



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

*«Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των Προϊσταμένων των
Νηπιαγωγείων ως προς το διοικητικό τους έργο»*

Ονοματεπώνυμο Μεταπτυχιακής Φοιτήτριας
Μικοράρου Δήμητρα

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Χατζή Μαρία

ΒΟΛΟΣ 2023

Υπεύθυνη δήλωση

Η Μπικοράρου Δήμητρα, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνει υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των προϊσταμένων του νηπιαγωγείου ως προς το διοικητικό τους έργο» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχει χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχει χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η Δηλούσα

Μπικοράρου Δήμητρα

Copyright © <Μπικοράρου Δήμητρα>, <2022>

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο των απαιτήσεων του Μεταπτυχιακού Προγράμματος.

Η έγκρισή της παρούσας μελέτης δεν υποδηλώνει απαραίτητως και την αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα εκ μέρους του Πανεπιστημίου.



Αφιέρωση

Στη μνήμη του πολύ αγαπημένου αδερφού

Ευάγγελο Μπικοράρο



ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η διπλωματική εργασία εκπονήθηκε Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας κατά το ακαδημαϊκό έτος 2022-2023, στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Ειδίκευσης «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης».

Από τη θέση αυτή, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τη επιβλέπουσα της διπλωματικής εργασίας, μέλος ΕΔΙΠ του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, κ. Μαρία Χατζή, για την αμέριστη υποστήριξη και βοήθεια που έλαβα για την ολοκλήρωση της διπλωματική μου εργασίας, αλλά και για τον πολύτιμο χρόνο που διέθεσε καθ' όλη την διάρκεια εκπόνησης της.

Θερμές ευχαριστίες οφείλω στους συμμετέχοντες στην έρευνα, Προϊσταμένους/ες των Νηπιαγωγείων, για τη συνεργασία, τη συνέπεια και την άμεση συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Τέλος, οφείλω να ευχαριστήσω θερμά την οικογένεια μου και τους φίλους μου για την αμέριστη συμπαράσταση και υπομονή τους καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας



ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα διπλωματική εργασία διερευνά τις επιμορφωτικές ανάγκες των Προϊσταμένων του Νηπιαγωγείου ως προς το διοικητικό τους έργο. Στην έρευνά μας συμμετείχαν 355 προϊστάμενοι/ες Νηπιαγωγείου και υλοποιήθηκε το σχολικό έτος 2021-2022. Η έρευνα είναι ποσοτική και ως ερευνητικό εργαλείο για την συλλογή των δεδομένων επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο, το οποίο στηρίχθηκε στα ερευνητικά ερωτήματα, τη διαθέσιμη βιβλιογραφία και τα αποτελέσματα άλλων παρόμοιων ερευνών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι Προϊστάμενοι/ες διατυπώνουν ανάλογες επιμορφωτικές ανάγκες με αυτές αντίστοιχων ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί την τελευταία δεκαετία. Εμφανές είναι το γεγονός ότι η πλειοψηφία των προϊσταμένων του Νηπιαγωγείου πιστεύουν ότι η επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης θα πρέπει να είναι υποχρεωτική και όχι προαιρετική. Ως αντικείμενα επιμόρφωσης σε θέματα διοίκησης αναφέρθηκαν οι διοικητικές λειτουργίες και πιο συγκεκριμένα η «Λήψη Αποφάσεων» να αποτελεί την σημαντικότερη, ενώ με μικρή διαφορά να ακολουθεί η «Διεύθυνση/Ηγεσία» και έπειτα η «Οργάνωση», ο «Προγραμματισμός» και τέλος ο «Έλεγχος». Τέλος και πολύ σημαντικό, τα δεδομένα που συλλέχθηκαν στο τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου και αφορούν στα χαρακτηριστικά των επιμορφωτικών προγραμμάτων στα οποία θα ήθελαν να συμμετέχουν επισημαίνεται η σπουδαιότητα της επιμόρφωσης η οποία θα πρέπει να λαμβάνει χώρα τόσο στην αρχή ανάληψης των καθηκόντων όσο και κατά την διάρκεια της θητείας, εντός του εργασιακού ωραρίου.

Λέξεις-κλειδιά

Επιμορφωτικές ανάγκες, Προϊστάμενοι, λήψη αποφάσεων, διεύθυνση, οργάνωση, προγραμματισμός, έλεγχος



ABSTRACT

The current study aimed to investigate the educational needs of Heads of kindergartens in terms of their administrative responsibilities. A quantitative approach was employed, utilizing a questionnaire-based research tool to gather data from 355 primary education teachers during the 2021-2022 school year. The questionnaire was designed based on the research questions, relevant literature, and previous similar studies. The survey results indicated that the educational needs of the Heads of kindergartens are consistent with those reported in similar surveys conducted over the last decade. The majority of participants expressed the belief that training on school management issues, specifically in the context of Kindergarten, should be mandatory and not optional. Regarding the specific subjects of training in school management, the data revealed that administrative functions were deemed most important, with "Decision Making" ranked highest, followed by "Management/Leadership", "Organization", "Planning", and finally "Control". Finally, the findings from the latter section of the questionnaire emphasized the importance of continuous training, both at the beginning of their duties and throughout their term of office, during working hours. Overall, this study provides valuable insights into the educational needs of Heads of Kindergarten in terms of their administrative responsibilities and highlights the importance of ongoing training and development in this field.

Keywords

Educational needs, Heads of the Kindergarten, decision making, management/leadership, organization, planning, control



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	5
ABSTRACT	6
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	7
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΠΙΝΑΚΩΝ	10
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	12
ΜΕΡΟΣ Α: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	14
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: Σκοπός, σημασία και περιεχόμενο της έρευνας.....	14
1.1 Προβληματική, σκοπός και περιεχόμενο της έρευνας	14
1.2 Προσδοκώμενα αποτελέσματα- Πρωτοτυπία της έρευνας.....	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο: Διοίκηση και αποτελεσματικότητα της Σχολικής μονάδας.....	16
2.1. Η έννοια της «διοίκησης» στην εκπαίδευση και στο σχολείο	16
2.2. Οι λειτουργίες της διοίκησης στο σχολείο	17
2.2.1. Προγραμματισμός.....	17
2.2.2. Λήψη αποφάσεων	18
2.2.3. Οργάνωση	19
2.2.4. Διεύθυνση	20
2.2.5. Έλεγχος	21
2.3. Θεωρητικές προσεγγίσεις της διοίκησης.....	22
2.4. Τα διοικητικά και διδακτικά καθήκοντα των Προϊσταμένων του Νηπιαγωγείου.....	24
2.5. Ο όρος της «ποιότητας» και της «αποτελεσματικότητας» στο χώρο της εκπαίδευσης	25
2.6. Παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας	26
2.7. Ο/η Διευθυντής/τρια-Προϊστάμενος/η ως παράγοντας της σχολικής αποτελεσματικότητας	28
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: Επιμόρφωση προϊσταμένων νηπιαγωγείων	30
3.1. Αποσαφήνιση του όρου «επιμόρφωση».....	30
3.2. Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών	32
3.3. Μοντέλα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και φορείς επιμόρφωσης.....	33
3.4. Οργάνωση και σχεδιασμός επιμορφωτικών προγραμμάτων	34
3.5. Η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των νηπιαγωγών στην Ελλάδα-ιστορική αναδρομή	35
3.6. Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των Προϊσταμένων Νηπιαγωγείων	37
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: Επιμορφωτικές ανάγκες των προϊσταμένων νηπιαγωγείων	40
4.1. Εννοιολόγηση του όρου «επιμορφωτική ανάγκη»	40
4.2. Η αναγκαιότητα διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών	41
4.3. Η αναγκαιότητα επιμόρφωσης και διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών των Προϊσταμένων Νηπιαγωγείων σε θέματα διοίκησης.....	42



4.4. Επισκόπηση ερευνών σχετικά με τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των Προϊσταμένων Νηπιαγωγείων	44
B ΜΕΡΟΣ: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	46
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Σκοπός και μεθοδολογία της έρευνας.....	46
5.1. Ερευνητικά ερωτήματα.....	47
5.2. Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας.....	47
5.3. Εργαλείο της έρευνας	48
5.4. Αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας	50
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Αποτελέσματα.....	51
6.1 ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ-ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ	51
6.1.1 Ερώτηση 1η - Φύλο	51
6.1.2 Ερώτηση 2η - Ηλικία.....	52
6.1.3 Ερώτηση 3η – Εκπαιδευτική υπηρεσία	53
6.1.4 Ερώτηση 4η – Εργασιακή εμπειρία ως Προϊστάμενος/η	54
6.1.5 Ερώτηση 5η – Σχέση εργασίας.....	55
6.1.6 Ερώτηση 6η – Σπουδές.....	56
6.1.7 Ερώτηση 7η – Γνώσεις υπολογιστών	57
6.2 ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ.....	58
6.2.1 Ερώτηση 8η – Το σχολείο στο οποίο είμαι προϊστάμενος/η βρίσκεται σε:	59
6.2.2 Ερώτηση 9η – Σε ποιο νομό βρίσκεται το σχολείο στο οποίο είστε προϊστάμενος/η;.....	59
6.2.3 Ερώτηση 10η – Το σχολείο στο οποίο είμαι προϊστάμενος/η είναι:	60
6.2.4 Ερώτηση 11η – Η διοίκηση του νηπιαγωγείου μου ανατέθηκε:	61
6.2.5 Ερώτηση 12η – Προτίμηση εκπαιδευτικού έργου.....	62
6.2.6 Ερώτηση 13η – Σε ποιον από τους ακόλουθους τομείς εστιάζετε τις προτεραιότητες σας καθημερινά;	63
6.3 ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ.....	64
6.3.1 Ερώτηση 14η – Έχετε παρακολουθήσει μαθήματα σχετικά με θέματα οργάνωσης και διοίκησης σχολικών μονάδων κατά τη διάρκεια των σπουδών σας;	64
6.3.2 Ερώτηση 15η – Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια σχετικά με θέματα οργάνωσης και διοίκησης σχολικών μονάδων;.....	66
6.3.3 Ερώτηση 16η – Ποια ήταν τα κίνητρα για την παρακολούθηση αυτών των επιμορφωτικών σεμιναρίων;.....	68
6.3.3 Ερώτηση 17η – Πόσο ικανοποιημένοι είστε από την παρακολούθηση αυτών των επιμορφωτικών σεμιναρίων;.....	70
6.3.3 Ερώτηση 18η – Για ποιο λόγο δεν έχετε παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης σχετικό με διοικητικά θέματα μέχρι τώρα;	72
6.4 ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ	73
6.4.1 Ερώτηση 19η – Αναγκαιότητα επιμόρφωσης σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης σχολικών μονάδων.....	73
6.4.2 Ερώτηση 20η – Αναγκαιότητα επιμόρφωσης θεματικών ενοτήτων ανά διοικητική λειτουργία	74



6.4.3 Ερώτηση 21η – Αναγκαιότητα επιμόρφωσης στα ακόλουθα πεδία.....	85
6.5 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ	87
6.5.1 Ερώτηση 22η – Ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης Προϊσταμένων νηπιαγωγείων σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης σχολικών μονάδων, είναι καλύτερο να γίνεται;.....	87
6.5.2 Ερώτηση 23η – Θα προτιμούσατε να παρακολουθήσετε ένα μελλοντικό πρόγραμμα επιμόρφωσης σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης σχολικών μονάδων;	88
6.5.3 Ερώτηση 24η – Τι χρονική διάρκεια θα προτιμούσατε να έχει ένα μελλοντικό πρόγραμμα επιμόρφωσής σας σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης σχολικών μονάδων;.....	90
6.5.4 Ερώτηση 25η – Ποια μέθοδο επιμόρφωσης θεωρείται ως την πλέον κατάλληλη σε ένα μελλοντικό πρόγραμμα επιμόρφωσης σας σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης σχολικών μονάδων;	91
6.5.4 Ερώτηση 26η – Ποιες από τις ακόλουθες εκπαιδευτικές τεχνικές θεωρείται ως τις πλέον κατάλληλες σε ένα μελλοντικό πρόγραμμα επιμόρφωσής σας σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης σχολικών μονάδων;	92
6.5.4 Ερώτηση 27η – Ποιος φορέας ή πρόσωπο θα προτιμούσατε να αναλάβει την επιμόρφωσή σας σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης σχολικών μονάδων;	94
6.6 ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΚΑΙ ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ.	95
6.6.1 Σχέση: Έτη υπηρεσίας – Σύνθετες μεταβλητές (διοικητικές λειτουργίες).....	95
6.6.2 Σχέση: Έτη υπηρεσίας ως Προϊστάμενος/η – Σύνθετες μεταβλητές (διοικητικές λειτουργίες).....	98
6.6.3 Συσχέτιση: Σπουδές – Σύνθετες μεταβλητές (διοικητικές λειτουργίες).....	100
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: Συζήτηση - Συμπεράσματα	104
7.1 Συζήτηση Αποτελεσμάτων	104
7.2 Περιορισμοί έρευνας και προτάσεις για μελλοντικές μελέτες	107
8. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	108
9. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	115
9.1 ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι – ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ	115



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Cronbach. Δείκτης αξιοπιστίας.....	50
Πίνακας 2. Ομαδοποιημένο ηλικιακό εύρος.....	52
Πίνακας 3. Ομαδοποιημένο ηλικιακό εύρος.....	53
Πίνακας 4. Ομαδοποιημένη εκπαιδευτική υπηρεσία σε έτη.....	53
Πίνακας 5. Ομαδοποιημένη εκπαιδευτική υπηρεσία σε έτη ως προϊστάμενοι.....	54
Πίνακας 6. Σχέση εργασίας προϊστάμενων.....	55
Πίνακας 7. Πλήθος ανά κατηγορία σπουδών.....	56
Πίνακας 8. Πλήθος ανά βαθμίδα γνώσεων υπολογιστών.....	58
Πίνακας 9. Πληθυσμιακός τύπος περιοχής σχολείου.....	59
Πίνακας 10. Πλήθος εκπαιδευτικών ανά τύπο νηπιαγωγείου.....	60
Πίνακας 11. Συχνότητες λόγων ανάληψης θέσης προϊσταμένου.....	61
Πίνακας 12. Ομαδοποιημένο ηλικιακό εύρος.....	62
Πίνακας 13. Συχνότητες εστίασης προτεραιοτήτων εκπαιδευτικών.....	63
Πίνακας 14. Συχνότητες απαντήσεων για το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών.....	65
Πίνακας 15. Συχνότητες απαντήσεων παρακολούθησης επιμορφωτικών σεμιναρίων.....	66
Πίνακας 16. Συχνότητες για κριτήρια και βαθμό ικανοποίησης.....	68
Πίνακας 17. Βαθμολόγηση.....	70
Πίνακας 18. Συχνότητες απαντήσεων αιτιολογίας.....	72
Πίνακας 19. Συχνότητες αναγκαιότητας επιμόρφωσης.....	74
Πίνακας 20. Συχνότητες βαθμολόγησης με κλίμακα Likert ανά διοικητική λειτουργία.....	74
Πίνακας 21. Βαθμός αξιοπιστίας.....	79
Πίνακας 22. Μεταβολή βαθμού αξιοπιστίας σε περίπτωση αφαίρεσης θεματικής.....	79
Πίνακας 23. Βαθμός αξιοπιστίας.....	80
Πίνακας 24. Μεταβολή βαθμού αξιοπιστίας σε περίπτωση αφαίρεσης θεματικής.....	80
Πίνακας 25. Βαθμός αξιοπιστίας.....	80
Πίνακας 26. Μεταβολή βαθμού αξιοπιστίας σε περίπτωση αφαίρεσης θεματικής.....	80
Πίνακας 27. Βαθμός αξιοπιστίας.....	81
Πίνακας 28. Μεταβολή βαθμού αξιοπιστίας σε περίπτωση αφαίρεσης θεματικής.....	81
Πίνακας 29. Βαθμός αξιοπιστίας.....	81
Πίνακας 30. Μεταβολή βαθμού αξιοπιστίας σε περίπτωση αφαίρεσης θεματικής.....	82
Πίνακας 31. Βαθμός αξιοπιστίας διοικητικών λειτουργιών Likert.....	82
Πίνακας 32. Βαθμολόγηση θεματικών και αποτελέσματα διοικητικών λειτουργιών Likert.....	83
Πίνακας 33. Συχνότητες κλίμακας Likert για την αναγκαιότητα επιμόρφωσης σε θεματικές ενότητες.....	86
Πίνακας 34. Συχνότητες χρονικής περιόδου επιμόρφωσης.....	88
Πίνακας 35. Ωράριο παρακολούθησης επιμορφωτικών προγραμμάτων.....	89
Πίνακας 36. Συχνότητες επιθυμητής διάρκειας επιμορφωτικών προγραμμάτων.....	90
Πίνακας 37. Βαθμονόμηση επιθυμητών μεθόδων επιμόρφωσης.....	91
Πίνακας 38. Επιθυμητές εκπαιδευτικές τεχνικές.....	93
Πίνακας 39. Συχνότητες προτίμησης φορέα επιμορφωτικών σεμιναρίων.....	94
Πίνακας 40. Περιγραφική στατιστική συσχέτισης ετών υπηρεσίας – σύνθετων μεταβλητών Likert.....	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
Πίνακας 41. One-Way Anova.....	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
Πίνακας 42. Περιγραφική στατιστική συσχέτισης προϊστάμενων – σύνθετων μεταβλητών Likert.....	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.



Πίνακας 43. One-Way Anova**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**
Πίνακας 44. Περιγραφική στατιστική συσχέτισης σπουδών – σύνθετων μεταβλητών Likert....**Σφάλμα!
Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**
Πίνακας 45. One-Way Anova**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**



ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των Προϊσταμένων των Νηπιαγωγείων ως προς το διοικητικό τους έργο και αποτελείται από επτά κεφάλια τα οποία αναλύονται παρακάτω.

Στο *πρώτο κεφάλαιο* με τίτλο: «**Σκοπός, σημασία και περιεχόμενο της έρευνας**», περιγράφεται ο σκοπός της διπλωματικής εργασίας και γίνεται ανάλυση του περιεχομένου και της πρωτοτυπίας της έρευνας.

Στο *δεύτερο κεφάλαιο* με τίτλο: «**Διοίκηση και αποτελεσματικότητα της Σχολικής μονάδας**» γίνεται προσπάθεια να αποσαφηνιστεί ο όρος «διοίκηση» στη σχολική μονάδα. Έπειτα, αναλύονται οι λειτουργίες της διοίκησης και οι θεωρητικές προσεγγίσεις της διοίκησης. Ακόμη, γίνεται αναφορά στα διοικητικά και διδακτικά καθήκοντα των Προϊσταμένων. Οι όροι «ποιότητα» και «αποτελεσματικότητα» αφορούν και το χώρο της εκπαίδευσης και γίνεται η αποσαφήνισή τους. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τους παράγοντες της σχολικής αποτελεσματικότητας και τον τρόπο με το οποίο οι Προϊσταμένοι/ες των Νηπιαγωγείων μπορούν να λειτουργήσουν ως παράγοντες της σχολικής αποτελεσματικότητας.

Στο *τρίτο κεφάλαιο* με τίτλο: «**Επιμόρφωση προϊσταμένων νηπιαγωγείων**», γίνεται η εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «επιμόρφωση» και αναλύεται η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης και ο ρόλος της στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Έπειτα, γίνεται αναφορά στα μοντέλα και στους φορείς επιμόρφωσης, καθώς και στην οργάνωση και το σχεδιασμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την ιστορική αναδρομή της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της Ελλάδας και καταλήγει στη σπουδαιότητα της επιμόρφωσης των Προϊσταμένων του Νηπιαγωγείου.

Στο *τέταρτο κεφάλαιο* με τίτλο: «**Επιμορφωτικές ανάγκες των Προϊσταμένων Νηπιαγωγείων**», γίνεται προσπάθεια να αποσαφηνιστεί ο όρος «επιμορφωτικές ανάγκες» και επισημαίνεται η σπουδαιότητα της διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα, γίνεται λόγος για τις επιμορφωτικές ανάγκες των Προϊσταμένων σε θέματα που αφορούν τη διοίκηση. Τέλος, το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την επισκόπηση άλλων παρόμοιων ερευνών σχετικών με το υπό διερεύνηση θέμα.

Στο *πέμπτο κεφάλαιο* με τίτλο: «**Σκοπός και μεθοδολογία της έρευνας**», αναλύεται η μεθοδολογία της έρευνας και στη συνέχεια περιγράφεται το δείγμα, το εργαλείο της έρευνας, η διαδικασία συλλογής των δεδομένων και η μέθοδος ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τους περιορισμούς της παρούσας έρευνας.



Στο έκτο κεφάλαιο με τίτλο: «**Αποτελέσματα της έρευνας**», παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας με βάση τους πέντε άξονες του ερωτηματολογίου και γίνεται λεπτομερής ανάλυση της κάθε ερώτησης ξεχωριστά.

Στο έβδομο κεφάλαιο με τίτλο: «**Συζήτηση και συμπεράσματα της έρευνας**», αναλύονται τα ευρήματα της έρευνας, συχετίζονται με τα ευρήματα ανάλογων ερευνών και διατυπώνονται προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

Στο τέλος της διπλωματικής εργασίας, παρατίθεται η *βιβλιογραφία* και ακολουθεί το *παράρτημα* στο οποίο παρουσιάζεται το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα μας.



ΜΕΡΟΣ Α: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: Σκοπός, σημασία και περιεχόμενο της έρευνας

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί θα γίνει ανάλυση για την προβληματική της έρευνάς μας η οποία σχετίζεται με την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των Προϊσταμένων του Νηπιαγωγείου πάνω στο διοικητικό τους έργο. Αυτή η προβληματική θα μας οδηγήσει και στο σκοπό της διπλωματικής εργασίας, στη διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων και στη συλλογή και ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων. Επιπρόσθετα, θα αναφερθούν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα της έρευνας καθώς και η πρωτοτυπία της.

1.1 Προβληματική, σκοπός και περιεχόμενο της έρευνας

Σύμφωνα με την Γεωργιάδου και τον Καμπουρίδη, όπως αναφέρεται από την Χατζή (2013), τα σχολεία σε καθημερινή βάση καλούνται να έρθουν αντιμέτωπα με πληθώρα προβλημάτων που αφορούν την οργάνωση, τη λήψη αποφάσεων για παιδαγωγικά και διοικητικά θέματα, τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου, τη βελτίωση της υλικοτεχνικής του υποδομής και τη διαχείριση συγκρούσεων είτε μεταξύ των εκπαιδευτικών είτε μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων.

Από τη δεκαετία του 1980, έχει γίνει μεγάλη προσπάθεια για την αναβάθμιση των δημόσιων σχολείων δίνοντας έμφαση στους παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα του εκάστοτε σχολείου. Τα τελευταία χρόνια έχουν πραγματοποιηθεί αντίστοιχες έρευνες που προσπαθούν να πλαισιώσουν τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με τον Scheerens, όπως αναφέρεται από την Βαρσαμίδου (2006), οι έρευνες που έγιναν χαρακτηρίστηκαν ως 'μη θεωρητικές', διότι αποδεικνύουν τι είναι αποτελεσματικό στην εκπαίδευση, αλλά ωστόσο μερικές τακτικές που πραγματοποιήθηκαν δεν είχαν επιτυχία και δεν αιτιολογήθηκε το γιατί.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί μια σημαντική παράμετρο για το πόσο αποτελεσματική μπορεί να είναι η εκπαίδευση και για το πόσο σημαντικός είναι ο παράγοντας εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού συστήματος (Πεϊμανίδου, 2021). Συνδέεται, επίσης, και με την εξέλιξη αλλά και με την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη, ενώ παράλληλα απαιτεί μια διαδικασία συνεχούς αναβάθμισης των γνώσεων και των δεξιοτήτων που διαθέτει ο κάθε εργαζόμενος εκπαιδευτικός. Η επιμόρφωση και η εκπαίδευση συμβάλλουν στο να αυξηθεί η αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα του ατόμου-εκπαιδευτικού αλλά και ενός οργανισμού-σχολείου για να έχουν θετική επίδραση στη διαμόρφωση ενός υγιούς εργασιακού περιβάλλοντος αλλά και αύξηση της αφοσίωσης του εργαζομένου (Σταθόπουλου, 2019).



Συνεπώς, με βάση όσα προαναφέρθηκαν, ο σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι να διερευνηθούν οι επιμορφωτικές ανάγκες των Προϊσταμένων των Νηπιαγωγείων για το διοικητικό τους έργο. Οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί στο συγκεκριμένο θέμα είναι περιορισμένες καθώς οι περισσότερες επικεντρώνονται στο σύνολο των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και όχι στο χώρο του Νηπιαγωγείου και ειδικότερα των Προϊσταμένων των Νηπιαγωγείων.. Αυτό το κενό καλείται να καλύψει η διπλωματική μας εργασία.

1.2 Προσδοκώμενα αποτελέσματα- Πρωτοτυπία της έρευνας

Η συγκεκριμένη μελέτη μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε, αναδεικνύει το γεγονός ότι οι Προϊσταμένοι/ες του Νηπιαγωγείου για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στο διττό τους ρόλο θα πρέπει διαθέτουν κάποιες δεξιότητες σε θέματα διοίκησης. Οι Προϊσταμένοι/ες των Νηπιαγωγείων έρχονται καθημερινά αντιμέτωποι με δυσκολίες και καλούνται να εκτελέσουν χρέη τόσο στο διδακτικό όσο και στο διοικητικό τους έργο . Για τον λόγο αυτό κρίνεται αναγκαίο να διερευνηθούν οι επιμορφωτικές τους ανάγκες σε θέματα διοίκησης.

Η παρούσα μελέτη, μέσω της σύγκρισης με άλλες συναφείς έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, προσπαθεί να αναδείξει την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των Προϊσταμένων καθώς και αν αυτές οι επιμορφωτικές ανάγκες έχουν αλλάξει την τελευταία δεκαετία.

Η πρωτοτυπία της έρευνας μας προκύπτει από το γεγονός ότι δεν έχει πραγματοποιηθεί αντίστοιχη έρευνα για την διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των Προϊσταμένων του Νηπιαγωγείου σε ένα τόσο μεγάλο εύρος πληθυσμού. Πιο συγκεκριμένα, το δείγμα της έρευνας αποτελούν Προϊστάμενοι/ες από τους περισσότερους νομούς της Ελλάδας. Οι συναφείς έρευνες όχι μόνο είναι περιορισμένες αλλά αφορούν στις επιμορφωτικές ανάγκες Προϊσταμένων Νηπιαγωγείων που υπηρετούσαν σε συγκεκριμένους νομούς (βλ. ενότητα 4.4-συναφείς έρευνες) Επιπρόσθετα, οι επιμορφωτικές ανάγκες των υποκειμένων της έρευνας διερευνώνται με βάση μια ομαδοποίηση που στηρίζεται σε βιβλιογραφικά δεδομένα (βλ. ενότητα 2.2.) και εστιάζει ξεκάθαρα στις λειτουργίες της διοίκησης. Κάτι αντίστοιχο υπάρχει μόνο στην έρευνα της Χατζή (2013) από την οποία αντλήσαμε κάποιες ερωτήσεις για τη δόμηση του ερευνητικού μας εργαλείου και η οποία όμως εστιάζει στις επιμορφωτικές ανάγκες των Διευθυντών/τριών του Δημοτικού Σχολείου.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο: Διοίκηση και αποτελεσματικότητα της Σχολικής μονάδας

2.1. Η έννοια της «διοίκησης» στην εκπαίδευση και στο σχολείο

Στις αρχές του 21^{ου} αιώνα έχουν παρατηρηθεί αλλαγές και στο χώρο της εκπαίδευσης διότι τόσο η παγκοσμιοποίηση όσο και η ανάπτυξη των Τεχνολογιών Πληροφορικής, ως οικονομικές πολιτικές, κοινωνικές και τεχνολογικές δυνάμεις, ήταν φυσικό να επηρεάσουν την εκπαίδευση γενικότερα και συνακόλουθα τη διοίκηση των σχολικών μονάδων. Στην εποχή που διανύουμε η τεχνολογία και η οικονομική ανάπτυξη έχουν ως αποτέλεσμα να επιφέρουν πολυπλοκότητα στις εργασιακές και οικομονομικές σχέσεις. Ωστόσο έχει γίνει αποδεκτό ότι η απουσία της ανθρώπινης γνώσης δεν είναι δυνατό να καταστήσει αποτελεσματικές νομοθετικές, διοικητικές και οργανωτικές ρυθμίσεις. (Ανθής & Κακλαμάνης, 2006).

Είναι, επίσης, ευρέως γνωστό ότι οι οργανισμοί, είτε δημόσιοι είτε ιδιωτικοί, όπως είναι οι επιχειρήσεις, τα σχολεία, τα Ανώτερα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, τα Υπουργεία κ.ά. για να πετύχουν τους στόχους, χρειάζονται και το κατάλληλο σύστημα διοίκησης (Σαΐτης, 2012). Κατά καιρούς έχουν γίνει πολλές προσπάθειες προσδιορισμού του όρου «διοίκηση». Οι περισσότεροι ορισμοί συγκλίνουν στη θέση ότι η διοίκηση είναι μία διαδικασία κατά την οποία επιλέγονται οι στόχοι που επιθυμεί να επιτύχει ένας οργανισμός και η επίτευξή τους υλοποιείται με τον σωστό καταμερισμό και αξιοποίηση των ανθρώπινων πόρων καθώς και των τεχνολογικών αλλά και των φυσικών πόρων σε συγκεκριμένες δραστηριότητες (Μανουσόπουλος, 2012).

Η διοίκηση ενός σχολείου δεν είναι μια απλή διαδικασία, αντιθέτως κατέχει σημαντικό ρόλο. Δεν επαρκεί μόνο να συντονίζει διαδικασίες και να αξιοποιήσει πόρους για να παρέχει την εκπαίδευση με αποτελεσματικό τρόπο, αλλά έχει χρέος να οργανώσει, να προγραμματίσει και να διευθύνει κάθε στοιχείο που αποτελεί τη σχολική μονάδα με στόχο να πραγματοποιήσει στο μέγιστο την αποστολή της (Σαΐτης, 2008). Σύμφωνα με την Λιβέρη (2019), η αποστολή του σχολείου του 21^{ου} αιώνα είναι απαιτητική και τα εφόδια και η προετοιμασία των μαθητών/τριών σε ένα περιβάλλον συνεχώς μεταβαλλόμενο έχει καταστήσει την κριτική σκέψη και ικανότητα απαραίτητη.

Όπως ήδη προαναφέρθηκε, η διοίκηση ενός σχολείου έχει σαν στόχο την αναβάθμιση της διδασκαλίας και της μάθησης στις νέες προκλήσεις και για το λόγο αυτό όλες οι δραστηριότητες του διευθυντή κινούνται σε αυτή την κατεύθυνση (Χατζηνικολάου, 2021). Σύμφωνα με τον Μάρδα και Βαλκάνο (2002), ο διευθυντής ενός σχολείου θα πρέπει να έχει πολύπλευρη και αδιάκοπη κατάρτιση στον τομέα της διοίκησης, όπως η οργάνωση, η επίτευξη στόχων, η αποδοτικότητα, η αποτελεσματικότητα και η αξιολόγηση που αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι.



2.2. Οι λειτουργίες της διοίκησης στο σχολείο

Όπως προαναφέρθηκε, η διοίκηση αναφέρεται στο σύνολο των διαδικασιών εκείνων που διασφαλίζουν στα μέλη ενός οργανισμού την ένωση και τον προσανατολισμό τους προς έναν και μοναδικό στόχο. Με βάση των Fayol, όπως αναφέρεται από τους Καραφασούλη και Γαργαλιανός (2022), η διοίκηση μπορεί να χωριστεί σε πέντε λειτουργίες:

- Προγραμματισμός: προσδιορίζονται οι στόχοι και διαμορφώνονται οι δράσεις
- Λήψη αποφάσεων: οι εργασίες που απαιτούνται για την επίτευξη των στόχων που έχουν οριστεί.
- Οργάνωση: σχεδιάζονται οι δομές.
- Διεύθυνση: διαπροσωπική διάσταση της επιχείρησης/οργανισμού.
- Έλεγχος: μέσω του οποίου μετρούνται τα αποτελέσματα των στόχων και γίνεται αναπροσαρμογή όταν αυτό είναι επιθυμητό για την χάραξη νέας πορείας.

2.2.1. Προγραμματισμός

Ο προγραμματισμός, ως διοικητική λειτουργία, αναφέρεται στη διαδικασία η οποία διέπεται τόσο από την αποσαφήνιση του έργου, των σκοπών και την κατάσταση του σχολείου όσο και από την ιεράρχηση των αναγκαίων παρεμβάσεων. Είναι απαραίτητος και πραγματοποιείται σε ετήσια βάση. Πρόκειται για μία έννοια πολυσύνθετη και τα στάδια που απαρτίζουν τον προγραμματισμό είναι πολλά, ωστόσο με μικρές διαφοροποιήσεις μπορούν να παρουσιαστούν κάποια γενικά που προτείνονται από διάφορους μελετητές όπως ο Χυτήρης (2006), ο Πασιαρδής (2014) και ο Σαΐτης (2014). Αναπόσπαστο μέρος του αποτελεί ο αναλυτικός σχεδιασμός των προτεραιοτήτων αλλά και οι στρατηγικές του κάθε σχολείου, έχει βάθος τριετίας και εντάσσει έτσι τον συντονισμό και τον προγραμματισμό πολλαπλών δράσεων (Κατσαρός, 2008). Επιπρόσθετα, ο προγραμματισμός είναι πρωτεύουσας σημασίας σε σχέση με τις άλλες λειτουργίες αφού είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με τους στόχους του οργανισμού, τα μέσα που θα χρησιμοποιηθούν για την επίτευξή τους και προσδιορίζει και την οποιαδήποτε τυχόν απόκλιση προκύψει από το αρχικό πλάνο (Στεργίου, 2018).

Όπως έχει ήδη προαναφερθεί ο προγραμματισμός είναι ο καθορισμός των στόχων και ο τρόπος επίτευξής τους. Μέσω του προγραμματισμού, το σχολικό περιβάλλον έχει την δυνατότητα ή θα πρέπει πρωτίστως να λάβει υπόψη τόσο το νομικό πλαίσιο όσο και τοπικές συνθήκες λειτουργίας του ώστε να διεκπεραιώσει την αποστολή του. Στη συνέχεια, θα πρέπει να καθοριστούν οι ακριβείς στόχοι που τίθενται κάθε φορά από τη σχολική μονάδα και επιπρόσθετα να αναλυθεί η κατάσταση στην οποία βρίσκεται, αλλά και τυχόν αδυναμίες που παρατηρούνται. Οι λήψεις αποφάσεων και οι



δράσεις που πρέπει να πραγματοποιηθούν αποτελούν άλλη μια σημαντική παράμετρο του προγραμματισμού, όπως και οι απαιτούμενες προτεραιότητες για να επιλεγεί ο πιο κατάλληλος χρόνος και χώρος που θα πραγματοποιηθούν. Πολλοί μελετητές θεωρούν τον προγραμματισμό ως τη γέφυρα που ενώνει τη θέση στην οποία βρίσκεται ο εκάστοτε οργανισμός με το σημείο που έχει ως στόχο να φτάσει (Νικολάου, 2018).

Ο Σαΐτης (2012), αναφέρει ότι ο προγραμματισμός θα μπορούσε να παρουσιαστεί συνοπτικά ως εξής:

- Είναι η σημαντικότερη αρχική λειτουργία της διοίκησης.
- Είναι μια σύνθετη διαδικασία η οποία προβάλλει την κατεύθυνση την οποία πρέπει ο οργανισμός να ακολουθήσει.
- Θεωρείται αναπόσπαστο κομμάτι της λήψης αποφάσεων για την εύρεση των καταλληλότερων λύσεων για μια μελλοντική πορεία δράσης.
- Πολύ σημαντικό είναι το γεγονός ότι επιδιώκει να στηρίζει τα μέλη του οργανισμού να συνεργαστούν αρμονικά με στόχο να πετύχουν το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα.

Πολλές μελέτες τονίζουν τη σημασία του προγραμματισμού ως ένα αναπόσπαστο κομμάτι μέσα σε ένα οργανισμό καθώς έχει αποδεχτεί ότι οι οργανισμοί χωρίς την εφαρμογή κατάλληλων σχεδίων-προγραμμάτων έχουν πολύ λιγότερα αποτελέσματα. Ο Σαΐτης (2008) αναφέρει ότι η διαδικασία του προγραμματισμού συνδέεται άρρηκτα με τη λήψη των αποφάσεων, αφού μέσω αυτής της διοικητικής λειτουργίας προσδιορίζεται αυτό που θα πρέπει να πραγματοποιηθεί στο μέλλον και ο τρόπος με τον οποίο αυτό θα επιτευχθεί.

2.2.2. Λήψη αποφάσεων

Η σχολική μονάδα δεν παύει να είναι μία γραφειοκρατική οργάνωση, ωστόσο η διοίκηση δεν αφορά μόνο την τήρηση και την εφαρμογή γραφειοκρατικών κανόνων. Αντιθέτως, ο διευθυντής/προϊστάμενος της σχολικής μονάδας απαιτείται να πάρει δεκάδες αποφάσεις για την ομαλή λειτουργία του σχολείου. Η λήψη αποφάσεων μπορεί να οριστεί ως μία διαδικασία επίλυσης ενός προβλήματος που προκύπτει μέσω της επιλογής αλλά και της εφαρμογής της προσφορότερης από τις πιθανές εναλλακτικές λύσεις. Με άλλα λόγια, η απόφαση στοχεύει στην αντιμετώπιση των προβλημάτων τα οποία σχετίζονται με τους αντικειμενικούς σκοπούς του οργανισμού. (Κιουλάφας, 2016).

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2014), οι διοικητικές αποφάσεις για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς χωρίζονται σε δυο τύπους:

α). Στις **προγραμματισμένες αποφάσεις** ή αλλιώς αποφάσεις ρουτίνας που είναι πιο αυτόματες καθώς υπάρχουν κατευθυντήριες γραμμές ή και κανόνες που μπορούν να ακολουθήσουν.



β). Στις **μη-προγραμματισμένες αποφάσεις** ή αλλιώς τις απρόβλεπτες οι οποίες είναι αρκετά δύσκολο να αντιμετωπιστούν και χαρακτηρίζονται από μεγάλη αβεβαιότητα. Δεν υπάρχουν κανόνες και εκεί οι αποφάσεις γίνονται με βάση την ορθολογική ανάλυση.

Η Χατζηπαναγιώτου (2001), σχετικά με τη διαδικασία λήψης ορθολογικών αποφάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης περιγράφει τα ακόλουθα βήματα που συμβαίνουν σε αυτό το στάδιο:

1. **Αναγνώριση και περιγραφή κατάστασης:** Αναφέρεται στην εκτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης του σχολικού περιβάλλοντος και αφορά σε τυχόν δυσκολία ή και σε βελτίωση του οργανισμού. Σε αυτήν την περίπτωση είναι πολύ χρήσιμη η διατύπωση της δυσκολίας όσο το δυνατόν καλύτερα και με ποικίλους τρόπους ώστε να επισημαίνονται και οι πιθανές λύσεις.
2. **Καθορισμός κριτηρίων:** Μετά τον εντοπισμό της δυσκολίας, οι υπεύθυνοι ορίζουν με ακρίβεια μέσω των στόχων τι προσφέρει η ιδανικότερη λύση. Σε αυτό το βήμα είναι σημαντικό οι στόχοι να γίνουν ουσιώδεις και η επίτευξή τους θα σημαίνει ότι η κατάσταση βελτιώθηκε. Στην ουσία εξασφαλίζεται η ορθότητα της απόφασης.
3. **Εντοπισμός και καταγραφή εναλλακτικών λύσεων:** Σε αυτό το βήμα εντοπίζονται - προτείνονται οι πιθανές λύσεις. Στις απλές περιπτώσεις, οι λήψεις αποφάσεων καταλήγουν το λιγότερο σε δύο εναλλακτικούς τρόπους αντιμετώπισης, αντίθετα στις πιο σύνθετες επιβάλλεται να υπάρχουν ποικίλες εναλλακτικές λύσεις.
4. **Αξιολόγηση των εναλλακτικών τρόπων δράσης:** Για κάθε εναλλακτική δράση πρέπει να γίνει αποτίμησή της με βάση τις υπάρχουσες συνθήκες που βρίσκεται ο οργανισμός και τα κριτήρια που τέθηκαν. Οποιας δράσεις δεν πληρούν τα παραπάνω κριτήρια απορρίπτονται.
5. **Επιλογή της κατάλληλης λύσης:** Ύστερα από την αξιολόγηση όλων των εναλλακτικών λύσεων επιλέγεται η καταλληλότερη εκείνη που πληροί τα κριτήρια και έχει όσο το δυνατόν τα λιγότερα μειονεκτήματα σε σύγκριση με τις υπόλοιπες.

2.2.3. Οργάνωση

Σύμφωνα με τον Χυτήρη (2006), και όπως έχει ήδη αναφερθεί παραπάνω, κατά τον προγραμματισμό τίθενται οι στόχοι που επιδιώκει ο εκάστοτε οργανισμός να επιτύχει. Για να συμβεί αυτό, διαμορφώνονται σχέδια δράσης, αξιολογούνται ποιοι οικονομικοί και ανθρώπινοι πόροι θα χρησιμοποιηθούν και πως όλα αυτά θα συντονιστούν μεταξύ τους. Ο τρόπος με τον οποίο όλα αυτά θα συντονιστούν αφορά στη διοικητική λειτουργία της οργάνωσης αφού «είναι η διαδικασία διάταξης ή συνδυασμού των συγκεκριμένων κάθε φορά συντελεστών με κύριο στόχο το συντονισμό και τον έλεγχο της συλλογικής δραστηριότητας των εργαζομένων».



Για τον Κατσαρό (2008), η διοικητική λειτουργία της οργάνωσης διέπεται από τις παρακάτω βασικές αρχές οι οποίες σχετίζονται με:

- A. Τον καταμερισμό της εργασίας: Στο χώρο της εκπαίδευσης ο καταμερισμός εργασιών αναφέρεται στην αναγκαιότητα της διαίρεσης του συνολικού έργου της εκπαίδευσης των μαθητών/τριών, σε επιμέρους "αντικείμενα", όπου το καθένα από αυτά διδάσκεται από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό. Αναφέρεται, επίσης, και στην εξειδίκευση των εκπαιδευτικών αφού στόχος των σχολείων είναι η μέγιστη αποδοτικότητα.
- B. Την Τμηματοποίηση: Σε αυτό το βήμα γίνεται προσπάθεια εύρεσης του πιο σωστού τρόπου για την ομαδοποίηση των εργασιών, τον χωρισμό των τμημάτων με τέτοιο τρόπο ώστε να εκπληρώνεται η αποτελεσματικότερη λειτουργία της οργάνωσης.
- Γ. Το βαθμό συγκέντρωσης ή της αποκέντρωσης αρμοδιοτήτων και των εξουσιών: Είναι από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά της οργάνωσης αφού επικεντρώνεται στο να βρεθούν τα πιο κατάλληλα στελέχη τα οποία θα μπορούν να αναθέσουν τα αντίστοιχα καθήκοντα, ευθύνες και υποχρεώσεις στους καταλληλότερους και στους πιο αρμόδιους του οργανισμού ώστε να επέλθει η διεκπεραίωσή τους.
- Δ. Την έκταση της εποπτείας: Αυτό το στάδιο αναφέρεται στην σπουδαιότητα της εποπτείας από τα ανώτερα στελέχη και προς τα κάτω, όπως είναι οι προϊστάμενοι, για τον καλύτερο συντονισμό της οργάνωσης. Αυτό το στάδιο συνδέεται με τους σκοπούς και τις ιδιαιτερότητες του εκάστοτε οργανισμού και για αυτό το λόγο αποτελεί ένα από τα χαρακτηριστικά των βασικών αρχών που διέπουν την διοικητική λειτουργία της οργάνωσης.

