

# ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

## PRIMARY HEADTEACHERS' VIEWS ABOUT THEIR PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Διαλεχτή Νικολαΐδου  
Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης  
dialehti77@gmail.com

Βαλεντίνα Θεοδοσίου-Σπανού  
Επιστημονική Συνεργάτιδα  
Τμήμα Επιστημών της Αγωγής  
Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου  
V.Theodosiou@external.euc.ac.cy

### Περίληψη

Το άρθρο παρουσιάζει τα αποτελέσματα έρευνας που σκοπό είχε την καταγραφή των ευκαιριών επαγγελματικής ανάπτυξης των διευθυντών σχολείων και την ανάδειξη των επιμορφωτικών τους αναγκών, ώστε να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις σύγχρονες απαιτήσεις του ρόλου τους. Στην έρευνα υιοθετήθηκε ποσοτικός μεθοδολογικός σχεδιασμός, με τη χορήγηση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου στους διευθυντές Δημοτικών Σχολείων των περιφερειών Λέσβου, Έβρου και Ροδόπης. Το ποσοστό ανταπόκρισης ήταν 72,2% (122 διευθυντές). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πλειοψηφία των διευθυντών αναγνωρίζει τον πολυσχιδή ρόλο που καλείται να επιτελέσει στο σύγχρονο σχολείο και επιζητεί επιμόρφωση σε θεματικές που συνάδουν με τις γνητικές διαστάσεις του ρόλου αυτού. Η επιμόρφωση των διευθυντών στηρίχθηκε κυρίως στην παρακολούθηση δομημένων επιμορφωτικών προγραμμάτων από τα Ανώτερα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα και δεν περιλάμβανε θέματα Εκπαιδευτικής Διοίκησης και Ηγεσίας. Οι συμμετέχοντες χαρακτήρισαν την επιμόρφωση ως ανεπαρκή και ανέδειξαν την ανάγκη για παροχή συστηματικής επιμόρφωσης πριν και κατά τη διάρκεια της θητείας τους, σε πρωινό χρόνο, με απαλλαγή από τα εργασιακά τους καθήκοντα.

### Λέξεις κλειδιά

*Διευθυντής σχολείου, επαγγελματική ανάπτυξη, επιμορφωτικές ανάγκες, εκπαιδευτική ηγεσία.*

### Abstract

This article presents the findings of a study which aimed to investigate the professional development opportunities provided to primary headteachers and identify their training needs, so as to respond effectively to their contemporary role. A quantitative methodological

approach was adopted in this study and an online questionnaire was administered to all primary headteachers serving in schools in the regions of Lesvos, Evros and Rodopi. The response rate was 72. 2% (122 headteachers). The findings showed that headteachers recognize the versatile and multidimensional role they have in contemporary schools and the need for training in areas related to the leadership aspects of headship. Headteachers' professional development was mainly carried out by the Higher Education Institutions, through participation in structured training programs, while most headteachers were not trained in Educational Management and Leadership. Participants described training as unsatisfactory and pointed to the need for systematic training, both before and after appointment to headship. Regarding training, participants suggested that it should be offered in the morning, by allowing them time away from their job duties.

### ***Key words***

*Headteacher, professional development, training needs, educational leadership.*

## **0. Εισαγωγή**

Στις μέρες μας, ο ρόλος του σύγχρονου διευθυντή σχολείου περιγράφεται ως πολυσχιδής και πολύπλοκος (Leithwood & Riehl, 2003, Bush, 2011), αφού δεν περιορίζεται μόνο σε γνώσεις διοίκησης και μια πολύπλευρη επιστημονική κατάρτιση σε ζητήματα προγραμματισμού, οργάνωσης, συμβουλευτικής υποστήριξης και αξιολόγησης, παρακίνησης και διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού (Μάρδα & Βαλκάνο, 2002, Παπαϊωάννου κ.ά., 2012), αλλά περιλαμβάνει και την άσκηση ηγεσίας, η οποία κρίνεται καθοριστική για την αποτελεσματικότητα και τη βελτίωση του σχολικού οργανισμού (Brauckmann & Pashiardis, 2011, European Trade Union Committee for Education (ETUCE), 2012). Ταυτόχρονα, οι διευθυντές καλούνται να λειτουργήσουν σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο και ρευστό εκπαιδευτικό περιβάλλον, που χαρακτηρίζεται από μετακινήσεις πληθυσμών, μεταρρυθμίσεις και την κοινωνική απαίτηση για βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Στην προσπάθεια αυτή, ο διευθυντής αποτελεί "πρόσωπο-κλειδί" (Πασιαρδής, 2004: 124) για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και τον ακρογωνιαίο λίθο για την αποτελεσματικότητά του (Γεωργιάδου, Καμπουριδής, 2005).

Συνεπώς, η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των στελεχών εκπαίδευσης και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που φιλοδοξούν να καταλάβουν ηγετικές θέσεις αποτελούν απαραίτητα εχέγγυα για την επιτυχημένη διοίκηση των σχολικών μονάδων, (Theodosiou & Karagiorgi, 2017) και ως εκ τούτου «δεν θα έπρεπε να αφήνονται στην τύχη» (McLay & Brown, 2003: 83). Εντούτοις, στην Ελλάδα δεν υπάρχει θεσμοθετημένο πρόγραμμα εκπαίδευσης ή κατάρτισης για τα άτομα που ενδιαφέρονται

να αναλάβουν ή αναλαμβάνουν διευθυντικό ρόλο στα σχολεία (Ανδρέου, 1997, Σαΐτη, 2005, Παπαθωμάς, 2006, Παπαϊωάννου κ.ά., 2012).

Αναγνωρίζοντας τα πιο πάνω, η παρούσα έρευνα, που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών σπουδών της ερευνήτριας, διερεύνησε τις ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης που είχαν οι διευθυντές σχολείων πριν και μετά το διορισμό τους σε διευθυντική θέση, καθώς και τις επιμορφωτικές τους ανάγκες. Τα αποτελέσματα αναμένεται να προσθέσουν στην υπάρχουσα, αλλά περιορισμένη, βιβλιογραφία αναφορικά με τις επιμορφωτικές ανάγκες των ηγετικών στελεχών στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας και να παρέχουν ανατροφοδότηση στους αρμόδιους ως προς τον σχεδιασμό προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης στελεχών της εκπαίδευσης.

## 1. Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας

Στο κεφάλαιο αυτό περιγράφεται ο ρόλος των διευθυντών ως διοικητικών και ηγετικών στελεχών των σχολείων, όπως ορίζεται σύμφωνα με την υφιστάμενη νομοθεσία και τη σύγχρονη βιβλιογραφία στο πεδίο της εκπαιδευτικής διοίκησης και ηγεσίας. Ακολούθως, παρουσιάζονται παραδείγματα ευκαιριών επαγγελματικής ανάπτυξης των διευθυντών που υιοθετούνται διεθνώς και στην Ελλάδα, αναδεικνύοντας ταυτόχρονα τις γνώσεις και τις δεξιότητες που πρέπει να αναπτύξουν, ώστε να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τις σύγχρονες προκλήσεις.

### 1.1. Ο ρόλος του διευθυντή στο σύγχρονο σχολείο

Στις συνθήκες αβεβαιότητας και συνεχών αλλαγών, ο ρόλος του διευθυντή σχολείου παρουσιάζεται εξαιρετικά σημαντικός και πολυσύνθετος, καθώς δεν περιορίζεται μόνο στην ομαλή και αποδοτική λειτουργία του οργανισμού (Leithwood & Riehl, 2003, Bush, 2011), αλλά η ηγεσία που καλείται να ασκήσει κρίνεται καθοριστική για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού (Γεωργιάδου & Καμπουριδής, 2005). Συνεπώς, οι επιτυχημένοι διευθυντές-ηγέτες στα σχολεία του 21<sup>ου</sup> αιώνα παρουσιάζονται ως πολυσχιδείς προσωπικότητες που χαρακτηρίζονται από την ικανότητα δημιουργίας συλλογικής κουλτούρας, τη δημιουργία και μετάδοση κοινού οράματος, την προώθηση της κατανεμημένης ηγεσίας και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, καθώς και τη δημιουργία παραγωγικών σχέσεων με τους γονείς και την κοινότητα (Leithwood & Riehl, 2003).

