



Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Παιδαγωγική Σχολή

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

***ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ : ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ – ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ***

**Διπλωματική εργασία: Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των
διευθυντών και προϊσταμένων σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης
του νομού Κοζάνης.**

Της Κώτου Δέσποινας

Επιβλέπουσα καθηγήτρια : Ελένη Τσακιρίδου

Εξεταστές:

Γεώργιος Ιορδανίδης

Μανώλης Κουτούζης

Φλώρινα, Ιανουάριος 2022

*Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών και προϊσταμένων
σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης*

Copyright © Κώτου Δέσποινα, 2022 .

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν στη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

*Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών και προϊσταμένων
σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης*

Όνοματεπώνυμο: Κώτου Δέσποινα

A.E.M.:01012

Ηλεκτρονική διεύθυνση: kotoude92@gmail.com

Έτος εισαγωγής:2020

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών και προϊσταμένων σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Κοζάνης.

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι το/τη συγγραφέα.

Ημερομηνία 15- 12- 2021

Ο/Η δηλών/ουσα Κώτου Δέσποινα

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής διπλωματικής μου εργασίας, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες σε όλους όσους συνέβαλλαν στην εκπόνησή της.

Ευχαριστώ θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτρια μου, κύρια Ελένη Τσακιρίδου , για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε εξ' αρχής, με την επιλογή ενός ενδιαφέροντος θέματος για εμένα, την επιστημονική της καθοδήγηση, τις υποδείξεις της , την επιμονή της , το αμείωτο ενδιαφέρον της και τη συμπαράστασή της. Επίσης, ευχαριστώ τον καθηγητή, κύριο Γεώργιο Ιορδανίδη και τον καθηγητή, κύριο Μανώλη Κουτούζη , για τις εποικοδομητικές τους υποδείξεις και την πολύτιμη συμβολή τους ως εξεταστές της διπλωματικής μου εργασίας.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία ασχολείται με τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών και προϊσταμένων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αρχικά, στην εργασία γίνεται αναφορά στην έννοια της ηγεσίας στην εκπαίδευση. Ακολουθεί αναφορά στην επαγγελματική μάθηση υψηλής ποιότητας για διευθυντές και στην επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών στις περιοχές μαθησιακού περιεχομένου, στις δεξιότητες και ικανότητες για ανάπτυξη και τις μεθόδους εκμάθησης. Στο δεύτερο μέρος της εργασίας πραγματοποιείται μια πρωτογενής ποσοτική έρευνα με σκοπό να διερευνήσει τις επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών και προϊσταμένων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Κοζάνης. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από την έρευνα γίνεται προσπάθεια να διερευνηθεί ποιοι είναι οι τομείς που χρειάζονται επιμόρφωση οι διευθυντές και οι προϊστάμενοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Κοζάνης, ποιες είναι οι κύριες δεξιότητες διαχείρισης και ηγεσίας που αναγνωρίζουν οι διευθυντές και οι προϊστάμενοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Κοζάνης και ποιες είναι οι προτιμώμενες μέθοδοι επιμόρφωσης και επαγγελματικής εξέλιξης των διευθυντών και των προϊσταμένων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Κοζάνης. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι οι τομείς μαθησιακού περιεχομένου για επαγγελματική ανάπτυξη, στους οποίους βρέθηκε ότι οι διευθυντές χρειάζονται επιμόρφωση είναι κυρίως η δημόσια διοίκηση, οι διαδικασίες αξιολόγησης, η αυτονομία και ευελιξία σπουδών, η ηγεσία και διοίκηση ομάδων και οι διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης. Οι κύριες δεξιότητες διαχείρισης και ηγεσίας των διευθυντών που επιλέχτηκαν από τους διευθυντές ως εκείνες που πρέπει να αναπτύξουν περισσότερο είναι κυρίως οι δεξιότητες αυτονομίας και ευελιξίας του προγράμματος σπουδών, οι δεξιότητες ανάπτυξης εκπαιδευτικού σχολικού έργου, οι δεξιότητες στις Νέες τεχνολογίες, οι δεξιότητες ηγεσίας και διαχείρισης ομάδων και οι δεξιότητες διαπραγμάτευσης εντός της εργασία μιας ομάδας. Οι προτιμώμενες μέθοδοι επιμόρφωσης και επαγγελματικής εξέλιξης τις οποίες θεωρούν οι διευθυντές ως περισσότερο αποτελεσματικές για τη

*Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών και προϊσταμένων
σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης*

μάθησή τους προκειμένου να ενισχύσουν τη μάθηση και ανάπτυξη των παραπάνω θεμάτων, κυρίως είναι τα εργαστήρια, η συμβουλευτική και η μάθηση από ομότιμους.

Λέξεις - κλειδιά: επιμόρφωση, διευθυντές, εκπαίδευση, δεξιότητες, μέθοδοι εκπαίδευσης

ABSTRACT

The present work deals with the investigation of the training needs of principals and heads of primary education. Initially, the work refers to the concept of leadership in education. The following is a reference to the high quality professional learning for managers and the professional development of managers in the areas of learning content, skills and abilities for development and learning methods. In the second part of the work, a primary quantitative research is carried out in order to investigate the training needs of the principals and heads of primary education of the prefecture of Kozani. More specifically, through the research, an attempt is made to investigate which are the areas that need training the principals and heads of primary education of Kozani prefecture, what are the main management and leadership skills recognized by the directors and heads of primary education of Kozani prefecture What are the preferred methods of training and professional development of principals and heads of primary education in the prefecture of Kozani. The results show that the areas of learning content for professional development, in which managers were found to need training, are mainly public administration, assessment procedures, autonomy and flexibility of studies, leadership and team management, and teaching and learning processes. The main management and leadership skills of the principals selected by the principals as the ones they need to develop the most are mainly the curriculum autonomy and flexibility skills, the educational project development skills, the New Technologies skills, the leadership and team management skills and bargaining skills within a team. The preferred methods of training and professional development which the directors consider as more effective for their learning in order to enhance the learning and development of the above subjects, are mainly the laboratories, the counseling and the learning from peers.

Keywords: training, school leaders, education, skills, training methods

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	4
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	5
ABSTRACT.....	7
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	8
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 : ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 : ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ.....	17
2.1 Ηγεσία στην εκπαίδευση	17
2.2 Επαγγελματική μάθηση υψηλής ποιότητας για διευθυντές.....	20
2.3 Επαγγελματική ανάπτυξη διευθυντών	23
2.3.1 Περιοχές Μαθησιακού Περιεχομένου	27
2.3.2 Δεξιότητες και Ικανότητες για Ανάπτυξη	28
2.3.3 Μέθοδοι Εκμάθησης	29
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	33
3.1 Σκοπός.....	33
3.2 Μέθοδος	33

*Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών και προϊσταμένων
σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης*

3.3 Δείγμα έρευνας	34
3.4 Εργαλεία (Ερωτηματολόγιο)	34
3.5 Διαδικασία συλλογής δεδομένων	35
3.6 Εγκυρότητα και Αξιοπιστία.....	35
3.7 Στατιστική ανάλυση	36
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	37
4.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά.....	37
4.2 Τομείς επιμόρφωσης	39
4.3 Κύριες δεξιότητες διαχείρισης και ηγεσίας.....	48
4.4 Προτιμώμενες μέθοδοι επιμόρφωσης και επαγγελματικής εξέλιξης.....	58
4.5 Έλεγχοι υποθέσεων	63
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	79
5.1 Βασικά συμπεράσματα-Συζήτηση	79
5.2 Περιορισμοί έρευνας	83
5.3 Μελλοντικές προτάσεις	83
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	84
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	95

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1 : Φύλο.....	37
Πίνακας 2 : Ηλικία	37
Πίνακας 3 : Σπουδές.....	38
Πίνακας 4 : Προϋπηρεσία	38
Πίνακας 5 : Περιοχή σχολείου.....	39
Πίνακας 6 : Δημόσια διοίκηση.....	40
Πίνακας 7 : Διαδικασίες αξιολόγησης	40
Πίνακας 8 : Αυτονομία και ευελιξία σπουδών.....	41
Πίνακας 9 : Ηγεσία και Διοίκηση Ομάδων	41
Πίνακας 10 : Διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης.....	42
Πίνακας 11 : Νομικές γνώσεις και Νομοθεσία	42
Πίνακας 12 : Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού.....	43
Πίνακας 13 : Συμπεριληπτική Εκπαίδευση.....	43
Πίνακας 14 : Σχεδιασμός και ανάπτυξη έργων.....	44
Πίνακας 15 : Εκπαιδευτική ηγεσία.....	44
Πίνακας 16 : Οργανωτική ηγεσία	45
Πίνακας 17 : Προώθηση θετικού σχολικού κλίματος	45
Πίνακας 18 : Εκπαιδευτικό έργο του σχολείου.....	46
Πίνακας 19 : Δεξιότητες επικοινωνίας.....	46

*Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών και προϊσταμένων
σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης*

Πίνακας 20 : Τομείς επιμόρφωσης.....	47
Πίνακας 21 : Δεξιότητες αυτονομίας και ευελιξίας του προγράμματος σπουδών.....	48
Πίνακας 22 : Δεξιότητες ανάπτυξης εκπαιδευτικού σχολικού έργου.....	49
Πίνακας 23 : Δεξιότητες στις Νέες τεχνολογίες.....	49
Πίνακας 24 : Δεξιότητες προαγωγής θετικού σχολικού κλίματος	50
Πίνακας 25 : Δεξιότητες αξιολόγησης μαθητών και εκπαιδευτικών.....	50
Πίνακας 26 : Τεχνικές/Διαχειριστικές δεξιότητες που σχετίζονται με τη δημόσια διοίκηση.....	51
Πίνακας 27 : Δεξιότητες ηγεσίας και διαχείρισης ομάδων	51
Πίνακας 28 : Δεξιότητες διαπραγμάτευσης εντός της εργασία μιας ομάδας.....	52
Πίνακας 29 : Δεξιότητες σχεδιασμού και ανάπτυξης έργων	52
Πίνακας 30 : Δεξιότητες Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού.....	53
Πίνακας 31 : Δεξιότητες νομικών γνώσεων	53
Πίνακας 32 : Δεξιότητες ενίσχυσης διαπροσωπικών σχέσεων και επικοινωνίας .	54
Πίνακας 33 : Δεξιότητες εκπαιδευτικής ηγεσίας.....	54
Πίνακας 34 : Δεξιότητες κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης.....	55
Πίνακας 35 : Δεξιότητες προσωπικής ανάπτυξης	55
Πίνακας 36 : Δεξιότητες λήψης αποφάσεων.....	56
Πίνακας 37 : Κύριες δεξιότητες διαχείρισης και ηγεσίας.....	57
Πίνακας 38 : Ατομική μάθηση/αυτόνομη μάθηση	59
Πίνακας 39 : Εργαστήρια.....	59

*Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών και προϊσταμένων
σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης*

Πίνακας 40 : Συγγραφή άρθρων	59
Πίνακας 41 : Παραδοσιακές διαλέξεις.....	60
Πίνακας 42 : Διαδικτυακή εκπαιδευτική συμβουλευτική	60
Πίνακας 43 : Διαδικτυακά κοινωνικά δίκτυα	60
Πίνακας 44 : Πρακτική άσκηση σε σχολικό πλαίσιο	61
Πίνακας 45 : Συμβουλευτική	61
Πίνακας 46 : Παρακολούθηση εν ώρα εργασίας	61
Πίνακας 47 : Μάθηση από ομότιμους.....	62
Πίνακας 48 : Έρευνα δράσης	62
Πίνακας 49 : Εκμάθηση βασισμένη στην επίλυση προβλημάτων.....	62

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 : ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι νέες τεχνολογίες ολοένα και περισσότερο κυριαρχούν στις σύγχρονες κοινωνίες και επηρεάζουν έμμεσα ή άμεσα πολλές διαστάσεις της κοινωνικής ζωής όπως εκπαίδευση, οικονομία και εργασία (Ράπτης& Ράπτη, 2002). Αποτέλεσμα της εξέλιξης της τεχνολογίας είναι η αποδοτικότερη και γρηγορότερη σκέψη του ανθρώπου (Botta, 2004). Η νέα πραγματικότητα προωθεί αλλαγές στους στόχους της εκπαίδευσης, ώστε το περιεχόμενο της μάθησης να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας (Γιαβρίμης κ.α., 2009). Σύγχρονο ζητούμενο αποτελεί ένα αποτελεσματικό σχολείο με επιτυχημένους μαθητές (Daniels, Honddeghem, Doghy, 2019). Για την πραγματοποίηση των αλλαγών που προωθούνται στη σχολική μονάδα , την απόδοση όλων των μελών και την επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων είναι υπεύθυνος ο διευθυντής του σχολείου (Lück, 2009).

Ορίζοντας τον διευθυντή «Ο διευθυντής του σχολείου καθίσταται ο ηγέτης, ο εμπνευστής και ο διευκολυντής των αλλαγών στη σχολική του μονάδα. Έχει ευθύνη για την επίτευξη υψηλού επιπέδου επίδοσης και καλής συμπεριφοράς των μαθητών στο σχολείο σε εκπαιδευτικό επίπεδο και για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου σε διοικητικό επίπεδο{...} και είναι υπεύθυνος για την ομαλή, αρμονική και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της σχολικής ζωής, την εποπτεία της λειτουργίας του σχολείου, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών, καθώς και του ωρολογίου προγράμματος.» (ΥΠΔΒΜΘ, 2011).

Ο διευθυντής κατέχοντας ηγετικό ρόλο καλείται να εξασφαλίσει την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού οργανισμού (Aksu, Sabansci, Akseu,2013). Για να φέρει εις πέρας την ανάληψη πρωτοβουλιών , τη βελτίωση του ανθρώπινου δυναμικού και τη δημιουργία ενός αποτελεσματικού σχολείου πρωτίστως πρέπει να επιμορφωθεί ο ίδιος (Γεωργιάδου & Καμπουρίδης, 2005). Η επαγγελματική και η προσωπική ανάπτυξη του διευθυντή μπορεί να συμβάλλει στην ποιοτική βελτίωση του

*Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών και προϊσταμένων
σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης*

εκπαιδευτικού έργου (Day, 2003). Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι σημαντική, καθώς μέσω αυτής βελτιώνεται και η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Συνεπώς, δημιουργείται η ανάγκη για δια βίου μάθηση των εκπαιδευτικών, ώστε να ανταποκρίνονται στις σύγχρονες απαιτήσεις την κοινωνίας (Bennet, Crawford, Cartwright, 2008). Η επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών είναι σημαντική καθώς αυξάνονται τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες τους και επίσης συνδράμει στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Brown & Mititelo, 2016).

Ο όρος επιμόρφωση σχετίζεται με την ανάπτυξη των ατομικών δεξιοτήτων (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Επίσης, αποτελεί ένα θεσμό υποστήριξης και παρότρυνσης αλλαγών στην εκπαίδευση.

Η έννοια της ανάπτυξης σχετίζεται με μια διαδικασία ποιοτικής και ποσοτικής αλλαγής που συμβαίνει με την πάροδο του χρόνου. Ακόμη, είναι αποτέλεσμα διαφορετικών αλληλεπιδράσεων. Οι διάφοροι εκπαιδευτικοί φορείς αναλαμβάνουν ρόλο στη διαμόρφωση των σκοπών στο πλαίσιο της επαγγελματικής απόδοσης των εκπαιδευτικών (Brauckmann & Paschiardis, 2012).

Στο διεθνή χώρο μεγάλο μέρος έρευνας έχει ολοκληρωθεί και δείχνει τη σημασία της αποτελεσματικής προετοιμασίας των διευθυντών ως σχολικών ηγετών και παραγόντων της αλλαγής (Daniels, Hondelghem, Doghy, 2019). Ο διευθυντής καλείται να διεκπεραιώσει ένα έργο που αποτελείται από πολλά επιμέρους: το διοικητικό, το γραφειοκρατικό και τη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού (Powell & Bodur, 2019). Οι περισσότερες μελέτες έδειξαν ότι οι επιτυχημένοι και αποτελεσματικοί διευθυντές γνωρίζουν εμπεριστατωμένα τη διοίκηση, έχουν ηθικούς και δεοντολογικούς σκοπούς, μπορούν να κατανοήσουν σε συναισθηματικό επίπεδο τους εαυτούς τους και τους άλλους (Πασιαρδής, 2015).

*Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών και προϊσταμένων
σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης*

Στον ελλαδικό χώρο έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές έρευνες που διερεύνησαν τις επιμορφωτικές ανάγκες διευθυντών. Σε έρευνα των Γιαβρίμη, Βαλκάνο, Κατσαφούρο και Παπαϊωάννου (2013) σχετικά με τις ανάγκες επιμόρφωσης διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης διαφάνηκε πως η πλειοψηφία των διευθυντών (97,5%) θεωρεί απαραίτητη την επιμόρφωση τους σε θέματα διοικητικά. Στην έρευνα αυτή τα υψηλότερα ποσοστά που θεωρούν πως χρειάζονται επιμόρφωση οι διευθυντές είναι η εισαγωγή εκπαιδευτικών αλλαγών (57,5%), η ηγεσία στη σχολική μονάδα (52,5%) και η διαχείριση συγκρούσεων (50%). Ακόμη, μια έρευνα της Καλογεροπούλου (2010), που πραγματοποιήθηκε σε 121 διευθυντές πρωτοβάθμιας αναδεικνύει τη σημαντικότητα της επιμόρφωσης των διευθυντών για την αποτελεσματική και επιτυχημένη άσκηση των καθηκόντων τους με ποσοστό (53,3 %). Έρευνα του Χανδόλια (2017) αναδεικνύει τρία πεδία που είχαν τα υψηλότερα ποσοστά για τις επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών , Α) την οικονομική διαχείριση (89,4), β) εισαγωγή εκπαιδευτικών καινοτομιών (83,3%) και γ) η διαχείριση συγκρούσεων(73,3%). Τέλος, με έρευνα τους οι Ζαχάρης, Μώσογλου, Σουρλή και Τσιαχρή (2020) διαπίστωσαν πως τα κίνητρα των διευθυντών για συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα ήταν η βελτίωση των δεξιοτήτων τους πρώτον στην άσκηση των καθηκόντων τους (84,1%), δεύτερον στους προσωπικούς άξονες ενδιαφέροντος (61,4%) και τρίτον στη μοριοδότηση (34,1%). Η έρευνα αυτή έρχεται να εντοπίσει και τα εμπόδια που συναντούν οι διευθυντές και τους αποτρέπουν από τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα. Επίσης, η συγκεκριμένη έρευνα αποδεικνύει πως σύμφωνα με το δείγμα των 153 συμμετεχόντων σημαντικά εμπόδια αποτελούν το κόστος των επιμορφώσεων (67,4%), ο προσωπικός χρόνος αφιέρωσης εκτός ωραρίου εργασίας (65,2%) και η διεξαγωγή τους σε άλλη πόλη (64,4%).

Λαμβάνοντας υπόψη τη σπουδαιότητα του διευθυντικού ρόλου στην εισαγωγή καινοτομιών στις σχολικές μονάδες είναι βέβαιο πως ένας αποτελεσματικός διευθυντής

*Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών και προϊσταμένων
σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης*

με ιδέες και όραμα, καλλιεργώντας σχολική κουλτούρα, πρέπει ο ίδιος πρωτίστως να διαθέτει γνώσεις. Η γνώση δεν αποκτάται κατά τις ακαδημαϊκές σπουδές μόνο, αλλά εξελίσσεται. Ο διευθυντής πρέπει να επιμορφώνεται να ενημερώνεται για καινοτόμες δράσεις και να προωθεί και τους συναδέλφους τους προς αυτήν την κατεύθυνση καθιστώντας τον εαυτό του παράδειγμα προς μίμηση. Για το λόγο αυτό αποφασίστηκε η παρούσα εργασία να διερευνήσει τις απόψεις των διευθυντών Δημοτικών σχολείων και των προϊσταμένων των Νηπιαγωγείων και του νομού Κοζάνης, όπου εργάζομαι φέτος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 : ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

2.1 Ηγεσία στην εκπαίδευση

Ο ξεκάθαρος ορισμός της ηγεσίας δεν είναι εύκολος καθώς δεν υπάρχει συμφωνημένος ορισμός διαθέσιμος στη βιβλιογραφία. Πολλοί μελετητές έχουν ερευνήσει την ηγεσία και οι περισσότεροι από αυτούς ορίζουν την ηγεσία με διαφορετικούς τρόπους. Η υπόθεση που μοιράζονται οι περισσότεροι ορισμοί είναι ότι η ηγεσία είναι «*μια διαδικασία επιρροής κατά την οποία ένα άτομο ασκεί σκόπιμη επιρροή στους άλλους για να δομήσει δραστηριότητες και σχέσεις σε μια ομάδα ή οργανισμό*» (Yukl, 2002)». Στην εκπαίδευση, η ηγεσία μπορεί να ασκηθεί τόσο από ομάδες όσο και από άτομα (Bush & Glover, 2003). Αυτό που προκύπτει σε διάφορους ορισμούς της ηγεσίας στην εκπαίδευση είναι η ιδιαίτερη εστίαση στη βασική διαδικασία και τους στόχους της εκπαίδευσης : διδασκαλία και μάθηση και επίδοση των μαθητών (Bush & Glover, 2003; Devos & Bouckenooghe, 2009; Grissom & Loeb, 2011). Οι Bush & Glover (2003) προτείνουν έναν νέο ορισμό της σχολικής ηγεσίας και ανακεφαλαιώνοντας τη ως μια διαδικασία επιρροής που βασίζεται σε σαφείς αξίες και πεποιθήσεις και οδηγεί σε ένα «όραμα» για το σχολείο. Το όραμα διατυπώνεται από ηγέτες που επιδιώκουν να κερδίσουν τη δέσμευση του προσωπικού και των ενδιαφερομένων στο όνειρο ενός καλύτερου μέλλοντος για το σχολείο, τους μαθητές και τους ενδιαφερόμενους φορείς. (Bush & Glover, 2003, σελ. 31) Επιπλέον προτείνουν τρεις διαστάσεις της ηγεσίας : (1) η ηγεσία είναι μια διαδικασία επιρροής για τη δομή και την οργάνωση των διαδικασιών στον οργανισμό, (2) η ηγεσία σχετίζεται με τις οργανωτικές αξίες και η δέσμευση των ανθρώπων σε αυτές τις αξίες και (3) το όραμα είναι ουσιαστικό χαρακτηριστικό της αποτελεσματικής ηγεσίας.