2.2.4. Διεύθυνση

Με βάση τη Μπρίνια (2008), ως διεύθυνση ορίζεται η λειτουργία που επιτυγχάνει η θετική επιρροή της συμπεριφοράς του ανθρώπινου δυναμικού, με στόχο την επίτευξη των στόχων τόσο μέσω της ατομικότητας όσο και της ομαδικότητας. Παρόμοια, ο Κατσαρός (2008), ορίζει την έννοια της διεύθυνσης ως μία ενσυνείδητη προσπάθεια που γίνεται από τα ανώτερα ιεραρχικά στρώματα να κινητοποιηθούν τα στελέχη σε δράσεις που έχουν ως στόχο την αποτελεσματική επίτευξη των σκοπών του οργανισμού. Σύμφωνα με τον Σαΐτη, όπως αναφέρεται από τον Κατσαρό (2008), στα πλαίσια της λειτουργίας της διεύθυνσης μπορούν να ενταχθούν και τα παρακάτω:

- Η εκχώρηση εξουσίας: Η παραχώρηση των αρμοδιοτήτων στους υφισταμένους, δίνοντάς τους έτσι την ευκαιρία να παίρνουν αποφάσεις που αφορούν τον οργανισμό.
- Η επικοινωνία: Η αμφίδρομη ροή επικοινωνίας μεταξύ των μελών του οργανισμού και του εξωτερικού περιβάλλοντος από το οποίο περικλείεται.



- **Ο συντονισμός:** Σε αυτό το στάδιο κρίνεται απαραίτητος ο συντονισμός των δράσεων ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι που τέθηκαν και έχει λόγο ύπαρξης ο οργανισμός.
- **Ο χειρισμός των διαφορών:** Είναι βασικό να επιλύονται τυχόν δυσκολίες/διαφορές μεταξύ τόσο των εκπαιδευτικών μελών όσο και αυτών με τους γονείς των μαθητών/τριών.
- **Η παρακίνηση:** Τέλος και εξίσου σημαντική αποτελεί η παρακίνηση των μελών που διέπουν έναν οργανισμό. Σκοπός του εκάστοτε οργανισμού είναι η επίτευξη των στόχων που έχει θέσει, αλλά για την πραγματοποίηση αυτών θα πρέπει τα μέλη που τον αποτελούν να ικανοποιούν και τις δικές τους προσωπικές ανάγκες που μεταφράζονται σε "κίνητρα" για τον οργανισμό. Με τον τρόπο αυτό ο οργανισμός θέτει σε ενεργοποίηση τα μέλη της να οδεύουν προς τους κοινούς στόχους, με αποτέλεσμα να επέρχεται η ικανοποίηση των δικών τους αναγκών (Κατσαρός, 2008).

2.2.5. Έλεγχος

Σύμφωνα με τον Akran (1999), ο έλεγχος αποτελεί μια σημαντική λειτουργία μέσω της οποίας ένας οργανισμός μπορεί να εντοπίσει αν έχουν επιτευχθεί οι στόχοι που τέθηκαν. Ο Κατσαρός (2008) υποστηρίζει ότι, ο έλεγχος «είναι η λειτουργία της διοίκησης που εξασφαλίζει την απαραίτητη πληροφόρηση για τη σύγκριση του τρόπου εκτέλεσης μιας απόφασης και των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από αυτήν με τις αρχικές προβλέψεις και τους αρχικούς στόχους, με πρώτιστο στόχο τον επαναπροσανατολισμό της δράσης». Ωστόσο έχει παρατηρηθεί ότι στα σχολεία οι μαθητές/τριες ακόμα και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να μην συμμερίζονται τους στόχους και την ιδεολογία του οργανισμού στον οποίο ανήκουν, κυρίως λόγω των προσωπικών τους προκαταλήψεων.

Οι Κουτούζης & Χατζηευστρατίου (1999), υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση γίνεται με σκοπό να λαμβάνονται αποφάσεις και είναι πλέον απαραίτητη για την σωστή ολοκλήρωση ενός προγράμματος ή μιας δραστηριότητας στην οποία εμπλέκονται άνθρωποι και το αποτέλεσμα της επηρεάζουν την κοινωνική και οικονομική ζωή των ατόμων. Το σχολείο παρότι διαφέρει από τους άλλους οργανισμούς, δεν παύει να είναι ένας από αυτούς. Η αξιολόγηση παραμένει μία από τις πέντε ενέργειες/λειτουργίες που αφορούν στη διοίκηση και δεν μπορεί να αφήσει ανεπηρέαστη και την εκπαίδευση (Γκανάκας, 2006).

Η αξιολόγηση τόσο του εκπαιδευτικού όσο και του εκπαιδευτικού έργου, είναι μία συνθήκη μέσω της οποίας συγκεντρώνονται πληροφορίες οι οποίες αφορούν οτιδήποτε έχει να κάνει με το σχολικό περιβάλλον. Οι πληροφορίες αυτές είναι σημαντικές και χρήσιμες διότι βάσει αυτών λαμβάνονται αποφάσεις σχετικά με την ή τις αλλαγές που έχουν ως στόχο τη βελτίωση της σχολικής μονάδας. Τα ερωτήματα τα οποία πρέπει να λαμβάνονται υπόψιν όσον αφορά την αξιολόγηση της εκπαίδευσης



είναι, η μεθοδολογία που ακολουθείται, οι γνωστικές περιοχές που καλύπτει και τα αποτελέσματα που προκύπτουν στο τέλος της (Μπούρης, 2008).

Σε μια σχολική μονάδα, ο διευθυντής ή προϊστάμενος/η είναι αυτός/η ο/η οποίος/α μπορεί να πάρει τη θέση του αξιολογητή/τριας και χαρακτηρίζεται ως μια σύνθετη και αυξημένη ευθύνη που του/της καταλογίζεται (Λεβέντης, 2020). Η Πουρσανίδου (2017), κάνει αναφορά στην αξιοπιστία του διευθυντή σε σχέση με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Θεωρεί ότι ένας/μία διευθυντής/ντρια είναι δύσκολο να καταστεί αντικειμενικός και να εντοπίσει τους “κακούς” εκπαιδευτικούς, διότι επηρεάζεται από παράγοντες που δεν έχουν σχέση με την απόδοσή τους, αλλά σχετίζονται με τις κοινωνικές σχέσεις που διαμορφώνονται στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος. Επιπρόσθετα, ένας/μία διευθυντής/ντρια κατά την αξιολόγηση έρχεται αντιμέτωπος με εντονότερα προβλήματα, όπως η έλλειψη χρόνου που έχει στη διάθεση του/της ή των πολλών ειδικοτήτων που συναντά εάν ασκεί διευθυντικό έργο σε μεγάλα σχολεία. Όσα προαναφέρθηκαν καθιστούν δύσκολο το έργο του διευθυντή/τριας και θα ήταν σημαντικό να έχει την αντίστοιχη βοήθεια τόσο από την πολιτεία όσο και να διαμορφώνονται προγράμματα επιμόρφωσής του/ης με στόχο την ενημέρωσή τους σε ζητήματα αξιολόγησης (Λεβέντης, 2020).

2.3. Θεωρητικές προσεγγίσεις της διοίκησης

Η οργάνωση και η διοίκηση ενός οργανισμού αποτελεί μέρος της οικονομικής και κοινωνικής πραγματικότητας και το αποτέλεσμά της επηρεάζει τον τρόπο ζωής των ανθρώπων στη σύγχρονη κοινωνία που διανύουμε (Λαλούμης, 2015). Στη βιβλιογραφία υπάρχουν αρκετές θεωρητικές προσεγγίσεις για τη διοίκηση. Ο Κουτούζης (1999), επισημαίνει τέσσερις βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις που συνδέονται με την διοίκηση οι οποίες δεν αφήνουν ανεπηρέαστη τη διοικητική θεωρία και πράξη και είναι α) η κλασική προσέγγιση, β) η προσέγγιση συμπεριφοράς, γ) η προσέγγιση διοίκησης, και δ) η συστημική προσέγγιση. Αναλυτικότερα, η κλασική προσέγγιση η οποία πολλές φορές εμφανίζεται και ως ‘παραδοσιακή’, επικεντρώνεται γύρω από τα θέματα που αφορούν τις διοικητικές λειτουργίες. Η προσέγγιση συμπεριφοράς, ή αλλιώς η θεωρία των αναγκών και των κινήτρων, αναφέρεται στις ανάγκες των μελών που εργάζονται στον εκάστοτε οργανισμό ο οποίος με την σειρά του θα πρέπει να λάβει υπόψην του αυτές τις ανάγκες αφού τα μέλη που τον απαρτίζουν αποτελούν καθοριστικό παράγοντα για την επίτευξη των στόχων του. Η προσέγγιση της διοίκησης, εμφανίστηκε για πρώτη φορά στα τέλη του 19^{ου} αιώνα, για να αναδείξει μια διοίκηση η οποία θα είχε τις βάσεις της τόσο στην εμπειρία όσο και στις αξίες. Τέλος η συστημική προσέγγιση, αναγνωρίζει τον οργανισμό ως ένα σύστημα το οποίο είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με άλλα υποσυστήματα, έχοντας υπόψην τόσο την εσωτερική πλευρά όσο και το περιβάλλον του οργανισμού.



Στο πλαίσιο των παραπάνω θεωριών διοίκησης, ο Κατσαρός (1999), κάνει μία διάκριση τεσσάρων βασικών προτύπων που εντοπίζονται στις μέρες μας στη διοίκηση και οργάνωση της ελληνικής εκπαίδευσης.

A. Γραφειοκρατικό πρότυπο: Αυτό το πρότυπο εμφανίζεται και παραμένει στην εκπαίδευση μας.

Οι αποφάσεις λαμβάνονται από πάνω προς τα κάτω μιας και η εξουσία είναι ιεραρχικά δομημένη. Στα Νηπιαγωγεία, οι Προϊστάμενοι/ες είναι αυτοί/ες οι οποίοι/ες λαμβάνουν τις αποφάσεις και είναι υπεύθυνοι /ες για τη σωστή εφαρμογή τους. Οι διδάσκοντες προσλαμβάνονται με βάση τις ειδικότητές τους και τα καθήκοντα τους είναι αποσαφηνισμένα. Οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών χαρακτηρίζονται ως τυπικές. Η κάθε σχολική μονάδα έχει ως σκοπό την επίτευξη των στόχων που έχουν θέσει στο πλαίσιο του προγραμματισμού (Γκαραμέτση, 2018).

B. Ορθολογικό πρότυπο: Αν και το γραφειοκρατικό πρότυπο βασίζεται στον ορθολογισμό εν τούτοις γίνεται ξεχωριστή αναφορά στο ορθολογικό πρότυπο διότι επικεντρώνεται στις διαδικασίες της διοίκησης και κυρίως στη λήψη αποφάσεων. Θεωρείται ότι η διαδικασία λήψης των αποφάσεων απαιτεί μεθοδικότητα και για τον λόγο αυτό γίνεται μία εκτεταμένη αναφορά στα βήματα που πρέπει να ακολουθηθούν στη διαδικασία αυτή. Τα βήματα είναι: η αναγνώριση του προβλήματος, η ανάλυση του προβλήματος και των απαραίτητων πληροφοριών, οι εναλλακτικές λύσεις που προκύπτουν, η επιλογή της αποδοτικότερης λύσης, η υλοποίηση της απόφασης και τέλος η αξιολόγηση της λύσης που επιλέχτηκε.

Γ. Πρότυπο συστημάτων: Το πρότυπο αυτό δίνει προτεραιότητα στην ακεραιότητα του οργανισμού. Στην περίπτωση του σχολείου δρά σε ένα κλειστό σύστημα χαρακτηρίζεται από προσδιορισμένους στόχους αφού βασίζεται σε βέβαιες και προβλέψιμες συνθήκες, χωρίς ωστόσο αυτό να υφίσταται στην πραγματικότητα. Τα μέλη που απαρτίζουν το σχολικό περιβάλλον έχουν συγκεκριμένα κίνητρα, αντιλήψεις και προσδοκίες.

Δ. Συνεργατικό πρότυπο: Σε αυτό το πρότυπο οι σκοποί του οργανισμού και στην περίπτωσή μας του Νηπιαγωγείου, είναι σαφείς και κοινοί για όλους. Ο/η Προϊστάμενος/η είναι «πρώτος/η όλων», αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να συμβάλλουν στην λήψη των αποφάσεων. Σύμφωνα με τον Σαϊτή (2002), οι εκπαιδευτικοί δεν αρκεί μόνο να μπορούν να συμμετέχουν αλλά να θέλουν και οι ίδιοι να εμπλακούν στην διαδικασία λήψης αποφάσεων. Το εκπαιδευτικό μας σύστημα υιοθετεί στοιχεία από το συγκεκριμένο πρότυπο. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι όταν για κάποιες αποφάσεις που αφορούν στο Νηπιαγωγείο, ο/η Προϊστάμενος/η μπορεί να καλέσει το Σύλλογο Διδασκόντων και να πάρουν μαζί τις αποφάσεις.



2.4. Τα διοικητικά και διδακτικά καθήκοντα των Προϊσταμένων του Νηπιαγωγείου.

Σύμφωνα με τον Οδηγό Νηπιαγωγών (2003), υποστηρίζεται ότι τα πρότυπα του ‘φαίνεσθε’ μιας νηπιαγωγού έχουν αλλάξει ριζικά τα τελευταία χρόνια. Πιο παλιά επικρατούσε η φιγούρα της νηπιαγωγού που όφειλε να είναι γυναίκα και να παρουσιάζεται σαν ‘καλή’ και ήρεμη προσωπικότητα. Στη σημερινή πραγματικότητα αυτή η αντίληψη έχει αλλάξει ριζικά, καθώς το Νηπιαγωγείο αποτελεί πλέον αναπόσπαστο μέρος της εκπαίδευσης των μαθητών/τριών.

Τα τελευταία χρόνια αποτελεί φλέγον θέμα η καθοριστική σημασία της ποιότητας στην προσχολική αγωγή και εκπαίδευση για την μετέπειτα εξέλιξη των παιδιών, η οποία όλο και πιο συχνά ενισχύεται από τα αποτελέσματα που προκύπτουν μέσω ερευνών της Ψυχολογίας και της Παιδαγωγικής. Όπως το Δημοτικό έτσι και το Νηπιαγωγείο, σύμφωνα με το Ν.1566/1985, είναι ενταγμένο στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και ο όρος προσχολική αγωγή είναι συνώνυμος του Νηπιαγωγείου (Μπέσου, 2012).

Στις μέρες μας τα νηπιαγωγεία δεν λειτουργούν αυθαίρετα, αντίθετα ακολουθούν τους ισχύοντες νόμους που αναφέρονται (άρθρο 36 της Υ.Α. Φ.353.1/324/105657/Δ1/8-10-2002). Οι Προϊσταμένοι/ες του Νηπιαγωγείου, όπως έχει ήδη αναφερθεί, δεν έχουν να διεκπεραιώσουν μόνο το παιδαγωγικό τους ρόλο αλλά πρέπει παράλληλα με τα άλλα τους καθήκοντα να διεκπεραιώσουν και το διοικητικό τους ρόλο. Η επιλογή του/της Προϊσταμένου/ης για τη διοίκηση του Νηπιαγωγείου ορίζεται και τοποθετείται από την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Θεοχαρίδης & Χριστόπουλος, 2012). Ωστόσο, σύμφωνα με τον ισχύον νομοθετικό νόμο Υ.Π. 105657/16-10-2002, τα διοικητικά καθήκοντα και οι αρμοδιότητες δεν περιγράφονται πλήρως. Αντίθετα, διατυπώνονται κάποιες γενικές αρχές που θα πρέπει να λάβει υπόψη του/ης ο/η εκάστοτε Προϊστάμενος/η. Αυτές αφορούν στην ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας, στο συντονισμό της ομαλής κοινωνικής ζωής μέσα στο σχολικό περιβάλλον, στην τήρηση της κείμενης νομοθεσίας, των υπηρεσιακών εγκυκλίων και εντολών, στην τήρηση των αποφάσεων του Συλλόγου των Διδασκόντων, στην τήρηση και θεώρηση των βιβλίων, στον οικονομικό απολογισμό και εξίσου σημαντικό την ανάπτυξη και διατήρηση των σχέσεων της σχολικής μονάδας τόσο με το εσωτερικό του περιβάλλον όσο και με το εξωτερικό (Κρίκου & Εμμανουήλ, 2022).

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004), ένας/μία αποτελεσματικός/η Προϊσταμένος/η του Νηπιαγωγείου θα πρέπει να βρει ένα τρόπο να ισοροπήσει ανάμεσα στον διττό ρόλο που καλείται να αντιμετωπίσει καθημερινά στη σχολική ζωή. Η Πλάμου (2018), αναφέρει ότι για να γίνει αυτό εφικτό, οφείλει να συνδυάσει όσο πιο αρμονικά γίνεται, από τη μία το ενδιαφέρον για τους συναδέλφους-εκπαιδευτικούς και από την άλλη το ενδιαφέρον για το αποτέλεσμα. Οφείλει δηλαδή



να συμβάλλει στη δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών για την αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού για την μεγαλύτερη απόδοση. Ωστόσο, θα πρέπει να επιδιώξει να παραμείνει απαλλαγμένος/η και ανεπηρέαστος/η από τις προσωπικές σχέσεις με το ανθρώπινο δυναμικό και να φροντίσει να κάνει το καλύτερο δυνατό για να επιτύχει τους αρχικούς στόχους που τέθηκαν ακόμα και αν χρειαστεί να εφαρμόσει ένα αυστηρό πρόγραμμα.

Όπως ήδη αναφέρθηκε ο/η Προϊστάμενος/η θα πρέπει να βγάλει εις πέρας και το διδακτικό του/της ρόλο που καλείται καθημερινά να εκτελέσει. Με βάση το ΔΕΠΠΣ (2003), ο/η Νηπιαγωγός έχει πρωταρχικό ρόλο μέσα στην τάξη αφού οφείλει να διαμορφώσει ένα ασφαλές πλαίσιο επικοινωνίας, να καλλιεργεί θετικό κλίμα αποδοχής και αμοιβαίου σεβασμού, να καλλιεργεί ένα περιβάλλον που θα δίνει ευκαιρίες για έμπνευση και δημιουργικότητα και κυρίως να μπορεί να αντιλαμβάνεται τι είναι αυτό που προκαλεί ενδιαφέρον στα παιδιά και να το χρησιμοποιεί προς όφελός τους. Ένα πολύ σημαντικό στοιχείο που οφείλει να κατέχει μία/ένας Νηπιαγωγός είναι να μπορεί μέσω από το σχεδιασμό των μαθησιακών διαδικασιών και το σχεδιασμό δραστηριοτήτων είτε ομαδικών είτε ατομικών, να μπορεί να τον προσαρμόζει στις πραγματικές ανάγκες των παιδιών.

Η διοίκηση και η ηγεσία στα Νηπιαγωγεία τείνει να διαφοροποιείται σημαντικά σε σχέση με τις υπόλοιπες εκπαιδευτικές μονάδες λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών, όπως η τρυφερή ηλικία των μικρών μαθητών/τριών, ο όγκος των ευθυνών που σχετίζεται με τα παιδιά, οι εγκαταστάσεις, τα Προγράμματα Σπουδών όπως και οι σχέσεις με το ευρύτερο περιβάλλον του Νηπιαγωγείου (Πηγουνάκη, 2018).

2.5. Ο όρος της «ποιότητας» και της «αποτελεσματικότητας» στο χώρο της εκπαίδευσης

Κατά καιρούς έχουν γίνει πολλές προσπάθειες αποσαφήνισης του όρου «ποιότητα». Λόγω της πολυπλοκότητας και του πολυδιάστατου χαρακτήρα της, η ποιότητα μπορεί να εκλαμβάνεται διαφορετικά για διαφορετικούς ανθρώπους (Μαυρογιάννη, 2018). Ένας από τους πιο χαρακτηριστικούς ορισμούς που έχει δοθεί κατά το πρότυπο ISO 8402 (1986) αναφέρει ότι η «Ποιότητα είναι το σύνολο των ιδιοτήτων και χαρακτηριστικών ενός προϊόντος ή μιας υπηρεσίας που συμβάλλουν στην ικανότητά του να ικανοποιεί εκφρασμένες ή υπονοούμενες ανάγκες».

Ειδικότερα, στην εκπαίδευση εδώ και τρεις δεκαετίες γίνεται συχνά αναφορά στην ποιότητα της εκπαίδευσης, ελάχιστοι όμως αναρωτιούνται για την ακριβή διάστασή της. Στην εποχή μας, παγκόσμιοι οργανισμοί διαφημίζουν την προσπάθεια που κάνουν για την ανάδειξή της και την προσπάθεια βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης (Ματθαίος, 2007). Η επίδραση της



παγκοσμιοποίησης έπαιξε και αυτή σημαντικό ρόλο αφού είχε ως αποτέλεσμα να ενδυναμώσει ακόμη περισσότερο τη σημασία της στο εκπαιδευτικό σύστημα (Κασσωτάκης, 2013).

Όσον αφορά στην εκπαίδευση, οι Gilmour και Hunt (1995) αναφέρουν ότι η ποιότητα της εκπαίδευσης είναι μια έννοια που η εφαρμογή της στηρίζεται σε πολύ μεγάλο βαθμό στο είδος της οργάνωσης ή και στις διαδικασίες που ακολουθούνται για να την εξασφαλίσουν. Ο Ζαβλανός (1998) από την άλλη αναφέρει ότι για να διασφαλιστεί η ποιότητα στο τομέα της εκπαίδευσης θα πρέπει να υφίσταται και η συνεχής βελτίωση των εκπαιδευτικών με την έννοια της συνεχιζόμενης κατάρτισης μέσω της επιμόρφωσης. Με αυτό τον τρόπο νοείται μια νέα διοίκηση, όπου θα έχει ως στόχο τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, θα βοηθάει και θα συμβάλλει στη βελτίωση των εκπαιδευτικών και συνακόλουθα θα μπορούν και αυτοί με την σειρά τους να ικανοποιούν τις πολλαπλές και πολυποίκιλες απαιτήσεις των μαθητών/τριών. Κρίνεται σημαντικό να αναφερθεί σε αυτό το σημείο ότι η διοίκηση από μόνη της δεν μπορεί να επιτύχει τα όσα προαναφέρθηκαν αν οι εκπαιδευτικοί δεν είναι το ίδιο πρόθυμοι να συνεργαστούν για την εξασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και να έχουν διάθεση να εξελίσσονται στις συνεχώς αυξημένες και μεταβαλλόμενες πιέσεις της κοινωνίας. Είναι, λοιπόν, ξεκάθαρο ότι η ποιότητα στην εκπαίδευση δεν μπορεί να προσδιοριστεί εύκολα και δεν εξαρτάται από έναν μόνο παράγοντα (Ραντίτσα, 2016).

Από την άλλη πλευρά ο Κρασσάς (2020) κάνει λόγο για την αποτελεσματικότητα στο χώρο της εκπαίδευσης, αναφέροντας ότι σχετίζεται με την επίτευξη των στόχων ενός οργανισμού που έχει θέσει κατά την έναρξή του. Στην εκπαίδευση ωστόσο δεν είναι πάντα εφικτό να προσδιοριστούν οι στόχοι καθώς λειτουργεί ως ένα ανοικτό σύστημα το οποίο έρχεται σε αλληλεπίδραση με εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες, πράγμα που την καθιστούν πολύπλοκη και εκτεθειμένη σε ποικίλες διαστάσεις (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012).

Οι Κατσαρού & Λιακοπούλου (2014) τονίζουν τη διαφορά μεταξύ της σχολικής αποτελεσματικότητας και των αποτελεσμάτων του σχολείου. Αναλυτικότερα, αναφέρουν ότι η σχολική αποτελεσματικότητα νοείται ως ο βαθμός στον οποίο το κάθε σχολείο επιτυγχάνει του στόχους που έχει θέσει με βάση τους/ις μαθητές/τριες του, το προφίλ και το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο είναι τοποθετημένο. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα η κάθε σχολική μονάδα να οριοθετεί διαφορετικά την αποτελεσματικότητά της, αφού οι στόχοι του της κάθε σχολικής μονάδας είναι διαφορετικοί και όχι κοινοί για όλους.

2.6. Παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας

Από τις αρχές του 20ου αιώνα, η Ευρωπαϊκή Ένωση στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Πολιτικής έχει θέσει ως βασική προτεραιότητα τη διασφάλιση της «ποιότητας» και της «αποτελεσματικότητας»



της εκπαίδευσης η οποία σχετίζεται με όλες τις λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος (Δούκας, 1999). Η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης αποτελεί και ένα από τα βασικότερα θέματα της πολιτικής συζήτησης για την εκπαίδευση παγκοσμίως (Tibor 2015). Η σχολική αποτελεσματικότητα αποτελεί ένα πολυσήμαντο ζήτημα στο οποίο συμμετέχουν μαθητές/τριες, εκπαιδευτικοί, Διευθυντές/τριες και Προϊστάμενοι/ες σχολικών μονάδων καθώς και οι γονείς. Σύμφωνα με τους Σαΐτη (2008) και Πασιαρδή (2014) αλλά και με διάφορες ταξινομήσεις που αφορούν στους παράγοντες της σχολικής αποτελεσματικότητας (Edmonds, 1979; Purkey- Smith, 1983; Mortimore et al., 1995), ο παράγοντας ηγεσία-διεύθυνση διαδραματίζει πρωτεύοντα ρόλο.

Στη χώρα μας, σύμφωνα με έρευνα (Ανδρεαδάκης, 2010), η δημόσια εκπαίδευση δεν έχει επιδείξει την επιθυμητή αποτελεσματικότητα και αυτό οφείλεται σε ένα βαθμό στην απουσία ή στην ελλιπή ενημέρωση/επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης στους τρόπους άσκησης αποτελεσματικής διοίκησης.

Ο R. Edmonds το 1979 ήταν ο πρώτος που ανέφερε τους πέντε πιο σημαντικούς παράγοντες που διέπουν ένα αποτελεσματικό σχολείο. Πιο συγκεκριμένα ανέφερε:

- Την αυστηρή διοίκηση μιας σχολικής μονάδας.
- Το σχολικό κλίμα που επιδρά στην στα υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα.
- Τις υψηλές προσδοκίες για την επίδοση των μαθητών.
- Το αποσαφηνισμένο νομοθετικό πλαίσιο που αφορά την αξιολόγηση των μαθητών.
- Την απόκτηση βασικών δεξιοτήτων.

Αντιστοίχως, σε μία άλλη πιο πρόσφατη έρευνα (Κρασσάς, 2020), με βάση τη βιβλιογραφία που αφορά στους παράγοντες του αποτελεσματικού σχολείου, πραγματοποιήθηκε μία προσπάθεια για να επαναπροσδιοριστούν οι παράγοντες της σχολικής αποτελεσματικότητας και είναι οι ακόλουθοι:

- Εκπαιδευτική ηγεσία. Ο διευθυντής να γίνεται παράδειγμα προς μίμηση με τη συμπεριφορά του, τις αξίες, την στάση του και τις αξίες του.
- Υψηλές προσδοκίες επιδόσεων. Ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί που απαρτίζουν την σχολική μονάδα να δείχνουν εμπιστοσύνη στις επιδόσεις των μαθητών/τριών τους.
- Επικέντρωση στη διδασκαλία και στη μάθηση. Να δίνεται πολύ μεγάλη έμφαση στην ποιότητα της διδασκαλίας.
- Έλεγχος και αξιοποίηση της επίδοσης. Να γίνεται συχνά έλεγχος σε όλα τα επίπεδα για να αξιολογείται με αυτόν τον τρόπο η επίτευξη των στόχων.
- Οργανωσιακή υποστήριξη. Στο κάθε σχολείο παρέχονται υλικοτεχνικές υποδομές και είναι στελεχωμένο με εκπαιδευτικό προσωπικό. Το κάθε σχολείο, επίσης, έχει ξεχωριστή παροχή προϋπολογισμού και δυνατότητα να καλύψει τις ιδιαίτερες ανάγκες του.



- Συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Είναι σημαντικό η σχέση μεταξύ σχολείου και οικογένειας να έχει γερές βάσεις αφού έχουν κοινό στόχο την πρόοδο των μαθητών/τριών.
- Ευνοϊκό σχολικό κλίμα. Ένα σχολείο για να λειτουργήσει αρμονικά πρέπει να διακρίνεται για την άριστη συνεργασία του συνόλου του ανθρώπινου δυναμικού του σχολείου, το καλό κλίμα επικοινωνίας, την αμοιβαία εμπιστοσύνη και συναδελφικότητα. Άλλωστε, κοινός στόχος είναι η επίτευξη των στόχων.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημανθεί ότι η κατάταξη ενός σχολείου ως αποτελεσματικό ή μη συνδέεται άρρηκτα και με το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται. Για παράδειγμα, ένα σχολείο μπορεί να ορίζεται ως αποτελεσματικό σε μία κοινωνία αλλά σε μία άλλη όχι. Καταλήγοντας, λοιπόν, ένας διευθυντής μαζί με το σύλλογο διδασκόντων για να διαμορφώσουν και να υλοποιήσουν ένα πρόγραμμα βελτίωσης του σχολείου, θα πρέπει να χρησιμοποιήσουν εκείνα τα μέσα και εργαλεία που προτείνουν ή έχουν εφαρμόσει και άλλες διεθνείς έρευνες, όπως οι διδακτικές προσεγγίσεις και μέθοδοι, οι πρακτικές που υιοθετούν οι διευθυντές των σχολείων για να επιτύχουν θετική επίδραση στη δημιουργία ενός αποτελεσματικού σχολικού κλίματος όπως και τα κριτήρια αξιολόγησης (Τσερέκος, 2000).

2.7. Ο/η Διευθυντής/τρια-Προϊστάμενος/η ως παράγοντας της σχολικής αποτελεσματικότητας

Σε μία κοινωνία που κατακλύζεται συνεχώς από μεταβαλλόμενους ρυθμούς, κοινωνικοπολιτισμικές αλλαγές, γίνεται συνεχής προσπάθεια ώστε τα σχολεία να είναι και να παραμένουν αποτελεσματικά. Συχνά δε γίνεται αναζήτηση για να προσδιοριστεί ο ρόλος του αποτελεσματικού ηγέτη (Σαγρή & Βουρνούκα, 2016). Ένας εκπαιδευτικός ηγέτης συνηθίζεται να είναι ο διευθυντής/προϊστάμενος του σχολείου/νηπιαγωγείου, που μπορεί αποτελεσματικά να βγάλει εις πέρας την αποστολή του σχολείου. Είναι το άτομο που αφιερώνει πολύτιμο χρόνο και ασχολείται ανελλιπώς με οτιδήποτε αφορά στη ζωή του σχολείου (Πασιαρδής, 2014). Ένα από τα πιο σημαντικά στοιχεία που προσδιορίζουν τον αποτελεσματικό ηγέτη-διευθυντή/τρια είναι η δυνατότητα να δημιουργεί ζεστό και θετικό κλίμα μάθησης (Πασιαρδής, 2001).

Ο/η διευθυντής/τρια όπως έχει ήδη αναφερθεί και παραπάνω έχει ένα πολυσύνθετο ρόλο και καλείται μεταξύ του διοικητικού και διδακτικού του ρόλου, να είναι αποτελεσματικός σε όλα τα επίπεδα που αφορούν το σχολικό περιβάλλον. Έτσι, ένας/μία διευθυντής/τρια είναι αποτελεσματικός όταν ακολουθεί τις παρακάτω ενέργειες:



- A. Δημιουργεί σχολική κουλτούρα. Αναφέρεται στο σύνολο των αξιών, πιστεύω και βασικών παραδοχών που είναι κοινοί για όλους, προσπαθώντας κατά αυτό τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί να κατανοήσουν ότι αποτελούν μέρος ενός συνόλου ώστε να λειτουργούν με κοινή πορεία.
- B. Όπου και όταν δημιουργείται κλίμα ανικρούσεων να δίνεται στους ανικρούμενους ιδιαίτερη σημασία και προσοχή και να μην περιθωριοποιούνται.
- Γ. Να υπάρχει βελτίωση στο πεδίο της επικοινωνίας και να δημιουργούνται γέφυρες επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών όταν δημιουργούνται προβλήματα συμπεριφοράς με απώτερο στόχο τη διατήρηση ενός θετικού κλίματος για το σχολείο.
- Δ. Να κατανοήσουν οι μαθητές/τριες ότι το σχολείο είναι ένας οργανισμός του οποίου αποτελούν ουσιαστικό μέρος του.
- Ε. Τέλος, και πολύ σημαντική, κρίνεται η θετική επικοινωνία τόσο με τους γονείς όσο και με κοινωνικούς φορείς (Μπρίνια, 2008).

Επίσης, κατά καιρούς, έχουν γίνει πολλές προσπάθειες επικέντρωσης στα χαρακτηριστικά τα οποία πρέπει να διαθέτει ένας/μια αποτελεσματικός/ή διευθυντής/τριας για να διεκπεραιώνει επιτυχώς τα ηγετικά του καθήκοντα. Κατέληξαν ότι διαθέτει τρεις ομάδες δεξιοτήτων που είναι ζωτικής σημασίας για αυτόν το ρόλο. Η πρώτη δεξιότητα αναφέρεται στην ικανότητά της/του για συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, τον σύλλογο διδασκόντων, τους γονείς και όλους του φορείς που απαρτίζουν την εκπαιδευτική κοινότητα. Για να επιτευχθεί όμως αυτό θα πρέπει να σέβεται, να ακούει τυχόν δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και να μην λειτουργεί εγωιστικά και υπεροπτικά. Με αυτόν τον τρόπο διαφαίνεται και η δεύτερη δεξιότητα που θα πρέπει να κατέχει. Η τελευταία και τρίτη δεξιότητα επικεντρώνεται στην επαγγελματική ικανότητα που θα πρέπει να διαθέτει ο διευθυντής (Σαγρή & Βουρνούκα, 2016).

Συνοψίζοντας όσα έχουν προαναφερθεί γίνεται φανερό ότι ο/η αποτελεσματικός/ης διευθυντής/τρια δεν επικεντρώνεται σε ένα μόνο χαρακτηριστικό ικανοτήτων αλλά πρέπει να διαθέτει αρκετά από αυτά, ώστε με συστηματική εργασία να πετυχαίνει υψηλές προσδοκίες με θετικά αποτελέσματα. Η ευαισθησία είναι ένα σημαντικό χαρακτηριστικό για τη λήψη των αποφάσεων, η ευστροφία του για λύσεις προβλημάτων και η ενεργητικότητα σε θέματα μάθησης. Τέλος και πολύ σημαντικό να τονιστεί το γεγονός ότι ο/η αποτελεσματικός/η ηγέτης δεν πρέπει να μένει στάσιμος αντιθέτως θα πρέπει να εξελίσσεται, να επικαιροποιεί συνεχώς τις γνώσεις και δεξιότητες, με νέες μεθόδους που θα τον/την οδηγήσουν σε πιο υψηλά επίπεδα αποτελεσματικότητας (Τσερέκος, 2000).



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: Επιμόρφωση προϊσταμένων νηπιαγωγείων

3.1. Αποσαφήνιση του όρου «επιμόρφωση»

Η κοινωνία που διανύουμε χαρακτηρίζεται ως ‘μεταβαλλόμενη’ λόγω της ραγδαίας εξέλιξης που υφίσταται από την σύγχρονη μεταβιομηχανία, η οποία στηρίζεται στην επιστημονική γνώση. Αυτή η ραγδαία εξέλιξη έχει ως αποτέλεσμα να ανατρέπονται διαρκώς τα δεδομένα. Αυτό οδηγεί στην ανανέωση της γνώσης γεγονός που δεν άφησε ανεπηρέαστο το κομμάτι της εκπαίδευσης μιας και η αρχική εκπαίδευση δεν επαρκεί πλέον, αντιθέτως πρέπει να ανατροφοδοτείται συνεχώς για να προσαρμόζεται στο νέο κοινωνικό και επαγγελματικό περιβάλλον (Χάδου, 2020).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί μία από τις σημαντικότερες παραμέτρους για την αποτελεσματική λειτουργία ενός σχολείου. Αυτό μπορεί να διαπιστωθεί καλύτερα όταν για οποιαδήποτε μεταρρύθμιση-αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος που πραγματοποιείται, φαίνεται να καταλήγει σε αποτυχία όταν δεν έχει υλοποιηθεί αρχικά ένα σχετικό πρόγραμμα επιμόρφωσης. Στη χώρα μας, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών έχει χρόνια τώρα τα πρωτεία χωρίς ωστόσο να έχει καταφέρει να αποκτήσει πιο γερά θεμέλια (Καψάλης & Ραμπίδης, 2006). Υπάρχουν πολλοί και διάφοροι ορισμοί που προσεγγίζουν την έννοια της επιμόρφωσης, όμως οι περισσότεροι μελετητές καταλήγουν να συμφωνούν ότι, αφορά την εξέλιξη του εκπαιδευτικού σε προσωπικό, επιστημονικό και επαγγελματικό επίπεδο με στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Ο Μαυρογιώργος (1999) ορίζει την επιμόρφωση στην εκπαίδευση ως *«το σύνολο των δραστηριοτήτων και διαδικασιών που συνδέονται με τη σύλληψη, το σχεδιασμό και την εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων, που έχουν ως πρωταρχικό σκοπό τον εμπλουτισμό, την αναβάθμιση και την περαιτέρω ανάπτυξη των ακαδημαϊκών-θεωρητικών ή πρακτικών επαγγελματικών και προσωπικών ενδιαφερόντων, ικανοτήτων, γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της θητείας τους»*.

Ο Χατζηδήμου (2012), από την άλλη μεριά, δίνει έναν διαφορετικό ορισμό: *«η επιμόρφωση είναι μια σειρά προγραμματισμένων ή άτυπων δραστηριοτήτων που αποβλέπουν, μεταξύ των άλλων, στον εκσυγχρονισμό των γνώσεων, των δεξιοτήτων και ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, καθώς και στην προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη και την κάλυψη των ελλείψεων της αρχικής εκπαίδευσής τους»*

Με βάση τους παραπάνω ορισμούς θα μπορούσαμε να πούμε ότι με τον όρο «επιμόρφωση» εννοούμε το σύνολο των δραστηριοτήτων και των διαδικασιών που συνδέονται με τη σύλληψη, το σχεδιασμό και την εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων, με κύριο στόχο τον εμπλουτισμό, την αναβάθμιση και την περαιτέρω ανάπτυξη των ακαδημαϊκών και θεωρητικών πρακτικών επαγγελματικών αλλά και προσωπικών ενδιαφερόντων και ικανοτήτων των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της θητείας τους (Παπαδημητρίου, 2007). Μια σύγχρονη εκπαιδευτική μονάδα της οποίας



βασικός στόχος είναι να παρέχει εκπαιδευτικές υπηρεσίες υψηλής ποιότητας, οφείλει να παρουσιάζει κάποια απαραίτητα χαρακτηριστικά όπως είναι η σταθερή ηγεσία η οποία προσαρμόζει το σχολείο στις αλλαγές, ενεργοποιεί και εμπνέει το προσωπικό για την παροχή ποιοτικών υπηρεσιών, έχει κοινό όραμα και στόχους που υλοποιούνται, θέληση για μάθηση με υψηλές προσδοκίες για όλους όσους συμμετέχουν, συνεργασία με τους γονείς αλλά και συνεχή παρακολούθηση (Πηγουνάκη, 2018).

Η επιμόρφωση επιδιώκει τη συνεχή τόσο την επαγγελματική όσο και την ατομική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Επιδιώκεται να καλύψει ανάγκες που αφορούν την βελτίωση της εκπαίδευσης και την αποτελεσματικότητα του σχολείου (Δουλκερίδου, 2015). Η Χατζηπαναγιώτου (2001) επισημαίνει επιπλέον ότι η επιμόρφωση βοηθά τον εκπαιδευτικό πολύ περισσότερο από ότι αναγνωρίζει και ο ίδιος, καθώς μέσω αυτής βελτιώνεται και έτσι επιλύει με σωστότερο τρόπο τα προβλήματα της καθημερινής πρακτικής, αλλά ταυτόχρονα ασκεί αυτοαξιολόγηση επιδιώκοντας έτσι τον επαναπροσδιορισμό των στόχων του.

Ο Ξωχέλης (2003), επιπρόσθετα, τονίζει και τη σημασία της ενδοσχολικής επιμόρφωσης η οποία προκρίνεται διεθνώς τα τελευταία χρόνια. Μέσω αυτής, η σχολική μονάδα διαδραματίζει σημαντικότερο ρόλο, από απλός εκτελεστής καθηκόντων μετατρέπεται σε διαμορφωτής της εκπαιδευτικής πολιτικής. Λαμβάνει αποφάσεις σε συνδυασμό με τις πραγματικές ανάγκες και ακόμα πιο σπουδαία, προγραμματίζει και οργανώνει τις επιμορφωτικές διαδικασίες με βάση τις υπάρχουσες συνθήκες.

Για να μπορέσει να ανταποκριθεί ο εκπαιδευτικός στις σύγχρονες απαιτήσεις της κοινωνίας είναι αναγκαίο να συμμετέχει σε μια συνεχή επιμορφωτική διαδικασία. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να συμβάλλουν στην προώθηση νέων μορφών και προϊόντων μάθησης, να αναμορφώνουν τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία στην τάξη, να εργάζονται και με άλλους κοινωνικούς εταίρους, να ενσωματώνουν στο σχολείο τις νέες τεχνολογίες και να λειτουργούν ως επιστήμονες επαγγελματίες (Βλάχος, 2008). Το έργο του εκπαιδευτικού, λοιπόν, είναι να καλλιεργήσει στον μαθητή/τρια την αυτόνομη μάθηση, ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις αλλαγές που του επιβάλλει η κοινωνία. Αυτό τοποθετεί τον εκπαιδευτικό σε ένα νέο ρόλο δίνοντάς του το κίνητρο για συνεχόμενη και δια βίου μάθηση (Παπάζογλου, 2019).