Για να μπορέσει ο διευθυντής να φέρει εις πέρας την αποστολή του πρέπει να διαθέτει σημαντικές *οργανωτικές δεξιότητες*. Η οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας αποτελούν σημαντικές λειτουργίες της διεύθυνσης του σχολείου (Σαΐτη, 2005, Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2002), ενώ η οργάνωση του αρχείου είναι απαραίτητη για την καλή λειτουργία του οργανισμού (Σαΐτης, 2008), καθώς η νομοθεσία δεν προβλέπει την γραμματειακή στελέχωση των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ο διευθυντής επιτελεί, επίσης, *συντονιστικό ρόλο*, διασφαλίζοντας, ως μαέστρος

ορχήστρας, την υλοποίηση του αναλυτικού προγράμματος και την εναρμόνιση των ενεργειών του προσωπικού με τις δράσεις των μαθητών και των εξωτερικών φορέων. Το σχολείο, ως ανοικτό κοινωνικό σύστημα βρίσκεται σε διαρκή αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994, Κατσαρός, 2008, Hoy & Miskel, 2013), ώστε να λειτουργεί ομαλά και αποτελεσματικά. Ως εκ τούτου, ο επιτυχημένος διευθυντής θα πρέπει να “φροντίζει να διατηρεί έναν πλατύ κύκλο επαφών” (Everard & Morris, 1999: 174) και ταυτόχρονα, υιοθετώντας το επιχειρηματικό στυλ ηγεσίας (Brauckmann & Pashiardis, 2011) να συνεργάζεται με τα ανώτερα στελέχη εκπαίδευσης και την ευρύτερη σχολική κοινότητα, για την προώθηση των στόχων του σχολείου.

Σύμφωνα με τον Day (2003), ο διευθυντής βρίσκεται στη μοναδική θέση να κινήσει τις διαδικασίες που θα οδηγήσουν στη βελτίωση της διδακτικής πράξης και στη σχολική βελτίωση (Bredeson & Johansson 2000), συμβάλλοντας στη δημιουργία συλλογικής κουλτούρας μάθησης, συνεργασίας και βελτίωσης. Ο Πασιαρδής (2004:183) επισημαίνει πως ο διευθυντής “αποτελεί το κλειδί της επιτυχίας” για την ανάπτυξη θετικού κλίματος στο σχολείο, ενισχύοντας τη δημιουργία συνεργατικών σχέσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και παρέχοντας κίνητρα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές για να εργαστούν για την βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης. Συνάμα, ως σχολικός ηγέτης, ο διευθυντής θα πρέπει να εμπνέει τα μέλη της σχολικής κοινότητας, ώστε να συνοικοποιήσουν συλλογικά ένα ενιαίο όραμα για τη σχολική μονάδα (Θεοφιλίδη & Στυλιανίδη, 2000, Αθανασούλα-Ρέππα, 2008) και να εμπλακούν ενεργητικά στην υλοποίησή του (Πασιαρδής, 2004, E.T.U.C.E., 2012). Απαραίτητη προϋπόθεση γι’ αυτό αποτελεί η υιοθέτηση ενός συμμετοχικού τρόπου διοίκησης (Καμπουριδής κ.ά., 2004), που θα προωθή την εμπλοκή των εκπαιδευτικών στα ζητήματα του σχολείου και θα καθιστά το σχολείο ως τόπο “συνεργασίας, επικοινωνίας, συναναστροφής, ομαδικής εργασίας και ενεργούς συμμετοχής” (Δανασσής-Αφεντάκης, 1992:43).

Ο διευθυντής ενεργεί και ως *παιδαγωγικός ηγέτης* στη σύγχρονη σχολική μονάδα, υιοθετώντας “μια σειρά από συμπεριφορές που σχεδιάζονται, για να βελτιώσουν τη διδασκαλία και μάθηση άμεσα ή έμμεσα” (Leithwood, 1995: 3) και αφορούν στον “καθορισμό της αποστολής του σχολείου, τη διαχείριση του εκπαιδευτικού προγράμματος και την προώθηση θετικού μαθησιακού κλίματος” (Hallinger, 2010: 5). Η στενή παρακολούθηση της υλοποίησης του αναλυτικού προγράμματος, η ενημέρωση για τα μαθησιακά αποτελέσματα, η βελτίωση του σχολικού κλίματος και η διασφάλιση των απαραίτητων πόρων για μια αποτελεσματική διδασκαλία, καθώς και η παρακολούθηση διδασκαλίας και η παροχή ανατροφοδότησης, αποτελούν σημαντικές πρακτικές για ένα παιδαγωγικό ηγέτη (Hallinger, 2010, Krüger & Scheerens, 2012). Ταυτόχρονα, θα πρέπει να προωθή την *επαγγελματική ανάπτυξη* των εκπαιδευτικών, η οποία μέσω της βελτίωσης της διδακτικής πρακτικής θα συμβάλει και στην

βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Συλλογικές πρακτικές επιμόρφωσης Σύμφωνα με τους Παπακωνσταντίνου και Αναστασίου (2013), ο διευθυντής θα πρέπει να αντιμετωπίζει τους εκπαιδευτικούς ως ξεχωριστές μοναδικές προσωπικότητες και να τους παρακινεί να βελτιώνονται, στηρίζοντας τις προσπάθειές τους να είναι καινοτόμοι και δημιουργικοί.

Τέλος, ο διευθυντής επιφορτίζεται και με τον ρόλο του *αξιολογητή των εκπαιδευτικών* (Zimmerman & Deckert-Pelton, 2003). Ο σχολικός ηγέτης θα πρέπει να διαχειρίζεται σωστά και αποτελεσματικά το ανθρώπινο δυναμικό του οργανισμού, ώστε οι εκπαιδευτικοί να αισθάνονται ότι είναι δίκαιος και αμερόληπτος απέναντί τους (Πασιαρδής, 2004) και να δημιουργεί ευκαιρίες για την επαγγελματική ανάπτυξή τους. Στην προσπάθεια αυτή, ο διευθυντής θα πρέπει να λειτουργεί ως αρωγός, φροντίζοντας να δημιουργήσει κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας στη σχολική μονάδα, που θα επιτρέψει ώστε η αξιολόγηση να ενισχύσει την παιδαγωγική βελτίωση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου. Συνεπώς, η κατάρτιση των διευθυντών σε σχέση με τον σκοπό της αξιολόγησης, τα κριτήρια που την διέπουν αλλά και τη σχετική νομοθεσία είναι καθοριστικής σημασίας για τη διαδικασία αυτή.

Τα καθήκοντα των διευθυντών για αποτελεσματική σχολική διοίκηση και ηγεσία, όπως παρουσιάστηκαν πιο πάνω, συνοψίζονται στο ισχύον νομοθετικό πλαίσιο λειτουργίας των σχολείων. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο, το νομοθετικό πλαίσιο είναι κοινό για τους διευθυντές σχολείων όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης και κατά συνέπεια για τους διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετέχουν στην παρούσα έρευνα.

Το άρθρο 27 της Υπουργικής Απόφασης Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002 αναφέρει ότι ο διευθυντής, ως διοικητικός και επιστημονικός-παιδαγωγικός υπεύθυνος α) καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα ώστε να θέτει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίζει τις προϋποθέσεις για την επίτευξή τους, β) καθοδηγεί και βοηθάει τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, γ) φροντίζει ώστε το σχολείο να γίνει στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά και δ) προϊστάται των εκπαιδευτικών και συντονίζει το έργο τους.

Επίσης, σύμφωνα με το άρθρο 11 του νόμου 1566/85, ο διευθυντής είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, τον συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου των διδασκόντων. Στα άρθρα 50-52 του ίδιου νόμου, αναφέρεται ότι ο διευθυντή μετέχει στα όργανα λαϊκής συμμετοχής, όπου λαμβάνονται αποφάσεις για τα εκπαιδευτικά ζητήματα (π.χ. Σχολικό Συμβούλιο, Σχολική Επιτροπή και Δημοτική Επιτροπή Παιδείας). Επιπρόσθετα, με βάση το άρθρο 5, παρ. 3β, του νόμου 2986/2002, ο διευθυντής επιφορτίζεται και με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, η οποία συνδέεται άμεσα με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την ενίσχυση της αυτεπάρκειάς τους, την παροχή κινήτρων σε όσους

επιθυμούν να υπηρετήσουν σε θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης και την καλλιέργεια κλίματος αλληλοσεβασμού και εμπιστοσύνης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς.

### *1.2. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ηγετών*

Το πολύπλοκο έργο που έχουν να επιτελέσουν οι σύγχρονοι διευθυντές σχολείων καθιστά αναγκαία την επιμόρφωσή τους, ώστε να αποκτήσουν εξειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες (Μαυρογιώργος, 1999), που θα τους επιτρέψουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του ρόλου, όπως προδιαγράφονται από τις κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις, τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και τις αλλαγές στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού.

