



Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών
Επιστήμες της Αγωγής
Κατεύθυνση: Διοικητικές και Επιμορφωτικές Λειτουργίες στην
Εκπαίδευση

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: Οι επιμορφωτικές ανάγκες των
προϊσταμένων νηπιαγωγείων και των διευθυντών δημοτικών σχολείων,
σχετικά με την οργάνωση και τη διοίκηση της σχολικής μονάδας. Η
περίπτωση του Ν.Ηρακλείου.

Όνοματεπώνυμο φοιτήτριας: Σαββίδου Πολυξένη
Α.Μ.:400

Επιβλέπων Καθηγητής: Β. Οικονομίδης

Ηράκλειο, 2019.

*Στον μπαμπά μου,
που είναι πάντα δίπλα μου ...*

Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας τις σπουδές μου στο Πανεπιστήμιο Ρεθύμνου, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όσους συνέβαλαν, ο καθένας με τον δικό του τρόπο, στην περάτωση των σπουδών μου.

Κατ' αρχάς, οφείλω να απευθύνω τις ευχαριστίες μου στους καθηγητές του Προγράμματος (κ.Γουργιώτου, κ.Συνώδη, κ.Ελευθεράκη, κ.Χατζηστεφανίδου), την επίσης καθηγήτρια και συντονίστρια του Προγράμματος κ.Αργυροπούλου και ιδίως τον επιβλέποντα καθηγητή μου, τον κ.Οικονομίδη, για τη δυνατότητα που μου έδωσαν να συγκροτήσω και να επεκτείνω τις γνώσεις μου.

Επίσης, οφείλω να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όλους τους συναδέλφους μου από την Πρωτοβάθμια Ηρακλείου, οι οποίοι δέχτηκαν να μου παραχωρήσουν συνέντευξη. Χωρίς τη σπουδαία συμβολή τους η έρευνα αυτή δεν θα μπορούσε να έχει πραγματοποιηθεί.

Τέλος, ευχαριστώ από καρδιάς τη μητέρα, την αδερφή μου, τον σύζυγο και τον γιο μου για την υποστήριξή τους όλο αυτό το διάστημα, την κατανόηση και την πίστη τους σε εμένα.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά τις επιμορφωτικές ανάγκες προϊσταμένων και διευθυντών νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων του Νομού Ηρακλείου, ως προς την οργάνωση και τη διοίκηση της σχολικής μονάδας, όπως τις αντιλαμβάνονται οι ίδιοι. Επίσης, εξετάζει αν ο κλάδος των συμμετεχόντων (ΠΕ60-ΠΕ70) και τα έτη προϋπηρεσίας σε θέση ευθύνης, ως μεταβλητές, επηρεάζουν τις αναφορές τους.

Οι συνεντεύξεις διενεργήθηκαν σε δύο φάσεις. Η πρώτη έλαβε χώρα τον Δεκέμβριο του 2018 και η δεύτερη τον Ιούνιο του 2019. Συμμετείχαν σ' αυτήν δεκατέσσερις προϊσταμένες και δεκατέσσερις διευθυντές, οι οποίοι υπηρετούν σε δημόσια νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία, αντίστοιχα, του νομού Ηρακλείου. Κατά την ερευνητική διαδικασία επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση. Το δείγμα ήταν ευκολίας, ενώ το ερευνητικό εργαλείο το οποίο χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη. Πριν τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για τον σκοπό της έρευνας καθώς και για την ηχογράφηση της συνέντευξης.

Οι ερωτήσεις κινήθηκαν γύρω από έξι άξονες: α) δημογραφικά χαρακτηριστικά, β) αποτίμηση της έως τώρα επιμόρφωσης στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης, γ) αναγκαιότητα επιμόρφωσης, δ) περιεχόμενο ιδανικού επιμορφωτικού προγράμματος ε) απόψεις ως προς την αποδοτικότερη μορφή επιμόρφωσης και στ) κίνητρα συμμετοχής.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει έντονα η ανάγκη για επιμόρφωση, στην οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας, τόσο των προϊσταμένων νηπιαγωγείων, όσο και των διευθυντών δημοτικών σχολείων. Ωστόσο, προκύπτει ότι λίγοι απ' αυτούς έχουν συμμετάσχει σε επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με την οργάνωση και με τη διοίκηση της σχολικής μονάδας και όλοι συμφωνούν ότι παρόλο που έχουν συμμετάσχει οι γνώσεις που απέκτησαν μ' αυτόν τον τρόπο ήταν ελλιπείς.

Αναφορικά με το περιεχόμενο της επιμόρφωσης, που θα ήθελαν να λάβουν, συμφωνούν στην εκπαιδευτική νομοθεσία, στη διοίκηση και λειτουργία του σχολείου, στην οργάνωση του αρχείου της σχολικής μονάδας και στη γνώση για το χειρισμό των πληροφοριακών συστημάτων. Επιπλέον, οι διευθυντές δημοτικών σχολείων με μεγάλη διοικητική εμπειρία αναδεικνύουν τη σημαντικότητα της επιμόρφωσης σχετικά με τη διαχείριση συγκρούσεων.

Αποδοτικότερη μορφή, θεωρούν κατά πλειοψηφία, εκείνη την επιμόρφωση η οποία θα γίνεται στην αρχή του σχολικού έτους ή όποτε προκύπτει ανάγκη, σε κατάλληλη αίθουσα κάποιου σχολείου, πρωινές ώρες, εντός του διδακτικού ωραρίου, με διάρκεια λίγων ημερών, υποχρεωτικό χαρακτήρα, διά ζώσης και θα πραγματοποιείται από κάποιο στέλεχος της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας. Τέλος, οι μεταβλητές που ορίστηκαν φάνηκε ότι επηρεάζουν τις αναφορές των συμμετεχόντων.

Λέξεις κλειδιά: προϊσταμένες, διευθυντές, επιμόρφωση, οργάνωση και διοίκηση σχολικής μονάδας

Abstract

The present study aims to investigate the educational needs of directors and principals of Preschool and Primary school units in Heraklion Prefecture regarding the organization and management of the school unit, as they themselves define it. It also examines whether the participants' field (PE60-PE70) and years of responsibility as variables affect their reporting.

The survey was carried out in two phases. The first took place in December 2018 and the second in June 2019. Fourteen directors and fourteen principals serving in public kindergartens and primary schools, respectively, in Heraklion, participated. The qualitative approach was selected during the research process. The sample was convenience, while the research tool used to collect the data was the semi-structured interview. Before the interviews, participants were informed about the purpose of the research and the recording of the interview.

The questions revolved around six axes: (a) demographic characteristics, (b) assessment of up-to-date training in the organization and administration of education, (c) need for education, (d) content of an ideal educational program, (e) views on the most efficient form of education, and (f) motivation to participate.

According to the results of the research, there is a strong need for education in the organization and administration of the school unit, both for the directors and headmasters of Preschool and Primary school units. However, it appears that few of them have participated in educational programs on the organization and management of the school unit and they all agree that even though they have participated the knowledge they have acquired has been incomplete.

Concerning the content of the training they would like to receive, they agree on educational legislation, school administration and operation, the organization of the school unit archive, and the knowledge of how to handle information systems. In addition, primary school principals with extensive administrative experience highlight the importance of conflict management education.

As agreed by the majority, the most efficient form of education would be at the beginning of the school year or whenever there is a need, in a suitable school classroom, in the morning, within the teaching hours, lasting a few days, compulsory,

in person and carried out by a member of the Primary Directorate. Finally, the variables defined seemed to influence participants' reports.

Keywords: school directors, principals, education, organization and administration.

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	3
Περίληψη	4
Abstract	6
ΠΡΩΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Βασικό θεωρητικό πλαίσιο	10
1. Αποσαφήνιση εννοιών	10
1.1 Η έννοια της επιμόρφωσης	10
1.2 Οι προϊσταμένες νηπιαγωγείων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.....	13
1.3 Οι διευθυντές δημοτικών σχολείων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα	15
2. Το νομικό πλαίσιο	17
2.1 Το ισχύον νομικό πλαίσιο για τον ορισμό προϊσταμένων	17
2.2 Το ισχύον νομικό πλαίσιο για τον ορισμό διευθυντών δημοτικών σχολείων	21
2.3 Το διδακτικό έργο των προϊσταμένων νηπιαγωγείων	24
2.4 Το διδακτικό έργο των διευθυντών δημοτικών σχολείων	27
2.5 Το διοικητικό έργο των προϊσταμένων νηπιαγωγείων	28
2.6 Το διοικητικό έργο των διευθυντών δημοτικών σχολείων	32
2.7 Οι υπόλοιπες αρμοδιότητες των διευθυντών/προϊσταμένων	35
3. Η επιμόρφωση των διευθυντών και προϊσταμένων	36
3.1 Η επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα	36
3.2 Η αναγκαιότητα επιμόρφωσης των προϊσταμένων νηπιαγωγείων	40
3.3 Η αναγκαιότητα επιμόρφωσης των διευθυντών/προϊσταμένων δημοτικών σχολείων	43
ΔΕΥΤΕΡΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	47
4. Σχεδιασμός της έρευνας	47
4.1 Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα.....	47
4.2 Η μεθοδολογία της έρευνας	49
4.3 Η τεχνική της έρευνας	51
4.4 Οι ερωτήσεις της συνέντευξης.....	52
4.5 Οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες της έρευνας	53
5. Διεξαγωγή της έρευνας	55
5.1 Ανάλυση – Παρουσίαση αποτελεσμάτων της έρευνας	56
5.2 Ερμηνεία- Συζήτηση αποτελεσμάτων	89
5.3 Περιορισμοί - Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	101
Πίνακες.....	104

Παράρτημα.....	113
Βιβλιογραφικές Αναφορές	114

ΠΡΩΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Βασικό θεωρητικό πλαίσιο

1. Αποσαφήνιση εννοιών

1.1 Η έννοια της επιμόρφωσης

Στην κοινωνία όπου ζούμε σήμερα, ραγδαίες εξελίξεις συντελούνται σε όλα τα επίπεδα (οικονομικό, κοινωνικό, τεχνολογικό, επιστημονικό, πολιτισμικό) και νέα γνώση παράγεται με ταχύτατους ρυθμούς. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο, όπως είναι φυσικό, επηρεάζεται και ο θεσμός της εκπαίδευσης. Συνεπώς, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός καλείται να ανταποκριθεί στις νέες απαιτήσεις του ρόλου του. Λόγω, όμως, του ότι η βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αποτελεί το κύριο εφόδιό τους, προκύπτει η ανάγκη για επιμόρφωση προκειμένου αυτοί να ανταποκριθούν στο νέο τους ρόλο.

Πληθώρα ορισμών, σχετικά με τον όρο της επιμόρφωσης, συναντάται στη βιβλιογραφία. Εντούτοις, όπως παρατηρεί και ο Αραβανής (2011) τόσο σε διεθνές όσο και σε εθνικό επίπεδο δεν υπάρχει κοινός αποδεκτός ορισμός του όρου. Μέσα από τον διαφορετικό τρόπο αντίληψης για τον επαγγελματικό ρόλο και το έργο των εκπαιδευτικών προκύπτουν διαφορετικές προσεγγίσεις στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, οι οποίες έχουν διαφορετικούς σκοπούς και παραπέμπουν σε διαφορετικά ερευνητικά παραδείγματα (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Ο Μαυρογιώργος (1999) θεωρεί ότι η επιμόρφωση είναι ένα σύνολο δραστηριοτήτων και διαδικασιών, οι οποίες συνδέονται με τη σύλληψη, το σχεδιασμό και την εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων. Αυτά τα στάδια έχουν κύριο σκοπό να εμπλουτίσουν, να βελτιώσουν, να αναβαθμίσουν και να συμβάλουν στην περαιτέρω ανάπτυξη (σε επαγγελματικό, προσωπικό, ακαδημαϊκό, θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο) των ικανοτήτων, γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών.

Ο Ξωχέλλης (2007^α: 286) αντιλαμβάνεται την επιμόρφωση ως την πληρέστερη θωράκιση του εκπαιδευτικού σε θέματα παιδαγωγικού, διδακτικού και επιστημονικού περιεχομένου, πάνω στην οποία βασίζεται η σταδιοδρομία του. Σύμφωνα, λοιπόν, με

τον ίδιο η επιμόρφωση είναι : *«ένας προγραμματισμός που αποβλέπει στην άσκηση δεξιοτήτων μορφωτικού και επαγγελματικού χαρακτήρα και απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων με σκοπό να διευρύνουν, να βελτιώσουν και να επαυξήσουν τις επιστημονικές γνώσεις και τις επαγγελματικές τους ικανότητες, κατά τη διάρκεια της ενεργού δράσης τους, σε νεωτερισμούς και σύγχρονα θέματα, που είναι κυρίως προϊόντα μεταρρυθμίσεων (εκπαιδευτική μεταρρύθμιση) του εκπαιδευτικού συστήματος».*

Σύμφωνα με τις Κατσαρού & Δεδούλη (2008), η επιμόρφωση αποτελεί τον βασικό μοχλό της επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού, η οποία συμβάλλει στην ποιοτική βελτίωση της εκπαίδευσης.

Παρεμφερής με τους προηγούμενους, είναι και ο αναλυτικός ορισμός που δίνει η Χατζηπαναγιώτου (2001: 13), όπου σύμφωνα με την ίδια ο όρος επιμόρφωση: *«περικλείει εκείνες τις οργανωμένες διαδικασίες, θεσμοθετημένες ή μη, που στοχεύουν στη συμπλήρωση και ανανέωση της αρχικής εκπαίδευσης και κατάρτισης του εκπαιδευτικού πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ώστε να είναι σε θέση κατά τη διάρκεια της θητείας του αφενός να βελτιώνει τις σχετικές με το διδακτικό έργο γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις και αφετέρου να εξελίσσεται ο ίδιος σαν άτομο. Απώτερος στόχος της επιμόρφωσης είναι να συμβάλλει στη βελτίωση της επαγγελματικής πρακτικής των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση σε μια εκπαίδευση ποιότητας».*

Από την πλευρά του ο Χατζηδήμου (2012: 95), αναδεικνύει την άτυπη διάσταση της επιμόρφωσης καθώς και τις ελλείψεις της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, αναφέρει ότι η επιμόρφωση μπορεί να είναι :*«μια σειρά προγραμματισμένων ή άτυπων δραστηριοτήτων οι οποίες αποβλέπουν, μεταξύ των άλλων, στον εκσυγχρονισμό των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, καθώς και στην προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη και την κάλυψη των ελλείψεων της αρχικής εκπαίδευσής τους».*

Από τη δεκαετία του 1990, σύμφωνα με τον Βεργίδη (1995), είχε διατυπωθεί το αίτημα για εφαρμογή των μεθόδων της εκπαίδευσης ενηλίκων. Συγκεκριμένα, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι μία μορφή εκπαίδευσης, η οποία εντάσσεται στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων, είναι οργανωμένη, με ανθρωπιστικό περιεχόμενο και αποβλέπει στη μάθηση των συμμετεχόντων (Σαλτέρης, 2011). Χρονικά έπεται της αρχικής εκπαίδευσης, απευθύνεται είτε σε έμπειρους εκπαιδευτικούς είτε σε νεοδιοριζόμενους, πραγματοποιείται εντός ή/και εκτός

εργασιακού χώρου και ωραρίου και υλοποιείται από φορείς κρατικούς ή μη, οι οποίοι προέρχονται ή βρίσκονται γύρω από τον χώρο της εκπαίδευσης. Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της επιμόρφωσης είναι η ευελιξία που παρέχει ως προς τον χώρο, τον χρόνο, το περιεχόμενο και τις τεχνικές διδασκαλίας (Σακκούλης, Ασημάκη & Βεργίδης, 2015).

Σύμφωνα με πολλούς μελετητές, ο όρος της επιμόρφωσης σχετίζεται με αυτόν της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Βοζαΐτης & Υφαντή, 2008· Γεωργιάδου κ.ά., 2011· Ξωχέλλης, 2011· Hargreaves & Fullan, 2014 · Υφαντή, 2014), ενώ κάποιοι άλλοι, όπως ο Ματθαίου (2008) τον θεωρούν ξεπερασμένο, αφού χαρακτηριστικά αναφέρει: *«Εξακολουθούμε να μιλάμε και σήμερα για επιμόρφωση, για in-service training των εκπαιδευτικών, τη στιγμή που ο όρος θεωρείται πια παρωχημένος διεθνώς και τείνει να αντικατασταθεί στη βιβλιογραφία από άλλους, όπως η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών»*. Παράλληλα, στη διεθνή βιβλιογραφία, ο όρος «επαγγελματική ανάπτυξη» των εκπαιδευτικών (professional development) με την πάροδο των χρόνων αντικατέστησε άλλους όρους, όπως «ανάπτυξη υπαλληλικού προσωπικού» (staff development) και «ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση» (in-service training), και επικράτησε αποδίδοντας ένα σύνολο δραστηριοτήτων προσωπικής, κοινωνικής και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Villegas – Reimers, 2003). Παρόλα αυτά, στη συγκεκριμένη έρευνα ο όρος «επιμόρφωση», όπως αυτός χρησιμοποιείται στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα της εποχής μας, περιγράφει και αποδίδει εύστοχα αυτή τη μορφωτική διαδικασία.

Η διαπίστωση του Ανδρέου (1999) ότι η έλλειψη συγκροτημένης εκπαιδευτικής πολιτικής για τα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης, οδηγεί στην άσκηση του έργου τους, με «εμπειρικό» και πολλές φορές «ερασιτεχνικό» ή και «υποκειμενικό» τρόπο ενώ και σύμφωνα με τις οδηγίες της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί έναν από τους 16 δείκτες ποιότητας για τη σχολική εκπαίδευση (E.C., 2000), αλλά και έναν από τους 15 δείκτες ποιότητας για τη διά βίου μάθηση (E.C., 2002), καθιστούν αναγκαία τη διεξαγωγή επιμορφωτικών προγραμμάτων.

1.2 Οι προϊσταμένες¹ νηπιαγωγείων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Οι προϊσταμένες νηπιαγωγείων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, είναι στελέχη της εκπαίδευσης των οποίων τα γενικά καθήκοντα και οι αρμοδιότητες καθώς επίσης η διαδικασία επιλογής και τοποθέτησής τους ορίζονται από την κείμενη νομοθεσία (Ν.1566/1985, Φ.Ε.Κ. 1340/2002, Ν.4547/2018, Φ.Ε.Κ. Β 4412/2018). Ο ρόλος των προϊσταμένων είναι διοικητικός και επιστημονικός-παιδαγωγικός.

Η προϊσταμένη είναι το μονομελές διοικητικό όργανο του νηπιαγωγείου και τα καθήκοντά της προσδιορίζονται στο κεφ.Δ., στα άρθρα 27 έως 32 της Υ.Α. 105657/2002. Σ' αυτά τα άρθρα προσδιορίζονται τα γενικά καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των προϊσταμένων νηπιαγωγείων, αλλά και ειδικότερα σε σχέση με τον Σύλλογο Διδασκόντων, με τους διοικητικά ανώτερους (π.χ. Διευθυντής Εκπαίδευσης), με τους μαθητές και τους άλλους συντελεστές της εκπαίδευσης (π.χ. γονείς, Σχολικό Συμβούλιο). Επίσης, ανάμεσα στα καθήκοντα της προϊσταμένης είναι και η διαδικασία του προγραμματισμού και της αποτίμησης του διδακτικού έργου των σχολικών μονάδων, όπως αυτή καθορίζεται από το άρθρο 10 του Π.Δ. 79/2017, από το άρθρο 47 του Ν.4547/2018 και στην Υ.Α.1816/ΓΔ4/11-01-2019.

Οι αυξανόμενες προσδοκίες για τον ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει το νηπιαγωγείο στη συνολική ανάπτυξη των παιδιών, στην κοινωνικοποίησή τους, στην προώθηση του εγγραμματισμού και κατ' επέκταση στη σχολική τους επιτυχία, αλλάζουν και τις προσδοκίες για τον ρόλο που καλούνται να αναλάβουν και οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής ηλικίας. Παλαιότερα, περιγράφοντας τον προσδοκώμενο ρόλο της νηπιαγωγού δεν αναφερόταν χαρακτηριστικά που να παραπέμπουν στις επαγγελματικές της δεξιότητες, αλλά έπρεπε να ανταποκρίνεται στο πρότυπο μιας καλής, γλυκιάς, τρυφερής και υπομονετικής μαμάς (Οδηγός Νηπιαγωγού, 2006).

Μέσα στα πλαίσια της νέας ταυτότητάς της, η νηπιαγωγός πλέον χαρακτηρίζεται ως «επαγγελματίας» και αναμένεται απ' αυτήν να «ενημερώνεται και να αναζητά επιμόρφωση σε νέες προσεγγίσεις, ιδέες και εφαρμογές στο χώρο της πρώτης σχολικής περιόδου. Με γνώμονα τα σύγχρονα παιδαγωγικά δεδομένα αντλεί και

¹ Χρησιμοποιείται μόνο το θηλυκό γένος ως επικρατέστερο στον κλάδο Π.Ε.60 Νηπιαγωγών

αξιοποιεί αυτά που κρίνει καταλληλότερα για τα παιδιά που έχει στην τάξη της ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο βρίσκεται» (Αναλυτικό Πρόγραμμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, 2015: 18).

Ο ρόλος, λοιπόν, των νηπιαγωγών τα τελευταία είκοσι χρόνια έχει μεταβληθεί σε μεγάλο βαθμό. Αυτό σε μεγάλο ποσοστό οφείλεται στη στήριξη, την ενίσχυση και την αναβάθμιση του θεσμού της εκπαίδευσης στην προσχολική ηλικία, μιας και η δίχρονη προσχολική εκπαίδευση αποτελεί βασική προτεραιότητα του Συμβουλίου της Ευρώπης, αναφορικά με την ισότητα και την αποδοτικότητα στο πλαίσιο των ευρωπαϊκών συστημάτων εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την παράγραφο 3, του άρθρου 33 του Νόμου 4521/2018, η φοίτηση στα νηπιαγωγεία είναι πλέον διετής και εγγράφονται σε αυτά νήπια, που συμπληρώνουν, την 31^η Δεκεμβρίου του έτους εγγραφής, την ηλικία των τεσσάρων ετών. Από το σχολικό έτος 2018-19 ισχύει σε 184 δήμους της χώρας, ενώ σε βάθος τριετίας θα γίνει υποχρεωτική σε όλη τη χώρα.

Σύμφωνα με την Αργυροπούλου (2015): *«παρατηρείται μια «διεθνής» τάση για την υποχρεωτική επέκταση της Προσχολικής Εκπαίδευσης σε όλα τα κοινωνικά στρώματα»*. Ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) έχει υιοθετήσει έναν προγραμματισμό, ο οποίος σε βάθος χρόνου θα συμβάλλει στην ισόρροπη ανάπτυξη της προσχολικής εκπαίδευσης ούτως ώστε να λειτουργήσει ως παράγοντας που θα ρυθμίσει την οικονομική ανέλιξη κάθε χώρας.

1.3 Οι διευθυντές² δημοτικών σχολείων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Όπως ισχύει και για τις προϊσταμένες νηπιαγωγείων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, έτσι και οι διευθυντές δημοτικών σχολείων είναι στελέχη της εκπαίδευσης των οποίων τα γενικά καθήκοντα και οι αρμοδιότητες καθώς επίσης η διαδικασία επιλογής και τοποθέτησής τους ορίζονται από την κείμενη νομοθεσία (Ν.1566/1985, Φ.Ε.Κ. 1340/2002, Ν.4547/2018, Φ.Ε.Κ. Β 4412/2018). Ο ρόλος των διευθυντών είναι ταυτόχρονα διοικητικός και παιδαγωγικός.

Σύμφωνα με το άρθρο 27 του Φ.Ε.Κ.1340/2002 *«ο διευθυντής της σχολικής μονάδας βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός αλλά και επιστημονικός-παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό»*. Πιο συγκεκριμένα, ο διευθυντής καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα να θέσει υψηλούς στόχους και προσπαθεί για την επίτευξη αυτών των στόχων προκειμένου το σχολείο να είναι δημοκρατικό και ανοιχτό στην κοινωνία. Ως προς τους εκπαιδευτικούς, είναι αυτός ο οποίος τους καθοδηγεί και τους βοηθά, οφείλει να αποτελεί παράδειγμα γι' αυτούς, φροντίζει για την επιμόρφωσή τους (διοικητικά, παιδαγωγικά, επιστημονικά), προϊστάται αυτών, συντονίζει το έργο τους, συνεργάζεται ισότιμα, ενισχύει τη συνοχή του Σ.Δ., αμβλύνει τις αντιθέσεις, ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες τους, ελέγχει την πορεία των εργασιών τους και τους αξιολογεί, όπως ορίζει η νομοθεσία.

Συγκεκριμένα, στο άρθρο 28 του Φ.Ε.Κ. 1340/2002, καθορίζονται τα γενικά και ειδικότερα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των διευθυντών σχολείων. Στα άρθρα 29 έως 32 καθορίζονται τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των διευθυντών σε σχέση με τον Σύλλογο Διδασκόντων, τους Σχολικούς Συμβούλους, τον Διευθυντή Εκπαίδευσης, τον Προϊστάμενο του Γραφείου, τους μαθητές, τα όργανα λαϊκής συμμετοχής και τους άλλους συντελεστές εκπαίδευσης. Επίσης, ανάμεσα στα καθήκοντα του διευθυντή είναι και η διαδικασία του προγραμματισμού και της αποτίμησης του διδακτικού έργου των σχολικών μονάδων, όπως αυτή καθορίζεται από το άρθρο 10 του Π.Δ. 79/2017, από το άρθρο 47 του Ν.4547/2018 και στην Υ.Α.1816/ΓΔ4/11-01-2019.

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2002) ο εκπαιδευτικός δύναται να είναι: α) λειτουργός, μιας και έχει κοινωνική αποστολή, β) επιστήμονας, διότι κατέχει ένα

² Χρησιμοποιείται το αρσενικό γένος ως επικρατέστερο σε θέσεις ευθύνης στον κλάδο Π.Ε.70 Δασκάλων.

γνωστικό αντικείμενο, γ) δημόσιος υπάλληλος, αφού η εργασία του υπόκειται σε διοικητικές δεσμεύσεις και δ) διαμεσολαβητής, ανάμεσα στα παιδιά και την κοινωνία.

Ο διευθυντής αποτελεί το κυρίαρχο στοιχείο στη λειτουργία μιας σχολικής μονάδας. Προκειμένου να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στον ρόλο του, θα πρέπει να διαθέτει, εκτός από επιστημονικές γνώσεις και εμπειρία, επικοινωνιακές ικανότητες. Επίσης, μέσα από μια διαρκή και πολύπλευρη επιμόρφωση, οφείλει να επιδιώκει την επαγγελματική του ανάπτυξη (Γεωργίου κ.ά., 2005).

Ο διευθυντής του σχολείου θεωρείται το πιο σημαντικό μέλος του σχολείου. Είναι υπεύθυνος για την ύπαρξη αμφίδρομης επικοινωνίας μέσα στη σχολική μονάδα, φροντίζοντας να επικοινωνεί με όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας κοινοποιώντας τα αναμενόμενα αποτελέσματα όλων των τάξεων και επιδιώκοντας αυτά να γίνουν αποδεκτά απ' όλους όσους εμπλέκονται στη λειτουργία του σχολείου (Sergiovanni & Moore, 1989).

Αναφορικά με την επικοινωνία και ο Σαΐτης (2005) εστιάζει στην αποτελεσματική επικοινωνία και την καλή συνεργασία μεταξύ των μελών μιας σχολικής κοινότητας, οι οποίες μαζί με το όραμα του διευθυντή, οδηγούν στην επίτευξη των σκοπών και των στόχων του σχολείου.

Επίσης, σύμφωνα με τους Πασιαρδή & Πασιαρδής (2001) ο ρόλος του διευθυντή είναι καθοριστικός στη βελτίωση και αλλαγή της κουλτούρας. Ο διευθυντής πρέπει να γνωρίζει την κουλτούρα του σχολείου που διευθύνει, με όλους τους τρόπους που εκδηλώνεται, αλλά και να βρίσκεται σε εγρήγορση παρακολουθώντας όλες τις επιδράσεις στη σχολική μονάδα που πιθανόν να επιφέρουν αλλαγές. Αυτές οι ενέργειες έχουν ως σκοπό τη δημιουργία ευχάριστου και ζεστού σχολικού κλίματος, αλλά και αισθημάτων ευχαρίστησης και ικανοποίησης σε όλους τους εμπλεκόμενους.

Φυσικά, ο ρόλος του διευθυντή είναι στενά συνδεδεμένος και σε όλες σχεδόν τις έρευνες που αφορούν στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μονάδων. Ο ρόλος αυτός όσο είναι σημαντικός άλλο τόσο είναι και πολυδιάστατος, αφού καλείται να εκπληρώσει μια σειρά πολύπλευρων στόχων. Η προσωπικότητα, οι γνώσεις του διευθυντή και οι ικανότητές του είναι παράγοντες οι οποίοι καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την επιτυχή λειτουργία της σχολικής μονάδας (Ζιάκα, 2014).

Η συμβολή του ρόλου του διευθυντή, από πολλούς μελετητές, θεωρείται ως ο «βασικός μοχλός» στην προσπάθεια του σχολείου να λειτουργεί πιο αποτελεσματικά (Hallinger & Huber, 2012).

Τέλος, ο διευθυντής του σχολείου οφείλει με τη στάση/συμπεριφορά του και την εργασία του να αποτελεί πρότυπο και για το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό. Με το παράδειγμα, που ο ίδιος δίνει, οφείλει να διαθέτει παιδαγωγική, επαγγελματική και υπηρεσιακή επάρκεια, αλλά και να διευκολύνει την επικοινωνία ανάμεσα σε όλους τους εμπλεκόμενους της εκπαιδευτικής μονάδας. (Κιρκιγιάννη, 2011).

Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας διαδραματίζει σημαντικό ρόλο σε εκπαιδευτικά ζητήματα, στην ομαλή λειτουργία του σχολείου καθώς και στην οργάνωση και διοίκησή του. Οι αρμοδιότητές του είναι ποικίλες (διδασκτικές, διοικητικές, διαχειριστικές, οικονομικές, εκπαιδευτικές, παιδαγωγικές) με αποτέλεσμα να αναλαμβάνει έναν πολυσύνθετο και δύσκολο ρόλο.

2. Το νομικό πλαίσιο

2.1 Το ισχύον νομικό πλαίσιο για τον ορισμό προϊσταμένων

Τα νηπιαγωγεία αποτελούν αυτόνομες εκπαιδευτικές μονάδες με σκοπό την παροχή εκπαίδευσης σε παιδιά ηλικίας τεσσάρων έως έξι ετών. Καθένα έχει τη δική του περιφέρεια και πραγματοποιεί τις εγγραφές των μαθητών. Επίσης, έχει σύλλογο διδασκόντων, τηρεί αρχείο με όλα τα προβλεπόμενα βιβλία και εφαρμόζει το δικό του εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα διδασκαλίας, όπως ορίζεται από το άρθρο 23 του Ν.4559/2018(ΦΕΚ142Α). Υπεύθυνος για την άσκηση διοικητικών καθηκόντων είναι ο διευθυντής/ντρια, προϊστάμενος/μένη, ο οποίος βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός αλλά και επιστημονικός παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο του νηπιαγωγείου (ΦΕΚ 1340/2002 τ.Β').

Έως το 2015 για τον ορισμό προϊσταμένων ίσχυε το άρθρο 12, παρ.5 και 6 του Ν.1566/1985. Σύμφωνα με αυτόν, καθήκοντα προϊσταμένου/μένης ασκούσε ο ανώτερος σε βαθμό, ενώ σε περίπτωση ισοβαθμίας ο ορισμός γινόταν με απόφαση του Προϊσταμένου γραφείου ή του Διευθυντή εκπαίδευσης, στο οποίο υπαγόταν το νηπιαγωγείο, και με τη σύμφωνη γνώμη του οικείου Περιφερειακού Υπηρεσιακού Συμβουλίου Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Π.Υ.Σ.Π.Ε.).

Η πιο πρόσφατη επιλογή προϊσταμένων νηπιαγωγείων (2017) πραγματοποιήθηκε με βάση τις διατάξεις του άρθρου 11 του Ν.1566/1985, το άρθρο 17 της Υ.Α. Φ.353.1./324/105657/Δ1/8-10-2002, τον Ν. 3848/2010 όπως τροποποιήθηκε από τον Ν.4327/2015, ο οποίος τροποποιήθηκε, συμπληρώθηκε και αντικαταστάθηκε με τις διατάξεις του άρθρου 46 του Ν. 4351/2015 όπως τροποποιήθηκε, συμπληρώθηκε και αντικαταστάθηκε με τις διατάξεις του άρθρου 1 του ν. 4473/2017 καθώς και με τις πρόσφατες Υπουργικές Αποφάσεις και εγκυκλίους (Φ.361.22/43/113620/Ε3/5-7-2017, Φ.361.22/63/133921/Ε3/07-08-2017 και Φ.361.22/71/144130/Ε3/01-09-2017) του ΥΠ.Π.Ε.Θ.

Η επιλογή για τα μονοθέσια νηπιαγωγεία έγινε με το προηγούμενο καθεστώς, δηλαδή, με βάση την αρχαιότητα. Επίσης, στα μονοθέσια νηπιαγωγεία, η νηπιαγωγός η οποία διδάσκει εκτελεί και τα χρέη της προϊσταμένης και ορίζεται αναπληρώτρια προϊσταμένη.

Όσον αφορά στις προϊσταμένες διθέσιων και τριθέσιων νηπιαγωγείων, η επιλογή τους έγινε βάση υποβολής αίτησης υποψηφιότητας και με προϋπόθεση την οκταετή τουλάχιστον διδακτική υπηρεσία (έγιναν δεκτές και υποψήφιες με μικρότερο χρόνο υπηρεσίας) από τα οικεία περιφερειακά υπηρεσιακά συμβούλια πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Π.Υ.Σ.Π.Ε.). Ως κριτήρια επιλογής των προϊσταμένων νηπιαγωγείων ορίστηκαν η προσωπικότητα και η γενική συγκρότηση του υποψηφίου, η ικανότητα να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, να επιλύει προβλήματα (διδασκτικά, διοικητικά, οργανωτικά, λειτουργικά κ.λπ.), να δημιουργεί κατάλληλο παιδαγωγικό περιβάλλον και να εμπνέει τους εκπαιδευτικούς κατά την άσκηση των καθηκόντων τους. Επίσης, βασικό κριτήριο ήταν η γνώση του αντικειμένου του προς άσκηση έργου, η οποία συνάγεται από: α) την επιστημονική – παιδαγωγική συγκρότηση του υποψηφίου και κυρίως το επίπεδο των σπουδών και γενικότερα τις σπουδές του, την ύπαρξη σπουδών ή επιμορφώσεων στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης και την πιστοποιημένη γνώση ξένων γλωσσών και Τ.Π.Ε., υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και εφαρμογή καινοτομιών, συμμετοχή σε συμβούλια, επιτροπές ή ομάδες εργασίας, κοινωνική και συνδικαλιστική δράση, συμμετοχή σε όργανα διοίκησης επιστημονικών και εκπαιδευτικών οργανώσεων ή σε όργανα λαϊκής συμμετοχής και επίσημες διακρίσεις και β) την υπηρεσιακή κατάσταση και τη διοικητική εμπειρία, όπως προκύπτει από τη συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία του υποψηφίου αλλά και την προϋπηρεσία σε άσκηση διοικητικού έργου.

Η επιλογή και τοποθέτηση όλων των προϊσταμένων νηπιαγωγείων έγινε για τριετή θητεία, η οποία ξεκίνησε με την τοποθέτησή τους και θα λήξει την 31η Ιουλίου του τρίτου έτους που ακολουθεί την επιλογή τους, ήτοι 31/07/2020.

Στον πιο πρόσφατο νόμο, Ν.4547/2018-ΦΕΚ 102/Α/12-06-18, ο οποίος βρίσκεται σε ισχύ από τη σχολική χρονιά 2018-19, ορίζονται ως στελέχη της εκπαίδευσης:

- α) οι Περιφερειακοί Διευθυντές Εκπαίδευσης
- β) οι Διευθυντές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
- γ) οι Οργανωτικοί Συντονιστές των Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικού Συντονισμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.)
- δ) ο Προϊστάμενος του Γραφείου Μειονοτικής Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Διεύθυνσης Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης
- ε) οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου
- στ) οι Προϊστάμενοι των Κέντρων Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.)
- ζ) οι Προϊστάμενοι των Κέντρων Εκπαίδευσης για την Αειφορία (Κ.Ε.Α.)
- η) οι Προϊστάμενοι των Τμημάτων Εκπαιδευτικών Θεμάτων των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης
- θ) οι Διευθυντές ή οι Προϊστάμενοι των σχολικών μονάδων και των Εργαστηριακών Κέντρων (Ε.Κ.)
- ι) οι υποδιευθυντές των σχολικών μονάδων και των Εργαστηριακών Κέντρων (Ε.Κ.).

Στο Κεφάλαιο Γ', του ίδιου νόμου, καθορίζεται η επιλογή στελεχών εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, στα άρθρα 21 έως 36 αναφέρεται αναλυτικά όλη η διαδικασία επιλογής και τοποθέτησης των στελεχών της δημόσιας εκπαίδευσης (πίνακες επιλογής, προϋποθέσεις, κριτήρια, αποτίμηση κριτηρίων, αρμόδια όργανα και διαδικασία επιλογής, συμβούλια επιλογής, χρόνος και διαδικασία υποβολής αιτήσεων, κατάρτιση αξιολογικών πινάκων, τοποθέτηση, θητεία, απαλλαγή).

Σύμφωνα με το άρθρο 21 του Ν.4547/2018 για την πλήρωση διθέσιων και τριθέσιων νηπιαγωγείων επιλέγονται εκπαιδευτικοί με βάση αξιολογικούς πίνακες επιλογής και προτάσεις, οι οποίοι ισχύουν από την κύρωσή τους έως την 31^η Ιουλίου του τρίτου έτους που ακολουθεί. Αυτοί οι πίνακες κυρώνονται από τους οικείους Περιφερειακούς Διευθυντές Εκπαίδευσης.

Στο άρθρο 19 ορίζεται, πλέον, επίδομα προϊσταμένου νηπιαγωγείου εκατόν πενήντα ευρώ.

Ακόμη, στο άρθρο 49, ορίζεται ότι ο διευθυντής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ύστερα από εισήγηση του περιφερειακού υπηρεσιακού συμβουλίου, σε περίπτωση που δεν υπάρχει προϊστάμενος νηπιαγωγείου, εκδίδει απόφαση με την οποία ανατίθεται η προσωρινή άσκηση καθηκόντων, μονίμων ή αναπληρωτών, έως τη λήξη του σχολικού για όσους υπηρετούν με οργανική θέση και ως τη λήξη του διδακτικού έτους για αποσπασμένους και αναπληρωτές. Επίσης, στο ίδιο άρθρο ορίζεται το εβδομαδιαίο υποχρεωτικό διδακτικό ωράριο των διευθυντών, υποδιευθυντών και εκπαιδευτικών των δημοτικών σχολείων. Το διδακτικό ωράριο όσων υπηρετούν στα νηπιαγωγεία διαμορφώνεται σύμφωνα με την υπ.αρίθμ. 127187/Ε1/2016 – ΦΕΚ 2524/Β/16-08-2016 Υπουργική Απόφαση, ως εξής:

1. Διευθυντές/ντριες 4/θέσιων και 5/θέσιων νηπιαγωγείων, ώρες 20.
2. Διευθυντές/ντριες 6/θέσιων νηπιαγωγείων, ώρες 12.
3. Εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε 1/θέσια, 2/θέσια και 3/θέσια νηπιαγωγεία, ανεξάρτητα από το βαθμό και τον χρόνο υπηρεσίας τους, ώρες 25.
4. Εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε 4/θέσια και άνω νηπιαγωγεία:
 - I) ώρες 24, αν έχουν μέχρι 10 χρόνια υπηρεσίας
 - II) ώρες 23, αν έχουν από 10 μέχρι 15 χρόνια υπηρεσίας
 - III) ώρες 22, αν έχουν από 15 μέχρι 20 χρόνια υπηρεσίας και
 - IV) ώρες 21, αν έχουν πάνω από 20 χρόνια υπηρεσίας.

Αναφορικά με τις διαδικασίες επιλογής προϊσταμένων, η δομή των κριτηρίων έχει ως εξής: α) επιστημονική συγκρότηση, με 17 μονάδες κατ' ανώτατο όριο, β) διοικητική και διδακτική εμπειρία, με 14 μονάδες κατ' ανώτατο όριο και γ) προσωπικότητα και γενική συγκρότηση, με 14 μονάδες κατ' ανώτατο όριο. Το κριτήριο γ (προσωπικότητα και γενική συγκρότηση) αποτιμάται και πάλι με προσωπική συνέντευξη των υποψηφίων ενώπιον του συμβουλίου. Αναφορικά με τη θητεία (άρθρο 30), η επιλογή και τοποθέτηση των προϊσταμένων θα ισχύει και πάλι για τρία χρόνια (έως την 31/07 του τρίτου έτους που ακολουθεί την επιλογή και τοποθέτησή τους), δεν θα επιτρέπεται όμως η επιλογή για τρίτη διαδοχική θητεία μίας προϊσταμένης στην ίδια σχολική μονάδα.

Σύμφωνα με τον Ανδρέου (2001) στελέχη της εκπαίδευσης είναι όσοι κατέχουν διοικητική, πειθαρχική, εποπτική και καθοδηγητική θέση στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Οι νηπιαγωγοί οι οποίοι τελούν χρέη προϊσταμένου είναι στελέχη της εκπαίδευσης και ως εκ τούτου οφείλουν να εφαρμόζουν την εκπαιδευτική διοίκηση.

Σύμφωνα με την Μπρίνια (2008) στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, τα διοικητικά στελέχη ασκούν διοίκηση και είναι υποχρεωμένα να εκτελέσουν συγκεκριμένες λειτουργίες αφού ασχολούνται με τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη στελέχωση, τη διεύθυνση και τον έλεγχο.

2.2 Το ισχύον νομικό πλαίσιο για τον ορισμό διευθυντών δημοτικών σχολείων

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι ένα μονομελές διοικητικό όργανο, το οποίο στη διάρθρωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, αποτελεί κατώτερο διοικητικό στέλεχος. Η τοποθέτηση των διευθυντών στις σχολικές μονάδες, γίνεται έπειτα από εκούσια πρωτοβουλία να συμμετέχουν στη διαδικασία ορισμού διευθυντών. Ισχύει η νομική αρχή του «*primus inter pares*», όπου η επιλογή διευθυντών είναι οικειοθελής, γίνεται μεταξύ ομοίων και έχει ορισμένη χρονική ισχύ. Η συγκεκριμένη αρχή διέπει, κατά κάποιον τρόπο, τη συμπεριφορά αλλά και την ηθική υπόσταση του ρόλου που διαδραματίζει ο διευθυντής (Αργυροπούλου, 2018).

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει και σε προηγούμενο υποκεφάλαιο (1.3) τα γενικά καθήκοντα, οι αρμοδιότητες και η διαδικασία επιλογής και τοποθέτησής τους ορίζονται από την κείμενη νομοθεσία (Ν.1566/1985, Φ.Ε.Κ. 1340/2002, Ν.4547/2018, Φ.Ε.Κ. Β 4412/2018).

Η πιο πρόσφατη επιλογή διευθυντών δημοτικών σχολείων (2017) πραγματοποιήθηκε με βάση τις διατάξεις του άρθρου 11 του Ν.1566/1985, το άρθρο 17 της Υ.Α. Φ.353.1./324/105657/Δ1/8-10-2002, τον Ν. 3848/2010 όπως τροποποιήθηκε από τον Ν.4327/2015, ο οποίος τροποποιήθηκε, συμπληρώθηκε και αντικαταστάθηκε με τις διατάξεις του άρθρου 46 του Ν. 4351/2015 όπως τροποποιήθηκε, συμπληρώθηκε και αντικαταστάθηκε με τις διατάξεις του άρθρου 1 του ν. 4473/2017 καθώς και με τις πρόσφατες Υπουργικές Αποφάσεις και εγκυκλίους

(Φ.361.22/21/90780/Δ3/31-05-2017, Φ.361.22/23/91322/Δ3/31-05-2017, Φ.361.22/27/96038/Δ3/08-06-2017, Φ.361.22/28/96968/Δ3/09-06-2017, Φ.361.22/29/99136/Δ3/13-06-2017, Φ.361.22/43/113620/Ε3/5-7-2017, Φ.361.22/45/123511/Δ3/19-07-2017, Φ.361.22/63/133921/Ε3/07-08-2017 και Φ.361.22/71/144130/Ε3/01-09-2017) του ΥΠ.Π.Ε.Θ.

Η επιλογή διευθυντών δημοτικών σχολείων έγινε βάσει υποβολής αίτησης υποψηφιότητας, η οποία συνοδεύεται από δικαιολογητικά (βιογραφικό σημείωμα, αντίγραφα τίτλων σπουδών, αποδεικτικά γνώσης ξένων γλωσσών/Τ.Π.Ε., βεβαιώσεις προσόντων που έχουν συμβάλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη). Στη συνέχεια, οι υποψήφιοι κλήθηκαν σε συνέντευξη ενώπιον του Π.Υ.Σ.Π.Ε., η οποία ηχογραφούνταν. Ο τελικός ενιαίος αξιολογικός πίνακας των υποψηφίων περιελάμβανε το άθροισμα της μοριοδότησης της επιστημονικής-παιδαγωγικής συγκρότησης και κατάρτισης, της υπηρεσιακής κατάστασης διοικητικής και καθοδηγητικής εμπειρίας καθώς και τη μοριοδότηση από τη συνέντευξη.