Συμπερασματικά, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι μία διαρκής διαδικασία καθ' όλη την πορεία τους στην εκπαίδευση. Η αντίληψη αυτή επικρατεί εντονότερα αν λάβουμε υπόψη μας ότι ο χώρος της εκπαίδευσης κατακλύζεται συνεχώς από αλλαγές και μεταρρυθμίσεις. Είναι απαραίτητο δε να επισημάνουμε ότι με βάση τις επιμορφωτικές ανάγκες που επιδιώκουμε ή θέλουμε να διερευνήσουμε, θα πρέπει αντιστοίχως να χρησιμοποιήσουμε και τις κατάλληλες ερευνητικές μεθόδους και τεχνικές (Αναστασιάδης & Καρβούνης 2010), κάτι το οποίο έχουμε λάβει υπόψη μας στην παρούσα έρευνα. Εν κατακλείδι, η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι συνεχής,



από τη στιγμή που ξεκινά την επαγγελματική του πορεία μέχρι και την αφυπηρέτησή του και αυτή η αναγκαιότητα βασίζεται στο ότι η εισαγωγική επιμόρφωση του εκπαιδευτικού θεωρείται απαραίτητη για την ανανέωση των επαγγελματικών αποσκευών του (Καψάλης & Ραμπίδης, 2006). Ιδιαίτερα η επιμόρφωση πρέπει να στηρίζεται στο όραμα για μια καλύτερη παιδεία με βάση την πολιτιστική και κοινωνική πραγματικότητα (Μαλέτσκος & Μαστρογιάννης, 2013). Η εισαγωγική επιμόρφωση προσθέτει στην ελλιπή εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Επιπλέον συμβάλλει στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και για αυτό πρέπει να τον συνοδεύει σε όλη την διάρκεια της θητείας και της ζωής του. Η κοινωνία σήμερα απαιτεί έναν εκπαιδευτικό που να είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται τις ανάγκες του/η μαθητή/τριας και του σχολείου, να αναλαμβάνει τις απαραίτητες πρωτοβουλίες αλλά και τη σχετική ευθύνη μέσα σε ένα γενικό πλαίσιο που καθορίζεται από την πολιτεία (Καψάλης & Ραμπίδης, 2006).

3.2. Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών

Όπως έχει ήδη προαναφερθεί, η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού κρίνεται αναγκαία και αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της επαγγελματικής ανάπτυξης. Ο Αναστασιάδης (2011), στην έρευνά του αναφέρει ότι μία από τις σπουδαιότερες συνιστώσες των διαχρονικών προσπαθειών για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι αποτέλεσμα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών μέσω της επιμόρφωσής τους. Για αυτό το λόγο η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών τόσο της Πρωτοβάθμιας όσο και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έχει απασχόλησει τόσο την Πολιτεία, όσο και τους εκπαιδευτικούς φορείς π.χ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο παλαιότερα, το ΙΕΠ κ.ά.. Η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού εμφανίζεται ως πρωταρχική ανάγκη, καθώς ενώνεται με το σχηματισμό σε κριτικό και ενεργό δημιουργό του νέου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, έχοντας υπόψη ότι οι εκπαιδευτικοί θα ήταν σε θέση να δράσουν ως καταλύτες στις εκπαιδευτικές αλλαγές-μεταρρυθμίσεις.

Ο Day (1997) σε έρευνά του κατέληξε ότι η επαγγελματική ανάπτυξη αφορά στις δραστηριότητες και σε όλες εκείνες τις ενέργειες που συμβάλλουν στην ποιότητα της εκπαίδευσης. Είναι μία διαδικασία όπου οι εκπαιδευτικοί μέσω της κριτικής σκέψης και γνώσης συμβάλλουν στη διαμόρφωση και στην πρακτική άσκηση με τα παιδιά και τους συναδέλφους σε οποιοδήποτε στάδιο της επαγγελματικής τους ζωής. Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι συνώνυμη με τη βελτίωση των εκπαιδευτικών κατά την άσκηση των καθηκόντων τους, εφόσον οι ίδιοι δεν μένουν στάσιμοι αλλά εξελίσσονται ως άτομα. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών πλαισιώνεται από τρία μοντέλα, το τεχνοκρατικό, το ερμηνευτικό και το στοχαστικό-κριτικό (Αργυρίου, 2016). Αναλυτικότερα, το τεχνοκρατικό μοντέλο ασχολείται με την κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν την διεκπαιραίωση των θεσμοθετημένων υποχρεώσεων τους και η επαγγελματική τους



ανάπτυξη αφορά την απόκτηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων. Το συγκεκριμένο μοντέλο αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί στηριζόμενοι στην εκπαιδευτική νομοθεσία και στα προγράμματα σπουδών διαμορφώνουν αντιστοίχως τη διδασκαλία τους σύμφωνα με αυτά. Στο ερμηνευτικό μοντέλο, ο εκπαιδευτικός συχνά έρχεται αντιμέτωπος με το ερώτημα γιατί να διδάξει συγκεκριμένες γνώσεις και όχι αξίες που αφορούν το πραγματικό νόημα της εκπαιδευτικής εργασίας που επηρεάζει εν τέλει και προσωπικότητες. Τέλος το στοχαστικό-κριτικό μοντέλο στοχεύει στο κοινωνικό-πολιτικό πλαίσιο της εκπαίδευσης. Ο εκπαιδευτικός εδώ επιζητά εναλλακτικές διδακτικές μεθόδους (Βουγιούκας, 2011).

Οι Τζώρτζου, Πούλου, Καραλή και Υφαντή (2022) σε πρόσφατη μελέτη κάνουν λόγο για ένα νέο ολιστικό μοντέλο που έχει ως στόχο να συνδυάσει τα θετικά στοιχεία και των τριών μοντέλων που αναφέρθηκαν και να εξαλειφθούν τα μειονεκτήματά τους. Το νέο αυτό ολιστικό μοντέλο είναι πολυδιάστατο και πολυεπίπεδο και καλείται να 'εκμεταλλευτεί' τις προϋπάρχουσες γνώσεις αλλά και εμπειρίες των εκπαιδευτικών με στόχο την εξάλειψη των εκπαιδευτικών προβλημάτων και την παροχή της ελευθερίας για αυτονομία και καινοτομία. Αυτό το νέο μοντέλο προϋποθέτει να είναι συμβατό με τις διεθνείς τάσεις και προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα.

3.3. Μοντέλα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και φορείς επιμόρφωσης

Οι επιμορφώσεις οι οποίες έχουν υποχρεωτικό χαρακτήρα είναι συνήθως επιμορφωτικά σεμινάρια ή ημερίδες. Οι επιμορφωτικές συναντήσεις έχουν ως στόχο να διερευνήσουν θέματα που αφορούν την επιστημονική και παιδαγωγική υποστήριξη των εκπαιδευτικών, την αξιοποίηση των προγραμμάτων σπουδών, τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου ή ακόμα και τις τυχόν δυσκολίες που προκύπτουν και παρεμποδίζουν την ομαλή λειτουργία του σχολείου.

Είναι ξεκάθαρο το γεγονός ότι υπάρχει πληθώρα φορέων για τους εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να επιμορφωθούν και όλοι οι φορείς προσφέρουν την δυνατότητα ενημέρωσης για τα προγράμματα που διαθέτουν (Παπαζήσης, 2020).

Οι πιο σύνηθεις φορείς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι:

- Οι σχολικές μονάδες
- Τα Περιφεριακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕΚΕΣ) τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ) και τα Κέντρα Εκπαίδευσης για την Αειφορία (ΚΕΑ) υπό το συντονισμό των ΠΕΚΕΣ
- Τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά ιδρύματα (ΑΕΙ)
- Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚεΔιΒιΜ)



Τα τελευταία χρόνια έχει παρατηρηθεί αύξηση της «εξ' αποστάσεως» εκπαίδευσης/επιμόρφωσης και τείνει να προτιμάται αρκετά από τους ενήλικες. Αυτή η καινούρια εκπαιδευτική διάσταση έχει αλλάξει τα δεδομένα της επιμόρφωσης. Η διαφορά της δια ζώσης διδασκαλίας με την εξ αποστάσεως είναι ότι ο εκπαιδευόμενος διδάσκεται από το διδακτικό υλικό και όχι από το διδάσκοντα (Λιοναράκης, 2006). Οι Τζιμόπουλος, Προβελέγγιος & Ιωσιφίδου (2020) αναφέρουν ότι η εξ' αποστάσεως διδασκαλία έχει τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- A. Η απόσταση μεταξύ του διδάσκοντα και του διδασκόμενου
- B. Η παρέμβαση ενός οργανισμού στην μαθησιακή διαδικασία δίνοντας έτσι άλλη μορφή στην αυτομόρφωση και στην αυτοεκπαίδευση.
- Γ. Η εφαρμογή τεχνικών μέσω για την μεταβίβαση του περιεχομένου της εκπαίδευσης.
- Δ. Η αμφίδρομη επικοινωνία διδάσκοντα και διδασκόμενου.

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση χωρίζεται σε δύο κατηγορίες, στην σύγχρονη και ασύγχρονη. Στην πρώτη κατηγορία ο εκπαιδευτής με τους συμμετέχοντες αλληλεπιδρούν σε διαφορετικό χώρο άλλα στον ίδιο χρόνο. Σε αυτή την κατηγορία ανήκουν τα διδακτορικά επιμορφωτικά σεμινάρια. Στην δεύτερη κατηγορία ο εκπαιδευτής με τους συμμετέχοντες αλληλεπιδρούν σε διαφορετικό χώρο και χρόνο. Εδώ ανήκει η μελέτη μέσω μιας πλατφόρμας τηλεεκπαίδευσης με μαγνητοσκοπημένα βίντεο, αναρτημένο υλικό.

Στις μέρες μας όλο και περισσότερο φαίνεται να έχει εισχωρήσει η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Η σύγχρονη και ασύγχρονη μορφή εκπαίδευσης εντοπίζεται όλο και πιο πολύ και πάνω σε αυτά πραγματοποιούνται οι περισσότερες επιμορφώσεις τόσο των επιμορφωτικών σεμιναρίων όσο και μεταπτυχιακών σπουδών. Πολλοί ενήλικες την επιλέγουν ως μία πιο εύκολη μορφή εκπαίδευσης.

3.4. Οργάνωση και σχεδιασμός επιμορφωτικών προγραμμάτων

Στα πλαίσια εκπαίδευσης ενηλίκων είναι διαθέσιμες διαφορετικές μορφές επιμορφωτικών προγραμμάτων τα οποία ομαδοποιούνται με βάση τα κριτήρια στα οποία στηρίζονται, όπως είναι η διάρκεια και ο χρόνος υλοποίησης τους, η οργάνωση, τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων κ.ά (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Με βάση τον Βεργίδη (2008), ο σχεδιασμός των επιμορφωτικών προγραμμάτων περιλαμβάνει τη μελέτη των βασικών προβλημάτων, την οριοθέτηση αλλά και την διερεύνηση των αναγκών του πληθυσμού, των διαθέσιμων υλικών και ανθρώπινων πόρων. Επιπρόσθετα, επιλέγεται η δομή του περιεχομένου, η χρονική διάρκεια που υφίσταται για την πραγματοποίηση του εκάστοτε προγράμματος, όπως επίσης η ύλη, οι γνώσεις και οι δεξιότητες που θα καλλιεργηθούν μέσω αυτού. Πολύ σημαντική είναι η επιλογή των καταλληλότερων διδακτικών



μεθόδων και παιδαγωγικών μέσων, όπως και χώρων για την πραγματοποίησή τους αλλά και των κατάλληλων επιμορφωτών.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που υλοποιείται τα τελευταία χρόνια στην χώρα μας στηρίζεται σε μαζικά και συγκεντρωτικά μοντέλα. Οι ευκαιρίες που δίνονται στις μέρες μας στους εκπαιδευτικούς για επιμόρφωση έχουν περιστασιακό χαρακτήρα, πραγματοποιούνται ταχύρυθμα και μαζικά και έχουν ως στόχο τον εντοπισμό των αδυναμιών τόσο σε επίπεδο οργάνωσης όσο και αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης. Αντίθετα, οι επιμορφωτικές δράσεις που οργανώνονται από τους σχολικούς συμβούλους έχουν πιο σταθερό χαρακτήρα με βάση τη δυνατότητα που τους δίνεται από την κείμενη νομοθεσία. (Μαρτίδου, 2015).

Η οργάνωση και ο σχεδιασμός ενός επιμορφωτικού προγράμματος που απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς θα πρέπει ως αρχικό στόχο να θέτει τη διερεύνηση των εμπειριών και των βιωμάτων των ενδιαφερομένων για να συγκλίνουν με τις πραγματικές ανάγκες της εκπαιδευτικής κοινότητας. Εξίσου σημαντική είναι η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών πριν την έναρξη του προγράμματος. Με αυτόν τον τρόπο ενισχύεται η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία σχεδιασμού των επιμορφωτικών προγραμμάτων (Αναστασιάδης, 2011). Μελέτες ανίχνευσης των επιμορφωτικών αναγκών έχουν υλοποιηθεί για τη Πρωτοβάθμια από τον Ο.Ε.Π.ΕΚ (2007) και από τον ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ (2012).

Σύμφωνα με την Τσαλαγιώργου και την Αυγητίδου (2017), οι ραγδαίες εξελίξεις και αλλαγές που έχουν επέλθει τα τελευταία χρόνια, όπως η ένταξη νέων Προγραμμάτων Σπουδών, νέων γνωστικών αντικειμένων όπως και νέοι μέθοδοι διδασκαλίας αναδεικνύουν την αναγκαιότητα για την καταγραφή νέων επιμορφωτικών αναγκών των Νηπιαγωγών βασισμένων στις σημερινές απαιτήσεις.

3.5. Η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των νηπιαγωγών στην Ελλάδα-ιστορική αναδρομή

Η αξία της εκπαίδευσης των μικρών παιδιών αναγνωρίστηκε και από την αρχαιότητα ακόμη, κυρίως από τον Πλάτωνα, ο οποίος υπήρξε και σε αυτό πρωτοπόρος και επηρέασε τις αντιλήψεις στο παιδαγωγικό γίγνεσθαι, καθώς στα έργα του «Πολιτεία» και «Νόμοι» αναφέρεται στο πόσο σημαντικό είναι η αγωγή των νηπίων και για τα δύο φύλα. Σύμφωνα με τον ίδιο, η ηλικία των τριών έως έξι ετών είναι η περίοδος που καλλιεργείται το πνεύμα του παιδιού και υποβοηθείται η ψυχοσωματική του ανάπτυξη (Γραμματικοπούλου, 2020). Μεγάλη συζήτηση λαμβάνει χώρα και σε διεθνή κλίμακα για το πόσο απαραίτητη είναι η ποιότητα στην προσχολική αγωγή και εκπαίδευση για την ενήλικη ζωή των παιδιών. Αυτή η θέση ενισχύεται και από τα αποτελέσματα των ερευνών στην Ψυχολογία, την Παιδαγωγική και τις Νευροεπιστήμες με αποτέλεσμα, η προσχολική αγωγή σήμερα να εδράζεται και στη χώρα μας πρωτίστως σε επιστημονικές βάσεις και η αντίληψη που



ήθελε το σχολείο ως μέσο εθνικής ενοποίησης να αποδυναμώνεται. Η προσχολική εκπαίδευση απέκτησε μεγάλη σημασία και η υποχρεωτικότητα της φοίτησης και καθιστά το Νηπιαγωγείο μέρος ενός ενιαίου εκπαιδευτικού συνόλου και όχι απλά πρόδρομο του σχολείου. Πλέον το ελληνικό Νηπιαγωγείο έχει δημόσιο και δωρεάν χαρακτήρα, εντάσσεται στον ενιαίο σχεδιασμό για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και το διδακτικό του προσωπικό είναι πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, το εκπαιδευτικό του πρόγραμμα εγκρίνεται νομοθετικά, είναι παιδοκεντρικό, αντανακλά την σύγχρονη αντίληψη για την παιδική ηλικία και προετοιμάζει τα νήπια για την είσοδό τους στην ανώτερη βαθμίδα (Μπέση & Σαΐτη, 2012).

Με βάση όσα προαναφέρθηκαν θεωρείται απαραίτητη η εκπαίδευση και διαρκής επιμόρφωση των Νηπιαγωγών εμπλουτίζοντας, έτσι, τις γνώσεις, τις μεθόδους και τις πρακτικές τους (Μήλιου, 2021). Μέχρι το 1929, στην Ελλάδα λειτούργησαν αρκετά Διδασκαλεία Νηπιαγωγών σε διάφορες πόλεις της Ελλάδας, όπως στην Αθήνα, την Φλώρινα, την Έδεσσα, την Καστοριά, την Κοζάνη, τις Φιλιάτες. Τα Διδασκαλεία Νηπιαγωγών μπορούσαν να παρακολουθήσουν ύστερα από εξετάσεις όσοι είχαν ολοκληρώσει τις έξι τάξεις του Δημοτικού σχολείου αλλά και όσοι είχαν αποφοιτήσει από το Γυμνάσιο δίνοντας κατατακτήριες. Στο Διδασκαλείο ο σκοπός της λειτουργίας του ήταν η επαγγελματική κατάρτιση των Νηπιαγωγών. Τα μαθήματα που διδάσκονταν ήταν: υγιεινή, ιχνογραφία, χειροτεχνία, ωδική και γυμναστική. Με τον νόμο 1268/1982, οι Νηπιαγωγοί εκπαιδευόνταν πλέον στα ΑΕΙ στα Πανεπιστήμια της Αθήνας, της Θεσσαλονίκης, της Κρήτης, της Θράκης, των Ιωαννίνων και της Πάτρας, όπου λειτουργούσαν σχολές Νηπιαγωγών αρχίζουν να εμφανίζονται τα πρώτα Παιδαγωγικά Τμήματα για Νηπιαγωγούς, παράλληλα αρχίζουν να λειτουργούν και σε άλλα πανεπιστήμια της Ελλάδας, αντίστοιχα τμήματα όπως στο Βόλο (1984), στη Ρόδο (1987) και στην Φλώρινα (2003). Η φοίτηση στα τμήματα αυτά διαρκεί τέσσερα χρόνια και η λειτουργία τους ορίζεται με βάση τις διατάξεις που διέπουν και τα υπόλοιπα ΑΕΙ της χώρας (Μήλιου, 2021). Το 1985, με την ψήφιση του Νόμου 1566, ο οποίος αναφέρεται στην δομή και τη λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης πραγματοποιήθηκαν σημαντικές αλλαγές στις διαδικασίες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Αργότερα, το 2002, με το Νόμο 2986 ιδρύεται ο Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.), με σκοπό τον σχεδιασμό της επιμορφωτικής πολιτικής της χώρας. Μετά από την ίδρυση του Οργανισμού, τα Π.Ε.Κ. ενσωματώθηκαν στον Ο.ΕΠ.ΕΚ. (Σταθοπούλου, 2019).

Στη χώρα μας η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών έχει μεγάλη παράδοση εδώ και χρόνια, αλλά δυστυχώς δεν έχει καταφέρει να αποκτήσει βαθιές ρίζες μέχρι στιγμής. Σε μεγαλύτερο μέρος για αυτό ευθύνεται το γεγονός ότι δεν έχουν γίνει προσπάθειες ώστε να καταγραφούν και να αναλυθούν οι πραγματικές επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αντιθέτως, οι εκάστοτε επιμορφωτικές ανάγκες, λόγω το ότι



απουσιάζει το παραπάνω στοιχείο, θεωρούνται ευκαιριακές και έχει ως αποτέλεσμα η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών να χαρακτηρίζεται ελλιπής (Καψάλης & Ραμπίδης, 2006).

Σύμφωνα με τον Βεργίδη (2015), η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θεσμοθετείται ουσιαστικά στην Ελλάδα μετά τη Μεταπολίτευση, στο πλαίσιο του αστικού εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης, το 1977 (Π.Δ. 127/1977 και 459/1978) με την ίδρυση των πρώτων δύο Σχολών Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (ΣΕΛΜΕ) και των πρώτων δύο Σχολών Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΣΕΛΔΕ) το 1979 (Π.Δ. 255/1979), στις οποίες η φοίτηση ήταν ετήσιας διάρκειας και μέχρι το 1983, με νέα προεδρικά διατάγματα, δημιουργήθηκε ένα δίκτυο από οκτώ ΣΕΛΜΕ και δέκα ΣΕΛΔΕ με έδρα τα κυριότερα αστικά κέντρα της χώρας. Η λειτουργία των Σχολών Επιμόρφωσης επηρεάστηκε καθοριστικά από την πολιτική συγκυρία με αποτέλεσμα από το 1983 η εγγραφή σε αυτές να μη γίνεται πλέον με εξετάσεις, αλλά με απλή αίτηση και κλήρωση μεταξύ των υποψηφίων και τα εξεταζόμενα μαθήματα στο τέλος του διδακτικού έτους να περιορίζονται σε τέσσερα και να επιλέγονται από τους ίδιους τους επιμορφούμενους. Οι σχολές αυτές λειτούργησαν έως το 1992 και εφαρμόστηκαν τα επιμορφωτικά προγράμματα με διάρκεια ενός σχολικού έτους, τα οποία παρακολούθησαν συνολικά περίπου 15.000 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Τα πρώτα επιμορφωτικά προγράμματα για τις ανάγκες των Νηπιαγωγών εμφανίστηκαν την δεκαετία του '70 στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης (Μ.Δ.Δ.Ε) στη Σχολή Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Λ.Δ.Ε.) και στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.). Παρόλα αυτά κρίθηκαν ως αδύναμα για τις τωρινές συνθήκες που διανύουμε και δεν καλύπτουν τις νέες γνώσεις που απαιτούνται πλέον από την υπάρχουσα εκπαίδευση με αποτέλεσμα εν τέλει να καταργηθούν. Στις μέρες μας τα χαρακτηριστικά των επιμορφωτικών προγραμμάτων που αφορούν και το Νηπιαγωγείο προβλέπονται από τον Νόμο 1566/1985 «Για τη δομή και τη λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» (άρθρα 28- 31) (Μπατσούτα, Παπαγιαννίδου, 2006).

3.6. Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των Προϊσταμένων Νηπιαγωγείων

Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των Προϊσταμένων Νηπιαγωγείων κρίνεται σημαντική προκειμένου να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στο έργο τους. Αυτό προκύπτει από το γεγονός ότι οι βασικές σπουδές τους στο πεδίο της Διοίκησης και Οργάνωσης της Εκπαίδευσης δεν είναι ικανοποιητικές και δεν παρέχουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες (Καραγιάννη, 2020).

Πιο συγκεκριμένα, η εκπαίδευση των Νηπιαγωγών που παρεχόταν μέχρι τη δεκαετία του 1980 σε ανώτερες σχολές διετούς φοίτησης, στις Σχολές Νηπιαγωγών, περιλάμβανε τη διοικητική κατάρτιση



οποία όμως δεν ήταν επαρκής, με βάση τα διδασκόμενα μαθήματα και τις προσφερόμενες ώρες διδασκαλίας. Ένα από τα αρνητικά σημεία έως σήμερα των επιμορφωτικών δράσεων είναι η έλλειψη συνέχειας αλλά και το μεγάλο χρονικό διάστημα που μεσολαβεί από την εισαγωγική επιμόρφωση έως την επόμενη υποχρεωτική επιμόρφωση, καθώς οι εξελίξεις στην παιδαγωγική επιστήμη είναι ραγδαίες και οι επιμορφωτικές ανάγκες μεταβάλλονται διαρκώς γεγονός που αποτελεί την συνεχόμενη και δια βίου επιμόρφωση αδιαμφισβήτητη ανάγκη (Καραγιάννη, 2020).

Οι Προϊστάμενοι/ες των Νηπιαγωγείων θα πρέπει να ανταποκρίνονται ταυτόχρονα σε δύο ρόλους και πιο συγκεκριμένα στο ρόλο του εκπαιδευτικού που είναι πιο κοντά στις σπουδές τους και στον ρόλο του ηγέτη του σχολείου. Ωστόσο, στο ρόλο του ηγέτη παρατηρείται έλλειψη γνώσης η οποία μαζί με την έλλειψη χρόνου δημιουργεί άγχος και δυσαρέσκεια με αποτέλεσμα ο ρόλος αυτός να μην περιλαμβάνεται στις προσδοκίες της σταδιοδρομίας τους. Ο ρόλος του/ης Προϊσταμένου/ης του Νηπιαγωγείου είναι διπλός καθώς οφείλει από τη μία να ηγείται στο σύνολο των συναδέλφων του και από την άλλη να είναι σε θέση να ανταπεξέλθει στα καθήκοντα που του αναθέτονται από τα ανώτερα επίπεδα ιεραρχίας. Οφείλει να είναι σε θέση να ασκεί την διοίκηση στο χώρο του Νηπιαγωγείου με τρόπο ώστε να ανταποκρίνεται στους γενικούς και ειδικούς σκοπούς που καθορίζει η πολιτεία, έχοντας πάντα ως στόχο την διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών/τριών. Με αυτό τον τρόπο ο/η διευθυντής/τρια καλείται να ανταποκριθεί σε ένα δύσκολο έργο, στο έργο της γραφειοκρατίας, στο διοικητικό έργο και στη σωστή διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού δημιουργώντας ένα καλό κλίμα διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολείο (Πειμανίδου, 2021). Ο/η διευθυντής/τρια του σχολείου αποτελεί τον συνδετικό κρίκο μεταξύ της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του σχολείου και πρέπει να διαθέτει τη γνώση, την κατανόηση και τις δεξιότητες για να οδηγήσουν τους άλλους στη διδασκαλία και τη μάθηση (Νερατζίδου, 2017).

Ένας σημαντικός αριθμός ερευνών έχει πραγματοποιηθεί στη χώρα μας στις οποίες έχουν διερευνηθεί οι επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών σχολείων της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, μελέτη σχετικά με την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης έδειξε ότι η πλειοψηφία σχεδόν των συμμετεχόντων κρίνει αναγκαία την επιμόρφωση των διευθυντών/τριών σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης (Ζάχαρης, 2020).

Ο/Η προϊστάμενος/η Νηπιαγωγείου εκτός του σημαντικού διοικητικού έργου που πρέπει να διεκπεραιώσει θα πρέπει να συμβάλλει και στην επιτυχημένη εισαγωγή και εφαρμογή καινοτομιών. Η ανάπτυξη καινοτόμων μεθόδων σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό αποτελεί μία πολύπλοκη και επίπονη διαδικασία που υπόκειται σε δυναμικές αλληλεπιδράσεις με όλα τα εμπλεκόμενα μέλη της σχολικής κοινότητας. Υπό αυτή την έννοια, ο/η Προϊστάμενος/η δεν θα πρέπει να λειτουργεί ως απλός διεκπεραιωτής, αλλά ως ένας διευθυντής-ηγέτης που διοικεί με αποτελεσματικό τρόπο. Τα



χαρακτηριστικά του/ης αποτελεσματικού/ης Προϊσταμένου/ης αφορούν τα μετρήσιμα προσόντα, όπως είναι η διδακτική εμπειρία π.χ οι μεταπτυχιακές σπουδές, η εμπειρία σε θέση διοικητικής ευθύνης, η συνεχής επιμόρφωση κ.ά., οι δεξιότητες που κατέχει και η προσωπικότητά του/ης. Σε επίπεδο σχολικής μονάδας, ένας διευθυντής-ηγέτης, συγχρόνως με τα διοικητικά και παιδαγωγικά του καθήκοντα, θα πρέπει να έχει την ικανότητα να προωθεί την αλλαγή και την καινοτομία, εξασφαλίζοντας έτσι τις κατάλληλες συνθήκες για την επίτευξη των στόχων (Κρίκου & Τσώλης, 2022).

Οι Προϊστάμενοι/ες Νηπιαγωγείων ανήκουν στην ευρύτερη ομάδα των εκπαιδευτικών και αναζητούν την επιμόρφωση η οποία από άποψη περιεχομένου θα βελτιώσει την αποτελεσματικότητά τους κατά την άσκηση των καθηκόντων τους και θα τους δώσει τα τυπικά και ουσιαστικά προσόντα για την εκπαιδευτική ανέλιξή τους (Πηγουνάκη, 2018). Γίνεται πλέον αποδεκτό ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι δυνατόν να αξιοποιηθεί ως θεσμός υποστήριξης και προώθησης εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων του εκπαιδευτικού συστήματος και θεωρείται ως μια αναγκαία όχι όμως και επαρκής συνθήκη για την επιτυχή πραγματοποίηση των επιχειρούμενων κάθε φορά θεσμικών αλλαγών (Παπαδημητρίου, 2007).



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: Επιμορφωτικές ανάγκες των προϊσταμένων νηπιαγωγείων

4.1. Εννοιολόγηση του όρου «επιμορφωτική ανάγκη»

Ο όρος «επιμορφωτική ανάγκη», ιδιαίτερα σε ότι αφορά την εκπαίδευση, είναι αρκετά σύνθετος και πολυδιάστατος και θα μπορούσε να οριστεί ως μια ανάγκη για απόκτηση νέας γνώσης των δεξιοτήτων στο πλαίσιο μιας αλλαγής κατά την πορεία της επαγγελματικής και επιστημονικής ζωής του ατόμου (Παράσχος, Σπύρου, Σοφός, Φούζας, Ρουσάκη & Γιασιράνης 2021).

Οι επιμορφωτικές ανάγκες μπορεί να χαρακτηριστούν ως θεωρητικές και πρακτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών οι οποίες μπορεί να καλυφθούν μέσω μιας προσέγγισης ή των θεματικών αντικειμένων μιας αποτελεσματικής επιμόρφωσης (Κουκούλα, 2021). Οι επιμορφωτικές ανάγκες μπορεί να έχουν μια υποκειμενική διάσταση όπως π.χ. είναι η έλλειψη συγκεκριμένων γνώσεων, αλλά και μια αντικειμενική διάσταση, όπως π.χ. το επίπεδο ανάπτυξης των παραγωγικών δυνάμεων (Κατσαφούρος, 2009). Οι υποκειμενικές ανάγκες αναφέρονται στην προσωπική πρόσληψη, στη σύνθεση, στην επεξεργασία και στην ερμηνεία τους, ενώ οι αντικειμενικές ανάγκες αναφέρονται στα λειτουργικά προαπαιτούμενα του εκπαιδευτικού συστήματος. Εφόσον οι επιμορφωτικές ανάγκες έχουν αιτιώδη σχέση με το βαθμό συνειδητοποίησης της έλλειψης γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά και τις αλλαγές στην εργασία και το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των δημόσιων φορέων, μπορούμε να τις διακρίνουμε σε συνειδητές και μη συνειδητές ή λανθάνουσες (Βεργίδης, 2015).

Αρχικά είναι σημαντικό να γνωρίζουμε ότι οι ανάγκες σχετίζονται με τις επιθυμίες και τις προσπάθειες του ατόμου, τόσο στο να συμπληρώνουν τις ελλείψεις σε ένα πεδίο, όσο και στο να συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξή του (Μουρελάτου, 2019). Σύμφωνα με τον Πατσό (2021), η ανάγκη αποτελεί μια πολυσυζητημένη και σύνθετη έννοια για την οποία δεν υπάρχει συμφωνία, διότι προσδιορίζεται σε σχέση με το κοινωνικό-οικονομικό και επιστημονικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται. Ως ανάγκη μπορεί να θεωρηθεί η διαφορά της υφιστάμενης και της επιθυμητής κατάστασης σε ότι αφορά τις γνώσεις και τις δεξιότητες που συνδέονται με την επαγγελματική δραστηριότητα (Κουκούλα, 2021).

Επίσης, οι επιμορφωτικές ανάγκες σχετίζονται με τη συνεχή αναγκαιότητα ανανέωσης των γνώσεων και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών η οποία αποτελεί συνάρτηση παραγόντων όπως είναι οι αλλαγές των Προγραμμάτων Σπουδών, οι διαφορετικές ανάγκες μάθησης των μαθητών/τριών, τα αποτελέσματα ερευνών για τη διδασκαλία και τη μάθηση, οι πιέσεις που δέχονται οι εκπαιδευτικοί για λογοδοσία και η ενίσχυση των διαδικασιών αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σε όλες του τις διαστάσεις (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007). Οι επιμορφωτικές ανάγκες συνδέονται με τις επιθυμίες του ατόμου και μπορούν να αποτελέσουν μια ισχυρή κινητήρια δύναμη στην εισαγωγή καινοτομιών και στον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού έργου και ιδιαίτερα στον



εκσυγχρονισμό της άμεσης διδασκαλίας του κάθε εκπαιδευτικού. Εάν οι εκπαιδευτικοί έχουν αναπτύξει θετικές στάσεις απέναντι στην καινοτομία και είναι σε θέση αντιληφθούν την καινοτομία ως ανάγκη για εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού έργου, τότε οι καινοτομίες θα εισέλθουν όλο και περισσότερο στην πρακτική των σχολικών μονάδων. Αντιθέτως, αν οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν αρκετά κίνητρα, η καινοτομία του εκπαιδευτικού έργου δεν έχει καμία πιθανότητα επιτυχίας (Μουρελάτου, 2019).

4.2. Η αναγκαιότητα διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με τον Πατσό (2015), η διερεύνηση και η καταγραφή επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών διαδραματίζει σημαντικό ρόλο διότι αποσκοπεί στην επιτυχή πορεία ενός εκπαιδευτικού προγράμματος αρκεί είναι να γίνεται με οργανωμένο και επιστημονικό τρόπο για να εξασφαλίζεται η αποτελεσματικότητα του προγράμματος (Πατσός, 2015). Είναι, επίσης, απαραίτητη για έναν πιο αποτελεσματικό και ποιοτικό σχεδιασμό επιμορφωτικών προγραμμάτων αφού ο εντοπισμός των επιμορφωτικών αναγκών και η σύνδεση με τους στόχους του προγράμματος εξασφαλίζει την αποτελεσματικότητα αλλά και τη συμμετοχή των εκπαιδευόμενων (Κατσαφούρος, 2009). Αφορά στον προσδιορισμό στόχων και την αναγνώριση της διαφοράς μεταξύ των στόχων και της υπάρχουσας κατάστασης (Βεργίδης, 2012). Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών αποτελεί πάντα το πρώτο βήμα στο σχεδιασμό προγραμμάτων της εκπαίδευσης ενηλίκων και ορίζεται ως μια διαδικασία συλλογής και ανάλυσης πληροφοριών, η οποία καταλήγει στον εντοπισμό των μαθησιακών αναγκών των ατόμων (Αντύπας, 2018). Είναι μια πολυδιάστατη διαδικασία, κατά την οποία λαμβάνονται υπόψη τόσο οι άμεσες ανάγκες, οι οποίες συνήθως είναι συνειδητές και δηλώνονται ρητά όσο και οι μη ρητές ανάγκες, οι οποίες απαιτούν μια πιο συστηματική διερεύνηση, με αποτέλεσμα να αναγνωριστούν και να προσδιοριστούν από τον εκπαιδευόμενο (Βοϊνέσκου, Δαλάπα & Ράικου, 2018).

Οι Βεργίδης και Καραλής, όπως αναφέρονται στον Πατσό (2015), έχουν μελετήσει τις επιμορφωτικές ανάγκες μέσω της κατάταξης που ακολουθεί:

- Σε συνειδητές και ρητές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αφορούν εκείνες τις ανάγκες που οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι τις χρειάζονται και τις επιζητούν.
- Σε συνειδητές και μη ρητές εκπαιδευτικές ανάγκες. Εδώ εντοπίζονται οι ανάγκες που παρόλο που οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι έχουν, ωστόσο δεν μιλούν για αυτές είτε επειδή δεν έχουν προλάβει να τις σχηματοποιήσουν και να έχουν μια πιο ξεκάθαρη εικόνα ή ακόμη και να ντρέπονται να τις εκφράσουν.



- Σε λανθάνουσες εκπαιδευτικές ανάγκες. Εδώ οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν εντοπίσει τις πραγματικές τους ανάγκες και δεν τις εκφράζουν.

Η Μαρτίδου (2015) στην έρευνά της αναφέρει ότι η διερεύνηση των αναγκών δεν είναι εύκολη διαδικασία αντιθέτως είναι πολύπλοκη και χρονοβόρα, αν σκεφτεί κανείς ότι έχει ως στόχο να εντοπιστούν τα προβλήματα και οι αδυναμίες που εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο καθημερινό τους διδακτικό έργο και είναι πρόθυμοι να τα βελτιώσουν. Η Χατζηπαναγιώτου (2001), αναφέρει ότι για να διερευνηθούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες θα πρέπει αρχικά να εφαρμοστούν τα παρακάτω βήματα:

1. Στάδιο προετοιμασίας. Αποδοχή της διαδικασίας αφού στόχο έχει την βελτίωση τους σε προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι ίδιοι.
2. Στάδιο άσκησης. Οι επιμορφούμενοι θα πρέπει να επιθυμούν συνειδητά να ακολουθήσουν την επιμόρφωση που θα διαμορφωθεί.
3. Στάδιο συλλογής και ανάλυσης δεδομένων. Αναφέρεται στην συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων.
4. Το στάδιο follow-up, σε περίπτωση που η επιμόρφωση δεν είχε τα επιθυμητά αποτελέσματα που τέθηκαν στην αρχή και ίσως χρειαστεί μια δεύτερη εκτίμηση.

Συνοψίζοντας, όλα τα παραπάνω καταλήγουμε ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ανατροφοδοτούνται με νέες δεξιότητες εφόσον πρέπει να ανταπεξέλθουν σε νέες απαιτήσεις. Οι εκπαιδευτικοί δεν θα πρέπει να μένουν μόνο στην μετάδοση της γνώσης, αλλά να εμπνέουν τους/ις μαθητές/τριες τους να επιθυμούν, επιζητούν τη γνώση και να τους/ις δημιουργούνται κίνητρα για να μάθουν (Αναστασιάδης, 2011).

4.3. Η αναγκαιότητα επιμόρφωσης και διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών των Προϊσταμένων Νηπιαγωγείων σε θέματα διοίκησης.

Η διοικητική ηγεσία επικεντρώνεται στις λειτουργίες, στους σκοπούς και στις συμπεριφορές του ηγέτη οι οποίες αν πραγματοποιηθούν με επιτυχία θα διευκολυνθεί η εργασία των υπόλοιπων μελών του οργανισμού. Η δύναμη που έχει η εξουσία και η επιρροή βασίζεται στη διοικητική θέση του ηγέτη και είναι ανάλογη με τη βαθμίδα ιεραρχίας στην οποία ανήκει η θέση (Κατσαρός, 2008). Η διοίκηση της εκπαίδευσης στοχεύει στον αποτελεσματικό συντονισμό των ενεργειών που θα οδηγήσουν στην ικανοποίηση του βασικού σκοπού της εκπαίδευσης (Μπακάλμπαση & Φωκάς, 2014).

Οι διευθυντές/προϊστάμενοι είναι ηγέτες των σχολείων σε ότι αφορά το εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας και κατέχουν βασικό ρόλο στην επίτευξη του στόχου της κυβέρνησης για μια πιο ποιοτική εκπαίδευση στους νέους εκπαιδευτικούς (Χανδόλιας, 2017).



Η επιμόρφωση των Προϊστάμενων Νηπιαγωγείων, αποτελεί σημαντική προϋπόθεση προκειμένου να ανταπεξέλθουν στο διοικητικό τους έργο και προκύπτει από το γεγονός ότι οι βασικές σπουδές τους στο πεδίο της Διοίκησης και Οργάνωσης της Εκπαίδευσης δεν τους/ις παρέχουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνται (Πηγουνάκη, 2018). Η μη διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων από σχολές παιδαγωγικών τμημάτων σε θέματα διοίκησης είχε ως αποτέλεσμα τα μη καταρτισμένα εκπαιδευτικά στελέχη σε αυτά τα θέματα. Υπήρχαν ορισμένοι διευθυντές/τριες που δεν διέθεταν γνώσεις, εμπειρία ή κατάλληλη επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης, καθώς δεν υπήρχαν σχετικά επιμορφωτικά προγράμματα για την υποστήριξη του γενικότερου έργου των διευθυντικών στελεχών των σχολικών μονάδων. Επίσης, τα διευθυντικά στελέχη, είχαν ως βασικό και κύριο καθήκον την καλή λειτουργία της σχολικής μονάδας, διαπιστώνοντας πως ήταν αποδέκτες εγκυκλίων και διαταγών που ρύθμιζαν τα θέματα της σχολικής ζωής, αναζητώντας την ενίσχυση του ρόλου τους, τη μείωση της γραφειοκρατίας και την υλοποίηση της επιμόρφωσης (Αντύπας, 2018).

Κάθε εκπαιδευτικός αναλαμβάνει ορισμένα καθήκοντα κατά τη διάρκεια της θητείας του και οφείλει να αναπτύξει γνώσεις, δεξιότητες και εμπειρίες για να εξελιχθεί επαγγελματικά. Οι ραγδαίες εξελίξεις που σημειώνονται στο χώρο της εκπαίδευσης τα τελευταία χρόνια και η απαίτηση για τοποθέτηση διευθυντών/τριών με επιστημονικά προσόντα σε θέσεις ευθύνης, καθιστούν αναγκαία την επιταγή και την επιμορφωτική πολιτική στη διοίκηση της εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί να επιμορφώνονται για να αναλάβουν το διοικητικό τους ρόλο στη σχολική μονάδα, μέσα από δράσεις που παρέχονται από την πολιτεία και τους αρμόδιους. Στη χώρα μας βέβαια το γεγονός ότι το εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται ως συγκεντρωτικό προσδίδει στον/ην διευθυντή/προϊστάμενο/η της σχολικής μονάδας διεκπεραιωτικό ρόλο, που τον περιορίζει στην εφαρμογή των νόμων της εκπαίδευσης και λιγότερο στο ρόλο του ηγέτη που μπορεί να λάβει πρωτοβουλίες και αποφάσεις, εφαρμόζοντας την εκπαιδευτική του πολιτική σε ουσιαστικούς τομείς της διοίκησης στη σχολική μονάδα (Κανάκη, 2019).

Ο/η διευθυντής/προϊστάμενος/η μιας σχολικής μονάδας είναι παράλληλα ο/η διοικητικός/η και ο εκπαιδευτικός προϊστάμενος/η και ο βαθμός επιτυχίας των εκπαιδευτικών σχεδιασμών προγραμμάτων του εξαρτάται από τα χαρακτηριστικά και την προσωπικότητα του/της. Επίσης οφείλει να είναι προετοιμασμένος ώστε να μπορεί να θέσει νέους στόχους, να είναι ευαισθητοποιημένος στις ανάγκες του προσωπικού που προκύπτουν, των γονέων αλλά και των φορέων. Αποτελεί συνεχώς το κέντρο της δράσης και δεν απομακρύνεται από τις εξελίξεις και τις ανάγκες της καθημερινότητας ώστε να μπορεί αναβαθμιστεί η ποιότητα και το επίπεδο του σχολείου (Κουσκουμπέκου, 2018). Ο/η Προϊστάμενος/η του Νηπιαγωγείου για να είναι νόμιμος/η σε ότι αφορά τα διοικητικά του/της καθήκοντα πρέπει να γνωρίζει καλά τις βασικές αρχές του διοικητικού



δικαίου και τις ισχύουσες διατάξεις και να είναι σε θέση να προβεί σε γραφειοκρατικές ενέργειες, προσπαθώντας να επιτύχει μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στη σχολική κοινότητα (Κανάκη, 2019). Ο ρόλος των Προϊσταμένων Νηπιαγωγείων είναι πολύ σημαντικός. Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στα νηπιαγωγεία απαιτεί Προϊσταμένους/ες που έχουν τόσο την ικανότητα για αποτελεσματική επικοινωνία, όσο και για τη λήψη σωστών αποφάσεων.

