

**ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ
ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ**

**Π.Μ.Σ: «ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ - ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ,
ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ»**

Διπλωματική Εργασία

**«Η σχολική ηγεσία και η συμβολή της
στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών»**

Μπούμη Γεωργία – Δήμητρα

A.M: 3032201901509

Επιβλέπων Καθηγητής: Δημόπουλος Κωνσταντίνος

ΚΟΡΙΝΘΟΣ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2021

*Αφιερώνεται
στη μητέρα μου, Ευστρατία*

Copyright © Γεωργία – Δήμητρα Μπούμη, 2021

Με την επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All Rights Reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας έκδοσης, εξολοκλήρου ή τμήματος αυτής για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση των μελετών για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τους συγγραφείς. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα των κειμένων εκφράζουν τους συγγραφείς και μόνο.

Περιεχόμενα

| | |
|---|-----------|
| Περιεχόμενα | 4 |
| Ευχαριστίες | 6 |
| Περίληψη | 7 |
| Abstract | 9 |
| Κεφάλαιο 1: Θεωρητικό πλαίσιο | 11 |
| 1.1. Εισαγωγή | 11 |
| 1.2. Εννοιολογική αποσαφήνιση της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού | 12 |
| 1.3. Φάσεις – στάδια επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού | 16 |
| 1.4. Μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού | 18 |
| 1.5. Παράγοντες διαμόρφωσης της πορείας επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού | 19 |
| 1.5.1. Η σχολική κουλτούρα | 20 |
| 1.5.2. Η ποιότητα στο έργο του εκπαιδευτικού και η σχολική αποτελεσματικότητα | 21 |
| 1.5.3. Ο ρόλος του διευθυντή – ηγέτη της σχολικής μονάδας | 22 |
| 1.6. Τα μοντέλα ηγεσίας στην εκπαίδευση και η επίδρασή τους στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού | 25 |
| 1.6.1. Η μετασχηματιστική ηγεσία (“transformational leadership”) και ο ρόλος της στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών | 27 |
| 1.6.2. Η συναλλακτική ηγεσία (“transactional leadership”) και ο ρόλος της στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών | 28 |
| 1.6.3. Η ηθική ηγεσία (“moral leadership”) και ο ρόλος της στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών | 29 |
| 1.6.4. Η κατανομημένη ηγεσία (“distributed leadership”) και ο ρόλος της στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών | 30 |
| Κεφάλαιο 2: Βιβλιογραφική επισκόπηση | 33 |
| 2.1. Εισαγωγή | 33 |
| 2.2. Επισκόπηση ελληνικών ερευνών | 33 |
| 2.3. Σύνοψη ευρημάτων από την επισκόπηση ελληνικών ερευνών | 40 |
| 2.4. Επισκόπηση διεθνών ερευνών | 40 |
| 2.5. Σύνοψη ευρημάτων από την επισκόπηση διεθνών ερευνών | 52 |
| Κεφάλαιο 3: Μεθοδολογικό πλαίσιο έρευνας | 54 |
| 3.1. Εισαγωγή | 54 |

| | |
|---|-----------|
| 3.2. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα | 54 |
| 3.3. Μεθοδολογική προσέγγιση | 55 |
| 3.4. Ερευνητικό εργαλείο | 56 |
| 3.5. Δείγμα και τρόπος επιλογής του (δειγματοληψία) | 57 |
| 3.6. Διασφάλιση εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας | 58 |
| Κεφάλαιο 4: Αποτελέσματα έρευνας | 60 |
| 4.1. Εισαγωγή | 60 |
| 4.2. Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος | 60 |
| 4.3. Ανάλυση του κυρίως μέρους του ερωτηματολογίου | 65 |
| 4.3.1. Συμβολή σχολικού ηγέτη ως εμπνευστή στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών | 65 |
| 4.3.2. Συμβολή σχολικού ηγέτη ως διευκολυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών | 67 |
| 4.3.3. Συμβολή σχολικού ηγέτη στην οργάνωση δράσεων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών | 69 |
| Κεφάλαιο 5: Συμπεράσματα | 79 |
| 5.1. Εισαγωγή | 79 |
| 5.2. Απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα | 79 |
| 5.3. Συζήτηση – Ερμηνεία απαντήσεων | 81 |
| 5.4. Περιορισμοί έρευνας – Προτάσεις περαιτέρω μελέτης | 87 |
| Ελληνική Βιβλιογραφία | 89 |
| Διαδικτυακές πηγές | 92 |
| Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία | 93 |
| Παράρτημα | 98 |

Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία με τίτλο «Η σχολική ηγεσία και η συμβολή της στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών» εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Εκπαιδευτική Πολιτική: Σχεδιασμός, Ανάπτυξη και Διοίκηση», του τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

Στο σημείο αυτό, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω όλους όσους στήριξαν αυτή την προσπάθεια και πρωτίστως τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Δημόπουλο Κωνσταντίνο για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε εξ' αρχής αναθέτοντάς μου το συγκεκριμένο θέμα. Τον ευχαριστώ θερμά για την επιστημονική του καθοδήγηση, την άμεση ανταπόκρισή του και το αμείωτο ενδιαφέρον του σε όλη τη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας.

Επιπρόσθετα, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών, οι οποίοι συνέβαλαν ιδιαίτερα στη διεύρυνση των οριζόντων μου, στον εμπλουτισμό των γνώσεών μου, καθώς και στην προσωπική και επαγγελματική μου εξέλιξη.

Ευχαριστίες οφείλω επίσης στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς που προθυμοποιήθηκαν να συμμετάσχουν ενεργά στην έρευνά μου, μέσω της συμπλήρωσης του σχετικού ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου.

Τέλος, νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω την οικογένειά μου, τη μητέρα μου και τον αδερφό μου για την αμέριστη στήριξη και την ηθική συμπαράσταση που επέδειξαν τόσο κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών όσο και κατά την εκπόνηση της παρούσας εργασίας.

Μπούμη Γεωργία - Δήμητρα

Περίληψη

Στην σύγχρονη εποχή όπου οι κοινωνίες βάλλονται από συνεχείς αλλαγές σε όλους του τομείς, το σχολείο, και το εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα, αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο που ορίζει τις βάσεις εξέλιξης της κοινωνίας. Προς αυτή την κατεύθυνση, το σχολείο απαιτεί εκπαιδευτικούς ικανούς να ανταποκριθούν στις σύγχρονες απαιτήσεις της κοινωνίας, με σκοπό την ποιοτική βελτίωση και την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Σημαντικοί παράγοντες στην επίτευξη αυτού του σκοπού είναι η επαγγελματική και δια βίου ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καθώς και ο ρόλος που παίζει ο σχολικός ηγέτης σε αυτό τον τομέα.

Βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η αποτύπωση και διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τη συμβολή του σχολικού ηγέτη στην επαγγελματική ανάπτυξη των τελευταίων.

Με βάση τον παραπάνω σκοπό, διαμορφώθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα, στα οποία καλείται να απαντήσει η έρευνα αυτή:

- 1) Ποιος είναι ο ρόλος του σχολικού ηγέτη ως εμπνευστή στη μάθηση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τις απόψεις των τελευταίων;
- 2) Ποιος είναι ο ρόλος του σχολικού ηγέτη ως διευκολυντή στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τις απόψεις των ιδίων;
- 3) Ποια είναι η συμβολή του σχολικού ηγέτη, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, αναφορικά με την οργάνωση δράσεων επαγγελματικής ανάπτυξης και υποστήριξης αυτών;

Η έρευνα που διεξάγεται είναι ποσοτική και το δείγμα της αποτέλεσαν 314 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι επιλέχθηκαν με τη μέθοδο της χιονοστιβάδας. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί εξέφρασαν τις απόψεις τους με χρήση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, τα οποία αναλύθηκαν μέσω του λογισμικού στατιστικής ανάλυσης SPSS.

Από τα ευρήματα της έρευνας τεκμαίρεται ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τον διευθυντή ως κρίσιμο παράγοντα και πρόσωπο κλειδί για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι ο διευθυντής ενθαρρύνει την ανοιχτή επικοινωνία και τη δημιουργία θετικού εργασιακού κλίματος στο σχολείο, δίνει αυτονομία στους εκπαιδευτικούς όσον αφορά τη διδασκαλία τους, ενώ παράλληλα ενθαρρύνει την εμπλοκή τους σε συμμετοχικές διαδικασίες του σχολείου (λήψη αποφάσεων από κοινού, ανάληψη πρωτοβουλιών, ανάθεση αρμοδιοτήτων), ούτως ώστε οι τελευταίοι να βελτιώνουν την ποιότητα του παραγόμενου εκπαιδευτικού τους έργου και να εξελίσσονται επαγγελματικά. Ωστόσο, μολονότι ο διευθυντής φαίνεται να ενθαρρύνει τη συνεχή επιμόρφωση και ανάπτυξη τόσο του ιδίου όσο και των εκπαιδευτικών, στην πράξη, δεν επιδιώκει τη διεξαγωγή ενδοσχολικών επιμορφωτικών προγραμμάτων. Τέλος, παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ως προς την τοποθεσία του σχολείου στο οποίο εργάζονται. Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε ημιαστικό - αγροτικό σχολείο, θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι ο διευθυντής τους εισάγει καινοτομίες και αλλαγές με σκοπό την επαγγελματική τους ανάπτυξη, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε αστικό σχολείο.

Λέξεις – κλειδιά: επαγγελματική ανάπτυξη, σχολικός ηγέτης, αντιλήψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δια βίου μάθηση

Abstract

In modern times, where societies are affected by constant changes in all sectors, school organization, and educational system in general, play a crucial role that defines the foundations of society. To this direction, school organization, requires capable teachers in terms of meeting demands of the contemporary society, in order to improve the quality and effectiveness of the school itself. Important factor in achieving this goal is teachers' constant professional development, as well as school leader (director) role and contribution in this field.

The objective of this thesis is to capture and investigate the perceptions of primary school teachers, in regards with school director contribution to their professional development.

Based on the prementioned, the current research formulates and attempts to answer the following research questions:

- 1) Which is the role of school director, as an influencer, in teachers' professional development?
- 2) Which is the role of school director, in terms of facilitating teachers work, in teachers' professional development?
- 3) Which is the contribution of school director, in regards with relevant actions for the support and scheduling of professional development?

The research method that has been performed is the quantitative one, whereas the sample consisted of 314 primary school teachers, who were selected with the method of avalanche. The participating teachers expressed their opinions with the use of an electronically submitted questionnaire, whereas the results of the study were analyzed with the use of statistical analysis software (SPSS).

Research results show that teachers consider that school director is a critical factor and the key person for their professional development. In particular, teachers believe that school director encourages open communication and the creation of a positive working environment in school. In addition, school director provides autonomy to teachers, in regards with their

teaching approach, while he encourages teachers' involvement in school's participating processes (joint decision making, taking initiatives, delegating responsibilities), so that the latter can improve the quality of their educational work and develop professionally. Although school director seems to encourage continuous training and development of both himself and teachers, in practice, he is not aiming at conducting in-school training programs. Finally, it is observed that there are differences in teachers' responses depending on the location of the school they work. More specific, teachers that work in a suburban or rural area school, consider that their school director introduces more innovations and changes, related to their professional development; in comparison to teachers that work in an urban school.

Keywords: professional development, school director, perceptions of primary school teachers, lifelong learning

Κεφάλαιο 1: Θεωρητικό πλαίσιο

1.1. Εισαγωγή

Το παρόν κεφάλαιο αποτελείται από πέντε ενότητες και έχει ως στόχο να αναδείξει την αξία της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, καθώς και τον καθοριστικό ρόλο που παίζει η σχολική ηγεσία σε αυτόν τον τομέα. Συγκεκριμένα, στην πρώτη ενότητα αποσαφηνίζεται η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών έτσι όπως έχει αποτυπωθεί κατά καιρούς από διάφορους μελετητές. Υπάρχουν πολλές θεωρίες σχετικές με αυτή την έννοια, οι οποίες την προσεγγίζουν από διαφορετικές οπτικές. Στη δεύτερη ενότητα παρουσιάζονται οι φάσεις – στάδια της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας, οι οποίες οριοθετούνται με βάση τα έτη προϋπηρεσίας τους. Στην τρίτη ενότητα αναλύονται τα κύρια μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών: το «παραδοσιακο-τεχνοκρατικό» μοντέλο, το «τεχνοκρατικο-στοχαστικό», καθώς και το «στοχαστικο-κριτικό», τα οποία καθορίζουν τον τρόπο δράσης τους και το περιεχόμενο της εκπαίδευσής τους. Ακολούθως, στην τέταρτη ενότητα, παρατίθενται οι τρεις βασικοί παράγοντες που διαμορφώνουν την πορεία της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, εστιάζοντας κυρίως στον τελευταίο παράγοντα, την ηγεσία της σχολικής μονάδας, η οποία αποτελεί τον κύριο θεματικό άξονα της παρούσας εργασίας. Ειδικότερα, αναφέρονται οι τέσσερις ρόλοι (διαχειριστής – υποδειγματικός – ειδήμονας – καθοδηγητής) που μπορεί να επιτελέσει ο ηγέτης – διευθυντής και να επιδράσει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η επίδρασή του αυτή γίνεται πιο αισθητή στην πέμπτη ενότητα, όπου αναλύονται κάποια σύγχρονα μοντέλα ηγεσίας στην εκπαίδευση, όπως: η μετασχηματιστική ηγεσία, η συναλλακτική, η ηθική και η καταναεμημένη.

Είναι γεγονός ότι η εκπαίδευση αποτελεί ένα ανοιχτό κοινωνικό σύστημα με αυξανόμενες απαιτήσεις για διαρκή αναπροσαρμογή και αλλαγή στο πλαίσιο της σύγχρονης κοινωνίας. Το σχολείο, ως κυρίαρχος χώρος παροχής γνώσεων και δεξιοτήτων, καλείται να ανταπεξέλθει σε αυτές τις απαιτήσεις, με στόχο τη βελτίωσή του και την αύξηση της αποτελεσματικότητάς του. Σε αυτό το σημείο, κρίνεται απαραίτητη η αναφορά στον καθοριστικό ρόλο που παίζει η

επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στην εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Ένας από τους κύριους παράγοντες επιρροής και διαμόρφωσης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών αποτελεί η σχολική ηγεσία, η οποία τα τελευταία χρόνια παρουσιάζει μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον. Ο σχολικός διευθυντής – ηγέτης και ο ρόλος του κρίνεται καθοριστικός και συνδέεται στενά με τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο. Ο ίδιος πρέπει να είναι σε θέση να ενδυναμώνει τους εκπαιδευτικούς, να τους υποστηρίζει και να τους παρακινεί, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι του σχολείου στο σύνολο των δυνατοτήτων τους. Επίσης, οφείλει να δημιουργεί υψηλές προσδοκίες στους εκπαιδευτικούς, να προσφέρει ευκαιρίες μάθησης και να προωθή την ανάπτυξή τους, προσωπική και επαγγελματική, εισάγοντας καινοτομίες και αλλαγές. Δεν υπάρχει αμφιβολία λοιπόν ότι η σχολική ηγεσία επιδρά καταλυτικά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και ο συνδυασμός αυτών των δύο αποτελούν βασική προτεραιότητα για την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης.

1.2. Εννοιολογική αποσαφήνιση της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι μια έννοια, η οποία κατανοείται και προσδιορίζεται δύσκολα. Αυτός είναι και ο λόγος που παρατίθενται πολλοί και διαφορετικοί ορισμοί σχετικά με το θέμα αυτό.

Με βάση το Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΚΕΠ), «Ο όρος επαγγελματική ανάπτυξη (“career development”) αναφέρεται στην εξελικτική πορεία του ατόμου, όσον αφορά στον προσανατολισμό του στο χώρο της εργασίας και τις αποφάσεις για το επάγγελμα ή τα επαγγέλματα που επιθυμεί ή επιδιώκει να ακολουθήσει» (ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα http://gdias.teipir.gr/portal/images/stories/files/anagnostirio/ekep/ODIGOS_EK_PAIDEUSIS.pdf). Η χρήση του όρου αυτού, δίνει έμφαση στο γεγονός ότι η είσοδος του ατόμου σε ένα επάγγελμα είναι αποτέλεσμα μιας μακροχρόνιας αναπτυξιακής διαδικασίας που συμβαδίζει με την ψυχολογική εξέλιξη του ατόμου και όχι μιας στιγμιαίας απόφασης. Επιπρόσθετα, η φράση

επαγγελματική ανάπτυξη χρησιμοποιείται για να δηλώσει την εξέλιξη της σταδιοδρομίας του ατόμου στον συγκεκριμένο εργασιακό χώρο όπου απασχολείται (Κάντας & Χαντζή, 1991).

Το είδος επαγγελματικής ανάπτυξης του σύγχρονου εκπαιδευτικού διαμορφώθηκε τη δεκαετία του 1980 και αναφέρεται στον τρόπο που ο ίδιος λαμβάνει το γνωστικό του εξοπλισμό, στον τρόπο που διαμορφώνει πεποιθήσεις και αξίες, καθώς και στον τρόπο που κοινωνικοποιείται στην κουλτούρα του επαγγέλματος. Η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί κατά βάση μια συνεχή διαδικασία μάθησης, μέσω της οποίας ο εκπαιδευτικός αποκτά τις επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες, αλλά και τις προσωπικές εκείνες ιδιότητες και πεποιθήσεις που τον καθιστούν ικανό να εκπληρώσει τον επαγγελματικό του ρόλο. Η διαδικασία αυτή δεν ακολουθεί αυτοματοποιημένη πορεία, αλλά έχει χαρακτήρα προσωπικό, καθώς μέσω αυτής διαμορφώνεται η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού (ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/odigos/pap_anaoum.pdf).

Σύμφωνα με πολλούς μελετητές, ο όρος επαγγελματική ανάπτυξη παρουσιάζει διπλή διάσταση, καθώς χρησιμοποιείται για να περιγράψει τη διαδικασία συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης και σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού, ενώ παράλληλα συμπεριλαμβάνει την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του (EURYDICE, 1995). Η Δασκολιά (2000) αναφέρεται σε λειτουργίες και δραστηριότητες, οι οποίες αποσκοπούν στην επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη του ατόμου στον επαγγελματικό του χώρο. Όπως επισημαίνει και ο Μαρσαγγούρας (1999), η επαγγελματική και η προσωπική ανάπτυξη δε διαχωρίζονται εύκολα, αλλά συμβαδίζουν και αλληλοπροσδιορίζονται.

Όπως αναφέρει ο Day (1999), η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί μια διαδικασία κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί, ατομικά ή ομαδικά, επανεκτιμούν και προσδιορίζουν το καθήκον τους και αποκτούν τη δυνατότητα να αναπτύξουν με κριτικό τρόπο τη γνώση, το σχεδιασμό και τις πρακτικές τους καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας. Πρόκειται για μια έννοια που μπορεί να εκφράζεται μέσα από διάφορους τρόπους, όπως:

- τις καθημερινές σκέψεις και τους προβληματισμούς του ατόμου που σχετίζονται με την απόκτηση εμπειρίας,
- τη συνεργασία με κάποιον περισσότερο έμπειρο και καταρτισμένο επαγγελματία,
- την παρατήρηση των άλλων, αλλά και του ίδιου του ατόμου από τους άλλους, στο πλαίσιο επαγγελματικών συζητήσεων και
- τη συμμετοχή σε ημερίδες, διαλέξεις και συνέδρια.

Ο King (1999) χρησιμοποιεί τον όρο της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού για να περιγράψει κάθε δραστηριότητα και διαδικασία, που στοχεύει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, μέσω της διαρκούς απόκτησης γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και αντιλήψεων του εκπαιδευτικού που αφορούν τόσο τη διδακτική πράξη όσο και τον σύνθετο επαγγελματικό του ρόλο με τις κοινωνικές του διαστάσεις. Στη διαδικασία αυτή, σημαντικό ρόλο παρουσιάζουν τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού, όπως: οι σκέψεις, οι αντιλήψεις, οι ερμηνείες, οι πεποιθήσεις και οι αξίες που επιδρούν και διαμορφώνουν την πρακτική του. Από την άλλη πλευρά, ο Μαυρογιώργος (1999), συνδέει την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού με τη βασική του εκπαίδευση, την υποδοχή του στο σχολείο ως νεοδιόριστου και την άσκηση του έργου του κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής του θητείας.

Εξέχουσα σημασία παρουσιάζει επίσης ο ορισμός της Παπαναούμ (2003), η οποία υποστηρίζει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού περιλαμβάνει το σύνολο των τυπικών και άτυπων μαθησιακών εμπειριών που αποκτά κατά την περίοδο της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας και έως την αφυπηρέτησή του, τόσο από συστηματικές δραστηριότητες εκπαίδευσης και κατάρτισης όσο και από δραστηριότητες της μη-κατευθυντικής εμπειρικής μάθησης στον χώρο εργασίας. Οι μαθησιακές αυτές εμπειρίες ενδυναμώνουν τους εκπαιδευτικούς, καθώς προσφέρουν ευκαιρίες στοχασμού πάνω στην εκπαιδευτική πράξη, ενισχύουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους και βελτιώνουν τις πρακτικές τους, έτσι ώστε οι μαθητές να εμφανίζουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Τσίγκου, 2011).

Ο Μπαγάκης (2005), χρησιμοποιεί τον όρο επαγγελματική ανάπτυξη με την ευρύτερη σημασία του, καθώς αναφέρεται στην έννοια της επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού, αλλά και στην προοπτική της προσωπικής του ανάπτυξης.

Από την άλλη πλευρά, ο Ξωχέλλης (2006) συνδέει την επαγγελματική ανάπτυξη με την έννοια του επαγγελματισμού, της επαγγελματικής κοινωνικοποίησης και τις επαγγελματικές εμπειρίες του εκπαιδευτικού. Όπως αναφέρουν οι Isaacson & Brown (1993), η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί μια συνεχή εξελικτική πορεία του ατόμου που έχει αρχή, διάρκεια και τέλος.

Κατά τον Glatthorn (1995), η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού είναι η επαγγελματική πρόοδος που επιτυγχάνει ο ίδιος, μέσω της οποίας αποκτά μεγαλύτερη εμπειρία αναφορικά με το εκπαιδευτικό του έργο, καλλιεργεί την κριτική του σκέψη και στοχάζεται σχετικά με τις διδακτικές μεθόδους.

Οι Βοζαίτης και Υφαντή (2008) επισημαίνουν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνδέεται με την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας και τη διαμόρφωση νέων σχέσεων με τους συναδέλφους, τους μαθητές, τους γονείς και τα στελέχη της διοίκησης. Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και η Villegas-Reimers (2003), η οποία αντιμετωπίζει τον ρόλο του εκπαιδευτικού ως δια βίου μαθητή που συνεχώς αλληλεπιδρά με τους γύρω του, εξελίσσεται και βελτιώνεται.

Σύμφωνα με τον Ganser (2000), η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού αποτελεί μέρος της κουλτούρας και των συλλογικών διαδικασιών που καθιστούν τη σχολική μονάδα κοινότητα μάθησης, και περιλαμβάνει επίσημες μορφές μάθησης όπως είναι η έρευνα δράσης, η συνεργασία με συναδέλφους, η υιοθέτηση του θεσμού του μέντορα για τους νεοδιόριστους, καθώς και ανεπίσημες μορφές μάθησης, όπως είναι η προσωπική μελέτη άρθρων, η παρακολούθηση τηλεοπτικών εκπομπών που σχετίζονται με την παιδεία κ.ά.

Εξέχουσα σημασία παρουσιάζει και η θέση των Βαρσαμίδου και Ρεζ (2006, σελ. 1), οι οποίοι ορίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη ως «*τη διαδικασία μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί αποκτούν και αναπτύσσουν κριτικά τη γνώση, τις δεξιότητες και τη συναισθηματική νοημοσύνη που είναι απαραίτητες για το σωστό τρόπο επαγγελματικής σκέψης, τον σχεδιασμό και την πρακτική άσκηση με τα παιδιά και τους συναδέλφους σε κάθε στάδιο της επαγγελματικής τους ζωής*».

Πρόκειται λοιπόν για μια εξελικτική διαδικασία «γίγνεσθαι», η οποία αφορά την προσωπική, ψυχολογική, συναισθηματική και ηθική ανάπτυξη του ατόμου εκπαιδευτικού (ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/odigos/pap_anaoum.pdf).

1.3. Φάσεις – στάδια επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού

Ο εκπαιδευτικός καθ' όλη τη διάρκεια του επαγγελματικού του βίου, διανύει διάφορες φάσεις – στάδια επαγγελματικής δραστηριότητας και άρα και ανάπτυξης. Ο Huberman (1995) αποτυπώνει την επαγγελματική διαδρομή του εκπαιδευτικού σε πέντε στάδια, τα οποία οριοθετούνται ενδεικτικά με βάση τα έτη προϋπηρεσίας του. Ωστόσο, είναι σαφές πως τα στάδια που αναφέρονται παρακάτω, διαφέρουν από άτομο σε άτομο λόγω αστάθμητων παραγόντων που επηρεάζουν τη ζωή του κάθε εκπαιδευτικού.

1. Επιβίωση και ανακάλυψη (1-3 έτη προϋπηρεσίας)
2. Σταθεροποίηση (4-6 έτη προϋπηρεσίας)
3. Πειραματισμός (7-18 έτη προϋπηρεσίας)
4. Ηρεμία – Συντηρητισμός (19-30 έτη προϋπηρεσίας)
5. Αποδέσμευση (31-40 έτη προϋπηρεσίας)

Παρομοίως, ο Μασαγγούρας (2005) αποτυπώνει την επαγγελματική πορεία του εκπαιδευτικού σε έξι φάσεις, οι οποίες συνδέονται με την επαγγελματική του ανάπτυξη. Όπως ο ίδιος αναλύει, στις πέντε πρώτες φάσεις καθοριστικό ρόλο στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού παίζει η επιμόρφωση. Η επιμόρφωση επηρεάζει όχι μόνο τη στάση του εκπαιδευτικού, αλλά και τις ενέργειες και τα συναισθήματά του απέναντι στην εκπαίδευση, τη διδασκαλία και τους συναδέλφους του, καθώς και τη βελτίωσή του γενικότερα. Συγκεκριμένα, οι φάσεις αυτές είναι:

1. Φάση προσαρμογής (1-3 έτη): Αφορά τον νεοδιόριστο εκπαιδευτικό, ο οποίος προσπαθεί να αποβάλλει το επαγγελματικό του άγχος, προκειμένου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της σχολικής μονάδας. Ακόμα, προσπαθεί να εφαρμόσει στην πράξη τα όσα έμαθε στη θεωρία

- μέχρι τώρα. Στη φάση αυτή, ο εκπαιδευτικός διαχειρίζεται σε ικανοποιητικό βαθμό την εκπαιδευτική καθημερινότητα.
2. Φάση ένταξης (4-6 έτη): Έχει σχέση με την απόκτηση επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού και την άνεση του ίδιου να διαχειρίζεται θέματα που αφορούν το διδακτικό και το οργανωτικό κομμάτι. Επίσης, ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να εμπλουτίσει το διδακτικό του έργο, να κοινωνικοποιηθεί και να γίνει ισότιμο μέλος της σχολικής κοινότητας.
 3. Φάση πειραματισμού (7-11 έτη): Στη φάση αυτή ο εκπαιδευτικός αισθάνεται την ανάγκη να διευρύνει τις τεχνικές του, να πειραματιστεί μέσα από καινοτόμες δράσεις σε συνεργασία με τους συναδέλφους του και να αναλάβει πρωτοβουλίες για τον ίδιο, αλλά και για το σύνολο του σχολείου.
 4. Φάση επαγγελματικής κρίσης (12-19 έτη): Εδώ ο εκπαιδευτικός νιώθει έντονα τη ρουτίνα και δημιουργείται μια σχετική κρίση της επαγγελματικής του ταυτότητας. Αισθάνεται ότι δεν προσφέρει αρκετά πράγματα στον επαγγελματικό του χώρο, με αποτέλεσμα είτε να σκέφτεται την αποχώρησή του από το επάγγελμα αυτό είτε να αποδέχεται την παρούσα κατάσταση, προβαίνοντας σε επανεξέταση του εκπαιδευτικού του έργου προκειμένου να εμπλακεί εκ νέου σε εκπαιδευτικές δράσεις.
 5. Επαγγελματική ωριμότητα (20-30 έτη): Η φάση αυτή χαρακτηρίζεται από έντονα συμπτώματα επαγγελματικής εξουθένωσης (“burnout”) και στοιχεία συντηρητισμού. Ωστόσο, εμφανίζεται κι ένα ποσοστό εκπαιδευτικών, το οποίο είναι ενεργό, προβληματίζεται – στοχάζεται και αξιοποιεί τις εμπειρίες του που έχει αποκτήσει τόσο καιρό.
 6. Επαγγελματική αποστασιοποίηση (31-35 έτη): Στην τελευταία αυτή φάση, οι «ώριμοι» εκπαιδευτικοί εγκαταλείπουν τα επαγγελματικά τους δικαιώματα, δίνοντας χώρο στους νέους συναδέλφους. Έτσι, δημιουργούνται στους πρώτους ανάμεικτα (θετικά ή αρνητικά) συναισθήματα (Ματσαγγούρας, 2005).

