



**ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ**

**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**«ΣΠΟΥΔΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Απόψεις Διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας  
εκπαίδευσης Φθιώτιδας ως προς την ανάγκη κατάρτισης σε  
σύγχρονα θέματα διοίκησης**

**Γεώργιος Ζαχάρης**

**Επιβλέπων Καθηγητής: Δρ. Ιωάννης Κατσαρός**

**ΠΑΤΡΑ**

**Σεπτέμβριος, 2019**

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του φοιτητή («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.

**«Απόψεις Διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας  
εκπαίδευσης Φθιώτιδας ως προς την ανάγκη κατάρτισης σε  
σύγχρονα θέματα διοίκησης»**

«Γεώργιος Ζαχάρης»

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής:  
«Δρ. Ιωάννης Κατσαρός»  
«Μέλος ΣΕΠ-ΕΑΠ»

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:  
«Δέσποινα Ανδρούτσου»  
«Μέλος ΣΕΠ-ΕΑΠ»

ΠΑΤΡΑ

Ιούνιος, 2019

## Περίληψη

Η κατάρτιση των διευθυντών σχολικών μονάδων σε θέματα διοίκησης είναι θεμελιώδης για την αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων.

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών σε θέματα διοίκησης των διευθυντών και υποδιευθυντών δημοτικών σχολείων και των προϊστάμενων νηπιαγωγείων του Νομού Φθιώτιδας για το σχολικό έτος 2018-2019. Επιμέρους στόχοι ήταν η αναζήτηση των εμποδίων συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα και τα κίνητρα συμμετοχής σε αυτά.

Πραγματοποιήθηκε μία ποσοτική μελέτη. Για τη συλλογή των δεδομένων, δημιουργήθηκε ερωτηματολόγιο μετά από συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση.

Στη μελέτη εντάχθηκαν 153 διευθυντές/υποδιευθυντές δημοτικών σχολείων και προϊστάμενοι νηπιαγωγείων. Συνελέχθησαν 132 συμπληρωμένα ερωτηματολόγια (ποσοστό ανταπόκρισης 86,2%). Σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, τα σημαντικότερα πεδία στα οποία επιθυμούν να επιμορφωθούν ήταν η Διαχείριση της αλλαγής και της εφαρμογής καινοτομιών (53%), η Διαχείριση συγκρούσεων με τους γονείς των μαθητών (53%) και η Εισαγωγή νέων τεχνολογιών για παιδαγωγικό και διοικητικό σκοπό (52,3%). Τα σημαντικότερα κίνητρα συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα αναδείχθηκαν η βελτίωση των δεξιοτήτων στην άσκηση των καθηκόντων των συμμετεχόντων (84,1%) και το προσωπικό τους ενδιαφέρον για το γνωστικό αντικείμενο (61,4), ενώ τα σημαντικότερα εμπόδια σύμφωνα με τα ευρήματα της μελέτης ήταν το κόστος παρακολούθησης (67,4%) και η έλλειψη διαθέσιμου χρόνου, καθώς τα επιμορφωτικά προγράμματα πραγματοποιούνται εκτός ωραρίου εργασίας (65,2). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της πολυμεταβλητής στατιστικής ανάλυσης ανάμεσα στις ανεξάρτητες μεταβλητές και τη βαθμολογία ανάγκης για επιμόρφωση, οι συμμετέχοντες που δεν είχαν μάθημα διοίκησης στις βασικές τους σπουδές, είχαν μεγαλύτερη ανάγκη για επιμόρφωση σε σχέση με τους συμμετέχοντες που είχαν μάθημα διοίκησης (Συντελεστής  $b = 0,29$ , 95% ΔΕ = 0,06 έως 0,51,  $p = 0,013$ ). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της πολυμεταβλητής στατιστικής ανάλυσης ανάμεσα στις ανεξάρτητες μεταβλητές και τη συμμετοχή σε επιμορφωτικά

προγράμματα, οι εργαζόμενοι σε δημοτικά σχολεία συμμετείχαν συχνότερα σε επιμορφωτικά προγράμματα σε σχέση με τους εργαζόμενους σε νηπιαγωγεία (Λόγος των odds = 3,86, 95% ΔΕ = 1,81 έως 8,24,  $p < 0,001$ ). Η πολυμεταβλητή ανάλυση ανάμεσα στις ανεξάρτητες μεταβλητές και τη βαθμολογία εμποδίων, έδειξε ότι οι συμμετέχοντες που εργάζονταν σε νηπιαγωγεία είχαν περισσότερα εμπόδια για επιμόρφωση σε σχέση με τους συμμετέχοντες που εργάζονταν σε δημοτικά (Συντελεστής  $b = 0,51$ , 95% ΔΕ = 0,17 έως 0,86,  $p = 0,004$ ).

Τα αποτελέσματα της έρευνας αναμένεται να συμβάλουν στον σχεδιασμό των κατάλληλων επιμορφωτικών προγραμμάτων, τα οποία θα παρέχουν τις γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνται για την διοίκηση μίας σχολικής μονάδας.

## **Λέξεις – κλειδιά**

Ανάγκες, Διευθυντής, Διοίκηση, Εκπαιδευτικός, Επιμόρφωση, Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

## THE PRINCIPALS' VIEWS OF THE FTHIOTIS COUNTY PRIMARY SCHOOLS REGARDING THEIR NEEDS FOR TRAINING ON MODERN ADMINISTRATION ISSUES

GEORGE ZACHARIS

### **Abstract**

School principals' training regarding on administration issues, is crucial for the effective operation of the school units.

Aim of the present study was the educational needs investigation on administrative issues of the primary schools and kindergartens principals' of the Fthiotis County for the school year 2018-2019. Also, goals of the study were the investigation of the obstacles and incentives for the participation to the training programs.

A quantitative study was conducted. For the data collection, a questionnaire was created after a systematic literature review.

One hundred fifty three principals and deputy principals were included in the study. Totally 132 completed questionnaires were collected (86.2% participation rate).

According to the participants, the most important fields regarding their educational needs were the change management and innovation implementation (53%), conflict management with students' parents (53%) and the introduction of the new technology for pedagogical and administrative scope (52,3). The most important incentives for the participation to the training programs were emerged the skills improvement (84.1%) and the personal interesting for the scientific field (61.4%), and the most important obstacles were the cost of the programs (67.4%) and the lack of available time, as the training programs were implemented outside working hours (67.4%).

According the results of the multivariate statistical analysis between the independent variables and the score of the educational needs, the participants without lesson during under graduate studies had greater need for training programs compared to those with

administration lesson during under graduate studies (coefficient  $b = 0.29$ , 95% CI = 0.06 to 0.51,  $p = 0.013$ ). According the results of the multivariate statistical analysis between the independent variables and the participation to the training programs, the primary schools' teachers compared to kindergarten teachers participated more often to the training programs (Odds ratio= 3.86, 95% CI = 1.81 to 8.24,  $p < 0.001$ ).

According the results of the multivariate statistical analysis between the independent variables and the score of the obstacles' subscale, the kindergarten teachers faced more obstacles for the participation to training programs compared to primary school teachers (coefficient  $b = 0.51$ , 95% CI = 0.17 to 0.86,  $p = 0.004$ ).

Research results are expected to contribute to the design of appropriate training programs that will provide the knowledge and skills needed to manage a school unit..

### **Key – words**

Administration, Needs, Primary education, Principal, Teacher, Training

## Περιεχόμενα

Περίληψη .....	iv
Λέξεις – κλειδιά .....	v
Abstract .....	vi
Περιεχόμενα.....	viii
Κατάλογος Γραφημάτων .....	xi
Κατάλογος Πινάκων .....	xii
Συντομογραφίες & Ακρωνύμια .....	xiv
1. Εισαγωγή.....	1
1.1 Διατύπωση προβλήματος .....	4
1.2 Σκοπός της Έρευνας.....	5
1.3 Ερευνητικά ερωτήματα .....	5
1.4 Σημασία - αναγκαιότητα του θέματος.....	6
1.5 Συνοπτική παρουσίαση διπλωματικής εργασίας.....	7
2. Κατάρτιση Διευθυντών .....	9
2.1 Εννοιολογικές Αποσαφηνίσεις.....	9
2.2 Σκοπός και Προγράμματα Κατάρτισης Εκπαιδευτικών .....	12
2.3 Ανίχνευση Επιμορφωτικών Αναγκών Εκπαιδευτικών.....	14
2.4 Χαρακτηριστικά Ενηλίκων Εκπαιδευομένων .....	15
2.5 Κίνητρα συμμετοχής σε προγράμματα συνεχιζόμενης κατάρτισης.....	16
2.6 Κατάρτιση Διευθυντών .....	17
2.6.1 Προετοιμασία Διευθυντών στην Ελλάδα .....	18
2.6.2 Ανάγκες Επιμόρφωσης Διευθυντών στην Ελλάδα.....	20
2.6.3 Η Επιμόρφωση των Διευθυντών σε Διεθνές Επίπεδο .....	21
3. Η Έννοια της Διοίκησης ενός Οργανισμού .....	25
3.1 Θεωρίες Διοίκησης.....	26
3.1.1 θεωρία της Γραφειοκρατίας.....	27
3.1.2 Επιστημονική Διοίκηση.....	27



3.1.3 Διοικητικές Αρχές.....	28
3.2 Λειτουργίες της Διοίκησης.....	30
3.2.1 Προγραμματισμός.....	30
3.2.2 Οργάνωση.....	31
3.2.3 Διεύθυνση.....	31
3.2.4 Έλεγχος.....	32
3.3 Η Έννοια της Ηγεσίας.....	33
3.3.1.Θεωρίες Ηγεσίας .....	35
3.3.2 Μετασχηματιστική Ηγεσία.....	35
3.4 Οι εκπαιδευτικές μονάδες ως οργανισμοί.....	36
3.4.1 Οι Λειτουργίες της Διοίκησης στην Εκπαίδευση.....	37
3.4.1 1 Προγραμματισμός στη σχολική μονάδα .....	38
3.4.1.2 Οργάνωση στη σχολική μονάδα .....	39
3.4.1.3 Διεύθυνση στη σχολική μονάδα .....	39
3.4.1.4 Έλεγχος στη σχολική μονάδα .....	41
3.4.2 Μοντέλα Εκπαιδευτικής Ηγεσίας.....	41
3.4.2.1 Εκπαιδευτική ηγεσία (instructional leadership).....	42
3.4.2.2 Ηθική ηγεσία (moral leadership) .....	42
3.4.2.3 Συμμετοχική ηγεσία (participative leadership).....	42
3.4.2.4 Διοικητική ηγεσία (Managerial Leadership) .....	42
3.4.2.5 Συγκυριακή ηγεσία (contingent Leadership) .....	43
3.4.2.6 Μετασχηματιστική ηγεσία (transformational leadership) .....	43
3.5 Αποτίμηση Βιβλιογραφικής Ανασκόπησης - Αποτίμηση Αναγκαιότητας Παρούσας Έρευνας .....	45
4. Μεθοδολογία.....	47
4.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα.....	47
4.2 Μέθοδος και Δείγμα μελέτης .....	47
4.3 Εργαλείο συλλογής δεδομένων .....	48
4.4 Ερευνητική διαδικασία.....	49
	ix

4.5 Αξιοπιστία και εγκυρότητα έρευνας .....	50
4.6 Στατιστική ανάλυση .....	51
5. Αποτελέσματα.....	53
5.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά συμμετεχόντων .....	53
5.2 Χαρακτηριστικά σχολικών μονάδων .....	54
5.3 Επιμόρφωση διευθυντών/προϊσταμένων .....	56
5.4 Συσχετίσεις.....	67
5.4.1 Εξαρτημένη μεταβλητή: βαθμολογία ανάγκης για επιμόρφωση.....	67
5.4.2 Εξαρτημένη μεταβλητή: βαθμολογία εμποδίων.....	71
5.4.3 Εξαρτημένη μεταβλητή: συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα .....	74
6. Συμπεράσματα .....	77
6.1 Προτάσεις και Περιορισμοί της Έρευνας .....	82
Βιβλιογραφία .....	83
Παράρτημα Α: «Ερωτηματολόγιο Μελέτης» .....	97
Παράρτημα Β: «Συνοδευτική Επιστολή Ερωτηματολογίου Μελέτης» .....	103

## **Κατάλογος Γραφημάτων**

<b>Γράφημα 1.</b> Τα κίνητρα συμμετοχής σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα αναφορικά με τη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων.....	57
<b>Γράφημα 2.</b> Η κατάλληλη μορφή επιμόρφωσης για τους διευθυντές των εκπαιδευτικών μονάδων.....	60
<b>Γράφημα 3.</b> Τα σημαντικότερα εμπόδια για τη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα.....	62
<b>Γράφημα 4.</b> Τα πεδία άσκησης των διευθυντικών καθηκόντων, που οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι χρειάζονται επιμόρφωση.....	66

## **Κατάλογος Πινάκων**

<b>Πίνακας 1.</b> Οι 14 Αρχές Διοίκησης του Fayol.....	29
<b>Πίνακας 2.</b> Διαφορές Μάνατζερ – Ηγέτη.....	33
<b>Πίνακας 3.</b> Δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων.....	53
<b>Πίνακας 4.</b> Τα χαρακτηριστικά των σχολείων στα οποία εργάζονται οι συμμετέχοντες.....	55
<b>Πίνακας 5.</b> Τα κίνητρα συμμετοχής σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα αναφορικά με τη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων.....	56
<b>Πίνακας 6.</b> Η κατάλληλη μορφή επιμόρφωσης για τους διευθυντές των εκπαιδευτικών μονάδων.....	58
<b>Πίνακας 7.</b> Τα σημαντικότερα εμπόδια για τη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα.....	61
<b>Πίνακας 8.</b> Τα πεδία άσκησης των διευθυντικών καθηκόντων, που οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι χρειάζονται επιμόρφωση.....	64
<b>Πίνακας 9.</b> Διμεταβλητές συσχετίσεις ανάμεσα στις ανεξάρτητες μεταβλητές και τη βαθμολογία ανάγκης για επιμόρφωση.....	67
<b>Πίνακας 10.</b> Πολυμεταβλητή γραμμική παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή τη βαθμολογία ανάγκης για επιμόρφωση.....	69
<b>Πίνακας 11.</b> Διμεταβλητές συσχετίσεις ανάμεσα στις ανεξάρτητες μεταβλητές και τη βαθμολογία εμποδίων.....	71
<b>Πίνακας 12.</b> Πολυμεταβλητή γραμμική παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή τη βαθμολογία εμποδίων.....	73
<b>Πίνακας 13.</b> Διμεταβλητές συσχετίσεις ανάμεσα στις ανεξάρτητες μεταβλητές και τη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα.....	74

<b>Πίνακας 14.</b> Πολυμεταβλητή λογιστική παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή τη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα.....	76
--	----

## Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

ΑΕΙ = Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα

Α/θμιας = Πρωτοβάθμιας

Β/θμιας = Δευτεροβάθμιας

ΔΕ = Διάστημα Εμπιστοσύνης

ΕΕΠΕΚ = Επιστημονική Ένωση για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας

ΕΚ = Εργαστηριακά Κέντρα

ΕΚΔΔΑ = Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης

ΕΚΠΑ = Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο

Εκπ/σης = Εκπαίδευσης

ΕΚΦΕ = Εργαστηριακά Κέντρα Φυσικών Επιστημών

ΗΠΑ = Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής

ΙΝΕΠ = Ινστιτούτο Εκπαίδευσης

ΚΕΑ = Κέντρα Εκπαίδευσης για την Αειφορία

ΚΕΣΥ = Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης

ΟΟΣΑ = Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης

ΠΕΚΕΣ = Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού

πχ = Παραδείγματος χάριν

ΣΕΚ = Σχολές Επαγγελματικής Κατάρτισης

ΦΕΚ = Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως

CI = Confidence interval

et al = et alia

NCEE = National Center on Education and the Economy

NSLE = National School for Leadership in Education

Διπλωματική Εργασία

OECD = Organization for Economic Co- Operation and Development

SPSS = Statistical Package for Social Sciences

## 1. Εισαγωγή

Η διεύθυνση μίας σχολικής μονάδας στο σύγχρονο περιβάλλον εκπαίδευσης αποτελεί μία σύνθετη και παράλληλα απαιτητική διαδικασία. Οι διευθυντές και προϊστάμενοι των εκπαιδευτικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης καλούνται να ανταποκριθούν σε μία σειρά καθηκόντων, παιδαγωγικών και διοικητικών, απαραίτητων για την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Η οικονομική διαχείριση του προϋπολογισμού της σχολικής μονάδας, η εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, η επικοινωνία με την ιεραρχία, η αποστολή δεδομένων της σχολικής μονάδας, η επικοινωνία και συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό αλλά και η διαχείριση συγκρούσεων με το προσωπικό, τους μαθητές και τους γονείς τους, καθώς και η παροχή κινήτρων στο προσωπικό για βελτίωση της απόδοσης της σχολικής μονάδας, αποτελούν μερικές μόνο προκλήσεις – καθήκοντα, στα οποία καλούνται σε καθημερινή βάση να ανταποκριθούν οι διευθυντές και προϊστάμενοι. Συνεπώς, μία άριστη παιδαγωγική κατάρτιση δεν αποτελεί τη μοναδική ικανή προϋπόθεση για την άσκηση των καθηκόντων του/της διευθυντή/τριας. Παράλληλα, η κατάρτισή του σε θέματα αναφορικά με τη διοίκηση (management), τα οικονομικά, την αξιολόγηση, την αποτελεσματικότητα και την διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού συνθέτουν εκείνο το κράμα δεξιοτήτων που απαιτούνται για την αποδοτική λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Η εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος σπουδών δεν αποτελεί μία μηχανική εφαρμογή διατάξεων, αλλά προκύπτει μέσα από την συνεργασία των εκπαιδευτικών με τη διεύθυνση και το σύλλογο διδασκόντων. Καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας καλείται να φέρει εις πέρας αρμοδιότητες όπως είναι η απόφαση κατανομής των τάξεων, η εφαρμογή των παιδαγωγικών αρχών, η διαρκής αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών και φυσικά η αξιοποίηση σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας με την εφαρμογή της τεχνολογίας (υπολογιστές, διαδραστικοί πίνακες). Οφείλει να οργανώσει όλα τα παραπάνω, να συνεργαστεί με το εκπαιδευτικό προσωπικό και να επιβλέπει διαρκώς σε όλη τη σχολική χρονιά την εφαρμογή του προγράμματος αλλά και την απόδοση του προσωπικού του. Επίσης, σημαντικό είναι να κινητοποιεί το προσωπικό σε δράσεις



τόσο μέσα στο πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος όσο και πέραν αυτού, όπως είναι η εισαγωγή και εφαρμογή καινοτομιών, με στόχο να ενισχύσει τη δέσμευση του προσωπικού με τη σχολική μονάδα και να αναπτύξει τις δεξιότητες των μαθητών. Παράλληλα, διαχειρίζεται πιθανές διαφωνίες ή και συγκρούσεις του προσωπικού με αποφάσεις της διεύθυνσης ή και των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, συμπεριλαμβάνοντας και αυτές που θα προκύψουν από τη συστηματική επικοινωνία με τους μαθητές και τους γονείς τους.

Μέσα στο πλαίσιο της προσπάθειας αποκέντρωσης της διοίκησης, η διαχείριση του προϋπολογισμού και των οικονομικών της σχολικής μονάδας, έχει περιέλθει στην ευθύνη των διευθυντών σχολικών μονάδων. Η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών απαιτεί αφενός την προμήθεια εξοπλισμού (οικονομικός σχεδιασμός) και αφετέρου την κατάρτιση των εκπαιδευτικών (κινητοποίηση). Η επικοινωνία, σε όλες τις μορφές, της σχολικής μονάδας με την ιεραρχία της εκπαίδευσης (Διεύθυνση Α/θμιας, Περιφερειακή, Υπουργείο) με την αποστολή δεδομένων και την καταχώρηση στοιχείων σχολικής μονάδας (πχ. αριθμός μαθητών, προσωπικού, υπηρεσιακές μεταβολές) αποτελούν καθημερινή ευθύνη του διευθυντή της σχολικής μονάδας.

Η σχολική μονάδα, όπως περιγράφεται παραπάνω, αποτελεί έναν μικρό αλλά και ιδιαίτερα σύνθετο οργανισμό, στον οποίο δύνανται να εφαρμοσθούν οι βασικές λειτουργίες της διοίκησης (μάνατζμεντ), ο προγραμματισμός με τη λήψη αποφάσεων, η οργάνωση με τη διοίκηση του προσωπικού, η διεύθυνση με τα χαρακτηριστικά της ηγεσίας και ο έλεγχος (Κατσαρός, 2008), προκειμένου ο διευθυντής να μπορέσει να ανταποκριθεί σε όλες τις διοικητικές απαιτήσεις της θέσης του. Μολονότι, οι πολιτικές παιδείας (οργάνωση, στελέχωση, χρηματοδότηση, παιδαγωγικό πρόγραμμα) αποφασίζονται κεντρικά σε πολιτικό επίπεδο, ωστόσο η οργάνωση της σχολικής μονάδας για τη βέλτιστη εφαρμογή τους αποτελεί ευθύνη της διεύθυνσης της σχολικής μονάδας. Η γνώση και η κατάρτιση των διευθυντών αναφορικά με τις λειτουργίες της διοίκησης, αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση για την ανταπόκριση τους στο έργο τους και την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας, όπως έχει δείξει ένας σημαντικός αριθμός μελετών της διεθνούς βιβλιογραφίας (Cranston Neil, 2000; Sun &

Van Ryzin, 2014; Bloom, Lemos, Sadun & Reenen, 2015; Davis, Darling-Hammond, Lapointe, & Meyerson, 2005).

Η ιδιομορφία της σχολικής μονάδας ως μίας διοικητικής δομής με κάποια γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά, αποτελεί ένα πεδίο στο οποίο μπορούν να εφαρμοστούν οι αρχές της διοικητικής επιστήμης (Κατσαρός, 2008). Ωστόσο, το ερώτημα που τίθεται είναι, αν μόνο η γνώση και η κατάρτιση αναφορικά με τη διοίκηση επαρκούν για την αποτελεσματική λειτουργία μίας σχολικής μονάδας. Σε όλα τα σύγχρονα επαγγελματικά πεδία εκτός από τις διοικητικές γνώσεις, έχει αναγνωρισθεί ο θεμελιώδης ρόλος της ηγεσίας στην ολοκληρωμένη και αποτελεσματική διοίκηση. Η άσκηση ηγετικού ρόλου στον χώρο του σχολείου είναι μια απαιτητική και δύσκολη υπόθεση γεγονός που αναδεικνύεται από το πλήθος των σχετικών μελετών, όπως παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Ο Kenneth Leithwood, σημαντικός ερευνητής στο πεδίο της εκπαίδευσης, σε συνεργασία με τον Daniel L. Duke, πραγματοποίησε βιβλιογραφική αναζήτηση σε 121 επιστημονικά άρθρα, προκειμένου να καθορίσει το εννοιολογικό πλαίσιο της σχολικής ηγεσίας. Η μελέτη τους ανέδειξε τελικά 6 μοντέλα σχολικής ηγεσίας, τα οποία είναι (Leithwood & Duke, 1998b): Εκπαιδευτική ηγεσία (instructional leadership), Ηθική ηγεσία (moral leadership), Συμμετοχική ηγεσία (participative leadership), Διοικητική ηγεσία (Managerial Leadership), Συγκυριακή ηγεσία (contingent Leadership) και η Μετασχηματιστική ηγεσία (transformational leadership). Η εκτενής μελέτη του σε εκπαιδευτικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ανέδειξε το ρόλο του μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας στην κουλτούρα της σχολικής μονάδας, στις αξίες του προσωπικού και στη λήψη των αποφάσεων (Leithwood, 1994). Ωστόσο, και πολύ νεότερες μελέτες έχουν δείξει τη θετική επίδραση του μετασχηματιστικού μοντέλου σχολικής ηγεσίας τόσο στο εκπαιδευτικό προσωπικό όσο και στην απόδοση των μαθητών (Boberg & Bourgeois, 2016; Berkovich & Eyal, 2017). Οι δεξιότητες της ηγεσίας μπορούν να αναπτυχθούν μέσα από κατάλληλα σχεδιασμένα επιμορφωτικά προγράμματα, αξιοποιώντας τα ευρήματα των μελετών αναφορικά με τις επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών.

## **1.1 Διατύπωση προβλήματος**

Οι σχολικές μονάδες λειτουργούν μέσα σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο κοινωνικοοικονομικό και πολιτικό περιβάλλον. Αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για την κάλυψη των σύγχρονων εκπαιδευτικών αναγκών, περιορισμοί στους σχολικούς προϋπολογισμούς λόγω της οικονομικής κρίσης, εισαγωγή των νέων τεχνολογιών, διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού (μόνιμοι, αναπληρωτές, ωρομίσθιοι) και οι διαρκώς αυξανόμενες εκπαιδευτικές ανάγκες γονέων και μαθητών, συνθέτουν το σύγχρονο περιβάλλον εργασίας των διευθυντών, όπου καλούνται να ανταποκριθούν άμεσα και αποτελεσματικά. Η κατάρτιση τους σε θέματα διοίκησης και ηγεσίας αποτελεί πλέον μονόδρομο, που θα τους θωρακίσει στην καθημερινή απαιτητική άσκηση των καθηκόντων τους.

Παρόλο τον σημαντικό ρόλο της κατάρτισης στην αποτελεσματική διοίκηση, ωστόσο αυτή δεν αποτελεί προαπαιτούμενο για την κατάληψη θέσης ευθύνης σε μία σχολική μονάδα. Σύμφωνα με τη νομοθεσία, ο εκπαιδευτικός μετά από 8 έτη προϋπηρεσίας δύναται να διεκδικήσει θέση ευθύνης. Η εξειδικευμένη κατάρτιση σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης, δεν είναι υποχρεωτική. Εάν ο εκπαιδευτικός, ωστόσο, διαθέτει μία τέτοια κατάρτιση, αυτή δεν μοριοδοτείται σε υψηλότερο συντελεστή σε σχέση με κατάρτιση σε οποιοδήποτε άλλο επιστημονικό πεδίο. Μετά την κατάληψη της θέσης ευθύνης, η παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων δεν αποτελεί υποχρέωση που πηγάζει από τη θέση και κριτήριο αξιολόγησης. Συνεπώς, στη χώρα μας ο διευθυντής καλείται να ανταποκριθεί στη καθήκοντα του με μοναδικό του εφόδιο στο πεδίο της οργάνωσης και διοίκησης την προπτυχιακή του εκπαίδευση, η οποία όμως σε όλα τα προγράμματα σπουδών των παιδαγωγικών σχολών περιλαμβάνει ένα μόνο μάθημα σε ένα εξάμηνο σπουδών.

Μελετώντας τις διεθνείς πρακτικές στον τομέα της κατάρτισης των διευθυντών σχολικών μονάδων, διαπιστώνονται σημαντικές διαφορές αναφορικά με τη χώρα μας. Πανεπιστημιακά προγράμματα στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων (που οδηγούν στη λήψη βασικού πτυχίου), πιστοποιημένα προγράμματα κατάρτισης για τους νέους διευθυντές, συνεχιζόμενη επιμόρφωση για τους παλαιότερους, ίδρυση εθνικών σχολών αναφορικά με τη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, αποτελούν μερικές από τις

σημαντικότερες διεθνείς πολιτικές στον τομέα της κατάρτισης των διευθυντών σχολικών μονάδων. Σε κάποιες χώρες, βεβαίως, η κατοχή πιστοποιητικού ή πτυχίου πανεπιστημίου αναφορικά με τη διοίκηση, αποτελούν προαπαιτούμενο για την κατάληψη θέσης ευθύνης.

Η ανάγκη κατάρτισης των διευθυντών έχει αναδειχθεί και μέσα από τα αποτελέσματα μελετών, που έχουν πραγματοποιηθεί, κυρίως σε επίπεδο μεταπτυχιακών ερευνητικών διατριβών. Στις μελέτες αυτές η πλειοψηφία των συμμετεχόντων αναγνωρίζει τη σημαντικότητα της κατάρτισης, με ένα ποσοστό των συμμετεχόντων να την θεωρεί και υποχρεωτική για την κατάληψη θέσης ευθύνης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των μελετών, τα κύρια πεδία κατάρτισης που δήλωσαν οι συμμετέχοντες ήταν η διαχείριση της Εισαγωγής των εκπαιδευτικών αλλαγών-καινοτομιών, η Ηγεσία στη σχολική μονάδα, η Διαχείριση των συγκρούσεων, η Παρακίνηση-Παρώθηση του προσωπικού και ο Προγραμματισμός και η αξιολόγηση στη σχολική μονάδα.

## **1.2 Σκοπός της Έρευνας**

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών/προϊσταμένων σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Φθιώτιδας κατά το σχολικό έτος 2018-19, σχετικά με τις ανάγκες κατάρτισης σε θέματα διοίκησης και ηγεσίας. Επιμέρους στόχοι ήταν η καταγραφή των κινήτρων και των εμποδίων συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα, η μορφή και η διάρκεια που πρέπει να έχουν τα προγράμματα αυτά, καθώς και η σημαντικότητα τους για την αποτελεσματική άσκηση των καθηκόντων των διευθυντών/ντρίων.

## **1.3 Ερευνητικά ερωτήματα**

Τα ερευνητικά ερωτήματα, που διερευνήθηκαν στην παρούσα διπλωματική μελέτη ήταν τα εξής:

- Ποια η κατάρτιση που έχουν λάβει μέχρι σήμερα οι συμμετέχοντες διευθυντές/προϊστάμενοι;

- Ποια τα κίνητρα τους για συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα;
- Ποια τα πεδία επιμόρφωσης που έχουν ανάγκη αναφορικά με τη σύγχρονη διοίκησή εκπ/κών μονάδων;
- Ποια τα σημαντικότερα εμπόδια που αντιμετωπίζουν για τη συμμετοχή τους σε οποιαδήποτε μορφής επιμορφωτικά προγράμματα;
- Έχουν κοινές ανάγκες κατάρτισης οι διευθυντές και αν διαφοροποιούνται ως προς ποια χαρακτηριστικά (ατομικά, εκπαιδευτικής μονάδας);
- Ποιες οι απόψεις και οι επιθυμίες των διευθυντών/προϊσταμένων ως προς το είδος, την μορφή και την χρονική διάρκεια των επιμορφωτικών προγραμμάτων και την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων αυτών.

#### **1.4 Σημασία - αναγκαιότητα του θέματος**

Η ανάδειξη των αναγκών κατάρτισης των διευθυντών από τη μία πλευρά και οι σημαντικές διαφορές της χώρας συγκριτικά με τις χώρες της Ευρώπης αλλά και τις Ηνωμένες Πολιτείες από την άλλη στην προετοιμασία των διευθυντών, καθιστούν την διερεύνηση των αναγκών κατάρτισης και τη θεσμοθέτηση της επιμόρφωσης ως θεμελιώδεις για την αποτελεσματική διοίκηση των σχολικών μονάδων και φυσικά μέσω αυτής της βελτίωσης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Οι μελέτες αναφορικά με τις ανάγκες επιμόρφωσης των διευθυντών, δύνανται να βοηθήσουν την ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας όσο και των Περιφερειακών Διευθύνσεων για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση στοχευμένων επιμορφωτικών προγραμμάτων, καθώς οι ανάγκες επιμόρφωσης ήδη θα έχουν αναδειχθεί και καταγραφεί μέσω των εισηγήσεων των μελετών. Επίσης, θα έχουν ληφθεί υπόψη κατά τον σχεδιασμό τα πιθανά εμπόδια για τη συμμετοχή στα επιμορφωτικά προγράμματα και παράλληλα θα μπορούν να δοθούν τα κατάλληλα κίνητρα, όπως αυτά περιγράφονται στα αποτελέσματα των μελετών, αναδεικνύοντας με τον τρόπο αυτό την αναγκαιότητα των μελετών αυτών.