Οι Grissom και Loeb (2011, σ. 1119) περιγράφουν τους αποτελεσματικούς σχολικούς ηγέτες ως ηγέτες που καταφέρνουν να συνδυάσουν και να κατανοήσουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες του σχολείου, έχουν την ικανότητα να κατανέμουν πόρους όπου

*Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών και προϊσταμένων
σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης*

χρειάζονται, να προσλαμβάνουν και να διαχειρίζονται ποιοτικό προσωπικό και να διατηρούν το σχολείο σε λειτουργία . Η ηγεσία στην εκπαίδευση είναι μια διαδικασία επηρεασμού των εκπαιδευτικών και άλλων ενδιαφερομένων και δεν περιορίζεται απαραίτητα σε ένα μόνο άτομο. Η διαδικασία επιρροής οδηγεί ιδανικά σε ένα αποτελεσματικό μαθησιακό κλίμα το οποίο όλοι οι ενδιαφερόμενοι (όπως μαθητές, δάσκαλοι, γονείς, κοινωνία) βιώνουν ως προστιθέμενη αξία και διατηρεί όλες τις οργανωτικές διαδικασίες στο σχολείο (μεταξύ άλλων, παρακολούθηση της διδακτικής διαδικασίας, διαχείριση προσωπικού και κατανομή πόρων) λειτουργούν ομαλά (Daniëls et al., 2019).

Για την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου είναι απαραίτητος ένας διευθυντής που στοχεύει και παρέχει ποιότητα εκπαίδευσης (Σαϊτής, 2008). Η σπουδαιότητα των διευθυντών εντοπίζεται στη διασφάλιση πρόσβασης των μαθητών σε ισχυρές εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Διαμορφώνουν ένα όραμα ακαδημαϊκής επιτυχίας για όλους τους μαθητές, συμβάλλουν στη δημιουργία κλίματος φιλόξενου για την εκπαίδευση, καλλιεργούν την ηγεσία σε άλλους, έτσι ώστε οι δάσκαλοι κυρίως να αισθάνονται εξουσιοδοτημένοι να πραγματοποιήσουν τα οράματα των σχολείων τους, καθοδηγούν τις διδακτικές αποφάσεις που βελτιώνουν τη διδασκαλία και τη μάθηση και αναλαμβάνουν τη διαχείριση ανθρώπων, δεδομένων και διαδικασιών για την προώθηση της σχολικής βελτίωσης (Levin et al., 2020).

Η σημαντικότητα του διευθυντικού έργου επιβεβαιώνεται με τη δημιουργία σχολικής κουλτούρας από τον ίδιο (Ταρατόρη - Τσαλκατίδου, 2009). Ο διευθυντής έχει διττό ρολό καθώς ανταποκρίνεται και σε διοικητικά και σε εκπαιδευτικά καθήκοντα (Πασιαρδή, 2001). Αποτελεί το συνδετικό κρίκο ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές και σχολείο. Έτσι, η επιτυχία ή η αποτυχία των εκπαιδευτικών στόχων συνδέεται άρρηκτα με την ικανότητα της διοίκησης της σχολικής μονάδας από τον διευθυντή (Σαϊτής, 2007). Ο διευθυντής αποδεικνύεται ένα πρόσωπο που επιφέρει

*Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών και προϊσταμένων
σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης*

αλλαγές με τις ικανότητες του και τη συμπεριφορά του και διαμορφώνει τη σχολική κουλτούρα (Πασιαρδή, 2001). Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα όμως, που χαρακτηρίζεται από έντονο συγκεντρωτισμό και γραφειοκρατία, ένας διευθυντής σχολικής μονάδας περιορίζεται σημαντικά στο ρόλο της διεκπεραίωσης των καθηκόντων του (Ιορδανίδης, 2006). Παρόλα αυτά με τη μετασχηματιστική ηγεσία να προηγείται έναντι των υπολοίπων στυλ ηγεσίας, ο μετασχηματιστικός ηγέτης προάγει καινοτόμες ιδέες και υποστηρίζει τους οπαδούς της αλλαγής, μιας αλλαγής που στοχεύει στα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα, με ευχαρίστηση και του δημιουργού της γνώσης (εκπαιδευτικού) και του αποδέκτη αυτής (μαθητή) (Πασιαρδή, 2001). Για την αποτελεσματικότερη διασφάλιση ποιότητας μάθησης κρίνεται απαραίτητη η επιμόρφωση των «ηγετών» των σχολικών μονάδων.

Από την έναρξη της πανδημίας COVID-19 και την αποκάλυψή της για έντονες ανισότητες στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες, ο ρόλος του διευθυντή έχει γίνει ακόμη πιο κρίσιμος στην κάλυψη των αναγκών των μαθητών. Οι πολλές ευθύνες των διευθυντών είναι επακόλουθες, επηρεάζοντας τη διατήρηση των εκπαιδευτικών (Grissom & Bartanen, 2019), τη σχολική κουλτούρα και το κλίμα, την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση των μαθητών και, εν τέλει, την επίδοση των μαθητών (Liebowitz & Porter, 2019). Η έρευνα έχει βρει ότι υψηλής ποιότητας ευκαιρίες επαγγελματικής μάθησης για τους διευθυντές μπορεί να δημιουργήσει ηγετική ικανότητα. Τέτοιες ευκαιρίες μάθησης μπορούν να αναπτύξουν την ικανότητα των διευθυντών να καθοδηγούν σε όλο το φάσμα των αρμοδιοτήτων τους, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να καλλιεργήσουν σχολικά περιβάλλοντα στα οποία ευδοκιμούν ενήλικες και μαθητές. Οι διευθυντές που έχουν πρόσβαση σε υψηλής ποιότητας επαγγελματική μάθηση είναι συνήθως πιο πιθανό να παραμείνουν στο επάγγελμα (Miller et al., 2016). Επιπλέον, οι δάσκαλοι φαίνεται πιο πιθανό να παραμείνουν σε σχολεία με επικεφαλής

διευθυντές που συμμετέχουν σε αυτούς τους τύπους προγραμμάτων επαγγελματικής μάθησης (Herrmann et al., 2019).

2.2 Επαγγελματική μάθηση υψηλής ποιότητας για διευθυντές

Οι αποτελεσματικοί διευθυντές - κλειδί για διδασκαλία και μάθηση υψηλής ποιότητας στα σχολεία - ασκούν ισχυρή αλλά έμμεση επιρροή στη μάθηση και στα επιτεύγματα των μαθητών καθώς και στις προσπάθειες βελτίωσης του σχολείου (Hitt & Tucker, 2016; Leithwood et al., 2020). Στην πραγματικότητα, ο νόμος Every Student Succeeds Act (ESSA) απαιτεί κάθε σχολείο να στελεχώνεται με έναν αποτελεσματικό ηγέτη (Fuller et al., 2017). Η διασφάλιση της αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας απαιτεί βέλτιστες πρακτικές σε κάθε φάση του αγωγού ανάπτυξης των διευθυντών, από τη στρατολόγηση των κατάλληλων υποψηφίων έως την παροχή συνεχούς υποστήριξης καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους (Donley et al., 2021).

Η έρευνα δείχνει ότι οι διευθυντές τείνουν να γίνονται πιο αποτελεσματικοί μετά από 3 χρόνια καθώς αποκτούν εμπειρία στην εργασία (Béteille et al., 2011). Ωστόσο, σημαντικός αριθμός διευθυντών εγκαταλείπει τα σχολεία κάθε χρόνο, πολλοί μέσα στα πρώτα 3 χρόνια της θητείας (Goldring & Taie, 2018). Η βασική τριβή είναι δαπανηρή και οι επενδύσεις στη βελτιωμένη διατήρηση των διευθυντών είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης. Ο ρόλος του διευθυντή γίνεται όλο και πιο περίπλοκος, αγχωτικός και απαιτεί χρόνο λόγω των αυξημένων πιέσεων λογοδοσίας και του ρόλου που διαδραματίζει ο διευθυντής με μεγάλη επιρροή στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών (Fusarelli et al., 2018). Στην πραγματικότητα, πολλοί νέοι διευθυντές αναφέρουν ότι αισθάνονται συγκλονισμένοι και ανήσυχοι κατά τη διάρκεια του πρώτου έτους τους (Lashway, 2003). Η έρευνα προτείνει ότι, ιδανικά, οι διευθυντές θα πρέπει να είναι στη θέση τους

*Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών και προϊσταμένων
σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης*

σε ένα σχολείο για 5 έως 7 χρόνια, ώστε το σχολείο να επωφεληθεί από την ηγεσία τους, καθιστώντας τη διατήρηση της σταδιοδρομίας ύψιστης σημασίας (Donley et al., 2021).

Οι διευθυντές χρειάζονται επίσης συνεχή, υψηλής ποιότητας ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση και υποστήριξη, όπως προγράμματα καθοδήγησης και ανάπτυξης, τα οποία είναι κρίσιμα για την ανάπτυξη και τη διατήρηση αποτελεσματικών διευθυντών (Sutcher et al., 2017). Οι σχολικές περιφέρειες, επίσης, συχνά παραβλέπουν την επαγγελματική ανάπτυξη για τους διευθυντές, εστιάζοντας τους πόρους και την υποστήριξη κυρίως στους δασκάλους (Rowland, 2017). Η κύρια επαγγελματική ανάπτυξη περιλαμβάνει πολλαπλές φάσεις, συμπεριλαμβανομένης της πρόσληψης και της επιλογής, της ολοκλήρωσης ενός προγράμματος προετοιμασίας, της αρχικής αδειοδότησης, της εισαγωγής και της συνεχιζόμενης επαγγελματικής εξέλιξης (Gordon, 2020; Steinberg & Yang, 2020).

Η παροχή υψηλής ποιότητας επαγγελματικών ευκαιριών μάθησης στους διευθυντές είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη της ηγετικής τους ικανότητα. Επίσης, η συνεχής εκπαίδευση για την ενημέρωση των δεξιοτήτων και των γνώσεων τους καθώς και η εξατομικευμένη υποστήριξη μέσω καθοδήγησης, ανάπτυξης και δικτύων συναδέλφων που ενθαρρύνουν τους συναδέλφους να μοιράζονται και να συλλέγουν προβλήματα πρακτικής βοήθουν στον τρόπο διαχείρισης μιας σχολικής μονάδας (Jacob et al., 2015).

Ερευνητικές μελέτες δείχνουν ότι οι ισχυροί διευθυντές διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη δημιουργία μιας θετικής σχολικής κουλτούρας, διατηρώντας αποτελεσματικούς δασκάλους και διασφαλίζοντας ότι ικανοποιούνται οι κοινωνικές και ψυχολογικές ανάγκες των μαθητών (Carver-Thomas & Darling-Hammond, 2017; Hollingworth et al., 2018). Η ανάπτυξη και η υποστήριξη εξαιρετικών διευθυντών απαιτεί ισχυρή προετοιμασία και συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη υψηλής ποιότητας

*Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών και προϊσταμένων
σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης*

(Darling-Hammond et al., 2014). Ωστόσο, πολλές σχολικές περιφέρειες έχουν παραμελήσει την επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών. Αυτή η αμέλεια είναι αποθαρρυντική δεδομένου ότι πολλές μελέτες διαπιστώνουν ότι οι αποτελεσματικοί διευθυντές έχουν θετική επιρροή σε σχολεία, δασκάλους και μαθητές (Grissom et al., 2015).

Η βιβλιογραφία σχετικά με τον αντίκτυπο της επαγγελματικής μάθησης για τους διευθυντές είναι ελάχιστη, ειδικά σε σύγκριση με παρόμοια βιβλιογραφία για εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, μια πρόσφατη ανασκόπηση της ερευνητικής βιβλιογραφίας δείχνει ότι η συμμετοχή σε υψηλής ποιότητας επαγγελματική μάθηση συνδέεται με θετικά αποτελέσματα για τους διευθυντές (Levin et al., 2020).

Το 2017, οι ερευνητές του LPI (Learning Policy Institute) πραγματοποίησαν μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για να εντοπίσουν τα στοιχεία υψηλής ποιότητας, επαγγελματικών μαθησιακών εμπειριών που σχετίζονται με βελτιωμένα σχολικά αποτελέσματα, όπως βελτιωμένη μάθηση μαθητών, αυξημένη αποτελεσματικότητα και διατήρηση του διευθυντή και του δασκάλου και βελτιωμένες αντιλήψεις για το σχολικό κλίμα (Sutcher et al., 2017). Διαπίστωσαν ότι η αποτελεσματική, υψηλής ποιότητας ανάπτυξη των διευθυντών έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά :

- περιεχόμενο που καλύπτει θέματα που αφορούν τη διαχείριση της αλλαγής, τη δημιουργία συλλογικών περιβαλλόντων διδασκαλίας και μάθησης και τη βελτίωση της διδασκαλίας. και
- αυθεντικές, ενσωματωμένες στην εργασία ευκαιρίες επαγγελματικής μάθησης, συμπεριλαμβανομένων εμπειριών εφαρμοσμένης μάθησης, εξατομικευμένης υποστήριξης από μέντορες ή προπονητές και δομές δικτύωσης όπως επαγγελματικές κοινότητες μάθησης.

2.3 Επαγγελματική ανάπτυξη διευθυντών

Η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντών στα δημοτικά σχολεία και των προϊσταμένων νηπιαγωγείων στο παρελθόν ήταν εκπαιδευτικοί, χωρίς κάποια επιμόρφωση για το διευθυντικό ρόλο που καλούνταν να αναλάβουν. Η εμπειρία τους, ωστόσο, τους βοήθησε να διεκπεραιώσουν το ρόλο τους με σχετική επιτυχία. Ως εκ τούτου, η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των ηγετών σχολείων παρουσιάζει ενδιαφέρον. Η βιβλιογραφία παρέχει πολλές εναλλάξιμες έννοιες της ενδοϋπηρεσιακής επαγγελματικής εξέλιξης. Οι έννοιες που χρησιμοποιούνται περισσότερο είναι η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη και η μάθηση στο χώρο εργασίας. Και οι δύο έννοιες εξηγούν την επαγγελματική ανάπτυξη, η οποία μπορεί να δομηθεί και να οργανωθεί με πολλούς διαφορετικούς τρόπους, συμπεριλαμβανομένων πολλών διαφορετικών μορφών επαγγελματικής ανάπτυξης σε περιβάλλοντα πρόσωπο με πρόσωπο και διαδικτυακά (Peterson, 2002; Stevenson, Hedberg, O'Sullivan, & Howe, 2016) με στόχο τη διατήρηση ενημερωμένων γνώσεων, δεξιοτήτων ή/και στάσεων.

Οι δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης κυμαίνονται από επίσημες εκπαιδευτικές συνεδρίες έως ανεπίσημες αλληλεπιδράσεις στο χώρο εργασίας (Goldring, Preston, & Huff, 2012). Ο Tynjälä (2013) προσδιόρισε τρεις τρόπους μάθησης στο χώρο εργασίας : τυπική και άτυπη μάθηση, σκόπιμη αλλά μη τυπική μάθηση και επίσημη εκπαίδευση. Η τυπική και η άτυπη μάθηση είναι παρενέργειες της εργασίας. Η μη τυπική μάθηση, σχετίζεται με την εργασία και την εργασιακή εμπειρία. Οι επίσημες εκπαιδεύσεις περιλαμβάνουν διαλέξεις, εκπαιδεύσεις, εργαστήρια και μαθήματα. Η διάκριση μεταξύ των παραπάνω εννοιών δεν σημαίνει ότι αυτές οι αλληλένδετες έννοιες πρέπει να προσεγγιστούν ως αυστηρή τριχοτομία. Οι άτυπες ευκαιρίες μάθησης γύρω από επίσημα γεγονότα είναι συχνά υπεύθυνες για απροσδόκητους και σημαντικούς μετασχηματισμούς (Cramp, 2016). Ο Cramp (2016) ερεύνησε την ανάπτυξη της σχολικής ηγεσίας και βρήκε, μεταξύ άλλων, ότι οι ηγέτες

*Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών και προϊσταμένων
σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης*

των σχολείων αναφέρουν ότι η άτυπη συζήτηση είναι γόνιμη. Οι ανεπίσημες συνομιλίες επιτρέπουν τη δοκιμή απόψεων που δεν θα είχαν μοιραστεί με μεγαλύτερες και πιο επίσημες ομάδες, επειδή αισθάνονται πιο άνετα στις ανεπίσημες συνομιλίες (Cramp, 2016). Ωστόσο, οι ευκαιρίες άτυπης μάθησης συχνά υποτιμώνται και υπόκεινται σε έρευνα στο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης των διευθυντών σχολείων (Cramp, 2016; Hulsbos, Evers, & Kessels, 2016).

Ο Huber (2011) κάνει διάκριση όσον αφορά την επαγγελματική ανάπτυξη των ηγετών των σχολείων, μεταξύ γνωστικών θεωρητικών τρόπων μάθησης, συνεργατικών και επικοινωνιακών διαδικασιών προσανατολισμένων στη διαδικασία και αντανακλαστικών μεθόδων. Η γνωστική θεωρητική μάθηση περιλαμβάνει μεταξύ άλλων διαλέξεις και αυτοδιδασκαλία, συνεργατικές και επικοινωνιακές διαδικασίες προσανατολισμένες στη διαδικασία. Η εργασία σε ομάδες και έργα και οι αντανακλαστικές μέθοδοι περιέχουν μεθόδους όπως η ανατροφοδότηση και η επίβλεψη.

Η έρευνα σχετικά με το πώς λαμβάνει χώρα η αποτελεσματική ανάπτυξη της ηγεσίας βρίσκεται ακόμη σε αρχικό στάδιο. Μελέτες που παρέχουν μια επισκόπηση των αναλαμβανόμενων δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης των αναγκών ή των προτιμήσεων των διευθυντών και των προϊσταμένων σχολείων για δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης είναι δύσκολο να βρεθούν. Οι περισσότερες μελέτες επικεντρώνονται σε επίσημες εκπαιδεύσεις, που συχνά στοχεύουν στην εκπαίδευση επίδοξων ή αρχαρίων διευθυντών, ή σε μια συγκεκριμένη τεχνική όπως η καθοδήγηση. Τα ερευνητικά αποτελέσματα σχετικά με την αποτελεσματικότητα των διαφόρων τύπων μάθησης επαγγελματικής ανάπτυξης των διευθυντών σχολείων είναι επίσης περιορισμένα (Nicolaidou & Petridou, 2011). Ειδικά η έρευνα σχετικά με την άτυπη μάθηση στο χώρο εργασίας των διευθυντών σχολείων είναι σπάνια (Hulsbos et al.,

*Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών και προϊσταμένων
σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης*

2016). Κατά συνέπεια, λείπει ένα σαφές και χρήσιμο πλαίσιο σχετικά με την ποιοτική επαγγελματική ανάπτυξη για τους διευθυντές σχολείων (Goldring et al., 2012).

Πρώτον, τα προγράμματα σπουδών επαγγελματικής ανάπτυξης θα πρέπει να σχεδιάζονται προσεκτικά, να αλληλουχούνται με προσοχή στην προηγούμενη μάθηση και πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τις ατομικές ανάγκες ανάπτυξης κάθε διευθυντή (Wright & da Costa, 2016). Οι δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης θα πρέπει επίσης να λαμβάνουν υπόψη την εργασιακή εμπειρία των διευθυντών και να λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες των επίδοξων, αρχαρίων και έμπειρων διευθυντών (Peterson, 2002).

