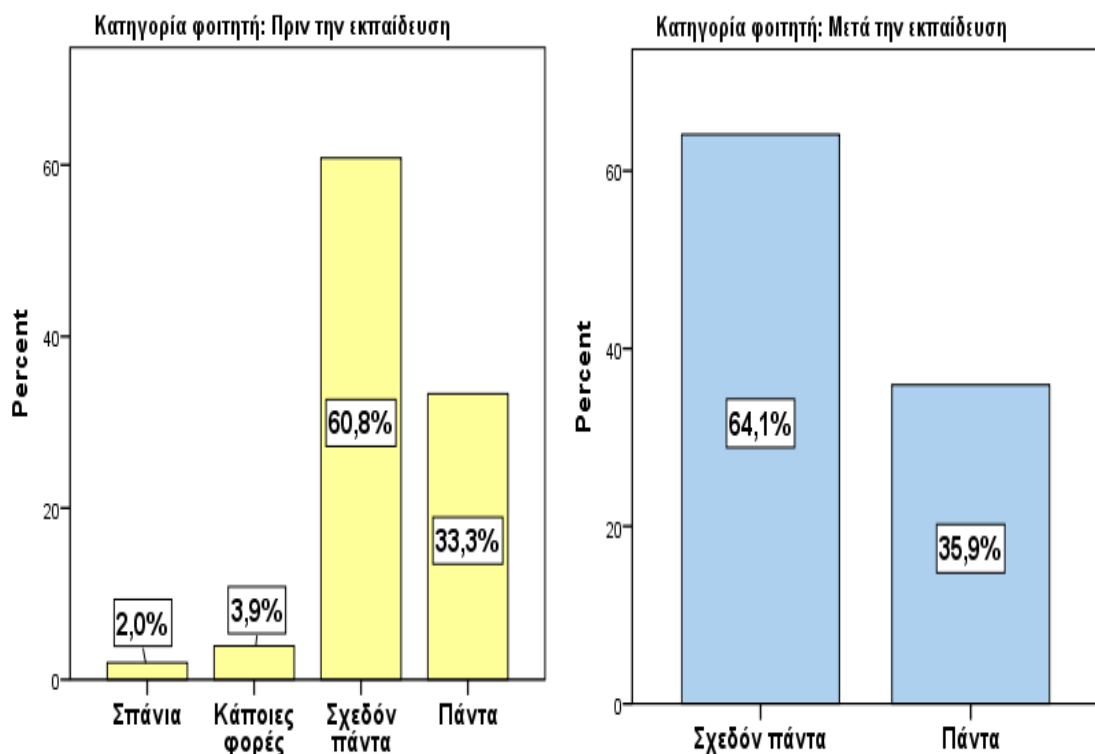
Πίνακας 7.10: Τιμή p-value για τον έλεγχο της διαφοροποίησης στη θεματική ενότητα "οργανωσιακή επικοινωνία, παρακίνηση, αποδοτικότητα" (ερ. B7-B11)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,375 ^a	3	,498
Likelihood Ratio	3,489	3	,322
Linear-by-Linear Association	,737	1	,391
N of Valid Cases	90		

a. 4 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,43.

Από τον πίνακα 7.10, διαπιστώνεται επίσης ότι $p = 0,498 > 0,05$ δηλαδή δεν υπάρχει σημαντική στατιστική αλλαγή στις απόψεις των συμμετεχόντων πριν και μετά την εκπαίδευση σχετικά με την "οργανωσιακή επικοινωνία, παρακίνηση και αποδοτικότητα" σε σύγκριση με τα βιβλιογραφικά πρότυπα.



Γράφημα 7.14: Κατανομή συχνοτήτων στη θεματική ενότητα "οργανωσιακή επικοινωνία, παρακίνηση, αποδοτικότητα" (ερ. B7-B11)

Παρατηρούμε στο γράφημα 7.14, ότι οι συμμετέχοντες 94,1 % "πριν" και 100% "μετά" την εκπαίδευση ταυτίζονται "Σχεδόν Πάντα" και "Πάντα" με τα βιβλιογραφικά πρότυπα στη θεματική ενότητα οργανωσιακή επικοινωνία, παρακίνηση, αποδοτικότητα: ερωτήσεις (B7-B11). Να σημειωθεί ότι 5,9% από την κατηγορία "πριν την εκπαίδευση" παρεκκλίνει από τα βιβλιογραφικά πρότυπα έχοντας «λανθασμένες» απόψεις οι οποίες «διορθώνονται» μετά την εκπαίδευση.

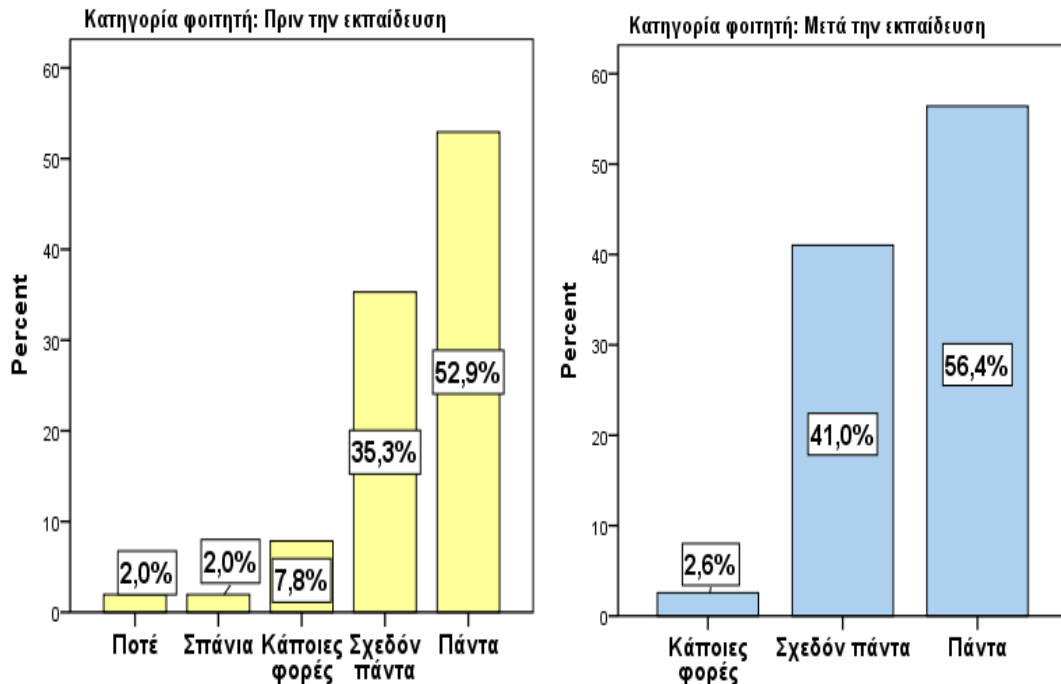
Πίνακας 7.11: Τιμή p-value για τον έλεγχο της διαφοροποίησης στη θεματική ενότητα "επικοινωνία" (ερ. B13-B16)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,879 ^a	4	,578
Likelihood Ratio	3,724	4	,445
Linear-by-Linear Association	1,351	1	,245
N of Valid Cases	90		

a. 6 cells (60,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,43.

Από τον πίνακα 7.11, διαπιστώνεται επίσης ότι $p = 0,578 > 0,05$ δηλαδή δεν υπάρχει σημαντική στατιστική αλλαγή στις απόψεις των συμμετεχόντων πριν και μετά την εκπαίδευση σχετικά με την "επικοινωνία" σε σύγκριση με τα βιβλιογραφικά πρότυπα.



Γράφημα 7.15: Κατανομή συχνοτήτων στη θεματική ενότητα "επικοινωνία" (ερ. B13-B16)

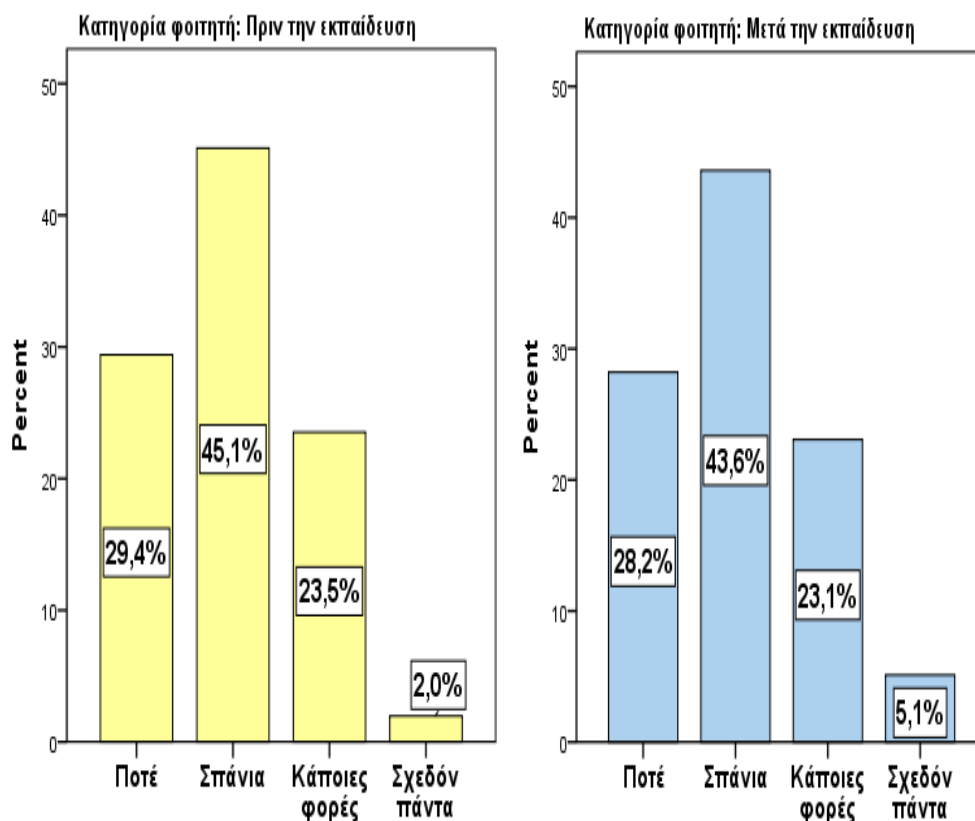
Παρατηρούμε στο γράφημα 7.15, ότι οι απόψεις των συμμετέχοντες ταυτίζονται "Σχεδόν πάντα" και "Πάντα" με τα βιβλιογραφικά πρότυπα στη θεματική ενότητα "επικοινωνία": ερωτήσεις (B13-B16). Ακόμα το 4% «πριν την εκπαίδευση» που απαντά "Ποτέ" και "Σπάνια" και ένα 5% περίπου "Κάποιες φορές" από την ίδια κατηγορία φοιτητή, **αλλάζει** ολοκληρωτικά άποψη και μετατοπίζεται στις υπόλοιπες απαντήσεις δηλαδή 10% από την κατηγορία "πριν την εκπαίδευση" φαίνεται να αλλάζει στάση. Στατιστικά όμως δεν παρατηρείται σημαντική διαφοροποίηση.

