



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
Μ.Π.Σ. «ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ»



ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ
ΜΟΝΑΔΑΣ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ
ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Κόρινθος, Ιούνιος 2017

Επιβλέπων καθηγητής
Μπαγάκης Γιώργος.

Μέλη εξεταστικής επιτροπής
Δημόπουλος Κων/νος,
καθηγητής

Νικολακάκη Μαρία,
αναπ. καθηγήτρια

Μεταπτυχιακός φοιτητής
Λαμπρόπουλος Σπύρος

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τον εκπαιδευτικό, ο οποίος συνδιαμορφώνει τη σχολική πραγματικότητα και συμβάλλει στην προώθηση των εκπαιδευτικών αλλαγών και στην αποτελεσματικότητα της παιδαγωγικής πράξης. Ως εκ τούτου, η προσωπική, επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη του καθίσταται ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας για την αναβάθμιση της εκπαίδευσης.

Επιπλέον, σύμφωνα με έρευνες διεθνώς, έχει επισημανθεί ότι ο ρόλος του σχολικού διευθυντή- ηγέτη μπορεί να επιδράσει σημαντικά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, του ρόλου τους ως σχολικοί ηγέτες, αλλά και των απόψεών τους για το ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν στην επαγγελματική ανάπτυξη αυτών. Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική μέθοδος και συγκεκριμένα το εργαλείο της ημιδομημένης συνέντευξης, υλοποιήθηκε την περίοδο Ιανουαρίου – Φεβρουαρίου 2017, ενώ συμμετείχαν δεκαέξι διευθυντές/ντρίες δημοτικών σχολείων της Αρκαδίας.

Προέκυψαν ευρήματα που αρχικά αφορούν την πολυσήμαντη έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης, τη σύνδεσή της με την αποτελεσματικότητα του έργου των εκπαιδευτικών, καθώς και τη σχέση με τον επαγγελματισμό τους. Παράλληλα επισημάνθηκε ο κίνδυνος της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών εξαιτίας της εντατικοποίησης της εργασίας και των υπερβολικών απαιτήσεων των γονέων. Όσο αφορά τις απόψεις τους για την ηγεσία, προέκυψαν ευρήματα που αναφέρονται σε εκπαιδευτική ηγεσία με δημοκρατικότητα, δικαιοσύνη, συλλογικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων, οι οποίες επηρεάζουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αλλά ταυτόχρονα περιστέλλονται από τον συγκεντρωτικό τρόπο λειτουργίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Επίσης, διαπιστώθηκε από τις συνεντεύξεις, ότι οι διευθυντές/ντρίες δεν είχαν σαν βασική προτεραιότητα τον ενεργό ρόλο τους στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας τους και εξαντλούν την αρμοδιότητά τους στην ενημέρωση και την παρότρυνση. Τέλος, διατυπώθηκε η ανυπαρξία της πολιτείας σε προγράμματα κατάρτισης στελεχών εκπαίδευσης, αλλά και επαγγελματικής ανάπτυξης τόσο των στελεχών όσο και εκπαιδευτικών.

Λέξεις κλειδιά: επαγγελματική ανάπτυξη, εκπαιδευτικοί, σχολικός διευθυντής, επαγγελματισμός, αλλαγή.

ABSTRACT

The quality of the educational process is inextricably linked with the teacher, who is to shape the school reality and contributes to the promotion of educational changes and the effectiveness of the pedagogical act. Therefore, the personal, academic and professional development becomes particularly important factor for the improvement of education. Moreover, according to surveys internationally, it has noted that the role of the school manager-director - can affect significantly the professional development of teachers of the school unit.

The purpose of this research is to investigate the perceptions of managers of Primary Education school units for the professional development of teachers, their role as school leaders, but also their views on the role they can play in their professional development. In the survey, the used the method was the qualitative one, and more specific the tool of semi-structured interview, which was carried during January - February 2017 with the participation of sixteen (16) directors of elementary schools in Arcadia.

The findings that emerged, initially concern the multidimensional aspect of professional development, its connection with the effectiveness of the work of teachers and the connection with their professionalism. At the same time was pointed out the danger of burnout of teachers due to the intensification of work and the excessive demands of parents. Regarding their views on leadership, the findings connect the educational leadership and with democracy, justice, collective decision-making processes, which affect the professional development of teachers, but at the same time they diminished from the centralized way the Greek educational system. Also, it was found from the interviews that school managers do not consider as a significant priority their active role on the professional development of teachers in the school unit and they fulfill their jurisdictions in this matter with only information sessions. Finally, it was clear that lack of state guidance in management training programs and in the professional development of school managers and teachers.

Keywords: professional development, teachers, school director, professionalism, reform

Ευχαριστίες

Για την εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας οφείλω να ευχαριστήσω αρχικά τον επιβλέπων καθηγητή μου κ. Γιώργο Μπαγάκη, διότι μου έδωσε πρώτα από όλα το έναυσμα να προχωρήσω στη διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος και στη συνέχεια με στήριξε και με καθοδήγησε με απόλυτα αποτελεσματικό τρόπο, κατά τη διάρκεια της δημιουργικής αυτής προσπάθειας.

Ευχαριστίες οφείλω επίσης, σε όλους τους Διευθυντές και Διευθύντριες που δέχτηκαν και αφιέρωσαν χρόνο για τις συνεντεύξεις της έρευνάς μου.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
---------------	---

1. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ

1.1 Εννοιολογική Προσέγγιση	4
1.2 Περιεχόμενο επαγγελματικής ανάπτυξης.....	7
1.3 Στάδια επαγγελματικής ανάπτυξης.....	10
1.4 Μοντέλα και πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης.....	13
1.5 Αποτελεσματικότητα επαγγελματικής ανάπτυξης.....	22
1.6 Η Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα.....	27

2. ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ

2.1 Ο ρόλος του Διευθυντή στη σχολική πραγματικότητα.....	33
2.2 Σχολική ηγεσία.....	36
3.2 Προσεγγίσεις ηγεσίας στην Εκπαίδευση.....	36
2.2.1 Μετασχηματιστική ηγεσία.....	39
2.2.2 Κατανεμημένη ηγεσία.....	40
2.2.3 Ηγεσία των εκπαιδευτικών.....	41
2.2.4 Παιδαγωγική ηγεσία	42
2.2.5 Ηγεσία ανάπτυξης προσωπικού.....	43
2.3 Αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης.....	44

3. ΣΧΟΛΙΚΟΣ Δ/ΝΤΗΣ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠ/ΚΩΝ

3.1 Ο ρόλος του σχολικού διευθυντή στη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.....	49
3.2 Έρευνες σχετικά με το ρόλο του σχολικού διευθυντή στην επαγγελματική Ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.....	52

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

4.1. Εισαγωγή	57
4.2 Αναγκαιότητα και στόχος της έρευνας.....	57
4.3 Ερευνητικά ερωτήματα και σχεδιασμός πρωτοκόλλου συνέντευξης	58
4.4 Επιλογή ερευνητικής μεθόδου και είδους εργαλείου συλλογής δεδομένων...59	
4.5 Το δείγμα.....	61
4.6 Ζητήματα Δεοντολογίας – Εγκυρότητα & Αξιοπιστία.....	64
4.7 Διεξαγωγή της έρευνας.....	66

5. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1 Α΄ ΑΞΟΝΑΣ	
---------------	--

5.1.1 Το περιεχόμενο και η έννοια του όρου επαγγελματική ανάπτυξη	67
5.1.2 Η σχέση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών με την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.....	70
5.1.3 Πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης & κατά πόσο βοηθούν το ρόλο του εκπαιδευτικού.....	73
5.1.4 Σύνδεση της επαγγελματικής ανάπτυξης με τη φάση καριέρας του εκπαιδευτικού.....	76
5.2 Β΄ ΑΞΟΝΑΣ	
5.2.1 Αντιλήψεις των Διευθυντών γύρω από την έννοια της Ηγεσίας.....	80
5.2.2 Αντιλήψεις για τον αποτελεσματικό ηγέτη.....	84
5.2.3 Απόψεις των διευθυντών για τον τρόπο ηγεσία τους.....	87
5.2.4 Στυλ ηγεσίας και επίδρασή τους στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.....	90
5.3 Γ΄ ΑΞΟΝΑΣ	
5.3.1 Ο ρόλος του Διευθυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας.....	93
5.3.2 Ενέργειες των διευθυντών για θετικό κλίμα στη σχολική μονάδα.....	95
5.3.3 Τρόποι διευκόλυνσης και δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης στη σχολική μονάδα.....	98
5.3.4 Επαγγελματική ανάπτυξη του Διευθυντή/ντριας.....	102
6. ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	
6.1 Γενικά στοιχεία.....	105
6. Συζήτηση – συμπεράσματα – Περιορισμοί της έρευνας	105
6.3.1 Επαγγελματική Ανάπτυξη.....	105
6.3.2 Ηγεσία.....	108
6.3.3 Ο ρόλος του δ/ντή στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπ/κών.....	110
6.4 Περιορισμοί της έρευνας.....	113
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	114
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	131

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

*Effective professional development for teachers is as important as student learning
(Vandenberghe, 2002)*

Είναι γεγονός ότι στη μακρόχρονη ιστορία του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, ως σταθερό σημείο παραμένει η πεποίθηση ότι η ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχει ο θεσμός του σχολείου εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα των εκπαιδευτικών, αφού οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που αναλαμβάνουν να πραγματοποιήσουν τους στόχους του σχολείου, υιοθετώντας στις μέρες μας ένα ρόλο σαφώς πιο διευρυμένο (Day, 2003). Οι σύγχρονες θεωρήσεις και έρευνες θέλουν πλέον τον εκπαιδευτικό στοχαστικό και ερευνητή, ενταγμένο σε μια διαρκή διαδικασία μάθησης (Fullan & Hargreaves, 1995· Day, 2003· Παπαναούμ 2005), δίνοντας με αυτόν τον τρόπο σημαντική βαρύτητα στην επαγγελματική ανάπτυξη και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Σε παγκόσμιο επίπεδο, αρκετές χώρες μέσα από τις πολιτικές που αναπτύσσουν για τη λειτουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων τους, υποστηρίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού αναγνωρίζοντας την αναγκαία και σημαντική συνεισφορά του στην ευόδωση των προσπαθειών για ανανέωση του σχολείου στην υλοποίηση των προτεινόμενων αλλαγών (Campbell, 2003· Tang & Choi, 2009· Υφαντή, 2011). Κάθε προσπάθεια πλέον που αποβλέπει στη βελτίωση της σχολικής εκπαίδευσης έχει ως κεντρικό άξονα την υψηλής ποιότητας επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, καθώς έχει γίνει απολύτως κατανοητό ότι η χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής που επιδιώκει την αναβάθμιση της εκπαίδευσης δε μπορεί να επιτευχθεί χωρίς την ενίσχυση των ίδιων των εκπαιδευτικών (Guskey, 2002). Γεγονός που διαφαίνεται και από τον επίσημο λόγο διεθνών οργανισμών (UNESCO, ΟΟΣΑ, Ε.Ε.) οι οποίοι εστιάζουν στο θέμα της αναβάθμισης της σχολικής εκπαίδευσης μέσα από την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2007· OECD, 2007). Η ανάγκη βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου υποδεικνύει αναμφισβήτητα, όχι μόνο στην κεντρική εξουσία, αλλά και στην ασκούμενη εσωτερική πολιτική κάθε σχολικής μονάδας να θέτουν ως βασικό τους άξονα την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Η ηγεσία του σχολείου απασχολεί διεθνώς την εκπαιδευτική έρευνα, ως ένα από τα σημαντικότερα και ουσιαστικότερα στοιχεία ποιότητας της σχολικής μονάδας (Sergiovanni, 2001· Leithwood, et al., 2004) και έχει επισημανθεί στη διεθνή βιβλιογραφία ότι ο ρόλος της επηρεάζει σημαντικά την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Breteson & Johansson, 2000· Youngs & King, 2002). Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στη διαδικασία της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών θεωρείται καθοριστικός, αφού από αυτόν εξαρτάται κατά πόσο θα εμπνεύσει το υπόλοιπο προσωπικό προς ένα συγκεκριμένο όραμα και θα εξασφαλίσει τη δέσμευσή του προς την επίτευξη στόχων που αποσκοπούν στη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής (Kurland, Peretz & Hertz-Lazarowitz, 2010). Η ηγεσία και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελούν βασική προτεραιότητα για την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης. Μάλιστα ο Roekert (2012) υποστηρίζει ότι η επαγγελματική ενδυνάμωση αποτελεί την αιτία και το αποτέλεσμα της σχολικής ηγεσίας.

Στην παρούσα μελέτη, η οποία αποτελείται από έξι κεφάλαια, θα επιδιώξουμε μια πρώτη προσέγγιση του θέματος της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και την επιρροή που ασκεί η ηγεσία σε αυτή την κατεύθυνση, ως καθοριστικός παράγοντας ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Στο κεφάλαιο 1, αρχικά, επιχειρείται η εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, καθώς και το ακριβές περιεχόμενό της, δηλαδή τα συστατικά και τις γνώσεις που πρέπει να αποκτηθούν από τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας. Παρουσιάζονται επίσης, τα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, τα στάδια της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, καθώς και τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής επαγγελματικής ανάπτυξής των. Επίσης, η μελέτη επικεντρώνεται στην παρουσίαση της ελληνικής πραγματικότητας όσον αφορά την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Στο κεφάλαιο 2, αναλύεται ο ρόλος του σχολικού διευθυντή στην Ελλάδα. Επιπλέον, προσεγγίζεται εννοιολογικά η σχολική ηγεσία στο χώρο της εκπαίδευσης και πώς αυτή επηρεάζει τη σχολική κοινότητα. Δίνονται οι διάφορες μορφές σχολικής ηγεσίας καθώς και τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη. Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην επαγγελματική ανάπτυξη των υφιστάμενων εκπαιδευτικών του αναλύεται στο κεφάλαιο 3, όπως

επίσης, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα ερευνών σχετικά με το συγκεκριμένο θέμα σε διεθνές επίπεδο, αλλά και στα πλαίσια της ελληνικής πραγματικότητας. Στο κεφάλαιο 4, αναφέρεται το θεωρητικό πλαίσιο της ερευνητικής μεθοδολογίας που χρησιμοποιήθηκε, περιγράφεται το ερευνητικό εργαλείο και η διαδικασία συλλογής των δεδομένων, καθώς και ο τρόπος ανάλυσής τους. Στο κεφάλαιο 5 γίνεται παρουσίαση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την έρευνα, ανάλυση των απαντήσεων, ενώ ακολουθεί το κεφάλαιο της συζήτησης των αποτελεσμάτων και παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την έρευνα. Τέλος, παρατίθεται η βιβλιογραφία και το παράρτημα με το ερωτηματολόγιο της συνέντευξης, που χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να γίνει η συλλογή των δεδομένων.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1.ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ

1.1 Εννοιολογική Προσέγγιση

Σύμφωνα με την Evans (2002), παρόλο που η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί αντικείμενο έρευνας τα τελευταία χρόνια, στην βιβλιογραφία δεν εντοπίζεται ένας σαφής ορισμός της έννοιας. Σε ορισμένες περιπτώσεις η εννοιολογική ανάλυση λαμβάνει τη μορφή παρουσίασης και εξέτασης ερμηνειών ή περιγραφής του όρου, σε άλλες υπονοείται στο πλαίσιο των επιχειρημάτων και της συζήτησης ή απουσιάζει πλήρως. Υπό αυτές τις συνθήκες είναι δυσδιάκριτο το κατά πόσο η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης αφορά στη διαδικασία ή στο αποτέλεσμα αυτής. Κατόπιν ανασκόπησης της σχετικής βιβλιογραφίας καθίσταται σαφές ότι πολλοί ερευνητές την εκλαμβάνουν ως διαδικασία και μάλιστα ορισμένοι περιγράφουν και τα μέσα που συντελούν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Ενώ αρχικά οι ορισμοί εστίαζαν στην ενίσχυση των γνώσεων και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, αργότερα επεκτάθηκαν συμπεριλαμβάνοντας οποιαδήποτε εμπειρία ή δραστηριότητα σε προσωπικό ή επαγγελματικό επίπεδο που συμβάλλει στην διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας καλύπτοντας την περίοδο των βασικών τους σπουδών αλλά και εκείνη κατά την οποία ασκούν τα επαγγελματικά τους καθήκοντα (Γκαμπρέλας, 2014; Υφαντή & Βοζαϊτή, 2009).

Ειδικότερα από το 1980 και μετά ο εκπαιδευτικός άρχισε να θεωρείται ως επαγγελματίας γνώστης της παιδαγωγικής όντας σε θέση να λάβει αποφάσεις, να ανταποκριθεί στο πρόγραμμα σπουδών και να γνωρίζει τη διαδικασία μέσω της οποίας θα επιτύχει την συνεχή του επαγγελματική ανάπτυξη (Cohran-Smith, 2004).

Η Evans (2002) υποστηρίζει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί μια διαδικασία παρά αποτέλεσμα, η οποία θα μπορούσε να έχει χαρακτήρα συνεχή ή να έχει συντελεστεί και να ολοκληρώθηκε, ωστόσο δεν θεωρεί ότι η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού μπορεί να ολοκληρωθεί με έναν πεπερασμένο τρόπο. Λαμβάνει χαρακτήρα υποκειμενικό ή αντικειμενικό και συνιστά εσωτερική διαδικασία του

εκπαιδευτικού ή εξωτερική με την έννοια ότι παρέχεται από κάποιον εξωτερικό φορέα ενισχύοντας τις γνώσεις, τις δεξιότητες και την πρακτική του. Ορίζεται, συνεπώς, ως η διαδικασία μέσω της οποίας ενισχύεται ο επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού. Παρόμοιος είναι και ο ορισμός που διατυπώνει ο Mitchell(2013) επηρεασμένος από εκείνον της Evans, σύμφωνα με τον οποίο η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί τη διαδικασία ενίσχυσης των γνώσεων, των δεξιοτήτων ή/και της στάσης του εκπαιδευτικού με στόχο την βελτίωση της πρακτικής του.

Ο επαγγελματισμός (professionalism), σύμφωνα με την ίδια θεωρητικό, ορίζεται ως η ιδεολογικά, διανοητικά και επιστημολογικά προσδιορισμένη στάση του ατόμου κατά την άσκηση του επαγγέλματός του, η οποία καθορίζει την επαγγελματική του πρακτική. Αργότερα η Evans (2008) ορίζει την επαγγελματικότητα (professionalism)ως την πρακτική που ασκείται σύμφωνα με ό,τι ορίζει το συγκεκριμένο επάγγελμα. Η εν λόγω πρακτική συμβάλλει και την ίδια στιγμή αντανακλά το επαγγελματικό καθεστώς και τις αντιλήψεις που σχετίζονται με τον επαγγελματικό σκοπό, τη φύση, το εύρος και το επίπεδο των παρεχόμενων υπηρεσιών, την τεχνογνωσία και τον γενικότερο δεοντολογικό κώδικα που διέπει το επάγγελμα. Κατά τον Mitchell(2013) ο επαγγελματισμός αφορά στο πλήθος των μεμονωμένων ιδεών, αξιών και πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών παρά σε ένα εξωτερικά επιβεβλημένο σύνολο προσδοκιών.

Η επαγγελματική ανάπτυξη συνιστά μια μορφή μάθησης (learning) μέσω της οποίας, μάλιστα, πολλοί εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν στη συνέχεια το ρόλο του σχολικού ηγέτη (Alexandrou&Swaffield, 2012). Αποσκοπεί στην βελτίωση του έργου του εκπαιδευτικού μέσω ενίσχυσης των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των αντιλήψεών του (Παπαναούμ, 2008) και συντελεί στην βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (Dunne, 2002; Υφαντή & Βοζαϊτης, 2009). Συνιστά ατομική δράση κοινωνικά ενταγμένη, που οδηγεί σε αλλαγή του τρόπου με τον οποίο ο εκπαιδευτικός συμμετέχει σε κοινωνικά οργανωμένες δραστηριότητες και αξιοποιεί τη γνώση του (Caena, 2011). Διακρίνεται από την μάθηση (teacher learning), αφού αποσκοπεί σε ευρύτερες αλλαγές που επιτυγχάνονται σε βάθος χρόνου και οδηγούν σε μετασχηματισμό ποικίλων πτυχών της επαγγελματικότητας του εκπαιδευτικού (Fraser, Kennedy, Reid&McKinney, 2007).

Ένα πλήθος παραγόντων διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο και καθορίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Ορισμένοι αφορούν στον ίδιο τον εκπαιδευτικό, τις ικανότητες και τις εμπειρίες τους, ενώ άλλες συνδέονται με το θεσμικό

πλαίσιο εντός του οποίου λειτουργεί και την υποστήριξη που λαμβάνει προκειμένου να κατανοήσει το ρόλο του (Γκαμπρέλας, 2014).

Βάσει των παραπάνω και παρά τη δυσκολία διατύπωσης ενός καθολικά αποδεκτού ορισμού για την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών καθίσταται σαφές ότι συνιστά μια πολυδιάστατη διαδικασία που δεν περιρίζεται ή/και δεν ταυτίζεται πλήρως με την έννοια της εκπαίδευσης, δεδομένου ότι φέρει έναν χαρακτήρα ευρύτερο. Μπορεί να λάβει διαφορετικές μορφές ανά περίπτωση (οπως ομαδική ή ατομική, παρακολούθηση συνεδρίων, αναστοχαστικές δραστηριότητες, βιωματικές ασκήσεις) και περιλαμβάνει την διαρκή ενδυνάμωση όλων εκείνων των πτυχών (προσωπικών, γνωστικών, συναισθηματικών, επαγγελματικών) που συνθέτουν την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού.

Η διατύπωση ενός κοινά αποδεκτού εννοιολογικού πλαισίου θα συνέβαλε ουσιαστικά στην αποτελεσματικότερη μελέτη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και την βαθύτερη κατανόηση του τρόπου διαμόρφωσης και παροχής ευκαιριών μάθησης που θα οφελούσαν τόσο τον ίδιο ως επαγγελματία όσο και τη μαθητική κοινότητα (Desimone, 2009).

1.2 Περιεχόμενο Επαγγελματικής Ανάπτυξης

Παρόλο που τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ποικίλουν, ο στόχος είναι κοινός, αφού αποσκοπούν στην βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας. Αποτελούν μια συστηματική προσπάθεια αλλαγής της διδακτικής πρακτικής στην τάξη, της στάσης τους εκπαιδευτικού και των πεποιθήσεών του, καθώς και του μαθησιακού αποτελέσματος. Σύμφωνα με τον Huber (2011) ο σχεδιασμός και το περιεχόμενο της επαγγελματικής ανάπτυξης εξαρτάται από προσωπικές, επαγγελματικές αλλά και τις γενικότερες συνθήκες που επικρατούν και σχετίζονται με το εργασιακό προφίλ, τους εκπαιδευτικούς στόχους, τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος, νομικά ζητήματα, τους διαθέσιμους πόρους.

Οι τομείς που αποτελούν στόχο της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού, πέρα από τις γνώσεις που διαθέτει σε σχέση με το αντικείμενο της διδασκαλίας του και τη διδακτική πρακτική, αφορούν στα στοιχεία εκείνα της

προσωπικότητάς του που τον καθιστούν δημιουργικό, στη στάση και τις πεποιθήσεις που τον χαρακτηρίζουν και στις ικανότητές του να εμπνέει τους μαθητές (Παπαναούμ, 2008). Καταλληλότερη μαθησιακή διεργασία για την επίτευξη αλλαγής των πεποιθήσεων κρίνεται εκείνη του αναστοχασμού, δεδμένου ότι συμβάλλει στην ανάπτυξη διδακτικών πρακτικών, καθώς επίσης στην ενεργό εμπλοκή τους στην διαδικασία ανακατασκευής της γνωστικής βάσης που καθορίζει τη διδασκαλία τους (Γκρίτζιος, 2010).

Γενικότερα, η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού είναι πολυδιάσταση και οφείλει να συμπεριλαμβάνει ενδυνάμωση σε κοινωνικό, γνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο (Boonmak, Tesaruta&Duangraeng, 2015). Μέρος της επαγγελματικής ανάπτυξης αποτελεί και ο καθημερινός αναστοχασμός του εκπαιδευτικού και ο προβληματισμός του για την αποκτηθείσα εμπειρία, η συνεργασία του με συναδέλφους που διαθέτουν περισσότερη εμπειρία, η συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δράσεις, όπως συνέδρια και ημερίδες (Day, 1999 ευρεθέν στο Μπερκούτη, 2015; Dunne, 2002) η προσωπική του μελέτη (Huber, 2011).

Η ανάπτυξή τους επιτυγχάνεται και μέσω της συνεργασίας με τους υπόλοιπους συναδέλφους της σχολικής μονάδας. Ομάδες μελέτης στις οποίες συζητείται η κουλτούρα και η πολιτική του σχολείου, αναλύονται τα δεδομένα (studentdata) και διορθώνονται από κοινού οι εργασίες των μαθητών, προτείνονται τρόποι διαχείρισης της δυσλειτουργικής συμπεριφοράς των μαθητών, επιλέγεται το διδακτικό υλικό συμβάλουν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με την πρόσφατη βιβλιογραφία οι αποτελεσματικότερες μέθοδοι επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι η παρατήρηση του διδακτικού έργου των συναδέλφων τους και το μοίρασμα/συζήτηση των διδακτικών πρακτικών (Caena, 2011). Διευκολυντική φαίνεται να είναι και η αξιοποίηση οπτικοακουστικού υλικού κατά τη διάρκεια της κατάρτισης του εκπαιδευτικού (Dunne, 2002).