Όσον αφορά στους προϊσταμένους διθέσιων και τριθέσιων δημοτικών σχολείων, η επιλογή τους έγινε βάσει υποβολής αίτησης υποψηφιότητας και με προϋπόθεση την οκταετή τουλάχιστον διδακτική υπηρεσία (έγιναν δεκτοί και υποψήφιοι με μικρότερο χρόνο υπηρεσίας) από τα οικεία περιφερειακά υπηρεσιακά συμβούλια πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Π.Υ.Σ.Π.Ε.). Ως κριτήρια επιλογής των προϊσταμένων δημοτικών σχολείων ορίστηκαν η προσωπικότητα και η γενική συγκρότηση του υποψηφίου, η ικανότητα του υποψηφίου να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, να επιλύει προβλήματα (διδασκτικά, διοικητικά, οργανωτικά, λειτουργικά κ.λπ.), να δημιουργεί κατάλληλο παιδαγωγικό περιβάλλον και να εμπνέει τους εκπαιδευτικούς κατά την άσκηση των καθηκόντων τους. Επίσης, βασικό κριτήριο ήταν η γνώση του αντικειμένου του προς άσκηση έργου, η οποία συνάγεται από: α) την επιστημονική – παιδαγωγική συγκρότηση του υποψηφίου και κυρίως το επίπεδο των σπουδών και γενικότερα τις σπουδές του, την ύπαρξη σπουδών ή επιμορφώσεων στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης και την πιστοποιημένη γνώση ξένων γλωσσών και Τ.Π.Ε., υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και εφαρμογή καινοτομιών, συμμετοχή σε συμβούλια, επιτροπές ή ομάδες εργασίας, κοινωνική και συνδικαλιστική δράση, συμμετοχή σε όργανα διοίκησης επιστημονικών και εκπαιδευτικών οργανώσεων ή σε όργανα λαϊκής συμμετοχής και επίσημες διακρίσεις και β) την υπηρεσιακή κατάσταση και τη διοικητική εμπειρία, όπως προκύπτει από τη συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία του υποψηφίου αλλά και την προϋπηρεσία σε άσκηση διοικητικού έργου.

Η επιλογή και τοποθέτηση όλων των διευθυντών δημοτικών σχολείων έγινε για τριετή θητεία, η οποία ξεκίνησε με την τοποθέτησή τους και θα λήξει την 31η Ιουλίου του τρίτου έτους που ακολουθεί την επιλογή τους, ήτοι 31/07/2020.

Η πιο πρόσφατη αλλαγή, που αφορά στις διαδικασίες επιλογής διευθυντών, είναι αυτή που προβλέπεται στο Κεφάλαιο Γ' (άρθρα 21 έως 36) του Ν. 4547/2018. Η δομή των κριτηρίων επιλογής είναι η εξής: α) επιστημονική συγκρότηση, με 17 μονάδες κατ' ανώτατο όριο, β) διοικητική και διδακτική εμπειρία, με 14 μονάδες κατ' ανώτατο όριο και γ) προσωπικότητα και γενική συγκρότηση, με 14 μονάδες κατ' ανώτατο όριο. Το κριτήριο γ (προσωπικότητα και γενική συγκρότηση) αποτιμάται και πάλι με προσωπική συνέντευξη των υποψηφίων ενώπιον του συμβουλίου. Αναφορικά με τη θητεία (άρθρο 30), η επιλογή και τοποθέτηση των διευθυντών θα ισχύει και πάλι για τρία χρόνια (έως την 31/07 του τρίτου έτους που ακολουθεί την επιλογή και τοποθέτησή τους), δεν θα επιτρέπεται όμως η επιλογή για τρίτη διαδοχική θητεία ενός διευθυντή στην ίδια θέση.

Αρκετοί ερευνητές, έχουν εστιάσει στη σημαντικότητα της ορθής επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης. Ειδικότερα, οι Μπουραντάς & Παπαλεξανδρή (2003), σημειώνουν την κρισιμότητα της διαδικασίας, μιας και ενδεχόμενες λανθασμένες επιλογές θα μπορούσαν να φέρουν αρνητικές συνέπειες τόσο στην οργάνωση όσο και στην καθημερινή λειτουργία της σχολικής μονάδας. Επίσης, ο Σαΐτης (2008^α) αναφέρει ότι μία οργάνωση θα μπορούσε να διαταραχθεί και να υπάρξουν δυσάρεστες συνέπειες γι' αυτήν (αδιαφορία, απουσίες) όταν παραλειφθούν ικανά και έντιμα άτομα και αντί αυτών προωθηθούν ανίκανα και ακατάλληλα άτομα στην ιεραρχία της, λόγω του ότι πλήττεται το ηθικό όσων δεν επιλέχθηκαν. Η Ντάφου (2008) αναδεικνύει ως κριτήριο επιλογής την προσωπική αξία κάθε υποψηφίου και τονίζει την ανάγκη ύπαρξης ενός συστήματος για την επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης το οποίο θα βασίζεται σε διαφανείς διαδικασίες και θα απέχει από κάθε είδους κομματικές και πολιτικές παρεμβάσεις.

Συμπεραίνουμε, ότι η διαδικασία επιλογής και τοποθέτησης διευθυντών και προϊσταμένων στις σχολικές μονάδες αποτελεί μία σημαντική και συνάμα δύσκολη και σύνθετη διαδικασία. Από το 1982, όπου με τον Ν.1304/1982 (Κεφ. Δ', άρθρο 10) καταργήθηκε η μονιμότητα των στελεχών της εκπαίδευσης και θεσμοθετήθηκε η θητεία έως σήμερα (2019), έχουν θεσπιστεί περισσότερα από δεκαπέντε νομοθετικά κείμενα αναφορικά με το σύστημα επιλογής στελεχών της εκπαίδευσης. Προκύπτει, λοιπόν, μία δυσκολία στην Πολιτεία να κατορθώσει να καταλήξει σε ένα σύστημα

επιλογής το οποίο θα έχει διάρκεια στον χρόνο, θα είναι αποδεκτό από την πλειονότητα των εμπλεκόμενων και ταυτόχρονα θα διακρίνεται από αντικειμενικότητα και αξιοπιστία.

2.3 Το διδακτικό έργο των προϊσταμένων νηπιαγωγείων

Σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002 τ.Β', ο διευθυντής της σχολικής μονάδας βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός αλλά και επιστημονικός- παιδαγωγικός υπεύθυνος. Ως εκ τούτου, ο ρόλος της προϊσταμένης ενός νηπιαγωγείου είναι σύνθετος μιας και περιλαμβάνει και το διδακτικό έργο που πρέπει να φέρει σε πέρας.

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) για το νηπιαγωγείο είναι ένα οργανωμένο σύστημα εργασίας, το οποίο παρουσιάζει τι θα πρέπει να μάθουν τα νήπια και θέτει το πλαίσιο μέσα στο οποίο διδάσκονται και μαθαίνουν. Έτσι, ο ρόλος της νηπιαγωγού αποκτά καθοριστική σημασία γιατί η νηπιαγωγός είναι αυτή η οποία βοηθά, συνεργάζεται, διαμεσολαβεί και γενικότερα διευκολύνει την όλη διαδικασία.

Σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. η νηπιαγωγός μέσα σε ένα ασφαλές, φιλικό, ελκυστικό και πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον, δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες ώστε να εξασφαλίσει τα κίνητρα και τις προϋποθέσεις μάθησης για όλα τα νήπια. Φροντίζει οι μαθησιακές εμπειρίες που λαμβάνουν χώρα να έχουν ενδιαφέρον και νόημα και να συντελούνται μέσα σε κλίμα εμπιστοσύνης, ενθάρρυνσης, συνεργασίας, αποδοχής, αγάπης, επιμερισμού της εργασίας και των ρόλων. Προσεγγίζει τη γνώση μέσα από τη συζήτηση, την ανταλλαγή απόψεων, τη διερεύνηση, την παρουσίαση ιδεών και φυσικά το παιχνίδι, το οποίο αποτελεί τον

πυρήνα ολόκληρου του προγράμματος. Κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων, παροτρύνει όλα τα παιδιά να συμμετέχουν με τον δικό τους τρόπο και ρυθμό αξιοποιώντας τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους, ενώ παράλληλα έχει ως στόχο να τις διευρύνει και να τις εμπλουτίσει. Δεν έχει ως αυτοσκοπό την εξασφάλιση σωστών απαντήσεων, αντιθέτως χρησιμοποιεί τα λάθη τους προς όφελος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στηρίζει τα παιδιά τα οποία προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και έχουν διαφορετική γλώσσα και φυσικά προάγει τη διαθεματικότητα. Μέσα από κατάλληλες δραστηριότητες καλλιεργεί δεξιότητες, αξίες, συμπεριφορές και στάσεις. Σε όλα τα προγράμματα στηρίζει τον ρόλο της γλώσσας, αλλά και την τεχνολογία, σε όσα προγράμματα υπάρχει αυτή η δυνατότητα, ενώ παράλληλα εισάγει τους μαθητές στη διαδικασία της αξιολόγησης. Γενικότερα, η νηπιαγωγός φροντίζει να είναι ενήμερη για όλες τις εξελίξεις και να ανανεώνεται, ούτως ώστε να ανταποκρίνεται επιτυχώς στις προκλήσεις που συνεχώς προκύπτουν και χαρακτηρίζουν την εποχή μας.

Στην πιο πρόσφατη έκδοση του Προγράμματος Σπουδών του Νηπιαγωγείου (2014) αποτυπώνονται οι βασικές αρχές για τη μάθηση και τη διδασκαλία στην προσχολική εκπαίδευση, σύμφωνα με τις αλλαγές και τις εξελίξεις που συμβαίνουν σε διάφορα πεδία τόσο σε εθνικό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο. Υπάρχει, λοιπόν, ένα κοινό πλαίσιο για την οργάνωση της μάθησης και της διδασκαλίας που δίνει τη δυνατότητα στις νηπιαγωγούς να οργανώσουν μαθησιακές εμπειρίες οι οποίες θα προέρχονται από τις ιδιαίτερες ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις των παιδιών αλλά και από τις δικές τους ιδέες και στόχους. Προωθεί τις ικανότητες – κλειδιά της επικοινωνίας, της δημιουργικής και κριτικής σκέψης, της προσωπικής ταυτότητας και αυτονομίας και τις κοινωνικές ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη, οι οποίες ορίζονται από την εθνική και ευρωπαϊκή στρατηγική για την παιδεία. Παράλληλα, το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών προωθεί την αναγνώριση και το σεβασμό της διαφορετικότητας αναπτύσσοντας διαφοροποιημένη παιδαγωγική προσέγγιση. Αναφορικά με την αξιολόγηση, αυτή έχει κύριο σκοπό να αποκαλύψει όλα όσα γνωρίζει, κατανοεί, σκέφτεται κι αισθάνεται το παιδί μέσα από τη συλλογή και την επεξεργασία πληροφοριών από τη νηπιαγωγό, τον ίδιο τον μαθητή και την οικογένειά του. Επίσης, μέσα από την έννοια της ένταξης στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών προωθείται η μάθηση και η ανάπτυξη όλων των μαθητών ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητές τους (αναπηρία, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ικανότητες, μητρική γλώσσα).

Στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών για τα Νηπιαγωγεία και στο αντίστοιχο Αναλυτικό Πρόγραμμα προσδιορίζονται πέντε κατευθύνσεις προγραμμάτων σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων: Γλώσσα, Μαθηματικά, Μελέτη Περιβάλλοντος, Δημιουργία – Έκφραση και Πληροφορική. Τα προγράμματα αυτά δεν νοούνται ως διακριτά διδακτικά αντικείμενα, αλλά ως οδηγοί υλοποίησης δραστηριοτήτων.

Σύμφωνα με την Ντολιοπούλου (2003), η προϊσταμένη ως νηπιαγωγός της τάξης αποτελεί σημαντικό παράγοντα και μπορεί να οδηγήσει το νηπιαγωγείο στην επιτυχία. Συγκεκριμένα, συνεργάζεται με τα παιδιά κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας για την οικοδόμηση της γνώσης, ερευνά καθώς πειραματίζεται με υλικά και δραστηριότητες για να προωθήσει τη μάθηση, παρατηρεί με διάφορους τρόπους τα παιδιά για να κατανοήσει την ανάπτυξή τους, να εντοπίσει ενδεχόμενες αδυναμίες και να τα βοηθήσει ανάλογα. Επίσης, διαμεσολαβεί ανάμεσα στα παιδιά, τις οικογένειές τους αλλά και την ευρύτερη κοινωνία.

Καλείται να αποδέχεται και να σέβεται τα νήπια ανεξάρτητα από το κοινωνικό, οικονομικό, πολιτισμικό τους επίπεδο, να αναγνωρίζει τα στάδια ανάπτυξής τους, τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, τις δυνατότητες και τις ιδιαιτερότητες κάθε παιδιού. Να βοηθά στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της φαντασίας τους, να ενθαρρύνει τη συνεργασία, την αλληλοβοήθεια, την αυτοεκτίμηση και την αυτοαντίληψή τους, ώστε να αποκτήσουν ανοχή απέναντι στους άλλους αλλά και θετική αυτοεικόνα. Ακόμη, οφείλει να αποτελεί πρότυπο για τα παιδιά καθώς και να συνεργάζεται με γονείς, συναδέλφους αλλά και όλους τους εμπλεκόμενους φορείς. Οι δραστηριότητες οι οποίες θα επιλέγει θα πρέπει να συμβάλλουν στην ανάπτυξη των παιδιών κι έπειτα να αξιολογεί κατά πόσο πέτυχαν τον στόχο τους. Δημιουργώντας ένα ασφαλές πλαίσιο, λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας, να καταφέρνει να κάνει τα παιδιά να νιώσουν ασφαλή και άνετα, ώστε να εκφράζονται με κάθε τρόπο (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006).

Συνεπώς, οι προϊσταμένες των νηπιαγωγείων καλούνται να ανταπεξέλθουν στο σύνθετο και απαιτητικό, αλλά ταυτόχρονα δημιουργικό, ευχάριστο και καθοριστικό για την ανάπτυξη των νηπίων ρόλο των διδακτικών τους καθηκόντων, παράλληλα με την άσκηση των διοικητικών τους καθηκόντων,

2.4 Το διδακτικό έργο των διευθυντών δημοτικών σχολείων

Ο ρόλος του διευθυντή μίας σχολικής μονάδας, όπως αυτός ορίζεται από το Φ.Ε.Κ. 1340/2002, είναι διοικητικός και ταυτόχρονα επιστημονικός-παιδαγωγικός. Ως εκ τούτου, στο έργο του περιλαμβάνεται και η διδασκαλία διαφόρων γνωστικών αντικειμένων σύμφωνα με το ισχύον πρόγραμμα σπουδών.

Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών του δημοτικού σχολείου είναι διαμορφωμένα σε έξι επίπεδα, όπου κάθε ένα από αυτά αντιστοιχεί σε μία από τις έξι τάξεις του δημοτικού σχολείου. Τα διδακτικά αντικείμενα του Ενιαίου Τύπου Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου, όπως αυτά καθορίζονται στο Π.Δ.79/2017, είναι τα εξής: Θρησκευτικά, Γλώσσα, Μαθηματικά, Ιστορία, Μελέτη Περιβάλλοντος, Γεωγραφία, Φυσικά, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Αισθητική Αγωγή (Εικαστικά-Μουσική-Θεατρική Αγωγή), Φυσική Αγωγή, Αγγλικά, Ευέλικτη Ζώνη, 2^η Ξένη Γλώσσα (Γαλλικά ή Γερμανικά) και Τ.Π.Ε. Στο ίδιο Π.Δ. καθορίζεται επίσης και η κατανομή των διδακτικών ωρών ανά διδακτικό αντικείμενο.

Στο Φ.Ε.Κ. 303B/13-03-2003 και στο Φ.Ε.Κ.304B/13-03-2003 υπάρχουν τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών όλων των μαθημάτων που διδάσκονται στο δημοτικό σχολείο. Αναφορικά με το εβδομαδιαίο υποχρεωτικό ωράριο διδασκαλίας των διευθυντών που υπηρετούν σε δημοτικά σχολεία, στο άρθρο 49 του Ν.4547/2018 προβλέπεται ότι:

- I. Διευθυντές 4θέσιων και 5θέσιων, 18 ώρες
- II. Διευθυντές 6θέσιων έως και 9θέσιων, 10 ώρες
- III. Διευθυντές 10θέσιων και 11θέσιων, 8 ώρες
- IV. Διευθυντές 12θέσιων και άνω, 6 ώρες

Το ωρολόγιο πρόγραμμα των δημοτικών σχολείων (4θέσια και άνω) ορίζεται στο άρθρο 23 του Ν.4559/2018.

Αναφορικά με τα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία (μονοθέσια, διθέσια, τριθέσια), το υποχρεωτικό ωράριο διδασκαλίας των προϊσταμένων που υπηρετούν σε αυτά δεν υπόκειται σε μείωση, όπως των παραπάνω, ενώ αναλυτικά το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα ορίζεται στην Υ.Α. 83939/Δ1/19-05-2017. Επίσης, στην ίδια Υ.Α. αλλά και στην παρ.7 του άρθρου 11 του Π.Δ. 79/2017, προβλέπεται ότι σε περιπτώσεις

αδυναμίας κάλυψης του προγράμματος από εκπαιδευτικούς των αντίστοιχων ειδικοτήτων η διδασκαλία της Αισθητικής Αγωγής και της Φυσικής Αγωγής δύναται να ανατεθεί σε εκπαιδευτικούς του κλάδου Π.Ε.70, καθώς και η διδασκαλία των Τ.Π.Ε. σε εκπαιδευτικούς του κλάδου Π.Ε.70, οι οποίοι είναι κάτοχοι πιστοποίησης Τ.Π.Ε. Β' Επιπέδου.

2.5 Το διοικητικό έργο των προϊσταμένων νηπιαγωγείων

Οι νηπιαγωγοί, οι οποίες τελούν και χρέη προϊσταμένης φέρουν μεγάλη ευθύνη, ακόμη κι αν υπηρετούν σε μια μικρής λειτουργικότητας σχολικές μονάδες. Ιεραρχικά, βρίσκονται ανάμεσα στα ανώτερα στελέχη της εκπαίδευσης και τους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς, ενώ πέρα από τα εκπαιδευτικά - διδακτικά τους καθήκοντα οφείλουν να διεκπεραιώνουν και τις διοικητικές, διαχειριστικές και οικονομικές απαιτήσεις της μονάδας τους.

Τα νηπιαγωγεία, όπως και οι υπόλοιπες σχολικές μονάδες κάθε βαθμίδας, αποτελούνται από μονομελή και συλλογικά όργανα διοίκησης. Η προϊσταμένη του νηπιαγωγείου θεωρείται το μονομελές συλλογικό όργανο και ο σύλλογος διδασκόντων το συλλογικό.

Η Υπουργική Απόφαση Φ.353.1/324/105657/Δ1/08.10.2002 - Φ.Ε.Κ. 1340/2002 τ.Β' ορίζει τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες των διευθυντών και των προϊσταμένων των σχολείων. Στα άρθρα 27 έως 32 καθορίζονται το έργο και τα γενικά καθήκοντα των διευθυντών/προϊσταμένων, τα οποία περιλαμβάνουν την καθοδήγηση της σχολικής κοινότητας και των εκπαιδευτικών, τη διατήρηση και ενίσχυση θετικού κλίματος, καθώς επίσης και τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητές τους σε σχέση με: το σύλλογο διδασκόντων, τα ανώτερα διοικητικά στελέχη, τους μαθητές, τους γονείς, τα όργανα λαϊκής συμμετοχής και τους υπόλοιπους συντελεστές της εκπαίδευσης.

Η προϊσταμένη του νηπιαγωγείου είναι υπεύθυνη για τις εγγραφές και τις μετεγγραφές των νηπίων, όπως ορίζεται αντίστοιχα στο άρθρο 6 και στο άρθρο 8 του Π.Δ.79/2017.

Μία ακόμη αρμοδιότητα των προϊσταμένων νηπιαγωγείων αφορά στον προγραμματισμό και την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου, η οποία καθορίζεται στο άρθρο 10 του Π.Δ. 79/2017 και στο άρθρο 47 του Ν.4547/2018. Στην αρχή της σχολικής χρονιάς ο σύλλογος διδασκόντων προγραμματίζει το εκπαιδευτικό έργο, το οποίο συζητά, ανασχεδιάζει ή/και διορθώνει σε τακτικές συνεδριάσεις που γίνονται κατά τη διάρκεια της χρονιάς, ενώ στο τέλος προβαίνει σε αποτίμηση της υλοποίησης του προγραμματισμού και συντάσσει σχετική έκθεση την οποία υποβάλλει στο οικείο ΠΕ.Κ.Ε.Σ.

Το Εβδομαδιαίο Ωρολόγιο Πρόγραμμα Διδασκαλίας, συντάσσεται σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις από την προϊσταμένη του νηπιαγωγείου σε συνεργασία με τον σύλλογο διδασκόντων και τον Σχολικό Σύμβουλο³, κατά το πρώτο δεκαήμερο του Σεπτεμβρίου. Η σύνταξή του συνιστά ευθύνη της προϊσταμένης και υλοποιείται με βάση το ισχύον θεσμικό πλαίσιο. Επίσης, σε μηνιαία βάση και εντός του πρώτου πενήτημερου, με ευθύνη της προϊσταμένης συντάσσεται και αποστέλλεται στην οικεία Διεύθυνση αναλυτική κατάσταση των μαθητών που φοιτούν στο Τμήμα Πρόωρης Υποδοχής και στο Ολοήμερο Πρόγραμμα. Αυτή η κατάσταση κοινοποιείται και στον οικείο Σχολικό Σύμβουλο (άρθρο 11, Π.Δ.79/2017).

Στο άρθρο 13 του Π.Δ.79/2017 αναφέρεται η ευθύνη καταγραφής απουσιών των μαθητών και καταχώρισης στο πληροφοριακό σύστημα και στην υπ.αριθμ. 149084/ΓΔ4/8-9-2017 Εγκύκλιο του ΥΠ.Π.Ε.Θ. αναφέρεται η υποχρέωση του διευθυντή/προϊσταμένης για την καταχώριση των απουσιών στο πληροφοριακό σύστημα «myschool». Επίσης, στο «myschool» η προϊσταμένη της σχολικής μονάδας έχει υποχρέωση για την άμεση και ακριβή καταχώριση στοιχείων βάση των οποίων προγραμματίζονται οι διοικητικές ενέργειες της εκπαίδευσης. Ακόμη, έχει την ευθύνη για την καταγραφή, εισαγωγή, επιβεβαίωση και οριστικοποίηση των στοιχείων λειτουργίας της σχολικής μονάδας (π.χ. τμήματα, αριθμός μαθητών ανά τάξη, Εβδομαδιαίο Ωρολόγιο Πρόγραμμα Μαθημάτων κ.ά.). Επίσης, στην ίδια εγκύκλιο, ορίζεται ότι από την έναρξη του τρέχοντος σχολικού έτους, δηλαδή 2017-18, το Βιβλίο Υλικού και το Βιβλίο Βιβλιοθήκης Σχολικής Μονάδας τηρούνται μόνο

³ ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου με τον νόμο Ν4547/2018 αντικαταστάθηκε από τον θεσμό του Συντονιστή Εκπαίδευσης

ηλεκτρονικά μέσω του συστήματος «myschool». Στα βιβλία αυτά στην έντυπη τους μορφή δεν γίνονται άλλες εγγραφές και τίθενται στο αρχείο.

Επίσης, στο άρθρο 14 ορίζεται ότι με πρωτοβουλία και ευθύνη της προϊσταμένης, πραγματοποιούνται υποχρεωτικά ανά τρίμηνο ή όποτε κρίνεται αναγκαίο από τον Σύλλογο Διδασκόντων παιδαγωγικές συναντήσεις σχετικά με θέματα αγωγής και προόδου των μαθητών. Τακτικές συνεδριάσεις (πριν την έναρξη των μαθημάτων, στο τέλος κάθε τριμήνου, μετά τη λήξη των μαθημάτων) αλλά και έκτακτες (έπειτα από πρόσκληση της προϊσταμένης ή του συλλόγου διδασκόντων) πραγματοποιούνται κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς από τον σύλλογο διδασκόντων ή το Σχολικό Συμβούλιο, όπως ορίζεται στο άρθρο 15 του Π.Δ.79/2017.

Η προϊσταμένη του νηπιαγωγείου, σύμφωνα με το άρθρο 20 του Π.Δ.79/2017, έχει, επίσης, την ευθύνη για την τήρηση των υπηρεσιακών βιβλίων (Βιβλίο Μητρώου Μαθητών, Ημερολόγιο Σχολικής Ζωής, Κοινό Πρωτόκολλο Αλληλογραφίας, Εμπιστευτικό Πρωτόκολλο Αλληλογραφίας, Βιβλίο Πράξεων Συλλόγου Διδασκόντων, Βιβλίο Πράξεων Προϊσταμένης, Βιβλίο Πράξεων Σχολικού Συμβουλίου) και υπηρεσιακών εντύπων (Πιστοποιητικό Φοίτησης, Βεβαίωση Φοίτησης, Αποδεικτικό Μετεγγραφής, Κάρτα Μετακινούμενου Μαθητή, Αίτηση-Υπεύθυνη Δήλωση γονέων/κηδεμόνων για εγγραφή στο νηπιαγωγείο).

Σύμφωνα με τον Bush (2003) η διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών είναι: *«η διαδικασία συντονισμού των πόρων (ανθρώπινων, υλικών και τεχνικών) για την παροχή εκπαίδευσης με αποτελεσματικό τρόπο»*. Αναλυτικότερα, ο Κατσαρός (2008: 16) ορίζει τη διοίκηση στο χώρο της εκπαίδευσης ως την: *«εξειδικευμένη ανθρώπινη δραστηριότητα που αναπτύσσεται στο πλαίσιο των πάσης φύσεως εκπαιδευτικών οργανισμών ή του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του και επιδιώκει την πραγματοποίηση, στον καλύτερο δυνατό βαθμό, των σκοπών της εκπαίδευσης με την αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων-ανθρώπινων και υλικών- μέσα από λειτουργίες, όπως είναι ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση, ο συντονισμός και ο έλεγχος»*.

Βέβαια, στη σύγχρονη εποχή η οποία χαρακτηρίζεται από προκλήσεις τα στελέχη της εκπαίδευσης προκειμένου να καταστούν ικανά για να αντιμετωπίσουν αυτές τις προκλήσεις θα πρέπει πέρα από τις γνώσεις νομοθεσίας να διαθέτουν και ηγετικές ικανότητες για τη διοίκηση της σχολικής μονάδας (Αργυροπούλου, 2010).

Στον διεθνή χώρο, έχει εκδηλωθεί ενδιαφέρον για την ηγεσία στις σχολικές μονάδες προσχολικής εκπαίδευσης και υπάρχουν έρευνες, οι οποίες αναφέρονται

στην προσωπικότητα των στελεχών προσχολικής εκπαίδευσης αλλά και γενικότερα στις τάξεις που επικρατούν σ' αυτό τον χώρο και τις δυσκολίες που υπάρχουν (Shakeshaft, 1995 · Kagan & Bowman, 1997).

Έτσι, σύμφωνα με την έρευνα της Rodd (1996) τα χαρακτηριστικά που διαθέτει η διευθύντρια μιας σχολικής μονάδας είναι:

- ευγένεια, υπομονή, προσήνεια, καλλιέργεια
- ο προσανατολισμός στο στόχο της
- η αυτοπεποίθηση και η εμπιστοσύνη που εμπνέει
- καθοδηγεί τα νήπια και το διδακτικό προσωπικό
- ενεργεί με επαγγελματισμό
- διαθέτει επικοινωνιακές ικανότητες, πολύπλευρη προσωπικότητα
- ικανοποιεί τις ανάγκες των άλλων
- αναλαμβάνει ευθύνες
- έχει όραμα

Στη χώρα μας, μιας και υπάρχουν λίγες παρεμφερείς έρευνες, δεν είναι εφικτό να κάνουμε συγκρίσεις, να αποδεχτούμε ή να απορρίψουμε αυτά τα συμπεράσματα.

Όσον αφορά, στη σύνθεση του εκπαιδευτικού μας συστήματος αυτή χαρακτηρίζεται ως πολύπλοκη, αφού αποτελείται από πολλές δομές. Παράλληλα, λόγω του συγκεντρωτικού του χαρακτήρα το εκπαιδευτικό μας σύστημα παρουσιάζει γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά. Η δομή του είναι ιεραρχική, ενώ σχηματικά παρουσιάζεται ως πυραμίδα. Στη βάση αυτής της πυραμίδας βρίσκονται οι Διευθυντές και Προϊστάμενοι/μένες όλων των σχολικών μονάδων, ενδιάμεσα βρίσκονται οι Διευθυντές Εκπαίδευσης, έπειτα οι Περιφερειακοί Διευθυντές και στην κορυφή ο Υπουργός Παιδείας. Η διοικητική υπευθυνότητα βρίσκεται, κυρίως, στην κορυφή της πυραμίδας (στον Υπουργό) ενώ όσο προχωρούμε προς τη βάση αυξάνονται οι εκτελεστικές αρμοδιότητες (από Διευθυντές και Προϊστάμενους/μένες), με αποτέλεσμα αυτή η (σχηματικά) αντεστραμμένη πυραμίδα να είναι ασταθής (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Ενώ, λοιπόν, είναι αναμφισβήτητα σημαντικός ο ρόλος που επιτελεί η προϊσταμένη του νηπιαγωγείου, λόγω της εκπαιδευτικής ιεραρχίας που υπάρχει είναι υποχρεωμένη να εκτελεί τις οδηγίες των ανωτέρων της. Συνεπώς, η αδυναμία λήψης αποφάσεων και ανάληψης πρωτοβουλιών έχει ως αποτέλεσμα τον περιορισμό της αποτελεσματικότητάς της κατά την άσκηση των διοικητικών της καθηκόντων.

2.6 Το διοικητικό έργο των διευθυντών δημοτικών σχολείων

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι διοικητικός και παιδαγωγικός.

Τα δημοτικά σχολεία αποτελούνται από μονομελή και συλλογικά όργανα διοίκησης. Ο διευθυντής του σχολείου θεωρείται το μονομελές συλλογικό όργανο και ο σύλλογος διδασκόντων το συλλογικό.

Η Υπουργική Απόφαση Φ.353.1/324/105657/Δ1/08.10.2002 - Φ.Ε.Κ. 1340/2002 τ.Β΄ ορίζει τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες των διευθυντών (και προϊσταμένων ολιγοθέσιων) σχολείων. Στα άρθρα 27 έως 32 καθορίζονται το έργο και τα γενικά καθήκοντα των διευθυντών/προϊσταμένων, τα οποία περιλαμβάνουν την καθοδήγηση της σχολικής κοινότητας και των εκπαιδευτικών, τη διατήρηση και ενίσχυση θετικού κλίματος, καθώς επίσης και τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητές τους σε σχέση με: το σύλλογο διδασκόντων, τα ανώτερα διοικητικά στελέχη, τους μαθητές, τους γονείς, τα όργανα λαϊκής συμμετοχής και τους υπόλοιπους συντελεστές της εκπαίδευσης.

Ο διευθυντής του δημοτικού σχολείου είναι υπεύθυνος για τις εγγραφές και τις μετεγγραφές των μαθητών, όπως ορίζεται αντίστοιχα στο άρθρο 7 και στο άρθρο 8 του Π.Δ.79/2017. Επίσης, στο άρθρο 9 ορίζονται οι προϋποθέσεις και η διαδικασία κατατακτήριων, προαγωγικών και απολυτήριων εξετάσεων.

Μία ακόμη αρμοδιότητα των διευθυντών δημοτικών σχολείων αφορά στον προγραμματισμό και την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου, η οποία καθορίζεται στο άρθρο 10 του Π.Δ. 79/2017 και στο άρθρο 47 του Ν.4547/2018. Στην αρχή της σχολικής χρονιάς ο σύλλογος διδασκόντων προγραμματίζει το εκπαιδευτικό έργο, το οποίο συζητά, ανασχεδιάζει ή/και διορθώνει σε τακτικές συνεδριάσεις που γίνονται κατά τη διάρκεια της χρονιάς, ενώ στο τέλος προβαίνει σε αποτίμηση της υλοποίησης του προγραμματισμού και συντάσσει σχετική έκθεση την οποία υποβάλλει στο οικείο Π.Ε.Κ.Ε.Σ.

Το Εβδομαδιαίο Ωρολόγιο Πρόγραμμα Διδασκαλίας, συντάσσεται σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις από τον διευθυντή του σχολείου σε συνεργασία με τον σύλλογο διδασκόντων και τον Σχολικό Σύμβουλο, κατά το πρώτο δεκαήμερο του Σεπτεμβρίου. Η σύνταξή του συνιστά ευθύνη του διευθυντή και υλοποιείται με βάση

το ισχύον θεσμικό πλαίσιο. Επίσης, σε μηνιαία βάση και εντός του πρώτου πενήτημερου, με ευθύνη του διευθυντή συντάσσεται και αποστέλλεται στην οικεία Διεύθυνση αναλυτική κατάσταση των μαθητών που φοιτούν στο Τμήμα Πρόωρης Υποδοχής και στο Ολοήμερο Πρόγραμμα. Αυτή η κατάσταση κοινοποιείται και στον οικείο Σχολικό Σύμβουλο (άρθρο 11, Π.Δ.79/2017).

Επίσης, σύμφωνα με το άρθρο 12, με απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων και ύστερα από πρόταση του διευθυντή καταρτίζεται το πρόγραμμα των εφημεριών (επιτήρηση μαθητών κατά τη διάρκεια προσέλευσης/ αποχώρησης/ διαλειμμάτων/ σίτισης στο ολοήμερο πρόγραμμα, μέριμνα για την προστασία και τη σωματική ακεραιότητα και ό,τι σχετίζεται με την υγιεινή και την ασφάλεια των μαθητών). Το πρόγραμμα εφημεριών υποβάλλεται στον Σχολικό Σύμβουλο εντός του πρώτου πενήτημερου του Σεπτεμβρίου και αναρτάται στον πίνακα ανακοινώσεων. Ο διευθυντής έχει την εποπτεία της εφημερίας σε όλη τη διάρκεια του διδακτικού έτους, αλλά απαλλάσσεται από την υποχρέωση άσκησης της.

Στο άρθρο 13 του Π.Δ.79/2017 αναφέρεται η ευθύνη καταγραφής απουσιών των μαθητών και καταχώρισης στο πληροφοριακό σύστημα και στην υπ.αριθμ. 149084/ΓΔ4/8-9-2017 Εγκύκλιο του ΥΠ.Π.Ε.Θ. αναφέρεται η υποχρέωση του διευθυντή για την καταχώριση των απουσιών στο πληροφοριακό σύστημα «myschool». Επίσης, στο «myschool» ο διευθυντής της σχολικής μονάδας έχει υποχρέωση για την άμεση και ακριβή καταχώριση στοιχείων βάσει των οποίων προγραμματίζονται οι διοικητικές ενέργειες της εκπαίδευσης. Ακόμη, έχει την ευθύνη για την καταγραφή, εισαγωγή, επιβεβαίωση και οριστικοποίηση των στοιχείων λειτουργίας της σχολικής μονάδας (π.χ. τμήματα, αριθμός μαθητών ανά τάξη, Εβδομαδιαίο Ωρολόγιο Πρόγραμμα Μαθημάτων, αριθμός εκπαιδευτικών που ανήκουν οργανικά κ.ά.). Επίσης, στην ίδια εγκύκλιο, ορίζεται ότι από την έναρξη του τρέχοντος σχολικού έτους, δηλαδή 2017-18, το Βιβλίο Υλικού και το Βιβλίο Βιβλιοθήκης Σχολικής Μονάδας τηρούνται μόνο ηλεκτρονικά μέσω του συστήματος «myschool». Στα βιβλία αυτά στην έντυπη τους μορφή, δεν γίνονται άλλες εγγραφές και τίθενται στο αρχείο.

Επίσης, στο άρθρο 14 ορίζεται ότι με πρωτοβουλία και ευθύνη του διευθυντή, πραγματοποιούνται υποχρεωτικά ανά τρίμηνο ή όποτε κρίνεται αναγκαίο από τον Σύλλογο Διδασκόντων παιδαγωγικές συναντήσεις σχετικά με θέματα αγωγής και προόδου των μαθητών. Τακτικές συνεδριάσεις (πριν την έναρξη των μαθημάτων, στο τέλος κάθε τριμήνου, μετά τη λήξη των μαθημάτων) αλλά και έκτακτες (έπειτα από

πρόσκληση του διευθυντή ή του συλλόγου διδασκόντων) πραγματοποιούνται κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς από τον σύλλογο διδασκόντων ή το Σχολικό Συμβούλιο, όπως ορίζεται στο άρθρο 15 του Π.Δ.79/2017.

Ο διευθυντής, σύμφωνα με το άρθρο 20 του Π.Δ. 79/2017, έχει, επίσης, την ευθύνη για την τήρηση των υπηρεσιακών βιβλίων (Βιβλίο Μητρώου και Προόδου Μαθητών, Βιβλίο Πιστοποιητικών Σπουδής, Ημερολόγιο Σχολικής Ζωής, Κοινό Πρωτόκολλο Αλληλογραφίας, Εμπιστευτικό Πρωτόκολλο Αλληλογραφίας, Βιβλίο Πράξεων Συλλόγου Διδασκόντων, Βιβλίο Πράξεων Διευθυντή, Βιβλίο Πράξεων Σχολικού Συμβουλίου) και υπηρεσιακών εντύπων (Πιστοποιητικό Σπουδών, Αποδεικτικό Μετεγγραφής, Τίτλος Προόδου, Τίτλος Σπουδών, Βεβαίωση φοίτησης, Βεβαίωση φοίτησης αλλοδαπού σε ελληνικό σχολείο για την απόκτηση ελληνικής ιθαγένειας, Κάρτα Μετακινούμενου Μαθητή, Έντυπα που αφορούν την πρόοδο του μαθητή, Αίτηση-Υπεύθυνη Δήλωση γονέων/κηδεμόνων για εγγραφή στην Α΄ Τάξη).

Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2008^β), η συμβολή του διευθυντή στην αποδοτική λειτουργία του σχολείου εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο ανταποκρίνεται στον ρόλο του ως:

α) οργανωτής, του χώρου του γραφείου, της σχολικής γραμματείας, του σχολικού αρχείου, της τήρησης και ενημέρωσης των υπηρεσιακών βιβλίων του σχολείου, της λειτουργίας της σχολικής βιβλιοθήκης, της ασφαλούς αποθήκευσης και σωστής συντήρησης του σχολικού εξοπλισμού, της καλής χρήσης και συντήρησης του κτηρίου, του προγραμματισμού του έργου του

β) επόπτης, όντας υπεύθυνος για την καθημερινή δραστηριότητα όλου του προσωπικού της σχολικής μονάδας

γ) εκπαιδευτής, μεριμνώντας για την ανάπτυξη του διδακτικού προσωπικού

δ) συντονιστής, επιτυγχάνοντας την ενοποίηση επιμέρους ενεργειών σε μία ολότητα

ε) εκπαιδευτικός, διδάσκοντας τις ώρες που του αναλογούν σύμφωνα με το Ωρολόγιο Πρόγραμμα

στ) ρυθμιστής λειτουργικών ζητημάτων, όπως σε περίπτωση πρόσθετης απασχόλησης εκπαιδευτικών/ αναπλήρωσης έκτακτης απουσίας εκπαιδευτικού/ συμμετοχή σε απεργία και στάση εργασίας/ εγγραφές και φοίτηση μαθητών/ χορήγηση τίτλων προόδου και σπουδών/ ασφάλεια μαθητών/ λειτουργία συστεγαζόμενων σχολείων

ζ) εκπρόσωπος του σχολείου, έχοντας αμφίδρομη επικοινωνία με φορείς του εξωτερικού περιβάλλοντος του σχολείου (Ο.Τ.Α., πολιτιστικούς συλλόγους, ανώτερα επίπεδα διοίκησης, γονείς μαθητών) συνεργαζόμενος με αυτούς τους φορείς και συμμετέχοντας ως μέλος όπου χρειάζεται, π.χ. Σχολικό Συμβούλιο, Σχολική Επιτροπή, Δημοτική Επιτροπή Παιδείας.

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε, λοιπόν, πόσο σύνθετος και πολυδιάστατος είναι ο ρόλος του διευθυντή ενώ παράλληλα είναι αυτός ο οποίος θα καθορίσει συνολικά την πορεία και την αποτελεσματικότητα ή μη της σχολικής μονάδας.

2.7 Οι υπόλοιπες αρμοδιότητες των διευθυντών/προϊσταμένων

Πέρα από την άσκηση του διοικητικού και παιδαγωγικού τους ρόλου, οι διευθυντές και οι προϊσταμένες των σχολείων, καλούνται να ανταποκριθούν και σε επιπλέον υποχρεώσεις και αρμοδιότητες. Παρόλο που ιεραρχικά βρίσκονται στην κατώτερη διοικητική θέση, ταυτόχρονα είναι ανώτεροι από τους υφιστάμενούς τους εκπαιδευτικούς και αποτελούν τον συνδετικό κρίκο ανάμεσα στις δύο αυτές κατηγορίες. Είναι, λοιπόν, πολύ σημαντικός και ο ρόλος τους ως προς την επικοινωνία ανάμεσα στα ανώτερα διοικητικά στελέχη και στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς.

Έτσι για παράδειγμα, η αντιμετώπιση διαφόρων συγκρούσεων που προκύπτουν ανάμεσα στα μέλη της σχολικής μονάδας είναι μία ακόμη αρμοδιότητα την οποία ο διευθυντής/ η προϊσταμένη οφείλει να αντιμετωπίσει. Σ' αυτές τις περιπτώσεις ερευνά ολοκληρωμένα την περίπτωση ώστε να οδηγηθεί στα αίτια, τα οποία προκάλεσαν αυτή τη σύγκρουση. Στη συνέχεια αναζητά τον πιο κατάλληλο τρόπο αντιμετώπισής της με σκοπό να λυθεί το όποιο πρόβλημα υπάρχει και επιτευχθεί ισορροπία (Σαΐτης, 2008^β). Σύμφωνα και με την Ταρατόρη - Τσαλκατίδου (2013), ο διευθυντής του σχολείου είναι αυτός, ο οποίος σε περίπτωση διαφωνιών στο σύλλογο διδασκόντων, οφείλει να προωθήσει την επικοινωνία και τη συνεργασία

ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με σκοπό την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας. Επίσης, ο ρόλος του εκπαιδευτικού επεκτείνεται και στη σχέση που δημιουργείται με τους γονείς των μαθητών και με τους φορείς της τοπικής κοινωνίας (Οικονομίδης, 2011).

Επιπρόσθετα, κατά την άσκηση των καθηκόντων του ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας καλείται να αναλάβει και την οικονομική διαχείριση αυτής. Συνεπώς, γνώσεις στα οικονομικά και τη λογιστική συνιστούν ένα επιπλέον προσόν το οποίο θα πρέπει να διαθέτουν όσοι αναλαμβάνουν θέση ευθύνης (Στραβάκου, 2003).

Στις ευθύνες ενός διευθυντή, αναφορικά με πρακτικής φύσης θέματα, συγκαταλέγεται και η μέριμνα σχετικά με την ασφαλή αποθήκευση και τη σωστή συντήρηση του σχολικού εξοπλισμού (έπιπλα, γραφική ύλη, οπτικοακουστικά μέσα), αλλά και της σωστής χρήσης και συντήρησης των σχολικών κτηρίων (Σαΐτης, 2008^β).

3. Η επιμόρφωση των διευθυντών και προϊσταμένων

3.1 Η επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα

Η επίσημη εφαρμογή επιμόρφωσης εκπαιδευτικών εμφανίστηκε στη χώρα μας στις αρχές του 20^{ου} αιώνα με έντονη την επιρροή της πολιτικής και ιδεολογικής κατάστασης. Όλα τα επιμορφωτικά προγράμματα υλοποιούνταν υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, σε συνάρτηση πάντα με τα πολιτικά δεδομένα της εκάστοτε εποχής.

Από τη σύσταση του νέου ελληνικού κράτους έως το 1880 περίπου, η επιμόρφωση πραγματοποιούνταν με την αλληλοδιδασκτική μέθοδο. Από το 1884 έως

το 1921 η επιμόρφωση γινόταν κυρίως μέσω εγκυκλίου του επιθεωρητή. Το 1922 θεσπίστηκε η διετής μετεκπαίδευση των δασκάλων στο Πανεπιστήμιο της Αθήνας, με τον Ν.2875/1922 και ως το 1963 η επιμόρφωση πραγματοποιούνταν από τη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών (Ανδρέου, 1982).

Οι Σακκούλης, Ασημάκη, Βεργίδης (2017) στο άρθρο τους, διακρίνουν την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των δασκάλων σε τέσσερις περιόδους:

α) 1880-1977: η περίοδος των Διδασκαλείων

Τη δεκαετία του 1880 η αλληλοδιδασκτική μέθοδος, η πρώτη οργανωμένη προσπάθεια επιμόρφωσης δίνει τη θέση της στη συνδιδασκτική. Το 1922 το Πανεπιστήμιο Αθηνών αναλαμβάνει τη διετή μετεκπαίδευση δασκάλων, οι οποίοι προορίζονταν για ανώτερα στελέχη της εκπαίδευσης. Το 1964 με την ίδρυση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου η μετεκπαίδευση εντάσσεται στις αρμοδιότητές του αν και λίγο αργότερα, το 1967, καταργείται και ιδρύεται το «Εν Αθήναις Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαιδεύσεως». Το 1972 μετονομάστηκε σε «Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης» και μ' αυτή τη μορφή λειτούργησε ως το 1996. Από το 1973 γίνονταν δεκτοί και νηπιαγωγοί (Π.Δ.54/1973). Με τον Ν.2327/95 ιδρύθηκαν νέα Διδασκαλεία, με διαφορετική οργάνωση, τα οποία υπάγονταν στα Παιδαγωγικά Τμήματα των Πανεπιστημίων και λειτούργησαν ως το 2012 όπου ανεστάλη η λειτουργία τους. Μέχρι το 1995 το Μαράσλειο Διδασκαλείο λειτούργησε ως ο μοναδικός φορέας μετεκπαίδευσης δασκάλων και νηπιαγωγών στη Γενική αλλά και στην Ειδική Αγωγή.

