

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Επιμορφωτικές ανάγκες των Διευθυντών-ντριών Σχολικών
Μονάδων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση»**
*Η περίπτωση των Διευθυντών-ντριών Δημοτικών Σχολείων της περιφέρειας
Θεσσαλίας*

Φωτεινή Καλογεροπούλου

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: Κοϋζής Αντώνιος

ΒΟΛΟΣ 2010

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Επιμορφωτικές ανάγκες των Διευθυντών-ντριών Σχολικών
Μονάδων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση»**
*Η περίπτωση των Διευθυντών-ντριών Δημοτικών Σχολείων της περιφέρειας
Θεσσαλίας*

Φωτεινή Καλογεροπούλου

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: Κοϋζής Αντώνιος

ΒΟΛΟΣ 2010

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	3
Εισαγωγή.....	5

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

1. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΕΙΣ

1.1. Η έννοια της ανάγκης και η έννοια της εκπαιδευτικής ανάγκης	9
1.2. Η έννοια της επιμόρφωσης.....	13
1.3. Η έννοια της επιμορφωτικής ανάγκης.....	15

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

2. ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΔΡΟΜΗ ΤΩΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΕΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ - ΓΕΝΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

2.1. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.....	16
2.2. Επίσημη εφαρμογή προγραμμάτων επιμόρφωσης εκπαιδευτικών.....	18
2.3. Επιμορφωτικοί φορείς στην Ελλάδα	22
2.4. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Ένωσης και η επιμορφωτική πολιτική των Κρατών-Μελών της.....	23
2.5. Η επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης μέσω των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων Δράσης.....	27

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

3. ΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ - Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ-ΝΤΡΙΑΣ

3.1. Το σχολείο στο σύγχρονο περιβάλλον και ο ρόλος του διευθυντή-ντριας	31
3.2. Ο διευθυντής-ντρια της σχολικής μονάδας μπροστά στις νέες προκλήσεις.....	33
3.3. Ο διευθυντής-ντρια ως ηγέτης	37
3.4. Ο ρόλος του διευθυντή-ντριας στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.....	39
3.5. Αποτελεσματικός διευθυντής-ντρια.....	42

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

4. Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ-ΝΤΡΙΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΣΤΗ ΧΩΡΑ ΜΑΣ

- 4.1. Κατάρτιση και επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης στην Ελλάδα 44
4.2. Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών-ντριών σχολείων. 46
4.3. Η αναγκαιότητα επιμόρφωσης των διευθυντών-ντριών σχολικών μονάδων..... 48

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

1. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ-ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

- 1.1. Προβληματισμοί..... 51
1.2. Σκοπός της εργασίας..... 52
1.3. Επιμέρους στόχοι της έρευνας..... 54
1.4. Ερευνητικό ερώτημα- Επί μέρους ερευνητικά ερωτήματα..... 55
1.5. Μεθοδολογία..... 56
1.6. Ερευνητικά εργαλεία..... 59
1.7. Εγκυρότητα και αξιοπιστία του ερωτηματολογίου..... 63
1.8. Δείγμα της έρευνας..... 65
1.9. Συλλογή και καταγραφή των δεδομένων..... 66
1.10. Ανάλυση των δεδομένων..... 67

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

2. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ – ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ – ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

- 2.1. Παρουσίαση αποτελεσμάτων 68
2.2. Συζήτηση..... 103
2.3. Γενικά συμπεράσματα 123
2.4. Προτάσεις..... 130
Βιβλιογραφία..... 132
Παράρτημα (Πίνακες-Διαγράμματα) 147
Παράρτημα (Ερωτηματολόγιο)..... 165

Περίληψη

Οι σχολικές μονάδες είναι πολύπλοκοι και ενεργητικοί οργανισμοί, οι οποίοι για να λειτουργήσουν αποτελεσματικά, πρέπει να διοικούνται από στελέχη με συγκεκριμένες γνώσεις και δεξιότητες. Ο διευθυντής-ντρια της σχολικής μονάδας είναι σημαντικός παράγοντας για την επιτυχημένη προσαρμογή του σχολείου στις νέες συνθήκες και ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες αποτελεσματικότητας του σχολείου.

Δημιουργείται έτσι η ανάγκη για επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών-ντριών, ώστε να ανταποκριθούν με μεγαλύτερη επιτυχία στο έργο τους, μέρος της οποίας αποτελεί η επιμόρφωση. Αξίζει λοιπόν να μελετηθεί με ποιον τρόπο μπορεί η επιμόρφωση των διευθυντών-ντριών να γίνει καλύτερη, ώστε να συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και κατά συνέπεια στη βελτίωση της ποιότητας του παραγόμενου έργου στα σχολεία.

Μέσα από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας διαπιστώθηκε, τόσο απουσία ερευνών για τις επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών-ντριών των σχολικών μονάδων στη χώρα μας, οι οποίες είναι απαραίτητες για το σχεδιασμό αποτελεσματικών επιμορφωτικών προγραμμάτων τα οποία να υπηρετούν την επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών-ντριών και κατ' επέκταση τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, όσο και περιορισμένη και χωρίς οργάνωση προσπάθεια επιμόρφωσής τους από την πλευρά της πολιτείας.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών και επιθυμιών, των διευθυντών-ντριών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν σε σχολεία της περιφέρειας Θεσσαλίας, ως προς το περιεχόμενο της επιμόρφωσής τους, αλλά και ως προς τη μορφή των επιμορφωτικών προγραμμάτων, που αυτοί προτείνουν.

Η εργασία βασίστηκε στην ποσοτική έρευνα συλλογής και ανάλυσης στοιχείων, χρησιμοποιώντας ως προς τον τρόπο προσέγγισης τη μέθοδο της επισκόπησης, την πλέον χρησιμοποιούμενη περιγραφική μέθοδο στην εκπαιδευτική έρευνα, η τεχνική για τη συλλογή των δεδομένων έγινε με ερωτηματολόγιο και για τη δειγματοληψία χρησιμοποιήθηκε η τεχνική κατά δεσμίδες, από 10 Νοεμβρίου του 2009 μέχρι 30 Ιανουαρίου του 2010, με δείγμα 122 διευθυντές-ντριες σχολικών μονάδων που καλύπτει το 44,48% του πληθυσμού. Για την εισαγωγή και στατιστική ανάλυση των

δεδομένων της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό SPSS (Statistical Package for Social Sciences) ver. 18.0. for Windows.

Διαπιστώσαμε από την έρευνά μας ότι: α) ο Έλληνας διευθυντής-ντρια πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, έχει έλλειψη εξειδικευμένων ειδικών γνώσεων διοίκησης σχολικών μονάδων και διοικεί εμπειρικά με τον παραδοσιακό γραφειοκρατικό τρόπο, χωρίς υποστηρικτικούς και κυρίως επιμορφωτικούς μηχανισμούς, αναδεικνύοντας έτσι την ελλειμματική εκπαιδευτική πολιτική πάνω στο θέμα αυτό και β) οι διευθυντές-ντριες του ελληνικού δημοτικού σχολείου έχουν συνειδητοποιήσει την ανάγκη να ανταποκριθούν σε ένα διαφορετικό διευθυντικό ρόλο, ο οποίος θα επιτευχθεί μέσα από επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης, στην οποία θα συμμετέχουν και θα έχουν λόγο και οι ίδιοι. Οι διευθυντές-ντριες δείχνουν ωρίμανση, ετοιμότητα και διάθεση να απαγκιστρωθούν από το γραφειοκρατικό τους ρόλο και φαίνεται να θέλουν οι ίδιοι τον επαναπροσδιορισμό του, σε σύγχρονο και αποτελεσματικό, διαπίστωση που δεν καταγράφεται συνήθως στη σύγχρονη σχετική βιβλιογραφία. Τέλος φαίνεται ότι οι επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών-ντριών δεν είναι κοινές για όλους τους διευθυντές-ντριες, αλλά διαφοροποιούνται σε σχέση με κάποιες ανεξάρτητες μεταβλητές.

Εισαγωγή

Με τη ραγδαία ανάπτυξη της επιστημονικής γνώσης και της τεχνολογίας που παρατηρείται σήμερα και με τις ταχύτατες κοινωνικές και πολιτιστικές μεταβολές που συντελούνται, ο εκπαιδευτικός, περισσότερο απ'ότι συμβαίνει σε κάθε άλλο κοινωνικό λειτούργημα, χάνει σε πολύ μικρό χρονικό διάστημα τον ενεργό επιστημονικό και παιδαγωγικό του εξοπλισμό (Τύπας-Παπααχρήστου, 2002). Η επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών στις νέες γνώσεις, για αποτελεσματικότερη εκτέλεση του έργου τους, αποτελεί αναγκαιότητα.

Ιδιαίτερα η επιμόρφωση και η μετεκπαίδευση των διευθυντών-ντριών που ήδη υπηρετούν και όσων επιθυμούν να αναλάβουν μελλοντικά θέση στελέχους στην εκπαίδευση, θεωρείται απαραίτητη, αφού επιπλέον καλούνται ή θα κληθούν, να διαχειριστούν και τις μεταρρυθμίσεις στην οργάνωση και τη λειτουργία των σχολικών μονάδων. Η εκπαίδευσή τους θα πρέπει να περιλαμβάνει εκτός από παιδαγωγικά ζητήματα και τη διοίκηση των σχολικών μονάδων.

Η κατάρτιση και επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης αποτελεί για όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα θεσμό στρατηγικής σημασίας, επειδή μέσω αυτού επαναπροσδιορίζεται διαρκώς και δυναμικά η σχέση του εκπαιδευτικού στελέχους με το εργασιακό του περιβάλλον και ενισχύεται η συνεχής προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξή του, και μέσω αυτής η ανάπτυξη και εξέλιξη του προσωπικού που ηγείται και του οργανισμού που διευθύνει (Αθανασούλα-Ρέππα, 2001).

Οι σχολικές μονάδες είναι πολύπλοκοι και ενεργητικοί οργανισμοί, οι οποίοι για να λειτουργήσουν αποτελεσματικά, πρέπει να διοικούνται από στελέχη με συγκεκριμένες γνώσεις και δεξιότητες.

Ο διευθυντής-ντρια της σχολικής μονάδας δε θεωρείται σήμερα, όπως παλιότερα, μόνο διεκπεραιωτής διοικητικών και υπηρεσιακών υποθέσεων, αλλά είναι ένα άτομο που έχει να παίξει και παίζει πολλούς και ποικίλους ρόλους στη σημερινή κοινωνία, στην κοινωνία της παγκοσμιοποίησης. Ευθύνεται, για παράδειγμα, για τη λειτουργία της σχολικής του μονάδας με έναν πολλαπλό ρόλο. Αυτόν, του να οργανώνει και να διοικεί μια σχολική μονάδα, να συντονίζει μια συγκεκριμένη ομάδα ανθρώπων, που έχουν ακόμη και διαφορετικά πολιτισμικά γνωρίσματα, να αναμορφώνει και να αναβαθμίζει το έργο του σχολείου του (Στραβάκου, 2003).

Σε επίπεδο σχολικού οργανισμού, η άσκηση της διευθυντικής λειτουργίας αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα, αν λάβουμε υπόψη ότι στις σχολικές οργανώσεις, σε σύγκριση με άλλου είδους οργανώσεις, υπερτερεί από την πλευρά των «συντελεστών παραγωγής» και «προϊόντος» ο ανθρώπινος παράγοντας. Επιπλέον, ο διευθυντής-ντρια σχολείου από τη μια είναι ο διορισμένος ηγέτης που ενεργεί για λογαριασμό των ανώτερων, γεγονός που τον ωθεί να συμπεριφέρεται σύμφωνα με τις υπηρεσιακές προσδοκίες, και από την άλλη είναι ο δάσκαλος-ηγέτης της σχολικής κοινότητας και πρέπει να ενεργεί σύμφωνα με τις προσδοκίες των δασκάλων και μαθητών που ηγείται (Σαΐτης, 2005).

Το σχολείο αποτελεί πεδίο επαγγελματικής δράσης και κοινωνικής καταξίωσης για τους διευθυντές. Το θέμα είναι κατά πόσο ένας διευθυντής-ντρια μπορεί να ανταποκριθεί σ' όλες αυτές τις συγκεκριμένες προκλήσεις (Καψάλης, 2005).

Μέχρι σήμερα τα βασικά εφόδια των διευθυντών-ντριών είναι η διδακτική πείρα, η μίμηση προηγούμενων προτύπων διαχείρισης και ο πειραματισμός.

Στα σύγχρονα σχολεία επιβάλλεται ο διευθυντής-ντρια να έχει γνώσεις και τεχνικές επικοινωνίας, υποδοχής, στήριξης, παρακίνησης εκπαιδευτικών, επίλυσης συγκρούσεων, λήψης αποφάσεων, αξιοποίησης των πόρων κ.ά. (Μαυρογιώργος, 1999).

Οι περισσότεροι απ' αυτούς έχουν ανάγκη στήριξης, αφού βρίσκονται αντιμέτωποι με καθήκοντα και προκλήσεις διαφορετικές απ' αυτές που βίωσαν ως εκπαιδευτικοί. Η υποστήριξη που θα τύχουν ως διευθυντές-ντριες δε φαίνεται να είναι απλή υπόθεση, αφού εξαρτάται από πολλές παραμέτρους, ανομοιομορφία και ανομοιογένεια στη βασική τους εκπαίδευση, βαθμίδα εκπαίδευσης, χρόνια υπηρεσίας, προϋπηρεσία στη θέση, εμπειρία, σχετικά προγράμματα επιμόρφωσης που παρακολούθησαν, μεταπτυχιακές σπουδές, φύλο, δημογραφικούς παράγοντες κ.ο.κ.

Έρευνες έχουν αποδείξει ότι το ποσοστό των εκπαιδευτικών με διοικητικές γνώσεις είναι αρκετά περιορισμένο, ενώ η δυνατότητα για παρακολούθηση κάποιου προγράμματος οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης είναι πολύ μικρή, όπως είναι και η χρονική διάρκεια τις περισσότερες φορές (40 ωρών), πολύ λίγη για μια σφαιρική κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα σχολικής διοίκησης (Σαΐτης, 2001).

Η συζήτηση για την επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης και των διευθυντών-ντριών σχολικών μονάδων, τα τελευταία χρόνια αποκτά όλο και

περισσότερο ενδιαφέρον, αφού εκτιμάται πως η ποιοτική αναβάθμισή της συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη λειτουργία των σχολικών μονάδων (Αθανασούλα – Ρέππα, 2001. Ανδρέου, 2004. Νικολακάκη, 2003. Σαΐτης 1997).

Τις δυο τελευταίες δεκαετίες ο ρόλος και τα καθήκοντα των διοικητικών οργάνων της εκπαίδευσης και των υποστηρικτικών θεσμών έχουν γίνει αντικείμενο ριζικών αλλαγών και έχουν αποκτήσει κεφαλαιώδη σημασία, ως αποτέλεσμα των πιέσεων των κοινωνικών ομάδων και των μετασχηματιστικών διαδικασιών που συντελούνται και αντανακλώνται στην εκπαίδευση. Συνέπεια αυτών των αλλαγών είναι η αυξανόμενη ανάγκη για «επαγγελματοποίηση» των στελεχών της εκπαίδευσης, όλων των τύπων και των βαθμίδων της. Η τάση αυτή καταγράφεται σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ανδρέου, 2004).

Πιο ειδικά, σχετικά με την επιμόρφωση των διοικητικών στελεχών, σύμφωνα με τους Koontz και O'Donnell (1980), η επιμόρφωση αφορά στην παροχή ευκαιριών στα διοικητικά στελέχη να γνωρίσουν τις αρχές, τις έννοιες και τις τεχνικές που θα είναι χρήσιμες για τη βελτίωση της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητάς τους. Θα πρέπει να μαθαίνουν όσα περισσότερα μπορούν για τις εναλλακτικές λύσεις και τα ενδεχόμενα που παρουσιάζονται κατά το χειρισμό της οργανωτικής δομής, των ανθρώπων, και των επιχειρησιακών λειτουργιών, με σκοπό το συνδυασμό των ανθρώπινων και υλικών πόρων, για την επίτευξη των άριστων αποτελεσμάτων.

Η αποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων απαιτεί καταρχήν έναν προσεκτικό σχεδιασμό. Μέρος του σχεδιασμού αυτού αποτελεί η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευόμενων, έτσι ώστε να επιμορφώνονται σε αντικείμενα που μπορούν να αξιοποιούν στην καθημερινή επαγγελματική τους ενασχόληση και να βελτιώνουν τη συνολική λειτουργία των σχολικών μονάδων. Ακόμη, η διερεύνηση των αναγκών μπορεί να βοηθήσει ώστε η επιμορφωτική διαδικασία να παίρνει μορφές τέτοιες, μέσα στις οποίες η μάθηση να γίνεται ευχάριστη και δημιουργική κι όχι να προκαλεί αντιδράσεις και προβλήματα στους εκπαιδευόμενους (Παντίδης, 1998).

Έτσι λοιπόν, για να διαμορφωθεί ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στελεχών, πρέπει κανείς να καθορίσει τους σκοπούς της επιμόρφωσής τους, το περιεχόμενο, το σχήμα, το φορέα που θα υλοποιήσει το πρόγραμμα και το ποιος θα ελέγχει τη διαδικασία. Όλες αυτές οι ρυθμίσεις πρέπει να γίνουν με τρόπο που η επιμόρφωση να ανταποκρίνεται στις επιμορφωτικές ανάγκες των επιμορφούμενων.

Η επιμόρφωση των διευθυντών-ντριών είναι η παροχή πρόσθετης επιστημονικής και επαγγελματικής κατάρτισης στον τομέα της διοίκησης των σχολικών μονάδων, ώστε να καταστεί εύρυθμη και αποδοτική η λειτουργία τους.

Ο ρόλος του διευθυντή-ντριας της σχολικής μονάδας έχει αναγνωριστεί ως ο ρόλος κλειδί για τη βελτίωση και την αποτελεσματική λειτουργία των σχολείων. Έτσι η ανάγκη για επιμόρφωση των διευθυντών-ντριών σχολικών μονάδων, ώστε να αποκτήσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες με τις οποίες θα βοηθήσουν στην αποτελεσματική λειτουργία των σχολείων, φαντάζει σήμερα μεγαλύτερη από ποτέ.

Δυστυχώς στη χώρα μας οι προσπάθειες για επιμόρφωση των στελεχών - διευθυντών-ντριών των σχολικών μονάδων σε οργανωμένη βάση είναι μηδαμινές, αν όχι ανύπαρκτες. Στις περιπτώσεις που πραγματοποιείται, αυτή γίνεται μετά την επιλογή, με στόχο την ενημέρωση των διευθυντών-ντριών για τα νέα τους καθήκοντα, τις συνθήκες εργασίας και τη διοικητική δομή της εκπαίδευσης.

Παρά τις προτάσεις που έχουν κατατεθεί, δεν έχει διαμορφωθεί ένα οργανωμένο σύστημα ανάπτυξης στελεχών της εκπαίδευσης, έτσι ώστε η επιμόρφωση των στελεχών να είναι αποτελεσματική.

Η πολιτεία με τα θεσμοθετημένα όργανά της και οι εκπαιδευτικές οργανώσεις πρέπει να καταλήξουν σ' ένα σχέδιο επιμόρφωσης, έτσι ώστε ο διευθυντής-ντρια της σχολικής μονάδας να επιμορφωθεί συστηματικά και πολύπλευρα για να ανταποκριθεί στο πολυσύνθετο έργο του.

Η αναγκαιότητα της εργασίας μας πηγάζει από την έλλειψη ελληνικών ερευνών και την περιορισμένη διεθνή ερευνητική βιβλιογραφία, σχετικά με μια συγκροτημένη επιμορφωτική πολιτική για τους διευθυντές-ντριες σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στην ερευνά μας γίνεται προσπάθεια, καταρχάς, να καταγραφεί η επιμόρφωση που έχουν λάβει οι διευθυντές-ντριες των δημοτικών σχολείων και στη συνέχεια να διερευνηθούν οι επιμορφωτικές τους ανάγκες, κυρίως σε γνώσεις και δεξιότητες, σε σχέση με το σύγχρονο διευθυντικό τους ρόλο, σε διάφορες πτυχές του έργου τους, όπως παρουσιάζεται μέσα από τη σύγχρονη βιβλιογραφία, αλλά και οι ανάγκες και οι επιθυμίες τους, ως προς το περιεχόμενο της επιμόρφωσης και τη μορφή των επιμορφωτικών προγραμμάτων που αυτοί προτείνουν.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

1. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΕΙΣ

Από τον τίτλο της εργασίας προκύπτει ότι η κύρια έννοια που πρέπει να αποσαφηνιστεί είναι η έννοια «επιμορφωτικές ανάγκες». Για την αποσαφήνιση του όρου αυτού πρέπει να ξεκαθαριστεί τι εννοούμε με τον όρο «ανάγκη» και τι με τον όρο «επιμόρφωση».

1.1 Α. Η έννοια της ανάγκης

Η έννοια της ανάγκης είναι μια έννοια που στη καθημερινή χρήση της συγχέεται με άλλες συγγενικές έννοιες, όπως αναγκαιότητα, επιθυμία ή ζήτηση. Η λέξη ανάγκη αποτελεί έναν ευρύτατα διαδεδομένο όρο στο χώρο της ψυχολογίας και της εκπαίδευσης, της οποίας το περιεχόμενο εξαρτάται από το πλαίσιο της θεωρητικής προσέγγισης με την οποία την προσεγγίζουμε (Βεργίδης, 1999. Witkin, 1984). Έτσι, στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία, οι επικρατέστερες θεωρητικές προσεγγίσεις της έννοιας της ανάγκης την παρουσιάζουν ως κίνητρο, ως έλλειψη, ως επιθυμία ή προτίμηση και ως διαφορά.

Ο προσδιορισμός της έννοιας «ανάγκη» εξαρτάται από το πλαίσιο αναφοράς εντός του οποίου επιχειρείται η ερμηνεία του (οικονομικό, κοινωνικό, επιστημονικό), καθώς και από την προσωπικότητα του ενήλικου του οποίου θέλουμε να προσδιορίσουμε την ανάγκη (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Υπάρχουν πέντε διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις στα πλαίσια των οποίων μπορεί να οριστεί η έννοια «ανάγκη» (Βεργίδης-Καραλής, 1999).

1. Ψυχολογική προσέγγιση

Ο Abraham Maslow αναγνωρίζεται ως «ο εμπνευστής της θεωρίας των αναγκών» και αντιλαμβάνεται την ανάγκη ως κίνητρο της ανθρώπινης συμπεριφοράς, ως μία εσωτερική ορμή του ατόμου που το οδηγεί σε δράση (Maslow, 1968, οπ.αναφ. στο Rogers, 1999). Ο Maslow προχώρησε στην ιεράρχηση των αναγκών με βάση την ισχύ τους, τη σειρά ανάπτυξής τους κατά τη διάρκεια της ζωής του ατόμου, τη θέση που έχουν στην εξελικτική κλίμακα, καθώς και το βαθμό στον οποίο η ικανοποίησή τους είναι κρίσιμη για την επιβίωση του ατόμου (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1989).

Ο Maslow, καθιέρωσε μια ιεραρχία των αναγκών που σε όλη τη βιβλιογραφία παριστάνεται με την μορφή μιας πυραμίδας και ανέπτυξε τη θεωρία της

«προεκπλήρωσης», δηλαδή ότι πρέπει να εκπληρωθούν πρώτα οι ανάγκες που τοποθετούνται στη βάση της πυραμίδας, πριν εμφανιστούν οι ανάγκες που βρίσκονται ψηλότερα. Στη βάση της πυραμίδας βρίσκονται οι ανάγκες για ασφάλεια και οι βιολογικές ανάγκες, πιο πάνω η ανάγκη για αυτοεκτίμηση και στην κορυφή οι ανάγκες αυτοπραγμάτωσης π.χ. δημιουργικότητα, αυτοέκφραση. (Maslow, 1968, όπ. αναφ. στο Rogers, 1999).

Ο Abraham Maslow προσδιορίζει την έννοια ανάγκη μέσα από την ψυχολογική προσέγγιση. Κατά τον Maslow η ιεράρχηση των αναγκών παρουσιάζει διαφοροποιήσεις και εξαρτάται από την οικονομική, την πολιτική και την πολιτιστική κατάσταση των λαών σε ευρύτερο επίπεδο, αλλά και των ατόμων σε στενότερο επίπεδο, στη διαχρονική τους πορεία. Οι ανάγκες, λοιπόν, ιεραρχούνται σύμφωνα με το αναπτυξιακό status των κοινωνιών και τις ευρύτερες κοινωνικοπολιτικές δομές που διέπουν καθεμιά (Παπάς, 1995).

Με βάση τη θεωρία του Maslow, ο Tough (1979, όπ. αναφ. στο Jarvis, 2004) επεσήμανε ότι η ανάγκη για μάθηση βρίσκεται χαμηλά στην ιεραρχία των αναγκών. Ο Child διατύπωσε την άποψη, ότι οι ανάγκες δεν πρέπει να ιεραρχούνται και ότι η ανάγκη για μάθηση είναι βασική ανάγκη των ανθρώπων, η οποία εκδηλώνεται κατά τη διεργασία διαμόρφωσης του εαυτού. Οι εκπαιδευτικές ανάγκες σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή αλληλοεξαρτώνται με τα άλλα είδη αναγκών, που αναφέρθηκαν στη θεωρία του Maslow.

2. Ψυχο-κοινωνιολογική προσέγγιση

Η προσέγγιση αυτή υπογραμμίζει το στοιχείο της «έλλειψης» σε σύγκριση με ένα γενικό κανόνα ή με ένα γενικό πρότυπο, καθώς και τη διαδικασία συνειδητοποίησης αυτής της έλλειψης. Οι ανάγκες δηλαδή, δημιουργούνται μέσα σε συγκεκριμένες ιστορικές και κοινωνικές συνθήκες, όταν οι άνθρωποι αρχίζουν να αισθάνονται ότι κάτι τους λείπει. Έτσι λοιπόν, οι εκπαιδευτικές ανάγκες προκύπτουν, όταν οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται ότι τους λείπουν κάποιες γνώσεις που επιβάλλονται είτε από συγκεκριμένους, θεσμοθετημένους ή άτυπους κανόνες (υποχρεωτική εκπαίδευση, εξειδίκευση, επαγγελματική επιμόρφωση, κλπ), είτε από τα κυρίαρχα κοινωνικά πρότυπα (π.χ. μαθήματα χορού, μαγειρικής, κλπ.).

Ωστόσο, στη συγκεκριμένη προσέγγιση υπάρχει δυσκολία να καθοριστεί πότε υπάρχει έλλειψη και κυρίως ποιο είναι το ελάχιστο ικανοποιητικό επίπεδο, δεδομένου ότι τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται επηρεάζονται από τις επικρατούσες ιδεολογικές παραδοχές (Παπαναούμ, 2003).

3. Πολιτιστική προσέγγιση

Η προσέγγιση αυτή υπογραμμίζει κατά κύριο λόγο τη σημασία που έχουν οι «πεποιθήσεις» και οι «αξίες» στη διαμόρφωση των αναγκών μιας ομάδας. Κατά τον ίδιο τρόπο προκύπτουν και οι εκπαιδευτικές ανάγκες.

Η πολιτιστική προσέγγιση συμβάλλει κυρίως στον προσδιορισμό των εκπαιδευτικών αναγκών ειδικών κοινωνικών ομάδων, οι οποίες διατηρούν τις ιδιαιτερότητές τους και τις πολιτιστικές τους παραδόσεις σε σχέση με την περιβάλλουσα κοινωνία. Τέτοιες κοινωνικές ομάδες μπορεί να είναι οι μειονοτικοί πληθυσμοί, μετανάστες, παλιννοστούντες, κάτοικοι απομονωμένων περιοχών, κλπ.

4. Οικονομική προσέγγιση

Στα πλαίσια της οικονομικής προσέγγισης, οι ανάγκες προκύπτουν και προσδιορίζονται από το επίπεδο ανάπτυξης των παραγωγικών δυνάμεων σε μια κοινωνία, σε μια συγκεκριμένη ιστορική περίοδο. Έτσι λοιπόν, οι εκπαιδευτικές ανάγκες προκύπτουν αφενός, από την εξειδίκευση των εργαζομένων που απαιτείται από το επίπεδο ανάπτυξης των παραγωγικών δυνάμεων και την αγορά εργασίας και αφετέρου, από τις γνώσεις και τις δεξιότητες που χρειάζονται για το σύστημα διανομής των παραγόμενων προϊόντων και για τη χρήση, τη συντήρηση και την επισκευή τους.

5. Δομολειτουργική προσέγγιση

Η προσέγγιση αυτή υπογραμμίζει το στοιχείο της «αλλαγής» ως καθοριστικό στον προσδιορισμό των αναγκών. Ανάγκη υπάρχει όταν κάτι ενδοψυχικό, διαπροσωπικό ή στο περιβάλλον αλλάζει, επομένως και η συμπεριφορά μας ή η κατάστασή μας πρέπει να αλλάξει, ως απάντηση σε αυτή την αλλαγή. Οι εκπαιδευτικές ανάγκες δημιουργούνται όταν στις ενδοψυχικές, διαπροσωπικές ή τις αλλαγές που συμβαίνουν στο περιβάλλον των ανθρώπων, η εκπαίδευση αποτελεί απάντηση που συμβάλλει στην προσαρμογή τους στη νέα κατάσταση. Στην περίπτωση δε, που η νέα κατάσταση έχει διαμορφωθεί από εξωτερικές πιέσεις (εξωγενείς παράγοντες), τότε οι επιμορφωτικές ανάγκες δεν είναι εσωτερικά υποκινούμενες αλλά εξωτερικά επιβαλλόμενες (Δασκολιά, 2000).

B. Η έννοια της εκπαιδευτικής ανάγκης

Για τον προσδιορισμό της έννοιας της ανάγκης για εκπαίδευση οι Καψάλης και Παπασταμάτης (2000), αναφέρουν τρεις εκδοχές της έννοιας: α) η ανάγκη ως ασυμφωνία, δηλαδή η ανάγκη εμφανίζεται όπου η πραγματική κατάσταση είναι

χειρότερη από την επιθυμητή, β)η ανάγκη ως επιθυμία ή προτίμηση, δηλαδή η ανάγκη είναι η αλλαγή που επιθυμεί η πλειοψηφία και γ)η ανάγκη ως έλλειμμα, δηλαδή η ανάγκη υπάρχει, όταν η απουσία ή η έλλειψη σε μια περιοχή είναι επιβλαβής.

Η συζήτηση γύρω από το θέμα των εκπαιδευτικών αναγκών οδήγησε τα τελευταία χρόνια σε αμφισβήτηση του όρου «ανάγκη», ως βάση πάνω στην οποία θα σχεδιάζονται τα προγράμματα εκπαίδευσης. Ενδεικτικά μόνο, για την κριτική που ασκήθηκε στον όρο ανάγκη, θα αναφερθεί πως ο Deardeu, υποστήριξε την άποψη ότι οι ανάγκες που διαγιγνώσκονται σύμφωνα με έναν κανόνα, μπορεί να αναιρεθούν, γιατί δεν υπάρχει απόλυτος κανόνας, ενώ ο Illich υποστήριξε ότι ο όρος χρησιμοποιείται για την απόκτηση εξουσίας και είναι δημιούργημα εκείνων που επιδιώκουν την εξουσία(Jarvis, 2004).

Κατά τον Jarvis (2004), η καλύτερη βάση για το σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ίσως να είναι η ανάγκη για μάθηση όπως γίνεται αντιληπτή από τον ίδιο τον υποψήφιο εκπαιδευόμενο. Υπάρχει λοιπόν μια σύγχρονη τάση να θεωρούνται οι επιθυμίες, η ζήτηση και τα ενδιαφέροντα, όροι ακόμα πιο σημαντικοί από τον όρο «ανάγκη» για τη διαμόρφωση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων.

Σύμφωνα δε, με τον Rogers (1999), η σκόπιμη εκπαίδευση ενηλίκων και τα οικειοθελή μαθησιακά επεισόδια προέρχονται περισσότερο από διαπιστωμένες εσωτερικές επιθυμίες παρά από εξωτερικά προσδιορισμένες ανάγκες, οι ανάγκες προσδιορίζονται εξωτερικά, ενώ οι επιθυμίες εσωτερικά.

Διαπιστώνουμε ότι ο όρος εκπαιδευτική “ανάγκη,” σε ατομικό επίπεδο διακρίνεται για τον υποκειμενικό του χαρακτήρα, ο οποίος προσδιορίζεται ως θέση – αίτημα των προς επιμόρφωση υποκειμένων, σε αντίθεση με τον αντικειμενικό χαρακτήρα που λαμβάνει, όταν προσδιορίζεται ως θέση ενός συστήματος. Κατά τον Χασάπη (2000), όταν κάνουμε χρήση του όρου εκπαιδευτική ανάγκη εννοούμε κάθε γνώση, δεξιότητα ή στάση, που είναι αναγκαία, αλλά μη διαθέσιμη από ένα άτομο, για την επαρκή και πλήρη εκτέλεση μιας εργασίας ή γενικότερα μιας δραστηριότητας που περιλαμβάνει ένα σύνολο εργασιών.

Από την παραπάνω ανάλυση της έννοιας, φαίνεται ότι η έννοια της ανάγκης και ειδικότερα της εκπαιδευτικής ανάγκης, είναι πολυδιάστατη και τα κριτήρια που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τον προσδιορισμό των εκπαιδευτικών αναγκών ποικίλλουν ανάλογα με την περίσταση, τα άτομα ή τις ομάδες στα οποία

αναφερόμαστε. Η διερεύνηση και ο προσδιορισμός τους δύναται να επιτευχθεί με την περιγραφική δειγματοληπτική μέθοδο, με ερωτηματολόγια ή κατευθυνόμενες συνεντεύξεις και με στατιστικές μεθόδους ανάλυσης, που αποτελεί την πιο διαδεδομένη μορφή ποσοτικής εμπειρικής έρευνας (Βεργίδης, 1999).

1.2 Η έννοια της επιμόρφωσης

Η UNESCO, με την έννοια «επιμόρφωση», εννοεί ολόκληρο το φάσμα των οργανωμένων εκπαιδευτικών διαδικασιών που απευθύνεται σε ενήλικα άτομα, με σκοπό να τα βοηθήσει να αναπτύξουν τις ικανότητές τους, να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους, να βελτιώσουν την επαγγελματική τους κατάρτιση και να αλλάξουν τις στάσεις και τις συμπεριφορές τους (Ανδρέου, 1997). Έτσι η «επιμόρφωση» είναι μια μορφή εκπαίδευσης μετά την αρχική, που απευθύνεται σε ενήλικους με σκοπό την παραπέρα ανάπτυξή τους. Είναι μια μορφή «εκπαίδευσης ώριμης ηλικίας», όπως αναφέρει ο Rogers (1999).

Σύμφωνα με το CEDEFOP (1996) με τον όρο επιμόρφωση προσδιορίζεται: Η εξωσχολική και μετασχολική μόρφωση των πολιτών για τη συμπλήρωση των κενών της εκπαίδευσης και η συνεχής ενημέρωσή τους επί των νέων εξελίξεων και τάσεων της ανθρώπινης δημιουργίας με σκοπό τη βελτίωση της ατομικής, οικογενειακής και κοινωνικής διαβίωσης και συμπεριφοράς ως και της επαγγελματικής τους απασχόλησης. Ο σκοπός της επιμόρφωσης μπορεί να είναι γενικός ή ειδικός για την κάλυψη ατομικών, ομαδικών, περιφερειακών και εθνικών αναγκών.

Όπως παρατηρούμε, στον παραπάνω ορισμό οι διαδικασίες επιμόρφωσης τοποθετούνται εκτός τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, η σκοποθεσία τους χαρακτηρίζεται από ευρύτητα, ενώ σημαντικό στοιχείο τους θεωρείται η ενημέρωση των συμμετεχόντων στις νέες τάσεις και εξελίξεις.

Η επιμόρφωση είναι εκπαίδευση επειδή είναι μια μορφή σχεδιασμένης και συγκροτημένης μάθησης, με σαφή στόχο και αποβλέπει σε συγκεκριμένο αποτέλεσμα (Rogers, 1999). Είναι η παροχή σχεδιασμένων μαθησιακών δραστηριοτήτων σε άτομα που είναι ώριμα, με κριτήριο την υπευθυνότητά τους, την κοινωνική τους εμπειρία, και τον ισορροπημένο τρόπο ύπαρξής τους και όχι την ημερομηνία γέννησής τους (Κόκκος, 1999). Έτσι, στρατηγική επιδίωξη της «επιμόρφωσης» είναι να αλλάξει τους συμμετέχοντες, με το να τους προσανατολίσει προς κάποιους στόχους που έχουν εκ των προτέρων καθοριστεί και παράλληλα μ' αυτό να τους καταστήσει ανεξάρτητους, με απώτερο σκοπό τον αυτοκαθορισμό και

την αυτοπραγμάτωση (Rogers, 1999). Αυτό μπορεί να επιτευχθεί αν σε κάθε επιμορφωτική δραστηριότητα, μαζί με την κατάκτηση του μαθησιακού στόχου, επιδιώκεται η ενεργητική συμμετοχή και ενθαρρύνεται ο αυτοκαθορισμός των συμμετεχόντων.

Ο εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου της επιμόρφωσης χαρακτηρίζεται από ποικιλότητα και διαφορετικότητα, καθώς έχουν δοθεί διάφοροι ορισμοί, οι οποίοι δεν συμφωνούν μεταξύ τους για το ρόλο, τη λειτουργία και τα κύρια γνωρίσματά της (Μαυρογιώργος, 2000. Χατζηπαναγιώτου, 2001). Κοινά στοιχεία πάντως των διάφορων ορισμών που έχουν δοθεί για την επιμόρφωση, είναι ότι αυτή είναι μία διαδικασία η οποία προϋποθέτει την ύπαρξη βασικής εκπαίδευσης, περιλαμβάνει οργανωμένες δραστηριότητες θεσμοθετημένες ή μη, της τυπικής ή της μη-τυπικής εκπαίδευσης, ενώ οι αρχές που συνιστούν το ιδεολογικό της υπόβαθρο, αντανακλούν τις αντιλήψεις της κεντρικής διοίκησης για τα ζητήματα της εκπαίδευσης (Noye & Riveteau, 1999. Μπαγάκης, 1997. Ξωχέλλης, 1990. Μπουζάκης, 2000. Χατζηπαναγιώτου, 2001. Μπαγάκης, 2005).

Ο Γκότοβος υποστηρίζει ότι επιμόρφωση σημαίνει επαφή με καινούρια γνώση που σχετίζεται άμεσα με το επάγγελμα εκείνου που τη δέχεται (Γκότοβος, 1982).

Σύμφωνα με τον Day (2003), η ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση που αντιστοιχεί στον ελληνικό όρο επιμόρφωση, ορίζεται ως ένα προσχεδιασμένο γεγονός, σειρά γεγονότων ή διευρυμένο πρόγραμμα πιστοποιημένης ή μη πιστοποιημένης μάθησης, που στοχεύει να παρέχει εντατική μάθηση σε περιορισμένο χρονικό διάστημα.

Καταλήγοντας, υιοθετούμε σ' αυτή την εργασία την άποψη του Μαυρογιώργου (1999), ο οποίος ορίζει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως το "σύνολο των μέτρων και των δραστηριοτήτων που υιοθετούνται και εφαρμόζονται με πρωταρχικό ή αποκλειστικό σκοπό τη βελτίωση και την παραπέρα ανάπτυξη των ακαδημαϊκών, επαγγελματικών, θεωρητικών και πρακτικών γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων και ενδιαφερόντων των εκπαιδευτικών, κατά τη διάρκεια της θητείας τους".

Η επιμόρφωση αποσκοπεί στην προώθηση της καινούριας γνώσης, η οποία σχετίζεται άμεσα με την επαγγελματική δραστηριοποίηση του αποδέκτη. Πρόκειται για δράση ανάπτυξης ανθρώπινων πόρων, η οποία αποτελεί ένα κατ' εξοχήν πολιτικό πεδίο πρακτικής και καλείται να υπηρετήσει δύο σκοπούς, ένας εκ των οποίων είναι η επαγγελματική αποδοτικότητα και ο άλλος, η ανάπτυξη του υπάλληλου (Davis & Fay, 1999).

1.3 Η έννοια της επιμορφωτικής ανάγκης

Σύμφωνα με τον Kaufman ως ανάγκη, ορίζεται η διαφορά που παρατηρείται ανάμεσα σε μία τρέχουσα και σε μία επιθυμητή κατάσταση (Κωσταρίδου-Ευκλείδη,1989.Suarez,1994). Σύμφωνα με την παραπάνω προσέγγιση, η ανάγκη είναι το συμπέρασμα που προκύπτει από την έρευνα της παρούσας κατάστασης και από τη σύγκρισή της με το όραμα μιας καλύτερης (Witkin&Altschuld, 1995).

Στον ορισμό του Kaufman για την έννοια της ανάγκης στηρίζεται και ο επικρατέστερος ορισμός της έννοιας της επιμορφωτικής ανάγκης, η οποία ορίζεται ως η διαφορά που προκύπτει ανάμεσα στις αναγκαίες και τις διαθέσιμες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις, που είναι απαραίτητες για την ολοκληρωμένη και επιτυχή εκτέλεση μιας εργασίας (Χασάπης, 2000).

Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών αποσκοπεί στον προσδιορισμό κατάλληλων επιμορφωτικών δράσεων, οι οποίες θα παρέχουν στους μετέχοντες τη δυνατότητα να συμπληρώσουν, να αναπληρώσουν, να εξελίξουν, να τροποποιήσουν υπάρχουσες γνώσεις, στάσεις και δεξιότητές τους, καθιστώντας τους ικανούς να ανταπεξέλθουν σε όλες τις δυσκολίες που απορρέουν από την ενασχόλησή τους με το αντικείμενο της εργασίας τους.

Σύμφωνα δε με τις θέσεις του Husen (1991), η επιτυχής έκβαση ενός προγράμματος εκπαίδευσης – επιμόρφωσης ενηλίκων, εξαρτάται από την ενεργητική συμμετοχή των συμμετεχόντων και από την αποτελεσματικότητα του προγράμματος. Η ενεργητική συμμετοχή επιτυγχάνεται όταν ένα πρόγραμμα ανταποκρίνεται στις επιμορφωτικές ανάγκες των συμμετεχόντων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

2. ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΔΡΟΜΗ ΤΩΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΕΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ - ΓΕΝΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

2.1 Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με τον Porter (1975), ως επιμόρφωση θα θεωρούσαμε το σύνολο των προγραμματισμένων δράσεων οι οποίες αποσκοπούν στη διεύρυνση και βελτίωση των επιστημονικών γνώσεων αλλά και των επαγγελματικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών καθ' όλη τη διάρκεια της θητείας τους, κατά δε το Μαυρογιώργο (1999) προσφέρεται για το συνεχή και δυναμικό επαναπροσδιορισμό της σχέσης του εκπαιδευτικού με την εργασία του, την προσωπική, την ακαδημαϊκή και την επαγγελματική του ανάπτυξη και εξέλιξη.

Ο Κασσωτάκης υποστηρίζει ότι με τον όρο "επιμόρφωση των εκπαιδευτικών" εννοούμε την κατά διαστήματα συμπλήρωση, βελτίωση και ανανέωση της αρχικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών (Κασσωτάκης, 1983).

Για την κατηγορία των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η "επιμόρφωση" παίρνει, όπως είναι φυσικό, ένα πιο εξειδικευμένο περιεχόμενο. Σε άλλες χώρες χρησιμοποιούνται διαφορετικοί όροι, όπως "συνεχιζόμενη ή δια βίου εκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού", "συμπληρωματική εκπαίδευση" ή "μετεκπαίδευση" (χρησιμοποιείται και στην Ελλάδα). Στον Αγγλοσαξονικό χώρο χρησιμοποιούνται οι όροι "in service training" και "teacher's training" (Πετράκη, 2003).

Η επιμόρφωση σχετίζεται με την ανανέωση, τη βελτίωση και την αποδοτικότερη λειτουργία του εκπαιδευτικού, εντός του εκπαιδευτικού οργανισμού που υπηρετεί (Κασσωτάκης, 1983. Μαυρογιώργος, 1983. Μπουζάκης, 2000). Κατά τους Fullan (1991) και Doyle (1996), η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί δράση στρατηγικής σημασίας, τόσο για την επαγγελματική εξέλιξη των ιδίων, όσο και για την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συστημάτων.

Άλλοι θεωρούν πως η επιμόρφωση είναι η διαμόρφωση της ψυχικής, ηθικής και πνευματικής υπόστασης του εκπαιδευτικού με επιπλέον γνώσεις (Ανθόπουλος, 1994).

Κατά τον Νάσαινα (2006), η ευρεία αλλαγή των προγραμμάτων σπουδών και η εισαγωγή νέων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων σήμερα, καθιστούν την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού απολύτως αναγκαία.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ως μια μορφή «εκπαίδευσης ώριμης ηλικίας», επιδιώκει από τη μια, να αλλάξει τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, προσανατολίζοντάς τους προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση και από την άλλη να τους ενθαρρύνει να αυτοκαθοριστούν και να καταστούν ανεξάρτητοι, δίνοντάς τους το «δικαίωμα» να αντιλαμβάνονται και να χρησιμοποιούν τα μαθησιακά περιεχόμενα, όπως οι ίδιοι κρίνουν (Κόκκος, 1999). Τα ιδιαίτερα στοιχεία που τη διαφοροποιούν και τη χαρακτηρίζουν έχουν να κάνουν με το περιεχόμενο των μαθησιακών στόχων και τον προσανατολισμό προς τον οποίο πρέπει να στραφούν.

Πέρα από αυτό η «επιμόρφωση» των εκπαιδευτικών έχει και την έννοια της «παιδαγωγικής κατάρτισης», με το περιεχόμενο που δώσαμε παραπάνω. Αυτή έρχεται ή να συμπληρώσει το επίπεδο των βασικών τους σπουδών, που για κάποιους λόγους δεν είναι επαρκές ή να προσφέρει κάποιες πιο εξειδικευμένες γνώσεις και να βοηθήσει στην ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων στο διδακτικό και παιδαγωγικό τομέα ή να τροποποιήσει τις στάσεις και τις συμπεριφορές που θεωρούνται παρωχημένες ή ατελέσφορες. Έτσι, στην προκειμένη περίπτωση θα μπορούσαμε να πούμε πως η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών εντάσσεται στη στρατηγική της συμπληρωματικής κατάρτισης, καλύπτοντας με αυτό τον τρόπο αδυναμίες του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος (Βεργίδης, 1999).

Άρα η επιμόρφωση μπορεί να είναι η μόρφωση που αφορά καθημερινά προβλήματα μιας εκπαιδευτικής κοινότητας στην οποία συμπεριλαμβάνονται, όχι μόνο τροποποιήσεις πρακτικής αλλά και γνώσεων, στάσεων και συμπεριφορών, σε συνδυασμό με τις αντικειμενικές ανάγκες, τα κίνητρα, τις προσδοκίες, τα ενδιαφέροντα των επιμορφούμενων, καθώς και η ανάγκη διαπίστωσης των επιπτώσεων της επιμόρφωσης και η διάδοση των συμπερασμάτων αυτών (Τρούλης, 1983).

Μέσω της επιμόρφωσης προσφέρονται ευκαιρίες στον εκπαιδευτικό να πιστέψει ο ίδιος στο ρόλο του, να πειστεί ότι το σχολείο αποτελεί σπουδαίο παράγοντα στη διαδικασία της ανέλιξης της προσωπικότητάς του, να δέχεται την αναγκαιότητα της επιστημονικής επάρκειας και της συνεχούς ενημέρωσης σε θέματα παιδαγωγικά και επιστημονικά. Έτσι η επιμορφωτική διαδικασία λειτουργεί για τον εκπαιδευτικό ως μια συνεχής διαδικασία αναθεώρησης, προβληματισμού και αναπροσαρμογής του ρόλου του στις καινούριες οικονομικές, κοινωνικές, πολιτιστικές, εκπαιδευτικές και τεχνολογικές απαιτήσεις. Είναι κατανοητό πλέον ότι η επιμόρφωση δεν είναι δυνατόν να γίνεται άπαξ και να καλύπτει όλο το φάσμα των μαθησιακών ενδιαφερόντων των

εκπαιδευτικών, αλλά να είναι συνεχής και σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους θητείας (Δαμανάκης & Αναστασιάδης, 2005).

2.2 Επίσημη εφαρμογή προγραμμάτων επιμόρφωσης εκπαιδευτικών

Η μελέτη της εξέλιξης της επιμόρφωσης ως θεσμού είναι χρήσιμη για την κατανόηση της σύγχρονης πραγματικότητας και συνάμα προσφέρει τη δυνατότητα για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των σύγχρονων προβλημάτων.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών εμφανίστηκε σαν επιμέρους πεδίο εκπαίδευσης, στην Ελλάδα, στις αρχές του 20^{ου} αιώνα και χαρακτηρίστηκε από έντονα πολιτικοϊδεολογικά στοιχεία. Σταθμό για την εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί η είσοδος της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση, που οδήγησε στον πολλαπλασιασμό των προγραμμάτων και σε γενναίες χρηματοδοτήσεις από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (Κόκκος, 1999).

Η επιμόρφωση στη νεότερη Ελλάδα γινόταν πάντα στο πλαίσιο του ΥΠΕΠΘ και σε συνάρτηση με τα πολιτικά δεδομένα της εποχής.

A) 1884-1921: επιμόρφωση μέσω εγκυκλίου του επιθεωρητή κυρίως.

B) 1922-1963: επιμόρφωση μέσω φιλοσοφικής σχολής Πανεπιστημίου Αθηνών.

Το 1922 θεσπίστηκε η διετής μετεκπαίδευση των δασκάλων στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, με το νόμο 2875/1922 (Ανδρέου, 1982).

Ο θεσμός της διετούς μετεκπαίδευσης λειτούργησε με ελάχιστες αλλαγές από το 1923 ως το 1964 που περιήλθε στην αρμοδιότητα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και συνολικά μετεκπαίδευσε 2069 εκπαιδευτικούς (Ανδρέου, 1982). Εδώ πρέπει να σημειώσουμε μερικές αντιρρήσεις για το θεσμό, όπως ότι οι δημοδιδάσκαλοι απομακρύνονται από το σχολικό περιβάλλον, ότι διδάσκονται μαθήματα που δεν έχουν σχέση με το δημοτικό σχολείο και ότι η παραμονή τους στην Αθήνα χρησιμοποιείται περισσότερο για μόρφωση, σε αντιπειθαρχικές και αντικοινωνικές θεωρίες και όχι για την επαγγελματική τους μόρφωση (Παντελιάδου-Πατσιοδήμου, 2000).

Η διετής μετεκπαίδευση των δασκάλων το 1964 σταμάτησε να βρίσκεται στην αρμοδιότητα του πανεπιστημίου και περιήλθε στην αρμοδιότητα του ιδρυόμενου Παιδαγωγικού Ινστιτούτου με το νόμο 4379/1964 «Περί οργάνωσης και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδύσεως» (Ανδρέου, 1982).

Γ) 1964-1995:

α) Διετής επιμόρφωση σε Διδασκαλείο κατόπιν εξετάσεων.

Με την εγκαθίδρυση της δικτατορίας και βάσει του νόμου 129/25-9-1967 καταργείται το Π.Ι. και «από του σχολικού έτους 1967-1968 ιδρύεται εν Αθήναις Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαιδύσεως, αποστολή του οποίου ορίζεται η διετής μετεκπαίδευσις των λειτουργών της Δημοτικής» (Ανδρέου, 1994). Την εποπτεία του Διδασκαλείου έχει πλέον το Πανεπιστήμιο Αθηνών, ενώ το πρόγραμμα σπουδών ήταν διαφορετικό απ' αυτό του Π.Ι.

Το 1972 με το νόμο 1222, ιδρύθηκε στην Αθήνα το *Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης* (Μ.Δ.Δ.Ε.), στο οποίο γίνεται πλέον η διετής μετεκπαίδευση των δασκάλων (Ανδρέου, 1982).

β) Ετήσια επιμόρφωση με κλήρωση σε ΣΕΛΜΕ/ ΣΕΛΔΕ (1978-1992).

Στη χώρα μας η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών άρχισε τα βήματά της ουσιαστικά τη δεκαετία του '70, όταν το 1977 θεσμοθετήθηκε η λειτουργία των ΣΕΛΔΕ-ΣΕΛΜΕ, παρέχοντας επιμόρφωση μονοετούς διάρκειας και υποχρεωτικής μορφής. Με το Π.Δ. 255/79 ιδρύθηκαν οι πρώτες έξι (6) σχολές στην Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Ιωάννινα, Τρίπολη, Ηράκλειο και Αλεξανδρούπολη. Από αυτές όμως, λειτούργησαν μόνον οι σχολές της Αθήνας και της Θεσσαλονίκης, με συνολικό αριθμό επιμορφωμένων διακοσίων δασκάλων. Στη συνέχεια, με το Π.Δ. 725/80, ιδρύθηκε η ΣΕΛΔΕ Λάρισας και με το Π.Δ. 177/83, ιδρύθηκαν οι ΣΕΛΔΕ Πατρών, Λαμίας, Κατερίνης, Καβάλας, Κοζάνης και Μυτιλήνης.

Σκοπός των ΣΕΛΔΕ, όπως αυτός ορίζεται από το αρ. 1 του Π.Δ. 255/1979 είναι «η επιμόρφωσις θεωρητική και πρακτική, των εν υπηρεσία διατελούντων, ως και των εκάστοτε διοριζομένων Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης» (Κασσωτάκης, 2002).

γ) Επιμόρφωση μέσω των ΠΕΚ(1992). Στη συνέχεια δημιουργήθηκαν τα ΠΕΚ, που άρχισαν τη λειτουργία τους το Σεπτέμβριο του 1992, μετά από καθυστέρηση 7 ετών αφότου είχαν θεσμοθετηθεί με το νόμο 1566/85.

Το Σεπτέμβριο του 1992, με το Π.Δ. 250/92, άρχισε η λειτουργία 14 ΠΕΚ σ' όλη την Ελλάδα, με επιμόρφωση σε τρίμηνη βάση.

Ο θεσμός των ΣΕΛΔΕ –ΣΕΛΜΕ, αλλά και η λειτουργία των ΠΕΚ μέχρι σήμερα, δεν κατόρθωσαν να ανταποκριθούν στο ρόλο τους για μαζική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, δε μπόρεσαν να συνδέσουν την επιμόρφωση με τις ανάγκες και τις απαιτήσεις της σχολικής μονάδας, δεν πέτυχαν να προωθήσουν την εκπαιδευτική συνεργασία σε ευρωπαϊκό επίπεδο και να συμβάλλουν στην προαγωγή της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση. Χαρακτηριστική είναι η εκτίμηση του Οργανισμού Οικονομικής Ανάπτυξης και Συνεργασίας κατά την πενταετία 1976 –

1981, που παρουσιάζει τους εκπαιδευτικούς να έχουν επείγουσα ανάγκη μετεκπαίδευσης και τελειοποίησης (Δημητριάδη,2004). Η εκτίμηση αυτή φαίνεται ότι αντικατοπτρίζει την εικόνα όλης της περιόδου που εξετάζουμε, αφού ουσιαστικά το μοντέλο είναι το ίδιο χωρίς ουσιαστικές αλλαγές και όλες οι εκτιμήσεις συγκλίνουν προς το συμπέρασμα ότι δεν υπήρξε αποτελεσματικό σύστημα επιμόρφωσης την περίοδο αυτή.

Το 1985, με το πρόγραμμα δράσης «εισαγωγή της ευρωπαϊκής διάστασης στην εμπειρία του διδακτικού προσωπικού», υιοθετήθηκαν δράσεις που περιλάμβαναν δραστηριότητες, κατά κύριο λόγο κατάρτισης διδακτικού προσωπικού και σεμινάρια στο πλαίσιο συνεχούς εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.

Αργότερα το 1987, με την Ενιαία Ευρωπαϊκή Πράξη, πραγματοποιούνται τα προγράμματα Σωκράτης, Λεονάρντο ντα Βίντσι, Νεότητα για την Ευρώπη και Ανθρώπινο Κεφάλαιο – Κινητικότητα, μέσα από τα οποία πραγματοποιείται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Την τετραετία 1988-1992, μέσα από τα προγράμματα ARION και ERASMUS, παρέχεται στους εκπαιδευτικούς η δυνατότητα να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες συνεχούς επιμόρφωσης.

Δ) Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών από το 1995 έως σήμερα.

Στη διετία 1995-96, συστήθηκαν δυο επιτροπές που λειτούργησαν η μια σαν συνέχεια της άλλης, υπό τον καθηγητή Παν. Ξωχέλλη, προκειμένου να υποβάλλει προτάσεις για την αποτελεσματικότητα των ευέλικτων προγραμμάτων επιμόρφωσης, καθώς και για την αναδιάρθρωση των ΠΕΚ.

Από τον Σεπτέμβριο του 1996 η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προκαθορίζεται για την τριετία (μέχρι το τέλος του 1999) μέσα από το «Τεχνικό Δελτίο Ενέργειας» του «Επιχειρησιακού Προγράμματος Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης», του β' Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης (ΕΠΕΑΕΚ/Β ΚΟΣ) Υποπρόγραμμα 1, Μέτρο 1.3, ενέργεια 1.3^α (επιμόρφωση εκπαιδευτικών). Το Τ.Δ.Ε. αυτό αποτελεί έργο του καθηγητή Μαυρογιώργου Γ., αντιπροέδρου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου εκείνο το διάστημα, σε θέματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και οπωσδήποτε στηρίχθηκε και στα πορίσματα των δυο επιτροπών υπό τον καθηγητή Ξωχέλλη (Μαυρογιώργος , 1999).

Με το νόμο 2986/2002 ιδρύεται νομικό πρόσωπο ιδιωτικού δικαίου με την επωνυμία Οργανισμός Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.). Η έδρα του

οργανισμού βρίσκεται στην Αθήνα και εποπτεύεται από τον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Έργο του Ο.ΕΠ.ΕΚ. είναι:

1. Ο σχεδιασμός της επιμορφωτικής πολιτικής για τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η υποβολή σχετικών προτάσεων στον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
2. Ο συντονισμός όλων των μορφών και τύπων της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών καθώς και η εφαρμογή επιμορφωτικών δράσεων.
3. Η κατάρτιση επιμορφωτικών προγραμμάτων, τα οποία ύστερα από την έγκρισή τους από τον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, υλοποιούνται από τους επιμορφωτικούς φορείς.
4. Η ανάθεση επιμορφωτικού έργου σε αρμόδιους φορείς και η εισήγηση στον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων για τη σύσταση αυτοτελών επιμορφωτικών κέντρων και μονάδων.
5. Η κατανομή και η διαχείριση των πόρων που διατίθενται για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.
6. Η πιστοποίηση φορέων και τίτλων στον τομέα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Ο Ο.ΕΠ.ΕΚ. επιχορηγείται με πιστώσεις του τακτικού προϋπολογισμού και του προϋπολογισμού δημοσίων επενδύσεων του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, καθώς και από χρηματοδοτούμενα προγράμματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Για την πραγματοποίηση των σκοπών του ο Ο.ΕΠ.ΕΚ. μπορεί να συνεργάζεται με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το Κέντρο Επαγγελματικής Κατάρτισης, με δημόσιες υπηρεσίες και οργανισμούς, με ελληνικούς και ξένους φορείς επιμόρφωσης, με ελληνικά και ξένα Πανεπιστήμια και Τ.Ε.Ι. και Ερευνητικά Κέντρα και να προβαίνει σε ανταλλαγές ειδικών επιστημόνων (Ν.2986/2002).