Η παρακολούθηση του τρόπου διδασκαλίας των συναδέλφων με σκοπό την εξοικείωση με νέες διδακτικές πρακτικές συμβάλλει σημαντικά προς την κατεύθυνση της επαγγελματικής ενδυνάμωσης. Μέσω αυτής της τακτικής ενισχύεται η συνεργασία και ο σεβασμός μεταξύ των εκπαιδευτικών, στοιχεία τα οποία διευκολύνουν την υποστήριξη μεταρρυθμιστικών κινήσεων στα πλαίσια του σχολείου. Εξίσου σημαντική είναι και η ανάληψη του ρόλου του μέντορα/καθοδηγητή εκ μέρους εκείνων των

εκπαιδευτικών που διαθέτουν περαιτέρω εξειδίκευση σε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις (Margolis&Doring, 2012) ή του σχολικού συμβούλου (Γκαμπρέλας, 2014). Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η αλληλεπίδραση με εκπαιδευτικούς άλλων σχολικών μονάδων, αφού λειτουργεί ως πηγή πληροφόρησης που ενισχύει τις γνώσεις των εκπαιδευτικών (Hilton, Hilton, Dole&Goos, 2015).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (μαθησιακές δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν μετά την ένταξή τους στο επάγγελμα) αποτελεί μέρος της επαγγελματικής τους ανάπτυξης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009; Παπαναούμ, 2008) και μπορεί να λάβει χαρακτήρα ενδοσχολικό, να βασιστεί σε συνεργασία μεταξύ διαφορετικών σχολικών μονάδων ή να πραγματοποιηθεί από κάποιον εξωτερικό φορέα, όπως το πανεπιστήμιο (MacBeath, 2011). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν οι Σχολικές Συνεργασίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης (Professional Development School Partnerships) που συνιστούν οργανισμούς συνεργασίας μεταξύ πανεπιστημίων και σχολικών μονάδων με στόχο την προετοιμασία των εκπαιδευτικών για την παροχή υψηλού επιπέδου υπηρεσιών μέσω της επαγγελματικής ανάπτυξης νέων και έμπειρων εκπαιδευτικών. Ήδη από την περίοδο των προπτυχιακών τους σπουδών οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί υποστηρίζονται από τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς με στόχο την ακαδημαϊκή τους ανάπτυξη, ενώ εκπρόσωποι της πανεπιστημιακής κοινότητας παρευρίσκονται τακτικά στο σχολείο κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης των φοιτητών προσφέροντας εκτεταμένη υποστήριξη. Την ίδια στιγμή το πανεπιστήμιο συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών διοργανώνοντας συναντήσεις, σεμινάρια, παρουσιάσεις και τη διεξαγωγή ερευνών (Carpenter& Sherretz, 2012).

Το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2009), μάλιστα, τονίζει ότι η επιμόρφωση συμβάλλει στην αντιμετώπιση των προκλήσεων που προκύπτουν από παράγοντες που σχετίζονται με τις κοινωνικοοικονομικές, δημογραφικές, περιβαλλοντικές και τεχνολογικές συνθήκες που επικρατούν. Συνεπώς η επένδυση στην εκπαίδευση και τη δια βίου μάθηση προωθεί την επίτευξη της οικονομικής και προσωπικής ανάπτυξης, της απασχόλησης, της κοινωνικής συνοχής και της ενεργούς συμμετοχής των πολιτών στα κοινά.

Μέσα από τα διαθέσιμα προγράμματα αναμένεται ο εκπαιδευτικός να ενδυναμώσει την ικανότητά του να δημιουργεί ένα δυναμικό περιβάλλον μάθησης ενθαρρύνοντας τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών αξιοποιώντας τις νέες τεχνολογίες

στη διδακτική πρακτική και προσαρμόζοντας το επίσημο πρόγραμμα σπουδών στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών του. Παράλληλα καλλιεργεί τις δεξιότητες που θα του επιτρέψουν να συνεργαστεί αποτελεσματικά με τους γονείς των μαθητών αλλά και εξειδικευμένους φορείς στην περίπτωση που αυτό κριθεί αναγκαίο (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009). Γενικότερα, η εμπλοκή με δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης συμβάλλει ουσιαστικά στην ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού (Ανδρέου, 2009).

Κατόπιν διερεύνης των αναγκών των εκπαιδευτικών από τους Μαλέτσκο και Μαστρογιάννη (2013) αναφορικά με τη θεματολογία των επιμορφωτικών προγραμμάτων καθίσταται σαφές ότι το μεγαλύτερο ποσοστό δίνει έμφαση στην κατάρτιση σχετικά με την ένταξη των ΤΠΕ στην διδασκαλία. Ακολουθούν με μικρότερο ποσοστό η εκπαίδευση σε ζητήματα που άπτονται της ειδικής αγωγής και των μαθησιακών δυσκολιών, της χρήσης του διαδραστικού πίνακα, της αντιμετώπισης προβληματικών συμπεριφορών που εκδηλώνονται από τους μαθητές στην τάξη, των σύγχρονων διδακτικών μεθόδων και της ένταξης της τέχνης και του παιχνιδιού στη μαθησιακή διαδικασία. Το γενικότερο πλαίσιο της θεματολογίας των επιμορφωτικών προγραμμάτων σύμφωνα με τους Γεωργιάδη, Παπαδόπουλο και Τρίκο (2005) αφορά στους τομείς της παιδαγωγικής, της ψυχολογίας, της κοινωνιολογίας και της μεθοδολογίας. Το 32% των συμμετεχόντων (N=54 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης) στην προαναφερθείσα έρευνα θεωρεί αποτελεσματική την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας ως προς την επίτευξη των μαθησιακών στόχων, παρόλο που ένα ποσοστό (30%) κρίνει αδύνατη την εφαρμογή της σε όλα τα μαθήματα. Ως προς τη μέθοδο επιμόρφωσης επιδεικνύουν σαφή προτίμηση στην ενδοσχολική επιμόρφωση και τη δειγματική διδασκαλία (Μαλέτσκος & Μαστρογιάννης, 2013).

Σύμφωνα με τον Γραίκο (2014) μέσω των δράσεων επαγγελματικής ενδυνάμωσης επιδιώκεται η ανάπτυξη της προσωπικής και επαγγελματικής ευθύνης των συμμετεχόντων και η ενδυνάμωση της διάθεσής τους για συμμετοχή σε επιμορφωτικές δράσεις. Οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να εξοικειωθούν με εναλλακτικές διδακτικές μεθόδους και να αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητά τους, ενώ παράλληλα προωθείται η διαδικασία του αναστοχασμού σε σχέση με το γενικότερο ρόλο του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία.

Η επιμόρφωση μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω προσομοίωσης της διδασκαλίας, όπου ο εκπαιδευτικός μπαίνει και στο ρόλο του μαθητή, μέσω μελέτης περίπτωσης, εργαστηρίων, επισκέψεων σε συγκεκριμένου τύπου σχολεία. Το περιεχόμενο θα πρέπει να αποσκοπεί στην εξοικείωση του εκπαιδευτικού με τις σύγχρονες και εναλλακτικές διδακτικές πρακτικές, με θέματα που αφορούν στην διαπολιτισμικότητα και την ειδική αγωγή, με δεξιότητες διαχείρισης προβλημάτων που προκύπτουν στην τάξη, με την αξιοποίηση και ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στην διδασκαλία και τέλος με τη διοίκηση στην εκπαίδευση (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009). Διαπιστώνεται, μάλιστα, ότι μέσω της επαγγελματικής ανάπτυξης ο εκπαιδευτικός ενισχύει τις ηγετικές του ικανότητες και την αυτοπεποίθησή του όντας σε θέση να αναλάβει ηγετικό ρόλο εντός σχολείου (Carpenter& Sherretz, 2012; Dunne, 2002). Από την άλλη, η συμμετοχή του στην ηγεσία, οι τακτικές συναντήσεις για τη διαχείριση πρακτικών ζητημάτων που προκύπτουν και η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων αποτελούν παράγοντες που ενισχύουν την επαγγελματική του ενδυνάμωση (Caena, 2011;Margolis&Doring, 2012; Poekert, 2012). Μάλιστα, η προώθηση και η επένδυση πόρων στην ανάπτυξη της εκπαιδευτικής ηγεσίας πέρα από τα βραχυπρόθεσμα οφέλη στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών επιφέρει διαρκή ενίσχυση της δυνατότητας των σχολικών μονάδων να προσαρμόζονται στις αλλαγές (Poekert, 2012).

Σύμφωνα με τους Alexandrou καιSwaffield(2012) η παρακολούθησηπρογραμμάτων μεταπτυχιακού επιπέδου αποτελεί μια μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης για τους εκπαιδευτικούς, αφού μέσω της ενεργούς συμμετοχής τους στην έρευνα βελτιώνουν τις γνώσεις τους, ενισχύουν τη συνεργασία με τους συναδέλφους τους, εμπλέκονται σε δραστηριότητες της ηγεσίας και αναπτύσσουν τις ηγετικές τους δεξιότητες. Η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην έρευνα στα πλαίσια μεταπτυχιακών ή μη προγραμμάτων φαίνεται να συμβάλει ουσιαστικά προς την κατεύθυνση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης (Boonmak, Tesaputa&Duangraeng, 2015; Dunne, 2002; Μπερκούτη, 2015). Δεδομένων, ωστόσο, των διαρκώς αυξανόμενων απαιτήσεων στο χώρο της εκπαίδευσης, πέρα από τις βασικές και μεταπτυχιακές σπουδές του εκπαιδευτικού περαιτέρω κατάρτιση απαιτείται προκειμένου να παραμένει αποτελεσματικός και ανταγωνιστικός (MacBeath, 2011).

Δεδομένου ότι ο εκπαιδευτικός αφιερώνει χρόνο και ενέργεια για την επαγγελματική του ανάπτυξη, κρίνεται σημαντικό να λαμβάνει τακτική ανατροφοδότηση για την αποτελεσματικότητά της προσπάθειάς του (Caena, 2011;

Carpenter& Sherretz, 2012; Δούκας και συν., 2008; Guskey, 2002; Huber, 2011; Phillips&Weingarten, 2013). Μάλιστα, σύμφωνα με τον Huber (2011) όταν η ανατροφοδότηση παρέχεται με τρόπο ορθό, τότε λειτουργεί ως κίνητρο για μάθηση. Μια άλλη εξίσου βασική παράμετρος της επαγγελματικής ανάπτυξης που τονίζεται από πολλούς ερευνητές αφορά στην αξιολόγηση (Βεργίδης, 2012; Caena, 2011; Carpenter& Sherretz, 2012; Μαλέτσκος & Μαστρογιάννης, 2013; Dunne, 2002; Huber, 2011; Μπερκούτη, 2015; Phillips&Weingarten, 2013). Ειδικότερα, σύμφωνα με τους Phillips και Weingarten (2013) η αξιολόγηση μπορεί να λειτουργήσει σαν ένα μέσο βελτίωσης τόσο της διδακτικής πρακτικής όσο και της μαθησιακής διαδικασίας.

Βασικός στόχος της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών με έμφαση στην πολυπολιτισμικότητα οφείλει να είναι ο επαναπροσδιορισμός της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή. Πέρα από την απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων, ο εκπαιδευτικός καλείται να επανακαθορίσει την κατασκευή/αντίληψη που έχει για τον μαθητή. Ο μαθητής λαμβάνει το ρόλο του εκπαιδευτή μετακινούμενος από τη θέση του παθητικού λήπτη της γνώσης και της πληροφορίας, ενώ δομείται μια αμοιβαία σχέση όπου εκπαιδευτής και μαθητής ανταλλάσσουν απόψεις σχετικά με τη διδακτική πρακτική και τη διαδικασία της μάθησης. Ως παράδειγμα αναφέρεται ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα που εφαρμόστηκε στη Νέα Ζηλανδία και συνίστατο από τα εξής στάδια:

- 1) Μελέτη γραπτών εργασιών των μαθητών από διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο σχετικά με τον τρόπο που βιώνουν τη σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς.
- 2) Παρακολούθηση του εκπαιδευτικού κατά το διδακτικό έργο από διευκολυντή και παροχή ανατροφοδότησης.
- 3) Ομαδικές συνατήσεις με σκοπό την επίλυση προβλημάτων βάσει των δεδομένων που προκύπτουν από την παρατήρηση και τους μαθητές και
- 4) εξατομικευμένες συνεδρίες επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού (Hyndsetal., 2011).

Σύμφωνα με τους προαναφερθέντες ερευνητές, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο πρόγραμμα ενσωμάτωσαν στην πρακτική τους στρατηγικές με έμφαση στο σχετίζεσθαι θεωρώντας πλέον σημαντική την επίδραση της σχέσης στη μαθήση των μαθητών διαφορετικού πολιτισμικού περιβάλλοντος. Προχωρούσαν σε διάλογο και κατανομή της εξουσίας (μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή), συνθήκη η οποία συνέβαλε

στην καλύτερη κατανόηση των αναγκών των μαθητών και την ενίσχυση της κινητοποίησης, της εμπλοκής και της ακαδημαϊκής τους επίδοσης. Προώθησαν τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών και την συνθήκη αμοιβαίας μάθησης και εστίασαν στη βελτίωση του συναισθηματικού κλίματος της τάξης. Η μεταστροφή αυτή στην μαθητοκεντρική προσέγγιση επιτεύχθηκε κυρίως μέσω της ανάθεσης της ευθύνης στους ίδιους τους μαθητές για τον έλεγχο της μάθησης και της συμπεριφοράς τους.

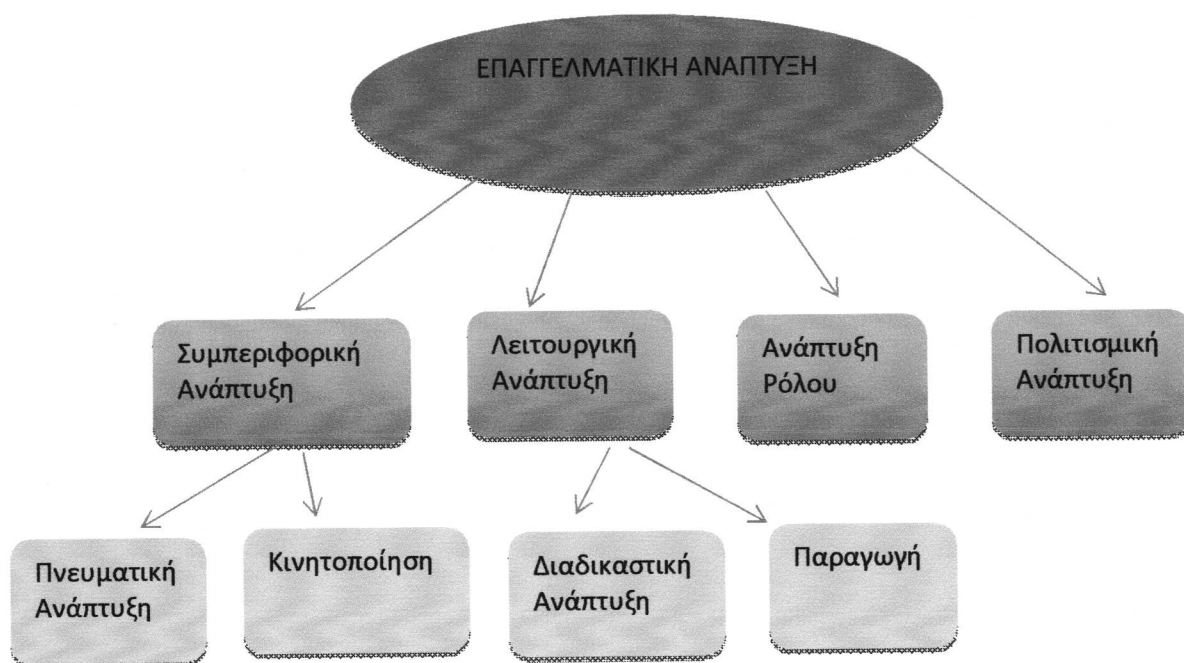
Στο βαθμό που η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί προσωπική επιλογή, πέρα από τα επίσημα προγράμματα και τις δράσεις που οργανώνονται από κάποιον εξειδικευμένο φορέα και τους απευθύνονται για να συμμετάσχουν, σημαντικό ρόλο στην εξέλιξή τους ως επαγγελματίες διαδραματίζει και η άτυπη επιμόρφωση. Άτυπη θεωρείται εκείνη η μορφή επιμόρφωσης που λαμβάνει χώρα υπό συνθήκες ελεύθερης επιλογής και αφορά στην μελέτη επιστημονικών συγγραμμάτων, στη συνεργασία με συναδέλφους, σε άτυπες συζητήσεις ή στην παρακολούθηση διαλέξεων (Γκαμπρέλας, 2014). Σηματοδοτεί τη μάθηση που προκύπτει από την καθημερινή εμπειρία του εκπαιδευτικού και οδηγεί σε μετασχηματισμό των στάσεων και των αξιών του, ενισχύοντας παράλληλα τις γνώσεις και τις ικανότητές του (Σαλτερής, 2010).

1.3 Μοντέλα και Στάδια Επαγγελματικής Ανάπτυξης

Η επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να εφαρμοστεί σε ατομικό ή επαγγελματικό επίπεδο. Ειδικότερα, προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης απευθύνονται στον κάθε εκπαιδευτικό ξεχωριστά, στο προσωπικό ενός εκπαιδευτικού οργανισμού ή τμήματος αυτού, σε ομάδες εκπαιδευτικών του ίδιου αντικειμένου ή ρόλου (όπως μαθηματικοί, διευθυντές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης), στο σύνολο των επαγγελματιών. Η επαγγελματική ανάπτυξη κινείται σε δύο άξονες, την συμπεριφορική (attitudinal development) που στοχεύει στην τροποποίηση της στάσης του εκπαιδευτικού κατά τη διδασκαλία και τη λειτουργική ανάπτυξη (functional development) που αποσκοπεί στη βελτίωση της επαγγελματικής απόδοσης. Η συμπεριφορική ανάπτυξη περιλαμβάνει την πνευματική ανάπτυξη και την κινητοποίηση του εκπαιδευτικού. Αντίστοιχα η λειτουργική αφορά στην ανάπτυξη των διαδικασιών που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός και στην παραγωγικότητα που τον χαρακτηρίζει. Δύο επιπλέον διαστάσεις που χαρακτηρίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη αφορούν σε

αλλαγές του ρόλου του εκπαιδευτικού (roledevelopment) και στην πολιτισμική του ανάπτυξη (culturaldevelopment). Αλλαγές στους προαναφερθέντες τομείς που υποδηλώνουν μάθηση σηματοδοτούν την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (Evans, 2002). Η συμπεριφορική και η λειτουργική ανάπτυξη αποτελούν διαδικασίες που βελτιώνουν τον επαγγελματισμό και την επαγγελματικότητα του εκπαιδευτικού, συνεπώς προωθούν την επαγγελματική του ανάπτυξη (Evans, 2008).

Εικόνα 1: Διαστάσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης σύμφωνα με το μοντέλο της Evans (2002).

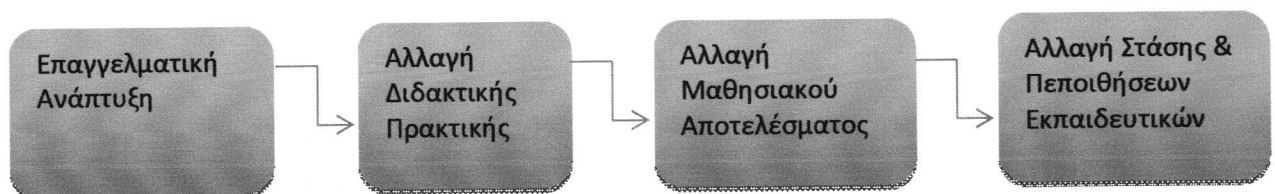


Οι Clarke και Hollingsworth (2002) διατυπώνουν το Διασυνδεδετικό Μοντέλο της Επαγγελματικής Ανάπτυξης των Εκπαιδευτικών (Interconnected Model of Teachers Professional Development), στα πλαίσια του οποίου η επαγγελματική ανάπτυξη επιτυγχάνεται μέσω ενεργούς μάθησης, αναστοχασμού (reflection) και συμμετοχής σε πρακτικά προγράμματα. Οι αλλαγές επηρεάζουν τον προσωπικό τομέα (γνώσεις, στάση

και πεποιθήσεις εκπαιδευτικών), την πρακτική (επαγγελματικός πειραματισμός και προετοιμασία), τις συνέπειες (αποτελέσματα και συνέπειες που γίνονται αντιληπτά από τον ίδιο) και τον εξωτερικό τομέα (εξωτερικές πηγές πληροφόρησης και ερεθισμάτων). Ο αναστοχασμός συμβάλλει στην μετάδοση των αλλαγών από τον ένα τομέα στον άλλο και η ανάπτυξη είναι εφικτή μέσω των αλληλεπιδράσεων που επισυμβαίνουν μεταξύ των τομέων στα πλαίσια του μεταβαλλόμενου περιβάλλοντος (changeenvironment), το οποίο με τη σειρά του επενεργεί στις αλλαγές κάθε τομέα (περιορίζοντας ή ενισχύοντάς τες) και στην αναστοχαστική διαδικασία. Το μεταβαλλόμενο περιβάλλον αφορά στις ευκαιρίες που παρέχονται στον εκπαιδευτικό και ευνοούν την επαγγελματική του ανάπτυξη (όπως συνδρομή της σχολικής μονάδας σε επιστημονικά περιοδικά, υποστήριξη από τη σχολική ηγεσία).

Ο Guskey (2002) προτείνει το Μοντέλο για την Αλλαγή του Εκπαιδευτικού (ModelofTeacherChange) δίνοντας έμφαση στην σειρά με την οποία θα πρέπει να διαδραματιστούν οι αλλαγές προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος της επαγγελματικής ανάπτυξης. Στα πλαίσια αυτού του μοντέλου προκειμένου να τροποποιηθεί η στάση και οι πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού απαραίτητη προϋπόθεση συνιστά ο εντοπισμός ενδείξεων βελτίωσης της μάθησης των μαθητών, που προκύπτει από αλλαγές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη όσον αφορά στην παιδαγωγική προσέγγιση, τη χρήση υλικού, την διδακτική διαδικασία.

Εικόνα 2: Διαδοχή αλλαγών στα πλαίσια του “ModelofTeacherChange”.



Διαφορετική διαδοχή των αλλαγών προτείνει η Desimone (2009), η οποία ερμηνεύει την επαγγελματική ανάπτυξη βάσει δύο αξόνων. Ο πρώτος αφορά στα χαρακτηριστικά που καθιστούν αποτελεσματική την επαγγελματική ανάπτυξη (π.χ. συνοχή με προϋπάρχουσα γνώση, περιεχόμενο δραστηριοτήτων, συμμετοχικός

χαρακτήρας) και ο δεύτερος στη λειτουργική θεωρία η οποία εξηγεί τον τρόπο με τον οποίο η επαγγελματική ανάπτυξη επηρεάζει την αποτελεσματικότητα τόσο του εκπαιδευτικού όσο και του μαθητή. Οι παράμετροι που χαρακτηρίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη αλληλεπιδρούν και τα βήματα που ακολουθούνται είναι τα εξής:

- 1^ο Βήμα: Αντίληψη του εκπαιδευτικού για την αποτελεσματικότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης.
- 2^ο Βήμα: Ενίσχυση των γνώσεων και των δεξιοτήτων και αλλαγή της στάσης και των πεποιθήσεων του εκπαιδευτικού μέσω της επαγγελματικής ανάπτυξης.
- 3^ο Βήμα: Εφαρμογή των νέων γνώσεων, δεξιοτήτων και πεποιθήσεων στην καθημερινή πρακτική (παιδαγωγική προσέγγιση, περιεχόμενο διδασκαλίας).
- 4^ο Βήμα: Βελτίωση της μάθησης των μαθητών ως αποτέλεσμα της εφαρμογής των αλλαγών.

Σύμφωνα με το μοντέλο LeadershipforLearning (LfL) των MacBeath και Dempster (2009 ευρεθέν στο Alexandrou & Swaffield, 2012), το οποίο βασίζεται σε ηθικές και δημοκρατικές αρχές, η ηγεσία και η επαγγελματική ανάπτυξη συνιστούν μαθησιακές δραστηριότητες. Η ηγεσία δεν γίνεται αντιληπτή ως ένας ρόλος ή μια θέση και η μάθηση δεν αποτελεί παθητική λήψη πληροφοριών. Στα πλαίσια, μάλιστα, της σχολικής μονάδας η μάθηση συνδέεται με τρία επίπεδα: το μαθητή, τον επαγγελματία και τον οργανισμό. Το συγκεκριμένο μοντέλο διέπεται από τις εξής πέντε αρχές:

- ✓ Έμφαση στη μάθηση: Πρωταρχικός στόχος της εκπαίδευσης είναι η ενίσχυση της μάθησης των μαθητών, την οποία οφείλει να εξυπηρετεί τόσο η σχολική ηγεσία όσο και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Μάλιστα η ίδια η λειτουργία της ηγεσίας συνιστά μια μορφή μάθησης, αφού παρέχει ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης.
- ✓ Συνθήκες μάθησης: Ο σχολικός ηγέτης και το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό οφείλουν να δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες που υποστηρίζουν και ενθαρρύνουν την ηγεσία και την επαγγελματική ανάπτυξη.
- ✓ Διάλογος: Κάθε δραστηριότητα θα πρέπει να βασίζεται στο διάλογο και τη συνεργασία.