Δεύτερον, η επαγγελματική ανάπτυξη για τους διευθυντές σχολείων θα πρέπει να είναι συμφραζόμενη και εμπειρική (Wright & da Costa, 2016). Η επαγγελματική ανάπτυξη επηρεάζει και επηρεάζεται από το οργανωτικό πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα και πρέπει να ευθυγραμμιστεί με το συγκεκριμένο πλαίσιο (Goldring et al., 2012; Wright & da Costa, 2016). Οι Gunter και Ribbins (2002) και Simkins (2012) τονίζουν τη σημασία των αυθεντικών εμπειριών σε σχολικά περιβάλλοντα. Οι Zhang και Brundrett (2010) δηλώνουν ότι τα εξωτερικά προγράμματα κατάρτισης δεν είναι σε θέση να προετοιμάσουν και να αναπτύξουν αποτελεσματικούς ηγέτες χωρίς υποστήριξη από το ίδιο το σχολικό πλαίσιο. Τα επιτυχημένα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης ενσωματώνονται σε αυθεντικά σχολικά περιβάλλοντα για να επιτρέψουν στους συμμετέχοντες να εφαρμόσουν όσα έχουν μάθει (Goldring et al., 2012; Simkins, 2012) και να ενισχύσουν τη μάθηση σε ατομικό και οργανωτικό επίπεδο (Aas, 2016). Εκτός από το πλαίσιο, η βιωματική μάθηση βρίσκεται επίσης στο επίκεντρο. Οι Zhang και Brundrett (2010) εκτιμούν ιδιαίτερα τις τεχνικές καθοδήγησης και μαθητείας. Επίσης οι Aas and Vavik (2015) τονίζουν τη σημασία της καθοδήγησης και της στοχαστικής μάθησης. Ο Scott (2010) ορίζει την καθοδήγηση ως έναν εποικοδομητικό τρόπο ανάπτυξης των διευθυντών σχολείων και ιδιαίτερα εκτιμά την καθοδήγηση σε

*Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών και προϊσταμένων
σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης*

συνδυασμό με την καθοδήγηση από ομοτίμους. Σύμφωνα με τους Zhang και Brundrett (2010) οι διευθυντές σχολείων προτιμούν την καθοδήγηση και τη βιωματική μάθηση παρά τα επίσημα μαθήματα. Οι Hulsbos et al. (2016) δηλώνουν ότι οι διευθυντές σχολείων εκτιμούν κυρίως τη μάθηση στο χώρο εργασίας μέσω της εργασίας για τη βελτίωση και την καινοτομία μέσω του προβληματισμού. Επίσης οι Wright και da Costa (2016) επισημαίνουν τον προβληματισμό και δηλώνουν ότι ο προβληματισμός παίρνει τη μορφή επίλυσης προβλημάτων και οικοδόμησης θεωρίας και εκτιμά κάθε μοναδική κατάσταση μέσα από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Επιπλέον, ο Aas (2016) δηλώνει ότι η ανάπτυξη ηγεσίας μπορεί να συμβεί μέσω της έρευνας δράσης των πρακτικών ηγεσίας των διευθυντών σχολείων. Τα αναπτυξιακά προγράμματα θα πρέπει να μάθουν να αντιμετωπίζουν τις εντάσεις, μαθαίνοντας να στοχάζονται σε αυτές τις εντάσεις για να μπορέσουν τελικά να εφαρμόσουν αποτελεσματικά τις αλλαγές στην καθημερινή πρακτική (Aas, 2016).

Τρίτον, η μεταφορά γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων στην πρακτική είναι κρίσιμη για να επιτευχθεί το αποτέλεσμα των δραστηριοτήτων κατά την ανάπτυξη ηγεσίας (Aas, 2016; Huber, 2013). Το φάσμα των μαθησιακών δραστηριοτήτων περιλαμβάνει θεωρητικούς τρόπους μάθησης μέσω μαθημάτων και διαλέξεων, ομαδικής εργασίας, έργων και αντανεκλαστικών μεθόδων όπως η (ομότιμη) ανατροφοδότηση και η αυτοαξιολόγηση (Forde & Gronn, 2013; Huber, 2011). Ο Huber (2013) τονίζει τη σημασία της προσαρμογής μεταξύ της διδακτικής προσέγγισης ενός προγράμματος και των αναγκών των συμμετεχόντων προκειμένου να διευκολυνθεί η μεταφορά από τις δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης στην καθημερινή πρακτική των διευθυντών και κατά συνέπεια να έχει μεγαλύτερη βιωσιμότητα.

Τέταρτον, σημαντικές είναι η δικτύωση και η συλλογική συμβουλευτική. Οι διευθυντές σχολείων μαθαίνουν όταν αφιερώνουν χρόνο στη δικτύωση με συναδέλφους διευθυντές ανταλλάσσοντας ιδέες και ενεργοποιώντας εκ νέου τις υπάρχουσες γνώσεις

και πρακτικές (Goldring et al., 2012; Mac Beath, 2011). Η δικτύωση και η συλλογική συμβουλευτική έχουν νόημα στη μείωση του αισθήματος μοναξιάς που συχνά αναφέρουν οι διευθυντές των σχολείων (MacBeath, 2011) και συμβάλλει στη μεγαλύτερη εμπιστοσύνη (Aas & Vavik, 2015). Οι Aas και Vavik (2015) αναφέρουν ότι οι σχολικοί ηγέτες αναπτύσσουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση μέσω ανατροφοδότησης από άλλους σχολικούς ηγέτες. Ο Huber (2011) συσχετίζει τα δίκτυα επαγγελματικής μάθησης με τον προβληματισμό. Δηλώνει ότι τα δίκτυα επαγγελματικής μάθησης αποτελούν βασικά στοιχεία στην επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών σχολείων και θεωρούν ότι παρέχουν ευκαιρίες για εντατικό προβληματισμό σχετικά με τη δράση και τη συμπεριφορά κάποιου. Οι Hulsbos et al. (2016) επιβεβαιώνουν ότι τα δίκτυα επιτρέπουν στους σχολικούς ηγέτες να στοχάζονται με ειρηνικό και σταθερό τρόπο.

Τέλος, οι Goldring et al. (2012) και Wright and da Costa (2016) τονίζουν ότι η αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη κατανέμεται με την πάροδο του χρόνου. Ο MacBeath (2011) τονίζει την προστιθέμενη αξία από τη συνεχή υποστήριξη, επειδή βοηθά στην επέκταση και τον επαναπροσδιορισμό των καθημερινών εμπειριών τους.

2.3.1 Περιοχές Μαθησιακού Περιεχομένου

Αρκετές χώρες σε όλο τον κόσμο έχουν επενδύσει στη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών σχολείων, παράλληλα με την προετοιμασία των μελλοντικών διευθυντών (Huber, 2010). Το μεγαλύτερο μέρος του περιεχομένου των τρεχόντων προγραμμάτων κατάρτισης βασίζεται σε συγκεκριμένα εθνικά και κρατικά πρότυπα για την εκπαιδευτική ηγεσία. Παραδείγματα αυτών των προτύπων είναι το Ontario Leadership Framework, το American Professional Standards for Educational Leaders και το Chilean Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo escolar (Serrão Cunha et al., 2020).

*Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών και προϊσταμένων
σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης*

Αυτά τα υπάρχοντα πρότυπα είναι ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη αποτελεσματικών προγραμμάτων κατάρτισης για διευθυντές σχολείων σε οποιαδήποτε χώρα. Σύμφωνα με το Ontario Leadership Framework (OLF), οι πρακτικές ηγεσίας σε επίπεδο σχολείου αξιολογούνται και αναπτύσσονται, λαμβάνοντας υπόψη πέντε κύριες κατηγορίες πρακτικών τεκμηριωμένων που συμβάλλουν τα μέγιστα στη βελτίωση των αποτελεσμάτων του σχολείου και των μαθητών. Αυτά θα πρέπει να ενσωματώνουν το περιεχόμενο των μαθημάτων επαγγελματικής ανάπτυξης των διευθυντών (Day et al., 2011) : (i) καθορισμός κατευθύνσεων, (ii) δημιουργία σχέσεων και ανάπτυξη ανθρώπων, (iii) ανάπτυξη του οργανισμού για την υποστήριξη επιθυμητών πρακτικών, (iv) βελτίωση του εκπαιδευτικού προγράμματος και (v) εξασφάλιση λογοδοσίας.

Σύμφωνα με το OLF, η έρευνα στον τομέα της εκπαιδευτικής ηγεσίας δείχνει ότι υπάρχει ένα «διεθνές πρόγραμμα σπουδών» που θα πρέπει να υπάρχει σε κάθε κατάρτιση για εκπαιδευτικούς ηγέτες, παρά την απαραίτητη προσαρμογή αυτού του προτύπου στο ευρύ πρόγραμμα σπουδών σε συγκεκριμένα πλαίσια και ανάγκες (Ng et al., 2016). Αυτό το «διεθνές πρόγραμμα σπουδών» περιλαμβάνει ενότητες που σχετίζονται με τη διαχείριση και την εκπαιδευτική, καταναμημένη και μετασχηματιστική ηγεσία, τα οποία είναι όλα παρόντα στο OLF.

2.3.2 Δεξιότητες και Ικανότητες για Ανάπτυξη

Αυτή η διεθνής συναίνεση σχετικά με το περιεχόμενο των προγραμμάτων κατάρτισης ηγεσίας περιλαμβάνει επίσης ένα σύνολο βασικών δεξιοτήτων για την ηγετική πρακτική, οι οποίες θα πρέπει να αναπτυχθούν (Ng et al., 2016). Αυτές περιλαμβάνουν προσωπικές, διαπροσωπικές και στρατηγικές ικανότητες, οι οποίες επιτρέπουν στους ηγέτες να εφαρμόσουν το «διεθνές πρόγραμμα σπουδών» στην πράξη (Tintoré, 2018).

*Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών και προϊσταμένων
σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης*

Ο Hallinger (2003) πρότεινε να ταξινομηθούν οι ικανότητες που απαιτούνται για την προετοιμασία των διευθυντών σχολείων σε δύο τύπους που απαιτούνται για τη δουλειά: δεξιότητες «διαχείρισης» και «ηγεσίας». Η διαχείριση ή οι τεχνικές δεξιότητες έχουν να κάνουν με λειτουργίες όπως η διαχείριση των οικονομικών, η διαχείριση του προσωπικού, η πολιτική και η διακυβέρνηση — που σχετίζονται περισσότερο με τη διοίκηση και τη διαχείριση της εκπαίδευσης. Από την άλλη πλευρά, οι ηγετικές δεξιότητες περιλαμβάνουν προσωπικές και κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες όπως επικοινωνία, ανάπτυξη ικανοτήτων, δημιουργική σκέψη, καινοτόμο σκέψη, εξειδίκευση στην επίλυση προβλημάτων, ικανότητα αντίληψης και διαχείρισης συναισθημάτων και δράσης ανάλογα και με προσαρμοσμένους τρόπους. Οι ηγέτες βασίζονται σε όλες αυτές τις ικανότητες για να εφαρμόσουν αποτελεσματικές πρακτικές ηγεσίας. Αυτά μπορούν να αναπτυχθούν μέσω προσωπικών εμπειριών και προσωπικής ανάπτυξης, αλλά και μέσω της εκπαίδευσης και της προώθησης συγκεκριμένων ευκαιριών για την ενίσχυση τέτοιων ικανοτήτων (Serrão Cunha et al., 2020).

Επιπλέον, όπως ανέφερε ο Wang και οι συνεργάτες του (2018) : *«Τα προγράμματα σπουδών στα προγράμματα προετοιμασίας διευθυντών δεν δίνουν έμφαση στις ηγετικές δεξιότητες που έχουν αποδεδειγμένη σχέση με την επιτυχία του σχολείου και των μαθητών και που σχετίζονται περισσότερο με το έργο των σημερινών διευθυντών. Αντίθετα, τα περισσότερα προγράμματα δίνουν έμφαση στο τεχνικό περιεχόμενο.»* (σελ. 4).

2.3.3 Μέθοδοι Εκμάθησης

Υπάρχουν διάφορες προσεγγίσεις σχετικά με το είδος των επιθυμητών μεθόδων μάθησης (López-Yáñez et al., 2018) : (α) γνωστικοί και θεωρητικοί τρόποι μάθησης

*Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών και προϊσταμένων
σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης*

(όπως οι παραδοσιακές διαλέξεις — οι οποίες σπάνια παράγουν διαρκή αποτελέσματα — και η αυτομελέτη). (β) συνεργατικές και επικοινωνιακές προσεγγίσεις προσανατολισμένες στη διαδικασία (όπως η ομαδική εργασία). και (γ) αντανακλαστικές μέθοδοι (όπως το coaching). Ο Huber (2013) (σελ. 529) τόνισε επίσης τη σημασία της προώθησης μιας «σύνδεσης με συγκεκριμένες εμπειρίες» μέσω προσομοίωσης, παρατήρησης και εξάσκησης, η οποία είναι κυρίως δυνατή χρησιμοποιώντας τις προσεγγίσεις β και γ, καθώς αυτές οι δύο βάζουν τους συμμετέχοντες σε καταστάσεις όπως όσο το δυνατόν πιο κοντά στην πραγματική τους ζωή (Dexter et al., 2020; Salisbury & Irby, 2020). Σε αυτή την ενότητα, αναφέρουμε και εξηγούμε τις πιο χρησιμοποιούμενες μεθόδους μάθησης στην επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών. Όλα αυτά σε συνδυασμό αποτελούν ξεκάθαρα παραδείγματα εφαρμογής πολλαπλών προσεγγίσεων στη μάθηση, με ανάμειξη συνεργατικών και αντανακλαστικών προσεγγίσεων. Η μέθοδος διδασκαλίας της περίπτωσης ξεχωρίζει, ειδικά σε αγγλοσαξονικά πλαίσια. Σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, αυτή η μέθοδος αποτελείται από ατομική και ομαδική ανάλυση πραγματικών σχολικών καταστάσεων, έτσι ώστε οι διευθυντές να βελτιώσουν τις στρατηγικές λήψης αποφάσεων και να μπορούν να χρησιμοποιήσουν αυτή την ικανότητα όταν αντιμετωπίζουν τις ασάφειες της καθημερινής τους εργασίας (Merseth, 2015). Παρόμοια με τη μέθοδο περίπτωσης είναι η μάθηση βάσει προβλημάτων ή PBL. Όπως προτείνει ο Hallinger (2003), το PBL είναι μια εξαιρετική στρατηγική για τη συμμετοχή των μαθητών γύρω από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές σχολείων στην καθημερινή τους εργασία. Το PBL εστιάζει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που επιτρέπουν στους εκπαιδευόμενους να εφαρμόζουν τη γνώση στην πράξη. Έχει προταθεί τόσο για μαθήματα προετοιμασίας όσο και για συνεχή επαγγελματική εξέλιξη (Brazier & Bauer., 2013).

*Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών και προϊσταμένων
σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης*

Ο Peterson (2002) αναφέρεται σε «ομάδες μελέτης» ή «ομάδες ανάγνωσης και συζήτησης», που σχετίζονται με ομάδες μάθησης από ομοτίμους μέσω της ανάπτυξης συγκεκριμένων δραστηριοτήτων και του ομαδικού αυτοστοχασμού. Μετά από αυτές τις προτάσεις, η δημιουργία δικτύων διευθυντών, που σημαίνει ομάδες διευθυντών που εργάζονται μαζί σε ομάδες μάθησης ή δίκτυα διαχείρισης γνώσης, συνιστάται επίσης τόσο διαδικτυακά όσο και πρόσωπο με πρόσωπο, για ενίσχυση της υποστήριξης και της συνεργασίας από ομοτίμους. Σύμφωνα με αυτές τις συνεργατικές και επικοινωνιακές μεθόδους, το job shadowing/work shadowing προτείνεται ιδιαίτερα για αρχάριους διευθυντές. Αυτό σημαίνει τοποθέτηση διευθυντών σε διαφορετικό σχολικό περιβάλλον, επίσκεψη σε άλλα σχολεία και εφαρμογή έργων χρησιμοποιώντας έμπειρους διευθυντές ως πρότυπα ή πρακτική άσκηση σε σχολεία (Serrão Cunha et al., 2020). Ομοίως, για να βελτιωθεί η διδασκαλία στα σχολεία, ο Aas (2017) πρόσθεσε επίσης εκπαιδευτικούς περιπάτους ή «σχολικούς περιπάτους», που αφορούν την «επίσκεψη τάξεων και τη συνομιλία με δασκάλους μετά» (σελ. 445).

Οι ακαδημαϊκοί πρότειναν επίσης διαδικασίες όπως καθοδήγηση ή συμβουλευτική, που επιτρέπουν στους ηγέτες και τις οργανώσεις τους να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητές τους σε επαγγελματική ή/και προσωπική βάση. Όπως δήλωσε η Irby (2018), *οι μέντορες χτίζουν σημαντικές σχέσεις με τους καθοδηγητές τους και τέτοιες σχέσεις μπορεί να είναι διατηρούνται για μεγάλο χρονικό διάστημα και ακόμη και για μια ζωή. Οι προπονητές αναπτύσσουν επίσης μια σχέση εμπιστοσύνης, αλλά υπάρχει ένας προσδοκώμενος στόχος και μόλις επιτευχθεί ο στόχος, ο προπονητής συνήθως αποσύρεται αφού επαναλάβει την υποστηρικτική εργασία με το άτομο που έχει προπονηθεί. Οι δάσκαλοι εργάζονται σε βραχυπρόθεσμους στόχους και καθήκοντα για συγκεκριμένη βελτίωση»* (σελ. 116). Η καθοδήγηση ηγεσίας στην εκπαίδευση είναι ένα πρόσφατο φαινόμενο. Όπως ανέφεραν οι Fusarelli και Militello (2012), *«Το Coaching βασίζεται σε μια συνεργατική συνεργασία μεταξύ ενός προπονητή και ατόμων που είναι*

*Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών και προϊσταμένων
σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης*

πρόθυμα και έτοιμα να εργαστούν για να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους. Ως εκ τούτου, το coaching είναι ένα όχημα ανάλυσης, προβληματισμού και δράσης» (σελ. 53). Το Consulting είναι μια υπηρεσία που παρέχεται από εξειδικευμένα άτομα για την υποστήριξη των διευθυντών σχολείων στον εντοπισμό προβλημάτων διαχείρισης, στην εξεύρεση πιθανών λύσεων και στην εφαρμογή αυτών των λύσεων. Αυτό μπορεί να είναι εξωτερικό, που παρέχεται από επαγγελματίες εκτός του σχολικού οργανισμού, όπως σχολή πανεπιστημίου, ή εσωτερικό, όταν παρέχεται από το προσωπικό του σχολείου (Machado, 2015). Είναι επίσης δυνατό αυτή η συμβουλευτική διαδικασία να παρέχεται μέσω διαδικτυακής πλατφόρμας.

Τελικά, όλες αυτές οι μέθοδοι αφορούν τη συμπερίληψη μιας ποικιλίας μάθησης, την παροχή πόρων σε πολλαπλές προσεγγίσεις μάθησης, τη «δημιουργία ικανότητας μέσω κοινοτήτων μάθησης» και την «οικοδόμηση μεγαλύτερων κοινοτήτων και δικτύων» (Serrão Cunha et al., 2020)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1 Σκοπός

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών και προϊσταμένων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Ερευνητικά ερωτήματα :

1. Ποιοι είναι οι τομείς που χρειάζονται επιμόρφωση οι διευθυντές και οι προϊστάμενοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Κοζάνης;
2. Ποιες είναι οι κύριες δεξιότητες διαχείρισης και ηγεσίας που αναγνωρίζουν οι διευθυντές και οι προϊστάμενοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Κοζάνης;
3. Ποιες είναι οι προτιμώμενες μέθοδοι επιμόρφωσης και επαγγελματικής εξέλιξης των διευθυντών και των προϊσταμένων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Κοζάνης;

3.2 Μέθοδος

Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιείται δειγματοληπτική ποσοτική έρευνα. Η ποσοτική έρευνα είναι μια μέθοδος που επιτρέπει στον ερευνητή τη διερεύνηση φαινομένων ή καταστάσεων με στατιστικές μεθόδους το οποίο είναι θεμιτό για τη διεξαγωγή συμπερασμάτων. Σύμφωνα με τους Cohen, Manion και Morrison (2008) η ποσοτική έρευνα είναι μια μέθοδος στην οποία *συλλέγονται δεδομένα σε ένα συγκεκριμένο χρονικό σημείο, αποσκοπώντας να περιγράψουν την φύση των υπάρχουσών συνθηκών ή να εντοπίσουν σταθερές με βάση τις οποίες μπορούν να συγκριθούν οι υπάρχουσες συνθήκες ή να προσδιορίσουν τις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στα γεγονότα.* (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 290).

3.3 Δείγμα έρευνας

Για την πραγματοποίηση της μελέτης χρησιμοποιήθηκε δείγμα 100 διευθυντών και προϊσταμένων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης. Στην παρούσα έρευνα υπάρχει «βολική» Δειγματοληψία, η οποία λαμβάνει χώρα όταν το κριτήριο του ερευνητή κατά τη δειγματοληψία είναι επιλέγονται τα πλησιέστερα άτομα για να χρησιμεύσουν ως απαντώντες και αυτή η διαδικασία συνεχίζεται μέχρι να αποκτηθεί το απαιτούμενο μέγεθος του δείγματος.

3.4 Εργαλεία (Ερωτηματολόγιο)

Η μέτρηση των δεδομένων έγινε με **ερωτηματολόγια** που διαμοιράστηκαν σε ηλεκτρονική μορφή μέσω μέιλ, σε διευθυντές Δημοτικών σχολείων και στις προϊστάμενες Νηπιαγωγείων του νομού Κοζάνης. Από αυτά απαντήθηκαν 100 τα οποία αποτελούν και το δείγμα της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε καθώς δίνει τη δυνατότητα συλλογής απόψεων των ερωτηθέντων που μπορούν να ποσοτικοποιηθούν (Tharenou, Donohue & Cooper 2007).

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στηρίχθηκε στο ερωτηματολόγιο των Serrão Cunha et al. (2020) που ασχολήθηκαν με τις ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης των Πορτογάλων Διευθυντών και τις προτιμώμενες μεθόδους μάθησης. Συγκεκριμένα το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από συνολικά 47 ερωτήσεις και χωρίστηκε σε τέσσερα μέρη.

Το πρώτο μέρος περιλάμβανε 5 ερωτήσεις που αφορούσαν τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, όπως φύλο, ηλικία, σπουδές, έτη προϋπηρεσίας και περιοχή του σχολείου.

*Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών και προϊσταμένων
σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης*

Το δεύτερο μέρος περιλάμβανε 14 ερωτήσεις που αφορούσαν τους τομείς επιμόρφωσης.

Το τρίτο μέρος περιλάμβανε 16 ερωτήσεις που αφορούσαν τις κύριες δεξιότητες διαχείρισης και ηγεσίας.

Το τέταρτο μέρος περιλάμβανε 12 ερωτήσεις που αφορούσαν τις προτιμώμενες μέθοδοι επιμόρφωσης και επαγγελματικής εξέλιξης.