Από το 2000 ως σήμερα αναφέρονται κάποια επιμορφωτικά προγράμματα προς εκπαιδευτικούς, μικρής εμβέλειας και συμμετοχικότητας, εκτός εκείνης της περιόδου 2002-2003, όπου επιμορφώθηκαν με το πρόγραμμα "κοινωνία της πληροφορίας" ένας αρκετά ικανοποιητικός αριθμός εκπαιδευτικών (76.000) πάνω στις Τ.Π.Ε., η δε συγκεκριμένη δράση χρηματοδοτήθηκε από το Γ' Κ.Π.Σ.

Συμπερασματικά, σχεδόν όλα τα επιμορφωτικά προγράμματα στην Ελλάδα απέτυχαν παταγωδώς γιατί: 1) δεν υπήρχε κεντρικός σχεδιασμός στόχων 2) μεγάλες ομάδες εκπαιδευτικών ήταν αποκομμένες 3) η εκπαίδευση των στελεχών έμεινε σε εμβρυακό στάδιο 4) μικρή η συμμετοχή των εκπαιδευτικών 5) ελλιπής οργάνωση

και μηχανογραφική υποστήριξη 6) δεν υπήρχε αξιολόγηση 7) η πολυνομία που υπάρχει, σχετικά με την επιμόρφωση, οδηγεί σε σύγχυση και σε συγκρούσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων (Μαυρογιώργος, 1999β).

Συχνά οι σχεδιαστές προγραμμάτων δε λαμβάνουν υπόψη τους τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Αυτός θεωρείται και ένας από τους λόγους για τη χαμηλή αποδοτικότητα ενός μεγάλου αριθμού προγραμμάτων.

Η αδυναμία πολλών προγραμμάτων να 'συναντήσουν' τις πραγματικές επιμορφωτικές ανάγκες, περιορίζει τη δυνατότητα των εκπαιδευτικών να αντιληφθούν τη χρησιμότητά τους ή να βρουν ενδιαφέρον σ'αυτά (Guskey, 2002. Φώκιαλη-Καίλα, 2005).

2.3 Επιμορφωτικοί φορείς στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα, όπως και σε πολλές χώρες της Ε.Ε., παρατηρείται μια ποικιλία φορέων που ασκούν επιμορφωτικό έργο. Οι σημαντικότεροι επιμορφωτικοί φορείς στη χώρα μας είναι οι εξής:

- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.)
- Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.)
- Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.)
- Α.Ε.Ι. - Τ.Ε.Ι. (Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.)
- Διδασκαλεία
- Σχολικοί σύμβουλοι
- Στελέχη της εκπαίδευσης
- Επιστημονικά ινστιτούτα και κέντρα συνδικαλιστικών φορέων (ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ.-Ο.Λ.Μ.Ε., Δ.Ο.Ε. κ.α.)
- Επιστημονικές ενώσεις και σύνδεσμοι εκπαιδευτικών
- Ευρωπαϊκά ερευνητικά κέντρα και διεθνείς οργανισμοί
- Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.) - Ινστιτούτο Επιμόρφωσης (ΙΝ.ΕΠ)
- Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Κ.Ε.Κ.)
- Σχολικές μονάδες - συμπράξεις σχολείων - δίκτυα εκπαιδευτικών
- Μουσεία, φορείς άτυπης εκπαίδευσης (οργανισμοί, ιδρύματα, μη κυβερνητικές οργανώσεις, δήμοι, κέντρα, εταιρείες), ιδιώτες κ.ά.(Κατσαρού-Δεδούλη,2008).

2.4 Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Ένωσης και η επιμορφωτική πολιτική των Κρατών-Μελών της

Στη διάσκεψη της Λισσαβόνας (2000), η Ε.Ε. έθεσε ως στόχο την επίτευξη μιας ανταγωνιστικής και δυναμικής οικονομίας που θα βασίζεται στη γνώση.

Το 2002, οι κυβερνήσεις της Ε.Ε. δεσμεύονται ως το 2010, η Ευρώπη να έχει καταλάβει την πρώτη θέση στον κόσμο από άποψη ποιότητας της εκπαίδευσης.

Η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου συσχετίζεται με το εκπαιδευτικό προσωπικό, που για να μπορέσει να ανταποκριθεί επαρκώς στο πολύπλοκο έργο του, χρειάζεται επιμόρφωση ούτως ώστε να καλύψει αδυναμίες και ανεπάρκειες της βασικής του κατάρτισης. Για να επιτευχθεί αυτό απαιτείται ριζική βελτίωση του περιεχομένου και της ποιότητας της παρεχόμενης επιμόρφωσης.

Έρευνα του ΟΟΣΑ, σε 25 χώρες (15 μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης) μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα, ανέφερε ότι σε όλες σχεδόν αυτές τις χώρες διαπιστώθηκαν ελλείψεις στις διδακτικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών και σημαντικές δυσκολίες στην αναβάθμιση των δεξιοτήτων που ήδη κατείχαν, καθώς και αδυναμία διαχείρισης των νέων εξελίξεων στην εκπαίδευση (OECD, 2005). Τα κίνητρα που παρέχονται στους εκπαιδευτικούς, όσον αφορά τη συνεχή αναβάθμιση των δεξιοτήτων τους, είναι ανεπαρκή (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2007).

Η επιμόρφωση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης, αποτελεί υψηλή προτεραιότητα σε ολόκληρο τον κόσμο και ιδιαίτερα στην Ε.Ε., αφού αναγνωρίζεται ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού γίνεται όλο και πιο σύνθετο και η ποιότητα της διδασκαλίας θεωρείται κρίσιμος δείκτης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2007).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών βρίσκεται στο επίκεντρο των Ευρωπαϊκών κρατών και οι πολιτικές που διαμορφώνουν επικεντρώνονται στα εξής: α) σύνδεση βασικής κατάρτισης και διαρκούς επιμόρφωσης, β) συνεισφορά εκπαιδευτικών μηχανισμών στην επιμορφωτική διαδικασία, γ) ενθάρρυνση εκπαιδευτικών για επιμόρφωση, δ) εξεύρεση- αξιοποίηση πόρων, ε) αποκέντρωση, στ) συσχέτιση επιμόρφωσης με κοινωνικό περιβάλλον, ζ) αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. η) αξιολόγηση επιμορφωτικών προγραμμάτων θ) επιμόρφωση στελεχών εκπαίδευσης, καθώς επίσης και τη σύνδεση της επιμόρφωσης με τις σχολικές μονάδες για να ενθαρρυνθεί η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε αυτή (Γκόβαρης - Ρουσσάκης, 2008).

Οι πολιτικές δράσεων διαφέρουν από χώρα σε χώρα, έχουν όμως κοινά σημεία: α) χρήση των ΤΠΕ β) υιοθέτηση μεθόδου e-learning γ) σύνδεση επιμόρφωσης με σχολικές μονάδες.

Η Ε.Ε δεν μπορεί να έχει άμεση εμπλοκή ή άμεση δραστηριοποίηση στον τομέα της επιμόρφωσης, επαγγελματικής ανάπτυξης, των εκπαιδευτικών στα κράτη μέλη. Θεσμικά πρόκειται για ζητήματα που ρυθμίζονται σε εθνικό ή περιφερειακό/τοπικό επίπεδο, ανάλογα με τη διοικητική διάρθρωση της Εκπαίδευσης σε κάθε χώρα (Eurydice,2003).

Στις απόψεις αυτές θα τονίζαμε ότι: η αντίληψη για το ποιες εκπαιδευτικές δράσεις και πολιτικές είναι οι καταλληλότερες για την ανταπόκριση στις νέες αυτές συνθήκες, διαφέρει από χώρα σε χώρα και εξαρτάται από την πολιτική, κοινωνική και οικονομική συγκυρία, την πολιτισμική και εκπαιδευτική παράδοσή της (Ματθαίου, 2007).

Η ΕΕ δεν ενδιαφέρεται για τη δημιουργία ενός ενιαίου κανονιστικού-νομικού πλαισίου για όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών-μελών. Η εναρμόνιση και σύγκλιση των εκπαιδευτικών συστημάτων γίνεται μέσω των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που χρηματοδοτεί από τα διάφορα διαρθρωτικά της ταμεία, με ειδικά κείμενα τη Επιτροπής εν είδει Ανακοινώσεων, Υπομνημάτων, Πράσινων και Λευκών Βίβλων, κλπ.. Μια σειρά Βίβλων μετά τη συνθήκη του Μάαστριχ αναφέρονται στις ανάγκες ανταγωνιστικότητας στην κοινωνία της πληροφορίας, δια βίου μάθησης και παγκοσμιοποίησης της γνώσης, καθώς και στην επίτευξη μιας πολυπόθητης κοινωνικής συνοχής μέσω θέσπισης Ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Παράλληλα, πρωτοβουλίες της ΕΕ όπως τα προγράμματα SOCRATES, DA VINCI, LINGUA, ERASMUS, COMENIUS, που περιλαμβάνονται στα Κοινοτικά Πλαίσια Στήριξης, αποσκοπούν στη συμμετοχή και αλληλοσυνεργασία των κρατών-μελών μεταξύ τους, με αντικείμενο τη σύγκλιση των εκπαιδευτικών συστημάτων τους.

Εμπειρογνώμονες της Ε.Ε, τονίζουν: «Παρόλο που τα κράτη-μέλη έχουν συνείδηση του κυρίαρχου ρόλου του εκπαιδευτικού στη διαδικασία του αγώνα ενάντια στη σχολική αποτυχία, η κατάρτισή του παραμένει ακόμη αρκετά συχνά επικεντρωμένη στη μετάδοση γνώσης και δε στοχεύει αρκετά στο να εφοδιάσει τους εκπαιδευτικούς με όλο εκείνο τον παιδαγωγικό εξοπλισμό που απαιτείται για να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα της σχολικής αποτυχίας και ακόμη περισσότερο να το προλάβουν» (Ε.Ε., 1994).

Η διεπιστημονική προσέγγιση των γνωστικών αντικειμένων, η ταχύτητα μετάδοσης των πληροφοριών, καθώς και η αλλαγή στην επίλυση και την αλλαγή αντιμετώπισης ζωτικών κοινωνικών προβλημάτων, προκρίνουν ως αναγκαία την επιμόρφωση και

κατάρτιση των εκπαιδευτικών, προκειμένου ν' ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις ανάγκες που επιβάλλουν οι νέοι τους ρόλοι (Αθανασούλα –Ρέππα, 1997).

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει λοιπόν να παρακολουθούν και να συμμετέχουν ως εταίροι αλλά και επαγγελματίες εντός του ευρωπαϊκού και παγκόσμιου γίνεσθαι, μέσα από πολιτικές επιμόρφωσης, πληροφόρησης και κατάρτισης, που θα προετοιμάζονται εντός των εθνικών επικρατειών των κρατών-μελών της ΕΕ. Για την εφαρμογή των σύγχρονων μοντέλων, ο εκπαιδευτικός πρέπει να ασκηθεί όμως και ατομικά, ώστε να μπορεί να αναλαμβάνει και τα καθήκοντα του παρατηρητή-ερευνητή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία παρέχεται στην εκπαιδευτική μονάδα.

Η επιμόρφωση, όπως φαίνεται λοιπόν, αποτελεί ένα σημαντικό τομέα στην πορεία εξέλιξης του εκπαιδευτικού. Φυσικό επακόλουθο είναι ν' αποτελεί και μείζονα ζήτημα εκπαιδευτικής πολιτικής των εκπαιδευτικών συστημάτων των περισσότερων χωρών.

Το Συμβούλιο της Ευρώπης από πολύ νωρίς ενδιαφέρθηκε για την επιμόρφωση και προσδιόρισε τομείς δράσεις για τα επιμορφωτικά προγράμματα (Τρούλης,1987):

- Εισαγωγή περιεχομένων γνώσης ανάλογα με τις ανάγκες κάθε χώρας
- Συνδυασμός βασικής και συνεχούς εκπαίδευσης
- Υλοποίηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων μέσα στα πανεπιστήμια ή σε συνεργασία με αυτά
- Ενημέρωση των εκπαιδευτικών γύρω από σύγχρονες πρακτικές αγωγής

Το 1987 με την “Ενιαία Ευρωπαϊκή Πράξη” προωθείται πιο φανερά το όραμα της κοινής εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση αποκτά σημαντικό μέσο για την ενοποίηση των κρατών – μελών.

Όμως, όπως έχει προαναφερθεί, δεν υπάρχει ενιαίο επιμορφωτικό πλαίσιο για όλες τις χώρες της Ε.Ε. Συγκεκριμένα, στην Ισπανία υπάρχουν τα C.E.P, δηλ. τα ‘Κέντρα εκπαιδευτικών’ από το 1984, που λειτουργούν με στόχο την κατάρτιση των εκπαιδευτικών και την στήριξη εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων σε τοπικό επίπεδο και στην Ιταλία τα .R.R.S.A.E., δηλ. τα ‘Περιφερειακά Ινστιτούτα Έρευνας Πειραματισμού και Διαρκούς Επιμόρφωσης’ (Ανδρέου,1998).

Στη Γερμανία υπάρχει το πανεπιστημιακό ινστιτούτο Tubigen που οργανώνει εξ’ αποστάσεως προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και στη Φιλανδία η Finnish Association for Distance Education –FDE, για εξ’ αποστάσεως επιμόρφωση μακράς διάρκειας (Ανδρέου,2004).

Στην Αγγλία υπάρχουν τα 'Κέντρα Δασκάλων Εκπαιδευτικών', τα οποία και χρηματοδοτούνται από την τοπική αυτοδιοίκηση, ενώ στην Γαλλία υπάρχουν σε ανάλογη μορφή τα MARFEN και στην Πορτογαλία τα E.S.E. (Ανδρέου, 1998).

Η επιμόρφωση ως θεσμός εφαρμόζεται με διαφορετική σε κάθε χώρα μορφή και σημασία. Για παράδειγμα υπάρχουν χώρες, όπως η Ισπανία, η Πορτογαλία, το Λουξεμβούργο κ.ά., όπου η συμμετοχή σε επιμορφωτικές δράσεις συνδέεται με την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών.

Σε άλλες, όπως η Γαλλία ή η Φλαμανδική κοινότητα του Βελγίου, η επιμόρφωση συνδέεται με την προαγωγή, με αύξηση αποδοχών, δικαίωμα εκδήλωσης ενδιαφέροντος για ανώτερες θέσεις, ενώ στη Γερμανία, στην Αυστρία και στη Φιλανδία, η συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα εξασφαλίζει το δικαίωμα διδασκαλίας και νέων μαθημάτων (Αθανασούλα – Ρέππα, 2001).

Ειδικότερα στην Πορτογαλία, υπάρχει άμεση σύνδεση των προσόντων και του μισθού, ανάπτυξη θετικής στάσης για την αυτομάθηση και την ενδοσχολική επιμόρφωση. Η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού πραγματοποιείται μέσα στο σχολείο με έμφαση στις πρακτικές μεθόδους και είναι ως διαδικασία συνεχής. Δηλ. η ειδίκευση των δασκάλων και η μεταξύ τους συνεργασία μέσα στο πλαίσιο του σχολείου, αλλά και με άλλες σχολικές μονάδες και του εξωτερικού, αποτελεί τη βάση της επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού και κατ' επέκταση της επαγγελματικής ανάπτυξής του (Thond Eiliv Hauge, 1995).

Στην Αγγλία από το 1993 η επιμόρφωση γίνεται μέσα στο σχολείο και βασίζεται σε εμπειρίες των εκπαιδευτικών, ενώ υπάρχει ταυτόχρονα και δικτύωση μεταξύ σχολείων και κολεγίων. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι σε προτεραιότητα στην Αγγλία (Pimm D.- Selinger M., 1995).

Στη Νορβηγία, υπάρχουν κολέγια όπου οι δάσκαλοι ειδικεύονται σε διαφορετικά διδακτικά αντικείμενα και επιμορφώνονται με βάση κάποιον ιδιαίτερο τομέα (Thond Eiliv Hauge, 1995).

Ακριβές περιεχόμενο για την επιμόρφωση από άποψη νομοθετική δεν διαμορφώνουν τα περισσότερα κράτη της Ε.Ε.

Οι φορείς και το είδος της παρεχόμενης επιμόρφωσης ποικίλλει: Σε όλες σχεδόν τις χώρες της Ε.Ε. εκτός από την Ιταλία, Αυστρία, το Βέλγιο (το Φλαμανδικό), όπου την επιμόρφωση αναλαμβάνουν μη πανεπιστημιακοί φορείς, η επιμόρφωση υλοποιείται από πανεπιστημιακούς φορείς.

Ο χαρακτήρας της επίσης διαφέρει. Στις περισσότερες χώρες είναι προαιρετική, εκτός από τη Γερμανία και την Ελλάδα όπου επιμορφώνονται και οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί. Στην Ισπανία και στην Πορτογαλία η επιμόρφωση συνδέεται με προαγωγές και στη Γαλλία υπάρχουν επιμορφωτικές δράσεις που αναλαμβάνουν οι επιθεωρητές, ενώ στην Αυστρία γίνονται επιμορφωτικά προγράμματα μόνο συνδεδεμένα με σημαντικές καινοτομίες (Ανδρέου- Μαντζούφας , 1999).

Ορισμένες επιμορφωτικές δραστηριότητες προσφέρονται από απόσταση, όπως π.χ. στη Γερμανία από το Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο του Tubigen, στην Ισλανδία, Γαλλία και Φιλανδία.

Η πολιτική εκπαίδευσης της χώρας δε μπορεί πλέον να θεωρηθεί αποκομμένη από το ευρωπαϊκό σκηνικό πολιτικών αποφάσεων που σχετίζονται με την εκπαίδευση και την κατάρτιση και μέσα στο πλαίσιο των προγραμμάτων σύγκλισης προς ένα κοινό σύστημα ομογενοποιημένων εκπαιδευτικών συστημάτων για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Κάτω από αυτό το πρίσμα, η αυτονομία χάραξης μιας εκπαιδευτικής πολιτικής είναι ουτοπία. Η τεχνολογία και η πληροφορική, η παγκοσμιοποίηση και η ανταγωνιστικότητα μέσα σε ένα περιβάλλον αγοράς, είναι στοιχεία που πρέπει να ληφθούν υπόψη, γιατί ούτως ή άλλως επηρεάζουν αποφασιστικά την πραγματοποίηση κάθε εθνικού προγράμματος εκπαίδευσης και κατάρτισης, κάθε κράτους μέλους της Ε.Ε.

2.5 Η επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης μέσω των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων Δράσης

Η θέση της Ευρωπαϊκής Ένωσης, για το ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στελεχών, εκφράζεται καθαρά στην ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής της 3^{ης} Αυγούστου 2007 προς το Συμβούλιο και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο με θέμα «Βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών», όπου τονίζεται ότι: «το ενδιαφέρον, οι δεξιότητες και οι ικανότητες των διδασκόντων, των εκπαιδευτών, άλλων μελών του διδακτικού προσωπικού και των υπηρεσιών καθοδήγησης και πρόνοιας, καθώς και η ποιότητα των διευθυντικών στελεχών των σχολείων, αποτελούν βασικούς παράγοντες που συμβάλλουν στην επίτευξη μαθησιακών αποτελεσμάτων υψηλής ποιότητας... Οι προσπάθειες του διδακτικού προσωπικού θα πρέπει να υποστηρίζονται από συνεχή επαγγελματική εξέλιξη και από καλή συνεργασία με τους γονείς, τις υπηρεσίες πρόνοιας για τους μαθητές και την ευρύτερη κοινότητα» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2007).

Στο ίδιο κείμενο παρουσιάζεται από την Επιτροπή ένα μοντέλο ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης και επαγγελματικής εξέλιξης, που καλύπτει όλη τη σταδιοδρομία των εκπαιδευτικών στελεχών, το οποίο προτείνει:

- Τη συμμετοχή σε προγράμματα εισαγωγικής κατάρτισης κατά τα πρώτα τρία χρόνια άσκησης του επαγγέλματος.
- Την πρόσβαση σε συγκροτημένες οδηγίες και καθοδήγηση από πεπειραμένους αρμόδιους επαγγελματίες σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής σταδιοδρομίας.
- Τη συμμετοχή σε ετήσιες συζητήσεις, σχετικά με τις ανάγκες τους, σε θέματα κατάρτισης και ανάπτυξης, στο πλαίσιο του ευρύτερου προγράμματος ανάπτυξης της υπηρεσίας ή του ιδρύματος στο οποίο εργάζονται (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2007).

Στις περισσότερες χώρες-μέλη της Ευρωπαϊκής ένωσης, οργανώνονται επιμορφωτικά σεμινάρια για τους διευθυντές-ντριες σχολικών μονάδων, τα οποία προσπαθούν να καλύψουν τις ανάγκες ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης των διευθυντικών στελεχών σε διάφορα θέματα του πεδίου της διοίκησης (Κατσαρού-Δεδούλη, 2008).

Στην Ιρλανδία, το Βέλγιο (Φλαμανδική κοινότητα), στη Γερμανία και την Αυστρία, η επιμόρφωση των διευθυντών-ντριών είναι πλούσια σε γνωστικά αντικείμενα που προωθούν ένα σύγχρονο ρόλο για το διευθυντή-ντρια της σχολικής μονάδας (Eurydice,2003).

Στην Αγγλία το Υπουργείο Παιδείας και το Welsh Office στην Ουαλία, χρηματοδοτούν επιμορφωτικά προγράμματα για τους διευθυντές-ντριες, ενώ στην Ισλανδία το Ινστιτούτο Συνεχούς Επιμόρφωσης οργανώνει μαθήματα σε θέματα διαχείρισης σχολείου, που τα πραγματοποιούν κινητές ομάδες επιμορφωτών(Ανδρέου,1997). Όμως και στις υπόλοιπες χώρες της Ευρώπης γίνονται σημαντικές προσπάθειες για την επιμόρφωση των διευθυντών-ντριών σχολείων. Μόνο στη Νορβηγία και την Πορτογαλία φαίνεται να μην υπάρχουν οργανωμένα συστήματα επιμόρφωσης των διευθυντών-ντριών, με αποτέλεσμα οι διευθυντές-ντριες να έχουν πρόσβαση μόνο στα επιμορφωτικά προγράμματα για δασκάλους (Eurydice,2003).

Στη Γερμανία, τα Υπουργεία για θέματα παιδείας των κρατιδίων, έχουν οργανώσει και εφαρμόζουν τρία προγράμματα για την εκπαίδευση των διευθυντών-ντριών: α) ένα, για τους διευθυντές-ντριες που ενδιαφέρονται να υποβάλλουν υποψηφιότητα για να αναλάβουν έργο διευθυντή-ντριας σχολείου. Η αίτηση υποψηφιότητας σε διευθυντικές θέσεις, εξαρτάται από την πιστοποίηση αυτής της ειδικής για

υποψήφιους διευθυντές-ντρίες προετοιμασίας β) ένα, για τη συστηματικότερη κατάρτιση στο έργο του διευθυντή-ντριάς εκείνων που επελέγησαν, διορίστηκαν και υπηρετούν ως διευθυντές-ντρίες και γ) ένα άλλο, για την επιμόρφωση και αναπροσαρμοστική ανανέωση των γνώσεων και των ικανοτήτων διοίκησης, εκείνων που υπηρετούν πολλά χρόνια ως διευθυντές-ντρίες (Λυμπέρης,2006). Στη Γαλλία οργανώνονται επιμορφωτικά προγράμματα για διευθυντές-ντρίες σχολικών μονάδων, προϊσταμένους κολεγίων, λυκειάρχες και επιθεωρητές.

Στην Αυστρία, στα Padagogische Institute, οργανώνονται επιμορφωτικά προγράμματα για τη διοίκηση του σχολείου, ενώ στη Σουηδία, από το 1976, είχαν καθιερωθεί τα ειδικά μαθήματα για τους διευθυντές-ντρίες των σχολικών μονάδων (Ανδρέου, 1997).

Επιπλέον, στις περισσότερες από τις παραπάνω χώρες η συμμετοχή στην επιμορφωτική δράση συνδέεται με την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, την αύξηση των αποδοχών τους και με το δικαίωμα συμμετοχής σε διαγωνισμούς για την κατάληψη ανώτερης διοικητικής θέσης.

Πέρα από τις κατευθύνσεις του Προγράμματος «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010», με τις οποίες υπογραμμίζεται η αναγκαιότητα και ο σημαντικός ρόλος της επιμόρφωσης για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης στην Ευρώπη, η Ένωση στηρίζει, χρηματοδοτεί, συγχρηματοδοτεί και άλλες συναφείς πρωτοβουλίες, σε Ευρωπαϊκό επίπεδο και σε επίπεδο κρατών- μελών. Οι πρωτοβουλίες αυτές έχουν τη μορφή χρηματοδοτούμενων Προγραμμάτων Δράσης και αφορούν κυρίως την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση, με τη μορφή της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης, με στόχο τη διαρκή ενημέρωση και την ανανέωση των προσόντων και των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών στελεχών για την επαρκέστερη και αποτελεσματικότερη άσκηση των αρμοδιοτήτων τους.

Σημαντικά Προγράμματα Δράσης με αντικείμενο, μεταξύ άλλων, την επιμόρφωση των στελεχών, είναι τα ARION, Comenius (ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση εκπαιδευτικών-ατομικές υποτροφίες κατάρτισης) και Grundtvig (Γκόβαρης-Ρουσσάκης, 2008).

Τα στελέχη της εκπαίδευσης έχουν την ευκαιρία με το πρόγραμμα ARION να πραγματοποιήσουν, μαζί με στελέχη από άλλες χώρες μέλη, επισκέψεις μελέτης με αντικείμενο ζητήματα που τα απασχολούν, όπως θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης, ζητήματα διοίκησης και διαχείρισης της σχολικής μονάδας, αλλά και ζητήματα σύνδεσης της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας, με τον κοινωνικό

περίγυρο κλπ. Όταν επιστρέψουν στη βάση τους καλούνται να λειτουργήσουν ως πολλαπλασιαστές, οργανώνοντας διαδικασίες διάχυσης των εμπειριών που απέκτησαν, προς όφελος του εκπαιδευτικού προσωπικού του συστήματος στο οποίο υπηρετούν (Γκόβαρης- Ρουσσάκης,2008).

Το Πρόγραμμα Comenius, ήταν για την περίοδο 1995 - 2007 ένα από τα υποπρογράμματα του Προγράμματος ΣΩΚΡΑΤΗΣ και σήμερα έχει ενταχθεί ως «Τομεακό Πρόγραμμα» στο «Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθηση 2007 - 2013».Ένα μέρος του αφορά στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών και στελεχών της εκπαίδευσης, κυρίως όσων έχουν άμεση σχέση με την παροχή εκπαίδευσης και τις σχολικές μονάδες. Σημαντική Δράση στο πλαίσιο του Comenius αποτελούν οι «Ατομικές Υποτροφίες» που δίνονται για τη συμμετοχή σε δραστηριότητες ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης. Στη Δράση μπορούν να συμμετάσχουν όλα τα στελέχη της εκπαίδευσης (π.χ. διευθυντές-ντρίες σχολείων, υπεύθυνοι εκπαίδευσης σε περιφερειακές ή τοπικές εκπαιδευτικές αρχές, σχολικοί επιθεωρητές και σύμβουλοι καθώς και εξειδικευμένα στελέχη, όπως είναι τα στελέχη πληροφορικής, διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, συμβουλευτικής και προσανατολισμού κλπ).

Είναι χαρακτηριστικό ότι μεταξύ των σεμιναρίων που υλοποιούνται στο πλαίσιο της Δράσης, υπάρχουν κάποια που έχουν ως αποκλειστικό στόχο την προετοιμασία για την ανάληψη θέσης διευθυντή-ντριάς σε σχολική μονάδα ή εκπαιδευτική υπηρεσία. Η συμμετοχή στη Δράση αυτή αξιολογείται από κάποιον ιεραρχικά ανώτερο από το στέλεχος που συμμετέχει, κυρίως με τη διεξαγωγή προσωπικής συνέντευξης ή την υποβολή απολογιστικής έκθεσης (Γκόβαρης- Ρουσσάκης, 2008).

Σημαντικές, ιδιαίτερα για τα στελέχη που ασχολούνται με την επιμόρφωση εκπαιδευτικών, τη δια βίου μάθηση και την εκπαίδευση ενηλίκων είναι και οι πρωτοβουλίες που εντάσσονται στο Πρόγραμμα Grundtvig, ένα ακόμη Τομεακό Πρόγραμμα του «Προγράμματος Δια Βίου Μάθηση 2007 -2013». Το Πρόγραμμα Grundtvig «καλύπτει τις ανάγκες διδασκαλίας και μάθησης όσων ακολουθούν οποιαδήποτε μορφή εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς και τα ιδρύματα και τους οργανισμούς που παρέχουν ή διευκολύνουν αυτή την εκπαίδευση». (Γκόβαρης- Ρουσσάκης, 2008).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

3. ΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ - Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ-ΝΤΡΙΑΣ

3.1 Το σχολείο στο σύγχρονο περιβάλλον και ο ρόλος του διευθυντή-ντριας

Η οργανωτική δομή της εκπαιδευτικής μονάδας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο συγκεντρωτικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι διευθυντοκεντρική και αυτό σημαίνει ότι οι διευθυντές-ντριες των σχολείων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν κυρίως εκτελεστικές αρμοδιότητες και ελάχιστες διοικητικές, οι οποίες, κι αυτές επηρεάζονται από «εξωσυστημικούς» παράγοντες (σχέσεις και έμμεσες επιρροές από το κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον), που ποικίλουν όχι μόνο ως προς τους στόχους τους, αλλά και ως προς το βαθμό επιρροής τους. Μια πληθώρα νόμων, διατάξεων και εγκυκλίων, που αφορούν στη διοίκηση των δημόσιων σχολικών μονάδων, προβλέπουν τη διαμόρφωση του οργανωτικού περιβάλλοντος και τη διαχείριση της καθημερινής λειτουργίας των σχολείων με τρόπο που δεν αφήνει περιθώρια για την άσκηση ουσιαστικής διοίκησης και την άσκηση μιας σχετικά αυτόνομης διοικητικής πρακτικής σε τοπικό/σχολικό επίπεδο (Κουτούζης, 1999).

Οι τελευταίες δεκαετίες χαρακτηρίζονται από έντονες κοινωνικές, οικονομικές και τεχνολογικές αλλαγές. Οι αλλαγές αυτές δημιουργούν νέες συνθήκες στις τοπικές κοινωνίες και κατά συνέπεια και στα σχολεία, που αποτελούν μέρος των τοπικών κοινωνιών.

Πιο συγκεκριμένα, ο Βεργίδης (1997), αναφέρεται στους σημαντικότερους παράγοντες, που προκαλούν συνεχείς αλλαγές στην εκπαίδευση και μεταλλάσσουν το ρόλο του εκπαιδευτικού, δημιουργώντας νέα προβλήματα και νέες ανάγκες και είναι οι εξής:

-Οι τεχνολογικές εξελίξεις οξύνουν την ανάγκη εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης και εξειδίκευσης των εκπαιδευτικών.

-Οι διεθνείς εξελίξεις στην Ευρώπη, οι οποίες προκαλούν την κινητικότητα των εργαζομένων και η συνεχής μετακίνηση οικονομικών μεταναστών, κυρίως από τις χώρες της Ανατολικής Ευρώπης, δημιουργούν νέα προβλήματα και νέες ανάγκες, καθιστώντας ακόμα πιο έντονα τα χρόνια προβλήματα σχολικής ένταξης των ήδη υπάρχουσών γλωσσικών και πολιτισμικών μειονοτήτων.

-Η παγιωμένη κοινωνικά θέση, ότι όλα τα παιδιά σχολικής ηλικίας θα πρέπει να ολοκληρώσουν τη φοίτησή τους στις υποχρεωτικές βαθμίδες εκπαίδευσης.

Οι παράγοντες αυτοί με την επίδραση που άσκησαν στα εκπαιδευτικά συστήματα και τους εκπαιδευτικούς, κυρίως των δυτικών χωρών, δημιούργησαν την ανάγκη επαναπροσδιορισμού του ρόλου του σχολείου και όσων εμπλέκονται με την εκπαιδευτική διαδικασία. Ο επαναπροσδιορισμός του ρόλου του σχολείου συντελέστηκε κυρίως μέσα από τη συζήτηση για την αποτελεσματικότητα των σχολείων.

Στα μέσα της δεκαετίας του '80 η συζήτηση κατέληξε τελικά σε μια γενικά αποδεκτή περιγραφή του αποτελεσματικού σχολείου. Σύμφωνα με τους Πασιαρδή και Πασιαρδή (2000), οι επτά σημαντικότεροι παράγοντες αποτελεσματικότητας των σχολείων είναι, η εκπαιδευτική ηγεσία, οι υψηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών, η έμφαση στη διδασκαλία, το σχολικό κλίμα, η αξιολόγηση της επίδοσης, η συνεργασία των γονέων και της κοινότητας στο έργο του σχολείου και η παροχή χωριστού προϋπολογισμού σε κάθε σχολείο.

Οι Pukkey και Smith (όπ. αναφ. στο Παπαναούμ, 1995), παρουσίασαν μια πιο αναλυτική περιγραφή του αποτελεσματικού σχολείου, διακρίνοντας τις μεταβλητές που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητά του σε «οργανωτικές» μεταβλητές, οι οποίες έχουν χαρακτήρα διοικητικό και σε «διαδικαστικές» μεταβλητές, που καθορίζουν το κλίμα και την κουλτούρα του σχολείου και δεν υπόκεινται άμεσα σε γραφειοκρατικούς χειρισμούς, αλλά φανερώνουν τη δυναμική της οργάνωσης.

Οι οργανωτικές μεταβλητές που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα του σχολείου είναι, η άσκηση της ηγεσίας με έμφαση στην υποστήριξη της διδακτικής διαδικασίας, η ενδοσχολική διαχείριση με περιθώρια αυτονομίας, η έμφαση στο πρόγραμμα και στη διδασκαλία, η σταθερή σύνθεση του προσωπικού, η συνεχής επιμόρφωση των διδασκόντων, η υποστήριξη και συνεργασία των γονέων και η υποστήριξη από την κεντρική διοίκηση.

Οι διαδικαστικές μεταβλητές που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα του σχολείου είναι οι συναδελφικές σχέσεις, οι σαφείς στόχοι, οι υψηλές προσδοκίες και η άσκηση της ηγεσίας που υπερβαίνει το διαχειριστικό της ρόλο(Παπαναούμ, 1995).

Αυτό που προκύπτει από τη σχετική συζήτηση σε όλη τη βιβλιογραφία είναι ο σημαντικός ρόλος του διευθυντή-ντριάς στη βελτίωση και την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Χαρακτηρίζεται ως το πρόσωπο κλειδί, αφού είναι το άτομο που για την εκπλήρωση των σκοπών και των στόχων της σχολικής μονάδας

προγραμματίζει, θέτει χρονοδιαγράμματα και δημιουργεί ένα όραμα για την αποστολή του σχολείου. Ακόμη, ο διευθυντής-ντρια είναι το άτομο που πρέπει να αξιοποιήσει με τον πιο κατάλληλο τρόπο τους διαθέσιμους πόρους του σχολείου. Συμβάλλει στην καλή λειτουργία της σχολικής μονάδας δημιουργώντας κατάλληλο εργασιακό κλίμα, κατάλληλους διαύλους επικοινωνίας, παρακινώντας τους συναδέλφους του να μεγιστοποιήσουν τις προσπάθειές τους (Πασιαρδής, 2004).

Στην Ελλάδα η έννοια του διευθυντή-ντριας ηγέτη μακράν απέχει από αυτήν, όπως αποτυπώνεται στη σύγχρονη βιβλιογραφία και αντί για διευθυντή-ντριας ηγέτη μιλάμε για μια σύνθετη κατάσταση, για ένα ζευγάρι συντονισμού ενεργειών, «διευθυντής-ντρια -σχολικός σύμβουλος »,που στοχεύει στην αποτελεσματική διοίκηση. Στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο, κυρίως της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ο διευθυντής-ντρια συνεργάζεται με το σχολικό σύμβουλο δημιουργώντας μια εταιρική σχέση, συνεργατική και συντονιστική, η οποία συμβάλλει σ' ένα μεγάλο βαθμό στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου και κατά την οποία ο σχολικός σύμβουλος εποπτεύει και καθοδηγεί πλήρως όλες τις παιδαγωγικές ενέργειες και δραστηριότητες των εκπαιδευτικών του σχολείου, δράσεις για τις οποίες ο διευθυντής-ντρια του σχολείου θεωρεί ότι είναι πέραν των αρμοδιοτήτων και καθηκόντων του.

3.2 Ο διευθυντής-ντρια της σχολικής μονάδας μπροστά στις νέες προκλήσεις

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αναμφίβολα κατατάσσεται ανάμεσα στα συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα. Σε σχέση με τη διοικητική δραστηριότητα της επικοινωνίας στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, διαπιστώθηκε ότι επικρατεί έντονος φορμαλισμός, που απορρέει από το γεγονός, ότι η πληροφόρηση γίνεται μέσω της ιεραρχίας τυποποιημένη και δημιουργεί πρόβλημα στον εντοπισμό των προβλημάτων και στην επίλυσή τους, αφού η εξουσία που λαμβάνει τις αποφάσεις δεν έχει σαφή εικόνα της πραγματικότητας (Koontz,1983 και O' Donnell,1983 στο Κουτούζης,1999). Σε επίπεδο σχολικής μονάδας η έρευνα κατέδειξε ότι δεν υπάρχει αρκετός χρόνος στους διευθυντές-ντριες, λόγω διδακτικού ωραρίου και εκτέλεσης διοικητικών υποχρεώσεων, για επικοινωνία με τους υπόλοιπους παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως διδακτικό προσωπικό, μαθητές και κυρίως με «εξωτερικούς» παράγοντες, όπως οι Ο.Τ.Α., οι γονείς κ.τ.λ. (Ζαβλανού,1991). Αν ληφθεί μάλιστα υπόψη, ότι σχετικές έρευνες κατέδειξαν (Daft,1991 στο Κουτούζης, 1999), πως ένας μεσαίος μάνατζερ χρησιμοποιεί περισσότερο από το 70-80% του χρόνου της εργασίας του σε κάποια μορφή

επικοινωνίας και ότι οι διευθυντές-ντρίες των σχολικών μονάδων έχουν σχεδόν μηδαμινό χρόνο στη διάθεσή τους για επικοινωνία, μπορούμε εύκολα να συμπεράνουμε ότι υπάρχει χαμηλός βαθμός επικοινωνίας, που μπορεί να χαρακτηριστεί η επικοινωνία ως αναποτελεσματική, με αποτέλεσμα τη δημιουργία πολλών συγκρούσεων και μειωμένης δράσης στη σχολική κοινότητα (Κουτούζης,1999).

Στο σημείο όμως αυτό, πρέπει να ξεκαθαρίσουμε ότι ο τρόπος οργάνωσης ενός συστήματος δεν αποτελεί από μόνος του θετικό ή αρνητικό στοιχείο. Είναι μια απόφαση που λαμβάνεται σε πολιτικό επίπεδο, προκειμένου να διοικηθεί (και ίσως να ελεγχθεί) πιο αποτελεσματικά το σύστημα. Έτσι, ο συγκεντρωτισμός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος δεν είναι απαραίτητα αρνητικός ως σύστημα διοίκησης. Αρνητικός γίνεται, όταν αποτελεί αιτία αποστασιοποίησης από τις απαιτήσεις της κοινωνίας και εμπόδιο στην εξέλιξη και τον εκδημοκρατισμό του συστήματος (Κουτούζης,1999).

Σύμφωνα με έρευνες, σε ότι αφορά τη διοίκηση της ελληνικής εκπαίδευσης, κάτω από την πίεση των κοινωνικών αλλαγών που σημειώθηκαν τις τελευταίες δεκαετίες και των πιέσεων των διαφόρων συνδικαλιστικών οργανώσεων, έγινε μερική χρήση των πλεονεκτημάτων της νεοκλασικής σχολής της «δημοκρατικής διοίκησης» που βοήθησαν στον «εμπλουτισμό» του κλασικού μοντέλου εκπαιδευτικής διοίκησης με στοιχεία από τη Σχολή των ανθρωπίνων σχέσεων (Αθανασούλα-Ρέππα,1999. Ζαβλανού,1991). Έτσι, το ελληνικό σχολείο διατηρώντας τη γραφειοκρατική δομή του (Σαϊτης ,1996. Ζαβλανού,1991) γίνεται ανοικτό σύστημα και οι ψυχολογικές και κοινωνιολογικές μεταβλητές που επηρεάζουν την ανθρώπινη συμπεριφορά λαμβάνονται υπόψη για τον επαναπροσδιορισμό της χρήσης της εξουσίας (Hanson, 1975 στο Παπασταμάτης,2006). Η συμμετοχή όλων των διδασκόντων, στη λήψη αποφάσεων για την οργάνωση και λειτουργία του σχολείου τους, είναι χαρακτηριστικό παράδειγμα προς την κατεύθυνση αυτή (Παπασταμάτης,2006). Όμως στην προσέγγιση αυτή, η έμφαση δόθηκε μόνο στο εσωτερικό περιβάλλον του σχολείου, δηλαδή θεωρήθηκε το σχολείο ως κλειστό σύστημα.

Στο διοικητικό μοντέλο που θα υπερισχύσει στους σχολικούς οργανισμούς στο μέλλον, είναι βέβαιο ότι ο διευθυντής-ντρία της σχολικής μονάδας δεν θα παίζει το ρόλο του γραφειοκρατικού αφέντη, όπως συνέβαινε σε προηγούμενες εποχές, αλλά του συντονιστή της σχολικής κοινότητας και του υποστηρικτή των συναδέλφων του. Για όλα αυτά, βέβαια, η πολιτεία θα στηριχτεί σε εκπαιδευτικούς με διοικητικές

ικανότητες και δεξιότητες στη διαχείριση του ανθρώπινου παράγοντα (Παπασταμάτης,2006).

Στην ελληνική πραγματικότητα όμως, η εκπαιδευτική διοίκηση δε φαίνεται να αναζητεί τη χρυσή τομή που να εξυπηρετεί τις ανάγκες και των δύο πλευρών, του σχολείου και του διδακτικού προσωπικού. Απεναντίας, η έμφαση δίνεται μονομερώς στην ικανοποίηση των αναγκών των εκπαιδευτικών λειτουργιών, έστω κι αν τα σχολεία υπάρχουν για τους μαθητές. Ο Σαΐτης (1997) θεωρεί ότι «οι συνεχείς μετακινήσεις του διδακτικού προσωπικού, που οφείλονται στο σύστημα των μεταθέσεων, αποσπάσεων και προσλήψεων αναπληρωτών και ωρομισθίων, προκαλούν δυσλειτουργίες στις σχολικές μονάδες και αποτελούν αιτίες αναποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας στη χώρα μας» (Σαΐτης,1997). Ενώ ο Παπασταμάτης (2006) θεωρεί ότι εξίσου σημαντικό είναι και «το θέμα επιλογής των ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης. Δυστυχώς, όμως η πρακτική που ακολουθείται σήμερα στη χώρα μας να προάγονται δηλαδή οι καλοί εκπαιδευτικοί σε διευθυντές-ντριες δεν επαρκεί. Ο καλός εκπαιδευτικός δε μπορεί να γίνει και καλός εκπαιδευτικός ηγέτης χωρίς καμιά προετοιμασία. Οι δυο θέσεις, δηλαδή του διευθυντή-ντριας και του δασκάλου, έχουν εντελώς διαφορετικά καθήκοντα και υποχρεώσεις και συνεπώς πρέπει να είναι και διαφορετικός ο τρόπος προετοιμασίας και ανέλιξης σε ηγετικές θέσεις των εκπαιδευτικών οργανώσεων» (Παπασταμάτης,2006).

Σύμφωνα με την έρευνα της Γιαννακοπούλου (2002) «η διαφοροποίηση των σχολείων ως προς το επίπεδο γραφειοκρατικής τους οργάνωσης, μπορεί να αποδοθεί στο διευθυντή-ντρια του σχολείου, ο οποίος διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση του οργανωτικού περιβάλλοντος και στη διαχείριση της καθημερινής λειτουργίας» (Γιαννακοπούλου, 2002).

Είναι προφανές ότι ο διευθυντής-ντρια ανάλογα με τις αντιλήψεις του, είναι δυνατόν να υπερασπίζεται τις υπάρχουσες δομές ή να ενθαρρύνει την ανανέωσή τους. Καλείται να είναι προετοιμασμένος να θέσει νέους στόχους και να είναι ευαίσθητος στις ανάγκες του προσωπικού και των γονέων – μαθητών, ώστε να δημιουργήσει ένα ανοικτό παιδαγωγικό κλίμα. Όλα αυτά μπορούν να έχουν επίδραση στη σχολική κουλτούρα και τις σχέσεις σχολείου με την τοπική κοινωνία. Για παράδειγμα, δεν είναι εύκολο για έναν ενθουσιώδη, νέο εργαζόμενο εκπαιδευτικό να υιοθετήσει μια διαφορετική προσέγγιση, όταν ο διευθυντής-ντρια δεν την αποδέχεται και ειδικά όταν κάποιοι διευθυντές-ντριες ακόμη πιστεύουν ότι είναι καθήκον τους

να ενεργούν ως φράγμα για να προστατεύουν τους εκπαιδευτικούς από τους γονείς (Αθανασούλα – Ρέππα,- Ανθοπούλου,1999).

Έτσι, διευθυντές-ντριες που έχουν την ικανότητα να βρίσκονται στο κέντρο της δράσης και παράλληλα να μην αποστασιοποιούνται από τα προβλήματα που θέτει η καθημερινή λειτουργία του σχολείου και οι οποίοι έχουν όραμα και στόχους για το σχολείο τους, όραμα που συνδέεται με τις ανάγκες και τις επιθυμίες της κοινωνίας τους, κατορθώνουν να προσφέρουν την κατάλληλη και απαραίτητη ηγεσία που οδηγεί σε αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Οι σχετικές αναζητήσεις δίνουν πλέον έμφαση στην επιστημονική διοίκηση (management) της εκπαιδευτικής μονάδας ως οργανισμού, που έχει την ευθύνη προγραμματισμού, διοίκησης, απολογισμού και λογοδοσίας. Ζητήματα όπως η οικονομική διαχείριση (μισθοδοσία προσωπικού, έξοδα λειτουργίας, αγορά εξοπλισμού κ.ά.), διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού (προσλήψεις, επιμόρφωση, επαγγελματική εξέλιξη του προσωπικού κ.ά), διαμόρφωση αναλυτικών προγραμμάτων (ανάπτυξη προγραμμάτων ένταξης παιδιών μειονοτήτων ή μεταναστών, ανάπτυξη προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αγωγής υγείας κ.ά), όλο και περισσότερο θεωρούνται σημαντικά για την ανάπτυξη, τη λειτουργία και τη βιωσιμότητα του σχολείου (Μαυρογιώργος , 1999).

Αυτό σημαίνει ότι η εκπαιδευτική μονάδα καλείται σταδιακά να μετασχηματιστεί σ' ένα σημαντικό φορέα διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Σημαίνει επίσης ότι μετατίθενται ευθύνες για την εκπαιδευτική πολιτική από το κέντρο (ΥΠ.Ε.Π.Θ.) στην εκπαιδευτική μονάδα. Μπορεί , λοιπόν, να αναρωτηθεί κανείς αν αυτή η μετάθεση ευθυνών και αρμοδιοτήτων συνδέεται με τις πραγματικές δυνατότητες και προϋποθέσεις που έχει η εκπαιδευτική μονάδα για να τις αναλάβει;

Οι προκλήσεις, λοιπόν, για το νέο διευθυντή-ντρια είναι πολλές και οι διοικητικές μεταρρυθμίσεις απαιτούν σύνθετες διευθυντικές δεξιότητες. Οι διευθυντές-ντριες πρέπει να έχουν γνώσεις και τεχνικές χειρισμού των ομάδων για την αποτελεσματικότερη λήψη αποφάσεων που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τις επιλογές των συναδέλφων τους εκπαιδευτικών και εμπειρία στη συνεργασία με τις κοινωνικές δυνάμεις που συμμετέχουν στα σχολεία.

3.3 Ο διευθυντής-ντριά ως ηγέτης

Ο διευθυντής-ντριά, ως θεματοφύλακας των κανονισμών και φορέας της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής από τη μια και ως μέλος της σχολικής κοινότητας από την άλλη, καλείται να υπερασπισθεί την αυτονομία της εκπαιδευτικής δράσης και βρίσκεται σε μια θέση γεμάτη διλήμματα και συγκρούσεις. Αν ο διευθυντής-ντριά της σχολικής μονάδας αρκестεί στο διαχειριστικό ρόλο που του επιφυλάσσει το εκπαιδευτικό μας σύστημα και προσκολληθεί στο γράμμα των κανονισμών και της τυπικής οργάνωσης, συμβάλλοντας έτσι στη δημιουργία ενός τυπικού απρόσωπου παιδαγωγικού κλίματος (Μαραθεύτης, 1983), θα αυτοπεριορίσει τον εαυτό του και τις δυνατότητες της σχολικής του μονάδας και θα βρίσκεται συνεχώς εν μέσω δομικών περιορισμών, ψυχολογικών πιέσεων, άλυτων προβλημάτων και διλημάτων (Κατσουλάκης, 1995).

Επιτακτική ανάγκη είναι η άρση των νομοθετικών περιορισμών του διευθυντικού ρόλου, η ανασυγκρότησή του με κατεύθυνση προς ένα ρόλο ηγετικό, που θα εξασφαλίζει την αναγνώριση της προσφοράς του, κυρίως από την εκπαιδευτική κοινότητα.

Σύμφωνα με τη Χατζηπαντελή (1999), οι συνιστώσες, δηλαδή οι επιμέρους λειτουργίες της ηγεσίας, είναι η διαμόρφωση στόχων που εμπνέουν τα μέλη της ομάδας, η καθοδήγηση της συμπεριφοράς με τη χρήση της πειθούς, η παρακίνηση, η διατήρηση του ηθικού των μελών της ομάδας, η καλλιέργεια της συνεργασίας και της ομαδικότητας, η φροντίδα για την επαγγελματική ανάπτυξη των μελών της ομάδας και η προσπάθεια συνδυασμού της επίτευξης των στόχων της οργάνωσης με την ικανοποίηση των απαιτήσεων των ατόμων.

Όλες αυτές οι επιμέρους λειτουργίες της ηγεσίας, ως ένα βαθμό μπορούν να αναπτυχθούν. Ο διευθυντής-ντριά της σχολικής μονάδας μπορεί να αναπτύξει με επιμόρφωση ή αυτομόρφωση όλες τις συνιστώσες της ηγεσίας. Σύμφωνα με τη θεωρία της συμπεριφοράς, οι ικανότητες που χαρακτηρίζουν τον ηγέτη και τον καθιστούν αποτελεσματικό, σε σχέση με τη θέση και το έργο που έχει αναλάβει, δεν είναι έμφυτες, αλλά μαθαίνονται και αναπτύσσονται (Κουτούζης, 1999).

Είναι εύκολα κατανοητό ότι ο διευθυντής-ντριά του σχολείου δε γίνεται αυτόματα ηγέτης με το διορισμό του στη θέση του διευθυντή-ντριάς της σχολικής μονάδας. Η εξουσία που του παρέχει ο νόμος δεν είναι ικανή προϋπόθεση, ώστε να αναδειχθεί ως ηγέτης μέσα στην ομάδα που αποτελεί το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου. Ποιες είναι λοιπόν αυτές οι ικανότητες και τα χαρακτηριστικά του διευθυντή-ντριάς -

ηγέτη που θα τον κάνουν αποδεκτό ως ηγέτη και ταυτόχρονα αποτελεσματικό, προς όφελος της σχολικής μονάδας;

Σύμφωνα με τους Θεοφιλίδη και Στυλιανίδη (2000) τα χαρακτηριστικά του ηγέτη πρέπει να είναι, η ικανότητα να διαμορφώνει ένα όραμα, δηλαδή μια θετική μελλοντική εικόνα-στόχο για το σχολείο που διευθύνει, οι ικανότητες μετασχηματισμού, δηλαδή η ευελιξία στη διαμόρφωση των επιμέρους στόχων, η ικανότητα να ενδυναμώνει τους εκπαιδευτικούς (διατήρηση υψηλού ηθικού, παρακίνηση), η σταθερότητα και η ενσυνείδητη δράση, η δημιουργικότητα και επινόηση ριζοσπαστικών λύσεων σε δύσκολες καταστάσεις και η ευαισθησία απέναντι στα συναισθήματα και τις ανάγκες των υφισταμένων του.

Σύμφωνα με την άποψη του Duigan (όπ. αναφ. στο Σαΐτης 2002) χαρακτηριστικά του ηγέτη θα πρέπει να είναι ακόμη η διαμόρφωση ατμόσφαιρας στην οποία θα κυριαρχεί η τάξη και η πειθαρχία, η ενθάρρυνση της συμμετοχικότητας, ενώ σύμφωνα με το Σαΐτη (2000) ο διευθυντής-ντρία -ηγέτης θα πρέπει να ανακάμπτει γρήγορα από τις δυσκολίες, να προσαρμόζεται σε κάθε περίπτωση και να στηρίζει συναισθηματικά τα μέλη της ομάδας.

Τα χαρακτηριστικά αυτά, που πιο πάνω παρατέθηκαν, όταν συνυπάρξουν σε ένα άτομο, το διευθυντή-ντρία της σχολικής μονάδας, είναι ικανά να τον αναδείξουν ως έναν αποτελεσματικό ηγέτη-διευθυντή-ντρία, που είναι συστατικό στοιχείο του αποτελεσματικού σχολείου.

Επιπλέον πρέπει να διακρίνουμε τη διαφορά της ηγεσίας από τη διοίκηση. Αποτελεί μια πλευρά της διοικητικής λειτουργίας, χωρίς όμως να ταυτίζεται με αυτή (Robbins,1991, όπ. αναφ. στο Σαΐτης 2002).

Η διοίκηση φροντίζει για τον κατάλληλο συνδυασμό ανθρώπινων και υλικών πόρων, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι του σχολείου, ενώ η ηγεσία αποβλέπει στην καθοδήγηση, την παρακίνηση, την δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος και γενικότερα το χειρισμό του ανθρώπινου παράγοντα, ώστε να εξασφαλιστεί η αποτελεσματικότητα του σχολείου (Σαΐτης, 2002).

Σύμφωνα με το Ζαβλανό (1994), η διάκριση της ηγεσίας από τη διοίκηση βασίζεται κυρίως στο ότι, η ηγεσία συνήθως επιδιώκει αλλαγές και καινοτομίες που αφορούν τον τρόπο και τις συνθήκες λειτουργίας των οργανώσεων, ενώ η διοίκηση επιδιώκει τη διατήρηση και υποστήριξη των ενεργειών, των λειτουργιών και των εργασιών της οργάνωσης.

Επιπλέον, υπάρχει ένας ακόμη σαφής διαχωρισμός των όρων *διοίκησης* και *ηγεσίας*. Επειδή ο όρος *διοίκηση* αναφέρεται στην καθημερινή, διοικητική διεκπεραίωση των καθημερινών εργασιών του σχολικού οργανισμού, όσον αφορά στη γραφειοκρατική λειτουργία του (Pashiardis, 2001), ο ίδιος ο συγγραφέας έχει δημιουργήσει τον όρο *administrivia*, ο οποίος αποδίδει έτσι τις καθημερινές και κυρίως διεκπεραιωτικές ασχολίες των διοικητικών στελεχών. Ο όρος *administrivia* ενώνει τους όρους *administration* και *trivial*. Ο όρος *ηγεσία* καλύπτει και τη διοίκηση και τη διεύθυνση. Μέσα σ' αυτήν τοποθετούνται το όραμα και το πού οδεύει ο οργανισμός μακροπρόθεσμα, προσφέροντας έναν στρατηγικό προσανατολισμό. Ο ένας όρος συμπληρώνει τον άλλο, ενώ κανένας όρος μόνος του δεν αποδίδει αυτό που πρέπει να κάνει ένας σύγχρονος ηγέτης (Πασιαρδής, 2004).

Ο διευθυντής-ντρία της σχολικής μονάδας που είναι ταυτόχρονα και ηγέτης εμπνέει και ενώνει του εκπαιδευτικούς γύρω από ένα όραμα για ένα καλύτερο αύριο της σχολικής μονάδας όπου υπηρετούν (Ιορδανίδης, 2002). Αντίθετα η διοίκηση του σχολείου, μέσα από το γραφειοκρατικό μοντέλο διοίκησης, που επιβάλλεται από το ισχύον νομικό πλαίσιο, αποβλέπει στην αντιμετώπιση και λύση των καθημερινών προβλημάτων της σχολικής μονάδας.

Σύμφωνα με τους Litzinger και Sehaefer (όπ. αναφ. στο Σαΐτης, 2002), ο ηγέτης μπορεί είτε να διοριστεί είτε να αναδυθεί μέσα από την ομάδα επηρεάζοντας τα μέλη της ομάδας να παράγουν έργο χωρίς τη χρήση εξουσίας. Η ανάδειξη του διευθυντή-ντριάς της σχολικής μονάδας στο ρόλο του ηγέτη εξυπηρετεί τη σχολική μονάδα, καθώς η ανάδειξη ενός άλλου ατόμου από την ομάδα των εκπαιδευτικών σε ρόλο ηγέτη, πιθανότατα να δημιουργήσει δυσλειτουργίες και σύγχυση.

Το δίπτυχο « ηγέτης – προϊστάμενος » αποτελεί τον ιδανικότερο συνδυασμό στο χώρο της διοικητικής ηγεσίας (Σαΐτης, 2005).

3.4 Ο ρόλος του διευθυντή-ντριάς στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Ο διευθυντής-ντρία αποτελεί πρότυπο για τους εκπαιδευτικούς στον τρόπο διαχείρισης διδακτικών και παιδαγωγικών προβλημάτων. Η γνώση, επίσης, των διοικητικών και γραφειοκρατικών καθηκόντων του παραμένει απαραίτητη. Ο νέος όμως ρόλος του δοκιμάζεται, κυρίως στον τομέα συντονισμού της ομάδας των δασκάλων της σχολικής μονάδας του και στον τρόπο που πρέπει να τους κινητοποιεί στην επίτευξη των κοινών στόχων (Μπέλλας, 1989). Οι Smith και Andrews

περιγράφουν τον ηγέτη-διευθυντή-ντρια ως άτομο που παρέχει βοήθεια στους εκπαιδευτικούς, επικοινωνεί μαζί τους συχνά και δίνει συμβουλές για τη δουλειά τους. Ο διευθυντής-ντρια-ηγέτης οφείλει, επίσης, στις σχέσεις του με τους εκπαιδευτικούς να σέβεται την προσωπικότητα τους, να στηρίζει τις επιλογές τους, να τους εμπιστεύεται και να τους εξασφαλίζει καλές συνθήκες εργασίας (Τζίφας, 2006).

Σύμφωνα με τη σχετική νομοθεσία (ΦΕΚ 1340 τ.Β'16.10.2002, άρθρο 29), μερικά από τα καθήκοντα των διευθυντών-ντριών σε σχέση με το Σύλλογο Διδασκόντων είναι να φροντίζει για τη δημιουργία δημοκρατικού κλίματος, να ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς για την εκπαιδευτική νομοθεσία και να συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς για τη σύνταξη του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου με γνώμονα την αποδοτική λειτουργία του.

Ο ρόλος του διευθυντή-ντριας στο σύγχρονο σχολείο είναι απαιτητικός. Προκειμένου να εξασφαλίσει την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής του μονάδας οφείλει, δηλαδή, να φροντίζει για τις ανάγκες του σχολείου που υπηρετεί. Οφείλει, μεταξύ άλλων, να ενισχύει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών του σχολείου του, με σκοπό να εξασφαλίσει γι' αυτό αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς ως βασική προϋπόθεση ενός αποτελεσματικού σχολείου.