- ✓ Κατανεμημένη ηγεσία: Η ηγεσία ασκείται από το σύνολο των εκπαιδευτικών, αφού ηγείται ανάλογα με το πλαίσιο και το έργο αυτός που κρίνεται καταλληλότερος σε συνεργασία με τους υπόλοιπους συναδέλφους.
- ✓ Λογοδοσία: Αφορά σε μια εσωτερική αίσθηση κοινής ευθύνης που προϋποθέτει τη δέσμευση του κάθε εκπαιδευτικού να προβαίνει σε αυτο-αξιολόγηση και να ενεργεί με στόχο τη βελτίωση.

Στο βαθμό που η ηγεσία γίνεται αντιληπτή ως μια θέση αλλά και ως ένα μέσο επαγγελματικής ανάπτυξης, το επίσημο πρόγραμμα σπουδών των εκπαιδευτικών οφείλει να τους προετοιμάζει, έτσι ώστε να είναι σε θέση να αναλάβουν ευθύνες καθοδηγώντας τους υπόλοιπους συναδέλφους τους. Εναλλακτικά και στην περίπτωση που η ηγεσία δεν θεωρείται ρόλος/θέση και η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί μια άτυπη δραστηριότητα, τότε η σχολική ηγεσία και η μάθηση είναι αλληλένδετες (Alexandrou&Swaffield, 2012).

Σύμφωνα με την Evans (2002) η επαγγελματική ανάπτυξη ακολουθεί εκείνα τα στάδια που χαρακτηρίζουν και την διαδικασία, κατά την οποία τα άτομα επιτυγχάνουν την επαγγελματική τους ολοκλήρωση και αφορούν:

- ✓ Στη συνειδητοποίηση εκείνων των σημείων/συνθηκών σε σχέση με την εργασία που επιδέχονται βελτίωση.
- ✓ Στο σχεδιασμό των κατάλληλων στρατηγικών που θα συμβάλουν στη διόρθωση των ατελειών/αδυναμιών του συστήματος.
- ✓ Στην εφαρμογή των διορθωτικών στρατηγικών.

Τα εν λόγω στάδια αφορούν σε ασυνείδητα ατομικά βιώματα, επομένως δεν είναι σχεδιασμένα ή προμελετημένα. Η σειρά των σταδίων υποδηλώνει ότι προϋπόθεση για την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνιστά η έως ένα βαθμό αίσθηση δυσαρέσκειας σε σχέση με τις επαγγελματικές συνθήκες, αφού η αίσθηση πλήρους ικανοποίησης θα καθιστούσε περιττή την αντιληπτή ανάγκη για βελτίωση. Η ίδια η έννοια της αυτο-ανάπτυξης περιλαμβάνει την αντίληψη της βελτίωσης κάποιας πτυχής του εαυτού, που πριν την εμπλοκή σε δραστηριότητες που αποσκοπούν στην αυτο-βελτίωση δεν ικανοποιούσαν πλήρως το άτομο.

Το μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης που εφαρμόζεται στα σχολεία εκτεταμένων εκπαιδευτικών ευκαιριών (extendededucationalopportunitieschools) και

φαίνεται να ενισχύει την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συνίσταται από επτά φάσεις:

- ✓ Καθορισμός των στόχων
- ✓ Αξιολόγηση των χαρακτηριστικών των μαθητών
- ✓ Καθορισμός των μαθησιακών στόχων
- ✓ Σχεδιασμός του περιεχομένου
- ✓ Επιλογή των μαθησιακών δραστηριοτήτων
- ✓ Έλεγχος της αποτελεσματικότητας μέσω διαδικασιών αξιολόγησης και
- ✓ Αξιολόγηση του προγράμματος βάσει της παρεχόμενης ανατροφοδότησης.

Στα πλαίσια αυτού του μοντέλου, οι εκπαιδευτικοί ενισχύουν την ικανότητα διαχείρισης της γνώσης και μεταφέρουν τις δεξιότητες που αποκτούν (μέσω εξάσκησης και εποπτείας) στη σχολική τάξη βελτιώνοντας την ικανοποίηση των μαθητών (Boonmak, Tesaruta&Duangraeng, 2015).

Ο Gall (2000)ευρεθέν στο Βαρσαμίδου, 2012) προτείνει ένα μοντέλο για την απόκτηση διαδικαστικών γνώσεων που συμβάλλουν στην ενίσχυση της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων. Το εν λόγω μοντέλο βασίζεται σε τέσσερις αρχές. Κατ' αρχήν υποστηρίζει ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να βρίσκεται αντιμέτωπος με πραγματικές καταστάσεις για να αναπτύξει τις δεξιότητές του. Δεύτερον, τα προγράμματα κατάρτισης θα πρέπει να παρέχουν την ευκαιρία στον συμμετέχοντα να αναπτύξει τις δικές του προσωπικές λύσεις στα ενδεχόμενα προβλήματα. Τρίτον, βασική προϋπόθεση είναι ο εκπαιδευτικός να κατέχει εκ των προτέρων την απαραίτητη θεωρητική γνώση σε σχέση με το προς επίλυση πρόβλημα, και τέλος, απαραίτητη κρίνεται η ανατροφοδότηση που θα λάβει από συναδέλφους. Το μοντέλο προβλέπει δύο φάσεις, εκ των οποίων η πρώτη αφορά στην παρατήρηση και τον αναστοχασμό και η δεύτερη στην προσωπική εμπλοκή και τη συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους συναδέλφους του.

Σύμφωνα με τον Χαρίση (2013) τα κυρίαρχα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης είναι το τεχνοκρατικό, το ερμηνευτικό και το στοχαστικό-κριτικό. Το τεχνοκρατικό μοντέλο που προκύπτει από την θετικιστική παιδαγωγική δίνει έμφαση στην πρακτική πλευρά της εκπαιδευτικής διαδικασίας παραβλέποντας την σημασία της εμπειρίας και της επαγγελματικής κρίσης του εκπαιδευτικού. Το ερμηνευτικό μοντέλο που είναι επηρεασμένο από την ερμηνευτική παιδαγωγική και δίνει έμφαση τόσο στην πρακτική όσο και στην επιστημονική γνώση ενισχύει την αίσθηση ελέγχου του

εκπαιδευτικού. Τέλος, το στοχαστικό-κριτικό μοντέλο βασίζεται στην κριτική παιδαγωγική και εστιάζει στην ηθική και πολιτική διάσταση της εκπαίδευσης λαμβάνοντας υπόψιν της κοινωνικές επιδράσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Σύμφωνα με την Επιστημονική Επιτροπή (2015) η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης διαφοροποιείται από εκείνη της επιμόρφωσης, ενώ δίνεται έμφαση στη διαδικασία του αναστοχασμού. Βάσει της πρότασης που κατατέθηκε για την ενιαία πολιτική και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών κατόπιν μελέτης των προγενέστερων σχεδίων που είχαν υποβληθεί και αξιολόγησης της παρούσας κατάστασης, προτείνεται η συμπλήρωση από κάθε εκπαιδευτικό 50 ωρών παρακολούθησης ημερίδων, σεμιναρίων, συνεδρίων και άλλων δράσεων σε διάστημα δύο ετών. Για την εξασφάλιση της ποιότητας προβλέπεται η δόμηση του προγράμματος σε τέσσερα στάδια:

- ✓ Διερεύνηση και ανάλυση των αναγκών των εκπαιδευτικών.
- ✓ Σχεδιασμός και οργάνωση του προγράμματος.
- ✓ Υλοποίηση των προβλεπόμενων δράσεων.
- ✓ Τελική αξιολόγηση του εγχειρήματος.

1.4 Αποτελεσματικότητα Επαγγελματικής Ανάπτυξης

Η αποτελεσματικότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης εξαρτάται από ένα πλήθος παραγόντων που διακρίνονται στους ψυχολογικούς, οι οποίοι αφορούν στην νόηση και την κινητοποίηση των εκπαιδευτικών και στους οργανωσιακούς που σχετίζονται με την ηγεσία, τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, την επικοινωνία και τις σχέσεις μεταξύ των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού, τις ευκαιρίες για μάθηση που παρέχονται στον εκπαιδευτικό (Caena, 2011). Ο κεντρικός ρόλος της δυνατότητας συνεργασίας των εκπαιδευτικών κατά τη διαδικασία της επαγγελματικής τους ανάπτυξης και η προώθηση του συνεργατικού πνεύματος που θα πρέπει να χαρακτηρίζει τα διαθέσιμα προγράμματα τονίζεται και από άλλους θεωρητικούς (Caena, 2011; Carpenter & Sherretz, 2012; Dunne, 2002; Huber, 2011). Η επαγγελματική τους ανάπτυξη επιτυγχάνεται μέσω πολύπλοκων και αλληλένδετων διαδικασιών, που προϋποθέτουν την ενεργό συμμετοχή τους στα πλαίσια κοινοτήτων επαγγελματικής μάθησης (Hilton, Hilton, Dole & Goos, 2015).

Έμφαση στη συνεργασία και στη συμβολή της στην επαγγελματική τους ανάπτυξη φαίνεται να δίνουν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, όπως διαπιστώνεται από την έρευνα της Φωτοπούλου (2013), στην οποία συμμετείχαν 310 εκπαιδευτικοί (234 Δημοτικής Εκπαίδευσης και 76 Προσχολικής Αγωγής). Μάλιστα, η ομάδα των εκπαιδευτικών Προσχολικής Αγωγής θεωρεί σημαντικότερη τη συνεργασία με συναδέλφους σε σύγκριση με την ομάδα των εκπαιδευτικών Δημοτικής Εκπαίδευσης, ενώ και οι δύο ομάδες αξιολογούν ως σημαντική τη συνεργασία με τους γονείς προς την κατεύθυνση διαμόρφωσης της επαγγελματικής τους ταυτότητας αλλά και το μαθητή. Διαφοροποίηση στη στάση τους παρατηρείται όσον αφορά στη συνεργασία τους με το διευθυντή της σχολικής μονάδας, δεδομένου ότι οι απαντήσεις τους καθιστούν σαφή την επιφυλακτικότητα που του χαρακτηρίζει.

Πέρα από την συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, με τους γονείς και τους μαθητές εξίσου επωφελής κρίνεται και η συνεργασία των σχολικών μονάδων με άλλους επίσημους εκπαιδευτικούς οργανισμούς που λειτουργούν στην κοινότητα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα τέτοιας μορφής συνεργασίας αποτελούν οι Σχολικές Συνεργασίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης, αναφορά στις οποίες έγινε και σε προηγούμενο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας. Η έρευνα σχετικά με την αποτελεσματικότητα αυτών των συνεργασιών κατά την τελευταία δεκαετία καταδεικνύει αύξηση των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών, μείωση της αναλογίας μαθητή-εκπαιδευτικού και βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Ειδικότερα, φαίνεται ότι συμβάλλουν στη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής, των οργανωσιακών ζητημάτων και της ικανότητας λήψης αποφάσεων (Carpenter & Sherretz, 2012).

Σύμφωνα με τις Karachtsi και Kahana (2010) η συνεργατική έρευνα δράσης, που εμπίπτει στην κριτική προσέγγιση και είναι δυνατό να διενεργηθεί σε ενδοσχολικό επίπεδο (ατομικά) ή σε συνεργασία με μέλη της πανεπιστημιακής κοινότητας συνιστά μια αποτελεσματική στρατηγική επαγγελματικής ανάπτυξης.

Προκειμένου να θεωρηθεί αποτελεσματική η επαγγελματική ανάπτυξη θα πρέπει να περιλαμβάνει μηχανισμούς για την επίτευξη βελτίωσης τόσο σε επίπεδο συμπεριφορικό όσο και λειτουργικό. Απαραίτητη επίσης κρίνεται η σύνδεση μεταξύ ατελειών/αδυναμιών που εντοπίζονται και στρατηγικών που επρόκειτο να εφαρμοστούν για τη βελτίωσή τους (Evans, 2008). Η φιλοσοφία των προγραμμάτων επιμόρφωσης

οφείλει να συμβαδίζει με την φιλοσοφία και τη γενικότερη πολιτική του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού λαμβάνοντας, παράλληλα, υπόψιν τα πρόσφατα επιστημονικά δεδομένα που προκύπτουν από σχετικές μελέτες. Θα πρέπει να ενθαρρύνεται η συνεργατική μάθηση και να αξιοποιείται η διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών, ενώ σημαντικό θεωρείται να γίνεται σύνδεση της θεωρίας με την πράξη (Dunne, 2002; Παπαναούμ, 2008).

Σύμφωνα με τον Guskey (2002) η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης εξαρτάται από το κατά πόσο λαμβάνουν υπόψιν τους τις ανάγκες των εκπαιδευτικών στους οποίους απευθύνονται. Κατά τον σχεδιασμό των προγραμμάτων θα πρέπει να συνυπολογίζονται οι παράγοντες που λειτουργούν ως κινητρο για τον εκπαιδευτικό, καθώς επίσης και εκείνοι που καθιστούν τη διαδικασία αλλαγής επιτυχή. Σημαντική είναι η αίσθηση επιτυχίας που προκαλείται στους συμμετέχοντες μέσα από την εμπειρία τους και οδηγεί σε αλλαγή της στάσης και των πεποιθήσεών τους. Πέρα από την υποκειμενική αίσθηση των εκπαιδευτικών, προς την ίδια κατεύθυνση λειτουργεί και η εξωτερική αξιολόγηση της προσπάθειάς τους μέσω της παροχής συνεχούς ανατροφοδότησης αλλά και η υποστήριξη που λαμβάνουν. Στην περίπτωση που λάβουν θετική ανατροφοδότηση για την εφαρμογή νέων προγραμμάτων η καινοτομιών μέσα στην τάξη, αυξάνονται οι πιθανότητες να ακολουθήσει αλλαγή της στάσης και των πεποιθήσεών τους, συνθήκη που σηματοδοτεί την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Κατόπιν διερεύνησης των αναγκών των εκπαιδευτικών διαπιστώνεται ότι κρίνουν και οι ίδιοι σημαντική τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη. Κρίνεται σκόπιμο να τους παρέχονται ευκαιρίες μάθησης, την οποία μπορούν να αξιοποιήσουν μέσα στην τάξη και να εξυπηρετεί τις ανάγκες των μαθητών τους (Δούκας και συν., 2008; Dunne, 2002; Μαλέτσκος & Μαστρογιάννης, 2013; Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009). Η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη είναι δυνατή μέσω ατομικής εργασίας του εκπαιδευτικού, εποπτείας και καθοδήγησης, στρατηγικών που ενισχύουν την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων που προκύπτουν από την πραγματικότητα του σύγχρονου σχολείου, παρατήρησης της τάξης (Huber, 2011). Αν και η παρατήρηση της διδασκαλίας των συνδέλων θα μπορούσε να λειτουργήσει ως βάση για την παροχή ανατροφοδότησης, οι εκπαιδευτικοί δε φαίνεται να είναι ιδιαίτερα δεκτικοί σε μια τέτοιας μορφής στρατηγική επαγγελματικής ανάπτυξης, πιθανώς λόγω της περιορισμένης εξοικείωσής τους με την παρουσία παρατηρητών κατά το διδακτικό τους έργο (Σοφού & Διερωνίτου,

2015). Φαίνεται παρόλα αυτά ότι η αρνητική στάση του εκπαιδευτικού αλλάζει όταν προηγηθεί ενημέρωση για τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί η στρατηγική και τα οφέλη που προκύπτουν από την εφαρμογή της (Karachtsi & Kahana, 2010). Μια άλλη τακτική που συμβάλλει στη σύνδεση της επιστημονικής θεωρίας με την καθημερινή πρακτική αποτελεί η ενεργός συμμετοχή του εκπαιδευτικού στο σχεδιασμό και τη διμόρφωση των επιμορφωτικών προγραμμάτων (Μαλέτσκος & Μαστρογιάννης, 2013).

Επιπρόσθετα, και όσον αφορά στις εκπαιδευτικές τους ανάγκες, οι εκπαιδευτικοί αναμένουν να καταρτιστούν προκειμένου να είναι σε θέση να διαχειριστούν αποτελεσματικά την εκπαιδευτική πραγματικότητα και να αντιμετωπίζουν τα πρακτικά ζητήματα που προκύπτουν. Παράλληλα επιθυμούν να ενημερώνονται για τις μεταρρυθμίσεις στον χώρο της εκπαίδευσης. Ως προς την ποιότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων, φαίνεται ότι είναι σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς η κατάρτισή τους να είναι συνεχής και συστηματική. Δίνουν έμφαση στον συνεργατικό και συμμετοχικό χαρακτήρα που οφείλει να έχει το πρόγραμμα και στη δυνατότητα να επιλέγουν οι ίδιοι τους επιμορφωτές. Τέλος, εξίσου σημαντική είναι και η παροχή κινήτρων στους εκπαιδευτικούς προκειμένου να επιδιώκουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009). Αξίζει να αναφερθεί ότι παρόλο που οι εκπαιδευτικοί είναι ενήμεροι για τα παρεχόμενα προγράμματα που θα συνέβαλαν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, η πρόσβαση σε αυτά είναι πολλές φορές περιορισμένη (Boonmak, Tesaruta & Duangpraeng, 2015).

Πέρα από την κατανόηση των αναγκών των εκπαιδευτών ύψιστης σημασίας θεωρείται και η αντίληψη των ιδεολογικών και κοινωνικο-πολιτικών συνθηκών στα πλαίσια των οποίων προκύπτουν αυτές οι ανάγκες. Σε αντίθετη περίπτωση, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δεν οδηγεί σε μετασχηματισμό και βελτίωση των συνθηκών του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά αναπαραγωγή του ισχύοντος (Μαυρογιώργος, 2009).

Ο συνδυασμός επίσημα σχεδιασμένων ευκαιριών μάθησης και άτυπων είναι πιθανότερο να οδηγήσει σε μετασχηματιστική μάθηση, αφού επιδρά σε προσωπικές, κοινωνικές και επαγγελματικές πτυχές της ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. Εξίσου σημαντική είναι και η αίσθηση ελέγχου που βιώνει ο εκπαιδευτικός ως προς τη διαδικασία (Fraser, Kennedy, Reid & McKinney, 2007). Μετασχηματιστικά μοντέλα εκπαίδευσης που βασίζονται σε συνδυασμό διαφορετικών τεχνικών επιτρέπουν την

αξιοποίηση των θετικών στοιχείων και την απαλοιφή των αρνητικών διαφορετικών μοντέλων παρέχοντας παράλληλα τη δυνατότητα ανταπόκρισης στις κοινωνικές και σχολικές εξελίξεις (Χαρίσης, 2013).

Απώτερος στόχος της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, όπως έχει ήδη αναφερθεί, είναι η βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος και των παρεχόμενων υπηρεσιών στον συγκεκριμένο τομέα μέσω επίτευξης αλλαγών στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών που αναμένεται να οδηγήσουν σε βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών (Bangs&MacBeath, 2012; Evans, 2008; Guskey, 2002; Hilton, Hilton, Dole&Goos, 2015). Ακόμα και στα συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα, όπου η αυτονομία του εκπαιδευτικού είναι περιορισμένη, ο ρόλος του είναι καθοριστικός για το μαθησιακό αποτέλεσμα, λόγω του άμεσου αντικτύπου της συμπεριφοράς και της προσωπικότητάς του στο μαθητή (Παπαναούμ, 2008). Ο εκπαιδευτικός καλείται να αξιοποιήσει την αυτονομία που του παρέχεται και λαμβάνοντας υπόψιν την κυρίαρχη ιδεολογία τόσο του σχολείου όσο και της ευρύτερης κοινωνίας να λάβει δράση με σκοπό την επαγγελματική του ανάπτυξη (Μαυρογιώργος 2009).

Τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης που ικανοποιούν τον εκπαιδευτικό, χωρίς ωστόσο να οδηγούν σε βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών δεν επιτυγχάνουν το στόχο τους, δεδομένου ότι δεν επιφέρουν γενικότερη βελτίωση της εκπαίδευσης (Mitchell, 2013). Έρευνα στην οποία συμμετείχαν 450 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης καταδεικνύει, ότι εκείνοι, οι οποίοι συμμετείχαν σε πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης αντιλαμβάνονται το όφελος και την επίδραση στην αυτοαποτελεσματικότητά τους όσον αφορά στο έργο της διδασκαλίας. Το πρόγραμμα ήταν μακροχρόνιο, εντατικό και προέβλεπε τουλάχιστον εκατό ώρες παρακολούθησης ετησίως. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών φάνηκε, μάλιστα, να λειτουργεί ως προβλεπτική μεταβλητή για τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών τους (Lumpe, Czerniak, Haney&Belyukova, 2012).

Οι Hyndsetal. (2016) διαπιστώνουν ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (75% των συμμετεχόντων) που συμμετείχαν σε πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης παρουσιάζει βελτίωση ως προς την διδακτική του πρακτική. Οι διαφορές στον τρόπο διδασκαλίας μετά τη συμμετοχή στο πρόγραμμα γίνονται αντιληπτές τόσο από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους μαθητές. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί

εκτιμούσαν την άποψη των μαθητών σε μεγαλύτερο βαθμό, ενώ ασκούσαν κριτική στη δική τους στάση και τις προσδοκίες που είχαν από τους μαθητές και αναλάμβαναν την ευθύνη για τις αλλαγές στην τάξη. Αξιοσημείωτη ήταν και η βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών.

Σύμφωνα με την Παπαναούμ (2008) η αποτελεσματικότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών σε βάθος χρόνου εξαρτάται από το κατά πόσο χαρακτηρίζεται από συνέχεια και συνοχή, από την δυνατότητα αξιολόγησης της επαγγελματικής τους επάρκειας και της προόδου που σημειώνουν αλλά και από τη δυνατότητα που τους παρέχεται να λειτουργούν με μια σχετική αυτονομία. Παρόμοια είναι και τα συμπεράσματα των Δούκας και συν. (2008) που μελέτησαν τις απόψεις των εκπαιδευτικών, των συμβούλων, των σχολικών ηγετών και των υπεύθυνων σχολικών δραστηριοτήτων. Αξίζει να αναφερθεί σε αυτό το σημείο, ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ως σημαντική συνιστώσα της επαγγελματικής τους ανάπτυξης την αυτονομία που τους παρέχεται (Φωτοπούλου, 2013).

Κατόπιν ανασκόπησης της βιβλιογραφίας που σχετίζεται με την αποτελεσματικότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης, η Μπερκούτη (2015) διαπιστώνει ότι, ενώ προτείνονται λίστες με συγκεκριμένα στοιχεία/χαρακτηριστικά, δεν αποδεικνύεται ότι αυτά συνδέονται πράγματι με θετικά αποτελέσματα για τον εκπαιδευτικό ή/και το μαθητή. Διαφαίνεται, ωστόσο, ότι τα προγράμματα που φέρουν το σύνολο ή τα περισσότερα από τα προτεινόμενα χαρακτηριστικά ασκούν θετική επίδραση στην εκπαιδευτική πρακτική και την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών.

HDesimone (2009) καταλήγει σε πέντε βασικούς παράγοντες, που καθορίζουν την αποτελεσματικότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών:

- ✓ Περιεχόμενο: Οι δραστηριότητες που εστιάζουν στο θέμα/ζητούμενο και στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές μαθαίνουν το θέμα οδηγούν σε βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και της πρακτικής των εκπαιδευτικών και της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών.
- ✓ Ενεργός μάθηση: Δραστηριότητες που ενθαρρύνουν την ενεργό εμπλοκή του εκπαιδευτικού φαίνεται να είναι αποτελεσματικότερες.
- ✓ Συνοχή: Αφορά στη σχέση του περιεχομένου της μάθησης με τις γνώσεις και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών αλλά και με την πολιτική του σχολείου, τις κρατικές μεταρρυθμίσεις και ισχύουσες πολιτικές.

- ✓ Διάρκεια: Η διάρκεια των δραστηριοτήτων θα πρέπει να είναι επαρκής και οι ώρες παρακολούθησης καταναμημένες κατάλληλα.
- ✓ Συλλογική συμμετοχή: Επιτυγχάνεται μέσω της συμμετοχής στη δραστηριότητα ομάδας εκπαιδευτικών προερχόμενων από το ίδιο σχολείο, βαθμίδα, τάξη ή παράρτημα, συνθήκη η οποία ενθαρρύνει το διάλογο και την αλληλεπίδραση, που αποτελούν μια ισχυρή μορφή μάθησης.