Η σημαντικότητα της παρούσας μελέτης έγκειται στο γεγονός ότι ο μελετώμενος πληθυσμός αποτελείται από το σύνολο των διευθυντών/προϊσταμένων του νομού, με

τη συμμετοχή και των προϊστάμενων των νηπιαγωγείων, οι οποίες/οι συνήθως δεν συμπεριλαμβάνονται στις μελέτες. Επίσης, πραγματοποιήθηκε διερεύνηση της πιθανής συσχέτισης των εκπαιδευτικών αναγκών, των κινήτρων και των εμποδίων συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα με τα χαρακτηριστικά όχι μόνο των συμμετεχόντων, όπως εφαρμόζεται στην πλειονότητα των μελετών, αλλά και με αυτά των σχολικών μονάδων (τοποθεσία, στελέχωση, αριθμός μαθητών), προκειμένου να αναδειχθούν πιθανές ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες που προκύπτουν σχετιζόμενες με τα χαρακτηριστικά αυτά των σχολικών μονάδων. Η διερεύνηση των συσχετισμών θα πραγματοποιηθεί μέσω πολυμεταβλητών στατιστικών μοντέλων.

## **1.5 Συνοπτική παρουσίαση διπλωματικής εργασίας**

Η παρούσα διπλωματική εργασία καλείται να παρουσιάσει τις επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών σε θέματα διοίκησης καθώς και να πραγματοποιήσει σύνδεση των θεωριών διοίκησης και ηγεσίας με την εκπαιδευτική διαδικασία. Ειδικότερα, στο 2<sup>ο</sup> κεφάλαιο γίνεται αρχικά εννοιολογική αποσαφήνιση όρων που παρουσιάζονται στη διπλωματική εργασία όπως «γνώση», «κατάρτιση», «επαγγελματική ανάπτυξη» κα. Στη συνέχεια παρουσιάζονται ο σκοπός των επιμορφωτικών προγραμμάτων, τα κίνητρα συμμετοχής σε αυτά και τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων, τα οποία θα πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη κατά τον σχεδιασμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Επίσης, γίνεται αναφορά στην προετοιμασία των Ελλήνων διευθυντών για την ανάληψη θέσης ευθύνης και παρουσιάζεται η αντίστοιχη προετοιμασία των διευθυντών σε Ευρωπαϊκό και Διεθνές επίπεδο. Στο 3<sup>ο</sup> κεφάλαιο παρουσιάζονται τρεις από τις σημαντικότερες θεωρίες της διοίκησης καθώς και οι λειτουργίες της διοίκησης. Γίνεται αναφορά και στις θεωρίες της ηγεσίας και τέλος παρουσιάζονται οι εφαρμογές των λειτουργιών της διοίκησης στο επίπεδο των εκπαιδευτικών μονάδων. Το 4<sup>ο</sup> κεφάλαιο, αυτό της μεθοδολογίας της έρευνας, παρουσιάζεται το είδος της έρευνας, η μέθοδος δειγματοληψίας, το εργαλείο συλλογής των δεδομένων, καθώς και θέματα που αφορούν την ηθική, τη δεοντολογία, την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της μελέτης. Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται και οι στατιστικές μέθοδοι ανάλυσης των δεδομένων. Στο επόμενο κεφάλαιο, το 5<sup>ο</sup>,

παρουσιάζονται αναλυτικά με κείμενα, πίνακες και γραφήματα, τα αποτελέσματα της έρευνας τόσο τα περιγραφικά όσο και τα επαγωγικά, μετά από τις συσχετίσεις των μεταβλητών μεταξύ τους. Στο τελευταίο κεφάλαιο, το 6<sup>ο</sup>, γίνεται μία σύγκριση των σημαντικότερων αποτελεσμάτων της έρευνας με τα αντίστοιχα μελετών της βιβλιογραφίας.



## **2. Κατάρτιση Διευθυντών**

Ο σημαντικότερος παράγοντας στην σχολική μονάδα για την βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης είναι ο εκπαιδευτικός. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας καλείται να ανταποκριθεί σε ένα πολυδιάστατο πλαίσιο καθηκόντων, όπου διοικητικά, οργανωτικά, οικονομικά και παιδαγωγικά καθήκοντα συνθέτουν την καθημερινότητα του. Και μολονότι, η εκπαιδευτική μονάδα μοιάζει με έναν απλό στη δομή οργανισμό (διευθυντής – υποδιευθυντής - εκπαιδευτικό προσωπικό), εντούτοις, οι οργανωτικές και οι διοικητικές υποχρεώσεις που απορρέουν από αυτή την οργανωτική δομή είναι πολλές και απαιτούν συστηματική διαχείριση.

Οι γνώσεις και δεξιότητες που αποκτά ο διευθυντής στη διάρκεια της αρχικής του προετοιμασίας σε προπτυχιακό επίπεδο, δεν αποτελούν εχέγγυο για την άσκηση αποτελεσματικής διοίκησης της σχολικής μονάδας. Όπως αναφέρθηκε εξάλλου σε προηγούμενη ενότητα σχετικά με την αρχική προετοιμασία των εκπαιδευτικών, οι γνώσεις αναφορικά με τη διοίκηση, παρέχονται στο πλαίσιο ενός μόνο μαθήματος στη διάρκεια των σπουδών των παιδαγωγικών τμημάτων. Οι ανάγκες κατάρτισης που θα προκύψουν από την άσκηση των καθηκόντων είναι μεγάλες και διαρκείς και δύνανται να καλυφθούν μόνο μέσω της συνεχιζόμενης κατάρτισης, η οποία αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο που πρέπει να παρέχεται και να αξιοποιείται από όλους τους εκπαιδευτικούς ανεξάρτητα από την θέση ευθύνης που μπορεί να κατέχουν. Μία γενική δια βίου εκπαίδευση θα μπορούσε να επιτρέψει στο άτομο να αντιμετωπίσει το σύγχρονο κόσμο, έναν κόσμο ρευστό και μεταβαλλόμενο (Θεοφιλίδης, 2012).

### **2.1 Εννοιολογικές Αποσαφηνίσεις**

Όσο καλή και αν είναι η κατάρτιση των εκπαιδευτικών στη διάρκεια των προπτυχιακών τους σπουδών ή και μετά την λήψη του πτυχίου αλλά πριν την είσοδο τους στο επάγγελμα, δεν είναι ικανή να εξασφαλίσει την αποδοτική άσκηση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος και των διοικητικών καθηκόντων στη διάρκεια της θητείας τους. Τα εκπαιδευτικά συστήματα θα πρέπει να παρέχουν και να εξασφαλίζουν ευκαιρίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης των εκπαιδευτικών για να



αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις στη διάρκεια της θητείας τους. Μία από τις σημαντικές προκλήσεις είναι η άσκηση των διευθυντικών καθηκόντων (Darling-Hammond, 2003).

Σύμφωνα με τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) “Ως *Επαγγελματική Ανάπτυξη* ορίζονται οι δραστηριότητες οι οποίες αναπτύσσουν τις δεξιότητες, τη γνώση, την εξειδίκευση και άλλα χαρακτηριστικά του ατόμου ως εκπαιδευτικού” (Organization for Economic Co- Operation and Development - OECD, 2009). Επίσης, σύμφωνα με την Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης και Νέας Γενιάς ως Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση ορίζεται ως «*Η Εκπαίδευση ή κατάρτιση που πραγματοποιείται μετά την Αρχική Εκπαίδευση ή την ένταξη στην εργασία, και η οποία αποσκοπεί στη βελτίωση ή την αναβάθμιση γνώσεων ή/και ικανοτήτων, στην απόκτηση νέων δεξιοτήτων για την αλλαγή καριέρας ή την επανακατάρτιση και στη συνέχιση της προσωπικής ή επαγγελματικής ανάπτυξης. Περιλαμβάνει οποιοδήποτε είδος εκπαίδευσης (γενική, εξειδικευμένη ή επαγγελματική, τυπική ή μη τυπική)*» (Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης και Νέας Γενιάς, 2019).

Για την καλύτερη κατανόηση των ανωτέρω, θα πρέπει να δοθούν και οι αντίστοιχοι ορισμοί των εννοιών της γνώσης, της δεξιότητας και ικανότητας. Ειδικότερα, ως «γνώσεις» δύνανται να οριστούν οι πληροφορίες για ένα θέμα ή η κατανόηση του θέματος ως αποτέλεσμα των εμπειριών ή της μελέτης. Οι «δεξιότητες» αποτελούν την δυνατότητα του ατόμου να πραγματοποιεί τα καθήκοντα του και να επιλύει προβλήματα. Η «ικανότητα» αποτελεί πιο σύνθετη έννοια, καθώς περιλαμβάνει τη δυνατότητα ενός ατόμου να διαχειρίζεται περίπλοκα ζητήματα, κινητοποιώντας ψυχοκοινωνικούς πόρους (δεξιότητες και στάσεις) σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο (Ananiadou & Magdalan Claro, 2009, σελ. 8).

Στον παραπάνω ορισμό διακρίνονται πολλές έννοιες που πρέπει να αποσαφηνιστούν. Σύμφωνα με τον Νόμο υπ’ αριθ. 3879 (ΦΕΚ 163Α/21-9-10) αναφορικά με την Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης:

- Ως Τυπική εκπαίδευση ορίζεται «*Η εκπαίδευση που παρέχεται στο πλαίσιο του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, οδηγεί στην απόκτηση πιστοποιητικών αναγνωρισμένων σε εθνικό επίπεδο από τις δημόσιες αρχές και αποτελεί μέρος*

της διαβαθμισμένης εκπαιδευτικής κλίμακας. Στην τυπική εκπαίδευση εντάσσεται και η γενική τυπική εκπαίδευση ενηλίκων».

- Ως Τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα ορίζεται «Το σύστημα της πρωτοβάθμιας, της δευτεροβάθμιας και της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης».
- Ως Μη τυπική εκπαίδευση ορίζεται «Η εκπαίδευση που παρέχεται σε οργανωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος και μπορεί να οδηγήσει στην απόκτηση πιστοποιητικών αναγνωρισμένων σε εθνικό επίπεδο. Περιλαμβάνει την αρχική επαγγελματική κατάρτιση, τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση και τη γενική εκπαίδευση ενηλίκων».
- Ως Άτυπη μάθηση ορίζονται «Οι μαθησιακές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα εκτός οργανωμένου εκπαιδευτικού πλαισίου, σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, στο πλαίσιο του ελεύθερου χρόνου ή επαγγελματικών, κοινωνικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων. Περιλαμβάνει τις κάθε είδους δραστηριότητες αυτομόρφωσης, όπως η αυτομόρφωση με έντυπο υλικό ή μέσω διαδικτύου ή με χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή ή ποικίλων εκπαιδευτικών υποδομών, καθώς και τις γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που αποκτά το άτομο από την επαγγελματική εμπειρία του».

Η Επαγγελματική Κατάρτιση διαχωρίζεται στην Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση και στην Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση. Στο χώρο της Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης εντάσσονται δραστηριότητες που προσφέρουν βασικές επαγγελματικές γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες σε ειδικότητες και εξειδικεύσεις με στόχο την ένταξη, επανένταξη, επαγγελματική κινητικότητα και ανέλιξη του ανθρώπινου δυναμικού στην αγορά εργασίας, καθώς και την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη. Στη Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση εντάσσεται η κατάρτιση του ανθρώπινου δυναμικού που συμπληρώνει, εκσυγχρονίζει ή και αναβαθμίζει γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες, οι οποίες αποκτήθηκαν από τα συστήματα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης ή από επαγγελματική εμπειρία με στόχο την ένταξη ή επανένταξη στην αγορά εργασίας,

τη διασφάλιση της εργασίας και την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη (Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης και Νέας Γενιάς, 2019).

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, μετά την αρχική τους εκπαίδευση (λήψη βασικού πτυχίου) έχει ως κύριους στόχους (Centre for Educational Research and Innovation., 1998):

- Να επικαιροποιήσει τη γνώση του εκπαιδευτικού σε κάποιους τομείς, με τα νέα δεδομένα στους τομείς
- Να επικαιροποιήσει τις δεξιότητες, στάσεις και προσεγγίσεις του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της ανάπτυξης νέων τεχνικών διδασκαλίας, στοχοθεσίας και εκπαιδευτικής έρευνας
- Να επιτρέψει στους εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν τις αλλαγές του αναλυτικού προγράμματος σπουδών ή άλλων πτυχών της εκπαιδευτικής πρακτικής
- Να επιτρέψει στους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν και να εφαρμόσουν νέες στρατηγικές αναφορικά με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών ή άλλων πτυχών της εκπαιδευτικής πρακτικής
- Να ανταλλάξουν πληροφορίες και εξειδίκευση μεταξύ των εκπαιδευτικών και άλλων φορέων (πχ. ακαδημαϊκά ιδρύματα)
- Να βοηθήσουν τους πιο αδύναμους εκπαιδευτικούς να γίνουν αποτελεσματικότεροι.

## **2.2 Σκοπός και Προγράμματα Κατάρτισης Εκπαιδευτικών**

Η επαγγελματική κατάρτιση αποτελεί σημαντικό εργαλείο πολιτικής, που συμβάλλει στην επίτευξη πολλών οικονομικών και κοινωνικών στόχων, ενός υψηλού επιπέδου απασχόλησης, κοινωνικής συνοχής και διατήρησης της ανταγωνιστικότητας προς όφελος μιας βιώσιμης οικονομικής ανάπτυξης (ΕΚΔΔΑ, 2019). Ωστόσο, η επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών δεν καλύπτει μόνο τους παραπάνω στόχους σε μακρο - επίπεδο. Ουσιαστικά ισορροπεί μεταξύ των ατομικών αναγκών

κατάρτισης, των αναγκών ανάπτυξης της σχολικής μονάδας και τελικά των εθνικών στόχων ενός οργανωμένου κράτους (Darling-Hammond, 2003; Fraser, Kennedy, McKinney, Reid, & McKinney, 2007).

Η επαγγελματική επιμόρφωση και κατάρτιση περιλαμβάνει γενικά όλες τις οργανωμένες και διαρθρωμένες δραστηριότητες, είτε οδηγούν στην απόκτηση αναγνωρισμένων προσόντων είτε όχι, που παρέχουν στα άτομα δεξιότητες και ικανότητες αναγκαίες και επαρκείς για την εκτέλεση μιας εργασίας ή ενός συνόλου εργασιών (Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης, 2019). Αποτελεί μία διαδικασία που διαρκεί σε όλη την επαγγελματική ζωή του εκπαιδευτικού και δεν περιορίζεται μόνο στην παιδαγωγικό – διδακτική πρακτική, αλλά σε όλες τις δραστηριότητες του εκπαιδευτικού (Bush, Bell, & Bush, 2002).

Μελέτη με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών από 22 χώρες (Organization for Economic Co- Operation and Development - OECD, 2009), ανέδειξε τους τύπους των προγραμμάτων κατάρτισης που παρακολούθησαν οι συμμετέχοντες σε μία περίοδο 18 μηνών, πριν από τη συμμετοχή τους στη μελέτη. Τα προγράμματα αυτά ήταν:

1. Κύκλοι μαθημάτων (Courses)
2. Εργαστήρια (Workshops)
3. Συνέδρια (Conferences)
4. Σεμινάρια (Seminars)
5. Προγράμματα απόκτησης προσόντων, πχ λήψη πτυχίου (qualification programme, a degree programme)
6. Επισκέψεις σε άλλα σχολεία (Observation visits to other schools)
7. Συμμετοχή σε δίκτυο εκπαιδευτικών (Participation in a network of teachers)
8. Ατομική ή ομαδική ερευνητική δραστηριότητα (Individual or collaborative research)
9. Καθοδήγηση και εκπαίδευση (Mentoring and/or peer observation and coaching)

10. Ανάγνωση της βιβλιογραφίας, πχ άρθρα, περιοδικά (Reading professional literature)
11. Συζήτηση με τους συναδέλφους (Engaging in informal dialogue with peers)

### **2.3 Ανίχνευση Επιμορφωτικών Αναγκών Εκπαιδευτικών**

Ο σχεδιασμός των επιμορφωτικών προγραμμάτων ξεκινά από την ανίχνευση των εκπαιδευτικών αναγκών, αυτών για τους οποίους οργανώνονται τα προγράμματα. Ουσιαστικά τα επιμορφωτικά προγράμματα καλούνται να «συναντήσουν» τις ανάγκες των συμμετεχόντων (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Καθώς οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών άλλοτε δεν είναι εκφρασμένες και άλλοτε έχουν εκφρασθεί αλλά δεν έχουν αποτυπωθεί επίσημα προκειμένου να αξιοποιηθούν από την ηγεσία της εκπαίδευσης, κρίνονται αναγκαίες οι έρευνες αναφορικά με την αποτύπωση των εκπαιδευτικών αναγκών. Τα ευρήματα των ερευνών αυτών αποτελούν εργαλεία για τους φορείς που ασκούν και διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πολιτική, καθώς τους καθοδηγούν στοχευμένα στις πολιτικές τους αποφάσεις, βελτιώνουν την ποιότητα σε τομείς ενδιαφέροντος των ατόμων, διευκολύνουν την εφαρμογή των αποφάσεων και τελικά συμβάλλουν στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων των προγραμμάτων μέσω των καταγεγραμμένων αναγκών (βαθμός επιτυχίας ικανοποίησης αναγκών) (Cohen, Manion, & Morrison, 2008).

Για την ανίχνευση και καταγραφή των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών εφαρμόζονται οι μέθοδοι και τα εργαλεία των κοινωνικών ερευνών. Ειδικότερα, τα εργαλεία συλλογής των δεδομένων των ερευνών (ποσοτικών και ποιοτικών) που μπορούν να χρησιμοποιηθούν είναι τα ερωτηματολόγια, οι συνεντεύξεις, η παρατήρηση, η ανάλυση περιεχομένου κειμένων και η ανάλυση υπαρχόντων στατιστικών δεδομένων. Εκτός όμως από τις ανάγκες κατάρτισης, θα πρέπει να καταγράφονται και οι επιθυμίες τους για το είδος των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης. Επίσης, θα πρέπει να εξετάζονται και να καταγράφονται οι επιθυμίες των συμμετεχόντων ως προς τα χαρακτηριστικά των προγραμμάτων που αφορούν τη διάρκεια της επιμόρφωσης (βραχεία-ταχύρρυθμη, μέσης ή μακράς διάρκειας), την

υποχρεωτικότητα της και τον χρόνο διεξαγωγής της (εντός χρόνου εργασίας, εκτός χρόνου εργασίας, κατά τη διάρκεια των διακοπών) (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008; Cohen et al., 2008). Η συνολική καταγραφή των παραπάνω χαρακτηριστικών δύναται να εξασφαλίσει την μεγαλύτερη δυνατή συμμετοχή και να συμβάλει στην αποτελεσματικότητα του επιμορφωτικού προγράμματος.

## **2.4 Χαρακτηριστικά Ενηλίκων Εκπαιδευομένων**

Για τον σχεδιασμό ενός αποτελεσματικού προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων, θα πρέπει να λαμβάνοντα σοβαρά υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενηλίκων συμμετεχόντων. Τα χαρακτηριστικά αυτά θα πρέπει να αξιοποιούνται και από τους επιμορφωτές των ενηλίκων. Τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων, συνοψίζονται στα παρακάτω (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008):

- Γνώσεις και εμπειρίες των ενηλίκων εκπαιδευομένων. Οι ενήλικες συμμετέχοντες διαθέτουν γνώσεις και εμπειρίες, οι οποίες σε ένα βαθμό σχετίζονται με το περιεχόμενο του προγράμματος. Ο επιμορφωτής καλείται να αξιοποιήσει τις γνώσεις και αυτές τις εμπειρίες, και όχι να τις απορρίψει.
- Ενεργός συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία. Οι ενήλικες επιζητούν την ενεργό συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία, και όχι να αποτελούν παθητικούς ακροατές, δείχνοντας μάλιστα ιδιαίτερο ενδιαφέρον στις θεματικές ενότητες που σχετίζονται με τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες.
- Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι διαθέτουν προσωπική επαγγελματική θεωρία. Η προσωπική επαγγελματική θεωρία αποτελεί το απόσταγμα της γνώσης που αποκτήθηκε μέσα από την καθημερινή πρακτική, αλλά και τον τρόπο που ο ενήλικας αντιλαμβάνεται τον επαγγελματικό του ρόλο και την δραστηριότητα του. Η πρόσληψη της νέας γνώσης από τον ενήλικα εκπαιδευόμενο, συχνά πραγματοποιείται υπό το πρίσμα της επαγγελματικής θεωρίας. Τα επιμορφωτικά προγράμματα θα πρέπει να δίδουν στους εκπαιδευόμενους τη δυνατότητα να συνειδητοποιήσουν αυτή τη θεωρία και παράλληλα να τους δώσουν την ευκαιρία εναλλακτικών θεωρήσεων.

- Ύπαρξη εμποδίων στη μαθησιακή και αναπτυξιακή προσπάθεια. Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι συχνά βρίσκονται αντιμέτωποι με μία σειρά από οικογενειακά, επαγγελματικά, κοινωνικά ή επαγγελματικά εμπόδια, που τους εμποδίζουν είτε στην πρόσβαση είτε στην παρακολούθηση των προγραμμάτων. Η καταγραφή αυτών των εμποδίων θα πρέπει να γίνεται μέσω των ερευνών ανίχνευσης επιμορφωτικών αναγκών, με σκοπό τον καλύτερο σχεδιασμό των προγραμμάτων.

## **2.5 Κίνητρα συμμετοχής σε προγράμματα συνεχιζόμενης κατάρτισης**

Η παροχή κινήτρων σε έναν εργαζόμενο για τη συμμετοχή του σε επιμορφωτικά προγράμματα, αποτελεί σημαντική λειτουργία της διοίκησης με σκοπό την βελτίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η θεωρία των κινήτρων έχει την αρχή της στον Αμερικανό ψυχολόγο Abraham Maslow, ο οποίος αναγνώρισε μία σειρά κινήτρων που έχουν εφαρμογή στη ζωή του ατόμου. Σύμφωνα με τη θεωρία των κινήτρων (Maslow, 1954) τα άτομα κινητοποιούνται για να ικανοποιήσουν συγκεκριμένες τους ανάγκες, οι οποίες ξεκινούν από τις βασικές για την επιβίωση τους (τροφή, στέγη) και επεκτείνονται σε περισσότερο πολύπλοκες ψυχολογικές ανάγκες (εκτίμηση, αναγνώριση, δημιουργικότητα). Τα άτομα επιδιώκουν την ικανοποίηση των πολύπλοκων αναγκών, μόνο στην περίπτωση που έχουν ήδη ικανοποιήσει τις βασικές. Ωστόσο, η θεωρία του Maslow σχετιζόταν με το σύνολο των δραστηριοτήτων του ατόμου στη διάρκεια της ζωής του.

Το έργο ενός άλλου Αμερικανού ψυχολόγου, του Frederick Herzberg συνδέθηκε ουσιαστικά με την κινητοποίηση των εργαζομένων. Σύμφωνα με τη θεωρία του (Herzberg, 2008) οι εργαζόμενοι κινητοποιούνται από την εργασία τους και υπάρχει ατομική ανάγκη για επιτυχία των οργανωσιακών στόχων. Ειδικότερα, σύμφωνα με τη θεωρία του Herzberg, τα κίνητρα (motivators) ή οι ικανοποιήσεις από την εργασία (job satisfiers) είναι παρόντα στην εργασία, δίδουν στον εργαζόμενο την επιθυμία όχι απλά και μόνο της εργασίας αλλά της αποτελεσματικής εργασίας. Τα κίνητρα αυτά είναι τα επιτεύγματα, η αναγνώριση, η εργασία, η υπευθυνότητα, η προαγωγή και η πιθανότητα προσωπικής ανάπτυξης. Ο Herzberg αναγνώρισε και μία σειρά από άλλους



παράγοντες, Παράγοντες Υγιεινής (Hygiene Factors) τους ονόμασε, οι οποίοι αν και δεν αποτελούν κίνητρα, ωστόσο συμβάλουν στον να μην αναπτυχθεί δυσαρέσκεια από την εργασία. Οι παράγοντες αυτοί είναι: ο μισθός, η επίβλεψη, η ασφάλεια από την εργασία, οι θετικές εργασιακές συνθήκες, η προσωπική ζωή, οι διαπροσωπικές σχέσεις και οι συνάδερφοι, η εταιρική πολιτική και η κοινωνική θέση.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας, ειδικότερα τα κίνητρα των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή τους σε προγράμματα συνεχιζόμενης κατάρτισης περιλαμβάνουν την βελτίωση στο πεδίο της διδακτικής στους ικανότητες, στην κινητοποίηση των ίδιων των μαθητών, την απόδοση των μαθητών, τον μισθό των εκπαιδευτικών, την απόκτηση τίτλων, τις ευκαιρίες για προαγωγή, την αναγνώριση, την προτροπή του διευθυντή, τις καλές εργασιακές σχέσεις με τους συναδέλφους (Cordingley et al., n.d.; Curee et al., 2005; Fernet, Austin, & Vallerand, 2012; Fernet, Gagné, & Austin, 2010; Han, Yin, & Wang, 2015, 2016; Kassabgy, Boraie, & Schmidt, 2001; Stajkovic & Luthans, 1997; Thoonen, Sleegers, Oort, Peetsma, & Geijsel, 2011).

## **2.6 Κατάρτιση Διευθυντών**

Οι διοικητικές υποχρεώσεις που απορρέουν από τη θέση του διευθυντή, το καθηκοντολόγιο τους, όπως αυτό περιγράφεται από τη νομοθεσία (ΦΕΚ 1340 Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων, 2002) καθώς βεβαίως και η προσωπική τους ανάγκη για επαγγελματική ανάπτυξη, ουσιαστικά καθορίζουν την αναγκαιότητα της ύπαρξης επιμορφωτικών προγραμμάτων, το περιεχόμενο τους και τη διαρκή ανάγκη καταγραφής των απόψεων των διευθυντών για τα χαρακτηριστικά αυτών των προγραμμάτων (διάρκεια, είδος, περιεχόμενο κα.).

Στις ενότητες που ακολουθούν πραγματοποιείται καταγραφή της προετοιμασίας των διευθυντών, στο πλαίσιο της τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης, το περιεχόμενο των



εκπαιδευτικών προγραμμάτων καθώς επίσης και οι ανάγκες επιμόρφωσης των Ελλήνων διευθυντών σύμφωνα με έρευνες της βιβλιογραφίας και τέλος μία παρουσίαση της κατάρτισης των διευθυντών διεθνώς. Η καταγραφή των εκπαιδευτικών αναγκών των διευθυντών σε συνδυασμό με τη διεθνή πρακτική, θα πρέπει να αξιολογηθεί από την ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας για την δημιουργία των κατάλληλων επιμορφωτικών προγραμμάτων.

### **2.6.1 Προετοιμασία Διευθυντών στην Ελλάδα**

Πριν από τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των διευθυντών, θα πρέπει να γίνει μία αναφορά σχετικά με την κατάρτιση των διευθυντών στο πλαίσιο της τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης. Θα παρουσιαστούν οι εκπαιδευτικοί φορείς και το περιεχόμενο των προγραμμάτων. Η καταγραφή της υφιστάμενης κατάστασης είναι απαραίτητη, προκειμένου να γίνει σύγκριση με τις καταγεγραμμένες ανάγκες κατάρτισης και συνεπώς την εφαρμογή στοχευμένων παρεμβάσεων για τη δημιουργία αποτελεσματικών επιμορφωτικών προγραμμάτων ή και αλλαγών στο αναλυτικό πρόγραμμα μαθημάτων των τριτοβάθμιων σχολών.

Η προετοιμασία των υποψηφίων διευθυντών εκπαιδευτικών μονάδων ξεκινά σε προπτυχιακό επίπεδο στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με το πρόγραμμα προπτυχιακών σπουδών δύο παιδαγωγικών σχολών και μίας σχολής προσχολικής αγωγής (‘‘Θεματικός Κατάλογος Μαθημάτων | Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης - Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας,’’ 2018; *Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Ιωαννίνων-Αναλυτικά Περιγράμματα Μαθημάτων*, 2018), διδάσκεται σε κάθε σχολή ένα μόνο μάθημα, για ένα μόνο εξάμηνο σε όλη τη διάρκεια των σπουδών, αναφορικά με την οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Μολονότι, η αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα θέματα διοίκησης θα βοηθούσε τους εκπαιδευτικούς, ανεξάρτητα από την κατάληψη θέσης ευθύνης, να κατανοήσουν τις οργανωτικές και διοικητικές λειτουργίες της εκπαιδευτικής μονάδας (πχ στοχοθεσία, επικοινωνία-συνεργασία, διαχείριση συγκρούσεων κα.), η διδασκαλία του μοναδικού αυτού μαθήματος δείχνει την υποεκτίμηση της αξίας της κατάρτισης σε θέματα διοίκησης. Σε μεταπτυχιακό επίπεδο, υπάρχει ένας ικανοποιητικός αριθμός διαθέσιμων προγραμμάτων στο πεδίο της «Διοίκησης Εκπαιδευτικών Μονάδων», τόσο

δια ζώσης όσο και σε εξ αποστάσεως προγράμματα (Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, ΕΚΠΑ κα). Στον νόμο 3848 (ΦΕΚ 71/τ. Α'/19-5-2010) υπήρχε πρόβλεψη για παρακολούθηση από τους διευθυντές προγράμματος με σκοπό την απόκτηση πιστοποιητικού διοικητικής επάρκειας. Ωστόσο, η διάταξη αυτή καταργήθηκε με μεταγενέστερους νόμους.

Ένας θεσμός που ιδρύθηκε σχετικά πρόσφατα είναι τα Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.). Τα ΠΕ.Κ.Ε.Σ ιδρύθηκαν με τον Νόμο υπ' αριθ. 4547 (ΦΕΚ 102/12-06-2018). Σύμφωνα με το άρθρο 4, παράγραφο 2 του ανωτέρω *«Αποστολή των ΠΕ.Κ.Ε.Σ. είναι ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός, η παρακολούθηση, ο συντονισμός και η στήριξη του εκπαιδευτικού έργου των δημόσιων και ιδιωτικών σχολικών μονάδων, καθώς και των Ε.Κ., ο συντονισμός των Κ.Ε.Σ.Υ., των Κ.Ε.Α., και των Ε.Κ.Φ.Ε. της περιοχής αρμοδιότητάς τους, η επιστημονική και παιδαγωγική υποστήριξη των εκπαιδευτικών της δημόσιας και της ιδιωτικής εκπαίδευσης, η οργάνωση της επιμόρφωσης, περιλαμβανομένης και της εισαγωγικής, των εκπαιδευτικών, καθώς και η υποστήριξη του προγραμματισμού και της αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου σε περιφερειακό επίπεδο»*. Ειδικότερα, αναφορικά με την οργάνωση και λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων καθώς και την καταγραφή των εκπαιδευτικών αναγκών και της επιμόρφωσης των στελεχών της εκπαίδευσης, στο πλαίσιο των ΠΕΚΕΣ αναμένεται να αναπτυχθούν και επιμορφωτικές παρεμβάσεις για διευθυντές/ντρίες

Το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (ΕΚΔΔΑ) με το Ινστιτούτο εκπαίδευσης του (ΙΝΕΠ) υλοποιεί έναν μεγάλο και σημαντικό αριθμό πιστοποιημένων επιμορφωτικών προγραμμάτων κατάρτισης δημοσίων υπαλλήλων και στελεχών της δημόσιας διοίκησης. Η θεματολογία των προγραμμάτων, που δύνανται να παρακολουθήσουν οι διευθυντές σχολικών μονάδων, αφορά μεταξύ άλλων την εφαρμογή του πειθαρχικού δικαίου, την αποτελεσματική διοίκηση και ηγεσία, την αποτελεσματική λήψη αποφάσεων και επίλυση προβλημάτων, την βελτίωση των κοινωνικών ικανοτήτων αναφορικά με την επικοινωνία και τη διαχείριση του στρες και τη διοίκηση μέσω στόχων. Τα προγράμματα είναι διάρκειας δέκα ημερών, πραγματοποιούνται αποκλειστικά δια ζώσης στην έδρα του ΕΚΔΔΑ στην Αθήνα.