Πίνακας 7.12: Τιμή p-value για τον έλεγχο της διαφοροποίησης στη θεματική ενότητα "στυλ ηγεσίας" (ερ. B17-B20)

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,690 ^a	3	,876
Likelihood Ratio	,686	3	,876
Linear-by-Linear Association	,168	1	,682
N of Valid Cases	90		

a. 2 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,30.

Από τον πίνακα 7.12, διαπιστώνεται επίσης ότι $p = 0,876 > 0,05$ δηλαδή δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική αλλαγή στις απόψεις των συμμετεχόντων πριν και μετά την εκπαίδευση σχετικά με το στυλ ηγεσίας σε σύγκριση με τα βιβλιογραφικά πρότυπα.



Γράφημα 7.16: Κατανομή συχνοτήτων στη θεματική ενότητα "στυλ ηγεσίας" (ερ. B17-B20)

Παρατηρούμε στο γράφημα 7.16, ότι οι συμμετέχοντες σε αθροιστικά ποσοστά 74,5% και 71,8% "πριν" και "μετά" αντίστοιχα, εφαρμόζουν δημοκρατικό στυλ ηγεσίας: ερωτήσεις (B17-B20). Ακόμα το 23,5% "πριν την εκπαίδευση" και 23,1% "μετά την εκπαίδευση" βρίσκονται ανάμεσα στο δημοκρατικό και το αυταρχικό στυλ ηγεσίας. Να σημειωθεί ότι 2% το οποίο ανήκει στην κατηγορία "πριν την εκπαίδευση" και το 5,1% "μετά την εκπαίδευση" εφαρμόζουν αυταρχικό στυλ διοίκησης. Συνολικά δεν υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα στις δύο κατηγορίες των φοιτητών.

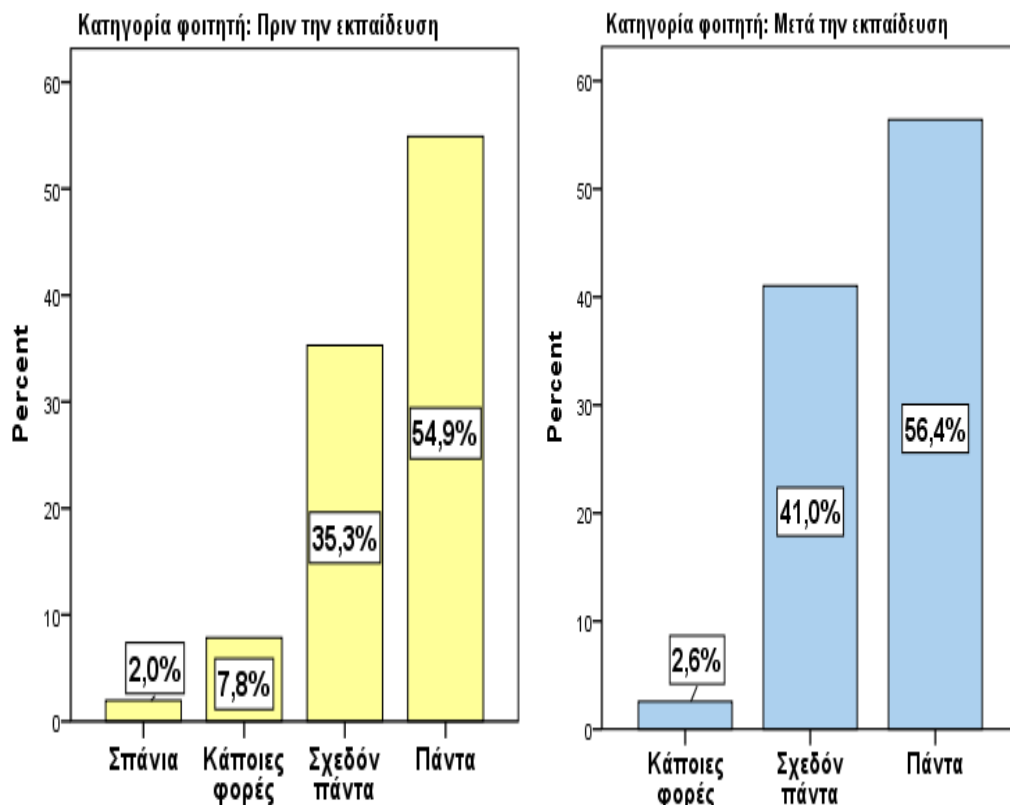
Πίνακας 7.13: Τιμή p-value για τον έλεγχο της διαφοροποίησης στη θεματική ενότητα "διαχείριση κρίσεων – συγκρούσεων" (ερ. B21-B23)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,075 ^a	3	,557
Likelihood Ratio	2,548	3	,467
Linear-by-Linear Association	,587	1	,444
N of Valid Cases	90		

a. 4 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,43.

Από τον πίνακα 7.13, διαπιστώνεται επίσης ότι $p = 0,557 > 0,05$ δηλαδή δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική αλλαγή στις απόψεις των συμμετεχόντων πριν και μετά την εκπαίδευση σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων και συγκρούσεων σε σύγκριση με τα βιβλιογραφικά πρότυπα.



Γράφημα 7.17: Κατανομή συχνοτήτων στη θεματική ενότητα " διαχείριση κρίσεων – συγκρούσεων " (ερ. B21-B23)

Παρατηρούμε στο γράφημα 7.17, ότι οι συμμετέχοντες κατά πλειοψηφία ταυτίζονται "Σχεδόν πάντα" και "Πάντα" με τα βιβλιογραφικά πρότυπα στη θεματική

ενότητα " διαχείριση κρίσεων – συγκρούσεων ": ερωτήσεις (B21-B23). Το 2% "πριν την εκπαίδευση" αλλάζει άποψη μετά την εκπαίδευση. Το 7,8% "πριν την εκπαίδευση" που απαντά "Κάποιες φορές" μειώνεται σε 2,6%. Υπάρχει συνολικά μια μικρή μετατόπιση του δείγματος, που όμως δεν είναι ικανή να δείξει γενικότερη αλλαγή της στάσης στη θεματική ενότητα " διαχείριση κρίσεων – συγκρούσεων "

Δ) Επιπτώσεις του Μεταπτυχιακού στη «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων»

Πίνακας 7.14: Συσχέτιση κατηγορίας φοιτητή με τη συμβολή του μεταπτυχιακού στην ανάπτυξη δεξιοτήτων διαχείρισης πληροφοριών

Συμβολή μεταπτυχιακού στην ανάπτυξη διαχείρισης πληροφοριών * Κατηγορία φοιτητή Crosstabulation					
			Κατηγορία φοιτητή		Total
			Πριν την εκπαίδευση	Μετά την εκπαίδευση	
Συμβολή μεταπτυχιακού στην ανάπτυξη διαχείρισης πληροφοριών	Καθόλου	Count	1 _a	0 _a	1
		% within Συμβολή μεταπτυχιακού στην ανάπτυξη διαχείρισης πληροφοριών	100,0%	0,0%	100,0%
		% within Κατηγορία φοιτητή	2,0%	0,0%	1,1%
		% of Total	1,1%	0,0%	1,1%
	Μέτρια	Count	8 _a	5 _a	13
		% within Συμβολή μεταπτυχιακού στην ανάπτυξη διαχείρισης πληροφοριών	61,5%	38,5%	100,0%
		% within Κατηγορία φοιτητή	15,7%	12,8%	14,4%
		% of Total	8,9%	5,6%	14,4%
	Πολύ	Count	22 _a	17 _a	39
		% within Συμβολή μεταπτυχιακού στην ανάπτυξη διαχείρισης πληροφοριών	56,4%	43,6%	100,0%
		% within Κατηγορία φοιτητή	43,1%	43,6%	43,3%
		% of Total	24,4%	18,9%	43,3%
	Πάρα πολύ	Count	20 _a	17 _a	37
		% within Συμβολή μεταπτυχιακού στην ανάπτυξη διαχείρισης πληροφοριών	54,1%	45,9%	100,0%
		% within Κατηγορία φοιτητή	39,2%	43,6%	41,1%
		% of Total	22,2%	18,9%	41,1%
Total	Count	51	39	90	
	% within Συμβολή μεταπτυχιακού στην ανάπτυξη διαχείρισης πληροφοριών	56,7%	43,3%	100,0%	
	% within Κατηγορία φοιτητή	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	56,7%	43,3%	100,0%	

Each subscript letter denotes a subset of Κατηγορία φοιτητή categories whose column proportions do not differ significantly from each other at the .05 level.