Σε πολλές χώρες της Ευρώπης και διεθνώς, η επιμόρφωση και κατάρτιση των υποψηφίων διευθυντικών στελεχών των σχολείων αποτελεί προϋπόθεση για την ανάληψη διευθυντικής θέσης (Eurydice, 2013). Ειδικότερα, σε 21 κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.) απαιτείται κατάρτιση στην Εκπαιδευτική Ηγεσία και, στις περισσότερες από τις χώρες αυτές, η κατάρτιση λαμβάνει χώρα πριν από τον διορισμό σε διευθυντική θέση. Στη Μάλτα, τη Ρουμανία, το Ηνωμένο Βασίλειο και την Ισλανδία, η κατοχή πιστοποίησης είναι απαραίτητη πριν τον διορισμό, ενώ στη Τσεχία, τη Γαλλία, την Αυστρία, τη Σλοβακία και τη Σουηδία οι νεοδιοριζόμενοι διευθυντές αποκτούν την πιστοποίηση σε εύλογο χρονικό διάστημα μετά τον διορισμό τους (Eurydice, 2013).

Στην Αγγλία, προσφέρεται το πρόγραμμα πιστοποίησης NPQH (National Qualification for Headship), για κατάρτιση των υποψηφίων διευθυντών (Bush & Jackson, 2002), το οποίο μέχρι τον Φεβρουάριο του 2012 ήταν υποχρεωτική πριν από τον διορισμό σε διευθυντική θέση. Το πρόγραμμα διαρκεί 15 μήνες και περιλαμβάνει έξι θεματικές ενότητες, το περιεχόμενο των οποίων ευθυγραμμίζεται απόλυτα με τα Εθνικά Πρότυπα Ηγεσίας (National Standards for Headship). Η υλοποίηση του πραγματοποιείται από κοινοπραξίες που έχουν πιστοποιηθεί από το National College for School Leadership για το σκοπό αυτό. Αντίστοιχα, στη Σκωτία υλοποιείται το πρόγραμμα πιστοποίησης SQH (Scottish Qualification for Headship), από τοπικές κοινοπραξίες (πανεπιστήμια ή τοπικούς φορείς), το οποίο απαιτεί σχεδόν δύο χρόνια για να ολοκληρωθεί (Cowie & Crawford, 2008). Ταυτόχρονα, προσφέρονται προγράμματα επιμόρφωσης για έμπειρους διευθυντές, καθώς και εκπαιδευτικούς που ασκούν ηγεσία στα σχολεία.

Στις Η.Π.Α. και στην Αυστραλία, οι πολιτείες υιοθετούν διαφορετικά πρότυπα και πολιτικές σε σχέση με προπαρασκευαστικά προγράμματα κατάρτισης για μελλοντικούς διευθυντές, τα οποία στην πλειοψηφία τους περιλαμβάνουν πρακτική άσκηση και τα προγράμματα ένταξης που υλοποιούνται με τη στήριξη μέντορα (Bush & Jackson, 2002). Επιπρόσθετα, σε τοπικό επίπεδο, ένας μεγάλος αριθμός πολιτειών παρέχει προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης στους διευθυντές μετά

τον διορισμό τους (Huber, 2010, Su, Gamage & Mininberg 2003). Επίσης, η κυβέρνηση της Αυστραλίας χρηματοδοτεί την πρόσληψη μέντορα και συμβούλου για τους διευθυντές και οργανώνει προγράμματα για τη στήριξη των γυναικών που φιλοδοξούν να αναρριχηθούν στη διοικητική ιεραρχία των σχολείων και την αντιμετώπιση του υψηλού εργασιακού άγχους των διευθυντών.

Σε άλλες πάλι χώρες, όπως η Κύπρος, επικρατεί ακόμη η άποψη ότι ο επιτυχημένος εκπαιδευτικός, μπορεί να γίνει και επιτυχημένος διευθυντής (Nicolaidou Georgiou, 2009) και ως εκ τούτου η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που επιθυμούν να αναλάβουν διευθυντική θέση στηρίζεται στις ατομικές προσπάθειες αυτομόρφωσης, μέσω παρακολούθησης μεταπτυχιακών προγραμμάτων και άλλων δράσεων (Theodosiou & Karagiorgi, 2017). Στην Κύπρο από το 2000 υλοποιούνται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο τα Προγράμματα Επιμόρφωσης Στελεχών Εκπαίδευσης, τα οποία προσφέρονται σε νεοπροσθθέντες διευθυντές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και βοηθούς διευθυντές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2018). Τα προγράμματα έχουν ως στόχο τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, ώστε τα διευθυντικά στελέχη να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις ποικίλες και πολύπλοκες καταστάσεις που αντιμετωπίζουν στο σχολείο (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2018). Η παρακολούθησή τους είναι υποχρεωτική και περιλαμβάνουν τις ενότητες 1) Εφαρμογή εκπαιδευτικής νομοθεσίας και πολιτικής, 2) Ανάπτυξη σχολικής μονάδας, 3) Προγραμματισμός Οργάνωσης/Διοίκησης/Λειτουργίας σχολικής μονάδας, 4) Ανάπτυξη κουλτούρας και κλίματος, 5) Διαχείριση και ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού και 6) Προαγωγή διδασκαλίας και μάθησης.

Στην Ελλάδα δεν υπάρχουν συγκροτημένα επιμορφωτικά προγράμματα για τα διευθυντικά στελέχη των σχολείων, ούτε πριν ούτε μετά τον διορισμό στη θέση (Ανδρέου, 1997, Παπαϊωάννου, 2010). Η Παπαναούμ (2004) επισημαίνει ότι η όποια προσπάθεια για επαγγελματική ανάπτυξη στη χώρα μας είναι συμπτωματική ή συγκυριακή, αφού τα επιμορφωτικά προγράμματα είναι συνήθως κεντρικά οργανωμένα, ενώ η μη υποχρεωτική τους φύση αποτρέπει πολλούς να τα παρακολουθήσουν. Επίσης, συχνά οι δράσεις δεν ανταποκρίνονται στις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών ή στις ιδιαιτερότητες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Μαυρογιώργος, 1999). Συνάμα, η Υφαντή (2004) υπογραμμίζει την απουσία αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας των επιμορφωτικών δράσεων, οι οποίες πρέπει να συνυπολογίζονται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η αδυναμία συγκρότησης επιμορφωτικής πολιτικής έχει οδηγήσει τους υποψήφιους αλλά και τους εν ενεργεία διευθυντές σχολείων στην αυτομόρφωση μέσω μεταπτυχιακών προγραμμάτων από ανώτατα ιδρύματα της ημεδαπής ή της αλλοδαπής (Theodosiou & Karagiorgi, 2017) και σεμιναρίων ή ημερίδων, για τα οποία καταβάλλουν

και το αντίστοιχο κόστος συμμετοχής. Η ανάγκη επιμόρφωσης σε ζητήματα διοίκησης και ηγεσίας στην εκπαίδευση αναδεικνύεται ολοένα εντονότερη, εάν λάβει κανείς υπόψη το γεγονός ότι οι βασικές σπουδές των εκπαιδευτικών δεν προσφέρουν στους μελλοντικούς υποψήφιους διευθυντές τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες, ώστε να επιτελέσουν αποτελεσματικά το έργο τους (Μαυρογιώργος, 1999, Theodosiou & Karagiorgi, 2017).

Ομοίως, ο Γεωργογιάννης (2005) διαπιστώνει ότι οι εκπαιδευτικοί που καλύπτουν θέσεις ευθύνης υστερούν σε διοικητική επάρκεια, ενώ ο Σαΐτης (2005, σ. 65) υποστηρίζει πως το ποσοστό αυτό ανέρχεται σε 88-90% των διευθυντών. Ανάλογα ευρήματα υπάρχουν και στην έρευνα του Παπαθωμά (2006), από την οποία προκύπτει ότι 41,03% των εν ενεργεία διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης δεν έχουν επιμορφωθεί σε διοικητικά θέματα, ενώ η Παπαϊωάννου (2009) επιβεβαιώνει ότι ένα μικρό ποσοστό των συμμετεχόντων (25%) επιμορφώθηκε σε θεματικές ενότητες συναφείς με τον σύγχρονο ρόλο του διευθυντή, όπως η «Διαχείριση χρόνου», η «Ηγεσία στη σχολική μονάδα», η «Παρακίνηση-Παράωθηση προσωπικού» και ο «Προγραμματισμός και αξιολόγηση στη σχολική μονάδα». Σε έρευνα που διεξήχθη από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το 2010 (Παπαϊωάννου κ.ά., 2012) επιβεβαιώνεται η ανάγκη επιμόρφωσης των διευθυντών σε ζητήματα εισαγωγής εκπαιδευτικών αλλαγών-καινοτομιών, σχολικής ηγεσίας, παρακίνησης του προσωπικού, παιδαγωγικής ηγεσίας και διαχείρισης συγκρούσεων.