1.4. Μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού

Σύμφωνα με τον Χρυσαφίδη (2005), τα κύρια μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης, τα οποία καθορίζουν τον τρόπο δράσης των εκπαιδευτικών, καθώς και το περιεχόμενο της εκπαίδευσής τους, είναι τα εξής:

- Το **«παραδοσιακό – τεχνοκρατικό»** μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης. Το μοντέλο αυτό βασίζεται στη Θετικιστική Παιδαγωγική, σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευτικός πρέπει να κατέχει οργανωτικές – διδακτικές δεξιότητες και να χρησιμοποιεί τεχνικές που πηγάζουν από τη συστηματοποιημένη γνώση, με αποτέλεσμα να επιλύει προβλήματα και να προφυλάσσεται από διδακτικά λάθη (Βουγιούκας & Ματσαγγούρας, 2007). Στην περίπτωση αυτή κυριαρχούν ορισμένα χαρακτηριστικά της παραδοσιακής μορφής επαγγελματικής ανάπτυξης, όπως είναι τα εργαστήρια μικρής διάρκειας, με καθορισμένη ανατροφοδότηση, στενά δομημένες δραστηριότητες και διδασκαλία που στηρίζεται στην παθητική μάθηση. Εφόσον απουσιάζει η ενεργητική μάθηση, ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει μικρή πιθανότητα αλλαγής στην πρακτική του, με συνέπεια να μην μπορεί να αναβαθμιστεί ο ίδιος, αλλά ούτε και οι μαθητές του ακολούθως. Συνεπώς, πρόκειται για μια αναποτελεσματική μάθηση των εκπαιδευτικών, η οποία δεν προσφέρει πολλά πράγματα στον χώρο της εκπαίδευσης (Armour & Yelling, 2004).
- Το **«τεχνοκρατικό – στοχαστικό»** ή αλλιώς **«ερμηνευτικό»** μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης. Το μοντέλο αυτό εφαρμόζεται μετά το «παραδοσιακό – τεχνοκρατικό» μοντέλο, καθώς ο εκπαιδευτικός έχει κατακτήσει τις βασικές δεξιότητες και είναι πιο εξελιγμένος επαγγελματικά (Βουγιούκας & Ματσαγγούρας, 2007). Ακολουθεί τις αρχές της Ερμηνευτικής Παιδαγωγικής, σύμφωνα με την οποία η γνώση θεωρείται κοινωνική κατασκευή, καθώς εμπεριέχει προσωπικές απόψεις και συλλογικές αναλύσεις αυθεντικών καταστάσεων. Ακόμα, το «ερμηνευτικό» μοντέλο επικεντρώνεται στην υποκειμενική προσέγγιση της εκπαίδευσης. Ο εκπαιδευτικός εμπλέκεται σε αφηγηματικές διαδικασίες των εμπειριών και των προβληματισμών, ενώ μέσω της περιγραφής και της επανεξέτασης, δομεί και αναδομεί τη γνώση έως ότου αποτυπώσει τη δική του θεωρία για την εκπαίδευση

(Ματσαγγούρας, 2005). Στο μοντέλο αυτό, τονίζεται η δημιουργική ελευθερία και καλλιεργούνται τα επιμορφωτικά κίνητρα στους εκπαιδευτικούς, ενώ παράλληλα τους δίνεται η δυνατότητα στοχασμού, διερεύνησης και συνεργασίας, προκειμένου να επιφέρουν ικανοποιητικά αποτελέσματα (Βουγιούκας & Ματσαγγούρας, 2007).

- Το «**στοχαστικό – κριτικό**» μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης. Το μοντέλο αυτό βασίζεται στην ηθική και πολιτική διάσταση της εκπαίδευσης. Στην προκειμένη περίπτωση, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αναστοχάζεται, να ασκεί κριτική, καθώς και να αναζητά εναλλακτικές λύσεις σε εκπαιδευτικά και διδακτικά προβλήματα που μπορεί να συναντήσει (Βουγιούκας & Ματσαγγούρας, 2007). Το «στοχαστικό-κριτικό» μοντέλο στηρίζεται στην Κριτική Παιδαγωγική, σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως «σκεπτόμενος επαγγελματίας» και αντιλαμβάνεται την πράξη ως δράση και όχι ως κατασκευή (Ματσαγγούρας, 2005). Συνεπώς, το μοντέλο αυτό αναφέρεται στον εκπαιδευτικό που είναι πολιτικο-ιδεολογικά ανήσυχος, αναζητά τη δράση, ανεξάρτητα από τη φάση της επαγγελματικής του εξέλιξης, στην οποία βρίσκεται (Βουγιούκας & Ματσαγγούρας, 2007).

1.5. Παράγοντες διαμόρφωσης της πορείας επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού

Οι βασικοί παράγοντες που καθορίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και την καθιστούν αποτελεσματική είναι οι εξής:

- η κουλτούρα της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετεί,
- η ποιότητα στο έργο του εκπαιδευτικού και η σχολική αποτελεσματικότητα,
- η ηγεσία της σχολικής μονάδας, ο ρόλος της οποίας στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι και το θέμα της παρούσας διατριβής (Φωτοπούλου, 2013).

1.5.1. Η σχολική κουλτούρα

Η σχολική κουλτούρα αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζει την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Η εννοιολογική προσέγγιση της κουλτούρας εμφανίζεται από τη δεκαετία του 1930, προκειμένου να αποτυπωθεί η ζωή εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Ωστόσο, δεν υπάρχει μια ενιαία και καθολικά αποδεκτή θέση που να αποδίδει έναν πλήρη ορισμό της έννοιας της σχολικής κουλτούρας.

Οι Everard και Morris (1999), ονομάζουν κουλτούρα ενός εκπαιδευτικού οργανισμού το κλίμα, το χαρακτήρα, το αξιακό του σύστημα, καθώς και τα στοιχεία που καθορίζουν την ατμόσφαιρα που αποπνέει. Η κουλτούρα συνδέεται στενά με τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, καθώς η τελευταία επηρεάζεται από την ταυτότητα του περιβάλλοντος του εκπαιδευτικού οργανισμού. Έχει εξωτερική (υλική) και εσωτερική (πνευματική και συναισθηματική) διάσταση, ενώ τον ρόλο του διαμορφωτή της κουλτούρας της σχολικής μονάδας παρουσιάζει ο διευθυντής, ο οποίος αποσκοπεί στη βελτίωση της εκπαιδευτικής και μαθησιακής διαδικασίας (Ανθοπούλου, 1999).

Κατά τους Schoen και Teddlie (2008), πολλοί από τους κοινά αποδεκτούς ορισμούς συγκλίνουν στα εξής σημεία:

- α) η σχολική κουλτούρα απαρτίζεται από τις κοινές πεποιθήσεις και αξίες, οι οποίες συνδέονται στενά και μαζί συγκροτούν μια κοινότητα,
- β) η σχολική κουλτούρα λειτουργεί ως κάτοπτρο, δια μέσω του οποίου οι εμπλεκόμενοι αντιλαμβάνονται τον κόσμο, αλλά και τους εαυτούς τους,
- γ) η σχολική κουλτούρα αποτελείται από άγραφους νόμους, κανόνες, παραδόσεις και προσδοκίες και αφορούν, παραδείγματος χάριν, τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι δρουν, τα θέματα που συζητούν, το ενδεχόμενο να επιζητούν βοήθεια ή όχι από τους συναδέλφους τους, τα συναισθήματα που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί για την εργασία τους, τους μαθητές τους κ.τ.λ..

Μέσα λοιπόν από τους παραπάνω ορισμούς, αναδεικνύεται τόσο η σημασία της έννοιας της σχολικής κουλτούρας, όσο και η σπουδαιότητά της για τον εκπαιδευτικό στο σχολείο. Για τον λόγο αυτό, κρίνεται απαραίτητο τα

σχολεία να αναπτύσσουν κουλτούρες, οι οποίες προωθούν τη διαρκή μάθηση και την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Σε αυτό είναι σαφές πως είναι σημαντικός ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας.

1.5.2. Η ποιότητα στο έργο του εκπαιδευτικού και η σχολική αποτελεσματικότητα

Μία ακόμα παράμετρος που συνδέεται με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού αφορά την ποιότητα στο έργο του, καθώς και τη σχολική αποτελεσματικότητα.

Η ποιότητα του διδακτικού δυναμικού καθορίζει στην ουσία την ποιότητα της εκπαίδευσης. Με σκοπό λοιπόν την ενίσχυση της ποιότητας του διδακτικού δυναμικού, αρκετά εκπαιδευτικά ιδρύματα επενδύουν στη διαρκή επαγγελματική του ανάπτυξη (Υφαντή & Βοζαΐτης, 2009). Η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού αποτελεί σημαντική ένδειξη ποιότητας στις σχολικές μονάδες, καθώς και βασικό στοιχείο για την επιτυχία των εκπαιδευτικών και τη σχολική αποτελεσματικότητα (Day, 1999). Μέσω της επαγγελματικής ανάπτυξης, ο εκπαιδευτικός θέτει ως στόχο την βελτίωση του έργου και των πρακτικών του (Smith, 2003).

Επίσης, η ποιότητα στο έργο του εκπαιδευτικού συνδέεται άμεσα με τη σχολική αποτελεσματικότητα, στο πλαίσιο της επαγγελματικής του ανάπτυξης. Σύμφωνα με τον Hopkins (2001, σελ. 2), η σχολική αποτελεσματικότητα ορίζεται ως «μια στρατηγική για την εκπαιδευτική αλλαγή, που εστιάζει στην πρόοδο των μαθητών μέσα από την τροποποίηση των πρακτικών στην τάξη και στην προσαρμογή των ρυθμίσεων που αφορούν τη διαχείριση μέσα στο σχολείο, σχετικά με την ενίσχυση της διδασκαλίας και της μάθησης».

Με βάση ερευνητικά ευρήματα αρκετών μελετών, η Darling – Hammond (2000) υποστηρίζει ότι εμφανίζεται μια ισχυρή σχέση μεταξύ της ποιότητας του εκπαιδευτικού και της προόδου των μαθητών. Επιπρόσθετα, όσον αφορά την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού και του σχολείου, σημειώνεται ότι η ποιότητα της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού μπορεί να εξηγήσει εν μέρει την παρατηρούμενη διακύμανση της απόδοσης των μαθητών (Creemers & Kyriakides, 2007).

Είναι γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός αποτελεί τον κύριο παράγοντα επιρροής της επίδοσης των μαθητών και συνεπώς, τα προγράμματα που αφορούν την επαγγελματική του ανάπτυξη οφείλουν να εστιάζουν στη βελτίωση της ποιότητας του διδακτικού έργου (Clarke & Fournillier, 2012).

1.5.3. Ο ρόλος του διευθυντή – ηγέτη της σχολικής μονάδας

Μια σημαντική παράμετρος που αφορά την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού αποτελεί ο ρόλος του διευθυντή – ηγέτη του σχολείου. Αυτό άλλωστε συγκροτεί και το πεδίο διερεύνησης της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Η θέση και ο ρόλος του διευθυντή στο σχολικό περιβάλλον είναι καθοριστικός, καθώς μέσω της ιδιότητάς του μπορεί να προβαίνει στην υλοποίηση αρχών και κανόνων, αλλά και να συμβάλλει στην ποιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. Λόγω διαφόρων αρμοδιοτήτων που παρέχονται στον ίδιο, είναι σε θέση να επηρεάζει τη δομή, την κουλτούρα, καθώς και την αποστολή του σχολείου (Υφαντή & Κυριακοπούλου, 2011).

Σύμφωνα με τους Αριστοτέλους και Αγγελίδη (2008), η ηγεσία ενός σχολείου αποτελεί τη βάση για τη δημιουργία ενός επιτυχημένου σχολικού οργανισμού, καθώς ένας χαρισματικός ηγέτης παρέχει ένα υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης.

Πιο συγκεκριμένα, η Αθανασούλα – Ρέππα (2012), επισημαίνει ότι ο διευθυντής αποτελεί το κύριο πρόσωπο αναφοράς στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού, καθώς με τη συμπεριφορά του λειτουργεί ως πρότυπο που μπορεί να εμπνεύσει και να κινητοποιήσει τον εκπαιδευτικό, να προάγει την ανάληψη πρωτοβουλιών και κοινών ευθυνών, τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και την οικοδόμηση θετικών συναδελφικών σχέσεων.

Προς αυτή την κατεύθυνση κινούνται και οι Bredeson και Johansson (2000), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι ρόλο κλειδί στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού παρουσιάζει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, καθώς υποστηρίζει, παρακινεί και έχει την ικανότητα να ασκεί επιρροή στη μάθηση και την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Ακολούθως αναφέρονται οι τέσσερις ρόλοι

που μπορεί να επιτελέσει ο διευθυντής και να επιδράσει στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού:

1. **Διαχειριστής** (“steward”): Ο διευθυντής λειτουργεί ως διαχειριστής της μάθησης, αναγνωρίζει την αξία της, ενώ προσπαθεί να την εντάξει ως αναπόσπαστο κομμάτι στην καθημερινότητα του εκπαιδευτικού, με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της σχολικής μονάδας. Για τον λόγο αυτό, ο διευθυντής επισημαίνει διαρκώς την αξία και τους σκοπούς της μάθησης στους εκπαιδευτικούς, στους μαθητές, στους γονείς και στα διοικητικά όργανα, ενώ δεν παραλείπει να συνδέει την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού με τη μάθηση των μαθητών.
2. **Υποδειγματικός** (“model”): Εδώ ο διευθυντής τοποθετεί τη μάθηση ως βασικό στοιχείο της πρακτικής του, λειτουργεί ως υπόδειγμα δια βίου μάθησης και παρουσιάζει τα εξής γνωρίσματα: πραγματοποιεί τις υποσχέσεις του, διακατέχεται από ενθουσιασμό, ενώ παράλληλα παρουσιάζει ακατάπαυστη διάθεση για μάθηση. Επιπλέον, με τη στάση του μπορεί να επηρεάσει τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μάθηση. Συνεπώς, ο διευθυντής, ως άτομο, συνεχώς μαθαίνει, επηρεάζει τη στάση, τη συμπεριφορά και την επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού, καθώς και την πρόοδο των μαθητών.
3. **Ειδήμονας** (“expert”): Οι γνώσεις και οι ικανότητες που κατέχει ένας διευθυντής εδραιώνει την αξιοπιστία του ως εκπαιδευτικός ηγέτης. Ο διευθυντής οφείλει να έχει εξειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες όσον αφορά: τη γνωστική και μαθησιακή θεωρία, τα μοντέλα μάθησης, τις μεταβολές στην εκπαίδευση και την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού, τις εφαρμογές των νέων τεχνολογιών, την αξιολόγηση, καθώς και την εκπαίδευση ενηλίκων. Ωστόσο, κρίνεται αναγκαίο οι εξειδικευμένες αυτές γνώσεις να εφαρμόζονται στην πράξη, προκειμένου ο διευθυντής να ενισχύει και να βελτιώνει το μαθησιακό περιβάλλον στη σχολική μονάδα.
4. **Καθοδηγητής** επί των εκπαιδευτικών – διδακτικών ζητημάτων (“instructional leader”): Είναι ένας ρόλος του διευθυντή με ιδιαίτερη ευθύνη που έχει άμεση επιρροή στην επαγγελματική ανάπτυξη του

εκπαιδευτικού. Ο διευθυντής θα πρέπει να χρησιμοποιεί ποικίλες τεχνικές – μεθόδους (δραστηριότητες, εκδηλώσεις, επιβράβευση, κ.α.) με σκοπό να ενισχύει τη μάθηση μέσα στον εκπαιδευτικό οργανισμό, τονίζοντας τη σημασία της. Λαμβάνοντας ο ίδιος σοβαρά υπόψη τις ανάγκες του ανθρώπινου δυναμικού και τους μαθησιακούς στόχους που πρέπει να επιτευχθούν, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για επιμορφωτικές δραστηριότητες. Επιπλέον, δίνει έμφαση στη μάθηση και στις αλλαγές που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τις πρακτικές τους, ούτως ώστε να βελτιωθούν οι μαθητές και η ποιότητα του σχολείου γενικότερα. Καθώς η μάθηση και η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συνδέεται άμεσα με την μαθησιακή πορεία των μαθητών, βασικό μέλημα του διευθυντή θα πρέπει να είναι η ενσωμάτωση της έννοιας της δια βίου μάθησης ως αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας των εκπαιδευτικών, αλλά και των μαθητών (Bredeson & Johansson, 2000).

Όπως αναφέρουν οι Παπάζογλου και Κουτούζης (2016), ο διευθυντής θα πρέπει να παίζει και τον ρόλο του παρακινητή, που θα μετασχηματίσει τον εκπαιδευτικό οργανισμό σε οργανισμό μάθησης και θα έχει τα εξής χαρακτηριστικά: την προώθηση της δια βίου μάθησης, την επικοινωνία μεταξύ των μελών του οργανισμού, την αξιοποίηση της εμπειρίας του ανθρώπινου δυναμικού και των σύγχρονων πρακτικών του, καθώς και την ένταξη Νέων Τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, ο διευθυντής οφείλει να οραματίζεται και να έχει υψηλούς στόχους, να είναι ανοικτός στις κοινωνικές εξελίξεις, να προωθεί τη μάθηση και τη γνώση, καθώς και να δημιουργεί τις κατάλληλες προϋποθέσεις για προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.

Εκτός από καθοδηγητής και παρακινητής, ο διευθυντής οφείλει να είναι εμπυχωτής, να δημιουργεί κατάλληλο εργασιακό κλίμα, να προωθεί τη συνεργασία και την αλληλοϋποστήριξη, αλλά και να επιδιώκει την αλλαγή – καινοτομία (Παπάζογλου & Κουτούζης, 2016).

Ο διευθυντής, παρά το πλήθος των διοικητικών καθηκόντων που εκτελεί, μπορεί να συνεισφέρει σημαντικά στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Ωστόσο, από την άλλη μεριά, μπορεί να γίνει κατάχρηση του

θεσπισμένου ρόλου του, ασκώντας έντονη επιρροή στον εκπαιδευτικό και ακυρώνοντας κάθε έννοια αυτονομίας. Για τον λόγο αυτό, κρίνεται απαραίτητο ο διευθυντής να λειτουργεί ως διευκολυντής, να συνεργάζεται με τον εκπαιδευτικό, λαμβάνοντας από κοινού αποφάσεις όσον αφορά τον σχεδιασμό, τη μελέτη, το περιεχόμενο και την επίτευξη της επαγγελματικής ανάπτυξης του τελευταίου. Έτσι, θα δημιουργηθεί ένας κοινός κώδικας επικοινωνίας και θα αναδειχθούν νέες πρωτοβουλίες και ιδέες που θα αποβλέπουν στην ενίσχυση της μάθησης, της ανάπτυξης του εκπαιδευτικού, καθώς και της προόδου των μαθητών (Bredeson & Johansson, 2000).

1.6. Τα μοντέλα ηγεσίας στην εκπαίδευση και η επίδρασή τους στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού

Τις τελευταίες δεκαετίες, έχει αυξηθεί στον διεθνή χώρο το ενδιαφέρον για τη σχολική ηγεσία και τη σύνδεσή της με τη σχολική βελτίωση και τη σχολική αποτελεσματικότητα. Ο ρόλος των διευθυντών συνδέεται στενά με τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο όσο και με τη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος (Harris et al., 2002).

Διάφοροι μελετητές επιχείρησαν να διατυπώσουν μια τυπολογία των μοντέλων της ηγεσίας ανάλογα με την επίδραση που ασκεί η ηγεσία στα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας και τη θετική οργανωτική αλλαγή και βελτίωση που επιφέρει η εφαρμογή της στον οργανισμό (Harris, 2005).

Κατά τον Μπουραντά (2005), τα μοντέλα ηγεσίας αναφέρονται σε τρόπους συμπεριφοράς ή τεχνικές παρώθησης που χρησιμοποιεί ο ηγέτης με σκοπό να ασκήσει επιρροή και να παρακινήσει τα μέλη της ομάδας στην επιτέλεση συγκεκριμένου έργου και συνδέονται με την προσωπικότητα, την κουλτούρα του οργανισμού, τη διοικητική εμπειρία και τη συνολική θεώρηση του ηγέτη για τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού.

Αρχικά, προσδιορίζονται τρία μοντέλα ηγεσίας **με κριτήριο τον τρόπο λήψης των αποφάσεων** από τον ηγέτη. Αυτά είναι:

- α) Το **αυταρχικό μοντέλο** ηγεσίας. Σε αυτό το μοντέλο ηγεσίας, ο ηγέτης παίρνει τις ευθύνες πάνω του, αποφασίζει μόνος του και επιβάλλει τη

στρατηγική του, χωρίς να συζητά με τους συνεργάτες του για το αν συμφωνούν ή όχι, περιμένοντας συμμόρφωση και υπακοή προς τις διαταγές του. Επίσης, χρησιμοποιεί τον φόβο ως κίνητρο και είναι δογματικός στις σχέσεις του με τους υφιστάμενούς του.

- β) Το **δημοκρατικό μοντέλο** ηγεσίας. Το συγκεκριμένο μοντέλο βρίσκεται στον αντίποδα του αυταρχικού, αφού βασίζεται στην κοινή συνεισφορά όλων. Ο ηγέτης εφαρμόζει συμμετοχικές διαδικασίες, ενώ συγχρόνως συντονίζει και καθοδηγεί την κοινή προσπάθεια με στόχο τη σύνθεση δυνάμεων και την κοινή προοπτική σε ένα κοινό όραμα, το οποίο να ακολουθούν όλοι πρόθυμα.
- γ) Το **εξουσιοδοτικό μοντέλο** ηγεσίας. Εδώ ο ρόλος του ηγέτη είναι περιορισμένος, αφού δίνει αρμοδιότητες στους συνεργάτες του, προκειμένου η ομάδα να αυτενεργεί και να αναπτύσσει τη δυναμική της. Μεταβιβάζει σχεδόν όλη την εξουσία και τον έλεγχο στους υφιστάμενούς του και ενεργεί ως χορηγός πληροφοριών προς τους συνεργάτες του (Μπουραντάς, 2005).

Η εφαρμογή των παραπάνω μοντέλων ηγεσίας από τον διευθυντή επηρεάζει παράλληλα και την επαγγελματική ανάπτυξη των συνεργατών του – εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου. Αυτό συντελείται μέσα από τους εκάστοτε κανόνες και ελευθερίες που απορρέουν από κάθε ένα εκ των παραπάνω μοντέλων και διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στο προφίλ επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, όπως αναλύεται στην ενότητα 1.3.

Τα επικρατέστερα μοντέλα ηγεσίας που συνάδουν περισσότερο με το σύγχρονο σχολείο και μπορούν να συνεισφέρουν θετικά στη διαμόρφωσή του, καθώς και στην ανάπτυξη του προσωπικού του είναι: η μετασχηματιστική, η συναλλακτική, η ηθική και η κατανεμημένη ηγεσία, οι οποίες αναλύονται παρακάτω.

1.6.1. Η μετασχηματιστική ηγεσία (“transformational leadership”) και ο ρόλος της στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Η μετασχηματιστική ηγεσία αποτελεί την πιο σύνθετη και ισχυρή μορφή ηγεσίας που προκύπτει όταν ένας ή περισσότεροι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται με άλλους, ούτως ώστε διοικούντες και εκπαιδευτικοί να ανεβάζουν ο ένας τον άλλον σε υψηλότερα επίπεδα αφοσίωσης, αφιέρωσης, παρακίνησης και ηθικότητας (Miller & Miller, 2001).

Βασίζεται στην επιρροή του ηγέτη στους εκπαιδευτικούς αποσκοπώντας στη δέσμευσή τους σε κοινούς στόχους που αφορούν τη σχολική μονάδα, τη στήριξη οράματος και την ενίσχυση των ικανοτήτων (Bush & Glover, 2003). Στοιχεία που συνθέτουν τη μετασχηματιστική ηγεσία είναι το κοινό όραμα, ο κοινός στόχος, η προσωπική δέσμευση, η εξατομικευμένη υποστήριξη, οι υψηλές προσδοκίες, η οικοδόμηση κουλτούρας συνεργασίας, η συμμετοχική λήψη αποφάσεων, η επίλυση προβλημάτων και η διαμόρφωση καλών διαπροσωπικών σχέσεων (Hopkins et al., 1994). Ο μετασχηματιστικός ηγέτης είναι καθοδηγητικός, εμπνέει, ενδυναμώνει τους υφιστάμενούς του, ενεργοποιεί στο έπακρο την ομάδα του, ενθαρρύνει τον διάλογο και τη συνεργασία δημιουργώντας ένα ευχάριστο σχολικό κλίμα με στόχο την εξέλιξη (Sergiovanni, 2001).

Επιπρόσθετα, ο μετασχηματιστικός ηγέτης διευρύνει και εμπλουτίζει τα ενδιαφέροντα των εργαζομένων, εναρμονίζει τις ανάγκες τους με τους στόχους του οργανισμού, δημιουργεί συλλογική συνείδηση, ενώ δεν διστάζει να αναλαμβάνει ρίσκα με σκοπό την προώθηση της αλλαγής – καινοτομίας και την ανάπτυξη του οργανισμού (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008).

Οι Leithwood και συν. (1999) συμπέραναν ότι η ηγεσία μετασχηματισμού είναι η πιο κατάλληλη για τις μεταρρυθμίσεις στη σχολική μονάδα, καθώς διαμορφώνει κουλτούρα αμοιβαιότητας, προσφέρει στους εκπαιδευτικούς ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, προωθεί την οργάνωση, παρέχει όραμα στα μέλη της και ενθαρρύνει τη συμμετοχική ηγεσία.

Συγκεκριμένα ο Bush (2011) αναφέρει ότι ο μετασχηματιστικός ηγέτης – διευθυντής αποτελεί πρότυπο υψηλού επαγγελματισμού σε πνευματικό, ηθικό και κοινωνικό επίπεδο και παρακινεί τους εκπαιδευτικούς να εμπλακούν σε

διεργασίες προσωπικής ανάπτυξης και αναμόρφωσης της σχολικής κοινότητας. Με τον τρόπο αυτό, η σχολική κοινότητα μετατρέπεται σε μια συνεργατική κυψέλη γνώσης και μάθησης, καινοτομίας, ηθικών και κοινωνικών αξιών.

1.6.2. Η συναλλακτική ηγεσία (“transactional leadership”) και ο ρόλος της στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Η συναλλακτική ηγεσία είναι το μοντέλο το οποίο βασίζεται σε μια σχέση συναλλαγής μεταξύ ηγέτη και εκπαιδευτικών, καθώς και στις παροχές αμοιβών για τις υπηρεσίες που προσφέρονται (Harris, 2005). Αρχικά, ο ηγέτης προσδιορίζει τους στόχους και τις προσδοκίες του, στη συνέχεια καθορίζει τους ρόλους και τα καθήκοντα των εργαζομένων και στο τέλος επιβραβεύει τις προσπάθειες των υφιστάμενων, προσφέροντάς τους ανταμοιβές (Bass, 1985). Ο ηγέτης εστιάζει περισσότερο στις δομές και τους σκοπούς του οργανισμού και όχι στους ανθρώπους (Harris et al., 2003).