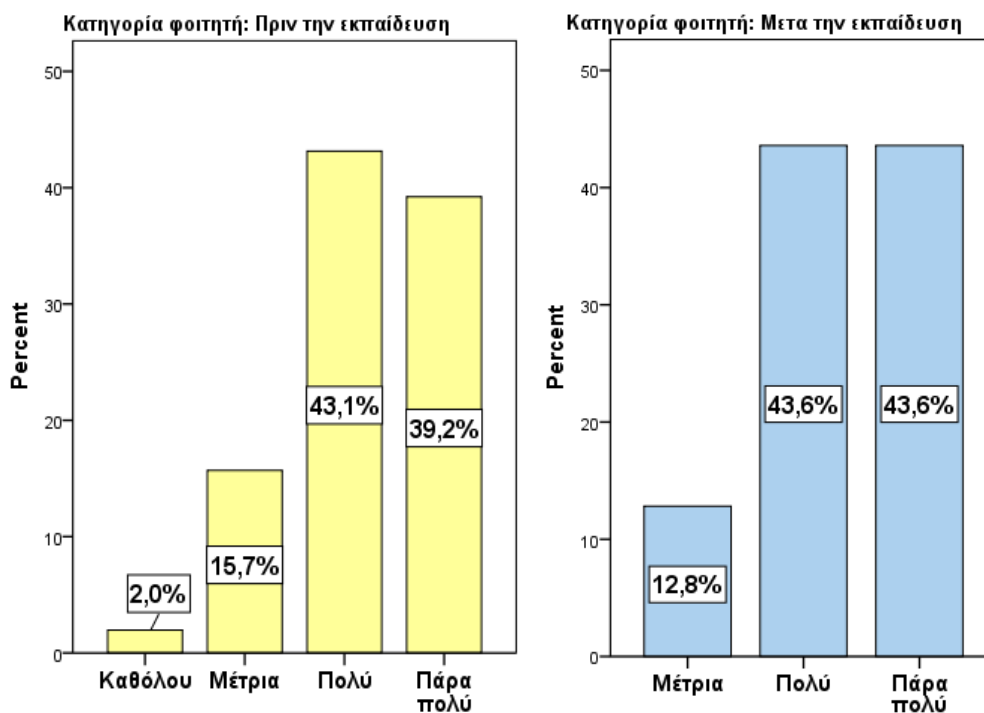
Πίνακας 7.15: Ερμηνεία της τιμής Pearson Chi-Square από το p - value

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,994 ^a	3	,803
Likelihood Ratio	1,366	3	,713
Linear-by-Linear Association	,626	1	,429
N of Valid Cases	90		

a. 2 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,43.

Από τον πίνακα 7.15, διαπιστώνεται επίσης ότι $p=0,803 > 0,05$ δηλαδή δεν υπάρχει σημαντική αλλαγή στις απόψεις των συμμετεχόντων πριν και μετά την εκπαίδευση. Παρατηρώντας όμως το γράφημα 7.1.5 μπορούμε να σχολιάσουμε τα εξής:



Γράφημα 7.18: Συμβολή του μεταπτυχιακού στη ανάπτυξη δεξιοτήτων διαχείρισης πληροφοριών ανά κατηγορία φοιτητή

Στο γράφημα 7.18 φαίνεται ότι από τους συμμετέχοντες οι «πριν τη εκπαίδευση» απάντησαν, "Πάρα πολύ" το 39,2%, "Πολύ" σε ποσοστό 43,1%, "Μέτρια" το 15,7% . Αθροιστικά το **82,3%**, δηλαδή η πλειοψηφία έχει θετική άποψη. Από τους

συμμετέχοντες «μετά την εκπαίδευση» απάντησαν "Πάρα πολύ" 43,6%, "Πολύ" σε ποσοστό 43,6%, και "Μέτρια" το 12,8%. Αθροιστικά το **87,2%** -που είναι και αυξημένο σε σχέση με τους "πριν"- θεωρεί σε πολύ μεγάλο βαθμό ότι το μεταπτυχιακό ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες τους. Απουσιάζει η απάντηση "Καθόλου" στους "μετά", ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στους "πριν" είναι 2%, δηλαδή έχει αλλάξει άποψη, όπως επίσης και στο ποσοστό "Πάρα πολύ" υπάρχει μια μικρή αύξηση.

Πίνακας 7.16: Συσχέτιση κατηγορίας φοιτητή με τη συμβολή του μεταπτυχιακού στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων

Συμβολή μεταπτυχιακού στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων * Κατηγορία φοιτητή Crosstabulation					
			Κατηγορία φοιτητή		Total
			Πριν την εκπαίδευση	Μετά την εκπαίδευση	
Συμβολή μεταπτυχιακού στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων	Λίγο	Count	1 _a	0 _a	1
		% within Συμβολή μεταπτυχιακού στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων	100,0%	0,0%	100,0%
		% within Κατηγορία φοιτητή	2,0%	0,0%	1,1%
		% of Total	1,1%	0,0%	1,1%
	Μέτρια	Count	10 _a	5 _a	15
		% within Συμβολή μεταπτυχιακού στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων	66,7%	33,3%	100,0%
		% within Κατηγορία φοιτητή	19,6%	12,8%	16,7%
		% of Total	11,1%	5,6%	16,7%
	Πολύ	Count	25 _a	20 _a	45
		% within Συμβολή μεταπτυχιακού στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων	55,6%	44,4%	100,0%
		% within Κατηγορία φοιτητή	49,0%	51,3%	50,0%
		% of Total	27,8%	22,2%	50,0%
Πάρα πολύ	Count	15 _a	14 _a	29	
	% within Συμβολή μεταπτυχιακού στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων	51,7%	48,3%	100,0%	
	% within Κατηγορία φοιτητή	29,4%	35,9%	32,2%	
	% of Total	16,7%	15,6%	32,2%	
Total	Count	51	39	90	
	% within Συμβολή μεταπτυχιακού στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων	56,7%	43,3%	100,0%	
	% within Κατηγορία φοιτητή	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	56,7%	43,3%	100,0%	

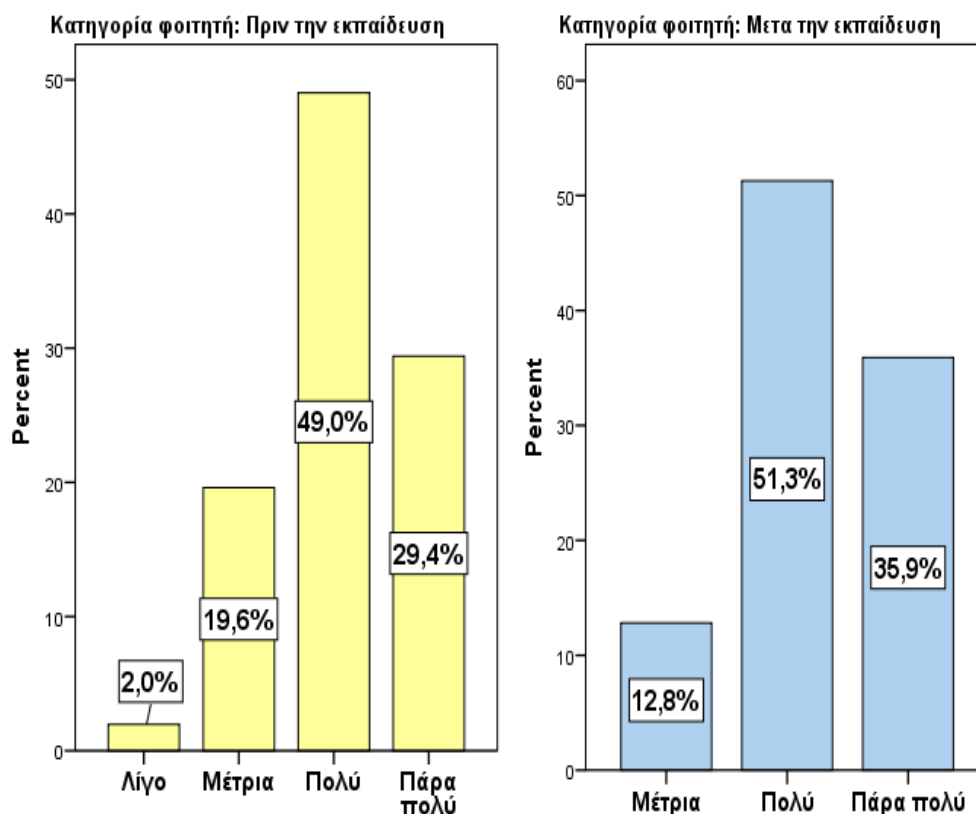
Each subscript letter denotes a subset of Κατηγορία φοιτητή categories whose column proportions do not differ significantly from each other at the ,05 level.

Πίνακας 7.17: Ερμηνεία της τιμής Pearson Chi-Square από το p - value Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,687 ^a	3	,640
Likelihood Ratio	2,072	3	,558
Linear-by-Linear Association	1,253	1	,263
N of Valid Cases	90		

a. 2 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,43.

Από τον πίνακα 7.17, διαπιστώνεται επίσης ότι $p=0,640 > 0,05$ δηλαδή δεν υπάρχει σημαντική αλλαγή στις απόψεις των συμμετεχόντων πριν και μετά την εκπαίδευση. Παρατηρώντας όμως το γράφημα 7.19 μπορούμε να σχολιάσουμε τα εξής:



Γράφημα 7.19: Συμβολή του μεταπτυχιακού στη ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων ανά κατηγορία φοιτητή

Οι συμμετέχοντες "πριν την εκπαίδευση" απάντησαν, "Πάρα πολύ" σε ποσοστό 29,4%, "Πολύ" 49% , "Μέτρια" 19,6% και "Λίγο" το 2%. Οι αντίστοιχες απαντήσεις των συμμετεχόντων "μετά την εκπαίδευση" είναι: "Πάρα πολύ" 35,9%, "Πολύ" 51,3% και "Μέτρια" 12,8%. Απουσιάζει η απάντηση "Λίγο" από τους "μετά", γεγονός που δείχνει μια μικρή αλλαγή στη στάση, όπως επίσης από τις δύο κατηγορίες φοιτητών απουσιάζει η απάντηση "Καθόλου". Αθροιστικά στις απαντήσεις "Πολύ" και "Πάρα πολύ" αντίστοιχα στις δύο κατηγορίες φοιτητών είναι **78,4%** και **87,2%**, δηλαδή υπάρχει μια αύξηση της τάξης του 10% περίπου που δείχνει ότι θεωρούν ότι το μεταπτυχιακό τους βοήθησε να αναπτύξουν δεξιότητες επικοινωνίας.