## 2. Μεθοδολογία

Βασικός σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση των ευκαιριών που έχουν οι διευθυντές σχολείων για επαγγελματική ανάπτυξη και των επιμορφωτικών τους αναγκών. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα στόχευσε να απαντήσει στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες οι ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης που έχουν οι διευθυντές σχολείων;
2. Ποιες οι επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών, ώστε να μπορούν να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις σύγχρονες εκπαιδευτικές προκλήσεις;

Για να απαντηθούν τα πιο πάνω ερωτήματα υιοθετήθηκαν πρακτικές περιγραφικής έρευνας, η οποία στοχεύει στη «συλλογή, ανάλυση και παρουσίαση δεδομένων που σχετίζονται με φυσικά ή ανθρώπινα φαινόμενα χωρίς να υπεισέρχεται στις αιτίες που προκάλεσαν αυτή την εικόνα των πραγμάτων, ούτε και στις διαφορές ή σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών» (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005:237). Ως κατάλληλη προσέγγιση επιλέχθηκε η ποσοτική έρευνα, η οποία επιτρέπει την «αποκάλυψη γενικών κανονικοτήτων ή τάσεων, που διέπουν τα κοινωνικά φαινόμενα, μέσω της διερεύνησης των φαινομένων αυτών σε πλήθος περιπτώσεων» (Τσιώλης, 2013:2), μέσω της χορήγησης ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου.

Με τη μέθοδο της δειγματοληψίας ευκολίας (Creswell, 2016) επιλέγησαν τρεις εκπαιδευτικές περιφέρειες της Ελλάδας και το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε σε όλους τους Διευθυντές Δημοτικών Σχολείων των περιφερειών Λέσβου, Έβρου και Ροδόπης. Πιο συγκεκριμένα, τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν οι διευθυντές των 73 Δημοτικών Σχολείων της Περιφέρειας Βορείου Αιγαίου, των 68 Δημοτικών Σχολείων της Περιφέρειας Θράκης και των 28 Δημοτικών Σχολείων του Νομού Ροδόπης.

Το ερωτηματολόγιο επιλέχθηκε ως το καταλληλότερο εργαλείο για τη συλλογή δεδομένων, αφού είναι δομημένο ώστε να αντλεί απαντήσεις ανώνυμα και σε σύντομο χρονικό διάστημα από ένα μεγάλο, σε αριθμό, δείγμα (Cohen Manion, 2007), ενώ η ηλεκτρονική χορήγησή του διασφάλισε το μικρό οικονομικά κόστος της έρευνας και την εύκολη συλλογή των δεδομένων (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε με την εφαρμογή Google forms και ο σύνδεσμος συμπλήρωσής του αποστάλθηκε στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των σχολείων.

Στο πρώτο μέρος περιλήφθηκαν δηλώσεις που αφορούσαν στα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων. Στο δεύτερο μέρος, οι διευθυντές κλήθηκαν να προσδιορίσουν τον βαθμό συμφωνίας τους αναφορικά με τον ρόλο του διευθυντή ως σχολικού ηγέτη, τις ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης πριν και μετά την ανάληψη διευθυντικής θέσης, τις επιμορφωτικές ανάγκες, καθώς και τη μορφή, το περιεχόμενο και τη διάρκεια της επιμόρφωσης που επιθυμούν να έχουν. Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε ερωτήσεις σε δυαδική (π.χ. Ναι/Όχι) ή διατακτική κλίμακα (π.χ. 1= Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Αρκετά, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ), ώστε να μπορούν να «παράγουν συχνότητες απαντήσεων που επιδέχονται στατιστικούς χειρισμούς και ανάλυση» (Cohen Manion, 2007:417), να είναι εύκολες στη συμπλήρωση και αμερόληπτες σε σχέση με το επίπεδο αλφαριθμητισμού των συμμετεχόντων (Creswell, 2016).

Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε πιλοτικά σε τρεις εκπαιδευτικούς με μεταπτυχιακά προσόντα στην εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία, ώστε να ληφθεί η απαιτούμενη ανατροφοδότηση για τον χρόνο συμπλήρωσης, τη δομή και το περιεχόμενό του (Bell, 2001, διασφαλίζοντας ταυτόχρονα την αξιοπιστία και την εγκυρότητά του (Cohen Manion, 2007). Επιπλέον, για την αξιοπιστία των δηλώσεων του ερωτηματολογίου που αφορούσαν στο ρόλο του διευθυντή ως σχολικού ηγέτη υπολογίστηκε ο δείκτης Cronbach's alpha, η τιμή του οποίου χαρακτηρίζεται ως πολύ ικανοποιητική ( $\alpha=0,853$ ).

Η δεοντολογία της έρευνας εξασφαλίστηκε μέσω συνοδευτικής επιστολής που ενημέρωνε τους συμμετέχοντες για τον σκοπό και τη σημαντικότητά της έρευνας, την ασφαλή διαχείριση των δεδομένων και τη διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων σε όλα τα στάδια της έρευνας (Cohen & Manion, 2007, Creswell, 2016).

Η επεξεργασία και η περιγραφική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας έγινε με το πρόγραμμα Στατιστικής Επεξεργασίας Δεδομένων (SPSS21).

### 3. Παρουσίαση και συζήτηση αποτελεσμάτων

Στη συνέχεια παρουσιάζονται και συζητούνται τα σημαντικότερα ευρήματα της έρευνας, όπως προέκυψαν από την περιγραφική ανάλυση των δηλώσεων του ερωτηματολογίου.

#### 3.1. Περιγραφή δείγματος

Η έρευνα χορηγήθηκε σε 169 διευθυντές σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το ποσοστό ανταπόκρισης ήταν 72,2 % (122 συμμετέχοντες).

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 1, τα δύο τρίτα σχεδόν των συμμετεχόντων (62,3%) ήταν άντρες. Η συντριπτική πλειοψηφία ήταν άνω των 40 ετών (93,5%) και είχε προϋπηρεσία από 20 έτη και άνω (82,7%). Η πλειοψηφία των διευθυντών υπηρετούσε 1 έως 5 χρόνια (42,6%) ή 6 έως 10 χρόνια (34,4%) σε διευθυντική θέση. Έξι στους δέκα περίπου (59%) υπηρετούσαν ως διευθυντές στην ίδια σχολική μονάδα για 1 έως 3 χρόνια. Το γεγονός αυτό πιθανότατα να οφείλεται στις πρόσφατες κρίσεις διευθυντικών στελεχών κατά τις οποίες κάποιοι πήραν το αξίωμα σε νέα σχολική μονάδα. Επίσης, οι περισσότεροι διευθυντές υπηρετούσαν κυρίως σε 4/θέσια έως 6/θέσια σχολεία ή 10/θέσια έως 12/θέσια σχολεία (31,1% και 32,8%, αντίστοιχα).

**Πίνακας 1:** Δημογραφικά στοιχεία διευθυντών

		<i>Συχνότητα (N)</i>	<i>Ποσοστό (%)</i>
Φύλο	Άντρας	76	62,3
	Γυναίκα	46	37,7
Ηλικία	έως 30	1	0,8
	31-40	7	5,7
	41- 50	29	23,8
	51 και άνω	85	69,7
Έτη υπηρεσίας	1-10	2	1,6
	11-20	19	15,6
	21-30	53	43,4
	31 και άνω	48	39,3
Έτη υπηρεσίας ως διευθυντής	1-5	52	42,6
	6-10	42	34,4
	11-15	19	15,6
	16 και άνω	9	7,4

Έτη υπηρεσίας ως διευθυντής στο ίδιο σχολείο	1-3	72	59,0
	4-6	21	17,2
	7-9	17	13,9
	10 και άνω	12	9,8
<hr/>			
1/θέσιο- 3/θέσιο		10	8,2
4/θέσιο- 6/θέσιο		38	31,1
7/θέσιο- 9/θέσιο		19	15,6
10/θέσιο- 12/θέσιο		40	32,8
13/θέσιο και άνω		15	12,3

Αναφορικά με τα τυπικά προσόντα των διευθυντών (Πίνακας 2), παρατηρούμε πως ένας στους πέντε (20,4%) περάτωσε το πρόγραμμα Εξομοίωσης Παιδαγωγικής Ακαδημίας και το 11,4% είχε Πανεπιστημιακό τίτλο σπουδών. Σημαντικό ποσοστό συμμετεχόντων κατείχε μεταπτυχιακό (45,9%) ή διδακτορικό (5,7%) τίτλο σπουδών, εκ των οποίων το 12,3% (ή 15 συμμετέχοντες) είχε εξειδικευθεί στο πεδίο της «Εκπαιδευτικής Διοίκησης και Ηγεσίας». Σε μεγάλο ποσοστό, οι διευθυντές κατείχαν πιστοποίηση σε μία τουλάχιστον ξένη γλώσσα (63,9%) και Πιστοποίηση Α Επιπέδου στις Τ. Π.Ε. (94,3%), καθώς σύμφωνα με τον νόμο 3848/2010 τα προσόντα αυτά μοριοδοτούνται κατά την επιλογή στελεχών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

**Πίνακας 2:** Τυπική εκπαίδευση και άλλα προσόντα διευθυντών

		<i>Συχνότητα (N)</i>	<i>Ποσοστό (%)</i>
Βασικές σπουδές	Εξομοίωση	25	20,4
	Διδασκαλείο	15	12,3
	Πτυχίο	14	11,5
	Πανεπιστημίου	56	45,9
	Μεταπτυχιακός Τίτλος	7	5,7
	Διδακτορικός Τίτλος		
<hr/>			
Πιστοποιημένη γνώση ξένης γλώσσας σε επίπεδο B2	ΝΑΙ	78	63,9
	ΟΧΙ	44	36,1
<hr/>			
Πιστοποιημένη γνώση Α επιπέδου στις Τ.Π.Ε.	ΝΑΙ	115	94,3
	ΟΧΙ	7	5,7

Αναφορικά με την παρακολούθηση μαθημάτων σχετικών με την «Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία» κατά τις βασικές τους σπουδές, έξι στους δέκα συμμετέχοντες (59%) δήλωσαν ότι δεν είχαν καμία επαφή με αυτή τη θεματική.