Η αποτελεσματική επικοινωνία και η δημιουργική σκέψη αποτελούν ζητήματα σε θέματα σχολικής διοίκησης (Λαϊνά, 2009). Η ικανοποίηση των επιμορφωτικών αναγκών των στελεχών εκπαίδευσης θα μπορούσε να γίνει μέσω της συμμετοχής τους σε σεμινάρια ή συνέδρια, και ιδιαίτερα οι νέοι εκπαιδευτικοί, μέσω της συνεργασίας τους με τα Α.Ε.Ι. και τους φορείς άτυπης εκπαίδευσης. Επίσης, μπορεί να επιτευχθεί μέσω των εκπαιδευτικών επισκέψεων σε άλλες χώρες, ώστε τα στελέχη να γνωρίσουν από κοντά τη λειτουργία παράλληλων ή αντίστοιχων θεσμών. Επιπλέον μέσω της συμμετοχής τους σε ερευνητικά προγράμματα αλλά και με τη δημιουργία ενός δικτύου επικοινωνίας, ανταλλαγής απόψεων και κατάλληλης συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών (Σαββαΐδη, 2010).

Συνοψίζοντας, η ανάγκη για επιμόρφωση είναι επιβεβλημένη όταν υπάρχουν ελλείψεις στη βασική εκπαίδευση, όταν υφίστανται εκπαιδευτικές αλλαγές σε διάφορους τομείς, όταν μεσολαβεί μεγάλο χρονικό διάστημα από την αποφοίτηση έως και τον διορισμό, όταν χρησιμοποιούνται νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση και τέλος όταν οι εκπαιδευτικοί προάγονται σε θέσεις στελεχών εκπαίδευσης και οφείλουν να ανταποκρίνονται με ικανότητα και επιτυχία στις απαιτήσεις που προκύπτουν από τα νέα καθήκοντά τους (Σταθοπούλου, 2019).

4.4. Επισκόπηση ερευνών σχετικά με τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των Προϊσταμένων Νηπιαγωγείων

Είναι γεγονός ότι οι μεγάλες και αρκετές αλλαγές στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την κάλυψη των σύγχρονων εκπαιδευτικών αναγκών, οι περιορισμοί στους σχολικούς προϋπολογισμούς λόγω της οικονομικής κρίσης, η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στη σχολική κοινότητα, η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού και οι αυξανόμενες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών, συνθέτουν το σύγχρονο περιβάλλον εργασίας των διευθυντών/προϊσταμένων οι οποίοι είναι υποχρεωμένοι να ανταποκρίνονται άμεσα και αποτελεσματικά και η κατάρτισή τους σε θέματα διοίκησης να αποτελεί πλέον μονόδρομο (Ζαχάρη, 2020). Η σχολική μονάδα, μέσω του εκπαιδευτικού και του ηγέτη της, αποτελεί τον θεσμό μέσω του οποίου πραγματοποιούνται οι στόχοι και τα οράματα του εκπαιδευτικού συστήματος. Η εύρυθμη λειτουργία διευκολύνει τον εκπαιδευτικό αλλά ταυτόχρονα δυσκολεύει τον διευθυντή/προϊστάμενο/η λόγω του μεγάλου φόρτου εργασίας που έρχεται να προστεθεί στα καθήκοντά τους (Μπένη, 2021). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών απασχολεί τόσο τις εκπαιδευτικές αρχές, όσο και την εκπαιδευτική και επιστημονική κοινότητα.



Ζητήματα πρωταρχικής σημασίας για την ποιοτική αναβάθμιση της επιμόρφωσης αποτελούν οι σκοποί, οι στόχοι, οι τρόποι που μαθαίνουν οι μαθητές/τριες, καθώς και η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των ιδίων των εκπαιδευτικών (Βεργίδης,2010).

Διεθνώς και στην Ελλάδα υλοποιούνται πολλές έρευνες που στοχεύουν στη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των Διευθυντών/τριών ως προς το διοικητικό έργο. Αφορούν κυρίως Διευθυντές Δημοτικών Σχολείων (Χατζή, 2013; Γιαννικοπούλου, 2011; Δουλκερίδου, 2010; Παπαϊωάννου, 2009; Παπαθωμάς, 2006) και Σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Δημακόπουλος, 2008) και σχετικά πολύ λιγότερες Προϊσταμένους/ες των Νηπιαγωγείων.

Η έρευνα των Ashraah, Al-Olaimat & Takash (2015) στόχευε στον εντοπισμό των επιμορφωτικών αναγκών των Προϊσταμένων/Διευθυντών του Νηπιαγωγείου. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν την αναγκαιότητα εκπαίδευσής τους στους τομείς του σχεδιασμού, της οργάνωσης, της καθοδήγησης και της αξιολόγησης. Επίσης, φάνηκε ότι τα ακαδημαϊκά προσόντα, όπως και η εμπειρία, δεν είχαν μεγάλη επίδραση στον τρόπο άσκησης των διοικητικών καθηκόντων.

Στην ελληνική βιβλιογραφία έχει γίνει προσπάθεια για τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των Προϊσταμένων Νηπιαγωγείων όμως είναι αρκετά περιορισμένη. Ως ερευνητικό εργαλείο έχει χρησιμοποιηθεί κυρίως η συνέντευξη και σε μία μόνο χρησιμοποιήθηκε ο συνδυασμός συνέντευξης και ερωτηματολογίου. Πιο συγκεκριμένα, η Πηγουνάκη (2018) διερεύνησε μέσω τριών συνεντεύξεων και 150 ερωτηματολογίων τις επιμορφωτικές ανάγκες των Προϊσταμένων του Νηπιαγωγείου στο Νομό Ηρακλείου Κρήτης. Από την έρευνά της προέκυψε ότι μόνο οι μισοί συμμετέχοντες είχαν συμμετάσχει σε προγράμματα διοικητικής επιμόρφωσης. Αργότερα, η έρευνα της Κανάκη (2019) ασχολήθηκε με την επιμόρφωση των Νηπιαγωγών πάνω σε θέματα διοίκησης στην προσχολική αγωγή με την χρήση του ερωτηματολογίου. Από τα 150 ερωτηματολόγια που στάλθηκαν συλλέχθηκαν τα 71 και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πλειοψηφία δεν είχε παρακολουθήσει κανένα επιμορφωτικό πρόγραμμα σε θέματα διοίκησης. Η Σταθοπούλου (2019) διερεύνησε, μέσω συνεντεύξεων, τις επιμορφωτικές ανάγκες Προϊσταμένων Νηπιαγωγείων του νομού Ηλείας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, κατά την άποψή τους, αυτό που δυσχεραίνει το διοικητικό τους έργο είναι η έλλειψη προγραμμάτων επιμόρφωσης. Σε μία άλλη πιο πρόσφατη έρευνα, η Πεϊμανίδου (2021) διερεύνησε τις επιμορφωτικές ανάγκες των Νηπιαγωγών στην περιφέρεια Αττικής. Η συγκεκριμένη έρευνα, πάλι μέσω των συνεντεύξεων, κατέληξε ότι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι Προϊστάμενοι/ες Νηπιαγωγείων στο διοικητικό τους έργο σχετίζεται με την έλλειψη προγραμμάτων επιμόρφωσης αλλά και την απαίτηση για την ταυτόχρονη ανταπόκριση τόσο σε διοικητικό όσο και σε διδακτικό έργο.



B ΜΕΡΟΣ: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Σκοπός και μεθοδολογία της έρευνας

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί γίνεται ανάλυση της μεθοδολογίας έρευνας, διατυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στο αρχικό στάδιο, περιγράφεται το δείγμα και το εργαλείο της έρευνας καθώς και η διαδικασία συλλογής των δεδομένων. Τέλος, το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την επισήμανση των περιορισμών της έρευνας που εντοπίστηκαν κατά την διεξαγωγή της.

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε με σκοπό να διερευνήσει τις επιμορφωτικές ανάγκες των Προϊσταμένων Νηπιαγωγείων σε θέματα διοίκησης των σχολικών μονάδων. Ειδικότερα, έχει γίνει προσπάθεια να εντοπιστούν οι επιμορφωτικές ανάγκες των Προϊσταμένων Νηπιαγωγείων από τους περισσότερους νομούς της Ελλάδος καθώς και να διερευνηθεί πώς κατά την άποψή τους θα ήταν μία ιδανική μελλοντική επιμόρφωση. Για το λόγο αυτό επιλέχθηκε η ποσοτική προσέγγιση. Η ποσοτική έρευνα θεωρείται ότι είναι μία ερευνητική στρατηγική, η οποία έχει σαν σκοπό να δώσει έμφαση στον ποσοτικό προσδιορισμό της συλλογής και της ανάλυσης των δεδομένων που θα συλλεχθούν. Επιπλέον η ποσοτική έρευνα μπορεί να περιλαμβάνει ένα σχετικά μεγάλο πλήθος σε σύγκριση με την ποιοτική και αυτός είναι ένας λόγος που προτιμήθηκε η ποσοτική έρευνα (Αργυρίου & Κασσού, 2014).

Σύμφωνα με τον Creswell (2016) όταν αξιοποιούμε την ποσοτική προσέγγιση, στην ανάλυση των δεδομένων έχουμε τον διαχωρισμό των δεδομένων σε μέρη με σκοπό να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε. Τα αποτελέσματα που προκύπτουν συγκρίνονται με βάση τις αρχικές προβλέψεις που είχαν τεθεί ή με άλλες μελέτες που έχουν προηγηθεί. Πολλές φορές καταλήγουμε σε επαλήθευση των αρχικών μας προβλέψεων ή ακόμα και στην διάψευση τους.

Το ερωτηματολόγιο είναι ένα εργαλείο που επιλέγεται ειδικότερα όταν μία έρευνα επικεντρώνεται στο μέρος της εκπαίδευσης, όπου κεντρικό ρόλο έχει ο ανθρώπινος παράγοντας. Για το σχεδιασμό ενός ερωτηματολογίου, σημαντικό ρόλο παίζει ο σκοπός και η σημασία της μελέτης για το πώς θα διαμορφωθούν οι ερωτήσεις, σε ανοιχτού ή κλειστού τύπου (Κάκαρη & Κατσαντώνη, 2011). Η οργάνωση μιας έρευνας είναι σύνθετη, πολύπλοκη και χρονοβόρα διαδικασία. Συχνά ο ερευνητής αρχίζει να έχει ένα πλάνο για το ερωτηματολόγιο που θα δημιουργήσει, όπως επίσης επικεντρώνεται και στο κομμάτι πώς να προσελκύσει και το ενδιαφέρον και τη συνεργασία των συμμετεχόντων. Εξίσου σημαντικό είναι όλες οι ερωτήσεις που διατίθενται στο ερωτηματολόγιο να είναι πλήρως αποσαφηνισμένες ώστε να μην υποπέφτουν σε τυχόν αμφιβολίες οι ερωτώμενοι και να μην γνωρίζουν τι πραγματικά τους ζητείται να απαντήσουν (Κασκάλης & Μαλέσκος & Ευαγγελίδης, 2004).



5.1. Ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση το σκοπό της έρευνας, τα ερωτήματα που καλούμαστε να απαντήσουμε είναι τα παρακάτω:

1. Ποιος ο βαθμός συμμετοχής και τι είδους (περιεχόμενο, διάρκεια, φορέας) επιμορφωτικά προγράμματα σε σχέση με την Οργάνωση και Διοίκηση σχολικών μονάδων έχουν παρακολουθήσει οι Προϊστάμενοι/ες του δείγματος;
2. Ποιες είναι οι επιμορφωτικές ανάγκες των Προϊσταμένων Νηπιαγωγείων σε θέματα διοίκησης των σχολικών μονάδων (προγραμματισμό, οργάνωση, λήψη αποφάσεων, έλεγχο, διεύθυνση);
3. Ποιες είναι οι απόψεις των Προϊσταμένων Νηπιαγωγείων για επιμέρους χαρακτηριστικά (χρόνος, διάρκεια, φορέας υλοποίησης, μέθοδος επιμόρφωσης) των επιμορφωτικών προγραμμάτων σε θέματα διοίκησης που αυτές/οί προτείνουν;
4. Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις επιμορφωτικές ανάγκες των Προϊσταμένων όσον αφορά τις διοικητικές λειτουργίες σε σχέση με την εκπαιδευτική υπηρεσία, την εμπειρία ως Προϊστάμενοι και τις σπουδές;

5.2. Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας

Η παρούσα έρευνα απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα σε Προϊσταμένους/ες Νηπιαγωγούς. Σύμφωνα με την τελευταία απογραφή που πραγματοποιήθηκε για τα νηπιαγωγεία το 2019 της ELSTAT, ο αριθμός τους φτάνει στα 5.607 σε όλη την Ελλάδα. Η αρχική προσπάθεια ήταν η κάλυψη περίπου του 7,5% του συνόλου των νηπιαγωγείων της χώρας, το οποίο δεν επιτεύχθηκε με τη μη συμπλήρωση ερωτηματολογίων από όλους τους παραλήπτες με αποτέλεσμα η έρευνα μας να καλύπτει το 6,33% από το συνολικό πλήθος νηπιαγωγείων της Ελλάδος. Οι νομοί με τα περισσότερα νηπιαγωγεία είναι η Αττική, ύστερα η Κεντρική Μακεδονία, η Θεσσαλία και ακολουθούν οι υπόλοιποι. Στάλθηκαν τυχαία 400 ερωτηματολόγια στο ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (email) των σχολείων, όπου σε κάθε νομό αντιστοιχούσε ένας συγκεκριμένος αριθμός ερωτηματολογίων με βάση τον αριθμό των νηπιαγωγείων που κατέχει ο εκάστοτε νομός. Από αυτά απαντήθηκαν τα 337 και δόθηκαν 20 σε έντυπη μορφή, μόνο στο νομό Τρικάλων (λόγο της εντοπιότητας της ερευνήτριας) και απαντήθηκαν τα 18. Το δείγμα της έρευνας το αποτελούν 355 εκπαιδευτικοί που καλύπτουν σχεδόν όλη την Ελλάδα. Αναλυτικότερα, συμμετείχαν 339 μόνιμοι Νηπιαγωγοί και 16 αναπληρωτές. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2021-2022 και τη χρονική περίοδο Μάιο-Ιούνιο



Τα δεδομένα της έρευνας προέκυψαν μέσα από τη συλλογή 355 ερωτηματολογίων με τη μέθοδο της δειγματοληψίας ευκολίας. Τα δεδομένα είναι πρωτογενή και προέρχονται από το ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε με το πρόγραμμα Google Forms και διαμοιράστηκε το link μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου καθώς και σε έντυπη μορφή. Ωστόσο τα περισσότερα ερωτηματολόγια απαντήθηκαν σε ηλεκτρονική μορφή (337 ηλεκτρονικά) παρά σε έντυπη (18 χειρόγραφα). Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας έγινε με το Στατιστικό Πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες (SPSS). Η επιλογή των Προϊσταμένων έγινε με βάση την διαθεσιμότητα αλλά και την προθυμία τους να συμμετέχουν στην παρούσα έρευνα.

5.3. Εργαλείο της έρευνας

Το ερωτηματολόγιο αποτελεί το πιο ευρέως γνωστό μεθοδολογικό εργαλείο για τις έρευνες στο οποίο καταγράφονται οι απαντήσεις και οι αντιδράσεις ενός ατόμου. Η επιλογή του γίνεται όταν ο ερευνητής επιδιώκει να μετρήσει στάσεις, γνώμες και αντιλήψεις (Κάκαρη & Κατσαντώνη, 2011). Τα τελευταία χρόνια έχει παρατηρηθεί μια αύξηση στη χρήση του όταν οι ερευνητές βρίσκονται στο στάδιο επιλογής εργαλείου για τη συλλογή των δεδομένων τους. Ο ερευνητής που χρησιμοποιεί ερωτηματολόγιο θα πρέπει να αποφασίσει αν οι ερωτήσεις θα είναι κλειστού ή ανοιχτού τύπου ή και συνδυασμός αυτών των δύο. Σημαντικό είναι να τονιστεί ότι στα ερωτηματολόγια οι συμμετέχοντες συχνά καλλούνται να δηλώσουν τον βαθμό συμφωνίας ως προς μια κατάσταση που εξηγεί την συμπεριφορά του με αριθμητική συχνότητα (κλίμακες τύπου Likert) (Ισέρης, 2016).

Στη παρούσα έρευνα το ερωτηματολόγιο θεωρήθηκε ως η πιο κατάλληλη μορφή συλλογής των δεδομένων. Επιλέχτηκε η τεχνική του ερωτηματολογίου για να δοθεί η δυνατότητα και ο κατάλληλος χρόνος στους συμμετέχοντες της έρευνας να εκφράσουν εύκολα, ανώνυμα και αυθόρμητα τις απόψεις τους και η ερευνήτρια να συλλέξει τις απαιτούμενες πληροφορίες σε σύντομο χρονικό διάστημα (Παρασκευόπουλος, 1993). Επίσης, αποφεύχθηκαν περιορισμοί όπως για παράδειγμα αυτός της αποστάσης, αφού μέσω της ηλεκτρονικής αποστολής του ερευνητικού εργαλείου έγινε προσπάθεια να σταλεί στο 7,5% του συνόλου των νηπιαγωγείων της χώρας. Οι συμμετέχοντες επιπρόσθετα είχαν την δυνατότητα να είναι πιο ειλικρινείς χωρίς την παρουσίαση του ερευνητή και χωρίς να πιέζονται με το χρόνο και το χώρο καθώς ήταν στη δικιά τους διάθεση το πότε θα συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο (Κασκάλης & Μαλέσκος & Ευαγγελίδης, 2004).

Για τη διαμόρφωση του ερευνητικού εργαλείου λάβαμε υπόψη τον σκοπό της έρευνας καθώς και τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν. Σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του ερωτηματολογίου αποτέλεσε και η διαθέσιμη σχετική βιβλιογραφία αντίστοιχων ερευνών. Το ερωτηματολόγιο απαρτίζεται από 27 ερωτήσεις. Στην αρχή υπάρχει ένα ενημερωτικό κείμενο της ερευνήτριας με



στόχο να ενημερωθούν οι συμμετέχοντες για τα προσωπικά στοιχεία της ερευνήτριας και το σκοπό της έρευνας. Ο χρόνος που απαιτείται για την ολοκλήρωση του είναι 10-15 λεπτά. Το ερωτηματολόγιο είναι χωρισμένο σε πέντε άξονες. Ο **πρώτος άξονας** αποτελείται από επτά ερωτήσεις (1-7) και αφορά τα **δημογραφικά-προσωπικά στοιχεία** των συμμετεχόντων και χαρακτηρίζονται ως ανεξάρτητες μεταβλητές. Ο **δεύτερος άξονας** αποτελείται από έξι ερωτήσεις (8-13) με στόχο να συγκεντρωθούν **πληροφορίες για την διοίκηση της σχολικής μονάδας** στην οποία υπηρετούσαν. Ο **τρίτος άξονας** αποτελείται από πέντε ερωτήσεις (14-18) που στοχεύουν στην διερεύνηση πληροφοριών όσον αφορά το **είδος και το βαθμό συμμετοχής τους σε επιμορφωτικό πρόγραμμα** που αφορούν την οργάνωση και τη διοίκηση των σχολικών μονάδων (*1^ο ερευνητικό ερώτημα*). Ο **τέταρτος άξονας** αποτελείται από τρεις ερωτήσεις (19-21) όπου διερευνώνται **οι επιμορφωτικές ανάγκες ως προς τις βασικές λειτουργίες της διοίκησης** (*2^ο ερευνητικό ερώτημα*). Ο **πέμπτος άξονας** αποτελείται από έξι ερωτήσεις (22-27) που αφορούν στη διερεύνηση των **επιμέρους χαρακτηριστικών των προγραμμάτων επιμόρφωσης** που θεωρούν ότι είναι ιδανικά για να συμμετέχουν (*3^ο ερευνητικό ερώτημα*).

Για τη σύνταξη του ερωτηματολογίου λάβαμε υπόψη μας το γενικό σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, τα βιβλιογραφικά δεδομένα καθώς και ερευνητικά εργαλεία συναφών ερευνών. Οι ερωτήσεις που αντλήθηκαν από τις συναφείς έρευνες χρησιμοποιήθηκαν είτε ως είχαν είτε προσαρμόστηκαν στις ανάγκες της δικής μας έρευνας. Για αυτό το λόγο εφαρμόστηκε, όπως φαίνεται και στο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων, ο έλεγχος αξιοπιστίας του ερευνητικού εργαλείου. Έτσι, οι γενικές ερωτήσεις για τη Διοίκηση της σχολικής μονάδας (ερωτήσεις 9, 10 & 11 του δεύτερου άξονα του ερωτηματολογίου) αντλήθηκαν από την έρευνα της Παπαϊωάννου (2009) και οι ερωτήσεις 12 & 13 του ίδιου άξονα, αντλήθηκαν από την έρευνα της Πάλμου (2018). Οι ερωτήσεις 14 & 15 του τρίτου άξονα του ερωτηματολογίου που αφορούν στη συμμετοχή των Προϊσταμένων σε επιμορφωτικά προγράμματα με θέμα την οργάνωση και την διοίκηση της εκπαίδευσης αντλήθηκαν από την έρευνα της Κανάκη (2019). Οι ερωτήσεις 16 & 17 του ίδιου άξονα αντλήθηκαν και προσαρμόστηκαν στην έρευνά μας από την έρευνα της Λιανού (2019). Στη σύνταξη του ερωτηματολογίου μας χρησιμοποιήθηκε μεγάλο μέρος από το ερευνητικό εργαλείο της έρευνας της Χατζή (2013). Πιο συγκεκριμένα, αντλήθηκε η ερώτηση 20 που αφορά στη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των Προϊσταμένων σχετικά με τις διοικητικές λειτουργίες, κάτι που όπως ειπώθηκε στην ενότητα 1.2. συμβάλλει και στην πρωτοτυπία της δικής μας έρευνας. Επίσης, από την ίδια έρευνα, αντλήθηκαν και οι ερωτήσεις ολόκληρου του πέμπτου άξονα (ερωτήσεις 22, 23, 24, 25, 26 & 27) και αφορούν στα χαρακτηριστικά των επιμορφωτικών προγραμμάτων στα οποία οι Προϊστάμενοι/ες θα επιθυμούσαν να συμμετέχουν μελλοντικά. Τέλος, η ερώτηση 21 του τέταρτου άξονα που αφορά στις επιμορφωτικές ανάγκες σε άλλα θεματικά πεδία επιμόρφωσης εκτός των



διοικητικών λειτουργιών, αντλήθηκε από την έρευνα των Ζαχάρη, Σουρλή, Τσιαχρή και Μώσογλου (2020) και προσαρμόστηκε στις ανάγκες της δικής μας έρευνας.

5.4. Αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας

Στις έρευνες, συχνά, οι ερευνητές έρχονται αντιμέτωποι με προβλήματα που αφορούν στα εργαλεία μέτρησης σχετικά με την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των ερευνών τους (Ουζούνη & Νακάκης, 2011). Στη παρούσα έρευνα για τον έλεγχο της αξιοπιστίας χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής Cronbach Alpha, ο οποίος εφαρμόστηκε σε κάθε άξονα του ερωτηματολογίου ξεχωριστά αλλά και στο σύνολό του (εκτός της 9ης ερωτήσης η οποία αφορούσε τους Νομούς στους οποίους υπηρετούσαντα υποκείμενα της έρευνας). Όπως φαίνεται στο παρακάτω πίνακα 1, ο συνολικός δείκτης αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου είναι $>0,807$ που χαρακτηρίζεται ως καλός δείκτης αξιοπιστίας.

Πίνακας 1. Cronbach. Δείκτης αξιοπιστίας

Cronbach's Alpha		Πλήθος	
0,702		91	
ΕΡΩΤΗΣΗ #9	Μέσος σε περίπτωση διαγραφής	Διακύμανση σε περίπτωση διαγραφής	Cronbach's Alpha (σε περίπτωση διαγραφής)
	321,57	1247,994	0,807

,



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Αποτελέσματα

Σε αυτό το κεφάλαιο, αρχικά, θα παρουσιαστούν τα δημογραφικά – προσωπικά στοιχεία των Προϊσταμένων Νηπιαγωγείων τα οποία συνθέτουν την εικόνα του δείγματος των τριακοσίων πενήντα πέντε (355) συμμετεχόντων της έρευνας.

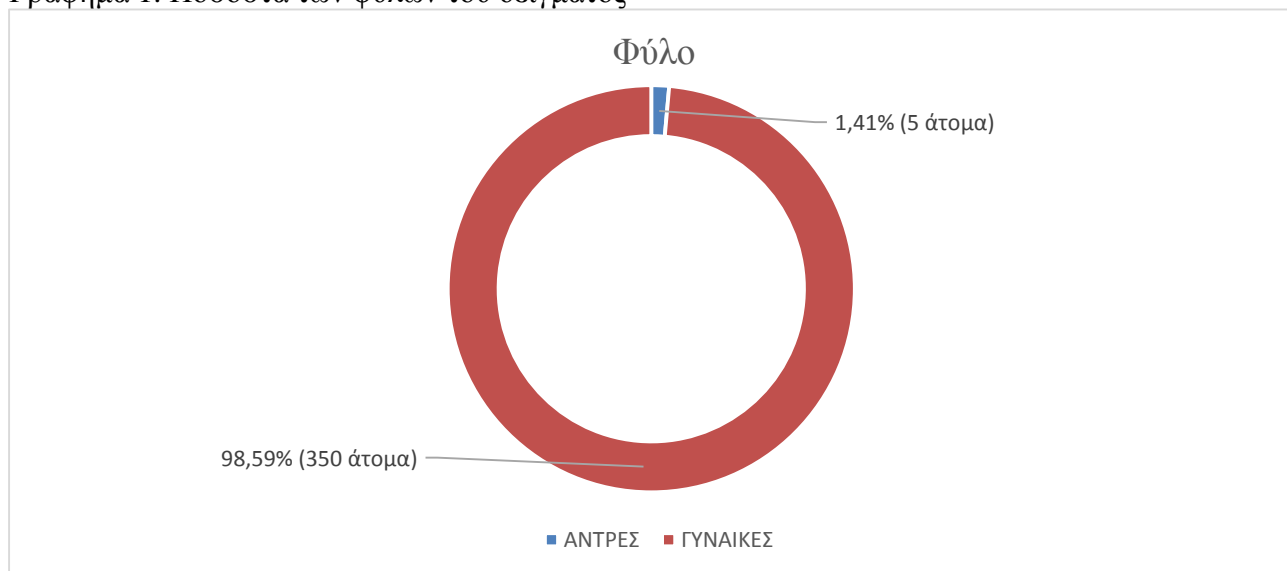
Στη συνέχεια θα παρουσιασθούν οι κατανομές συχνοτήτων, ποσοστών και η περιγραφική στατιστική (μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις) για τις θεματικές ενότητες του ερωτηματολογίου και αφορούν στη διοίκηση σχολικής μονάδας, τη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα καθώς και τις επιμορφωτικές ανάγκες των Προϊστάμενων Νηπιαγωγών. Επίσης, θα γίνουν και συσχετίσεις μεταξύ των ανεξάρτητων μεταβλητών (Ετη υπηρεσίας, Υπηρεσία ως Προϊστάμενος/η και Σπουδές) με τις επιμορφωτικές ανάγκες ως προς τις διοικητικές λειτουργίες.

6.1 Δημογραφικά-προσωπικά στοιχεία

6.1.1 Ερώτηση 1η - Φύλο

Όπως απεικονίζεται στο γράφημα 1, υπάρχει τεράστια ανισοκατανομή μεταξύ ανδρών και γυναικών, με τους άνδρες να αποτελούν το 1,41% ή πέντε άτομα στην έρευνα, από το σύνολο των 355 συμμετεχόντων. Αυτό ερμηνεύεται από το γεγονός ότι η πλειονότητα των Προϊσταμένων Νηπιαγωγείων είναι γυναίκες. Τα τελευταία χρόνια εισάγονται και άνδρες στα Τμήματα Προσχολικής Εκπαίδευσης των ΑΕΙ.

Γράφημα 1. Ποσοστά των φύλων του δείγματος



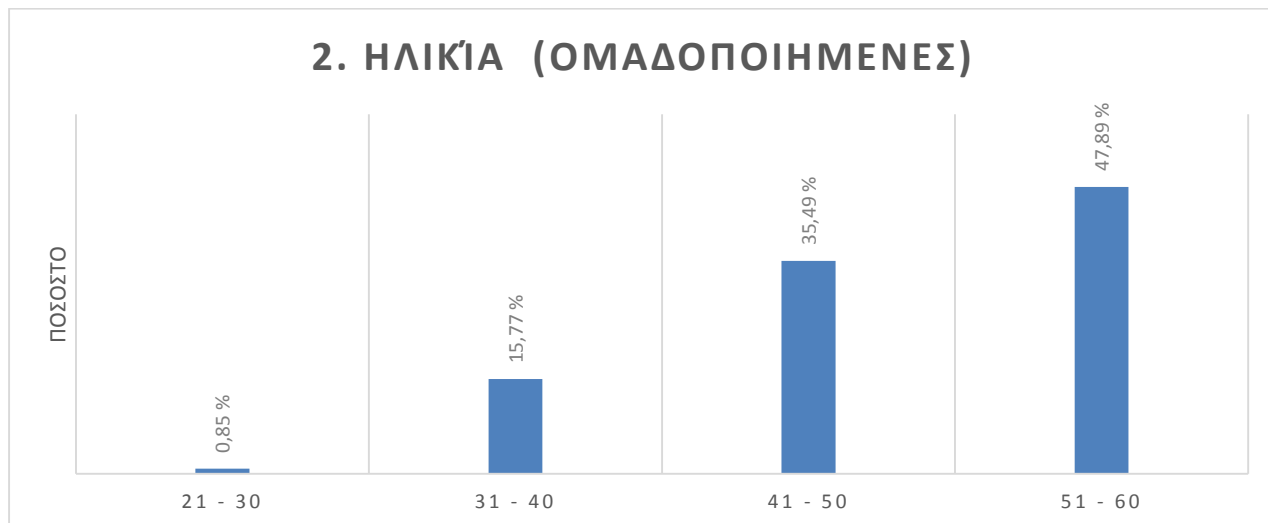
6.1.2 Ερώτηση 2η - Ηλικία

Το ηλικιακό προφίλ του δείγματος παρουσιάζει επίσης μία μικρή ανισοκατανομή στις ηλικιακές ομάδες που παρουσιάζονται στο πίνακα 2. Αρχικά η μικρότερη ηλικία που δηλώθηκε ήταν τα 24 έτη, ενώ η μεγαλύτερη τα 60. Το σύνολο των ατόμων που ήταν κάτω των 30 ετών είναι μόνο , ενώ από 31-40 έτη συνολικά βρέθηκαν 56 άτομα. Στατιστικά, η συγκεκριμένη ομαδοποίηση του συνόλου του δείγματος δεν δίνει δυνητικά χρήσιμα δεδομένα επομένως θα λάβει χώρα δεύτερη ομαδοποίηση ώστε στατιστικά να επιτευχθεί ένα πιο αξιοποιήσιμο ηλικιακό προφίλ.

Πίνακας 2. Ομαδοποιημένο ηλικιακό εύρος

Ηλικιακό εύρος	N	Ποσοστό %
24 - 30	3	0,8
31 - 40	56	15,8
41 - 50	126	35,5
51 - 60	170	47,9
Σύνολο	355	100,0

Γράφημα 2. Ομαδοποιημένο ηλικιακό εύρος



Στατιστικά πιο σημαντική, σε δεύτερο βαθμό ανάλυσης, είναι η ομαδοποίηση των ηλικιών από 24-40 με συνολικό ποσοστό 16,6% και το εύρος 41-60 έτη να ανέρχεται στο 83,4% (βλ. Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Ομαδοποιημένο ηλικιακό εύρος

Ηλικιακό εύρος	N	Ποσοστό %
24 - 40	59	16,6
41 - 60	296	83,4
Σύνολο	355	100,0

Η δευτερεύουσα ομαδοποίηση μας δείχνει ότι η θέση των Προϊσταμένων στα Νηπιαγωγεία σε συντριπτική πλειοψηφία απαρτίζεται από μεγαλύτερες ηλικίες και δεν ανατίθεται σε νεότερους.

6.1.3 Ερώτηση 3η – Εκπαιδευτική υπηρεσία

Η εκπαιδευτική υπηρεσία του δείγματος ήταν σύμφωνη με το ηλικιακό εύρος του δείγματος καθώς η εκπαιδευτική υπηρεσία αυξάνεται με την αύξηση της ηλικίας. Το 44,79% του δείγματος είχε εκπαιδευτική υπηρεσία, μεταξύ 10 – 20 έτη, ποσοστό 34,93% είχε εκπαιδευτική υπηρεσία μεταξύ 20 – 30 έτη, ενώ 47 άτομα (ποσοστό 13,24%) άνω των 30 ετών. Αξιοσημείωτη είναι όμως η παρουσία ενός ατόμου στα ερωτηματολόγια, με λιγότερο από ένα έτος εκπαιδευτικής υπηρεσίας, να βρίσκεται σε θέση Προϊσταμένου Νηπιαγωγείου.

Πίνακας 4. Ομαδοποιημένη εκπαιδευτική υπηρεσία σε έτη

Έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας	N	Ποσοστό %
<= 10	25	7,04
10 – 20	159	44,79
20 – 30	124	34,93
>=30	47	13,24
Σύνολο	355	100,0

Γράφημα 3. Ομαδοποιημένη εκπαιδευτική υπηρεσία σε έτη



6.1.4 Ερώτηση 4η – Εργασιακή εμπειρία ως Προϊστάμενος/η

Η εργασιακή εμπειρία του δείγματος, ως Προϊστάμενος/η, δεν παρουσίασε κάποιες ιδιαιτερότητες πέραν της κλιμάκωσης σε συνάφεια με το ηλικιακό εύρος που παρουσιάστηκε στην προηγούμενη ερώτηση. Όπως ήταν αναμενόμενο, σύμφωνα με το υπό μελέτη δείγμα, τη θέση Προϊσταμένων καταλαμβάνουν οι μεγαλύτερες ηλικίες και από τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την ομαδοποίηση στον πίνακα 4, παρατηρούμε ότι ποσοστό 58,59% κατέχει τη θέση Προϊσταμένου/η για έως 7,5 έτη δηλαδή στο μεγαλύτερο εύρος ηλικίας που εντοπίσαμε στο δείγμα μας.

Πίνακας 5. Ομαδοποιημένη εκπαιδευτική υπηρεσία σε έτη ως προϊστάμενοι

Έτη υπηρεσίας ως προϊστάμενος/η	N	Ποσοστό %
<= 7,5	208	58,59
7,5-15	81	22,82
15-22,5	43	12,11
22,5-30	16	4,51
>30	7	1,97
Σύνολο	355	100,0

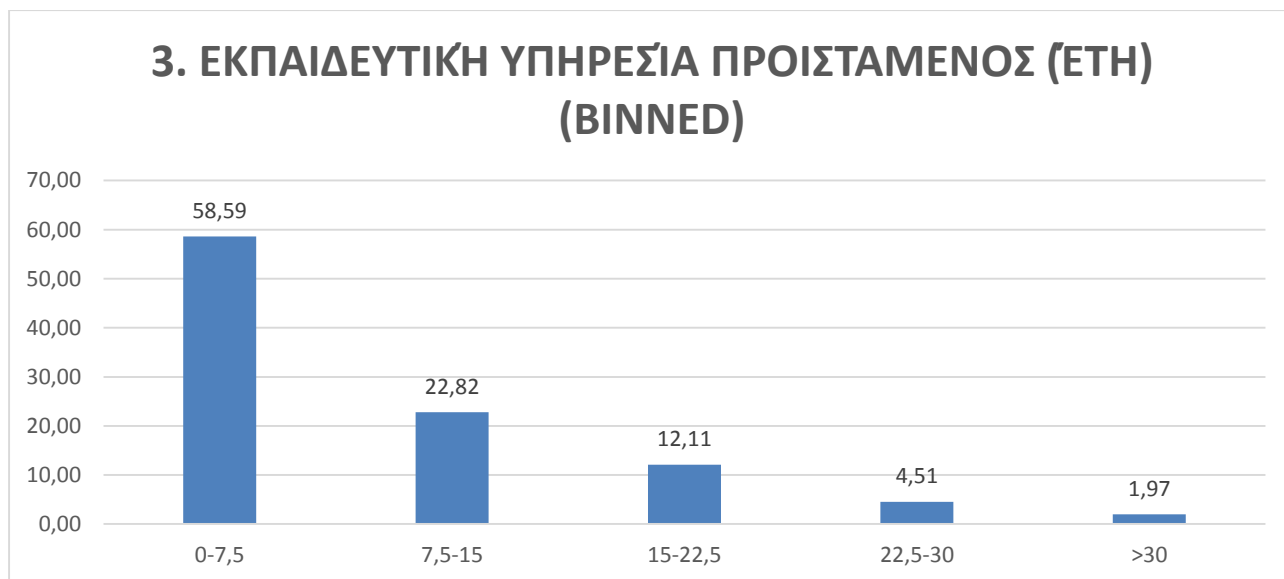
N=Πλήθος

Αυτό μεταφράζεται σε ανάθεση θέσης προϊσταμένου σε ηλικίες μεγαλύτερες των 40 ετών, που μπορεί να οφείλεται και σε ένα βαθμό στη μονιμοποίηση των εκπαιδευτικών αλλά και στην εμπειρία ώστε η θητεία ως προϊστάμενος ενός νηπιαγωγείου να μη απειλείτε από μία πιθανή μετάθεση ή από



την έλλειψη της απαραίτητης εμπειρίας στις μορφές διαχείρισης περιστατικών και κρίσεων εντός της σχολικής μονάδας.

Γράφημα 4. Ομαδοποιημένη εκπαιδευτική υπηρεσία σε έτη ως Προϊστάμενος/η



6.1.5 Ερώτηση 5η – Σχέση εργασίας

Σημαντική βαθμονόμηση εμφανίζεται και στη σχέση εργασίας καθώς όπως προαναφέρθηκε στην προηγούμενη ερώτηση, η μονιμοποίηση παρουσιάζει σημαντικό παράγοντα στην ανάθεση υποχρεώσεων Προϊσταμένου.

Πίνακας 6. Σχέση εργασίας προϊστάμενων

Σχέση εργασίας	N	Ποσοστό %
Αναπληρωτής/τρια	16	4,5
Μόνιμος/η	339	95,5
Σύνολο	355	100,0

Γράφημα 5. Σχέση εργασίας προϊστάμενων



6.1.6 Ερώτηση 6η – Σπουδές

Σχετικά με τις σπουδές παρατηρούμε ότι τα περισσότερα υποκείμενα της έρευνας έχουν πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης (ποσοστό 70,4%), Ποσοστό 27,6% έχουν πτυχίο Νηπιαγωγού διετούς φοίτησης και ποσοστό 36,7% να έχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (βλ. Πίνακα 7).

Πίνακας 7. Πλήθος ανά κατηγορία σπουδών

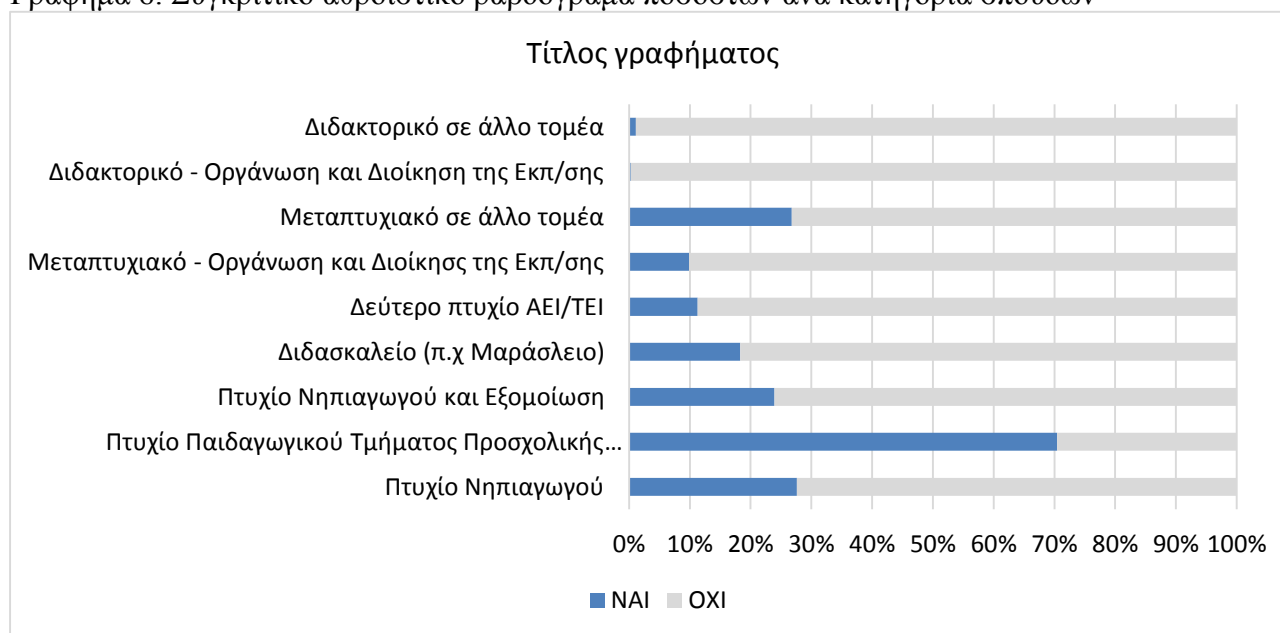
Φοίτηση	N	Ποσοστό %
Πτυχίο Νηπιαγωγού (διετής φοίτηση)	98	27,6%
Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης (τετραετής φοίτηση)	250	70,4%
Πτυχίο Νηπιαγωγού (διετής φοίτηση) και Εξομοίωση	85	23,9%
Διδασκαλείο (π.χ Μαράσλειο)	65	18,3%
Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	40	11,3%

Φοίτηση	N	Ποσοστό %
Μεταπτυχιακό στον Τομέα της Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπ/σης	35	9,9%
Μεταπτυχιακό σε άλλο τομέα	95	26,8%
Διδακτορικό στον Τομέα της Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπ/σης	1	0,3%
Διδακτορικό σε άλλο τομέα	4	1,1%

N=Πλήθος

Σημαντικό στοιχείο που αξίζει να επισημανθεί είναι ότι μόνο το 1,4% του δείγματος έχει διδακτορικό δίπλωμα το οποίο μεταφράζεται σε μόνο πέντε άτομα από το σύνολο των 355 εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα.

Γράφημα 6: Συγκριτικό αθροιστικό ραβδόγραμμα ποσοστών ανά κατηγορία σπουδών



6.1.7 Ερώτηση 7η – Γνώσεις υπολογιστών

Οι γνώσεις υπολογιστών των συμμετεχόντων Προϊσταμένων Νηπιαγωγών με πιστοποίηση τουλάχιστον Α' επιπέδου αγγίζει το 85,9%, ενώ 50 άτομα από το σύνολο του δείγματος δεν έχουν καμία γνώση ή πιστοποίηση.