Επίσης, υλοποιείται και το εξ αποστάσεως πρόγραμμα διάρκειας 3 μηνών και το οποίο αποτελεί μετεξέλιξη του προγράμματος για την απόκτηση πιστοποιητικού διοικητικής επάρκειας.

Κάνοντας ανασκόπηση της προετοιμασίας των διευθυντών, θα λέγαμε ότι αυτή κατά την αρχική εκπαίδευση, κρίνεται σχετικά «φτωχή». Η ύπαρξη ενός μόνο μαθήματος σε προπτυχιακό επίπεδο δύσκολα καλύπτει τις ανάγκες εκπαίδευσης στο επιστημονικό πεδίο της διοίκησης. Κατά την συνεχιζόμενη επαγγελματική εκπαίδευση, αναμφισβήτητα δίδονται περισσότερες ευκαιρίες για κατάρτιση. Ωστόσο, εκείνο που λείπει, είναι ο σχεδιασμός και η οργάνωση σε επίπεδο υπουργείου πιστοποιημένων προγραμμάτων κατάρτισης των διευθυντών σε θέματα διοίκησης, τα οποία θα παρακολουθεί ο διευθυντής μετά την κατάληψη της θέσης ευθύνης και θα μπορούσαν να είχαν μία συνέχεια σε όλη τη διάρκεια της θητείας του. Μάλιστα, η παρακολούθηση των προγραμμάτων αυτών θα μπορούσε να είναι υποχρεωτική ή να μοριοδοτείται. Στην επόμενη ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα μελετών αναφορικά με τις ανάγκες επιμόρφωσης των διευθυντών στην χώρα μας.

### **2.6.2 Ανάγκες Επιμόρφωσης Διευθυντών στην Ελλάδα**

Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών, αποτελεί σημαντικό εργαλείο στον σχεδιασμό των κατάλληλων προγραμμάτων. Σημαντικός αριθμός ερευνών έχουν πραγματοποιηθεί στη χώρα μας και έχουν αναδείξει τις επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών. Ειδικότερα, μελέτη σχετικά με τις ανάγκες επιμόρφωσης διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Πιερίας (Παπαϊωάννου, Γιαβρίμης, Βαλκάνος, & Κατσαφούρος, 2013), έδειξε ότι η πλειοψηφία σχεδόν των συμμετεχόντων (97.5%) κρίνει αναγκαία την επιμόρφωση των διευθυντών σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης. Τα θεματικά πεδία που έλαβαν τα υψηλότερα ποσοστά αναφορικά με τις επιμορφωτικές ανάγκες ήταν η «Εισαγωγή εκπαιδευτικών αλλαγών-καινοτομιών» (57.5%), η «Ηγεσία στη σχολική μονάδα» (52,5%), η «Διαχείριση συγκρούσεων» (50%), η «Παρακίνηση-Παρώθηση του προσωπικού» και ο «Προγραμματισμός και αξιολόγηση στη σχολική μονάδα» με ποσοστά 42,5% αντίστοιχα. Επίσης, θεματικές ενότητες σχετικά με την «Εκπαιδευτική νομοθεσία», τα «Καθήκοντα διευθυντών σχολικών μονάδων», την «Οργάνωση

γραφείου και αρχείου», την «Χρήση νέων τεχνολογιών», την «Εξέλιξη της διοικητικής σκέψης» καθώς και την «Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης» έλαβαν υψηλά ποσοστά με πάνω από 30% στις προτιμήσεις των συμμετεχόντων για επιμόρφωση. Διαπιστώνουμε από τα παραπάνω, ότι οι επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών καλύπτουν όλες τις λειτουργίες της διοικητικής επιστήμης καθώς και θέματα ηγεσίας.

Σε μελέτη που πραγματοποιήθηκε σε 121 διευθυντές πρωτοβάθμιας στη Θεσσαλία (Καλογεροπούλου, 2010), σχεδόν το 89% των συμμετεχόντων αναγνωρίζει την σημαντικότητα της επιμόρφωσης στην επιτυχή άσκηση των διευθυντικών καθηκόντων. Ενδιαφέρον εύρημα της συγκεκριμένης μελέτης αποτελεί η απάντηση του 53.3% των συμμετεχόντων, ότι θεωρεί απαραίτητη προϋπόθεση την εξειδικευμένη κατάρτιση για την κατάληψη θέσης διευθυντή, με το 18% να μην την θεωρεί απαραίτητη και ένα ποσοστό 27,9% να μην απαντά. Στο πλαίσιο της ίδιας μελέτης οι εκπαιδευτικές ανάγκες που αναδείχθηκαν ως σημαντικές για την άσκηση του διευθυντικού έργου ήταν αναφορικά με το καθηκοντολόγιο των διευθυντών (74.4%), τα θέματα ηγεσίας (70.1%) και η οργάνωση και η διοίκηση της εκπαίδευσης (63.4%). Σε μία πολύ πρόσφατη μελέτη (Χανδόλιας, 2017), σε δείγμα διευθυντών και υποδιευθυντών σχολικών μονάδων, αναδείχθηκε η οικονομική διαχείριση (89.4%), η εισαγωγή των εκπαιδευτικών αλλαγών και καινοτομιών (83.3%) και η διαχείριση των συγκρούσεων (73.3%) ως τα πεδία που συγκέντρωσαν τα υψηλότερα ποσοστά αναφορικά με τις επιμορφωτικές ανάγκες.

Τα συμπεράσματα που μπορούν να εξαχθούν από τα παραπάνω ευρήματα των ερευνών είναι ότι αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα της κατάρτισης των διευθυντών για την αποτελεσματική άσκηση των καθηκόντων τους, θέτοντας μάλιστα και θέμα υποχρεωτικότητας της κατάρτισης πριν την κατάληψη της θέσης ευθύνης. Επίσης, οι ανάγκες κατάρτισης καλύπτουν σχεδόν όλο το εύρος του περιεχομένου της διοικητικής επιστήμης καθώς και του καθηκοντολογίου των διευθυντών.

### **2.6.3 Η Επιμόρφωση των Διευθυντών σε Διεθνές Επίπεδο**

Οι περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, δεν απαιτούν κάποιας μορφής επίσημη ή νομοθετημένη προετοιμασία των διευθυντών σχολικών μονάδων (*School Leadership*

*in Europe: issues, challenges and opportunities*, 2012). Στην Γερμανία και Ισπανία μόνο απαιτούνται 5 με 7 έτη προϋπηρεσίας στη διοίκηση. Στις υπόλοιπες χώρες έχει καθιερωθεί η επιλογή με κριτήριο την εργασιακή εμπειρία (με πέντε έτη) και την αρχική εκπαίδευση. Εξαιρέση αποτελούν η Νορβηγία, Φινλανδία και Σουηδία, στις οποίες δεν τίθεται ελάχιστη προϋπηρεσία για την κατάληψη θέσης διευθυντή. Στο Ηνωμένο Βασίλειο και την Ιρλανδία δεν απαιτείται ούτε εργασιακή ούτε διοικητική προϋπηρεσία. Ωστόσο, εάν υπάρχουν, αξιολογούνται θετικά στην περίπτωση κρίσης για τη θέση ευθύνης. Ωστόσο, η κατάρτιση σε θέματα ηγεσίας μέσω του προγράμματος «National Professional Qualification for Headship» είναι απαραίτητη για την Αγγλία. Στην Γερμανία, κατά τα δύο πρώτα χρόνια άσκησης των καθηκόντων του διευθυντή, ο διευθυντής βρίσκεται σε «περίοδο δοκιμασίας», πριν αναλάβει την θέση.

Στην Ιταλία, Σουηδία, Ισπανία και Ηνωμένο Βασίλειο, η κατάρτιση σε θέματα διοίκησης είναι υποχρεωτική, είτε πριν είτε μετά την ανάληψη των καθηκόντων. Στην Ουγγαρία προσφέρεται στους διευθυντές διετές πανεπιστημιακό πρόγραμμα κατάρτισης. Στην Ιρλανδία παρέχεται συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη και υποστήριξη σε παλαιούς και νέους διευθυντές μέσω ενός χρηματοδοτούμενου προγράμματος «Ανάπτυξης της Ηγεσίας για τα Σχολεία». Στην Ιρλανδία προετοιμάζεται μία σειρά προγραμμάτων και συμβουλευτικών υπηρεσιών για διευθυντές σχολείων.

Παλαιότερη Ευρωπαϊκή συγκριτική μελέτη (Thody, Pashiardis, Johansson, & Parpanoum, 2007) παρουσίασε τα προγράμματα επιμόρφωσης σε 4 χώρες (Ελλάδα, Κύπρος, Σουηδία και Αγγλία). Σύμφωνα με τη μελέτη, η Κύπρος, δεν εφαρμόζει κάποιο εξειδικευμένο πρόγραμμα προετοιμασίας αναφορικά με τη διοίκηση, αλλά παρέχει ένα ετήσιο πρόγραμμα κατάρτισης μέσω του Υπουργείου Παιδείας. Ωστόσο, στη χώρα παρέχονται πανεπιστημιακά προγράμματα σπουδών αναφορικά με τη διοίκηση της εκπαίδευσης, αλλά, όπως αναφέρουν οι συγγραφείς της μελέτης, απαιτούνται πολλά χρόνια για την κατάληψη θέσης διευθυντή καθώς κριτήριο επιλογής αποτελεί η αρχαιότητα. Στη Σουηδία, μετά την κατάληψη της θέσης ευθύνης, παρέχονται σε τοπικό επίπεδο προγράμματα επιμόρφωσης, αλλά και στη διάρκεια των

προπτυχιακών σπουδών, η διοίκηση της εκπαίδευσης αποτελεί μέρος του προγράμματος σπουδών. Στην Αγγλία διατίθενται προγράμματα σε κολλέγια πριν, κατά την τοποθέτηση και στη διάρκεια της θητείας του διευθυντή, καθώς και πρόγραμμα αξιολόγησης πριν την ανάληψη της υπηρεσίας. Και στις 4 χώρες, δεν είναι υποχρεωτική η επίσημη προετοιμασία (κατάρτιση σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης). Στην Αγγλία από το 1997, υπάρχει εθνικό πρόγραμμα πιστοποίησης των διευθυντών.

Η Σλοβενία, αναγνωρίζοντας την ανάγκη εξειδικευμένης κατάρτισης των διευθυντών, δημιούργησε το 1995 την Εθνική Σχολή Διοίκησης της Εκπαίδευσης (National School for Leadership in Education - NSLE) (Sentočnik & Rupar, 2009). Η σχολή προσφέρει προγράμματα πιστοποίησης των διευθυντών, προγράμματα καθοδήγησης για τους νέους διευθυντές και προγράμματα επιμόρφωσης των διευθυντών που ήδη υπηρετούν. Το πρόγραμμα πιστοποίησης περιλαμβάνει την κατάρτιση στις ενότητες διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού, οργανωσιακή ανάπτυξη, νομοθεσία, παιδαγωγική ηγεσία και διαχείριση της αλλαγής.

Η χώρα που έχει θεσπίσει απαραίτητες προϋποθέσεις για την κατάληψη θέσης ευθύνης σε εκπαιδευτική μονάδα, είναι η Φινλανδία (“NCEE | Finland: Teacher and Principal Quality,” 2019). Ένας εκπαιδευτικός για να αναλάβει καθήκοντα διευθυντή, θα πρέπει να πληροί μία από τις παρακάτω 3 προϋποθέσεις:

- Πιστοποιητικό στην Διοίκηση της Εκπαίδευσης
- Ολοκλήρωση προγράμματος Εκπαιδευτικής Διοίκησης σε πανεπιστήμιο
- Αποδεδειγμένη εργασιακή εμπειρία σε διοίκηση εκπαιδευτικής μονάδας.

Ωστόσο, στην πράξη κανείς διευθυντής δεν διορίζεται χωρίς πιστοποιητικό ή φοίτηση σε πρόγραμμα πανεπιστημίου, με το πανεπιστημιακό πρόγραμμα να έχει μεγαλύτερη βαρύτητα.

Στην Πολιτεία της Florida των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής (ΗΠΑ), το 2000 καθιερώθηκαν με την θέσπιση νόμου, 19 Διευθυντικές Δεξιότητες (Florida Principal Competencies), οι οποίες αποτέλεσαν μέρος προγραμμάτων επιμόρφωσης (Burch, 2014). Το 2001 αρχικά μειώθηκαν οι απαιτούμενες δεξιότητες για τη λήψη άδειας

εργασίας ως διευθυντής και το 2005, η λίστα περιελάμβανε τελικά 10 δεξιότητες, οι οποίες ήταν: Εκπαιδευτική Ηγεσία, Διαχείριση του Μαθησιακού Περιβάλλοντος, Μάθηση – Λογοδοσία – Αξιολόγηση, Στρατηγικές Λήψης Αποφάσεων, Τεχνολογία, Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Ηθική Ηγεσία, Όραμα, Συνεργασία με την Κοινότητα και τους Φορείς και η Διαφορετικότητα.

Στο ίδιο πνεύμα και η πολιτεία της Pennsylvania των ΗΠΑ. Σύμφωνα με το Τμήμα Εκπαίδευσης της Πολιτείας (Pennsylvania Department of Education), η σχολική ηγεσία αναγνωρίζεται ως θεμελιώδες συστατικό για ένα επιτυχημένο εκπαιδευτικό σύστημα (Burks, 2014). Αναπτύχθηκε με νομοθεσία το 1996 ένα μοντέλο προτύπων (standards) για την αποτελεσματική άσκηση του έργου του διευθυντή. Τα πρότυπα αυτά αναθεωρήθηκαν το 2008 και αποτελούν σημαντικό εργαλείο αξιολόγησης του έργου των διευθυντών.



### 3. Η Έννοια της Διοίκησης ενός Οργανισμού

Ακούγοντας την έννοια οργανισμός, συνήθως έρχονται στο νου εικόνες μίας μεγάλης επιχείρησης, όπου τα κύρια χαρακτηριστικά της είναι ο πολύ μεγάλος αριθμός εργαζομένων, η πώληση προϊόντων και η κερδοφορία από την πώληση των προϊόντων. Και η έννοια διοίκηση είναι συνυφασμένη με το πρόσωπο ενός ατόμου, το οποίο δίνει τις απαραίτητες εντολές στο προσωπικό της παραπάνω επιχείρησης. Χωρίς φυσικά να είναι απόλυτα λανθασμένη η παραπάνω περιγραφή, ωστόσο απέχει αρκετά από την πραγματική έννοια και των δύο όρων, Οργανισμός και Διοίκηση. Για να μπορέσουμε να προχωρήσουμε στην ανάλυση τους, αρχικά θα δοθούν οι ορισμοί των εννοιών οργανισμός και διοίκηση. Ως οργανισμός δύναται να ορισθεί *«μία ομάδα από δύο ή περισσότερους ανθρώπους που εργάζονται για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού σύμφωνα με κάποιες καθιερωμένες σχέσεις»* (Κουτούζης, 1999). Σύμφωνα με τον παραπάνω ορισμό, καθίσταται σαφές ότι ένας πολύ μικρός αριθμός ατόμων-εργαζομένων δύναται να συνθέτουν έναν οργανισμό και δεν είναι απαραίτητη η στελέχωση με δεκάδες εργαζομένους για την εκπλήρωση του όρου οργανισμός. Το αποτέλεσμα της εργασίας τους και αυτό που τους ενώνει είναι η επίτευξη του κοινού τους σκοπού. Ο κοινός αυτός σκοπός μπορεί να είναι η παραγωγή ενός προϊόντος ή η παροχή μίας υπηρεσίας. Επίσης, ο οργανισμός μπορεί να είναι μία ιδιωτική επιχείρηση ή μία δημόσια υπηρεσία.

Η επίτευξη του σκοπού ενός οργανισμού απαιτεί μία σειρά από διοικητικές λειτουργίες, για τις οποίες είναι υπεύθυνη η διοίκηση του οργανισμού. Ωστόσο, αναλόγως του μεγέθους του οργανισμού, οι λειτουργίες μπορούν να εκτελούνται από περισσότερα από ένα άτομα. Διοίκηση είναι *«η διαδικασία της επίτευξης των στόχων ενός οργανισμού με τη χρήση και αξιοποίηση των ανθρώπινων και άλλων πόρων του οργανισμού»* (Certo, 1989). Αν και το ανθρώπινο δυναμικό ενός οργανισμού αποτελεί τον σημαντικότερο ίσως παράγοντα για την επίτευξη των στόχων του, ωστόσο απαραίτητη προϋπόθεση είναι η ύπαρξη και σωστή διαχείριση και άλλων πόρων. Ο τεχνολογικός και λοιπός εξοπλισμός του οργανισμού, οι πρώτες ύλες, οι ενεργειακές ανάγκες, ο χρόνος συνθέτουν τους πόρους που καλείται να διαχειριστεί και να αξιοποιήσει ο διοικητής ενός οργανισμού για την επίτευξη των στόχων του



οργανισμού. Η εξέταση των θεωριών, των αρχών και των λειτουργιών της διοίκησης που ακολουθεί, ουσιαστικά αναδεικνύει την πολυπλοκότητα του διοικητικού έργου και δίνει κατευθύνσεις για την αναγκαιότητα και το περιεχόμενο των επιμορφωτικών προγραμμάτων.

### **3.1 Θεωρίες Διοίκησης**

Ο ρόλος ενός διευθυντή-διοικητή αναφορικά με την οργάνωση και τη λειτουργία ενός οργανισμού ή μέρους αυτού (πχ. ενός τομέα), είναι πολυσύνθετος και απαιτητικός. Δεν περιορίζεται απλά στην παροχή προφορικών και γραπτών εντολών-οδηγιών, στην προμήθεια των πόρων και στην προώθηση των προϊόντων και υπηρεσιών. Απαιτούνται εξειδικευμένες γνώσεις για τον σχεδιασμό της υπηρεσίας, προγραμματισμό υλοποίησης όσων έχουν σχεδιαστεί, η αποτελεσματική τους επίλυση και φυσικά ο έλεγχος εφαρμογής και εκπλήρωσης των στόχων που είχαν τεθεί κατά τη φάση του σχεδιασμού. Τις απαραίτητες αυτές γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις ο διευθυντής δύναται να τις λάβει μέσω της κατάρτισης του είτε μέσω της τυπικής εκπαίδευσης είτε μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης. Οι γνώσεις και δεξιότητες, που απαιτούνται για την κατάρτιση ενός διευθυντή, περιγράφονται μέσα από το θεωρητικό πλαίσιο του επιστημονικού πεδίου της «Διοικητικής Επιστήμης».

Οι απαρχές της διοικητικής επιστήμης τοποθετούνται στις πρώτες δεκαετίες του 20ου αιώνα και όπως όλες οι επιστήμες εξελίχθηκε μέσα στο πέρασμα του χρόνου. Αρχικά διατυπώθηκε η θεωρία της Γραφειοκρατίας (bureaucracy), στη συνέχεια αναπτύχθηκε το σύστημα της Επιστημονικής Διοίκησης (scientific management) και των Διοικητικών Αρχών (administrative principles) (Σαρμανιώτης, 2012; Τζωρτζάκης & Τζωρτζάκη, 2007). Η παρουσίαση μέρους της κλασικής σχολής της διοικητικής σκέψης χωρίς αναφορές στα επόμενα στάδια εξέλιξης της διοικητικής επιστήμης (νεοκλασική σχολή, σύγχρονη σχολή) γίνεται λόγω της θεμελιώδους επίδρασης της στις επόμενες σχολές, και στον περιορισμό της παρούσας διπλωματικής εργασίας, καθώς το θέμα της δεν εξαντλείται αποκλειστικά στη διοίκηση. Επίσης, πολλές οργανωτικές αρχές της κλασικής σχολής, όπως η ιεραρχία, η προέλευση εντολών, ο

καταμερισμός της εργασίας και η εξειδίκευση της, έχουν εφαρμογή στον τομέα της εκπαίδευσης έως και σήμερα (Κατσαρός, 2008, σελ. 27).

### **3.1.1 θεωρία της Γραφειοκρατίας**

Θεμελιωτής της θεωρίας της γραφειοκρατίας είναι ο Γερμανός κοινωνιολόγος Max Weber, ο οποίος περιέγραψε τα χαρακτηριστικά ενός γραφειοκρατικού συστήματος οργάνωσης και διοίκησης. Τις βασικές αρχές του γραφειοκρατικού συστήματος, οι οποίες είναι απαραίτητες για την αποτελεσματική λειτουργία ενός οργανισμού, ο Weber τις κατέγραψε στο βιβλίο του με τίτλο *«Η θεωρία του Κοινωνικού και Οικονομικού Οργανισμού»*. Σύμφωνα με τον Weber, οι βασικές αρχές του γραφειοκρατικού οργανισμού είναι (Σαρμανιώτης, 2012):

- Καταμερισμός της εργασίας και εξειδίκευση των εργαζομένων.
- Ιεραρχία της εξουσίας, με τις θέσεις των ανώτερων βαθμίδων να κατέχουν περισσότερη εξουσία συγκριτικά με αυτές των κατώτερων.
- Ύπαρξη γραπτών κανόνων σύμφωνα με τις οποίες πραγματοποιούνται οι εργασίες.
- Τα μέλη του οργανισμού επιλέγονται σύμφωνα με τα προσόντα τους, σύμφωνα με τις τυπικές διαδικασίες που διέπουν τον οργανισμό.
- Απρόσωπη εφαρμογή των κανόνων, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαιτερότητες των εργαζομένων.
- Τα στελέχη του οργανισμού είναι επαγγελματίες και επιδίωξη τους είναι η προώθηση της σταδιοδρομίας τους.

### **3.1.2 Επιστημονική Διοίκηση**

Η επιστημονική διοίκηση είχε ως σκοπό την βελτίωση της παραγωγικότητας του οργανισμού, μέσα από την εξάλειψη των άχρηστων ενεργειών. Ο θεμελιωτής του επιστημονικού μάνατζμεντ, ο οποίος έχει χαρακτηριστεί ως «πατέρας» της επιστημονικής διοίκησης, είναι ο Αμερικανός μηχανικός Frederick W. Taylor (1856 – 1915). Ο Taylor μελέτησε την παραγωγικότητα των εργατών και διαπίστωσε ότι ένα

μεγάλο ποσοστό της παραγωγικότητας τους χάνεται επειδή κάθε εργάτης εκτελεί τα καθήκοντα του με τον δικό του τρόπο, χωρίς να υφίστανται ξεκάθαρες και ομοιόμορφες προδιαγραφές. Με κύριο σκοπό την αύξηση της αποδοτικότητας, ο Taylor δημοσιεύει το 1911 το θεμελιώδες έργο του *Αρχές της Επιστημονικής Διοίκησης* (*The Principles of Scientific Management*) (Taylor, 1911). Το 2011 τα μέλη της Ακαδημίας της Διοίκησης (Academy of Management) των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής ψήφισαν το βιβλίο αυτό του Taylor ως το βιβλίο με τη μεγαλύτερη επιρροή στη διοίκηση για τον 20<sup>ο</sup> αιώνα. Οι σημαντικότερες αρχές που περιγράφονται στο βιβλίο του Taylor συνοψίζονται παρακάτω (Schermerhon, 2011; Σαρμανιώτης, 2012):

- Κάθε μία εργασία πρέπει να περιλαμβάνει κανόνες κινήσεων, τυποποιημένες εργασιακές εφαρμογές και τις κατάλληλες εργασιακές συνθήκες.
- Οι εργασίες θα πρέπει να σχεδιάζονται με σκοπό την απλοποίηση τους.
- Η επιλογή των εργαζομένων να γίνεται σύμφωνα τις κατάλληλες ικανότητες για την κατάλληλη εργασία.
- Εκπαίδευση και κίνητρα στους εργαζομένους.
- Σωστός καταμερισμός της εργασίας και των ευθυνών μεταξύ των διοικητικών στελεχών και των εργατών.

### 3.1.3 Διοικητικές Αρχές

Σύγχρονος σχεδόν με τον Taylor, ένας άλλος μηχανικός από τη Γαλλία, ο Henri Fayol (1841 – 1925) δημοσιεύει το 1916 το βιβλίο του με τίτλο *Βιομηχανική και Γενική Διοίκηση* (*General and industrial administration*), στο οποίο προτείνει πέντε λειτουργίες της διοίκησης και 14 αρχές που τις διέπουν. Οι πέντε λειτουργίες, οι οποίες μέχρι και σήμερα διέπουν τη και εφαρμόζονται στη διοίκηση είναι (Schermerhon, 2011):

- i. Σχεδιασμός
- ii. Οργάνωση
- iii. Διεύθυνση - Ηγεσία

iv. Συντονισμός

v. Έλεγχος

Στο πλαίσιο αυτό των λειτουργιών της διοίκησης αναπτύσσονται ειδικότερα 14 βασικές αρχές, οι οποίες παρουσιάζονται στον Πίνακα 1 (Rodrigues, 2001; Fells, 2000; Σαρμανιώτης, 2012).

### **Πίνακας 1.**

Οι 14 Αρχές Διοίκησης του Fayol

---

**Οι 14 αυτές αρχές του Fayol χαρακτηρίζουν τις λειτουργίες της διοίκησης, συνθέτοντας έτσι ένα ολοκληρωμένο σύστημα διοίκησης ενός οργανισμού**

---

1. Καταμερισμός της εργασίας (Division of work)
2. Εξουσία και Ευθύνη των στελεχών (Authority)
3. Πειθαρχία (Discipline)
4. Ενότητα εντολής (Unity of command)
5. Ενότητα κατεύθυνσης και εντολής (Unity of direction)
6. Υποταγή του ατομικού συμφέροντος στο γενικό (Subordination of individual interests to organisation's interests)
7. Δίκαιες ανταμοιβές (Remuneration)
8. Συγκεντρωτική λήψη αποφάσεων (Centralisation)
9. Ιεραρχία (Scalar chain)
10. Τάξη (Order)

11. Ισότητα και Δικαιοσύνη (Equity)
  12. Σταθερότητα προσωπικού (Stability of personnel tenure)
  13. Ανάληψη πρωτοβουλιών από το προσωπικό (Initiative)
  14. Ομαδικό πνεύμα εργασίας (Esprit de Corps)
- 

### **3.2 Λειτουργίες της Διοίκησης**

Οι πέντε λειτουργίες της διοίκησης, που θεμελιώθηκαν από το Fayol, αποτελούν μέχρι και σήμερα τη βάση του σύγχρονου μάνατζμεντ, αποδεικνύοντας έτσι και το επιστημονικό τους υπόβαθρο. Στο σύγχρονο μάνατζμεντ συνήθως αναφερόμαστε σε τέσσερις λειτουργίες, τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση και τον έλεγχο. Όλες είναι εξίσου σημαντικές για την επιβίωση και την αποτελεσματική και αποδοτική λειτουργία ενός σύγχρονου οργανισμού.

#### **3.2.1 Προγραμματισμός**

Ως προγραμματισμός ορίζεται «η διαδικασία καθορισμού των στόχων και η επιλογή μιας μελλοντικής πορείας δράσης για την επίτευξη των στόχων αυτών» (Τζωρτζάκης & Τζωρτζάκη, 2007). Μέσα από τη λειτουργία του προγραμματισμού, η διοίκηση ουσιαστικά αποφασίζει ποια θα είναι η μελλοντική εικόνα του και φυσικά ύπαρξη του οργανισμού. Η καθιέρωση και επίτευξη των στόχων αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία του σκοπού για τον οποίον λειτουργεί ένας οργανισμός. Κατά τη λειτουργία του προγραμματισμού προσδιορίζονται και οι ενέργειες που πρέπει να υλοποιηθούν για την επίτευξη των στόχων. Ο διευθυντής καλείται να απαντήσει στα ερωτήματα τι πρέπει να γίνει, ποιος θα το εκτελέσει, πού, πότε, πώς και με ποιους πόρους. Οι απαντήσεις στα ερωτήματα αυτά απαιτούν τη συστηματική λήψη αποφάσεων, η οποία αποτελεί ίσως το σημαντικότερο μέρος της λειτουργίας του προγραμματισμού. Ο διευθυντής καλείται να επιλέξει μέσα από εναλλακτικές λύσεις και προτάσεις την βέλτιστη για τον οργανισμό. Απαραίτητη είναι η συλλογή

δεδομένων, η ανάλυση τους και τελικά η επιλογή της καλύτερης τη δεδομένη στιγμή (Τζωρτζάκης & Τζωρτζάκη, 2007; Μπουραντάς, 2002).

### **3.2.2 Οργάνωση**

Στο επόμενο στάδιο, αυτό της λειτουργίας της οργάνωσης, η διοίκηση, αφού πρώτα πραγματοποιήσει ανάλυση του έργου που απαιτείται και προκύψει ο καταμερισμός της εργασίας, στη συνέχεια καλείται να επιλέξει το προσωπικό του οργανισμού (στελέχωση), να τους αναθέσει το έργο που θα επιτελέσει καθένας (καταμερισμός εργασίας), να προμηθευτεί τους υπόλοιπους πόρους που απαιτούνται για την ολοκλήρωση των εργασιών (συντελεστές παραγωγής) και φυσικά να συντονίσει όλα τα παραπάνω. Στο πλαίσιο του καταμερισμού της εργασίας, ορίζονται και τα διάφορα επίπεδα της διοίκησης (ιεραρχία) με το βαθμό εξουσίας και ευθύνης που το καθένα θα κατέχει. Η ιεραρχία καταγράφεται στο πλάνο του οργανισμού, που ονομάζεται οργανόγραμμα (Τζωρτζάκης & Τζωρτζάκη, 2007).

### **3.2.3 Διεύθυνση**

Οι προηγούμενες δύο λειτουργίες της διοίκησης ουσιαστικά αποτελούν την προετοιμασία του οργανισμού ή όπως αλλιώς θα λέγαμε θέτουν το εννοιολογικό πλαίσιο μέσα στο οποίο θα κινηθεί ο οργανισμός, «κλέβοντας» έναν όρο της ερευνητικής επιστήμης. Αναμφισβήτητα η σημαντικότερη διαδικασία της διεύθυνσης είναι η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, του σημαντικότερου πόρου ενός οργανισμού. Ανεξάρτητα του βαθμού διείσδυσης της τεχνολογίας και της αυτοματοποίησης σε έναν οργανισμό, ο ανθρώπινος παράγοντας είναι αυτός που καλείται να χειριστεί την τεχνολογία και να διαχειριστεί αποδοτικά τους πόρους πετυχαίνοντας τους στόχους που του έχουν ανατεθεί. Παρόλη την κατάρτιση και εκπαίδευση του προσωπικού, τον σαφή καθορισμό των καθηκόντων του και των διαδικασιών που πρέπει να ακολουθήσει, συχνά συμβαίνουν αποκλίσεις και μη συμμορφώσεις.

Επίσης, σε έναν οργανισμό, θεμελιώδης είναι η επικοινωνία και η συνεργασία του προσωπικού στην ολοκλήρωση μίας εργασίας ή ενός προϊόντος. Συνεπώς η γνώσεις του διευθυντή σε θέματα διεύθυνσης του προσωπικού είναι καταλυτική στην επιτυχία

λειτουργία ενός οργανισμού, δηλαδή στην επίτευξη των στόχων του. Στην λειτουργία της διεύθυνσης ανήκουν η καθοδήγηση, η παρακίνηση, η δέσμευση, η παροχή κινήτρων, η επικοινωνία, η διαχείριση των συγκρούσεων, η παροχή ανταμοιβών, οι τιμωρίες και η συνεχιζόμενη εκπαίδευση του προσωπικού (Malik, 2018; Osibanjo & Adeniji, 2012; Σαρμανιώτης, 2012). Παράλληλα, ο διευθυντής καλείται να διαχειριστεί αποδοτικά και όλους στους υπόλοιπους πόρους του οργανισμού.