Ο διευθυντής-ντρια μέσα στη σχολική μονάδα που διοικεί και μέσα στα πλαίσια των αρμοδιοτήτων και δυνατοτήτων του μπορεί να ενεργοποιήσει εκείνους τους μηχανισμούς ή να αναπτύξει εκείνες τις στάσεις και συμπεριφορές που θα βοηθήσουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών-συναδέλφων.

Τη θέση του «μέντορα» στο σχολείο μπορεί να αναλάβει ο διευθυντής-ντρια, καθώς η συμπεριφορά του αποτελεί πρότυπο συμπεριφοράς για τον εκπαιδευόμενο. Ο διευθυντής-ντρια πρέπει μάλιστα να αποτελεί παράδειγμα συνεργατικής επαγγελματικής συμπεριφοράς για τους πρωτοδιοριζόμενους (Μαυρογιώργος, 1992).

Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τους σημαντικότερους παράγοντες για τη βελτίωση του σχολείου, διότι τελικά το είδος της μάθησης που λαμβάνουν οι μαθητές διαμορφώνεται σε ένα βαθμό από το τι σκέπτονται, πιστεύουν και πράττουν οι εκπαιδευτικοί στο επίπεδο της αίθουσας διδασκαλίας. Η ποιότητα της εκπαίδευσης εξαρτάται και από την ποιότητα των εκπαιδευτικών, η οποία εξαρτάται, εν μέρει, από την ποιοτική τους κατάρτιση και επιμόρφωση, που θα πρέπει βέβαια να είναι μέρος μιας ευρύτερης εκπαιδευτικής πολιτικής (Αντωνιάδου, 2006).

Η συνεχής και διαρκής επιμόρφωση του εκπαιδευτικού σε θέματα μεθοδολογίας, περιεχομένου, διοίκησης αλλά και σε θέματα ψυχολογίας- παιδαγωγικής, ειδικών θεμάτων και σύγχρονων προβλημάτων προβάλλει ως κοινωνική απαίτηση (Ανδρέου- Παπακωνσταντίνου, 1994). Η ενεργοποίηση και η συμβολή του εκπαιδευτικού στις σύγχρονες κοινωνικές εξελίξεις προϋποθέτει αρτιότερη κατάρτιση, ενημέρωση στη χρήση νέων μεθόδων και τεχνικών, ανάλυση νέων παιδαγωγικών θεωριών, κατανόηση νέων εκπαιδευτικών στόχων και εξέταση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Παπακωνσταντίνου, 1992).

Οι διευθυντές-ντριες από τη μια μεριά πρέπει να συνειδητοποιήσουν τις ευθύνες που έχουν για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού προσωπικού τους και από την άλλη τις δυνατότητες που έχουν για να την επιτύχουν. Η ενεργοποίηση των διευθυντών-ντριών προς αυτή την κατεύθυνση εξαρτάται τόσο από το χαρακτήρα τους και την επιμόρφωσή τους όσο και από τις δυνατότητες που τους προσφέρει το σχολείο.

Ωστόσο, η ελάχιστη αυτή συμβολή των διευθυντών-ντριών στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δεν είναι αποτέλεσμα μόνο του χαρακτήρα του κάθε διευθυντή-ντρια, της εκπαίδευσής του ή των εκάστοτε συνθηκών. Τα αίτια πρέπει να αναζητηθούν και στο συγκεντρωτικό σύστημα της χώρας μας που δεν αφήνει πολλά περιθώρια δράσης στα στελέχη εκπαίδευσης (Παπαναούμ, 2001).

Οι αρμοδιότητες των διευθυντών-ντριών των σχολείων περιορίζονται στην εκτέλεση των οδηγιών που στέλνονται από το Υπουργείο Παιδείας. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ένα σύστημα συγκεντρωτικό με ιεραρχική και γραφειοκρατική οργάνωση, αφήνει λίγα περιθώρια στους διευθυντές-ντριες για άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Παράλληλα, αφήνει και λίγα περιθώρια στους εκπαιδευτικούς για να αναπτυχθούν επαγγελματικά και να αναλάβουν καθοριστικό ρόλο στην προσπάθεια να μετασχηματιστεί το σχολείο σε βασικό κύτταρο του εκπαιδευτικού συστήματος (Ράπτης, 2004).

Η συμβολή του διευθυντή-ντριας μπορεί να αποδειχτεί ιδιαίτερα χρήσιμη στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού γίνεται ζητούμενο για το διευθυντή-ντρια. Ο τελευταίος επιδιώκει να ενισχύσει ή ακόμα να δημιουργήσει τέτοιες συνθήκες μέσα στο σχολείο που να ευνοούν την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού· επιδιώκει να προσφέρει στον εκπαιδευτικό ευκαιρίες για επιμόρφωση, να συμβουλευεί και να ενισχύει ιδιαίτερα τους νεοδιορισμένους συναδέλφους του, να δημιουργεί τακτικές ή μη συναντήσεις μεταξύ

εκπαιδευτικών για τη συζήτηση διάφορων θεμάτων, αλλά και να δημιουργεί τακτικές ή μη συναντήσεις με γονείς και τοπικούς φορείς.

3.5 Αποτελεσματικός διευθυντής-ντρια

Ο διευθυντής-ντρια του σχολείου, ο οποίος θεωρείται αποτελεσματικός εκπαιδευτικός ηγέτης, πρέπει να διαθέτει ένα πολυσύνθετο σύνολο από διάφορες ικανότητες - δεξιότητες, μέσα από διάφορους τομείς, που θα ενισχύσουν το έργο του και θα βελτιώσουν το κλίμα του σχολείου, καθώς και την επικοινωνία του με γονείς και μαθητές. Απ' όλα τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι το σύγχρονο «ανοιχτό» σχολείο έχει ανάγκη από ένα διευθυντή-ντρια που να καλύπτει όλους αυτούς τους ρόλους, ώστε να προσφέρει υψηλού επιπέδου υπηρεσίες στον εκσυγχρονισμό και τη βελτίωση της παραγωγικότητας του οργανισμού που διοικεί.

Γενικά ο διευθυντής-ντρια καλλιεργεί ενεργά ένα θετικό περιβάλλον, καθοδηγεί το συλλογικό προγραμματισμό, αξιολογεί το εκπαιδευτικό προσωπικό, προσπαθεί πάντοτε να έχει την απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή για την όσο το δυνατό αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου και γενικά προσπαθεί για τη συνεχή ανέλιξη και προσωπική επιμόρφωση του προσωπικού του σχολείου του (Πασιαρδής, 1988).

Οι αποτελεσματικοί διευθυντές-ντριες οφείλουν να σέβονται το προσωπικό τους, να νοιάζονται για τα αισθήματα και τις ανάγκες τους και να παρέχουν τα κίνητρα και τις δομές για την επαγγελματική ανάπτυξή τους. Οι επιτυχημένοι διευθυντές-ντριες καταλαβαίνουν την αξία των ανθρώπων. Εκτιμούν τους εκπαιδευτικούς ως άτομα και επιθυμούν την επιτυχία και την ανάπτυξή τους. Οι πιο επιτυχημένες στρατηγικές που εφαρμόζουν αυτοί οι διευθυντές-ντριες, είναι αυτές που δίνουν άμεση βοήθεια στους εκπαιδευτικούς.

Οι αποτελεσματικοί διευθυντές-ντριες είναι δια βίου μαθητές και προσπαθούν συνεχώς να προσθέτουν περισσότερα στις γνώσεις και δεξιότητες που ήδη κατέχουν. Γενικά το εκπαιδευτικό προσωπικό ενός αποτελεσματικού σχολείου δεν είναι ποτέ ευχαριστημένο από τα επίπεδα του σχολείου και προσπαθεί πάντα για το καλύτερο.

Όπως αναφέρουν οι Johnson & Johnson (1989, όπ. αναφ. στο Πασιαρδής, 2004), «η πείρα δεν είναι κάτι που κερδίζεται και το απολαμβάνουμε για πάντα. Είναι μια συνεχής διαδικασία».

Ο Cleveland (1986, όπ. αναφ. στο Πασιαρδής, 2004) σε μια μελέτη που αφορούσε πολιτικούς ηγέτες κατέγραψε έξι ιδιότητες που πρέπει να χαρακτηρίζουν τον

αποτελεσματικό ηγέτη. Τα χαρακτηριστικά ή οι ιδιότητες που ανακάλυψε ταιριάζουν και στους εκπαιδευτικούς ηγέτες (Πασιαρδής, 2004).

Ο αποτελεσματικός ηγέτης έχει:

1. μια διανοητική περιέργεια όλο ζωντάνια, έχει ενδιαφέρον για όλα όσα συμβαίνουν γύρω του,
2. ένα γνήσιο ενδιαφέρον για το πώς σκέφτονται οι άνθρωποι, τι σκέφτονται, και γιατί σκέφτονται με αυτό τον τρόπο,
3. μια στάση ότι οι κίνδυνοι υπάρχουν για να ρισοκινδυνεύει κανείς και όχι για να τους αποφεύγει,
4. ένα συναίσθημα ότι οι κρίσεις είναι φυσιολογικές και ότι τα προβλήματα και οι διαξιφισμοί είναι δημιουργικοί,
5. την ποιότητα του να είναι αισιόδοξος ενώ δεν θα έπρεπε,
6. μια προσωπική συναίσθηση ευθύνης για τα αποτελέσματα του σχολείου και τον αντίκτυπό τους στην ευρύτερη κοινωνία.

Η ανάγκη για ένα ποιοτικό, αποτελεσματικό σχολείο με ηγέτες-διευθυντές-ντριες και αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς μπορεί να γίνει πραγματικότητα στην Ελλάδα μόνο και εφόσον δρομολογηθούν οι αναγκαίες αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Χρειάζεται αρχικά να επιμορφωθούν οι διευθυντές-ντριες σε θέματα διοίκησης. Χρειάζεται, ακόμα, να εκχωρηθούν περισσότερες αρμοδιότητες στους διευθυντές-ντριες, τέτοιες που να τους επιτρέπουν να οργανώνουν τη ζωή στο σχολείο, ανάλογα με τις ανάγκες και τις ευκαιρίες που παρουσιάζονται κάθε φορά. Τέλος, χρειάζεται να παρέχονται στους εκπαιδευτικούς ποικίλες ευκαιρίες ανάπτυξης, προκειμένου να ανταποκρίνονται κάθε φορά καλύτερα στο έργο τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

4. Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ-ΝΤΡΙΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΣΤΗ ΧΩΡΑ ΜΑΣ

4.1. Κατάρτιση και επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα η κατάρτιση και επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης ακολούθησε ιστορικά την πορεία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, καθώς τα στελέχη της προέρχονται από το σώμα των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, οι επιμορφωτικές δράσεις για τους διευθυντές-ντρίες έχουν αποσπασματικό χαρακτήρα και δεν εντάσσονται σε ένα οργανωμένο σύστημα επιμόρφωσης στελεχών (Ανδρέου, 1997). Είναι γνωστό ότι η βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είχε χαμηλό επίπεδο προπαρασκευαστικής ετοιμότητας (Χατζηπαναγιώτου, 2001) και παρείχε ελάχιστες γνώσεις γύρω από την οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Επιπλέον το χρονικό διάστημα, που μεσολαβεί ανάμεσα στις βασικές σπουδές και την ανάληψη διευθυντικής θέσης, είναι συνήθως τόσο μεγάλο, που οι υπάρχουσες σχετικές γνώσεις θεωρούνται ξεπερασμένες και δε μπορούν να βοηθήσουν στην άσκηση του διευθυντικού έργου. Η επιμόρφωση θα έπρεπε να καλύψει αυτό το κενό.

Προσπάθειες για να δημιουργηθεί ένα οργανωμένο σύστημα επιμόρφωσης στελεχών έγιναν, χωρίς ωστόσο μέχρι σήμερα να καρποφορήσουν.

Με την ίδρυση της ΣΕΛΔΕ (Π.Δ 178/83) προβλέφθηκε η λειτουργία ολιγόμηνων προγραμμάτων επιμόρφωσης διευθυντών-ντριών σχολείων, προϊσταμένων διευθύνσεων εκπαίδευσης και γραφείων και σχολικών συμβούλων. Ωστόσο ούτε και αυτά τα προγράμματα λειτούργησαν (Ανδρέου, 1999).

Μετά το 1981, αρχίζει η συζήτηση και ο διάλογος για τη «νέα» επιμορφωτική πολιτική, την εισαγωγική επιμόρφωση, τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ) κ.α (Ανδρέου, 1982-Βεργίδης, 1995). Από το 1985, χρονιά που θεσμοθετούνται τα ΠΕΚ (Ν.1566/85), μέχρι και το 1992, που πρωτολειτούργησαν (Π.Δ.250/92), δεν σημειώνεται κάτι ουσιαστικό στο χώρο της επιμόρφωσης των στελεχών εκπαίδευσης. Από το 1992 μέχρι και το 1996, που εφαρμόζονται οι ενέργειες του ΕΠΕΑΕΚ στους φορείς επιμόρφωσης των στελεχών της εκπαίδευσης, καταγράφονται τα Π.Ε.Κ, τα ΑΕΙ/ΤΕΙ, η ΠΑΤΕΣ/ΣΕΛΕΤΕ και οι σχολικές μονάδες, όπου υλοποιούνται σποραδικά προγράμματα διοίκησης σχολικών μονάδων (Αθανασούλα-Ρέππα, 2001).

Να σημειώσουμε ότι την ίδια περίοδο στο πόρισμα της ομάδας εργασίας του ΥΠΕΠΘ για τον επανακαθορισμό του ρόλου και των κριτηρίων επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης, προτάθηκε η εισαγωγική επιμόρφωση των διευθυντών-ντριών σχολείων και άλλων στελεχών της εκπαίδευσης, την οποία θα αναλάμβαναν το ΥΠΕΠΘ σε συνεργασία με τα Παιδαγωγικά Τμήματα των ΑΕΙ, τη Σχολή Δημόσιας Διοίκησης και το Ινστιτούτο Διαρκούς Επιμόρφωσης. Τα θέματα επιμόρφωσης που προτάθηκαν αφορούσαν γενικές κατευθύνσεις, όπως «Καθήκοντα Προϊσταμένων Διευθύνσεων, Προϊσταμένων Γραφείων Εκπαίδευσης και Διευθυντών-ντριών Σχολικών Μονάδων» και «Αρχές Δημόσιας Διοίκησης» (ΥΠΕΠΘ 1084/ 2-2-1994) Στην περίπτωση των διευθυντών-ντριών, η επιμόρφωσή τους, σύμφωνα με το Πρόγραμμα του ΥΠΕΠΘ, θα πραγματοποιούνταν από τα ΠΕΚ (Ανδρέου, 1997β).

Από το Σεπτέμβριο του 1996 μέχρι το τέλος του 1999, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προγραμματίστηκε να διεξαχθεί μέσα από το «Τεχνικό Δελτίο Ενέργειας», του «Επιχειρησιακού Προγράμματος Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης» του Β' Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης (ΕΠΕΑΕΚ/Β' Κ.Π.Σ.). Το «Τεχνικό Δελτίο Ενέργειας» ήταν ένα πρόγραμμα με στόχο την ανασυγκρότηση της ασκούμενης επιμορφωτικής πολιτικής στη χώρα μας και ήταν έργο του Καθηγητή Μαυρογιώργου, Αντιπροέδρου του Π.Ι. Στο πρόγραμμα αυτό πράγματι, προβλεπόταν η εξειδικευμένη επιμόρφωση των διευθυντών-ντριών σχολικών μονάδων και των υπόλοιπων στελεχών της εκπαίδευσης. Στο Υποπρόγραμμα 1, Μέτρο 1.3, ενέργεια 1.3.α περιλαμβάνονταν το Υπόεργο 3, που ήταν επιμορφωτικό πρόγραμμα για διευθυντές-ντριες σχολείων και άλλων στελεχών, με θέμα την εισαγωγή εκπαιδευτικών αλλαγών, διάρκειας 40 ωρών (Μαυρογιώργος, 1996).

Παρά τις προτάσεις που κατατέθηκαν μέχρι σήμερα, όπως προαναφέρθηκε, δεν υπάρχει στα πλαίσια της εκπαιδευτικής πολιτικής, ένα οργανωμένο σύστημα επιμόρφωσης που να προετοιμάζει και να στηρίζει το πολύπλοκο έργο των διευθυντών-ντριών σχολικών μονάδων.

Πράγματι, όπου εφαρμόστηκαν επιμορφωτικά προγράμματα για διευθυντές-ντριες αυτά δεν έλαβαν υπόψη την αυτοπροσδιοριζόμενη και ενεργό συμμετοχή των διευθυντών-ντριών στην αναγνώριση των αναγκών τους, στο σχεδιασμό, στην υλοποίηση και αξιολόγηση των προγραμμάτων (Παπαναούμ, 2003). Απλά προκρίνεται η 'ακαδημαϊκή γνώση' και η σχολειοποιημένη μορφή της επιμόρφωσης

με έντονα θεωρητικό χαρακτήρα. Φαίνεται ότι στην επιμορφωτική πολιτική αντανακλάται ο συγκεντρωτισμός και η γραφειοκρατική δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, που περιορίζει το ρόλο των διευθυντών-ντριών σε απλούς διαχειριστές της εκπαιδευτικής πολιτικής, αφού δεν συμμετέχουν ούτε στο σχεδιασμό, ούτε στις επιλογές, ούτε στις αποφάσεις για την επιμορφωτική πολιτική, η οποία παραμένει κάτω από την άμεση εποπτεία του ΥΠΕΠΘ σε όλες τις λειτουργίες της (σκοποί, προγράμματα, περιεχόμενο, προσανατολισμός, ορισμός εισηγητών κλπ.) (Μαυρογιώργος, 1996). Στις παραπάνω αδυναμίες της επιμορφωτικής πολιτικής και σε ορισμένες άλλες είναι δυνατόν να οφείλεται, ως ένα βαθμό, η αναποτελεσματικότητά της για αλλαγή και αυτοβελτίωση των κατώτερων στελεχών της εκπαίδευσης (Αθανασούλα-Ρέππα, 1997).

4.2 Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών-ντριών σχολείων

Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών είναι ένα σημαντικό κομμάτι του σχεδιασμού των επιμορφωτικών προγραμμάτων και ιδιαίτερα στο πρώτο στάδιο του σχεδιασμού τους, γιατί οι επιμορφωτικές ανάγκες αποτελούν την κυριότερη αφετηρία για τον προσδιορισμό του εκπαιδευτικού σκοπού, του περιεχομένου και της δόμησης προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων (Χασάπης, 2000.Βεργίδης, 1999).

Στην περίπτωση των διευθυντών-ντριών, οι τεχνολογικές και επιστημονικές εξελίξεις, καθώς και οι κοινωνικές, οικονομικές και πολιτιστικές αλλαγές που συντελούνται, έχουν επηρεάσει και το οργανωτικό και διοικητικό πλαίσιο της εκπαίδευσης, σε επίπεδο σχολικής μονάδας και επακόλουθα έχουν αυξήσει τις απαιτήσεις του διευθυντικού ρόλου. Το γεγονός ότι, μέσα από τη βιβλιογραφία φαίνεται ότι δεν υπάρχει συγκροτημένη επιμορφωτική πολιτική για τους διευθυντές-ντριες σχολικών μονάδων, σε συνδυασμό με την αλλαγή των συνθηκών στην εκπαίδευση και την επακόλουθη αύξηση των απαιτήσεων του διευθυντικού ρόλου, οδηγεί στην απόφαση να προσεγγισθούν οι επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών-ντριών σχολικών μονάδων ως έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων, σε σχέση με τις γνώσεις και τις δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει ο διευθυντής-ντρια σχολικής μονάδας, όπως παρουσιάζεται μέσα από τη σύγχρονη βιβλιογραφία (Βεργίδης, 2003).

Οι σχολικές μονάδες είναι πολύπλοκοι και ενεργητικοί οργανισμοί που για να λειτουργήσουν αποτελεσματικά πρέπει να διοικούνται από στελέχη με συγκεκριμένες

γνώσεις και δεξιότητες. Κρίνεται λοιπόν αναγκαία η διερεύνηση των επιμορφωτικών τους αναγκών για τους παρακάτω βασικούς λόγους:

- Ο πολυδιάστατος ρόλος και οι αυξημένες απαιτήσεις που απορρέουν από την άσκηση των καθηκόντων, που καλείται να φέρει σε πέρας ένας διευθυντής-ντρία εκπαιδευτικής μονάδας, σε συνάρτηση με την ικανότητά του, τις γνώσεις και τις δεξιότητες να ανταποκριθεί σ' αυτές. Έρευνες έχουν αποδείξει ότι το ποσοστό των εκπαιδευτικών με διοικητικές γνώσεις είναι αρκετά περιορισμένο, ενώ η δυνατότητα για παρακολούθηση κάποιου προγράμματος οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης είναι πολύ μικρή, όπως είναι και η χρονική διάρκεια τις περισσότερες φορές (40 ωρών), πολύ λίγη για μια σφαιρική κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα σχολικής διοίκησης (Σαϊτης, 2001).

- Η επιλογή των διευθυντικών στελεχών, ακόμη κι αν γίνεται με τις αντικειμενικότερες κρίσεις από τα υπηρεσιακά συμβούλια, δεν εγγυάται την τοποθέτηση σε θέση διευθυντών-ντριά, προϊσταμένων, διευθυντών-ντριά σχολικών μονάδων των ικανοτέρων γι' αυτές .

- Οι περισσότεροι απ' αυτούς έχουν ανάγκη στήριξης, αφού βρίσκονται αντιμέτωποι με καθήκοντα και προκλήσεις διαφορετικές απ' αυτές που βίωσαν ως εκπαιδευτικοί. Η υποστήριξη που θα τύχουν ως διευθυντές-ντρίες δε φαίνεται να είναι απλή υπόθεση, αφού εξαρτάται από πολλές παραμέτρους, ανομοιομορφία και ανομοιογένεια στη βασική τους εκπαίδευση, βαθμίδα εκπαίδευσης, χρόνια υπηρεσίας, προϋπηρεσία στη θέση, εμπειρία, σχετικά προγράμματα επιμόρφωσης που παρακολούθησαν, μεταπτυχιακές σπουδές, φύλο, δημογραφικούς παράγοντες κ.ο.κ.

Για τον προσδιορισμό όμως των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών-ντριά, πρέπει να διερευνηθούν και να ληφθούν υπόψη τα εκπαιδευτικά, επαγγελματικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά τους, όπως το φύλο και η ηλικιακή τους κατανομή, τα χρόνια υπηρεσίας, οι πρόσθετες σπουδές, η επιμόρφωση, η διοικητική εμπειρία σε διευθυντική θέση, ο τύπος και το μέγεθος του σχολείου, η απουσία ή ύπαρξη επιμόρφωσης σε θέματα διοίκησης σχολικών μονάδων. Επίσης, πρέπει να γίνει η καταγραφή και ο προσδιορισμός της συχνότητας εκτέλεσης των απαιτούμενων βασικών εργασιών, καθώς και η καταγραφή και ο προσδιορισμός του βαθμού δυσκολίας εργασιών που έχουν σχέση με το έργο τους (Χασάπης, 2000).

4.3. Η αναγκαιότητα επιμόρφωσης των διευθυντών-ντριών σχολικών μονάδων

Τις δυο τελευταίες δεκαετίες, ο ρόλος και τα καθήκοντα των διοικητικών οργάνων της εκπαίδευσης και των υποστηρικτικών θεσμών, έχουν γίνει αντικείμενο ριζικών αλλαγών και έχουν αποκτήσει κεφαλαιώδη σημασία ως αποτέλεσμα των πιέσεων των κοινωνικών ομάδων και των μετασχηματιστικών διαδικασιών που συντελούνται και αντανακλώνται στην εκπαίδευση. Συνέπεια αυτών των αλλαγών είναι η αυξανόμενη ανάγκη για «επαγγελματοποίηση» των στελεχών της εκπαίδευσης, όλων των τύπων και των βαθμίδων της. Η τάση αυτή καταγράφεται σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ανδρέου, 2004).

Πιο ειδικά, σχετικά με την επιμόρφωση των διοικητικών στελεχών, σύμφωνα με τους Koontz και O'Donnell (1980), η επιμόρφωση αφορά στην παροχή ευκαιριών στα διοικητικά στελέχη να γνωρίσουν τις αρχές, τις έννοιες και τις τεχνικές που θα είναι χρήσιμες για τη βελτίωση της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητάς τους. Θα πρέπει να μαθαίνουν όσα περισσότερα μπορούν για τις εναλλακτικές λύσεις και τα ενδεχόμενα που παρουσιάζονται κατά το χειρισμό της οργανωτικής δομής, των ανθρώπων, και των επιχειρησιακών λειτουργιών με σκοπό το συνδυασμό των ανθρώπινων και υλικών πόρων για την επίτευξη των άριστων αποτελεσμάτων.

Ενώ για την επιμόρφωση των κατώτερων διοικητικών στελεχών οι Koontz και O'Donnell (1980) προσθέτουν ότι, τα στελέχη αυτά θα πρέπει να μάθουν να ηγούνται των υφισταμένων, να αναπτύσσουν εγκεκριμένα προγράμματα στα πλαίσια συγκεκριμένων προϋπολογισμών, να γνωρίσουν πώς να χρησιμοποιούν βοηθητική και επιτελική βοήθεια και να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των ανώτερων στελεχών.

Η κατάρτιση και επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης αποτελεί για όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα θεσμό στρατηγικής σημασίας, επειδή μέσω αυτού επαναπροσδιορίζεται διαρκώς και δυναμικά η σχέση του εκπαιδευτικού στελέχους με το εργασιακό του περιβάλλον και ενισχύεται η συνεχής προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη του και μέσω αυτής η ανάπτυξη και εξέλιξη του προσωπικού που ηγείται και του οργανισμού που διευθύνει (Αθανασούλα-Ρέππα, 2001).

Η συζήτηση για την επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης και των διευθυντών-ντριών σχολικών μονάδων, τα τελευταία χρόνια αποκτά όλο και περισσότερο ενδιαφέρον, αφού εκτιμάται πως η ποιοτική αναβάθμισή της συμβάλλει

στην αποτελεσματικότερη λειτουργία των σχολικών μονάδων (Αθανασούλα – Ρέππα 2001. Ανδρέου, 2004. Νικολακάκη ,2003. Σαΐτης, 1997).

Ιδιαίτερα η επιμόρφωση και η μετεκπαίδευση των διευθυντών-ντριών που ήδη υπηρετούν και όσων επιθυμούν να αναλάβουν μελλοντικά θέση στελέχους στην εκπαίδευση, θεωρείται απαραίτητη, αφού επιπλέον καλούνται ή θα κληθούν να διαχειριστούν και τις μεταρρυθμίσεις στην οργάνωση και τη λειτουργία των σχολικών μονάδων. Η εκπαίδευσή τους θα πρέπει να περιλαμβάνει εκτός από παιδαγωγικά ζητήματα και τη διοίκηση των σχολικών μονάδων.

Η επιμόρφωση των διευθυντών-ντριών είναι η παροχή πρόσθετης επιστημονικής και επαγγελματικής κατάρτισης στον τομέα της διοίκησης των σχολικών μονάδων, ώστε να καταστεί εύρυθμη και αποδοτική η λειτουργία τους. Βασικοί λόγοι που υπαγορεύουν την επιμόρφωση των διευθυντών-ντριών των σχολικών μονάδων είναι:

Η διαφοροποίηση του διοικητικού από το διδακτικό τους έργο. Μέχρι σήμερα τα βασικά εφόδια των διευθυντών-ντριών είναι η διδακτική πείρα, η μίμηση προηγούμενων προτύπων διαχείρισης και ο πειραματισμός.

Η πολυπλοκότητα του έργου του διευθυντή-ντριας. Στα σύγχρονα σχολεία επιβάλλεται ο διευθυντής-ντρια να έχει γνώσεις και τεχνικές επικοινωνίας, υποδοχής, στήριξης, παρακίνησης εκπαιδευτικών, επίλυσης συγκρούσεων, λήψης αποφάσεων, αξιοποίησης των πόρων κ.ά.

Η επιμόρφωση στοχεύει στη διαρκή ενημέρωση και υποστήριξη της επαγγελματικής και ατομικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού προσωπικού με στόχο την κάλυψη των επαγγελματικών του αναγκών, τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και την αύξηση της αποτελεσματικότητας μιας σχολικής μονάδας.

Ο διευθυντής-ντρια της σχολικής μονάδας με την πείρα που διαθέτει, χωρίς την επιστημονική γνώση, αντιμετωπίζει προβλήματα στη διαχείριση του τομέα της οργάνωσης και διοίκησης. Δίχως ανάλογη κατάρτιση θα αισθάνεται αδύναμος ν' ανταποκριθεί στο ρόλο του.

Ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού, προγραμματισμού, λήψης αποφάσεων, επικοινωνίας στις σχολικές μονάδες, αλλά και ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής, οικονομίας της εκπαιδευτικής διοίκησης, διαχείρισης χρόνου, αποτελούν πεδία επιμόρφωσης των διευθυντών-ντριών. Η πείρα και η επαναληπτική διαχείριση προηγούμενων καταστάσεων φαίνεται να μην οδηγούν στο στόχο του σύγχρονου και αποτελεσματικού σχολείου.

Η Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, ως ακαδημαϊκός επιστημονικός κλάδος, θα πρέπει να ορίσει το πλαίσιο ανάπτυξης και εξέλιξης των διευθυντικών στελεχών, το οποίο συνδέεται με την επιτυχία του στελέχους και την αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα των σχολικών μονάδων.

Από την παραπάνω ανάλυση προκύπτει ότι η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των διευθυντών-ντριών είναι αδιαμφισβήτητη, καθώς υπάρχουν πολλοί και σημαντικοί λόγοι που συνηγορούν σ' αυτό. Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των διευθυντών-ντριών των σχολικών μονάδων προκύπτει από το γεγονός ότι οι βασικές σπουδές, ειδικά στο πεδίο της διοίκησης της εκπαίδευσης, δεν προσφέρουν το απαραίτητο φάσμα των θεωρητικών γνώσεων και πρακτικών δεξιοτήτων που χρειάζονται οι διευθυντές-ντριες για την επιτέλεση του έργου τους. Ακόμα και στην περίπτωση που οι βασικές σπουδές περιείχαν γνώσεις σχετικές με την οργάνωση και διοίκηση των σχολικών μονάδων, η ταχύτητα παλαίωσης και απαξίωσης της γνώσης που προέκυψε μέσα από τις κοινωνικές, τεχνολογικές και πολιτιστικές αλλαγές των τελευταίων ετών, καθιστά αναγκαία την παροχή σύγχρονης γνώσης. Επίσης, η εισαγωγή αλλαγών και μεταρρυθμίσεων, που είναι συχνές τα τελευταία χρόνια στην εκπαίδευση, απαιτούν την επιμόρφωση των διευθυντών-ντριών. Στην περίπτωση αυτή, η επιμόρφωσή τους λειτουργεί ως θεσμός που αξιοποιείται από την πολιτεία για τη στήριξη και προώθηση των εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων.

Στη σχετική αρθρογραφία αναδεικνύεται η απουσία συστηματικής και οργανωμένης επιμορφωτικής πολιτικής των κατώτερων διοικητικών στελεχών της εκπαίδευσης στη χώρα μας (Σαϊτής και Γουρναρόπουλος, 2001). Οι επιμορφωτικές δράσεις, για διευθυντές-ντριες σχολικών μονάδων, όλα τα προηγούμενα χρόνια είχαν αποσπασματικό χαρακτήρα και παρά τις σχετικές προτάσεις ποτέ δεν εντάχθηκαν σε ένα οργανωμένο σύστημα επιμόρφωσης στελεχών (Ανδρέου, 1997).

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

1. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ-ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1.1 Προβληματισμοί

Τα τελευταία χρόνια παρατηρούμε το ελληνικό σχολείο να αλλάζει· καινοτόμα προγράμματα, νέα βιβλία, αλλαγές στα προγράμματα διδασκαλίας, εισαγωγή και χρήση των νέων τεχνολογιών, νέα ΑΠΣ, ΔΕΠΠΣ ...

Η διεύθυνση του σχολείου ανταποκρίνεται στα νέα δεδομένα;

Τι μπορεί να κάνει η διεύθυνση της σχολικής μονάδας για να γίνει το σχολείο καλύτερο;

Ποια τα προσόντα του αποτελεσματικού διευθυντή-ντριας;

Ποιες στρατηγικές διοίκησης είναι λειτουργικές στην ελληνική πραγματικότητα;

Η διεθνής και ελληνική βιβλιογραφία είναι αρκετά πλούσια με θεωρητικές διατυπώσεις και σύγχρονα ερευνητικά συμπεράσματα, που αφορούν τον τομέα της ηγεσίας γενικότερα, από όπου προκύπτει η σημασία που έχει η άσκηση ηγεσίας στο σχολείο για την αποτελεσματικότητα και τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και για την προώθηση των στόχων της εκπαίδευσης. Η ηγεσία εκφράζεται μέσα από το ρόλο του διευθυντή-ντριας του σχολείου. Ο διευθυντής-ντρια αναδεικνύεται ως παράγοντας - κλειδί για την προώθηση των αλλαγών στα σχολεία.

Πόσο προετοιμασμένος και επιμορφωμένος όμως είναι ο διευθυντής-ντρια του ελληνικού σχολείου, να λειτουργήσει ως αποτελεσματικός ηγέτης, στα πλαίσια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος;

Ποιες είναι οι επιμορφωτικές ανάγκες για το σύγχρονο ρόλο του;

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτει ότι η έρευνα, σχετικά με το επίπεδο επιμόρφωσης και τις επιμορφωτικές ανάγκες των Ελλήνων διευθυντών-ντριών δημοτικών σχολείων, είναι πολύ περιορισμένη.

Ποιος ο ρόλος της επίσημης πολιτείας, αλλά και της ίδιας της εκπαιδευτικής κοινότητας στην προετοιμασία των στελεχών της διοίκησης; Ποιες είναι οι απόψεις των ίδιων των στελεχών για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες και ιδιαιτέρως των διευθυντών-ντριών δημοτικών σχολείων;

1.2 Σκοπός της εργασίας

Ένας από τους βασικότερους θεσμούς της κοινωνίας μας είναι η εκπαίδευση, η οποία συμβάλλει στη διάπλαση των νέων και στην προετοιμασία των αυριανών πολιτών.

Η εκπαίδευση αποτελεί το σημαντικότερο συντελεστή κοινωνικής, οικονομικής και πολιτικής ανάπτυξης των λαών. Όπως φαίνεται, η ανάπτυξη μιας χώρας εξαρτάται από την ποιότητα εκπαίδευσης που παρέχεται στους πολίτες της. Κάτω απ' αυτές τις προϋποθέσεις η σωστή εκπαίδευση θεωρείται ως επένδυση μιας χώρας στο μέλλον (Παπαναούμ, 1995).

Οι σχολικές μονάδες, βασικά κύτταρα ενός εκπαιδευτικού συστήματος και κατεξοχήν οργανισμοί μάθησης, έχουν συγκεκριμένη αποστολή και υφίστανται για να εκπληρώσουν συγκεκριμένους σκοπούς. Λειτουργώντας μέσα σε πολύπλοκες πλέον κοινωνίες, οι οποίες χαρακτηρίζονται από εκρηκτική ανάπτυξη επιστημονικών και τεχνολογικών γνώσεων, αλλά και συνεχή μετασχηματισμό του συστήματος αξιών, αποκτούν κυρίαρχο εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό ρόλο (Ξυροτύρη-Κουφίδου, 2003).

Έτσι η κάθε σχολική μονάδα, προκειμένου να λειτουργήσει σωστά, απαιτείται μια διοικητική οργάνωση δομημένη κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να εξασφαλίζει τον προγραμματισμό των δράσεών της, την οργάνωση και τη διεύθυνση των ανθρώπινων προσπαθειών, την εποπτεία και την ενθάρρυνση των βασικών συντελεστών της, την απαραίτητη διορθωτική παρέμβαση, αλλά και το συντονισμό του εκπαιδευτικού έργου (Πετρίδου, 2005).

Η αποτελεσματική όμως λειτουργία μιας σχολικής μονάδας δεν είναι τυχαία. Η λειτουργία της εξαρτάται από ορισμένους παράγοντες, βασικότερος εκ των οποίων είναι η ικανή διοίκηση (Σαΐτης ,2001).

Ο διευθυντής-ντρια μιας σχολικής μονάδας βρίσκεται στην κορυφή της πυραμίδας μέσα στη σχολική κοινότητα και θεωρείται ως πρόσωπο που έχει τη βασική ευθύνη να εξασφαλίζει τις προϋποθέσεις για ένα σχολείο δημοκρατικό, συναγωνιστικό, αποτελεσματικό και ανοικτό στην κοινωνία. Το σύγχρονο σχολείο χρειάζεται έναν αποτελεσματικό διευθυντή-ντρια.

Έρευνες (Πασιαρδής, 2004) έχουν δείξει ότι οι αποτελεσματικοί διευθυντές-ντριες είναι ριψοκίνδυνοι και αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για την εφαρμογή καινοτομιών στα σχολεία τους. Επίσης, λειτουργούν όχι ως απλοί διεκπεραιωτές των υποθέσεων του σχολείου, αλλά ως ηγέτες.

Ο διευθυντής-ντριά της σχολικής μονάδας είναι σημαντικός παράγοντας για την επιτυχημένη προσαρμογή του σχολείου στις νέες συνθήκες και ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες αποτελεσματικότητας του σχολείου.

Δημιουργείται έτσι η ανάγκη για επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών-ντριών, ώστε να ανταποκριθούν με μεγαλύτερη επιτυχία στο έργο τους, μέρος της οποίας αποτελεί η επιμόρφωση. Αξίζει λοιπόν να μελετηθεί με ποιον τρόπο μπορεί η επιμόρφωση των διευθυντών-ντριών να γίνει καλύτερη, ώστε να συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και κατά συνέπεια στη βελτίωση της ποιότητας του παραγόμενου έργου στα σχολεία.

Η επιτυχία των επιμορφωτικών προγραμμάτων βασίζεται στον άρτιο σχεδιασμό τους. Βασικό κομμάτι του σχεδιασμού των επιμορφωτικών προγραμμάτων αποτελεί η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών, με την οποία μπορεί να καθοριστεί το περιεχόμενο και η μορφή της επιμόρφωσης, ώστε να είναι ελκυστική και αποτελεσματική, καθώς και άλλοι συντελεστές της επιμορφωτικής διαδικασίας όπως ο χρόνος, ο χώρος, η ιδιότητα των επιμορφωτών και τα εκπαιδευτικά μέσα(Παντίδης,1998).

Παρά το γεγονός ότι οι επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών-ντριών διαφοροποιήθηκαν σε σχέση με το παρελθόν, μέσα από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας και αρθογραφίας, διαπιστώθηκε τόσο απουσία ερευνών για τις επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών-ντριών των σχολικών μονάδων στη χώρα μας, οι οποίες είναι απαραίτητες για το σχεδιασμό αποτελεσματικών επιμορφωτικών προγραμμάτων τα οποία να υπηρετούν την επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών-ντριών και κατ' επέκταση τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, όσο και περιορισμένη και χωρίς οργάνωση προσπάθεια επιμόρφωσής τους από την πλευρά της πολιτείας. Όλα αυτά οδηγούν στην ανάγκη για διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών-ντριών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει και να καταγράψει τις αντιλήψεις, στάσεις και απόψεις, των διευθυντών-ντριών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν σε σχολεία της περιφέρειας Θεσσαλίας, σχετικά με τις επιμορφωτικές ανάγκες τους, σε σχέση με διάφορες πτυχές του έργου τους, καθώς και ποιες είναι οι ανάγκες και οι επιθυμίες τους ως προς το περιεχόμενο της επιμόρφωσης, αλλά και ως προς τη μορφή των επιμορφωτικών προγραμμάτων που αυτοί προτείνουν.

1.3 Επιμέρους στόχοι της έρευνας

Για την επίτευξη του σκοπού της παρούσας μελέτης, τίθενται αναλυτικότερα κάποιοι στόχοι, οι οποίοι αφού επιτευχθούν και μελετηθούν συνολικά στο τέλος της εργασίας, θα φωτίσουν και θα αναδείξουν τον επιδιωκόμενο σκοπό με τον καλύτερο τρόπο.

- 1) Να καταγραφεί η άποψη των διευθυντών-ντριών, σχετικά με το είδος, το περιεχόμενο και την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης που έχουν λάβει ως τώρα.
- 2) Να ανιχνευθεί και καταγραφεί η θέση των διευθυντών-ντριών, σχετικά με τις δυσκολίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην εκπλήρωση του πολυδιάστατου ρόλου τους.
- 3) Να διατυπωθεί και καταδειχθεί η σημαντικότητα συμβολής της εμπειρίας, των επιστημονικών γνώσεων και της επιμόρφωσης, στην άσκηση του διευθυντικού έργου, για την αποτελεσματική λειτουργία του σύγχρονου σχολείου.
- 4) Να διερευνηθούν οι αντιλήψεις, στάσεις, απόψεις και επιθυμίες των διευθυντών-ντριών σχετικά με το είδος, τη μορφή και το περιεχόμενο της επιμόρφωσης που προτείνουν για την επιτυχή διεκπεραίωση του έργου τους.
- 5) Να διαπιστωθεί αν όλοι οι διευθυντές-ντριες έχουν κοινές επιμορφωτικές ανάγκες και επιθυμίες ή αν αυτές διαφοροποιούνται.

1.4 Ερευνητικό ερώτημα

Το κεντρικό ερώτημα στην έρευνά μας είναι: Οι διευθυντές-ντρίες δημοτικών σχολείων μπορούν να αποτυπώσουν τις θέσεις και απόψεις τους, για το πώς αντιλαμβάνονται τις επιμορφωτικές τους ανάγκες και μπορούν αυτές οι διατυπωμένες ανάγκες και οι επιθυμίες τους να προσδιορίσουν ένα διαμορφωμένο επιμορφωτικό πρόγραμμα γι'αυτούς, όσον αφορά το είδος, τη μορφή και το περιεχόμενό τους;

Επί μέρους ερευνητικά ερωτήματα

Τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα, έχοντας άμεση σχέση με τους επιμέρους στόχους της έρευνας, ομαδοποιούνται σε πέντε κατηγορίες και αναδιατυπώνονται ως εξής:

1. Ποια είναι η άποψη των διευθυντών-ντριών για την επιμόρφωση που έχουν λάβει ως τώρα σχετικά με το φορέα, τη χρονική διάρκεια, το περιεχόμενό της και αν αυτή βελτίωσε το έργο τους;
2. Ποια η θέση των διευθυντών-ντριών, σχετικά με το χρόνο που δαπανούν για δραστηριότητες του διευθυντικού τους έργου, πώς αντιμετωπίζουν τα προβλήματα και τις δυσκολίες, στην άσκηση των καθηκόντων τους και πώς τα αντιπαρέρχονται;
3. Ποια είναι η συμβολή της εμπειρίας, των επιστημονικών γνώσεων και της επιμόρφωσης των διευθυντών-ντριών στην άσκηση του διευθυντικού τους έργου;
4. Ποια είναι η άποψη των διευθυντών-ντριών σχετικά με το περιεχόμενο, τη μορφή, το είδος και το χρόνο υλοποίησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων, ώστε αυτά να είναι ωφέλιμα γι'αυτούς και ποια τα κίνητρα για την επιτυχή υλοποίησή τους;
5. Διαφοροποιούνται οι επιμορφωτικές ανάγκες και επιθυμίες των διευθυντών-ντριών σχολικών μονάδων σε σχέση με μεταβλητές, όπως το φύλο, τα χρόνια υπηρεσίας, το μέγεθος σχολείου και τη διοικητική εμπειρία;

1.5 Μεθοδολογία

Η εργασία βασίστηκε στην **ποσοτική έρευνα**, συλλογής και ανάλυσης στοιχείων, που συνήθως είναι μεγάλης έκτασης και συνεπάγεται μετρήσεις, χρησιμοποιώντας ως προς τον τρόπο προσέγγισης, τη **μέθοδο της επισκόπησης**, την πλέον χρησιμοποιούμενη **περιγραφική μέθοδο** στην εκπαιδευτική έρευνα και η τεχνική για τη συλλογή των δεδομένων, πληροφοριών και η άντληση του ερευνητικού υλικού, αποφασίστηκε να γίνει με την τεχνική του **ερωτηματολογίου**. Το ερωτηματολόγιο προτιμήθηκε, γιατί ενδείκνυται για «έρευνες πεδίου», καθώς βοηθά στην άντληση και τη συλλογή πληροφοριών για κεντρικά ερωτήματα, στη καταγραφή εμπειριών και στάσεων, αλλά και στη διερεύνηση των στάσεων και των απόψεων των υποκειμένων (Bird και συν., 1999. Bell, 2001. Cohen/Manion, 1997. Θεοφιλίδης, 2002. Κουτούζης, 1999). Οι έρευνες επισκόπησης χρησιμοποιούν συνήθως, για τη συλλογή των πληροφοριών, μια από τις ακόλουθες τεχνικές συγκέντρωσης δεδομένων: δομημένες ή ημι-δομημένες συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια που συμπληρώνονται επιτόπου ή μέσω ταχυδρομείου, σταθμισμένα τεστ επίδοσης ή γνώσεων και κλίμακες στάσεων (Cohen & Manion, 1994). Οι μελέτες επισκόπησης, που διεξάγονται με δομημένες συνεντεύξεις ή αυτοσυμπληρούμενα ερωτηματολόγια, καθώς και οι πειραματικές μελέτες με συστηματικές μετρήσεις, ανήκουν στην παράδοση της ποσοτικής έρευνας και τα δεδομένα τους αναλύονται στατιστικά (Σαραφίδου, 2008).

Πριν παρουσιαστεί αναλυτικά η πορεία της έρευνας κρίνεται σκόπιμο να σκιαγραφηθούν οι θεωρητικές παραδοχές της, ως προς τις μεθοδολογικές επιλογές που ακολουθήθηκαν και ως προς το σχεδιασμό και τα στάδια της έρευνας.

Οι επιστημονικές έρευνες ταξινομούνται συνήθως σε δυο μεγάλες κατηγορίες: τις ποσοτικές και τις ποιοτικές έρευνες. Η ταξινόμηση αυτή γίνεται με κριτήριο τον τρόπο συλλογής, επεξεργασίας και παρουσίασης των δεδομένων (Bird και συν, 1999 Gomm & Woods, 1999).

Οι ποσοτικές έρευνες βασίζονται κατεξοχήν στην παρουσίαση των δεδομένων τους με αριθμούς, πίνακες κατανομών και χρησιμοποιούν στατιστικές αναλύσεις, περιγραφικές και επαγωγικές. Αντίθετα στις *ποιοτικές έρευνες* οι πληροφορίες ή τα δεδομένα που χρησιμοποιούνται δεν μετατρέπονται σε αριθμούς αλλά σχολιάζονται και αξιοποιούνται ως λεκτικά σύνολα. Από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας διαπιστώνεται πως υπάρχουν πλείστες όσες απόψεις σχετικά με τα πλεονεκτήματα

και μειονεκτήματα της μιας ή της άλλης έρευνας(Bird και συν, 1999Gomm & Woods, 1999).

Η ποσοτική έρευνα, συνεπάγεται μετρήσεις και είναι συνήθως μεγάλης έκτασης. Τα ερωτήματα αφορούν την, σε ομαδικό επίπεδο, εκτίμηση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών του υπό μελέτη πληθυσμού και την αναζήτηση σχέσεων μεταξύ τους (Σαραφίδου, 2008).

Για την ποσοτική έρευνα η αναζήτηση της βιβλιογραφίας πρέπει να είναι όσο το δυνατόν πιο εκτεταμένη στο αρχικό στάδιο της έρευνας, αφού στα ευρήματα των προηγούμενων ερευνών θα βασιστεί ο ερευνητής για να προσδιορίσει το θεωρητικό πλαίσιο και τις υποθέσεις τη έρευνας. Οι στόχοι της βιβλιογραφικής διερεύνησης είναι:

- Να εξεταστεί αν το πρόβλημα ή η ιδέα έχει ήδη ερευνηθεί, οπότε εξετάζεται αν υπάρχει ανάγκη τροποποίησης του προβλήματος, επανάληψης της έρευνας σε διαφορετικό πληθυσμό ή εγκατάλειψη της ιδέας.
- Να μελετηθεί το θεωρητικό πλαίσιο του θέματος.
- Να εντοπιστούν μεθοδολογικά προβλήματα που περιορίζουν την ισχύ των υπάρχοντων ευρημάτων.
- Να προκύψουν ιδέες για τη μεθοδολογία, δηλαδή τη στρατηγική, την επιλογή του δείγματος, τις μεθόδους συλλογής δεδομένων, ανάλυσης κ.λ.π. (Σαραφίδου, 2008).

Ως προς τον τρόπο προσέγγισης, υπάρχουν τρεις βασικοί τρόποι για να προσεγγίσει κανείς τις περιπτώσεις που θα μελετήσει στα πλαίσια μιας έρευνας. Οι τρόποι αυτοί δεν εξαντλούν σε καμιά περίπτωση το πλήρες φάσμα των στρατηγικών που μπορεί να αξιοποιήσει κάποιος ερευνητής, ομαδοποιούν ωστόσο τα ευρύτερα εμπειρικά όρια αυτών των στρατηγικών. Οι βασικές αυτές μέθοδοι είναι το πείραμα, η επισκόπηση και η μελέτη περίπτωσης (Bird και συν, 1999).

Πολύ σύντομα, σ' ότι αφορά το πείραμα ο ερευνητής κατασκευάζει ο ίδιος τις περιπτώσεις που θα μελετήσει στα πλαίσια της έρευνας. Όσον αφορά τη μελέτη περίπτωσης, εξετάζεται ένας σχετικά μικρός αριθμός περιπτώσεων που εμφανίζονται στην πραγματικότητα και δεν είναι τεχνητές. Τέλος κύριο χαρακτηριστικό των επισκοπήσεων είναι ότι προϋποθέτουν την επιλογή ενός σχετικά μεγάλου αριθμού περιπτώσεων που λαμβάνουν χώρα στην πραγματικότητα. Ωστόσο δεν υπάρχουν κανόνες επιλογής της καταλληλότερης μεθόδου για τη μελέτη ενός ερευνητικού προβλήματος. Είναι γεγονός πως κάθε συγκεκριμένη μέθοδος παρουσιάζει

μειονεκτήματα και πλεονεκτήματα. Ανάλογα με τα δυνατά ή αδύνατα σημεία κάθε μεθόδου, ορισμένες ανταποκρίνονται περισσότερο στις απαιτήσεις των στόχων του ερευνητή και άλλες λιγότερο. Άλλωστε, επισημαίνεται ότι η επιλογή μεθόδων εξαρτάται όχι μόνο απ' αυτό καθαυτό το πρόβλημα που θέτει η έρευνα, αλλά και από τα διαθέσιμα μέσα και τις ικανότητες του ερευνητή (Bird και συν, 1999).

Οι επισκοπήσεις (surveys) παράγουν ποσοτικές πληροφορίες σχετικά με έναν υπό μελέτη πληθυσμό, με βάση τη συλλογή των σχετικών πληροφοριών από ένα υποσύνολο (δείγμα) του πληθυσμού, με στόχο να περιγράψουν χαρακτηριστικά των μελών του και να διερευνήσουν ενδεχόμενες συσχετίσεις μεταξύ αυτών των χαρακτηριστικών.

Οι επισκοπήσεις είναι, κατά κανόνα, έρευνες μεγάλης κλίμακας με την έννοια ότι, αφενός μεν διεξάγονται σε συνήθως μεγάλα αντιπροσωπευτικά δείγματα του υπό μελέτη πληθυσμού, αφετέρου μετρούν πολλές μεταβλητές και συχνά με πολλαπλούς δείκτες.

Χαρακτηριστικά των επισκοπήσεων

α) σχετικά μεγάλος αριθμός απαντώντων, επιλεγμένων με κάποιου είδους πιθανοθεωρητική διαδικασία δειγματοληψίας

β) συλλογή δεδομένων που βασίζεται σε ερωτηματολόγια με κλειστού κυρίως τύπου ερωτήσεις ή/και δομημένες συνεντεύξεις

γ) στατιστική ανάλυση των δεδομένων με τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή. Οι μονάδες ανάλυσης είναι κατά κανόνα άτομα, επιλεγμένα μεταξύ των μελών μιας συγκεκριμένης κοινότητας, γεωγραφικής περιοχής, έθνους κλπ., αλλά μπορούν να χρησιμοποιηθούν επίσης κοινωνικές μονάδες, όπως σχολεία.

Στην παρούσα έρευνα τα δεδομένα τα οποία χρειάζονται, ώστε να βγουν συμπεράσματα που να απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα και να υπηρετούν το σκοπό της έρευνας, είναι κυρίως ποσοτικά δεδομένα, γιατί αυτά μπορούν να μας δώσουν ικανό όγκο στοιχείων. Η έρευνα, με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα, αποσκοπεί να περιγράψει την επιμόρφωση που έχουν λάβει οι διευθυντές-ντρίες, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο έργο τους και τις επιθυμίες των διευθυντών-ντριών για την επιμόρφωσή τους και στη συνέχεια να διαπιστωθεί κατά πόσο αυτά διαφοροποιούνται σε σχέση με ανεξάρτητες μεταβλητές.

Από τα παραπάνω φαίνεται, ότι η έρευνα που θα ακολουθήσει, θα είναι μια **ποσοτική έρευνα**(Bird, Gomm, Woods, 1999).

Ως προς τον τρόπο προσέγγισης χρησιμοποιήθηκε στα πλαίσια της παρούσας έρευνας η **μέθοδος της επισκόπησης**, η πλέον χρησιμοποιούμενη **περιγραφική μέθοδος** στην εκπαιδευτική έρευνα, κατάλληλη για τη συγκεκριμένη έρευνα, για δύο λόγους. Πρώτον, γιατί είναι μια μέθοδος οικονομική με γρήγορη συγκέντρωση μεγάλου όγκου στοιχείων. Δεύτερον, γιατί επιτρέπει στον ερευνητή να περιγράψει, να συγκρίνει και να συσχετίσει ένα χαρακτηριστικό με ένα άλλο και να αποδείξει ότι υπάρχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά σε συγκεκριμένες κατηγορίες (Bell, 2001).

Πράγματι η παρούσα έρευνα, με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα, αποσκοπεί να περιγράψει την επιμόρφωση που έχουν λάβει οι διευθυντές-ντρίες, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο έργο τους και τις επιθυμίες των διευθυντών-ντριών για την επιμόρφωσή τους και στη συνέχεια να διαπιστωθεί κατά πόσο αυτά διαφοροποιούνται σε σχέση με ανεξάρτητες μεταβλητές.

Η τεχνική για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας αποφασίστηκε να είναι η τεχνική του **ερωτηματολογίου**.

1.6 Ερευνητικά εργαλεία

Στην εργασία μας η τεχνική, για τη συλλογή των δεδομένων, πληροφοριών και για την άντληση του ερευνητικού υλικού, αποφασίστηκε να είναι η τεχνική του **ερωτηματολογίου**.

Ένα από τα πολλά μεθοδολογικά εργαλεία, που χρησιμοποιούνται για τη συλλογή ερευνητικού υλικού στις επιστημονικές έρευνες, είναι και το ερωτηματολόγιο. Οι σκοποί και οι στόχοι της έρευνας προσδιόρισαν και τη μέθοδο συλλογής των δεδομένων. Έτσι για τη διερεύνηση του θέματος θεωρήθηκε ως καταλληλότερη τεχνική, για τη συγκεκριμένη έρευνα, το γραπτό ερωτηματολόγιο, γιατί με το ερωτηματολόγιο επιτυγχάνεται η συλλογή ικανού όγκου δεδομένων σε σύντομο χρόνο και με μικρό κόστος. Με το ερωτηματολόγιο επίσης εξασφαλίζεται η ανωνυμία των υποκειμένων της έρευνας, έτσι ώστε να απαντήσουν με περισσότερη άνεση σε λεπτές ερωτήσεις, χωρίς την ενοχλητική παρουσία του ερευνητή (Βάμβουκας,1993). Το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιείται ως μέσο συλλογής δεδομένων, σε ατομική εμπειρική έρευνα, στην περιοχή της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, που είναι συγχρονική και επιτόπια (Βάμβουκας,1993).

Όταν χρησιμοποιείται η μέθοδος της επισκόπησης, το ερωτηματολόγιο έχει ιδιαίτερη αξία και η χρήση του ξεχωριστή βαρύτητα. Για το λόγο αυτό πρέπει οι ερωτήσεις να έχουν διατυπωθεί με σαφήνεια, να έχει ελεγχθεί η καταλληλότητά τους

για τις πληροφορίες που θέλουμε να συγκεντρώσουμε, ώστε να ανταποκρίνεται στους σκοπούς που θέτει η έρευνα(Δημητρόπουλος,1994). Επίσης ο σχεδιασμός του πρέπει να ελαχιστοποιεί τα πιθανά σφάλματα εκ μέρους των απαντώντων. Ακόμη, επειδή η συμμετοχή των ανθρώπων στις επισκοπήσεις είναι εθελοντική, πρέπει να κεντρίζει το ενδιαφέρον τους, να ενθαρρύνει τη συνεργασία τους και να εκμιαεύει απαντήσεις όσο το δυνατόν πλησιέστερα στην αλήθεια(Cohen, L./Manion, L.,1997).

Η εμφάνιση του ερωτηματολογίου είναι εξαιρετικά σημαντική. Πρέπει να είναι εύκολο και ελκυστικό. Οι οδηγίες για τους απαντώτες πρέπει να είναι σαφείς. Το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου πρέπει να διευθετηθεί κατά τέτοιο τρόπο ώστε να μεγιστοποιηθεί η συνεργασία τους. Οι αρχικές ερωτήσεις θα πρέπει να είναι απλές, να παρουσιάζουν σε μεγάλο βαθμό ενδιαφέρον και να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή. Η μεσαία ενότητα του ερωτηματολογίου θα πρέπει να περιλαμβάνει τις δύσκολες ερωτήσεις, οι λίγες τελευταίες ερωτήσεις θα πρέπει να είναι πολύ ενδιαφέρουσες, έτσι ώστε να ενθαρρύνουν τους απαντώτες να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο (Cohen και Manion 1997).

Η χρήση γραπτών ερωτηματολογίων, τα οποία οι ερωτώμενοι μπορούν να πάρουν μαζί τους και να τα συμπληρώσουν στον ελεύθερο χρόνο τους, παρουσιάζουν αρκετά πλεονεκτήματα. Ωστόσο ο τρόπος αυτός συλλογής δεδομένων έχει δεχθεί επικρίσεις και έχουν εκφραστεί ποικίλες επιφυλάξεις.

Η χρήση του ερωτηματολογίου με ερωτήσεις κλειστού τύπου, ως μέσο συλλογής δεδομένων, προτιμάται για τους παρακάτω λόγους (Bird και συν, 1999.Faulkner και συν, 1999).

- Είναι εύχρηστο μέσο συλλογής πληροφοριών.
- Είναι οικονομική, από πλευράς χρόνου, η συμπλήρωσή του.
- Διατηρείται η ανωνυμία των υποκειμένων.
- Μπορεί να ερωτηθεί μεγάλο δείγμα υποκειμένων με ποικιλία στη σύνθεσή του ως προς: το φύλο, την ηλικία, τις γραμματικές γνώσεις, το επάγγελμα κ. ά.
- Απαντούν όλα τα υποκείμενα στις ίδιες ερωτήσεις.
- Παρέχει ποικίλες πληροφορίες σε πολλούς τομείς: γνώσεις, εμπειρίες, συναισθήματα, στάσεις κ. ά.
- Μπορούν να σχεδιαστούν έτσι ώστε τα δεδομένα που θα προκύψουν να ταξινομηθούν, να επεξεργαστούν και να αξιοποιηθούν σχετικά εύκολα και να οδηγήσουν σε ουσιαστικές διαπιστώσεις και συμπεράσματα (Αθανασίου,2003).