Πίνακας 7.18: Συσχέτιση κατηγορίας φοιτητή με συμβολή μεταπτυχιακού στην ανάπτυξη δεξιοτήτων διαχείρισης συγκρούσεων – κρίσεων

Συμβολή μεταπτυχιακού στην ανάπτυξη διαχείρισης συγκρούσεων - κρίσεων * Κατηγορία φοιτητή Crosstabulation					
		Κατηγορία φοιτητή		Total	
		Πριν την εκπαίδευση	Μετά την εκπαίδευση		
Συμβολή μεταπτυχιακού στην ανάπτυξη διαχείρισης συγκρούσεων - κρίσεων	Καθόλου	Count	1 _a	0 _a	1
		% within Συμβολή μεταπτυχιακού στην ανάπτυξη διαχείρισης συγκρούσεων - κρίσεων	100,0%	0,0%	100,0%
		% within Κατηγορία φοιτητή	2,0%	0,0%	1,1%
		% of Total	1,1%	0,0%	1,1%
	Λίγο	Count	4 _a	1 _a	5
		% within Συμβολή μεταπτυχιακού στην ανάπτυξη διαχείρισης συγκρούσεων - κρίσεων	80,0%	20,0%	100,0%
		% within Κατηγορία φοιτητή	7,8%	2,6%	5,6%
		% of Total	4,4%	1,1%	5,6%
	Μέτρια	Count	9 _a	10 _a	19
		% within Συμβολή μεταπτυχιακού στην ανάπτυξη διαχείρισης συγκρούσεων - κρίσεων	47,4%	52,6%	100,0%
		% within Κατηγορία φοιτητή	17,6%	25,6%	21,1%
		% of Total	10,0%	11,1%	21,1%
Πολύ	Count	28 _a	17 _a	45	
	% within Συμβολή μεταπτυχιακού στην ανάπτυξη διαχείρισης συγκρούσεων - κρίσεων	62,2%	37,8%	100,0%	
	% within Κατηγορία φοιτητή	54,9%	43,6%	50,0%	
Πάρα πολύ	Count	9 _a	11 _a	20	
	% within Συμβολή μεταπτυχιακού στην ανάπτυξη διαχείρισης συγκρούσεων - κρίσεων	45,0%	55,0%	100,0%	
	% within Κατηγορία φοιτητή	17,6%	28,2%	22,2%	
	% of Total	10,0%	12,2%	22,2%	
Total	Count	51	39	90	
	% within Συμβολή μεταπτυχιακού στην ανάπτυξη διαχείρισης συγκρούσεων - κρίσεων	56,7%	43,3%	100,0%	
	% within Κατηγορία φοιτητή	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	56,7%	43,3%	100,0%	

Each subscript letter denotes a subset of Κατηγορία φοιτητή categories whose column proportions do not differ significantly from each other at the ,05 level.

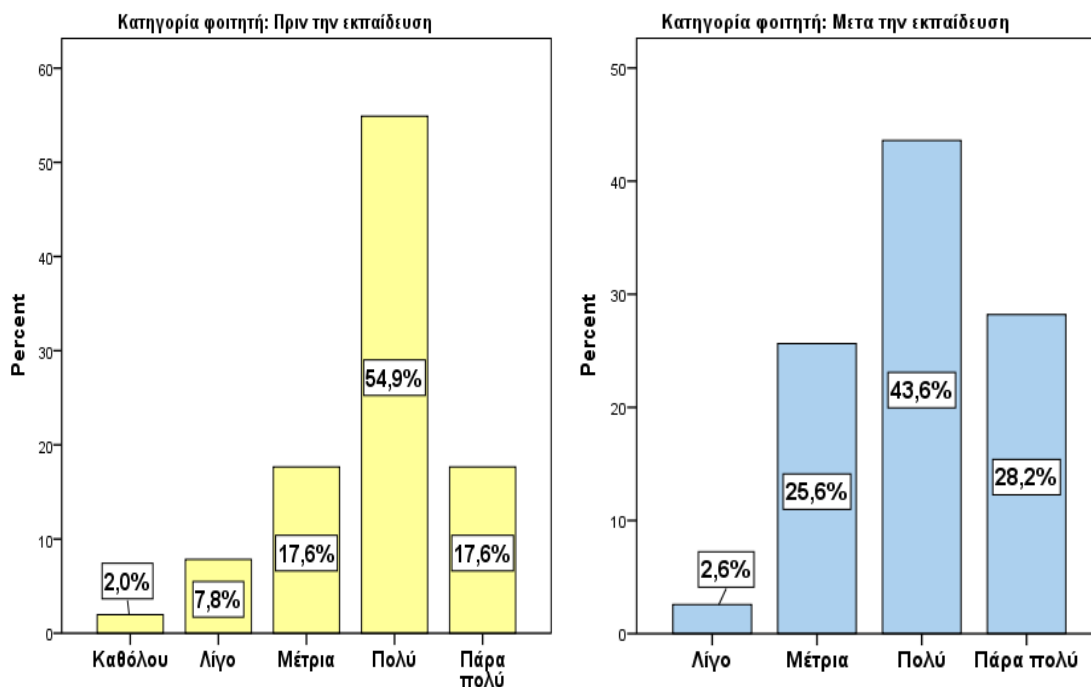
Πίνακας 7.19: Ερμηνεία της τιμής Pearson Chi-Square από το p - value

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,216 ^a	4	,378
Likelihood Ratio	4,678	4	,322
Linear-by-Linear Association	1,070	1	,301
N of Valid Cases	90		

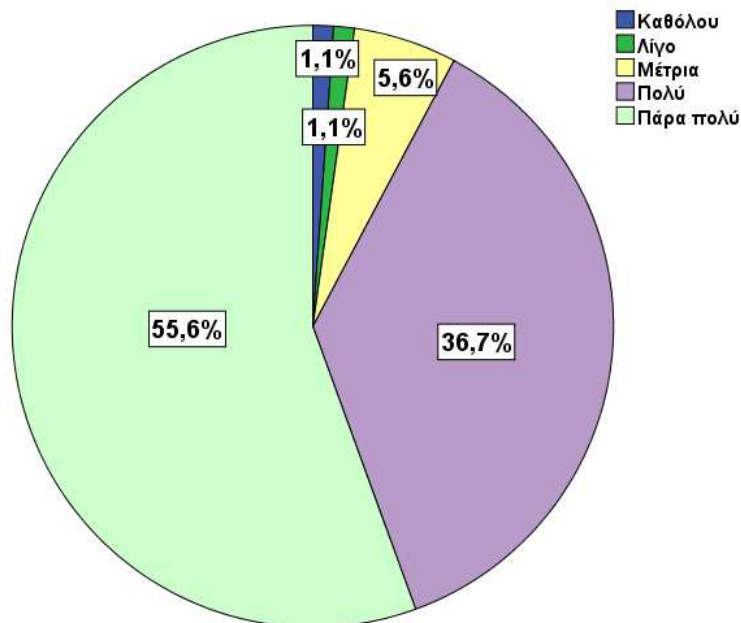
a. 4 cells (40,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,43.

Από τον πίνακα 7.19, διαπιστώνεται ότι $p=0,378 > 0,05$ δηλαδή φαίνεται ότι οι δύο κατηγορίες υποστηρίζουν τις σχεδόν ίδιες απόψεις. Όμως παρατηρώντας το γράφημα 7.20, μπορεί κάποιος να σχολιάσει τα εξής:



Γράφημα 7.20: Συμβολή του μεταπτυχιακού στη ανάπτυξη διαχείρισης συγκρούσεων - κρίσεων ανά κατηγορία φοιτητή

Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων - όπως παρατηρούμε στο παραπάνω γράφημα κρίσεων κατανέμονται ως εξής: από την κατηγορία "πριν την εκπαίδευση", "Πάρα πολύ" 17,6%, "Πολύ" 54,9%, "Μέτρια" 17,6%, "Λίγο" 7,8% και "Καθόλου" 2%. Οι αντίστοιχες απαντήσεις των συμμετεχόντων "μετά την εκπαίδευση" είναι: "Πάρα πολύ" 28,2%, "Πολύ" 43,6%, "Μέτρια" 25,6%, "Λίγο" 2,6% και απουσιάζει η απάντηση "Καθόλου". Συγκρίνοντας τις απαντήσεις μεταξύ των δύο κατηγοριών των φοιτητών, διαπιστώνουμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό που εμφανίζεται σε κάθε μία από τις δύο κατηγορίες φοιτητών ξεχωριστά, είναι στην τιμή "Πολύ". Επίσης υπάρχει μια μικρή αύξηση στις απαντήσεις "Μέτρια" και "Πάρα πολύ" των τάξεων 7,8% και 10,6% αντίστοιχα, γεγονός που δείχνει μια αλλαγή στη γνώμη των συμμετεχόντων στην έρευνα.



**Γράφημα 7.21: Ποσοστιαία κατανομή δείγματος στο:
"Ορισμός διευθυντή με πιστοποιημένη γνώση σε θέματα διοίκησης"**

Στην ερώτηση αν θεωρούν ότι πρέπει να ορίζεται ως διευθυντής εκπαιδευτικός με πιστοποιημένη γνώση σε θέματα διοίκησης, αθροιστικά σε ποσοστό 92,3 % επί του συνόλου του δείγματος, οι συμμετέχοντες απάντησαν "Πολύ" και "Πάρα πολύ".

Στην τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου, ποια επιπλέον θεματική ενότητα θα ήθελαν να προστεθεί στο πρόγραμμα σπουδών, οι απαντήσεις παριστάνονται στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 7.20: Συσχέτιση κατηγορίας φοιτητή με επιπλέον θεματική ενότητα

Επιπλέον θεματική ενότητα * Κατηγορία φοιτητή Crosstabulation					
			Κατηγορία φοιτητή		Total
			Πριν την εκπαίδευση	Μετά την εκπαίδευση	
Επιπλέον θεματική ενότητα	Διαχείριση κρίσεων (Α' βοήθειες, πυρκαγιά, σεισμός κ.ά)	Count	13 _a	7 _a	20
		% within Επιπλέον θεματική ενότητα	65,0%	35,0%	100,0%
		% within Κατηγορία φοιτητή	25,5%	17,9%	22,2%
		% of Total	14,4%	7,8%	22,2%
	Μελέτη περιπτώσεων στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων	Count	26 _a	15 _a	41
		% within Επιπλέον θεματική ενότητα	63,4%	36,6%	100,0%
		% within Κατηγορία φοιτητή	51,0%	38,5%	45,6%
		% of Total	28,9%	16,7%	45,6%
	Εκπαιδευτική νομοθεσία	Count	12 _a	16 _a	28
		% within Επιπλέον θεματική ενότητα	42,9%	57,1%	100,0%
		% within Κατηγορία φοιτητή	23,5%	41,0%	31,1%
		% of Total	13,3%	17,8%	31,1%
Δεν επιθυμώ να προστεθεί καμία θεματική ενότητα	Count	0 _a	1 _a	1	
	% within Επιπλέον θεματική ενότητα	0,0%	100,0%	100,0%	
	% within Κατηγορία φοιτητή	0,0%	2,6%	1,1%	
	% of Total	0,0%	1,1%	1,1%	
Total	Count	51	39	90	
	% within Επιπλέον θεματική ενότητα	56,7%	43,3%	100,0%	
	% within Κατηγορία φοιτητή	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	56,7%	43,3%	100,0%	