Ως τη δεκαετία του 1970, η επιμόρφωση αποκτά άλλο χαρακτήρα. Έτσι, ενώ το Διδασκαλείο επρόκειτο να εκσυγχρονίσει το εκπαιδευτικό σύστημα και να καλύψει τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, λόγω του περιορισμένου αριθμού εκπαιδευτικών στους οποίους απευθυνόταν, του συγκεντρωτικού χαρακτήρα του και της ιδεολογικής λειτουργίας του, αυτή η επιμορφωτική περίοδος δύσκολα μπορεί να ενταχθεί στη συνεχόμενη επιμορφωτική ιστορία της χώρας μας.

β) 1977-1992: η περίοδος των Σχολών Επιμόρφωσης

Αρχικά, το 1977, ιδρύθηκαν οι δύο πρώτες Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Λ.Μ.Ε.), οι οποίες απευθύνονταν στους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Λίγο αργότερα, το 1979, ιδρύθηκαν και δύο Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Λ.Δ.Ε.). Στα μεγάλα αστικά

κέντρα της χώρας, έως το 1983, είχε δημιουργηθεί ένα δίκτυο τέτοιων σχολών που αποτελούνταν από οκτώ Σ.Ε.Λ.Μ.Ε. και δέκα Σ.Ε.Λ.Δ.Ε. Αρχικά η εισαγωγή γινόταν με εξετάσεις, ενώ αργότερα με κλήρωση. Η διάρκεια της επιμόρφωσης ήταν μονοετής και κατά την αποφοίτησή τους οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν σε εξετάσεις. Ως το 1992 που λειτούργησαν, αποφοίτησαν περίπου 15.000 εκπαιδευτικοί και των δύο βαθμίδων, εκ των οποίων οι 5.000 περίπου ήταν δάσκαλοι (Βεργίδης, 2012).

Οι Σ.Ε.Λ.Δ.Ε. λειτουργούσαν παράλληλα με το Μαράσλειο Διδασκαλείο χωρίς να επηρεάζει το ένα τη λειτουργία του άλλου. Αυτό, όμως, είχε ως αποτέλεσμα να δημιουργηθεί ένα παράλληλο δίκτυο απ' το οποίο αποφοιτούσαν από τις μεν Σ.Ε.Λ.Δ.Ε. μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών οι οποίοι επέστρεφαν στις σχολικές τάξεις και από το δε Μαράσλειο περιορισμένος αριθμός εκπαιδευτικών, οι οποίοι προορίζονταν για στελέχη της εκπαίδευσης (Βοζαΐτης & Υφαντή, 2008).

γ) 1992-1995: η μεταβατική τριετία

Σύμφωνα με τον Δούκα κ.ά. (2008) κατά την περίοδο αυτή έγινε η μετάβαση από τα μακροχρόνια επιμορφωτικά προγράμματα, τα οποία απευθύνονταν σε περιορισμένο αριθμό εκπαιδευτικών, σε βραχυχρόνια επιμορφωτικά σεμινάρια τα οποία απευθύνονταν σε μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών. Ήδη από το 1985, όπου είχε ψηφιστεί ο Νόμος Πλαίσιο Ν.1566/1985, η επιμόρφωση πήρε τη μορφή υποχρέωσης και έγινε αναπόσπαστο μέρος της επαγγελματικής πορείας των εκπαιδευτικών (Βεργίδης, 2012). Θεσπίστηκε η λειτουργία των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων (Π.Ε.Κ.) τα οποία λειτούργησαν από το 1992.

δ) 1995-2011: η «ευρωπαϊκή» περίοδος

Η εμπλοκή της Ευρωπαϊκής Ένωσης στην επιμορφωτική πολιτική της χώρας μας, μέσω της χάραξης στόχων και της χρηματοδότησης, σηματοδότησε μία νέα περίοδο. Έτσι, το 1995 ξεκίνησε μία νέα φάση λειτουργίας των Π.Ε.Κ. με ποικιλία επιμορφωτικών προγραμμάτων ως προς τη μορφή (εισαγωγικά, ενδοσχολικά, ταχύρρυθμα, μέσης διάρκειας), τη θεματολογία και τον πληθυσμό-στόχο. Παράλληλα, θεσμοθετήθηκαν ευέλικτα επιμορφωτικά προγράμματα ενώ δημιουργήθηκαν και ταχύρρυθμα με προαιρετικό χαρακτήρα συμμετοχής.

Εκείνη την περίοδο επιμορφωτικά προγράμματα υλοποιούνταν από διάφορους φορείς, όπως τα Π.Ε.Κ.⁴, το Π.Ι., Α.Ε.Ι., Τ.Ε.Ι., το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Σχολικοί Σύμβουλοι, σχολικές μονάδες ή δίκτυα σχολείων, συνδικαλιστικοί φορείς κ.ά. Επίσης, επιμορφωτική δράση αναπτύχθηκε και από φορείς Ειδικής Εκπαίδευσης, Περιβαλλοντικής, Αγωγής Υγείας και γενικότερα καινοτόμων δράσεων (Δούκας κ.ά.,2008).

Επίσης, το 2002, ιδρύθηκε ο Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.) ο οποίος στα λίγα χρόνια που λειτούργησε, ανέπτυξε δράσεις όπως ο σχεδιασμός επιμορφωτικής πολιτικής, η υποβολή προτάσεων στον Υπουργό Παιδείας και η εφαρμογή επιμορφωτικών προγραμμάτων. Βέβαια, η δράση και η λειτουργία του ήταν παραπλήσια με αυτή του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Αναφορικά με τα Π.Ε.Κ. εξακολούθησαν να λειτουργούν όμως σταδιακά ο ρόλος τους περιορίστηκε στην εισαγωγική επιμόρφωση νεοδιόριστων και αναπληρωτών και στη συνέχεια υποβαθμίστηκε (Βεργίδης, 2012).

Το 2011 το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και ο Ο.ΕΠ.ΕΚ. ενσωματώθηκαν στο νεοϊδρυθέν Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.), το οποίο μέσα σε ένα νέο πλαίσιο υλοποιεί τη δική του εκπαιδευτική πολιτική και συνεχίζει τις δράσεις αυτών των φορέων.

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί το Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (Μ.Π.Ε.) το οποίο υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του «Νέου Σχολείου» από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Το «Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών» ανταποκρινόταν στους στόχους του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» του Υπουργείου Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων για την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Συνδεόταν άρρηκτα με τη λογική και τη φιλοσοφία του Νέου Σχολείου καθώς και με το γενικότερο σχεδιασμό για τη συνεχιζόμενη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που θα τους έδινε τη δυνατότητα να συγχρονίζονται με τις κοινωνικές και επαγγελματικές απαιτήσεις, αναστοχαζόμενοι κριτικά πάνω στην ίδια την εκπαιδευτική πρακτική (Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, 2010).

Το Τμήμα Επιμόρφωσης και Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου εκπόνησε ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο διαβούλευσης με εκπαιδευτικούς, κοινωνικούς και επιστημονικούς φορείς. Σκοπός της διαβούλευσης ήταν η αξιοποίηση των θέσεων

⁴ Τα Π.Ε.Κ. θεσμοθετήθηκαν με τον Ν.1566/1985, λειτούργησαν πρώτη φορά με τον Ν.2009/1992 και το Π.Δ.250/1992, ανεστάλη η λειτουργία τους και καταργήθηκαν με το άρθρο 17 του Ν.4547/2018.

και των απόψεων όλων των εμπλεκόμενων φορέων σχετικά με το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία του επιμορφωτικού προγράμματος.

Τα αποτελέσματα της διαβούλευσης και της μελέτης διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας αποτέλεσαν τη βάση πάνω στην οποία διαμορφώθηκε το τελικό Πλαίσιο Αναφοράς του Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης. Η φιλοσοφία και οι αρχές του Μ.Π.Ε. καθώς επίσης και η συμβολή του στο Εθνικό Πλαίσιο Επιμόρφωσης, παρουσιάστηκε τον Ιούλιο του 2010 στην Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής.

Δημιουργήθηκαν 350-400 επιμορφωτικά κέντρα των αντίστοιχων Δήμων του Καλλικράτη και σε κάθε τμήμα συμμετείχαν 20 εκπαιδευτικοί. Τον Ιούνιο του 2011 ξεκίνησε η πιλοτική φάση του Μ.Π.Ε. Επιμορφώθηκαν 7.800 μόνιμοι εκπαιδευτικοί, από 7 κλάδους. Συμμετείχαν 5 νομοί της Ελλάδας και συνολικά διαμορφώθηκαν 450 αίθουσες σε 57 επιμορφωτικά κέντρα (Αναστασιάδης, 2011). Μετά το πέρας τη πιλοτικής εφαρμογής του, τον Δεκέμβριο του 2011, δεν υλοποιήθηκε εκ νέου.

3.2 Η αναγκαιότητα επιμόρφωσης των προϊσταμένων νηπιαγωγείων

Τα τελευταία είκοσι περίπου χρόνια, έχουν πραγματοποιηθεί ριζικές αλλαγές στα νομοθετικά κείμενα που αφορούν στην εκπαίδευση αλλά και στα αναλυτικά προγράμματα, στην εισαγωγή καινοτόμων δράσεων και προγραμμάτων και στη χρήση νέων τεχνολογιών. Η προϊσταμένη του νηπιαγωγείου αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την προώθηση και εφαρμογή όλων αυτών των αλλαγών. Επίσης, πρέπει να λάβουμε υπόψη μας ότι οι περισσότερες προϊσταμένες των νηπιαγωγείων έχουν ως κύριο εφόδιό τους την εμπειρία, και όχι την επιστημονική γνώση και κατάρτιση. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να ανταποκριθούν επαρκώς στο ρόλο τους καθώς αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη διαχείριση του τομέα της οργάνωσης και διοίκησης.

Παράλληλα, τα νέα δεδομένα που προκύπτουν, δημιουργούν νέες ανάγκες και όπως αναφέρει ο Μπαγάκης (2015): *«Στην εποχή της ελληνικής κρίσης και της παγκοσμιοποίησης, είναι ζητούμενο ένα σύγχρονο πλαίσιο επιμόρφωσης. Η θεωρία και*

η μεθοδολογία της επιμόρφωσης έχει εξελιχτεί. Απαιτείται επιμόρφωση με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη, κάτι που στην πράξη δεν αποτελεί πάντα τον κανόνα».

Βέβαια, ο Rogers (1999) αναφέρεται στη δυσκολία που έχουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι να αγνοήσουν τις γνώσεις και τις εμπειρίες που έχουν συσσωρεύσει για μεγάλο χρονικό διάστημα, μιας και σε κάθε νέα μαθησιακή δραστηριότητα μεταφέρουν όλες αυτές τις γνώσεις στις οποίες έχουν επενδύσει συναισθηματικά.

Σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα θεσμό στρατηγικής σημασίας. Μέσα απ' αυτόν, συντελείται ένας δυναμικός επαναπροσδιορισμός στη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στο εκπαιδευτικό στέλεχος και το σχολικό περιβάλλον. Επίσης, ενισχύεται η προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη του εκπαιδευτικού και ως συνέχεια αυτής ενισχύεται η ανάπτυξη και η εξέλιξη του προσωπικού που ηγείται αλλά και του οργανισμού που διευθύνει (Αθανασούλα - Ρέππα, 2001). Ακόμη, σύμφωνα με την ίδια, η ποιοτική αναβάθμιση της επιμόρφωσης των διευθυντών και προϊσταμένων συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη λειτουργία των σχολικών μονάδων.

Βέβαια, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι αφού η επιμόρφωση αποτελεί μέτρο στρατηγικής, θα πρέπει να διαμορφώνεται βασιζόμενη στις απόψεις των εκπαιδευτικών ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στα νέα ποιοτικά χαρακτηριστικά των ερευνητικών δεδομένων και της παιδαγωγικής επιστήμης (Ξωχέλλης, 2007^b). Επίσης, και οι Gehee και Thayer (Χατζηπαναγιώτου, 2001), αναδεικνύουν τη σημασία καταγραφής των επιμορφωτικών αναγκών των ίδιων των επιμορφούμενων λόγω του ότι αυτό συμβάλλει στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος, στην καλύτερη επίδοση των επιμορφούμενων και στην ευκολότερη ικανοποίηση των προσωπικών επιδιώξεων των επιμορφωτών.

Επίσης, η συνεχής επιμόρφωση είναι το μέσο για να καταφέρει ο εκπαιδευτικός να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της ραγδαία εξελισσόμενης κοινωνίας και να αντιμετωπίσει τις νέες λειτουργίες που δημιουργούνται (Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2007).

Σύμφωνα με τον Οικονομίδη (2011), η Ευρωπαϊκή Ένωση μεριμνά για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών επιδοτώντας με ευρωπαϊκά κονδύλια (ΕΠΕΑΕΚ, ΕΣΠΑ) τα επιμορφωτικά προγράμματα.

Από την καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης σύμφωνα με την έρευνα του Δούκα κ.ά. (2008) υπάρχει ανάγκη για

επιμόρφωση στις Νέες Τεχνολογίες αλλά και στην επικαιροποίηση των γνώσεων καθώς κρίνεται ανεπαρκής η πληροφόρηση μόνο από τις εγκυκλίους.

Παρόλο που ο διευθυντής της σχολικής μονάδας θα πρέπει να διαθέτει και επιστημονικές γνώσεις, πέρα από εμπειρία και ικανότητες, σύμφωνα με τον Σαΐτη (2005) το 88-90% των εκπαιδευτικών δε διαθέτουν ούτε τη στοιχειώδη κατάρτιση αναφορικά με την εκπαιδευτική διοίκηση.

Επίσης, και η Αργυροπούλου (2018) αναφέρει ότι για την ανάληψη διοικητικών και ηγετικών καθηκόντων, τα στελέχη της εκπαίδευσης, δεν έχουν προηγουμένως λάβει επιμόρφωση. Ακόμη μεγαλύτερη είναι αυτή η ανάγκη κυρίως για προϊσταμένες οι οποίες υπηρετούν σε μονοθέσια ή/και απομακρυσμένα νηπιαγωγεία, μιας και τις περισσότερες φορές είναι νεοδιόριστες ή αναπληρώτριες.

Στον διεθνή χώρο, το ευρωπαϊκό δίκτυο Eurydice αναφέρει ότι οι υποψήφιοι για τη θέση του προϊστάμενου στις δομές της προσχολικής εκπαίδευσης χρειάζεται να διαθέτουν, εκτός από την επαγγελματική εμπειρία, ειδική επιμόρφωση στη διοίκηση, προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της θέσης ευθύνης. Στην πλειοψηφία τους, οι χώρες της Ευρώπης παρέχουν στα στελέχη διοίκησης ειδικά προγράμματα επιμόρφωσης κατά τη διάρκεια της θητείας τους, ενώ η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί επαγγελματική υποχρέωση σε 23 χώρες ή περιφέρειες (Eurydice, 1995).

Συμπερασματικά, η μέχρι σήμερα επιμόρφωση στο διοικητικό έργο των προϊσταμένων, πλην ελάχιστων εξαιρέσεων, είναι ελλιπής. Η άσκηση του διοικητικού ρόλου βασίζεται στην εμπειρία, τη μίμηση άλλων συναδέλφων ακόμη και στον πειραματισμό. Καθίσταται, λοιπόν, αναγκαία η ανάπτυξη ενός αποτελεσματικού συστήματος επιμόρφωσης. Μ' αυτόν τον τρόπο θα συμβάλλουμε στην αποδέσμευση του προϊσταμένου από τον γραφειοκρατικό του ρόλο και θα οδηγηθούμε σ' έναν προϊστάμενο-ηγέτη, ο οποίος, θέτει μακρινούς στόχους, διαχειρίζεται τις αλλαγές, διοικεί δίκαια και σωστά τους υφιστάμενούς του, ενθαρρύνει την εισαγωγή καινοτομιών, έχει όραμα για τη σχολική του μονάδα και οι ενέργειες και η προσωπικότητά του ασκούν θετική επιρροή σε όλους τους εμπλεκόμενους με αυτόν.

3.3 Η αναγκαιότητα επιμόρφωσης των διευθυντών/προϊσταμένων δημοτικών σχολείων

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κυριαρχεί εδώ και χρόνια και στον διεθνή εκπαιδευτικό χώρο καθώς παγκόσμιες οργανώσεις και φορείς, όπως η Unesco, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και ο Ο.Η.Ε. σε συνεργασία με τις κυβερνήσεις των κρατών, αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Τα Υπουργεία Παιδείας των κρατών – μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε συνεργασία με τις αρμόδιες υπηρεσίες της Commission και τη χρηματοδότηση από τα κοινοτικά πλαίσια στήριξης της Ευρωπαϊκής Ένωσης, διενεργούν σεμινάρια και εκπαιδευτικά προγράμματα (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2000). Επίσης, πολλές χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, σύμφωνα με τον Ανδρέου (1999) επικεντρώθηκαν σε επιμορφωτικές δράσεις που αφορούσαν στην οργάνωση και τη διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος.

Πέρα όμως από τις επιταγές της Ευρωπαϊκής Ένωσης, υπάρχουν κι άλλοι παράγοντες οι οποίοι αναδεικνύουν την αναγκαιότητα επιμόρφωσης των διευθυντών δημοτικών σχολείων. Έτσι, για παράδειγμα, οι συχνές αλλαγές στα προγράμματα σπουδών, η εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση, η ανάληψη διεκπεραίωσης προαιρετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, δράσεων και δραστηριοτήτων αλλά και ο μετασχηματισμός που παρατηρείται στο μαθητικό δυναμικό συνιστούν στοιχεία, τα οποία απαιτούν από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων να διαθέτουν ιδιαίτερες γνώσεις και ικανότητες (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Η Δουλκερίδου (2015) αναφορικά με την επιμόρφωση των διευθυντών σχολικών μονάδων, αναφέρει ότι αυτή αποτελεί ζήτημα μείζονος σημασίας για την ποιοτική και αποδοτική λειτουργία του σχολείου. Μέσα από αυτή τη διαδικασία δίνεται στους διευθυντές η δυνατότητα να αποκτήσουν επιστημονικές γνώσεις στο σύγχρονο μάνατζμεντ, ενώ παράλληλα μπορούν να αναπτύξουν εκείνες τις δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν να διαχειριστούν το ανθρώπινο δυναμικό της σχολικής μονάδας, αλλά και να αναθεωρήσουν πιθανές προβληματικές αντιλήψεις, στάσεις και συμπεριφορές. Επίσης, το έργο του διευθυντή γίνεται ευκολότερο μιας και καταφέρνει να ασκήσει καλύτερα τον διοικητικό του ρόλο, προγραμματίζοντας και οργανώνοντας τις εργασίες, κατανέμοντας δίκαια αρμοδιότητες και καλλιεργώντας δεξιότητες επικοινωνίας και τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων.

Ο Αντύπας (2018) αναφέρει την έλλειψη διδασκαλίας γνωστικών αντικειμένων σε θέματα διοίκησης κατά τη διάρκεια των σπουδών στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ως παράγοντα ο οποίος οδήγησε στην απουσία καταρτισμένων διευθυντικών στελεχών. Αυτός ο παράγοντας, όμως, είναι απαραίτητος για να επιτευχθεί αποτελεσματικά και αποδοτικά η εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και για να υλοποιηθούν οι σκοποί και οι στόχοι της εκπαιδευτικής πολιτικής που ακολουθείται.

Επίσης, σύμφωνα με την Αργυροπούλου (2018), στη χώρα μας απουσιάζει η τακτική και στοχοθετημένη επιμόρφωση των διευθυντών δημοτικών σχολείων, αναφορικά με θέματα ποικίλου περιεχομένου (διοικητικά, ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης σε τρέχοντα προβλήματα, απόκτησης ηγετικών δεξιοτήτων) τα οποία θα συμβάλλουν στη βελτίωση του έργου των διευθυντών και κατ' επέκταση στην αποτελεσματικότητα του σχολείου.

Αναφορικά με τις σχετικές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, μία από αυτές διεξήχθη στην Κύπρο, μία χώρα με παρεμφερές εκπαιδευτικό σύστημα με το ελληνικό, προέκυψε η ανάγκη των διευθυντών για επιμόρφωση, σε ποσοστό 75%. Ο Πασιαρδής (1994) αναφέρει ότι ορισμένοι από τους διευθυντές, δεν διαθέτουν ούτε γνώσεις, ούτε εμπειρία ή επιμόρφωση σε διοικητικά θέματα.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας των Καταβάτη & Τσερεγκούνη (2005) οι διευθυντές χρειάζονται επιμόρφωση σε θέματα: α) οργάνωσης και διοίκησης, β) επικοινωνίας, γ) ευρωπαϊκών προγραμμάτων και δ) χρήσης ηλεκτρονικών υπολογιστών.

Σε έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2010) για το Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης αναδεικνύεται ως παράγοντας επιτυχίας ενός επιμορφωτικού προγράμματος η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των ίδιων των συμμετεχόντων, πριν την έναρξη του προγράμματος. Προκύπτει και από τη διεθνή βιβλιογραφία (Eraut, 1995· Duncombe & Armour, 2004), η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων όταν αυτά σχεδιάζονται βασισμένα στις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα όταν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί παίρνουν ενεργητικά μέρος στον σχεδιασμό, τη διαμόρφωση και την υλοποίηση της επιμόρφωσής τους (Borko & Putnam, 1995· National Foundation for the Improvement of Education, 1996).

Η έρευνα του ΟΕΠΕΚ (2010) για την διερεύνηση των αναγκών των διευθυντών σχολικών μονάδων, έδειξε ότι οι διευθυντές δεν είναι ικανοποιημένοι από

την επιμόρφωση την οποία έχουν παρακολουθήσει, τόσο ως προς το περιεχόμενο των επιμορφωτικών σεμιναρίων, όσο και ως προς την οργάνωση, τη μεθοδολογία και την αξιολόγηση.

Η έρευνα των Χατζηγιάννη, Λιμαράκη, και Χλαπάνη (2012) αφορά στις εκπαιδευτικές ανάγκες για επιμόρφωση των διευθυντών σχολικών μονάδων και καταδεικνύει την ελλιπή και αναποτελεσματική επιμόρφωση των στελεχών σχολικών μονάδων. Το δείγμα της αποτέλεσαν 41 διευθυντές και υποδιευθυντές σχολικών μονάδων, της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Νομού Ηλείας και η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε ήταν το ερωτηματολόγιο. Αναφορικά με την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων δεκαπέντε από τους ερωτηθέντες (ποσοστό 36,6%) δηλώσαν ότι έχουν παρακολουθήσει «λίγα» επιμορφωτικά προγράμματα, δέκα (ποσοστό 24,4%) απαντούν «μέτρια», οχτώ (ποσοστό 19,5%) «αρκετά», πέντε (ποσοστό 12,2%) δηλώνουν ότι δεν έχουν παρακολουθήσει «ποτέ» κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα και μόνο τρεις (ποσοστό 7,3%) δήλωσαν ότι έχουν παρακολουθήσει «πολλές» εκπαιδευτικές δράσεις. Όσοι απ' αυτούς έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα, μόνο πέντε (ποσοστό 12,2%) δήλωσαν ότι τους έχουν καλύψει «αρκετά», ενώ οι υπόλοιποι τριάντα έξι δήλωσαν ότι έχουν καλυφθεί «καθόλου», «λίγο» και «μέτρια». Σε ένα γενικό πλαίσιο φαίνεται ότι οι ερωτηθέντες πιστεύουν ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα είναι λίγα. Επίσης, οι περισσότεροι διευθυντές πιστεύουν ότι η επιμόρφωση των στελεχών θα ήταν προτιμότερο να πραγματοποιείται πριν την ανάληψη της θέσης ευθύνης, ακολουθεί η επιλογή να γίνεται η επιμόρφωση κατά τη διάρκεια της θητείας και τελευταία η επιλογή της πραγματοποίησης επιμόρφωσης μετά την ανάληψη της διευθυντικής θέσης. Επίσης, σύμφωνα με αυτή την έρευνα, η διοίκηση των μονάδων στηρίζεται στην εργασιακή εμπειρία και όχι στην επιστημονική κατάρτιση των στελεχών. Ωστόσο, οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν τη χρησιμότητα της επιμόρφωσης και την επιζητούν ως ένα εργαλείο που θα τους βοηθήσει στην αποτελεσματική διοίκηση της σχολικής μονάδας.

Η έρευνα των Μπακάλμπαση & Φωκά (2014), έδωσε αρκετά και πολύ ενδιαφέροντα αποτελέσματα σχετικά με την άποψη των διευθυντών σχολείων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την επιμόρφωσή τους σε θέματα διοίκησης. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 78 διευθυντές και η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε ήταν το ερωτηματολόγιο. Έτσι, παρόλο που οι μισοί ακριβώς διευθυντές του δείγματος είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης, ούτε

οι μισοί από αυτούς δεν έχουν λάβει κάποιου είδους διοικητική κατάρτιση και επιμόρφωση. Η έρευνα, επίσης, έδειξε πως η ηλικία και η επιμόρφωση δεν συνάδουν, καθώς η πλειοψηφία των ερωτηθέντων που ανήκουν στην υψηλότερη ηλικιακή ομάδα δήλωσε πως κατέχει ηγετικά προσόντα μέσω της μεγάλης εκπαιδευτικής εμπειρίας. Συνεπώς, θεωρούν ότι περεταίρω εκπαίδευση και επιμόρφωση δεν είναι αναγκαία. Αναφορικά με την επιμόρφωση που έχουν λάβει οι διευθυντές του δείγματος οι περισσότεροι (65 από 78) δήλωσαν ότι έχουν συμμετάσχει στο παρελθόν σε κάποια επιμορφωτική δράση, ενώ παράλληλα όλοι υποστήριξαν ότι θα πρέπει να υλοποιηθούν επιμορφωτικά προγράμματα όλων των κλάδων, για διευθυντές αλλά και για τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς.

Σύμφωνα με τους Kochan, Bredeson & Riehl (2002), είναι επιτακτική ανάγκη η επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντικών στελεχών. Μέσα από αυτήν θα καταφέρουν να διαχειρίζονται τις όποιες αλλαγές και να δημιουργούν στο σχολείο μία κουλτούρα η οποία θα επιτρέπει τη συνεχή βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. Ακόμη, οι διευθυντές αποδεχόμενοι τη δια βίου μάθηση θα καταφέρουν να την καλλιεργήσουν και στους υφιστάμενους συναδέλφους τους.

Βέβαια, με γνώμονα ότι *«κάθε επιμόρφωση πρέπει να έχει ως αφετηρία της δύο βασικές παραμέτρους: αφενός τις προτεραιότητες της εκπαιδευτικής πολιτικής και αφετέρου τις διαπιστωμένες επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών»* (Ξωχέλλη, 2005).

Συμπεραίνουμε, απ' όλα τα προηγούμενα, ότι οι διευθυντές έχουν ανάγκη ευκαιριών συνεχιζόμενης εκπαίδευσης οι οποίες θα τους βοηθήσουν να εκσυγχρονίσουν τις γνώσεις τους και να αναθεωρήσουν τις μεθόδους τους ώστε να εξελιχθούν σε προσωπικό αλλά και σε επαγγελματικό επίπεδο (Παπασταμάτης, 2010).

ΔΕΥΤΕΡΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

4. Σχεδιασμός της έρευνας

4.1 Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα

Στο πρώτο μέρος της εργασίας, βασικό θεωρητικό πλαίσιο, γίνεται εμφανής η αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα όσων αναλαμβάνουν θέση ευθύνης (διευθυντές/ προϊσταμένες). Πιο συγκεκριμένα, από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας και των ερευνών, προκύπτει ότι η συμμετοχή διευθυντών δημοτικών σχολείων και προϊσταμένων νηπιαγωγείων σε επιμορφωτικά προγράμματα με περιεχόμενο την οργάνωση και τη διοίκηση των σχολικών μονάδων, θα καλύψει τις ανάγκες τους, θα καταστήσει σαφές το πλαίσιο λειτουργίας τους και θα αναβαθμίσει τον διοικητικό τους ρόλο.

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθούν οι επιμορφωτικές ανάγκες διευθυντών και προϊσταμένων, οι οποίοι υπηρετούν αντίστοιχα σε δημόσια δημοτικά σχολεία και νηπιαγωγεία του νομού Ηρακλείου, αναφορικά με το περιεχόμενο της επιμόρφωσης, τη μορφή προγραμμάτων που επιθυμούν και τα κίνητρα συμμετοχής τους.

Επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι:

1. Να καταγραφεί η επιμόρφωση που έχουν λάβει αναφορικά με την οργάνωση και τη διοίκηση της εκπαίδευσης, καθώς και η άποψή τους γι' αυτήν.
2. Να διερευνηθεί η άποψή τους για την αναγκαιότητα συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα, σχετικά με την οργάνωση και τη διοίκηση της εκπαίδευσης, όπως και οι λόγοι για τους οποίους αυτό καθίσταται αναγκαίο.
3. Να διερευνηθεί η άποψή τους για το περιεχόμενο αλλά και τη μορφή (φάση, χώρο, χρόνο, διάρκεια, φορέα, τρόπο διεξαγωγής, χαρακτήρα συμμετοχής) που θα είχε γι' αυτούς ένα ιδανικό επιμορφωτικό πρόγραμμα.
4. Να διερευνηθούν τα κίνητρα συμμετοχής τους σ' ένα πρόγραμμα σχετικό με την οργάνωση και τη διοίκηση της εκπαίδευσης.
5. Να αναδειχθεί η ύπαρξη κοινών επιμορφωτικών αναγκών ή αν υπάρχει διαφοροποίηση ως προς τον κλάδο των συμμετεχόντων (ΠΕ60 και ΠΕ70) και σε σχέση με τα έτη προϋπηρεσίας σε θέση ευθύνης, ως μεταβλητές.

Μέσα από τους στόχους της έρευνας προκύπτουν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Έχουν λάβει επιμόρφωση, αναφορικά με την οργάνωση και τη διοίκηση της εκπαίδευσης, και ποια είναι η άποψη τους γι' αυτήν;
2. Θεωρούν αναγκαία τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα, σχετικά με την οργάνωση και τη διοίκηση της εκπαίδευσης, και για ποιους λόγους;
3. Τι περιεχόμενο θα επιθυμούσαν να έχει ένα τέτοιο επιμορφωτικό πρόγραμμα;
4. Ποια μορφή οργάνωσης(ως προς : τη φάση, τον χώρο, τον χρόνο, τη διάρκεια, τον φορέα, τον τρόπο διεξαγωγής και τον χαρακτήρα συμμετοχής) θεωρούν την καταλληλότερη;
5. Ποια είναι τα κίνητρα για να συμμετέχουν σε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης για την οργάνωση και τη διοίκηση της εκπαίδευσης;
6. Αν είχαν τη δυνατότητα να διδάξουν σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, τι θέμα θα επέλεξαν⁵;

⁵ Η ερώτηση αυτή απευθύνθηκε μόνο στους διευθυντές/προϊσταμένους δημοτικών σχολείων

4.2 Η μεθοδολογία της έρευνας

Ένα από τα πιο σημαντικά ερωτήματα το οποίο πρέπει να απαντηθεί κατά τη διάρκεια του ερευνητικού σχεδιασμού, πέρα από τον καθορισμό του σκοπού της έρευνας και τον διαχωρισμό του σε ερευνητικά ερωτήματα, είναι η επιλογή της βασικής μεθοδολογίας (Cohen, Manion, Morrison, 2008).

Ο σημαντικότερος παράγοντας ο οποίος καθορίζει την επιλογή του είδους της προσέγγισης (ποιοτική ή ποσοτική) είναι ο συνδυασμός της φύσης του υπό διερεύνηση θέματος σε συνδυασμό με τους αντικειμενικούς σκοπούς της έρευνας (Creswell, 2011).

Εφόσον ο σκοπός αυτής της έρευνας είναι να κατανοήσει και να διερευνήσει τις επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών και προϊσταμένων δημόσιων σχολείων αλλά και να ερμηνεύσει τον τρόπο με τον οποίο οι εμπειρίες τους συμβάλλουν στη διαμόρφωση των προτάσεών τους για τη διεξαγωγή επιμορφωτικών προγραμμάτων στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης, επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση ως η πλέον κατάλληλη.

Οι ποιοτικές έρευνες, σύμφωνα με τον Αθανασίου (2007) χρησιμοποιούν πληροφορίες τις οποίες σχολιάζουν και αξιοποιούν ως λεκτικά σύνολα. Πρόκειται για μια δημιουργική διαδικασία η οποία προϋποθέτει από μέρος του ερευνητή να διαθέτει κριτική σκέψη και συναισθηματική ενεργητικότητα. Επίσης, η ποιοτική προσέγγιση παρέχει ευελιξία στον αρχικό ερευνητικό σχεδιασμό, έχει ως βασική πηγή πληροφοριών τους συνεντευξιαζόμενους και μέσα απ' αυτούς αποκτά όλες τις πληροφορίες που χρειάζεται.

Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2008) η ποιοτική μέθοδος διερευνά τα φαινόμενα εκ των έσω και δίνει έμφαση σε μη μετρήσιμες πλευρές της κοινωνικής πραγματικότητας και σε εμπειρικά βιώματα.

Σε μία ποιοτική προσέγγιση, πέρα από τη λεπτομερή ανάλυση, καταγράφεται και η «φωνή» του συνεντευξιαζόμενου. Ακολουθώντας τις αρχές αυτής της μεθόδου, ο ερευνητής κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων κρατά σημειώσεις, παρατηρεί (ακόμη και τον τρόπο που οι συνεντευξιαζόμενοι κάθονται ή συζητούν), περιγράφει και ερμηνεύει τα φαινόμενα. Αφού συλλέξει όλα τα δεδομένα προσπαθεί να τα ερμηνεύσει συνδυάζοντας με λογικό τρόπο δεδομένα, στοιχεία και καταστάσεις ώστε να καταλήξει σε ένα συμπέρασμα (Eisner, 1991).

Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου. Οι ερωτήσεις της συνέντευξης δεν ήταν πολλές, αλλά έδιναν τη δυνατότητα στους συνεντευξιαζόμενους να εκφραστούν ελεύθερα, να αφηγηθούν και να επισημάνουν μόνοι τους τα πιο σημαντικά στοιχεία. Επίσης, επιλέχθηκε η ανάλυση περιεχομένου γιατί θεωρείται μία από τις πιο αξιόλογες ερευνητικές τεχνικές στις κοινωνικές επιστήμες (Krippendorff, 1980). Αυτή η μέθοδος παρέχει στον ερευνητή ποικιλία πληροφοριών επισημαίνοντας ιδέες, απόψεις, συμπεριφορές και συγκρίνοντας περιεχόμενα, επιχειρήματα και αλληλεπιδράσεις κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας (Αθανασίου, 2007).

4.3 Η τεχνική της έρευνας

Βασικός σκοπός της ανάλυσης περιεχομένου είναι να πάρει ένα λεκτικό, μη ποσοτικό ντοκουμέντο και να το μετασχηματίσει σε ποσοτικά δεδομένα (Cohen L., Manion L., Morrison K., 2008).

Το ερευνητικό εργαλείο που επιλέχθηκε για τη συγκεκριμένη έρευνα, είναι η συνέντευξη. Σύμφωνα με τους Cohen & Manion (1992), συνέντευξη είναι η επικοινωνία και αλληλεπίδραση ανάμεσα σε πρόσωπα, η οποία καθοδηγείται από τον ερευνητή κι έχει ως στόχο τη συλλογή πληροφοριών που σχετίζονται με το αντικείμενο της έρευνας.

Η συνέντευξη αποτελεί ένα από τα πιο δημοφιλή εργαλεία συλλογής δεδομένων στις ποιοτικές αναλύσεις και σύμφωνα με τον Kvale (1996) χρησιμοποιείται είτε όταν η έρευνα εστιάζεται στη διερεύνηση προσωπικών ή κοινωνικών εμπειριών, ιδεών, στάσεων, αντιλήψεων είτε όταν εστιάζεται στη διερεύνηση προσωπικών αντιλήψεων, σε συνάρτηση με κοινωνικές διαδικασίες.

Ένα από τα μεγάλα πλεονεκτήματα της συνέντευξης, σύμφωνα με την Bell (1999) είναι η προσαρμοστικότητα. Σε αντίθεση με τα ερωτηματολόγια, η συνέντευξη έχει τη δυνατότητα να ανιχνεύσει ιδέες, να ερευνήσει κίνητρα και συναισθήματα καθώς και να αξιολογήσει αντιδράσεις (όπως ο τόνος της φωνής και οι εκφράσεις του προσώπου) οι οποίες αποδίδουν σημαντικές πληροφορίες, που σ' ένα ερωτηματολόγιο δεν θα ήταν αντιληπτές.

Συγκεκριμένα, επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη λόγω του ότι προσφέρει ευελιξία ως προς τη σειρά των προκαθορισμένων ερωτήσεων, δίνεται η δυνατότητα τροποποίησης του περιεχομένου, αλλά και προσθαφαίρεσης ερωτήσεων και θεμάτων (Ιωσηφίδης, 2008). Επίσης, με την ημιδομημένη συνέντευξη ο ερευνητής καλύπτει τα σημεία που θεωρεί σημαντικά μέσω των προκαθορισμένων ερωτήσεων, ενώ παράλληλα του δίνεται η δυνατότητα να τροποποιεί τη διάταξη, τη διατύπωση ή/και την εμβάθυνση των ερωτήσεων ανάλογα με τον κάθε ερωτώμενο (Robson, 2010).

4.4 Οι ερωτήσεις της συνέντευξης

Οι ερωτήσεις της συνέντευξης κινήθηκαν γύρω από έξι άξονες⁶: α) δημογραφικά χαρακτηριστικά, β) αποτίμηση της έως τώρα επιμόρφωσης στη διοίκηση, γ) αναγκαιότητα επιμόρφωσης, δ) περιεχόμενο ιδανικού επιμορφωτικού προγράμματος ε) απόψεις ως προς την αποδοτικότερη μορφή επιμόρφωσης και στ) κίνητρα συμμετοχής.

Για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία του περιεχομένου των ερωτήσεων της συνέντευξης εξετάστηκαν οι στόχοι του, οι άξονες γύρω από τους οποίους κινήθηκε και η δομή των ερωτήσεων και πήρε την τελική του μορφή και με τη συμβολή του επιβλέποντα κ. Οικονομίδα.

Οι ερωτήσεις της συνέντευξης των προϊσταμένων νηπιαγωγείων εφαρμόστηκαν πιλοτικά δύο φορές, επίσης σε προϊσταμένες νηπιαγωγείων του νομού, προκειμένου να διερευνηθεί η σαφήνεια με την οποία διατυπώνονται οι ερωτήσεις και να εξακριβωθεί κατά πόσο οι απαντήσεις των ερωτώμενων απαντούν και στα ερευνητικά ερωτήματα. Έπειτα από κάποιες τροποποιήσεις που έγιναν στην ερώτηση που αφορά στις μορφές αξιολόγησης, διαμορφώθηκαν τελικά οι ερωτήσεις της συνέντευξης.

Οι ερωτήσεις της συνέντευξης των διευθυντών δημοτικών σχολείων εφαρμόστηκαν, επίσης πιλοτικά, δύο φορές σε διευθυντές δημοτικών σχολείων του νομού, για τους ίδιους λόγους. Προέκυψε δυσκολία στην κατανόηση της ερώτησης που αφορά στο τι θα επέλεγαν να διδάξουν οι ίδιοι, αν τους δινόταν αυτή η ευκαιρία⁷. Γι' αυτό το λόγο η ερώτηση αυτή τροποποιήθηκε πριν υποβληθεί οριστικά στους συμμετέχοντες της έρευνας.

⁶ Δεδομένου ότι στην έρευνα συμμετείχαν νηπιαγωγοί και δάσκαλοι, σχεδιάστηκαν δύο πρωτόκολλα συνέντευξης με κοινούς θεματικούς άξονες αλλά με μικρή διαφοροποίηση ως προς το πλήθος των ερωτήσεων.

⁷ Αυτή η ερώτηση δεν περιλαμβανόταν στον κατάλογο ερωτήσεων των προϊσταμένων νηπιαγωγείων.

4.5 Οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες⁸ της έρευνας

Με τον όρο συμμετέχοντες, όταν αναφερόμαστε σε μια έρευνα, εννοούμε τον τελικό αριθμό των συμμετεχόντων που λαμβάνουν μέρος σ' αυτή. Η διεξαγωγή μιας έρευνας βασίζεται σε έναν γενικότερο πληθυσμό, από τον οποίο επιλέγεται ένα τμήμα του (συμμετέχοντες) το οποίο θα πρέπει να είναι αντιπροσωπευτικό προκειμένου τα αποτελέσματα της έρευνας να γενικευτούν στον πληθυσμό (Αθανασίου, 2007).

Αρχικά, ορίζεται ο πληθυσμός από τον οποίο θα προκύψει το δείγμα, μέσω της δειγματοληψίας. Πληθυσμός, σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (1993) είναι ένα γενικό σύνολο παρόμοιων περιπτώσεων στο οποίο προσπαθούμε να γενικεύσουμε τα ευρήματα της έρευνάς μας. Όσον αφορά στο μέγεθος του δείγματος σε ποιοτικές έρευνες, σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2008) δεν υπάρχει περιορισμός στον αριθμό ούτε σταθεροί κανόνες.

Βέβαια, σε μια ποιοτική έρευνα λόγω της επεξεργασίας μικρού δείγματος και του «μη αντιπροσωπευτικού» τρόπου επιλογής αυτού του δείγματος δεν υπάρχει η δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων (Τσιώλης, 2014). Επιπλέον, πρόθεση της ερευνήτριας ήταν η όσο το δυνατόν καλύτερη κατανόηση των βιωμάτων και εμπειριών των διευθυντών και προϊσταμένων συνεπώς η επιλογή όσων συμμετείχαν στην έρευνα πραγματοποιήθηκε μέσω σκόπιμης δειγματοληψίας (Creswell, 2011).

Στη συγκεκριμένη εργασία, ο πληθυσμός ήταν το σύνολο των διευθυντών και προϊσταμένων των δημόσιων δημοτικών σχολείων και νηπιαγωγείων, πληθυσμός - στόχος ήταν οι διευθυντές δημοτικών δημοτικών σχολείων και οι προϊσταμένες δημοτικών νηπιαγωγείων του Νομού Ηρακλείου και τελικά συμμετείχαν δεκατέσσερις από κάθε κατηγορία, συνολικά είκοσι οχτώ άτομα.

Ο τρόπος επιλογής των συμμετεχόντων ήταν μη - πιθανοτήτων και συγκεκριμένα ευκολίας. Οι συνεντευξιζόμενοι ήταν πρόθυμοι και διαθέσιμοι να συμμετέχουν, λόγω της προσωπικής γνωριμίας τους με την ερευνήτρια. Βέβαια, αυτού του είδους το δείγμα δεν θεωρείται αντιπροσωπευτικό του γενικότερου πληθυσμού και γι' αυτόν τον λόγο δεν επιτρέπει τη γενίκευση των συμπερασμάτων (Αθανασίου, 2007).

⁸ Οι συμμετέχουσες προϊσταμένες νηπιαγωγείων αναφέρονται ως Ν (από 1 έως 14) και οι διευθυντές/προϊστάμενοι δημοτικών σχολείων αναφέρονται ως Δ (από 1 έως 14).

Η επιλογή των συμμετεχόντων δασκάλων πραγματοποιήθηκε με κριτήριο τα έτη υπηρεσίας σε θέση ευθύνης, δηλαδή προϊστάμενος μονοθέσιου/ διθέσιου/ τριθέσιου ή διευθυντής τετραθέσιου και άνω δημοτικού σχολείου. Οι πρώτοι επτά συμμετέχοντες έχουν εμπειρία σε θέση ευθύνης από ένα έως τρία χρόνια, ενώ οι υπόλοιποι επτά έχουν εμπειρία σε θέση ευθύνης από δεκαπέντε έως είκοσι χρόνια.

Αντίστοιχη είναι και η συνολική εκπαιδευτική εμπειρία των δασκάλων. Έτσι, οι μεν πρώτοι έχουν εκπαιδευτική εμπειρία από δέκα έως δεκατρία χρόνια, οι δε δεύτεροι έχουν εκπαιδευτική εμπειρία από είκοσι πέντε έως τριάντα πέντε χρόνια.

Αναφορικά με τις σπουδές τους, οκτώ από αυτούς (οι επτά με εκπαιδευτική εμπειρία >13 χρόνια και μία από όσους έχουν <25 χρόνια εκπαιδευτικής εμπειρίας) είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης. Οι υπόλοιποι πέντε είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικών Ακαδημιών, διетуός φοίτησης (όπου στην πορεία συμμετείχαν σε πρόγραμμα εξομοίωσης ή Σ.Ε.Λ.Δ.Ε.) και ένας είναι απόφοιτος της Εκκλησιαστικής Παιδαγωγικής Ακαδημίας Θεσσαλονίκης, τριετούς φοίτησης.

Επίσης, έξι από τους συμμετέχοντες είναι απόφοιτοι διетуός Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης, δύο από τους συμμετέχοντες είναι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου, έξι (εκ των οποίων οι τέσσερις έχουν εκπαιδευτική εμπειρία >13 έτη) είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης ενώ μόνο του ενός έχει ως αντικείμενο την εκπαιδευτική ηγεσία και διοίκηση. Αυτά τα στοιχεία, τα οποία συνθέτουν το προφίλ των συμμετεχόντων δασκάλων φαίνονται αναλυτικά στον Πίνακα 1.