Ο αντίκτυπος της επαγγελματικής ανάπτυξης διακρίνεται σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Επιπρόσθετα οφείλει να αξιολογηθεί κατά πόσο μεταβάλλονται τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, όπως η στάση, οι ικανότητές τους και η ικανοποίηση από την εργασία αλλά και η επίδραση της επαγγελματικής ανάπτυξης στην διδακτική τους πρακτική. Προκειμένου να είναι εφικτή η αξιολόγηση εξετάζεται ο αντίκτυπος στα οργανωσιακά χαρακτηριστικά του σχολείου, στο περιεχόμενο και τη διαδικασία της επικοινωνίας και της συνεργασίας μεταξύ των μελών του προσωπικού και στη διδασκαλία που αποτελεί και τον τελικό στόχο της επαγγελματικής ανάπτυξης, αφού μέσω αυτής επιτυγχάνεται αλλαγή στο επίπεδο του μαθητή, ο οποίος είναι και ο δέκτης των υπηρεσιών (Huber, 2011). Σύμφωνα με την Cohran-Smith (2004) η ορθή πολιτική σε σχέση με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών θα πρέπει να βασίζεται σε εμπειρικά στοιχεία για την επίδραση της προετοιμασίας του εκπαιδευτικού στην ακαδημαϊκή επίδοση του μαθητή και σε αναλύσεις κόστους-οφέλους για την επένδυση σε ανθρώπινους και οικονομικούς πόρους.

Οι Μπίκος και Τζιφόπουλος (2013) διερεύνησαν τις απόψεις 1068 εκπαιδευτικών από όλη την επικράτεια, όλων των ειδικοτήτων και εκπαιδευτικών βαθμίδων σχετικά με την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος εξ αποστάσεως επιμόρφωσης σε σχέση με την διαπολιτισμική εκπαίδευση. Το πρόγραμμα διαρκούσε έξι εβδομάδες και προβλέπονταν 30 ώρες επιμόρφωσης (εξ αποστάσεως και δια ζώσης διδασκαλία). Υπήρχε, μάλιστα, δυνατότητα συνεργασίας και ανταλλαγής απόψεων τόσο μεταξύ των εκπαιδευόμενων όσο και μεταξύ εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτών μέσω ηλεκτρονικής πλατφόρμας. Από την αξιολόγηση του προγράμματος προκύπτει ότι αυτού του τύπου τα προγράμματα συμβάλλουν στην εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τη χρήση των ΤΠΕ. Παράλληλα στα θετικά τους συμπεριλαμβάνεται το γεγονός ότι εξοικονομείται χρόνος, η παρακολούθηση χαρακτηρίζεται από ευελιξία και ευκολία,

ενώ η πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό είναι εφικτή ακόμα και κατόπιν ολοκλήρωσης της εκπαίδευσης.

Όσον αφορά στα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτή που φαίνεται να καθιστούν αποτελεσματικότερα τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, οι Παναγιωτίδου και Ζήση (2015) διαπιστώνουν ότι θα πρέπει να αναλαμβάνει το ρόλο του διευκολυντή, συντονιστή και εμπνευστή αποφεύγοντας να φέρει τα χαρακτηριστικά αυθεντίας. Θα πρέπει να είναι σε θέση εφαρμόζοντας τις αρχές που διέπουν την εκπαίδευση ενηλίκων να δημιουργεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης και αμοιβαιότητας ενθαρρύνοντας την αλληλεπίδραση, την δράση και την ανάπτυξη κριτικής σκέψης.

1.5 Η Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα κινείται σε δύο άξονες, τον γενικό και τον επαγγελματικό. Ο γενικός άξονας αφορά στη θεματολογία των μαθημάτων που θα κληθούν να διδάξουν και ο επαγγελματικός στις θεωρητικές και πρακτικές δεξιότητες που σχετίζονται με τη διαδικασία της διδασκαλίας. Μετά την ολοκλήρωση των βασικών τους σπουδών και παρά την αναγκαιότητα της συνεχιζόμενης επαγγελματικής τους ανάπτυξης, η συμμετοχή τους σε σχετικές δραστηριότητες δεν είναι υποχρεωτική στην Ελλάδα. Την ευθύνη για το σχεδιασμό των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης στη χώρα μας έχει η ανώτατη αρχή για την εκπαίδευση (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2013).

Σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (1999 ευρεθέν στο Λαϊνά, χ.ε) η επαγγελματική ανάπτυξη διακρίνεται σε τρεις φάσεις που αφορούν την περίοδο προ υπηρεσίας του εκπαιδευτικού (πανεπιστημιακές σπουδές), την πρώιμη περίοδο που ακολουθεί το διορισμό του και σηματοδοτεί τη μετάβαση από το ρόλο του φοιτητή σε εκείνον του επαγγελματία-εκπαιδευτικού και την περίοδο κατά την οποία ασκεί το διδακτικό έργο. Ενώ, λοιπόν, φαντάζει αυτονόητο ότι η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού είναι συνεχής και αδιάκοπη έως και την στιγμή της συνταξιοδότησής του, στην Ελλάδα δεν έχει θεσπιστεί μια ενιαία πολιτική που να προβλέπει τη συστηματική και δια βίου εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Όσον αφορά στην εφαρμογή των αλλαγών που επιδιώκονται σε σχέση με την επαγγελματική τους ανάπτυξη και παρά τη συναίνεση, ελάχιστες από τις συμφωνηθείσες αλλαγές τυγχάνουν εφαρμογής τόσο στην Ελλάδα όσο και πολλές από

τις υπόλοιπες βέβαια ευρωπαϊκές χώρες (Μαυργιώργος, 2009). Εξαιρέση αποτελούν το Βέλγιο, η Δανία, η Φιλανδία, η Νορβηγία, η Σουηδία, η Ελβετία, η Ιρλανδία και η Σιγκαπούρη, στις οποίες έχει υποστηριχθεί και επενδυθεί η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Poekert, 2012).

Στην Ελλάδα παρόλο που η επιμόρφωση, ως μια μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, είναι υπερεκτιμημένη παρατηρείται ότι παρέχεται ευκαιριακά χωρίς να έχει προηγηθεί συστηματικός σχεδιασμός και σύνδεση των προγραμμάτων με τις λοιπές ρυθμίσεις που σχετίζονται με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Μάλιστα ενώ στην πλειοψηφία τους οι έλληνες εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται από θετική στάση απέναντι στην επιμόρφωση, ένα μικρό ποσοστό συμμετέχει σε σχετικά προγράμματα (Παπαναούμ, 2008). Σε παρόμοια αποτελέσματα καταλήγουν οι Δούκας και συν. (2008), σύμφωνα με τους οποίους το σύνολο σχεδόν των συμμετεχόντων διάκειται θετικά όσον αφορά στην αναγκαιότητα της δια βίου εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Διαπιστώνεται, ωστόσο, ότι απουσιάζει το εξωτερικό κίνητρο, δεδομένου ότι δεν είναι πεπεισμένοι ότι η πολιτεία θα καλύψει τις υλικοτεχνικές ελλείψεις που παρουσιάζονται, συνθήκη που προκαλεί και την απουσία εσωτερικού κινήτρου για τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα.

Επιπρόσθετα, φαίνεται ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δεν είναι εξοικειωμένοι με τις διαδικασίες έρευνας, παρά το γεγονός ότι κρίνεται καθοριστικής σημασίας για τη βελτίωση της διδασκαλίας και την ενίσχυση της δυνατότητάς τους να παρέμβουν ενεργά στις οργανωσιακές διαδικασίες του σχολείου (Σοφού & Διερωνίτου, 2015), αλλά και την πρόβλεψη να περιλαμβάνει η βασική τους εκπαίδευση κατάρτιση στις βασικές γνώσεις μεθοδολογίας της έρευνας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2013).

Όσον αφορά στην προσπάθεια υλοποίησης επιμορφωτικών προγραμμάτων, οι Karachtsi και Kahana (2010) εφάρμοσαν την συνεργατική έρευνα δράσης ως μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης σε δύο σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Θεσσαλονίκης σε συνεργασία με το πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Η προσέλευση των εκπαιδευτικών ήταν μικρή, αφού συμμετείχαν μόνο πένε από αυτούς, παρά τον αρχικό ενθουσιασμό του συνόλου των εκπαιδευτικών. Οι συμμετέχοντες εξέφρασαν ενδιαφέρον για την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και την αναστοχαστική διαδικασία, εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης των ομαδικών εργασιών των μαθητών και την αλληλοπαρατήρηση μεταξύ συναδέλφων. Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες η

συνεργατική έρευνα δράσης δε φέρει τον απρόσωπο χαρακτήρα των τυπικών σεμιναρίων, επιτρέπει την εισαγωγή καινοτομιών και την ανταλλαγή ιδεών, καθιστά εφικτή τη σύνδεση θεωρίας-πράξης, ενθαρρύνει τον αναστοχασμό. Χρήσιμη αξιολογούν και την επαφή με το πανεπιστήμιο, δεδομένου ότι λειτουργεί ως υποστήριξη του έργου τους, συνθήκη η οποία καταδεικνύει την αναγκαιότητα σύνδεσης των πανεπιστημίων με τις σχολικές μονάδες προκειμένου να αξιοποιείται η γνώση και να παρέχεται συστηματική υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου.

Από το 2008 εφαρμόζεται στην Ελλάδα το «InternationalTeacherLeadershipProject» που στοχεύει στην ανάπτυξη δικτύων συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και σχολείων για την προώθηση καινοτόμων δράσεων που ενισχύουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Στο πρόγραμμα συμμετέχουν 40 εκπαιδευτικοί από έξι σχολεία και ερευνητική ομάδα που αποτελείται από έναν πανεπιστημιακό, δύο σχολικούς συμβούλους, υπεύθυνο εκπαιδευτικών προγραμμάτων, δύο διευθυντές σχολείων και έξι εκπαιδευτικούς υψηλών προσόντων. Το πρόγραμμα προβλέπει την εφαρμογή ερευνητικών εργαλείων, τακτικές συναντήσεις των μελών, συνεργασία και επισκέψεις σε άλλα σχολεία, εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών εντός τάξης, εργαστήρια σε ετήσια βάση (Μπαγάκης & Δεμερτζή, 2010).

Σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική ανάπτυξη διαδραματίζουν και τα δίκτυα των εκπαιδευτικών. Στην Ελλάδα δημιουργήθηκε το 2007 ένα άτυπο δίκτυο με στόχο την υποστήριξη των εκπαιδευτικών κατά την ένταξη των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην διδασκαλία μέσω οργάνωσης ενός σεμιναρίου εξάμηνης διάρκειας για τα μέλη του δικτύου. Η επιμόρφωση βασίζεται σε συνδυασμό δια ζώσης διδασκαλίας και διδασκαλίας εξ αποστάσεως. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων αξιολογούν θετικά την οργάνωση του προγράμματος και δηλώνουν ότι ικανοποιεί τις προσδοκίες τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι πολλά από τα μέλη που ολοκληρώνουν το πρόγραμμα εντάσσονται στη συνέχεια στην ομάδα διοργανωτών του σεμιναρίου και αναλαμβάνουν ρόλο επιμορφωτή (Λιακοπούλου, 2010).

Σε πολλές περιπτώσεις η θεματολογία των επιμορφωτικών προγραμμάτων αφορά σε αλλαγές που σχετίζονται με τις θεσμικές προδιαγραφές της διδασκαλίας (όπως αλλαγή του αναλυτικού προγράμματος σπουδών ή εισαγωγή νέου διδακτικού υλικού), οι οποίες ασκούν επίδραση στον επαγγελματικό ρόλο του εκπαιδευτικού. Οι

αλλαγές που εισάγονται ανβαθμίζουν την αξία του μαθήματος τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς, ακολουθούνται όμως από δυσκολίες κατά την εφαρμογή τους και την υλοποίηση των προβλεπόμενων δραστηριοτήτων λόγω έλλειψης των κατάλληλων υλικοτεχνικών υποδομών. Στόχος των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων που διεξάγονται αποτελεί η αντιμετώπιση αυτών των δυσκολιών. Από τη διερεύνηση των απαντήσεων 12 εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής διαπιστώνεται ότι οι άτυπες δραστηριότητες (συζητήσεις με συναδέλφους) λειτούργησαν προς την κατεύθυνση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, ενώ εντοπίζονται ελλείψεις στην οργάνωση, το σχεδιασμό και το περιεχόμενο των επίσημων επιμορφωτικών δραστηριοτήτων. Θετικότερα κρίνουν τα σεμινάρια που υλοποιήθηκαν από τον σχολικό σύμβουλο. Συνεπώς, καθίσταται σαφές ότι η τυπική επιμόρφωση δεν επαρκεί, ώστε να καλύφθουν οι ανάγκες των εκπαιδευτικών και να είναι σε θέση να υποστηρίξουν τις αλλαγές, ενώ παράλληλα οι αλλαγές που σχετίζονται με την διδακτική πρακτική δεν αξιοποιούνται επαρκώς ως μια ευκαιρία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Αδαμόπουλος, 2010).

Σε παρεμφερή συμπεράσματα καταλήγει και η Παπαδημητρίου (2007) κατόπιν διερεύνησης των απαντήσεων 85 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, η αξιολόγηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων κινείται σε χαμηλά επίπεδα και η συμμετοχή τους δεν ακολουθείται από αύξηση του βαθμού αυτοπεποίθησής τους. Τα προγράμματα περιορίζονται στην υποστήριξη της προσαρμοστικότητας των εκπαιδευτικών στις μεταρρυθμίσεις που προκύπτουν και δεν σχετίζονται σε ικανοποιητικό βαθμό με την επαγγελματική τους εξέλιξη.

Οι Γεωργιάδης, Παπαδόπουλος και Τρίκος (2005) προτείνουν ένα πρόγραμμα με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η υλοποίησή του προβλέπεται να λάβει χώρα σε τέσσερις χρονικές περιόδους (τριμηνιαίες) μέσα στο έτος. Κατά το σχεδιασμό του λαμβάνονται υπόψιν οι επαγγελματικές υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών, των οποίων η συμμετοχή κρίνεται σκόπιμη καθ' όλες τις φάσεις σχεδιασμού και υλοποίησης. Μάλιστα, η θεματολογία του προκύπτει από τη συνεδρίαση του συλλόγου διδασκόντων κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς. Το πρόγραμμα περιλαμβάνει την υποστήριξη των νεοεισερχόμενων στη σχολική μονάδα εκπαιδευτικών με την ανάληψη από έμπειρο συνάδελφο και την οργάνωση συναντήσεων για την παρουσίαση θεμάτων που αφορούν στο σχολείο, προβλέπεται η ένταξη ευρωπαϊκών προγραμμάτων και ενδοσχολικών επιμορφωτικών δραστηριοτήτων. Παρόλο που η ένταξη μιας τέτοιας

επιμορφωτικής δράσης στον προγραμματισμό της σχολικής μονάδας φαντάζει αρχικά ουτοπική βάσει των συνθηκών που χαρακτηρίζουν την ελληνική πραγματικότητα, θα μπορούσε να είναι εφικτή στην περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί αποφασίσουν να αξιοποιήσουν το δικαίωμά τους στην δια βίου εκπαίδευση.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί, ότι σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2013) οι έλληνες εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να αιτηθούν άδειας μετ' αποδοχών προκειμένου να συμμετάσχουν σε μεταπτυχιακά ή διδακτορικά προγράμματα σπουδών, δικαιούνται άδεια ενός έτους για μεταπτυχιακές σπουδές στο εξωτερικό, ενώ η συμμετοχή τους σε συγκεκριμένες δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης συνοδεύεται από ένα μισθολογικό επίδομα.

Όσον αφορά στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς, ιδιαίτερη έμφαση στην υποστήριξή τους και στην παροχή επαρκούς υποστήριξης δίνει και ο Παπασάββας (χ.ε.). Παράλληλα τονίζει τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η υιοθέτηση ενός κλίματος ανοιχτής επικοινωνίας εντός της σχολικής μονάδας. Η συνθήκη αυτή δημιουργεί μια αίσθηση ασφάλειας στο προσωπικό και ενθαρρύνει την ελευθερία δράσης και τη διάθεση συνεργασίας. Παράλληλα καθιστά εφικτή την επίλυση προβλημάτων. Προς την ίδια κατεύθυνση συμβάλλει και το άνοιγμα της σχολικής μονάδας προς την κοινότητα, αφού διευρύνει τις ευκαιρίες των εκπαιδευτικών για επαγγελματική ανάπτυξη.

Σύμφωνα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009) στόχος της επιμόρφωσης είναι η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος μέσω ενίσχυσης των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών που τους επιτρέπουν να αντιλαμβάνονται τις ανάγκες του σύγχρονου σχολείου και του μαθητή και να προβαίνουν σε ανάληψη ευθύνης και πρωτοβουλιών. Η εισαγωγική επιμόρφωση που αντιστοιχεί σε εκατό ώρες εκπαίδευσης είναι στη χώρα μας υποχρεωτική προκειμένου να ασκήσει ο εκπαιδευτικός το επάγγελμα και να ενταχθεί ομαλά στο εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ ακολουθεί η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση που ποικίλει ανάλογα με τη χώρα και επιτρέπει την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.

Παρά την προσπάθεια υλοποίησης διαφόρων επιμορφωτικών προγραμμάτων, όπως διαφάνηκε από τις προαναφερθείσες μελέτες, στην Ελλάδα τα προγράμματα επιμόρφωσης παρουσιάζουν ελλείψεις (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009). Διαπιστώνεται, ωστόσο, έλλειψη υποστήριξης και πόρων για την προώθηση της επαγγελματικής

ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και σε άλλες χώρες (Dunne, 2002). Ειδικότερα, και σε σχέση με την κατάσταση που επικρατεί στη χώρα μας, εντοπίζονται προβλήματα όσον αφορά στην οργάνωση και το περιεχόμενο, ενώ δεν λαμβάνονται υπόψιν οι ανάγκες των εκπαιδευόμενων. Ενώ αρχικά ο θεσμός της επιμόρφωσης ήταν μακροχρόνιος και συγκεντρωτικός, στη συνέχεια αποκεντρώθηκε και έλαβε τη μορφή ταχύρρυθμων σεμιναρίων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009; Υφαντή & Βοζαίτης, 2009) ο χαρακτήρας των οποίων είναι θεωρητικός με αποτέλεσμα να απουσιάζει η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη (Δούκας και συν., 2008). Πέρα από τον πρόχειρο και αποσπασματικό χαρακτήρα της επιμόρφωσης, εμπόδιο αποτελεί και η ανεπάρκεια των υλικοτεχνικών και κτιριακών υποδομών (Μαλέτσκος & Μαστρογιάννης, 2013). Περισσότερο σταθερό χαρακτήρα, σύμφωνα με τον Γραϊκό (2014) φέρουν οι δράσεις εκείνες που οργανώνονται από τους σχολικούς συμβούλους ανά περιφέρεια. Ένας άλλος παράγοντας που παρεμποδίζει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σχετίζεται και με την αδυναμία άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής από τις μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που περιορίζονται στην απλή διαχείριση και εκτέλεση του λειτουργικού προγραμματισμού (Γεωργιάδης, Παπαδόπουλος & Τρίκος, 2005).

Η επιμόρφωση στην Ελλάδα διακρίνεται σε υποχρεωτική και προαιρετική. Υποχρεωτική θεωρείται η εισαγωγική επιμόρφωση για τους εκπαιδευτικούς που θέτουν υποψηφιότητα διορισμού, η περιοδική επιμόρφωση διάρκειας έως τριών μηνών ανά έτος για τους μόνιμους, τα ειδικά επιμορφωτικά προγράμματα διάρκειας 10 έως 100 ωρών για τους εκπαιδευτικούς Μονάδων Ειδικής Αγωγής και η μετεκπαίδευση για τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η προαιρετική επιμόρφωση πραγματοποιείται μέσω σεμιναρίων με ειδική θεματολογία (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009). Ειδικότερα για τους νεοπροσληφθέντες εκπαιδευτικούς η επιμόρφωση κρίνεται επιτακτική κυρίως λόγω των αλλαγών (κοινωνικών, τεχνολογικών, πολιτικών και πολιτισμικών) που προκύπτουν μεταξύ περάτωσης των σπουδών τους και διορισμού και συνήθως πραγματοποιείται μέσω του θεσμού του μέντορα-συμβούλου. Παρά τον ιδιαίτερο ρόλο αυτής της μορφής επιμόρφωσης στη συγκεκριμένη επαγγελματική φάση του εκπαιδευτικού, στην Ελλάδα σημειώνεται απουσία θεσμοθετημένης διαδικασίας υποδοχής του νέου εκπαιδευτικού (Λαϊνά, χ.ε).

Παρόλο που τα προγράμματα συμβουλευτικής καθοδήγησης άρχισαν να εφαρμόζονται από τη δεκαετία του 1980, το 2010 κατοχυρώθηκε ο θεσμός του μέντορα για το νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό και από το 2000 θεσπίστηκε ως υποχρεωτική η

εισαγωγική επιμόρφωση για τους νεοεισαχθέντες στο σχολικό σύστημα εκπαιδευτικούς, μέχρι και σήμερα δεν εφαρμόζονται επίσημα προγράμματα (Λασκαράκης, 2012).

Αρμόδιος φορέας για τον καθορισμό των αναγκών των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και το σχεδιασμό των προγραμμάτων επιμόρφωσης είναι το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ενώ προβλέπεται στα πλαίσια δράσης του και η λειτουργία του Παρατηρητηρίου για την Ποιότητα στην Εκπαίδευση (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009). Μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων (π.χ. πανεπιστήμια, ερευνητικά κέντρα, σχολικές μονάδες, οργανώσεις των εκπαιδευτικών) παρατηρείται ελλιπής συντονισμός και συνεργασία με αποτέλεσμα να μην ενοποιούνται οι διαδικασίες που σχετίζονται με την έρευνα και την εκπαίδευση, συνθήκη που θα προωθούσε την αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Μαυρογιώργος, 2009). Ελλείμματα παρουσιάζονται και στην ερευνητική προσπάθεια που καταβάλλεται προκειμένου να εντοπιστούν οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τον Βεργίδη (2012), αφού διαπιστώνει ελλιπή θεωρητικό προβληματισμό αναφορικά με τον ορισμό της έννοιας «επιμορφωτικές ανάγκες». Επιπλέον, οι μελέτες δεν αξιοποιούν τα ευρήματα προγενέστερων ερευνών, που αφορούν σε αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος (με χαρακτηριστικές εκείνες που διερευνούν την σχολική διαρροή), που χρήζουν βελτίωσης.

Η εισαγωγική επιμόρφωση παρουσιάζει οργανωσιακές αδυναμίες, περιορισμένη διάρκεια και φέρει έναν χαρακτήρα ακαδημαϊκό θέτοντας τον εκπαιδευτικό σε παθητική θέση. Εντοπίζεται απουσία σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη, επομένως αδυνατεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες των συμμετεχόντων. Προκειμένου να επιτύχει το στόχο της η εισαγωγική επιμόρφωση οφείλει να θέσει στο κέντρο της διαδικασίας τον εκπαιδευτικό και να υλοποιείται στον φυσικό/πραγματικό εργασιακό πλαίσιο του συμμετέχοντα. Επιπρόσθετα, ιδιαίτερη βαρύτητα θα πρέπει να δοθεί στην επάρκεια των επαγγελματικών προσόντων που διαθέτει ο μέντορας (Λασκαράκης, 2012).

Ένας βασικός θεσμός που αποβλέπει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση στη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος συνιστά η αυτοαξιολόγηση, που περιλαμβάνει εκείνες τις διαδικασίες που στοχεύουν στον καθορισμό των απαιτούμενων αλλαγών στα πλαίσια της σχολικής μονάδας, την ενίσχυση της αυτονομίας των εκπαιδευτικών και την αποκέντρωση της εκπαίδευσης. Βασίζεται στη συλλογή δεδομένων του σχολείου, την καταγραφή των δραστηριοτήτων

της διοίκησης και του προσωπικού και τα αποτελέσματα και συνιστά κατ' εξοχήν συλλογική διαδικασία. Μάλιστα, η διερεύνηση (με την συμμετοχή 93 εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης) των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τον θεσμό της αυτοαξιολόγησης καταδεικνύει τη σημασία που αποδίδουν στη δυνατότητα συμμετοχής τους στις σχετικές ομάδες εργασίας και τη μεταξύ τους συνεργασία ως ένα μέσο που οδηγεί στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, όμως φαίνεται ότι δεν αντιλαμβάνονται τον βαθμό στον οποίο η αυτοαξιολόγηση μπορεί να λειτουργήσει ως μια ευκαιρία επαγγελματικής ανάπτυξης για τους ίδιους(Σοφού& Διερωνίτου, 2015).

Επιπρόσθετα, η αυτοαξιολόγηση θα μπορούσε να βελτιώσει τις διδακτικές πρακτικές, τις σχέσεις και το γενικότερο κλίμα που επικρατεί εντός της σχολικής μονάδας μετατρέποντάς τη σε μια κοινότητα μάθησης, όπου ευνοείται η ανταλλαγή γνώσεων και απόψεων, η ομαδική εργασία και η αλληλοϋποστήριξη. Μάλιστα, έρευνα στην οποία συμμετείχαν 56 εκπαιδευτικοί και 146 μαθητές από 12 σχολεία της Αττικής κατέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι δεκτικοί στην αξιολόγηση της διδασκαλίας από συναδέλφους τους, αφού ευνοεί την μεταξύ τους επικοινωνία και συνεργασία. Η αξιολόγηση θα πρέπει να ακολουθείται από συνάντηση αναστοχασμού και ανατροφοδότησης προκειμένου να είναι εποικοδομητική. Με τον τρόπο αυτό είναι δυνατός ο εντοπισμός των δυνατών και αδύναμων σημείων που χαρακτηρίζουν τη διδακτική πρακτική του εκάστοτε εκπαιδευτικού. Εξίσου σημαντική πηγή δεδομένων αποτελεί και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τους μαθητές τους, ενώ την ίδια στιγμή λειτουργεί και ως ένας τρόπος ενίσχυσης της εγκυρότητας της αξιολόγησης που λαμβάνει ο εκπαιδευτικός από τους συναδέλφους του(Αποστολόπουλος, 2014).