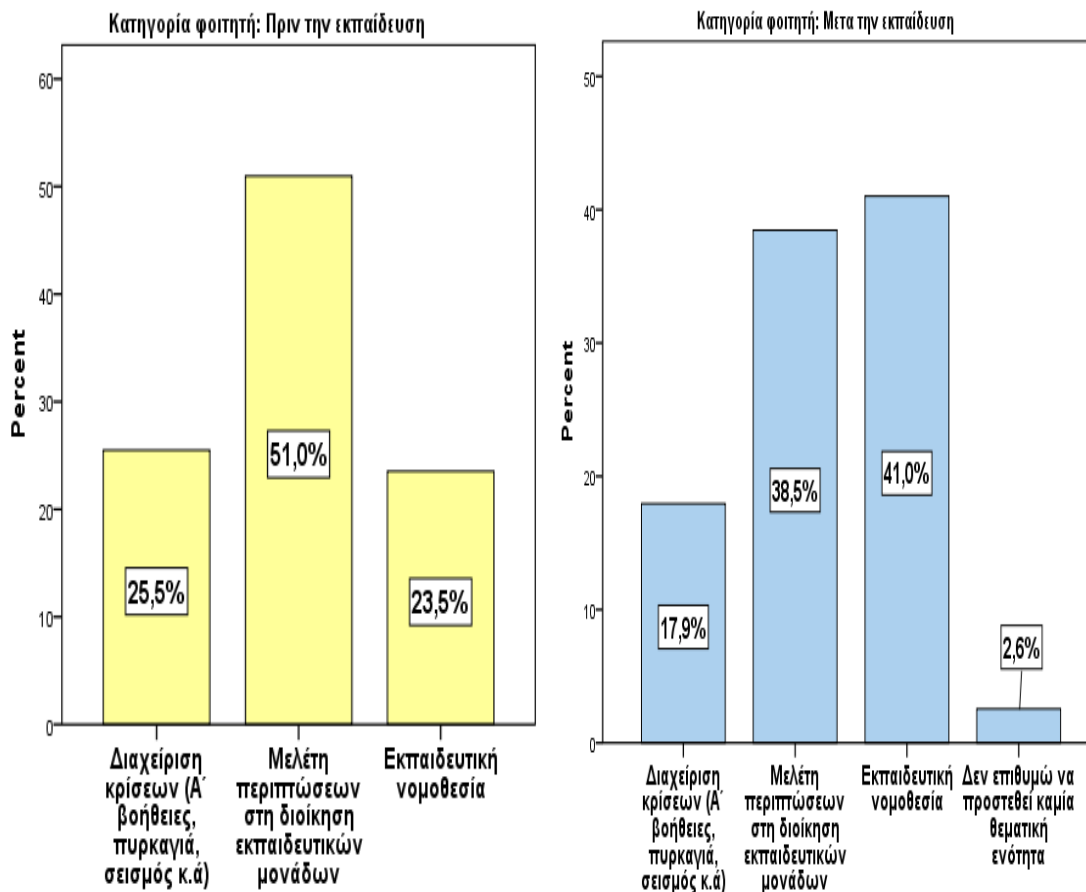
Each subscript letter denotes a subset of Κατηγορία φοιτητή categories whose column proportions do not differ significantly from each other at the ,05 level.

Πίνακας 7.21: Ερμηνεία της τιμής Pearson Chi-Square από το p – value

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,808 ^a	3	,186
Likelihood Ratio	5,171	3	,160
Linear-by-Linear Association	3,517	1	,061
N of Valid Cases	90		

a. 2 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,43.

Από τον πίνακα 7.21, διαπιστώνεται ότι $p = 0,186 > 0,05$. Οι απόψεις των δύο κατηγοριών των φοιτητών δε διαφέρουν σημαντικά.



Γράφημα 7.22: Πρόταση επαύξησης προγράμματος ανά κατηγορία φοιτητή

Από το γράφημα 7.22 φαίνεται ότι από την κατηγορία "πριν την εκπαίδευση" προτείνουν τη "Μελέτη περιπτώσεων στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων" το 51%, τη "Διαχείριση κρίσεων" το 25,5% και την "Εκπαιδευτική Νομοθεσία" το 23,5%. Από την κατηγορία "μετά την εκπαίδευση", προτείνουν την "Εκπαιδευτική Νομοθεσία" το 41%, τη "Μελέτη περιπτώσεων στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων" το 38,5%, τη "Διαχείριση κρίσεων" το 17,9% και μόλις το 2,6% δεν επιθυμεί να προστεθεί άλλη. Παρατηρούμε ότι από τους συμμετέχοντες "πριν την εκπαίδευση", ο ένας στους δύο επιλέγει "Μελέτη περιπτώσεων στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων", ενώ αντίστοιχα στους "μετά την εκπαίδευση", με σχεδόν ίσα ποσοστά επιλέγουν την "Εκπαιδευτική Νομοθεσία" και "Μελέτη περιπτώσεων στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων".

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^ο ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

8.1 Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα της έρευνας και ασκώντας κριτική θεώρηση σε όσα προέκυψαν, μπορούν να εξαχθούν κάποια συμπεράσματα.

Αρχικά έγινε η παραδοχή ότι το δείγμα μας αποτελείται από δύο τμήματα με διαφορετικούς φοιτητές. Το γεγονός αυτό οδηγεί σε μία επιφύλαξη ως προς τα ευρήματα της έρευνάς μας.

Παρατηρείται πολύ μεγάλο ποσοστό γυναικών στο δείγμα. Αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα καταρχήν ότι οι γυναίκες ενδιαφέρονται περισσότερο από τους άνδρες για την επιμόρφωση τους και κατόπιν ότι φιλοδοξούν να καταλάβουν θέσεις διευθύντριας έχοντας αποκτήσει τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες.

Σχετικά με τις απόψεις των συμμετεχόντων παρατηρήθηκε και από τις δύο μεθόδους που εφαρμόστηκαν, της διαχωριστικής ανάλυσης (discriminant analysis) και της συγχώνευσης μεταβλητών (transform, compute variable), ότι αυτές δεν διέφεραν στατιστικά, δείχνουν δηλαδή ότι οι συμμετέχοντες είναι συνειδητοποιημένοι σε θέματα σχετικά με την οργάνωση και την ηγεσία της σχολικής μονάδας. Παρόλα αυτά διαφοροποιούνται σε τρεις ερωτήσεις που αφορούν στην "Υποστήριξη διδασκόντων" στον "Έλεγχο επίτευξης στόχων" και στην "Επιβράβευση διδασκόντων", οι οποίες ανήκουν στη θεματική ενότητα "διοίκηση ανθρωπίνων πόρων, λήψη αποφάσεων, οικονομική διαχείριση". Σ' αυτές διακρίνεται η συμβολή του μεταπτυχιακού στην αλλαγή στάσεων και αντιλήψεων.

Και οι δύο κατηγορίες φοιτητών, "πριν την εκπαίδευση" και "μετά την εκπαίδευση" σε μεγάλο ποσοστό εκφράζουν στάσεις και αντιλήψεις για την διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων σύμφωνα με τα κατά την βιβλιογραφία πρότυπα διοίκησης και ηγεσίας εκπαιδευτικών μονάδων. Αυτό θα μπορούσε να ερμηνευτεί κάλλιστα από το γεγονός ότι και στις δύο κατηγορίες φοιτητών υπάρχουν ώριμοι εκπαιδευτικοί ως προς τον εργασιακό τους βίο, το 1/3 περίπου του δείγματος διετέλεσε διευθυντής/διευθύντρια σχολικής μονάδας και τα 2/5 έχουν προηγούμενη επιμόρφωση στην διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων.

Ως προς τη συμβολή του μεταπτυχιακού προγράμματος στην ανάπτυξη δεξιοτήτων είτε διαχείρισης πληροφοριών, είτε επικοινωνίας, είτε διαχείρισης και αντιμετώπισης συγκρούσεων και κρίσεων κατά την διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, παρατηρήθηκε ότι οι προσδοκίες των εκπαιδευόμενων εκπληρώθηκαν όχι μόνο στο βαθμό που ανέμεναν, αλλά και λίγο παραπάνω. Σε αρκετά μεγάλο ποσοστό είναι θετική η άποψη των συμμετεχόντων για την συμβολή του μεταπτυχιακού στις προαναφερθείσες δεξιότητες. Εντύπωση προξενεί το ποσοστό 1,1% του δείγματος το οποίο ανήκει στην κατηγορία "πριν την εκπαίδευση" που απαξιώνει "πλήρως" την συμβολή του μεταπτυχιακού στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων που προαναφέρθηκαν.

Σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες σε ποσοστό 92,3% , πιστεύουν ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων πρέπει να έχουν πιστοποιημένα επιμορφωθεί στην "Διοίκηση των Εκπαιδευτικών Μονάδων". Αναγνωρίζεται επομένως, η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης για την κατάλληλη προετοιμασία των ηγετικών στελεχών προκειμένου να ασκήσουν αποτελεσματικά τα πολύπλοκα καθήκοντά τους.

Τέλος το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων προτείνει να προστεθεί στο πρόγραμμα του μεταπτυχιακού η θεματική ενότητα "Μελέτη περιπτώσεων στη Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων (case studies)" και ακολουθούν η "Εκπαιδευτική Νομοθεσία" και η "Διαχείριση κρίσεων". Αυτή είναι μία πληροφορία που θα πρέπει να ληφθεί υπόψη από τους υπευθύνους μεταπτυχιακών προγραμμάτων στην διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων.

8.2 Προτάσεις

Επειδή το δείγμα ήταν σχετικά μικρό και με ιδιαιτερότητα, προτείνεται να συνεχιστεί και να διευρυνθεί η έρευνα -αν είναι εφικτό- στους φοιτητές των μεταπτυχιακών προγραμμάτων σχετικά με τη Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, που υλοποιούνται σε όλη την Ελλάδα, ώστε να μπορούν να εξαχθούν ασφαλέστερα συμπεράσματα στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν.