Η επιλογή των συμμετεχουσών νηπιαγωγών πραγματοποιήθηκε με κριτήριο την υπηρέτηση σε θέση ευθύνης, για τουλάχιστον ένα έτος. Επιλέχθηκαν και συμμετείχαν προϊσταμένες μονοθέσιων, διθέσιων και τριθέσιων νηπιαγωγείων. Διευθύντριες τετραθέσιων και άνω νηπιαγωγείων, την παρούσα χρονική στιγμή (σχολικό έτος 2018-19), δεν υπηρετούν στον Ν. Ηρακλείου.

Δύο από τις προϊσταμένες νηπιαγωγείων έχουν λίγη συνολική εκπαιδευτική εμπειρία (>10 χρόνια), ενώ οι υπόλοιπες δώδεκα διαθέτουν μεγάλη εκπαιδευτική εμπειρία (11-28 χρόνια).

Αντιθέτως, τα χρόνια που υπηρετούν ως προϊσταμένες για δέκα από αυτές είναι λίγα (>4 χρόνια) και τέσσερις διαθέτουν μεγάλη εμπειρία σε θέση ευθύνης (5-25 χρόνια).

Αναφορικά με τις σπουδές τους, δεκατρείς είναι απόφοιτες Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης, ενώ μία από τις συμμετέχουσες έχει αποφοιτήσει από διετή Σχολή Νηπιαγωγών και στη συνέχεια συμμετείχε σε πρόγραμμα εξομοίωσης Παιδαγωγικού Τμήματος. Επίσης, δύο είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης και η μία εξ' αυτών και δεύτερου πτυχίου.

Αυτά τα στοιχεία, τα οποία συνθέτουν το προφίλ των συμμετεχουσών νηπιαγωγών φαίνονται αναλυτικά στον Πίνακα 2.

5. Διεξαγωγή της έρευνας

Οι προσωπικές συνεντεύξεις των προϊσταμένων νηπιαγωγείων, πραγματοποιήθηκαν τον Δεκέμβριο του 2018, ενώ των διευθυντών/προϊσταμένων δημοτικών σχολείων, πραγματοποιήθηκαν τον Ιούνιο του 2019.

Για κάθε μία απ' αυτές είχε οριστεί, σε κατ' ιδίαν ή τηλεφωνική επικοινωνία, συγκεκριμένη ημερομηνία και ώρα. Οι συναντήσεις που καθορίστηκαν έλαβαν χώρα σε μέρος και ώρα που εξυπηρετούσε τους ίδιους τους συμμετέχοντες.

Πριν την πραγματοποίηση των συνεντεύξεων, οι συμμετέχοντες είχαν ενημερωθεί για τον σκοπό της έρευνας. Είχε ήδη ζητηθεί η άδειά τους για την ηχογράφηση και διαβεβαιώθηκαν για την τήρηση της ανωνυμίας τους.

Για την ηχογράφηση χρησιμοποιήθηκε το κινητό τηλέφωνο της ερευνήτριας, η οποία συγχρόνως την ώρα της συνέντευξης κρατούσε σημειώσεις (σημάδια μη λεκτικής επικοινωνίας) σε ξεχωριστό φύλλο για κάθε συμμετέχων.

Αφού πραγματοποιήθηκαν όλες οι συνεντεύξεις, έγινε η πλήρης απομαγνητοφώνησή τους από την ερευνήτρια, χωρίς τη χρήση κάποιου λογισμικού αλλά ακούγοντας και καταγράφοντας το ηχητικό υλικό λέξη προς λέξη. Έπειτα, έγινε η αποδελτίωσή τους με βάση τις θεματικές ενότητες.

Συνολικά, συνεντεύξεις ελήφθησαν από δεκατέσσερις προϊσταμένες δημόσιων νηπιαγωγείων και δεκατέσσερις διευθυντές/προϊσταμένους δημοτικών σχολείων, υπηρετούντες όλοι στον νομό Ηρακλείου.

5.1 Ανάλυση – Παρουσίαση αποτελεσμάτων της έρευνας

Μετά την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων, έγινε η απομαγνητοφώνησή τους και στη συνέχεια η ανάλυσή τους με βάση θεματικές κατηγορίες όπως φαίνονται στον Πίνακα 3. Οι αναφορές που υπάρχουν στις περισσότερες κατηγορίες, είναι πιο πολλές από τον αριθμό των συμμετεχόντων, λόγω του ότι πολλοί από αυτούς δεν αναφέρουν μόνο μία άποψη.

Μέσα από την επεξεργασία των συνεντεύξεων, δημιουργήθηκαν δεκαεννέα θεματικές ενότητες (Πίνακας 3). Από τις τρεις πρώτες ερωτήσεις προκύπτουν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, τα οποία συνθέτουν το προφίλ των συμμετεχόντων (Πίνακας 1 & 2).

Η τέταρτη και το πρώτο σκέλος της πέμπτης ερώτησης (σε περίπτωση που η απάντηση ήταν θετική), είναι αυτές οι οποίες διαμόρφωσαν την πρώτη θεματική ενότητα, από την οποία προέκυψαν έξι θεματικές κατηγορίες. Το δεύτερο σκέλος της πέμπτης ερώτησης, απευθύνθηκε μόνο σε όσους είχαν συμμετάσχει σε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα και οδήγησε στη δημιουργία της δεύτερης θεματικής ενότητας. Από τη δεύτερη θεματική ενότητα σχηματίστηκαν τέσσερις θεματικές κατηγορίες. Η έκτη ερώτηση (σε περίπτωση που έχουν απαντήσει θετικά στην τέταρτη ερώτηση) σχηματίζει την τρίτη θεματική ενότητα, με τέσσερις κατηγορίες. Η πέμπτη ερώτηση (για όσους έχουν απαντήσει αρνητικά) σχηματίζει την τέταρτη θεματική ενότητα, με τρεις κατηγορίες. Η πέμπτη θεματική ενότητα, περιλαμβάνει το δεύτερο σκέλος της έκτης ερώτησης (για όσους έχουν απαντήσει θετικά) και την έκτη ερώτηση (για όσους έχουν απαντήσει αρνητικά) και διακρίνεται σε επτά κατηγορίες. Το πρώτο σκέλος της έβδομης ερώτησης, δημιουργεί την έκτη θεματική ενότητα, με τρεις κατηγορίες και το δεύτερο σκέλος της ίδιας ερώτησης δημιουργεί την έβδομη θεματική ενότητα, με πέντε κατηγορίες. Η όγδοη ερώτηση δημιουργεί την όγδοη θεματική ενότητα, με εννέα κατηγορίες. Η ένατη ερώτηση, λόγω του ότι περιλαμβάνει οκτώ υποερωτήματα, οδήγησε και στη διαμόρφωση οκτώ θεματικών ενότητων (θεματικές ενότητες εννέα έως δεκαέξι) με πέντε, πέντε, τρεις, πέντε, εννέα, τρεις, τρεις και πέντε αντίστοιχα θεματικές κατηγορίες η καθεμία. Η δέκατη ερώτηση διαμόρφωσε την δέκατη έβδομη θεματική ενότητα και έξι θεματικές κατηγορίες. Η ενδέκατη ερώτηση οδήγησε στη διαμόρφωση της δέκατης όγδοης θεματικής ενότητας

και δέκα θεματικών κατηγοριών. Τέλος, η δωδέκατη ερώτηση οδήγησε στη δημιουργία της δέκατης ένατης θεματικής ενότητας, με δέκα κατηγορίες.

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται αποσπάσματα των συνεντεύξεων, τα οποία χαρακτηρίζουν την κάθε κατηγορία που προέκυψε.

Αναφορικά με τη θεματική ενότητα των γνώσεων που διαθέτουν σχετικά με την οργάνωση και τη διοίκηση της εκπαίδευσης, συνολικά εμφανίζονται έξι κατηγορίες και σαράντα δύο αναφορές από όλους τους συμμετέχοντες. Οι περισσότερες αναφορές ανήκουν στην κατηγορία της εμπειρίας «τις γνώσεις που παίρνουμε όλες μόνες μας... στην πορεία» (N1), «ελάχιστες... ό,τι έχω αποκτήσει από την εμπειρία μου» (N4), «όχι οργανωμένες γνώσεις, ό,τι έχω μάθει από την εμπειρία» (N10), «ό,τι γνώσεις έχω, τις έχω αποκομίσει από την εμπειρία μου» (Δ13). Εννέα αναφορές υπάρχουν στην κατηγορία της ανύπαρκτης ή ελάχιστης γνώσης N6: «τώρα σιγά-σιγά αποκτώ, δεν είχα ως τώρα πρακτικές γνώσεις» (N6), «Όχι.» (N9), «ε, όχι λίγα πράγματα. Δεν έχω σπουδές στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης» (Δ10). Εννέα αναφορές υπάρχουν στην κατηγορία της επιμόρφωσης από δημόσιο φορέα «είχαμε λάβει κάποιες γνώσεις στη βασική μας επιμόρφωση, θυμάμαι, τότε που κάναμε στα ΠΕΚ» (N2), «βασικά την πρώτη χρονιά που έτυχε να 'μαι προϊσταμένη, μας έκανε ένα σεμινάριο η προϊσταμένη του γραφείου του συγκεκριμένου που υπαγόμουν και αυτό βοήθησε πάρα πολύ» (N3), «μια επιμορφωτική ημερίδα που είχε κάνει η διεύθυνση της Πρωτοβάθμιας για τις προϊσταμένες και είχε εξηγήσει κάποια πράγματα σχετικά με τη νομοθεσία και το καθηκοντολόγιό μας, αλλά σε πολύ γενικές γραμμές» (N14), «τις ημερίδες που έχει οργανώσει η Πρωτοβάθμια για την οργάνωση και διοίκηση, έχω παρακολουθήσει» (Δ4), «μας είχαν κάνει ένα σεμινάριο νεοδιοριστων τη χρονιά που διορίστηκα» (Δ9) «Έκανα στη Σχολή Δημόσιας Διοίκησης ένα τρίμηνο καθημερινής φοίτησης, σεμιναριακού περιεχομένου με εργασίες κανονικά, διαλόγους εισηγήσεις...» (Δ11). Τέσσερις αναφορές υπάρχουν στην κατηγορία της επιμόρφωσης από κάποιον ιδιωτικό ή άλλο φορέα «πέρυσι έκανα ένα σεμινάριο εκατόν πενήντα ωρών στη διοίκηση από έναν εκπαιδευτικό φορέα ανεξάρτητο (N2), «το μεταπτυχιακό που κάνω τώρα είναι πάνω σ' αυτό» (N8) «Τις γνώσεις αυτές τις απέκτησα από διάφορα σεμινάρια αρχικά και στη συνέχεια απ' τις μεταπτυχιακές μου σπουδές που ήταν πάνω στο συγκεκριμένο αντικείμενο. Με περιεχόμενο την εκπαιδευτική ηγεσία και διοίκηση» (Δ14). Τέσσερις αναφορές υπάρχουν στην κατηγορία της βοήθειας από συναδέλφους «ό,τι έχω αποκτήσει από την εμπειρία μου, από άλλες συναδέλφους» (N4), «Συνεννοούμαστε με άλλες προϊσταμένες που είναι παλαιότερες κι έτσι μαθαίνουμε»

(N9), «στην αρχή μόνο από τη βοήθεια άλλων μεγαλύτερων συναδέλφων που ήταν και διευθυντές ό,τι έμαθα» (Δ7) «έμαθα και κάποια από τους παλιούς συναδέλφους, τότε στην αρχή που ήμουν στα μονοθέσια» (Δ9). Στην τελευταία κατηγορία, της αυτομόρφωσης, συναντάμε τρεις αναφορές «ψάχνοντας στη σχολική μονάδα... από προσωπική αναζήτηση» (Δ5), «και πολύ διάβασμα σε προσωπικό επίπεδο... διάβασμα από εγκυκλίους... διότι στην πορεία όλων αυτών των χρόνων υπήρξαν και πολλές αλλαγές. Αν δε ψάχνεις και μόνος σου...» (Δ12).

Η δεύτερη θεματική ενότητα, η οποία αφορά στο περιεχόμενο των επιμορφωτικών προγραμμάτων/ σεμιναρίων/ ημερίδων που έχουν παρακολουθήσει, δημιούργησε τέσσερις κατηγορίες και σημειώθηκαν είκοσι αναφορές. Στην κατηγορία “νομοθεσία” υπάρχουν τέσσερις αναφορές «μας είχαν εξηγήσει κάποια πράγματα σχετικά με τη νομοθεσία και το καθηκοντολόγιό μας, αλλά σε πολύ γενικές γραμμές» (N14), «μας μίλησαν για το διοικητικό κομμάτι, δηλαδή διεκπεραίωση εγγράφων, τη νομοθεσία, τι προβλέπεται, τι δεν προβλέπεται...» (Δ4). Οι περισσότερες αναφορές, δέκα στον αριθμό, συναντώνται στην κατηγορία “πρακτικές γνώσεις” «μας βοήθησε σε πρακτικά θέματα με τα βιβλία» (N2), «πώς να φτιάχνουμε τα βιβλία του σχολείου, πρωτόκολλα αλληλογραφίας, εμπιστευτικά, εισερχόμενα- εξερχόμενα, σχολικής ζωής κι όλα τα βιβλία τελospάντων» (N7), «το περιεχόμενο ήταν κυρίως πρακτικές γνώσεις. Δηλαδή κάποιες διοικητικές πράξεις, όπως για παράδειγμα τότε έκανα εγώ για το πρόγραμμα, πώς να καταθέσουμε το ωρολόγιο πρόγραμμα, τις άδειες, τα παρουσιολόγια» (Δ5) «μας είχαν πει κάποια πράγματα για τήρηση πρωτοκόλλου, για βιβλία, για άδειες, που δεν είχαμε ιδέα» (Δ9). Τέσσερις αναφορές υπάρχουν στην κατηγορία “θεωρητικές γνώσεις” «το δεύτερο το θεωρητικό βοηθούσε στο να αντιληφθώ διαφορετικά το κομμάτι της διοίκησης στο πώς πρέπει να έχουμε τον ανθρώπινο παράγοντα και τον πιο επαγγελματικό θα έλεγα για να μπορούμε να κρατήσουμε μια ισορροπία ανάμεσα στα δύο, για να λειτουργεί σωστά η μονάδα σε επίπεδο συναδέλφων και στην επικοινωνία με τους γονείς. Βοηθούσαν πάρα πολύ αυτά τα μοντέλα, το δημοκρατικό μοντέλο συγκεκριμένα, για να μας δώσει αυτή την προοπτική στη διοίκηση και να μην φανείς εξουσιαστικός σ’ ένα κομμάτι όμως που δυστυχώς πολλές φορές χρειάζεται να επιβάλλεται για να μπορεί να λειτουργήσει η μονάδα» (N2), «το μεταπτυχιακό που κάνω στο Πανεπιστήμιο Πάφου μ’ έχει βοηθήσει πολύ στο θεωρητικό κομμάτι, δηλαδή έχω μάθει για τη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού, τα στυλ ηγεσίας στην εκπαίδευση και πολλά άλλα» (N8) «Στη Σχολή Δημόσιας Διοίκησης “νομίζω πήρα βασικά μαθήματα για τη Δημόσια Διοίκηση, το

2007» (Δ11). Δύο μόνο αναφορές υπάρχουν στην κατηγορία Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών «*επιμορφωθήκαμε και πάνω στους υπολογιστές, πώς θα στέλνουμε mail και γενικώς στα διάφορα πληροφοριακά συστήματα... survey νομίζω λεγόταν τότε*» (N5) «*ένα σεμινάριο είχε να κάνει και με το myschool*» (Δ4).

Στην τρίτη θεματική ενότητα που αφορά στο πόσο συνέβαλε η συμμετοχή σε πρόγραμμα επιμόρφωσης για την άσκηση του διοικητικού ρόλου των προϊσταμένων/διευθυντών, υπάρχουν τέσσερις κατηγορίες και δώδεκα αναφορές. Μία αναφορά υπάρχει στην κατηγορία "λίγο" «*όχι πάρα πολύ, θεωρώ ότι θα έπρεπε να γίνονται πιο συχνά τέτοια προγράμματα*» (N14), τρεις αναφορές υπάρχουν στην κατηγορία "αρκετά" «*έχουν γίνει κατά καιρούς κάποια σεμινάρια που μας έχουν βοηθήσει αρκετά, αλλά όχι...*» (N7), «*με βοήθησαν αρκετά*» (Δ5), τέσσερις αναφορές υπάρχουν στην κατηγορία "πολύ" «*Ε βέβαια... Βοήθησαν πολύ, γιατί τα σεμινάρια όλα αυτά σου αλλάζουν κάποια πράγματα, κάποια δεδομένα και κάποιες σκέψεις που έχεις εσύ, σαν προσωπικές σκέψεις, βλέπεις ότι σε βελτιώνουν αυτά και σε κάνουν ν' αλλάξεις κάποια... κάποιες στρατηγικές τελοσπάντων*» (Δ12) και άλλες τέσσερις αναφορές υπάρχουν στην κατηγορία "πάρα πολύ" «*το σεμινάριο ήταν όσον αφορά τα βιβλία, το τι πρέπει να κάνουμε σχετικά με την οργάνωση, τι πρέπει να προσέξουμε ήτανε... με βοήθησε πάρα πολύ αυτό*» (N3) «*μάθαμε πολλά πράγματα, πολύ χρήσιμα που βοήθησαν*» (Δ12).

Η τέταρτη θεματική ενότητα, δημιουργήθηκε από τις απαντήσεις όσων συμμετεχόντων δεν έχουν λάβει επιμόρφωση στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης και αφορά στο πόσο θεωρούν ότι κάτι τέτοιο θα τους είχε βοηθήσει. Σ' αυτή την ενότητα υπάρχουν τρεις κατηγορίες και δεκαέξι αναφορές. Δύο αναφορές υπάρχουν στην κατηγορία "ίσως" «*αν γινόταν και κάποιο καλό σεμινάριο, με συγκεκριμένο όμως περιεχόμενο, ίσως μας βοηθούσε*» (N1), «*μπορεί ναι, χωρίς όμως να το θεωρώ και 100% απαραίτητο. Γιατί δεν αρκεί. Πρέπει κάποιος και να ψάχνει, να ενδιαφέρεται και να παρακολουθεί*» (Δ13). Άλλες δύο αναφορές υπάρχουν στην κατηγορία "αρκετά" «*ναι αρκετά γιατί τα πράγματα έχουν αλλάξει, οι νόμοι έχουν αλλάξει, τα προγράμματα σπουδών όλα έχουν αλλάξει, ο τρόπος που προσεγγίζουμε τα πράγματα, τους γονείς, τα παιδιά και όλες τις υπηρεσίες είναι διαφορετικός*» (N11), «*ναι, αρκετά πιστεύω θα είχε βοηθήσει γιατί στο ξεκίνημα χρειάζεσαι κάποια βοήθεια*» (Δ3). Η πλειονότητα των αναφορών, δώδεκα, βρίσκεται στην κατηγορία "ναι, πολύ" «*φυσικά θα ήταν πολύ βοηθητικό γιατί πρέπει να γνωρίζουμε κάποια πράγματα όταν γινόμαστε προϊσταμένες*» (N10), «*Εννοείται! Θα ήταν πάρα πολύ βοηθητικό*» (N12),

«Σίγουρα, σίγουρα ναι θα είχε βοηθήσει» (Δ2), «Εννοείται! Ο χώρος της διοίκησης στην εκπαίδευση έχει από μόνος του πολλά κεφάλαια, πόσω μάλλον όταν γίνονται και τόσο συχνές και μεγάλες αλλαγές. Από την αρχή έπρεπε να είμαστε ενημέρωτοι» (Δ7).

Η πέμπτη θεματική ενότητα προέκυψε από τις απαντήσεις που έδωσαν οι προϊστάμενοι/διευθυντές δημοτικών σχολείων σχετικά με περιστατικά στα οποία κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν και είτε οι γνώσεις που είχαν ήδη τους βοήθησαν, είτε ένωσαν την έλλειψη αυτή. Σ' αυτή την ενότητα σχηματίστηκαν επτά κατηγορίες και σημειώθηκαν συνολικά είκοσι αναφορές. Στην πρώτη κατηγορία, αναφέρονται τρεις συμμετέχοντες και αφορά στη διαχείριση των οικονομικών της σχολικής μονάδας *«Όταν πήγα στο Μεταξοχώρι και ανέλαβα πρώτη φορά προϊσταμένη εκεί ήταν η πρώτη φορά που κάναμε τη διαδικασία, να κάνουμε... να προσλάβουμε καθαρίστριες στο σχολείο. Κάτι που δεν είχε ξαναγίνει και δεν ξέραμε και πώς θα γίνει όλη αυτή η διαδικασία και αναγκάστηκα να απευθυνθώ σε λογιστή για να μου δώσει κατευθύνσεις και όλα αυτά πώς θα τα κάνω όλα αυτά με την πρόσληψη της καθαρίστριας, πώς θα γίνεται με τα ένσημά της, όλα αυτά. Ήταν ένα δύσκολο κομμάτι. Και επιπλέον που έπρεπε να φεύγουμε και κάθε μήνα από το σχολείο για να πάμε να πληρώνουμε την καθαρίστρια, να της βάζουμε τα ένσημα. Αυτό δημιουργούσε πρόβλημα στη λειτουργία του σχολείου» (Δ1), «γενικότερα η ευθύνη είναι πολύ μεγάλη σ' αυτές τις θέσεις και ακόμα και στην οικονομική διαχείριση του σχολείου είχα νιώσει ότι έχω έλλειψη, στην τυπική διαδικασία στα δικαιολογητικά που έπρεπε να συγκεντρώνω, στο ποιους θα πρέπει να ενημερώνω. Γενικότερα δεν είχα καμία ενημέρωση από τη σχολή, οπότε ένιωσα απ' την αρχή μεγάλα κενά» (Δ2). Στη δεύτερη κατηγορία σχετικά με τη διεκπεραίωση υπηρεσιακών εγγράφων, υπάρχουν έξι αναφορές *«Το πιο απλό είναι ότι θα πρέπει να εκδώσεις ένα πιστοποιητικό για μεταγραφή ενός μαθητή ή ότι θα πρέπει στο τέλος, στο κλείσιμο της σχολικής μονάδας να εκδώσεις μια σειρά εγγράφων για τους μαθητές που πάνε στο γυμνάσιο. Ε όλα αυτά δεν έχεις προετοιμαστεί από το Πανεπιστήμιο κατά τη διάρκεια των σπουδών για να έχεις μια γνώση ότι... ποια έγγραφα χρειάζεται να στείλεις, να συμπληρώσεις, πού να τα πας, οπότε όλα αυτά εμπειρικά τα μαθαίνεις για τις ενέργειες που πρέπει να κάνεις» (Δ3), «Παραδείγματος χάριν όσον αφορά στη διεκπεραίωση των εγγράφων για να ζητήσουμε παράλληλη στήριξη ή βοηθητικό προσωπικό ή σχολικό νοσηλεύτη κι επειδή τα έγγραφα ΕΣΠΑ είναι... πρέπει να είμαστε πολύ έτσι τυπικοί και χωρίς να κάνουμε λάθη, με βοήθησε ιδιαίτερα η ενημέρωση που υπήρξε από μέρος της πρωτοβάθμιας» (Δ4), «Ναι φυσικά. Την πρώτη φορά που ορίστηκα προϊστάμενος στο σχολείο, κάτι που βρήκαμε μεταξύ**

μας με τις δύο συναδέλφους μιας και εγώ είχα τα περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας, και μπήκα στο γραφείο.... δεν ήξερα τι να κάνω. Μ' έπιασε πανικός. Φάκελοι, ντοσιέ, βιβλία, χαρτιά, χαρτιά που όλα κάτι έγραφαν και δεν μπορούσα να καταλάβω. Ευτυχώς, τότε με βοήθησε πολύ ο διευθυντής που είχα στο σχολείο τα προηγούμενα χρόνια... του τηλεφώνησα και μου εξήγησε έτσι σε γενικές γραμμές τι πρέπει να κάνω με το καθένα. Αργότερα που μίλησα και με άλλους συναδέλφους, μου είπαν κι αυτοί περίπου τα ίδια ότι είχαν περάσει. Κανένας μας δεν διδάχτηκε ποτέ στο Πανεπιστήμιο για τον διοικητικό ρόλο που ίσως να αναλάβουμε» (Δ7). Δύο αναφορές υπάρχουν στην κατηγορία που αναφέρεται στη διαχείριση του προσωπικού και των συγκρούσεων «Ναι αυτές οι γνώσεις θα ήταν απαραίτητες και θα με είχαν βοηθήσει στη διαχείριση του προσωπικού. Καταμερισμό των εργασιών προσωπικού, διαχείριση συγκρούσεων ανάμεσα σε συναδέλφους και μεταξύ συναδέλφων και γονέων» (Δ6), «Βοήθησαν αρκετά αυτές οι γνώσεις. Κυρίως στην αντιμετώπιση ενδοσχολικών συγκρούσεων στη σχολική μονάδα. Και στη διαχείριση σχέσεων του εκπαιδευτικού προσωπικού. Και σε κάποιο βαθμό και σε ό,τι αφορά τις συγκρούσεις με γονείς» (Δ14). Στην κατηγορία ''σχέσεις-συγκρούσεις με άλλους φορείς'' σημειώνονται τέσσερις αναφορές «επίσης ήταν απαραίτητη και όταν είχα να αντιμετωπίσω τους εξωτερικούς παράγοντες όπως η παρέμβαση πολλές φορές του Δήμου ή της εκκλησίας ως προς τη διαχείριση του σχολείου και τη διαχείριση των οικονομικών» (Δ6), «Ναι, περιστατικά με γονείς. Τώρα συγκεκριμένα να αναφερθώ σε περιστατικά... ήταν κάποιες διαφορές που είχανε μεταξύ τους γονείς και με βάση αυτά τις στρατηγικές που μας είχανε πει πώς να το αντιμετωπίσουμε, το αντιμετώπισα με ψυχραιμία τελοσπάντων και βρέθηκε λύση. Διαχείριση συγκρούσεων δηλαδή. Και δόξα τω Θεό, μείνανε μέσα στα όρια του σχολείου, δε βγήκανε παραέξω να πάνε κάπου αλλού» (Δ12), «Ναι, βέβαια στο θέμα του χειρισμού κρίσεων και σχέσεων με γονείς και παιδιά, που αυτό είναι απόρροια των παιδαγωγικών μας σπουδών ... και του χαρακτήρα. Ένιωσα την έλλειψη, αλλά με βοήθησαν άλλοι διευθυντές, σελίδες στο facebook, υπάρχει βοήθεια τέτοιου είδους, εξωθεσμική» (Δ13). Η κατηγορία που αφορά στην οργάνωση του σχολείου, συγκεντρώνει τρεις αναφορές «Ναι, με βοήθησε βασικά να τηρώ τα βιβλία του σχολείου σωστά, με βοήθησε στο να μπορώ να στείλω ένα έγγραφο και να μην έχω το άγχος του λάθους, με βοήθησε να γνωρίζω τη νομοθεσία, το νομοθετικό πλαίσιο της οργάνωσης- διοίκησης του σχολείου καλύτερα και εν πάση περιπτώσει ακόμη και τώρα όταν θέλω κάτι, το οποίο ίσως δεν το διδάχτηκα τότε, ξέρω πώς να το ψάξω» (Δ11). Στην κατηγορία ''εμπειρία'' υπάρχει μία αναφορά «Κοιτάζτε να δείτε, επειδή έχω

αρκετή εμπειρία τώρα, δε νομίζω ότι και πάντα η θεωρητική κατάρτιση βοηθάει. Δεν ξέρω κατά πόσο θα είχε βοηθήσει ούτως ή άλλως όταν έχεις να διαχειριστείς καταστάσεις και ως προς τους συναδέλφους και ως προς τους γονείς» (Δ8) καθώς επίσης ένας συμμετέχων ανέφερε ότι δεν μπορεί να ανακαλέσει κάποιο συγκεκριμένο περιστατικό όπου τον βοήθησαν οι γνώσεις που είχε λάβει από την επιμόρφωση.

Η έκτη θεματική ενότητα, αφορά στο κατά πόσο οι συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρούν αναγκαία τη διεξαγωγή επιμορφώσεων στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Προκύπτουν, λοιπόν, τρεις κατηγορίες και είκοσι τέσσερις αναφορές. Οι απαντήσεις, εκτός ενός που θεωρεί "αρκετή" την αναγκαιότητα [«Καλό θα ήταν να μας επιμορφώνουν γενικώς πάνω σε όλα τα αντικείμενα» (N1)] χωρίζονται σε "μεγάλη" και "πολύ μεγάλη", με δεκατρείς και δεκατέσσερις αναφορές αντίστοιχα. «Ναι, νομίζω κάθε χρόνο θα πρέπει να γίνεται» (N3), «Ε ναι. Είναι αναγκαίο σ' όλους τους εκπαιδευτικούς» (N4), «Ναι θεωρώ ότι είναι απαραίτητο τόσο στους αναπληρωτές, οι οποίοι πηγαίνουν σε μονοθέσια ή διθέσια σχολεία και αναλαμβάνουν προϊστάμενοι, όσο και στους μόνιμους» (Δ3), «Ναι, τη θεωρώ αναγκαία» (N10), «Ναι. Θεωρώ ότι είναι αναγκαία και πρέπει κάθε χρόνο, ειδικά για τους νέους συναδέλφους που μπαίνουν σε θέση ευθύνης, να υπάρχει μία μέριμνα από μεριάς της Πρωτοβάθμιας ή της Περιφερειακής, των Συντονιστών... μια συνολική επιμόρφωση ώστε οι συνάδελφοι, οι προϊστάμενοι διευθυντές των σχολικών μονάδων να ξεκινάνε έχοντας τελοσπάντων τις βασικές γνώσεις» (Δ4), «Άκρως απαραίτητη» (N11), «Ναι, ναι, ναι, οπωσδήποτε» (N13), «Σαφώς, χωρίς αμφιβολία» (Δ8), «Βεβαίως, το θεωρώ πολύ σημαντικό γιατί δεν είμαστε μορφωμένοι εξ' αρχής σ' αυτό το κομμάτι» (Δ11), «Όχι μόνο τη θεωρώ αναγκαία, αλλά πρέπει να γίνεται σε τακτική και προγραμματισμένη βάση» (Δ14).

Στην έβδομη θεματική ενότητα, εξηγείται γιατί είναι αναγκαία η διεξαγωγή επιμορφωτικών προγραμμάτων σχετικά με την οργάνωση και τη διοίκηση της εκπαίδευσης. Σχηματίζονται πέντε κατηγορίες και υπάρχουν τριάντα μία αναφορές, με την πλειονότητά τους να βρίσκονται στη βελτίωση άσκησης του διοικητικού τους έργου «δε γίνεται να αναλαμβάνεις θέση προϊσταμένου και να μην γνωρίζεις. Κι αν δε γνωρίζεις, πρέπει να μάθεις» (N4), «νιώθω την ανάγκη να βελτιωθώ στο διοικητικό κομμάτι» (N6), «είναι αναγκαίο να έχουμε όλες τις απαραίτητες γνώσεις για να ασκούμε σωστά και τα διοικητικά μας καθήκοντα» (N13) «Βεβαίως, το θεωρώ πολύ σημαντικό γιατί δεν είμαστε μορφωμένοι εξ' αρχής σ' αυτό το κομμάτι, είμαστε παιδαγωγοί, έχουμε άλλο αντικείμενο και ξαφνικά μπαίνουμε στη διοίκηση. Κάποιοι

δεν το περιμένουμε, ωστόσο έχει πάρα πολύ δουλειά, πάρα πολύ γραφειοκρατία, έχει τήρηση νομοθεσίας, είναι λεπτά τα θέματα που ασχολείται η εκπαίδευση και πρέπει να γνωρίζεις και να προσέχεις το καθετί» (Δ11). Επίσης, από τις οχτώ αναφορές στην κατηγορία “ενημέρωση για αλλαγές” φαίνεται η αγωνία των προϊσταμένων και διευθυντών για την έγκαιρη ενημέρωσή τους όταν υφίστανται αλλαγές στο νομοθετικό πλαίσιο «πρέπει να γίνει και συστηματικά γιατί βλέπουμε ότι αλλάζουν πάρα πολλά πράγματα τα οποία μας έρχονται δυστυχώς τελευταία στιγμή, όπως για παράδειγμα εκείνη η μεταβολή που είχε γίνει στο ωράριο του νηπιαγωγείου Αύγουστο μήνα και μας ξάφνιασε όλους, έπρεπε να κάνουμε πολλές αλλαγές μέσα στο σχολείο. αλλάζουνε πάρα πολύ οι νόμοι που δεν τους παρακολουθούμε, πολλές φορές δεν είναι και τόσο κατανοητοί για να μπορούμε να τους καταλάβουμε οπότε νομίζω ότι πρέπει να γίνεται ένα κομμάτι αυτό» (N2), «Ναι θεωρώ ότι είναι απαραίτητο τόσο στους αναπληρωτές, οι οποίοι πηγαίνουν σε μονοθέσια ή διθέσια σχολεία και αναλαμβάνουν προϊστάμενοι, όσο και στους μόνιμους, οι οποίοι ενδεχομένως μπορεί να έχουν κάποια εμπειρία, παρόλα αυτά αλλάζει το πλαίσιο το νομοθετικό κατά καιρούς και θα πρέπει σαφώς να επικαιροποιήσουν τις γνώσεις που έχουν για αυτές τις διαδικασίες» (Δ3), «Ε βέβαια, είναι πολύ σοβαρό το θέμα. Γιατί και στη νομοθεσία υπάρχουν πολύ συχνά αλλαγές και στα συστήματα, στο myschool όλο κάτι καινούριο ζητάνε. Ε αυτά όλα πρέπει να γίνονται έγκαιρα γνωστά» (Δ9). Μία ακόμη κατηγορία που εμφανίζεται είναι εκείνη της “αποφυγής λαθών” με δύο αναφορές «πολλά λάθη θα είχαμε γλιτώσει αν είχαμε λάβει την απαραίτητη επιμόρφωση» (N5), «είναι αναγκαίο να κάνουν επιμόρφωση όλες οι προϊσταμένες γιατί τα βιβλία και τα πρωτόκολλα στα νηπιαγωγεία, αν δεις, είναι όλο λάθη» (N8). Τελευταία κατηγορία σ’ αυτή την ενότητα αφορά στην ενημέρωση των νεοδιόριστων «Απαραίτητη! Αφού δεν υπάρχει γνώση από πριν... αλίμονο κι αν δεν επιμορφωνόμαστε. Ειδικά εμείς που αναλαμβάνουμε πρώτη φορά τα χρέη, οπωσδήποτε» (Δ7).

Η όγδοη θεματική ενότητα αφορά στο περιεχόμενο, πάνω στο οποίο οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι θα πρέπει να επιμορφωθούν αναφορικά με την οργάνωση και τη διοίκηση της σχολικής μονάδας. Από τις απαντήσεις τους διαμορφώνονται εννέα κατηγορίες και προκύπτουν εξήντα τρεις αναφορές. Στην κατηγορία “νομοθεσία” υπάρχουν δέκα αναφορές «Γενικά τη νομοθεσία που διέπει τη λειτουργία των σχολείων (N8), «ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα θα μπορούσε να περιλαμβάνει Προεδρικά Διατάγματα, Νόμους, όλα» (N11), «θα πρέπει να περιλαμβάνει και ποια είναι τα έντυπα που θα πρέπει να συμπληρώνει ο διευθυντής και

η νομοθεσία που συνοδεύει όλες αυτές τις αρμοδιότητες» (Δ2), «Όπως είπα και προηγουμένως, θεωρώ ότι επειδή στο Πανεπιστήμιο δεν είχαμε κάποια εκπαίδευση πάνω στο διοικητικό κομμάτι, θεωρώ δηλαδή ότι όλα αυτά που αναφέρονται στο Προεδρικό Διάταγμα 79, θα πρέπει τελοσπάντων από την Πρωτοβάθμια και από στελέχη της Πρωτοβάθμιας και της Περιφερειακής να οργανώνεται. Κάποιες εγκύκλιοι, οι οποίες τρέχουν κάθε χρόνο, τα σημαντικότερα τελοσπάντων κομμάτια, γιατί είναι δύσκολο σε λίγες ή μία δύο ημερίδες να εξαντλήσεις όλο το περιεχόμενο... θεωρώ δηλαδή ότι έστω τα βασικά κομμάτια στα οποία πρέπει να επιστήσουμε την προσοχή μας σ' αυτά τουλάχιστον της νομοθεσίας πάνω να γίνεται μια ενημέρωση» (Δ4), «Λοιπόν, ένα μέρος θα πρέπει να αφορά τη νομοθεσία. Νομίζω πρέπει να περιλαμβάνει και πρακτικές ασκήσεις κυρίως πάνω στη διοίκηση, δηλαδή να μην περιλαμβάνει μόνο θεωρητικό μέρος αλλά και πρακτικό με παραδείγματα δηλαδή. Να μην είναι απλά θεωρία και μόνο. Να περιλαμβάνει, ας πούμε, μελέτες περίπτωσης. Ένα μικρό μέρος, λοιπόν, να αφορά τη νομοθεσία. Σε ό,τι αφορά, ας πούμε, είναι ένα μικρό μέρος η νομοθεσία γιατί η νομοθεσία συνεχώς αλλάζει και τα λοιπά, πολλές φορές το πώς κάνεις ανάγνωση στη νομοθεσία ή το πώς εφαρμόζεις στην πράξη χρειάζεται κι αυτό» (Δ14). Στην κατηγορία 'οργάνωση, διοίκηση και λειτουργία του σχολείου' σημειώνονται είκοσι μία αναφορές, σχεδόν δηλαδή από όλους τους συμμετέχοντες «πώς λειτουργεί ένα σχολείο» (N4), «διοικητική οργάνωση, διακίνηση εγγράφων, ακόμα και πρωτόκολλα, εισερχόμενα- εξερχόμενα κάποια σχολεία δεν τηρούν καν» (N5), «όλο το διοικητικό κομμάτι» (N6), «πώς λειτουργεί ένα νηπιαγωγείο και τι πρέπει να κάνουμε μόλις γινόμαστε προϊσταμένες» (N7), «ό,τι αφορά το διοικητικό κομμάτι που θα πρέπει να ασχοληθούμε, εισερχόμενα- εξερχόμενα, ό,τι κάνουμε, τα πάντα όλα» (N9), «να τα εξηγούν όλα από την αρχή για τα βιβλία» (N10), «ό,τι αφορά τις διοικητικές εργασίες που έχουνε σχέση με ένα νηπιαγωγείο» (N12), «ό,τι έχει σχέση με την οργάνωση τη γραφειοκρατική του νηπιαγωγείου» (N13), «Όσα περισσότερα πράγματα αφορούν στη διοίκηση μιας σχολικής μονάδας αλλά και πώς οργανώνεται, πώς στήνεται από την αρχή. Για να μην πω όλα... επειδή ξέρω ότι αυτό είναι ανέφικτο. Από βιβλία, πρωτόκολλα, ημερολόγια, τήρηση αρχείου, οικονομική διαχείριση, καθαρίστριες... εγγραφές μαθητών, απουσίες, myschool οπωσδήποτε... όλα» (Δ7), «Ενημέρωση πάνω σε κάθε πρόβλημα, πάνω σε κάθε θέμα που αφορά τον διευθυντή. Την οργάνωση του σχολείου και τη διοίκησή του, το πώς θα επιληφθεί κάποιου θέματος, θα το λύσει κάποιο θέμα που θα προκύψει» (Δ10), «Θα μπορούσε να περιέχει τα πάντα, που αφορούν την οργάνωση μιας σχολικής μονάδας από το Πρωτόκολλο που

εφαρμόζει μέχρι και την οργάνωση της βιβλιοθήκης» (Δ11). Τρεις αναφορές σημειώνονται στην κατηγορία ``όποτε υφίστανται αλλαγές`` «αν κάτι αλλάξει ή στείλουν μια καινούρια εγκύκλιο, θα ήθελα να μαθαίνω πολύ νωρίς τι ισχύει» (N1), «να κάνουν στην αρχή του χρόνου ένα σεμινάριο και δίνουν ένα κείμενο το οποίο να έχει όλη την πρόσφατη νομοθεσία, που να εξηγεί τα πράγματα αυτά που έχουν αλλάξει» (N2), «θα πρέπει να περιλαμβάνει και την επικαιροποίηση των νόμων, γιατί αλλάζουν συχνά όλα αυτά» (Δ6). Στην κατηγορία ``πληροφοριακά συστήματα`` υπάρχουν οχτώ αναφορές «ό,τι έχει να κάνει με τις ΤΠΕ και με νέα συστήματα, όπως το my school, και γι' αυτά πρέπει να επιμορφωνόμαστε» (N1), «να μας δείχνουν το πώς λειτουργούν όλα τα πληροφοριακά συστήματα που χρησιμοποιούμε στα σχολεία» (N6), «βλέπω και από συναδέλφους ότι υπάρχουν πολλές απορίες και στη λειτουργία του myschool» (Δ1), «σίγουρα, όπως σας είπα και πριν, θα πρέπει να περιλαμβάνει το myschool» (Δ5), «Τώρα εκτός την τήρηση των βιβλίων, προστέθηκε κι αυτό το ηλεκτρονικό σύστημα. Το οποίο είναι πολύ δύσκολο, θέλει δηλαδή... ε θέλει δουλειά. Και επιμόρφωση πάνω στο myschool χρειάζεται και στην τήρηση των βιβλίων, γιατί γίνονται λάθη. Είναι η ηλεκτρονική αρχειοθέτηση τώρα κι αυτά όλα τα οποία είναι καινούρια θέματα που δεν υπήρχαν παλιά. Παλιά είχαμε τις εγκυκλίους που μας τις στέλνανε και κάναμε αρχειοθέτηση, τώρα γίνεται ηλεκτρονική ενημέρωση. Στέλνεις mail των συναδέλφων και πολύ ηλεκτρονικά γίνονται όλα. Ηλεκτρονικές αιτήσεις, όλα... Θέλει δουλειά εδώ πάνω, ναι, στο myschool και στα ηλεκτρονικά συστήματα, αρχειοθέτηση» (Δ9). Επτά αναφορές υπάρχουν στην κατηγορία ``σχέση/συνεργασία με άλλους, φορείς (γονείς, Δήμος)`` «η σχέση με τις άλλες υπηρεσίες, με τις άλλες δομές που υπάρχουν, με το δήμο, με τις διευθύνσεις τις πρωτοβάθμιες...πώς λειτουργεί σε σχέση μέσα στο χώρο με την τοπική κοινότητα, με τα άλλα σχολεία που βρίσκονται δίπλα τις άλλες βαθμίδες» (N4), «ό,τι έχει σχέση την επικοινωνία με τις άλλες αρμόδιες υπηρεσίες που χρειάζεται να έχει κάθε προϊσταμένη για να οργανώσει το νηπιαγωγείο της» (N13), «Θα μπορούσε μια επιμόρφωση να περιλαμβάνει ακόμα και τη συνεργασία που μπορεί να έχει ένα σχολείο με άλλα σχολεία, με άλλους φορείς, το πλαίσιο δηλαδή που μπορεί να λειτουργήσει, να ανοιχτεί, να πάρει πράγματα, να δώσει πράγματα, γιατί πολλές φορές νομίζω ότι ναι μεν είμαστε ανοιχτοί, το να έχουμε ένα σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία και να βγάζουμε τα παιδιά μας προς τα έξω, αλλά θεωρώ ότι πολλές φορές δεν είμαστε εξασφαλισμένοι σε τίποτα και όλο αυτό το κομμάτι εμένα προσωπικά με έχει απασχολήσει πολλές φορές. Ναι μεν το θέλω να γίνεται, αλλά πολλές φορές νιώθω ακάλυπτη αν συμβεί κάτι» (Δ11). Τρεις αναφορές υπάρχουν στην κατηγορία ``ρόλος

προϊσταμένης/διευθυντή' «ποιος πρέπει να είναι ο ρόλος της προϊσταμένης στο σχολείο» (N10), «γενικότερα τα καθήκοντά μας ως προϊσταμένες και ο ρόλος μας στο σχολείο» (N14). Τέσσερις αναφορές υπάρχουν στην κατηγορία της οικονομικής διαχείρισης «εγώ ποστεύω πιο πολύ θα πρέπει το περιεχόμενο να είναι γύρω από οικονομικά θέματα και διαχείριση χρημάτων» (Δ1), «και κάποια εκπαίδευση χρειαζόμαστε στην οικονομική διαχείριση των χρημάτων και ό,τι αυτό συνεπάγεται» (Δ2). Μία επίσης κατηγορία που προέκυψε και συγκεντρώνει έξι αναφορές είναι αυτή της διαχείρισης συγκρούσεων ανάμεσα στους συναδέλφους «Σαν περιεχόμενο θεωρώ ότι το πιο δύσκολο κομμάτι ενός διευθυντή είναι η διαχείριση συγκρούσεων και θα το έβαζα ως πρώτη προτεραιότητα» (Δ8), «Θα μπορούσε να περιέχει τη διαχείριση συγκρούσεων, σχέσεων, προσωπικού, γονιών, σχολείου, παιδιών, εκπαιδευτικών και διευθυντή του σχολείου, δηλαδή όλες αυτές τις σχέσεις» (Δ11), «Διαχείριση... πώς να διαχειριστείς καταστάσεις που επειδή το σχολείο δεν έχει να κάνει μόνο με παιδιά μπορεί να λύσει και προβλήματα παιδιών στο σχολείο, αλλά όπως είπα και προηγουμένως μπορεί να λύσει και προβλήματα ανάμεσα στους γονείς. Διότι, ειδικά στις μικρές κοινωνίες που έχω υπηρετήσει εγώ, γνωρίζονται ο κόσμος μεταξύ τους δηλαδή σε χωριά που έχω υπηρετήσει και σε περιοχές εδώ του Ηρακλείου όχι στο κέντρο, αλλά σε περιοχές που είναι περιφερειακές που έχω υπηρετήσει ο κόσμος γνωρίζεται μεταξύ του και υπάρχουν συγκρούσεις μεταξύ των γονιών που έχουν να κάνουν με την κατά κάποιο τρόπο ο ένας να θεωρεί ανώτερο ταξικά τον εαυτό του από κάποιον άλλο και υπάρχουν συγκρούσεις, και γιατί εμένα το παιδί μου, να 'ναι το δικό μου έτσι και το δικό σου να μην είναι έτσι... υπάρχουνε κάποιες συγκρούσεις, τις οποίες ο διευθυντής πρέπει να ελίσσεται και να μπορεί να λύσει τέτοιες καταστάσεις μέσα στο σχολείο και όπως είπα και προηγουμένως να μην γίνεται προέκταση του θέματος και να βγαίνει εκτός ορίων του σχολείου.. Είναι και το θέμα αντιμετώπισης των συναδέλφων. Αν πραγματικά βλέπεις σαν διευθυντής ότι ο δάσκαλος ή η δασκάλα είναι συνάδελφός σου ή το βλέπεις σαν διευθυντής και θεωρείς τον εαυτό σου ανώτερο από τους υπόλοιπους. Εγώ τους έχω μάθει τους συναδέλφους και τις συναδέλφισσες να τις αντιμετωπίζω πραγματικά σαν συνάδελφοι... δεν... απλώς είμαι σ' αυτή τη θέση επειδή κάποιος πρέπει να είναι και να ηγείται κάποιος και να μπαίνει μπροστά σε κάποιες καταστάσεις» (Δ12), «σε ότι αφορά αυτό που λέγαμε παραπάνω τη διαχείριση των ανθρώπινων σχέσεων είτε αφορά αυτό τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, είτε αφορά τη σχέση σχολείου και γονέων, είναι πολύ σημαντικό δηλαδή κι αυτό...Και όλα αυτά μπορούν να γίνουν και με μελέτη περίπτωσης, συγκεκριμένα παραδείγματα και όχι απλά

θεωρητικά μόνο. Δηλαδή να δίνεται ένα πρόβλημα, ας πούμε, και να πρέπει εσύ μετά να δεις με ποιο τρόπο το λύνεις αυτό» (Δ14). Η τελευταία κατηγορία αφορά στην εμφύχωση του εκπαιδευτικού προσωπικού και έχει μία αναφορά «μετά, ένα μεγάλο κομμάτι που θα μπορούσε να έχει μία ενδεχόμενη επιμόρφωση είναι και η εμφύχωση του δυναμικού του σχολείου. Είναι κι αυτό πάρα πολύ βασικό» (Δ13).

Από την ένατη ερώτηση, όπως αναφέραμε και προηγουμένως, προέκυψε ο σχηματισμός οχτώ θεματικών ενότητων. Έτσι στην ένατη θεματική ενότητα, η οποία αναφέρεται στην προτεινόμενη χρονική φάση κατά την οποία θα μπορούσε να υλοποιηθεί επιμόρφωση, σχηματίζονται πέντε κατηγορίες και υπάρχουν τριάντα επτά αναφορές. Η κατηγορία πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς, συγκεντρώνει τις περισσότερες αναφορές, είκοσι μία στον αριθμό «Ένα στην αρχή της χρονιάς για το πώς λειτουργεί ένα νηπιαγωγείο και τι πρέπει να κάνουμε μόλις γίνουμε προϊσταμένες γιατί λόγω του μεγάλου αριθμού αναπληρωτών που υπάρχουν στην εκπαίδευση δεν έχουν κάνει όλα τα κορίτσια προϊσταμένες. Οπότε χρειάζεται ένα σεμινάριο στην αρχή της χρονιάς για να ξέρουμε πώς θα λειτουργεί φέτος το σχολείο με ό,τι καινούριο έχει βγει» (N7), «Νομίζω στην αρχή κάθε χρονιάς πρέπει να δίνονται πάρα πολύ σημαντικές πληροφορίες για όλα τα θέματα και για όλες τις υπηρεσίες οι οποίες εμπλέκονται σε σχέση με το σχολείο, Συλλόγους, Κέντρα Διάγνωσης και Αξιολόγησης, Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας, γιατί το καλοκαίρι συνήθως γίνονται αλλαγές» (N11), «Σίγουρα ένα σεμινάριο πρέπει να γίνεται στην αρχή της χρονιάς, πριν αρχίσουν τα μαθήματα που θα μας ενημερώνει για όσα έχουν αλλάξει» (N14), «εννοείται στην αρχή της χρονιάς και πριν ξεκινήσουν οι εγγραφές των παιδιών, τα μαθήματα κι όλα αυτά . Το πρώτο δεκαήμερο, πριν ξεκινήσουν τα μαθήματα στα σχολεία θα είναι το ιδανικό» (Δ1), «θεωρώ ότι στην αρχή θα βοηθούσε. Στο ξεκίνημα δηλαδή της χρονιάς ούτως ώστε πηγαίνοντας στις σχολικές μονάδες να είναι προετοιμασμένοι όλοι για το τι θα αντιμετωπίσουνε και πώς να διαχειριστούν τις διάφορες καταστάσεις που θα αντιμετωπίσουν» (Δ3), «Θεωρώ ότι αν οι προσλήψεις των εκπαιδευτικών, των αναπληρωτών γίνονται από την αρχή της χρονιάς, ε... από αρχές Σεπτεμβρη. Πριν ξεκινήσει η λειτουργία των σχολικών μονάδων, θα έπρεπε πιστεύω μέχρι τις 11 Σεπτεμβρη που ξεκινάνε τα σχολεία να γίνεται και μία ημερίδα, καλά οργανωμένη ούτως ώστε όσοι συνάδελφοι έχουν αναλάβει θέσεις ευθύνης, να μπορούν τουλάχιστον να ξεκινήσουνε τη χρονιά χωρίς απορίες και προβλήματα» (Δ4), «Ε σίγουρα στην αρχή βοηθάει γιατί μετά άμα το κάνεις στη μέση κι άμα αρχίσει ο άλλος και κάνει λάθη και να τα διορθώσει... για οποιονδήποτε χρειάζεται, σίγουρα είναι καλά στην αρχή. Και όχι

μόνο σ' αυτά τα σεμινάρια, κι αυτά που κάνουν οι σύμβουλοι. Μας έκανε τώρα ένα σεμινάριο προς το τέλος του Μαΐου... ε δε νομίζω τώρα να 'ναι... πιο καλά στην αρχή» (Δ9). Στην κατηγορία 'κατά τη διάρκεια' εμφανίζονται τρεις αναφορές «και κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς πιστεύω χρειάζεται μια επιμόρφωση» (N4), «θα μπορούσε να γίνεται και σε τακτά χρονικά διαστήματα, κάποιες συγκεκριμένες μέρες κάθε μήνα, να κρατήσει κάποιο διάστημα, να έχει λεπτομέρεια δηλαδή αυτή η επιμόρφωση» (N6). Τρεις αναφορές υπάρχουν στην κατηγορία 'στη λήξη' «κι ένα σεμινάριο να γίνεται στο τέλος που να μπορούμε να πούμε βιώματα, τι προβλήματα αντιμετωπίσαμε, τι δυσκολίες είχαμε, αν πήγαν όλα καλά» (N7), «ίσως και κατά το τέλος της χρονιάς, επειδή θα έχουν δημιουργηθεί κι άλλα θέματα να μπορείς να τα συνοψίζεις και να απευθύνεσαι σε κάποιους ανθρώπους να σου δίνουν πληροφορίες» (N11), «στο τέλος, όπου θα έχουν συγκεντρωθεί και όλες οι αλλαγές και οι απορίες» (Δ13). Τρεις, επίσης, αναφορές υπάρχουν στην κατηγορία 'συνδυασμός' «δεν υπάρχει συγκεκριμένη φάση. Πιστεύω ότι και στην αρχή και στη μέση και στο τέλος πρέπει να γίνεται. Συνεχώς προκύπτουν καινούρια θέματα, οπότε...» (N9), «Σίγουρα στην αρχή, για να προλάβουμε περιπτώσεις όπως η δική μου, αλλά και στη διάρκεια της χρονιάς όταν κάτι αλλάζει... και στο τέλος βέβαια σαν... απολογιστική για τη χρονιά που πέρασε» (Δ7), «Κατ' αρχάς η επιμόρφωση θα πρέπει να είναι διαρκής, προγραμματισμένη και σε τακτά χρονικά διαστήματα» (Δ14). Τέλος, επτά αναφορές, εμφανίζονται στην κατηγορία 'όποτε υφίστανται αλλαγές στο διοικητικό και οργανωτικό πλαίσιο του συστήματος' «όποτε προκύπτει κάτι πάρα πολύ σημαντικό για το οποίο πρέπει να επιμορφωθούμε» (N2), «όποτε προκύπτουν νέα θέματα που έχουν ως αποτέλεσμα κάποιες αλλαγές που επηρεάζουν την οργάνωση του νηπιαγωγείου αλλά και το διοικητικό κομμάτι» (N11), «Όποτε υπάρχει ανάγκη, αλλά και πρέπει να γίνεται μια μεγάλη επιμόρφωση κυρίως στην αρχή της σχολικής χρονιάς έτσι ώστε να οργανωθεί και να στηθεί μια σχολική μονάδα. Στην αρχή της σχολικής χρονιάς θα μπορούσε να γίνεται ένα σύντομο πρόγραμμα εφ' όλης της ύλης και καθόλη τη διάρκεια της χρονιάς να εμβαθύνει, έτσι ώστε να μπορέσουν να παρουσιαστούν και να τεθούν θέματα που προκύπτουν κατά τη διάρκεια της χρονιάς» (Δ6), «αλλά και αν εντοπιστούνε κάποια θέματα στη διάρκεια της χρονιάς θα πρέπει να γίνονται και ενδιάμεσα» (Δ12).

Στη δέκατη θεματική ενότητα, η οποία αναφέρεται σε τι είδους χώρο θα μπορούσε να διεξαχθεί ένα ιδανικό επιμορφωτικό πρόγραμμα, σχηματίζονται πέντε κατηγορίες και υπάρχουν συνολικά είκοσι εννιά αναφορές. Η πρώτη κατηγορία,

θεωρεί τον ίδιο τον χώρο του σχολείου ως ιδανικό και συγκεντρώνει έξι αναφορές «νομίζω ιδανικό θα ήταν σε κάποιο σχολικό περιβάλλον για να μπορείς και να το δεις και λίγο στην πράξη, να 'χεις και κάποιο αρχείο μπροστά σου ίσως... να το δούμε πιο πρακτικά» (N6), «Θα μπορούσε να γίνεται στον χώρο του σχολείου ίσως και μετά το πέρας των μαθημάτων» (Δ6), «Δε θα με πείραζε μέσα σε σχολείο. Εφόσον έχουμε σχολεία γιατί να μην τα χρησιμοποιούμε για τις επιμορφώσεις μας. Ούτως ή άλλως είναι το περιβάλλον μας αυτό» (Δ13). Οι περισσότερες αναφορές, δέκα, βρίσκονται στην κατηγορία «μεγάλη αίθουσα σχολείου/ αμφιθέατρο» «Καλό θα ήταν σε ένα αμφιθέατρο που να χωράμε όλες ή τουλάχιστον να μας μαζεύουν κατά ομάδες περιοχών σ' ένα αμφιθέατρο σχολείου... (N7), «σε χώρο που γίνονται και τα σεμινάρια τα επιμορφωτικά που μας κάνουν κατά καιρούς οι σύμβουλοι. Σε κάποια σχολεία» (N9), «Θα μπορούσε να γίνεται ενδεχομένως κεντρικά από τη δ/ση α/θμιας σε κάποια σχολική μονάδα που διαθέτει αίθουσα πολλαπλών χρήσεων ή κάποιο αμφιθέατρο το οποίο θα μπορούσε να διατεθεί και να γίνεται ή σε μορφή ημερίδας είτε σε διήμερο σεμινάριο» (Δ3). Επίσης, αρκετοί συμμετέχοντες φαίνονται να μην προβληματίζονται αναφορικά με τον τόπο διεξαγωγής «ο χώρος είναι το λιγότερο» (N8), «ο χώρος δεν ξέρω αν έχει μεγάλη σημασία, αρκεί να έχουν όλοι εύκολη πρόσβαση» (N11), «ας γίνει και δε νομίζω να μ' απασχολήσει ο χώρος» (N13), «Οπουδήποτε. Δεν έχει σημασία ο χώρος, αρκεί να γίνει έγκαιρα» (Δ2), «Αν γινόταν οργανωμένα από την Α/θμια ή από το ΠΕΚΕΣ νομίζω ότι δεν απασχολεί ο χώρος» (Δ8). Δύο συμμετέχοντες προτείνουν ως χώρο διεξαγωγής κάποιο εργαστήριο πληροφορικής «Θα μπορούσε... δεν θα μπορούσε στο χώρο του σχολείου. Θα μπορούσε η διεύθυνση να συγκεντρώνει τους διευθυντές σ' ένα συγκεκριμένο χώρο που να υπάρχουν και κομπιούτερ εννοείται... σ' ένα εργαστήριο έτσι ώστε να το βλέπουν κατευθείαν. Γιατί το my school ας πούμε, πώς να το εξηγήσεις;» (Δ1), «Μπορεί να γίνεται σε εργαστήριο στο χώρο του σχολείου... να γίνεται κατά ομάδες. Να πάρει μια ομάδα σχολείων και να μαζέψει τους συναδέλφους, τους διευθυντές... αν είναι πάνω σε τέτοια, αν είναι ηλεκτρονικά θα πρέπει να είναι σε κάποιο εργαστήριο πληροφορικής να είναι όλοι απάνω στο... απάνω σ' έναν υπολογιστή. Αυτό είναι χρήσιμο. Δηλαδή ειδικά μ' αυτά ακόμα κι εγώ έχω ακόμα κενά με τα ηλεκτρονικά. Γιατί είχαμε συνηθίσει στα παλιά συστήματα... τώρα αν παν σ' ένα εργαστήριο πληροφορικής με δέκα υπολογιστές μπροστά και να σου λέει «κάνε αυτό, κάνε αυτό» με το myschool θα είναι πολύ χρήσιμο» (Δ9). Η τελευταία κατηγορία που προκύπτει σ' αυτή την ενότητα, συγκεντρώνει τέσσερις αναφορές και προτείνεται ως ιδανικό κάποιος ανεξάρτητος χώρος «Ο χώρος τώρα που απαιτείται είναι... σε χώρο

για τουλάχιστον 200 άτομα τη φορά. Τέτοιοι χώροι εδώ στο Ηράκλειο, υπάρχουν σε κάποια σχολεία, σε ελάχιστα σχολεία του Ηρακλείου και ίσως και σε άλλο χώρο... στο Επιμελητήριο, ας πούμε, του Ηρακλείου ή σε κάποιο ανάλογο μεγάλο χώρο» (Δ4), «Υπάρχουν αμφιθέατρα μεγάλων σχολών, εντάξει, είναι τα ΤΕΙ απάνω, είναι η παλιά Ακαδημία που έχουν αμφιθέατρα και μπορούν να συγκεντρώσουνε και από εμάς τους παλιούς αρκετοί που θα μπορούσαν να το παρακολουθήσουν» (Δ10), «Θα μπορούσε να γίνεται και σ' έναν Πανεπιστημιακό χώρο ή σε μια συνεδριακή αίθουσα» (Δ11), «Απλά να είναι ο χώρος κατάλληλος. Δεν έχει σημασία αν ο χώρος αυτός είναι μια αίθουσα αμφιθεάτρου του σχολείου, ένα αμφιθέατρο Πανεπιστημίου ή μια αίθουσα, ας πούμε του Δήμου, όπως είναι η Ανδρόγεω εδώ και τα λοιπά. Απλά να είναι κατάλληλη η αίθουσα αυτή» (Δ14).

Η ενδέκατη θεματική ενότητα, η οποία αφορά στον χρόνο διεξαγωγής μιας επιμόρφωσης με θέμα την οργάνωση και τη διοίκηση της εκπαίδευσης, σχηματίζει τρεις κατηγορίες και είκοσι οχτώ αναφορές. Η πλειονότητα των απαντήσεων βρίσκεται στην κατηγορία "εντός εργασιακού ωραρίου" «εννοείται εντός σχολικού ωραρίου. Εξάλλου αυτό δε θα γίνεται πολύ συχνά που να χαλάει τη λειτουργία του σχολείου» (N1), «εντός ωραρίου και για όσο διαρκεί το ωράριο» (N10), «πρωινές ώρες, πάνω κάτω στο ωράριό μας» (N13), «Νομίζω το πρωινό, λόγω και της απόδοσης γιατί όπως να 'ναι το απόγευμα είσαι πιο κουρασμένος, έχεις ήδη κάνει το ωράριό σου οπότε είναι και πιο δύσκολα» (Δ5), «Να γίνει κανονικά με το ωράριο του σχολείου. Δηλαδή πρωί και να τελειώνει μεσημέρι» (Δ12). Αξίζει να αναφερθεί ότι τρεις από τις συνεντευξιαζόμενες αρχικά προβληματίστηκαν αλλά στη συνέχεια κατέληξαν κι αυτές στην ίδια κατηγορία «όταν ζητάμε να γίνεται εντός του ωραρίου μας, έχουμε τα προβλήματα με το σχολείο, το οποίο και όταν γίνεται και επαναλαμβανόμενα είναι όντως προβληματικό. Από την άλλη όμως το απόγευμα εκτός από τις υποχρεώσεις που έχουμε ο καθένας τις δικές του υποχρεώσεις, θέλουμε κι ένα δικό μας χρόνο ο οποίος όσο πάει και μειώνεται. Ποιος χρόνος να βρεθεί από την άλλη; Τώρα που έχουμε βέβαια στο νηπιαγωγείο το διοικητικό έργο δώδεκα και δέκα με μία βλέπουμε ότι όντως επιχειρούν να γίνονται οι επιμορφώσεις σ' αυτό το διάστημα που δικαιολογεί και το διοικητικό μας ρόλο. Νομίζω είναι ένας καλός χρόνος αυτός, δεν φτάνει βέβαια μία ώρα δηλαδή πρέπει να γίνεται μετά αυτό κάθε μήνα;! για να μπορούμε να συζητάμε και να είμαστε ενημερωμένοι συστηματικά; Δεν ξέρω. Ίσως κάπως να συμπυκνωθεί για να γίνεται μόνο εντός του εργασιακού μας ωραρίου» (N2), «καλό θα ήταν να γίνεται εκτός ωραρίου για να μπορούμε να συμμετέχουμε όλες. Η μάλλον λάθος. Μέσα στο ωράριο

μας να γίνεται γιατί μετά το μεσημέρι έχουμε άλλες δραστηριότητες δικές μας και με τα παιδιά. Εντός ωραρίου» (N9). Στη δεύτερη κατηγορία, η πρόταση των συμμετεχόντων είναι η επιμόρφωση να γίνεται εκτός εργασιακού ωραρίου, δηλαδή απογευματινές ώρες ή/και Σάββατα «Θεωρώ ότι αν γίνει στο ξεκίνημα θα μπορούσε να γίνεται ενδεχομένως σε κάποιες απογευματινές ώρες ούτως ώστε να βολέψει αλλά και να μην διαταράσσεται και η λειτουργία των σχολικών μονάδων γιατί στα μονοθέσια ή στα διθέσια θα πρέπει να κλείσει το σχολείο» (Δ3), «επέχει δυσκολίας αυτό το κομμάτι... θα μπορούσε να γίνει Σάββατο. Εκτός ωραρίου γιατί εντός του ωραρίου δεν υπάρχει ηρεμία, πρώτον. Αν γίνεται σε σχολικό χώρο υπάρχουν και οι άλλοι παράγοντες μέσα, έμφυχο υλικό έχουμε, παιδιά, γονείς, εκπαιδευτικοί, προγραμματισμένα πράγματα, έχουμε στοχεύσει και υπάρχει ένα πρόγραμμα και δεν μπορεί ο διευθυντής να διακόπτει το πρόγραμμα ούτε των παιδιών, ούτε των εκπαιδευτικών. Θεωρώ, ότι θα μπορούσε να γίνει συνεχόμενα, ας πούμε, πέντε Σάββατα, πέντε απογεύματα» (Δ11). Η τελευταία κατηγορία αυτής της ενότητας 'οποιαδήποτε ώρα', συγκεντρώνει τέσσερις αναφορές «Δε με απασχολεί. Προκειμένου να μάθω δεν θα με πείραζε να αφιερώσω και προσωπικό χρόνο, εκτός σχολείου εννοώ» (Δ7), «αυτό εμένα προσωπικά δε με απασχολεί. Δηλαδή το ζήτημα είναι... να γίνει» (Δ8), «Μπορεί να γίνει πρωί... δεν έχω πρόβλημα, ό,τι ώρα να 'ναι. Μπορεί να γίνει στο πρώτο δεκαήμερο του Σεπτεμβρίου, παράδειγμα, πριν ανοίξουμε κάποια μέρα, δυο μέρες. Εγώ δεν κωλύομαι και απόγευμα, αλλά εντάξει κάποιος μπορεί να σου πούνε εγώ απόγευμα δεν θέλω να πάω, να συμμετέχω σε σεμινάρια» (Δ9), «μπορεί να γίνεται και προαιρετικά ύστερα απόγευμα ή οποιαδήποτε ώρα. Δεν είναι πρόβλημα η ώρα» (Δ14).

Η δωδέκατη θεματική ενότητα αφορά στη διάρκεια που θα μπορούσε να έχει ένα τέτοιο επιμορφωτικό πρόγραμμα. Εδώ σχηματίστηκαν πέντε κατηγορίες στις οποίες μοιράστηκαν οι είκοσι οχτώ αναφορές. Εφτά αναφορές σημειώθηκαν στην πρώτη κατηγορία 'κάποιες ώρες' «μέσα σ' ένα πρωί θα μπορούσαν να μας συγκεντρώνουν σ' ένα σχολείο, όποτε βγαίνει κάτι καινούριο, και να μας λένε τι αλλάζει και τι πρέπει να κάνουμε τώρα» (N1), «ένα τρίωρο θα ήταν εντάξει, αν ήμασταν μικρός αριθμός. Αν ήμασταν παραπάνω δύο τρίωρα, για να λυθούν και οι απορίες όλων» (N7), «τέσσερις πέντε ώρες νομίζω είναι καλά. Όσο δηλαδή και το ωράριό μας» (N9), «από τις 8, ας πούμε, μέχρι 2:30-3 η ώρα. Μία ημερίδα» (Δ12). Στη δεύτερη κατηγορία 'λίγες ημέρες' σημειώθηκαν δέκα αναφορές «νομίζω ότι δυο τρεις μέρες θα ήταν αρκετές» (N12), «Ε... ντάξει θεωρώ ότι ενδεχομένως να γινόταν σε ημερίδα, αλλά ίσως και να ήταν λίγος ο χρόνος, ίσως και διήμερο ή τριήμερο αν γινόταν σε απογευματινές

ώρες θα μπορούσε να σπάσει σ' ένα διήμερο ή τριήμερο» (Δ3), «Σαν πρώτη φάση, σίγουρα 2-3 μέρες και μετά κάποιες ώρες...» (Δ7), «Εντάξει μια σύντομη... ενημέρωση. Μια μέρα, δυο μέρες. Ε δεν μπορεί σε μια ώρα, τι να μάθεις, ενώ σε μια μέρα πιστεύω κάτι θα γίνει. Αν κάνεις και μετά λίγο εξάσκηση μόνος σου...» (Δ9), «Ένα πενθήμερο, σίγουρα θα χρειάζεται» (Δ10). Στην τρίτη κατηγορία, υπάρχουν τέσσερις αναφορές και θεωρείται ιδανική η διάρκεια της μίας ή δύο εβδομάδων «κάποιες μέρες... ή μία εβδομάδα νομίζω θα μας καλύπτουν σε ένα καλό επιμορφωτικό πρόγραμμα» (N5), «θα μπορούσε να είναι τουλάχιστον δύο με τρεις ώρες κάθε μέρα για περίπου μία εβδομάδα ίσως και λίγο περισσότερο» (N13). Πέντε αναφορές καταγράφηκαν στην κατηγορία 'λίγες εβδομάδες' «αν μιλάμε για σεμινάριο θεωρώ ότι, και για να σταθείς στα κύρια ζητήματα, μια βδομάδα πιθανόν να ήτανε ικανοποιητική που να συμπεριλάβεις, για μένα το πρωταρχικό είναι η διαχείριση συγκρούσεων και από κει και μετά τώρα τα άλλα τα γραφειοκρατικά είναι το πιο εύκολο κομμάτι. Πιθανόν όμως, κάποιον άπειρο συνάδελφο θα τον βοηθούσε έτσι ο περισσότερος χρόνος... δυο - τρεις βδομάδες» (Δ8). «Θεωρώ ότι είναι λίγες πέντε συναντήσεις, αλλά θα μπορούσε να γίνει σε δύο φάσεις... να γίνει, ας πούμε, με πέντε στην αρχή και να ξαναγίνει μετά από ένα διάλειμμα. Να γίνει στα βασικά θέματα στην αρχή και μετά από ένα διάλειμμα να ξαναγίνονται. Όσα πενθήμερα χρειάζονται. Το θεωρώ τόσο σημαντικό γι' αυτό το λέω» (Δ11), «Όχι πάνω από τρίωρο τη φορά. Είναι κουραστικό από εκεί και πέρα. Μέσα σε ένα δεκαπενθήμερο, αυτά τα τρίωρα πιστεύω είναι αρκετά» (Δ13) «επειδή για μένα πρέπει να είναι διαρκής θα μπορεί να γίνεται έστω αρχές, τους δύο πρώτους μήνες της κάθε σχολικής χρονιάς και μπορεί να γίνει απλά ένας απολογισμός στο τέλος να δουν τι προβλήματα υπήρχαν σ' ό,τι αφορά τη διοίκηση της σχολικής μονάδας. Ίσως στην αρχή, όπως λέμε με την αξιολόγηση στην αρχή-ενδιάμεσα-τελική, ίσως αυτοί είναι τρεις καλοί χρόνοι. Δηλαδή, στην έναρξη της σχολικής χρονιάς, περίπου μία εβδομάδα, και τουλάχιστον τρεις φορές στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς από μία εβδομάδα. Αρχική, ενδιάμεση και τελική» (Δ14). Τέλος, δύο αναφορές υπάρχουν στην κατηγορία 'όσο χρειαστεί' «θυμάμαι παλιά, δεν το πρόλαβα, δεν το χρησιμοποίησα εγώ, γινόντουσαν επιμορφώσεις όπου ο εκπαιδευτικός είχε άδεια και καθόλη τη χρονιά για να το παρακολουθήσει. Αυτό θα ήταν ΤΟ ιδανικό να αφοσιωθείς πλήρως σε κάτι τέτοιο. Τώρα με τα σημερινά δεδομένα που αυτό δε γίνεται θα μπορούσε να ήτανε επιμορφωτικές συναντήσεις που όμως δεν κρατάνε δίωρα ή έστω μόνο μία μέρα. Που να ήταν σε τακτά χρονικά διαστήματα, κάποιες συγκεκριμένες μέρες το μήνα, να κρατήσει κάποιο διάστημα, όσο χρειαστεί για να μάθουμε όλα όσα πρέπει. Να έχει

λεπτομέρεια δηλαδή αυτή η επιμόρφωση» (N6), «Αυτό έχει να κάνει σύμφωνα με τις ανάγκες και σύμφωνα με τις γνώσεις και την εμπειρία που έχει ο καθένας, γι' αυτό θεωρώ ότι πρέπει να υπάρξουν γκρουπ διαφόρων ταχυτήτων, τόσο για να περιλαμβάνει κάποιους που δεν έχουν καθόλου εμπειρία, αυτούς που είναι σ' ένα μεσαίο επίπεδο κι έχουν διατελέσει ξανά και έχουν παρακολουθήσει αντίστοιχα σεμινάρια, όσο και για.... άρα, ανάλογα με τις ανάγκες θα πρέπει να καθορίζεται η διάρκεια και τα τμήματα των γκρουπ και να κρατάει όσο χρειάζεται για να φτάσουν όλοι στο ίδιο επίπεδο» (Δ6).

Στη δέκατη τρίτη ενότητα, διερευνούμε ποιον φορέα κρίνουν ως καταλληλότερο για τη διεξαγωγή επιμορφωτικών σεμιναρίων με θέμα την οργάνωση και τη διοίκηση της σχολικής μονάδας. Εδώ προκύπτουν εννέα κατηγορίες και πενήντα αναφορές. Η πρώτη κατηγορία, η οποία συγκεντρώνει και τις περισσότερες αναφορές, είναι η Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης «αν θέλουμε να εστιάσουμε καθαρά στο διοικητικό κομμάτι νομίζω θα έπρεπε να είναι κάποιος από τα γραφεία, διοικητικός ή από το τμήμα εκπαιδευτικών θεμάτων της Πρωτοβάθμιας» (N2), «κάποιος διοικητικός υπάλληλος της πρωτοβάθμιας για παράδειγμα, να μην είναι δηλαδή εκπαιδευτικός αλλά κάποιος που να έχει γνώση πάνω στο αντικείμενο που να τα καταλάβουμε κι εμείς» (N7), «θεωρώ ότι ο αρμόδιος φορέας είναι πάντα οι Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, οι οποίες έχουν και την ευθύνη για την οργάνωση και τη λειτουργία των σχολείων. Πιστεύω ότι θα έπρεπε να έχουν ένα πρόσωπο το οποίο θα είναι αρμόδιο γι' αυτές τις περιπτώσεις. Να γνωρίζει την οργάνωση και τη λειτουργία των σχολείων, αλλά συγχρόνως να μην είναι ένας άνθρωπος ο οποίος έχει σπουδάσει μόνο Διοίκηση, γιατί η διοίκηση του σχολείου είναι πολύ πολύ διαφορετική από τη διοίκηση μιας οποιασδήποτε άλλης εντός εισαγωγικών επιχείρησης ή οργανισμού. Να γνωρίζει και λίγο το παιδαγωγικό κομμάτι του σχολείου» (N11), «Από τους προϊσταμένους της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, και εκπαιδευτικοί προϊστάμενοι αναλόγως το πόστο δηλαδή παραδείγματος χάρη ο διευθυντής εκπαίδευσης μπορεί να είναι εκπαιδευτικός ή ο προϊστάμενος εκπαιδευτικών θεμάτων που είναι σίγουρα εκπαιδευτικός. Και οι διοικητικοί φυσικά, προσωπικού, διοικητικών» (Δ4), «Θεσμικά ο φορέας ο οποίος μπορεί να κάνει κάτι τέτοιο είναι η διεύθυνση πρωτοβάθμιας» (Δ8). Στη δεύτερη κατηγορία, πέντε συμμετέχοντες αναφέρουν την Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης «ίσως και η Περιφερειακή Διεύθυνση, κάποιο στέλεχος από εκεί, να ήταν κατάλληλη για να μας επιμορφώσει» (N13), «ενδεχομένως η πρωτοβάθμια να συνεργαζόταν και με την περιφερειακή διεύθυνση εκπαίδευσης, ούτως

ώστε να είναι λίγο πιο σφαιρική η αντιμετώπιση των θεμάτων» (Δ3), «Σίγουρα χρειάζεται να διοργανωθεί από τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας ίσως σε συνεργασία με την Περιφερειακή... καλό είναι όλοι οι φορείς να εμπλέκονται γιατί ο καθένας έχει το δικό του αντικείμενο και κάτι δικό του να πει» (Δ5). Αρκετές αναφορές, εννέα, συγκεντρώνει και η κατηγορία των Σχολικών Συμβούλων/Συντονιστών Εκπαίδευσης «μόνο η σύμβουλος θεωρώ ότι είναι η πιο κατάλληλη για να οργανώσει επιμορφωτικά προγράμματα» (N1), «Οι συντονιστές. Εκείνοι όμως που είναι το αντικείμενό τους καθαρά κι έχουν κι οι ίδιοι, είναι κάτοχοι τέτοιων μεταπτυχιακών ή διδακτορικών ή επιμορφώσεων τελospάντων, δηλαδή κι οι ίδιοι το έχουν διδάξει και είναι ικανοί και... πώς το λένε; έχουν την... έχουν τα προσόντα τα αντίστοιχα για να τα διδάξουν» (N6), «Θεωρώ άτομα τα οποία έχουν τόσο γνώσεις σε πρακτικό επίπεδο όσο και σε θεωρητικό επίπεδο. Είναι ένας συνδυασμός. Δεν αρκεί μόνο να γνωρίζει κάποιος το αντικείμενο μόνο σε θεωρητικά, αλλά και να έχει κάνει σε πρακτικό επίπεδο σε αντίστοιχες θέσεις ευθύνης. Όπως ... Σχολικοί Σύμβουλοι τωρινοί Συντονιστές» (Δ6), «Μόνο οι Συντονιστές Εκπαίδευσης, θεωρώ ότι συνδυάζουν γνώσεις και εμπειρία... αρά αυτοί είναι οι πιο κατάλληλοι» (Δ7). Στην τέταρτη κατηγορία αυτής της ενότητας υπάρχουν τέσσερις αναφορές που προτείνουν το Υπουργείο Παιδείας «και το Υπουργείο Παιδείας θα μπορούσε να έχει μία ομάδα επιμορφωτών, οι οποίοι θα είναι υπεύθυνοι γι' αυτό σ' όλη την Ελλάδα» (N5), «το ίδιο το Υπουργείο Παιδείας μπορεί να μας επιμορφώσει» (Δ13). Στην κατηγορία καθηγητές από Πανεπιστήμια, σημειώθηκαν τρεις αναφορές «Αν θέλουμε να εμφυσήσουμε λίγο σε κάποια άλλα μοντέλα στην εκπαίδευση, νομίζω ότι καλό θα ήταν να έρθουν και καθηγητές από το πανεπιστήμιο, πανεπιστημιακοί. Να μας μιλήσουν για παραδείγματα που γίνονται σε άλλες χώρες, να δούμε δηλαδή και κάποια άλλα πράγματα» (N2), «Από άτομα που έχουν γνώσεις πάνω στο θέμα της οργάνωσης και διοίκησης δημόσιων χώρων, όπως από κάποιο Πανεπιστήμιο ίσως, που θα μπορούσε να επιληφθεί του θέματος» (Δ10), «Η ίσως ένα Πανεπιστήμιο» (Δ13). Η μία αναφορά που σημειώνεται για τον Δήμο, δίνει μια ακόμη διάσταση στη δομή και τη λειτουργία των νηπιαγωγείων «και ο δήμος θα μπορούσε να διαθέτει επιμορφωτές. Στους Δήμους πια ανήκουν τα νηπιαγωγεία και ο Δήμος είναι αυτός που γνωρίζει καλύτερα και ασχολείται π.χ. με τα κτηριακά, με όλες τις υπηρεσίες του δήμου που συνεργάζεται ένα νηπιαγωγείο και με τη σχολική επιτροπή» (N4). Στη συνέχεια, στην κατηγορία «έμπειροι διευθυντές» καταγράφονται πέντε αναφορές «διευθυντές σχολείων, οι οποίοι έχουν μεγάλη εμπειρία πάνω στο αντικείμενο» (Δ6), «άμα μπορεί και κάποιος συνάδελφος της

πληροφορικής που ξέρει πιο καλά να συμμετέχει στη διαδικασία, όσον αφορά το ηλεκτρονικό κομμάτι εννοώ, το myschool γιατί τα άλλα... η τήρηση των βιβλίων των άλλων εντάζει μπορεί να μας το πει και κάποιος παλιός προϊστάμενος, παλιός διευθυντής» (Δ9), «Ωστόσο, υπάρχουνε και διευθυντές ίσως, άνθρωποι που έχουνε πολλά χρόνια υπηρετήσει το κομμάτι αυτό και γνωρίζουνε έμπρακτα κάποια πράγματα. το κομμάτι του πρακτικού και των αναγκών μιας σχολικής μονάδας θα μπορούσαν να το αναλάβουν οι έμπειροι διευθυντές. Και είναι αυτό και καλό παράδειγμα ανταλλαγής πρακτικών, καλών πρακτικών» (Δ11), «Βασικά από στελέχη της εκπαίδευσης. Στελέχη εκπαίδευσης, οι οποίοι είναι εκπαιδευτικοί και παραμένουν εκπαιδευτικοί, που να γνωρίζουν τα προβλήματα και τα θέματα γιατί εντάζει δεν εννοούμε όταν λέμε στελέχη στον χώρο της εκπαίδευσης κάποιοι οι οποίοι δεν έχουν περάσει απ' την τάξη, δεν έχουν εμπειρία διδακτική και έρχονται να συμβουλέψουν εμάς που έχουμε τη διδακτική εμπειρία. Εννοώ, λοιπόν, ότι τα στελέχη να έχουν περάσει από την εκπαίδευση και να έχουν περάσει μέσα από την τάξη όπως οι διευθυντές» (Δ12). Επίσης δύο αναφορές υπάρχουν στην κατηγορία "Νομικοί" « Όπως επίσης και από το τμήμα Νομικής Υποστήριξης της Περιφερειακής, το οποίο είναι στελεχωμένο από δικηγόρους σε θέματα έτσι σημαντικά και φλέγοντα και λεπτά. Και από εκεί θα μπορούσε να υπάρχει μια ενημέρωση έτσι πιο εξειδικευμένη» (Δ4), «Οπότε, το κομμάτι της νομοθεσίας θα μπορούσαν να το αναλάβουν νομικοί» (Δ11). Στην τελευταία κατηγορία αυτής της ενότητας, που αφορά στη Σχολή Δημόσιας Διοίκησης, υπάρχει μία αναφορά «Θεωρώ ότι άτομα από τη Σχολή Δημόσιας Διοίκησης, είναι κατάλληλοι για να παραδώσουνε μαθήματα στους διευθυντές» (Δ11).

Η δέκατη τέταρτη θεματική ενότητα δείχνει τον λόγο προτίμησης προς κάποιον συγκεκριμένο φορέα. Προκύπτουν από εδώ τρεις κατηγορίες και τριάντα έξι αναφορές. Η κατηγορία "γνώσεις" συγκεντρώνει είκοσι τέσσερις αναφορές, «οι Πανεπιστημιακοί για παράδειγμα, έχουν άλλες γνώσεις, πιο θεωρητικές μεν, οι οποίες όμως μπορεί να φανούν ιδιαίτερα χρήσιμες στους εκπαιδευτικούς, ιδιαίτερα σ' εκείνους που είναι πολλά χρόνια σε μια τάξη και αγνοούν ό,τι συμβαίνει εκτός» (N2), «σε κάθε Διεύθυνση υπάρχουν κάποιιοι οι οποίοι είναι χρόνια και γνωρίζουν πολύ καλά τη νομοθεσία» (N3), «ο αντιδήμαρχος Παιδείας κάθε Δήμος έχει την ευθύνη για πολλά πράγματα, γνωρίζει κι έχει μεγάλη εμπειρία σε θέματα που αφορούν τα σχολεία. Γι' αυτό πιστεύω ότι είναι ο κατάλληλος για να μας επιμορφώσει» (N4), «κυρίως στο Υπουργείο, αλλά και στις Πρωτοβάθμιες βρίσκονται στελέχη που έχουν πολλές γνώσεις πάνω στα διοικητικά» (N7), «όσοι διαθέτουν τέτοιες εξειδικευμένες γνώσεις... μπορούν

να μας επιμορφώσουν» (Δ10). Επίσης, η κατηγορία ‘‘εμπειρία’’ περιλαμβάνει δέκα αναφορές «οι σχολικοί σύμβουλοι, λόγω του ότι έχουν υπηρετήσει και οι ίδιοι σε σχολεία, έχουν τις κατάλληλες γνώσεις για να διοργανώσουν επιμορφώσεις» (N9), «όσοι έχουν μεγάλη εμπειρία πάνω στο αντικείμενο, είναι κατάλληλοι» (Δ6), «κάποιος παλιός προϊστάμενος ή παλιός διευθυντή, που είπα και πριν, διαθέτει την κατάλληλη εμπειρία και είναι ικανός γι’ αυτό» (Δ9), «κατάλληλοι είναι άνθρωποι οι οποίοι έχουν υπηρετήσει πολλά χρόνια αυτό το κομμάτι» (Δ11). Τέλος, μία αναφορά υπάρχει στην κατηγορία ‘‘θεσμοθετημένος’’ «κατάλληλος για επιμόρφωση είναι ο φορέας που είναι επίσημα θεσμοθετημένος» (Δ8).

Η δέκατη πέμπτη ενότητα, διερευνά πώς θα ήταν το ιδανικό επιμορφωτικό πρόγραμμα ως προς τον τρόπο διεξαγωγής και σχηματίζονται τρεις κατηγορίες. Στην πρώτη ‘‘διά ζώσης’’ συγκεντρώνονται δεκαεννέα αναφορές «επιμόρφωση και εξ’ αποστάσεως δε γίνεται. Πώς θα υπάρχει αλληλεπίδραση; Ποιος θα σου λύσει τις απορίες;» (N3), «το καλύτερο θα ήταν διά ζώσης. Δοκιμασμένα πράγματα» (N13). «Όχι, εγώ εξ’ αποστάσεως δε νομίζω. Καλύτερα να ‘ναι, όπως είμαστε τώρα εδώ δια ζώσης να σου πει κάποια πράγματα. Τι από μακριά; Όπως είναι τα μαθήματα εξ’ αποστάσεως; δε νομίζω να κάνεις δουλειά έτσι» (Δ9), «σίγουρα δια ζώσης. Όχι εξ’ αποστάσεως... δύσκολο» (Δ12). Στη δεύτερη κατηγορία αυτής της θεματικής ενότητας, υπάρχουν οχτώ αναφορές σύμφωνα με τις οποίες ο συνδυασμός θα ήταν προτιμότερος ως τρόπος διεξαγωγής «Για μένα θα ήτανε το ιδανικό, για τον τρόπο που εγώ μαθαίνω θα ήταν ιδανικό να υπάρχει συνδυασμός. Δηλαδή, θα μπορούσε να περιλαμβάνει κάποιες στάνταρ ενότητες διά ζώσης και συμπληρωματικά όποιος θέλει να παρακολουθεί και εξ’ αποστάσεως. Βέβαια, αυτές οι επιμορφώσεις θα ήτανε πολύωρες, θα έπρεπε να κρατάνε κάποιους μήνες ώστε να έχουν λεπτομέρειες και να μπορώ κι εγώ να καταλάβω και να το επεξεργαστώ και να το αντιληφθώ το όλο θέμα» (N6), «και τα δύο θα ήταν βολικά. Αν δεν είναι εύκολη η διά ζώσης και η εξ’ αποστάσεως πλέον παρέχει πολλές δυνατότητες» (Δ2), «Θα μπορούσε να γίνει ένα μεικτό σύστημα. Δηλαδή και δια ζώσης σίγουρα αλλά και εξ’ αποστάσεως να γίνουν κάποιες παρουσιάσεις ή και αποστολή του υλικού. Θα βόλευε πολύ έτσι» (Δ3), «Θεωρώ ότι και τα δύο σαν μοντέλα μπορούνε να είναι εφικτά. Σε πρώτη φάση θεωρώ το δια ζώσης έτσι ώστε να υπάρχει έτσι και μία σύσφιξη σχέσεων, μία πιο άμεση επαφή... αλλά το εξ’ αποστάσεως θα μπορούσε να τρέξει και σαν κάτι το διαρκές. Ούτως ώστε να μην είναι δηλαδή και κάτι το προσωρινό» (Δ4), «Πιστεύω ότι δια ζώσης θα ήταν το καλύτερο πάνω στην ενημέρωση και εξ’ αποστάσεως αν προκύψουν κατά τη διάρκεια

της σχολικής χρονιάς προβλήματα. Ένας συνδυασμός, δηλαδή, να υπάρχει» (Δ10), «Εμένα μ' αρέσει ο συνδυασμός. Δηλαδή ένα μεγάλο κομμάτι να είναι εξ' αποστάσεως για διευκόλυνση όλων, αλλά να υπάρχει κι ένα δια ζώσης κομμάτι, να μη σου πω και μια αξιολόγηση πάνω στο τέλος είναι χρήσιμη» (Δ13). Τέλος, μία αναφορά υπάρχει στην κατηγορία 'εξ' αποστάσεως' «αν γίνει, όπως είπα, συστηματικά το εξ' αποστάσεως θα διευκολύνει πάρα πολύ. Γιατί... εμείς οι πιο νέοι, αναγκαστικά τοποθετούμαστε σε χωριά. Πολλοί μένουμε κιόλας εκεί γιατί δε γίνεται να πηγαينوέρχεσαι κάθε μέρα. Οπότε αυτό θα είναι ένα ζήτημα. Δηλαδή, μιλώντας προσωπικά, είμαι σίγουρος ότι... μια δυο φορές να έρθω έξτρα στο Ηράκλειο είναι οκ, αλλά αν αυτό γίνεται συχνά δεν θα μπορώ να το υποστηρίξω. Οπότε, όλα αυτά τα οποία είναι κιόλας θεωρητικά πιστεύω ότι θα μπορούσαμε να τα παρακολουθήσουμε εξ' αποστάσεως. Δε χρειάζεται να μένουμε στις παραδοσιακές μεθόδους, αφού η τεχνολογία μας καλύπτει μια χαρά!» (Δ7).