Ο Παπαοικονόμου (2013) μελετά τους επαγγελματικούς στόχους του Έλληνα εκπαιδευτικού επιλέγοντας ως πληθυσμό της έρευνας εκπαιδευτικούς όλων των δημόσιων σχολείων (Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης). Από τα 720 συμπληρωμένα ερωτηματολόγια που συγκεντρώθηκαν διαπιστώνεται ότι οι στόχοι των εκπαιδευτικών καθορίζονται από τις επαγγελματικές τους αξίες. Θέτουν στο επίκεντρο το μαθητή και το συνάδελφο και σε δευτερεύουσα θέση την ανέλιξη στην ιεραρχία ή την απόκτηση επιπρόσθετων ακαδημαϊκών προσόντων. Εντοπίζονται διαφορές μεταξύ των δύο φύλων ως προς τους επιδιωκόμενους στόχους, αφού οι άνδρες εκπαιδευτικοί επιδιώκουν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σύγκριση με τις γυναίκες την ανάπτυξη συναδελφικού κλίματος, την ανέλιξη σε διοικητικές θέσεις, την απόκτηση επιπλέον τίτλων σπουδών, την αξιοποίηση των πρόσφατων επιστημονικών πορισμάτων κατά τη

διδασκαλία και τη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών. Στην πλειοψηφία τους φαίνεται ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί επιδιώκουν την βελτίωση της επιστημονικής τους κατάρτισης και συνακόλουθα του κύρους του επαγγέλματός τους αλλά και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα (Παπαοικονόμου, 2015).

Παρόμοια είναι τα αποτελέσματα στα οποία καταλήγουν οι Μπελεκίδου, Μπάμπη, Ταμπάκης και Τσάκαλος (2010) κατά την εξέταση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης. Στη συγκεκριμένη μελέτη οι συμμετέχοντες συνδέουν την επαγγελματική ανάπτυξη τόσο με τη δυνατότητα ιεραρχικής εξέλιξης όσο και με την βελτίωση της διδακτικής τους παρκτηκής, όμως φαίνεται να εστιάζουν περισσότερο στην ενίσχυση των διδακτικών τους μεθόδων. Κρίνουν σημαντική τη συμμετοχή σε οργανωμένες δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης αλλά και σε δραστηριότητες αυτομόρφωσης. Θεωρούν σημαντικό συστατικό την ανατροφοδότηση και την παροχή κινήτρων, τη δυνατότητα αναστοχασμού και αυτοελέγχου και εκφράζουν τη δυσαρέσκειά τους για τις επιμορφώσεις, στις οποίες συμμετείχαν κατά το παρελθόν λόγω αποσπασματικού χαρακτήρα, ανεπάρκειας των επιμορφωτών, περιορισμένης σύνδεσης θεωρίας και πράξης και οργανωσιακών ελλειμμάτων.

Σύμφωνα με τους Δούκας και συν. (2008) ο αυξανόμενος αριθμός νομοθετικών ρυθμίσεων και τα αιτήματα των εκπαιδευτικών για προγράμματα και δραστηριότητες επιμόρφωσης που σημειώνονται τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα καταδεικνύει το έντονο ενδιαφέρον της πολιτείας και των αρμόδιων εκπαιδευτικών φορέων σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Διαπιστώνεται μάλιστα, ότι όσον αφορά στην Ελληνική πραγματικότητα απαιτείται διεξοδική έρευνα των εξής τομέων:

- ✓ Αποτελεσματικές μέθοδοι υποστήριξης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και ενίσχυση των κινήτρων συμμετοχής τους μέσω ενίσχυσης του ρόλου τους στη διαμόρφωση των προγραμμάτων.
- ✓ Θεματολογία των επιμορφωτικών προγραμμάτων σχετική με τις νέες τεχνολογίες, την πολυπολιτισμικότητα, τις εξελίξεις στην διδακτική πρακτική και τη διαδικασία μάθησης.
- ✓ Σύνδεση της θεματολογίας με την σχολική πραγματικότητα και το σύγχρονο περιβάλλον τη τάξης.

- ✓ Έμφαση στα οργανωσιακά ζητήματα (ανάγκες εκπαιδευτικών, αξιολόγηση προγραμμάτων, αρμοδιότητες φορέων) και συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε κάθε φάση σχεδιασμού και υλοποίησης των προγραμμάτων.

Συμπερασματικά και βάσει των παραπάνω καθίσταται σαφές ότι ο επανασχεδιασμός του συστήματος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών συνιστά επιτακτική ανάγκη, έτσι ώστε να κινείται προς την κατεύθυνση της γενικότερης επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Ορισμένα, τουλάχιστον, από τα διαθέσιμα προγράμματα οφείλουν να έχουν χαρακτήρα υποχρεωτικό και να προβλέπεται συμμετοχή των εκπαιδευτικών από την έναρξη της επαγγελματικής τους καριέρας. Θα πρέπει να ληφθεί μέριμνα, ώστε να παρέχονται συστηματικά και να καλύπτουν ως προς τη θεματολογία τις πραγματικές ανάγκες των συμμετεχόντων εστιάζοντας στη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη.

2. ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ

2.1 Σχολική Ηγεσία

Σύμφωνα με τους MacBeath και Townsend (2011) η έννοια της ηγεσίας συνδέθηκε με την εκπαίδευση από το 1970, ωστόσο άρχισε να μελετάται από το 1990 και έπειτα. Η μελέτη της έννοιας της ηγεσίας στην εκπαίδευση έχει διανύσει διάφορες φάσεις και διέπεται από διαφορετικές οπτικές/προσεγγίσεις. Σε πρώτη φάση η έμφαση δόθηκε στο διαχωρισμό της έννοιας της ηγεσίας (leadership) από εκείνη της διαχείρισης (management), δεδομένου ότι ο σχολικός ηγέτης δεν επιφορτίζεται απλά με συγκεκριμένες ευθύνες και αρμοδιότητες που τον διαφοροποιούν από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, αλλά διαθέτει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, όπως την ικανότητα να εμπνέει τους συναδέλφους του. Σε μεταγενέστερη φάση, οι μελέτες εστίασαν στον προσδιορισμό εκείνων των χαρακτηριστικών που καθιστούν αποτελεσματικό τον σχολικό ηγέτη και στην διάκριση των διαφορετικών στυλ ηγεσίας που μπορεί να υιοθετηθούν αναλόγως με τον επιδιωκόμενο κάθε φορά στόχο (Alexandrou & Swaffield, 2012).

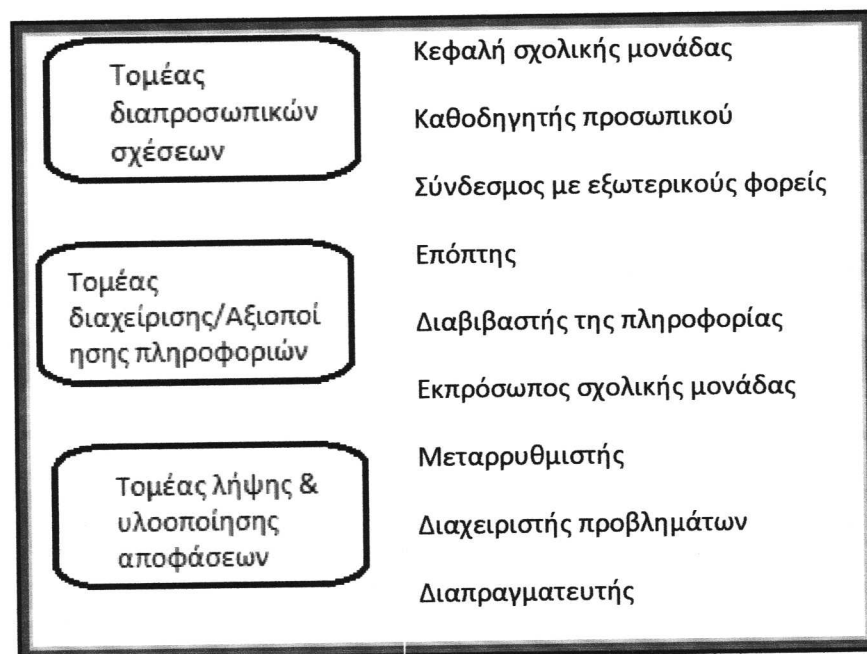
Σύμφωνα με τους Alexandrou και Swaffield (2012) η έννοια της ηγεσίας αντιμετωπίζεται στη βιβλιογραφία ως ένας διακριτός ρόλος ή θέση, χωρίς όμως αυτό να ισχύει σε κάθε περίπτωση. Στο βαθμό που η ηγεσία γίνεται αντιληπτή ως μια θέση αλλά και ως ένα μέσο επαγγελματικής ανάπτυξης, το επίσημο πρόγραμμα σπουδών των εκπαιδευτικών οφείλει να τους προετοιμάζει, έτσι ώστε να είναι ικανοί να αναλάβουν ευθύνες καθοδηγώντας τους υπόλοιπους συναδέλφους τους. Εναλλακτικά, και στην περίπτωση που η ηγεσία δεν θεωρείται ρόλος/θέση και η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί μια άτυπη δραστηριότητα, τότε η σχολική ηγεσία και η μάθηση είναι αλληλένδετες και δεν διακρίνονται η μία από την άλλη. Παρόλα αυτά, οι δύο εναλλακτικές οπτικές δεν είναι απόλυτες και συνήθως αυτό που απαντάνται είναι ένας συνδυασμός των προαναφερθέντων μορφών.

Στην περίπτωση που η ηγεσία είναι συμμετοχική, συνιστώντας μια λειτουργία στην οποία μπορεί το σύνολο του προσωπικού της σχολικής μονάδας να συνεισφέρει, παρά ένα σύνολο αρμοδιοτήτων που ανατίθενται σε ένα άτομο, τότε οι πιθανότητες ανάπτυξης της σχολικής μονάδας αυξάνονται (Caena, 2011). Η Αθανασούλα (2012) διαπιστώνει ότι παρά τους διαφορετικούς ορισμούς που εντοπίζονται στη βιβλιογραφία

σχετικά με την έννοια της ηγεσίας, στο σύνολό τους εστιάζουν στην διάσταση της αλληλεπίδρασης και της ομαδικότητας που συνιστά χαρακτηριστικό της λειτουργίας της καθώς επίσης και στην διάσταση που συνδέεται με το σκοπό της ηγεσίας και αφορά στην άσκηση επίδρασης στη συμπεριφορά των άλλων.

Ο Mintzberg (1972 ευρεθέν στο Λαϊνάς, 2004) περιγράφει δέκα διαφορετικούς ρόλους του σχολικού ηγέτη, οι οποίοι εντάσσονται σε τρεις τομείς. Στον πρώτο τομέα κατατάσσεται η λειτουργία του ως κεφαλή της σχολικής μονάδας, ως καθοδηγητή του προσωπικού και ως σύνδεσμο με τους εξωτερικούς φορείς. Στον δεύτερο εντοπίζονται οι λειτουργίες του ως επόπτη, ως διαβιβαστή της πληροφορίας και ως εκπροσώπου της σχολικής μονάδας και στον τρίτο ως μεταρρυθμιστή, διαχειριστή των προβλημάτων που προκύπτουν και διαπραγματευτή.

Εικόνα 3: Λειτουργίες του σχολικού ηγέτη κατά Mintzberg.



Στα πλαίσια του σχολείου και βάσει εφαρμογής του παραπάνω μοντέλου, ο ηγέτης ως κεφαλή εκπροσωπεί τη σχολική μονάδα και αναλαμβάνει μια πλειάδα δραστηριοτήτων μέσω των οποίων επιδιώκει να εμφυσήσει αρχές, ιδεώδη και αξίες. Στο ρόλο του καθοδηγητή εμπίπτει και η υποχρέωσή του για την προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, η αξιολόγησή τους, η διαμόρφωση του εργασιακού κλίματος και η εναρμόνιση των επιδιώξεων των εκπαιδευτικών με τους στόχους του σχολείου. Ως σύνδεσμος με εξωτερικούς φορείς επιδιώκει την ανάπτυξη

και διατήρηση ενός δικτύου συνεργασίας με άτομα και φορείς της κοινότητας που θα συμβάλουν στην αποτελεσματικότερη λειτουργία της σχολικής μονάδας που ηγείται. Αυτή ακριβώς η θέση και η λειτουργία του επιτρέπουν την πρόσβαση στην πληροφορία και στην αξιοποίηση προς όφελος του σχολείου. Η συνθήκη αυτή του επιτρέπει να λειτουργήσει ως επόπτης και να διαμορφώσει μια σφαιρική εικόνα για τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου. Στη συνέχεια διαβιβάζει την εκάστοτε πληροφορία προς τους εκπαιδευτικούς με σκοπό να την αξιοποιήσουν κατά την διδακτική πρακτική ή σε εξωτερικούς φορείς που δεν ανήκουν στη δικαιοδοσία του. Επιπρόσθετα, του δίνεται η δυνατότητα να εντοπίζει ευκαιρίες για αλλαγές και να εισάγει καινοτομίες. Αναλαμβάνει την ευθύνη επίλυσης προβλημάτων και θέτει προτεραιότητες, κατανέμει τους διαθέσιμους πόρους και εμπλέκεται σε διαπραγματεύσεις με εξωτερικούς φορείς εκπροσωπώντας τα συμφέροντα του σχολείου (Λαϊνάς, 2004).

2.2 Ο ρόλος του Διευθυντή στην Ελληνική Πραγματικότητα

Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2013) προκειμένου να αναλάβει ο εκπαιδευτικός την ηγεσία της σχολικής μονάδας θα πρέπει να διαθέτει επαγγελματική αλλά και διοικητική εμπειρία. Οφείλει να διαθέτει προϋπηρεσία τουλάχιστον οκτώ ετών και διδακτική εμπειρία πέντε ετών, εκ των οποίων τα τρία έτη να αφορούν διδασκαλία σε επίπεδο εκπαίδευσης ίδιο με αυτό για το οποίο διεκδικεί την ηγετική θέση. Διορίζονται βάσει καταλόγου υποψηφίων, στον οποίο κατατάσσονται ανάλογα με τα προσόντα τους και κατόπιν συνέντευξης. Όσον αφορά στην περαιτέρω επαγγελματική τους ανάπτυξη, η συμμετοχή τους σε συναφείς δραστηριότητες είναι στη χώρα μας προαιρετική.

Στην Ελλάδα, οι περισσότερες έρευνες σχετικά με το ρόλο του σχολικού διευθυντή επικεντρώνονται στα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να διαθέτει ο σχολικός ηγέτης προκειμένου να είναι αποτελεσματικός και στις απόψεις των ιδίων για το έργο τους. Παρά το γεγονός ότι καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι απαιτείται περαιτέρω επιμόρφωση προκειμένου να ανταπεξέλθουν αποτελεσματικά στις απαιτήσεις του ρόλου τους, δεν διερευνώνται οι επιμορφωτικές τους ανάγκες (Παπαϊωάννου, Γιαβρίμης, Βαλκάνος&Κατσαφούρος, 2013), συνθήκη η οποία δυσχεραίνει τη διαμόρφωση κατάλληλων επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Στη συνέχεια του υποκεφαλαίου γίνεται μια προσπάθεια σκιαγράφησης του ρόλου του διευθυντή στην ελληνική πραγματικότητα και αναφέρονται τα συμπεράσματα πρόσφατων ερευνών που διεξήχθησαν σε σχολικές μονάδες διαφορετικών περιοχών με τη συμμετοχή είτε των ίδιων των σχολικών ηγετών είτε των εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν στα σχολεία που επιλέγησαν να μελετηθούν.

Ο Κολοζώφ (2015) διερεύνησε τις απόψεις 102 εκπαιδευτικών επαγγελματικών Λυκείων της δυτικής Θεσσαλονίκης σχετικά με τα ηγετικά χαρακτηριστικά των διευθυντών και τις αλλαγές που θα επιθυμούσαν όσον αφορά στον τρόπο άσκησης της ηγεσίας. Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων προκύπτει ότι οι σχολικοί διευθυντές διαθέτουν σε περιορισμένο βαθμό τα επιθυμητά χαρακτηριστικά του ηγέτη. Συγκεκριμένα, έως ένα βαθμό αναγνωρίζουν τους εκπαιδευτικούς ως συνεργάτες και προβαίνουν σε εκχώρηση καθηκόντων, παρακινούν το προσωπικό, είναι σε θέση να μεταδώσουν το όραμα και να ενθαρρύνουν την καινοτομία, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και λαμβάνουν αποφάσεις, διαθέτουν συνεργατικές δεξιότητες και οργανωτική σκέψη, ενώ τέλος, διαθέτουν σε υψηλό βαθμό αξιοπιστία και εγκυρότητα. Κατά την αντίληψη των εκπαιδευτικών, οι διευθυντές παρουσιάζουν ελλείμματα ως προς τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, αδυνατούν να υποστηρίξουν την ομαδική εργασία, στερούνται προσανατολισμού στα αποτελέσματα και προληπτικής δράσης και δεν θέτουν στο επίκεντρο τους μαθητές και τους γονείς. Κατά συνέπεια, οι συμμετέχοντες στη μελέτη εκφράζουν την επιθυμία τους για αλλαγή του τρόπου άσκησης της ηγεσίας.

Φαίνεται μάλιστα ότι και οι ίδιοι οι σχολικοί διευθυντές αναγνωρίζουν την ανάγκη τους για επιμόρφωση, σύμφωνα με τους 40 συμμετέχοντες (διευθυντές σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Πιερίας) στην έρευνα των Παπαϊωάννου, Γιαβρίμη, Βαλκάνου και Κατσαφούρου (2013). Στην πλειονότητά τους δηλώνουν την ανάγκη βελτίωσης των διοικητικών τους δεξιοτήτων και οι θεματικές επί των οποίων επιζητούν περαιτέρω επιμόρφωση αφορούν στην εισαγωγή των αλλαγών και των καινοτομιών, στην ηγεσία της σχολικής μονάδας, τη διαχείριση των συγκρούσεων και την παρακίνηση των εκπαιδευτικών μέσω ταχύρρυθμων σεμιναρίων κατά το ωράριο εργασίας τους. Βασίζονται κυρίως στην εμπειρία τους προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις επαγγελματικές απαιτήσεις παρά στην συνειδητή αξιοποίηση των γνώσεών τους, παρόλο που ο συνδυασμός των δύο αυτών παραγόντων θα οδηγούσε σε

καλύτερα αποτελέσματα. Επιθυμούν η επιμόρφωσή τους να ξεκινά από την αρχή της θητείας τους και να είναι αδιάλειπτη.

Σύμφωνα με την Καλογεροπούλου (2010) από τους 272 διευθυντές δημοτικών σχολείων της Θεσσαλίας που συμμετείχαν στην έρευνα οι μισοί περίπου (45,3%) δηλώνουν ότι έχουν συμμετάσχει σε επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με την οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης, τα καθήκοντα και το ρόλο των διευθυντών, την εισαγωγή και χρήση των τεχνολογιών και των Η.Υ. Μικρότερο ποσοστό συμμετεχόντων έχει λάβει επιμόρφωση σε σχέση με περισσότερο εξειδικευμένα θέματα, όπως τη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού, τη διαχείριση κρίσεων, την εισαγωγή και υποστήριξη καινοτόμων προγραμμάτων, την παρακίνηση/παρώθηση του προσωπικού και τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. Το γεγονός αυτό καταδεικνύει την έλλειψη μέριμνας εκ μέρους της πολιτείας για την επιμόρφωση των σχολικών ηγετών.

Οι ίδιοι ερευνητές εντοπίζουν ότι οι βασικότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι σχολικοί διευθυντές αφορούν στον προγραμματισμό και την οργάνωση παιδαγωγικών δραστηριοτήτων, τη διαχείριση των συγκρούσεων και του χρόνου και τέλος την εισαγωγή αλλαγών και καινοτομιών. Κατά συνέπεια, φαίνεται ότι δυσκολεύονται να υποστηρίξουν δραστηριότητες που προάγουν τον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος, την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την βελτίωση των υπηρεσιών που παρέχονται στους μαθητές.

Το φύλο του σχολικού ηγέτη δεν φαίνεται να ασκεί επίδραση στη σχολική λειτουργία, σε αντίθεση με την ηλικία του και τη διοικητική του εμπειρία. Συγκεκριμένα, οι διευθυντές ηλικίας από 46 έως 55 ετών επηρεάζουν θετικά την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών, σε αντίθεση με ότι ισχύει για εκείνους άνω των 56 ετών. Αυτό πιθανώς οφείλεται στο γεγονός ότι οι σχολικοί ηγέτες που ανήκουν στην πρώτη ηλικιακή κατηγορία επιδιώκουν να εξασφαλίσουν την αποδοχή των υφισταμένων τους με σκοπό την ανανέωση της θητείας τους. Οι διευθυντές με περισσότερα χρόνια διοικητικής εμπειρίας ανταποκρίνονται με μεγαλύτερη επιτυχία στις ανάγκες και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών, ενώ δε φαίνεται να διαδραματίζει κάποιον ρόλο στην ευημερία των εκπαιδευτικών η εκπαιδευτική προϋπηρεσία του σχολικού ηγέτη (Ζέρβα, 2012).

Αναφορικά με την στάση τους απέναντι στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσω της συμμετοχής τους σε θεσμοθετημένα επιμορφωτικά

προγράμματα που διοργανώνονται από τους Σχολικούς Συμβούλους, η Γεωργιάδου (2010) διαπιστώνει ότι οι διευθυντές εκφράζουν την απογοήτευσή τους για την αποδιοργάνωση που προκύπτει στις περιπτώσεις εκείνες κατά τις οποίες οι εκπαιδευτικοί απουσιάζουν λόγω παρακολούθησης επιμορφωτικών δράσεων. Η συνθήκη αυτή σηματοδοτεί την αδυναμία των σχολικών ηγετών να υποστηρίξουν την επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού και την απουσία προετοιμασίας τους να καλύψουν το κενό που δημιουργείται από την απουσία του εκπαιδευτικού.

Σε διαφορετικά συμπεράσματα καταλήγουν οι Γκούφας και Βασιλείου (2010) που αξιολογούν την πορεία του προγράμματος επιμόρφωσης που έλαβε χώρα στο Πειραματικό Σχολείο Ιλίου. Το πρόγραμμα συμπεριελάμβανε ενδοσχολικά επιμορφωτικά σεμινάρια, απόπειρες διδασκαλίας (σε συνεργασία με πανεπιστημιακούς καθηγητές και σχολικούς συμβούλους), αλληλοϋποστήριξη των εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικές ανταλλαγές, αξιοποίηση της βιβλιοθήκης και συμμετοχή της διεύθυνσης. Διαπιστώνουν ότι τόσο η διεύθυνση όσο και η υποδιεύθυνση της σχολικής μονάδας συμμετείχε ενεργά στο πρόγραμμα, ενώ παράλληλα αναλάμβαναν πρωτοβουλίες για την υποστήριξη καινοτόμων δράσεων, συστηματική ενημέρωση για διάφορες επιμορφωτικές δραστηριότητες που προγραμματίζονταν καθώς επίσης και για μεταπτυχιακές σπουδές που προκηρυσσόταν. Η συνθήκη αυτή καταδεικνύει την ενεργή στάση και την προσπάθεια της σχολικής ηγεσίας για την προώθηση της καινοτομίας και την ενθάρρυνση της επαγγελματικής ανάπτυξης του προσωπικού, ωστόσο τ εν λόγω συμπέρασμα δεν είναι δυνατό να γενικευτεί στον πληθυσμό των σχολικών ηγετών της χώρας.

2.3 Προσεγγίσεις Ηγεσίας στο Χώρο της Εκπαίδευσης

Η ηγεσία μπορεί να λάβει διαφορετική μορφή αναλόγως του σκοπού που επιδιώκεται να επιτευχθεί. Σύμφωνα με την Αθανασούλα (2012) το στυλ που επιλέγει ο σχολικός διευθυντής συνιστά μια ένδειξη για τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται και αξιοποιεί τις γνώσεις του σχετικά με τους μηχανισμούς συμπεριφοράς κατοπριζοντας παράλληλα μια πτυχή της διευθυντικής ηθικής.