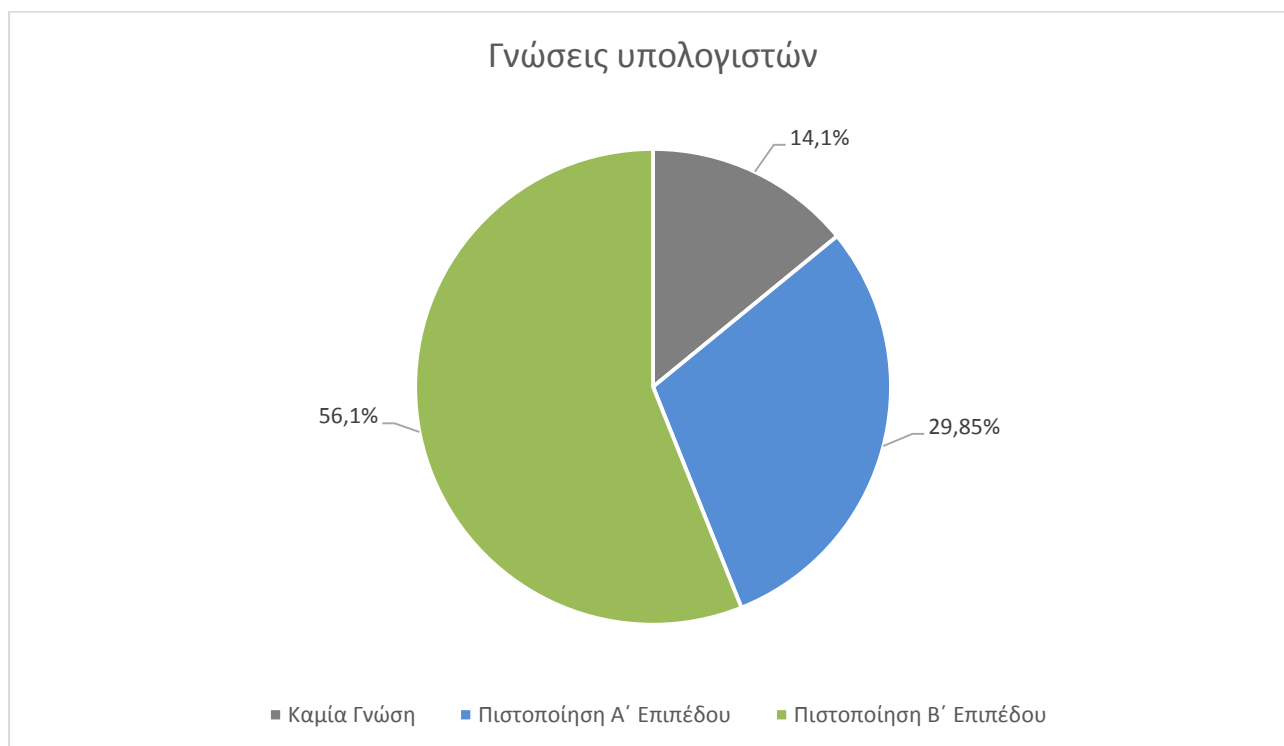


Πίνακας 8. Πλήθος ανά βαθμίδα γνώσεων υπολογιστών

Έτη υπηρεσίας ως προϊστάμενος/η	N	Ποσοστό %
Καμία γνώση	50	14,1%
Πιστοποίηση Α΄ Επιπέδου	106	29,8%
Πιστοποίηση Β΄ Επιπέδου	199	56,1%
Σύνολο	355	100,0

N=Πλήθος

Γράφημα 7. Ποσοστό ανά βαθμίδα γνώσεων υπολογιστών



6.2 Διοίκηση σχολικής μονάδας

Σε αυτή τη θεματική ενότητα αναδεικνύονται τα δημογραφικά δεδομένα που αφορούν τα Νηπιαγωγεία στα οποία εργάζονται οι συμμετέχοντες στην έρευνα, όπως π.χ. ο πληθυσμός της περιοχής και ο νομός στον οποίο ανήκει το σχολείο. Επιπρόσθετα, εξετάζονται τα δεδομένα των τύπων των Νηπιαγωγείων στα οποία βρίσκονται οι Προϊστάμενοι/ες καθώς και ο τρόπος που τους ανατέθηκε η θέση του/ης Προϊσταμένου/ης. Αναλύονται, επίσης, οι προσωπικές απόψεις των

Προϊσταμένων αναφορικά με την προτίμηση που δείχνουν στην άσκηση του διοικητικού ή διδακτικού ρόλου τους.

6.2.1 Ερώτηση 8η – Το σχολείο στο οποίο είμαι προϊστάμενος/η βρίσκεται σε:

Στη συγκεκριμένη ερώτηση και όπως εμφανίζονται στα αποτελέσματα του πίνακα 9, το μεγαλύτερο πλήθος του δείγματος βρίσκεται σε ημιαστική ή αστική περιοχή σε επίπεδο 72,3% ενώ μόλις 98 άτομα βρίσκονται σε αγροτικές περιοχές (27,6%).

Πίνακας 9. Πληθυσμιακός τύπος περιοχής σχολείου

Πληθυσμός περιοχής	N	Ποσοστό %
Αστική περιοχή (άνω των 10000 κατοίκων)	183	51,5
Ημιαστική περιοχή (μεταξύ 2000 και 10000 κατοίκων)	74	20,8
Αγροτική περιοχή (κάτω των 2000 κατοίκων)	98	27,6
Σύνολο	355	100,0

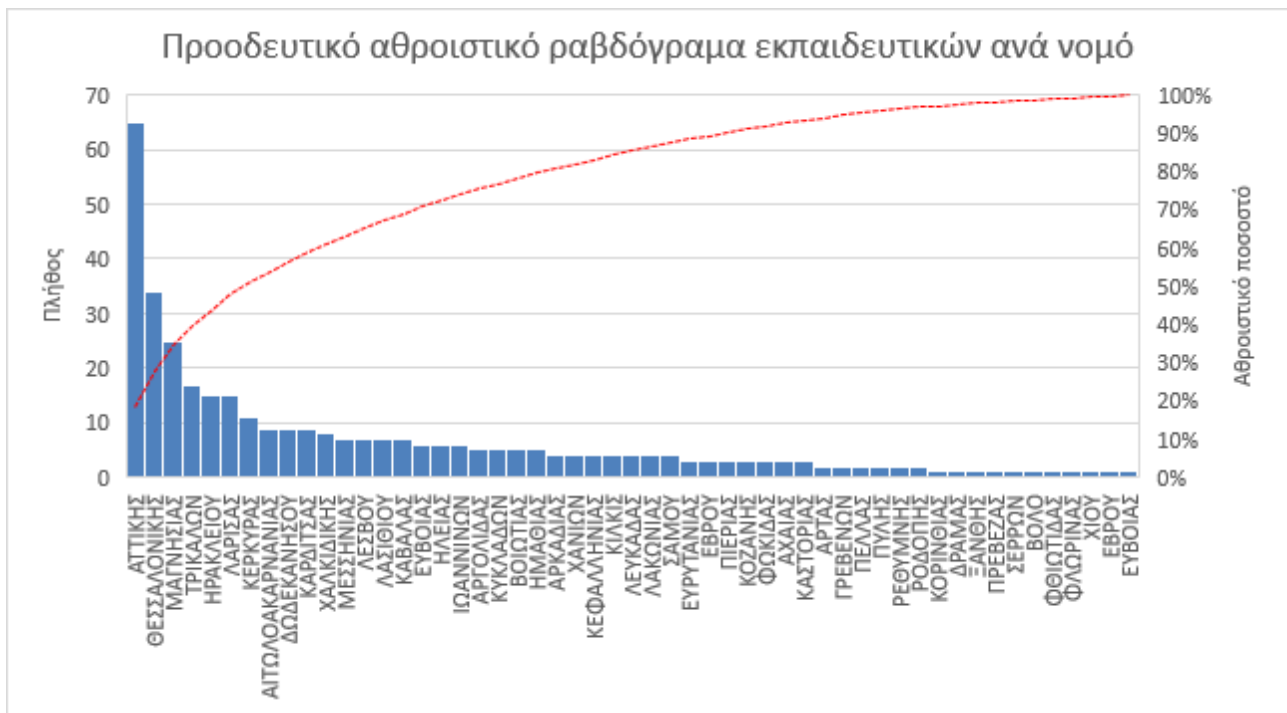
N=Πλήθος

6.2.2 Ερώτηση 9η – Σε ποιο νομό βρίσκεται το σχολείο στο οποίο είστε προϊστάμενος/η;

Από το γράφημα 8 παρατηρούμε ότι το σχολείο στο οποίο οι ερωτώμενοι είναι Προϊστάμενοι/ες βρίσκεται σε ποσοστό 43,9% στους νομούς της Αττικής, Θεσσαλονίκης, Μαγνησίας, Τρικάλων και Ηρακλείου. Το δείγμα φαίνεται να είναι συγκεντρωμένο σε περιοχές με υψηλό πληθυσμό. Στη συγκεκριμένη περίπτωση όμως επειδή το δείγμα περιορίζεται στους συμμετέχοντες και δεν αντικατοπτρίζει το σύνολο των Προϊσταμένων Νηπιαγωγείων πανελλαδικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι το δημογραφικό προφίλ που δημιουργείται με το παρόν δείγμα συμμετεχόντων, αντικατοπτρίζει την κατανομή πλήθους εκπαιδευτικών ανάλογο με αυτό της Ελλάδος.

Γράφημα 8. Πλήθος εκπαιδευτικών ανά νομό





6.2.3 Ερώτηση 10η – Το σχολείο στο οποίο είμαι προϊστάμενος/η είναι:

Η ερώτηση για το τύπο του Νηπιαγωγείου συγκέντρωσε υψηλή ανισοκατανομή στους Προϊσταμένους/ες με το 80% του δείγματος να βρίσκεται σε ολόημερο ενώ μόνο το 20% να εργάζεται σε κλασσικό νηπιαγωγείο.

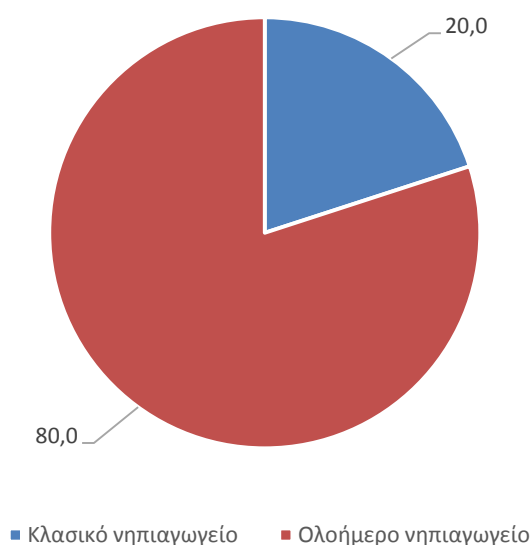
Πίνακας 10. Πλήθος εκπαιδευτικών ανά τύπο νηπιαγωγείου

Τύπος νηπιαγωγείου	N	Ποσοστό %
Κλασσικό νηπιαγωγείο	71	20,0
Ολόημερο νηπιαγωγείο	284	80,0
Σύνολο	355	100,0

Αυτή η ανισοκατανομή δεν επηρεάζει τα αποτελέσματα της έρευνας ούτε δημιουργεί διαφοροποιήσεις στις συνθήκες εργασίας καθώς η συγκεκριμένη ερώτηση παίζει ρόλο σκιαγράφησης του δείγματος παρά ερευνητικό παράγοντα.

Γράφημα 9. Ποσοστά ανά τύπο Νηπιαγωγείου

Ποσοστό εκπαιδευτικών ανά τύπο νηπιαγωγείου



6.2.4 Ερώτηση 11η – Η διοίκηση του νηπιαγωγείου μου ανατέθηκε:

Από τον πίνακα 11 φαίνεται ότι η Διεύθυνση Εκπαίδευσης είναι αυτή που αναθέτει σε Νηπιαγωγούς τη διοικητική θέση του/ης Προϊσταμένου/ης (ποσοστό 55,8%), ενώ ακολουθεί η ατομική συνειδητή επιλογή των συμμετεχόντων σε ποσοστό 44,2%. Η διαφορά που εμφανίζεται ανέρχεται στις 11,6 ποσοστιαίες μονάδες ή μόλις 41 άτομα από το σύνολο του δείγματος.

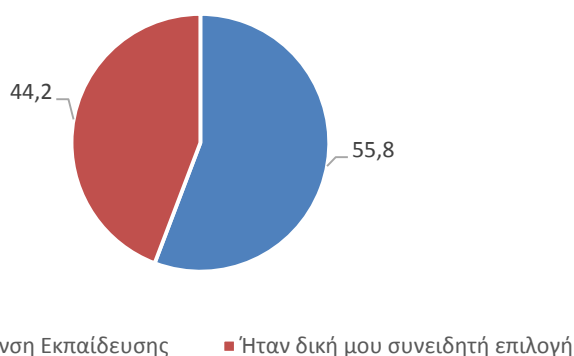
Πίνακας 11. Συχνότητες λόγων ανάληψης θέσης προϊσταμένου

Λόγος ανάληψης θέσης προϊσταμένου	N	Ποσοστό %
Από τη διεύθυνση εκπαίδευσης	198	55,8
Ήταν δική μου συνειδητή επιλογή	157	44,2
Σύνολο	355	100,0

N=Πλήθος

Γράφημα 10. Ποσοστά λόγων ανάληψης θέσης προϊσταμένου

Λόγος ανάληψης θέσης προϊστάμενου



6.2.5 Ερώτηση 12η – Προτίμηση εκπαιδευτικού έργου

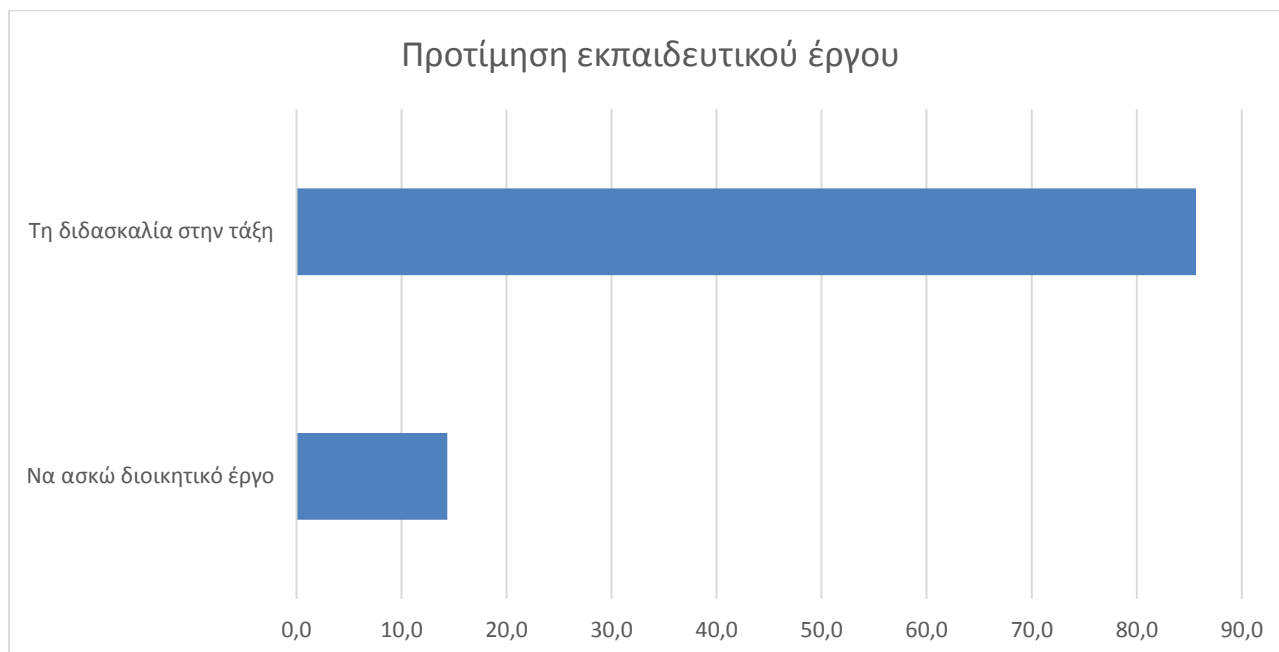
Σε αυτή την ερώτηση ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να εκφράσουν τη προτίμησή τους ανάμεσα στη διδασκαλία στην τάξη και την άσκηση διοικητικού έργου. Με συντριπτική πλειοψηφία, και όπως φαίνεται στον πίνακα 12 - γράφημα 11, η διδασκαλία στη τάξη αποτέλεσε τη βασική προτίμηση των Προϊσταμένων, συγκεντρώνοντας ποσοστό 85,6% ή τριακόσα τέσσερα (304) άτομα από το σύνολο του δείγματος.

Πίνακας 12. Ομαδοποιημένο ηλικιακό εύρος

Έτη υπηρεσίας ως προϊστάμενος/η	N	Ποσοστό %
Διδασκαλία στη τάξη	304	85,6
Διοικητικό έργο	51	14,4
Σύνολο	355	100,0

Απεναντίας το διοικητικό έργο αποτελεί προτίμηση μόνο του ποσοστού 14,4% ή πενήντα ένα (51) ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι μόλις ένας στους /ις επτά Προϊσταμένους/ες προτιμούν το διοικητικό έργο και τις προκλήσεις τις οποίες αντιμετωπίζουν σε σχέση με τη διδασκαλία στη τάξη.

Γράφημα 11. Συχνότητες προτίμησης εκπαιδευτικού έργου



6.2.6 Ερώτηση 13η – Σε ποιον από τους ακόλουθους τομείς εστιάζετε τις προτεραιότητες σας καθημερινά;

Στο παρόν ερώτημα στόχος ήταν να ερευνήσουμε, εκτός της προτίμησης που δείχνουν οι Προϊστάμενοι/ες στο διδακτικό ή διοικητικό έργο της προηγούμενης ερώτησης, σε ποιον τομέα δείχνουν προτεραιότητα στην καθημερινότητά τους.

Πίνακας 13. Συχνότητες εστίασης προτεραιοτήτων εκπαιδευτικών

Έτη υπηρεσίας ως προϊστάμενος/η	N	Ποσοστό %
Προηγείται το διδακτικό από το διοικητικό μου έργο	116	32,7
Προηγείται το διοικητικό από το διδακτικό μου έργο	15	4,2
Φροντίζω να τα ισοσταθμίζω και τα δυο μου καθήκοντα	218	61,4
Τίποτα από τα παραπάνω	6	1,7
Σύνολο	355	100,0

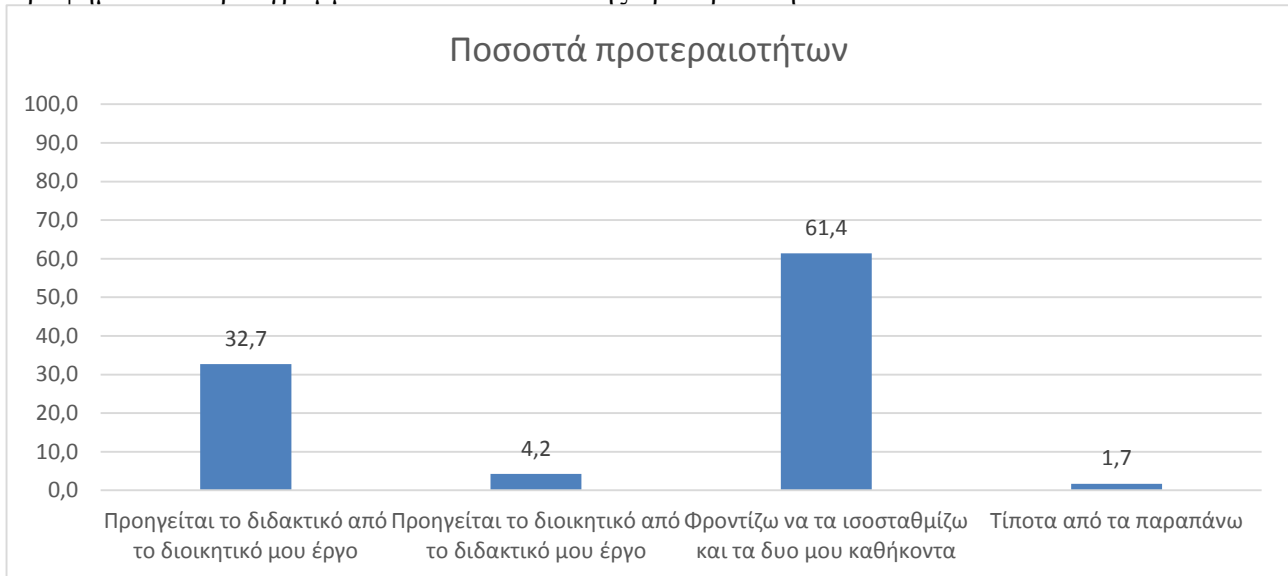
N=Πλήθος

Όπως προκύπτει και από τα αποτελέσματα του πίνακα 13 - γράφημα 12, οι Προϊστάμενοι/ες οι οποίοι φροντίζουν να ισοσταθμίζουν και τους δύο ρόλους αποτελούν το 61,4% του δείγματος, ενώ αυτοί/ες που θεωρούν ότι προηγείται το διδακτικό από το διοικητικό τους έργο καταλαμβάνουν ποσοστό 32,7% του δείγματος. Αναλογικά ακολουθούν όσοι/ες δήλωσαν ότι το διοικητικό τους έργο



προηγείται με ποσοστό 4,2%, ενώ μόλις 6 άτομα ή ποσοστό 1,7% δηλώνει ότι τίποτα από τα παραπάνω δεν αποτελεί προτεραιότητά τους.

Γράφημα 12. Ραβδόγραμμα ποσοστών εστίασης προτεραιοτήτων εκπαιδευτικών



6.3 Συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα οργάνωσης και διοίκησης σχολικών μονάδων

Στη συγκεκριμένη ενότητα επιχειρήσαμε να συμπληρώσουμε το προφίλ του δείγματος αναζητώντας πληροφορίες που αφορούν την εκπαίδευσή τους μέσω μαθημάτων, κατά τη διάρκεια των σπουδών τους ή μέσω επιμορφωτικών σεμιναρίων κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους υπηρεσίας, σχετικά με την οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων. Ταυτόχρονα εξετάζουμε το βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από αυτής της μορφής σεμινάρια, αναζητώντας διάφορα χαρακτηριστικά των σεμιναρίων αυτών όπως π.χ. τους λόγους που παρακινήθηκαν να τα παρακολουθήσουν ή αντιστοίχως τους λόγους για τους οποίους δεν έχουν συμμετάσχει σε κάποιο επιμορφωτικό σεμινάριο.

6.3.1 Ερώτηση 14η – Έχετε παρακολουθήσει μαθήματα σχετικά με θέματα οργάνωσης και διοίκησης σχολικών μονάδων κατά τη διάρκεια των σπουδών σας;

Με το μεγαλύτερο πλήθος του δείγματος να είναι πτυχιούχοι σπουδών ΑΕΙ παρατηρούμε από τα αποτελέσματα του πίνακα 14 - γράφημα 13 ότι σε επίπεδο προπτυχιακών σπουδών ποσοστό 26,5% του δείγματος έχει παρακολουθήσει μαθήματα που αφορούν την οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων ενώ σε μεταπτυχιακό επίπεδο το 14,9%. Έπειτα ακολουθεί η κατηγορία όσων έχουν



Εξομοίωση Πτυχίου με ποσοστό 11,3% και αυτών που έχουν πτυχίο Διδασκαλείου με ποσοστό 8,7% από το σύνολο του δείγματος. Λαμβάνοντας υπόψιν το μέγιστο ποσοστό που παρουσιάζεται στο δείγμα μας, στο προπτυχιακό επίπεδο σπουδών προκύπτει ότι το 73,5% δεν έχει παρακολουθήσει σε προπτυχιακό επίπεδο κάποιο μάθημα που αφορά την οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων, αλλά δεδομένου της πιθανότητας ότι μπορεί το δείγμα να έχει παρακολουθήσει σε κάποιο άλλο επίπεδο σπουδών, αφαιρούμε το σύνολο των υπολοίπων ποσοστών σε μεταπτυχιακό, διδασκαλείο και εξομοίωση πτυχίου καταλήγοντας έτσι να υπολογίσουμε ένα απόλυτο ελάχιστο ποσοστό ύψους 38,6% που δεν έχει παρακολουθήσει καμίας μορφής μάθημα σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης σχολικών μονάδων.

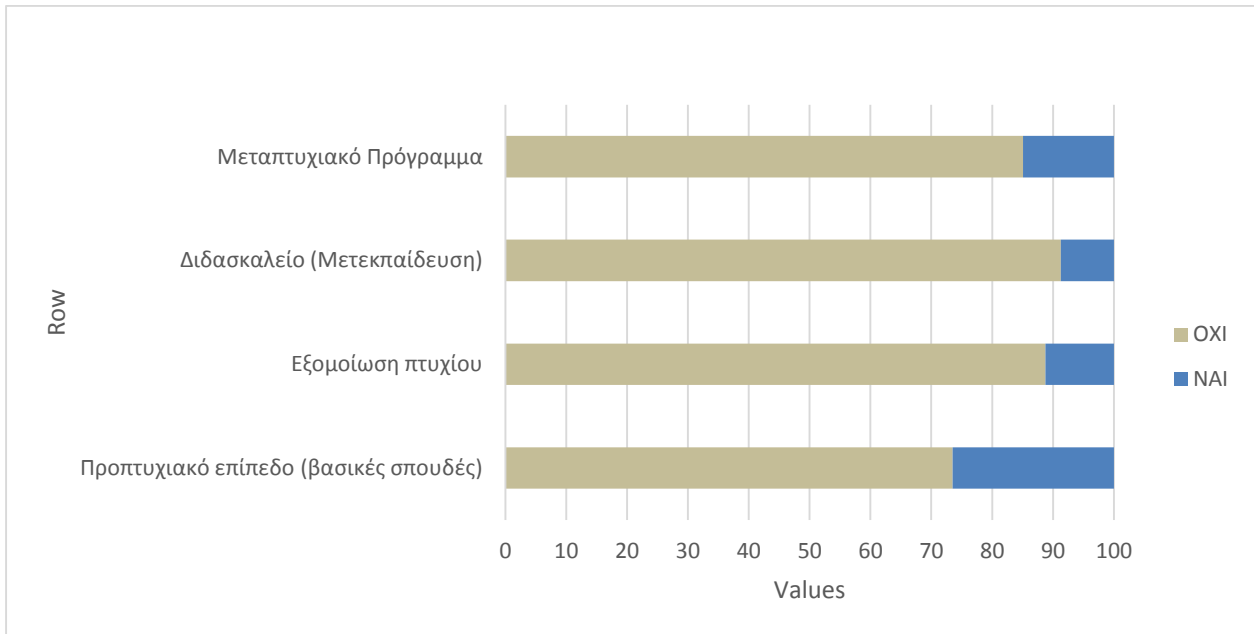
Πίνακας 14. Συχνότητες απαντήσεων για το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών

Επίπεδο Σπουδών	ΝΑΙ		ΟΧΙ	
	N	Ποσοστό %	N	Ποσοστό %
Προπτυχιακό	94	26,5%	261	73,5%
Εξομοίωση πτυχίου	40	11,3%	315	88,7%
Διδασκαλείο	31	8,7%	324	91,3%
Μεταπτυχιακό	53	14,9%	302	85,1%

N=Πλήθος



Γράφημα 13. Αθροιστικό ραβδόγραμμα ποσοστών εκπαιδευτικού επιπέδου



6.3.2 Ερώτηση 15η – Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια σχετικά με θέματα οργάνωσης και διοίκησης σχολικών μονάδων;

Η ερώτηση είχε ως στόχο να αναλύσουμε ποια είναι η πιο συχνή διάρκεια παρακολούθησης επιμορφωτικών σεμιναρίων για τους/ις Προϊσταμένους/ες εκτός ακαδημαϊκών σπουδών. Το δείγμα απάντησε ότι το 43,7% έχει παρακολουθήσει σεμινάρια λίγων ωρών ενώ το 20,6% λίγων ημερών. Τα ποσοστά αυτά μειώνονται στο ένα τέταρτο σε σύγκριση με τα αντίστοιχα των λίγων ωρών αγγίζοντας το 11,8% για αυτά της τριμήνιας διάρκειας, ενώ 29 άτομα (8,4%) εκ του συνόλου του δείγματος συμμετείχε σε σεμινάρια διάρκειας ενός εξαμήνου.

Πίνακας 15. Συχνότητες απαντήσεων παρακολούθησης επιμορφωτικών σεμιναρίων

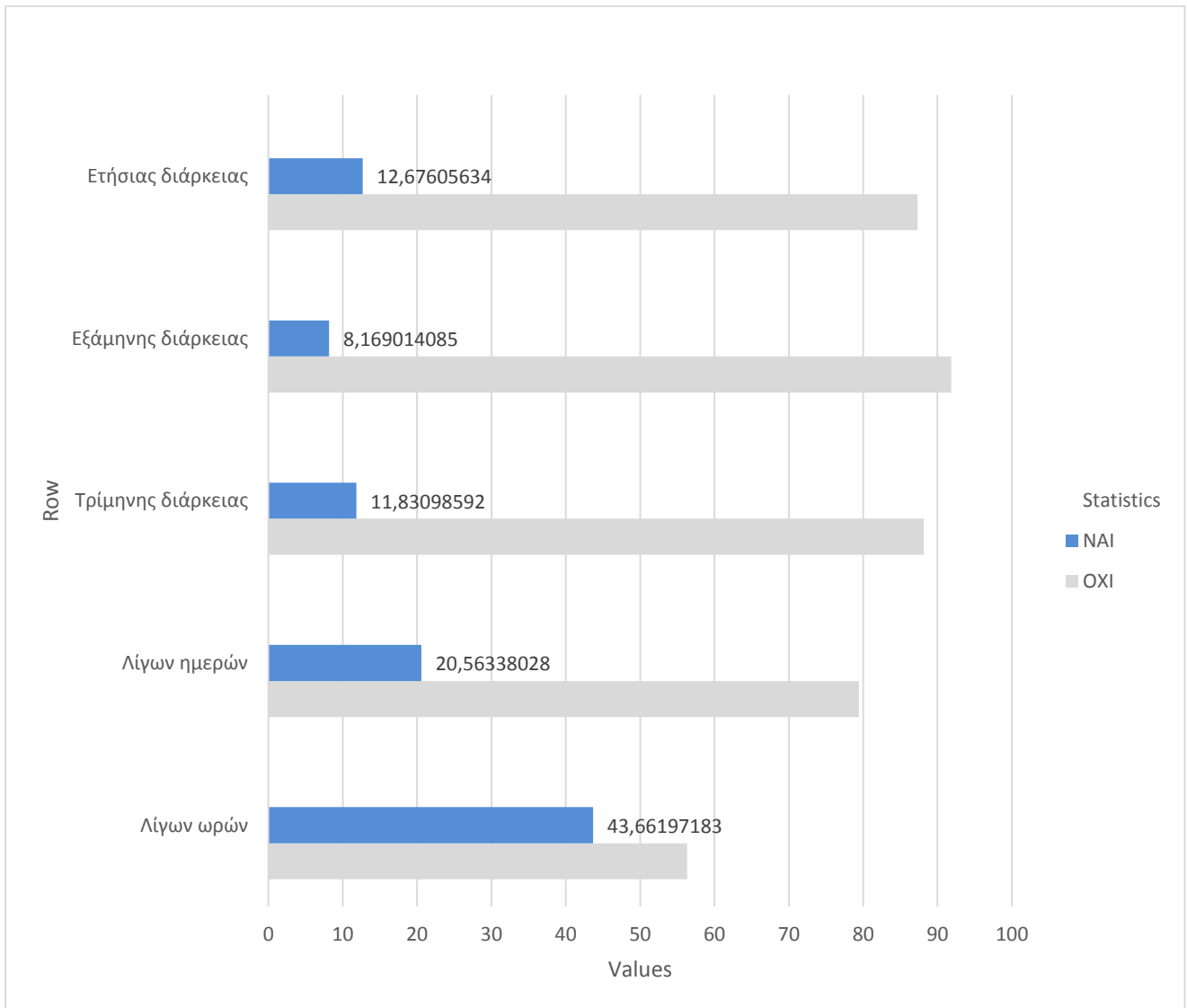
Διάρκεια	NAI		OXI	
	N	Ποσοστό %	N	Ποσοστό %
Λίγων ωρών	155	43,7%	200	56,3%

Λίγων ημερών	73	20,6%	282	79,4%
Τρίμηνης διάρκειας	42	11,8%	313	88,2%
Εξάμηνης διάρκειας	29	8,2%	326	91,8%

Ακολουθώντας την αφαιρετική μέθοδο της προηγούμενης ερώτησης και λαμβάνοντας ως ελάχιστο μέτρο μη συμμετοχής το ποσοστό 56,3% της κατηγορίας λίγων ωρών (βλ. Πίνακα 15) αφαιρούνται οι συμμετοχές των κατηγοριών λίγων ημερών (20,6%), τρίμηνης διάρκειας (11,8%) και εξάμηνης διάρκειας (8,2%) και καταλήγουμε στο αποτέλεσμα ότι το ποσοστό 15,7% του δείγματος δεν συμμετείχε σε κανένα σεμινάριο.



Γράφημα 14. Ποσοστά διάρκειας επιμορφωτικών σεμιναρίων



6.3.3 Ερώτηση 16η – Ποια ήταν τα κίνητρα για την παρακολούθηση αυτών των επιμορφωτικών σεμιναρίων;

Προκειμένου να αντλήσουμε πληροφορίες για τα πιθανά κίνητρα τα οποία λειτούργησαν προς την κατεύθυνση παρακολούθησης των επιμορφωτικών σεμιναρίων από τους/τις Προϊσταμένους/ες, επιλέχθηκε η κλίμακα Likert καθώς δίνει την ευελιξία και εκφραστική ελευθερία στον ερωτηθέντα να αποφασίσει σε ποιο βαθμό συμφωνεί ή διαφωνεί με την εκάστοτε επιλογή.

Πίνακας 16. Συχνότητες για κριτήρια και βαθμό ικανοποίησης

Βαθμός ικανοποίησης Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ ΜΤ ΤΑ



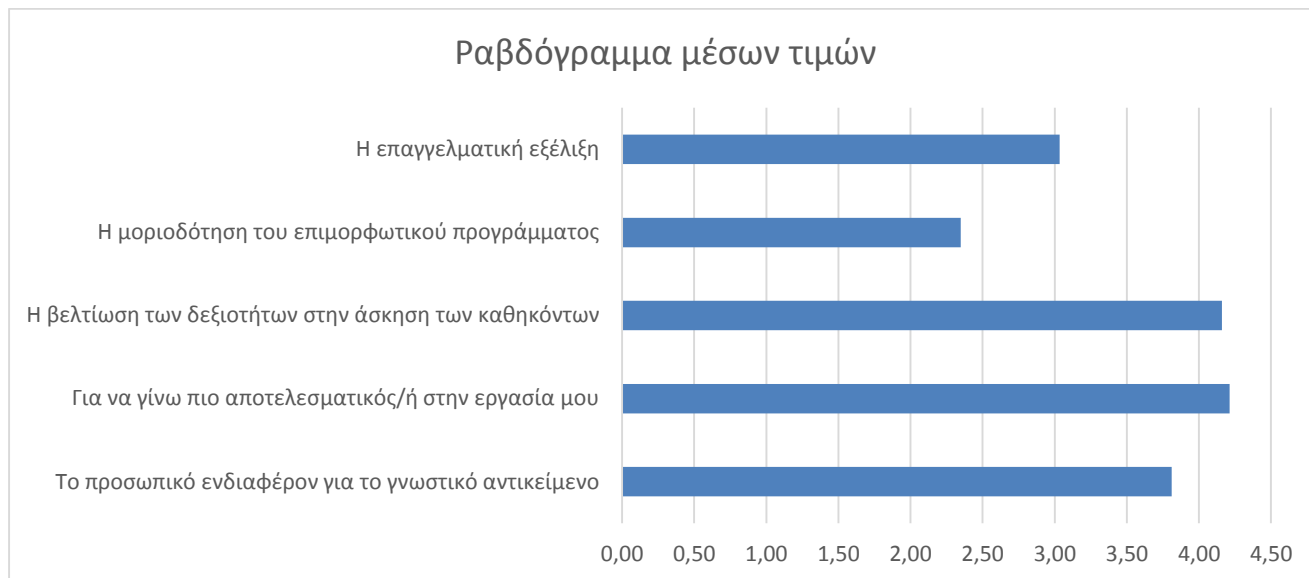
Το προσωπικό ενδιαφέρον για το γνωστικό αντικείμενο	7	12	58	65	64	3,81	1,049
Για να γίνω πιο αποτελεσματικός/ή στην εργασία μου	3	9	28	67	99	4,21	0,939
Η βελτίωση των δεξιοτήτων στην άσκηση των καθηκόντων	3	7	35	70	91	4,16	0,926
Η μοριοδότηση του επιμορφωτικού προγράμματος	82	34	44	23	21	2,35	1,372
Η επαγγελματική εξέλιξη	46	32	39	45	43	3,03	1,456

Σημείωση: ΜΤ=Μέση τιμή, ΤΑ=Τυπική απόκλιση

Στην κλίμακα Likert που επιλέχθηκε για τη συγκεκριμένη ερώτηση καθώς και για όλες τις ακόλουθες που εφαρμόζουν αυτή τη κλίμακα βαθμολόγησης, για να μελετηθεί στατιστικά, έγινε μετάφραση των βαθμών ικανοποίησης σε αντίστοιχους αριθμητικούς, όπου ο βαθμός 1 αντιστοιχεί την επιλογή «Καθόλου», ο βαθμός 2 στην επιλογή «Λίγο», ο βαθμός 3 στην επιλογή «Αρκετά», ο βαθμός 4 στην επιλογή «Πολύ» και ο βαθμός 5 στην επιλογή «Πάρα πολύ».



Γράφημα 15. Ραβδόγραμμα μέσων τιμών για τα κριτήρια και βαθμό ικανοποίησης



Λαμβάνοντας υπόψιν την αριθμητική μετάφραση των αποτελεσμάτων του ερωτήματος προκύπτουν μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις, επιτρέποντας έτσι να προχωρήσουμε στην ακόλουθη κατάταξη. Κυριότερο κίνητρο για την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων αποτέλεσε *η ανάγκη των Προϊσταμένων να γίνουν πιο αποτελεσματικοί* στην εργασία τους, με μέση τιμή $MT=4,21$ και με πολύ μικρή διαφορά αλλά παρόμοιας φύσεως κίνητρο *η βελτίωση των δεξιοτήτων τους στην άσκηση των καθηκόντων* τους με μέση τιμή $MT=4,16$ καθιστώντας αυτές τις δύο επιλογές τα κυριότερα κίνητρα. Έπειτα στην τρίτη θέση σημαντικότητας κατατάσσεται το κίνητρο *του προσωπικού ενδιαφέροντος* των Προϊσταμένων για το *γνωστικό αντικείμενο* με μέση τιμή $MT=3,81$, ενώ αρκετά υποβαθμισμένα θεωρούνται τα κίνητρα του σκοπού *της επαγγελματικής εξέλιξης* και *της μοριοδότησης του επιμορφωτικού προγράμματος* με μέσες τιμές $MT=3,03$ και $MT=2,35$ αντιστοίχως.

6.3.3 Ερώτηση 17η – Πόσο ικανοποιημένοι είστε από την παρακολούθηση αυτών των επιμορφωτικών σεμιναρίων;

Παρόμοια με τη προηγούμενη ερώτηση, έτσι και σε αυτή με τη κλίμακα Likert ζητούμε από τα υποκείμενα του δείγματος να μας προσδιορίσουν το βαθμό ικανοποίησής τους μετά τη συμμετοχή τους σε κάποιο επιμορφωτικό σεμινάριο. Επαναλαμβάνεται επίσης και η μετατροπή της κλίμακας βαθμολόγησης σε αριθμητική κλίμακα ώστε να μπορέσουμε να υπολογίσουμε τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων.

Πίνακας 17. Βαθμολόγηση



Βαθμός ικανοποίησης	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	ΜΤ	ΤΑ
Μπορώ να ανταπεξέλθω στις απαιτήσεις του διοικητικού έργου	14	58	82	41	9	2,87	0,961
Το περιεχόμενο ανταποκρινόταν στις επιμορφωτικές ανάγκες μου	9	50	95	41	10	2,97	0,904
Οι εκπαιδευτικές τεχνικές ταίριαζαν με την εκπαίδευση ενηλίκων	13	48	82	47	14	3,00	1,000
Οι επιμορφωτές/τριες είχαν επιστημονική συνέπεια	8	17	84	77	17	3,38	0,901
Η μέθοδος επιμόρφωσης ήταν κατάλληλη για μένα	9	44	98	37	16	2,77	1,155
Ο χρόνος διεξαγωγής του σεμιναρίου ήταν επαρκής	29	61	60	38	17	3,03	0,944

Σημείωση: ΜΤ=Μέση τιμή, ΤΑ=Τυπική απόκλιση

Στο πίνακα 17 παρατηρείτε ότι οι συμμετέχοντες θεώρησαν ότι σε μεγάλο βαθμό ήταν αρκετά ικανοποιημένοι από την παρακολούθηση αυτών των επιμορφωτικών σεμιναρίων με κυρίαρχο παράγοντα ικανοποίησης την *επιστημονική συνέπεια των επιμορφωτών/τριων* με μέση τιμή ΜΤ=3,38, τον *χρόνο διεξαγωγής του σεμιναρίου* (ΜΤ=3,03) και τις *εκπαιδευτικές τεχνικές* να λαμβάνει μέση τιμή ΜΤ=3,00 καθώς ταίριαζαν με την εκπαίδευση ενηλίκων. Με παρόμοιο βαθμό ικανοποίησης εντοπίζεται να ακολουθεί το *περιεχόμενο των σεμιναρίων* το οποίο ανταποκρινόταν αρκετά στις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών (ΜΤ=2,97) ενώ τελευταία στην αξιολόγηση εμφανίζεται



η ικανότητα να μπορούν να ανταπεξέλθουν στο διοικητικό τους έργο μετά την παρακολούθηση των επιμορφωτικών σεμιναρίων με μέση τιμή $MT=2,87$ και η μέθοδος επιμόρφωσης που έλαβε τη χαμηλότερη βαθμολογία με μέση τιμή $MT=2,77$.

Συμπληρωματικά η μέση τιμή της τυπικής απόκλισης όλων των κατηγοριών είναι $MT=0,9775$ που δείχνει μία σταθερή κατανομή του δείγματος στις απόψεις τους ως προς την ικανοποίησή τους ανά κριτήριο.

6.3.3 Ερώτηση 18η – Για ποιο λόγο δεν έχετε παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης σχετικό με διοικητικά θέματα μέχρι τώρα;

Στη συγκεκριμένη ερώτηση δόθηκε η δυνατότητα πολλαπλών επιλογών στους ερωτώμενους προκειμένου να αιτιολογήσουν τον λόγο για τον οποίο δεν έχουν παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό σεμινάριο. Μετρήθηκε η συχνότητα εμφάνισης κάθε αιτιολογίας και αποδόθηκε το αντίστοιχο ποσοστό επί του συνόλου των διακοσίων πενήντα οκτώ ατόμων (258) που απάντησαν στην ερώτηση.