### **3.2.4 Έλεγχος**

Ο έλεγχος είναι η τελευταία λειτουργία της διοίκησης, η οποία όμως δεν πραγματοποιείται χρονικά μετά το τέλος των προηγούμενων, λειτουργιών αλλά παράλληλα. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, στη λειτουργία του προγραμματισμού και της οργάνωσης γίνεται ο σχεδιασμός των στόχων και η κατανομή των εργασιών και των πόρων. Μολονότι ο όρος έλεγχος μπορεί να συνδέεται με τιμωρίες και πρόστιμα, ωστόσο αυτή η προσέγγιση είναι λανθασμένη. Ο σκοπός του ελέγχου είναι εάν τελικά πραγματοποιούνται οι εργασίες σύμφωνα με τους κανόνες και τις διαδικασίες και αν υλοποιούνται οι στόχοι που ετέθησαν. Πολλές φορές οι οργανισμοί θεσπίζουν δείκτες που συνδέονται με τους στόχους. Στην περίπτωση αυτή ο έλεγχος συγκρίνει την απόδοση του οργανισμού σύμφωνα με τους δείκτες αυτούς και προβαίνει όπου απαιτείται είτε σε διορθωτικά μέτρα είτε σε αναπροσαρμογή των αρχικών στόχων εάν τελικά διαπιστωθεί η αδυναμία υλοποίησής τους. Τέλος, μέσα από τη λειτουργία του ελέγχου ο διευθυντής λαμβάνει και ανατροφοδότηση, προκειμένου να επαναπροσδιορισθούν οι στόχοι και η οργάνωση τους (Σαρμανιώτης, 2012).

Οι τέσσερις λειτουργίες της διοίκησης ξεκινούν από τον προγραμματισμό, πριν ακόμη δηλαδή τη δημιουργία του οργανισμού, όπου ξεκινά ο σχεδιασμός του. Η λειτουργία της οργάνωσης έρχεται για να προσδιορίσει τις οργανωτικές λεπτομέρειες που απαιτούνται για την έναρξη της λειτουργίας του οργανισμού. Η λειτουργία της διεύθυνσης ξεκινά την εφαρμογή όσων έχουν σχεδιαστεί και αποφασιστεί κατά τις προηγούμενες λειτουργίες και ο έλεγχος παρακολουθεί την απόδοση του οργανισμού, σύμφωνα με τους καθιερωμένους δείκτες και στόχους του οργανισμού. Οι τέσσερις αυτές λειτουργίες δεν αποτελούν στατικές διαδικασίες, αλλά αποτελούν δυναμικές διαδικασίες που πραγματοποιούνται παράλληλα, αλληλοσυμπληρώνονται και



αλληλοεπιδρούν. Οι γνώσεις ενός διευθυντή στη διοίκηση και η συνεχιζόμενη κατάρτιση του, είναι ζωτικής σημασίας για την βέλτιστη εφαρμογή των παραπάνω λειτουργιών και τελικά την επίτευξη του σκοπού του οργανισμού.

### 3.3 Η Έννοια της Ηγεσίας

Δύο σημαντικές έννοιες στον τομέα της διοίκησης είναι αυτές της *ηγεσίας* και του *ηγέτη*. Με το άκουσμα τους γίνεται σύνδεση με την εικόνα ενός ατόμου που βρίσκεται ψηλά στην ιεραρχία και με τις εντολές και αποφάσεις του ηγείται, δηλαδή διοικεί. Ωστόσο, αυτή η προσέγγιση είναι μερικώς ορθή, καθώς για να είναι κάποιος ηγέτης δεν είναι απαραίτητο να κατέχει θέση ευθύνης, ούτε και να διοικεί. Τι είναι όμως ηγέτης; Χρειαζόμαστε την ηγεσία σε έναν οργανισμό; Αρκεί η γνώση των λειτουργιών της διοίκησης για την αποδοτική λειτουργία ενός οργανισμού; Σύμφωνα με τον Μπουραντά (Μπουραντάς, 2002) ως ηγεσία ορίζεται *«η διαδικασία επηρεασμού των στάσεων και της συμπεριφοράς μίας μικρής ή μεγάλης, τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (ηγέτη) με τέτοιο τρόπο, ώστε εθελοντικά, πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία να προσπαθούν να υλοποιήσουν στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας, με τη μεγαλύτερη δυνατή αποτελεσματικότητα»*.

Ο ηγέτης σχετίζεται με το όραμα του οργανισμού ή και της ομάδας, την έμπνευση των μελών της ομάδας, τη δημιουργία ευκαιριών, την παρακίνηση και την εμφύχωση των ατόμων, με σκοπό να βελτιώσουν την απόδοση τη δική τους και του οργανισμού, και παράλληλα να συμμετέχουν στη διαδικασία της εποικοδομητικής αλλαγής, η οποία θα οδηγήσει τον οργανισμό με επιτυχία στην εκπλήρωση του οράματος και του σκοπού του (Kotter, 2013). Σύμφωνα με τα παραπάνω, ο ρόλος του ηγέτη είναι σημαντικός κατά τη λειτουργία της διεύθυνσης, όπου ο ρόλος του ανθρώπινου δυναμικού είναι θεμελιώδης. Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται οι διαφορές μάνατζερ και ηγέτη.

#### Πίνακας 2.

Διαφορές Μάνατζερ – Ηγέτη

Μάνατζερ	Ηγέτης
----------	--------



Διορίζεται	Αναδεικνύεται
Χρησιμοποιεί νόμιμη – «δοτή» δύναμη (εξουσία)	Χρησιμοποιεί προσωπική δύναμη
Δίνει οδηγίες εντολές, ανταμοιβές - τιμωρίες	Περνά όραμα, εμπνέει, πείθει
Ελέγχει	Κερδίζει εμπιστοσύνη
Δίνει έμφαση στις διαδικασίες, στα συστήματα και τη λογική - μυαλό	Δίνει έμφαση στους ανθρώπους, τα συναισθήματα - καρδιά
Κινείται σε προκαθορισμένα τυπικά πλαίσια	Ανοίγει ορίζοντες, διευρύνει τα πλαίσια
Δέχεται και διαχειρίζεται την κατεστημένη κατάσταση (status quo)	Προκαλεί το κατεστημένο, κάνει αλλαγές, καινοτομεί
Αποδέχεται την πραγματικότητα	Ερευνά την πραγματικότητα
Βραχυπρόθεσμη προοπτική	Μακροπρόθεσμη προοπτική
Κάνει τα πράγματα σωστά	Κάνει τα σωστά πράγματα

**Πηγή:** Μπουραντάς (2002, σ. 315)

Διαβάζοντας τις παραπάνω διαφορές, τίθεται το ερώτημα, ποιος είναι πιο αποτελεσματικός στη διοίκηση ενός οργανισμού. Ο μάνατζερ ή ο ηγέτης; Το ερώτημα σαφώς είναι λανθασμένο. Αναμφισβήτητα οι γνώσεις των λειτουργιών της διοίκησης είναι απαραίτητες διότι αποτελούν τη βάση της οργάνωσης και λειτουργίας ενός οργανισμού. Τα χαρακτηριστικά του ηγέτη είναι αυτά που δύναται να κινητοποιήσουν σε μέγιστο βαθμό τους εργαζομένους και να επιτευχθούν οι στόχοι του οργανισμού.

Συνεπώς δεν τίθεται κάποιο δίλλημα, αλλά ο συνδυασμός των χαρακτηριστικών και των δύο (μάνατζερ – ηγέτης) αποτελεί τον ιδανικό διευθυντή.

### **3.3.1.Θεωρίες Ηγεσίας**

Από τις πρώτες θεωρίες αναφορικά με την ηγεσία είναι αυτή του Max Weber για την χαρισματική ηγεσία, σύμφωνα με την οποία το άτομο διαθέτει μία σειρά χαρακτηριστικών τα οποία έλκουν τα άλλα άτομα και ο χαρισματικός ηγέτης μέσω αυτών ασκεί επιρροή πάνω τους (Μπουραντάς, 2017). Από τις σύγχρονες θεωρίες ηγεσίας, αυτή που ξεχωρίζει ιδιαίτερα και κερδίζει συνεχώς έδαφος στην εφαρμογή της σε όλα τα επαγγελματικά πεδία, είναι η μετασχηματιστική ηγεσία (transformational leadership).

### **3.3.2 Μετασχηματιστική Ηγεσία**

Πρώτος ο Burns (Burns, 1978) εισήγαγε τον όρο μετασχηματιστική ηγεσία, όπου ορίζει τον μετασχηματιστικό ηγέτη ως το άτομο που επιδιώκει να κινητοποιήσει τους οπαδούς του να υπερβούν την ικανοποίηση των προσωπικών τους αναγκών (πυραμίδα του Maslow) και να επιτύχουν τους στόχους της ομάδας. Αργότερα ο Bass και οι συνεργάτες του μελέτησαν και ανέδειξαν εκείνα τα χαρακτηριστικά που ορίζουν έναν μετασχηματιστικό ηγέτη (Bass, 1990; Bass, 1999). Τα στοιχεία αυτά είναι η Ιδεολογική επιρροή ή χάρισμα (idealized influence or charisma), το Εξατομικευμένο ενδιαφέρον (individualized consideration), η Πνευματική ενεργοποίηση (intellectually stimulating) και η Εμπνευσμένη παρακίνηση (inspirational motivation) (Bass, 1995; Bass & Avolio, 1990).

- Ιδεολογική επιρροή ή χάρισμα (idealized influence or charisma)

Το γνώρισμα αυτό χαρακτηρίζει τους ηγέτες, οι οποίοι διαθέτουν όραμα και αίσθηση της αποστολής του οργανισμού. Ο μετασχηματιστικός ηγέτης δείχνει σεβασμό στους ακολούθους του και θέτοντας τις ανάγκες τους πάνω από τις δικές του. Εργάζεται μαζί τους και τους κινητοποιεί, και οι οποίοι από την πλευρά τους, όταν διαπιστώσουν ότι ο ηγέτης επιτυγχάνει τα επιθυμητά αποτελέσματα, επιθυμούν να τον μιμηθούν, ο ηγέτης να κερδίζει τον σεβασμό και την εμπιστοσύνη τους. Με τον τρόπο αυτό, ο ηγέτης δύναται να τους

κινητοποιήσει για ακόμη μεγαλύτερη προσπάθεια, αύξηση της αποδοτικότητας τους και τέλος την επίτευξη των στόχων του οργανισμού στον μεγαλύτερο δυνατό βαθμό.

- Εξατομικευμένο ενδιαφέρον (individualized consideration): Ο ηγέτης διαγιγνώσκει τις ατομικές ανάγκες των οπαδών του για βελτίωση και προσωπική ανάπτυξη και συμπεριφέρεται άλλοτε ως εκπαιδευτής και άλλοτε ως καθοδηγητής. Οι οπαδοί αναπτύσσουν υψηλά επίπεδα ικανοτήτων και αποκτούν νέες ευκαιρίες μάθησης μέσα σε ένα υποστηρικτικό κλίμα.

- Πνευματική ενεργοποίηση (intellectually stimulating)

Ο ηγέτης παρακινεί και προτρέπει τους ακολούθους του στην αλλαγή του τρόπου σκέψης, με τον οποίο διαχειρίζονται και επιλύουν τα προβλήματα, ενώ παράλληλα τους βοηθά να χρησιμοποιούν τη λογική και αποδεικτικά στοιχεία και όχι απλά μη τεκμηριωμένες απόψεις. Τους βοηθά να έχουν την ικανότητα να διευθετούν τα προβλήματα αποτελεσματικά.

- Εμπνευσμένη παρακίνηση (inspirational motivation)

Ο ηγέτης μεταδίδει τον ενθουσιασμό και την αισιοδοξία στους ακολούθους του. Δημιουργεί προκλήσεις και τους εμπλέκει σε κοινές επιδιώξεις εστιάζοντας στα δυνατά τους σημεία, με σκοπό να υιοθετήσουν την αλλαγή και την καινοτομία, ως απαραίτητα στοιχεία της βιωσιμότητας του οργανισμού.

### **3.4 Οι εκπαιδευτικές μονάδες ως οργανισμοί**

Οι εκπαιδευτικές μονάδες θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως οργανισμοί; Για να απαντηθεί το ερώτημα αυτό, θα πρέπει να μελετήσουμε τα οργανωτικά και λειτουργικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα της εκπαιδευτικής μονάδας και να εξετάσουμε τις ομοιότητες και τις διαφορές με τα χαρακτηριστικά ενός τυπικού οργανισμού.

Αρχικά να θυμηθούμε τον ορισμό της έννοιας οργανισμός. Ως οργανισμός δύναται να ορισθεί «μία ομάδα από δύο ή περισσότερους ανθρώπους που εργάζονται για την

επίτευξη ενός κοινού σκοπού σύμφωνα με κάποιες καθιερωμένες σχέσεις» (Κουτούζης, 1999). Σύμφωνα με τον παραπάνω ορισμό μία εκπαιδευτική μονάδα αποτελεί έναν οργανισμό. Ωστόσο, θα εξετάσουμε τα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής μονάδας, σύμφωνα με τις τέσσερις βασικές λειτουργίες διοίκησης που εφαρμόζονται σε ένα οργανισμό, αλλά και γενικότερα με τα χαρακτηριστικά των θεωριών διοίκησης, που αναπτύχθηκαν παραπάνω. Με τον τρόπο αυτό θα εμβαθύνουμε και θα τεκμηριώσουμε τον ορισμό της εκπαιδευτικής μονάδας ως οργανισμού.

### **3.4.1 Οι Λειτουργίες της Διοίκησης στην Εκπαίδευση**

Οι λειτουργίες της διοίκησης έχουν εφαρμογή στη διεύθυνση της σχολικής μονάδας, καθιστώντας τη γνώση και την εφαρμογή των παραπάνω λειτουργιών καθοριστικές στην καθημερινή λειτουργία της σχολικής μονάδας και στην επίτευξη των στόχων της. Μέσα από την ανάλυση των εκπαιδευτικών διοικητικών λειτουργιών, διαπιστώνουμε ότι το εκπαιδευτικό μας σύστημα διαθέτει (Κατσαρός, 2008):

- Σαφή ιεραρχική δομή, όπου ο διευθυντής της εκπαιδευτικής μονάδας βρίσκεται στη βάση. Κάθε ιεραρχική δομή έχει το δικό της βαθμό εξουσίας.
- Συγκεντρωτισμό στη λήψη αποφάσεων, όπου οι σημαντικές αποφάσεις (πρόγραμμα σπουδών, στελέχωση, προϋπολογισμός) λαμβάνονται από την κεντρική εξουσία, με κάποιου βαθμού αυτονομία στα χαμηλότερα επίπεδα.
- Τυποποίηση και καταμερισμό εργασίας, σε όλες τις ιεραρχικές βαθμίδες.
- Ύπαρξη σαφών και τυποποιημένων κανόνων σε όλες τις ιεραρχικές βαθμίδες.
- Σύστημα αξιολόγησης των στελεχών εκπαίδευσης
- Σύστημα επιλογής στελεχών.

Σύμφωνα με τα παραπάνω χαρακτηριστικά (Κατσαρός, 2008, σελ. 32-33) καθώς και μία σύγκριση της οργάνωσης και λειτουργίας του εκπαιδευτικού μας συστήματος με τα χαρακτηριστικά του γραφειοκρατικού μοντέλου, η εφαρμογή των λειτουργιών της διοίκησης θα μπορούσε να επηρεάσει σημαντικά την αποτελεσματική και αποδοτική λειτουργία των σχολικών μονάδων.

### 3.4.1 1 Προγραμματισμός στη σχολική μονάδα

Ο εκπαιδευτικός προγραμματισμός περιλαμβάνει τον καθορισμό του σκοπού της εκπαιδευτικής μονάδας. Σύμφωνα με το Σύνταγμα της χώρας μας, (Άρθρο 16, παρ.2): *«Η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες»*. Ο νομοθέτης εδώ καθιερώνει την αποστολή του Κράτους, η οποία ουσιαστικά αποτελεί και αποστολή του εκπαιδευτικού μας συστήματος και ειδικότερα όλων των εκπαιδευτικών μονάδων. Η έννοια παιδεία χρησιμοποιείται και για τον σκοπό της εκπαιδευτικής μονάδας. Η χρήση όμως των όρων παιδεία, μόρφωση ή εκπαίδευση για τον σκοπό των εκπαιδευτικών μονάδων, δύναται να δημιουργήσει σύγχυση (Κατσαρός, 2008), κυρίως στο εκπαιδευτικό προσωπικό, που εργάζεται στην εκπαιδευτική μονάδα, όσο και στους μαθητές, τους γονείς τους και το κοινωνικό σύνολο γενικότερα. Ωστόσο, δίδονται περιθώρια ενεργής συμμετοχής του διευθυντή και του εκπαιδευτικού προσωπικού στη λειτουργία του προγραμματισμού με τον σχεδιασμό καινοτόμων δράσεων και προγραμμάτων, την αξιοποίηση των τεχνολογιών πληροφορικής και εκπαίδευσης (χρήση διαδραστικού πίνακα, ρομποτική), τη μηχανογράφηση της εκπαιδευτικής μονάδας, τον προγραμματισμό επιμορφωτικών προγραμμάτων του προσωπικού, την ανάπτυξη προγραμμάτων αγωγής υγείας, την δημιουργία περιβαλλοντικών δράσεων σε συνεργασία με την κοινότητα ή και την ανάπτυξη αθλητικών και καλλιτεχνικών δράσεων καθώς και προγραμμάτων σε θέματα ψυχικής υγείας και συμπεριφοράς (εκφοβισμός, βία,) εντός και εκτός του σχολικού ωραρίου (Schwanenflugel & Tomporowski, 2017; Halterman et al., 2017; AlFaris, Juaidi, & Manzano-Agugliaro, 2016; Bartlett, 2017; Beets et al., 2016; Cincera et al., 2017; Fleming, Durham, Lewis, & Leonard, 2015; Gaffney, Ttofi, & Farrington, 2018; Griffin et al., 2016; Mestry & Bodalina, 2015; Surgeon, Quinn, & Hughes, 2016; Zych & Farrington, 2019; Κατσαρός, 2008).

Μολονότι λοιπόν, η ραχοκοκαλιά του προγραμματισμού της εκπαιδευτικής μονάδας βρίσκεται στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και στην διδακτέα ύλη, ωστόσο υπάρχουν μεγάλα περιθώρια διαμόρφωσης ενός ολοκληρωμένου εκπαιδευτικού

προγράμματος, μέσα από τις πρωτοβουλίες του διευθυντή για εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική μονάδα, τη θετική στάση απέναντι στην αλλαγή αλλά και την παροχή κινήτρων στο εκπαιδευτικό προσωπικό. Συνεπώς, η λειτουργία του προγραμματισμού αλλά και της διεύθυνσης, δύνανται να πραγματοποιθούν κατά τη διοίκηση της σχολικής μονάδας.

#### **3.4.1.2 Οργάνωση στη σχολική μονάδα**

Στη λειτουργία αυτή ο διευθυντής της σχολικής μονάδας καλείται να επιλέξει και να κατανέμει τους απαιτούμενες πόρους για την αποτελεσματική λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας. Στο πεδίο αυτό, η αυτονομία της εκπαιδευτικής μονάδας είναι πολύ περιορισμένη, καθώς οι πόροι παρέχονται μετά από κεντρική απόφαση. Η στελέχωση της σχολικής μονάδας αποτελεί απόφαση του υπουργείου παιδείας, και συνεπώς ο διευθυντής καλείται να διαχειριστεί το προσωπικό. Οποιοσδήποτε μεταβολές αποφασίζονται σε ανώτερο ιεραρχικό επίπεδο. Στην οργάνωση του προσωπικού ανήκει η κατανομή του σε τμήματα, μετά από απόφαση βέβαια του συλλόγου των διδασκόντων και ο σχεδιασμός για την υλοποίηση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών. Και ο προϋπολογισμός της σχολικής μονάδας αποφασίζεται κεντρικά και είναι κλειστός, δηλαδή αποφασίζεται ένα συγκεκριμένο ποσό με το οποίο ο διευθυντής οφείλει να καλύψει τις λειτουργικές ανάγκες της εκπαιδευτικής του μονάδας (πάγια έξοδα, προμήθεια εξοπλισμού, συντήρηση σχολικής μονάδας). Η δομή της ιεραρχίας της σχολικής μονάδας είναι απλή και καθορισμένη (διευθυντής, υποδιευθυντής και προσωπικό), και η επιλογή γίνεται μετά από κρίσεις. Στο εκπαιδευτικό προσωπικό ο διευθυντής αναθέτει και διοικητικά καθήκοντα. Επίσης, ο διευθυντής, σύμφωνα με τις ανάγκες της εκπαιδευτικής μονάδας και του σχεδιασμού των δραστηριοτήτων, δύναται να προμηθευτεί τους απαραίτητους πόρους (πχ. ηλεκτρονικός υπολογιστής, προτζέκτορας, εξωσχολικά βιβλία).

#### **3.4.1.3 Διεύθυνση στη σχολική μονάδα**

Αναμφισβήτητα η λειτουργία της διοίκησης, στην οποία δίδεται η μεγαλύτερη αυτονομία στον διευθυντή αλλά και από την οποία απορρέουν οι περισσότερες ανάγκες εφαρμογής των διοικητικών και ηγετικών του καθηκόντων, είναι αυτή της

διεύθυνσης. Η εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος και όλων βεβαίως των επιμέρους προγραμμάτων, δεν υλοποιείται με την απλή ανάθεση τους σε μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού. Απαιτείται καλή επικοινωνία και συνεργασία των εκπαιδευτικών με τον διευθυντή, μεταξύ τους και με φορείς εκτός εκπαιδευτικής μονάδας. Συχνά, τα εκπαιδευτικά προγράμματα απαιτούν χρόνο και προετοιμασία και εκτός εκπαιδευτικού ωραρίου, καθώς και ανεύρεση πόρων. Οι παράγοντες είναι ανασταλτικοί για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών. Η παρακίνηση του διευθυντή και η συστηματική υποστήριξη προς το προσωπικό του, συμβάλουν στην κινητοποίηση των εκπαιδευτικών για συμμετοχή στα προγράμματα. Μελέτη αναφορικά με τη διαχείριση των εκπαιδευτικών αλλαγών/καινοτομιών σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, έδειξε ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων τις θεωρεί σημαντικές και έχει εφαρμόσει τουλάχιστον ένα καινοτόμο πρόγραμμα. Επίσης, σύμφωνα με τα ευρήματα της ίδιας μελέτης, οι εκπαιδευτικοί, στην πλειοψηφία τους, επιθυμούν την εφαρμογή εκπαιδευτικών αλλαγών/καινοτομιών είτε με πρωτοβουλία του διευθυντή της σχολικής μονάδας είτε μετά από απόφαση της οικείας διεύθυνσης. Μάλιστα, σε μεγάλο ποσοστό (70,2%) οι συμμετέχοντες είχαν ήδη παρακολουθήσει τουλάχιστον ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα με θέμα τις εκπαιδευτικές αλλαγές/καινοτομίες (Δημόκα, 2017). Η μη παροχή απαραίτητης επιμόρφωσης, η αρνητική στάση των εκπαιδευτικών και οι ελλείψεις σε σχολικές υποδομές, συνθέτουν μερικά από τα σημαντικότερα εμπόδια εφαρμογής των εκπαιδευτικών αλλαγών/καινοτομιών (Μπερτσικά, 2017). Η παροχή κινήτρων επιδρά θετικά και στην ανάπτυξη του ίδιου του προσωπικού (Fernet, Trépanier, Austin, & Levesque-Côté, 2016; McGrath-Champ et al., 2017; Mikkelsen, Jacobsen, & Andersen, 2015; Pelletier & Rocchi, 2016).

Ζητήματα οργάνωσης και λειτουργίας, όπως η μη αποσαφήνιση των στόχων, η κατανομή των πόρων, η αξιολόγηση και η έλλειψη καθηκοντολογίου, καθώς επίσης και οι διαφορές στις αξίες, τις πεποιθήσεις και φιλοδοξίες των εργαζομένων, αποτελούν μερικές από τις σημαντικότερες αιτίες εμφάνισης των συγκρούσεων (Καράγιωργας, 2018; Φιλίππου, 2016; Μπουραντάς, 2002). Η συνεργασία θεωρείται ο ιδανικός τρόπος επίλυσης των συγκρούσεων, καθώς επιλύει την σύγκρουση από την οποία βγαίνουν «νικητές» και οι δύο πλευρές (win-win). Αναφορικά με το προφίλ του



διευθυντή εκπαιδευτικού που διαχειρίζεται συγκρούσεις, οι ηγετικές, διοικητικές, επικοινωνιακές και συμβουλευτικές δεξιότητες αποτελούν προϋπόθεση για την επιλογή της συνεργασίας ως μεθόδου επίλυσης της σύγκρουσης (Φιλίππου, 2016).

#### **3.4.1.4 Έλεγχος στη σχολική μονάδα**

Ο έλεγχος είναι απαραίτητος σε όλες τις φάσεις της διοικητική λειτουργίας. Ο έλεγχος παρακολουθεί την πορεία υλοποίησης των στόχων της εκπαιδευτικής μονάδας, που έχουν τεθεί στην αρχή της εκπαιδευτική χρονιάς. Η απόδοση των μαθητών, η ικανοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού, η παρακολούθηση του προϋπολογισμού, η ικανοποίηση των γονέων, η υλοποίηση των προγραμμάτων και η αξιολόγηση του προσωπικού, αποτελούν τα σημαντικότερα πεδία στα οποία πραγματοποιείται ο έλεγχος από τον διευθυντή.

#### **3.4.2 Μοντέλα Εκπαιδευτικής Ηγεσίας**

Η σχολική ηγεσία έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον των ερευνητών διεθνώς εδώ και αρκετές δεκαετίες. Η γρήγορή ανάπτυξη που παρατηρείται σε επίπεδο εκπαιδευτικών αλλαγών, την έχει αναγνωρίσει ως καταλυτικό παράγοντα στη διαμόρφωση των μεταρρυθμίσεων, ως φορέα της αλλαγής και εισαγωγής των καινοτομιών καθώς και στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης μέσα σε ένα δημιουργικό εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Ένας από τους πρωτοπόρους παγκοσμίως ερευνητές αναφορικά με την σχολική ηγεσία, ο οποίος επηρέασε και διαμόρφωσε το θεωρητικό πεδίο της σχολικής ηγεσίας, ο Kenneth Leithwood, σε συνεργασία με τον Daniel L. Duke, πραγματοποίησαν μία μεγάλη βιβλιογραφική αναζήτηση σε 121 επιστημονικά άρθρα, προκειμένου να καθορίσουν το εννοιολογικό πλαίσιο της σχολικής ηγεσίας. Από τη μελέτη τους αυτή κατέληξαν τελικά σε 6 μοντέλα σχολικής ηγεσίας (Leithwood & Duke, 1998), όπως και παρουσιάζονται παρακάτω. Αξίζει να σημειωθεί βέβαια, ότι τα συγκεκριμένα 6 μοντέλα στην ταξινόμηση των Bush & Glover (2003) εμπλουτίστηκαν και συμπληρώθηκαν με τη συναλλακτική (*transactional*) και διαπροσωπική (*interpersonal*) ηγεσία ενώ ο Bush προσέθεσε και τη μεταμοντέρνα (*postmodern*) ηγεσία. (Κατσαρός, 2008)



#### **3.4.2.1 Εκπαιδευτική ηγεσία (*instructional leadership*)**

Ο ηγέτης προσανατολίζεται στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών κατά την συμμετοχή τους σε δραστηριότητες, αναφορικά με την ανάπτυξη των μαθητών. Επίσης, αρκετές πεδία του συγκεκριμένου μοντέλου, όπως είναι η σχολική κουλτούρα, έχουν σημαντικές επιπτώσεις στην αντίστοιχη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού. Επικεντρώνει το ενδιαφέρον του στην ανάπτυξη της σχολικής μονάδας μέσα από τη διδασκαλία και τη μάθηση. Οι ηγέτες στοχεύουν στην δημιουργία μαθησιακά εμπλουτισμένων σχολείων τόσο για το εκπαιδευτικό προσωπικό όσο και για τους μαθητές (Day, Gu, & Sammons, 2016; Geltner & Shelton, 1991).

#### **3.4.2.2 Ηθική ηγεσία (*moral leadership*)**

Στο επίκεντρο της ηθικής ηγεσίας εδράζονται οι αξίες και η ηθική του ίδιου του ηγέτη. Η εξουσία και η επίδραση πηγάζουν από την αντίληψη του τι είναι καλό και τι είναι κακό. Ο ηθικός ηγέτης έχει ως οδηγό του τις αξίες σε κάθε περίπτωση, εξηγεί και δικαιολογεί τις αποφάσεις λαμβάνοντας υπόψη το ήθος και επιδεικνύει συνέπεια και σταθερότητα ανάμεσα στις αξίες και τις πρακτικές. Η ισότητα, η δικαιοσύνη, η συμμετοχικότητα, οι υψηλές απαιτήσεις, η συνεργατικότητα, η ομαδική εργασία, η δέσμευση και κατανόηση χαρακτηρίζουν τις πράξεις και τις απόψεις του (Arar, Haj, Abramovitz, & Oplatka, 2016; Bates, 1993).

#### **3.4.2.3 Συμμετοχική ηγεσία (*participative leadership*)**

Ο συμμετοχικός ηγέτης περικλείει την ομάδα στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Προωθεί την άποψη του ότι, η δημιουργία ενός θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος, το οποίο θα χαρακτηρίζεται από ανεπτυγμένη εμπιστοσύνη, είναι αποτέλεσμα ομαδικής προσπάθειας και σύμπνοιας και όχι ατομική υπόθεση. Ο ηγέτης εργάζεται για τη δημιουργία μίας κουλτούρας, η οποία κινητοποιεί το εκπαιδευτικό προσωπικό, με σκοπό την ανάπτυξη αμοιβαίας υποστήριξης, ενώ ταυτόχρονα ο ίδιος ως μέντορας το κατευθύνει, με σκοπό τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας (Murphy & Hallinger, 1992; Ololube, Amanchukwu, & Jones Stanley, 2015).

#### **3.4.2.4 Διοικητική ηγεσία (*Managerial Leadership*)**

Δίνεται έμφαση και ιδιαίτερο βάρος στις διοικητικές λειτουργίες. Η εξουσία και η επίδραση εντοπίζονται σε θεσμοθετημένες θέσεις στην ιεραρχία. Ο ρόλος του ηγέτη συνδέεται με τα διοικητικά καθήκοντα, ενώ παράλληλα ο ίδιος χρησιμοποιεί διάφορους μηχανισμούς, όπως είναι η επίβλεψη, ο έλεγχος των αποτελεσμάτων, ο έλεγχος των μαθητών, η ανάπτυξη και εφαρμογή συγκεκριμένων τυποποιημένων διαδικασιών, στοιχεία τα οποία συναντώνται στην διοικητική επιστήμη (Reitzug & Reeves, 1992; Urboniene, Kristjánsdóttir, Minelgaite, & Littrell, 2018).

#### **3.4.2.5 Συγκυριακή ηγεσία (*contingent Leadership*)**

Η συγκυριακή ηγεσία ενισχύει το γεγονός ότι προτεραιότητα του ηγέτη είναι ο τρόπος με τον οποίο ανταποκρίνεται σε οργανωσιακά προβλήματα που προκύπτουν, ως αποτέλεσμα συμπεριφορών ή και προσωπικών προτιμήσεων των συνεργατών αλλά και των ιδιαίτερων συνθηκών εργασίας. Ο ηγέτης οφείλει να προσαρμόζει τις πρακτικές ηγεσίας του ανάλογα με τις ειδικές συνθήκες της σχολικής μονάδας (Bush, 2015; Willower, 1994).