Μια μορφή ηγεσίας απτελεί το μετασηματιστικό στυλ, βασικόχαρακτηριστικό του οποίου συνιστά η ικανότητα του ηγέτη να προκαλεί το προσωπικό μέσω της δράσης

του και να εφευρίσκει λύσεις στα προβλήματα που προκύπτουν διεγείροντάς το σε πνευματικό επίπεδο. Παράλληλα παρέχει υποστήριξη λαμβάνοντας υπόψιν τις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε ενός εκ των μελών του προσωπικού και παρακινεί σε δράση προβάλλοντας μια αισιόδοξη στάση, όραμα για το μέλλον και φιλόδοξους αλλά εφικτούς στόχους. Στη δεδομένη μορφή ηγεσίας οι ρόλοι και οι απαιτήσεις που προκύπτουν από αυτούς είναι διακριτοί και ο ηγέτης υιοθετεί ένα σύστημα ανταμοιβών. Επιπλέον, η επιρροή που ασκεί πηγάζει από συγκεκριμένες αξίες και πεποιθήσεις που τον χαρακτηρίζουν (Antonakis, Avolio&Sivasubramanim, 2003). Σε περιβάλλοντα όπου ασκείται η μετασχηματιστική μορφή ηγεσίας έχει παρατηρηθεί ότι ο εκπαιδευτικός λειτουργεί σταδιακά και ο ίδιος ως φορέας της αλλαγής και της καινοτομίας (Χατζηγιάννης &Χατζηπαναγιώτου, 2012).

Η κατανεμημένη ηγεσία εντοπίζεται στις περιπτώσεις κατά τις οποίες εφαρμόζεται συλλογικά. Στα πλαίσια άσκησης της ευνοείται ο διάλογος και η συνεργασία. Αποδεικνύεται αποδοτική όταν επιδιώκεται διεύρυνση των ορίων του σχολείου προκειμένου να συμπεριληφθούν στη λειτουργία του και εξωτερικοί φορείς. Προϋποθέτει την ανάληψη ευθύνης εκ μέρους των εκπαιδευτικών πέρα από τα στενά όρια της τάξης, ενώ παράλληλα θέτει τους μαθητές σε μια θέση ενεργητική/διαδραστική (MacBeath&Townsend, 2011). Ασκείται από κοινού και διαμοιράζεται μεταξύ όλων των μελών του προσωπικού, βασίζεται κυρίως στις έννοιες της επιρροής και της αλληλεπίδρασης παρά της δύναμης και της εξουσίας και συνιστά οργανωσιακή ποιότητα (Poekert, 2012).

Μία άλλη μορφή ηγεσίας είναι η υβριδική, που σύμφωνα με τους Χατζηγιάννη και Χατζηπαναγιώτου (2012) καθιστά εφικτή την ενδυνάμωση τόσο του σχολικού διευθυντή όσο και του συνόλου των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας αποσκοπώντας στην βελτίωση των διδακτικών μεθόδων και πρακτικών και στην ενίσχυση της ικανοποίησης που αντλούν οι εκπαιδευτικοί από το επάγγελμά τους. Τα οφέλη από την εφαρμογή του συγκεκριμένου στυλ ηγεσίας είναι σημαντικά, δεδομένου ότι η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αποτελεί βασική προϋπόθεση για την επιτυχή ένταξη των καινοτομιών στο σχολικό σύστημα. Διαπιστώνεται από τους ερευνητές ότι ενώ το συναλλακτικό μοντέλο ηγεσίας παρέχει κίνητρο στον εκπαιδευτικό, δεν αξιοποιεί στο έπακρο τις προσωπικές και γνωστικές του δυνατότητες και το μετασχηματιστικό μοντέλο καθιστά εφικτή τη δημιουργία ενός θετικού εργασιακού κλίματος, χωρίς ωστόσο να οδηγεί σε αναδόμηση του εκπαιδευτικού οργανισμού.

Αξίζει να αναφερθεί ότι στην βιβλιογραφία χρησιμοποιείται και ο όρος ηγεσία των εκπαιδευτικών (teacherleadership), που αναφέρεται στην αρμοδιότητα των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν την τάξη και την παιδαγωγική πρακτική, στην συλλογική επιλογή που ασκούν στους συναδέλφους τους ως προς την ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών ή τη χάραξη πολιτικής εντός και εκτός σχολείου αλλά και στις συλλογικές οργανώσεις μέσω των οποίων εκπροσωπούνται και υπερασπίζονται τα επαγγελματικά τους συμφέροντα. Η εκπαιδευτική ηγεσία υπό αυτή τη μορφή θεωρείται υπεύθυνη για την δράση προς την κατεύθυνση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, ειδικότερα στην περίπτωση που τα αρμόδια κυβερνητικά όργανα δεν λαμβάνουν επαρκή μέριμνα. Αυτή η μετάθεση ευθυνών στον διευθυντή, τους εκπαιδευτικούς και τις οργανώσεις τους δημιουργεί προκλήσεις, παρέχει όμως παράλληλα την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν στον επαγγελματικό διάλογο και να προωθήσουν τις επιθυμητές αλλαγές στις σχολικές μονάδες, συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και την ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησής τους (Bangs & MacBeath, 2012).

Σύμφωνα με τους Carpenter και Sherretz (2012) οι παράγοντες που ενδυναμώνουν την ηγεσία των εκπαιδευτικών σχετίζονται με τις ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη, τη συνδιδασκαλία και την αποτελεσματικότητα της συνεργασίας των εκπαιδευτικών. Οι δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης οδηγούν σε αυξημένες πιθανότητες ανάληψης ηγετικού ρόλου στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας, συνθήκη η οποία επιτρέπει κατά συνέπεια την ενίσχυση της ποιότητας των υπηρεσιών και τη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής.

2.4 Αποτελεσματικός Σχολικός Ηγέτης

Εκκινώντας από ένα γενικότερο πλαίσιο της διοίκησης, κατόπιν βιβλιογραφικής ανασκόπησης ο Λαϊνός (2004) διαπιστώνει ότι το διοικητικό έργο εστιάζει στον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη στελέχωση, την καθοδήγηση, το συντονισμό, την αναφορά και τον προϋπολογισμό, ενώ σημαντική θέση κατέχει και η επικοινωνία είτε αυτή είναι ενδοϋπηρεσιακή είτε αφορά εξωτερικούς φορείς.

Ειδικότερα στα πλαίσια του σχολείου, η επιτυχία και η αποτελεσματικότητά του εξαρτάται από το τρίπτυχο ηγεσία-όραμα-δια βίου μάθηση. Αυτό σημαίνει ότι ο

σχολικός διευθυντής οφείλει να είναι σε θέση να εμφυσήσει το όραμα στους εκπαιδευτικούς και να αναπτύξει μια αίσθηση ενός κοινού σκοπού με έμφαση στη συνεχή επαγγελματική τους ανάπτυξη (Kurland, Peretz&Hertz-Lazarowitz, 2010). Οφείλει να δώσει έμφαση στην αποστολή της εκπαίδευσης καλλιεργώντας προσδοκίες και καταπολεμώντας τον εφησυχασμό. Στις ευθύνες του συγκαταλέγεται η εξασφάλιση των κατάλληλων συνθηκών που ευνοούν τη μάθηση, η εφαρμογή και αξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών, η δράση βάσει συγκεκριμένων αξιών που τον χαρακτηρίζουν, η λειτουργία ως παράδειγμα προς μίμηση για τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του σχολείου (Αθανασούλα, 2012).

Αξίζει να αναφερθεί, ότι προκειμένου ο διευθυντής να είναι αποτελεσματικός, απαραίτητη είναι η επαγγελματική ανάπτυξη και του ίδιου προκειμένου να βελτιώνει τις ηγετικές και διοικητικές του δεξιότητες (Παπαϊωάννου, Γιαβρίμης, Βαλκάνος & Κατσαφούρος, 2013). Σύμφωνα με έρευνα στην οποία συμμετείχαν 273 διευθυντές δημοσίων σχολείων η πλειονότητα των συμμετεχόντων δηλώνει μέτρια ή υψηλή ανάγκη επαγγελματικής ανάπτυξης. Θεωρούν ότι η επιτυχία των μαθητών επηρεάζεται από το σχολικό ηγέτη μέσω της ανάπτυξης, υποστήριξης και διατήρησης της σχολικής κουλτούρας που ευνοεί την ανάπτυξη τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας. Αυτός είναι και ο βασικός λόγος για τους περισσότερους διευθυντές όλων των βαθμίδων που καθιστά απαραίτητη την επαγγελματική τους ενδυνάμωση. Ως μεθοδοι για την εφαρμογή της αναφέρονται η καθοδήγηση/ρόλος μέντορα, τα εργαστήρια και οι ομάδες μελέτης (Spanneut, Tobin&Ayers, 2012). Την σημαντική συνεισφορά του θεσμού του μέντορα στην επαγγελματική ανάπτυξη των σχολικών ηγετών επισημαίνουν και οι Αναστασίου, Βαλκάνος, Φραγκούλης και Ανδρούτσου (2015), αφού φαίνεται να αποτελεί μια μορφή υποστήριξης του έργου που καλούνται να φέρουν εις πέρας στα πλαίσια της σχολικής μονάδας της οποίας ηγούνται.

Ο σχολικός ηγέτης οφείλει να χαρακτηρίζεται από ευελιξία όσον αφορά στις προσδοκίες που σχετίζονται με την εφαρμογή του προγράμματος σπουδών και να προβαίνει σε συνεργασία με το προσωπικό για το σχεδιασμό των δράσεων. Το έργο των εκπαιδευτικών βελτιώνεται όταν γίνεται μοίρασμα ιδεών, στρατηγικών και δραστηριοτήτων που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν στην τάξη και ειδικότερα όταν παρέχονται μοντέλα που υποδεικνύουν τον ορθό τρόπο εφαρμογής. Αυτό είναι εφικτό όταν ενθαρρύνεται ο διάλογος, ο συλλογικός αναστοχασμός, η συμβουλευτική και η εποπτεία των εκπαιδευτικών (Hilton, Hilton, Dole&Goos, 2015).

Ο Huber (2011) διαπιστώνει ότι η μετασχηματιστική και η κατανεμημένη ηγεσία συμβάλλουν αποτελεσματικότερα στην οργανωσιακή βελτίωση της σχολικής μονάδας, ωστόσο παρατηρεί ότι τα σχετικά ερευνητικά δεδομένα δεν είναι ισχυρά λόγω περιορισμών/ελλειμμάτων του ερευνητικού σχεδιασμού (π.χ. χρήση ερευνητικών εργαλείων αυτοαναφοράς, περιορισμένος αριθμός συμμετεχόντων). Σύμφωνα με τους Margolis και Doring (2012) στα πλαίσια άσκησης της κατανεμημένης ηγεσίας ο σχολικός ηγέτης οφείλει να ενθαρρύνει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων εντοπίζοντας και αναφέροντας τρωτά σημεία στις διαδικασίες που ακολουθούνται και προτείνοντας τομείς που επιδέχονται βελτίωση. Μέσω αυτής της διαδικασίας ο εκπαιδευτικός αναπτύσσει μια αίσθηση ελέγχου και ευθύνης.

Το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας σε συνδυασμό με το διδακτικό/καθοδηγητικό (instructional) κρίνεται κατάλληλο στην περίπτωση που επιδιώκεται να εφαρμοστεί πρόγραμμα ανατροφοδότησης των εκπαιδευτικών με στόχο την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Η μορφή ηγεσίας και τα χαρακτηριστικά του ηγέτη καθορίζουν τη σημασία της ανατροφοδότησης, την αντίδραση των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση που λαμβάνουν και κατά συνέπεια την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Οι εκπαιδευτικοί κρίνουν χρήσιμη την ανατροφοδότηση που λαμβάνουν από τη σχολική ηγεσία και η αξιολόγηση φαίνεται να τους κινητοποιεί να εμπλακούν σε δραστηριότητες επαγγελματικής ενδυνάμωσης. Τα στοιχεία που θα πρέπει να χαρακτηρίζουν τον ηγέτη, κατά τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να είναι αποτελεσματικός στη διαδικασία αξιολόγησης αφορούν στις εποπτικές του ικανότητες, τις ηγετικές γνώσεις που διαθέτει και τις χαρισματικές ηγετικές του δεξιότητες. Οι γνώσεις είναι σημαντικές, αφού σχετίζονται με τις επικοινωνιακές του δεξιότητες, οι οποίες είναι απαραίτητες για την ανάπτυξη και υποστήριξη της σχέσης με τους εκπαιδευτικούς (Tuytens & Devos, 2011).

Ο σχολικός ηγέτης είναι αποτελεσματικός στην άσκηση των καθηκόντων του όταν είναι ικανός να συνδέσει διαφορετικά στυλ ηγεσίας και ρόλων. Ειδικότερα, θα πρέπει:

- ✓ Να είναι σε θέση να εμπνεύσει τον οργανισμό και να προωθήσει ένα κοινό όραμα κινητοποιώντας τα μέλη προς την κατεύθυνση της υλοποίησής του.
- ✓ Να δημιουργεί θετικό κλίμα σεβόμενος τα μέλη του προσωπικού και αντιμετωπίζοντάς τα δίκαια και ισότιμα.

- ✓ Να προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη και να εφαρμόζει ένα σύστημα ανταμοιβών αναγνωρίζοντας και αξιοποιώντας τις ικανότητες του κάθε μέλους.
- ✓ Να προβαίνει σε διαρκή αναστοχασμό των πρακτικών που υιοθετεί θέτοντας προσωπικούς στόχους.
- ✓ Να εξασφαλίζει τους απαραίτητους πόρους για την ορθή λειτουργία της σχολικής μονάδας.
- ✓ Να εντάσσει τις δυνατότητες που παρέχουν οι νέες τεχνολογίες στη διοίκηση.
- ✓ Να αποσαφηνίζει ρόλους, ευθύνες και αρμοδιότητες, έτσι ώστε να είναι εφικτή η εκπλήρωση των στόχων του κεντρικού προγραμματισμού.
- ✓ Να λαμβάνει υπόψη του τις κοινωνικο-πολιτισμικές και οικονομικές συνθήκες της ευρύτερης κοινωνίας και να προωθεί τη συνεργασία με τους γονείς και τους τοπικούς φορείς με στόχο την ευημερία των μαθητών (Αθανασούλα, 2012).

Επιπρόσθετα, εξίσου σημαντική είναι η ανθρωπιστική κατεύθυνση που χαρακτηρίζει την προσέγγισή του και η έμφαση στη διδασκαλία και τη διαπαιδαγώγηση των μαθητών, ενώ σε καμία περίπτωση δεν περιορίζεται στην απλή διεκπεραίωση γραφειοκρατικού τύπου υποχρεώσεων (Λαϊνάς, 2004). Παρόλα αυτά, αξίζει να αναφερθεί ότι η πλειονότητα των διευθυντών λειτουργούν με τρόπο διαχειριστικό, αφού δαπανάται ο περισσότερο χρόνος τους σε γραφειοκρατικές διαδικασίες με αποτέλεσμα να αφιερώνουν ελάχιστο χρόνο στη διαχείριση των συγκρούσεων του προσωπικού ή των μαθητών, στην επικοινωνία με τους γονείς ή στην οργάνωση σχολικών εκδηλώσεων (Καλογεροπούλου, 2010).

3.ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

3.1 Ο Ρόλος του Διευθυντή στην Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνιστά προσωπική ευθύνη του κάθε ενός, ενώ ταυτόχρονα αφορά την σχολική ηγεσία αλλά και την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα και τα πολιτειακά όργανα που είναι αρμόδια για την ορθή λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Η σχολική ηγεσία οφείλει να συμμετέχει ενεργά σε όλες τις φάσεις της διαδικασίας της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, να παρέχει συστηματική ανατροφοδότηση και επαρκή υποστήριξη του όλουεγχειρήματος. Σύμφωνα με τους Boonmak, Tesaruta και Duangraeng (2015) οι βασικές φάσεις της ανάπτυξης των συστημάτων για τη διαχείριση της μάθησης στο σχολείο διακρίνονται στην εισροή, τη διαδικασία, την εκροή και την ανατροφοδότηση.

Η βελτίωση της διδασκαλίας και της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών αποτελεί ευθύνη τόσο των εκπαιδευτικών όσο και του διευθυντή της σχολικής μονάδας που ηγείται (Αποστολόπουλος, 2014; Γεωργιάδης, Παπαδόπουλος & Τρίκος, 2005; Huber, 2011; Mitchell, 2013; Phillips&Weingarten, 2013). Παρόλα αυτά, σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2013) λιγότεροι από τους μισούς μαθητές 15 ετών (40%) στην Ελλάδα δηλώνουν ότι οι διευθυντές των σχολείων μεριμνούν για την εφαρμογή δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών τους που να εξυπηρετούν τους εκπαιδευτικούς στόχους της σχολικής μονάδας.

Σύμφωνα με το Διασυνδεδετικό Μοντέλο της Επαγγελματικής Ανάπτυξης των Εκπαιδευτικών η σχολική ηγεσία συνιστά παράγοντα του μεταβαλλόμενου περιβάλλοντος, υπό την έννοια ότι μπορεί να επηρεάσει το περιβάλλον εργασίας των εκπαιδευτικών παρέχοντας ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης και ενθαρρύνοντας τον πειραματισμό των εκπαιδευτικών κατά τη διδασκαλία στην τάξη. Παράλληλα, και στα πλαίσια του ίδιου μοντέλου, ο διευθυντής είναι σε θέση να επηρεάσει τον εξωτερικό τομέα των εκπαιδευτικών προωθώντας τις συζητήσεις μεταξύ των συναδέλφων και τον αναστοχασμό σε σχέση με τις διδακτικές τους μεθόδους. Η εμπλοκή του ίδιου στις δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών του επιτρέπουν να αναγνωρίσει τις ανάγκες τους για υποστήριξη και να προβεί στους απαραίτητους μετασχηματισμούς (Hilton, Hilton, Dole&Goos, 2015; Huber, 2011).

Διευθώς τα τελευταία χρόνια δίνεται έμφαση στην ικανότητα του διευθυντή να προβαίνει στην κατάλληλη δράση με σκοπό την βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών μεθόδων και πρακτικών και την ενίσχυση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών (Huber, 2011). Η διεύθυνση οφείλει να προβαίνει σε αξιολόγηση της διδακτικής πρακτικής, έτσι ώστε να είναι εφικτός στη συνέχεια ο καθορισμός των αναγκών των εκπαιδευτικών και η υποστήριξή τους σε επίπεδο συναισθηματικό (σχολικό κλίμα, υποστήριξη) και υλικοτεχνικό προκειμένου να βελτιώσουν την ποιότητα του έργου τους. Βάσει των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης τίθενται οι στόχοι της επαγγελματικής ανάπτυξης (Phillips & Weingarten, 2013). Ο σχολικός ηγέτης είναι αυτός που θα ενθαρρύνει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας και έγκριτα στις αρμοδιότητές του η έγκριση συγκεκριμένων δράσεων προς αυτή την κατεύθυνση (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2013).

Ένας επιπρόσθετος παράγοντας, που αναφέρθηκε στο αμέσως προηγούμενο κεφάλαιο και αφορά στον ρόλο που διαδραματίζει ο σχολικός διευθυντής στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σχετίζεται με την ανατροφοδότησή τους. Η σημασία της ανατροφοδότησης και η συμβολή της στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών καθορίζεται από τα χαρακτηριστικά του ηγέτη και το στυλ ηγεσίας που υιοθετεί. Στην περίπτωση που διαθέτει τα επιθυμητά χαρακτηριστικά και εφαρμόζει ένα επιτυχημένο σύστημα ανατροφοδότησης, τότε αυτό μπορεί να λειτουργήσει ως κίνητρο για την εμπλοκή του εκπαιδευτικού σε δραστηριότητες που οδηγούν στην επαγγελματική του ανάπτυξη (Tuytens & Devos, 2011).

Η σχολική ηγεσία είναι αποτελεσματική και ευνοεί την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών όταν είναι κατανοημένη και εφαρμόζεται μέσω δομών που υποστηρίζουν τη συμμετοχή και τη συνεργασία καλλιεργώντας σχέσεις εμπιστοσύνης με το προσωπικό (Γκαμπρέλας, 2014). Ειδικότερα, όταν εστιάζει στη μάθηση των μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών, προωθεί την κατάλληλη οργανωσιακή κουλτούρα που προάγει τη μάθηση και ενθαρρύνει το διάλογο (MacBeath & Dempster, 2009). Εξίσου σημαντική θεωρείται κι η διάθεση του σχολικού ηγέτη να συνεργαστεί με εξωτερικούς φορείς και ειδικότερα με την πανεπιστημιακή κοινότητα συμμετέχοντας σε συναντήσεις με τους προ υπηρεσίας εκπαιδευτικούς, στηρίζοντας την έρευνα και αξιοποιώντας τις διαθέσιμες καινοτομίες (Carpenter & Sherretz, 2012).

Κρίσιμος χαρακτηρίζεται ο ρόλος και η στάση του σχολικού διευθυντή και απέναντι στους νεοεισερχόμενους στο σχολικό σύστημα εκπαιδευτικούς, αφού έχει την ευθύνη υποστήριξής τους με τη συμμετοχή του συνόλου ή μελών του προσωπικού. Το στυλ ηγεσίας που έχει επιλέξει καθορίζει το σχολικό κλίμα, τις μεθόδους διδασκαλίας που θα αποφασίσει να εφαρμόσει στην τάξη ο εκπαιδευτικός και το κίνητρό του για ενίσχυση των γνώσεων και των δεξιοτήτων του. Μάλιστα από την ανασκόπηση των σχετικών ερευνών διαπιστώνεται συσχέτιση μεταξύ του τρόπου υποδοχής των νεοπροσληφθέντων εκπαιδευτικών από τον σχολικό διευθυντή και της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Κατά την προσαρμογή του νέου εκπαιδευτικού ο σχολικός διευθυντής οφείλει να παρακολουθεί την πορεία του και να παρέχει επαρκή ανατροφοδότηση (Αγαπητού, Ξαφάκος & Πίκλας, χ.ε.). Κατά την εισαγωγή του οφείλει να αναθέσει την υποστήριξή του σε ένα ή περισσότερα μέλη του προσωπικού με περισσότερη εμπειρία και να προγραμματίζει συναντήσεις για την παρουσίαση γενικών και ειδικών θεμάτων που αφορούν στην οργάνωση και τη λειτουργία της σχολικής μονάδας (Γεωργιάδης, Παπαδόπουλος & Τρίκος, 2005).

3.2 Έρευνες Σχετικά με το Ρόλο του Διευθυντή στην Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών

Τόσο η έννοια της ηγεσίας όσο και της επαγγελματικής ανάπτυξης βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με το πλαίσιο εντός του οποίου μελετώνται και εξαρτώνται από αυτό, επομένως κρίνεται σκόπιμο να λαμβάνεται υπόψιν κατά την εξέταση και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων σχετικών ερευνών. Παρόλα αυτά, μελέτες που διεξήχθησαν σε ένα συγκεκριμένο πολιτισμικό πλαίσιο είναι δυνατό να εγείρουν συζητήσεις και προβληματισμό σε σχέση με την ηγεσία και την επαγγελματική ενδυνάμωση, όπως αυτή διαμορφώνεται και λειτουργεί εντός διαφορετικών πλαισίων (Alexandrou & Swaffield, 2012). Οι περισσότερες μελέτες που έχουν διεξαχθεί εξετάζουν τον τρόπο με τον οποίο η ηγεσία στηρίζει και προωθεί την συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης και την εφαρμογή των αλλαγών που προκύπτουν στην σχολική τάξη (Hilton, Hilton, Dole & Goos, 2015).

Προϋπόθεση για τη σύνδεση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών με την ανάπτυξη της εκπαίδευσης στην πράξη συνιστά ο οργανωσιακός παράγοντας που συνδέεται με τον ρόλο της σχολικής ηγεσίας, ενώ οι ψυχολογικοί παράγοντες φαίνεται

να διαμεσολαβούν την ηγεσία και τους οργανωσιακούς παράγοντες. Σημαντική κρίνεται και η συμμετοχή του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Caena, 2011).

Σε μακροχρόνια μελέτη που διήρκεσε τρία χρόνια διερευνήθηκε ο ρόλος της συμμετοχής του σχολικού ηγέτη στην επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Στη μελέτη συμμετείχαν 70 εκπαιδευτικοί από 18 σχολικές μονάδες και 20 διευθυντές. Το πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης συνίστατο από διετή εργαστήρια στα οποία συμμετείχαν και οι διευθυντές. Τα ερευνητικά δεδομένα, που προέκυψαν από συνεντεύξεις και εργαστήρια διαλόγου (workshopdiscussions), κατέδειξαν τον ουσιαστικό ρόλο της συμμετοχής του διευθυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αφού φαίνεται να επηρεάζει την ικανότητα των συμμετεχόντων να αξιοποιήσουν τις αποκτηθείσες γνώσεις και δεξιότητες. Οι αλλαγές στον προσωπικό τομέα των διευθυντών προκαλούν αλλαγές στον εξωτερικό τομέα και κατά συνέπεια στην πρακτική των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας. Επιπρόσθετα εντοπίζεται θετική επίδραση στην επαγγελματική ανάπτυξη των ίδιων των σχολικών ηγετών. Η από κοινού συμμετοχή εκπαιδευτικών και διευθυντών συντελεί στην γενικότερη ανάπτυξη της σχολικής κουλτούρας, του υποστηρικτικού κλίματος για την εφαρμογή των νέων δεξιοτήτων στην σχολική πραγματικότητα, της συνεργασίας και της ομαδικής εργασίας αλλά και την προώθηση και εισαγωγή νέων προοπτικών (Hilton, Hilton, Dole&Goos, 2015).

