



Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής
Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών
Τμήμα Λογιστικής & Χρηματοοικονομικής
Π.Μ.Σ. «Δημόσια Οικονομική & Πολιτική»



**Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΗΓΕΤΗ – ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ
ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

Σταμάτιος Λούρμπας

Διπλωματική Εργασία υποβληθείσα στο Τμήμα Λογιστικής & Χρηματοοικονομικής
του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος
Ειδίκευσης στη Δημόσια Οικονομική και Πολιτική.

Αιγάλεω, 2023



Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής
Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών
Τμήμα Λογιστικής & Χρηματοοικονομικής
Π.Μ.Σ. «Δημόσια Οικονομική & Πολιτική»



**Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΗΓΕΤΗ – ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ
ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

Σταμάτιος Λούρμπας, Α.Μ.: 20022

Επιβλέπων: Μιλτιάδης Χαλικιάς, Διδακτικό Ερευνητικό Προσωπικό,
Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής
Τμήμα Λογιστικής & Χρηματοοικονομικής.

Διπλωματική Εργασία υποβληθείσα στο Τμήμα Λογιστικής & Χρηματοοικονομικής
του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος
Ειδίκευσης στη Δημόσια Οικονομική και Πολιτική.

Αιγάλεω, 2023



University of West Attica

School of Administration, Economic and Social Sciences

Department of Accounting & Finance

M.Sc. in Public Economics & Policy



**THE PRINCIPAL'S LEADER IN EDUCATION CONTRIBUTION TO
TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT**

Stamatios Lourmpas, R.N.:20022

Supervisor: Miltiadis Chalikias, Teaching Research Staff,

University of West Attica

Department of Account & Finance

Master Thesis submitted to the Dept. of Accounting & Finance of the University of West Attica in partial fulfillment of the requirements for the degree of M.Sc. in Public Economics and Policy

Aigaleo, Greece, 2023



Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής
Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών
Τμήμα Λογιστικής & Χρηματοοικονομικής
**Π.Μ.Σ. «Δημόσια Οικονομική &
Πολιτική»**



**Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΗΓΕΤΗ – ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ
ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

Μέλη Εξεταστικής Επιτροπής

Εγκρίθηκε από την εξεταστική επιτροπή την 15/06/2023



Α/α	ΟΝΟΜΑ ΕΠΩΝΥΜΟ	ΒΑΘΜΙΑΔΑ/ΙΔΙΟΤΗΤΑ	ΨΗΦΙΑΚΗ ΥΠΟΓΡΑΦΗ
1	Μιλτιάδης Χαλικιάς	Καθηγητής Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής	
	Αλίνα Χυζ	Καθηγήτρια Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής	
	Ανδρέας Αλεξόπουλος	Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής	

Στην οικογένεια και τους συναδέλφους μου

ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΓΡΑΦΕΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

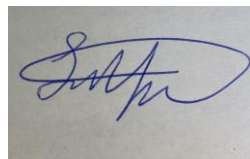
Ο κάτωθι υπογεγραμμένος Σταμάτιος Λούρμπας του Νικολάου με αριθμό μητρώου 20022 φοιτητής του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Δημόσια Οικονομική και Πολιτική του Τμήματος Λογιστικής και Χρηματοοικονομικής της Σχολής Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής, δηλώνω ότι:

«Είμαι συγγραφέας αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της, είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος.

Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου».

Επιθυμώ την απαγόρευση πρόσβασης στο πλήρες κείμενο της εργασίας μου μέχρι το έτος 2033 και έπειτα από αίτηση μου στη Βιβλιοθήκη και έγκριση του επιβλέποντα καθηγητή.

Ο Δηλών



Σταμάτιος Λούρμπας

* Ονομα Επώνυμο/Ιδιότητα

Ψηφιακή Υπογραφή

* Ψηφιακή υπογραφή του επιβλέποντος αν έχει ζητηθεί απαγόρευση πρόσβασης στην εργασία για κάποιο χρονικό διάστημα.

Ευχαριστίες

Η συγκεκριμένη εργασία δε θα ήταν δυνατόν να πραγματοποιηθεί δίχως την υποστήριξη και την συμπαράσταση πολύ σημαντικών ατόμων.

Συγκεκριμένα, θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου:

- Στον επιβλέπων καθηγητή μου Δρ. Μιλτιάδη Χαλικιά για την καθοδήγηση και την υπομονή που υπέδειξε σε μια απαιτητική για εμένα περίοδο
- Στην οικογένειά μου για την ανοχή των υποχρεώσεων που είχα και την ηθική υποστήριξη
- Στους συναδέλφους μου στο χώρο της εργασίας μου για όλες τις παρεχόμενες διευκολύνσεις
- Τέλος στους συνάδελφους εκπαιδευτικούς ηλεκτρολόγους μηχανικούς, ανά την επικράτεια, που συμμετείχαν στην έρευνα και βοήθησαν στον καθορισμό όλων των ευρημάτων αυτής

Σταμάτιος Λούρμπας

Εκπαιδευτικός Τεχνολόγος Ηλεκτρολόγος Μηχανικός

Η συμβολή του ηγέτη-διευθυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα με τίτλο «Η συμβολή του ηγέτη διευθυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών» στο πλαίσιο της διπλωματικής εργασίας στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Δημόσια Οικονομική και Πολιτική» του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής. Ο κύριος σκοπός ήταν να διαπιστωθεί αν οι διευθυντές, ως ηγέτες, ενθαρρύνουν τα κίνητρα των εκπαιδευτικών για επαγγελματική ανάπτυξη. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν, αφορούσαν σε ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις. Η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων υποστηρίχθηκε από το λογισμικό πρόγραμμα SPSS. Η ανάλυση των συνεντεύξεων θα συμβάλλει στη τριγωνοποίηση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Στόχος ήταν να προκύψει ένα έγκυρο και αξιόπιστο δείγμα και να δημιουργηθεί ένα σαφές συμπέρασμα για τον τρόπο και το βαθμό επιρροής των ηγετών διευθυντών των σχολικών μονάδων προς τους εκπαιδευτικούς ηλεκτρολόγους μηχανικούς στο περιβάλλον του σχολείου για την εμπλοκή τους σε προγράμματα που αφορούν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι ηγέτες διευθυντές, είναι ο βασικός τύπος ηγέτη που επηρεάζει τους εκπαιδευτικούς προς αυτή τη κατεύθυνση. Πιο συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, θεωρεί πως το υποστηρικτικό και το δημοκρατικό στυλ, είναι αυτό που υπερσχύει στους διευθυντές τους, χωρίς όμως όπως φαίνεται να έχει ιδιαίτερη σημασία το στυλ διοίκησης, προς τη σχετική επιρροή τους προς αυτούς. Αξιοσημείωτο είναι ότι υπάρχει αλλαγή στάσης των εκπαιδευτικών ως προς τις μεθόδους και τις προσεγγίσεις τους στη διδασκαλία μετά την συμμετοχή τους σε σχετικά προγράμματα έπειτα από την παρακίνηση τους από το διευθυντή της σχολικής μονάδας που υπηρετούν. Το γεγονός αυτό αναδεικνύει τη σημαντικότητα της παρότρυνσής τους από τους διευθυντές για συμμετοχή σε αντίστοιχα προγράμματα περί επαγγελματικής ανάπτυξης σε ένα επαγγελματικό περιβάλλον όπου λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης. Η βασική παρακίνηση των διευθυντών βασίζεται στη χρήση των κινήτρων που αφορούν στην παρότρυνση για κοινωνική συμμετοχή και ικανοποίηση, αλλά και σε αυτά που αφορούν στα οικονομικά, ειδικά όταν αυτά οδηγούν σε επαγγελματική εξέλιξη. Τέλος, τα δημογραφικά που αφορούν στο φύλο, τη σχέση εργασίας και την ηλικία φαίνεται πως έχουν στατιστική διαφορά στην αλλαγή συμπεριφοράς πριν και μετά τη συμμετοχή τους

σε σχετικό πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης. Το ίδιο συμβαίνει και σε ότι αφορά την κοινωνική τους ικανοποίηση και την επαγγελματική τους εξέλιξη αντίστοιχα.

Σημαντικοί όροι: Κίνητρα, Αλλαγή Στάσης Εκπαιδευτικών, Ηγεσία, Διευθυντής, Επιμόρφωση, Επαγγελματική Ανάπτυξη.

The principal's contribution, as a leader for teachers' professional development

Abstract

The present research is entitled as "The contribution of the school leaders - principals to the teachers' professional development" in the context of the diploma thesis in the Master in Science program, "Public Economics and Policy" of the University of West Attica. The main purpose was to identify whether principals, as leaders, encourage teachers' motivation for professional development. The collected data consisted of questionnaires and interviews. The SPSS software program supported the analysis of quantitative data. The analysis of the interviews contribute to the triangulation of the research results. The aim of this action was to obtain a valid and reliable sample in order to have a clear conclusion on the method(s) and degree of influence that the school leaders have towards the electrical engineers' teachers concerning their involvement in programs, related to their professional development. According to the results of the survey, principals are the main type of leader that may influence teachers in this direction. Specifically, most of the teachers who participated in the survey believe that the supportive and democratic style is the style that mostly prevails in their principal's attitude in leadership. Nevertheless, the management style does not seem to matter much, towards their relative influence on them. It is noteworthy that there is a change in teachers' attitude towards their methods and approaches to teaching after their participation in relevant programs. Consequently, this occurs due to their motivation by the school's principal. Additionally, this highlights the importance of their encouragement by the leaders to participate in corresponding professional development programs in a professional environment that operates as a learning organization. The main motivations relate to their concern of social participation and satisfaction. Also, the financial aspect, especially when these lead to professional development seems to have a significant role to motivate them in engaging in such programmes. Finally, demographics related to gender, employment relationship and age seem to have a statistical difference in behaviour change before and after their participating in a relevant professional development program. The same occurs for their social satisfaction and their professional development respectively.

Key words: Motivation, Change of Attitude, Leadership, Principal, Training, Professional Development.

Πίνακας Περιεχομένων

Περιεχόμενα

Περίληψη	<i>xi</i>
Abstract	<i>xiii</i>
Πίνακας Περιεχομένων	<i>xv</i>
Κατάλογος Πινάκων	<i>xviii</i>
Κατάλογος Γραφημάτων	<i>xx</i>
Εισαγωγή	<i>xxii</i>
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1:Εκπαίδευση Ενηλίκων	<i>1</i>
1.1 Εισαγωγή.....	<i>1</i>
1.2 Εκπαίδευση Ενηλίκων: Οριοθέτηση	<i>1</i>
1.3 Ενήλικας και Ενηλικιότητα	<i>2</i>
1.4 Θεωρίες Μάθησης της Εκπαίδευσης Ενηλίκων	<i>3</i>
1.5 Χαρακτηριστικά των Ενηλίκων Εκπαιδευομένων	<i>4</i>
1.7 Ανακεφαλαίωση	<i>5</i>
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η Δια Βίου Μάθηση	<i>7</i>
2.1 Εισαγωγή	<i>7</i>
2.2 Η Έννοια Της Επιμόρφωσης	<i>7</i>
2.3 Τύποι Επιμόρφωσης.....	<i>8</i>
2.4 Σχολική Ηγεσία και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών	<i>11</i>
2.5 Μοντέλα Σχολικής Ηγεσίας και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών	<i>13</i>
2.5.1 Μετασχηματιστικό Μοντέλο Ηγεσίας.....	<i>15</i>
2.5.2 Συναλλακτικό Μοντέλο Ηγεσίας	<i>16</i>
2.5.3 Ηθικό Μοντέλο Ηγεσίας	<i>16</i>
2.5.4 Μοντέλο Κατανεμημένης Ηγεσίας	<i>17</i>
2.6 Σχολική Ηγεσία και Σχολικό Κλίμα	<i>18</i>
2.6.1 Παράγοντες Διαμόρφωσης Σχολικού Κλίματος	<i>19</i>

2.6.2 Σημασία Σχολικού Κλίματος στην Επαγγελματική Ικανοποίηση του Εκπαιδευτικού	19
2.7 Βιβλιογραφική Επισκόπηση.....	20
2.8 Ανακεφαλαίωση	22
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η έννοια Της Παρώθησης	23
3.1 Εισαγωγή	23
3.2 Θεωρίες Παρώθησης	23
3.2.1 Η Θεωρία των Ενστίκτων	23
3.2.2 Η Ψυχαναλυτική Θεωρία του Freud	24
3.2.3 Ανθρωπιστικές Θεωρίες των Rogers και Maslow	24
3.2.4 Συμπεριφοριστικές Θεωρίες	25
3.2.5 Η Θεωρία του Άριστου Πεδίου	25
3.2.6 Η Θεωρία της Συμφωνίας	25
3.3 Τα Κίνητρα Συμμετοχής Εκπαιδευομένων στη Δια Βίου Μάθηση	26
3.4 Κίνητρα Συμμετοχής Εκπαιδευτικών σε Επιμορφωτικές Δράσεις	27
3.5 Εμπόδια Συμμετοχής Εκπαιδευομένων στη Δια Βίου Μάθηση	27
3.6 Επίδραση της Επιμόρφωσης στην Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών	28
3.7 Ανακεφαλαίωση	29
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Ερευνητικό Πλαίσιο	31
4.1 Ερευνητικοί Στόχοι:	31
4.2 Υποθετικά ερωτήματα:	31
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Μεθοδολογία της έρευνας.....	33
5.1 Εισαγωγή	33
5.2 Σκοπός της έρευνας	33
5.3 Ερευνητικά ερωτήματα	33
5.4 Ερευνητικές υποθέσεις	34
5.5 Συλλογή δεδομένων-Δειγματοληψία	34
5.6 Ερευνητικά εργαλεία:.....	38
5.7 Θέματα Δεοντολογίας	40
5.8 Περιορισμοί της Έρευνας.....	41
5.9 Ηθικά ζητήματα.....	41
5.10 Παρουσίαση Αποτελεσμάτων	42
5.11 Βαθμός συμμετοχής σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης και επίδραση ηγέτη ..	42

5.12 Ανακεφαλαίωση.....	45
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6:Ανάλυση Δεδομένων	47
6.1 Εισαγωγή	47
6.2 Παραγοντική Ανάλυση	47
6.3 Ανακεφαλαίωση	72
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7:Συζήτηση-Διαπιστώσεις Ευρημάτων	74
7.1 Εισαγωγή	74
7.2 Διαπιστώσεις ευρημάτων σε σχέση με τη βιβλιογραφία	74
7.2.1 Ερευνητικά ερωτήματα.....	74
7.2.2 Δημογραφικά	79
7.3 Ανακεφαλαίωση	81
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8 :Συμπεράσματα	82
8.1 Εισαγωγή	82
8.2 Συζήτηση περί ερευνητικών ερωτημάτων	82
8.3 Ανακεφαλαίωση	84
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9: Σκέψεις για Περαιτέρω Διερεύνηση	86
9.1 Εισαγωγή	86
9.2 Επέκταση δείγματος	86
9.2 Επιμορφώσεις και μορφές διοίκησης.....	86
9.3 Ανακεφαλαίωση	86
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α.....	88
Ερωτηματολόγιο	88
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β.....	100
Συνέντευξη Α Διευθυντή.....	100
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ.....	108
Συνέντευξη Β Διευθυντή.....	108
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	116
Ελληνική Βιβλιογραφία.....	116
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία	120

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 5.1 Συμμετοχή σε προγράμματα επαγγελματική ανάπτυξης.....	42
Πίνακας 5.2 Τύπος ηγέτη που επηρέασε την εμπλοκή σε προγράμματα.....	43
Πίνακας 6.1 Έλεγχος KMO & Barlett's (σφαιρικότητας).....	48
Πίνακας 6.2 Συστατικός πίνακας.....	48
Πίνακας 6.3 Επεξήγηση συνολικής διακύμανσης.....	49
Πίνακας 6.4 Έλεγχος κανονικότητας κατά Kolmogorov-Smirnov Test.....	50
Πίνακας 6.5. Μήτρα μοτίβου με μέθοδο περιστροφής Oblimin.....	52
Πίνακας 6.6 Έλεγχος σημαντικότητας μεταβλητής Φύλου με Παράγοντες.....	54
Πίνακας 6.7 Βαθμοί μεταξύ μεταβλητής Φύλου και Παραγόντων.....	55
Πίνακας 6.8 Έλεγχος σημαντικότητας μεταβλητής Σχέσης Εργασίας με Παράγοντες.....	56
Πίνακας 6.9 Βαθμοί μεταξύ μεταβλητής Σχέση Εργασίας και Παραγόντων.....	56
Πίνακας 6.10 Έλεγχος σημαντικότητας μεταβλητής Προϋπηρεσίας με Παράγοντες.....	57
Πίνακας 6.11 Βαθμοί μεταξύ μεταβλητής Προϋπηρεσίας και Παραγόντων.....	58
Πίνακας 6.12 Έλεγχος σημαντικότητας μεταβλητής Ηλικίας με Παράγοντες.....	59
Πίνακας 6.13 Βαθμοί μεταξύ μεταβλητής Ηλικίας και Παραγόντων.....	59
Πίνακας 6.14 Σύγκριση ζευγών Ηλικίας.....	60
Πίνακας 6.15 Έλεγχος σημαντικότητας μεταβλητής Στυλ Ηγεσίας με Παράγοντες.....	61
Πίνακας 6.16 Βαθμοί μεταξύ μεταβλητής Στυλ Ηγεσίας και Παραγόντων.....	62
Πίνακας 6.17 Έλεγχος σημαντικότητας μεταβλητής Ηγέτη-Διευθυντή με Παράγοντες.....	63
Πίνακας 6.18 Βαθμοί μεταξύ μεταβλητής Ηγέτη-Διευθυντή και Παραγόντων.....	64
Πίνακας 6.19 Σύγκριση ζευγών τύπου ηγέτη επιρροής και αλλαγή στάσης εκπαιδευτικών...65	
Πίνακας 6.20 Σύγκριση ζευγών τύπου ηγέτη επιρροής και κοινωνικής ικανοποίησης.....	66
Πίνακας 6.21 Έλεγχος σημαντικότητας μεταβλητής Διευθυντή με τον 4 ^ο Παράγοντα.....	67
Πίνακας 6.22 Συσχετίσεις μεταξύ 1 ^{ου} και 2 ^{ου} Παράγοντα.....	68
Πίνακας 6.23 Συσχετίσεις μεταξύ 4 ^{ου} και 5 ^{ου} Παράγοντα.....	68
Πίνακας 6.24 Συσχετίσεις μεταξύ 2 ^{ου} και 6 ^{ου} Παράγοντα.....	69
Πίνακας 6.25 Συσχετίσεις μεταξύ 3 ^{ου} και 5 ^{ου} Παράγοντα.....	69
Πίνακας 6.26 Συσχετίσεις μεταξύ 1 ^{ου} και 6 ^{ου} Παράγοντα.....	70
Πίνακας 6.27 Συσχετίσεις μεταξύ 1 ^{ου} και 5 ^{ου} Παράγοντα.....	71
Πίνακας 6.28 Συσχετίσεις μεταξύ Τύπου Ηγέτη και 4 ^{ου} Παράγοντα.....	72

Κατάλογος Γραφημάτων

Γράφημα 5.1 Φύλο Δείγματος.....	35
Γράφημα 5.2 Ηλικίες Δείγματος.....	35
Γράφημα 5.3 Μορφωτικό Επίπεδο Δείγματος.....	36
Γράφημα 5.4 Γράφημα 5.4 Σχέση Εργασίας Δείγματος.....	36
Γράφημα 5.5 Προϋπηρεσία Δείγματος.....	37
Γράφημα 5.6 Περιφέρειες Δείγματος.....	38
Γράφημα 5.7 Συμμετοχή σε Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης.....	43
Γράφημα 5.8 Τύπος ηγέτη που επηρέασε την εμπλοκή σε προγράμματα.....	44
Γράφημα 5.9 Στυλ ηγέτη Διευθυντή σχολικής μονάδας.....	44
Γράφημα 6.1 Scree Plot Eigenvalue-Components.....	50
Γράφημα 6.2 Σύγκριση ηλικιών.....	60
Γράφημα 6.3 Σύγκριση τύπων ηγέτη.....	65
Γράφημα 6.4 Σύγκριση ζευγών τύπου ηγέτη επιρροής και κοινωνική ικανοποίηση.....	66
Γράφημα 6.5 Κατηγορηματικό πεδίο Ηγέτη Διευθυντή.....	67
Γράφημα 6.6 Διάγραμμα διασποράς μεταξύ 4 ^{ου} και 5 ^{ου} Παράγοντα.....	70
Γράφημα 6.7 Διάγραμμα διασποράς μεταξύ 1 ^{ου} και 6 ^{ου} Παράγοντα.....	71

Εισαγωγή

Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική, ορίζει τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με διευθυντές και ηγέτες στην εκπαίδευση. Κάθε σχολική μονάδα έχει έναν διευθυντή, ο οποίος αποτελεί μέρος μιας μεγαλύτερης διοικητικής μονάδας και είναι υπεύθυνος για τη διαχείριση και την πρόοδο ολόκληρου του σχολείου. Οι ηγέτες και οι διευθυντές στην εκπαίδευση μπορούν να επηρεάσουν το επίπεδο σχολικής βελτίωσης και το επίπεδο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (OECD 2016). Επιπλέον, οι πολιτικές πρέπει να συμβαδίζουν με τις νέες ιδέες σχετικά με το τι, πότε και πώς οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν και πρέπει να επικεντρωθούν στην ανάπτυξη των ικανοτήτων των σχολείων και των εκπαιδευτικών να είναι υπεύθυνοι για τη μάθηση των μαθητών (Darling – Hammond 2011).

Είναι γενικά αποδεκτό ότι οι διευθυντές των σχολείων διαδραματίζουν καίριο ρόλο στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Clemet et al. 2010). Παρόλο που η βιβλιογραφία προσφέρει άφθονα παραδείγματα συνθηκών εργασίας που μπορούν να δημιουργήσουν οι διευθυντές των σχολείων από αυτή την άποψη, παραμένει συχνά ασαφές ποιες διαδικασίες πίσω από αυτές τις συνθήκες εξηγούν τον αντίκτυπό τους στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Όπως αναφέρουν οι Rammaley and Holland (2005) ο ηγέτης διαδραματίζει δύο σχετικούς ρόλους που αναδημιουργούν την ικανότητα ενός οργανισμού και το προσωπικού του να μαθαίνει. για να μετακινήσει μια ομάδα ανθρώπων σε μια λειτουργία ανάπτυξης, ο ηγέτης πρέπει να χρησιμεύσει ως δάσκαλος. Εδώ φαίνεται ότι η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και του διευθυντή τους δύναται να έχει καλές προοπτικές εξέλιξης καθώς ο διευθυντής προέρχεται από την ομάδα των συναδέλφων που πρόκειται να οδηγήσει προς εξέλιξη και μαζί με αυτούς ολόκληρη τη σχολική μονάδα.

Σκοπός της μελέτης επί του εν λόγω θέματος είναι η ανάδειξη της σημασίας τους ρόλου του ηγέτη διευθυντή στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών για επαγγελματική τους ανάπτυξη. Η έμπνευση για τον λόγο αυτού του θέματος προήλθε από την μακρόχρονη εμπειρία μου τόσο στον χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όσο και στην εκπαίδευση ενηλίκων. Επίσης τα τελευταία τρία χρόνια, κατέχω μια θέση διευθυντή σε εθνικό οργανισμό όπου αναπτύσσει και εφαρμόζει εκπαιδευτικά προγράμματα. Βάση της πείρας μου στους παραπάνω τομείς, εκτιμώ ότι ο ρόλος του διευθυντή ως ηγέτη μιας σχολικής μονάδας ή και ενός γενικότερου πλαισίου, παίζει καθοριστικό ρόλο στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών για επαγγελματική ανάπτυξη. Ο ηγέτης-διευθυντής είναι βασικός παράγοντας για την εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε εκπαιδευτικά προγράμματα και χρειάζεται να τους υποστηρίξουν προς αυτή την κατεύθυνση.

Έχοντας παρακολουθήσει πολλά προγράμματα καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής μου πορείας ως εκπαιδευτικός διαπίστωσα ότι αυτά είναι ιδιαίτερα χρήσιμα και υποστηρικτικά στο έργο μου. Τα επιμορφωτικά αυτά προγράμματα δύναται τόσο να βοηθήσουν και να παρέχουν στους εκπαιδευτικούς σύγχρονες πτυχές της γνώσης και του επαγγελματισμού στην αγορά όσο να προωθήσουν μια μορφή διεπιστημονικής συνεργασίας εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων. Τα περισσότερα σχολεία, όπου και έχω εργασθεί, επενδύουν στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Παρόλο αυτά, βασικό στοιχείο για εμπλοκή σε προγράμματα που θα ωφελήσουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη είναι η παρακίνηση που λαμβάνουν από την διοίκηση σε βαθμό, ανάλογο αυτής. Ως εκ τούτου, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό να ερευνηθεί σε ποιο βαθμό αλλά και πως επηρεάζει ο ηγέτης διευθυντής την ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους εξέλιξη. Η έρευνα αυτή θα επιδιώξει να ερευνηθεί τα κίνητρα που χρησιμοποιούν οι ηγέτες διευθυντές για παρακίνηση των εκπαιδευτικών προς την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Συνήθεις έννοιες που εντοπίζονται και σχετίζονται με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τον ρόλο του διευθυντή ηγέτη είναι: η ανάπτυξη του προσωπικού, η αυτοβελτίωση, η κατάρτιση, το status, οι δεξιότητες, η γνώση, η αλλαγή στάσης και γενικότερα η εκπαιδευτική αλλαγή. Κατά τους Yongjian και Dervin (2018) τον ορισμό της επαγγελματικής ανάπτυξης συνθέτουν όλες οι δραστηριότητες που αναπτύσσουν δεξιότητες, ειδικευση και άλλα χαρακτηριστικά σε έναν εκπαιδευτικό. Κατά τους Bredeson & Johansson (2000) υπάρχουν τέσσερις περιοχές επηρεασμού όπου δύναται οι διευθυντές ως ηγέτες να επηρεάσουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η πρώτη αφορά τον ρόλο τους ως διαχειριστές της μάθησης όπου επισημαίνουν και συνδέουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με τον απώτερο σκοπό της βελτίωσής τους για να συνεισφέρουν με την σειρά τους στους μαθητές. Η δεύτερη περιοχή αφορά τα μοντέλα συνεχιζόμενης μάθησης για τους ίδιους τους διευθυντές ώστε να λειτουργούν ως πρότυπα στην εφαρμογή των όσο προάγουν και παροτρύνουν τους εκπαιδευτικούς. Η τρίτη αναφέρεται στην αυθεντία του διευθυντή ως ειδικός σε τομείς μάθησης και εκπαίδευσης. Η πείρα, οι γνώσεις και οι δεξιότητες του διευθυντή είναι αυτές που θα προσδώσουν εμπιστοσύνη στους εκπαιδευτικούς ώστε να παρακινηθούν προς να βελτιώσουν το ακαδημαϊκό τους υπόβαθρο αλλά και το μαθησιακό περιβάλλον τους. Η τέταρτη αναφέρεται στην παρότρυνση των διευθυντών προς τους εκπαιδευτικούς να εμπλακούν σε προγράμματα παρακολουθώντας τις ευκαιρίες που ανακύπτουν αλλά και εξασφαλίζοντας τους απαραίτητους και αναγκαίους πόρους για αυτές.

Κατά τον Fullan (2005), οι διευθυντές θα πρέπει να ενθαρρύνουν και να παρέχουν ένα όραμα αλλαγής για τους εκπαιδευτικούς ώστε να συμμετέχουν και να συμμετέχουν σε καινοτόμα προγράμματα, ώστε να μπορούν να αναπτύξουν μια βελτιωμένη στάση απέναντι στο επάγγελμα και τη διδασκαλία τους. Ως εκ τούτου, εάν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι υποστηρίζονται από τους ηγέτες τους, το αποτέλεσμα της επαγγελματικής τους ανάπτυξης θα είναι σημαντικότερο και πιο ενισχυμένο ενώ μπορεί να γίνουν και παράδειγμα προς άλλους συναδέλφους.

Παρακάτω και υπό τη παρακίνηση από τη βιβλιογραφία εξάγονται οι ερευνητικές υποθέσεις της παρούσας εργασίας οι οποίες είναι:

1. Ο ηγέτης διευθυντής, επηρεάζει την στάση του εκπαιδευτικού προς επαγγελματική ανάπτυξη.
2. Το σχολείο λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης
3. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά επηρεάζουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Σε σχέση με τη δομή της έρευνας, το πρώτο κεφάλαιο επικεντρώνεται στην εννοιολογική πλαισίωση των όρων του Ενήλικα και της Ενηλικιότητας, του σύγχρονου θεωρητικού πλαισίου της Δια Βίου Μάθησης, της Εκπαίδευσης Ενηλίκων καθώς και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών ως ενηλίκων εκπαιδευομένων στον χώρο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Σχετικά με το δεύτερο κεφάλαιο, δίνεται έμφαση στο ρόλο της επιμόρφωσης αλλά και μορφών της σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς. Στο εν λόγω κεφάλαιο γίνεται επίσης λόγος για τη σπουδαιότητα της επιμόρφωσης στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού αλλά στη σημασία του σχολικού ηγέτη ως πηγή παρότρυνσης για την ενεργό και συνεχιζόμενη συμμετοχή του διδακτικού προσωπικού της μονάδας του σε επιμορφωτικές δράσεις.

Όσον αφορά το τρίτο κεφάλαιο, επιχειρεί την καταγραφή του θεωρητικού πλαισίου της παρότρυνσης μέσα από την ανάλυση των κύριων θεωριών που άπτονται των κινήτρων για επιμόρφωση. Στην ενότητα αυτή γίνεται επίσης η βιβλιογραφική επισκόπηση με εξέταση των προϋπάρχουσων ερευνών σε σχέση με το ρόλο του σχολικού ηγέτη στην επαγγελματική ανάπτυξη του διδακτικού προσωπικού.

Σχετικά με το τέταρτο κεφάλαιο, περιλαμβάνει την περιγραφή του δείγματος της έρευνας αλλά και των βασικών κριτηρίων επιλογής της ποσοτικής έρευνας για την επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας, κάνοντας αναφορά στα βασικά στάδια της ερευνητικής διαδικασίας.

Επιπρόσθετα, γίνεται ενδελεχής ανάπτυξη της μεθοδολογίας της έρευνας καθώς και στα χαρακτηριστικά του ερευνητικού εργαλείου στο πέμπτο κεφάλαιο.

Αντίστοιχα, το έκτο κεφάλαιο αναλύει τα δεδομένα που αντλήθηκαν από τη συλλογή και την επεξεργασία των απαντήσεων του δείγματος. Το έβδομο κεφάλαιο εστιάζει στη συζήτηση και στην αντιπαραβολή του θεωρητικού πλαισίου με τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση ενώ το όγδοο κεφάλαιο εστιάζει στα συμπεράσματα της διπλωματικής εργασίας. Τέλος και από την εν λόγω έρευνα και τα συμπεράσματα, κρίθηκε χρήσιμο να υπάρξει τοποθέτηση περί περαιτέρω διερεύνησης στο ένατο κεφάλαιο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Εκπαίδευση Ενηλίκων

1.1 Εισαγωγή

Προκειμένου να γίνει αντιληπτή η σημασία της συνεχιζόμενης κατάρτισης και συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε προγράμματα επιμόρφωσης, οφείλει κανείς να αναφερθεί στον χώρο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων όπως και στις ιδιαιτερότητες που τη χαρακτηρίζουν σε σχέση με την ομάδα-στόχο στην οποία απευθύνεται, τους ενήλικες.

Σύμφωνα με τον Βεργίδη (2003), η Εκπαίδευση Ενηλίκων αναπτύχθηκε ως χώρος μετά από τη συνειδητοποίηση της ανάγκης για συνεχιζόμενη κατάρτιση των ενηλίκων προκειμένου να αντιμετωπισθεί το κύμα ανεργίας αλλά και το συναίσθημα ανασφάλειας που χαρακτηρίζει τους εργαζόμενους ενήλικους οι οποίοι μένουν πίσω σε σχέση με το μεταβαλλόμενο σκηνικό στην αγορά εργασίας.

Κατά τους Καψάλη και Παπασταμάτη (2002), η Εκπαίδευση Ενηλίκων εστιάζει στις ανάγκες του ενήλικου ατόμου να συμμετέχει σε προγράμματα κατάρτισης με σκοπό την αυτοβελτίωσή του και την ενίσχυση της αυτοπεποίθησής του. Όπως αναφέρει ο Κόκκος (2005), η Εκπαίδευση Ενηλίκων αποτελεί ανερχόμενο τομέα του χώρου της εκπαίδευσης, εφόσον συνδυάζει την προσωπική ανάπτυξη με την επαγγελματική αποκατάσταση, εφόσον το ενήλικο άτομο ενδυναμώνεται να επικαιροποιεί τις γνώσεις του για να συμβάλλει στο κοινωνικό γίγνεσθαι, εμπλεκόμενο σε συλλογικές δραστηριότητες με άλλους συνεκπαιδευόμενους.

Εκτός από τη μαθησιακή πτυχή της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, υπάρχει και η κοινωνική συνιστώσα, εφόσον ο ενήλικος εκπαιδευόμενος έρχεται σε επαφή με άλλα ενήλικα άτομα και μπορεί να μοιρασθεί τις εμπειρίες του, μέσα σε ένα κλίμα συνεργατικότητας και κοινωνικής ένταξης (Κόκκος, 1999). Κατά αυτή την έννοια, η Εκπαίδευση Ενηλίκων είναι συνυφασμένη με την κοινωνική ενσωμάτωση και, σε ορισμένες περιπτώσεις, την επανένταξη του στον κοινωνικό ιστό (Καψάλης και Παπασταμάτης, 2000).

Επιπλέον, η Εκπαίδευση Ενηλίκων είναι μείζονος σημασίας για τους διδάσκοντες, εφόσον τους δίνεται η ευκαιρία να αναπροσαρμόσουν τις διδακτικές του πρακτικές στις ανάγκες του ενήλικου ατόμου και να επιλέγει διαφοροποιημένες προσεγγίσεις στη μάθηση (Κόκκος, 2005). Με αυτή τη λογική, η Εκπαίδευση Ενηλίκων συμπίπτει με την επικαιροποίηση των γνώσεων των εκπαιδευτών ενηλίκων καθώς και με την επαγγελματική τους ανέλιξη (Κόκκος, 1998).

1.2 Εκπαίδευση Ενηλίκων: Οριοθέτηση

Ως Εκπαίδευση Ενηλίκων νοείται η μάθηση μέσω της εμπειρίας των ενηλίκων

εκπαιδευομένων, οι οποίοι διευκολύνονται από τον εκπαιδευτή για ενεργό εμπλοκή στη διεργασία της μάθησης αλλά και στη σταδιακή χειραφέτησή του σε μαθησιακό επίπεδο (Χασάπης, 2000).

Επίσης, σημαντικό στοιχείο διαφοροποίησης ανάμεσα στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και άλλους εκπαιδευτικούς χώρους είναι η απαραίτητη προϋπόθεση δημιουργίας μίας κοινωνίας μάθησης, όπου τα μέλη της θα αλληλοεπιδρούν δημιουργικά και θα εμπλέκονται δε συμμετοχική μορφή μάθησης (Κόκκος, 2002).

Μια άλλη ειδοποιός διαφορά ανάμεσα στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και πιο συμβατικές εκπαιδευτικές μορφές μάθησης είναι η μαθησιακή αυτονομία, όπου ο ενήλικος εκπαιδευόμενος δεν εξαρτάται πλήρως από τον εκπαιδευτή αλλά έχει αυξημένο περιθώριο για πρωτοβουλία και δύναται να συμμετέχει ενεργά στο σχεδιασμό της διεργασίας της μάθησης μέσα από την αξιοποίηση της εμπειρίας τους (Μάρδας, 2002).

Επιπλέον, ο Βεργίδης (2003) υποστηρίζει ότι, εφόσον τα περισσότερα προγράμματα για ενήλικες δεν ενέχουν υποχρεωτικό χαρακτήρα, η συμμετοχή του ενήλικου ατόμου γίνεται σε εθελοντική βάση και απορρέει από την ανάγκη του ενήλικου ατόμου για κοινωνικοποίηση και αυτοβελτίωση. Υπό αυτή την έννοια, η Εκπαίδευση Ενηλίκων δεν εξαντλείται στο ενδιαφέρον των ενήλικων εκπαιδευομένων στη συγκέντρωση συγκεκριμένων προσόντων για εμπλουτισμό του βιογραφικού τους αλλά πηγάζει από μια γενικότερη επιθυμία του ατόμου να αυτοπραγματώνεται και να εξελίσσεται επαγγελματικά και προσωπικά μέσω της μάθησης (Κόκκος, 2002).

1.3 Ενήλικας και Ενηλικιότητα

Δεδομένης της σύνδεσης της Εκπαίδευσης Ενηλίκων με τον ενήλικα εκπαιδευόμενο και τις ανάγκες του, είναι απαραίτητη η αποσαφήνιση των όρων ενήλικας και ενηλικιότητα. Κατά τον Λιοναράκη (2003), ως ενήλικας νοείται το άτομο το οποίο σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία φέρει την πλήρη ιδιότητα του πολίτη, δηλαδή είναι 18 χρονών και άνω και έχει πλήρη εκλογικά δικαιώματα.

Εντούτοις, όπως αναφέρει ο Κόκκος (2005), η έννοια του ενήλικου ατόμου διαφοροποιείται από κοινωνία σε κοινωνία, εφόσον η θεώρηση του ατόμου ως ενήλικου δεν είναι ενιαία και βασίζεται σε διαφορετικά κριτήρια, όπως τα θέτει το εκάστοτε κοινωνικό πλαίσιο. Κατά τον Knowles (1998), η ενηλικιότητα βασίζεται στην ευελιξία του ενήλικα να υιοθετεί πληθώρα κοινωνικών ρόλων και να είναι εξοικειωμένος με όλες τις πτυχές του κοινωνικού πλαισίου στο οποίο κινείται.

Βάσει αυτής της λογικής, ο ενήλικας χαρακτηρίζεται από μαθησιακή και κοινωνική ετοιμότητα εφόσον είναι σε θέση να ανταπεξέλθει στις διάφορες ανάγκες της κοινωνίας ενώ ως ενηλικιότητα μπορεί κανείς να θεωρήσει τη μαθησιακή και κοινωνική κατάσταση, η οποία βασίζεται στις αρχές του αυτοπροσδιορισμού, της ωριμότητας και της αίσθησης προοπτικής (Rogers, 1999, σ.24).

Βάσει της συγκεκριμένης οριοθέτησης των εννοιών του ενήλικα και της ενηλικιότητας, το ενήλικο άτομο που εμπλέκεται στη μάθηση επιχειρεί να αξιοποιήσει τα βιώματά του και να τα μετασχηματίσει σε γνώση ενώ παράλληλα έχει αυξημένη αυτογνωσία, προχωρώντας σε συχνή αυτοαξιολόγηση κατά την αμφίδρομη αλληλεπίδραση με την μαθησιακή κοινότητα (Μάρδας, 2002).

1.4 Θεωρίες Μάθησης της Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Εφόσον η Εκπαίδευση Ενηλίκων έχει διαμορφωθεί ως ξεχωριστός κλάδος της εκπαίδευσης, με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά αλλά και διαφορετική προσέγγιση της μαθησιακής διαδικασίας, αξίζει κανείς να εξετάσει το θεωρητικό πλαίσιο κάτω από το οποίο έχει στηριχθεί η παιδαγωγική φιλοσοφία της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Πρώτον, οφείλει κανείς να επισημάνει τη σημασία της θεωρίας της Ανδραγωγικής, η οποία υποστηρίζει ότι ο ρόλος των εκπαιδευτών ενηλίκων είναι να εστιάζουν στη διαμόρφωση μαθητοκεντρικού μαθησιακού κλίματος, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και τις προσδοκίες των ενηλίκων εκπαιδευομένων και προωθώντας ένα κλίμα συμπερίληψης και ομαδοσυνεργατικότητας, στο πλαίσιο των οποίων θα ολοκληρώνονται οι μαθησιακοί στόχοι (Κόκκος, 2005). Επιπλέον, βάσει της Θεωρίας της Ανδραγωγικής, ο εκπαιδευτής ενηλίκων ενεργεί σε πλήρη συνάρτηση με τον εκπαιδευόμενο, προσαρμόζοντας τις μεθόδους αλλά και το διδακτικό του υλικό σε παρέχοντας στοχευμένη γνώση και διδασκαλία (Βεργίδης & Καραλής, 2008). Ως αυτόνομη οντότητα, το ενήλικο άτομο που μετέχει στη μάθηση με βάση τη Θεωρία της Ανδραγωγικής οδηγείται σε αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, αναλαμβάνοντας ενεργό ρόλο στο σχεδιασμό της μαθησιακής του εμπειρίας και διαδραματίζοντας διαφορετικούς κοινωνικούς ρόλους ορμώμενος από μια εσωτερική ανάγκη για αυτοβελτίωση (Βεργίδης & Καραλής, 2008).

Μία άλλη θεωρία που επιχειρεί να ερμηνεύσει την Εκπαίδευση Ενηλίκων είναι η Μετασχηματίζουσα Μάθηση, η οποία εισήχθη από τον Mezirow (2007) και υποστηρίζει την αλλαγή, η οποία καταρρίπτει πρότερες παγιωμένες αντιλήψεις μέσα από ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα. Στο πλαίσιο της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, τίθενται υπό αμφισβήτηση πρότερα μαθησιακά πρότυπα και αντιλήψεις, εισάγονται νέες προοπτικές και

εξετάζεται ο κόσμος από μια πιο ευέλικτη προσέγγιση, δημιουργώντας προβληματισμούς και εμπλέκοντας τον ενήλικο εκπαιδευόμενο σε συγκεκριμένα στάδια μαθησιακής διαδικασίας (Βαλάκας, 2006). Σύμφωνα με τον Hoggan (2015), η Μετασχηματίζουσα Μάθηση λαμβάνει χώρα μέσα από 1) το στάδιο της αφύπνισης, που αναφέρεται στην εισαγωγή της πρόκλησης στον ενήλικο εκπαιδευόμενο προκειμένου να τον παρακινήσει για μάθηση και να τον ωθήσει να προβληματιστεί για τις προϋπάρχουσες αντιλήψεις του σχετικά με τη μάθηση 2) το στάδιο της διόρθωσης, η οποία έχει να κάνει με την κατάκτηση νέων γνώσεων αλλά και της κατανόησης της σημασίας της γνώσης αυτής και γ) της μεταμόρφωσης, που συνιστά την αναθεώρηση των παγιωμένων αντιλήψεων αλλά και την απόκτηση αυτογνωσίας (σ.30). Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση προϋποθέτει την ανάπτυξη στρατηγικών ώστε ο ενήλικος εκπαιδευόμενος να απαλλαγεί από στερεότυπα ή κατάλοιπα προηγούμενων μαθησιακών εμπειριών και να αναπλαισιώσει τη μαθησιακή διαδικασία, βιώνοντας μια ολιστική μεταμόρφωση και καλλιεργώντας νέες δεξιότητες με την κατεύθυνση του εκπαιδευτή (Mezirow, 2007).

Επιπροσθέτως, ένα άλλο θεωρητικό πλαίσιο προτείνει ο Illeris (2004) με τις τρεις διαστάσεις της μάθησης, μέσω της οποίας δίνεται έμφαση στη γνωστική, την κοινωνική και τη συναισθηματική συνιστώσα. Ως προς τη γνωστική συνιστώσα, ο Illeris (2004) την ορίζει ως τη γνώση του ενήλικου ατόμου για το κοινωνικό γίγνεσθαι και τις δεξιότητες που αποκτά για να ανταπεξέλθει σε αυτό. Από την άλλη πλευρά, η κοινωνική συνιστώσα άπτεται των σχέσεων αλληλεπίδρασης ανάμεσα στον ενήλικα και το κοινωνικό του περιβάλλον ενώ η συναισθηματική συνιστώσα είναι συνώνυμη με την ενσυναίσθηση και την συναισθηματική ευημερία του ενήλικου ατόμου (Δημητρακόπουλος, 2015). Εν αντιθέσει με τις παραπάνω θεωρίες, η θεωρία του Illeris (2004) δεν αντιμετωπίζει τις δεξιότητες που αναπτύσσει ο ενήλικας ως το βασικό σημείο της προσωπικότητάς του αλλά θεωρεί ότι ενσωματώνονται στα προσωπικά χαρακτηριστικά του ενήλικου εκπαιδευομένου, καθιστώντας το αυτόνομο και κριτικό απέναντι στην κατακτηθείσα γνώση.

1.5 Χαρακτηριστικά των Ενήλικων Εκπαιδευομένων

Λαμβάνοντας υπόψη το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο για την Εκπαίδευση Ενηλίκων, αντιλαμβάνεται κανείς ότι οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι χαρακτηρίζονται από συγκεκριμένες ιδιότητες, οι οποίες επηρεάζουν καταλυτικά την διεργασία της μάθησης, τον ρόλο του εκπαιδευτή αλλά και τη θέση του ίδιου του εκπαιδευόμενου, δεδομένου ότι το ενήλικο άτομο προσεγγίζει με στοχευμένο τρόπο τη μαθησιακή διαδικασία και εμφορείται από επιθυμία για αυτοπραγμάτωση (Κόκκος, 2005).

Όπως επισημαίνουν οι Βεργίδης και Καραλής (2004), ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων αποτελεί ο μεγάλος βαθμός ανομοιογένειας, εφόσον τα κίνητρά τους για τη μάθηση διαφέρουν, το υπόβαθρό τους είναι πιο φορτωμένο με εμπειρίες σε σχέση με το αντίστοιχο των παιδιών και εφήβων ενώ διατηρούν διαφορετικές αντιλήψεις για την εκπαίδευση, τους εκπαιδευτικούς και το ρόλο τους ως εκπαιδευομένων.

Εντούτοις, όπως αναφέρει ο Rogers (1999), η πλειονότητα των ενηλίκων εκπαιδευομένων χαρακτηρίζεται από αυξημένο βαθμό αυτονομίας και λήψης πρωτοβουλιών, τείνει να προτιμά την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και να προτιμά σαφή στοχοθεσία και πρακτική εφαρμογή της αποκτηθείσας γνώσης. Επιπλέον, μεγάλο μέρος εκπαιδευομένων έχει αυξημένες προσδοκίες για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που παρακολουθεί και απογοητεύεται ευκολότερα όταν το επιμορφωτικό πρόγραμμα δεν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες αυτές, γεγονός το οποίο οδηγεί σε διακοπή του προγράμματος σε πολλές περιπτώσεις (Βαϊκούση, Βαλάκας, Κόκκος & Τσιμπουκλή, 1999).

Ένα επιπλέον χαρακτηριστικό των ενηλίκων εκπαιδευομένων είναι η στενή τους σχέση με τους εκπαιδευτές και την ανατροφοδότηση που οι δεύτεροι δίνουν, γεγονός το οποίο αυξάνει το βαθμό ταύτισης του εκπαιδευομένου με τον εκπαιδευτή σε συναισθηματικό επίπεδο αλλά την επιθυμία για θετική ανατροφοδότηση ως επιστέγασμα της θετικής τους μαθησιακής πορείας (Καραλής, 2008). Με αυτή την έννοια, οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι προσβλέπουν στη θετική αξιολόγηση του εκπαιδευτή και συχνά επιδιώκουν να θεμελιώσουν αμφίδρομη σχέση μαζί του κατά τη διαδικασία της γενικότερης εμπλοκής τους στη διεργασία της μάθησης (Rogers, 2002).

Στα παραπάνω χαρακτηριστικά οφείλει κανείς να προσθέσει την ανάγκη του συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού να προσεγγίζει τη μάθηση βιωματικά, αξιοποιώντας τις πλούσιες εμπειρίες τους και εισάγοντας έναν πρακτικό χαρακτήρα στη μάθησή τους (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003).

1.7 Ανακεφαλαίωση

Ο εκπαιδευτής ενηλίκων προάγει την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού και την συνεργασία των εκπαιδευομένων για την ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων. Η αλλαγή συμπεριφοράς που είναι στην ουσία η μάθηση, αλλά και η αλλαγή στάσης του ενήλικα συμβαδίζει με τη μετασχηματίζουσα μάθηση μέσω της αξιοποίησης των προσωπικών του/της εμπειριών. Κατά αυτό το τρόπο προκαλείται όχι μόνο συρροή γνώσεων και δεξιοτήτων αλλά κυρίως, αναπροσαρμογή πεποιθήσεων και θέσεως.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η Δια Βίου Μάθηση

2.1 Εισαγωγή

Εννοιολογικά, η Δια Βίου Μάθηση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την Εκπαίδευση Ενηλίκων, ως πρόσφορο ιδεολογικό πλαίσιο για την εφαρμογή της συνεχιζόμενης κατάρτισης πέραν της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Βεργίδης, 2003).

Σύμφωνα με τον Κόκκο (2005), η Δια Βίου Μάθηση αντιμετωπίζει τη διεργασία της μάθησης ως μια διαδικασία που δεν εξαρτάται από την ηλικία, το κοινωνικό ή μορφωτικό υπόβαθρο του ατόμου αλλά σχετίζεται με την ανάγκη του ατόμου να προσαρμόζεται στις συνεχείς απαιτήσεις της κοινωνίας για τεχνογνωσία και συνεχή κατάρτιση. Κατά τον Καραλή (2008), η Δια Βίου Μάθηση στηρίζεται στη δημιουργία κοινωνιών μάθησης, οι οποίες αποτελούν πρόσφορο έδαφος για την επικαιροποίηση των γνώσεων των ενηλίκων εκπαιδευομένων, την ανταλλαγή ιδεών αλλά και την ενεργό εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία (Κόκκος, 2008).

Βάσει της Δια Βίου Μάθησης, η μαθησιακή διαδικασία μπορεί να λάβει πολλές μορφές, να συντελεσθεί μέσα από την τυπική και άτυπη εκπαίδευση και σχετίζεται με την προσωπική ανάπτυξη του ατόμου καθώς οι βασικές αξίες της έχουν να κάνουν με την ενεργό συμμετοχή, τη μαθησιακή εμπλοκή αλλά και την ενδυνάμωση των προσωπικών και επαγγελματικών δεξιοτήτων (Μαυρογιώργος, 2009).

Δεδομένης της σύνδεσης της Δια Βίου Μάθησης με την επιμόρφωση, οφείλει κανείς να επισημάνει ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα που σχεδιάζονται για ενήλικες στοχεύουν στις ανωτέρω αξίες της Δια Βίου Μάθησης και αποσκοπούν στην αυτοβελτίωση του ενήλικου ατόμου καθώς και στην ενσωμάτωσή του στην εργασιακή και κοινωνική ζωή (Χασάπης, 2000).

2.2 Η Έννοια Της Επιμόρφωσης

Αναφορικά με την οριοθέτηση της έννοιας της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, η Χατζηπαναγιώτου (2001) την ορίζει ως τη σειρά των προγραμμάτων κατάρτισης που λαμβάνουν χώρα τόσο για την επικαιροποίηση των γνώσεών τους όσο και για την απόκτηση νέων δεξιοτήτων για την εφαρμογή τους στη διδακτική πράξη. Η σημασία της επιμόρφωσης για το εργατικό δυναμικό μιας χώρας και ιδιαίτερα για τους εκπαιδευτικούς είναι αυτονόητη, διότι όπως αναφέρει ο Ξωχέλλης (2011) συνδέεται με τον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος.

Επιπλέον, η επιμόρφωση εξασφαλίζει ποιοτικά κριτήρια στην παρεχόμενη εκπαίδευση, εφόσον συνδέεται με την εισαγωγή του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού στο συγκεκριμένο

επάγγελμα και την εξοικείωσή του με τις νέες παιδαγωγικές εξελίξεις που μπορεί να ενσωματώσει στη διδακτική του πράξη (Corpieter, 2005). Επίσης, κατά τον Μαυρογιώργο (2009), το εννοιολογικό φορτίο της επιμόρφωσης συνάδει με τη λογική της επικαιροποίησης των γνώσεων του εκπαιδευτικού προκειμένου να ανταπεξέλθει στις συνεχώς μεταβαλλόμενες παιδαγωγικές τεχνικές και εξελίξεις, οδηγώντας στην εξέλιξή του.

Εντούτοις, παρά το γεγονός ότι η επιμόρφωση συχνά τείνει να συνδέεται με τη θεωρητική κατάρτιση του ενήλικου ατόμου, όπως αναφέρουν σύγχρονοι ερευνητές (Douglas & Wykowsi, 2011· Μπουζάκης, 2011), για να έχει ουσιαστική αξία η επιμόρφωση πρέπει να περιλαμβάνει και πρακτική εφαρμογή του θεωρητικού πλαισίου με το οποίο εξοικειώνεται το ενήλικο άτομο ώστε να μπορεί να μετουσιώσει τις αποκτηθείσες γνώσεις σε πράξη. Για το λόγο αυτό, η επιμόρφωση είναι συνδεδεμένη με την πολύπλευρη και ενδεδειγμένη κατάρτιση του ενήλικα εκπαιδευμένου, διότι η απόκτηση νέων δεξιοτήτων δεν συντελείται μόνο για τον εμπλουτισμό των γνώσεων του συμμετέχοντα σε ατομικό επίπεδο αλλά και για την γενικότερη υλοποίηση των γνώσεων αυτών στη σχολική τάξη (Dumont, Istance & Benavides, 2010).

Ωστόσο, κατά τον Fullan (2015), ο σχεδιασμός των επιμορφωτικών προγραμμάτων συχνά γίνεται με γνώμονα την εκάστοτε πολιτική προσέγγιση της εκπαίδευσης και του ρόλου των μελών της σχολικής κοινότητας, προωθώντας εκτός από την αναγκαία γνώση και ιδεολογικές κατασκευές για τη σχολική ηγεσία. Για αυτό το λόγο, η αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης εξαρτάται, εν μέρει, από το βαθμό στον οποίο δεν είναι τόσο προσκολλημένη σε πολιτικές πρακτικές αλλά υπερέρχει αυτών (Hargreaves & Fullan, 2012).

2.3 Τύποι Επιμόρφωσης

Αναφορικά με τα είδη της επιμόρφωσης, οι Halbert και Kaser (2013) υποστηρίζουν ότι η επιμόρφωση ως εκπαιδευτική διαδικασία είναι πολύπλευρη και πολυδιάστατη, δεδομένου ότι αντανακλά διαφορετικές οπτικές του ρόλου του εκπαιδευτικού και της διεργασίας της μάθησης. Συνεπώς, η εκάστοτε επιμόρφωση δεν ακολουθεί ενιαία δομή αλλά τα επιμορφωτικά προγράμματα διακρίνονται σε θεραπευτικά, προσωποκεντρικά ή κριτικά-χειραφετικά ανάλογα με το ρόλο που υποστηρίζουν για τον εκπαιδευτικό (Harris, M. & van Tassell, 2013, σ.179).

Σχετικά με το θεραπευτικό μοντέλο της επιμόρφωσης, ο Βεργίδης (1993) το ορίζει ως το επιμορφωτικό μοντέλο που επικεντρώνεται στις αδυναμίες του εκπαιδευτικού προσωπικού, και επιχειρεί να καλύψει τις ελλείψεις αυτές μέσα από την απόκτηση στοχευμένων δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, οι οποίοι δεν έχουν λόγο στην επιμόρφωσή τους. Αντίθετα, το προσωποκεντρικό μοντέλο στοχεύει στη λήψη ατομικής πρωτοβουλίας εκ μέρους των εκπαιδευμένων εκπαιδευτικών ώστε να αποκτήσουν αυτοαποτελεσματικότητα,

αυτοβελτίωση και να αναθεωρήσουν το διδακτικό τους έργο (Μπουζάκης, 2011).

Ως προς το κριτικό-χειραφετικό μοντέλο, προωθεί την κοινωνική αλλαγή, διότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού αποκτά σημαντική διάσταση ως φορέας μεταρρυθμίσεων από εκπαιδευτικής και πολιτικής πλευράς (Halbert και Kaser, 2013). Η συγκεκριμένη προσέγγιση συνιστά πιο ριζοσπαστική αντίληψη για το ρόλο του εκπαιδευτικού, ο οποίος θεωρείται ότι μπορεί να ασκήσει εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική στη μονάδα όπου εργάζεται και να επιφέρει την αναγκαία κοινωνική αλλαγή μέσα από την κριτική σκέψη αλλά και την αναθεώρηση του θεσμού του σχολείου με σκοπό τη μαθησιακή αυτονομία (Harris, M. & van Tassell, 2013).

Κατά τον Βεργίδη (1993), η επιμόρφωση μπορεί να διακριθεί σε τρεις επιμέρους τύπους, «της ετεροκαθοριζόμενης, της συμμετοχικής και της εκπαιδευτικής» που αφορούν τη σχέση του επιμορφούμενου με τον επιμορφωτικό φορέα αλλά και των στοιχείων της ίδιας της επιμορφωτικής δράσης.

Σε ό,τι αφορά την ετεροκαθοριζόμενη επιμόρφωση, η Κωσταρά (2019) σημειώνει ότι το συγκεκριμένο είδος επιμόρφωσης έχει γραφειοκρατικό χαρακτήρα και λιγότερο ουσιαστικό σε σχέση με τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, διότι πρόκειται για εξωσχολικό φορέα, συνήθως από το υπουργείο, ο οποίος αναλαμβάνει τις επιμορφωτικές δράσεις των εκπαιδευτικών. Στην ετεροκαθοριζόμενη επιμόρφωση, οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν λόγο στο σχεδιασμό της επιμόρφωσής τους και αντιμετωπίζονται ως παθητικό κομμάτι της επιμόρφωσης, δίνοντας έμφαση σε λειτουργικές ελλείψεις στην εκπαίδευση και σε μικρότερο βαθμό στον ανθρώπινο παράγοντα (Istance & Author, 2013). Υπό αυτή την έννοια, είναι εντελώς τεχνοκρατικής φύσης.

Σε αντιδιαστολή με την παραπάνω μορφή επιμόρφωσης, η συμμετοχική επιμόρφωση λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες των εκπαιδευτικών σε κατάρτιση, δεδομένου ότι δεν ακολουθεί αυστηρή και απaráκλητη δομή αλλά μπορεί να αναπροσαρμοσθεί μέσα από τη διερεύνηση των προσδοκιών και αναγκών των ενηλίκων εκπαιδευομένων, γεγονός το οποίο αντανακλά την πιο ανθρωποκεντρική διάστασή της (Βεργίδης, 2003).

Όσον αφορά την εκπαιδευτική έρευνα-δράση, αποτελεί είδος επιμόρφωσης σε ενδοϋπηρεσιακό επίπεδο, η οποία εστιάζει στη διαχείριση κρίσεων και παράλληλα χρησιμοποιεί τη διερευνητική προσέγγιση στοχεύοντας στη βαθμιαία αντιμετώπιση των σχολικών κρίσεων (Istance & Author, 2013). Εξαιτίας του γεγονότος ότι η συγκεκριμένη επιμόρφωση περιέχει στοχευμένες δράσεις σε σχέση με τις ανάγκες της σχολικής μονάδας, η συγκεκριμένη μορφή επιμόρφωσης περιλαμβάνει την αξιοποίηση εξωτερικών συνεργατών για την υλοποίηση καινοτόμων δράσεων (Louis, 2008).

Εκτός από τις παραπάνω θεωρήσεις της επιμόρφωσης και τις ειδοποιούς διαφορές τους, οφείλει κανείς να επισημάνει την Προσέγγιση της Θεραπείας των Ελλείψεων, η οποία βασίζεται στην αντίληψη ότι κύριος λόγος συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις είναι η ενίσχυση των δεξιοτήτων τους σε θεωρητικό επίπεδο σε συνδυασμό με την αποτελεσματική διαχείριση των προβλημάτων που προκύπτουν στην τάξη τους (Κωσταρά, 2019). Βάσει της συγκεκριμένης θεώρησης της επιμόρφωσης, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός εμπλέκεται σε προκαθορισμένη στοχοθεσία και ανάπτυξη δεξιοτήτων χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες του, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, κάτι το οποίο οδηγεί στην αντιμετώπισή του ως παθητικού αποδέκτη της αποκτηθείσας κατάρτισης (MacBeath & Dempster, 2008). Βάσει των προαναφερθέντων χαρακτηριστικών της εν λόγω επιμόρφωσης, δεν συμβάλλει ο συγκεκριμένος τύπος επιμόρφωσης σε αναθεώρηση των στερεοτυπικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών-συμμετεχόντων στην επιμόρφωση ούτε επιχειρείται μια ουσιαστική επαγγελματική επικαιροποίηση των γνώσεών τους (MacBeath & Dempster, 2008).

Επιπλέον, η Κωσταρά (2019) αναφέρει ότι στις παραπάνω μορφές επιμόρφωσης μπορεί κανείς να προσθέσει την αναπτυξιακή-προσωποκεντρική προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία οι επιμορφωτικές δράσεις συντελούνται σε ένα επικοινωνιακό πλαίσιο, το οποίο με τη σειρά του δίνει την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να διαδραματίσει ενεργό ρόλο στο σχεδιασμό της επιμόρφωσης μέσα από την αξιοποίηση των εμπειριών τους.

Μία ριζοσπαστικότερη εκδοχή της αναπτυξιακής-προσωποκεντρικής προσέγγισης συνιστά η χειραφετική θεώρηση της επιμόρφωσης, η συμμετοχή στην οποία συνδέεται με την πολύπλευρη μεταβολή των διδακτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών εισάγοντας προσεγγίσεις που ανταποκρίνονται περισσότερο στις απαιτήσεις του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού εφόσον συμβάλλει τόσο στον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών-συμμετεχόντων όσο και στην άσκηση κριτικής σκέψης (Schildkamp, Lai & Earl, 2012). Όπως υποδηλώνει το όνομα της συγκεκριμένης μορφής επιμόρφωσης, αποσκοπεί στη σταδιακή αυτονόμηση του συμμετέχοντα στην επιμόρφωση μέσα από την απαλλαγή από λανθασμένες αντιλήψεις ή στερεότυπα αλλά και της υιοθέτησης εναλλακτικών στρατηγικών (Schildkamp *et al*, 2012).

Αναφορικά με τη σχέση της επιμόρφωσης με το εκπαιδευτικό πλαίσιο, εντάσσονται αμφότερες στο πλαίσιο της Δια Βίου Μάθησης, εφόσον ο πληθυσμός-στόχος είναι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι-εκπαιδευτικοί και οι στόχοι της επιμόρφωσης είναι σαφείς, εφόσον οι δράσεις έχουν τη βελτίωση ή τον εκσυγχρονισμό των πρακτικών των εκπαιδευτικών (Schildkamp,

Karbautzki & Van, 2014). Κατά συνέπεια, εφόσον η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συνδέεται με τη Δια Βίου Μάθηση, ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, διότι είναι, ως επί το πλείστον, εθελοντικού χαρακτήρα και οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν βιώματα και εργασιακή εμπειρία για να την αξιοποιήσουν στη διεργασία της μάθησης (Schildkamp *et al.*, 2014). Η συνάφεια της επιμόρφωσης με το πνεύμα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων αποδεικνύεται, επίσης, από το γεγονός ότι οφείλει να είναι ευέλικτη ώστε να μπορεί ο εκπαιδευτικός να ανταπεξέλθει πρακτικά στις απαιτήσεις της ως προς την παρακολούθηση και το φόρτο εργασίας αλλά και να συμβαδίζει με τις εξελίξεις στο χώρο της εκπαίδευσης (Schleicher, 2015).

Επιπροσθέτως, εν αντιθέσει με άλλες επιμορφωτικές δράσεις, η σπουδαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών συνίσταται στο γεγονός ότι δεν στοχεύει μόνο στη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών αλλά ωφελεί και τους ίδιους τους μαθητές μέσα από την αξιοποίηση καινοτόμων δράσεων και αποτελεσματικών στρατηγικών διαχείρισης προβλημάτων στην τάξη από τους εκπαιδευτικούς που έχουν λάβει επιμόρφωση (Σακκούλης, Ασημάκη & Βεργίδης, 2015).

Τέλος, ως προς τη σπουδαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για το κοινωνικό σύνολο, οφείλει κανείς να αναφερθεί στην πρόσφατη αναστολή των εκπαιδευτικών μονάδων και στην αξιοποίηση της τηλεεκπαίδευσης κατά την πανδημική κρίση, όπου η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ήρθε αντιμέτωπη με την πρόκληση της χρήσης ψηφιακών εργαλείων και εξ αποστάσεως διδασκαλίας ενώ είχε λάβει περιορισμένη ή καθόλου επιμόρφωση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση από τις επίσημες εκπαιδευτικές αρχές πριν από την ακραία αυτή κατάσταση (Ναστούλη, 2021).

2.4 Σχολική Ηγεσία και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών

Ως προς το ρόλο της σχολικής ηγεσίας στην ανάπτυξη κινήτρων για συμμετοχή σε επιμορφώσεις, σύμφωνα με τη Μπρίνια (2010) ο σχολικός διευθυντής επιδρά καταλυτικά στη διαμόρφωση των πρόσφορων συνθηκών για αυξημένη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα, εφόσον εκείνος είναι που εισάγει καινοτόμες δράσεις στη σχολική μονάδα και συμβάλλει στην καλλιέργεια του κατάλληλου σχολικού κλίματος για την αποδοχή της συνεχιζόμενης κατάρτισης ως μέρους της σχολικής κουλτούρας.

Εντούτοις, προκειμένου να εξοικειώσει το διδακτικό προσωπικό της μονάδας του, ο σχολικός διευθυντής πρέπει να διαμορφώσει τη σχολική μονάδα ώστε να λειτουργεί ως ένας αυτόνομος οργανισμός μάθησης, ο οποίος στηρίζεται στην άσκηση εσωτερικής πολιτικής από τα μέλη της σχολικής μονάδας για την υλοποίηση καινοτόμων δράσεων αλλά και την

καλλιέργεια διαπροσωπικών σχέσεων που θα βασίζονται σε ένα κλίμα συνεργασίας (Αγγελίδης, 2011).

Όπως αναφέρει η Μπρίνια (2010), η μετατροπή του σχολείου σε οργανισμό μάθησης προϋποθέτει τη γεφύρωση των σχέσεων των μελών της σχολικής κοινότητας μέσα από συλλογικές δράσεις και πρωτοβουλίες αλλά και με την αποδοχή της αλλαγής στη σχολική κουλτούρα ως ένα είδος πρόκλησης για συνεχιζόμενη εξέλιξη. Επίσης, σύμφωνα με τον Godfrey (2023), η σχολική ηγεσία οφείλει να δίνει βάρος στη σχέση του σχολείου με την τοπική κοινωνία προκειμένου να δημιουργεί ένα κλίμα συνευθύνης και συνεργατικότητας με τους γονείς των μαθητών και τις τοπικές αρχές, αποφεύγοντας τις πολιτικές απομονωτισμού.

Σε σχέση με την καταπολέμηση του απομονωτισμού μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας, ο Barnard (2022) διατείνεται ότι μία από τις βασικές στρατηγικές για τον εκδημοκρατισμό της σχολικής μονάδας και την προώθηση του συνεργατικού μοντέλου στη λήψη πρωτοβουλιών και την αποδοχή της αλλαγής ως μέρους της σχολικής πραγματικότητας αποτελεί η υιοθέτηση από τον ίδιο το σχολικό διευθυντή της διάχυσης αρμοδιοτήτων μέσα από την επιλογή ενός μοντέλου λήψης αποφάσεων το οποίο θα είναι αποκεντρωμένο και δεν θα επιδιώκει την αναπαραγωγή συγκεντρωτικών πρακτικών στη διοίκηση της μονάδας.

Όσον αφορά τη συμβολή του σχολικού διευθυντή στη διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών, η σχολική ηγεσία πρέπει να επενδύει στη συνεχιζόμενη κατάρτιση του διδακτικού της μονάδας ως αναπόσπαστου στοιχείου της εξέλιξης του σχολείου, εφόσον οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα μέσα από τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα να εκσυγχρονίσουν τις πρακτικές τους και να ενσωματώσουν καινοτόμα στοιχεία στη διδασκαλία τους για τη διαχείριση κρίσεων και την εφαρμογή συνθηκών συμπερίληψης (Arnold, 2023).

Δεδομένης της ανάγκης να συμμετέχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί σε επιμορφωτικές δράσεις για την εξέλιξη της σχολικής μονάδας, πρέπει επίσης να επισημάνει κανείς ότι ο σχολικός διευθυντής έχει καθήκον να εμφυσήσει στους εκπαιδευτικούς της μονάδας του ένα κοινό σχολικό όραμα, το οποίο θα συνδέουν οι εκπαιδευτικοί με την προσωπική και επαγγελματική τους εξέλιξη (Rönnström, 2022). Συνεπώς, η καθολική συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις απορρέει από την προσπάθεια του ίδιου του σχολικού διευθυντή να προσφέρει ισότητα ευκαιριών για συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα, όπου οι εκπαιδευτικοί της μονάδας θα επιδιώκουν να συμμετάσχουν στο πλαίσιο της αυτοβελτίωσής τους (Arnold, 2023).

Στο πλαίσιο της διαμόρφωσης του σχολείου σε οργανισμό μάθησης, ο σχολικός ηγέτης

πρέπει να επιδιώκει τη δημιουργία κοινότητες μάθησης, όπου η επιμόρφωση και η ανταλλαγή ιδεών θα πραγματοποιείται τόσο ενδοσχολικά όσο και εξωσχολικά ώστε να αποκτήσουν τα μέλη της σχολικής κοινότητας κοινές αξίες και να συνεργάζονται γύρω από έναν κοινό σκοπό (Zubr, 2021). Όπως αναφέρει η Pont (2020), κοινότητες μάθησης είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με την Δια Βίου Μάθηση, δεδομένου ότι στηρίζονται στις αρχές της διαφοροποιημένης μάθησης, της συνεργασίας, της συμπερίληψης και της συμμετοχικότητας που αποτελούν πυλώνες της συνεχιζόμενης κατάρτισης που ευαγγελίζεται η Δια Βίου Μάθηση.

Σχετικά με τις κοινότητες μάθησης, τόσο οι Παπάζογλου και Κουτούζης (2016) όσο και η Παπακωνσταντίνου (2012) τις θεωρούν μείζονος σημασίας για την προώθηση της καινοτομίας αλλά και την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, όπου κάθε μέλος της κοινότητας ενθαρρύνεται από το διευθυντή, ο οποίος με τη σειρά του λειτουργεί ως πολιτισμικός διαχειριστής, να βοηθήσει στην προαγωγή της γνώσης μέσα από τα κατάλληλα κίνητρα που καλλιεργεί η σχολική ηγεσία.

2.5 Μοντέλα Σχολικής Ηγεσίας και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών

Δεδομένης της σημαντικής επίδρασης της σχολικής ηγεσίας στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις αλλά και στην επαγγελματική του ανάπτυξη, έχουν αναπτυχθεί τα τελευταία χρόνια διαφορετικά μοντέλα σχολικής ηγεσίας ανάλογα με το βαθμό επίδρασης του σχολικού διευθυντή στην προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη του διδακτικού προσωπικού της μονάδας (Μπουραντάς, 2005).

Σύμφωνα με την Μπούμη (2021), τα μοντέλα σχολικής ηγεσίας έχουν να κάνουν με την στάση του ίδιου του σχολικού διευθυντή απέναντι στους εκπαιδευτικούς της μονάδας του καθώς και με τη σχολική κουλτούρα που διαμορφώνει μέσα από τον τρόπο διαχείρισης των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας.

Όπως αναφέρει η Μπρίνια (2010), τα μοντέλα σχολικής ηγεσίας διακρίνονται σε αυταρχικό, δημοκρατικό, εξουσιοδοτικό, καθοδηγητικό, υποστηρικτικό, προπονητικό και συντονιστικό. Όσον αφορά το αυταρχικό μοντέλο σχολικής ηγεσίας, ο σχολικός ηγέτης λειτουργεί ως απόλυτος φορέας διοικητικής εξουσίας και συγκεντρώνει όλες τις αρμοδιότητες πάνω του, αποφασίζοντας για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας με επιβολή και όχι με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών. Το συγκεκριμένο μοντέλο σχετίζεται με τον εξαναγκασμό και την πίεση ως βασικά εργαλεία υλοποίησης των αποφάσεων της σχολικής ηγεσίας (Μπουραντάς, 2005).

Εν αντιθέσει με το προαναφερθέν μοντέλο, η Μπούμη (2021) ορίζει το δημοκρατικό μοντέλο ηγεσίας ως το απόλυτα συνεργατικό και αποκεντρωμένο μοντέλο, σύμφωνα με το

οποίο οι αποφάσεις για τη σχολική μονάδα λαμβάνονται από κοινού με τα υπόλοιπα μέλη του διδακτικού συλλόγου και προτιμούνται οι συμμετοχικές διαδικασίες, στις οποίες πραγματοποιείται διάχυση αρμοδιοτήτων και όχι μονοπρόσωπη σχολική διοίκηση όπως στο αυταρχικό μοντέλο. Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά του εν λόγω μοντέλου είναι η δημιουργία συνεργατικής κουλτούρας και κοινού σχολικού οράματος (Πασιαρδής, 2012).

Ως προς το εξουσιοδοτικό μοντέλο ηγεσίας, ο σχολικός ηγέτης δεν έχει τόσο συγκεντρωτικό ρόλο όπως στο αυταρχικό μοντέλο εφόσον μέρος των αρμοδιοτήτων του έχει κατανεμηθεί στο λοιπό διδακτικό προσωπικό, και ο ίδιος ο σχολικός ηγέτης περιορίζεται σε έναν ενημερωτικό ρόλο προς τους εκπαιδευτικούς, δίνοντάς τους σημαντικό βαθμό αυτενέργειας (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Σχετικά με το καθοδηγητικό μοντέλο ηγεσίας, βασίζεται στην κυρίαρχη στάση του διευθυντή, ο οποίος εκτός από σχολικός ηγέτης είναι και πηγή αυθεντίας/καθοδήγησης στους εκπαιδευτικούς της μονάδας του, επισημαίνοντας τις αδυναμίες τους και προτείνοντας στρατηγικές για τη συνεχή βελτίωσή τους (Καραγιαννάκη, 2014).

Παρόμοια είναι η προσέγγιση του συντονιστικού μοντέλου ηγεσίας, το οποίο αντιμετωπίζει τη σχολική διοίκηση ως ένα μέσο για υψηλή στοχοθεσία, όπου ο σχολικός ηγέτης θέτει συγκεκριμένους στόχους απόδοσης και λειτουργεί ως συντονιστής όλων των πτυχών της λειτουργίας της σχολικής μονάδας (Πασιαρδής, 2012). Εν αντιθέσει με το προηγούμενο μοντέλο ηγεσίας, ο συντονιστικός ηγέτης δίνει τη μεγαλύτερη βαρύτητα στην υλοποίηση των στόχων που έχουν τεθεί ενώ το ανθρώπινο δυναμικό τίθεται σε δεύτερη μοίρα, γεγονός το οποίο επιβαρύνει το σχολικό κλίμα και αφαιρεί από τους διδάσκοντες το περιθώριο ταύτισης με το όραμα του σχολικού ηγέτη (Καραγιαννάκη, 2014).

Αναφορικά με το προπονητικό μοντέλο ηγεσίας, ο Ζαβλανός (2002) επισημαίνει ότι ο σχολικός ηγέτης συμπεριφέρεται ως προπονητής, ο οποίος αναλαμβάνει να υποδείξει στους εκπαιδευτικούς της μονάδας τους τις αδυναμίες τους και να τους βοηθήσει στην επίτευξη των μακροπρόθεσμων στόχων τους μέσα από την εστίαση στα δυνατά τους σημεία. Σε αντιδιαστολή με το αυταρχικό και το συντονιστικό μοντέλο ηγεσίας, η προπονητική προσέγγιση ενθαρρύνει το ανθρώπινο δυναμικό να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και αρμοδιότητες υπό την καθοδήγηση του ηγέτη-προπονητή, ο οποίος παρέχει συνεχή ανατροφοδότηση σε σχέση με την υλοποίηση των προσυμφωνημένων στόχων (Λεονάρδου, 2004).

Εκτός από τα ανωτέρω μοντέλα ηγεσίας, οφείλει κανείς να προσθέσει το υποστηρικτικό μοντέλο ηγεσίας, σύμφωνα με το οποίο ο σχολικός ηγέτης επικεντρώνεται στην αξιοποίηση

του διαλόγου για την ενδυνάμωση των διαπροσωπικών σχέσεων με τους διδάσκοντες της μονάδας του, θέτει τις προϋποθέσεις για την καλλιέργεια υποστηρικτικού κλίματος για τους εκπαιδευτικούς που δεν διαθέτουν την απαραίτητη διδακτική εμπειρία και ενισχύει τον πειραματισμό των διδασκόντων με καινοτόμες πρακτικές για τη βελτίωση των διδακτικών τους τεχνικών (Λεονάρδου, 2004).

Παρά το γεγονός ότι τα παραπάνω μοντέλα σχολικής ηγεσίας αποτελούν συνήθη μοντέλα, τα οποία έχουν σημαντική επίδραση στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ο Πασιαρδής (2012) διατείνεται ότι τα είδη της μετασχηματιστικής, της κατανεμημένης, της συναλλακτικής και της ηθικής ηγεσίας επιδρούν θετικότερα στη διαμόρφωση πιο αποτελεσματικής σχολικής κουλτούρας που μπορεί να ωφελήσει τους εκπαιδευτικούς σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο.

2.5.1 Μετασχηματιστικό Μοντέλο Ηγεσίας

Σύμφωνα με την Μπούμη (2021), το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας σχετίζεται με ένα στενό πλέγμα επαγγελματικών σχέσεων εντός μονάδας, στο πλαίσιο του οποίου οι εκπαιδευτικοί εμφορούνται από έντονο πνεύμα αλληλεγγύης και συνεργασίας τόσο μεταξύ τους όσο και με τη σχολική ηγεσία, ενώ επικρατεί υψηλός βαθμός αφοσίωσης της σχολικής διοίκησης και των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα. Σε αυτό το μοντέλο ηγεσίας, ο σχολικός ηγέτης είναι εμπνευστής και διαμορφωτής κοινού σχολικού οράματος, κοινής σχολικής ιδεολογίας, εξατομικευμένης υποστήριξης και συμμετοχικής προσέγγισης στη λήψη αποφάσεων, γεγονός το οποίο αποτελεί σημαντικό στοιχείο ταύτισης του εκπαιδευτικού με τη σχολική μονάδα και τον καθοδηγεί να βελτιώνεται μέσα από την κατάρτιση για να εξελίσσεται παράλληλα με το σχολικό οργανισμό (Schleicher, 2012).

Κατά συνέπεια, ο μετασχηματιστικός ηγέτης αποτελεί πηγή ενδυνάμωσης για τον εκπαιδευτικό, ο οποίος συνεχώς ταυτίζει την προσωπική του ανάπτυξη με την ανάπτυξη της σχολικής του μονάδας (Schley & Schratz, 2011). Από την άλλη πλευρά, ο μετασχηματιστικός ηγέτης εστιάζει στις ανάγκες των εκπαιδευτικών του και προωθεί την καινοτομία μέσα από τα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητες του ανθρώπινου δυναμικού της μονάδας του (Πασιαρδής, 2012).

Βάσει των παραπάνω, το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας αποτελεί την ιδανικότερη περίπτωση για την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, διότι η σχολική ηγεσία είναι απαλλαγμένη από παραδοσιακές μορφές συγκεντρωτικής σχολικής κουλτούρας, σφυρηλατούνται σχέσεις συνεργασίας και συνευθύνης ανάμεσα σε όλα τα μέλη

της μονάδας και καλλιεργείται η συμμετοχικότητα και η συμπερίληψη σε κάθε πτυχή της σχολικής πραγματικότητας (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

2.5.2 Συναλλακτικό Μοντέλο Ηγεσίας

Ως προς το συναλλακτικό μοντέλο ηγεσίας, οι Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith και Dutton (2012) το περιγράφουν ως το είδος ηγεσίας το οποίο στηρίζεται σε μία σχέση συναλλαγής ανάμεσα στο σχολικό ηγέτη και τους υφιστάμενούς του, όπου ο σχολικός ηγέτης θέτει συγκεκριμένη στοχοθεσία και προσδοκίες μέσα από τη διάχυση αρμοδιοτήτων στους εκπαιδευτικούς και στη συνέχεια τους επιβραβεύει με το πέρας της επίτευξης των συγκεκριμένων παραγόντων.

Εντούτοις, όπως υπογραμμίζει η Μπούμη (2021), σε αντιδιαστολή με τη μετασχηματιστική ηγεσία, ο σχολικός ηγέτης σε αυτό το μοντέλο ηγεσίας επικεντρώνεται περισσότερο στο λειτουργικό σκέλος της μονάδας και λιγότερο στο ανθρώπινο δυναμικό. Εντούτοις, μέσα από τη διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευτικών της μονάδας του, ο συναλλακτικός ηγέτης ανταμείβει υλικά τους εκπαιδευτικούς που δείχνουν έμπρακτα την αφοσίωσή τους, ενισχύοντας την παραγωγικότητά τους και τιμωρώντας τους υφιστάμενους που δεν δείχνουν συνέπεια (Μπουραντάς, 2005).

Αναφορικά με τα βασικά χαρακτηριστικά της συναλλακτικής ηγεσίας, μπορεί κανείς να αναφέρει τη σαφή στοχοθεσία, την επιβράβευση και τη συνεχή ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού εκ μέρους του συναλλακτικού ηγέτη, ο οποίος βρίσκεται σε διαρκή επαγρύπνηση για να εκπληρώνονται οι προσδοκίες της μονάδας, επιβάλλοντας ταυτόχρονα τιμωρίες σε υφιστάμενους που δεν συμβαδίζουν με τους κανόνες που έχει θεσπίσει η μονάδα για την εκπλήρωση της στοχοθεσίας της (Timperley, 2011). Παρότι και η μετασχηματιστική ηγεσία και η συναλλακτική ηγεσία συμβάλλουν στην παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών και εισάγουν καινοτομίες που οδηγούν στην πρόοδο του εκπαιδευτικού προσωπικού μέσω της απόκτησης νέων δεξιοτήτων, η συναλλακτική μορφή ηγεσίας διαφέρει ως προς τα κίνητρα, τα οποία είναι αποκλειστικά υλικά και δεν ταυτίζονται με την ιδεολογική αφοσίωση του εκπαιδευτικού στο όραμα της σχολικής μονάδας, διότι οι εκπαιδευτικοί και ο σχολικός ηγέτης δεν συνδέονται με στενούς συνεργατικούς δεσμούς αλλά αναπαράγουν διαδικασίες που θυμίζουν οικονομική συναλλαγή (Senge *et al.*, 2012).

2.5.3 Ηθικό Μοντέλο Ηγεσίας

Σε σχέση με το ηθικό μοντέλο ηγεσίας, ο σχολικός ηγέτης επιχειρεί να ενισχύσει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της μονάδας του μέσα από την προώθηση του

δικού του σχολικού οράματος αλλά και των παιδαγωγικών του αξιών στο ανθρώπινο δυναμικό της μονάδας του (Shute, Hansen, Underwood & Razzouk, 2012).

Αναφορικά με τις αξίες αυτές, ο Θεοφιλίδης (2012) τις συνδέει με τη δημοκρατικοποίηση και τη συμμετοχικότητα στις σχέσεις του ηγέτη και των εκπαιδευτικών του σχολείου. Για το λόγο αυτό, το ηθικό μοντέλο ηγεσίας εστιάζει στο πνευματικό σκέλος ή πνευματική ηγεσία, στο οποίο ο σχολικός διευθυντής λειτουργεί ως φορέας ηθικών και παιδαγωγικών αξιών όπως και στην ηθική αυτοπεποίθηση, η οποία έχει να κάνει με τη συνέπεια του ηγέτη ως προς τις ηθικές του αρχές και το ενδιαφέρον του για την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας (Shute *et al.*, 2012). Με αυτή τη λογική, ο ηθικός ηγέτης μοιάζει με τον μετασχηματιστικό ηγέτη, εφόσον ενδιαφέρεται σε προσωπικό επίπεδο για την επαγγελματική ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού της μονάδας του και επενδύει στις τεχνικές παρώθησής του μέσω της ηθικής και υλικής ανταμοιβής (Θεοφιλίδης, 2012).

Σε ό,τι αφορά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ηθικού μοντέλου ηγεσίας, μπορεί κανείς να αναφέρει στοιχεία όπως «ξεκάθαρο όραμα, ενθάρρυνση, παρακίνηση, έμπνευση, ηθική, αξίες, επικοινωνία, επιβράβευση της ηθικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών ή επίπληξη των εκπαιδευτικών σε αντίθετη περίπτωση» (Μπούμη, 2021, σ.30). Επιπλέον, ως προς την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, δημιουργούνται συνθήκες συνεχούς κατάρτισης, βελτιώνεται το σχολικό κλίμα, προσαρμόζεται ο εκπαιδευτικός οργανισμός στις επιταγές της εκπαιδευτικής και κοινωνικής πραγματικότητας (Timperley, 2011).

2.5.4 Μοντέλο Κατανεμημένης Ηγεσίας

Κατά αντιστοιχία προς τα προαναφερθέντα μοντέλα σχολικής ηγεσίας, το μοντέλο της κατανεμημένης ηγεσίας δίνει έμφαση στο συμμετοχικό τρόπο λήψης αποφάσεων, στοχεύοντας στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, τον εκδημοκρατισμό της σχολικής διοίκησης, τη συμμετοχικότητα αλλά και τη δέσμευση του ηγέτη και των εκπαιδευτικών σε μια κοινή αποστολή (Σαΐτης, 2008).

Το συγκεκριμένο είδος ηγεσίας αποκαλείται επίσης δημοκρατική ηγεσία, διότι όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας συναποφασίζουν για τα ζητήματα της σχολικής μονάδας (Κουντούρης, 2011). Βάσει αυτής της συνθήκης, ο ηγέτης της κατανεμημένης μορφής ηγεσίας συνεπικουρεί ή συνεργάζεται με τα λοιπά μέλη της κοινότητας χωρίς να διαδραματίζει τον πρωταρχικό ρόλο στη λήψη αποφάσεων και προωθεί σε συνεργασία με το λοιπό ανθρώπινο δυναμικό καινοτόμες και συμμετοχικές δράσεις όπου οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να ασκήσουν διαφορετικές δεξιότητες (Θεοφιλίδης, 2012).

Εφόσον πρόκειται για συνηγεσία και όχι ηγεσία, οι εκπαιδευτικοί δεν γίνονται αποδέκτες

αυταρχικών συμπεριφορών από τη μεριά της σχολικής ηγεσίας αλλά έρχονται σε επαφή με όλες τις αρμοδιότητες της μονάδας, ενδυναμώνονται μέσα από τα εσωτερικά κίνητρα συμμετοχής και τις αγαστές διαπροσωπικές σχέσεις σε συναδελφικό επίπεδο, εμπλέκονται τόσο επαγγελματικά όσο και ιδεολογικά στην ομαλή λειτουργία της μονάδας εφόσον αποτελούν λειτουργικό μέρος της και επαγρυπνούν για την αποτελεσματικότητά της (Μπινιάρη, 2012).

2.6 Σχολική Ηγεσία και Σχολικό Κλίμα

Δεδομένης της σημασίας της σχολικής ηγεσίας στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού της σχολικής μονάδας και στην ενθάρρυνσή του για συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα, αναπόφευκτα γίνεται λόγος για καλλιέργεια του κατάλληλου σχολικού κλίματος με σκοπό την ενθάρρυνση του εκπαιδευτικού για αυτοβελτίωση.

Όσον αφορά την έννοια του σχολικού κλίματος, ο Πασιαρδής (2012) την ορίζει ως το σύνολο των αντιλήψεων και των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών σε σχέση με την επαγγελματική τους ιδιότητα εντός σχολικής μονάδας αλλά και του βαθμού ικανοποίησής τους από τις συνθήκες εργασίας. Εντούτοις, όπως επισημαίνει η Φούρλα (2020), το σχολικό κλίμα συχνά χρησιμοποιείται ως συνώνυμο της έννοιας της σχολικής κουλτούρας, η οποία δεν σχετίζεται τόσο με το συναισθηματικό παράγοντα όσο με το αξιακό σύστημα της σχολικής μονάδας, η οποία συμβάλλει στην καλλιέργεια συλλογικής ευθύνης αλλά και ταύτισης με τη στοχοθεσία του σχολικού οργανισμού.

Αναφορικά με τα είδη του σχολικού κλίματος, ο Σαλτερής (2011) διακρίνει το σχολικό κλίμα σε «ανοιχτό, αυτόνομο, ελεγχόμενο, οικείο, πατερναλιστικό και κλειστό». Σε σχέση με το ανοιχτό κλίμα, η σχολική ηγεσία διατηρεί αγαστή σχέση με τους εκπαιδευτικούς της μονάδας, οι οποίοι συνδέονται με δεσμούς επικοινωνίας και συνεργασίας εν αντιθέσει με το κλειστό σχολικό κλίμα, που οι σχέσεις διευθυντή και εκπαιδευτικών περιορίζονται σε διεκπεραιωτικές συναλλαγές (Σαλτερής, 2011). Αντίστοιχα, το αυτόνομο σχολικό κλίμα σχετίζεται με τον περιορισμό έλεγχο των εκπαιδευτικών της μονάδας από το σχολικό διευθυντή, ο οποίος δίνει μεγαλύτερη έμφαση στην ανάληψη πρωτοβουλιών από τα μέλη του συλλόγου (Φούρλα, 2020).

Ως προς το ελεγχόμενο σχολικό κλίμα, ο Τσιόγκας (2016) το ορίζει ως το είδος σχολικού κλίματος όπου οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας εργάζονται υπό τον έλεγχο του σχολικού διευθυντή και δεν προσβλέπουν στην προσωπική ικανοποίησή τους. Σχετικά με το οικείο σχολικό κλίμα, χαρακτηρίζεται από το εκτεταμένο δίκτυο σχέσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και το διευθυντή, ο οποίος επιδιώκει τη διαμόρφωση ενός θετικού σχολικού

κλίματος (Τσιόγκας, 2016). Όσον αφορά το πατερναλιστικό σχολικό κλίμα, συνδέεται με τη λειτουργία του σχολικού διευθυντή ως αυταρχικού φορέα εξουσίας, ο οποίος λειτουργεί συγκεντρωτικά και δεν ευνοεί την ανάπτυξη κλίματος συνεργασίας (Υφαντή, 2011).

2.6.1 Παράγοντες Διαμόρφωσης Σχολικού Κλίματος

Αναφορικά με τους παράγοντες που διαμορφώνουν το σχολικό κλίμα, η Φούρα (2020) αναφέρει ότι η συνεργασία ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας αποτελεί στοιχειοκλειδί για τη διαμόρφωση του κατάλληλου σχολικού κλίματος. Ομοίως, ο παράγοντας της συνευθύνης επιδρά επίσης στις διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών της μονάδας (Μαυρογιώργος, 2009).

Κατά τη Τζάνη (2018), εκτός από τη συνεργασία και τη συνευθύνη μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, καθοριστικής σημασίας αποτελεί η σχολική διοίκηση, η οποία έχει να κάνει με το μοντέλο λήψης αποφάσεων που υιοθετεί ο διευθυντής της μονάδας καθώς και ο βαθμός χειραφέτησης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα επίλυσης προβλημάτων. Για τη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος, η σύγχρονη έρευνα αποδεικνύει ότι το συμμετοχικό μοντέλο λήψης αποφάσεων αποτελεί θετικό παράγοντα διαμόρφωσης σχολικού κλίματος (Τζάνη, 2018).

Σε σχέση με τον τρίτο παράγοντα διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος, οι Τσιχτής και Σταυρόπουλος (2019) τονίζουν τη σημασία του μαθητικού πληθυσμού της μονάδας, γεγονός το οποίο καταδεικνύει τη σπουδαιότητα εμπλοκής του μαθητή στο κοινωνικό γίγνεσθαι της σχολικής μονάδας αλλά και την ανάγκη υιοθέτησης μιας μαθητοκεντρικής σχολικής κουλτούρας. Επιπλέον, εκτός από τους παραπάνω παράγοντες οφείλει κανείς να επισημάνει το τρίπτυχο διευθυντή-εκπαιδευτικών-γονέων μέσα από τη συνεργασία του σχολείου και των γονέων για τη σύνδεση της σχολικής μονάδας με την τοπική κοινωνία (Τσιχτής & Σταυρόπουλος, 2019).

2.6.2 Σημασία Σχολικού Κλίματος στην Επαγγελματική Ικανοποίηση του Εκπαιδευτικού

Δεδομένης της σπουδαιότητας της σχολικής ηγεσίας και των λοιπών μελών της σχολικής κοινότητας στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος, αντιλαμβάνεται κανείς ότι η επαγγελματική ικανοποίηση αλλά και η εξέλιξη του εκπαιδευτικού είναι συνυφασμένες με την επικράτηση συγκεκριμένου σχολικού κλίματος.

Κατά τον Ζαβλανό (2002), το θετικό σχολικό κλίμα επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού αλλά και την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας ενώ η επικράτηση αρνητικού σχολικού κλίματος οδηγεί σε επαγγελματική εξουθένωση από

πλευράς εκπαιδευτικών αλλά και διαμόρφωσης αρνητικής ψυχολογίας.

Όπως υποστηρίζει ο Θεοφιλίδης (2012), το θετικό σχολικό κλίμα συμβάλλει στην αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών και στην ενθάρρυνσή τους για συνεχή κατάρτιση, εφόσον αποκτούν υπόσταση ως ενεργά μέλη της σχολικής μονάδας. Στο πλαίσιο του ομαδοσυνεργατικού κλίματος, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να επιλύουν τις μεταξύ τους συγκρούσεις με δημιουργικό τρόπο και να καλλιεργούν αμφίδρομη επικοινωνία ώστε να θεμελιώνεται συμπεριληπτικό κλίμα (Θωμοπούλου & Κριεμάδης, 2012).

Βασικό ρόλο στην επαγγελματική ικανοποίηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών διαδραματίζει η ορθή σχολική διοίκηση, η οποία μέσω του θετικού σχολικού κλίματος εξασφαλίζει επαγγελματική και ψυχική ανθεκτικότητα στα μέλη της σχολικής μονάδας και ενισχύει την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης μέσω της αξιοποίησης στρατηγικών και προγραμμάτων που εξελίσσουν το σχολικό όραμα (Ιορδανίδης, 2014).

Ως προς τους παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, η Υφαντή (2011) τους διακρίνει σε ενδογενείς, εξωγενείς και δημογραφικούς, με τους ενδογενείς να σχετίζονται με την ικανοποιητική αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές της τάξης του μέσα από αξιοποίηση δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού. Στους εξωγενείς παράγοντες ανήκουν ο ρόλος του διευθυντή, οι εργασιακές συνθήκες αλλά και η μισθολογική εξέλιξη του εκπαιδευτικού, που τονώνουν ηθικά και υλικά τον εκπαιδευτικό και τον ενισχύουν να εξελίξει τις δεξιότητές του μέσω της κατάρτισης (Ιορδανίδης, 2014). Τέλος, οι δημογραφικοί παράγοντες συνδέονται με τα προσωπικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού όπως η ηλικία, το φύλο, το μορφωτικό υπόβαθρο και η οικογενειακή κατάσταση που λειτουργούν είτε επιβαρυντικά είτε παρωθητικά (Θωμοπούλου & Κριεμάδης, 2012).

2.7 Βιβλιογραφική Επισκόπηση

Στην παρούσα ενότητα γίνεται εστίαση στις σύγχρονες ελληνικές έρευνες οι οποίες επιχείρησαν να επικεντρωθούν στο ζήτημα της επίδρασης της σχολικής ηγεσίας στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Μία από τις πρώτες έρευνες που αφορούσαν το ρόλο του διευθυντή στην καλλιέργεια θετικού σχολικού κλίματος ήταν η έρευνα του Τσολακίδη (2010), η οποία αποσκοπούσε στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με το σχολικό κλίμα και τη σχολική ηγεσία. Η έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα ότι παίζει σημαντικό ρόλο η υποστηρικτική συμπεριφορά του διευθυντή, ο οποίος οφείλει να παρακινεί τους εκπαιδευτικούς και να τους επιβραβεύει, αλλά και ο βαθμός εμπλοκής των εκπαιδευτικών μέσα από τη στενή συνεργασία

και τη διαμόρφωση σχέσεων συνευθύνης (Τσολακίδης, 2010).

Αναφορικά με το ζήτημα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι Σοφού και Διερωνίτου (2015) διεξήγαγαν ποσοτική έρευνα σε τυχαίο δείγμα 100 εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Πέλλας. Βάσει των αποτελεσμάτων της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας υπογράμμισαν τη σημασία της συνεργασίας μεταξύ του ανθρωπίνου δυναμικού της μονάδας για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, την εργασία σε ομάδες για την εξοικείωση με τα ζητήματα που αφορούν τη μονάδα ενώ δεν θεωρούσαν ότι οφείλουν να συμμετέχουν με συγκεκριμένες αρμοδιότητες στη λειτουργία της σχολικής μονάδας, τονίζοντας ότι αυτό άπτεται της σχολικής ηγεσίας (Σόφου και Διερωνίτου, 2015). Ως βασικά στοιχεία για την επαγγελματική τους βελτίωση ανέφεραν την ενδοσχολική επιμόρφωση και την αλληλοπαρατήρηση διδασκαλιών (Σόφου και Διερωνίτου, 2015).

Μέσα από ποσοτική έρευνα σε 300 εκπαιδευτικούς της Περιφέρειας της Κεντρικής Μακεδονίας, η οποία διερευνούσε τη λειτουργία των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης αλλά και το ρόλο του διευθυντή στη θεμελίωση των επαγγελματικών αυτών κοινοτήτων μάθησης, οι Πατσατζάκη και Ιορδανίδη (2018) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναγνώριζαν τη σπουδαιότητα των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και των μαθητών ενώ επίσης συνέδεσε τη σχολική ηγεσία με τη λειτουργία των συγκεκριμένων κοινοτήτων και την πρόοδο των ίδιων των εκπαιδευτικών υποστηρίζοντας ότι ο σχολικός ηγέτης οφείλει να λειτουργεί υποστηρικτικά και διευκολυντικά για να συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Σε παρόμοια έρευνα που υλοποίησε η Κλαδή (2019) αναφορικά με τα χαρακτηριστικά του σχολικού ηγέτη για την ενίσχυση του ανθρωπίνου δυναμικού της σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι 683 εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσαν ότι η ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού σε επαγγελματικό και προσωπικό επίπεδο συντελείται μέσα από μετασχηματιστικές πρακτικές, όπου ο σχολικός ηγέτης λειτουργεί υποστηρικτικά και ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών της μονάδας του αλλά και με την εφαρμογή καινοτόμων δράσεων.

Διερευνώντας την επίδραση του σχολικού κλίματος για την αποτελεσματική λειτουργία της μονάδας, η Φούρλα (2020) χρησιμοποίησε ημιδομημένες συνεντεύξεις για διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας σε δείγμα 10 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Αττικής. Με βάση τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, η σχέση

εκπαιδευτικού-διευθυντή-μαθητή συμβάλλει στη διαμόρφωση αποτελεσματικού σχολικού κλίματος ενώ η εφαρμογή συμμετοχικού μοντέλου λήψης αποφάσεων από τη σχολική ηγεσία προσφέρει στον εκπαιδευτικό κίνητρα αποδοτικότητας, επαγγελματική ικανοποίηση και προθυμία στην ανάληψη ευθυνών (Φούρλα, 2020).

Σε πρόσφατη ποσοτική έρευνα που διεξήγαγε η Μπούμη (2021) σε δείγμα 314 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την επίδραση της σχολικής ηγεσίας στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, το πόρισμα της έρευνας ήταν ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί θεωρούν το σχολικό διευθυντή αποφασιστικό παράγοντα στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, ειδικά όταν ο σχολικός ηγέτης καλλιεργεί θετικό σχολικό κλίμα, βοηθά στην αυτονόμηση των εκπαιδευτικών, προωθεί τη συνεργατικότητα και ενισχύει την ενασχόλησή τους με όλες τις λειτουργικές και διοικητικές εκφάνσεις της μονάδας. Εντούτοις, παρότι οι εκπαιδευτικοί του εν λόγω δείγματος αναγνώρισαν τη σημασία του σχολικού ηγέτη στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, παράλληλα τόνισαν ότι στην πράξη τα ελληνικά μοντέλα σχολικής ηγεσίας αποθαρρύνουν την όποια συμμετοχή σε ενδοσχολικές επιμορφωτικές δράσεις και προωθούν το συγκεντρωτισμό (Μπούμη, 2021).

2.8 Ανακεφαλαίωση

Η δια βίου μάθηση γίνεται αυτοσκοπός και υποχρέωση του κάθε ενήλικα πόσο δε μάλλον όταν πρόκειται για εκπαιδευτικό. Η ανάγκη για διαρκή βελτίωση και αναβάθμιση των γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων του/της γίνεται απαραίτητη ειδικά όταν αναφερόμαστε σε εκπαιδευτικούς που υπηρετούν τεχνολογικούς κλάδους όπως αυτόν της ηλεκτρολογίας. Επιπρόσθετα αυτό βοηθά τόσο στην ανάπτυξή αυτών ως επαγγελματικής όσο και στην εξέλιξη τους στο επαγγελματικό χώρο της εκπαίδευσης είτε ακαδημαϊκά είτε διοικητικά μέσω της συμμετοχής τους σε επιμορφωτικά προγράμματα που προωθούνται από την ηγεσία της εκπαίδευσης, ιδιαίτερα από τον ηγέτη διευθυντή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η έννοια Της Παρώθησης

3.1 Εισαγωγή

Στη σύγχρονη έρευνα η έννοια της παρώθησης συνδέεται με τη χρήση στρατηγικών από τον εκπαιδευτικό οργανισμό και την πολιτεία για τη δημιουργία κινήτρων στους εκπαιδευτικούς ώστε να αποζητούν την αυτοβελτίωση, τον εμπλουτισμό των γνώσεών τους και να συνδέουν την προσωπική τους εξέλιξη με την πρόοδο και την παραγωγικότητα της μονάδας (Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith & Dutton, 2012). Με βάση την προηγούμενη ενότητα, στην οποία αναλύθηκαν τα μοντέλα σχολικής ηγεσίας και τα οφέλη τους για την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, παρατηρεί κανείς ότι όλα τα μοντέλα ηγεσίας προσβλέπουν με παρόμοιο ή διαφορετικό τρόπο στην επίτευξη της παρώθησης του ανθρώπινου δυναμικού της μονάδας.

Σχετικά με τη σημασία του κινήτρου, ο Κατσαρός (2008) το ορίζει ως την κινητήρια δύναμη που ενεργοποιεί το ενδιαφέρον του ατόμου για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. Κατά την Μπούμη (2021), υπάρχει η τάση να συγχέονται τα κίνητρα με την παρώθηση, γεγονός το οποίο καταδεικνύει την άρρηκτη σχέση ανάμεσα στις δύο έννοιες: στην πραγματικότητα, το κίνητρο προκύπτει από τη στιγμή που δίδεται η αναγκαία παρώθηση για την κινητοποίηση του ατόμου και την προσπάθεια να επιτύχει κάποιον σκοπό.

Κατά άλλους ερευνητές (Wang, Lai, & Lo, 2014· Κατσίκης, 2020), τα κίνητρα αποτελούν εγγενές στοιχείο του ατόμου, το οποίο ενεργοποιείται μέσα από τους κατάλληλους μηχανισμούς παρώθησης ώστε το άτομο να δραστηριοποιηθεί σε σχέση με κάποιον στόχο. Επίσης, η απουσία ή ύπαρξη παρώθησης μέσα από την ανάπτυξη κινήτρων σε μεγάλο βαθμό χαρακτηρίζει την αποτελεσματικότητα της ίδιας της σχολικής μονάδας να εξασφαλίζει την άμεση κινητοποίηση των εκπαιδευτικών για την υλοποίηση των αναγκαίων στόχων αλλά και της ικανοποίησής τους σε ηθικό και επαγγελματικό επίπεδο για την πραγμάτωση των στόχων αυτών (Κατσίκης, 2020).

3.2 Θεωρίες Παρώθησης

Δεδομένης της σπουδαιότητας της παρώθησης για την επιτυχημένη λειτουργία της σχολικής μονάδας από τον ηγέτη, το υπάρχον ερευνητικό πλαίσιο έχει διαμορφώσει διαφορετικές θεωρίες σχετικά με τον τρόπο προσέγγισης της παρώθησης αλλά και της αντίληψης για τα κίνητρα (Senge et al., 2012).

3.2.1 Η Θεωρία των Ενστίκτων

Με βάση αυτή τη θεωρία του McDougall, τα κίνητρα διαμορφώνονται βάσει βιολογικών ή

γενετικών διεργασιών (Μπούμη, 2021). Κατά συνέπεια, όταν τα κίνητρα διαφορετικών ατόμων συμπίπτουν, αυτό συνδέεται με παρόμοια βιολογικά ή γενετικά χαρακτηριστικά που διαθέτουν (Κατσίκης, 2020).

Εφόσον η συγκεκριμένη θεωρία δίνει βαρύτητα στη βιολογική/γενετική συνιστώσα, κεντρικό ρόλο παίζει το ένστικτο του ατόμου, το οποίο το ωθεί να αναπτύσσει επιμέρους κίνητρα και να προσαρμόζει τη συμπεριφορά του με σκοπό την επιβίωση (Τριλιανός, 2002). Κομβική έννοια στην εν λόγω θεωρία είναι η ροπή, η οποία ταυτίζεται με το κίνητρο, σε αντιδιαστολή με τα ένστικτα, τα οποία περιγράφονται ως στόχοι που συνδέονται με τη βιολογική υπόσταση του ατόμου και την κάλυψη βασικών αναγκών του (Κατσίκης, 2020).

3.2.2 Η Ψυχαναλυτική Θεωρία του Freud

Στο πλαίσιο της ψυχαναλυτικής θεωρίας, δίνεται επίσης έμφαση στην κάλυψη των ενστίκτων του ατόμου εξαιτίας συγκεκριμένων βιολογικών αναγκών του, όπως είναι το ένστικτο της αυτοσυντήρησης και το ένστικτο της σεξουαλικής επιθυμίας (Τριλιανός, 2002). Βάσει της συγκεκριμένης θεωρίας, η παρώθηση πηγάζει από το εγώ και την ανάγκη να ικανοποιήσει τα ένστικτά του, τα οποία συνθέτουν το ασυνείδητο κομμάτι του ατόμου, το εκείνο (Παντελάκης, 2019). Κατά συνέπεια, υποσυνείδητα το άτομο ωθείται να ανταποκρίνεται στα ένστικτά του, τα οποία σύμφωνα με τον Freud αποτελούν συνώνυμα «της πηγής, του στόχου, της παρωθητικής δύναμης και του αντικειμένου» (Καραλής & Κουλαουζίδης, 2008).

Όσον αφορά τα επιμέρους χαρακτηριστικά των ενστίκτων, η πηγή σχετίζεται με τους παράγοντες που δημιουργούν μία ανάγκη στον άνθρωπο, ο στόχος ενισχύει το άτομο να ικανοποιήσει την ανάγκη αυτή ώστε να αμβλύνει τη διέγερση αυτή, η παρωθητική δύναμη κινητοποιεί τον άνθρωπο για να αναζητήσει τρόπους πραγμάτωσης της ανάγκης αυτής και το αντικείμενο σχετίζεται με το στάδιο πραγμάτωσης της ανάγκης (Παντελάκης, 2019).

3.2.3 Ανθρωπιστικές Θεωρίες των Rogers και Maslow

Με βάση την ανθρωπιστική θεωρία του Rogers, η παρώθηση δεν αποτελεί τίποτα παραπάνω από την ανάγκη του ατόμου να εξελίσσεται προσωπικά μέσα από την έννοια της αυτοπραγμάτωσης, η οποία με τη σειρά της συνδέεται με τις έννοιες της κοινωνικής αναγνώρισης και της αυτοεκτίμησης (Whitehead, 2009). Εφόσον το κοινωνικό περιβάλλον παίζει καθοριστικό ρόλο στην επίτευξη της αυτοπραγμάτωσης, ο βαθμός επίτευξης της κοινωνικής αναγνώρισης διαμορφώνει τα ατομικά κίνητρα και του επιτρέπει να εξελίσσεται (Καραλής & Κουλαουζίδης, 2008).

Αντίστοιχα, ο Maslow διατυπώνει την αυτοενεργοποίηση ως θεμελιώδη μηχανισμό ανάπτυξης κινήτρων, ο οποίος ενεργοποιεί το άτομο για να προσπαθήσει να καλύψει τις

βιολογικές του ανάγκες (Μιχαλοπούλου, 2016). Κατά αναλογία προς τη θεωρία του Freud, η θεωρία του Maslow τοποθετεί τις βασικές ανάγκες σε βιολογική βάση ενώ ως ανώτερες ιεραρχικά ανάγκες θεωρεί είναι οι αισθητικές ανάγκες, απώτερος στόχων των οποίων είναι η επίτευξη ψυχικής ευεξίας και η αυτοπραγμάτωση (Κατσίκης, 2020).

3.2.4 Συμπεριφοριστικές Θεωρίες

Σχετικά με τις συμπεριφοριστικές θεωρίες που προσεγγίζουν τα κίνητρα μάθησης, η Φουρλά (2020) διατείνεται ότι τόσο ο Skinner όσο και ο Ραβλόν εισήγαγαν έννοιες για την αιτιολόγηση της παρώθησης, ο μιν Skinner την κλασσική εξάρτηση και ο Ραβλόν την συντελεστική εξάρτηση.

Βάσει αυτής της οπτικής, η ενίσχυση για τη διαμόρφωση της παρώθησης επιτυγχάνεται μέσα από την εξοικείωση του ατόμου με συγκεκριμένα ερεθίσματα, τα οποία στοχεύουν στην ενσωμάτωση των προσδοκώμενων χαρακτηριστικών μέσα από την αλλαγή και την επανάληψη (Μπούμη, 2021).

Επιπλέον, ο Hull προτείνει μια εναλλακτική συμπεριφοριστική προσέγγιση των κινήτρων, δίνοντας έμφαση στο εξωτερικό κίνητρο μέσα από την ενίσχυση για την επίτευξη συγκεκριμένης συμπεριφοράς (Whitehead, 2009). Η ενίσχυση αυτή μπορεί να είναι είτε πρωταρχική, επιδιώκοντας να καλύψει βασικές ανάγκες του ατόμου, είτε δευτερογενής, που δεν περιορίζεται στην εξασφάλιση της επιβίωσης του ατόμου αλλά επεκτείνεται σε επιπρόσθετες ανάγκες (Καραλής & Κουλαουζίδης, 2008).

3.2.5 Η Θεωρία του Άριστου Πεδίου

Η συγκεκριμένη θεωρία αναπτύχθηκε από τον Gray, ο οποίος εστίασε στην αριστεία ως αποτέλεσμα των ποικίλων ερεθισμάτων που εφαρμόζονται για να ενεργοποιηθεί το άτομο (Brown, 2018). Κατά τον Gray, η παρώθηση προκύπτει μέσα από δύο είδη συστημάτων, το σύστημα ενεργοποίησης και το σύστημα αναστολής συμπεριφοράς, βάσει συγκεκριμένων καταστάσεων, οι οποίες όταν είναι θετικές οδηγούν σε κίνητρα και όταν είναι αρνητικές εκδηλώνουν αντικίνητρα με συνακόλουθη αναστολή συγκεκριμένης συμπεριφοράς (Κωσταρά, 2019).

3.2.6 Η Θεωρία της Συμφωνίας

Στο πλαίσιο της θεωρίας της συμφωνίας, η παρώθηση επιτυγχάνεται όταν η επιμόρφωση βρίσκεται σε άμεση σχέση με την αντίληψη του ίδιου του ατόμου για τον εαυτό του (Blanchard & Miler, 2007). Κατά την αντίληψη αυτή, ο ενήλικος εκπαιδευόμενος δεν επιλέγει τυχαία κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα, αλλά πρέπει η επιμορφωτική δράση να «συμφωνεί» σε χαρακτηριστικά με τον τρόπο που αυτοπροσδιορίζεται το ενήλικο άτομο.

3.3 Τα Κίνητρα Συμμετοχής Εκπαιδευομένων στη Δια Βίου Μάθηση

Λαμβάνοντας υπόψη το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο, οφείλει κανείς να επισημάνει ότι εν τέλει η παρώθηση δεν αντιμετωπίζεται με τον ίδιο τρόπο από το σύγχρονο ερευνητικό πλαίσιο ενώ ταυτόχρονα τα κίνητρα προσεγγίζονται ανάλογα με την αυτοαντίληψη του ίδιου του ενήλικου ατόμου στη Δια Βίου Μάθηση (Λιοναράκης, 1998).

Όπως υποστηρίζει ο Knowles (1998), τα κίνητρα των ενηλίκων ατόμων ποικίλουν σε ατομικό επίπεδο αλλά αναντίρρητα πηγάζουν από τις πρωταρχικές εκπαιδευτικές ανάγκες τους, οι οποίες διακρίνονται σε συνειδητές και ρητές, σε συνειδητές και μη ρητές και σε άρρητες. Συγκεκριμένα, οι συνειδητές ρητές ανάγκες σχετίζονται με τη στοχευμένη ανάπτυξη δεξιοτήτων από το ενήλικο άτομο προκειμένου να αποκτήσει γνώσεις για συγκεκριμένο πεδίο (Κόκκος, 2008).

Σχετικά με τις συνειδητές μη ρητές ανάγκες, συνδέονται με την απόκτηση γνώσεων που δεν στοχεύει απαραίτητα να καλύψει συγκεκριμένη στοχευμένη εκπαιδευτική συνθήκη και μπορεί να αφορά μη τυπικά προσόντα (Βεργίδης, 1993). Αντίστοιχα, οι άρρητες ανάγκες μπορεί να έχουν λανθάνουσα μορφή, να τις εσωτερικεύει ασυνείδητα ο ενήλικος εκπαιδευόμενος χωρίς να τις εξωτερικεύει (Κόκκος, 2005).

Σε γενικές γραμμές, στο χώρο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων τα πιο αποδεκτά κίνητρα για τη συμμετοχή σε επιμορφώσεις αποτελούν η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, η επιθυμία της προσφοράς στο κοινωνικό σύνολο, η αγάπη για τη γνώση, η επαγγελματική ανάπτυξη αλλά και η αποφόρτιση-αποστασιοποίηση από δύσκολες καταστάσεις (Καραλής, 2008).

Με βάση την Κλίμακα Εκπαιδευτικής Συμμετοχής, την οποία ανέπτυξαν οι Boshier και Collins (1996), τα κίνητρα των εκπαιδευομένων στη Δια Βίου Μάθηση εκδηλώνονται σε σχέση με επτά μεταβλητές: «α) η φιλομάθεια β) η επαγγελματική εξέλιξη γ) η κοινωνικοποίηση δ) η βελτίωση οικογενειακών σχέσεων ε) η βελτίωση επικοινωνιακής ικανότητας στ) η εκπαιδευτική προετοιμασία και ζ) η επιδίωξη κοινωνικών ερεθισμάτων» (σ.88). Κατά τον Καραλή (2008), εκτός από τους προαναφερθέντες παράγοντες, το μορφωτικό υπόβαθρο του ενήλικου ατόμου παίζει σημαντικό ρόλο στην περαιτέρω κινητοποίησή του για εμπλοκή σε επιμορφωτικά προγράμματα, διότι ευκολότερα προσαρμόζεται στη διεργασία της μάθησης.

Όπως αναφέρουν οι Βεργίδης και Καραλής (2008), τα κίνητρα μπορούν επίσης να ταξινομηθούν σε επικράτησης, επίδοσης και σύνδεσης σχετικά με τα κίνητρα επικράτησης, αφορούν την απόκτηση δεξιοτήτων για την αύξηση του κοινωνικού κύρους του ατόμου. Από την άλλη πλευρά, τα κίνητρα επίδοσης έχουν σχέση με την προσπάθεια του ατόμου να επιτύχει συγκεκριμένο βαθμό αποδοτικότητας σε ακαδημαϊκό, κοινωνικό ή ατομικό επίπεδο (Carson,

Carson & Roe,1993). Ως προς τα κίνητρα σύνδεσης, οι Carson et al. (1993) αναφέρουν ότι το εν λόγω είδος κινήτρων βασίζεται στη σχέση του ενήλικου με τον κοινωνικό του περίγυρο, η οποία τον ωθεί συναισθηματικά να εμπλέκεται σε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές συνθήκες.

Μία άλλη τυπολογία των κινήτρων τα διακρίνει σε εσωτερικά και εξωτερικά: όπως αναφέρει ο Παντελάκης (2019), τα εσωτερικά κίνητρα σχετίζονται με τη φιλομάθεια του ενήλικου ατόμου αλλά και τη γενικότερη συναισθηματική του ικανοποίηση να εμπλέκεται σε προγράμματα που προάγουν τη γνώση και την τεχνογνωσία χωρίς να είναι απαραίτητη η επαγγελματική ή προσωπική ανέλιξη. Αντίθετα, τα εξωτερικά κίνητρα έχουν να κάνουν με την υλική διάσταση της επιμόρφωσης, διότι το ενήλικο άτομο στοχεύει να αποκτήσει συγκεκριμένες δεξιότητες ώστε να εξελιχθεί επαγγελματικά (Παντελάκης, 2019).

3.4 Κίνητρα Συμμετοχής Εκπαιδευτικών σε Επιμορφωτικές Δράσεις

Αναφορικά με τα κίνητρα συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε προγράμματα Δια Βίου Μάθησης ή επιμορφωτικές δράσεις, η Ναστούλη (2021) υποστηρίζει ότι κατά την πανδημική κρίση με την απότομη μετάβαση από τη δια ζώσης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ήρθε ξανά στο προσκήνιο το ζήτημα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών αλλά και του εμπλουτισμού των γνώσεών τους με συνεχιζόμενη κατάρτισή τους σε ζητήματα χρήσης ΤΠΕ.

Εκτός από την αντιμετώπιση των καταστάσεων άμεσης ανάγκης όπως η πανδημική κρίση, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού χρήζει κινήτρων συμμετοχής σε επιμορφώσεις για τον επιπρόσθετο λόγο της θεώρησής του από την κοινωνία ως λειτούργημα (Θεοφιλίδης, 2012). Επιπλέον, η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί πάγιο αίτημα των ίδιων των εκπαιδευτικών προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις συνεχώς μεταβαλλόμενες απαιτήσεις του επαγγέλματός τους μέσω στοχευμένων εξειδικευμένων προγραμμάτων επιμόρφωσης (Σαΐτης,2008). Για το λόγο αυτό, βασικό κίνητρο είναι η επαγγελματική τους επάρκεια.

Ένα επιπρόσθετο κίνητρο επαγγελματικής ανάπτυξης αποτελεί η γενικότερη κοινωνική αντίληψη ότι ο καταρτισμένος εκπαιδευτικός συμβάλλει σε ποιοτικότερη και αποτελεσματικότερη παροχή εκπαίδευσης στις νεότερες γενεές μέσα από τη δική του αυτοβελτίωση (Σαΐτης & Σαΐτη, 2011).

3.5 Εμπόδια Συμμετοχής Εκπαιδευομένων στη Δια ΒίουΜάθηση

Ως προς τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι κατά τη συμμετοχή τους σε προγράμματα κατάρτισης, ο Κόκκος (2005) επισημαίνει ότι τα εμπόδια διακρίνονται σε καταστασιακά, θεσμικά ή προδιαθετικά (σ.29). Πρώτον, τα καταστασιακά εμπόδια συνδέονται με πρακτικές ή συναισθηματικές καταστάσεις που αποτελούν τροχοπέδη στη

γενικότερη διάθεση του ενήλικου ατόμου για συμμετοχή στη διεργασία της μάθησης (Timperley, Wilson, Barr & Fung, 2007). Δεύτερον, τα θεσμικά εμπόδια είναι οι δυσκολίες που αφορούν γραφειοκρατικές διαδικασίες ή νομοθετήματα της πολιτείας τα οποία αποκλείουν μέρος των ενηλίκων εκπαιδευομένων από την κατάρτιση, όπως είναι οι προϋποθέσεις συμμετοχής ή η έλλειψη οργάνωσης επιμορφωτικών δράσεων από τους επίσημους εκπαιδευτικούς φορείς (Βαλάκας, 2006). Τρίτον, τα προδιαθετικά εμπόδια είναι συνδεδεμένα με τις στερεοτυπικές αντιλήψεις των εκπαιδευομένων αλλά και την αρνητική αυτοεικόνα τους, που δημιουργούν αρνητικές προσδοκίες για την περάτωση του εκπαιδευτικού προγράμματος (Βεργίδης & Καραλής, 2004).

Αντίστοιχα, μια εναλλακτική τυπολογία για τα εμπόδια συμμετοχής των εκπαιδευομένων στη Δια Βίου Μάθηση διατυπώθηκε από άλλους σύγχρονους ερευνητές (Merrigan και Caffarella, 1999·Βεργίδης & Καραλής, 2004·Κόκκος, 2005) σύμφωνα με την οποία τα εμπόδια είναι εσωτερικά και εξωτερικά, εκ των οποίων τα εξωτερικά σχετίζονται με προβλήματα σωματικής ή ψυχικής υγείας του ενήλικου ατόμου ενώ τα εσωτερικά εμπόδια έχουν να κάνουν με λανθασμένες αντιλήψεις του ατόμου για τον εαυτό του και το ρόλο του στη διεργασία της μάθησης καθώς και τυχόν τραυματικά βιώματά του από πρότερες συμμετοχές σε εκπαιδευτικά προγράμματα σε νεώτερη ηλικία (Βεργίδης, 1998).

Τέλος, ο Καραλής (2008) αναφέρεται στη διάκριση των ανασταλτικών παραγόντων σε ψυχολογικούς και κοινωνιολογικούς, εκ των οποίων οι πρώτοι αναφέρονται στο αξιακό σύστημα του κάθε ανθρώπου ή στις παραδοχές του που δυσχεραίνουν τη συμμετοχή του σε επιμορφωτικά προγράμματα ενώ οι δεύτεροι έχουν να κάνουν με πρακτικά εμπόδια, όπως είναι οι εργασιακοί ή οι οικονομικοί λόγοι.

3.6 Επίδραση της Επιμόρφωσης στην Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών

Σε σχέση με την επίδραση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα, οι Awan & Saeed (2014) διατείνονται ότι με το πέρας της επιμόρφωσης εμπλουτίζονται οι γνώσεις των εκπαιδευτικών στο αντικείμενο εργασίας τους καθώς και η ικανότητα οικοδόμησης εμπιστοσύνης μεταξύ τους, εφόσον εξοικειώνονται με στρατηγικές και τεχνικές που τους ενισχύουν στη συνεργασία για ζητήματα που αφορούν την ορθή λειτουργία του σχολείου.

Εκτός από τον εκσυγχρονισμό των γνώσεων του εκπαιδευτικού και τη σφυρηλάτησή του σε επικοινωνιακό και συνεργατικό επαγγελματία, η επιμόρφωση αποτελεί σημαντική επένδυση μακροπρόθεσμα, εφόσον η απόκτηση τεχνογνωσίας μεταφέρεται από τους

παλαιότερους στους νεότερους εκπαιδευτικούς, θεμελιώνοντας κοινότητες μάθησης και ανταλλαγής ιδεών (Μπουραντάς, 2002).

Επιπλέον, η επιμόρφωση έχει ως αποτέλεσμα την αλλαγή στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, οι οποίοι με την εμπλοκή τους στην επιμόρφωση δεσμεύονται να εργαστούν για την ανύψωση της οικονομικής ανάπτυξη της χώρας (Awan & Saeed, 2014). Αποτελεί το κλειδί για το άνοιγμα νέων ευκαιριών για να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός τις προκλήσεις της σύγχρονης εποχής θέτοντας μακροπρόθεσμους στόχους και λειτουργώντας αποτελεσματικά σε νέες συνθήκες (Qureshi, 2008).

Επιπροσθέτως, η επιμόρφωση προάγει την υψηλή εξειδίκευση και συνεπώς εξοπλισμένοι με σύγχρονες δεξιότητες, οι επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί μπορούν να επωφεληθούν από την εκμετάλλευση των ευκαιριών που δημιουργεί η παγκοσμιοποίηση (Qureshi, 2008). Βάσει αυτής της οπτικής, σε περίπτωση προκλήσεων, οι εκπαιδευτικοί δύνανται να τις αντιμετωπίσουν μέσω μίας συστηματικής επιμόρφωσης καλλιεργώντας ευνοϊκές συνθήκες σε συνεργασία με τον σχολικό διευθυντή για την εφαρμογή καινοτομίας στα περιεχόμενα των μαθημάτων και των μεθόδων διδασκαλίας, ιδιαίτερα σε σχέση με την ταχέως αναπτυσσόμενη εκπαιδευτική τεχνολογία (Μαυρογιώργος, 2009).

3.7 Ανακεφαλαίωση

Οι παραπάνω θεωρίες ήταν η απαρχή της ενασχόλησης μου με την έννοια παρώθησης και τους παράγοντες που την προκαλούν στο σχολικό περιβάλλον. Από τους σημαντικότερους οργανισμούς μάθησης, το σχολείο, δε θα μπορούσε να απέχει από τη κινητοποίηση των στελεχών του. Εξάλλου, σε ένα συνεχώς και ταχύτητα εξελισσόμενο κόσμο, επηρεασμένο από τόσα ερεθίσματα, χρειάζεται η βέλτιστη αξιοποίηση των κινήτρων που θα παρωθήσουν τον εκπαιδευτικό προς την εμπλοκή του σε εκείνα τα προγράμματα που θα τον εξοπλίσουν με τα απαραίτητα εφόδια να ανταπεξέλθει στις σύγχρονες ανάγκες και της παρακίνησης των εκπαιδευομένων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4:Ερευνητικό Πλαίσιο

4.1 Ερευνητικοί Στόχοι:

Η ερευνητική διαδικασία για την αναζήτηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τον ρόλο του διευθυντή, ως ηγέτη, στην επαγγελματική τους ανάπτυξη θα διερευνηθεί με την ικανοποίηση των παρακάτω στόχων:

- Έρευνα απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το κατά πόσο επιδρά στην επαγγελματική τους εξέλιξη παράγοντες που αφορούν δημογραφικά στοιχεία, είδη κινήτρων για εξέλιξη, βαθμός ενασχόλησης για προσωπική εξέλιξη, αιτίες αναζήτησης για τρόπους που αφορούν επαγγελματική εξέλιξη, λόγοι επιρροής σε προγράμματα που αφορούν επαγγελματική εξέλιξη.
- Έρευνα απόψεων εκπαιδευτικών σχετικά με τον βαθμό επιρροής που είχαν από τον ηγέτη διευθυντή για ενασχόληση με την επαγγελματικής τους εκπαίδευσης.
- Έρευνα απόψεων για τον τύπο διοίκησης του ηγέτη διευθυντή (δε είναι σίγουρο ότι θα μπει γιατί προϋποθέτει ήδη υπάρχουσα γνώση για τους σχετικούς τύπους από μέρος των εκπαιδευτικών)

4.2 Υποθετικά ερωτήματα:

1. Επηρεάζεται η στάση των εκπαιδευτικών για επαγγελματική ανάπτυξη από τους τον ηγέτη διευθυντή;
2. Πως ενθαρρύνει ο ηγέτης διευθυντής τα κίνητρα των εκπαιδευτικών για επαγγελματική ανάπτυξη;

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Μεθοδολογία της έρευνας

5.1 Εισαγωγή

Το αρχικό ενδιαφέρον για την σχετική έρευνα προήλθε από προηγούμενη έρευνα που είχα διεξάγει, πριν δέκα περίπου έτη. Μελετώντας εκ νέου την ελληνική και ξένη βιβλιογραφία περί επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών και το ρόλο που έχει ο διευθυντής σχολικής μονάδας ως ηγέτης και παρακινητής αυτής, εκτιμήθηκε ότι χρειάζεται να γίνει σχετική έρευνα.

Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα επικεντρώθηκε στα κίνητρα που χρησιμοποιεί ο διευθυντής ηγέτης για να ωθήσει τους εκπαιδευτικούς να εξελιχθούν συμμετέχοντας σε προγράμματα επιμόρφωσης καθώς και το στυλ διοίκησης που εφαρμόζει ο διευθυντής ώστε να λειτουργήσει το σχολικό περιβάλλον εργασίας των εκπαιδευτικών ως περιβάλλον μάθησης.

Συνεπώς, χρειάστηκε να πραγματοποιηθεί η ανάπτυξη της εν λόγω έρευνας, χρειάστηκε να ελεγχθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών και να αποτυπωθούν οι επιρροές σε ό,τι αφορά στην επίδραση που υπήρξε από τη πλευρά των ηγετών στην εκπαίδευση, ειδικά των διευθυντών. Επιπρόσθετα, η έρευνα εστίασε στα δημογραφικά στοιχεία, τα είδη των κινήτρων και το διαχωρισμό αυτών σε κατηγορίες πως εσωτερικά και εξωτερικά.

5.2 Σκοπός της έρευνας

Ο προσανατολισμός της έρευνας έρχεται σε συμφωνία με τη βιβλιογραφία και τη σχετική ανασκόπηση αυτής. Ο διευθυντής είναι ο σημαντικότερος παράγοντας παρακίνησης των εκπαιδευτικών για επαγγελματική εξέλιξη παρόλο που χρειάζεται να αφιερώσει αρκετό χρόνο και σε διοικητικά-γραφειοκρατικά ζητήματα.

Μέσα από την έρευνα αποτυπώνεται το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για επαγγελματική ανάπτυξη, όπως και τα κίνητρα που τους παρωθούν αλλά και από ποια μορφή ηγεσίας προέρχονται. Επιπρόσθετα, και αφού αναπτύχθηκε η σχετική ανάλυση από τα συλλεχθέντα δεδομένα των ερωτηματολογίων, έγινε αντιπαραβολή με τις συνεντεύξεις δύο έμπειρων διευθυντών που ανήκουν στο συγκεκριμένο τομέα των Ηλεκτρολόγων Εκπαιδευτικών για τη δική τους άποψη περί του ρόλου του διευθυντή ως ηγέτη για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αλλά και το στυλ διοίκησης που υιοθετούν.

5.3 Ερευνητικά ερωτήματα

1. Επηρεάζεται η στάση των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική ανάπτυξη τους από τον ηγέτη -διευθυντή;
2. Πως ενθαρρύνει ο ηγέτης -διευθυντής τα κίνητρα των εκπαιδευτικών για επαγγελματική ανάπτυξη;

3. Ποια είναι τα κίνητρα που παροτρύνουν τους εκπαιδευτικούς προς την επαγγελματική τους ανάπτυξη;
4. Πως επηρεάζεται η διάθεση τους για επαγγελματική ανάπτυξη από το στυλ διοίκησης του διευθυντή;

5.4 Ερευνητικές υποθέσεις

Υ1 Οι εκπαιδευτικοί νιώθουν τον πρακτικό επαγγελματικό τους μετασχηματισμό τους μετά την συμμετοχή τους σε προγράμματα που αφορούν την επαγγελματική τους εξέλιξη

Υ2 Τα κίνητρα των εκπαιδευτικών για επαγγελματική ανάπτυξη είναι αρχικά εξωτερικά και στη συνέχεια εσωτερικά

Υ3 Οι εκπαιδευτικοί έχουν την αρχική διάθεση για επαγγελματική ανάπτυξη

Υ4 Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικό τον ρόλο του διευθυντή για την παρότρυνσή τους να εξελιχθούν επαγγελματικά

Υ5 Ο βασικότερος τρόπος ενημέρωσης και παρότρυνσης για επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, προάγεται από τους διευθυντές τους

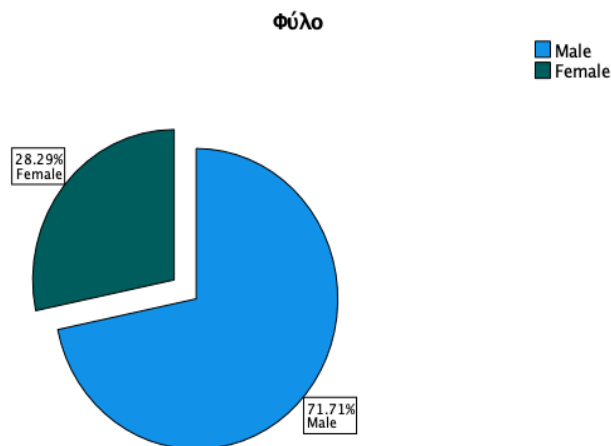
5.5 Συλλογή δεδομένων-Δειγματοληψία

Η αρχική σκέψη ήταν να παρθούν δείγματα από όλα επαγγελματικά σχολεία ανά την επικράτεια για να υπάρχει ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα έστω από την επαγγελματική εκπαίδευση. Η δυνατότητα αυτή, όπως θα αναλυθεί παρακάτω, κατέστη εφικτή καθώς υπήρχε η πρόβλεψη να συλλεχθούν τα δεδομένα από διάφορα σχολεία και με διαφορετικό γεωγραφικό προσδιορισμό και κουλτούρα με την υποστήριξη της Ένωσης Ηλεκτρολόγων Εκπαιδευτικών η οποία εκπροσωπεί το σύνολο των ηλεκτρολόγων εκπαιδευτικών στην επικράτεια. Αυτό βέβαια περιόρισε τα ευρήματα σε αυτό και μόνο το κλάδο. Βέβαια, ο εν λόγω κλάδος είναι από τους δύο πολυπληθέστερους τόσο σε εκπαιδευτικούς όσο και σε τμήματα της επαγγελματικής εκπαίδευσης. Παρόλο αυτά το δείγμα δεν θα έχει συγκεκριμένη επιλογή ατόμων αλλά με λίστα όλων των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε κάθε σχολείο στη συγκεκριμένη ειδικότητα.

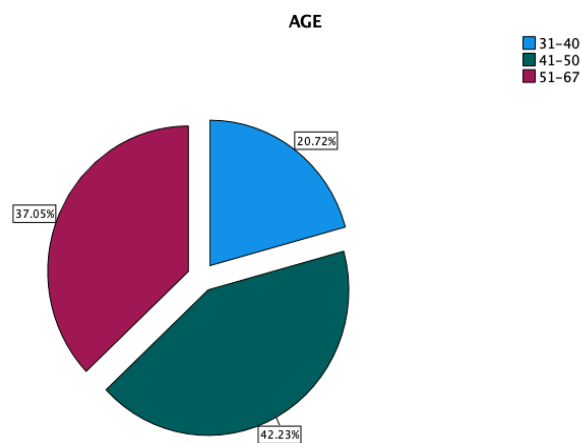
Η συγκεκριμένη επιλογή παρέχει ένα δείγμα που είναι γνωστό και παρέχει ευκολότερη πρόσβαση, όχι μόνο για τη συλλογή των ερωτηματολογίων, αλλά και για τις συνεντεύξεις (Δακοπούλου & Σταμέλλος 2007). Ως εκ τούτου, το δείγμα θεωρείται σκόπιμο ώστε να παραχθεί ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα (Χαλικιάς et al, 2015). Συγκεκριμένα, τα συλλεχθέντα ερωτηματολόγια αγγίζουν τον αριθμό των 253 από τα 330 συνολικά μέλη που είναι γραμμένα σε αυτή. Δεδομένου ότι η επιλογή βασίστηκε στη μεγιστοποίηση των παρατηρούμενων σχέσεων (Punch, 2009) και το γεγονός ότι επικεντρώθηκε σε σχολεία που είναι τυπικά, αφορούν τον πληθυσμό, και μπορεί να δώσει υλικές απαντήσεις για τα ερευνητικά ερωτήματα

(Κυριαζή, 2011).

Στη συνέχεια αποτείνονται τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος το οποίο αποτελείται από 251 συμμετέχοντες. Από το γράφημα 1 διαφαίνεται ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων είναι άνδρες με ποσοστό 71,1% έναντι 28,9% που είναι γυναίκες. Από το γράφημα 5.2 διακρίνουμε ένα σχετικό καταμερισμό σε ηλικίες με αυτό των νέων κάτω των 40 ετών να υστερεί ελαφρώς.

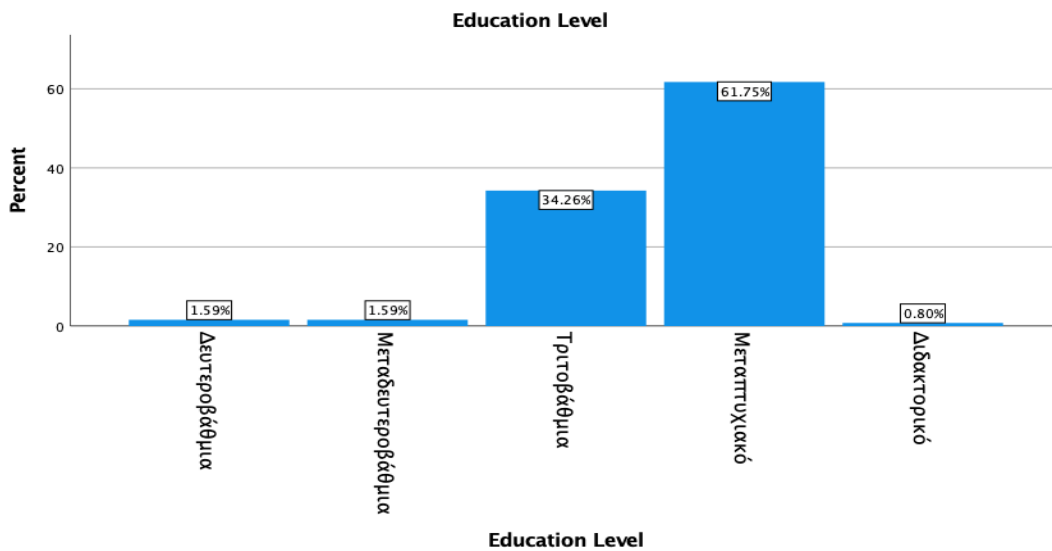


Γράφημα 5.1.
Φύλο Δείγματος

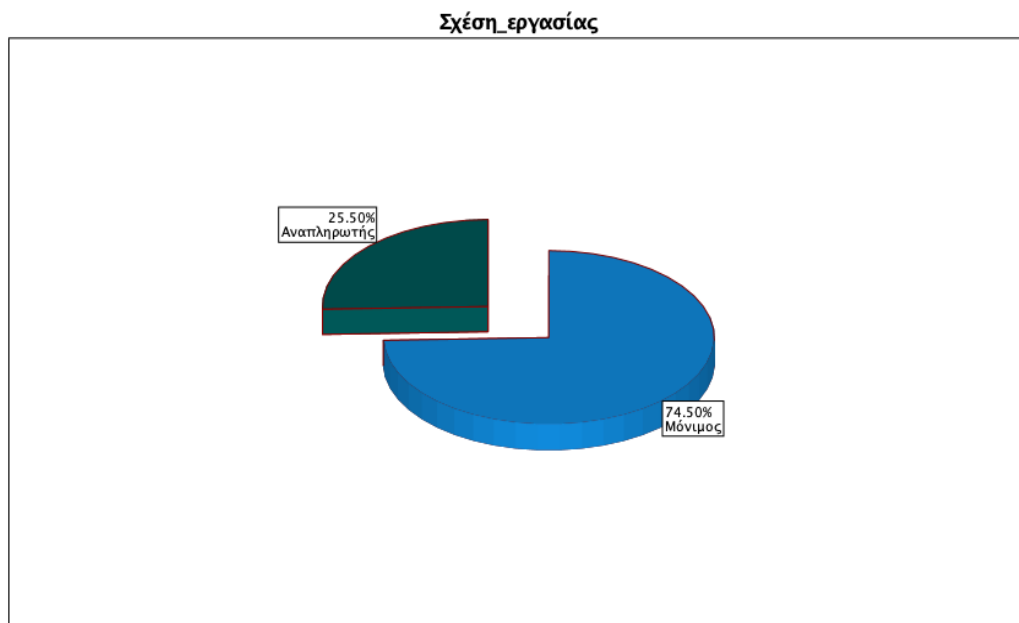


Γράφημα 5.2
Ηλικίες Δείγματος

Η πλειοψηφία αυτών (61,75%) κατέχουν ήδη κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και οι περισσότεροι δηλαδή το 74,5% του δείγματος έχουν μόνιμη σχέση εργασίας ως εκπαιδευτικοί όπως φαίνεται και στα παρακάτω γραφήματα 5.3 και 5.4 αντίστοιχα.

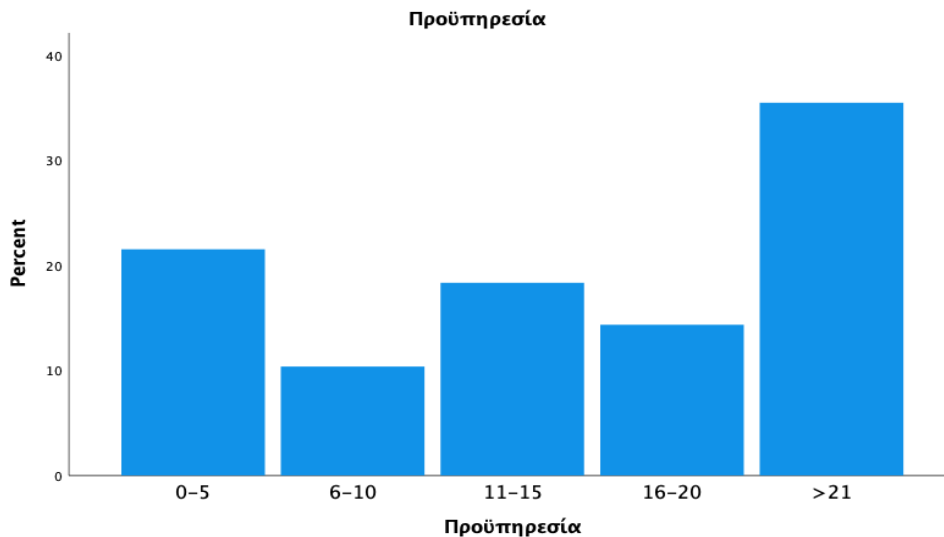


Γράφημα 5.3
Μορφωτικό Επίπεδο Δείγματος



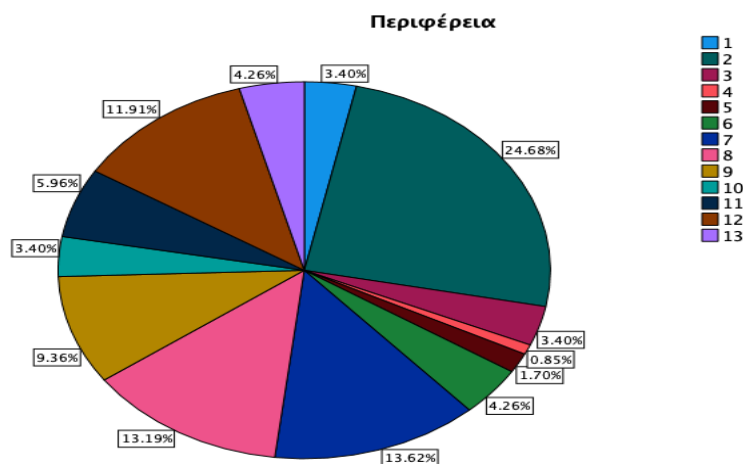
Γράφημα 5.4
Σχέση Εργασίας Δείγματος

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 5.5, η προϋπηρεσία τους είναι σχετικά ισόποσα κατανομημένη με αυτή των μεγαλύτερη από είκοσι ένα έτη αν υπερτερεί ελαφρώς γεγονός που συνδέεται με την μικρή απορρόφηση των νέων επιστημών του κλάδου, αλλά αυτό θα αναπτυχθεί σε άλλη έρευνα. Παρόλο αυτά, διαφαίνεται να υπάρχει κάλυψη του δείγματος και στις 13 Περιφέρειες της χώρας με αυτή της Αττικής (12,3%), της Κεντρικής Μακεδονίας (23%), της Δυτικής Ελλάδας (12,7%) και της Κρήτης (12,1%) να υπερτερούν.



Γράφημα 5.5
Προϋπηρεσία Δείγματος

Το παρακάτω γράφημα απεικονίζει την αντιπροσώπευση του δείγματος ανά την επικράτεια. Παρατηρείται βέβαια μια σημαντικότερη ποσόστωση για τις Περιφέρειες της Αττικής με 13,9% της Αττικής, με 13,6% της Δυτικής Ελλάδας, με 11,9% της Κρήτης και της Κεντρικής Μακεδονίας με 24,6%. Τα μεγαλύτερα ποσοστά στις τέσσερις αυτές περιφέρειες δικαιολογούνται εν λόγω ποσοστά λόγω του αυξημένου αριθμού εκπαιδευτικών ηλεκτρολόγων μηχανικών που υπηρετούν σε αυτές τις περιοχές.



Γράφημα 5.6
Περιφέρειες Δείγματος

5.6 Ερευνητικά εργαλεία:

Δεδομένου ότι ο σκοπός της μελέτης είναι να διερευνήσει τα κίνητρα των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διάθεσή τους για την επαγγελματική τους ανάπτυξη και τον ρόλο του διευθυντή σε αυτό, κρίθηκε απαραίτητη η χρήση ενός ερευνητικού εργαλείου που θα μας παρείχε πληροφορίες για τις απόψεις των εκπαιδευτικών (Robson, 2002). Η επιλογή ερωτηματολογίων για τη συλλογή των δεδομένων από σημαντικό μέγεθος δείγματος ήταν απαραίτητη για την έρευνα. Λόγω του γεγονότος ότι τα δειγματοληπτικά ερωτηματολόγια είχαν σημαντική συσχέτιση με θεωρίες κινήτρων, κρίθηκε χρήσιμο να εφαρμοστούν και άλλες μέθοδοι, προκειμένου να γίνει μια βαθύτερη ανάλυση της ύπαρξης κινήτρων που επηρεάζουν ή όχι τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επιρροή του διευθυντή σε αυτές (Κυριαζή, 2011). Ως εκ τούτου θεωρήθηκε κρίσιμη η αξιοποίηση συνεντεύξεων έμπειρους ηγέτες-διευθυντές σχολικών μονάδων της δημόσιας εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τους Cohen, Manion και Morrison (2011), συνιστάται η χρήση περιγραφικών μεθόδων δειγματοληψίας με τη χρήση ερωτηματολογίων, ακολουθούμενη από ανάλυση μέσω στατιστικών μεθόδων όταν έχουμε συνειδητές και ρητές ανάγκες. Ως εκ τούτου, η επιλογή της περιγραφικής μεθόδου με ερωτηματολόγια θεωρήθηκε η πλέον κατάλληλη, καθώς τα κίνητρα του εκπαιδευτικού την επαγγελματική του ανάπτυξη είναι συνήθως συνειδητά και σαφή. Αυτή η μέθοδος είναι η πιο διαδεδομένη σε περιπτώσεις ποσοτικής εμπειρικής έρευνας, ειδικά όταν το δείγμα αφορά εκπαιδευτικούς με επαρκές εκπαιδευτικό υπόβαθρο (Cohen et al, 2011).

Τα ερωτηματολόγια είναι το καταλληλότερο ερευνητικό εργαλείο σε αυτή την περίπτωση,

καθώς επιτρέπει στους συμμετέχοντες να απαντήσουν στις ερωτήσεις ανώνυμα, γρήγορα και εύκολα. Επίσης, βοήθησαν να συγκεντρώσω πληροφορίες γύρω από τα βασικά ζητήματα της έρευνας με σκοπό να προχωρήσω στην καταγραφή των απόψεων σχετικά με τα κίνητρα του εκπαιδευτικού σε σύντομο χρονικό διάστημα και να ελαχιστοποιήσω το συνολικό κόστος (Σταμέλος & Δακοπούλου 2007). Είναι μια απλή τεχνική που έχει το πλεονέκτημα της υψηλής αξιοπιστίας και προσφέρει στην έρευνα, ένας αριθμός δεδομένων που αναλύθηκε πιο εύκολα με τη βοήθεια του στατιστικού προγράμματος SPSS (Cohen et al, 2011) και συγκεκριμένα με παραγοντική ανάλυση (Καρλής 2003). Εδώ πρέπει να επισημανθεί ότι όλες οι ερωτήσεις υποχρεωτικής απάντησης οπότε και δεν παρατηρούνται missing values. Οι ερωτήσεις επιλέχθηκαν με βάση την βιβλιογραφία και τις σύγχρονες έρευνες αλλά και προσαρμοζόμενες στα υποθετικά ερωτήματα της έρευνας (Χαλικιάς 2015). Κατά τη πλειοψηφία των ερωτηματολογίων, επιλέχθηκε η κλίμακα Likert όπου ζητείται από τον ερωτώμενο να απαντήσει σε πενταβάθμη κλίμακα επιλέγοντας βαθμιαία από «Καθόλου» έως «Πάρα Πολύ». Πιο συγκεκριμένα αναπτύχθηκε με την παρακάτω αποτύπωση, 1=«Καθόλου», 2=«Λίγο», 3=«Ούτε Λίγο / Ούτε Πολύ», 4=«Πολύ» και 5=«Πάρα Πολύ». Το ερωτηματολόγιο παρατίθεται στο παράρτημα Α.

Σε ότι αφορά τη διαδικασία της έρευνας, προηγήθηκε μια πιλοτική έρευνα όπου συμμετείχαν έξι εκπαιδευτικοί, ώστε να ελεγχθεί ο βαθμός κατανόησης, η ευκολία/δυσκολία διατύπωσης ερωτήσεων και ο χρόνος που απαιτείται για την συμπλήρωσή του. Μετά την αναδιαμόρφωση του ερωτηματολογίου, απεστάλη ηλεκτρονικός σύνδεσμος μέσω email και μέσω κοινωνικής δικτύωσης για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου (παράρτημα Α). Δε ζητήθηκε να καταγράψουν το email τους, προς μεγιστοποίηση του βαθμού απορρητου μέσω ανωνυμότητας των ερωτηθέντων. Αρχικά τα ερωτηματολόγια συλλέχθηκαν σε google excel, και παραμετροποιήθηκαν ώστε να αξιοποιηθούν ευκολότερα και αποδοτικότερα στο SPSS όπου και έγινε η απαραίτητη παραγοντική ανάλυση.

Το δεύτερο ερευνητικό εργαλείο βοήθησε περισσότερο στην ελαχιστοποίηση των πιθανών προβλημάτων και στην αποτύπωση του παλμού της ουσίας. Διεξήχθησαν δύο συνεντεύξεις σε έμπειρους διευθυντές σχολικών μονάδων που έχουν αναπτύξει πλήθος προγραμμάτων, τόσο εγχώρια όσο και ευρωπαϊκά, που ενισχύουν την παρώθηση εκπαιδευτικών για επαγγελματική εξέλιξη. Προτιμήθηκε η δια ζώσης επαφή αντί αυτή της τηλεδιάσκεψης για να αναπτυχθεί η συνέντευξη στο μέγιστο χρόνο που μπορούσε ενώ ταυτόχρονα, αναπτύχθηκε η συζήτηση πιο ελεύθερα από την αυστηρή δόμηση ενός ερωτηματολογίου (Χαλικιάς et al 2015). Τα ποιοτικά δεδομένα μπορούν να οδηγήσουν την έρευνά μας σε καλύτερες ερμηνείες και να μας

επιτρέψουν να μελετήσουμε σε μεγαλύτερο βάθος έχοντας την ευκαιρία να αλλάξουμε κατεύθυνση στην έρευνά μας με πιο ευέλικτο τρόπο (Punch 2009).

Οι ερωτήσεις της συνέντευξης βέβαια, βασίστηκαν στο ερωτηματολόγιο, ώστε να επικεντρωθούν και να συσχετιστούν με την ποσοτική ανάλυση δεδομένων από τα ερωτηματολόγια. Έτσι, οι ερωτήσεις που τέθηκαν στους διευθυντές είχαν ήδη δομηθεί σε συγκεκριμένες κατηγορίες, όπως στο πρώτο ερευνητικό εργαλείο, το ερωτηματολόγιο. Το δομημένο μοντέλο συνέντευξης δεν χαρακτηρίζεται από την ευελιξία του, αλλά παρέχει υψηλό επίπεδο τυποποίησης (Robson, 2002). Οι προσωπικές εμπειρίες των διευθυντών. Η χρήση ημι-δομημένων ερωτηματολογίων βοήθησαν στην συλλογή των απόψεων των διευθυντών χωρίς να επιτρέψει την παρέκκλιση της συνέντευξης από τους αρχικούς σκοπούς και θα παρέχει τις απαραίτητες πληροφορίες στα ερωτήματα της έρευνας (Σκιτιδής & Κιλιάρης, 2006).

Η μικτή αυτή μέθοδος παρείχε εμπειρικά δεδομένα στην έρευνα. Η ποιότητα και η αξιοπιστία των πρωτογενών δεδομένων μεγιστοποιήθηκαν με τη χρήση τόσο των αριθμητικών όσο και με των προφορικών δεδομένων. Τα ποσοτικά δεδομένα, ενίσχυσαν τους τομείς έρευνας όπου οι ποιοτικές μέθοδοι ενδέχεται να παρουσίαζαν μειονεκτήματα. Πιο αναλυτικά, τα ποσοτικά δεδομένα παρείχαν στην έρευνα εννοιολογικές μεταβλητές, και πρόσφεραν αξιολογήσεις που είναι πιο αξιόπιστες κάνοντας χρήση μεγαλύτερων δειγμάτων (Cohen, Manion και Morrison, 2011). Τα ποιοτικά δεδομένα προσέδιδαν στην έρευνα καλύτερες ερμηνείες και διευκόλυναν την ανάλυση της έρευνας σε μεγαλύτερο βάθος (Punch 2009).

Ο σχεδιασμός της «τριγωνοποίησης» είναι ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο ερμηνείας. Εκτιμήθηκε ότι βοήθησε στην ανάλυση και την ερμηνεία των πρωτογενών δεδομένων με τον καλύτερο δυνατό τρόπο (Punch 2009). Η «τριγωνοποίηση» βοήθησε την έρευνα, αποφασίζοντας τη συστημική φύση και συμπεριφορά των ανθρώπων. Η χρήση της συγκεκριμένης μέθοδος θα κατευθύνει τη μελέτη σε περαιτέρω ασφαλή ερευνητικά αποτελέσματα (Cohen, Manion και Morrison 2011).

5.7 Θέματα Δεοντολογίας

Σε κάθε ερευνητική διαδικασία, χρειάζεται να ακολουθείται σχετική διαδικασία που να διαφυλάσσει κανόνες δεοντολογίας αναδεικνύοντας τα δικαιώματα των άλλων (Σκιτιδής & Κιλιάρης, 2006). Ως εκ τούτου, δόθηκε στους συμμετέχοντες η διαβεβαίωση ότι θα εξασφαλιστεί η έμφαση στη προστασία των δεδομένων τους ώστε να διατυπώσουν τις απόψεις τους δίχως ανησυχία έκθεση τους. Επίσης, έγινε σαφές ότι τα δεδομένα θα χρησιμοποιηθούν για την έρευνα της εν λόγω μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας με τίτλο «*Η συμβολή του ηγέτη-διευθυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*». Επιπρόσθετα, ζητήθηκε

από όλους η σχετική έγκριση του κάθε συμμετέχοντα σε ό,τι αφορά στα συλλεχθέντα ερωτηματολόγια Επιπρόσθετα, δε ζητήθηκαν οι ηλεκτρονικές διευθύνσεις των συμμετεχόντων για να ενισχυθεί ο βαθμός εμπιστευτικότητας και ελευθερίας κατάθεσης της ειλικρινούς άποψης τους. Σε ό,τι αφορά τους ηγέτες διευθυντές και την παραχώρηση των συνεντεύξεων τους, και αφού έγινε η απαραίτητη απομαγνητοφώνηση, ζητήθηκε η έγκριση τους εκ νέου (Χαλικιάς 2015).

5.8 Περιορισμοί της Έρευνας

Οι περιορισμοί σε κάθε έρευνα φαίνεται να είναι αναπόφευκτοι. Στη συγκεκριμένη, χρειάστηκε να δοθεί ο απαραίτητος χρόνος για την συλλογή των δεδομένων καθώς επιδιώχθηκε να υπάρξει αντιπροσωπευτικό δείγμα της ειδικότητας των Εκπαιδευτικών Ηλεκτρολόγων Μηχανικών ανά την επικράτεια. Σημαντικός παράγοντας στην επίτευξη αυτού του εγχειρήματος υπήρξε η σημαντική υποστήριξη και συμβολή της Ένωσης Ηλεκτρολόγων Εκπαιδευτικών η οποία προώθησε το εν λόγω ερωτηματολόγιο στα μέλη της. Παρόλο αυτά, χρειάστηκε αρκετός χρόνος για τη συλλογή των δεδομένων. Επίσης, η συνάντηση με τους έμπειρους διευθυντές για την διεξαγωγή της συνέντευξης χρειάστηκε αρκετό χρόνο καθώς έτρεχαν τα διπλάσια προγράμματα από άλλες χρονιές λόγω της αναβολής αυτών κατά τη περίοδο του Covid 19.

5.9 Ηθικά Ζητήματα

Η συλλογή και αξιοποίηση δεδομένων από μια έρευνα μπορεί να δημιουργήσει ηθικά ζητήματα, ειδικά όταν ο ερευνητής είναι και εκπαιδευτικός (Punch 2009). Έτσι, οι συμμετέχοντες είχαν ενημερωθεί εξ αρχής για την διατηρησιμότητα του απόρρητου των πληροφοριών των συλλεχθέντων δεδομένων που τους χορηγήθηκαν όπως αναφέρθηκε και παραπάνω.

Τα πάντα σχετικά με την ερευνητική διαδικασία εξηγήθηκαν πλήρως στους συμμετέχοντες, έτσι ώστε να γνωρίζουν ακριβώς την ακολουθούμενη διαδικασία. Επίσης Ενημερώθηκαν για τους λόγους που έκαναν τη συμμετοχή τους τόσο σημαντική για το αξιόπιστο αποτέλεσμα της έρευνας πριν χορηγήσουν την εκούσια συγκατάθεση τους (BERA 2004). Κατά την ερευνητική διαδικασία επιδιώχθηκε με μεγάλη προσοχή η εξασφάλιση του αισθήματος της ασφάλειας των συμμετεχόντων ώστε να μην νιώσουν οποιαδήποτε είδος διαταραχής στην ιδιωτική ζωή ή και διαταραχή στη ροή της εργασίας τους.

Στη συνέχεια και κατά τη διάρκεια της ενημέρωσης επί των ανακτηθέντων δεδομένων, τόσο με το αντιπροσωπευτικό συμβούλιο της Ένωσης Ηλεκτρολόγων Εκπαιδευτικών, όσο και τον διευθυντών, ενημερώθηκαν ξανά για την εμπιστευτικότητα της διαδικασίας δεδομένων. Από τη

πλευρά τους οι συμμετέχοντες με διαβεβαίωσαν ότι όλοι ήταν ικανοποιημένοι από τη διαδικασία. Τέλος, οι ερωτηθέντες και οι συνεντευξιαζόμενοι δέχθηκαν τις ευχαριστίες μου για το χρόνο που διέθεσαν (Σκιττίδης & Κοιλιάρη, 2006).

5.10 Παρουσίαση Αποτελεσμάτων

Αρχικά έγινε στατιστικός έλεγχος της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου με τη χρήση του κριτηρίου Cronbach. Το αποτέλεσμα είναι αυτό που αναδεικνύει την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου αφού βρέθηκε μεγαλύτερος του 0,7 και συγκεκριμένα, 0,958.

5.11 Βαθμός συμμετοχής σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης και επίδραση ηγέτη

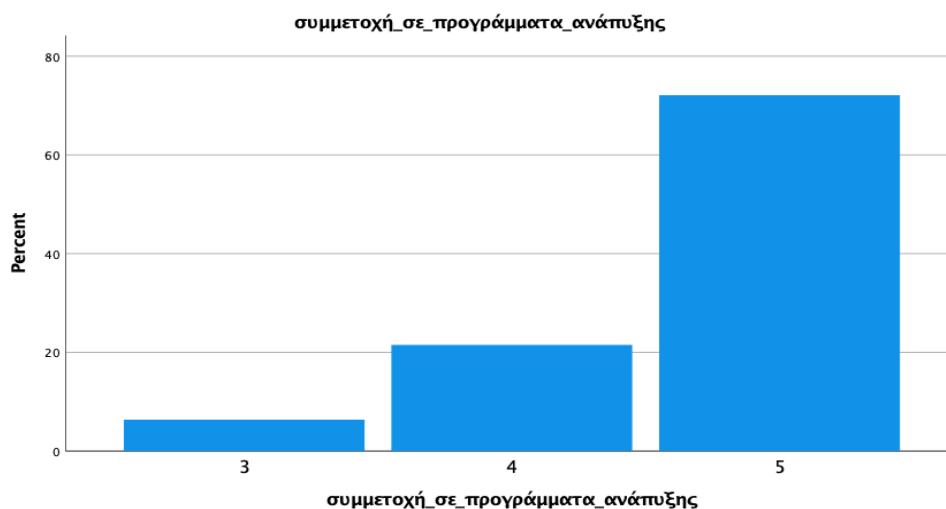
Από το πίνακα 5.1 φαίνεται ότι το 99,6% των συμμετεχόντων θέλουν να συμμετέχουν σε κάποιο πρόγραμμα εκπαίδευσης που αφορά στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Από αυτούς, το 71,8% δήλωσε ότι θα το ήθελε πάρα πολύ.

Πίνακας 5.1.

Συμμετοχή σε προγράμματα επαγγελματική ανάπτυξης

συμμετοχή_σε_προγράμματα_ανάπτυξης					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3	16	6.3	6.4	6.4
	4	54	21.4	21.5	27.9
	5	181	71.8	72.1	100.0
	Total	251	99.6	100.0	
Missing	System	1	.4		
Total		252	100.0		

Στη συνέχεια και από το παρακάτω γράφημα (5.7), παρατηρούμε ότι σχεδόν όλοι έχουν θα ήθελαν να συμμετέχουν σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που να αφορά στην επαγγελματική τους εξέλιξη. Γεγονός που αναδεικνύει την ανάγκη βέλτιστων πρακτικών για την επίτευξη αυτού.



Γράφημα 5.7

Συμμετοχή σε Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης

Ως εκ τούτου αποτυπώθηκε και ο τύπος ηγέτη (γράφημα 5.8) που τους επηρέασε να συμμετέχουν σε κάποιο πρόγραμμα εκπαίδευσης που να αφορά στην επαγγελματική τους ανάπτυξη ήτοι κατά 55,42% ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας, ύστερα κατά 18% το Υπουργείο Παιδείας και σε ίδιο ποσοστό 8,03% η Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ή και κάποιος/α συνάδελφος ενώ υπήρχε και ένα 10,44% που δείχνει να έχει αναπτύξει ήδη εσωτερικά κίνητρα και αυτοπαρακινείται.

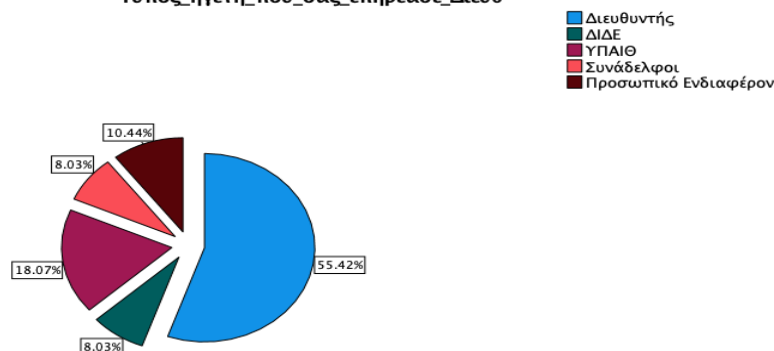
Πίνακας 5.2

Τύπος ηγέτη που επηρέασε την εμπλοκή σε προγράμματα

Τύπος_ηγέτη_που_σας_επηρέασε_Διευθ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διευθυντής	138	54.8	55.4	55.4
	ΔΙΔΕ	20	7.9	8.0	63.5
	ΥΠΑΙΘ	45	17.9	18.1	81.5
	Συνάδελφοι	20	7.9	8.0	89.6
	Προσωπικό Ενδιαφέρον	26	10.3	10.4	100.0
	Total	249	98.8	100.0	
Missing	System	3	1.2		
Total		252	100.0		

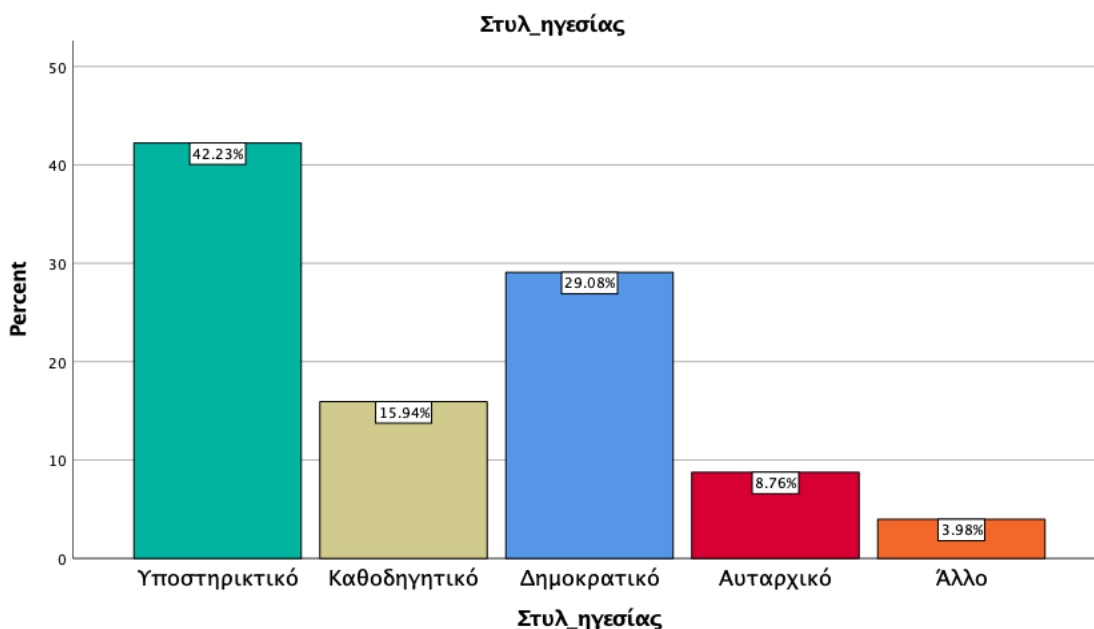
Τύπος_ηγέτη_που_σας_επηρέασε_Διευθ



Γράφημα 5.8

Τύπος ηγέτη που επηρέασε την εμπλοκή σε προγράμματα

Σε ότι αφορά τα στυλ ηγεσίας που κατέχουν οι σχολικοί διευθυντές, το υποστηρικτικό στυλ ηγεσίας του διευθυντή είναι αυτό που επικρατεί στους περισσότερους εκπαιδευτικούς και ανέρχεται στο 42,23% ενώ ακολουθεί το Δημοκρατικό με 29,08% και το καθοδηγητικό με 15,94%. Υπάρχει ακόμα ένα μικρό ποσοστό που εκτιμά ότι το Αυταρχικό στυλ χρειάζεται ακόμα σε ποσοστό 8,76% ενώ το 3,98% υποστηρίζει ότι χρειάζεται κάποιο άλλο στυλ διοίκησης (γράφημα 5.9).



Γράφημα 5.9

Στυλ ηγέτη Διευθυντή σχολικής μονάδας

Επιπρόσθετα, πολλαπλές ήταν οι απαντήσεις στην ερώτηση ανοικτού τύπου που αφορούσε στα κίνητρα που χρησιμοποίησε ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας για να παρακινήσει τους εκπαιδευτικούς να εμπλακούν σε πρόγραμμα που να αφορά την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Οι πιο συχνές αποκρίσεις από αυτές αναφέρονταν:

- Στη συσχέτιση του αντικειμένου με το πρακτικές δεξιότητες
- Στην ενθάρρυνση, (ηθική) υποστήριξη και ομαδική εργασία
- Στη διεύρυνση γνώσεων και κύρους σχολείου
- Στην ελευθερία, υποστήριξη και ανταλλαγή αποφάσεων
- Στην άνοδο σε θέση ευθύνης
- Στην προσωπική ανάπτυξη
- Στην προσωπική και επαγγελματική ικανοποίηση
- Κοινωνική, πολιτιστική, παιδαγωγική και επαγγελματική ανάπτυξη
- Στα οικονομικά κίνητρα
- Στην ωφέλεια μαθητών μέσα από την επαγγελματική εξέλιξη του μαθητή
- Στην αξιολόγηση

5.12 Ανακεφαλαίωση

Από τα ευρήματα που αναπτύχθηκαν παραπάνω, διαπιστώνεται πως η επιρροή των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από τον ηγέτη διευθυντή και εκτιμούν ότι το υποστηρικτικό και δημοκρατικό στυλ εξέχει σε αυτό που διέπει τους διευθυντές χωρίς όμως να φαίνονται να επηρεάζονται θετικότερα ή αρνητικότερα από διαφορετικά αυτών. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων είναι άνδρες αλλά αυτό είναι λογικό μιας και η ειδικότητα αυτή έχει περισσότερους απόφοιτους άνδρες αν και τα τελευταία χρόνια αυτό δείχνει να εξισορροπείται κάπως σχετικά. Τα ερευνητικά ερωτήματα στηρίζονται στο θεωρητικό υπόβαθρο και δείχνουν να πλησιάζουν αρκετά τις γενικότερες παραδοχές. Από την αρχική τοποθέτηση φαίνεται να υπάρχει ενδιαφέρον στο οικονομικά κριτήρια αλλά στη συνέργεια μεταξύ των εκπαιδευτικών όπως θα αναλυθεί και στα επόμενα κεφάλαια.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Ανάλυση Δεδομένων

6.1 Εισαγωγή

Προκειμένου να μεγιστοποιηθούν οι δυνατότητες ύπαρξης πληρέστερων και λεπτομερέστερων πληροφοριών για τα πρωτογενή αποτελέσματα, τα ποσοτικά δεδομένα ερμηνεύτηκαν και αναλύθηκαν με τη χρήση του SPSS. Τα ευρήματα, μέσω του SPSS, ανέδειξαν τις συχνές παραμέτρους κάθε ερώτησης/μεταβλητής ολόκληρου του ερευνητικού δείγματος, τις συσχετιζόμενες παραμέτρους και τη σημασία τους, δύο συσχετιζόμενων μεταβλητών. Η αξιοπιστία και ο συντελεστής Alpha Chronbach βρέθηκε στο 0.958 γεγονός που δηλώνει την καλή αξιοπιστία των δεδομένων (Χαλικιάς, 2015).

Πιο συγκεκριμένα, οι συσχετίσεις ήταν πολλαπλές και σημαντικές οπότε και επιλέχθηκε να πραγματοποιηθεί η ανάλυση με παραγοντική ανάλυση. Το μέγεθος της συσχέτισης ελέγχθηκε με το συντελεστή συσχέτισης Kaiser-Meyer-Olkin. Επιπρόσθετα, κατά τον έλεγχο κανονικότητας ο οποίος έγινε μέσω του δείκτη Kolmogorov-Smirnov Test διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει η απαιτούμενη κανονικότητα, οπότε και η ανάλυση που θα ακολουθηθεί θα γίνει με τον έλεγχο *Kruskal-Wallis* καθώς και με τον έλεγχο *Mann-Whitney U*.

Στη συνέχεια έγινε έλεγχος σφαιρικότητας με τη μέθοδο των *KMO and Barlett's*. Τέλος, από το συστατικό πίνακα, όπως θα αναπτυχθεί παρακάτω αλλά και από το scree plot, επιλέχθηκαν έξι παράγοντες για υποστηρίξουν την παρακάτω παραγοντική ανάλυση.

6.2 Παραγοντική Ανάλυση

Απώτερος σκοπός είναι να εντοπίσουμε τις τάσεις και τα κίνητρα του εκπαιδευτικού να συμμετέχει σε καινοτόμα προγράμματα στην εκπαίδευση και να τα συσχετίζει με τις τεχνικές διδασκαλίας τους. Επιπλέον, εάν οι διευθυντές τους ή άλλοι ηγέτες στην εκπαίδευση τους κινητοποίησε να το πράξουν. Πιο συγκεκριμένα, αξιοποιήθηκε η μέθοδος της παραγοντικής ανάλυσης καθώς το είδος των μεταβλητών επηρεάζεται από παράγοντες με υψηλή συσχέτιση οπότε και με τον καθορισμό των παραγόντων, ερμηνεύονται οι συσχετίσεις με απώτερο στόχο να μειωθεί ο αριθμός των μεταβλητών και να ελεγχθούν οι υποθέσεις της έρευνας. Από τον *KMO and Barlett's* έλεγχο σφαιρικότητας (0,903) και με $\text{sig} = 0,000$ (που είναι ιδανικό ως δείκτης σημαντικότητας) διαπιστώνεται ότι υπάρχει ισχυρή συσχέτιση μεταβλητών άρα τα δεδομένα είναι κατάλληλα για παραγοντική ανάλυση και τα αποτελέσματα που θα πάρουμε θα είναι ικανοποιητικά (Καρλής 2003).

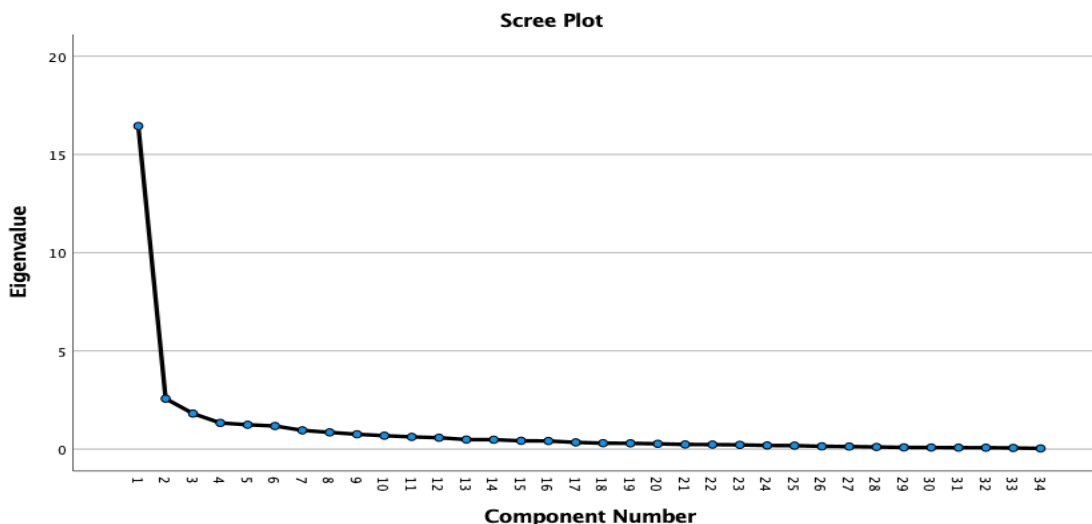
Πίνακας 6.3
Επεξήγηση συνολικής διακύμανσης

Total Variance Explained							Rotation Sums of Squared Loadings ^a
Component	Total	Initial Eigenvalues		Extraction Sums of Squared Loadings			
		% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total
1	16.450	48.383	48.383	16.450	48.383	48.383	10.016
2	2.572	7.566	55.949	2.572	7.566	55.949	6.865
3	1.814	5.336	61.285	1.814	5.336	61.285	9.798
4	1.336	3.930	65.215	1.336	3.930	65.215	5.076
5	1.244	3.659	68.874	1.244	3.659	68.874	4.874
6	1.180	3.470	72.344	1.180	3.470	72.344	10.628
7	.958	2.819	75.163				
8	.856	2.517	77.680				
9	.759	2.232	79.912				
10	.687	2.021	81.933				
11	.626	1.841	83.773				
12	.583	1.716	85.489				
13	.490	1.440	86.930				
14	.482	1.419	88.349				
15	.427	1.256	89.604				
16	.417	1.228	90.832				
17	.346	1.019	91.851				
18	.306	.899	92.749				
19	.299	.878	93.628				
20	.274	.805	94.433				
21	.241	.709	95.141				
22	.235	.691	95.832				
23	.220	.646	96.478				
24	.190	.558	97.036				
25	.181	.534	97.570				
26	.146	.429	97.998				
27	.135	.396	98.394				
28	.113	.331	98.726				
29	.091	.268	98.994				
30	.086	.252	99.246				
31	.079	.233	99.479				
32	.076	.224	99.702				
33	.063	.186	99.888				
34	.038	.112	100.000				

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. When components are correlated, sums of squared loadings cannot be added to obtain a total variance.

Από το screeplot όπου έχω αλλαγή της κλίσης της καμπύλης αλλά και από τον πίνακα του Total Variance με τον κανόνα του Kaiser, επιλέγω να χρησιμοποιήσω τους έξι πρώτους παράγοντες.



Γράφημα 6.1
Scree Plot Eigenvalue-Components

Στη συνέχεια, ελέγχθηκε η κανονικότητα του δείγματος με το Kolmogorov-Smirnov Test και διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει κανονική κατανομή καθώς το P-Value βρέθηκε να είναι μικρότερο του 0.05 (πίνακας 6.4).

Πίνακας 6.4
Έλεγχος κανονικότητας κατά Kolmogorov-Smirnov Test

		One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test						
		A-R factor score 1 for analysis 1	A-R factor score 2 for analysis 1	A-R factor score 3 for analysis 1	A-R factor score 4 for analysis 1	A-R factor score 5 for analysis 1	A-R factor score 6 for analysis 1	
N		213	213	213	213	213	213	
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	.0000000	.0000000	.0000000	.0000000	.0000000	.0000000	
	Std. Deviation	1.0000000	1.0000000	1.0000000	1.0000000	1.0000000	1.0000000	
Most Extreme Differences	Absolute	.117	.116	.109	.099	.042	.073	
	Positive	.052	.057	.073	.068	.042	.069	
	Negative	-.117	-.116	-.109	-.099	-.029	-.073	
Test Statistic		.117	.116	.109	.099	.042	.073	
Asymp. Sig. (2-tailed) ^c		<.001	<.001	<.001	<.001	.200 ^e	.008	
Monte Carlo Sig. (2-tailed) ^d	Sig.	.000	.000	.000	.000	.466	.009	
	99% Confidence Interval	Lower Bound	.000	.000	.000	.000	.453	.006
		Upper Bound	.000	.000	.000	.000	.479	.011

- a. Test distribution is Normal.
- b. Calculated from data.
- c. Lilliefors Significance Correction.
- d. Lilliefors' method based on 10000 Monte Carlo samples with starting seed 2000000.
- e. This is a lower bound of the true significance.

Επιπρόσθετα, καθώς έχω components μεγαλύτερα του 0,3 επιλέγω για rotation την oblimin (Xin, et. al 2022). Στη συνέχεια, ελέγχθηκαν συσχετίσεις παραγόντων με το Mann-Whitney

Test, μιας και δεν υπάρχει κανονική κατανομή, και με Kruskal-Wallis Test για τις συσχετίσεις με κατηγορικές μεταβλητές. Η ενδεχόμενη συσχέτιση των παραγόντων μεταξύ τους ελέγχθηκε με Spearman (Καρλής 2003).

Από τον πίνακα 6.5 καθορίζουμε την ερμηνεία των παραγόντων η οποία έχει ως εξής:

Factor 1: Τα αρχικά κίνητρα για παρώθηση των εκπαιδευτικών για συμμετοχή σε προγράμματα που αφορούν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη

Factor 2: Τύπος ηγέτη που θα πρέπει να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς για επαγγελματική ανάπτυξη

Factor 3: Εφαρμογή γνώσεων που απέκτησαν από την συμμετοχή τους σε προγράμματα για επαγγελματική εξέλιξη (οικονομικά, προαγωγή κα)

Factor 4: Αλλαγή στάσης και επαγγελματική συμπεριφορά έπειτα από τη συμμετοχή τους σε πρόγραμμα εκπαίδευσης

Factor 5: Οικονομικού κίνητρο πριν και μετά τη συμμετοχή τους σε πρόγραμμα που αφορά στην επαγγελματική εξέλιξη

Factor 6: Κίνητρο κοινωνικής ικανοποίησης πριν και μετά τη συμμετοχή τους σε πρόγραμμα που αφορά στην επαγγελματική εξέλιξη

Μήτρα μοτίβου με μέθοδο περιστροφής Oblimin

Pattern Matrix^a

	Component					
	1	2	3	4	5	6
Αρχικό κίνητρο χρησιμότητας	.762	.105	.002	.020	.132	.054
Αρχικό κίνητρο επαγγελματικής Ικανοποίησης	.712	-.097	.130	.135	.071	.149
Κίνητρο επανασυμμετοχής- Χρησιμότητα	.695	.145	-.109	.054	.238	.109
Κίνητρο επανασυμμετοχής Επαγγελματική Ικανοποίηση	.639	.208	.197	.018	.169	-.071
Βοήθησε επαγγελματικά η συμμετοχή	.520	.064	.250	.038	-.078	.218
Παρότρυνση διδακτικής κατάρτισης για συμμετοχή	.480	.251	.289	-.039	.129	.014
Αρχικό κίνητρο-προσωπική ανάπτυξη	.443	.316	.112	.109	.037	.089
Παρότρυνση θεωρητικών γνώσεων -ανάπτυξη δεξιοτήτων	.429	.397	.162	-.055	.211	.012
Παρότρυνση προσωπική- επαγγελματική ανάπτυξη για συμμετοχή	.390	.193	.125	.164	.228	.123
Τύπος ηγέτη για ενθάρρυνση - ΔΙΔΕ	-.083	.959	-.078	.000	-.064	.060
Τύπος ηγέτη για ενθάρρυνση- ΥΠΑΙΘ	.011	.853	.021	.020	-.020	-.193
Τύπος ηγέτη για ενθάρρυνση- Διευθυντής	.207	.548	-.020	.076	-.033	.163
Εφαρμογή γνώσεων λόγω επαγγελματικής εξέλιξης	.181	-.009	.807	-.049	.111	-.043
Βοήθησε την επαγγελματική εξέλιξη	-.028	-.057	.795	.250	.019	-.063
Εφαρμογή γνώσεων λόγω συνεργασίας με συναδελφους	.006	.135	.617	-.275	.125	.263
Αλλαγή εκπαιδευτικής προσέγγισης	.068	-.016	.615	.382	.050	-.004
Εφαρμογή νέων γνώσεων λόγω σύνδεσης με την αγορά εργασίας	.000	.122	.563	.030	.026	.246

Εφαρμογή γνώσεων λόγω προσωπικής επαγγελματικής ανάπτυξης	.280	.092	.540	.269	-.009	-.020
Βοήθησε παιδαγωγικά η συμμετοχή	.342	-.018	.478	-.026	-.199	.320
Εφαρμογή γνώσεων λόγω σύνδεσης θεωρίας με πράξη	.263	.148	.473	.051	-.011	.251
Εφαρμογή γνώσεων λόγω θεματολογίας	.035	.112	.454	.060	.040	.426
Παρότρυνση θέματος για συμμετοχή	.019	.209	.376	.138	.219	.292
Συμμετοχή σε προγράμματα ανάπτυξης	.147	.048	-.109	.763	.035	-.024
Αλλαγή στάσης	-.137	.063	.189	.745	-.052	.105
Σημαντική η πιστοποίηση	-.123	.000	.292	.437	.297	.174
Παρότρυνση συμμετοχής-οικονομικοί λόγοι	.055	-.044	.305	-.111	.766	.060
Κίνητρο επανασυμμετοχής – οικονομικοί λόγοι	.235	-.030	-.161	.134	.733	.034
Κίνητρο επανασυμμετοχής – κοινωνική ικανοποίηση	.053	-.024	-.080	.092	.090	.857
Αρχικό κίνητρο κοινωνικής ικανοποίησης	.074	-.065	.027	.065	-.025	.837
Παρότρυνση ανάπτυξης κοινωνικών σχέσεων συμμετεχόντων	-.142	.125	.079	-.044	.166	.837
Παρότρυνση φορέας διοργάνωσης	-.188	.079	.080	.017	.240	.761
Βοήθησε κοινωνικά η συμμετοχή	.303	-.031	.009	.007	-.136	.760
Βοήθησε πολιτιστικά η συμμετοχή	.285	-.057	.043	.089	-.258	.724
Κίνητρο επανασυμμετοχής η προσωπική ικανοποίηση	.236	.291	-.124	.225	.220	.327

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 19 iterations.

Έλεγχος σημαντικότητας με Mann-Whitney U test

Έλεγχος της σχέσης μεταξύ φύλου και των Παραγόντων.

Από τον παρακάτω πίνακα, διαπιστώνουμε ότι σε σχέση με το φύλο (δύο επιλογές) και τους έξι παράγοντες παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μόνο στο τέταρτο παράγοντα που αφορά στην αλλαγή συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού έπειτα από τη συμμετοχή τους σε πρόγραμμα σχετικό με την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Οριακά είναι η μη διαφορά στους παράγοντες ένα και έξι καθώς οι τιμές είναι ιδιαίτερα κοντά στο 0,05. Ειδικότερα, το επίπεδο σημαντικότητας για το πρώτο παράγοντα που αφορά στα αρχικά κίνητρα των εκπαιδευτικών για παρόθηση προς την επαγγελματικά τους ανάπτυξη αγγίζει το 0,051. Αντίστοιχα για τον τρίτο παράγοντα που αφορά στην χρησιμότητα του προγράμματος σε ό,τι αφορά την εφαρμογή των γνώσεων που απέκτησαν κατά την εκπαίδευση τους για επαγγελματική εξέλιξη (οικονομική, προαγωγή κα) με δείκτη 0,067.

Πίνακας 6.6

Έλεγχος σημαντικότητας μεταβλητής Φύλου με Παράγοντες

Test Statistics ^a						
	A-R factor score 1 for analysis 1	A-R factor score 2 for analysis 1	A-R factor score 3 for analysis 1	A-R factor score 4 for analysis 1	A-R factor score 5 for analysis 1	A-R factor score 6 for analysis 1
Mann-Whitney U	4002.000	4462.000	4052.000	3438.000	4524.000	4678.000
Wilcoxon W	15028.000	15488.000	6197.000	14464.000	15550.000	15704.000
Z	-1.951	-.840	-1.830	-3.313	-.691	-.319
Asymp. Sig. (2-tailed)	.051	.401	.067	<.001	.490	.750

a. Grouping Variable: Φύλο

Πίνακας 6.7
Βαθμοί μεταξύ μεταβλητής Φύλου και Παραγόντων

		Ranks			
		Φύλο	N	Mean Rank	Sum of Ranks
A-R factor score 1 for analysis 1	Male	148	101.54	15028.00	
	Female	65	119.43	7763.00	
	Total	213			
A-R factor score 2 for analysis 1	Male	148	104.65	15488.00	
	Female	65	112.35	7303.00	
	Total	213			
A-R factor score 3 for analysis 1	Male	148	112.12	16594.00	
	Female	65	95.34	6197.00	
	Total	213			
A-R factor score 4 for analysis 1	Male	148	97.73	14464.00	
	Female	65	128.11	8327.00	
	Total	213			
A-R factor score 5 for analysis 1	Male	148	105.07	15550.00	
	Female	65	111.40	7241.00	
	Total	213			
A-R factor score 6 for analysis 1	Male	148	106.11	15704.00	
	Female	65	109.03	7087.00	
	Total	213			

Έλεγχος της σχέσης μεταξύ σχέσης εργασίας και των Παραγόντων.

Από τον παρακάτω πίνακα διαπιστώνουμε ότι η σχέση εργασίας έχει στατιστικά σημαντική διαφορά (0,019) μόνο με τον έκτο παράγοντα που αφορά στο κίνητρο κοινωνικής ικανοποίησης πριν και μετά τη συμμετοχή τους σε πρόγραμμα που αφορά στην επαγγελματική εξέλιξη.

Πίνακας 6.8

Έλεγχος σημαντικότητας μεταβλητής Σχέσης Εργασίας με Παράγοντες

Test Statistics ^a						
	A-R factor score 1 for analysis 1	A-R factor score 2 for analysis 1	A-R factor score 3 for analysis 1	A-R factor score 4 for analysis 1	A-R factor score 5 for analysis 1	A-R factor score 6 for analysis 1
Mann-Whitney U	4298.000	4154.000	4546.000	4038.000	4214.000	3722.000
Wilcoxon W	6251.000	6107.000	16022.000	15514.000	15690.000	5675.000
Z	-.937	-1.290	-.330	-1.574	-1.143	-2.347
Asymp. Sig. (2-tailed)	.349	.197	.741	.116	.253	.019

a. Grouping Variable: Σχέση_εργασίας

Πίνακας 6.9

Βαθμοί μεταξύ μεταβλητής Σχέση Εργασίας και Παραγόντων

Ranks					
	Σχέση_εργασίας	N	Mean Rank	Sum of Ranks	
A-R factor score 1 for analysis 1	Μόνιμος	151	109.54	16540.00	
	Αναπληρωτής	62	100.82	6251.00	
	Total	213			
A-R factor score 2 for analysis 1	Μόνιμος	151	110.49	16684.00	
	Αναπληρωτής	62	98.50	6107.00	
	Total	213			
A-R factor score 3 for analysis 1	Μόνιμος	151	106.11	16022.00	
	Αναπληρωτής	62	109.18	6769.00	
	Total	213			
A-R factor score 4 for analysis 1	Μόνιμος	151	102.74	15514.00	
	Αναπληρωτής	62	117.37	7277.00	
	Total	213			
A-R factor score 5 for analysis 1	Μόνιμος	151	103.91	15690.00	
	Αναπληρωτής	62	114.53	7101.00	
	Total	213			
A-R factor score 6 for analysis 1	Μόνιμος	151	113.35	17116.00	
	Αναπληρωτής	62	91.53	5675.00	
	Total	213			

Έλεγχος σημαντικότητας με Kruskal Wallis Test.

Για τους επόμενους ελέγχους των παραγόντων με κατηγορικές μεταβλητές, περισσότερων των δύο μεταβλητών, θα χρησιμοποιήσουμε το Kruskal Wallis Test. Θέλοντας να εκτιμήσουμε αν η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών επηρεάζει τα υποθετικά ερωτήματα της έρευνας μας, αυτή διαχωρίστηκε σε 5 επίπεδα. Πιο συγκεκριμένα από 0 έως 5, από 6 έως 10, από 11 έως 15, από 16 έως 21 και πάνω από 21. Παρακάτω και σε σχέση με το χρόνο προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών, διαφαίνεται ότι έχουμε διαφορά στο δεύτερο, στο πέμπτο και στον έκτο παράγοντα που αφορούν στο τύπο ηγέτη που θα πρέπει να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς για επαγγελματική ανάπτυξη τον οικονομικού κίνητρο πριν και μετά τη συμμετοχή τους σε πρόγραμμα που αφορά στην επαγγελματική εξέλιξη με δείκτη σημαντικότητας 0,003 και το κίνητρο κοινωνικής ικανοποίησης πριν και μετά τη συμμετοχή τους σε πρόγραμμα που αφορά στην επαγγελματική εξέλιξη με δείκτη σημαντικότητας <0,001 αντίστοιχα.

Πίνακας 6.10

Έλεγχος σημαντικότητας μεταβλητής Προϋπηρεσίας με Παράγοντες

Test Statistics ^{a,b}						
	A-R factor score 1 for analysis 1	A-R factor score 2 for analysis 1	A-R factor score 3 for analysis 1	A-R factor score 4 for analysis 1	A-R factor score 5 for analysis 1	A-R factor score 6 for analysis 1
Kruskal-Wallis H	4.800	15.765	1.297	7.412	30.569	12.909
df	4	4	4	4	4	4
Asymp. Sig.	.308	.003	.862	.116	<.001	.012

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Προϋπηρεσία

Πίνακας 6.11

Βαθμοί μεταξύ μεταβλητής Προϋπηρεσίας και Παραγόντων

		Ranks		
		Προϋπηρεσία	N	Mean Rank
A-R factor score 1 for analysis 1	0-5		52	94.73
	6-10		26	124.35
	11-15		38	114.87
	16-20		30	107.37
	>21		67	105.16
	Total		213	
A-R factor score 2 for analysis 1	0-5		52	95.81
	6-10		26	108.73
	11-15		38	95.08
	16-20		30	146.70
	>21		67	104.00
	Total		213	
A-R factor score 3 for analysis 1	0-5		52	103.27
	6-10		26	115.65
	11-15		38	113.29
	16-20		30	104.03
	>21		67	104.30
	Total		213	
A-R factor score 4 for analysis 1	0-5		52	120.19
	6-10		26	120.73
	11-15		38	109.24
	16-20		30	90.83
	>21		67	97.40
	Total		213	
A-R factor score 5 for analysis 1	0-5		52	107.88
	6-10		26	125.73
	11-15		38	145.97
	16-20		30	99.30
	>21		67	80.39
	Total		213	
A-R factor score 6 for analysis 1	0-5		52	87.69
	6-10		26	107.65
	11-15		38	123.82
	16-20		30	90.43
	>21		67	119.61
	Total		213	

Έλεγχος μεταξύ τη ηλικίας των εκπαιδευτικών και των Παραγόντων

Το αντίστοιχο συμβαίνει και στον έλεγχο της ηλικίας των εκπαιδευτικών με τους Παράγοντες όπου όπως φαίνεται και από τον παρακάτω πίνακα, διαφορά έχουμε στον τέταρτο και τον πέμπτο παράγοντα που αφορούν στην αλλαγή στάσης και επαγγελματική συμπεριφορά έπειτα από τη συμμετοχή τους σε πρόγραμμα εκπαίδευσης με δείκτη σημαντικότητας 0,001 καθώς και στο οικονομικό κίνητρο πριν και μετά τη συμμετοχή τους σε πρόγραμμα που αφορά στην επαγγελματική εξέλιξη με δείκτη σημαντικότητας <0,001, αντίστοιχα.

Πίνακας 6.12

Έλεγχος σημαντικότητας μεταβλητής Ηλικίας με Παράγοντες

Test Statistics^{a,b}

	A-R factor score 1 for analysis 1	A-R factor score 2 for analysis 1	A-R factor score 3 for analysis 1	A-R factor score 4 for analysis 1	A-R factor score 5 for analysis 1	A-R factor score 6 for analysis 1
Kruskal-Wallis H	3.962	3.583	1.081	13.612	19.290	1.140
df	2	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	.138	.167	.582	.001	<.001	.565

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: AGE

Πίνακας 6.13

Βαθμοί μεταξύ μεταβλητής Ηλικίας και Παραγόντων

Ranks

	AGE	N	Mean Rank
A-R factor score 1 for analysis 1	31-40	50	120.38
	41-50	94	99.01
	51-67	69	108.19
	Total	213	
A-R factor score 2 for analysis 1	31-40	50	92.58
	41-50	94	111.76
	51-67	69	110.97
	Total	213	
A-R factor score 3 for analysis 1	31-40	50	111.98
	41-50	94	108.82
	51-67	69	100.91
	Total	213	
A-R factor score 4 for analysis 1	31-40	50	122.58
	41-50	94	114.93
	51-67	69	84.91
	Total	213	
A-R factor score 5 for analysis 1	31-40	50	121.50
	41-50	94	118.93
	51-67	69	80.25
	Total	213	
A-R factor score 6 for analysis 1	31-40	50	99.30
	41-50	94	110.80
	51-67	69	107.41
	Total	213	

Σε ό,τι αφορά τη σύγκριση ζευγών ηλικίας και όπως φαίνεται από τον παρακάτω πίνακα η διαφορά φαίνεται να υπάρχει κυρίως μεταξύ της τρίτης και της δεύτερης ηλικιακής κατηγορίας καθώς και της τρίτης με τη πρώτη κατηγορίας. Αισθητή είναι η διαφορά μεταξύ της ηλικίας των 51-67 και αυτή των 31-42. Ανάλογη αν και μικρότερη διαφορά υπάρχει και μεταξύ της ηλικιακής κατηγορίας των 51-67 και 41-50 ετών.

Πίνακας 6.14
Σύγκριση ζευγών Ηλικίας

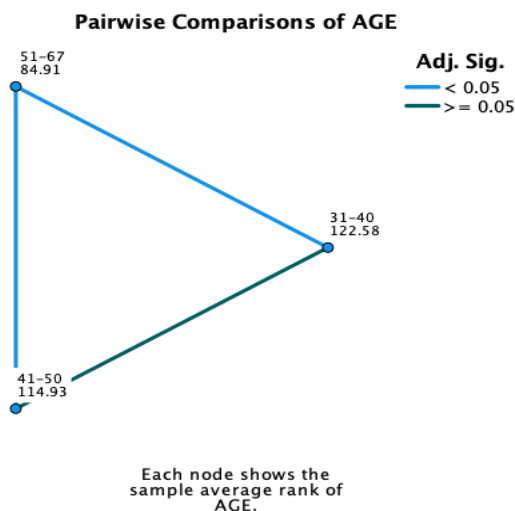
Pairwise Comparisons of AGE

Sample 1-Sample 2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj. Sig. ^a
51-67-41-50	30.012	9.770	3.072	.002	.006
51-67-31-40	37.667	11.446	3.291	<.001	.003
41-50-31-40	7.654	10.788	.710	.478	1.000

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same.

Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is .050.

a. Significance values have been adjusted by the Bonferroni correction for multiple tests.



Γράφημα 6.2
Σύγκριση ηλικιών

Έλεγχος μεταξύ του στυλ ηγεσίας των διευθυντών και των Παραγόντων

Παρακάτω επιλέχθηκαν προς διερεύνηση τα στυλ ηγεσίας που επιλέχθηκαν, βάσει της βιβλιογραφίας και την πρακτικής εφαρμογής και ύπαρξης τους στο ελληνικό σύστημα της Παιδείας. Έπειτα από την πιλοτική διερεύνηση με διευθυντές διαπιστώνεται ότι κανένα από αυτά, δηλαδή το Υποστηρικτικό, το Καθοδηγητικό, το Δημοκρατικό και το Αυταρχικό δε φαίνεται να αποτυπώνεται κάποια διαφορά σε σχέση με τους Παράγοντες.

Πίνακας 6.15

Έλεγχος σημαντικότητας μεταβλητής Στυλ Ηγεσίας με Παράγοντες

Test Statistics ^{a,b}						
	A-R factor score 1 for analysis 1	A-R factor score 2 for analysis 1	A-R factor score 3 for analysis 1	A-R factor score 4 for analysis 1	A-R factor score 5 for analysis 1	A-R factor score 6 for analysis 1
Kruskal-Wallis H	3.466	6.615	8.638	6.485	2.289	8.726
df	4	4	4	4	4	4
Asymp. Sig.	.483	.158	.071	.166	.683	.068

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Στυλ_ηγεσίας

Πίνακας 6.16

Βαθμοί μεταξύ μεταβλητής Στυλ Ηγεσίας και Παραγόντων

		Ranks		
		Στυλ_ηγείας	N	Mean Rank
A-R factor score 1 for analysis 1		Υποστηρικτικό	90	105.34
		Καθοδηγητικό	40	112.45
		Δημοκρατικό	55	103.16
		Αυταρχικό	20	100.00
		Άλλο	8	142.25
		Total	213	
A-R factor score 2 for analysis 1		Υποστηρικτικό	90	110.52
		Καθοδηγητικό	40	123.70
		Δημοκρατικό	55	96.07
		Αυταρχικό	20	97.10
		Άλλο	8	83.75
		Total	213	
A-R factor score 3 for analysis 1		Υποστηρικτικό	90	106.97
		Καθοδηγητικό	40	123.40
		Δημοκρατικό	55	105.49
		Αυταρχικό	20	74.50
		Άλλο	8	117.00
		Total	213	
A-R factor score 4 for analysis 1		Υποστηρικτικό	90	103.41
		Καθοδηγητικό	40	120.10
		Δημοκρατικό	55	112.00
		Αυταρχικό	20	79.90
		Άλλο	8	115.25
		Total	213	
A-R factor score 5 for analysis 1		Υποστηρικτικό	90	106.68
		Καθοδηγητικό	40	118.00
		Δημοκρατικό	55	102.55
		Αυταρχικό	20	106.10
		Άλλο	8	88.50
		Total	213	
A-R factor score 6 for analysis 1		Υποστηρικτικό	90	107.06
		Καθοδηγητικό	40	110.40
		Δημοκρατικό	55	117.93
		Αυταρχικό	20	70.90
		Άλλο	8	104.50
		Total	213	

Έλεγχος μεταξύ του τύπου ηγέτη που επηρέασε τους εκπαιδευτικούς για εμπλοκή σε προγράμματα εκπαίδευσης επαγγελματικής ανάπτυξης και των Παραγόντων

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση αλλά και την αρχική πιλοτική έρευνα οι τύποι ηγέτη που υπάρχουν στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση που μπορούν να επηρεάσουν τον εκπαιδευτικό

προς την εμπλοκή του σε σχετικό πρόγραμμα επαγγελματική ανάπτυξης είναι ο Διευθυντής του σχολείου, η Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και το Υπουργείο Παιδείας. Στο παρακάτω πίνακα φαίνεται ότι ο τύπος του ηγέτη επηρεάζει στον ίδιο βαθμό το τέταρτο και έκτο παράγοντα που αφορούν στην αλλαγή στάσης και επαγγελματική συμπεριφορά έπειτα από τη συμμετοχή τους σε πρόγραμμα εκπαίδευσης με δείκτη σημαντικότητας 0,003 και στο κίνητρο κοινωνικής ικανοποίησης πριν και μετά τη συμμετοχή τους σε πρόγραμμα που αφορά στην επαγγελματική εξέλιξη με δείκτη σημαντικότητας 0,003 αντίστοιχα.

Πίνακας 6.17

Έλεγχος σημαντικότητας μεταβλητής Ηγέτη-Διευθυντή με Παράγοντες

Test Statistics^{a,b}						
	A-R factor score 1 for analysis 1	A-R factor score 2 for analysis 1	A-R factor score 3 for analysis 1	A-R factor score 4 for analysis 1	A-R factor score 5 for analysis 1	A-R factor score 6 for analysis 1
Kruskal-Wallis H	.318	1.876	5.457	13.966	6.527	14.248
df	3	3	3	3	3	3
Asymp. Sig.	.957	.599	.141	.003	.089	.003

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Τύπος_ηγέτη_που_σας_επηρέασε_Διευθ

Πίνακας 6.18

Βαθμοί μεταξύ μεταβλητής Ηγέτη Διευθυντή και Παραγόντων

		Ranks		
		Τύπος_ηγέτη_που_σας_ε πηρέασε_Διευθ	N	Mean Rank
A-R factor score 1 for analysis 1		Διευθυντής	118	93.67
		ΔΙΔΕ	20	93.50
		ΥΠΑΙΘ	35	98.34
		Συνάδελφοι	16	99.38
		Total	189	
A-R factor score 2 for analysis 1		Διευθυντής	118	97.87
		ΔΙΔΕ	20	92.60
		ΥΠΑΙΘ	35	84.23
		Συνάδελφοι	16	100.38
		Total	189	
A-R factor score 3 for analysis 1		Διευθυντής	118	100.86
		ΔΙΔΕ	20	87.30
		ΥΠΑΙΘ	35	77.49
		Συνάδελφοι	16	99.75
		Total	189	
A-R factor score 4 for analysis 1		Διευθυντής	118	85.11
		ΔΙΔΕ	20	93.30
		ΥΠΑΙΘ	35	122.69
		Συνάδελφοι	16	109.50
		Total	189	
A-R factor score 5 for analysis 1		Διευθυντής	118	91.67
		ΔΙΔΕ	20	76.70
		ΥΠΑΙΘ	35	108.46
		Συνάδελφοι	16	113.00
		Total	189	
A-R factor score 6 for analysis 1		Διευθυντής	118	99.35
		ΔΙΔΕ	20	81.80
		ΥΠΑΙΘ	35	72.23
		Συνάδελφοι	16	129.25
		Total	189	

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον υπάρχει σε ό,τι αφορά το τύπο ηγέτη και όπως διαπιστώνουμε από το παρακάτω πίνακα (6.19), υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ του Διευθυντή και του Υπουργείου Παιδείας σε ό,τι αφορά την επιρροή των εκπαιδευτικών προς αλλαγή στάσης και επαγγελματική συμπεριφορά έπειτα από τη συμμετοχή τους σε πρόγραμμα εκπαίδευσης με δείκτη σημαντικότητας 0.01. Το γράφημα 6.3 διαγράφει παραστατικά την προαναφερθείσα σχέση.

Πίνακας 6.19

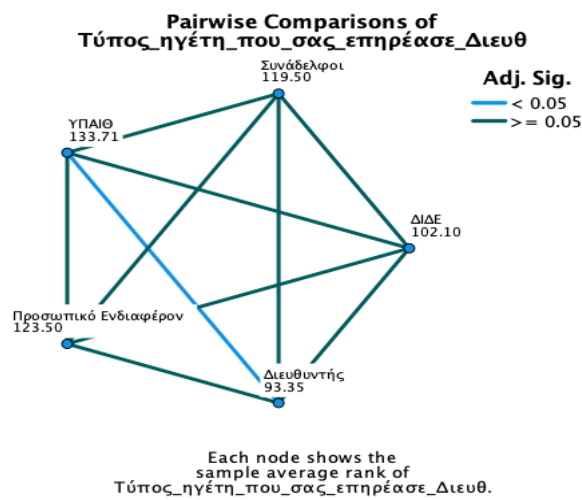
Σύγκριση ζευγών τύπου ηγέτη επιρροής και αλλαγή στάσης εκπαιδευτικών
Pairwise Comparisons of Τύπος_ηγέτη_που_σας_επηρέασε_Διευθ

Sample 1-Sample 2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj. Sig. ^a
Διευθυντής-ΔΙΔΕ	-8.753	14.763	-.593	.553	1.000
Διευθυντής-Συνάδελφοι	-26.153	16.265	-1.608	.108	1.000
Διευθυντής-Προσωπικό Ενδιαφέρον	-30.153	14.178	-2.127	.033	.334
Διευθυντής-ΥΠΑΙΘ	-40.367	11.751	-3.435	<.001	.006
ΔΙΔΕ-Συνάδελφοι	-17.400	20.478	-.850	.395	1.000
ΔΙΔΕ-Προσωπικό Ενδιαφέρον	-21.400	18.863	-1.135	.257	1.000
ΔΙΔΕ-ΥΠΑΙΘ	-31.614	17.113	-1.847	.065	.647
Συνάδελφοι-Προσωπικό Ενδιαφέρον	-4.000	20.060	-.199	.842	1.000
Συνάδελφοι-ΥΠΑΙΘ	14.214	18.424	.771	.440	1.000
Προσωπικό Ενδιαφέρον-ΥΠΑΙΘ	10.214	16.611	.615	.539	1.000

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same.

Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is .050.

a. Significance values have been adjusted by the Bonferroni correction for multiple tests.



Γράφημα 6.3
 Σύγκριση τύπων ηγέτη

Αντίστοιχα και με δείκτη σημαντικότητας 0.01, στον παρακάτω πίνακα εντοπίζουμε τη διαφορά μεταξύ του ζεύγους του Υπουργείου Παιδείας με τους συναδέλφους σε ό,τι αφορά την επιρροή του τύπου ηγέτη και το κίνητρο της κοινωνικής ικανοποίησης πριν και μετά τη συμμετοχή τους σε πρόγραμμα που αφορά στην επαγγελματική εξέλιξη. Η σχέση αυτή φαίνεται ακόμα καλύτερα στο γράφημα 6.4.

Πίνακας 6.20

Σύγκριση ζευγών τύπου ηγέτη επιρροής και κίνητρο κοινωνικής ικανοποίησης

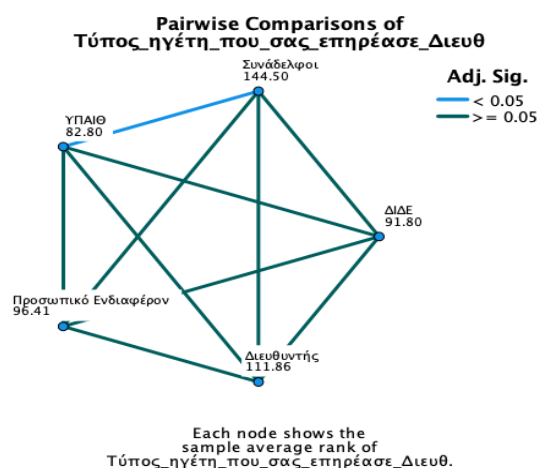
Pairwise Comparisons of Τύπος_ηγέτη_που_σας_επηρέασε_Διευθ

Sample 1-Sample 2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj. Sig. ^a
ΥΠΑΙΘ-ΔΙΔΕ	9.000	17.113	.526	.599	1.000
ΥΠΑΙΘ-Προσωπικό Ενδιαφέρον	-13.609	16.611	-.819	.413	1.000
ΥΠΑΙΘ-Διευθυντής	29.056	11.751	2.473	.013	.134
ΥΠΑΙΘ-Συνάδελφοι	-61.700	18.424	-3.349	<.001	.008
ΔΙΔΕ-Προσωπικό Ενδιαφέρον	-4.609	18.863	-.244	.807	1.000
ΔΙΔΕ-Διευθυντής	20.056	14.763	1.358	.174	1.000
ΔΙΔΕ-Συνάδελφοι	-52.700	20.478	-2.574	.010	.101
Προσωπικό Ενδιαφέρον-Διευθυντής	15.447	14.178	1.089	.276	1.000
Προσωπικό Ενδιαφέρον-Συνάδελφοι	48.091	20.060	2.397	.017	.165
Διευθυντής-Συνάδελφοι	-32.644	16.265	-2.007	.045	.447

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same.

Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is .050.

a. Significance values have been adjusted by the Bonferroni correction for multiple tests.



Γράφημα 6.4

Σύγκριση ζευγών τύπου ηγέτη επιρροής και κίνητρο κοινωνικής ικανοποίησης

Ένας από τους πιο σημαντικούς ελέγχους, είναι αυτός μεταξύ του τύπου ηγέτη Διευθυντή που επηρέασε τους εκπαιδευτικούς για εμπλοκή σε προγράμματα εκπαίδευσης επαγγελματικής ανάπτυξης και του Παράγοντα 4. Υπενθυμίζεται ότι ο παράγοντας 4 αφορά στην αλλαγή στάσης και επαγγελματική συμπεριφορά και τη διδασκαλία των εκπαιδευτικών έπειτα από τη συμμετοχή τους σε πρόγραμμα εκπαίδευσης.

Παρακάτω λοιπόν βλέπουμε ότι υπάρχει ένδειξη σημαντικότητας (0.01) και εμφανή διαφορά μεταξύ του τέταρτου παράγοντα σε σχέση με τον τύπο ηγέτη του Διευθυντή της σχολικής μονάδας. Αυτή η παρατήρηση είναι ίσως από τις σημαντικότερες καθώς διαφαίνεται το αποτέλεσμα από τη σχέση μεταξύ του Διευθυντή της σχολικής μονάδας και την επιρροή τους τους συναδέλφους στη μεταβολή της συμπεριφοράς τους στο σχολικό περιβάλλον έπειτα από την εμπλοκή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα.

Πίνακας 6.21

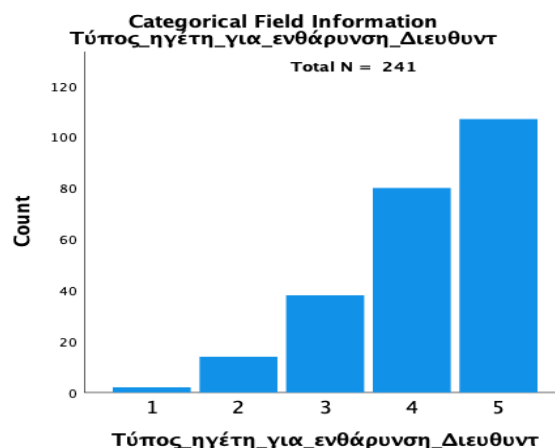
Έλεγχος σημαντικότητας μεταβλητής Διευθυντή με τον 4ο Παράγοντα

Test Statistics^{a,b}

A-R factor
score 4 for
analysis 1

Kruskal-Wallis H	22.937
df	4
Asymp. Sig.	<.001

a. Kruskal Wallis Test
b. Grouping Variable:
Τύπος_ηγέτη_για_ενθάρυ
νση_Διευθυντ



Γράφημα 6.5

Κατηγορηματικό πεδίο Ηγέτη Διευθυντή

Έλεγχος σημαντικότητας με Spearman.

Nonparametric Correlations

Έλεγχος μεταξύ των Παραγόντων 1 & 2

Στη συνέχεια αναλύεται η συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων οπότε και χρησιμοποιείται ο στατιστικός έλεγχος κατά Spearman. Όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα, σημαντική φαίνεται να είναι η συσχέτιση παράγοντα που αφορά στα αρχικά κίνητρα για παρώθηση των εκπαιδευτικών για συμμετοχή σε προγράμματα που αφορούν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη με το τύπο ηγέτη που θα πρέπει να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς για επαγγελματική ανάπτυξη με δείκτη σημαντικότητας 0,001 και συσχέτιση 0.300.

Πίνακας 6.22

Συσχετίσεις μεταξύ 1^{ου} και 2^{ου} Παράγοντα

Correlations

			A-R factor score 1 for analysis 1	A-R factor score 2 for analysis 1
Spearman's rho	A-R factor score 1 for analysis 1	Correlation Coefficient	1.000	.300**
		Sig. (2-tailed)	.	<.001
		N	213	213
	A-R factor score 2 for analysis 1	Correlation Coefficient	.300**	1.000
		Sig. (2-tailed)	<.001	.
		N	213	213

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Η σημαντικότητα των παραγόντων που αφορούν στην αλλαγή στάσης και επαγγελματική συμπεριφορά έπειτα από τη συμμετοχή τους σε πρόγραμμα εκπαίδευσης και στο οικονομικό κίνητρο πριν και μετά τη συμμετοχή τους σε πρόγραμμα που αφορά στην επαγγελματική εξέλιξη δεν έχουν ισχυρή συσχέτιση (0,166) και επίπεδο σημαντικότητας 0,015 (πίνακας 6.23).

Πίνακας 6.23

Συσχετίσεις μεταξύ 4^{ου} και 5^{ου} Παράγοντα

Correlations

			A-R factor score 4 for analysis 1	A-R factor score 5 for analysis 1
Spearman's rho	A-R factor score 4 for analysis 1	Correlation Coefficient	1.000	.166*
		Sig. (2-tailed)	.	.015
		N	213	213
	A-R factor score 5 for analysis 1	Correlation Coefficient	.166*	1.000
		Sig. (2-tailed)	.015	.
		N	213	213

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Λίγο καλύτερη φαίνεται να είναι η συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων που αφορούν στον τύπο ηγέτη που θα πρέπει να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς για επαγγελματική ανάπτυξη και στο κίνητρο κοινωνικής ικανοποίησης πριν και μετά τη συμμετοχή τους σε πρόγραμμα που αφορά στην επαγγελματική εξέλιξη δείκτη σημαντικότητας 0,001 και συσχέτιση 0,245 αλλά και πάλι μικρή.

Πίνακας 6.24

Συσχετίσεις μεταξύ 2ου και 6ου Παράγοντα

Correlations

			A-R factor score 2 for analysis 1	A-R factor score 6 for analysis 1
Spearman's rho	A-R factor score 2 for analysis 1	Correlation Coefficient	1.000	.245**
		Sig. (2-tailed)	.	<.001
		N	213	213
	A-R factor score 6 for analysis 1	Correlation Coefficient	.245**	1.000
		Sig. (2-tailed)	<.001	.
		N	213	213

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Η μεγαλύτερη συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων αποτυπώνεται στο παρακάτω πίνακα και αφορά στην εφαρμογή γνώσεων που απέκτησαν από την συμμετοχή τους σε προγράμματα για επαγγελματική εξέλιξη (οικονομικά, προαγωγή κα) και το οικονομικού κίνητρο πριν και μετά τη συμμετοχή τους σε πρόγραμμα που αφορά στην επαγγελματική εξέλιξη με αντίστοιχη δείκτη σημαντικότητας 0,001.

Πίνακας 6.25

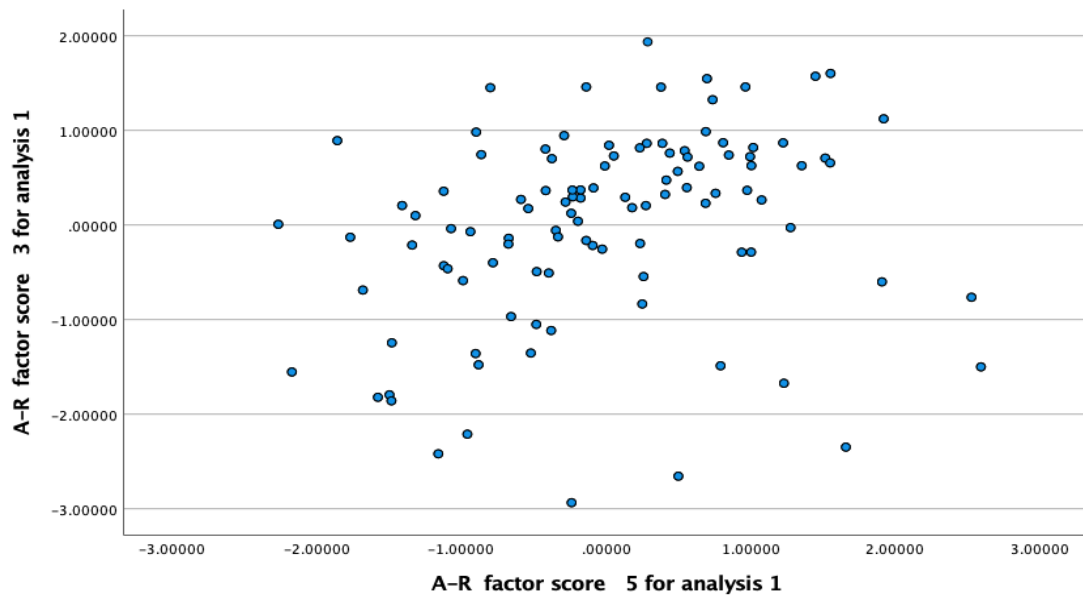
Συσχετίσεις μεταξύ 3ου και 5ου Παράγοντα

Correlations

			A-R factor score 3 for analysis 1	A-R factor score 5 for analysis 1
Spearman's rho	A-R factor score 3 for analysis 1	Correlation Coefficient	1.000	.365**
		Sig. (2-tailed)	.	<.001
		N	213	213
	A-R factor score 5 for analysis 1	Correlation Coefficient	.365**	1.000
		Sig. (2-tailed)	<.001	.
		N	213	213

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Παρακάτω φαίνεται το αντίστοιχο διάγραμμα που αποτυπώνει τη γραμμική συσχέτιση στο επίπεδο διάγραμμα διασποράς.



Γράφημα 6.6

Διάγραμμα διασποράς μεταξύ 4ου και 5ου Παράγοντα

Εξίσου σημαντική (0,001) συσχέτιση (0,306) έχει και ο παράγοντας που αφορά στα αρχικά κίνητρα για παρώθηση των εκπαιδευτικών για συμμετοχή σε προγράμματα που αφορούν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και στο κίνητρο κοινωνικής ικανοποίησης πριν και μετά τη συμμετοχή τους σε πρόγραμμα που αφορά στην επαγγελματική εξέλιξη.

Πίνακας 6.26

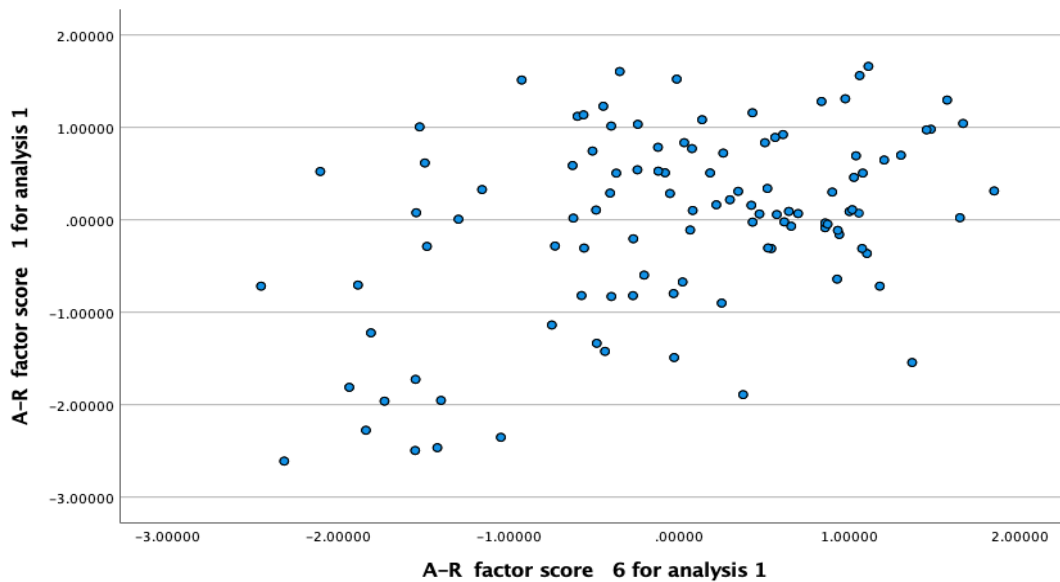
Συσχετίσεις μεταξύ 1ου και 6ου Παράγοντα

Correlations

		A-R factor score 1 for analysis 1	A-R factor score 6 for analysis 1
Spearman's rho	A-R factor score 1 for analysis 1	Correlation Coefficient	1.000
		Sig. (2-tailed)	.
		N	213
	A-R factor score 6 for analysis 1	Correlation Coefficient	.306**
		Sig. (2-tailed)	<.001
		N	213

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Παρακάτω φαίνεται το αντίστοιχο διάγραμμα που αποτυπώνει τη γραμμική συσχέτιση στο επίπεδο διάγραμμα διασποράς.



Γράφημα 6.7

Διάγραμμα διασποράς μεταξύ 1ου και 6ου Παράγοντα

Η συσχέτιση κατά Spearman μεταξύ του παράγοντα που αφορά στα αρχικά κίνητρα για παρόθηση των εκπαιδευτικών για συμμετοχή σε προγράμματα που αφορούν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη (παράγοντας 1) και στο οικονομικό κίνητρο πριν και μετά τη συμμετοχή τους σε πρόγραμμα που αφορά στην επαγγελματική εξέλιξη (παράγοντας 5) δε φαίνεται να έχει υψηλή συσχέτιση (0,205) όμως αυτό έχει το ενδιαφέρον του όπως θα αναλυθεί παρακάτω.

Πίνακας 6.27

Συσχετίσεις μεταξύ 1ου και 5ου Παράγοντα

Correlations

				A-R factor score 1 for analysis 1	A-R factor score 5 for analysis 1
Spearman's rho	A-R factor score 1 for analysis 1	Correlation Coefficient		1.000	.205**
		Sig. (2-tailed)		.	.003
		N		213	213
	A-R factor score 5 for analysis 1	Correlation Coefficient		.205**	1.000
		Sig. (2-tailed)		.003	.
		N		213	213

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Αντίστοιχα και για το συντελεστή που αφορά στην αλλαγή στάσης και επαγγελματική συμπεριφορά έπειτα από τη συμμετοχή τους σε πρόγραμμα εκπαίδευσης (παράγοντας 4) και το βαθμό επιρροή του ηγέτη Διευθυντή με δείκτη σημαντικότητας 0,003 και συσχέτιση κατά Spearman 0,251.