#### **3.4.2.6 Μετασχηματιστική ηγεσία (*transformational leadership*)**

Οι ηγέτες εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στη δέσμευση και τις ικανότητες των μελών του εκπαιδευτικού οργανισμού. Ειδικότερα, όσο μεγαλύτερη η προσωπική δέσμευση για την επίτευξη των κοινών στόχων, τόσο μεγαλύτερη προσπάθεια καταβάλλεται εκ μέρους του προσωπικού, με αποτέλεσμα την αύξηση της απόδοσης του. Στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος του ηγέτη βρίσκονται τα άτομα και όχι οι δομές, με βασική επιδίωξή τις αλλαγές στην κουλτούρα. Η εξουσία και η επίδραση δεν πηγάζουν απαραίτητα από τη θεσμοθετημένη εξουσία, αλλά η δύναμη διανέμεται από τα ίδια τα μέλη του εκπαιδευτικού οργανισμού σε εκείνους τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εμπνέουν και μετουσιώνουν τις δεσμεύσεις σε συλλογικές φιλοδοξίες, ενώ ταυτόχρονα διακατέχονται από την επιθυμία και τις δεξιότητες, οι οποίες είναι αναγκαίες για την επίτευξη των συλλογικών σκοπών. Ο μετασχηματιστικός ηγέτης χρησιμοποιεί την εξουσία του δίχως να ασκεί έλεγχο. Κινητοποιεί και εμπλέκει τα μέλη, καλλιεργώντας κλίμα εμπιστοσύνης και ενδυνάμωσης της σχολικής κουλτούρας, ενεργώντας ο ίδιος

ως πρότυπο (Brauckmann & Pashiardis, 2011; Harris, 2005; Leithwood & Duke, 1998; Lewis & Murphy, 2008).

Ο Kenneth Leithwood μελέτησε την αποτελεσματικότητα του μετασχηματιστικού μοντέλου στον χώρο της εκπαίδευσης. Εκτενής μελέτη του (διάρκεια 4 έτη) σε 12 εκπαιδευτικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ανέδειξε το ρόλο του μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας στην κουλτούρα της σχολικής μονάδας, στις αξίες του προσωπικού και στη λήψη των αποφάσεων (Leithwood, 1994). Ωστόσο, και πολύ νεότερες μελέτες έχουν δείξει τη θετική επίδραση του μετασχηματιστικού μοντέλου σχολικής ηγεσίας τόσο στο εκπαιδευτικό προσωπικό όσο και στην απόδοση των μαθητών (Boberg & Bourgeois, 2016); Berkovich & Eyal, 2017).

Τα τελευταία χρόνια, το εννοιολογικό μοντέλο του Leithwood και των συνεργατών του, το οποίο στηρίζεται στις θεωρίες του Burns και του Bass σχετικά με τη μετασχηματιστική ηγεσία και εφαρμόζεται στο χώρο της σχολικής ηγεσίας, έχει συμβάλλει σε πολύ μεγάλο βαθμό στον τρόπο με τον οποίο η ηγεσία επιδρά στο σχολικό περιβάλλον. Συμπεριλαμβάνει τις ακόλουθες επτά διαστάσεις, οι οποίες περιγράφουν τη μετασχηματιστική ηγεσία χώρο της εκπαίδευσης (Stewart, 2006):

- Δημιουργία οράματος και στόχων της σχολικής μονάδας
- Ανάπτυξη πνευματικής υποκίνησης
- Εξατομικευμένη υποστήριξη
- Ανάπτυξη προτύπων καλών πρακτικών και οργανωσιακών αξιών
- Προσδοκίες για υψηλή απόδοση
- Δημιουργία παραγωγικής σχολικής κουλτούρας
- Στρατηγικές ανάπτυξης για συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων της σχολικής μονάδας.

Μέσω της μετασχηματιστικής ηγεσίας ενισχύεται η συνεργατική κουλτούρα στη συμμετοχή και λήψη των αποφάσεων και την επιδίωξη κοινών στόχων μέσα από τη διαδικασία του διαλόγου. Κατά συνέπεια, το εκπαιδευτικό προσωπικό συνεισφέρει με

ενθουσιασμό και μέσω της ισχυρής δέσμευσης που αναπτύσσεται, στη βελτίωση της σχολικής μονάδας και ιδιαίτερα στην ανάληψη κάθε είδους αλλαγής και ανάληψης καινοτόμων πρωτοβουλιών (Yu, Leithwood, & Jantzi, 2002).

### **3.5 Αποτίμηση Βιβλιογραφικής Ανασκόπησης - Αποτίμηση Αναγκαιότητας Παρούσας Έρευνας**

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, όπως αυτή παρουσιάστηκε στα προηγούμενα κεφάλαια και ενότητες, η εκπαιδευτική μονάδα αποτελεί αναμφισβήτητα έναν σύνθετο οργανισμό, όπου η εφαρμογή των λειτουργιών της επιστήμης της διοίκησης, κρίνεται θεμελιώδης για την αποτελεσματική και αποδοτική λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας. Η ανάγκη της κατάρτισης και της διαρκούς επιμόρφωσης των διευθυντών για την επιτέλεση του έργου τους, έχει αναγνωρισθεί και θεσμοθετηθεί διεθνώς. Ο διευθυντής με την ανάληψη των καθηκόντων του, ουσιαστικά αναλαμβάνει σχεδόν αποκλειστικά διοικητικό ρόλο, με το εκπαιδευτικό του έργο να περιορίζεται σε λίγες ώρες εβδομαδιαίως, ενώ τα διοικητικά του καθήκοντα απαιτούν συστηματική καθημερινή ενασχόληση, από την έναρξη του ωραρίου έως και τη λήξη του. Στη χώρα μας, σύμφωνα με την πρόσφατη νομοθεσία, δεν απαιτείται καμία εξειδικευμένη κατάρτιση, και αν τελικά αυτή υπάρχει, δεν μοριοδοτείται σε μεγαλύτερο ποσοστό από την αντίστοιχη κατάρτιση σε άλλο γνωστικό αντικείμενο. Το παραπάνω δημιουργεί και μία εύλογη απορία. Ενώ για έναν εκπαιδευτικό είναι απαραίτητο το παιδαγωγικό πτυχίο, για ένα άτομο που καλείται να διοικήσει την εκπαιδευτική μονάδα, δεν απαιτείται καμία κατάρτιση ή πιστοποίηση. Η δημιουργία πιστοποιημένων προγραμμάτων κατάρτισης και συνεχιζόμενης επιμόρφωσης των διευθυντών, σύμφωνα με τα διεθνή δεδομένα, κρίνεται απαραίτητη για την ενίσχυση του ρόλου του διευθυντή, σε ένα δύσκολο, απαιτητικό διαρκώς μεταβαλλόμενο εργασιακό περιβάλλον.

Το πολιτικό και κοινωνικό - οικονομικό περιβάλλον μέσα στο οποίο λειτουργούν οι εκπαιδευτικές μονάδες μεταβάλλεται διαρκώς. Αλλαγή της πολιτικής ηγεσίας του υπουργείου παιδείας που δύναται να οδηγήσει σε μεταρρυθμίσεις, αλλαγές στη

σύνθεση του πληθυσμού από τις μετακινήσεις του πληθυσμού από το κέντρο προς την επαρχία λόγω της οικονομικής κρίσης, ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα των μειονοτικών πληθυσμών, περιορισμός των διαθέσιμων πόρων των σχολικών μονάδων λόγω μείωσης του κρατικού προϋπολογισμού, ταχύτατη εξέλιξη της τεχνολογίας και οι διαρκώς αυξανόμενες απαιτήσεις της κοινωνίας για ένα πιο αποδοτικό σχολείο, αποτελούν μερικές από τις σημαντικότερες προκλήσεις που καλούνται να διαχειριστούν οι διευθυντές των εκπαιδευτικών μονάδων και παράλληλα δημιουργούν ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο εργασιακό περιβάλλον. Προκειμένου να αποτυπωθούν οι ανάγκες κατάρτισης τους, που προκύπτουν τόσο από τις γραφειοκρατικές λειτουργίες της διοίκησης όσο και από τις παραπάνω ιδιαίτερες συνθήκες και τις ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης, απαιτούνται μελέτες οι οποίες θα διερευνούν τις ανάγκες αυτές, και θα αποτελούν οδηγό για την πολιτεία, στον σχεδιασμό στοχευμένων επιμορφωτικών προγραμμάτων αναφορικά με την εκπαιδευτική ηγεσία.

Μέσα σε αυτό το ερευνητικό πλαίσιο εντάσσεται και η παρούσα διπλωματική μελέτη, όπου σκοπός της είναι η διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Φθιώτιδας κατά το σχολικό έτος 2018-2019, σχετικά με τις ανάγκες κατάρτισης σε θέματα διοίκησης και ηγεσίας. Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης, σε συνδυασμό με τα αντίστοιχα της ελληνικής βιβλιογραφίας, θα συμβάλουν στην ανάδειξη των πραγματικών επιμορφωτικών αναγκών, των κινήτρων και των εμποδίων συμμετοχής σε αυτά και συνεπώς στον καλύτερο σχεδιασμό και την εφαρμογή προγραμμάτων σε επίπεδο Διευθύνσεων ή και Υπουργείου Παιδείας.

## **4. Μεθοδολογία**

### **4.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα**

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής διπλωματικής εργασίας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών/προϊσταμένων σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Φθιώτιδας κατά το σχολικό έτος 2018-19, σχετικά με τις ανάγκες κατάρτισης σε θέματα διοίκησης και ηγεσίας. Τα ερευνητικά ερωτήματα, που διερευνήθηκαν στην παρούσα διπλωματική μελέτη ήταν τα εξής:

- Ποια η κατάρτιση που έχουν λάβει μέχρι σήμερα οι συμμετέχοντες διευθυντές/προϊστάμενοι;
- Ποια τα κίνητρα τους για συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα;
- Ποια τα πεδία επιμόρφωσης που έχουν ανάγκη αναφορικά με τη σύγχρονη διοίκησή εκπ/κών μονάδων;
- Ποια τα σημαντικότερα εμπόδια που αντιμετωπίζουν για τη συμμετοχή τους σε οποιαδήποτε μορφής επιμορφωτικά προγράμματα;
- Έχουν κοινές ανάγκες κατάρτισης οι διευθυντές και αν διαφοροποιούνται ως προς ποια χαρακτηριστικά (ατομικά, εκπαιδευτικής μονάδας);
- Ποιες οι απόψεις και οι επιθυμίες των διευθυντών/προϊσταμένων ως προς το είδος, την μορφή και την χρονική διάρκεια των επιμορφωτικών προγραμμάτων και την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων αυτών.

### **4.2 Μέθοδος και Δείγμα μελέτης**

Πραγματοποιήθηκε μία ποσοτική μελέτη (Cohen et al., 2008). Επιλέχθηκε η ποσοτική μελέτη, διότι δίνεται η δυνατότητα στον ερευνητή σε μία δεδομένη χρονική περίοδο και τόπο, να αποτυπώσει τις απόψεις του υπό μελέτη πληθυσμού. Μολονότι,

καταγράφονται οι απόψεις των συμμετεχόντων σε μία δεδομένη στιγμή, σε σύγκριση με τις διαχρονικές μελέτες που αποτυπώνονται οι απόψεις μέσα στο πέρασμα του χρόνου, ωστόσο αυτό αποτελεί πλεονέκτημα των συγχρονικών μελετών καθώς δεν έχουμε μεταβολές των απόψεων από εξωγενείς παράγοντες (πολιτικές και κοινωνικό-οικονομικές συνθήκες), οι οποίες δύνανται να αλλάξουν μέσα στο πέρασμα του χρόνου.

Τον μελετώμενο πληθυσμό αποτέλεσαν οι διευθυντές, υποδιευθυντές και οι προϊστάμενοι των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το δείγμα της μελέτης αποτέλεσαν οι διευθυντές, υποδιευθυντές και προϊστάμενοι των δημοτικών σχολείων και νηπιαγωγείων του νομού Φθιώτιδας. Ειδικότερα, στη μελέτη εντάχθηκαν 68 διευθυντές / υποδιευθυντές των 66 δημοτικών σχολείων του νομού Φθιώτιδας και οι 85 προϊστάμενοι των ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων και των 73 νηπιαγωγείων του ίδιου νομού (σύνολο δείγματος 153 άτομα). Η μέθοδος επιλογής του δείγματος της παρούσας μελέτης ήταν η δειγματοληψία σκοπού (καθολική κάλυψη πληθυσμού διερεύνησης). Η επιλογή συμμετοχής στη μελέτη όλων των σχολικών μονάδων του νομού, είχε ως στόχο τη μεγαλύτερη εγκυρότητα και αξιοπιστία των αποτελεσμάτων και παράλληλα τη δυνατότητα σύγκρισης των αναγκών κατάρτισης των διευθυντών σχολικών μονάδων με διαφορετικά χαρακτηριστικά, όπως είναι η γεωγραφική θέση (αστική, αγροτική περιοχή), η στελέχωση (αριθμός εκπαιδευτικών σχολικής μονάδας), η οργανικότητα (ολιγοθέσιο, πολυθέσιο) καθώς και ο αριθμός των μαθητών.

### **4.3 Εργαλείο συλλογής δεδομένων**

Για τη συλλογή των δεδομένων, δημιουργήθηκε δομημένο ερωτηματολόγιο κλειστών ερωτήσεων μετά από συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση. Η συστηματική ανασκόπηση πραγματοποιήθηκε στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία, με σκοπό την συγγραφή ενός ολοκληρωμένου θεωρητικού πλαισίου (διοίκηση / εκπαιδευτικές ανάγκες), μέσα από το οποίο τελικά προέκυψε το ερωτηματολόγιο της έρευνας. Η δημιουργία του ερωτηματολογίου μέσα από τη συστηματική ανασκόπηση, συνέβαλε στην αξιοπιστία της έρευνας, καθώς συμπεριελήφθησαν μέσω των ερωτήσεων όλες οι



σχετικές έννοιες, αναφορικά με τις εκπαιδευτικές διοικητικές ανάγκες των συμμετεχόντων.

Το ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε δύο ενότητες. Στην πρώτη, οι συμμετέχοντες καταγράφουν τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά, καθώς επίσης και τα χαρακτηριστικά της σχολικής τους μονάδας, που περιλαμβάνουν τη στελέχωση, την οργανικότητα, τον αριθμό των μαθητών και την τοποθεσία της σχολικής μονάδας. Στη δεύτερη ενότητα, οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις αναφορικά με τα κίνητρά τους για συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα, τον τύπο των προγραμμάτων που επιθυμούν αλλά και το πεδίο που επιθυμούν να καταρτιστούν, αναφορικά με την άσκηση των διοικητικών τους καθηκόντων (δυνατότητα επιλογής παραπάνω από ένα πεδίο), καθώς επίσης να αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων που έχουν παρακολουθήσει έως σήμερα. Η αξιολόγηση της κατάρτισης των διευθυντών αναφορικά με τη διοίκηση και την ηγεσία, πραγματοποιείται με ερωτήσεις σχετικά με την παρακολούθηση προπτυχιακών μαθημάτων, κτίσης μεταπτυχιακού τίτλου ή παρακολούθησης προγραμμάτων συνεχιζόμενης κατάρτισης, τόσο προ της κατάληψης θέσης ευθύνης όσο και μετά την κατάληψη αυτής. Οι απαντήσεις είναι ποσοτικές (πχ. αριθμός προγραμμάτων) και ποιοτικές (είδος κατάρτισης).

#### **4.4 Ερευνητική διαδικασία**

Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν σε κλειστούς φακέλους, συνοδευόμενα από επιστολή του ερευνητή, στην οποία παρουσιάζονταν τα στοιχεία του ερευνητή, το πλαίσιο στο οποίο πραγματοποιείται η μελέτη (εκπαιδευτικό ίδρυμα, μεταπτυχιακό πρόγραμμα), ο σκοπός, η εθελοντική και ανώνυμη συμμετοχή σε αυτήν. Μετά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων αυτά φυλάσσονταν στο γραφείο του διευθυντή μέχρι τη συλλογή τους από τον ερευνητή. Στις σχολικές μονάδες εκτός της πόλης της Λαμίας, τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν μέσω ταχυδρομείου ή ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Για την ανάλυση των δεδομένων δημιουργήθηκε βάση δεδομένων στο στατιστικό πακέτο SPSS, στο οποίο έγινε η καταχώρηση των δεδομένων, καθώς για κάθε ένα ερώτημα δημιουργήθηκε αντίστοιχη μεταβλητή.



#### **4.5 Αξιοπιστία και εγκυρότητα έρευνας**

Η αξιοπιστία (reliability) και εγκυρότητα (validity) του εργαλείου μέτρησης σε μία έρευνα είναι θεμελιώδεις για την αξιοπιστία της έρευνας και των αποτελεσμάτων της. Η αξιοπιστία αναφέρεται στη δυνατότητα ενός εργαλείου, σε επανειλημμένες μετρήσεις του ίδιου χαρακτηριστικού, να παράγει σύμφωνα αποτελέσματα. Στις σύγχρονες έρευνες η αξιολόγηση της αξιοπιστίας ενός εργαλείου και της ομοιογένειας των ερωτήσεων του μετράται με τον συντελεστή αξιοπιστίας εσωτερικής συνοχής, ο οποίος είναι ο Cronbach alpha και ο οποίος χρησιμοποιήθηκε για την μέτρηση της υποεπνότητας του ερωτηματολογίου αναφορικά με τις επιμορφωτικές ανάγκες των συμμετεχόντων. Στο τμήμα του ερωτηματολογίου με τα επιμορφωτικά πεδία, έπρεπε να εξεταστεί για την αξιοπιστία του, εάν δηλαδή συμπεριελήφθησαν όλα τα πεδία και εάν αυτά τα πεδία είναι σχετικά με το ερώτημα. Οι συμμετέχοντες επάνω σε αυτό το ερώτημα, είχαν την δυνατότητα να διαλέξουν όσα πεδία επιθυμούσαν χωρίς περιορισμό και παράλληλα να υποδείξουν και σε ποιο βαθμό είχαν ανάγκη τα προγράμματα που επέλεγαν. Σύμφωνα με τον συντελεστή εσωτερικής συνέπειας (Cronbach  $\alpha'$ ), το ερωτηματολόγιο παρουσίασε βαθμολογία 0,92, που δηλώνει εξαιρετική αξιοπιστία. Η μέση βαθμολογία ανάγκης για επιμόρφωση ήταν υψηλή (2,35), που ερμηνεύεται ότι οι συμμετέχοντες είχαν μεγάλη ανάγκη για επιμόρφωση.

Ως εγκυρότητα δύναται να οριστεί ο βαθμός που ένα εργαλείο μέτρησης μετρά την έννοια την οποία υποτίθεται ότι μετρά. Σημαντικός παράγοντας της εγκυρότητας ενός ερωτηματολογίου, είναι αυτό να περιλαμβάνει ερωτήσεις που αντιπροσωπεύουν όλες τις πτυχές της έννοιας που μετρά η έρευνα. Για την εξασφάλιση της εγκυρότητας του ερωτηματολογίου απαιτείται συστηματική ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας, προκειμένου να αναζητηθούν όλες οι πτυχές που συνθέτουν την υπό μέτρηση της έννοια. Για την κατασκευή του ερωτηματολογίου, εκτός από την ανασκόπηση αναφορικά με το θεωρητικό πλαίσιο των εννοιών διοίκηση και επιμορφωτικές ανάγκες, πραγματοποιήθηκε και αναζήτηση εργαλείων μέτρησης των παραπάνω εννοιών σε μελέτες στη χώρα μας και στη διεθνή βιβλιογραφία.

#### 4.6 Στατιστική ανάλυση

Οι κατηγορικές μεταβλητές παρουσιάζονται ως απόλυτες (n) και σχετικές (%) συχνότητες, ενώ οι ποσοτικές μεταβλητές παρουσιάζονται ως μέση τιμή, τυπική απόκλιση, διάμεσος, ελάχιστη τιμή και μέγιστη τιμή. Ο έλεγχος των Kolmogorov-Smirnov και τα διαγράμματα κανονικότητας χρησιμοποιήθηκαν για τον έλεγχο της κανονικής κατανομής των ποσοτικών μεταβλητών.

Οι ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και τα χαρακτηριστικά των σχολείων, ενώ οι εξαρτημένες μεταβλητές ήταν οι βαθμολογίες εμποδίων και ανάγκης για επιμόρφωση, καθώς και η συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα.

Αρχικά πραγματοποιήθηκαν οι παρακάτω διμεταβλητές συσχετίσεις, έτσι ώστε να διαπιστωθεί ξεχωριστά εάν κάθε ανεξάρτητη μεταβλητή σχετίζεται με κάθε εξαρτημένη μεταβλητή. Η επιλογή του κατάλληλου στατιστικού ελέγχου βασίστηκε στο είδος των μεταβλητών (ποσοτικές ή κατηγορικές), καθώς επίσης και στο εάν οι ποσοτικές μεταβλητές ακολουθούσαν ή όχι την κανονική κατανομή. Για τη διερεύνηση της ύπαρξης σχέσης μεταξύ μιας ποσοτικής μεταβλητής που ακολουθούσε την κανονική κατανομή και μιας κατηγορικής μεταβλητής με περισσότερες από δυο κατηγορίες χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διασποράς (analysis of variance). Για τη διερεύνηση της ύπαρξης σχέσης μεταξύ δυο ποσοτικών μεταβλητών που ακολουθούσαν την κανονική κατανομή χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson (Pearson's correlation coefficient). Για τη διερεύνηση της ύπαρξης σχέσης μεταξύ μιας ποσοτικής μεταβλητής που ακολουθεί την κανονική κατανομή και μιας διατάξιμης μεταβλητής χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης του Spearman (Spearman's correlation coefficient). Για τη διερεύνηση της ύπαρξης σχέσης μεταξύ μιας ποσοτικής μεταβλητής και μιας διχοτόμου μεταβλητής χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος t (student's t-test) όταν η ποσοτική μεταβλητή ακολουθούσε την κανονική κατανομή, ενώ όταν δεν ακολουθούσε την κανονική κατανομή χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Mann-Whitney (Mann-Whitney test). Για τη διερεύνηση της ύπαρξης σχέσης μεταξύ δυο κατηγορικών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος  $\chi^2$  (chi-square test).

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε πολυμεταβλητή ανάλυση με εξαρτημένη μεταβλητή τις βαθμολογίες, έτσι ώστε να διαπιστωθεί ο ανεξάρτητος ρόλος κάθε μεταβλητής ως προς τις βαθμολογίες. Έτσι, με την πολυμεταβλητή ανάλυση εξουδετερώθηκαν πιθανές συγχυτικές επιδράσεις. Στην περίπτωση που  $>2$  ανεξάρτητες μεταβλητές προέκυψαν στατιστικά σημαντικές στο επίπεδο του 0,2 ( $p < 0,2$ ) στη διμεταβλητή ανάλυση, εφαρμόστηκε πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση (multivariate linear regression) με εξαρτημένη μεταβλητή τις βαθμολογίες. Στην περίπτωση αυτή, εφαρμόστηκε η μέθοδος της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με την προς τα πίσω διαγραφή των μεταβλητών (backward stepwise linear regression). Αναφορικά με την πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση, παρουσιάζονται οι συντελεστές  $b$  (coefficients beta), τα αντίστοιχα 95% διαστήματα εμπιστοσύνης και οι τιμές  $p$ .

Αναφορικά με τη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα,  $\geq 2$  ανεξάρτητες μεταβλητές προέκυψαν σημαντικές στο επίπεδο του 0,2 ( $p < 0,2$ ) στη διμεταβλητή ανάλυση, οπότε εφαρμόστηκε πολλαπλή λογιστική παλινδρόμηση (multivariate logistic regression). Στην περίπτωση αυτή, εφαρμόστηκε η μέθοδος της πολλαπλής λογιστικής παλινδρόμησης με την προς τα πίσω διαγραφή των μεταβλητών (backward stepwise logistic regression). Αναφορικά με την πολλαπλή λογιστική παλινδρόμηση, παρουσιάζονται οι λόγοι των odds (odds ratios), τα αντίστοιχα 95% διαστήματα εμπιστοσύνης και οι τιμές  $p$  (Creswell John W., 2011; Cohen et al., 2008).

Το αμφίπλευρο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε ίσο με 0,05. Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το IBM SPSS 21.0 (Statistical Package for Social Sciences).

## 5. Αποτελέσματα

### 5.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά συμμετεχόντων

Ο μελετώμενος πληθυσμός περιλάμβανε 132 συμμετέχοντες (ποσοστό ανταπόκρισης 86,2%) και τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά παρουσιάζονται στον πίνακα 3. Η μέση ηλικία των συμμετεχόντων ήταν 49,9 έτη, ενώ ο μέσος αριθμός ετών προϋπηρεσίας ήταν 23,5 έτη. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων ήταν γυναίκες (55,3%), δάσκαλοι/ες, Διευθυντές/ντριες (47,7%) και πτυχιούχοι ΑΕΙ (57,6%). Το 31,1% είχαν και μεταπτυχιακό δίπλωμα, το 31,1% είχαν μάθημα διοίκησης σε βασικές σπουδές και το 15,2% είχαν μεταπτυχιακό δίπλωμα στη διοίκηση.

#### Πίνακας 3.

Δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων

Χαρακτηριστικά	N	%
Φύλο		
Άνδρες	59	44,7
Γυναίκες	73	55,3
Ηλικία	49,9 <sup>α</sup>	6,7 <sup>β</sup>
Επαγγελματική Ιδιότητα		
Δάσκαλος/α Διευθυντής/ντρια	63	47,7
Δάσκαλος/α Υποδιευθυντής/ντρια	23	17,4
Νηπιαγωγός-Προϊστάμενος/η	46	34,8
Σπουδές		

Διπλωματική Εργασία

Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας	34	25,8
Πτυχίο ΑΕΙ	76	57,6
Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας και ΑΕΙ	22	16,7
Μετεκπαίδευση (Διδασκαλείο)	21	15,9
Μεταπτυχιακό	41	31,1
Διδακτορικό	3	2,3
Μάθημα διοίκησης σε βασικές σπουδές		
Ναι	41	31,1
Όχι	91	68,9
Μεταπτυχιακό στη διοίκηση		
Ναι	20	15,2
Όχι	112	84,8
Έτη προϋπηρεσίας	23,5 <sup>α</sup>	8,5 <sup>β</sup>

<sup>α</sup> μέση τιμή

<sup>β</sup> τυπική απόκλιση

## 5.2 Χαρακτηριστικά σχολικών μονάδων

Τα χαρακτηριστικά των σχολείων στα οποία εργάζονται οι συμμετέχοντες παρουσιάζονται στον πίνακα 4. Το 35,6% των σχολείων ανήκαν σε αστική και σε αγροτική περιοχή, ενώ το 28,8% σε ημιαστική περιοχή. Τα περισσότερα σχολεία ήταν Πολυθέσια Δημοτικά (51,5%) και ακολούθως Κλασσικά Νηπιαγωγεία (19,7%),

Ολοήμερα Νηπιαγωγεία (15,2%) και Ολιγοθέσια Δημοτικά (13,6%). Ο μέσος αριθμός μαθητών ήταν 94 ενώ ο μέσος αριθμός εκπαιδευτικού προσωπικού ήταν 12.

#### Πίνακας 4.

Τα χαρακτηριστικά των σχολικών μονάδων που εργάζονται οι συμμετέχοντες

Χαρακτηριστικά	N	%
Σχολείο σε		
Αστική περιοχή (άνω των 10000 κατοίκων)	47	35,6
Ημιαστική περιοχή (μεταξύ 2000 και 10000 κατοίκων)	37	28,8
Αγροτική περιοχή (κάτω των 2000 κατοίκων)	47	35,6
Τύπος σχολείου		
Κλασσικό Νηπιαγωγείο	26	19,7
Ολοήμερο Νηπιαγωγείο	20	15,2
Ολιγοθέσιο Δημοτικό (μέχρι 4 τάξεις)	18	13,6
Πολυθέσιο Δημοτικό (άνω των 6 τάξεων)	68	51,5
Αριθμός μαθητών	94 <sup>α</sup>	79 <sup>β</sup>
Αριθμός εκπαιδευτικού προσωπικού	12 <sup>α</sup>	10 <sup>β</sup>

<sup>α</sup> μέση τιμή

<sup>β</sup> τυπική απόκλιση

### 5.3 Επιμόρφωση διευθυντών/προϊσταμένων

Τα κίνητρα συμμετοχής σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα αναφορικά με τη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων παρουσιάζονται στον πίνακα 5 και στο γράφημα 1.

Η κατάταξη των κινήτρων ξεκινώντας από το σημαντικότερο ήταν η εξής:

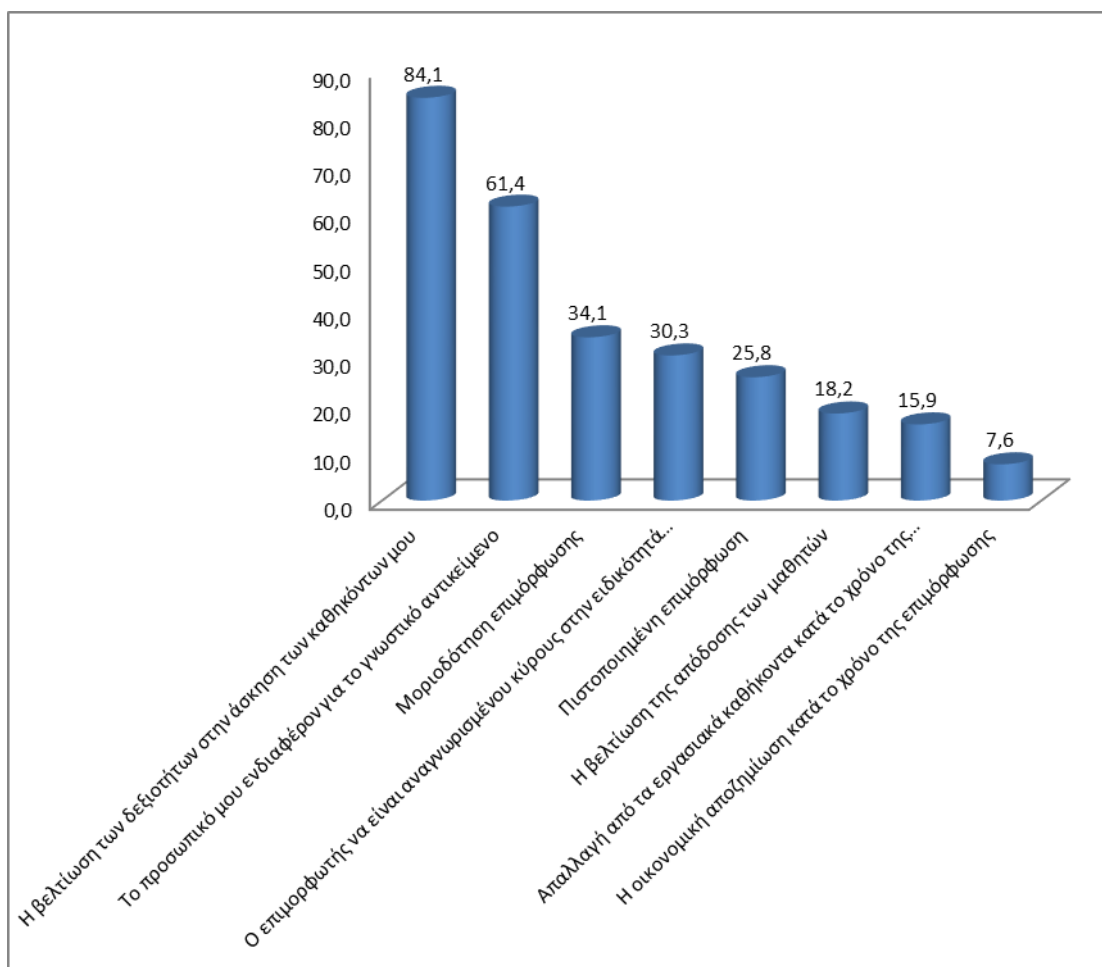
- Η βελτίωση των δεξιοτήτων στην άσκηση των καθηκόντων μου
- Το προσωπικό μου ενδιαφέρον για το γνωστικό αντικείμενο
- Μοριοδότηση επιμόρφωσης
- Ο επιμορφωτής να είναι αναγνωρισμένου κύρους στην ειδικότητά του
- Πιστοποιημένη επιμόρφωση
- Η βελτίωση της απόδοσης των μαθητών
- Απαλλαγή από τα εργασιακά καθήκοντα κατά το χρόνο της επιμόρφωσης
- Η οικονομική αποζημίωση κατά το χρόνο της επιμόρφωσης

#### Πίνακας 5.

Τα κίνητρα συμμετοχής σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα αναφορικά με τη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων

Κίνητρα	N	%
Το προσωπικό μου ενδιαφέρον για το γνωστικό αντικείμενο	81	61,4
Η βελτίωση των δεξιοτήτων στην άσκηση των καθηκόντων μου	111	84,1
Η βελτίωση της απόδοσης των μαθητών	24	18,2
Ο επιμορφωτής να είναι αναγνωρισμένου κύρους στην ειδικότητά του	40	30,3
Η οικονομική αποζημίωση κατά το χρόνο της επιμόρφωσης	10	7,6

Απαλλαγή από τα εργασιακά καθήκοντα κατά το χρόνο της επιμόρφωσης	21	15,9
Μοριοδότηση επιμόρφωσης	45	34,1
Πιστοποιημένη επιμόρφωση	34	25,8



**Γράφημα 1.** Τα κίνητρα συμμετοχής σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα αναφορικά με τη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων

Η κατάλληλη μορφή επιμόρφωσης για τους διευθυντές των εκπαιδευτικών μονάδων παρουσιάζεται στον πίνακα 6 και στο γράφημα 2.