Σημαντική κρίνουν και οι Έλληνες εκπαιδευτικοί την εμπλοκή του σχολικού διευθυντή στις δραστηριότητες που προάγουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Ειδικότερα, ο Λασκαράκης (2012) διερευνά τις αντιλήψεις 20 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την εισαγωγή του θεσμού του μέντορα και διαπιστώνει ότι επιθυμούν την εποπτεία των διαδικασιών που σχετίζονται με την εφαρμογή δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης από τον σχολικό διευθυντή θεωρώντας μάλιστα ότι η εμπλοκή του καθορίζει και την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων.

ΟιKurland, PeretzκαιHertz-Lazarowitz (2010) κατόπιν μελέτης με τη συμμετοχή 1474 εκπαιδευτικών από 104 σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ισραήλ διαπιστώνουν ότι το σχολικό όραμα που διαμορφώνεται από την ηγεσία και το προσωπικό της σχολικής μονάδας λειτουργεί σαν κίνητρο για μάθηση ειδικότερα στην

περίπτωση της μετασχηματιστικής μορφής ηγεσίας, αφού ωθεί προς την κατεύθυνση της αλλαγής. Επιπλέον, το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας λειτουργεί σαν προβλεπτικός παράγοντας του οράματος που σχετίζεται με οργανωσιακά ζητήματα της σχολικής μονάδας και της μαθησιακής διαδικασίας. Ενισχύεται η τάση των εκπαιδευτικών για συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία, η αναστοχαστική τους ικανότητα σχετικά με τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν στην τάξη και προβαίνουν σε λήψη αποφάσεων σχετικά με τις βελτιώσεις που κρίνονται απαραίτητες. Ενθαρρύνεται, μάλιστα, η μεταφορά των μεθόδων που χρησιμοποιούνται σε μια τάξη και σε άλλες. Τέλος, όταν ο σχολικός ηγέτης παρέχει σαφείς κατευθύνσεις, επαρκή και εξατομικευμένη υποστήριξη βάσει των αναγκών του εκάστοτε εκπαιδευτικού, τότε οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να συμμετέχουν στις διαδικασίες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και να επιδιώξουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Προγράμματα που ευνοούν την κατανομή της ηγεσίας στα πλαίσια της σχολικής μονάδας ενισχύουν τη συνεργατική διάθεση και αποδεικνύουν το βαθμό σύνδεσης της ηγεσίας με την ομάδα του προσωπικού. Κατά την εξέταση του προγράμματος International Teacher Leadership, που εφαρμόστηκε και σε ελληνικά σχολεία, διαφαίνεται η άρρηκτη σχέση μεταξύ διεύθυνσης και ομάδας και αναδεικνύεται ως ένα μοντέλο ηγεσίας που λειτουργεί προς την κατεύθυνση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Επιτυγχάνεται η κατανομή της εξουσίας μέσω της συλλογικότητας και της συνεργασίας, ενώ ο σχολικός διευθυντής εξακολουθεί να ασκεί επίδραση στα μέλη της ομάδας (Ιωσηφίδου, 2012).

Τέλος, το στυλ ηγεσίας που υιοθετεί ο διευθυντής της σχολικής μονάδας φαίνεται να επηρεάζει την επαγγελματική ευημερία του προσωπικού, όπως καταδεικνύεται από τις απαντήσεις 145 εκπαιδευτικών από 25 σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων αποτυπώνεται και η συμβολή του σχολικού ηγέτη στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, το μετασχηματιστικό και το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας παρουσιάζουν θετική συσχέτιση με την ευημερία των εκπαιδευτικών, δεδομένου ότι στα πλαίσια άσκησης τους ο σχολικός ηγέτης παρέχει εξατομικευμένη φροντίδα στα μέλη του προσωπικού εκδηλώνοντας το ενδιαφέρον του για τις ανάγκες και τα συναισθήματά τους. Δεν εντοπίζεται συνάφεια με την διάσταση της επαγγελματικής ευημερίας που αφορά στην επαγγελματική ικανοποίηση. Η συνθήκη αυτή καταδεικνύει, ότι στην ελληνική πραγματικότητα ο εκπαιδευτικός δεν έχει συνδέσει την επαγγελματική

ανάπτυξη με την υποστήριξη της διεύθυνσης θεωρώντας την ως ατομική/προσωπική του ευθύνη. Τέλος, να αναφερθεί ότι όσον αφορά στη σχέση μεταξύ παθητικής/αποφευκτικής ηγεσίας και επαγγελματικής ευημερίας διαπιστώνεται από τα δεδομένα της παρούσας μελέτης αρνητική συνάφεια (Ζέρβα, 2012).

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

4.1. Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται η ανάγκη διεξαγωγής της έρευνας, έτσι όπως προκύπτει μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Παρουσιάζεται ο σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα, που οδήγησαν στον σχεδιασμό του πρωτοκόλλου της συνέντευξης. Στη συνέχεια τεκμηριώνεται η επιλογή της ποιοτικής μεθοδολογίας και η επιλογή της ημιδομημένης συνέντευξης, ως εργαλείο συλλογής των δεδομένων. Ακολουθεί η παρουσίαση του δείγματος της έρευνας και παρουσιάζονται τα θέματα δεοντολογίας, εγκυρότητας και αξιοπιστίας που λήφθηκαν υπόψη. Στη συνέχεια παρουσιάζεται η περιγραφή του τρόπου διεξαγωγής της έρευνας και τέλος, η επεξεργασία του εμπειρικού υλικού που προέκυψε..

4.2 Επιλογή ερευνητικής μεθόδου και είδους εργαλείου συλλογής δεδομένων

Στην παρούσα έρευνα υιοθετήθηκε η ποιοτική μέθοδος, η οποία θεωρήθηκε καταλληλότερη, διότι στοχεύει στη βαθύτερη κατανόηση του τρόπου που σκέφτονται οι συμμετέχοντες και εμβαθύνει στα προσωπικά τους βιώματα, σε σχέση με την ποσοτική έρευνα που στοχεύει στην ανάδειξη μιας τάσης και στη γενίκευση των αποτελεσμάτων σε ένα πληθυσμό (Creswell, 2011). Η ποιοτική έρευνα έχει ως στόχο την ανάλυση, την περιγραφή, την ερμηνεία, την κατανόηση καταστάσεων, φαινομένων και ομάδων δίνοντας απάντηση σε ερωτήματα του τύπου «πώς» και «γιατί». Οι ποιοτικοί ερευνητές προκειμένου να έχουν εξασφαλισμένη την εγκυρότητα της έρευνας συλλέγουν τα δεδομένα τους απευθείας από τα υποκείμενα μιλώντας μαζί τους στις πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπιδράσεις. Αντικείμενο έρευνας στις ποιοτικές προσεγγίσεις είναι και οι παύσεις και οι σιωπές στην ομιλία των συμμετεχόντων. Ο ερευνητής ερμηνεύει όλα όσα βλέπει, ακούει και κατανοεί. Σύμφωνα με τον Σταλίκια, (2011) οι απαντήσεις του ερωτώμενου μεταφέρουν «ρητό» αλλά και «άρρητο» περιεχόμενο. Το «ρητό» αναφέρεται στην αμεσότητα των λόγων που γίνονται εύκολα αντιληπτοί, ενώ το

«άρρητο» αφορά τις αντιδράσεις όπως νευρικότητα, υπερκινητικότητα, κ.α. Ο ερευνητής προσπαθεί να κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο σκέφτεται ο συνομιλητής του για το θέμα που ερευνάται, τις αντιλήψεις του, τις αξίες του, αλλά και προθέσεις ή συναισθήματα. Προσπαθεί με αυτή τη διαδικασία να σχηματίσει μια ολοκληρωμένη ιδέα για το νοητικό και συναισθηματικό υλικό του αποκρινόμενου σχετικά με το θέμα της μελέτης (Cohen, Manion & Morisson, 2008).

Προκειμένου να συλλεχθούν οι απαντήσεις των διευθυντών επιλέχτηκε ως ερευνητικό εργαλείο η ημιδομημένη συνέντευξη, η οποία επιτρέπει στους ερωτώμενους να εκφραστούν ελεύθερα, αλλά προσφέρει και το απαραίτητο πλαίσιο συζήτησης, ώστε να αποφευχθούν άσκοπες συζητήσεις και κατ'επέκταση συσσώρευση άσχετης με το θέμα πληροφορίας. Η ερευνητική συνέντευξη αποτελεί μία προσέγγιση της γνώσης, η οποία παράγεται από τα άτομα και αποτελεί προϊόν των μεταξύ τους συζητήσεων με σκοπό τη συλλογή στοιχείων σχετικών με το αντικείμενο της έρευνας (Cohen, Manion & Morisson, 2008). Η ημιδομημένη συνέντευξη αποτελεί μια ενδιάμεση μορφή μεταξύ των της δομημένης και της μη δομημένης συνέντευξης, όπου τα θέματα ή οι θεματικές περιοχές και το περιεχόμενο των ερωτήσεων είναι προκαθορισμένα, χωρίς όμως να τηρείται η ίδια διατύπωση και η ίδια αλληλουχία των ερωτήσεων. Η ημιδομημένη συνδυάζει επίσης, τα πλεονεκτήματα των συνεντεύξεων και των ερωτηματολογίων. Έτσι, έχει το πλεονέκτημα ότι εξασφαλίζει την προσωπική επαφή ανάμεσα στον ερευνητή και τον ερωτώμενο, επιτρέπει τη διερεύνηση του θέματος σε βάθος με την υποβολή διευκρινιστικών ερωτήσεων, καθώς και την εξέταση μεγαλύτερου φάσματος ερωτήσεων που οδηγούν στην ανάλογη απόκτηση δεδομένων, μπορεί να διεξαχθεί με το ρυθμό που ο ερευνητής κρίνει κατάλληλο (Cohen, Manion & Morisson, 2008).

Στη συγκεκριμένη έρευνα οι συνεντεύξεις ήταν ατομικές σε χώρο που επέλεξαν οι συνεντευξιαζόμενοι, ούτως ώστε να δημιουργηθεί κλίμα εμπιστοσύνης και άνεσης. Στηρίχτηκαν σε ένα πρωτόκολλο ανοιχτών ερωτήσεων, αλλά και κάποιων διευκρινιστικών ερωτήσεων επαναφοράς, όπου αυτό θεωρήθηκε ότι χρειαζόταν. Οι συγκεκριμένες ερωτήσεις παρουσιάζουν μεγαλύτερη ευελιξία, μπορούν να γίνουν περισσότερες διευκρινίσεις και ταυτόχρονα είναι σε θέση να αναδείξουν νέα θέματα ή υποθέσεις μέσα από μη αναμενόμενες απαντήσεις

που μπορούν να δοθούν από τους ερωτώμενους. (Cohen, Manion & Morisson, 2008). Δόθηκε επίσης μεγάλη προσοχή οι ερωτήσεις και οι όποιες διευκρινίσεις δόθηκαν, να μην κατευθύνουν τους ερωτώμενους και να ελαχιστοποιήσουν την επίδραση του συνεντευκτή προς αυτούς. Οι ερωτώμενοι είχαν την ελευθερία να διατυπώσουν και να αναπτύξουν τις απόψεις τους με ελάχιστες παρεμβάσεις, που στόχο είχαν να κατευθύνουν τη συζήτηση σε θέματα που έπρεπε να καλυφθούν για την επίτευξη των ανωτέρω σκοπών.

Για τους παραπάνω λόγους θεωρήθηκε σωστό από τον ερευνητή να πραγματοποιηθεί μία πιλοτική συνέντευξη τον Ιανουάριο του 2017 για να δοθεί η δυνατότητα για τυχόν διορθώσεις στις ερωτήσεις της συνέντευξης, αλλά και να μετρηθεί ο χρόνος ολοκλήρωσης της.

4.3 Το δείγμα

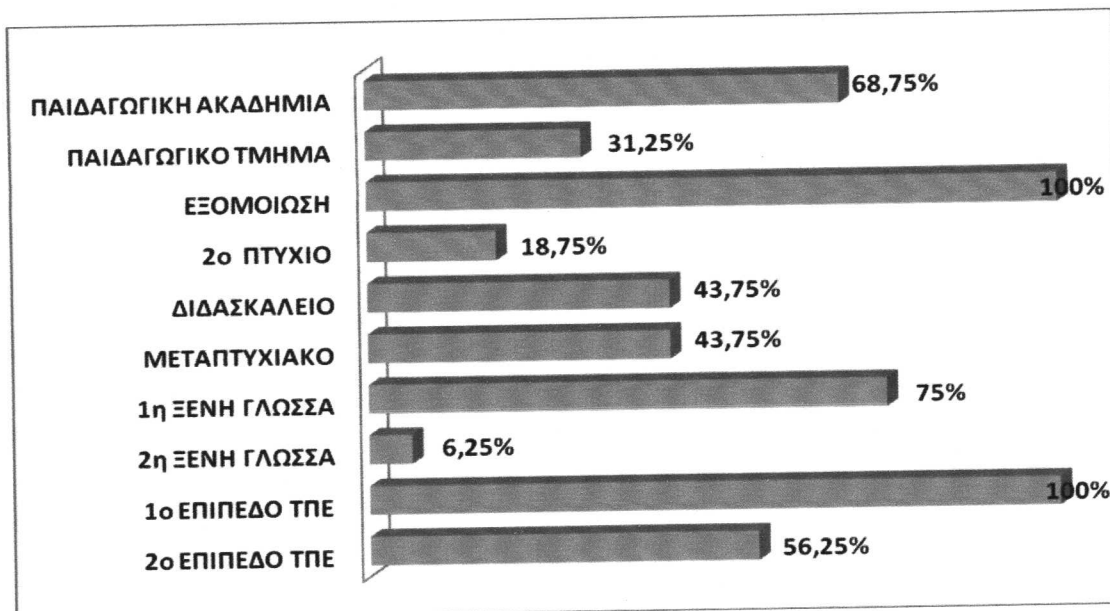
Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο Νομό Αρκαδίας και συγκεκριμένα στην ευρύτερη περιοχή της Τρίπολης, που αποτελεί τόπο εργασίας και κατοικίας του ερευνητή και ήταν σαφώς πιο εύκολη η παραχώρηση συνεντεύξεων, από τη στιγμή που υπήρχαν οι ανάλογες γνωριμίες και επαφές. Το δείγμα ήταν τυπικό για τέτοιου είδους έρευνες στις οποίες στόχος είναι η κατανόηση σε βάθος εμπειριών και απόψεων και το αποτέλεσαν δεκαέξι διευθυντές και διευθύντριες (έξι γυναίκες και δέκα άνδρες), που οι σχολικές τους μονάδες ανήκαν στην Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αρκαδίας. Η επιλογή του δείγματος, το οποίο μπορεί να χαρακτηριστεί ως δείγμα σκοπιμότητας (Cohen, Manion & Morrison, 2008), έγινε με βάση την υποκειμενική γνώση του ερευνητή για τα χαρακτηριστικά, τις γνώσεις και τη θέληση των συμμετεχόντων, έτσι ώστε να επιτρέπουν την εξασφάλιση όσο το δυνατό περισσότερων στοιχείων και πληροφοριών για το υπό εξέταση θέμα.

Τα γενικά στοιχεία των συμμετεχόντων στην έρευνα που αφορούσαν την ηλικία, το φύλο, το επίπεδο της μόρφωσης, καθώς και η επαγγελματική τους εμπειρία τόσο ως εκπαιδευτικοί, όσο και ως σχολικοί διευθυντές, καταγράφονται στον παρακάτω πίνακα:

ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ	ΦΥΛΟ	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΚΑΔΗΜΙΑ	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΜΗΜΑ	ΕΞΟΜΟΙΩΣΗ	2 ^ο ΠΤΥΧΙΟ	ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟ	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	1 ^ο ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ	2 ^ο ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ	Τ.Π.Ε.		ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΟΜΑΔΑ	ΕΤΗ ΕΚΠ/ΚΗΣ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	ΕΤΗ ΑΣΚΗΣΗΣ ΑΓΚΟΥ ΕΡΓΟΥ	ΠΕΡΙΟΧΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	ΟΡΓΑΝΙΚΟΤΗΤΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ
											ΕΠΗΛΕΟ 1	ΕΠΗΛΕΟ 2					
Δ1	A		✓		✓				✓		✓		51-55	21-25	3	Αστική	12/θέσιο
Δ2	A	✓		✓					✓		✓		56-60	31-35	6	Αστική	12/θέσιο
Δ3	A	✓		✓		✓			✓		✓		51-55	31-35	2	Αστική	12/θέσιο
Δ4	A	✓		✓		✓			✓		✓		56-60	36-40	6	Αστική	12/θέσιο
Δ5	A	✓		✓			✓		✓		✓		46-50	21-25	5	Αστική	12/θέσιο
Δ6	Θ	✓		✓		✓			✓		✓	✓	56-60	31-35	5	Αστική	6/θέσιο
Δ7	A	✓		✓		✓	✓		✓		✓	✓	56-60	31-35	8	Αστική	12/θέσιο
Δ8	Θ		✓					✓			✓	✓	51-55	21-25	1	Αστική	12/θέσιο
Δ9	Θ	✓		✓		✓			✓		✓	✓	56-60	31-35	6	Αστική	10/θέσιο
Δ10	A	✓		✓	✓	✓	✓		✓		✓	✓	46-50	26-30	6	Αστική	12/θέσιο
Δ11	Θ	✓		✓			✓		✓	✓	✓	✓	51-55	26-30	7	Αστική	12/θέσιο
Δ12	A	✓		✓	✓		✓				✓		56-60	31-35	6	Αστική	6/θέσιο
Δ13	Θ	✓		✓					✓		✓	✓	46-50	26-30	2	Ορεινή	4/θέσιο
Δ14	Θ		✓				✓		✓		✓	✓	51-55	26-30	6	Ημιαστική	6/θέσιο
Δ15	A		✓			✓			✓		✓		46-50	21-25	4	Ημιαστική	6/θέσιο
Δ16	A		✓				✓		✓		✓	✓	31-35	11-15	5	Ορεινή	5/θέσιο

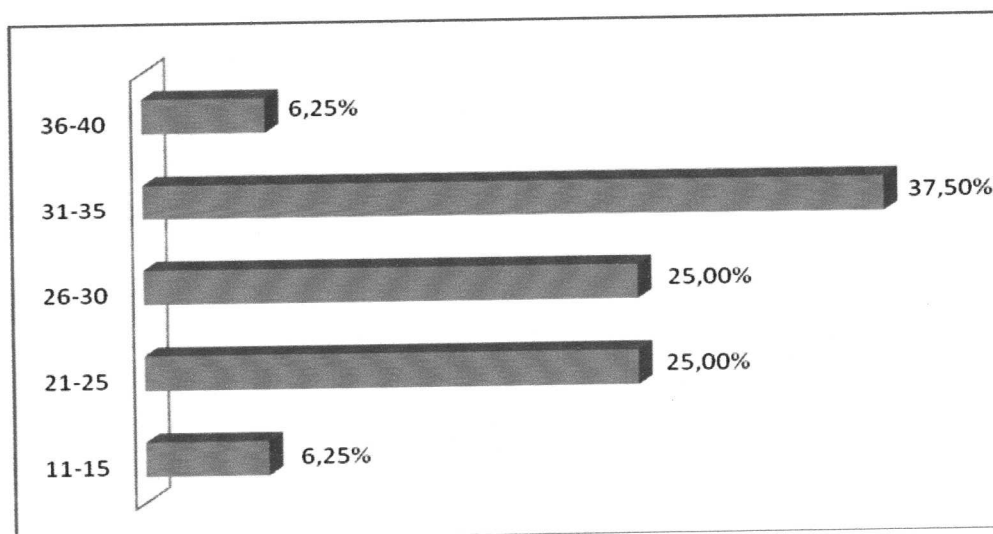
Πίνακας 1: Συγκεντρωτικά στοιχεία των δ/ντών που συμμετείχαν στην έρευνα

Όπως προκύπτει από το Γράφημα 1, το μορφωτικό επίπεδο των διευθυντών είναι σχετικά υψηλό. Σε ποσοστό 68,7% (11/16) έχουν φοιτήσει στην Παιδαγωγική Ακαδημία, ενώ πέντε από τους δεκαέξι (31,2%) έχουν τελειώσει Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Όλοι οι απόφοιτοι Παιδαγωγικών Ακαδημιών έχουν παρακολουθήσει προγράμματα εξομοίωσης των σπουδών τους. Αρκετοί από τους διευθυντές (43,7% - 7/16) έχουν τελειώσει το Διδασκαλείο, έχουν πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές (43,7% - 7/16), είναι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου (18,7% - 3/16), ενώ κανένας δεν έχει εκπονήσει διδακτορική διατριβή. Σε επίπεδο γνώσης ξένων γλωσσών οι δώδεκα στους δεκαέξι (75%) έχουν πτυχίο μιας ξένης γλώσσας, ενώ μια διευθύντρια γνωρίζει και δεύτερη ξένη γλώσσα. Όλοι μπορούν να χειρίζονται ηλεκτρονικό υπολογιστή και έχουν αποκτήσει πιστοποίηση επιπέδου Α', ενώ εννέα από τους δεκαέξι (56,2%) έχουν αποκτήσει και το δεύτερο επίπεδο πιστοποίησης.

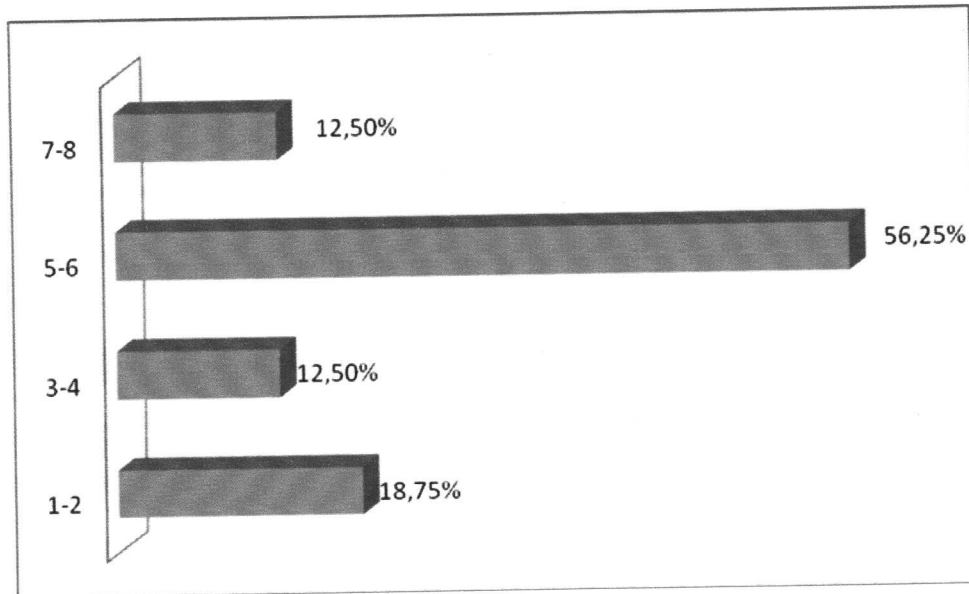


Γράφημα 1: Ακαδημαϊκά προσόντα συμμετεχόντων διευθυντών/-τριών

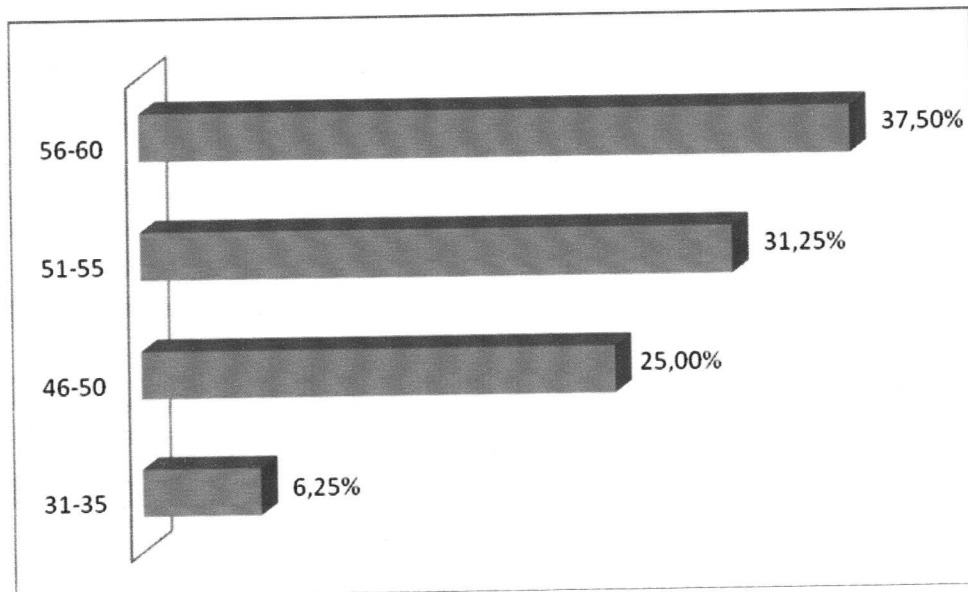
Όσον αφορά τα έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων, το 6,25% των διευθυντών που συμμετείχαν στην έρευνα είχε 11 ως 15 χρόνια προϋπηρεσία, το 25,5% είχε 21 ως 25 χρόνια προϋπηρεσία, το 25% είχε από 26 ως 30 χρόνια το 37,5% είχε 31 ως 35 χρόνια και το 6,25% είχε από 36 χρόνια και πάνω. Ως διευθυντές σχολικών μονάδων από 1 ως και 2 χρόνια διητέλεσε το 18,75%, από 3 ως και 4 χρόνια διητέλεσε το 12,5%, το 56,25% είχε 5 ως και 6 χρόνια, ενώ το 12,5% είχε από 7 έως και 8 χρόνια.