### 3.2. Ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης διευθυντών

Ως προς την επιμόρφωση πριν την ανάληψη της διευθυντικής θέσης, περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες (57,4% ή 70 συμμετέχοντες) δήλωσαν ότι είχαν παρακολουθήσει επιμορφωτικές δράσεις σχετικές με την «Εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία» και ένας στους πέντε (19,7% ή 14 συμμετέχοντες) ανέφερε ότι η επιμόρφωση πραγματοποιήθηκε μέσω παρακολούθησης «Μεταπτυχιακού προγράμματος στην Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία».

Ως προς τις θεματικές περιοχές στις οποίες επιμορφώθηκαν (Πίνακας 3), διαπιστώνουμε ότι οι επιμορφωτικές δράσεις αφορούσαν κυρίως στην «Οργάνωση και διοίκηση σχολείου» (85,9%), στη «Διαχείριση συγκρούσεων και διαπροσωπικών σχέσεων» (57,7%) και στη «Διαχείριση και ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού» (49,3%).

**Πίνακας 3:** Περιεχόμενο επιμόρφωσης πριν την ανάληψη διευθυντικής θέσης

	<i>Συχνότητα (N)</i>	<i>Ποσοστό (%)</i>
Οργάνωση και διοίκηση σχολείου	61	85,9
Διαχείριση συγκρούσεων και διαπροσωπικών σχέσεων	41	57,7
Διαχείριση και ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού	35	49,3
Εφαρμογή εκπαιδευτικής νομοθεσίας	28	39,4
Ανάπτυξη κουλτούρας και κλίματος συνεργασίας	27	38,0
Ανάπτυξη και βελτίωση σχολικής μονάδας	24	33,8
Επιμόρφωση εκπαιδευτικών	23	32,4
Αξιολόγηση σχολικής μονάδας, εκπαιδευτικού έργου και εκπαιδευτικών	22	31,0
Προώθηση αλλαγών και καινοτομιών στη σχολική μονάδα	18	25,4
Οικονομική διαχείριση σχολείου	8	11,3

Στην ερώτηση «Σε ποιον βαθμό πιστεύετε ότι οι πιο πάνω επιμορφωτικές δράσεις σας προετοίμασαν επαρκώς για το ρόλο σας ως διευθυντή σχολείου;» το 44,6% των συμμετεχόντων απάντησε «Πολύ» και «Πάρα πολύ» (28,4% και 16,2%, αντίστοιχα), ενώ το 45,9% απάντησε «Αρκετά».

Αναφορικά με την επιμόρφωση μετά την ανάληψη διευθυντικής θέσης, έξι στους δέκα περίπου συμμετέχοντες απάντησαν ότι παρακολούθησαν επιμορφωτικές δράσεις στην «Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία» κατά τη διάρκεια της διευθυντικής θητείας (59% ή 72 συμμετέχοντες). Σημαντικό, επίσης, ποσοστό επιμορφώθηκε μέσω της συμμετοχής σε «Μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών στην Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία» (23,6% ή 17 συμμετέχοντες).

Ως προς τις θεματικές περιοχές στις οποίες επιμορφώθηκαν (Πίνακας 4), διαπιστώνουμε ότι αφορούσαν κυρίως στην «Οργάνωση και διοίκηση σχολείου» (58,3%), στην «Διαχείριση συγκρούσεων και διαπροσωπικών σχέσεων» (54,2%) και στη «Διαχείριση και ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού» (47,2%), όπως και πριν από την ανάληψη διευθυντικής θέσης.

**Πίνακας 4:** Περιεχόμενο επιμόρφωσης μετά την ανάληψη διευθυντικής θέσης

	<i>Συχνότητα (N)</i>	<i>Ποσοστό (%)</i>
Οργάνωση και διοίκηση σχολείου	42	58,3
Διαχείριση συγκρούσεων και διαπροσωπικών σχέσεων	39	54,2
Διαχείριση και ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού	34	47,2
Εφαρμογή εκπαιδευτικής νομοθεσίας	31	43,1
Προώθηση αλλαγών και καινοτομιών στη σχολική μονάδα	29	40,3
Ανάπτυξη κουλτούρας και κλίματος συνεργασίας	27	37,5
Ανάπτυξη και βελτίωση σχολικής μονάδας	25	34,7
Αξιολόγηση σχολικής μονάδας, εκπαιδευτικού έργου και εκπαιδευτικών	21	29,2
Επιμόρφωση εκπαιδευτικών	20	27,8
Οικονομική διαχείριση σχολείου	10	13,9

Στην ερώτηση «Σε ποιον βαθμό πιστεύετε ότι οι πιο πάνω επιμορφωτικές δράσεις σας προετοίμασαν επαρκώς για το ρόλο σας ως διευθυντή σχολείου;», 57% των συμμετεχόντων απάντησαν «πολύ» και «πάρα πολύ» (31% και 26%, αντίστοιχα), ενώ το 32,5% απάντησε «αρκετά».

Ως προς τη μορφή των επιμορφωτικών δράσεων (Πίνακας 5), στην πλειοψηφία τους οι συμμετέχοντες παρακολούθησαν δομημένα επιμορφωτικά προγράμματα (57,9%), ημερίδες (47,4%), μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών (36,8%) και συνέδρια (25%).

**Πίνακας 5:** Μορφές επιμορφωτικών δράσεων

	<i>Συχνότητα (N)</i>	<i>Ποσοστό (%)</i>
Δομημένο επιμορφωτικό πρόγραμμα	44	57,9
Ημερίδα	36	47,4
Μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών	28	36,8
Συνέδριο	19	25
Άλλο	1	1,3

Σε σχέση με τον φορέα επιμόρφωσης (Πίνακας 6), το μεγαλύτερο ποσοστό (44,4%) επιμορφώθηκε από κάποιο ανώτερο και ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα (Α. Ε. Ι.). Σε μικρότερο βαθμό παρακολούθησαν επιμορφωτικές δράσεις που προσφέρθηκαν από ΠΕΚ (22,2 %), «Άλλους» φορείς (16,8%) και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (13,9%).

**Πίνακας 6:** Φορέας παροχής επιμόρφωσης

	<i>Συχνότητα (N)</i>	<i>Ποσοστό (%)</i>
Α.Ε.Ι. (Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα)	32	44,4
Π.Ε.Κ. (Περιφερειακό Επιμορφωτικό Κέντρο)	16	22,2
Άλλο	12	16,7
Παιδαγωγικό Ινστιτούτο	10	13,9
Σ.Ε.Λ.Δ.Ε.(Σχολή Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης)	2	2,8

Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, η επιλογή «Άλλο» (16,8%) αφορούσε στα μεταπτυχιακά προγράμματα του Ελληνικού Ανοιχτού Πανεπιστημίου και των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων, καθώς και στα επιμορφωτικά προγράμματα του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών και του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης.

### 3.3. Επιμορφωτικές ανάγκες διευθυντών

Η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων υποστήριξε ότι η επιμόρφωση σε ζητήματα «Εκπαιδευτικής Διοίκησης και Ηγεσίας» είναι αναγκαία τόσο πριν (97,5% ή 119 συμμετέχοντες) όσο και μετά (100% ή 122 συμμετέχοντες) την ανάληψη διευθυντικής θέσης.

Στον Πίνακα 7 παρουσιάζονται, κατά φθίνουσα σειρά, οι απόψεις των συμμετεχόντων αναφορικά με τους τομείς στους οποίους χρίζουν επιμόρφωσης. Οι μισοί περίπου (52,5%) ζήτησαν επιμόρφωση στη «Διαχείριση αλλαγής και εισαγωγής καινοτομιών» και στην «Οργάνωση και διοίκηση σχολείου». Σε μικρότερο βαθμό ζήτησαν επιμόρφωση στην «Εκπαιδευτική νομοθεσία» (45,9%), στις «Δεξιότητες διαχείρισης συγκρούσεων και διαπροσωπικών σχέσεων» (44,3%) και στην «Αξιολόγηση σχολικής μονάδας, εκπαιδευτικού έργου και εκπαιδευτικών» (42,6%).