Ωστόσο υπάρχουν και μειονεκτήματα τα οποία προβάλλουν οι επικριτές του ερωτηματολογίου :

- Οι πληροφορίες είναι δύσκολο να ελεγχθούν ως προς την εγκυρότητα και την αξιοπιστία τους. Τα υποκείμενα μπορεί να απαντούν πρόχειρα και βιαστικά, είτε γιατί δεν μπορούν να κάνουν αλλιώς, είτε γιατί θέλουν να τελειώνουν όσο γίνεται γρηγορότερα.
- Ερωτήσεις που σχετίζονται με προσωπικά θέματα ή αναφέρονται σε τομείς που τα υποκείμενα δε θέλουν να μιλήσουν, δύσκολα απαντώνται ή απαντώνται χωρίς ειλικρίνεια, πρόχειρα και τυπικά.
- Περιορίζεται ο αυθορμητισμός των υποκειμένων και οι απαντήσεις υποβάλλονται από τον ερευνητή μέσω των απαντήσεων που δίνει για επιλογή.
- Υπάρχει κίνδυνος να δοθούν παραπλανητικές απαντήσεις, προκειμένου τα υποκείμενα και τους εαυτούς τους να προστατέψουν και τον ερευνητή να ικανοποιήσουν (Αθανασίου, 2003).

Η ερευνητική προσπάθεια και διαδικασία που ακολουθήθηκε στην εργασία μας ήταν η εξής: α) διαμορφώθηκαν και οριστικοποιήθηκαν ο σκοπός και οι ειδικότεροι στόχοι της έρευνας, β) αποφασίστηκε η μεθοδολογική προσέγγιση, γ) καθορίστηκαν οι μεταβλητές που θα αξιοποιούνταν, δ) επιλέχθηκε το δείγμα, ε) έγιναν συνεντεύξεις και συζητήσεις με υποκείμενα της έρευνας, με σκοπό τη διαμόρφωση του ερωτηματολογίου, στ) καταρτίστηκε και οριστικοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο, ζ) διανεμήθηκαν τα ερωτηματολόγια και μετά από τρεις μήνες συγκεντρώθηκαν, η) έγινε η κωδικοποίηση, επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων με χρήση υπολογιστή.

Προκειμένου λοιπόν να συλλέξουμε τις πληροφορίες που επιθυμούσαμε, έγινε προσπάθεια να περιοριστούν οι κίνδυνοι που ελλοχεύουν, με την εσφαλμένη χρήση του ερωτηματολογίου και να αξιοποιηθούν όσο το δυνατόν περισσότερο τα θετικά του σημεία.

Το ερωτηματολόγιο, το οποίο κατασκευάστηκε με βάση τη βιβλιογραφία και κυρίως ερευνητικές εργασίες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου οι οποίες είναι αποτυπωμένες σε έκδοσή του με τίτλο «Η Ποιότητα στην εκπαίδευση» (2008), αλλά και άλλα ερωτηματολόγια συναφών ερευνών, περιλάμβανε 33 ερωτήσεις και συνοδεύονταν από μία επιστολή η οποία εξηγούσε τον τρόπο συμπλήρωσής του, το στόχο της έρευνας και τόνιζε εμφατικά την ανωνυμία στην έρευνα. Στην πλειονότητά τους οι ερωτήσεις διαμορφώθηκαν σε κλειστή μορφή, εκτός από μία ανοιχτή στο

τέλος, με περιθώρια επιλογής απάντησης σε περισσότερες από μία, για να μη περιοριστούν ο τρόπος σκέψης και οι απόψεις του καθένα στα επί μέρους θέματα. Οι ερωτήσεις αυτές χαρακτηρίζονται ως «εξαρτημένες μεταβλητές» και συλλέγουν πληροφορίες για μια πραγματική κατάσταση ή συμπεριφορά. Οι κλειστές ερωτήσεις έχουν το μειονέκτημα να περιορίζουν την ελευθερία των υποκειμένων στις απαντήσεις τους, όμως έχουν το μεγάλο πλεονέκτημα να τις απαντούν οι ερωτώμενοι πολύ γρήγορα και να γίνεται πιο εύκολη η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων.

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου είναι κλειστού τύπου. Ζητούνται απαντήσεις του τύπου ΝΑΙ-ΟΧΙ, να συμπληρωθεί με χ η απάντηση που εξέφραζε περισσότερο τις απόψεις τους σε κάθε ερώτηση, πολλαπλής επιλογής και διαβαθμισμένης επιλογής. Στις ερωτήσεις διαβαθμισμένης επιλογής οι απαντήσεις τοποθετούνται στο διάστημα 0 έως 6 (τύπος Likert). Η διαβαθμιστική κλίμακα των απαντήσεων ήταν: α) καθόλου(1) ως πάρα πολύ(6), β)δύσκολα(1) ως εύκολα(6), γ)διαφωνώ(1) ως συμφωνώ(6), δ) απόλυτα(1) ως καθόλου(6).

Μέρη του ερωτηματολογίου

A) Μέρος

Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου περιλήφθηκαν έντεκα ερωτήσεις που αναφέρονταν στα ατομικά, δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων (φύλο, ηλικία, χρόνια υπηρεσίας, σπουδές, προϋπηρεσία στο ίδιο σχολείο κ.λ.π.), που έλαβαν μέρος στην έρευνα. Οι ερωτήσεις αυτές χαρακτηρίζονται ως «ανεξάρτητες μεταβλητές». Με βάση τις μεταβλητές αυτές θα αναλυθούν οι απαντήσεις του δείγματος.

Οι υπόλοιπες 22 ερωτήσεις, «εξαρτημένες μεταβλητές», ομαδοποιούνται σε 4 επιμέρους κατηγορίες (μέρη), που κάθε μια διερευνά μια πτυχή του θέματος:

B) Μέρος

Οι ερωτήσεις 12,13,14,15,16,17 και 18, διερευνούν αν τα υποκείμενα της έρευνας έχουν επιμορφωθεί σε κάποιο γνωστικό αντικείμενο, για πόσο χρόνο και από ποιον επιμορφωτικό φορέα, τα θέματα στα οποία επιμορφώθηκαν και τη γνώμη τους σχετικά με την επιμόρφωση που έλαβαν.

Γ) Μέρος

Οι ερωτήσεις 19,20,και 21, διερευνούν τις απόψεις των υποκειμένων της έρευνας, για τις δυσκολίες που παρουσιάζονται στο έργο τους, σε ποιους τομείς και πως κατά τη γνώμη τους αυτές ξεπερνιούνται.

Δ) Μέρος

Οι ερωτήσεις 22και 23, διερευνούν τις απόψεις των διευθυντών-ντριών σχολικών μονάδων, σχετικά με τη συμβολή της εμπειρίας και της επιμόρφωσης, στην άσκηση των καθηκόντων τους.

Ε) Μέρος

Οι ερωτήσεις 25,26,27,28,29,30,31,32 και 33, διερευνούν τις απόψεις των υποκειμένων για την προτιμώμενη μορφή επιμόρφωσης, το περιεχόμενό της, το χρόνο διεξαγωγής της, τα κίνητρα για τους επιμορφούμενους, την υποχρεωτικότητά της, το φορέας της και την ιδιότητα των επιμορφωτών.

Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε στους διευθυντές-ντριες ιδιοχείρως με επίσκεψη σε αρκετά δημοτικά σχολεία, ενώ όπου δεν ήταν δυνατόν να διανεμηθεί ιδιοχείρως, διανεμήθηκε από φίλους-συναδέλφους και κυρίως από σχολικούς συμβούλους και προϊσταμένους που υπηρετούν στους τέσσερις νομούς της περιφέρειας της Θεσσαλίας, με συνοδευτική επιστολή. Η συνοδευτική επιστολή τόνιζε εμφαντικά την ανωνυμία των συμμετεχόντων στην έρευνα, το στόχο της έρευνας και τον τρόπο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου.

1.7 Εγκυρότητα και αξιοπιστία του ερωτηματολογίου

Επιδιώκοντας να αναπτύξουμε ένα **αξιόπιστο**, **έγκυρο** και **αποτελεσματικό** ερωτηματολόγιο, με στόχο την αξιοποίησή του στην παρούσα έρευνα, υιοθετούμε κάποια κριτήρια με τα χαρακτηριστικά τους, για την επιλογή των ερωτήσεων και τη σύνταξή του (Bird και συν.1999. Cohen και Manion 1994. Faulkner και συν. 1999).

Τα *χαρακτηριστικά* των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου μας είναι τα εξής:

- Να σχετίζονται άμεσα με τους θεωρητικούς προβληματισμού μας, έτσι όπως αυτοί διατυπώθηκαν στο πρώτο μέρος αυτής της εργασίας.
- Να ανταποκρίνονται στους σκοπούς της έρευνας.
- Να πληρούν τις προϋποθέσεις της σαφήνειας και της ακρίβειας.
- Να μην φέρνουν σε δύσκολη θέση τον ερωτώμενο.
- Να μην ωθούν τον ερωτώμενο προς μια συγκεκριμένη απάντηση.
- Να μην υπάρχουν συναισθηματικά φορτισμένες λέξεις.

- Να διευκολύνουν τη διερεύνηση των ερευνητικών μας ερωτημάτων.
- Να ανταποκρίνονται στις δυνατότητες των υποκειμένων που θα λάβουν μέρος στην έρευνα, έτσι ώστε να εξασφαλίζονται το δυνατόν αντικειμενικές πληροφορίες.
- Να κατανοούνται ως προς το γλωσσικό κώδικα.
- Να διευκολύνουν τη συλλογή του ερευνητικού υλικού.
- Να είναι εύκολη και μέσα στις δυνατότητές μας η επεξεργασία τους.

Αφού κατασκευάστηκε, δόθηκε σε 3 διευθυντές-ντρίες σχολικών μονάδων, ώστε να γίνει η πιλοτική δοκιμή του (Bell, 2001). Ελέγχθηκε έτσι, ο χρόνος που απαιτείται για τη συμπλήρωσή του, η ύπαρξη ασαφών ερωτήσεων, η εμφάνισή του, αν υπάρχουν παραλείψεις γύρω από το θέμα της έρευνας και αν υπάρχουν ερωτήσεις ενοχλητικές για τα υποκείμενα της έρευνας. Οι παρατηρήσεις των παραπάνω διευθυντών-ντριών αφορούσαν κυρίως κάποια ερωτήματα που δεν είχαν τεθεί, ενώ διαπιστώθηκε ότι οι ερωτήσεις ήταν κατανοητές και η εμφάνιση του ερωτηματολογίου ικανοποιητική. Ο χρόνος συμπλήρωσης ήταν περίπου 16 λεπτά. Μετά τις τελικές προσθήκες και διορθώσεις, προέκυψε το τελικό ερωτηματολόγιο που δόθηκε στα υποκείμενα της έρευνας.

Η **πιλοτική δοκιμή** του ερωτηματολογίου (Bell, 2001), το **ενημερωτικό κείμενο** στο οποίο επισημαίνεται το πόσο σημαντική είναι η συμβολή του κάθε υποκειμένου, καθώς και η τήρηση της ανωνυμίας όσων συμμετέχουν, το **είδος** των ερωτήσεων, όπου καλούνται τα υποκείμενα να απαντήσουν πώς σκέπτονται ή αισθάνονται, που είναι κυρίως ερωτήσεις που αναφέρονται σε εμπειρικές γνώσεις και στοιχεία που χαρακτηρίζουν τα υποκείμενα της έρευνας, ο **τύπος** των ερωτήσεων, κλειστού τύπου διχοτομικές και τριχοτομικές ερωτήσεις, πολλαπλής επιλογής και η ανοιχτή ερώτηση, διευκολύνουν τα υποκείμενα να συμπληρώσουν τις απαντήσεις και μάλιστα κάποιες που δεν έχουν προβλεφθεί από τον ερευνητή (Βάμβουκας, 1993), τα **χαρακτηριστικά** των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου μας, όπως αυτά υιοθετηθήκαν και αναφέρονται πιο πάνω, η **δομή και παρουσίαση** του ερωτηματολογίου με την εισαγωγική επιστολή, τις εύκολες ερωτήσεις να τοποθετούνται στην αρχή του ερωτηματολογίου, το μέγεθός του να είναι τέτοιο ώστε να μη θυσιάζουμε πληροφοριακά στοιχεία, αλλά και να μην κουράζει υπερβολικά τα υποκείμενα της έρευνας, η ανοιχτή ερώτηση στην οποία οι ερωτώμενοι καλούνται να εκφράσουν καινοτόμες ιδέες και το ευπαρουσίαστο του ερωτηματολογίου, όλα αυτά συντελούν, ώστε να μπορεί κανείς να αξιολογήσει την **εγκυρότητα** του ερευνητικού εργαλείου που επιλέχθηκε για τη συγκεκριμένη έρευνα.

Η **αξιοπιστία** του εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε, κάτω από τις συνθήκες που πραγματοποιήθηκε η έρευνα, δεν επέτρεψαν τον έλεγχο της αξιοπιστίας με κάποια γνωστή μέθοδο ελέγχου(Κυριαζή, 2000). Η προσπάθεια να προστατευθεί η αξιοπιστία του οργάνου μέτρησης εστιάζεται στις σαφείς και απλές ερωτήσεις, στις επεξηγήσεις που δίνονταν στα υποκείμενα της έρευνας, στο υψηλό επίπεδο μόρφωσης των υποκειμένων και στο γεγονός ότι το θέμα τους αφορούσε άμεσα και ήταν γνωστά για αυτούς όλα όσα τους ζητούνταν να απαντήσουν.

Για την **αξιολόγηση της εγκυρότητας της έρευνας** έγινε προσπάθεια να τηρηθούν μερικά βασικά κριτήρια εγκυρότητας(Βάμβουκας,1993). α)Για την **αντικειμενικότητα**, σ' όλα τα στάδια διεξαγωγής της έρευνας, έγινε προσπάθεια να μην εισάγονται προσωπικές πεποιθήσεις και ο ερευνητής να κρατά ουδέτερη στάση, β)για τη **μεθοδικότητα** της έρευνας εξασφαλίστηκε η πλέον καταλληλότερη τεχνική, αυτή του ερωτηματολογίου, αφού για τη συγκεκριμένη έρευνα αποκλείστηκαν άλλες τεχνικές, όπως η τεχνική της συνέντευξης και η τεχνική της παρατήρησης, γ)η **επαναληπτικότητα** της έρευνας εξασφαλίζεται επειδή δίνονται στην εργασία όλες οι απαραίτητες πληροφορίες, ώστε η έρευνα να μπορεί να επαναληφθεί από άλλο ερευνητή, δ) η **εμπειρικότητα** της έρευνας εξασφαλίζεται επίσης στην εργασία μας, επειδή το αντικείμενο της έρευνας είναι παρατηρήσιμο και μετρήσιμο και οι μεταβλητές της έρευνας μπορούν να παρατηρηθούν.

1.8 Δείγμα της έρευνας

Με τον όρο «δείγμα» εννοούμε τον τελικό αριθμό των ατόμων (υποκειμένων) που επιλέγονται με διάφορες τεχνικές από ένα ευρύτερο σύνολο (πληθυσμό), προκειμένου να λάβουν μέρος στην έρευνα. Ο πληθυσμός της έρευνάς μας είναι οι 272 διευθυντές-ντρίες σχολικών μονάδων που υπηρετούν σε δημοτικά σχολεία της περιφέρειας Θεσσαλίας. Μοιράστηκαν 180 ερωτηματολόγια. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 122 διευθυντές-ντρίες σχολικών μονάδων που καλύπτει το 44,48% του πληθυσμού.

Έγινε προσπάθεια τα υποκείμενα της έρευνας να αντιπροσωπεύουν όσο το δυνατό καλύτερα τον πληθυσμό της περιφέρειας Θεσσαλίας, στην οποία διεξήχθη η έρευνα και γι' αυτό επελέγησαν, όσο ήταν δυνατό, σε ίσο αναλογικά αριθμό διευθυντές-ντρίες και από τους τέσσερις νομούς της Θεσσαλίας. Έτσι το δείγμα αποτέλεσαν 37 διευθυντές-ντρίες από το νομό της Λάρισας, 30 από τη Μαγνησία, 23 από την

Καρδίτσα, 32 από τα Τρίκαλα και προέρχονταν, όσο το δυνατόν αναλογικότερα, από δημοτικά σχολεία αγροτικών, ημιαστικών και αστικών περιοχών.

Χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της δειγματοληψίας κατά δεσμίδες (Βάμβουκας, 1993), που αποτελεί μια εναλλακτική τεχνική τυχαίας δειγματοληψίας και δόθηκε έτσι η δυνατότητα ώστε να ερωτηθούν διευθυντές-ντρίες από όλες τις περιοχές (αγροτικές, ημιαστικές, αστικές) και από όλους τους νομούς της Θεσσαλίας.

Σύμφωνα με το Βεργίδη(1999), η δειγματοληψία κατά δεσμίδες είναι μια καλή τεχνική δειγματοληψίας για τη διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών, όταν ο πληθυσμός -στόχος είναι αριθμητικά μεγάλος και γεωγραφικά διασκορπισμένος.

1.9 Συλλογή και καταγραφή των δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων της έρευνας, μέσω των ερωτηματολογίων, πραγματοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα από 10 Νοεμβρίου του 2009, μέχρι 30 Ιανουαρίου του 2010, από σχολεία των τεσσάρων νομών της περιφέρειας Θεσσαλίας.

Έχοντας υπόψη παλαιότερη έρευνα της Παπαναούμ(1995), που αφορούσε τους διευθυντές-ντρίες σχολικών μονάδων και διεξήχθη με ταχυδρομική αποστολή του ερωτηματολογίου, ότι μόνο το 23% των διευθυντών-ντριών επέστρεψαν συμπληρωμένο το ερωτηματολόγιο, ποσοστό ιδιαίτερα χαμηλό για τα διεθνή αλλά και για τα ελληνικά δεδομένα, αποφασίστηκε να μη γίνει η ταχυδρόμηση των ερωτηματολογίων επειδή περιείχε τον κίνδυνο να μην υπάρχει υψηλό ποσοστό ανταπόκρισης(Βάμβουκας, 1993).

Αποφασίστηκε να γίνει επί τόπου επίδοση των ερωτηματολογίων, ιδιοχείρως, με επίσκεψη σε αρκετά δημοτικά σχολεία, ενώ όπου δεν ήταν δυνατό να διανεμηθεί ιδιοχείρως, διανεμήθηκε κυρίως από φίλους σχολικούς συμβούλους και προϊσταμένους, που υπηρετούν στους τέσσερις νομούς της περιφέρειας της Θεσσαλίας.

Τα ερωτηματολόγιο δίδονταν στο υποκείμενο της έρευνας, ώστε να το συμπληρώσει κάποια χρονική στιγμή που δεν θα είχε φόρτο εργασίας και, ή θα δινόταν στο σχολικό σύμβουλο ή προϊστάμενο, ή θα παραδίδονταν ιδιοχείρως σε μια δεύτερη επίσκεψη συμπληρωμένο.

Το σχέδιο για την επίδοση των ερωτηματολογίων και η διαδικασία συλλογής των δεδομένων ως επιλογή αποδείχτηκε επιτυχής.

Η εμπλοκή, κυρίως των σχολικών συμβούλων και των προϊσταμένων, υπήρξε καθοριστική για τη διακίνηση και τη συλλογή των ερωτηματολογίων και εντός

περίπου τριών μηνών συγκεντρώθηκαν τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια. Από τα 180 ερωτηματολόγια, που μοιράστηκαν σε διευθυντές-ντρίες των τεσσάρων νομών της Θεσσαλίας, συμπληρώθηκαν και επιστράφηκαν 122, ποσοστό 67,77%.

1.10 Ανάλυση των δεδομένων

Στατιστική ανάλυση

Για την εισαγωγή και στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό **SPSS (Statistical Package for Social Sciences) ver. 18.0.** for Windows. Χρησιμοποιήθηκαν μέθοδοι της περιγραφικής στατιστικής για την παρουσίαση και περιγραφή των αριθμητικών δεδομένων αφενός, και αφετέρου μέθοδοι της επαγωγικής στατιστικής

Οι περιγραφικές μέθοδοι αφορούσαν στην κατασκευή πινάκων και διαγραμμάτων κατανομής και στον υπολογισμό των μέσων όρων (M.O.) και των τυπικών αποκλίσεων (T.A.) των ποσοτικών μεταβλητών, ενώ οι επαγωγικές μέθοδοι για ποσοτικές εξαρτημένες αφορούσαν στον έλεγχο T-Test για ανεξάρτητα δείγματα.

Επίσης έγινε υπολογισμός των Συντελεστών Συσχέτισης Pearson (r) και της σημαντικότητάς τους.

Όλοι οι έλεγχοι στατιστικής σημαντικότητας ήταν διπλής κατεύθυνσης και το επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε στο 95%.

Με βάση τις στατιστικές αναλύσεις προέκυψαν τα αποτελέσματα, τα οποία παρατίθενται αναλυτικά στο επόμενο κεφάλαιο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

2. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ – ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ – ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1 Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα ευρήματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων.

Σκοπός της ανάλυσης είναι να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα. Πιο συγκεκριμένα επιδιώκεται να γίνει περιγραφή της επιμόρφωσης, σχετικά με το είδος, το περιεχόμενο και την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης που έχουν λάβει ως τώρα οι διευθυντές σχολικών μονάδων, να φανεί η γνώμη τους για τα επιμορφωτικά προγράμματα στα οποία συμμετείχαν και να εξεταστεί εάν αυτά αποκλίνουν από τις επιθυμίες τους, οπότε αυτό θα σημαίνει και την ύπαρξη επιμορφωτικών αναγκών, που αφορούν το σύγχρονο ρόλο του διευθυντή, όπως αυτός παρουσιάζεται μέσα από τη βιβλιογραφία.

Στη συνέχεια επιδιώκεται να εξεταστούν οι δυσκολίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην εκπλήρωση του πολυδιάστατου ρόλου τους, ο τρόπος που τα αντιμετωπίζουν και ο χρόνος που δαπανούν για την επίλυσή τους, αποκαλύπτοντας έτσι, από τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τα προβλήματά τους, την ύπαρξη των επιμορφωτικών αναγκών τους.

Κατόπιν επιδιώκεται να διατυπωθεί, η συμβολή της εμπειρίας, των επιστημονικών γνώσεων και της επιμόρφωσης των διευθυντών-ντριών, στην άσκηση του διευθυντικού τους έργου, καθώς επίσης και να παρουσιαστούν οι αντιλήψεις, στάσεις, απόψεις και επιθυμίες των διευθυντών-ντριών, σχετικά με το είδος, τη μορφή και το περιεχόμενο της επιμόρφωσης που προτείνουν, για την επιτυχή διεκπεραίωση του έργου τους.

Τέλος, επιδιώκεται να διαπιστωθεί αν όλοι οι διευθυντές-ντριες έχουν κοινές επιμορφωτικές ανάγκες και επιθυμίες ή αν αυτές διαφοροποιούνται.

A. Μέρος

Δημογραφικά χαρακτηριστικά: (ερωτήσεις 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11)

Τα χαρακτηριστικά του δείγματος φαίνονται στους πίνακες που ακολουθούν.

Ερώτηση 1: Φύλο;

Πίνακας 1: Κατανομή των υποκειμένων της έρευνας κατά φύλο

		Φύλο			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Γυναίκα	31	25,4	25,6	25,6
	Άντρας	90	73,8	74,4	100,0
	Total	121	99,2	100,0	
Missing	99	1	,8		
Total		122	100,0		

Οι περισσότεροι διευθυντές-ντρίες που έλαβαν μέρος στην έρευνα ήταν άνδρες σε ποσοστό 74,4%.

Ερώτηση 2: Ηλικία;

Πίνακας 2: Κατανομή των υποκειμένων της έρευνας κατά ηλικία

		Ομάδα ηλικίας			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	41-45	14	11,5	12,5	12,5
	46-50	51	41,8	45,5	58,0
	51-55	29	23,8	25,9	83,9
	56-60	18	14,8	16,1	100,0
	Total	112	91,8	100,0	
Missing	System	10	8,2		
Total		122	100,0		

Το 45,5% των διευθυντών-ντριών δηλώνει ηλικία από 46-50 ετών. Οι 18 διευθυντές-ντρίες είναι πάνω από 55έτη, ποσοστό 16,1%.

Ερώτηση 3: Οικογενειακή κατάσταση;

Πίνακας 3: Οικογενειακή κατάσταση διευθυντών-ντριών

Οικογενειακή κατάσταση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άγαμος	6	4,9	5,0	5,0
	Έγγαμος	109	89,3	90,1	95,0
	Άλλο	6	4,9	5,0	100,0
	Total	121	99,2	100,0	
Missing	99	1	,8		
Total		122	100,0		

Οι 109 απαντώντες διευθυντές-ντριες, ήτοι το 90,1%, δηλώνουν έγγαμοι.

Ερώτηση 4: Χρόνια υπηρεσίας (συνολικά);

Πίνακας 4: Χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας (συνολικά) των διευθυντών-ντριών

Χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας (συνολικά)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μέχρι και 25	36	29,5	29,5	29,5
	26-30	46	37,7	37,7	67,2
	>30	40	32,8	32,8	100,0
	Total	122	100,0	100,0	

Το 37,7% των διευθυντών-ντριών βρίσκεται στην κατηγορία των 26-30 ετών εκπαιδευτικής υπηρεσίας και το 32,8% έχει υπηρεσία πάνω από 30 χρόνια, γεγονός που ενισχύει την άποψη ότι ένα από τα βασικά κριτήρια επιλογής των διευθυντών-ντριών στην εκπαίδευση αποτελεί η αρχαιότητα.

Ερώτηση 5: Πόσα χρόνια ασκείτε διευθυντικά καθήκοντα σε σχολική μονάδα;

Πίνακας 5: Προϋπηρεσία ως διευθυντής -ντρια

Προϋπηρεσία ως Δ/ντής-ντρια

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μέχρι και 4	55	45,1	46,2	46,2
	5-8	44	36,1	37,0	83,2
	>8	20	16,4	16,8	100,0
	Total	119	97,5	100,0	
Missing	System	3	2,5		
Total		122	100,0		

Διευθυντικά καθήκοντα από 1-4 έτη ασκεί το 46,2% των υποκειμένων της έρευνάς μας, ενώ το 37% βρίσκεται στην κατηγορία από 4-8 έτη. Από ότι φαίνεται οι περισσότεροι διευθυντές-ντρίες, το 83,2% έχουν σχετικά μικρή και μέτρια εμπειρία.

Ερώτηση 6: Πόσα χρόνια ασκείτε διευθυντικά καθήκοντα στην ίδια σχολική μονάδα;

Πίνακας 6: Προϋπηρεσία διευθυντή-ντρίας στο ίδιο σχολείο

		Προϋπηρεσία διευθυντή-ντρίας στο ίδιο σχολείο			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μέχρι και 4	95	77,9	80,5	80,5
	>4	23	18,9	19,5	100,0
	Total	118	96,7	100,0	
Missing	System	4	3,3		
Total		122	100,0		

Οι 95 διευθυντές-ντρίες (80,5%), υπηρετούν στο ίδιο σχολείο την τελευταία τετραετία.

Ερώτηση 7: Η οργανικότητα του σχολείου στο οποίο υπηρετείτε;

Πίνακας 7: Οργανικότητα σχολείου

		Οργανικότητα Σχολείου			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	4θέσιο	18	14,8	14,8	14,8
	5θέσιο	3	2,5	2,5	17,2
	6θέσιο	50	41,0	41,0	58,2
	7θέσιο	4	3,3	3,3	61,5
	8θέσιο	12	9,8	9,8	71,3
	9θέσιο	1	,8	,8	72,1
	10θέσιο	5	4,1	4,1	76,2
	12θέσιο	29	23,8	23,8	100,0
Total		122	100,0	100,0	

Το 41% των σχολείων στα οποία υπηρετούν οι διευθυντές-ντρίες της έρευνάς μας είναι 6/θέσια, ενώ το 23,8% είναι 12/θέσια. Οι απαντήσεις όσον αφορά την οργανικότητα των σχολείων είναι ενδιαφέρουσες, για να διαπιστωθεί αν οι επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών μεταβάλλονται ανάλογα με αυτή.

Ερώτηση 8: Άλλες σπουδές πέρα από το πτυχίο βασικών σπουδών που διοριστήκατε;

Πίνακας 8: Άλλες σπουδές των υποκειμένων της έρευνας

Άλλες σπουδές	Συχνότητα	%
ΑΕΙ	26	21,3
Παιδαγωγικό τμήμα ή Εξομοίωση	105	86,1
Διδασκαλείο	39	32
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	9	7,4
Διδακτορικό Δίπλωμα	1	0,8
Πιστοποιημένη γνώση Ξένης Γλώσσας	35	28,7
Πιστοποιημένη γνώση Η/Υ	92	75,4

Οι 26 διευθυντές-ντριες της έρευνάς μας (21,3%) έχουν πτυχίο Α.Ε.Ι., το 86,1% των διευθυντών-ντριών έχει κάνει εξομοίωση, οι 39 (32%) έχουν τελειώσει διδασκαλείο, οι 9 (7,4%) έχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα και 1 έχει διδακτορικό δίπλωμα. Ξένες γλώσσες γνωρίζει το 28,7%, ενώ πιστοποιημένη γνώση Η/Υ έχει το 75,4%. Φαίνεται ότι οι περισσότεροι διευθυντές-ντριες χρησιμοποιούν τον τίτλο σπουδών του διδασκαλείου για μοριοδότηση στην επιλογή τους.

Ερώτηση 9: Το σχολείο σας ανήκει στο Νομό;

Πίνακας 9: Τα σχολεία της έρευνας ανήκουν στους Νομούς

Το σχολείο ανήκει στο Νομό

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καρδίτσας	23	18,9	18,9	18,9
Λάρισας	37	30,3	30,3	49,2
Μαγνησίας	30	24,6	24,6	73,8
Τρικάλων	32	26,2	26,2	100,0
Total	122	100,0	100,0	

Τα σχολεία στα οποία υπηρετούν οι διευθυντές-ντριες της έρευνάς μας προέρχονται τα 37 (30,3%) από το ν. Λάρισας, τα 32 (26,2%) από το ν. Τρικάλων, τα 30 (24,6%) από το ν. Μαγνησίας και τα 23 (18,9%) από το ν. Καρδίτσας. Τα συγκεκριμένα ποσοστά είναι περίπου αναλογικά του πληθυσμού των σχολείων του κάθε νομού.

Ερώτηση 10: Το σχολείο σας βρίσκεται σε περιοχή;

Πίνακας 10: Περιοχή σχολείου

		Περιοχή σχολείου			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αστική (>20.000)	52	42,6	42,6	42,6
	Ημιαστική (5000-20.000)	33	27,0	27,0	69,7
	Αγροτική (<5000)	37	30,3	30,3	100,0
	Total	122	100,0	100,0	

Το 42,6% των σχολείων στα οποία υπηρετούν οι διευθυντές- ντριες της έρευνάς μας βρίσκονται σε αστική περιοχή, το 27% σε ημιαστική και το 30,3% σε αγροτική περιοχή.

Ερώτηση 11: Πόσους μαθητές έχει το σχολείο σας;

Πίνακας 11: Αριθμός μαθητών ανά σχολείο

		Αριθμός μαθητών ανά σχολείο			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μέχρι και 50	16	13,1	13,1	13,1
	51-100	49	40,2	40,2	53,3
	101-200	34	27,9	27,9	81,1
	>200	23	18,9	18,9	100,0
	Total	122	100,0	100,0	

Στο 40,2% των σχολείων της έρευνάς μας φοιτούν 51-100 μαθητές. Ενώ σε 23 σχολεία (18,9%) φοιτούν πάνω από 200 μαθητές.

B. Μέρος

Διερεύνηση απόψεων των διευθυντών-ντριών για την επιμόρφωση που έλαβαν
(ερωτήσεις 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18)

Ερώτηση 12: Κατά τη διάρκεια της θητείας σας σε διευθυντική θέση, επιμορφωθήκατε σε κάποιο γνωστικό αντικείμενο που έχει σχέση με τη διοίκηση της σχολικής μονάδας;

Πίνακας 12: Επιμόρφωση στη διοίκηση σχολικής μονάδας κατά τη διάρκεια της θητείας σε διευθυντική θέση

Επιμόρφωση στη διοίκηση σχολικής μονάδας κατά τη διάρκεια της θητείας
σε διευθυντική θέση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	53	43,4	45,3	45,3
	Όχι	64	52,5	54,7	100,0
	Total	117	95,9	100,0	
Missing	99	5	4,1		
Total		122	100,0		

Κατά τη διάρκεια της θητείας σε διευθυντική θέση μόνο το 45,3% δηλώνει ότι συμμετείχε σε προγράμματα επιμόρφωσης. Υψηλό είναι το ποσοστό, 54,7%, που δηλώνει ότι δεν έχει λάβει επιμόρφωση.

Ερώτηση 13: Κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας σας, επιμορφωθήκατε σε κάποιο γνωστικό αντικείμενο που έχει σχέση με τη διοίκηση της σχολικής μονάδας;

Πίνακας 13: Επιμόρφωση στη διοίκηση σχολικής μονάδας κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας

Επιμόρφωση στη διοίκηση σχολικής μονάδας κατά τη διάρκεια της
υπηρεσίας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	45	36,9	37,2	37,2
	Όχι	76	62,3	62,8	100,0
	Total	121	99,2	100,0	
Missing	99	1	,8		
Total		122	100,0		

Κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας τους, τα υποκείμενα της έρευνάς μας, δηλώνουν σε ποσοστό 62,8% ότι δεν έχουν επιμορφωθεί σε θέματα διοίκησης σχολικής

μονάδας. Σε συσχέτιση των πινάκων 12,13 και 15, φαίνεται ότι τα υποκείμενα της έρευνας που δεν έχουν δεχθεί επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης σχολικής μονάδας, πριν ή μετά την ανάληψη της διευθυντικής θέσης, είναι συνολικά 60 διευθυντές-ντριες (49,6%), ενώ το ποσοστό των επιμορφούμενων είναι 50,4%.

Ερώτηση 14: Ποιος ήταν ο φορέας επιμόρφωσης;

Πίνακας 14: Φορείς επιμόρφωσης

Φορέας επιμόρφωσης	Συχνότητα	%
ΣΕΛΔΕ	10	8,2
Π.Ε.Κ.	18	14,8
Α.Ε.Ι,	10	8,2
Παιδαγωγικό Ινστιτούτο	18	14,8
Εθν. Κέντρο Δημ. Διοίκησης	22	18
Δε γνωρίζω	5	4,1
Άλλος φορέας	17	13,9

Κυριότεροι φορείς επιμόρφωσης των διευθυντών-ντριών σχολικών μονάδων αναδεικνύονται το Εθνικό Κέντρο Δημ. Διοίκησης (18%), Π.Ε.Κ. και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (14,8%). Το ποσοστό (13,9%) «άλλος φορέας» προέρχεται από φορείς επιμόρφωσης, όπως γραφείο εκπαίδευσης, σύλλογος δασκάλων, ΥΠΕΠΘ -ΕΠΕΑΕΚ.

Ερώτηση 15: Πόση ήταν η χρονική διάρκεια της επιμόρφωσής σας;

Πίνακας 15: Διάρκεια επιμόρφωσης

		Διάρκεια επιμόρφωσης			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Δεν επιμορφώθηκαν	60	49,2	49,6	49,6
	Ημερήσια	14	11,5	11,6	61,2
	Ολιγοήμερη	23	18,9	19,0	80,2
	Τρίμηνη	8	6,6	6,6	86,8
	Εξάμηνη	4	3,3	3,3	90,1
	Ετήσια	12	9,8	9,9	100,0
	Total	121	99,2	100,0	
Missing	99	1	,8		
Total		122	100,0		

Σχετικά με τη χρονική διάρκεια της επιμόρφωσης που δέχθηκαν τα υποκείμενα της έρευνάς μας, το 19% έλαβε ολιγοήμερη επιμόρφωση και το 11,6% ημερήσια. Η ετήσια επιμόρφωση που δηλώθηκε από το 9,9% του δείγματος μας είναι η

επιμόρφωση της ΣΕΛΔΕ, η οποία ήταν κοινή για όλους τους εκπαιδευτικούς και όχι εξειδικευμένη για διευθυντές-ντριες σχολικών μονάδων.

Ερώτηση 16: Τα θέματα της επιμόρφωσης που λάβατε, ήταν σχετικά με κάποια από τα παρακάτω θέματα;

Πίνακας 16: Θέματα επιμόρφωσης που έλαβαν τα υποκείμενα της έρευνας

Θέματα επιμόρφωσης που έλαβαν (16.1-16.22)	Συχν.	%
Καθήκοντα διευθυντών-ντριών σχολικής μονάδας	31	25,4
Ο ρόλος του διευθυντή-ντριας ως ηγέτη της σχολικής μονάδας	30	24,6
Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης	31	25,4
Οργάνωση γραφείου και αρχείου	14	11,5
Οικονομική διαχείριση σχολικής μονάδας	6	4,9
Αλληλογραφία σχολικής μονάδας	6	4,9
Εκπαιδευτική νομοθεσία	21	17,2
Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού (μαθητών, προσωπικού κ.α.)	19	15,6
Διαχείριση κρίσεων (σεισμός, πυρκαγιά κ.α.)	20	16,4
Διαχείριση χρόνου	7	5,7
Συμβουλευτική γονέων	13	10,7
Εισαγωγή- χρήση νέων τεχνολογιών- Η/Υ στη σχολική μονάδα	33	27
Ξένα εκπαιδευτικά συστήματα	10	8,2
Ευρωπαϊκά προγράμματα –διασύνδεση σχολείων	10	8,2
Εισαγωγή – υποστήριξη καινοτόμων προγραμμάτων	13	13,1
Προγραμματισμός και αξιολόγηση έργου στη σχολική μονάδα	22	18
Παρακίνηση-Παρώθηση προσωπικού	10	8,2
Σχολικό κλίμα	14	11,5
Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο σπουδών- αναλυτικά προγράμματα	20	16,4
Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	21	17,2
Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	17	13,9
Άλλο	5	4,1

Από την αποτύπωση των απαντήσεων στο συγκεκριμένο ερώτημα, φαίνεται ότι οι διευθυντές-ντριες που έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα, σχετικά με τη διοίκηση του σχολείου, αυτά είναι «Καθήκοντα διευθυντών-ντριών σχολικής μονάδας» και «Οργάνωση και Διοίκηση της εκπαίδευσης» σε ποσοστό 25,4%, «Ο ρόλος του διευθυντή-ντριας ως ηγέτη της σχολικής μονάδας» σε ποσοστό 24,6%, ενώ υψηλό ποσοστό καταγράφεται στην παρακολούθηση επιμορφωτικού προγράμματος για την «Εισαγωγή και χρήση νέων τεχνολογιών- Η/Υ στη σχολική μονάδα»,27%, (αποτέλεσμα του προγράμματος ΕΠΕΑΕΚ, κοινωνία της πληροφορίας).

Πιο εξειδικευμένα θέματα, σύμφωνα με τη σύγχρονη βιβλιογραφία, χρήσιμα στο νέο ρόλο του αποτελεσματικού διευθυντή, παρουσιάζουν χαμηλά ποσοστά. Έτσι στο θέμα « Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού» έχουν επιμορφωθεί μόνο 15,6% των υποκειμένων, στο θέμα «Διαχείριση κρίσεων» μόνο 16,4%, στο θέμα «Εισαγωγή- υποστήριξη καινοτόμων προγραμμάτων» μόνο 13,1%, στο θέμα «Παρακίνηση-παρώθηση προσωπικού» 8,2% και στο θέμα «Σχολικό κλίμα» μόνο 11,5%.

Τα ανωτέρω ποσοστά των απαντήσεων αφορούν το 37,2% από το σύνολο των υποκειμένων της έρευνας(πίνακας 13), αυτούς δηλαδή που έχουν δηλώσει ότι

παρακολούθησαν κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα. Τα ποσοστά αυτά είναι πολύ μικρότερα αν συσχετισθούν με το σύνολο του δείγματος της έρευνας.

Ερώτηση 17: Θεωρείτε ότι η επιμόρφωση σας βοήθησε στο διευθυντικό σας έργο;

Πίνακας 17: Βοήθεια της επιμόρφωσης στο διευθυντικό έργο

Βοήθεια της επιμόρφωσης στο διευθυντικό έργο					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	3	2,5	4,8	4,8
	Λίγο	18	14,8	29,0	33,9
	Αρκετά	27	22,1	43,5	77,4
	Πολύ	14	11,5	22,6	100,0
	Total	62	50,8	100,0	
Missing	System	60	49,2		
Total		122	100,0		

Σχετικά με τη γνώμη των υποκειμένων για τη συμβολή της επιμόρφωσης που έλαβαν στην άσκηση του διευθυντικού τους έργου, φαίνεται ότι το 43,5% απαντά ότι η επιμόρφωση βοήθησε «αρκετά» στην άσκηση του διευθυντικού έργου, το 29% απαντά ότι βοήθησε «λίγο», το 22,6% απαντά ότι βοήθησε «πολύ» και το 4,8% απαντά ότι δε βοήθησε «καθόλου». Φαίνεται ότι το 66,1% των υποκειμένων αναγνωρίζει τη συμβολή της επιμόρφωσης στην επιτυχή άσκηση του διευθυντικού τους έργου.

Ερώτηση 18: Τι θα έπρεπε να βελτιωθεί κατά τη γνώμη σας στο επιμορφωτικό πρόγραμμα που παρακολουθήσατε;

Πίνακας 18: Προτάσεις βελτίωσης προγραμμάτων που παρακολούθησαν τα υποκείμενα της έρευνας

Βελτίωση προγραμμάτων (18.1-18.8)	Συχνότητα	%
Η μέθοδος διδασκαλίας	15	12,3
Η χρονική διάρκεια να αυξηθεί	48	39,3
Η χρονική διάρκεια να μειωθεί	0	0
Ο χώρος επιμόρφωσης	9	7,4
Το επιμορφωτικό υλικό	26	21,3
Το επίπεδο των επιμορφωτών	14	11,5
Το περιεχόμενο	26	21,3
Άλλο	1	0,8

Για τα επιμορφωτικά προγράμματα, στα οποία υπάρχει ανάγκη βελτίωσης, το 39,3% αναφέρει ότι χρειάζεται αύξηση της χρονικής διάρκειας των επιμορφωτικών προγραμμάτων, το 21,3% αναφέρει ότι πρέπει να βελτιωθεί το περιεχόμενο, το

21,3% αναφέρει ότι πρέπει να βελτιωθεί το επιμορφωτικό υλικό, το 11,5% αναφέρει ότι πρέπει να βελτιωθεί το επίπεδο των επιμορφωτών, το 12,3% η μέθοδος διδασκαλίας, το 7,4% ο χώρος της επιμόρφωσης και κανένας δεν επιθυμεί να μειωθεί η χρονική τους διάρκεια. Φαίνεται δηλαδή ότι οι μεγαλύτερες ενστάσεις των υποκειμένων αφορούν τη χρονική διάρκεια, το περιεχόμενο και το επιμορφωτικό υλικό.

Γ. Μέρος

Προβλήματα και δυσκολίες στην άσκηση διευθυντικών καθηκόντων

(ερωτήσεις 19,20,21)

Ερώτηση 19: Πόσο χρόνο δαπανάτε για κάθε μια από τις παρακάτω δραστηριότητες, κατά την άσκηση του έργου σας;

Πίνακας 19: Χρόνος που δαπανάται για δραστηριότητες από διευθυντές-ντριες

Χρόνος που δαπανάται για δραστηριότητες (Πίνακας 19. Ερωτήσεις 19.1-19.18)	Καθόλου		Ελάχιστα		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα πολύ	
	Συχν.	%	Συχν.	%	Συχν.	%	Συχν.	%	Συχν.	%	Συχν.	%
Αλληλογραφία	2	1,7	15	12,5	33	27,5	45	37,5	17	14,2	8	6,7
Διαχείριση συγκρούσεων μαθητών	5	4,1	9	7,4	40	33,1	38	31,4	13	10,7	15	12,4
Διαχείριση συγκρούσεων προσωπικού	42	34,4	33	27	23	18,9	7	5,7	13	10,7	4	3,3
Έλεγχος για την τακτική φοίτηση των μαθητών	15	12,8	23	19,7	32	27,4	23	19,7	13	11,1	11	9,4
Εξωτερικές εργασίες του σχολείου	3	2,6	6	5,2	17	14,8	40	34,8	32	27,8	17	14,8
Επικοινωνία με γονείς	1	0,8	1	0,8	28	23,1	42	34,7	31	25,6	18	14,9
Επικοινωνία με συναδέλφους	1	0,8	3	2,5	13	10,7	31	25,6	35	28,9	38	31,1
Επικοινωνία με το Γραφείο Εκπαίδευσης	3	2,5	9	7,4	33	27,3	33	27,3	27	22,3	16	13,2
Επικοινωνία με το Σχολικό Σύμβουλο	4	3,4	11	9,3	32	26,9	30	25,2	24	20,2	18	15,1
Εποπτεία σχολικού χώρου	1	0,8	6	5	17	14	35	28,9	28	23,1	34	28,1
Επισκευές και συντήρηση του σχολείου	2	1,6	5	4,1	18	14,8	29	23,8	32	26,2	36	29,5
Νομοθεσία (εύρεση του κατάλληλου νόμου)	4	3,3	16	13,3	46	38,3	25	20,8	20	16,7	9	7,5
Οικονομική διαχείριση	7	5,9	4	3,4	20	16,8	30	25,2	28	23,5	30	25,2
Οργάνωση και τήρηση αρχείου	2	1,7	5	4,1	23	19	43	35,5	34	28,1	14	11,6
Οργάνωση εκδηλώσεων του σχολείου	1	0,8	5	4,2	17	13,4	41	34,5	35	29,4	20	16,4
Παρακολούθηση προόδου μαθητών	4	3,3	5	4,1	29	24	39	32,2	26	21,5	18	14,9
Προγραμματισμός των δράσεων του σχολείου	1	0,8	0	0	12	9,9	39	32,2	40	33,1	29	24
Συμβουλευτική υποστήριξη μαθητών	1	0,8	1	0,8	22	18,2	36	29,8	33	27,3	28	23,1

Οι διευθυντές-ντριες δηλώνουν ότι δαπανούν «Πάρα πολύ χρόνο» για την «Επικοινωνία με συναδέλφους» σε ποσοστό 31,1%, για «Επισκευές και συντήρηση του σχολείου» σε ποσοστό 29,5%, για «Εποπτεία του σχολικού χώρου» το 28,1% και για «Οικονομική διαχείριση» το 25,2%. Δαπανούν «Αρκετό χρόνο» για την «Αλληλογραφία» το 37,5%, και για την «Οργάνωση και τήρηση αρχείου» το 35,5%. Αντίθετα για τη «Διαχείριση συγκρούσεων προσωπικού» δηλώνουν ότι δαπανούν πάρα πολύ χρόνο μόνο το 3,3%, για «Διαχείριση συγκρούσεων μαθητών» το 12,4% και για «Επικοινωνία με γονείς» το 14,9%.

Επίσης δηλώνουν ότι δαπανούν «Λίγο χρόνο» για τη «Νομοθεσία» το 38,3%, και για τον «Έλεγχο για την τακτική φοίτηση των μαθητών» το 27,4%.

Ερώτηση 20: Στην άσκηση του διευθυντικού έργου αντιμετωπίζετε δυσκολίες, πως εσείς θεωρείτε ότι τις αντιμετωπίζετε ;

Πίνακας 20: Αντιμετώπιση δυσκολιών

Αντιμέτωπη δυσκολιών (Πίνακας 20. Ερωτήσεις 20.1-20.13)	Εξαιρετικά δύσκολα		Πολύ δύσκολα		Αρκετά δύσκολα		Αρκετά εύκολα		Πολύ εύκολα		Εξαιρετικά εύκολα	
	Συχν.	%	Συχν.	%	Συχν.	%	Συχν.	%	Συχν.	%	Συχν.	%
Διαχείριση των συγκρούσεων	8	6,6	19	15,6	34	27,9	39	32	22	18	0	0
Διαχείριση χρόνου	3	2,5	5	4,1	18	14,8	41	33,6	27	22,1	27	22,1
Εισαγωγή αλλαγών και καινοτομιών	2	1,7	8	6,8	23	19,5	50	42,4	25	21,2	10	8,5
Εκπαιδευτική νομοθεσία	1	0,8	4	3,3	14	11,5	42	34,4	41	33,6	20	16,4
Οικονομική διαχείριση	2	1,7	4	3,4	9	7,8	32	27,6	36	31	33	28,4
Οργάνωση και τήρηση του αρχείου	1	0,8	2	1,7	4	3,3	29	24,2	44	36,7	40	33,3
Προγραμματισμός και οργάνωση εκπ/κών δραστηριοτήτων	2	1,6	0	0	8	6,6	42	34,4	46	37,7	24	19,7
Προγραμματισμός και οργάνωση παιδαγωγικών δραστηριοτήτων	1	0,8	3	2,5	5	4,2	50	42	45	37,8	15	12,6
Συμπεριφορά μαθητών-τήρηση πειθαρχίας	2	1,6	4	3,3	20	16,4	36	29,5	41	33,6	19	15,6
Σχέσεις με γονείς	1	0,8	3	2,5	14	11,8	32	26,9	32	26,9	37	31,1
Σχέσεις με τον Προϊστάμενο Γραφείου	2	1,6	0	0	2	1,6	16	13,1	36	29,5	66	54,1
Σχέσεις με τους τοπικούς φορείς	0	0	4	3,3	2	1,7	19	15,7	38	31,4	58	47,9
Σχέσεις με το Σχολικό Σύμβουλο	2	1,7	0	0	3	2,5	6	4,9	37	30,6	73	59,8
Σχέσεις με τους συναδέλφους	2	1,6	0	0	3	2,5	8	6,6	33	27	79	62,3

Στην άσκηση του διευθυντικού τους έργου φαίνεται ότι τα υποκείμενα της έρευνας

αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες «Εξαιρετικά εύκολα» σε θέματα όπως, «Σχέσεις με τους συναδέλφους» σε ποσοστό 62,3%, «Σχέσεις με το σχολικό σύμβουλο» 59,8%, «Σχέσεις με τον προϊστάμενο γραφείου» 54,1% και «Σχέσεις με τους τοπικούς φορείς» σε ποσοστό 47,9%.

Αντίθετα τη δυσκολία του θέματος «Διαχείριση χρόνου» την αντιμετωπίζουν «Εξαιρετικά εύκολα» μόνο το 22,1%, «Προγραμματισμός και οργάνωση παιδαγωγικών δραστηριοτήτων» μόνο το 12,6%, την «Εισαγωγή αλλαγών και καινοτομιών» το 8,5% και τη «Διαχείριση των συγκρούσεων» το 0%.

Ερώτηση 21: Συνήθως με ποιο τρόπο ξεπερνάτε τις δυσκολίες που ανακύπτουν κατά την άσκηση των καθηκόντων σας ως διευθυντής-ντρια σχολικής μονάδας;

Πίνακας 21: Τρόπος Αντιμετώπισης δυσκολιών

Τρόπος Αντιμετώπισης δυσκολιών (Πίνακας 21. 21.1-21.7)	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ πολύ		Διαφωνώ αρκετά		Συμφωνώ αρκετά		Συμφωνώ πολύ		Συμφωνώ απόλυτα	
	Συχν. v.	%	Συχν.	%	Συχν.	%	Συχν.	%	Συχν.	%	Συχν.	%
Ζητώ τη βοήθεια πιο έμπειρων διευθυντών-ντριών	6	5	4	3,3	14	11,7	46	38,3	25	20,8	25	20,8
Ζητώ τη βοήθεια των προϊσταμένων μου	0	0	5	4,1	14	11,6	24	19,8	37	30,6	41	33,9
Ζητώ τη βοήθεια του υποδιευθυντή-ντριας	6	5,8	14	13,6	14	13,6	30	29,1	16	15,5	23	22,3
Με αυτομόρφωση μέσα από βιβλία και επιστημονικά περιοδικά	6	5	4	3,3	22	18,2	31	25,6	27	22,3	30	24,8
Με βοήθα η επιμόρφωση που έλαβα	10	9,3	11	10,2	28	23	17	15,7	25	23,1	17	15,7
Οι δυσκολίες ξεπερνιούνται όσο αυξάνεται η εμπειρία μου	1	0,8	1	0,8	1	0,8	16	13,3	38	31,7	63	52,5
Οι δυσκολίες συνεχίζουν να υφίστανται	30	25,2	37	31,1	25	21	15	12,6	4	3,4	8	6,7

Σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο τα υποκείμενα αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες που παρουσιάζονται κατά την άσκηση του διευθυντικού έργου, φαίνεται, ότι σε εντυπωσιακά υψηλό ποσοστό 52,5%, απαντούν και «Συμφωνούν απόλυτα» ότι για να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες που προκύπτουν, ανατρέχουν σε δικές τους εμπειρικές γνώσεις, σε ποσοστό 33,9% ζητούν τη βοήθεια των προϊσταμένων, σε ποσοστό 24,8% αναζητούν τη λύση των προβλημάτων μέσα από αυτομόρφωση, σε ποσοστό 23,3% ζητούν τη βοήθεια του υποδιευθυντή-ντριας, σε ποσοστό 20,8% ζητούν βοήθεια από πιο έμπειρους συναδέλφους διευθυντές-ντριες, σε ποσοστό 15,7% ανατρέχουν σε γνώσεις που έλαβαν από την επιμόρφωση. Τέλος, σε ποσοστό 6,7% απαντούν ότι κανένας από τους παραπάνω τρόπους δε φαίνεται ικανός να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες οι οποίες συνεχίζουν να υπάρχουν.

Δ. Μέρος

Συμβολή εμπειρίας-επιστημονικών γνώσεων στην επιτυχή άσκηση του διευθυντικού έργου

(ερωτήσεις 22, 23.)

Ερώτηση 22: Σε ποιους τομείς εμπιστεύεστε την εμπειρία σας και σε ποιους τις επιστημονικές σας γνώσεις στην άσκηση του διευθυντικού σας έργου;

Πίνακας 22: Συμβολή εμπειρίας-επιστημονικών γνώσεων

Συμβολή εμπειρίας-επιστημονικών γνώσεων (Πίνακας 22. 22.1-22.8)	Εμπειρία						Επιστημονικές γνώσεις					
	Πολύ		Μέτρια		Καθόλου		Πολύ		Μέτρια		Καθόλου	
Διαχείριση συγκρούσεων μέσα στο σχολείο	72	62,6	19	16,5	24	20,9	42	46,2	27	29,7	22	24,2
Επικοινωνία με προϊσταμένους και υφισταμένους	44	41,1	36	33,6	27	25,2	29	31,5	47	51,1	16	17,4
Λήψη αποφάσεων	47	48	22	22,4	29	29,6	57	57,6	27	27,3	15	15,2
Οργάνωση γραφείου και αρχείου	67	61,5	16	14,7	26	23,9	40	44,9	39	43,8	10	11,2
Προγραμματισμός των δράσεων του σχολείου	52	55,9	16	17,2	25	26,9	44	42,7	38	36,9	20	19,4
Σχέσεις με γονείς και μαθητές	58	56,3	18	17,5	27	26,2	45	42,9	33	31,4	27	25,7
Οικονομική διαχείριση	55	49,6	24	21,2	33	29,2	32	40,5	32	40,5	15	19
Εισαγωγή καινοτόμων πρωτοβουλιών-προγραμμάτων	32	35,2	38	41,8	21	23,1	59	53,6	21	19,1	30	27,3

Σχετικά με την άποψη των υποκειμένων για τη συμβολή των εμπειρικών και των επιστημονικών γνώσεων στο έργο του διευθυντή της σχολικής μονάδας, από τις απαντήσεις φαίνεται, ότι τα υποκείμενα της έρευνας, δηλώνουν ότι η εμπειρία συμβάλλει πολύ περισσότερο από τις επιστημονικές γνώσεις στους περισσότερους σχεδόν τομείς δραστηριότητας για τους οποίους ρωτήθηκαν. Για τη «Διαχείριση συγκρούσεων» το 62,6% των υποκειμένων εμπιστεύεται αποκλειστικά εμπειρικές γνώσεις, ενώ το 46,2% εμπιστεύεται επιστημονικές γνώσεις. Για την «οργάνωση γραφείου και αρχείου Λήψη αποφάσεων» το 61,5% εμπιστεύεται εμπειρικές γνώσεις, ενώ το 44,9% εμπιστεύεται μόνο επιστημονικές γνώσεις. Ανάλογες απαντήσεις δόθηκαν και για άλλους τομείς δραστηριότητας των διευθυντών-ντριών, τις «σχέσεις με τους γονείς και μαθητές» 56,3%, τον «προγραμματισμό των δράσεων του σχολείου» 55,9%, την «Οικονομική διαχείριση» 49,6% και στην «Επικοινωνία με προϊσταμένους και υφισταμένους» 41,1%.

Σε δυο τομείς δραστηριότητας όμως, το ποσοστό των υποκειμένων που εμπιστεύεται τις επιστημονικές γνώσεις υψηλότερα από την εμπειρία. ήταν στη «Λήψη αποφάσεων» 57,61% έναντι 48 % και στην «Εισαγωγή καινοτόμων

πρωτοβουλιών-προγραμμάτων» 53,6% έναντι 35,2% του ποσοστού που αντιστοιχεί στην εμπειρία .

Ερώτηση 23: Ποιοι παράγοντες πιστεύετε ότι βοηθούν στην επιτυχή άσκηση του διευθυντικού έργου;

Πίνακας 23: Παράγοντες επιτυχούς άσκησης διευθυντικού έργου

Παράγοντες επιτυχούς άσκησης έργου (Πίνακας 23. 23.1-23.5)	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Αρκετά		Πολύ	
	Συχν.	%	Συχν.	%	Συχν.	%	Συχν.	%	Συχν.	%
Εμπειρικές γνώσεις	0	0	2	1,6	5	4,1	47	38,5	68	55,7
Επιμόρφωση	0	0	5	4,1	8	6,6	52	42,6	57	46,7
Θεωρητικές γνώσεις από αυτομόρφωση	0	0	6	5	20	16,8	43	36,1	50	42
Προϋπηρεσία σε θέση υποδιευθυντή-ντριας	1	0,8	5	4,2	23	19,2	51	42,5	40	33,3
Άλλο	1	0,8	0	0	0	0	8	6,4	20	16

Ως προς τη γνώμη των υποκειμένων για τους παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχή άσκηση του διευθυντικού έργου, φαίνεται ότι ο παράγοντας που επηρεάζει «Πολύ» την επιτυχή άσκηση του διευθυντικού έργου σε ποσοστό 55,7%, είναι οι εμπειρικές γνώσεις, σε ποσοστό 46,7% η επιμόρφωση, σε ποσοστό 42% οι θεωρητικές γνώσεις από αυτομόρφωση, και σε ποσοστό 33,3% η προϋπηρεσία σε θέση υποδιευθυντή-ντριας κατά τη διάρκεια της οποίας αποκτώνται κυρίως εμπειρικές γνώσεις.

Έτσι, φαίνεται ότι ισχυρότερος παράγοντας είναι οι εμπειρικές γνώσεις, αφού το 55,7% δηλώνει ότι οι εμπειρικές γνώσεις επηρεάζουν «Πολύ» την επιτυχή άσκηση του διευθυντικού έργου, το 38,5% δηλώνει «Αρκετά», το 4,1% δηλώνει «Μέτρια», το 1,6% δηλώνει «Λίγο» και κανένας δε δηλώνει «Καθόλου».

Όμως και η επιμόρφωση εκτιμάται ως ένας σημαντικός παράγοντας για την άσκηση του διευθυντικού έργου και αυτό φαίνεται από το γεγονός ότι μόνο το 4,1% δηλώνει ότι η επιμόρφωση δεν επηρεάζει καθόλου ή επηρεάζει λίγο την επιτυχή άσκηση του διευθυντικού έργου.