Η δέκατη έκτη ενότητα, εστιάζει στον χαρακτήρα συμμετοχής που οι συμμετέχοντες θεωρούν κατάλληλο. Στην πρώτη, από τις πέντε κατηγορίες που προκύπτουν, συγκεντρώνονται είκοσι αναφορές με την πλειονότητα να θεωρεί τον υποχρεωτικό χαρακτήρα συμμετοχής ως προϋπόθεση για τη σωστή διεξαγωγή ενός επιμορφωτικού σεμιναρίου «πώς θα γίνει σωστά αν δε συμμετέχουν όλοι; Φυσικά και να είναι υποχρεωτικό» (N1), «αν δεν έχει υποχρεωτική φύση θα πάνε μόνο λίγοι ευσυνείδητοι, οι οποίοι ούτως ή άλλως δεν έχουν ανάγκη για κάτι τέτοιο γιατί ψάχνονται και μόνοι τους» (N5), «Τώρα... κανονικά πρέπει να είναι υποχρεωτικό. Υποχρεωτικό για όλους» (Δ5), «Εγώ νομίζω να είναι υποχρεωτικό. Όταν ασχολείσαι μ' αυτά με την οργάνωση και τη διοίκηση, ένας διευθυντής πρέπει να... θα πάει, δεν μπορεί να μην πάει, θα ενημερώνεται. Πώς; Όταν γίνεσαι διευθυντής πρέπει να τα μάθεις» (Δ9), «Υποχρεωτικό. Στην Ελλάδα δυστυχώς δεν ανταποκρινόμαστε στα προαιρετικά» (Δ13), «Αν είναι εντός του ωραρίου, να υποχρεωτικό. Δεν έχει νόημα, όμως, και το προαιρετικό. Δηλαδή, το προαιρετικό είναι για κάτι απλό. Γιατί αν είναι μόνο, ας πούμε, προαιρετικό και γίνεται μόνο απογεύματα... υπάρχουν κάποιοι οι οποίοι δεν θα παν καθόλου. Όμως αυτοί, ασκούν κι αυτοί διοίκηση. Άρα, το προαιρετικό δεν έχει κανένα νόημα» (Δ14). Τέσσερις αναφορές υπάρχουν στην κατηγορία όπου ο προαιρετικός χαρακτήρας συμμετοχής κρίνεται ως κατάλληλος «Θα έλεγα προαιρετικό... Ναι, προαιρετικό. Γιατί, νομίζω ότι αυτοί που θέλουνε να επιμορφωθούνε θα επιμορφωθούνε. Δηλαδή το να τους το επιβάλεις δεν έχει νόημα. Μόνος του πρέπει ο καθένας να επιλέξει κάτι τέτοιο» (N13), «Θα πρέπει να είναι

προαιρετικό γιατί κάποιος θεωρώ ότι θα πρέπει να το θέλει για να μάθει. Αν το κάνει αναγκαστικά επειδή υποχρεούται τότε δεν θα έχει το επιθυμητό αποτέλεσμα» (Δ6), «Σίγουρα προαιρετικός. Υποχρεωτικά... πολλοί θα είναι αυτοί που θα αντιδράσουν» (Δ7). Στην τρίτη κατηγορία τίθεται ως παράγοντας η θέση ευθύνης που έχει ή επιθυμεί κάποιος και υπάρχουν δύο αναφορές «Να είναι υποχρεωτικό γι' αυτές που θέλουνε να γίνουν προϊσταμένες και για όσες είναι ήδη. Κάποιες που δεν τις ενδιαφέρει, γιατί να τις υποχρεώσεις; θα μπορούσε να είναι προαιρετικό» (N10), «θεωρώ ότι θα πρέπει να είναι υποχρεωτικό για όλους όσους αναλαμβάνουν θέση ευθύνης προϊσταμένου ή διευθυντή σχολικής μονάδας. Για τους υπόλοιπους... δε νομίζω ότι έχει και τόση σημασία. Αν θέλουν, βέβαια, κι αυτοί να παρακολουθούν αλλά όχι με υποχρεωτική μορφή» (Δ3). Επίσης, μία αναφορά η οποία σχηματίζει την τέταρτη κατηγορία θέτει ως παράγοντα τον φορέα ο οποίος το διοργανώνει « Κοιτάζτε τώρα εκεί εξαρτάται από τον φορέα που το διοργανώνει, δηλαδή αν είναι η διεύθυνση ή το ΠΕΚΕΣ ο χαρακτήρας θα είναι υποχρεωτικός. Δε γίνεται διαφορετικά. Αν τώρα είναι σε εθελοντική βάση, που συνήθως αυτό είναι και πιο αποδοτικό, γιατί κάποιος που πραγματικά ενδιαφέρεται θα πάει σε εθελοντική βάση, θα μπορούσε να είναι και προαιρετικό. Δηλαδή εκεί εξαρτάται» (Δ8). Μία ακόμη αναφορά, βρίσκεται και στην τελευταία κατηγορία όπου εμφανίζεται ο παράγοντας της εμπειρίας «Επειδή δεν έχουμε όλοι τις ίδιες ανάγκες... Θα έλεγα ότι για τους νέους, που έχουνε τρία, τέσσερα, πέντε χρόνια υπηρεσίας να είναι υποχρεωτικό και για τους περισσότερους, αυτούς που έχουνε περισσότερα χρόνια υπηρεσίας, όσον αφορά το διευθυντικό, σαν διευθυντές δηλαδή, να το αφήνει προαιρετικό» (Δ10).

Στη δέκατη έβδομη θεματική ενότητα διερευνούνται τα κίνητρα που θα παρακινούσαν κάθε συμμετέχοντα να παρακολουθήσει ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα για την οργάνωση και τη διοίκηση της σχολικής μονάδας. Έξι κατηγορίες σχηματίζονται σ' αυτή την ενότητα και σαράντα έξι αναφορές. Στην πρώτη κατηγορία, με δεκατέσσερις αναφορές, προβάλλεται ως κίνητρο συμμετοχής η προσωπική ανάπτυξη των συμμετεχόντων «Κάποια στιγμή πρέπει να επιμορφωθούμε κι εμείς επισήμως. Δε γίνεται μονίμως να ρωτάμε και να ψάχνουμε μόνες μας. Εγώ προσωπικά θα συμμετέχω για να ενημερωθώ σωστά, ώστε να κάνω καλύτερα τη δουλειά μου» (N1), «εγώ προσωπικά θα ήθελα να συμμετέχω για τις δικές μου ανάγκες, για να βελτιωθώ προσωπικά και να είμαι πιο λειτουργική στο κομμάτι της οργάνωσης και της διοίκησης» (N2), «Για να μάθω. Θέλω να μάθω αυτά που ποτέ δε διδάχτηκα. Μόνο έτσι θα γίνω καλύτερη» (N3), «Πρακτικά και ουσιαστικά θέλω να συμμετέχω

γιατί βλέπω ότι έχω αυτή την ανάγκη. Προκύπτει συνεχώς αυτή η ανάγκη στη δουλειά μου» (N6), «Για να γίνω καλύτερη. Να μη φοβάμαι να αντιμετωπίσω οτιδήποτε προκύψει» (N8), «Για να λύσω όλες αυτές τις απορίες που έχω σχετικά και με τα οικονομικά θέματα και είπαμε και το My school αλλά υπάρχουν και πολλά ερωτήματα όσον αφορά τη νομοθεσία που πρέπει να ξεκαθαρίσω» (Δ1), «Για την επιμόρφωσή μου. Για τη διευκόλυνση της δουλειάς μου. Θεωρώ ότι και για προσωπική εξέλιξη οφείλω να επιμορφωθώ» (Δ4), «Για να γίνω καλύτερος» (Δ7), «Θα με βοηθούσε για δικό μου όφελος. Γιατί εγώ τώρα οποιοδήποτε πρόβλημα αντιμετωπίσω έρχομαι σε επαφή απευθείας με τα γραφεία, στα κεντρικά γραφεία της Πρωτοβάθμιας. Αυτά μου προτείνουν, μου δίνουν, μου λένε, συζητάμε να δούμε ποιο είναι το πρόβλημα και επιπλέον με άλλους διευθυντές παρακείμενων σχολείων. Αν επιμορφωθώ ξανά, θα νιώθω εγώ καλύτερα.» (Δ10), «Θεωρώ, ότι και στα επόμενα χρόνια της δουλειάς μου θα 'θελα να υπηρετήσω αυτό το κομμάτι, παρά το ότι έχει πάρα πολύ δουλειά έχει και πάρα πολύ ενδιαφέρον γιατί ασχολείται με όλα τα κομμάτια της εκπαίδευσης και με όλους τους φορείς... έχει πολύ ενδιαφέρον το κομμάτι αυτό. Και θεωρώ ότι από θέμα διαχείρισης, ακόμα μου λείπουν πράγματα γιατί κάθε μέρα η κοινωνία εξελίσσεται, κάθε μέρα αλλάζουν τα δεδομένα και στον χώρο τον κοινωνικό και στον χώρο τον παιδαγωγικό και στον χώρο τον μαθητικό. Οπότε θεωρώ ότι ακόμα κι εγώ μαζί μ' αυτούς πρέπει να εξελίσσομαι. Έτσι θα γίνω καλύτερη» (Δ11). Στη δεύτερη κατηγορία, η οποία είναι παρεμφερής με την πρώτη και αφορά στην επαγγελματική ανάπτυξη, εμφανίζονται οι περισσότερες αναφορές (είκοσι μία) «Μα φυσικά, για να γίνω καλύτερος στη δουλειά μου, πιο αποτελεσματικός» (N4), «Παρότι έχω κάνει αρκετά χρόνια ως προϊσταμένη, τα πράγματα συνεχώς αλλάζουν, έρχονται καινούρια πράγματα, καινούρια θέματα, οπότε ένα σεμινάριο κατά τακτά χρονικά διαστήματα, θα ήταν πολύ βοηθητικό για όλες μας. Για να κάνουμε καλύτερα τη δουλειά μας» (N7), «Για να μπορέσω να ανταποκρίνομαι καλύτερα σε κάθε τι που θα πρέπει να παρουσιάζεται και θα πρέπει να λυθεί, θα πρέπει να οργανωθεί. Γιατί μόνο έτσι θα έχω όλες τις γνώσεις για να μπορώ να ανταπεξέρχομαι στα καθήκοντά μου ως προϊσταμένη» (N11), «Ωστε να έχω καλύτερη εικόνα της δομής και της λειτουργίας των σχολικών μονάδων και να είμαι σίγουρη ότι ανταποκρίνομαι στη θέση ευθύνης και στις υποχρεώσεις μου ως προϊσταμένη» (Δ2), «Για επιμόρφωση, τι άλλο; Επιμόρφωση για να δω αν κληθώ ξανά να υπηρετήσω σε θέση ευθύνης να δω πώς μπορώ να είμαι πιο αποτελεσματικός στη δουλειά μου ... ώστε να αμβλύνω όσο γίνεται τις καταστάσεις μες στο σχολείο και να δώσω μια καλή προοπτική στο σχολείο διοικητικά» (Δ5), «Σίγουρα

βρε παιδί μου, σε βοηθάει πάνω στη δουλειά. Και τώρα να τώρα εγώ έχω ένα κενό... ρωτάω τον υποδιευθυντή, ρωτάω την άλλη διευθύντρια, παίρνω τηλέφωνα απάνω τον Βαγγέλη στο myschool άμα κολλήσω πουθενά... ρωτάμε, αλλά είναι απαραίτητο να επιμορφωθείς για να είσαι καλύτερος στο σχολείο» (Δ9), «Δηλαδή μαζί με όλα τα υπόλοιπα, μαζί με το περιβάλλον, μαζί με το καθετί πρέπει να εξελίσσομαι κι εγώ σαν διευθύντρια. Δηλαδή, ο διευθυντής δεν πρέπει... δεν είναι έμαθα τώρα αυτό και να επαναπαύεται, επειδή έμαθε να φτιάχνει, ας πούμε, το μαθητολόγιο ή ένα πρακτικό. Η ξέρει πέντε πράγματα όσον αφορά τις εκδρομές, τις εκπαιδευτικές επισκέψεις. Πρέπει συνεχώς να μαθαίνει και να γίνεται καλύτερος επαγγελματικά. Το καθετί νομίζω ότι είναι ωφέλιμο» (Δ11), «Γιατί όλα αυτά βοηθάνε να κάνεις καλύτερα τη δουλειά σου. Πιστεύω ότι και ο άνθρωπος, γενικά ο άνθρωπος αλλά κι ένας εκπαιδευτικός, βλέποντας την πορεία μου στην εκπαίδευση, ότι δεν είμαι το ίδιο όπως όταν ήμουνα 5 χρονών δάσκαλος ή 10 χρονών με τώρα. Διαφορετικά αντιμετώπιζα τις καταστάσεις τότε και διαφορετικά τις αντιμετωπίζω τώρα. Και όλα αυτά έχουν να κάνουν και με τα σεμινάρια τις ημερίδες που είπαμε, αυτά σε βοηθάνε, αλλά και με την τριβή, με την πείρα» (Δ12). Η τρίτη κατηγορία που διαμορφώνεται, με τέσσερις αναφορές, αφορά στη βελτίωση της σχολικής μονάδας «Από την άλλη όμως, δεν μπορώ να μην το δω αυτό και σε σχέση και με τις άλλες μονάδες. Θέλω κάποια στιγμή να δω να λειτουργούν και οι μονάδες με ένα καλό τρόπο. αλλά και γενικότερα για το καλό της εκπαίδευσης. Δηλαδή νομίζω ότι θα ωφεληθεί γενικότερα όλοι να λειτουργούμε λίγο καλύτερα, όσο μπορούμε, ο καθένας με τις δυνάμεις του γιατί νομίζω πως ό,τι κι αν σου δώσει η επιμόρφωση αν εσύ ο ίδιος δεν είσαι διατεθειμένος και δεν έχεις ένα όραμα στην εκπαίδευση ό,τι και να σου δώσει, όσο καλά και να τα ξέρεις τα πράγματα αν χάσεις για παράδειγμα στο επικοινωνιακό έχεις χάσει όλη τη διοίκηση μετά» (N2), «Για την καλύτερη λειτουργία του σχολείου, για να αναβαθμιστεί γενικότερα. Και για την καλύτερη εξυπηρέτηση των γονέων, αυτοί μας κρίνουν καθημερινά. Όταν ξέρεις όλες τις πληροφορίες από την αρχή είναι πιο εύκολο να στήσεις μια καλή εικόνα» (N12).

Τέσσερις αναφορές υπάρχουν στην τέταρτη κατηγορία αυτής της ενότητας, η οποία αφορά στη μοριοδότηση και την πιστοποίηση «Νομίζω ότι κάτι τέτοιο ίσως θα δίνει και μια βεβαίωση συμμετοχής και κάποια στιγμή με βοηθήσει να πάρω και μόρια, γιατί όχι;» (N3), «και για τα μόρια που ενδεχομένως δίνουν, θα ήταν ωραία να μπορώ να συμμετέχω» (N6), «τώρα αν μοριοδοτούνταν κιόλας κάτι τέτοιο... ε δε θα έλεγα όχι. Μέσα στο όλο κινήγι προσόντων που κάνουμε... με μία επιμόρφωση θα πετυχαίναμε μ' ένα σμπάρο δυο τρυγόνια! Ίσως αυτό να ήταν και ένα κίνητρο για να συμμετέχουν και

περισσότεροι τώρα που το σκέφτομαι...» (Δ7), «Θα μπορούσε βέβαια όλο αυτό να έχει και μια βαρύτητα... δηλαδή, όπως εγώ έχω πάρει ως πούμε μόρια από τις εκατό ώρες μαθημάτων Δημόσιας Διοίκησης. Έτσι να έχει και αυτό... να έχει μια μοριοδότηση» (Δ11). Στην πέμπτη κατηγορία, η οποία αφορά στην επικαιροποίηση των γνώσεων, υπάρχουν δύο αναφορές «Θα ήθελα να συμμετέχω για να νιώθω ότι επικαιροποιώ τις γνώσεις μου, ώστε να έχω καλύτερη εικόνα της δομής και της λειτουργίας των σχολικών μονάδων και να είμαι σίγουρη ότι ανταποκρίνομαι στη θέση ευθύνης και στις υποχρεώσεις μου ως προϊσταμένη» (Δ2), «το κίνητρο για να συμμετέχω θα ήταν γιατί όπως είπαμε και προηγουμένως η νομοθεσία αλλάζει, υπάρχουν πολλές αλλαγές οπότε θα πρέπει συχνά πυκνά να γίνεται επικαιροποίηση των γνώσεων και των πληροφοριών που υπάρχουν» (Δ3). Στην τελευταία κατηγορία της θεματικής ενότητας ως κίνητρο συμμετοχής παρουσιάζεται, από μία συμμετέχουσα, η ανταλλαγή απόψεων «Και επίσης εκτός από τον χαρακτήρα της επιμόρφωσης σε μία τέτοια συνάντηση και η ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των διευθυντών, έχει μεγάλη σημασία. Μπορούμε να πάρουμε και να δώσουμε πολλά πράγματα, θεωρώ, ο ένας στον άλλο μέσα από την επικοινωνία» (Δ13).

Η δέκατη όγδοη θεματική ενότητα, περιλαμβάνει δέκα κατηγορίες και τριάντα αναφορές. Συγκεντρώνει τις απαντήσεις των προϊσταμένων/δασκάλων δημοτικών σχολείων αναφορικά με το ποιο θέμα πιστεύουν ότι γνωρίζουν οι ίδιοι και θα μπορούσαν να διδάξουν σε ένα σεμινάριο για την οργάνωση και τη διοίκηση της εκπαίδευσης. Στην πρώτη κατηγορία που σχηματίστηκε, υπάρχουν τρεις αναφορές σχετικά με τη νομοθεσία «επειδή έχω διαβάσει αρκετά και από την εμπειρία μου πάνω στο θέμα... κάποια θέματα μόνο από άποψη νομοθεσίας θα μπορούσα να αναπτύξω» (Δ1), «Να τους ενημερώσω για τη νομοθεσία που πρέπει να ακολουθείται, οι ευθύνες... τις ευθύνες που έχει ο προϊστάμενος όχι μόνο στο τυπικό κομμάτι αλλά και σαν υπεύθυνος του σχολείου» (Δ2), «Θεωρώ ότι ουσιαστικά η νομοθεσία, γιατί βάση εκεί... πάνω στη νομοθεσία πατάει και όλο το υπόλοιπο... είναι η βάση και για τις εγκυκλίους και για το οτιδήποτε συμβαίνει στη σχολική μονάδα» (Δ3). Η δεύτερη κατηγορία, με τέσσερις αναφορές, σχετίζεται με την τήρηση του αρχείου «Θα μπορούσα επίσης να τους ενημερώσω για την τυπική διαδικασία, όλα τα έντυπα που πρέπει να συμπληρώνουν, τα βιβλία και γενικά όλα τα έγγραφα που υπάρχουν στο γραφείο ενός διευθυντή» (Δ2), «Θα ξεκινούσα πρώτα απ' όλα με τα πρακτικά που συναντάμε κάθε χρόνο κατά κύριο λόγο. Κυρίως επειδή, π.χ. στη Διεύθυνση Ηρακλείου υπάρχουν πολλοί αναπληρωτές, το βλέπουμε στις σχολικές μονάδες, τα διαδικαστικά των αναπληρωτών

τα οποία είναι και πολύ... πρέπει να είναι πολύ τυπικά. Το αρχείο του σχολείου πρέπει να είναι πολύ καλά και σωστά στημένο» (Δ5), «Ό,τι έχω μάθει από την προσωπική μου εμπειρία τα τρία τελευταία χρόνια. Δηλαδή τήρηση αρχείου, πρωτόκολλο, βιβλίο πράξεων, βιβλίο ύλης, ημερολόγιο σχολικής ζωής, μητρώο μαθητών, απουσιολόγιο... πώς συμπληρώνονται όλα αυτά, πότε κλείνουν και πότε ανοίγουν...» (Δ7), «Εντάξει εγώ πιστεύω μπορώ να πω κάποια πράγματα... σ' αυτό το κομμάτι το myschool δεν μπορώ, όχι, αλλά σε άλλα... στην τήρηση των άλλων βιβλίων, πότε κλείνεται το Πρωτόκολλο, πότε κλείνονται τα άλλα βιβλία, εισερχόμενα, εξερχόμενα, εγκυκλίους, αρχειοθέτηση, σε κάποια τέτοια πράγματα μπορώ να πω κάποιες γνώσεις που έχω τώρα αυτά τα χρόνια σε άλλους συναδέλφους» (Δ9). Η τρίτη κατηγορία που σχηματίζεται και είναι συμπληρωματική των δύο πρώτων, έχει δύο αναφορές και εστιάζει στην οργάνωση της σχολικής μονάδας «Αν είχα τη δυνατότητα να διδάξω και την εμπειρία για να το κάνω αυτό, ένα θέμα που πιστεύω πια ότι γνωρίζω καλά και θα ήθελα να ασχοληθώ πιο πολύ είναι με συναδέλφους που μπαίνουν για πρώτη φορά σε θέση ευθύνης και θα ήθελα να γνωρίζουνε πώς οργανώνεται η σχολική μονάδα, ποιες είναι οι απαραίτητες ενέργειες την πρώτη μέρα που θα πάνε, τι πρέπει να προσέξουν, να διεκπεραιώσουνε, ποιες είναι όλες οι ενέργειες που σε πρώτη φάση θα πρέπει να πραγματοποιήσουν για να στηθεί σωστά το σχολείο» (Δ4), «...Μετά, ως προς τη λειτουργία του σχολείου, πώς οργανώνεται εξ' αρχής, σε βασικά θέματα, για να δουλέψει καλά» (Δ5). Η τρίτη κατηγορία περιλαμβάνει τέσσερις αναφορές και αφορά στη γνώση χειρισμού πληροφοριακών συστημάτων «ε ... πέρα απ' αυτό, και για τον τρόπο λειτουργίας του myschool και του orsyd, θα μπορούσα να εξηγήσω αρκετά πράγματα γιατί κάθε χρόνο μ' αυτό ασχολούμαι... ό,τι θέση και να έχω στα σχολεία που υπηρετώ» (Δ3), «θα μπορούσα να μιλήσω και για το myschool, το οποίο πρέπει να ξέρουμε γιατί όλα πλέον γίνονται μέσα από εκεί, πώς πρέπει δηλαδή να το κάνουμε σωστά» (Δ5), «...και για το πληροφοριακό σύστημα του myschool, που είναι πλέον απαραίτητο σε κάθε σχολείο, πώς το φτιάχνεις, τι ενημερώσεις κάνεις... άλλα κάθε μέρα χρειάζονται, πώς καταχωρείς στοιχεία των παιδιών, του προσωπικού... όλα αυτά... νομίζω μπορώ να τα πω και σ' άλλους» (Δ6), «... και το myschool ίσως να έλεγα κάποια πράγματα γιατί κι εγώ μόνος μου σχεδόν το έμαθα διαβάζοντας το εγχειρίδιο και εδώ και τρία χρόνια τώρα το ενημερώνω σωστά» (Δ7).

Η τέταρτη κατηγορία, όπως επίσης και η έκτη, έβδομη και όγδοη, αναφέρεται στη διαχείριση συγκρούσεων. Συγκεκριμένα, σ' αυτή την κατηγορία που αφορά στις σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων, υπάρχουν τέσσερις αναφορές «Εγώ προσωπικά θα

στεκόμουν μόνο στον τρόπο που θα μπορούν να διαχειρίζονται το προσωπικό και να γίνεται καταμερισμός εργασιών, γιατί οι εκπαιδευτικοί που είναι μέσα σε κάθε σχολείο... πολύ εύκολα μπορεί να ξεφύγει η κατάσταση και να δημιουργηθούν εντάσεις ανάμεσά τους, αν δεν υπάρχουν όρια. Πρέπει να είσαι προετοιμασμένος και να ξέρεις πώς θα διαχειριστείς αυτές τις δυσκολίες που θα προκύψουν στο εκπαιδευτικό προσωπικό... και μέχρι ακραία μορφή μπορούν να πάρουν» (Δ6), «Τη διαχείριση συγκρούσεων. Επιμένω σε αυτό γιατί από την εμπειρία μου νομίζω ότι ένας διευθυντής πρέπει να είναι ευέλικτος ως προς αυτό. Και πώς θα διαχειριστεί τους συναδέλφους όταν υπάρχουν διαφωνίες... γιατί ο ρόλος μας είναι να αμβλύνουμε καταστάσεις να μην τις δυναμιτίζουμε, άρα λοιπόν εκεί νομίζω ότι θα πρέπει να είμαστε» (Δ8), «Οπότε, θα μ' ενδιέφερε πάρα πολύ να ασχοληθώ με το κομμάτι διαχείρισης και επικοινωνίας σχέσεων. Πώς χτίζεται δηλαδή ένα σχολικό περιβάλλον από εκπαιδευτικούς και πώς διαχειρίζεσαι τις εντάσεις που προκύπτουν μεταξύ τους» (Δ11), «Λοιπόν, εγώ σου είπα σημαντικό θεωρώ το πώς θα διαχειριστεί τις συγκρούσεις μεταξύ του προσωπικού, ο διευθυντής του σχολείου» (Δ14). Έπειτα στην πέμπτη κατηγορία, που αφορά στην οικονομική διαχείριση, υπάρχουν δύο αναφορές «και φυσικά και όσοι έχουν και την οικονομική διαχείριση του σχολείου, θα μπορούσα να τους πω από την εμπειρία μου τι ακριβώς χρειάζεται να κάνουν» (Δ7), «Α, και για την οικονομική διαχείριση κάποια πράγματα, τιμολόγια δηλαδή, μισθώματα κυλικείου και τα λοιπά και σ' αυτά μπορώ να βοηθήσω με τις γνώσεις μου» (Δ9). Στις τρεις επόμενες κατηγορίες, έκτη/έβδομη/όγδοη με πέντε, τρεις και δύο αντίστοιχα αναφορές, συναντάμε το θέμα της διαχείρισης συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και γονιών, μεταξύ μαθητών και μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών «...ή πώς θα αντιμετωπίσει έναν ο οποίος έρχεται συνεχώς σε ρήξη με τους γονείς... εκεί νομίζω είναι το πιο σημαντικό. Δηλαδή εμένα στην προϋπηρεσία που έχω, εκεί προσπαθώ να σταθώ γιατί ο ρόλος μας είναι να αμβλύνουμε καταστάσεις να μην τις δυναμιτίζουμε, άρα λοιπόν εκεί νομίζω ότι θα πρέπει να είμαστε.... Γιατί το να φτιάξω ένα έγγραφο είναι το τελευταίο που με απασχολεί. Και οι νεότεροι αυτά πρέπει να τα γνωρίζουν καλά. Σίγουρα κάποια στιγμή θα τα συναντήσουν» (Δ8), «Με ποιο τρόπο μπορούν να χειριστούν ένα πρόβλημα εντός του σχολείου, που θα προκύψει. Πρόβλημα ... που φέρνει ένταση. Και συγκεκριμένα τις συγκρούσεις μεταξύ μαθητών αλλά και μεταξύ μαθητών με τους δασκάλους τους. Εγώ μόνο μ' αυτό θα μπορούσα να ασχοληθώ και να μιλήσω, γιατί τα υπόλοιπα...» (Δ10), «Σαφώς όχι τα βιβλία. Τα βιβλία της δημόσιας διοίκησης είναι τυφλοσούρτης. Δηλαδή εύκολα μπορείς αν μάθεις, ας πούμε, να φτιάχνεις το μητρώο, αν μάθεις να στέλνεις ένα

έγγραφο, αν μάθεις να στέλνεις... να φτιάχνεις το πρωτόκολλο, ένα εμπιστευτικό πρωτόκολλο ή όχι, αυτά τα ξέρεις. Πώς χτίζεται δηλαδή ένα σχολικό περιβάλλον από μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς. Οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών και στη συνέχεια που φτάνει το θέμα στο σπίτι... κι έρχονται εδώ πέρα οι γονείς διεκδικώντας... δεν ξέρω τι από τους δασκάλους... οι σχέσεις αυτές είναι πολύ ευαίσθητες και εύκολα ανατρέπονται. Ο διευθυντής συνεχώς... νιώθει ότι κάθεται σε μια πυρωμένη καρέκλα. Οφείλει να είναι πολύ καλά προετοιμασμένος για να αντιμετωπίσει όλες αυτές τις καταστάσεις» (Δ11), «Θα διάλεγα ένα θέμα διαχείρισης συγκρούσεων μεταξύ παιδιών αλλά και γονιών με εκπαιδευτικούς. Καταστάσεις, δηλαδή, που πολλές φορές αντιμετωπίζουμε μες στη χρονιά» (Δ12), «Εγώ νομίζω τα καταφέρνω καλύτερα στη διαχείριση των σχέσεων με τους γονείς. Έχω αναπτύξει έναν τρόπο και μία τεχνική, επειδή ταιριάζει και στο χαρακτήρα μου, που η εμπειρία μου, μου λέει ότι τα καταφέρνω καλύτερα εκεί και θα μπορούσα ίσως να δώσω συμβουλές, αλλά αυτό τελείως εμπειρικά» (Δ13). Η τελευταία κατηγορία αυτής της θεματικής, έχει μία αναφορά και προτάσσει τον τρόπο λήψης αποφάσεων ως θέμα το οποίο ο συμμετέχων θα επέλεγε «και επίσης, είναι πολύ σημαντικό, σε ό,τι αφορά τον τρόπο λήψης αποφάσεων. Πρέπει και οι πιο άπειροι και νέοι διευθυντές να συνειδητοποιήσουν τη θέση... και τον ρόλο που έχει ένας διευθυντής. Άρα και ο τρόπος που παίρνει αποφάσεις και τις πραγματοποιεί πρέπει να ... πληροί κάποιες προϋποθέσεις. Γιατί... η θέση αυτή έχει κύρος, αλλά έχει και ευθύνες ταυτόχρονα. Δεν είναι έτσι απλά, όπως πολλοί νομίζουνε, τα πράγματα. Η κάθε απόφαση που θα ληφθεί έχει δική της βαρύτητα» (Δ14).

Η τελευταία θεματική ενότητα, διαμορφώθηκε από ακόμη μία ανοιχτού τύπου ερώτηση και περιλαμβάνει δέκα κατηγορίες και τριάντα έξι αναφορές. Όλοι οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν αν επιθυμούν να προσθέσουν οτιδήποτε άλλο αναφορικά με την επιμόρφωση στη διοίκηση και οργάνωση της εκπαίδευσης. Ενώ, λοιπόν, αρκετοί από αυτούς απάντησαν άμεσα "όχι", λίγα δευτερόλεπτα αργότερα έκαναν από μία πρόταση. Εννέα από τους συμμετέχοντες, βέβαια, παρέμειναν στην αρχική τους απάντηση και δημιούργησαν την έκτη κατηγορία, όπου δεν ανέφεραν κάτι επιπλέον. Η πρώτη κατηγορία "διεξαγωγή ερευνών" έχει μία αναφορά «Ναι, θα μ' ενδιέφερε για παράδειγμα να διεξάγονται έρευνες μέσα στο κομμάτι αυτό, Να έχουμε ανατροφοδότηση από τα πανεπιστήμια πάνω σε ερευνητικά δικά μας, να μπαίνουν να μας βλέπουν να έχουμε feedback δηλαδή να υπάρχει. Αν άνοιγαν τέτοια προγράμματα ερευνητικά από τα πανεπιστήμια που να μπορούμε, αφού δεν μπορούμε με άλλους

τρόπους επιμόρφωσης γιατί είναι και ο χρόνος που ανέφερα πριν να μπορούμε να συμμετέχουμε ερευνητικά σε προγράμματα στο πανεπιστήμιο με πρωτόκολλα, να μπορούν να έρχονται να παρακολουθούν τις ...όλη αυτή τη διαδικασία να μας λένε μετά πίσω σ' αυτό τι βλέπουν, τι δε βλέπουν τις ελλείψεις μας για να μπορούμε δηλαδή επαγγελματικά όταν λειτουργούμε να βλέπουμε πού είναι οι δυσκολίες μας» (N2). Στη δεύτερη κατηγορία, υπάρχουν πέντε αναφορές και οι συμμετέχοντες της έρευνας τονίζουν την ανάγκη που νιώθουν ότι υπάρχει για άμεση διεξαγωγή επιμόρφωσης «να, έχω να προσθέσω ότι μέχρι τώρα δε γίνεται. Δεν είναι μόνο το παιδαγωγικό κομμάτι που αυτό το παίρνεις από τις σπουδές σου στη σχολή, είναι και το διοικητικό κομμάτι που δε διδάσκονται στο πανεπιστήμιο και θα πρέπει να ξεκινήσει άμεσα η όλη διαδικασία» (N5), «Η επιμόρφωση ήτανε χρήσιμη και δυστυχώς καταργήθηκε. Και η τρίμηνη ήταν καλή απ' ό,τι θυμάμαι ... ένα τρίμηνο έφευγες απ' το σχολείο αλλά καλή ήταν. Ειδικά η άλλη η διετής στο Πανεπιστήμιο τόσα μαθήματα... ήταν χρήσιμο. Την καταργήσανε... είναι ένα κενό. Ένα κενό στους συναδέλφους. Δηλαδή εγώ τώρα που πήγα στην επιμόρφωση είκοσι χρόνια μετά την Ακαδημία ήταν υπόθεση. Κάποια πράγματα καινούρια, κάποιες γνώσεις. Τώρα... πρέπει να ξαναγίνει επιμόρφωση και μάλιστα σύντομα. Τώρα με ποια μορφή; Και τρίμηνη και ετήσια, εξάμηνη... κάποια μορφή πρέπει να βρουνε. Γιατί εντάξει και 'γω ζορίζομαι τώρα. Σ' αυτό το... ηλεκτρονικό κομμάτι. Τώρα οι νέοι συνάδελφοι είναι πιο... στο ηλεκτρονικό κομμάτι, είναι πιο τέτοιο από εμάς, εμείς δεν είχαμε υπολογιστές παλιά γιατί ξέραμε απ' το Πανεπιστήμιο, ξέραμε πολλά πράγματα και τα καταφέρναμε καλά. Τώρα όμως; Πώς θα γίνει. Άμεσα κιόλας, πρέπει όλους τους διευθυντές να μας επιμορφώσουν στους υπολογιστές και ... γενικά» (Δ12), «Να πω ότι δε νομίζω να υπάρχει πουθενά αλλού κράτος που σε παίρνουνε μια μέρα, σε ρίχνουνε να κάνεις τον διευθυντή και μάλιστα ενός μεγάλου και δύσκολου σχολείου χωρίς να έχεις καμία απολύτως εκπαίδευση. Ευτυχώς στην Ελλάδα λειτουργούνε αυτά τα εξωθεσμικά, αλλιώς... Και νομίζω θα υπάρχουν και τέτοια φαινόμενα. Άνθρωποι που δεν τα βγάζουν πέρα, που είναι τελείως ασυνεπείς στις υποχρεώσεις τους και κάνουνε και κακό στα σχολεία. Συνεπώς, είναι επιτακτική η ανάγκη για επιμόρφωση κυρίως των διευθυντών» (Δ13), «Όχι... Απλά ότι είναι πολύ αναγκαία η επιμόρφωση και πρέπει να ξεκινήσει άμεσα. Ίσως είναι... γιατί σήμερα έχουμε διευθυντές, δυστυχώς, που ασκούν διοίκηση και δεν έχουν καθόλου επιμόρφωση πάνω σ' αυτό το θέμα.» (Δ14). Στην τρίτη κατηγορία υπάρχουν τρεις αναφορές και οι συμμετέχοντες δίνουν έμφαση στο ποιος φορέας, θα είναι υπεύθυνος για να διοργανώσει μία επιμόρφωση «Εκείνο που θα πρέπει να προσέξετε ιδιαίτερα,

όπως είπα και πιο πριν, είναι ποιοι θα κάνουν αυτά τα σεμινάρια. Μόνο όσοι έχουν εκπαιδευτική εμπειρία μπορούν να μεταδώσουν τις γνώσεις τους και στους άλλους. Πολλά από τα σεμινάρια που μας έχουν κάνει όλα αυτά τα χρόνια, δε μας έδωσαν τίποτα. Μόνο χάναμε μια μέρα μάθημα κι ακούγαμε θεωρίες, που δεν έχουν καμία εφαρμογή, από συμβούλους και καθηγητές πανεπιστημίων. Ακόμη και απλοί εκπαιδευτικοί, με πολλά όμως χρόνια προϋπηρεσίας, θα μπορούσαν να διδάσκουν σε σεμινάρια και μάλιστα καλύτερα» (N1), «Οι επιμορφώσεις δεν μπορώ να πω ότι έχουν το χαρακτήρα που είχαν παλιότερα που ήταν πιο οργανωμένες και πιο... σε μεγάλες χρονικές περιόδους. Τώρα οι περισσότεροι επιμορφώνονται μόνοι τους και με δική τους ευθύνη ο καθένας. Αυτό είναι καλό γιατί ο καθένας όταν επιμορφώνεται με δική του ευθύνη επιλέγει και τα πράγματα που του αρέσουν ή εκεί που νιώθει λιγότερο επαρκής, αλλά δε νομίζω ότι είναι σωστό αυτό γιατί δεν έχουν όλοι τη δυνατότητα να επιμορφώνονται μόνοι τους. Χρειάζεται η παρουσία ενός φορέα ο οποίος θα κάνει επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς και μάλιστα πρέπει να γίνει με μεγάλη προσοχή η επιλογή των επιμορφωτών. Θα πρέπει να διαθέτουν συνδυασμό τυπικών και άτυπων προσόντων» (N11), «Βέβαια, αν έρθουν για παράδειγμα από ένα Πανεπιστήμιο, που είναι και επίσημος φορέας... Αλλά βέβαια ποιο Πανεπιστήμιο; Εδώ έχω τις ενστάσεις μου. Βλέπω τα Μεταπτυχιακά αυτά για την Οργάνωση και τη Διοίκηση και βλέπω ότι μερικά Πανεπιστήμια, ξέρω 'γω, της Κύπρου έχουν άλλη γραμμή και άλλη τακτική απ' ότι έχει του Ρεθύμνου. Τελείως! Ξενόφερα πράγματα τα οποία δεν έχουν σχέση, είναι ξένα με τη δική μας πραγματικότητα. Απ' ότι έχω δει από προγράμματα σπουδών, έτσι; Οπότε να έρθουν από Πανεπιστήμια, αλλά έχει σημασία ποιος θα το κάνει» (Δ13). Η τέταρτη κατηγορία της τελευταίας θεματικής ενότητας αναδεικνύει τη σημαντικότητα της επιμόρφωσης και συγκεντρώνει έντεκα αναφορές «Ντάξει τα θέματα που υπάρχουνε σ' ένα νηπιαγωγείο είναι αρκετά νομίζω κατά τη διάρκεια μιας χρονιάς κι αυτό νομίζω οφείλεται στο πώς θα το αντιμετωπίσει ο καθένας τα προβλήματα που του παρουσιάζονται, γι' αυτό είναι σημαντικό να γίνονται επιμορφώσεις» (N7), «Ότι το θεωρώ απαραίτητο, απαραίτητη μία επιμόρφωση όταν... δε γίνεται κάποιος να πηγαίνει για πρώτη φορά να δουλεύει σε ένα δημόσιο νηπιαγωγείο προϊσταμένη και να μη γνωρίζει τίποτα και το θεωρώ απαραίτητο» (N13), «Θεωρώ ότι η επιμόρφωση είναι κάτι το οποίο είναι απαραίτητο για τους εκπαιδευτικούς που μπαίνουν σε θέση ευθύνης γιατί κάτι τέτοιο κάνει τη δουλειά τους πιο εύκολη, αλλά και των υπηρεσιών που εποπτεύουν τις σχολικές μονάδες ούτως ώστε να γίνεται ομαλότερη η λειτουργία τους» (Δ4), «Ότι υπάρχει πολύ μεγάλη ανάγκη να οργανωθεί μια ... σοβαρή επιμόρφωση

επιτέλους» (Δ7), «Έχω να προσθέσω ότι είναι πολύ σημαντική η επιμόρφωση γενικότερα» (Δ11). Η πέμπτη κατηγορία, με τέσσερις αναφορές, εστιάζει στη συχνότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων «Πιστεύω ότι αν στην αρχή της χρονιάς και στο τέλος υπάρχουν τέτοια σεμινάρια θα έχουμε έναν μπούσουλα, μέσα σε εισαγωγικά, για να ξεκινήσουμε τη χρονιά μας και με μία καλή συνεργασία και με πρωτοβάθμια, πιστεύω ότι θα λυθούν όλα» (N7), «Και βέβαια θα έπρεπε να γίνεται σε τακτά χρονικά διαστήματα. Δηλαδή μη γίνει μία φορά, ας πούμε, και μετά ξανά από δέκα χρόνια. Έστω μία φορά στα δύο χρόνια, γιατί αλλάζουν τα πράγματα πολύ συχνά» (N13), «Να προσθέσω ότι πρέπει οργανωμένες και επίσημες επιμορφώσεις να γίνονται συχνά, ακόμη και σε τακτά χρονικά διαστήματα μέσα σε μία σχολική χρονιά» (Δ1). Η έβδομη κατηγορία, έχει μία αναφορά αυτήν της συνεισφοράς των Συμβούλων «Όχι, δεν έχω κάτι ιδιαίτερο... και οι Σύμβουλοι καμιά φορά τους απασχολούμε με θέματα του σχολείου και μας προτείνουν... μας δίνουν λύσεις. Είτε καλώντας μας, ας πούμε, να παραβρεθούμε σε μία συνεδρία είτε επί τόπου επίσκεψη στο σχολείο. Προσφέρουν και οι Σύμβουλοι, δηλαδή, λύση σε εμάς. Αφού δεν υπάρχει επιμόρφωση, τουλάχιστον καλό είναι που έχουμε αυτούς» (Δ10). Η όγδοη κατηγορία, με μία επίσης αναφορά, αναφέρεται στις γνώσεις τις οποίες θα πρέπει οι διευθυντές να αναπροσαρμόζουν «και επίσης... ότι δεν πρέπει να μας επαναπαύει τίποτα, δεν κατοχυρώνουμε τίποτα με ένα σεμινάριο, με δύο σεμινάρια γιατί σας είπα όπως αλλάζουν τα δεδομένα πολιτισμικά, πολιτιστικά, παιδαγωγικά και τεχνολογικά σήμερα πρέπει κι εμείς να αναπροσαρμόζουμε τις γνώσεις μας. Είναι πολύ σημαντικό, ιδίως για εμάς τους διευθυντές, να είμαστε πάντα ενημερωμένοι για ό,τι αλλάζει και βέβαια εντός του κλίματος της κάθε εποχής. Γι' αυτό τον λόγο» (Δ11). Στην ένατη κατηγορία, με μία μόνο αναφορά, επισημαίνεται η ψυχολογική αξιολόγηση των προϊσταμένων/διευθυντών «Επίσης, ίσως εγώ θα πρότεινα και μία ψυχολογική αξιολόγηση όλων των εκπαιδευτικών. Όμως κυρίως των στελεχών, έτσι; Και όχι αυτά τα τυπικά που σου λένε πήγαινε σ' έναν ψυχίατρο να σου βάλει μια υπογραφή που κάνουν εδώ στην Ελλάδα. Ξέρω ότι οι συνεντεύξεις που παίρνουν σε απλούς εργαζόμενους κατώτατης βαθμίδας στις σοβαρές επιχειρήσεις, και εδώ στην Ελλάδα αλλά κυρίως στο εξωτερικό, είναι συνεντεύξεις που κρατάνε μια-δυο ώρες και δεν αφορούν μόνο τις γνώσεις που έχεις πάνω στο αντικείμενο αλλά και όλο σου τον χαρακτήρα. Ακόμα και τα παιδικά σου βιώματα. Το είδα τώρα στην κόρη μου που έδινε συνεντεύξεις και όχι για τίποτα σοβαρό και δεν μπορούσα να χωνέψω τι πράγματα τη ρωτούσαν και τα θεωρούσαν πάρα πολύ σημαντικά. Και είναι και πάρα πολύ

σημαντικά, εδώ που τα λέμε. Και εδώ... τότε με την επιλογή των διευθυντών, κάθε μία συνέντευξη πόση ώρα κρατούσε; Είκοσι λεπτά; Και πάλι οι δάσκαλοι αντιδρούσαν. Όχι λέει δεν θα 'πρεπε, θα 'πρεπε μόνο με τα αντικειμενικά. Είμαι πάρα πολύ αντίθετη σ' αυτό. Γιατί ό,τι αντικειμενικά και να 'χεις, αν δε σε δει ο άλλος να σου μιλήσει, να δει τι είσαι και πώς λειτουργεί το μυαλό σου πώς θα σε πάρει δηλαδή και θα σε βάλει διευθυντή; Και μάλιστα σ' έναν οργανισμό που έχει να κάνει με παιδιά. Μεγάλη παράλειψη αυτό και λάθος» (Δ13). Η τελευταία κατηγορία, της δέκατης ένατης θεματικής ενότητας, έχει μία αναφορά και εστιάζει στις έμφυτες ηγετικές ικανότητες που πρέπει να διαθέτει ο προϊστάμενος/διευθυντής ενός σχολείου, σύμφωνα με τον συμμετέχοντα ««Δεν είναι, βέβαια, μόνο αυτό. Αυτό είναι το ένα κομμάτι, της επιμόρφωσης, που σε βοηθάει. Το δεύτερο είναι... αυτό είναι ...επίκτητο. Το άλλο είναι αυτό που λέμε 'να το 'χεις''. Δεν αρκεί μόνο του αυτό. Βέβαια, είπαμε πρέπει να υπάρχει και να γίνονται επιμορφώσεις. Αλλά υπάρχουν και άνθρωποι, οι οποίοι όσες επιμορφώσεις και να κάνουνε δεν πρόκειται ποτέ να μπορέσουν να διοικήσουνε... δεν μπορεί να είναι όλοι κατάλληλοι, γιατί βέβαια δε γεννιούνται όλοι με την ίδια ικανότητα για διοίκηση και ηγεσία. Όμως ένας ο οποίος μπορεί και διοικεί και έχει το ταλέντο να διοικεί και να είναι μπροστά απ' όλους σ' ένα σχολείο, τον διευκολύνει μετά πάρα πολύ και η επιμόρφωση» (Δ14).

5.2 Ερμηνεία- Συζήτηση αποτελεσμάτων

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών προϊσταμένων που υπηρετούν σε δημόσια νηπιαγωγεία και προϊσταμένων/διευθυντών δημοτικών σχολείων του νομού Ηρακλείου, ως προς την οργάνωση και τη διοίκηση της σχολικής μονάδας, έτσι όπως διατυπώθηκαν από τους ίδιους. Με την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων καταλήξαμε στα αποτελέσματα, τα οποία αποτελούν και τις απαντήσεις στα ερευνητικά μας ερωτήματα.

Αναφορικά με την επιμόρφωση την οποία έχουν λάβει στο παρελθόν και τις γνώσεις που έχουν πάνω στην οργάνωση και τη διοίκηση της σχολικής μονάδας, προκύπτει ότι εννέα συμμετέχοντες, εκ των οποίων έξι νηπιαγωγοί και τρεις δάσκαλοι, διαθέτουν ελάχιστες ή και καθόλου γνώσεις αναφορικά με την οργάνωση και τη διοίκηση της εκπαίδευσης. Αυτά τα αποτελέσματα βρίσκονται σε συμφωνία με τον Σαΐτη (2005), ο οποίος αναφέρει ότι το 88-90% των εκπαιδευτικών δε διαθέτουν ούτε τη στοιχειώδη κατάρτιση αναφορικά με την εκπαιδευτική διοίκηση. Επίσης, η έρευνα των Χατζηγιάννη, Λιμαράκη, και Χλαπάνη (2012) για τις εκπαιδευτικές ανάγκες για την επιμόρφωση των διευθυντών σχολικών μονάδων, καταδεικνύει την ελλιπή και αναποτελεσματική επιμόρφωση των στελεχών σχολικών μονάδων. Πρόσφατα και η Αργυροπούλου (2018) αναφέρει ότι για την ανάληψη διοικητικών και ηγετικών καθηκόντων, τα στελέχη της εκπαίδευσης, δεν έχουν προηγουμένως λάβει επιμόρφωση. Σ' αυτή την κατηγορία, προκύπτει η έλλειψη επιμόρφωσης των στελεχών της πρωτοβάθμιας αλλά συνάμα προκύπτει και μεγάλη διαφορά ανάμεσα σε δασκάλους και νηπιαγωγούς. Ενώ, λοιπόν, οι δάσκαλοι όπως φαίνεται και από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους στον Πίνακα 2, έχουν συμμετάσχει σε διετές πρόγραμμα Διδασκαλείου ή/και Σ.Ε.Λ.Δ.Ε. και κάποιοι είναι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου ή/και μεταπτυχιακού διπλώματος σε μεγάλο ποσοστό, δεν ισχύει το ίδιο για τις νηπιαγωγούς. Πιο συγκεκριμένα, μία είναι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου και άλλη μία είναι κάτοχος δεύτερου πτυχίου και μεταπτυχιακού. Εύστοχα, λοιπόν, αναφέρεται και η Αργυροπούλου (2018) στην ακόμη μεγαλύτερη ανάγκη των προϊσταμένων νηπιαγωγείων για επιμόρφωση προτού αναλάβουν τα διοικητικά τους καθήκοντα, ιδίως για όσες υπηρετούν σε μονοθέσια ή/και απομακρυσμένα νηπιαγωγεία, οι οποίες τις περισσότερες φορές είναι νεοδιόριστες ή αναπληρώτριες.

Η δεύτερη κατηγορία της πρώτης θεματικής ενότητας καταδεικνύει, σε ίσο ποσοστό νηπιαγωγών – δασκάλων αυτή τη φορά, τον εμπειρικό τρόπο με τον οποίο

τα στελέχη της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διαχειρίζονται την οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με αυτό το αποτέλεσμα είναι και η διαπίστωση του Ανδρέου (1999) ότι η έλλειψη συγκροτημένης εκπαιδευτικής πολιτικής για τα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης, οδηγεί στην άσκηση του έργου τους, με «εμπειρικό» τρόπο, αφού οι μισοί σχεδόν συμμετέχοντες συγκροτούν αυτή την κατηγορία.

Στην τρίτη κατηγορία, η οποία αφορά στις επιμορφώσεις από δημόσιους φορείς, έχουμε αναφορές από δέκα συμμετέχοντες. Ο αριθμός αυτός, αφενός είναι μικρός μιας και δείχνει ότι είναι λίγα τα εν ενεργεία στελέχη της εκπαίδευσης τα οποία έχουν λάβει επίσημη και οργανωμένη επιμόρφωση, αφετέρου δεν μας εκπλήσσει αν λάβουμε υπόψη ότι οι δέκα από αυτούς τους συμμετέχοντες ανήκουν στην κατηγορία της μεγάλης εκπαιδευτικής και διοικητικής προϋπηρεσίας. Συνεπώς, είναι απόρροια της αναστολής ή/και κατάργησης λειτουργίας των θεσμοθετημένων επιμορφωτικών φορέων (Σ.Ε.Λ.Δ.Ε., Π.Ε.Κ., Ο.ΕΠ.ΕΚ.) η απουσία επίσημης επιμόρφωσης όσων εισήχθησαν στην εκπαίδευση τα τελευταία δέκα, περίπου, χρόνια.

Επίσης, από την τέταρτη, πέμπτη και έκτη κατηγορία της πρώτης θεματικής ενότητας προκύπτει ότι τα στελέχη της πρωτοβάθμιας κατέκτησαν διοικητικές γνώσεις από ιδιωτικούς ή μη θεσμοθετημένους ή/και άτυπους φορείς, όπως ιδιωτικά κολλέγια/Πανεπιστήμια, έμπειρους συναδέλφους, προσωπική αναζήτηση ακόμη και σελίδες στο facebook. Αυτή την άτυπη διάσταση της επιμόρφωσης καθώς και τις ελλείψεις της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών τις έχει ήδη αναδείξει και ο Χατζηδήμου (2012).

Από τους δώδεκα συμμετέχοντες, οι οποίοι έχουν επιμορφωθεί, προκύπτει η δεύτερη θεματική ενότητα, στην οποία φαίνεται το περιεχόμενο του προγράμματος που παρακολούθησαν και η τρίτη θεματική ενότητα, στην οποία φαίνεται πόσο συνέβαλε η συμμετοχή τους στο επιμορφωτικό πρόγραμμα στην άσκηση του διοικητικού τους έργου. Αναφορικά με το περιεχόμενο, οι περισσότεροι συμμετέχοντες έχουν επιμορφωθεί σε πρακτικό επίπεδο (τήρηση βιβλίων). Τέσσερις από αυτούς έχουν επιμόρφωση σε θεωρητικό επίπεδο, άλλοι τέσσερις στη νομοθεσία και δύο στην τεχνολογία της πληροφορίας. Η δε συμβολή των προγραμμάτων, που παρακολούθησαν, στην άσκηση του διοικητικού τους έργου κρίνεται ως λίγη, αρκετή και στους περισσότερους πολύ έως πάρα πολύ μεγάλη. Προκύπτει, λοιπόν, και σ' αυτήν την ενότητα συμφωνία με έρευνες όπως αυτή των Saiti & Saitis (2006), στην

οποία φαίνεται η συμβολή της επιμόρφωσης στην αναβάθμιση των γνώσεων των εκπαιδευτικών και γενικότερα προσφέροντάς τους πολλαπλά οφέλη.

Η τέταρτη θεματική ενότητα, περιλαμβάνει τις αναφορές που προέκυψαν από τις απαντήσεις όσων δεν έχουν συμμετάσχει σε επιμόρφωση και αναδεικνύει την άποψή τους ως προς τη συμβολή που θα είχε τώρα η συμμετοχή τους σε μία επιμόρφωση παλαιότερα. Προκύπτει, λοιπόν, η θετική άποψη που διακατέχει τους συμμετέχοντες απέναντι στην επιμόρφωση μιας και η πλειονότητά τους θεωρεί ότι θα τους είχε βοηθήσει πολύ στην άσκηση του διοικητικού τους ρόλου, η συμμετοχή τους, στο παρελθόν, σε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα.

Στην πέμπτη θεματική ενότητα, καταγράφονται τα περιστατικά στα οποία είτε φάνηκαν χρήσιμες οι αποκτηθείσες γνώσεις των προϊσταμένων/διευθυντών δημοτικών σχολείων είτε περιστατικά στα οποία ένιωσαν την έλλειψη αυτών των γνώσεων. Πλην δύο συμμετεχόντων, οι υπόλοιποι ανέφεραν περιστατικά με την πλειονότητα όσων έχουν μικρή εκπαιδευτική και διοικητική εμπειρία να αναφέρονται σε πρακτικής φύσεως θέματα, τα οποία αφορούν στην καθημερινή διοικητική πρακτική στο σχολείο (βιβλία, έντυπα, έγγραφα, αρχείο), ενώ η πλειονότητα των εμπειρών διευθυντών αναφέρθηκε στη διαχείριση σχέσεων και συγκρούσεων. Αναδείχθηκε, λοιπόν, από τους μεγαλύτερους σε ηλικία συμμετέχοντες το φαινόμενο των συγκρούσεων και η σημαντικότητα της ύπαρξης θετικού κλίματος και συνεργασίας στη σχολική μονάδα. Σε συμφωνία με αυτά τα αποτελέσματα βρίσκεται ο Σαΐτης (2005), ο οποίος εστιάζει στον συνδυασμό αποτελεσματικής επικοινωνίας και καλής συνεργασίας μεταξύ των μελών μιας σχολικής κοινότητας μαζί με το όραμα του διευθυντή, ώστε να οδηγηθούν στην επίτευξη των σκοπών και των στόχων του σχολείου. Όπως επίσης και η Δουλκερίδου (2015) η οποία θεωρεί ζήτημα μείζονος σημασίας την επιμόρφωση των διευθυντών σχολικών μονάδων, λόγω του ότι ο διευθυντής, μέσα από αυτήν, ασκεί καλύτερα τον διοικητικό του ρόλο καλλιεργώντας δεξιότητες επικοινωνίας και τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων, μεταξύ όλων των άλλων.

Η έκτη θεματική ενότητα, αναφέρεται στην αναγκαιότητα διεξαγωγής επιμορφωτικών προγραμμάτων σχετικών με την οργάνωση και τη διοίκηση της σχολικής μονάδας. Μέσα από τις συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν, επιβεβαιώνεται η έντονη ανάγκη που νιώθουν οι προϊσταμένες και οι προϊστάμενοι/διευθυντές σχολικών μονάδων για επιμόρφωση. Η ανάγκη τους αυτή, εκτός μίας που είναι "αρκετή", κυμαίνεται από "μεγάλη" έως "πολύ μεγάλη" μιας

και νιώθουν αυτή την έλλειψη ως τροχοπέδη στη σωστή άσκηση του έργου τους. Με τα αποτελέσματα αυτά, συμφωνεί και ο Μπαγάκης (2015), ο οποίος θεωρεί ότι το ζητούμενο στις μέρες μας, είναι ένα σύγχρονο πλαίσιο επιμόρφωσης. Παράλληλα, και ο Μπαμπινιώτης (2009) αναφέρεται στην ελλιπή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και τις επιπτώσεις που επιφέρει στην παιδεία μας: *«Έχουμε τους εκπαιδευτικούς μας ανεπαρκώς καταρτιζομένους στα Πανεπιστήμιά μας και σπανίως επιμορφούμενους στην Εκπαίδευση. Δεν τους ετοιμάζουμε δηλαδή όσο και όπως πρέπει για εκπαιδευτικούς στα πανεπιστήμιά μας κι αφού μπουν στην Εκπαίδευση δεν υπάρχει τακτική, περιοδική, υποχρεωτική επιμόρφωση, κατάλληλα οργανωμένη και με παροχή κινήτρων. Ακατάρτιστος και ανεπιμόρφωτος εκπαιδευτικός (σε συνδυασμό με τις αδυναμίες τού εκπαιδευτικού μας συστήματος) δεν εγγυάται καμιά ποιότητα στην Παιδεία μας...»*. Επίσης, και ο Παπασταμάτης (2010), καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι διευθυντές έχουν ανάγκη ευκαιριών συνεχιζόμενης εκπαίδευσης οι οποίες θα τους βοηθήσουν να εκσυγχρονίσουν τις γνώσεις τους και να αναθεωρήσουν τις μεθόδους τους ώστε να εξελιχθούν σε προσωπικό αλλά και σε επαγγελματικό επίπεδο. Ακόμη, σχετικές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε άλλες χώρες, όπως στην Κύπρο, προέκυψε η ανάγκη των διευθυντών για επιμόρφωση, σε ποσοστό 75%, ενώ ο Πασιαρδής (1994) αναφέρει ότι ορισμένοι από τους διευθυντές, δεν διαθέτουν ούτε γνώσεις, ούτε εμπειρία ή επιμόρφωση σε διοικητικά θέματα. Αλλά και στη έρευνα της Παπαναούμ (2003), αναδείχθηκε η σημαντικότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση του έργου τους και την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Επίσης, σ' αυτή την ενότητα μέσα από τις αναφορές των συμμετεχόντων προκύπτει και η ανυπαρξία διδασκαλίας μαθημάτων διοίκησης κατά τη διάρκεια της φοίτησης των συμμετεχόντων στα Παιδαγωγικά Τμήματα, γεγονός το οποίο καθιστά ακόμη πιο επιτακτική την ανάγκη για επιμόρφωση όσων υπηρετούν σε θέσεις ευθύνης. Μ' αυτή την άποψη συμφωνεί και ο Αντύπας (2018), ο οποίος αναφέρει την έλλειψη διδασκαλίας γνωστικών αντικειμένων σε θέματα διοίκησης κατά τη διάρκεια των σπουδών στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ως έναν παράγοντα ο οποίος οδήγησε στην απουσία καταρτισμένων διευθυντικών στελεχών.

Στην έβδομη θεματική ενότητα, φαίνονται οι λόγοι για τους οποίους οι συμμετέχοντες κρίνουν αναγκαία την επιμόρφωσή τους στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Ο κυριότερος λόγος, όπως προκύπτει από τις αναφορές των συμμετεχόντων, είναι η βελτίωση της άσκησης του διοικητικού τους έργου. Αυτό το

αποτέλεσμα βρίσκεται σε συμφωνία με την Αθανασούλα-Ρέππα (2001), καθώς θεωρεί την επιμόρφωση ως ενισχυτικό παράγοντα της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού και κατ' επέκταση του οργανισμού που διευθύνει, αλλά και γενικότερα της αποτελεσματικότερης λειτουργίας των σχολικών μονάδων. Επίσης, και οι Πασιαρδή & Πασιαρδής (2001) αναφέρονται στον καθοριστικό ρόλο του διευθυντή για τη βελτίωση και την αλλαγή της κουλτούρας του σχολείου. Οι υπόλοιποι λόγοι που προκύπτουν σ' αυτή τη θεματική ενότητα είναι η επικαιροποίηση των γνώσεών τους, η αποφυγή λαθών, η ενημέρωση στην τεχνολογία της πληροφορίας, ενώ αναδεικνύεται, μόνο μέσα από αναφορές δασκάλων, και η έλλειψη επιμόρφωσης των νεοδιόριστων.

Στην όγδοη θεματική ενότητα, αναφορικά με το περιεχόμενο που θα επιθυμούσαν να έχει ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, από την πλειονότητα των αναφορών προκύπτει ότι θεωρούν χρήσιμη την επιμόρφωση η οποία αφορά στην οργάνωση, διοίκηση και λειτουργία της σχολικής μονάδας. Σύμφωνα και με την έρευνα των Τσαλαγιώργου & Αυγητίδου (2017), οι μισές περίπου από τις νηπιαγωγούς που συμμετείχαν, μεταξύ των γενικών επιμορφωτικών αναγκών τους, εξέφρασαν "μεγάλη" ή "πολύ μεγάλη" ανάγκη για επιμόρφωση σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της σχολικής μονάδας. Επίσης, και η Αργυροπούλου (2018), υπογραμμίζει την απουσία τακτικής και στοχοθετημένης επιμόρφωσης των διευθυντών δημοτικών σχολείων, στη χώρα μας αναφορικά με θέματα ποικίλου περιεχομένου (διοικητικά, ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης σε τρέχοντα προβλήματα, απόκτησης ηγετικών δεξιοτήτων) τα οποία θα μπορούσαν να συμβάλλουν στη βελτίωση του έργου των διευθυντών και κατ' επέκταση στην αποτελεσματικότητα του σχολείου.

Στη συνέχεια, αρκετές αναφορές καταγράφονται στην κατηγορία όπου η γνώση της νομοθεσίας είναι ζητούμενο σ' ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα και ακολουθεί η κατηγορία της ανάγκης των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση στις Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΤΠΕ), η οποία συμφωνεί και με τους Λιοναράκη & Φραγκάκη (2009) καθώς σύμφωνα μ' αυτούς η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ είναι αναγκαία «*όχι μόνο για να είναι σε θέση να παρακολουθήσουν τη συνεχή μεταβολή και τις εξελίξεις του νέου τεχνολογικού περιβάλλοντος, αλλά κυρίως για να γίνουν εκφραστές και αρωγοί της ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από μία διάσταση ηθική και κοινωνικοπολιτική*». Επίσης, και στην έρευνα των Δούκα κ.ά. (2008) υπάρχει ανάγκη

για επιμόρφωση στις Νέες Τεχνολογίες αλλά και στην επικαιροποίηση των γνώσεων καθώς κρίνεται ανεπαρκής η πληροφόρηση μόνο από τις εγκυκλίους. Ακόμη, γι' άλλη μια φορά προβάλλεται, επίσης αποκλειστικά από προϊσταμένους/διευθυντές δημοτικών σχολείων, η ανάγκη επιμόρφωσης σε θέματα διαχείρισης συγκρούσεων. Επιβεβαιώνεται, λοιπόν, ότι οι συγκρούσεις είναι ένα αναπόσπαστο κομμάτι της σχολικής ζωής με αποτέλεσμα οι διευθυντές να πρέπει να περνάνε αρκετό χρόνο για την επιτυχή διαχείρισή τους (Saiti, 2015). Επίσης, στον Σαΐτη (2008^β), αναφέρεται ότι η αντιμετώπιση διαφόρων συγκρούσεων που προκύπτουν ανάμεσα στα μέλη της σχολικής μονάδας είναι μία ακόμη αρμοδιότητα την οποία ο διευθυντής/η προϊσταμένη οφείλει να αντιμετωπίσει. Σ' αυτές τις περιπτώσεις ερευνά ολοκληρωμένα την περίπτωση ώστε να οδηγηθεί στα αίτια, τα οποία προκάλεσαν αυτή τη σύγκρουση. Στη συνέχεια αναζητά τον πιο κατάλληλο τρόπο αντιμετώπισής της με σκοπό να λυθεί το όποιο πρόβλημα υπάρχει και επιτευχθεί ισορροπία. Αλλά και σύμφωνα και με την Ταρατόρη - Τσαλκατίδου (2013), ο διευθυντής του σχολείου είναι αυτός, ο οποίος σε περίπτωση διαφωνιών στο σύλλογο διδασκόντων, οφείλει να προωθήσει την επικοινωνία και τη συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με σκοπό την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Παράλληλα, προκύπτει και η ανάγκη για επιμόρφωση στη διαχείριση των οικονομικών της σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με τη Στραβάκου (2003), κατά την άσκηση των καθηκόντων του ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας καλείται να αναλάβει και την οικονομική διαχείριση αυτής. Συνεπώς, γνώσεις στα οικονομικά και τη λογιστική συνιστούν ένα επιπλέον προσόν το οποίο θα πρέπει να διαθέτουν όσοι αναλαμβάνουν θέση ευθύνης. Εντούτοις, οι αναφορές αυτές προέρχονται αποκλειστικά από δασκάλους συμμετέχοντες της έρευνας. Συνεπώς, καταλήγουμε ότι προκύπτει διαφοροποίηση ανάμεσα στους συμμετέχοντες νηπιαγωγούς και δασκάλους της έρευνας, ως προς το περιεχόμενο που θεωρούν ότι θα πρέπει να περιλαμβάνει η επιμόρφωση στην εκπαίδευση. Προκύπτει, ότι οι συμμετέχουσες νηπιαγωγοί δεν έχουν καμία αναφορά στην κατηγορία διαχείρισης συγκρούσεων και οικονομικής διαχείρισης της μονάδας. Υποθέτουμε ότι αυτό το αποτέλεσμα προέρχεται από το γεγονός ότι τα νηπιαγωγεία είναι κατ' εξοχήν μικρής οργανικότητας και απαρτίζονται από εκπαιδευτικούς του ίδιου κλάδου (ΠΕ60). Σε αντίθεση με τα δημοτικά σχολεία τα οποία, πέρα από τα ολιγοθέσια στην επαρχία, συνήθως είναι μεγάλης οργανικότητας και ακόμη μεγαλύτερης λειτουργικότητας αν συνυπολογίσουμε και τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, παράλληλης στήριξης, ειδικό

εκπαιδευτικό προσωπικό (ψυχολόγοι, λογοθεραπευτές, νοσηλευτές κ.ά.) και ειδικό βοηθητικό προσωπικό. Επίσης, το χρηματικό ποσό που έχει στη διάθεσή του κάθε σχολείο εξαρτάται από την οργανικότητά του. Συνεπώς, αυτοί οι παράγοντες θεωρούμε ότι αυξάνουν τις ευθύνες ενός διευθυντή σχολείου αλλά και τις πιθανότητες να προκύψουν συγκρούσεις μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων, λόγω του μεγάλου αριθμού μελών που τον απαρτίζουν. Είναι, λοιπόν, λογικό και αναμενόμενο να μην υπάρχουν αναφορές από προϊσταμένες νηπιαγωγείων, ελλείψει αυτών των παραμέτρων.

Στη συνέχεια, στις θεματικές ενότητες εννέα έως δεκαέξι αποτυπώνεται η μορφή οργάνωσης που θα επιθυμούσαν οι συμμετέχοντες να έχει ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα ως προς τη φάση διεξαγωγής, τον χώρο, τον χρόνο, τη διάρκεια, τον φορέα, τον λόγο που επιθυμούν τον συγκεκριμένο φορέα, τον τρόπο διεξαγωγής και τον χαρακτήρα συμμετοχής. Είναι πολύ σημαντικό να λαμβάνονται υπ' όψη, κατά τη διάρκεια σχεδιασμού ενός επιμορφωτικού προγράμματος, οι απόψεις των επιμορφούμενων ως προς αυτές τις συνισταμένες. Όπως αναφέρει και ο Ξωχέλλης (2005), κάθε επιμόρφωση οφείλει να έχει ως αφετηρία όχι μόνο τον παράγοντα της επιρροής της εκπαιδευτικής πολιτικής που ασκείται, αλλά και τις διαπιστωμένες επιμορφωτικές ανάγκες των ίδιων εκπαιδευτικών. Επίσης, και οι Gehee και Thayer (Χατζηπαναγιώτου, 2001), αναδεικνύουν τη σημασία καταγραφής των επιμορφωτικών αναγκών των ίδιων των επιμορφούμενων λόγω του ότι αυτό συμβάλλει στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος, στην καλύτερη επίδοση των επιμορφούμενων και στην ευκολότερη ικανοποίηση των προσωπικών επιδιώξεων των επιμορφωτών. Αλλά και σε έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2010) για το Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης αναδεικνύεται ως παράγοντας επιτυχίας ενός επιμορφωτικού προγράμματος η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των ίδιων των συμμετεχόντων, πριν την έναρξη του προγράμματος. Προκύπτει και από τη διεθνή βιβλιογραφία (Egaut, 1995· Duncombe & Armour, 2004), η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων όταν αυτά σχεδιάζονται βασισμένα στις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα όταν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί παίρνουν ενεργητικά μέρος στον σχεδιασμό, τη διαμόρφωση και την υλοποίηση της επιμόρφωσής τους (Borko & Putnam, 1995· National Foundation for the Improvement of Education, 1996).

Σύμφωνα, λοιπόν, με τις απαντήσεις τους οι περισσότεροι συμμετέχοντες θα προτιμούσαν να παρακολουθήσουν ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα στην αρχή της

σχολικής χρονιάς, αλλά πριν την έναρξη των μαθημάτων, σε μεγάλη αίθουσα που διαθέτει ένα σχολείο ή αμφιθέατρο, εντός του εργασιακού τους ωραρίου, με διάρκεια λίγων ημερών, οργανωμένο από τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, λόγω των εξειδικευμένων γνώσεων που διαθέτουν, με διά ζώσης τρόπο διεξαγωγής και υποχρεωτικό χαρακτήρα συμμετοχής.

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες, αναφορικά με τη φάση υλοποίησης της επιμόρφωσης, προτείνουν να είναι στην αρχή της σχολικής χρονιάς και πριν την έναρξη των μαθημάτων (1 έως 10 Σεπτεμβρίου). Σύμφωνα με τους ίδιους, αυτή η χρονική περίοδος είναι η πιο κατάλληλη για να ενημερωθούν σχετικά με όσες αλλαγές έχουν πραγματοποιηθεί στο νομοθετικό πλαίσιο και να μπορέσουν να τις εφαρμόσουν από την αρχή της διδακτικής χρονιάς. Το αποτέλεσμα αυτό βρίσκεται σε συμφωνία με την άποψη του Ανδρέου (1992), κατά τον οποίο η επιμόρφωση στοχεύει στη διαρκή ενημέρωση και υποστήριξη της επαγγελματικής και ατομικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού προσωπικού, προκειμένου να καλύπτονται οι ανάγκες που σχετίζονται με τη βελτίωση του επιπέδου της παρεχόμενης εκπαίδευσης και την αύξηση της αποτελεσματικότητας του σχολικού συστήματος.

Αναφορικά με τον χρόνο διεξαγωγής τονίζεται η έλλειψη χρόνου τις απογευματινές ώρες λόγω υποχρεώσεων και ως εκ τούτου είναι κοινή η ανάγκη όλων για επιμόρφωση εντός του εργασιακού τους ωραρίου. Αυτή η κατάσταση περιγράφεται και στην έρευνα των Θεοφιλίδη και συν.(2008), όπου η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφώσεις εμποδίζεται από προσωπικές, οικογενειακές και κοινωνικές υποχρεώσεις και γι' αυτό το λόγο προτείνεται η επιμόρφωση να γίνεται εντός του εργασιακού ωραρίου. Βέβαια, από αυτή την κατηγορία προκύπτει ακόμη μία διαφοροποίηση ως προς τον κλάδο των συμμετεχόντων. Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι όλες οι αναφορές των νηπιαγωγών, δεκατέσσερις, συγκεντρώνονται στην πρώτη κατηγορία μαζί με οχτώ αναφορές δασκάλων. Από τις οχτώ αναφορές των δασκάλων, οι πέντε ανήκουν σε δασκάλους με εκπαιδευτική εμπειρία έως δεκατρία χρόνια και οι υπόλοιπες ανήκουν στους πιο έμπειρους. Αφενός, οι νηπιαγωγοί, σύμφωνα και με τα λεγόμενά τους, έχουν αυξημένες οικογενειακές υποχρεώσεις, αφετέρου τις ίδιες υποχρεώσεις φαίνεται ότι έχουν και οι νεότεροι δάσκαλοι. Συνεπώς, η παρακολούθηση επιμορφωτικού προγράμματος είναι ναι μεν επιθυμητή από όλους, με την προϋπόθεση όμως ότι δεν θα παραβιάζεται το εργασιακό τους ωράριο, λόγω άλλων υποχρεώσεων που έχουν. Το φύλο των συμμετεχόντων, φαίνεται να επηρεάζει τις απαντήσεις τους μιας και δεκαέξι αναφορές σ' αυτή την κατηγορία προέρχονται

από γυναίκες. Το ίδιο συμπέρασμα προκύπτει και από τις άλλες δύο κατηγορίες. Στη δεύτερη, που αφορά σε επιμόρφωση εκτός εργασιακού ωραρίου η μία αναφορά προέρχεται από άντρα και η δεύτερη από γυναίκα με μεγάλη εκπαιδευτική εμπειρία. Στην τρίτη κατηγορία, όπου οι συμμετέχοντες δεν προβληματίζονται καθόλου για τον χρόνο διεξαγωγής μίας επιμόρφωσης, είναι όλοι άντρες και μάλιστα οι τρεις εξ' αυτών με μεγάλη εμπειρία. Ενδεχομένως, αυτή η μεγάλη εμπειρία των δασκάλων-διευθυντών να ερμηνεύεται αφενός ως μεγαλύτερη ευσυνειδησία, αφετέρου ως μεγαλύτερη θέληση για μάθηση, λόγω της πολυετούς απουσίας τους από επιμορφωτικές δράσεις. Θα μπορούσε, ωστόσο, η μεγάλη εμπειρία να ερμηνευτεί και ως μεγαλύτερη ηλικία, σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες, και κατ' επέκταση λιγότερες οικογενειακές υποχρεώσεις. Είναι, λοιπόν, πολύ πιθανό οι απαντήσεις των συμμετεχόντων να καθορίζονται από τον ρόλο που διαδραματίζει το φύλο στην ελληνική κοινωνία.

Όσον αφορά στη διάρκεια της επιμόρφωσης, οι περισσότεροι συμμετέχοντες θεωρούν ιδανική την επιμόρφωση μικρής διάρκειας (ολιγόωρη ή ολιγοήμερη). Σύμφωνα με την έρευνα του Νάσαινα (2006), υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στις βασικές σπουδές του εκπαιδευτικού και την επιθυμητή διάρκεια επιμόρφωσης. Έτσι, οι πτυχιούχοι των Παιδαγωγικών Τμημάτων Νηπιαγωγών προτιμούν επιμορφωτικά προγράμματα μικρής διάρκειας, γιατί στις βασικές τους σπουδές κάλυψαν μεγάλο μέρος των γνώσεων που θα πρέπει να έχουν. Αντιθέτως, σύμφωνα με την ίδια έρευνα, οι απόφοιτοι Σχολών Νηπιαγωγών προτιμούν προγράμματα μεγάλης διάρκειας (ετήσια). Θα μπορούσαν λοιπόν, να ερμηνευτούν με βάση την έρευνα του Νάσαινα (2006) οι αναφορές των προϊσταμένων που βρίσκονται σ' αυτές τις κατηγορίες, μιας και όλες (πλην μίας, η οποία όμως συμμετείχε και σε πρόγραμμα εξομοίωσης) έχουν αποφοιτήσει από Παιδαγωγικό Τμήμα. Επίσης, και σ' αυτή τη θεματική ενότητα, προκύπτουν διαφορές ως προς τον κλάδο των συμμετεχόντων, αφού οι νηπιαγωγοί προτείνουν ως μεγαλύτερο διάστημα τις δέκα ημέρες (με εξαίρεση μία αναφορά στην κατηγορία 'όσο χρειαστεί'), ενώ οι δάσκαλοι (με εξαίρεση μία αναφορά στην κατηγορία 'κάποιες ώρες') προτείνουν ως ιδανική διάρκεια από κάποιες ημέρες έως εβδομάδες, αλλά και όσο χρειαστεί.

Στη δέκατη τρίτη θεματική ενότητα, οι περισσότερες αναφορές βρίσκονται στην πρώτη κατηγορία, όπου η Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης θεωρείται ο κατάλληλος φορέας για την οργάνωση και διεξαγωγή επιμόρφωσης, λόγω των γνώσεων που διαθέτουν τα στελέχη της εκπαίδευσης (σύμφωνα με τη δέκατη τέταρτη

θεματική ενότητα) . Ωστόσο, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι η έβδομη κατηγορία, στην οποία προτείνονται διευθυντές με μεγάλη διοικητική εμπειρία, περιλαμβάνονται προτάσεις μόνο από δασκάλους, ενώ δεν υπάρχει αντίστοιχη πρόταση από νηπιαγωγούς.

Όσον αφορά στον τρόπο διεξαγωγής οι περισσότεροι συμμετέχοντες δηλώνουν ότι προτιμούν τη δια ζώσης επιμόρφωση. Με αυτό το αποτέλεσμα συμφωνεί και ο Κόκκος (1999), ο οποίος θεωρεί ότι ένα δια ζώσης πρόγραμμα έχει καλύτερα αποτελέσματα. Συγκεκριμένα, πιστεύει ότι μέσω της ενεργητικής συμμετοχής και της αξιοποίησης των ήδη υπάρχουσών γνώσεων και εμπειριών των συμμετεχόντων μπορεί ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων να κριθεί ως αποτελεσματικό και επιτυχημένο. Αναφορικά με την παράμετρο του κλάδου των συμμετεχόντων, παρατηρείται διαφοροποίηση στις αναφορές. Έτσι, ενώ όλες οι προϊσταμένες νηπιαγωγείων που συμμετείχαν, συμφώνησαν στην επιμόρφωση δια ζώσης (εκτός από μία που πρότεινε να υπάρξει συνδυασμός δια ζώσης και εξ αποστάσεως), οι δάσκαλοι διευθυντές είναι σχεδόν το ίδιο μοιρασμένοι στις δύο πρώτες κατηγορίες (δια ζώσης και συνδυασμός), ενώ ένας από αυτούς προτείνει και την εξ' αποστάσεως. Λόγω του ότι από το προφίλ των συμμετεχόντων δεν έχουμε πληροφορίες για το επίπεδο των γνώσεών τους στις ΤΠΕ, εικάζουμε ότι αυτή η διαφορά στο αποτέλεσμα, ενδεχομένως, να οφείλεται στην έλλειψη επιμόρφωσης και εξοικείωσης των νηπιαγωγών στις ΤΠΕ.

Η δέκατη έκτη θεματική ενότητα, αφορά στον χαρακτήρα συμμετοχής που θεωρούν ως καταλληλότερο. Οι περισσότερες αναφορές βρίσκονται στην πρώτη κατηγορία, όπου οι συμμετέχοντες κρίνουν ότι ο υποχρεωτικός χαρακτήρας συμμετοχής αρμόζει στην επιμόρφωση. Τέσσερις μόνο αναφορές υπάρχουν στην κατηγορία του προαιρετικού χαρακτήρα συμμετοχής, ενώ στις υπόλοιπες τρεις κατηγορίες βρίσκονται και οι υπόλοιπες αναφορές.

Η δέκατη έβδομη θεματική ενότητα αφορά στα κίνητρα συμμετοχής των συμμετεχόντων σε επιμορφωτικό πρόγραμμα. Οι περισσότερες αναφορές σχετίζονται με την προσωπική ή την επαγγελματική ανάπτυξή τους ή συνδυασμό των δύο. Προκύπτει και απ' αυτή την ενότητα η έλλειψη που νιώθουν στο κομμάτι της επιμόρφωσης, για τις διοικητικές και οργανωτικές λειτουργίες της εκπαίδευσης, καθώς και η ανάγκη τους για ανάπτυξη σ' αυτόν τον τομέα. Σύμφωνα και με την έρευνα TALIS (Teaching and Learning International Survey) που πραγματοποίησε ο ΟΟΣΑ το 2013, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά αισθάνονται ανήμποροι

απέναντι στον πολυσύνθετο ρόλο που καλούνται να αναλάβουν στη σύγχρονη και ταχύτατα μεταβαλλόμενη κοινωνία. Επίσης, σύμφωνα με τις Κατσαρού & Δεδούλη (2008), η επιμόρφωση αποτελεί τον βασικό μοχλό της επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού, η οποία συμβάλλει στην ποιοτική βελτίωση της εκπαίδευσης. Και η Αθανασούλα - Ρέππα (2001), τονίζει ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα θεσμό στρατηγικής σημασίας, όπου μέσα απ' αυτόν, ενισχύεται η προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη του εκπαιδευτικού και ως συνέχεια αυτής ενισχύεται η ανάπτυξη και η εξέλιξη του προσωπικού που ηγείται αλλά και του οργανισμού που διευθύνει. Ακόμη, σύμφωνα με την ίδια, η ποιοτική αναβάθμιση της επιμόρφωσης των διευθυντών και προϊσταμένων συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη λειτουργία των σχολικών μονάδων.

Στη δέκατη όγδοη θεματική ενότητα, η οποία αφορά στο τι γνωρίζουν σε ικανοποιητικό βαθμό και θα επέλεγαν να διδάξουν σε μία επιμόρφωση, έχουμε αναφορές μόνο από δασκάλους οι οποίες μοιράζονται σε δέκα κατηγορίες. Οι διαφοροποιήσεις που βρίσκονται σ' αυτή την ενότητα συνδέονται, γι' άλλη μία φορά, με τα έτη διοικητικής προϋπηρεσίας. Έτσι, στην κατηγορία των πληροφοριακών συστημάτων συγκεντρώνονται μόνο αναφορές των νεότερων συμμετεχόντων, σε αντίθεση με τις κατηγορίες διαχείρισης συγκρούσεων (μεταξύ εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικών-γονιών, μαθητών και εκπαιδευτικών-μαθητών), όπου οι αναφορές, πλην μίας, προέρχονται από διευθυντές με πολλά χρόνια προϋπηρεσίας. Προκύπτει, λοιπόν, η κατάρτιση και εξοικείωση των νεότερων στις ΤΠΕ καθώς και η εμπειρία των μεγαλύτερων στο να αντιλαμβάνονται, να προβληματίζονται και να προσπαθούν να επιλύσουν τις συγκρούσεις που εμφανίζονται. Θα μπορούσε, βέβαια, η απουσία αναφοράς στις συγκρούσεις, από μεριάς των νεότερων προϊσταμένων/διευθυντών, να ερμηνευτεί και από τον αριθμό των μελών του συλλόγου διδασκόντων. Όπως και στην περίπτωση των νηπιαγωγείων, έτσι και στα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία στα οποία συνήθως υπηρετούν δάσκαλοι με λίγα χρόνια προϋπηρεσίας, ο σύλλογος διδασκόντων απαρτίζεται από μικρό αριθμό ατόμων συγκριτικά με τα τετραθέσια και άνω, στα οποία υπάρχει πολυπληθής σύλλογος και διευθυντές αναλαμβάνουν δάσκαλοι με πολλά έτη προϋπηρεσίας.

Στη δέκατη ένατη θεματική ενότητα, που προέκυψε από την ανάλυση των συνεντεύξεων, δεν περιλαμβάνεται στα ερευνητικά ερωτήματα αλλά προέρχεται από μία ανοιχτού τύπου ερώτηση. Οι συμμετέχοντες αφότου απάντησαν στις ερωτήσεις

της συνέντευξης τους ζητήθηκε να αναφέρουν οτιδήποτε άλλο ήθελαν. Προέκυψαν, λοιπόν, δέκα κατηγορίες ενώ οι περισσότερες αναφορές υποδεικνύουν τη σημαντικότητα της επιμόρφωσης αλλά και τη συχνότητα με την οποία θα πρέπει να διεξάγεται. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η Χατζηπαναγιώτου (2001) αναφέρεται στη σημαντικότητα της επιμόρφωσης και τη θεωρεί βασικό εργαλείο για την εισαγωγή αλλαγών, καινοτομιών και μεταρρυθμίσεων οι οποίες υπαγορεύονται από αλλαγές σε διάφορα επίπεδα (κοινωνικό, πολιτικό, οικονομικό, πολιτισμικό, τεχνολογικό, επιστημονικό). Αναφορικά με τη συχνότητα που θα πρέπει να γίνεται, πολλοί ερευνητές θεωρούν ότι προκειμένου να ανταποκρίνεται η επιμόρφωση στις ανάγκες των εκπαιδευτικών θα πρέπει να συμβαίνει συστηματικά και καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας. Είναι γεγονός ότι οι συνθήκες στην εκπαίδευση αλλάζουν, οπότε ανακύπτουν συνεχώς νέες προκλήσεις με αποτέλεσμα η ανάγκη για ενημέρωση των γνώσεων των εκπαιδευτικών να γίνεται ολοένα και πιο επιτακτική. Χαρακτηριστικά ο Ξωχέλλης (2005) αναφέρει ότι: *«πρέπει να αποτελεί μια συνεχή διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει δραστηριότητες υποχρεωτικού ή προαιρετικού χαρακτήρα, που αποβλέπουν στην επαγγελματική και προσωπική εξέλιξη του εκπαιδευτικού και πρέπει να τον παρακολουθούν από την είσοδο στο επάγγελμα έως την αφυπηρέτησή του».*

Συμπερασματικά, οι επιμέρους στόχοι της έρευνας υλοποιήθηκαν. Καταγράφηκε και αναλύθηκε η επιμόρφωση που οι συμμετέχοντες έχουν λάβει αναφορικά με την οργάνωση και τη διοίκηση της εκπαίδευσης και η άποψή τους γι' αυτήν. Επίσης, διερευνήθηκε η άποψή τους για την αναγκαιότητα συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα, σχετικά με την οργάνωση και τη διοίκηση της εκπαίδευσης, αλλά και οι λόγοι για τους οποίους πιστεύουν ότι αυτό είναι αναγκαίο. Στη συνέχεια, διερευνήθηκε η άποψή τους για το περιεχόμενο αλλά και τη μορφή (φάση, χώρο, χρόνο, διάρκεια, φορέα, τρόπο διεξαγωγής, χαρακτήρα συμμετοχής) που θα είχε γι' αυτούς ένα ιδανικό επιμορφωτικό πρόγραμμα. Έπειτα, διερευνήθηκαν τα κίνητρα συμμετοχής τους σε μία επιμόρφωση για την οργάνωση και τη διοίκηση της εκπαίδευσης. Τέλος, στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων προέκυψαν αρκετές διαφοροποιήσεις στις αναφορές, οι οποίες σχετίζονται είτε με τον κλάδο των συμμετεχόντων (ΠΕ60 και ΠΕ70) είτε με τα έτη προϋπηρεσίας σε θέση ευθύνης.

5.3 Περιορισμοί - Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Στην παρούσα εργασία πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις από προϊσταμένες νηπιαγωγείων και διευθυντές/προϊσταμένους δημοτικών σχολείων, οι οποίοι υπηρετούν στον νομό Ηρακλείου, με αποτέλεσμα να μην μπορεί να γίνει γενίκευση των αποτελεσμάτων σε πανελλαδικό επίπεδο. Επίσης, ο αριθμός του δείγματος θα μπορούσε να είναι μεγαλύτερος, μιας και στον νομό υπηρετούν συνολικά περίπου εκατόν ογδόντα προϊσταμένες νηπιαγωγείων και εκατόν πενήντα διευθυντές/προϊστάμενοι δημοτικών σχολείων, ούτως ώστε να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικός. Έτσι, δεν υπάρχει η δυνατότητα γενίκευσης των συμπερασμάτων αυτής της έρευνας παρά μόνο ερμηνείας τους στα πλαίσια του συγκεκριμένου δείγματος.

Η συνέντευξη επιλέχθηκε ως ερευνητικό εργαλείο γνωρίζοντας βέβαια ότι έχει κάποια μειονεκτήματα. Ένα από αυτά, το οποίο εμφανίστηκε και κατά τη διάρκεια αρκετών συνεντεύξεων, είναι η αδυναμία των ερωτώμενων να εκφραστούν ελεύθερα γνωρίζοντας ότι εκείνη τη στιγμή ηχογραφούνται. Μετά τη λήξη της ηχογράφησης, αρκετοί από τους ερωτώμενους, πρόσθεταν καινούρια στοιχεία ή συμπλήρωναν λεπτομέρειες σε ερωτήσεις στις οποίες είχαν ήδη απαντήσει. Συνεπώς, επιβεβαιώνεται ότι επηρεάστηκε το εύρος των απαντήσεών τους.

Επίσης, οι ερωτήσεις της συνέντευξης σχεδιάστηκαν αποκλειστικά για τη συγκεκριμένη έρευνα και δεν έχουν χρησιμοποιηθεί αλλού, με αποτέλεσμα να μην έχει ελεγχθεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητά τους.

Βασίζόμενοι στα αποτελέσματα αυτής της έρευνας θα μπορούσαμε να διατυπώσουμε κάποιες προτάσεις. Αρχικά, θα ήταν πολύ ενδιαφέρον να διεξαχθούν παρόμοιες έρευνες και σε άλλους νομούς της Ελλάδας, ώστε να γίνει σύγκριση ή/και γενίκευση των αποτελεσμάτων. Επίσης, η διεξαγωγή παρόμοιων ερευνών μελλοντικά θα μπορούσε να οδηγήσει σε συγκρίσεις αλλά και να διερευνήσει κατά πόσο οι επιμορφωτικές ανάγκες των προϊσταμένων και προϊσταμένων/διευθυντών αναφορικά με την οργάνωση και τη διοίκηση της σχολικής μονάδας μεταβάλλονται ή παραμένουν ίδιες. Μια τελευταία πρόταση είναι η διεξαγωγή ερευνών με τον ίδιο σκοπό αλλά σε διαφορετική ομάδα εκπαιδευτικών, π.χ. διευθυντές γυμνασίων/γενικών/επαγγελματικών λυκείων κλπ, ούτως ώστε να αναδειχθούν ομοιότητες ή/και διαφορές.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας, προκύπτει ότι υπάρχει μεγάλη ανάγκη των προϊσταμένων και διευθυντών των δημόσιων σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για επιμόρφωση. Όπως φαίνεται και από την ανάλυση των αποτελεσμάτων, σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες/χουσεσ (εκτός μίας) αναφέρθηκαν ευθέως στη σημαντικότητα της επιμόρφωσης. Συγκεκριμένα οι απαντήσεις τους συγκεντρώνονται σε δύο κατηγορίες χαρακτηρίζοντας μεγάλη έως πολλή μεγάλη την αναγκαιότητα διεξαγωγής επιμορφωτικών προγραμμάτων. Επίσης, κρίνουν ως αναγκαία τη διεξαγωγή επιμορφωτικών προγραμμάτων σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα και προτείνουν το περιεχόμενο του επιμορφωτικού προγράμματος να περιλαμβάνει θεματολογία κυρίως σχετικά με την οργάνωση, διοίκηση και λειτουργία του σχολείου, τη νομοθεσία, την τεχνολογία της πληροφορίας και τη διαχείριση συγκρούσεων. Μέσα από την επιμόρφωση προσδοκούν βελτίωση σε ατομικό επίπεδο και κατ' επέκταση σε επαγγελματικό, προς όφελος εντέλει της σχολικής μονάδας συνολικά.