3.5 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το Νοέμβριο του 2021. Το δείγμα αποτελούνταν από 100 διευθυντές και προϊσταμένους Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η έρευνα στηρίχτηκε σε αυτοσυμπλήρωση, η οποία δεν απαιτούσε πάνω από 10 λεπτά. Τα ερωτηματολόγια δημιουργήθηκαν μέσω της πλατφόρμας Google forms και μοιράστηκαν στους συμμετέχοντες ηλεκτρονικά. Η ερευνήτρια είχε φροντίσει να εξασφαλίσει από πριν τις διευθύνσεις ηλεκτρονικού ταχυδρομείου μεγάλου αριθμού συμμετεχόντων, στους οποίους στάλθηκε το ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε και οι απαντήσεις λήφθηκαν ηλεκτρονικά. Παράλληλα, δόθηκαν οδηγίες για τον τρόπο συμπλήρωσης στην αρχή του ερωτηματολογίου. Ακολουθήθηκε η ίδια σειρά συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων σε όλα τα άτομα.

3.6 Εγκυρότητα και Αξιοπιστία

Μια έρευνα θεωρείται επιτυχημένη όταν τα αποτελέσματά της είναι έγκυρα και αξιόπιστα. Με τον όρο «εγκυρότητα μιας έρευνας» νοείται αν και κατά πόσο η έρευνα κατάφερε να μετρήσει αυτό που αποτελούσε αρχικά είχε σκοπό να ερευνήσει. Με τον όρο «αξιοπιστία έρευνας» νοείται αν και κατά πόσο τα αποτελέσματα μιας έρευνας

*Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών και προϊσταμένων
σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης*

είναι ίδια ή περίπου ίδια σε επαναλαμβανόμενες μετρήσεις, υπό τις ίδιες ερευνητικές συνθήκες (Βλαχόπουλος, 2015).

Για να διερευνηθεί η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου, πραγματοποιήθηκε έλεγχος αξιοπιστίας για τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Η εσωτερική συνοχή υπολογίστηκε μέσω του συντελεστή alpha του Cronbach. Τα αποτελέσματα του ελέγχου δείχνουν ικανοποιητική αξιοπιστία για το ερωτηματολόγιο καθώς ο δείκτης Cronbach alpha είναι ίσος με $0,752 > 0,7$.

3.7 Στατιστική ανάλυση

Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η περιγραφική στατιστική. Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πακέτο SPSS (Version 26.0), με τη βοήθεια του οποίου ερμηνεύτηκαν τα αποτελέσματα που προέκυψαν από το σύνολο των ερωτηματολογίων που επεστράφησαν.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

4.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 100 διευθυντές εκ των οποίων οι περισσότεροι ήταν άνδρες με ποσοστό 61% και ακολουθούν οι γυναίκες με 39%.

Πίνακας 1 : **Φύλο**

	Συχνότητα/Ποσοστό (%)
Άνδρας	61
Γυναίκα	39
Σύνολο	100

Όσον αφορά την ηλικία των συμμετεχόντων η μέση τιμή της ήταν τα 51 έτη ($\pm 5,66$ έτη) με ελάχιστη ηλικία συμμετοχής στην έρευνα τα 40 έτη και μέγιστη τα 62 έτη.

Πίνακας 2 : **Ηλικία**

	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Ελάχιστο	Μέγιστο
Ηλικία	51,0900	5,66773	40,00	62,00

*Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών και προϊσταμένων
σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης*

Αναφορικά με τις σπουδές των συμμετεχόντων διευθυντών εκτός του βασικού τίτλου σπουδών η πλειοψηφία ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού με ποσοστό 88%.

Πίνακας 3 : **Σπουδές**

	Συχνότητα/Ποσοστό (%)
Δεύτερο πτυχίο	8
Μεταπτυχιακό	88
Διδακτορικό	4
Σύνολο	100

Όσον αφορά την προϋπηρεσία των συμμετεχόντων ως διευθυντές η μέση τιμή της ήταν τα 22 έτη ($\pm 7,31$ έτη) με ελάχιστη προϋπηρεσία τα 14 έτη και μέγιστη τα 38 έτη.

Πίνακας 4 : **Προϋπηρεσία**

	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Ελάχιστο	Μέγιστο
Προϋπηρεσία	22,3900	7,31940	14,00	38,00

*Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών και προϊσταμένων
σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης*

Τέλος, σχετικά με την περιοχή στην οποία ανήκει η σχολική μονάδα στην οποία εργάζονται οι περισσότεροι υποστήριξαν ότι βρίσκεται σε αστική περιοχή με ποσοστό 57% και ακολουθεί η αγροτική περιοχή με ποσοστό 27%.

Πίνακας 5 : Περιοχή σχολείου

	Συχνότητα/Ποσοστό (%)
Αγροτική	27
Ημιαστική	16
Αστική	57
Σύνολο	100

4.2 Τομείς επιμόρφωσης

Το δεύτερο μέρος της έρευνας ασχολήθηκε με τους τομείς επιμόρφωσης. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες διευθυντές κλήθηκαν να επιλέξουν σε ποιους τομείς μαθησιακού περιεχομένου για επαγγελματική ανάπτυξη, από κάποιους που τους δόθηκαν, θεωρούν ότι χρειάζονται επιμόρφωση. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα για κάθε έναν τομέα επιμόρφωσης ξεχωριστά.

Αρχικά, για τον τομέα επιμόρφωσης «Δημόσια διοίκηση» οι περισσότεροι διευθυντές υποστήριξαν ότι χρειάζονται πολύ ή πάρα πολύ επιμόρφωση με ποσοστό 88%.

*Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών και προϊσταμένων
σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης*

Πίνακας 6 : Δημόσια διοίκηση

	Συχνότητα/Ποσοστό (%)
Μέτρια	12
Πολύ	17
Πάρα πολύ	71
Σύνολο	100

Για τον τομέα «Διαδικασίες αξιολόγησης» οι περισσότεροι διευθυντές υποστήριξαν ότι χρειάζονται πολύ ή πάρα πολύ επιμόρφωση με ποσοστό 84%.

Πίνακας 7 : Διαδικασίες αξιολόγησης

	Συχνότητα/Ποσοστό (%)
Μέτρια	16
Πολύ	25
Πάρα πολύ	59
Σύνολο	100

*Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών και προϊσταμένων
σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης*

Για τον τομέα «Αυτονομία και ευελιξία σπουδών» οι περισσότεροι διευθυντές υποστήριξαν ότι χρειάζονται πολύ ή πάρα πολύ επιμόρφωση με ποσοστό 76%.

Πίνακας 8 : Αυτονομία και ευελιξία σπουδών

	Συχνότητα/Ποσοστό (%)
Λίγο	8
Μέτρια	16
Πολύ	25
Πάρα πολύ	51
Σύνολο	100

Για τον τομέα «Ηγεσία και Διοίκηση Ομάδων» οι περισσότεροι διευθυντές υποστήριξαν ότι χρειάζονται πολύ ή πάρα πολύ επιμόρφωση με ποσοστό 68%.

Πίνακας 9 : Ηγεσία και Διοίκηση Ομάδων

	Συχνότητα/Ποσοστό (%)
Λίγο	16
Μέτρια	16
Πολύ	25
Πάρα πολύ	43
Σύνολο	100

*Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών και προϊσταμένων
σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης*

Για τον τομέα «Διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης» οι περισσότεροι διευθυντές υποστήριξαν ότι χρειάζονται πολύ ή πάρα πολύ επιμόρφωση με ποσοστό 55%.

Πίνακας 10 : Διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης

	Συχνότητα/Ποσοστό (%)
Καθόλου	8
Λίγο	16
Μέτρια	16
Πολύ	25
Πάρα πολύ	35
Σύνολο	100

Για τον τομέα «Νομικές γνώσεις και Νομοθεσία» οι περισσότεροι διευθυντές υποστήριξαν ότι χρειάζονται πολύ ή πάρα πολύ επιμόρφωση με ποσοστό 60%.

Πίνακας 11 : Νομικές γνώσεις και Νομοθεσία

	Συχνότητα/Ποσοστό (%)
Καθόλου	8
Λίγο	16
Μέτρια	16
Πολύ	29
Πάρα πολύ	31
Σύνολο	100

*Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών και προϊσταμένων
σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης*

Για τον τομέα «Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού» οι περισσότεροι διευθυντές υποστήριξαν ότι χρειάζονται πολύ ή πάρα πολύ επιμόρφωση με ποσοστό 60%.

Πίνακας 12 : Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού

	Συχνότητα/Ποσοστό (%)
Καθόλου	8
Λίγο	16
Μέτρια	16
Πολύ	33
Πάρα πολύ	27
Σύνολο	100

Για τον τομέα «Συμπεριληπτική Εκπαίδευση» οι περισσότεροι διευθυντές υποστήριξαν ότι χρειάζονται πολύ ή πάρα πολύ επιμόρφωση με ποσοστό 60%.

Πίνακας 13 : Συμπεριληπτική Εκπαίδευση

	Συχνότητα/Ποσοστό (%)
Καθόλου	8
Λίγο	16
Μέτρια	16
Πολύ	37
Πάρα πολύ	23
Σύνολο	100

*Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών και προϊσταμένων
σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης*

Για τον τομέα «Σχεδιασμός και ανάπτυξη έργων» οι περισσότεροι διευθυντές υποστήριξαν ότι χρειάζονται πολύ ή πάρα πολύ επιμόρφωση με ποσοστό 52%.

Πίνακας 14 : Σχεδιασμός και ανάπτυξη έργων

	Συχνότητα/Ποσοστό (%)
Καθόλου	8
Λίγο	16
Μέτρια	24
Πολύ	25
Πάρα πολύ	27
Σύνολο	100

Για τον τομέα «Εκπαιδευτική ηγεσία» οι περισσότεροι διευθυντές υποστήριξαν ότι χρειάζονται πολύ ή πάρα πολύ επιμόρφωση με ποσοστό 55%.

Πίνακας 15 : Εκπαιδευτική ηγεσία

	Συχνότητα/Ποσοστό (%)
Καθόλου	8
Λίγο	16
Μέτρια	28
Πολύ	25
Πάρα πολύ	23
Σύνολο	100

*Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών και προϊσταμένων
σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης*

Για τον τομέα «Οργανωτική ηγεσία» οι περισσότεροι διευθυντές υποστήριξαν ότι χρειάζονται πολύ ή πάρα πολύ επιμόρφωση με ποσοστό 44%.

Πίνακας 16 : Οργανωτική ηγεσία

	Συχνότητα/Ποσοστό (%)
Καθόλου	8
Λίγο	16
Μέτρια	32
Πολύ	25
Πάρα πολύ	19
Σύνολο	100

Για τον τομέα «Προώθηση θετικού σχολικού κλίματος» οι περισσότεροι διευθυντές υποστήριξαν ότι χρειάζονται πολύ ή πάρα πολύ επιμόρφωση με ποσοστό 48%.

Πίνακας 17 : Προώθηση θετικού σχολικού κλίματος

	Συχνότητα/Ποσοστό (%)
Καθόλου	12
Λίγο	24
Μέτρια	16
Πολύ	29
Πάρα πολύ	19
Σύνολο	100

Για τον τομέα «Εκπαιδευτικό έργο του σχολείου» οι περισσότεροι διευθυντές υποστήριξαν ότι χρειάζονται πολύ ή πάρα πολύ επιμόρφωση με ποσοστό 44%.

*Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών και προϊσταμένων
σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης*

Πίνακας 18 : Εκπαιδευτικό έργο του σχολείου

	Συχνότητα/Ποσοστό (%)
Καθόλου	16
Λίγο	24
Μέτρια	16
Πολύ	29
Πάρα πολύ	15
Σύνολο	100

Τέλος, για τον τομέα «Δεξιότητες επικοινωνίας» οι περισσότεροι διευθυντές υποστήριξαν ότι χρειάζονται πολύ ή πάρα πολύ επιμόρφωση με ποσοστό 40%.

Πίνακας 19 : Δεξιότητες επικοινωνίας

	Συχνότητα/Ποσοστό (%)
Καθόλου	24
Λίγο	16
Μέτρια	20
Πολύ	25
Πάρα πολύ	15
Σύνολο	100

Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει συγκεντρωτικά τις μέσες τιμές για κάθε τομέα επιμόρφωσης. Όπως προκύπτει οι τομείς με τις υψηλότερες μέσες τιμές που επιλέχθηκαν από τους διευθυντές ως οι τομείς όπου χρειάζονται επιμόρφωση είναι κυρίως η δημόσια διοίκηση, οι διαδικασίες αξιολόγησης, η αυτονομία και ευελιξία σπουδών, η ηγεσία και διοίκηση ομάδων και οι διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης.

*Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών και προϊσταμένων
σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης*

Πίνακας 20 : Τομείς επιμόρφωσης

	N	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Δημόσια διοίκηση	100	3,00	5,00	4,5900	,69769
Διαδικασίες αξιολόγησης	100	3,00	5,00	4,4300	,75552
Αυτονομία και ευελιξία σπουδών	100	2,00	5,00	4,1900	,98160
Ηγεσία και Διοίκηση Ομάδων	100	2,00	5,00	3,9500	1,11351
Διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης	100	1,00	5,00	3,6300	1,32310
Νομικές γνώσεις και Νομοθεσία	100	1,00	5,00	3,5900	1,29564
Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού	100	1,00	5,00	3,5500	1,26631
Συμπεριληπτική Εκπαίδευση	100	1,00	5,00	3,5100	1,23497
Σχεδιασμός και ανάπτυξη έργων	100	1,00	5,00	3,4700	1,26695
Εκπαιδευτική ηγεσία	100	1,00	5,00	3,3900	1,23005
Οργανωτική ηγεσία	100	1,00	5,00	3,3100	1,18658
Προώθηση θετικού σχολικού κλίματος	100	1,00	5,00	3,1900	1,32341
Εκπαιδευτικό έργο του σχολείου	100	1,00	5,00	3,0300	1,33678
Δεξιότητες επικοινωνίας	100	1,00	5,00	2,9100	1,40773

4.3 Κύριες δεξιότητες διαχείρισης και ηγεσίας

Το τρίτο μέρος της έρευνας ασχολήθηκε με τις κύριες δεξιότητες διαχείρισης και ηγεσίας των διευθυντών. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες διευθυντές κλήθηκαν να επιλέξουν ποιες δεξιότητες διαχείρισης και ηγεσίας θεωρούν ότι πρέπει να αναπτύξουν και σε ποιο βαθμό. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα για κάθε μια δεξιότητα ξεχωριστά.

Αρχικά, όσον αφορά τις δεξιότητες αυτονομίας και ευελιξίας του προγράμματος σπουδών, οι περισσότεροι διευθυντές υποστήριξαν ότι πρέπει να τις αναπτύξουν πολύ ή πάρα πολύ με ποσοστό 88%.

Πίνακας 21 : Δεξιότητες αυτονομίας και ευελιξίας του προγράμματος σπουδών

	Συχνότητα/Ποσοστό (%)
Λίγο	4
Μέτρια	8
Πολύ	17
Πάρα πολύ	71
Σύνολο	100

*Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών και προϊσταμένων
σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης*

Όσον αφορά τις δεξιότητες ανάπτυξης εκπαιδευτικού σχολικού έργου, οι περισσότεροι διευθυντές υποστήριξαν ότι πρέπει να τις αναπτύξουν πολύ ή πάρα πολύ με ποσοστό 86%.

Πίνακας 22 : Δεξιότητες ανάπτυξης εκπαιδευτικού σχολικού έργου

	Συχνότητα/Ποσοστό (%)
Λίγο	4
Μέτρια	10
Πολύ	20
Πάρα πολύ	66
Σύνολο	100

Όσον αφορά τις δεξιότητες στις Νέες τεχνολογίες, οι περισσότεροι διευθυντές υποστήριξαν ότι πρέπει να τις αναπτύξουν πολύ ή πάρα πολύ με ποσοστό 88%.

Πίνακας 23 : Δεξιότητες στις Νέες τεχνολογίες

	Συχνότητα/Ποσοστό (%)
Λίγο	4
Μέτρια	8
Πολύ	25
Πάρα πολύ	63
Σύνολο	100

*Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών και προϊσταμένων
σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης*

Όσον αφορά τις δεξιότητες προαγωγής θετικού σχολικού κλίματος, οι περισσότεροι διευθυντές υποστήριξαν ότι πρέπει να τις αναπτύξουν πολύ ή πάρα πολύ με ποσοστό 80%.

Πίνακας 24 : Δεξιότητες προαγωγής θετικού σχολικού κλίματος

	Συχνότητα/Ποσοστό (%)
Λίγο	4
Μέτρια	16
Πολύ	17
Πάρα πολύ	63
Σύνολο	100

Όσον αφορά τις δεξιότητες αξιολόγησης μαθητών και εκπαιδευτικών, οι περισσότεροι διευθυντές υποστήριξαν ότι πρέπει να τις αναπτύξουν πολύ ή πάρα πολύ με ποσοστό 72%.

Πίνακας 25 : Δεξιότητες αξιολόγησης μαθητών και εκπαιδευτικών

	Συχνότητα/Ποσοστό (%)
Καθόλου	8
Λίγο	4
Μέτρια	16
Πολύ	17
Πάρα πολύ	55
Σύνολο	100

*Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών και προϊσταμένων
σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης*

Όσον αφορά τις Τεχνικές/Διαχειριστικές δεξιότητες που σχετίζονται με τη δημόσια διοίκηση, οι περισσότεροι διευθυντές υποστήριξαν ότι πρέπει να τις αναπτύξουν πολύ ή πάρα πολύ με ποσοστό 76%.

Πίνακας 26 : Τεχνικές/Διαχειριστικές δεξιότητες που σχετίζονται με τη δημόσια διοίκηση

	Συχνότητα/Ποσοστό (%)
Καθόλου	4
Λίγο	8
Μέτρια	12
Πολύ	17
Πάρα πολύ	59
Σύνολο	100

Όσον αφορά τις δεξιότητες ηγεσίας και διαχείρισης ομάδων, οι περισσότεροι διευθυντές υποστήριξαν ότι πρέπει να τις αναπτύξουν πολύ ή πάρα πολύ με ποσοστό 80%.

Πίνακας 27 : Δεξιότητες ηγεσίας και διαχείρισης ομάδων

	Συχνότητα/Ποσοστό (%)
Λίγο	12
Μέτρια	8
Πολύ	17
Πάρα πολύ	63
Σύνολο	100

*Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών και προϊσταμένων
σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης*

Όσον αφορά τις δεξιότητες διαπραγμάτευσης εντός της εργασία μιας ομάδας, οι περισσότεροι διευθυντές υποστήριξαν ότι πρέπει να τις αναπτύξουν πολύ ή πάρα πολύ με ποσοστό 84%.

Πίνακας 28 : Δεξιότητες διαπραγμάτευσης εντός της εργασία μιας ομάδας

	Συχνότητα/Ποσοστό (%)
Λίγο	8
Μέτρια	8
Πολύ	17
Πάρα πολύ	67
Σύνολο	100

Όσον αφορά τις δεξιότητες σχεδιασμού και ανάπτυξης έργων, οι περισσότεροι διευθυντές υποστήριξαν ότι πρέπει να τις αναπτύξουν πολύ ή πάρα πολύ με ποσοστό 77%.

Πίνακας 29 : Δεξιότητες σχεδιασμού και ανάπτυξης έργων

	Συχνότητα/Ποσοστό (%)
Καθόλου	4
Λίγο	11
Μέτρια	8
Πολύ	17
Πάρα πολύ	60
Σύνολο	100

*Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών και προϊσταμένων
σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης*

Όσον αφορά τις δεξιότητες Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού, οι περισσότεροι διευθυντές υποστήριξαν ότι πρέπει να τις αναπτύξουν πολύ ή πάρα πολύ με ποσοστό 65%.

Πίνακας 30 : Δεξιότητες Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού

	Συχνότητα/Ποσοστό (%)
Καθόλου	8
Λίγο	8
Μέτρια	19
Πολύ	21
Πάρα πολύ	44
Σύνολο	100

Όσον αφορά τις δεξιότητες νομικών γνώσεων, οι περισσότεροι διευθυντές υποστήριξαν ότι πρέπει να τις αναπτύξουν πολύ ή πάρα πολύ με ποσοστό 61%.

Πίνακας 31 : Δεξιότητες νομικών γνώσεων

	Συχνότητα/Ποσοστό (%)
Καθόλου	8
Λίγο	12
Μέτρια	19
Πολύ	17
Πάρα πολύ	44
Σύνολο	100

*Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών και προϊσταμένων
σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης*

Όσον αφορά τις δεξιότητες ενίσχυσης διαπροσωπικών σχέσεων και επικοινωνίας, οι περισσότεροι διευθυντές υποστήριξαν ότι πρέπει να τις αναπτύξουν πολύ ή πάρα πολύ με ποσοστό 68%.

Πίνακας 32 : Δεξιότητες ενίσχυσης διαπροσωπικών σχέσεων και επικοινωνίας

	Συχνότητα/Ποσοστό (%)
Λίγο	4
Μέτρια	28
Πολύ	9
Πάρα πολύ	59
Σύνολο	100

Όσον αφορά τις δεξιότητες εκπαιδευτικής ηγεσίας, οι περισσότεροι διευθυντές υποστήριξαν ότι πρέπει να τις αναπτύξουν πολύ ή πάρα πολύ με ποσοστό 76%.

Πίνακας 33 : Δεξιότητες εκπαιδευτικής ηγεσίας

	Συχνότητα/Ποσοστό (%)
Λίγο	4
Μέτρια	20
Πολύ	13
Πάρα πολύ	63
Σύνολο	100

*Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών και προϊσταμένων
σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης*

Όσον αφορά τις δεξιότητες κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης, οι περισσότεροι διευθυντές υποστήριξαν ότι πρέπει να τις αναπτύξουν πολύ ή πάρα πολύ με ποσοστό 57%.