Η κατάλληλη μορφή επιμόρφωσης ξεκινώντας από τη σημαντικότερη ήταν η εξής:

- ❖ Μεικτό σύστημα
- ❖ Σεμινάρια
- ❖ Εξ αποστάσεως προγράμματα με τη χρήση νέων τεχνολογιών
- ❖ Παρακολούθηση μεταπτυχιακών προγραμμάτων
- ❖ Κύκλοι μαθημάτων
- ❖ Εργαστήρια
- ❖ Συμμετοχή σε ερευνητικές ομάδες
- Ημερίδες
- Συμμετοχή σε δίκτυα εκπαιδευτικών ή σχολικών μονάδων
- Η αναζήτηση υλικού μέσω του διαδικτύου
- Ανάγνωση επιστημονικών περιοδικών και άρθρων
- Εξ αποστάσεως με συμβατικά μέσα (έντυπο υλικό)

#### Πίνακας 6.

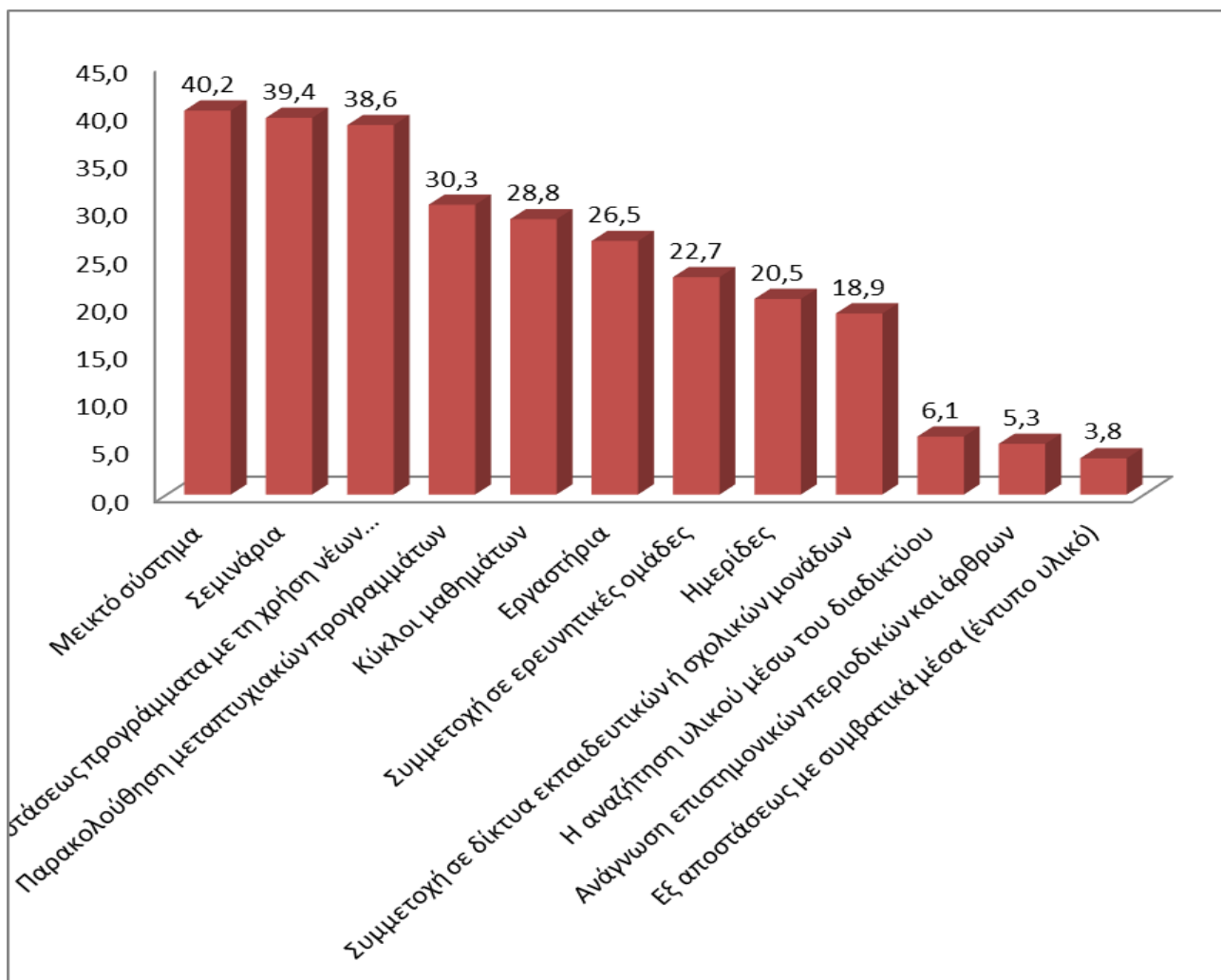
Η κατάλληλη μορφή επιμόρφωσης για τους διευθυντές των σχολικών μονάδων

Μορφή επιμόρφωσης	N	%
Κύκλοι μαθημάτων	38	28,8
Εργαστήρια	35	26,5
Ημερίδες	27	20,5
Σεμινάρια	52	39,4
		58

Διπλωματική Εργασία

Εξ αποστάσεως προγράμματα με τη χρήση		
νέων τεχνολογιών (χρήση mail, skype, ηλεκτρονικό εκπαιδευτικό υλικό)	51	38,6
Εξ αποστάσεως με συμβατικά μέσα (έντυπο υλικό)	5	3,8
Μεικτό σύστημα (ταχύρρυθμα σεμινάρια και εξ αποστάσεως		
επιμόρφωση με τη χρήση νέων τεχνολογιών και συμβατικά μέσα)	53	40,2
Παρακολούθηση μεταπτυχιακών προγραμμάτων	40	30,3
Ανάγνωση επιστημονικών περιοδικών και άρθρων	7	5,3
Συμμετοχή σε ερευνητικές ομάδες	30	22,7
Συμμετοχή σε δίκτυα εκπαιδευτικών ή σχολικών μονάδων	25	18,9
Η αναζήτηση υλικού μέσω του διαδικτύου	8	6,1

---



**Γράφημα 2.** Η κατάλληλη μορφή επιμόρφωσης για τους διευθυντές των εκπαιδευτικών μονάδων

Το 45,5% (v=60) δήλωσαν ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα πρέπει να πραγματοποιούνται μετά τη λήξη του ωραρίου εργασίας, το 37,1% (v=49) εντός του ωραρίου εργασίας και το 17,4% (v=23) κατά την περίοδο των διακοπών. Το 31,8% (v=42) δήλωσαν ότι η διάρκεια ενός αποτελεσματικού επιμορφωτικού προγράμματος για διευθυντές/ντριες σχολείων είναι ένα εξάμηνο, το 24,2% (v=32) ένα έτος, το 21,2% (v=28) μέχρι μια εβδομάδα, το 19,7% (v=26) ένας μήνας και το 3% (v=4) μια ημέρα.

Τα σημαντικότερα εμπόδια για τη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα παρουσιάζονται στον πίνακα 7 και στο γράφημα 3.

Τα σημαντικότερα εμπόδια ξεκινώντας από το σημαντικότερο ήταν τα εξής:

- Το κόστος παρακολούθησης
- Η έλλειψη διαθέσιμου χρόνου, καθώς τα επιμορφωτικά προγράμματα πραγματοποιούνται εκτός ωραρίου εργασίας
- Ο τόπος διεξαγωγής, μακριά από τον τόπο κατοικίας
- Η μεγάλη διάρκεια
- Οι επιμορφωτές δεν λαμβάνουν υπόψη τις εμπειρίες και τις γνώσεις των εκπαιδευόμενων
- Η θεματολογία δεν καλύπτει τις ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης
- Τα επιμορφωτικά προγράμματα δεν παρέχουν σύγχρονη και επικαιροποιημένη γνώση
- Έλλειψη υπολογιστή

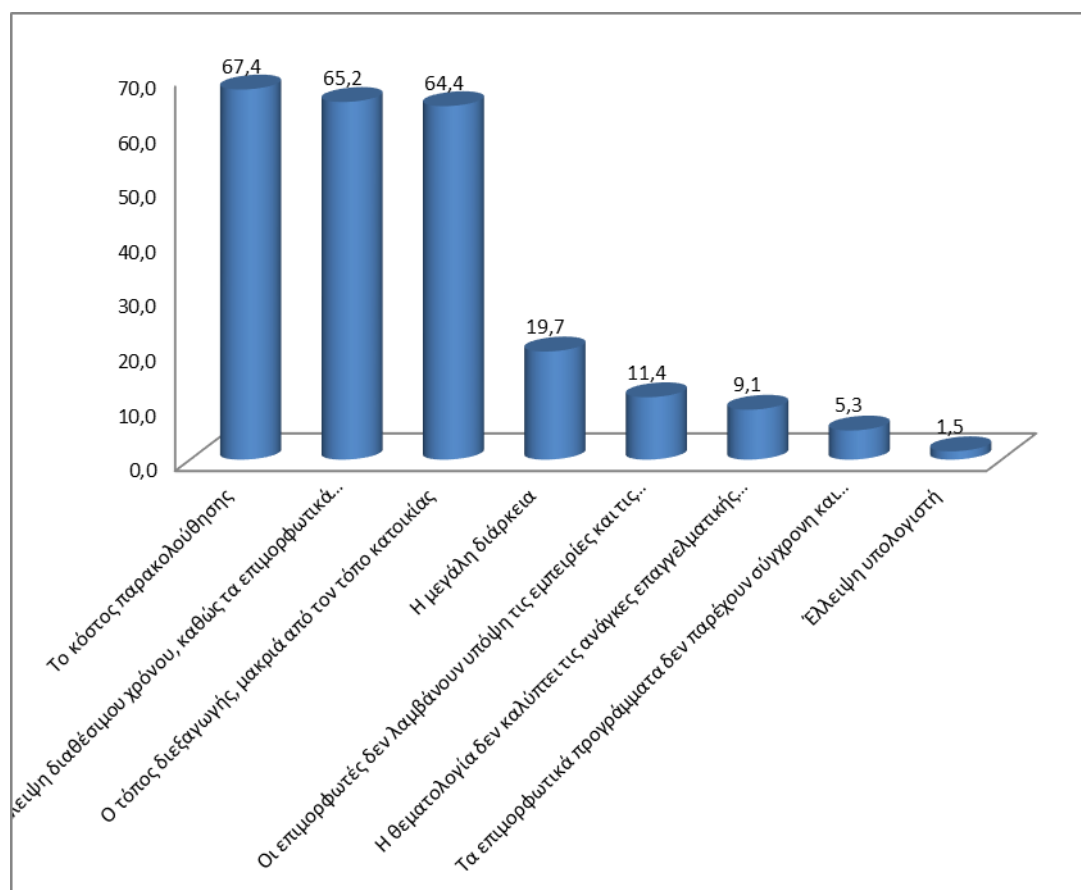
## Πίνακας 7.

Τα σημαντικότερα εμπόδια για τη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα

Εμπόδια	N	%
Η έλλειψη διαθέσιμου χρόνου, καθώς τα επιμορφωτικά προγράμματα πραγματοποιούνται εκτός ωραρίου εργασίας	86	65,2
Η μεγάλη διάρκεια	26	19,7
Ο τόπος διεξαγωγής, μακριά από τον τόπο κατοικίας	85	64,4
Το κόστος παρακολούθησης	89	67,4
		61

Διπλωματική Εργασία

Η θεματολογία δεν καλύπτει τις ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης	12	9,1
Οι επιμορφωτές δεν λαμβάνουν υπόψη τις εμπειρίες		
και τις γνώσεις των εκπαιδευόμενων	5	11,4
Τα επιμορφωτικά προγράμματα δεν παρέχουν σύγχρονη και		
επικαιροποιημένη γνώση	7	5,3
Έλλειψη υπολογιστή	2	1,5



**Γράφημα 3.** Τα σημαντικότερα εμπόδια για τη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα

Τα πεδία άσκησης των διευθυντικών καθηκόντων, που οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι χρειάζονται επιμόρφωση παρουσιάζονται στον πίνακα 8 και στο γράφημα 4. Ο συντελεστής εσωτερικής συνέπειας για τις ερωτήσεις του πίνακα 8 ήταν 0,92 γεγονός που δηλώνει εξαιρετική αξιοπιστία του ερωτηματολογίου. Η μέση βαθμολογία ανάγκης για επιμόρφωση ήταν 2,35 (τυπική απόκλιση=0,62) γεγονός που δηλώνει ότι οι συμμετέχοντες είχαν αρκετή ανάγκη για επιμόρφωση.

Τα σημαντικότερα πεδία άσκησης των διευθυντικών καθηκόντων, που οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι χρειάζονται επιμόρφωση ξεκινώντας από το σημαντικότερο ήταν τα εξής:

- ✓ Στρατηγικές λήψης αποφάσεων
- ✓ Διαχείριση της αλλαγής και της εφαρμογής καινοτομιών
- ✓ Εισαγωγή νέων τεχνολογιών για παιδαγωγικό και διοικητικό σκοπό
- ✓ Διαχείριση συγκρούσεων με τους γονείς των μαθητών
- ✓ Αξιολόγηση εκπαιδευτικού προσωπικού
- ✓ Θέματα διαφορετικότητας
- ✓ Επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς των μαθητών
- ✓ Παρακίνηση και κινητοποίηση εκπαιδευτικών
- ✓ Πειθαρχική διαδικασία στο Δημόσιο τομέα
- ✓ Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης
- ✓ Εφαρμογή της Εκπαιδευτικής Νομοθεσίας
- ✓ Διαχείριση συγκρούσεων με το εκπαιδευτικό προσωπικό
- ✓ Διαχείριση χρόνου
- ✓ Επικοινωνία και συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό
- ✓ Κατάρτιση προϋπολογισμού- Οικονομική διαχείριση

- ✓ Επικοινωνία και συνεργασία με την ιεραρχία
- ✓ Ετήσια στοχοθεσία εκπαιδευτικής μονάδας

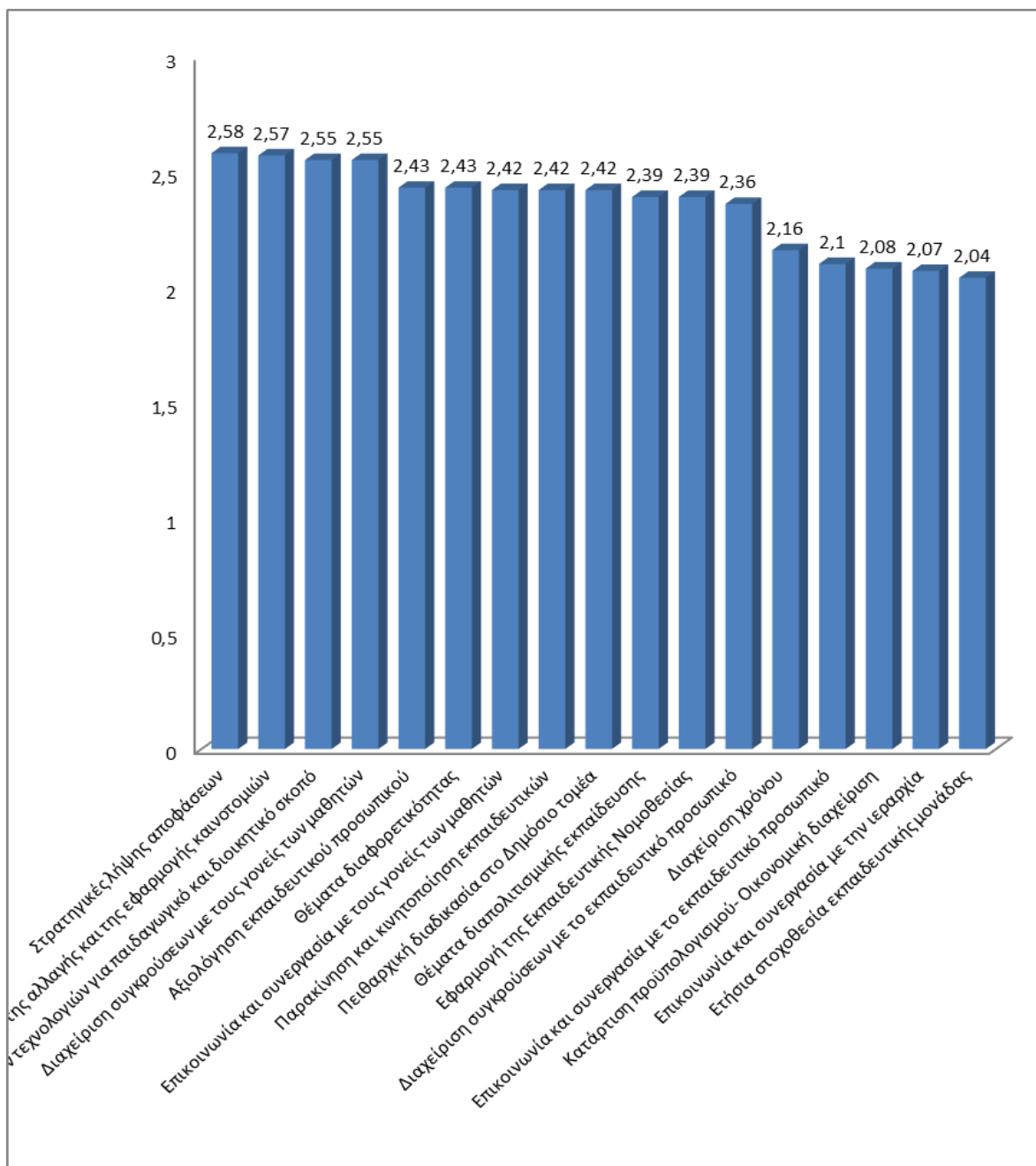
## Πίνακας 8.

Τα πεδία άσκησης των διευθυντικών καθηκόντων, που οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι χρειάζονται επιμόρφωση

Πεδίο	Βαθμός επιμόρφωσης									
	Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα πολύ		Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
	N	%	N	%	N	%	N	%		
Ετήσια στοχοθεσία εκπαιδευτικής μονάδας	39	29,5	56	42,4	30	22,7	7	5,3	2,04	0,86
Διαχείριση της αλλαγής και της εφαρμογής καινοτομιών	13	9,8	49	37,1	52	39,4	18	13,6	2,57	0,85
Επικοινωνία και συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό	43	32,6	48	36,4	26	19,7	15	11,4	2,10	0,99
Κατάρτιση προϋπολογισμού- Οικονομική διαχείριση	42	31,8	48	36,4	32	24,2	10	7,6	2,08	0,93
Επικοινωνία και συνεργασία με την ιεραρχία	42	31,8	50	37,9	29	22	11	8,3	2,07	0,93
Διαχείριση συγκρούσεων με το εκπαιδευτικό προσωπικό	33	25	37	28	44	33,3	18	13,6	2,36	1,01
Επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς των μαθητών	29	22	40	30,3	42	31,8	21	15,9	2,42	1,00
Διαχείριση χρόνου	38	28,8	49	37,1	31	23,5	14	10,6	2,16	0,96
Αξιολόγηση εκπαιδευτικού προσωπικού	23	17,4	44	33,3	50	37,9	15	11,4	2,43	0,91
Στρατηγικές λήψης αποφάσεων	17	12,9	46	34,8	45	34,1	24	18,2	2,58	0,93

Διαχείριση συγκρούσεων με τους γονείς των μαθητών	22	16,7	40	30,3	45	34,1	25	18,9	2,55	0,98
Παρακίνηση και κινητοποίηση εκπαιδευτικών	19	14,4	54	40,9	43	32,6	16	12,1	2,42	0,88
Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	20	15,2	55	41,7	42	31,8	15	11,4	2,39	0,88
Πειθαρχική διαδικασία στο Δημόσιο τομέα	20	15,2	52	39,4	44	33,3	16	12,1	2,42	0,89
Εφαρμογή της Εκπαιδευτικής Νομοθεσίας	21	15,9	54	40,9	42	31,8	15	11,4	2,39	0,89
Εισαγωγή νέων τεχνολογιών για παιδαγωγικό και διοικητικό σκοπό	18	13,6	45	34,1	48	36,4	21	15,9	2,55	0,92
Θέματα διαφορετικότητας	22	16,7	47	35,6	47	35,6	16	12,1	2,43	0,91





**Γράφημα 4.** Τα πεδία άσκησης των διευθυντικών καθηκόντων, που οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι χρειάζονται επιμόρφωση.

Η πλειονότητα των συμμετεχόντων (94,7%) δήλωσαν ότι η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα διοίκησης πρέπει να είναι προαπαιτούμενη και υποχρεωτική για την ανάληψη θέσης ευθύνης.

Το 45,5% είχαν συμμετάσχει τον τελευταίο ένα χρόνο σε προγράμματα επιμόρφωσης (σεμινάρια, ημερίδες κα.) που διοργανώθηκαν από τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, την Περιφερειακή Διεύθυνση ή το ΠΕΚΕΣ, σχετικά με τη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. Το 25% είχε συμμετάσχει σε ένα πρόγραμμα, το 13,6% σε δυο προγράμματα και το 6,8 σε τρία.

Το 36,4% είχαν συμμετάσχει τον τελευταίο ένα χρόνο σε προγράμματα επιμόρφωσης (σεμινάρια, ημερίδες κα.) σχετικά με τη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, ανεξάρτητα από τον φορέα διοργάνωσης τους. Το 18,2% είχε συμμετάσχει σε ένα πρόγραμμα, το 12,9% σε δυο προγράμματα και το 5,3 σε τρία.

Οι συχνότεροι φορείς διοργάνωσης των προγραμμάτων ήταν ΠΕΚΕΣ (v=22), ΑΕΙ/ΤΕΙ (v=9), ΙΕΠ (v=5), ΕΕΠΕΚ (v=3) και Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (v=2).

Η πλειονότητα των συμμετεχόντων (96,2%) δήλωσαν ότι η επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων (σε προπτυχιακό-μεταπτυχιακό-σεμινάρια κα.) βοηθά στην αποτελεσματική άσκηση των διευθυντικών τους καθηκόντων.

## 5.4 Συσχετίσεις

### 5.4.1 Εξαρτημένη μεταβλητή: βαθμολογία ανάγκης για επιμόρφωση

Στον πίνακα 9 παρουσιάζονται οι διμεταβλητές συσχετίσεις ανάμεσα στις ανεξάρτητες μεταβλητές και τη βαθμολογία ανάγκης για επιμόρφωση.

#### Πίνακας 9.

Διμεταβλητές συσχετίσεις ανάμεσα στις ανεξάρτητες μεταβλητές και τη βαθμολογία ανάγκης για επιμόρφωση

Ανεξάρτητη μεταβλητή	Μέση βαθμολογία ανάγκης για επιμόρφωση	Τυπική απόκλιση	Τιμή p
----------------------	---	-----------------	--------

Φύλο				0,9 <sup>α</sup>
Ανδρες	2,34	0,64		
Γυναίκες	2,36	0,60		
Ηλικία		-0,15 <sup>β</sup>		<b>0,08<sup>β</sup></b>
Επαγγελματική Ιδιότητα				0,6 <sup>γ</sup>
Δάσκαλος/α Διευθυντής/ντρια	2,30	0,67		
Δάσκαλος/α Υποδιευθυντής/ντρια	2,46	0,65		
Νηπιαγωγός-Προϊστάμενος/η	2,37	0,53		
Σπουδές				0,3 <sup>γ</sup>
Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας	2,22	0,66		
Πτυχίο ΑΕΙ	2,42	0,61		
Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας και ΑΕΙ	2,32	0,57		
Επιπλέον σπουδές				0,3 <sup>α</sup>
Όχι	2,40	0,61		
Ναι	2,27	0,63		
Μάθημα διοίκησης σε βασικές σπουδές				<b>0,01<sup>α</sup></b>
Ναι	2,15	0,64		
Όχι	2,36	0,60		
Μεταπτυχιακό στη διοίκηση				0,6 <sup>α</sup>
Ναι	2,29	0,73		
Όχι	2,36	0,60		
Έτη προϋπηρεσίας		-0,16 <sup>β</sup>		<b>0,06<sup>β</sup></b>
Σχολείο σε				0,3 <sup>γ</sup>

Αστική περιοχή	2,37	0,71	
Ημιαστική περιοχή	2,22	0,58	
Αγροτική περιοχή	2,42	0,57	
Τύπος σχολείου			0,9 <sup>γ</sup>
Κλασσικό Νηπιαγωγείο	2,38	0,50	
Ολοήμερο Νηπιαγωγείο	2,34	0,58	
Ολιγοθέσιο Δημοτικό (μέχρι 4 τάξεις)	2,29	0,57	
Πολυθέσιο Δημοτικό (άνω των 6 τάξεων)	2,36	0,69	
Αριθμός μαθητών		-0,1 <sup>δ</sup>	0,3 <sup>δ</sup>
Αριθμός εκπαιδευτικού προσωπικού		-0,11 <sup>δ</sup>	<b>0,2<sup>δ</sup></b>
Αριθμός προγραμμάτων επιμόρφωσης		-0,18 <sup>δ</sup>	<b>0,04<sup>δ</sup></b>

<sup>α</sup> έλεγχος t

<sup>β</sup> συντελεστής συσχέτισης Pearson

<sup>γ</sup> ανάλυση διασποράς

<sup>δ</sup> συντελεστής συσχέτισης Spearman

Έπειτα από τη διμεταβλητή ανάλυση προέκυψε στατιστική σχέση στο επίπεδο του 0,20 ( $p < 0,20$ ) ανάμεσα σε 5 ανεξάρτητες μεταβλητές και τη βαθμολογία ανάγκης για επιμόρφωση. Για τον λόγο αυτόν, εφαρμόστηκε πολυμεταβλητή γραμμική παλινδρόμηση, τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζονται στον πίνακα 10.

#### Πίνακας 10.

Πολυμεταβλητή γραμμική παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή τη βαθμολογία ανάγκης για επιμόρφωση

Ανεξάρτητη μεταβλητή	Συντελεστής b	95% διάστημα	Τιμή p
εμπιστοσύνης για τον b			
Απουσία μαθήματος διοίκησης	0,29	0,06 έως 0,51	0,013
σε βασικές σπουδές			

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της πολυμεταβλητής γραμμικής παλινδρόμησης, προκύπτουν τα εξής:

Οι συμμετέχοντες που δεν είχαν μάθημα διοίκησης στις βασικές τους σπουδές είχαν μεγαλύτερη ανάγκη για επιμόρφωση σε σχέση με τους συμμετέχοντες που είχαν μάθημα διοίκησης. Η παραπάνω μεταβλητή ερμηνεύει το 4% της μεταβλητότητας της βαθμολογίας ανάγκης για επιμόρφωση.

#### 5.4.2 Εξαρτημένη μεταβλητή: βαθμολογία εμποδίων

Στον πίνακα 11 παρουσιάζονται οι διμεταβλητές συσχετίσεις ανάμεσα στις ανεξάρτητες μεταβλητές και τη βαθμολογία εμποδίων.

##### Πίνακας 11.

Διμεταβλητές συσχετίσεις ανάμεσα στις ανεξάρτητες μεταβλητές και τη βαθμολογία εμποδίων

Ανεξάρτητη μεταβλητή	Μέση βαθμολογία εμποδίων	Τυπική απόκλιση	Τιμή p
Φύλο			<b>0,05<sup>a</sup></b>
Άνδρες	2,29	0,85	
Γυναίκες	2,62	1,08	
Ηλικία		0,0 <sup>β</sup>	0,9 <sup>β</sup>
Επαγγελματική Ιδιότητα			<b>0,01<sup>γ</sup></b>
Δάσκαλος/α Διευθυντής/ντρια	2,26	0,89	
Δάσκαλος/α Υποδιευθυντής/ντρια	2,39	0,89	
Νηπιαγωγός-Προϊστάμενος/η	2,80	1,09	
Σπουδές			0,5 <sup>γ</sup>
Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας	2,38	0,95	
Πτυχίο ΑΕΙ	2,44	1,06	
Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας και ΑΕΙ	2,68	0,78	
Επιπλέον σπουδές			0,8 <sup>a</sup>

Όχι	2,49	1,00	
Ναι	2,44	0,98	
Μάθημα διοίκησης σε βασικές σπουδές			<b>0,03<sup>α</sup></b>
Ναι	2,19	0,95	
Όχι	2,59	0,99	
Μεταπτυχιακό στη διοίκηση			<b>0,02<sup>α</sup></b>
Ναι	2,00	0,92	
Όχι	2,55	0,98	
Έτη προϋπηρεσίας		-0,02 <sup>β</sup>	0,8 <sup>β</sup>
Σχολείο σε			0,8 <sup>γ</sup>
Αστική περιοχή	2,55	1,04	
Ημιαστική περιοχή	2,39	1,00	
Αγροτική περιοχή	2,45	0,95	
Τύπος σχολείου			<b>0,009<sup>γ</sup></b>
Κλασσικό Νηπιαγωγείο	2,58	1,13	
Ολοήμερο Νηπιαγωγείο	3,10	0,97	
Ολιγοθέσιο Δημοτικό (μέχρι 4 τάξεις)	2,22	0,89	
Πολυθέσιο Δημοτικό (άνω των 6 τάξεων)	2,31	0,90	
Αριθμός μαθητών		-0,05 <sup>δ</sup>	0,6 <sup>δ</sup>
Αριθμός εκπαιδευτικού προσωπικού		-0,1 <sup>δ</sup>	0,3 <sup>δ</sup>
Αριθμός προγραμμάτων επιμόρφωσης		-0,13 <sup>δ</sup>	<b>0,15<sup>δ</sup></b>

<sup>α</sup> έλεγχος t

<sup>β</sup> συντελεστής συσχέτισης Pearson

<sup>γ</sup> ανάλυση διασποράς

<sup>δ</sup> συντελεστής συσχέτισης Spearman

Έπειτα από τη διμεταβλητή ανάλυση προέκυψε στατιστική σχέση στο επίπεδο του 0,20 ( $p < 0,20$ ) ανάμεσα σε 6 ανεξάρτητες μεταβλητές και τη βαθμολογία εμποδίων. Για τον λόγο αυτόν, εφαρμόστηκε πολυμεταβλητή γραμμική παλινδρόμηση, τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζονται στον πίνακα 12.

### Πίνακας 12.

Πολυμεταβλητή γραμμική παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή τη βαθμολογία εμποδίων

Ανεξάρτητη μεταβλητή	Συντελεστής b	95% διάστημα εμπιστοσύνης για τον b	Τιμή p
Νηπιαγωγεία σε σχέση με δημοτικά	0,51	0,17 έως 0,86	0,004

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της πολυμεταβλητής γραμμικής παλινδρόμησης, προκύπτουν τα εξής:

- Οι συμμετέχοντες που εργάζονταν σε νηπιαγωγεία είχαν περισσότερα εμπόδια για επιμόρφωση σε σχέση με τους συμμετέχοντες που εργάζονταν σε δημοτικά.
- Η παραπάνω μεταβλητή ερμηνεύει το 5% της μεταβλητότητας της βαθμολογίας εμποδίων.



### 5.4.3 Εξαρτημένη μεταβλητή: συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα

Στον πίνακα 13 παρουσιάζονται οι διμεταβλητές συσχετίσεις ανάμεσα στις ανεξάρτητες μεταβλητές και τη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα.

#### Πίνακας 13.

Διμεταβλητές συσχετίσεις ανάμεσα στις ανεξάρτητες μεταβλητές και τη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα

Ανεξάρτητη μεταβλητή	Συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα		Τιμή p
	Όχι	Ναι	
Φύλο			0,3 <sup>α</sup>
Ανδρες	24 (40,7)	35 (59,3)	
Γυναίκες	37 (50,7)	36 (49,3)	
Ηλικία <sup>β</sup>	49 (6,5)	50,7 (6,9)	0,1 <sup>γ</sup>
Επαγγελματική Ιδιότητα			0,002 <sup>α</sup>
Δάσκαλος/α Διευθυντής/ντρια	21 (33,3)	42 (66,7)	
Δάσκαλος/α Υποδιευθυντής/ντρια	9 (39,1)	14 (60,9)	
Νηπιαγωγός-Προϊστάμενος/η	31 (67,4)	15 (32,6)	
Σπουδές			0,05 <sup>α</sup>
Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας	11 (32,4)	23 (67,6)	
Πτυχίο ΑΕΙ	42 (55,3)	34 (44,7)	
Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας και ΑΕΙ	8 (36,4)	14 (63,6)	
Επιπλέον σπουδές			0,8 <sup>α</sup>
Όχι	37 (47,4)	41 (52,6)	

Ναι	24 (44,4)	30 (55,6)	
Μάθημα διοίκησης σε βασικές σπουδές			<b>0,06<sup>α</sup></b>
Ναι	14 (34,1)	27 (65,9)	
Όχι	47 (51,6)	44 (48,4)	
Μεταπτυχιακό στη διοίκηση			0,9 <sup>α</sup>
Ναι	9 (45)	11 (55)	
Όχι	52 (46,4)	60 (53,6)	
Έτη προϋπηρεσίας <sup>β</sup>	21,6 (8,3)	25,2 (8,3)	<b>0,01<sup>γ</sup></b>
Σχολείο σε			0,8 <sup>α</sup>
Αστική περιοχή	22 (46,8)	25 (53,2)	
Ημιαστική περιοχή	16 (42,1)	22 (57,9)	
Αγροτική περιοχή	23 (48,9)	24 (51,1)	
Τύπος σχολείου			<b>0,001<sup>α</sup></b>
Κλασσικό Νηπιαγωγείο	19 (73,1)	7 (26,9)	
Ολοήμερο Νηπιαγωγείο	12 (60)	8 (40)	
Ολιγοθέσιο Δημοτικό (μέχρι 4 τάξεις)	5 (27,8)	13 (72,2)	
Πολυθέσιο Δημοτικό (άνω των 6 τάξεων)	25 (36,8)	43 (63,2)	
Αριθμός μαθητών <sup>δ</sup>	45 (346)	80 (260)	0,23 <sup>ε</sup>
Αριθμός εκπαιδευτικού προσωπικού <sup>δ</sup>	4 (34)	14 (29)	0,2 <sup>ε</sup>

Οι τιμές εκφράζονται ως η (%) εκτός και εάν δηλώνεται διαφορετικά.

<sup>α</sup> έλεγχος  $\chi^2$

<sup>β</sup> μέση τιμή (τυπική απόκλιση)

<sup>γ</sup> έλεγχος t

<sup>δ</sup> διάμεσος (εύρος)

<sup>ε</sup> έλεγχος Mann-Whitney

Έπειτα από τη διμεταβλητή ανάλυση προέκυψε στατιστική σχέση στο επίπεδο του 0,20 ( $p < 0,20$ ) μεταξύ 6 ανεξάρτητων μεταβλητών και της συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα. Για τον λόγο αυτόν, εφαρμόστηκε πολυμεταβλητή λογιστική παλινδρόμηση, τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζονται στον πίνακα 14.

#### Πίνακας 14.

Πολυμεταβλητή λογιστική παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή τη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα (μη συμμετοχή = κατηγορία αναφοράς)

Μεταβλητή	Λόγος των odds	95% ΔΕ για τον λόγο των odds	Τιμή p
Δημοτικά σε σχέση με νηπιαγωγεία	3,86	1,81 έως 8,24	<0,001

ΔΕ: διάστημα εμπιστοσύνης

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της πολυμεταβλητής λογιστικής παλινδρόμησης, προκύπτουν τα εξής:

- Οι εργαζόμενοι σε δημοτικά σχολεία συμμετείχαν συχνότερα σε επιμορφωτικά προγράμματα σε σχέση με τους εργαζόμενους σε νηπιαγωγεία.
- Η παραπάνω μεταβλητή ερμηνεύει το 13% της μεταβλητότητας της συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα.

## 6. Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη πραγματοποιήθηκε στους διευθυντές/ντρίες, υποδιευθυντές/ντρίες και προϊσταμένους/νες των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Φθιώτιδας με σκοπό την διερεύνηση των εκπαιδευτικών τους αναγκών σε θέματα διοίκησης. Η συμμετοχή τους στην έρευνα ήταν ιδιαίτερα μεγάλη, με το ποσοστό ανταπόκρισης να φτάνει το 86,2%. Σύμφωνα με το σύνολο σχεδόν των συμμετεχόντων (94,7%), η κατάρτιση σε θέματα αναφορικά με τη διοίκηση, θα πρέπει να είναι προαπαιτούμενη για την ανάληψη θέσης ευθύνης. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τα αποτελέσματα μελέτης σε δείγμα 121 διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Θεσσαλία, όπου το 53,3% των συμμετεχόντων έκρινε ως απαραίτητη προϋπόθεση την εξειδικευμένη κατάρτιση για την κατάληψη θέσης διευθυντή. Η μετάβαση του εκπαιδευτικού από το αποκλειστικό διδακτικό του έργο σε θέση ευθύνης, απαιτεί γνώσεις και δεξιότητες σε όλο το φάσμα της διοικητικής λειτουργίας, με τον σχεδιασμό, την οργάνωση, τον έλεγχο και τη λήψη αποφάσεων να συνθέτουν τα καθημερινά καθήκοντα του διευθυντή. Οι ανάγκες κατάρτισης των διευθυντών αναδεικνύονται από τις απαντήσεις των διευθυντών, σε έρευνα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπου το 84,09% των συμμετεχόντων απάντησε ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα που παρακολουθούν υστερούν στο διοικητικό περιεχόμενο (Κληρονόμος, 2018).

Η αναγκαιότητα των προγραμμάτων επιμόρφωσης αναγνωρίστηκε από τους συμμετέχοντες, καθώς σε ποσοστό 96,2% οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι η επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων, τόσο σε προπτυχιακό όσο και σε μεταπτυχιακό επίπεδο, βοηθά στην αποτελεσματική άσκηση των καθηκόντων των διευθυντών/προϊστάμενων. Παρόμοια τα αποτελέσματα και της μελέτης του Κληρονόμου (2018), στην οποία οι συμμετέχοντες σε ποσοστό 74% σχεδόν δήλωσαν σημαντική τη γνώση της Διοικητικής Επιστήμης ως προς την άσκηση καθηκόντων σε θέση ευθύνης/εξουσίας στον εκπαιδευτικό κλάδο. Επίσης, σε μελέτη με τη συμμετοχή 78 διευθυντών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων θεωρούν απαραίτητη την επιμόρφωση τους σε θέματα διοίκησης και οργάνωσης της εκπαίδευσης, γιατί αυτή θα τους βοηθήσει να ασκήσουν έτσι καλύτερα

τα διευθυντικά τους καθήκοντα (Μπακάλμπαση & Φωκάς, 2014). Στο πλαίσιο της ίδιας μελέτης (Μπακάλμπαση & Φωκάς, 2014), τα δύο τρίτα των συμμετεχόντων κρίνει αναγκαία την επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης, πριν την κατάληψη της θέσης ευθύνης σε μία σχολική μονάδα. Παρόμοια και τα ευρήματα μελετών της διεθνούς βιβλιογραφίας, όπου μελετήθηκε η αποτελεσματικότητα της προετοιμασίας των διευθυντών στην άσκηση του έργου τους (Barnet, 2004; Chang, 2012; Hallinger & Bridges, 2017; McCarthy, 2015; Terry Orr & Orphanos, 2010; Young, 2015).

Στην παρούσα μελέτη οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να καταγράψουν τα πεδία εκείνα στα οποία έκριναν ότι χρήζουν επιμόρφωσης. Η μέση βαθμολογία ανάγκης για επιμόρφωση ήταν υψηλή (2,35), που ερμηνεύεται ότι οι συμμετέχοντες είχαν ανάγκη για επιμόρφωση. Στη συνέχεια της ενότητας θα συζητηθούν τα σημαντικότερα ευρήματα αναφορικά με τα πεδία επιμόρφωσης.

Υψηλό ποσοστό ανάμεσα στις επιλογές των συμμετεχόντων αποτέλεσε το πεδίο «Στρατηγικές λήψης αποφάσεων». Μολονότι, η λήψη αποφάσεων παρουσιάζεται ως μία απλή ενέργεια, στην ουσία αποτελεί μία πολύ σημαντική διαδικασία. (Τζωρτζάκης & Τζωρτζάκη, 2007, σελ. 133), καθώς ο διευθυντής καλείται συστηματικά να λάβει αποφάσεις για θέματα ρουτίνας, για επείγουσες καταστάσεις ή για θέμα σχεδιασμού, οργάνωσης και λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Ο διευθυντής θα πρέπει να διαθέτει δεξιότητες αναφορικά με την ανάλυση και ερμηνεία δεδομένων αλλά και γνώση τεχνικών κατά την ομαδική λήψη αποφάσεων (Schildkamp, Lai, & Earl, 2013).

Ένα ακόμη πεδίο που έλαβε υψηλό ποσοστό (53%) στις προτιμήσεις των συμμετεχόντων για επιμόρφωση, ήταν το πεδίο της «Διαχείρισης της αλλαγής και της εφαρμογής καινοτομιών». Το εύρημα αυτό συμφωνεί με το αντίστοιχο μελέτης σε διευθυντές σχολικών μονάδων του Νομού Θεσσαλονίκης, όπου η επιθυμία επιμόρφωσης στο πεδίο αυτό έλαβε το υψηλότερο ποσοστό από τους συμμετέχοντες (Παπαθωμάς, 2007).

Το σχολείο καλείται να παράσχει γενική εκπαίδευση και να μεταδώσει στους μαθητές γνώσεις αναφορικά με τις νέες εξελίξεις στους τομείς της επιστήμης, της τέχνης και γενικότερα τις πολιτισμικές αλλαγές, προετοιμάζοντάς με τον τρόπο αυτό για τις εξειδικευμένες και σε προχωρημένο επίπεδο γνώσεις που θα έχουν την ευκαιρία να

λάβουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι εξελίξεις στους παραπάνω τομείς, συχνά απαιτούν και αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών προκειμένου οι γνώσεις των μαθητών να είναι επικαιροποιημένες. Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν, σύμφωνα με τα ευρήματα μελετών, θετικά τις αλλαγές / καινοτομίες στη σχολική μονάδα, επιθυμούν την εφαρμογή τους και από την κατάρτιση τους εξαρτάται η θετική τους στάση απέναντι σε αυτές (Δημόκα, 2017; Μπελικάϊδη, 2011; Μπερτσεκά, 2017).

Το πεδίο που συγκέντρωσε την υψηλότερη βαθμολογία (51,3% πολύ /πάρα πολύ) αναφορικά με την ανάγκη επιμόρφωσης των συμμετεχόντων ήταν «Η εισαγωγή νέων τεχνολογιών για παιδαγωγικό και διοικητικό σκοπό». Η ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας (υπολογιστές, διαδραστικοί πίνακες, βιντεοπροβολείς) με την παράλληλη δημιουργία και ανάπτυξη εκπαιδευτικών λογισμικών, οδηγεί σταδιακά στην αλλαγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς οι μαθητές πλέον μέσα από μία διαδικασία αλληλεπίδρασης και περισσότερο ενεργητικής συμμετοχής, ενθαρρύνονται για συνεργασία με στόχο την ανακάλυψη της γνώσης και όχι απλά και μόνο την εμπέδωσή της (Παναγιωτακόπουλος & Κουστουράκης, 2005). Η εκπαιδευτική διαδικασία κατά την οποία χρησιμοποιούνται ΤΠΕ, ενισχύει τις ικανότητες και την σχολική επίδοση των μαθητών στην επίλυση προβλημάτων μέσω υπολογιστών καθώς και στην επίδοση τους στα μαθηματικά πάλι μέσω υπολογιστών (*OECD Skills Outlook 2019*, 2019, σελ. 31). Τη θετική στάση των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη χρήση των ΤΠΕ και την αναγκαιότητα απόκτησης δεξιοτήτων από τους εκπαιδευτικούς, έχουν δείξει μελέτες στη χώρα μας (Κουτσίκου, 2014; Βούλτσιου, 2007; Τζιμογιάννης & Σιόρεντα, 2007).

Σχετικά με τα κίνητρα συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα, τα σημαντικότερα αναδείχθηκαν η βελτίωση των δεξιοτήτων στην άσκηση των καθηκόντων, το προσωπικό ενδιαφέρον για το γνωστικό αντικείμενο και η μοριοδότηση του επιμορφωτικού προγράμματος. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με αντίστοιχα μελέτης σε διευθυντές δευτεροβάθμιας, όπου το κίνητρο της προσωπικής ανάγκης για επιμόρφωση συγκέντρωσε το υψηλό ποσοστό του 92,05% (Κληρονόμος, 2018). Επίσης και σε άλλη μελέτη (Παπαϊωάννου, Γιαβρίμης, Βαλκάνος, & Κατσαφούρος, 2013), το 65% θεωρούν ως κίνητρο συμμετοχής το ενδιαφέρον για το γνωστικό αντικείμενο. Στην παρούσα μελέτη σημαντικό εύρημα αποτελεί το κίνητρο της

μοριοδότησης, καθώς η συμμετοχή δεν περιορίζεται στο ενδιαφέρον και την απόκτηση δεξιοτήτων, αλλά παράλληλα αντανακλά την επιθυμία του συμμετέχοντα για απόκτηση μορίων που θα μπορεί να αξιοποιήσει σε μελλοντικές κρίσεις των στελεχών εκπαίδευσης. Το εύρημα αυτό συμφωνεί εν μέρει με το εύρημα μελέτης αναφορικά με τις απόψεις Δ/ντών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης σχετικά με το σύστημα επιλογής τους και την επιμόρφωσή τους σε θέματα διοίκησης, στο οποίο οι συμμετέχοντες σε υψηλό ποσοστό είναι θετικοί στην μοριοδότηση τόσο των μεταπτυχιακών τίτλων όσο και της επιστημονικής κατάρτισης σε θέματα διοίκησης (Μπακάλμπαση & Φωκάς, 2014).

Η συμμετοχή ωστόσο σε επιμορφωτικά προγράμματα συχνά δεν είναι δυνατή λόγω των εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί. Σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας μελέτης, τα σημαντικότερα εμπόδια αποτελούν το κόστος, η έλλειψη διαθέσιμου χρόνου και ο τρόπος διεξαγωγής του επιμορφωτικού προγράμματος. Όλα τα επιμορφωτικά προγράμματα δεν έχουν κόστος, εκτός από τα μεταπτυχιακά προγράμματα και τα εξ αποστάσεως προγράμματα, όπως τα e-learning. Τα μεταπτυχιακά προγράμματα παρουσιάζουν υψηλή ζήτηση διότι η κατοχή τους μοριοδοτείται κατά τη διαδικασία κρίσεων των στελεχών εκπαίδευσης, και πιθανώς αυτός είναι ο λόγος που ερμηνεύει το υψηλό ποσοστό που έλαβε το κόστος ως εμπόδιο συμμετοχής στα επιμορφωτικά προγράμματα. Τα προγράμματα e-learning που οργανώνονται από πανεπιστήμια (πχ ΕΚΠΑ) είναι πιστοποιημένα και έχουν κόστος.

Η έλλειψη διαθέσιμου χρόνου αποτέλεσε το εμπόδιο με τη δεύτερη υψηλότερη βαθμολογία από τους συμμετέχοντες. Οι επαγγελματικές, οικογενειακές και κοινωνικές υποχρεώσεις του ατόμου μέσα στο σύγχρονο περιβάλλον, είναι πολλές και συχνά απορροφούν το σύνολο του ελεύθερου χρόνου του ατόμου. Και αυτή πιθανώς είναι η αιτία που η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (54,5%) δήλωσε ότι προτιμά τα επιμορφωτικά προγράμματα να πραγματοποιούνται είτε κατά τη διάρκεια των διακοπών είτε εντός του εργασιακού ωραρίου. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με το εύρημα μελέτης σε διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπου το 50% των συμμετεχόντων εκτιμά ως επιθυμητό χρόνο πραγματοποίησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων κατά τη διάρκεια του εργασιακού ωραρίου με απαλλαγή από τα



καθήκοντά, και το 47,5% λίγες μέρες πριν την έναρξη του σχολικού έτους (Παπαϊωάννου, Γιαβρίμης, Βαλκάνος, & Κατσαφούρος, 2013). Παρόμοια και τα αποτελέσματα μίας πρόσφατης μελέτης (Χανδόλιας, 2017) σε διευθυντές και υποδιευθυντές σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπου το 90% σχεδόν των διευθυντών απάντησε ότι επιθυμεί τα επιμορφωτικά προγράμματα να πραγματοποιούνται εντός του εργασιακού ωραρίου με απαλλαγή των καθηκόντων και το αντίστοιχο ποσοστό των υποδιευθυντών να φτάνει στο 75% σχεδόν.

Εκτός από την περιγραφική στατιστική ανάλυση, πραγματοποιήθηκε και επαγωγική στατιστική ανάλυση, με τη χρήση πολυμεταβλητών μοντέλων, προκειμένου να αναδειχθούν οι στατιστικά σημαντικές σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών. Από την πρώτη πολυμεταβλητή ανάλυση μεταξύ των δημογραφικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων και των χαρακτηριστικών των σχολικών μονάδων και της βαθμολογίας ανάγκης επιμόρφωσης, αναδείχθηκε στατιστικά σημαντική μεταβλητή η απουσία μαθήματος διοίκησης σε βασικές σπουδές. Οι συμμετέχοντες που δεν είχαν μάθημα διοίκησης στο πρόγραμμα βασικών σπουδών είχαν και μεγαλύτερη ανάγκη επιμόρφωσης ( $p=0,013$ ). Το εύρημα αυτό ουσιαστικά επιβεβαιώνει την σημαντικότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων σε θέματα διοίκησης, έστω και αν αυτά είναι ένα μόνο μάθημα σε προπτυχιακό επίπεδο.

Σύμφωνα με την πολυμεταβλητή ανάλυση, οι διευθυντές/υποδιευθυντές των δημοτικών σχολείων συμμετέχουν συχνότερα σε επιμορφωτικά προγράμματα συγκριτικά με τους προϊσταμένους των νηπιαγωγείων. Το εύρημα αυτό δύναται να ερμηνευτεί από το γεγονός ότι οι ανάγκες των διευθυντών είναι περισσότερες καθώς έχουν περισσότερο προσωπικό να διαχειριστούν, υψηλότερο προϋπολογισμό, μεγαλύτερο αριθμό μαθητών και γονέων. Όλες οι παραπάνω συνθήκες απαιτούν γνώσεις και δεξιότητες για την καλύτερη οργάνωση και διαχείριση τους, για την απόκτηση των οποίων απαιτείται συνεχιζόμενη επιμόρφωση. Μάλιστα συμμετέχοντες σε μελέτη διευθυντών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εκτιμούν ότι η συνεχιζόμενη επιμόρφωση θα πρέπει να είναι υποχρεωτική (Μπακάλμπαση & Φωκάς, 2014). Παρόμοια τα ευρήματα μελέτης σε διευθυντές πρωτοβάθμιας της περιφέρειας



Θεσσαλίας, όπου το 91,5% των συμμετεχόντων επιθυμεί την υποχρεωτικότητα της επιμόρφωσης.

## **6.1 Προτάσεις και Περιορισμοί της Έρευνας**

Η παρούσα μελέτη ανέδειξε τις ανάγκες επιμόρφωσης των διευθυντών/υποδιευθυντών και προϊσταμένων σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Φθιώτιδας σε όλα πεδία της διοίκησης μίας σχολικής μονάδας, θέτοντας μάλιστα ζήτημα υποχρεωτικότητας της κατάρτισης των διευθυντών πριν την ανάληψη θέσης ευθύνης. Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης επιβεβαιώνουν τα αντίστοιχα ευρήματα παλαιότερων μελετών, και θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν από την πολιτεία και τους φορείς της που διαμορφώνουν εκπαιδευτική πολιτική στην κατεύθυνση της οργάνωσης επιμορφωτικών προγραμμάτων σύμφωνα με τις καταγεγραμμένες ανάγκες των συμμετεχόντων, δίδοντας κίνητρα συμμετοχής και αίροντας τα εμπόδια συμμετοχής σε αυτά.

Η παρούσα διπλωματική ερευνητική εργασία πραγματοποιήθηκε στο σύνολο των διευθυντών και προϊσταμένων σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Φθιώτιδας και το μεγάλο ποσοστό ανταπόκρισης των συμμετεχόντων ενισχύει την αξιοπιστία και τη σημασία των ευρημάτων της έρευνας. Μάλιστα, η διερεύνηση συσχετίσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών αναγκών και των χαρακτηριστικών όχι μόνο των συμμετεχόντων αλλά και των σχολικών μονάδων και η συμμετοχή στη μελέτη και των προϊσταμένων των νηπιαγωγείων, ουσιαστικά καθιστά ολοκληρωμένη τη διερεύνηση των παραγόντων που δύνανται να επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των συμμετεχόντων. Ωστόσο, από την πολυμεταβλητή ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν δύο ευρήματα, τα οποία χρήζουν διερεύνησης σε μελλοντικές έρευνες. Το πρώτο αφορά τα περισσότερα εμπόδια που συναντούν οι προϊστάμενοι των νηπιαγωγείων συγκριτικά με τους αντίστοιχους των δημοτικών σχολείων και το δεύτερο αφορά το μεγαλύτερο αριθμό επιμορφωτικών προγραμμάτων που παρακολουθούν οι προϊστάμενοι των δημοτικών σχολείων σε σχέση με τους προϊσταμένους των νηπιαγωγείων. Ποσοτικές ή και ποιοτικές μελέτες θα μπορούσαν μελλοντικά ν' αναδείξουν τις αιτίες που θα ερμήνευαν τα παραπάνω ευρήματα.

## Βιβλιογραφία

AlFaris, F., Juaidi, A., & Manzano-Agugliaro, F. (2016). Improvement of efficiency through an energy management program as a sustainable practice in schools. *Journal of Cleaner Production*, 135, 794–805. <https://doi.org/10.1016/J.JCLEPRO.2016.06.172>

Ananiadou, K., & Magdalan Claro, oecdorg. (2009). *DIRECTORATE FOR EDUCATION 21ST CENTURY SKILLS AND COMPETENCES FOR NEW MILLENNIUM LEARNERS IN OECD COUNTRIES EDU Working paper no. 41*. Retrieved from [www.oecd.org/edu/workingpapers](http://www.oecd.org/edu/workingpapers)

Arar, K., Haj, I., Abramovitz, R., & Oplatka, I. (2016). Ethical leadership in education and its relation to ethical decision-making. *Journal of Educational Administration*, 54(6), 647–660. <https://doi.org/10.1108/JEA-11-2015-0101>

Barnet, D. (2004). School leadership preparation programs: are they preparing tomorrow's leaders? *Education*, 125(1), 121–130. Retrieved from <https://go.galegroup.com/ps/anonymous?id=GALE%7CA124940270&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=00131172&p=AONE&sw=w>

Bartlett, J. (2017). *The development and sustainability of sports-based youth development programs as a viable option for after-school programs*. Boston.

Bass, B. M. (1995). Theory of transformational leadership redux. *The Leadership Quarterly*, 6(4), 463–478. [https://doi.org/10.1016/1048-9843\(95\)90021-7](https://doi.org/10.1016/1048-9843(95)90021-7)

Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1990). Developing Transformational Leadership: 1992 and Beyond. *Journal of European Industrial Training*, 14(5), 03090599010135122. <https://doi.org/10.1108/03090599010135122>

Bates, R. (1993). On Knowing: Cultural and Critical Approaches to Educational Administration. *Educational Management & Administration*, 21(3), 171–176. <https://doi.org/10.1177/174114329302100304>

Beets, M. W., Weaver, R. G., Turner-McGrievy, G., Huberty, J., Ward, D. S., Freedman, D., ... Beighle, A. (2016). Making Healthy Eating Policy Practice: A Group

Randomized Controlled Trial on Changes in Snack Quality, Costs, and Consumption in After-School Programs. *American Journal of Health Promotion : AJHP*, 30(7), 521–531. <https://doi.org/10.4278/ajhp.141001-QUAN-486>

Berkovich, I., & Eyal, O. (2017). The mediating role of principals' transformational leadership behaviors in promoting teachers' emotional wellness at work. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(2), 316–335. <https://doi.org/10.1177/1741143215617947>

Bloom Nicholas, Renata Lemos, Raffaella Sadun, J. Van, & Reenen. (2015). Does Management Matter in Schools? *Economic Journal*, 125(584), 647–674. <https://doi.org/10.1111/eoj.12267/abstract>

Boberg, J. E., & Bourgeois, S. J. (2016). The effects of integrated transformational leadership on achievement. *Journal of Educational Administration*, 54(3), 357–374. <https://doi.org/10.1108/JEA-07-2014-0086>

Brauckmann, S., & Pashiardis, P. (2011). A validation study of the leadership styles of a holistic leadership theoretical framework. *International Journal of Educational Management*, 25(1), 11–32. <https://doi.org/10.1108/09513541111100099>

Burch, A. (2014). *Principal Preparation: Perceptions of School Leaders in Florida*. Florida State.

Burks, K. (2014). *An Analysis of Principal Preparation Programs at Pennsylvania State Schools*. Seton Hall.

Bush, T. (2015). ORGANISATION THEORY IN EDUCATION: HOW DOES IT INFORM SCHOOL LEADERSHIP? *Journal of Organizational Theory in Education*, 1(1), 35–47. Retrieved from <http://web.stanford.edu/group/ojs-jote/cgi-bin/ojs2/index.php/jote/article/view/19/23>

Bush, T., Bell, L. & Bush, T. (2002). *The principles and practice of educational management*. Paul Chapman Pub.

Bush, T., & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts & Evidence*. Nottingham: National College for School Leadership.

Centre for Educational Research and Innovation. (1998). *Staying ahead : in-service training and teacher professional development*. Organisation for Economic Co-operation and Development.

Certo, S. C. (1989). *Principles of modern management : functions and systems*. Allyn and Bacon.

Chang, I.-H. (2012). *The Effect of Principals' Technological Leadership on Teachers' Technological Literacy and Teaching Effectiveness in Taiwanese Elementary Schools. Educational Technology & Society* (Vol. 15). Retrieved from [https://www.j-ets.net/ETS/journals/15\\_2/28.pdf](https://www.j-ets.net/ETS/journals/15_2/28.pdf)

Cincera, J., Kroufek, R., Simonova, P., Broukalova, L., Broukal, V., & Skalík, J. (2017). Eco-School in kindergartens: the effects, interpretation, and implementation of a pilot program. *Environmental Education Research*, 23(7), 919–936. <https://doi.org/10.1080/13504622.2015.1076768>

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cordingley, P., Curee, M. B., Carr, J., Curee, D. E., Hagger, H., Mann, J., ... Marland, H. (n.d.). *Review Group membership Advisory Group membership Advisory Group: correspondent membership CUREE reviewers EPPI-Centre support: Academic reviewers*. Retrieved from [http://www.curee.co.uk/files/publication/%5Bsite-timestamp%5D/What does teacher impact data tell us about collaborative CPD.pdf](http://www.curee.co.uk/files/publication/%5Bsite-timestamp%5D/What%20does%20teacher%20impact%20data%20tell%20us%20about%20collaborative%20CPD.pdf)

Cranston Neil. (2000). The Impact of School-Based Management on Primary School Principals: An Australian Perspective. *Journal of School Leadership*, 10(3), 75.

Creswell John W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ίων. Retrieved from <https://www.public.gr/product/books/greek-books/education/educational-books/i-ereyna-stin-ekpaideysi/prod8832810pp/>

Curee, P. C., Bangs, J., Curee, M. B., Hagger, H., Robinson, K., Stainton, R., ...

Wood, D. (2005). *The impact of collaborative continuing professional development (CPD) on classroom teaching and learning Review: How do collaborative and sustained CPD and sustained but not collaborative CPD affect teaching and learning?* London. Retrieved from [https://eppi.ioe.ac.uk/cms/Portals/0/PDF\\_reviews\\_and\\_summaries/cpd\\_rv2.pdf?ver=2006-03-02-124802-077](https://eppi.ioe.ac.uk/cms/Portals/0/PDF_reviews_and_summaries/cpd_rv2.pdf?ver=2006-03-02-124802-077)

Darling-Hammond, L. (2003). Policies That Support Professional Development in an Era of Reform. <https://doi.org/10.1177/003172171109200622>

Davis, S., Darling-Hammond, L., Lapointe, M., & Meyerson, D. (2005). *School Leadership Study: Developing Successful Princip.* Stanford.

Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The Impact of Leadership on Student Outcomes. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221–258. <https://doi.org/10.1177/0013161X15616863>

Fells, M. J. (2000). Fayol stands the test of time. *Journal of Management History (Archive)*, 6(8), 345–360. <https://doi.org/10.1108/13552520010359379>

Fernet, C., Austin, S., & Vallerand, R. J. (2012). The effects of work motivation on employee exhaustion and commitment: An extension of the JD-R model. *Work & Stress*, 26(3), 213–229. <https://doi.org/10.1080/02678373.2012.713202>

Fernet, C., Gagné, M., & Austin, S. (2010). When does quality of relationships with coworkers predict burnout over time? The moderating role of work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 31(8), 1163–1180. <https://doi.org/10.1002/job.673>

Fernet, C., Trépanier, S.-G., Austin, S., & Levesque-Côté, J. (2016). Committed, inspiring, and healthy teachers: How do school environment and motivational factors facilitate optimal functioning at career start? *Teaching and Teacher Education*, 59, 481–491. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2016.07.019>

Fleming, D., Durham, S., Lewis, M., & Leonard, A. (2015). Art Field Experiences within After School Programs: A University/School Partnership. *National Youth-At-Risk Conference Savannah*. Retrieved from [https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/nyar\\_savannah/2015/2015/170](https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/nyar_savannah/2015/2015/170)

Fraser, C., Kennedy, A., McKinney, S., Reid, L., & McKinney, S. (2007). Teacher CPD: Contested Concepts, Understandings and Models. *Journal of In-Service Education*, 33(2), 153–170. Retrieved from [https://www.research.ed.ac.uk/portal/en/publications/teacher-cpd-contested-concepts-understandings-and-models\(cb73a7c3-7990-4eb0-bf23-2247dec40164\).html](https://www.research.ed.ac.uk/portal/en/publications/teacher-cpd-contested-concepts-understandings-and-models(cb73a7c3-7990-4eb0-bf23-2247dec40164).html)

Gaffney, H., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2018). Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: An updated meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior*. <https://doi.org/10.1016/J.AVB.2018.07.001>

Geltner, B. B., & Shelton, M. M. (1991). Expanded Notions of Strategic Instructional Leadership: The Principal's Role with Student Support Personnel. *Journal of School Leadership*, 1(4), 338–350. <https://doi.org/10.1177/105268469100100406>

Griffin, S., Naavaal, S., Scherrer, C., Griffin, P. M., Harris, K., & Chattopadhyay, S. (2016). School-Based Dental Sealant Programs Prevent Cavities And Are Cost-Effective. *Health Affairs (Project Hope)*, 35(12), 2233–2240. <https://doi.org/10.1377/hlthaff.2016.0839>

Hallinger, P., & Bridges, E. M. (2017). A Systematic Review of Research on the Use of Problem-Based Learning in the Preparation and Development of School Leaders. *Educational Administration Quarterly*, 53(2), 255–288. <https://doi.org/10.1177/0013161X16659347>

Halterman, J. S., Tajon, R., Tremblay, P., Fagnano, M., Butz, A., Perry, T. T., & McConnochie, K. M. (2017). Development of School-Based Asthma Management Programs in Rochester, New York: Presented in Honor of Dr Robert Haggerty. *Academic Pediatrics*, 17(6), 595–599. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2017.04.008>

Han, J., Yin, H., & Wang, W. (2015). Exploring the relationship between goal orientations for teaching of tertiary teachers and their teaching approaches in China. *Asia Pacific Education Review*, 16(4), 537–547. <https://doi.org/10.1007/s12564-015-9392-7>

Han, J., Yin, H., & Wang, W. (2016). The effect of tertiary teachers' goal orientations for teaching on their commitment: the mediating role of teacher engagement.