E. Μέρος

Είδος, μορφή και περιεχόμενο προτεινόμενων επιμορφωτικών προγραμμάτων

(ερωτήσεις 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32)

Ερώτηση 24: Θεωρείτε ότι υπάρχει ανάγκη εξειδικευμένης επιμόρφωσης των διευθυντών-ντριών, σε θέματα διοίκησης σχολικών μονάδων, ως απαραίτητη προϋπόθεση για την κατάκτηση της θέσης;

Πίνακας 24: Σχέση εξειδικευμένης επιμόρφωσης και κατάκτηση θέσης διευθυντή-ντριας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	65	53,3	74,7	74,7
	Όχι	22	18,0	25,3	100,0
	Total	87	71,3	100,0	
Missing	99	34	27,9		
	System	1	,8		
	Total	35	28,7		
Total		122	100,0		

Στην ερώτηση, εάν τα υποκείμενα της έρευνάς μας θεωρούν ως απαραίτητη προϋπόθεση, για την κατάκτηση της θέσης διευθυντή-ντριας, εξειδικευμένη επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης σχολικών μονάδων, απαντούν θετικά το 53,3%, αρνητικά το 18% και το 27,9% δεν τοποθετείται.

Ερώτηση 25: Ποια θέματα για την αναγκαιότητα της επιμόρφωσής σας θα προτείνετε;

Πίνακας 25: Θέματα επιμόρφωσης

Θέματα επιμόρφωσης (Πίνακας 25. Ερωτήσεις 25.1-25.22)	Απόλυτα αναγκαίο (1)		Πάρα πολύ αναγκαίο (2)		Αρκετά αναγκαίο (3)		Λίγο αναγκαίο (4)		Ελάχιστα αναγκαίο (5)		Καθόλου αναγκαίο (6)	
	Συχν.	%	Συχν.	%	Συχν.	%	Συχν.	%	Συχν.	%	Συχν.	%
Καθήκοντα διευθυντών-ντριών σχολικής μονάδας	68	56,2	22	18,2	21	17,4	3	2,5	1	,8	6	5,0
Ο ρόλος του διευθυντή-ντριας ως ηγέτη της σχολικής μονάδας	54	44,6	31	25,6	22	18,2	8	6,6	3	2,5	3	2,5
Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης	71	59,2	25	20,8	14	11,7	6	5,0	0	0	4	3,3
Οργάνωση γραφείου και αρχείου	50	41,7	26	21,7	29	24,2	7	5,8	4	3,3	4	3,3
Οικονομική διαχείριση σχολικής μονάδας	46	38,7	42	35,3	20	16,8	5	4,2	1	,8	5	4,2
Αλληλογραφία σχολικής μονάδας	31	26,3	30	25,4	21	17,8	22	18,6	6	5,1	7	5,9
Εκπαιδευτική νομοθεσία	58	47,9	26	21,5	21	17,4	10	8,3	2	1,7	4	3,3
Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού (μαθητών, προσωπικού κ.α.)	57	47,1	32	26,4	20	16,5	7	5,8	2	1,7	3	2,5
Διαχείριση κρίσεων (σεισμός, πυρκαγιά κ.α.)	56	46,7	23	19,2	25	20,8	15	12,5	1	,8	0	0
Διαχείριση χρόνου	31	25,6	38	31,4	19	15,7	21	17,4	10	8,3	2	1,7
Συμβουλευτική γονέων	40	33,0	29	24,0	25	20,7	25	20,7	2	1,7	0	0
Εισαγωγή- χρήση νέων τεχνολογιών- Η/Υ στη σχολική μονάδα	73	60,3	26	21,5	11	9,1	8	6,6	1	,8	2	1,7
Ξένα εκπαιδευτικά συστήματα	21	17,6	19	16,0	43	36,1	24	20,2	10	8,4	2	1,7
Ευρωπαϊκά προγράμματα – διασύνδεση σχολείων	30	25,6	22	18,8	36	30,8	21	17,9	5	4,3	3	2,6
Εισαγωγή – υποστήριξη καινοτόμων προγραμμάτων	46	38,0	41	33,9	26	21,5	7	5,8	1	,8	0	0
Προγραμματισμός και αξιολόγηση έργου στη σχολική μονάδα	44	36,7	36	30,0	32	26,7	3	2,5	2	1,7	3	2,5
Παρακίνηση-Παρώθηση προσωπικού	37	30,6	42	34,7	27	22,3	9	7,4	3	2,5	3	2,5
Σχολικό κλίμα	60	50,0	25	20,8	16	13,3	13	10,8	1	,8	5	4,2
Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο σπουδών- αναλυτικά προγράμματα	36	30,0	35	29,2	32	26,7	12	10,0	5	4,2	0	0
Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	37	30,6	31	25,6	27	22,3	17	14,0	6	5,0	3	2,5
Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	51	42,1	39	32,2	20	16,5	10	8,3	1	,8	1	,8

Όσον αφορά τα θέματα, που προτείνουν τα υποκείμενα της έρευνας, για την αναγκαιότητα της επιμόρφωσής τους, ως «Απόλυτα αναγκαίο», φαίνεται ότι το 60,3% των υποκειμένων προτείνει να επιμορφωθεί στο θέμα «Εισαγωγή- χρήση νέων τεχνολογιών- Η/Υ στη σχολική μονάδα», το 59,2% στο θέμα «Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης», το 56,2% στο θέμα «Καθήκοντα διευθυντών-ντριών

σχολικής μονάδας», το 50% στο θέμα «Σχολικό κλίμα», το 47,9% στο θέμα «Εκπαιδευτική νομοθεσία», το 47,1% στο θέμα «Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού» και το 46,7% στο θέμα «Διαχείριση κρίσεων», ενώ τα υπόλοιπα θέματα ακολουθούν με χαμηλότερα ποσοστά.

Ως «Λίγο αναγκαίο» προτείνει το 20,2% το θέμα «Ξένα εκπαιδευτικά συστήματα», το 18,6% το θέμα «Αλληλογραφία σχολικής μονάδας» και το 17,4% το θέμα «Διαχείριση χρόνου».

Ερώτηση 26: Για την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσής σας ποια μορφή επιμόρφωσης, σε σχέση με την περίοδο διεξαγωγής της, θα προτείνατε;

Πίνακας 26: Περίοδος διεξαγωγής αποτελεσματικής επιμόρφωσης

Περίοδος διεξαγωγής αποτελεσματικής επιμόρφωσης (Πίνακας 26. 26.1-26.4)	Απόλυτα αποτελεσμ.		Πάρα πολύ αποτελεσμ.		Αρκετά αποτελεσμ.		Λίγο αποτελεσμ.		Ελάχιστα αποτελεσμ.		Καθόλου αποτελεσμ.	
	Συχν.	%	Συχν.	%	Συχν.	%	Συχν.	%	Συχν.	%	Συχν.	%
Αρχική επιμόρφωση, πριν την ανάληψη των διευθ/κών καθηκόντων	63	56,3	17	15,2	21	18,8	4	3,6	4	3,6	3	2,7
Περιοδική επιμόρφωση κατά τη διάρκεια της θητείας	48	40,7	34	28,8	31	26,3	1	0,8	1	0,8	3	2,5
Αρχική και περιοδική	76	66,1	16	13,9	18	15,7	3	2,6	0	0	2	1,7
Ένα μήνα κάθε καλοκαίρι	15	14,2	7	6,6	13	12,3	13	12,3	16	15,1	42	34,4
Να είναι κοινή για όλους του διευθυντές-ντριες	4	3,4	5	4,3	16	13,8	23	19,8	18	15,5	50	43,1

Σχετικά με το ερώτημα, ποια μορφή επιμόρφωσης, σε σχέση με την περίοδο διεξαγωγής της, θα έχει τα καλύτερα αποτελέσματα, τα υποκείμενα της έρευνάς μας σε αρκετά υψηλό ποσοστό 66,1%, προτείνουν το συνδυασμό αρχικής (εισαγωγικής) και περιοδικής επιμόρφωσης, σε ποσοστό 56,3% προτείνουν την αρχική επιμόρφωση πριν την ανάληψη διευθυντικών καθηκόντων και σε ποσοστό 40,7% προτείνουν περιοδική επιμόρφωση κατά τη διάρκεια της θητείας τους.

Θεωρούν καθόλου αποτελεσματική, σε ποσοστό 34,4%, την πρόταση να γίνεται η επιμόρφωση «Ένα μήνα κάθε καλοκαίρι», καθώς επίσης σε ποσοστό 43,1%, την πρόταση, η επιμόρφωση «Να είναι κοινή για όλους του διευθυντές-ντριες», να γίνεται δηλαδή την ίδια περίοδο.

Ερώτηση 27: Ποιες οι προτάσεις σας για το περιεχόμενο της επιμόρφωσης σας;

Πίνακας 27: Περιεχόμενο επιμόρφωσης

Περιεχόμενο επιμόρφωσης (Πίνακας 27. 27.1-27.3)	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ πολύ		Διαφωνώ αρκετά		Συμφωνώ αρκετά		Συμφωνώ πολύ		Συμφωνώ απόλυτα	
	Συχν.	%	Συχν.	%	Συχν.	%	Συχν.	%	Συχν.	%	Συχν.	%
Να είναι κοινό για όλους του διευθυντές-ντριες	4	3,4	5	4,3	16	13,8	23	19,8	18	15,5	50	43,1
Να είναι σχετικό με τον τύπο της σχολικής μονάδας όπου υπηρετούν	6	5,3	9	8	9	8	18	15,9	26	23	45	39,8
Να επιλέγουν οι ίδιοι το περιεχόμενο της επιμόρφωσής τους ανάλογα με τις προσωπικές τους ανάγκες	14	11,8	11	9,2	15	12,6	15	12,6	15	12,6	49	41,2

Σχετικά με το περιεχόμενο της επιμόρφωσής τους, οι διευθυντές-ντριες της έρευνάς μας, σε ποσοστό 43,1%, επιθυμούν να είναι κοινό για όλους τους διευθυντές-ντριες, το 41,2%, θεωρούν ότι αυτό πρέπει να επιλέγεται από τους ίδιους, ανάλογα με τις προσωπικές τους ανάγκες και το 39,8%, να είναι σχετικό με τον τύπο της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν.

Ερώτηση 28: Ποια νομίζετε ότι πρέπει να είναι η ιδιότητα του επιμορφωτή σε επιμορφωτικά προγράμματα για διευθυντές-ντριες σχολικών μονάδων;

Πίνακας 28: Ιδιότητα επιμορφωτή

Ιδιότητα επιμορφωτή (Πίνακας 28. 28.1-28.4)	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ πολύ		Διαφωνώ αρκετά		Συμφωνώ αρκετά		Συμφωνώ πολύ		Συμφωνώ απόλυτα	
	Συχν.	%	Συχν.	%	Συχν.	%	Συχν.	%	Συχν.	%	Συχν.	%
Ακαδημαϊκός	22	18,6	10	8,5	13	11	23	19,5	16	13,6	34	28,8
Προϊστάμενος Γραφείου Εκπαίδευσης	9	7,6	3	2,5	8	6,7	23	19,3	32	26,9	44	36,1
Συνάδελφος διευθυντής-ντρια με πλούσια εμπειρία	3	2,5	6	5	13	10,9	27	22,7	30	25,2	40	33,6
Σχολικός Σύμβουλος	1	0,9	5	4,3	10	8,5	24	20,5	27	23,1	50	42,7

Σχετικά με την ιδιότητα των επιμορφωτών που διδάσκουν σε επιμορφωτικά προγράμματα, για διευθυντές-ντριες σχολικών μονάδων, τα υποκείμενα της έρευνας σε ποσοστό 42,7%, έχουν τη γνώμη ότι πρέπει να είναι ο σχολικός σύμβουλος, το 33,6% συνάδελφος διευθυντής με πλούσια εμπειρία, το 36,1% προϊστάμενος γραφείου και το 28,8% ακαδημαϊκός.

Ερώτηση 29: Πότε θα θέλατε να γίνεται η επιμόρφωσή σας;

Πίνακας 29: Επιλογή χρόνου επιμόρφωσης

Επιλογή χρόνου επιμόρφωσης (Πίνακας 29. 29.1-29.5)	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ πολύ		Διαφωνώ αρκετά		Συμφωνώ αρκετά		Συμφωνώ πολύ		Συμφωνώ απόλυτα	
	Συχν.	%	Συχν.	%	Συχν.	%	Συχν.	%	Συχν.	%	Συχν.	%
Κατά τη διάρκεια του εργασιακού ωραρίου με απαλλαγή από τα καθήκοντα σας	25	21,2	8	6,8	11	9,3	13	11	16	13,6	45	38,1
Κατά τον ελεύθερο χρόνο σας (απογεύματα)	37	32,2	15	13	15	13	20	17,4	8	7	20	17,4
Λίγες μέρες πριν την έναρξη του σχολικού έτους	7	5,9	4	3,4	10	8,4	12	10,1	23	19,3	63	52,9
Τα Σαββατοκύριακα	56	51,3	12	10,4	16	13,9	13	11,3	6	5,2	9	7,8
Στη διάρκεια του καλοκαιριού	56	48,3	9	7,8	12	10,3	14	12,1	13	11,2	12	10,3

Όσον αφορά την επιλογή χρόνου επιμόρφωσής τους, τα υποκείμενα της έρευνάς μας «συμφωνούν απόλυτα» σε ποσοστό 52,9%, στην πρόταση «λίγες μέρες πριν την έναρξη του σχολικού έτους» και σε ποσοστό 38,1% στην πρόταση «κατά τη διάρκεια του εργασιακού ωραρίου με απαλλαγή από τα καθήκοντα τους». Αξιοσημείωτο είναι ότι «διαφωνούν απόλυτα» το 51,3% με την πρόταση η επιμόρφωση να γίνεται τα Σαββατοκύριακα, το 48,3% κατά τη διάρκεια του καλοκαιριού και το 32,2% στον ελεύθερο χρόνο τους (απογεύματα).

Ερώτηση 30: Ποια μορφή επιμόρφωσης, σε σχέση με τη χρονική της διάρκεια, νομίζετε ότι ταιριάζει περισσότερο στους διευθυντές-ντρίες σχολικών μονάδων;

Πίνακας 30: Χρονική διάρκεια επιμόρφωσης

Χρονική διάρκεια επιμόρφωσης (Πίνακας 30. 30.1-30.5)	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ πολύ		Διαφωνώ αρκετά		Συμφωνώ αρκετά		Συμφωνώ πολύ		Συμφωνώ απόλυτα	
	Συχν.	%	Συχν.	%	Συχν.	%	Συχν.	%	Συχν.	%	Συχν.	%
Ταχύρρυθμα ολιγοήμερα σεμινάρια	11	9,6	3	2,6	9	7,8	16	13,9	15	13	61	53
Τρίμηνη επιμόρφωση	11	9,7	6	5,3	28	24,8	21	18,6	21	18,6	26	23
Εξάμηνη επιμόρφωση	30	26,8	18	16,1	17	15,2	12	10,7	15	13,4	20	17,9
Ετήσια επιμόρφωση	38	33,9	12	10,7	22	19,6	6	5,4	9	8	25	22,3

Όσον αφορά τη χρονική διάρκεια των επιμορφωτικών προγραμμάτων, το 53% προτιμά ταχύρρυθμα ολιγοήμερα σεμινάρια, το 24,8% «διαφωνεί αρκετά» με την τρίμηνη επιμόρφωση και το 33,9% «διαφωνεί απόλυτα» στην πρόταση για ετήσια επιμόρφωση, όπως επίσης και το 26,8% για εξάμηνη επιμόρφωση.

Ερώτηση 31: Ποια είναι τα κίνητρα για τη συμμετοχή σας σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα;

Πίνακας 31: Κίνητρα για επιμόρφωση

Κίνητρα για επιμόρφωση (Πίνακας 31. 31.1-31.4)	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ πολύ		Διαφωνώ αρκετά		Συμφωνώ αρκετά		Συμφωνώ πολύ		Συμφωνώ απόλυτα	
	Συχν.	%	Συχν.	%	Συχν.	%	Συχν.	%	Συχν.	%	Συχν.	%
Απαλλαγή από τα εργασιακά καθήκοντα κατά το χρόνο της επιμόρφωσης	42	36,2	12	10,3	15	12,9	9	7,8	11	9,5	27	22,1
Ενδιαφέροντα επιμορφωτικά θέματα	1	0,8	0	0	3	2,5	11	9,2	24	20,2	80	67,2
Οι επιμορφωτές να είναι αναγνωρισμένου κύρους στην ειδικότητά τους	0	0	0	0	4	3,4	6	5,1	27	22,9	81	68,6
Οικονομική αποζημίωση για το χρόνο της επιμόρφωσης	16	13,3	4	3,3	12	10	36	30	13	10,8	39	32,5

Σε σχέση με το κίνητρο που θα έκανε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα πιο ελκυστικό, τα υποκείμενα της έρευνας «συμφωνούν απόλυτα», σε ποσοστό 68,6%, «οι επιμορφωτές να είναι αναγνωρισμένου κύρους», σε ποσοστό 67,2% να είναι «ενδιαφέροντα τα επιμορφωτικά θέματα» και σε ποσοστό 32,5% να παρέχεται «οικονομική αποζημίωση κατά το χρόνο της επιμόρφωσης». «Διαφωνούν απόλυτα» σε ποσοστό 36,2% με την «απαλλαγή από τα εργασιακά καθήκοντα κατά το χρόνο της επιμόρφωσης»

Ερώτηση 32: Ποιο το είδος και η εγκυρότητα της επιμόρφωσης των διευθυντών - ντρινών σχολικών μονάδων;

Πίνακας 32: Είδος και εγκυρότητα επιμόρφωσης

Είδος και εγκυρότητα επιμόρφωσης (Πίνακας 32. 32.1-32.4)	Ναι		Όχι	
	Συχν.	%	Συχν.	%
Να είναι υποχρεωτική	107	91,5	10	8,5
Να συνοδεύεται από πιστοποίηση	101	84,9	18	15,1
Να συνδέεται η πιστοποιημένη επιμόρφωση με την επαγγελματική ανέλιξη στη διοικητική ιεραρχία; (μοριοδότηση στην επιλογή στελεχών)	87	75,7	28	24,3
Σε περίπτωση ανεπιτυχούς πιστοποίησης να υπάρχουν αρνητικές συνέπειες (μισθολογικές ή άλλες);	30	25,9	86	74,1

«Να είναι υποχρεωτική η επιμόρφωση» απαντά θετικά το 91,5% των υποκειμένων. Το 84,9% επιθυμεί η επιμόρφωση «να συνοδεύεται από πιστοποίηση» και το 75,7% «να συνδέεται η πιστοποιημένη επιμόρφωση με την επαγγελματική ανέλιξη στη διοικητική ιεραρχία». Το 74,1% των υποκειμένων δε συμφωνεί «να υπάρχουν αρνητικές συνέπειες (μισθολογικές ή άλλες) σε περίπτωση ανεπιτυχούς πιστοποίησης».

ΣΤ. Μέρος Συσχετίσεις μεταβλητών με πίνακες διμερών κατανομών

Διαφοροποίηση επιμορφωτικών αναγκών

(ερωτήσεις ΣΤ1, ΣΤ2, ΣΤ3, ΣΤ4, ΣΤ5, ΣΤ6, ΣΤ7, ΣΤ8, ΣΤ9, ΣΤ10, ΣΤ11)

Ερώτηση ΣΤ1: Ποιες οι επιμορφωτικές ανάγκες και επιθυμίες των διευθυντών-ντριών, σε σχέση με το φύλο (ερ. 1 με ερ 25);

Πίνακας ΣΤ1: Επιμορφωτικές ανάγκες σε σχέση με το φύλο

	Φύλο	N	Μέσος	Std. Deviation	t	df	Sig. (2-tailed)
Καθήκοντα διευθυντών-ντριών σχολικής μονάδας	Γυναίκα	31	1,55	,810	-2,206	92,870	,030*
	Αντρας	89	2,01	1,426			
Ο ρόλος του διευθυντή-ντριας ως ηγέτη της σχολικής μονάδας	Γυναίκα	31	1,90	1,248	-,721	118	,473
	Αντρας	89	2,09	1,240			
Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης	Γυναίκα	31	1,61	1,145	-,700	117	,485
	Αντρας	88	1,78	1,179			
Οργάνωση γραφείου και αρχείου	Γυναίκα	31	1,74	,999	-2,407	70,845	,019*
	Αντρας	88	2,30	1,349			
Οικονομική διαχείριση σχολικής μονάδας	Γυναίκα	31	1,84	1,068	-1,130	116	,261
	Αντρας	87	2,13	1,265			
Αλληλογραφία σχολικής μονάδας	Γυναίκα	31	2,32	1,326	-1,707	116	,091
	Αντρας	87	2,91	1,736			
Εκπαιδευτική νομοθεσία	Γυναίκα	31	1,61	,844	-2,787	87,109	,007**
	Αντρας	89	2,20	1,391			
Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού (μαθητών, προσωπικού κ.α.)	Γυναίκα	31	1,68	1,045	-1,483	118	,141
	Αντρας	89	2,04	1,233			
Διαχείριση κρίσεων (σεισμός, πυρκαγιά κ.α.)	Γυναίκα	31	1,77	1,055	-1,453	117	,149
	Αντρας	88	2,11	1,139			
Διαχείριση χρόνου	Γυναίκα	31	2,26	1,264	-1,380	118	,170
	Αντρας	89	2,64	1,350			
Συμβουλευτική γονέων	Γυναίκα	31	1,81	,980	-2,768	118	,007**
	Αντρας	89	2,65	1,596			
Εισαγωγή- χρήση νέων τεχνολογιών- Η/Υ στη σχολική μονάδα	Γυναίκα	31	1,58	,848	-,792	118	,430
	Αντρας	89	1,76	1,187			
Ξένα εκπαιδευτικά συστήματα	Γυναίκα	31	2,74	1,316	-,773	116	,441
	Αντρας	87	2,94	1,214			
Ευρωπαϊκά προγράμματα –διασύνδεση σχολείων	Γυναίκα	31	2,42	1,232	-1,054	114	,294
	Αντρας	85	2,71	1,317			
Εισαγωγή – υποστήριξη καινοτόμων προγραμμάτων	Γυναίκα	31	1,81	1,046	-1,140	118	,256
	Αντρας	89	2,03	,923			
Προγραμματισμός και αξιολόγηση έργου στη σχολική μονάδα	Γυναίκα	31	1,87	,991	-1,366	117	,175
	Αντρας	88	2,28	1,575			
Παρακίνηση-Παρώθηση προσωπικού	Γυναίκα	31	1,77	,805	-3,205	82,516	,002**
	Αντρας	89	2,40	1,259			
Σχολικό κλίμα	Γυναίκα	31	1,77	,956	-1,469	80,156	,146
	Αντρας	88	2,11	1,450			
Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο σπουδών- αναλυτικά προγράμματα	Γυναίκα	31	1,97	1,080	-1,890	117	,061
	Αντρας	88	2,41	1,131			
Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	Γυναίκα	31	1,84	1,128	-3,082	118	,003**
	Αντρας	89	2,66	1,331			
Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	Γυναίκα	31	1,81	,946	-,818	118	,415
	Αντρας	89	1,98	1,022			
Άλλο	Γυναίκα	4	3,25	2,217	,648	15	,527
	Αντρας	13	2,46	2,106			

*. Στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο 0.05 (δίπλευρης) πιθανότητας
 **. Στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο 0.01 (δίπλευρης) πιθανότητας
 ***. Στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο 0.001 (δίπλευρης) πιθανότητας

Χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος T-Test για ανεξάρτητα δείγματα. Ανεξάρτητη μεταβλητή είναι το φύλο των εκπαιδευτικών και εξαρτημένες μεταβλητές είναι οι επιμορφωτικές ανάγκες και επιθυμίες των διευθυντών-ντριών.

Έπειτα από έλεγχο Levene's για την ισότητα των διακυμάνσεων, προέκυψε ότι οι διακυμάνσεις ήταν άνισες ως προς τα «Καθήκοντα διευθυντών-ντριών σχολικής μονάδας» ($F= 6.19, p<0.05$), την «Οργάνωση γραφείου και αρχείου» ($F= 5.08, p<0.05$), την «Εκπαιδευτική νομοθεσία» ($F= 7.95, p<0.01$), την «Παρακίνηση-Παρώθηση προσωπικού» ($F=8.45, p<0.01$), και το «Σχολικό κλίμα» ($F=9.51, p<0.01$), οπότε χρησιμοποιήθηκε η κατάλληλη διόρθωση της τιμής και των βαθμών ελευθερίας του κριτηρίου t .

Βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των απαντήσεων αναφορικά με τα «Καθήκοντα διευθυντών-ντριών σχολικής μονάδας» ($t= -2.21, df=92$, δίπλευρη $p<0.05$). Ο μέσος όρος των απαντήσεων σχετικά με τις επιμορφωτικές ανάγκες και επιθυμίες των διευθυντών-ντριών ως προς τα «Καθήκοντα διευθυντών-ντριών σχολικής μονάδας» για γυναίκες ($M=1.55, SD=0.81$) είναι σημαντικά χαμηλότερος από τον αντίστοιχο μέσο όρο των απαντήσεων των ανδρών ($M=2.01, SD=1.43$). Οι γυναίκες πιστεύουν πως έχουν σε μικρότερο βαθμό ανάγκες και επιθυμίες επιμόρφωσης αναφορικά με τα «Καθήκοντα της σχολικής μονάδας», σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους.

Βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των απαντήσεων αναφορικά με την «Οργάνωση γραφείου και αρχείου» ($t= -2.41, df=70$, δίπλευρη $p<0.05$). Ο μέσος όρος των απαντήσεων σχετικά με τις επιμορφωτικές ανάγκες και επιθυμίες των διευθυντών-ντριών ως προς την «Οργάνωση γραφείου και αρχείου», για γυναίκες ($M=1.74, SD=1$) είναι σημαντικά χαμηλότερος από τον αντίστοιχο μέσο όρο των απαντήσεων των ανδρών ($M=2.30, SD=1.34$). Οι γυναίκες πιστεύουν πως έχουν σε μικρότερο βαθμό ανάγκες και επιθυμίες επιμόρφωσης αναφορικά με την «Οργάνωση γραφείου και αρχείου», σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους.

Βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των απαντήσεων αναφορικά με «Εκπαιδευτική νομοθεσία» ($t= -2.79, df=87$, δίπλευρη $p<0.01$). Ο μέσος όρος των απαντήσεων σχετικά με τις επιμορφωτικές ανάγκες και επιθυμίες των διευθυντών-ντριών ως προς την «Εκπαιδευτική νομοθεσία, για γυναίκες» ($M=1.61, SD=0.84$) είναι σημαντικά χαμηλότερος από τον αντίστοιχο μέσο όρο των απαντήσεων των ανδρών ($M=2.23, SD=1.39$). Οι γυναίκες πιστεύουν πως έχουν σε

μικρότερο βαθμό ανάγκες και επιθυμίες επιμόρφωσης αναφορικά με την «Εκπαιδευτική νομοθεσία», σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους.

Βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των απαντήσεων αναφορικά με τη «Συμβουλευτική γονέων» ($t = -2.77$, $df = 118$, δίπλευρη $p < 0.01$). Ο μέσος όρος των απαντήσεων σχετικά με τις επιμορφωτικές ανάγκες και επιθυμίες των διευθυντών-ντριών ως προς τη «Συμβουλευτική γονέων», για γυναίκες ($M = 1.81$, $SD = 0.98$) είναι σημαντικά χαμηλότερος από τον αντίστοιχο μέσο όρο των απαντήσεων των ανδρών ($M = 2.65$, $SD = 1.60$). Οι γυναίκες πιστεύουν πως έχουν σε μικρότερο βαθμό ανάγκες και επιθυμίες επιμόρφωσης αναφορικά με την «Συμβουλευτική γονέων», σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους.

Βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των απαντήσεων αναφορικά με την «Παρακίνηση-Παρώθηση προσωπικού» ($t = -3.21$, $df = 82$, δίπλευρη $p < 0.01$). Ο μέσος όρος των απαντήσεων σχετικά με τις επιμορφωτικές ανάγκες και επιθυμίες των διευθυντών-ντριών ως προς την «Παρακίνηση-Παρώθηση προσωπικού», για γυναίκες ($M = 1.77$, $SD = 0.81$) είναι σημαντικά χαμηλότερος από τον αντίστοιχο μέσο όρο των απαντήσεων των ανδρών ($M = 2.40$, $SD = 1.26$). Οι γυναίκες πιστεύουν πως έχουν σε μικρότερο βαθμό ανάγκες και επιθυμίες επιμόρφωσης αναφορικά με την «Παρακίνηση-Παρώθηση προσωπικού», σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους.

Βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των απαντήσεων αναφορικά με τη «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» ($t = -3.08$, $df = 118$, δίπλευρη $p < 0.01$). Ο μέσος όρος των απαντήσεων σχετικά με τις επιμορφωτικές ανάγκες και επιθυμίες των διευθυντών-ντριών ως προς τη «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση», για γυναίκες ($M = 1.84$, $SD = 1.13$) είναι σημαντικά χαμηλότερος από τον αντίστοιχο μέσο όρο των απαντήσεων των ανδρών ($M = 2.66$, $SD = 1.33$). Οι γυναίκες πιστεύουν πως έχουν σε μικρότερο βαθμό ανάγκες και επιθυμίες επιμόρφωσης αναφορικά με τη «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση», σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους.

Στις υπόλοιπες επιμορφωτικές ανάγκες και επιθυμίες των διευθυντών-ντριών δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, ως προς το φύλο.

Ερώτηση ΣΤ2: Ποιες δυσκολίες αναφέρουν ότι αντιμετωπίζουν τα υποκείμενα, κατά την άσκηση του διοικητικού τους έργου, σε σχέση με το φύλο (ερ. 1-ερ. 20) ;

Πίνακας ΣΤ2: Δυσκολίες σε σχέση με το φύλο

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	t	df	Sig. (2-tailed)
Διαχείριση των συγκρούσεων	Γυναίκα	31	4,39	1,054	-,007	119	,994
	Αντρας	90	4,39	1,187			
Διαχείριση χρόνου	Γυναίκα	31	4,19	1,223	-,988	119	,325
	Αντρας	90	4,44	1,219			
Εισαγωγή αλλαγών και καινοτομιών	Γυναίκα	29	4,21	1,398	,944	37,147	,351
	Αντρας	88	3,94	,963			
Εκπαιδευτική νομοθεσία	Γυναίκα	31	4,29	1,071	-,960	119	,339
	Αντρας	90	4,50	1,041			
Οικονομική διαχείριση	Γυναίκα	31	4,58	1,311	-,494	113	,622
	Αντρας	84	4,70	1,117			
Οργάνωση και τήρηση του αρχείου	Γυναίκα	31	4,68	1,194	-1,717	117	,089
	Αντρας	88	5,03	,915			
Προγραμματισμός και οργάνωση εκπ/κών δραστηριοτήτων	Γυναίκα	31	4,81	1,276	,883	39,790	,383
	Αντρας	90	4,59	,860			
Προγραμματισμός και οργάνωση παιδαγ/κών δραστηριοτήτων	Γυναίκα	29	4,55	1,088	,258	40,246	,798
	Αντρας	89	4,49	,868			
Συμπεριφορά μαθητών-τήρηση πειθαρχίας	Γυναίκα	31	4,42	1,089	,366	119	,715
	Αντρας	90	4,33	1,142			
Σχέσεις με γονείς	Γυναίκα	29	4,83	,966	,758	116	,450
	Αντρας	89	4,64	1,208			
Σχέσεις με τον Προϊστάμενο Γραφείου	Γυναίκα	31	5,39	,761	,491	119	,624
	Αντρας	90	5,29	1,019			
Σχέσεις με τους τοπικούς φορείς	Γυναίκα	31	5,55	,723	2,483	118	,014*
	Αντρας	89	5,04	1,043			
Σχέσεις με το Σχολικό Σύμβουλο	Γυναίκα	31	5,45	,723	,070	118	,944
	Αντρας	89	5,44	,976			
Σχέσεις με τους συναδέλφους	Γυναίκα	31	5,39	,667	-,352	119	,725
	Αντρας	90	5,46	1,007			

* Στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο 0.05 (δίπλευρης) πιθανότητας
 ** Στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο 0.01 (δίπλευρης) πιθανότητας
 *** Στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο 0.001 (δίπλευρης) πιθανότητας

Βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των απαντήσεων αναφορικά με τις «Σχέσεις με τους τοπικούς φορείς» ($t= 2.48$, $df=118$, δίπλευρη $p=0.05$). Ο μέσος όρος των απαντήσεων σχετικά με τις δυσκολίες των διευθυντών-ντριών ως προς τις «Σχέσεις με τους τοπικούς φορείς για γυναίκες» ($M=5.55$, $SD=0.72$), είναι σημαντικά υψηλότερος από τον αντίστοιχο μέσο όρο των απαντήσεων των ανδρών ($M=5.05$, $SD=1.04$). Οι γυναίκες πιστεύουν πως έχουν σε μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίες αναφορικά με τις «Σχέσεις με τους τοπικούς φορείς», σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους.

Ως προς τα υπόλοιπα θέματα, δεν προέκυψαν συσχετίσεις ως προς το φύλο.

Ερώτηση ΣΤ3: Ποιες οι επιμορφωτικές ανάγκες και επιθυμίες των διευθυντών-ντριών, σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας(ερ.4- ερ.25);

Πίνακας ΣΤ3: Επιμορφωτικές ανάγκες σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας

Correlations		Ετη προϋπηρεσίας
Οι επιμορφωτικές ανάγκες και επιθυμίες των διευθυντών		
Αλληλογραφία σχολικής μονάδας	Pearson Correlation	-.295**
	Sig. (2-tailed)	,001
	N	118
Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο σπουδών-αναλυτικά προγράμματα	Pearson Correlation	-.294**
	Sig. (2-tailed)	,001
	N	120

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Υπάρχει έντονα αρνητική συσχέτιση, στατιστικά σημαντική, μεταξύ προϋπηρεσίας και «Αλληλογραφίας σχολικής μονάδας» ($r = -0.30$, $p < 0.001$). Οι έχοντες μικρότερη προϋπηρεσία, θεωρούν ότι έχουν μεγαλύτερες ανάγκες και επιθυμίες επιμόρφωσης στην «Αλληλογραφία σχολικής μονάδας», σε σχέση με τους διευθυντές/ντριες με μεγαλύτερη προϋπηρεσία.

Υπάρχει έντονα αρνητική συσχέτιση, στατιστικά σημαντική, μεταξύ προϋπηρεσίας και «Διαθεματικού ενιαίου πλαισίου σπουδών-αναλυτικά προγράμματα» ($r = -0.30$, $p < 0.001$). Οι έχοντες μικρότερη προϋπηρεσία, θεωρούν ότι έχουν μεγαλύτερες ανάγκες και επιθυμίες επιμόρφωσης στο «Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο σπουδών-αναλυτικά προγράμματα», σε σχέση με τους διευθυντές/ντριες με μεγαλύτερη προϋπηρεσία.

Ως προς τα υπόλοιπα θέματα, δεν προέκυψαν συσχετίσεις ως προς τα έτη προϋπηρεσίας.

Ερώτηση ΣΤ4: Ποιες οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές-ντριες σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά την άσκηση του έργου τους, σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας ως εκπαιδευτικοί (ερ.4- ερ.20);

Πίνακας ΣΤ4: Δυσκολίες σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές-ντριες σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά την άσκηση του έργου τους		Ετη προϋπηρεσίας
Διαχείριση των συγκρούσεων	Pearson Correlation	,186*
	Sig. (2-tailed)	,040
	N	122

Διαχείριση χρόνου	Pearson Correlation	,201*
	Sig. (2-tailed)	,027
	N	122

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Υπάρχει θετική συσχέτιση, στατιστικά σημαντική, μεταξύ προϋπηρεσίας και «Διαχείρισης των συγκρούσεων» ($r= 0.19$, $p<0.05$). Οι έχοντες μεγαλύτερη προϋπηρεσία, θεωρούν ότι αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες, αναφορικά με τη «Διαχείριση των συγκρούσεων», σε σχέση με τους διευθυντές/ντρίες με μικρότερη προϋπηρεσία.

Υπάρχει θετική συσχέτιση, στατιστικά σημαντική, μεταξύ προϋπηρεσίας και «Διαχείρισης χρόνου» ($r= 0.20$, $p<0.05$). Οι έχοντες μεγαλύτερη προϋπηρεσία, θεωρούν ότι αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες αναφορικά με τη «Διαχείριση χρόνου», σε σχέση με τους διευθυντές/ντρίες με μικρότερη προϋπηρεσία.

Ως προς τα υπόλοιπα θέματα, δεν προέκυψαν συσχετίσεις ως προς τα έτη προϋπηρεσίας.

Ερώτηση ΣΤ5: Ποιες οι επιμορφωτικές ανάγκες και επιθυμίες των διευθυντών-ντριών σε σχέση με το μέγεθος της σχολικής μονάδας όπου υπηρετούν (ερ.7- ερ.25);

Πίνακας ΣΤ5: Επιμορφωτικές ανάγκες σε σχέση με το μέγεθος της σχολικής μονάδας

Correlations		
Επιμορφωτικές ανάγκες και επιθυμίες των διευθυντών-ντριών		Οργανικότητα Σχολείου
Οργάνωση γραφείου και αρχείου	Pearson Correlation	-,231*
	Sig. (2-tailed)	,011
	N	120
Αλληλογραφία σχολικής μονάδας	Pearson Correlation	-,206*
	Sig. (2-tailed)	,025
	N	118
Ξένα εκπαιδευτικά συστήματα	Pearson Correlation	-,196*
	Sig. (2-tailed)	,033
	N	119

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Υπάρχει αρνητική συσχέτιση, στατιστικά σημαντική, μεταξύ επιμορφωτικών αναγκών και «Οργάνωσης γραφείου και αρχείου» ($r = -0,23, p < 0,05$). Οι διευθυντές-ντρίες σε σχολεία με μικρή οργανικότητα, θεωρούν ότι έχουν μεγαλύτερες ανάγκες και επιθυμίες επιμόρφωσης στην «Οργάνωση γραφείου και αρχείου», σε σχέση με τους διευθυντές-ντρίες σχολείων με μεγαλύτερη οργανικότητα.

Υπάρχει αρνητική συσχέτιση, στατιστικά σημαντική, μεταξύ επιμορφωτικών αναγκών και «Αλληλογραφίας σχολικής μονάδας» ($r = -0,21, p < 0,05$). Οι διευθυντές-ντρίες σε σχολεία με μικρή οργανικότητα, θεωρούν ότι έχουν μεγαλύτερες ανάγκες και επιθυμίες επιμόρφωσης στην «Αλληλογραφία σχολικής μονάδας», σε σχέση με τους διευθυντές-ντρίες σχολείων με μεγαλύτερη οργανικότητα.

Υπάρχει αρνητική συσχέτιση, στατιστικά σημαντική, μεταξύ επιμορφωτικών αναγκών και «Ξένων εκπαιδευτικών συστημάτων» ($r = -0,20, p < 0,05$). Οι διευθυντές-ντρίες σε σχολεία με μικρή οργανικότητα, θεωρούν ότι έχουν μεγαλύτερες ανάγκες και επιθυμίες επιμόρφωσης στα «Ξένα εκπαιδευτικά συστήματα», σε σχέση με τους διευθυντές-ντρίες σχολείων με μεγαλύτερη οργανικότητα.

Ως προς τις υπόλοιπες επιμορφωτικές ανάγκες δεν προέκυψαν συσχετίσεις ως προς την οργανικότητα.

Ερώτηση ΣΤ6: Ποιες οι δυσκολίες που αναφέρουν ότι αντιμετωπίζουν, κατά την άσκηση του διοικητικού έργου, τα υποκείμενα σε σχέση με το μέγεθος του σχολείου(ερ.7-ερ.20);

Πίνακας ΣΤ6: Δυσκολίες σε σχέση με το μέγεθος της σχολικής μονάδας

Correlations		
Οι δυσκολίες που αναφέρουν ότι αντιμετωπίζουν κατά την άσκηση του διοικητικού έργου		Οργανικότητα Σχολείου
Σχέσεις με τους τοπικούς φορείς	Pearson	-,179*
	Correlation	
	Sig. (2-tailed)	,049
N		121

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Υπάρχει αρνητική συσχέτιση, στατιστικά σημαντική, μεταξύ δυσκολιών που οι διευθυντές-ντρίες αναφέρουν ότι αντιμετωπίζουν και «Σχέσεων με τους τοπικούς φορείς» ($r = -0,18, p < 0,05$). Οι διευθυντές-ντρίες σε σχολεία με μικρή οργανικότητα,

θεωρούν ότι αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες στις «Σχέσεις με τους τοπικούς φορείς», σε σχέση με τους διευθυντές-ντριες σχολείων με μεγαλύτερη οργανικότητα.

Ως προς τις υπόλοιπες δυσκολίες δεν προέκυψαν συσχετίσεις ως προς την οργανικότητα.

Ερώτηση ΣΤ7: Ποιες οι επιμορφωτικές ανάγκες και επιθυμίες, των διευθυντών-ντριών, σε σχέση με την εμπειρία τους σε θέση διευθυντή-ντριας (ερ.5-ερ.25);

Πίνακας ΣΤ7: Επιμορφωτικές ανάγκες σε σχέση με την εμπειρία τους σε θέση διευθυντή -ντριας

Correlations		
Οι επιμορφωτικές ανάγκες και επιθυμίες των διευθυντών-ντριών		Χρόνια άσκησης διευθυντικών καθηκόντων σε σχολική μονάδα
Οργάνωση γραφείου και αρχείου	Pearson Correlation	-,190*
	Sig. (2-tailed)	,041
	N	117
Αλληλογραφία σχολικής μονάδας	Pearson Correlation	-,233*
	Sig. (2-tailed)	,012
	N	115
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).		
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).		

Υπάρχει αρνητική συσχέτιση, στατιστικά σημαντική, μεταξύ επιμορφωτικών αναγκών και επιθυμιών των διευθυντών-ντριών και «Οργάνωσης γραφείου και αρχείου» ($r = -0,19$, $p < 0,05$). Οι διευθυντές-ντριες σε σχολεία με λιγότερα χρόνια άσκησης διευθυντικών καθηκόντων, θεωρούν ότι έχουν μεγαλύτερες ανάγκες και επιθυμίες επιμόρφωσης στην «Οργάνωση γραφείου και αρχείου», σε σχέση με τους διευθυντές-ντριες σχολείων με περισσότερα χρόνια άσκησης διευθυντικών καθηκόντων.

Υπάρχει αρνητική συσχέτιση, στατιστικά σημαντική, μεταξύ επιμορφωτικών αναγκών και επιθυμιών των διευθυντών-ντριών και «Αλληλογραφίας σχολικής μονάδας» ($r = -0,23$, $p < 0,05$). Οι διευθυντές-ντριες, σε σχολεία με λιγότερα χρόνια άσκησης διευθυντικών καθηκόντων, θεωρούν ότι έχουν μεγαλύτερες ανάγκες και επιθυμίες επιμόρφωσης στην «Αλληλογραφία σχολικής μονάδας», σε σχέση με τους διευθυντές-ντριες σχολείων με περισσότερα χρόνια άσκησης διευθυντικών καθηκόντων.

Ως προς τις υπόλοιπες επιμορφωτικές ανάγκες και επιθυμίες των διευθυντών-ντριών, δεν προέκυψαν συσχετίσεις, ως προς τα χρόνια άσκησης διευθυντικών καθηκόντων.

Ερώτηση ΣΤ8: Ποιες οι δυσκολίες, που αναφέρουν ότι αντιμετωπίζουν κατά την άσκηση του διοικητικού έργου τα υποκείμενα, σε σχέση με την εμπειρία τους σε θέση διευθυντή-ντριας σχολικής μονάδας Π.Ε.(ερ.5-ερ.20);

Πίνακας ΣΤ8: Δυσκολίες σε σχέση με την εμπειρία τους σε θέση διευθυντή-ντριας

Οι δυσκολίες που αναφέρουν ότι αντιμετωπίζουν κατά την άσκηση του διοικητικού έργου		Χρόνια άσκησης διευθυντικών καθηκόντων σε σχολική μονάδα
Εκπαιδευτική νομοθεσία	Pearson Correlation	,210*
	Sig. (2-tailed)	,022
	N	119

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Υπάρχει θετική συσχέτιση, στατιστικά σημαντική, μεταξύ δυσκολιών των διευθυντών-ντριών και «Εκπαιδευτικής Νομοθεσίας» ($r=0,21$ $p<0,05$). Οι διευθυντές/ντριες με περισσότερα χρόνια άσκησης διευθυντικών καθηκόντων, θεωρούν ότι αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες, αναφορικά με την «Εκπαιδευτική Νομοθεσία», σε σχέση με τους διευθυντές/ντριες σχολείων με λιγότερα χρόνια άσκησης διευθυντικών καθηκόντων.

Ως προς τις υπόλοιπες δυσκολίες των διευθυντών-ντριών δεν προέκυψαν συσχετίσεις ως προς τα χρόνια άσκησης διευθυντικών καθηκόντων.

Ερώτηση ΣΤ9: Ποιος ο τρόπος αντιμετώπισης των δυσκολιών, που παρουσιάζονται κατά την άσκηση του διοικητικού έργου των διευθυντών-ντριών, σε σχέση με ή χωρίς επιμόρφωση (ερ.21-ερ.12);

Πίνακας ΣΤ9: Τρόπος αντιμετώπισης των δυσκολιών, σε σχέση με ή χωρίς επιμόρφωση

Κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας σας επιμορφωθήκατε στη διοίκηση σχ. μονάδας;	N	Mean	Std. Deviation	t	df	Sig.
						(2-tailed)

Ζητώ τη βοήθεια πιο έμπειρων διευθυντών-ντριών	Ναι	44	3,89	1,450	-2,596	117	,011*
	Όχι	75	4,51	1,132			
Ζητώ τη βοήθεια των προϊσταμένων μου	Ναι	44	5,05	,963	2,107	107,673	,037*
	Όχι	76	4,62	1,233			
Ζητώ τη βοήθεια του υποδιευθυντή-ντριας	Ναι	38	3,76	1,422	-1,323	101	,189
	Όχι	65	4,17	1,547			
Με αυτομόρφωση μέσα από βιβλία και επιστημονικά περιοδικά	Ναι	44	5,41	5,943	1,721	118	,088
	Όχι	76	4,18	1,402			
Με βοηθά η επιμόρφωση που έλαβα	Ναι	44	3,75	1,278	-,208	104,216	,836
	Όχι	63	3,81	1,683			
Οι δυσκολίες ξεπερνιούνται όσο αυξάνεται η εμπειρία μου	Ναι	44	5,36	,718	,488	117	,626
	Όχι	75	5,28	,994			
Οι δυσκολίες συνεχίζουν να υφίστανται	Ναι	44	2,20	1,047	-2,448	114,537	,016*
	Όχι	74	2,80	1,579			
* Στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο 0.05 (δίπλευρης) πιθανότητας							
** Στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο 0.01 (δίπλευρης) πιθανότητας							
*** Στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο 0.001 (δίπλευρης) πιθανότητας							

Χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος T-Test για ανεξάρτητα δείγματα. Ανεξάρτητη μεταβλητή είναι η ύπαρξη ή μη ύπαρξη επιμόρφωσης κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας των διευθυντών/ντριών και εξαρτημένες μεταβλητές είναι οι τρόποι αντιμετώπισης των δυσκολιών από τους διευθυντές/ντριες.

Έπειτα από έλεγχο Levene's για την ισότητα των διακυμάνσεων, προέκυψε ότι οι διακυμάνσεις ήταν άνισες ως προς τους τρόπους αντιμετώπισης των δυσκολιών «Ζητώ τη βοήθεια των προϊσταμένων μου» ($F=4.97$, $p<0.05$), «Ζητώ τη βοήθεια πιο έμπειρων διευθυντών/ντριών» ($F=7.62$, $p<0.01$), «Οι δυσκολίες συνεχίζουν να υφίστανται» ($F=12.37$, $p<0.01$), οπότε χρησιμοποιήθηκε η κατάλληλη διόρθωση της τιμής και των βαθμών ελευθερίας του κριτηρίου t.

Βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των απαντήσεων αναφορικά με τον τρόπο αντιμετώπισης των δυσκολιών «Ζητώ τη βοήθεια πιο έμπειρων διευθυντών/ντριών» ($t= -2.60$, $df=117$, δίπλευρη $p<0.05$). Ο μέσος όρος των απαντήσεων των διευθυντών/ντριών που έχουν επιμορφωθεί κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας τους, σχετικά με τον τρόπο αντιμετώπισης των δυσκολιών «Ζητώ τη βοήθεια πιο έμπειρων διευθυντών/ντριών» ($M=3.89$, $SD=1.45$) είναι σημαντικά χαμηλότερος των διευθυντών/ντριών που δεν έχουν επιμορφωθεί κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας τους ($M=4.51$, $SD=1.13$). Οι διευθυντές/ντριες που έχουν επιμορφωθεί

κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας τους, δηλώνουν ότι ζητούν σε μικρότερο βαθμό τη βοήθεια πιο έμπειρων διευθυντών/ντριών, σε σχέση με τους συναδέλφους τους που δεν έχουν επιμορφωθεί κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας τους .

Βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των απαντήσεων αναφορικά με τον τρόπο αντιμετώπισης των δυσκολιών «Ζητώ τη βοήθεια των προϊσταμένων μου» ($t = -2.11, df = 107,673, \text{δίπλευρη } p < 0.05$). Ο μέσος όρος των απαντήσεων των διευθυντών/ντριών που έχουν επιμορφωθεί κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας τους, σχετικά με τον τρόπο αντιμετώπισης των δυσκολιών «Ζητώ τη βοήθεια των προϊσταμένων μου» ($M = 5.05, SD = 0.96$) είναι σημαντικά υψηλότερος των διευθυντών που δεν έχουν επιμορφωθεί κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας τους ($M = 4.62, SD = 1.23$). Οι διευθυντές/ντριες που έχουν επιμορφωθεί κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας τους, δηλώνουν ότι ζητούν σε μεγαλύτερο βαθμό τη βοήθεια των προϊσταμένων τους, σε σχέση με τους συναδέλφους τους που δεν έχουν επιμορφωθεί κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας τους .

Βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των απαντήσεων αναφορικά με τον τρόπο αντιμετώπισης των δυσκολιών που αφορά τη δήλωση «Οι δυσκολίες συνεχίζουν να υφίστανται» ($t = -2.45, df = 114,537, \text{δίπλευρη } p < 0.05$). Ο μέσος όρος των απαντήσεων των διευθυντών/ντριών που έχουν επιμορφωθεί κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας τους, σχετικά με τον τρόπο αντιμετώπισης των δυσκολιών που αναφέρεται με τη δήλωση «Οι δυσκολίες συνεχίζουν να υφίστανται» ($M = 2.20, SD = 1.05$) είναι σημαντικά χαμηλότερος των διευθυντών/ντριών που δεν έχουν επιμορφωθεί κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας τους ($M = 2.80, SD = 1.58$). Οι διευθυντές/ντριες που έχουν επιμορφωθεί κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας τους, δηλώνουν σε μικρότερο βαθμό ότι «Οι δυσκολίες συνεχίζουν να υφίστανται», σε σχέση με τους συναδέλφους τους που δεν έχουν επιμορφωθεί κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας τους.

Στους υπόλοιπους τρόπους αντιμετώπισης των δυσκολιών, δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, ως προς την επιμόρφωση κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας των διευθυντών/ντριών.

ΣΤ10: Ποια η συμμετοχή-συμβολή των επιστημονικών και των εμπειρικών γνώσεων, στην άσκηση του διοικητικού έργου, σε σχέση με την απουσία ή ύπαρξη επιμόρφωσης (ερ.22-ερ.12);

Πίνακας ΣΤ10: Συμμετοχή-συμβολή των επιστημονικών και των εμπειρικών γνώσεων, σε σχέση με την απουσία ή ύπαρξη επιμόρφωσης

Επιμόρφωση_στην_Υπηρεσία*Εμπειρία Crosstabulation						
		Εμπειρία_M ^a			% Total	
		Πολύ	Μέτρια	Καθόλου		
Κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας σας επιμορφωθήκατε στη διοίκηση σχ. μ/δας;	Ναι 45	45,3%	37,6%	22,6%	37,2%	
	Όχι 76	54,7%	62,4%	77,4%	62,8%	
N=121		100%	100%	100%	100%	
a. Group						

Όσοι εκπ/κοί έχουν επιμορφωθεί, βασίζονται σε μικρότερο βαθμό στην εμπειρία τους, σε σχέση με όσους δεν έχουν επιμορφωθεί.

Επιμόρφωση_στην_Υπηρεσία*Επιστημονικές γνώσεις Crosstabulation						
		Γνώσεις_M ^a			Total	
		Πολύ	Μέτρια	Καθόλου		
Κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας σας επιμορφωθήκατε στη διοίκηση σχ. μ/δας;	Ναι 45	51,0%	38,6%	19,4%	38,5%	
	Όχι 72	49,0%	61,4%	80,6%	61,5%	
N=117		100%	100%	100%	100%	
a. Group						

Όσοι εκπ/κοί έχουν επιμορφωθεί, βασίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό στις επιστημονικές γνώσεις, σε σχέση με όσους δεν έχουν επιμορφωθεί.

Θέματα που σχετίζονται με την άσκηση διοικητικού έργου	ΕΜΠΕΙΡΙΑ	Επιμόρφωση		Σύνολο %
		Ναι %	Όχι %	
Διαχείριση συγκρούσεων μέσα στο σχολείο	Πολύ	71,1	57,1	62,6
	Μέτρια	13,3	18,6	16,5
	Καθόλου	15,6	24,3	20,9
Επικοινωνία με προϊσταμένους και υφισταμένους	Πολύ	48,8	35,4	40,6
	Μέτρια	39,0	30,8	34,0
	Καθόλου	12,2	33,8	25,5
Λήψη αποφάσεων	Πολύ	57,9	40,7	47,4
	Μέτρια	23,7	22,0	22,7
	Καθόλου	18,4	37,3	29,9
Οργάνωση γραφείου και αρχείου	Πολύ	65,9	58,8	61,5
	Μέτρια	19,5	11,8	14,7
	Καθόλου	14,6	29,4	23,9
Προγραμματισμός των δράσεων του σχολείου	Πολύ	66,7	50,0	55,9
	Μέτρια	18,2	16,7	17,2
	Καθόλου	15,2	33,3	26,9
Σχέσεις με γονείς και μαθητές	Πολύ	75,7	45,5	56,3
	Μέτρια	8,1	22,7	17,5
	Καθόλου	16,2	31,8	26,2
Οικονομική διαχείριση	Πολύ	67,4	38,6	49,6
	Μέτρια	16,3	24,3	21,2
	Καθόλου	16,3	37,1	29,2
Εισαγωγή καινοτόμων πρωτοβουλιών - προγραμμάτων	Πολύ	38,2	33,3	35,2
	Μέτρια	47,1	38,6	41,8
	Καθόλου	14,7	28,1	23,1

Όσοι διευθυντές-ντρίες δεν επιμορφώθηκαν, στηρίζονται πολύ στην εμπειρία τους, όσον αφορά τα θέματα «Διαχείριση συγκρούσεων μέσα στο σχολείο» (57,1%) και «Οργάνωση γραφείου και αρχείου» (58,8%).

Θέματα που σχετίζονται με την άσκηση διοικητικού έργου	ΕΠΙΣΤ. ΓΝΩΣΕΙΣ	Επιμόρφωση		Σύνολο %
		Ναι %	Όχι %	
Διαχείριση συγκρούσεων μέσα στο σχολείο	Πολύ	54.5	40.4	45.6
	Μέτρια	42.4	22.8	30.0
	Καθόλου	3.1	36.8	24.4
Επικοινωνία με προϊσταμένους και υφισταμένους	Πολύ	41.2	25.9	31.5
	Μέτρια	50.0	51.7	51.1
	Καθόλου	8.8	22.4	17.4
Λήψη αποφάσεων	Πολύ	70.0	49.2	57.6
	Μέτρια	22.5	30.5	27.3
	Καθόλου	7.5	20.3	15.2
Οργάνωση γραφείου και αρχείου	Πολύ	50.0	40.4	44.3
	Μέτρια	41.7	46.2	44.3
	Καθόλου	8.3	13.5	11.4
Προγραμματισμός των δράσεων του σχολείου	Πολύ	63.4	27.9	42.2
	Μέτρια	29.3	42.6	37.3
	Καθόλου	7.3	27.9	19.6
Σχέσεις με γονείς και μαθητές	Πολύ	55.8	32.8	42.3
	Μέτρια	32.6	31.1	31.7
	Καθόλου	11.6	36.1	26.0
Οικονομική διαχείριση	Πολύ	51.4	31.8	40.5
	Μέτρια	31.4	47.7	40.5
	Καθόλου	17.1	20.5	19.0
Εισαγωγή καινοτόμων πρωτοβουλιών προγραμμάτων	Πολύ	64.4	45.3	53.2
	Μέτρια	22.2	17.2	19.3
	Καθόλου	13.3	37.5	27.5

Όσοι διευθυντές-ντριες επιμορφώθηκαν, στηρίζονται πολύ στις επιστημονικές γνώσεις, όσον αφορά τα θέματα «Λήψη αποφάσεων» (70,00%), «Εισαγωγή καινοτόμων πρωτοβουλιών - προγραμμάτων» (64,4%) και «Προγραμματισμός των δράσεων του σχολείου» (63,4%).

2.2 Συζήτηση των ευρημάτων

Στο κεφάλαιο αυτό θα γίνει συζήτηση γύρω από τις απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας, θα γίνει προσπάθεια να ερμηνευθούν οι απαντήσεις σε σχέση με στοιχεία άλλων ερευνών ή με βάση σχετικές θεωρίες που παρουσιάστηκαν στο θεωρητικό μέρος της εργασίας. Θα επιχειρηθεί έτσι να δοθούν απαντήσεις στα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας που παρουσιάζονται στη σελ. 52 της εργασίας.

A. Μέρος

Δημογραφικά χαρακτηριστικά: (ερωτήσεις 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11)

Οι περισσότεροι από τους διευθυντές-ντρίες που έλαβαν μέρος στην έρευνα ήταν άνδρες σε ποσοστό 61%, ενώ οι γυναίκες παρουσιάστηκαν σε ποσοστό 36%. Ένα πρώτο συμπέρασμα που μπορούμε να βγάλουμε αφορά τις γυναίκες διευθύντριες, οι οποίες αποτελούν τη μειοψηφία στη διοίκηση των σχολείων, όπως και άλλες έρευνες επιβεβαιώνουν (Στραβάκου, 2003. Κωστίκα, 2004. Μυλωνά, 2005). Έρευνα των Ράπτη Ν., και Βιτσιλάκη Χ., που έγινε πανελλαδικά το 2003-2004 σε δείγμα 566 διευθυντών-ντριών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, έδειξε ότι οι άνδρες διευθυντές είναι κατά πολύ περισσότεροι από τις γυναίκες και ενώ, σύμφωνα με την έρευνα, ο κυριότερος λόγος για τον οποίο οι γυναίκες δεν προτιμούν τις διευθυντικές θέσεις είναι η έλλειψη ηγετικών και διοικητικών ικανοτήτων, ένας δεύτερος, είναι οι πολύ μεγαλύτερες οικογενειακές υποχρεώσεις των γυναικών έναντι των ανδρών, εξαιτίας των οποίων αυτές αποφεύγουν τις επιπρόσθετες επαγγελματικές υποχρεώσεις (Ράπτη-Βιτσιλάκη, 2007). Η διαχρονική κυριαρχία των ανδρών σε διοικητικές θέσεις, τόσο στο χώρο της εκπαίδευσης όσο και σε άλλες θέσεις της απασχόλησης, έχει συμβάλει στην ταύτιση της διοίκησης με το ανδρικό πρότυπο.