Γράφημα 2: Έτη προϋπηρεσίας συμμετεχόντων



Γράφημα 3: Έτη υπηρεσίας συμμετεχόντων ως διευθυντές/-ντριες



Γράφημα 4: Ηλικιακές ομάδες συμμετεχόντων διευθυντών/-ντριών

4.4 Ζητήματα Δεοντολογίας – Εγκυρότητα & Αξιοπιστία

Κατά την διεξαγωγή μιας ποιοτικής έρευνας μπορούν να προκύψουν θέματα που αντιβαίνουν τις αρχές ηθικής και δεοντολογίας και οι οποίες, σύμφωνα με τον Τσιώλη (2014), μπορούν να συνοψισθούν στις εξής:

- Αρχή της εμπιστοσύνης και της εχεμύθειας
- Αρχή της ελεύθερης συγκατάθεσης

- Αρχή της προστασίας από ενδεχόμενη βλάβη
- Αρχή αποφυγής σύγκρουσης συμφερόντων
- Αρχή αποφυγή εξαπάτησης

Στο πλαίσιο αυτό ο ερευνητής ενημέρωσε απλά και κατανοητά τους συμμετέχοντες για το στόχο της έρευνας, για τη διαδικασία που θα ακολουθηθεί, έτσι ώστε η συμμετοχή τους να προκύψει αβίαστα και εθελοντικά. Παράλληλα, τονίστηκε το δικαίωμά τους να αποσυρθούν από την όλη διαδικασία σε οποιοδήποτε στάδιο της έρευνας, καθώς και να ζητήσουν απόσυρση των δεδομένων που προέκυψαν από τη συνέντευξη. Επίσης, στην παρούσα έρευνα ο ερευνητής διατήρησε την ανωνυμία των συμμετεχόντων και προστάτευσε την ταυτότητά τους. Δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στη σωστή χρήση των δεδομένων που συλλέχθηκαν, αλλά και στην ασφαλή αποθήκευσή τους, ενώ διασφαλίστηκε το δικαίωμά τους να λάβουν γνώση, εάν φυσικά το επιθυμούν, των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Η εγκυρότητα είναι σημαντικός παράγοντας για την ύπαρξη μιας αποτελεσματικής έρευνας. Επομένως, η εγκυρότητα είναι βασική προϋπόθεση για τις έρευνες και ο πρακτικός τρόπος να επιτύχει κάποιος μεγαλύτερη εγκυρότητα είναι να ελαττώσει όσο το δυνατόν περισσότερο τη μεροληψία (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Οι πηγές της μεροληψίας είναι:

- τα χαρακτηριστικά της συνέντευξης,
- τα χαρακτηριστικά του απαντώντος και
- το ουσιαστικό περιεχόμενο των ερωτήσεων.

Στη προσπάθεια του ερευνητή για να ελαττωθεί η μεροληψία υπήρξε συνεργασία με τον επιβλέποντα καθηγητή, ώστε να υπάρξει προσεκτική φραστική διατύπωση των ερωτήσεων προκειμένου το μήνυμα να είναι απολύτως ξεκάθαρο και να αποφευχθεί το ζήτημα των καθοδηγητικών ερωτήσεων, ενώ υπήρξε πιλοτική διαδικασία δοκιμής, ώστε ο ερευνητής να είναι περισσότερο ενήμερος για τα πιθανά προβλήματα.

Ζητήματα αξιοπιστίας δεν ανακύπτουν μόνο στη διάρκεια της προετοιμασίας και της διεξαγωγής της συνέντευξης αλλά επεκτείνονται και στους τρόπους με τους οποίους αναλύονται οι συνεντεύξεις (Cohen, Manion & Morrison, 2008), γιατί ασυνείδητα ο ερευνητής μπορεί να δώσει έμφαση στις απαντήσεις εκείνες που συμφωνούν με τις προσδοκίες του και να αποτύχει να επισημάνει τις απαντήσεις

που είναι αντίθετες. Στο πλαίσιο αυτό και για την επίτευξη όσο το δυνατό μεγαλύτερης αξιοπιστίας καταβλήθηκε προσπάθεια για αποστασιοποίηση και τήρηση ουδετερότητας, ενώ δόθηκε έμφαση στο να αποδοθούν με ακρίβεια οι απόψεις και οι ιδέες των συμμετεχόντων.

4.5 Διεξαγωγή της έρευνας

Οι ατομικές συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν από τον ερευνητή, το χρονικό διάστημα Ιανουαρίου-Φεβρουαρίου 2017 στα γραφεία των σχολικών διευθυντών, μετά από τηλεφωνικό ραντεβού. Δόθηκε μεγάλη σημασία στη δημιουργία ενός καλού κλίματος επαφής και επικοινωνίας ανάμεσα στους ερωτώμενους και τον ερευνητή ακριβώς για να μπορέσουν να νιώσουν ασφάλεια και να μιλήσουν με ελευθερία (Cohen, Manion & Morisson, 2008). Στην αρχή της συνάντησης γινόταν μια σύντομη, αλλά αναλυτική επεξήγηση του θέματος και στη συνέχεια επιβεβαιωνόταν η συμφωνία των συμμετεχόντων για ηχητική καταγραφή της συνέντευξης. Ταυτόχρονα δινόταν η διαβεβαίωση ότι θα εξασφαλιστεί η ανωνυμία τους, καθώς και ότι είχαν τη δυνατότητα να αποσυρθούν οποιαδήποτε στιγμή από τη συγκεκριμένη έρευνα. Οι συνεντεύξεις είχαν διάρκεια κατά μέσο όρο είκοσι με τριάντα λεπτά, με σχετικά μικρές αποκλίσεις που είχαν σχέση με τον προσωπικό λόγο των ερωτώμενων, τις τυχόν διακοπές που υπήρχαν από αστάθμητους παράγοντες και με το πλήθος των πρόσθετων διευκρινιστικών ερωτήσεων που τέθηκαν.

Η έρευνα όμως, δε περιορίστηκε μόνο στις συνεντεύξεις των διευθυντών και διευθυντριών που είχαν επιλεγεί, αλλά πλαισιώθηκαν και από τις αναλυτικές σημειώσεις και τα σχόλια του ερευνητή τα οποία προέκυψαν από τη συνεχή παρατήρηση σε όλη τη διάρκεια της έρευνας, αλλά και την επιτόπια παρατήρηση που πραγματοποιήθηκε στο χώρο των σχολικών μονάδων. Για την καλύτερη καταγραφή όλων των παραπάνω, τηρήθηκε ένα είδος αναστοχαστικού ημερολόγιου (Σαραφίδου, 2011), όπου συμπεριλήφθηκαν όλες οι πληροφορίες που αφορούσαν τόσο τη διαδικασία της έρευνας όσο και τις προσωπικές σκέψεις και παρατηρήσεις του ερευνητή.

Μετά την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων ακολούθησε η απομαγνητοφώνησή τους, όπου μετατράπηκε ο προφορικός λόγος σε γραπτό

κείμενο, έτσι ώστε να ελαχιστοποιηθούν οι κίνδυνοι απώλειας και απλούστευσης των στοιχείων (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

6.6 Προτάσεις για περαιτέρω μελέτη

Παρά τα χρήσιμα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε η συγκεκριμένη μελέτη, λόγω κυρίως των περιορισμών που έχουν ήδη αναφερθεί προτείνεται η περαιτέρω διερεύνηση του θέματος με διαφορετικό ερευνητικό σχεδιασμό. Αρχικά κρίνεται σκόπιμος ο σχεδιασμός ποσοτικής έρευνας με στόχο την συλλογή δεδομένων που θα απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης και τη συμπερίληψη μεγαλύτερου και αντιπροσωπευτικού δείγματος που θα επέτρεπε τη γενίκευση των ευρημάτων. Η ανάλυση των απαντήσεων ενός μεγαλύτερου αριθμού συμμετεχόντων και ο καταμερισμός τους βάσει δημογραφικών στοιχείων (όπως η ηλικία, τα χρόνια προϋπηρεσίας, το μορφωτικό επίπεδο) είναι πιθανό να παρείχε τη δυνατότητα εντοπισμού διαφορών μεταξύ των ομάδων σε σχέση με τις αντιλήψεις ως προς την ηγεσία και την επαγγελματική ανάπτυξη. Τέλος, η διεξαγωγή της έρευνας με συμμετέχοντες τους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων θα μπορούσε να οδηγήσει σε χρήσιμα συμπεράσματα όσον αφορά τον τρόπο δράσης της ηγεσίας και τις πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης που εφαρμόζονται στα πλαίσια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνική Βιβλιογραφία

- Αγαπητού, Χ., Ξαφάκος, Ε., & Πίκλας, Ι. (χ.ε.). *Ο ρόλος του σχολικού διευθυντή στην ομαλή ένταξη του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού στη σχολική μονάδα*. Αδημοσίευτη μελέτη.
- Αδαμόπουλος, Κ. (2010). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) στο Δημοτικό σχολείο: Η αλλαγή των θεσμικών προδιαγραφών διδασκαλίας ως ευκαιρία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών. Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2012). *Ηγεσία, η πυξίδα του εκπαιδευτικού οργανισμού*. Αδημοσίευτη μελέτη.
- Αναστασίου, Α., Βαλκάνος, Ε., Φραγκούλης, Ι., & Ανδρούτσου, Δ. (2015). Η συνεισφορά της μεντορικής σχέσης (mentoring) στην αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη των σχολικών ηγετών. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος», 3(1), 7-24*.
- Ανδρέου, Α. (2009). *Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η σχέση της με την αυτο-αποτελεσματικότητα και τις αντιλήψεις τους για την παρακίνηση των μαθητών*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Αποστολόπουλος, Κ. (2014). Η αξιολόγηση της διδασκαλίας από εκπαιδευτικούς και μαθητές. Μια διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων, 1, 25-51*.
- Βεργίδης, Δ. (2012). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας, 29, 97-126*.

- Γεωργιάδης, Ν., Παπαδόπουλος, Λ., & Τρίκος, Σ. (2005). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως παράμετρος του στρατηγικού και λειτουργικού προγραμματισμού της εκπαιδευτικής μονάδας. *Διοικητική Ενημέρωση*, 35, 1-15.
- Γεωργιάδου, Α. (2010). Ο επιμορφωτικός ρόλος του σχολικού συμβούλου: Δεδομένα και ζητούμενα. Στο Γ. Μπαγάκης(Εκδ.), *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης: Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών*(σελ. 22-26). Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.
- Γκαμπρέλας, Μ. (2014). *Οριοθετώντας τη διαμόρφωση συστηματικής εκπαιδευτικής πολιτικής για την υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών: αρχές, όροι και προϋποθέσεις*. Αδημοσίευτη μελέτη.
- Γκούφας, Κ., & Βασιλείου, Δ. (2010). Ενδοσχολικά δίκτυα επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών: Η περίπτωση του Πειραματικού Σχολείου Ιλίου. Στο Γ. Μπαγάκης(Εκδ.), *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης: Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών*(σελ. 83-87). Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.
- Γκρίτζιος, Β. (2010). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και διδασκαλία: Η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των επιστημολογικών πεποιθήσεων για τη διδασκαλία και μάθηση και της διδακτικής πράξης*. Διδακτορική διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Γραϊκός, Ν. (2014). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και το ρόλος του Σχολικού Συμβούλου: ενδοσχολικές κοινότητες πρακτικής και διαδικασίες εκπαιδευτικού αναστοχασμού Στο Ζ., Παπαναούμ, & Μ., Λιακοπούλου (Εκδ.), *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: Εγχειρίδιο επιμόρφωσης* (σελ. 61-76). Αθήνα: Access Γραφικές Τέχνες Α.Ε.
- Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Kalantzis, Μ., Κούτρα, Χ., & Σμυρνιωτοπούλου, Α. (2008). Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Στο Δ., Βλάχος, & Ι. Α. Δαγκλής (Εκδ.), *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας*

εκπαίδευσης (σελ. 357-390). Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Επιστημονική Επιτροπή (2015). *Διαμόρφωση ενιαίας πολιτικής για την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών λειτουργιών*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2013). *Αριθμοί κλειδιά για εκπαιδευτικούς και διευθυντές σχολείων στην Ευρώπη. Έκθεση Ευροδίκη*. Λουξεμβούργο: Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Ζέρβα, Γ. (2012). *Στυλ ηγεσίας και επαγγελματική ευημερία εκπαιδευτικών: Μια ποσοτική διερεύνηση σε λυκειακές τάξεις*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Ιωσηφίδου, Σ. (2012). *Ενδυναμώνοντας την ηγεσία του εκπαιδευτικού μέσα από την ανάπτυξη επιτυχημένων ομάδων: το παράδειγμα του International Teacher Leadership*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Τμήμα Κοινωνικής & Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Καλογεροπούλου, Φ. (2010). *Επιμορφωτικές ανάγκες των Διευθυντών-ντρίων Σχολικών Μονάδων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Η περίπτωση των Διευθυντών-ντρίων Δημοτικών Σχολείων της περιφέρειας Θεσσαλίας*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Κολοζώφ, Χ. Θ. (2015). *Η ηγεσία των εκπαιδευτικών μονάδων δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας. Μια εμπειρική διερεύνηση του κριτηρίου «Ηγεσία» του Ε.Φ.Ο.Μ.Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος», 3(1), 25-46.*

Λασκαράκης, Δ. Γ. (2012). *Η συμβολή του Θεσμού του Μέντορα στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Θεσσαλονίκης*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής.

- Λιακοπούλου, Ε. (2010). Δίκτυο που αξιοποιεί την πλατφόρμα συνεργατικής μάθησης Moodle για μικτή (blended) επιμόρφωση. Στο Γ. Μπαγάκης(Εκδ.), *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης: Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών*(σελ. 71-77). Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.
- Μαλέτσκος, Α., & Μαστρογιάννης, Α. (2013). Η επιμόρφωση ως μέσο εξέλιξης και επαγγελματικής αναβάθμισης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Αντιλήψεις, απόψεις και προτιμήσεις τους. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος», 1(2)*, 111-121.
- Μαυργιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμόρφωση πολιτική στην Ελλάδα. Στο Α., Αθανασούλα-Ρέππα, Σ., Σ., Ανθοπούλου, Σ., Κατσουλάκης, & Γ., Μαυρογιώργος (Εκδ.), *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού* (σελ. 93-135). Πάτρα: ΕΑΠ ευρεθέν στο Λαϊνά, Μ. (χ.ε.). Υποδοχή και υποστήριξη νέων εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση. Αδημοσίευτη μελέτη.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2009). *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: Γιατί οι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετωπίζονται ως ενήλικες διανοούμενοι*, Πρακτικά Συνεδρίου «Βασική Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών», ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο: Υπό έκδοση.
- Μπαγάκης, Γ., & Δεμερτζή, Κ. (2010). Από το πρόγραμμα «CarpeVitam. LeadershipforLearning» στο «InternatioinalTeacherLeadershipProject»: Υποστηρίξηκαινοτομιών, πρωτοβουλιών, συνεργασιών και δικτύων, με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση των σχολείων. Στο Γ. Μπαγάκης(Εκδ.), *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης: Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών*(σελ. 64-70). Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.
- Μπελεκίδου, Ε., Μπάμπη, Χ. Ταμπάκης, Θ., & Τσάκαλος, Δ. (2010). Διερεύνηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ξάνθης. Διπλωματική εργασία. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Μπερκούτη, Γ. (2015). *Ο ρόλος του σχολικού κλίματος και των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Πτυχιακή

εργασία. Πανεπιστήμιο Κρήτης. Σχολή Κοινωνικών Επιστημών. Τμήμα Ψυχολογίας.

- Μπίκος, Κ., & Τζιφόπουλος, Μ. (2013). Η επαγγελματική ανάπτυξη των σύγχρονων εκπαιδευτικών: Μοντέλο εφαρμογής της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. *Διεθνές συνέδριο για την Ανοιχτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 7, 60-77.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009). *Πρόταση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-Διατμηματική Επιτροπή για τη Μορφωτική Αυτοτέλεια του Λυκείου και τον Διάλογο για την Παιδεία.
- Παναγιωτίδου, Α., & Ζήση, Α. (2015). Η εφαρμογή των βασικών αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων και η ενίσχυση της αλληλεπίδρασης στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 3(1), 125-138.
- Παπαδημητρίου, Ε. Μ. (2007). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Ανάγκες, χαρακτηριστικά και καινοτόμα μοντέλα*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Παπαϊωάννου, Α., Γιαβρίμης, Π., Βαλκάνος, Ε., & Κατσαφούρος, Κ. (2013). Αναγκαιότητα και περιεχόμενο επιμόρφωσης διευθυντών σχολικών μονάδων: Μια διερευνητική μελέτη. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 16(61), 1-20.
- Παπαναούμ, Ζ. (2008). Για ένα καλύτερο σχολείο: ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στο Ε. Φρυδά, Δ. Βλάχος, & Ι. Α. Δαγκλής (Εκδ.), *Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο: Πρακτικά διημερίδων* (σελ. 54-61). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παπαοικονόμου, Α. (2013). Η ιεράρχηση των επαγγελματικών στόχων του Έλληνα εκπαιδευτικού: Εμπειρική προσέγγιση. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 15(62), 140-160.
- Παπαοικονόμου, Α. (2015). Η επαγγελματική εξέλιξη του Έλληνα εκπαιδευτικού: Εμπειρική προσέγγιση. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 3(1), 47-59.

- Παπασάββας, Α. (χ.ε.). *Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: Αρχές, όροι και προϋποθέσεις*. Αδημοσίευτη μελέτη.
- Σαλτερής, Ν. (2010). Επιμορφωτικά μορφώματα και συστήματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών: Εννοιολογικές διευκρινίσεις, σχέσεις και στόχοι. Στο Γ. Μπαγάκης(Εκδ.), *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης: Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών*(σελ. 7-13). Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.
- Σοφού, Ε., & Διερονίτου, Ε. (2015). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών μέσα από τις διαδικασίες και τις πρακτικές της αυτοαξιολόγησης του σχολείου: Μελέτη περίπτωσης. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 3(1), 61-82.
- Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2009). Πληροφορίες προερχόμενες από τα όργανα και τους οργανισμούς της Ευρωπαϊκής Ένωσης. *Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης*, 119/2-119/10.
- Υφαντή, Α. Α., & Βοζαίτης, Γ. Ν. (2009). Η επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως στοιχεία ποιότητας στο εκπαιδευτικό έργο. *Παιδαγωγική-Θεωρία και Πράξη*, 3, 31-46.
- Φωτοπούλου, Β. Σ. (2013). *Επαγγελματισμός, επαγγελματική ανάπτυξη, επαγγελματική ταυτότητα και εκπαιδευτικός. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών. Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών. Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία.
- Χαρίσης, Α. (2013). Εφαρμογή μετασχηματιστικού μοντέλου στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. *Διεθνές συνέδριο για την Ανοιχτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 7, 65-71.
- Χατζηγιάννης, Γ., & Χατζηπαναγιώτου Π. (2012). *Η επαγγελματική ικνοποίηση και επαγγελματική ανάπτυξη των Κυπρίων δασκάλων ως βασικές διαστάσεις του επαγγελματικού τους ρόλου*. 12^ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Alexandrou, A., & Swaffield, S. (2012). Teacher leadership and professional development: perspectives, connections and prospects. *Development in Education*, 38(2), 159-167.
- Antonakis, J., Avolio, B. J., & Sivasubramaniam, N. (2003). Context and leadership: An examination of the nine-factor full-range leadership theory using the multifactor leadership questionnaire. *The Leadership Quarterly*, 14(3), 261-295.
- Bangs, J., & MacBeath, J. (2012). Collective leadership: The role of teacher unions in encouraging teachers to take the lead in their own learning and in teacher policy. *Professional Development in Education*, 38(2), 331-343.
- Boonmak, T., Tesaputa, K., & Duangpaeng, A. (2015). The ultimate impacts for the Thai teachers: Teachers development system in learning management. *International Education Studies*, 8(12), 193-202.
- Caena, F. (2011). *Literature review: Quality in teachers' continuing professional development*. European Commission: Directorate-General for Education and Culture.
- Carpenter, B. D., & Sherretz, C. E. (2012). Professional development school partnerships: An instrument for teacher leadership. *School-University Partnerships*, 5(1), 89-101.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18, 947-967.
- Cochran-Smith, M. (2004). The problem of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 55(4), 295-299.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London/Philadelphia, PA: Routledge/Falmer Press
- ευρεθέν στο Μπερκούτη, Γ. (2015). *Ο ρόλος του σχολικού κλίματος και των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών στην επαγγελματική ανάπτυξη του*

εκπαιδευτικού. Πτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Κρήτης. Σχολή Κοινωνικών Επιστημών. Τμήμα Ψυχολογίας.

- Desimone, L. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.
- Dunne, K. A. (2002). Teachers as learners: Elements of effective professional development. Retrieved from http://assets.pearsonschool.com/asset_mgr/legacy/200727/2002_08Dunne_475_1.pdf
- Evans, L. (2002). What is teacher development? *Oxford Review of Education*, 28(1), 123-137.
- Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20-38.
- Fraser, C., Kennedy, A., Reid, L., & McKinney, S. (2007). Teachers' continuing professional development: contested concepts, understandings and models. *Journal of In-service Education*, 33(2), 153-1169.
- Gall, M. D., (2000). Toward a training model to improve teaching performance. Oregon: University of Oregon Press.
- ευρεθέν στο Βαρσαμίδου, Α. (2012). *Αξιολόγηση βάσει φακέλου: Ο ρόλος της στην προσωπική ανάπτυξη του μαθητή και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Κρήτης. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3/4), 381-391.
- Hilton, A., Hilton, G., Dole, S., & Goos, M. (2015). School leaders as participants in teachers' professional development: The impact on teachers' and school leaders' professional growth. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(12), 104-125.
- Huber, S. G. (2011). Leadership for learning – Learning for leadership: The impact of professional development. In T. Townsend & J. MacBeath (Eds.), *International handbook of leadership for learning* (pp. 635-652). London: Springer.

- Hynds, A., Hindle, R., Savage, C., Meyer, L. H., Penetito, W., & Sleeter, C. (2016). The impact of teacher professional development to reposition pedagogy for indigenous students in mainstream schools. *The Teacher Educator*, 51(3), 230-249.
- Hynds, A., Sleeter, C., Hindle, R., Savage, C., Penetito, W., Meyer, L. H. (2011). Te Kotahitanga: a case study of a repositioning approach to teacher professional development for culturally responsive pedagogies. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(4), 339-351.
- Kapachtsi, V., Kahana, D. M. (2010). Cooperative Action Research as a model of educator professional development. *Action Research in Education*, 1, 40-52.
- Kurland, H., Peretz, H., & Hertz-Lazarowitz, R. (2010). Leadership style and organizational learning: the mediate effect of school vision. *Journal of Educational Administration*, 48 (1), 7-30.
- Lumpe, A., Czerniak, C., Haney, J., & Beltyukova, S. (2012). Beliefs about teaching science: The relationship between elementary teachers' participation in professional development and student achievement. *International Journal of Science Education*, 34 (2), 153-166.
- MacBeath, J. (2011). Education of teachers: the English experience. *Journal of Education for Teaching*, 37 (4), 377-386.
- MacBeath, J., & Dempster, N. (2009). Connecting leadership and learning: principles for practice. Abingdon: Routledge
- ευρεθένστο Alexandrou, A., & Swaffield, S. (2012). Teacher leadership and professional development: perspectives, connections and prospects. *Development in Education*, 38(2), 159-167.
- MacBeath, J., & Townsend, T. (2011). Leadership and learning: paradox, paradigms and principles. In T. Townsend & J. MacBeath (Eds.), *International handbook of leadership for learning* (pp. 1-25). London: Springer.
- Margolis, J., & Doring, A. (2012). The fundamental dilemma of teacher leader-facilitated professional development: Do as I (kind of) say, not as I (sort of) do. *Educational Administration Quarterly*, 48 (5), 859-882.

- Mintzberg, H. (1972). The nature of managerial work. New York: Harper and Row
- Στολαϊνάς, Α. (2004). Το έργο του διευθυντή σχολικής μονάδας και η συμβολή του στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ. Ε.*, 17, 151-179.
- Mitchell, R. (2013). What is professional development, how does it occur in individuals, and how may it be used by educational leaders and managers for the purpose of school improvement? *Professional Development in Education*, 39(3), 387-400.
- Phillips, V., & Weingarten, R. (2013). The professional educator: Six steps to effective teacher development and evaluation. *American Educator*, 36-37.
- Poekert, P. E. (2012). Teacher leadership and professional development: examining links between two concepts central to school improvement. *Professional Development in Education*, 38 (2), 169-188.
- Spanneut, G., Tobin, J., & Ayers, S. (2012). Identifying the professional development needs of public school principals based on the interstate school leader licensure consortium standards. *NASSP Bulletin*, 96 (1), 67-88.
- Tuytens, M., & Devos, G. (2011). Stimulating professional learning through teacher evaluation: An impossible task for the school leader? *Teaching and Teacher Education*, 27, 891-899.