Πίνακας 34 : Δεξιότητες κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης

	Συχνότητα/Ποσοστό (%)
Λίγο	23
Μέτρια	20
Πολύ	17
Πάρα πολύ	40
Σύνολο	100

Όσον αφορά τις δεξιότητες προσωπικής ανάπτυξης, οι περισσότεροι διευθυντές υποστήριξαν ότι πρέπει να τις αναπτύξουν πολύ ή πάρα πολύ με ποσοστό 68%.

Πίνακας 35 : Δεξιότητες προσωπικής ανάπτυξης

	Συχνότητα/Ποσοστό (%)
Καθόλου	8
Λίγο	16
Μέτρια	8
Πολύ	13
Πάρα πολύ	55
Σύνολο	100

*Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών και προϊσταμένων
σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης*

Τέλος, όσον αφορά τις δεξιότητες λήψης αποφάσεων, οι περισσότεροι διευθυντές υποστήριξαν ότι πρέπει να τις αναπτύξουν πολύ ή πάρα πολύ με ποσοστό 64%.

Πίνακας 36 : Δεξιότητες λήψης αποφάσεων

	Συχνότητα/Ποσοστό (%)
Καθόλου	12
Λίγο	4
Μέτρια	20
Πολύ	13
Πάρα πολύ	51
Σύνολο	100

Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει συγκεντρωτικά τις μέσες τιμές για κάθε δεξιότητα διαχείρισης και ηγεσίας. Όπως προκύπτει οι δεξιότητες με τις υψηλότερες μέσες τιμές που επιλέχθηκαν από τους διευθυντές ως εκείνες που πρέπει να αναπτύξουν περισσότερο είναι κυρίως οι δεξιότητες αυτονομίας και ευελιξίας του προγράμματος σπουδών, οι δεξιότητες ανάπτυξης εκπαιδευτικού σχολικού έργου, οι δεξιότητες στις Νέες τεχνολογίες, οι δεξιότητες ηγεσίας και διαχείρισης ομάδων και οι δεξιότητες διαπραγμάτευσης εντός της εργασία μιας ομάδας.

*Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών και προϊσταμένων
σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης*

Πίνακας 37 : Κύριες δεξιότητες διαχείρισης και ηγεσίας

	N	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Δεξιότητες αυτονομίας και ευελιξίας του προγράμματος σπουδών	100	2,00	5,00	4,5500	,80873
Δεξιότητες ανάπτυξης εκπαιδευτικού σχολικού έργου	100	2,00	5,00	4,4800	,83461
Δεξιότητες στις Νέες τεχνολογίες	100	2,00	5,00	4,4700	,80973
Δεξιότητες προαγωγής θετικού σχολικού κλίματος	100	2,00	5,00	4,3900	,89775
Δεξιότητες αξιολόγησης μαθητών και εκπαιδευτικών	100	1,00	5,00	4,0700	1,26535
Τεχνικές/Διαχειριστικές δεξιότητες που σχετίζονται με τη δημόσια διοίκηση	100	1,00	5,00	4,1900	1,16943
Δεξιότητες ηγεσίας και διαχείρισης ομάδων	100	2,00	5,00	4,3100	1,05117
Δεξιότητες διαπραγμάτευσης εντός της εργασία μιας ομάδας	100	2,00	5,00	4,4300	,94554
Δεξιότητες σχεδιασμού και ανάπτυξης έργων	100	1,00	5,00	4,1800	1,20922

*Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών και προϊσταμένων
σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης*

Δεξιότητες Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού	100	1,00	5,00	3,8500	1,29002
Δεξιότητες νομικών γνώσεων	100	1,00	5,00	3,7700	1,33979
Δεξιότητες ενίσχυσης διαπροσωπικών σχέσεων και επικοινωνίας	100	2,00	5,00	4,2300	,99346
Δεξιότητες εκπαιδευτικής ηγεσίας	100	2,00	5,00	4,3500	,93609
Δεξιότητες κοινωνικο- συναισθηματικής ανάπτυξης	100	2,00	5,00	3,7400	1,21123
Δεξιότητες προσωπικής ανάπτυξης	100	1,00	5,00	3,9100	1,41489
Δεξιότητες λήψης αποφάσεων	100	1,00	5,00	3,8700	1,39736
Valid N (listwise)	100				

4.4 Προτιμώμενες μέθοδοι επιμόρφωσης και επαγγελματικής εξέλιξης

Το τελευταίο μέρος της έρευνας ασχολήθηκε με τις προτιμώμενες μέθοδοι επιμόρφωσης και επαγγελματικής εξέλιξης. Πιο συγκεκριμένα, οι διευθυντές κλήθηκαν να επιλέξουν ποιες μέθοδοι επιμόρφωσης και επαγγελματικής εξέλιξης θεωρούν ότι είναι αποτελεσματικές για τη μάθησή τους προκειμένου να ενισχύσουν τη μάθηση και ανάπτυξη των παραπάνω θεμάτων.

*Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών και προϊσταμένων
σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης*

Αρχικά, η ατομική μάθηση/αυτόνομη μάθηση επιλέχτηκε από το 64% των διευθυντών ως προτιμώμενη μέθοδος επιμόρφωσης και επαγγελματικής εξέλιξης.

Πίνακας 38 : Ατομική μάθηση/αυτόνομη μάθηση

	Συχνότητα/Ποσοστό (%)
Ναι	64
Όχι	36
Σύνολο	100

Τα εργαστήρια επιλέχτηκαν από το 80% των διευθυντών ως προτιμώμενη μέθοδος επιμόρφωσης και επαγγελματικής εξέλιξης.

Πίνακας 39 : Εργαστήρια

	Συχνότητα/Ποσοστό (%)
Ναι	80
Όχι	20
Σύνολο	100

Η συγγραφή άρθρων επιλέχτηκε από το 40% των διευθυντών ως προτιμώμενη μέθοδος επιμόρφωσης και επαγγελματικής εξέλιξης.

Πίνακας 40 : Συγγραφή άρθρων

	Συχνότητα/Ποσοστό (%)
Ναι	40
Όχι	60
Σύνολο	100

*Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών και προϊσταμένων
σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης*

Οι παραδοσιακές διαλέξεις επιλέχθηκαν από το 36% των διευθυντών ως προτιμώμενη μέθοδος επιμόρφωσης και επαγγελματικής εξέλιξης.

Πίνακας 41 : Παραδοσιακές διαλέξεις

	Συχνότητα/Ποσοστό (%)
Ναι	36
Όχι	64
Σύνολο	100

Η διαδικτυακή εκπαιδευτική συμβουλευτική επιλέχθηκε από το 68% των διευθυντών ως προτιμώμενη μέθοδος επιμόρφωσης και επαγγελματικής εξέλιξης.

Πίνακας 42 : Διαδικτυακή εκπαιδευτική συμβουλευτική

	Συχνότητα/Ποσοστό (%)
Ναι	68
Όχι	32
Σύνολο	100

Τα διαδικτυακά κοινωνικά δίκτυα επιλέχθηκαν από το 32% των διευθυντών ως προτιμώμενη μέθοδος επιμόρφωσης και επαγγελματικής εξέλιξης.

Πίνακας 43 : Διαδικτυακά κοινωνικά δίκτυα

	Συχνότητα/Ποσοστό (%)
Ναι	32
Όχι	68
Σύνολο	100

*Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών και προϊσταμένων
σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης*

Η πρακτική άσκηση σε σχολικό πλαίσιο επιλέχτηκε από το 63% των διευθυντών ως προτιμώμενη μέθοδος επιμόρφωσης και επαγγελματικής εξέλιξης.

Πίνακας 44 : Πρακτική άσκηση σε σχολικό πλαίσιο

	Συχνότητα/Ποσοστό (%)
Ναι	63
Όχι	37
Σύνολο	100

Η συμβουλευτική επιλέχτηκε από το 72% των διευθυντών ως προτιμώμενη μέθοδος επιμόρφωσης και επαγγελματικής εξέλιξης.

Πίνακας 45 : Συμβουλευτική

	Συχνότητα/Ποσοστό (%)
Ναι	72
Όχι	28
Σύνολο	100

Η παρακολούθηση εν ώρα εργασίας επιλέχτηκε από το 28% των διευθυντών ως προτιμώμενη μέθοδος επιμόρφωσης και επαγγελματικής εξέλιξης.

Πίνακας 46 : Παρακολούθηση εν ώρα εργασίας

	Συχνότητα/Ποσοστό (%)
Ναι	28
Όχι	72
Σύνολο	100

*Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών και προϊσταμένων
σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης*

Η μάθηση από ομότιμους επιλέχθηκε από το 76% των διευθυντών ως προτιμώμενη μέθοδος επιμόρφωσης και επαγγελματικής εξέλιξης.

Πίνακας 47 : Μάθηση από ομότιμους

	Συχνότητα/Ποσοστό (%)
Ναι	76
Όχι	24
Σύνολο	100

Η έρευνα δράσης επιλέχθηκε από το 61% των διευθυντών ως προτιμώμενη μέθοδος επιμόρφωσης και επαγγελματικής εξέλιξης.

Πίνακας 48 : Έρευνα δράσης

	Συχνότητα/Ποσοστό (%)
Ναι	61
Όχι	39
Σύνολο	100

Τέλος, η εκμάθηση βασισμένη στην επίλυση προβλημάτων επιλέχθηκε από το 68% των διευθυντών ως προτιμώμενη μέθοδος επιμόρφωσης και επαγγελματικής εξέλιξης.

Πίνακας 49 : Εκμάθηση βασισμένη στην επίλυση προβλημάτων

	Συχνότητα/Ποσοστό (%)
Ναι	68
Όχι	32
Σύνολο	100

4.5 Έλεγχοι υποθέσεων

Στη συνέχεια, εξετάστηκαν αν υπάρχουν τροποποιήσεις μεταξύ εξαρτημένων και ανεξάρτητων μεταβλητών έρευνας. Συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκαν T- test για να διερευνηθεί αν οι απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με τους τομείς στους οποίους χρειάζονται επιμόρφωση και με τις κύριες δεξιότητες διαχείρισης και ηγεσίας των διευθυντών που πρέπει να αναπτύξουν περισσότερο, διαφέρουν ως προς το φύλο των διευθυντών.

Αρχικά, έγινε διερεύνηση αν υπάρχει διαφοροποίηση των απόψεων των συμμετεχόντων σχετικά με τους τομείς στους οποίους χρειάζονται επιμόρφωση με βάση το φύλο τους. Από τα αποτελέσματα προκύπτουν τα εξής:

Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στην ανάγκη επιμόρφωσης στη δημόσια διοίκηση ανάλογα με το φύλο των διευθυντών σε στάθμη σημαντικότητας 5% ($t = 2,095$ $df = 98$ $p = 0,039 < 0,05$). Συγκεκριμένα, οι άνδρες Διευθυντές χρειάζονται περισσότερη επιμόρφωση στη δημόσια διοίκηση ($M = 4,70$, $\tau.α. = 0,58$) σε σχέση με τις γυναίκες ($M = 4,41$, $\tau.α. = 0,81$), με σιγουριά 95%.

Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στην ανάγκη επιμόρφωσης στις διαδικασίες αξιολόγησης ανάλογα με το φύλο των διευθυντών σε στάθμη σημαντικότητας 5% ($t = -1,991$ $df = 98$ $p = 0,049 < 0,05$). Συγκεκριμένα, οι γυναίκες Διευθύντριες χρειάζονται περισσότερη επιμόρφωση στις διαδικασίες αξιολόγησης ($M = 4,61$, $\tau.α. = 0,49$) σε σχέση με τους άνδρες ($M = 4,31$, $\tau.α. = 0,86$), με σιγουριά 95%.

Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στην ανάγκη επιμόρφωσης στις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης ανάλογα με το φύλο των διευθυντών σε στάθμη σημαντικότητας 0,1% ($t = 4,298$ $df = 98$ $p = 0,000 < 0,001$). Συγκεκριμένα, οι άνδρες

*Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών και προϊσταμένων
σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης*

Διευθυντές χρειάζονται περισσότερη επιμόρφωση στις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης ($M = 4,04$, $\tau.α. = 1,17$) σε σχέση με τις γυναίκες ($M = 2,97$, $\tau.α. = 1,28$), με σιγουριά 99,9%.

Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στην ανάγκη επιμόρφωσης στις Νομικές γνώσεις και Νομοθεσία ανάλογα με το φύλο των διευθυντών σε στάθμη σημαντικότητας 0,1% ($t = 4,090$ $df = 98$ $p = 0,000 < 0,001$). Συγκεκριμένα, οι άνδρες Διευθυντές χρειάζονται περισσότερη επιμόρφωση στις Νομικές γνώσεις και Νομοθεσία ($M = 3,98$, $\tau.α. = 1,14$) σε σχέση με τις γυναίκες ($M = 2,97$, $\tau.α. = 1,28$), με σιγουριά 99,9%.

Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στην ανάγκη επιμόρφωσης στη Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού ανάλογα με το φύλο των διευθυντών σε στάθμη σημαντικότητας 0,1% ($t = 3,885$ $df = 98$ $p = 0,000 < 0,001$). Συγκεκριμένα, οι άνδρες Διευθυντές χρειάζονται περισσότερη επιμόρφωση στη Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού ($M = 3,91$, $\tau.α. = 1,11$) σε σχέση με τις γυναίκες ($M = 2,97$, $\tau.α. = 1,28$), με σιγουριά 99,9%.

Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στην ανάγκη επιμόρφωσης στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση ανάλογα με το φύλο των διευθυντών σε στάθμη σημαντικότητας 0,1% ($t = 3,682$ $df = 98$ $p = 0,000 < 0,001$). Συγκεκριμένα, οι άνδρες Διευθυντές χρειάζονται περισσότερη επιμόρφωση στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση ($M = 3,85$, $\tau.α. = 1,07$) σε σχέση με τις γυναίκες ($M = 2,97$, $\tau.α. = 1,28$), με σιγουριά 99,9%.

Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στην ανάγκη επιμόρφωσης στον Σχεδιασμό και ανάπτυξη έργων ανάλογα με το φύλο των διευθυντών σε στάθμη σημαντικότητας 1% ($t = 3,278$ $df = 98$ $p = 0,001 < 0,01$). Συγκεκριμένα, οι άνδρες Διευθυντές χρειάζονται περισσότερη επιμόρφωση στον Σχεδιασμό και ανάπτυξη

*Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών και προϊσταμένων
σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης*

έργων ($M = 3,78$, $\tau.α. = 1,15$) σε σχέση με τις γυναίκες ($M = 2,97$, $\tau.α. = 1,28$), με σιγουριά 99%.

Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στην ανάγκη επιμόρφωσης στην Εκπαιδευτική ηγεσία ανάλογα με το φύλο των διευθυντών σε στάθμη σημαντικότητας 1% ($t = 2,793$ $df = 98$ $p = 0,006 < 0,01$). Συγκεκριμένα, οι άνδρες Διευθυντές χρειάζονται περισσότερη επιμόρφωση στην Εκπαιδευτική ηγεσία ($M = 3,65$, $\tau.α. = 1,12$) σε σχέση με τις γυναίκες ($M = 2,97$, $\tau.α. = 1,28$), με σιγουριά 99%.

Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στην ανάγκη επιμόρφωσης στην Οργανωτική ηγεσία ανάλογα με το φύλο των διευθυντών σε στάθμη σημαντικότητας 5% ($t = 2,311$ $df = 98$ $p = 0,023 < 0,05$). Συγκεκριμένα, οι γυναίκες Διευθύντριες χρειάζονται περισσότερη επιμόρφωση στην Οργανωτική ηγεσία ($M = 3,52$, $\tau.α. = 1,07$) σε σχέση με τους άνδρες ($M = 4,31$, $\tau.α. = 0,86$), με σιγουριά 95%.

Έπειτα, έγινε έλεγχος ANOVA για τους τομείς μαθησιακού περιεχομένου που χρειάζονται επιμόρφωση οι συμμετέχοντες και την περιοχή του σχολείου από όπου προέκυψαν τα εξής:

Ο παράγοντας «Περιοχή σχολείου» επηρεάζει την ανάγκη επιμόρφωσης των διευθυντών στη δημόσια διοίκηση (« $F = 5,199$, $p = 0,007 < 0,01$). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το LSD test, στατιστικώς σημαντικά υψηλότερη ανάγκη επιμόρφωσης στη δημόσια διοίκηση έχουν οι εκπαιδευτικοί με περιοχή σχολείου ημιαστική ($M = 5,0$, $T.A. = 0,0$), στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερη ανάγκη επιμόρφωσης στη δημόσια διοίκηση έχουν οι εκπαιδευτικοί με περιοχή σχολείου αγροτική ($M = 4,7$, $T.A. = 0,72$) και στατιστικώς σημαντικά πιο χαμηλή ανάγκη επιμόρφωσης στη δημόσια διοίκηση έχουν οι εκπαιδευτικοί με περιοχή σχολείου αστική ($M = 4,42$, $T.A. = 0,73$). Δηλαδή, παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί των οποίων τα σχολεία είναι σε αστική περιοχή

*Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών και προϊσταμένων
σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης*

έχουν χαμηλότερη ανάγκη επιμόρφωσης στη δημόσια διοίκηση ενώ σε ημιαστική περιοχή έχουν υψηλότερη ανάγκη επιμόρφωσης με σιγουριά 95%.

Ο παράγοντας «Περιοχή σχολείου» επηρεάζει την ανάγκη επιμόρφωσης των διευθυντών στις Διαδικασίες αξιολόγησης ($F= 19,832, p = 0.000 < 0.001$). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το LSD test, στατιστικώς σημαντικά υψηλότερη ανάγκη επιμόρφωσης στις Διαδικασίες αξιολόγησης έχουν οι εκπαιδευτικοί με περιοχή σχολείου ημιαστική ($M = 5,0, T.A. = 0,0$), στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερη ανάγκη επιμόρφωσης στις Διαδικασίες αξιολόγησης έχουν οι εκπαιδευτικοί με περιοχή σχολείου αστική ($M= 4,56, T.A. = 0,50$) και στατιστικώς σημαντικά πιο χαμηλή ανάγκη επιμόρφωσης στις Διαδικασίες αξιολόγησης έχουν οι εκπαιδευτικοί με περιοχή σχολείου αγροτική ($M = 3,81, T.A = 1,00$). Δηλαδή, παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί των οποίων τα σχολεία είναι σε αγροτική περιοχή έχουν χαμηλότερη ανάγκη επιμόρφωσης στις Διαδικασίες αξιολόγησης ενώ σε ημιαστική περιοχή έχουν υψηλότερη ανάγκη επιμόρφωσης με σιγουριά 99,9%.

Ο παράγοντας «Περιοχή σχολείου» επηρεάζει την ανάγκη επιμόρφωσης των διευθυντών στην Αυτονομία και ευελιξία σπουδών ($F=18,229 p=0,000<0,001$). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το LSD test, στατιστικώς σημαντικά υψηλότερη ανάγκη επιμόρφωσης στην Αυτονομία και ευελιξία σπουδών έχουν οι εκπαιδευτικοί με περιοχή σχολείου αστική ($M = 4,56, T.A. = 0,50$), στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερη ανάγκη επιμόρφωσης στην Αυτονομία και ευελιξία σπουδών έχουν οι εκπαιδευτικοί με περιοχή σχολείου ημιαστική ($M= 4,25, T.A. = 1,34$) και στατιστικώς σημαντικά πιο χαμηλή ανάγκη επιμόρφωσης στην Αυτονομία και ευελιξία σπουδών έχουν οι εκπαιδευτικοί με περιοχή σχολείου αγροτική ($M = 3,37, T.A = 1,04$). Δηλαδή, παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί των οποίων τα σχολεία είναι σε αγροτική περιοχή έχουν χαμηλότερη ανάγκη επιμόρφωσης στην Αυτονομία και ευελιξία σπουδών ενώ σε αστική περιοχή έχουν υψηλότερη ανάγκη επιμόρφωσης με σιγουριά 99,9%.

*Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών και προϊσταμένων
σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης*

Ο παράγοντας «Περιοχή σχολείου» επηρεάζει την ανάγκη επιμόρφωσης των διευθυντών στην Ηγεσία και Διοίκηση Ομάδων ($F=37,368$ $p=0,000<0,001$). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το LSD test, στατιστικώς σημαντικά υψηλότερη ανάγκη επιμόρφωσης στην Ηγεσία και Διοίκηση Ομάδων έχουν οι εκπαιδευτικοί με περιοχή σχολείου αστική ($M = 4,56$, $T.A. = 0,50$), στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερη ανάγκη επιμόρφωσης στην Ηγεσία και Διοίκηση Ομάδων έχουν οι εκπαιδευτικοί με περιοχή σχολείου αγροτική ($M= 3,37$, $T.A. = 1,04$) και στατιστικώς σημαντικά πιο χαμηλή ανάγκη επιμόρφωσης στην Ηγεσία και Διοίκηση Ομάδων έχουν οι εκπαιδευτικοί με περιοχή σχολείου ημιαστική ($M = 2,75$, $T.A = 1,34$). Δηλαδή, παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί των οποίων τα σχολεία είναι σε ημιαστική περιοχή έχουν χαμηλότερη ανάγκη επιμόρφωσης στην Ηγεσία και Διοίκηση Ομάδων ενώ σε αστική περιοχή έχουν υψηλότερη ανάγκη επιμόρφωσης με σιγουριά 99,9%.

Ο παράγοντας «Περιοχή σχολείου» επηρεάζει την ανάγκη επιμόρφωσης των διευθυντών στις Διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης ($F=20,356$ $p=0,000<0,001$). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το LSD test, στατιστικώς σημαντικά υψηλότερη ανάγκη επιμόρφωσης στις Διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης έχουν οι εκπαιδευτικοί με περιοχή σχολείου αστική ($M = 4,00$, $T.A. = 1,30$), στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερη ανάγκη επιμόρφωσης στις Διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης έχουν οι εκπαιδευτικοί με περιοχή σχολείου αγροτική ($M= 3,81$, $T.A. = 1,00$) και στατιστικώς σημαντικά πιο χαμηλή ανάγκη επιμόρφωσης στις Διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης έχουν οι εκπαιδευτικοί με περιοχή σχολείου ημιαστική ($M = 2,00$, $T.A = 0,0$). Δηλαδή, παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί των οποίων τα σχολεία είναι σε ημιαστική περιοχή έχουν χαμηλότερη ανάγκη επιμόρφωσης στις Διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης, ενώ σε αστική περιοχή έχουν υψηλότερη ανάγκη επιμόρφωσης με σιγουριά 99,9%.

*Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών και προϊσταμένων
σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης*

Ο παράγοντας «Περιοχή σχολείου» επηρεάζει την ανάγκη επιμόρφωσης των διευθυντών στις Νομικές γνώσεις και Νομοθεσία ($F=19,927$ $p=0,000<0,001$). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το LSD test, στατιστικώς σημαντικά υψηλότερη ανάγκη επιμόρφωσης στις Νομικές γνώσεις και Νομοθεσία έχουν οι εκπαιδευτικοί με περιοχή σχολείου αστική ($M = 3,92$, $T.A. = 1,24$), στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερη ανάγκη επιμόρφωσης στις Νομικές γνώσεις και Νομοθεσία έχουν οι εκπαιδευτικοί με περιοχή σχολείου αγροτική ($M= 3,81$, $T.A. = 1,00$) και στατιστικώς σημαντικά πιο χαμηλή ανάγκη επιμόρφωσης στις Νομικές γνώσεις και Νομοθεσία έχουν οι εκπαιδευτικοί με περιοχή σχολείου ημιαστική ($M = 2,00$, $T.A = 0,0$). Δηλαδή, παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί των οποίων τα σχολεία είναι σε ημιαστική περιοχή έχουν χαμηλότερη ανάγκη επιμόρφωσης στις Νομικές γνώσεις και Νομοθεσία, ενώ σε αστική περιοχή έχουν υψηλότερη ανάγκη επιμόρφωσης με σιγουριά 99,9%.

Ο παράγοντας «Περιοχή σχολείου» επηρεάζει την ανάγκη επιμόρφωσης των διευθυντών στη Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού ($F=19,665$ $p=0,000<0,001$). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το LSD test, στατιστικώς σημαντικά υψηλότερη ανάγκη επιμόρφωσης στη Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού έχουν οι εκπαιδευτικοί με περιοχή σχολείου αστική ($M = 3,85$, $T.A. = 1,24$), στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερη ανάγκη επιμόρφωσης στη Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού έχουν οι εκπαιδευτικοί με περιοχή σχολείου αγροτική ($M= 3,81$, $T.A. = 1,00$) και στατιστικώς σημαντικά πιο χαμηλή ανάγκη επιμόρφωσης στη Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού έχουν οι εκπαιδευτικοί με περιοχή σχολείου ημιαστική ($M = 2,00$, $T.A = 0,0$). Δηλαδή, παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί των οποίων τα σχολεία είναι σε ημιαστική περιοχή έχουν χαμηλότερη ανάγκη επιμόρφωσης στη Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού, ενώ σε αστική περιοχή έχουν υψηλότερη ανάγκη επιμόρφωσης με σιγουριά 99,9%.

Ο παράγοντας «Περιοχή σχολείου» επηρεάζει την ανάγκη επιμόρφωσης των διευθυντών στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση ($F=19,591$ $p=0,000<0,001$).

*Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών και προϊσταμένων
σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης*

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το LSD test, στατιστικώς σημαντικά υψηλότερη ανάγκη επιμόρφωσης στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση έχουν οι εκπαιδευτικοί με περιοχή σχολείου αγροτική ($M = 3,78$, $T.A. = 1,20$), στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερη ανάγκη επιμόρφωσης στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση έχουν οι εκπαιδευτικοί με περιοχή σχολείου αστική ($M = 3,71$, $T.A. = 1,27$) και στατιστικώς σημαντικά πιο χαμηλή ανάγκη επιμόρφωσης στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση έχουν οι εκπαιδευτικοί με περιοχή σχολείου ημιαστική ($M = 2,00$, $T.A = 0,0$). Δηλαδή, παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί των οποίων τα σχολεία είναι σε ημιαστική περιοχή έχουν χαμηλότερη ανάγκη επιμόρφωσης στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση, ενώ σε αγροτική περιοχή έχουν υψηλότερη ανάγκη επιμόρφωσης με σιγουριά 99,9%.

Ο παράγοντας «Περιοχή σχολείου» επηρεάζει την ανάγκη επιμόρφωσης των διευθυντών στον Σχεδιασμό και ανάπτυξη έργων ($F=17,046$ $p=0,000<0,001$). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το LSD test, στατιστικώς σημαντικά υψηλότερη ανάγκη επιμόρφωσης στον Σχεδιασμό και ανάπτυξη έργων έχουν οι εκπαιδευτικοί με περιοχή σχολείου αγροτική ($M = 3,81$, $T.A. = 1,00$), στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερη ανάγκη επιμόρφωσης στον Σχεδιασμό και ανάπτυξη έργων έχουν οι εκπαιδευτικοί με περιοχή σχολείου αστική ($M = 3,71$, $T.A. = 1,23$) και στατιστικώς σημαντικά πιο χαμηλή ανάγκη επιμόρφωσης στον Σχεδιασμό και ανάπτυξη έργων έχουν οι εκπαιδευτικοί με περιοχή σχολείου ημιαστική ($M = 2,00$, $T.A = 0,0$). Δηλαδή, παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί των οποίων τα σχολεία είναι σε ημιαστική περιοχή έχουν χαμηλότερη ανάγκη επιμόρφωσης στον Σχεδιασμό και ανάπτυξη έργων, ενώ σε αγροτική περιοχή έχουν υψηλότερη ανάγκη επιμόρφωσης με σιγουριά 99,9%.

Ο παράγοντας «Περιοχή σχολείου» επηρεάζει την ανάγκη επιμόρφωσης των διευθυντών στην Εκπαιδευτική ηγεσία ($F=16,382$ $p=0,000<0,001$). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το LSD test, στατιστικώς σημαντικά υψηλότερη ανάγκη επιμόρφωσης στην Εκπαιδευτική ηγεσία έχουν οι εκπαιδευτικοί με περιοχή σχολείου αγροτική ($M =$

*Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών και προϊσταμένων
σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης*

3,81, T.A. = 1,00), στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερη ανάγκη επιμόρφωσης στην Εκπαιδευτική ηγεσία έχουν οι εκπαιδευτικοί με περιοχή σχολείου αστική (M= 3,57, T.A. = 1,23) και στατιστικώς σημαντικά πιο χαμηλή ανάγκη επιμόρφωσης στην Εκπαιδευτική ηγεσία έχουν οι εκπαιδευτικοί με περιοχή σχολείου ημιαστική (M = 2,00, T.A = 0,0). Δηλαδή, παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί των οποίων τα σχολεία είναι σε ημιαστική περιοχή έχουν χαμηλότερη ανάγκη επιμόρφωσης στην Εκπαιδευτική ηγεσία, ενώ σε αγροτική περιοχή έχουν υψηλότερη ανάγκη επιμόρφωσης με σιγουριά 99,9%.

Ο παράγοντας «Περιοχή σχολείου» επηρεάζει την ανάγκη επιμόρφωσης των διευθυντών στην Οργανωτική ηγεσία ($F=16,436$ $p=0,000<0,001$). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το LSD test, στατιστικώς σημαντικά υψηλότερη ανάγκη επιμόρφωσης στην Οργανωτική ηγεσία έχουν οι εκπαιδευτικοί με περιοχή σχολείου αγροτική (M = 3,81, T.A. = 1,00), στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερη ανάγκη επιμόρφωσης στην Οργανωτική ηγεσία έχουν οι εκπαιδευτικοί με περιοχή σχολείου αστική (M= 3,43, T.A. = 1,18) και στατιστικώς σημαντικά πιο χαμηλή ανάγκη επιμόρφωσης στην Οργανωτική ηγεσία έχουν οι εκπαιδευτικοί με περιοχή σχολείου ημιαστική (M = 2,00, T.A = 0,0). Δηλαδή, παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί των οποίων τα σχολεία είναι σε ημιαστική περιοχή έχουν χαμηλότερη ανάγκη επιμόρφωσης στην Οργανωτική ηγεσία, ενώ σε αγροτική περιοχή έχουν υψηλότερη ανάγκη επιμόρφωσης με σιγουριά 99,9%.

Ο παράγοντας «Περιοχή σχολείου» επηρεάζει την ανάγκη επιμόρφωσης των διευθυντών στην Προώθηση θετικού σχολικού κλίματος ($F=11,520$ $p=0,000<0,001$). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το LSD test, στατιστικώς σημαντικά υψηλότερη ανάγκη επιμόρφωσης στην Προώθηση θετικού σχολικού κλίματος έχουν οι εκπαιδευτικοί με περιοχή σχολείου αγροτική (M = 3,81, T.A. = 1,00), στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερη ανάγκη επιμόρφωσης στην Προώθηση θετικού σχολικού κλίματος έχουν οι εκπαιδευτικοί με περιοχή σχολείου αστική (M= 3,22, T.A. = 1,42) και στατιστικώς

*Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών και προϊσταμένων
σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης*

σημαντικά πιο χαμηλή ανάγκη επιμόρφωσης στην Προώθηση θετικού σχολικού κλίματος έχουν οι εκπαιδευτικοί με περιοχή σχολείου ημιαστική ($M = 2,00$, $T.A = 0,0$). Δηλαδή, παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί των οποίων τα σχολεία είναι σε ημιαστική περιοχή έχουν χαμηλότερη ανάγκη επιμόρφωσης στην Προώθηση θετικού σχολικού κλίματος, ενώ σε αγροτική περιοχή έχουν υψηλότερη ανάγκη επιμόρφωσης με σιγουριά 99,9%.

Ο παράγοντας «Περιοχή σχολείου» επηρεάζει την ανάγκη επιμόρφωσης των διευθυντών στο Εκπαιδευτικό έργο του σχολείου ($F=11,536$ $p=0,000<0,001$). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το LSD test, στατιστικώς σημαντικά υψηλότερη ανάγκη επιμόρφωσης στο Εκπαιδευτικό έργο του σχολείου έχουν οι εκπαιδευτικοί με περιοχή σχολείου αγροτική ($M = 3,81$, $T.A. = 1,00$), στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερη ανάγκη επιμόρφωσης στο Εκπαιδευτικό έργο του σχολείου έχουν οι εκπαιδευτικοί με περιοχή σχολείου αστική ($M= 2,94$, $T.A. = 1,44$) και στατιστικώς σημαντικά πιο χαμηλή ανάγκη επιμόρφωσης στο Εκπαιδευτικό έργο του σχολείου έχουν οι εκπαιδευτικοί με περιοχή σχολείου ημιαστική ($M = 2,00$, $T.A = 0,0$). Δηλαδή, παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί των οποίων τα σχολεία είναι σε ημιαστική περιοχή έχουν χαμηλότερη ανάγκη επιμόρφωσης στο Εκπαιδευτικό έργο του σχολείου, ενώ σε αγροτική περιοχή έχουν υψηλότερη ανάγκη επιμόρφωσης με σιγουριά 99,9%.

Ο παράγοντας «Περιοχή σχολείου» επηρεάζει την ανάγκη επιμόρφωσης των διευθυντών στις Δεξιότητες επικοινωνίας ($F=11,296$ $p=0,000<0,001$). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το LSD test, στατιστικώς σημαντικά υψηλότερη ανάγκη επιμόρφωσης στις Δεξιότητες επικοινωνίας έχουν οι εκπαιδευτικοί με περιοχή σχολείου αγροτική ($M = 3,81$, $T.A. = 1,00$), στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερη ανάγκη επιμόρφωσης στις Δεξιότητες επικοινωνίας έχουν οι εκπαιδευτικοί με περιοχή σχολείου αστική ($M= 2,73$, $T.A. = 1,54$) και στατιστικώς σημαντικά πιο χαμηλή ανάγκη επιμόρφωσης στις Δεξιότητες επικοινωνίας έχουν οι εκπαιδευτικοί με περιοχή σχολείου ημιαστική ($M =$

*Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών και προϊσταμένων
σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης*

2,00, T.A = 0,0). Δηλαδή, παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί των οποίων τα σχολεία είναι σε ημιαστική περιοχή έχουν χαμηλότερη ανάγκη στις Δεξιότητες επικοινωνίας, ενώ σε αγροτική περιοχή έχουν υψηλότερη ανάγκη επιμόρφωσης με σιγουριά 99,9%.

Στη συνέχεια, έγινε έλεγχος ANOVA για τους τομείς μαθησιακού περιεχομένου που χρειάζονται επιμόρφωση οι συμμετέχοντες και το επίπεδο σπουδών τους από όπου προέκυψαν τα εξής:

Ο παράγοντας «Επίπεδο σπουδών» επηρεάζει την ανάγκη επιμόρφωσης των διευθυντών στις Διαδικασίες αξιολόγησης ($F=11,451$ $p=0,000<0,001$). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το LSD test, στατιστικώς σημαντικά υψηλότερη ανάγκη επιμόρφωσης στις Διαδικασίες αξιολόγησης έχουν οι εκπαιδευτικοί με επίπεδο σπουδών «Δεύτερο πτυχίο» ($M = 5,0$, T.A. = 0,0), στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερη ανάγκη επιμόρφωσης στις Διαδικασίες αξιολόγησης έχουν οι εκπαιδευτικοί με επίπεδο σπουδών «Μεταπτυχιακό» ($M = 4,44$, T.A = 0,72) και στατιστικώς σημαντικά πιο χαμηλή ανάγκη επιμόρφωσης στις Διαδικασίες αξιολόγησης έχουν οι εκπαιδευτικοί με επίπεδο σπουδών «Διδακτορικό» ($M= 3,0$, T.A. = 0,0). Δηλαδή, παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί με διδακτορικό έχουν χαμηλότερη ανάγκη επιμόρφωσης στις Διαδικασίες αξιολόγησης, ενώ με δεύτερο πτυχίο έχουν υψηλότερη ανάγκη επιμόρφωσης με σιγουριά 99,9%.

Ο παράγοντας «Επίπεδο σπουδών» επηρεάζει την ανάγκη επιμόρφωσης των διευθυντών στην Ηγεσία και Διοίκηση Ομάδων ($F=22,002$ $p=0,000<0,001$). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το LSD test, στατιστικώς σημαντικά υψηλότερη ανάγκη επιμόρφωσης στην Ηγεσία και Διοίκηση Ομάδων έχουν οι εκπαιδευτικοί με επίπεδο σπουδών «Μεταπτυχιακό» ($M = 4,17$, T.A. = 0,98), στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερη ανάγκη επιμόρφωσης στην Ηγεσία και Διοίκηση Ομάδων έχουν οι εκπαιδευτικοί με επίπεδο σπουδών «Διδακτορικό» ($M= 3,0$, T.A. = 0,0) και

*Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών και προϊσταμένων
σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης*

στατιστικώς σημαντικά πιο χαμηλή ανάγκη επιμόρφωσης στην Ηγεσία και Διοίκηση Ομάδων έχουν οι εκπαιδευτικοί με επίπεδο σπουδών «Δεύτερο πτυχίο» ($M = 2,00$, $T.A = 0,0$). Δηλαδή, παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί με δεύτερο πτυχίο έχουν χαμηλότερη ανάγκη επιμόρφωσης στην Ηγεσία και Διοίκηση Ομάδων, ενώ με μεταπτυχιακό έχουν υψηλότερη ανάγκη επιμόρφωσης με σιγουριά 99,9%.

Ο παράγοντας «Επίπεδο σπουδών» επηρεάζει την ανάγκη επιμόρφωσης των διευθυντών στις Διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης ($F=8,403$ $p=0,000<0,001$). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το LSD test, στατιστικώς σημαντικά υψηλότερη ανάγκη επιμόρφωσης στις Διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης έχουν οι εκπαιδευτικοί με επίπεδο σπουδών «Μεταπτυχιακό» ($M = 3,8$, $T.A. = 1,3$), στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερη ανάγκη επιμόρφωσης στις Διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης έχουν οι εκπαιδευτικοί με επίπεδο σπουδών «Διδακτορικό» ($M= 3,0$, $T.A. = 0,0$) και στατιστικώς σημαντικά πιο χαμηλή ανάγκη επιμόρφωσης στις Διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης έχουν οι εκπαιδευτικοί με επίπεδο σπουδών «Δεύτερο πτυχίο» ($M = 2,00$, $T.A = 0,0$). Δηλαδή, παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί με δεύτερο πτυχίο έχουν χαμηλότερη ανάγκη επιμόρφωσης στις Διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης, ενώ με μεταπτυχιακό έχουν υψηλότερη ανάγκη επιμόρφωσης με σιγουριά 99,9%.

Ο παράγοντας «Επίπεδο σπουδών» επηρεάζει την ανάγκη επιμόρφωσης των διευθυντών στις Νομικές γνώσεις και Νομοθεσία ($F= 8,267$ $p=0,000<0,001$). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το LSD test, στατιστικώς σημαντικά υψηλότερη ανάγκη επιμόρφωσης στις Νομικές γνώσεις και Νομοθεσία έχουν οι εκπαιδευτικοί με επίπεδο σπουδών «Μεταπτυχιακό» ($M = 3,76$, $T.A. = 1,27$), στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερη ανάγκη επιμόρφωσης στις Νομικές γνώσεις και Νομοθεσία έχουν οι εκπαιδευτικοί με επίπεδο σπουδών «Διδακτορικό» ($M= 3,0$, $T.A. = 0,0$) και στατιστικώς σημαντικά πιο χαμηλή ανάγκη επιμόρφωσης στις Νομικές γνώσεις και

*Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών και προϊσταμένων
σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης*

Νομοθεσία έχουν οι εκπαιδευτικοί με επίπεδο σπουδών «Δεύτερο πτυχίο» ($M = 2,00$, $T.A = 0,0$). Δηλαδή, παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί με δεύτερο πτυχίο έχουν χαμηλότερη ανάγκη επιμόρφωσης στις Νομικές γνώσεις και Νομοθεσία, ενώ με μεταπτυχιακό έχουν υψηλότερη ανάγκη επιμόρφωσης με σιγουριά 99,9%.

Ο παράγοντας «Επίπεδο σπουδών» επηρεάζει την ανάγκη επιμόρφωσης των διευθυντών στη Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού ($F= 8,156$ $p=0,001<0,01$). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το LSD test, στατιστικώς σημαντικά υψηλότερη ανάγκη επιμόρφωσης στη Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού έχουν οι εκπαιδευτικοί με επίπεδο σπουδών «Μεταπτυχιακό» ($M = 3,71$, $T.A. = 1,24$), στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερη ανάγκη επιμόρφωσης στη Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού έχουν οι εκπαιδευτικοί με επίπεδο σπουδών «Διδακτορικό» ($M= 3,0$, $T.A. = 0,0$) και στατιστικώς σημαντικά πιο χαμηλή ανάγκη επιμόρφωσης στη Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού έχουν οι εκπαιδευτικοί με επίπεδο σπουδών «Δεύτερο πτυχίο» ($M = 2,00$, $T.A = 0,0$). Δηλαδή, παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί με δεύτερο πτυχίο έχουν χαμηλότερη ανάγκη επιμόρφωσης στη Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού, ενώ με μεταπτυχιακό έχουν υψηλότερη ανάγκη επιμόρφωσης με σιγουριά 99%.

Ο παράγοντας «Επίπεδο σπουδών» επηρεάζει την ανάγκη επιμόρφωσης των διευθυντών στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση ($F= 8,073$ $p=0,001<0,01$). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το LSD test, στατιστικώς σημαντικά υψηλότερη ανάγκη επιμόρφωσης στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση έχουν οι εκπαιδευτικοί με επίπεδο σπουδών «Μεταπτυχιακό» ($M = 3,67$, $T.A. = 1,21$), στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερη ανάγκη επιμόρφωσης στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση έχουν οι εκπαιδευτικοί με επίπεδο σπουδών «Διδακτορικό» ($M= 3,0$, $T.A. = 0,0$) και στατιστικώς σημαντικά πιο χαμηλή ανάγκη επιμόρφωσης στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση έχουν οι εκπαιδευτικοί με επίπεδο σπουδών «Δεύτερο πτυχίο» ($M = 2,00$, $T.A = 0,0$). Δηλαδή, παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί με δεύτερο πτυχίο έχουν

*Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών και προϊσταμένων
σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης*

χαμηλότερη ανάγκη επιμόρφωσης στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση, ενώ με μεταπτυχιακό έχουν υψηλότερη ανάγκη επιμόρφωσης με σιγουριά 99%.