Πίνακας 6.28
Συσχετίσεις μεταξύ Τύπου Ηγέτη και 4ου Παράγοντα

Correlations

		Τύπος_ηγέτη_για_ενθάρυνση_Διευθυντ	A-R factor score 4 for analysis 1
Spearman's rho	Τύπος_ηγέτη_για_ενθάρυνση_Διευθυντ	Correlation Coefficient	1.000
		Sig. (2-tailed)	.251**
		N	213
A-R factor score 4 for analysis 1	Τύπος_ηγέτη_για_ενθάρυνση_Διευθυντ	Correlation Coefficient	.251**
		Sig. (2-tailed)	<.001
		N	213

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

6.3 Ανακεφαλαίωση

Από τον αρχικό έλεγχο διαπιστώθηκε ότι η αξιοπιστία των δεδομένων κατά Alpha Cronbach (0,958) ήταν ιδιαίτερα ικανοποιητική. Η παραγοντική ανάλυση ήταν η καλύτερη επιλογή για τη μέθοδο της στατιστικής ανάλυσης αφού όπως αναφέρθηκε παραπάνω, οι συσχετίσεις, οι οποίες ελέγχθηκαν με το μέτρο Kaiser-Meyer-Olkin (KMO=0,903) ήταν αρκετά καλές για την εφαρμογή της συγκεκριμένης μεθόδου (Καρλής 2003). Αντιπροσωπευτική επιλογή των έξι παραγόντων (scree plot) κατάφερε να διευκολύνει την αποτύπωση της στατιστικής ανάλυσης με το μεγαλύτερο ποσοστό της διακύμανσης στο 72.94% των συνεχών δεδομένων. Από τα παραπάνω εντοπίζουμε χρήσιμες συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών που θα αξιοποιηθούν στην επόμενη ενότητα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7:Συζήτηση-Διαπιστώσεις Ευρημάτων

7.1 Εισαγωγή

Ακολούθως, η ερμηνεία των πρωτογενών δεδομένων βοήθησε στην ανάλυση και συζήτηση των θεμάτων που συνδέονται με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση για τον ρόλο των ηγετών διευθυντών στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών για επαγγελματική ανάπτυξη. Έτσι, η απάντηση των υποθετικών ερωτημάτων που αναφέρονται στην επιρροή των ηγετών διευθυντών αλλά και τον τρόπο αυτής στους εκπαιδευτικούς δείχνει να είναι πιο εμπειριστατωμένη και με πιο ακριβή ανάλυση.

7.2 Διαπιστώσεις ευρημάτων σε σχέση με τη βιβλιογραφία

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από την κεντρική δομή και λειτουργία του. Το βασικό εθνικό πρόγραμμα σπουδών δεν μπορεί να συμβαδίσει με τις συνεχείς αλλαγές της σύγχρονης ζωής, ειδικά σε ό,τι αφορά τις τεχνολογικές. Ωστόσο, όπως παρουσιάζεται στα ανωτέρω στοιχεία, οι εκπαιδευτικοί εντάσσονται σε προγράμματα στην εκπαίδευση, πολλές φορές καινοτόμα, ώστε να βελτιώσουν την ποιότητα και τη γνώση της διδασκαλίας τους αλλά και να εξελιχθούν επαγγελματικά. Βασικό μέλημα για αυτό είναι η παρακίνηση τους από τους ηγέτες στην εκπαίδευση. Το κύριο ζήτημα εδώ είναι να προσδιοριστεί εάν και ποιοι ηγέτες στην εκπαίδευση παρακινούν τους εκπαιδευτικούς προς αυτή τη κατεύθυνση και με τι είδους κίνητρα. Με αυτόν τον τρόπο θα είμαστε σε θέση να εντοπίσουμε και να αναπτύξουμε τα κίνητρά τους, ώστε να γίνουν ικανότεροι και να έρθουν στη κατάσταση όπου θα έχουν αναπτύξει τα εσωτερικά αυτά κίνητρα για δια βίου μάθηση. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί θα συνεχίσουν να βελτιώνουν τον επαγγελματισμό τους και να προωθούν την εκπαιδευτική τους αντίληψη. Ο CEDEFOP (2010), μας υπενθυμίζει ότι οι ηγέτες στην εκπαίδευση είναι αυτοί που πρέπει να προωθούν την καινοτομία και τις δραστηριότητες εκείνες που θα παρακινούν τους εκπαιδευτικούς να προχωρήσουν μέσω αυτών. Αυτό σημαίνει ότι οι σχολικοί διευθυντές και γενικότερα οι ηγέτες στην εκπαίδευση πρέπει να συνεργαστούν στενότερα με τους εκπαιδευτικούς για να προωθήσουν τα υπάρχοντά κίνητρα ή ακόμα και να δημιουργήσουν κίνητρα για τη συμμετοχή σε νέα προγράμματα στην εκπαίδευση.

7.2.1 Ερευνητικά ερωτήματα

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αναφέρεται στη στάση των εκπαιδευτικών για επαγγελματική εξέλιξη και εάν ή και κατά πόσο επηρεάζεται αυτή από τον ηγέτη διευθυντή. Σύμφωνα με την Μπούμη (2021) ο διευθυντής επηρεάζει τους εκπαιδευτικούς προς επαγγελματική εξέλιξη, μάλιστα ανάλογα με το τρόπο που διαχειρίζεται το σχολείο. Από την έρευνα διαπιστώνεται πως όντως επηρεάζεται η στάση τους από τον σχολικό διευθυντή και με στατιστική διαφορά

με δείκτη σημαντικότητας $<0,001$ όπως φαίνεται από τον πίνακα 6.21 και το γράφημα 6.5. Παρόλο αυτά και ενδεχομένως να είναι άξιο περαιτέρω διερεύνησης, φαίνεται να είναι η διαφορά που προκύπτει μεταξύ του Υπουργείου Παιδείας και του Διευθυντές, ως ηγέτες, σε ό,τι αφορά την στατιστικά σημαντική διαφορά προς την αλλαγή στάσης και συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών από τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα. Ενδεχομένως να εντοπίζεται αυτή η διαφορά λόγω των πρόσφατων επιμορφώσεων που αναπτύσσει το Υπουργείο Παιδείας μέσω του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής τόσο στους νεοδιόριστους και αμέσως μετά την αλλαγή της σχετική νομοθεσίας περί των κριτηρίων μονιμοποίησης, όσο και από το πλήθος των επιμορφώσεων σε νέα προγράμματα όπως ο θεσμός του σχολικού συμβούλου και της μαθητείας στα ΕΠΑ.Λ./Π.ΕΠΑ.Λ. Εδώ χρειάζεται να επισημανθεί ότι τα εν λόγω προγράμματα χρηματοδοτούνται από την Ευρωπαϊκή Ένωση. Επιπρόσθετα, ενδιαφέρον αναδεικνύεται και στη διαφορά μεταξύ των ηλικιών στο βαθμό που επηρεάζονται παραπάνω αλλά χωρίς να αποτυπώνεται κάποια σημαντική διαφορά το στυλ του ηγέτη διευθυντή (πίνακας 6.15) δηλαδή αν είναι υποστηρικτικό, δημοκρατικό, καθοδηγητικό, δημοκρατικό ή κάτι άλλο γεγονός που έρχεται σε αμφισβήτηση με το θεωρητικό πλαίσιο που θέλει κατά τους Yongjian and Dervin (2018) και το Καραγιαννάκη (2014). Παρόλο αυτά, και όπως φαίνεται στο πίνακα 6.14 υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των παραγόντων και της ηλικίας των εκπαιδευτικών, μάλιστα από το γράφημα 6.12 και τη σύγκριση των ηλικιακών κατηγοριών φαίνεται να υπάρχει διαφορά μεταξύ των ομαδοποιημένων ηλικιών 51-67 με αυτή των 41-50 και μεταξύ αυτή των 51-67 και 31-40 αντίστοιχα.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αναφέρεται στα κίνητρα των εκπαιδευτικών που κινητοποίησε ο ηγέτης διευθυντής ώστε να ενθαρρύνει τον εκπαιδευτικό προς επαγγελματική ανάπτυξη τα οποία καλλιεργεί η σχολική ηγεσία όπως αναφέρουν τόσο οι Παπάζογλου και Κουτουζής (2016) όσο και η Παπακωνσταντίνου (2012). Τα οικονομικά κίνητρα της συναλλακτικής μορφής ηγεσίας, όπως αναφέρει ο Senge et al. (2012) δε φαίνεται να επηρεάζουν τόσο το δείγμα παρόλο που υπάρχει οριακής σημαντικότητας διαφορά (πίνακας 6.24). Βέβαια, αυτό ανατρέπεται όταν εξετάζουμε τη συσχέτιση μεταξύ της εφαρμογής των γνώσεων που απέκτησαν από τη συμμετοχή τους σε σχετικά προγράμματα επιμόρφωσης που συνδυάζονται με επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών (πίνακας 6.24). Από την έρευνα προκύπτουν συγκλίσεις προς την κατεύθυνση της Μπινιάρη (2012) που αναφέρεται στην επικράτηση εσωτερικών κινήτρων που αφορούν στη συνεργασία και την κοινωνική αναγνώριση των εκπαιδευτικών (πίνακας 6.20) αλλά και από τις απαντήσεις στην ερώτηση

ανοικτού τύπου όπου επικράτησε η κοινωνικοπολιτιστική και προσωπική ανάπτυξη. Από το διάγραμμα διασποράς στο γράφημα 6.7 αλλά και από τον πίνακα 6.26 αποτυπώνεται η συσχέτιση μεταξύ των αρχικών κινήτρων των εκπαιδευτικών με τον κοινωνικό παράγοντα της ικανοποίησης όπου διαφαίνεται η σημαντικότητα αυτής.

Παρόλο αυτά, τα οικονομικά κίνητρα αλλά και αυτά της επαγγελματικής εξέλιξης κατείχαν σημαντικές αναφορές ειδικά μετά την εφαρμογή των νέων συστημάτων αξιολόγησης όπως αναφέρει και ο Α και ο Β' Διευθυντής που παρείχαν σχετικές συνεντεύξεις όπου φαίνεται να συμφωνούν με την άποψη του Παντελάκη (2019) των εξωτερικών κινήτρων που έχουν να κάνουν με την υλική διάσταση της επιμόρφωσης:

Για τον Α Διευθυντή:

«Σ.: Η πιστοποίηση που παίρνουν από αυτά τα ιδρύματα θεωρείτε ότι είναι σημαντική για να επιλέξουν να συμμετέχουν;

Δ.Α.: Βεβαίως και είναι καταρχάς τώρα πια ας ξεκινήσουμε τα απλά πρακτικά η συμμετοχή σε ένα πρόγραμμα ευρωπαϊκό μοριοδοτείται. Έπειτα η συμμετοχή σου σε ένα ευρωπαϊκό πρόγραμμα δείχνει ενδιαφέρον οπότε ο αξιολογητής, για ένα αναπληρωτή, θα το λάβει υπόψη του».

Αντίστοιχα για τον Β' Διευθυντή:

9.Σ.: Τι είδους κίνητρα χρησιμοποιείτε για να παρακινήσετε τους εκπαιδευτικούς ώστε να τους ενισχύστε την διάθεση για επαγγελματική εξέλιξη;

Δ.Β.: Τα πιο συχνά κίνητρα είναι η σωστή ενημέρωση και λέγοντας αυτό σωστή ενημέρωση για το τι περιλαμβάνει και πόσο χρήσιμο θα τους είναι ένα επιμορφωτικό σεμινάριο και ταυτόχρονα το τι μπορεί να τους δώσει την μελλοντική τους εξέλιξη ένα επιμορφωτικό σεμινάριο.

Σε αυτό το σημείο μπορούμε να αναφερθούμε στη συσχέτιση των κινήτρων που παρέχονται από τον ηγέτη διευθυντή και πιο συγκεκριμένα μέσα από την ομαδική διεργασία που ενθαρρύνονται οι εκπαιδευτικοί να διέπονται σύμφωνα με τους Παπάζογλου και Κουτούζη (2016). Αντίστοιχα, ο Senge et al., (2012) αντιπαραβάλλει τη μορφή συναλλαγής μεταξύ των εκπαιδευτικών για την προσωπική τους ανάπτυξη αντί του κοινού οράματος εκ της Διευθύνσεως. Βλέπουμε λοιπόν πως όσο πιο συνεργατικό είναι το μοντέλο της ηγεσίας (Boshier & Collins 1996), τόσο περισσότερο αναπτύσσονται τα εσωτερικά, αντί των εξωτερικών, κίνητρα με την ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων όπως αναφέρει η Μπινιάρη (2012) με την ανάδειξη της σημαντικότητας της κοινωνικής αναγνώρισης (Καραλής & Κουλαιζίδης 2008). Το γεγονός που αποτυπώνεται από την έρευνα στον πίνακα 6.17 όπου

φαίνεται η επιρροή του διευθυντή στην αλλαγή στάσης και επαγγελματικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών κατά τη συμμετοχή τους σε προγράμματα που αφορούν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και το κίνητρο της κοινωνικής ικανοποίησης πριν και μετά τη συμμετοχή τους με sig. 0.003.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αναφέρεται στα κίνητρα που χρησιμοποιεί ο ηγέτης διευθυντής για την παρακίνηση των εκπαιδευτικών. Αρχικά πρέπει να επισημανθεί ότι αναδεικνύεται πως ο ηγέτης διευθυντής είναι ο βασικός και πιο άμεσος παράγοντας που επηρεάζει τους εκπαιδευτικούς προς αυτή τη κατεύθυνση όπως φαίνεται και από τον πίνακα 1 με συντριπτικό ποσοστό 55,42% ακολουθούμενο από το Υπουργείο Παιδείας με 18%. Εδώ χρειάζεται να γίνει η επισημάνση ότι τα τελευταία δύο χρόνια είχαμε διορισμούς τακτικού προσωπικού έπειτα από 12 περίπου χρόνια αδιοριστίας. Αυτό είναι σημαντικό καθώς σε κάθε νέα φάση διορισμού μόνιμου προσωπικού το υπουργείο είναι αυτό που οφείλει να επιμορφώσει τους νεοδιοριζόμενους μέσω του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Επισημαίνεται καθώς τα δύο τελευταία χρόνια υλοποιείται σχετική επιμόρφωση ανά την επικράτεια με ευθύνη του εν λόγω υπουργείου. Σε περίπτωση λοιπόν που η εν λόγω έρευνα διεξαγόταν δύο χρόνια πριν ή και δύο χρόνια μετά από την τωρινή κατάσταση, το ποσοστό συμμετεχόντων που θα επέλεγαν το υπουργείο ως τύπο ηγέτη που οφείλει να παρακινεί τους εκπαιδευτικούς, να ήταν ακόμα μικρότερο. Παρόλο αυτά, ο Ά Διευθυντής εκτιμά ότι το υπουργείο θα μπορούσε να είναι ένας τύπος ηγέτη με σημαντικό ρόλο στη παρακίνηση, αλλά ο σημαντικότερο παράγοντας είναι το σχολείο και κατ' επέκταση ο διευθυντής ως ζωντανός οργανισμός μάθησης.

Σ.: Ποιος είναι ο τύπος ηγέτη που πιστεύετε ότι παρακινεί περισσότερο τον εκπαιδευτικό ώστε να ασχοληθεί για την επαγγελματική του εξέλιξη και να συμμετέχει σε τέτοια προγράμματα και καινοτομίες που περιγράψατε, είναι ο διευθυντής, είναι η δευτεροβάθμια, είναι το υπουργείο;

Δ.Α.: Εάν ήμουν ένας ανώτατος υπάλληλος στο υπουργείο θα πίστευα ότι το υπουργείο συντονίζει και υπάρχει μία λογική σε αυτό το γραφειοκρατικό σύστημα που έχουμε που μπορεί να έχει μία συγκεκριμένη πυραμίδα με κορυφή της τον υπουργό Παιδείας μπορεί αυτό το σύστημα να εξασφαλίζει ίσα μέτρα και σταθμά σε όλα τα σχολεία της χώρας. Από την άλλη μεριά όπως σας είπα, το σχολείο είναι ένας ζωντανός οργανισμός και δεν μπορεί να υπάρξει τυποποίηση, δεν μπορεί δηλαδή ένα κρεβάτι δεν μπορεί να έχει διαστάσεις για όλο τον κόσμο, το σχολείο είναι κάτι που ανάλογα με την περιοχή που βρίσκεται, με το υλικό που έχει ένα σχολείο στην Καρδίτσα για παράδειγμα σε ένα χωριουδάκι της Καρδίτσας που κυρίως η

σύνθεση του είναι Ρομά δεν μπορεί να είναι ίδιο με ένα σχολείο που βρίσκεται δίπλα σε ένα πολύ μεγάλο εργοστάσιο κάπου στα βόρεια προάστια που συνεργάζεται με την Ελλάδα, όπου υπάρχει μια συνεργασία με τους μηχανολόγους και τους ηλεκτρολόγους και τα λοιπά. Επομένως δεν μπορούν να συγκριθούν τα δύο σχολεία καθώς δεν μπορούν να παράγουν το ίδιο πράγμα, δεν μπορούν όλοι βγάζουν απόφοιτους, άλλες είναι οι συνιστώσες του ενός σχολείου και άλλες του άλλου, το αποτέλεσμα θα είναι σίγουρα διαφορετικό. Τα βιβλία προτείνουν το μοντέλο του δημοκρατικού ηγέτη ενός ατόμου το οποίο έχει μπει στα βαθιά στην ενσυναίσθηση ενός ανθρώπου που μιλάει πάρα πολύ λίγο και ακούει πάρα πολύ. Σύμφωνα με τους Αμερικανούς, ένας καλός διευθυντής άσχετα από το μοντέλο διοίκησης του πρέπει να βρίσκεται παντού, όσο κι αν φαίνεται περίεργο. Ένας καλός διευθυντής πρέπει να έχει καλή φυσική κατάσταση, πρέπει να έχει ένα όμορφο γραφείο μερικές λεπτομέρειες δηλαδή που θα τον κάνουν τον άλλον να προβληματιστεί όταν πρόκειται να μπει στο χώρο όταν πρόκειται να συνεργαστεί με αυτό τον άνθρωπο κτλ. Με ένα δημοκρατικό τρόπο, μέσα από συνεννόηση, ένας διευθυντής φροντίζει ώστε ο εργαζόμενος να είναι ικανοποιημένος στη δουλειά του άρα αποδίδει καλύτερα, όταν υπάρχει ηρεμία, όταν του δίνεις τα εργαλεία, όταν του δίνεις την επιμόρφωση, όταν φροντίζεις για την ποιότητα του υλικού.

Επιπρόσθετα, η συνεισφορά του διευθυντή είναι ιδιαίτερα σημαντική στην αλλαγή στάσης των εκπαιδευτικών προς την επαγγελματική τους συμπεριφορά έπειτα από την παρακίνηση του παραπάνω για την συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα που αφορούσαν στην επαγγελματική τους εξέλιξη (πίνακας 19). Σε κοινή συνιστώσα με το σχετικό εύρημα είναι και η προσέγγιση του CEDEFOP (2010) αλλά και της Μπούμη (2021), όπου προάγεται η συνεργασία των διευθυντών σχολείων με τους εκπαιδευτικούς για παρώθηση των δεύτερων από τους διευθυντές προς συμμετοχή σε καινοτόμα προγράμματα στην εκπαίδευση.

Τέλος το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα αναφέρεται στη διάθεση των εκπαιδευτικών για επαγγελματική ανάπτυξη σε σχέση με τη παρώθηση που θα εκλάβουν από τον ηγέτη-διευθυντή σε σχέση με το στυλ διοίκησης που αναπτύσσει στη σχολική μονάδα. Σύμφωνα με τη Μπρίνια (2010), ο ηγέτης-διευθυντής του σχολείου είναι αυτός που δημιουργεί τις συνθήκες εκείνες για να υπάρχει η διάθεση και η προσφορά για επιμορφώσεις και κατ' επέκταση επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Όντως και από τις τοποθετήσεις των διευθυντών αλλά και από τα αποτελέσματα του δείγματος (πίνακας 6.21) οι διευθυντές είναι ο τύπος του ηγέτη που επιδρά στη προθυμία τους εκπαιδευτικού για εμπλοκή σε σχετικά προγράμματα που αποβλέπουν στην επαγγελματική του εξέλιξη. Ο Boshier et. al. (1996), προσβλέπει σε συνεργατικά μοντέλα ηγεσίας για την ανάπτυξη τόσο εξωτερικών όσο και εξωτερικών

κινήτρων. Παρόλο αυτά, το στυλ διοίκησης του ηγέτη-διευθυντή, δε φαίνεται να επηρεάζει ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς (πίνακας 6.15).

7.2.2 Δημογραφικά

Από τον πίνακα 6.6 φαίνεται να υπάρχει οριακή διαφορά σε ό,τι αφορά το φύλο και τα αρχικά κίνητρα των εκπαιδευτικών. Αντίστοιχα και οι δύο Διευθυντές έχουν παρόμοιες απόψεις και συγκεκριμένα, για το Διευθυντή Α΄:

Σ.: Στη συμμετοχή τους οι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται; καταρχάς υπάρχουν διαφορετικά ποσοστά που συμμετέχουν σε αυτές τις δράσεις που κάνετε, και τα προγράμματα μεταξύ ανδρών και γυναικών, επηρεάζει το φύλο;

Δ.Α.: Επειδή τα παιδιά είναι αγόρια και κορίτσια είμαστε υποχρεωμένοι και οι συνοδοί να είναι και άντρες καθηγητές και οι γυναίκες. Δυστυχώς την ίδια ευαισθητοποίηση δεν την έχουν όλοι οι καθηγητές του σχολείου στο να συμμετέχουν. Ευτυχώς για να έχουμε τα επιθυμητά αποτελέσματα δεν χρειάζεται πάρα πολύ κόσμος για παράδειγμα να περάσουμε κουλτούρα αιμοδοσίας, να περάσουμε κουλτούρα αειφόρου ανάπτυξης ή περιβαλλοντική, μία κουλτούρα ενάντια στη βία ενάντια στο ρατσισμό, σεβασμό προσωπικότητας, αρκεί να υπάρχουν λίγοι καθηγητές με διάθεση, και τη δυνατότητα να αλληλοσυμπληρώνει ο ένας τον άλλο.

Και αντίστοιχα για τον Διευθυντή Β΄:

Σ.: Πιστεύετε το φύλο επηρεάζει τη διάθεσή του εκπαιδευτικού για να συμμετέχει σε προγράμματα που αφορούν την επαγγελματική του εξέλιξη, αν είναι άντρας ή γυναίκα;

Δ.Β.: Για να είμαι ειλικρινής δεν το έχω σκεφτεί αλλά θεωρώ ότι δεν θα έπρεπε να επηρεάζει γιατί μέσα στα σχολεία πιστεύω ακράδαντα ότι πρέπει να υπάρχει ισότητα ανάμεσα στα δύο φύλα και ότι εξίσου και τα δύο φύλα εκπαιδευτικοί άντρες και γυναίκες πρέπει να επιμορφώνονται στον ίδιο βαθμό δεν μπορώ να σκεφτώ αυτή τη στιγμή πώς θα μπορούσε να επηρεάσει έναν άντρα ή μία γυναίκα κάτι τέτοιο πιθανολογώ χωρίς να είναι βέβαιο ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ίσως να είναι πιο έτοιμοι να τους κεντρίζει το ενδιαφέρον περισσότερο θέματα τα οποία έχουν να κάνουν με ψυχολογία χωρίς να είναι όμως απόλυτο αυτό.

Ως εκ τούτου εδώ παρατηρούμε ότι το φύλο δεν επηρεάζει ιδιαίτερα την συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε σχετικές επιμορφώσεις με εξαίρεση την αλλαγή συμπεριφοράς όπως φαίνεται και από τον πίνακα 6.6. Το φύλο είναι ένα από τα δημογραφικά στοιχεία που δείχνουν να έχουν κάποια σύνδεση με την επιβαρυντική ή παρωθητική λειτουργία των εκπαιδευτικών όπως αναφέρει η Θωμοπούλου και ο Κρεμιιάδης (2012). Εδώ φαίνεται να συγκλίνει και ο Β΄ Διευθυντής όπου εκτιμά ότι αρχικά το κίνητρο είναι εξωτερικό και μπορεί να αφορά οικονομικά κίνητρα και επαγγελματική εξέλιξη αναγνωρίζοντας την αξία της πιστοποίησης

του προγράμματος. Μάλιστα αναφέρεται ότι είναι ένα από τα βασικά που χρησιμοποιούνται για την αρχική παρακίνηση. Παρόλο αυτά βλέπουμε να υπάρχει αλλαγή στη νοοτροπία του εκπαιδευτικού και η ανάγκη του να εξελιχθεί ο εκπαιδευτικός για να μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες του σχολείου και της σύγχρονης τεχνολογίας είναι το βασικότερο που παρακινεί τους εκπαιδευτικούς προς την εμπλοκή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα.

Σ.: Ποιο πιστεύετε ότι είναι το αντικείμενο, το εύρος, η ασχολία, που θα τους παροτρύνει για να συμμετέχουν ώστε να επωφεληθούν και από αυτό;

Δ.Β.: Νομίζω ότι για να συμμετέχουν περισσότερο σε αυτά τα προγράμματα θα πρέπει όχι μόνο ο τίτλος να παρουσιάζει ενδιαφέρον αλλά και το θέμα το πραγματικό θέμα του προγράμματος να τους κεντρίσει το ενδιαφέρον και να συμμετέχουν μέσα στα προγράμματα, τότε θεωρώ ότι μπορούν να έχουμε μπορούμε να έχουμε από τους εκπαιδευτικούς ευρεία συμμετοχή.

4.Σ.: Το οικονομικό κίνητρο είναι κάτι που θα τους παροτρύνει για να συμμετέχουν την πρώτη φορά ή και να επανασυμμετέχουν την επόμενη;

Δ.Β.: Θεωρώ πως ναι θα μπορούσε να είναι ένα ισχυρό κίνητρο για τους εκπαιδευτικούς στη σημερινή εποχή ιδιαίτερα που υπάρχει μία καθήλωση των μισθών των εκπαιδευτικών βέβαια δεν θα είναι το μοναδικό κίνητρο διότι πολλές φορές παρατηρούμε εκπαιδευτικούς με πολύ μεγάλο ενδιαφέρον χωρίς κανένα οικονομικό κίνητρο οπότε η απάντηση είναι, ναι θα μπορούσε να είναι ένα κίνητρο αλλά όχι μόνο αυτό.

5.Σ.: Ποιο από τα παρακάτω πιστεύεις όπως η προσωπική ανάπτυξη, η χρησιμότητα, η επαγγελματική εξέλιξη, η κοινωνική ικανοποίηση, παρακινούν τους επαγγελματίες και δη τους εκπαιδευτικούς να ασχολούνται με κάποιο πρόγραμμα και πιστεύεις ότι κάποιο από αυτά υπερτερεί σε σχέση με κάποια άλλα;

Δ.Α.: Η προσωπική ικανοποίηση ενδεχομένως όπως και η ικανοποίηση των αναγκών του σαν εκπαιδευτικού, στο να βελτιώσουν, τόσο τον εαυτό τους, να βελτιώσουν και την διαδικασία μάθησης μέσα στα σχολεία.

6.Σ.: Η πιστοποίηση είναι σημαντική από τα εκπαιδευτικά προγράμματα για να συμμετέχουν;

Δ.Β.: Στη σημερινή εποχή είναι σημαντική διότι με την πιστοποίηση ως γνωστόν δίνονται επιπλέον μόρια για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, με αυτή την έννοια είναι σημαντικό είναι σημαντικό για την πραγματική εξέλιξη τους γιατί πολλές φορές οι πιστοποιήσεις δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα αλλά είναι ένα κριτήριο αντικειμενικό όπως εξάλλου ξέρουμε και για αυτό θεωρώ ότι παίζει ένα σημαντικό ρόλο, ναι.

7.Σ.: Από ποιον τύπο ηγέτη στην εκπαίδευση πιστεύετε ότι επηρεάστηκε ή επηρεάζεται το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για συμμετοχή σε τέτοια προγράμματα εννοώντας το διευθυντή του σχολείου, το διευθυντή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το υπουργείο Παιδείας, άλλους συναδέλφους ή κάτι άλλο;

7.3 Ανακεφαλαίωση

Από την έρευνα, διαπιστώνεται ότι το υποστηρικτικό και δημοκρατικό στυλ ηγεσίας είναι αυτό που βοηθά στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών περισσότερο (πίνακας 6.15). Στην ίδια κατεύθυνση βρίσκονται και οι Yongjian and Dervin (2018) και το Καραγιαννάκη (2014). Την ίδια τοποθέτηση έχουμε και από τον Β' Διευθυντή.

Σ.: Ποιο στυλ ηγέτη πιστεύετε ότι ταιριάζει περισσότερο σε σας ως διευθυντής που έχετε παρακινήσει τόσους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε τέτοια προγράμματα;

Δ.Β.: Υποστηρικτικό και δημοκρατικό, αυτά τα δύο στοιχεία νομίζω είναι που πρέπει να έχει κάποιος επιτυχημένος διευθυντής για να παρακινήσει τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε τέτοια προγράμματα και υποστήριξη και δημοκρατικές διαδικασίες είναι βασικά στοιχεία για μένα και καθοδήγηση πολλές φορές μπορεί να χρειαστεί σε ειδικότητες ενδεχομένως που έχουν κάποια συνάφεια σίγουρα όχι αυταρχικό

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8 :Συμπεράσματα

8.1 Εισαγωγή

Στο εν λόγω κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας όπως έχουν καταγραφεί παραπάνω και με βάση τα αποτελέσματα της ερευνητικής διαδικασίας. Πιο συγκεκριμένα και ορμώμενος από την βιβλιογραφική έρευνα, αναλύθηκαν τα πρωτογενή δεδομένα που συλλέχθηκαν από το αντιπροσωπευτικό δείγμα των εκπαιδευτικών ηλεκτρολόγων μηχανικών που υπηρετούν ανά την επικράτεια της χώρας. Στη συνέχεια εξετάστηκαν ποια δεδομένα θα απορριφθούν και ποια θα επιβεβαιωθούν βάσει των ερευνών και της βιβλιογραφίας που χρησιμοποιήθηκαν. Επιπρόσθετα, θα γίνουν προτάσεις για περαιτέρω έρευνα στο εν λόγω θέμα της διοίκηση σχολικών μονάδων σε σχέση με το ρόλο του διευθυντή αυτού.

8.2 Συζήτηση περί ερευνητικών ερωτημάτων

Βασικό μέλημα της έρευνας είναι το αντίκτυπο των ερευνητικών ερωτημάτων που αφορούν στο αν ο ηγέτης διευθυντής, επηρεάζει την στάση του εκπαιδευτικού προς επαγγελματική ανάπτυξη, αν το σχολείο λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης και αν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά επηρεάζουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Οι παραπάνω προβληματισμοί υπήρξαν η απαρχή της ερευνητικής διαδικασίας σε ένα εστιασμένο και αντιπροσωπευτικό δείγμα μιας συγκεκριμένης κατηγορίας εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί ηλεκτρολόγοι μηχανικοί είναι μια από τις μεγαλύτερες επαγγελματικές ειδικότητες που διακρίνεται για την ανάγκη διαρκούς επιμόρφωσης καθώς το αντικείμενο ενασχόλησης τους είναι ιδιαίτερα σημαντικό και απαιτητικό λόγω των πολλαπλών και συνεχώς εξελισσόμενων εφαρμογών του.

Σε συνέχεια την αναγνώρισης της ανάγκης για διαρκή επιμόρφωση, αναγνωρίζεται ο σημαντικός ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας προς παρακίνηση των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αυτή ενεργοποιώντας συγκεκριμένα κίνητρα που επηρεάζουν την εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε ανάλογες επιμορφώσεις (Κυριαζή, 2011). Όπως αναφέρει ο CEDEFOP (2010), το σχολείο λειτουργεί ως οργανισμός δια βίου μάθησης με την συνεχή αναβάθμιση των γνώσεων του προσωπικού του, δηλαδή των εκπαιδευτικών του, υπό τη παρακίνηση των ηγετών της εκπαίδευσης προς καινοτόμες επιμορφώσεις. Αυτό φαίνεται να ενισχύει το θετικό κλίμα στον οργανισμό μάθησης, δηλαδή το σχολείο, και όπως αναφέρει ο Ζαβλανός (2002), επηρεάζει θετικά τους εκπαιδευτικούς προς την επαγγελματική τους συμπεριφορά και ανάπτυξη.

Από την ανάλυση των συμπερασμάτων διαπιστώνουμε συσχέτιση μεταξύ της επιθυμίας των εκπαιδευτικών για επαγγελματική ανάπτυξη και τον ρόλο του ηγέτη διευθυντή να παίζει

σημαντικό ρόλο σε αυτό κυρίως σε ό,τι αφορά τα κίνητρα που χρησιμοποιούν για να ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς προς την εξέλιξή τους. Το βασικότερο συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι ο ρόλος του ηγέτη διευθυντή του σχολείου του οποίου υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί, είναι ο σημαντικότερος σε ό,τι αφορά στην παρώθηση των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση που θα οδηγήσει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αλλάζουν στάση σε ό,τι αφορά το ενδιαφέρον τους προς τα επιμορφωτικά προγράμματα και εντάσσουν την νέα γνώση στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα κίνητρά που αναπτύσσονται είναι ως επί το πλείστον εσωτερικά χωρίς ωστόσο να δείχνει μείωση ο βαθμός των εξωτερικών όπως η οικονομική και υπηρεσιακή τους εξέλιξη. Ως αποτέλεσμα αυτού το σχολείο λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης χωρίς να μειώνεται η αξία της παρώθησης από το Υπουργείο Παιδείας ως συντονιστικός και ολιστικός φορέας. Σε ό,τι αφορά τα δημογραφικά, σημαντική συμβολή φαίνεται να έχει το φύλο και η ηλικία των εκπαιδευτικών στην αλλαγή συμπεριφοράς για επαγγελματική ανάπτυξη αλλά και η σχέση εργασίας και τα χρόνια προϋπηρεσίας τα οποία επηρεάζουν το κίνητρο της κοινωνικής ικανοποίησης. Εξάλλου, όπως αναφέρει ο Καραλής (et. al 2008), η κοινωνική επιρροή διαμορφώνει τα ατομικά κίνητρα που παρωθούν κάποιον/κάποια προς επαγγελματική ανάπτυξη, αφού άλλωστε το κοινωνικό περιβάλλον είναι αυτό που έχει σημαντικό ρόλο στην αυτοπραγμάτωση. Παρόλο αυτά, και όπως διαφαίνεται από το πίνακα 6.23 και 6.24, το οικονομικό κίνητρο όπως και αυτό της κοινωνικής επιρροής, δεν επηρεάζονται σημαντικά τη διάθεση που είχε το δείγμα για επιμόρφωση πριν και μετά την πρώτη τους επαφή με σχετική επιμόρφωση. Η σημαντική διαφορά που επιφέρει το οικονομικό κίνητρο αλλά και την κοινωνικής ικανοποίησης, φαίνεται να επηρεάζεται από τα χρόνια προϋπηρεσίας (πίνακας 6.10). Όπως αναφέρουν οι διευθυντές που συμμετείχαν μέσω των συνεντεύξεων στην έρευνα, οι νεότεροι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται περισσότερο από τους διευθυντές και είναι περισσότερο διατεθειμένοι προς τη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα σε βαθμό που δείχνουν να το εκτιμούν επίσης, το οποίο επιβεβαιώνεται και από τον Κρεμιάδη (2012).

Επιπρόσθετα, συγκρίναμε κάθε περίπτωση σε σχέση με την προσέγγιση της ερμηνείας των δεδομένων μας στην υπάρχουσα βιβλιογραφία. Διαπιστώθηκε ο βαθμός που επηρεάζει ο τύπος ηγέτη την παρακίνηση των εκπαιδευτικών (Leitwood et al. 1998) όπως η περίπτωση του εκπαιδευτικού που είναι διαλεκτικός και υποστηρικτικός σε θέματα εξέλιξης και ενσωμάτωσης αυτής στην παιδαγωγική πράξη. Πόσο μάλλον δε, όταν η λήψη αποφάσεων σε θέματα που αφορούν στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, λαμβάνεται με την συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών και τον ηγέτη διευθυντή (Thompson et al).

Από τα δημογραφικά στοιχεία διαπιστώσαμε διαφορά κυρίως στο τέταρτο παράγοντα που αφορά στην αλλαγή συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού έπειτα από τη συμμετοχή τους σε πρόγραμμα σχετικό με την επαγγελματική τους ανάπτυξη σε σχέση με το φύλο (πίνακας 6.6). Στη συνέχεια διαπιστώθηκε πως η σχέση εργασίας, επηρεάζει το κίνητρο της κοινωνικής ικανοποίησης, πριν και μετά τη συμμετοχή των αναπληρωτών εκπαιδευτικών σε πρόγραμμα επιμόρφωσης. Το γεγονός που επηρεάζεται από τον τύπο ηγέτη ειδικά όταν αφορά στο οικονομικό κίνητρο πριν και μετά τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε αντίστοιχα προγράμματα (πίνακας 6.8).

Όπως αναφέρουν οι Θωμοπούλου και Κριεμάδης (2012), η ηλικία επηρεάζει την παρόθηση των εκπαιδευτικών για εμπλοκή στη σύγχρονη επαγγελματική τους κατάρτιση. Από την αποτύπωση των δεδομένων της έρευνας, επιβεβαιώνεται η παραπάνω θεωρία και αναδεικνύεται η ανάγκη για εντοπισμό των κινήτρων που θα παρακινήσουν εξίσου και τις μεγαλύτερες ηλικίες των εκπαιδευτικών που κατέχουν μόνιμη θέση εργασίας ενώ κατέχουν λιγότερα τυπικά προσόντα από τους νεότερους εκπαιδευτικούς.

Επίσης, από τα ανάλυση των δεδομένων αλλά και βιβλιογραφική ανασκόπηση διαπιστώνεται ότι ακόμα και όταν έχουμε μετατροπή των εξωτερικών κινήτρων σε εσωτερικά η χρησιμότητα των επιμορφώσεων και η σύνδεση τους με την οικονομική αλλά και επαγγελματική εξέλιξη, που αφορούν την υλική υπόσταση των επιμορφώσεων των εκπαιδευτικών (Παντελάκης 2019), να κατέχει σημαντική θέση και αυτό δηλώνει ότι χρειάζεται να συνδέονται οι επιμορφώσεις με αυτή τη κατεύθυνση της εξέλιξης. Εδώ βέβαια χρειάζεται να επισημανθεί ότι η εν λόγω έρευνα, πήρε μέρος εν μέσω της πανδημίας COVID-19, όπου οι εκπαιδευτικοί, όπως και άλλοι κλάδοι, χρειάστηκε να εμβαθύνουν τις γνώσεις στην εξ' αποστάσεως χρήση των ΤΠΕ, που ήταν απαραίτητα για την εφαρμογή των διδασκαλιών και των συνεργασιών τους, (Θεοφιλίδης 2012). Ακόμα περισσότερο δε, όταν η σχετική προσέγγιση ενισχύεται για το εν λόγω δείγμα καθώς αφορά την ειδικότητα αυτή των ηλεκτρολόγων μηχανικών, η οποία χαρακτηρίζεται από ταχύτατους ρυθμούς εξέλιξης αλλά και ανάπτυξης.

8.3 Ανακεφαλαίωση

Η έρευνα είχε ως πρωταρχικό σκοπό να διαπιστωθεί αν οι διευθυντές, ως ηγέτες, ενθαρρύνουν τα κίνητρα των εκπαιδευτικών για επαγγελματική ανάπτυξη. Ως εκ τούτου αναλύθηκε ο ρόλος του διευθυντή και η προσέγγιση αυτού στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος. Στη συνέχεια αναπτύχθηκαν τα επικρατέστερα στυλ διοίκησης και οι μέθοδοι εκπαίδευσης ενηλίκων ώστε

να αναδειχθεί με τη σειρά της η πηγή και ο τρόπος παρώθησης των εκπαιδευτικών με βάση τις θεωρίες κινήτρων.

Για τη πραγματοποίηση της έρευνας χρειάστηκε να εντοπιστούν οι παράγοντες που επηρεάζουν τα κίνητρα των εκπαιδευτικών ηλεκτρολόγων μηχανικών για να ενταχθούν σε επιμορφωτικά προγράμματα που αφορούσαν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Η αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών ηλεκτρολόγων μηχανικών αποτυπώθηκε σε ερωτηματολόγια. Οι παράγοντες καθορίστηκαν παραγοντικά μέσω της μεθόδου της στατικής ανάλυσης του SPSS αλλά και την ανάπτυξη συνεντεύξεων διευθυντών σχολείων που περιέχουν τον κλάδο των εν λόγω εκπαιδευτικών.

Από την ανάλυση των δεδομένων και τη σύγκριση αυτών με τη βιβλιογραφία, προέκυψε η επιβεβαίωση του σημαντικού ρόλου που έχει ο ηγέτης διευθυντής σε ό,τι αφορά τη παρακίνηση των εκπαιδευτικών όπως αναφέρει και ο Τσολακίδης (2010). Ως εκ τούτου, ο ρόλος του ηγέτη διευθυντή του σχολείου για παρώθηση των εκπαιδευτικών αυτών προς επιμόρφωση σε προγράμματα που προάγουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη, σε αντικείμενα σχετικά με τη ταχύτερη εξέλιξη του γνωστικού και εκπαιδευτικού τους περιεχομένου είναι κρίσιμη και χρειάζεται να ενισχυθεί προς αυτή τη κατεύθυνση της επαγγελματικής ανάπτυξης (Μπούμη 2021).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9: Σκέψεις για Περαιτέρω Διερεύνηση

9.1 Εισαγωγή

Με απώτερο σκοπό τη συγκέντρωση περισσότερων δεδομένων, θα μπορούσαμε να επεκτείνουμε την έρευνα και στις άλλες ειδικότητες της επαγγελματική εκπαίδευσης και να εντοπιστούν τα σημεία που συγκλίνουν ή και αποκλίνουν τα ευρήματα για κάθε Τομέα της επαγγελματική εκπαίδευσης. Με αυτό το τρόπο θα μπορούμε να διακρίνουμε κατά πόσο το αντικείμενο επηρεάζει την αυτοδιάθεση των εκπαιδευτικών προς επαγγελματική ανάπτυξη.

9.2 Επέκταση δείγματος

Θα ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρον να εξετάσουμε κατά πόσο η αγορά εργασίας και οι επιστημονικές ενώσεις επηρεάζουν ή και συντελούν στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών προς ενασχόληση με σχετικές επιμορφώσεις. Ως εκ τούτου, θα μπορούμε να εντοπίσουμε τη κατεύθυνση και τους άξονες για τους οποίους ενδιαφέρονται οι εκπαιδευτικοί για επιμόρφωση. Πιο συγκεκριμένα, τι είναι πιο χρήσιμο για αυτούς/αυτές, η επιμόρφωση στο γνωστικό αντικείμενο στο οποίο εξειδικεύονται ή σε εκπαιδευτικές ολιστικές προσεγγίσεις;

9.2 Επιμορφώσεις και μορφές διοίκησης

Τόσο από τη βιβλιογραφία, όσο και από την ανάλυση των πρωτογενών δεδομένων και την κατάθεση των απόψεων των δύο Διευθυντών, διαπιστώνεται η ανάγκη για επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών ώστε να αποκτήσουν τα κατάλληλα εφόδια για επαγγελματική εξέλιξη. Ως εκ τούτου τα νέα στελέχη στην εκπαίδευση εξειδικεύονται περισσότερο σε μορφές διοίκησης.

Βέβαια, το σχολικό περιβάλλον έχει αρκετές ιδιαιτερότητες σε ό,τι αφορά τη διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού.

9.3 Ανακεφαλαίωση

Συμπερασματικά, διαπιστώνεται ότι θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον να μελετηθεί και να ερωτηθούν τόσο οι διευθυντές όσο και οι εκπαιδευτικοί για τα οργανωσιακά μοντέλα διοίκησης που θα μπορούσαν να ενισχύσουν το σύνθετο και πολυσυστημικό ρόλο του σχολικού περιβάλλοντος ώστε να διευκολύνεται το έργο των σχολικών διευθυντών, να αυξάνεται η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και φυσικά να επωφελούνται τα μέγιστα οι μαθητές ώστε να είναι όσο το δυνατόν περισσότερο άρτια εξοπλισμένοι για τη ένταξη τους στη κοινωνία και την αγορά εργασίας. Ίσως έχει σημαντικό ενδιαφέρον να εντοπίσουμε τα πλεονεκτήματα των μικρών σχολικών μονάδων, όπως η ευελιξία, στην εφαρμογή ελαστικών μορφών διοίκησης μιας και ο διευθυντής έχει την ευκολία να εφαρμόσει

εναλλακτικές μορφές διοίκησης που θα μεγιστοποιήσουν το συνολικό αποτέλεσμα της μάθησης τόσο για τους εκπαιδευτικούς, όσο κατ'επέκταση και για τους μαθητές.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

Ερωτηματολόγιο

Σχολή Διοικητικών Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών

Ερωτηματολόγιο Έρευνας

Αρχικά, θα ήθελα να σας ευχαριστήσω για την βοήθεια, την οποία προσφέρετε με την παροχή χρήσιμων δεδομένων. Τα δεδομένα αυτά είναι απαραίτητα για την υλοποίηση της ερευνητικής μου εργασίας, σχετικά με την ηγεσία στην εκπαίδευση. Η συγκεκριμένη έρευνα λαμβάνει χώρα, στα πλαίσια της διπλωματικής μου διατριβής στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής με τη συμπλήρωση του εν λόγω ερωτηματολογίου.