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2012), οι συγκεκριμένοι ηγέτες βολιδοσκοπούν τις ανάγκες των υφιστάμενων τους και προσπαθούν να τις ικανοποιήσουν εξαργυρώνοντας αυτή τους την ενέργεια με ανταπόδοση σε έργο ή υπηρεσία από τους υφιστάμενους. Ο υφιστάμενος παρουσιάζει συμμόρφωση στον ηγέτη, καθώς είναι παραγωγικός, έχοντας ως αντάλλαγμα διάφορα οφέλη, όπως οικονομικά οφέλη. Δεν υπάρχει αμοιβαία δέσμευση στην επίτευξη ενός συγκεκριμένου σκοπού, αλλά μια λογική αμοιβαίας, επωφελούς «ανταλλαγής προϊόντων». Τα μέσα που χρησιμοποιεί ο συναλλακτικός ηγέτης, είναι η επιβράβευση ή η τιμωρία (Bass, 1985).

Χαρακτηριστικά γνωρίσματα του συναλλακτικού μοντέλου ηγεσίας είναι ο καθορισμός των στόχων, η παροχή ανατροφοδότησης και η ανταμοιβή της εργατικότητας των υφισταμένων. Ο διευθυντής που ακολουθεί το συγκεκριμένο μοντέλο ηγεσίας βρίσκεται σε μια συνεχή παρακολούθηση και αποτίμηση των πρακτικών των εκπαιδευτικών, ενώ ασκεί αρνητική ανατροφοδότηση σε όσους παρουσιάζουν ασύμβατες συμπεριφορές με το κανονιστικό πλαίσιο (Bass, 1990).

Σε αρκετές περιπτώσεις η συναλλακτική ηγεσία συγχέεται με τη μετασχηματιστική ηγεσία. Παρά ταύτα, στην συναλλακτική ηγεσία ο εκπαιδευτικός εργάζεται με σκοπό να λάβει συγκεκριμένα ανταλλάγματα και δεν ακολουθεί το όραμα του ηγέτη. Επίσης, ο ηγέτης - διευθυντής εστιάζει περισσότερο σε πραγματικές, απτές διαδικασίες και όχι σε ιδέες ή οράματα, δεν επιθυμεί την αλλαγή και την καινοτομία, αλλά τη διατήρηση της κατεστημένης κατάστασης στη σχολική μονάδα. Αν και ο συναλλακτικός διευθυντής είναι αποτελεσματικός όσον αφορά την εκπλήρωση των στόχων της σχολικής μονάδας, αποθαρρύνει τις συλλογικές αποφάσεις και κάποιες φορές γίνεται αυταρχικός (Bush & Glover, 2003).

1.6.3. Η ηθική ηγεσία (“moral leadership”) και ο ρόλος της στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Η ηθική ηγεσία στηρίζεται στις αξίες και πεποιθήσεις του ηγέτη, τις οποίες προσπαθεί να εμφυσήσει στους υφιστάμενούς του, μέσω της επικοινωνίας και της δημιουργίας μιας αντίστοιχης κουλτούρας στον οργανισμό που ηγείται. Προσεγγίζει σημαντικά το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας, αλλά διαφέρει στο ότι εμφανίζει μια πιο ισχυρή βάση αξιών και ηθικής, η οποία καθορίζει τον σκοπό της σχολικής μονάδας (Bush & Glover, 2003). Ως προς τις αξίες, οι Leithwood και Duke (1999), αναφέρονται στην ανάγκη που έχουν οι ηγέτες να αφοσιώνονται στις δημοκρατικές αρχές και κυρίως στις αρχές της συμμετοχής και της συνεργασίας.

Όπως σημειώνει ο West-Burnham (1997), η ηθική ηγεσία παρουσιάζει δύο προσεγγίσεις:

- α) την πνευματική ηγεσία, όπου ο ηγέτης ενεργεί βάσει αρχών «υψηλής τάξης» και
- β) την ηθική εμπιστοσύνη, που την ονομάζει και ηθική αυτοπεποίθηση, όπου ο ηγέτης ενεργεί με τρόπο διαχρονικά συνεπή προς ένα ηθικό σύστημα.

Σύμφωνα με τους Avey, Palanski και Walumbwa (2011), ο ηγέτης είναι το ηθικό πρόσωπο που χαρακτηρίζεται από ειλικρίνεια, φροντίδα, ηθικές αρχές

και αμεροληψία, συζητάει διάφορα ηθικά θέματα με τους εργαζομένους του και στη συνέχεια είτε τους προσφέρει ανταμοιβές, είτε τους επιβάλλει ποινές.

Το ηθικό μοντέλο ηγεσίας επικεντρώνεται στον σκοπό της εκπαίδευσης με γνώμονα την ηθική και εμφανίζει τα εξής χαρακτηριστικά: ξεκάθαρο όραμα, ενθάρρυνση, παρακίνηση, έμπνευση, ηθική, αξίες, επικοινωνία, επιβράβευση της ηθικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών ή επίπληξη των εκπαιδευτικών σε αντίθετη περίπτωση (Bryman, 1996).

Ο απαιτητικός και καθοριστικός ρόλος του ηθικού ηγέτη στην εκπαίδευση παρουσιάζει τρία βασικά σημεία δράσης:

- συμβάλλει στην εξασφάλιση ενός υψηλού επιπέδου μαθησιακής διαδικασίας,
- βελτιώνει τις συνθήκες εργασίας και το κλίμα της σχολικής τάξης και
- προσομοιώνει τη σχολική κοινότητα στη διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνική πραγματικότητα (Στυλιανίδης, 2011).

Ηθικός είναι ο ηγέτης εκείνος που παρακινεί και ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς, καλλιεργεί τη συνεργασία και τη συμμετοχική λήψη των αποφάσεων, ενώ παράλληλα αναγνωρίζει και αμείβει όλες τις προσπάθειές τους με σκοπό τη βελτίωση της αποδοτικότητάς τους (Σαΐτης, 2008).

Είναι γεγονός ότι ο σχολικός ηγέτης παρουσιάζει πολύπλοκο και πολυδιάστατο ρόλο. Ως διοικητικά υπεύθυνος καλείται να είναι οργανωτής, επόπτης, ρυθμιστής, αξιολογητής και επίσημος εκπρόσωπος της σχολικής μονάδας. Από την άλλη μεριά, ως παιδαγωγικά υπεύθυνος καλείται να είναι παιδαγωγός, εκπαιδευτικός, εκπαιδευτής, μέντορας, παρακινητής. Συνεπώς, ένας ηθικός ηγέτης πρέπει να επιτυγχάνει ένα συνδυασμό των παραπάνω πτυχών, έχοντας συγχρόνως ενσυναίσθηση, υπευθυνότητα και αφοσίωση στις ηθικές αξίες και πεποιθήσεις του (Κουντούρης, 2011).

1.6.4. Η κατανεμημένη ηγεσία (“distributed leadership”) και ο ρόλος της στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Η κατανεμημένη ηγεσία αποτελεί μορφή συμμετοχικής ηγεσίας που εστιάζει στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Πρόκειται για ηγεσία πολλών

ατόμων στον σχολικό οργανισμό που δεσμεύονται σε μια κοινή αποστολή προκειμένου να επιφέρουν θετικά αποτελέσματα στη σχολική μονάδα. Κατά τους Bush και Glover (2003, σελ. 18) συνδέεται τόσο με τις δημοκρατικές αξίες όσο και με την ενδυνάμωση των εμπλεκόμενων, ενώ «στόχο έχει να οδηγήσει σε βελτιωμένα αποτελέσματα μέσω της δέσμευσης για εφαρμογή των αποφάσεων που έχουν συμφωνηθεί». Η ηγεσία είναι διαθέσιμη σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Για τον λόγο αυτό, συχνά χρησιμοποιείται και όρος διαμοιρασμένη ή ομαδική ηγεσία, ακόμη και δημοκρατική ηγεσία.

Όπως δηλώνει και ο Κατσαρός (2008, σελ. 111), «τα βάρη της ηγεσίας μπορούν να μειωθούν, αν οι λειτουργίες και ο ρόλος της ηγεσίας μοιράζονται». Έτσι, ο ρόλος του ηγέτη αποκτά χαρακτηριστικά συνηγεσίας και συνάσκησης δραστηριοτήτων με τους εμπλεκόμενους (Μπινιάρη, 2012).

Μέσα από το μοντέλο της κατανεμημένης ηγεσίας δημιουργούνται κίνητρα για συμμετοχικές, δημιουργικές και καινοτόμες δράσεις, αναπτύσσονται οργανωτικές ικανότητες και ενδυναμώνονται οι εκπαιδευτικοί (Θεοφιλίδης, 2012). Έρευνες κατέδειξαν ότι η συνεργασία, η συμμετοχή και η εμπλοκή στη λήψη αποφάσεων που ενθαρρύνονται στο μοντέλο αυτό, έχουν θετική επίδραση στη δημιουργία καλών διαπροσωπικών σχέσεων και στην αύξηση της σχολικής αποτελεσματικότητας (Harris, 2004).

Κατά τον Sergiovanni (2001), η κατανεμημένη ηγεσία συνεισφέρει στην αλλαγή και την ανάπτυξη του οργανισμού. Επίσης, συντελεί στην προσωπική ανάπτυξη, ενισχύει τα εσωτερικά κίνητρα, μεταφέρει εμπειρία και γνώση, αναδεικνύει τις κοινές αξίες, αυξάνει τη δέσμευση, ενώ παράλληλα συμβάλλει στην περαιτέρω ανάπτυξη των σχέσεων του προσωπικού και στην απομείωση του άγχους του προϊστάμενου.

Με βάση τα παραπάνω μοντέλα σχολικής ηγεσίας συμπεραίνεται ότι ο διευθυντής - ηγέτης αποτελεί τον πιο κρίσιμο παράγοντα για τη διαμόρφωση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι μπορεί να επηρεάσει σημαντικά την ικανότητα των εκπαιδευτικών να υιοθετήσουν επαγγελματική «συμπεριφορά», υποστηρίζοντας και ενθαρρύνοντας την επαγγελματική μάθηση και εξέλιξή τους.

Τέλος, η ύπαρξη ποικίλων μοντέλων ηγεσίας αποδεικνύει ότι δεν υφίσταται μόνο ένα που να θεωρείται ως αποτελεσματικό, αλλά η αποτελεσματικότητα και η ικανότητα ενός ηγετικού μοντέλου καθορίζεται από τις συνθήκες και την προσωπικότητα του ίδιου του ηγέτη, όπως και ότι είναι δυνατός και ο συνδυασμός διαφορετικών μοντέλων ηγεσίας, προκειμένου να επιτευχθούν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα.

Κεφάλαιο 2: Βιβλιογραφική επισκόπηση

2.1. Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται ποικίλες έρευνες από την Ελλάδα και τον διεθνή χώρο, οι οποίες επικεντρώνονται στον ρόλο του σχολικού ηγέτη και στην επιρροή που ο ίδιος ασκεί στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Μέσα από τον ρόλο αυτό αναδεικνύονται τα χαρακτηριστικά του σχολικού ηγέτη, οι πολιτικές, οι στάσεις, οι συμπεριφορές και οι πρακτικές του, τα οποία ενδυναμώνουν τον εκπαιδευτικό, επιδρούν στο έργο του και καθορίζουν την επαγγελματική του σταδιοδρομία. Παράλληλα, προβάλλονται επιπρόσθετοι παράγοντες που οδηγούν τον εκπαιδευτικό στην επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη, όπως: οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης, οι πρακτικές της αυτοαξιολόγησης, η κουλτούρα του σχολείου και οι συνθήκες εργασίας που διαμορφώνονται σε αυτό.

Αρκετές έρευνες σε διεθνές επίπεδο έχουν ασχοληθεί με τον ρόλο του σχολικού ηγέτη και τη συμβολή του στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, δεν συμβαίνει το ίδιο και στην Ελλάδα, καθώς ο αριθμός των σχετικών ερευνών είναι αρκετά μικρός. Σκοπός όλων των ερευνών που ακολουθούν είναι να αναδειχθεί ο κρίσιμος ρόλος του σχολικού ηγέτη στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ούτως ώστε οι τελευταίοι να εξελίσσονται δια βίου, βελτιώνοντας την ποιότητα του εκπαιδευτικού τους έργου και την αποτελεσματικότητα του σχολείου.

2.2. Επισκόπηση ελληνικών ερευνών

Στην εν λόγω ενότητα παρουσιάζονται τρεις ελληνικές έρευνες, οι οποίες αναλύουν παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και σχετίζονται με τον ρόλο του σχολικού ηγέτη.

Συγκεκριμένα, η έρευνα των **Σοφού και Διερωνίτου (2015)** σκοπό είχε να διερευνήσει τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να επιτευχθεί η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

μέσω των πρακτικών της αυτοαξιολόγησης του σχολείου, καθώς και τις προϋποθέσεις που πρέπει να τηρούνται προς την κατεύθυνση αυτή.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται είναι:

α) οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους μηχανισμούς της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, που επιδρούν στην επιμόρφωση και την επαγγελματική τους ανάπτυξη,

β) οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν πιστεύουν ότι θα τηρηθούν οι προϋποθέσεις της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης του σχολείου, που κρίνονται απαραίτητες για την επαγγελματική ανάπτυξη και την επιμόρφωσή τους.

Πιο αναλυτικά, τα ερωτήματα του ερωτηματολογίου που παρουσιάζονται στην έρευνα ήταν συνολικά 18. Οι τέσσερις πρώτες ερωτήσεις αφορούσαν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε συλλογικές διαδικασίες για συγκέντρωση πληροφοριών και αποτίμηση των δεδομένων του σχολείου. Οι ερωτήσεις 5 έως 7 αναφέρονταν στην αξιολόγηση μεταξύ ομοτέχνων (“peer to peer evaluation”). Οι ερωτήσεις 8 έως 10 αναφέρονταν στην έρευνα-δράση (“action-research”), η οποία στηριζόταν στο σχεδιασμό και την οργάνωση των σχεδίων δράσης του σχολείου. Οι ερωτήσεις 11 έως 13 εστίαζαν στην ενδοσχολική επιμόρφωση, δηλαδή αν μέσω της αυτοαξιολόγησης θα ήταν δυνατή η συνεργασία του σχολείου με άλλα σε επιμορφωτικές δραστηριότητες. Τέλος, οι ερωτήσεις 14 έως 18 αφορούσαν τις προϋποθέσεις που έπρεπε να πληρούνται κατά την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης του σχολείου, ώστε να εξασφαλίζεται η επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Στην παρούσα έρευνα, χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος και το γραπτό ανώνυμο ερωτηματολόγιο ως μέσο συλλογής των δεδομένων. Οι απαντήσεις του ερωτηματολογίου ήταν κλειστού τύπου σε τετραβάθμια κλίμακα τύπου Likert (1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πάρα πολύ). Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε το χρονικό διάστημα του Απριλίου – Μαΐου 2014. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσε ο πληθυσμός 100 εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, από ένα Γυμνάσιο, ένα Γενικό Λύκειο και ένα Επαγγελματικό Λύκειο της περιοχής του νομού Πέλλας. Ως είδος δειγματοληψίας χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος κατά δεσμίδες (“random cluster

sample”), καθώς ρωτήθηκαν διδάσκοντες από όλες τις ομάδες που συγκροτείται η δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο, Γενικό / Επαγγελματικό Λύκειο). Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην έρευνα αυτή ήταν σχεδόν καθολική (93%).

Ως βασικό αποτέλεσμα της έρευνας προκύπτει ότι ο μηχανισμός που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί ως περισσότερο ουσιαστικό και άμεσο στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, μέσω της αυτοαξιολόγησης του σχολείου, είναι η συμμετοχή τους σε ομάδες εργασίας για τη συλλογή και την αποτίμηση δεδομένων που το αφορούν. Με τον τρόπο αυτό, δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να γνωρίσουν καλύτερα τη σχολική τους μονάδα, να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες όσον αφορά την έρευνα και την αξιολόγηση. Επίσης, σημαντική κρίνεται η συνεργασία που αναπτύσσεται μεταξύ τους, προκειμένου να διεκπεραιωθούν απαραίτητες διαδικασίες. Από τις απαντήσεις φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν σε μικρότερο βαθμό πως συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων σε θέματα που αφορούν τη σχολική μονάδα. Το γεγονός αυτό αναδεικνύει και την πιθανή έλλειψη συμμετοχικού τρόπου ηγεσίας.

Αναφορικά με τον δεύτερο μηχανισμό της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, την αξιολόγηση μεταξύ ομοτέχνων, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων τίθενται ανάμεσα στις επιλογές «λίγο» και «αρκετά», όσον αφορά τη συζήτηση και τη συνεργασία μεταξύ τους για παιδαγωγικά θέματα και την ανταλλαγή εμπειριών, με στόχο τη βελτίωση των διδακτικών τους πρακτικών. Λιγότερο δεκτικοί εμφανίζονται και στο θέμα της αλληλοπαρατήρησης διδασκαλιών μεταξύ τους, παρόλο που αποτελεί βασικό στοιχείο για την ανατροφοδότηση της διδασκαλίας τους.

Σύμφωνα με τον τρίτο μηχανισμό, την έρευνα-δράση, οι δηλώσεις αφορούν το ενδιαφέρον που αυτές προκαλούν στον εκπαιδευτικό, στην προσωπική του αυτοαξιολόγηση και αυτογνωσία, αλλά και στη βελτίωση των οργανωτικών του γνώσεων και δεξιοτήτων. Από αυτές διαπιστώνεται ότι οι διδάσκοντες δεν είναι εξοικειωμένοι απέναντι στις διαδικασίες της έρευνας-δράσης. Πιστεύουν ότι η έρευνα-δράση, ως πρακτική της αυτοαξιολόγησης του σχολείου, δεν μπορεί να επιδράσει στην επαγγελματική ανάπτυξή τους με ιδιαίτερη δυναμική.

Ο τέταρτος μηχανισμός της αυτοαξιολόγησης του σχολείου που μπορεί να επιδράσει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αφορά την ενδοσχολική επιμόρφωση. Αν και οι εκπαιδευτικοί, γενικά, προτιμούν επιμορφώσεις στον οικείο σχολικό χώρο, ωστόσο, δεν αναμένουν ότι η αυτοαξιολόγηση θα οδηγήσει σε μεγάλο βαθμό στην ευκαιρία αυτού του τύπου της επιμόρφωσης.

Με βάση τα παραπάνω λοιπόν, γίνεται αντιληπτό ότι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν γνωρίζουν και επομένως συμμερίζονται σε μικρό βαθμό τις επιμέρους πρακτικές της αυτοαξιολόγησης του σχολείου ως ευκαιρία για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Αν και οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να επιμορφώνονται με βάση τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες που προκύπτουν στην εργασία τους, μέσα στον χώρο του σχολείου, φαίνεται να είναι επιφυλακτικοί με τις πρακτικές της αυτοαξιολόγησης και αδυνατούν να τις εφαρμόσουν επαρκώς.

Όσον αφορά τις προϋποθέσεις που απαιτούνται ώστε η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης να αποφέρει οφέλη στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι δεν πρόκειται να εξασφαλιστούν με βάση τις αντιλήψεις των ιδίων. Πιο συγκεκριμένα, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την Πρόνοια της Πολιτείας, τις υλικοτεχνικές ελλείψεις των σχολικών μονάδων, την εξασφάλιση της απαραίτητης υποδομής, μέσων και υλικών για την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης, καθώς και τις επιμορφωτικές ανάγκες που παρουσιάζονται, έτειναν προς το «καθόλου». Επιπρόσθετα, χαμηλές φάνηκαν να είναι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών σχετικά με την παρουσία των υποβοηθητικών προσώπων (κριτικός φίλος) για τις εργασίες της αυτοαξιολόγησης στο σχολείο. Ελαφρώς θετικότερες παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το αν είναι ενημερωμένοι σχετικά με τις πρακτικές της αυτοαξιολόγησης.

Η έρευνα των **Πατσατζάκη και Ιορδανίδη (2018)** σκοπό είχε να μελετήσει τη λειτουργία του δημοτικού σχολείου ως επαγγελματική κοινότητα μάθησης και τον ρόλο του διευθυντή στο έργο αυτό.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που καλείται να απαντήσει η εν λόγω έρευνα αφορούν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με:

- α) την έννοια της επαγγελματικής κοινότητας μάθησης,
- β) τα σχολεία τους ως επαγγελματικές κοινότητες μάθησης,
- γ) τον ρόλο του διευθυντή σε αυτή τη λειτουργία των σχολείων.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 300 εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων, που υπηρετούσαν το σχολικό έτος 2016-17 σε 61 δημόσια δημοτικά σχολεία της Περιφέρειας Κεντρικής Μακεδονίας. Η μέθοδος δειγματοληψίας που ακολουθήθηκε ήταν η στρωματοποιημένη και το δείγμα επιλέχθηκε με τυχαίο τρόπο από τα στρώματα.

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με ένα εργαλείο, που προέκυψε από τη σύνθεση του ερωτηματολογίου “Professional Learning Communities Assessment-Revised” (“PLCA-R”) και τριών ερωτήσεων ανοικτού τύπου. Το “PLCA-R” είναι ένα εργαλείο που μετρά τον βαθμό στον οποίο εφαρμόζονται σε ένα σχολείο πρακτικές που σχετίζονται με μια επαγγελματική κοινότητα μάθησης και έχει κατασκευαστεί με βάση τις 5 διαστάσεις της επαγγελματικής κοινότητας μάθησης της Hord (1997). Αυτές είναι:

- Υποστηρικτική και κατανεμημένη ηγεσία (“Supportive and shared leadership“)
- Κοινές αξίες και όραμα (“Shared values and vision“)
- Συλλογική μάθηση και εφαρμογή της μάθησης (“Collective learning and application of learning“)
- Υποστηρικτικές συνθήκες (“Supportive conditions“)
- Κοινή πρακτική (“Shared practice“)

Το “PLCA-R” αποτελείται από 52 δηλώσεις, με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί καλούνται να δηλώσουν τον βαθμό συμφωνίας τους σε μια κλίμακα Likert τεσσάρων σημείων.

Με βάση τα αποτελέσματα συμπεραίνεται ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί έχουν γνώσεις σχετικά με την έννοια της επαγγελματικής κοινότητας μάθησης, αναγνωρίζουν την αξία της και εργάζονται με βάση τις αρχές της. Συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών – το 44% χαρακτήρισε την επαγγελματική κοινότητα μάθησης ως ένα σχολείο όπου προωθείται η γνώση, η διαρκής μάθηση και εξέλιξη του εκπαιδευτικού και μαθητικού προσωπικού. Ωστόσο, μια

πολύ μικρή μειοψηφία των εκπαιδευτικών – μόλις το 2% σύνδεσε την επαγγελματική κοινότητα μάθησης με την υποστηρικτική και κατανοημένη ηγεσία. Σύμφωνα με αυτούς, ο διευθυντής είναι υπεύθυνος για την οργάνωση της σχολικής λειτουργίας, την υποστήριξη των εκπαιδευτικών και την πρόληψη τυχόν δυσκολιών στη μαθησιακή λειτουργία. Επιπρόσθετα, υποστήριξαν ότι ο ίδιος οφείλει να μοιράζεται με τους εκπαιδευτικούς τα καθήκοντα και τις ευθύνες του, καθώς και να τους συμβουλεύεται για τη λήψη αποφάσεων.

Όλοι οι συμμετέχοντες συμφώνησαν πως τα σχολεία επιβάλλεται να μαθαίνουν και να εξελίσσονται. Το 25% αυτών δήλωσε συγκεκριμένα, πως η μάθηση του προσωπικού είναι απαραίτητη για την επαγγελματική του ανάπτυξη, την αντιμετώπιση σύγχρονων προβλημάτων και τη βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου. Οι παράγοντες που βρέθηκαν ότι επηρεάζουν την ανάπτυξη μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης, είναι το μέγεθος της σχολικής μονάδας και η σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών.

Στο τέλος της έρευνας αυτής αναδείχθηκαν οι πολλαπλοί και σημαντικοί ρόλοι του διευθυντή μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης, καθώς αποτελεί τον κύριο παράγοντα επιρροής της λειτουργίας αυτής του σχολείου. Ειδικότερα, από τις 180 έγκυρες απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί, το 32% αυτών αναφέρθηκε στον υποστηρικτικό, καθοδηγητικό και διευκολυντικό ρόλο του διευθυντή. Το 26% των εκπαιδευτικών αναφέρθηκε στον οργανωτικό, συντονιστικό και ρυθμιστικό ρόλο του διευθυντή. Το 18% των εκπαιδευτικών υποστήριξε ότι ο διευθυντής είναι υπεύθυνος για τη διαμόρφωση κατάλληλου κλίματος, ενώ το 13% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι ο διευθυντής οφείλει να φροντίζει για την ανάπτυξη και διατήρηση μιας κουλτούρας μάθησης και εξέλιξης στο σχολείο. Το υπόλοιπο 11% των εκπαιδευτικών θεώρησε τον διευθυντή υπεύθυνο για την ανάπτυξη, την επικοινωνία και τη διατήρηση οράματος.

Τέλος, η έρευνα του **Κλαδή (2019)** σκοπό είχε να αναδείξει τα χαρακτηριστικά του σχολικού ηγέτη που επηρεάζουν την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών.

Η παρούσα έρευνα περιλάμβανε τρεις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τα χαρακτηριστικά του

διευθυντή που συνδέονται με τη διαμόρφωση ή/και προαγωγή της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών. Στην πρώτη ερώτηση ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να περιγράψουν ένα χαρακτηριστικό (στάση, αξία, συμπεριφορά) του διευθυντή τους, το οποίο συμβάλλει στην ενδυνάμωσή τους, στη δεύτερη ερώτηση να εξηγήσουν τους λόγους που το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό προάγει την ενδυνάμωσή τους, ενώ στην τρίτη ερώτηση να περιγράψουν τα αποτελέσματα του αισθήματος της ενδυνάμωσης που προκύπτει από το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 683 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Γενικής και Ειδικής Αγωγής από τις 13 Εκπαιδευτικές Περιφέρειες. Για την διεξαγωγή της έρευνας προτιμήθηκε η χρήση ερωτηματολογίου. Η επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με την τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου.

Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας έδειξαν ότι οι μετασχηματιστικές πρακτικές που αναπτύσσει ο διευθυντής, όπως είναι η διαμόρφωση υποστηρικτικού περιβάλλοντος, οι συμμετοχικές διαδικασίες, το συνεργατικό κλίμα, η προώθηση της καινοτομίας και η μέριμνα για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, συμβάλλουν στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και την βελτίωση του σχολείου. Μερικά από τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά του διευθυντή που αναδείχθηκαν και προάγουν την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών είναι: η υποστηρικτική διάθεση, η δίκαιη, αντικειμενική και αξιοκρατική συμπεριφορά, η ανάθεση αρμοδιοτήτων, το δημοκρατικό ήθος, η καλλιέργεια συνεργατικού κλίματος, η καινοτομία, η ενθάρρυνση, η εκπαιδευτική καθοδήγηση/συμβουλευτική, η κατανόηση / ενσυναίσθηση, η επιβράβευση και ο επαγγελματισμός. Συνεπώς, η παρούσα έρευνα επιβεβαιώνει την σημαντική επιρροή που ασκεί ο σχολικός ηγέτης στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, προκειμένου οι τελευταίοι να είναι αποτελεσματικοί και αποδοτικοί στο έργο τους και να παρέχουν υψηλής ποιότητας υπηρεσίες στον μαθητικό πληθυσμό.

2.3. Σύνοψη ευρημάτων από την επισκόπηση ελληνικών ερευνών

Ως βασικό συμπέρασμα από την επισκόπηση των τριών ελληνικών ερευνών προκύπτει η κύρια επιρροή του σχολικού ηγέτη στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, προκειμένου οι τελευταίοι να είναι αποτελεσματικοί και αποδοτικοί στο έργο τους. Μερικά από τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά του σχολικού ηγέτη που αναδείχθηκαν και προάγουν την επαγγελματική ανάπτυξη αυτών είναι: η υποστηρικτική διάθεση, η καθοδήγηση / συμβουλευτική, το συνεργατικό κλίμα, το δημοκρατικό ήθος, η ανάθεση αρμοδιοτήτων, η λήψη αποφάσεων από κοινού, η προώθηση της καινοτομίας, καθώς και η δημιουργία κουλτούρα μάθησης. Επίσης, η λειτουργία των σχολείων ως επαγγελματικές κοινότητες μάθησης συμβάλλουν προς τον ίδιο σκοπό, καθώς αυτές εστιάζουν στη συλλογική εργασία και τη μάθηση των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί μέσα από την εμπλοκή τους σε συμμετοχικές διαδικασίες του σχολείου, αποκτούν νέες γνώσεις, δεξιότητες και σημαντικές ευκαιρίες μάθησης για την επαγγελματική τους εξέλιξη.

2.4. Επισκόπηση διεθνών ερευνών

Ακολούθως παρουσιάζονται δώδεκα διεθνείς έρευνες βασισμένες στον ρόλο που διαδραματίζει ο σχολικός ηγέτης στην επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Η έρευνα των **Kraft και Gilmour (2016)** επικεντρώνεται στις προοπτικές και τις εμπειρίες των διευθυντών ως αξιολογητών, με σκοπό τη βελτίωση της διδασκαλίας και την προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Αρχικά, διερευνάται ο τρόπος αντίληψης και εφαρμογής των σύγχρονων συστημάτων αξιολόγησης από τους διευθυντές. Στη συνέχεια, περιγράφεται ο τρόπος με τον οποίο οι βασικές προκλήσεις υλοποίησης οδήγησαν σε ακούσιες συνέπειες που υποσκάπτουν την ικανότητα των διευθυντών να υποστηρίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσω της διαδικασίας της αξιολόγησης. Πιο συγκεκριμένα, ως ακούσιες συνέπειες περιγράφονται: ο διαφορετικός τρόπος εφαρμογής της αξιολόγησης

μεταξύ των διευθυντών, οι μη συχνές και γενικά σύντομες συζητήσεις ανατροφοδότησης των εκπαιδευτικών, το περιορισμένο φάσμα των συζητήσεων ανατροφοδότησης και η εστίαση των τελευταίων σε βαθμολογίες παρά σε ουσιαστικούς τρόπους ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Τέλος, παρουσιάζονται πέντε διαφορετικές προτάσεις για τη βελτίωση της ποιότητας των σχολίων που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί, μέσω των κύκλων παρατήρησης και ανατροφοδότησης.

Για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, κλήθηκαν να λάβουν μέρος 46 διευθυντές από μια μεγάλη αστική σχολική συνοικία βορειανατολικά των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής (Η.Π.Α.). Χρησιμοποιήθηκε ένα στρωματοποιημένο τυχαίο πλαίσιο δειγματοληψίας, επιλέγοντας δύο σχολικά χαρακτηριστικά: το μέγεθος και το επίπεδο του σχολείου. Συγκεκριμένα, οι διευθυντές κατηγοριοποιήθηκαν σε έξι διαφορετικά στρώματα: τρεις τύπους σχολείων (δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο) και δύο σχολικές διαστάσεις (390 μαθητές ή περισσότεροι, λιγότεροι από 390 μαθητές). Τελικά, οι 24 από τους 46 διευθυντές (52%) συμμετείχαν σε συνεντεύξεις, που είχαν διάρκεια 45 έως 60 λεπτά.

Στη μεγάλη αστική περιοχή που μελετήθηκε, οι πρόσφατες μεταρρυθμίσεις στο σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών παρείχαν ένα κοινό πλαίσιο και γλώσσα που βοήθησαν τους διευθυντές στην αξιολόγηση και στη συζήτηση για την επαγγελματική πρακτική των εκπαιδευτικών. Οι διευθυντές αντιλήφθηκαν ότι οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονταν περισσότερο στη διαδικασία της αξιολόγησης και ότι η κουλτούρα γύρω από την αξιολόγηση άρχισε να μετατοπίζεται και να εστιάζει στην επαγγελματική ανάπτυξη. Αυτές οι αλλαγές παρείχαν τις απαραίτητες δομές και πιο πρόσφορα περιβάλλοντα για τους διευθυντές με στόχο την προώθηση της ανάπτυξης μεταξύ του προσωπικού. Ωστόσο, ο διευρυμένος ρόλος των διευθυντών ως αξιολογητών είχε ως αποτέλεσμα μια ποικιλία ακούσιων συνεπειών. Αυτές οι ακούσιες συνέπειες δείχνουν ότι ο τρόπος εφαρμογής ενός συστήματος αξιολόγησης καθορίζει τελικά εάν το τελευταίο θα είναι επιτυχές, ως προς την προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Η έρευνα των **Thompson, Gregg και Niska (2004)** σκοπό είχε να εξετάσει κατά πόσο ένα σχολείο λειτουργεί ως επαγγελματική κοινότητα

μάθησης μέσα από τις πέντε αρχές του Senge (1990). Οι αρχές αυτές είναι: η συστημική σκέψη (“systems thinking”), η προσωπική ολοκλήρωση (“personal mastery”), τα νοητικά μοντέλα (“mental models”), το κοινό όραμα (“shared vision”) και η ομαδική μάθηση (“team learning”). Επίσης, διερευνήθηκε ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στη δημιουργία μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης που βελτιώνει τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που κλήθηκαν να απαντήσουν οι ερευνητές ήταν τα εξής:

- α. Με τι μοιάζει μια επαγγελματική κοινότητα μάθησης σε ένα Γυμνάσιο.
- β. Το είδος του διευθυντή που διαμορφώνει επαγγελματική κοινότητα μάθησης στο σχολείο του.
- γ. Οι πεπειθήσεις και οι θέσεις ενός τέτοιου ηγέτη.
- δ. Εάν οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το σχολείο τους ως επαγγελματική κοινότητα μάθησης.
- ε. Εάν υπάρχει σχέση μεταξύ επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης, ηγεσίας, και μάθησης του μαθητή.

Η μεθοδολογία της παρούσας έρευνας ήταν μεικτή, καθώς χρησιμοποιήθηκαν τόσο ποσοτικές, όσο και ποιοτικές μέθοδοι. Το δείγμα της αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί και διευθυντές 6 σχολείων, συγκεκριμένα τεσσάρων Γυμνασίων μιας μεγάλης μητροπολιτικής πόλης του Midwestern και δύο Γυμνασίων μιας πόλης της Νέας Αγγλίας στις Η.Π.Α. Για τη συλλογή των δεδομένων, χρησιμοποιήθηκαν συνεντεύξεις σε διευθυντές και ομάδες εκπαιδευτικών, καθώς και το ερευνητικό εργαλείο “Learning Organization Practice Profile Survey” σε εκπαιδευτικούς, έγινε τριγωνοποίηση και διεξήχθησαν κάποια συμπεράσματα. Επιπρόσθετα, χορηγήθηκαν 25 ερωτηματολόγια σε όλους τους εκπαιδευτικούς και σε ομάδες εκπαιδευτικών, μέσω μιας μεγαλύτερης έρευνας του O’ Brien (1994) που είχε τίτλο «Πρακτικές Οργανισμού Μάθησης», τα οποία σχετίζονταν με τις πέντε αρχές του Senge.

Συμπερασματικά, η έρευνα έδειξε ότι τα σχολεία αυτά λειτουργούσαν ως οργανισμοί μάθησης. Ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν τον εαυτό τους ως μια επαγγελματική κοινότητα μάθησης. Όλοι οι διευθυντές υποστήριξαν την άποψη ότι ο σκοπός του σχολείου είναι όλα τα μέλη του –

μαθητές, εκπαιδευτικοί και διευθυντής – να μαθαίνουν. Επίσης, επιβεβαιώθηκε ότι μια ισχυρή ηγεσία επιδρά καθοριστικά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, συνεπώς και στο παραγόμενο εκπαιδευτικό τους έργο. Ο ηγέτης που ακολουθεί, κατανοεί και ενθαρρύνει τις πέντε αρχές του Senge, σε συνδυασμό με αποφάσεις βασισμένες σε πληροφορίες και δεδομένα, τις σχέσεις και την ανάληψη ρίσκων, διαμορφώνει έναν οργανισμό μάθησης. Διευθυντής και εκπαιδευτικοί λοιπόν, οφείλουν να αντιμετωπίζουν το σχολείο ολιστικά, συστημικά προκειμένου να υπάρχει βελτίωση και να διασφαλίζεται η επιτυχία του.

Οι ερευνητές **Szeto και Cheng (2017)** στόχο είχαν να διερευνήσουν την αλληλεπίδραση του διευθυντή και των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη της ηγεσίας σε μία ομάδα νέων εκπαιδευτικών κατά τα δύο πρώτα έτη διδασκαλίας τους.

Η παρούσα έρευνα στηρίχθηκε στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- α. Τον βαθμό που μπορούν οι νέοι εκπαιδευτικοί να αναπτύξουν την ηγεσία τους στα σχολεία.
- β. Τον τρόπο που αλληλεπιδρά ο διευθυντής με τον εκπαιδευτικό για την ανάπτυξη της ηγεσίας του τελευταίου.
- γ. Τα αποτελέσματα που επιφέρουν οι αλληλεπιδράσεις διευθυντή-εκπαιδευτικού στην ανάπτυξη της ηγεσίας των εκπαιδευτικών αυτών.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 20 νέοι εκπαιδευτικοί, από σχολεία της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Χονγκ Κονγκ. Για τη συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις και καταγραφή παρατηρήσεων.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους, τόσο επίσημα όσο και ανεπίσημα. Η ανάπτυξη της ηγεσίας των εκπαιδευτικών απαιτεί εποικοδομητική και τακτική επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, καθώς και ενθάρρυνση για την συνεχή επαγγελματική τους ανάπτυξη. Τρία βασικά στοιχεία που αναδείχθηκαν μέσα από τις αλληλεπιδράσεις του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς με στόχο την ανάπτυξη των ηγετικών τους χαρακτηριστικών είναι: η έμπνευση, η ενδυνάμωση και η προτροπή.

Οι **Wahlstrom και Louis (2008)** μελέτησαν τις σχέσεις μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών και τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών προκειμένου να αναδείξουν τον τρόπο με τον οποίο αυτές οι σχέσεις μπορούν να επηρεάσουν τις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών, καθώς και τον τρόπο που οι ίδιοι βιώνουν την ηγεσία του διευθυντή.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που κλήθηκαν να απαντήσουν ήταν:

- α. Ο τρόπος με τον οποίο επηρεάζονται οι διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών, μέσα από τις σχέσεις διευθυντή – εκπαιδευτικών, ιδίως στην προσπάθεια του διευθυντή να μοιραστεί την ηγεσία με τους εκπαιδευτικούς και από την εμπιστοσύνη που δείχνουν οι εκπαιδευτικοί προς τον διευθυντή.
- β. Ο τρόπος με τον οποίο επηρεάζονται οι διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών μέσα από τις σχέσεις που εμφανίζουν αυτοί μεταξύ τους, σε μια επαγγελματική κοινότητα με συλλογικό αίσθημα ευθύνης.
- γ. Εάν οι σχέσεις διευθυντή – εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών μεταξύ τους επηρεάζονται από την προσωπική αποτελεσματικότητα των τελευταίων.

Για την ποσοτική αυτή έρευνα αναλύθηκαν δεδομένα ενός μεγαλύτερου ερευνητικού προγράμματος “Learning for Leadership“, από τη Wallace Foundation. Το δείγμα αποτέλεσαν 4.165 εκπαιδευτικοί από 138 σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που βρίσκονται σε 39 περιοχές των Η.Π.Α., με ποσοστό απόκρισης 67%. Για την διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο και για την ανάλυση των μεταβλητών του η κλίμακα Likert 6 σημείων.

Από την παρούσα έρευνα προέκυψαν τρεις τύποι εκπαιδευτικών συμπεριφορών: η Τυπική Σύγχρονη Πρακτική, η Εστιασμένη Διδασκαλία και οι Πρακτικές Ευέλικτων Ομαδοποιήσεων, οι οποίοι αποτελούν τις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών. Καθοριστικό ρόλο στις τελευταίες παίζουν η διαμοιραζόμενη ηγεσία και η επαγγελματική κοινότητα. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι η επίδραση της εμπιστοσύνης των εκπαιδευτικών στον διευθυντή καθίσταται λιγότερο σημαντική, όταν είναι παρούσες η διαμοιραζόμενη ηγεσία και η επαγγελματική κοινότητα. Προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών

όπως είναι το φύλο και τα έτη εμπειρίας συμβάλλουν σημαντικά στις διδακτικές πρακτικές. Από την άλλη πλευρά, η βαθμίδα (πρωτοβάθμια – δευτεροβάθμια) στην οποία ανήκει ο διευθυντής δεν μπορεί να καθορίσει τον βαθμό επίδρασής του στις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών. Τέλος, μέσα από τις αλληλεπιδράσεις και τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών, αναδεικνύεται η μάθηση και η ισχυρή της σχέση με την ηγεσία.

Η έρευνα του **Cook (2014)** σκοπό είχε να αναδείξει τη σημασία της αειφόρου ηγεσίας από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών, προκειμένου να γίνει κατανοητό το πώς συγκεκριμένες ηγετικές πρακτικές – διαδικασίες μπορούν να επηρεάσουν εκείνα τα άτομα της εκπαιδευτικής κοινότητας που θεωρούνται άμεσα υπεύθυνα για την ακαδημαϊκή ανάπτυξη των μαθητών.

Ειδικότερα, εξετάζονται: η σημασία και η ανάγκη για αειφόρο σχολική ηγεσία, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το συγκεκριμένο είδος ηγεσίας, καθώς και ο τρόπος που οι ίδιοι μπορούν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ηγεσίας αυτής.

Στην περιγραφική αυτή μελέτη συμμετείχαν απόφοιτοι του Προγράμματος Εκπαιδευτικής Διοίκησης του Κυβερνητικού Πανεπιστημίου των Η.Π.Α. Ο ερευνητής έστειλε ηλεκτρονική αλληλογραφία σε 220 προτεινόμενους συμμετέχοντες, από τους οποίους τελικά οι 83 έλαβαν μέρος και κλήθηκαν να απαντήσουν ανώνυμα σε δέκα ερωτήσεις (1-10) με βάση την κλίμακα Likert. Επιπλέον, υπήρχαν και δύο ερωτήσεις ανοιχτού τύπου (11 και 12) προς διερεύνηση στη μελέτη αυτή.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι όλοι οι συμμετέχοντες εξέφρασαν τη σημασία και την ανάγκη για αειφόρο ηγεσία, προκειμένου να διατηρηθεί η ακαδημαϊκή ανάπτυξη των μαθητών, αλλά και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η αειφόρος ηγεσία δεν θεωρήθηκε ότι διατηρεί την τρέχουσα ηγεσία, αλλά την ηγεσία που συμμετείχε στη λήψη αποφάσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και άλλων ενδιαφερόμενων μερών στην κοινότητα μάθησης. Είναι φανερό από τους συμμετέχοντες ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών κυρίως στη λήψη αποφάσεων, διευκολύνει τις ηγετικές δεξιότητες και αναπτύσσει την ικανότητα κατανόησης των περιπλοκών και των προκλήσεων της αειφόρου ηγεσίας με την πάροδο του χρόνου. Η ιδέα του

διευθυντή να προωθήσει μια επαγγελματική κοινότητα μάθησης για όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη, αναγνωρίστηκε ως ζωτικής σημασίας για την αειφόρο ηγεσία λόγω του αντίκτυπού της στην κουλτούρα ηγεσίας. Απαραίτητα στοιχεία για τη δημιουργία αειφόρου ηγεσίας αποτέλεσαν το όραμα και η κουλτούρα συνεργασίας, προκειμένου να επιτευχθεί ο συλλογικός σκοπός της μάθησης και η μακροπρόθεσμη ανάπτυξη των μελών της σχολικής κοινότητας.

Η έρευνα της **Assuncao Flores (2004)** παρουσιάζει τους παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση, την επαγγελματική ανάπτυξη και την αλλαγή των νεοεισερχόμενων κυρίως εκπαιδευτικών.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν με βάση τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ήταν:

- α. Ο ρόλος των εργασιακών συνθηκών στη μάθηση των εκπαιδευτικών.
- β. Ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσονται επαγγελματικά, καθώς και οι παράγοντες που εμποδίζουν ή διευκολύνουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη.
- γ. Οι συνθήκες αλλαγής και οι παράγοντες που κινητοποιούν αλλαγές ή μη, κατά την πάροδο της επαγγελματικής σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών.

Η ερευνήτρια πραγματοποίησε ποιοτική έρευνα τα έτη 1999-2000 και 2000-2001, σε 14 εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν σε σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Πορτογαλίας. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων με νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς και διευθυντές και ενός ερωτηματολογίου που χορηγήθηκε σε όλο το προσωπικό του κάθε σχολείου.

Τα ευρήματα δείχνουν ότι πέρα από τα προσωπικά κίνητρα, τη θέληση και την ατομική δέσμευση για μάθηση, οι εξωτερικοί παράγοντες που επηρέαζαν τη μάθηση των εκπαιδευτικών στον χώρο εργασίας ήταν η κουλτούρα του σχολείου, οι συνθήκες εργασίας και η ηγεσία. Συγκεκριμένα, όταν οι εκπαιδευτικοί μίλησαν για τη δουλειά τους, τη διαδικασία της μάθησης, καθώς και την προσωπική και επαγγελματική τους εμπειρία ως πρωτοετείς και δευτεροετείς εκπαιδευτικοί, εστίασαν στον βασικό ρόλο – κλειδί που διαδραματίζει η σχολική ηγεσία. Και οι 14 εκπαιδευτικοί τόνισαν την επίδραση

της ηγεσίας στην οικοδόμηση μιας αίσθησης κοινότητας, στη μάθηση σε συνδυασμό με τον χώρο εργασίας και στην ανάπτυξη καινοτομίας μέσα από προγράμματα βελτίωσης του σχολείου. Τέλος, αναδείχθηκαν τρία διαφορετικά προφίλ ηγεσίας: το κανονιστικό, το αποτελεσματικό και το προς αποφυγή (“laissez-faire”) προφίλ. Ωστόσο από αυτά, το αποτελεσματικό προφίλ ηγεσίας προωθούσε τη μάθηση των εκπαιδευτικών, καθώς ο διευθυντής έδειχνε να είναι γνώστης των πληροφοριών, να κατευθύνεται από συγκεκριμένο στόχο, ενώ συγχρόνως ήταν ευέλικτος, ενθαρρυντικός, υποστηρικτικός, βοηθητικός και κοντά στο προσωπικό.

Οι **Whitworth και Chiu (2015)** μελέτησαν έρευνες οι οποίες αναφέρονται στους παράγοντες που επηρεάζουν την αλλαγή των εκπαιδευτικών και την αποτελεσματικότητα της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Μέσα από αυτές αναδείχθηκε ο κρίσιμος ρόλος του σχολικού ηγέτη στον σχεδιασμό και την εφαρμογή της επαγγελματικής ανάπτυξης, καθώς και στην παροχή συνεχούς ηγεσίας με σκοπό την υποστήριξη της αλλαγής των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με τους ερευνητές, η αλλαγή των εκπαιδευτικών αφορά την αλλαγή των πεποιθήσεων, των αντιλήψεων και / ή των πρακτικών τους. Η επαγγελματική ανάπτυξη πρέπει να περιλαμβάνει ενεργή μάθηση, ισχυρή εστίαση στο περιεχόμενο, συνεκτική και σημαντική διάρκεια, καθώς και να εμπλέκει τη συλλογική συμμετοχή. Αυτά είναι μερικά από τα στοιχεία σχεδιασμού και τις συνθήκες επαγγελματικής ανάπτυξης, που επιτυγχάνουν στην προώθηση της αλλαγής των εκπαιδευτικών και επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών.

Ο διευθυντής του σχολείου διαδραματίζει τον κύριο ρόλο στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και την αλλαγή αυτού. Ο διευθυντής δεν αποτελεί απλώς έναν παράγοντα περιβάλλοντος, αλλά αναπόσπαστο μέρος οποιουδήποτε μοντέλου επαγγελματικής ανάπτυξης στην εκπαίδευση.

Η έρευνα των **Keiser και Shen (2000)** σκοπό είχε να εξετάσει εάν υπήρχε διαφορά στον τρόπο που οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την ενδυνάμωση των τελευταίων.

Οι ερευνητές για την διεξαγωγή της έρευνας στηρίχθηκαν στον ορισμό του Bolin (1989), ο οποίος όρισε την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών ως «το δικαίωμα να συμμετέχουν στον καθορισμό των σχολικών στόχων και πολιτικών και να ασκούν επαγγελματική κρίση σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας». Έτσι, ζητήθηκε από τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν πόσο πραγματική επιρροή έχουν οι εκπαιδευτικοί στους ακόλουθους έξι τομείς: α) πρόσληψη νέων εκπαιδευτικών πλήρους απασχόλησης, β) αξιολόγηση εκπαιδευτικών, γ) καθορισμός πολιτικής πειθαρχίας, δ) απόφαση σχολικού προϋπολογισμού, ε) καθορισμός προγράμματος σπουδών και στ) καθορισμός περιεχομένου λοιπών προγραμμάτων. Τα έξι αυτά στοιχεία μετρήθηκαν σε κλίμακα Likert έξι σημείων (0 = καμία επιρροή έως 5 = μεγάλη επιρροή). Τα στοιχεία (α) έως (δ) αφορούσαν την πολιτική του σχολείου, το στοιχείο (ε) το περιεχόμενο διδασκαλίας των εκπαιδευτικών και το στοιχείο (στ) τον τρόπο διδασκαλίας.

Τα δεδομένα της παρούσας μελέτης εξήχθησαν από την Έρευνα Σχολείων και Προσωπικού 1993-94 (SASS93), μια εθνική έρευνα που σχεδιάστηκε από το Εθνικό Κέντρο Εκπαίδευσης Στατιστικών και διεξήχθη από το Γραφείο Απογραφής των Η.Π.Α. Το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε ήταν 9.098 διευθυντές και 47.105 εκπαιδευτικοί από δημόσια σχολεία (πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια) των Η.Π.Α. Ο σχεδιασμός του δείγματος περιλάμβανε στρωματοποίηση, δυσανάλογη δειγματοληψία ορισμένων στρωμάτων και δειγματοληψία ομαδοποιημένων πιθανοτήτων. Επομένως, τα προκύπτοντα δείγματα διευθυντή και εκπαιδευτικού δεν ήταν τυχαία δείγματα. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν δύο ξεχωριστά ερωτηματολόγια για εκπαιδευτικούς και διευθυντές. Ως εκ τούτου, για τη μελέτη αυτή διεξήχθησαν και ανεξάρτητα δείγματα δοκιμών.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώνεται ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των αντιλήψεων των διευθυντών και των εκπαιδευτικών σχετικά με την έκταση της ενδυνάμωσης των τελευταίων. Οι διευθυντές αντιλαμβάνονται ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πολύ πιο εξουσιοδοτημένοι από ό,τι αισθάνονται οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Τα ευρήματα δείχνουν επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να έχουν μικρή επιρροή σε σχολικά ζητήματα, όπως η απόφαση του σχολικού προϋπολογισμού, η

πρόσληψη νέων εκπαιδευτικών και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Υπάρχει μεγαλύτερη ανισότητα στις πολιτικές ολόκληρου του σχολείου απ' ό,τι στην τάξη και σε θέματα διδασκαλίας. Επιπρόσθετα, παρουσιάζονται επιπτώσεις στη θεωρία και την πρακτική της εκπαιδευτικής ηγεσίας, όπως επίσης και στις συμπεριφορές των διευθυντών και στη χάραξη πολιτικής. Η έρευνα αυτή καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι διευθυντές οφείλουν να ακολουθούν ηγετικές συμπεριφορές / πολιτικές που μεγιστοποιούν την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, όπως: η προώθηση συμμετοχικής δημοκρατίας, η λήψη αποφάσεων από κάτω προς τα πάνω και η οικοδόμηση συναίνεσης. Με τον τρόπο αυτό οι εκπαιδευτικοί αυξάνουν την απόδοση και την παραγωγικότητά τους στην εργασία, βελτιώνονται ηθικά και γνωστικά, ενώ παράλληλα παρουσιάζονται υψηλότερα κίνητρα και επιτεύγματα των μαθητών.

Η έρευνα των **Clement και Vandenberghe (2001)** σκοπό είχε να αναδείξει τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζει ο σχολικός ηγέτης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που μελετήθηκαν ήταν:

- α. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επιρροή του σχολικού ηγέτη στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, καθώς και τη σημασία που οι ίδιοι αποδίδουν στην επιρροή αυτή.
- β. Τα αποτελέσματα του σχολικού ηγέτη στη διαδικασία αυτή, καθώς και τις συγκεκριμένες διαδικασίες και μηχανισμούς που διαμορφώνουν τις συνθήκες του χώρου εργασίας, προκειμένου οι σχολικοί ηγέτες να συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Για τη διεξαγωγή της έρευνας πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις σε 39 εκπαιδευτικούς 11 φλαμανδικών δημοτικών σχολείων με ημιδομημένο τρόπο. Στη συνέχεια έγινε μια εκτεταμένη μελέτη περίπτωσης σε δύο από τα παραπάνω σχολεία, πραγματοποιώντας συνεντεύξεις με 23 εκπαιδευτικούς και τους δύο διευθυντές των συγκεκριμένων σχολείων.

Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ο σχολικός ηγέτης διαδραματίζει τον πιο κρίσιμο ρόλο στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Το κλειδί της επιτυχίας αποτελούν η δημιουργία συνθηκών στον χώρο εργασίας, ούτως ώστε να προσφέρονται ευκαιρίες μάθησης και χώρος

μάθησης προς τους εκπαιδευτικούς. Για τον σκοπό αυτό, ο σχολικός ηγέτης οφείλει να εμπνέει, να αλληλεπιδρά, να δημιουργεί σχέσεις συνεργασίας με το εκπαιδευτικό προσωπικό, καθώς και να εφαρμόζει καινοτομίες.

Η έρευνα των **Hilton, Hilton, Dole και Goos (2015)** επικεντρώνεται στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και των σχολικών ηγετών. Για τον λόγο αυτό, εξέτασαν τις αλλαγές στη γνώση των εκπαιδευτικών, στις διδακτικές τους πρακτικές και κατ' επέκταση στη μάθηση των μαθητών.

Συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα μελέτησε τον τρόπο και τους λόγους για τους οποίους οι σχολικοί ηγέτες επηρεάζουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καθώς και το εάν η εμπλοκή αυτή επηρεάζει και την προσωπική ανάπτυξη των ηγετών.

Για μια χρονική περίοδο δύο ετών, σε δύο Αυστραλιανές Πολιτείες, την Κουίνσλαντ και τη Νότια Αυστραλία, 70 περίπου εκπαιδευτικοί από 18 σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης συμμετείχαν σε ένα συνεχές πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης, ως μέρος μιας έρευνας για την προώθηση της διδασκαλίας και της μάθησης της αριθμητικής. Παράλληλα με τους εκπαιδευτικούς, προσκλήθηκαν να συμμετέχουν στο πρόγραμμα αυτό 20 σχολικοί ηγέτες από 11 σχολεία. Για την συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν συνεντεύξεις, προκειμένου να διερευνηθεί η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και των ηγετών. Η συγκεκριμένη μελέτη υιοθέτησε μια εκπαιδευτική προσέγγιση σχεδίου έρευνας (Educational Design Research – EDR).

Τα ευρήματα αποκάλυψαν ότι η συμμετοχή των σχολικών ηγετών στο πρόγραμμα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, παρουσιάζει θετική επίδραση στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να προβληματιστούν και να αναπτύξουν νέες γνώσεις και πρακτικές. Οι ηγέτες έδειξαν να υποστηρίζουν, να ενθαρρύνουν και να δημιουργούν ένα κλίμα συνεργασίας με το προσωπικό τους, προκειμένου αυτό να αναπτυχθεί επαγγελματικά. Επιπλέον, αναδείχθηκε μια θετική επίδραση στην επαγγελματική ανάπτυξη και των ίδιων των ηγετών, οι οποίοι ένιωσαν να αλλάζουν-εξελίσσονται μέσα από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα αυτό.

Η έρευνα που διεξήγαγαν οι **Blasé και Blasé (2000)** σκοπό είχε να αναδείξει το προφίλ του διευθυντή, του αποτελεσματικού παιδαγωγικού ηγέτη, μέσα από διάφορα χαρακτηριστικά του που επηρεάζουν τη διδασκαλία στην τάξη, καθώς και να παρουσιάσει τα αποτελέσματα που επιφέρουν τα χαρακτηριστικά αυτά στους εκπαιδευτικούς.

Το ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα χαρακτηριστικά (π.χ. στρατηγικές, συμπεριφορές, στάσεις, στόχοι) των διευθυντών που επηρεάζουν θετικά τη διδασκαλία στην τάξη, καθώς και τα αποτελέσματα που παρουσιάζουν τα χαρακτηριστικά αυτά στους εκπαιδευτικούς.

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 809 εκπαιδευτικοί από τρία μεγάλα Πανεπιστήμια που βρίσκονται στα νοτιοανατολικά, μεσοδυτικά και βορειοανατολικά των Η.Π.Α.

Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν το αποτελεσματικό παιδαγωγικό προφίλ του διευθυντή μέσα από δύο σημαντικά θέματα: τη συζήτηση με τους εκπαιδευτικούς για να προωθήσει την αλλαγή των πρακτικών τους, καθώς και την προώθηση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Ειδικότερα, μέσα από τον διάλογο ο διευθυντής ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να μελετήσουν κριτικά τη μάθηση και την επαγγελματική τους πρακτική κάνοντας προτάσεις, παρέχοντας ανατροφοδότηση, αναπαριστώντας μοντέλα, χρησιμοποιώντας ερωτήσεις και ζητώντας την άποψή τους, καθώς και δίνοντας έπαινο. Όσον αφορά την προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, ο διευθυντής δίνει έμφαση στη μελέτη της διδασκαλίας και της μάθησης, υποστηρίζει τη συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, αναπτύσσει μεταξύ τους σχέσεις “coaching”, ενθαρρύνει και υποστηρίζει προγράμματα ανασχεδιασμού, εφαρμόζει τις αρχές της διαβίου μάθησης, εξέλιξης και ανάπτυξης σε όλα τα στάδια του προσωπικού και τέλος, εφαρμόζει έρευνα δράσης προκειμένου να καταλήξει σε αποφάσεις σχετικές με τη διδασκαλία.

Τέλος, η έρευνα των **Nooruddin και Bhamani (2019)** σκοπό είχε να αναδείξει τον ρόλο των σχολικών ηγετών στη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη (CPD) των εκπαιδευτικών.

Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε μια μέθοδος μελέτης περίπτωσης. Ως δείγμα επιλέχθηκε ένα ιδιωτικό σχολείο στην πόλη Καραάτσι του Πακιστάν. Για τη συλλογή των απαιτούμενων δεδομένων, πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις, παρατηρήσεις και σημειώσεις πεδίου. Οι διαφορετικές αυτές μορφές δεδομένων τριγωνοποιήθηκαν.

Οι ερευνητές συμπέραναν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι συνεχής, με συστηματικό και προσανατολισμένο στη διαδικασία τρόπο, καθώς και να εστιάζει στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών. Προς αυτή την κατεύθυνση, κρίσιμος θεωρείται ο ρόλος των σχολικών ηγετών, οι οποίοι μέσα από πολιτικές / πρακτικές, αλλά και τη δική τους συμπεριφορά διαμορφώνουν τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Δημιουργούν μηχανισμούς υποστήριξης των εκπαιδευτικών ούτως ώστε να ενισχύουν τις επαγγελματικές τους δεξιότητες. Για τον σκοπό αυτό, πρέπει να πραγματοποιούνται τακτικές συνεδρίες επαγγελματικής ανάπτυξης μικρής διάρκειας ενδιάμεσα των σχολικών ωρών, καθώς και εργαστήρια / σεμινάρια για τους εκπαιδευτικούς. Καθοριστικό παράγοντα για την TCPD αποτελεί επίσης, η κουλτούρα συνεργασίας και μάθησης που δημιουργείται από τον σχολικό ηγέτη. Ο ίδιος θέτει τον τόνο του σχολείου και παίζει τον κύριο ρόλο στην ανάπτυξη και διατήρηση μιας δεδομένης σχολικής κουλτούρας. Προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να συμμετέχουν σε μια συνεχή διαδικασία μάθησης, πρέπει το σχολικό περιβάλλον να μην είναι απειλητικό και να είναι έτσι διαμορφωμένο ώστε να αισθάνονται ελεύθεροι, να αλληλεπιδρούν και να ανατροφοδοτούν ο ένας τον άλλο. Για τους παραπάνω λόγους, οι σχολικοί ηγέτες πρέπει να είναι πρότυπα ως μέντορες και να προάγουν το δια βίου μοντέλο μάθησης και ανάπτυξης σε όλους τους εκπαιδευτικούς.

2.5. Σύνοψη ευρημάτων από την επισκόπηση διεθνών ερευνών

Οι έρευνες στον διεθνή χώρο κατέληξαν σε παρόμοια συμπεράσματα με τις ελληνικές. Τον κύριο ρόλο – κλειδί στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί ο σχολικός ηγέτης – διευθυντής, καθώς υποστηρίζει,

καθοδηγεί, παρακινεί και έχει την ικανότητα να ασκεί επιρροή στη μάθηση και την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Προσπαθεί να εντάξει τη μάθηση ως αναπόσπαστο κομμάτι στην καθημερινότητά τους, μεταδίδοντας γνώσεις, δεξιότητες, υποβάλλοντας πρακτικές, σχηματίζοντας επαγγελματικές κοινότητες μάθησης, διοργανώνοντας επιμορφωτικά προγράμματα, προκειμένου να βελτιωθούν πρωτίστως οι εκπαιδευτικοί και στη συνέχεια οι μαθητές και η σχολική μονάδα. Προς την κατεύθυνση αυτή, συμβάλλουν επίσης η κουλτούρα του σχολείου, καθώς και οι συνθήκες εργασίας που διαμορφώνει ο διευθυντής μέσα από το όραμά του, τη δημιουργία συνεργατικού κλίματος, την εφαρμογή καινοτομιών, την ανατροφοδότηση και την προώθηση της διαβίου μάθησης.

Αναμφισβήτητα λοιπόν, ο σχολικός ηγέτης παίζει πρωταγωνιστικό ρόλο στην επαγγελματική πρόοδο και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, προκειμένου οι τελευταίοι να είναι αποτελεσματικοί και να παράγουν ποιοτικό εκπαιδευτικό έργο.

Κεφάλαιο 3: Μεθοδολογικό πλαίσιο έρευνας

3.1. Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό αναλύεται η ερευνητική μέθοδος που εφαρμόστηκε στην παρούσα εργασία. Συγκεκριμένα, στην πρώτη ενότητα καταγράφεται ο σκοπός της έρευνας και διατυπώνονται τα προς διερεύνηση ερευνητικά ερωτήματα. Στη συνέχεια, στη δεύτερη ενότητα παρουσιάζεται η μεθοδολογική πορεία που επιλέχθηκε, καθώς και τα κριτήρια επιλογής αυτής. Στην τρίτη ενότητα αναλύεται το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε με σκοπό τη συλλογή των δεδομένων και η δομή του. Στην τέταρτη ενότητα περιγράφεται το δείγμα που συμμετείχε στην έρευνα, για την εξαγωγή των δεδομένων, καθώς και ο τρόπος δειγματοληψίας. Τέλος, το κεφάλαιο αυτό ολοκληρώνεται με την πέμπτη ενότητα, στην οποία παρουσιάζονται στοιχεία αξιοπιστίας και εγκυρότητας της έρευνας.

3.2. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα έχει σκοπό να καταγράψει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη συμβολή της σχολικής ηγεσίας στην επαγγελματική ανάπτυξη των ιδίων. Ειδικότερα, στόχο έχει να αναδείξει τον ρόλο που παίζει ο σχολικός ηγέτης ως εμπνευστής στη μάθηση και την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, ενθαρρύνοντας και παρακινώντας τους τελευταίους, καθώς και ως διευκολυντής, αφήνοντάς τους ελευθερίες – πρωτοβουλίες. Τέλος, παρουσιάζεται η συμβολή του σχολικού ηγέτη όσον αφορά την οργάνωση δράσεων επαγγελματικής ανάπτυξης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών.

Με βάση τον παραπάνω σκοπό και τη βιβλιογραφική επισκόπηση που πραγματοποιήθηκε, διαμορφώνονται τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία καλείται να απαντήσει η παρούσα έρευνα:

- 1) Ποιος είναι ο ρόλος του σχολικού ηγέτη ως εμπνευστής στη μάθηση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τις απόψεις των τελευταίων;

- 2) Ποιος είναι ο ρόλος του σχολικού ηγέτη ως διευκολυντή στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τις απόψεις των ιδίων;
- 3) Ποια είναι η συμβολή του σχολικού ηγέτη, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, αναφορικά με την οργάνωση δράσεων επαγγελματικής ανάπτυξης και υποστήριξης αυτών;

3.3. Μεθοδολογική προσέγγιση

Για τη διερεύνηση των παραπάνω ερευνητικών ερωτημάτων επιλέχθηκε η ποσοτική μέθοδος, η οποία είναι και η πιο διαδεδομένη μορφή εμπειρικής έρευνας που χρησιμοποιείται στις κοινωνικές επιστήμες και παρουσιάζει αρκετά πλεονεκτήματα σε σχέση με πολλές ποιοτικές μεθόδους. Η μέθοδος αυτή παρέχει τη δυνατότητα συλλογής δεδομένων από μεγάλο δείγμα με σκοπό τη μέτρηση απόψεων και τάσεων στην εκπαίδευση (Creswell, 2011). Συγκεκριμένα, συγκεντρώνονται αριθμητικά στοιχεία από ένα δείγμα και πραγματοποιείται στατιστική ανάλυση προκειμένου να εξαχθούν συμπεράσματα. Στην παρούσα έρευνα τα στοιχεία συγκεντρώθηκαν μέσω του ερωτηματολογίου που παρουσιάζεται αναλυτικά στο Παράρτημα της εργασίας αυτής και κωδικοποιήθηκαν με στόχο την ανάλυση των αριθμητικών δεδομένων και την καταγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμβολή της σχολικής ηγεσίας στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Το ερωτηματολόγιο αποτελεί το κύριο ερευνητικό εργαλείο μιας δειγματοληπτικής έρευνας, όπως είναι η παρούσα, καθώς απαιτείται η συγκέντρωση πληροφοριών, στοιχείων και δεδομένων σε σύντομο χρονικό διάστημα (Bell, 2001). Επίσης, κρίνεται αναγκαία η χρήση του για την εξασφάλιση της αντικειμενικότητας, της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας των ευρημάτων. Το συγκεκριμένο εργαλείο παρουσιάζεται αναλυτικότερα στην ακόλουθη ενότητα.

3.4. Ερευνητικό εργαλείο

Στην έρευνα αυτή χρησιμοποιήθηκε ως ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο, καθώς θεωρείται το καταλληλότερο μέσο για τη συλλογή των δεδομένων, την ανάλυσή τους και την εξαγωγή συμπερασμάτων. Οι ερωτήσεις του είναι σαφώς καθορισμένες και στοχευμένες ούτως ώστε οι ερωτηθέντες να δίνουν συγκεκριμένες και αμερόληπτες απαντήσεις.

Με το εργαλείο αυτό δίνεται η δυνατότητα διερεύνησης των πεποιθήσεων, των συμπεριφορών, αλλά και των ιδιαίτερων γνωρισμάτων των ερωτηθέντων. Με αυτό τον τρόπο, παρέχεται ταχεία, σαφής αποτίμηση και αξιολόγηση των πληροφοριών. Από την άλλη πλευρά, δίνεται μόνο μία ευκαιρία συλλογής στοιχείων χωρίς τη δυνατότητα επανασυλλογής ή επαναπροσδιορισμού τους (Saunders et al., 2009).

Σύμφωνα με τον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας, το ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε τέσσερις θεματικούς άξονες. Ο πρώτος θεματικός άξονας (Α μέρος) περιλαμβάνει 10 ερωτήσεις (Α1 – Α10) που αφορούν τους ίδιους τους ερωτηθέντες – εκπαιδευτικούς και αποσκοπούν στη συλλογή πληροφοριών σχετικά με τα δημογραφικά τους στοιχεία (φύλο, ηλικία, έτη προϋπηρεσίας ως εκπαιδευτικός κ.τ.λ.). Αντίστοιχα, ο δεύτερος, τρίτος και τέταρτος θεματικός άξονας (Β, Γ και Δ μέρος) περιλαμβάνει 27 ερωτήσεις που αφορούν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή του σχολικού ηγέτη - διευθυντή στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Πιο συγκεκριμένα, ο δεύτερος θεματικός άξονας (Β μέρος) αποτελείται από 10 ερωτήσεις (Β1 – Β10), οι οποίες βασίζονται στον εμψυχωτικό ρόλο του σχολικού ηγέτη και διερευνούν τον βαθμό που ο ίδιος ενθαρρύνει, παρακινεί, καθοδηγεί με σκοπό τη βελτίωση και την εξέλιξή τους. Αντίστοιχα, ο τρίτος θεματικός άξονας (Γ μέρος) αποτελείται από 9 ερωτήσεις (Γ1 – Γ9) σχετικές με τον ρόλο του σχολικού ηγέτη ως διευκολυντή, οι οποίες εξετάζουν τον βαθμό που ο σχολικός ηγέτης παρέχει διευκολύνσεις και αφήνει στους εκπαιδευτικούς ελευθερίες, αυτονομίες, πρωτοβουλίες, με στόχο την επαγγελματική τους πρόοδο. Τέλος, ο τέταρτος θεματικός άξονας (Δ μέρος) περιλαμβάνει 8 ερωτήσεις (Δ1 – Δ8), οι οποίες διερευνούν τον βαθμό συμβολής του σχολικού ηγέτη ως προς την οργάνωση δράσεων επαγγελματικής ανάπτυξης του

προσωπικού του. Πρόκειται για ερωτήσεις οι οποίες διερευνούν δηλαδή εάν ο σχολικός ηγέτης φροντίζει και δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να επιμορφώνονται μέσα από προγράμματα ή άλλου είδους σπουδές εντός και εκτός σχολείου, προκειμένου να μαθαίνουν δια βίου και να εξελίσσονται επαγγελματικά.

Συνολικά λοιπόν, το ερωτηματολόγιο περιέχει 37 ερωτήσεις, από τις οποίες οι 36 είναι «κλειστού τύπου» και μία είναι «ανοικτού τύπου» - ερώτηση σύντομης απάντησης, τα αποτελέσματα της οποίας στη συνέχεια κατηγοριοποιήθηκαν για να είναι εφικτή η αξιολόγησή τους. Οι υπόλοιπες ερωτήσεις του πρώτου θεματικού άξονα είναι πολλαπλής επιλογής, ενώ οι ερωτήσεις του δεύτερου, τρίτου και τέταρτου θεματικού άξονα στηρίζονται σε πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert από το 1 έως το 5, όπου προβλέπεται η εξής αντιστοίχιση: 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=μέτρια, 4=πολύ και 5=πάρα πολύ. Η βαθμολογία που είναι ίση με 3 δείχνει ουδέτερη θέση.

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να δώσουν μία μόνο απάντηση σε κάθε ερώτημα σύμφωνα με τις αντιλήψεις τους για το υπό διερεύνηση θέμα, ενώ εξασφαλίστηκε η πλήρης ανωνυμία τους για να επιτευχθεί η ειλικρινέστερη απόκρισή τους. Το πλήρες ερωτηματολόγιο παρουσιάζεται στο Παράρτημα στο τέλος της παρούσας εργασίας.

3.5. Δείγμα και τρόπος επιλογής του (δειγματοληψία)

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 314 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Για τη συγκρότηση του δείγματος αυτού, αφού σχεδιάστηκε ερωτηματολόγιο με τη βοήθεια της πλατφόρμας Google Forms, εν συνεχεία ο σχετικός σύνδεσμος διανεμήθηκε στις διευθύνσεις των σχολικών μονάδων μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail), προκειμένου να προωθηθεί στους εκπαιδευτικούς, αλλά και σε άλλους συναδέλφους τους. Με τον τρόπο αυτό, έγινε επιλογή δείγματος σε στάδια, τα προηγούμενα μέλη υπέδειξαν τα επόμενα μέλη του δείγματος, δημιουργώντας δικτύωση. Συνεπώς, πραγματοποιήθηκε δειγματοληψία με τη μέθοδο της χιονοστιβάδας. Κοινό χαρακτηριστικό των ατόμων αυτών είναι η ιδιότητα του εν ενεργεία

εκπαιδευτικού. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τη χρονική περίοδο από 2 έως 16 Φεβρουαρίου 2021.

Μετά την υλοποίηση και τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, ακολούθησε η επεξεργασία των αποτελεσμάτων τους με τη χρήση του προγράμματος στατιστικής ανάλυσης SPSS (Statistical Package for Social Sciences), όπως παρουσιάζεται στο επόμενο κεφάλαιο.

3.6. Διασφάλιση εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας

Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία (ή αλλιώς ακρίβεια) αποτελούν δύο βασικές ιδιότητες ενός ερευνητικού εργαλείου. Συγκεκριμένα, η αξιοπιστία αναφέρεται στη συνοχή, στη συνέπεια και στη σταθερότητα που εμφανίζει το ερευνητικό εργαλείο σε διαδοχικές μετρήσεις, ενώ η εγκυρότητα αφορά στην εκτίμηση του κατά πόσο το εργαλείο μέτρησης μετράει αυτό για το οποίο υποστηρίζει ότι σκοπεύει να μετρήσει (Ουζούνη & Νακάκης, 2011).

Για τη διασφάλιση της εγκυρότητας και την αξιοπιστίας της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκαν οι ακόλουθες διαδικασίες:

- Η κατασκευή του ερωτηματολογίου και η σύνταξη των ερωτήσεων βασίστηκε στον σκοπό και στα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, αφού πρωτίστως λήφθηκαν υπόψη το θεωρητικό πλαίσιο και η σχετική βιβλιογραφία.
- Οι θεματικοί άξονες του ερωτηματολογίου είναι διακριτοί, καθώς οι ερωτήσεις του αντιστοιχίζονται στους εξής τέσσερις επιμέρους άξονες:
 - A. Δημογραφικά στοιχεία,
 - B. Η συμβολή του σχολικού ηγέτη ως εμπνευστή στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών,
 - Γ. Η συμβολή του σχολικού ηγέτη ως διευκολυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και
 - Δ. Η συμβολή του σχολικού ηγέτη στην οργάνωση δράσεων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.
- Το ερωτηματολόγιο συνοδεύεται από ένα εισαγωγικό σημείωμα το οποίο παραθέτει στον συμμετέχοντα πληροφορίες για το σκοπό και τη χρήση

του. Σε αυτό αναφέρονται η ταυτότητα του ερευνητή, το θέμα και ο σκοπός της έρευνας, το χρονικό διάστημα που απαιτείται για τη συμπλήρωσή του, καθώς και το καθεστώς της ανωνυμίας των ερωτώμενων.

- Οι ερωτήσεις που διατυπώθηκαν είναι κυρίως κλειστού τύπου, απλές, σύντομες, σαφώς καθορισμένες και έχουν μια λογική αλληλουχία μεταξύ τους. Παράλληλα, οι ερωτήσεις είναι περιοριστικές ως προς τις απαντήσεις, καθώς ο ερωτώμενος είχε τη δυνατότητα να επιλέξει μια συγκεκριμένη απάντηση από τις διαθέσιμες επιλογές, με αποτέλεσμα οι απαντήσεις των συμμετεχόντων να είναι εύκολες στην επεξεργασία και την εξαγωγή συμπερασμάτων. Από την άλλη μεριά, οι διαθέσιμες απαντήσεις εκάστης ερώτησης έχουν οριστεί με τέτοιο τρόπο ώστε να καλύπτουν όλο το φάσμα των πιθανών απαντήσεων. Τέλος, αποφεύχθηκε η χρήση διφορούμενων ερωτήσεων, ερωτήσεων αρνητικού περιεχομένου, ενώ παραλείφθηκαν προκατειλημμένες και μεροληπτικές ερωτήσεις και όροι.

Με σκοπό τον προέλεγχο του ερωτηματολογίου, πριν τη δημοσίευσή του, πραγματοποιήθηκε πιλοτική μελέτη σε μικρό αριθμό συμμετεχόντων, 10 εκπαιδευτικούς, προκειμένου να ληφθεί η απαραίτητη ανατροφοδότηση σχετικά με την καταλληλότητα χρήσης του. Αξιολογήθηκε δηλαδή η σαφήνεια και κατανόηση των ερωτήσεων, η επάρκεια του χρόνου συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, καθώς και η εύρεση ασαφειών, σφαλμάτων, παραλείψεων και πλεονασμών. Η πιλοτική αυτή μελέτη συνέβαλε στη συγκρότηση ενός πιο λειτουργικού και αποτελεσματικού ερωτηματολογίου, ύστερα από την εξέταση των απαντήσεων και των παρατηρήσεων των συμμετεχόντων αυτής.

Κεφάλαιο 4: Αποτελέσματα έρευνας

4.1. Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, ύστερα από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων που πραγματοποιήθηκε. Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων ακολουθεί τη δομή του ερωτηματολογίου και χωρίζεται σε δύο ενότητες. Αρχικά, στην πρώτη ενότητα παρατίθενται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος και στη συνέχεια, στη δεύτερη ενότητα αναλύεται το κύριο μέρος του ερωτηματολογίου. Ακολούθως, στην τρίτη ενότητα υλοποιούνται t-test προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τον ρόλο του σχολικού ηγέτη στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ανάλογα με την τοποθεσία του σχολείου στην οποία εργάζονται.

Παρακάτω αναλύονται και ερμηνεύονται τα αποτελέσματα της έρευνας, ενώ παράλληλα απεικονίζονται σε πίνακες, χρησιμοποιώντας όπου χρειάζεται ως στατιστικά μέτρα: συχνότητες, ποσοστά, μέσους όρους και τυπικές αποκλίσεις.

4.2. Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος

Το δείγμα της παρούσας ποσοτικής μελέτης αποτέλεσαν 314 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, εκ των οποίων 262 (83,4%) ήταν γυναίκες και 52 (16,6%) ήταν άνδρες (**Πίνακας 1**).

Πίνακας 1: Κατανομή του φύλου των συμμετεχόντων (N=314)

| Φύλο | Συχνότητα | Ποσοστό % |
|-------------|------------------|------------------|
| Άνδρας | 52 | 16,6 |
| Γυναίκα | 262 | 83,4 |

Επιπλέον, αναφορικά με την ηλικία των συμμετεχόντων, 106 (33,8%) εκπαιδευτικοί ανήκαν στην ηλικιακή κατηγορία 51 και άνω, 83 (26,4%) ανήκαν

στην κατηγορία 31-40, 73 (23,2%) ήταν 41-50 ετών, ενώ 52 (16,6%) εκπαιδευτικοί ήταν κάτω των 30 ετών (**Πίνακας 2**).

Πίνακας 2: Κατανομή της ηλικίας των συμμετεχόντων (N=314)

| Ηλικία | Συχνότητα | Ποσοστό % |
|-------------|-----------|-----------|
| Κάτω από 30 | 52 | 16,6 |
| 31 - 40 | 83 | 26,4 |
| 41 - 50 | 73 | 23,2 |
| 51 και άνω | 106 | 33,8 |

Εν συνεχεία, όσον αφορά τα έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων, 94 (29,9%) εκπαιδευτικοί διέθεταν 0-10 έτη, 94 (29,9%) εκπαιδευτικοί διέθεταν 11-20 έτη, 86 (27,4%) διέθεταν 21-30 έτη, ενώ 40 (12,7%) συμμετέχοντες διέθεταν τουλάχιστον 31 έτη (**Πίνακας 3**).

Πίνακας 3: Κατανομή των ετών προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων (N=314)

| Έτη προϋπηρεσίας ως εκπαιδευτικός | Συχνότητα | Ποσοστό % |
|-----------------------------------|-----------|-----------|
| 0 - 10 | 94 | 29,9 |
| 11 - 20 | 94 | 29,9 |
| 21 - 30 | 86 | 27,4 |
| 31 και άνω | 40 | 12,7 |

Ακόμα, ερωτώντας τους συμμετέχοντες πόσα έτη εργάζονται στο σχολείο που υπηρετούν σήμερα, η συντριπτική πλειοψηφία αυτών, δηλαδή 178 (56,7%) εκπαιδευτικοί, απάντησε 0-5 έτη, 83 (26,4%) δήλωσαν 11 και άνω έτη, ενώ 53 (16,9%) συμμετέχοντες απάντησαν 6-10 έτη (**Πίνακας 4**).

Πίνακας 4: Κατανομή των ετών υπηρεσίας των συμμετεχόντων στο σχολείο που υπηρετούν σήμερα (N=314)

| Έτη υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετείτε σήμερα | Συχνότητα | Ποσοστό % |
|---|-----------|-----------|
| 0 - 5 | 178 | 56,7 |
| 6 - 10 | 53 | 16,9 |
| 11 και άνω | 83 | 26,4 |

Επιπροσθέτως, αναφορικά με τη θέση εργασίας των συμμετεχόντων στο σχολείο που υπηρετούν σήμερα, 176 (56,1%) ήταν εκπαιδευτικοί στην τάξη, 63 (20,1%) ήταν εκπαιδευτικοί που διδάσκουν μάθημα ειδικότητας, 37 (11,8%) ήταν εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης, 15 (4,8%) ήταν εκπαιδευτικοί σε ολοήμερο, 12 (3,8%) ήταν εκπαιδευτικοί στο τμήμα ένταξης και 11 (3,5%) ήταν εκπαιδευτικοί σε τμήμα υποδοχής (**Πίνακας 5**).

Πίνακας 5: Κατανομή της θέσης εργασίας των συμμετεχόντων στο σχολείου που υπηρετούν σήμερα (N=314)

| Θέση εργασίας στο σχολείο που υπηρετείτε σήμερα | Συχνότητα | Ποσοστό % |
|---|-----------|-----------|
| Εκπαιδευτικός στην τάξη | 176 | 56,1 |
| Εκπαιδευτικός στο τμήμα ένταξης | 12 | 3,8 |
| Εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης | 37 | 11,8 |
| Εκπαιδευτικός σε τάξη υποδοχής | 11 | 3,5 |
| Εκπαιδευτικός σε ολοήμερο | 15 | 4,8 |
| Εκπαιδευτικός που διδάσκει μάθημα ειδικότητας | 63 | 20,1 |

Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν σχετικά με τη σχέση εργασίας τους. Από τα αποτελέσματα που αναπαρίστανται στον **Πίνακα 6**, φαίνεται ότι 208 (66,2%) συμμετέχοντες ήταν μόνιμοι εκπαιδευτικοί, 100 (31,8%) ήταν αναπληρωτές εκπαιδευτικοί πλήρους ωραρίου, 4 (1,3%) ήταν αναπληρωτές εκπαιδευτικοί με τρίμηνη σύμβαση και 2 (0,6%) ήταν αναπληρωτές εκπαιδευτικοί μειωμένου ωραρίου.

Πίνακας 6: Κατανομή της σχέσης εργασίας των συμμετεχόντων στο σχολείου που υπηρετούν σήμερα (N=314)

| Σχέση εργασίας | Συχνότητα | Ποσοστό % |
|---|-----------|-----------|
| Μόνιμος/η εκπαιδευτικός | 208 | 66,2 |
| Αναπληρωτής/τρια εκπαιδευτικός πλήρους ωραρίου | 100 | 31,8 |
| Αναπληρωτής/τρια εκπαιδευτικός μειωμένου ωραρίου | 2 | 0,6 |
| Αναπληρωτής/τρια εκπαιδευτικός με τρίμηνη σύμβαση | 4 | 1,3 |

Ακόμα, όσον αφορά των ανώτερο τίτλο σπουδών που κατείχαν οι εκπαιδευτικοί, 146 (46,5%) είχαν βασικό πτυχίο, 126 (40,1%) κατείχαν μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης, 31 (9,9%) είχαν δεύτερο πτυχίο και 11 (3,5%) διέθεταν διδακτορικό τίτλο σπουδών (**Πίνακας 7**).

Πίνακας 7: Κατανομή του ανώτερου τίτλου σπουδών των συμμετεχόντων (N=314)

| Ανώτερος τίτλος σπουδών | Συχνότητα | Ποσοστό % |
|---------------------------------|-----------|-----------|
| Βασικό πτυχίο | 146 | 46,5 |
| Δεύτερο πτυχίο | 31 | 9,9 |
| Μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης | 126 | 40,1 |
| Διδακτορικό | 11 | 3,5 |

Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν πόσα οργανωμένα προγράμματα επιμόρφωσης έχουν παρακολουθήσει κατά τη διάρκεια των τελευταίων 10 ετών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, τα οποία αναπαρίστανται στον **Πίνακα 8**, φαίνεται ότι 242 (77,1%) είχαν παρακολουθήσει 1-10 προγράμματα επιμόρφωσης, 36 (11,5%) είχαν παρακολουθήσει 11-20 προγράμματα, 15 (4,8%) δεν είχαν παρακολουθήσει κανένα πρόγραμμα, 14 (4,5%) είχαν παρακολουθήσει 21-30 προγράμματα, ενώ 7 (2,2%) είχαν παρακολουθήσει περισσότερα από 30 προγράμματα επιμόρφωσης.

Πίνακας 8: Κατανομή του πλήθους οργανωμένων προγραμμάτων επιμόρφωσης που έχουν παρακολουθήσει οι συμμετέχοντες κατά τη διάρκεια των τελευταίων 10 ετών (N=314)

| Πόσα οργανωμένα προγράμματα επιμόρφωσης έχετε παρακολουθήσει κατά τη διάρκεια των τελευταίων 10 ετών; | Συχνότητα | Ποσοστό % |
|---|-----------|-----------|
| Κανένα | 15 | 4,8 |
| 1 - 10 | 242 | 77,1 |
| 11 - 20 | 36 | 11,5 |
| 21 - 30 | 14 | 4,5 |
| 30 + | 7 | 2,2 |

Επίσης, ερωτώντας τους συμμετέχοντες σε ποια περιοχή βρίσκεται το σχολείο που εργάζονται, η συντριπτική πλειοψηφία αυτών, δηλαδή 235 (74,8%) εκπαιδευτικοί, δήλωσε ότι βρίσκεται σε «αστικό κέντρο», 54 (17,2%) απάντησαν σε «ημι-αστικό κέντρο», και 25 (8%) δήλωσαν σε «αγροτική περιοχή» (Πίνακας 9).

Πίνακας 9: Κατανομή των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην ερώτηση «Σε ποια περιοχή βρίσκεται το σχολείο που εργάζεστε;» (N=314)

| Σε ποια περιοχή βρίσκεται το σχολείο που εργάζεστε; | Συχνότητα | Ποσοστό % |
|---|-----------|-----------|
| Αστικό κέντρο | 235 | 74,8 |
| Ημι-αστικό κέντρο | 54 | 17,2 |
| Αγροτική περιοχή | 25 | 8,0 |

Τέλος, αναφορικά με το μέγεθος του σχολείου, η συντριπτική πλειοψηφία αυτών, δηλαδή 262 (83,4%) εκπαιδευτικοί, απάντησε ότι εργάζεται σε πολυθέσιο σχολείο, 44 (14%) εργάζονται σε εξαθέσιο, 5 (1,6%) εργάζονται σε ολιγοθέσιο και 3 (1%) εργάζονται σε μονοθέσιο (Πίνακας 10).

Πίνακας 10: Κατανομή του μεγέθους του σχολείου στο οποίο εργάζονται σήμερα οι συμμετέχοντες (N=314)

| Μέγεθος σχολείου | Συχνότητα | Ποσοστό % |
|------------------|-----------|-----------|
| Μονοθέσιο | 3 | 1,0 |
| Ολιγοθέσιο | 5 | 1,6 |
| Εξαθέσιο | 44 | 14,0 |
| Πολυθέσιο | 262 | 83,4 |

4.3. Ανάλυση του κυρίως μέρους του ερωτηματολογίου

4.3.1. Συμβολή σχολικού ηγέτη ως εμπυχωτή στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Στη συνέχεια, κρίθηκε σκόπιμο να διερευνηθούν οι απόψεις των συμμετεχόντων αναφορικά με τον ρόλο του σχολικού ηγέτη ως εμπυχωτή στη μάθηση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Για τον σκοπό αυτόν, στον **Πίνακα 11** αναπαρίστανται τα κατάλληλα περιγραφικά μέτρα των μεταβλητών που σχετίζονται με τον ρόλο του σχολικού ηγέτη ως εμπυχωτή στη μάθηση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, συμπεραίνεται ότι οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι οι αναγραφόμενες προτάσεις τους αντιπροσωπεύουν από μέτριο έως καλό βαθμό, καθώς οι μέσοι όροι που ανευρέθηκαν κυμαίνονταν από 3,14 έως 3,89, ενώ οι τυπικές αποκλίσεις λάμβαναν τιμές στο διάστημα 1,08 έως 1,3. Πιο αναλυτικά, ο υψηλότερος μέσος όρος συμφωνίας παρατηρήθηκε στις δηλώσεις: «Ο διευθυντής του σχολείου μου υποστηρίζει την ανοιχτή επικοινωνία και ακούει προσεκτικά τους εκπαιδευτικούς σε ό,τι έχει να κάνει με θέματα διδασκαλίας και μάθησης» (Μέση τιμή = 3,89, Τυπική απόκλιση = 1,08), «Ο διευθυντής του σχολείου μου ενθαρρύνει τη δημιουργία θετικού εργασιακού κλίματος στο σχολείο» (Μέση τιμή = 3,86, Τυπική απόκλιση = 1,15), ενώ ο χαμηλότερος αντίστοιχος μέσος όρος παρατηρήθηκε στη δήλωση «Ο διευθυντής του σχολείου μου αξιολογεί το εκπαιδευτικό τους έργο, εντοπίζει τις

αδυναμίες τους και συζητά προτάσεις μαζί τους με στόχο τη βελτίωσή τους» (Μέση τιμή = 3,14, Τυπική απόκλιση = 1,3).

Το εύρημα αυτό αναδεικνύει ότι το πιο συχνά αναφερόμενο έλλειμμα φαίνεται να είναι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από τον διευθυντή και η συζήτηση των προτάσεων που θα στοχεύσουν στη βελτίωσή τους. Αντιθέτως, συμπεραίνεται ότι οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι ο διευθυντής του σχολείου εστιάζει στη δημιουργία θετικού εργασιακού κλίματος και υποστηρίζει την ανοιχτή επικοινωνία σε ικανοποιητικό βαθμό. Τέλος, να σημειωθεί ότι οι μέσοι όροι των αναγραφόμενων στον **Πίνακα 11** ερωτήσεων, δε φαίνεται να διαφέρουν σημαντικά, καθώς δεν παρατηρείται σημαντική μεταβλητότητα στις απαντήσεις των συμμετεχόντων, πράγμα που σημαίνει πως οι εν λόγω διαπιστώσεις αφορούν την στάση των διευθυντών σε πολλά διαφορετικά σχολεία από τα οποία προέρχονται οι συμμετέχοντες.

Πίνακας 11: Περιγραφικά μέτρα ερωτήσεων, σχετιζόμενες με τον ρόλο του σχολικού ηγέτη ως εμπυχωτή στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

| Ερωτήσεις | Μέσος όρος | Τυπική απόκλιση |
|--|------------|-----------------|
| Ο διευθυντής του σχολείου μου υποστηρίζει την ανοιχτή επικοινωνία και ακούει προσεκτικά τους εκπαιδευτικούς σε ό,τι έχει να κάνει με θέματα διδασκαλίας και μάθησης. | 3,89 | 1,08 |
| Ο διευθυντής του σχολείου μου ενθαρρύνει τη δημιουργία θετικού εργασιακού κλίματος στο σχολείο. | 3,86 | 1,15 |
| Ο διευθυντής του σχολείου μου αναγνωρίζει την καθημερινή προσφορά των εκπαιδευτικών στο σχολικό έργο και επιβραβεύει στην πράξη τις προσπάθειές τους. | 3,78 | 1,16 |
| Ο διευθυντής του σχολείου μου οικοδομεί σχέσεις εμπιστοσύνης, ειλικρίνειας και αλληλοσεβασμού. | 3,77 | 1,19 |
| Ο διευθυντής του σχολείου μου ενθαρρύνει την ανταλλαγή απόψεων και καλών πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών. | 3,69 | 1,17 |
| Ο διευθυντής του σχολείου μου εμπυχωώνει - συμβουλεύει - καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους. | 3,63 | 1,15 |

| | | |
|---|------|------|
| Ο διευθυντής του σχολείου μου δημιουργεί κουλτούρα συνεργασίας και ενθαρρύνει την ομαδική εργασία των εκπαιδευτικών. | 3,59 | 1,21 |
| Ο διευθυντής του σχολείου μου αναδεικνύει και αξιοποιεί με τον σωστό τρόπο τα προσόντα και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών. | 3,52 | 1,19 |
| Ο διευθυντής του σχολείου μου εκφράζει τις υψηλές προσδοκίες που έχει για τους εκπαιδευτικούς ως επαγγελματίες. | 3,30 | 1,2 |
| Ο διευθυντής του σχολείου μου αξιολογεί το εκπαιδευτικό τους έργο, εντοπίζει τις αδυναμίες τους και συζητά προτάσεις μαζί τους με στόχο τη βελτίωσή τους. | 3,14 | 1,3 |

4.3.2. Συμβολή σχολικού ηγέτη ως διευκολυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Ακολούθως, διερευνήθηκαν οι απόψεις των συμμετεχόντων αναφορικά με τον ρόλο του σχολικού ηγέτη ως διευκολυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (βλ. **Πίνακα 12**).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, διαφαίνεται ότι οι συμμετέχοντες συμφωνούν με τις αναγραφόμενες προτάσεις οι οποίες αφορούν διάφορες πτυχές του διευκολυντικού ρόλου του διευθυντή από μέτριο έως καλό βαθμό, καθώς οι σχετικοί μέσοι όροι κυμαίνονταν από 2,92 έως 4,5, ενώ οι τυπικές αποκλίσεις λαμβάνουν τιμές στο διάστημα 0,69 έως 1,2. Πιο συγκεκριμένα, ο υψηλότερος μέσος όρος σημειώθηκε στην ερώτηση «Ο διευθυντής του σχολείου μου αφήνει αυτονομία στους εκπαιδευτικούς για την οργάνωση και τον προγραμματισμό της διδασκαλίας τους» (Μέση τιμή = 4,5, Τυπική απόκλιση = 0,69), ενώ ο χαμηλότερος μέσος όρος παρατηρήθηκε στην ερώτηση «Ο διευθυντής του σχολείου μου εμπλέκει όλο το προσωπικό σε διαδικασίες διοίκησης - ηγεσίας» (Μέση τιμή = 2,92, Τυπική απόκλιση = 1,2). Λαμβάνοντας υπόψη την τιμή των περιγραφικών μέτρων, προκύπτει οι συμμετέχοντες θεωρούν σε μικρό βαθμό ότι ο διευθυντής του σχολείου εμπλέκει όλο το προσωπικό σε διαδικασίες διοίκησης – ηγεσία, ενώ παράλληλα φαίνεται να

ενθαρρύνει σε ικανοποιητικό βαθμό την αυτονομία των εκπαιδευτικών για την οργάνωση και τον προγραμματισμό της διδασκαλίας τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι από το σύνολο των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, στις ερωτήσεις που αφορούσαν τον ρόλο του σχολικού ηγέτη ως διευκολυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, συμπεραίνεται ότι σε γενικές γραμμές ο διευθυντής ενθαρρύνει την εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων, τους παρακινεί στην ανάληψη πρωτοβουλιών, καθώς επίσης μεριμνά για τη δίκαια κατανομή ρόλων και αρμοδιοτήτων. Ωστόσο, δε φαίνεται να εμπλέκει όλο το προσωπικό σε διαδικασίες διοίκησης – ηγεσίας.

Πίνακας 12: Περιγραφικά μέτρα ερωτήσεων, σχετιζόμενες με τον ρόλο του σχολικού ηγέτη ως διευκολυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

| Ερωτήσεις | Μέσος όρος | Τυπική απόκλιση |
|---|------------|-----------------|
| Ο διευθυντής του σχολείου μου αφήνει αυτονομία στους εκπαιδευτικούς για την οργάνωση και τον προγραμματισμό της διδασκαλίας τους. | 4,50 | 0,69 |
| Ο διευθυντής του σχολείου μου παρέχει διευκολύνσεις εάν κάποιος εκπαιδευτικός ενδιαφέρεται για να παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα έξω από το σχολείο με στόχο την επαγγελματική του ανάπτυξη (π.χ. μεταπτυχιακό, διδακτορικό, σεμινάριο). | 3,98 | 0,97 |
| Ο διευθυντής του σχολείου μου επιλύει προβλήματα του σχολείου σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, αντιμετωπίζοντάς τα ως προκλήσεις για τη βελτίωση της σχολικής μονάδας. | 3,82 | 1,07 |
| Ο διευθυντής του σχολείου μου εφαρμόζει συμμετοχικές διαδικασίες στη λήψη αποφάσεων. | 3,81 | 1,05 |
| Ο διευθυντής του σχολείου μου παρακινεί τους εκπαιδευτικούς να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, υπευθυνότητες και να εισάγουν εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας. | 3,79 | 1,12 |

| | | |
|---|------|------|
| Ο διευθυντής του σχολείου μου κατανέμει δίκαια αρμοδιότητες και ρόλους μεταξύ των εκπαιδευτικών. | 3,77 | 1,07 |
| Ο διευθυντής του σχολείου μου πραγματοποιεί συνεδριάσεις με τον σύλλογο διδασκόντων για ανταλλαγή απόψεων, καλών πρακτικών και αναστοχαστική αποτίμηση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου. | 3,67 | 1,21 |
| Ο διευθυντής του σχολείου μου δημιουργεί κοινό όραμα και αξίες, ενθαρρύνοντας την ενεργό εμπλοκή όλων στην οργάνωση και εφαρμογή αυτών. | 3,44 | 1,2 |
| Ο διευθυντής του σχολείου μου εμπλέκει όλο το προσωπικό σε διαδικασίες διοίκησης - ηγεσίας. | 2,92 | 1,2 |

4.3.3. Συμβολή σχολικού ηγέτη στην οργάνωση δράσεων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

Τέλος, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να αξιολογήσουν τη συμβολή του σχολικού ηγέτη αναφορικά με την οργάνωση δράσεων επαγγελματικής ανάπτυξης και υποστήριξης των ιδίων. Για τον σκοπό αυτό, στον **Πίνακα 13** αναπαρίστανται τα κατάλληλα περιγραφικά μέτρα των δηλώσεων που σχετίζονται με την οργάνωση δράσεων επαγγελματικής ανάπτυξης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών από τον σχολικό ηγέτη.

Έτσι, σύμφωνα με τα σχετικά αποτελέσματα, συμπεραίνεται ότι οι συμμετέχοντες συμφωνούν με τις αντίστοιχες δηλώσεις οι οποίες εκφράζουν το βαθμό που ο διευθυντής οργανώνει ενδοσχολικές δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης για τους ίδιους από μικρό έως μέτριο βαθμό, καθώς οι μέσοι όροι που ανευρέθηκαν κυμαίνονταν από 2,8 έως 3,73, ενώ οι τυπικές αποκλίσεις έχουν τιμές στο διάστημα 1,16 έως 1,28. Πιο αναλυτικά, φαίνεται ότι ο υψηλότερος μέσος όρος συμφωνίας παρατηρήθηκε στην ερώτηση «Ο διευθυντής του σχολείου μου ενημερώνει, ενθαρρύνει και διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα ή άλλου είδους σπουδές» (Μέση τιμή = 3,59, Τυπική απόκλιση = 1,16), με το εύρημα αυτό να αναδεικνύει την παρότρυνση των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή για συνεχή επιμόρφωση. Αντιθέτως, διαπιστώθηκε ότι οι συμμετέχοντες

συμφωνούν σε μικρότερο βαθμό με δηλώσεις όπως: «Ο διευθυντής του σχολείου μου συνεργάζεται με φορείς και καλεί στο σχολείο ειδικούς επιστήμονες για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών» (Μέση τιμή = 2,8, Τυπική απόκλιση = 1,23), «Ο διευθυντής του σχολείου μου διοργανώνει ενδοσχολικές επιμορφώσεις - προγράμματα» (Μέση τιμή = 2,81, Τυπική απόκλιση = 1,23), «Ο διευθυντής του σχολείου μου επιδιώκει να διεξάγονται ανά τακτά χρονικά διαστήματα τέτοιου είδους επιμορφώσεις» (Μέση τιμή = 2,82, Τυπική απόκλιση = 1,2). Επομένως, εξάγεται το συμπέρασμα ότι ο διευθυντής δεν επιδιώκει την τακτική διεξαγωγή επιμορφωτικών προγραμμάτων, αλλά ούτε στοχεύει στη διοργάνωση τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι πρόκειται για ένα ενδιαφέρον εύρημα καθώς, μολονότι φαίνεται να ενθαρρύνει την προσωπική εξέλιξη και τη συνεχή επιμόρφωση, τόσο του ίδιου, όσο και των εκπαιδευτικών, δεν επιδιώκει τη διεξαγωγή εκπαιδευτικών επιμορφωτικών προγραμμάτων, τα οποία δύνανται να διαδραματίσουν καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 13: Περιγραφικά μέτρα, σχετιζόμενες με τη συμβολή του σχολικού ηγέτη στην οργάνωση δράσεων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

| Ερωτήσεις | Μέσος όρος | Τυπική απόκλιση |
|--|------------|-----------------|
| Ο διευθυντής του σχολείου μου φροντίζει να επιμορφώνεται και να εξελίσσεται και ο ίδιος επαγγελματικά. | 3,73 | 1,23 |
| Ο διευθυντής του σχολείου μου ενημερώνει, ενθαρρύνει και διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα ή άλλου είδους σπουδές. | 3,59 | 1,16 |
| Ο διευθυντής του σχολείου μου παρακινεί τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε καινοτόμες δράσεις και προγράμματα (π.χ. ανταλλαγή εκπαιδευτικών επισκέψεων, συνδιδασκαλίες, δικτύωση με άλλα σχολεία κ.α.). | 3,26 | 1,28 |
| Ο διευθυντής του σχολείου μου φροντίζει τα επιμορφωτικά προγράμματα να είναι ανάλογα με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και του σχολείου. | 3,15 | 1,2 |

| | | |
|---|------|------|
| Ο διευθυντής του σχολείου μου πειραματίζεται και εισάγει καινοτομίες - αλλαγές - νέες πρακτικές. | 3,12 | 1,19 |
| Ο διευθυντής του σχολείου μου επιδιώκει να διεξάγονται ανά τακτά χρονικά διαστήματα τέτοιου είδους επιμορφώσεις. | 2,82 | 1,2 |
| Ο διευθυντής του σχολείου μου διοργανώνει ενδοσχολικές επιμορφώσεις - προγράμματα. | 2,81 | 1,23 |
| Ο διευθυντής του σχολείου μου συνεργάζεται με φορείς και καλεί στο σχολείο ειδικούς επιστήμονες για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. | 2,80 | 1,23 |

4.4 Επαγωγική Στατιστική

4.4.1 Απόψεις εκπαιδευτικών για τον ρόλο του σχολικού ηγέτη ως εμπυχωτή στην επαγγελματική ανάπτυξη τους, ανάλογα με την τοποθεσία του σχολείου

Στη συνέχεια, μέσω Επαγωγικής Στατιστικής, κρίθηκε σκόπιμο να διερευνηθεί αν οι προαναφερόμενες απαντήσεις των συμμετεχόντων, διαφοροποιούνται ανάλογα με την τοποθεσία του σχολείου στο οποίο εργάζονται οι εκπαιδευτικοί. Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειωθεί ότι επειδή η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων, δηλαδή 235 (74,8%) εκπαιδευτικοί, εργάζονταν σε σχολείο το οποίο βρίσκεται σε αστικό κέντρο, ενώ σε ημιαστικά κέντρα και σε αγροτικές περιοχές εργάζονταν συνολικά 79 (25,2%) συμμετέχοντες, οι δύο τελευταίες κατηγορίες ομαδοποιήθηκαν.

Έτσι, αναφορικά με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με τον ρόλο του σχολικού ηγέτη ως εμπυχωτή στην επαγγελματική ανάπτυξη τους, ανάλογα με την τοποθεσία του σχολείου, από τα αποτελέσματα που αναπαρίστανται στον **Πίνακα 14**, φαίνεται ότι οι μέσοι όροι δεν παρουσιάζουν μεγάλες αποκλίσεις. Προκειμένου αυτή η υπόθεση να ελεγχθεί μέσω κατάλληλου ελέγχου υποθέσεων, κρίθηκε σκόπιμη η εφαρμογή t-test για ανεξάρτητα δείγματα, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%, καθώς πρόκειται για τη διερεύνηση της σχέσης ποσοτικών μεταβλητών με μια ποιοτική μεταβλητή. Ειδικότερα, η μηδενική υπόθεση του ελέγχου αυτού, αφορά την

ισότητα των μέσων όρων των δύο υποομάδων, ενώ η εναλλακτική υπόθεση, αφορά τη διαφορά των τιμών τους. Επιπλέον, όταν η τιμή του p-value του ελέγχου είναι $<0,05$, τότε εντοπίζεται ένα στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα σε επίπεδο 5% και απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Ως εκ τούτου, από τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον **Πίνακα 14**, συμπεραίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολείο το οποίο βρίσκεται σε αστικό κέντρο, δίνουν παρόμοιες απαντήσεις με τους συμμετέχοντες που εργάζονται σε σχολείο το οποίο βρίσκεται σε ημιαστικό κέντρο – αγροτική περιοχή, σχετικά με τον ρόλο του σχολικού ηγέτη ως εμπυχωτή στην επαγγελματική ανάπτυξη τους, καθώς οι μέσοι όροι στις αναγραφείσες προτάσεις δε βρέθηκε να διαφέρουν σημαντικά σε επίπεδο 5% ($p\text{-values} > 0,05$).

Πίνακας 14: Διερεύνηση διαφοροποίησης των απαντήσεων των συμμετεχόντων αναφορικά με τον ρόλο του σχολικού ηγέτη ως εμπυχωτή στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ανάλογα με την τοποθεσία του σχολείου

| Ερωτήσεις | Αστικό κέντρο | Ημιαστικό κέντρο – Αγροτική περιοχή | t-statistic (df) | p-value |
|--|------------------------------|-------------------------------------|------------------|---------|
| | Μέσος όρος (Τυπική απόκλιση) | Μέσος όρος (Τυπική απόκλιση) | | |
| Ο διευθυντής του σχολείου μου υποστηρίζει την ανοιχτή επικοινωνία και ακούει προσεκτικά τους εκπαιδευτικούς σε ό,τι έχει να κάνει με θέματα διδασκαλίας και μάθησης. | 3,85 (1,11) | 4,03 (1,01) | -1,24 (312) | 0,217 |
| Ο διευθυντής του σχολείου μου ενθαρρύνει τη δημιουργία θετικού εργασιακού κλίματος στο σχολείο. | 3,82 (1,18) | 4 (1,06) | -1,23 (312) | 0,221 |

| | | | | |
|---|----------------|----------------|----------------|-------|
| Ο διευθυντής του σχολείου μου αναγνωρίζει την καθημερινή προσφορά των εκπαιδευτικών στο σχολικό έργο και επιβραβεύει στην πράξη τις προσπάθειές τους. | 3,78 (1,15) | 3,78 (1,2) | -0,04 (312) | 0,968 |
| Ο διευθυντής του σχολείου μου οικοδομεί σχέσεις εμπιστοσύνης, ειλικρίνειας και αλληλοσεβασμού. | 3,75 (1,21) | 3,84 (1,14) | -0,56 (312) | 0,578 |
| Ο διευθυντής του σχολείου μου ενθαρρύνει την ανταλλαγή απόψεων και καλών πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών. | 3,64 (1,2) | 3,82 (1,08) | -1,19 (312) | 0,236 |
| Ο διευθυντής του σχολείου μου εμπυχώνει - συμβουλεύει - καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους. | 3,60 (1,19) | 3,71 (1,03) | -0,73 (312) | 0,466 |
| Ο διευθυντής του σχολείου μου δημιουργεί κουλτούρα συνεργασίας και ενθαρρύνει την ομαδική εργασία των εκπαιδευτικών. | 3,55 (1,23) | 3,71 (1,16) | -1,01 (312) | 0,311 |
| Ο διευθυντής του σχολείου μου αναδεικνύει και αξιοποιεί με τον σωστό τρόπο τα προσόντα και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών. | 3,46 (1,22) | 3,7 (1,11) | -1,55 (312) | 0,121 |
| Ο διευθυντής του σχολείου μου εκφράζει τις υψηλές προσδοκίες που έχει για τους εκπαιδευτικούς ως επαγγελματίες. | 3,27 (1,2) | 3,41 (1,17) | -0,89 (312) | 0,376 |
| Ο διευθυντής του σχολείου μου αξιολογεί το εκπαιδευτικό τους έργο, εντοπίζει τις αδυναμίες τους και συζητά προτάσεις μαζί τους με στόχο τη βελτίωσή τους. | 3,11 (1,32) | 3,23 (1,24) | -0,69 (312) | 0,489 |

4.4.2 Απόψεις εκπαιδευτικών για τον ρόλο του σχολικού ηγέτη ως διευκολυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη τους, ανάλογα με την τοποθεσία του σχολείου

Εν συνεχεία, διερευνήθηκε αν οι απαντήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με τον ρόλο του σχολικού ηγέτη ως διευκολυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη τους, διαφέρουν ανάλογα με την τοποθεσία του σχολείου, στο οποίο εργάζονται οι εκπαιδευτικοί. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που αναπαρίστανται στον **Πίνακα 15**, εξάγεται το συμπέρασμα οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολείο το οποίο βρίσκεται σε αστικό κέντρο, δίνουν παρόμοιες απαντήσεις με τους συμμετέχοντες που εργάζονται σε σχολείο το οποίο βρίσκεται σε ημιαστικό κέντρο – αγροτική περιοχή, σχετικά με τον ρόλο του σχολικού ηγέτη ως διευκολυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη τους, καθώς οι μέσοι όροι στις αναγραφείσες προτάσεις δε βρέθηκε να διαφέρουν σημαντικά σε επίπεδο 5% (p -values $> 0,05$). Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι μολονότι διαπιστώθηκε ότι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Ο διευθυντής του σχολείου μου παρέχει διευκολύνσεις εάν κάποιος εκπαιδευτικός ενδιαφέρεται για να παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα έξω από το σχολείο με στόχο την επαγγελματική του ανάπτυξη (π.χ. μεταπτυχιακό, διδακτορικό, σεμινάριο)» δε διαφοροποιούνται ανάλογα με την τοποθεσία του σχολείου, το εύρημα αυτό είναι οριακά μη στατιστικά σημαντικό, καθώς η τιμή του p -value = $0,06 > 0,05$. Για τον λόγο αυτόν, εκτιμάται ότι η περαιτέρω διερεύνηση του συγκεκριμένου ευρήματος, μέσω μιας έρευνας με μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών, θα διασαφήνιζε αν πράγματι, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε ημιαστικό κέντρο – αγροτική περιοχή, θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι ο διευθυντής του σχολείου παρέχει διευκολύνσεις εάν κάποιος εκπαιδευτικός ενδιαφέρεται να παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα έξω από το σχολείο, από τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολείο αστικού κέντρου.

Πίνακας 15: Διερεύνηση διαφοροποίησης των απαντήσεων των συμμετεχόντων αναφορικά με τον ρόλο του σχολικού ηγέτη ως διευκολυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ανάλογα με την τοποθεσία του σχολείου

| Ερωτήσεις | Αστικό κέντρο | Ημιαστικό κέντρο – Αγροτική περιοχή | t-statistic (df) | p-value |
|---|---------------------------------|-------------------------------------|------------------|---------|
| | Μέσος όρος (Τυπική απόκλιση) | Μέσος όρος (Τυπική απόκλιση) | | |
| Ο διευθυντής του σχολείου μου αφήνει αυτονομία στους εκπαιδευτικούς για την οργάνωση και τον προγραμματισμό της διδασκαλίας τους. | 4,51 (0,73) | 4,49 (0,58) | 0,141 (312) | 0,888 |
| Ο διευθυντής του σχολείου μου παρέχει διευκολύνσεις εάν κάποιος εκπαιδευτικός ενδιαφέρεται για να παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα έξω από το σχολείο με στόχο την επαγγελματική του ανάπτυξη (π.χ. μεταπτυχιακό, διδακτορικό, σεμινάριο). | 3,93 (1,02) | 4,14 (0,81) | -1,87 (312) | 0,06 |
| Ο διευθυντής του σχολείου μου εφαρμόζει συμμετοχικές διαδικασίες στη λήψη αποφάσεων. | 3,81 (1,08) | 4,03 (1,01) | -0,104 (312) | 0,917 |
| Ο διευθυντής του σχολείου μου επιλύει προβλήματα του σχολείου σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, αντιμετωπίζοντάς τα ως προκλήσεις για τη βελτίωση της σχολικής μονάδας. | 3,78 (1,07) | 3,94 (1,05) | -1,14 (312) | 0,256 |
| Ο διευθυντής του σχολείου μου παρακινεί τους εκπαιδευτικούς να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, | 3,77 (1,16) | 3,85 (1) | -0,543 (312) | 0,588 |

| | | | | |
|---|----------------|----------------|-----------------|-------|
| υπευθυνότητες και να εισάγουν εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας. | | | | |
| Ο διευθυντής του σχολείου μου κατανέμει δίκαια αρμοδιότητες και ρόλους μεταξύ των εκπαιδευτικών. | 3,77 (1,09) | 3,78 (1,01) | -0,105 (312) | 0,917 |
| Ο διευθυντής του σχολείου μου πραγματοποιεί συνεδριάσεις με τον σύλλογο διδασκόντων για ανταλλαγή απόψεων, καλών πρακτικών και αναστοχαστική αποτίμηση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου. | 3,64 (1,22) | 3,75 (1,17) | -0,69 (312) | 0,491 |
| Ο διευθυντής του σχολείου μου δημιουργεί κοινό όραμα και αξίες, ενθαρρύνοντας την ενεργό εμπλοκή όλων στην οργάνωση και εφαρμογή αυτών. | 3,39 (1,22) | 3,58 (1,13) | -1,26 (312) | 0,210 |
| Ο διευθυντής του σχολείου μου εμπλέκει όλο το προσωπικό σε διαδικασίες διοίκησης - ηγεσίας. | 2,91 (1,2) | 3,95 (1,22) | -0,22 (312) | 0,826 |

4.4.3 Απόψεις εκπαιδευτικών για τη συμβολή του σχολικού ηγέτη στην οργάνωση δράσεων επαγγελματικής ανάπτυξης του, ανάλογα με την τοποθεσία του σχολείου

Τέλος, εξετάστηκε αν οι απαντήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με τη συμβολή του σχολικού ηγέτη στην οργάνωση δράσεων επαγγελματικής ανάπτυξης τους, διαφέρουν ανάλογα με την τοποθεσία του σχολείου, στο οποίο εργάζονται οι εκπαιδευτικοί. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που αναγράφονται στον **Πίνακα 16**, εξάγεται το συμπέρασμα ότι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην πρόταση «Ο διευθυντής του σχολείου μου πειραματίζεται και εισάγει καινοτομίες - αλλαγές - νέες πρακτικές» διαφοροποιούνται λαμβάνοντας υπόψη την τοποθεσία του σχολείου (**p-value = 0,03**). Πιο αναλυτικά, από την τιμή των μέσων όρων, διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολείο το οποίο βρίσκεται σε ημιαστικό κέντρο – αγροτική περιοχή, θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι ο διευθυντής του σχολείου πειραματίζεται και εισάγει

καινοτομίες – νέες πρακτικές, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολείο, που βρίσκεται σε αστικό κέντρο. Επίσης, μολονότι δεν εντοπίζονται άλλες στατιστικά σημαντικές σχέσεις σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%, τα αποτελέσματα του t-test αναφορικά με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις προτάσεις «Ο διευθυντής του σχολείου μου ενημερώνει, ενθαρρύνει και διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα ή άλλου είδους σπουδές» και «Ο διευθυντής του σχολείου μου φροντίζει να επιμορφώνεται και να εξελίσσεται και ο ίδιος επαγγελματικά», λαμβάνοντας υπόψη την τοποθεσία του σχολείου, είναι οριακά μη στατιστικά σημαντικά. Συνεπώς, η περαιτέρω διερεύνηση τους κρίνεται σκόπιμη, προκειμένου να διασαφηνιστεί αν πράγματι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολείο το οποίο βρίσκεται σε ημιαστικό κέντρο – αγροτική περιοχή, έχουν πιο θετική άποψη σχετικά με την επιμόρφωση του διευθυντή τους και την παρότρυνση του για συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα ή άλλου είδους σπουδές.

Πίνακας 16: Διερεύνηση διαφοροποίησης των απαντήσεων των συμμετεχόντων αναφορικά με τη συμβολή του σχολικού ηγέτη στην οργάνωση δράσεων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ανάλογα με την τοποθεσία του σχολείου

| Ερωτήσεις | Αστικό κέντρο | Ημιαστικό κέντρο – Αγροτική περιοχή | t-statistic (df) | p-value |
|--|------------------------------|-------------------------------------|------------------|---------|
| | Μέσος όρος (Τυπική απόκλιση) | Μέσος όρος (Τυπική απόκλιση) | | |
| Ο διευθυντής του σχολείου μου φροντίζει να επιμορφώνεται και να εξελίσσεται και ο ίδιος επαγγελματικά. | 3,66 (1,26) | 3,92 (1,12) | -1,76 (312) | 0,08 |

| | | | | |
|--|----------------|----------------|----------------|-------|
| Ο διευθυντής του σχολείου μου ενημερώνει, ενθαρρύνει και διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα ή άλλου είδους σπουδές. | 3,52 (1,21) | 3,78 (0,97) | -1,91 (312) | 0,06 |
| Ο διευθυντής του σχολείου μου παρακινεί τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε καινοτόμες δράσεις και προγράμματα (π.χ. ανταλλαγή εκπαιδευτικών επισκέψεων, συνδιδασκαλίες, δικτύωση με άλλα σχολεία κ.α.). | 3,21 (1,31) | 3,40 (1,19) | -1,08 (312) | 0,283 |
| Ο διευθυντής του σχολείου μου φροντίζει τα επιμορφωτικά προγράμματα να είναι ανάλογα με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και του σχολείου. | 3,15 (1,22) | 3,13 (1,15) | 0,17 (312) | 0,865 |
| Ο διευθυντής του σχολείου μου πειραματίζεται και εισάγει καινοτομίες - αλλαγές - νέες πρακτικές. | 3,05 (1,25) | 3,34 (0,95) | -2,17 (312) | 0,03 |
| Ο διευθυντής του σχολείου μου επιδιώκει να διεξάγονται ανά τακτά χρονικά διαστήματα τέτοιου είδους επιμορφώσεις. | 2,83 (1,24) | 2,81 (1,09) | 0,98 (312) | 0,922 |
| Ο διευθυντής του σχολείου μου διοργανώνει ενδοσχολικές επιμορφώσεις - προγράμματα. | 2,81 (1,26) | 2,81 (1,17) | -0,01 (312) | 0,992 |
| Ο διευθυντής του σχολείου μου συνεργάζεται με φορείς και καλεί στο σχολείο ειδικούς επιστήμονες για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. | 2,77 (1,24) | 2,87 (1,21) | -0,65 (312) | 0,519 |

Κεφάλαιο 5: Συμπεράσματα

5.1. Εισαγωγή

Στο τελευταίο αυτό κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας, με στόχο να απαντηθούν τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα, όπως προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων. Στη συνέχεια, επιχειρείται η σύγκριση των ευρημάτων της παρούσας έρευνας με τα αντίστοιχα της σχετικής βιβλιογραφίας, ενώ τέλος, το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τους περιορισμούς της έρευνας και προτάσεις για περαιτέρω μελέτη.

5.2. Απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα

Η συγκεκριμένη εργασία διερευνά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, αναφορικά με τη συμβολή της σχολικής ηγεσίας στην επαγγελματική ανάπτυξη των ιδίων. Ειδικότερα, εξετάζεται ο ρόλος που διαδραματίζει ο σχολικός ηγέτης ως εμπυχωτής και ως διευκολυντής στη μάθηση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καθώς και ο βαθμός που συμβάλλει ο ίδιος στην οργάνωση δράσεων επαγγελματικής ανάπτυξης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών.

Από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα δηλαδή το ρόλο του σχολικού ηγέτη ως εμπυχωτή στη μάθηση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, διαπιστώνεται ότι σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς ο διευθυντής εστιάζει στη δημιουργία θετικού εργασιακού κλίματος και υποστηρίζει την ανοιχτή επικοινωνία σε ικανοποιητικό βαθμό. Από την άλλη πλευρά, το πιο συχνά αναφερόμενο έλλειμμα φαίνεται να είναι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από τον διευθυντή, ο εντοπισμός των αδυναμιών των εκπαιδευτικών και η συζήτηση των προτάσεων που θα στοχεύσουν στη βελτίωσή τους.

Στη συνέχεια, όσον αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα: τον ρόλο του σχολικού ηγέτη ως διευκολυντή στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, από τις απαντήσεις των τελευταίων συμπεραίνεται ότι ο

διευθυντής αφήνει αυτονομία στους εκπαιδευτικούς για την οργάνωση και τον προγραμματισμό της διδασκαλίας τους. Επιπλέον, διαπιστώνεται ότι ο ίδιος ενθαρρύνει την εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων, τους παρακινεί στην ανάληψη πρωτοβουλιών, καθώς επίσης μεριμνά για τη δίκαιη κατανομή ρόλων και αρμοδιοτήτων. Ωστόσο, μολονότι ο διευθυντής παρέχει διευκολύνσεις στο προσωπικό του μέσα από την εμπλοκή και την ενεργό συμμετοχή του τελευταίου, δεν φαίνεται να το εμπλέκει σε διαδικασίες διοίκησης – ηγεσίας.

Όσον αφορά το τρίτο ερευνητικό ερώτημα: τη συμβολή του σχολικού ηγέτη στην οργάνωση δράσεων επαγγελματικής ανάπτυξης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών, η πλειονότητα των ερωτηθέντων δήλωσε ότι ο διευθυντής του σχολείου ενημερώνει, ενθαρρύνει και διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα ή άλλου είδους σπουδές. Το εύρημα αυτό αναδεικνύει την παρότρυνση των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή για συνεχή επιμόρφωση. Ωστόσο, από την άλλη μεριά, σε μικρότερο βαθμό παρατηρείται η συνεργασία του διευθυντή με φορείς και ειδικούς επιστήμονες στο σχολείο με σκοπό την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, εξάγεται το συμπέρασμα ότι ο διευθυντής δεν επιδιώκει την τακτική διεξαγωγή επιμορφωτικών προγραμμάτων, αλλά ούτε στοχεύει στη διοργάνωσή τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι πρόκειται για ένα ενδιαφέρον εύρημα καθώς, μολονότι ο διευθυντής φαίνεται να ενθαρρύνει την προσωπική εξέλιξη και τη συνεχή επιμόρφωση, τόσο του ίδιου όσο και των εκπαιδευτικών, δεν επιδιώκει τη διεξαγωγή ενδοσχολικών εκπαιδευτικών επιμορφωτικών προγραμμάτων, τα οποία δύνανται να διαδραματίσουν καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών.

Τέλος, διαχωρίζοντας τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ανάλογα με την τοποθεσία του σχολείου που υπηρετούν, σε αστικό κέντρο και σε ημιαστικό κέντρο – αγροτική περιοχή, δεν προέκυψαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των απαντήσεων σχετικά με τον ρόλο του σχολικού ηγέτη ως εμπυχωτή, καθώς και τον ρόλο του σχολικού ηγέτη ως διευκολυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Συμπεραίνεται δηλαδή ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολείο το οποίο βρίσκεται σε αστικό κέντρο, δίνουν παρόμοιες απαντήσεις με τους συμμετέχοντες που εργάζονται σε σχολείο το οποίο βρίσκεται σε

ημιαστικό κέντρο – αγροτική περιοχή. Ωστόσο, σύμφωνα με τα αποτελέσματα που προέκυψαν για τη συμβολή του σχολικού ηγέτη στην οργάνωση δράσεων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ανάλογα με την τοποθεσία του σχολείου στο οποίο εργάζονται, εξάγεται το συμπέρασμα ότι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Ο διευθυντής του σχολείου μου πειραματίζεται και εισάγει καινοτομίες – αλλαγές – νέες πρακτικές» διαφοροποιούνται. Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολείο το οποίο βρίσκεται σε ημιαστικό κέντρο – αγροτική περιοχή, θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι ο διευθυντής του σχολείου πειραματίζεται και εισάγει καινοτομίες – αλλαγές – νέες πρακτικές, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολείο που βρίσκεται σε αστικό κέντρο.

5.3. Συζήτηση – Ερμηνεία απαντήσεων

Από τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας και τη σχετική βιβλιογραφία γίνεται καταρχήν αντιληπτό ότι τον κύριο ρόλο – κλειδί στη μάθηση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών παίζει ο σχολικός ηγέτης. Η θέση και ο ρόλος του στο σχολικό περιβάλλον είναι καθοριστικός, καθώς πέραν της ιδιότητάς του να προβαίνει στην υλοποίηση αρχών και κανόνων, ο σχολικός ηγέτης – διευθυντής είναι υπεύθυνος για την εξέλιξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού τους έργου. Η έρευνα των Thompson, Gregg και Niska (2004), βασισμένη στις πέντε αρχές του Senge, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι μια ισχυρή ηγεσία μπορεί να επιδράσει καθοριστικά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, συνεπώς και στο παραγόμενο εκπαιδευτικό τους έργο, αρκεί η ίδια να αντιμετωπίζει το σχολείο ολιστικά – συστημικά ως μία επαγγελματική κοινότητα μάθησης. Επίσης, οι Whitworth και Chiu (2015) αναδεικνύουν τον κρίσιμο ρόλο του σχολικού ηγέτη στον σχεδιασμό και την εφαρμογή της επαγγελματικής ανάπτυξης, καθώς και στην παροχή συνεχούς ηγεσίας με σκοπό την υποστήριξη της «αλλαγής» των εκπαιδευτικών, που σχετίζεται με την αλλαγή των πεποιθήσεων, των αντιλήψεων και/ή των πρακτικών τους. Όπως υποστηρίζουν οι ίδιοι οι ερευνητές, ο διευθυντής αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι οποιουδήποτε μοντέλου επαγγελματικής ανάπτυξης στην εκπαίδευση.

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων – εκπαιδευτικών έδειξε να συμφωνεί κατά μέσο όρο με τις περισσότερες προτάσεις – ερωτήσεις της παρούσας έρευνας, που αφορούσαν τη συμβολή του σχολικού ηγέτη στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Όπως προέκυψε από τις απαντήσεις τους στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, ο διευθυντής συμβάλλει σημαντικά στην εμφύχωση των εκπαιδευτικών, εστιάζοντας κυρίως στη δημιουργία θετικού εργασιακού κλίματος και στην ανοιχτή επικοινωνία μαζί τους. Είναι το πρόσωπο εκείνο που ενθαρρύνει, υποστηρίζει, συμβουλεύει και καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, αναπτύσσει θετικά συναισθήματα και στάσεις μέσα από μια κουλτούρα συνεργασίας και ομαδικό πνεύμα. Με την άποψη αυτή συμφωνεί και ένα ποσοστό εκπαιδευτικών στην έρευνα των Πατσατζάκη και Ιορδανίδη (2018), εστιάζοντας στον ρόλο του διευθυντή μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης και την ευθύνη που έχει στη διαμόρφωση κατάλληλου κλίματος και την ανάπτυξη δικτύων επικοινωνίας, με σκοπό τη συλλογική εργασία και τη μάθηση. Παρομοίως, η έρευνα των Clement και Vandenberghe (2001), καταλήγει στο συμπέρασμα ότι το κλειδί της επιτυχίας στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί η δημιουργία συνθηκών στον χώρο εργασίας από τον διευθυντή, ούτως ώστε να προσφέρονται προς τους ίδιους ευκαιρίες μάθησης. Αυτό θα επιτευχθεί μέσα από την αλληλεπίδραση και τη δημιουργία σχέσεων συνεργασίας με το εκπαιδευτικό προσωπικό. Σύμφωνη σε αυτό είναι και η έρευνα των Hilton, Hilton, Dole και Goos (2015), όπου οι σχολικοί ηγέτες μέσω ενός προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης, έδειξαν να υποστηρίζουν, να ενθαρρύνουν και να δημιουργούν κλίμα συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου οι τελευταίοι να αναπτύξουν νέες γνώσεις και πρακτικές και να εξελιχθούν επαγγελματικά. Την ίδια άποψη για τον εμπυχωτικό ρόλο του διευθυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών υποστηρίζουν και οι παρακάτω έρευνες, μέσα από διάφορα προφίλ ηγεσίας που αναδεικνύονται σε αυτές. Συγκεκριμένα, η έρευνα του Κλαδή (2019), παρουσιάζει μερικά από τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά του διευθυντή που προάγουν την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, μέσα από το μετασχηματιστικό τους προφίλ, όπως: η υποστηρικτική διάθεση, η καλλιέργεια συνεργατικού κλίματος, η ενθάρρυνση, η εκπαιδευτική καθοδήγηση/συμβουλευτική, η κατανόηση/ενσυναίσθηση, η επιβράβευση και ο επαγγελματισμός. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και η έρευνα της

Assuncao Flores (2004), η οποία επικεντρώθηκε στον κύριο παράγοντα της μάθησης και της εξέλιξης των εκπαιδευτικών, που είναι το αποτελεσματικό προφίλ ηγεσίας, όπου ο διευθυντής εμφανίζεται ενθαρρυντικός, υποστηρικτικός, βοηθητικός και κοντά στο προσωπικό του. Επιπρόσθετα, στην έρευνα των Blasé και Blasé (2000), ο διευθυντής μέσα από το αποτελεσματικό παιδαγωγικό του προφίλ χρησιμοποιεί τον διάλογο με σκοπό να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να μελετήσουν κριτικά τη μάθηση και την επαγγελματική τους πρακτική κάνοντας προτάσεις, παρέχοντας ανατροφοδότηση, και εφαρμόζοντας τις αρχές της δια βίου μάθησης και ανάπτυξης στο προσωπικό του. Από την άλλη πλευρά, στην παρούσα έρευνα, εμφανής είναι η απουσία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου από τον διευθυντή με στόχο την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Είναι άλλωστε γεγονός, ότι στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο, για περισσότερα από είκοσι χρόνια, έχουν καταγραφεί πολλές προσπάθειες εφαρμογής ενός συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, χωρίς ωστόσο να καταφέρουν να υλοποιηθούν στην πράξη. Επιπρόσθετα, η έρευνα των Σοφού και Διερωνίτου (2015) έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν μια επιφυλακτικότητα και συμμαρρίζονται σε μικρό βαθμό τις πρακτικές της αυτοαξιολόγησης ως ευκαιρία για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Αυτό οφείλεται αφενός στην απουσία γνώσης – ενημέρωσης και εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με τέτοιου είδους πρακτικές και αφετέρου στην έλλειψη βασικών κινήτρων προς την κατεύθυνση αυτή, με αποτέλεσμα να υπάρχει μια γενικότερη αδράνεια και αναβλητικότητα ως προς το θέμα της αξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Επιπρόσθετα, οι Kraft και Gilmour (2016) στην έρευνά τους, παρουσιάζουν μερικές ακούσιες συνέπειες που υποσκάπτουν την ικανότητα των διευθυντών να υποστηρίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσω της διαδικασίας της αξιολόγησης. Αυτές είναι: ο διαφορετικός τρόπος εφαρμογής της αξιολόγησης μεταξύ των διευθυντών, οι μη συχνές και γενικά σύντομες συζητήσεις ανατροφοδότησης των εκπαιδευτικών, το περιορισμένο φάσμα των συζητήσεων ανατροφοδότησης και η εστίαση των τελευταίων σε βαθμολογίες παρά σε ουσιαστικούς τρόπους ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Ο διευρυμένος ρόλος των διευθυντών ως αξιολογητών είχε ως αποτέλεσμα να παρεκκλίνει από την προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Συμπεραίνεται λοιπόν ότι ο τρόπος εφαρμογής ενός συστήματος αξιολόγησης

καθορίζει τελικά αν το τελευταίο θα είναι επιτυχές ως προς τη βελτίωση της διδασκαλίας και την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών.

Εν συνεχεία, από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας σχετικά με τον ρόλο του σχολικού ηγέτη ως διευκολυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, προέκυψε ότι ο διευθυντής παρέχει στους τελευταίους αυτονομία για την οργάνωση και τον προγραμματισμό της διδασκαλίας τους. Ο διευθυντής καλείται να ανταποκριθεί στις νέες απαιτήσεις που επιβάλλονται στην εκπαίδευση, αφήνοντας περιθώρια για μεγαλύτερη αυτονομία, ελευθερία επιλογών και συμμετοχή των εκπαιδευτικών, ούτως ώστε οι τελευταίοι να βελτιώνουν την ποιότητα του παραγόμενου εκπαιδευτικού τους έργου και να εξελίσσονται. Όπως διαπιστώθηκε, ο διευθυντής ενθαρρύνει την εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων, τους παρακινεί στην ανάληψη πρωτοβουλιών, καθώς και μεριμνά για τη δίκαιη κατανομή ρόλων και αρμοδιοτήτων. Στον διευκολυντικό ρόλο του διευθυντή φαίνεται να συμφωνεί και η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών στην έρευνα των Πατσατζάκη και Ιορδανίδη (2018), όπου μέσω μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης, ο διευθυντής προτρέπει τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν πρωτοβουλίες και διευκολύνει ηθικά και έμπρακτα την υλοποίηση του έργου τους. Ακόμα, ένα ποσοστό εκπαιδευτικών συνδέει την επαγγελματική κοινότητα μάθησης με την κατανεμημένη ηγεσία, όπου ο διευθυντής μοιράζεται τα καθήκοντα και τις ευθύνες του με τους εκπαιδευτικούς και τους συμβουλεύεται για τη λήψη αποφάσεων. Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγει και η έρευνα του Κλαδή (2019), όπου ένα ποσοστό εκπαιδευτικών θεωρεί ότι ο βαθμός ελευθερίας και ανάληψης πρωτοβουλιών που παραχωρούν οι διευθυντές στο προσωπικό του συμβάλλει σημαντικά στην επαγγελματική ικανοποίηση και εξέλιξη του τελευταίου. Επιπρόσθετα, η έρευνα του Cook (2014), προσπαθώντας να αναδείξει τη σημασία της αειφόρου ηγεσίας, αναφέρεται στην ηγεσία εκείνη που ενθαρρύνει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων, προκειμένου να επιτευχθεί ο συλλογικός σκοπός της μάθησης και της μακροπρόθεσμης ανάπτυξης. Ωστόσο, αντίθετη άποψη παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα των Σοφού και Διερωνίτου (2015), οι οποίοι επισημαίνουν τον μικρό βαθμό εμπλοκής τους στη λήψη αποφάσεων κατά τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης

του σχολείου και πιθανώς αναδεικνύει την έλλειψη συμμετοχικού τρόπου ηγεσίας. Παρόμοια αποτελέσματα εμφανίζει και η έρευνα των Keiser και Shen (2000), όπου οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι δεν είναι τόσο εξουσιοδοτημένοι και εξακολουθούν να έχουν μικρή επιρροή σε σχολικά ζητήματα, όπως είναι η απόφαση του σχολικού προϋπολογισμού, η πρόσληψη νέων εκπαιδευτικών και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Υπάρχει μεγαλύτερη ανισότητα στις πολιτικές του σχολείου απ' ό τι στην τάξη και σε θέματα διδασκαλίας. Έτσι οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι διευθυντές πρέπει να ακολουθούν ηγετικές συμπεριφορές/πολιτικές που μεγιστοποιούν την ενδυνάμωση και την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, όπως: η προώθηση συμμετοχικής δημοκρατίας, η λήψη αποφάσεων από κάτω προς τα πάνω και η οικοδόμηση συναίνεσης. Με τον τρόπο αυτό οι εκπαιδευτικοί αυξάνουν την απόδοση και την παραγωγικότητά τους στην εργασία, βελτιώνονται ηθικά και γνωστικά, ενώ παράλληλα οι μαθητές επιτυγχάνουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα.

Από την άλλη πλευρά, στην παρούσα έρευνα μολονότι ο διευθυντής παρέχει διευκολύνσεις στο προσωπικό του μέσα από την εμπλοκή και την ενεργό συμμετοχή του τελευταίου, δεν φαίνεται να εμπλέκει αυτό σε διαδικασίες διοίκησης – ηγεσίας. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα των Wahlstrom και Louis (2008), όπου ο διευθυντής προσπαθεί να διαμοιραστεί την ηγεσία με τους εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα ο ίδιος να επιδρά σημαντικά στις διδακτικές τους πρακτικές. Όπως άλλωστε ανέδειξε και η έρευνα των Szeto και Cheng (2017), οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναλάβουν ακόμα και ηγετικούς ρόλους τόσο επίσημα όσο και ανεπίσημα, αρκεί ο διευθυντής να τους εμπνέει, να αναπτύσσει μια επικοινωνιακή και τακτική επικοινωνία μαζί τους, καθώς και να τους ενθαρρύνει να εξελίσσονται συνεχώς.

Επιπρόσθετα, αναφορικά με τη συμβολή του σχολικού ηγέτη στην οργάνωση δράσεων επαγγελματικής ανάπτυξης, στην παρούσα έρευνα συμπεραίνεται ότι ο διευθυντής μολονότι, φαίνεται να ενθαρρύνει τη συνεχή επιμόρφωση και την επαγγελματική εξέλιξη τόσο του ίδιου όσο και των εκπαιδευτικών, δεν επιδιώκει την τακτική διεξαγωγή ενδοσχολικών επιμορφωτικών προγραμμάτων, αλλά ούτε στοχεύει στη διοργάνωσή τους. Το εύρημα αυτό μπορεί να συνδεθεί και με τον συγκεντρωτικό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο δεν αφήνει σημαντικά

περιθώρια αυτονομίας και ελευθερίας στον διευθυντή για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων ενδοσχολικής επιμόρφωσης, σύμφωνα με τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Επίσης, η έλλειψη δράσεων από την πλευρά του διευθυντή και η έλλειψη πόρων (υλικοτεχνικές υποδομές, εξοπλιστικά μέσα, χρηματοδότηση) συμβάλλουν ανασταλτικά στην πραγματοποίηση τέτοιων προγραμμάτων, στην αναβάθμιση της παιδείας, καθώς και στην επαγγελματική εξέλιξη του προσωπικού. Έτσι, κάθε εκπαιδευτικός ωθείται να ενεργεί ατομικά, με δική του πρωτοβουλία και έξοδα. Ωστόσο, σύμφωνα με την έρευνα των Πατσατζάκη και Ιορδανίδη (2018), ένα ποσοστό εκπαιδευτικών φαίνεται να μην συμφωνεί με τα παραπάνω αποτελέσματα, καθώς ο διευθυντής οφείλει να παρακινεί τους εκπαιδευτικούς να επιμορφώνονται, να προωθεί επιμορφωτικές δράσεις εντός του σχολείου και να εξελίσσεται ακόμα και ο ίδιος.

Τέλος, στην παρούσα εργασία, ύστερα από τον διαχωρισμό των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με την τοποθεσία του σχολείου που εργάζονται, συμπεραίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολείο το οποίο βρίσκεται σε ημιαστικό κέντρο – αγροτική περιοχή, θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι ο διευθυντής του σχολείου πειραματίζεται και εισάγει καινοτομίες – αλλαγές – νέες πρακτικές με σκοπό την επαγγελματική τους ανάπτυξη, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολείο που βρίσκεται σε αστικό κέντρο. Το εύρημα αυτό πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι στα ημιαστικά κέντρα – αγροτικές περιοχές υπάρχουν μικρότερες σχολικές μονάδες με ολιγομελή τμήματα μαθητών, άρα και περισσότερος διαθέσιμος χρόνος για καινοτομίες, σε αντίθεση με τα μεγάλα αστικά κέντρα, όπου εκπαιδεύεται η πλειονότητα του μαθητικού δυναμικού. Αντιθέτως, η έλλειψη χρόνου στα σχολεία των μεγάλων αστικών κέντρων σε συνδυασμό με το μεγάλο φόρτο εργασίας που παρουσιάζουν, αποθαρρύνουν τους διευθυντές για αλλαγές και καινοτομίες. Επιπρόσθετα, ένας ακόμα πιθανός λόγος που οι διευθυντές εφαρμόζουν καινοτομίες σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχολεία της περιφέρειας είναι ότι σε αυτά τα σχολεία υπηρετούν κυρίως νέοι εκπαιδευτικοί. Μέσα από την έρευνα των Σοφού και Διερωνίτου (2015), η οποία αναφέρεται σε εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν σε σχολεία μιας αγροτικής περιοχής του Νομού Πέλλας, διαπιστώνεται ότι η Πολιτεία δεν μεριμνά σε ικανοποιητικό

βαθμό σχετικά με την εξασφάλιση των απαραίτητων υποδομών, μέσων και υλικών για την εφαρμογή καινοτομιών – πρακτικών, όπως αυτών της αυτοαξιολόγησης εδώ, προκειμένου οι ίδιοι να επιμορφωθούν και να αναπτυχθούν επαγγελματικά. Παρομοίως, στην έρευνα των Πατσατζάκη και Ιορδανίδη (2018), αναφορικά με τη λειτουργία των σχολείων ως επαγγελματικές κοινότητες μάθησης, εκφράστηκαν ισχυρές διαφωνίες από εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν σε σχολεία της Περιφέρειας της Κεντρικής Μακεδονίας, σχετικά με την ύπαρξη υποστηρικτικών δομών για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την παροχή χρόνου για συλλογική εργασία. Συνεπώς, στις δύο τελευταίες έρευνες παρατηρείται ότι η τοποθεσία του σχολείου (αστικό κέντρο – ημιαστικό κέντρο, αγροτική περιοχή) στο οποίο εργάζονται οι εκπαιδευτικοί, φαίνεται να μην επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τις αντιλήψεις τους σχετικά με το αν ο διευθυντής τους πειραματίζεται και εισάγει καινοτομίες – αλλαγές – νέες πρακτικές με σκοπό την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

5.4. Περιορισμοί έρευνας – Προτάσεις περαιτέρω μελέτης

Είναι γεγονός, ότι μια διπλωματική εργασία δεν μπορεί να εξαντλήσει ένα τόσο ευρύ και πολύπλευρο θέμα, όπως είναι η συμβολή του σχολικού ηγέτη στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Οπωσδήποτε υπήρξαν ορισμένοι περιορισμοί, όπως και σε κάθε έρευνα, οι οποίοι δυσκολεύουν τον ερευνητή να εξάγει ακόμα πιο εμπειριστατωμένα συμπεράσματα. Η κατανομή των συμμετεχόντων στην έρευνα, αναφορικά με τα δημογραφικά τους στοιχεία, ως προς το σύνολο των εκπαιδευτικών που εργάζονται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, αποτελεί περιοριστικό παράγοντα γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Συγκεκριμένα, στην έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που ήταν κυρίως μόνιμοι εκπαιδευτικοί (66%) και κατά συνέπεια μεγαλύτερης ηλικίας, σε αντίθεση με τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς (34%) και κατά συνέπεια μικρότερης ηλικίας, οι οποίοι είναι λογικό να αναζητούν περισσότερες συνθήκες επαγγελματικής εξέλιξης κατά την επαγγελματική τους σταδιοδρομία. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που έχουν λίγα έτη προϋπηρεσίας (λιγότερο από 10 έτη, 30%) πιθανώς να μην έχουν σχηματίσει οι ίδιοι μια πλήρη εικόνα για τον διευθυντή τους και τον κρίσιμο ρόλο του στην

επαγγελματική τους ανάπτυξη. Με βάση τα παραπάνω, προτείνεται να διεξαχθούν μελλοντικές έρευνες οι οποίες, επικαλούμενες την κατανομή των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας ως προς συγκεκριμένα δημογραφικά στοιχεία, θα κάνουν χρήση αντιπροσωπευτικού δείγματος εκπαιδευτικών με ίδια κατανομή ως προς τα δημογραφικά στοιχεία αυτά, ούτως ώστε τα αποτελέσματά τους να μπορούν να γενικευτούν στον ευρύτερο πληθυσμό.

Επιπλέον, προτείνεται να χρησιμοποιηθεί το μοντέλο της μικτής έρευνας (ποσοτικής και ποιοτικής), ούτως ώστε μέσα από ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών να εξασφαλιστεί η εις βάθος συλλογή πληροφοριών, η οποία μπορεί να αναδείξει πιο λεπτομερή αποτελέσματα.

Ενδιαφέρον θα είχε επίσης, η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αλλά και των ίδιων των διευθυντών σχετικά με τη συμβολή τους στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Τέλος, κρίνεται αναγκαίο να δοθεί μεγαλύτερη αυτονομία και περιθώρια επιλογής στους διευθυντές των σχολικών μονάδων, ώστε οι ίδιοι να σχεδιάζουν και να υλοποιούν καινοτόμες δράσεις και επιμορφωτικά προγράμματα ανά τακτά χρονικά διαστήματα, εστιάζοντας στις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, για να γίνει αυτό, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να απαλλαγεί από τον συγκεντρωτικό του χαρακτήρα, παρέχοντας ουσιαστικές ελευθερίες τόσο στον διευθυντή όσο και στους εκπαιδευτικούς, με απώτερο σκοπό την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση την αποτελεσματικότητα του σχολείου.

Ελληνική Βιβλιογραφία

Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην.

Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2012). Συγκρούσεις – Ηγεσία και αποτελεσματικότητα στα σχολεία. Στο: Παπαδιαμαντάκη, Π. & Καρακατσάνη, Δ. *Σύγχρονα ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής: Αναζητώντας το «Νέο Σχολείο»*. Αθήνα: Επίκεντρο.

Ανθοπούλου, Σ.-Σ. (1999). Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού. Στο: Α. Αθανασούλα – Ρέππα, Σ.-Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, Γ. Μαυρογιώργος (επιμ.), *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού* (σ. 17- 92). Πάτρα: ΕΑΠ.

Αριστοτέλους, Φ. & Αγγελίδης, Π. (2008). Ο επιτυχημένος ηγέτης. Μια μελέτη περίπτωσης. Ποιότητα στην εκπαίδευση, έρευνα και διδασκαλία. *Πρακτικά 10ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρίας Κύπρου*. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Βαρσαμίδου, Α. & Ρεσ, Ι. (2006). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Βοζαϊτής, Γ. & Υφαντή, Α. (2008). *Σκέψεις για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Το παράδειγμα των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Α΄ περιφέρειας του Νομού Αχαΐας*. Ανακτήθηκε στις 14/10/20 από:

http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/13_E%CE%A0%CE%99%CE%9B%CE%9F%CE%93%CE%97_%CE%9A%CE%91%CE%A4%CE%91%CE%A1%CE%A4%CE%99%CE%A3%CE%97_%CE%9A%CE%91%CE%99_%CE%95%CE%A0%CE%99%CE%9C%CE%9F%CE%A1%CE%A6%CE%A9%CE%A3%CE%97_%CE%95%CE%9A%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%95%CE%A5%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%A9%CE%9D.pdf

Βουγιούκας, Κ. & Ματσαγγούρας, Η. (2007). Η προσωπική θεωρία διδασκαλίας Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: ερευνητική προσέγγιση υπό το πρίσμα εναλλακτικών μοντέλων επαγγελματικής ανάπτυξης. Στο: Γ.

Καψάλης, & Α. Κατσίκης (επιμ.), *Πρακτικά Συνεδρίου «Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας»* (σ. 739-747). Ιωάννινα.

Δασκολιά, Μ. Κ. (2000). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 20/9/20 από: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/12746#page/10/mode/2up>

Θεοφιλίδης, Χ. (1994). *Ορθολογιστική οργάνωση και Διοίκηση σχολείου*. Λευκωσία: αυτοέκδοση.

Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική Ηγεσία και Διοίκηση, Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Κάντας, Α. & Χαντζή, Α. (1991). *Επαγγελματική Συμβουλευτική – Η Συμβουλευτική Προσέγγιση της Επαγγελματικής Επιλογής & Σταδιοδρομίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα.

Κλαδής Ν., (2019). Χαρακτηριστικά σχολικής ηγεσίας και ενδυνάμωση εκπαιδευτικών: απόψεις εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 9, 284-293.

Κουντούρης, Τ. (2011). *Ο ρόλος του διευθυντή στο σύγχρονο σχολείο*. Ανακτήθηκε στις 12/11/20 από: http://dipe-g-athin.att.sch.gr/files/synedria_seminaria/HMERIDA_31082011.doc

Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*, τ. Α'. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη*. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μαυρογιώργος, Η. (1999). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα*. Στο: Α. Αθανασούλα, Σ. Ρέππα, Σ. Ανθοπούλου, Σ.

Κατσουλάκης & Γ. Μαυρογιώργος (επιμ.), *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Μπαγάκης, Γ. (2005). Προς αναζήτηση σύγχρονων, λειτουργικών στοιχείων της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού: Ο ρόλος του «κριτικού φίλου» και του διευκολυντή (facilitator). Στο: Βρατσάλης, Κ. (επιμ.), *Κείμενα επιμόρφωσης*. Αθήνα: Άτραπος.

Μπινιάρη, Λ. (2012). *Ανάπτυξη εργαλείων αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας με στόχο την ηγεσία για τη μάθηση. Πορτραίτο και προφίλ*. Διδακτορική διατριβή, ΤΕΕΑΠΗ, Πανεπιστήμιο Πατρών.

Μπουραντάς, Γ. (2005). *Ηγεσία, ο Δρόμος της Διαρκούς Επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.

Ξωχέλλης, Π. (2006). Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. *Στη Συγκριτική και Διεθνή Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 7, 44-45.

Ουζούνη Χ. & Νακάκης Κ. (2011). Η αξιοπιστία και η Εγκυρότητα των Εργαλείων Μέτρησης σε Ποσοτικές Μελέτες. *Νοσηλευτική 2011*, 50(2), 231–239.

Παπάζογλου, Α., & Κουτούζης Μ. (2016). *Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών για το Ρόλο του Διευθυντή στο Μετασχηματισμού του Σχολείου σε Οργανισμό Μάθησης*. 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Τεχνολογίας, Οικονομίας & Διοίκησης, Τρίπολη.

Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παπαναούμ, Ζ. & Λιακοπούλου, Μ. *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: αρχές και πρακτικές της επιμόρφωσης*.

Ανακτήθηκε στις 20/9/20 από:

http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/odigos/papanaoum.pdf

Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων: Διεθνείς ερευνητικές τάσεις και η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Ίων.

Πατσατζάκη Ε., Ιορδανίδης Γ. (2018). Η λειτουργία του δημοτικού σχολείου ως επαγγελματική κοινότητα μάθησης. *Επιστήμες της Αγωγής*, Τεύχος 3, 7-27.

Σαΐτης, Χ. (2008β). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σοφού, Ε., Διερωνίτου, 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), 61-211.

Στυλιανίδης, Μ. (2011). *Η Σχολική Ηγεσία στο Δημοτικό Σχολείο της Κύπρου: περιορισμοί, προκλήσεις και προοπτικές*. Εκπαιδευτική Ημερίδα ΑΚΙΔΑ.

Τσίγκου, Π. (2011). Η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στα σχολεία του Ελληνοαμερικανικού εκπαιδευτικού ιδρύματος. Στο: Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης: Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών*. Ανακτήθηκε στις 14/10/20 από: http://www.oepk.gr/pdfs/Vivlio_kales_praktikes.pdf

Υφαντή Α., & Βοζαΐτης, Γ. (2009). Η επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη ως στοιχεία ποιότητας στο εκπαιδευτικό έργο. *Παιδαγωγική – Θεωρία και Πράξη*, Τεύχος 3, 31-46.

Υφαντή, Α.Α. & Κυριακοπούλου, Σ. (2011). Η σχολική κουλτούρα. Στο: Βεργίδης, Δ.Κ. και Υφαντή, Α.Α., *Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Θεωρητικές αφηρητές και εκπαιδευτικά προγράμματα για τη βελτίωση του σχολείου* (σ. 41-68). Αθήνα: Ύψιλον.

Φωτοπούλου, Β. (2013). *Επαγγελματισμός, επαγγελματική ανάπτυξη, επαγγελματική ταυτότητα και εκπαιδευτικός. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών.

Χρυσ αφίδης, Κ. (2005). Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως αποτέλεσμα προσέγγισης της σχέσης θεωρίας και πράξης. Στο: Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σ. 92-103). Αθήνα: Μεταίχιμο.

Διαδικτυακές πηγές

http://gdias.teipir.gr/portal/images/stories/files/anagnostirio/ekp/ODIGOS_EK_PAIDEUSIS.pdf

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Armour, K. M. & Yelling, M. (2004). Professional “development” and professional “learning”: Bridging the gap for experienced physical education teachers. *European Physical Education Review*, 10, 71-93.

Avey, J. B., Palanski, M. E., & Walumbwa, F. O. (2011). When leadership goes unnoticed: The moderating role of follower self-esteem on the relationship between ethical leadership and follower behavior. *Journal of Business Ethics*, 98(4), 573–582.

Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.

Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19-32.

Bell, J. (2001). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Gutenberg.

Blase, J., & Blase, J. (2000). Teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 130-141.

Bredeson, P.V. & Johansson, O. (2000). The school principal's role in teacher professional development. *Journal of In-Service Education*, 26, 385-401.

Bryman, A. (1996). “Leadership in organizations”. *Handbook of organization Studies*. London: Sage.

Bush, T. (2011). *Theories of education leadership and management* (3rd ed.). London: Sage.

Bush, T. & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence*. Nottingham: National College for School Leadership.

Creemers, B.P.M. & Kyriakides, L. (2007). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London: Routledge.

Clarke, P.A.J. & Fournillier, J.B. (2012). Action research, pedagogy, and activity theory: Tools facilitating two instructors' interpretations of the professional development of four pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 28, 649-660.

Clement, M., & Vandenberghe, R. (2001). How School Leaders can Promote Teachers' Professional Development. An Account from the Field. *School Leadership and Management*, 21(1), 43-57.

Cook J. W. (2014). Sustainable School Leadership: The Teachers' Perspective. *NCPEA International Journal of Educational Leadership Preparation*, 9(1).

Creswell, J. W. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education Policy analysis Archives*, 8(1).

Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London/Philadelphia, PA: Routledge/Falmer Press.

EURYDICE (1995). *Η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ευρωπαϊκή Ένωση και στις χώρες της ΕΖΕΣ/ του ΕΟΧ*. Βρυξέλλες.

Everard, K. B. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση* (μτφ. Κίζικας Δ.). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Flores Assuncao, M. (2004). The impact of school culture and leadership on new teachers' learning in the workplace. *International Journal of Leadership in Education*, 7(4), 297-318.

Ganser, T. (2000). An ambitious vision of professional development for teachers. *NASSP Bulletin*, 84(618), 6-12.

Glatthorn, A. (1995). Teacher development. In: L. Anderson (Eds.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (2nd ed.). London: Pergamon Press.

Harris, A., Day, C., Hopkins, D., Hadfield, M., Hargreaves, A. & Chapman, C. (2002). *Effective leadership for school improvement*. London: Routledge.

Harris, A. (2004). Distributed Leadership and School Improvement. Leading or Misleading? *Educational Management Administration & Leadership*, 32(1), 11-24.

Harris, A. (2005). Leading from the chalk-face: an overview of school Leadership. *Leadership*, 1(1), 73-87.

Harris, A., & Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement*. UK: Open University Press.

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.

Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. London: Falmer Press.

Hopkins D., Ainscow, M. and West, M. (1994). *School Improvement in an Era of Change*. London: Cassell.

Huberman, M. (1995). Professional careers and professional development and some intersections. In: Guskey, T. & Huberman, M. (Eds.), *Professional development in education: New perspectives and practices*. London: Teachers college press.

Isaacson, L.E. & Brown, D. (1993). *Career Information, Career Counseling and Career Development*. Boston: Allyn and Bacon.

Keiser N. M., Shen J. (2000). Principals' and Teachers' Perceptions of Teacher Empowerment. *The Journal of Leadership Studies*, 7(3), 115-121.

King, E. (1999). Education Revised for a World in Transformation. *Comparative Education*, 35(2), 109-117.

Kraft M. A., Gilmour A. F. (2016). Can Principals Promote Teacher Development as Evaluators? *Society for Research on Educational Effectiveness*.

Leithwood, K. & Duke, D.L. (1999). A century's quest to understand school leadership. Στο: Murphy and K.S. Louis (Eds), *Handbook of Research on Educational Administration: a project of the American Educational Research Association* (pp.45-72). San Francisco: Jossey-Bass.

Leithwood, K., Jantzi, D., Steinbench, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Philadelphia, PA: Open University Press.

Miller, T. & Miller, J. (2001). Educational leadership in the new millennium: a vision for 2020. *International Journal of Leadership in Education*, 4(2), 18-19.

Nooruddin, S., Bhamani, S. (2019). Engagement of School Leadership in Teachers' Continuous Professional Development: A Case Study. *Journal of Education and Educational Development*, 6(1), 95-110.

Saunders, M., Lewis, P., Thornhill, A. (2009). *Research methods for business students* (5th ed.). Pearson Education.

Schoen, L.T. & Teddlie, C. (2008). A new model of school culture: A response to a call for conceptual clarity. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(2), 129-153.

Sergiovanni, T. (2001). *The principalship: A reflective practice perspective*. Boston: Allyn & Bacon.

Smith, K. (2003). So, what about the professional development of teacher educators? *European Journal of Teacher Education*, 26(2), 201-217.

Szeto, E., & Cheng, A.-N. (2017). Principal - teacher interactions and teacher leadership development: beginning teachers' perspectives. *International Journal of Leadership in Education*, 21(3), 363-379.

Thompson, S. C., Gregg, L., & Niska, J. M. (2004). Professional Learning Communities, Leadership and Student Learning. *RMLE Online*, 28(1), 1-15.

Villegas-Reimers, (2003). *Teacher Professional Development: an international review of literature*. Paris: UNESCO/International Institute for Educational Planning.

Wahlstrom, K. L., & Louis, K. S. (2008). How teachers experience principal leadership: the roles of professional community, trust, efficacy, and shared responsibility. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 458 - 495.

West-Burnham J. (1997). Leadership for Learning – reengineering ‘mind sets’. *School leadership & Management*, 17(2), 231-244.

Whitworth B. A., Chiu J. L. (2015). *Professional Development and Teacher Change: The Missing Leadership Link*. *Journal of Science Teacher Education*, 26(2), 121-137.

Παράρτημα

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Το παρόν ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και αφορά το ερευνητικό μέρος της διπλωματικής εργασίας με τίτλο "Η σχολική ηγεσία και η συμβολή της στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών" που εκπονώ στο πλαίσιο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών "Εκπαιδευτική Πολιτική: Σχεδιασμός, Ανάπτυξη και Διοίκηση", του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Σκοπός του ερωτηματολογίου είναι η αποτύπωση και διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς τον ρόλο της σχολικής ηγεσίας στην επαγγελματική ανάπτυξη των τελευταίων.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και χρησιμοποιείται αποκλειστικά για ερευνητικό σκοπό. Η απάντησή σας σε όλες τις ερωτήσεις είναι σημαντική για την ολοκλήρωση αυτής της έρευνας και απαιτεί μόνο 5 λεπτά από τον χρόνο σας. Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία σας.

Με εκτίμηση,

Μπούμη Γεωργία – Δήμητρα, Εκπαιδευτικός ΠΕ70
Στοιχεία επικοινωνίας: boumigd@gmail.com

A. Δημογραφικά στοιχεία

A1. Φύλο

- Άνδρας
- Γυναίκα

A2. Ηλικία

- Κάτω από 30
- 31 - 40
- 41 - 50
- 51 και άνω

A3. Έτη προϋπηρεσίας ως εκπαιδευτικός

- 0 - 10
- 11 - 20
- 21 - 30
- 31 και άνω

A4. Έτη υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετείτε σήμερα

- 0 - 5
- 6 - 10
- 11 και άνω

A5. Θέση εργασίας στο σχολείο που υπηρετείτε σήμερα

- Εκπαιδευτικός στην τάξη
- Εκπαιδευτικός στο τμήμα ένταξης
- Εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης
- Εκπαιδευτικός σε τάξη υποδοχής
- Εκπαιδευτικός σε ολοήμερο
- Εκπαιδευτικός που διδάσκει μάθημα ειδικότητας

A6. Σχέση εργασίας

- Μόνιμος/η εκπαιδευτικός
- Αναπληρωτής/τρια εκπαιδευτικός πλήρους ωραρίου
- Αναπληρωτής/τρια εκπαιδευτικός μειωμένου ωραρίου
- Αναπληρωτής/τρια εκπαιδευτικός με τρίμηνη σύμβαση

A7. Ανώτερος τίτλος σπουδών

- Βασικό πτυχίο
- Δεύτερο πτυχίο
- Μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης
- Διδακτορικό

A8. Πόσα οργανωμένα προγράμματα επιμόρφωσης έχετε παρακολουθήσει κατά τη διάρκεια των τελευταίων 10 ετών;

.....

A9. Σε ποια περιοχή βρίσκεται το σχολείο που εργάζεστε;

- Αστικό κέντρο
- Ημι-αστικό κέντρο
- Αγροτική περιοχή

A10. Μέγεθος σχολείου

- Μονοθέσιο
- Ολιγοθέσιο
- Εξαθέσιο
- Πολυθέσιο

B. Η συμβολή του σχολικού ηγέτη ως εμπνευστή στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Με βάση την ακόλουθη διαβάθμιση των απαντήσεων, παρακαλώ να σημειώσετε την επιλογή που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο στις παρακάτω δηλώσεις:

- 1= Καθόλου
- 2= Λίγο
- 3= Μέτρια
- 4= Πολύ
- 5= Πάρα πολύ

B1. Ο διευθυντής του σχολείου μου εμπνεύσει - συμβουλεύει - καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους.

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

B2. Ο διευθυντής του σχολείου μου ενθαρρύνει τη δημιουργία θετικού εργασιακού κλίματος στο σχολείο.

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

B3. Ο διευθυντής του σχολείου μου υποστηρίζει την ανοιχτή επικοινωνία και ακούει προσεκτικά τους εκπαιδευτικούς σε ό,τι έχει να κάνει με θέματα διδασκαλίας και μάθησης.

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

B4. Ο διευθυντής του σχολείου μου οικοδομεί σχέσεις εμπιστοσύνης, ειλικρίνειας και αλληλοσεβασμού.

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

B5. Ο διευθυντής του σχολείου μου αναδεικνύει και αξιοποιεί με τον σωστό τρόπο τα προσόντα και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών.

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

B6. Ο διευθυντής του σχολείου μου αναγνωρίζει την καθημερινή προσφορά των εκπαιδευτικών στο σχολικό έργο και επιβραβεύει στην πράξη τις προσπάθειές τους.

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

B7. Ο διευθυντής του σχολείου μου αξιολογεί το εκπαιδευτικό τους έργο, εντοπίζει τις αδυναμίες τους και συζητά προτάσεις μαζί τους με στόχο τη βελτίωσή τους.

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

B8. Ο διευθυντής του σχολείου μου εκφράζει τις υψηλές προσδοκίες που έχει για τους εκπαιδευτικούς ως επαγγελματίες.

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

B9. Ο διευθυντής του σχολείου μου δημιουργεί κουλτούρα συνεργασίας και ενθαρρύνει την ομαδική εργασία των εκπαιδευτικών.

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

B10. Ο διευθυντής του σχολείου μου ενθαρρύνει την ανταλλαγή απόψεων και καλών πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

Γ. Η συμβολή του σχολικού ηγέτη ως διευκολυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Με βάση την ακόλουθη διαβάθμιση των απαντήσεων, παρακαλώ να σημειώσετε την επιλογή που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο στις παρακάτω δηλώσεις:

- 1= Καθόλου
- 2= Λίγο
- 3= Μέτρια
- 4= Πολύ
- 5= Πάρα πολύ

Γ1. Ο διευθυντής του σχολείου μου αφήνει αυτονομία στους εκπαιδευτικούς για την οργάνωση και τον προγραμματισμό της διδασκαλίας τους.

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

Γ2. Ο διευθυντής του σχολείου μου παρακινεί τους εκπαιδευτικούς να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, υπευθυνότητες και να εισάγουν εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας.

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

Γ3. Ο διευθυντής του σχολείου μου εφαρμόζει συμμετοχικές διαδικασίες στη λήψη αποφάσεων.

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

Γ4. Ο διευθυντής του σχολείου μου κατανέμει δίκαια αρμοδιότητες και ρόλους μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

Γ5. Ο διευθυντής του σχολείου μου επιλύει προβλήματα του σχολείου σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, αντιμετωπίζοντάς τα ως προκλήσεις για τη βελτίωση της σχολικής μονάδας.

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

Γ6. Ο διευθυντής του σχολείου μου πραγματοποιεί συνεδριάσεις με τον σύλλογο διδασκόντων για ανταλλαγή απόψεων, καλών πρακτικών και αναστοχαστική αποτίμηση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

Γ7. Ο διευθυντής του σχολείου μου δημιουργεί κοινό όραμα και αξίες, ενθαρρύνοντας την ενεργό εμπλοκή όλων στην οργάνωση και εφαρμογή αυτών.

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

Γ8. Ο διευθυντής του σχολείου μου εμπλέκει όλο το προσωπικό σε διαδικασίες διοίκησης - ηγεσίας.

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

Γ9. Ο διευθυντής του σχολείου μου παρέχει διευκολύνσεις εάν κάποιος εκπαιδευτικός ενδιαφέρεται για να παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα έξω από το σχολείο με στόχο την επαγγελματική του ανάπτυξη (π.χ. μεταπτυχιακό, διδακτορικό, σεμινάριο).

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

Δ. Η συμβολή του σχολικού ηγέτη στην οργάνωση δράσεων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

Με βάση την ακόλουθη διαβάθμιση των απαντήσεων, παρακαλώ να σημειώσετε την επιλογή που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο στις παρακάτω δηλώσεις:

- 1= Καθόλου
- 2= Λίγο
- 3= Μέτρια
- 4= Πολύ
- 5= Πάρα πολύ

Δ1. Ο διευθυντής του σχολείου μου πειραματίζεται και εισάγει καινοτομίες - αλλαγές – νέες πρακτικές.

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

Δ2. Ο διευθυντής του σχολείου μου διοργανώνει ενδοσχολικές επιμορφώσεις - προγράμματα.

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

Δ3. Ο διευθυντής του σχολείου μου ενημερώνει, ενθαρρύνει και διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα ή άλλου είδους σπουδές.

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

Δ4. Ο διευθυντής του σχολείου μου φροντίζει τα επιμορφωτικά προγράμματα να είναι ανάλογα με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και του σχολείου.

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

Δ5. Ο διευθυντής του σχολείου μου επιδιώκει να διεξάγονται ανά τακτά χρονικά διαστήματα τέτοιου είδους επιμορφώσεις.

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

Δ6. Ο διευθυντής του σχολείου μου συνεργάζεται με φορείς και καλεί στο σχολείο ειδικούς επιστήμονες για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

Δ7. Ο διευθυντής του σχολείου μου παρακινεί τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε καινοτόμες δράσεις και προγράμματα (π.χ. ανταλλαγή εκπαιδευτικών επισκέψεων, συνδιδασκαλίες, δικτύωση με άλλα σχολεία κ.α.).

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

Δ8. Ο διευθυντής του σχολείου μου φροντίζει να επιμορφώνεται και να εξελίσσεται και ο ίδιος επαγγελματικά.

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