Ο παράγοντας «Επίπεδο σπουδών» επηρεάζει την ανάγκη επιμόρφωσης των διευθυντών στον Σχεδιασμό και ανάπτυξη έργων ($F= 7,097$ $p=0,001<0,01$). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το LSD test, στατιστικώς σημαντικά υψηλότερη ανάγκη επιμόρφωσης στον Σχεδιασμό και ανάπτυξη έργων έχουν οι εκπαιδευτικοί με επίπεδο σπουδών «Μεταπτυχιακό» ($M = 3,62$, $T.A. = 1,26$), στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερη ανάγκη επιμόρφωσης στον Σχεδιασμό και ανάπτυξη έργων έχουν οι εκπαιδευτικοί με επίπεδο σπουδών «Διδακτορικό» ($M= 3,0$, $T.A. = 0,0$) και στατιστικώς σημαντικά πιο χαμηλή ανάγκη επιμόρφωσης στον Σχεδιασμό και ανάπτυξη έργων έχουν οι εκπαιδευτικοί με επίπεδο σπουδών «Δεύτερο πτυχίο» ($M = 2,00$, $T.A = 0,0$). Δηλαδή, παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί με δεύτερο πτυχίο έχουν χαμηλότερη ανάγκη επιμόρφωσης στον Σχεδιασμό και ανάπτυξη έργων, ενώ με μεταπτυχιακό έχουν υψηλότερη ανάγκη επιμόρφωσης με σιγουριά 99%.

Ο παράγοντας «Επίπεδο σπουδών» επηρεάζει την ανάγκη επιμόρφωσης των διευθυντών στην Εκπαιδευτική ηγεσία ($F=6,579$ $p=0,002<0,01$). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το LSD test, στατιστικώς σημαντικά υψηλότερη ανάγκη επιμόρφωσης στην Εκπαιδευτική ηγεσία έχουν οι εκπαιδευτικοί με επίπεδο σπουδών «Μεταπτυχιακό» ($M = 3,53$, $T.A. = 1,23$), στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερη ανάγκη επιμόρφωσης στην Εκπαιδευτική ηγεσία έχουν οι εκπαιδευτικοί με επίπεδο σπουδών «Διδακτορικό» ($M= 3,0$, $T.A. = 0,0$) και στατιστικώς σημαντικά πιο χαμηλή ανάγκη επιμόρφωσης στην Εκπαιδευτική ηγεσία έχουν οι εκπαιδευτικοί με επίπεδο σπουδών «Δεύτερο πτυχίο» ($M = 2,00$, $T.A = 0,0$). Δηλαδή, παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί με δεύτερο πτυχίο έχουν χαμηλότερη ανάγκη επιμόρφωσης στην Εκπαιδευτική ηγεσία, ενώ με μεταπτυχιακό έχουν υψηλότερη ανάγκη επιμόρφωσης με σιγουριά 99%.

*Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών και προϊσταμένων
σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης*

Ο παράγοντας «Επίπεδο σπουδών» επηρεάζει την ανάγκη επιμόρφωσης των διευθυντών στην Οργανωτική ηγεσία ($F=7,837$ $p=0,003<0,01$). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το LSD test, στατιστικώς σημαντικά υψηλότερη ανάγκη επιμόρφωσης στην Οργανωτική ηγεσία έχουν οι εκπαιδευτικοί με επίπεδο σπουδών «Μεταπτυχιακό» ($M = 3,44$, $T.A. = 1,19$), στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερη ανάγκη επιμόρφωσης στην Οργανωτική ηγεσία έχουν οι εκπαιδευτικοί με επίπεδο σπουδών «Διδακτορικό» ($M= 3,0$, $T.A. = 0,0$) και στατιστικώς σημαντικά πιο χαμηλή ανάγκη επιμόρφωσης στην Οργανωτική ηγεσία έχουν οι εκπαιδευτικοί με επίπεδο σπουδών «Δεύτερο πτυχίο» ($M = 2,00$, $T.A = 0,0$). Δηλαδή, παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί με δεύτερο πτυχίο έχουν χαμηλότερη ανάγκη επιμόρφωσης στην Οργανωτική ηγεσία, ενώ με μεταπτυχιακό έχουν υψηλότερη ανάγκη επιμόρφωσης με σιγουριά 99%.

Ο παράγοντας «Επίπεδο σπουδών» επηρεάζει την ανάγκη επιμόρφωσης των διευθυντών στην Προώθηση θετικού σχολικού κλίματος ($F=3,825$ $p=0,025<0,05$). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το LSD test, στατιστικώς σημαντικά υψηλότερη ανάγκη επιμόρφωσης στην Προώθηση θετικού σχολικού κλίματος έχουν οι εκπαιδευτικοί με επίπεδο σπουδών «Μεταπτυχιακό» ($M = 3,30$, $T.A. = 1,35$), στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερη ανάγκη επιμόρφωσης στην Προώθηση θετικού σχολικού κλίματος έχουν οι εκπαιδευτικοί με επίπεδο σπουδών «Διδακτορικό» ($M= 3,0$, $T.A. = 0,0$) και στατιστικώς σημαντικά πιο χαμηλή ανάγκη επιμόρφωσης στην Προώθηση θετικού σχολικού κλίματος έχουν οι εκπαιδευτικοί με επίπεδο σπουδών «Δεύτερο πτυχίο» ($M = 2,00$, $T.A = 0,0$). Δηλαδή, παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί με δεύτερο πτυχίο έχουν χαμηλότερη ανάγκη επιμόρφωσης στην Προώθηση θετικού σχολικού κλίματος, ενώ με μεταπτυχιακό έχουν υψηλότερη ανάγκη επιμόρφωσης με σιγουριά 95%.

Ακολούθησε διερεύνηση με βάση την ηλικία των διευθυντών και τους τομείς μαθησιακού περιεχομένου που χρειάζονται επιμόρφωση. Από τον έλεγχο Pearson που έγινε προέκυψαν τα εξής:

*Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών και προϊσταμένων
σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης*

- Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($r=-0,264$ $p=0,008<0,01$), η οποία ήταν χαμηλή και αρνητική. Αυτό σημαίνει ότι οι διευθυντές μεγαλύτερης ηλικίας εμφανίζουν κατά 26,4 % χαμηλότερη ανάγκη για επιμόρφωση στη Δημόσια διοίκηση με σιγουριά 99%.
- Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($r=0,298$ $p=0,000<0,001$), η οποία ήταν χαμηλή και θετική. Αυτό δείχνει ότι οι διευθυντές μεγαλύτερης ηλικίας εμφανίζουν κατά 29,8% υψηλότερη ανάγκη για επιμόρφωση στην Αυτονομία και ευελιξία σπουδών με σιγουριά 99,9%.
- Παρατηρήθηκε στατιστικά μέτρια συσχέτιση ($r=0,458$ $p=0,000<0,001$), η οποία είναι υψηλή και θετική. Αυτό φανερώνει πως οι διευθυντές μεγαλύτερης ηλικίας κατά 45,8% εμφανίζουν υψηλότερη ανάγκη για επιμόρφωση στην Ηγεσία και Διοίκηση Ομάδων με σιγουριά 99,9%.
- Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($r=-0,284$ $p=0,004<0,01$), που ήταν χαμηλή και αρνητική. Αυτό δείχνει ότι οι διευθυντές μεγαλύτερης ηλικίας κατά 28,4% εμφανίζουν υψηλότερη ανάγκη για επιμόρφωση στις Δεξιότητες επικοινωνίας με σιγουριά 99%.

Τέλος, έγινε διερεύνηση με βάση την προϋπηρεσία των διευθυντών και τους τομείς μαθησιακού περιεχομένου που χρειάζονται επιμόρφωση. Από τον έλεγχο Pearson που έγινε προέκυψαν τα εξής:

- Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($r=-0,356$ $p=0,000<0,001$), η οποία ήταν χαμηλή και αρνητική. Αυτό δείχνει ότι οι διευθυντές με περισσότερα έτη προϋπηρεσίας εμφανίζουν κατά 35,6 % χαμηλότερη ανάγκη για επιμόρφωση στη Δημόσια διοίκηση με σιγουριά 99,9%.
- Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($r=0,373$ $p=0,000<0,001$) η οποία ήταν χαμηλή και θετική αυτό δείχνει ότι οι διευθυντές με περισσότερα

*Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών και προϊσταμένων
σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης*

έτη προϋπηρεσίας εμφανίζουν κατά 37,3% υψηλότερη ανάγκη για επιμόρφωση στην Ηγεσία και Διοίκηση Ομάδων με σιγουριά 99,9%.

- Παρατηρήθηκε στατιστικά ασθενής συσχέτιση ($r=257$ $p=0,010<0,05$). Αυτό δείχνει ότι οι διευθυντές με περισσότερα έτη προϋπηρεσίας εμφανίζουν υψηλότερη ανάγκη για επιμόρφωση στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση με σιγουριά 95%.
- Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($r=-0,356$ $p=0,000<0,001$), η οποία ήταν χαμηλή και αρνητική. Αυτό δείχνει ότι οι διευθυντές με περισσότερα έτη προϋπηρεσίας εμφανίζουν κατά 35,6 % χαμηλότερη ανάγκη για επιμόρφωση στη Δημόσια διοίκηση με σιγουριά 99,9%.
- Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($r=0,256$ $p=0,010<0,05$). Αυτό δείχνει ότι οι διευθυντές με περισσότερα έτη προϋπηρεσίας κατά 25,6% εμφανίζουν υψηλότερη ανάγκη για επιμόρφωση στις Διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης με σιγουριά 95%.
- Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($r=0,255$ $p=0,011<0,05$). Αυτό δείχνει ότι οι διευθυντές με περισσότερα έτη προϋπηρεσίας κατά 25,5% εμφανίζουν υψηλότερη ανάγκη για επιμόρφωση στις Νομικές γνώσεις και Νομοθεσία με σιγουριά 95%.
- Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($r=0,284$ $p=0,004<0,01$). Αυτό δείχνει ότι οι διευθυντές με περισσότερα έτη προϋπηρεσίας κατά 28,4% εμφανίζουν υψηλότερη ανάγκη για περισσότερα έτη προϋπηρεσίας εμφανίζουν υψηλότερη ανάγκη για επιμόρφωση στη Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού με σιγουριά 99%.
- Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($r=0,257$ $p=0,010<0,05$). Αυτό δείχνει ότι οι διευθυντές με περισσότερα έτη προϋπηρεσίας εμφανίζουν κατά 25,7% υψηλότερη ανάγκη για επιμόρφωση στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση με σιγουριά 95%

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

5.1 Βασικά συμπεράσματα-Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών και προϊσταμένων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από την έρευνα έγινε προσπάθεια να διερευνηθεί ποιοι είναι οι τομείς που χρειάζονται επιμόρφωση οι διευθυντές και οι προϊστάμενοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Κοζάνης, ποιες είναι οι κύριες δεξιότητες διαχείρισης και ηγεσίας που αναγνωρίζουν οι διευθυντές και οι προϊστάμενοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Κοζάνης και ποιες είναι οι προτιμώμενες μέθοδοι επιμόρφωσης και επαγγελματικής εξέλιξης των διευθυντών και των προϊσταμένων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Κοζάνης.

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 100 διευθυντές εκ των οποίων οι περισσότεροι ήταν άνδρες με μέση ηλικία τα 51 έτη ($\pm 5,66$ έτη), στην πλειοψηφία τους κάτοχοι μεταπτυχιακού με προϋπηρεσία ως διευθυντές κατά μέσο όρο 22 έτη ($\pm 7,31$ έτη) που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες που βρίσκονται κυρίως σε αστικές περιοχές.

Σχετικά με τους τομείς μαθησιακού περιεχομένου για επαγγελματική ανάπτυξη, στους οποίους βρέθηκε ότι οι διευθυντές χρειάζονται επιμόρφωση είναι κυρίως η δημόσια διοίκηση, οι διαδικασίες αξιολόγησης, η αυτονομία και ευελιξία σπουδών, η ηγεσία και διοίκηση ομάδων και οι διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης.

Αναφορικά με τις κύριες δεξιότητες διαχείρισης και ηγεσίας των διευθυντών που επιλέχθηκαν από τους διευθυντές ως εκείνες που πρέπει να αναπτύξουν περισσότερο είναι κυρίως οι δεξιότητες αυτονομίας και ευελιξίας του προγράμματος σπουδών, οι δεξιότητες ανάπτυξης εκπαιδευτικού σχολικού έργου, οι δεξιότητες στις Νέες

*Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών και προϊσταμένων
σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης*

τεχνολογίες, οι δεξιότητες ηγεσίας και διαχείρισης ομάδων και οι δεξιότητες διαπραγματεύσεως εντός της εργασίας μιας ομάδας.

Σχετικά με τις προτιμώμενες μέθοδοι επιμόρφωσης και επαγγελματικής εξέλιξης τις οποίες θεωρούν οι διευθυντές ως περισσότερο αποτελεσματικές για τη μάθησή τους προκειμένου να ενισχύσουν τη μάθηση και ανάπτυξη των παραπάνω θεμάτων, κυρίως είναι τα εργαστήρια, η συμβουλευτική και η μάθηση από ομότιμους.

Η παρούσα έρευνα ανέδειξε κάποιες τάσεις σχετικά με το είδος της επιμόρφωσης που προτιμούν οι διευθυντές. Οι συμμετέχοντες στη μελέτη, ανταποκρινόμενοι σε βασικούς τομείς μάθησης για μελλοντική εκπαίδευση, επιλέγουν να εμβαθύνουν σε θέματα που σχετίζονται με τη διαχείριση και τη διοίκηση, ειδικά στις πιο διοικητικές πτυχές. Δεύτερον, το ενδιαφέρον για την ηγεσία ξεχωρίζει. Η ανάγκη να γνωρίζουν οι διευθυντές για την παιδαγωγική και τις τελευταίες εξελίξεις σε αυτόν τον τομέα αναδεικνύεται. Τέλος, οι συμμετέχοντες απαιτούν εκπαίδευση δεξιοτήτων : κοινωνικο-συναισθηματικές, επικοινωνιακές, αυτο-ανάπτυξης και αυτοδιαχείρισης.

Μια προηγούμενη μελέτη σχετικά με τις πρακτικές των διευθυντών σχολείων έδειξε ότι οι διευθυντές φαίνεται να υιοθετούν πρακτικές που συμβαδίζουν με το πρότυπο OLF (Ontario Leadership Framework), κυρίως «Ορισμός κατευθύνσεων», «Δημιουργία σχέσεων και ανάπτυξη ανθρώπων» και «Ανάπτυξη του οργανισμού για την υποστήριξη επιθυμητών πρακτικών» (Cabral et al., 2019). Πράγματι, η εκπαιδευτική ηγεσία, κυρίως σε ό,τι αφορά την επίβλεψη του εκπαιδευτικού προγράμματος, την παρακολούθηση της μάθησης των μαθητών και την παρακολούθηση της σχολικής βελτίωσης, βρέθηκε ότι παρουσίαζαν κενά στις πρακτικές των διευθυντών, και εδώ υπάρχουν πολλά αιτήματα από τους διευθυντές για να προσφερθεί αυτό το περιεχόμενο στην εκπαίδευσή τους. Επιπλέον, μια άλλη μελέτη που διεξήχθη διαπίστωσε ότι οι διευθυντές αντιμετωπίζουν προκλήσεις σχετικά με την

*Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών και προϊσταμένων
σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης*

κατανομή της ηγεσίας και τα τεχνικά προβλήματα της λειτουργίας, όπως οικονομική διαχείριση με χαμηλούς πόρους και διαχείριση χρόνου μεταξύ διοικητικών και διοικητικών καθηκόντων και εκπαιδευτική ηγεσία για μαθησιακά καθήκοντα (Tintoré et al., 2020). Ωστόσο, σε αυτή τη μελέτη, η κατανομή της ηγεσίας δεν είναι πολύ εκφραστική και οι δεξιότητες διαχείρισης είναι αρκετά εκφραστικές.

Επίσης, η παρούσα έρευνα παρουσιάζει ομοιότητες με προγενέστερες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στον ελλαδικό χώρο και διερεύνησαν τις επιμορφωτικές ανάγκες διευθυντών. Σε έρευνα των Γιαβρίμη, Βαλκάνο, Κατσαφούρο και Παπαϊωάννου (2013) σχετικά με τις ανάγκες επιμόρφωσης διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης διαφάνηκε πως η πλειοψηφία των διευθυντών θεωρεί απαραίτητη την επιμόρφωση τους σε θέματα διοικητικά. Στην έρευνα αυτή τα υψηλότερα ποσοστά που θεωρούν πως χρειάζονται επιμόρφωση οι διευθυντές είναι η εισαγωγή εκπαιδευτικών αλλαγών, η ηγεσία στη σχολική μονάδα και η διαχείριση συγκρούσεων. Ακόμη, μια έρευνα της Καλογεροπούλου (2010), αναδεικνύει τη σημαντικότητα της επιμόρφωσης των διευθυντών για την αποτελεσματική και επιτυχημένη άσκηση των καθηκόντων τους. Η έρευνα του Χανδόλια (2017) αναδεικνύει τρία πεδία που είχαν τα υψηλότερα ποσοστά για τις επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών, Α) την οικονομική διαχείριση, β) την εισαγωγή εκπαιδευτικών καινοτομιών και γ) τη διαχείριση συγκρούσεων. Τέλος, με έρευνα τους οι Ζαχάρης, Μώσογλου, Σουρλή και Τσιαχρή (2020) διαπίστωσαν πως τα κίνητρα των διευθυντών για συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα ήταν η βελτίωση των δεξιοτήτων τους στην άσκηση των καθηκόντων τους, στους προσωπικούς άξονες ενδιαφέροντος και στη μοριοδότηση.

Εκτός από την απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα, το κύριο κίνητρο για αυτή τη μελέτη ήταν να συμβάλει στη βελτίωση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ηγετών. Μπορούν να εξαχθούν αρκετά συμπεράσματα για την

*Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών και προϊσταμένων
σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης*

πρακτική. Συγκεκριμένα, η συνεχής μάθηση είναι ζωτικής σημασίας και απαιτείται από τους διευθυντές (Reviriego, 2013). Ως εκ τούτου, θα πρέπει να υπάρχει μια συστηματική προσέγγιση στη δια βίου μάθηση των διευθυντών.

Επίσης, το διεθνές πρόγραμμα σπουδών, θα πρέπει να συμπεριληφθεί στην εξειδικευμένη εκπαίδευση, κυρίως στην ανάπτυξη ηγετικών δεξιοτήτων (Leithwood, 2017) και πρακτικών ηγεσίας για μάθηση (García-Garnica & Caballero, 2019). Οι συμμετέχοντες σε αυτή τη μελέτη τονίζουν ότι απαιτούνται περισσότερα εκπαιδευτικά, παιδαγωγικά και καταναμημένα περιεχόμενα ηγεσίας. Ομοίως, ισχυρίζονται ότι οι μέθοδοι πρέπει να εξελίσσονται, όπως η παρατήρηση πραγματικών σεναρίων, η μάθηση από ομοτίμους και η υποστήριξη και η εμπλοκή των συμμετεχόντων σε συζητήσεις και επίλυση προβλημάτων. Η εφαρμογή όλων αυτών των νέων γνώσεων και δεξιοτήτων απαιτεί έναν ευέλικτο συνδυασμό επιτόπιας καθοδήγησης και δικτύων υποστήριξης στα σχολεία που λειτουργούν εκτός και εντός των οργανισμών μάθησης (Hallinger, 2003). Σύμφωνα με τον Huber (2013), υπάρχουν πολλοί τρόποι και μορφές μάθησης και πρέπει να τα χρησιμοποιούνται όλα με μεγαλύτερη εστίαση στην παροχή πρακτικών εμπειριών κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης.

Τέλος, το μεγαλύτερο μέρος του περιεχομένου των τρεχόντων προγραμμάτων κατάρτισης σε όλο τον κόσμο βασίζεται σε συγκεκριμένα εθνικά και κρατικά πρότυπα για την εκπαιδευτική ηγεσία και η κάθε χώρα θα πρέπει να έχει συγκεκριμένα πρότυπα που θα βοηθούσαν στην κατανόηση του ρόλου των διευθυντών σε αυτό το πλαίσιο (Cabral et al., 2020).

5.2 Περιορισμοί έρευνας

Οι περιορισμοί που εντοπίστηκαν κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της εργασίας αφορούν κυρίως περιορισμούς που σχετίζονται με τις ποσοτικές έρευνες που πραγματοποιούνται και έχουν να κάνουν με ζητήματα κατανόησης από τους συμμετέχοντες του ερωτηματολογίου. Εντούτοις, έγινε προσπάθεια να αντιμετωπιστεί αυτό το πρόβλημα με την ύπαρξη διευκρινιστικών οδηγιών στην εισαγωγή του ερωτηματολογίου. Επίσης, υπήρξε περιορισμός δείγματος συμμετεχόντων και χρόνου διεξαγωγής της έρευνας καθώς πρόκειται για εργασία μεταπτυχιακού επιπέδου με συγκεκριμένες ημερομηνίες παράδοσης.