Πίνακας 18. Συχνότητες απαντήσεων αιτιολογίας

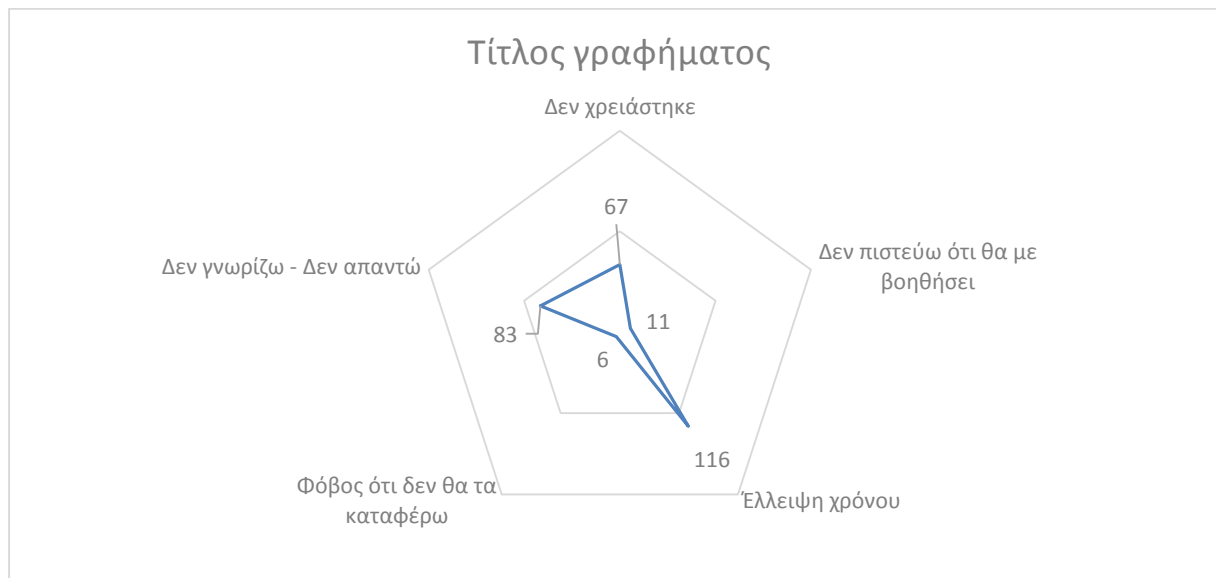
Αιτιολογία	N	Ποσοστό %
Δεν χρειάστηκε	67	23,67
Δεν πιστεύω ότι θα με βοηθήσει	11	3,89
Έλλειψη χρόνου	116	40,99
Φόβος ότι δεν θα τα καταφέρω	6	2,12
Δεν γνωρίζω – Δεν απαντώ	83	29,33

N=Πλήθος

Πιο αναλυτικά, και όπως φαίνεται στο πίνακα 18 - γράφημα 16, η «έλλειψη χρόνου» αποτελεί το βασικό παράγοντα αδυναμίας συμμετοχής σε επιμορφωτικά σεμινάρια με ποσοστό 40,99% ενώ ακολουθεί η επιλογή «Δεν χρειάστηκε» με ποσοστό 23,67%. Σε πολύ χαμηλότερα επίπεδα κυμαίνονται η άποψη ότι ένα τέτοιο σεμινάριο «δεν θα βοηθούσε τους εκπαιδευτικούς» και «ο φόβος ότι δεν θα τα καταφέρουν» με ποσοστά 3,89% και 2,12% αντίστοιχα. Τέλος, το ένα τρίτο του δείγματος των διακοσίων πενήντα οκτώ ατόμων απάντησε ότι δεν γνωρίζει και δεν απαντά με ποσοστό 29,33%.



Γράφημα 16. Ιστόγραμμα συχνότητας αιτιολογίας απαντήσεων



6.4 Επιμορφωτικές ανάγκες

Σε αυτή τη θεματική ενότητα μελετήθηκαν οι επιμορφωτικές ανάγκες των συμμετεχόντων Προϊσταμένων. Έτσι, γνωρίζοντας τους στόχους, την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων έτσι όπως εκφράστηκε στην προηγούμενη ενότητα αλλά και τις δυνατότητες παρακολούθησης σεμιναρίων που αφορούν στην Οργάνωση και Διοίκηση σχολικών μονάδων, η συγκεκριμένη ενότητα επιχειρεί να συμπληρώσει το προφίλ του δείγματος ως προς την αναγκαιότητα επιμόρφωσης αλλά και πιο συγκεκριμένα τις ανάγκες επιμόρφωσης για κάθε διοικητική λειτουργία.

6.4.1 Ερώτηση 19η – Αναγκαιότητα επιμόρφωσης σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης σχολικών μονάδων

Από τα αποτελέσματα που συλλέξαμε κατά τη διεξαγωγή της έρευνας (με κλίμακα Likert) και όπως παρουσιάζονται στο πίνακα 19, πολύ μεγάλο ποσοστό του δείγματος θεωρεί ότι η επιμόρφωση σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης σχολικών μονάδων πρέπει να είναι *προαπαιτούμενη πριν την ανάληψη της θέσης Προϊσταμένης/ου* σε Νηπιαγωγείο με μέση τιμή $MT=3,99$. Η συγκεκριμένη επιλογή έλαβε και την υψηλότερη βαθμολογία από τις τρεις διαθέσιμες με την επιλογή «έχω ανάγκη να επιμορφωθώ σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης σχολικών μονάδων» να είναι στη δεύτερη θέση σημαντικότητας, με μέση τιμή $MT=3,35$ («Αρκετά»). Τέλος και σε μεγαλύτερο βαθμό ομοφωνίας με μέση τιμή $MT=3,10$ ακολουθεί η επιλογή «Θεωρώ ότι είμαι καταρτισμένη/ος σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης σχολικών μονάδων». Η ομοφωνία πηγάζει από τον χαμηλότερο δείκτη τυπικής απόκλισης ($TA=0,956$) σε σχέση με τις άλλες δύο επιλογές.

Πίνακας 19. Συχνότητες αναγκαιότητας επιμόρφωσης

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	ΜΤ	ΤΑ
Θεωρώ ότι η επιμόρφωση σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης σχολικών μονάδων πρέπει να είναι προαπαιτούμενη πριν την ανάληψη της θέσης προϊσταμένης/ου σε Νηπιαγωγείο	6	19	83	110	137	3,99	0,994
Θεωρώ ότι είμαι καταρτισμένη/ος σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης σχολικών μονάδων	15	74	154	85	27	3,10	0,956
Θεωρώ ότι έχω ανάγκη να επιμορφωθώ σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης σχολικών μονάδων	13	75	109	89	69	3,35	1,124

ΜΤ = Μέση τιμή, ΤΑ=Τυπική απόκλιση

6.4.2 Ερώτηση 20η – Αναγκαιότητα επιμόρφωσης θεματικών ενοτήτων ανά διοικητική λειτουργία

Στην ερώτηση 20 ζητείται από τους συμμετέχοντες στην έρευνα να εκφράσουν τις επιμορφωτικές ανάγκες για συγκεκριμένες θεματικές ενότητες οι οποίες ομαδοποιούνται στις πέντε βασικές διοικητικές λειτουργίες (Προγραμματισμός, Λήψη αποφάσεων, Οργάνωση, Διεύθυνση/ηγεσία και Έλεγχος) Χρησιμοποιώντας και σε αυτή την ερώτηση την κλίμακα Likert, στο πίνακα 20 - γράφημα 17, παρατηρούμε τον βαθμό βαρύτητας που συγκέντρωσαν οι θεματικές ενότητες (πλήθος προτιμήσεων ανά βαθμολογία) με το σύνολο των ενοτήτων να μην σημειώνουν πάνω από 8,2% στο βαθμό «Καθόλου» που έλαβαν τα «μοντέλα ηγεσίας» και η «εσωτερική-εξωτερική αξιολόγηση σχολικής μονάδας», ενώ τη μεγαλύτερη βαθμολογία έλαβε η «διαχείριση και μέθοδοι επίλυσης κρίσεων».

Πίνακας 20. Συχνότητες βαθμολόγησης με κλίμακα Likert ανά διοικητική λειτουργία



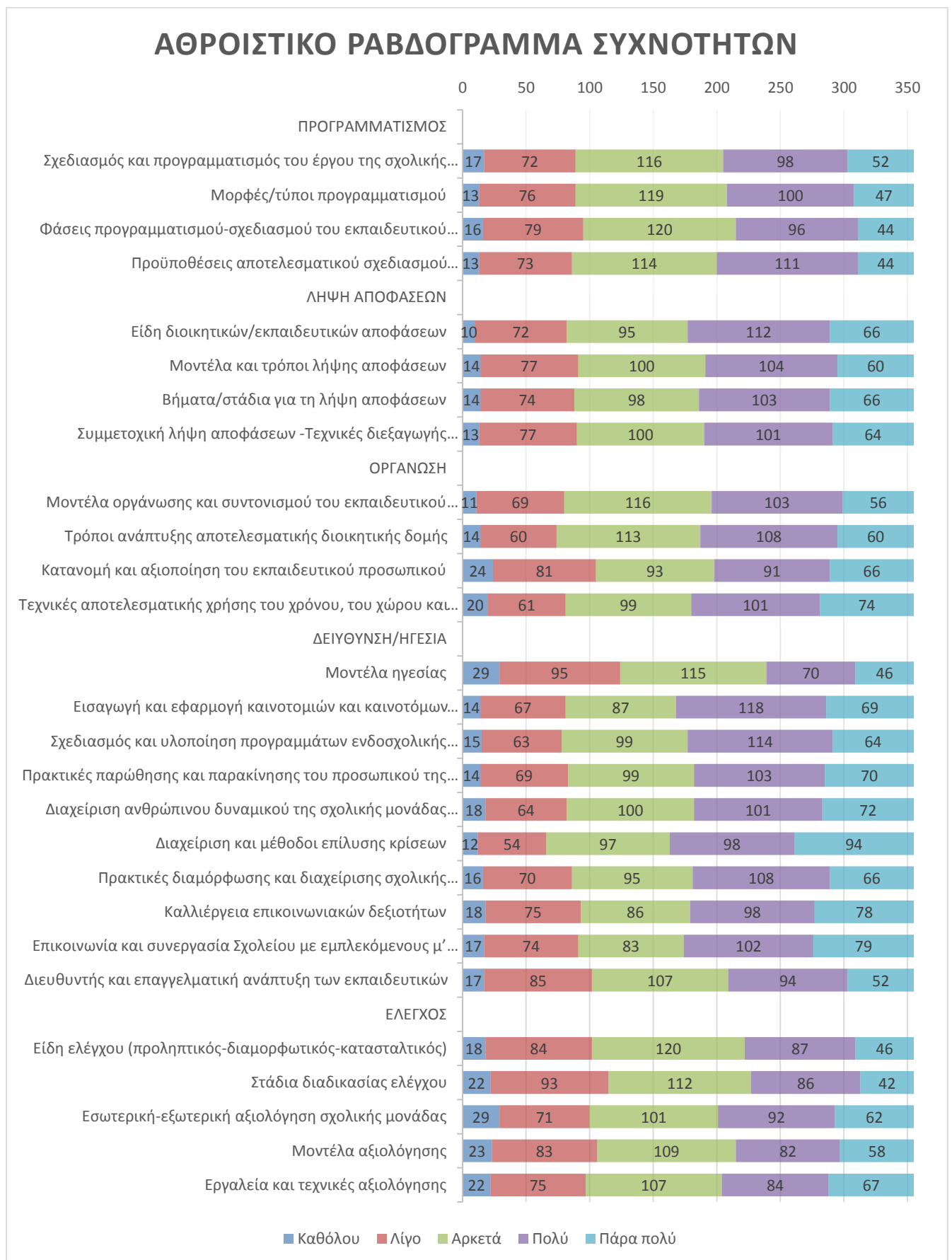
ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ					
Σχεδιασμός και προγραμματισμός του έργου της σχολικής μονάδας (εννοιολογική αποσαφήνιση-σημασία τους για την αποτελεσματική διοίκηση)	17	72	116	98	52
Μορφές/τύποι προγραμματισμού	13	76	119	100	47
Φάσεις προγραμματισμού-σχεδιασμού του εκπαιδευτικού έργου	16	79	120	96	44
Προϋποθέσεις αποτελεσματικού σχεδιασμού προγραμματισμού	13	73	114	111	44
ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ					
Είδη διοικητικών/εκπαιδευτικών αποφάσεων	10	72	95	112	66
Μοντέλα και τρόποι λήψης αποφάσεων	14	77	100	104	60
Βήματα/στάδια για τη λήψη αποφάσεων	14	74	98	103	66
Συμμετοχική λήψη αποφάσεων - Τεχνικές διεξαγωγής συνεδριάσεων συλλόγου διδασκόντων	13	77	100	101	64
ΟΡΓΑΝΩΣΗ					
Μοντέλα οργάνωσης και συντονισμού του εκπαιδευτικού έργου	11	69	116	103	56



ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Τρόποι ανάπτυξης αποτελεσματικής διοικητικής δομής	14	60	113	108	60
Κατανομή και αξιοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού	24	81	93	91	66
Τεχνικές αποτελεσματικής χρήσης του χρόνου, του χώρου και των πόρων	20	61	99	101	74
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ / ΗΓΕΣΙΑ					
Μοντέλα ηγεσίας	29	95	115	70	46
Εισαγωγή και εφαρμογή καινοτομιών και καινοτόμων προγραμμάτων	14	67	87	118	69
Σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων ενδοσχολικής επιμόρφωσης	15	63	99	114	64
Πρακτικές παρώθησης και παρακίνησης του προσωπικού της σχολικής μονάδας	14	69	99	103	70
Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού της σχολικής μονάδας (εκπαιδευτικοί-μαθητές)	18	64	100	101	72
Διαχείριση και μέθοδοι επίλυσης κρίσεων (π.χ μεταξύ εκπαιδευτικών ή γονέων)	12	54	97	98	94

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Πρακτικές διαμόρφωσης και διαχείρισης σχολικής κουλτούρας και θετικού σχολικού κλίματος	16	70	95	108	66
Καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων	18	75	86	98	78
Επικοινωνία και συνεργασία Σχολείου με εμπλεκόμενους μ' αυτό φορείς (π.χ Δήμος, Σύλλογος Γονέων, κ.ά)	17	74	83	102	79
Διευθυντής και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	17	85	107	94	52
ΕΛΕΓΧΟΣ					
Είδη ελέγχου (προληπτικός-διαμορφωτικός-κατασταλτικός)	18	84	120	87	46
Στάδια διαδικασίας ελέγχου	22	93	112	86	42
Εσωτερική-εξωτερική αξιολόγηση σχολικής μονάδας	29	71	101	92	62
Μοντέλα αξιολόγησης	23	83	109	82	58
Εργαλεία και τεχνικές αξιολόγησης	22	75	107	84	67

Γράφημα 17. Συγκριτικό αθροιστικό ραβδόγραμμα της αναγκαιότητας επιμόρφωσης σε επιμέρους θεματικές ενότητες ανά διοικητική λειτουργία.



Λαμβάνοντας υπόψιν ότι η κλίμακα αξιολόγησης είναι κοινή για όλες τις θεματικές ενότητες (Likert με την τιμή 1 να αντιπροσωπεύει την επιλογή «Καθόλου» και η τιμή 5 την επιλογή «Πάρα πολύ») και ότι το σύνολο των θεματικών αντιστοιχούν τη διοικητική λειτουργία στην οποία ανήκουν, θα προχωρήσουμε στη κατασκευή νέων σύνθετων μεταβλητών, που θα προκύψουν από τις μέσες τιμές των επιμέρους θεματικών όπως πηγάζουν από το πίνακα 20 οι οποίες θα επανεξεταστούν, ώστε συγκεντρωτικά, να αξιολογηθούν τα αποτελέσματα του ερωτήματος ανά διοικητική λειτουργία.

Για να προχωρήσουμε σε αυτή την ανάλυση πραγματοποιείται ανάλυση αξιοπιστίας προκειμένου να διαπιστωθεί αν από τις ομάδες ερωτήσεων ανά διοικητική λειτουργία μπορούν να εξαχθούν οι σύνθετες μεταβλητές.

Εφαρμόζοντας ανάλυση αξιοπιστίας (alpha Cronbach) στο σύνολο των μεταβλητών και στις ακόλουθες ομάδες ερωτήσεων προκύπτουν τα αποτελέσματα για προγραμματισμό (βλ. πίνακας 21 - πίνακας 22), λήψη αποφάσεων (βλ. πίνακας 23 - πίνακας 24), οργάνωση (βλ. πίνακας 25 - πίνακας 26), διεύθυνση/ηγεσία (βλ. πίνακας 27 - πίνακας 28) και έλεγχος (βλ. πίνακας 29 - πίνακας 30).

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ

Πίνακας 21. Βαθμός αξιοπιστίας

Cronbach's Alpha	N
0,968	4

N= Πλήθος

Πίνακας 22. Μεταβολή βαθμού αξιοπιστίας σε περίπτωση αφαίρεσης θεματικής

Θεματικές	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Σχεδιασμός και προγραμματισμός του έργου της σχολικής μονάδας (εννοιολογική αποσαφήνιση-σημασία τους για την αποτελεσματική διοίκηση)	0,966
Μορφές/τύποι προγραμματισμού	0,960
Φάσεις προγραμματισμού-σχεδιασμού του εκπαιδευτικού έργου	0,951
Προϋποθέσεις αποτελεσματικού σχεδιασμού προγραμματισμού	0,955



ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ

Πίνακας 23. Βαθμός αξιοπιστίας

Cronbach's Alpha	N
0,956	4

N= Πλήθος

Πίνακας 24. Μεταβολή βαθμού αξιοπιστίας σε περίπτωση αφαίρεσης θεματικής

Θεματικές	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Είδη διοικητικών/εκπαιδευτικών αποφάσεων	0,951
Μοντέλα και τρόποι λήψης αποφάσεων	0,932
Βήματα/στάδια για τη λήψη αποφάσεων	0,927
Συμμετοχική λήψη αποφάσεων -Τεχνικές διεξαγωγής συνεδριάσεων συλλόγου διδασκόντων	0,957

ΟΡΓΑΝΩΣΗ

Πίνακας 25. Βαθμός αξιοπιστίας

Cronbach's Alpha	N
0,945	4

N= Πλήθος

Πίνακας 26. Μεταβολή βαθμού αξιοπιστίας σε περίπτωση αφαίρεσης θεματικής

Θεματικές	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Μοντέλα οργάνωσης και συντονισμού του εκπαιδευτικού έργου	0,929
Τρόποι ανάπτυξης αποτελεσματικής διοικητικής δομής	0,927
Κατανομή και αξιοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού	0,932
Τεχνικές αποτελεσματικής χρήσης του χρόνου, του χώρου και των πόρων	0,923



ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ/ΗΓΕΣΙΑ

Πίνακας 27. Βαθμός αξιοπιστίας

Cronbach's Alpha	N
0,966	4

N= Πλήθος

Πίνακας 28. Μεταβολή βαθμού αξιοπιστίας σε περίπτωση αφαίρεσης θεματικής

Θεματικές	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Μοντέλα ηγεσίας	0,965
Εισαγωγή και εφαρμογή καινοτομιών και καινοτόμων προγραμμάτων	0,964
Σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων ενδοσχολική επιμόρφωσης	0,965
Πρακτικές παρώθησης και παρακίνησης του προσωπικού της σχολικής μονάδας	0,961
Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού της σχολικής μονάδας (εκπαιδευτικοί-μαθητές)	0,96
Διαχείριση και μέθοδοι επίλυσης κρίσεων (π.χ μεταξύ εκπαιδευτικών ή γονέων)	0,962
Πρακτικές διαμόρφωσης και διαχείρισης σχολικής κουλτούρας και θετικού σχολικού κλίματος	0,96
Καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων	0,961
Επικοινωνία και συνεργασία Σχολείου με εμπλεκόμενους μ' αυτό φορείς (π.χ Δήμος, Σύλλογος Γονέων, κ.ά)	0,963
Διευθυντής και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	0,963

ΕΛΕΓΧΟΣ

Πίνακας 29. Βαθμός αξιοπιστίας

Cronbach's Alpha	N
0,961	4

N= Πλήθος



Πίνακας 30. Μεταβολή βαθμού αξιοπιστίας σε περίπτωση αφαίρεσης θεματικής

Θεματικές	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Είδη ελέγχου (προληπτικός-διαμορφωτικός-κατασταλτικός)	0,959
Στάδια διαδικασίας ελέγχου	0,955
Εσωτερική-εξωτερική αξιολόγηση σχολικής μονάδας	0,953
Μοντέλα αξιολόγησης	0,945
Εργαλεία και τεχνικές αξιολόγησης	0,947

Συγκεντρωτικά, από τους προηγούμενους πίνακες ελέγχου αξιοπιστίας προκύπτει ο πίνακας 31.

Πίνακας 31. Βαθμός αξιοπιστίας διοικητικών λειτουργιών Likert

Διοικητική λειτουργία	Cronbach's Alpha
Προγραμματισμός	0,968
Λήψη αποφάσεων	0,956
Οργάνωση	0,945
Διεύθυνση/Ηγεσία	0,966
Έλεγχος	0,961

Ο συντελεστής αξιοπιστίας (Cronbach's alpha) που συγκέντρωσαν οι ομάδες ερωτήσεων ανά διοικητική λειτουργία είναι εξαιρετικός. Με βάση τα παραπάνω δεδομένα, οι επιμέρους μεταβλητές κάθε ομάδας αξιολογούν το ίδιο χαρακτηριστικό οπότε μπορεί να δημιουργηθεί μία νέα σύνθετη μεταβλητή ανά ομάδα η οποία θα αντιπροσωπεύει την αξιολόγηση της αντίστοιχης διοικητικής λειτουργίας με βάση τη κλίμακα Likert πέντε βαθμών που εφαρμόσαμε στο ερώτημα και όπως παρουσιάζονται στο πίνακα 32 - γράφημα 18.



Πίνακας 32. Βαθμολόγηση θεματικών και αποτελέσματα διοικητικών λειτουργιών Likert

Θεματικές / Διοικητικές λειτουργίες	N	Min	Max	MT	TA
Σχεδιασμός και προγραμματισμός του έργου της σχολικής μονάδας	355	1	5	3,27	1,089
Μορφές/τύποι προγραμματισμού	355	1	5	3,26	1,053
Φάσεις προγραμματισμού-σχεδιασμού του εκπαιδευτικού έργου	355	1	5	3,21	1,063
Προϋποθέσεις αποτελεσματικού σχεδιασμού προγραμματισμού	355	1	5	3,28	1,041
Προγραμματισμός-LIKERT	355	1	5	3,25	1,06
Είδη διοικητικών/εκπαιδευτικών αποφάσεων	355	1	5	3,43	1,093
Μοντέλα και τρόποι λήψης αποφάσεων	355	1	5	3,34	1,111
Βήματα/στάδια για τη λήψη αποφάσεων	355	1	5	3,37	1,124
Συμμετοχική λήψη αποφάσεων -Τεχνικές διεξαγωγής συνεδριάσεων συλλόγου διδασκόντων	355	1	5	3,35	1,116
Λήψη αποφάσεων-LIKERT	355	1	5	3,37	1,11
Μοντέλα οργάνωσης και συντονισμού του εκπαιδευτικού έργου	355	1	5	3,35	1,059
Τρόποι ανάπτυξης αποτελεσματικής διοικητικής δομής	355	1	5	3,39	1,075
Κατανομή και αξιοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού	355	1	5	3,26	1,197
Τεχνικές αποτελεσματικής χρήσης του χρόνου, του χώρου και των πόρων	355	1	5	3,42	1,160
Οργάνωση-LIKERT	355	1	5	3,36	1,12
Μοντέλα ηγεσίας	355	1	5	3,03	1,146
Εισαγωγή και εφαρμογή καινοτομιών και καινοτόμων προγραμμάτων	355	1	5	3,45	1,120
Σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων ενδοσχολικής επιμόρφωσης	355	1	5	3,42	1,103
Πρακτικές παρώθησης και παρακίνησης του προσωπικού της σχολικής μονάδας	355	1	5	3,41	1,125
Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού της σχολικής μονάδας (εκπαιδευτικοί-μαθητές)	355	1	5	3,41	1,147
Διαχείριση και μέθοδοι επίλυσης κρίσεων	355	1	5	3,59	1,133
Πρακτικές διαμόρφωσης και διαχείρισης σχολικής κουλτούρας και θετικού σχολικού κλίματος	355	1	5	3,39	1,130
Καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων	355	1	5	3,40	1,188
Επικοινωνία και συνεργασία Σχολείου με εμπλεκόμενους μ' αυτό φορείς (π.χ Δήμος, Σύλλογος Γονέων, κ.ά)	355	1	5	3,43	1,182
Διευθυντής και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	355	1	5	3,22	1,112
Διεύθυνση/Ηγεσία-LIKERT	355	1	5	3,37	1,14
Είδη ελέγχου (προληπτικός-διαμορφωτικός-κατασταλτικός)	355	1	5	3,17	1,086
Στάδια διαδικασίας ελέγχου	355	1	5	3,09	1,105



Εσωτερική-εξωτερική αξιολόγηση σχολικής μονάδας	355	1	5	3,25	1,195
Μοντέλα αξιολόγησης	355	1	5	3,19	1,159
Εργαλεία και τεχνικές αξιολόγησης	355	1	5	3,28	1,173
Έλεγχος-LIKERT	355	1	5	3,20	1,14

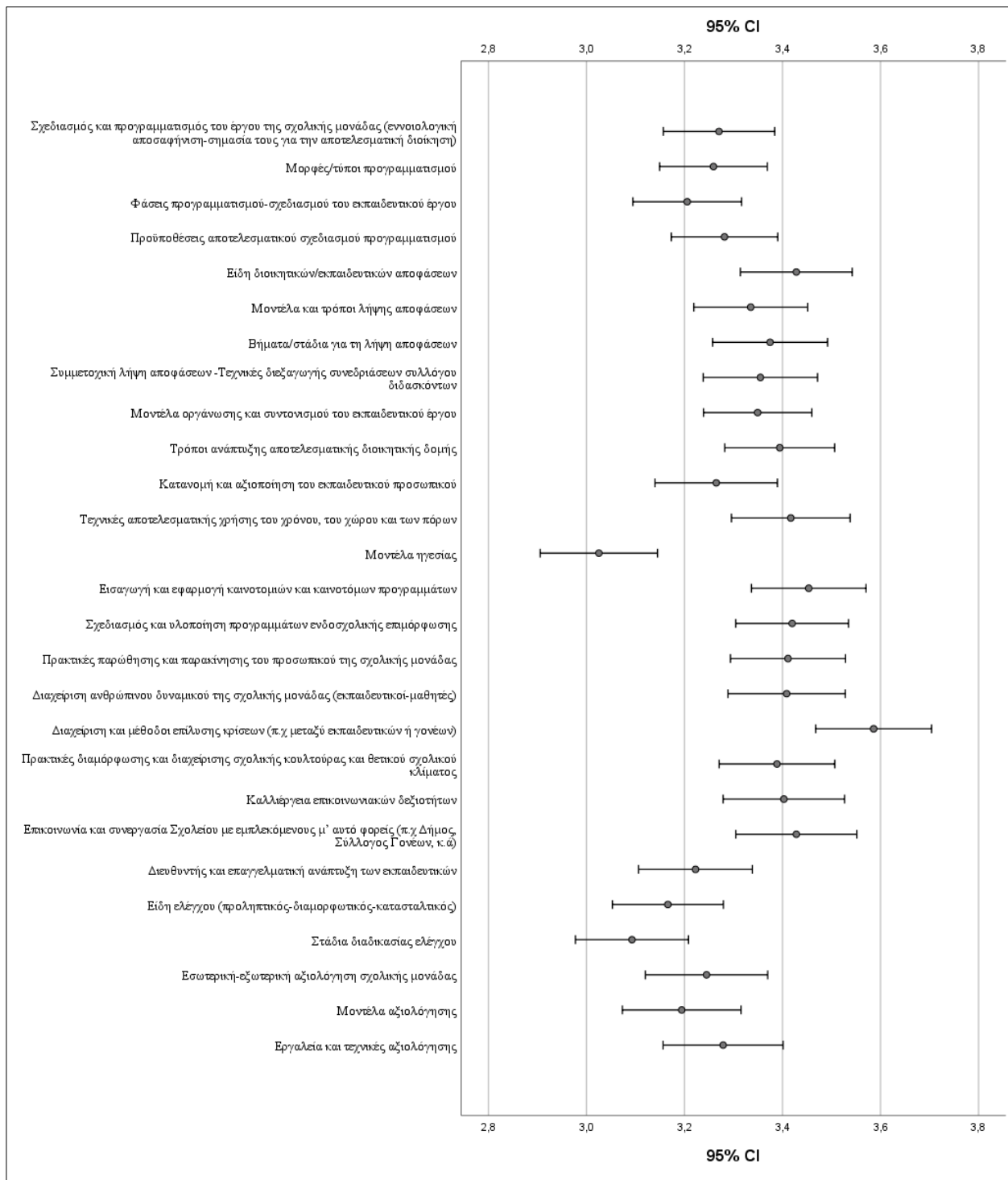
N=Πλήθος, Min=Ελάχιστη τιμή, Max=Μέγιστη τιμή, MT=Μέση τιμή, TA=Τυπική απόκλιση

Το σύνολο των μέσων αξιολογήσεων βρίσκεται σε μέτρια θέση με τάση προς την υψηλή. Αυτό δείχνει ότι καμία διοικητική λειτουργία δεν θεωρείται χαμηλότερης ανάγκης επιμόρφωσης από τους συμμετέχοντες στην έρευνα Προϊστάμενους/ες. Όλες οι κατηγορίες είχαν μέση τιμή βαθμολογίας MT=3,31 και τυπική απόκλιση TA=0,079687, δηλαδή υψηλή βάση βαθμολόγησης μεταξύ των κατηγοριών καθώς και ομοιογένεια απόψεων του δείγματος.

Πιο αναλυτικά πρώτες σε βαθμό σημαντικότητας βγήκαν η διοικητική λειτουργία της «Λήψης αποφάσεων» και η λειτουργία της «Διεύθυνσης/Ηγεσίας» με κοινή μέση τιμή MT=3,37. Ακολούθησε η διοικητική λειτουργία της «Οργάνωσης» με στατιστικά μη σημαντική διαφορά με μέση τιμή MT=3,36. Στη 3^η θέση έρχεται ο η διοικητική λειτουργία του «Προγραμματισμού» με μέση τιμή MT=3,25 όπου και πάλι δεν απέχει πολύ από τις προαναφερθείσες κατηγορίες. Τέλος έρχεται η διοικητική λειτουργία του «Ελέγχου» με μέση τιμή MT=3,20.



Γράφημα 18. Μέσες τιμές και διαστήματα εμπιστοσύνης των επιμέρους θεματικών



6.4.3 Ερώτηση 21η – Αναγκαιότητα επιμόρφωσης στα ακόλουθα πεδία

Στη συγκεκριμένη ερώτηση, στόχος ήταν η διερεύνηση των απόψεων των Προϊσταμένων για επιμέρους θέματα, εκτός των διοικητικών λειτουργιών, στα οποία οι συμμετέχοντες θα ήθελαν να επιμορφωθούν. Αποτελούν θεματικές οι οποίες αποτελούν σημαντικό μέρος της διοίκησης των



σχολικών μονάδων. Στο πίνακα 33 υπολογίστηκαν οι μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις του κάθε πεδίου που διερευνήθηκε.

Πίνακας 33. Συχνότητες κλίμακας Likert για την αναγκαιότητα επιμόρφωσης σε θεματικές ενότητες

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	ΜΤ	ΤΑ
Εφαρμογή εκπαιδευτικής νομοθεσίας	16	58	93	92	96	3,55	1,179
Πειθαρχική διαδικασία στο δημόσιο	22	61	104	85	83	3,26	1,314
Γνώσεις σύνταξης/διακίνησης εγγράφων	32	87	79	69	88	3,41	1,196
Εισαγωγή των τεχνολογιών για διοικητικό σκοπό	21	65	92	93	84	3,43	1,202
Εισαγωγή των τεχνολογιών για παιδαγωγικό σκοπό	26	64	91	99	75	3,37	1,209
Θέματα διαχείρισης της διαφορετικότητας	24	68	116	79	68	3,28	1,173
Σχεδιασμός προτάσεων ευρωπαϊκών προγραμμάτων (π.χ Erasmus)	13	33	93	105	111	3,75	1,104



Την υψηλότερη προτίμηση έλαβε ο «Σχεδιασμός προτάσεων ευρωπαϊκών προγραμμάτων» με μέση τιμή $MT=3,75$ χωρίς όμως οι υπόλοιπες θεματικές να διαφέρουν σε βαθμολογία. Η συνολική εικόνα των βαθμολογιών κυμαινόταν μεταξύ των βαθμών «Αρκετά» και «Πολύ» με το μεγαλύτερο μέρος του συνόλου να βρίσκεται εντός του εύρους. Παρόλα αυτά οι τυπικές αποκλίσεις του δείγματος στις θεματικές που ελέγχθηκαν ήταν υψηλές με τη θεματική «Πειθαρχική διαδικασία στο δημόσιο» με μέση τιμή $MT=3,26$ να έχει την υψηλότερη τυπική απόκλιση $TA=1,314$. Παρόλα αυτά το σύνολο των βαθμολογιών βρισκόταν στον υψηλό βαθμό σημαντικότητας, ενώ μόλις 21 άτομα δεν θεώρησαν τη συγκεκριμένη επιλογή σημαντική «καθόλου απαραίτητη».

6.5 Χαρακτηριστικά επιμορφωτικών προγραμμάτων

Στη τελευταία ενότητα του ερωτηματολογίου και αφού έχει συμπληρωθεί το προφίλ του δείγματος ως προς τα προσωπικά, δημογραφικά τους στοιχεία, την πρότερη συμμετοχή σε μαθήματα ή επιμορφωτικά σεμινάρια σε θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης των σχολικών μονάδων ή τις υφιστάμενες ανάγκες σε επιμόρφωση, ζητήθηκε σε αυτή την ενότητα να προσδιοριστούν τα χαρακτηριστικά των επιμορφωτικών προγραμμάτων που θα ήταν ελκυστικά στους συμμετέχοντες για τη συμμετοχή τους σε ένα τέτοιο επιμορφωτικό πρόγραμμα.

6.5.1 Ερώτηση 22η – Ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης Προϊσταμένων νηπιαγωγείων σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης σχολικών μονάδων, είναι καλύτερο να γίνεται;

Αρχικά, τίθεται το ερώτημα του χρόνου που κατά την άποψη των Προϊσταμένων θα πρέπει να πραγματοποιούνται τέτοιου είδους επιμορφωτικά προγράμματα. Οι επιλογές που δόθηκαν ήταν α) πριν την ανάληψη των καθηκόντων προϊσταμένου, β) περιοδικά, κατά τη διάρκεια της διευθυντικής θητείας ή γ) τόσο στην αρχή όσο και περιοδικά.

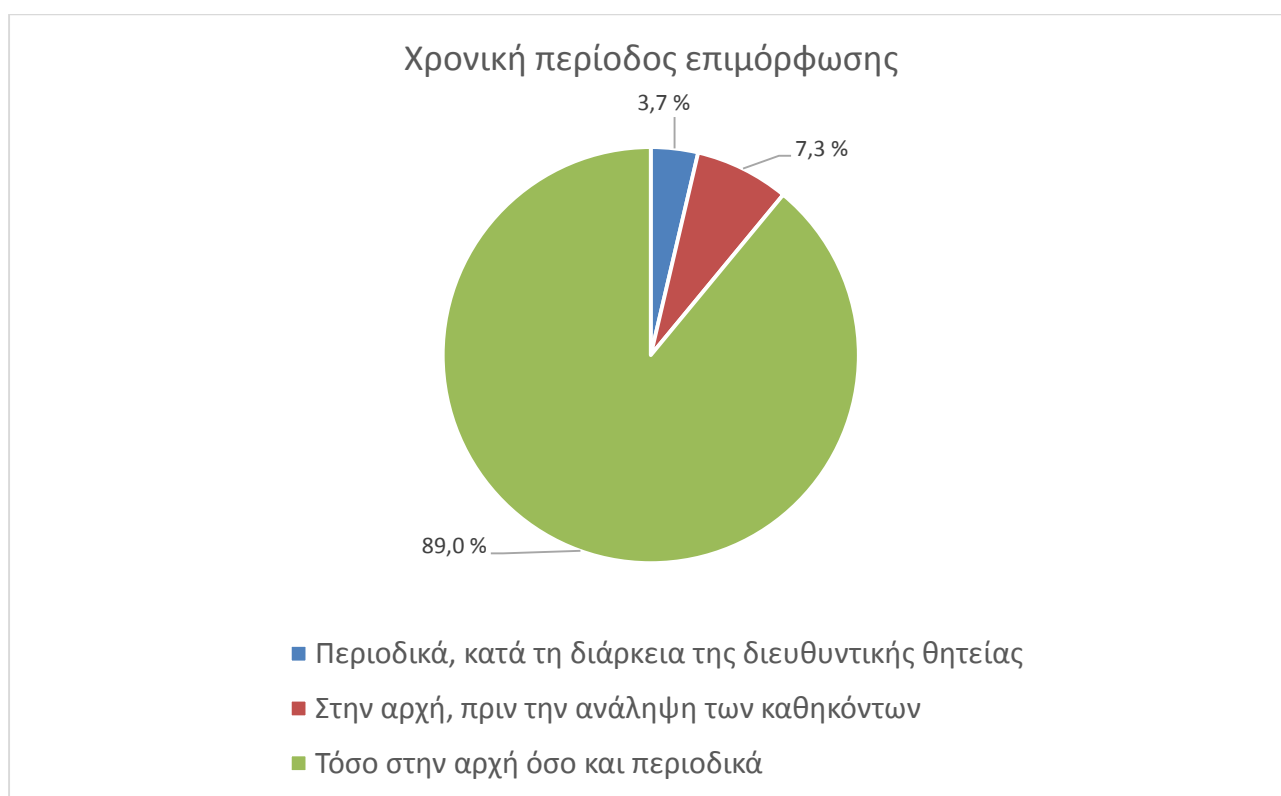
Οι Προϊστάμενοι/ες απάντησαν, όπως φαίνεται και στο πίνακα 34, με συντριπτική πλειοψηφία και σε ποσοστό 89% ότι η επιλογή «Τόσο στην αρχή όσο και περιοδικά» αποτελεί τη καλύτερη δυνατή χρονική επιλογή.



Πίνακας 34. Συχνότητες χρονικής περιόδου επιμόρφωσης

	N	Ποσοστό %
Στην αρχή, πριν την ανάληψη των καθηκόντων	26	7,3
Περιοδικά, κατά τη διάρκεια της διευθυντικής θητείας	13	3,7
Τόσο στην αρχή όσο και περιοδικά	316	89,0
Σύνολο	355	100,0

Γράφημα 19. Ποσοστά συχνοτήτων χρονικής περιόδου επιμόρφωσης.



6.5.2 Ερώτηση 23η – Θα προτιμούσατε να παρακολουθήσετε ένα μελλοντικό πρόγραμμα επιμόρφωσης σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης σχολικών μονάδων;

Ακολουθώς, οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να απαντήσουν σχετικά με το ωράριο εντός της ημέρας που θα επιθυμούσαν να λαμβάνει χώρα ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης και τις εργασιακές συνθήκες.

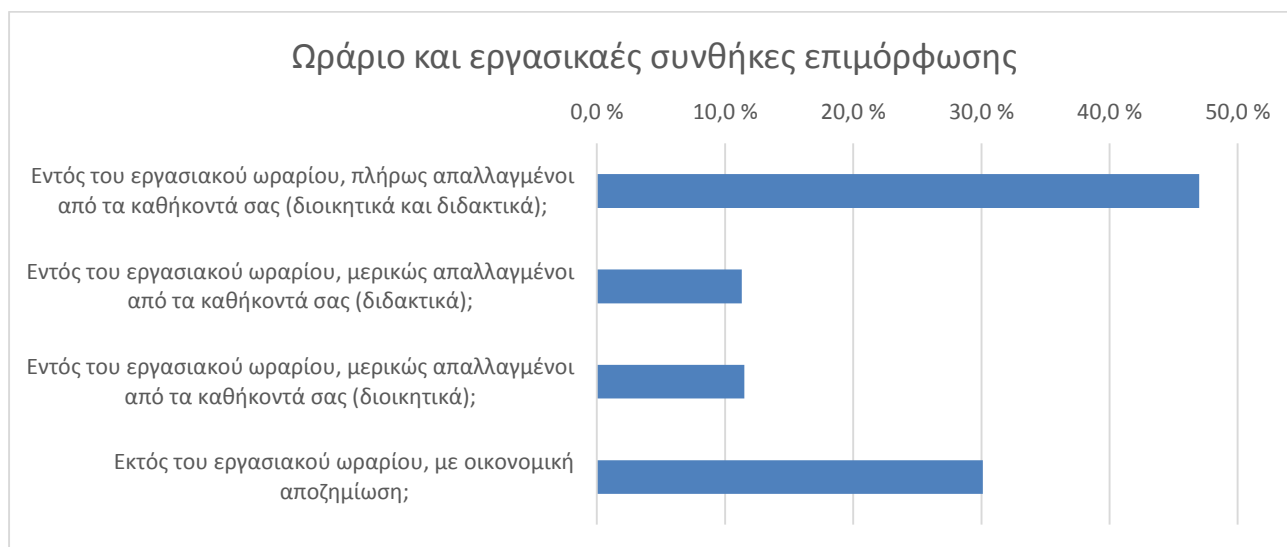
Πίνακας 35. Ωράριο παρακολούθησης επιμορφωτικών προγραμμάτων

	N	Ποσοστό %
Εντός του εργασιακού ωραρίου, πλήρως απαλλαγμένοι από τα καθήκοντά σας (διοικητικά και διδακτικά);	167	47,0 %
Εντός του εργασιακού ωραρίου, μερικώς απαλλαγμένοι από τα καθήκοντά σας (διδακτικά);	40	11,3 %
Εντός του εργασιακού ωραρίου, μερικώς απαλλαγμένοι από τα καθήκοντά σας (διοικητικά);	41	11,5 %
Εκτός του εργασιακού ωραρίου, με οικονομική αποζημίωση;	107	30,1 %
Σύνολο	355	100,0

N=Πλήθος

Το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος και σχεδόν το μισό, με ποσοστό 47%, επέλεξε ότι θα προτιμούσε τα προγράμματα αυτά να πραγματοποιούνται «εντός του εργασιακού ωραρίου και πλήρως απαλλαγμένοι από τα καθήκοντα τους, διοικητικά ή διδακτικά». Ακολούθησε η επιλογή «Εκτός εργασιακού ωραρίου, με οικονομική αποζημίωση» με ποσοστό 30,1%, ενώ χαμηλότερο ενδιαφέρον έλαβαν οι επιλογές «Εντός εργασιακού ωραρίου με μερικώς απαλλαγή» από τα καθήκοντά τους, διοικητικά (επιλογή 1^η) ή διδακτικά(επιλογή 2^η), συγκεντρώνοντας από 11,3% και 11,5% ποσοστά αντιστοίχως.

Γράφημα 20. Ωράριο και εργασιακές συνθήκες επιμόρφωσης



6.5.3 Ερώτηση 24η – Τι χρονική διάρκεια θα προτιμούσατε να έχει ένα μελλοντικό πρόγραμμα επιμόρφωσής σας σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης σχολικών μονάδων;

Σε αυτή την ερώτηση, και συνεχίζοντας τη διερεύνηση των απόψεων των Προϊσταμένων, ρωτήθηκαν σχετικά με τη χρονική διάρκεια που θα επιθυμούσαν κατά τη μελλοντική συμμετοχή τους σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα σε θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στο πίνακα 36.

Πίνακας 36. Συχνότητες επιθυμητής διάρκειας επιμορφωτικών προγραμμάτων

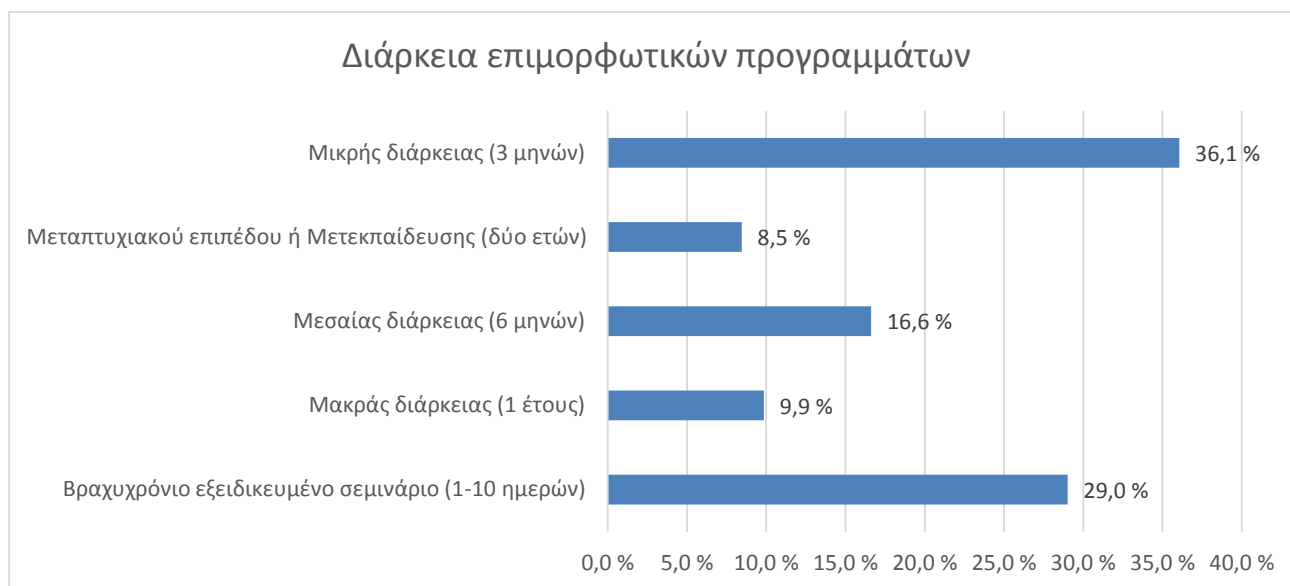
	N	Ποσοστό %
Βραχυχρόνιο εξειδικευμένο σεμινάριο (1-10 ημερών)	103	29,0
Μικρής διάρκειας (3 μηνών)	128	36,1
Μεσαίας διάρκειας (6 μηνών)	59	16,6
Μακράς διάρκειας (1 έτους)	35	9,9
Μεταπτυχιακού επιπέδου ή Μετεκπαίδευσης (δύο ετών)	30	8,5
Σύνολο	355	100,0

N=Πλήθος

Η επιλογή που έλαβε τις περισσότερες προτιμήσεις ήταν αυτή της «μικρής διάρκειας πρόγραμμα επιμόρφωσης» δηλαδή των τριών μηνών ενώ η επιλογή με «διάρκεια μεταξύ 1-10 ημερών» ακολούθησε με μικρή διαφορά στις 29(%) ποσοστιαίες μονάδες. Τα προγράμματα «μεσαίας διάρκειας» δηλαδή των έξι μηνών συγκέντρωσε μέτριο ενδιαφέρον με μόλις 16,6% να εκφράζει επιθυμία παρακολούθησης και τελευταία ακολούθησαν με ποσοστά 9,9% και 8,5% οι επιλογές των προγραμμάτων «μακράς διάρκειας» και «μεταπτυχιακού επιπέδου ή μετεκπαίδευσης», αντιστοίχως.



Γράφημα 21. Ποσοστά συχνοτήτων διάρκειας επιμορφωτικών προγραμμάτων



6.5.4 Ερώτηση 25η – Ποια μέθοδο επιμόρφωσης θεωρείται ως την πλέον κατάλληλη σε ένα μελλοντικό πρόγραμμα επιμόρφωσης σας σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης σχολικών μονάδων;

Στο επόμενο μέρος της ενότητας αυτής, τίθεται το ζήτημα της μεθόδου παρακολούθησης, είτε αυτή θα πρέπει να είναι «παραδοσιακή μέθοδος δια ζώσης» ή «εξ' αποστάσεως». Η τρίτη επιλογή αφορούσε στον συνδυασμό και των δύο. Ζητήθηκε από τους ερωτώμενους, με βάση την κλίμακα Likert, να θέσουν τις επιλογές του κατά σειρά προτεραιότητας. Έτσι προκύπτουν οι ακόλουθες βαθμίδες : α) Θέση 1η να αντιστοιχεί με το 1 β) θέση 2η να αντιστοιχεί με το 2 γ) και θέση 3η να αντιστοιχεί με το 3.

Πίνακας 37. Βαθμονόμηση επιθυμητών μεθόδων επιμόρφωσης

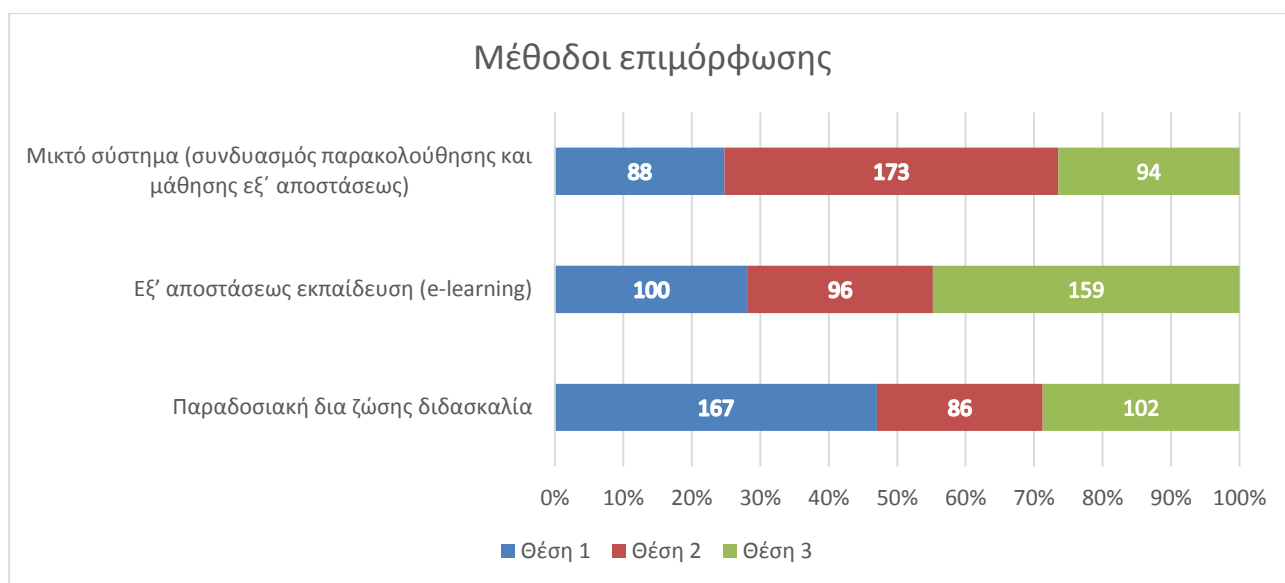
Μέθοδος	Θέση 1	Θέση 2	Θέση 3	ΜΤ	ΤΑ
Παραδοσιακή δια ζώσης διδασκαλία	167	86	102	1,82	0,852
Εξ' αποστάσεως εκπαίδευση (e-learning)	100	96	159	2,17	0,839
Μικτό σύστημα (συνδυασμός παρακολούθησης και μάθησης εξ' αποστάσεως)	88	173	94	2,02	0,717

ΜΤ=Μέση τιμή, ΤΑ=Τυπική απόκλιση



Από τα δεδομένα της ερώτησης υπολογίσαμε το πλήθος των προτιμήσεων ανά επιλογή και ανά σειρά προτεραιότητας και στη συνέχεια υπολογίσαμε τις μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις. Η ερώτηση χρησιμοποιεί κλίμακα ιεράρχησης, επομένως η χαμηλότερη μέση τιμή αποτελεί και την υψηλότερη προτίμηση. Την πρώτη θέση με μέση τιμή $MT=1,82$ καταλαμβάνει η «δια ζώσης διδασκαλία» ενώ στη δεύτερη θέση ακολούθησε το «μικτό σύστημα» με μέση τιμή $MT=2,02$. Τελευταία θέση καταλαμβάνει η «εξ' αποστάσεως μέθοδος διδασκαλίας» ως αποκλειστικό σύστημα με μέση τιμή $MT=2,17$. Οι τυπικές αποκλίσεις και των τριών επιλογών δεν ξεπέρασαν τη μία μονάδα επομένως το δείγμα παρουσιάζει ομοιογένεια απόψεων στις επιλογές τους.

Γράφημα 22. Αθροιστικό ραβδόγραμμα βαθμολόγησης μεθόδου επιμόρφωσης



6.5.4 Ερώτηση 26η – Ποιες από τις ακόλουθες εκπαιδευτικές τεχνικές θεωρείται ως τις πλέον κατάλληλες σε ένα μελλοντικό πρόγραμμα επιμόρφωσής σας σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης σχολικών μονάδων;

Σε αυτή την ερώτηση το δείγμα έπρεπε να απαντήσει σχετικά με το ποιες εκπαιδευτικές τεχνικές θεωρεί τις πλέον κατάλληλες σε ένα μελλοντικό πρόγραμμα επιμόρφωσης σε θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης. Χρησιμοποιώντας τη κλίμακα Likert ζητήθηκε από τους ερωτώμενους να αριθμούν τις εκπαιδευτικές τεχνικές με σειρά προτεραιότητας από το 1 με την εκπαιδευτική τεχνική που θεωρούσαν πιο αποτελεσματική έως το 5 την εκπαιδευτική που για αυτούς θεωρούνταν ως τη λιγότερο αποτελεσματική. Τα αποτελέσματα εμφανίζονται στο πίνακα 38 - γράφημα 23

Πίνακας 38. Επιθυμητές εκπαιδευτικές τεχνικές

	Θέση 1	Θέση 2	Θέση 3	Θέση 4	Θέση 5	MT	TA
Διάλεξη – εισήγηση	135	38	20	34	128	2,95	1,781
Καταιγισμός ιδεών (brainstorming)	36	95	73	105	46	3,08	1,218
Παιχνίδι ρόλων – προσομοίωση	35	54	134	79	53	3,17	1,158
Εργασία σε ομάδες – συζήτηση	54	87	78	93	43	2,95	1,266
Μελέτη περίπτωσης (case study)	95	81	50	44	85	2,84	1,537

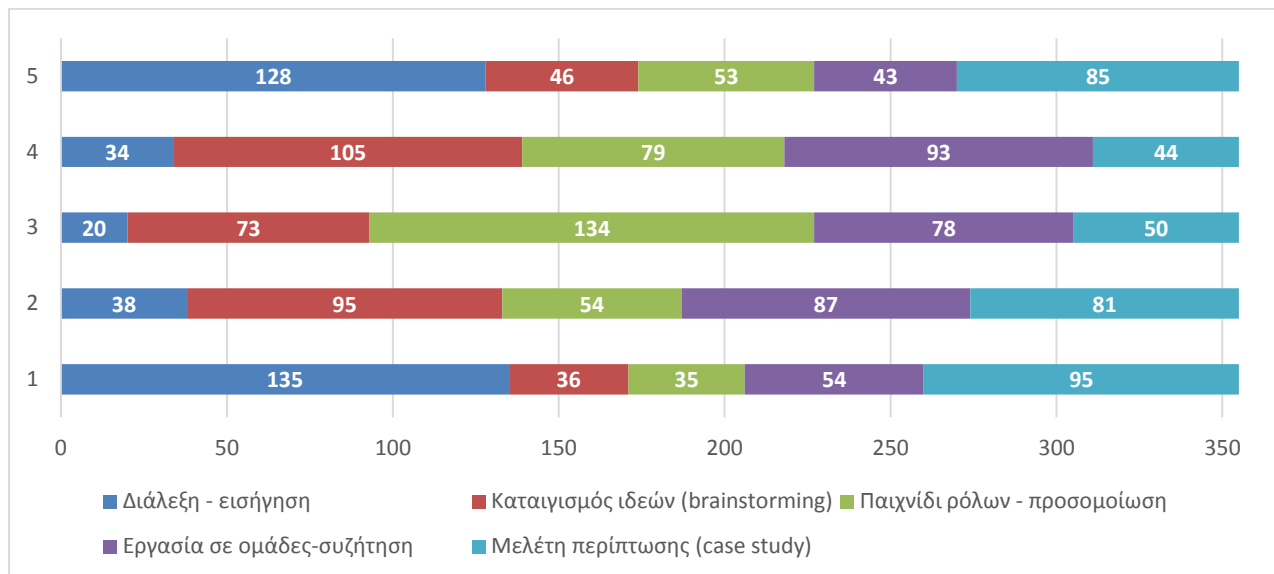
MT=Μέση τιμή, TA=Τυπική απόκλιση

Η ερώτηση χρησιμοποιεί κλίμακα ιεράρχησης, επομένως η χαμηλότερη μέση τιμή αποτελεί και την υψηλότερη προτίμηση. Ως σημαντικότερη εκπαιδευτική τεχνική αναδείχθηκε η «μελέτη περίπτωσης» με μέση τιμή MT=2,84, ενώ στη δεύτερη και τρίτη θέση μαζί ακολούθησαν η «διάλεξη-εισήγηση» και η «εργασία σε ομάδες» με κοινή μέση τιμή MT=2,95. Στη τέταρτη ανδείχθηκε ως προτιμητέα η εκπαιδευτική τεχνική του «καταιγισμού ιδεών» με μέση τιμή MT=3,08, ενώ στη τελευταία θέση βρέθηκε η εκπαιδευτική τεχνική «παιχνίδι ρόλων» με τη χαμηλότερη προτίμηση και μέση τιμή MT=3,17.

Παρόλο την ιεράρχηση που προκύπτει βάση μέσων τιμών, οι απόψεις στο παραπάνω ερώτημα των συμμετεχόντων διήσταντε καθώς οι τυπικές αποκλίσεις κυμάνθηκαν στο εύρος μεταξύ 1,218 ως ελάχιστη και 1,781 ως μέγιστη. Αυτόμας δείχνει ότι παρά τα αποτελέσματα της ταξινόμησης προτεραιότητας, η εικόνα ανά ομάδα δείγματος διαφέρει σε μεγάλο βαθμό.



Γράφημα 23. Αθροιστικό ραβδόγραμμα επιθυμητών εκπαιδευτικών τεχνικών



6.5.4 Ερώτηση 27η – Ποιος φορέας ή πρόσωπο θα προτιμούσατε να αναλάβει την επιμόρφωσή σας σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης σχολικών μονάδων;

Τέλος, ολοκληρώνοντας το προφίλ ενός επιθυμητού μελλοντικού προγράμματος επιμόρφωσης σε θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης σχολικών μονάδων διερευνάται η προτίμηση του φορέα που οι Προϊστάμενοι/ες των Νηπιαγωγείων θα επιθυμούσαν να αναλάβει την οργάνωση και διεξαγωγή αυτών των προγραμμάτων. Η επιλογή ήταν μοναδική, επομένως το πλήθος των επιλογών που συγκέντρωσε ο κάθε φορέας αποτελεί και το ποσοστό προτίμησής του.

Πίνακας 39. Συχνότητες προτίμησης φορέα επιμορφωτικών σεμιναρίων

Φορέας	N	Ποσοστό %
Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ή Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης	141	39,7
Εθνικό Κέντρο Δημόσια Διοίκησης	67	18,9
Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης (Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ.)	4	1,1
Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής	45	12,7
Κέντρο Επαγγελματικής Κατάρτισης Πανεπιστήμιο- ΚΕΔΙΒΙΜ	61	17,2
Συντονιστής ΕΕ ή Σύμβουλος Εκπαίδευσης	30	8,5
Σχολική Μονάδα	5	1,4
Σύνολο	355	100,0

N=Πλήθος



Τη συντριπτική πλειοψηφία συγκέντρωσε η επιλογή «Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ή Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης» με ποσοστό 39,7% που δείχνει μια προτίμηση στον φορέα με τον οποίο έρχονται πολύ συχνά σε επαφή για την διεκπαιραίωση διοικητικών θεμάτων. Ακολουθούν το «Εθνικό κέντρο δημόσιας διοίκησης» και το «Πανεπιστήμιο-ΚΕΔΙΒΙΜ» με ποσοστά 18,9% και 17,2%, αντίστοιχα. Οι υπόλοιποι φορείς έλαβαν ποσοστά πλησίον ή κάτω του 10%, ενώ την ελάχιστη προτίμηση με ποσοστό 0,6% έλαβε το «Κέντρο επαγγελματικής κατάρτισης».

Γράφημα 24. Ραβδόγραμμα συχνοτήτων προτίμησης φορέων επιμόρφωσης



6.6 Επιμορφωτικές ανάγκες και συσχετίσεις μεταβλητών.

Με τη ολοκλήρωση της στατιστικής ανάλυσης των απαντήσεων του ερωτηματολογίου, θα προχωρήσουμε στην στατιστική ανάλυση των σύνθετων μεταβλητών της ερώτησης 20 με τα ομαδοποιημένα α) έτη υπηρεσίας β) έτη υπηρεσίας ως προϊστάμενοι και γ) ομαδοποίηση των σπουδών σε δύο κατηγορίες, αυτούς που έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και άνω και αυτούς που δεν έχουν. Σε αυτές τις κατηγορικές μεταβλητές που δημιουργήσαμε από το σύνολο των συμμετεχόντων καθώς και από τις απαντήσεις του προχωρήσαμε σε περιγραφική στατιστική των δεδομένων αλλά και χ^2 -test, διάστημα εμπιστοσύνης των μέσων, μέσω τετράγωνο αλλά και το βαθμό σημαντικότητας.

6.6.1 Σχέση: Έτη υπηρεσίας – Σύνθετες μεταβλητές (διοικητικές λειτουργίες)

Πίνακας 40. Περιγραφική στατιστική: Έτη υπηρεσίας – Σύνθετες μεταβλητές (διοικητικές λειτουργίες)

Ομάδα	ΜΤ	ΤΑ	ΤΣ	ΔΕ 95% (για ΜΟ)
-------	----	----	----	-----------------



					Κάτω όριο	Άνω όριο
Προγραμματισμός/ Σχεδιασμός-Likert	0-10	3,68	1,13082	0,22616	3,2132	4,1468
	10-20	3,2531	1,03537	0,08211	3,091	3,4153
	20-30	3,2298	0,94815	0,08515	3,0613	3,3984
	>30	3,0957	1,01958	0,14872	2,7964	3,3951
	Σύνολο	3,2542	1,01437	0,05384	3,1483	3,3601
Λήψη Αποφάσεων-Likert	0-10	3,78	1,06878	0,21376	3,3388	4,2212
	10-20	3,4198	1,03013	0,08169	3,2585	3,5812
	20-30	3,3266	0,99244	0,08912	3,1502	3,503
	>30	3,1223	1,16315	0,16966	2,7808	3,4639
	Σύνολο	3,3732	1,04445	0,05543	3,2642	3,4823
Οργάνωση-Likert	0-10	3,71	1,08176	0,21635	3,2635	4,1565
	10-20	3,4214	1,01886	0,0808	3,2618	3,581
	20-30	3,3024	1,02473	0,09202	3,1203	3,4846
	>30	3,0904	1,09274	0,15939	2,7696	3,4113
	Σύνολο	3,3563	1,04107	0,05525	3,2477	3,465
Διεύθυνση/Ηγεσία-Likert	0-10	3,592	0,99328	0,19866	3,182	4,002
	10-20	3,4296	0,99075	0,07857	3,2744	3,5847
	20-30	3,3508	0,97751	0,08778	3,177	3,5246



	>30	3,1362	1,05407	0,15375	2,8267	3,4457
	Σύνολο	3,3746	0,9969	0,05291	3,2706	3,4787
Έλεγχος-Likert	0-10	3,472	1,18445	0,23689	2,9831	3,9609
	10-20	3,2101	1,01826	0,08075	3,0506	3,3696
	20-30	3,1806	1,05597	0,09483	2,9929	3,3684
	>30	3,0383	1,1741	0,17126	2,6936	3,383
	Σύνολο	3,1955	1,06457	0,0565	3,0844	3,3066

AT=Άθροισμα τετραγώνων,df=Βαθμός ελευθερίας,MT=Μέσος τετραγώνων,F=Αναλογία διακύμανσης,
Sig.=Δείκτης σημαντικότητας

Πίνακας 41. One-Way Anova

ANOVA		AT	df	MT ²	F	Sig.
Προγραμματισμός/ Σχεδιασμός-Likert	Μεταξύ Ομάδων	5,786	3	1,929	1,889	0,131
	Εντός Ομάδων	358,457	351	1,021		
	Σύνολο	364,244	354			
Λήψη Αποφάσεων-Likert	Μεταξύ Ομάδων	7,709	3	2,57	2,383	0,069
	Εντός Ομάδων	378,461	351	1,078		
	Σύνολο	386,171	354			
Οργάνωση-Likert	Μεταξύ Ομάδων	7,483	3	2,494	2,327	0,074
	Εντός Ομάδων	376,19	351	1,072		
	Σύνολο	383,673	354			
Διεύθυνση/Ηγεσία-Likert	Μεταξύ Ομάδων	4,404	3	1,468	1,483	0,219
	Εντός Ομάδων	347,408	351	0,99		
	Σύνολο	351,812	354			
Έλεγχος-Likert	Μεταξύ Ομάδων	3,134	3	1,045	0,921	0,431
	Εντός Ομάδων	398,059	351	1,134		
	Σύνολο	401,193	354			

AT=Άθροισμα τετραγώνων,df=Βαθμός ελευθερίας,MT²=Μέσος τετραγώνων,F=Αναλογία διακύμανσης,
Sig.=Δείκτης σημαντικότητας



Από τον έλεγχο απονα δεν βρέθηκε καμία διαφοροποίηση αλλά και ούτε στατιστική σημαντική διαφορά στη σχέση μεταξύ των Ετών υπηρεσίας και των σύνθετων μεταβλητών (διοικητικές λειτουργίες).

6.6.2 Σχέση: Έτη υπηρεσίας ως Προϊστάμενος/η – Σύνθετες μεταβλητές (διοικητικές λειτουργίες)

Πίνακας 42. Περιγραφική στατιστική: Έτη υπηρεσίας ως Προϊστάμενοι/ες – Σύνθετες μεταβλητές (διοικητικές λειτουργίες)

	Ομάδα	ΜΤ	ΤΑ	ΤΣ	ΔΕ 95% (για ΜΟ)	
					Κάτω όριο	Άνω όριο
Προγραμματισμός/ Σχεδιασμός-Likert	0-7,5	3,3401	1,01913	0,07066	3,2008	3,4795
	7,5-15	3,1852	0,98804	0,10978	2,9667	3,4037
	15-22,5	3,0116	0,91767	0,13994	2,7292	3,294
	22,5-30	3,0625	1,22304	0,30576	2,4108	3,7142
	>30	3,4286	1,16113	0,43886	2,3547	4,5024
	Σύνολο	3,2542	1,01437	0,05384	3,1483	3,3601
Λήψη Αποφάσεων-Likert	0-7,5	3,4868	1,01861	0,07063	3,3475	3,626
	7,5-15	3,2809	1,03485	0,11498	3,052	3,5097
	15-22,5	3,2267	1,04769	0,15977	2,9043	3,5492
	22,5-30	2,8906	1,28766	0,32192	2,2045	3,5768
	>30	3,0714	1,00741	0,38077	2,1397	4,0031
	Σύνολο	3,3732	1,04445	0,05543	3,2642	3,4823
Οργάνωση-Likert	0-7,5	3,4459	1,03462	0,07174	3,3045	3,5873



	7,5-15	3,3549	1,01694	0,11299	3,1301	3,5798
	15-22,5	3,0814	0,9861	0,15038	2,7779	3,3849
	22,5-30	2,9531	1,2722	0,31805	2,2752	3,631
	>30	3,3214	1,05785	0,39983	2,3431	4,2998
	Σύνολο	3,3563	1,04107	0,05525	3,2477	3,465
Διεύθυνση/Ηγεσία-Likert	0-7,5	3,4505	0,97063	0,0673	3,3178	3,5832
	7,5-15	3,3765	0,99741	0,11082	3,156	3,5971
	15-22,5	3,1558	0,9893	0,15087	2,8514	3,4603
	22,5-30	2,95	1,18434	0,29609	2,3189	3,5811
	>30	3,4143	1,21851	0,46055	2,2874	4,5412
	Σύνολο	3,3746	0,9969	0,05291	3,2706	3,4787
Έλεγχος-Likert	0-7,5	3,2702	1,05806	0,07336	3,1256	3,4148
	7,5-15	3,158	1,05438	0,11715	2,9249	3,3912
	15-22,5	3,0558	0,98689	0,1505	2,7521	3,3595
	22,5-30	2,8	1,22855	0,30714	2,1454	3,4546
	>30	3,1714	1,43494	0,54236	1,8443	4,4985
	Σύνολο	3,1955	1,06457	0,0565	3,0844	3,3066

ΑΤ=Άθροισμα τετραγώνων,df=Βαθμός ελευθερίας,ΜΤ=Μέσος τετραγώνων,F=Αναλογία διακύμανσης,
Sig.=Δείκτης σημαντικότητας

Πίνακας 43. One-Way Anova

ANOVA	AT	df	MT ²	F	Sig.
-------	----	----	-----------------	---	------



Προγραμματισμός/ Σχεδιασμός-Likert	Μεταξύ Ομάδων	5,253	4	1,313	1,28	0,277
	Εντός Ομάδων	358,99	350	1,026		
	Σύνολο	364,244	354			
Λήψη Αποφάσεων-Likert	Μεταξύ Ομάδων	8,66	4	2,165	2,007	0,093
	Εντός Ομάδων	377,511	350	1,079		
	Σύνολο	386,171	354			
Οργάνωση-Likert	Μεταξύ Ομάδων	7,529	4	1,882	1,752	0,138
	Εντός Ομάδων	376,144	350	1,075		
	Σύνολο	383,673	354			
Διεύθυνση/Ηγεσία-Likert	Μεταξύ Ομάδων	6,152	4	1,538	1,557	0,185
	Εντός Ομάδων	345,66	350	0,988		
	Σύνολο	351,812	354			
Έλεγχος-Likert	Μεταξύ Ομάδων	4,62	4	1,155	1,019	0,397
	Εντός Ομάδων	396,573	350	1,133		
	Σύνολο	401,193	354			

AT=Άθροισμα τετραγώνων,df=Βαθμός ελευθερίας, MT²=Μέσος τετραγώνων,F=Αναλογία διακύμανσης, Sig.=Δείκτης σημαντικότητας

Από τον έλεγχο απονα δεν βρέθηκε καμία διαφοροποίηση αλλά και ούτε στατιστική σημαντική διαφορά στη σχέση μεταξύ των Ετών υπηρεσίας ως Προϊστάμενοι/ες και των σύνθετων μεταβλητών (διοικητικές λειτουργίες).

6.6.3 Συσχέτιση: Σπουδές – Σύνθετες μεταβλητές (διοικητικές λειτουργίες)

Πίνακας 44. Περιγραφική στατιστική: Σπουδές – Σύνθετες μεταβλητές (διοικητικές λειτουργίες)

	Ομάδα	MT	TA	ΤΣ	ΔΕ 95% (για ΜΟ)	
					Κάτω όριο	Άνω όριο
Προγραμματισμός/ Σχεδιασμός-Likert	Πτυχίο Νηπιαγωγού	3,25	1,10268	0,31832	2,5494	3,9506
	Πτυχίο Παιδαγωγικού Προσχολικής	3,3699	0,99092	0,08935	3,193	3,5468
	Πτυχίο Νηπιαγωγού (εξομοίωση)	3,2195	0,81623	0,12747	2,9619	3,4771



	Διδασκαλείο/Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	3,3051	0,96386	0,12548	3,0539	3,5563
	Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό Τ.Ο.Δ.Ε	3,32	1,30208	0,26042	2,7825	3,8575
	Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό άλλο τομέα	3,0711	1,05542	0,10828	2,8561	3,2861
	Σύνολο	3,2542	1,01437	0,05384	3,1483	3,3601
Λήψη Αποφάσεων- Likert	Πτυχίο Νηπιαγωγού	3,1458	1,19401	0,34468	2,3872	3,9045
	Πτυχίο Παιδαγωγικού Προσχολικής	3,4878	1,05914	0,0955	3,2988	3,6769
	Πτυχίο Νηπιαγωγού (εξομοίωση)	3,2439	0,91769	0,14332	2,9542	3,5336
	Διδασκαλείο/Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	3,4237	1,07504	0,13996	3,1436	3,7039
	Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό Τ.Ο.Δ.Ε	3,54	1,10321	0,22064	3,0846	3,9954
	Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό άλλο τομέα	3,2342	1,02158	0,10481	3,0261	3,4423
	Σύνολο	3,3732	1,04445	0,05543	3,2642	3,4823
Οργάνωση-Likert	Πτυχίο Νηπιαγωγού	3,1875	1,20192	0,34696	2,4238	3,9512
	Πτυχίο Παιδαγωγικού Προσχολικής	3,4553	1,03377	0,09321	3,2708	3,6398
	Πτυχίο Νηπιαγωγού (εξομοίωση)	3,2988	0,83893	0,13102	3,034	3,5636
	Διδασκαλείο/Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	3,3602	1,10081	0,14331	3,0733	3,647
	Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό Τ.Ο.Δ.Ε	3,44	1,22958	0,24592	2,9325	3,9475
	Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό άλλο τομέα	3,25	1,03013	0,10569	3,0402	3,4598
	Σύνολο	3,3563	1,04107	0,05525	3,2477	3,465
Διεύθυνση/Ηγεσία- Likert	Πτυχίο Νηπιαγωγού	3,3833	1,2445	0,35926	2,5926	4,1741



	Πτυχίο Παιδαγωγικού Προσχολικής	3,4886	0,98939	0,08921	3,312	3,6652
	Πτυχίο Νηπιαγωγού (εξομοίωση)	3,3634	0,86682	0,13537	3,0898	3,637
	Διδασκαλείο/Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	3,3424	0,9919	0,12913	3,0839	3,6009
	Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό Τ.Ο.Δ.Ε	3,272	1,26376	0,25275	2,7503	3,7937
	Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό άλλο τομέα	3,2779	0,96251	0,09875	3,0818	3,474
	Σύνολο	3,3746	0,9969	0,05291	3,2706	3,4787
Έλεγχος-Likert	Πτυχίο Νηπιαγωγού	3,2167	1,37102	0,39578	2,3456	4,0878
	Πτυχίο Παιδαγωγικού Προσχολικής	3,2927	1,02086	0,09205	3,1105	3,4749
	Πτυχίο Νηπιαγωγού (εξομοίωση)	3,1317	0,89845	0,14031	2,8481	3,4153
	Διδασκαλείο/Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	3,2271	1,07091	0,13942	2,948	3,5062
	Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό Τ.Ο.Δ.Ε	3,384	1,23142	0,24628	2,8757	3,8923
	Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό άλλο τομέα	3,0253	1,09709	0,11256	2,8018	3,2488
	Σύνολο	3,1955	1,06457	0,0565	3,0844	3,3066

ΜΟ=Μέσος Όρος,df=Βαθμός ελευθερίας,ΜΤ=Μέσος τετραγώνων,F=Αναλογία διακύμανσης, Sig.=Δείκτης σημαντικότητας

Πίνακας 45. One-Way Anova

ANOVA		AT	df	MT ²	F	Sig.
Προγραμματισμός/ Σχεδιασμός-Likert	Μεταξύ Ομάδων	5,144	5	1,029	1	0,418
	Εντός Ομάδων	359,099	349	1,029		
	Σύνολο	364,244	354			
Λήψη Αποφάσεων-Likert	Μεταξύ Ομάδων	5,603	5	1,121	1,028	0,401
	Εντός Ομάδων	380,568	349	1,09		
	Σύνολο	386,171	354			



Οργάνωση-Likert	Μεταξύ Ομάδων	2,932	5	0,586	0,538	0,748
	Εντός Ομάδων	380,741	349	1,091		
	Σύνολο	383,673	354			
Διεύθυνση/Ηγεσία-Likert	Μεταξύ Ομάδων	2,818	5	0,564	0,564	0,728
	Εντός Ομάδων	348,994	349	1		
	Σύνολο	351,812	354			
Έλεγχος-Likert	Μεταξύ Ομάδων	5,034	5	1,007	0,887	0,49
	Εντός Ομάδων	396,158	349	1,135		
	Σύνολο	401,193	354			

AT=Άθροισμα τετραγώνων,df=Βαθμός ελευθερίας,MT²=Μέσος τετραγώνων,F=Αναλογία διακύμανσης, Sig.=Δείκτης σημαντικότητας

Από τον έλεγχο απονα δεν βρέθηκε καμία διαφοροποίηση αλλά και ούτε στατιστική σημαντική διαφορά στη σχέση μεταξύ των Σπουδών των Προϊσταμένων και των σύνθετων μεταβλητών (διοικητικές λειτουργίες).



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: Συζήτηση - Συμπεράσματα

7.1 Συζήτηση Αποτελεσμάτων

Στο τελευταίο κεφάλαιο της μεταπτυχιακής εργασίας και έχοντας σκιαγραφηθεί το συνολικό προφίλ του δείγματος των 355 ατόμων που συμμετείχαν και απάντησαν στα ερωτηματολόγια της έρευνας, θα γίνει προσπάθεια ερμηνείας και αιτιολόγησης των ευρημάτων καθώς και μια απόπειρα δημιουργίας μίας συγκεντρωτικής εικόνας για την υπάρχουσα επιμόρφωση σε θέματα που αφορούν την οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων, τις επιμορφωτικές ανάγκες των Προϊσταμένων Νηπιαγωγείων σε γενικότερα διοικητικά θέματα, και ειδικότερα στις διοικητικές λειτουργίες καθώς και τη σκιαγράφηση μιας μέσης ιδανικής εικόνας ενός μελλοντικού επιμορφωτικού προγράμματος.

Ξεκινώντας από τα προσωπικά δεδομένα, 350 από τους 355 Προϊσταμένους/ες που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν γυναίκες, ποσοστό (98,59%) περιοριστικό έναντι μίας ισοκατανομής των φύλων. Το ηλικιακό εύρος ήταν από 24 έως 60 έτη με το μεγαλύτερο ποσοστό να είναι στην υποομάδα των 41-60 ετών (ποσοστό 83,4%).

Έπειτα ακολούθησε η εκπαιδευτική υπηρεσία με το 44,79% του δείγματος να έχει 10 – 20 έτη, ενώ εργασιακή εμπειρία ως Προϊστάμενοι/ες με ποσοστό 58,59% που αποτέλεσε και τη μεγαλύτερη ομάδα να έχει έως 7,5 έτη υπηρεσίας, με το 95,5% του συνολικού δείγματος να είναι μόνιμοι υπάλληλοι ενώ μόλις 4,5% να είναι αναπληρωτές. Σχετικά με τις σπουδές των Προϊσταμένων, τα δεδομένα της έρευνας έδειξαν ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες (250 άτομα) είχαν πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης τεταρτοετούς φοίτησης, ενώ 98 άτομα είχαν πτυχίο Νηπιαγωγού διετούς φοίτησης. Τέλος 130 άτομα είχαν σπουδές μεταπτυχιακού επιπέδου και ειδικότερα 35 από αυτά στον τομέα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και 95 σε μη συναφές πεδίο. Μόλις 5 άτομα είχαν διδακτορικό.

Ακολούθως χαρτογραφήθηκαν τα στοιχεία των σχολείων στα οποία υπηρετούσαν οι Προϊστάμενοι/ες που συμμετείχαν στην έρευνα. Ποσοστό 51,5% των συμμετεχόντων ασκούσε διοικητικά καθήκοντα ως Προϊστάμενος/η σε σχολείο αστικών περιοχών (>10.000 κατοίκων), ενώ οι υπόλοιποι ισόποσα σε ημιαστικές και αγροτικές περιοχές. Οι περισσότεροι Προϊστάμενοι/ες (ποσοστό 43,9% του δείγματος) υπηρετούσαν σε σχολεία των νομών Αττικής, Θεσσαλονίκης, Μαγνησίας, Τρικάλων και Ηρακλείου, ανισοκατανομή η οποία εμφανίζεται και στον τύπο του σχολείου με το 80% να βρίσκεται σε ολοήμερο και μόλις το 20% σε κλασικό νηπιαγωγείο. Σχετικά με τον τρόπο ανάληψης της διοίκησης του Νηπιαγωγείου ποσοστό 55,8% του δείγματος δήλωσε ότι η διοίκηση του ανατέθηκε από τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ποσοστό 85,6% προτιμά τη διδασκαλία στη τάξη έναντι του διοικητικού έργου, ενώ το 61,4% των συμμετεχόντων φροντίζουν να ισοσταθμίζουν τα διοικητικά και διδακτικά καθήκοντα στην εργασία τους.



Στην επόμενη ενότητα ερωτήσεων μελετήθηκε η συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα οργάνωσης και διοίκησης σχολικών μονάδων (**1^ο ερευνητικό ερώτημα**). Παρατηρήθηκε ότι ποσοστό 38,6% δεν έχει παρακολουθήσει κάποιας μορφής σχετικό μάθημα κατά τη διάρκεια των σπουδών του, ενώ ποσοστό 15,7% κανένα σεμινάριο. Αυτό δείχνει ότι και ένα ελάχιστο ποσοστό 15,7% του συνόλου του δείγματος έχει αναλάβει θέση Προϊσταμένου/ης (διοικητική θέση) χωρίς να έχει πρωτίστως παρακολουθήσει ή και να έχει επιμορφωθεί σε διοικητικά και οργανωτικά θέματα. Αυτό το ποσοστό των συμμετεχόντων που δεν έχει λάβει μέρος σε κάποια μορφής επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης καταδεικνύει την αναγκαιότητα εφαρμογής μελλοντικών προγραμμάτων. Ο βαθμός ικανοποίησης του δείγματος όμως που παρακολούθησε επιμορφωτικά προγράμματα ήταν σταθερός με μέση βαθμολογία στο «Αρκετά» αλλά εκφράζοντας ταυτόχρονα την ανησυχία ότι δεν μπορούν ακόμα και μετά την παρακολούθηση να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του διοικητικού τους έργου. Ωστόσο, σχεδόν οι μισοί δήλωσαν ότι η έλλειψη χρόνου δεν τους επιτρέπει στη περαιτέρω επιμόρφωσή τους.

Στην τέταρτη ενότητα του ερωτηματολογίου στην οποία εξετάστηκαν οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της σχολικής μονάδας (**2^ο ερευνητικό ερώτημα**). Σε πολύ μεγάλο βαθμό οι Προϊστάμενοι/ες θεωρούν ότι η επιμόρφωση σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης σχολικών μονάδων πρέπει να είναι προαπαιτούμενη πριν την ανάληψη της θέσης ευθύνης. Οι διοικητικές λειτουργίες του Προγραμματισμού, Λήψης αποφάσεων, Οργάνωσης, Διεύθυνσης/ηγεσίας και Έλεγχος απαρτίζονται από θεματικές ενότητες οι οποίες αναλύθηκαν και βαθμολογήθηκαν στην ερώτηση 20 και προέκυψαν ιδιαίτερης σημασίας αποτελέσματα. Η τυπική απόκλιση μεταξύ των διοικητικών λειτουργιών ήταν στις 0,079 μονάδες που δείχνει ομοιογένεια απόψεων στους Προϊσταμένους/ες αλλά και στη βαρύτητα των θεματικών που διερευνήθηκαν. Πρώτη και σημαντικότερη αναδείχθηκε η «Λήψη αποφάσεων» μαζί με την «Διεύθυνση/Ηγεσία» με κοινή μέση τιμή (MT=3,37), ενώ με μικρή διαφορά ακολούθησε η «Οργάνωση» (MT=3,36). Με σχεδόν κοινές τιμές ακολούθησαν ο «Προγραμματισμός» (MT=3,25) και ο «Έλεγχος» (MT=3,20). Συγκριτικά με την έρευνα της Χατζή (2013) που διερεύνησε και αυτή την αναγκαιότητα επιμόρφωσης στις διοικητικές λειτουργίες αλλά το δείγμα της ήταν Διευθυντές Δημοτικών Σχολείων παρατηρούμε ότι μετά από μία δεκαετία, η αναγκαιότητα στην επιμόρφωση έχει μετακινηθεί προς τη διοικητική λειτουργία του Προγραμματισμού περισσότερο και της Οργάνωσης, ενώ στην έρευνα της Χατζή(2013), η διοικητική λειτουργία του «Ελέγχου» ήταν στη δεύτερη θέση σημαντικότητας και ο «Προγραμματισμός» στην Πέμπτη θέση. Επιπρόσθετα, αξιοσημείωτες θεματικές επιμόρφωσης εκφράστηκαν από τους/ις συμμετέχοντες/ουσες για το σχεδιασμό προτάσεων ευρωπαϊκών προγραμμάτων, την εφαρμογή της εκπαιδευτικής νομοθεσίας καθώς και την εισαγωγή των τεχνολογιών για διοικητικό σκοπό.



Τέλος, μέσω της τελευταίας ενότητας του ερωτηματολογίου συγκεντρώθηκαν πληροφορίες ως προς τα χαρακτηριστικά που οι Προϊστάμενοι/ες θα ήθελαν να έχουν τα μελλοντικά επιμορφωτικά προγράμματα (**3^ο ερευνητικό ερώτημα**). Τα αποτελέσματα που συλλέχθηκαν δείχνουν ότι είναι αναγκαία τα προγράμματα να λαμβάνουν χώρα τόσο στην αρχή ανάληψης καθηκόντων όσο και περιοδικά και να πραγματοποιούνται εντός του εργασιακού ωραρίου με διάρκεια τουλάχιστον 3 μηνών. Η μέθοδος επιμόρφωσης να είναι η δια ζώσης με διαλέξεις-εισηγήσεις και μελέτες περιπτώσεις, ενώ ο φορέας διοργάνωσης με μεγάλη διαφορά εκ των υπολοίπων η Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ή Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης.

Από τον έλεγχο Ανονα που πραγματοποιήθηκε δεν βρέθηκε καμία διαφοροποίηση αλλά και ούτε στατιστική σημαντική διαφορά στη σχέση μεταξύ της εκπαιδευτικής υπηρεσίας, των ετών υπηρεσίας ως Προϊστάμενοι/ες και των σπουδών με τις σύνθετες μεταβλητές (διοικητικές λειτουργίες) (**4^ο ερευνητικό ερώτημα**).