Αναφορικά με τη μορφή του προγράμματος, η πλειονότητα των συμμετεχόντων θεωρεί ιδανική χρονική φάση το διάστημα 1 έως 10 Σεπτεμβρίου και προτείνει το επιμορφωτικό πρόγραμμα να πραγματοποιείται πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς, ώστε να μη διαταράσσεται το ωρολόγιο πρόγραμμα διδασκαλίας των μαθημάτων, αλλά και για να υπάρχει καλύτερη και πιο σωστή προετοιμασία για την καινούρια σχολική χρονιά. Αναφορικά με τον χώρο, τον οποίο θεωρούν ιδανικό για τη διεξαγωγή ενός τέτοιου προγράμματος, οι περισσότεροι συμμετέχοντες της έρευνας αρχικά δείχνουν να μην τους απασχολεί, όμως στο τέλος οι περισσότεροι καταλήγουν να θεωρούν ιδανικό χώρο διεξαγωγής επιμορφωτικών προγραμμάτων το αμφιθέατρο ή την αίθουσα πολλαπλών χρήσεων ενός σχολείου. Ως προς τον ιδανικό χρόνο, υπερτερεί σαφώς η προτίμηση των συμμετεχόντων να διεξάγονται εντός του εργασιακού τους ωραρίου, προβάλλοντας οι περισσότεροι, ως λόγο, την τήρηση των εργασιακών τους δικαιωμάτων. Όσον αφορά στην κατάλληλη διάρκεια, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες της έρευνας, το διάστημα λίγων ημερών συγκεντρώνει τις περισσότερες προτιμήσεις. Ως αρμόδιο φορέα για τη διοργάνωση και διεξαγωγή επιμορφωτικών προγραμμάτων, η πλειονότητα των συμμετεχόντων θεωρεί τις κατά τόπους Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Σχετικά με τον τρόπο διεξαγωγής, επίσης είναι ξεκάθαρη η προτίμηση των περισσότερων στη δια

ζώσης μορφή, αφού μόνο ένας προτείνει αποκλειστικά την εξ' αποστάσεως επιμόρφωση. Τέλος, συγκεντρώνοντας επίσης την πλειονότητα των αναφορών, ο υποχρεωτικός χαρακτήρας συμμετοχής προτείνεται ως ο πλέον κατάλληλος.

Οι προτάσεις που προέκυψαν απ' αυτή την έρευνα θα μπορούσαν να δώσουν το έναυσμα για την πραγματοποίηση κι άλλων συναφών ερευνών με σκοπό την ανίχνευση των επιμορφωτικών αναγκών των προϊσταμένων νηπιαγωγείων και των διευθυντών/προϊσταμένων δημοτικών σχολείων και κατ' επέκταση ν' αποτελέσουν σημείο αναφοράς για τους υπεύθυνους σχεδιασμού τέτοιου είδους επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Όπως άλλωστε υποστηρίζει και ο Ιορδανίδης (2006), όταν ανταποκρίνεται στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών - στελεχών που συμμετέχουν το περιεχόμενο ενός επιμορφωτικού προγράμματος, τότε προδιαγράφεται και η επιτυχία του. Μέσα από τη διερεύνηση και την ιεράρχηση των επιμορφωτικών αναγκών των συμμετεχόντων οδηγούμαστε στον σχεδιασμό επιμορφωτικών προγραμμάτων, τα οποία στοχεύουν στην ικανοποίηση συγκεκριμένων και διαπιστωμένων αναγκών και έχουν ως αποτέλεσμα τα στελέχη της διοίκησης να μην περιορίζονται απλώς στην εφαρμογή του εκπαιδευτικού πλαισίου, αλλά να επιχειρούν ουσιαστικές αλλαγές.

Συμπερασματικά, διαπιστώνουμε την επιτακτική ανάγκη για επιμόρφωση των προϊσταμένων και διευθυντών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσα από τον σχεδιασμό ενός σύγχρονου μοντέλου, το οποίο θα βασίζεται στις διαπιστωμένες ανάγκες των ίδιων των εκπαιδευτικών αλλά και του εκπαιδευτικού συστήματος και θα στοχεύει στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη όλων των εκπαιδευτικών η οποία θα οδηγήσει στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και κατ' επέκταση στην κοινωνική πρόοδο.

Πίνακες

Πίνακας 1

Προφίλ συμμετεχουσών προϊσταμένων νηπιαγωγείων

Φύλο	Άντρες	Γυναίκες
Ερωτώμενοι	N4	N1,N2,N3,N5,N6,N7,N8, N9,N10,N11,N12, N13,N14
Σύνολο	1	13

Ερωτήσεις	Σπουδές	Παιδ.Ακαδημία	Εξομοίωση	Π.Τ.Π.Ε.	2 ^ο Πτυχίο	Μεταπτυχιακό
1	Ερωτώμενοι	N11	N11	N1,N2,N3,N4,N5, N6,N7,N8,N9,N10 ,N12,N13,N14	N2	N2,N12
	Σύνολο	1	1	13	1	2

2	Έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας	1 έως 10	11 έως 25
	Ερωτώμενοι	N4,N8	N1,N2,N3,N5,N6,N 7, N9,N10, N11,N12, N13,N14
	Σύνολο	2	12

3	Έτη εμπειρίας σε θέση ευθύνης	1 έως 4	5 έως 10+
	Ερωτώμενοι	N3,N4,N5,N6, N7,N8,N9,N10, N13,N14	N1,N2, N11,N12
	Σύνολο	10	4

Πίνακας 2

Προφίλ συμμετεχόντων προϊσταμένων/διευθυντών δημοτικών σχολείων

	Άντρες	Γυναίκες
Ερωτώμενοι	Δ3,Δ4,Δ5,Δ6,Δ7, Δ8,Δ9,Δ10,Δ12, Δ14	Δ1,Δ2,Δ11, Δ13
Σύνολο	10	4

Ερωτήσεις	Σπουδές	Παιδ.Ακαδημία	Εξομοίωση	Εκκλησιαστική Π.Α.	Π.Τ.Δ.Ε.	ΚΑΤΕ - ΤΕΙ	Διδασκαλείο	ΣΕΛΔΕ	Μεταπτυχιακό
1	Ερωτώμενοι	Δ8,Δ9,Δ10, Δ11,Δ14	Δ8,Δ9,Δ11, Δ14	Δ12	Δ1,Δ2,Δ3, Δ4,Δ5, Δ6, Δ7,Δ13	Δ8, Δ10	Δ8,Δ9, Δ10,Δ11, , Δ13,Δ14	Δ10	Δ2, Δ3,Δ4,Δ7,Δ8, Δ14
	Σύνολο	5	4	1	8	2	6	1	6

2	Έτη Εκπαιδευτικής Εμπειρίας	10 έως 13	25 έως 35
	Ερωτώμενοι	Δ1,Δ2,Δ3,Δ4,Δ5, Δ6,Δ7	Δ8,Δ9,Δ10, Δ11,Δ12,Δ13,Δ14
	Σύνολο	7	7

3	Έτη Εμπειρίας σε θέση Ευθύνης	1 έως 3	15 έως 20
	Ερωτώμενοι	Δ1,Δ2,Δ3,Δ4,Δ5, Δ6,Δ7	Δ8,Δ9,Δ10, Δ11,Δ12,Δ13,Δ14
	Σύνολο	7	7

Πίνακας 3

Ανάλυση συνεντεύξεων σε θεματικές ενότητες και κατηγορίες

Θεματικές ενότητες	Κατηγορίες	κωδικός συμμετέχοντα	συνολικός αριθμός
γνώσεις σχετικές με την οργάνωση και τη διοίκηση της εκπαίδευσης και πώς αποκτήθηκαν	δεν έχω, ελάχιστη	N6,N7,N9,N10, N12,N13,Δ6, Δ8,Δ10	9
	από την εμπειρία	N1,N3,N4,N6,N8, N10,N11,Δ1,Δ2, Δ3,Δ7,Δ13, Δ14	13
	από δημόσιο φορέα (σεμινάρια, ΠΕΚ)	N2,N3,N7,N14, Δ4, Δ5,Δ9,Δ10, Δ11,Δ12	10
	από ιδιωτικό/άλλο φορέα	N2,N5,N8,Δ14	4
	από συναδέλφους	N4,N9,Δ7,Δ9	4
	αυτομόρφωση	Δ5,Δ9,Δ12	3
περιεχόμενο επιμορφωτικού προγράμματος	νομοθεσία	N14,Δ4, Δ11,Δ14	4
	πρακτικό	N2,N3,N5,N7,Δ4, Δ5,Δ9,Δ11, Δ12,Δ14	10
	θεωρητικό	N2,N8, Δ11,Δ14	4
	ΤΠΕ	N5,Δ4	2
πόσο συνέβαλε η συμμετοχή σε πρόγραμμα επιμόρφωσης για την άσκηση του διοικητικού ρόλου	λίγο	N14	1
	αρκετά	N7,Δ5, Δ14	3
	πολύ	N2,N8,Δ4,Δ12	4
	πάρα πολύ	N3,N5,Δ9,Δ11	4
πόσο θα είχε συμβάλει παλαιότερη συμμετοχή σε επιμορφωτικό πρόγραμμα	ίσως	N1,Δ13	2
	αρκετά	N11,Δ3	2
	ναι, πολύ	N4, N6, N9, N10, N12, N13,Δ1, Δ2,Δ6,Δ7,Δ8,Δ10	12
περιστατικά στα οποία	οικονομική διαχείριση	Δ1,Δ2,Δ6	3

βοήθησε/θα μπορούσε να είχε βοηθήσει η επιμόρφωση	διεκπεραίωση υπηρεσιακών εγγράφων	Δ3,Δ4,Δ5,Δ7,Δ11, Δ13	6
	διαχείριση προσωπικού/συγκρούσεων	Δ6,Δ14	2
	σχέσεις/συγκρούσεις με άλλους φορείς	Δ6,Δ12, Δ13,Δ14	4
	οργάνωση αρχείου	Δ7,Δ10, Δ11	3
	κανένα, με καλύπτει η εμπειρία μου	Δ8	1
	δε θυμάμαι	Δ9	1
Αναγκαιότητα διεξαγωγής επιμορφωτικών προγραμμάτων σχετικών με την οργάνωση και τη διοίκηση της σχολικής μονάδας	αρκετή	N1	1
	μεγάλη	N3, N4, N5, N6, N8, N9, N10, N12, N14,Δ3, Δ4,Δ10, Δ13	13
	πολύ μεγάλη	N2, N7, N11, N13,Δ1, Δ2,Δ5,Δ6,Δ7,Δ8, Δ9,Δ11,Δ12, Δ14	14
για ποιο λόγο είναι αναγκαία	ενημέρωση για αλλαγές	N1, N2, N3, N11,Δ2, Δ3,Δ8,Δ9	8
	βελτίωση διοικητικού έργου	N4, N6, N7, N9, N10, N12, N13, N14,Δ1, Δ6,Δ8, Δ11,Δ12,Δ13,Δ14	15
	αποφυγή λαθών	N5, N8	2
	ενημέρωση σε Τ.Π.Ε.	Δ5,Δ9	2
	ενημέρωση νεοδιόριστων	Δ4,Δ7, Δ10,Δ11	4
περιεχόμενο επιμορφωτικού προγράμματος	νομοθεσία	N8, N11, N14,Δ2, Δ3,Δ4,Δ6,Δ11, Δ13, Δ14	10
	οργάνωση, διοίκηση και λειτουργία του σχολείου	N3, N4, N5, N6, N7, N8, N9, N10, N11, N12, N13,Δ2, Δ3,Δ4,Δ5,Δ6,Δ7, Δ9,Δ10,Δ11, Δ14	21

	όποτε υφίστανται αλλαγές	N1, N2, Δ6	3
	πληροφοριακά συστήματα	N1, N3, N5, N6, Δ1, Δ5, Δ7, Δ9	8
	σχέση/συνεργασία με άλλους (γονείς, Δήμος, φορείς)	N3, N4, N7, N13, Δ11, Δ12, Δ14	7
	ρόλος προϊσταμένης/διευθυντή	N8, N10, N14	3
	οικονομική διαχείριση	Δ1, Δ2, Δ6, Δ7	4
	διαχείριση συγκρούσεων μεταξύ συναδέλφων	Δ5, Δ6, Δ8, Δ11, Δ12, Δ14	6
	εμπύχωση εκπαιδευτικού προσωπικού	Δ13	1
προτεινόμενο επιμορφωτικό πρόγραμμα ως προς:			
α) τη φάση	πριν την έναρξη της χρονιάς	N2, N3, N4, N5, N7, N8, N11, N12, N13, N14, Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, Δ5, Δ6, Δ8, Δ9, Δ10, Δ11, Δ12	21
	κατά τη διάρκεια	N4, N6, N14	3
	στη λήξη	N7, N11, Δ13	3
	συνδυασμός (πριν/κατά/ λήξη)	N9, Δ7, Δ14	3
	όποτε υφίστανται αλλαγές στο διοικητικό και οργανωτικό πλαίσιο του συστήματος	N1, N2, N9, N10, N11, Δ6, Δ12	7
β) τον χώρο	σχολείο	N6, Δ5, Δ6, Δ11, Δ12, Δ13	6
	μεγάλη αίθουσα σχολείου/αμφιθέατρο	N1, N2, N3, N4, N5, N7, N9, N10, N14, Δ3,	10
	οπουδήποτε	N8, N11, N12, N13, Δ2, Δ7, Δ8	7

	εργαστήριο πληροφορικής	Δ1,Δ9	2
	ανεξάρτητος χώρος (Τ.Ε.Ι., Ακαδημία, Επιμελητήριο, αίθουσα συνεδρίων)	Δ4,Δ10, Δ11,Δ14	4
γ) τον χρόνο	εντός εργασιακού ωραρίου	N1, N2, N3, N4, N5, N6, N7, N8, N9, N10, N11, N12, N13, N14,Δ1, Δ2,Δ4,Δ5,Δ6,Δ10. Δ12,Δ13	22
	εκτός εργασιακού ωραρίου	Δ3,Δ11	2
	οποιαδήποτε ώρα	Δ7,Δ8,Δ9,Δ14	4
δ) τη διάρκεια	κάποιες ώρες	N1, N2, N7, N8, N9, N14,Δ12	7
	λίγες ημέρες	N4, N10, N12,Δ1, Δ3,Δ4,Δ5,Δ7,Δ9, Δ10	10
	εβδομάδα έως 10 μέρες	N3,N5, N11, N13	4
	λίγες εβδομάδες	Δ2,Δ8, Δ11,Δ13,Δ14	5
	όσο χρειαστεί	N6,Δ6	2
ε) τον φορέα	Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης	N2, N3, N4, N7, N8, N10, N11, N12, N13, N14,Δ1, Δ2,Δ3,Δ4,Δ5,Δ6, Δ8,Δ9,Δ10, Δ14	20
	Περιφερειακή Διεύθυνση	N13,Δ3, Δ4,Δ5, Δ14	5
	Σχολικοί σύμβουλοι/Συντονιστές	N1, N3, N6, N9,Δ3,Δ5,Δ6,Δ7, Δ8	9
	Υπουργείο Παιδείας	N5, N7,Δ2, Δ13	4
	Πανεπιστημιακοί	N2,Δ10, Δ13	3
	Δήμος	N4	1
	έμπειροι διευθυντές	Δ4,Δ6,Δ9,Δ11, Δ12	5
	Νομικοί	Δ4,Δ11	2
	Σχολή Δημόσιας Διοίκησης	Δ11	1

ε1) για ποιο λόγο προτιμούν τον συγκεκριμένο φορέα	γνώσεις	N1,N2,N3, N4,N5,N6, N7,N8,N9,N11,N 12,N13,N14,Δ1,Δ 2,Δ3,Δ4,Δ5,Δ6,Δ7 ,Δ10, Δ11,Δ13, Δ14	24
	εμπειρία	N1, N4, N7, N9, N12,Δ6, Δ7,Δ9, Δ11,Δ12	10
	θεσμοθετημένος	Δ8	1
στ) τον τρόπο διεξαγωγής	δια ζώσης	N1, N2 ,N3, N4,N5,N7, N8,N9, N10,N11, N12,N13 ,N14,Δ1, Δ5,Δ8,Δ9,Δ12, Δ14	19
	συνδυασμός	N6,Δ2,Δ3,Δ4,Δ6, Δ10,Δ11,Δ13	8
	εξ'αποστάσεως	Δ7	1
ζ) τον χαρακτήρα συμμετοχής	υποχρεωτικό	N1,N2,N3,N4,N5, N6,N7,N8,N9,N1 1,N12,N14,Δ1,Δ2, Δ4,Δ5,Δ9, Δ12,Δ13,Δ14	20
	προαιρετικό	N13,Δ6, Δ7,Δ11	4
	εξαρτάται αν έχει/αν επιθυμεί θέση ευθύνης	N10,Δ3	2
	εξαρτάται από τον φορέα που το διοργανώνει	Δ8	1
	εξαρτάται από την εμπειρία	Δ10	1
κίνητρα συμμετοχής	προσωπική ανάπτυξη	N1, N2, N3, N6, N7, N8,Δ1,Δ2,Δ4,Δ5, Δ6,Δ7,Δ10, Δ11	14

	επαγγελματική ανάπτυξη	N1, N4, N5, N7, N9, N10, N11, N12, N13, N14, Δ2, Δ4, Δ5, Δ6, Δ8, Δ9, Δ10, Δ11, Δ12, Δ13, Δ14	21
	βελτίωση σε επίπεδο σχολικής μονάδας	N2, N5, N12, N13	4
	Άλλο π.χ.: πιστοποίηση, μοριοδότηση	N3, N6, Δ7, Δ11	4
	επικαιροποίηση γνώσεων	Δ2, Δ3	2
	ανταλλαγή απόψεων	Δ13	1
τι γνωρίζετε και θεωρείτε σημαντικό για να διδάξετε	νομοθεσία	Δ1, Δ2, Δ3	3
	τήρηση αρχείου	Δ2, Δ5, Δ7, Δ9	4
	οργάνωση σχολικής μονάδας	Δ4, Δ5	2
	πληροφοριακά συστήματα	Δ3, Δ5, Δ6, Δ7	4
	διαχείριση συγκρούσεων μεταξύ συναδέλφων	Δ6, Δ8, Δ11, Δ14	4
	οικονομική διαχείριση	Δ7, Δ9	2
	διαχείριση συγκρούσεων εκπ/κών-γονιών	Δ8, Δ10, Δ11, Δ12, Δ13	5
	διαχείριση συγκρούσεων μαθητών	Δ10, Δ11, Δ12	3
	διαχείριση συγκρούσεων εκπ/κών-μαθητών	Δ10, Δ11	2
	τρόπος λήψης αποφάσεων	Δ14	1
οτιδήποτε άλλο θέλουν να προσθέσουν	διεξαγωγή ερευνών	N2	1
	ανάγκη για άμεση διεξαγωγή	N5, N8, Δ9, Δ13, Δ14	5
	έμφαση στον φορέα υλοποίησης	N1, N11, Δ13	3

σημαντικότητα	N4, N5, N6, N7, N9, N10, N13, Δ4, Δ7, Δ9, Δ11	11
μεγαλύτερη συχνότητα	N6, N7, N13, Δ1	4
όχι/τίποτα	N3, N12, N14, Δ2, Δ3, Δ5, Δ6, Δ8, Δ12	9
σημαντικότητα συμβούλων	Δ10	1
αναπροσαρμογή γνώσεων	Δ11	1
ψυχολογική αξιολόγηση στελεχών	Δ13	1
έμφυτη ηγετική ικανότητα	Δ14	1

Παράρτημα

Οι ερωτήσεις της συνέντευξης⁹

1. Θα θέλατε, αρχικά, να μου μιλήσετε για τις σπουδές σας;
2. Πόσα χρόνια εργάζεστε στην εκπαίδευση;
3. Πόσα από αυτά τα χρόνια είστε προϊσταμένη/διευθυντής;
4. Έχετε γνώσεις σχετικές με την οργάνωση και τη διοίκηση της εκπαίδευσης;

αν ναι
5. Πώς τις αποκτήσατε; Ποιο ήταν το περιεχόμενο του μαθήματος/σεμιναρίου/επιμόρφωσης;
6. Ποια είναι η άποψή σας γι' αυτό; Βοήθησε στην άσκηση του διοικητικού σας ρόλου; Μπορείτε να αναφέρετε περιστατικά στα οποία σας βοήθησε;

αν όχι
5. Αν είχατε συμμετάσχει πιστεύετε ότι θα ήταν βοηθητικό για εσάς;
6. Μπορείτε να αναφέρετε περιστατικά στα οποία αυτές οι γνώσεις ενδεχομένως να σας είχαν βοηθήσει;

7. Θεωρείτε αναγκαία τη διεξαγωγή επιμορφωτικών προγραμμάτων σχετικών με την οργάνωση και τη διοίκηση της εκπαίδευσης; Για ποιο λόγο;

8. (αν ναι) Τι πιστεύετε ότι θα πρέπει να περιλαμβάνουν; Ποιο δηλαδή θα πρέπει να είναι το περιεχόμενο ενός προγράμματος διοίκησης;

9. Πώς πιστεύετε ότι θα πρέπει να είναι προγραμματισμένη αυτή η επιμόρφωση ως προς:

τη φάση
τον χώρο,
τον χρόνο
τη διάρκεια,
τον φορέα και για ποιο λόγο
τον τρόπο διεξαγωγής
τον χαρακτήρα συμμετοχής

10. Για ποιους λόγους θα θέλατε να συμμετέχετε σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα;

11. Αν σας δινόταν η δυνατότητα να διδάξετε εσείς σε μία επιμόρφωση, τι γνωρίζετε και θεωρείτε σημαντικό;

12. Έχετε να προσθέσετε εσείς οτιδήποτε άλλο αφορά στην επιμόρφωση;

⁹ Το δεύτερο σκέλος της 6^{ης} ερώτησης και η 11^η ερώτηση, τέθηκαν μόνο στους προϊσταμένους/διευθυντές δημοτικών σχολείων

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Αθανασίου, Λ. (2007). *Μέθοδοι και Τεχνικές Έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής*. Ιωάννινα: Έφυρα.
- 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 & 10, 41-50.
- Αναστασιάδης, Π. (2011). Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών: Βασικές Αρχές Σχεδιασμού και Υλοποίησης. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ), *Εναλλακτικές μορφές εκπαίδευσης, Πρακτικά 6^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ' Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 685-701. Λουτράκι.
- Ανδρέου, Α. (1982). Διαρκής μόρφωση του εκπαιδευτικού. Η ταυτότητα ενός ανύπαρκτου θεσμού και το άνοιγμα του διαλόγου. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 8, 102.
- Ανδρέου, Α. (1992). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου, Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Όμιλος Συγγραφέων Καθηγητών.
- Ανδρέου, Α. (1999). *Θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης και της σχολικής μονάδας*. Αθήνα: Νέα Σύνορα-Α.Α. Λιβάνη.
- Ανδρέου, Α. (επιμ.) (2001). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: ΟΙΕΛΕ, Κλαδικό Εκπαιδευτικό Ινστιτούτο Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ.
- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και Οργάνωση-Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Αντύπας, Γ. (2018). *Επιμορφωτική αναγκαιότητα - Επιμορφωτικές ανάγκες διευθυντικών στελεχών εκπαίδευσης από το πρίσμα των στελεχών*.

Έρευνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών Θεμάτων, 15, 83-110.

- Αραβανής, Γ. (2011). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: σύγχρονες επισημάνσεις. Στο Οικονομίδης, Β. (επιμ.) *Εκπαίδευση & Επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σελ. 622–638). Αθήνα: Πεδίο.
- Αργυροπούλου, Ε. (2010). Καθήκοντα και αρμοδιότητες των διευθυντών των σχολικών μονάδων: Προσεγγίζοντας ερευνητικά το θέμα στο σύγχρονο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Στο: Κ.Δ. Μαλαφάντης (επιμ.), *7ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Τόμος Α΄*, 553- 565. Ρέθυμνο: Διάδραση.
- Αργυροπούλου, Ε. (2015). *Προσεγγίζοντας το αβέβαιο μέλλον. Η Λειτουργία του Προγραμματισμού στην Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.
- Αργυροπούλου, Ε. (2018). *Οργάνωση, Διοίκηση και Λειτουργία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κριτική.
- Βεργίδης, Δ. (1995). Από τις Σχολές Επιμόρφωσης στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα. Κριτική επισκόπηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στο Καζαμίας, Α. & Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.). *Ελληνική Εκπαίδευση: προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού* (σελ. 477 – 494). Αθήνα: Σείριος.
- Βεργίδης, Δ. (2012). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιστήμη και κοινωνία Επιθεώρηση πολιτικής και ηθικής θεωρίας*, 29, 97 – 126.
- Βοζαΐτης, Γ., & Υφαντή, Α. (2008). Η κοινωνία της μάθησης και το θεσμικό πλαίσιο για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. *Διοικητική Ενημέρωση*, 44, 68-84.
- Γεωργιάδου, Α., Πηλιούρας, Π., Βαλμάς, Θ., Σκιά, Κ., Σαλαγιάννη, Μ., & Σαλίχος, Μ.(2011). Ζητήματα του επιμορφωτικού προγράμματος και του επιμορφωτικού υλικού. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Εισαγωγική επιμόρφωση: Ανάδειξη καλών πρακτικών, διερεύνηση προβλημάτων και ανίχνευση προοπτικής* (σελ. 52–64). Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.
- Γεωργίου, Μ., Ηλιοφώτου - Μένον, Μ., Παπαγιάννη, Ο., Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Γ., Στυλιανού, Α. & Τσιάκκιρος, Α. (2005). *Οι επαγγελματικές ανάγκες των διευθυντών σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης. Παρουσίαση*

- αποτελεσμάτων έρευνας. Ανακτήθηκε στις 10/07/2019 από:
<https://www.koedcy.org/imerida031205/anages.ppt>
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*, Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Kalantzis, Μ., Κούτρα, Χ., & Σμυρنيωτοπούλου, Α. (2008). Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. *Η ποιότητα στην Εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, 358 – 390. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Δουλκερίδου, Π. (2015). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και διευθυντών των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επισκόπηση του νομοθετικού πλαισίου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 59, 83-98. Ανακτήθηκε στις 15/07/2019 από:
<https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/download/8595/8645>
- Ζιάκα, Β. (2014). Ο Ρόλος του Διευθυντή στην Αποτελεσματική Λειτουργία μιας Σχολικής Μονάδας. *Ελληνικό Περιοδικό Διοίκησης Αθλητισμού & Αναψυχής*, 11(1), 41– 54. Ανακτήθηκε στις 15/07/2019 από:
https://www.elleda.gr/sites/default/files/4_ziaka_elleda_41-54.pdf
- Θεοφιλίδης, Χ., Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Μ., Φορσιέρ-Μαρτίδου, Δ., Ευριπίδου-Μιχαηλίδου, Α. & Μπουζάκης, Σ. (2008). *Δια βίου Εκπαίδευση και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών. Σύνομη έκθεση των αποτελεσμάτων. Ερευνητικό Έργο στο Πλαίσιο Δέσμης Προγραμμάτων του Ιδρύματος Προώθησης Έρευνας για Έρευνα και Τεχνολογική ανάπτυξη την περίοδο 2003-2005*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.
- Ι.Ε.Π. (2014) Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου. Ανακτήθηκε στις 17/07/2019 από
http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/A_Kyklos/Proshol_Agogi_nea/2019/meros_1_paidagogiko_plaisio.pdf
- Ιορδανίδης, Γ. (2005). Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας στην Αγγλία. Θεωρητική προσέγγιση. Στο Αχ. Καψάλης (Επιμ.) *Οργάνωση και*

διοίκηση σχολικών μονάδων. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- 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*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Π.Ι.
- Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κιρκιγιάννη, Φ. (2011) Ο Αποτελεσματικός Διευθυντής του Σχολείου. *Τα Εκπαιδευτικά*, 99-100, 96-113. Ανακτήθηκε στις 12/07/2019 από: http://www.taekpaideutika.gr/ekp_99-100/09.pdf
- Κόκκος, Α. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Το Πεδίο, οι Αρχές Μάθησης, οι Συντελεστές*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Λιοναράκης, Α. & Φραγκάκη, Μ. (2009). Στοχαστικό- Κριτικά Μοντέλα Επαγγελματικής Ανάπτυξης και Επιμόρφωσης στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: μια πρόταση με Πολυμορφική Διάσταση. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.) *Μορφές Δημοκρατίας στην Εκπαίδευση: Ανοικτή Πρόσβαση και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Πρακτικά 5^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* (σελ. 228-243). Αθήνα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.
- Ματθαίου, Δ. (2008). *Από την επιμόρφωση στη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού – Νέες προτεραιότητες και προσεγγίσεις. Εισήγηση στο 20ο Συνέδριο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου με θέμα «Επιμόρφωση Στελεχών της Εκπαίδευσης: Δράσεις - Αποτελέσματα - Προοπτικές»*, 19-20 Ιουνίου 2008, Βόλος.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2002) *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. τ. Α': Θεωρία της Διδασκαλίας. Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικό-Κριτικής Ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ. Ανθόπουλος, Σ. Κατσουλάκης & Γ. Μαυρογιώργος (Επιμ), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών*

- Μονάδων: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού. Τόμος Β, (σελ. 93-186)*
 Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μπαγάκης, Γ. (2015). *Το τοπίο της επιμόρφωσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών σήμερα στη χώρα μας. Ζητήματα, πολιτικών, μεθοδολογίας, πρακτικών και προοπτικής*. Ανακτήθηκε στις 13/01/2019 από: <http://cretaadulthoodeduc.gr/blog/?p=810>.
- Μπακάλμπαση, Ε. & Φωκάς, Ε. (2014). *Απόψεις Διευθυντών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το σύστημα επιλογής τους και την επιμόρφωσή τους σε θέματα διοίκησης*. Ανακτήθηκε στις 23/07/2019 από: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/article/viewFile/8840/9062.pdf>
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2009). *Τα εννιά κακά της Παιδείας μας*. Εφημερίδα: Το Βήμα, 05/07/2009. Ανακτήθηκε στις 15/01/2019 από: <http://www.tovima.gr/2009/07/05/opinions/ta-ennia-kaka-tis-paideias-mas/>
- Μπουραντάς, Δ, & Παπαλεξανδρή, Ν. (2003). *Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων*. Αθήνα: Μπένος.
- Μπρίνια, Β. (2008). *Management Εκπαιδευτικών Μονάδων και Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Νάσαινας, Γ. (2006). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας στο πλαίσιο των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων: εμπειρική έρευνα*. Διδακτορική διατριβή. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Ντάφου, Ε. (2008). Η Επιλογή Στελεχών στην Εκπαίδευση, με ειδική αναφορά στο Νόμο 3467/2006. *Διοικητική ενημέρωση* (47), 50-63.
- Ντολιοπούλου, Ε. (Επιμ.) (2003). *Το ολοήμερο Νηπιαγωγείο στην Ελλάδα και σε άλλες δώδεκα χώρες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ξωχέλλης, Π. (2007^α). *Λεξικό της Παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ξωχέλλης, Π. (2007^β). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα από τη μεταπολίτευση έως σήμερα. Στο Χαράλαμπος, Δ. (Επιμ.), *Μεταπολίτευση και Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Ξωχέλλης, Π. (2011). Επιμόρφωση και μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών: έννοια, σκοποθεσία και αναγκαιότητα, φορείς και μορφές. Στο Β. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση & Επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σελ. 593 – 601). Αθήνα: Πεδίο.
- Οικονομίδης, Β. (2011). *Εκπαίδευση & Επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ο.ΕΠ.ΕΚ. (2007). *Ανίχνευση Επιμορφωτικών Αναγκών στη Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Παροχή εξειδικευμένων υπηρεσιών για την εκπόνηση μελετών. Αθήνα: Ο.ΕΠ.ΕΚ.
- Ο.ΕΠ.ΕΚ. (2010). *Εξωτερική αξιολόγηση του προγράμματος «Εισαγωγική επιμόρφωση για νεοδιόριστους και προσλαμβανόμενους ως αναπληρωτές εκπαιδευτικούς σχολικού έτους 2009-2010»*. Πάτρα: Ο.ΕΠ.ΕΚ.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2010). *Η Συμβολή της Διερεύνησης Επιμορφωτικών Αναγκών στην Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Συγκριτική Ερμηνεία Αποτελεσμάτων*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 15/01/2019 από: https://www.edivea.org/uploads/4/1/3/8/41385385/8_sysxetisi.pdf
- Παντελιάδου, Σ., & Πατσιοδήμου, Α. (2000). *Στάσεις και Απόψεις των Εκπαιδευτικών για την Επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: θεωρητική και εμπειρικά προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπασταμάτης, Α. (2010). *Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Σιδέρης.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Πασιαρδής, Π., (1994). Αποτελεσματικός διευθυντής: αυτοαξιολόγηση των αναγκών των διευθυντών σχολείων δημοτικής εκπαίδευσης στην Κύπρο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 20-21, 171-205.
- Πασιαρδή Γ. & Πασιαρδής, Π.(2001). *Αποτελεσματικά σχολεία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2008^α). *Εκπαιδευτική Πολιτική & Διοίκηση. Παιδαγωγική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών του Ο.Α.Ε.Δ*. Ανακτήθηκε στις 16/07/2019 από:

- Σαΐτης, Χ. (2008^β). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 19/07/2019 από: http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book7.pdf
- Σακκούλης, Δ., Ασημάκη, Α. & Βεργίδης, Δ. (2017). «*Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της πρώτης σχολικής ηλικίας και η συμβολή της στη διαμόρφωση της ατομικής τους θεωρίας αγωγής*». Ανακοίνωση στο 10ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ο.Μ.Ε.Π. - Δ.Π.Θ., Αλεξανδρούπολη 16-18 Οκτωβρίου 2015.
- Σακκούλης, Δ., Ασημάκη, Α. & Βεργίδης, Δ. (2017). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζητήματα ορισμού και τυπολογίας. Η ελληνική εμπειρία και οι διεθνείς τάσεις. *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 5(1), 104-126.
- Σαλτέρης, Ν. (2011). Ο επιμορφωτής της εισαγωγικής επιμόρφωσης: επιλογή, προφίλ και αξιολόγηση. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), «*Εισαγωγική επιμόρφωση: Ανάδειξη καλών πρακτικών, διερεύνηση προβλημάτων και ανίχνευση προοπτικής*» (σελ. 65-73). Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.
- Στραβάκου, Π. (2003). *Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως Κινητήρια Δύναμη Λειτουργίας της - Μια Εμπειρική Έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ταρατόρη - Τσαγκατίδου, Ε. (2013). *Σχολική Αξιολόγηση. Αξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας, του Εκπαιδευτικού και της Επίδοσης του Μαθητή*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Τσαλαγιώργου, Ε. & Αυγητίδου, Σ. (2017). Διερεύνηση αναγκών των νηπιαγωγών: μία προσπάθεια τεκμηρίωσης του πλαισίου της προσχολικής εκπαίδευσης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6 (1), 255-273.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και Τεχνικές Ανάλυσης στην Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2015). *Αναλυτικό Πρόγραμμα Προσχολικής Εκπαίδευσης (3-6 χρονών)*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

- Υφαντή, Α. (2014). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Πολιτικές και πρακτικές στην Ελλάδα*. Αθήνα: Διάδραση.
- Χατζηγιάννης, Θ., Λιμαράκη, Μ. & Χλαπάνης, Γ. - Ε. (2012). *Εκπαιδευτικές Ανάγκες Διευθυντών Σχολικών Μονάδων*. Ανακτήθηκε στις 22/07/2019 από: http://users.sch.gr/hlapanis/portal/images/uploads/pdfs/arthro18_synedrio_kedek_chatziyiannis_limaraki_hlapanis.pdf
- Χατζηδήμου, Δ. (2012). *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση: Αναζητήσεις, θέσεις και προτάσεις*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού & Αξιολόγησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδάνος.

Μεταφρασμένα

- Bell, J. (1999). *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας* (Αν. Β. Ρήγα, μετ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (Στ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χρ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρá & Μ. Φιλοπούλου, μετ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής έρευνας* (Ν. Κουβαράκου, μετ.). Αθήνα: Έλλην.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (Π. Χατζηπαντελή, μετ.). Αθήνα: Πατάκης.
- Robson, C. (2010). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου* (Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού, μετ.). Αθήνα: Gutenderg.
- Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων* (Μ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου, μετ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ξενογλώσση

- Bush, J. (2003). *Theories of Educational Leadership and Management (3rd edn)*. London: Sage.
- Cohen, L. and Manion, L. (1992). *Research methods in education (3rd edition)*. London: Routledge.
- European Commission (E.C). (2002). *European report on quality indicators of lifelong learning. Fifteen quality indicators*. Brussels: E.C.
Ανακτήθηκε στις 24/07/2019 από:
http://www.aic.lv/bologna/Bologna/contrib/EU/report_qual%20LLL.pdf
- European Commission (E.C). (2000). *European report on the quality of school education. Sixteen quality indicators. Report based on the work of the Working Committee on Quality Indicators*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Ανακτήθηκε στις 24/07/2019 από : <http://aei.pitt.edu/42406/>
- Eurydice (1995). *In-service training of teachers in the European Union and the EFTA/EEA countries*. Brussels: Eurydice European Unit.
- Eisner, W. E. (1991). *The enlightened eye, qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan.
- Hallinger, P. & Huber, S. (2012). School Leadership that Makes a Difference: International Perspectives. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(4), 359- 367.
- Kagan, S. L., & Bowman, B. T. (1997). *Leadership in early care and education*. Washington. DC: National Association for the Education of Young Children.
- Kochan, F. K., Bredeson, P. & Riehl, C. (2002). Rethinking the professional development of school leaders. *Yearbook-National Society For The Study Of Education*, 1, 289-306.
- Krippendorff, K. (1980). *Content Analysis: An Introduction to its Methodology*. London: Sage.
- Kvale, S. (1996). *Interviews. An introduction to qualitative research writing*. Thousand Oaks: Sage.

- Lingard, B. (1995). Gendered policy making inside the State. In Limerick, B. & Lingard, B. (Eds.). *Gender and changing educational management*. Rydalmere, NSW: Hodder Education.
- Rodd, J. (1996). Towards a typology of leadership for the early childhood professional of the 21st century. *Early Childhood Development and Care*, 120, 119-126.
- Saiti, A. (2015). Conflicts in schools, conflict management styles and the role of the school leader: A study of Greek primary school educators. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4) 582–609.
- Saiti, A. & Saitis, C. (2006). In-service training for teachers who work in full-day schools. Evidence from Greece 1. *European Journal of Teacher Education*, 29(4), 455-470.
- Sergiovanni, T., & Moore, J. (1989). *Schooling for tomorrow: directing reforms to issues that count*. Boston: Allyn and Bacon.
- Shakeshaft, C. (1995). Gendered leadership styles in educational organizations. In Limerick, B. & Lingard, B. (Eds.). *Gender and changing educational management*. Rydalmere, NSW: Hodder Education.
- TALIS (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments First Results from TALIS*: OECD
- Villegas - Reimers, E. (2003). *Teacher Professional Development: an international review of literature*. Paris: UNESCO/International Institute for Educational Planning.

Νομοθεσία

Ν. 2875/1922

Ν. 1304/1982 (ΦΕΚ Α'144/7.12.1982) «Για την επιστημονική - παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική - Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις».

Ν. 1566/1985 (ΦΕΚ 167, Α' / 30-09-1985) «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

Ν. 2009/1992 (ΦΕΚ Α'18/14-02-1992) «Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και άλλες διατάξεις».

Ν. 2327/95 – ΦΕΚ 156/Α/31-7-1995 «Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας Ρύθμιση θεμάτων Έρευνας Παιδείας και μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών».

Ν. 3848/2010 (Α'71) «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού - καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις»

Ν. 4327/2015 (Α' 50) «Επείγοντα μέτρα για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις»

Ν. 4351/2015 (Α' 164), «Βοσκήσιμες γαίες Ελλάδας και άλλες διατάξεις»

Ν. 4473/2017 (Α' 78) «Μέτρα για την επιτάχυνση του κυβερνητικού έργου σε θέματα εκπαίδευσης»

Ν. 4521/2018 «Ίδρυση Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και άλλες διατάξεις».

Ν. 4547/2018 - ΦΕΚ 102/Α/12-06-18 «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

Ν. 4559/2018 - ΦΕΚ 142Α/18/10-08-1992 «Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιόνιο Πανεπιστήμιο και άλλες Διατάξεις».

Π.Δ.54/1973 - ΦΕΚ 141 Α'

Π.Δ. 250/1992 - ΦΕΚ 138 Α' «Ρύθμιση Θεμάτων Υποχρεωτικής Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών και θεμάτων λειτουργίας των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων».

Υπουργική Απόφαση Φ.353.1/324/105657/Δ1/08.10.2002 - Φ.Ε.Κ. 1340/2002 τ.Β' «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων».

- Υπουργική Απόφαση 21072α/Γ2/28-2-2003 (ΦΕΚ 303/τ.Β'/13-3-2003): *«Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού-Γυμνασίου: α) Γενικό Μέρος β) Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. Ελληνικής Γλώσσας, Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, Εικαστικών, Σπουδών Θεάτρου, Θρησκευτικών, Ιστορίας, Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, Μαθηματικών, Μελέτης Περιβάλλοντος».*
- Υπουργική Απόφαση 21072β/Γ2/28-2-2003 (ΦΕΚ 303/τ.Β'/13-3-2003): *«Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού-Γυμνασίου: Μουσικής, Ξένων Γλωσσών, Οικιακής Οικονομίας, Πληροφορικής, Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, Τεχνολογίας, Φυσικών Επιστημών, Φυσικής Αγωγής, Δ.Ε.Π.Π.Σ και Α.Π.Σ. Προσχολικής Αγωγής, Προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης διαθεματικών δραστηριοτήτων και Παράρτημα».*
- Υπουργική Απόφαση 127187/Ε1/2016 - ΦΕΚ 2524/Β/16-08-2016 *«Καθορισμός διδακτικού ωραρίου εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε νηπιαγωγεία».*
- Υπουργική Απόφαση 83939/Δ1/19-05-2017 - ΦΕΚ 1800Β *«Ωρολόγιο Πρόγραμμα Ολιγοθέσιων Δημοτικών Σχολείων».*
- Υπουργική Απόφαση Φ.361.22/21/90780/Δ3/31-05-2017 - ΦΕΚ 1890/Β/31-05-2017 με θέμα: *«Καθορισμός της διαδικασίας υποβολής αιτήσεων, επιλογής και τοποθέτησης διευθυντών σχολικών μονάδων και ερευνητικών κέντρων»*
- Υπουργική Απόφαση Φ.361.22/23/91322/Δ3/31-05-2017 εγκύκλιο του ΥΠ.Π.Ε.Θ. με θέμα: *«Διευκρινίσεις σχετικά με την επιλογή υποψηφίων διευθυντών όλων των τύπων σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Εργαστηριακών Κέντρων (Ε.Κ)»*
- Υπουργική Απόφαση Φ.361.22/27/96038/Δ3/08-06-2017 εγκύκλιο του ΥΠ.Π.Ε.Θ. με θέμα: *«Διευκρινίσεις σχετικά με την επιλογή υποψηφίων διευθυντών όλων των τύπων σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Εργαστηριακών Κέντρων (Ε.Κ)»*
- Υπουργική Απόφαση Φ.361.22/28/96968/Δ3/09-06-2017 εγκύκλιο του ΥΠ.Π.Ε.Θ. με θέμα: *«Διευκρινίσεις σχετικά με την επιλογή υποψηφίων διευθυντών όλων των τύπων σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Εργαστηριακών Κέντρων (Ε.Κ)»*

- Υπουργική Απόφαση Φ.361.22/29/99136/Δ3/13-06-2017 εγκύκλιο του ΥΠ.Π.Ε.Θ.
με θέμα: *«Διευκρινίσεις σχετικά με την επιλογή υποψηφίων διευθυντών όλων των τύπων σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Εργαστηριακών Κέντρων (Ε.Κ)»*
- Υπουργική Απόφαση Φ.361.22/45/123511/Δ3/19-07-2017 εγκύκλιο του ΥΠ.Π.Ε.Θ.
με θέμα: *«Διευκρινίσεις σχετικά με την επιλογή υποψηφίων διευθυντών όλων των τύπων σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Εργαστηριακών Κέντρων (Ε.Κ)»*
- Υπουργική Απόφαση Φ.361.22/43/113620/Ε3/5-7-2017 *«Διευκρινίσεις σχετικά με τη θητεία των προϊσταμένων διθέσιων και τριθέσιων δημοτικών σχολείων, των προϊσταμένων διθέσιων και τριθέσιων νηπιαγωγείων, των υποδιευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και εργαστηριακών κέντρων και των υπευθύνων τομέων Ε.Κ.»*
- Υπουργική Απόφαση Φ.361.22/63/133921/Ε3/30-08-2017 - ΦΕΚ 2972 τ.Β΄
«Καθορισμός του χρόνου και της διαδικασίας, υποβολής αιτήσεων και επιλογής των προϊσταμένων νηπιαγωγείων και των προϊσταμένων δημοτικών σχολείων».
- Υπουργική Απόφαση Φ.361.22/71/144130/Ε3/01-09-2017 εγκύκλιο του ΥΠ.Π.Ε.Θ.
με θέμα: *«Διευκρινίσεις σχετικά με την επιλογή υποψηφίων προϊσταμένων νηπιαγωγείων και των προϊσταμένων δημοτικών σχολείων»*
- Υπουργική Απόφαση Φ.361.22/40/159791/Ε3/2018 - ΦΕΚ 4412/Β/3-10-2018
«Καθορισμός των προθεσμιών και της διαδικασίας υποβολής αιτήσεων καθώς και κάθε άλλου θέματος σχετικού με τη διαδικασία επιλογής και τοποθέτησης των προϊσταμένων νηπιαγωγείων και των προϊσταμένων δημοτικών σχολείων».