**Πίνακας 7:** Επιμορφωτικές ανάγκες διευθυντών

	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Διαχείριση αλλαγής και εισαγωγή καινοτομιών	64	52,5
Οργάνωση και διοίκηση σχολείου	64	52,5
Εκπαιδευτική νομοθεσία	56	45,9
Δεξιότητες διαχείρισης συγκρούσεων και διαπροσωπικών σχέσεων	54	44,3
Αξιολόγηση σχολικής μονάδας, εκπαιδευτικού έργου και εκπαιδευτικών	52	42,6
Παρακίνηση προσωπικού	47	38,5
Προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης του προσωπικού	43	35,2
Δημιουργία θετικού κλίματος στο σχολείο	42	34,4
Δημιουργία οράματος για το σχολείο	40	32,8
Χρήση νέων τεχνολογιών	34	27,9
Διαχείριση πόρων σχολικής μονάδας	28	23,0
Ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων	27	22,1
Ξένες γλώσσες	20	16,4
Άλλο	1	0,8

Αναφορικά με τον χρόνο διεξαγωγής της επιμόρφωσης (Πίνακας 8), τα δύο τρίτα (64,8% ή 79 συμμετέχοντες) των συμμετεχόντων προτιμά «υποχρεωτική επιμόρφωση σε εργάσιμο χρόνο», ενώ ένας στους τέσσερις (24,6% ή 30 συμμετέχοντες) προτιμά «προαιρετική επιμόρφωση σε μη εργάσιμο χρόνο». Μικρότερο ποσοστό (10,7% ή 13 συμμετέχοντες) ζήτησε «προαιρετική επιμόρφωση σε εργάσιμο χρόνο».

Ως προς τη μορφή της επιμόρφωσης (Πίνακας 8), το 69,7% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι πρέπει να έχει τη μορφή δομημένου επιμορφωτικού προγράμματος διάρκειας ενός έτους.

**Πίνακας 8:** Μορφές επιμόρφωσης

	<i>Συχνότητα (N)</i>	<i>Ποσοστό (%)</i>
Δομημένα επιμορφωτικά προγράμματα ενός έτους	85	69,7
Ταχύρρυθμα σεμινάρια λίγων εβδομάδων	17	13,9
Συναντήσεις για ανταλλαγή καλών πρακτικών	9	7,4
Ημερίδες/συνέδρια	8	6,6
Επισκέψεις διευθυντών/διευθυντριών σε άλλα σχολεία	3	2,5

#### 4. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν ευρήματα της σύγχρονης βιβλιογραφίας και έρευνας σε σχέση με την επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης.

Καταρχήν, τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν ότι η μεγάλη πλειοψηφία των διευθυντών σχολείων είναι άνδρες (62,3%), γεγονός που ενισχύει τη θέση των Μαρκόπουλου και Αργυρίου (2014:531) πως «παρότι οι γυναίκες επιλέγουν το επάγγελμα της εκπαιδευτικού, δεν προωθούνται ανάλογα στη διοίκηση της εκπαίδευσης». Για το αντιφατικό αυτό φαινόμενο η Δαράκη (2007: 38-39) υποστηρίζει ότι παρόλο που υπάρχει ισότιμη δυνατότητα μόρφωσης και εξέλιξης σε άνδρες και γυναίκες, «οι επιλογές σε επίπεδο στελέχωσης των διοικητικών βαθμίδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν αντιστοιχούν στις νομοθετικές εξαγγελίες, ούτε στα ποσοτικά δεδομένα όπου οι γυναίκες υπερτερούν σημαντικά».

Σε σχέση με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα «*Ποιες οι ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης που έχουν οι διευθυντές σχολείων;*», τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι οι περισσότεροι διευθυντές (57,4%) συμμετείχαν σε επιμορφωτικές δράσεις

στην εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία πριν από τον διορισμό σε διευθυντική θέση, όπως και στην έρευνα του Παπαθωμά (2006), ενώ έξι στους δέκα συμμετείχαν σε παρόμοια επιμόρφωση μετά την ανάληψη διευθυντικής θέσης. Για έναν στους πέντε περίπου εκπαιδευτικούς, η επιμόρφωση υλοποιήθηκε μέσω της παρακολούθησης μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών, τόσο πριν (19,7%) όσο και μετά (23,6%) την ανάληψη θέσης. Η πρακτική αυτομόρφωσης μέσω μεταπτυχιακών προγραμμάτων είναι διαδεδομένη σε χώρες όπου δεν υπάρχουν προγράμματα κατάρτισης διευθυντικών στελεχών (Bush & Jackson, 2002, Theodosiou & Karagiorgi, 2017).

Επίσης, τέσσερις στους δέκα (44,6%) συμμετέχοντες δήλωσαν πως οι επιμορφωτικές δράσεις πριν από τον διορισμό τους προετοίμασαν για τον ρόλο του διευθυντή σχολείου, με το ποσοστό αυτό να αυξάνεται σε 57%, για μετά τον διορισμό σε διευθυντική θέση. Ομοίως, στην έρευνα του Παπαθωμά (2006), οι διευθυντές δεν φαίνονται ιδιαίτερα ικανοποιημένοι από το βαθμό προετοιμασίας τους για τη θέση, μέσω της συμμετοχής σε επιμορφωτικές δράσεις πριν από την ανάληψη καθηκόντων. Διαπιστώνεται, επομένως, η αδυναμία των επιμορφωτικών δράσεων να ανταποκριθούν πλήρως στις ανάγκες των ατόμων που επιθυμούν να διεκδικήσουν διευθυντική θέση ή υπηρετούν σε διευθυντική θέση.

Ως προς το περιεχόμενο της επιμόρφωσης πριν και μετά τον διορισμό, η θεματική «Οργάνωση και διοίκηση σχολείου» αποτέλεσε την πρώτη επιλογή επιμόρφωσης για τους διευθυντές. Συγκριτικά με άλλες έρευνες, το ποσοστό των διευθυντών που παρακολούθησαν επιμόρφωση στη θεματική αυτή πριν το διορισμό ήταν αυξημένο (85,9%), καθώς στην έρευνα του Παπαθωμά (2006) την θεματική παρακολούθησε το 37,17% και στην έρευνα της Παπαϊωάννου (2009) το 20% των συμμετεχόντων. Αυτό ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι οι προαναφερθείσες έρευνες διενεργήθηκαν πριν από μία δεκαετία και οι υποψήφιοι διευθυντές στις μέρες μας, λόγω της πολυπλοκότητας του ρόλου που καλούνται να διαδραματίσουν, συνειδητοποιούν την ανάγκη επιμόρφωσης σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης σχολείου σε μεγαλύτερο βαθμό. Αντίθετα, η επιμόρφωση σε θεματικές που άπτονται της ηγετικής διάστασης του ρόλου του διευθυντή (Κατσαρός, 2008, Παπαϊωάννου κ.ά., 2012, ETUCE, 2012) ήταν περιορισμένη, πλην της θεματικής «Προώθηση αλλαγών και καινοτομιών στη σχολική μονάδα», όπου το ποσοστό επιμόρφωσης μετά την ανάληψη θέσης ανήλθε σε 40,3%, ενώ πριν από τον διορισμό ήταν 25,4%. Η αλλαγή αυτή ενδεχομένως να φανερώνει μια στροφή των συμμετεχόντων σε θεματικές εναρμονισμένες με τον ρόλο που έχουν να διαδραματίσουν στα σύγχρονα σχολεία. Αντίθετα, η θεματική «Οικονομική διαχείριση σχολείου» (11,3% πριν και 13,9% μετά) συγκέντρωσε τα χαμηλότερα ποσοστά επιμόρφωσης, γεγονός που πιθανότατα να οφείλεται στο ότι η οικονομική διαχείριση των κονδυλίων των σχολείων ανήκει στην αρμοδιότητα των Δήμων.

Ως προς τη μορφή των επιμορφωτικών δράσεων, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων παρακολούθησε δομημένα επιμορφωτικά προγράμματα, συνέδρια-ημερίδες

και μεταπτυχιακά προγράμματα, που προσφέρθηκαν κυρίως από τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΕΙ) (44,4%) ή τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (22,2%). Η τάση αυτή άρχισε να διαφαίνεται στην έρευνα του Παπαθωμά (2006), όπου τα ΑΕΙ αποτέλεσαν τον κύριο φορέα επιμόρφωσης για το 24,35% των συμμετεχόντων, ενώ ο θεσμός ΠΕΚ ακολουθεί στις προτιμήσεις των διευθυντών (Δουλκερίδου, 2015).