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να εντοπίσουμε ομοιότητες και διαφορές στα ευρήματά μας σε σύγκριση με πρόσφατες έρευνες, συναφείς με τη παρούσα. Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα της Κανάκη (2019), η οποία μέσω συνεντεύξεων μελέτησε τις επιμορφωτικές ανάγκες των Νηπιαγωγών σε θέματα διοίκησης εντοπίστηκαν διαφορές με τα ευρήματα της έρευνάς μας. Τα αποτελέσματά της έδειξαν ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων σε ποσοστό 71,8% του δείγματος, δεν είχε παρακολουθήσει κάποια σχετική επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης παρόλο που την θεωρούσαν αναγκαία για την ανάληψη του διοικητικού έργου. Αντιθέτως, στο δείγμα μας το μεγαλύτερο ποσοστό έχει παρακολουθήσει κάποια στοιχειώδη επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης και μόνο το 15,7% του δείγματός μας δεν συμμετείχε σε καμία είδους επιμόρφωση. Αυτή η διαφορά πιθανά ερμηνεύεται από το γεγονός ότι το δείγμα της έρευνάς μας αφορά Προϊσταμένους/ες από όλη τη χώρα, που υπηρετούν σε σχολεία αστικών κέντρων στα οποία λειτουργούν ΑΕΙ που προσφέρουν τη δυνατότητα επιμορφώσεων αλλά και παρακολούθησης μεταπτυχιακών προγραμμάτων.

Τα ευρήματά μας φαίνεται να συνάδουν περισσότερο με αυτά της Πειμανίδου (2021), όπου διερευνούσε τις απόψεις των Νηπιαγωγών της περιφέρειας Αττικής για την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης σε θέματα διοίκησης. Αναλυτικότερα, οι συμμετέχοντες θεωρούσαν απαραίτητο το γεγονός ότι οι Νηπιαγωγοί θα πρέπει να έχουν κάποια είδους επιμόρφωση για να αναλάβουν τα καθήκοντα του/ης Προϊσταμένου/ης, διότι η απουσία τους είναι αισθητή. Επιπρόσθετα, κατέληξε ότι τα κίνητρα για τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα ήταν η απόκτηση γνώσεων και η συμβολή στην αντιμετώπιση δυσκολιών στο διοικητικό τους έργο κάτι το οποίο έδειξε και η παρούσα μελέτη. Τέλος, όσον αφορά στα εμπόδια που συναντούν για τη συμμετοχή τους σε προγράμματα επιμόρφωσης αναδείχθηκε η έλλειψη χρόνου κάτι το οποίο κατέδειξε και η έρευνά μας αφού επιλέχτηκε ως πρώτος λόγος/εμπόδιο, με ποσοστό 40.99% να υποστηρίζουν ότι αυτός είναι ο κύριος



λόγος που καθιστά δύσκολη την παρακολούθηση οποιαδήποτε μορφής επιμόρφωσης σε θέματα διοίκησης.

Συνοψίζοντας, τόσο ο λειτουργικός όσο και ο κοινωνικός και διδακτικός παράγοντας δείχνει ότι οι Προϊστάμενοι/ες έρχονται συχνά αντιμέτωποι με τη συνείδησή τους αλλά και τις υποχρεώσεις τους, προσπαθώντας να ανταπεξέλθουν σε ένα πλέον προχωρημένο διδακτικό-διοικητικό σύστημα, ισοσταθμίζοντας τις προτεραιότητές τους καθημερινά ώστε κανένας από τους δύο ρόλους να μην υποβαθμίζεται.

7.2 Περιορισμοί έρευνας και προτάσεις για μελλοντικές μελέτες

Περαιτέρω έρευνα φαίνεται πως είναι απαραίτητη σε ακόμη μεγαλύτερα δείγματα και ισοσταθμίζοντας παράγοντες προσωπικούς και δημογραφικούς ώστε να καταλήξουμε σε πιο διευρυμένα συμπεράσματα τα οποία θα αντικατοπτρίζουν μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα του εκπαιδευτικού και διοικητικού συστήματος της Ελλάδας. Επιπρόσθετα το δείγμα μας, βρισκόταν σε μεγάλο βαθμό σε αστικές περιοχές και όχι σε ημιαστικές ή και αγροτικές περιοχές και είχε σαν αποτέλεσμα το δείγμα να αποτελείται από μεγαλύτερες ηλικίες, με τις νεότερες ηλικίες να μην είναι παρόν στο απαραίτητο επίπεδο, ώστε να διασταυρώσουμε τη παρουσία όμοιων προβληματισμών μεταξύ των ηλικιακών χασμάτων. Τέλος οι επόμενες έρευνες θα μπορούσαν να στηρίζονται τόσο σε ποσοτικά όσο και σε ποιοτικά δεδομένα (π.χ. συνεντεύξεις) προκειμένου να είναι πιο έγκυρα και αξιόπιστα τα συμπεράσματα.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι μπορούμε να μιλήσουμε για γενίκευση των αποτελεσμάτων μας, εφόσον αντιστοιχούν στο 6,33% του συνόλου των Προϊσταμένων των δημόσιων νηπιαγωγείων όλης της Ελλάδος και το σημαντικό που καταλήγει η έρευνα μας είναι ότι εμφανίζεται να υπάρχει υψηλή ανάγκη επιμόρφωσης πάνω σε διοικητικά θέματα, παρόλο τους περιορισμούς του δείγματος, και παρουσιάζει ομοιομορφία ως προς τις διοικητικές λειτουργίες που χρήζουν επιμόρφωσης οι εκπαιδευτικοί.



8. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Akpan, P. (1999).** The Control Function of the School Administrator. *Academia.edu, Vol.1 (No1)*, 25-28. Ανακτήθηκε 12 Αυγούστου, 2022, από https://www.academia.edu/37994656/The_Control_Function_of_the_School_Administrator
- Αναστασιάδης, Π. & Καρβούνης, Λ. (2010).** Οι απόψεις των μεταπτυχιακών φοιτητών της Θεματικής Ενότητας ΕΚΠ 65 «Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση» για το ρόλο και την αποστολή του Καθηγητή Συμβούλου στο ΕΑΠ. *Open education. The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology, Vol. 6 (No 1&2)*, 79-91. Ανακτήθηκε 28 Ιουνίου, 2022, από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/issue/view/564>
- Αναστασιάδης, Π. (2011).** Μείζον πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών: Μελέτη διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών. Συλλογικό έργο. *Συγκριτική και διεθνής εκπαιδευτική επιθεώρηση, Τεύχος 16-17. Ειδικό θεματικό τεύχος: Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών* (σελ. 126-154). Αθήνα: Εκδόσεις ΠΕΡΙΟΔΙΚΑ
- Ανδρεαδάκης, Ν. (2010).** *Αποτελεσματικός εκπαιδευτικός*. Πανεπιστημιακές σημειώσεις. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ΤΕΠΑΕΣ, Ακαδημαϊκό έτος 2009-2010, Ρόδος.
- Ανθής, Χ. & Κακλαμάνης, Θ. (2006).** Κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση, 1^ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο «Το Ελληνικό Σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας», 12-14 Μαΐου, Πρακτικά Συνεδρίου (σελ. 2-10). Ιωάννινα: Περιφερειακή Διεύθυνση Α΄/θμιας και Β΄/θμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου.
- Αντύπας, Γ. (2018).** Επιμορφωτική αναγκαιότητα – Επιμορφωτικές διευθυντικών στελεχών εκπαίδευσης από το πρίσμα των στελεχών. *ΕΡΚΥΝΑ. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων, Τεύχος 15*, 83-110. Ανακτήθηκε 30 Σεπτεμβρίου, 2022, από: https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/teyxos/teyxos-15-15_2018.pdf
- Αργυρίου, Α. (2016).** Εκπαιδευτική ηγεσία και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού: Μεθοδολογικό πλαίσιο σχεδιασμού προγράμματος επιμόρφωσης Διευθυντών /τριών σχολικών μονάδων. Μια μελέτη περίπτωσης στη Δυτική Αττική. *Παιδαγωγική επιθεώρηση, Τεύχος 61/ 2016* (σελ. 15-31). Ανακτήθηκε 29 Ιουνίου, 2022, από: <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/8703>
- Αργυροπούλου, Ε. (2007).** *Οργάνωση και διοίκηση της προσχολικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Κρητική.
- Ashraah, M., Al-Olaimat, A. & Takash, M. (2015):** Training Needs of Governmental Schools' Principals Hosting Kindergartens Classes: *The Case for Jordan. Semantic Scholar. A free, AI – powered research tool for scientific literature Vol 8, (No 8)*, 129-140. Ανακτήθηκε 10 Μαρτίου, 2022 από: <https://www.semanticscholar.org/paper/Training-Needs-of-Governmental-Schools'-Principals-Ashraah-Al-olaimat/a88f05861f8af649b762cf8e3d9b55465f808ba0>
- Βαρσαμίδου, Α. (2006).** *Αποτελεσματικά σχολείο – Μύθος και πραγματικότητα*. Ανακτήθηκε 22 Αυγούστου, 2022, από: <https://www.eduportal.gr/apotelesmatiko-sxoleio/>
- Βεργίδης, Δ. (2008).** Σχεδιασμός και δόμηση προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Στο Δ. Βεργίδης & Θ. Καραλής (Επιμ.), *Εισαγωγή στην εκπαίδευση Ενηλίκων: Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση προγραμμάτων* (σελ. 15-66). Πάτρα: ΕΑΠ.



- Βεργίδης, Δ. (2015).** Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 19, σσ. 97–126. doi: <https://doi.org/10.12681/sas.871>
- Βοϊνέσκου, Ζ., Δαλάπα, Α. & Ράικου, Ν (2018).** Μελέτη διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης (2017-2018). Ανακτήθηκε 23 Οκτωβρίου, 2022, από: <http://epee.upatras.gr/sites/default/files/DVR.pdf>
- Βουγιούκας, Κ. (2011).** Μια έρευνα γύρω από την προσωπική θεωρία και την επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών. *Μέντορας, Τόμος 13*, σσ. 146-164. Ανακτήθηκε 3 Νοεμβρίου, 2022, από: <http://www.pi-schools.gr/publications/mentor/>
- Γιαννικοπούλου, Φ. (2011).** Οι επιμορφωτικές ανάγκες των Διευθυντριών/ών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της περιοχής Πατρών, Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα
- Γκανάκας, Ι. (2006).** Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από την σκοπιά διευθυντών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, Διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Γραμματικοπούλου, Σ.(2020).** Οι απόψεις και οι στάσεις των νηπιαγωγών και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους σε σχέση με τη διά βίου μάθηση: η περίπτωση του Ν. Θεσσαλονίκης, Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Day, C. (1997).** In-service Teacher Education in Europe: conditions and themes for development in the 21st century. *Journal of In-Service Education*, 23(1), 39 – 54. DOI: 10.1080/13674589700200002
- Δημακόπουλος, Δ. (2008).** Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών, συνειδητών και ρητών, των Γυμνασίων και Λυκείων του νομού Αχαΐας κατά το σχολικό έτος 2007-2008, Διπλωματική εργασία, Πρόγραμμα Σπουδές στην εκπαίδευση, ΕΑΠ.
- Δούκας, Χ. (1999).** Ποιότητα και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Τεύχος 1, σελ. 172-185.
- Δουλκερίδου, Π. (2010).** Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών σε θέματα Διοίκησης Σχολικών Μονάδων των Διευθυντών των Σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Η περίπτωση του Ν.Κιλκίς, Διπλωματική εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Edmonds, R. (1979).** Effective Schools for the Urban Poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-27
- Ζαβλανός, Μ. (1998).** Μάνατζμεντ. Αθήνα: Εκδόσεις ΕΛΛΗΝ.
- Ζάχαρη, Κ. (2020).** Ο μετασχηματισμός των σχολικών μονάδων σε κοινότητες μάθησης και ο ρόλος των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, Διπλωματική εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
- Ζαχάρης, Γ., Σουρλή,Κ., Τσιαχρή,Μ. & Μώυσογλου (2020).** Διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών Διευθυντών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Επιστήμες της Αγωγής*, Τεύχος 3/2020, σελ. 141-158.
- Θεοχαρίδης, Α. & Χριστόπουλος, Κ. (2012).** Ο διοικητικός ρόλος των Προϊσταμένων Νηπιαγωγείου: τα κενά στην νομοθεσία και στις επιμορφωτικές δράσεις. *Τα Εκπαιδευτικά*, Τεύχος (101-102) , σελ. 61-68. Ανακτήθηκε 5 Οκτωβρίου, 2022, από: <http://www.taekpaideutika.gr/>
- Κανάκη, Β, (2019).** Η επιμόρφωση των νηπιαγωγών σε θέματα διοίκησης στην προσχολική αγωγή, Μεταπτυχιακή εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.



- Καραγιάννη Ε. (2020).** Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Πανελλήνιο Συνέδριο *Επιστημών Εκπαίδευσης*, Τεύχος 8, 362–372. Ανακτήθηκε 2 Νοεμβρίου, 2022 από: <https://doi.org/10.12681/edusc.2684>
- Καραφασούλη, Ε. & Γαργαλιανός, Σ. (2022, Απρίλιος 3).** Οργάνωση – Διοίκηση Νηπιαγωγείων στην Ελλάδα. *Greek and international journal*. Ανακτήθηκε 2 Αυγούστου, 2022 από <https://esf.nured.uowm.gr/2022/04/03/%ce%bf%cf%81%ce%b3%ce%ac%ce%bd%cf%89%cf%83%ce%b7-%ce%b4%ce%b9%ce%bf%ce%af%ce%ba%ce%b7%cf%83%ce%b7-%ce%bd%ce%b7%cf%80%ce%b9%ce%b1%ce%b3%cf%89%ce%b3%ce%b5%ce%af%cf%89%ce%bd-%cf%83%cf%84%ce%b7%ce%bd/>
- Κασσιωτάκης, Μ. (2013).** *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Κατσαρός, Ι. (2008).** *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*, έργο που υλοποιήθηκε στα πλαίσια του Προγράμματος του Π.Ι. «Επιμόρφωση Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης», ΥΠΕΠΘ, Αθήνα
- Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008).** *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κατσαρού, Ε. & Λιακοπούλου, Μ. (2014).** *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο: επιμορφωτικό υλικό/εισαγωγή*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Κατσαφούρος, Κ. (2009).** *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Μία εμπειρική διερεύνηση στα σχολεία του Νομού Πιερίας, βασισμένη στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών*, Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη
- Καυάλης, Α & Ραμπίδης, Κ. (2006).** Εισαγωγική επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Εσωτερική αξιολόγηση μιας προσπάθειας. *Εκπαίδευση και επιστήμη*, 3, σσ. 257-273.
- Κρασάς, Β. (2020).** *Ο αποτελεσματικός διευθυντής-ηγέτης και ο ρόλος του στη διαμόρφωση αποτελεσματικών σχολικών μονάδων: Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Δήμου Αχαρνών*, Διπλωματική εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Κιουλιάφας, Μ. (2016).** Διαδικασία λήψης απόφασης σε επίπεδο σχολικής μονάδας: η περίπτωση της αξιοποίησης των ΤΠΕ στη διδακτική πρακτική. *ΕΡΚΥΝΑ, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων*, Τεύχος 10, 135-145. Ανακτήθηκε 10 Αυγούστου, 2022, από <https://erkyna.gr/index.php/volumes?start=14>
- Κουκούλα, Ν. (2021).** *Επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της γονεϊκής εμπλοκής στη σχολική εκπαίδευση: Απόψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, Διπλωματική εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη
- Κουτούζης, Μ. (1999).** *Γενικές αρχές Μάνατζμεντ*, Πάτρα: ΕΑΠ
- Κουτούζης, Μ. & Χατζηευστρατίου, Ι. (1999).** Αξιολόγηση στην εκπαιδευτική μονάδα. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέπα, Μ. Κουτούζης, Ι. Χατζηευστρατίου (Επιμ.) *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Κοινωνική και Ευρωπαϊκή διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης*, (σελ. 13-43). Πάτρα.
- Κρίκου, Δ. & Τσώλης, Ε. (2022).** *Ο ρόλος της προϊσταμένης του νηπιαγωγείου στην εισαγωγή και διαχείριση καινοτόμων δράσεων και αλλαγών στην εκπαιδευτική μονάδα*, Ερευνητική Μεταπτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, Αθήνα
- Λαλούμης, Δ. (2015).** *Διοίκηση τουριστικών επιχειρήσεων*. Αθήνα: Κάλλιπος.



- Λεβέντης, Κ. (2020).** *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας: Διερεύνηση των αντιλήψεων των διευθυντών σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με το ενδεχόμενο εμπλοκής τους στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών*, Διπλωματική εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Λιανού, Ι. (2019).** *Ανίχνευση των επιμορφωτικών αναγκών των αποσπασμένων εκπαιδευτικών στην Κεντρική Υπηρεσία του ΥΠ.ΠΑΙ.Θ.* Διπλωματική εργασία, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Εκπαίδευση Ενηλίκων», ΕΑΠ.
- Λιβέρη, Χ. (2019).** *Η εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση και ο ρόλος της διοίκησης του σχολείου*, Διπλωματική εργασία. Αλεξάνδρειο Τ.Ε.Ι. Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη
- Λιοναράκης, Α. (2006).** *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Στοιχεία θεωρίας και πράξης.* Αθήνα: Εκδόσεις Προπομπός.
- Μαλέτσκος, Α. & Μαστρογιάννης, Α. (2013).** Η επιμόρφωση ως μέσο εξέλιξης και επαγγελματικής αναβάθμισης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Αντιλήψεις, απόψεις και προτιμήσεις τους. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος», Τεύχος 2*, 111-193. Ανακτήθηκε 19 Σεπτεμβρίου, 2022, από: https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2013/2/teyxos2_6.pdf
- Μανουσόπουλος, Γ. (2012).** *Βασικές έννοιες διοίκησης επιχειρήσεων.* Ανακτήθηκε 10/08/2022 από https://www.specisoft.gr/home/news/docs/arthro_dioikisi_epixiriseon.pdf
- Μάρδα, Γ. & Βαλκάνος, Ε. (2002).** *Οργάνωση, διοίκηση και οικονομία του συστήματος της δια βίου εκπαίδευσης.* Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Μαρτίδου, Μ. (2015).** Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών και εκπαιδευτικός σχεδιασμός επιμορφωτικών προγραμμάτων: Η συμβολή των Σχολικών Συμβούλων. *Εκπαιδευτική Επικαιρότητα, Τεύχος 1*, 16-26. Ανακτήθηκε 20 Σεπτεμβρίου, 2022, από: https://ekpaideytikhepikairothta.gr/wpcontent/uploads/2016/06/TOMOSB_TEYXOS1_Martidou.pdf
- Ματθαίος, Α. (2007).** Ποιότητα στην εκπαίδευση. Ιδεολογικές ορίζουσες, εννοιολογήσεις και πολιτικές – Μια συγκριτική θεώρηση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, Τεύχος 13*, σελ. 10-32. Ανακτήθηκε 1 Σεπτεμβρίου, 2022, από <http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos13/>
- Μαυρογιάννη, Ρ. (2018).** *Στρατηγικός σχεδιασμός: Θεωρία και πράξη.* Ανακτήθηκε 10 Μαΐου, 2022, από <https://mmm.library.upatras.gr/index.php/academia/article/view/2886>
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999).** Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ. Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης & Γ. Μαυρογιώργος. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Τομ. Β΄, Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού* (σσ. 93-135). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Μήλιου, Χ. (2021).** *Η Διερεύνηση των απόψεων των Νηπιαγωγών καθώς και των στοιχείων της προσωπικότητας τους σε σχέση με την Δια Βίου Μάθηση – Απόψεις Νηπιαγωγών από τη περιοχή του Νομού Έβρου*, Διπλωματική εργασία. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο, Αλεξανδρούπολη.
- Μουρελάτου, Ζ.(2019).** *Ανάλυση αναγκών: προοπτικές και αντιλήψεις για την κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με στόχο τη διαρκή βελτίωση της εκπαίδευσης. Ποσοτική προσέγγιση*, Διπλωματική εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- 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, Τεύχος 2, 145–166. Ανακτήθηκε 15 Οκτωβρίου, 2022, από:
<https://doi.org/10.12681/hjre.8840>

- Μπούρης, Ι. (2008).** *Εκπαιδευτική ενότητα: Γενικές αρχές της οργάνωσης και διοίκηση της εκπαίδευσης.* Ανακτήθηκε 19 Αυγούστου, 2022 από
http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=1297&bitstream=1297_01#page/1/mode/1up
- Μπέση Μ., & Σαϊτή Σ. (2012).** 100 χρόνια Ελληνικό Νηπιαγωγείο: οι απαρχές και το σήμερα. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, Τεύχος 11 (2), 32–44. Ανακτήθηκε 15 Οκτωβρίου, 2022, από: <https://doi.org/10.12681/icw.18039>
- Μπρίνια, Β.(2008).** *Management εκπαιδευτικών μονάδων και εκπαίδευσης.* Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη
- Νερατζίδου, Α. (2017).** *Ο ρόλος της προϊσταμένης νηπιαγωγείου ως επιμορφώτρια των εκπαιδευτικών της προσχολικής αγωγής*, Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Νικολάου, Ζ. (2018).** *Η δομή της Εκπαίδευσης μετά την ψηφιακή επανάσταση και οι προκλήσεις του μέλλοντος, στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών*, Διπλωματική εργασία. ΤΕΙ Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Ξωχέλλης, Π.(2003).** *Σχολική Παιδαγωγική.* Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.
- Ξωχέλλης, Π. (2005).** *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο.* Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δάρδανος.
- Πάλλου, Α. (2018).** *Ο Διττός ρόλος των Προϊσταμένων των Νηπιαγωγείων*, Διπλωματική εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Panagiotopoulos, G., Kanaki. V, (2019).** Kindergarten Teachers' Perceptions on Management Training Issues and Needs. *International Journal of Learning and Development*, Vol 9 (No. 3), 66-76. Ανακτήθηκε στις 1/10/2021:
https://www.researchgate.net/publication/336169495_Kindergarten_Teachers'_Perceptions_on_Management_Training_Issues_and_Needs
- Παπαδημητρίου, Ε. (2007).** *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: ανάγκες, χαρακτηριστικά & καινοτόμα μοντέλα*, Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Παπαζήσης, Π. (2020).** *Σχεδιασμός, εφαρμογή και αξιολόγηση εξ αποστάσεως επιμόρφωσης για εκπαιδευτικούς: «Ψηφιακή αφήγηση: από τη θεωρία στην πράξη»*, Διπλωματική εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Παπαθωμάς, Ι. (2006).** *Επιμορφωτικές ανάγκες Διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Η περίπτωση των Διευθυντριών/ών σχολικών μονάδων του Ν. Θεσσαλονίκης*, Διπλωματική εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Παπαϊωάννου, Α. (2009).** *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Μία εμπειρική διερεύνηση σε σχολικές μονάδες του Νομού Πιερίας*, Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Παράσχος, Β., Σπύρου, Σ., Σοφός, Α., Φούζας, Γ., Ρουσάκης, Φ. & Γιασιράνης, Σ. (2021).** Καταγραφή επιμορφωτικών αναγκών εκπαιδευτικών την περίοδο Covid-19. Στο Α. Σοφός, Α. Κώστας, Γ. Φούζας, Β. Παράσχος (επιμ.), *1^ο Διεθνούς Διαδικτυακού Εκπαιδευτικού Συνεδρίου. Η απότομη μετάβαση της εκπαιδευτικής μας πραγματικότητας σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Στάσεις – Αντιλήψεις – Σενάρια – Προοπτικές - Προτάσεις*, 3-5 Ιουλίου 2021 (σσ. 463-472). ΕΚΤ.



- Πασιαρδής, Π. (2014).** *Εκπαιδευτική Ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στην σύγχρονη εποχή (Νέα αναθεωρημένη έκδοση).* Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π. (2014).** *Αξιολόγηση προγραμμάτων και προσωπικού στην εκπαίδευση.* Αθήνα: Εκδόσεις ΙΩΝ.
- Πατσός, Χ. (2021).** Βασικές αρχές και μέθοδοι διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών από τους Σχολικούς Συμβούλους Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *ΕΡΚΥΝΑ. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων, Τεύχος 7*, 36-51
- Πειμανίδου, Δ. (2021).** *Διερεύνηση των απόψεων των νηπιαγωγών σχετικά με την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης τους σε θέματα διοίκησης.* Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Αττικής, Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Πηγουνάκη, Ε. (2018).** *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των προϊσταμένων δημόσιων νηπιαγωγείων. Η περίπτωση των προϊσταμένων νηπιαγωγείων του νομού Ηρακλείου Κρήτης,* Διπλωματική εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Πουρσανίδου, Ε. (2017).** Η αυτοαξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. *Επιστήμες Αγωγής, 13 Νοεμβρίου 2017*(σελ. 147-169). Κρήτη: Έκδοση Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.
- Ραντίτσα, Μ. (2016).** *Διοίκηση ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση,* Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τρίπολη.
- Ράπτης, Ν. & Βιτσιλάκη, Χ. (2007).** *Ηγεσία και διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. Η ταυτότητα του διευθυντή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.* Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις: Αφοί Κυριακίδη.
- Σαγρή, Θ. & Βουρνούκα Ι. (2016).** Αποτελεσματικός Διευθυντής και ο ρόλος του. Απόψεις εκπαιδευτικών. Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου & Α. Μπαστέα (επιμ.), *5 ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης. Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή, 19-21 Ιουνίου 2015* (σσ. 1179-1191). Αθήνα: ΕΚΤ.
- Σαΐτη, Α. (2008).** *Εκπαιδευτική αξιολόγηση.* Παιδαγωγική επιμόρφωση εκπαιδευτικών ΟΑΕΔ. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2012).** *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης.* Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Smith, L. & Riley, D. (2012).** School leadership in times of crisis. *School Leadership & Management, Vol 32 (No.1)*, doi:<https://doi.org/10.1080/13632434.2011.614941>
- Σταθοπούλου, Ν. (2019).** *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των νηπιαγωγών σε θέματα διοίκησης. Διερεύνηση των απόψεων των νηπιαγωγών της Ηλείας,* Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Στεργίου, Ε. (2018).** *Οι βασικές λειτουργίες της διοίκησης ως άξονας βελτίωσης της σχολικής μονάδας: Στάσεις και Απόψεις εκπαιδευτικών της Περιφερειακής Ενότητας Αττικής,* Διπλωματική εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Τζιμόπουλος, Ν., Προβελέγγιος, Π., Ιωσιφίδου, Μ. (2020).** Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και οι Έλληνες εκπαιδευτικοί κατά την πρώτη περίοδο της πανδημίας 2020 Έρευνα στο πλαίσιο των σεμιναρίων της ελληνικής κοινότητας eTwinning. Μάθηση με τεχνολογίες. *Μάθηση με τεχνολογίες, Τεύχος 5*, (σελ. 1-11). Ανακτήθηκε 10 Σεπτεμβρίου, 2022, από: <https://mag.e-diktyo.eu/h-ex-apostaseos-ekpaideysi-kai-oi-ellin/>
- Τσαλαγιώργου Ε. Ι., & Αυγητίδου Σ. (2017).** Διερεύνηση αναγκών των νηπιαγωγών: μία προσπάθεια τεκμηρίωσης του πλαισίου της προσχολικής εκπαίδευσης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση, Τεύχος 6(1)*, 255–273. Ανακτήθηκε 22 Σεπτεμβρίου, 2022, από <https://doi.org/10.12681/hjre.14764>



- Τσερέκος, Σ. (2000).** *Ο αποτελεσματικός διευθυντής ως παράγοντας διαμόρφωσης σχολικής αποτελεσματικότητας. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Αργολίδας*, Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τρίπολη.
- Φώκιαλη Π. & Ράπτης Ν. (2008).** *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των Εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση : ερευνητική προσέγγιση*, Εκδόσεις Κυριακίδη Θεσσαλονίκη.
- Χαδού, Ν. (2020).** *Δια βίου Μάθηση- Εκπαίδευση- Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών Προσανατολισμένη στην Αγορά Εργασίας. Στο Ε. Καραϊσκού, & Γ. Κουτρομάνος (επιμ.) 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή. Ελλάδα – Ευρώπη 2020: Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα, Καινοτομία και Οικονομία, 1-3 Ιουλίου 2016 (σσ. 163-172). Αθήνα: ΕΚΤ.*
- Χατζή, Π. (2013).** *Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των Διευθυντριών/ών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Η περίπτωση του Νομού Μαγνησίας*, Διπλωματική εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Χατζηδήμου, Α. (2012).** *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα κατά την περίοδο 1992-2012: Διερεύνηση μελετών από ελληνικά εκπαιδευτικά περιοδικά*, Διπλωματική εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Χατζηνικολάου, Α. (2021).** *Η επικοινωνία στην διοίκηση της εκπαίδευσης: Συγκριτική διερεύνηση απόψεων διευθυντών και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δωδεκανήσου*, Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001).** *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, Ζητήματα οργάνωσης σχεδιασμού και αξιολόγησης προγραμμάτων*. Αθήνα: Τυπωθήτω Δαρδανός.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001).** *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*, Διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.
- Χονδολιάς, Β. (2017).** *Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών και υποδιευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο νομό Ημαθίας σε θέματα διοίκησης Σχολικών μονάδων*, Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Χυτήρης, Α. (2006).** *Μάνατζμεντ, Αρχές διοίκησης επιχειρήσεων*. Αθήνα: INTERBOOKS.



9. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

9.1 ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι – ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

1. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ-ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο (Βάλτε X)

Άνδρας	
Γυναίκα	

2. Ηλικία (Βάλτε X)

.....

3. Εκπαιδευτική υπηρεσία (Βάλτε X)

.....

4. Εργασιακή εμπειρία ως προϊστάμενος/η (Βάλτε X)

.....

5. Σχέση εργασίας (Βάλτε X)

Αναπληρωτής/τρια	
Μόνιμος/η	

6. Σπουδές (Βάλτε ανάλογα X σε κάθε κατηγορία)

	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Πτυχίο Νηπιαγωγού (διετής φοίτηση)		
Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης (τετραετής φοίτηση)		
Πτυχίο Νηπιαγωγού (διετής φοίτηση) και Εξομοίωση		
Διδασκαλείο (π.χ Μαράσλειο)		
Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ		



Μεταπτυχιακό στον Τομέα της Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπ/σης		
Μεταπτυχιακό σε άλλο τομέα		
Διδακτορικό στον Τομέα της Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπ/σης		
Διδακτορικό σε άλλο τομέα		

7. Γνώσεις υπολογιστών (Βάλτε ανάλογα Χ σε κάθε κατηγορία)

	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Πιστοποίηση Α' Επιπέδου		
Πιστοποίηση Β' Επιπέδου		

2. ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

8. Το σχολείο στο οποίο είμαι προϊστάμενος/η βρίσκεται σε (Βάλτε ένα μόνο Χ)

Αστική περιοχή (άνω των 10000 κατοίκων)	
Ημιαστική περιοχή (μεταξύ 2000 και 10000 κατοίκων)	
Αγροτική περιοχή (κάτω των 2000 κατοίκων)	

9. Το σχολείο στο οποίο είμαι προϊστάμενος/η βρίσκεται στο νομό:

.....

10. Το σχολείο στο οποίο είμαι προϊστάμενος/η είναι (Βάλτε ένα μόνο Χ)

Κλασικό νηπιαγωγείο	
Ολοήμερο νηπιαγωγείο	

11. Η Διοίκηση του νηπιαγωγείου μου ανατέθηκε (Βάλτε ένα μόνο Χ)



Από τη Διεύθυνση Εκπαίδευσης	
Ήταν δική μου συνειδητή επιλογή	

12. Προτιμώ (Βάλτε ένα μόνο X)

Τη διδασκαλία στην τάξη	
Να ασκώ διοικητικό έργο	

13. Σε ποιον από τους ακόλουθους τομείς εστιάζετε τις προτεραιότητές σας καθημερινά; (Βάλτε ένα μόνο X)

Προηγείται το διδακτικό από το διοικητικό μου έργο	
Προηγείται το διοικητικό από το διδακτικό μου έργο	
Φροντίζω να τα ισοσταθμίζω και τα δυο μου καθήκοντα	
Τίποτα από τα παραπάνω	

3. ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ «ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ»

14. Έχετε παρακολουθήσει μαθήματα σχετικά με θέματα οργάνωσης και διοίκησης σχολικών μονάδων κατά τη διάρκεια των σπουδών σας (βάλτε X ξεχωριστά σε κάθε κατηγορία σπουδών)

	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Προπτυχιακό επίπεδο (βασικές σπουδές)		
Εξομοίωση πτυχίου		
Διδασκαλείο (Μετεκπαίδευση)		
Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα		

15. Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια σχετικά με θέματα οργάνωσης και διοίκησης σχολικών μονάδων (βάλτε X ξεχωριστά σε κάθε πεδίο)



ΠΡΟΣΟΧΗ: Αν υπάρχει έστω ένα ΝΑΙ στις ακόλουθες απαντήσεις σας, απαντήστε ακολούθως τις ερωτήσεις 16-17 και συνεχίστε στη 19. Αν υπάρχει έστω ένα ΟΧΙ στις ακόλουθες απαντήσεις σας, προχωρήστε κατευθείαν στην ερώτηση 18 και εξής.

ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΑ ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ-ΧΡΟΝΙΚΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Επιμορφωτικό σεμινάριο λίγων ωρών		
Επιμορφωτικό σεμινάριο λίγων ημερών		
Επιμορφωτικό σεμινάριο τρίμηνης διάρκειας		
Επιμορφωτικό σεμινάριο εξάμηνης διάρκειας		
Επιμορφωτικό σεμινάριο ετήσιας διάρκειας		

16. Ποια ήταν τα κίνητρα για την παρακολούθηση αυτών των επιμορφωτικών σεμιναρίων (βάλτε Χ ξεχωριστά σε κάθε πεδίο)

ΚΙΝΗΤΡΑ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΩΝ ΣΕΜΙΝΑΡΙΩΝ	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Το προσωπικό ενδιαφέρον για το γνωστικό αντικείμενο					
Για να γίνω πιο αποτελεσματικός/ή στην εργασία μου					
Η βελτίωση των δεξιοτήτων στην άσκηση των καθηκόντων					
Η μοριοδότηση του επιμορφωτικού προγράμματος					
Η επαγγελματική εξέλιξη					

17. Πόσο ικανοποιημένοι είστε από την παρακολούθηση αυτών των επιμορφωτικών σεμιναρίων (βάλτε Χ ξεχωριστά σε κάθε πεδίο)



ΒΑΘΜΟΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Θεωρώ ότι μετά από αυτή την επιμόρφωση μπορώ να ανταπεξέλθω στις απαιτήσεις του διοικητικού έργου					
Θεωρώ ότι το περιεχόμενο ανταποκρινόταν στις επιμορφωτικές ανάγκες μου					
Θεωρώ ότι οι εκπαιδευτικές τεχνικές ταίριαζαν με την εκπαίδευση ενηλίκων					
Θεωρώ ότι οι επιμορφωτές/τριες είχαν επιστημονική συνέπεια					
Θεωρώ ότι ο χρόνος διεξαγωγής του σεμιναρίου ήταν επαρκής					
Θεωρώ ότι η μέθοδος επιμόρφωσης ήταν κατάλληλη για μένα					

18. Για ποιο λόγο δεν έχετε παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης σχετικό με διοικητικά θέματα μέχρι τώρα; (μπορείτε να επιλέξετε παραπάνω από μία επιλογές)

Δεν χρειάστηκε	
Δεν πιστεύω ότι θα με βοηθήσει	
Έλλειψη χρόνου	
Φόβος ότι δεν θα τα καταφέρω	
Δεν γνωρίζω -Δεν απαντώ	

4. ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ

19. Πόσο αναγκαία θεωρείτε την επιμόρφωσή σας σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης σχολικών μονάδων (βάλτε Χ ξεχωριστά σε κάθε πεδίο)

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Θεωρώ ότι η επιμόρφωση σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης σχολικών μονάδων πρέπει να είναι προαπαιτούμενη πριν την ανάληψη της θέσης προϊσταμένης/ου σε Νηπιαγωγείο					
Θεωρώ ότι είμαι καταρτισμένη/ος σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης σχολικών μονάδων					
Θεωρώ ότι έχω ανάγκη να επιμορφωθώ σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης σχολικών μονάδων					

20. Πόσο αναγκαία θεωρείτε την επιμόρφωσή σας στις ακόλουθες θεματικές ανά διοικητική λειτουργία; (βάλτε το αντίστοιχο Χ σε κάθε θεματική ενότητα)

ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ	ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ	Σχεδιασμός και προγραμματισμός του έργου της σχολικής μονάδας (εννοιολογική αποσαφήνιση-σημασία τους για την αποτελεσματική διοίκηση)					
	Μορφές/τύποι προγραμματισμού					
	Φάσεις προγραμματισμού-σχεδιασμού του εκπαιδευτικού έργου					
	Προϋποθέσεις αποτελεσματικού σχεδιασμού προγραμματισμού					
ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ	Είδη διοικητικών/εκπαιδευτικών αποφάσεων					
	Μοντέλα και τρόποι λήψης αποφάσεων					
	Βήματα/στάδια για τη λήψη αποφάσεων					
	Συμμετοχική λήψη αποφάσεων -Τεχνικές διεξαγωγής συνεδριάσεων συλλόγου διδασκόντων					



ΟΡΓΑΝΩΣΗ	Μοντέλα οργάνωσης και συντονισμού του εκπαιδευτικού έργου					
	Τρόποι ανάπτυξης αποτελεσματικής διοικητικής δομής					
	Κατανομή και αξιοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού					
	Τεχνικές αποτελεσματικής χρήσης του χρόνου, του χώρου και των πόρων					
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ/ΗΓΕΣΙΑ	Μοντέλα ηγεσίας					
	Εισαγωγή και εφαρμογή καινοτομιών και καινοτόμων προγραμμάτων					
	Σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων ενδοσχολικής επιμόρφωσης					
	Πρακτικές παρώθησης και παρακίνησης του προσωπικού της σχολικής μονάδας					
	Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού της σχολικής μονάδας (εκπαιδευτικοί-μαθητές)					
	Διαχείριση και μέθοδοι επίλυσης κρίσεων (π.χ μεταξύ εκπαιδευτικών ή γονέων)					
	Πρακτικές διαμόρφωσης και διαχείρισης σχολικής κουλτούρας και θετικού σχολικού κλίματος					
	Καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων					
	Επικοινωνία και συνεργασία Σχολείου με εμπλεκόμενους μ' αυτό φορείς (π.χ Δήμος, Σύλλογος Γονέων, κ.ά)					
	Διευθυντής και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών					
ΕΛΕΓΧΟΣ	Είδη ελέγχου (προληπτικός-διαμορφωτικός-κατασταλτικός)					
	Στάδια διαδικασίας ελέγχου					
	Εσωτερική-εξωτερική αξιολόγηση σχολικής μονάδας					
	Μοντέλα αξιολόγησης					
	Εργαλεία και τεχνικές αξιολόγησης					

21 Πόσο αναγκαία θεωρείτε την επιμόρφωσή σας στα ακόλουθα πεδία; (βάλτε το αντίστοιχο Χ σε κάθε πεδίο)

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Εφαρμογή εκπαιδευτικής νομοθεσίας					
Γνώσεις σύνταξης/διακίνησης εγγράφων					
Πειθαρχική διαδικασία στο δημόσιο					
Εισαγωγή των τεχνολογιών για διοικητικό σκοπό					
Εισαγωγή των τεχνολογιών για παιδαγωγικό σκοπό					
Θέματα διαχείρισης της διαφορετικότητας					



Σχεδιασμός προτάσεων ευρωπαϊκών προγραμμάτων (π.χ Erasmus)					
--	--	--	--	--	--

5. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

22. Ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης Προϊσταμένων νηπιαγωγείων σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης σχολικών μονάδων, είναι καλύτερο να γίνεται; (βάλτε ένα X):

Στην αρχή, πριν την ανάληψη των καθηκόντων	
Περιοδικά, κατά τη διάρκεια της διευθυντικής θητείας	
Τόσο στην αρχή όσο και περιοδικά	

23. Θα προτιμούσατε να παρακολουθήσετε ένα μελλοντικό πρόγραμμα επιμόρφωσης σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης σχολικών μονάδων; (βάλτε ένα X):

Εντός του εργασιακού ωραρίου, πλήρως απαλλαγμένοι από τα καθήκοντά σας (διοικητικά και διδακτικά);	
Εντός του εργασιακού ωραρίου, μερικώς απαλλαγμένοι από τα καθήκοντά σας (διδακτικά);	
Εντός του εργασιακού ωραρίου, μερικώς απαλλαγμένοι από τα καθήκοντά σας (διοικητικά);	
Εκτός του εργασιακού ωραρίου, με οικονομική αποζημίωση;	

24. Τι χρονική διάρκεια θα προτιμούσατε να έχει ένα μελλοντικό πρόγραμμα επιμόρφωσής σας σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης σχολικών μονάδων; (βάλτε ένα X)

Βραχυχρόνιο εξειδικευμένο σεμινάριο (1-10 ημερών)	
Μικρής διάρκειας (3 μηνών)	
Μεσαίας διάρκειας (6 μηνών)	
Μακράς διάρκειας (1 έτους)	
Μεταπτυχιακού επιπέδου ή Μετεκπαίδευσης (δύο ετών)	

25. Ποια μέθοδο επιμόρφωσης θεωρείται ως την πλέον κατάλληλη σε ένα μελλοντικό πρόγραμμα επιμόρφωσής σας σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης σχολικών μονάδων (Αριθμήστε κατά σειρά προτεραιότητας, ξεκινώντας από το 1 με τη μέθοδο που θεωρείτε πιο αποτελεσματική)

Παραδοσιακή δια ζώσης διδασκαλία	
Εξ' αποστάσεως εκπαίδευση (e-learning)	
Μικτό σύστημα (συνδυασμός παρακολούθησης και μάθησης εξ' αποστάσεως)	



26. Ποιες από τις ακόλουθες εκπαιδευτικές τεχνικές θεωρείται ως τις πλέον κατάλληλες σε ένα μελλοντικό πρόγραμμα επιμόρφωσής σας σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης σχολικών μονάδων (Αριθμήστε κατά σειρά προτεραιότητας, ξεκινώντας από το 1 με την τεχνική που θεωρείτε πιο αποτελεσματική)

Διάλεξη - εισήγηση	
Καταιγισμός ιδεών (brainstorming)	
Παιχνίδι ρόλων - προσομοίωση	
Εργασία σε ομάδες-συζήτηση	
Μελέτη περίπτωσης (case study)	

27. Ποιος φορέας ή πρόσωπο θα προτιμούσατε να αναλάβει την επιμόρφωσή σας σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης σχολικών μονάδων; (βάλτε ένα X)

Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ή Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης	
Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής	
Πανεπιστήμιο- ΚΕΔΙΒΙΜ	
Συντονιστής ΕΕ ή Σύμβουλος Εκπαίδευσης	
Κέντρο Επαγγελματικής Κατάρτισης	
Σχολική Μονάδα	
Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης	
Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης (Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ.)	