5.3 Μελλοντικές προτάσεις

Τα συμπεράσματα της μελέτης αφορούν αποκλειστικά τους συμμετέχοντες που συμμετείχαν στην έρευνα και τις απόψεις τους για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες. Ως μια πρόταση για μελλοντική έρευνα προτείνεται η διενέργεια έρευνας που θα διερευνά τις απόψεις μεγαλύτερου δείγματος συμμετεχόντων διευθυντών, σε πανελλαδικό επίπεδο, με σκοπό τη δημιουργία συγκριτικών αποτελεσμάτων μεταξύ περιοχών. Επίσης, τα ευρήματα της παρούσας διπλωματικής εργασίας θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για τη διενέργεια έρευνας που θα διερευνά τις απόψεις εκτός των διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και τις απόψεις διευθυντών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και να αποτελέσουν βάση για περαιτέρω μελέτη και έρευνα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Aas, M.(2016). Leaders as learners : Developing new leadership practices. *Professional Development in Education* 43 (3), 439–453.
- Aas, M., & Brandmo, C. (2016). Revisiting instructional and transformational leadership. *Journal of Educational Administration* 54 (1), 92–110.
- Aas, M., & Vavik, M. (2015) . Group coaching : A new way of constructing leadership identity?. *School Leadership & Management* 35 (3), 251–265.
- Aksu, M., Sabansci, A., & Akscu, A. (2013). *Educational Leaders as Change Agents. Meeting an uncertain future*. Ankara : Akdeniz University
- Baker, E., & McGaw, B. (2010) Elsevier : Amsterdam, *The Netherlands*, Volume 4, pp. 752–761.
- Bennet, N., Crawford, M., & Cartwright, M. (2008). *Effective Educational Leadership*. London : Sage Publications ,Ltd.
- Béteille, T., Kalogrides, D., & Loeb, S. (2011). Stepping stones : Principal career paths and school outcomes (Working Paper No. 17243). *National Bureau of Economic Research*. https://www.nber.org/system/files/working_papers/w17243/w17243.pdf
- Botta R. J. (2004). Excellence in Leadership : Demands on the professional school principal. *South African Journal of Education*, Vol 24 (3), 239-143.
- Brauckmann S.& Paschiardis P. (2012). Contextual Framing for school Leadership training, Empirical findings from the Commonwealth Project on Leadership Assessment and Development.,*Journal of Management Development*, Vol. 31(1), 18-33

*Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών και προϊσταμένων
σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης*

Brazer, S.D., Bauer, S.C. (2013). Preparing Instructional Leaders. *Educ. Adm. Q.*, 49, 645–684.

Brown C. & Mititelo M. (2016). Principal's perceptions of effective professional development in schools., *Journal of Educational Administration*, Vol. 54, (6), 703-726.

Bush, T., & Glover, D., (2003) . *School leadership : Concepts and evidence*. National College for School Leadership, Oxford, United Kingdom.

Cabral, I., Alves, J.M., Cunha, R.S., Bolívar, A.(2020). Bases for the construction of standards for the improvement of school leadership and management practices. *In Gestão Escolar e Melhoria das Escolas : O Que Nos Diz a Investigação (School Management and School Improvement : What Does the Research Tell Us); Fundação Manuel Leão : Vila Nova de Gaia, Portugal*, 163–180.

Cabral, I., Alves, J.M., Tintoré, M. & Cunha, R.S.(2019). Leaders and leadership practice : All unique, all the same? *Proceedings of ICERI 12th annual International Conference of Education, Research and Innovation; IATED : Seville, Spain*, pp. 10618–10626.

Carver-Thomas, D., & Darling-Hammond, L. (2017). *Teacher turnover : Why it matters and what we can do about it*. Palo Alto, CA : Learning Policy Institute. [https : //learningpolicyinstitute.org/product/teacherturnover-report](https://learningpolicyinstitute.org/product/teacherturnover-report).

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

Cramp, A., 2016. Enhancing school leadership through an international study visit. *Professional Development in Education* 42 (5), 787–800.

*Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών και προϊσταμένων
σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης*

Daniels E., Hondeghem, A., Doghy, F. (2019). A review on leadership and leadership development in educational settings. *Educational Research Review*, 27, 110-112.

Daniëls, E., Hondeghem, A., & Dochy, F. (2019). A review on leadership and leadership development in educational settings. *Educational Research Review*, 27, 110–125.

Darling-Hammond, L., Wilhoit, G., & Pittenger, L. (2014). *Accountability for college and career readiness*. Developing a new paradigm. Stanford, CA : Stanford Center for Opportunity Policy in Education.

Day C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. Αθήνα : Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός

Day, C., Sammons, P., Leithwood, P., Hopkins, D., Gu, Q., Brown, W., & Ahtaridou, E.(2011). *Successful School Leadership : Linking with Learning and Achievement*. Open University Press : London, UK.

Devos, G., & Bouckennooghe, D. (2009). An exploratory study on principals' conceptions about their role as school leaders. *Leadership and Policy in Schools* 8 (2), 173–196.

Dexter, S., Clement, D., Moraguez, D., & Watson, G.S. (2020). (Inter) Active Learning Tools and Pedagogical Strategies in Educational Leadership Preparation. *J. Res. Leadersh. Educ*, 1–19.

Donley, J., Detrich, R., States, J., & Keyworth, (2021). *Principal Preparation*. Oakland. CA : The Wing Institute. <https://www.winginstitute.org/quality-leadership-in-service>.

*Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών και προϊσταμένων
σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης*

Fuller, E., & Young, M. D. (2009). *Texas high school project leadership initiative issue brief 1* : Tenure and retention of newly hired principals in Texas. University of Texas at Austin. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο https://www.casciac.org/pdfs/ucea_tenure_and_retention_report_10_8_09.pdf

Fusarelli, B. C., Fusarelli, L. D., & Riddick, F. (2018). Planning for the future : Leadership development and succession planning in education. *Journal of Research on Leadership Education*, 13(3), 286–313.

Fusarelli, B.C., Militello, M.(2012). Racing to the top with leaders in rural, high poverty schools. *Plan. Chang.* 43, 46–56.

Gaines R., Osman. D.,J., Maddocs D.L.S., Warner.J.C., Freeman. J.L. & Schaller D.L. (2019). Teachers emotional experiences in professional development : Where they come from and what they can mean, *Teaching and Teacher education* , Vol. 77, 53-65.

García-Garnica., M. & Caballero., K.(2019). La formación de los equipos directivos es suficiente para desempeñar prácticas eficaces de liderazgo pedagógico? [Is the training of school leaders enough to perform successful practices of educational leadership?]. *Rev. Currículum Y Form. Profr.* 23, 83–106.

Goldring., E., Preston., C. & Huff., J. (2012). Conceptualizing and evaluating professional development for school leaders. *Planning and Changing* 43 (3/4), 223–242.

Goldring., R., & Taie., S. (2018). Principal attrition and mobility : Results from the 2016–17 principal follow-up survey (NCES 2018-066). U.S. *Department of Education, National Center for Education Statistics*, Institute of Education Sciences. <https://nces.ed.gov/pubs2018/2018066.pdf>

*Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών και προϊσταμένων
σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης*

- Gordon, S. P. (2020). The principal development pipeline : A call for collaboration. *NASSP Bulletin*, 104(2), 61–84.
- Grissom, J. A., & Bartanen, B. (2019). Principal effectiveness and principal turnover. *Education Finance and Policy*, 1–63.
- Grissom, J. A., Kalogrides, D., & Loeb., S. (2015). Using student test scores to measure principal performance. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 37(1), 3–28.
- Grissom, J., & Loeb, S. (2011). Triangulating principal effectiveness. *American Educational Research Journal* 48 (5), 1091–1123.
- Gunter, H., & Ribbins, P. (2002). Leadership studies in education : Towards a map of the field. *Educational Management & Administration* 30 (4), 387–416.
- Hallinger, P.(2003). School leadership development in the Asia Pacific region : Trends and directions for future research and development. In *International Handbook of Educational Research in the Asia-Pacific Region*; Keeves, J.P., Watanabe, R., Eds.; *Kluwer Academic Publishers : New York, NY, USA*, pp. 997–1009.
- Herrmann, M., Clark, M., James-Burdumy, S., Tuttle, C., Kautz, T., Knechtel, V., Dotter, D., Wulsin, C. S., & Deke, J. (2019). *The effects of a principal professional development program focused on instructional leadership* (NCEE 2020-0002). Washington, DC : U.S. Department of Education.
- Hitt, D. H., & Tucker, P. D. (2016). Systematic review of key leader practices found to influence student achievement : A unified framework. *Review of Educational Research*, 86(2), 531–569.

*Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών και προϊσταμένων
σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης*

Hollingworth, L., Olsen, D., Asikin-Garmager, A., & Winn, K. M. (2018). Initiating conversations and opening doors : How principals establish a positive building culture to sustain school improvement efforts. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(6), 1014–1034.

Huber, S. (2011). The impact of professional development : A theoretical model for empirical research, evaluation, planning and conducting training and development programmes. *Professional Development in Education* 37 (5), 837–853.

Huber, S. (2013). Multiple learning approaches in the professional development of school leaders – theoretical perspectives and empirical findings on self-assessment and feedback. *Educational Management Administration & Leadership* 41 (4), 527–540.

Huber, S.G.(2013). Multiple Learning Approaches in the Professional Development of School Leaders—Theoretical Perspectives and Empirical Findings on Self-assessment and Feedback. *Educ. Manag. Adm. Leadersh.*, 41, 527–540.

Hulsbos, F., Evers, A., & Kessels, J. (2016). Learn to lead : Mapping workplace learning of school leaders. *Vocations and learning* 9, 21–42.

Irby, B.J. (2018). Editor’s Overview : Differences and Similarities with Mentoring, Tutoring, and Coaching. *Mentor. Tutoring Partnersh. Learn.* 26, 1–7.

Jacob, R., Goddard, R., Kim, M., Miller, R., & Goddard, Y. (2015). Exploring the causal impact of the McREL Balanced Leadership Program on leadership, principal efficacy, instructional climate, educator turnover, and student achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 37(3), 314–332.

Keeves, J.P., Watanabe, R., Eds.; Kluwer Academic Publishers : *New York, NY, USA*, 2003, 997–1009.

*Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών και προϊσταμένων
σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης*

Lashway, L. (2003). *Inducting school leaders*. ERIC Digest.

Leithwood, K. (2017). Exploring the “Cognitive” Personal Leadership Resources (PLRs). *Ontario Leadership Strategy Bulletin*, 9. Διαθέσιμο διαδικτυακά στον ιστότοπο: http://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/leadership/ideas_into_action_bulleti9.pdf

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership and Management*, 40(1), 5–22.

Levin, S., Leung, M., Edgerton, A. K., & Scott, C. (2020). *Elementary school principals’ professional learning : Current status and future needs (research brief)*. Palo Alto, CA : Learning Policy Institute.

Liebowitz, D. D., & Porter, L. (2019). The effect of principal behaviors on student, teacher, and school outcomes : A systematic review and meta-analysis of the empirical literature. *Review of Educational Research*, 89(5), 785–827.

López-Yáñez, J., Sánchez-Moreno, M., Altopiedi, M., Oliva-Rodríguez, N. (2018). Formación de directivos escolares mediante un programa basado en el coaching grupal, la retroalimentación y análisis de la práctica. *Profr. Rev. Currículum Y Form. Profr.*, 22, 481–500.

Lück, H. (2009). *Dimensões da gestão escolar e suas competências* Curitiba : Editora Positivo.

MacBeath, J.(2011). No lack of principles : Leadership development in England and Scotland. *School Leadership & Management* 31 (2), 105–121.

*Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών και προϊσταμένων
σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης*

Machado, J. (2015). Modos de intervir nas escolas : Potencialidades e desafios da consultoria externa. In *Escolas e Consultorias : Percursos de desenvolvimento*; Alves, J.M., Roldão, M.C., Eds., *Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional do Porto : Lisbon, Portugal*, 33–49.

Merseth, K. (2015). *Confronting Challenges : Case Studies for School Principals : A Casebook on School Leadership*. Ministry of Education : Santiago, Chile, 2015.

Miller, R. J., Goddard, R. D., Kim, M., Jacob, R., Goddard, Y., & Schroeder, P. (2016). Can professional development improve school leadership? Results from a randomized control trial assessing the impact of McREL's balanced leadership program on principals in rural Michigan schools. *Educational Administration Quarterly*, 52(4), 531–566.

Ng, S.-W., Szeto, E. (2016). Preparing school leaders. *Educ. Manag. Adm. Leadersh.* 44, 540–557.

Nicolaidou, M., & Petridou, A. (2011) . Evaluation of CPD programmes : Challenges and implications for leader and leadership development. *School Effectiveness and School Improvement* 22 (1), 51–85.

Peterson, K. (2002). The professional development of principals : Innovations and opportunities. *Educational Administration Quarterly* 38 (2), 213–232.

Powell C.G. & Bodur Y. (2019). Teachers percersion of an online professional development experience : Implications for a design and implementation work. *Teaching and Teacher education* ,77, 19-30.

Reviriego, M. (2013). Necesidades Formativas de los Directores Escolares. In *Re-Conceptualizing the Professional Identity of the European Teacher : Sharing*

*Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών και προϊσταμένων
σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης*

Experiences; Ríes, F., Ballesteros-Moscósio, M.A., Eds.; *Editorial Copiarte* : Sevilla, Spain, ISBN 978-84-939704-5-1.

Rowland, C. (2017). Principal professional development : New opportunities for a renewed state focus. *Education Policy Center at American Institutes for Research*. Διατίθεται διαδικτυακά στην ιστοσελίδα [https : //files.eric.ed.gov/fulltext/ED582417.pdf](https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED582417.pdf)

Salisbury, J.D., & Irby, D.J.(2020). Leveraging Active Learning Pedagogy in a Scaffolded Approach : Reconceptualizing Instructional Leadership Learning. *J. Res. Leadersh. Educ.* 15, 210–226.

Scott, S., (2010). Pragmatic leadership development in Canada : Investigating a mentoring approach. *Professional Development in Education* 36 (4), 563–579.

Serrão Cunha, R., Tintoré, M., Cabral, I., & Matias Alves, J. (2020). Portuguese Principals' Professional Development Needs and Preferred Learning Methods. *Education Sciences*, 10(9), 219. doi : 10.3390/educsci10090219

Simkins, T. (2012). Understanding school leadership and management development in England : Retrospect and prospect. *Educational Management & Leadership* 40 (5), 621–640

Steinberg, M. P., & Yang, H. (2020). *Does principal professional development improve principal persistence, teacher effectiveness, and student achievement?* Evidence from Pennsylvania's Inspired Leadership Induction Program (EdWorkingPaper 20-190). Annenberg Institute at Brown University. [https : //edworkingpapers.org/sites/default/files/ai20-190.pdf](https://edworkingpapers.org/sites/default/files/ai20-190.pdf)

*Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών και προϊσταμένων
σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης*

Stevenson, M., Hedberg, J., O'Sullivan, K., & Howe, C. (2016). Leading learning : The role of school leaders in supporting continuous professional development. *Professional Development in Education* 42 (5), 818–835.

Sutcher, L., Podolsky, A., & Espinoza, D. (2017). *Supporting principals' learning : Key features of effective programs*. Palo Alto, CA : Learning Policy Institute.

Tintoré, M. (2018). Revisión de estándares de buenas prácticas para un liderazgo educativo democrático y distribuido. In *Avances en Democracia y Liderazgo Distribuido en Educación : Actas del II Congreso Internacional sobre Liderazgo y Mejora en Educación*; Murillo, F., Ed.; *RILME : Madrid, Spain*, 345–348.

Tintoré, M.; Cunha, R.S.; Cabral, I., & Alves, J.M. (2020). Giving voice to problems faced by school leaders in Portugal. *Sch. Leadersh. Manag.* 1–21.

Tynjälä, P. (2013). Towards a 3-P model of workplace learning : A literature review. *Vocations and Learning* 6 (1), 11–36.

Vogel, L.,R. (2018), Learning outside the classroom : How principals define and prepare to be instructional leaders. *Education Research International*, 14.

Wright, L., & Da Costa, J.(2016). Rethinking professional development for school leaders : Possibilities and tensions. *Educational Administration and Foundations Journal* 25 (1), 29–47.

Yukl, G. (2002). *Leadership in organisations*. Prentice Hall, Upper Saddle River.

Zhang, W., & Brundrett, M. (2010). School leaders' perspectives on leadership learning : The case for informal and experiential learning. *Management in Education* 24 (4), 154–158.

*Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών και προϊσταμένων
σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης*

Γεωργιάδου, Β. & Καμπουρίδης, Γ. (2005). Ο διευθυντής-ηγέτης. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, τ. 10, 121-129. Ανακτήθηκε στις 17/9/2021. [http :
//www.pischools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos10/121-129.p](http://www.pischools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos10/121-129.p)

Γιαβρίμης, Π., Παπάνης, Ε., Νεοφώτιστος, Β. & Βαλκάνος, Ε. (2010). Απόψεις εκπαιδευτικών για την εφαρμογή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Στο : Α. Τζιμογιάννη (επιμ.), *Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση*, τ. ΙΙ,(σ σ. 633-640), Κόρινθος.

Ιορδανίδης, Γ. (2006). Διεύθυνση σχολείου και διαχείριση αλλαγής. Στο Μπαγάκης, Γ (επιμ.) *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχιμο.

Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό Κλίμα. Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πασιαρδής Π. (2015). *Διαχείριση Αλλαγής, Σχολική Αποτελεσματικότητα και Στρατηγικός Σχεδιασμός (Τόμος 1)*, Αθήνα : Έλλην.

Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (2002). *Μάθηση και Διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας. Ολική προσέγγιση*. Αθήνα.

Σαϊτής, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαϊτής, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ταρατόρη – Τσαλκατίδου, Ε. (2009). *Σχολική Αξιολόγηση – Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας του εκπαιδευτικού και της επίδοσης του μαθητή*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδερφών Κυριακίδη.

Χατζηπαναγιώτου, Π., (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών : Ζητήματα Οργάνωσης, σχεδιασμού και Αξιολόγησης*. Αθήνα : Τυπωθήτω.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

A. Δημογραφικά χαρακτηριστικά

1. Φύλο

Άνδρας

Γυναίκα

2. Ηλικία : _____

3. Σπουδές πέραν του βασικού τίτλου σπουδών :

Καμία

Δεύτερο πτυχίο

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

4. Χρόνια προϋπηρεσίας ως Διευθυντής/ντρια : _____

5. Περιοχή σχολείου :

Αγροτική

Ημιαστική

Αστική

*Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών και προϊσταμένων
σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης*

B. Τομείς επιμόρφωσης

Στη συνέχεια παρουσιάζονται κάποιοι τομείς μαθησιακού περιεχομένου για επαγγελματική ανάπτυξη. Σημειώστε σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι χρειάζεστε επιμόρφωση στον κάθε ένα τομέα που αναφέρεται, όπου 1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Μέτρια, 4= Πολύ, 5=Πάρα πολύ.

Δημόσια διοίκηση	1	2	3	4	5
Διαδικασίες αξιολόγησης	1	2	3	4	5
Αυτονομία και ευελιξία σπουδών	1	2	3	4	5
Ηγεσία και Διοίκηση Ομάδων	1	2	3	4	5
Διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης	1	2	3	4	5
Νομικές γνώσεις και Νομοθεσία	1	2	3	4	5
Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού	1	2	3	4	5
Συμπεριληπτική Εκπαίδευση	1	2	3	4	5
Σχεδιασμός και ανάπτυξη έργων	1	2	3	4	5
Εκπαιδευτική ηγεσία	1	2	3	4	5
Οργανωτική ηγεσία	1	2	3	4	5
Προώθηση θετικού σχολικού κλίματος	1	2	3	4	5

*Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών και προϊσταμένων
σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης*

Εκπαιδευτικό έργο του σχολείου	1	2	3	4	5
Δεξιότητες επικοινωνίας	1	2	3	4	5

Γ. Κύριες δεξιότητες διαχείρισης και ηγεσίας

Στη συνέχεια αναφέρονται κάποιες δεξιότητες διαχείρισης και ηγεσίας. Σημειώστε ποιες θεωρείτε ότι πρέπει να αναπτύξετε και σε ποιο βαθμό, όπου 1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Μέτρια, 4= Πολύ, 5=Πάρα πολύ.

Δεξιότητες αυτονομίας και ευελιξίας του προγράμματος σπουδών	1	2	3	4	5
Δεξιότητες ανάπτυξης εκπαιδευτικού σχολικού έργου	1	2	3	4	5
Δεξιότητες στις Νέες τεχνολογίες	1	2	3	4	5
Δεξιότητες προαγωγής θετικού σχολικού κλίματος	1	2	3	4	5
Δεξιότητες αξιολόγησης μαθητών και εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
Τεχνικές/Διαχειριστικές δεξιότητες που σχετίζονται με τη δημόσια διοίκηση	1	2	3	4	5
Δεξιότητες ηγεσίας και διαχείρισης ομάδων	1	2	3	4	5
Δεξιότητες διαπραγμάτευσης εντός της εργασία μιας ομάδας	1	2	3	4	5

*Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών και προϊσταμένων
σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης*

Δεξιότητες σχεδιασμού και ανάπτυξης έργων	1	2	3	4	5
Δεξιότητες Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού	1	2	3	4	5
Δεξιότητες νομικών γνώσεων	1	2	3	4	5
Δεξιότητες ενίσχυσης διαπροσωπικών σχέσεων και επικοινωνίας	1	2	3	4	5
Δεξιότητες εκπαιδευτικής ηγεσίας	1	2	3	4	5
Δεξιότητες κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης	1	2	3	4	5
Δεξιότητες προσωπικής ανάπτυξης	1	2	3	4	5
Δεξιότητες λήψης αποφάσεων	1	2	3	4	5

Δ. Προτιμώμενες μέθοδοι επιμόρφωσης και επαγγελματικής εξέλιξης

Στη συνέχεια αναφέρονται κάποιες μέθοδοι επιμόρφωσης και επαγγελματικής εξέλιξης προκειμένου να ενισχύσουν τη μάθηση και ανάπτυξη των παραπάνω θεμάτων, Επιλέξτε ποιες μεθόδους θεωρείτε ότι είναι αποτελεσματικές για τη μάθησή σας.

- Ατομική μάθηση/αυτόνομη μάθηση
- Εργαστήρια
- Συγγραφή άρθρων
- Παραδοσιακές διαλέξεις
- Διαδικτυακή εκπαιδευτική συμβουλευτική

*Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών και προϊσταμένων
σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης*

- Διαδικτυακά κοινωνικά δίκτυα
- Πρακτική άσκηση σε σχολικό πλαίσιο
- Συμβουλευτική
- Παρακολούθηση εν ώρα εργασίας
- Μάθηση από ομότιμους
- Έρευνα δράσης
- Εκμάθηση βασισμένη στην επίλυση προβλημάτων
- Άλλη επιλογή, διευκρινίστε : _____