Το παρόν ερωτηματολόγιο διανέμεται σε ηλεκτρολόγους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Η έρευνα αφορά στο ρόλο του διευθυντή των σχολικών μονάδων για την παρότρυνση των εκπαιδευτικών προς την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Η ερευνητική διαδικασία θα διατηρήσει ανώνυμα τα συλλεχθέντα δεδομένα και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Για την καλύτερη και ακριβέστερη ερμηνεία των δεδομένων, οι συμμετέχοντες θα πρέπει να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο με ειλικρίνεια.

Ο απαραίτητος χρόνος για τη συμπλήρωση του, εκτιμάται ότι δε θα διαρκέσει περισσότερο από 7 λεπτά.

Με εκτίμηση,
Σταμάτιος Λούρμπας
Εκπαιδευτικός Τεχνολόγος Ηλεκτρολόγος Μηχανικός
Μεταπτυχιακός σπουδαστής στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής

Γενικές οδηγίες:

Παρακαλούμε, συμπληρώστε τα πλαίσια που εκπληρούν ως επί το πλείστον τις αντιλήψεις σας. Παρακαλείστε να **επιλέξετε μόνο μία κυρίαρχη (επικρατέστερη) απάντηση**.

Η συμβολή του ηγέτη διευθυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

stam.lourbas.edu@gmail.com [Εναλλαγή λογαριασμού](#)



Δεν κοινοποιήθηκε

* Υποδεικνύει απαιτούμενη ερώτηση

Θα θέλατε να συμμετάσχετε σε προγράμματα που αφορούν την επαγγελματική σας ανάπτυξη;

*

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα Πολύ

Πιστεύετε ότι η συμμετοχή σας σε καινοτόμα προγράμματα έχει αλλάξει ή θα αλλάξει την στάση ή και την επαγγελματική συμπεριφορά σας ως εκπαιδευτικός;

*

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα Πολύ

Πόσο βοήθησε την επαγγελματική σας ανάπτυξη η συμμετοχή σας σε εκπαιδευτικά προγράμματα (π.χ. ΤΠΕ, Erasmus κα);

	Καθόλου	Λίγο	Ούτε Λίγο / Ούτε Πολύ	Πολύ	Πάρα Πολύ
Παιδαγωγικά	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Επαγγελματικά	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Πολιτιστικά	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Κοινωνικά	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Πόσο σας επηρέασαν τα παρακάτω κίνητρα για να συμμετέχετε **-την πρώτη φορά-** σε πρόγραμμα που αφορούσε στην επαγγελματική σας ανάπτυξη;

	Καθόλου	Λίγο	Ούτε Λίγο / Ούτε Πολύ	Πολύ	Πάρα Πολύ
Προσωπική ανάπτυξη	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Χρησιμότητα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Επαγγελματική Ικανοποίηση (εξέλιξη εργασίας)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Κοινωνική ικανοποίηση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Πόσο σημαντικά είναι για εσάς τα παρακάτω κίνητρα για να συμμετέχετε **ξανά** σε αντίστοιχα προγράμματα που ωφέλησαν ή θα ωφελήσουν την επαγγελματική σας ανάπτυξη;

	Καθόλου	Λίγο	Ούτε Λίγο / Ούτε Πολύ	Πολύ	Πάρα Πολύ
Οικονομικό	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Προσωπική ικανοποίηση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Χρησιμότητα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Επαγγελματική ικανοποίηση (εξέλιξη εργασίας)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Κοινωνική ικανοποίηση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Πόσο βοήθησε στην επαγγελματική σας εξέλιξη η συμμετοχή σας σε προγράμματα; *

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα Πολύ

Σε ποιο βαθμό άλλαξε η εκπαιδευτική σας προσέγγιση **έπειτα** από τη συμμετοχή σας σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα που αφορούσε στην επαγγελματική σας εξέλιξη; *

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα Πολύ

Σε ποιο βαθμό άλλαξε η εκπαιδευτική σας προσέγγιση **έπειτα** από τη συμμετοχή σας σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα που αφορούσε στην επαγγελματική σας εξέλιξη;

*

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα Πολύ

Είναι σημαντική για εσάς η πιστοποίηση της φοίτησης σε προγράμματα στην εκπαίδευση;

*

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα Πολύ

Σε ποιο βαθμό σας παροτρύναν οι παρακάτω λόγοι ώστε να συμμετέχετε σε προγράμματα που αφορούν στην επαγγελματική σας εξέλιξη;

	Καθόλου	Λίγο	Ούτε Λίγο / Ούτε Πολύ	Πολύ	Πάρα Πολύ
Θεωρητικές γνώσεις/ ανάπτυξη πρακτικών δεξιοτήτων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ανάπτυξη της διδακτικής . παιδαγωγικής κατάρτισης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Προσωπική / επαγγελματική ανάπτυξη	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Οικονομικοί λόγοι	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Θέματα εκπαιδευτικών προγραμμάτων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ανάπτυξη διαπροσωπικών / κοινωνικών σχέσεων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η συνεργασία με φορέα διοργάνωση προγράμματος (εξωτερική ή	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Σε ποιο βαθμό επηρέασαν οι παρακάτω τομείς, την εφαρμογή των νέων γνώσεων και πρακτικών δεξιοτήτων που αποκτήσατε κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής σας ανάπτυξης;

	Καθόλου	Λίγο	Ούτε Λίγο / Ούτε Πολύ	Πολύ	Πάρα Πολύ
Επαγγελματική εξέλιξη (πχ οικονομική, προαγωγή κα)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Συνεργασία με συναδέλφους	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σύνδεση με αγορά εργασίας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σύνδεση της θεωρητικής κατάρτισης με την πρακτική και την εργασία	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Προσωπική / επαγγελματική ανάπτυξη	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Θεματολογία εκπαιδευτικών προγραμμάτων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Από ποιον απο τους παρακάτω τύπους ηγέτη στην εκπαίδευση επηρεάστηκε το ενδιαφέρον σας για εμπλοκή σε προγράμματα που αφορούν στην επαγγελματική σας ανάπτυξη;

*

Επιλέξτε την επικρατέστερη απάντηση

- Διευθυντές σχολείων
- Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
- Υπουργείο Παιδείας
- Άλλο: _____

Κατά πόσο θεωρείτε ότι οι παρακάτω τύποι ηγέτη στην εκπαίδευση θα έπρεπε να ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς για επαγγελματική εξέλιξη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;

	Καθόλου	Λίγο	Ούτε Λίγο / Ούτε Πολύ	Πολύ	Πάρα Πολύ
Διευθυντές Σχολείων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Υπουργείο Παιδείας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ποιο στυλ ηγέτη θεωρείτε πως ταιριάζει περισσότερο στον διευθυντή σας; *

- Υποστηρικτικό στυλ ηγεσίας
- Καθοδηγητικό στυλ ηγεσίας
- Δημοκρατικό στυλ ηγεσίας
- Αυταρχικό στυλ ηγεσίας
- Άλλο: _____

Τι είδους κίνητρα έχει κινητοποιήσει ο διευθυντής του σχολείου σας ώστε να εμπλακείτε σε κάποιο καινοτόμο πρόγραμμα στην εκπαίδευση;

Η απάντησή σας _____

Φύλο *

- Άρρεν
- Θήλυ

Τι είδους κίνητρα έχει κινητοποιήσει ο διευθυντής του σχολείου σας ώστε να εμπλακείτε σε κάποιο καινοτόμο πρόγραμμα στην εκπαίδευση;

Η απάντησή σας _____

Ηλικία (σε έτη) *

- 22-30
- 31-40
- 41-50
- 51-67

Έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας *

- 0-5
- 6-10
- 11-15
- 16-20
- πάνω από 21

Μορφωτικό επίπεδο *

- Κάτοχος τίτλου Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
- Κάτοχος τίτλου Μεταδευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
- Κάτοχος τίτλου Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΑΕΙ-ΤΕΙ)
- Κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος
- Κάτοχος Διδακτορικού Διπλώματος

Σχέση Εργασίας *

- Μόνιμος
- Αναπληρωτής ή ωρομίσθιος

Σας ευχαριστούμε για το χρόνο και τη συμμετοχή σας στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

στοιχεία επικοινωνίας:

Σταμάτιος Λούρμπας
+306976407056
ηλεκτρονικό ταχυδρομείο: pep20022@uniwa.gr

Περιφέρεια *

Κείμενο σύντομης απάντησης

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

Συνέντευξη Α Διευθυντή

Ημερομηνία: 25-03-2023

Συνέντευξη Διευθυντή Α

Συνεντευκτής: Σ.

Διευθυντής Α: Δ.Α.

1. Σ: Καλησπέρα κύριε διευθυντά η συνέντευξη που έχουμε προγραμματίσει αφορά στη συμβολή και το ρόλο των διευθυντών στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Γνωρίζω ότι έχετε κάνει πάρα πολλά προγράμματα τα οποία θα ήθελα να μου πείτε εάν και πόσο έχουν βοηθήσει, τους εκπαιδευτικούς να εξελιχθούν προσωπικά και επαγγελματικά και κατά πόσο αυτό επηρεάζει τη στάση τους και τη διαδικασία στη διδασκαλία, την εκπαίδευση και τα λοιπά.

Δ.Α.: Ο ρόλος ενός διευθυντή σε ένα σχολείο, ιδιαίτερα σε ένα τεχνικό σχολείο, είναι πολυδιάστατος. Ένα από τα πολλά που έχει να κάνει, μία διάσταση, είναι να προπονεί να φέρνει σε καλύτερη κατάσταση, να βελτιώνει συνεχώς το προσωπικό του και ιδιαίτερα τους νέους γιατί αυτοί πρόκειται να χαράξουν καριέρα και αυτή είναι η ελπίδα είναι η επόμενη γενιά είναι αυτοί που θα αλλάξουν τα πράγματα, είτε με ενδοσχολική επιμόρφωση, είτε με προγράμματα εθνικής εμβέλειας, είτε ευρωπαϊκά προγράμματα .

2. Σ: Πιστεύετε ότι έχουν αλλάξει τη στάση τους, την επαγγελματική τους συμπεριφορά δηλαδή οι εκπαιδευτικοί με τη συμμετοχή τους σε τέτοια προγράμματα;

Δ.Α.: Εγώ πιστεύω ότι είναι εμπειρία ζωής. Οι εκπαιδευτικοί αρχίσαμε να αποκτούμε τη δυνατότητα του ταξιδιού αλλά ταυτόχρονα και της προσαρμογής στο νέο περιβάλλον τη χώρα υποδοχής, που στα προγράμματα που τρέχουν είναι μία ευρωπαϊκή χώρα, έχει επίπεδο συνήθως ποιοτικό καλύτερο από το δικό μας οπότε από τον τρόπο ζωής αυτόν από τη συμπεριφορά τους από το ρυθμό της ζωής τους από τα ωράρια τους από ακόμα και από πρακτικές λεπτομέρειες για το πότε βγαίνουν σε σύνταξη αν δουλεύουν τα σαββατοκύριακα ή πώς προγραμματίζουν τις διακοπές τους ή αν αποταμιεύουν χρήματα ή πώς είναι οι δομές υγείας τους ή πώς είναι το εκπαιδευτικό τους σύστημα σε κάθε περίπτωση είναι όφελος γιατί κοιτάς τα τρωτά του δικού σου συστήματος και κάτι προχωρημένο στο εξωτερικό μπορείς να το μεταφέρεις στη χώρα σου και εν πάσει περιπτώσει βελτιώνεσαι σαν άνθρωπος και μπορείς και κάνεις σκέψεις που αν δεν έχεις αυτό το ερέθισμα δε θα τις έκανες.

3.Σ: Ωραία πολύ ενδιαφέρον, πιστεύετε ότι βοηθούνται υποστηρίζονται παιδαγωγικά επαγγελματικά πολιτιστικά κοινωνικά εκπαιδευτικοί και σε ποιο βαθμό ή υπάρχει διαφορά μεταξύ αυτών;

Δ.Α.: Εγώ θέλω να συγκρίνω τους εκπαιδευτικούς με τον κάθε εργαζόμενο σε οποιαδήποτε δομή της κοινωνίας ένα παράδειγμα λέω των εκπαιδευτικών με την κυρία του σούπερ μάρκετ, με τον βιομηχανικό εργάτη, είναι πολλές οι φορές που αυτά τα επαγγέλματα έχουν τυπικά προσόντα όσο και αρκετοί εκπαιδευτικοί δηλαδή η κυρία του σούπερ μάρκετ μπορεί να έχει τελειώσει σίγουρα τεχνικό σχολείο έχουν τους ΤΕ μπορεί να έχει τελειώσει και ΤΕΙ μπορεί να έχει τελειώσει και πανεπιστήμιο, ο πραγματικός κόσμος της εργασίας έξω είναι σκληρός. Ο εκπαιδευτικός όσο και αν διαμαρτύρεται ότι είναι σκληρή η δουλειά του και επικίνδυνη και δύσκολη και κτλ κατά την αποψή μου είναι σε ένα προστατευμένο περιβάλλον. Το μόνο πρόβλημα που έχει είναι να μπορεί να επιβληθεί στο σχολικό περιβάλλον, να επιβληθεί στους μαθητές του. Οι καθηγητές που δεν τα έχουν καταφέρει είναι δυστυχείς, δεν μπορούν να επιβιώσουν με τίποτα. Καθηγητές που έχουν καταφέρει να επιβληθούν στους μαθητές τους γιατί κάτι έχουν να πουν, γιατί ο μαθητής καταλαβαίνει ότι θα μάθει κάτι ενδιαφέρον από τον απέναντι του και έχει να κερδίσει πράγματα. Στην πραγματικότητα ,ο έλληνας εκπαιδευτικός είναι κακομαθημένος, υπάρχει η έκφραση: «ας με καταρτίσει το κράτος, ας μου δώσει σεμινάρια το κράτος». Το κράτος δεν είναι μια αφηρημένη έννοια, το κράτος είμαστε όλοι εμείς και για να γίνει ο καθένας από εμάς καλύτερος στη δουλειά του πρέπει να το ψάχνει. Και να ξέρει τις ανάγκες του καθενός αντίθετο καθένας από μας έχει ένα κατώφλι δεξιοτήτων γνώσεων και αυτό το κατώφλι θα πρέπει με τη λογική του συνεχώς να γινόμαστε καλύτεροι να βρίσκουμε τον τρόπο να αναπτύσσουμε είτε τις πρακτικές δεξιότητες είτε τις δε νοητικές είτε συμπεριφορές είτε οτιδήποτε άλλο για να γινόμαστε κάθε φορά σε αυτή την αυτοβελτίωση μας κάθε φορά να ανεβαίνουμε επίπεδο γιατί και εσωτερικά ένας εκπαιδευτικός όταν καταλαβαίνω ότι συνεχώς αλλάζει επίπεδο βελτιώνεται έχει να δώσει περισσότερα πράγματα πρώτα πρώτα σήμερα περισσότερο τον εαυτό του παίρνει αυτοπεποίθηση γίνεται πιο δυνατός να πάει στη δουλειά του και μέσω αυτού και στο κοινωνικό του περίγυρο και αυτό το μεταφέρει δύναμη και αυτή τη μεταφέρει τους μαθητές του και έτσι γίνεται πιο εύκολα αποδεκτός. Εάν περιμένουμε τώρα το κράτος να μας υποδείξει με βάση τις ανάγκες μας το κατάλληλο πρόγραμμα θα πρέπει να περιμένουμε μία ολόκληρη ζωή για να το πετύχουμε ποτέ.

4. Σ: Κύριε διευθυντά τι κίνητρα χρησιμοποιείτε για να παρακινήσετε τους εκπαιδευτικούς ,είναι οικονομικά, είναι χρησιμότητας είναι κοινωνικά;

Δ.Α.: Πιθανόν να μην είμαι και το ιδανικό μοντέλο διευθυντή, γίνομαι αντιπαθής στον πολύ τον κόσμο σε αυτούς τους καθηγητές της παλιάς γενιάς που την ονομάζουμε λιμνάζοντα ύδατα είμαι αντιπαθής. Δεν ασχολούνται με τίποτα πλέον των τυπικών υπηρεσιακών τους καθηκόντων ότι και να τους πω για επιμόρφωση αρνούνται και η μόνη τους έγνοια είναι να αξιοποιήσουν πλήρως τις άδειες της χρονιάς, να κοιτάνε το ρολόι και αν γίνεται να φύγουν πιο νωρίς, να φεύγουν. Σε αυτούς δεν μπορεί να επενδύσεις παίρνεις και δεν προχωράει και κοινωνία σε αυτούς τους κυρίως μεγάλης ηλικίας αλλά παλιά λογικής ανθρώπους εκεί που επενδύω κυρίως είναι νέοι άνθρωποι αναπληρωτές δίνουν μία δυναμική στο σχολείο, έχουν όνειρα, έχουν φιλοδοξία, έχουν σεβασμό. Χαίρομαι πολύ που η νέα γενιά είναι διαφορετική από τις παλιότερες, είναι διαφορετικοί από τους παλιούς ίσως υπάρχει αυτό που λέγεται εργασιακή εξόντωση, δεν το πολυπιστεύω για τον Έλληνα εκπαιδευτικό αυτό το πράγμα είναι τόσο ιδανικές συνθήκες αλλά για να μπορέσει να εκτιμήσει ο έλληνας εκπαιδευτικός τι παρέχει αυτή η δουλειά που για κάποιους είναι λειτούργημα όχι για όλους αλλά για κάποιους είναι λειτούργημα για να μπορέσει να το εκτιμήσει πρέπει να έχει επαφή με τον πραγματικό κόσμο, που προανέφερα. Δεν υπάρχει πιο σπουδαίο πράγμα από τη δυνατότητα να διαβάζεις να ασχολείσαι με το βιβλίο με τη γνώση πρακτικά και μόνο αυτό σε κάνει καλύτερο σαν άνθρωπο και δεύτερον να σου δίνει τη δυνατότητα να διαμορφώνεις ψυχές. Η νέα γενιά έχει ανάγκη κάποιο φωτισμένο άνθρωπο σε εισαγωγικά να την οδηγήσει σε καινούργιες έννοιες σε πράγματα που δεν τα έχει νιώσει που δεν έχει καταλάβει ποτέ και πιθανόν να έχει κάποιο δυναμικό μέσα του μα μόνο ο ειδικός, ο κατάλληλος άνθρωπος θα του ανεβάσει θα του διεγείρει αυτά τα συναισθήματα μέσα του θα του δώσει όραμα θα του δώσει θα του δώσει ελπίδα θα του δώσει δυναμική.

5. Σ.: Πιστεύετε ότι η συμμετοχή τους σε προγράμματα ,όπως αυτά που έχετε διοργανώσει ενδοσχολικά ή και ευρωπαϊκά αλλάζει την στάση τους και τον τρόπο που συμμετέχουν από κει και πέρα στα δρώμενα και που εκπαιδεύουν, τη γνωστική τους διαδικασία;

Δ.Α.: Καταρχάς για να το συνδέσω με το προηγούμενο θέλω να συγκρίνω τις δύο γενιές παλιά και νεότερη μέσα από ένα ευρωπαϊκό πρόγραμμα συνάδελφοι μου που έχουν έρθει και επανάληψη σε προγράμματα ευρωπαϊκά δείχνουν μία σχετική αγνωμοσύνη μια αδιαφορία. Ξέρετε εάν δεν υπήρχαν αυτά τα προγράμματα ώστε να δίνεται η δυνατότητα να μπει εκπαιδευτικός σε κάποιο χώρο που δεν θα μπορούσε να μπει αν δεν υπήρχε αυτό το πρόγραμμα δεν θα μπορούσε, δεν είναι το ταξίδι θα μπω σε ένα αεροπλάνο που και αυτό είναι κέρδος, είναι ότι θα μπω σε ένα πανεπιστήμιο που αν δεν είχα την ομπρέλα του προγράμματος ή το εισιτήριο να με βάλεις στο πανεπιστήμιο δεν θα μπορούσα ποτέ να μπω και ο αναπληρωτής το

καταλαβαίνει η νέα γενιά το καταλαβαίνει ότι όταν τους δίνεις τη δυνατότητα να κάνουν κάτι έξω από το τυπικά προβλεπόμενο έξω από τη σύμβαση εργασίας τους το εκτιμούν μέχρι εκεί που δεν παίρνει και χαίρομαι πάρα πολύ που υπάρχει αυτή η νοοτροπία στη νέα γενιά.

6. Σ.: Η πιστοποίηση που παίρνουν από αυτά τα ιδρύματα θεωρείτε ότι είναι σημαντική για να επιλέξουν να συμμετέχουν;

Δ.Α.: Βεβαίως και είναι καταρχάς τώρα πια ας ξεκινήσουμε τα απλά πρακτικά η συμμετοχή σε ένα πρόγραμμα ευρωπαϊκό μοριοδοτείται. Έπειτα η συμμετοχή σου σε ένα ευρωπαϊκό πρόγραμμα δείχνει ενδιαφέρον οπότε ο αξιολογητής, για ένα αναπληρωτή, θα το λάβει υπόψη του. Το πιο σημαντικό όμως είναι η μεταφορά και της νοοτροπίας του εξωτερικού και μιας διαφορετικής κουλτούρας που χαρακτηρίζει την Ευρώπη, που η Ευρώπη για εμένα είναι η πιο πολιτισμένη ήπειρος στον κόσμο οπότε η λογική ότι μπαίνω σε ένα πανεπιστήμιο το πώς συμπεριφέρεται ο κόσμος, το πως δουλεύει ο κόσμος εκεί, το πως είναι ακόμα και το εστιατόριο τους, πως είναι ο κήπος τους, εδώ μπορούμε να πούμε ότι το μοντέλο των ελληνικών πανεπιστημίων με τα γκράφιτι με τις πολιτικές παρατάξεις είναι εντυπωσιακό δεν υπάρχει πουθενά στην Ευρώπη πολιτική παράταξη στο χώρο του πανεπιστημίου είναι εντυπωσιακό που υπάρχει διακριτική παρουσία φύλακα εμείς για να βάλουμε φύλακα εδώ έπρεπε να καεί η Αθήνα.

7. Σ.: Τους εκπαιδευτικούς τους γνωρίσαμε μέσα από τα ερωτηματολόγια, σε ποιο βαθμό επηρέασαν οι παρακάτω τομείς στην εφαρμογή νέων γνώσεων και πρακτικών δεξιοτήτων που αποκτήσατε κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής σας ανάπτυξης και κυρίως μέσω των προγραμμάτων. Κάποια από αυτά ήταν επαγγελματική εξέλιξη παραδείγματος χάρι οικονομική προαγωγή ή συνεργασία με συναδέλφους, σύνδεση με την αγορά εργασίας, σύνδεση με θεωρητικής κατάρτισης με την πρακτική και την εργασία κάτι που νομίζω ότι στην επαγγελματική εκπαίδευση είναι και πολύ σημαντικό προσωπική επαγγελματική ανάπτυξη και θεματολογία εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Δ.Α.: Θα προσπαθήσω να απαντήσω γιατί το ερώτημά σας έχει διάφορες διαστάσεις με ένα πραγματικό παράδειγμα από την πράξη έχουμε κάνει αρκετά Ευρωπαϊκά προγράμματα πολλά από αυτά μιας και είμαστε ηλεκτρολόγοι αφορούν συνεργασία Σιβιτανιδείου με εταιρείες ηλεκτρολογικού υλικού μία από αυτές αφορά την συνεργασία με την εταιρεία SIEMENS είχαμε τη δυνατότητα να πάμε σε ένα ειδικό σχολείο, σε ένα χώρο που είναι απαγορευμένο για τους κοινούς θνητούς. Η SIEMENS και για λόγους βιομηχανικής κατασκοπείας όπως και όλες οι εταιρείες δεν μπορούν δεν επιτρέπουν στον οποιοδήποτε να μπαίνει στις εγκαταστάσεις της όμως με την ιδιότητα του έλληνα εκπαιδευτικού και κάτω από την ομπρέλα του ευρωπαϊκού

προγράμματος είχαμε τη δυνατότητα να πάμε. Αυτό καταρχάς μας τόνωσε την αυτοπεποίθηση ότι μπαίνεις σε ένα χώρο που δεν μπορεί να μπει ο κοινός θνητός δεύτερον είδαμε γραμμές παραγωγής από ρομποτικούς βραχίονες από την αρχή ως το τέλος ενός συστήματος μπήκαμε σε εργαστήρια άκρως απαγορευμένα όπως για παράδειγμα όλα τα όργανα από αυτοκίνητα μέχρι δορυφόρους που έχουνε πατέντα σήματος SIEMENS είναι φτιαγμένα σε αυτό το εργοστάσιο. Επίσης το ουσιαστικό πήραμε μία κατάσταση και τη φέραμε στο σχολείο όμως η επαφή των ελλήνων εκπαιδευτικών με το διευθυντή εκείνου του σχολείου στη Γερμανία και με το παρακλάδι της εταιρείας στην Ελλάδα μας βοήθησαν να αναπτύξουμε δεσμούς συνεργασίας και θα έλεγα και φιλίας σε κάποιες περιπτώσεις μετά τη SIEMENS Ελλάς όπου στην πραγματικότητα υπάρχει μία σχέση win-win. Ο έλληνας εκπαιδευτικός παίρνει έτοιμο υλικό και εδώ να ανοίξουμε μια παρένθεση και να πούμε ότι τα χρήματα τα έχουν οι μεγάλες εταιρείες. Οι μεγάλες εταιρείες αφού έχουν τα χρήματα κάνουν έρευνα η έρευνα φέρνει καινούργια προϊόντα είτε σε υλική μορφή της software αναγκάζει την αγορά να δημιουργεί ανάγκες οι ίδιες οι μεγάλες εταιρείες δημιουργούν τις ανάγκες μεγαλύτερης αγοράς. Οπότε εταιρείες έχουν την έρευνα, γεννάνε προϊόντα αλλά θέλουν ένα τρόπο αυτή την παραγωγή του καινούργιου υλικό να τη μεταφέρουν στην ελληνική αγορά εργασίας στην αγορά εργασίας γενικότερα στον πολύ τον κόσμο. Ο έλληνας εκπαιδευτικός που παίρνει αυτή τη γνώση αναβαθμίζεται συνεχώς αφού τρέχει και τεχνολογία είναι αναγκασμένος να κάνει αυτό το πράγμα αυτόματα βρίσκει έτοιμο αυτό το υλικό που θα έπρεπε μέσα από άλλα σεμινάρια με άλλους τρόπους και επώδυνους πολλές φορές, με την έννοια ότι θα έπρεπε από την τσέπη του να πληρώνει που δεν θα μπορούσε να παρακολουθήσει αυτές εξελίξεις σε όσα χρήματα και να διέθετε αντίθετα τον βάζει το πρόγραμμα σε ειδικό σχολείο, σε ειδικό εργοστάσιο παίρνει τις γνώσεις, παίρνει τις σημειώσεις και αναπτύσσεται μια σχέση συνεργασίας και στα επόμενα χρόνια με αφορμή ένα πρόγραμμα πιθανόν και ένα δεύτερο στον ίδιο φορέα μια μακρόχρονη συνεργασία πολλές φορές όπου η εταιρεία δίνει την τεχνογνωσία την παίρνει ένας εκπαιδευτικός τη μεταφέρει στους μαθητές, οι μαθητές είναι οι μελλοντικοί συνεργάτες της εταιρείας οπότε υπάρχει ένας κύκλος όπου εταιρεία δίνει, ο καθηγητής παίρνει, ο καθηγητής δίνει στον μαθητή, ο μαθητής γίνεται επαγγελματίας, ζητάει από την εταιρεία, οπότε όλος αυτός ο κύκλος με τον κάθε εμπλεκόμενο είναι κερδισμένοι. Το τεχνικό σχολείο δεν αποτελεί μία τυποποιημένη μεταφορά γνώσης ή ότι λέει το βιβλίο το τεχνικό σχολείο είναι ζωντανό και αναβαθμίζει τις δυνατότητες που δίνει στην κοινωνία άρα και ο καθηγητής είναι ζωντανός δηλαδή συνέχεια αναβαθμίζει τα προσόντα του. Το τεχνικό σχολείο, το δημόσιο τεχνικό σχολείο δίνει το στίγμα του ότι είναι ζωντανός οργανισμός γιατί όταν ο επαγγελματίας μάλλον

ο απόφοιτος του γίνεται επαγγελματίας, μπορεί να στήσει μαγαζί, μπορεί να ικανοποιήσει τις ανάγκες της αγοράς οπότε αυτόματα χρειαζόμαστε ένα τέτοιο σχολείο, όταν ο απόφοιτος δεν έχει να δώσει απολύτως τίποτα στην κοινωνία αρχίζει η γκρίνια ,αρχίζουν οι περικοπές, αρχίζει το κλείσιμο των σχολείων.

8. Σ.: Ποιός είναι ο τύπος ηγέτη που πιστεύετε ότι παρακινεί περισσότερο τον εκπαιδευτικό ώστε να ασχοληθεί για την επαγγελματική του εξέλιξη και να συμμετέχει σε τέτοια προγράμματα και καινοτομίες που περιγράψατε, είναι ο διευθυντής, είναι η δευτεροβάθμια, είναι το υπουργείο;

Δ.Α.: Εάν ήμουν ένας ανώτατος υπάλληλος στο υπουργείο θα πίστευα οτι το υπουργείο συντονίζει και υπάρχει μία λογική σε αυτό το γραφειοκρατικό σύστημα που έχουμε που μπορεί να έχει μία συγκεκριμένη πυραμίδα με κορυφή της τον υπουργό Παιδείας μπορεί αυτό το σύστημα να εξασφαλίζει ίσα μέτρα και σταθμά σε όλα τα σχολεία της χώρας. Από την άλλη μεριά όπως σας είπα, το σχολείο είναι ένας ζωντανός οργανισμός και δεν μπορεί να υπάρχει τυποποίηση, δεν μπορεί δηλαδή ένα κρεβάτι δεν μπορεί να έχει διαστάσεις για όλο τον κόσμο, το σχολείο είναι κάτι που ανάλογα με την περιοχή που βρίσκεται, με το υλικό που έχει ένα σχολείο στην Καρδίτσα για παράδειγμα σε ένα χωριουδάκι της Καρδίτσας που κυρίως η σύνθεση του είναι Ρομά δεν μπορεί να είναι ίδιο με ένα σχολείο που βρίσκεται δίπλα σε ένα πολύ μεγάλο εργοστάσιο κάπου στα βόρεια προάστια που συνεργάζεται με την Ελλάδα, όπου υπάρχει μια συνεργασία με τους μηχανολόγους και τους ηλεκτρολόγους και τα λοιπά. Επομένως δεν μπορούν να συγκριθούν τα δύο σχολεία καθώς δεν μπορούν να παράγουν το ίδιο πράγμα, δεν μπορούν όλοι βγάζουν απόφοιτους, άλλες είναι οι συνιστώσες του ενός σχολείου και άλλες του άλλου, το αποτέλεσμα θα είναι σίγουρα διαφορετικό. Τα βιβλία προτείνουν το μοντέλο του δημοκρατικού ηγέτη ενός ατόμου το οποίο έχει μπει στα βαθιά στην ενσυναίσθηση ενός ανθρώπου που μιλάει πάρα πολύ λίγο και ακούει πάρα πολύ. Σύμφωνα με τους αμερικανούς, ένας καλός διευθυντής άσχετα από το μοντέλο διοίκησης του πρέπει να βρίσκεται παντού, όσο κι αν φαίνεται περίεργο. Ένας καλός διευθυντής πρέπει να έχει καλή φυσική κατάσταση, πρέπει να έχει ένα όμορφο γραφείο μερικές λεπτομέρειες δηλαδή που θα τον κάνουν τον άλλον να προβληματιστεί όταν πρόκειται να μπει στο χώρο όταν πρόκειται να συνεργαστεί με αυτό τον άνθρωπο κτλ. Με ένα δημοκρατικό τρόπο, μέσα από συνεννόηση, ένας διευθυντής φροντίζει ώστε ο εργαζόμενος να είναι ικανοποιημένος στη δουλειά του άρα αποδίδει καλύτερα, όταν υπάρχει ηρεμία, όταν του δίνεις τα εργαλεία, όταν του δίνεις την επιμόρφωση, όταν φροντίζεις για την ποιότητα του υλικού.

9.Σ.: Όσον αφορά την επαγγελματική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, είσαστε ένας από τους εκπαιδευτικούς που καταφέρνουν να παρακινούν πολλούς να συμμετέχουν σε προγράμματα εκπαιδευτικά. Μάλιστα το να υπάρχει μια σειρά προτεραιότητας ενώ σε άλλα σχολεία δεν μπορούν να συμπληρώσουν τον απαιτούμενο αριθμό εκπαιδευτικών ώστε να συμμετάσχουν σε ένα ευρωπαϊκό πρόγραμμα. Πως το καταφέρνετε αυτό, πως τους παρακινείτε έτσι;

Δ.Α.: Καταρχάς τη λογική του να κυνηγάμε όσο περισσότερα προγράμματα υπάρχουν, να δίνουμε ευκαιρίες δηλαδή στους εαυτούς μας, στο σχολείο, τους μαθητές μας κτλ. Δεν χαρακτηρίζει εμένα, χαρακτηρίζει πάρα πολύ κόσμο γιατί όσο φωτισμένος να είναι ένας διευθυντής αν ο καθηγητής δεν θέλει να συμμετάσχει σε μία δραστηριότητα δε θα γίνει ποτέ. Αλλά ας περιοριστώ στο δικό μας σχολείο, μέχρι τα Χριστούγεννα είχαμε κάνει δύο μεγάλα προγράμματα τετραήμερα σε περιβαλλοντικά κέντρα, πώς περνάμε μία άλλη κουλτούρα στους μαθητές θα ξεκινήσω με το ανθρώπινο στοιχείο πάω από τη μια κουβέντα στην άλλη αλλά συνδέονται όλα αυτά. Καταρχάς αναπτύσσουν μια κουλτούρα με αφορμή σβήσιμο κάποιων απουσιών, αναπτύσσουν μια κουλτούρα αιμοδότη στους μαθητές μας, το δεύτερο πολλοί μαθητές έχουν την εντύπωση ότι όπως κάνουν όλα τα σχολεία ή τα περισσότερα σχολεία ότι θα πάω εκδρομή να σπάσουμε, να χαλάσουμε, να μεθύσουμε, να ξεφύγουμε. Εμείς περνάμε μία άλλη αντίληψη θα πάμε εκδρομή θα πάμε το βράδυ να διασκεδάσουμε να χορέψουμε αλλά η εκδρομή μας συνήθως συνοδεύεται με την επίσκεψη σε ένα περιβαλλοντικό κέντρο. Ουσιαστικά θέλω να πω ότι κάνουμε πράγματα μέσα κυρίως από ένα περιβαλλοντικό χαρακτήρα συνδυάζουμε την έξοδό μας από την πόλη από το σχολείο. Αυτό βοηθάει το μαθητή στην αλλαγή συμπεριφοράς κάνουμε δύο τέτοιες δράσεις πριν και δυο μετά τα Χριστούγεννα. Θέλουμε τα παιδιά μας να είναι κοντά στη φύση και αυτό μας βοηθάει πολύ πιο εύκολα να περάσουμε και στην τεχνολογία.

10.Σ.: Στη συμμετοχή τους οι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται; καταρχάς υπάρχουν διαφορετικά ποσοστά που συμμετέχουν σε αυτές τις δράσεις που κάνετε, και τα προγράμματα μεταξύ ανδρών και γυναικών, επηρεάζει το φύλο;

Δ.Α.: Επειδή τα παιδιά είναι αγόρια και κορίτσια είμαστε υποχρεωμένοι και οι συνοδοί να είναι και άντρες καθηγητές και οι γυναίκες. Δυστυχώς την ίδια ευαισθητοποίηση δεν την έχουν όλοι οι καθηγητές του σχολείου στο να συμμετέχουν. Ευτυχώς για να έχουμε τα επιθυμητά αποτελέσματα δεν χρειάζεται πάρα πολύ κόσμο για παράδειγμα να περάσουμε κουλτούρα αιμοδοσίας, να περάσουμε κουλτούρα αειφόρου ανάπτυξης ή περιβαλλοντική, μία κουλτούρα ενάντια στη βία ενάντια στο ρατσισμό, σεβασμό προσωπικότητας, αρκεί να υπάρχουν λίγοι καθηγητές με διάθεση, και τη δυνατότητα να αλληλοσυμπληρώνει ο ένας τον άλλο.

11.Σ.: Η ηλικία επηρεάζει των εκπαιδευτικών;

Δ.Α.: Υπάρχουν και φωτισμένοι άνθρωποι μεγαλύτερης ηλικίας αν και προφανώς η ηλικία είναι ένας παράγοντας, όμως κυρίως είναι η προσωπικότητα που κουβαλά ο καθένας.

12.Σ.: Το μορφωτικό επίπεδο επηρεάζει; Δηλαδή αν είναι κάτοχοι απλού πτυχίου, μεταπτυχιακού ή διδακτορικού επηρεάζει τη συμμετοχή τους και τη διάθεση για επαγγελματική εξέλιξη;

Δ.Α.: Πιστεύω ναι. Δε χρειάζεται βέβαια να έχεις διδακτορικό για να πας στο βουνό αλλά πιστεύω ότι η απόκτηση ενός τυπικού προσόντος σημαίνει πειθαρχία σημαίνει ότι έχεις αφιερώσει πάρα πολύ χρόνο για να πετύχεις ένα σκοπό και αυτή την πειθαρχία με τον άλλο τρόπο τη μεταφέρεις και σε άλλες πράξεις της ζωής σου, για παράδειγμα όταν έχεις μάθει μέσα από τις σπουδές του να είσαι πειθαρχημένος θα είσαι πειθαρχημένος και σε μία σχολική εκδρομή. Τελικά μπορεί άμεσα να μην έχει αποδειχθεί ότι ο οποίος είναι σπουδασμένος είναι και πιο συνεργάσιμος αλλά είναι σίγουρο ότι οι σπουδές εξασφαλίζουν ένα επίπεδο, προβληματίζεσαι με τις καινούργιες έννοιες όπως η ενσυναίσθηση για παράδειγμα, σίγουρα έχεις καλύτερους τρόπους και είναι σημαντικό ότι μπορείς να επικοινωνείς γιατί οι άνθρωποι που έχουν διαφορετικά μορφωτικά επίπεδα πιθανόν να έχουν και δυσκολία επικοινωνίας.

13. Σ.: Εάν εγώ τώρα ήμουν ένας νέος εκπαιδευτικός που ερχόταν εδώ για πρώτη φορά στο σχολείο σας και θέλετε να βλέπετε ότι έχω προδιαγραφές για να εξελιχθώ και θέλατε να με παρότρυνετε προς αυτό πώς θα το κάνατε αυτό;

Δ.Α.: Θέλω να καταλάβει ο νέος άνθρωπος που θα δω ότι δεν έχω κανένα λόγο να τον πιέσω ή να τον βγάλω από το πρόγραμμά του ή από τις σκέψεις. Το πρώτο πράγμα θα κάνω είναι αυτό που είχαν κάνει και μένα κάποτε στη Δανία ,θα τον πάρω με το χέρι και θα του πω αυτό είναι το γραφείο καθηγητών, αυτή εδώ είναι η τουαλέτα των καθηγητών, αυτό εδώ είναι το κυλικείο των καθηγητών και δεύτερον να του εξηγήσω μερικά πράγματα για το σχολείο, τόσοι μαθητές, με αυτές τις ειδικότητες, τα πιθανά προβλήματα, τα εργαστήρια έχουμε βάλει σαν στόχο μέχρι το τέλος, περίπου να καταλάβει το πνεύμα του σχολείου και ότι είμαι κοντά του. Η πόρτα του σωστού διευθυντή είναι πάντα ανοιχτή για κάθε καθηγητή και ακόμα περισσότερο για να νιώθει ασφάλεια στο καινούργιο περιβάλλον του και αργότερα ανάλογα τη διάθεσή του θα του αναθέσω διάφορες αρμοδιότητες και πρακτικά κάποιους ρόλους πιο ενεργούς.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

Συνέντευξη Β Διευθυντή

Ημερομηνία: 25-03-2023

Συνέντευξη Διευθυντή Α

Συνεντευκτής: Σ.

Διευθυντής Α: Δ.Α.

1. Σ: Καλησπέρα κύριε διευθυντά η συνέντευξη που έχουμε προγραμματίσει αφορά στη συμβολή και το ρόλο των διευθυντών στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Γνωρίζω ότι έχετε κάνει πάρα πολλά προγράμματα τα οποία θα ήθελα να μου πείτε εάν και πόσο έχουν βοηθήσει, τους εκπαιδευτικούς να εξελιχθούν προσωπικά και επαγγελματικά και κατά πόσο αυτό επηρεάζει τη στάση τους και τη διαδικασία στη διδασκαλία, την εκπαίδευση και τα λοιπά.

Δ.Α.: Ο ρόλος ενός διευθυντή σε ένα σχολείο, ιδιαίτερα σε ένα τεχνικό σχολείο, είναι πολυδιάστατος. Ένα από τα πολλά που έχει να κάνει, μία διάσταση, είναι να προπονεί να φέρνει σε καλύτερη κατάσταση, να βελτιώνει συνεχώς το προσωπικό του και ιδιαίτερα τους νέους γιατί αυτοί πρόκειται να χαράξουν καριέρα και αυτή είναι η ελπίδα είναι η επόμενη γενιά είναι αυτοί που θα αλλάξουν τα πράγματα, είτε με ενδοσχολική επιμόρφωση, είτε με προγράμματα εθνικής εμβέλειας, είτε ευρωπαϊκά προγράμματα .

2. Σ: Πιστεύετε ότι έχουν αλλάξει τη στάση τους, την επαγγελματική τους συμπεριφορά δηλαδή οι εκπαιδευτικοί με τη συμμετοχή τους σε τέτοια προγράμματα;

Δ.Α.: Εγώ πιστεύω ότι είναι εμπειρία ζωής. Οι εκπαιδευτικοί αρχίσαμε να αποκτούμε τη δυνατότητα του ταξιδιού αλλά ταυτόχρονα και της προσαρμογής στο νέο περιβάλλον τη χώρα υποδοχής, που στα προγράμματα που τρέχουν είναι μία ευρωπαϊκή χώρα, έχει επίπεδο συνήθως ποιοτικό καλύτερο από το δικό μας οπότε από τον τρόπο ζωής αυτόν από τη συμπεριφορά τους από το ρυθμό της ζωής τους από τα ωράρια τους από ακόμα και από πρακτικές λεπτομέρειες για το πότε βγαίνουν σε σύνταξη αν δουλεύουν τα σαββατοκύριακα ή πώς προγραμματίζουν τις διακοπές τους ή αν αποταμιεύουν χρήματα ή πώς είναι οι δομές υγείας τους ή πώς είναι το εκπαιδευτικό τους σύστημα σε κάθε περίπτωση είναι όφελος γιατί κοιτάς τα τρωτά του δικού σου συστήματος και κάτι προχωρημένο στο εξωτερικό μπορείς να το μεταφέρεις στη χώρα σου και εν πάσει περιπτώσει βελτιώνεσαι σαν άνθρωπος και μπορείς και κάνεις σκέψεις που αν δεν έχεις αυτό το ερέθισμα δε θα τις έκανες.

3.Σ: Ωραία πολύ ενδιαφέρον, πιστεύετε ότι βοηθούνται υποστηρίζονται παιδαγωγικά επαγγελματικά πολιτιστικά κοινωνικά εκπαιδευτικοί και σε ποιο βαθμό ή υπάρχει διαφορά μεταξύ αυτών;

Δ.Α.: Εγώ θέλω να συγκρίνω τους εκπαιδευτικούς με τον κάθε εργαζόμενο σε οποιαδήποτε δομή της κοινωνίας ένα παράδειγμα λέω των εκπαιδευτικών με την κυρία του σούπερ μάρκετ, με τον βιομηχανικό εργάτη, είναι πολλές οι φορές που αυτά τα επαγγέλματα έχουν τυπικά προσόντα όσο και αρκετοί εκπαιδευτικοί δηλαδή η κυρία του σούπερ μάρκετ μπορεί να έχει τελειώσει σίγουρα τεχνικό σχολείο έχουν τους ΤΕ μπορεί να έχει τελειώσει και ΤΕΙ μπορεί να έχει τελειώσει και πανεπιστήμιο, ο πραγματικός κόσμος της εργασίας έξω είναι σκληρός. Ο εκπαιδευτικός όσο και αν διαμαρτύρεται ότι είναι σκληρή η δουλειά του και επικίνδυνη και δύσκολη και κτλ κατά την αποψή μου είναι σε ένα προστατευμένο περιβάλλον. Το μόνο πρόβλημα που έχει είναι να μπορεί να επιβληθεί στο σχολικό περιβάλλον, να επιβληθεί στους μαθητές του. Οι καθηγητές που δεν τα έχουν καταφέρει είναι δυστυχείς, δεν μπορούν να επιβιώσουν με τίποτα. Καθηγητές που έχουν καταφέρει να επιβληθούν στους μαθητές τους γιατί κάτι έχουν να πουν, γιατί ο μαθητής καταλαβαίνει ότι θα μάθει κάτι ενδιαφέρον από τον απέναντι του και έχει να κερδίσει πράγματα. Στην πραγματικότητα ,ο έλληνας εκπαιδευτικός είναι κακομαθημένος, υπάρχει η έκφραση: «ας με καταρτίσει το κράτος, ας μου δώσει σεμινάρια το κράτος». Το κράτος δεν είναι μια αφηρημένη έννοια, το κράτος είμαστε όλοι εμείς και για να γίνει ο καθένας από εμάς καλύτερος στη δουλειά του πρέπει να το ψάχνει. Και να ξέρει τις ανάγκες του καθενός αντίθετο καθένας από μας έχει ένα κατώφλι δεξιοτήτων γνώσεων και αυτό το κατώφλι θα πρέπει με τη λογική του συνεχώς να γινόμαστε καλύτεροι να βρίσκουμε τον τρόπο να αναπτύσσουμε είτε τις πρακτικές δεξιότητες είτε τις δε νοητικές είτε συμπεριφορές είτε οτιδήποτε άλλο για να γινόμαστε κάθε φορά σε αυτή την αυτοβελτίωση μας κάθε φορά να ανεβαίνουμε επίπεδο γιατί και εσωτερικά ένας εκπαιδευτικός όταν καταλαβαίνω ότι συνεχώς αλλάζει επίπεδο βελτιώνεται έχει να δώσει περισσότερα πράγματα πρώτα πρώτα σήμερα περισσότερο τον εαυτό του παίρνει αυτοπεποίθηση γίνεται πιο δυνατός να πάει στη δουλειά του και μέσω αυτού και στο κοινωνικό του περίγυρο και αυτό το μεταφέρει δύναμη και αυτή τη μεταφέρει τους μαθητές του και έτσι γίνεται πιο εύκολα αποδεκτός. Εάν περιμένουμε τώρα το κράτος να μας υποδείξει με βάση τις ανάγκες μας το κατάλληλο πρόγραμμα θα πρέπει να περιμένουμε μία ολόκληρη ζωή για να το πετύχουμε ποτέ.

4. Σ: Κύριε διευθυντά τι κίνητρα χρησιμοποιείτε για να παρακινήσετε τους εκπαιδευτικούς ,είναι οικονομικά, είναι χρησιμότητας είναι κοινωνικά;

Δ.Α.: Πιθανόν να μην είμαι και το ιδανικό μοντέλο διευθυντή, γίνομαι αντιπαθής στον πολύ τον κόσμο σε αυτούς τους καθηγητές της παλιάς γενιάς που την ονομάζουμε λιμνάζοντα ύδατα είμαι αντιπαθής. Δεν ασχολούνται με τίποτα πλέον των τυπικών υπηρεσιακών τους καθηκόντων ότι και να τους πω για επιμόρφωση αρνούνται και η μόνη τους έγνοια είναι να αξιοποιήσουν πλήρως τις άδειες της χρονιάς, να κοιτάνε το ρολόι και αν γίνεται να φύγουν πιο νωρίς, να φεύγουν. Σε αυτούς δεν μπορεί να επενδύσεις παίρνεις και δεν προχωράει και κοινωνία σε αυτούς τους κυρίως μεγάλης ηλικίας αλλά παλιά λογικής ανθρώπους εκεί που επενδύω κυρίως είναι νέοι άνθρωποι αναπληρωτές δίνουν μία δυναμική στο σχολείο, έχουν όνειρα, έχουν φιλοδοξία, έχουν σεβασμό. Χαίρομαι πολύ που η νέα γενιά είναι διαφορετική από τις παλιότερες, είναι διαφορετικοί από τους παλιούς ίσως υπάρχει αυτό που λέγεται εργασιακή εξόντωση, δεν το πολυπιστεύω για τον Έλληνα εκπαιδευτικό αυτό το πράγμα είναι τόσο ιδανικές συνθήκες αλλά για να μπορέσει να εκτιμήσει ο έλληνας εκπαιδευτικός τι παρέχει αυτή η δουλειά που για κάποιους είναι λειτούργημα όχι για όλους αλλά για κάποιους είναι λειτούργημα για να μπορέσει να το εκτιμήσει πρέπει να έχει επαφή με τον πραγματικό κόσμο, που προανέφερα. Δεν υπάρχει πιο σπουδαίο πράγμα από τη δυνατότητα να διαβάζεις να ασχολείσαι με το βιβλίο με τη γνώση πρακτικά και μόνο αυτό σε κάνει καλύτερο σαν άνθρωπο και δεύτερον να σου δίνει τη δυνατότητα να διαμορφώνεις ψυχές. Η νέα γενιά έχει ανάγκη κάποιο φωτισμένο άνθρωπο σε εισαγωγικά να την οδηγήσει σε καινούργιες έννοιες σε πράγματα που δεν τα έχει νιώσει που δεν έχει καταλάβει ποτέ και πιθανόν να έχει κάποιο δυναμικό μέσα του μα μόνο ο ειδικός, ο κατάλληλος άνθρωπος θα του ανεβάσει θα του διεγείρει αυτά τα συναισθήματα μέσα του θα του δώσει όραμα θα του δώσει θα του δώσει ελπίδα θα του δώσει δυναμική.

5. Σ.: Πιστεύετε ότι η συμμετοχή τους σε προγράμματα ,όπως αυτά που έχετε διοργανώσει ενδοσχολικά ή και ευρωπαϊκά αλλάζει την στάση τους και τον τρόπο που συμμετέχουν από κει και πέρα στα δρώμενα και που εκπαιδεύουν, τη γνωστική τους διαδικασία;

Δ.Α.: Καταρχάς για να το συνδέσω με το προηγούμενο θέλω να συγκρίνω τις δύο γενιές παλιά και νεότερη μέσα από ένα ευρωπαϊκό πρόγραμμα συνάδελφοι μου που έχουν έρθει και επανάληψη σε προγράμματα ευρωπαϊκά δείχνουν μία σχετική αγνωμοσύνη μια αδιαφορία. Ξέρετε εάν δεν υπήρχαν αυτά τα προγράμματα ώστε να δίνεται η δυνατότητα να μπει εκπαιδευτικός σε κάποιο χώρο που δεν θα μπορούσε να μπει αν δεν υπήρχε αυτό το πρόγραμμα δεν θα μπορούσε, δεν είναι το ταξίδι θα μπω σε ένα αεροπλάνο που και αυτό είναι κέρδος, είναι ότι θα μπω σε ένα πανεπιστήμιο που αν δεν είχα την ομπρέλα του προγράμματος ή το εισιτήριο να με βάλεις στο πανεπιστήμιο δεν θα μπορούσα ποτέ να μπω και ο αναπληρωτής το

καταλαβαίνει η νέα γενιά το καταλαβαίνει ότι όταν τους δίνεις τη δυνατότητα να κάνουν κάτι έξω από το τυπικά προβλεπόμενο έξω από τη σύμβαση εργασίας τους το εκτιμούν μέχρι εκεί που δεν παίρνει και χαίρομαι πάρα πολύ που υπάρχει αυτή η νοοτροπία στη νέα γενιά.

6. Σ.: Η πιστοποίηση που παίρνουν από αυτά τα ιδρύματα θεωρείτε ότι είναι σημαντική για να επιλέξουν να συμμετέχουν;

Δ.Α.: Βεβαίως και είναι καταρχάς τώρα πια ας ξεκινήσουμε τα απλά πρακτικά η συμμετοχή σε ένα πρόγραμμα ευρωπαϊκό μοριοδοτείται. Έπειτα η συμμετοχή σου σε ένα ευρωπαϊκό πρόγραμμα δείχνει ενδιαφέρον οπότε ο αξιολογητής, για ένα αναπληρωτή, θα το λάβει υπόψη του. Το πιο σημαντικό όμως είναι η μεταφορά και της νοοτροπίας του εξωτερικού και μιας διαφορετικής κουλτούρας που χαρακτηρίζει την Ευρώπη, που η Ευρώπη για εμένα είναι η πιο πολιτισμένη ήπειρος στον κόσμο οπότε η λογική ότι μπαίνω σε ένα πανεπιστήμιο το πώς συμπεριφέρεται ο κόσμος, το πως δουλεύει ο κόσμος εκεί, το πως είναι ακόμα και το εστιατόριο τους, πως είναι ο κήπος τους, εδώ μπορούμε να πούμε ότι το μοντέλο των ελληνικών πανεπιστημίων με τα γκράφιτι με τις πολιτικές παρατάξεις είναι εντυπωσιακό δεν υπάρχει πουθενά στην Ευρώπη πολιτική παράταξη στο χώρο του πανεπιστημίου είναι εντυπωσιακό που υπάρχει διακριτική παρουσία φύλακα εμείς για να βάλουμε φύλακα εδώ έπρεπε να καεί η Αθήνα.

7. Σ.: Τους εκπαιδευτικούς τους γνωρίσαμε μέσα από τα ερωτηματολόγια, σε ποιο βαθμό επηρέασαν οι παρακάτω τομείς στην εφαρμογή νέων γνώσεων και πρακτικών δεξιοτήτων που αποκτήσατε κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής σας ανάπτυξης και κυρίως μέσω των προγραμμάτων. Κάποια από αυτά ήταν επαγγελματική εξέλιξη παραδείγματος χάρη οικονομική προαγωγή ή συνεργασία με συναδέλφους, σύνδεση με την αγορά εργασίας, σύνδεση με θεωρητικής κατάρτισης με την πρακτική και την εργασία κάτι που νομίζω ότι στην επαγγελματική εκπαίδευση είναι και πολύ σημαντικό προσωπική επαγγελματική ανάπτυξη και θεματολογία εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Δ.Α.: Θα προσπαθήσω να απαντήσω γιατί το ερώτημά σας έχει διάφορες διαστάσεις με ένα πραγματικό παράδειγμα από την πράξη έχουμε κάνει αρκετά Ευρωπαϊκά προγράμματα πολλά από αυτά μιας και είμαστε ηλεκτρολόγοι αφορούν συνεργασία Σιβιτανιδείου με εταιρείες ηλεκτρολογικού υλικού μία από αυτές αφορά την συνεργασία με την εταιρεία SIEMENS είχαμε τη δυνατότητα να πάμε σε ένα ειδικό σχολείο, σε ένα χώρο που είναι απαγορευμένο για τους κοινούς θνητούς. Η SIEMENS και για λόγους βιομηχανικής κατασκοπείας όπως και όλες οι εταιρείες δεν μπορούν δεν επιτρέπουν στον οποιοδήποτε να μπαίνει στις εγκαταστάσεις της όμως με την ιδιότητα του έλληνα εκπαιδευτικού και κάτω από την ομπρέλα του ευρωπαϊκού

προγράμματος είχαμε τη δυνατότητα να πάμε. Αυτό καταρχάς μας τόνωσε την αυτοπεποίθηση ότι μπαίνεις σε ένα χώρο που δεν μπορεί να μπει ο κοινός θνητός δεύτερον είδαμε γραμμές παραγωγής από ρομποτικούς βραχίονες από την αρχή ως το τέλος ενός συστήματος μπήκαμε σε εργαστήρια άκρως απαγορευμένα όπως για παράδειγμα όλα τα όργανα από αυτοκίνητα μέχρι δορυφόρους που έχουνε πατέντα σήματος SIEMENS είναι φτιαγμένα σε αυτό το εργοστάσιο. Επίσης το ουσιαστικό πήραμε μία κατάσταση και τη φέραμε στο σχολείο όμως η επαφή των ελλήνων εκπαιδευτικών με το διευθυντή εκείνου του σχολείου στη Γερμανία και με το παρακλάδι της εταιρείας στην Ελλάδα μας βοήθησαν να αναπτύξουμε δεσμούς συνεργασίας και θα έλεγα και φιλίας σε κάποιες περιπτώσεις μετά τη SIEMENS Ελλάς όπου στην πραγματικότητα υπάρχει μία σχέση win-win. Ο έλληνας εκπαιδευτικός παίρνει έτοιμο υλικό και εδώ να ανοίξουμε μια παρένθεση και να πούμε ότι τα χρήματα τα έχουν οι μεγάλες εταιρείες. Οι μεγάλες εταιρείες αφού έχουν τα χρήματα κάνουν έρευνα η έρευνα φέρνει καινούργια προϊόντα είτε σε υλική μορφή της software αναγκάζει την αγορά να δημιουργεί ανάγκες οι ίδιες οι μεγάλες εταιρείες δημιουργούν τις ανάγκες μεγαλύτερης αγοράς. Οπότε εταιρείες έχουν την έρευνα, γεννάνε προϊόντα αλλά θέλουν ένα τρόπο αυτή την παραγωγή του καινούργιου υλικό να τη μεταφέρουν στην ελληνική αγορά εργασίας στην αγορά εργασίας γενικότερα στον πολύ τον κόσμο. Ο έλληνας εκπαιδευτικός που παίρνει αυτή τη γνώση αναβαθμίζεται συνεχώς αφού τρέχει και τεχνολογία είναι αναγκασμένος να κάνει αυτό το πράγμα αυτόματα βρίσκει έτοιμο αυτό το υλικό που θα έπρεπε μέσα από άλλα σεμινάρια με άλλους τρόπους και επώδυνους πολλές φορές, με την έννοια ότι θα έπρεπε από την τσέπη του να πληρώνει που δεν θα μπορούσε να παρακολουθήσει αυτές εξελίξεις σε όσα χρήματα και να διέθετε αντίθετα τον βάζει το πρόγραμμα σε ειδικό σχολείο, σε ειδικό εργοστάσιο παίρνει τις γνώσεις, παίρνει τις σημειώσεις και αναπτύσσεται μια σχέση συνεργασίας και στα επόμενα χρόνια με αφορμή ένα πρόγραμμα πιθανόν και ένα δεύτερο στον ίδιο φορέα μια μακρόχρονη συνεργασία πολλές φορές όπου η εταιρεία δίνει την τεχνογνωσία την παίρνει ένας εκπαιδευτικός τη μεταφέρει στους μαθητές, οι μαθητές είναι οι μελλοντικοί συνεργάτες της εταιρείας οπότε υπάρχει ένας κύκλος όπου εταιρεία δίνει, ο καθηγητής παίρνει, ο καθηγητής δίνει στον μαθητή, ο μαθητής γίνεται επαγγελματίας, ζητάει από την εταιρεία, οπότε όλος αυτός ο κύκλος με τον κάθε εμπλεκόμενο είναι κερδισμένοι. Το τεχνικό σχολείο δεν αποτελεί μία τυποποιημένη μεταφορά γνώσης ή ότι λέει το βιβλίο το τεχνικό σχολείο είναι ζωντανό και αναβαθμίζει τις δυνατότητες που δίνει στην κοινωνία άρα και ο καθηγητής είναι ζωντανός δηλαδή συνέχεια αναβαθμίζει τα προσόντα του. Το τεχνικό σχολείο, το δημόσιο τεχνικό σχολείο δίνει το στίγμα του ότι είναι ζωντανός οργανισμός γιατί όταν ο επαγγελματίας μάλλον

ο απόφοιτος του γίνεται επαγγελματίας, μπορεί να στήσει μαγαζί, μπορεί να ικανοποιήσει τις ανάγκες της αγοράς οπότε αυτόματα χρειαζόμαστε ένα τέτοιο σχολείο, όταν ο απόφοιτος δεν έχει να δώσει απολύτως τίποτα στην κοινωνία αρχίζει η γκρίνια ,αρχίζουν οι περικοπές, αρχίζει το κλείσιμο των σχολείων.

8. Σ.: Ποιός είναι ο τύπος ηγέτη που πιστεύετε ότι παρακινεί περισσότερο τον εκπαιδευτικό ώστε να ασχοληθεί για την επαγγελματική του εξέλιξη και να συμμετέχει σε τέτοια προγράμματα και καινοτομίες που περιγράψατε, είναι ο διευθυντής, είναι η δευτεροβάθμια, είναι το υπουργείο;

Δ.Α.: Εάν ήμουν ένας ανώτατος υπάλληλος στο υπουργείο θα πίστευα οτι το υπουργείο συντονίζει και υπάρχει μία λογική σε αυτό το γραφειοκρατικό σύστημα που έχουμε που μπορεί να έχει μία συγκεκριμένη πυραμίδα με κορυφή της τον υπουργό Παιδείας μπορεί αυτό το σύστημα να εξασφαλίζει ίσα μέτρα και σταθμά σε όλα τα σχολεία της χώρας. Από την άλλη μεριά όπως σας είπα, το σχολείο είναι ένας ζωντανός οργανισμός και δεν μπορεί να υπάρχει τυποποίηση, δεν μπορεί δηλαδή ένα κρεβάτι δεν μπορεί να έχει διαστάσεις για όλο τον κόσμο, το σχολείο είναι κάτι που ανάλογα με την περιοχή που βρίσκεται, με το υλικό που έχει ένα σχολείο στην Καρδίτσα για παράδειγμα σε ένα χωριουδάκι της Καρδίτσας που κυρίως η σύνθεση του είναι Ρομά δεν μπορεί να είναι ίδιο με ένα σχολείο που βρίσκεται δίπλα σε ένα πολύ μεγάλο εργοστάσιο κάπου στα βόρεια προάστια που συνεργάζεται με την Ελλάδα, όπου υπάρχει μια συνεργασία με τους μηχανολόγους και τους ηλεκτρολόγους και τα λοιπά. Επομένως δεν μπορούν να συγκριθούν τα δύο σχολεία καθώς δεν μπορούν να παράγουν το ίδιο πράγμα, δεν μπορούν όλοι βγάζουν απόφοιτους, άλλες είναι οι συνιστώσες του ενός σχολείου και άλλες του άλλου, το αποτέλεσμα θα είναι σίγουρα διαφορετικό. Τα βιβλία προτείνουν το μοντέλο του δημοκρατικού ηγέτη ενός ατόμου το οποίο έχει μπει στα βαθιά στην ενσυναίσθηση ενός ανθρώπου που μιλάει πάρα πολύ λίγο και ακούει πάρα πολύ. Σύμφωνα με τους αμερικανούς, ένας καλός διευθυντής άσχετα από το μοντέλο διοίκησης του πρέπει να βρίσκεται παντού, όσο κι αν φαίνεται περίεργο. Ένας καλός διευθυντής πρέπει να έχει καλή φυσική κατάσταση, πρέπει να έχει ένα όμορφο γραφείο μερικές λεπτομέρειες δηλαδή που θα τον κάνουν τον άλλον να προβληματιστεί όταν πρόκειται να μπει στο χώρο όταν πρόκειται να συνεργαστεί με αυτό τον άνθρωπο κτλ. Με ένα δημοκρατικό τρόπο, μέσα από συνεννόηση, ένας διευθυντής φροντίζει ώστε ο εργαζόμενος να είναι ικανοποιημένος στη δουλειά του άρα αποδίδει καλύτερα, όταν υπάρχει ηρεμία, όταν του δίνεις τα εργαλεία, όταν του δίνεις την επιμόρφωση, όταν φροντίζεις για την ποιότητα του υλικού.

9.Σ.: Όσον αφορά την επαγγελματική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, είσαστε ένας από τους εκπαιδευτικούς που καταφέρνουν να παρακινούν πολλούς να συμμετέχουν σε προγράμματα εκπαιδευτικά. Μάλιστα το να υπάρχει μια σειρά προτεραιότητας ενώ σε άλλα σχολεία δεν μπορούν να συμπληρώσουν τον απαιτούμενο αριθμό εκπαιδευτικών ώστε να συμμετάσχουν σε ένα ευρωπαϊκό πρόγραμμα. Πως το καταφέρνετε αυτό, πως τους παρακινείτε έτσι;

Δ.Α.: Καταρχάς τη λογική του να κυνηγάμε όσο περισσότερα προγράμματα υπάρχουν, να δίνουμε ευκαιρίες δηλαδή στους εαυτούς μας, στο σχολείο, τους μαθητές μας κτλ. Δεν χαρακτηρίζει εμένα, χαρακτηρίζει πάρα πολύ κόσμο γιατί όσο φωτισμένος να είναι ένας διευθυντής αν ο καθηγητής δεν θέλει να συμμετάσχει σε μία δραστηριότητα δε θα γίνει ποτέ. Αλλά ας περιοριστώ στο δικό μας σχολείο, μέχρι τα Χριστούγεννα είχαμε κάνει δύο μεγάλα προγράμματα τετραήμερα σε περιβαλλοντικά κέντρα, πώς περνάμε μία άλλη κουλτούρα στους μαθητές θα ξεκινήσω με το ανθρώπινο στοιχείο πάω από τη μια κουβέντα στην άλλη αλλά συνδέονται όλα αυτά. Καταρχάς αναπτύσσουν μια κουλτούρα με αφορμή σβήσιμο κάποιων απουσιών, αναπτύσσουν μια κουλτούρα αιμοδοτή στους μαθητές μας, το δεύτερο πολλοί μαθητές έχουν την εντύπωση ότι όπως κάνουν όλα τα σχολεία ή τα περισσότερα σχολεία ότι θα πάω εκδρομή να σπάσουμε, να χαλάσουμε, να μεθύσουμε, να ξεφύγουμε. Εμείς περνάμε μία άλλη αντίληψη θα πάμε εκδρομή θα πάμε το βράδυ να διασκεδάσουμε να χορέψουμε αλλά η εκδρομή μας συνήθως συνοδεύεται με την επίσκεψη σε ένα περιβαλλοντικό κέντρο. Ουσιαστικά θέλω να πω ότι κάνουμε πράγματα μέσα κυρίως από ένα περιβαλλοντικό χαρακτήρα συνδυάζουμε την έξοδό μας από την πόλη από το σχολείο. Αυτό βοηθάει το μαθητή στην αλλαγή συμπεριφοράς κάνουμε δύο τέτοιες δράσεις πριν και δυο μετά τα Χριστούγεννα. Θέλουμε τα παιδιά μας να είναι κοντά στη φύση και αυτό μας βοηθάει πολύ πιο εύκολα να περάσουμε και στην τεχνολογία.

10.Σ.: Στη συμμετοχή τους οι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται; καταρχάς υπάρχουν διαφορετικά ποσοστά που συμμετέχουν σε αυτές τις δράσεις που κάνετε, και τα προγράμματα μεταξύ ανδρών και γυναικών, επηρεάζει το φύλο;

Δ.Α.: Επειδή τα παιδιά είναι αγόρια και κορίτσια είμαστε υποχρεωμένοι και οι συνοδοί να είναι και άντρες καθηγητές και οι γυναίκες. Δυστυχώς την ίδια ευαισθητοποίηση δεν την έχουν όλοι οι καθηγητές του σχολείου στο να συμμετέχουν. Ευτυχώς για να έχουμε τα επιθυμητά αποτελέσματα δεν χρειάζεται πάρα πολύ κόσμο για παράδειγμα να περάσουμε κουλτούρα αιμοδοσίας, να περάσουμε κουλτούρα αειφόρου ανάπτυξης ή περιβαλλοντική, μία κουλτούρα ενάντια στη βία ενάντια στο ρατσισμό, σεβασμό προσωπικότητας, αρκεί να υπάρχουν λίγοι καθηγητές με διάθεση, και τη δυνατότητα να αλληλοσυμπληρώνει ο ένας τον άλλο.

11.Σ.: Η ηλικία επηρεάζει των εκπαιδευτικών;

Δ.Α.: Υπάρχουν και φωτισμένοι άνθρωποι μεγαλύτερης ηλικίας αν και προφανώς η ηλικία είναι ένας παράγοντας, όμως κυρίως είναι η προσωπικότητα που κουβαλά ο καθένας.

12.Σ.: Το μορφωτικό επίπεδο επηρεάζει; Δηλαδή αν είναι κάτοχοι απλού πτυχίου, μεταπτυχιακού ή διδακτορικού επηρεάζει τη συμμετοχή τους και τη διάθεση για επαγγελματική εξέλιξη;

Δ.Α.: Πιστεύω ναι. Δε χρειάζεται βέβαια να έχεις διδακτορικό για να πας στο βουνό αλλά πιστεύω ότι η απόκτηση ενός τυπικού προσόντος σημαίνει πειθαρχία σημαίνει ότι έχεις αφιερώσει πάρα πολύ χρόνο για να πετύχεις ένα σκοπό και αυτή την πειθαρχία με τον άλλο τρόπο τη μεταφέρεις και σε άλλες πράξεις της ζωής σου, για παράδειγμα όταν έχεις μάθει μέσα από τις σπουδές του να είσαι πειθαρχημένος θα είσαι πειθαρχημένος και σε μία σχολική εκδρομή. Τελικά μπορεί άμεσα να μην έχει αποδειχθεί ότι ο οποίος είναι σπουδασμένος είναι και πιο συνεργάσιμος αλλά είναι σίγουρο ότι οι σπουδές εξασφαλίζουν ένα επίπεδο, προβληματίζεσαι με τις καινούργιες έννοιες όπως η ενσυναίσθηση για παράδειγμα, σίγουρα έχεις καλύτερους τρόπους και είναι σημαντικό ότι μπορείς να επικοινωνείς γιατί οι άνθρωποι που έχουν διαφορετικά μορφωτικά επίπεδα πιθανόν να έχουν και δυσκολία επικοινωνίας.

13. Σ.: Εάν εγώ τώρα ήμουν ένας νέος εκπαιδευτικός που ερχόταν εδώ για πρώτη φορά στο σχολείο σας και θέλετε να βλέπετε ότι έχω προδιαγραφές για να εξελιχθώ και θέλατε να με παρότρυνετε προς αυτό πώς θα το κάνατε αυτό;

Δ.Α.: Θέλω να καταλάβει ο νέος άνθρωπος που θα δω ότι δεν έχω κανένα λόγο να τον πιέσω ή να τον βγάλω από το πρόγραμμά του ή από τις σκέψεις. Το πρώτο πράγμα θα κάνω είναι αυτό που είχαν κάνει και μένα κάποτε στη Δανία ,θα τον πάρω με το χέρι και θα του πω αυτό είναι το γραφείο καθηγητών, αυτή εδώ είναι η τουαλέτα των καθηγητών, αυτό εδώ είναι το κυλικείο των καθηγητών και δεύτερον να του εξηγήσω μερικά πράγματα για το σχολείο, τόσοι μαθητές, με αυτές τις ειδικότητες, τα πιθανά προβλήματα, τα εργαστήρια έχουμε βάλει σαν στόχο μέχρι το τέλος, περίπου να καταλάβει το πνεύμα του σχολείου και ότι είμαι κοντά του. Η πόρτα του σωστού διευθυντή είναι πάντα ανοιχτή για κάθε καθηγητή και ακόμα περισσότερο για να νιώθει ασφάλεια στο καινούργιο περιβάλλον του και αργότερα ανάλογα τη διάθεσή του θα του αναθέσω διάφορες αρμοδιότητες και πρακτικά κάποιους ρόλους πιο ενεργούς.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική Βιβλιογραφία

- Αγγελίδης, Π. (2011), Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης, Διάδραση, Αθήνα.
- Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2008), Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης, Εκδόσεις Έλλην, Αθήνα.
- Αρχοντάκη, Ζ. & Φιλίππου, Δ. (2003), 205 Βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων, ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης, Καστανιώτη, Αθήνα.
- Βαϊκούση, Δ. (2008), Αρχές Επικοινωνίας. Στο: Α. Κόκκος, Ι. Γκιάστας & Ε.Γιαννακοπούλου (Επιμ.), *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Εκπαιδευτικές Μέθοδοι-Ομάδα Εκπαιδευομένων*. (σελ. 199-219). Πάτρα:Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βαϊκούση Δ., Βαλάκας Ι., Κόκκος Α. και Τσιμπουκλή Α. (1999), Εκπαίδευση Ενηλίκων: Εκπαιδευτικές Μέθοδοι Ομάδα Εκπαιδευομένων, τ. Δ, Πάτρα, ΕΑΠ σελ. 199-214.
- Βαλάκας, Ι. (2008), Η Λειτουργία του Εκπαιδευτικού Χώρου. Στο: Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Εκπαιδευτικές Μέθοδοι-Ομάδα Εκπαιδευομένων*. (σελ. 169-197), ΕΑΠ, Πάτρα .
- Βεργίδης, Δ.(1993), Νεοφιλελεύθερη εκπαιδευτική πολιτική και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (1ο Μέρος). *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 69, 43-49.
- Βεργίδης, Δ. & Βαϊκούση, Δ. (2003), *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*, ΓΝΝ, Αθήνα.
- Βεργίδης, Δ. (2006), *Το έργο, οι απόψεις και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών της συνεχιζόμενης κατάρτισης*, Στο Καψάλης, Α. & Παπασταμάτης, Α. (επιμ.), ΕΑΠ, Πάτρα.
- Βεργίδης, Δ. (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων-Η Εξέλιξη της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα κι η Κοινωνική-οικονομική Λειτουργία της*, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, ΕΑΠ.
- Βεργίδης, Δ., & Καραλής, Α. (2008). Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Στο: Δ. Βεργίδης & Α. Καραλής (Επιμ.), *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων- Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων* (σελ. 117-188), Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Ζαβλανός, Μ. (2002), *Μάνατζμεντ*, Εκδόσεις Σταμούλη, Αθήνα.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2012), Σχολική Ηγεσία και Διοίκηση, Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα.
- Θωμοπούλου, Ι.& Κριεμάδης, Θ.(2012), *Διοίκηση σχολικών μονάδων*, Εκδόσεις Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα.

- Ιορδανίδης, Γ. (2014), *Διαχείριση συγκρούσεων στο σχολείο*, Κυριακίδη Μονοπρόσωπη ΙΚΕ, Θεσσαλονίκη.
- Καραγιαννάκη, Δ. (2014). *Θεωρία, Μοντέλα και Σύγχρονες Στάσεις*, ΠΑΠΕΙ, Πειραιάς.
- Καραλής, Α. (2008), Οργάνωση και διαχείριση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο: Α. Καραλής (Επιμ.), *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων- Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων* (σελ. 67-115). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα .
- Καρλής, Δ. (2003). *Πολυμεταβλητή Στατιστική Ανάλυση*, Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Κατσίκης, Ι. (2020), *Κίνητρα και εμπόδια συμμετοχής εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης νομού Αχαΐας σε επιμορφωτικά προγράμματα*, ΕΑΠ, Πάτρα.
- Καψάλης, Α. & Παπασταμάτης, Α. (2000), *Εκπαίδευση Ενηλίκων Τεύχος Β Διδακτική Ενηλίκων*, Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Κλαδής Ν., (2019), Χαρακτηριστικά σχολικής ηγεσίας και ενδυνάμωση εκπαιδευτικών: απόψεις εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 9, 284-293.
- Knowles, M. S. (1998). *The Adult Learner: A Neglected Species*. Huston: Gulf. Κόκκος, Α. (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων-Θεωρητικές προσεγγίσεις*, ΕΑΠ, Πάτρα.
- Κόκκος, Α. & Λιοναράκης, Α. (1998), *Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση Τόμος Β. Σχέσεις διδασκόντων – διδασκομένων*, ΕΑΠ, Πάτρα.
- Κόκκος, Α. (2005), *Αφιέρωμα D. Boud, R. Keogh, Walker D.: Αναπτύσσοντας το στοχασμό*, Εκπαίδευση Ενηλίκων, 4, 1, 5-19.
- Κωσταρά, Ε.Ν. (2019), *Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στη Διδακτική Αξιοποίηση της Αρχαίας Ελληνικής Τραγωδίας για την Ενίσχυση του Κριτικού Στοχασμού*, ΕΑΠ, Πάτρα.
- Λεονάρδου, Τ. (2004), *Ηγεσία και έλεγχος: Η συμβολή της ηγετικής συμπεριφοράς στην αλλαγή οργανωσιακή κουλτούρας*, Εθνική Σχολή Δημόσιας Διοίκησης, Αθήνα.
- Λιοναράκης, Α. (1998), Η πρώτη επαφή διδασκόντος-διδασκομένων. Στο: Α. Κόκκος, Α. Λιοναράκης, & Χ. Ματραλής (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ απόστασεως εκπαίδευση: Σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων*. (σελ. 103-123). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, ΕΑΠ.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2009), *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: Η «Άλλη»-αντί(-παλη) – Πρόταση*. Στο Γαγάτση, Α. κ.α. (επιμ.), *Εκπαιδευτική Έρευνα και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στην Κύπρο, Πρακτικά Συνεδρίου* (σελ. 27-41), Λευκωσία, ΥΠΠ,ΠΠ.
- Mezirow, J. (2007), *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Μιχαλοπούλου, Μ. (2016), *Τα Κίνητρα Συμμετοχής των Ενηλίκων Εκπαιδευομένων σε*

- Προγράμματα των Κέντρων Δια Βίου Μάθησης. Η Περίπτωση του ΚΔΒΜ Πύργου*, ΕΑΠ, Πάτρα.
- Μπινιάρη, Λ. (2012), Ανάπτυξη εργαλείων αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας με στόχο την ηγεσία για τη μάθηση. Πορτραίτο και προφίλ. Διδακτορική διατριβή, ΤΕΕΑΠΗ, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Μπούμη, Γ. (2021), Η σχολική ηγεσία και η συμβολή της στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Κόρινθος.
- Μπουραντάς, Γ. (2002), *Μανατζμέντ*, Εκδόσεις Μπένος, Αθήνα.
- Μπουραντάς, Γ. (2005), *Ηγεσία, ο Δρόμος της Διαρκούς Επιτυχίας*. Κριτική, Αθήνα.
- Μπρίνια, Β. (2010), *Μελέτες Περιπτώσεων Εκπαιδευτικών Μονάδων*, Εκδόσεις Σταμούλη, Αθήνα.
- Ξωχέλλης, Π. (2011), Επιμόρφωση και μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Έννοια, σκοποθεσία και αναγκαιότητα, φορείς και μορφές. Στο Β. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: Θεωρητικές και Ερευνητικές Προσεγγίσεις* (σσ. 593-601), Πεδίο, Αθήνα.
- Παντελάκης, Α. (2019), *Εθελοντισμός στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Ενασχόληση, κίνητρα και κοινωνικά οφέλη*. ΕΑΠ, Πάτρα.
- Παπάζογλου, Α. & Κουτούζης, Μ. (2016), *Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών για το Ρόλο του Διευθυντή στο Μετασχηματισμό του Σχολείου σε Οργανισμό Μάθησης*, ΕΑΠ, Πάτρα.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2012), Κράτος-Αποκέντρωση- Αυτοτέλεια: Σκοπούμενες Αλλαγές. *Νέα Παιδεία*, 141. 25-50.
- Πασιαρδής, Π. (2012), *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων: Διεθνείς ερευνητικές τάσεις και η ελληνική πραγματικότητα*, Ίων, Αθήνα.
- Πατσατζάκη Ε., Ιορδανίδης Γ. (2018), Η λειτουργία του δημοτικού σχολείου ως επαγγελματική κοινότητα μάθησης. *Επιστήμες της Αγωγής*, Τεύχος 3, 7-27.
- Rogers, A. (2002), *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Σαϊτης,Χ. (2008), *Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση*, Αθήνα: Υπ. Παιδείας & Δ.Β.Μ.Θ.
- Σαϊτης,Χ.& Σαϊτη,Α.(2011), *Μελέτες περιπτώσεων: Εισαγωγή στη διοίκηση της εκπαίδευσης*, Αυτοέκδοση, Αθήνα.
- Σακκούλης, Δ., Ασημάκη, Α., & Βεργίδης, Δ. (2015), Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της πρώτης σχολικής ηλικίας και η συμβολή της στη διαμόρφωση της ατομικής τους θεωρίας αγωγής. Ανακοίνωση στο 10ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ο.Μ.Ε.Ρ. - Δ.Π.Θ., Αλεξανδρούπολη

16-18 Οκτωβρίου 2015.

- Σαλτερής, Ν. (2011), Ο επιμορφωτής της εισαγωγικής επιμόρφωσης: επιλογή, προφίλ και αξιολόγηση. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Εισαγωγική επιμόρφωση: Ανάδειξη καλών πρακτικών, διερεύνηση προβλημάτων και ανίχνευση προοπτικής* (σελ. 65- 73). ΟΕΠΕΚ, Αθήνα.
- Σοφού, Ε., Διερονίτου, Ε. (2015), Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών μέσα από τις διαδικασίες και τις πρακτικές της αυτοαξιολόγησης του σχολείου: Μελέτη περίπτωσης. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 3(1), 61-211.
- Τζάνη, Σ. (2018), *Εκπαιδευτικοί και Διά Βίου Μάθηση: Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη Διά Βίου Εκπαίδευσή τους*, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.
- Τριλιανός, Α. (2002), *Η παρώθηση του μαθητή για μάθηση : επιστημονικές θεωρήσεις και τεχνικές παρώθησης του μαθητή κατά την διδακτική διαδικασία*, Τριλιανός, Αθήνα.
- Τσιόγκας, Κ. (2016), *Κίνητρα Συμμετοχής σε Προγράμματα Δια Βίου Μάθησης των Ενηλίκων Εκπαιδευομένων: Η περίπτωση του Κέντρου Δια Βίου Μάθησης του Δήμου Παύλου Μελά*, ΕΑΠ, Πάτρα.
- Τσιχτής, Ε & Σταυρόπουλος, Β. (2019), Διερεύνηση του πλαισίου, των κινήτρων και των εμποδίων αναφορικά με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε επιμορφωτικά προγράμματα. *Νέος Παιδαγωγός*, 15, + 417-424.
- Τσολακίδης, Ι. (2010), *Το οργανωσιακό κλίμα στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Η περίπτωση των Γενικών Λυκείων του Νομού Μαγνησίας*, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος .
- Φούρλα, Ε. (2020), *Ηγεσία και Εκπαιδευτικό Εργασιακό Περιβάλλον*, Πανεπιστήμιο Πειραιά, Πειραιάς.
- Υφαντή, Α. (2011), *Εκπαιδευτική Πολιτική και Σχεδιασμός για ένα Σύγχρονο Σχολείο*, Λιβάνης, Αθήνα.
- Χαλικιάς, Μ., Μανωλέσσου, Α., Λάλου, Π. (2015), *Μεθοδολογία Έρευνας και Εισαγωγή στη Στατιστική Ανάλυση Δεδομένων με το IBM SPSS STATISTICS*, Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα, Αθήνα.
- Χασάπης, Δ. (2000), *Σχεδιασμός, Οργάνωση, Εφαρμογή και Αξιολόγηση Προγραμμάτων Επαγγελματικής Κατάρτισης. Μεθοδολογικές Αρχές και Κριτήρια Ποιότητας*, Μεταίχμιο, Αθήνα.

Ξερόγλωσση Βιβλιογραφία

- Arnold, M. (2023). Community Engagement in Social Work Management Education: A Service-Learning Framework, *Handbook of Applied Teaching and Learning in Social Work Management Education*, 10.1007/978-3-031-18038-5, (339-360), (2023).
- Awan, Abdul Ghafoor & Saeed, Farwa (2014). Impact of Professional Training on employee's performance: A case study of Pakistani Banking sector. *European Journal of Accounting, Auditing and Finance Research*, Vol 2 (8):70-80
- Barnard, P.A. (2022). Developing secondary schools as learning organisations: a systemic contribution, *International Journal of Educational Management*, 10.1108/IJEM-03-2021-0100, **36**, 3, (233-246).
- BERA, (2004). Revised Ethical Guidelines for Educational Research. <https://www.bera.ac.uk/publication/revised-ethical-guidelines-for-educational-research-2004>.
- Blanchard, K. & Miler, M.(2007). The higher plane of leadership. Pages 25-30. Doi: <https://doi.org/10.1002/ltl.253>.
- Brown, B.(2018). Dare to lead: Brave Work. Tough Conversations. Whole Hearts. New York Times.
- Carson, P. P., Carson, K. D., & Roe, C. W. (1993). Social power bases: A meta-analytic examination of interrelationships and outcomes. *Journal of Applied Social Psychology*, 23(14), 1150–1169. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1993.tb01026.x>
- Rogers, A. (1999), *Teaching Adults*, Philadelphia: Open University Press.
- Godfrey, D. (2023), Schools as research-informed professional learning organizations, *International Encyclopedia of Education*(Fourth Edition), 10.1016/B978-0-12-818630-5.05045-4, (146-157),
- Illeris, K. (2004), *Adult Education and Adult Learning*, Krieger, London.
- Coppieter, P. (2005), Turning schools into learning organizations, *European Journal of Teacher Education*, 28 (2): 129-139.
- Douglas, N. & Wykowski, T. (2011), *From Belief to Knowledge: Achieving and Sustaining an Adaptive Culture in Organization*, CRC Press, Boca Raton.

- Dumont, H., Istance, D. and Benavides, F. (eds.) (2010), *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris.
- Earl, L. & Timperley, H. (2015) Evaluative thinking for successful innovation. OECD Education Working Paper. http://www.oecd-ilibrary.org/education/evaluative-thinking-for-successful-educational-innovation_5jrxtk1jtdwf-en
- Fullan, M. (2015), *The New Meaning of Educational Change*, Fifth edition, Routledge, London.
- Hargreaves, A. & M. Fullan (2012), *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press, New York.
- Louis, K. S. (2008) *Creating and sustaining professional communities*, in. A. M. Blankstein. (ed) *Sustaining Professional Learning Communities*, Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- MacBeath, J. & Dempster, N. (2008) *Connecting Leadership and Learning: Principles for Practice*, Routledge, London.
- Qureshi.M.A. (2008). *The Impact of National Academy of Higher Education Training on the University Teachers*. Department of Education, Islamia University, Bahawalpur.
- Rönström, N. (2020). Leadership Capacity for Change and Improvement, *Encyclopedia of Teacher Education*, 10.1007/978-981-13-1179-6, (1-6).
- Schildkamp, K., Lai, M. K. & Earl, L. (eds.) (2012), *Data-based Decision Making in Education: Challenges and Opportunities*, Springer, Dordrecht.
- Schildkamp, K., Karbautzki, L. and Vanhoof, J. (2014), Exploring data use practices around Europe: Identifying enablers and barriers, *Studies in Educational Evaluation*, 42: 15-24.
- Schleicher, A. (2015), *Schools for 21st-Century Learners: Strong Leaders, Confident Teachers, Innovative Approaches*, International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing, Paris.
- Schleicher, A. (ed.) (2012) *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*, OECD Publishing, Paris.
- Schley, W. & Schratz, M. (2011), Developing leaders, building networks, changing schools through system leadership, in T. Townsend and J. MacBeath (eds) *International Handbook of Leadership for Learning*, Springer, Dordrecht .

- Senge, P. M., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B. & Dutton, J. (2012), *Schools That Learn: A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares about Education*, Doubleday, Doordrecht.
- Senge, P. (1990), *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organisation*, Currency Doubleday, New York.
- Shute, V.J., Hansen, E. G., Underwood, J. S. & Razzouk, R. (2011) A review of the relationship between parental involvement and secondary school students' academic achievement, *Education Research International*, 2011: 1-10.
- Supovitz, J. (2010), Knowledge-based organizational learning for instructional improvement, in A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan and D. Hopkins (eds) *Second International Handbook of Educational Change*, Springer, Dordrecht.
- Timperley, H. (2011), *Realising the Power of Professional Learning*, Open University Press, Maidenhead.
- Timperley, H., Wilson, A., Barr, H. & Fung, I. (2007), *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration*, Ministry of Education and University of Auckland, Wellington.
- Wang, L., Lai, M. and Lo, L.N.K (2014), Teacher professionalism under the recent reforms of performance pay in Mainland China. *Prospects*, 44(3): 429-433.
- Whitehead, G. (2009), Adolescent leadership development: building a case for an authenticity framework, *Educational Management Administration & Leadership*, 37 (6): 847-872.
- Xin Z., Wilfried, A., and Nadira, S. (2022), Teacher autonomous motivation for continuous professional development: the relationship with perceived workplace conditions, *Routledge* 28 (8): 909-924
- Zubr, V. (2021). Relationship Between Learning Time and Dimensions of a Learning Organization, *Balancing the Tension between Digital Technologies and Learning Sciences*, 10.1007/978-3-030-65657-7_7, (111-126).