Από το δείγμα των διευθυντών-ντριών, η πλειοψηφία, το 61,6%, είναι από 46 έως 55 ετών και άνω. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν την άποψη ότι βασικό κριτήριο για την επιλογή των διευθυντών-ντριών σχολικών μονάδων είναι εκείνο της αρχαιότητας (Παπαναούμ, 1995).

Η πλειοψηφία του δείγματος των διευθυντών-ντριών, έχει σχετικά μικρή ή μέτρια εμπειρία στη διοίκηση, δηλαδή οι περισσότεροι εξ αυτών είναι διορισμένοι νέοι διευθυντές-ντρίες (1-4 έτη είναι το 46,2%) σύμφωνα με τις τελευταίες κρίσεις ή διανύουν τη δεύτερη θητεία τους ως διευθυντές-ντρίες (5-8 έτη το 37%). Σύμφωνα με έρευνες των Cooper & Kelly (ό.π αναφ. στο Day, 2003), τα πρώτα χρόνια ανάληψης

καθηκόντων από τους διευθυντές-ντριες, δείχνουν ότι πολλοί από αυτούς, έχουν αισθήματα ματαίωσης και άγχους, έχουν περισσότερες δυσκολίες σε σχέση με γονείς, συναδέλφους και τοπικούς φορείς (Day, 2003).

Το 86,1% των διευθυντών-ντριών κατέχει το βασικό πτυχίο διορισμού και έχει κάνει εξομοίωση, το 7,4% των διευθυντών-ντριών έχει μεταπτυχιακό τίτλο και οι 39 (32%) έχουν τελειώσει διδασκαλείο. Από την ανάλυση αυτών των στοιχείων προκύπτει ότι τα υποκείμενα της έρευνας δεν έχουν ειδικές γνώσεις στη διοίκηση της εκπαίδευσης, παρ' όλο που έχουν αυξηθεί αρκετά τα μεταπτυχιακά και τα διδακτορικά προγράμματα. Διαφαίνεται επίσης ότι οι περισσότεροι διευθυντές-ντριες χρησιμοποιούν τον τίτλο σπουδών του διδασκαλείου για μοριοδότηση στην επιλογή τους. Έρευνα του Σαΐτη (1990) σε διευθυντές-ντριες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διαπίστωσε ότι το 51% είχε μόνο το βασικό πτυχίο διορισμού, ενώ το 3% είχε μεταπτυχιακό τίτλο, χωρίς να διευκρινίζεται αν ήταν στη διοίκηση της σχολικής μονάδας. Έρευνα της Παπαναούμ (1995) σε διευθυντές-ντριες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έδειξε ότι το 47% διέθεταν μόνο το βασικό πτυχίο.

B. Μέρος

Διερεύνηση απόψεων των διευθυντών-ντριών για την επιμόρφωση που έλαβαν

Επί μέρους ερευνητικό ερώτημα: Ποια είναι η άποψη των διευθυντών-ντριών για την επιμόρφωση που έχουν λάβει ως τώρα σχετικά με το φορέα, το περιεχόμενο της και αν αυτή βελτίωσε το έργο τους; (ερωτήσεις 12,13,14,15,16,17,18)

Πίνακας 12: Επιμόρφωση στη διοίκηση σχολικής μονάδας κατά τη διάρκεια της θητείας σε διευθυντική θέση

Πίνακας 13: Επιμόρφωση στη διοίκηση σχολικής μονάδας κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας

Κατά τη διάρκεια της θητείας τους σε διευθυντική θέση, μόνο το 45,3% των υποκειμένων της έρευνάς μας δηλώνει ότι συμμετείχε σε προγράμματα επιμόρφωσης, τα οποία έχουν σχέση με τη διοίκηση της σχολικής μονάδας, ενώ κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας τους το αντίστοιχο ποσοστό είναι 37,2%. Μικρή βελτίωση παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, σε σχέση με την έρευνα του Σαΐτη (1990), στην οποία μόνο το 33% των διευθυντών-ντριών είχαν κάποια επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης σχολικής μονάδας.

Σε συσχέτιση των πινάκων 12,13 και 15, φαίνεται ότι τα υποκείμενα της έρευνας που δεν έχουν δεχθεί καμιά απολύτως επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης σχολικής μονάδας, πριν ή μετά την ανάληψη της διευθυντικής θέσης, είναι συνολικά 60 διευθυντές- ντριες (49,6%), ενώ το ποσοστό των επιμορφούμενων είναι 50,4%.

Τα παραπάνω στοιχεία της έρευνάς μας αποκαλύπτουν, τόσο την ύπαρξη επιμορφωτικών αναγκών στους διευθυντές-ντριες, όσο και την έλλειψη ενδιαφέροντος από την πλευρά της πολιτείας στο θέμα της επιμόρφωσης των διευθυντών-ντριών σχολικών μονάδων.

Σε έρευνα πανελλαδικής κλίμακας των Ράπτη και Βιτσιλάκη, που έγινε το 2003-2004 σε διευθυντές-ντριες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης φαίνεται, σε ποσοστό 70%, ότι η κατάρτιση και η επιμόρφωση των διευθυντών-ντριών των ελληνικών σχολικών μονάδων, σε θέματα διοίκησης, είναι απαραίτητη και σημαντικό προσόν για την επιλογή εκπαιδευτικών σε διευθυντικές θέσεις (Ράπτη-Βιτσιλάκη, 2007).

Πίνακας 14: Φορείς επιμόρφωσης

Κυριότεροι φορείς επιμόρφωσης των διευθυντών-ντριών σχολικών μονάδων αναδεικνύονται το Εθνικό Κέντρο Δημ. Διοίκησης (18%), τα Π.Ε.Κ. (14,8%) και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (14,8%). Αξίζει να σημειωθεί και να επισημανθεί η έλλειψη σχεδιασμού στην επιμόρφωση των διευθυντών-ντριών σχολικών μονάδων, ακόμα και από τα ΑΕΙ, που κατέχουν την τελευταία θέση των φορέων επιμόρφωσής τους σε ποσοστό 8,2%. Σε παρόμοια έρευνα του Σαϊτή-Γουναρόπουλου, (2001), στην ερώτηση που αφορούσε τη χρονική διάρκεια του προγράμματος «οργάνωση και διοίκηση», το οποίο παρακολούθησαν οι διευθυντές-ντριες, απάντησε μόνο ένα 30%, εκ των οποίων το 50% απάντησε ότι ήταν διάρκειας 40 ωρών και ο κύριος φορέας διοικητικής επιμόρφωσης ήταν τα Π.Ε.Κ.

Τα μικρά ποσοστά συμμετοχής των υποκειμένων της έρευνάς μας σε επιμορφωτικά προγράμματα ανά φορέα φανερώνουν, ότι η επιμόρφωση δε φαίνεται να διενεργείται από κάποιο φορέα επιφορτισμένο με αυτό το έργο, αλλά μια σειρά από φορείς εμπλέκονται στη διαδικασία αυτή, χωρίς κεντρικό σχεδιασμό και οργάνωση. Αυτό δείχνει ότι από την πλευρά της κεντρικής εξουσίας η επιμόρφωση των διευθυντών-ντριών σχολικών μονάδων δεν αποτελεί σημαντικό ζήτημα εκπαιδευτικής πολιτικής και έχει αφηθεί να είναι ζήτημα προσωπικής εκτίμησης, αναζήτησης, αυτομόρφωσης και αυτοβελτίωσης.

Πίνακας 15: Διάρκεια επιμόρφωσης

Σχετικά με τη χρονική διάρκεια της επιμόρφωσης που δέχθηκαν τα υποκείμενα της έρευνάς μας, το 19% έλαβε ολιγοήμερη επιμόρφωση και το 11,6% ημερήσια. Οι Σαΐτης, Τσιαμάση, Χατζή (1997) σε έρευνά τους, καταγράφουν ότι μόνο το 10% των διευθυντών-ντριών δήλωσαν ότι παρακολούθησαν ολιγοήμερη επιμόρφωση.

Η ετήσια επιμόρφωση που δηλώθηκε από το 9,9% του δείγματός μας, είναι η επιμόρφωση της ΣΕΛΔΕ, η οποία ήταν κοινή για όλους τους εκπαιδευτικούς και όχι εξειδικευμένη για διευθυντές-ντριες σχολικών μονάδων.

Πίνακας 16: Θέματα επιμόρφωσης που έλαβαν τα υποκείμενα της έρευνας

Από την αποτύπωση των απαντήσεων στο συγκεκριμένο ερώτημα φαίνεται ότι οι διευθυντές-ντριες έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με τη διοίκηση του σχολείου, όπως «Καθήκοντα διευθυντών-ντριών σχολικής μονάδας» και «Οργάνωση και Διοίκηση της εκπαίδευσης» σε ποσοστό 25,4%, «Ο ρόλος του διευθυντή-ντριας ως ηγέτη της σχολικής μονάδας» σε ποσοστό 24,6%. Τα χαμηλά ποσοστά αποκαλύπτουν την έλλειψη γνώσεων διοίκησης στους εν ενεργεία διευθυντές-ντριες και άρα την ύπαρξη επιμορφωτικών αναγκών. Πάντως, σε σχέση με την έρευνα του Σαΐτη (1990), στην οποία φαίνεται ότι το ποσοστό των διευθυντών-ντριών που είχε παρακολουθήσει το μάθημα «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» ήταν μόνο 12%, τα στοιχεία της παρούσας έρευνας δεν είναι τόσο απογοητευτικά.

Υψηλό ποσοστό καταγράφεται στην παρακολούθηση του επιμορφωτικού προγράμματος για την «Εισαγωγή και χρήση νέων τεχνολογιών- Η/Υ στη σχολική μονάδα» (27%) κι αυτό λόγω του ευρωπαϊκού προγράμματος «Κοινωνία της πληροφορίας», που εφαρμόστηκε στην εκπαίδευση από το 2002-2008, με κίνητρα τόσο οικονομικά όσο και πιστοποιημένης γνώσης στη χρήση Η/Υ.

Πιο εξειδικευμένα θέματα, σύμφωνα με τη σύγχρονη βιβλιογραφία, χρήσιμα στο νέο ρόλο του αποτελεσματικού διευθυντή-ντριας, παρουσιάζουν χαμηλά ποσοστά, γεγονός που αποκαλύπτει επίσης την ύπαρξη επιμορφωτικών αναγκών. Έτσι στο θέμα «Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού» έχουν επιμορφωθεί μόνο το 15,6% των υποκειμένων, στο θέμα «Διαχείριση κρίσεων» μόνο το 16,4%, στο θέμα «Εισαγωγή-υποστήριξη καινοτόμων προγραμμάτων» μόνο το 13,1%, στο θέμα «Παρακίνηση-παρώθηση προσωπικού» το 8,2% και στο θέμα «Σχολικό κλίμα» μόνο το 11,5%.

Τα ανωτέρω ποσοστά των απαντήσεων αφορούν το 37,2% από το σύνολο των υποκειμένων της έρευνας(πίνακας 13), αυτούς δηλαδή που έχουν δηλώσει ότι παρακολούθησαν κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα. Τα ποσοστά αυτά είναι πολύ μικρότερα αν συσχετισθούν με το σύνολο του δείγματος της έρευνας.

Σε κανένα γνωστικό αντικείμενο, το ποσοστό των επιμορφούμενων υποκειμένων δεν ξεπερνά το 30%, γεγονός που πιθανόν οφείλεται στην έλλειψη κεντρικού σχεδιασμού των επιμορφωτικών δράσεων και στην πληθώρα των επιμορφωτικών φορέων που εμπλέκονται. Ανεξάρτητα από την αιτία που προκαλεί αυτό το αποτέλεσμα, γεγονός είναι ότι αποκαλύπτεται πως υπάρχει ανάγκη για περισσότερη επιμόρφωση.

Η πλειονότητα των προγραμμάτων διοικητικής κατάρτισης είναι μικρής χρονικής διάρκειας (40 ωρών), και είναι ανεπαρκής για τη σφαιρική κατάρτιση των διευθυντών σε θέματα διοίκησης (Σαΐτης-Γουναρόπουλος, 2001), στο βαθμό που δεν είχαν λάβει επιστημονική γνώση σε θέματα διοίκησης από τις βασικές τους σπουδές.

Πίνακας 17: Βοήθεια της επιμόρφωσης στο διευθυντικό έργο

Σχετικά με τη γνώμη των υποκειμένων, για τη συμβολή της επιμόρφωσης που έλαβαν στην άσκηση του διευθυντικού τους έργου, φαίνεται ότι η επιμόρφωση βοήθησε «αρκετά» στην άσκηση του διευθυντικού έργου, όπως απαντά το 43,5%, βοήθησε «λίγο» όπως απαντά το 29%, βοήθησε «πολύ» όπως απαντά το 22,6% και ότι δε βοήθησε «καθόλου» όπως απαντά το 4,8%. Φαίνεται ότι το 66,1% των υποκειμένων αναγνωρίζει τη συμβολή της επιμόρφωσης στην επιτυχή άσκηση του διευθυντικού τους έργου. Από τις απαντήσεις των υποκειμένων είναι φανερή μια επιφυλακτικότητα, όσο αφορά τη συμβολή της επιμόρφωσης στο έργο τους, αφού η κυρίαρχη απάντηση ήταν το «αρκετά». Σύμφωνα με τα παραπάνω προκύπτει ότι υπάρχει ανάγκη βελτίωσης των επιμορφωτικών προγραμμάτων, ώστε να συμβάλλουν αποτελεσματικότερα στην άσκηση του διευθυντικού έργου.

Σε παρόμοια έρευνα (Κωστίκα, 2005), τα στελέχη εκπαίδευσης δεν είναι καθόλου ικανοποιημένα από την επιμόρφωση που τους παρέχει η πολιτεία, τόσο πριν από την ανάληψη των καθηκόντων τους, όσο και κατά τη διάρκεια άσκησης του έργου τους.

Πίνακας 18: Προτάσεις βελτίωσης προγραμμάτων που παρακολούθησαν τα υποκείμενα της έρευνας

Για τα επιμορφωτικά προγράμματα, στα οποία υπάρχει ανάγκη βελτίωσης, το 39,3% αναφέρει ότι χρειάζεται αύξηση της χρονικής διάρκειας των επιμορφωτικών προγραμμάτων, το 21,3% αναφέρει ότι πρέπει να βελτιωθεί το περιεχόμενο, το 21,3% αναφέρει ότι πρέπει να βελτιωθεί το επιμορφωτικό υλικό, το 11,5% αναφέρει ότι πρέπει να βελτιωθεί το επίπεδο των επιμορφωτών, το 12,3% η μέθοδος διδασκαλίας, το 7,4% ο χώρος της επιμόρφωσης και κανένας δεν επιθυμεί να μειωθεί η χρονική τους διάρκεια.

Φαίνεται δηλαδή ότι οι μεγαλύτερες ενστάσεις των υποκειμένων αφορούν τη χρονική διάρκεια, το περιεχόμενο και το επιμορφωτικό υλικό.

Σε έρευνα της Παπαναούμ (1995) οι διευθυντές-ντριες σχολικών μονάδων δηλώνουν δυσαρεστημένοι, σε ποσοστό 60%, εξαιτίας των περιορισμένων ευκαιριών για επιμόρφωση, ενώ αντίστοιχα στην παρούσα έρευνα δηλώνουν σε ποσοστό 39,3% ότι επιθυμούν η επιμόρφωση να έχει μεγαλύτερη διάρκεια. Επίσης, η δήλωση των διευθυντών-ντριών σε ποσοστό 21,3%, για τη βελτίωση του περιεχόμενου της επιμόρφωσης ήταν αναμενόμενη και ερμηνεύεται ως συνειδητοποίηση της ανάγκης για προσαρμογή σε ένα σύγχρονο διευθυντικό ρόλο και ως αντίδραση των υποκειμένων στα γνωστικά αντικείμενα που κυριαρχούν ως τώρα στην επιμόρφωσή τους (α.Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης και β. Καθήκοντα διευθυντών-ντριών σχολικών μονάδων, πιν.16), που δεν παρέχουν εξειδικευμένη γνώση και σχετίζονται με τον παραδοσιακό ρόλο του διευθυντή-ντριας.

Γ. Μέρος

Προβλήματα και δυσκολίες στην άσκηση διευθυντικών καθηκόντων

Επί μέρους ερευνητικό ερώτημα: Ποια η θέση των διευθυντών-ντριών σχετικά με τα προβλήματα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην άσκηση των καθηκόντων τους και πως τα αντιπαρέρχονται; (ερωτήσεις 19,20,21)

Πίνακας 19: Χρόνος που δαπανάται για δραστηριότητες από διευθυντές-ντριες

Φαίνεται ότι, οι διευθυντές-ντριες σχολικών μονάδων, λειτουργούν σύμφωνα με τον παραδοσιακό γραφειοκρατικό και διαχειριστικό τρόπο, αφού, ο πολύς χρόνος κατά την άσκηση του έργου τους, δηλώνουν ότι δαπανάται για «Επισκευές και συντήρηση του σχολείου» σε ποσοστό 29,5%, για «Εποπτεία του σχολικού χώρου» 28.1%, για

«Οικονομική διαχείριση» 25,2% και για την «Επικοινωνία με συναδέλφους» 31,1%. Δαπανούν «Αρκετό χρόνο» για την «Αλληλογραφία» το 37,5%, και για την «Οργάνωση και τήρηση αρχείου» το 35,5%.

Αντίθετα, για τη «Διαχείριση συγκρούσεων προσωπικού» δηλώνουν ότι δαπανούν πάρα πολύ χρόνο μόνο το 3,3%, για «Διαχείριση συγκρούσεων μαθητών» το 12,4%, για «Επικοινωνία με γονείς» το 14,9% και για «Οργάνωση εκδηλώσεων του σχολείου» το 16,4%. Οι δραστηριότητες αυτές που αφορούν έναν πιο σύγχρονο τρόπο διοίκησης, δε φαίνεται να απασχολούν σε υψηλά ποσοστά, πολύ χρόνο τους διευθυντές-ντριες. Φαίνεται ότι οι διευθυντές-ντριες είναι αναγκασμένοι να αφιερώνουν αρκετό ή πολύ χρόνο για όλες σχεδόν τις δραστηριότητες εκτός λίγων εξαιρέσεων, όπως π.χ. για τη «Διαχείριση συγκρούσεων προσωπικού».

Πίνακας 20: Αντιμετώπιση δυσκολιών

Στην άσκηση του διευθυντικού τους έργου φαίνεται ότι τα υποκείμενα της έρευνας αντιμετωπίζουν «Εξαιρετικά εύκολα» τις δυσκολίες σε θέματα όπως, «Σχέσεις με τους συναδέλφους» σε ποσοστό 62,3%, «Σχέσεις με το σχολικό σύμβουλο» 59,8%, «Σχέσεις με τον προϊστάμενο γραφείου» 54,1% και «Σχέσεις με τους τοπικούς φορείς» σε ποσοστό 47,9%.

Αντίθετα τη δυσκολία του θέματος «Προγραμματισμός και οργάνωση παιδαγωγικών δραστηριοτήτων» την αντιμετωπίζουν «Εξαιρετικά εύκολα» μόνο το 12,6%, ενώ «Εξαιρετικά δύσκολα» αντιμετωπίζονται οι δυσκολίες «Διαχείριση των συγκρούσεων» 6,6%, «Διαχείριση χρόνου» 2,5%, και «Εισαγωγή αλλαγών και καινοτομιών» το 1,7%.

Εδώ αναδεικνύεται η πολυπλοκότητα του διευθυντικού έργου, καθώς φαίνεται ότι οι διευθυντές-ντριες δυσκολεύονται σε δραστηριότητες που σχετίζονται με γνωστικά αντικείμενα που θα υποστηρίξουν με εξειδικευμένες γνώσεις τον πολυδιάστατο διευθυντικό τους ρόλο και προκύπτουν επιμορφωτικές ανάγκες που θα τους βοηθήσουν να απαγκιστρωθούν από το γραφειοκρατικό μοντέλο διοίκησης.

Το πρόβλημα της διαχείρισης του χρόνου διαπιστώθηκε και σε έρευνα του Μλεκάνη (2003), στην οποία βρέθηκαν παρόμοια στοιχεία, δηλαδή ότι οι διευθυντές-ντριες δαπανούν το χρόνο τους σε γραφειοκρατικού τύπου δραστηριότητες και παραμελούν άλλες ουσιαστικότερες. Η ερμηνεία που μπορεί να δοθεί στο εύρημα αυτό βασίζεται σε όσα υποστηρίζει ο Mackenzie (1987), ότι δηλαδή οι σημαντικότερες αιτίες κακής διαχείρισης του χρόνου των διευθυντών-ντριών, είναι η έλλειψη προγραμματισμού, η

αναποφασιστικότητα γύρω από ασήμαντα θέματα, η ελλιπής εκχώρηση δραστηριοτήτων, δηλαδή κακή οργάνωση και αναβλητικότητα, που οπωσδήποτε φανερώνει πρόβλημα στον τρόπο λήψης αποφάσεων.

Την ανάγκη για επιμόρφωση των διευθυντών-ντριών, στην εισαγωγή καινοτομιών στα σχολεία και στη δημιουργία καλού σχολικού κλίματος, έχει επισημάνει και ο Πασιαρδής (2004), γεγονός που ενισχύει και τα ευρήματα αυτής της έρευνας.

Η διαχείριση των συγκρούσεων στη σχολική μονάδα, της καινοτομίας και το χτίσιμο της ομαδικής συνεργασίας, πρέπει να αποτελούν προτεραιότητες για το διευθυντή-ντρια, σύμφωνα με την έρευνα των Ράπτη και Βιτσιλάκη (2007), που έγινε το 2003-2004. Τα καινοτόμα προγράμματα λειτουργούν ως «νησίδες ανάσας», και οι μαθητές ξεφεύγουν από τη μονοτονία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, πραγματεύονται ενδιαφέροντα θέματα, μαθαίνουν να γίνονται ενεργοί και κοινωνικά προβληματισμένοι πολίτες (Βλάχος, 2008).

Σύμφωνα με έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου το 2007, ο διευθυντής-ντρια της σχολικής μονάδας, παίζει καθοριστικό ρόλο στην αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης, στο μέτρο που συνδέεται με την: α) απορρόφηση και αξιοποίηση οικονομικών πόρων, β) ενθάρρυνση και προώθηση καινοτόμων δράσεων από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου γ) ενίσχυση της αυτοεκτίμησης μαθητών και εκπαιδευτικών και δ) εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Σε ερώτηση προς τους εκπαιδευτικούς, για τους παράγοντες που κατά τη γνώμη τους επηρεάζουν περισσότερο την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στο σημερινό σχολείο, περίπου οι μισοί (ποσοστό 42%) απάντησαν «ο διευθυντής-ντρια του σχολείου». Οι διευθυντές-ντριες στην πλειονότητά τους, (99%), θεωρούν ότι κύριος ρόλος τους είναι να εφαρμόζουν τις εγκυκλίους, αλλά και να διασφαλίζουν την ηρεμία και τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, καθώς και μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων. Επιπλέον, αντιλαμβάνονται ως αρμοδιότητά τους (94%), να αναθέτουν καθήκοντα στους εκπαιδευτικούς και να ελέγχουν σε ποιο βαθμό αυτοί τα εφαρμόζουν (Βλάχος, 2008).

Πίνακας 21: Τρόπος αντιμετώπισης δυσκολιών

Σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες που παρουσιάζονται, κατά την άσκηση του διευθυντικού έργου, φαίνεται ότι τα υποκείμενα της έρευνας, προσπαθούν να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες με όπλο την δική τους εμπειρία, σε εντυπωσιακά υψηλό ποσοστό, 52,5%. Απαντούν και

«Συμφωνούν απόλυτα» ότι για να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες που προκύπτουν, ανατρέχουν σε δικές τους εμπειρικές γνώσεις, σε ποσοστό 33,9% ζητούν τη βοήθεια των προϊσταμένων, σε ποσοστό 20,8% ζητούν βοήθεια από πιο έμπειρους συναδέλφους διευθυντές-ντρίες, ενώ σε πολύ μικρότερο ποσοστό αναζητούν τη λύση μέσα από αυτομόρφωση 24,8% ή επιμόρφωση 15,7%.

Προκύπτει λοιπόν, ότι η εμπειρική γνώση χρησιμοποιείται πολύ περισσότερο από τη γνώση που λαμβάνεται από επιμόρφωση και αυτομόρφωση και αυτό δικαιολογείται διότι οι διευθυντές-ντρίες σχολικών μονάδων δεν έλαβαν επαρκή επιστημονική γνώση για θέματα διοίκησης, ούτε στις βασικές τους σπουδές, ούτε κατά τη διάρκεια της θητείας τους με σχετική επιμόρφωση.

Το γεγονός ότι το ποσοστό που αναζητά λύσεις μέσα από αυτομόρφωση, είναι υψηλότερο από το ποσοστό εκείνων που ανατρέχει σε γνώσεις της επιμόρφωσης, είναι απόλυτα δικαιολογημένο, αφού δεν έχει επιμορφωθεί το σύνολο των υποκειμένων (54,7%), ενώ στην αυτομόρφωση έχουν πρόσβαση όλοι.

4. Μέρος

Συμβολή εμπειρίας-επιστημονικών γνώσεων στην επιτυχή άσκηση του διευθυντικού έργου

Επί μέρους ερευνητικό ερώτημα: Ποια είναι η συμβολή της εμπειρίας - επιστημονικών γνώσεων και της επιμόρφωσης των διευθυντών-ντριών στην άσκηση του διευθυντικού τους έργου; (ερωτήσεις 22, 23,)

Πίνακας 22: Συμβολή εμπειρίας-επιστημονικών γνώσεων

Σχετικά με την άποψη των υποκειμένων, για τη συμβολή των εμπειρικών και των επιστημονικών γνώσεων στο έργο του διευθυντή-ντριάς της σχολικής μονάδας, από τις απαντήσεις φαίνεται ότι τα υποκείμενα της έρευνας δηλώνουν ότι η εμπειρία συμβάλλει πολύ περισσότερο από τις επιστημονικές γνώσεις, στους περισσότερους σχεδόν τομείς δραστηριοτήτων για τους οποίους ρωτήθηκαν, όπως για τη «Διαχείριση συγκρούσεων» (62,6%), «Οργάνωση γραφείου και αρχείου» (61,5%), «Σχέσεις με τους γονείς και μαθητές» (56,3%), «Προγραμματισμό των δράσεων του σχολείου» (55,9%), «Οικονομική διαχείριση» (49,6%) και στην «Επικοινωνία με προϊσταμένους και υφισταμένους» (41,1%).

Σε δυο τομείς δραστηριότητας όμως, το ποσοστό των υποκειμένων που εμπιστεύεται τις επιστημονικές γνώσεις υψηλότερα από την εμπειρία, ήταν στη

«Λήψη αποφάσεων» 57,61% και στην «Εισαγωγή καινοτόμων πρωτοβουλιών-προγραμμάτων» (53,6%).

Πίνακας 23: Παράγοντες επιτυχούς άσκησης διευθυντικού έργου

Ως προς τη γνώμη των υποκειμένων για τους παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχή άσκηση του διευθυντικού έργου, φαίνεται ότι ο ισχυρότερος παράγοντας που επηρεάζει «Πολύ» την επιτυχή άσκηση του διευθυντικού έργου σε ποσοστό 55,7% είναι οι εμπειρικές γνώσεις, σε ποσοστό 46,7% η επιμόρφωση, σε ποσοστό 42% οι θεωρητικές γνώσεις από αυτομόρφωση, και σε ποσοστό 33,3% η προϋπηρεσία σε θέση υποδιευθυντή-ντριας κατά τη διάρκεια της οποίας αποκτώνται κυρίως εμπειρικές γνώσεις.

Όμως και η επιμόρφωση εκτιμάται ως ένας σημαντικός παράγοντας για την άσκηση του διευθυντικού έργου και αυτό φαίνεται από το γεγονός ότι μόνο το 4,1% δηλώνει ότι η επιμόρφωση δεν επηρεάζει καθόλου ή επηρεάζει λίγο την επιτυχή άσκηση του διευθυντικού έργου.

Σύμφωνα με τα παραπάνω θα πρέπει να εκτιμηθεί από τους σχεδιαστές και διδάσκοντες των επιμορφωτικών προγραμμάτων ότι δεν μπορεί να αγνοείται η εμπειρική γνώση των επιμορφούμενων, αφού έχει τόση σημασία γι' αυτούς και ακόμη πρέπει να επισημανθεί, ότι δεν απαξιώνεται η επιστημονική γνώση από τα υποκείμενα. Τέλος, η επιμόρφωση θεωρείται σημαντικότερος παράγοντας από την αυτομόρφωση για την βελτίωση των διευθυντών-ντριών.

Η ερμηνεία που δίνεται για τα ευρήματα αυτά, βασίζεται στις απόψεις του Kolb, (όπ. αναφ. στο Rogers,1999), για τη μεγάλη αξία της εμπειρικής γνώσης και στη θέση του Rogers(1999), ότι οι διευθυντές-ντρίες είναι φορείς ενός συνόλου εμπειριών και ενός συστήματος αξιών, μέσα από το οποίο φιλτράρεται κάθε νέα πληροφορία και ότι έχουν επενδύσει συναισθηματικό κεφάλαιο στην απόκτηση της εμπειρικής τους γνώσης, την οποία δεν είναι δυνατόν να απορρίψουν.

E. Μέρος

Είδος, μορφή και περιεχόμενο προτεινόμενων επιμορφωτικών προγραμμάτων

Επί μέρους ερευνητικό ερώτημα: Ποια είναι η άποψη των διευθυντών-ντριών σχετικά με το είδος, μορφή και περιεχόμενο επιμορφωτικών προγραμμάτων, ωφέλιμων γι' αυτούς και ποια τα κίνητρα για επιτυχή υλοποίησή τους;

(ερωτήσεις 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32)

Πίνακας 24: Σχέση εξειδικευμένης επιμόρφωσης και κατάκτηση θέσης διευθυντή-ντριας

Στην ερώτηση εάν τα υποκείμενα της έρευνάς μας θεωρούν ως απαραίτητη προϋπόθεση, για την κατάκτηση της θέσης διευθυντή-ντριας εξειδικευμένη επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης σχολικών μονάδων, φαίνεται ξεκάθαρα η ύπαρξη αυτής της ανάγκης, αφού απαντούν θετικά το 53,3%, αρνητικά το 18% και το 27,9% δεν τοποθετείται.

Πολύ πιθανόν είναι τα αποτελέσματα αυτά να οφείλονται στη συνειδητοποίηση ότι οι βασικές σπουδές, αλλά και τα επιμορφωτικά προγράμματα, δεν τους προετοιμάζουν για την ανάληψη διευθυντικής θέσης.

Σχετικά ευρήματα προέκυψαν και σε άλλη έρευνα των Σαΐτη, Τσιαμάση, Χατζή, (1997), για το διευθυντή-ντρια του σχολείου, στην οποία το 90% των διευθυντών-ντριών δήλωσε ότι υπάρχει ανάγκη αναβάθμισης του διευθυντικού ρόλου. Σε ότι δε, αφορά τις αλλαγές που πρέπει να λάβουν χώρα, ώστε να αναβαθμιστεί ο ρόλος του διευθυντή-ντριας, το 57% πιστεύει ότι θα ασκεί καλύτερα τα καθήκοντά του αν επιμορφώνεται σε θέματα διοίκησης. Ένα ποσοστό 16% πιστεύει ότι η αλλαγή στην διαδικασία επιλογής μπορεί να συμβάλει στην αναβάθμιση του ρόλου του.

Σε άλλη έρευνα των Ράπτη και Βιτσιλάκη (2007), που έγινε το 2003-2004 σε 566 διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε πανελλαδική κλίμακα, με κύριο σκοπό της να σκιαγραφηθεί το προφίλ του Έλληνα διευθυντή-ντριας σχολικής μονάδας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ένα ποσοστό 70% των διευθυντών-ντριών θεωρεί πολύ σημαντικό προσόν τη μετεκπαίδευση και την επιμόρφωση, για την επιλογή εκπαιδευτικών σε διευθυντικές θέσεις, ενώ ποσοστό 9,6% δεν το θεωρεί σημαντικό.

Πίνακας 25: Θέματα επιμόρφωσης

Όσον αφορά τα θέματα, που προτείνουν τα υποκείμενα της έρευνας για την αναγκαιότητα της επιμόρφωσής τους, ως «Απόλυτα αναγκαίο» φαίνεται ότι το 60,3%

των υποκειμένων προτείνει να επιμορφωθεί στο θέμα «Εισαγωγή- χρήση νέων τεχνολογιών- Η/Υ στη σχολική μονάδα», το 59,2% στο θέμα «Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης», το 56,2% στο θέμα «Καθήκοντα διευθυντών-ντριών σχολικής μονάδας», το 50% στο θέμα «Σχολικό κλίμα», το 47,9% στο θέμα «Εκπαιδευτική νομοθεσία», το 47,1% στο θέμα «Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού» και το 46,7% στο θέμα «Διαχείριση κρίσεων», ενώ τα υπόλοιπα θέματα ακολουθούν με χαμηλότερα ποσοστά.

Σε γενικές γραμμές φαίνεται να υπάρχει μια συνειδητοποίηση από τους διευθυντές-ντριες της ανάγκης να ανταποκριθούν σε ένα διευθυντικό ρόλο, διαφορετικό από αυτόν που περιγράφει το παραδοσιακό, γραφειοκρατικού τύπου, μοντέλο.

Το προτεινόμενο θέμα «Εισαγωγή- χρήση νέων τεχνολογιών- Η/Υ στη σχολική μονάδα», ως πρώτη κυρίαρχη επιμορφωτική ανάγκη των διευθυντών-ντριών σχολικών μονάδων, καταδεικνύει τη συνειδητοποίηση των διευθυντών-ντριών για τις επερχόμενες αλλαγές στο εκπαιδευτικό μας σύστημα που θα στηρίζονται στις νέες τεχνολογίες.

Όπως φαίνεται από τα στοιχεία που αφορούν τις απόψεις των υποκειμένων της έρευνας για τις επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών-ντριών, ως δεύτερη κυρίαρχη επιμορφωτική ανάγκη των διευθυντών-ντριών σχολικών μονάδων, αναδεικνύεται το θέμα «Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης», τονίζοντας επομένως πως υπάρχει μεγάλη έλλειψη γνώσεων διοίκησης του σχολείου στους διευθυντές-ντριες και είναι αυτό μια ρητή και συνειδητοποιημένη ανάγκη από αυτούς.

Σε έρευνα του Σαϊτή-Γουναρόπουλου (2001), βρέθηκε ότι το γνωστικό αντικείμενο «Οργάνωση και Διοίκηση της εκπαίδευσης», βρίσκεται δεύτερο σε προτίμηση, σε ποσοστό 51,7%. Σε άλλη παρόμοια έρευνα της Χατζηπαναγιώτου (2003), τονίζεται ότι μια ιδανική κατάρτιση θα πρέπει να περιλαμβάνει επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης, εκπαιδευτικής νομοθεσίας, παιδαγωγικής κατάρτισης, καθώς και γνώσεις επικοινωνιακής προσέγγισης και διαχείρισης συγκρούσεων.

Σε έρευνα της Χατζηδημού-Βιτσιλάκη (2006), οι διευθυντές επιθυμούν ενημέρωση και πληροφόρηση σε θέματα "Οργάνωσης και διοίκησης", σε ποσοστό 40,5%.

Την απαραίτητη γνώση και εφαρμογή των βασικών αρχών οργάνωσης και διοίκησης, τονίζουν οι Ζαβλανός(1985), Σαϊτής (1992), Κουτούζης (1999), Ζαβλανός(1990).

Σε έρευνα των Σαϊτή, Τσιαμάση, Χατζή, (1997), για το διευθυντή-ντρια του σχολείου, το 86,7% απάντησε αρνητικά σε ερώτηση για το αν πρέπει ο διευθυντής-

ντρια να στηρίζεται μόνο στα στενά πλαίσια του νόμου, κατά την άσκηση των καθηκόντων του. Το 56,7% των διευθυντών-ντριών πιστεύει ότι η αναβάθμιση του διευθυντικού ρόλου θα επιτευχθεί με επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης.

Σύμφωνα με σχετική έρευνα των Καταβάτη και Τσερεγκούνη(2005), οι νέοι διευθυντές-ντριες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ζητούν επιμόρφωση σε θέματα: α) οργάνωσης και διοίκησης, β) επικοινωνίας, γ) ευρωπαϊκών προγραμμάτων, δ) Η/Υ.

Σε έρευνα του Γκόλιαρη (1998) βρέθηκε ότι μόνο το 6% των εκπαιδευτικών θεώρησαν ως πρώτη επιλογή στις επιμορφωτικές τους ανάγκες το θέμα της οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης, αλλά παρόλα αυτά ήταν η έκτη τους προτίμηση ανάμεσα σε έντεκα θέματα επιμόρφωσης γενικού ενδιαφέροντος.

Τέλος, σε γενικότερη έρευνα για τον αποτελεσματικό διευθυντή-ντρια του Πασιαρδή (2004) γίνεται προσπάθεια καταγραφής των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών. Προέκυψε ότι υπάρχουν ανάγκες βελτίωσης των διευθυντών στην εισαγωγή καινοτομιών στα σχολεία, στην ανάπτυξη ικανοτήτων που οδηγούν στη βελτίωση του σχολείου, στην ανάπτυξη προγραμμάτων, ειδικά στον τομέα της ειδικής εκπαίδευσης, στη δημιουργία καλού σχολικού κλίματος και σε θέματα που άπτονται της αξιολόγησης του προσωπικού.

Πίνακας 26: Περίοδος διεξαγωγής αποτελεσματικής επιμόρφωσης

Σχετικά με το ερώτημα ποια μορφή επιμόρφωσης, σε σχέση με την περίοδο διεξαγωγής της, θα έχει τα καλύτερα αποτελέσματα, τα υποκείμενα της έρευνάς μας σε αρκετά υψηλό ποσοστό 66,1% προτείνουν το συνδυασμό αρχικής (εισαγωγικής) και περιοδικής επιμόρφωσης, σε ποσοστό 56,3% προτείνουν την αρχική επιμόρφωση πριν την ανάληψη διευθυντικών καθηκόντων και σε ποσοστό 40,7% προτείνουν περιοδική επιμόρφωση κατά τη διάρκεια της θητείας τους.

Θεωρούν καθόλου αποτελεσματική την πρόταση να γίνεται η επιμόρφωση «Ένα μήνα κάθε Καλοκαίρι», καθώς επίσης και την πρόταση η επιμόρφωση «Να είναι κοινή για όλους του διευθυντές-ντριες», να γίνεται δηλαδή την ίδια περίοδο.

Από τα στοιχεία που έχουμε, φαίνεται να υπάρχει μια προτίμηση υπέρ της αρχικής επιμόρφωσης σε σχέση με την περιοδική, αλλά προτιμάται ξεκάθαρα ο συνδυασμός τους. Η ερμηνεία που μπορεί να δοθεί για τα αποτελέσματα αυτά είναι, ότι από τη μια υπάρχει συνειδητοποίηση της ανάγκης για εισαγωγική επιμόρφωση, καθώς οι βασικές σπουδές αλλά και οι επιμορφωτικές δράσεις που αφορούν συνολικά τους εκπαιδευτικούς δεν τους προετοιμάζουν για διευθυντική θέση και από την άλλη

υπάρχει συνειδητοποίηση της ανάγκης για περιοδική επιμόρφωση, που θα ανανεώνει τις υπάρχουσες γνώσεις σε ένα περιβάλλον που συνεχώς αλλάζει και εξελίσσεται.

Παρόμοια αποτελέσματα βρίσκονται σε έρευνα της Χατζηπαναγιώτου (2003), στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπου οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι έχει φτάσει η ώρα ο Έλληνας διευθυντής-ντρια όχι μόνο να έχει α) μεγάλη διδακτική εμπειρία β) θητεία σε θέση διεύθυνσης σχολείου γ) ταχύρρυθμη τουλάχιστον επιμόρφωση αλλά και δ) να ενημερώνεται συνεχώς για τις τρέχουσες εξελίξεις και ε) να έχει όραμα για το σχολείο που διευθύνει.

Πίνακας 27: Περιεχόμενο επιμόρφωσης

Σχετικά με το περιεχόμενο της επιμόρφωσής τους, οι διευθυντές-ντριες της έρευνάς μας, σε ποσοστό 43,1%, επιθυμούν να είναι κοινό για όλους τους διευθυντές-ντριες, το 41,2%, θεωρούν ότι αυτό πρέπει να επιλέγεται από τους ίδιους ανάλογα με τις προσωπικές τους ανάγκες και το 39,8% να είναι σχετικό με τον τύπο της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν.

Τα ευρήματα δείχνουν ότι προτιμάται το μοντέλο επιμόρφωσης που εξυπηρετεί τις προσωπικές ανάγκες όλων των διευθυντών-ντριών και όχι το μοντέλο που εξυπηρετεί τις ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως αναφέρει και ο Μαυρογιώργος (1983).

Πίνακας 28: Ιδιότητα επιμορφωτή

Σχετικά με την ιδιότητα των επιμορφωτών που διδάσκουν σε επιμορφωτικά προγράμματα για διευθυντές-ντριες σχολικών μονάδων, τα υποκείμενα της έρευνας σε ποσοστό 42,7%, έχουν τη γνώμη ότι πρέπει να είναι ο σχολικός σύμβουλος και το 36,1% ο προϊστάμενος του γραφείου.

Φαίνεται ότι ο ρόλος του σχολικού συμβούλου, η συχνή του επαφή με τα σχολεία και κυρίως οι επιστημονικές του γνώσεις, έχουν γίνει αποδεκτές και αναγνωρίζονται όχι μόνο από τους εκπαιδευτικούς της τάξης, αλλά και από τους διευθυντές-ντριες των σχολείων, οι οποίοι τον θεωρούν ως καταλληλότερο επιμορφωτή σε επιμορφωτικά προγράμματα για διευθυντές-ντριες σχολικών μονάδων. Περίπου την ίδια άποψη έχουν και για τον προϊστάμενο του γραφείου, που τον κατατάσσουν στη δεύτερη θέση καταλληλότητας.

Στη συνέχεια οι διευθυντές-ντριες προτιμούν ως επιμορφωτές συναδέλφους με πλούσια εμπειρία, για τους οποίους προφανώς πιστεύουν ότι θα μεταφέρουν και θα

χρησιμοποιήσουν την πλούσια εμπειρία τους στα επιμορφωτικά προγράμματα, σε πολύ υψηλότερο ποσοστό ακόμα και από τους ακαδημαϊκούς, τους οποίους κατατάσσουν στην τελευταία θέση, θεωρώντας ίσως ότι οι ακαδημαϊκές τους γνώσεις είναι θεωρητικές και δεν προσφέρουν πρακτικά αποτελέσματα στην επιμόρφωσή τους.

Πίνακας 29: Επιλογή χρόνου επιμόρφωσης

Όσον αφορά την επιλογή χρόνου επιμόρφωσής τους, τα υποκείμενα της έρευνάς μας «συμφωνούν απόλυτα» σε ποσοστό 52,9%, στην πρόταση «λίγες μέρες πριν την έναρξη του σχολικού έτους» και σε ποσοστό 38,1% στην πρόταση «κατά τη διάρκεια του εργασιακού ωραρίου με απαλλαγή από τα καθήκοντα τους». Αξιοσημείωτο είναι ότι «διαφωνούν απόλυτα» το 51,3% με την πρόταση η επιμόρφωση να γίνεται τα Σαββατοκύριακα, το 48,3% κατά τη διάρκεια του καλοκαιριού και το 32,2% στον ελεύθερο χρόνο τους (απογεύματα).

Οι θέσεις αυτές των υποκειμένων της έρευνάς μας επιβεβαιώνουν αυτές του πίνακα 26 και παράλληλα αποκλείουν κάθε εμπλοκή τους σε δραστηριότητες εκτός του εργασιακού τους χρόνου, προστατεύοντας έτσι τα προσωπικά τους συμφέροντα.

Πίνακας 30: Χρονική διάρκεια επιμόρφωσης

Όσον αφορά τη χρονική διάρκεια των επιμορφωτικών προγραμμάτων, το 53% προτιμά ταχύρρυθμα ολιγοήμερα σεμινάρια, το 24,8% «διαφωνεί αρκετά» με την τρίμηνη επιμόρφωση και το 33,9% «διαφωνεί απόλυτα» στην πρόταση για ετήσια επιμόρφωση, όπως επίσης και το 26,8% για εξάμηνη επιμόρφωση.

Τα υποκείμενα της έρευνας φαίνεται ότι προτιμούν τα ταχύρρυθμα σεμινάρια, διότι τα θεωρούν ποιο ευέλικτα, δεν κουράζουν, συνοψίζουν το περιεχόμενο της διδακτικής ύλης και προκαλούν το ενδιαφέρον, χωρίς παράλληλα να γίνονται βαρετά, δεν αποσπούν τους διευθυντές-ντρίες για πολύ χρόνο από τα υπηρεσιακά τους καθήκοντα, τελικά είναι πιο ελκυστικά και ταιριάζουν περισσότερο ως μορφή επιμόρφωσης στους διευθυντές-ντρίες των σχολικών μονάδων.

Σε έρευνα διευθυντών-ντριών (Σαϊτης-Γουναρόπουλος, 2001) και στο ερώτημα εάν «πρέπει να δημιουργηθεί πρόγραμμα δημιουργίας στελεχών», η έρευνα έδειξε ότι ποσοστό 84,8% θεωρεί απαραίτητη τη δημιουργία ενός τέτοιου προγράμματος, ενώ όσον αφορά τη χρονική διάρκεια, το 29,9% απάντησε ότι έπρεπε να είναι δύο χρόνια

(με τη μορφή μεταπτυχιακών σπουδών), το 38,8% ένα χρόνο, το 29% ένα εξάμηνο και το 5,9% άλλης χρονικής διάρκειας.

Πίνακας 31: Κίνητρα για επιμόρφωση

Σε σχέση με το κίνητρο που θα έκανε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα πιο ελκυστικό, τα υποκείμενα της έρευνας «συμφωνούν απόλυτα», σε ποσοστό 68,6%, «οι επιμορφωτές να είναι αναγνωρισμένου κύρους», σε ποσοστό 67,2% να είναι «ενδιαφέροντα τα επιμορφωτικά θέματα» και σε ποσοστό 32,5% να παρέχεται «οικονομική αποζημίωση κατά το χρόνο της επιμόρφωσης». «Διαφωνούν απόλυτα» σε ποσοστό 36,2% με την «απαλλαγή από τα εργασιακά καθήκοντα κατά το χρόνο της επιμόρφωσης»

Φαίνεται ότι εκείνο που ενδιαφέρει τα υποκείμενα της έρευνας είναι κυρίως η ποιότητα του επιμορφωτικού προγράμματος και πολύ λιγότερο κίνητρα υλικής μορφής, όπως οικονομική αποζημίωση ή άδεια από την εργασία. Τα αποτελέσματα αυτά αναδεικνύουν τη συνειδητοποίηση, από μέρους των υποκειμένων, της ανάγκης για ποιοτική επιμόρφωση που οδηγεί στη βελτίωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων των διευθυντών-ντριών.

Πίνακας 32: Είδος και εγκυρότητα επιμόρφωσης

«Να είναι υποχρεωτική η επιμόρφωση» απαντά θετικά το 91,5% των υποκειμένων, το 84,9% επιθυμεί η επιμόρφωση «να συνοδεύεται από πιστοποίηση» και το 75,7% «να συνδέεται η πιστοποιημένη επιμόρφωση με την επαγγελματική ανέλιξη στη διοικητική ιεραρχία».

Σε έρευνα της Παπαναούμ (1995), διευθυντές-ντριες σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δηλώνουν, άλλοι ότι θεωρούν πως δε χρειάζονται επιμόρφωση, ενώ άλλοι θεωρούν ότι πρέπει να είναι υποχρεωτική η επιμόρφωσή τους επιβεβαιώνοντας και τα δικά μας ευρήματα.

Υπεύθυνη και αξιοσημείωτη είναι η άποψη των υποκειμένων για πιστοποιημένη επιμόρφωση, που θα επικυρώνει την εγκυρότητα της επιμόρφωσης και θα συνδέεται με την επαγγελματική ανέλιξη στη διοικητική ιεραρχία των στελεχών της εκπαίδευσης.

ΣΤ. Μέρος

Συσχετίσεις μεταβλητών με πίνακες διμερών κατανομών

Διαφοροποίηση επιμορφωτικών αναγκών

Επί μέρους ερευνητικό ερώτημα: Διαφοροποιούνται οι επιμορφωτικές ανάγκες και επιθυμίες των διευθυντών-ντριών σχολικών μονάδων σε σχέση με μεταβλητές, όπως η διοικητική εμπειρία, το φύλο, τα χρόνια υπηρεσίας και το μέγεθος του σχολείου; (ερωτήσεις ΣΤ1, ΣΤ2, ΣΤ3, ΣΤ4, ΣΤ5, ΣΤ6, ΣΤ7, ΣΤ8, ΣΤ9, ΣΤ10, ΣΤ11)

Πίνακας ΣΤ1: Επιμορφωτικές ανάγκες σε σχέση με το φύλο

Ως προς το φύλο και τις επιμορφωτικές ανάγκες και επιθυμίες των διευθυντών-ντριών: Οι γυναίκες φαίνεται να έχουν ανάγκη από θέματα επιμόρφωσης, μη διαχειριστικού και γραφειοκρατικού χαρακτήρα, που θα υποστηρίζουν το έργο τους, διότι θεωρούν την «Οργάνωση γραφείου και αρχείου», την «Εκπαιδευτική νομοθεσία» και τα «Καθήκοντα της σχολικής μονάδας», ως μη σημαντικές επιμορφωτικές ανάγκες για αυτές, σε σχέση με τους άντρες.

Οι γυναίκες θεωρούν τη «Συμβουλευτική γονέων», την «Παρακίνηση-Παρόθηση προσωπικού» και τη «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» ως μη σημαντικές ανάγκες, σε σχέση με τους άντρες και δεν επιθυμούν περισσότερη επιμόρφωση στα θέματα αυτά, αναδεικνύοντας τις γυναικείες ευαισθησίες τους και την ετοιμότητά τους για τη διοίκηση ενός πιο ανθρωπιστικού σχολείου. Το εύρημα αυτό φαίνεται να συμφωνεί με έρευνες που αναφέρει η Robertson (1995) ότι έγιναν με θέμα τις Αμερικανίδες διευθύντριες και βρέθηκε ότι στα σχολεία όπου διοικούν γυναίκες υπάρχει λιγότερη βία και το ηθικό των μαθητών και του προσωπικού είναι υψηλότερο.

Πίνακας ΣΤ2: Δυσκολίες σε σχέση με το φύλο

Οι γυναίκες πιστεύουν πως έχουν σε μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίες αναφορικά με τις «Σχέσεις με τους τοπικούς φορείς», σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους, αναδεικνύοντας έτσι την ιδιαίτερη αυτή επικοινωνιακή τους δυσκολία διαχείρισης σχέσεων, με εξωσχολικούς παράγοντες και φορείς που σχετίζονται με ζητήματα λειτουργίας του σχολείου, ίσως επειδή οι φορείς αυτοί εκπροσωπούνται κυρίως από άντρες.

Πίνακας ΣΤ3: Επιμορφωτικές ανάγκες σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας

Οι έχοντες μικρότερη προϋπηρεσία, θεωρούν ότι έχουν μεγαλύτερες ανάγκες και επιθυμίες επιμόρφωσης στην «Αλληλογραφία σχολικής μονάδας» και το «Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο σπουδών-αναλυτικά προγράμματα», σε σχέση με τους διευθυντές-ντρίες με μεγαλύτερη προϋπηρεσία.

Φαίνεται ότι οι διευθυντές-ντρίες, με προϋπηρεσία από 22 έως 28 έτη, σε σχέση με τους αρχαιότερους διευθυντές-ντρίες, επιθυμούν περισσότερη επιμόρφωση σε θέματα παιδαγωγικής αποτελεσματικής διοίκησης, ούτως ώστε να αποκτήσουν ένα νέο παιδαγωγικό διευθυντικό ρόλο, όπως αυτός προτείνεται από τη σύγχρονη βιβλιογραφία.

Πίνακας ΣΤ4: Δυσκολίες σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας

Οι έχοντες μεγαλύτερη προϋπηρεσία, θεωρούν ότι αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες αναφορικά με τη «Διαχείριση των συγκρούσεων» και με τη «Διαχείριση χρόνου», σε σχέση με τους διευθυντές-ντρίες με μικρότερη προϋπηρεσία, δηλώνοντας έτσι την ανάγκη επιμόρφωσής τους σε σύγχρονα θέματα.

Πίνακας ΣΤ5: Επιμορφωτικές ανάγκες σε σχέση με το μέγεθος της σχολικής μονάδας

Οι διευθυντές-ντρίες που υπηρετούν σε σχολεία με μικρή οργανικότητα, θεωρούν την «Οργάνωση γραφείου και αρχείου», την «Αλληλογραφία σχολικής μονάδας» και τα «Ξένα εκπαιδευτικά συστήματα», ως τα πιο σημαντικά θέματα για την επιμόρφωσή τους, σε σχέση με τους διευθυντές-ντρίες σχολείων με μεγαλύτερη οργανικότητα.

Φαίνεται ότι οι διευθυντές-ντρίες που υπηρετούν σε σχολεία με μικρή οργανικότητα, επιθυμούν επιμόρφωση σε θέματα που άπτονται του γραφειοκρατικού κυρίως ρόλου τους, αναδεικνύοντας ουσιαστικά το πρόβλημα διαχείρισης του χρόνου τους, ερμηνεύοντας και δικαιολογώντας ότι ίσως το πρόβλημά τους οφείλεται στο διδακτικό τους ωράριο, το οποίο είναι μεγαλύτερο από τους διευθυντές-ντρίες που υπηρετούν σε σχολεία με μεγαλύτερη οργανικότητα.

Πίνακας ΣΤ6: Δυσκολίες σε σχέση με το μέγεθος της σχολικής μονάδας

Οι διευθυντές-ντρίες που υπηρετούν σε σχολεία με μικρή οργανικότητα, αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες στις «Σχέσεις με τους τοπικούς φορείς», σε σχέση με τους διευθυντές-ντρίες σχολείων με μεγαλύτερη οργανικότητα. Η δυσκολία αυτή ίσως οφείλεται στην έλλειψη του χρόνου τους εξαιτίας του διδακτικού τους ωραρίου.

Πίνακας ΣΤ7: Επιμορφωτικές ανάγκες σε σχέση με την εμπειρία τους σε θέση διευθυντή -ντριάς

Οι διευθυντές-ντρίες σχολείων, με λιγότερα χρόνια άσκησης διευθυντικών καθηκόντων, θεωρούν ότι έχουν μεγαλύτερες ανάγκες και επιθυμίες επιμόρφωσης στην «Οργάνωση γραφείου και αρχείου» και την «Αλληλογραφία σχολικής μονάδας», σε σχέση με τους διευθυντές-ντρίες σχολείων με περισσότερα χρόνια άσκησης διευθυντικών καθηκόντων και επιθυμούν επιμόρφωση στα θέματα αυτά, θέματα κυρίως διαχειριστικού περιεχομένου, που αναδεικνύουν το γραφειοκρατικό ρόλο που αναγκάζονται να ασκήσουν ακόμη και οι νέοι διευθυντές-ντρίες των σχολείων μας.

Φαίνεται ότι υπάρχει έλλειψη επιμόρφωσης, σε θέματα σύγχρονης διοίκησης σχολικών μονάδων, των διευθυντών-ντριών των σχολείων μας.

Πίνακας ΣΤ8: Δυσκολίες σε σχέση με την εμπειρία τους σε θέση διευθυντή-ντριάς

Οι διευθυντές/ντρίες με περισσότερα χρόνια άσκησης διευθυντικών καθηκόντων, θεωρούν ότι αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες αναφορικά με την «Εκπαιδευτική Νομοθεσία», σε σχέση με τους διευθυντές/ντρίες σχολείων με λιγότερα χρόνια άσκησης διευθυντικών καθηκόντων, δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν τις εκπαιδευτικές νομοθετικές αλλαγές και διοικούν κυρίως με τις εμπειρικές τους γνώσεις.

Πίνακας ΣΤ9: Τρόπος αντιμετώπισης των δυσκολιών, σε σχέση με ή χωρίς επιμόρφωση

Οι διευθυντές/ντρίες που έχουν επιμορφωθεί κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας τους, δηλώνουν ότι ζητούν σε μικρότερο βαθμό τη βοήθεια πιο έμπειρων διευθυντών/ντριών, ζητούν σε μεγαλύτερο βαθμό τη βοήθεια των προϊσταμένων τους και δηλώνουν σε μικρότερο βαθμό ότι «Οι δυσκολίες συνεχίζουν να υφίστανται», σε

σχέση με τους συναδέλφους τους που δεν έχουν επιμορφωθεί κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας τους .

Πίνακας ΣΤ10: Συμμετοχή-συμβολή των επιστημονικών και των εμπειρικών γνώσεων, σε σχέση με την απουσία ή ύπαρξη επιμόρφωσης

Όσοι εκπ/κοί έχουν επιμορφωθεί, στην άσκηση του διοικητικού τους έργου, βασίζονται σε μικρότερο βαθμό στην εμπειρία τους και σε μεγαλύτερο βαθμό στις επιστημονικές γνώσεις, σε σχέση με όσους δεν έχουν επιμορφωθεί.

Όσοι διευθυντές-ντρίες δεν επιμορφώθηκαν, στηρίζονται πολύ στην εμπειρία τους, όσον αφορά τα θέματα «Διαχείριση συγκρούσεων μέσα στο σχολείο» (57,1%) και «Οργάνωση γραφείου και αρχείου» (58,8%).

Όσοι διευθυντές-ντρίες επιμορφώθηκαν, στηρίζονται πολύ στις επιστημονικές γνώσεις, όσον αφορά τα θέματα «Λήψη αποφάσεων» (70,00%), «Εισαγωγή καινοτόμων πρωτοβουλιών - προγραμμάτων» (64,4%) και «Προγραμματισμός των δράσεων του σχολείου» (63,4%).

2.3 Γενικά συμπεράσματα

(α) Διερεύνηση απόψεων των διευθυντών-ντριών για την επιμόρφωση που έλαβαν

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει και να καταγράψει τις αντιλήψεις, στάσεις και απόψεις, των διευθυντών-ντριών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν σε σχολεία της περιφέρειας Θεσσαλίας, σχετικά με τις επιμορφωτικές ανάγκες τους, σε σχέση με διάφορες πτυχές του έργου τους, καθώς και ποιες είναι οι ανάγκες και οι επιθυμίες τους ως προς το περιεχόμενο της επιμόρφωσης, αλλά και ως προς τη μορφή των επιμορφωτικών προγραμμάτων που αυτοί προτείνουν.

Οι διαπιστώσεις που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας αποτελούν τις απαντήσεις των ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν και μας οδηγούν στα παρακάτω συμπεράσματα:

1. Από την έρευνα διαπιστώθηκε ότι περισσότεροι από τους μισούς, διευθυντές-ντριες σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δεν επιμορφώθηκαν ποτέ σε θέματα διοίκησης σχολικών μονάδων. Αν και οι προσδοκίες για το ρόλο και το έργο του διευθυντή είναι υψηλές, όπως αποτυπώνεται στη σύγχρονη βιβλιογραφία, η επιμόρφωση που έλαβε ένα μέρος των διευθυντών-ντριών και που παρέχεται για το σκοπό αυτό εκ μέρους της πολιτείας, είναι ανεπαρκής έως ελλιπής και δεν προωθεί την προσαρμογή τους σε ένα σύγχρονο διευθυντικό ρόλο.
2. Διαπιστώθηκε ότι η σχετική επιμόρφωση που έγινε στους διευθυντές-ντριες, δε φαίνεται να διενεργείται από κάποιο φορέα επιφορτισμένο με αυτό το έργο, αλλά μια σειρά από φορείς εμπλέκονται στη διαδικασία αυτή, χωρίς κεντρικό σχεδιασμό και οργάνωση, δείχνοντας ότι, από την πλευρά της κεντρικής εξουσίας, η επιμόρφωση των διευθυντών-ντριών σχολικών μονάδων, δεν αποτελεί σημαντικό ζήτημα εκπαιδευτικής πολιτικής.
3. Όσοι διευθυντές-ντριες παρακολούθησαν επιμορφωτικά προγράμματα, αυτά είχαν ολιγοήμερη ή ημερήσια διάρκεια, πολύ λίγη για τη σφαιρική κατάρτιση των διευθυντών-ντριών σε θέματα σχολικής διοίκησης. Διαπιστώθηκε ότι ελάχιστοι από

αυτούς παρακολούθησαν πιο εξειδικευμένα θέματα και γνωστικά αντικείμενα, σχετικά με τη διοίκηση σχολικών μονάδων, χρήσιμα για το νέο ρόλο του αποτελεσματικού διευθυντή-ντριας, σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία.

Αποκαλύπτεται πλέον το πρόβλημα της έλλειψης σύγχρονων γνώσεων διοίκησης, των εν ενεργεία διευθυντών, γεγονός που πιθανά να οφείλεται ή στην έλλειψη κεντρικού σχεδιασμού των επιμορφωτικών δράσεων ή στην πληθώρα των επιμορφωτικών φορέων που εμπλέκονται ή στην έλλειψη συγκροτημένης εκπαιδευτικής πολιτικής στο θέμα αυτό.

4. Διαπιστώθηκε ότι ένα μεγάλο ποσοστό, των επιμορφούμενων διευθυντών-ντριών σχολικών μονάδων, ενώ έχει θετική στάση για τα επιμορφωτικά προγράμματα που έχουν σχέση με την άσκηση του διευθυντικού τους έργου, παράλληλα, διακρίνεται από μέρους τους και μια επιφυλακτικότητα, όσον αφορά τη θετική συμβολή της επιμόρφωσης στο έργο τους. Οι μεγαλύτερες ενστάσεις των διευθυντών-ντριών, για τα επιμορφωτικά προγράμματα που παρακολούθησαν, αφορούν την αύξηση της χρονικής τους διάρκειας, το περιεχόμενό τους και το επιμορφωτικό υλικό.

Σύμφωνα με αυτές τις διαπιστώσεις προκύπτει η ανάγκη βελτίωσης των επιμορφωτικών προγραμμάτων, ώστε αυτά να συμβάλλουν αποτελεσματικότερα στην άσκηση του διευθυντικού έργου και να αναβαθμίσουν σε σύγχρονο και αποτελεσματικό το ρόλο του διευθυντή-ντριας των σχολικών μονάδων.

(β) Προβλήματα και δυσκολίες στην άσκηση διευθυντικών καθηκόντων

5. Οι διευθυντές-ντριες σχολικών μονάδων διαπιστώθηκε ότι ασχολούνται κυρίως με γραφειοκρατικού χαρακτήρα δραστηριότητες, καθώς καταναλώνουν τον επαγγελματικό τους χρόνο περισσότερο σε δραστηριότητες όπως, π.χ. επισκευές και συντήρηση του σχολείου, οικονομική διαχείριση, αλληλογραφία.

Δραστηριότητες, που αφορούν ένα πιο σύγχρονο τρόπο διοίκησης που μπορεί να οδηγήσει στη βελτίωση και την αποτελεσματικότητα του σχολείου, δε φαίνεται να απασχολούν για πολύ χρόνο τους διευθυντές- ντριες.

Συνθήκες εργασίας, δραστηριότητες γραφειοκρατικού χαρακτήρα και κακή διαχείριση του χρόνου, ίσως οδηγούν τους διευθυντές-ντριες των σχολικών μας μονάδων να λειτουργούν ως γραφειοκράτες-τισσες και διαχειριστές-στριες της διοίκησης, αποκλίνοντας από το σύγχρονο και αποτελεσματικό ρόλο τους.

Αναδεικνύεται και φαίνεται να προκύπτει ανάγκη επιμόρφωσης των διευθυντών-ντριών, σε τεχνικές διαχείρισης του επαγγελματικού τους χρόνου, βελτιώνοντας έτσι το ρόλο τους και το έργο της σχολικής μονάδας στην οποία προϊστανται.

6. Διαπιστώθηκε ότι οι διευθυντές-ντριες σχολικών μονάδων δε μπορούν με ευκολία να αντιμετωπίσουν θέματα όπως: «Διαχείριση των συγκρούσεων», «Εισαγωγή αλλαγών και καινοτομιών», «Προγραμματισμός και οργάνωση παιδαγωγικών δραστηριοτήτων», «Διαχείριση χρόνου». Φαίνεται ότι οι διευθυντές-ντριες δεν έχουν εξειδικευμένες γνώσεις και χρειάζονται επιμόρφωση σε γνωστικά αντικείμενα που θα τους βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν τις νέες πραγματικές δυσκολίες, ανταποκρινόμενοι στο νέο, σύγχρονο και απαιτητικό ρόλο τους.

7. Σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες που παρουσιάζονται κατά την άσκηση του διευθυντικού έργου, διαπιστώθηκε ότι οι διευθυντές-ντριες, σε εντυπωσιακά υψηλό ποσοστό, προσπαθούν να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες με όπλο τη δική τους εμπειρία και δίνουν λύσεις ανατρέχοντας σε δικές τους εμπειρικές γνώσεις και όχι σε γνώσεις από επιμόρφωση ή αυτομόρφωση, επειδή ποτέ δεν έλαβαν επαρκείς επιστημονικές γνώσεις σε θέματα διοίκησης, ούτε στις βασικές τους σπουδές, αλλά ούτε και κατά τη διάρκεια της θητείας τους.

(γ) Συμβολή εμπειρίας-επιστημονικών γνώσεων στην επιτυχή άσκηση του διευθυντικού έργου

8. Σχετικά με την άποψη των διευθυντών-ντριών, για τη συμβολή των εμπειρικών και των επιστημονικών γνώσεων στο έργο του διευθυντή-ντριας της σχολικής μονάδας, διαπιστώθηκε να δέχονται ότι η εμπειρία συμβάλλει σημαντικά και πολύ περισσότερο από τις επιστημονικές γνώσεις, στους περισσότερους σχεδόν τομείς δραστηριοτήτων άσκησης του διοικητικού τους έργου.

Δηλώνουν επίσης ότι, ο ισχυρότερος παράγοντας που επηρεάζει «Πολύ» την επιτυχή άσκηση του διευθυντικού έργου, είναι οι εμπειρικές γνώσεις και έπονται κατά σειρά, η επιμόρφωση και οι θεωρητικές γνώσεις από αυτομόρφωση.

Σύμφωνα με τα παραπάνω θα πρέπει να εκτιμηθεί από τους σχεδιαστές και διδάσκοντες των επιμορφωτικών προγραμμάτων ότι, δε μπορεί να αγνοείται η εμπειρική γνώση των επιμορφούμενων, αφού έχει τόση σημασία γι' αυτούς επειδή

έχουν επενδύσει συναισθηματικό κεφάλαιο στην απόκτησή της και δεν είναι δυνατό να την απορρίψουν με ευκολία.

(δ) Είδος, μορφή και περιεχόμενο προτεινόμενων επιμορφωτικών προγραμμάτων

9. Διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία των διευθυντών-ντριών θεωρεί ως απαραίτητη προϋπόθεση, για την κατάκτηση της θέσης διευθυντή-ντριας, εξειδικευμένη επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης σχολικών μονάδων.

Όσον αφορά τα θέματα, που προτείνουν οι διευθυντές-ντριες ως αναγκαία της επιμόρφωσής τους, διαπιστώθηκε ότι αυτά, σε πολύ υψηλά ποσοστά και ως «Απόλυτα αναγκαία», με ποσοτική σειρά προτίμησης είναι: «Εισαγωγή- χρήση νέων τεχνολογιών-Η/Υ στη σχολική μονάδα», «Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης», «Καθήκοντα διευθυντών-ντριών σχολικής μονάδας», «Σχολικό κλίμα», «Εκπαιδευτική νομοθεσία», «Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού» και «Διαχείριση κρίσεων», ενώ τα υπόλοιπα θέματα ακολουθούν με χαμηλότερα ποσοστά.

Το προτεινόμενο θέμα «Εισαγωγή- χρήση νέων τεχνολογιών-Η/Υ στη σχολική μονάδα», ως πρώτη κυρίαρχη επιμορφωτική ανάγκη των διευθυντών-ντριών σχολικών μονάδων, καταδεικνύει τη συνειδητοποίηση αυτών, για τις επερχόμενες αλλαγές στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, που θα στηρίζονται στις νέες τεχνολογίες.

Ως δεύτερη κυρίαρχη επιμορφωτική ανάγκη διαπιστώθηκε ότι επιλέχθηκε το θέμα «Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης», επαληθεύοντας τις απόψεις που υποστηρίζουν πως υπάρχει μεγάλη έλλειψη γνώσεων διοίκησης του σχολείου, από τους διευθυντές-ντριες και είναι αυτό μια ρητή και συνειδητοποιημένη πλέον ανάγκη από αυτούς.

Όπως φαίνεται από τα στοιχεία που αφορούν τις απόψεις των υποκειμένων της έρευνας για τις επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών-ντριών, διαπιστώθηκε ότι μια ιδανική κατάρτιση θα πρέπει να περιλαμβάνει επιμόρφωση σε θέματα νέων τεχνολογιών, διοίκησης, εκπαιδευτικής νομοθεσίας, παιδαγωγικής κατάρτισης, καθώς και γνώσεις επικοινωνιακής προσέγγισης και διαχείρισης συγκρούσεων.

Σε γενικές γραμμές φαίνεται να υπάρχει συνειδητοποίηση, από τους διευθυντές-ντριες, της ανάγκης να ανταποκριθούν σε ένα διευθυντικό ρόλο διαφορετικό, έχουν τη διάθεση να απαγκιστρωθούν από το γραφειοκρατικό ρόλο και να γίνουν πιο

αποτελεσματικοί, αναβαθμίζοντας το διευθυντικό τους ρόλο με επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης.

10. Διαπιστώθηκε ότι, η πλειοψηφία των διευθυντών-ντριών, προτείνουν το συνδυασμό αρχικής (εισαγωγικής) και περιοδικής επιμόρφωσης ως την αποτελεσματικότερη μορφή επιμόρφωσης, σε σχέση με την περίοδο διεξαγωγής της και θεωρούν ότι το περιεχόμενο της επιμόρφωσής τους πρέπει να επιλέγεται από τους ίδιους ανάλογα με τις προσωπικές τους ανάγκες.

Φαίνεται, ότι από τη μια, υπάρχει συνειδητοποίηση της ανάγκης για εισαγωγική επιμόρφωση, καθώς οι βασικές σπουδές αλλά και οι επιμορφωτικές δράσεις που αφορούν συνολικά τους εκπαιδευτικούς δεν τους προετοιμάζουν για διευθυντική θέση και από την άλλη, υπάρχει συνειδητοποίηση της ανάγκης για περιοδική επιμόρφωση, που θα ανανεώνει τις υπάρχουσες γνώσεις, σε ένα περιβάλλον που συνεχώς αλλάζει και εξελίσσεται.

Φαίνεται επίσης να προτιμάται ως μοντέλο επιμόρφωσης αυτό που εξυπηρετεί τις προσωπικές ανάγκες όλων των διευθυντών-ντριών κι όχι αυτό που εξυπηρετεί τις ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος.

11. Διαπιστώθηκε ότι οι διευθυντές-ντριες προτιμούν τα ταχύρρυθμα ολιγοήμερα σεμινάρια για την επιμόρφωσή τους, τα οποία πρέπει να υλοποιούνται «λίγες μέρες πριν την έναρξη του σχολικού έτους» και «κατά τη διάρκεια του εργασιακού ωραρίου με απαλλαγή από τα καθήκοντα τους», με τους σχολικούς συμβούλους και τους προϊστάμενους των γραφείων να θεωρούνται ως καταλληλότεροι επιμορφωτές, αυτών των επιμορφωτικών προγραμμάτων για διευθυντές-ντριες σχολικών μονάδων.

Φαίνεται ότι, θεωρούν πιο ωφέλιμα αυτού του είδους των επιμορφωτικών προγραμμάτων, διότι γνωρίζουν τους επιμορφωτές τους που έχουν εμπειρικές γνώσεις και νιώθουν ασφαλείς μαζί τους, παρακολουθούν τα προγράμματα αυτά εκτός του εργασιακού ωραρίου τους και επιλέγουν τα ταχύρρυθμα ολιγοήμερα σεμινάρια διότι τα θεωρούν ευέλικτα, δεν κουράζουν, συνοψίζουν το περιεχόμενο της διδακτικής ύλης, προκαλούν το ενδιαφέρον χωρίς παράλληλα να γίνονται βαρετά, δεν αποσπούν τους διευθυντές-ντριες για πολύ χρόνο μακριά από τα υπηρεσιακά τους καθήκοντα, τελικά είναι πιο ελκυστικά και ταιριάζουν περισσότερο, ως μορφή επιμόρφωσης, στους διευθυντές-ντριες των σχολικών μονάδων.

12. Οι διευθυντές-ντρίες θεωρούν ελκυστικό και αποτελεσματικό ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα όταν «οι επιμορφωτές είναι αναγνωρισμένου κύρους» και «τα επιμορφωτικά θέματα ενδιαφέροντα», αναδεικνύοντας έτσι τη συνειδητοποιημένη ανάγκη τους για ποιοτική επιμόρφωση, που οδηγεί στη βελτίωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους.

Αξιοσημείωτη, υπεύθυνη, και ώριμη είναι επίσης η διαπιστωμένη άποψη των διευθυντών-ντριών, για το είδος και την εγκυρότητα της επιμόρφωσής τους, η οποία θέλει «η επιμόρφωση να είναι υποχρεωτική» (91,5%), «να συνοδεύεται από πιστοποίηση» (84,9%), που θα επικυρώνει την εγκυρότητά της και «να συνδέεται η πιστοποιημένη επιμόρφωση με την επαγγελματική ανέλιξη στη διοικητική ιεραρχία» (75,7%) των στελεχών της εκπαίδευσης.

(ε) Συσχετίσεις μεταβλητών με πίνακες διμερών κατανομών

Διαπιστώθηκε ότι οι επιμορφωτικές ανάγκες και επιθυμίες των διευθυντών-ντριών διαφοροποιούνται σε σχέση με ορισμένες μεταβλητές όπως το φύλο, τα χρόνια υπηρεσίας, το μέγεθος της σχολικής μονάδας, την εμπειρία τους σε θέση διευθυντή – ντριας, την επιμόρφωσή τους.

13. Ως προς το φύλο, οι γυναίκες φαίνεται να έχουν ανάγκη από θέματα επιμόρφωσης μη διαχειριστικού και γραφειοκρατικού χαρακτήρα, θεωρώντας τα θέματα «Οργάνωση γραφείου και αρχείου», «Εκπαιδευτική νομοθεσία» και «Καθήκοντα της σχολικής μονάδας» ως μη σημαντικά γι' αυτές, ενώ δηλώνουν ότι έχουν δυσκολίες στις «Σχέσεις τους με τους τοπικούς φορείς», σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους.

Διαπιστώθηκε ότι οι άντρες επιθυμούν περισσότερη επιμόρφωση, σε σχέση με τις γυναίκες, σε σύγχρονα εξειδικευμένα θέματα, όπως «Συμβουλευτική γονέων», «Παρακίνηση-Παρώθηση προσωπικού» και «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση».

14. Ως προς τα χρόνια υπηρεσίας, οι έχοντες μεγαλύτερη προϋπηρεσία αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες στη «Διαχείριση των συγκρούσεων» και στη «Διαχείριση χρόνου», δηλώνοντας έτσι την ανάγκη επιμόρφωσής τους στα αναγκαία και σύγχρονα αυτά θέματα, ενώ οι έχοντες μικρότερη προϋπηρεσία θεωρούν την «Αλληλογραφία σχολικής μονάδας» και το «Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο σπουδών-αναλυτικά προγράμματα» ως σημαντικά επιμορφωτικά θέματα γι' αυτούς,

επιθυμώντας περισσότερη επιμόρφωση σε αυτά, ώστε να αποκτήσουν ένα νέο παιδαγωγικό διευθυντικό ρόλο.

15. Ως προς το μέγεθος της σχολικής μονάδας, οι υπηρετούντες διευθυντές-ντριες σε σχολεία μικρής οργανικότητας, αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες στις «Σχέσεις με τους τοπικούς φορείς», ενώ επιθυμούν να επιμορφωθούν στην «Οργάνωση γραφείου και αρχείου», την «Αλληλογραφία σχολικής μονάδας» και τα «Ξένα εκπαιδευτικά συστήματα», θέματα που άπτονται του γραφειοκρατικού κυρίως ρόλου τους, αναδεικνύοντας ουσιαστικά το πρόβλημα διαχείρισης του χρόνου τους, εξαιτίας του αυξημένου διδακτικού τους ωραρίου, σε σχέση με τους διευθυντές-ντριες σχολείων μεγαλύτερης οργανικότητας.

16. Ως προς την εμπειρία τους σε θέση διευθυντή-ντριας, οι διευθυντές-ντριες με περισσότερα χρόνια άσκησης διευθυντικών καθηκόντων αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες στην «Εκπαιδευτική Νομοθεσία», δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν τις εκπαιδευτικές νομοθετικές αλλαγές και διοικούν κυρίως με τις εμπειρικές τους γνώσεις. Στους νέους διευθυντές-ντριες είναι φανερή η έλλειψη της επιμόρφωσης, διότι τα θέματα που προτείνουν να επιμορφωθούν είναι θέματα μη σύγχρονης διοίκησης σχολικών μονάδων, όπως «Οργάνωση γραφείου και αρχείου» και «Αλληλογραφία σχολικής μονάδας».

17. Οι διευθυντές/ντριες που έχουν επιμορφωθεί, ζητούν βοήθεια περισσότερο από προϊσταμένους παρά από έμπειρους διευθυντές/ντριες και ξεπερνούν πιο εύκολα τις δυσκολίες στην άσκηση του έργου τους, σε σχέση με τους συναδέλφους τους που δεν έχουν επιμορφωθεί.

18. Όσοι εκπ/κοί έχουν επιμορφωθεί, βασίζονται πολύ για την άσκηση του έργου τους και για την επίλυση εξειδικευμένων και σύγχρονων θεμάτων, στις επιστημονικές γνώσεις, ενώ όσοι δεν έχουν επιμορφωθεί στηρίζονται στην εμπειρία τους.

Συνοψίζοντας τα συμπεράσματα της εργασίας μας: α) διαπιστώσαμε από την έρευνά μας, αυτό που και η ελληνική κυρίως βιβλιογραφία αναφέρει, ότι ο Έλληνας διευθυντής-ντρια πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχει έλλειψη εξειδικευμένων ειδικών γνώσεων διοίκησης σχολικών μονάδων και διοικεί εμπειρικά με τον παραδοσιακό

γραφειοκρατικό τρόπο, χωρίς υποστηρικτικούς και κυρίως επιμορφωτικούς μηχανισμούς, αναδεικνύοντας έτσι την ελλειμματική εκπαιδευτική πολιτική πάνω στο θέμα αυτό και β) μας ικανοποιεί ιδιαίτερα, το αναδειχθέν συμπέρασμα από την έρευνά μας, το γεγονός ότι οι διευθυντές-ντρίες του ελληνικού δημοτικού σχολείου έχουν συνειδητοποιήσει την ανάγκη να ανταποκριθούν σε ένα διαφορετικό διευθυντικό ρόλο, ο οποίος θα επιτευχθεί μέσα από επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης, στην οποία θα συμμετέχουν και θα έχουν λόγο και οι ίδιοι. Οι διευθυντές-ντρίες δείχνουν ωρίμανση, ετοιμότητα και διάθεση να απαγκιστρωθούν από το γραφειοκρατικό τους ρόλο και φαίνεται να θέλουν οι ίδιοι τον επαναπροσδιορισμό του σε σύγχρονο και αποτελεσματικό, συμπέρασμα που δεν καταγράφεται συνήθως στη σύγχρονη σχετική βιβλιογραφία.

2.4 Προτάσεις

1. Να οργανωθεί στη χώρα μας, μέσα από υπάρχοντες φορείς όπως Π.Ι., ΠΕΚ, ΟΕΠΕΚ, ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα «Οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης», σε συνεχή και οργανωμένη βάση, με προτεινόμενα διάφορα «πακέτα προγραμμάτων», ώστε οι υποψήφιοι εκπαιδευόμενοι να επιλέγουν αυτό που τους ταιριάζει, ανάλογα με τις ανάγκες τους. Παράλληλα να καθιερωθούν πιο ευέλικτες και σύγχρονες μορφές επιμόρφωσης, με τη δημιουργία κατάλληλου εκπαιδευτικού επιμορφωτικού υλικού, με κύριο άξονα την εξ αποστάσεως επιμόρφωση των διευθυντών-ντριών.
2. Τα Α.Ε.Ι. να οργανώνουν ειδικά επιμορφωτικά προγράμματα «Διοίκησης της εκπαίδευσης-Διοίκηση σχολικών μονάδων», εξάμηνης ή ετήσιας διάρκειας και να εισάγουν υποχρεωτικά μαθήματα στα προγράμματα σπουδών τους.
3. Να γίνεται εισαγωγική «πιστοποιημένη» υποχρεωτική επιμόρφωση για τους νέους διευθυντές-ντρίες και περιοδική για τους εν ενεργεία διευθυντές-ντρίες που να θεωρούνται «δια βίου» εκπαιδευόμενοι.
4. Για την επιλογή στελεχών, να υπάρχει αυξημένη μοριοδότηση για πιστοποιημένους τίτλους «Διοίκησης της εκπαίδευσης-Διοίκηση σχολικών μονάδων», σε σχέση με αντίστοιχους πιστοποιημένους τίτλους που έχουν άλλο αντικείμενο.
5. Να οργανώνονται διεθνή συνέδρια με θέματα «Διοίκησης σχολικών μονάδων».

6. Οι σχεδιαστές επιμορφωτικών προγραμμάτων, για διευθυντές-ντριες σχολικών μονάδων, πρέπει να δίδουν ιδιαίτερη προσοχή στο περιεχόμενο της επιμόρφωσης, το οποίο πρέπει να συμπεριλαμβάνει τα γνωστικά αντικείμενα: «Εισαγωγή-χρήση νέων τεχνολογιών-Η/Υ στη σχολική μονάδα», «Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης», «Καθήκοντα διευθυντών-ντριών σχολικής μονάδας», «Σχολικό κλίμα», «Εκπαιδευτική νομοθεσία», «Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού» και «Διαχείριση κρίσεων», καθώς και στους επιμορφωτές, στους οποίους πρέπει να συμπεριλαμβάνονται οι σχολικοί σύμβουλοι, οι προϊστάμενοι γραφείων και κάποιοι διευθυντές-ντριες αξιοποιώντας έτσι την εμπειρική γνώση τους. Να γίνεται αρχική, διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση αυτών των προγραμμάτων, καθώς και αξιολόγηση των επιμορφούμενων, στους οποίους να δίνεται 'τίτλος' παρακολούθησης.

7. Το Π.Ι., με τη βοήθεια συνεργατών του, να συγκεντρώνει μεταπτυχιακές ερευνητικές εργασίες πάνω σε θέματα «Διοίκησης της εκπαίδευσης-Διοίκησης σχολικών μονάδων», που εκπονούνται σε πανεπιστήμια με μεταπτυχιακά προγράμματα και είτε α) να δημιουργήσει ειδική ιστοσελίδα όπου θα αναρτώνται σε αυτήν οι εργασίες, στις οποίες θα έχουν πρόσβαση όλοι οι ενδιαφερόμενοι εκπαιδευτικοί και τα στελέχη της εκπαίδευσης, για την αυτομόρφωσή τους σε θέματα διοίκησης σχολικών μονάδων είτε β) να εκδίδει σε τακτά χρονικά διαστήματα ειδικό περιοδικό που θα περιέχει αυτές τις ερευνητικές εργασίες και που θα αποτελέσει αυτό ένα ωφέλιμο επιμορφωτικό υλικό για τους διευθυντές-ντριες των σχολικών μονάδων της χώρας μας.

Βιβλιογραφία

Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ.,κ.ά.,(1999).*Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2001). Κατάρτιση και Επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. στο Ανδρέου, Α. (επιμ.)

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1997). Η πορεία προς την αποκέντρωση και την περιφερειοποίηση της επιμορφωτικής διαδικασίας των εκπαιδευτικών (1985-96). *Επιθεώρηση Αποκέντρωσης, Τοπικής Αυτοδιοίκησης και περιφερειακής Ανάπτυξης*, 9, 47-62 και 10, 41-50.

Αθανασίου, Λ.(2003). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της Αγωγής*. Ιωάννινα.

Ανδρεαδάκης, Ν., & Βάμβουκας, Μ.(1993).*Οδηγός για την εκπόνηση και τη σύνταξη γραπτής ερευνητικής εργασίας*. Αθήνα: Ατραπός.

Ανδρέου, Α. (1997α). Διεθνείς τάσεις συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 44, 40-43.

Ανδρέου, Α.(1982).Διαρκής μόρφωση του εκπαιδευτικού. Η ταυτότητα ενός ανύπαρκτου θεσμού και το άνοιγμα του διαλόγου. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*,8,102.

Ανδρέου Απ., & Μαντζούφας Γ.(1999). *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαιδευτικής και της Σχολικής Μονάδας*. Αθήνα: Νέα Σύνορα-Λιβάνη.

Ανδρέου Α., & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση – διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα- Α.Α. Λιβάνη.

Ανδρέου, Α., & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και Οργάνωση-Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα-Λιβάνη.

Ανδρέου, Α.(1997).Η επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης. *Διοικητική ενημέρωση* , 8, 96-104.

Ανδρέου, Α. (1999). *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας*. Αθήνα: Νέα Σύνορα-Λιβάνη.

Ανδρέου, Α. (2004, Μάιος). Η επιμόρφωση των στελεχών της Εκπαίδευσης. *Ο κόσμος του Επενδυτή* , σελ.8,9.

Αντωνιάδου, Μ. (2006). Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και η συμβολή των συνεδρίων σε αυτή.<http://www.emekozanis.gr/reports/r060406/andon060522.doc>.

Βάμβουκας, Μ. (1993). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Βεργίδης, Δ. (1997). Προϋποθέσεις της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 43, 38-41.

Βεργίδης, Δ.(1999). Σχεδιασμός προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο (συν) Δ, Βεργίδης, Θ, Καραλής: *Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση προγραμμάτων, τόμος Γ΄ .Πάτρα: ΕΑΠ.

Βεργίδης, Δ. (2003). Σχεδιασμός Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων για Ευάλωτες Κοινωνικές Ομάδες. Στο: Δ. Βεργίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων, Συμβολή στην Εξειδίκευση Στελεχών και Εκπαιδευτών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Βλάχος, Δ. (2008). *Η Εκπαίδευση και η ποιότητα στο Ελληνικό Σχολείο. Ερευνητικά δεδομένα και διαπιστώσεις*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Γιαννακοπούλου, Ε. (2002). *Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και οι αντιλήψεις τους για την οργάνωση και διοίκηση του σχολείου*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας. Ιωάννινα.

Γκόβαρης, Χ., & Ρουσσάκης, Ι.(2008). *Πολιτικές στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Γκόλιαρης, Χ. (1998). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της Α/θμιας εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 101, 83-88.

Γκότοβος, Θ. (1982). Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης και ο ρόλος της στην αποτελεσματικότητα των αλλαγών της εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*,9, 28-33.

Δαμανάκης , Μ., & Αναστασιάδης, Π. (2005). Δια Βίου Εκπαίδευση, νέες τεχνολογίες και εκπαίδευση από απόσταση : Ανάπτυξη προγράμματος ηλεκτρονικής μάθησης (e – Learning) για την επιμόρφωση ομογενών εκπαιδευτικών από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης. Στο Μπαγάκης Γ. (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχιμο.

Δασκολιά, Μ.Κ. (2000). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή. Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αθήνα.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή(2007). Ένα συνεκτικό πλαίσιο δεικτών και σημείων αναφοράς σχετικά με την παρακολούθηση της προόδου για την επίτευξη των στόχων της Λισαβόνας όσον αφορά την εκπαίδευση και την κατάρτιση. COM (2007) 61 τελικό.

Ζαβλανού, Μ.(1991). *Οργάνωση και Διοίκηση*. (Τομ. Α' & Τομ. Β'). Αθήνα: Ίων.

Ζαβλανός, Μ. (1994). *Οργάνωση και Διοίκηση*. (Τομ.Β' .3η έκδ.) Αθήνα: Έλλην.

Θεοφιλίδης, Χ., & Στυλιανίδης, Μ. (2000). *Φιλοσοφία και πρακτική της διοίκησης δημοτικού σχολείου στην Κύπρο*. Λευκωσία: αυτοέκδοση.

Θεοφιλίδης, Χ. (2002). *Η Συγγραφή Επιστημονικής Εργασίας. Από τη Θεωρία στην Πράξη*. Αθήνα: Δάρδανος.

Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ. Κλαδικό εκπαιδευτικό Ινστιτούτο. *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Αθήνα: ΟΙΕΛΕ.

Ιορδανίδης, Γ. (2002). Διοίκηση και ηγεσία στην εκπαίδευση, Θεωρητική προσέγγιση. Στο: Α. Καψάλης (Επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας..

Καραμπίνη, Π., & Ψιλού, Ε. (2005). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα : Εμπειρική έρευνα και συμπεράσματα – επισημάνσεις και προτάσεις. Στο: Μπαγάκης Γ.(Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κασσωτάκης, Μ.(1983). Από την επιμόρφωση στη μετεκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού της δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 11, 72.

Κασσωτάκης, Μ.(2002). Η Μετεκπαίδευση και Επιμόρφωση του Διδακτικού Προσωπικού της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Παρελθόν, Παρόν και Μέλλον. Πρακτικά ημερίδας, *100χρόνια από την ίδρυση Διδασκαλείου στην Κρήτη – Από τα διδασκαλεία εκπαίδευσης εκπαιδευτικών στα διδασκαλεία μετεκπαίδευσης. Προβληματισμοί για το παρόν και το μέλλον ενός θεσμού*, 185-200. Κρήτη.

Καταβάτη, Ε., & Τσερεγκούνη, Α. (2005). Οι ανάγκες για επιμόρφωση των νέων διευθυντών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σελ. 286-294).

Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κατσαρού, Ε., & Δεδούλη, Μ.(2008). Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κατσουλάκης, Σ. (1995). Ο διευθυντής του σχολείου: αχθοφόρος ή καταλύτης. *Οικονομικός Ταχυδρόμος*, 9, 45-46.

Καψάλης, Α., Παπασταμάτης, Α. (2000). *Εκπαίδευση Ενηλίκων - Διδακτική Ενηλίκων (Πανεπιστημιακές παραδόσεις - τ.χ. Β')*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Θεσσαλονίκη.

Καψάλης Α., (2005).Χαρακτηριστικό του καλού Σχολείου. Στο Καψάλης Α., (Επιμ.), *Οργάνωση και διοίκηση Σχολικών Μονάδων*, Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Κόκκος. Α. (1999). Οι εκπαιδευτικές τεχνικές στο (συν) Δ.Βαϊκούση,Ι. Βαλάκας, Α.Κόκκος, Α.Τσιμπουκλή. *Εκπαίδευση Ενηλίκων –Εκπαιδευτικές Μέθοδοι. Ομάδα Εκπαιδευομένων. (Τόμ.Δ')*Πάτρα: ΕΑΠ.

Κουτούζης, Μ. (1999).*Γενικές αρχές μάνατζμεντ*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Κουτούζης, Μ.(1999).Η εκπαιδευτική μονάδα ως οργανισμός. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ., Κατσουλάκης, Σ., Μαυρογιώργος, Γ.(Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων,(Τομ..Β')*, Πάτρα: ΕΑΠ.

Koontz, H. O' Donnell, C. (1980). *Οργάνωση και Διοίκηση, Μια Συστημική και Ενδεχόμενη Ανάλυση των Διοικητικών Λειτουργιών*. Αθήνα: Παπαζήση.

Κυριαζή, Ν. (2000). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Αθήνα :Ελληνικά Γράμματα.

Κωσταρίδου - Ευκλείδη, Α. (1989). *Ανάγκη-ες. Αήμμα στην Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια - Λεξικό, 1, 284 - 286*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κωστίκα, Ι. (2004). *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών-Διερεύνηση Απόψεων και στάσεων των Στελεχών εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Λαΐνας, Α. (2000). Διοίκηση και προγραμματισμός σχολικών μονάδων: Επιστημονικές προσεγγίσεις και ελληνική πραγματικότητα Στο Παπαναούμ, Ζ (Επιμ), *Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Θεσσαλονίκη.

Λυμπέρης, Λ. (2006). Ο διευθυντής του σχολείου στο εκπαιδευτικό σύστημα της Γερμανίας. *Τα Εκπαιδευτικά*, 81 -82, 134-143.

Μαραθεύτης, Μ. (1983). Ο διευθυντής του σχολείου και ο ρόλος του. *Νέα Παιδεία*, 16, 45-50.

Ματθαίου, Δ.(2007). Τάσεις στη διαμόρφωση του Ευρωπαϊκού χώρου Εκπαίδευσης. Η μεταλλαγή ενός εργαλείου ανάλυσης σε μέσο χειραγώγησης της εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Χαραλάμπους, Δ.(Επιμ.), *Μεταπολίτευση και Εκπαιδευτική Πολιτική: παρελθόν, παρόν, μέλλον* (σελ.301-310). Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά γράμματα.

Μαυρογιώργος, Γ. (1986). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Οι μορφές και το κοινωνικοπολιτικό τους πλαίσιο. Στο Γκότοβος, Θ., Μαυρογιώργος, Γ., Παπακωνσταντίνου, Π., στο *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*, εκδ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα.

Μαυρογιώργος, Γ. (1992). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: οι μορφές της και το κοινωνικοπολιτικό τους πλαίσιο. Στο: Γκότοβος, Θ. Μαυρογιώργος Γ., Παπακωνσταντίνου, Π. *Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg, σελ. 85-103.

Μαυρογιώργος, Γ. (1983). Μορφές Επιμόρφωσης: Εννοιολογικές Διευκρινήσεις. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 10, 39-52.

Μαυρογιώργος, Γ.(1996). Το Επιμορφωτικό Πρόγραμμα του ΥΠΕΠΘ(1996-2000): ένα στοίχημα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 90-91, 21-28.

Μαυρογιώργος, Γ. (1999) Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών και Επιμορφωτική Πολιτική στην Ελλάδα. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, Γ. Μαυρογιώργος,(Επιμ.), *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Μαυρογιώργος, Γ. (1999β). Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών και Επιμορφωτική Πολιτική στην Ελλάδα. Στο Αθανασούλα – Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ&Σ., Κατσουλάκης, Σ.,

Μαυρογιώργος, Γ. *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, (Τόμ. Β, σελ. 93-135). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Μαυρογιώργος, Γ. (2000). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Οι μορφές της και το κοινωνικοπολιτικό τους πλαίσιο. Στο: Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ. & Παπακωνσταντίνου, Π., *Κριτική Παιδαγωγική και Κριτική Πράξη*. (3 ανατ.) (σ.85-103). Αθήνα: Gutenberg.

Μλεκάνης, Μ. (2003). Η κατανομή του επαγγελματικού χρόνου των διευθυντών Δημοτικών σχολείων. Στο: Ζ. Παπαναούμ, Π. Χατζηπαναγιώτου (Επιμ.), *Πρακτικά Ημερίδας. Η Διεύθυνση της Σχολικής Μονάδας: Τάσεις και Πρακτικές*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη

Μπαγάκης, Γ. (2005). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπαγάκης, Γ. (1997). Εναλλακτικές μορφές επιμόρφωσης στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 43, 46-54.

Μπαγάκης, Γ. (2000). *Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Σχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπέλλας, Θ. (1989). Ο διευθυντής. Στο: *Λεξικό Παιδαγωγική Ψυχολογία – Εγκυκλοπαίδεια. Τόμος 3*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 1528-1529.

Μπουζάκης, Σ. (2000). *Η επιμόρφωση και η μετεκπαίδευση των Δασκάλων – Διδασκαλισσών και Νηπιαγωγών στο νεοελληνικό Κράτος*. Αθήνα: Gutenberg.

Μυλωνά, Ζ. (2005). *Διευθυντής και Αποτελεσματική Σχολική Μονάδα*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Νάσαινας, Γ. (2006). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας στο πλαίσιο των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων (Εμπειρική Έρευνα)*. Διδακτορική Διατριβή. Ιωάννινα.

Νικολακάκη, Μ. (2003). *Διερεύνηση των προϋποθέσεων για μια αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://naigaiou.pde.sch.gr/a/arthra/>

Ξυροτύρη Σ., & Κουφίδου (2003). Η συμμετοχική διοίκηση στη σχολική μονάδα. Στο Παπαναούμ Ζ., Χατζηπαναγιώτου Π., (Επιμ.), *Η διεύθυνση της Σχολικής Μονάδας – Τάσεις και Προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Ξωχέλλης, Π. (1990). *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος: μια έρευνα για την αυτοαντίληψη και τις στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Παντελιάδου, Σ., Πατσιοδήμου, Α. (2000) *Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή*, Θεσσαλονίκη, Action A.E..

Παντίδης, Σ. (1998). Προβλήματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στο παρόν και στο μέλλον. *Νέα Παιδεία*, τχ. 85, 14-21

Παπαδάκης, Σ. και Φραγκούλης, Ι.(2005).Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών και στάσεων εκπαιδευτικών για την παροχή εξ αποστάσεως επιμόρφωσης σε περιβάλλον ηλεκτρονικής μάθησης(e-learning). Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) , *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Μονάδα μεθοδολογίας κι Προγραμμάτων Εκπαίδευσης, Τομέας ΓΔΑ, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Πατρών. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παπακωνσταντίνου, Π. (1992). Η επιμόρφωση ως θεσμός σύνδεσης της επιστημονικής έρευνας με την εκπαιδευτική πράξη πλαίσιο. Στο: Γκότοβος,Α./Μαυρογιώργος, Γ./Παπακωνσταντίνου, Π. *Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτικήπράξη*. Αθήνα: Gutenberg, σελ. 73-83

Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.

Παπαναούμ Ζ., (1995). Η διεύθυνση σχολείου. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Παπαναούμ, Ζ. (2001). *Η διεύθυνση του σχολείου, θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Παπαναούμ Ζ., Χατζηπαναγιώτου Π., (επιμ.), *Η διεύθυνση της Σχολικής Μονάδας – Τάσεις και Προοπτικές*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Παπασταμάτης, Α., (2006). *Σημειώσεις Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη: Διδασκαλείο «Δημ.Γληνός», Α.Π.Θ

Παπάς, Α. (1995). *Διδακτική Γλώσσας και κειμένων*. (Τόμος Γ'). Αθήνα: αυτοέκδοση.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1993β) *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*, Τόμος Β, Αθήνα.

Πασιαρδής, Π. (1995). Ο αποτελεσματικός διευθυντής: Αυτοαξιολόγηση των αναγκών των διευθυντών δημοτικών σχολείων στην Κύπρο. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 20, 171-205.

Πασιαρδής, Π. (1999). Παράμετροι Ποιοτικής Διεύθυνσης Σχολείων του 21ου αιώνα. *Πρακτικά συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με τίτλο "Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, Πάτρα, Ελλάδα, (13-15 Νοεμβρίου, 1998), 813-823.

Πασιαρδής, Π. (2001). *Ποιότητα Στη Διεύθυνση Εκπαιδευτικών Οργανισμών του 21^{ου} αιώνα*, Πρακτικά συνεδρίου, Οργάνωση Οργανισμών και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων, επιμ. Ανδρέου Α, Αθήνα: ΟΙΕΛΕ .

Πασιαρδής, Π., Πασιαρδή, Γ. (1993). *Το Αποτελεσματικό Σχολείο και ο Αποτελεσματικός Εκπαιδευτικός*. Θεσσαλονίκη: ART of TEXT

Πασιαρδής, Π., Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά Σχολεία: πραγματικότητα ή ουτοπία*;. Αθήνα: Τυπωθήτω.

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

Πετράκη, Κ. (2003). Επιμόρφωση ομογενών εκπαιδευτικών σε ελληνικά πανεπιστήμια, Ρέθυμνο: Ε. ΔΙΑ. Μ. ΜΕ.

Πετρίδου Ε., (2005), «Ο προγραμματισμός της δράσης της εκπαιδευτικής μονάδας, ως βασικό στοιχείο της διοίκησης της ποιότητας στην εκπαίδευση» στο Καψάλης Α., (επιμ.), Οργάνωση και διοίκηση Σχολικών Μονάδων, εκδ. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Πρίντζας Γ., (2003), «Ο ρόλος του διευθυντή στο σύγχρονο ανοιχτό σχολείο» στο

Πυργιωτάκης, Ι., (2000), *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Ράπη Ν., και Βιτσιλάκη Χ., (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών μονάδων. Η ταυτότητα του διευθυντή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

Ράπτης, Γ. (2004). Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.
<http://www.fa3.gr>.

Σαραφίδου,Γ.(2008).*Μεθοδολογία έρευνας* [Πανεπιστημιακές Σημειώσεις], Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Π.Μ.Σ: «Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης».Βόλος

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

Σαΐτης, Χ., (1996). Δυσλειτουργίες στις σχολικές οργανώσεις. *Νέα Παιδεία*, 79,126-143.

Σαϊτης, Χ. (1997). Σκέψεις για την ανάπτυξη ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση. *Δημόσιος τομέας*, 27,33-38.

Σαϊτης, Χ., Τσιαμάση,Φ., Χατζή, Μ.,(1997). Ο διευθυντής του σχολείου: manager-ηγέτης ή παραδοσιακός γραφειοκράτης; *Νέα Παιδεία*, 83, 66-76.

Σαϊτης, Χ. (2000). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης: Θεωρία και πράξη*. β' έκδοση, Αθήνα:Ατραπός.

Σαϊτης, Χ., & Γουρναρόπουλος, Γ. (2001). Η αναγκαιότητα προγραμματισμού για τη δημιουργία διοικητικών στελεχών στην εκπαίδευση. *Νέα Παιδεία*, 99, 75-89.

Σαϊτης, Χ. (2002). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαϊτης Χ. (2005) *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα

Σαϊτης Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα

Στραβάκου, Π. (2003). *Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Τζαβάρα , Δ. ,Βεργίδης , Δ. (2005). Η διαρκής αναθέσπιση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ως επιμορφωτικό πρόσταγμα . Η περίπτωση του προγράμματος «ΜΕΛΙΝΑ» Στο Μπαγάκης Γ. (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τζίφας, Α. (2006). Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο.
<http://epirus.sch.gr/educonf-1/tzifas.pdf>

Τρούλης Γ.,(1987). Αρχές επιμόρφωσης. Η διαρκής επιμόρφωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών (δασκάλων και νηπιαγωγών). *Σύγχρονη παιδαγωγική και σύγχρονη εκπαίδευση*, Αθήνα:δίπτυχο.

Τύπας, Γ., & Παπαχρήστου, Μ. (2002). Ο θεσμός της επιμόρφωσης και οι σύγχρονες προκλήσεις – Η ερευνητική διάσταση, *Διοικητική ενημέρωση*, 22, 95-94.

Φώκιαλη, Π., Κουρουτσίδου, Μ., Λέφας, Ε. (2005). Ζήτηση για επιμόρφωση : Οι συνιστώσες της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Στο Μπαγάκης Γ. (επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα :Μεταίχμιο

Φώκιαλη, Π., & Καΐλα, Μ. (2005). Ζήτηση και προσφορά επιμόρφωσης: Η επαγγελματική ανάπτυξη ως στόχος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στο Κ. Βρατσάλης (Επιμ.), *Κείμενα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Ατραπός.

Χασάπης, Δ. (2000). *Σχεδιασμός, οργάνωση, εφαρμογή και αξιολόγηση προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης: μεθοδολογικές αρχές και κριτήρια ποιότητας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Χατζηδήμου, Δ., & Βιτσιλάκη, Χ., (2006). Αποτίμηση του έργου του διευθυντή της σχολικής μονάδας από την οπτική των Διευθυντών: μια εμπειρική διερεύνηση. *Κίνητρο*, 7, 77-90.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). Η επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης. Αθήνα: Τυπωθήτω -Γιώργος Δαρδανός.

Χατζηπαντελή, Π. (1999). *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ν. 2986/2002, ΦΕΚ 24/13.2.2002, «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις».

ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bell, J. (2001). *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας. Οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες*. Αθήνα: Gutenberg.
- Bird, M./Hammersley, M./Gomai, R./Wood, P. (1999) (επιμ.). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη. Εγχειρίδιο Μελέτης*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Husen, T. (1991). *Η αμφισβήτηση του σχολείου. Μια συγκριτική μελέτη για το σχολείο και το μέλλον του στις δυτικές κοινωνίες*. Αθήνα: Προτάσεις.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση, Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- CEDEFOP - European Centre for the Development of Vocational Training. (1996). *Vocational Training Glossarium*. Thessaloniki: CEDEFOP.
- Cohen, L., Manion, L.(1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L., Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Έκφραση/Μεταίχμιο.
- Courau, S. (2000). *Τα Βασικά Εργαλεία του Εκπαιδευτή Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Davis, M. & Fay, R. (1999). Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Αγγλία και την Ουαλία: Μια μελέτη περίπτωσης. Στο: Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Κοινωνική και Οικονομική Λειτουργία*. (Τόμ. Β΄, σ.89-129). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Day, C. (2003). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι Προκλήσεις της Δια βίου Μάθησης*. Αθήνα: Δαρδανός.

Doyle, C. (1996). Information literacy, status report from the United States, in: D. Booker (ed), Learning for life: information literacy and the autonomous learn. Adelaide: University of South Australia.

Eurydice (2003). The teaching Profession in Europe- Report///: Working Conditions and Pay, Key topics in education in Europe-volume3, Brussels:Eurydice European Unit

Everard, K., Morris, G. (1999).*Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Casell.

Gupta, K. (1999). *A practical guide to needs assessment*. San Francisco: Jossey-Bass.

Guskey, T.R.(2002). Professional development and teacher change. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 8, 3-4, 381-391.

Noye, D. & Piveteau, J. (2000). *Πρακτικός Οδηγός του εκπαιδευτή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Witkin, B.R. (1984). *Assessing Needs in Education and Social Programs*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Witkin, B.R. & Althscould, J. W (1995). *Planning and conducting needs assessments: a practical guide*. Thousand Oaks: Sage131.

Thond Eiliv Hauge, (1995), Teacher Education in Norway; Images of a New Situation, in Widden Marvie and Crimmett P., (ed), Changing times in teacher education, The Falmer Press, London –Washington D.C.,p.81-84

Faulkner, d., Swann, J., Baker, S., Bird, M., Carty, J.,(1999).*Εγχειρίδιο Μεθοδολογίας*, Πάτρα: ΕΑΠ.

Robertson, H. (1995). Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών και η δίκαιη αντιμετώπιση των δύο φύλων. Στο A.Hargreaves, M.Fullan (Επιμ.) *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πατάκη

Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Pimm D., Selinger M., (1995), The commodification of teaching Teacher Education in England in *Teacher Education at Crossroads*, in Widden Marvie and Crimmet P., (ed), *Changing times in teacher education*, The Falmer Press, London –Washington D.C.

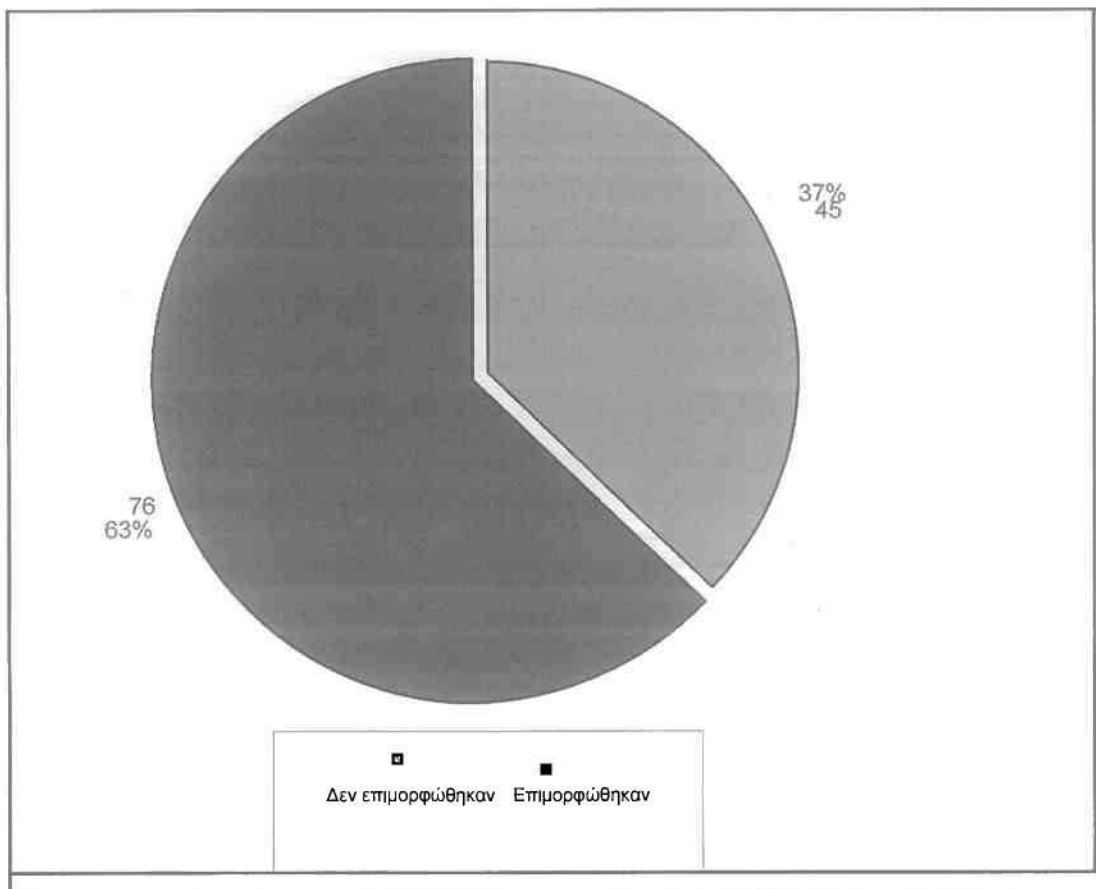
Queeney, D. S. (1995). *Assessing Needs in Continuing Education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Pashiardis, (2001), «*Secondary Principals in Cyprus: The Views of the Principal Versus the Views of the Teachers. A case study*». *International Studies in Educational Administration*, 29 (3), 11-27

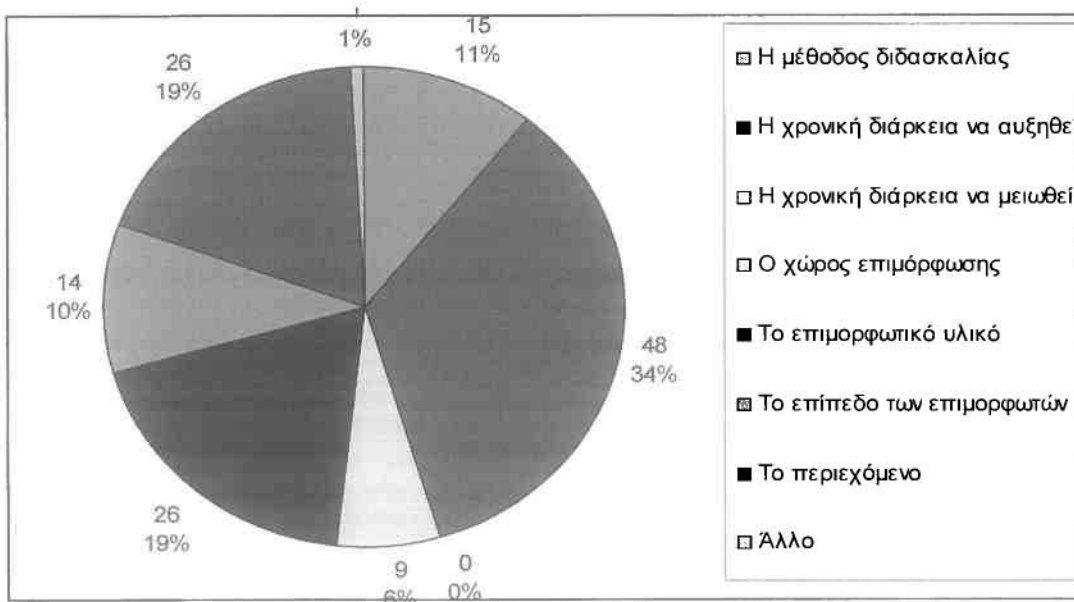
OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*, Paris: OECD.

Πίνακες-Διαγράμματα

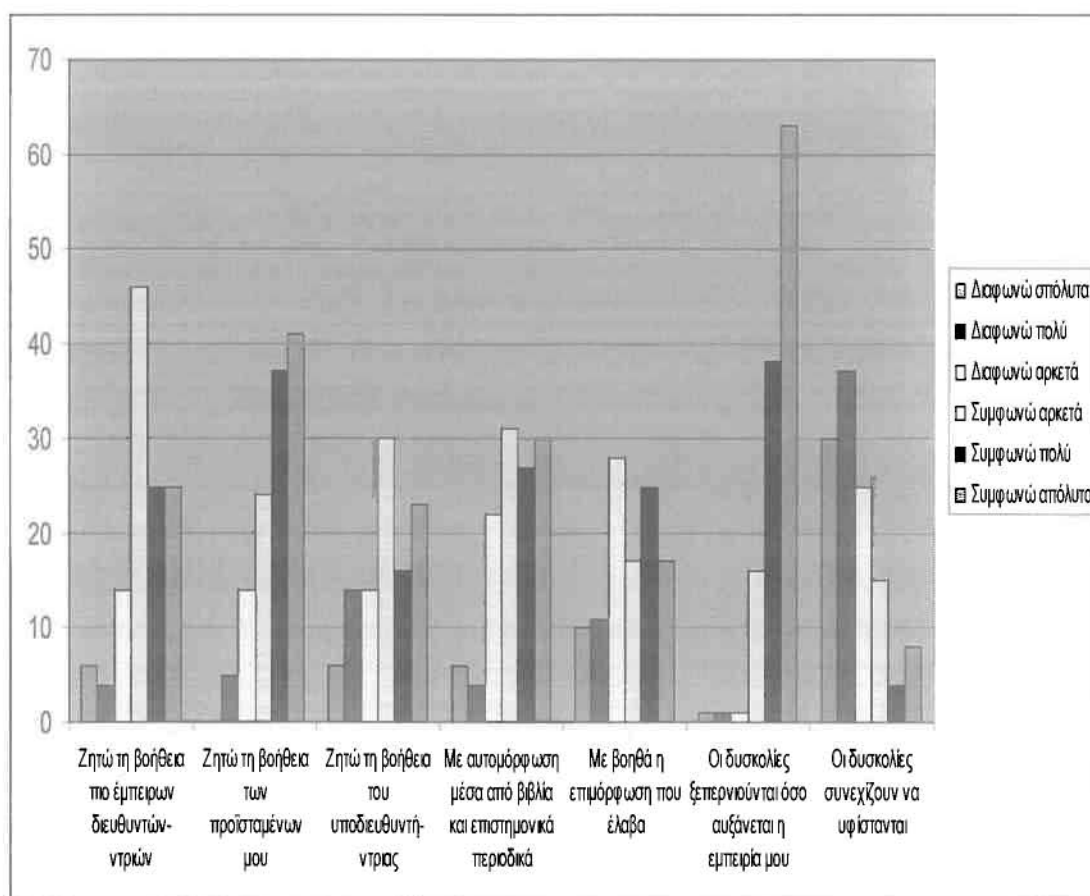
Πίνακας 13: Επιμόρφωση στη διοίκηση σχολικής μονάδας κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας



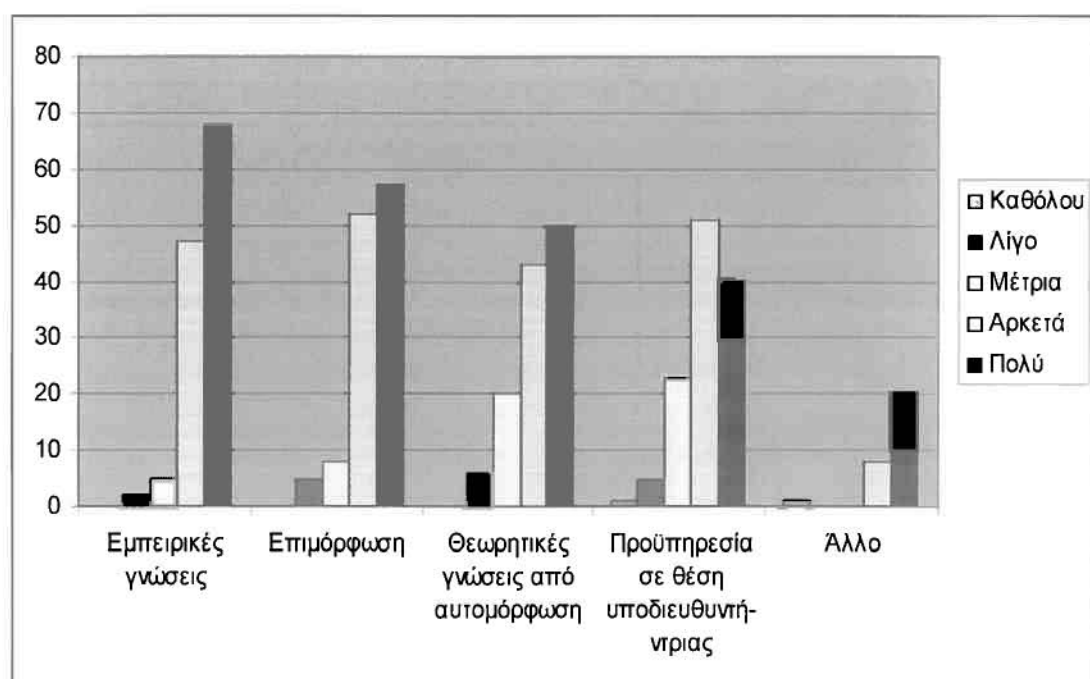
Πίνακας 18: Προτάσεις βελτίωσης προγραμμάτων που παρακολούθησαν τα υποκείμενα της έρευνας



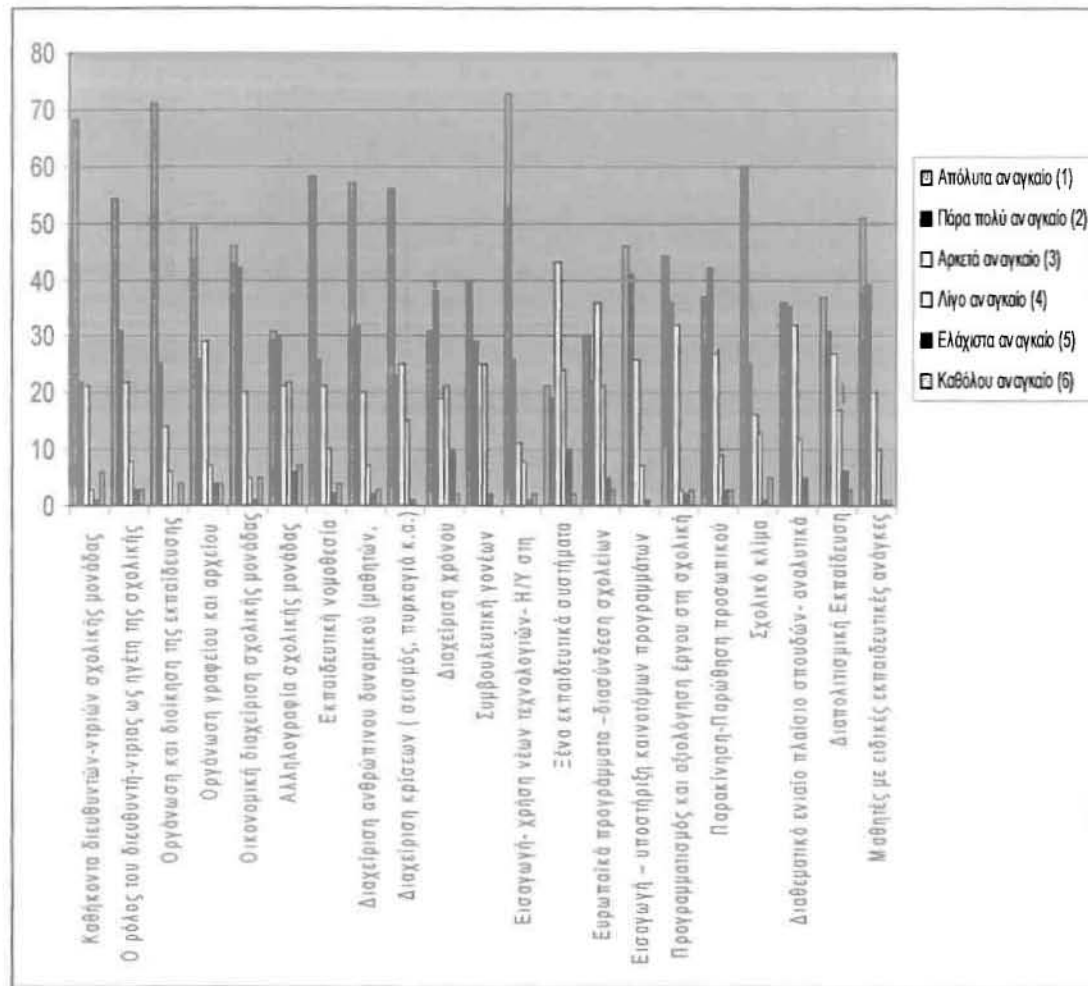
Πίνακας 21: Τρόπος Αντιμετώπισης δυσκολιών



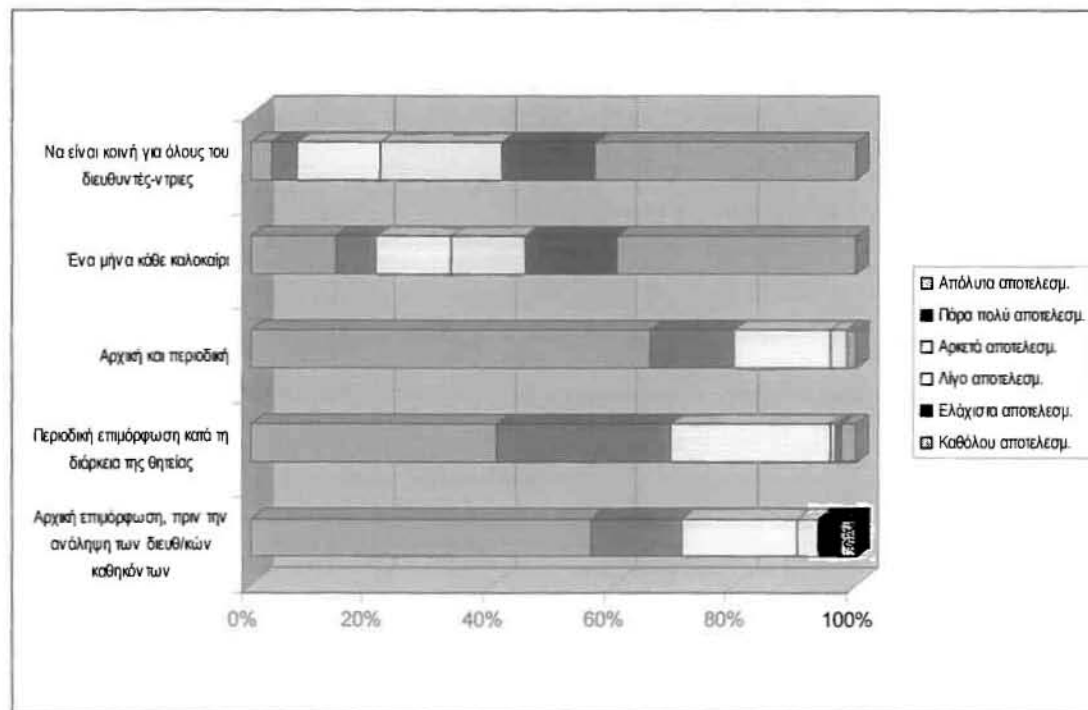
Πίνακας 23: Παράγοντες επιτυχούς άσκησης διευθυντικού έργου



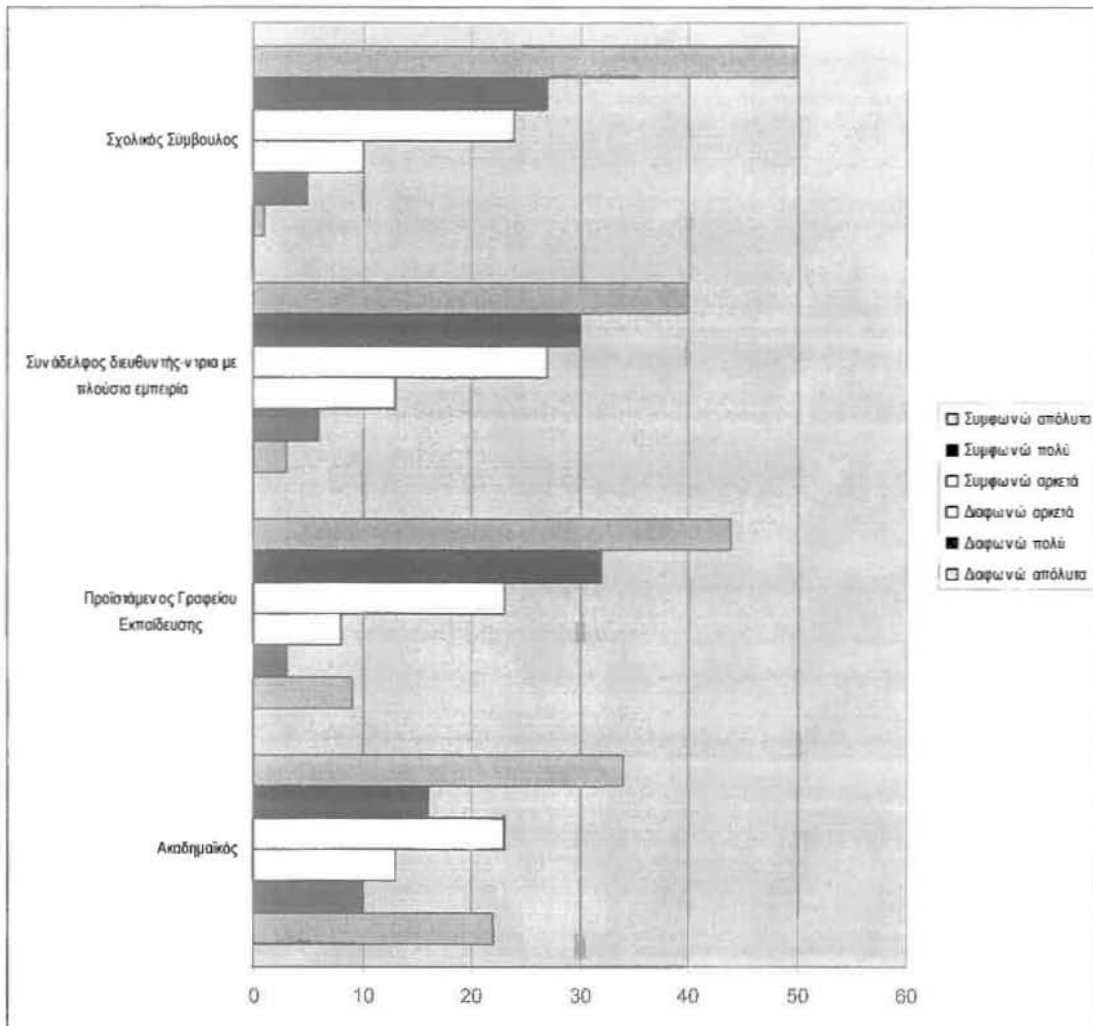
Πίνακας 25: Θέματα επιμόρφωσης



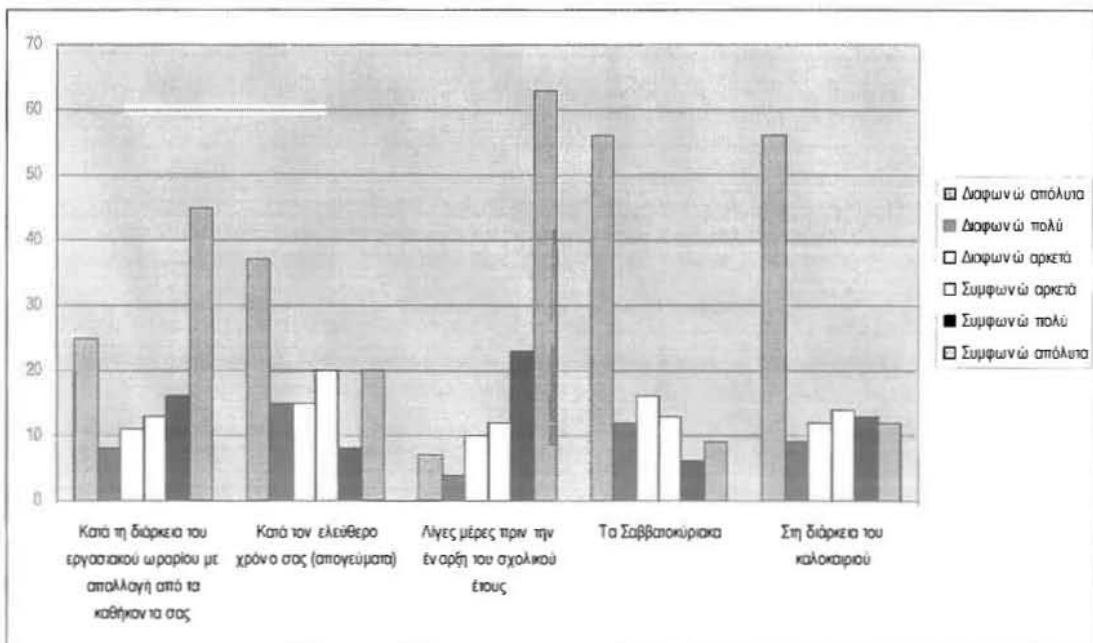
Πίνακας 26: Περίοδος διεξαγωγής αποτελεσματικής επιμόρφωσης



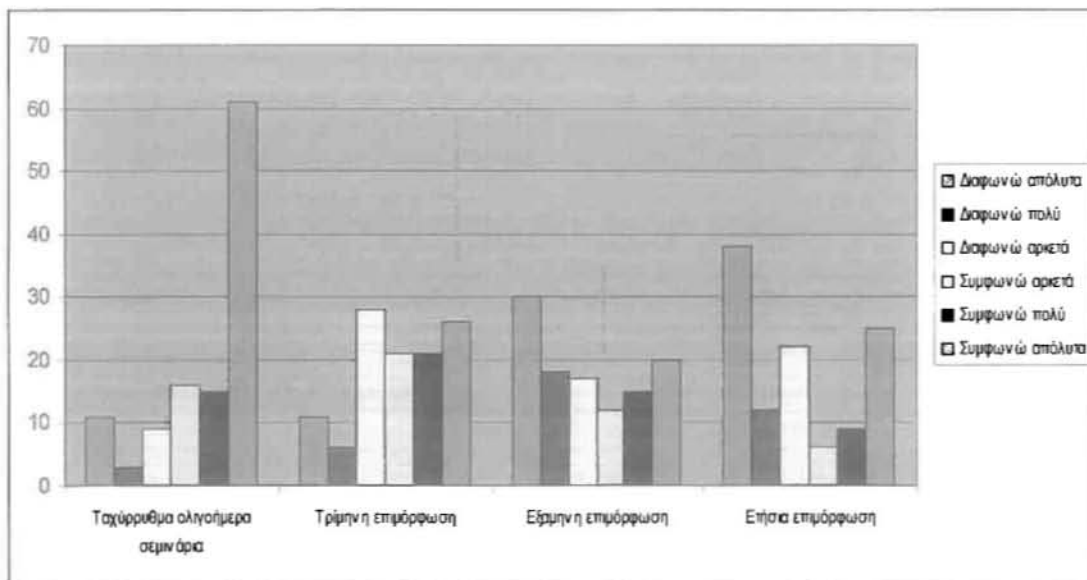
Πίνακας 28: Ιδιότητα επιμορφωτή



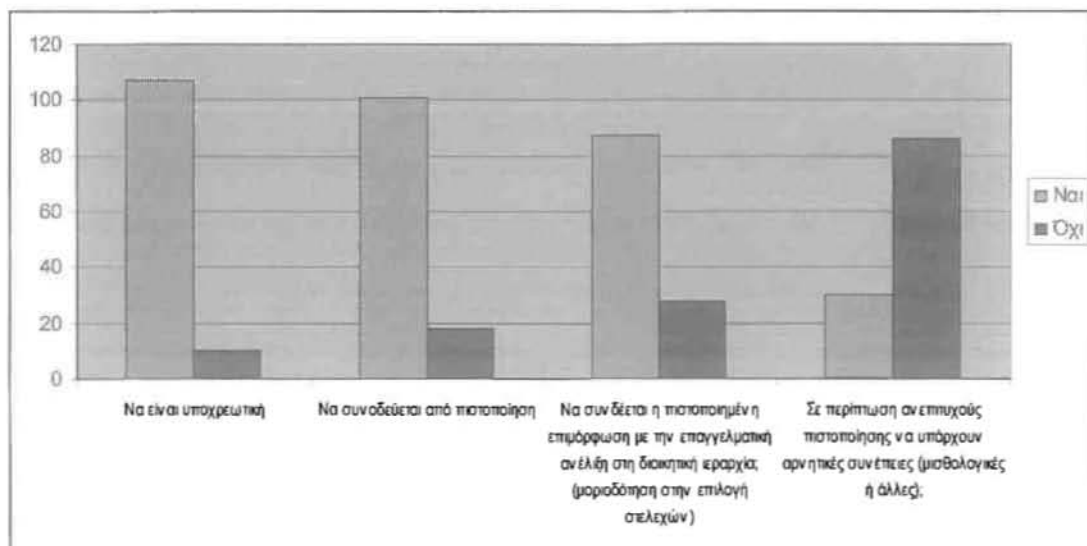
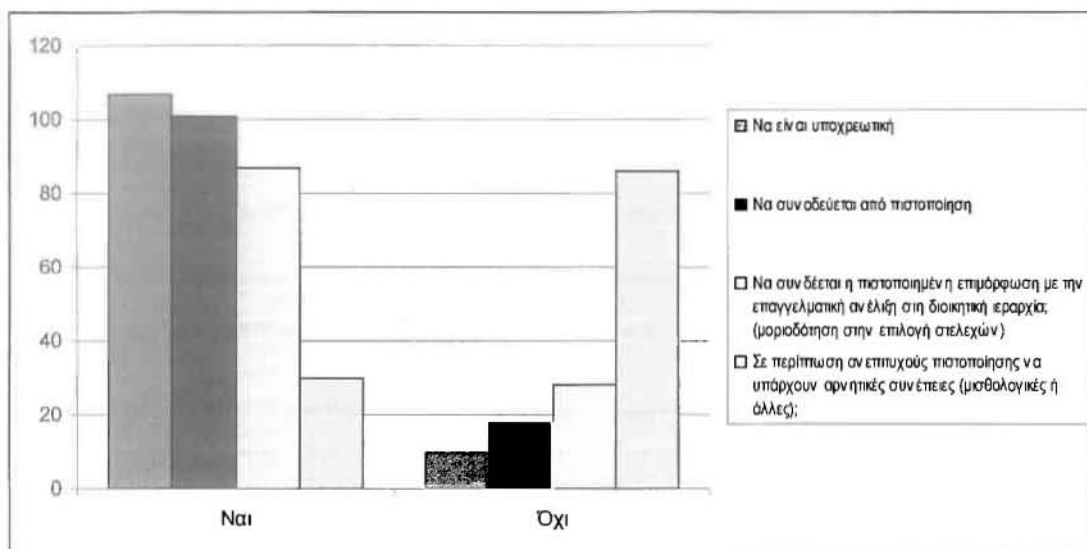
Πίνακας 29: Επιλογή χρόνου επιμόρφωσης



Πίνακας 30: Χρονική διάρκεια επιμόρφωσης



Πίνακας 32: Είδος και εγκυρότητα επιμόρφωσης



Πίνακας ΣΤ1: Επιμορφωτικές ανάγκες σε σχέση με το φύλο

Οι επιμορφωτικές ανάγκες και επιθυμίες των διευθυντών σε σχέση με το φύλο (ερ. 1 με ερ. 25)

Correlations		
Οι επιμορφωτικές ανάγκες και επιθυμίες των διευθυντών		Φύλο
Καθήκοντα διευθυντών σχολικής μονάδας	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,156 ,090 120
Ο ρόλος του διευθυντή ως ηγέτη της σχολικής μονάδας	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,066 ,473 120
Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,065 ,485 119
Οργάνωση γραφείου και αρχείου	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,190* ,039 119
Οικονομική διαχείριση σχολικής μονάδας	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,104 ,261 118
Αλληλογραφία σχολικής μονάδας	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,156 ,091 118
Εκπαιδευτική νομοθεσία	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,200* ,029 120
Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού (μαθητών, προσωπικού κ.α.)	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,135 ,141 120
Διαχείριση κρίσεων (σεισμός, πυρκαγιά κ.α.)	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,133 ,149 119
Διαχείριση χρόνου	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,126 ,170 120
Συμβουλευτική γονέων	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,247** ,007 120
Εισαγωγή- χρήση νέων τεχνολογιών- Η/Υ στη σχολική μονάδα	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,073 ,430 120
Ξένα εκπαιδευτικά συστήματα	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,072 ,441 118
Ευρωπαϊκά προγράμματα –διασύνδεση σχολείων	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,098 ,294 116
Εισαγωγή – υποστήριξη καινοτόμων προγραμμάτων	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,104 ,256 120
Προγραμματισμός και αξιολόγηση έργου στη σχολική μονάδα	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,125 ,175 119

Παρακίνηση-Παρώθηση προσωπικού	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,233* ,010 120
Σχολικό κλίμα	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,111 ,228 119
Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο σπουδών- αναλυτικά προγράμματα	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,172 ,061 119
Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,273** ,003 120
Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,075 ,415 120
Άλλο	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,165 ,527 17

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας ΣΤ2: Δυσκολίες σε σχέση με το φύλο

Οι δυσκολίες που αναφέρουν ότι αντιμετωπίζουν κατά την άσκηση του διοικητικού έργου τα υποκείμενα σε σχέση με το φύλο (ερ. 1-ερ. 20)

Correlations

Οι δυσκολίες που αναφέρουν ότι αντιμετωπίζουν	Φύλο	
Διαχείριση των συγκρούσεων	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,001 ,994 121
Διαχείριση χρόνου	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,090 ,325 121
Εισαγωγή αλλαγών και καινοτομιών	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,105 ,259 117
Εκπαιδευτική νομοθεσία	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,088 ,339 121
Οικονομική διαχείριση	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,046 ,622 115
Οργάνωση και τήρηση του αρχείου	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,157 ,089 119
Προγραμματισμός και οργάνωση εκπ/κών δραστηριοτήτων	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,097 ,289 121
Προγραμματισμός και οργάνωση παιδαγ/κών δραστηριοτήτων	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,027 ,773 118
Συμπεριφορά μαθητών-τήρηση πειθαρχίας	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,034 ,715 121

Σχέσεις με γονείς	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,070 ,450 118
Σχέσεις με τον Προϊστάμενο Γραφείου	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,045 ,624 121
Σχέσεις με τους τοπικούς φορείς	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,223* ,014 120
Σχέσεις με το Σχολικό Σύμβουλο	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,006 ,944 120
Σχέσεις με τους συναδέλφους	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,032 ,725 121

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας ΣΤ3: Επιμορφωτικές ανάγκες σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας

Οι επιμορφωτικές ανάγκες και επιθυμίες των διευθυντών σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας(ερ.4- ερ.25)

Correlations		Ετη προϋπηρεσίας
Οι επιμορφωτικές ανάγκες και επιθυμίες των διευθυντών		
Καθήκοντα διευθυντών σχολικής μονάδας	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,063 ,491 121
Ο ρόλος του διευθυντή ως ηγέτη της σχολικής μονάδας	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,128 ,163 121
Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,019 ,838 120
Οργάνωση γραφείου και αρχείου	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,136 ,139 120
Οικονομική διαχείριση σχολικής μονάδας	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,129 ,163 119
Αλληλογραφία σχολικής μονάδας	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,295 ,001 118
Εκπαιδευτική νομοθεσία	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,084 ,357 121
Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού (μαθητών, προσωπικού κ.α.)	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,142 ,121 121
Διαχείριση κρίσεων (σεισμός, πυρκαγιά κ.α.)	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,101 ,273 120
Διαχείριση χρόνου	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,026 ,779 121
Συμβουλευτική γονέων	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	-,003 ,972

	N	121
Εισαγωγή- χρήση νέων τεχνολογιών- Η/Υ στη σχολική μονάδα	Pearson Correlation	-,096
	Sig. (2-tailed)	,297
	N	121
Ξένα εκπαιδευτικά συστήματα	Pearson Correlation	,010
	Sig. (2-tailed)	,914
	N	119
Ευρωπαϊκά προγράμματα –διασύνδεση σχολείων	Pearson Correlation	,136
	Sig. (2-tailed)	,143
	N	117
Εισαγωγή – υποστήριξη καινοτόμων προγραμμάτων	Pearson Correlation	,067
	Sig. (2-tailed)	,464
	N	121
Προγραμματισμός και αξιολόγηση έργου στη σχολική μονάδα	Pearson Correlation	-,028
	Sig. (2-tailed)	,763
	N	120
Παρακίνηση-Παρώθηση προσωπικού	Pearson Correlation	-,003
	Sig. (2-tailed)	,972
	N	121
Σχολικό κλίμα	Pearson Correlation	-,097
	Sig. (2-tailed)	,291
	N	120
Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο σπουδών- αναλυτικά προγράμματα	Pearson Correlation	-,294
	Sig. (2-tailed)	,001
	N	120
Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	Pearson Correlation	-,098
	Sig. (2-tailed)	,285
	N	121
Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	Pearson Correlation	-,066
	Sig. (2-tailed)	,469
	N	121
Άλλο	Pearson Correlation	,320
	Sig. (2-tailed)	,211
	N	17

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Πίνακας ΣΤ4: Δυσκολίες σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές-ντριες, σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, κατά την άσκηση του έργου τους, σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας ως εκπαιδευτικοί (ερ.4- ερ.20)

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές-ντριες σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά την άσκηση του έργου τους	Ετη προϋπηρεσίας	
Διαχείριση των συγκρούσεων	Pearson Correlation	,186*
	Sig. (2-tailed)	,040
	N	122
Διαχείριση χρόνου	Pearson Correlation	,201*
	Sig. (2-tailed)	,027
	N	122
Εισαγωγή αλλαγών και καινοτομιών	Pearson Correlation	,091

	Sig. (2-tailed)	,327
	N	118
Εκπαιδευτική νομοθεσία	Pearson Correlation	,061
	Sig. (2-tailed)	,504
	N	122
Οικονομική διαχείριση	Pearson Correlation	,140
	Sig. (2-tailed)	,135
	N	116
Οργάνωση και τήρηση του αρχείου	Pearson Correlation	,073
	Sig. (2-tailed)	,427
	N	120
Προγραμματισμός και οργάνωση εκπ/κών δραστηριοτήτων	Pearson Correlation	,186 [*]
	Sig. (2-tailed)	,040
	N	122
Προγραμματισμός και οργάνωση παιδαγ/κών δραστηριοτήτων	Pearson Correlation	,139
	Sig. (2-tailed)	,131
	N	119
Συμπεριφορά μαθητών-τήρηση πειθαρχίας	Pearson Correlation	,132
	Sig. (2-tailed)	,146
	N	122
Σχέσεις με γονείς	Pearson Correlation	,102
	Sig. (2-tailed)	,267
	N	119
Σχέσεις με τον Προϊστάμενο Γραφείου	Pearson Correlation	,067
	Sig. (2-tailed)	,464
	N	122
Σχέσεις με τους τοπικούς φορείς	Pearson Correlation	,136
	Sig. (2-tailed)	,136
	N	121
Σχέσεις με το Σχολικό Σύμβουλο	Pearson Correlation	,148
	Sig. (2-tailed)	,106
	N	121
Σχέσεις με τους συναδέλφους	Pearson Correlation	-,026
	Sig. (2-tailed)	,778
	N	122

Πίνακας ΣΤ5: Επιμορφωτικές ανάγκες σε σχέση με το μέγεθος της σχολικής μονάδας

Οι επιμορφωτικές ανάγκες και επιθυμίες των διευθυντών-δντριών σε σχέση με το μέγεθος της σχολικής μονάδας όπου υπηρετούν (ερ.7- ερ.25)

Correlations		Οργανικότητα Σχολείου
Καθήκοντα διευθυντών σχολικής μονάδας	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,109 ,236 121
Ο ρόλος του διευθυντή ως ηγέτη της σχολικής μονάδας	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,023 ,803 121
Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,101 ,273 120
Οργάνωση γραφείου και αρχείου	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,231* ,011 120
Οικονομική διαχείριση σχολικής μονάδας	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,114 ,217 119
Αλληλογραφία σχολικής μονάδας	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,206* ,025 118
Εκπαιδευτική νομοθεσία	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,066 ,470 121
Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού (μαθητών, προσωπικού κ.α.)	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,170 ,062 121
Διαχείριση κρίσεων (σεισμός, πυρκαγιά κ.α.)	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,011 ,909 120

Διαχείριση χρόνου	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,177 ,052 121
Συμβουλευτική γονέων	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,029 ,751 121
Εισαγωγή- χρήση νέων τεχνολογιών- Η/Υ στη σχολική μονάδα	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,040 ,662 121
Ξένα εκπαιδευτικά συστήματα	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,196* ,033 119
Ευρωπαϊκά προγράμματα –διασύνδεση σχολείων	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,047 ,612 117
Εισαγωγή – υποστήριξη καινοτόμων προγραμμάτων	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,063 ,495 121
Προγραμματισμός και αξιολόγηση έργου στη σχολική μονάδα	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,113 ,221 120
Παρακίνηση-Παρώθηση προσωπικού	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,031 ,738 121
Σχολικό κλίμα	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,006 ,951 120
Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο σπουδών- αναλυτικά προγράμματα	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,074 ,423 120

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	Pearson	-,031
	Correlation	
	Sig. (2-tailed)	,736
	N	121
Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	Pearson	,039
	Correlation	
	Sig. (2-tailed)	,671
	N	121
Άλλο	Pearson	,029
	Correlation	
	Sig. (2-tailed)	,913
	N	17

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας ΣΤ6: Δυσκολίες σε σχέση με το μέγεθος της σχολικής μονάδας

Οι δυσκολίες που αναφέρουν ότι αντιμετωπίζουν, κατά την άσκηση του διοικητικού έργου, τα υποκείμενα σε σχέση με το μέγεθος του σχολείου(ερ.7-ερ.20)

Correlations

Οι δυσκολίες που αναφέρουν ότι αντιμετωπίζουν κατά την άσκηση του διοικητικού έργου		Οργανικότητα Σχολείου
Διαχείριση των συγκρούσεων	Pearson	,164
	Correlation	
	Sig. (2-tailed)	,070
	N	122
Διαχείριση χρόνου	Pearson	,089
	Correlation	
	Sig. (2-tailed)	,327
	N	122
Εισαγωγή αλλαγών και καινοτομιών	Pearson	,085
	Correlation	
	Sig. (2-tailed)	,362
	N	118
Εκπαιδευτική νομοθεσία	Pearson	,082
	Correlation	
	Sig. (2-tailed)	,370
	N	122

Οικονομική διαχείριση	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,057 ,544 116
Οργάνωση και τήρηση του αρχείου	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,033 ,722 120
Προγραμματισμός και οργάνωση εκπ/κών δραστηριοτήτων	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,079 ,387 122
Προγραμματισμός και οργάνωση παιδαγ/κών δραστηριοτήτων	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,072 ,438 119
Συμπεριφορά μαθητών-τήρηση πειθαρχίας	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,020 ,830 122
Σχέσεις με γονείς	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,022 ,811 119
Σχέσεις με τον Προϊστάμενο Γραφείου	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,033 ,715 122
Σχέσεις με τους τοπικούς φορείς	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,179 [*] ,049 121
Σχέσεις με το Σχολικό Σύμβουλο	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,159 ,082 121
Σχέσεις με τους συναδέλφους	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,048 ,599 122

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας ΣΤ7: Επιμορφωτικές ανάγκες σε σχέση με την εμπειρία τους σε θέση διευθυντή -ντριας

Οι επιμορφωτικές ανάγκες και επιθυμίες, των διευθυντών-δντριών, σε σχέση με την εμπειρία τους σε θέση διευθυντή -ντριας (ερ.5-ερ.25)

Correlations		Χρόνια άσκησης διευθυντικών καθηκόντων σε σχολική μονάδα
Οι επιμορφωτικές ανάγκες και επιθυμίες των διευθυντών		
Καθήκοντα διευθυντών σχολικής μονάδας	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,014 ,884 118
Ο ρόλος του διευθυντή ως ηγέτη της σχολικής μονάδας	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,077 ,407 118
Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,054 ,567 117
Οργάνωση γραφείου και αρχείου	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,190* ,041 117
Οικονομική διαχείριση σχολικής μονάδας	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,105 ,261 116
Αλληλογραφία σχολικής μονάδας	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,233* ,012 115
Εκπαιδευτική νομοθεσία	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,144 ,120 118
Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού (μαθητών, προσωπικού κ.α.)	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,036 ,700 118
Διαχείριση κρίσεων (σεισμός, πυρκαγιά κ.α.)	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,091 ,329 117

Διαχείριση χρόνου	Pearson Correlation	,175
	Sig. (2-tailed)	,057
	N	118
Συμβουλευτική γονέων	Pearson Correlation	,092
	Sig. (2-tailed)	,322
	N	118
Εισαγωγή- χρήση νέων τεχνολογιών- Η/Υ στη σχολική μονάδα	Pearson Correlation	-,021
	Sig. (2-tailed)	,823
	N	118
Ξένα εκπαιδευτικά συστήματα	Pearson Correlation	,045
	Sig. (2-tailed)	,633
	N	116
Ευρωπαϊκά προγράμματα –διασύνδεση σχολείων	Pearson Correlation	,066
	Sig. (2-tailed)	,485
	N	114
Εισαγωγή – υποστήριξη καινοτόμων προγραμμάτων	Pearson Correlation	,068
	Sig. (2-tailed)	,462
	N	118
Προγραμματισμός και αξιολόγηση έργου στη σχολική μονάδα	Pearson Correlation	,009
	Sig. (2-tailed)	,924
	N	117
Παρακίνηση-Παρώθηση προσωπικού	Pearson Correlation	,067
	Sig. (2-tailed)	,471
	N	118
Σχολικό κλίμα	Pearson Correlation	-,002
	Sig. (2-tailed)	,980
	N	117
Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο σπουδών- αναλυτικά προγράμματα	Pearson Correlation	-,148
	Sig. (2-tailed)	,111
	N	117
Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	Pearson Correlation	-,032
	Sig. (2-tailed)	,733
	N	118
Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	Pearson Correlation	-,083
	Sig. (2-tailed)	,370
	N	118
Άλλο	Pearson Correlation	-,041
	Sig. (2-tailed)	,875
	N	17
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).		

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Ερώτηση ΣΤ8: Ποιες Πίνακας ΣΤ8: Δυσκολίες σε σχέση με την εμπειρία τους σε θέση διευθυντή-ντριας

Οι δυσκολίες, που αναφέρουν ότι αντιμετωπίζουν κατά την άσκηση του διοικητικού έργου τα υποκείμενα, σε σχέση με την εμπειρία τους σε θέση διευθυντή -ντριας σχολικής μονάδας Π.Ε.(ερ.5- ερ.20)

Οι δυσκολίες που αναφέρουν ότι αντιμετωπίζουν κατά την άσκηση του διοικητικού έργου		Χρόνια άσκησης διευθυντικών καθηκόντων σε σχολική μονάδα
Διαχείριση των συγκρούσεων	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,007 ,937 119
Διαχείριση χρόνου	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,089 ,338 119
Εισαγωγή αλλαγών και καινοτομιών	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,080 ,398 115
Εκπαιδευτική νομοθεσία	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,210* ,022 119
Οικονομική διαχείριση	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,032 ,740 113
Οργάνωση και τήρηση του αρχείου	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,105 ,260 117
Προγραμματισμός και οργάνωση εκπ/κών δραστηριοτήτων	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,084 ,362 119
Προγραμματισμός και οργάνωση παιδαγ/κών δραστηριοτήτων	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,077 ,414 116
Συμπεριφορά μαθητών- τήρηση πειθαρχίας	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,001 ,990 119
	Pearson Correlation	-,036

	Sig. (2-tailed)	,700	
	N	116	
Σχέσεις με τον Προϊστάμενο Γραφείου	Pearson Correlation	,073	
	Sig. (2-tailed)	,432	
	N	119	
Σχέσεις με τους τοπικούς φορείς	Pearson Correlation	,020	
	Sig. (2-tailed)	,833	
	N	118	
Σχέσεις με το Σχολικό Σύμβουλο	Pearson Correlation	,000	
	Sig. (2-tailed)	,999	
	N	118	
Σχέσεις με τους συναδέλφους	Pearson Correlation	-,098	
	Sig. (2-tailed)	,287	
	N	119	

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Αγαητοί/τές συνάδελφοι/σες,

Ονομάζομαι Φωτεινή Καλογεροπούλου. Είμαι δασκάλα στο ν. Μαγνησίας και παράλληλα φοιτήτρια στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης».

Στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας ερευνώ τις **επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης**.

Συμπληρώνοντας το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί διευκολύνετε και συμβάλλετε στη διαδικασία αυτής της έρευνας.

Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις αλλά ενδιαφέρει η καταγραφή των προσωπικών σας απόψεων και η ειλικρίνεια των απαντήσεων.

Οι απαντήσεις θα είναι εμπιστευτικές και **ανώνυμες**.

Τα αποτελέσματα της έρευνας θα βοηθήσουν στην επεξεργασία και προώθηση προτάσεων.

Η συμβολή σας σε αυτή τη μελέτη είναι πολύτιμη και σας ευχαριστούμε!!!

Με συναδελφική εκτίμηση

Φωτεινή Καλογεροπούλου - ΠΕ 70

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΜΕΡΟΣ Α'

1	Φύλο: α) Γυναίκα : <input type="checkbox"/> β) Άνδρας : <input type="checkbox"/>																												
2	Ηλικία:																												
3	Οικογενειακή κατάσταση: α) Άγαμος: <input type="checkbox"/> β) Εγγαμος: <input type="checkbox"/> γ) Άλλο: <input type="checkbox"/>																												
4	Χρόνια υπηρεσίας (συνολικά) :																												
5	Πόσα χρόνια ασκείτε διευθυντικά καθήκοντα σε σχολική μονάδα;																												
6	Πόσα χρόνια ασκείτε διευθυντικά καθήκοντα στην ίδια σχολική μονάδα;																												
7	Η οργανικότητα του σχολείου στο οποίο υπηρετείτε:/θέσιο																												
8	Άλλες σπουδές πέρα από το πτυχίο βασικών σπουδών που διοριστήκατε: <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 5%; text-align: center;">1.</td> <td style="width: 70%;">Πτυχίο άλλης ανώτατης σχολής</td> <td style="width: 5%;"></td> <td style="width: 10%;"></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">2.</td> <td>Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος ή Εξομοίωση</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">3.</td> <td>Μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">4.</td> <td>Μεταπτυχιακό δίπλωμα</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">5.</td> <td>Διδακτορικό δίπλωμα</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">6.</td> <td>Πιστοποίηση επάρκειας σε ξένη γλώσσα</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">7.</td> <td>Πιστοποιημένη γνώση χειρισμού Η/Υ</td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	1.	Πτυχίο άλλης ανώτατης σχολής			2.	Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος ή Εξομοίωση			3.	Μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο			4.	Μεταπτυχιακό δίπλωμα			5.	Διδακτορικό δίπλωμα			6.	Πιστοποίηση επάρκειας σε ξένη γλώσσα			7.	Πιστοποιημένη γνώση χειρισμού Η/Υ		
1.	Πτυχίο άλλης ανώτατης σχολής																												
2.	Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος ή Εξομοίωση																												
3.	Μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο																												
4.	Μεταπτυχιακό δίπλωμα																												
5.	Διδακτορικό δίπλωμα																												
6.	Πιστοποίηση επάρκειας σε ξένη γλώσσα																												
7.	Πιστοποιημένη γνώση χειρισμού Η/Υ																												
9	Το σχολείο σας ανήκει στο Νομό :																												
10	Το σχολείο σας βρίσκεται σε περιοχή: α) Αστική (>20.000) : <input type="checkbox"/> β) Ημιαστική(5.000-20.000) : <input type="checkbox"/> γ) Αγροτική (<5.000) : <input type="checkbox"/>																												
11	Πόσους μαθητές έχει το σχολείο σας;																												

ΜΕΡΟΣ Β'

12	Κατά τη διάρκεια της θητείας σας σε διευθυντική θέση, επιμορφωθήκατε σε κάποιο γνωστικό αντικείμενο που έχει σχέση με τη διοίκηση της σχολικής μονάδας; Ναι <input type="checkbox"/> Όχι <input type="checkbox"/>
13	Κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας σας, επιμορφωθήκατε σε κάποιο γνωστικό αντικείμενο που έχει σχέση με τη διοίκηση της σχολικής μονάδας; Ναι <input type="checkbox"/> Όχι <input type="checkbox"/>

Αν η απάντησή σας, στις ερωτήσεις 12 και 13, είναι ΟΧΙ, πηγαίνετε κατευθείαν στην ερώτηση 19

14. Ποιος ήταν ο φορέας επιμόρφωσης; (μπορείτε να τσεκάρετε περισσότερα από ένα)

1. ΣΕΛΔΕ	
2. ΠΕΚ	
3. Α.Ε.Ι	
4. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο	
5. Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης	
6. Δε γνωρίζω	
7. Άλλος φορέας. Ποιος:.....	

15. Πόση ήταν η χρονική διάρκεια της επιμόρφωσής σας;

1. Ημερήσια	2. Ολιγοήμερη	3. Τρίμηνη	4. Εξάμηνη	5. Ετήσια
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Τα θέματα της επιμόρφωσης που λάβατε, ήταν σχετικά με κάποια από τα παρακάτω θέματα; (μπορείτε να τσεκάρετε περισσότερα από ένα)

1. Καθήκοντα διευθυντών σχολικής μονάδας	
2. Ο ρόλος του διευθυντή ως ηγέτη της σχολικής μονάδας	
3. Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης	
4. Οργάνωση γραφείου και αρχείου	
5. Οικονομική διαχείριση σχολικής μονάδας	
6. Αλληλογραφία σχολικής μονάδας	
7. Εκπαιδευτική νομοθεσία	
8. Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού(μαθητών, προσωπικού κ.α.)	
9. Διαχείριση κρίσεων (σεισμός, πυρκαγιά κ.α.)	
10. Διαχείριση χρόνου	
11. Συμβουλευτική γονέων	
12. Εισαγωγή- χρήση νέων τεχνολογιών- Η/Υ στη σχολική μονάδα	
13. Ξένα εκπαιδευτικά συστήματα	
14. Ευρωπαϊκά προγράμματα –διασύνδεση σχολείων	
15. Εισαγωγή – υποστήριξη καινοτόμων προγραμμάτων	
16. Προγραμματισμός και αξιολόγηση έργου στη σχολική μονάδα	
17. Παρακίνηση-Παρώθηση προσωπικού	
18. Σχολικό κλίμα	
19. Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο σπουδών- αναλυτικά προγράμματα	
20. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	
21. Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	
22. Άλλο, ποιό:.....	

17. Θεωρείτε ότι η επιμόρφωση σας βοήθησε στο διευθυντικό σας έργο;

1.Καθόλου	2.Λίγο	3. Αρκετά	4.Πολύ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18. Τι θα έπρεπε να βελτιωθεί κατά τη γνώμη σας στο επιμορφωτικό πρόγραμμα που παρακολουθήσατε; (μπορείτε να τσεκάρετε περισσότερα από ένα)

1. Η μέθοδος διδασκαλίας	
2. Η χρονική διάρκεια να αυξηθεί	
3. Η χρονική διάρκεια να μειωθεί	
4. Ο χώρος επιμόρφωσης	
5. Το επιμορφωτικό υλικό	
6. Το επίπεδο των επιμορφωτών	
7. Το περιεχόμενο	
8. Άλλο	

ΜΕΡΟΣ Γ'

19. Πόσο χρόνο δαπανάτε για κάθε μια από τις παρακάτω δραστηριότητες, κατά την άσκηση του έργου σας; Κυκλώστε τον αριθμό που εκφράζει καλύτερα τη δική σας περίπτωση, έχοντας υπ' όψιν ότι: Ο αριθμός 1 σημαίνει «καθόλου» ενώ ο αριθμός 6 σημαίνει «πάρα πολύ» (απάντηση σ' όλα)

1. Αλληλογραφία	Καθόλου	1	2	3	4	5	6	Πάρα πολύ
2. Διαχείριση συγκρούσεων μαθητών	Καθόλου	1	2	3	4	5	6	Πάρα πολύ
3. Διαχείριση συγκρούσεων προσωπικού	Καθόλου	1	2	3	4	5	6	Πάρα πολύ
4. Έλεγχος για την τακτική φοίτηση των μαθητών	Καθόλου	1	2	3	4	5	6	Πάρα πολύ
5. Εξωτερικές εργασίες του σχολείου	Καθόλου	1	2	3	4	5	6	Πάρα πολύ
6. Επικοινωνία με γονείς	Καθόλου	1	2	3	4	5	6	Πάρα πολύ
7. Επικοινωνία με συναδέλφους	Καθόλου	1	2	3	4	5	6	Πάρα πολύ
8. Επικοινωνία με το Γραφείο Εκπαίδευσης	Καθόλου	1	2	3	4	5	6	Πάρα πολύ
9. Επικοινωνία με το Σχολικό Σύμβουλο	Καθόλου	1	2	3	4	5	6	Πάρα πολύ
10. Εποπτεία σχολικού χώρου	Καθόλου	1	2	3	4	5	6	Πάρα πολύ
11. Επισκευές και συντήρηση του σχολείου	Καθόλου	1	2	3	4	5	6	Πάρα πολύ
12. Νομοθεσία(εύρεση του κατάλληλου νόμου)	Καθόλου	1	2	3	4	5	6	Πάρα πολύ
13. Οικονομική διαχείριση	Καθόλου	1	2	3	4	5	6	Πάρα πολύ
14. Οργάνωση και τήρηση αρχείου	Καθόλου	1	2	3	4	5	6	Πάρα πολύ
15. Οργάνωση εκδηλώσεων του σχολείου	Καθόλου	1	2	3	4	5	6	Πάρα πολύ
16. Παρακολούθηση προόδου μαθητών	Καθόλου	1	2	3	4	5	6	Πάρα πολύ
17. Προγραμματισμός των δράσεων του σχολείου	Καθόλου	1	2	3	4	5	6	Πάρα πολύ
18. Συμβουλευτική υποστήριξη μαθητών	Καθόλου	1	2	3	4	5	6	Πάρα πολύ

20. Στην άσκηση του διευθυντικού έργου, αντιμετωπίζετε δυσκολίες;

Κυκλώστε τον αριθμό που εκφράζει καλύτερα το πως εσείς θεωρείτε ότι τις αντιμετωπίζετε, έχοντας υπ' όψιν ότι: Ο αριθμός 1 σημαίνει «εξαιρετικά δύσκολα» ενώ ο αριθμός 6 σημαίνει «εξαιρετικά εύκολα» (απάντηση σ' όλα)

1. Διαχείριση των συγκρούσεων	Δύσκολα	1	2	3	4	5	6	Εύκολα
2. Διαχείριση χρόνου	Δύσκολα	1	2	3	4	5	6	Εύκολα
3. Εισαγωγή αλλαγών και καινοτομιών	Δύσκολα	1	2	3	4	5	6	Εύκολα
4. Εκπαιδευτική νομοθεσία	Δύσκολα	1	2	3	4	5	6	Εύκολα
5. Οικονομική διαχείριση	Δύσκολα	1	2	3	4	5	6	Εύκολα
6. Οργάνωση και τήρηση του αρχείου	Δύσκολα	1	2	3	4	5	6	Εύκολα
7. Προγραμματισμός και οργάνωση εκπ/κών δραστηριοτήτων	Δύσκολα	1	2	3	4	5	6	Εύκολα
7. Προγραμματισμός και οργάνωση παιδαγ/κών δραστηριοτήτων	Δύσκολα	1	2	3	4	5	6	Εύκολα
8. Συμπεριφορά μαθητών-τήρηση πειθαρχίας	Δύσκολα	1	2	3	4	5	6	Εύκολα
9. Σχέσεις με γονείς	Δύσκολα	1	2	3	4	5	6	Εύκολα
10. Σχέσεις με τον Προϊστάμενο Γραφείου	Δύσκολα	1	2	3	4	5	6	Εύκολα
11. Σχέσεις με τους τοπικούς φορείς	Δύσκολα	1	2	3	4	5	6	Εύκολα
12. Σχέσεις με το Σχολικό Σύμβουλο	Δύσκολα	1	2	3	4	5	6	Εύκολα
13. Σχέσεις με τους συναδέλφους	Δύσκολα	1	2	3	4	5	6	Εύκολα

21. Συνήθως με ποιο τρόπο ξεπερνάτε τις δυσκολίες που ανακύπτουν κατά την άσκηση των καθηκόντων σας ως διευθυντής σχολικής μονάδας; Απαντήστε έχοντας υπ' όψιν ότι:

Ο αριθμός 1 σημαίνει «διαφωνείτε απόλυτα» ενώ ο αριθμός 6 σημαίνει ότι «συμφωνείτε απόλυτα»(απάντηση σ' όλα)

1. Ζητώ τη βοήθεια πιο έμπειρων διευθυντών	Διαφωνώ	1	2	3	4	5	6	Συμφωνώ
2. Ζητώ τη βοήθεια των προϊσταμένων μου	Διαφωνώ	1	2	3	4	5	6	Συμφωνώ
3. Ζητώ τη βοήθεια του υποδιευθυντή	Διαφωνώ	1	2	3	4	5	6	Συμφωνώ
4. Με αυτομόρφωση μέσα από βιβλία και επιστημονικά περιοδικά	Διαφωνώ	1	2	3	4	5	6	Συμφωνώ
5. Με βοήθα η επιμόρφωση που έλαβα	Διαφωνώ	1	2	3	4	5	6	Συμφωνώ
6. Οι δυσκολίες ξεπερνιούνται όσο αυξάνεται η εμπειρία μου	Διαφωνώ	1	2	3	4	5	6	Συμφωνώ
7. Οι δυσκολίες συνεχίζουν να υφίστανται	Διαφωνώ	1	2	3	4	5	6	Συμφωνώ

ΜΕΡΟΣ Δ'

22. Σε ποιους από τους παρακάτω τομείς εμπιστεύεστε την εμπειρία σας και σε ποιους τις επιστημονικές σας γνώσεις; (1=Πολύ, 2=Μέτρια,3=Καθόλου) (απάντηση σ' όλα)

	Εμπειρία			Επιστημονικές γνώσεις		
1. Διαχείριση συγκρούσεων μέσα στο σχολείο	1	2	3	1	2	3
2. Επικοινωνία με προϊσταμένους και υφισταμένους	1	2	3	1	2	3
3. Λήψη αποφάσεων	1	2	3	1	2	3
4. Οργάνωση γραφείου και αρχείου	1	2	3	1	2	3
5. Προγραμματισμός των δράσεων του σχολείου	1	2	3	1	2	3
6. Σχέσεις με γονείς και μαθητές	1	2	3	1	2	3
7. Οικονομική διαχείριση	1	2	3	1	2	3
8. Εισαγωγή καινοτόμων πρωτοβουλιών - προγραμμάτων	1	2	3	1	2	3

23.Πόσο πιστεύετε ότι βοηθούν οι παρακάτω παράγοντες στην επιτυχή άσκηση του διευθυντικού έργου;

	Καθόλου	Λίγο	ΜΕΤΡΙΑ	Αρκετά	Πολύ
1. Εμπειρικές γνώσεις					
2. Επιμόρφωση					
3. Θεωρητικές γνώσεις από αυτομόρφωση					
4. Προϋπηρεσία σε θέση υποδιευθυντή					
5. Άλλο (τι);					

ΜΕΡΟΣ Ε'

24. Θεωρείτε ότι υπάρχει ανάγκη εξειδικευμένης επιμόρφωσης των διευθυντών σε θέματα διοίκησης σχολικών μονάδων ως απαραίτητη προϋπόθεση για την κατάκτηση της θέσης;	Ναι <input type="checkbox"/>	Όχι <input type="checkbox"/>
---	--	--

25. Παρακάτω αναφέρονται θέματα επιμόρφωσης.

Κυκλώστε τον αριθμό που εκφράζει καλύτερα τη δική σας εκτίμηση, για την αναγκαιότητα επιμόρφωσης σε κάθε θέμα, έχοντας υπ' όψιν ότι:

Ο αριθμός 1 σημαίνει «απόλυτα αναγκαίο» ενώ ο αριθμός 6 σημαίνει «καθόλου αναγκαίο» (απάντηση σ' όλα)

1. Καθήκοντα διευθυντών σχολικής μονάδας	Απόλυτα	1	2	3	4	5	6	Καθόλου
2. Ο ρόλος του διευθυντή ως ηγέτη της σχολικής μονάδας	Απόλυτα	1	2	3	4	5	6	Καθόλου
3. Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης	Απόλυτα	1	2	3	4	5	6	Καθόλου
4. Οργάνωση γραφείου και αρχείου	Απόλυτα	1	2	3	4	5	6	Καθόλου
5. Οικονομική διαχείριση σχολικής μονάδας	Απόλυτα	1	2	3	4	5	6	Καθόλου
6. Αλληλογραφία σχολικής μονάδας	Απόλυτα	1	2	3	4	5	6	Καθόλου
7. Εκπαιδευτική νομοθεσία	Απόλυτα	1	2	3	4	5	6	Καθόλου
8. Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού (μαθητών, προσωπικού κ.α.)	Απόλυτα	1	2	3	4	5	6	Καθόλου
9. Διαχείριση κρίσεων (σεισμός, πυρκαγιά κ.α.)	Απόλυτα	1	2	3	4	5	6	Καθόλου
10. Διαχείριση χρόνου	Απόλυτα	1	2	3	4	5	6	Καθόλου
11. Συμβουλευτική γονέων	Απόλυτα	1	2	3	4	5	6	Καθόλου
12. Εισαγωγή- χρήση νέων τεχνολογιών- Η/Υ στη σχολική μονάδα	Απόλυτα	1	2	3	4	5	6	Καθόλου
13. Ξένα εκπαιδευτικά συστήματα	Απόλυτα	1	2	3	4	5	6	Καθόλου
14. Ευρωπαϊκά προγράμματα –διασύνδεση σχολείων	Απόλυτα	1	2	3	4	5	6	Καθόλου
15. Εισαγωγή – υποστήριξη καινοτόμων προγραμμάτων	Απόλυτα	1	2	3	4	5	6	Καθόλου
16. Προγραμματισμός και αξιολόγηση έργου στη σχολική μονάδα	Απόλυτα	1	2	3	4	5	6	Καθόλου
17. Παρακίνηση-Παρώθηση προσωπικού	Απόλυτα	1	2	3	4	5	6	Καθόλου
18. Σχολικό κλίμα	Απόλυτα	1	2	3	4	5	6	Καθόλου
19. Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο σπουδών- αναλυτικά προγράμματα	Απόλυτα	1	2	3	4	5	6	Καθόλου
20. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	Απόλυτα	1	2	3	4	5	6	Καθόλου
21. Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	Απόλυτα	1	2	3	4	5	6	Καθόλου
22. Άλλο. ποιό;	Απόλυτα	1	2	3	4	5	6	Καθόλου

26. Παρακάτω αναφέρονται μορφές επιμόρφωσης.

Κυκλώστε τον αριθμό που εκφράζει καλύτερα την εκτίμηση σας για την αποτελεσματικότητα κάθε μορφής επιμόρφωσης, έχοντας υπ' όψιν ότι: Ο αριθμός 1 σημαίνει «απόλυτα αποτελεσματική» ενώ ο αριθμός 6 σημαίνει «καθόλου αποτελεσματική» (απάντηση σ' όλα)

1. Αρχική επιμόρφωση, πριν την ανάληψη των διευθυντικών καθηκόντων	Απόλυτα	1	2	3	4	5	6	Καθόλου
2. Περιοδική επιμόρφωση κατά τη διάρκεια της θητείας	Απόλυτα	1	2	3	4	5	6	Καθόλου
3. Αρχική και περιοδική	Απόλυτα	1	2	3	4	5	6	Καθόλου
4. Ένα μήνα κάθε καλοκαίρι	Απόλυτα	1	2	3	4	5	6	Καθόλου

27. Παρακάτω αναφέρονται προτάσεις που αφορούν το περιεχόμενο της επιμόρφωσης των διευθυντών σχολικών μονάδων.

Κυκλώστε τον αριθμό που εκφράζει καλύτερα τη δική σας εκτίμηση, έχοντας υπ' όψιν ότι: Ο αριθμός 1 σημαίνει «διαφωνείτε απόλυτα» ενώ ο αριθμός 6 σημαίνει ότι «συμφωνείτε απόλυτα» (απάντηση σ' όλα)

1. Να είναι κοινό για όλους του διευθυντές	Διαφωνώ	1	2	3	4	5	6	Συμφωνώ
2. Να είναι σχετικό με τον τύπο της σχολικής μονάδας όπου υπηρετούν	Διαφωνώ	1	2	3	4	5	6	Συμφωνώ
3. Να επιλέγουν οι ίδιοι το περιεχόμενο της επιμόρφωσης τους ανάλογα με τις προσωπικές τους ανάγκες	Διαφωνώ	1	2	3	4	5	6	Συμφωνώ

28. Ποια νομίζετε ότι πρέπει να είναι η ιδιότητα του επιμορφωτή σε επιμορφωτικά προγράμματα για διευθυντές σχολικών μονάδων;

Κυκλώστε τον αριθμό που εκφράζει καλύτερα τη δική σας εκτίμηση, έχοντας υπ' όψιν ότι: Ο αριθμός 1 σημαίνει «διαφωνείτε απόλυτα» ενώ ο αριθμός 6 σημαίνει ότι «συμφωνείτε απόλυτα» (απάντηση σ' όλα)

1. Ακαδημαϊκός	Διαφωνώ	1	2	3	4	5	6	Συμφωνώ
2. Προϊστάμενος Γραφείου Εκπαίδευσης	Διαφωνώ	1	2	3	4	5	6	Συμφωνώ
3. Συνάδελφος διευθυντής με πλούσια εμπειρία	Διαφωνώ	1	2	3	4	5	6	Συμφωνώ
4. Σχολικός Σύμβουλος	Διαφωνώ	1	2	3	4	5	6	Συμφωνώ

29. Η επιμόρφωση θα θέλατε να γίνεται:

Κυκλώστε τον αριθμό που εκφράζει καλύτερα τη δική σας εκτίμηση, έχοντας υπ' όψιν ότι: Ο αριθμός 1 σημαίνει «διαφωνείτε απόλυτα» ενώ ο αριθμός 6 σημαίνει ότι «συμφωνείτε απόλυτα» (απάντηση σ' όλα)

1. Κατά τη διάρκεια του εργασιακού ωραρίου με απαλλαγή από τα καθήκοντα σας	Διαφωνώ	1	2	3	4	5	6	Συμφωνώ
2. Κατά τον ελεύθερο χρόνο σας (απογεύματα)	Διαφωνώ	1	2	3	4	5	6	Συμφωνώ
3. Λίγες μέρες πριν την έναρξη του σχολικού έτους	Διαφωνώ	1	2	3	4	5	6	Συμφωνώ
4. Τα Σαββατοκύριακα	Διαφωνώ	1	2	3	4	5	6	Συμφωνώ
5. Στη διάρκεια του καλοκαιριού	Διαφωνώ	1	2	3	4	5	6	Συμφωνώ

30. Ποια μορφή επιμόρφωσης νομίζετε ότι ταιριάζει περισσότερο στους διευθυντές σχολικών μονάδων;

Κυκλώστε τον αριθμό που εκφράζει καλύτερα τη δική σας εκτίμηση, έχοντας υπ' όψιν ότι: Ο αριθμός 1 σημαίνει «διαφωνείτε απόλυτα» ενώ ο αριθμός 6 σημαίνει ότι «συμφωνείτε απόλυτα» (απάντηση σ' όλα)

1. Ταχύρρυθμα ολιγοήμερα σεμινάρια	Διαφωνώ	1	2	3	4	5	6	Συμφωνώ
2. Τρίμηνη επιμόρφωση	Διαφωνώ	1	2	3	4	5	6	Συμφωνώ
3. Εξάμηνη επιμόρφωση	Διαφωνώ	1	2	3	4	5	6	Συμφωνώ
4. Ετήσια επιμόρφωση	Διαφωνώ	1	2	3	4	5	6	Συμφωνώ

31. Τα κίνητρα για την επιμόρφωσή σας είναι:

Κυκλώστε τον αριθμό που εκφράζει καλύτερα τη δική σας εκτίμηση, έχοντας υπ' όψιν ότι: Ο αριθμός 1 σημαίνει «διαφωνείτε απόλυτα» ενώ ο αριθμός 6 σημαίνει ότι «συμφωνείτε απόλυτα» (απάντηση σ' όλα)

Απαλλαγή από τα εργασιακά καθήκοντα κατά το χρόνο της επιμόρφωσης	Διαφωνώ	1	2	3	4	5	6	Συμφωνώ
Ενδιαφέροντα επιμορφωτικά θέματα	Διαφωνώ	1	2	3	4	5	6	Συμφωνώ
Οι επιμορφωτές να είναι αναγνωρισμένου κύρους στην ειδικότητά τους	Διαφωνώ	1	2	3	4	5	6	Συμφωνώ
Οικονομική αποζημίωση για το χρόνο της επιμόρφωσης	Διαφωνώ	1	2	3	4	5	6	Συμφωνώ

32. Η επιμόρφωση των διευθυντών σχολικών μονάδων πρέπει:

Να είναι υποχρεωτική	Ναι <input type="checkbox"/>	Όχι <input type="checkbox"/>
Να συνοδεύεται από πιστοποίηση;	Ναι <input type="checkbox"/>	Όχι <input type="checkbox"/>
Να συνδέεται, η πιστοποιημένη επιμόρφωση, με την επαγγελματική ανέλιξη στη διοικητική ιεραρχία; (μοριοδότηση στην επιλογή στελεχών)	Ναι <input type="checkbox"/>	Όχι <input type="checkbox"/>
Σε περίπτωση ανεπιτυχούς πιστοποίησης να υπάρχουν αρνητικές συνέπειες(μισθολογικές ή άλλες);	Ναι <input type="checkbox"/>	Όχι <input type="checkbox"/>

33. Θέλετε να προτείνετε κάτι σχετικά με την επιμόρφωση των διευθυντών που πιστεύετε ότι θα βοηθούσε στην αποτελεσματική λειτουργία των σχολείων;

.....

Παρακαλώ, ελέγξτε αν απαντήθηκαν όλες οι ερωτήσεις.

Σας ευχαριστώ θερμά για το χρόνο που διαθέσατε.