Σε σχέση με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα «*Ποιες οι επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών, ώστε να μπορούν να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τις σύγχρονες εκπαιδευτικές προκλήσεις;*», η πλειοψηφία των διευθυντών υποστήριξε επιμόρφωση στη «*Διαχείριση αλλαγής και εισαγωγή καινοτομιών*» (52,5%). Η ίδια ανάγκη επιμόρφωσης διαπιστώνεται και στις έρευνες των Παπαϊωάννου (2009) και Παπαθωμά (2006). Όπως επισημαίνεται πιο πάνω, οι διευθυντές που επιδίωξαν να επιμορφωθούν στη συγκεκριμένη θεματική αυξήθηκαν μετά τον διορισμό στη θέση, γεγονός που καταδεικνύει ότι η διαχείριση της αλλαγής στο σχολείο ενδεχομένως να αποτελεί πρόκληση για τους σύγχρονους διευθυντές και γ' αυτό αναδεικνύεται ως επιμορφωτική προτεραιότητα.

Τα αποτελέσματα φανερώνουν, επίσης, την ανάγκη συστηματικής επιμόρφωσης των υποψηφίων διευθυντών στην «*Οργάνωση και διοίκηση σχολείου*» και στην «*Εκπαιδευτική νομοθεσία*» ζητήματα που άπτονται της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας (Σαΐτης, 2005, 2008, Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2002). Επιπλέον, τα αποτελέσματα καταδεικνύουν την ανάγκη για επιμόρφωση σε ζητήματα άσκησης ηγεσίας όπως «*Αξιολόγηση σχολικής μονάδας, εκπαιδευτικού έργου και εκπαιδευτικών*», «*Παρακίνηση προσωπικού*», «*Πρώιμη της επαγγελματικής ανάπτυξης του προσωπικού*», «*Δημιουργία θετικού κλίματος στο σχολείο*» και «*Δημιουργία οράματος για το σχολείο*», που ταυτίζονται απόλυτα με το σύγχρονο ρόλο του διευθυντή-ηγέτη, όπως προκύπτει κι από άλλες έρευνες (Παπαϊωάννου κ.ά., 2012). Συνεπώς, διαφαίνεται ότι οι συμμετέχοντες έχουν πλήρη επίγνωση των σύγχρονων διαστάσεων του διευθυντικού ρόλου και είναι πρόθυμοι να ενστερνιστούν νέους ρόλους και δεξιότητες, ώστε να γίνουν πιο αποτελεσματικοί στο έργο τους.

Το γεγονός ότι οι διευθυντές αναγνώρισαν την έλλειψη σε διοικητικά εφόδια κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών και ως εκ τούτου επιδίωξαν την αυτομόρφωση στις θεματικές αυτές τόσο πριν όσο και μετά την ανάληψη διευθυντικής θέσης ενισχύει τον ισχυρισμό ότι οι διευθυντές σχολικών μονάδων υστερούν σε διοικητική επάρκεια (Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2002, Γεωργογιάννης, 2005), σύμφωνα με τον οποίο, λόγω της περιορισμένης κατάρτισής τους στα ανάλογα γνωστικά αντικείμενα. Συνεπώς, η κατάρτιση των υποψηφίων διευθυντών σε ζητήματα οργάνωσης και διοίκησης σχολείου κρίνεται απαραίτητη για την αποτελεσματική και εύρυθμη λειτουργία των σχολικών μονάδων.

Όλοι οι συμμετέχοντες υποστήριξαν την ανάγκη για επιμόρφωση τόσο πριν όσο και μετά την ανάληψη διευθυντικής θέσης. Ομοίως, στην έρευνα του Παπαθωμά (2006) το ποσοστό αυτό φτάνει το 93,58%. Συνεπώς, οι διευθυντές θεωρούν την εξειδικευμένη επιμόρφωση απαραίτητη και καταλυτικής σημασίας, ώστε να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στο ρόλο τους (Δουλκερίδου, 2015). Αναφορικά με τον χρόνο παροχής της επιμόρφωσης, όπως και στην έρευνα των Παπαϊωάννου και άλλοι (2012), η πλειοψηφία των διευθυντών/διευθυντριών (64,8%) δήλωσε ότι η επιμόρφωση θα πρέπει να λαμβάνει χώρα σε εργάσιμο χρόνο με απαλλαγή από τα καθήκοντα του σχολείου, ενώ ως κατάλληλη μορφή επιμόρφωσης υποστηρίχθηκαν τα δομημένα επιμορφωτικά προγράμματα διάρκειας ενός έτους. Το ποσοστό αυτό ήταν ελαφρώς χαμηλότερο στις έρευνες των Παπαϊωάννου (2009) και Παπαθωμά (2006), γεγονός που φανερώνει ότι οι διευθυντές αντιλαμβάνονται την αξία της συστηματικής επιμόρφωσης και επιζητούν να είναι υποχρεωτική σε εργάσιμο χρόνο.

## 5. Περιορισμοί και εισηγήσεις της έρευνας

Η παρούσα έρευνα είχε ως σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων των εν ενεργεία διευθυντών για τον ρόλο τους, τις ευκαιρίες για επιμόρφωση που τους δίνονται και τις επιμορφωτικές του ανάγκες. Καθώς, τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψαν από δεδομένα που συλλέχθηκαν από τους διευθυντές τριών εκπαιδευτικών περιφερειών της Ελλάδας, δεν μπορούν να γενικευτούν στο σύνολο των εν ενεργεία διευθυντών σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Εντούτοις, παρά τους μεθοδολογικούς περιορισμούς, τα αποτελέσματα αναδεικνύουν μια πρώτη εικόνα για την επιμόρφωση των διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, πριν και μετά το διορισμό σε διευθυντική θέση, τα οποία θα μπορούσαν να διερευνηθούν περαιτέρω και να παράσχουν σημαντική πληροφόρηση σε σχέση με την κατάρτιση διευθυντικών στελεχών και την ενδοϋπηρεσιακή τους επιμόρφωση.

Πιο συγκεκριμένα, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εστιάσουν στις επιμορφωτικές ανάγκες αντιπροσωπευτικού δείγματος διευθυντών ή να περιλάβουν διευθυντές σχολείων όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης. Επίσης, η υιοθέτηση μικτού μεθοδολογικού σχεδιασμού, θα επέτρεπε τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων σε σχέση με τη διερεύνηση των κινήτρων των διευθυντών για συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα πριν από τον διορισμό και κατά τη διευθυντική θητεία, καθώς και την εις βάθος διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών που υπηρετούν σε συγκεκριμένα συγκεκριμένα π.χ. σχολεία με μεγάλο αριθμό αλλόγλωσσων μαθητών. Τέλος, λαμβάνοντας υπόψη ότι μεγάλο ποσοστό διευθυντών επιμορφώνεται στην εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία μέσω μεταπτυχιακών προγραμμάτων, θα ήταν σκόπιμο να διερευνηθεί σε ποιον βαθμό τα προγράμματα αυτά ανταποκρίνονται στις ικανότητες και δεξιότητες που πρέπει να αναπτύξουν οι σημερινοί διευθυντές σχολείων.

## 6. Καταληκτικά

Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν τη συνειδητοποίηση εκ μέρους των συμμετεχόντων της συνθετότητας του ρόλου τους και της ανάγκης για συμμετοχή σε επιμόρφωση πριν και κατά την ανάληψη διευθυντικής θέσης. Αυτό θα πρέπει να αποτελέσει ένα ηχηρό μήνυμα προς την πολιτεία, ώστε η επιμόρφωση των διευθυντικών στελεχών να μην επαφίεται στην καλή θέληση των υποψηφίων για αυτομόρφωση, αλλά να τεθεί ως προτεραιότητα και να θεσμοθετηθεί, ώστε να παρέχεται συστηματικά και οργανωμένα, μέσω προγραμμάτων κατάρτισης και ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης (Μαυρογιώργος, 1999, Cowie & Crawford, 2008, Theodosiou & Karagiorgi, 2017), είτε μέσω ενός φορέα εξειδικευμένου στην επιμόρφωση των στελεχών εκπαίδευσης είτε με συνεργασία με άλλους φορείς. Τα προγράμματα αυτά προτείνεται να προσφέρονται με απαλλαγή από το εργασιακό ωράριο και να έχουν τη μορφή εξειδικευμένων σεμιναρίων από ακαδημαϊκούς και έμπειρους διευθυντές, με σκοπό τη μετάδοση νέων γνώσεων αλλά και ανταλλαγή εμπειριών σε σχέση με τις ηγετικές διαστάσεις του ρόλου του διευθυντή.