Επίσης προτείνεται να διεξαχθεί μία έρευνα από τα ανώτατα ιδρύματα, στους ήδη υπάρχοντες διευθυντές των εκπαιδευτικών μονάδων σε όλη την επικράτεια, ώστε να διαπιστωθεί η κατάρτισή τους σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης και ηγεσίας σχολικών μονάδων. Τα αποτελέσματα της έρευνας θα αποκαλύψουν τις πραγματικές

ανάγκες τους, οι οποίες θα σηματοδοτήσουν την οργάνωση και υλοποίηση στοχευόμενων προγραμμάτων από τα ιδρύματα, καθώς και την τυχόν αναμόρφωση των ήδη υπάρχοντων σύμφωνα με τις ανάγκες των εκπαιδευομένων, για την ανάδειξη ικανών στελεχών εκπαιδευτικής διοίκησης.

Σε μια εποχή όπου οι κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές αλλαγές είναι συνεχείς και ταυτόχρονα οι απαιτήσεις για παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης μεγαλύτερες από ποτέ, η ανάγκη για προετοιμασία κατάλληλων διοικητικών στελεχών έχει φτάσει στο υψηλότερό της σημείο. Γι' αυτό το λόγο, τα τελευταία χρόνια έχουν αυξηθεί τα προγράμματα είτε επιμορφωτικά είτε μεταπτυχιακά που προσφέρουν διάφοροι φορείς και ιδρύματα της χώρας μας, γεγονός που προέκυψε από την ανάγκη για πιστοποιημένη γνώση της διοίκησης και οργάνωσης της σχολικής μονάδας. Είναι λοιπόν ορθό να μοριοδοτούνται διαφορετικά σε σχέση με κάθε άλλου είδους επιμορφώσεις ή μεταπτυχιακά. Αυτό θα μπορούσε να επιτευχθεί μετά από πρόταση των ιδίων των ιδρυμάτων προς την ηγεσία του ΥΠ.Π.Ε.Θ.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α., (2001), Κατάρτιση και επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα, στο Α. Ανδρέου (Επιμ.), *Οργάνωση & Διοίκηση σχολικών μονάδων* (σσ. 111-127). Αθήνα: ΟΙΕΛΕ, *Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ, Κλαδικό Εκπαιδευτικό Ινστιτούτο.*
- Αναστασιάδου, Σ. (2012), *Στατιστική και Μεθοδολογία Έρευνας στις Κοινωνικές επιστήμες*, Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Βεργίδης, Κ. Δ., (2012), *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Επιστήμη και Κοινωνία*, τ. 29, 97-126, Ανακτήθηκε 15 Σεπτεμβρίου 2016 από <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/sas/article/view/871/894>.
- Γαϊτανίδου, Αθ., (2014), *Ηγεσία και Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών. C.V.P Παιδαγωγικής & Εκπαίδευσης*, ISSN: 2241-4665, Ανακτήθηκε 10 Σεπτεμβρίου, 2016 από <http://www.vipapharm.com/greek/free-online-journals/education/education-articles/gaitanidou-athanasia/gaitanidou-athanasia-leadership%20-development-teachers.htm>.
- Γεωργιάδου, Β. & Καμπουρίδης, Γ. , (2005), *Ο διευθυντής ηγέτης. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, σσ. 121 – 129.
- Γιαννάς, Πρ., (2016), *Επιχειρησιακές Επικοινωνίες*, Ανακτήθηκε 5 Σεπτεμβρίου, 2016 από <http://docplayer.gr/3539055-Epiheirisiakes-epikoinonies.html>.
- Γιαννάς, Πρ., (2016), *Διαχείριση Συγκρούσεων*, Ανακτήθηκε 6 Σεπτεμβρίου, 2016 από <http://moodle.teipir.gr/course/view.php?id=450>.
- Δαλακούρα, Αφ., (2016), *Συναισθηματική νοημοσύνη*. Ανακτήθηκε 5 Οκτωβρίου, 2016 από http://www.icbs.gr/innet/UsersFiles/students/tutor_notes/postgraduate/Stage_2/Dalakoura/2011-2012/LPD/Emotional%20Intelligence.pdf.
- Δημητρόπουλος, Ε., (2010), *Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*, Μέρος Α', Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ζιάκα, Β., (2014), *Ο ρόλος του διευθυντή στην αποτελεσματική λειτουργία μιας σχολικής μονάδας*, *Ελληνικό Περιοδικό Διοίκησης Αθλητισμού & Αναψυχής*, Vol. 11 (1), σσ. 41–54, Ανακτήθηκε 18 Σεπτεμβρίου, 2016 από

http://www.elleda.gr/sites/default/files/4_ziaka_elleda_41-54.pdf.

- Javeu, Cl., (1996), *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο, το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*, Τζαννόνε-Τζώρτζη Κ. (Μτφρ.), Αθήνα: Τυποθήτω.
- Καρλής, Δ., (2005), *Πολυμεταβλητή Στατιστική Ανάλυση*, Αθήνα: Εκδόσεις Αθ. Σταμούλης.
- Κατσαρός, Ι., (2008), *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΥΠΕΠΘ.
- Κόκκος, Α., (2007), *Η εκπαίδευση ενηλίκων ως διακριτό, θεσμικό και επιστημονικό πεδίο*, Περιοδικό Δια Βίου/Επιστημονική Επιθεώρηση για τη Βίου Μάθηση, τ.1, σσ. 45-48.
- Κυριαζόπουλος, Π. & Σαμαντά, Ειρ., (2011), *Μεθοδολογία έρευνας εκπόνησης διπλωματικών εργασιών*, Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.
- Κυριαζόπουλος, Π. & Σαμαντά, Ειρ., (2014), *Εισαγωγή στην οργανωσιακή συμπεριφορά*, Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.
- Κωτσίκης, Β., (1998), *Εκπαιδευτικά συστήματα: Οργάνωση και Διοίκηση. Μια συστημική προσέγγιση*, Αθήνα: Εκδόσεις “Έλλην” Γ. Παρίκος & Σία Ε.Ε.
- Μάντζαρης, Γ., (2012), *Επιστημονική Έρευνα: Συγγραφή – Διαμόρφωση – Παρουσίαση Επιστημονικών Εργασιών*, Θεσσαλονίκη: COPY CITY ΕΡΕ.
- Maxwell, J. C., (1998), *Οι 21 απαραίτατοι νόμοι της ηγεσίας, ακολουθήστε τους και οι άνθρωποι θα σας ακολουθήσουν*, Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Maxwell, J. C., (1999), *Αναπτύξτε τον ηγέτη μέσα σας*, Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Μπαμπινιώτης, Γ., (1998), *Παρακίνηση. Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. (σ. 1338), Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπουραντάς, Δ., (1992), *Management: Οργανωτική θεωρία και συμπεριφορά*, Αθήνα: Team Ε.Π.Ε.
- Μπουραντάς, Δ. & Βάθης, Α. & Παπακωνσταντίνου, Χ. & Ρεκλείτης, Π., (1999), *Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων και Υπηρεσιών*, Αθήνα: ΟΕΔΒ, Ανακτήθηκε 28 Σεπτεμβρίου, 2016 από <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL-C122/38/220,1110/>
- Μπουρής, Ι., (2008), *Γενικές αρχές της οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης, Προγράμματα Επιμόρφωσης Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης ΕΠΕΑΕΚ II*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

- Μπρίνια, Β., (2008), *Management εκπαιδευτικών μονάδων*, Αθήνα: Αθ. Σταμούλης.
- Μπρίνια, Β. & Κατσης, Α. & Κοντιάδης, Ξ., (2011), Προς ένα νέο μοντέλο οργάνωσης και διοίκησης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, *Νέα Παιδεία*, τ. 140, σσ.130-142.
- Παπαλεξανδρή, Ν. & Μπουραντάς, Δ., (2003), *Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων*, Αθήνα: Γ. Μπένου.
- Παρασκευόπουλος, Θ., (2004), *Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*,. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Πυθαρούλιος, Α., (2016), *Μάνατζμεντ - Η θεωρία των δύο παραγόντων κατά Herzberg*, Ανακτήθηκε 28 Σεπτεμβρίου, 2016 από <http://apythanos.blogspot.gr/2012/11/herzberg.html>.
- Ρεντίφης, Γ., (2015), *Οι αντιλήψεις των διευθυντών των σχολικών μονάδων για τα κριτήρια επιλογής. Εμπειρική έρευνα*, 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, Τόμ. 2015, 2, χσ., Ανακτήθηκε 31 Ιουλίου, 2016 από <http://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/354/316>.
- Σαΐτης, Χ., (2007), *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο, Από τη θεωρία... στην πράξη*, Αθήνα: Έκδοση ιδίου.
- Σαΐτης, Χ., (2008), *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΥΠΕΠΘ.
- Σαΐτης, Χ., (2008), *Εκπαιδευτικό υλικό της ενότητας Οργάνωση & Διοίκηση Δομών Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Ανακτήθηκε από <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/4781>.
- Σιδηροπούλου, Μ., (2015), *Ο Διευθυντής στο σημερινό Ελληνικό Σχολείο, Μελέτη περίπτωσης: Σχολεία της Καβάλας*, Καβάλα: Σαΐτας.
- Τασούλα, Α., (2006), *Διαδικασίες λήψης αποφάσεων σε εκπαιδευτικό οργανισμό. Προβλήματα και αντιφάσεις της σύγχρονης ελληνικής πραγματικότητας: Το Ελληνικό Σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. Περιφερειακή Διεύθυνση Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου, Ιωάννινα, 12 – 14 Μαΐου 2006*, Ανακτήθηκε 25 Σεπτεμβρίου, 2016 από <http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/00 .pdf>.

Τζίφας, Απ., (2006), *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: Το Ελληνικό Σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας*. Περιφερειακή Διεύθυνση Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου, Ιωάννινα, 12 – 14 Μαΐου 2006, Ανακτήθηκε 25 Σεπτεμβρίου, 2016 από http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/00_.pdf.

Χαλικιάς, Μ. & Μανωλέσου, Α. & Λάλου, Π., (2015), *Μεθοδολογία Έρευνας και Εισαγωγή στη Στατιστική Ανάλυση Δεδομένων με το IBM SPSS STATISTICS*, Ανακτήθηκε 24 Ιανουαρίου, 2016 από <http://moodle.teipir.gr/course/view.php?id=444>.

ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ

ΑΕΙ Πειραιά ΤΤ: <http://eduma.teipir.gr/>

ΑΠΘ: http://www.nured.auth.gr/dp7nured/?q=el/postgraduate05_oliki_poiotita

ΑΣΠΑΙΤΕ: <http://www.aspete.gr/index.php/el/%CF%83%CF%80%CE%BF%CF%85%CE%B4%CE%AD%CF%82-%CF%84%CE%BC%CE%AE%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1/%CE%BC%CE%B5%CF%84%CE%B1%CF%80%CF%84%CF%85%CF%87%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CE%AC%CF%80%CF%81%CE%BF%CE%B3%CF%81%CE%AC%CE%BC%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1.html>

ΕΑΠ: <https://www.eap.gr/el/programmata-spoudwn/165-ekpaidefsi-enilikon-med/diarthrws/644-a98de9f19489c3b57b102768792ce056>

ΕΑΠ: <http://www.metaptixiako.gr/metaptixiaka/elliniko-anoikto-panepistimio/1184/dioikisi-politismikon-monadon>

ΕΚΠΑ: <https://www.eduguide.gr/grad/prokiryksi/ekpa-pms-epistimes-tis-agogis,531>

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας: <http://www.pre.uth.gr/new/el/node/499>

Πανεπιστήμιο Μακεδονίας: <http://www.uom.gr/index.php?tmima=245&categorymenu=3>

Πανεπιστήμιο Κρήτης: <https://ptpepms-epa.edc.uoc.gr/index.php/katefthinseis/paidgogiki-didaktiki-praksi/dioikitikes-epimorfwtikes-leitourgies>

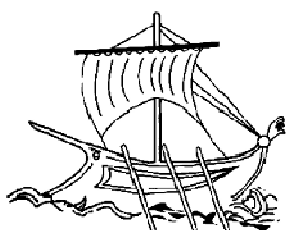
Αλεξάνδρειο ΤΕΙ Θεσσαλονίκης: <http://education-master.gr/>

ΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας: <http://manedu.teiwest.gr/>

ΤΕΙ Δυτικής Μακεδονίας: <http://kastoria.teiwm.gr/manedu/>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

I. Ερωτηματολόγιο



ΑΝΩΤΑΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΠΕΙΡΑΙΑ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟΥ ΤΟΜΕΑ

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων»

Αξιότιμε συμμετέχοντα / Αξιότιμη συμμετέχουσα,

Στο πλαίσιο έρευνας που διεξάγεται από φοιτητές του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων» του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων, παρακαλούμε για τη συμπλήρωση του σύντομου ερωτηματολογίου που επισυνάπτεται.

Το θέμα της έρευνας είναι η αποτίμηση των επιπτώσεων της μεταπτυχιακής εκπαίδευσης στην αλλαγή της στάσης και των αντιλήψεων των εκπαιδευομένων σχετικά με τη Διοίκηση της Εκπαίδευσης.

Σκοπός της έρευνας είναι να καταγραφούν οι υφιστάμενες απόψεις και πεποιθήσεις και να διερευνηθεί η αλλαγή στη στάση και στις αντιλήψεις των εκπαιδευομένων στη Διοίκηση των Εκπαιδευτικών Μονάδων.

Οι απαντήσεις και τα σχόλια είναι απολύτως εμπιστευτικά και ανώνυμα.

Η άποψή σας θα είναι πολύτιμη για τη διπλωματική μας εργασία.

Η έρευνα επιβλέπεται από τον Καθηγητή κ. Αθανάσιο Σπυριδάκο.

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τον χρόνο και τη βοήθειά σας.

Η ομάδα εργασίας:

Ειρήνη – Μεταξία Μαλλιαρού (malliarou@sch.gr)

Ευτυχία Παπαδοπούλου (dem-26@sdo.teipir.gr)

Οδηγίες για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου:

- 1) Σημειώστε **x** στα τετράγωνα τα οποία αντιστοιχούν στην απάντησή σας και συμπληρώστε τα κενά όπου υπάρχουν.
- 2) Κυκλώστε τον αριθμό που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο στην κλίμακα από 1(Καθόλου/Ποτέ) έως 5 (Πάρα πολύ/Πάντα), σύμφωνα με τον πίνακα που ακολουθεί:

1	2	3	4	5
Καθόλου ή Ποτέ	Λίγο ή Σπάνια	Μέτρια ή Κάποιες φορές	Πολύ ή Σχεδόν Πάντα	Πάρα Πολύ ή Πάντα

Α) ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο: Άντρας: Γυναίκα:
2. Ηλικία: < 30: [30-40]: [41-50]: [51-60]: >60:
3. Εργάζεστε στην εκπαίδευση; Ναι: Όχι:
Αν "ΝΑΙ", πόσα χρόνια; _____
4. Κατέχετε ή κατείχατε διευθυντική θέση στην εκπαίδευση;
Ναι: Όχι: Αν "ΝΑΙ", πόσα χρόνια: _____
5. Κατείχατε διευθυντική θέση εκτός εκπαίδευσης; Ναι: Όχι:
Αν "ΝΑΙ", σε ποια θέση και πόσα χρόνια; _____
6. Παρακολουθήσατε τα τελευταία χρόνια κάποιο επιστημονικό συνέδριο, σεμινάριο ή επιμόρφωση σχετικό με τη Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων;
Ναι: Όχι:

B) ΟΡΓΑΝΩΣΗ – ΗΓΕΣΙΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

Έστω ότι τώρα είστε διευθυντής/διευθύντρια σχολείου. Κυκλώστε τον αριθμό που εκφράζει την άποψή σας :					
1	Καθορίζετε με τους διδάσκοντες τους στόχους και την πολιτική δράσης του σχολείου στην αρχή του σχολικού έτους.	1	2	3	4 5
2	Κατανοείτε και συμμερίζεστε τις δυσκολίες των διδασκόντων κατά την άσκηση του έργου τους και τους στηρίζετε.	1	2	3	4 5
3	Χρησιμοποιείτε ερευνητικά εργαλεία (π. χ ερωτηματολόγια, Swot ανάλυση κλπ) για τη βελτίωση της απόδοσης της σχολικής μονάδας.	1	2	3	4 5
4	Ελέγχετε την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί κατά τον προγραμματισμό στην αρχή του σχολικού έτους.	1	2	3	4 5
5	Ελέγχετε τακτικά την τήρηση των εφημεριών από τους διδάσκοντες.	1	2	3	4 5
6	Αναγνωρίζετε και επιβραβεύετε τους διδάσκοντες του σχολείου για την προσπάθεια και την επίτευξη των στόχων τους.	1	2	3	4 5
7	Παρακινείτε τους διδάσκοντες να χρησιμοποιούν στο μέγιστο τις δημιουργικές τους ικανότητες χρησιμοποιώντας οπτικοακουστικά βοηθήματα (π .χ video-προβολέα, διαδραστικό πίνακα, Η/Υ κλπ).	1	2	3	4 5
8	Καλλιεργείτε κουλτούρα συνεργασίας μεταξύ των διδασκόντων και φροντίζετε για τη δημιουργία θετικού κλίματος.	1	2	3	4 5
9	Η εργασιακή ικανοποίηση ενός διδάσκοντα εξαρτάται από τον τρόπο συμπεριφοράς του διευθυντή (δίκαιος, φιλικός, αμερόληπτος κλπ)	1	2	3	4 5
10	Φροντίζετε για την επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση των διδασκόντων του σχολείου.	1	2	3	4 5
11	Αναλαμβάνετε πρωτοβουλία ένταξης του σχολείου σας σε ευρωπαϊκές δράσεις (Comenius, Erasmus+ κλπ) και ενθαρρύνετε τους διδάσκοντες να αναπτύξουν καινοτόμα προγράμματα.	1	2	3	4 5
12	Διανέμετε τους οικονομικούς πόρους με γνώμονα την εκπλήρωση των εκπαιδευτικών σκοπών.	1	2	3	4 5
13	Συνεργάζεστε με τα στελέχη της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης και του Δήμου (μέλη σχολικών επιτροπών κλπ).	1	2	3	4 5
14	Δίνετε έμφαση στη διαδραστική επικοινωνία ανάμεσα στο σχολείο και την τοπική κοινωνία.	1	2	3	4 5
15	Ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων πρέπει να συνεργάζεται με το σχολείο.	1	2	3	4 5
16	Συνομιλείτε με τους διδάσκοντες, οι οποίοι εκφράζουν τις απόψεις και τις ιδέες τους ελεύθερα.	1	2	3	4 5
17	Η καλή λειτουργία του σχολείου οφείλεται μόνο στην εκτέλεση των εντολών του διευθυντή από τους διδάσκοντες.	1	2	3	4 5
18	Διοικείτε πάντα το σχολείο με κλειστή την πόρτα του γραφείου σας.	1	2	3	4 5
19	Σε περιπτώσεις μεγάλης παραβατικότητας μαθητών, αντιμετωπίζετε την κατάσταση με αρκετή ελαστικότητα και αφήνετε τη διαχείριση και επίλυση του ζητήματος στον σύλλογο διδασκόντων.	1	2	3	4 5
20	Διαμορφώνετε μόνοσ/η τον κανονισμό του σχολείου.	1	2	3	4 5

21	Κοινοποιείτε στους μαθητές και στους γονείς τους τον κανονισμό του σχολείου και φροντίζετε για την εφαρμογή του.	1	2	3	4	5
22	Παρεμβαίνετε και προσπαθείτε να επιλύσετε τις συγκρούσεις άμεσα.	1	2	3	4	5
23	Διαχειρίζεστε ευέλικτα όλες τις υποδομές της σχολικής μονάδας και φροντίζετε για την συντήρησή τους, ώστε να είναι καθαρά και ασφαλή τόσο τα κτίρια όσο και οι γύρω χώροι.	1	2	3	4	5

Γ) ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΟΥ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ «ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ»

Ως φοιτητές του μεταπτυχιακού «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων», κυκλώστε τον αριθμό που εκφράζει την άποψή σας :						
1	Το μεταπτυχιακό πρόγραμμα (θα) ή σας έχει βοηθήσει να αναπτύξετε δεξιότητες στη διαχείριση πληροφοριών με τη χρήση των νέων τεχνολογιών χρήσιμες στην διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων;	1	2	3	4	5
2	Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι το μεταπτυχιακό πρόγραμμα (θα) ή σας έχει βοηθήσει να αναπτύξετε δεξιότητες ανάπτυξης αποτελεσματικότερης επικοινωνίας χρήσιμες στην διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων;	1	2	3	4	5
3	Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι το μεταπτυχιακό πρόγραμμα (θα) ή σας έχει βοηθήσει να αναπτύξετε δεξιότητες αντιμετώπισης περιπτώσεων συγκρούσεων ή κρίσεων στη σχολική μονάδα;	1	2	3	4	5
4	Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι ως Διευθυντές σχολικών μονάδων πρέπει να ορίζονται άτομα που έχουν επιμορφωθεί πιστοποιημένα στη Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων;	1	2	3	4	5

Δ) ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΠΑΥΞΗΣΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Ποιά από τις παρακάτω θεματικές ενότητες - επιπλέον των υπαρχόντων - θα θέλατε να προστεθεί στο πρόγραμμα. **ΠΡΟΣΟΧΗ** ΕΠΙΛΕΞΤΕ Ή ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΤΕ **ΜΟΝΟ ΜΙΑ** ΕΠΙΛΟΓΗ!

- Διαχείριση κρίσεων (πρώτες βοήθειες, σεισμός, πυρκαγιά κλπ)
- Μελέτη περιπτώσεων στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων(case studies)
- Εκπαιδευτική νομοθεσία
- Δεν επιθυμώ να προστεθεί καμία θεματική ενότητα

Άλλη (Περιγράψτε): _____

II. Πίνακες αποτελεσμάτων έρευνας

Φύλο

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Άνδρας	23	25,6	25,6	25,6
Γυναίκα	67	74,4	74,4	100,0
Total	90	100,0	100,0	

Φύλο ανά κατηγορία φοιτητή

Κατηγορία φοιτητή		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid Πριν την εκπαίδευση	Άνδρας	16	31,4	31,4
	Γυναίκα	35	68,6	68,6
	Total	51	100,0	100,0
Valid Μετα την εκπαίδευση	Άνδρας	7	17,9	17,9
	Γυναίκα	32	82,1	82,1
	Total	39	100,0	100,0

Ηλικία

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid <=30	20	22,2	22,2	22,2
[31--40]	21	23,3	23,3	45,6
[41-50]	33	36,7	36,7	82,2
[51-60]	16	17,8	17,8	100,0
Total	90	100,0	100,0	

Εκπαιδευτική προϋπηρεσία

Κατηγορία φοιτητή		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Πριν την εκπαίδευση	Όχι	11	21,6	22,0	22,0
	Valid Ναι	39	76,5	78,0	100,0
	Total	50	98,0	100,0	
	Missin System	1	2,0		
	Total	51	100,0		
Μετά την εκπαίδευση	Όχι	5	12,8	13,2	13,2
	Valid Ναι	33	84,6	86,8	100,0
	Total	38	97,4	100,0	
	Missin System	1	2,6		
	Total	39	100,0		

Διευθυντής/ντρια στην εκπαίδευση

Κατηγορία φοιτητή		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Πριν την εκπαίδευση	Όχι	35	68,6	68,6	68,6
	Valid Ναι	16	31,4	31,4	100,0
	Total	51	100,0	100,0	
Μετά την εκπαίδευση	Όχι	26	66,7	66,7	66,7
	Valid Ναι	13	33,3	33,3	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

Επιμόρφωση στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων

Κατηγορία φοιτητή		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Πριν την εκπαίδευση	Όχι	36	70,6	70,6	70,6
	Valid Ναι	15	29,4	29,4	100,0
	Total	51	100,0	100,0	
Μετά την εκπαίδευση	Όχι	17	43,6	43,6	43,6
	Valid Ναι	22	56,4	56,4	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

Wilks' Lambda

Test of Function(s)	Wilks' Lambda	Chi-square	df	Sig.
1	,817	16,880	3	,001

Structure Matrix

	Function
	1
Έλεγχος επίτευξης στόχων	,532
Υποστήριξη διδασκόντων	-,388
Επιβράβευση διδασκόντων	,301
Ελευθερία έκφρασης από τους διδάσκοντες ^a	,277
Συνεργασία με σύλλογο γονέων ^a	,262
Ένταξη σε ευρωπαϊκές δράσεις ^a	,252
Καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας ^a	,247
Διάθεση οικονομικών πόρων ^a	,239
Επαγγελματική ανάπτυξη διδασκόντων ^a	,225
Έλεγχος τήρησης εφημεριών ^a	,222
Συντήρηση σχολικής υποδομής ^a	,214
Σύνταξη κανονισμού μόνο από τον δ/ντή ^a	,210
Καλή λειτουργία σχολείου οφείλεται μόνο στον δ/ντή ^a	,151
Έλεγχος απόδοσης σχ. μονάδας με ερευνητικά εργαλεία ^a	,140
Ελαστική διαχείριση παραβατικότητας μαθητών - επίλυση από διδάσκοντες ^a	,117
Καθορισμός πολιτικής δράσης με διδάσκοντες ^a	,108
Παρακίνηση διδασκόντων για χρήση ΤΠΕ ^a	,108
Κοινοποίηση κανονισμού και τήρησή του ^a	,098

Συμπεριφορά δ/ντή vs εργασιακή ικανοποίηση διδασκόντων ^a	,090
Διαδραστική επικοινωνία με τοπική κοινωνία ^a	,089
Διοίκηση με κλειστή πόρτα γραφείου ^a	,084
Συνεργασία με ανώτερα στελέχη και τοπικούς φορείς ^a	,068
Παρέμβαση για επίλυση συγκρούσεων ^a	,029

Pooled within-groups correlations between discriminating variables and standardized canonical discriminant functions

Variables ordered by absolute size of correlation within function.

a. This variable not used in the analysis.

QB_1_6_12_rnd_median

Κατηγορία φοιτητή		Frequency	Percent	Valid Percent
Πριν την εκπαίδευση	Valid Σπάνια	1	2,0	2,0
	Κάποιες φορές	6	11,8	11,8
	Σχεδόν πάντα	28	54,9	54,9
	Πάντα	16	31,4	31,4
	Total	51	100,0	100,0
Μετά την εκπαίδευση	Valid Σχεδόν πάντα	23	59,0	59,0
	Πάντα	16	41,0	41,0
	Total	39	100,0	100,0

QB_7_11_rnd_median

Κατηγορία φοιτητή		Frequency	Percent	Valid Percent	
Πριν την εκπαίδευση	Valid	Σπάνια	1	2,0	2,0
		Κάποιες φορές	2	3,9	3,9
		Σχεδόν πάντα	31	60,8	60,8
		Πάντα	17	33,3	33,3
		Total	51	100,0	100,0
Μετά την εκπαίδευση	Valid	Σχεδόν πάντα	25	64,1	64,1
		Πάντα	14	35,9	35,9
		Total	39	100,0	100,0

QB_13_16_rnd_median

Κατηγορία φοιτητή		Frequency	Percent	Valid Percent	
Πριν την εκπαίδευση	Valid	Ποτέ	1	2,0	2,0
		Σπάνια	1	2,0	2,0
		Κάποιες φορές	4	7,8	7,8
		Σχεδόν πάντα	18	35,3	35,3
		Πάντα	27	52,9	52,9
		Total	51	100,0	100,0
Μετά την εκπαίδευση	Valid	Κάποιες φορές	1	2,6	2,6

	Σχεδόν πάντα	16	41,0	41,0
	Πάντα	22	56,4	56,4
	Total	39	100,0	100,0

QB_17_20_rnd_median

Κατηγορία φοιτητή		Frequency	Percent	Valid Percent
Πριν την εκπαίδευση	Valid Ποτέ	15	29,4	29,4
	Σπάνια	23	45,1	45,1
	Κάποιες φορές	12	23,5	23,5
	Σχεδόν πάντα	1	2,0	2,0
	Total	51	100,0	100,0
Μετά την εκπαίδευση	Valid Ποτέ	11	28,2	28,2
	Σπάνια	17	43,6	43,6
	Κάποιες φορές	9	23,1	23,1
	Σχεδόν πάντα	2	5,1	5,1
	Total	39	100,0	100,0

QB_21_23_rnd_median

Κατηγορία φοιτητή		Frequency	Percent	Valid Percent
Πριν την εκπαίδευση	Valid Σπάνια	1	2,0	2,0
	Κάποιες φορές	4	7,8	7,8
	Σχεδόν πάντα	18	35,3	35,3
	Πάντα	28	54,9	54,9
	Total	51	100,0	100,0
Μετά την εκπαίδευση	Valid Κάποιες φορές	1	2,6	2,6
	Σχεδόν πάντα	16	41,0	41,0
	Πάντα	22	56,4	56,4
	Total	39	100,0	100,0

Κατηγορία φοιτητή * Συμβολή μεταπτυχιακού στην ανάπτυξη διαχείρισης πληροφοριών Crosstabulation

Count

Κατηγορία φοιτητή	Συμβολή μεταπτυχιακού στην ανάπτυξη διαχείρισης πληροφοριών				Total
	Καθόλου	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	
Πριν την εκπαίδευση	1	8	22	20	51
Μετά την εκπαίδευση	0	5	17	17	39
Total	1	13	39	37	90

**Κατηγορία φοιτητή * Συμβολή μεταπτυχιακού στην ανάπτυξη
επικοινωνιακών δεξιοτήτων Crosstabulation**

Count

	Συμβολή μεταπτυχιακού στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων				Total
	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	
Κατηγορία φοιτητή	1	10	25	15	51
Πριν την εκπαίδευση	0	5	20	14	39
Μετά την εκπαίδευση	1	15	45	29	90
Total					

**Κατηγορία φοιτητή * Συμβολή μεταπτυχιακού στην ανάπτυξη διαχείρισης
συγκρούσεων - κρίσεων Crosstabulation**

Count

	Συμβολή μεταπτυχιακού στην ανάπτυξη διαχείρισης συγκρούσεων - κρίσεων					Total
	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	
Κατηγορία φοιτητή	1	4	9	28	9	51
Πριν την εκπαίδευση	0	1	10	17	11	39
Μετά την εκπαίδευση	1	5	19	45	20	90
Total						

**Ορισμός διευθυντή με πιστοποιημένη γνώση
στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Καθόλου	1	1,1	1,1	1,1
Λίγο	1	1,1	1,1	2,2
Μέτρια	5	5,6	5,6	7,8
Valid Πολύ	32	35,6	35,6	43,3
Παρα πολύ	51	56,7	56,7	100,0
Total	90	100,0	100,0	