*Educational Psychology*, 36(3), 526–547.  
<https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1044943>

Harris, A. (2005). Leading from the Chalk-face: An Overview of School Leadership. *Leadership*, 1(1), 73–87. <https://doi.org/10.1177/1742715005049352>

Herzberg, F. (2008). *One More Time: How Do You Motivate Employees?* Harvard Business Review. Retrieved from [https://www.amazon.com/One-More-Time-Motivate-Employees/dp/1633695034/ref=tmm\\_hrd\\_swatch\\_0?\\_encoding=UTF8&qid=&sr=](https://www.amazon.com/One-More-Time-Motivate-Employees/dp/1633695034/ref=tmm_hrd_swatch_0?_encoding=UTF8&qid=&sr=)

Kassabgy, O., Boraie, D., & Schmidt, R. (2001). *Values, rewards, and job satisfaction in ESL/EFL*. Retrieved from [http://nflrc.hawaii.edu/PDFs/SCHMIDT Values, rewards, and job satisfaction.pdf](http://nflrc.hawaii.edu/PDFs/SCHMIDT%20Values,%20rewards,%20and%20job%20satisfaction.pdf)

Kotter, J. P. (2013). *Management Is (Still) Not Leadership*. Retrieved from <http://thebusinessleadership.academy/wp-content/uploads/2017/03/Management-Is-Still-Not-Leadership.pdf>

Leithwood, K. (1994). Leadership for School Restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498–518.  
<https://doi.org/10.1177/0013161X94030004006>

Leithwood, K., & Duke, D. L. (1998a). Mapping the conceptual terrain of leadership: A critical point of departure for cross-cultural studies. *Peabody Journal of Education*, 73(2), 31–50. [https://doi.org/10.1207/s15327930pje7302\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327930pje7302_2)

Leithwood, K., & Duke, D. L. (1998b). Mapping the Conceptual Terrain of Leadership: A Critical Point of Departure for Cross-Cultural Studies. *Peabody Journal of Education*, 73, 31–50. <https://doi.org/10.2307/1493014>

Lewis, P., & Murphy, R. (2008). New directions in school leadership. *School Leadership & Management*, 28(2), 127–146.  
<https://doi.org/10.1080/13632430801969807>

Malik, A. (2018). *Strategic Human Resource Management and Employment Relations : an International Perspective*. Retrieved from



[http://lib1.org/\\_ads/EDD83F4A40B76D2507E4852D00B8651C](http://lib1.org/_ads/EDD83F4A40B76D2507E4852D00B8651C)

Maslow, A. (1954). *Motivation and Personality* (1st ed.). Harper & Brothers. Retrieved from <https://www.amazon.com/Motivation-Personality-H-Maslow/dp/B0006ATW94>

McCarthy, M. (2015). Reflections on the evolution of educational leadership preparation programs in the United States and challenges ahead. *Journal of Educational Administration*, 53(3), 416–438. <https://doi.org/10.1108/JEA-03-2014-0045>

McGrath-Champ, S., Stacey, M., Wilson, R., Fitzgerald, S., Rainnie, A., & Parding, K. (2017). Principals' support for teachers' working conditions in devolved school settings. *Educational Management Administration & Leadership*, 174114321774587. <https://doi.org/10.1177/1741143217745879>

Mestry, R., & Bodalina, K. (2015). The Perceptions and Experiences of School Management Teams and Teachers of the Management of Physical Resources in Public Schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(3), 433–451. <https://doi.org/10.1177/1741143214549972>

Mikkelsen, M. F., Jacobsen, C. B., & Andersen, L. B. (2015). Managing Employee Motivation: Exploring the Connections Between Managers' Enforcement Actions, Employee Perceptions, and Employee Intrinsic Motivation. *International Public Management Journal*, 20(2), 183–205. <https://doi.org/10.1080/10967494.2015.1043166>

Murphy, J., & Hallinger, P. (1992). The Principalship in an Era of Transformation. *Journal of Educational Administration*, 30(3), 09578239210014333. <https://doi.org/10.1108/09578239210014333>

NCEE | Finland: Teacher and Principal Quality. (2019). Retrieved January 26, 2019, from <http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/finland-overview/finland-teacher-and-principal-quality/>

*OECD Skills Outlook 2019*. (2019). OECD. <https://doi.org/10.1787/df80bc12-en>

Ololube, N. P., Amanchukwu, R. N., & Jones Stanley, G. (2015). A Review of



Leadership Theories, Principles and Styles and Their Relevance to Educational Management. *Management*, 2015(1), 6–14. <https://doi.org/10.5923/j.mm.20150501.02>

Organization for Economic Co- Operation and Development - OECD. (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments First Results from TALIS*. Retrieved from <https://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf>

Osibanjo, A. O., & Adeniji, A. A. (2012). *Human Resource Management : Theory and Practice*. Retrieved from [https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=SJpMDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR1&dq=human+resource+management+practices&ots=YvRCMdE5iZ&sig=CB3mcuduZwy65BOTQazFL7ntiDs&redir\\_esc=y#v=onepage&q=human resource management practices&f=false](https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=SJpMDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR1&dq=human+resource+management+practices&ots=YvRCMdE5iZ&sig=CB3mcuduZwy65BOTQazFL7ntiDs&redir_esc=y#v=onepage&q=human resource management practices&f=false)

Pelletier, L. G., & Rocchi, M. (2016). Teachers' Motivation in the Classroom. In *Building Autonomous Learners* (pp. 107–127). Singapore: Springer Singapore. [https://doi.org/10.1007/978-981-287-630-0\\_6](https://doi.org/10.1007/978-981-287-630-0_6)

Reitzug, U. C., & Reeves, J. E. (1992). Miss Lincoln doesn't Teach here: A Descriptive Narrative and Conceptual Analysis of a Principal's Symbolic Leadership Behavior. *Educational Administration Quarterly*, 28(2), 185–219. <https://doi.org/10.1177/0013161X92028002003>

Rodrigues, C. A. (2001). Fayol's 14 principles of management then and now: a framework for managing today's organizations effectively. *Management Decision*, 39(10), 880–889. <https://doi.org/10.1108/EUM00000000006527>

Schermerhon, J. R. (2011). *Εισαγωγή στο Management*. Λευκωσία: Broken Hill.

Schildkamp, K., Lai, M. K., & Earl, L. M. (Lorna M. (2013). *Data-based decision making in education : challenges and opportunities*. Springer.

*School Leadership in Europe: issues, challenges and opportunities*. (2012). Brussels. Retrieved from <https://www.csee-etu.org/images/attachments/SchoolLeadershipsurveyEN.pdf>

Schwanenflugel, P. J., & Tomporowski, P. D. (2017). *Physical activity and learning*

after school : the PAL program. Retrieved from  
[https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=Nvo6DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA23&dq=school+programming&ots=mB\\_Zdbf63I&sig=gcIkS6j\\_2j0AnXJb7A67UTVJJLo&redir\\_esc=y#v=onepage&q=school programming&f=false](https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=Nvo6DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA23&dq=school+programming&ots=mB_Zdbf63I&sig=gcIkS6j_2j0AnXJb7A67UTVJJLo&redir_esc=y#v=onepage&q=school programming&f=false)

Sentočnik, S., & Rupar, B. (2009). School Leadership of the Future: How the National Education Institute in Slovenia Supported Schools to Develop Distributed Leadership Practice. *European Education*, 41(3), 7–22. <https://doi.org/10.2753/EUE1056-4934410301>

Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1997). A Meta-Analysis of the Effects of Organizational Behavior Modification on Task Performance, 1975–95. *Academy of Management Journal*, 40(5), 1122–1149. <https://doi.org/10.5465/256929>

Stewart, J. (2006). Transformational Leadership: An Evolving Concept Examined through the Works of Burns, Bass, Avolio, and Leithwood. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 54.

Sun, R., & Van Ryzin, G. G. (2014). Are Performance Management Practices Associated With Better Outcomes? Empirical Evidence From New York Public Schools. *American Review of Public Administration*, 44(3), 324–338. <https://doi.org/10.1177/0275074012468058>

Surgenor, P. W. G., Quinn, P., & Hughes, C. (2016). Ten Recommendations for Effective School-Based, Adolescent, Suicide Prevention Programs. *School Mental Health*, 8(4), 413–424. <https://doi.org/10.1007/s12310-016-9189-9>

Taylor, F. W. (1911). *The principles of scientific management*. New York: Harper & Bros.

Terry Orr, M., & Orphanos, S. (2010). Conventional Leadership Preparation Programs for Principals School Leaders: A Comparison of the Outcomes of Exemplary and How Graduate-Level Preparation Influences the Effectiveness of. <https://doi.org/10.1177/0011000010378610>

Thody, A., Pashiardis, P., Johansson, O., & Papanoum, Z. (2007). *School Principal Preparation In Europe*. *International Journal of Education Management* (Vol. 21).

Retrieved from [www.angelathody.com](http://www.angelathody.com)

Thoonen, E. E. J., Slegers, P. J. C., Oort, F. J., Peetsma, T. T. D., & Geijsel, F. P. (2011). How to Improve Teaching Practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496–536. <https://doi.org/10.1177/0013161X11400185>

Urboniene, L., Kristjánsdóttir, E. S., Minelgaite, I., & Littrell, R. F. (2018). The Desired Managerial Leader Behavior: Leader Profile in the Education Sector in Iceland Examined From a Follower-Centric Perspective. *SAGE Open*, 8(2), 215824401878094. <https://doi.org/10.1177/2158244018780948>

Willower, D. J. (1994). Dewey's Theory of Inquiry and Reflective Administration. *Journal of Educational Administration*, 32(1), 05–22. <https://doi.org/10.1108/09578239410051817>

Young, M. (2015). Effective Leadership Preparation. *Journal of Research on Leadership Education*, 10(1), 3–10. <https://doi.org/10.1177/1942775115569419>

Yu, H., Leithwood, K., & Jantzi, D. (2002). The effects of transformational leadership on teachers' commitment to change in Hong Kong. *Journal of Educational Administration*, 40(4), 368–389. <https://doi.org/10.1108/09578230210433436>

Zych, I., & Farrington, D. P. (2019). Developmental Preschool and School Programs Against Violence and Offending. In D. P. Farrington, L. Kazemian, & A. R. Piquero (Eds.), *The Oxford Handbook of Developmental and Life-Course Criminology* (pp. 672–693). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190201371.013.31>

Βούλτσιου, Ε. (2007). *Ενσωμάτωση των Νέων Τεχνολογιών στη Μέση Εκπαίδευση. Διαδικασίες-Προβλήματα-Επιπτώσεις σε διδάσκοντες και διδασκόμενους*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Retrieved from <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/2324/1/VoultsiouMSc2007.pdf>

Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης και Νέας Γενιάς. (2019). Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση - Ορισμός. Retrieved March 24, 2019, from <http://www.gsae.edu.gr/el/glossari?id=698>

Δημόκα, Ε. (2017). *Διαχείριση εκπαιδευτικών αλλαγών/καινοτομιών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: συγκριτική μελέτη τεχνολογικής/επαγγελματικής και γενικής εκπαίδευσης*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο / Hellenic Open University.

Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης. (2019). *Ορισμός και ρόλος της επαγγελματικής κατάρτισης*. Αθήνα. Retrieved from [http://www.ekdd.gr/ekdda/files/ergasies\\_esdd/14/13/528.pdf](http://www.ekdd.gr/ekdda/files/ergasies_esdd/14/13/528.pdf)

Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Ιωαννίνων, Π. Τ. Δ. Ε. (n.d.). *Αναλυτικά Περιγράμματα Μαθημάτων*. Retrieved from [https://ptde.uoi.gr/index.php?option=com\\_content&view=article&id=44&Itemid=28&lang=el](https://ptde.uoi.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=44&Itemid=28&lang=el)

Καλογεροπούλου, Φ. (2010). *Επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών-ντρίων σχολικών μονάδων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: η περίπτωση των διευθυντών-ντρίων δημοτικών σχολείων της περιφέρειας Θεσσαλίας*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Καράγιωργας, Π. (2018). *Συγκρούσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς στον εργασιακό - σχολικό χώρο της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: συγκριτική μελέτη για τα αίτια, τις συνέπειες και τους τρόπους επίλυσης και αντιμετώπισης τους*. Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Δυτικής Ελλάδας.

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση Και Διοίκηση Της Εκπαίδευσης* (1η). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κατσαρού, Ε., & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*. Αθήνα. Retrieved from [http://www.pi-schools.gr/programs/epim\\_stelexoi/epim\\_yliko/book5.pdf](http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book5.pdf)

Κληρονόμος, Θ. (2018). *Διερεύνηση ύπαρξης επιμορφωτικών αναγκών Διευθυντών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα Διοίκησης της Εκπαίδευσης, περιφερειακής ενότητας Αιτωλοακαρνανίας*. ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ Σχολή Κοινωνικών Επιστημών. Retrieved from <http://amitos.library.uop.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/5085/%25CE%2594%25CE%2599%25CE%25A0%25CE%259B%25CE%25A9%25CE%259C%25CE%2591%25CE%25A4%25CE%2599%25CE%259A%25CE%2597%2520%25CE%2595%2>

5CE%25A1%25CE%2593%25CE%2591%25CE%25A3%25CE%2599%25CE%2591%2520%25CE%259A%25CE%259B%25CE%2597%25CE%25A1%25CE%259F%25CE%259D%25CE%259F%25CE%259C%25CE%259F%25CE%25A5%2520%25CE%2598%25CE%259

Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων Τουρισμού* (Τόμος Α). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κουτσίκου, Σ. (2014). *Παιδί , Νέες Τεχνολογίες και Πληροφορική. Η στάση των δασκάλων απέναντι στη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση*. ΑΤΕΙ ΚΑΒΑΛΑΣ. Retrieved from <http://digilib.teiimt.gr/jsui/bitstream/123456789/475/1/022014068.pdf>

Μπακάλμπαση, Ε., & Φωκάς, Ε. (2014). Απόψεις Δ/ντών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης σχετικά με το σύστημα επιλογής τους και την επιμόρφωσή τους σε θέματα διοίκησης. *Έρευνα Στην Εκπαίδευση*, 2(0), 145–166. <https://doi.org/10.12681/hjre.8840>

Μπελικάϊδη, Ε. (2011). *Οι στάσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στην αλλαγή: Προσδιοριστικοί παράγοντες. Ο ρόλος του Διευθυντή*. ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ. Retrieved from <http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/42042/9803.pdf?sequence=1>

Μπερτσικά, Γ. (2017). «Καινοτόμα πολιτιστικά προγράμματα: απόψεις μαθητών και εκπαιδευτικών σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Διεύθυνση Β' Αθήνας». Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο / Hellenic Open University.

Μπουραντάς, Δ. (2002a). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό υπόβαθρο, Σύγχρονες πρακτικές*. Αθήνα: Γ. Μπένου.

Μπουραντάς, Δ. (2002b). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό υπόβαθρο, Σύγχρονες πρακτικές*. Αθήνα: Μπένου.

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης - Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. (2018). Θεματικός Κατάλογος Μαθημάτων.

Παναγιωτακόπουλος, Χ., & Κουστουράκης, Γ. (2005). Η εφαρμογή των τεχνολογιών της πληροφορίας και επικοινωνίας στην εκπαίδευση: Διεθνείς, ευρωπαϊκές και εθνικές

εξελίξεις. *Επιστημονική Επετηρίδα Αρέθας*, 3, 293–312. Retrieved from [http://www.elemedu.upatras.gr/index.php/%25CE%25B1%25CE%25BD%25CE%25B1%25CE%25BA%25CE%25BF%25CE%25B9%25CE%25BD%25CF%258E%25CF%2583%25CE%25B5%25CE%25B9%25CF%2582/doc\\_details/44-%25CF%2580%25CE%25B1%25CE%25BD%25CE%25B1%25CE%25B3%25CE%25B9%25CF%2589%25CF%258](http://www.elemedu.upatras.gr/index.php/%25CE%25B1%25CE%25BD%25CE%25B1%25CE%25BA%25CE%25BF%25CE%25B9%25CE%25BD%25CF%258E%25CF%2583%25CE%25B5%25CE%25B9%25CF%2582/doc_details/44-%25CF%2580%25CE%25B1%25CE%25BD%25CE%25B1%25CE%25B3%25CE%25B9%25CF%2589%25CF%258)

Παπαθωμάς, Ι. (2007). Επιμορφωτικές ανάγκες διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: η περίπτωση των διευθυντών σχολικών μονάδων Θεσσαλονίκης. Retrieved from <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/20647>

Παπαϊωάννου, Α., Γιαβρίμης, Π., Βαλκάνος, Ε., & Κατσαφούρος, Κ. (2013a). Αναγκαιότητα και περιεχόμενο επιμόρφωσης διευθυντών σχολικών μονάδων: Μια διερευνητική μελέτη. *Το Βήμα Των Κοινωνικών Επιστημών*, 16(61), 1–20. Retrieved from <http://ojs.lib.uth.gr/index.php/tovima/article/view/9>

Παπαϊωάννου, Α., Γιαβρίμης, Π., Βαλκάνος, Ε., & Κατσαφούρος, Κ. (2013b). Αναγκαιότητα και περιεχόμενο επιμόρφωσης διευθυντών σχολικών μονάδων: Μία διερευνητική μελέτη. *Το Βήμα Των Κοινωνικών Επιστημών*, 16(61).

Σαρμανιώτης, Χ. (2012). *Μάνατζμεντ Μια Ολοκληρωμένη Προσέγγιση* (1η). Θεσσαλονίκη: ΖΥΓΟΣ.

Τζιμογιάννης, Α., & Σιόρεντα, Α. (2007). Παράγοντες που καθορίζουν τις στάσεις των καθηγητών Φυσικών Επιστημών για τις ΤΠΕ στη διδασκαλία τους. In *ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΦΥΣΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΡΑΚΤΙΚΑ 5ου ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ, ΤΕΥΧΟΣ Γ'.* Retrieved from [http://kodipheet.chem.uoi.gr/fifth\\_conf/pdf\\_synedriou/teyxos\\_C/1\\_NTE/1\\_NTE-13-telikoF.pdf](http://kodipheet.chem.uoi.gr/fifth_conf/pdf_synedriou/teyxos_C/1_NTE/1_NTE-13-telikoF.pdf)

Τζωρτζάκης, Κ., & Τζωρτζάκη, Α.-Μ. (2007). *Οργάνωση και Διοίκηση: Το Μάνατζμεντ της νέας εποχής*. Αθήνα: Rosili.

ΦΕΚ 1340 Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και

των συλλόγων των διδασκόντων (2002).

Φιλίππου, Δ. (2016). *Συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και Διευθυντών  
δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ο ρόλος του Διευθυντή στη διαχείρισή τους*. Ελληνικό  
Ανοικτό Πανεπιστήμιο / Hellenic Open University.

Χανδόλιας, Β. (2017). *Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών και  
υποδιευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο νομό Ημαθίας σε θέματα διοίκησης  
σχολικών μονάδων*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.



## Παράρτημα Α: «Ερωτηματολόγιο Μελέτης»

### 1.1 Φύλο

Άντρας ☐

Γυναίκα ☐

### 1.2 Ηλικία..... ετών

### 1.3 Επαγγελματική Ιδιότητα

Νηπιαγωγός-Προϊστάμενος/η ☐

Δάσκαλος/α Διευθυντής/ντρια ☐

Δάσκαλος/α Υποδιευθυντής/ντρια ☐

### 1.4 Σπουδές (δυνατότητα σημείωσης περισσότερων του ενός πεδίου)

Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας ☐

Βασικό Πτυχίο ΑΕΙ ☐

Μετεκπαίδευση (Διδασκαλείο) ☐

Μεταπτυχιακό ☐

Διδακτορικό ☐

Άλλο (προσδιορίστε).....

### 1.5 Στο πρόγραμμα σπουδών του βασικού σας πτυχίου, υπήρχε/αν μάθημα/τα αναφορικά με τη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων;

ΝΑΙ ☐

ΟΧΙ ☐

### 1.6 Εάν κατέχετε μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο, το θέμα του αφορούσε τη Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων;



ΝΑΙ ☐

ΟΧΙ ☐

**1.7 Έτη προϋπηρεσίας ως εκπαιδευτικός.... ..**

**1.8 Έτη προϋπηρεσίας ως Διευθυντής/Υποδιευθυντής/Προϊστάμενος .....**

**1.9 Το υπό τη διεύθυνσή σας σχολείο λειτουργεί σε:**

Αστική περιοχή (άνω των 10000 κατοίκων) ☐

Ημιαστική περιοχή (μεταξύ 2000 και 10000 κατοίκων) ☐

Αγροτική περιοχή (κάτω των 2000 κατοίκων) ☐

**1.10 Το υπό τη διεύθυνσή σας σχολείο είναι:**

Νηπιαγωγείο Κλασσικό ☐

Νηπιαγωγείο Ολοήμερο ☐

Ολιγοθέσιο Δημοτικό (μέχρι 4 τάξεις) ☐

Πολυθέσιο Δημοτικό (άνω των 6 τάξεων) ☐

**1.11 Ποιος είναι ο αριθμός των μαθητών της σχολικής σας μονάδας;.....**

**1.12 Πόσα άτομα εκπαιδευτικό προσωπικό υπηρετεί στην σχολική σας μονάδα (συμπεριλάβετε και τους αναπληρωτές, ωρομίσθιους καθώς και το προσωπικό ειδικής αγωγής εάν υπηρετούν στο σχολείο σας).....**

**2.1 Ποιο από τα παρακάτω θεωρείτε σημαντικό κίνητρο για να συμμετάσχετε σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα αναφορικά με τη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων (μπορείτε να επιλέξετε παραπάνω από ένα);**

Το προσωπικό μου ενδιαφέρει για το γνωστικό αντικείμενο ☐

Η βελτίωση των δεξιοτήτων στην άσκηση των καθηκόντων μου ☐

Η βελτίωση της απόδοσης των μαθητών ☐

Ο επιμορφωτής να είναι αναγνωρισμένου κύρους στην ειδικότητά του ☐

- |   |                       |
|---|-----------------------|
| Η οικονομική αποζημίωση κατά το χρόνο της επιμόρφωσης             | <input type="radio"/> |
| Απαλλαγή από τα εργασιακά καθήκοντα κατά το χρόνο της επιμόρφωσης | <input type="radio"/> |
| Μοριοδότηση επιμόρφωσης   | <input type="radio"/> |
| Πιστοποιημένη επιμόρφωση  | <input type="radio"/> |

**2.2 Ποια κατά τη γνώμη σας είναι η κατάλληλη μορφή επιμόρφωσης για τους διευθυντές των εκπαιδευτικών μονάδων (μπορείτε να επιλέξετε παραπάνω από ένα);**

- |   |                       |
|---|-----------------------|
| Κύκλοι μαθημάτων  | <input type="radio"/> |
| Εργαστήρια  | <input type="radio"/> |
| Ημερίδες  | <input type="radio"/> |
| Σεμινάρια   | <input type="radio"/> |
| Εξ αποστάσεως προγράμματα με τη χρήση νέων τεχνολογιών<br>(χρήση mail, skype, ηλεκτρονικό εκπαιδευτικό υλικό)         | <input type="radio"/> |
| Εξ αποστάσεως με συμβατικά μέσα (έντυπο υλικό)  | <input type="radio"/> |
| Μεικτό σύστημα (ταχύρρυθμα σεμινάρια και εξ αποστάσεως<br>επιμόρφωση με τη χρήση νέων τεχνολογιών και συμβατικά μέσα) | <input type="radio"/> |
| Παρακολούθηση μεταπτυχιακών προγραμμάτων  | <input type="radio"/> |
| Ανάγνωση επιστημονικών περιοδικών και άρθρων  | <input type="radio"/> |
| Συμμετοχή σε ερευνητικές ομάδες   | <input type="radio"/> |
| Συμμετοχή σε δίκτυα εκπαιδευτικών ή σχολικών μονάδων  | <input type="radio"/> |
| Η αναζήτηση υλικού μέσω του διαδικτύου  | <input type="radio"/> |

**2.3 Πότε θεωρείτε ότι πρέπει να πραγματοποιούνται τα επιμορφωτικά προγράμματα;**

- Εντός του ωραρίου εργασίας ☐
- Μετά τη λήξη του ωραρίου εργασίας ☐
- Κατά την περίοδο των διακοπών ☐

**2.4 Ποια θεωρείτε ότι πρέπει να είναι η διάρκεια ενός αποτελεσματικού επιμορφωτικού προγράμματος για διευθυντές/ντρίες σχολείων, ανεξάρτητα του είδους του;**

- Ημερήσια διάρκεια ☐
- Μέχρι μία εβδομάδα ☐
- Ένας μήνας ☐
- Εξάμηνο ☐
- Ετήσια διάρκεια ☐

**2.5 Ποια θεωρείτε ως τα σημαντικότερα εμπόδια για τη συμμετοχή σας σε οποιαδήποτε μορφής επιμορφωτικά προγράμματα (μπορείτε να επιλέξετε παραπάνω από ένα)**

- Η έλλειψη διαθέσιμου χρόνου, καθώς τα επιμορφωτικά προγράμματα πραγματοποιούνται εκτός ωραρίου εργασίας ☐
- Η μεγάλη διάρκεια τους ☐
- Ο τόπος διεξαγωγής τους, μακριά από τον τόπο κατοικίας μου ☐
- Το κόστος παρακολούθησης ☐
- Η θεματολογία δεν καλύπτει τις ανάγκες επαγγελματικής μου ανάπτυξης ☐
- Οι επιμορφωτές δεν λαμβάνουν υπόψη τις εμπειρίες και τις γνώσεις μου ☐
- Τα επιμορφωτικά προγράμματα δεν παρέχουν σύγχρονη και επικαιροποιημένη γνώση ☐

- Δεν διαθέτω ηλεκτρονικό υπολογιστή Ο
- Δεν διαθέτω σύνδεση στο διαδίκτυο Ο
- Δεν γνωρίζω χειρισμό ηλεκτρονικού υπολογιστή Ο
- Άλλο (προσδιορίστε).....

**2.6 Σημειώστε σε ποιο βαθμό, για τα παρακάτω πεδία άσκησης των διευθυντικών σας καθηκόντων, θεωρείτε ότι χρειάζεστε επιμόρφωση (όπου 1=λίγο, 2=αρκετά, 3=πολύ, 4=πέρα πολύ):**

Ετήσια στοχοθεσία εκπαιδευτικής μονάδας	1	2	3	4
Διαχείριση της αλλαγής και της εφαρμογής καινοτομιών	1	2	3	4
Επικοινωνία και συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό	1	2	3	4
Κατάρτιση Προϋπολογισμού – Οικονομική διαχείριση εκπαιδευτικής μονάδας	1	2	3	4
Επικοινωνία και Συνεργασία με την ιεραρχία (Διεύθυνση Α/θμιας, Συντονιστής Εκπαίδευσης, Περιφερειακή Διεύθυνση)	1	2	3	4
Διαχείριση συγκρούσεων με το εκπαιδευτικό προσωπικό	1	2	3	4
Επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς των μαθητών	1	2	3	4
Διαχείριση χρόνου	1	2	3	4
Αξιολόγηση εκπαιδευτικού προσωπικού	1	2	3	4
Στρατηγικές λήψης αποφάσεων	1	2	3	4
Διαχείριση συγκρούσεων με τους γονείς των μαθητών	1	2	3	4
Παρακίνηση και κινητοποίηση εκπαιδευτικών	1	2	3	4
Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	1	2	3	4
Πειθαρχική διαδικασία στο Δημόσιο τομέα	1	2	3	4
Εφαρμογή της Εκπαιδευτικής Νομοθεσίας	1	2	3	4

Εισαγωγή νέων τεχνολογιών για παιδαγωγικό και διοικητικό σκοπό

1 2 3 4

Θέματα διαφορετικότητας

1 2 3 4

**2.7 Συμφωνείτε με την άποψη ότι η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα διοίκησης πρέπει να είναι προαπαιτούμενη και υποχρεωτική για την ανάληψη θέσης ευθύνης;**

Συμφωνώ Ο Διαφωνώ Ο

**2.8 Τον τελευταίο ένα χρόνο, πόσα προγράμματα επιμόρφωσης (σεμινάρια, ημερίδες κα.) διοργανώθηκαν από τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, την Περιφερειακή Διεύθυνση ή το ΠΕΚΕΣ, σχετικά με τη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων; Κυκλώστε ανάλογα:**

0 1 2 3 4 5

**2.9 Τον τελευταίο ένα χρόνο, πόσα προγράμματα επιμόρφωσης (σεμινάρια, ημερίδες κα.) παρακολουθήσατε σχετικά με τη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, ανεξάρτητα από τον φορέα διοργάνωσης τους;**

0 1 2 3 4 5

**2.10 Αναφέρατε τους φορείς διοργάνωσης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που παρακολουθήσατε**

**2.11 Θεωρείτε ότι η επιμόρφωση σας σε θέματα διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων (σε προπτυχιακό-μεταπτυχιακό-σεμινάρια κα.) βοηθά στην αποτελεσματική άσκηση των διευθυντικών σας καθηκόντων;**

ΝΑΙ Ο ΟΧΙ Ο

## **Παράρτημα Β: «Συνοδευτική Επιστολή Ερωτηματολογίου Μελέτης»**

Αξιότιμοι Συνάδερφοι/σες.

Ονομάζομαι Γεώργιος Ζαχάρης και είμαι εκπαιδευτικός φυσικής αγωγής. Στο πλαίσιο των σπουδών μου στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Σπουδές στην Εκπαίδευση» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου έχω αναλάβει μία ερευνητική εργασία με τίτλο: «Απόψεις Διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Φθιώτιδας ως προς την ανάγκη κατάρτισης σε σύγχρονα θέματα διοίκησης». Σκοπός της μελέτης είναι η διερεύνηση του βαθμού κατάρτισης των διευθυντών/υποδιευθυντών δημοτικών σχολείων και προϊσταμένων νηπιαγωγείων αναφορικά με τη διοίκηση σχολικών μονάδων, καθώς και των αναγκών επιμόρφωσης τους, όπως αυτές προκύπτουν από την καθημερινή εκτέλεση των καθηκόντων τους. Η έρευνα θα πραγματοποιηθεί με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου. Η συμμετοχή στη μελέτη είναι εθελοντική, ανώνυμη και διαρκεί λίγα μόνο λεπτά.

Παρακαλώ όπως αφιερώσετε λίγα λεπτά από τον χρόνο σας για να συμπληρώσετε το επισυναπτόμενο ερωτηματολόγιο.

Σας ευχαριστώ πολύ.

Με τιμή

Γεώργιος Ζαχάρης.

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.