## Βιβλιογραφία

### *Ελληνόφωνη*

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008) *Εκπαιδευτική διοίκηση οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα Έλλην.
- Ανδρέου, Α. (1999) *Θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης και της σχολικής μονάδας*. Αθήνα: Νέα Σύνορα-Α. Α. Λιβάνη.
- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994) *Εξουσία και οργάνωση. Διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Bell, J. (2001) *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Αν. Βαλ. Ρήγα (Επιμ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργιάδου, Β. Καμπουρίδης, Γ. (2005) Ο διευθυντής-ηγέτης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10:121-129 <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epi-theorisi/teyχος10/121-129.pdf>.
- Γεωργιογιάννης, Π. (2005) *Κριτήρια επιλογής και πιστοποίηση διοικητικής επάρκειας και διοικητικής ετοιμότητας για υποψήφιους εκπαιδευτικούς διευθυντών σχολικών μονάδων, στελεχών εκπαίδευσης και σχολικών συμβούλων*. Πρακτικά 2<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου Διοίκηση Α΄/βαθμιας και Β΄/βάθμιας Εκπαίδευσης, Άρτα 2-4/12/2005. Ανακτήθηκε από <http://www.kedek.inpatra.gr/demo2.doc> (20/04/2020).

- Cohen, L. Manion, L. (2007) *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, W. J. (Επιμ. Χ. Τσορμπατζούδης) (2016) *Η Έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Ίων (2<sup>η</sup> έκδ.).
- Δαναοσής- Αφεντάκης, Α. Κ. (1992) *Θεματική της παιδαγωγικής επιστήμης*, τόμος Α. Αθήνα: Έκδοση του συγγραφέα (4<sup>η</sup> έκδ.).
- Δαράκη, Ε. (2007) *Οι γυναίκες στη διοίκηση σχολικών μονάδων μια ποσοτική και ποιοτική προσέγγιση*. Βόλος Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Διαθέσιμο στο <http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/14432/P0014432.pdf?sequence=1>
- Day, C. (2003) *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών: Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω- Δαρδανός.
- Δουλκερίδου, Π. (2015) Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και διευθυντών των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επισκόπηση του νομοθετικού πλαισίου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 59: 83-98.
- Everard, K. B. Morris, G. (Δ. Κίκιζας, μεταφρ.) (1999) *Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Θεοφιλίδης, Χ. & Στυλιανίδης, Μ. (2002) Ελλείμματα στη διοίκηση του δημοτικού σχολείου στην Κύπρο, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33: 137-156.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Μαρκόπουλος, Ι. Αργυρίου, Α. (2014) Η απουσία των γυναικών εκπαιδευτικών από την εκπαιδευτική διοίκηση. Πρακτικά του 9<sup>ου</sup> MIBES INTERNATIONAL CONFERENCE. Θεσσαλονίκη 30/5- 1/6 2014 (σ. 529-547). Διαθέσιμο στο <http://mibes.teilar.gr/proceedings/2014/greek/%CE%9C%CE%B1%CF%81%CE%BA%CF%8C%CF%80%CE%BF%CF%85%CE%BB%CE%BF%CF%82%CE%91%CF%81%CE%B3%CF%85%CF%81%CE%AF%CE%BF%CF%85.pdf>
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999) Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ., Κατσουλάκης, Σ., Μαυρογιώργος, Γ., *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. (2018) Πρόγραμμα επιμόρφωσης νεοπροσχθέντων διευθυντών σχολείων Μέσης Γενικής και Μέσης Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Δημοτικής, Ειδικής και Προδημοτικής 2017-2018. Διαθέσιμο: [http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/stelexi/vivliaraki\\_diefth\\_17\\_for\\_web.pdf](http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/stelexi/vivliaraki_diefth_17_for_web.pdf) [10/05/2020].
- Παπαθωμάς, Ι. (2006) *Επιμορφωτικές ανάγκες διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης η περίπτωση των διευθυντών σχολικών μονάδων του Ν. Θεσσαλονίκης*. Πάτρα: ΕΑΠ.

- Παπαϊωάννου, Α. (2009) *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μια εμπειρική διερεύνηση σε σχολικές μονάδες του νομού Πιερίας*. Δημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Παπαϊωάννου, Α., Π. Γιαβρίμης, Ε. Βαλκάνος & Κ. Κατσαφούρος. (2012) Αναγκαιότητα και περιεχόμενο επιμόρφωσης διευθυντών σχολικών μονάδων: μια διερευνητική μελέτη. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 16 (61), 1105-1167.
- Παπαϊωάννου, Μ. (2010) Η κατάρτιση των διευθυντών σχολικών μονάδων: παγκόσμιες τάσεις και ελληνική πραγματικότητα. *Συγκριτική και Διεθνής Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 15: 55-79.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. & Αναστασίου, Σ. (2013) *Αρχές διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού. Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαναούμ, Ζ. (2004) Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς. Στο Μπαγάκης Γ. (Επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 82-91.
- Παπαναστασίου, Κ. Παπαναστασίου, Ε. (2005) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Λευκωσία. Ιδιωτική.
- Πασιαρδής, Π. (2004) *Ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στην σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σαΐτης, Χ. (2008) *Ο Διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σαΐτης, Χ. (2005) *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Τσιώλης, Γ. (2013) Η σχέση ποιοτικής και ποσοτικής προσέγγισης στην κοινωνική έρευνα: από τη θέση περί 'ριζικής ασυμβατότητας' στο συνδυασμό ή τη συμπληρωματικότητα των προσεγγίσεων. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.) *Δυνατότητες και όρια της μείξης των μεθοδολογιών στην κοινωνική και εκπαιδευτική έρευνα*. Αθήνα: Ίων, 271-292.

### **Ξενογλωσση**

- Brauckmann, S. & Pashiardis, P. (2011) A validation study of the leadership styles of a holistic leadership theoretical framework. *International Journal of Educational Management*, 25 (1): 11-32.
- Bredeson, P. Johansson, O. (2000) The school principal's role in teacher professional development. *Journal of Service Education*, 26 (2): 385-401.
- Bush, T. (2011) *Theories of educational leadership and management*. London Sage Publications (4th Ed.).
- Bush, T. & Jackson, D. (2002) A preparation for school leadership. *International perspectives. Educational Management and Administration*, 30 (4): 417-429.

- Cowie, M. Crawford, M. (2008) "Being" a new principal in Scotland. *Journal of Educational Administration*, 46(6): 676-689.
- Eurydice (2013) *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. 2013 Edition. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Trade Union Committee for Education (ETUCE) (2012). *School Leadership in Europe issues, challenges and opportunities*. Brussels Trade Union Committee for Education. Διαθέσιμο: <https://www.csee-etuce.org/images/attachments/SchoolLeadershipsurveyEN.pdf> [15/05/2020].
- Hallinger, P. (2010) Developing Instructional Leadership. In B. Davies M. Brundrett. (Eds), *Developing Successful Leadership*. London Springer, 61–76.
- Hoy, W. & Miskel, C. (2013) *Educational Administration. Theory, research and practice*. New York: McGraw-Hill, Inc (9th Edition).
- Huber, S. G. (2010) *School Leadership - International Perspectives* (vol. 10). New York Springer. Διαθέσιμο: [http://www.bildungsmanagement.net/pdf/PubsHuber/1\\_4/HuberHiltmann-2010-TheRecruitmentandSelectionofSchoolLeaders.pdf](http://www.bildungsmanagement.net/pdf/PubsHuber/1_4/HuberHiltmann-2010-TheRecruitmentandSelectionofSchoolLeaders.pdf) [20/04/2020].
- Krüger, M. & Scheerens, J. (2012) Conceptual Perspectives on School Leadership. In J. Scheerens (ed.) *School Leadership Effects Revisited*. USA Springer Publishing, 1-30.
- Leithwood, K. A. & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Philadelphia, PA: Laboratory for Student Success, Temple University.
- McLay, M. & Brown, M. (2003) Using concept mapping to evaluate the training of primary school leaders. *International Journal of Leadership in Education*, 6, 73–87.
- Nicolaidou, M. Georgiou, G. (2009) Good teachers become effective headteachers. Preparing for headship in Cyprus. *Management in Education*, 23(4): 168-174.
- Theodosiou, V. & Karagiorgi, Y. (2017) Primary school heads' professional socialization and leadership development in Cyprus. *International Journal of Leadership in Education*, 20(6): 661-681.
- Zimmerman, S. & Deckert- Pelton, M. (2003) Evaluating the Evaluators: Teachers' perceptions of the principal's role in professional evaluation. *NASSP Bulletin*, 87(636): 28-37.
- N. 1566/1985, (Φ. Ε. Κ. 167/30. 9. 1985, τ. Α') *Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*.
- N. 2986/2002 (Φ. Ε. Κ. 24/13-02-2002) *Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*.

Ν. 3848/2010 (Φ. Ε. Κ. 19-05-2010) Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού- καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις.

Υπουργική Απόφαση Φ. 353. 1/324/105657/Δ1/2002 (Φ. Ε. Κ. 1340/16-10-2002) Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων της ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων.