



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ, ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ
ΠΜΣ «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων»

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Τίτλος:

**«Η συμβολή της ηγεσίας στην παρακίνηση των παιδαγωγών
προσχολικής ηλικίας, στη συμμετοχή τους στην
επαγγελματική κατάρτιση και τη συνεχή επιμόρφωσή τους»**

*" Η διερεύνηση των απόψεων των παιδαγωγών που εργάζονται στους
δημοτικούς παιδικούς σταθμούς του Δήμου Περιστερίου "*

Ραφαηλίδου Αγαθή-Νεκταρία (Α.Μ.2224)

Επιβλέπων Καθηγητής: Πιερράκος Γεώργιος

Ακαδημαϊκό Έτος 2024

Πρόλογος

Οι σύγχρονες έρευνες επιβεβαιώνουν ότι η ποιότητα διδασκαλίας των εκπαιδευτικών είναι ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες πρόβλεψης των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών (Yang et al., 2014). Ως εκ τούτου, η επιμόρφωση και η συνεχής επαγγελματική κατάρτιση για τους εκπαιδευτικούς, μπορεί να είναι ένας κατάλληλος τρόπος για τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και κατά συνέπεια των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών. Ωστόσο, η συνεχής μάθηση των εκπαιδευτικών δεν είναι αυτονόητη. Το κίνητρο των εκπαιδευτικών για μάθηση είναι βασική προϋπόθεση για τη μάθηση των εκπαιδευτικών και την επιτυχή επαγγελματική τους ανάπτυξη (Shulman & Shulman, 2009).

«Βασικά θέλουμε κάποιον που να μας εμπνεύσει να γίνουμε αυτό που ξέρουμε ότι μπορούμε να είμαστε.»

Ralph Waldo Emerson

Με την παρούσα διατριβή ολοκληρώνεται η φοίτησή μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων» του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Πιερράκο Γεώργιο, για την καθοδήγηση, την υποστήριξη και τις χρήσιμες κατευθύνσεις που μου προσέφερε καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας.

Οφείλω επίσης, να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές του μεταπτυχιακού προγράμματος, των οποίων η συνεισφορά υπήρξε καθοριστική για την απόκτηση γνώσεων σε όλους τους τομείς της διοίκησης.

Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στον σύζυγό μου και στην οικογένειά μου, για την αμέριστη υποστήριξη και κατανόηση που έδειξαν σε όλη τη διάρκεια των σπουδών μου.

02/09/2024

Ραφαηλίδου Αγαθή- Νεκταρία

Περιεχόμενα

Επιτελική Σύνοψη	7
Abstract	8
Εισαγωγή.....	9
1. Επαγγελματική Ανάπτυξη Παιδαγωγών.....	14
1.1. Οι Θεωρίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης τον 21 ^ο Αιώνα	14
1.2. Εννοιολόγηση Επαγγελματικής Ανάπτυξης.....	17
1.3. Αναγκαίες Δεξιότητες Παιδαγωγών.....	19
1.4. Στρατηγικές Επαγγελματικής Ανάπτυξης	23
1.5. Κουλτούρα Εκπαιδευτικού Ιδρύματος	26
1.6. Εκπαιδευτική Ανάπτυξη Παιδαγωγών Προσχολικής Ηλικίας	28
1.6.1. Η Σημασία της Επαγγελματικής Ταυτότητας.....	32
2. Κίνητρα και Παρακίνηση Παιδαγωγών Προσχολικής Ηλικίας	34
2.1. Παρακίνηση, Ορισμός και Σχετικές Έννοιες	34
2.2. Κίνητρα Παιδαγωγού και Αποτελεσματικότητα Διδασκαλίας	40
2.3. Η Σχέση Παρακίνησης Παιδαγωγών και Μαθητών.....	43
2.4. Ενδυνάμωση Παιδαγωγών και Παρακίνηση	50
3. Εκπαιδευτική Ηγεσία	54
3.1. Η Έννοια της Εκπαιδευτικής Ηγεσίας.....	54
3.2. Μοντέλα Εκπαιδευτικής Ηγεσίας.....	56
3.3. Εκπαιδευτική Ηγεσία και Παρακίνηση	61
3.4. Ηγέτες και Ενίσχυση Αυτονομίας	65
3.5. Η Υποστήριξη της Αυτονομίας στο Σχολικό Περιβάλλον.....	70
4. Επαγγελματική Κατάρτιση και Συνεχής Επιμόρφωση Παιδαγωγών Προσχολικής Ηλικίας	74
4.1. Συνεχής Επιμόρφωση και Κατάρτιση Παιδαγωγών.....	74
4.2. Συνεχής Επιμόρφωση Παιδαγωγών Προσχολικής Ηλικίας	78
4.3. Ο Ρόλος του Διευθυντή στη Συνεχή Επιμόρφωση των Παιδαγωγών	82
5. Μέθοδος	88
5.1. Πληθυσμός - Σκοπός - Στόχοι της Έρευνας.....	88
5.2. Εργαλείο της έρευνας	89


5.2.1.	Δημογραφικά Στοιχεία	89
5.2.2.	Δεξιότητες Διευθυντή.....	89
5.2.3.	Παρακίνηση Παιδαγωγών	90
5.2.4.	Συμβολή στην Επαγγελματική Ανάπτυξη.....	90
5.2.5.	Αξιοπιστία – Εγκυρότητα.....	91
5.3.	Διαδικασία.....	91
6.	Αποτελέσματα	93
6.1.	Δημογραφικά Στοιχεία	93
6.2.	Δεξιότητες Διευθυντή.....	97
6.3.	Παρακίνηση Παιδαγωγών	103
6.4.	Συμβολή στην Επαγγελματική ανάπτυξη.....	108
7.	Συμπεράσματα-Συζήτηση	119
	Βιβλιογραφία.....	126

ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΓΡΑΦΕΑ ΠΤΥΧΙΑΚΗΣ/ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η κάτωθι υπογεγραμμένη Ραφαηλίδου Αγαθή- Νεκταρία του Παύλου, με αριθμό μητρώου dem2224 φοιτήτρια του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής της Σχολής Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων, δηλώνω υπεύθυνα ότι: «Είμαι συγγραφέας αυτής της πτυχιακής/διπλωματικής 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.

Η Δηλούσα



Ραφαηλίδου Αγαθή- Νεκταρία

Μέλη Επιτροπής Εξέτασης

Α΄ Μέλος/ Επιβλέπων Καθηγητής:

Πιερράκος Γεώργιος

Β΄ Μέλος:

Σπυριδάκος Αθανάσιος

Γ΄ Μέλος:

Ψαρομήλιγκος Ιωάννης

Επιτελική Σύνοψη

Η επαγγελματική ανάπτυξη (ΕΑ) θεωρείται ως ένας θεμελιώδης μηχανισμός που παρέχει βάθος στη γνώση περιεχομένου και στις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών και δίνει τη δυνατότητα στους επαγγελματίες να βελτιώσουν τον εαυτό τους στο επάγγελμά τους. Το κίνητρο για συμμετοχή στην επαγγελματική μάθηση και κατάρτιση μπορεί να προσεγγιστεί ως ένα πολυδιάστατο κατασκεύασμα, καθώς τα άτομα έχουν πολλούς λόγους για να εμπλέκονται σε μια συγκεκριμένη συμπεριφορά.

Στη συγκεκριμένη έρευνα μελετήθηκε η συμβολή της ηγεσίας στην παρακίνηση των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας, στη συμμετοχή τους στην επαγγελματική κατάρτιση και τη συνεχή επιμόρφωσή τους. Αυτό επιτεύχθηκε με τη διερεύνηση των απόψεων των παιδαγωγών που εργάζονται στους δημοτικούς παιδικούς σταθμούς του Δήμου Περιστερίου.

Διαπιστώθηκε ότι οι διευθυντές προωθούν πρακτικές οι οποίες συντείνουν στην εφαρμογή και χρήση της γνώσης σε ποικίλες μορφές, έχουν πειθώ, διαπραγματευτικές δεξιότητες και μεταβιβάζουν εξουσίες ασκώντας δημοκρατική διοίκηση. Ενθαρρύνουν την εφαρμογή συμμετοχικών διαδικασιών στη λήψη αποφάσεων και προσφέρουν εκπαιδευτικό υλικό και πόρους για τη στήριξη του διδακτικού προσωπικού στην εκπλήρωση των εκπαιδευτικών στόχων. Τέλος, προωθούν τη σύνδεση εμπειριών μάθησης στο σχολείο με πρακτικές οι οποίες λαμβάνουν χώρα εκτός σχολείου.

Λέξεις Κλειδιά: Επαγγελματική Ανάπτυξη, Παιδαγωγοί Προσχολικής Ηλικίας, Παρακίνηση Παιδαγωγών, Συμβολή Διευθυντή.

Abstract

Professional development (PD) is seen as a fundamental mechanism that provides depth to teachers' content knowledge and teaching practices and enables professionals to improve themselves in their profession. Motivation to engage in vocational learning and training can be approached as a multidimensional construct, as individuals have multiple reasons for engaging in a particular behavior.

In this specific research, the contribution of leadership to the motivation of preschool teachers, their participation in professional training and their continuous training was studied. This would be achieved by investigating the views of educators working in the municipal daycare centers of the Municipality of Peristeri.

It was found that managers promote practices that contribute to the application and use of knowledge in a variety of forms, have persuasion, negotiation skills and delegate authority by exercising democratic management. They encourage the implementation of participatory decision-making processes and offer educational materials and resources to support teaching staff in meeting educational objectives. Finally, they promote the connection of learning experiences in school with practices that take place outside of school.

Keywords: Professional Development, Early Childhood Educators, Teacher Motivation, Principal Contribution.

Εισαγωγή

Η επαγγελματική ανάπτυξη (ΕΑ) θεωρείται ως βασικό μέσο που παρέχει εμπέδωση στις γνώσεις σχετικά με το περιεχόμενο και τις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών. Η επαγγελματική ανάπτυξη επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να εξελίσσονται στο χώρο του επαγγέλματός τους. Είναι απαραίτητο να διατηρούνται ενημερωμένοι για θέματα τεχνικών, νομικών, εννοιολογικών και κοινωνικών αλλαγών. Η επαγγελματική εξέλιξη θεωρείται μέρος της διαδικασίας σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών που ολοκληρώνουν την προπτυχιακή τους εκπαίδευση και αντιμετωπίζεται με τον όρο συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη. Σε ορισμένες περιπτώσεις, μπορεί να αναφέρεται σε μια ενημέρωση στη χρήση της τεχνολογίας ή στην αξιολόγηση της νοημοσύνης και των ταλέντων στους μαθητές. Η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη ορίζεται ως η συνέχιση της επαγγελματικής εξέλιξης, της εκπαίδευσης και των προσόντων των εκπαιδευτικών όταν ξεκινούν το επάγγελμα και περιλαμβάνει την εκπαίδευση, την κατάρτιση και τις ενσωματωμένες στην εργασία δραστηριότητες υποστήριξης στις οποίες συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της ανώτερης διδακτικής τους σταδιοδρομίας μετά την αποφοίτησή τους. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται ως θεμελιώδες στοιχείο για την ικανοποίηση των προσδοκιών σχετικά με την ποιότητα της εκπαίδευσης (Saird et al., 2023).

Προηγούμενες μελέτες έχουν δείξει ότι οι προσωπικές εμπειρίες των δασκάλων και το θεσμικό και κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο μπορούν να επηρεάσουν τα κίνητρα για μάθηση σε επαγγελματικές δραστηριότητες μάθησης (Gan, Nang & Mu, 2018). Για παράδειγμα, οι αντιλήψεις των δασκάλων για την ελευθερία και την αυτονομία της εργασίας έχουν βρεθεί ότι είναι σημαντικοί προγνωστικοί παράγοντες του κινήτρου των εκπαιδευτικών για μάθηση (Gorozidis & Papaioannou, 2014).

Το κίνητρο για συμμετοχή στην επαγγελματική μάθηση μπορεί να προσεγγιστεί ως ένα πολυδιάστατο κατασκεύασμα, υπονοώντας ότι τα άτομα μπορεί να έχουν πολλούς λόγους για να εμπλέκονται σε μια συγκεκριμένη συμπεριφορά (Deci & Ryan, 2002). Στην περίπτωση της συμμετοχής σε μαθησιακές δραστηριότητες, ένας δάσκαλος μπορεί να συνεργαστεί με εμπειρογνώμονες διδασκαλίας, με κίνητρο για

βελτίωση που προέρχεται από τη συνεργασία. Αυτό αντιπροσωπεύει ένα παράδειγμα εγγενούς κινήτρου, το οποίο θεωρείται ο πιο αυτοκαθοριζόμενος τύπος κινήτρων. Αντίθετα, το εξωτερικό κίνητρο αναφέρεται σε συμπεριφορές που επιδεικνύονται προκειμένου να επιτευχθούν υλικά κίνητρα, αναγνώριση ή ανταμοιβές ή για να αποφευχθεί η τιμωρία. Μπορεί να χωριστεί σε: α) εξωτερική ρύθμιση, όπου οι λόγοι για τη συμμετοχή στην επαγγελματική μάθηση είναι εντελώς εξωτερικοί από τον εαυτό. β) εισαγόμενη ρύθμιση, όπου οι λόγοι για τη συμμετοχή στην επαγγελματική μάθηση δεν είναι πλήρως εσωτερικευμένοι και οι δάσκαλοι θέλουν απλώς να αποφύγουν τα αισθήματα ενοχής ή ντροπής. και γ) προσδιορισμένη ρύθμιση, όπου ο λόγος για την πραγματοποίηση μιας δραστηριότητας είναι η επιδίωξη πλήρως εσωτερικευμένων στόχων, η οποία θεωρείται μια εξαιρετικά αυτοκαθορισμένη μορφή εξωγενών κινήτρων (Gorozidis & Papaioannou, 2014).

Σύμφωνα με τη Θεωρία Αυτοκαθορισμού (ΘΑ) των Deci και Ryan, (2000), το εσωτερικό κίνητρο και η προσδιορισμένη αυτορύθμιση μπορούν να κατανοηθούν ως αυτόνομο κίνητρο. Η εξωτερική ρύθμιση και η εσωτερική ρύθμιση θεωρούνται ως ελεγχόμενα κίνητρα. Η έρευνα σχετικά με τα κίνητρα των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν σε δραστηριότητες επαγγελματικής μάθησης έχει συστηματικά αποκαλύψει ότι το αυτόνομο κίνητρο σχετίζεται στενά με τα θετικά μαθησιακά αποτελέσματα των εκπαιδευτικών, ενώ το ελεγχόμενο κίνητρο έχει συνδεθεί στενά με αρνητικά αποτελέσματα (Gagné et al., 2010). Πολλές μελέτες έχουν δείξει ότι οι προσωπικοί και ψυχολογικοί παράγοντες των δασκάλων και οι αντιλήψεις τους για τις συνθήκες στο χώρο εργασίας στα σχολεία μπορούν ενδεχομένως να επηρεάσουν τα κίνητρά τους να συμμετέχουν σε επαγγελματικές δραστηριότητες μάθησης (Thoonen et al., 2011).

Ένα μοντέλο κινήτρων για να περιγράψει τον αντίκτυπο των παραγόντων στα κίνητρα των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν σε μαθησιακές δραστηριότητες έχει αναπτυχθεί από τους McMillan, McConnell και O'Sullivan (2016). Αυτό το μοντέλο παρέχει μια ολοκληρωμένη άποψη των διεγερτικών και ανασταλτικών παραγόντων του κινήτρου των εκπαιδευτικών για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη σε τρία επίπεδα: προσωπικό, αυτό που σχετίζεται με το σχολείο και αυτό που σχετίζεται με όλο το σύστημα. Κατ' αρχήν, οι παράγοντες σε αυτά τα τρία επίπεδα μπορούν είτε να ενισχύσουν είτε να εμποδίσουν τόσο τις αυτόνομες όσο και τις ελεγχόμενες μορφές κινήτρων των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν σε μαθησιακές δραστηριότητες.

-Σε προσωπικό επίπεδο, περιλαμβάνονται εγγενείς παράγοντες, που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί θα παρακολουθούσαν ένα πρόγραμμα επαγγελματικής κατάρτισης (ΕΚ) λόγω των προσωπικών τους παραγόντων. Οι δάσκαλοι θα εξέφραζαν την προτίμηση να ακολουθήσουν επαγγελματικές δραστηριότητες μάθησης που εκτιμούσαν για τους δικούς τους προσωπικούς λόγους και ως απάντηση στις δικές τους προσωπικές ή/και επαγγελματικές ανάγκες. Οι παράγοντες σε προσωπικό επίπεδο θεωρούνται γενικά ότι είναι οι κύριοι καταλύτες των εγγενών παρακινήσεων των εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν σε προγράμματα ΕΚ.

-Σε επίπεδο σχολείου, περιλαμβάνονται ενδεχόμενοι παράγοντες, οι οποίοι αναφέρονται στις συνθήκες εργασίας που μπορούν είτε να υποστηρίξουν είτε να εμποδίσουν τα κίνητρα των εκπαιδευτικών για μάθηση. Περιλαμβάνουν τις διαπροσωπικές σχέσεις και τη σχολική πολιτική. Οι διαπροσωπικές σχέσεις αναφέρονται στη σχέση μεταξύ των δασκάλων και των συναδέλφων τους και των ηγετών του σχολείου. Η σχολική πολιτική αναφέρεται στη γενική υποστήριξη στο σχολείο. Υποτίθεται ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πιο πιθανό να συμμετέχουν σε μαθησιακές δραστηριότητες όταν αντιλαμβάνονται μια υποστηρικτική σχολική κουλτούρα. Παράγοντες σε σχολικό επίπεδο μπορούν να συνδεθούν θετικά τόσο με αυτόνομες όσο και με ελεγχόμενες μορφές κινήτρων του εκπαιδευτικού για συμμετοχή σε μαθησιακές δραστηριότητες.

-Σε επίπεδο συστήματος, οι σχετικοί (εφαπτομενικοί) παράγοντες περιλαμβάνονται όταν οι δραστηριότητες επαγγελματικής μάθησης είναι υποχρεωτικές και οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν επιλογή εάν θα συμμετάσχουν ή όχι στα προγράμματα ΕΚ. Οι εφαπτομενικοί παράγοντες αναφέρονται σε μια υποχρεωτική προσπάθεια των εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν στην επαγγελματική δραστηριότητα μάθησης, συμπεριλαμβανομένων των απειλών ότι θα τιμωρηθούν, θα εξεταστούν και θα αξιολογηθούν. Η διαφορά μεταξύ των εφαπτομενικών παραγόντων και των ενδεχόμενων παραγόντων είναι ότι οι εφαπτομενικοί παράγοντες επικεντρώνονται περισσότερο στο σύστημα της ΕΚ, ενώ οι ενδεχόμενοι παράγοντες δίνουν μεγαλύτερη προσοχή σε πτυχές που σχετίζονται με το σχολικό περιβάλλον. Γενικά, οι εφαπτομενικοί παράγοντες σχετίζονται θετικά με ελεγχόμενες μορφές κινήτρων του εκπαιδευτικού για συμμετοχή σε μαθησιακές δραστηριότητες (McMillan, McConnell & O'Sullivan, 2016).

Σε όλα τα επίπεδα, στα οποία εξετάζονται, υπάρχουν μελέτες σχετικά με την κατάρτιση, την καθοδήγηση, την παροχή συμβουλών, την καθοδήγηση, την τεχνική βοήθεια και τα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης που χρησιμοποιούνται σε προγράμματα πρώιμης παιδικής ηλικίας (Yoshikawa et al., 2015 • Guskey, 2014 • Snyder et al., 2015 • Boyd et al., 2016). Στην έρευνά του, η οποία είχε ως στόχο να εξετάσει τις διαδικασίες αυτομάθησης των δασκάλων προσχολικής ηλικίας σε μια επαγγελματική κοινότητα μάθησης, ο James (2008) στη διδακτορική του διατριβή, χρησιμοποίησε μια μεθοδολογία έρευνας δράσης για να κατανοήσει πώς οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας σχεδιάζουν, εφαρμόζουν και αξιολογούν την επαγγελματική τους ανάπτυξη στο πλαίσιο μιας επαγγελματικής μαθησιακής κοινότητας. Τα ευρήματα της έρευνας αυτής, αλλά και μεταγενέστερων, έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας συμμετέχουν σε αυτοκατευθυνόμενη μάθηση μέσω διαδραστικών διαδικασιών και αντιλαμβάνονται ότι η μάθηση κατευθύνεται εσωτερικά και επηρεάζεται εξωτερικά (Arcoverde et al., 2022).

Ο Strahan (2016), αξιολόγησε τη διαδικασία των εκπαιδευτικών που σχεδιάζουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες στην ομάδα ανταποκρίθηκαν στην ευκαιρία να σχεδιάσουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη σχεδιάζοντας και κάνοντας ουσιαστικές αλλαγές στις διδακτικές τους πρακτικές. Ο Fischbaugh (2017) ερεύνησε τη σχέση της επαγγελματικής ανάπτυξης που καθοδηγείται από τους δασκάλους με το σχολικό κλίμα, τη δέσμευση των δασκάλων και τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Στην έρευνα συμμετείχαν τριάντα δύο (32) εκπαιδευτικοί από διαφορετικούς κλάδους. Τα αποτελέσματα της έρευνας και των συνεντεύξεων έδειξαν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη υπό την καθοδήγηση των δασκάλων έχει νόημα και εκτιμάται από τους εκπαιδευτικούς.

Ο Howard (2021) προσπάθησε να αποκαλύψει τις θετικές και αρνητικές πτυχές των διαδικτυακών μικρο-μαθημάτων επαγγελματικής ανάπτυξης. Έχει καθοριστεί ότι τα διαδικτυακά μικρο-μαθήματα έχουν θετικές πτυχές, όπως προσβασιμότητα, ευελιξία και ευκαιρίες συμμετοχής σε επιτυχημένες δραστηριότητες εφαρμογής. Η περιορισμένη συνεργασία μεταξύ των συνομηλίκων, η ύπαρξη διαφορετικών οργανωτικών ενδιαφερόντων και η αναγκαστική προσαρμογή σε συνθήκες που περιορίζουν την ατομικότητα και περιθωριοποιούν τις ταυτότητες των εκπαιδευτικών έχουν αναγνωρισθεί ως αρνητικές πτυχές.

Όλα τα παραπάνω δείχνουν πως σε όλα τα επίπεδα και σε όλα τα μοντέλα κινήτρων, ο ρόλος της ηγεσίας είναι καθοριστικός. Το πιο σημαντικό μοντέλο ηγεσίας που συζητείται στη βιβλιογραφία είναι το μοντέλο πλήρους φάσματος ηγεσίας (Bass, 1985) που κινείται μεταξύ μετασχηματιστικής και συναλλακτικής ηγεσίας. Εφόσον η μετασχηματιστική ηγεσία περιλαμβάνει διαστάσεις όπως η εξατομικευμένη σκέψη, η πνευματική διέγερση και η έμπνευση με την άρθρωση ενός σαφούς και δικαιολογημένου οράματος, οι μελετητές έχουν προτείνει ότι αυτός ο τύπος ηγετικής συμπεριφοράς υποστηρίζει την αυτονομία, σύμφωνα με τους Gagné και Deci, (2005). Αυτοί οι μελετητές ισχυρίστηκαν ότι η παρουσίαση στους οπαδούς με ένα όραμα φορτωμένο με αξίες και η ενδυνάμωσή τους να συμμετάσχουν στην ερμηνεία και την ανάπτυξη του θα υποκινήσει τα άτομα να κατασκευάσουν διακριτικά το νόημα της δουλειάς τους και την αποστολή του οργανισμού. Έτσι, η μετασχηματιστική ηγεσία μπορεί να δημιουργήσει την ταύτιση των οπαδών με τους στόχους του οργανισμού και το όραμα του ηγέτη, το οποίο είναι ένα σημαντικό χαρακτηριστικό τόσο του αυτόνομου όσο και του εξωτερικού κινήτρου (Eyal & Roth, 2011).

Στη συγκεκριμένη έρευνα θα μελετηθεί η συμβολή της ηγεσίας στην παρακίνηση των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας, στη συμμετοχή τους στην επαγγελματική κατάρτιση και τη συνεχή επιμόρφωσή τους. Αυτό θα επιτευχθεί με τη διερεύνηση των απόψεων των παιδαγωγών που εργάζονται στους δημοτικούς παιδικούς σταθμούς του Δήμου Περιστερίου.

Τα επί μέρους ερευνητικά ερωτήματα που θα εξεταστούν είναι :

- Σε ποιο βαθμό ο διευθυντής εφαρμόζει την ανάπτυξη των παιδαγωγών στην κουλτούρα και το κλίμα του σχολείου;
- Σε ποιο βαθμό παρακινούνται οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας για συνεχή επιμόρφωση και κατάρτιση μέσω των πρωτοβουλιών του διευθυντή;
- Σε ποιο βαθμό ο διευθυντής υποστηρίζει και ενθαρρύνει την επαγγελματική ανάπτυξη των παιδαγωγών;

1. Επαγγελματική Ανάπτυξη Παιδαγωγών

1.1.Οι Θεωρίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης τον 21^ο Αιώνα

Τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών βασίζονται σε διαφορετικές θεωρίες για το πώς μαθαίνουν οι μαθητές και σε διαφορετικές θεωρίες για το πώς μαθαίνουν οι εκπαιδευτικοί. Οι περισσότερες έρευνες εστιάζουν σε τρεις θεωρίες: τη θεωρία του κονστρουκτιβισμού, τη θεωρία της μάθησης ενηλίκων και τη θεωρία της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Η εστίασή τους έγκειται στην προώθηση της ενεργητικής μάθησης, στη χρήση μεθοδολογιών με επίκεντρο τους ενήλικες και στην αναγνώριση της σημασίας της ηγεσίας στο σχεδιασμό αποτελεσματικών προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης για εκπαιδευτικούς, σε μια εποχή που χαρακτηρίζεται από ταχεία τεχνολογική πρόοδο και εξελισσόμενα εκπαιδευτικά μοντέλα.

Ο κοινωνικός κονστρουκτιβισμός θεωρείται ως μια από τις κορυφαίες θεωρίες μάθησης από τη δεκαετία του 1980 (Mayer 1996, οπ αναφ Chu et al., 2017, σ. 5). Η βασική αρχή του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού είναι ότι οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα όταν είναι σε θέση να εντοπίζουν προβλήματα κατανόησης, να θέτουν και να τελειοποιούν στόχους με βάση την πρόοδο, να συλλέγουν πληροφορίες, να θεωρητικοποιούν, να σχεδιάζουν πειράματα, να απαντούν σε ερωτήσεις και να βελτιώνουν θεωρίες, να δημιουργούν μοντέλα, να παρακολουθούν και να αξιολογούν την πρόοδο (Scardamalia & Bereiter 2003, οπ αναφ στο Chu et al., 2017, σ. 6). Στο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στον 21ο αιώνα, αυτή η θεωρία προτείνει ότι τα αποτελεσματικά προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης θα πρέπει να σχεδιάζονται με επίκεντρο τον μαθητή, επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στην ενεργό μάθηση, τη συνεργατική επίλυση προβλημάτων και τις πρακτικές προβληματισμού. Ο κονστρουκτιβισμός υποστηρίζει την ιδέα ότι οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν καλύτερα όταν συμμετέχουν ενεργά στην κατασκευή της δικής τους κατανόησης και στην εφαρμογή της, στις διδακτικές τους πρακτικές.

Η Θεωρία Εκμάθησης Ενηλίκων, γνωστή και ως ανδραγωγία, που αναπτύχθηκε από τον Malcolm Knowles, εστιάζει στα μοναδικά χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των ενηλίκων μαθητών. Αυτή η θεωρία τονίζει τη σημασία της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης, της συνάφειας με τις εμπειρίες της πραγματικής ζωής και της επίλυσης προβλημάτων στη μάθηση ενηλίκων. Η επαγγελματική ανάπτυξη για τους δασκάλους είναι ένα είδος εκπαίδευσης ενηλίκων που δίνει έμφαση στην ικανοποίηση των αναγκών των εκπαιδευτικών υπό το φως των διαφορετικών περιβαλλόντων μάθησης και διδασκαλίας (King & Lawler, 2003). Στο πλαίσιο της διδακτικής του κοινότητας, ο μεμονωμένος δάσκαλος έχει πρόσβαση στον πλούτο πληροφοριών, πόρων και γνώσεων άλλων δασκάλων. Η συμμετοχή σε δραστηριότητες και ομιλίες που σχετίζονται με τη διδασκαλία, η συνεργασία για νέους τρόπους βελτίωσης της πρακτικής και η λήψη σχολίων από ανώτερους επαγγελματίες είναι όλα ευκαιρίες για να μάθετε για τη διδασκαλία. Αυτό, με τη σειρά του, μπορεί να επηρεάσει θετικά τις πρακτικές στην τάξη και το αποτέλεσμα των μαθητών (Gregson & Sturko, 2007).

Η θεωρία της μετασχηματιστικής ηγεσίας, που αναπτύχθηκε από τον James MacGregor Burns, υπογραμμίζει τον ρόλο των ηγετών στην έμπνευση και την παρακίνηση των οπαδών τους να επιτύχουν υψηλότερα επίπεδα απόδοσης (Litz, 2021). Ο Litz (2021, σελ.521) δηλώνει ότι, «η μετασχηματιστική ηγεσία μπορεί να είναι κατάλληλη για την εκπαίδευση καθώς ενδυναμώνει τα άτομα και τους παρέχει ελπίδα, αισιοδοξία και ενέργεια, αφού ορίζει ένα όραμα παραγωγικότητας καθώς εκπληρώνουν στόχους». Στο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, αυτή η θεωρία προτείνει ότι η αποτελεσματική ηγεσία μπορεί να επηρεάσει θετικά την ανάπτυξη και την εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι ηγέτες που επιδεικνύουν μετασχηματιστικές ιδιότητες, όπως όραμα, έμπνευση και υποστήριξη, μπορούν να δημιουργήσουν μια κουλτούρα συνεχούς μάθησης και βελτίωσης μεταξύ των εκπαιδευτικών, κάτι που συμβάλλει σημαντικά στη βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας και, κατά συνέπεια, στην επίδοση των μαθητών.

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας για τη βελτίωση των πεποιθήσεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών, των επιτευγμάτων των μαθητών και των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Πολλές μελέτες έχουν διερευνήσει διαφορετικές πτυχές της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τον DeMonte (2013), η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μπορεί να βελτιώσει τις γνώσεις και τις

δεξιότητες των εκπαιδευτικών στον τομέα τους και να ενισχύσει την πρακτική στις τάξεις.

Οι δάσκαλοι είναι ο πιο αποτελεσματικός παράγοντας στο εκπαιδευτικό σύστημα. Όσο περισσότερες επαγγελματικές γνώσεις έχουν οι δάσκαλοι, τόσο υψηλότερα είναι τα επίπεδα επίδοσης των μαθητών. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι μία από τις σημαντικές μεθόδους για την αντιμετώπιση της διδασκαλίας και των αποτελεσμάτων των μαθητών (Yoon, et al., 2007). Σύμφωνα με τον Villegas-Reimers (2003), όταν ο στόχος είναι να αυξηθεί η μάθηση των μαθητών και να βελτιωθεί η απόδοσή τους, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών θα πρέπει να θεωρείται βασικός παράγοντας και αυτό ταυτόχρονα πρέπει να εμφανίζεται ως στοιχείο σε μία ευρύτερη μεταρρύθμιση.

Με άλλα λόγια, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μπορεί να θεωρηθεί ως μια διαδικασία σχεδιασμένη για να βελτιώσει την ποιότητα της διδασκαλίας. Σύμφωνα με τη Soe (2018), οι δάσκαλοι που ενισχύουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μπορούν να διδάξουν πιο αποτελεσματικά από εκείνους που δεν ολοκλήρωσαν την επαγγελματική τους ανάπτυξη, όπως κατάρτιση εκπαιδευτικών, πρόγραμμα εισαγωγής εκπαιδευτικών και πρόγραμμα καθοδήγησης. Επιπλέον, απαιτείται συνεχής επαγγελματική εξέλιξη για τους εκπαιδευτικούς για να διατηρούνται σε επαφή με τις ραγδαίες εκπαιδευτικές αλλαγές και απαιτήσεις.

Σύμφωνα με τους Chu et al. (2017), η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών τους βοηθά να ανταποκριθούν στις νέες προσδοκίες για τη διευκόλυνση της ανάπτυξης δεξιοτήτων του 21ου αιώνα στη μάθηση με επίκεντρο τον μαθητή. Οι έρευνες παρουσιάζουν μια σειρά από στρατηγικές που βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν δεξιότητες του 21ου αιώνα. Ο Yue (2019) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι αποτελεσματικές μέθοδοι επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών μπορούν να αντιμετωπίσουν τη μάθηση και την πρακτική των εκπαιδευτικών. Αυτές οι μέθοδοι περιλαμβάνουν: αξιολόγηση προσωπικών αναγκών, καθοδήγηση από συναδέλφους, οικοδόμηση συνεργασίας, δημιουργία θετικής σχολικής κουλτούρας, ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, εκπαιδευτικές στρατηγικές για ενεργό μάθηση, ενσωμάτωση βασικών αξιών, συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη, έργα που βασίζονται στην έρευνα και ολοκληρωμένη διδασκαλία ΤΠΕ. Τέλος, οι Koh et al. (2016) αντιμετωπίζουν το ζήτημα της επαγγελματικής ανάπτυξης

των εκπαιδευτικών μέσω ενός μοντέλου που βασίζεται στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να σχεδιάζουν μαθήματα που δημιουργούν τις δεξιότητες των μαθητών του 21ου αιώνα. Οι ερευνητές παρέχουν κάποια αρχικά στοιχεία ότι η επαγγελματική μάθηση μπορεί να επιτευχθεί μέσω διαδικασιών ανάπτυξης που βασίζονται στο σχεδιασμό. Αυτή η μελέτη επιχειρεί να διερευνήσει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με βάση τις τρεις θεωρίες: τη θεωρία του κονστρουκτιβισμού, τη θεωρία της μάθησης ενηλίκων και τη θεωρία της μετασχηματιστικής ηγεσίας.

1.2.Εννοιολόγηση Επαγγελματικής Ανάπτυξης

Αν προσπαθήσουμε να παραθέσουμε έναν ορισμό για την επαγγελματική ανάπτυξη, ίσως ο πιο δόκιμος είναι : «η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού είναι η επαγγελματική ανάπτυξη που επιτυγχάνει ένας δάσκαλος ως αποτέλεσμα της απόκτησης αυξημένης εμπειρίας και της συστηματικής εξέτασης της διδασκαλίας του» (Glatthorn, 1995, σελ. 41). Οι Habler et al., (2016) τονίζουν ότι η «εξέλιξη των εκπαιδευτικών» ή η «επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών» είναι καλύτερη από την «εκπαίδευση εκπαιδευτικών». Ο δάσκαλος μαθαίνει πώς να μαθαίνει, πώς να εφαρμόζει τη θεωρία στην πράξη για να προωθήσει την ανάπτυξη των μαθητών. Σύμφωνα με τον Ganser (2000, οπ αναφ στο Villegas-Reimers, 2003, σ.11), η επαγγελματική ανάπτυξη περιλαμβάνει τυπικές εμπειρίες (όπως συμμετοχή σε εργαστήρια και επαγγελματικές συναντήσεις, καθοδήγηση κ.λπ.) και άτυπες εμπειρίες (όπως η ανάγνωση επαγγελματικών δημοσιεύσεων, η παρακολούθηση τηλεοπτικών ντοκιμαντέρ που σχετίζονται με έναν ακαδημαϊκό κλάδο κ.λπ.). Αυτή η αντίληψη της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι, επομένως, ευρύτερη από την εξέλιξη της σταδιοδρομίας, η οποία ορίζεται ως «η ανάπτυξη που εμφανίζεται καθώς ο εκπαιδευτικός κινείται στον κύκλο της επαγγελματικής σταδιοδρομίας» και ευρύτερη από την ανάπτυξη του προσωπικού, η οποία είναι «η παροχή οργανωμένων ενδοϋπηρεσιακών προγραμμάτων που έχουν σχεδιαστεί για να ενθαρρύνουν την ανάπτυξη ομάδων εκπαιδευτικών» (Glatthorn, 1995, σελ. 41).

Για μεγάλο χρονικό διάστημα, η μόνη μορφή «επαγγελματικής ανάπτυξης» που ήταν διαθέσιμη στους εκπαιδευτικούς ήταν η «ανάπτυξη προσωπικού» ή η «ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση», συνήθως αποτελούμενη από εργαστήρια ή βραχυπρόθεσμα μαθήματα που θα πρόσφεραν στους δασκάλους νέες πληροφορίες

για μια συγκεκριμένη πτυχή της δουλειάς τους. Μόνο τα τελευταία χρόνια η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών θεωρήθηκε μια «μακροπρόθεσμη διαδικασία που περιλαμβάνει τακτικές ευκαιρίες και εμπειρίες που σχεδιάζονται συστηματικά για την προώθηση της ανάπτυξης και της εξέλιξης στο επάγγελμα.» (Villegas-Reimers, 2003, σ.12). Με βάση το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν με την πάροδο του χρόνου, η επαγγελματική ανάπτυξη γίνεται αντιληπτή ως μια «μακροπρόθεσμη διαδικασία., με αποτέλεσμα μια αποτελεσματική σειρά σχετικών εμπειριών που επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να συσχετίσουν την προηγούμενη γνώση με νέες εμπειρίες» (Villegas-Reimers, 2003, σ.13). Η επαγγελματική εξέλιξη θα πρέπει να αντιμετωπιστεί με βάση ένα πλαίσιο κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών τάσεων και γεγονότων (Villegas-Reimers, 2003). Η μοναδικότητα του ατόμου θα είναι πάντα ένας κρίσιμος παράγοντας στην εκπαίδευση. Αυτό που λειτουργεί σε μια κατάσταση μπορεί να μην λειτουργεί σε μια άλλη... Λόγω της τεράστιας μεταβλητότητας στα εκπαιδευτικά πλαίσια, δεν θα υπάρξει ποτέ μία σωστή απάντηση. Αντίθετα, θα υπάρξει μια συλλογή απαντήσεων, η καθεμία συγκεκριμένη για ένα πλαίσιο (Guskey, 1995, σελ. 117).

Προκειμένου να επιτραπεί η επαγγελματική ανάπτυξη να διαδραματίσει αποτελεσματικό ρόλο στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, οι πολιτικές πρέπει να υποστηρίζουν τις αλλαγές που καλούνται να υιοθετήσουν οι εκπαιδευτικοί. Οι Darling-Hammond και McLaughlin, (1995, οπ αναφ στο Villegas-Reimers, 2003, σ. 27), αναφέρουν: «Αυτές οι πολιτικές πρέπει να αντιμετωπίσουν, για παράδειγμα, την ανάγκη δημιουργίας νέων δομών και θεσμικών ρυθμίσεων. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών ως δια βίου εκπαιδευομένων, είναι επίσης να βοηθήσουν στη δημιουργία νέων δομών και ευκαιριών, τόσο εκτός σχολείων (για παράδειγμα, δίκτυα εκπαιδευτικών, διεπαγγελματικές συνεργασίες, κ.λπ.) όσο και εντός των σχολείων αξιολόγηση, λογοδοσία και προαγωγή (σελ.27). Σύμφωνα με τον Little (1992), η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών απαιτεί ανάπτυξη στη γνώση, τις δεξιότητες, την κρίση (σχετικά με την τάξη) και τη συμβολή των εκπαιδευτικών σε μια επαγγελματική κοινότητα (οπ αναφ στο Villegas-Reimers, 2003, σ. 68). Από την άλλη πλευρά, τα προγράμματα που προάγουν την επαγγελματική ανάπτυξη θα πρέπει να επικεντρώνονται στα ακόλουθα (Villegas-Reimers, 2003, σ. 68):

-Ανάπτυξη δεξιοτήτων επιβίωσης.

-Να γίνει ο εκπαιδευτικός ικανός στις βασικές δεξιότητες διδασκαλίας.

-Διεύρυνση της εκπαιδευτικής ευελιξίας.

-Απόκτηση εκπαιδευτικής εμπειρογνωμοσύνης.

-Συμβολή στην επαγγελματική ανάπτυξη των συναδέλφων.

-Άσκηση ηγεσίας και συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων.

Ως συνέπεια της παγκοσμιοποίησης και του εκσυγχρονισμού, ο κόσμος αλλάζει ταχέως, με στόχο να γίνει πιο βασισμένος στη γνώση, με γεωγραφικά ευέλικτο και συνεργατικό χαρακτήρα (Chu et al., 2017). Αυτή η αλλαγή επιβάλλει προκλήσεις σε άτομα και κοινότητες. Σύμφωνα με τους Levy και Murnane (2004), το εργατικό δυναμικό έχει ανάγκη πλέον από άτομα για θέσεις εργασίας που απαιτούν περισσότερη αναλυτική σκέψη, ψηφιακές δεξιότητες και εξελιγμένες δεξιότητες επικοινωνίας. Έτσι, η ανάγκη των μαθητών για νέες μαθησιακές δεξιότητες στον 21ο αιώνα είναι μια αναμφισβήτητη πρόκληση για αυτούς και συνεπώς και για τους εκπαιδευτικούς.

1.3.Αναγκαίες Δεξιότητες Παιδαγωγών

Οι δεξιότητες του 21ου αιώνα κατηγοριοποιούνται διεθνώς σε τέσσερις ευρείες κατηγορίες (Schleicher, 2012, σ. 34):

1. Τρόποι σκέψης: Δημιουργικότητα, κριτική σκέψη, επίλυση προβλημάτων, απόφαση -δημιουργία και μάθηση
2. Τρόποι εργασίας: Επικοινωνία και συνεργασία
3. Εργαλεία εργασίας: Τεχνολογία πληροφοριών και επικοινωνιών (ΤΠΕ) και πληροφοριακός εγγραμματισμός
4. Δεξιότητες για τη ζωή στον κόσμο: Ιθαγένεια-κουλτούρα, ζωή και σταδιοδρομία και προσωπική και κοινωνική ευθύνη.

Στον 21ο αιώνα, η επιτυχία αντιπροσωπεύεται στην ικανότητα επικοινωνίας, κοινής χρήσης και χρήσης πληροφοριών για την επίλυση περίπλοκων προβλημάτων, στην ικανότητα προσαρμογής και καινοτομίας ανταποκρινόμενη στις νέες απαιτήσεις και

στις μεταβαλλόμενες συνθήκες, στην ικανότητα κινητοποίησης και επέκτασης της δύναμης της τεχνολογίας για τη δημιουργία νέων γνώσεων, και στη διεύρυνση της ανθρώπινης ικανότητας και παραγωγικότητας (Schleicher, 2012). Λόγω των αλλαγών στη ζήτηση για δεξιότητες στον 21ο αιώνα, οι ίδιοι οι δάσκαλοι πρέπει να αποκτήσουν νέες ικανότητες προκειμένου να διδάξουν αποτελεσματικά τις δεξιότητες του 21ου αιώνα στους μαθητές τους.

Η ανάπτυξη ικανοτήτων τυγχάνει αυξανόμενης προσοχής ως μέσο βελτίωσης της ποιότητας διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, η οποία, με τη σειρά της, οδηγεί σε αποτελεσματικούς μαθητές του 21ου αιώνα (Chu et al., 2017). Οι Trilling και Fadel (2009) υποστηρίζουν ότι είναι απαραίτητο να προετοιμαστούν οι μαθητές με δεξιότητες δια βίου μάθησης τόσο στην εργασία όσο και στη ζωή: παιδεία στην τεχνολογία πληροφοριών, παιδεία στις πληροφορίες, παιδεία στα μέσα επικοινωνίας καθώς και δεξιότητες ψηφιακής συνεργασίας. Ο εγγραμματισμός στην τεχνολογία πληροφοριών (IT) είναι ο πιο θεμελιώδης μεταξύ του συνόλου των ψηφιακών εγγραμματισμών. Η παιδεία πληροφορικής είναι η πρώτη δεξιότητα που πρέπει να αποκτήσουν οι δάσκαλοι για να κατακτήσουν και τις τρεις δεξιότητες κάτω από την ομπρέλα του ψηφιακού εγγραμματισμού. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η αναζήτηση και η οργάνωση της πληροφορίας υποστηρίζεται σε μεγάλο βαθμό από την τεχνολογία στις μέρες μας, καθώς και από τη δημιουργία και τη χρήση των μέσων ενημέρωσης (Chu et al., 2017, σ. 111).

Υπάρχει μια αυξανόμενη τάση για την ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην τάξη, απαιτώντας από τους δασκάλους να ενσωματώσουν την τεχνολογία στην παιδαγωγική τους (Chu et al., 2017). Σύμφωνα με τους Knezek και Christensen, (2008), οι δάσκαλοι προχωρούν σε διάφορα στάδια υιοθέτησης τεχνολογίας, ξεκινώντας από το να βρίσκονται σε εγρήγορση για τις δυνατότητες εφαρμογής της τεχνολογίας τόσο για προσωπικούς σκοπούς όσο και αφήνοντας τους μαθητές να αποκτήσουν παιδεία πληροφορικής στην καθημερινή τους μάθηση. Αυτή η επίγνωση οδηγεί τελικά στη συνήθη χρήση της τεχνολογίας. Επιπλέον, με την κατάλληλη εκπαίδευση και υποστήριξη, προχωρούν σε πιο δημιουργική χρήση της τεχνολογίας για διδασκαλία και μάθηση. Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών στην πληροφορική και η εμπιστοσύνη στις δικές τους δεξιότητες πληροφορικής είναι δύο βασικά εμπόδια συμπεριφοράς για την αποτελεσματική ενσωμάτωση της τεχνολογίας στη διδασκαλία τους (Chu et al., 2017). Οι Chu et al. (2017) δήλωσαν ότι, «εάν οι

δάσκαλοι αισθάνονται άβολα με τη χρήση τεχνολογικών εργαλείων ή φοβούνται ότι μπορεί να μην έχουν τα προσόντα να διδάξουν χρησιμοποιώντας IT, είναι λιγότερο πιθανό να ενσωματώσουν την τεχνολογία στη διδασκαλία τους, με αποτέλεσμα λιγότερη αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών και τεχνολογίας » (σελ. 112).

Ο πληροφοριακός εγγραμματισμός (Information Literacy-IL) είναι η ικανότητα «αποδοτικής και αποτελεσματικής πρόσβασης σε πληροφορίες, αξιολόγησης πληροφοριών με κριτικό και ικανό τρόπο και χρήσης πληροφοριών με ακρίβεια και δημιουργικότητα» (Trilling & Fadel, 2009, σελ.65). Ο Probert (2009) δήλωσε ότι ορισμένοι δάσκαλοι μπορεί να έχουν λάβει εκπαίδευση σε μοντέλα επεξεργασίας πληροφοριών – μοντέλα που χωρίζουν τη διαδικασία αναζήτησης πληροφοριών σε διαχειρίσιμα στάδια, ξεκινώντας από τον εντοπισμό ερωτήσεων έως τον εντοπισμό πηγών πληροφοριών, καθώς και τα στάδια αξιολόγησης και διαχείρισης πληροφοριών. Ωστόσο, δείχνουν ελάχιστη επίγνωση της ανάγκης και των πλεονεκτημάτων της εμπλοκής των μαθητών στη διαδικασία αναζήτησης πληροφοριών. Αυτοί οι δάσκαλοι θεωρούν ότι είναι ευθύνη τους να ερευνούν και να προετοιμάζουν υλικό για τους μαθητές τους όταν μαθαίνουν ένα νέο θέμα, μειώνοντας έτσι τις ευκαιρίες των μαθητών να εξασκήσουν την πρόσβαση και τη χρήση πληροφοριών (Chu et al., 2017, σελ.113).

Ο εγγραμματισμός στα μέσα επικοινωνίας (Media Literacy-ML) αναφέρεται στο μέσο παράδοσης μηνυμάτων (έντυπα γραφικά, κινούμενα σχέδια, ήχος, βίντεο, ιστοσελίδες και ούτω καθεξής) (Trilling & Fadel, 2009). Σύμφωνα με τον Hobbs (2010), ο ML περιλαμβάνει την επιδέξια χρήση των εργαλείων μέσων και την ανταλλαγή κατάλληλων και σχετικών πληροφοριών με άλλους. Οι Trilling και Fadel (2009) υποστηρίζουν ότι ο εγγραμματισμός των μαθητών στα μέσα δεν είναι μόνο η ικανότητά τους να εφαρμόζουν τους πόρους των μέσων για μάθηση αλλά και να χρησιμοποιούν εργαλεία δημιουργίας μέσων για να δημιουργούν αποτελεσματικά προϊόντα επικοινωνίας όπως βίντεο, ηχητικά προϊόντα και ιστοσελίδες (σελ. 67). Η επάρκεια ML των καθηγητών επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη χρήση των μέσων ενημέρωσης των μαθητών, και ως εκ τούτου την ML τους. Σύμφωνα με τους Keengwe και Kang (2013), ο σκοπός της χρήσης των μέσων στην τάξη συχνά περιορίζεται στη μονόδρομη παρουσίαση πληροφοριών από τον δάσκαλο στους μαθητές. Οι Chu et al. (2017) επεσήμαναν ότι μια τέτοια χρήση των μέσων ενημέρωσης οδηγεί σε «μια αντιληπτή έλλειψη αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών

και της τεχνολογίας, στην οποία οι μαθητές παραμένουν στο άκρο υποδοχής των μέσων ενημέρωσης, λόγω της κυρίαρχης χρήσης τεχνολογίας όπως το PowerPoint και τα βίντεο κλιπ στο παρουσιάσεις των εκπαιδευτικών» (σελ.114). Οι ερευνητές απέδωσαν τον παθητικό ρόλο των μαθητών στη χρήση των μέσων στην τάξη στη μη εξοικείωση των δασκάλων με το λογισμικό που επιλέγουν και στην έλλειψη δεξιοτήτων για τη διευκόλυνση της χρήσης των μέσων από τους μαθητές (Chu et al., 2017).

Οι δεξιότητες συνεργασίας αναφέρονται ως απαραίτητες για έναν μαθητή, προκειμένου να αναπτύξει και να οξύνει τις δεξιότητές του να συνεργάζεται με συνομηλίκους και να γίνεται ομαδικός παίκτης, ένας πολύ αποτελεσματικός τρόπος είναι να μαθαίνει μέσω της εμπειρίας – να συνεργάζεται με συμμαθητές σε δραστηριότητες που ενθαρρύνουν την κοινωνική αλληλεπίδραση (αναφέρεται στο Chu et al. , 2017, σελ.114). Η συνεργατική μάθηση αντικαθιστά τον παραδοσιακό ρόλο του δασκάλου με αυτόν του συντονιστή (Chu et al., 2017). Με αυτήν την αλλαγή στο ρόλο του δασκάλου από διανομέα γνώσης σε μεσολαβητή για την ανάπτυξη της γνώσης των μαθητών, χρειάζονται νέα εργαλεία και παιδαγωγικές τεχνικές για την κατάλληλη υποστήριξη της απόκτησης δεξιοτήτων συνεργασίας και επικοινωνίας από τους μαθητές. Προκειμένου η συνεργασία να μην γίνει χάσιμο χρόνου και συνεπώς να οδηγήσει σε αποτυχία ολοκλήρωσης της εργασίας, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να λάβουν τα απαραίτητα μέτρα για να εξασφαλίσουν επαρκή και αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των μαθητών στην επιλεγμένη συνεργατική πλατφόρμα (Chu et al., 2017, σελ. 115).

Κατά την άποψη των Law et al. (2008), για να ενσωματωθούν οι δεξιότητες του 21ου αιώνα στο τρέχον περιεχόμενο διδασκαλίας, οι δάσκαλοι πρέπει να είναι ανοιχτοί στη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη. Δεν αρκεί για τους εκπαιδευτικούς να εστιάζουν μόνο στη συνήθη πρακτική της διδασκαλίας στις αντίστοιχες τάξεις τους και να αγνοούν τους άλλους δασκάλους. Εκτός από το να παρακολουθούν τη δική τους επαγγελματική μάθηση, είναι ωφέλιμο οι δάσκαλοι να μοιράζονται τις γνώσεις τους με συναδέλφους σε μια κοινότητα πρακτικής, να συμμετέχουν σε προβληματισμούς της δικής τους διδασκαλίας, να είναι έτοιμοι να αναλάβουν ρίσκα και να καλλιεργήσουν την εμπιστοσύνη εντός της κοινότητας πρακτικής. Οι μελετητές έχουν προτείνει ότι μια τέτοια σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών μπορεί να οικοδομηθεί με

τη βοήθεια της τεχνολογίας και τη συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς ((Chu et al., 2017).

1.4.Στρατηγικές Επαγγελματικής Ανάπτυξης

Αφού αναλυθούν οι δεξιότητες του 21ου αιώνα που λείπουν ιδιαίτερα από πολλούς εκπαιδευτικούς και επομένως πρέπει να υιοθετήσουν, προκύπτει το ερώτημα των στρατηγικών ή των μεθόδων, μέσω των οποίων οι δάσκαλοι μπορούν να αναπτύξουν τέτοιες δεξιότητες. Ο Yue (2019) δήλωσε ότι, «η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ενσωματώνει τις δεξιότητες του 21ου αιώνα στη διδασκαλία. Για παράδειγμα, ενσωματώνει δεξιότητες διαπολιτισμικής κατανόησης στο μάθημα της λογοτεχνίας, ασκεί κριτική σκέψη και δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων στην τάξη διαχείρισης. Οι στρατηγικές επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών θα πρέπει να είναι συνεκτικές και συνεπείς με τις δεξιότητες του 21ου αιώνα» (σελ.252-254).

Οι ακόλουθες μέθοδοι μπορούν να ενισχύσουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση του 21ου αιώνα.

1. Ομότιμη καθοδήγηση. Σύμφωνα με τον Yue (2019), η καθοδήγηση επενδύει τις βέλτιστες πρακτικές και φέρνει κατάλληλα εργαλεία στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Υπάρχει ανάγκη εισαγωγής έμπειρων δασκάλων που χρησιμοποιούν αποτελεσματικές μεθόδους για την εκπαίδευση των δασκάλων και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Οι συνάδελφοι-μέντορες μπορούν να λειτουργήσουν ως σύμβουλοι για να βοηθήσουν τους δασκάλους με προηγούμενη εμπειρία και να καλλιεργήσουν δασκάλους με δεξιότητες αυτοδιαχείρισης, επικοινωνίας και ηγεσίας. Οι συνάδελφοι-μέντορες γνωρίζουν καλά τους δασκάλους που μπορούν να σχεδιάσουν ωφέλιμη εκπαίδευση για να τους καθοδηγήσουν πώς να διδάξουν δεξιότητες του 21ου αιώνα και πώς να τονώσουν τη μάθηση των μαθητών (σελ. 253).
2. Οικοδόμηση Συνεργασίας. Η συνεργασία μπορεί να λάβει διάφορες μορφές, όπως: δίκτυα εκπαιδευτικών, ομαδική, κοινότητα μάθησης και καθοδήγηση

από συναδέλφους, όπως αναφέρθηκε. Ανάλογα με την επαγγελματική ανάπτυξη που ενσωματώνεται στην εργασία, στις ομάδες τους οι δάσκαλοι μπορούν να συζητήσουν μαζί, να ανταλλάξουν διαφορετικές απόψεις, να μάθουν ο ένας από τον άλλο για την επίτευξη του ίδιου στόχου. Επιπλέον, οι δάσκαλοι αναπτύσσονται συνεργαζόμενοι με άλλους συναδέλφους που αντικαθιστούν μόνο την εργασία, ενώ διεπιστημονικές ομάδες με τους ίδιους στόχους σχετικά με την απόδοση των μαθητών και την επίτευξη των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα (Yue, 2019, σελ. 254).

3. Συνεργατική Διερεύνηση. Ο απώτερος στόχος της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών είναι η βελτίωση της διδακτικής πρακτικής. Από αυτή την άποψη, η διερευνητική μάθηση αναγνωρίζεται συχνά ως ένας τρόπος ενθάρρυνσης αλλαγών στη διδακτική πρακτική όσον αφορά την αυτοβελτίωση και τη συμπεριφορά στην τάξη (Chu et al., 2017). Σύμφωνα με τους Chu et al. (2017): Η επαγγελματική ανάπτυξη που βασίζεται στην έρευνα δεν διαφέρει από τα έργα που βασίζονται στην έρευνα που αναλαμβάνονται από μαθητές: οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αντλούν πόρους από τη βιβλιογραφία και την εμπειρία τους ή των συναδέλφων τους για να καθοδηγήσουν την έρευνα με βιώσιμο και στοχαστικό τρόπο, και τέτοιες έρευνες πραγματοποιούνται σε μια χρονική περίοδο (σελ. 117-118). Σύμφωνα με την άποψη των Deni και Malakolunthu (2013), ένα όφελος των προσπαθειών συλλογικής έρευνας των εκπαιδευτικών είναι οι αυξημένες προσπάθειές τους για επίλυση προβλημάτων. Μέσω της συντονισμένης προσπάθειας των δασκάλων, συμμετέχουν σε συζητήσεις που εξετάζουν τις αιτίες και τις επιπτώσεις των εκπαιδευτικών προβλημάτων. Τα πρότυπα σκέψης των εκπαιδευτικών προσανατολίζονται σταδιακά προς την επίλυση προβλημάτων, με συζητήσεις και διαγνωστικές απόψεις που υποστηρίζονται από παραδείγματα και στοιχεία, τα οποία οδηγούν σε νέες οπτικές γωνίες και δυνατότητες επίλυσης προβλημάτων (Chu et al., 2017).
4. Κοινότητες Δασκάλων. Η υποστήριξη από συναδέλφους με τη μορφή των κοινοτήτων εκπαιδευτικών είναι ένας άλλος τρόπος για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική ανάπτυξη των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα. Στις κοινότητες εκπαιδευτικών, οι δάσκαλοι με κοινούς στόχους σε τομείς όπως η διδασκαλία και η επίλυση προβλημάτων μπορούν να ανταλλάξουν ιδέες για την πρακτική στην τάξη και τη μάθηση των μαθητών,

να αναπτύξουν και να μοιραστούν διδακτικό υλικό, να παρατηρούν ο ένας τον άλλον να διδάσκουν όταν είναι δυνατόν και να προσφέρουν συμβουλές που βοηθούν τα μέλη της κοινότητας να μάθουν νέους τρόπους διδασκαλίας (Little, 2012). Σύμφωνα με τους Levine και Marcus (2010), οι περισσότερες επαγγελματικές κοινότητες επικεντρώνονται στην ιδέα ότι η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών προάγει τη μάθηση των δασκάλων, η οποία με τη σειρά της βελτιώνει τη διδασκαλία και τη μάθηση των μαθητών. Ο Little (2012) επεσήμανε ότι η επιτυχία των κοινοτήτων εκπαιδευτικών εξαρτάται ωστόσο σε μεγάλο βαθμό από την προθυμία των δασκάλων να μοιραστούν ανοιχτά και να συζητήσουν τα διλήμματα και τις αβεβαιότητες διδασκαλίας μεταξύ τους, που γενικά ενισχύει την ικανότητα των εκπαιδευτικών να συνεργάζονται, εκτός από την απόκτηση γνώσεων μέσω συζητήσεων.

5. Ολοκληρωμένη διδασκαλία ΤΠΕ. Σύμφωνα με τον Yue (2019), «η τεχνολογία της πληροφορικής επικοινωνίας μπορεί να εφαρμοστεί στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Το διαδικτυακό φόρουμ δημιουργεί μια πλατφόρμα για τους εκπαιδευτικούς να επικοινωνούν μεταξύ τους για να μοιραστούν μαζί εκπαιδευτική εμπειρία δεξιοτήτων του 21ου αιώνα και να μάθουν από συναδέλφους» (σελ.255).
6. Επίσημα Μαθήματα Κατάρτισης. Σύμφωνα με τους Chu et al. (2017), «τα επίσημα δομημένα μαθήματα οργανώνονται, συχνά από ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, για να εξυπηρετήσουν το σκοπό της ενίσχυσης της ικανότητας των εκπαιδευτικών να προσαρμοστούν στις αλλαγές που απαιτούνται στη διδασκαλία του 21ου αιώνα» (σελ. 119-120). Οι ερευνητές επεσήμαναν, «αυτά τα μαθήματα καθοδηγούν τους δασκάλους βήμα-βήμα στη διαδικασία εφαρμογής της παιδαγωγικής, παρέχοντάς τους τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες, καθώς και ευκαιρίες να τις μοιραστούν με συναδέλφους στην εργασία» (σελ. 120). Αυτά τα μαθήματα μπορεί να αντιμετωπίσουν διαφορετικές πτυχές των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα και διεξάγονται σε μια χρονική περίοδο για να δώσουν στους δασκάλους τον χρόνο που απαιτείται για να απορροφήσουν όσα έχουν μάθει.

1.5.Κουλτούρα Εκπαιδευτικού Ιδρύματος

Οι υπεύθυνοι για τη μεταρρύθμιση καταβάλλουν προσπάθειες στο να συμπεριλάβουν το περιεχόμενο, τη διδασκαλία και την αξιολόγηση ως σημαντικές παραμέτρους στην αξιολόγηση της απόδοσης ορισμένων μεταρρυθμίσεων. Ωστόσο, χωρίς μια κουλτούρα που να τις υποστηρίζει και τις αξίες αυτών των διαρθρωτικών αλλαγών, οι μεταρρυθμίσεις είναι και θα παραμείνουν καταδικασμένες να αποτύχουν (Vujičić & Tambolaš, 2017). Ομοίως, οι Fullan (2005, 2007) και οι Schoen και Teddlie (2008) εξήγησαν ότι οι κυβερνητικές μεταρρυθμίσεις σε επίπεδο συστήματος αλλάζουν μόνο επιφανειακά τις συνθήκες στην εκπαίδευση και δεν διεισδύουν βαθιά στον ιστό των θεσμών. Προειδοποιούν ότι οι ποιοτικές αλλαγές στην εκπαίδευση συμβαίνουν με την αλλαγή της δομής και της ατμόσφαιρας στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, την οποία αποκαλούν αλλαγή της κουλτούρας των ιδρυμάτων. Επομένως, ο πολιτισμός πρέπει να ερμηνεύεται και να αποκρυπτογραφείται, αλλά δεν μπορεί να παρασχεθεί αξιόπιστη φόρμουλα ή μοντέλο. Αυτό απαιτεί προσεκτικό προβληματισμό και αυτοκριτική των πολιτισμικών προκαταλήψεων και του τι μπορούν να αποκαλύψουν ή να κρύψουν οι διαφορετικές έννοιες του πολιτισμού (Alvesson, 2002).

Μια αλλαγή αυτής της πρακτικής μπορεί να συμβεί μόνο ως αποτέλεσμα της σαφήνειας και της συνοχής στη νοοτροπία του δασκάλου» (Fleming & Kleinhenz, 2007, σελ. 95). Οι Fleming και Kleinhenz (2007) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα σχολεία δεν θα βελτιωθούν έως ότου οι εκπαιδευτικοί αρχίσουν να εξερευνούν συλλογικά νέες έννοιες διδασκαλίας, να αμφισβητούν την αποτελεσματική πρακτική και να υποστηρίζουν ενεργά ο ένας τον άλλον στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Οι Deal και Peterson (2009) τόνισαν ότι δεν υπάρχει τέλειος ορισμός, αλλά οι περισσότεροι ορισμοί περιλαμβάνουν από ό,τι είναι κοινό στον ορισμό της κουλτούρας του εκπαιδευτικού ιδρύματος.

Συνήθως η κουλτούρα αναφέρεται ως κάτι ζωντανό και φαίνεται ότι επηρεάζεται από τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των δασκάλων και των παιδιών στο σχολικό ίδρυμα και τις αλληλεπιδράσεις δασκάλων και παιδιών με την κοινότητα (Fullan, 2005). Αυτή η αλληλεπίδραση είναι το πιο βαθύ χαρακτηριστικό της. Περιλαμβάνει γενικούς κανόνες, πεποιθήσεις σχετικά με την εξουσία, υπάκουη και ανυπάκουη συμπεριφορά,

βασικές γνώσεις για το πώς λειτουργούν τα πράγματα (Datnow, Hubbard, & Mehan, 2002). Άλλοτε περιγράφεται ως άθικτο κατασκεύασμα που είναι αδύνατο να παρατηρηθεί άμεσα και απτά. Αντιπροσωπεύει τον τρόπο με τον οποίο οι ενδιαφερόμενοι σχετίζονται μεταξύ τους στο σχολείο, ή, αφενός, αντιπροσωπεύει όλες τις γνώσεις, τις πεποιθήσεις, τις αξίες, τα έθιμα, τα ήθη, τα τελετουργικά, τα σύμβολα και τη γλώσσα μιας ομάδας και, αφετέρου περιλαμβάνει βαθύτερα επίπεδα βασικών υποθέσεων και πεποιθήσεων που μοιράζονται τα μέλη μιας οργάνωσης, και ενεργούν σύμφωνα με αυτές ασυνείδητα (Schoen & Teddlie, 2008). Συνοπτικά, η κουλτούρα του εκπαιδευτικού ιδρύματος είναι έκφραση κοινών, βασικών πλαισίων, δασκάλων προσχολικής ηλικίας / δασκάλων δημοτικού, βοηθών, διοικητικού και βοηθητικού προσωπικού, γονέων και τα πιστεύω των διευθυντών, τα οποία είναι χαρακτηριστικά για τη λειτουργία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και προσδιορίζονται από τις αμοιβαίες σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων, τη συνεργασία τους, τη διαχείριση του ιδρύματος, το οργανωτικό και φυσικό περιβάλλον και τον βαθμό εστίασης στη διδασκαλία και την έρευνα (Vujičić & Tambolaš, 2017).

Τις τελευταίες δεκαετίες, η θεωρητική και εννοιολογική κατανόηση της επαγγελματικής ανάπτυξης έχει αλλάξει. η έμφαση έχει μετατοπιστεί από τη διδασκαλία (ως ένα σύνολο δεξιοτήτων και ικανοτήτων) στη μάθηση των ίδιων των δασκάλων (Collinson et al., 2009). Οι Fleming και Kleinhenz (2007) περιγράφουν την αποτελεσματική επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών ως δημιουργία πλαισίου και χρήση μεθόδων που αυξάνουν τη συχνότητα και την ποιότητα της επαγγελματικής συνομιλίας (στοχασμός) σχετικά με βαθιές πτυχές της διδακτικής πρακτικής. Κατά τη διάρκεια αυτής της μακροπρόθεσμης προσωπικής αναζήτησης «οι δάσκαλοι διδάσκουν με τον τρόπο ότι εμπλέκονται συλλογικά στην επίλυση αυθεντικών προβλημάτων που σχετίζονται με τη μείωση του χάσματος μεταξύ αυτού που αναμένεται να μάθουν οι μαθητές και των πραγματικών μαθησιακών τους αποτελεσμάτων» (Fleming & Kleinhenz, 2007, σελ. 12). Σε αντίθεση με την τρέχουσα επιφανειακή επαγγελματική μάθηση, η οποία βασίζεται στη συμμετοχή σε «μαθήματα» (εργαστήρια, συνέδρια), οι ίδιοι συγγραφείς συζητούν την «back end» (βαθιά) επαγγελματική μάθηση, η οποία απαιτεί από τους δασκάλους και ταυτόχρονα τους παρέχει υποστήριξη για να δοκιμάσουν νέες προσεγγίσεις μάθησης στις δικές τους τάξεις (Fleming & Kleinhenz, 2007).

Ο ρόλος του δασκάλου δεν θεωρείται πλέον ως ένας παράπλευρος ρόλος, αλλά ως ένας ρόλος που είναι ικανός να αλλάξει και η μάθηση είναι μια περιπέτεια στη δημιουργία νοήματος (Collinson et al., 2009). Αυτό γίνεται το κύριο χαρακτηριστικό, με το οποίο διακρίνονται τα σχολεία που έχουν κουλτούρα «αποτελεσμάτων» και εκείνα που δεν έχουν, και τονίζεται ότι η επιτυχία των μαθητών γίνεται φαινόμενο που έχει άμεση σχέση με τα σχολεία. Οι Lave και Wenger (1991) αντιτάχθηκαν στην ιδέα ότι η άμεση διδασκαλία και η μάθηση μέσω της λεκτικής διδασκαλίας είναι επιτυχημένες και αποτελεσματικές, τονίζοντας τη θέση τους ότι δεν υπάρχει μάθηση χωρίς ενεργή συμμετοχή σε αυτή τη διαδικασία. Τόνισαν λοιπόν τη σημασία της κοινωνικής διαδικασίας της μάθησης και όχι μόνο της ατομικής, και τη σημασία της παρατήρησης και της συμμετοχής στην εκπαιδευτική πρακτική.

Δεδομένου ότι οι πεποιθήσεις φιλτράρουν τη γνώση και διέπουν τη συμπεριφορά των δασκάλων προσχολικής ηλικίας, η βελτίωση της πρακτικής και η αλλαγή της κουλτούρας του θεσμού της προσχολικής εκπαίδευσης δεν θα συμβεί εάν δεν συνδέεται με την αμφισβήτηση και τροποποίηση αυτών των πεποιθήσεων και τη συνολική εκπαιδευτική φιλοσοφία του εκπαιδευτικού (Fullan, 2007). Επομένως, η επαγγελματική ανάπτυξη των δασκάλων προσχολικής ηλικίας θα πρέπει να έχει ως αποτέλεσμα όχι μόνο προόδους στη γνώση, αλλά και αλλαγές στις πεποιθήσεις και τη συμπεριφορά τους. Για να επιτευχθεί αυτό, είναι απαραίτητο να απομακρυνθούμε από την παραδοσιακή προσέγγιση στην επαγγελματική ανάπτυξη με πληροφοριακό χαρακτήρα που βασίζεται στην απλή μετάδοση γνώσεων και να φιλοδοξούμε σε σύγχρονες μορφές επαγγελματικής εξέλιξης που έχουν μετασχηματιστικές δυνατότητες (Vujičić & Tambolaš, 2017).

1.6.Εκπαιδευτική Ανάπτυξη Παιδαγωγών Προσχολικής Ηλικίας

Οι μελετητές έχουν κατηγοριοποιήσει τυπικά την ΕΑ σε δύο μεγάλους τύπους, δηλαδή την επίσημη και την άτυπη (Richter et al., 2011). Η επίσημη ΕΑ, η οποία αναφέρεται επίσης ως «παραδοσιακή» από ορισμένους μελετητές, τείνει να ακολουθεί συγκεκριμένα προγράμματα σπουδών. Αυτά συνήθως παρέχονται σε δομημένα περιβάλλοντα μάθησης από εξωτερικούς παρόχους ΕΑ, εκτός του χώρου εργασίας, και συχνά είναι υποχρεωτικά. Παραδείγματα αυτών των δραστηριοτήτων

είναι δομημένα σεμινάρια και εργαστήρια, μεταπτυχιακά μαθήματα και προγράμματα ή εντεταλμένα συνέδρια και συμπόσια ανάπτυξης προσωπικού (Bautista et al., 2015). Τα περισσότερα επίσημα προγράμματα ΕΑ χρησιμοποιούν διδασκαλία πρόσωπο με πρόσωπο, επομένως περιορίζονται σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο και τοποθεσία, η οποία εγγενώς έχει τόσο χρονικές όσο και γεωγραφικές δυσκολίες για τους δασκάλους (Jones & Dexter, 2014).

Η επίσημη ΕΑ χαρακτηρίζεται επίσης από την κοινή έλλειψη υποστήριξης παρακολούθησης που παρέχεται στους εκπαιδευτικούς μετά την ολοκλήρωση της εκδήλωσης. Οι άτυπες δραστηριότητες ΕΑ, αντίθετα, γενικά καθοδηγούνται από τους δασκάλους και ενσωματώνονται στην εργασία, γεγονός που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να αναλογιστούν τις διδακτικές πρακτικές τους και να μάθουν από τους συναδέλφους τους (Borko, 2004). Σε αντίθεση με την επίσημη ΕΑ, οι άτυπες δραστηριότητες ΕΑ μπορεί να είναι είτε προγραμματισμένες είτε μη προγραμματισμένες, καθώς και δομημένες ή μη. Στις περισσότερες περιπτώσεις, ωστόσο, αυτές οι δραστηριότητες δεν ακολουθούν ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών και δεν περιορίζονται σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα μάθησης ή χρονικές περιόδους (Jones & Dexter, 2014). Η άτυπη ΕΑ είναι συνήθως προαιρετική (όχι υποχρεωτική), και προκύπτει από τις ίδιες τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών (Eraut, 2004). Παραδείγματα άτυπης ΕΑ περιλαμβάνουν δραστηριότητες συνεργασίας (π.χ. παρατήρηση από συναδέλφους, coaching και mentoring, δίκτυα εκπαιδευτικών, επαγγελματικές κοινότητες μάθησης, κοινότητες πρακτικής, έρευνα δράσης, ομάδες μελέτης) καθώς και μεμονωμένες δραστηριότητες (π.χ. ανάγνωση βιβλίων, αναζήτηση στο Διαδίκτυο, πειραματισμός με νέες τεχνικές στην τάξη) (Lohman, 2009). Η βιβλιογραφία έχει δείξει ότι η άτυπη ΕΑ έχει τη δυνατότητα να οδηγήσει σε αλλαγές στη συμπεριφορά, τη γνώση, τα συναισθήματα και τα κίνητρα των εκπαιδευτικών (Hoekstra et al., 2007).

Η ευελιξία και η επιλογή που ενυπάρχουν σε αυτούς τους τύπους δραστηριοτήτων ΕΑ είναι χαρακτηριστικά που ενισχύουν τα κίνητρα των εκπαιδευτικών να συνεργαστούν και να βελτιώσουν τους εαυτούς τους, είτε συλλογικά είτε ατομικά (Schneider & Kirp, 2015). Η αρνητική πλευρά, ωστόσο, είναι ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά δεν έχουν επαρκή οργανωτική υποστήριξη (από άποψη χρόνου, χώρου και πόρων) για να συμμετάσχουν σε άτυπες και ατομικές ΕΑ. Η βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι η συνεχής κατάρτιση έχει ισχυρές θετικές επιπτώσεις στις

παιδαγωγικές γνώσεις και δεξιότητες των δασκάλων προσχολικής ηλικίας, στα κίνητρα, στις δεξιότητες αυτορρύθμισης, στην προσωπική ανάπτυξη, στον πολιτισμικό εμπλουτισμό και στις κοινωνικές σχέσεις με τους συναδέλφους τους (Sheridan et al., 2009). Επιπλέον, υπάρχει συμφωνία για τις θετικές επιπτώσεις που έχει η ΕΑ στην ποιότητα της εκπαίδευσης που λαμβάνουν τα παιδιά στην τάξη (Wagner & French, 2010). Τέλος, ορισμένες έρευνες έχουν προτείνει ότι η συνεχής κατάρτιση έχει επίσης θετικά αποτελέσματα στις συνθήκες της αγοράς εργασίας των δασκάλων προσχολικής ηλικίας (π.χ. ευκαιρίες απασχόλησης, εργασιακή κινητικότητα) (Pineda et al., 2011).

Κατά την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για την προσχολική εκπαίδευση, βρήκαμε ορισμένες μελέτες που εξετάζουν συγκεκριμένα τη χρησιμότητα που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί συγκεκριμένων τύπων επίσημων και άτυπων δραστηριοτήτων ΕΑ. Οι Moor et al. (2005) αξιολόγησαν τα αποτελέσματα ενός εντατικού πιλοτικού προγράμματος ΕΑ για παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας. Οι συμμετέχοντες ολοκλήρωσαν διάφορες δραστηριότητες ΕΑ που κατανεμήθηκαν σε τρία χρόνια. Μέχρι το τέλος του προγράμματος, ανέφεραν ότι το πρόγραμμα ήταν χρήσιμο, καθώς τους επέτρεψε να βελτιώσουν τις διδακτικές τους πρακτικές, συνέβαλε στην ενίσχυση της μάθησης των μαθητών τους καθώς και στη δική τους προθυμία να συμμετάσχουν σε περαιτέρω ΕΑ. Οι Moor et al. (2005) ανέλυσαν τους παράγοντες που επηρέασαν την αντιληπτή χρησιμότητα του προγράμματος ΕΑ από τους εκπαιδευτικούς, διαπιστώνοντας ότι η αυτονομία στην επιλογή των δραστηριοτήτων ΕΑ, η υποστήριξη του σχολείου και η βοήθεια έμπειρων μεντόρων ήταν οι πιο σημαντικοί παράγοντες πρόβλεψης της ικανοποίησης των δασκάλων. Επιπλέον, η έρευνα έχει προτείνει ότι το επίπεδο πρόκλησης, η αίσθηση της κοινότητας και του ανήκειν εντός του χώρου εργασίας, και το πλαίσιο στο οποίο παρέχεται η ΕΑ, επηρεάζουν τα κίνητρα και/ή την ικανοποίηση των δασκάλων προσχολικής ηλικίας με τις δραστηριότητες ΕΑ (Wagner & French, 2010).

Επίσης λίγα είναι γνωστά για τον βαθμό στον οποίο η συμμετοχή των δασκάλων προσχολικής ηλικίας στην ΕΑ συμβάλλει στις πεποιθήσεις τους για την αυτοαποτελεσματικότητα ως επαγγελματίες της διδασκαλίας. Η απάντηση βασίζεται στην υπόθεση του Bandura (1977) ότι οι συμπεριφορές των ατόμων επηρεάζονται από τις αντιληπτές ικανότητές τους να εκτελούν τέτοιες συμπεριφορές με επιτυχία. Οι εμπειρίες κυριαρχίας, οι φυσιολογικές και συναισθηματικές καταστάσεις, οι

αναπληρωματικές εμπειρίες που παρέχονται από τα κοινωνικά μοντέλα και η κοινωνική πειθώ συμβάλλουν στην ανάπτυξη αυτών των πεποιθήσεων (Bandura, 1977). Ειδικότερα, η ΕΑ συνήθως θεωρείται ότι περιλαμβάνει τρεις διαστάσεις, δηλαδή 1) διαχείριση της τάξης, 2) εμπλοκή των μαθητών και 3) εκπαιδευτικές πρακτικές (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

Μελέτες που έγιναν σε δυτικές χώρες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας τείνουν να εμφανίζουν υψηλά επίπεδα ΕΑ (Guo et al., 2014). Η βιβλιογραφία έχει προτείνει ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας που εμπλέκονται σε δραστηριότητες ΕΑ τείνουν να εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας. Ειδικότερα, η ΕΑ θεωρήθηκε ότι είναι στενά ευθυγραμμισμένη με την δέσμευση των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας στην επαγγελματική ανάπτυξη. Τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα φαίνεται να έχουν υψηλότερο αντίκτυπο στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Ingvarson, Meiers, & Beavis, 2005).

Υπάρχουν στοιχεία που υποστηρίζουν τον αντίκτυπο τόσο των επίσημων δραστηριοτήτων (Duran et al., 2009) όσο και των άτυπων δραστηριοτήτων ΕΑ (Rimm-Kaufman & Sawyer, 2004). Σε μια μελέτη που διεξήχθη με δασκάλους προσχολικής ηλικίας στις Ηνωμένες Πολιτείες, οι Guo et al., (2011) εξέτασαν πώς τα χαρακτηριστικά του δασκάλου και της τάξης προέβλεπαν την αίσθηση της αποτελεσματικότητας των δασκάλων. Ένα από τα ευρήματα ήταν ότι η συνεργασία των δασκάλων με άλλους συναδέλφους σε άτυπα περιβάλλοντα ήταν απαραίτητη για την ενίσχυση της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους. Αυτό το εύρημα υποστηρίζει τη σημασία της ενθάρρυνσης μεταξύ των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας (Erstein & Willhite, 2015). Η συνεργασία των δασκάλων φαίνεται να είναι εξαιρετικά σημαντική, ειδικά δεδομένων των ειδικών προκλήσεων που συνδέονται με αυτό το επάγγελμα. Η συνεργασία με άλλους συναδέλφους μπορεί να συμβάλει στον μετριασμό αυτών των προκλήσεων παρέχοντας στους εκπαιδευτικούς ενίσχυση και επικύρωση και επεκτείνοντας το περιεχόμενο και τις παιδαγωγικές τους γνώσεις (Ross & Bruce, 2007).

1.6.1.Η Σημασία της Επαγγελματικής Ταυτότητας

Πρόσφατη εκπαιδευτική έρευνα υπογραμμίζει τη σημασία της ταυτότητας του εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία και την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καθώς «παρέχει ένα πλαίσιο στους εκπαιδευτικούς για να χτίσουν τις δικές τους ιδέες για το «πώς να είναι», «πώς να ενεργούν» και «πώς να κατανοούν» τη δουλειά τους και τους θέση στην κοινωνία» (Sachs, 2005, σελ., 15). Ωστόσο, είναι αξιοσημείωτο ότι, ακόμη κι αν η επαγγελματική ταυτότητα είναι μια αυτονόητη έννοια και η οικοδόμησή της είναι μια συνεχής διαδικασία, που υπόκειται σε ερμηνεία και αυτοαξιολόγηση, η θεμελιώδης αλλαγή δεν πραγματοποιείται εύκολα (Korthagen, 2004). Αυτό οφείλεται ίσως στο γεγονός ότι η επαγγελματική ταυτότητα δεν είναι απλώς κάτι που έχουν οι εκπαιδευτικοί, αλλά και κάτι που χρησιμοποιούν για να κατανοήσουν τον εαυτό τους ως δάσκαλοι (Beijaard, Meijer & Verloop 2004).

Η αίσθηση του εαυτού δεν μπορεί εύκολα να αλλάξει, επειδή οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται κάθε αλλαγή ως απειλή, ως ακύρωση (Richardson & Placier 2001). Οι Beijaard, Meijer και Verloop (2004) σημειώνουν ότι οι ερευνητές και οι ακαδημαϊκοί αντιλαμβάνονται την ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας με διάφορους τρόπους (Chang-Kredl & Kingsley 2014), εστιάζοντας σε διαφορετικούς παράγοντες και διαφορετικά θέματα σε αυτό το πλαίσιο, συμπεριλαμβανομένων των εννοιών του εαυτού που καθορίζουν πώς αναπτύσσονται ως δάσκαλοι, στάσεις απέναντι στην εκπαιδευτική αλλαγή και τον ρόλο των δασκάλων, τον προβληματισμό και την αυτοαξιολόγηση ως παράγοντες που διαμορφώνουν την επαγγελματική τους ταυτότητα, τις προσδοκίες των άλλων ανθρώπων κ.λπ. Λόγω αυτής της έλλειψης κοινού ορισμού, η έρευνα επικεντρώνεται στα βασικά χαρακτηριστικά της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών και στους παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση και την ανάπτυξή της: προηγούμενες προσωπικές εμπειρίες (οικογένεια, σχολική εκπαίδευση), κοινωνικές και πολιτισμικές εικόνες των δασκάλων, προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, τρέχον πλαίσιο διδασκαλίας και επαγγελματικές εμπειρίες, , και σχέδια και προσδοκίες σταδιοδρομίας. Τα θεωρούμε απαραίτητα για το ελληνικό πλαίσιο, το οποίο φαίνεται να συνδέεται με τις παραδοσιακές αναπαραστάσεις των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας (Dafermou, Koulouri & Basagianni 2006).

Σε αυτό το πλαίσιο, θα πρέπει να εξεταστεί η κοινωνικοπολιτισμική άποψη του Olsen (2008) για την ταυτότητα του εκπαιδευτικού, η οποία θεωρεί ότι οι δάσκαλοι:[...] είναι και τα δύο προϊόντα της κοινωνικής τους ιστορίας και [...] μετακινούνται από τη μια υποκειμενικότητα στην άλλη, από τη μια πτυχή της ταυτότητάς τους στην άλλη, και μπορούν υπό κάποια περιορισμένη έννοια να επιλέξουν να ενεργήσουν με συγκεκριμένους τρόπους που θεωρούν ότι είναι συνεπείς με τις δικές τους αντιλήψεις (Olsen, 2008, σελ. 24).

Η είσοδος στο επάγγελμα θεωρείται ασφαλώς ως μια διαδικασία με σημαντικό αντίκτυπο στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας, αφού οι εκπαιδευτικοί έχουν να αντιμετωπίσουν κυρίαρχους λόγους και το ευρύτερο κοινωνικό και θεσμικό πλαίσιο. Εκτός από τις εγγενείς αντιφάσεις του μοντερνισμού, η διαδικασία ανάπτυξης της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών πρέπει επίσης να αντιμετωπίσει τις εντάσεις, τις συγκρούσεις και τα κενά που προκύπτουν κατά την είσοδο στο επάγγελμα (Clandinin et al., 2010). Αυτές οι εντάσεις, οι συγκρούσεις και τα κενά προκύπτουν μέσω της –σχεδόν ντετερμινιστικής– αντίθεσης μεταξύ της εκπαιδευτικής θεωρίας, την οποία οι αρχάριοι δάσκαλοι έχουν εσωτερικεύσει κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους, και αυτού που είναι κοινωνικά και επαγγελματικά αποδεκτό, μέσα από το χάσμα μεταξύ της εξιδανικευμένης εικόνας της επαγγελματικής πραγματικότητας που σχηματίζεται κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης τους και την πραγματική πραγματικότητα της σχολικής κουλτούρας (Liu and Xu 2011).

2. Κίνητρα και Παρακίνηση Παιδαγωγών Προσχολικής Ηλικίας

2.1. Παρακίνηση, Ορισμός και Σχετικές Έννοιες

Η έρευνα για την παρακίνηση των εκπαιδευτικών αναπτύχθηκε και επεκτάθηκε από τα τέλη της δεκαετίας του 1990, και τον 21^ο αι παρατηρήθηκε αξιοσημείωτη αύξηση της βιβλιογραφίας στον τομέα της έρευνας για την παρακίνηση των εκπαιδευτικών σε διάφορα κοινωνικά πολιτισμικά πλαίσια. Ένα σημαντικό βήμα προς τα εμπρός ήταν η κυκλοφορία του ειδικού τεύχους σχετικά με τα κίνητρα για διδασκαλία από το περιοδικό *Learning and Instruction* (Μάθηση και Εκπαίδευση) το 2008, με έμφαση στη συσχέτιση των τρεχουσών θεωριών κινήτρων με τον τομέα της διδασκαλίας που έχει ονομαστεί «Zeitgeist of interest» (πνέυμα ενδιαφέροντος) από τους Watt και Richardson. (2008). Ως μεγάλη συμβολή στην εφαρμογή των θεωριών κινήτρων στο νέο ερευνητικό πεδίο των εκπαιδευτικών στην επιλογή της σταδιοδρομίας τους, τις εκπαιδευτικές σπουδές και την επαγγελματική τους δέσμευση, το ειδικό τεύχος αποτέλεσε σημαντική ώθηση για τον καθορισμό της ατζέντας για μελλοντική έρευνα κινήτρων για εκπαιδευτικούς.

Το κίνητρο του δασκάλου, γνωστό και ως «κίνητρο για διδασκαλία» (Dörnyei and Ushioda, 2011), αναφέρεται στους λόγους που προκύπτουν από την εγγενή βούληση των ατόμων να διδάξουν και να διατηρήσουν τη διδασκαλία, και η έντασή του υποδεικνύεται από την προσπάθεια που αφιερώνεται σε αυτή τη διαδικασία διδασκαλίας (Han & Yin, 2016). Επιπλέον, το κίνητρο των δασκάλων είναι εξαιρετικά επιδραστικό καθώς και μεταδοτικό, καθώς «έχει τη δυνατότητα να επηρεάζει τους μαθητές και να τους δημιουργεί ένα ελκυστικό όραμα εκμάθησης» (Dörnyei, 2018: 2). Με άλλα λόγια, όπως αναφέρουν οι Dörnyei και Ushioda (2011), οι στάσεις, η ενέργεια και, συνολικά, τα κίνητρα των δασκάλων είναι ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν τα κίνητρα των μαθητών να εμπλέκονται στη μάθηση. Επιπλέον, σχολιάζουν περαιτέρω τέσσερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του κινήτρου διδασκαλίας: (α) το κύριο συστατικό του είναι η έντονη εσωτερική επιθυμία για εκπαίδευση, ακαδημαϊκά και κοινωνικά (εσωτερικό/επαγγελματικό στοιχείο). (β) εξαρτάται από συναφείς παράγοντες, που συνήθως σχετίζονται με θεσμικές απαιτήσεις και περιορισμούς του χώρου εργασίας και του επαγγέλματος· (γ) αυτού του είδους τα κίνητρα δεν συνεπάγονται μόνο το να

έχει ο δάσκαλος κίνητρο για διδασκαλία, αλλά να έχει κίνητρο να συμμετέχει στη διαδικασία του να γίνει δάσκαλος ως δια βίου σταδιοδρομία· και (δ) τα κίνητρα των δασκάλων είναι πολύ εύθραυστα αφού οι δάσκαλοι εκτίθενται συνεχώς τόσο σε θετικές όσο και σε αρνητικές ισχυρές επιρροές.

Σύμφωνα με τους Dörnyei και Ushioda (2011), αν και η βιβλιογραφία στον τομέα της παρακίνησης των εκπαιδευτικών έχει παραμείνει περιορισμένη εδώ και πολύ καιρό, τις τελευταίες δεκαετίες γνωρίζει μια ανάπτυξη στην εκπαιδευτική ψυχολογία και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Με βάση ορισμένες από τις μελέτες της στα τέλη του περασμένου αιώνα, η Pennington (1995) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι, αφενός, υπήρχε μια γενική τάση για τους εκπαιδευτικούς να αισθάνονται ικανοποιημένοι με πτυχές της εργασίας, όπως ηθικές αξίες, κοινωνικές υπηρεσίες, δημιουργικότητα, επιτεύγματα και συνάδελφοι, μεταξύ άλλων. Ωστόσο, από την άλλη, συνειδητοποίησε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούσαν τους θεσμικούς οργανισμούς υποστηρικτικούς. Ένιωθαν μάλλον δυσαρεστημένοι με την εποπτεία, τις εταιρικές πολιτικές και διαδικασίες, την προώθηση και την πληρωμή. Αυτοί οι αρνητικοί παράγοντες είχαν συνεπώς επηρεάσει αρνητικά τους δασκάλους καθώς είχαν μειώσει τη δέσμευση κυρίως λόγω του υψηλού άγχους, της χαμηλής αυτονομίας, των φτωχών πόρων και των ελάχιστων κινήτρων εργασίας.

Όπως ισχυρίστηκαν οι Doyle και Kim (1999), τα αποτελέσματα των ερευνών απαίτησαν αλλαγές, ιδίως διοικητικών/ δομικών παραγόντων που εμπόδιζαν τους εκπαιδευτικούς να βιώσουν και να απολαύσουν τις εγγενείς ανταμοιβές του επαγγέλματος. Επιπλέον, οι ερευνητές οδηγήθηκαν στο να εξετάσουν την εργασιακή ικανοποίηση μεταξύ των δασκάλων, με σκοπό να αυξήσουν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών δημιουργώντας σχέδια δράσης ηθικού και να αναγνωρίσουν τη σημασία που είχε η ικανοποίηση των δασκάλων στην ικανοποίηση, τα κίνητρα και την εκπαιδευτική απόδοση των μαθητών, γενικά. Η θετικιστική προσέγγιση υιοθετήθηκε από τους Terry Doyle και Young Mi Kim (1999). Στόχος της έρευνάς τους ήταν να αναλύσουν κριτικά τους υπεύθυνους κοινωνικούς, πολιτιστικούς και πολιτικούς λόγους για τη μείωση των κινήτρων και της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Η εστίασή τους βρισκόταν σε τρία θέματα: τα εγγενή κίνητρα, τους παράγοντες που οδηγούν σε δυσαρέσκεια και τα υποχρεωτικά προγράμματα σπουδών. Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, το κύριο κίνητρό τους ήταν το εγγενές ενδιαφέρον για τη διδασκαλία και τη βοήθεια των μαθητών, γεγονός το

οποίο συνήθως εκμεταλλεύονται οι διευθυντές. Δυσμενείς εξωτερικοί παράγοντες, όπως ο μισθός των δασκάλων και η έλλειψη αναγνώρισης/σεβασμού, υποστηρίχθηκε ότι επηρεάζουν αρνητικά τα κίνητρα των εκπαιδευτικών, μαζί με τις κακές συνθήκες απασχόλησης και την έλλειψη ευκαιριών ανέλιξης. Επιπλέον, η αυτονομία των δασκάλων περιοριζόταν με την έννοια ότι πιέζονταν, ακόμη και από κυβερνητικές οδηγίες, να διδάξουν ένα καθορισμένο πρόγραμμα σπουδών και να χρησιμοποιήσουν τυποποιημένα τεστ.

Οι Dörnyei και Ushioda (2011) τόνισαν τις δύο διαστάσεις του κινήτρου του δασκάλου σύμφωνα με τις αντιλήψεις τους για τα κίνητρα, δηλαδή το κίνητρο για διδασκαλία και το κίνητρο για παραμονή στο επάγγελμα. Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας κατέληξε στο συμπέρασμα των τεσσάρων χαρακτηριστικών συνιστωσών του κινήτρου των εκπαιδευτικών: εξέχοντα εγγενή κίνητρα που σχετιζόταν στενά με το εγγενές ενδιαφέρον της διδασκαλίας, κοινωνικές επιρροές που σχετίζονται με τον αντίκτυπο των εξωτερικών συνθηκών και περιορισμών. χρονική διάσταση με έμφαση στη δια βίου δέσμευση· Δεδομένων των υφιστάμενων ορισμών του κινήτρου των εκπαιδευτικών, η δεύτερη διάσταση που προσδιορίζεται από τους Dörnyei και Ushioda (2011) περιλαμβάνει σε μεγάλο βαθμό την επιμονή και την προσπάθεια με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού που αποτελεί τη δεύτερη και τρίτη διάσταση της διακήρυξης. Ως εκ τούτου, το κίνητρο του εκπαιδευτικού αναφέρεται σε λόγους που πηγάζουν από τις εγγενείς αξίες των ατόμων να επιλέξουν να διδάξουν και να διατηρήσουν τη διδασκαλία, και την ένταση του κινήτρου του δασκάλου που υποδεικνύεται από την προσπάθεια που δαπανάται στη διδασκαλία, όπως επηρεάζεται από έναν αριθμό συμφραζομένων παραγόντων. Το κίνητρο των δασκάλων είχε κοινά ενδιαφέροντα στα αρχικά κίνητρα των δασκάλων να επιλέξουν τη διδασκαλία ως καριέρα. Μόνο τα τελευταία χρόνια, έχει αναπτυχθεί έρευνα σχετικά με τα κίνητρα των ενδοϋπηρεσιακών εκπαιδευτικών να συνεχίσουν να διδάσκουν. Λαμβάνοντας υπόψη τα δύο στάδια που καθορίζονται από τον ορισμό του κινήτρου των δασκάλων, αυτή η βιβλιογραφική ανασκόπηση θα παρουσιαστεί με όρους διάκρισης μεταξύ του κινήτρου των εκπαιδευτικών προϋπηρεσίας για διδασκαλία και του κινήτρου των ενδοϋπηρεσιακών εκπαιδευτικών να συνεχίσουν να διδάσκουν.

Η έρευνα σχετικά με τα χαρακτηριστικά των κινήτρων των εκπαιδευτικών πριν αναλάβουν υπηρεσία για διδασκαλία, έχει γενικά προτείνει ότι τα εσωτερικά,

αλτρουιστικά και εξωτερικά κίνητρα ήταν οι κύριοι λόγοι για την απόφαση να διδάξουν και τα εγγενή και αλτρουιστικά κίνητρα ήταν ζωτικής σημασίας για την ικανοποιητική και διαρκή σταδιοδρομία στην τάξη στις αναπτυγμένες χώρες. (Karavas, 2010 • Kyriacou & Coulthard, 2000). Ωστόσο, το πρώιμο κίνητρο δεν μπορούσε να προβλέψει τη διατήρηση των κινήτρων με τη διδασκαλία ως καριέρα και ο αρχικός ενθουσιασμός για τη διδασκαλία θα μειωνόταν (Bess, 1977). Αυτό έχει συσχετιστεί με προβλήματα υψηλών ποσοστών παραίτησης εκπαιδευτικών που αποκαλύφθηκαν σε ορισμένες μελέτες (ΟΟΣΑ, 2005 • Richardson & Watt, 2006 • Watt & Richardson, 2007 • Watt et al., 2012). Με βάση μια παλαιότερη ανασκόπηση 44 μελετών, οι Brookhart και Freeman (1992) ταξινόμησαν τις συνήθως ερευνούμενες μεταβλητές του κινήτρου των εκπαιδευτικών πριν αναλάβουν υπηρεσία, σε τέσσερις κατηγορίες: δημογραφικό υπόβαθρο, κίνητρο για διδασκαλία και προσδοκίες σταδιοδρομίας, αυτοπεποίθηση και αισιοδοξία ή άγχος, και ανησυχίες για τη διδασκαλία και τις αντιλήψεις για τους ρόλους και τις ευθύνες των εκπαιδευτικών.

Μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με τα κίνητρα των νέων εκπαιδευτικών να διδάξουν θα εμπλουτίσει την κατανόησή μας για τη φύση των εκπαιδευτικών προϋπηρεσίας και θα ρίξει φως στη μελλοντική έρευνα σε διαφορετικά πλαίσια. Οι κοινωνικές-γνωστικές θεωρίες κινήτρων, όπως η θεωρία στόχων επίτευξης και η θεωρία προσδοκίας-αξίας, έχουν εφαρμοστεί σε μελέτες παρακίνησης εκπαιδευτικών πριν από την υπηρεσία. Ο Malmberg (2008) διερεύνησε τη σταθερότητα και τις αλλαγές στους προσανατολισμούς επίτευξης των στόχων των εκπαιδευτικών προϋπηρεσίας σε μια τετραετή διαχρονική μελέτη με ένα δείγμα Φινλανδών-Σουηδών δασκάλων. Χρησιμοποιώντας μεμονωμένα μοντέλα ανάπτυξης, αποκάλυψε μια γενική αύξηση στους προσανατολισμούς των στόχων επίτευξης με την πάροδο του χρόνου, με κορύφωση κατά τη διάρκεια του τρίτου έτους των σπουδών τους και η αύξηση στον προσανατολισμό του στόχου κυριαρχίας ήταν μεγαλύτερη από αυτόν τον προσανατολισμό στόχου μη απόδοσης. Η περαιτέρω εξερεύνηση συσχέτισεων με ακαδημαϊκούς παράγοντες έδειξε ότι η επίδοση στο δευτεροβάθμιο σχολείο ήταν ένας προγνωστικός παράγοντας για τον προσανατολισμό στο στόχο απόδοσης-προσέγγιση και τις διαβαθμισμένες τροχιές απόδοσης, και η αναστοχαστική σκέψη, το εγγενές κίνητρο και η πεποίθηση προσδοκιών ελέγχου συσχετίστηκαν με αυξήσεις προσανατολισμού στόχου κυριαρχίας.

Η επιρροή του κινήτρου των έμπειρων εκπαιδευτικών να παραμείνουν στη διδασκαλία άρχισε να αντιμετωπίζεται σοβαρά τη δεκαετία του 1990. Σύμφωνα με τους de Jesus και Lens (2005), η σημασία της συνεχούς έρευνας για τα κίνητρα των εκπαιδευτικών έγκειται στο ρόλο που έπαιξε για την ενίσχυση των κινήτρων των μαθητών, την προώθηση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και την εκπλήρωση των ίδιων των εκπαιδευτικών. Τα έτη σπουδών σχετικά με τα κίνητρα των εκπαιδευτικών στη διάρκεια της υπηρεσίας έχουν μια ισχυρή παράδοση στα ακόλουθα πέντε ερευνητικά πεδία: παράγοντες που επηρεάζουν, κίνητρο εκπαιδευτικών και αποτελεσματικότητα διδασκαλίας, σχέση μεταξύ κινήτρων δασκάλου και κινήτρων μαθητών, έρευνα παρακίνησης δασκάλων σε διάφορους τομείς και όργανα για την αξιολόγηση των κινήτρων των εκπαιδευτικών.

Μια ισχυρή παράδοση στην έρευνα για τα κίνητρα των εκπαιδευτικών στην αρχή της υπηρεσίας ήταν η εξερεύνηση διαφόρων παραγόντων που επηρεάζουν τα κίνητρα των εκπαιδευτικών. Έχει αποκαλυφθεί από διάφορες μελέτες ότι το κίνητρο των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να εμπλουτιστεί όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν το δικαίωμα να επιλέξουν διδακτικό υλικό, προγράμματα και μεθόδους διδασκαλίας και να καθορίσουν οργάνωση και πειθαρχία της τάξης (Kaiser, 1981). Παράγοντες που προσδιορίστηκαν από τους Packard και Dereshiwsky (1990) περιελάμβαναν επαρκείς επαγγελματικές σχέσεις και δεσμούς, επαγγελματική συμβολή, αξιολόγηση εκπαιδευτικών, ηγεσία και ανάπτυξη εκπαιδευτικών. Άλλοι προσδιορισμένοι παράγοντες κινήτρου περιελάμβαναν κοινωνικές αξίες και κανόνες (Peterson & Ruiz-Quintanilla, 2003), το εργασιακό περιβάλλον και τους συναδέλφους (Mani, 2002), τις προσωπικές πληροφορίες του εκπαιδευτικού και τις επαγγελματικές μεταβλητές (Carson & Chase, 2009). Οι Praver και Oga-Baldwin (2008) παρείχαν έναν κατάλογο άμεσων παραγόντων κινήτρων (εσωτερικό κίνητρο και εξωτερικό κίνητρο) και έμμεσων παραγόντων κινήτρων (αυτονομία, εργασιακές σχέσεις, αυτοπραγμάτωση και θεσμική υποστήριξη). Πίστευαν ότι αυτοί οι παράγοντες επηρέασαν σε μεγάλο βαθμό τη διατήρηση των κινήτρων των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της καριέρας τους.

Καθώς τα εσωτερικά κίνητρα έχουν θεωρηθεί ως σημαντικός παράγοντας για τους φοιτητές εκπαιδευτικούς για να κάνουν την επιλογή σταδιοδρομίας, οι εξωτερικές επιρροές ιδιαίτερα τα οικονομικά οφέλη όπως ο μισθός, η σύνταξη και η ασφάλιση κ.λπ. αναφέρθηκαν συχνά εξωγενείς παράγοντες που παρακινούν τους εν ενεργεία

εκπαιδευτικούς (Dörnyei & Ushioda, 2011). Οι Dinham και Scott (2000) διαχώρισαν τους συναφείς παράγοντες σε δύο κατηγορίες: μικρο- και μακρο-πλαισιακές επιρροές. Αυτές οι κατηγορίες έχουν επαναπροσδιοριστεί ως εξωγενείς παράγοντες που βασίζονται στο σχολείο και παράγοντες συστημικού/κοινωνικού επιπέδου (Dörnyei & Ushioda, 2011). Μια μελέτη ανασκόπησης από τον Sinclair (2008) ταξινομήσε όλους τους καθοριστικούς παράγοντες σε δέκα κατηγορίες, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών, του αλτρουισμού, της διάνοιας, της προσομοίωσης, της επιρροής άλλων, των αντιληπτών οφελών ή της ευκολίας της διδασκαλίας, της φύσης του διδακτικού έργου, της επιθυμίας για αλλαγή σταδιοδρομίας, της ευκολίας εισόδου στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και της κατάστασης της διδασκαλίας. Ωστόσο, ο Sinclair δεν έδωσε καμία εξήγηση για τη διάκριση μεταξύ διαφόρων κατηγοριών καθοριστικών παραγόντων.

Δύο προβλήματα μπορούν να τεθούν σχετικά με αυτήν την ταξινόμηση. Το ένα είναι οι πιθανές αλληλεπικαλύψεις στη φύση των παραγόντων που εμπλέκονται σε κατηγορίες «τα αντιληπτά οφέλη ή ευκολία της διδασκαλίας», «η φύση του διδακτικού έργου» και «το καθεστώς της διδασκαλίας», καθώς επικεντρώνονται κυρίως σε πλεονεκτήματα ή προτεραιότητες σε διάφορα σημαντικές πτυχές που παρέχονται από τη διδασκαλία ως καριέρα. Ένα άλλο πρόβλημα προέκυψε καθώς η πλειοψηφία της έρευνας δεν διεξήχθη ως άμεση απάντηση στα κίνητρα των εκπαιδευτικών. Ως εκ τούτου, μπορεί να μην είναι σκόπιμο να ταξινομηθούν αυτές οι μελέτες στην περιοχή έρευνας του κινήτρου των εκπαιδευτικών με την αυστηρή έννοια. Τα κίνητρα του δασκάλου, αν και πηγάζουν κυρίως από εγγενείς αξίες της διδασκαλίας, μπορεί να υπονομεύονται από διάφορους παράγοντες. Πολλές έρευνες έχουν επισημάνει ότι οι δάσκαλοι υπέφεραν από υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικού στρες και χαμηλότερα επίπεδα κινήτρων από άλλες επαγγελματικές ομάδες (de Jesus & Lens, 2005 • Lens & de Jesus, 1999).

Το πρόβλημα της παραίτησης των εκπαιδευτικών στα πρώτα χρόνια της διδασκαλίας τους, εντοπίστηκε σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες, συμπεριλαμβανομένης της Αυστραλίας, της Αγγλίας, της Νέας Ζηλανδίας και των ΗΠΑ (Dinham & Scott, 2000 • Watt & Richardson, 2008) και έχει μελετηθεί ως παράγοντας της αποθάρρυνσης των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τους Dörnyei και Ushioda (2011), η μη παρακίνηση αφορούσε αρνητικούς παράγοντες που ακύρωναν το υπάρχον κίνητρο. Καθώς η αρνητική επιρροή μπορεί να σχετίζεται είτε με συγκεκριμένα γεγονότα και εμπειρίες

είτε με παράγοντες στο κοινωνικό περιβάλλον, ένας δάσκαλος με απογοήτευση είναι ένας δάσκαλος που κάποτε είχε κίνητρα αλλά έχασε το ενδιαφέρον του για κάποιους λόγους (Kiziltepe, 2008).

Η έρευνα του Sugino (2010) για τους αποτρεπτικούς παράγοντες για τους καθηγητές κολεγίων της Αγγλικής Γλώσσας της Ιαπωνίας έδειξε ότι πέντε από τους επτά κορυφαίους αποτρεπτικούς παράγοντες σχετίζονταν με τις στάσεις των μαθητών. Άλλα υποστηρικτικά στοιχεία μπορούν να βρεθούν στη μελέτη του Kiziltepe (2008) με καθηγητές από διαφορετικές σχολές ενός δημόσιου πανεπιστημίου στην Τουρκία. Συμπιέζοντας τους κινητήριους παράγοντες υπό τους τίτλους σπουδαστές, καριέρα, κοινωνική θέση και ιδανικοί και αποτρεπτικοί παράγοντες σε φοιτητές, οικονομικά, δομικά και φυσικά χαρακτηριστικά, ο Kiziltepe (2008) ζήτησε από τους συμμετέχοντες να ταξινομήσουν με σειρά τους τρεις παράγοντες που τους παρακινούν ή τους αποθαρρύνουν περισσότερο και οι μαθητές βρέθηκαν να είναι η κύρια πηγή κινήτρων και αποθάρρυνσης των εκπαιδευτικών.

2.2.Κίνητρα Παιδαγωγού και Αποτελεσματικότητα Διδασκαλίας

Τα κίνητρα του παιδαγωγού είναι ένα βασικό συστατικό για την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας στην τάξη (Carson & Chase, 2009). Η χρήση παρακινητικών δεξιοτήτων από τον παιδαγωγό είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την ενθάρρυνση της συμμετοχής του μαθητή στις δραστηριότητες της τάξης (Stipek, 1996). Σύμφωνα με τον Dornyei (2003, σ.5) τα κίνητρα κατηγοριοποιούνται σε εσωτερικά και εξωγενή κίνητρα που επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών. Το εσωτερικό ή εγγενές κίνητρο είναι η επιθυμία να κάνουμε κάτι για ευχαρίστηση και ικανοποίηση ως μέρος είτε της απόλαυσης είτε της υποχρέωσης. Ο Dornyei (2003) ισχυρίζεται ότι το εγγενές κίνητρο είναι αυτοκαθοριζόμενο και αναφέρεται σε εσωτερικούς παράγοντες όπως η απόλαυση και η ικανοποίηση για τον εαυτό του. Επιπλέον, οι Zhang και Bartol (2010) υποστήριξαν ότι το εγγενές κίνητρο είναι η εσωτερική ορμή ενός ατόμου να φέρει εις πέρας την εργασία και λειτουργεί για χάρη της ίδιας της εργασίας. Όταν ένα άτομο έχει εγγενή κίνητρα, θα εκτελέσει τη συμπεριφορά οικειοθελώς, απουσία υλικών ανταμοιβών ή εξωτερικών περιορισμών (Deci & Ryan, 1985).

Το εγγενές κίνητρο του μαθητή, από την άλλη, προκύπτει επίσης από την επιθυμία του να μάθει ένα θέμα λόγω των εγγενών του ενδιαφερόντων, για αυτοεκπλήρωση, απόλαυση και για να επιτύχει την κυριαρχία του θέματος στη ζωή του. Σύμφωνα με τον Burden (2000, σελ. 147), «το εσωτερικό κίνητρο είναι μια απάντηση στις ανάγκες που υπάρχουν μέσα στον μαθητή, όπως η περιέργεια, η ανάγκη να γνωρίζει και τα συναισθήματα ικανότητας ή ανάπτυξης». Επιπλέον, οι Ryan και Deci (2000, σ. 13) δήλωσαν, «τα συναισθήματα ικανοποίησης στο εσωτερικό κίνητρο προέρχονται από μια αίσθηση ικανότητας, αυτονομίας και συνάφειας και ότι «το εσωτερικό κίνητρο έχει μεγαλύτερη επιρροή στους μαθητές από το εξωτερικό κίνητρο, επειδή το εσωτερικό κίνητρο αυξάνεται». Ο μαθητής από τον εαυτό του και μέσα του παραμένει ανεπηρέαστος από τους εξωτερικούς παράγοντες. Αυτό κάνει έναν μαθητή να συνειδητοποιήσει ότι χρειάζεται να μάθει οτιδήποτε με ενδιαφέρον και ευχαρίστηση (Ryan & Deci, 2000)

Εξωτερικά κίνητρα Σύμφωνα με τον Brown (2007, σελ. 213), «Το εξωτερικό κίνητρο αναφέρεται σε κίνητρα που προέρχονται από τον εξωτερικό κόσμο ενός ατόμου. Τα κίνητρα είναι και οι εξωτερικές ανταμοιβές όπως χρήματα ή βαθμοί. Αυτές οι ανταμοιβές παρέχουν ικανοποίηση και ευχαρίστηση που η ίδια η εργασία μπορεί να μην προσφέρει». Οι Sansone και Harackiewicz (2000, σελ. 111) ορθά ανέφεραν ότι: Οι εκπαιδευόμενοι που έχουν εξωτερικά κίνητρα θα εργαστούν σε μια εργασία ακόμα και όταν δεν ενδιαφέρονται για αυτήν λόγω της αναμενόμενης ικανοποίησης που θα λάβουν από κάποια ανταμοιβή. Οι ανταμοιβές μπορεί να είναι κάτι τόσο μικρό όσο ένα χαμογελαστό πρόσωπο σε κάτι σημαντικό όπως η φήμη ή η περιουσία. Για παράδειγμα, ένα παιδί με εξωτερικά κίνητρα σε μια τάξη που δεν του αρέσει να μαθαίνει μαθηματικά θέματα μπορεί να εργαστεί σκληρά σε μια μαθηματική εξίσωση επειδή θέλει την ανταμοιβή για την ολοκλήρωσή της. Σε αυτή την περίπτωση, ένας μαθητής μπορεί να ανταμειφθεί με έναν καλό βαθμό σε μια εργασία ή να λάβει καλά σχόλια.

Το εξωτερικό κίνητρο συνεπώς, και για τον μαθητή, έχει να κάνει με εξωτερικές ανταμοιβές. Επαινετικά λόγια από τον δάσκαλο, ένα προνόμιο και ένας υψηλότερος βαθμός σε μια εργασία είναι μερικά παραδείγματα. Η επιβράβευση των μαθητών για τη συμμετοχή σε μια συναρπαστική δραστηριότητα δεν είναι απαραίτητη, αλλά μπορεί να χρειαστούν εξωτερικές ανταμοιβές μετά από μια δραστηριότητα που οι μαθητές βρίσκουν λιγότερο εγγενώς ενδιαφέρουσα και ικανοποιητική (Burden,

2000). Ως εκ τούτου, η χρήση ενθαρρυντικών λέξεων από τον δάσκαλο φαίνεται ζωτικής σημασίας για την αύξηση του συμμετοχικού επιπέδου του μαθητή στη μάθηση.

Σύμφωνα με τους Noels και Clement (2001, σελ. 116), το εξωτερικό κίνητρο δεν σημαίνει, ωστόσο, ότι ένα άτομο δεν θα έχει καμία ευχαρίστηση από την εργασία ή την ολοκλήρωση μιας εργασίας. Σημαίνει απλώς ότι η ευχαρίστηση που προσδοκούν από κάποια εξωτερική ανταμοιβή θα συνεχίσει να είναι κίνητρο ακόμη και όταν η εργασία που πρέπει να γίνει έχει ελάχιστο ή καθόλου ενδιαφέρον. Το εξωτερικό κίνητρο αναφέρεται στο κίνητρο που έχει κάποιος για να συμμετάσχει σε μια δραστηριότητα, όχι για τη χαρά της, αλλά για την επίτευξη κάποιου εξωτερικού στόχου. Για παράδειγμα, ένα άτομο που συμμετέχει σε μια δραστηριότητα για να λάβει επαίνους, χρήματα ή ανταμοιβή, καθώς και να αποφύγει την τιμωρία από μια εξωτερική φιγούρα, χαρακτηρίζεται ότι έχει εξωτερικό κίνητρο (Dornyei, 2003).

Οι Brown, Armstrong και Thompson (1998, σελ. 105) δηλώνουν, «οι καλά παρακινημένοι φοιτητές είχαν πάντα επιτυχία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και θα συνεχίσουν να τα καταφέρνουν, επομένως η πρόκληση για τους δασκάλους ήταν πάντα να υποκινήσουν, να δημιουργήσουν και να ενισχύσουν τα κίνητρα εκείνων των μαθητών των οποίων ο ενθουσιασμός για τη μάθηση δεν μπορεί να θεωρείται δεδομένη». Η διδασκαλία των μαθητών δεν είναι ακριβώς εύκολη και η παροχή κινήτρων στους μαθητές να μάθουν και να γίνουν πιο περίεργοι είναι ακόμα πιο δύσκολη. Το είδος του κινήτρου που προέρχεται από τους δασκάλους παίζει σημαντικό ρόλο στη μάθηση των μαθητών, καθώς «οι δάσκαλοι παίζουν καθοριστικό ρόλο στη δημιουργία του είδους της μαθησιακής ατμόσφαιρας στην τάξη, καθώς οι δάσκαλοι ελέγχουν τα περισσότερα. πτυχές των οδηγιών καθώς και το κοινωνικό κλίμα στην τάξη» (Stipek, 2000, σελ. 107).

Οι παιδαγωγοί που αφιερώνουν χρόνο για να αναπτύξουν θετικές σχέσεις με τους μαθητές τους θα δουν βελτίωση στους μαθητές τους τόσο ακαδημαϊκά, συμπεριφορικά και συναισθηματικά στο πλαίσιο της τάξης (Ryan & Deci 2000).

Για να ενισχύσουν ένα μεγαλύτερο επίπεδο κινήτρων των μαθητών, οι δάσκαλοι μπορούν να δημιουργήσουν ενδιαφέρουσες τάξεις δημιουργώντας εκπαιδευτικό υλικό που είναι σχετικό με τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Σύμφωνα με τον Smith (1978, σ. 176) εάν ένας δάσκαλος προσεγγίζει τους μαθητές και τους δείξει πόσο ενδιαφέρεται

και αναπτύσσει μια καλή σχέση, τότε οι μαθητές παρακινούνται να μάθουν και να επιτύχουν μεγαλύτερα ακαδημαϊκά μαθησιακά αποτελέσματα. Οι Teven και Mc Croskey (1997) επεσήμαναν ότι οι μαθητές που πιστεύουν ότι ο δάσκαλός τους φροντίζει, παρακινεί και ενθαρρύνει μπορούν να βοηθήσουν στην επίτευξη μεγαλύτερων ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων. Επιπλέον, οι θετικές σχέσεις με τους δασκάλους προβλέπουν ενισχυμένη κοινωνική, γνωστική και γλωσσική ανάπτυξη σε μικρότερα παιδιά (Kontos & Wilcox-Herzog, 1997). Σύμφωνα με τα λόγια του Chauhan (2003, σελ. 16) «οι δάσκαλοι πρέπει να παρέχουν ένα κατάλληλο περιβάλλον μάθησης τόσο εντός όσο και εκτός της τάξης για να παρακινούν τους μαθητές». Επομένως, η στάση και ο ενθουσιασμός του δασκάλου είναι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας που θα δημιουργήσει ένα καλύτερο περιβάλλον για την παρακίνηση των μαθητών στη μάθησή τους. Οι Bowd, Mc Dougall & Yewchuk (1998, σ.147) τόνισαν τη στάση και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών ως έναν από τους παράγοντες που επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τα κίνητρα του μαθητή. Η στάση και οι συμπεριφορές, όπως όμως αναφέρθηκε παραπάνω, συνδέονται άμεσα από τα κίνητρα του ίδιου του δασκάλου.

2.3.Η Σχέση Παρακίνησης Παιδαγωγών και Μαθητών

Τα κίνητρα των παιδαγωγών μπορούν να επηρεάσουν τα κίνητρα των μαθητών τους (Ryan & Deci, 2016). Σύμφωνα με τη Θεωρία Αυτοκαθορισμού (ΘΑ) που αναφέρθηκε παραπάνω (Ryan & Deci, 2017), τα κίνητρα των παιδαγωγών επηρεάζουν τις διδακτικές τους πρακτικές, ειδικά τις πρακτικές που υποστηρίζουν την αίσθηση αυτονομίας των μαθητών (δηλαδή υποστήριξη αυτονομίας), την υποστήριξη ικανοτήτων ή την επικοινωνία (δηλαδή υποστήριξη συνάφειας). Αυτές οι πρακτικές βοηθούν στην κάλυψη των βασικών ψυχολογικών αναγκών των μαθητών για αυτονομία, ικανότητα και συνοχή, οι οποίες με τη σειρά τους υποστηρίζουν το αυτόνομο (δηλαδή αυτοκατευθυνόμενο) κίνητρό τους. Αντίθετα, η ανεπαρκής υποστήριξη των αναγκών υπονομεύει τις ανάγκες των μαθητών, γεγονός που οδηγεί σε ελεγχόμενα κίνητρα ή καθόλου κίνητρα (δηλαδή απουσία κινήτρων). Οι μαθητές με αυτόνομα κίνητρα και εκείνοι των οποίων οι ψυχολογικές ανάγκες ικανοποιούνται, τείνουν να μαθαίνουν περισσότερο σε σύγκριση με μαθητές με

ελεγχόμενα κίνητρα ή ανικανοποίητες ανάγκες. Οι μη παρακινημένοι μαθητές τείνουν να μαθαίνουν το λιγότερο από όλα (Ryan & Deci, 2017).

Αρκετές μελέτες παρέχουν στοιχεία για πολλές από τις θεωρητικές διαδικασίες που συνδέουν τα κίνητρα δασκάλου και μαθητή, ωστόσο ορισμένοι σύνδεσμοι παραμένουν ανεξιχνίαστοι, ιδιαίτερα αυτοί που αφορούν την παρακίνηση, τη συμμετοχή των δασκάλων και των μαθητών. Η εξέταση των σχέσεων μεταξύ ορισμένων μόνο από αυτές τις δομές που εμπλέκονται μπορεί να κρύψει την εγγενή πολυπλοκότητα στην εφαρμογή της υποκείμενης θεωρίας (π.χ., τα κατασκευάσματα μπορεί να είναι θεωρητικά αλλά όχι εμπειρικά διακριτά) και έτσι να παρέχει μια ανακριβή ή απλοϊκή άποψη των διαδικασιών που προσπαθεί να εξηγήσει. Η δοκιμή της εμπειρικής ορθότητας του πλήρους θεωρητικού μοντέλου είναι επομένως σημαντική. Αυτά τα αποτελέσματα υποδεικνύουν τομείς για θεωρητική βελτίωση (π.χ. όταν η υποστήριξη της αυτονομίας, η δομή και η συμμετοχή γίνονται αντιληπτές χωριστά έναντι ολιστικών - σε καταστάσεις στις οποίες αλληλεπιδρούν πολλαπλοί τύποι ικανοποίησης αναγκών) και επιπτώσεις για τους εκπαιδευτικούς, ιδιαίτερα εάν προκύπτει ότι η σχετική σημασία οι πρακτικές διαφέρουν μεταξύ των πλαισίων (π.χ. τομείς περιεχομένου, επίπεδα βαθμών) (Ryan & Deci, 2017).

Η ΘΑ είναι μια καθολική θεωρία κινήτρων, που υποστηρίζει ότι το αυτόνομο κίνητρο είναι πάντα το βέλτιστο. Οι βασικές αρχές είναι ότι τα κίνητρα είναι ευαίσθητα στο πλαίσιο κάποιου και ότι οι θεωρητικές αρχές ισχύουν για ανθρώπους όλων των ηλικιών και πολιτισμών, σε όλες τις πτυχές της ζωής (Ryan & Deci, 2017). Μερικές μελέτες δείχνουν μεταβλητότητα στα κίνητρα των ανθρώπων σε διάφορα πλαίσια. Για παράδειγμα, οι αναφορές των παιδιών για υποστήριξη της αυτονομίας τόσο από δασκάλους όσο και από γονείς ποικίλλουν από μέρα σε μέρα (van der Kaap-Deeder et al., 2017). Επιπλέον, τα κίνητρα των μαθητών του δημοτικού σχολείου ποικίλλουν ανάλογα με το σχολικό αντικείμενο (Guay et al., 2010), τα κίνητρα των μαθητών κολεγίου ποικίλλουν μεταξύ των μαθημάτων σε σχέση με την υποστήριξη που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτές (Yu & Levesque-Bristol, 2020) και οι σχέσεις μεταξύ αυτόνομων εφήβων με τα κίνητρα και τα επιτεύγματα, αφορούν συγκεκριμένα την περιοχή περιεχομένου (Guay & Bureau, 2018).

Αν και η κυριαρχία των μελετών που βασίζονται στη ΘΑ διεξήχθη με μαθητές γυμνασίου και κολεγίου, τα δεδομένα από τις δημοτικές τάξεις παρέχουν επίσης

σημαντική εμπειρική υποστήριξη (Kurdi et al., 2018 • Oga-Baldwin et al., 2017 • van der Kaap-Deeder et al., 2017 • Wei et al., 2019). Ωστόσο, οι έρευνες με μαθητές του δημοτικού δεν εξετάζουν όλες τις πτυχές της θεωρητικής διαδικασίας (van der Kaap-Deeder et al., 2017).

Η θεωρητική υπόθεση που έλαβε τη μεγαλύτερη προσοχή την τελευταία δεκαετία αφορά την πολιτισμική καθολικότητα της ΘΑ. Ειδικότερα, δεδομένου του κεντρικού ρόλου που αποδίδει η ΘΑ στην αντιληπτή υποστήριξη της αυτονομίας, οι ερευνητές αμφισβήτησαν εάν αυτές οι κατασκευές είναι κρίσιμες για τα κίνητρα των μαθητών όχι μόνο σε ατομικιστικές κουλτούρες αλλά και σε κollectιβιστικές κουλτούρες (Ryan & Deci, 2020). Οι Ryan και Deci (2020) σημειώνουν ότι η υποστήριξη της αυτονομίας περιλαμβάνει τις αντιλήψεις των μαθητών ότι εκτιμώνται οι μοναδικές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν, οι προοπτικές τους γίνονται σεβαστές και ότι υποστηρίζονται αυτοί και η μάθησή τους, επομένως το να αισθάνονται αυτόνομα και ότι ενθαρρύνεται η αυτονομία κάποιου είναι ζωτικής σημασίας.

Η ΘΑ θέτει πέντε ποιοτικά διαφορετικούς τύπους κινήτρων κατά μήκος μιας συνέχειας από αυτοκαθοριζόμενο (δηλαδή αυτόνομο) έως μη αυτοκαθοριζόμενο (δηλαδή ελεγχόμενο) κίνητρο (Ryan & Deci, 2000). Αν και αυτοί οι τύποι διαφέρουν ανάλογα με την πηγή του κινήτρου και το μέγεθος του ελέγχου που επιβάλλει, «η πιο κεντρική διάκριση στην ΘΑ είναι μεταξύ αυτόνομου κινήτρου και ελεγχόμενου κινήτρου» (Deci & Ryan, 2008, σ. 182). Το αυτόνομο κίνητρο περιλαμβάνει το εσωτερικό κίνητρο, όπου το εγγενές ενδιαφέρον και η απόλαυση καθοδηγούν τη δέσμευση και την ολοκληρωμένη και ταυτοποιημένη ρύθμιση—τύποι αυτόνομων εξωτερικών κινήτρων που προκύπτουν από τη δραστηριότητα που συνάδει με την ταυτότητα ή τις δικές του αξίες και στόχους, αντίστοιχα (Ryan & Deci, 2020). Το ελεγχόμενο κίνητρο περιλαμβάνει την ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση, στην οποία η δραστηριότητα υποκινείται από αισθήματα ενοχής ή επιθυμία για έγκριση και εξωτερική ρύθμιση, που προκύπτει από την επιθυμία να κερδίσει κανείς ανταμοιβή ή να αποφύγει την τιμωρία. Το κίνητρο μπορεί επίσης να απουσιάζει (δηλαδή η παρακίνηση) (Ryan & Deci, 2016).

Σε συμφωνία με την εννοιολογική διάκριση των Deci και Ryan, (2008) οι ερευνητές της ΘΑ συνήθως διεξάγουν αναλύσεις με ξεχωριστά συνοπτικά μέτρα αυτόνομου (δηλαδή, εγγενές κίνητρο και προσδιορισμένη ρύθμιση) και ελεγχόμενου (δηλαδή,

ενδοπροβαλλόμενη και εξωτερική ρύθμιση) κινήτρου (Garn et al., 2019 • Stroet et al., 2015). Η ολοκληρωμένη ρύθμιση συνήθως δεν μετριέται, επειδή δεν διαφέρει λειτουργικά από την αναγνωρισμένη ρύθμιση και δεν είναι σημαντική για τους μαθητές (Roth et al., 2007). Οι ερευνητές μερικές φορές επίσης απλουστεύουν περαιτέρω τις υποκλίμακες αφαιρώντας τα ελεγχόμενα κίνητρα από τις αυτόνομες βαθμολογίες κινήτρων (Katz & Shahar, 2015) ή συγκεντρώνοντας σταθμισμένες βαθμολογίες υποκλίμακας για να δημιουργήσουν έναν σύνθετο δείκτη αυτοκαθορισμού ή ένα μέτρο συνολικής σχετικής αυτονομίας (Ryan & Deci, 2020).

Σύμφωνα με την ΘΑ, οι μαθητές παρακινούνται αυτόνομα όταν ικανοποιούνται οι βασικές ψυχολογικές τους ανάγκες για αυτονομία (δηλαδή, να νιώθουν ψυχολογικά ελεύθεροι και αυτοκαθορισμένοι), με ικανότητα (δηλαδή, νιώθουν αποτελεσματικοί) και συνοχή (δηλαδή αισθάνονται συνδεδεμένοι με τους άλλους). Αντίθετα, όταν αυτές οι ανάγκες δεν ικανοποιούνται, το κίνητρο των μαθητών τείνει να ελέγχεται ή ακόμα και να απουσιάζει (Ryan & Deci, 2017).

Η ΘΑ υποστηρίζει ότι οι δάσκαλοι συμβάλλουν στην ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών μέσω των εκπαιδευτικών πρακτικών που χρησιμοποιούν (Ryan & Deci, 2016). Συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι μπορούν να προωθήσουν την αυτονομία των μαθητών, τις ικανότητες και τη συνοχή, υποστηρίζοντας την αυτονομία, παρέχοντας δομή και επικοινωνώντας τη συμμετοχή. Οι πρακτικές υποστήριξης της αυτονομίας περιλαμβάνουν την παροχή ουσιαστικών επιλογών στους μαθητές, την εμφάνιση της συνάφειας και της αξίας του περιεχομένου των μαθημάτων, την ακρόαση των μαθητών, και την παροχή συλλογισμών για δραστηριότητες (Reeve & Jang, 2006). Οι πρακτικές που δημιουργούν και διατηρούν οργανωμένα, προβλέψιμα περιβάλλοντα μάθησης παρέχουν δομή και βοηθούν τους μαθητές να επικεντρωθούν στη μάθηση. Τα παραδείγματα περιλαμβάνουν την παροχή σαφών οδηγιών, την έκφραση υψηλών αλλά εφικτών προσδοκιών, την παροχή καθοδήγησης όταν οι μαθητές χρειάζονται βοήθεια και την προσφορά ενημερωτικής ανατροφοδότησης (Haerens et al., 2013 • Jang et al., 2010 • Reeve, 2006). Η συμμετοχή των δασκάλων προάγει τις θετικές διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών τους και την αίσθηση ότι ανήκουν στην τάξη και το σχολείο τους (Niemic & Ryan, 2009). Οι δάσκαλοι επικοινωνούν τη συμμετοχή αλληλεπιδρώντας με τους μαθητές θερμά και με σεβασμό, είναι δίκαιοι, δείχνουν εμπιστοσύνη, νοιάζονται για τη μάθηση των

μαθητών και επενδύουν χρόνο και προσπάθεια για να τους βοηθήσουν να μάθουν (Haerens et al., 2013).

Οι πρακτικές των εκπαιδευτικών ερμηνεύονται από τους μαθητές και ως εκ τούτου επηρεάζουν έμμεσα την ικανοποίηση των αναγκών τους (Skinner et al., 2008). Οι αντιλήψεις των μαθητών επηρεάζονται από τις προηγούμενες εμπειρίες τους και τις τρέχουσες σκέψεις και συναισθήματα, έτσι ώστε οι μαθητές της ίδιας τάξης να μπορούν να αντιλαμβάνονται τις πρακτικές των δασκάλων διαφορετικά. Επιπλέον, ορισμένοι δάσκαλοι παρέχουν διαφορετική διδασκαλία, όπως υποστήριξη και δομή αυτονομίας σε μαθητές της ίδιας τάξης (Domen et al., 2020). Για αυτούς τους λόγους, οι αντιλήψεις των μαθητών για τις πρακτικές υποστήριξης των αναγκών των εκπαιδευτικών είναι πιο σχετικές με τα κίνητρα των μαθητών. Σε συμφωνία με αυτή τη θεωρητική υπόθεση, μια μετα-ανάλυση δείχνει ότι οι αναφορές των μαθητών σχετίζονται σημαντικά με τη δέσμευση και τα κίνητρά τους, αλλά οι συσχετίσεις των εκθέσεων δασκάλου και παρατηρητή είναι πιο μέτριες ή όχι στατιστικά σημαντικές. Συνεπώς, οι περισσότερες μελέτες εξετάζουν τις αναφορές των μαθητών για τις πρακτικές υποστήριξης των αναγκών των δασκάλων τους (Stroet et al., 2013).

Αν και κάθε είδος πρακτικής υποστήριξης αναγκών αντιστοιχεί εννοιολογικά σε μια ψυχολογική ανάγκη (π.χ. υποστήριξη αυτονομίας με την ανάγκη για αυτονομία), οι τύποι υποστήριξης μπορεί να ικανοποιούν πολλαπλές ανάγκες των μαθητών. Για παράδειγμα, η αντιληπτή υποστήριξη της αυτονομίας του εκπαιδευτικού συνδέεται θετικά με την ικανότητα και τη συνοχή των μαθητών, εκτός από την αυτονομία (Jang et al., 2009).

Αν και θεωρητικά διαφέρουν εννοιολογικά, δεν είναι σαφές ότι οι τρεις τύποι αντιληπτών πρακτικών υποστήριξης της ανάγκης είναι εμπειρικά διακριτοί στην πράξη, ειδικά για μαθητές μικρών ηλικιών. Σε μελέτες που μέτρησαν την αντιληπτή υποστήριξη, δομή και εμπλοκή της αυτονομίας του εκπαιδευτικού, ορισμένα αποτελέσματα έδειξαν τρεις παράγοντες (Leenknecht et al., 2017 • Stornes et al., 2008), όμως ορισμένα έδειξαν έναν. Συγκεκριμένα, η Katz και οι συνεργάτες της (2009) έδειξαν ότι οι μαθητές της τέταρτης και της όγδοης τάξης θεωρούσαν όλες τις πρακτικές υποστήριξης των αναγκών των δασκάλων ως έναν παράγοντα. Επιπλέον, οι μαθητές της τρίτης έως της έκτης δημοτικού είδαν την υποστήριξη και τη δομή της

αυτονομίας των εκπαιδευτικών ως ενιαία κατασκευή (Domen et al., 2020 • Oga-Baldwin et al., 2017).

Ο εντοπισμός της αντιληπτής ιδιαιτερότητας των τύπων υποστήριξης αναγκών και ίσως εάν υπάρχουν διαφορές στο επίπεδο του βαθμού στις αντιλήψεις των μαθητών, παρεμποδίζεται από δύο ερευνητικές τάσεις. Πρώτον, οι ερευνητές της ΘΑ τείνουν να εστιάζουν κυρίως στην υποστήριξη της αυτονομίας και να δίνουν λιγότερη προσοχή στη δομή και, ιδιαίτερα, στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών (Leenknecht et al., 2017). Για να γίνει κατανοητό πόσο μοναδική είναι η υποστήριξη, η δομή και η εμπλοκή της αυτονομίας για τους μαθητές, θα πρέπει να εξεταστούν και οι τρεις τύποι μαζί. Δεύτερον, οι ερευνητές δημιουργούν ένα σύνθετο μέτρο των αντιληπτών πρακτικών υποστήριξης της ανάγκης αλλά δεν αναφέρουν την υποκείμενη παραγοντική ανάλυση (Skinner et al., 2008 • Taylor et al., 2014).

Τα κίνητρα των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία συνδέονται με τον βαθμό στον οποίο η διδασκαλία τους υποστηρίζει τις ψυχολογικές ανάγκες των μαθητών τους. Για παράδειγμα, οι δάσκαλοι με αυτόνομα κίνητρα τείνουν να γίνονται αντιληπτοί από τους μαθητές ότι χρησιμοποιούν πρακτικές που ενισχύουν την αυτονομία των μαθητών (Taylor et al., 2014 • Van den Berghe et al., 2015) και αναφέρουν μια προτίμηση για τέτοιες πρακτικές (Abós et al., 2018). Επίσης, γενικά θεωρούνται από τους μαθητές ως υποστηρικτικές σχέσεις (Abós et al., 2018). Αντίθετα, οι δάσκαλοι των οποίων τα κίνητρα ελέγχονται από εξωτερικούς παράγοντες, θεωρούνται ότι παρέχουν λιγότερη υποστήριξη, δομή και εμπλοκή αυτονομίας από ότι είναι δάσκαλοι με αυτόνομα κίνητρα (Van den Berghe et al., 2014). Οι παρακινημένοι δάσκαλοι θεωρούνται από τους μαθητές ότι παρέχουν μικρή υποστήριξη για την αυτονομία ή τη συνοχή των μαθητών (Abós et al., 2018).

Οι δάσκαλοι με αυτόνομα κίνητρα τείνουν να έχουν μαθητές που εκφράζουν επίσης αυτόνομα κίνητρα (Lam et al., 2009). Ομοίως, οι αντιλήψεις των μαθητών για τα εγγενή κίνητρα του δασκάλου τους σχετίζονται θετικά με το δικό τους εσωτερικό κίνητρο, την επιμονή και το ενδιαφέρον τους (Radel et al., 2010). Αντίθετα, ωστόσο, οι Taylor και Ntoumanis (2007) δεν βρήκαν σημαντική σχέση μεταξύ των αυτοαναφερόμενων κινήτρων των εκπαιδευτικών και των μαθητών τους.

Παρ' όλα αυτά, πολλές μελέτες έχουν επιβεβαιώσει τους θεωρητικούς θετικούς δεσμούς μεταξύ των αντιληπτών πρακτικών υποστήριξης της ανάγκης των εκπαιδευτικών και της ικανοποίησης των αναγκών των μαθητών. Για παράδειγμα, η υποστήριξη της αυτονομίας σχετίζεται θετικά με την αυτονομία, τη δομή και τη συμμετοχή που αναφέρουν οι μαθητές (Jang et al., 2009 • Taylor & Ntoumanis, 2007). Ομοίως, η αντιληπτή δομή υποστήριξης της αυτονομίας σχετίζεται με τη συνολική αυτονομία, ικανότητα και συνάφεια (Oga-Baldwin et al., 2017). Η δομή του εκπαιδευτικού σχετίζεται με την ικανότητα που αντιλαμβάνεται ο μαθητής (Mouratidis et al., 2013) και τη συνάφεια (Kurdi et al., 2018). Η εμπλοκή των εκπαιδευτικών συνδέεται επίσης με τη συνοχή των μαθητών (Kurdi et al., 2018 • Taylor & Ntoumanis, 2007).

Οι μαθητές τείνουν να αναφέρουν ότι αισθάνονται αυτόνομα παρακινημένοι ή αυτοκαθορισμένοι όταν αντιλαμβάνονται τον δάσκαλό τους ότι υποστηρίζει την αυτονομία των μαθητών, παρέχοντας δομή ή εμπλοκή (Taylor & Ntoumanis, 2007). Επιπλέον, η αντιληπτή δομή σχετίζεται αρνητικά με τα ελεγχόμενα κίνητρα (Guay et al., 2017). Όταν η αντιληπτή από τους μαθητές διδασκαλία υποστηρικτικής ανάγκης θεωρείται ως σύνθετη, σχετίζεται θετικά με αυτόνομα κίνητρα και αρνητικά με ελεγχόμενα κίνητρα (Domen et al., 2020 • Leenknecht et al., 2017). Οι αντιλήψεις των μαθητών για καθένα από τους τρεις τύπους πρακτικών υποστήριξης των αναγκών, και το σύνολο τους, σχετίζονται αρνητικά με τη δυσαρέσκεια ή την παρακίνηση των μαθητών (Skinner et al., 2008).

Οι διδακτικές πρακτικές που υποστηρίζουν τις ψυχολογικές ανάγκες των μαθητών μεσολαβούν στη σχέση μεταξύ των κινήτρων δασκάλου και μαθητή. Για παράδειγμα, η αντιληπτή υποστήριξη των δασκάλων για την αυτονομία των μαθητών μεσολάβησε στη σχέση μεταξύ του αυτόνομου εκπαιδευτικού και του μαθητή: (Roth et al., 2007) ή σε ενδογενές κίνητρο (Radel et al., 2010). Ομοίως, η αντιληπτή υποστηρικτική διδασκαλία ανάγκης (αποτελούμενη από πρόκληση που παρέχεται από τον δάσκαλο, συνάφεια, επιλογή, αναγνώριση, φροντίδα και ζεστασιά) μεσολάβησε στη σχέση μεταξύ του εγγενούς κινήτρου του δασκάλου για διδασκαλία και του εγγενούς κινήτρου του μαθητή για μάθηση (Lam et al., 2009).

Η διδασκαλία που υποστηρίζει τις ανάγκες των μαθητών συνδέεται με ανώτερη ακαδημαϊκή επίδοση (Wei et al., 2019). Σε σύγκριση με άλλους μαθητές, εκείνοι που

αντιλαμβάνονται περισσότερη υποστήριξη αυτονομίας από τον δάσκαλό τους έχουν συχνά υψηλότερο μέσο όρο βαθμολογίας, υψηλότερες βαθμολογίες σε τεστ και βαθύτερη μάθηση (Vansteenkiste et al., 2004). Ομοίως, οι μαθητές που αντιλαμβάνονται μεγαλύτερη δομή που παρέχεται από τον δάσκαλο (van Loon, Ros, & Martens, 2012) ή εμπλοκή (Joe, Hiver, & Al-Hoorie, 2017) από άλλους μαθητές, τείνουν να έχουν υψηλότερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα.

Τα κίνητρα των μαθητών συνδέονται με την επίδοση. Συγκεκριμένα, οι μαθητές που έχουν πιο αυτόνομα κίνητρα από άλλους τείνουν να έχουν υψηλότερα επιτεύγματα, συμπεριλαμβανομένων των βαθμών και των βαθμολογιών των τεστ (Taylor et al. al., 2014 • Vansteenkiste et al., 2009). Αντίθετα, οι μη παρακινημένοι μαθητές έχουν συνήθως τις χαμηλότερες βαθμολογίες τεστ (Taylor et al., 2014).

2.4. Ενδυνάμωση Παιδαγωγών και Παρακίνηση

Σύμφωνα με τους Bogler και Nir (2012), η ενδυνάμωση υποδηλώνει πραγματικές αλλαγές στην επαγγελματική εξειδίκευση κάποιου, αυξανόμενη αυτονομία και συμμετοχή στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Ομοίως, ο Bolin (1989) τονίζει ότι η ενδυνάμωση είναι η συμμετοχή σε αποφάσεις σχετικά με τους σχολικούς στόχους και η εφαρμογή αυτών των αποφάσεων στον εκπαιδευτικό τομέα. Οι Kimwarey, Chirure και Omondi (2014) υποστηρίζουν ότι ένα ενδυναμωμένο άτομο έχει τις δεξιότητες και τις γνώσεις για να ενεργήσει ή να βελτιωθεί με θετικό τρόπο. Μέσω της ενδυνάμωσης, οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν τις δικές τους ικανότητες και ανακαλύπτουν μόνοι τους τις δυνατότητες και τους περιορισμούς τους. Όσον αφορά την εκπαίδευση, η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών έχει συσχετίσεις με τα κίνητρα και παρέχει στους εκπαιδευτικούς γνώσεις για τους εαυτούς τους και τους συναδέλφους τους, προκειμένου να προωθήσουν τις επιδόσεις των μαθητών από κοινού (Dee, Henkin, & Duemer, 2002).

Σύμφωνα με τους Bogler και Somech (2004), υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών και της επιτυχίας των μαθητών. Επιπλέον, ο Hatcher (2005) πρότεινε ότι η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών είναι η ευκαιρία να ασκήσουν την ηγεσία των εκπαιδευτικών δημιουργώντας ένα μη ιεραρχικό δίκτυο συνεργατικής μάθησης. Επιπλέον, οι Kirby, Wilmpberberg και Keaster (1992)

τονίζουν ότι η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από την ποιότητα των εκπαιδευτικών, το υπόβαθρο, την προσωπικότητα και τις προσδοκίες τους και τα προγράμματα που εφαρμόζονται σε ένα σχολείο. Επίσης, ο Irwin (1991) υποδεικνύει ότι οι ενδυναμωμένοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν στον εαυτό τους και τις ικανότητές τους, κατανοούν το σύστημα, αφιερώνουν χρόνο και ενέργεια στη δουλειά τους και σέβονται τους άλλους.

Σε πολλές μελέτες, η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών έχει αποδειχθεί ότι σχετίζεται με πολλές διαφορετικές στρατηγικές διοίκησης, όπως η διευκολυντική διοίκηση, η λήψη αποφάσεων, ο έλεγχος και η ηγεσία. Οι Klecker και Loadman (1998) υπογραμμίζουν το γεγονός ότι η λήψη αποφάσεων περιλαμβάνει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε εκπαιδευτικές αποφάσεις όπως οικονομικά ζητήματα, επιλογή δασκάλων, καθορισμός προγραμμάτων και μέτρηση της επιτυχίας των μαθητών. Οι Short και Greer (1997) ισχυρίζονται ότι η λήψη αποφάσεων πρέπει να ασκείται πιο προσεκτικά και ότι οι τομείς συμμετοχής των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι καλά καθορισμένοι. Ως εκ τούτου, ο Short (1994) δηλώνει ότι η παροχή πλήρους συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε κρίσιμες αποφάσεις επηρεάζει την ποιότητα της εργασίας τους. Με αυτόν τον τρόπο, η φωνή τους ακούγεται σε πολλούς τομείς που σχετίζονται με την εργασία τους. Με την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, σκοπός είναι συχνά να αυξηθεί η εξουσία λήψης αποφάσεων και η υπευθυνότητα των εκπαιδευτικών στους τομείς τους. Επιπλέον, όταν οι δάσκαλοι συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων τους βελτιώνεται και ολόκληρο το σχολείο επωφελείται από αυτό, με αποτέλεσμα το αίσθημα ισχυρότερης δέσμευσης στη συνολική οργάνωση. Ως εκ τούτου, η ανάθεση καθηκόντων λήψης αποφάσεων στους εκπαιδευτικούς είναι ένα σημαντικό στοιχείο της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, τα σχολεία θα πρέπει να έχουν ορισμένους και καλά επεξηγημένους κανόνες σχετικά με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών, προκειμένου να αποφευχθεί η μετατροπή της σε προνόμιο για λίγους εκπαιδευτικούς (Devos, Tuytens, & Hulpsia, 2014 • Moran, 2015).

Σύμφωνα με τους Klecker και Loadman (1998) η επαγγελματική ανάπτυξη αναφέρεται σε διευκολύνσεις που παρέχουν τα σχολεία στους εκπαιδευτικούς για να αυξάνουν τα επαγγελματικά τους προσόντα με αδιάκοπο τρόπο, ειδικά όσον αφορά τις διδακτικές τους δεξιότητες. Μπορούν να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους και να μάθουν περισσότερα για την εργασία μέσω αυτών των δραστηριοτήτων

επαγγελματικής ανάπτυξης. Από αυτή την άποψη, οι ηγέτες μπορούν να ενισχύσουν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών υποστηρίζοντας τις προσπάθειες επαγγελματικής τους εξέλιξης (Short & Greer, 1997). Ενδυναμώνοντας τους δασκάλους μέσω αυτού του είδους αναπτυξιακών δραστηριοτήτων, οι ηγέτες μπορούν να δημιουργήσουν περισσότερους ηγέτες εκπαιδευτικών. Μπορούν επίσης να αποτρέψουν το άγχος των εκπαιδευτικών καθώς και να προσδιορίσουν τις ανάγκες τους και να προσφέρουν επαγγελματική εμπειρία μάθησης (NCCTQ, 2007).

Επιπλέον, το καθεστώς των εκπαιδευτικών επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους τόσο στο σχολείο όσο και στην κοινότητα, καθώς και την ικανότητά τους να διδάσκουν. Αναφέρεται επίσης στις αντιλήψεις τους ότι έχουν επαγγελματικό σεβασμό από άλλους δασκάλους στο σχολείο όσον αφορά τις γνώσεις και την εξειδίκευσή τους (Klecker & Loadman, 1998· Short, 1994). Ο Maeroff (1988) ισχυρίζεται ότι οι δάσκαλοι θέλουν να τους φέρονται σαν επαγγελματίες. Με αυτόν τον τρόπο, διατηρούν τον έλεγχο των δικών τους διδακτικών πρακτικών. Όταν οι δάσκαλοι αισθάνονται ικανοί για τις ικανότητές τους, επηρεάζουν τη μάθηση των μαθητών με θετικό τρόπο. Η ενδυνάμωση των δασκάλων πιστεύεται ότι επηρεάζει το αίσθημα της ικανότητάς τους. Αυτό αναφέρεται στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τα ταλέντα τους για να βοηθήσουν τους μαθητές τους και να δημιουργήσουν καλά προγράμματα για τους μαθητές τους (Klecker & Loadman, 1998). Από αυτή την άποψη, οι διευθυντές του σχολείου μπορούν να ενδυναμώσουν τους δασκάλους προσφέροντας απλές φιλοφρονήσεις και αναγνωρίζοντας τα επιτεύγματα των μαθητών, τα οποία με τη σειρά τους ανταμείβουν τους δασκάλους που κατέστησαν δυνατή την επίδοση του μαθητή (Kimwaley, Chirure, & Omondi, 2014).

Η αυτονομία των εκπαιδευτικών είναι η αίσθηση της ελευθερίας τους να λαμβάνουν τις δικές τους αποφάσεις σχετικά με το χρονοδιάγραμμα, τα προγράμματα, τα βιβλία και τον εκπαιδευτικό προγραμματισμό (Klecker & Loadman, 1998). Σύμφωνα με τον Short (1994) ο έλεγχος της εργασίας των δασκάλων, τους επιτρέπει να παίρνουν τις δικές τους αποφάσεις και να αναλαμβάνουν περισσότερους κινδύνους. Με αυτόν τον τρόπο, οι Short και Greer (1997) ισχυρίζονται ότι η δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος μπορεί να οικοδομήσει την αίσθηση αυτονομίας των εκπαιδευτικών. Οι δάσκαλοι που είναι πιο αυτόνομοι θέλουν να εφαρμόσουν πρωτότυπες ιδέες κατά τη διάρκεια των διδακτικών τους πρακτικών, να ρισκάρουν, να βοηθήσουν τους

μαθητές και να αναπτύξουν δεξιότητες. Από αυτή την άποψη, η δημιουργία ευκαιριών για τους εκπαιδευτικούς να εμπλακούν περισσότερο με νέες πρωτοβουλίες και ευθύνες αναπτύσσει την αυτονομία των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, οι Dee, Henkin και Duemer (2002) τονίζουν ότι η ενδυνάμωση μπορεί να γίνει καθοριστικός παράγοντας της οργανωτικής δέσμευσης. Πιστεύεται επίσης ότι μειώνει την αύξηση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών.

Η ενδυνάμωση είναι ένας σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης της εμπιστοσύνης σε διαπροσωπικό επίπεδο (Goyné, Padgett, Rowicki & Triplitt, 1999). Ως εκ τούτου, ένας άλλος τρόπος για να ενδυναμωθούν οι εκπαιδευτικοί είναι να δημιουργήσουν μια ατμόσφαιρα που να αποτελείται από κοινωνική ελκυστικότητα, αξιοπιστία και επικοινωνία στο σχολείο. Σύμφωνα με τους Moye, Henkin και Egley (2005), επειδή οι αποτελεσματικές δεξιότητες επικοινωνίας είναι ζωτικής σημασίας σε ένα σχολικό περιβάλλον, οι ηγέτες πρέπει να επικεντρωθούν στη δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης και στη βελτίωση της ουσιαστικής επικοινωνίας προκειμένου να ενδυναμώσουν τους δασκάλους και να αναπτύξουν ένα περιβάλλον συνεργατικής ηγεσίας.

Οι δάσκαλοι που έχουν κάποιους ηγετικούς ρόλους μπορεί επίσης να αναπτύξουν τις εργασιακές τους δεξιότητες (Kimwara, Chirure, & Omondi, 2014). Επιπλέον, οι Bartholomew et al., (2005) αναφέρουν ότι η πρόσληψη εκπαιδευτικών σε ορισμένες διευθυντικές θέσεις, όπως οι βοηθοί διευθυντές ή συντονιστές, μπορεί να τους ενδυναμώσει. Κατά την εκτέλεση αυτών των ρόλων, οι δάσκαλοι μπορούν να αναπτύξουν τις ηγετικές και διοικητικές τους ικανότητες, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε ένα καλύτερο κλίμα πειθαρχίας των μαθητών. Τέτοιες πρακτικές ενδυνάμωσης μπορούν επίσης να επιτρέψουν στους διευθυντές να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς με την πρακτική άσκηση.

3. Εκπαιδευτική Ηγεσία

3.1.Η Έννοια της Εκπαιδευτικής Ηγεσίας

Στα πρώτα χρόνια της έρευνας, οι βασικές έννοιες που συνδέονταν με την οργάνωση και λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών ήταν η Διοίκηση ή το Management. Ως εναλλακτική μορφή των δύο αυτών εννοιών εμφανίστηκε η έννοια της Ηγεσίας, έχοντας ευρύτερο περιεχόμενο (Balias & Bestias, 2016). Η πλειοψηφία των ερευνητών υποστηρίζει ότι η διοίκηση και η ηγεσία είναι δύο έννοιες που μπορεί να είναι συμπληρωματικές αλλά έχουν σαφώς διακριτούς ρόλους. Σύμφωνα με τον Katsaros, (2008, σελ. 98) «η διοίκηση αφορά την εφαρμογή της πολιτικής και τη διατήρηση της λειτουργικότητας και της αποτελεσματικότητας του οργανισμού στο επίπεδο των καθημερινών λειτουργιών του, ενώ η ηγεσία έχει τον ρόλο της χάραξης πολιτικής, της αντιμετώπισης των αλλαγών και γενικά θέτει υψηλούς στόχους που σχετίζονται με τη βελτίωση του προσωπικού». Ως εκ τούτου, η διοίκηση αναφέρεται σε ένα επιστημονικά και ορθολογικά καθορισμένο σύστημα τεχνικών, διαδικασιών, εργαλείων και κανόνων ως βάση για το σχεδιασμό, τον προγραμματισμό, την οργάνωση, την υλοποίηση και την επίτευξη των οργανωτικών στόχων. Από την άλλη πλευρά, η ηγεσία «αναφέρεται σε καινοτομίες που βελτιώνουν τον τρόπο λειτουργίας ενός οργανισμού και αλλάζουν τη συμπεριφορά των ατόμων όταν το απαιτούν οι συνθήκες» (Parakonstantinou & Anastasiou, 2013, σελ. 167).

Όποια και αν είναι η διάκριση μεταξύ των δύο εννοιών, πρέπει να δοθεί μεγάλη σημασία και στις δύο και να αλληλοσυμπληρώνονται. Όπως σημειώνει ο Kotter, (οπ αναφ στο Burandas, 2002, σελ. 313), «η διοίκηση αντιμετωπίζει πρωτίστως την πολυπλοκότητα των σύγχρονων οργανισμών ενώ η ηγεσία αντιμετωπίζει τις αλλαγές του σύγχρονου κόσμου». Η ηγεσία της εκπαίδευσης είναι πολύπλοκη αφού το σχολείο ως οργανισμός δεν έχει έναν ενιαίο σκοπό. Ο σκοπός του «διαφέρει ανάλογα με το ποιον αφορά, υπάρχει δηλαδή διαφορετικός σκοπός για εκπαιδευτικούς, μαθητές, μαθητικές οικογένειες, πολιτικούς, επιχειρηματίες» (Mavrogiorgos, 2008, σελ. 128). Ένα άλλο στοιχείο που κάνει τη σχολική ηγεσία σύνθετη είναι «η έλλειψη διοικητικής αυτονομίας που αυξάνεται με τον συγκεντρωτισμό και τη μεγάλη γραφειοκρατία που επικρατεί, καθώς και η έλλειψη ανταγωνισμού που δεν την οδηγεί

σε κατεύθυνση εξορθολογισμού και εκσυγχρονισμού» (Kotsikis, 2003, σελ. 47). Αυτές είναι οι ιδιαιτερότητες της εκπαίδευσης και επομένως θα πρέπει να αποφευχθεί η μεταφορά αρχών διαχείρισης στην εκπαίδευση. Αντίθετα, απαιτείται η κατάλληλη προσαρμογή των αρχών αυτών στις ειδικές συνθήκες εκπαίδευσης (Gritsopoulou, 2022). Για τον Bolam (οπ αναφ Gritsopoulou, 2022, σελ. 181) η διαχείριση ορίζεται ως «η εκτελεστική λειτουργία για την εφαρμογή συμφωνημένων όρων πολιτικής», ενώ η ηγεσία έχει την ευθύνη για την επεξεργασία της πολιτικής και του οργανωτικού μετασχηματισμού όταν είναι εφικτό». Έτσι, η ηγεσία συνδέεται με την αλλαγή, ενώ η διοίκηση με μια δραστηριότητα διαχείρισης, και η ηγεσία είναι το κλειδί για τη διαχείριση των οργανισμών σε περιόδους κρίσης και συνεχούς αλλαγής. Οι γνώσεις και οι δεξιότητες που εφαρμόζονται στην πράξη (Balias & Bestias, 2016). Η εκπαιδευτική ηγεσία ασχολείται με τη λειτουργία των σχολείων και των εκπαιδευτικών οργανισμών γενικά. κοινούς στόχους» (Gritsopoulou, 2022, σελ. 182).

Το σχολείο είναι οργανισμός και «αποκεντρωμένη δημόσια και ιδιωτική υπηρεσία, της οποίας η λειτουργία περιορίζεται από τη σχετική νομοθεσία, ενώ η οργάνωσή του ακολουθεί το ιεραρχικό μοντέλο και βασίζεται στην ύπαρξη των κανόνων και της διαμόρφωσης θέσεων και ρόλων με συγκεκριμένα καθήκοντα» (Gritsopoulou, 2022, σελ. 182). Η ηγεσία είναι «η εξειδικευμένη ανθρώπινη δραστηριότητα που αναπτύσσεται σε όλους τους τύπους εκπαιδευτικών οργανισμών και επιδιώκει να επιτύχει τους σκοπούς της εκπαίδευσης αξιοποιώντας τους διαθέσιμους πόρους, ανθρώπινους και υλικούς, μέσω λειτουργιών όπως οργάνωση, διαχείριση, συντονισμός και έλεγχος» (Saitis, 2000, σελ. 24). Για τον Saitis, (2000) η οργάνωση περιλαμβάνει α) τη διευθέτηση, β) τον συντονισμό, γ) την τακτοποίηση των τμημάτων ενός συνόλου προσώπων και πραγμάτων, και δ) τον καταμερισμό της εργασίας. Ένας άλλος τρόπος ορισμού της εκπαιδευτικής ηγεσίας είναι να την περιγράψουμε ως «μια διαδικασία συντονισμού ανθρώπων, μαθητών, δασκάλων, βοηθητικού προσωπικού, δραστηριοτήτων και υφιστάμενων μέσων για την παροχή εκπαίδευσης με πιο αποτελεσματικό τρόπο». Δηλαδή ο στόχος της Εκπαιδευτικής Διοίκησης είναι η αποτελεσματική και εύρυθμη λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας μέσα από την υλοποίηση των ακόλουθων στόχων (Gritsopoulou, 2022, σελ. 182).

3.2. Μοντέλα Εκπαιδευτικής Ηγεσίας

Το ενδιαφέρον για νέες μορφές ηγεσίας όπως η συνεργασία με όραμα και ενδυνάμωση ξεκίνησε τη δεκαετία του 1990 όταν οι ερευνητές εστίασαν σε μορφές ηγεσίας που αντανakλούσαν πιο «δευτέρου βαθμού» αλλαγές, όπως η δομική και η πολιτισμική διαφοροποίηση. Διαχρονικά διακρίνουμε τέσσερις κύριες προσεγγίσεις - θεωρίες ηγεσίας, 1. Η προσέγγιση των προσωπικών χαρακτηριστικών του ηγέτη, 2. Η προσέγγιση της συμπεριφοράς, 3. Η προσέγγιση των απροσδόκητων / ενδεχόμενων θεωριών και 4. Οι νέες προσεγγίσεις / θεωρίες ηγεσίας στόχων (Gritsopoulou, 2022).

Σύμφωνα με την προσέγγιση των προσωπικών χαρακτηριστικών «οι ηγέτες είναι χαρισματικά άτομα, με έμφυτα, ομοιόμορφα χαρακτηριστικά, γεννημένα και προορισμένα να ηγηθούν» στόχων (Gritsopoulou, 2022, σελ. 182). Με αυτήν την προσέγγιση, παράγοντες και καταστάσεις που θα μπορούσαν να επηρεάσουν την αποτελεσματικότητα του ηγέτη παραμερίζονται, όπως οι προσδοκίες των ανώτερων στελεχών, των μελών της ομάδας, το μέγεθος του οργανισμού, το οργανωτικό κλίμα κ.λπ. στόχων (Gritsopoulou, 2022). Αυτή η θεωρία έχει σημαντική επίδραση στην κατανόηση της συμπεριφοράς και της αποτελεσματικότητας της ηγεσίας. «Οι εξωστρεφείς, ευσυνείδητοι και δεκτικοί φαίνεται να έχουν περισσότερες πιθανότητες να επιδείξουν ηγετική συμπεριφορά τουλάχιστον ως προς τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους» στόχων (Gritsopoulou, 2022, σελ. 182).

Σύμφωνα με τις συμπεριφορικές θεωρίες, τα είδη ηγεσίας είναι ευέλικτα, η ηγεσία δεν είναι έμφυτη αλλά διδάσκεται. Οι διάφορες μορφές ηγετικής συμπεριφοράς κατηγοριοποιήθηκαν σε δύο βασικές συνιστώσες: τον ανθρώπινο προσανατολισμό και τον εργασιακό προσανατολισμό. Χαρακτηριστικά παραδείγματα συμπεριφορικών θεωριών είναι η Θεωρία X και Y (1960) του McGregor. Η Θεωρία X, βασίζεται στην αρχή ότι ο μέσος άνθρωπος δεν του αρέσει η εργασία, έχει λίγες φιλοδοξίες, αναζητά ασφάλεια, δεν αναπτύσσει πρωτοβουλίες ενώ η θεωρία Y υποστηρίζει ότι ο μέσος άνθρωπος αγαπά τη δουλειά και αναπτύσσει πρωτοβουλίες. Ο ηγέτης που αποδέχεται τη Θεωρία X είναι αυταρχικός, συγκεντρωτικός και συνηθισμένος να επιβάλλει κυρώσεις στους εργαζόμενους. Αντίθετα, ο ηγέτης που υποστηρίζει τη θεωρία Y είναι περισσότερο συμμετοχικός (Papakonstantinou & Anastasiou, 2013, σελ. 171).

Ο Likert ασχολήθηκε επίσης με την προσέγγιση της συμπεριφοράς και ανέπτυξε τη θεωρία των τεσσάρων συστημάτων ηγεσίας ανάλογα με τον βαθμό εμπιστοσύνης που έχει ο ηγέτης στην ομάδα του. Αυτά είναι: 1. Το καταναγκαστικό-αυταρχικό (δεν εμπιστεύεται τους υφισταμένους του), 2. Το καλοπροαίρετο-αυταρχικό σύστημα (εμπιστεύεται σε κάποιο βαθμό, δείχνει ότι είναι προσβάσιμο αλλά ο έλεγχος παραμένει στα ανώτερα στελέχη), 3. Το συμβουλευτικό σύστημα (οι υφισταμένοι εμπλέκονται σε ορισμένες αποφάσεις αλλά ο έλεγχος παραμένει στην ανώτατη διοίκηση) και 4. Το συμμετοχικό / δημοκρατικό σύστημα ηγεσίας (πλήρης εμπιστοσύνη, τα μέλη ενθαρρύνονται και εμπλέκονται στον καθορισμό στόχων και στη λήψη αποφάσεων). Σύμφωνα με τον Likert, οι οργανισμοί που υιοθετούν το συμμετοχικό σύστημα είναι οι πιο αποτελεσματικοί (Papakonstantinou & Anastasiou, 2013, σελ. 172).

Σύμφωνα με τις θεωρίες έκτακτης ανάγκης - την προσέγγιση του απροσδόκητου, ο αποτελεσματικός ηγέτης πρέπει να κατανοήσει και να αξιολογήσει τη δυναμική κάθε κατάστασης που αντιμετωπίζει και να προσαρμοστεί ανάλογα. Παραδείγματα αυτής της προσέγγισης είναι το Μοντέλο των Tannenbaum & Schmidt (1958) και η Πιθανή Θεωρία του Fiedler (1967) (οπ αναφ (Gritsopoulou, 2022, σελ. 182). Σύμφωνα με το μοντέλο των Tannenbaum & Schmidt υπάρχουν 4 μορφές ηγεσίας: αυταρχική, πειστική, συμβουλευτική και δημοκρατική. Σύμφωνα με τη θεωρία έκτακτης ανάγκης του Fiedler, υπάρχουν δύο στυλ ηγεσίας: 1) ο προσανατολισμός του ηγέτη προς την εκτέλεση των καθηκόντων και 2) ο προσανατολισμός του ηγέτη στις διαπροσωπικές σχέσεις (Gritsopoulou, 2022, σελ. 183). Τα περισσότερα από τα ερευνητικά δεδομένα υποστήριξαν την αποτελεσματικότητα του μοντέλου ηγεσίας του Fiedler, στο οποίο ο ηγέτης «είναι σημαντικό να προσπαθεί να αποκτήσει όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένη γνώση της κατάστασης» (Vakola & Nikolaou, 2012, σελ. 313). .

Σύμφωνα με τις νέες προσεγγίσεις – προοπτικές για την ηγεσία, προέκυψε η συναλλακτική ή συμφιλιοτική και μετασχηματιστική ηγεσία αλλά και η χαρισματική ηγεσία. Σε αυτές τις μορφές ηγεσίας, οι ηγέτες μπορούν να διαχειριστούν με τέτοιο τρόπο ώστε να υπερβαίνουν τα παραδοσιακά όρια του διαχειριστή διοικητικών και υπηρεσιακών υποθέσεων. Η έννοια της χαρισματικής ηγεσίας μελετήθηκε για πρώτη φορά από τον κοινωνιολόγο Max Weber, ο οποίος μελέτησε το χάρισμα ως «ένα σύνολο χαρακτηριστικών προσωπικότητας που τον ξεχωρίζουν από άλλους απλούς ανθρώπους. Οι άνθρωποι τον αντιμετωπίζουν ως ένα προικισμένο άτομο με

εξαιρετικές ή και πρωτόγνωρες ικανότητες ή δυνάμεις» (Gritsopoulou, 2022, σελ. 183). Σύμφωνα με την προσέγγιση των (Robbins & Judge, 2007) υπάρχουν τέσσερα κύρια χαρακτηριστικά ενός χαρισματικού ηγέτη: 1. Όραμα και επικοινωνία 2. Προσωπικός κίνδυνος 3. Ευαισθησία στις ανάγκες των ανθρώπων 4. Αντισυμβατική συμπεριφορά (άλλοι αντιλαμβάνονται τον τρόπο του ως πρωτότυπο και μερικές φορές αντισυμβατικό). Ένας μεγάλος αριθμός μελετών έχει δείξει τη θετική συσχέτιση της χαρισματικής ηγεσίας με την απόδοση και την εργασιακή ικανοποίηση καθώς και με τη φιλόδοξη εργασιακή συμπεριφορά (Vakola & Nikolaou, 2012).

Για να θεωρείται αποτελεσματικός, ένας ηγέτης πρέπει να διαθέτει χαρακτηριστικά και συμπεριφορές που τον βοηθούν στο δύσκολο ρόλο του. Θα πρέπει να μπορούν να δημιουργούν το κατάλληλο περιβάλλον εργασίας και να προωθούν την ομαδική εργασία. Σε αυτό το πλαίσιο και με τα χρόνια έχουν αναπτυχθεί αρκετές θεωρίες ηγεσίας, πολλές από τις οποίες προέρχονται από την εμπειρία της διοίκησης οργανισμών και εταιρειών. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία είναι δυνατό να συναντηθούν τα ακόλουθα μοντέλα ηγεσίας στην εκπαίδευση (Gougas, & Malinova, 2021).:

Μετασχηματιστική Ηγεσία: Αποτελείται από τέσσερα στοιχεία (Bass et al., 2003) τα οποία, εάν υπάρχουν, ο ηγέτης εφαρμόζει με επιτυχία το συγκεκριμένο μοντέλο. Ο ηγέτης πρέπει να έχει όραμα για τη σχολική οργάνωση, να παρακολουθεί τις ατομικές ανάγκες των υφισταμένων του ενεργώντας άλλοτε ως εκπαιδευτικός και άλλοτε ως μέντορας, να παρακινεί και να παροτρύνει τους υφισταμένους να αλλάξουν τρόπο σκέψης για να λύσουν προβλήματα και να μεταδώσουν αισιοδοξία και ενθουσιασμό στους δασκάλους.

Συναλλακτική ηγεσία: Η κύρια ιδέα της είναι η συνδιαλλαγή ή η ανταλλαγή ανταμοιβών ή/και τιμωριών μεταξύ του ηγέτη και των υφισταμένων (Yammarino et al., 1993). Ο ηγέτης αυτού του στυλ δεν θέλει και δεν επιδιώκει την αλλαγή και την καινοτομία αλλά τη διατήρηση του status quo.

Χαρισματική Ηγεσία: Ο ηγέτης πρέπει να έχει το σωστό χαρακτήρα, ταμπεραμέντο, χάρισμα για να επηρεάζει θετικά τους υφισταμένους και να μεταδίδει αξίες, οράματα, ιδανικά. Ένας χαρισματικός ηγέτης μπορεί να επιτύχει τη συμπάθεια, την εμπιστοσύνη, την αποδοχή των μελών και τη συμμετοχή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Ένα μεγάλο πρόβλημα για πολλούς ερευνητές είναι η εξίσωση του

χαρισματικού ηγέτη με τον μετασχηματιστικό ηγέτη. Σύμφωνα με τους Bass et al., (2003) το χάρισμα είναι μέρος της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Ένας μετασχηματιστικός ηγέτης δεν χρειάζεται να είναι χαρισματικός, δηλαδή είναι δύο διακριτές έννοιες (Yukl, 1999).

Η παθητική ηγεσία όπως η Laissez-faire ηγεσία, είναι ουσιαστικά απουσία εξουσίας καθώς ο ηγέτης αποφεύγει να παίρνει αποφάσεις, απουσιάζει και δεν κάνει καμία προσπάθεια να καλύψει τις ανάγκες των υφισταμένων. Ο ηγέτης δεν αναλαμβάνει δράση, δεν προλαμβάνει καταστάσεις και παρεμβαίνει μόνο όταν τα προβλήματα είναι χρόνια.

Κατανεμημένη ηγεσία: Ο ηγέτης κατανέμει τις ευθύνες και προσπαθεί να ενεργοποιήσει όσο το δυνατόν περισσότερα μέλη της ομάδας. Το καλύτερο σενάριο είναι να ενεργοποιηθεί όλη η ομάδα. Με τον καταμερισμό των αρμοδιοτήτων, κάθε άτομο αναλαμβάνει την ηγεσία σε έναν συγκεκριμένο τομέα για το χρονικό διάστημα που του έχουν ανατεθεί τα συγκεκριμένα καθήκοντα. Στη σχολική πραγματικότητα, η κατανεμημένη διοίκηση περιλαμβάνει την ενεργή συνεργασία για την υλοποίηση εκδηλώσεων, τη σύνδεση της σχολικής μονάδας με την τοπική κοινωνία και την αξιολόγηση των μαθητών. Ουσιαστικά ο ηγέτης συμπεριφέρεται ως ο πρώτος μεταξύ ίσων. Το ενδιαφέρον για αυτό το μοντέλο ηγεσίας ήρθε ως αντίδραση στα μοντέλα που τόνισαν υπερβολικά τον ρόλο του ηγέτη σε σχέση με άλλους δασκάλους, επειδή υπάρχει η πεποίθηση ότι ο ρόλος του διευθυντή ως αποκλειστικού ηγέτη σε μια σχολική μονάδα, τώρα ανήκει στο παρελθόν (Hulpia et al., 2011).

Ηθική Ηγεσία: Βασικό στοιχείο είναι η ηθική του ηγέτη. Το σχολείο δεν μπορεί να διέπεται από την ίδια διαχειριστική λογική που διέπει τους οργανισμούς και τις επιχειρήσεις όπου ο στόχος είναι αποκλειστικά το κέρδος. Στις επιχειρήσεις, όλες οι αποφάσεις και οι πρακτικές λειτουργούν και κινούνται σύμφωνα με αυτό. Το σχολείο, ωστόσο, στοχεύει στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών και στην καλλιέργεια δημοκρατικών αξιών. Ως εκ τούτου, οι αξίες και οι πεποιθήσεις του ηγέτη παίζουν σημαντικό ρόλο, επειδή οι ηθικές αρχές, οι συνήθειες και οι πεποιθήσεις του ηγέτη καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο ο ηγέτης ασκεί την ηγεσία (Wong, 1998).

Ενδεχόμενη/ Ηγεσία Κατάστασης: Αυτό το μοντέλο ηγεσίας βασίζεται στην υπόθεση ότι κανένα μοντέλο ηγεσίας δεν είναι πανάκεια, δηλαδή δεν είναι αποτελεσματικό σε

όλες τις καταστάσεις που θα προκύψουν σε μια σχολική μονάδα. Επομένως, οι ηγέτες ανάλογα με την κατάσταση μπορούν να αλλάξουν το μοντέλο ηγεσίας και να το χρησιμοποιήσουν ανάλογα με την κατάσταση. Ανάλογα με την κατάσταση, οι ηγέτες απαντούν με διαφορετικό μοντέλο ηγεσίας.

Μεταμοντέρνα Ηγεσία: Όλοι οι εμπλεκόμενοι (αρχηγός και υφιστάμενοι) έχουν το δικαίωμα να εκφραστούν και να ακουστούν για θέματα που τους απασχολούν και τους ενδιαφέρουν. Οι ηγέτες —όπως και στη συμμετοχική ηγεσία— διευκολύνουν τη συμμετοχή των μελών της σχολικής κοινότητας. Η μεταμοντέρνα ηγεσία εστιάζει στις υποκειμενικές εμπειρίες ηγετών και υφισταμένων καθώς και στις διαφορετικές ερμηνείες που δίνονται από τα άτομα.

Συναισθηματική Ηγεσία: Βασίζεται στη συναισθηματική νοημοσύνη του ηγέτη. Ο ηγέτης με συναισθηματική νοημοσύνη έχει την ικανότητα να αντιλαμβάνεται την οπτική γωνία των άλλων, την ικανότητα να διακρίνει καθώς και την κατάλληλη ανταπόκριση στις διαθέσεις των άλλων ανθρώπων. Έχει την ικανότητα να επιτυγχάνει υψηλό ποσοστό μετάδοσης και απόκρισης συναισθημάτων με εκφράσεις προσώπου, φωνή και χειρονομίες (Goleman, 2001). Εμφανίζεται ως έννοια ανώτερης τάξης της μετασχηματιστικής νοημοσύνης (Habib et al., 2020).

Εκπαιδευτική Ηγεσία: Ο ηγέτης αναλαμβάνει δράση για να βελτιώσει τη μάθηση των μαθητών. Δίνει έμφαση στην αλληλεπίδραση ηγέτη και μαθητών. Ένας βασικός ρόλος του ηγέτη είναι να βοηθά, να υποστηρίζει και να διευκολύνει τόσο τη διδασκαλία όσο και τη μάθηση. Σύμφωνα με το κυρίαρχο μοντέλο παιδαγωγικής ηγεσίας των Hallinger και Murphy (1987) ο ηγέτης θα πρέπει α) να ορίσει την αποστολή του σχολείου, β) να συντονίσει και να ελέγχει τη διδασκαλία παρακολουθώντας την πρόοδο των μαθητών, γ) να βελτιώσει το σχολικό κλίμα και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Απαιτεί αυξημένη επιστημονική γνώση από τον διευθυντή και ως εκ τούτου μπορεί να οδηγήσει σε αποτυχημένη ηγεσία (Leithwood et al., 1999).

Συμμετοχική ηγεσία: Ο ηγέτης στη συμμετοχική ηγεσία λειτουργεί περισσότερο ως συνάδελφος καθώς ηγείται μεταξύ ίσων και διοικεί επαγγελματίες. Το κύριο καθήκον του/της είναι να επιτύχει συναίνεση μεταξύ των εμπλεκόμενων που πρέπει να μοιραστούν την ευθύνη για τις αποφάσεις (Baldrige et al., 1978). Το μοντέλο βασίζεται, σύμφωνα με τους Leithwood et al., (1999), στην υπόθεση ότι η συμμετοχή

βελτιώνει την αποτελεσματικότητα του σχολείου, αντανακλά τις δημοκρατικές αξίες και ότι η αυτοδιοικούμενη σχολική μονάδα παρέχει την ευκαιρία για ηγεσία σε κάθε νόμιμο ενδιαφερόμενο. Όταν οι άνθρωποι εμπλέκονται στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, είναι πιο πιθανό να υιοθετήσουν και να εφαρμόσουν αυτήν την απόφαση, ειδικά όταν σχετίζεται άμεσα με την προσωπική τους εργασία (Copland, 2001).

Υπηρεσιακή ηγεσία: Είναι ο τύπος ηγεσίας κατά τον οποίο ο ηγέτης θέτει τον εαυτό του στην υπηρεσία όλων των μελών της συνεργατικής ομάδας που επιδιώκει να καλύψει τις ανάγκες τους και έτσι να εξασφαλίσει τη δέσμευσή τους ότι θα επιδιώξουν τους στόχους του οργανισμού με όλες τους τις δυνάμεις. Ο εκπαιδευτικός ηγέτης στην υπηρεσιακή ηγεσία, μπορεί να είναι το μέσο για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της εργασίας των μελών του οργανισμού λόγω τριών ιδιοτήτων που τους παρέχει: α) την ικανότητα να διδάσκουν σε ένα μαθητικό κοινό βελτιώνοντας την επιδεξιότητα της διδασκαλίας τους πρακτική, β) την παροχή προτύπων που βοηθούν τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους και στη βελτίωση της διδασκαλίας τους και γ) η τεχνική της λεκτικής πειθούς που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να επικοινωνήσουν και να κερδίσουν την εμπιστοσύνη ή τα αποτελέσματα που επιθυμούν χωρίς να επικαλούνται τη δύναμη που παρέχει η θέση τους (Bandura, 1997). Συνοπτικά, η υπηρεσιακή ηγεσία ενσωματώνει στοιχεία από άλλα μοντέλα ηγεσίας με βασικές αναφορές στην παιδαγωγική, μετασχηματιστική, κατανεμημένη, ηθική και διαπροσωπική ηγεσία, δίνοντας μια διάσταση που λείπει σε όλα αυτά, την τοποθέτηση των εργαζομένων από τον ηγέτη πάνω από αυτόν/ αυτήν (Gougas, & Malinova, 2021).

3.3. Εκπαιδευτική Ηγεσία και Παρακίνηση

Η ηγεσία συχνά περιγράφεται ως η ικανότητα στρατολόγησης, κινητοποίησης και παρακίνησης άλλων να εφαρμόσουν τις ικανότητες και τους πόρους τους σε μια δεδομένη αιτία. Αυτή η ικανότητα είναι θεμελιώδης για τις συζητήσεις για χαρισματική ή μετασχηματιστική ηγεσία γενικά και στην εκπαιδευτική σφαίρα ειδικότερα. Φωτίζει τους τρόπους με τους οποίους τα άτομα επηρεάζουν τους άλλους και τους πείθει να αφιερώσουν την μεγαλύτερη προσπάθειά τους να κάνουν εργασίες για την προώθηση των στόχων τους (Bono & Judge, 2003).

Ο εντυπωσιακός όγκος εμπειρικής έρευνας για την ηγεσία έχει συγκρίνει εκτενώς τα στυλ και τα μοντέλα ηγεσίας. Οι περισσότερες διακρίσεις μεταξύ μετασχηματιστικής και συναλλακτικής ηγεσίας προτείνονται από το πλήρες μοντέλο ηγεσίας (Bass & Avolio, 1994). Η μετασχηματιστική ηγεσία εμπνέει το άτομο να υπερβεί την αναμενόμενη συμπεριφορά. Αυτός ο τύπος ηγετών και τα κίνητρα των ακολούθων να ταυτιστούν με τον ηγέτη, έχουν σκοπό να αναπτύξουν μια συνάφεια με συλλογικούς στόχους και οράματα. Ο αντίκτυπος των μετασχηματιστικών ηγετών στους οπαδούς τους αποδόθηκε στην ικανότητά τους να καλλιεργούν τις ανάγκες των οπαδών τους, να τους ενδυναμώνουν και να τους δίνουν μια αίσθηση αποστολής προς ηθικούς και γενικούς στόχους που υπερβαίνουν τους δικούς τους στόχους. Αυτές οι ηγετικές ικανότητες περιγράφηκαν ως συνδεδεμένες με την τάση των μετασχηματιστικών ηγετών να διατυπώνουν ένα σαφές όραμα, να χρησιμεύουν ως πρότυπο και να παρέχουν προσοχή και προσοχή στους οπαδούς (Yukl, 1998).

Πιο συγκεκριμένα, οι Avolio et al. (1999) υποστήριξαν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία περιλαμβάνει τέσσερις κύριες ηγετικές συμπεριφορές: εξιδανικευμένη επιρροή, πνευματική διέγερση, εξατομικευμένη σκέψη και έμπνευση. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες ασκούν εξιδανικευμένη επιρροή λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες των οπαδών τους, ενεργώντας σύμφωνα με τις αξίες του οργανισμού και λειτουργώντας ως πρότυπο προς μίμηση. Παρέχουν πνευματική διέγερση ζητώντας δημιουργική σκέψη, προκαλώντας τους οπαδούς και παρακινώντας τους να αμφισβητήσουν, να αναδιατυπώσουν προβλήματα και να προσεγγίσουν παλιές καταστάσεις με καινοτόμους τρόπους. Αυτοί οι ηγέτες επιδεικνύουν εξατομικευμένη προσοχή λαμβάνοντας υπόψη τις ατομικές ανάγκες και διαφορές και βοηθώντας τους οπαδούς να εργαστούν προς υψηλότερα επίπεδα δυνατοτήτων. Τέλος, οι μετασχηματιστικοί ηγέτες παρέχουν εμπνευσμένα κίνητρα παρέχοντας νόημα και πρόκληση, ενεργώντας με ενθουσιασμό και υποστηρίζοντας το ομαδικό πνεύμα (Avolio et al., 1999).

Κάτω από ένα μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας, οι ακόλουθοι δεσμεύονται για κοινούς σκοπούς και ενθαρρύνονται να αμφισβητήσουν βασικές οργανωτικές ή κοινωνικές παραδοχές. Σε αντίθεση με τη μετασχηματιστική ηγεσία, η ηγεσία συναλλαγών ή παρακολούθησης βασίζεται σε ανταμοιβές για τη συμμόρφωση. Η εστίαση είναι στη διατήρηση της αποτελεσματικής διαχείρισης και στη συμμόρφωση με τους κανόνες και τις πολιτικές του οργανισμού (Bass & Avolio, 1994). Πιο

συγκεκριμένα, η συναλλακτική ηγεσία περιλαμβάνει μια διαδικασία ανταλλαγής μεταξύ του ηγέτη και των οπαδών, με σκοπό την αύξηση της συμμόρφωσης των οπαδών με τον ηγέτη και τους οργανωτικούς κανόνες (Yukl, 1998).

Οι ηγέτες που διατηρούν αυστηρό υλικότεχνικό έλεγχο δίνοντας έμφαση στη συμμόρφωση με κανόνες και διαδικασίες, ελέγχοντας την πρόοδο και την ποιότητα της εργασίας και αξιολογώντας την απόδοση των ατόμων και της οργανωτικής μονάδας θα μπορούσαν να έχουν υψηλή επιμέλεια παρακολούθησης της συμπεριφοράς (Spreitzer et al., 1999). Έτσι, οι υφισταμένοι των συναλλακτικών ηγετών δεν αναμένεται απαραίτητα να σκέφτονται καινοτόμα (Eyal & Kark, 2004) και ίσως να παρακολουθούν τη βάση προκαθορισμένων κριτηρίων (Bass, 1985).

Παρά την εκτενή συγκριτική έρευνα για τα στυλ ηγεσίας, λίγες εμπειρικές προσπάθειες έγιναν για να εξεταστεί ο αντίκτυπος των διαφόρων στυλ ηγεσίας στα κίνητρα των οπαδών (Steinmann et al., 2018). Ωστόσο, αρκετοί μελετητές στον τομέα έχουν προσφέρει πολλά υποσχόμενα θεωρητικά πλαίσια. Για να εξηγήσουν την κινήτρια επίδραση της χαρισματικής (μετασχηματιστικής) ηγεσίας, οι Shamir et al. (1993) υποστήριξαν ότι τέτοιοι ηγέτες ενθαρρύνουν εγγενή κίνητρα που σχετίζονται με την αυτοαντίληψη. Η θεωρία της ηγεσίας τους υποστήριξε ότι οι χαρισματικοί ηγέτες προωθούν τα εγγενή κίνητρα των οπαδών να ενεργούν πέρα από την περιγραφή της δουλειάς τους, αυξάνοντας την αυτοεκτίμησή τους, την αυτοεκτίμηση και την κοινωνική ταύτιση. Ακολουθώντας τους Shamir et al. (1993), οι Kark και Van Dijk (2007) χρησιμοποίησαν τη θεωρία της ρυθμιστικής εστίασης του Higgins (1998) για να προτείνουν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία θα προέβλεπε την προώθηση των ακολούθων στόχων που σχετίζονται με τον εαυτό τους και τις ελπίδες και τις φιλοδοξίες τους. Αντίθετα, οι Kark and VanDijk (2007) υποστήριξαν ότι η συναλλακτική ηγεσία θα επικεντρωνόταν στις εξωτερικές προσδοκίες και υποχρεώσεις και θα προέβλεπε τον αποφευκτικό προσανατολισμό κινήτρων των οπαδών.

Αυτές οι προοπτικές αντιπροσωπεύουν μια σύγκλιση θεωριών ηγεσίας και κινήτρων. Ωστόσο, παραμένουν στη σφαίρα της θεωρίας που δεν έχει ακόμη επαληθευτεί από άμεση εμπειρική έρευνα. Η θεωρία αυτοκαθορισμού (ΘΑ) (Ryan and Deci, 2000), όπως περιγράφεται στη συνέχεια, αναφέρει ότι η μετασχηματιστική ηγεσία θα προσέδιδε στους οπαδούς «αυτόνομο κίνητρο», ενώ η συναλλακτική ηγεσία θα

ενίσχυε το ελεγχόμενο κίνητρο των οπαδών. Η ΘΑ (Deci & Ryan, 2000) παρουσιάζει μια διαφοροποιημένη περιγραφή των κινήτρων που ξεκινά με τη διάκριση μεταξύ παρακίνησης (δηλαδή έλλειψη κινήτρων ή πρόθεσης για δράση) και κινήτρου. Η παρακίνηση προκύπτει από τη μη αποτίμηση μιας δραστηριότητας (Ryan, 2006), το να μην περιμένεις να αποφέρει το επιθυμητό αποτέλεσμα ή να μην αισθάνεσαι ικανός να την εκτελέσεις (Bandura, 1986). Το κίνητρο, αντίθετα, προκύπτει όταν το άτομο πιστεύει ότι η εμπλοκή στη συμπεριφορά θα καταλήξει σε κάποια επιθυμητή εμπειρία ή αποτέλεσμα. Στη συνέχεια, τα κίνητρα διαφοροποιούνται σε ενδογενή και εξωγενή κίνητρα. Το εγγενές κίνητρο περιλαμβάνει την εκτέλεση μιας δραστηριότητας επειδή η δραστηριότητα είναι ενδιαφέρουσα. Αυτό περιλαμβάνει το πρωτότυπο της αυτονομίας επειδή το άτομο είναι πρόθυμο να ολοκληρώσει τη δραστηριότητα οικειοθελώς, από ενδιαφέρον. Το εξωτερικό κίνητρο περιλαμβάνει την εκτέλεση μιας δραστηριότητας επειδή οδηγεί σε κάποια διακριτή συνέπεια. Έτσι, δραστηριότητες που δεν είναι ενδιαφέρουσες θα απαιτήσουν εξωτερικές συνέπειες προκειμένου το άτομο να παρακινηθεί (Gagné & Deci, 2005).

Η έρευνα έχει δείξει ότι η άσκηση δραστηριοτήτων για εξωτερικές συνέπειες τείνει να αντιμετωπίζεται ως ελεγχόμενη παρά ως αυτόνομη (Deci et al., 1999). Η ΘΑ έχει προτείνει ότι για μια συμπεριφορά με εξωγενή κίνητρα για να γίνει πιο αυτόνομη, η αυτορρύθμιση αυτής της συμπεριφοράς και η αξία που αποδίδεται σε αυτή τη συμπεριφορά πρέπει να εσωτερικεύονται. Αναφορικά με την εσωτερικευση, η θεωρία διαφοροποιεί περαιτέρω τους τύπους εσωτερικευσης ανάλογα με το βαθμό στον οποίο έχουν εσωτερικευτεί και επομένως τον βαθμό αυτονομίας που χαρακτηρίζει τις προκύπτουσες συμπεριφορές (Roth et al., 2006).

Όταν το κίνητρο για μια δραστηριότητα δεν έχει εσωτερικευτεί, η ρύθμιση λέγεται ότι είναι εξωτερική. Η συμπεριφορά θεσπίζεται με συμμόρφωση και θεωρείται ελεγχόμενη. Όταν το κίνητρο για μια δραστηριότητα έχει εσωτερικευτεί, παίρνει έναν από τους τρεις τύπους. Ο πρώτος τύπος εσωτερικευσης, που αναφέρεται ως ενδοπροβολή (ή ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση, όπως αναφέρθηκε παραπάνω), περιλαμβάνει την ανάληψη μιας αξίας και ρύθμιση της συμπεριφοράς, αλλά όχι την αποδοχή της ως προσωπική επιλογή. Αντίθετα, κάποιος απλώς εφαρμόζει τα ενδεχόμενα έγκρισης ή αξίας για τον εαυτό του που είχαν προηγουμένως εφαρμοστεί από άλλους. Έτσι, κάποιος προσπαθεί να αισθάνεται τον ψυχαναγκασμό να συμπεριφέρεται, η αυτοεκτίμησή του εξαρτάται από τη συμπεριφορά και η

συμπεριφορά θεωρείται ελεγχόμενη, παρόλο που η ρύθμιση είναι πλέον μέσα στον εαυτό του. Ένας πληρέστερος τύπος εσωτερίκευσης αναφέρεται ως προσδιορισμένος κανονισμός. Εδώ, κάποιος έχει ταυτιστεί με τη σημασία της δραστηριότητας για τον εαυτό του και έτσι εκτελεί τη συμπεριφορά αρκετά αυτόνομα, παρόλο που δεν βρίσκει τη δραστηριότητα εγγενώς ενδιαφέρουσα. Τέλος, όταν αυτή η ταύτιση έχει εξομοιωθεί αμοιβαία με άλλες πτυχές του εαυτού του, ο κανονισμός θεωρείται ενσωματωμένος (Gagné & Deci, 2005).

Η προσδιορισμένη/ολοκληρωμένη ρύθμιση και το εσωτερικό κίνητρο θεωρούνται αυτόνομες μορφές ρύθμισης. Σημαντική έρευνα έχει δείξει ότι η ελεγχόμενη ρύθμιση (εξωτερική και ενδοπροβαλλόμενη) τείνει να σχετίζεται με αρνητικές ψυχολογικές συνέπειες, ενώ το αυτόνομο κίνητρο (προσδιορισμένο, ολοκληρωμένο και/ή εγγενές κίνητρο) τείνει να συσχετίζονται με θετικές ψυχολογικές συνέπειες όπως υψηλή απόδοση, ευημερία και χαμηλή επαγγελματική εξουθένωση (Baard et al., 2004 • Gagné & Deci, 2005). Δεδομένων των θετικών συνεπειών της αυτόνομης παρακίνησης των εργαζομένων και του κόστους που μπορεί να αποδοθεί στα ελεγχόμενα κίνητρά τους, φαίνεται απαραίτητο να διερευνηθούν τα προηγούμενα αυτών των τύπων κινήτρων. Η ΘΑ προτείνει ότι το αυτόνομο κίνητρο είναι πιθανό να ανθίσει σε περιβάλλοντα που υποστηρίζουν την αυτονομία. Ένας μεγάλος όγκος ερευνών έχει εντοπίσει αρκετές συμπεριφορές που υποστηρίζουν την αυτονομία, όπως η παροχή λογικής, η παροχή επιλογής, η δυνατότητα κριτικής, η ενθάρρυνση της κριτικής σκέψης και η επίδειξη της εγγενούς αξίας της συμπεριφοράς (Gagné & Deci, 2005 • Roth et al. ., 2009). Το εξωτερικό κίνητρο, από την άλλη πλευρά, είναι πιο πιθανό να βρεθεί σε ένα ελεγχόμενο περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από εξωτερικές πιέσεις για συμπεριφορά με δεδομένους τρόπους (Stone et al., 2009). Αυτές οι θεωρητικές υποθέσεις έχουν υποστηριχθεί σε τομείς όπως η ποικίλη εκπαίδευση, η ανατροφή των παιδιών, ο αθλητισμός και η υγειονομική περίθαλψη (Gagné & Deci, 2005).

3.4. Ηγέτες και Ενίσχυση Αυτονομίας

Εστιάζουμε στην έννοια της υποστήριξης της αυτονομίας, επειδή σύμφωνα με την βιβλιογραφική έρευνα που προηγήθηκε, παρέχεται το πλαίσιο για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι ηγέτες που υποστηρίζουν την αυτονομία μπορούν να είναι αποτελεσματικοί και να υποστηρίζουν τους οπαδούς χωρίς να υπονομεύουν τον τόπο

αιτιότητας τους. Η αυτονομία περιλαμβάνει να ενεργεί κάποιος με μια αίσθηση βούλησης και να έχει την εμπειρία της επιλογής. Σύμφωνα με τους ερευνητές η αυτονομία αντιπροσωπεύει μια εσωτερική επιδοκιμασία των πράξεων κάποιου - την αίσθηση ότι οι πράξεις κάποιου πηγάζουν από τον εαυτό του και είναι δικές του (Deci & Ryan, 1987). Είναι η ικανότητα του ατόμου να αναδύεται από εσωτερικά εντοπισμένες και εκούσιες πηγές κινήτρων και όχι από μια εξωτερικά εντοπισμένη (π.χ. εξωτερική ρύθμιση) ή μια μη βουλητική (π.χ. ενδορύθμιση) αιτιότητα (Reeve et al., 2003).

Η έννοια της αυτονομίας, όπως εννοιολογείται από τους ερευνητές της ΘΑ, σε σχέση με την ανάπτυξη των ανθρώπινων πόρων έχει λάβει ελάχιστη εμπειρική προσοχή. Σύμφωνα με την ΘΑ, εάν οι ηγέτες διευκολύνουν, αντί να υπονομεύουν, τις κρίσιμες διαστάσεις διαχείρισης της υποστήριξης, της συμμετοχής και της δομής της αυτονομίας, τότε ο ακόλουθος θα εξελιχθεί ως ψυχολογικά υγιής. Επιπλέον, η ΘΑ πρόβλεψε επίσης ότι με βάση αυτές τις κρίσιμες διαστάσεις διαχείρισης, ο ακόλουθος θα αναπτύξει διαφορετικούς εσωτερικούς προσανατολισμούς κινήτρων που αντιπροσωπεύουν διάφορους βαθμούς αυτονομίας (δηλαδή, αυτοκαθορισμένη συμπεριφορά), οι οποίοι με τη σειρά τους θα πρέπει προβλέπουν ψυχολογική δυσφορία ή υγεία. Επίσης, κεντρικό στοιχείο της ΘΑ είναι η διάκριση μεταξύ αυτόνομου και ελεγχόμενου κινήτρου. Το υποστηρικτικό περιβάλλον εργασίας και οι ρυθμίσεις στο χώρο εργασίας οδηγούν στην ικανοποίηση των ψυχολογικών αναγκών ικανοτήτων, συγγένειας και αυτονομίας. Ενθαρρύνει τα εσωτερικά κίνητρα και προωθεί την πλήρη εσωτερικευση του εξωτερικού κινήτρου, τα οποία όλα μαζί προάγουν το αυτόνομο κίνητρο, το οποίο είναι μια μορφή εσωτερικών κινήτρων (Gagné & Deci, 2005).

Ενώ, ο έλεγχος των εργασιακών περιβαλλόντων μειώνει τις εμπειρίες αυτονομίας, ικανότητας και συνοχής των εργαζομένων, δημιουργεί «εξωτερικούς» και «εσωτερικούς» κανονισμούς. Η ΘΑ υποστηρίζει ότι υπό συνθήκες που υποστηρίζουν την αυτονομία, οι άνθρωποι εσωτερικεύουν την αξία του να κάνουν δραστηριότητες που δεν είναι αρχικά ενδιαφέρουσες. Μια μελέτη των Deci et al. (1994) υποστήριξε αυτήν την πρόταση, δείχνοντας ότι όταν παρέχεται στους ανθρώπους μια λογική για να κάνουν μια εργασία, όταν αναγνωρίζονται τα συναισθήματά τους για την εργασία και όταν τους δίνεται κάποια επιλογή για το πώς να την κάνουν, τότε εσωτερικεύουν την αξία της. Η ΘΑ δεν ασχολείται μόνο με την κατανόηση της φύσης και των

συνεπειών της αυτονομίας, αλλά και με τη λεπτομέρεια πώς αναπτύσσεται η αυτονομία και πώς μπορεί είτε να μειωθεί είτε να διευκολυνθεί από κοινωνικές συνθήκες, όπως οι χώροι εργασίας και η ηγετική επιρροή (Gagné & Deci, 2005).

Έτσι, η ΘΑ πρότείνει διαδικασίες έξι βημάτων για να εισάγονται αυτόνομα κίνητρα: 1 κάνοντας ανοιχτές ερωτήσεις και προσκαλώντας συμμετοχή στην επίλυση προβλημάτων, 2 ακούγοντας ενεργά και αναγνωρίζοντας τις προοπτικές των εργαζομένων, 3 προσφέροντας επιλογές με δομή και διευκρινίζοντας τις ευθύνες, 4 παρέχοντας ειλικρινή, θετική ανατροφοδότηση που αναγνωρίζει την πρωτοβουλία και τα γεγονότα και μη επικριτική ανατροφοδότηση σχετικά με προβλήματα, 5 ελαχιστοποίηση των καταναγκαστικών ελέγχων όπως ανταμοιβές και συγκρίσεις με άλλους, 6 ανάπτυξη ταλέντων και ανταλλαγή γνώσεων για ενίσχυση της ικανότητας και της αυτονομίας (Stone et al., 2009).

Οι ηγέτες διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στην ενεργοποίηση της αλλαγής, της δημιουργικότητας, της καινοτομίας και της επιτυχίας του οργανισμού τους. Η αποτελεσματική ηγεσία έχει μεγάλη ζήτηση για να έχει επιτυχία η διαχείριση της αλλαγής. Η έλλειψη κατανόησης των τεχνικών εφαρμογής της αλλαγής και η αδυναμία τροποποίησης του στυλ διαχείρισης ή των οργανωτικών λειτουργιών του ατόμου αναφέρονται ως εμπόδια στην επιτυχία (Gilley, 2005). Άλλα εμπόδια που αποκαλύπτονται από την έρευνα περιλαμβάνουν την αδυναμία παρακίνησης άλλων για αλλαγή, κακές επικοινωνιακές δεξιότητες και αποτυχία της διοίκησης να επιβραβεύσει ή να αναγνωρίσει τα άτομα που κάνουν την προσπάθεια να αλλάξουν (Hocine & Zhang, 2014).

Το κίνητρο είναι η επιρροή ή η ορμή που κάνει το άτομο να συμπεριφέρεται με συγκεκριμένο τρόπο. Έχει περιγραφεί ότι αποτελείται από ενέργεια, κατεύθυνση και βιωσιμότητα (Kroth, 2007). Σε ένα οργανωτικό πλαίσιο, η ικανότητα ενός ηγέτη να πείσει και να επηρεάσει τους άλλους να εργαστούν προς μια κοινή κατεύθυνση αντανάκλα το ταλέντο του/της να παρακινεί. Βασίζεται εν μέρει στις δεξιότητές του και εν μέρει στο επίπεδο κινήτρων του μεμονωμένου εργαζομένου. Για να αντιμετωπιστεί το μεταβαλλόμενο επιχειρηματικό περιβάλλον, μια μελέτη στην Κίνα έχει συζητήσει την επίδραση της ενδυνάμωσης της ηγεσίας και των αποθεμάτων μάθησης στην απόδοση εξυπηρέτησης των εργαζομένων στον ξενοδοχειακό κλάδο της Ταϊβάν. Τα αποτελέσματα αυτής της εμπειρικής μελέτης έδειξαν ότι η

ενδυνάμωση της ηγεσίας επηρεάζει σημαντικά και θετικά τα αποθέματα μάθησης και τα αποθέματα μάθησης σημαντικά και θετικά επηρεάζουν την απόδοση των υπηρεσιών (Wu & Chou, 2013).

Ως εκ τούτου, στο περιβάλλον της αλλαγής και των πολλαπλών προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι οργανισμοί, έχει καταστεί πρωταρχική ανάγκη η ενδυνάμωση της ηγεσίας προκειμένου να διασφαλιστούν θετικά αποτελέσματα, όπως βιώσιμο οργανωτικό κίνητρο και δημιουργική απόδοση. Εμπειρικά στοιχεία υποδηλώνουν την υποστήριξη της αυτονομίας ως μοντέλο που θα μπορούσε να συμβάλει στην υπέρβαση πολλών από τις προκλήσεις ηγεσίας που αντιμετωπίζουν οι σημερινοί ηγέτες. Η ΘΑ είναι μια παρακινητική προσέγγιση, την οποία χρησιμοποιούμε για να προσδιορίσουμε τη σχέση που υπάρχει μεταξύ της υποστήριξης της αυτονομίας των ηγετών και των θετικών αποτελεσμάτων. Πολλοί ειδικοί θεωρούν ότι η ικανοποίηση της θεμελιώδους ανθρώπινης ανάγκης για αυτονομία – η ελευθερία επιλογής για την άσκηση δραστηριοτήτων – καθορίζει τελικά την ποιότητα των κινήτρων. Η αυτονομία έχει αναγνωριστεί ως η κρίσιμη συνθήκη που διαφοροποιεί διάφορους τύπους κινήτρων. Το εσωτερικό κίνητρο εμφανίζεται όταν οι άνθρωποι επιδιώκουν μια δραστηριότητα επειδή ενδιαφέρονται πραγματικά. Στο άλλο άκρο, το εξωτερικό (εξωτερικά ρυθμιζόμενο) κίνητρο εξαρτάται από εξωτερικές ανταμοιβές ή τιμωρίες (Liu et al., 2012).

Επιπλέον, εάν οι ηγέτες του οργανισμού δημιουργήσουν αυτόνομα περιβάλλοντα εργασίας που δίνουν στους εργαζόμενους την ελευθερία να επιλέξουν πώς να κάνουν τη δουλειά τους, η δημιουργικότητα είναι πιθανό να ανθίσει. Η ΘΑ (Deci & Ryan, 1985) χρησιμεύει ως το γενικό πλαίσιο για αυτό το μοντέλο. Προτείνει ότι τα κίνητρα επηρεάζονται από την ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών για αυτονομία, ικανότητα και συνάφεια. Οι διαπροσωπικοί παράγοντες που επηρεάζουν την ικανοποίηση αυτών των αναγκών έχουν συγκεντρωθεί σε αυτό που ονομάζεται υποστήριξη αυτονομίας (Deci et al., 2001). Η αυτονομία υποστηρίζεται μέσω ελάχιστης πίεσης (αξιολόγηση, προθεσμίες, επιτήρηση, απτές ανταμοιβές), επιλογή, εξουσία λήψης αποφάσεων και πρωτοβουλία και λήψη της οπτικής γωνίας των άλλων. Η ικανότητα υποστηρίζεται με την παροχή πληροφοριών και λογικής, εκπαίδευση, βέλτιστες προκλήσεις και επιτεύξιμους στόχους και εποικοδομητική ανατροφοδότηση. Η σχέση υποστηρίζεται μέσω των τακτικών συναντήσεων, της υποστήριξης της συνεργασίας, της ανταλλαγής πληροφοριών και εμπειριών και της

αναγνώρισης συναισθημάτων (ενσυναίσθηση). Πολλές συγχρονικές μελέτες πεδίου έχουν δείξει ότι η υποστήριξη της αυτονομίας σχετίζεται με την ικανοποίηση αυτών των τριών αναγκών, οι οποίες με τη σειρά τους επηρεάζουν την απόδοση και την ευημερία (Baard et al., 2004 • Deci et al., 2001 • Lynch et al., 2005).

Η έρευνα σχετικά με τα αποτελέσματα ενός ηγετικού στυλ που υποστηρίζει την αυτονομία έχει βρει μια ποικιλία θετικών εργασιακών αποτελεσμάτων (Deci et al., 2001). Ένα περιβάλλον που υποστηρίζει την αυτονομία προωθεί και παρέχει επιλογές, ελευθερία και λογική (Williams et al., 2002). Επίσης, οι ερευνητές της ΘΑ έχουν επιβεβαιώσει τις θετικές έναντι των αρνητικών συνεπειών της ικανοποίησης έναντι της απογοήτευσης των βασικών ψυχολογικών αναγκών. Στο πλαίσιο του οργανισμού, η ικανοποίηση των αναγκών έχει, για παράδειγμα, αποδειχθεί ότι σχετίζεται θετικά με την εργασιακή ευημερία των εργαζομένων όσον αφορά την εργασία και την ικανοποίηση από την εργασία, την εργασιακή δέσμευση, τη συναισθηματική δέσμευση, την εργασιακή απόδοση, την αυτοαξιολογημένη απόδοση, τα εγγενή κίνητρα και τη γενική ευημερία τους (Deci & Ryan, 2000).

Όσον αφορά την επιρροή της αυτονομίας-υποστήριξης στον εργασιακό τομέα, οι Deci et al. (2001) ερεύνησαν τη σχέση μεταξύ των εργασιακών κλιμάτων που υποστηρίζουν την αυτονομία. χρειάζονται ικανοποίηση, αφοσίωση στην εργασία και ευημερία. Με βάση δείγματα ερωτηματολογίων από διάφορους οργανισμούς τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα εργασιακά κλίματα που υποστηρίζουν την αυτονομία επηρέασαν τη συνολική ικανοποίηση των αναγκών και η ικανοποίηση των αναγκών με τη σειρά της επηρέασε τόσο την εργασιακή δέσμευση όσο και την ευημερία (Deci et al., 2001). Ως εκ τούτου, τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι η ικανοποίηση βασικών αναγκών μπορεί να γενικευθεί μεταξύ των πολιτισμών. Τέλος, μια μελέτη από τους Bono και Judge (2003) έδειξε ότι οι οπαδοί των μετασχηματιστικών ή οραματιστών ηγετών ήταν πιο πιθανό να υιοθετήσουν αυτόνομους στόχους παρά ελεγχόμενους στόχους στο χώρο εργασίας. Αυτοί οι ακόλουθοι ήταν επίσης πιο ικανοποιημένοι με τη δουλειά τους και πιο συναισθηματικά αφοσιωμένοι στον οργανισμό. Επειδή η μετασχηματιστική ηγεσία περιλαμβάνει κίνητρα μέσω της διευκόλυνσης της ταύτισης με την ομάδα, την αύξηση της αυτο-αποτελεσματικότητας των οπαδών και τη σύνδεση των εργασιακών αξιών με τις αξίες των ακολούθων (Shamir et al., 1998), φαίνεται ότι με τη χρήση της ΘΑ, οι μετασχηματιστικοί ηγέτες μπορούν να υποστηρίξουν την αυτονομία των οπαδών τους και επιτρέπουν την ικανοποίηση των

βασικών ψυχολογικών αναγκών και αποκτούν βιώσιμα κίνητρα από αυτές. Αυτό το συμπέρασμα είναι συνεπές με την έρευνα των Smith et al. (1983) δείχνοντας ότι η υποστηρικτική ηγεσία οδήγησε σε μεγαλύτερη οργανωτική υπηκοότητα και από τους O'Reilly και Chatman (1986) που έδειξαν ότι η οργανωτική δέσμευση σχετιζόταν με τη δέσμευση στους οργανωτικούς πολίτες.

3.5.Η Υποστήριξη της Αυτονομίας στο Σχολικό Περιβάλλον

Ως εξέχουσα θεωρία κινήτρων, αρκετοί ερευνητές έχουν υιοθετήσει την ΘΑ για να κατανοήσουν καλύτερα τα κίνητρα των εκπαιδευτικών στη γενική εκπαίδευση. Καθοδηγούμενος από τον εργασιακό ορισμό του Pintrich (2003) για τα κίνητρα, ο Hiver και οι συνεργάτες του (2018) επεσήμαναν ότι υπάρχουν τέσσερα βασικά ερωτήματα που αφορούν το κίνητρο των εκπαιδευτικών: (1) το αρχικό κίνητρο των ατόμων να επιλέξουν να γίνουν δάσκαλοι, (2) τη συσχέτιση μεταξύ του κινήτρου των δασκάλων και της εξέλιξης της σταδιοδρομίας τους, (3) τις επιπτώσεις του κινήτρου των δασκάλων στις πραγματικές διδακτικές συμπεριφορές τους και στη μάθηση των μαθητών τους και (4) τους παράγοντες που κρατούν τους εκπαιδευτικούς παρακινημένους στη διδακτική τους εργασία.

Η ΘΑ μιλά για καθεμία από αυτές τις τέσσερις πτυχές του κινήτρου των εκπαιδευτικών. Αρχικά, η δυνατότητα εφαρμογής της ΘΑ στην κατανόηση των κινήτρων των εκπαιδευτικών για διδασκαλία υποστηρίζεται καλά σε υπάρχουσες μελέτες. Οι Roth et al., (2007) διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτές διέκριναν τρεις τύπους εξωγενών κινήτρων, εξωτερικό, εσωστρεφόμενο, προσδιορισμένο και εσωτερικό κίνητρο ανάλογα με το επίπεδο αυτονομίας τους, με το εσωτερικό κίνητρο να είναι το πιο αυτόνομο, ακολουθούμενο από την αναγνωρισμένη, την ενδοπροβαλλόμενη και την εξωτερική ρύθμιση.

Χρησιμοποιώντας το πλαίσιο ΘΑ, ο Fernet και οι συνάδελφοί του (2008) ανέπτυξαν την Κλίμακα Κινήτρων Εργασιακών Καθηκόντων για Εκπαιδευτικούς (WTMST) για να αξιολογήσουν τα εσωτερικά κίνητρα των δασκάλων, τους προσδιορισμένους, ενδοπροβαλλόμενους και εξωτερικούς κανονισμούς και την παρακίνηση προς συγκεκριμένες διδακτικές εργασίες. Οι Reeve και Su (2014) εξέτασαν μια σειρά από έρευνες που μελετούσαν γιατί τα άτομα επιλέγουν να γίνουν δάσκαλοι εξ αρχής. Βρήκαν ότι το αρχικό κίνητρο για να γίνει κάποιος δάσκαλος μπορούσε να

κατηγοριοποιηθεί ως ουσιαστικά είτε ως εγγενές είτε ως εξωτερικό κίνητρο. Υιοθετώντας το πλαίσιο ΘΑ, μελέτες σχετικά με τα κίνητρα των εκπαιδευτικών στη γενική εκπαίδευση έχουν δείξει ότι οι προσανατολισμοί κινήτρων των εκπαιδευτικών συνδέονται τόσο με την εξέλιξη της σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών, όσο και με τις πραγματικές διδακτικές συμπεριφορές και τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών τους (Hiver et al., 2018).

Οι μελέτες έχουν γενικά δείξει ότι σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους με λιγότερο αυτόνομα κίνητρα, οι πιο αυτόνομοι δάσκαλοι τείνουν να καταβάλλουν περισσότερη προσπάθεια στη διδασκαλία τους, είναι πιο πιθανό να εμπλακούν σε επαγγελματική ανάπτυξη και είναι λιγότερο πιθανό να εγκαταλείψουν τη δουλειά τους (Watt & Richardson, 2008). Οι δάσκαλοι με αυτόνομο κίνητρο διδασκαλίας απολάμβαναν επίσης υψηλότερο επίπεδο αίσθησης προσωπικής επιτυχίας και χαμηλότερο επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης και εξάντλησης (Moller et al., 2006). Το αυτόνομο κίνητρο διδασκαλίας βρέθηκε επίσης να συσχετίζεται θετικά με την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία (Fernet et al., 2008).

Όσον αφορά τη σχέση με τις διδακτικές συμπεριφορές και τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών τους, διαπιστώθηκε ότι το αυτόνομο κίνητρο διδασκαλίας σχετίζεται με τις αυτονομικές υποστηρικτικές διδακτικές συμπεριφορές των εκπαιδευτικών (Reeve & Su, 2014 • Taylor et al., 2008). Αυτές οι συμπεριφορές διδασκαλίας που υποστηρίζουν την αυτονομία συνδέονται με τη σειρά τους με τα αυτόνομα μαθησιακά κίνητρα των μαθητών, την αυξημένη εμπλοκή στη μάθησή τους και τα καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Roth et al., 2007). Είναι ενδιαφέρον να σημειωθεί ότι φαίνεται ότι υπάρχουν περισσότερες μελέτες που εξετάζουν τις επιπτώσεις των παρακινητικών προσανατολισμών και/ή των διδακτικών συμπεριφορών που υποστηρίζουν την αυτονομία στα κίνητρα των μαθητών και στα μαθησιακά αποτελέσματα, αλλά σχετικά λίγες μελέτες που εξέτασαν πώς τα κίνητρα των μαθητών και/ή η εμπλοκή στη μάθηση μπορεί να επηρεάσει τα κίνητρα των δασκάλων και τις συμπεριφορές τους (Zhang, Noels & Sugita-McEown, 2022).

Μπορεί να φανεί από τα παραπάνω ότι τα κίνητρα των εκπαιδευτικών είναι στενά συνδεδεμένα με την εξέλιξη της σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών, καθώς και με τις πραγματικές διδακτικές τους συμπεριφορές και τη μάθηση των μαθητών τους.

Παρόλο που το αρχικό κίνητρο του να γίνει κάποιος δάσκαλος παίζει αναμφίβολα σημαντικό ρόλο στη διδακτική του σταδιοδρομία (Watt & Richardson, 2008), η διδασκαλία είναι μια εργασία με υψηλά συμφραζόμενα και τα κίνητρα των δασκάλων για διδασκαλία υπόκεινται συνεχώς στις επιπτώσεις των συμφραζόμενων παραγόντων (Roth, 2014). Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό να κατανοήσουμε πώς διάφοροι συναφείς παράγοντες στη διδασκαλία μπορεί να σχετίζονται με τα κίνητρα των εκπαιδευτικών (Soenens et al., 2012).

Εντός του πλαισίου ΘΑ, η υποστήριξη από συναφείς παράγοντες σημαίνει συγκεκριμένα υποστήριξη για τις τρεις βασικές ψυχολογικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, δηλαδή την αυτονομία, την ικανότητα και τη συνάφεια (συνοχή), και όταν αυτές οι τρεις ψυχολογικές ανάγκες υποστηρίζονται ή ικανοποιούνται, οι δάσκαλοι θα είναι σε θέση να διατηρήσουν τον αυτόνομο κίνητρο τους. για τη διδασκαλία (Reeve & Su, 2014 • Roth, 2014). Η υπάρχουσα έρευνα έχει λεπτομερώς αποδείξει τι σημαίνει υποστήριξη καθεμίας από τις τρεις ψυχολογικές ανάγκες. Υποστήριξη για την αυτονομία σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν την ελευθερία να αποφασίζουν για διαφορετικές πτυχές της διδασκαλίας τους και να λαμβάνουν αποφάσεις για συγκεκριμένες διδακτικές πρακτικές (Deci & Ryan, 2008 • Fernet et al., 2013). Η υποστήριξη της αυτονομίας απαιτεί επίσης οι εκπαιδευτικοί να μην αισθάνονται υπερφορτωμένοι στην καθημερινή τους εργασία. Με άλλα λόγια, δεν τους ζητείται να ασχοληθούν με εξαιρετικά περίπλοκες εργασίες ή να ολοκληρώσουν μεγάλο όγκο εργασίας με σύντομο χρονικό περιορισμό (Fernet et al., 2013). Το να έχουν κάποιον στον οποίο θα μπορούσαν να απευθυνθούν για συμβουλές είναι επίσης απαραίτητο για την ικανοποίηση της αυτονομίας. Η υποστήριξη της ικανότητας συνεπάγεται ότι οι δάσκαλοι πρέπει να γνωρίζουν ξεκάθαρα τι αναμένεται από αυτούς κατά τη διδασκαλία τους και απαιτεί επίσης ότι οι δάσκαλοι έχουν τον έλεγχο της δικής τους διδασκαλίας (Fernet et al., 2013). Όσον αφορά την υποστήριξη της συνοχής, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αισθάνονται συνδεδεμένοι και εκτιμημένοι από τους ανθρώπους που συναντούν κατά τη διάρκεια της καθημερινής τους εργασίας, συμπεριλαμβανομένων των άμεσων προϊσταμένων και των συναδέλφων τους (Ryan & Deci, 2000). Αυτή η αίσθηση της συνοχής θα μπορούσε να εκδηλωθεί μέσω του γεγονότος ότι οι δάσκαλοι μπορούν να λάβουν προτάσεις από άτομα στην εργασία τους (Fernet et al., 2013).

Πέρα από το τι πρέπει να γίνει για την υποστήριξη των ψυχολογικών αναγκών των εκπαιδευτικών, ένα εξίσου σημαντικό ερώτημα αφορά ποιος θα πρέπει να είναι υπεύθυνος για την παροχή αυτού του είδους υποστήριξης. Καθώς οι πιέσεις για τους εκπαιδευτικούς μπορεί να προέρχονται από τους ανώτερους, δηλαδή σε διοικητικό επίπεδο, και από τους μαθητές τους, η υποστήριξη για τις ψυχολογικές ανάγκες των εκπαιδευτικών πρέπει να προέρχεται και από αυτά τα δύο μέτωπα. Από το διοικητικό επίπεδο, οι δάσκαλοι μπορούν να λάβουν υποστήριξη από τον διευθυντή του σχολείου τους (Eyal & Roth, 2011) καθώς και από επόπτες που συνεργάζονται πιο στενά μαζί τους (Kim et al., 2019). Υποστηρικτικές συμπεριφορές των εποπτών, όπως η αναγνώριση των επαγγελματικών γνώσεων και ικανοτήτων των εκπαιδευτικών (Özcan, 2020), η παροχή εποικοδομητικής ανατροφοδότησης σχετικά με τις διδακτικές πρακτικές (Wagner & French, 2010), η ανοιχτή επικοινωνία με τους δασκάλους (Özcan, 2020), και η ενσυναίσθηση για τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των δασκάλων (Teven, 2007), μπορεί όλα να θεωρηθούν ως το είδος υποστήριξης που απαιτείται για την ικανοποίηση των ψυχολογικών αναγκών των εκπαιδευτικών και για τη διατήρηση του αυτόνομου διδακτικού κινήτρου.

Όσον αφορά την υποστήριξη από τους μαθητές, η έρευνα υποδηλώνει ότι οι αντιλήψεις των δασκάλων για τους μαθητές ως έλλειψη κινήτρων μπορεί να υπονομεύσει το αυτόνομο διδακτικό τους κίνητρο και να οδηγήσει σε λιγότερο υποστηρικτικές διδακτικές συμπεριφορές (Pelletier et al., 2002· Taylor & Ntoumanis, 2007). Επιπλέον, καθώς οι παρακινητικοί προσανατολισμοί μπορεί συχνά να θεωρηθούν ως προηγούμενο ή αιτία εμπλοκής των μαθητών, προκύπτει ότι η αντίληψη των δασκάλων για τη δέσμευση των μαθητών μπορεί να είναι ο κρίσιμος δείκτης του κινήτρου των μαθητών που επηρεάζει τα διδακτικά κίνητρα και τις συμπεριφορές τους (Reeve, 2012).

Η δέσμευση των μαθητών γενικά ορίζεται ως «ενεργοποιημένη, κατευθυνόμενη και διαρκής δράση ή οι παρατηρήσιμες ιδιότητες των πραγματικών αλληλεπιδράσεων των μαθητών με τα ακαδημαϊκά καθήκοντα» (Skinner & Pitzer, 2012, σελ. 24). Είναι ενδιαφέρον ότι μόνο λίγες μελέτες εξέτασαν άμεσα πώς η εμπλοκή των μαθητών προβλέπει τις διδακτικές συμπεριφορές που υποστηρίζουν την αυτονομία των εκπαιδευτικών (Furrer & Skinner, 2009 • Skinner & Pitzer, 2012) και ακόμη λιγότερες έχουν διερευνήσει το πώς η ικανοποίηση ψυχολογικών αναγκών των δασκάλων μεσολαβεί στη συσχέτιση μεταξύ των δασκάλων (Pelletier et al., 2002).

4. Επαγγελματική Κατάρτιση και Συνεχής Επιμόρφωση Παιδαγωγών Προσχολικής Ηλικίας

4.1. Συνεχής Επιμόρφωση και Κατάρτιση Παιδαγωγών

Πριν οριστεί ή συζητηθεί η επαγγελματική ανάπτυξη ή η επαγγελματική κατάρτιση, πρέπει να ξεπεραστεί μια κοινή πρόκληση και αυτή είναι να γίνει σαφής η διαφορά μεταξύ αυτών των δύο εννοιών. Αν και οι όροι επαγγελματική ανάπτυξη και επαγγελματική μάθηση χρησιμοποιούνται συχνά εναλλακτικά, αν η βιβλιογραφία εξεταστεί προσεκτικά μπορεί κανείς να κάνει διάκριση μεταξύ τους (Mayer & Lloyd, 2011). Η επαγγελματική ανάπτυξη έχει περιγραφεί ως «δραστηριότητες που αναπτύσσουν τις δεξιότητες, τις γνώσεις, την τεχνογνωσία και άλλα χαρακτηριστικά ενός ατόμου ως εκπαιδευτικού» στην εκτενή μελέτη του ΟΟΣΑ σε 23 χώρες (ΟΟΣΑ, 2009, σ. 49). Ένας άλλος ορισμός της επαγγελματικής εξέλιξης που είναι σύμφωνος με αυτόν των Mayer and Lloyd (2011), είναι αυτός του Knapp (2003, σελ. 112-113) που περιγράφει την επαγγελματική ανάπτυξη ως «το πλήρες φάσμα των δραστηριοτήτων, επίσημων και ανεπίσημων, στο οποίο εμπλέκονται εκπαιδευτικοί ή διοικητικοί υπάλληλοι σε νέα μάθηση για την επαγγελματική τους πρακτική». Ο Knapp (2003) συγκρίνει επίσης την επαγγελματική μάθηση με την επαγγελματική ανάπτυξη και περιγράφει την επαγγελματική μάθηση ως συνδεδεμένη με «αλλαγές στη σκέψη, τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις προσεγγίσεις στη διδασκαλία που αποτελούν το ρεπερτόριο των εκπαιδευτικών ή των διαχειριστών» (Knapp, 2003, σελ. 112-113).

Στην εκτενή βιβλιογραφική ανασκόπησή τους για την επαγγελματική κατάρτιση, οι Mayer και Lloyd (2011, σελ. 3) θεωρούν ότι η επαγγελματική κατάρτιση συνδέεται με την «ικανότητα του ατόμου για πρακτική (δηλαδή, αλλαγές στην επαγγελματικά σχετική σκέψη, γνώση, δεξιότητες και συνήθειες του νου) και /ή αλλαγές στην ίδια την πράξη (ενεργοποιώντας τις νέες γνώσεις και δεξιότητες στην καθημερινή του εργασία)». Η επαγγελματική κατάρτιση έχει επίσης χαρακτηριστεί ως μάθηση που δεν είναι δομημένη με κανένα συστηματικό τρόπο, αλλά εμφανίζεται καθώς ο δάσκαλος περνά την εργάσιμη ημέρα του στις τάξεις του (Doecke, Parr & North, 2008).

Πολλές έρευνες στον τομέα της επαγγελματικής ανάπτυξης υπογραμμίζουν ότι λίγα είναι γνωστά για τις επιπτώσεις της ενασχόλησης με την επαγγελματική ανάπτυξη στις βελτιώσεις στη διδασκαλία ή στα αποτελέσματα των μαθητών (Luke & McArdle, 2009). Στην πραγματικότητα, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, υπάρχει βιβλιογραφία που έχει εκτενώς λεπτομερώς τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής επαγγελματικής ανάπτυξης (Kriewaldt, 2008 • Timperley, 2008). Μια εκτενής εξέταση της βιβλιογραφίας στον τομέα της αποτελεσματικής επαγγελματικής ανάπτυξης που έχει ως αποτέλεσμα την επαγγελματική κατάρτιση, που πραγματοποιήθηκε από τους Mayer και Lloyd (2011, σελ. 4) τόνισε την ανάγκη να εστιάσουμε στην «ανάπτυξη γνώσης θέματος/περιεχομένου. ενεργητική μάθηση που διατηρήθηκε με την πάροδο του χρόνου με ευκαιρίες για εφαρμογή της μάθησης και με παρακολούθηση και υποστήριξη· εστίαση στη μάθηση των μαθητών και στην εξέταση της εργασίας των μαθητών· και συλλογική συμμετοχή».

Επιπλέον, οι Hawley και Valli (1999) πραγματοποίησαν μια μετα-σύνθεση έρευνας στον τομέα της αποτελεσματικής επαγγελματικής ανάπτυξης και περιέγραψαν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά σχεδιασμού που πρέπει να υπάρχουν για να επιτευχθεί αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη: 1. Το περιεχόμενο της επαγγελματικής ανάπτυξης επικεντρώνεται στο τι πρέπει να μάθουν οι μαθητές και πώς να αντιμετωπίσουν τα διάφορα προβλήματα που μπορεί να έχουν οι μαθητές κατά την εκμάθηση του υλικού. 2. Η επαγγελματική ανάπτυξη θα πρέπει να βασίζεται σε αναλύσεις των διαφορών μεταξύ της πραγματικής απόδοσης των μαθητών και των στόχων και των προτύπων για τη μάθηση των μαθητών. 3. Η επαγγελματική ανάπτυξη θα πρέπει να περιλαμβάνει τους εκπαιδευτικούς στον προσδιορισμό του τι πρέπει να μάθουν και στην ανάπτυξη των μαθησιακών εμπειριών στις οποίες θα εμπλακούν. 4. Η επαγγελματική ανάπτυξη θα πρέπει να βασίζεται κυρίως στο σχολείο και να ενσωματώνεται στην καθημερινή εργασία της διδασκαλίας. 5. Η επαγγελματική ανάπτυξη θα πρέπει να οργανώνεται γύρω από τη συνεργατική επίλυση προβλημάτων. 6. Η επαγγελματική ανάπτυξη πρέπει να είναι συνεχής και να περιλαμβάνει παρακολούθηση και υποστήριξη για περαιτέρω μάθηση — συμπεριλαμβανομένης της υποστήριξης από πηγές εξωτερικές του σχολείου που μπορούν να παρέχουν τους απαραίτητους πόρους και νέες προοπτικές. 7. Η επαγγελματική ανάπτυξη θα πρέπει να ενσωματώνει την αξιολόγηση πολλαπλών πηγών πληροφοριών σχετικά με τα μαθησιακά αποτελέσματα για τους μαθητές και τη

διδασκαλία και άλλες διαδικασίες που εμπλέκονται στην εφαρμογή των διδαγμάτων μέσω της επαγγελματικής ανάπτυξης. 8. Η επαγγελματική ανάπτυξη θα πρέπει να παρέχει ευκαιρίες για την απόκτηση κατανόησης της θεωρίας που διέπει τις γνώσεις και τις δεξιότητες που μαθαίνονται. 9. Η επαγγελματική ανάπτυξη θα πρέπει να συνδέεται με μια ολοκληρωμένη διαδικασία αλλαγής που επικεντρώνεται στη βελτίωση της μάθησης των μαθητών.

Οι Garet et al. (2001) μελέτησαν τις απαντήσεις 1027 εκπαιδευτικών και παρουσίασαν ένα μοντέλο με το οποίο θα μπορούσαν να συγκριθούν και να αξιολογηθούν τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης. Οι ερευνητές διερεύνησαν τα χαρακτηριστικά της επαγγελματικής εξέλιξης όσον αφορά τα δομικά χαρακτηριστικά και τα βασικά χαρακτηριστικά. Τα δομικά χαρακτηριστικά αφορούν τον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης και περιλαμβάνουν τη μορφή, τη διάρκεια και τον βαθμό συνεργασίας των δραστηριοτήτων, ενώ τα βασικά χαρακτηριστικά σχετίζονται με την ουσία του προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης, συμπεριλαμβανομένου του βαθμού εστίασης στη γνώση περιεχομένου (συμπεριλαμβανομένης της παιδαγωγικής γνώσης), του βαθμού στον οποίο το πρόγραμμα παρείχε ευκαιρίες για ενεργητική μάθηση και της συνοχής των δραστηριοτήτων με άλλες απαιτήσεις, ανάγκες και προσδοκίες των εκπαιδευτικών.

Η γνώση περιεχομένου είναι σαφώς ένας τομέας όπου οι ανάγκες των εκπαιδευτικών θα διαφέρουν από τους συναδέλφους με εμπειρία σε έναν τομέα του προγράμματος σπουδών. Ωστόσο, στη βιβλιογραφία είναι σαφές ότι ο όρος αναφέρεται σε κάτι περισσότερο από γνώση του αντικειμένου. Περιλαμβάνει επίσης τη γνώση παιδαγωγικών πρακτικών που θα επιτρέψουν στους μαθητές να αναπτύξουν μια βαθιά εννοιολογική κατανόηση του θέματος και «συγκεκριμένο περιεχόμενο και γνώσεις σπουδών, κατανόηση των μαθητών και της μάθησης, την ικανότητα να εφαρμόζουν κατάλληλες εκπαιδευτικές στρατηγικές, να ενσωματώνουν την αξιολόγηση στην πρακτική τους, να υποστηρίξουν τη μάθηση όλων των μαθητών και να οικοδομήσουν την επαγγελματική τους διάθεση» (Luft et al., 2015, σελ. 41).

Οι Luft et al. (2015) εξέτασαν τις μελέτες σχετικά με εκπαιδευτικούς φυσικών επιστημών κατά τη διάρκεια μίας 30ετούς περιόδου, οι οποίες περιελάμβαναν τόσο εκείνους με ισχυρές φυσικές γνώσεις (δάσκαλοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) όσο και εκείνους με σχετικά λίγη εξειδίκευση στην επιστήμη (δάσκαλοι πρωτοβάθμιας

εκπαίδευσης) και συνέκριναν τις απαντήσεις τους σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης. Υποστήριξαν ότι η γνώση του αντικειμένου από μόνη της δεν μεταφράζεται απαραίτητως σε καλύτερες διδακτικές πρακτικές, ειδικά εκείνες που σχετίζονται με πρακτικές με επίκεντρο τους μαθητές και τις πρακτικές που βασίζονται στην έρευνα. Απαιτούν την ανάπτυξη μιας σαφέστερης κατανόησης του τι εννοούμε με τον όρο γνώση περιεχομένου. Υποδεικνύοντας ότι περιλαμβάνει μια σειρά από πτυχές όπως: εννοιολογική κατανόηση της θεματικής περιοχής, βαθιά γνώση του προγράμματος σπουδών και συνδέσεων μεταξύ των θεμάτων, κατανόηση του τρόπου με τον οποίο μαθαίνουν οι μαθητές, κατανόηση πρακτικών αξιολόγησης που προάγουν τη μάθηση. Επιπλέον, υποστηρίζουν ότι οι δάσκαλοι μπορούν να αναπτύξουν την εξειδίκευσή τους σε αυτές τις πτυχές καθώς εργάζονται στις τάξεις, αλλά η ικανότητά τους να αναπτύσσονται επηρεάζεται από τις πεποιθήσεις τους για την επιστήμη και την ταυτότητά τους ως καθηγητές επιστήμης και την πρόσβαση σε ευκαιρίες επαγγελματικής κατάρτισης. Επιπλέον, ένα δοκιμασμένο μοντέλο περιεχομένου εκπαιδευτικών και διδακτέας ύλης θα μπορούσε να εντοπίσει τομείς υψηλής μόχλευσης που θα μπορούσαν να βοηθήσουν καλύτερα τους γενικούς δασκάλους, όπως εκείνους που διδάσκουν δημοτικές τάξεις και εκείνους που διδάσκουν εκτός της ειδικότητάς τους. (Luft et al., 2015, σελ. 15).

Συνεπώς οι πτυχές ενός προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης μπορεί να ποικίλλουν ανάλογα με το εάν καθοδηγείται από ανάγκες εξωτερικές του σχολείου, όπως κυβερνητικές πολιτικές ή πολιτικές ατζέντες, ή από περισσότερες τοπικές ανάγκες, όπως έλλειψη τεχνογνωσίας ή επιθυμία για βελτίωση που αναγνωρίζεται από τον καθένα. Έτσι, συστημικά ζητήματα, τοπικές σχολικές συνθήκες και ζητήματα ταυτότητας μπορεί όλα να επηρεάσουν τον τρόπο με τον οποίο οι δάσκαλοι προσεγγίζουν το να είναι δάσκαλοι και τα οφέλη που μπορεί να αποκομίσουν από τη συμμετοχή τους σε ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης (Akkerman & Bakker, 2011). Έτσι, εκτός από την καλύτερη κατανόηση της γνώσης περιεχομένου που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί, τα αποτελεσματικά προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης θα «συμμετέχουν επίσης στις πεποιθήσεις τους και στη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους, καθώς βρίσκονται στη μέση του μαθησιακού και διδακτικού περιεχομένου και κατά την εφαρμογή του προγράμματος σπουδών» (Luft et al., 2015, σελ.12).

4.2.Συνεχής Επιμόρφωση Παιδαγωγών Προσχολικής Ηλικίας

Η διαδικασία επαγγελματικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας στις χώρες του ανεπτυγμένου κόσμου και ιδιαίτερα στις χώρες της Δυτικής Ευρώπης, είναι ολιστική, συνεχής, διαφοροποιημένη, καλύπτουσα ένα σύνολο διασυνδεδεμένων δομικών στοιχείων (νομοθετική βάση, εκπαιδευτικά ιδρύματα και κέντρα, εθνικά και κρατικά προγράμματα ανάπτυξης προσχολικής εκπαίδευσης και κατάρτιση ειδικών, εκπαιδευτικά προγράμματα περιεχομένου, αρχές οργάνωσης της εκπαίδευσης, καινοτόμες τεχνολογίες, μέθοδοι και διδακτικά βοηθήματα παιδαγωγικών εργαζομένων, επιστημονική και μεθοδολογική υποστήριξη κ.λπ.) που επηρεάζουν τη διασφάλιση της ποιότητας της επαγγελματικής κατάρτισης των δασκάλων προσχολικής ηλικίας γενικά. Η θετική εμπειρία στη διοργάνωση επαγγελματικής κατάρτισης παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας σε ευρωπαϊκές χώρες, απαιτεί ότι οι προοπτικές τάσεις στον εκσυγχρονισμό της μελλοντικής προσχολικής ηλικίας θα πρέπει να προσδιορίζεται σύμφωνα με τα ευρωπαϊκά πρότυπα κατάρτισης των εκπαιδευτικών και τα σημαντικότερα επιτεύγματα της σχετικής εκπαίδευσης (ιδιαιτερότητα, περιεχόμενο κλπ) πρέπει να διατηρηθούν. Η έρευνα για την επαγγελματική κατάρτιση παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας στις χώρες της Δυτικής Ευρώπης επικεντρώνεται κυρίως στις τάσεις για την ανάπτυξή της, δεδομένου ότι η ανάλυσή τους καθιστά δυνατή την ανάδειξη ορισμένων θετικών πτυχών στην κατάρτιση ειδικών στην προσχολική εκπαίδευση. Μια ολιστική μελέτη των σχετικών με το περιεχόμενο διαδικαστικές, οργανωτικές και δομικές τάσεις και χαρακτηριστικά της επαγγελματικής κατάρτισης για εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας, μπορεί να χρησιμεύσει ως πηγή πληροφοριών για ειδικούς που μελετούν τη διεθνή εμπειρία στην παροχή προσχολικής εκπαίδευσης, επαγγελματικής κατάρτισης και εκπαιδευτικών τεχνολογιών (Melnik et al., 2021).

Παρά τη συναίνεση σχετικά με τη σημασία του καλά εκπαιδευμένου προσωπικού, οι κυβερνήσεις συχνά φοβούνται τις συνέπειες χρηματοδότησης από την αύξηση των προσόντων του προσωπικού. Τα υψηλότερα προσόντα μπορούν να ακολουθηθούν από αυξημένες μισθολογικές απαιτήσεις, οι οποίες, με τη σειρά τους, συμβάλλουν σημαντικά στο κόστος των υπηρεσιών. Αν και τα στοιχεία είναι ισχυρά ότι τα βελτιωμένα επίπεδα εκπαίδευσης και προσόντων αυξάνουν την ποιότητα της αλληλεπίδρασης και της παιδαγωγικής στις υπηρεσίες Προσχολικής Εκπαίδευσης

(ΠΕ), οι κυβερνήσεις συχνά επιλέγουν να μην επενδύσουν στην αύξηση των προσόντων ή στη χρηματοδότηση της εκπαίδευσης του προσωπικού. Αυτό μπορεί να επηρεάσει σοβαρά την ποιότητα της ΠΕ και, μαζί με αυτό, τα αποτελέσματα της ανάπτυξης του παιδιού, καθώς το προσωπικό δεν εκπαιδεύεται ή δεν εκπαιδεύεται βέλτιστα για να τονώσει την πρόωμη μάθηση και την ανάπτυξη (Melnyk et al., 2021).

Συχνά υπάρχει διαφορά μεταξύ των προσόντων που απαιτούνται για να εργαστούν οι εκπαιδευτικοί με πολύ μικρά παιδιά (έως τριών ή τεσσάρων ετών) και των προσόντων που απαιτούνται για παιδιά ηλικίας τεσσάρων ετών έως την ηλικία του δημοτικού σχολείου. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα σε χώρες με το λεγόμενο σύστημα διαίρεσης: παιδιά ηλικίας μηδέν έως τριών ή τεσσάρων φοιτούν σε διαφορετικά ιδρύματα ΠΕ (συχνά υπηρεσίες ημερήσιας φροντίδας) από εκείνα των τριών ή τεσσάρων έως την ηλικία του δημοτικού σχολείου, που φοιτούν πιο τακτικά στην προσχολική εκπαίδευση. Σε χώρες με ολοκληρωμένο σύστημα όπου όλα τα μικρά παιδιά (ηλικία από μηδέν έως δημοτικό σχολείο) φοιτούν στα ίδια κέντρα, όλοι οι ασκούμενοι συνήθως πρέπει να πληρούν τις ίδιες απαιτήσεις όσον αφορά την εκπαίδευση και την κατάρτιση (Eurydice, 2009).

Το τελευταίο ενθαρρύνει τη συνεχή ανάπτυξη του παιδιού κατά τη διάρκεια των ετών ΠΕ και εξασφαλίζει μεγαλύτερο επαγγελματισμό του προσωπικού που εργάζεται τόσο με μικρότερα όσο και με μεγαλύτερα παιδιά (Shonkoff & Philips, 2000). Η κύρια σημασία του προσωπικού έγκειται στην επίδρασή του στη διαδικασία και την ποιότητα περιεχομένου της ΠΕ (Pramling & Pramling Samuelsson, 2011). Η εκπαίδευση και η κατάρτιση του προσωπικού της ΠΕ επηρεάζει την ποιότητα των υπηρεσιών και των αποτελεσμάτων κυρίως μέσω των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων που μεταδίδονται και ενθαρρύνονται από τους επαγγελματίες. Θεωρείται επίσης σημαντικό το ότι το προσωπικό πιστεύει στην ικανότητά του να οργανώνει και να εκτελεί τις ενέργειες που είναι απαραίτητες για την επίτευξη των επιθυμητών αποτελεσμάτων (Fives, 2003).

Τα προσόντα μπορεί να έχουν σημασία όσον αφορά το ποια σύνολα δεξιοτήτων και ποιες γνώσεις αναγνωρίζονται ως σημαντικά για την εργασία με μικρά παιδιά. Οι δεξιότητες και τα χαρακτηριστικά του προσωπικού που η έρευνα προσδιορίζει ως σημαντικά για τη διευκόλυνση των υπηρεσιών και των αποτελεσμάτων υψηλής ποιότητας είναι: Καλή κατανόηση της ανάπτυξης και της μάθησης των παιδιών.

Ικανότητα ανάπτυξης των προοπτικών των παιδιών. Ικανότητα επαίνου, παρηγοριάς, αμφισβήτησης και ανταπόκρισης στα παιδιά. Ηγετικές δεξιότητες, επίλυση προβλημάτων και ανάπτυξη στοχευμένων σχεδίων μαθημάτων. Καλό λεξιλόγιο και ικανότητα απόσπασης των ιδεών των παιδιών. Ωστόσο, δεν είναι το προσόν αυτό καθεαυτό που έχει αντίκτυπο στα αποτελέσματα των παιδιών, αλλά η ικανότητα των καλύτερα καταρτισμένων μελών του προσωπικού να δημιουργήσουν ένα υψηλής ποιότητας παιδαγωγικό περιβάλλον που κάνει τη διαφορά (Elliott, 2006· Sheridan et al., 2009).

Τα εμπλουτισμένα διεγερτικά περιβάλλοντα και η παιδαγωγική υψηλής ποιότητας ενθαρρύνονται από καλύτερα καταρτισμένο προσωπικό και η καλύτερης ποιότητας παιδαγωγική οδηγεί σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Litjens & Taguma, 2010). Βασικά στοιχεία υψηλής ποιότητας προσωπικού είναι ο τρόπος με τον οποίο το προσωπικό εμπλέκει τα παιδιά και τονώνει την αλληλεπίδραση με και μεταξύ των παιδιών. Η πιο εξειδικευμένη εκπαίδευση και κατάρτιση του προσωπικού στην ΠΕ συνδέεται στενά με σταθερές, ευαίσθητες και διεγερτικές αλληλεπιδράσεις (Shonkoff & Philips, 2000). Άλλα στοιχεία υψηλής ποιότητας προσωπικού περιλαμβάνουν τις γνώσεις του προσωπικού (πρόγραμμα σπουδών) και την ικανότητά τους να δημιουργούν ένα πολυεπιστημονικό περιβάλλον μάθησης, μέσα από συνεργασίες με συναδέλφους (Pramling & Pramling Samuelsson, 2011).

Όχι μόνο το επίπεδο εκπαίδευσης αλλά και το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών εκπαίδευσης ή κατάρτισης του προσωπικού είναι σημαντικό για το επίπεδο ποιότητας στην ΠΕ. Η εξειδικευμένη εκπαίδευση συνδέεται με καλύτερα αποτελέσματα για τα παιδιά και βελτιωμένες ικανότητες του προσωπικού για την παροχή κατάλληλων ευκαιριών παιδαγωγικής μάθησης. Η εξειδίκευση μπορεί να αναφέρεται σε οποιαδήποτε εκπαίδευση ή κατάρτιση που εστιάζει στην προσχολική εκπαίδευση, την ανάπτυξη του παιδιού ή παρόμοια, πάνω και πέρα από τα γενικά εκπαιδευτικά επιτεύγματα (Litjens & Taguma, 2010).

Η αρχική εκπαίδευση και κατάρτιση σε τομείς όπως η πρώιμη παιδική ανάπτυξη και η πρώιμη εκπαίδευση αυξάνουν την πιθανότητα ότι οι επαγγελματίες είναι αποτελεσματικοί στην προώθηση της εκπαιδευτικής, κοινωνικο-συναισθηματικής και υγιούς ανάπτυξης των παιδιών. Η ικανότητα των επαγγελματιών να δημιουργούν πλούσιο, διεγερτικό περιβάλλον στην ΠΕ τίθεται σε κίνδυνο όταν το προσωπικό έχει

ανεπαρκές ή εσφαλμένο περιεχόμενο και παιδαγωγικές γνώσεις. Όταν το προσωπικό εκπαιδεύεται σε θέματα που σχετίζονται με την πρόωμη ανάπτυξη και φροντίδα, το προσωπικό μπορεί να αναπτύξει καλύτερα την προοπτική του παιδιού (Sommer et al., 2010) και είναι καλύτερα σε θέση να ενσωματώσει το παιχνίδι και τη μάθηση στην πράξη (Johansson & Pramling Samuelsson, 2009).

Επιπλέον, το προσωπικό με εξειδικευμένη κατάρτιση εμπλέκεται σε πιο θετικές αλληλεπιδράσεις δασκάλου-παιδιού, όπως ο έπαινος, η παρηγοριά, η ερώτηση και η ανταπόκριση στα παιδιά (Howes et al., 2003). Ωστόσο, η εξειδικευμένη κατάρτιση δεν εγγυάται μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα (Hyson et al., 2009). Η ποιότητα του προγράμματος εκπαίδευσης ή κατάρτισης μπορεί να είναι ένας πιο κρίσιμος παράγοντας στην ικανότητα του προσωπικού να τονώνει την ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών. Υπάρχει έντονη ανάγκη για καλή αρχική προετοιμασία του προσωπικού και υπάρχει έκκληση για μεγαλύτερη συνέπεια μεταξύ των προγραμμάτων αρχικής επαγγελματικής προετοιμασίας για τη βελτίωση της ποιότητας (Elliot, 2006).

Η συνεχής εκπαίδευση και κατάρτιση είναι εξαιρετικά σημαντικές. Η έρευνα δείχνει ότι για να διατηρήσει το προσωπικό την επαγγελματική του ποιότητα, πρέπει να συμμετέχει σε συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη. Ένας καλά εκπαιδευμένος επαγγελματίας δεν έχει μόνο καλό αρχικό επίπεδο εκπαίδευσης, αλλά φροντίζει ώστε τα αποτελέσματα της αρχικής εκπαίδευσης να μην εξασθενούν (Fukkink & Lont, 2007 · Mitchell & Cubey, 2003). Η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη έχει τη δυνατότητα να συμπληρώσει τις γνώσεις και τις δεξιότητες που μπορεί να λείπουν από το προσωπικό ή να χρειάζεται ενημέρωση λόγω αλλαγών σε συγκεκριμένα γνωστικά πεδία. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό στην ΠΕ όπου αναπτύσσονται συνεχώς νέα προγράμματα. Το σώμα της έρευνας για το τι λειτουργεί αυξάνεται, οι συζητήσεις για την ποιότητα στην ΠΕ συνεχίζονται και η εστίαση έχει αλλάξει σε μια αναπτυξιακή προοπτική. Η ενδοϋπηρεσιακή (συνεχής) εκπαίδευση και κατάρτιση μπορεί να πραγματοποιηθεί «στην εργασία» ή μπορεί να παρέχεται από εξωτερική πηγή, όπως ινστιτούτα κατάρτισης ή κολέγια. Μπορεί να παρέχεται μέσω, για παράδειγμα, συναντήσεων προσωπικού, εργαστηρίων, συνεδρίων, εκπαίδευσης σε θέματα, εκπαίδευσης επί τόπου διαβούλευσης, εποπτευόμενων πρακτικών και καθοδήγησης. Το κλειδί για την αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη είναι ο εντοπισμός των κατάλληλων στρατηγικών κατάρτισης που θα βοηθήσουν τους

επαγγελματίες της ΠΕ να παραμείνουν ενημερωμένοι σχετικά με τις επιστημονικά βασισμένες μεθόδους και τις γνώσεις των θεμάτων του προγράμματος σπουδών, ώστε να μπορούν να εφαρμόσουν αυτή τη γνώση στην εργασία τους (Litjens and Taguma, 2010). Μόνο όταν οι μαθησιακές εμπειρίες στοχεύουν στις ανάγκες του προσωπικού και είναι πραγματικές μαθησιακές εμπειρίες με ευκαιρίες ανάπτυξης, η επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να έχει ευνοϊκά αποτελέσματα (Mitchell & Cubey, 2003).

4.3.Ο Ρόλος του Διευθυντή στη Συνεχή Επιμόρφωση των Παιδαγωγών

Σε μια διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνία, η εκπαίδευση πρέπει να ανταποκρίνεται στις συνεχείς αλλαγές στο διεθνές οικονομικό και κοινωνικό πλαίσιο που προκαλούνται από τις ραγδαίες επιστημονικές εξελίξεις, τις τεχνολογικές επαναστάσεις, την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση και τη διαπολιτισμική κοινωνικοποίηση. Οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που καλούνται να ανταποκριθούν στις σύγχρονες προκλήσεις και αναγνωρίζεται από άλλους ότι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν σημαντικό παράγοντα για την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης. Γίνεται κατανοητό ότι η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης συνδέεται άμεσα με τη συνεχή βελτίωση των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, διότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εκπαιδεύονται καλύτερα και να ενημερώνονται για τις εξελίξεις στον τομέα της εκπαίδευσης, ώστε να ανταποκρίνονται στις σύγχρονες προκλήσεις και ανάγκες (Παπαπροκοπίου, 2005).

Η συνεχιζόμενη εκπαίδευση (ΣΕ) των εκπαιδευτικών αναγνωρίζεται ως καθιερωμένη και υποχρεωτική πρακτική σε όλες σχεδόν τις αναπτυγμένες και αναπτυσσόμενες χώρες (Χατζηπαναγιώτου, 2005). Επιπλέον, ένας από τους παράγοντες της αποτελεσματικότητας του σχολείου είναι η απόδοση των εκπαιδευτικών, η οποία συνδέεται άμεσα με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Διότι οι γνώσεις και οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών ανανεώνονται, προσαρμόζονται και εμπλουτίζονται και πρέπει να ακολουθούνται ως σημαντικός παράγοντας για τη βελτίωση της ποιότητας στις σχολικές οργανώσεις (Villegas Rimers, 2003). Ως εκ τούτου, το κύριο καθήκον του ηγέτη-διευθυντή του σχολείου είναι να διασφαλίζει την ανάπτυξη των ικανοτήτων και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών στο σχολείο. Οι διευθυντές των σχολείων έχουν αναμφίβολα σημαντική επίδραση στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να αναλαμβάνουν επαγγελματική δράση στην τάξη και είναι

σημαντικό οι διευθυντές των σχολείων να υποστηρίζουν και να ενθαρρύνουν την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών (Goldsmith, Doerr & Lewis, 2014).

«Η επαγγελματική ανάπτυξη δεν συμβαίνει απλώς – πρέπει να διαχειρίζεται και να καθοδηγείται» (Earley & Bubb, 2004 σελ. 80) ή να καθοδηγείται και να υποστηρίζεται (NCCA, 2010). Ως εκ τούτου, η ηγεσία μπορεί να διαφέρει από αυτό που ονομάζεται συναλλακτική ή μετασχηματιστική, όπως ειπώθηκε, με την πρώτη να λειτουργεί με βάση την παρακίνηση των δασκάλων για αλλαγή μέσω εξωτερικών ανταμοιβών και τη δεύτερη να επικεντρώνεται στην αλλαγή στάσεων με αποτέλεσμα αλλαγές στην πρακτική και ανάπτυξη κοινών αξιών ή αλλαγή πρακτικών που οδηγεί σε αλλαγή στάσεων (King & Stevenson, 2017). Αυτό αντικατοπτρίζει κάπως τον διευθυντικό και δημοκρατικό επαγγελματισμό με τον τρόπο που οι ηγέτες διαχειρίζονται και οδηγούν την επαγγελματική ανάπτυξη, σε σύγκριση με την ηγεσία και την υποστήριξη μέσω της μετασχηματιστικής ηγεσίας (Villegas Rimers, 2003).

Μέσα στις συζητήσεις για την αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη, είναι δυνατό να υποστηριχθεί ότι έχει προκύψει συναίνεση σχετικά με μια σειρά από κεντρικά χαρακτηριστικά μιας τέτοιας διάταξης. Υπάρχει, για παράδειγμα, μια αναγνώριση ότι η αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη θα πρέπει να είναι δραστηριότητα εστιασμένη με ευκαιρίες για εφαρμογή στην πράξη, να βασίζεται σε αποδείξεις και να επιτρέπει τον κριτικό προβληματισμό όπου οι δάσκαλοι έχουν ευκαιρίες να μάθουν και να αντανακλούν μαζί μέσω της συνεργατικής επαγγελματικής ανάπτυξης (King & Stevenson, 2017). Η συλλογική επαγγελματική ανάπτυξη συμβαίνει «όπου υπάρχουν συγκεκριμένα σχέδια για την ενθάρρυνση και τη δυνατότητα κοινής μάθησης και υποστήριξης μεταξύ τουλάχιστον δύο συναδέλφων εκπαιδευτικών σε συνεχή βάση» (Cordingley et al., 2004, σελ. 2). Μέσω της ανάπτυξης συνεργατικών πρακτικών, υποστηρίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εξουσιοδοτηθούν να αλλάξουν τις πρακτικές τους για να ενισχύσουν τη μάθηση των μαθητών (King & Stevenson, 2017).

Η ηγεσία διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στην προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών μέσω της οικοδόμησης συλλογικότητας με βάση την εμπιστοσύνη και τον σεβασμό, όπου όλα τα μέρη έχουν ίση θέση και η συμβολή εκτιμάται ιδιαίτερα (Slater, 2004). Ελλείπει αυτών των χαρακτηριστικών, και όπου οι διευθυντές υποστηρίζουν αλλαγές σε μια διευθυντική προσέγγιση και από πάνω προς τα κάτω,

μια μορφή δηλαδή «επινοημένης συλλογικότητας» μπορεί να έχει αρνητικό αντίκτυπο στη μακροπρόθεσμη διατήρηση των συνεργατικών πρακτικών (Fallon & Barnett, 2009). Ωστόσο, η ηγεσία μπορεί να βοηθήσει στη διατήρηση των αλλαγών μέσω της συνεχούς ανάπτυξης της κουλτούρας μάθησης (Fullan et al., 2005) όπου οι δάσκαλοι έχουν την ευκαιρία να συνεργαστούν με έναν διευκολυντή στην πρακτική τους και να εμπλακούν στην ανάπτυξη μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης (King, 2011).

Οι Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης (ΕΚΜ) τονίζουν τη σημασία της συλλογικής εργασίας που εστιάζει σε κοινούς στόχους στη διδασκαλία και τη μάθηση και στην στοχαστική επαγγελματική έρευνα, με αποτέλεσμα οι δάσκαλοι να έχουν μεγαλύτερη αυτονομία σε σχέση με τη σχολική βελτίωση μέσω μιας μορφής καταναμημένης ηγεσίας. Οι ΕΚΜ διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διατήρηση της αλλαγής και η δυνατότητα επιρροής τους είχε αποδειχθεί πριν από την ύπαρξη ψηφιοποιημένων πλατφορμών είναι γεμάτη με επικυρώσεις της δυνατότητας επιρροής τους (King, 2011).

Είναι αποδεκτό ότι η δημιουργία και η διατήρηση τέτοιων κουλτουρών είναι στην καλύτερη περίπτωση επίπονη και στη χειρότερη αμφίβολη, ίσως επειδή μπορεί να βασίζονται στην «κατασκευασμένη συλλογικότητα» σε μια προσπάθεια να συμμορφωθούν και να συναντηθούν. τα κριτήρια λογοδοσίας, όπως ορίζονται, για παράδειγμα, στην αξιολόγηση ή στις επιθεωρήσεις (King, 2011). Ωστόσο, μπορούν να αναπτυχθούν μέσω της υποστήριξης από την ηγεσία, ώστε οι εκπαιδευτικοί να εργαστούν συλλογικά σε μια πρωτοβουλία η οποία εάν είναι επιτυχής μπορεί να λειτουργήσει ως ώθηση για αλλαγή, και να οδηγήσει στην ανάπτυξη άλλων συνεργατικών πρακτικών. Με αυτόν τον τρόπο η συνεργασία και οι ΕΚΜ είναι αποτέλεσμα της συνεργατικής ΠΕ και όχι κάτι που επιβάλλεται (Goos, Dole & Makar, 2007)

Η οργανωτική ικανότητα που συνίσταται στην παροχή κατάρτισης και συνεχούς υποστήριξης για τους εκπαιδευτικούς είναι ένα ουσιαστικό στοιχείο στη διαδικασία αλλαγής και είναι το οποίο επίσης καθοδηγείται από τον ηγέτη (Fullan, 2005). Οι δάσκαλοι που εργάζονται σε υποστηρικτικά περιβάλλοντα μπορούν να φτάσουν σε υψηλότερα στάδια ανάπτυξης (King, 2011). Η αποτελεσματική ηγεσία ορίζεται ως: η συζήτηση με τους δασκάλους και η προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης και

προβληματισμού των εκπαιδευτικών μέσω της παροχής χρόνου και πόρων (Rhodes et al., 2004). Σε μια ανασκόπηση σχετικά με τον αντίκτυπο της επαγγελματικής ανάπτυξης μέσω ΣΕ, όπου αναφέρθηκαν ευρήματα από 17 μελέτες, οι 11 από τις 17 μελέτες υπογραμμίζουν την ανάγκη παροχής συμφωνημένου χρόνου για τη διευκόλυνση του συνεργατικού σχεδιασμού μαθημάτων για διαρκή ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και χρόνο για κριτικό στοχασμό και εμπέδωση της μάθησης, που κάνει τους δασκάλους να αισθάνονται ότι αυτό που κάνουν εκτιμάται (King, 2011). Αυτή η ανάγκη για τους διευθυντές να παρέχουν χρόνο για συνεργασία αντανακλάται επίσης στα αποτελέσματα μιας διαχρονικής μελέτης που υποστηρίζει ότι η διατήρηση της αλλαγής με την πάροδο του χρόνου απαιτεί τη διατήρηση της βαθιάς μάθησης και γνώσης (Bolam et al., 2005).

Η διατήρηση της αλλαγής απαιτεί επίσης την ύπαρξη σχεδίων για τη διάδοση των ευρημάτων ή την ανταλλαγή αποτελεσματικών πρακτικών, κάτι που απαιτεί επίσης υποστήριξη από την ηγεσία (Goos et al., 2007). Χωρίς τέτοιους σχεδιασμούς, οι πρακτικές δεν θα διατηρηθούν σε σχολεία όπου οι δάσκαλοι που συμμετείχαν στην αρχική πρωτοβουλία μπορεί να έχουν προχωρήσει ή να έχει αλλάξει η ηγεσία (Hargreaves & Fink, 2003). Οι Cordingley et al. (2004) έχουν υποστηρίξει ότι όλα αυτά τα στοιχεία διατήρησης της αλλαγής πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά το σχεδιασμό και την αξιολόγηση της ΣΕ, δεδομένης της σχέσης μεταξύ της βιωσιμότητας των πρακτικών και της αποτελεσματικής ανάπτυξης και της σχολικής βελτίωσης, όπως υποστηρίζεται τη Desimone (2009). Οι Διευθυντές έχουν ένα ρόλο σε αυτή τη διαδικασία όπου δίνουν στους εκπαιδευτικούς την αυτονομία να εξισορροπούν τις δικές τους επαγγελματικές ανάγκες, τις θεσμικές τους ανάγκες και αυτές του κράτους (Bell & Bolam, 2010). Η Desimone (2009) υποστηρίζει ότι το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό της αποτελεσματικής ανάπτυξης είναι οι ικανοποιημένοι δάσκαλοι, που αναζητούν πρακτικές που είναι εφικτές (Goos et al., 2007), κατάλληλες για όλους τους μαθητές τους και έχουν άμεσα διαθέσιμο υλικό (Boardman et al. 2005).

Εγγενείς στις διαδικασίες αλλαγής και διατήρησης της αλλαγής είναι οι πόροι για τους εκπαιδευτικούς να «σκέφτονται, να προβληματίζονται, να διαπραγματεύονται τον τρόπο τους, να σχεδιάζουν, να δοκιμάζουν, να αναθεωρούν και να μοιράζονται ιδέες και εμπειρίες» (NCCA, 2010, σελ. 13). Οι διευθυντές διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην κάλυψη των αναγκών των εκπαιδευτικών από αυτή την άποψη

ότι οι δάσκαλοι που αντιμετωπίζουν έλλειψη χρόνου για συνεργασία, προβλήματα χρηματοδότησης ή αναντιστοιχία μεταξύ της πρακτικής και των κρατικών εντολών ενδέχεται να μην διατηρήσουν αυτή την πρακτική (Lourmpas & Dakoroulou, 2014).

Προηγουμένως αναφερθήκαμε στη σημασία της παρακίνησης των εκπαιδευτικών. Το εύρος των κινήτρων μπορεί να ποικίλλει από βιολογικά έως δημιουργικά και την ανάγκη για σχέσεις με άλλους ανθρώπους. Έτσι, τα κίνητρα μπορεί να συμβάλλουν στις στάσεις και τις προοπτικές των ανθρώπων για την καθημερινή τους ζωή, έτσι ώστε να επιτευχθεί κάτι διαφορετικό και καλύτερο. Οι άνθρωποι μπορούν να ενισχυθούν ώστε να εργάζονται με αποτελεσματικότητα εάν έχουν τα σωστά κίνητρα (Lourmpas & Dakoroulou, 2014). Η Ρέππα (2008), υποστηρίζει την άποψη ότι η γνώση της ανθρώπινης συμπεριφοράς και της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού μπορεί να είναι εμπνευσμένη και ελκυστική, αλλά είναι πολύ δύσκολο έργο και η ζήτηση για ηγέτες- διευθυντές είναι υψηλή.

Προφανώς, διαφορετικοί άνθρωποι έχουν διαφορετικούς τρόπους να αποκτήσουν κίνητρο. Ωστόσο, αν καταφέρει κανείς να καταλάβει τι ταιριάζει στον καθένα, τότε η αποτελεσματικότητα της δουλειάς του θα αντέξει ακόμη περισσότερο. Επιπλέον, ο διευθυντής του σχολείου έχει σημαντικό ρόλο στην ενδυνάμωση των αισθήσεων των εκπαιδευτικών για εργασιακή ικανοποίηση προκειμένου να εκτελούν τα καθήκοντά τους με αποτελεσματικότητα και ίσως να εμπνεύσει μια αντίληψη για εκπαιδευτική αλλαγή στη διδασκαλία τους ή ακόμα και στη στάση τους απέναντι στην εκπαίδευση. Ωστόσο, παράγοντες που μπορεί να λειτουργήσουν ενάντια σε αυτήν την ιδέα μπορεί να προκύψουν εκτός της εμβέλειας επιρροής των ηγετών του σχολείου (Lourmpas & Dakoroulou, 2014).

Ωστόσο, η εκπαιδευτική κοινότητα είναι ζωντανή και εξελίσσεται μαζί με την κοινωνία. Έτσι, όπως αναφέρει ο Fullan (2005), πρέπει να γνωρίζουμε εάν οι δάσκαλοι και οι διοικητικοί υπάλληλοι αναπτύσσουν τον επαγγελματισμό και την αποτελεσματικότητά τους. Για να γίνει αυτό, οι ηγέτες στην εκπαίδευση πρέπει να γνωρίζουν όσο περισσότερα μπορούν για το πώς να παρακινήσουν τους εκπαιδευτικούς και άλλους σχολικούς παράγοντες να προχωρήσουν. Ένας πολύ σημαντικός ρόλος των εκπαιδευτικών ηγετών είναι να διατηρούν κίνητρα στους εκπαιδευτικούς και να τους ενισχύουν ώστε να αναπτύξουν τις επαγγελματικές τους γνώσεις. Διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ενδυνάμωση των αισθήσεων

ικανοποίησης από την εργασία των εκπαιδευτικών προκειμένου να εκτελούν τα καθήκοντά τους με επάρκεια και ίσως να εμπνεύσουν μια αντίληψη για εκπαιδευτική αλλαγή στη διδασκαλία τους ή ακόμα και στην αντίληψή τους για την εκπαίδευση (Lourmpas & Dakoroulou, 2014).

5. Μέθοδος

5.1. Πληθυσμός - Σκοπός - Στόχοι της Έρευνας

Πληθυσμός της έρευνας είναι οι Παιδαγωγοί Προσχολικής Ηλικίας που εργάζονται στους δημοτικούς σταθμούς του δήμου Περιστερίου. Στην ευρύτερη πληθυσμιακή κατηγορία των Παιδαγωγών Προσχολικής Ηλικίας εντάσσονται οι Νηπιαγωγοί (ΠΕ60), οι Παιδαγωγοί Πρώιμης Παιδικής Ηλικίας/ Βρεφονηπιοκόμοι (ΠΕ87.09) καθώς επίσης και οι βοηθοί τους. Από τον δειγματισμό του παραπάνω πληθυσμού προέκυψαν συνολικά 117 παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας οι οποίοι και αποτέλεσαν το δείγμα για την παρούσα έρευνα. Η μέθοδος δειγματοληψίας η οποία χρησιμοποιήθηκε είναι η συστηματική δειγματοληψία, ενώ επιπλέον η έρευνα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως απογραφική. Αξίζει να αναφερθεί ότι το σύνολο των παιδαγωγών προσχολικής αγωγής οι οποίοι και εργάζονται στους Δημοτικούς Παιδικούς Σταθμούς του Δήμου Περιστερίου, ανέρχονται σε 145, εκ των οποίων συγκεντρώθηκαν 117 ορθά συμπληρωμένα ερωτηματολόγια.

Αντικειμενικός στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της συμβολής της ηγεσίας στην παρακίνηση των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας που εργάζονται στους Δημοτικούς Παιδικούς Σταθμούς του Δήμου Περιστερίου, στη συμμετοχή τους στην επαγγελματική κατάρτιση και τη συνεχή επιμόρφωσή τους, ενώ οι επιμέρους ερευνητικοί στόχοι, συνοψίζονται στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποια είναι η μορφή της ηγεσίας του διευθυντή και ποιόν ρόλο διαδραματίζει στην παρακίνηση των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας;
- Ποιες είναι οι δεξιότητες του διευθυντού και ποιος ο ρόλος του στην παρακίνηση των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας;
- Ποια η συμβολή του διευθυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη των παιδαγωγών;
- Με ποιόν τρόπο παρακινούνται οι παιδαγωγοί από τους διευθυντές τους στην κατάρτιση και συνεχή επιμόρφωσή τους;
- Υπάρχει διαφοροποίηση στις διευθυντικές δεξιότητες, στην παρακίνηση των παιδαγωγών και στην συμβολή στην επαγγελματική ανάπτυξη, αναλόγως των δημογραφικών χαρακτηριστικών;

- Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των διευθυντικών δεξιοτήτων, της συμβολής του διευθυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη και της παρακίνησης των παιδαγωγών;

5.2.Εργαλείο της έρευνας

Ως εργαλείο της έρευνας για τη συγκέντρωση των απαραίτητων δεδομένων, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο, λόγω των πολλών πλεονεκτημάτων τα οποία διαθέτει (πολλοί εξεταζόμενοι, λίγα έξοδα, ευκολία στατιστικής επεξεργασίας των συλλεχθέντων δεδομένων κ.α.). Το ερωτηματολόγιο το οποίο χρησιμοποιήθηκε βασίζεται σε αντίστοιχο εργαλείο άλλων ερευνών (Μπούζουρα, 2018) και αποτελείται από τέσσερα διακριτά τμήματα: Δημογραφικά Στοιχεία, Δεξιότητες Διευθυντού, Παρακίνηση Παιδαγωγού, Επαγγελματική Ανάπτυξη και Οφέλη Επαγγελματικής Ανάπτυξης, τα οποία αναλυτικότερα περιγράφονται ακολούθως:

5.2.1. Δημογραφικά Στοιχεία

Στην εν λόγω υποενότητα του ερωτηματολογίου κωδικοποιήθηκαν, δημογραφικά στοιχεία όπως είναι το φύλο, η ηλικία, τα έτη υπηρεσίας, η εργασιακή σχέση κ.α.

5.2.2. Δεξιότητες Διευθυντή

Σε αυτό το σκέλος του ερωτηματολογίου, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να αποτυπώσουν με τη βοήθεια μιας 5-βάθμιας κλίμακας Likert τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους σε μια σειρά από 10 προτάσεις, οι οποίες αφορούν στις ηγετικές δεξιότητες του διευθυντού, όπως είναι η επίλυση προβλημάτων των εκπαιδευτικών με συνεργατικό τρόπο, η διευκόλυνση και υποστήριξη προγραμμάτων και πρακτικών που δημιουργούν θετικό κλίμα για μάθηση, την προσφορά εκπαιδευτικού υλικού και πόρων κ.α.

Το εν λόγω σκέλος του ερωτηματολογίου, βασίζεται στο ερευνητικό εργαλείο School Leadership Questionnaire (SLQ) (Brauckmann & Pashiaridis, 2009), όπως

προσαρμόστηκε από την Μπούζουρα (2018). Το εργαλείο SLQ, συνίσταται από 46 δηλώσεις οι οποίες αντιστοιχούν σε συγκεκριμένες πρακτικές και συμπεριφορές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί ηγέτες. Από το σύνολο των 46 δηλώσεων του SLQ, χρησιμοποιήθηκαν οι πρώτες 10 δηλώσεις, οι οποίες αντιστοιχούν στο Παιδαγωγικό στυλ ηγεσίας.

5.2.3. Παρακίνηση Παιδαγωγών

Σε αυτό το σκέλος του ερωτηματολογίου, αποτυπώθηκαν οι αντιλήψεις και στάσεις του δείγματος αναφορικά με την αντιλαμβανόμενη παρακίνηση των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή, με την παρακίνηση να αφορά κυρίως τους τομείς της καλύτερης λειτουργίας του σχολείου και της επαγγελματικής εξέλιξης.

Το δείγμα κλήθηκε σε μια σειρά 8 δηλώσεων, να αποτυπώσει τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας του με τη βοήθεια μιας 5-βάθμιας κλίμακας Likert, σχετικά με την ενθάρρυνση δημιουργίας θετικού εργασιακού κλίματος, την ανάδειξη και αξιοποίηση προσόντων και ενδιαφερόντων εκπαιδευτικού προσωπικού, τη συμμετοχή σε όλες τις δραστηριότητες του σχολείου και τη λειτουργία του διευθυντού ως πρότυπο, αλλά και της συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς με στόχο την καλύτερη παρακίνηση τους και την παραγωγή του βέλτιστου εκπαιδευτικού έργου.

5.2.4. Συμβολή στην Επαγγελματική Ανάπτυξη

Σε αυτό το σκέλος του ερωτηματολογίου, οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν αναφορικά με την συμβολή του διευθυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη του παιδαγωγού.

Το τμήμα αυτό συνίσταται από 8 προτάσεις – δηλώσεις, στις οποίες με τη βοήθεια της 5-βάθμιας κλίμακας Likert, το δείγμα αποτύπωσε τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας του. Το σύνολο των δηλώσεων αφορούσε στη συμβολή του διευθυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη, όπου επιμέρους αποτυπώθηκε η αντίληψη του δείγματος αναφορικά με την ενθάρρυνση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών του σχολείου, την συνεργασία με τον σχολικό σύμβουλο και των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, καθώς επίσης και την ενθάρρυνση για την ανταλλαγή απόψεων και καλών πρακτικών μέσω της διδασκαλίας

5.2.5. Αξιοπιστία – Εγκυρότητα

Η εγκυρότητα ενός εργαλείου, αναφέρεται σε εκείνη την ιδιότητα που έχει το εργαλείο, να μετρά αυτό για το οποίο σχεδιάστηκε να μετρήσει. Στην δική μας περίπτωση, η εγκυρότητα του εργαλείου, εξασφαλίζεται καθόσον αυτό έχει χρησιμοποιηθεί σε πλείστες έρευνες (Μπούζουρα, 2018).

Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου μετρήθηκε από την Μπούζουρα (2018) με χρήση του στατιστικού άλφα του Cronbach να είναι για το σύνολο των επιμέρους τμημάτων μεγαλύτερος του 0,90 που αναδεικνύει την υψηλή αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής. Στην παρούσα έρευνα ο στατιστικός δείκτης άλφα του Cronbach, έχει όπως στον ακόλουθο πίνακα:

Πίνακας 1: Δείκτης Cronbach's alpha

a/a	Θεματικές Ενότητες (Κλίμακα Likert)	Δείκτης Cronbach's alpha	Παρ/σεις
1	Δεξιότητες Διευθυντού (v=10)	0,951	
2	Παρακίνηση Παιδαγωγών (v=8)	0,952	
3	Συμβολή στην Επαγγελματική Ανάπτυξη (v=8)	0,934	

Από τα παραπάνω μπορούμε να διαπιστώσουμε την πολύ υψηλή αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής για το σύνολο των επιμέρους τμημάτων του ερωτηματολογίου.

5.3. Διαδικασία

Η ερευνήτρια συγκέντρωσε η ίδια τα δεδομένα. Για τη συλλογή των δεδομένων, χρησιμοποιήθηκε η ηλεκτρονική πλατφόρμα Microsoft Forms. Η ερευνήτρια προσέγγισε η ίδια τους συμμετέχοντες παιδαγωγούς προσχολικής εκπαίδευσης και

αφού τους ενημέρωσε για τον σκοπό και τους επιμέρους στόχους της έρευνας, εγγυήθηκε για την ανωνυμία και την εμπιστευτικότητα των δεδομένων.

Στην συνέχεια, δίνουμε τον ηλεκτρονικό σύνδεσμο στην πλατφόρμα Microsoft Forms, για την ηλεκτρονική συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Καθ' όλη τη διάρκεια της συμπλήρωσης ήταν παρούσα για την επίλυση τυχόν αποριών. Συνολικά προσεγγίστηκαν και προσκλήθηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα 145 παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας (το σύνολο των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας του δήμου Περιστερίου). Σε πολλές των περιπτώσεων η ερευνήτρια επαναπροσέγγισε τους παιδαγωγούς οι οποίοι για αλλότριους λόγους (λχ πιεσμένο ωράριο) δεν ήταν σε θέση να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο.

Συνολικά από 145 παιδαγωγούς συγκεντρώθηκαν 117 έγκυρα συμπληρωμένες εγγραφές στην ηλεκτρονική πλατφόρμα Microsoft Forms, με το μεθερμηνευόμενο ποσοστό συμμετοχής να ανέρχεται σε 80,69%, το οποίο κρίνεται ως ικανοποιητικό.

Τα δεδομένα κωδικοποιήθηκαν και επεξεργάστηκαν με το στατιστικό πακέτο SPSSv.26. Για την περιγραφή των κατηγορικών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε η συχνότητα και η σχετική συχνότητα, ενώ χρησιμοποιήθηκαν μέτρα θέσης και διασποράς, όπως η μέση τιμή, η τυπική απόκλιση, κ.α. Συνδυαστικά με τα προηγούμενα και για την γραφική αποτύπωση των δεδομένων, χρησιμοποιήθηκαν ραβδογράμματα και ιστογράμματα κατά περίπτωση. Για την εξαγωγή επαγωγικών συμπερασμάτων, υλοποιήθηκαν οι στατιστικοί έλεγχοι t-test, καθώς επίσης και Mann – Whitney κατά περίπτωση, ενώ υπολογίστηκε και ο συντελεστής συσχέτισης Pearson.

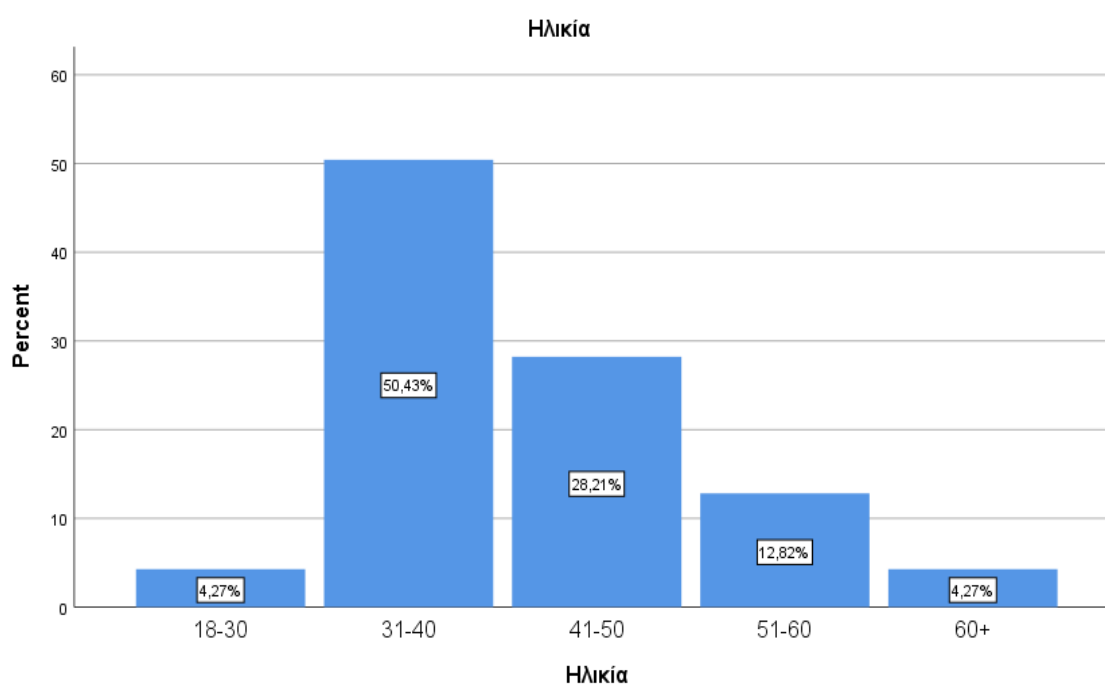
6. Αποτελέσματα

Στο παρόν σκέλος της έρευνας, θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της έρευνας, με έμφαση στην προσέγγιση των ερευνητικών ερωτημάτων.

6.1. Δημογραφικά Στοιχεία

Συνολικά δειγματίστηκαν 117 παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας, από τους οποίους, η ευρεία πλειοψηφία ήταν γυναίκες, με το αντίστοιχο ποσοστό να ανέρχεται σε 98,3% (114 γυναίκες). Αντίστοιχα το υπολειπόμενο 1,7% ήταν άνδρες (2 άνδρες), ενώ εντοπίστηκε και ελλείπουσα τιμή.

Αν εξετάσουμε την κατανομή των συμμετεχόντων στις ηλικιακές κλάσεις, αποκτούμε το ακόλουθο ραβδόγραμμα:



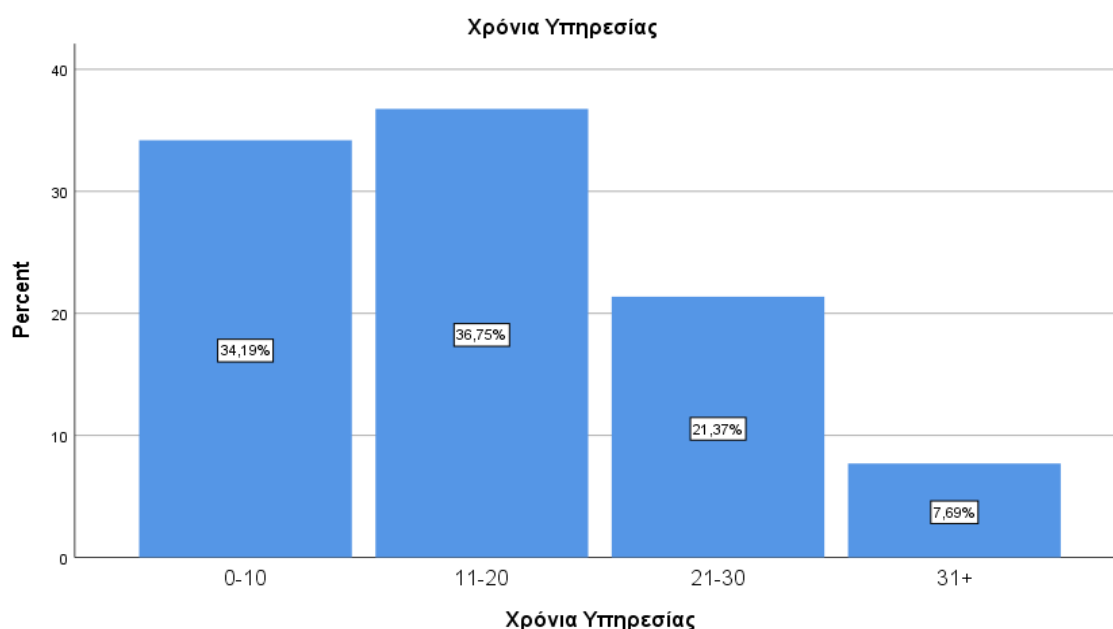
Γράφημα 1: Ραβδόγραμμα ηλικιακής κατανομής

Από το παραπάνω ραβδόγραμμα, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι η ευρεία πλειοψηφία του δείγματος ανήκει στην ηλικιακή κλάση 31-40 ετών, με το αντίστοιχο ποσοστό να ανέρχεται σε 50,43% (59 άτομα), ενώ ακολουθούν οι έχοντες ηλικία 41-50 έτη, οι οποίοι καταλαμβάνουν το 28,21% (33 άτομα). Έπονται οι έχοντες ηλικία 51-60 έτη, οι οποίοι καταλαμβάνουν το 12,8% ενώ οι λιγότερο αντιπροσωπευόμενες

ηλικιακές κλάσεις είναι οι έχοντες ηλικία από 18-30 έτη και οι έχοντες ηλικία 60+ έτη, αμφότερες από τις οποίες καταλαμβάνουν το 4,3% του δείγματος (5 άτομα)

Αντίστοιχα, αν εξετάσουμε την κατανομή των συμμετεχόντων στην έρευνα, αναλόγως των ετών υπηρεσίας, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι το μεγαλύτερο μέρος φαίνεται να έχει προϋπηρεσία από 11-20 έτη, με το αντίστοιχο ποσοστό να ανέρχεται σε 36,8% (43 άτομα), ενώ ακολουθούν οι έχοντες προϋπηρεσία 34,2% (40 άτομα). Οι έχοντες προϋπηρεσία 21-30 έτη, καταλαμβάνουν το 21,4% (25 άτομα), ενώ οι έχοντες 31+ έτη υπηρεσίας καταλαμβάνουν το 7,7% (9 άτομα).

Η κατανομή του δείγματος αναλόγως των ετών υπηρεσίας, αποτυπώνεται στο ακόλουθο γράφημα:

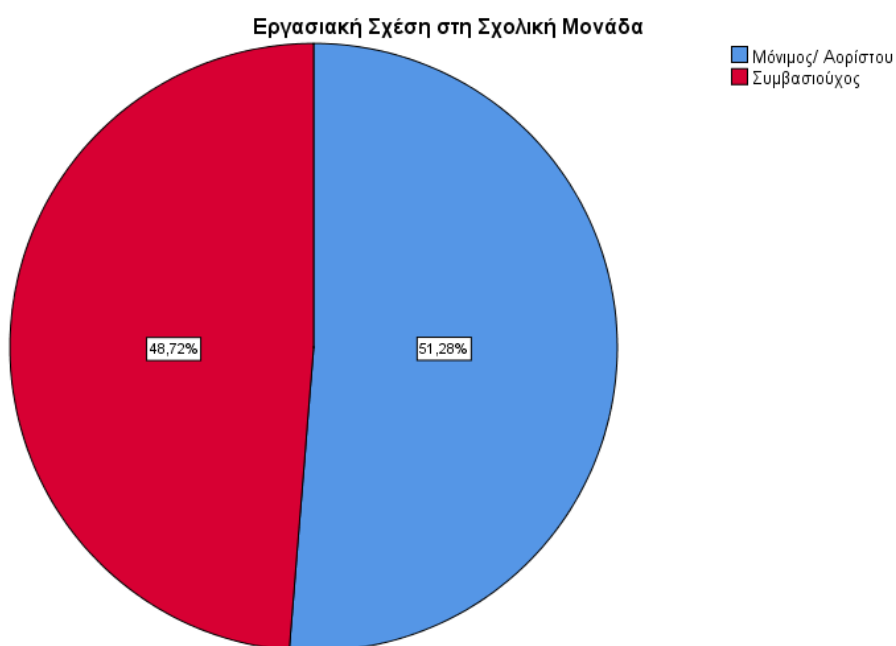


Γράφημα 2:Ραβδόγραμμα ετών υπηρεσίας

Το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος έχει 11-20 έτη υπηρεσίας, με το αντίστοιχο ποσοστό να ανέρχεται σε 36,8% (43 άτομα), ενώ ακολουθούν οι έχοντες 0-10 έτη υπηρεσίας, οι οποίοι καταλαμβάνουν το 34,2% (40 άτομα). Οι έχοντες προϋπηρεσία από 21-30 έτη, καταλαμβάνουν το 21,37% (25 άτομα) και, τέλος, οι έχοντες πλέον των 31 ετών υπηρεσίας καταλαμβάνουν το 7,7% (9 άτομα).

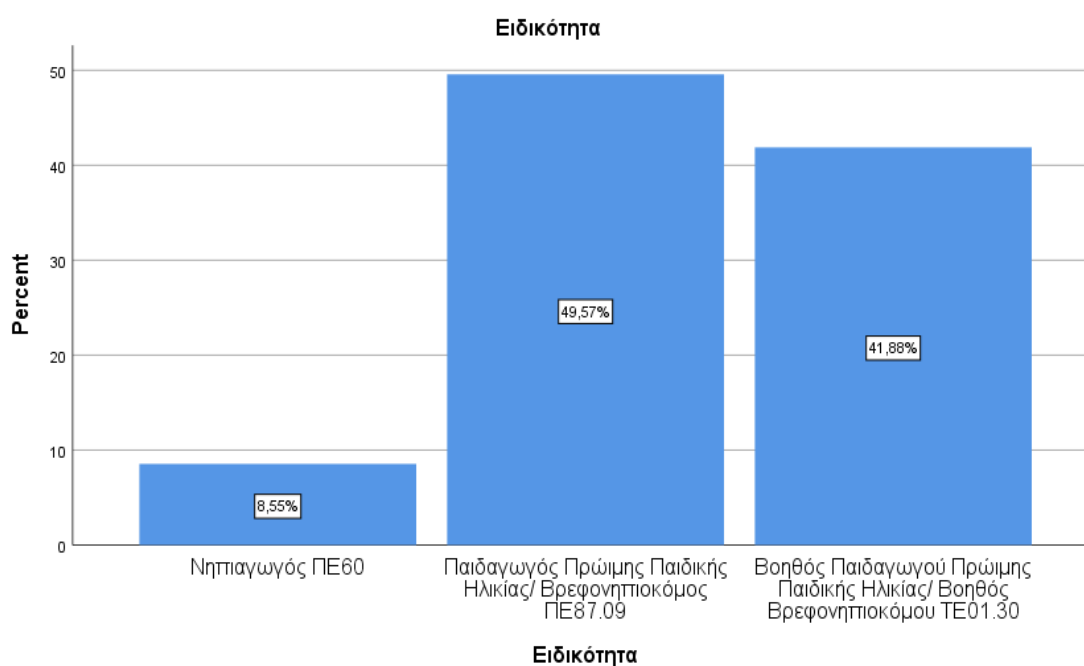
Εξετάζοντας τους παιδαγωγούς αναλόγως της εργασιακής σχέσης στην σχολική μονάδα, διαπιστώσουμε ότι είναι ισομοιρασμένοι μεταξύ μόνιμων/αορίστου και συμβασιούχων. Οι μόνιμοι/με σύμβαση αορίστου χρόνου καταλαμβάνουν το 51,3%

(60 άτομα), ενώ από την άλλη οι συμβασιούχοι καταλαμβάνουν το 48,7% (57 άτομα). Η κατανομή αναλόγως της εργασιακής σχέσης στην σχολική μονάδα, αποτυπώνεται στην ακόλουθη πίτα:



Γράφημα 3: Εργασιακή σχέση στη σχολική μονάδα

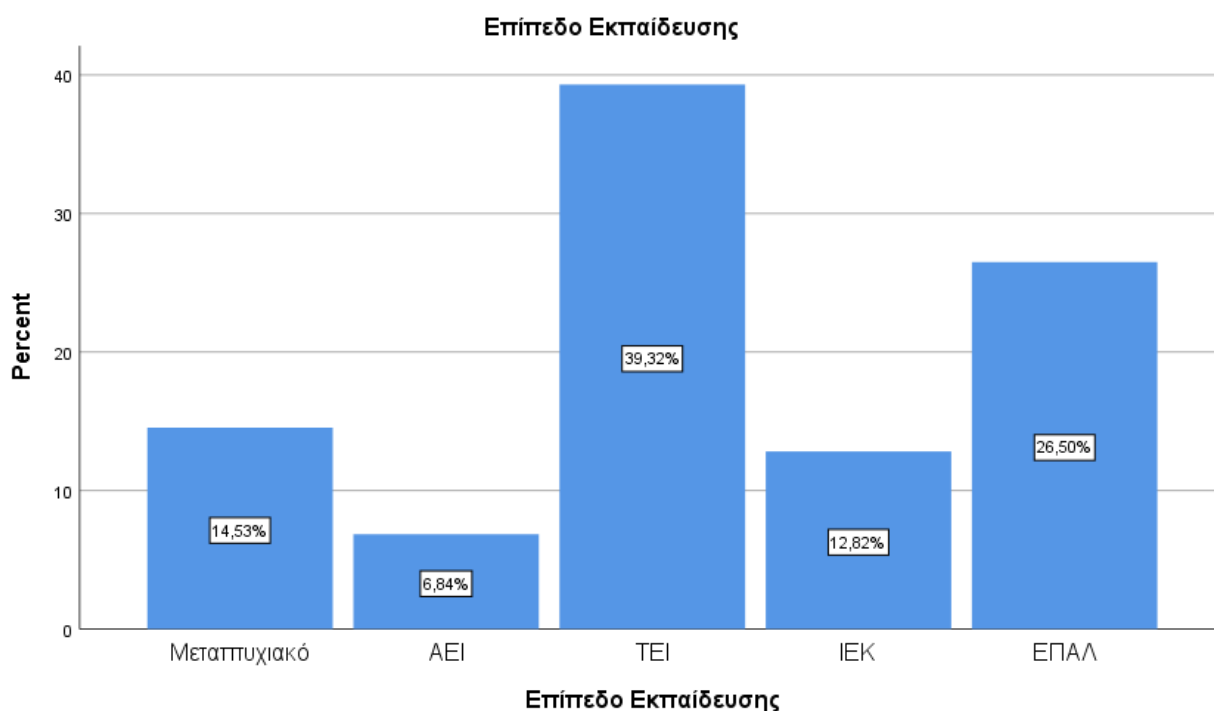
Αν εξετάσουμε το φύλο του διευθυντή, διαπιστώνουμε ότι το 100% ήταν γυναίκες, ενώ η κατανομή των συμμετεχόντων αναλόγως της ειδικότητας, αποτυπώνεται στο παρακάτω ραβδόγραμμα:



Γράφημα 4: Ραβδόγραμμα ειδικότητας

Το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων στην έρευνα ανήκουν στην εκπαιδευτική κατηγορία των Παιδαγωγών Πρώιμης Παιδικής Ηλικίας/ Βρεφονηπιοκόμοι (ΠΕ 87.09) οι οποίοι καταλαμβάνουν το 49,6% (58 βρεφονηπιοκόμοι). Έπονται οι Βοηθοί Παιδαγωγού Πρώιμης Παιδικής Ηλικίας/Βοηθοί Βρεφονηπιοκόμου (ΤΕ 01.30), οι οποίοι καταλαμβάνουν το 41,9% του δείγματος και, τέλος έπονται οι Νηπιαγωγοί (ΠΕ 60) οι οποίοι καταλαμβάνουν το 8,5% του δείγματος (10 νηπιαγωγοί).

Τέλος, αναφορικά με το επίπεδο εκπαίδευσης του δείγματος, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι η μεγαλύτερη πλειοψηφία είναι απόφοιτοι ΤΕΙ, οι οποίοι καταλαμβάνουν το 39,3% (46 άτομα), ενώ ακολουθούν οι απόφοιτοι ΕΠΑΛ οι οποίοι με τη σειρά τους καταλαμβάνουν το 26,5% (31 άτομα). Κάτοχοι Μεταπτυχιακού είναι το 14,2% (17 άτομα) ενώ απόφοιτοι ΙΕΚ το 12,8% (15 άτομα). Τέλος, απόφοιτοι ΑΕΙ αντιστοιχούν στο 6,8% (8 άτομα). Αναλυτικά η κατανομή στις εκπαιδευτικές κλάσεις, αποτυπώνεται στο ακόλουθο ραβδόγραμμα:



Γράφημα 5: Επίπεδο Εκπαίδευσης

6.2.Δεξιότητες Διευθυντή

Στο ακόλουθο σκέλος του ερωτηματολογίου, εξετάστηκαν οι ηγετικές διευθυντικές δεξιότητες και αναλυτικότερα η υποστήριξη προγραμμάτων και πρακτικών που δημιουργούν θετικό κλίμα για μάθηση, η προσφορά εκπαιδευτικού υλικού και πόρων κ.α. Για την εξέταση των παραπάνω, το δείγμα κλήθηκε να αποτυπώσει σε μια σειρά 10 προτάσεων τον βαθμό συμφωνίας η διαφωνίας του, επιλέγοντας την κατάλληλη επιλογή μιας 5-βάθμιας κλίμακας Likert: *Καθόλου, Λίγο, αρκετά, Πολύ, Πάρα Πολύ*.

Για την στατιστική ανάλυση και επεξεργασία των απαντήσεων, η εν λόγω κλίμακα βαθμονομήθηκε από το 1 μέχρι το 5, με το 1 να αντιστοιχεί στο *Καθόλου*, και το 5 στο *Πάρα πολύ*, ενώ οι ενδιάμεσες διαβαθμίσεις βαθμονομήθηκαν ανάλογα, με το 2 να αντιστοιχεί στο *Λίγο*, το 3 να αντιστοιχεί στο *αρκετά*, και το 4 στο *πολύ*.

Αρχικά, και προκειμένου να αποκτήσουμε εικόνα των απαντήσεων του δείγματος, υπολογίστηκε η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση, για κάθε δήλωση, οι οποίες αποτυπώνονται στον ακόλουθο πίνακα:

Πίνακας 2: Μέση τιμή και τυπική απόκλιση δηλώσεων που αφορούν στις δεξιότητες του διευθυντή

	Mean	Std. Deviation
Διευκολύνει και υποστηρίζει προγράμματα και πρακτικές που δημιουργούν θετικό κλίμα για μάθηση	3,86	,822
Διασφαλίζει την εναρμόνιση της εργασίας των παιδαγωγών με τους εκπαιδευτικούς στόχους του σχολείου	3,85	,843
Προσφέρει εκπαιδευτικό υλικό και πόρους για να στηρίξει το διδακτικό προσωπικό στην εκπλήρωση των εκπαιδευτικών στόχων	3,53	,869
Ενθαρρύνει την εφαρμογή διδακτικών μεθόδων οι οποίες διευκολύνουν την "υψηλού επιπέδου μάθηση"	3,57	,941
Πρωθει πρακτικές οι οποίες συντείνουν στην εφαρμογή και χρήση της γνώσης σε ποικίλες μορφές.	3,66	,911
Πρωθει τη σύνδεση των εμπειριών μάθησης στο σχολείο με πρακτικές οι οποίες λαμβάνουν χώρα εκτός σχολείου	3,41	1,001
Έχει πειθώ, διαπραγματευτικές δεξιότητες και μεταβιβάζει εξουσίες ασκώντας δημοκρατική διοίκηση	3,59	,975
Επιτρέπει αρκετή αυτονομία στους παιδαγωγούς για να οργανώνουν και να προγραμματίζουν τη διδασκαλία τους	3,97	,812

Επιλύει προβλήματα με τους παιδαγωγούς με συνεργατικό τρόπο	3,84	,900
Εφαρμόζει συμμετοχικές διαδικασίες στη λήψη αποφάσεων	3,56	1,021

Υπόμνημα: 1: Καθόλου, 2: Λίγο, 3: Αρκετά, 4: Πολύ, 5: Πάρα Πολύ

Από τον παραπάνω πίνακα, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι εκείνη η αντίληψη με την οποία φαίνεται να συμφωνούν περισσότερο οι παιδαγωγοί είναι η αντίληψη ότι ο διευθυντής επιτρέπει αρκετή αυτονομία στους παιδαγωγούς για να οργανώνουν και να προγραμματίζουν τη διδασκαλία τους (MT: 3,97, TA: 0,812). Πέραν αυτού, οι παιδαγωγοί φαίνεται να συμφωνούν πολύ με την αντίληψη ότι ο διευθυντής του σχολείου διευκολύνει και υποστηρίζει προγράμματα και πρακτικές που δημιουργούν θετικό κλίμα για μάθηση (MT: 3,86 TA: 0,822), καθώς επίσης και με την αντίληψη ότι διασφαλίζει την εναρμόνιση της εργασίας των παιδαγωγών με τους εκπαιδευτικούς στόχους του σχολείου (MT: 3,85 AT: 0,843), αλλά και με την αντίληψη ότι επιλύει προβλήματα με τους παιδαγωγούς με συνεργατικό τρόπο (MT: 3,84 TA: 0,900).

Συγκριτικά λιγότερο, και μεταξύ του αρκετά και του πολύ, φαίνεται να συμφωνούν οι παιδαγωγοί με την αντίληψη ότι ο διευθυντής του σχολείου προωθεί πρακτικές οι οποίες συντείνουν στην εφαρμογή και χρήση της γνώσης σε ποικίλες μορφές (MT: 3,66 TA: 0,911), αλλά και με την αντίληψη ότι ο διευθυντής έχει πειθώ, διαπραγματευτικές δεξιότητες και μεταβιβάζει εξουσίες ασκώντας δημοκρατική διοίκηση (MT: 3,59 TA: 0,975). Αντίστοιχα, ο διευθυντής ενθαρρύνει την εφαρμογή διδακτικών μεθόδων οι οποίες διευκολύνουν την «υψηλού επιπέδου μάθηση» (MT: 3,57 TA: 0,941), αλλά και ότι εφαρμόζει συμμετοχικές διαδικασίες στη λήψη αποφάσεων (MT: 3,56 TA: 1,021) και επιπλέον προσφέρει εκπαιδευτικό υλικό και πόρους για να στηρίξει το διδακτικό προσωπικό στην εκπλήρωση των εκπαιδευτικών στόχων (MT: 3,53 TA: 0,869). Τέλος, ο διευθυντής προωθεί μεταξύ του αρκετά και του πολύ τη σύνδεση των εμπειριών μάθησης στο σχολείο με πρακτικές οι οποίες λαμβάνουν χώρα εκτός σχολείου (MT: 3,41 TA: 1,001).

Στην συνέχεια, θα υπολογίσουμε τις σχετικές συχνότητες (ποσοστά) για κάθε μία από τις ερωτήσεις οι οποίες απαρτίζουν τις διευθυντικές δεξιότητες. Οι αντίστοιχες σχετικές συχνότητες, έχουν όπως στον ακόλουθο πίνακα:

Πίνακας 3: Σχετικές συχνότητες δηλώσεων που αφορούν στις δεξιότητες διευθυντή

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Διευκολύνει και υποστηρίζει προγράμματα και πρακτικές που δημιουργούν θετικό κλίμα για μάθηση	0%	0%	24.3%	55.0%	20.7%
Διασφαλίζει την εναρμόνιση της εργασίας των παιδαγωγών με τους εκπαιδευτικούς στόχους του σχολείου	0%	0%	19.3%	60.6%	20.2%
Προσφέρει εκπαιδευτικό υλικό και πόρους για να στηρίξει το διδακτικό προσωπικό στην εκπλήρωση των εκπαιδευτικών στόχων	0%	0%	41.9%	44.8%	13.3%
Ενθαρρύνει την εφαρμογή διδακτικών μεθόδων οι οποίες διευκολύνουν την "υψηλού επιπέδου μάθηση"	0%	0%	32.0%	53.4%	14.6%
Πρωθεί πρακτικές οι οποίες συντείνουν στην εφαρμογή και χρήση της γνώσης σε ποικίλες μορφές.	0%	0%	31.4%	50.5%	18.1%
Πρωθεί τη σύνδεση των εμπειριών μάθησης στο σχολείο με πρακτικές οι οποίες λαμβάνουν χώρα εκτός σχολείου	0%	0%	36.1%	51.5%	12.4%
Έχει πειθώ, διαπραγματευτικές δεξιότητες και μεταβιβάζει εξουσίες ασκώντας δημοκρατική διοίκηση	0%	0%	31.1%	52.4%	16.5%
Επιτρέπει αρκετή αυτονομία στους παιδαγωγούς για να οργανώνουν και να προγραμματίζουν τη διδασκαλία τους	0%	0%	19.6%	55.4%	25.0%
Επιλύει προβλήματα με τους παιδαγωγούς με συνεργατικό τρόπο	0%	0%	22.2%	54.6%	23.1%
Εφαρμόζει συμμετοχικές διαδικασίες στη λήψη αποφάσεων	0%	0%	37.6%	40.6%	21.8%

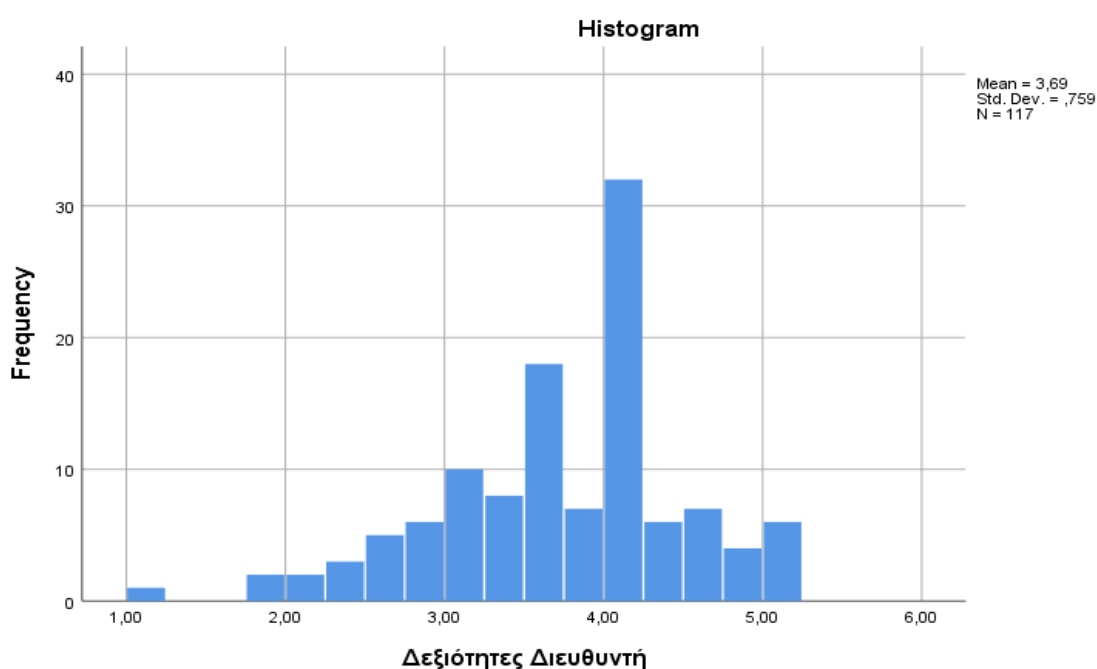
Από τον παραπάνω πίνακα, μπορούμε να διαπιστώσουμε την παντελή έλλειψη απαντήσεων στις κατηγορίες *Καθόλου* και *Λίγο*, γεγονός που αποδεικνύει τις υψηλές επαγγελματικές και διοικητικές δεξιότητες των διευθυντών.

Πέραν των παραπάνω, καθόσον οι κατηγορίες *Καθόλου* και *Λίγο* δεν εκπροσωπούνται, τις θεωρούμε ως ελλείπουσες τιμές για την διατήρηση της αξιοπιστίας των στατιστικών ελέγχων.

Όπως παρατηρούμε, το σύνολο των δηλώσεων είναι διατυπωμένο στην θετική τους έκφραση ως προς τις αντιλαμβανόμενες δεξιότητες του διευθυντού. Ως εκ τούτου, και προκειμένου να αποκτήσουμε συνολική εικόνα, αναφορικά με τις αντιλαμβανόμενες από τους παιδαγωγούς διευθυντικές δεξιότητες, υπολογίζουμε για κάθε παιδαγωγό

την μέση τιμή των 10 δηλώσεων που συνιστούν την εν λόγω κλίμακα. Είναι προφανές ότι το αναμενόμενο εύρος της μεταβλητής που υπολογίζουμε κυμαίνεται από 1 μέχρι 5. Χαμηλές τιμές (κοντά στο 1) αναμένεται να αντιστοιχούν σε διαφωνία με τις δηλώσεις και ως εκ τούτου χαμηλές αντιλαμβανόμενες διευθυντικές δεξιότητες, ενώ από την άλλη, υψηλές τιμές (κοντά στο 5) αναμένεται να αντιστοιχούν σε συμφωνία του δείγματος με τις επιμέρους δηλώσεις και ως εκ τούτου υψηλές αντιλαμβανόμενες διευθυντικές δεξιότητες.

Η κατανομή των τιμών, έχει όπως στο ακόλουθο ιστόγραμμα:



Γράφημα 6: Ιστόγραμμα δεξιοτήτων διευθυντή

Μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι η σχηματισθείσα μεταβλητή που αντιστοιχεί στις διευθυντικές δεξιότητες κυμαίνεται από 1,10 μέχρι 5,00 με μέση τιμή την 3,80 (ΤΑ: 0,759), και διάμεσο τιμή την 3,80. Επικρατούσα τιμή η 4,00. Από το παραπάνω, διαπιστώνουμε τις υψηλές αντιλαμβανόμενες από τους παιδαγωγούς διευθυντικές δεξιότητες για τους διευθυντές του Δήμου Περιστερίου. Επιπλέον, από την υλοποίηση του στατιστικού ελέγχου Kolomogoron – Smirnov, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι με $k=0.130$, $df=130$, $p=0.000<0.05$ ότι η κατανομή διαφέρει στατιστικά σημαντικά από την κανονική.

Στην συνέχεια, θα εξετάσουμε τη διαφοροποίηση στις αντιλήψεις και στάσεις των παιδαγωγών, αναλόγως των δημογραφικών χαρακτηριστικών, ενώ δημογραφικές κατηγορίες οι οποίες υποεκπροσωπούσαν είτε συγχωνεύτηκαν, είτε αντιμετωπίστηκαν ως ελλείπουσες, προκειμένου να διατηρηθεί η ισχύς των στατιστικών ελέγχων. Πέραν του παραπάνω, δεν υλοποιήθηκαν στατιστικοί έλεγχοι για δημογραφικές μεταβλητές όπου δεν υπήρχε επαρκής αντιπροσώπευση (λχ το φύλο του διευθυντή καθώς το σύνολο των συμμετεχόντων στην έρευνα είχαν γυναίκες διευθυντές).

Για την εξέταση των παραπάνω διαφοροποιήσεων, υλοποιήθηκαν οι στατιστικοί έλεγχοι Mann–Whitney (U) ή Kruskal – Wallis αναλόγως των διαφορετικών κατηγοριών της ανεξάρτητης μεταβλητής (δύο ή περισσότερες).

Η διάμεσος τιμή και τα αποτελέσματα των στατιστικών ελέγχων, έχουν όπως στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 4: Διάμεσος, τιμή και αποτελέσματα Mann–Whitney και Kruskal –Wallis για τις δεξιότητες του διευθυντή αναλόγως των δημογραφικών χαρακτηριστικών.

	Median	U/ H df p-value
Δεξιότητες Διευθυντή		
Ηλικία		
31-40	4,00	H=4.262
41-50	3,45	df=2
51-60	4,20	p=0.119
Χρόνια Υπηρεσίας		
0-10	4,00	H=3.162
11-20	3,50	df=2
21-30	3,63	p=0.206
Επίπεδο Εκπαίδευσης		
Απόφοιτος ΑΕΙ/ Μεταπτυχιακό	3,70	H=6.354
ΤΕΙ	3,50	df=2
ΙΕΚ	3,60	p=0.096
ΕΠΑΛ	4,00	
Εργασιακή Σχέση		
Μόνιμος/Σύμβαση αορίστου	3,60	U=1423.5
Συμβασιούχος	4,00	p=0.116

Ειδικότητα		
ΠΕ 87.09	3,50	U=1146.0
ΤΕ 01.30	4,00	p=0.083

Από τον παραπάνω πίνακα, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι οι έχοντες ηλικία 51-60 έτη θεωρούν συγκριτικά περισσότερο ότι οι διευθυντές διαθέτουν διοικητικές και λοιπές δεξιότητες σε σχέση με τους υπόλοιπους, ενώ ακολουθούν οι έχοντες ηλικία 31-40 έτη και έπονται οι 41-50 ετών. Ωστόσο οι παραπάνω διαφοροποιήσεις δεν είναι στατιστικά σημαντικές. Αντίστοιχα εξετάζοντας τις αντιλαμβανόμενες διευθυντικές δεξιότητες αναλόγως των ετών υπηρεσίας, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι οι έχοντες 0-10 έτη υπηρεσίας, θεωρούν συγκριτικά περισσότερο ότι οι διευθυντές διαθέτουν δεξιότητες, ενώ δεν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις. Ακολούθως, και αναλόγως του επιπέδου εκπαίδευσης, διαπιστώνουμε ότι οι απόφοιτοι ΕΠΑΛ θεωρούν συγκριτικά περισσότερο ότι οι διευθυντές διαθέτουν διοικητικές και ηγετικές δεξιότητες, ενώ κατά σειρά ακολουθούν οι απόφοιτοι ΑΕΙ/ κάτοχοι Μεταπτυχιακοί, οι απόφοιτοι ΙΕΚ και οι απόφοιτοι ΤΕΙ, χωρίς ωστόσο οι ως άνω διαφοροποιήσεις να είναι στατιστικά σημαντικές. Συνεχίζοντας και αναλόγως της εργασιακής σχέσης, οι συμβασιούχοι φαίνεται να αναγνωρίζουν περισσότερες δεξιότητες στους διευθυντές σε σχέση με τους μόνιμους ή τους έχοντες σύμβαση αορίστου χρόνου, ενώ η εν λόγω διαφοροποίηση δεν είναι στατιστικά σημαντική.

Συνοψίζοντας λοιπόν, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι δεν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις στην αντιλαμβανόμενες διευθυντικές δεξιότητες αναλόγως των δημογραφικών χαρακτηριστικών.

6.3. Παρακίνηση Παιδαγωγών

Στο ακόλουθο σκέλος του ερωτηματολογίου, αποτυπώθηκαν οι στάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αντιλαμβανόμενη παρακίνηση τους από τους διευθυντές στην εκπαίδευση και στην επαγγελματική κατάρτιση και στη συνεχή επιμόρφωσή. Σε μια σειρά 8 δηλώσεων, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αποτυπώσουν τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με χρήση μιας 5-βάθμιας κλίμακας Likert η οποία περιλαμβάνει τα *Καθόλου, Λίγο, Πολύ, Πάρα πολύ*.

Όπως και προηγουμένως η παραπάνω κλίμακα βαθμονομήθηκε από το 1 μέχρι το 5, ενώ η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση της εν λόγω κλίμακας, αποτυπώνεται στον ακόλουθο πίνακα

Πίνακας 5: Μέση τιμή και τυπική απόκλιση δηλώσεων που αφορούν στην παρακίνηση των παιδαγωγών

	Mean	Std. Deviation
Ενθαρρύνει τη δημιουργία θετικού εργασιακού κλίματος στο σχολείο	3,89	,807
Αναδεικνύει και αξιοποιεί τα προσόντα και τα ενδιαφέροντα του παιδαγωγικού προσωπικού	3,75	,909
Ενθαρρύνει την ομαδική εργασία των παιδαγωγών	3,78	,930
Συμμετέχει σε όλες τις δραστηριότητες του σχολείου και λειτουργεί ως πρότυπο	3,80	,873
Συνεργάζεται με τους παιδαγωγούς για να ανακαλύψει τρόπους παρακίνησής τους, λαμβάνοντας υπόψη τις ατομικές επιθυμίες και ανάγκες	3,56	,904
Ενθαρρύνει τους παιδαγωγούς να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, ευθύνες και να εισάγουν εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας	3,83	,922
Εκτιμά και αναγνωρίζει την αξία της προσφοράς των παιδαγωγών επιβραβεύοντας τις προσπάθειές τους	3,80	,935
Φροντίζει να επιμορφώνεται και να εξελίσσεται ο ίδιος/ ίδια επαγγελματικά	3,66	,960

Υπόμνημα: 1: Καθόλου, 2: Λίγο, 3: Αρκετά, 4: Πολύ, 5: Πάρα Πολύ

Από τον παραπάνω πίνακα, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι το δείγμα φαίνεται να συμφωνεί αρκετά προς πολύ, στο σύνολο των δηλώσεων. Ειδικότερα, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι παιδαγωγοί φαίνεται να συμφωνούν πολύ με την αντίληψη ότι οι διευθυντές του δήμου Περιστερίου ενθαρρύνουν τη δημιουργία θετικού εργασιακού κλίματος στο σχολείο (MT: 3,89 TA; 0,807). Αντίστοιχα πολύ φαίνεται να συμφωνούν με την αντίληψη ότι ενθαρρύνει τους παιδαγωγούς να αναλαμβάνουν

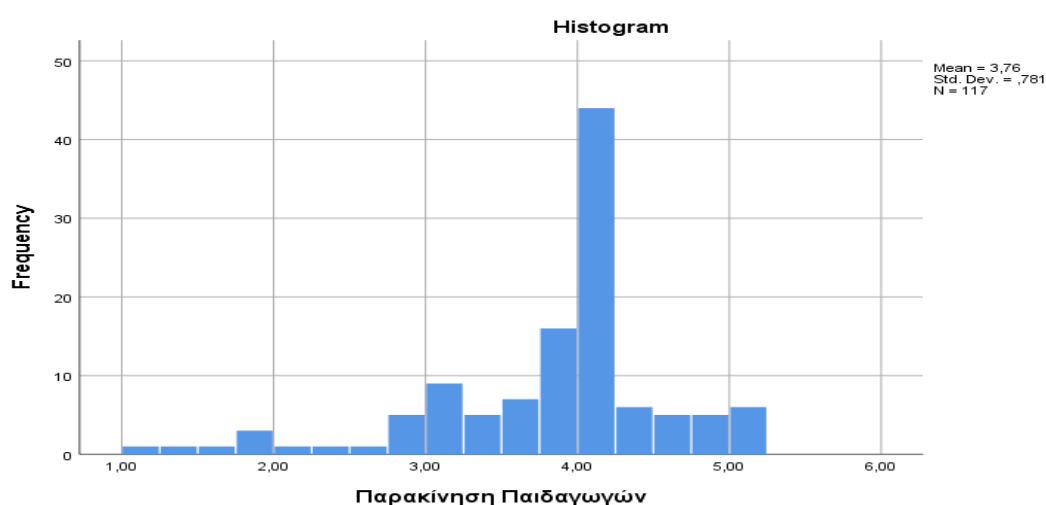
πρωτοβουλίες, ευθύνες και να εισάγουν εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας (MT: 3,83 TA; 0,922), ενώ αναδεικνύουν και αξιοποιούν τα προσόντα και τα ενδιαφέροντα του παιδαγωγικού προσωπικού (MT: 3,75 TA: 0,909), αλλά και ενθαρρύνουν την ομαδική εργασία των παιδαγωγών (MT: 3,78 TA: 0,930). Αντίστοιχα οι παιδαγωγοί φαίνεται να συμφωνούν με την αντίληψη ότι ο διευθυντής συμμετέχει σε όλες τις δραστηριότητες του σχολείου και λειτουργεί ως πρότυπο (MT: 3,80 TA; 0,873) αλλά και εκτιμά και αναγνωρίζει την αξία της προσφοράς των παιδαγωγών επιβραβεύοντας τις προσπάθειές τους (MT: 3,80 TA; 0,935). Τέλος, το δείγμα φαίνεται να συμφωνεί αρκετά προς πολύ με την αντίληψη ότι οι διευθυντές του δήμου Περιστερίου συνεργάζονται με τους παιδαγωγούς για να ανακαλύψουν τρόπους παρακίνησής τους, λαμβάνοντας υπόψη τις ατομικές επιθυμίες και ανάγκες (MT: 3,56 TA;0,904) αλλά και φροντίζουν να επιμορφώνονται/εξελισσονται και οι ίδιοι επαγγελματικά (MT: 3,66 TA: 0,960).

Πίνακας 6: Σχετικές συχνότητες δηλώσεων που αφορούν στην παρακίνηση των παιδαγωγών

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Ενθαρρύνει τη δημιουργία θετικού εργασιακού κλίματος στο σχολείο	0%	0%	16.4%	64.5%	19.1%
Αναδεικνύει και αξιοποιεί τα προσόντα και τα ενδιαφέροντα του παιδαγωγικού προσωπικού	0%	0%	25.0%	56.5%	18.5%
Ενθαρρύνει την ομαδική εργασία των παιδαγωγών	0%	0%	17.0%	65.1%	17.9%
Συμμετέχει σε όλες τις δραστηριότητες του σχολείου και λειτουργεί ως πρότυπο	0%	0%	17.8%	64.5%	17.8%
Συνεργάζεται με τους παιδαγωγούς για να ανακαλύψει τρόπους παρακίνησής τους, λαμβάνοντας υπόψη τις ατομικές επιθυμίες και ανάγκες	0%	0%	29.1%	60.2%	10.7%
Ενθαρρύνει τους παιδαγωγούς να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, ευθύνες και να εισάγουν εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας	0%	0%	20.2	58.7%	21.1%
Εκτιμά και αναγνωρίζει την αξία της προσφοράς των παιδαγωγών επιβραβεύοντας τις προσπάθειές τους	0%	0%	18.1%	61.0%	21.0%
Φροντίζει να επιμορφώνεται και να εξελίσσεται ο ίδιος/ ίδια επαγγελματικά	0%	0%	21.4%	64.1%	14.6%

Καθώς το σύνολο των δηλώσεων ήταν διατυπωμένο στην θετική τους έκφραση, και προκειμένου να αποκτήσουμε συνολική εικόνα αναφορικά με την αντιλαμβανόμενη παρακίνηση, υπολογίσαμε την μέση τιμή των σχετικών δηλώσεων, σχηματίζοντας με αυτόν τον τρόπο την αντίστοιχη μεταβλητή. Είναι προφανές ότι μικρές συγκριτικά τιμές (κοντά στο 1) αναμένεται να αντιστοιχούν σε χαμηλά επίπεδα παρακίνησης, ενώ από την άλλη συγκριτικά υψηλές τιμές (κοντά στο 5) αναμένεται να αντιστοιχούν σε υψηλά.

Η κατανομή των τιμών της παρακίνησης έχει όπως στο ακόλουθο ιστόγραμμα:



Γράφημα 7: Ιστόγραμμα Παρακίνησης

Από το παραπάνω ιστόγραμμα, μπορούμε να διαπιστώσουμε τα υψηλά επίπεδα παρακίνησης, καθόσον οι τιμές κυμαίνονται από το 1,13 μέχρι το 5, με μέση τιμή την 3,76 (ΤΑ: 0,782). Διάμεσος τιμή αλλά και επικρατούσα τιμή η 4,00. Από τον στατιστικό έλεγχο Kolomogoron – Smirnov μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι με $k=0.196$, $df=117$, $p=0.000<0.05$ η κατανομή των τιμών διαφέρει στατιστικά σημαντικά από την κανονική.

Στην συνέχεια, θα εξετάσουμε τη διαφοροποίηση στις αντιλήψεις και στάσεις των παιδαγωγών έναντι της αντιλαμβανόμενης παρακίνησης, αναλόγως των δημογραφικών χαρακτηριστικών. Θα πρέπει να αναφέρουμε και εδώ, ότι δημογραφικές κατηγορίες οι οποίες υποεκπροσωπούσαν είτε συγχωνεύτηκαν, είτε αντιμετωπίστηκαν ως ελλείψεις, προκειμένου να διατηρηθεί η ισχύς των στατιστικών ελέγχων. Υλοποιήθηκαν οι στατιστικοί έλεγχοι Mann–Whitney (U) ή

Kruskall – Wallis αναλόγως των διαφορετικών κατηγοριών της ανεξάρτητης μεταβλητής (δύο ή περισσότερες).

Η διάμεσος τιμή και τα αποτελέσματα των στατιστικών ελέγχων, έχουν όπως στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 7: Διάμεσος, τιμή και αποτελέσματα Mann–Whitneyκαι Kruskall –Wallisγια την παρακίνηση των παιδαγωγών αναλόγως των δημογραφικών χαρακτηριστικών.

	Median	U/ H df p-value
Παρακίνηση Παιδαγωγών		
Ηλικία		
31-40	4,00	H=4.065
41-50	3,81	df=2
51-60	4,18	p=0.131
Χρόνια Υπηρεσίας		
0-10	4,00	H=2.464
11-20	3,87	df=2
21-30	3,87	p=0.292
Επίπεδο Εκπαίδευσης		
Απόφοιτος ΑΕΙ/ Μεταπτυχιακό	3,75	H=2.234
ΤΕΙ	3,93	df=2
ΙΕΚ	3,81	p=0.525
ΕΠΑΛ	4,00	
Εργασιακή Σχέση		
Μόνιμος/Σύμβαση αορίστου	3,87	U=1447.0
Συμβασιούχος	4,00	p=0.144
Ειδικότητα		
ΠΕ 87.09	3,93	U=1325.0
ΤΕ 01.30	4,00	p=0.539

Από τον παραπάνω πίνακα, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι οι παιδαγωγοί που έχουν ηλικία 51-60 νοιώθουν συγκριτικά μεγαλύτερη παρακίνηση, ενώ ακολουθούν εκείνοι που έχουν ηλικία 31-40 και τέλος οι έχοντες ηλικία 41-50. Οι παραπάνω διαφοροποιήσεις δεν είναι στατιστικά σημαντικές. Στην συνέχεια, αν εξετάσουμε την αντιλαμβανόμενη παρακίνηση αναλόγως των ετών υπηρεσίας, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι οι έχοντες από 0-10 έτη υπηρεσίας νιώθουν συγκριτικά περισσότερη παρακίνηση σε σχέση με τους λοιπούς, χωρίς ωστόσο να εντοπίζονται

στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις. Αντίστοιχα και αναλόγως του επιπέδου εκπαίδευσης, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι οι απόφοιτοι ΕΠΑΛ φαίνεται να νοιώθουν μεγαλύτερη παρακίνηση, ενώ αντίστοιχα έπονται οι απόφοιτοι ΤΕΙ, ενώ η μικρότερη παρακίνηση παρατηρείται στους απόφοιτους ΑΕΙ/κατόχους Μεταπτυχιακού. Τέλος διαπιστώνουμε ότι οι συμβασιούχοι φαίνεται να αντιλαμβάνονται συγκριτικά περισσότερη παρακίνηση σε σχέση με τους μόνιμους/έχοντες σύμβαση αορίστου χρόνου, ενώ αναλόγως της ειδικότητας, διαπιστώνουμε ότι οι Βοηθοί Παιδαγωγού Πρώιμης Παιδικής Ηλικίας/ Βοηθοί Βρεφονηπιοκόμου (ΤΕ 01.30) νοιώθουν μεγαλύτερη παρακίνηση σε σχέση με τους Παιδαγωγούς πρώιμης παιδικής ηλικίας/ βρεφονηπιοκόμους (ΠΕ 87.09).

Το σύνολο των παραπάνω διαφοροποιήσεων στην αντιλαμβανόμενη από τους παιδαγωγούς παρακίνηση, δεν είναι στατιστικά σημαντικό.

6.4. Συμβολή στην Επαγγελματική Ανάπτυξη

Σε αυτό το σκέλος του ερωτηματολογίου, οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν αναφορικά με την συμβολή του διευθυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη του παιδαγωγού. Αποτελείται από 8 προτάσεις, στις οποίες αποτυπώθηκε ο βαθμός συμφωνίας ή διαφωνίας του δείγματος με την βοήθεια της 5-βάθμιας κλίμακας Likert. Όπως και προηγουμένως η εν λόγω κλίμακα, βαθμονομήθηκε από το 1 μέχρι το 5, ενώ η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση αποτυπώνονται στον ακόλουθο πίνακα:

Πίνακας 8: Μέση τιμή και τυπική απόκλιση δηλώσεων που αφορούν στην παρακίνηση των παιδαγωγών

	Mean	Std. Deviation
Ενθαρρύνει την επαγγελματική ανάπτυξη των παιδαγωγών του σχολείου	3,79	,889
Συνεργάζεται με τον σχολικό σύμβουλο και διοργανώνει επιμορφωτικά σεμινάρια για τους παιδαγωγούς του σχολείου	3,39	1,058
Συμμετέχει και ο ίδιος στα επιμορφωτικά σεμινάρια ενδοσχολικής επιμόρφωσης	3,78	,976
Συνεργάζεται με φορείς και καλεί ειδικούς επιστήμονες στο σχολείο για την επιμόρφωση των παιδαγωγών	3,43	1,093
Εγκρίνει απρόσκοπτα την αίτηση των παιδαγωγών για ειδική επιμορφωτική άδεια	3,79	1,038
Ενθαρρύνει και διευκολύνει με κάθε τρόπο τη συμμετοχή των παιδαγωγών σε επιμορφωτικά προγράμματα	3,74	1,054
Ενθαρρύνει τη συνεργασία ανάμεσα στους παιδαγωγούς του σχολείου	3,86	,790
Ενθαρρύνει την ανταλλαγή απόψεων των παιδαγωγών και καλών πρακτικών	3,85	,826

Υπόμνημα: 1: Καθόλου, 2: Λίγο, 3: Αρκετά, 4: Πολύ, 5: Πάρα Πολύ

Από τον παραπάνω πίνακα, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι οι διευθυντές του δήμου Περιστερίου φαίνεται να ενθαρρύνουν πολύ τη συνεργασία ανάμεσα στους παιδαγωγούς του σχολείου (MT: 3,86 TA: 0,790), ενώ στο παραπάνω πλαίσιο ενθαρρύνουν την ανταλλαγή απόψεων των παιδαγωγών και καλών πρακτικών (MT: 3,85 TA: 0,826). Αντίστοιχα, φαίνεται να ενθαρρύνουν πολύ την επαγγελματική ανάπτυξη των παιδαγωγών του σχολείου (MT: 3,79, TA: 0,889), καθώς επίσης εγκρίνουν απρόσκοπτα την αίτηση των παιδαγωγών για ειδική επιμορφωτική άδεια (MT: 3,79 TA: 1,038). Αντίστοιχα, οι διευθυντές φαίνεται να συμμετέχουν και οι ίδιοι στα επιμορφωτικά σεμινάρια ενδοσχολικής επιμόρφωσης (MT: 3,78 TA: 0,976),

ενώ ενθαρρύνουν και διευκολύνουν με κάθε τρόπο τη συμμετοχή των παιδαγωγών σε επιμορφωτικά προγράμματα (ΜΤ: 3,74 ΤΑ; 1,054).

Τέλος, φαίνεται να συνεργάζονται αρκετά, αλλά συγκριτικά λιγότερο με φορείς και να καλούν ειδικούς επιστήμονες στο σχολείο για την επιμόρφωση των παιδαγωγών (ΜΤ: 3,43 ΤΑ: 1,093) καθώς επίσης και να συνεργάζονται με τον σχολικό σύμβουλο και να διοργανώνουν επιμορφωτικά σεμινάρια για τους παιδαγωγούς του σχολείου (ΜΤ: 3,39, ΤΑ: 1,058).

Πίνακας 9: Σχετικές συχνότητες επαγγελματικής ανάπτυξης

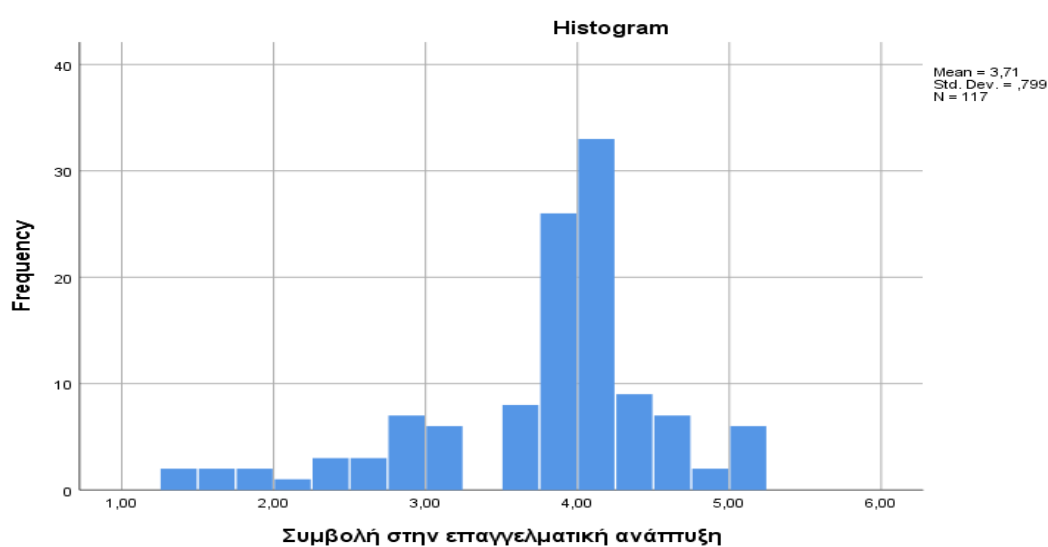
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Ενθαρρύνει την επαγγελματική ανάπτυξη των παιδαγωγών του σχολείου	0%	0%	22.9%	58.7%	18.3%
Συνεργάζεται με τον σχολικό σύμβουλο και διοργανώνει επιμορφωτικά σεμινάρια για τους παιδαγωγούς του σχολείου	0%	0%	36.1%	50.5%	13.4%
Συμμετέχει και ο ίδιος στα επιμορφωτικά σεμινάρια ενδοσχολικής επιμόρφωσης	0%	0%	12.7%	66.7%	20.6%
Συνεργάζεται με φορείς και καλεί ειδικούς επιστήμονες στο σχολείο για την επιμόρφωση των παιδαγωγών	0%	0%	33.0%	51.5%	15.5%
Εγκρίνει απρόσκοπτα την αίτηση των παιδαγωγών για ειδική επιμορφωτική άδεια	0%	0%	13.5%	63.5%	23.1%
Ενθαρρύνει και διευκολύνει με κάθε τρόπο τη συμμετοχή των παιδαγωγών σε επιμορφωτικά προγράμματα	0%	0%	11.5%	71.2%	17.3%
Ενθαρρύνει τη συνεργασία ανάμεσα στους παιδαγωγούς του σχολείου	0%	0%	19.1%	63.6%	17.3%
Ενθαρρύνει την ανταλλαγή απόψεων των παιδαγωγών και καλών πρακτικών	0%	0%	17.6%	63.9%	18.5%

Από τον παραπάνω πίνακα, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι οι σχετικές συχνότητες στις επιλογές *Καθόλου* και *Λίγο* είναι μηδενικές, καθόσον δεν έχουν απαντήσεις. Από το παραπάνω συνάγουμε την υψηλή συμβολή των διευθυντών στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Επιπλέον, θα πρέπει να αναφερθεί ότι οι κατηγορίες οι οποίες υποεκπροσωπούσαν, αντιμετωπίστηκαν ως ελλείπουσες τιμές για την διατήρηση της αξιοπιστίας των στατιστικών ελέγχων.

Καθόσον το σύνολο των δηλώσεων ήταν διατυπωμένο στην θετική ως προς την προσωπική ανάπτυξη έκφραση, προκειμένου να αποκτήσουμε γενική εποπτεία έναντι της συμβολής του διευθυντού στην επαγγελματική ανάπτυξη, θα υπολογίσουμε την μέση τιμή των δηλώσεων που συνιστούν την επαγγελματική ανάπτυξη. Είναι προφανές ότι το αναμενόμενο εύρος βρίσκεται μεταξύ του 1 και του 5, ενώ μικρές συγκριτικά τιμές (κοντά στο 1) αναμένεται να αντιστοιχούν σε μειωμένη συμβολή του διευθυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη, ενώ από την άλλη υψηλές τέτοιες (κοντά στο 5) αναμένεται να αντιστοιχούν σε υψηλή συμβολή στην επαγγελματική ανάπτυξη.

Η κατανομή των τιμών έχει όπως στο ακόλουθο ιστόγραμμα:



Γράφημα 8: Ιστόγραμμα συμβολής στην επαγγελματική ανάπτυξη

Μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι οι τιμές κυμαίνονται από 1,25, μέχρι 5,00 με μέση τιμή την 3,70 (TA: 0,799), διάμεσο τιμή την 3,88 και επικρατούσα την 4,00. Από το παραπάνω συνάγουμε την υψηλή συμβολή των διευθυντών στην επαγγελματική ανάπτυξη των παιδαγωγών, για τους παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας. Από τον στατιστικό έλεγχο Kolmogorov – Smirnov μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι με $k=0.232$, $df=117$, $p=0.000<0.05$ η κατανομή των τιμών διαφέρει στατιστικά σημαντικά από την κανονική.

Στην συνέχεια, θα εξετάσουμε τη διαφοροποίηση στις αντιλήψεις και στάσεις των παιδαγωγών έναντι της αντιλαμβανόμενης συμβολής στην επαγγελματική ανάπτυξη, αναλόγως των δημογραφικών χαρακτηριστικών.

Θα πρέπει να αναφέρουμε και εδώ, ότι δημογραφικές κατηγορίες οι οποίες υποεκπροσωπούνταν είτε συγχωνεύτηκαν, είτε αντιμετωπίστηκαν ως ελλείπουσες, προκειμένου να διατηρηθεί η ισχύς των στατιστικών ελέγχων. Υλοποιήθηκαν οι στατιστικοί έλεγχοι Mann–Whitney (U) ή Kruskal – Wallis αναλόγως των διαφορετικών κατηγοριών της ανεξάρτητης μεταβλητής (δύο ή περισσότερες).

Τα αποτελέσματα έχουν όπως στον ακόλουθο πίνακα:

Πίνακας 10: Διάμεσος, τιμή και αποτελέσματα Mann–Whitney και Kruskal –Wallis για την συμβολή στην επαγγελματική ανάπτυξη των παιδαγωγών αναλόγως των δημογραφικών χαρακτηριστικών

	Median	U/ H df p-value
<u>Συμβολή στην επαγγελματική ανάπτυξη</u>		
Ηλικία		
31-40	4,00	H=3.607
41-50	3,69	df=2
51-60	4,19	p=0.165
Χρόνια Υπηρεσίας		
0-10	4,00	H=3.367
11-20	3,75	df=2
21-30	3,75	p=0.186
Επίπεδο Εκπαίδευσης		
Απόφοιτος ΑΕΙ/ Μεταπτυχιακό	4,00	H=5.054
ΤΕΙ	3,75	df=2
ΙΕΚ	3,87	p=0.168
ΕΠΑΛ	4,00	
Εργασιακή Σχέση		
Μόνιμος/Σύμβαση αορίστου	3,75	U=1462.5
Συμβασιούχος	4,00	p=0.173
Ειδικότητα		
ΠΕ 87.09	3,75	U=1106.5
ΤΕ 01.30	4,00	p=0.047

Από τον παραπάνω πίνακα, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι οι έχοντες ηλικία 51-60 έτη, θεωρούν συγκριτικά περισσότερο ότι ο διευθυντής συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των παιδαγωγών, ενώ ακολουθούν οι έχοντες ηλικία 31-40 έτη και έπονται οι έχοντες ηλικία 41-50 έτη. Η παραπάνω διαφοροποίηση δεν είναι στατιστικά σημαντική. Από την άλλη εξετάζοντας τα έτη υπηρεσίας, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι οι έχοντες 0-10 έτη υπηρεσίας, αξιολογούν συγκριτικά περισσότερο την συμβολή του διευθυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη των παιδαγωγών, ενώ έπονται οι έχοντες 11-20 έτη και 21 -30 έτη υπηρεσίας αντίστοιχα. Αναφορικά με το επίπεδο εκπαίδευσης, οι απόφοιτοι ΑΕΙ/ κάτοχοι Μεταπτυχιακού αλλά και οι απόφοιτοι ΕΠΑΛ θεωρούν συγκριτικά περισσότερο ότι ο διευθυντής συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, ενώ έπονται οι απόφοιτοι ΙΕΚ και ΤΕΙ αντίστοιχα.. Εξετάζοντας την παραπάνω διαφοροποίηση αναλόγως της εργασιακής σχέσης, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι οι συμβασιούχοι φαίνεται να θεωρούν συγκριτικά περισσότερο ότι ο διευθυντής συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, ενώ έπονται οι μόνιμοι και εκείνοι που έχουν σύμβαση αορίστου χρόνου. Καμία από τις παραπάνω διαφοροποιήσεις δεν είναι στατιστικά σημαντική.

Στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση εντοπίστηκε στην αντίληψη περί συμβολής στην επαγγελματικής ανάπτυξης των παιδαγωγών αναλόγως της ειδικότητας ($U=1106.5$, $p=0.047 < 0.05$) όπου οι Βοηθοί Παιδαγωγού Πρώιμης Παιδικής Ηλικίας/ Βοηθοί Βρεφονηπιοκόμου (TE 01.30) νιώθουν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη την συμβολή του διευθυντή στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, σε σχέση με τους Παιδαγωγούς πρώιμης παιδικής ηλικίας/ Βρεφονηπιοκόμους (ΠΕ 87.09).

Στην συνέχεια, θα εξετάσουμε τη συσχέτιση μεταξύ των δεξιοτήτων του διευθυντή, της παρακίνησης των παιδαγωγών και της συμβολής του διευθυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη των παιδαγωγών. Για τον σκοπό αυτό, θα υπολογίσουμε τον συντελεστή συσχέτισης Pearson, ο οποίος αποτυπώνεται στον ακόλουθο πίνακα:

Πίνακας 11: Συντελεστής συσχέτισης Pearson

	Δεξιότητες Διευθυντή	Παρακίνηση Παιδαγωγών	Συμβολή στην επαγγελματική ανάπτυξη
Δεξιότητες Διευθυντή	1	,882**	,764**
Παρακίνηση Παιδαγωγών	,882**	1	,852**
Συμβολή στην επαγγελματική ανάπτυξη	,764**	,852**	1

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

Από τον συντελεστή συσχέτισης Pearson μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι εντοπίζεται ισχυρή θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($r=0.882$, $p=0.000<0.05$) μεταξύ των δεξιοτήτων του διευθυντή και της παρακίνησης των παιδαγωγών. Το γεγονός ότι η εν λόγω συσχέτιση είναι θετική μπορεί να ερμηνευτεί, ότι όσο μεγαλύτερες οι δεξιότητες του διευθυντή, τόσο περισσότερη είναι η αναμενόμενη παρακίνηση, και αντίστροφα. Ομοίως εντοπίζεται ισχυρή θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($r=0.764$, $p=0.000<0.05$) μεταξύ των δεξιοτήτων του διευθυντή και της συμβολής στην επαγγελματική ανάπτυξη των παιδαγωγών, όπου όσο μεγαλύτερες είναι οι διευθυντικές δεξιότητες, αναμένεται και μεγαλύτερη συμβολή στην επαγγελματική ανάπτυξη των παιδαγωγών.

Τέλος, εντοπίζεται ισχυρή θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της παρακίνησης των παιδαγωγών και της συμβολής στην επαγγελματική ανάπτυξη ($r=0.852$, $p=0.000<0.05$). Η εν λόγω σχέση είναι θετική, υπό την έννοια ότι με μεγαλύτερη παρακίνηση των παιδαγωγών αναμένεται και μεγαλύτερη συμβολή στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Στην συνέχεια, θα εξετάσουμε την τυχούσα ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ του συνόλου των δηλώσεων και για τον σκοπό αυτό, θα υλοποιήσουμε τον στατιστικό έλεγχο χι τετράγωνο, όπου για τη διασφάλιση της στατιστικής ισχύος του εν λόγω ελέγχου, κατηγορίες οι οποίες υποεκπροσωπούσαν (όπως το λίγο και το καθόλου όπου οι συχνότητες ήταν μηδενικές) αντιμετωπίστηκαν ως ελλείπουσες τιμές..

Τα αποτελέσματα του στατιστικού ελέγχου χι τετράγωνο, αποτυπώνονται στον ακόλουθο πίνακα:

Πίνακας 12: Αποτελέσματα χι τετράγωνο τεστ

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
1. Διευκολύνει και υποστηρίζει προγράμματα και πρακτικές που δημιουργούν θετικό κλίμα για μάθηση	-	51.409**	20.644**	30.189**	29.636**	12.861**	27.288**	37.998**	31.109**	24.663**	42.844**	30.542**	33.361**	41.900**	20.791**	32.422**	29.697**	29.194**	38.531**	8.284**	*26.245*	11.793**	16.746**	26.112**	22.617**	14.810**
2. Διασφαλίζει την εναρμόνιση της εργασίας των παιδαγωγών με τους εκπαιδευτικούς στόχους του σχολείου	-	-	35.812**	37.196**	34.945**	11.367**	32.714**	41.304**	39.864**	24.642**	34.435**	24.147**	38.034**	38.677**	24.378**	44.909**	36.684**	27.867**	44.170**	12.256**	15.174**	10.216**	22.890**	23.615**	32.945**	18.301**
3. Προσφέρει εκπαιδευτικό υλικό και πόρους για να στηρίξει το διδακτικό προσωπικό στην εκπλήρωση των εκπαιδευτικών στόχων	-	-	-	27.346**	30.764**	8.705**	17.627**	17.634**	19.930**	16.814**	16.943**	14.894**	22.156**	23.025**	21.000**	14.837**	21.440**	13.950**	37.265**	14.444**	10.775**	5.437**	13.714**	7.000**	19.984**	14.210**
4. Ενθαρρύνει την εφαρμογή διδακτικών μεθόδων οι οποίες διευκολύνουν την "υψηλού επιπέδου μάθηση"	-	-	-	-	31.721**	11.226**	37.318**	22.516**	19.788**	14.399**	16.150**	22.678**	46.590**	25.515**	33.015**	23.271**	28.602**	16.682**	26.204**	6.322**	9.847**	9.662**	8.022**	17.475**	28.680**	14.000**
5. Προωθεί πρακτικές οι οποίες συντείνουν στην εφαρμογή και χρήση της γνώσης σε ποικίλες μορφές.	-	-	-	-	-	16.927**	23.810**	25.327**	15.496**	21.385**	19.516**	26.765**	29.587**	30.177**	15.779**	26.998**	40.967**	17.599**	35.224**	15.565**	19.996**	10.530**	24.272**	19.243**	21.155**	23.002**
6. Προωθεί τη σύνδεση των εμπειριών μάθησης στο σχολείο με πρακτικές οι οποίες λαμβάνουν χώρα εκτός σχολείου	-	-	-	-	-	-	13.738**	25.989**	16.580**	19.073**	11.624**	14.934**	15.550**	24.903**	21.051**	23.836**	13.463**	24.865**	10.238**	12.538**	17.502**	6.234**	10.681**	17.502**	9.479**	9.593**

7. Έχει πειθώ, διαπραγματευτικές δεξιότητες και μεταβιβάζει εξουσίες ασκώντας δημοκρατική διοίκηση										-	24.395**	22.100**	20.514**	22.572**	30.014**	37.915**	24.948**	34.734**	17.472**	27.691**	18.991**	18.848**	9.356**	11.356**	13.798**	13.142**	29.627**	34.350**	14.005**
8. Επιτρέπει αρκετή αυτονομία στους παιδαγωγούς για να οργανώνουν και να προγραμματίζουν τη διδασκαλία τους										-	65.020**	22.232**	35.242**	28.475**	40.951**	35.641**	25.675**	50.324**	35.850*	29.110**	30.317**	11.593**	25.807**	8.001**	26.175**	23.273**	35.313**	27.838**	
9. Επιλύει προβλήματα με τους παιδαγωγούς με συνεργατικό τρόπο										-	22.936**	31.746**	25.384**	33.958**	27.343**	27.199**	36.169**	33.153**	27.414**	27.343**	7.610**	20.115**	12.495**	23.453**	20.687**	24.275**	18.589**		
10. Εφαρμόζει συμμετοχικές διαδικασίες στη λήψη αποφάσεων										-	22.811**	34.482**	24.642**	23.492**	14.832**	21.099**	22.752**	18.879**	17.352**	16.671**	17.378**	20.788**	14.990**	13.342**	12.994**	7.083**			
11. Ενθαρρύνει τη δημιουργία θετικού εργασιακού κλίματος στο σχολείο										-	37.225**	39.822**	35.447**	32.061**	42.123**	27.359**	22.971**	45.532**	14.821**	28.612**	12.829**	19.449**	24.031**	17.218**	30.520**				
12. Αναδεικνύει και αξιοποιεί τα προσόντα και τα ενδιαφέροντα του παιδαγωγικού προσωπικού										-	42.121**	19.593**	32.627**	26.886**	23.134**	30.246**	25.428**	12.009**	22.209**	16.137**	12.556**	17.618**	21.732**	16.921**					
13. Ενθαρρύνει την ομαδική εργασία των παιδαγωγών										-	24.066**	36.373**	25.355**	43.902**	25.036**	37.436**	11.422**	16.750**	7.522**	18.644**	28.951**	46.891**	28.118**						

14. Συμμετέχει σε όλες τις δραστηριότητες του σχολείου και λειτουργεί ως πρότυπο																					-	28.269**	50.702**	34.504**	25.923**	37.157**	13.665**	22.213**	11.260**	28.445**	25.412**	20.250**	16.042**
15. Συνεργάζεται με τους παιδαγωγούς για να ανακαλύψει τρόπους παρακίνησής τους, λαμβάνοντας υπόψη τις ατομικές επιθυμίες και ανάγκες																						-	34.437**	21.151**	23.007**	18.944**	11.542**	23.044**	10.719**	9.049**	21.605**	21.080**	12.752**
16. Ενθαρρύνει τους παιδαγωγούς να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, ευθύνες και να εισάγουν εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας																						-	32.736**	25.149**	32.596**	12.227**	30.652**	13.204**	25.867**	19.040**	19.597**	20.928**	
17. Εκτιμά και αναγνωρίζει την αξία της προσφοράς των παιδαγωγών επιβραβεύοντας τις προσπάθειές τους																						-	22.127**	38.669**	17.124**	14.241**	14.497**	32.736**	33.129**	33.650**	24.159**		
18. Φροντίζει να επιμορφώνεται και να εξελίσσεται ο ίδιος/ ίδια επαγγελματικά																						-	27.604**	13.335**	20.266**	6.1417**	5.460**	7.280**	7.964**	1.940**			
19. Ενθαρρύνει την επαγγελματική ανάπτυξη των παιδαγωγών του σχολείου																						-	21.583**	28.118**	5.903**	14.960**	9.116**	23.654**	16.687**				
20. Συνεργάζεται με τον σχολικό σύμβουλο και διοργανώνει επιμορφωτικά σεμινάρια για τους παιδαγωγούς του σχολείου																						-	25.313**	14.350**	14.832**	11.470**	11.624**	16.687**					

21. Συμμετέχει και ο ίδιος στα επιμορφωτικά σεμινάρια ενδοσχολικής επιμόρφωσης																				-	27.489**	20.511**	24.031**	20.250**	24.510**
22. Συνεργάζεται με φορείς και καλεί ειδικούς επιστήμονες στο σχολείο για την επιμόρφωση των παιδαγωγών																					-	30.930**	29.756**	20.994**	19.478**
23. Εγκρίνει απρόσκοπτα την αίτηση των παιδαγωγών για ειδική επιμορφωτική άδεια																						-	50.094**	48.684**	48.973**
24. Ενθαρρύνει και διευκολύνει με κάθε τρόπο τη συμμετοχή των παιδαγωγών σε επιμορφωτικά προγράμματα																							-	53.855**	49.447**
25. Ενθαρρύνει τη συνεργασία ανάμεσα στους παιδαγωγούς του σχολείου																								-	50.076**
26. Ενθαρρύνει την ανταλλαγή απόψεων των παιδαγωγών και καλών πρακτικών																									

Υπόμνημα *** $p < 0.01$

Από τον παραπάνω πίνακα, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι εντοπίζεται στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του συνόλου των δηλώσεων – προτάσεων.

Έτσι, απομονώνοντας κάποιες από τις συσχετίσεις, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η διευκόλυνση και υποστήριξη προγραμμάτων και πρακτικών που δημιουργούν θετικό κλίμα για μάθηση συσχετίζεται με την προώθηση πρακτικών που συντείνουν στην εφαρμογή και χρήση της γνώσης σε ποικίλες μορφές, ενώ παράλληλα υπάρχει σύνδεση με πρακτικές που λαμβάνουν χώρα εκτός σχολείου. Αντίστοιχα, υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της συμμετοχής του διευθυντή σε όλες τις δραστηριότητες του σχολείου και της λειτουργίας του ως προτύπου και της εκτίμησης και αναγνώρισης της αξίας και της προσφοράς των εκπαιδευτικών.

Πέραν των παραπάνω, η επιμόρφωση και εξέλιξη του ίδιου του διευθυντή συσχετίζεται με την ενθάρρυνση προς την πλευρά των εκπαιδευτικών για περαιτέρω επιμόρφωση. Αντίστοιχα, η συμμετοχή του ίδιου του διευθυντή στα ενδοσχολικά επιμορφωτικά σεμινάρια, συσχετίζεται με την ενθάρρυνση της συνεργασίας των εκπαιδευτικών και της ανταλλαγής απόψεων και καλών πρακτικών.

7. Συμπεράσματα- Συζήτηση

Στη συγκεκριμένη έρευνα μελετήθηκε η συμβολή της ηγεσίας στην παρακίνηση των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας, στη συμμετοχή τους στην επαγγελματική κατάρτιση και τη συνεχή επιμόρφωσή τους. Αυτό επιτεύχθηκε με τη διερεύνηση των απόψεων των παιδαγωγών που εργάζονται στους δημοτικούς παιδικούς σταθμούς του Δήμου Περιστερίου.

Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα που εξετάστηκαν είναι :

- Σε ποιο βαθμό ο διευθυντής εφαρμόζει την ανάπτυξη των παιδαγωγών στην κουλτούρα και το κλίμα του σχολείου;
- Σε ποιο βαθμό παρακινούνται οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας για συνεχή επιμόρφωση και κατάρτιση μέσω των πρωτοβουλιών του διευθυντή;
- Σε ποιο βαθμό ο διευθυντής υποστηρίζει και ενθαρρύνει την επαγγελματική ανάπτυξη των παιδαγωγών;

Σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα - Σε ποιο βαθμό ο διευθυντής εφαρμόζει την ανάπτυξη των παιδαγωγών στην κουλτούρα και το κλίμα του σχολείου;

Διαπιστώθηκε ότι οι διευθυντές του σχολείου προωθούν πρακτικές οι οποίες συντείνουν στην εφαρμογή και χρήση της γνώσης σε ποικίλες μορφές, έχουν πειθώ, διαπραγματευτικές δεξιότητες και μεταβιβάζουν εξουσίες ασκώντας δημοκρατική διοίκηση. Ενθαρρύνουν την εφαρμογή συμμετοχικών διαδικασιών στη λήψη αποφάσεων και προσφέρουν εκπαιδευτικό υλικό και πόρους για τη στήριξη του διδακτικού προσωπικού στην εκπλήρωση των εκπαιδευτικών στόχων. Τέλος, προωθούν τη σύνδεση εμπειριών μάθησης στο σχολείο με πρακτικές οι οποίες λαμβάνουν χώρα εκτός σχολείου.

Από την ανάλυση διαπιστώθηκε ότι οι παιδαγωγοί που έχουν ηλικία 51-60 έτη, νιώθουν συγκριτικά μεγαλύτερη παρακίνηση σε σχέση με τους έχοντες ηλικία 31-40 έτη. Λιγότερη συγκριτικά παρακίνηση αισθάνονται οι έχοντες ηλικία 41-50 έτη.

Υψηλότερη παρακίνηση αισθάνονται οι έχοντες από 0-10 έτη υπηρεσίας, σε σχέση με τους λοιπές ηλικιακές κλάσεις (11-20 έτη υπηρεσίας και 21-30 έτη υπηρεσίας).

Μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η επιρροή του επαγγελματικού πλαισίου και του περιβάλλοντος, συμπεριλαμβανομένων των χαρακτηριστικών και της κουλτούρας του σχολείου, δημιουργεί μία ισχυρή σχέση, βοηθώντας ιδιαίτερα τους νέους εκπαιδευτικούς (Beauchamp & Thomas 2009). Πρέπει να σημειωθεί ότι αυτό το περιβάλλον δεν περιορίζεται στους δασκάλους και τον διευθυντή του σχολείου, αλλά περιλαμβάνει τη σύνδεση εμπειριών μάθησης, καθώς η κουλτούρα του σχολείου υποστηρίζει ισχυρότερους διαύλους επικοινωνίας από εκείνους του πανεπιστημίου, (Darling-Hammond 2006 • Katsarou & Tsafos 2013), ενώ τα νηπιαγωγεία/ οι παιδικοί σταθμοί εστιάζουν στα ατομικά «καινοτόμα προγράμματα». Έτσι νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας βρίσκονται σε έναν κόσμο που είναι διαφορετικός από αυτόν των σπουδών τους και σε μία κουλτούρα που ενισχύει τη βιωματική μάθηση (Nelson & Harper, 2006).

Συμπερασματικά η κουλτούρα μάθησης και εκπαίδευσης που καθιερώνει ο διευθυντής για το σχολείο, είναι σε μεγάλο βαθμό σημαντικά για τους παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας, ιδιαίτερα για εκείνους με λίγα έτη υπηρεσίας.

Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα -Σε ποιο βαθμό παρακινούνται οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας για συνεχή επιμόρφωση και κατάρτιση μέσω των πρωτοβουλιών του διευθυντή;

Οι διευθυντές διαπιστώθηκαν να ενθαρρύνουν την συνεργασία μεταξύ των παιδαγωγών του σχολείου, ενώ ταυτόχρονα ενθαρρύνουν την ανταλλαγή απόψεων των παιδαγωγών και καλών πρακτικών. Επίσης διαπιστώθηκε το υψηλό επίπεδο σε διευθυντικές ηγετικές δεξιότητες και αναλυτικότερα διαπιστώθηκε ότι οι διευθυντές επιτρέπουν αρκετή αυτονομία στους παιδαγωγούς για να οργανώνουν και να προγραμματίζουν τη διδασκαλία τους, ενώ ταυτόχρονα υποστηρίζουν προγράμματα και πρακτικές που δημιουργούν θετικό κλίμα για μάθηση. Αντίστοιχα διαπιστώθηκε ότι εγκρίνουν απρόσκοπτα κάθε αίτηση για ειδική επιμορφωτική άδεια. Οι διευθυντές διαπιστώθηκε να συμμετέχουν και οι ίδιοι σε επιμορφωτικά σεμινάρια ενδοσκοπικής επιμόρφωσης ενώ ενθαρρύνουν και διευκολύνουν με κάθε τρόπο τη συμμετοχή των παιδαγωγών σε επιμορφωτικά προγράμματα. Παράλληλα συνεργάζονται αρκετά με φορείς και καλούν ειδικούς επιστήμονες για την επιμόρφωση των παιδαγωγών ενώ

συνεργάζονται και με τον σχολικό σύμβουλο για τη διοργάνωση εκπαιδευτικών σεμιναρίων.

Διαπιστώθηκε ότι υψηλότερη συγκριτικά παρακίνηση αισθάνονται οι απόφοιτοι ΕΠΑΛ, ενώ έπονται κατά σειρά, οι απόφοιτοι ΤΕΙ, οι απόφοιτοι ΑΕΙ/ Κάτοχοι Μεταπτυχιακού Διπλώματος και, οι απόφοιτοι ΙΕΚ.

Όπως ήδη αναφέρθηκε, τα άτομα μπορεί να έχουν πολλούς λόγους για να εμπλέκονται σε μια συγκεκριμένη συμπεριφορά (Deci & Ryan 2002). Στην περίπτωση της συμμετοχής σε μαθησιακές δραστηριότητες, ένας δάσκαλος μπορεί να συνεργαστεί με εμπειρογνώμονες διδασκαλίας για να βελτιώσει την ποιότητα διδασκαλίας του με ευχαρίστηση και απόλαυση που προέρχεται από τη συνεργασία. Αυτό αντιπροσωπεύει ένα παράδειγμα εγγενούς κινήτρου, σε αντίθεση με τα εξωτερικά κίνητρα, που επιδεικνύονται προκειμένου να επιτευχθούν υλικά κίνητρα, αναγνώριση ή ανταμοιβές ή για να αποφευχθεί η τιμωρία (Gorozidis & Papaioannou, 2014). Σύμφωνα με τη Θεωρία Αυτοκαθορισμού (SDT) των Deci και Ryan (2000), το εσωτερικό κίνητρο και η προσδιορισμένη ρύθμιση μπορούν να κατανοηθούν ως αυτόνομο κίνητρο. Η εξωτερική ρύθμιση και η εσωτερική ρύθμιση θεωρούνται ως ελεγχόμενα κίνητρα. Έρευνα σχετικά με τα κίνητρα των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν σε δραστηριότητες επαγγελματικής μάθησης έχει δείξει ότι το αυτόνομο κίνητρο σχετίζεται στενά με τα θετικά μαθησιακά αποτελέσματα των εκπαιδευτικών, ενώ το ελεγχόμενο κίνητρο έχει συνδεθεί με αρνητικά αποτελέσματα (Deci et al. 2001 • Gagné et al. 2010).

Στο μοντέλο των McMillan, McConnell και O'Sullivan (2016), διακρίθηκαν δύο κατηγορίες ενδεχόμενων παραγόντων: οι διαπροσωπικές σχέσεις και η σχολική πολιτική. Στην τρέχουσα μελέτη, η συλλογική υποστήριξη αναφέρεται σε χρήσιμες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με συναδέλφους στο σχολείο (Kwakman, 2003). Η κύρια ηγεσία αναφέρεται στην οικοδόμηση οράματος μέσω της έναρξης και του προσδιορισμού ενός οράματος για το μέλλον του σχολείου, της παροχής ατομικής υποστήριξης και της παροχής πνευματικής διέγερσης, αφού ο ίδιος ο διευθυντής συμμετέχει σε επιμορφωτικά προγράμματα (Silins, 1994).

Συμπερασματικά, οι πρωτοβουλίες των διευθυντών επιτρέπουν αυτονομία, ενισχύοντας τα αυτόνομα κίνητρα και τα εγγενή κίνητρα είναι εκείνα που δημιουργούν το θετικό κλίμα για μάθηση.

Σχετικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα - Σε ποιο βαθμό ο διευθυντής υποστηρίζει και ενθαρρύνει την επαγγελματική ανάπτυξη των παιδαγωγών;

Από την ανάλυση διαπιστώθηκε η υψηλή συμβολή του διευθυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη του παιδαγωγού. Πέραν των παραπάνω διαπιστώθηκε ότι οι διευθυντές διασφαλίζουν σε μεγάλο βαθμό την εναρμόνιση της διδασκαλίας των παιδαγωγών με τους εκπαιδευτικούς στόχους του σχολείου ενώ παράλληλα επιλύουν τα προβλήματα με τους παιδαγωγούς με συνεργατικό τρόπο.

Επίσης διαπιστώθηκε ότι οι παιδαγωγοί αντιλαμβάνονται σε μεγάλο βαθμό την παρακίνηση από τους διευθυντές. Αναλυτικότερα οι διευθυντές φαίνεται να ενισχύουν την δημιουργία θετικού εργασιακού κλίματος, ενώ ενθαρρύνουν τους παιδαγωγούς στην ανάληψη πρωτοβουλιών, ευθυνών αλλά και στην εισαγωγή εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας, ενώ αναδεικνύουν τα προσόντα και τα ενδιαφέροντά του προσωπικού τους. Από την άλλη οι διευθυντές συμμετέχουν σε όλες τις δραστηριότητες του σχολείου και λειτουργούν ως πρότυπα, ενώ παράλληλα εκτιμούν και αναγνωρίζουν την αξία της προσφοράς των παιδαγωγών επιβραβεύοντας τις προσπάθειές τους. Τέλος, διαπιστώθηκε ότι οι διευθυντές συνεργάζονται με τους παιδαγωγούς για την ανακάλυψη τρόπων παρακίνησης των τελευταίων, λαμβάνοντας υπόψη τις ατομικές επιθυμίες και ανάγκες, ενώ παράλληλα φροντίζουν και για την ίδια επιμόρφωση – εξέλιξη.

Διαπιστώθηκε ότι οι έχοντες ηλικία 51-60 έτη, θεωρούν συγκριτικά περισσότερο ότι ο διευθυντής συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των παιδαγωγών, ενώ ακολουθούν οι έχοντες ηλικία 31-40 έτη και έπονται οι έχοντες ηλικία 41-50 έτη. Οι έχοντες 0-10 έτη υπηρεσίας, διαπιστώθηκαν να αξιολογούν συγκριτικά περισσότερη τη συμβολή του διευθυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη των παιδαγωγών, ενώ έπονται οι έχοντες 11-20 έτη και 21 -30 έτη υπηρεσίας αντίστοιχα.

Οι απόφοιτοι ΑΕΙ/ κάτοχοι Μεταπτυχιακού αλλά και οι απόφοιτοι ΕΠΑΛ θεωρούν συγκριτικά περισσότερο ότι ο διευθυντής συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, ενώ έπονται οι απόφοιτοι ΙΕΚ και ΤΕΙ αντίστοιχα.

Οι συμβασιούχοι διαπιστώθηκε ότι θεωρούν συγκριτικά περισσότερο ότι ο διευθυντής συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, ενώ οι μόνιμοι και εκείνοι που έχουν σύμβαση αορίστου χρόνου έπονται.

Οι Βοηθοί Παιδαγωγού Πρώιμης Παιδικής Ηλικίας/ Βοηθοί Βρεφονηπιοκόμου (ΤΕ 01.30) διαπιστώθηκε ότι νιώθουν μεγαλύτερη τη συμβολή του διευθυντή στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, σε σχέση με τους Παιδαγωγούς Πρώιμης παιδικής ηλικίας/ Βρεφονηπιοκόμους (ΠΕ 87.09).

Η επαγγελματική ανάπτυξη που εστιάζεται σε καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας δίνει στους εκπαιδευτικούς την ευκαιρία να ανανεώσουν τις επαγγελματικές τους δεξιότητες και να εξερευνήσουν τις καλύτερες προσεγγίσεις για την ενσωμάτωση νέων πρακτικών και διαδικασιών κατά τη διάρκεια ενός μαθήματος (Loh, 2021). Η αυτο-αποτελεσματικότητα των δασκάλων στις διδακτικές στρατηγικές μπορεί να αυξηθεί με την κατανόηση του τρόπου προσαρμογής των προσεγγίσεών τους ώστε να ταιριάζουν στις διαφορετικές ανάγκες και τα στυλ μάθησης των παιδιών. Οι τακτικές συνεδρίες καθοδήγησης επιτρέπουν επίσης σε πιο έμπειρους καθηγητές, να παρατηρούν τους δασκάλους κατά τη διάρκεια των μαθημάτων και να προσφέρουν ανατροφοδότηση καθώς και καθοδήγηση σχετικά με στρατηγικές διαχείρισης της τάξης, βοηθώντας τους δασκάλους να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους (Morris et al., 2013). Τα μέτρα που ενισχύουν το επίπεδο αυτό-αποτελεσματικότητάς τους μπορεί να είναι σε θέση να προάγουν τον ενθουσιασμό, τη δέσμευση και την αφοσίωση των εκπαιδευτικών στην εργασία τους (Lipscomb et al., 2021). Αναγνωρίζοντας αυτό, οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας μπορούν να αναλάβουν πρωτοβουλία να εμπλακούν σε εξειδικευμένα μαθήματα για πρόσθετη εκπαίδευση και να συμμετέχουν ενεργά σε σχετικά προγράμματα κατάρτισης που μπορούν να βελτιώσουν την αυτο-αποτελεσματικότητά τους, τα οποία προάγουν επίσης τις διδακτικές τους πρακτικές καθώς και την ποιότητα της εργασίας (Lipscomb et al., 2021). Συνεπώς, η συνεργασία των διευθυντών με τους εκπαιδευτικούς, ενισχύει την επαγγελματική ανάπτυξη και προάγει την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Η συμμετοχή των διευθυντών στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, δημιουργεί το κατάλληλο πρότυπο, ώστε οι εκπαιδευτικοί να αντιλαμβάνονται τις ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης (Hilton et al., 2015).

Επιπλέον, σύμφωνα με τους Devjak et al. (2020), η κατοχή υψηλότερου επιπέδου γνώσεων αποτελεί βασική προϋπόθεση για έναν από τους πόρους εργασίας, που είναι η αυτονομία των δασκάλων προσχολικής ηλικίας. Είναι συνεπώς επόμενο, ότι η

εμπειρία και η μόρφωση των εκπαιδευτικών συνδέεται με αναγνώριση της συμβολής του διευθυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη και με αναγνώριση των δεξιοτήτων του διευθυντή.

Από την εξέταση των διευθυντικών δεξιοτήτων αναλόγως των δημογραφικών χαρακτηριστικών, από την ανάλυση προέκυψε ότι υψηλότερες συγκριτικά δεξιότητες αναγνωρίζουν στους διευθυντές οι έχοντες ηλικία 51-60 έτη, ενώ ακολουθούν οι έχοντες ηλικία 31-40 έτη και, τέλος, οι έχοντες ηλικία 41-50 έτη. Από την άλλη, αναλόγως των ετών υπηρεσίας, συγκριτικά μεγαλύτερες δεξιότητες στους διευθυντές, αναγνωρίζουν οι έχοντες 0-10 έτη υπηρεσίας, ενώ ακολουθούν οι έχοντες 21-30 έτη υπηρεσίας και τέλος τις λιγότερες συγκριτικά δεξιότητες αναγνωρίζουν οι έχοντες από 11-20 έτη υπηρεσίας.

Σε συνέχεια των παραπάνω, συγκριτικά μεγαλύτερες δεξιότητες αναγνωρίζουν οι απόφοιτοι ΕΠΑΛ, ενώ ακολουθούν κατά σειρά οι Απόφοιτοι ΑΕΙ/ Κάτοχοι Μεταπτυχιακού, οι απόφοιτοι ΙΕΚ και οι απόφοιτοι ΤΕΙ. Εξετάζοντας τις διευθυντικές δεξιότητες αναλόγως της εργασιακής σχέσης, μεγαλύτερες δεξιότητες αναγνωρίζονται από τους συμβασιούχους, παρά από τους Μόνιμους/ έχοντες σύμβαση αορίστου. Αναλόγως της ειδικότητας, διαπιστώνουμε ότι οι Βοηθοί Παιδαγωγού Πρώιμης Παιδικής Ηλικίας/ Βοηθοί Βρεφονηπιοκόμου (ΤΕ 01.30) αντιλαμβάνονται υψηλότερες δεξιότητες στους διευθυντές τους σε σχέση με τους Παιδαγωγούς Πρώιμης παιδικής ηλικίας/ Βρεφονηπιοκόμους (ΠΕ 87.09).

Στην Προσχολική Εκπαίδευση, οι δάσκαλοι έχουν την ύψιστη ευθύνη να σχεδιάζουν και να παρέχουν οδηγίες που εμπλέκουν τα μικρά παιδιά σε ποικίλους τρόπους μάθησης ώστε να είναι σε θέση να καλλιεργήσουν την ανάπτυξή τους σε κάθε τομέα (π.χ. γνωστικό, κοινωνικό, σωματικό, συναισθηματικό). Εξαιτίας αυτού του καθήκοντος η αντίληψη των δασκάλων της πρώιμης παιδικής ηλικίας για την επαγγελματική τους ανάπτυξη, έχει μεγάλη σημασία για να μπορέσουν να συνεχίσουν να παρέχουν τις καλύτερες υπηρεσίες και προετοιμασία στα παιδιά. Ωστόσο, η ηγεσία εντός του οργανισμού του σχολείου τους μπορεί να αλλάξει την αντίληψη των δασκάλων της πρώιμης παιδικής ηλικίας για αντιληπτή αίσθηση αποτελεσματικότητάς τους, εάν δεν δοθεί προσοχή και κατανόηση στις εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Ο ρόλος της ηγεσίας του διευθυντή είναι να παρέχει ποιοτική φροντίδα και καθοδήγηση στο συνολικό προσωπικό και τους μαθητές του σχολείου

του. Οι διευθυντές σχολείων θα πρέπει να χρησιμοποιήσουν τα διαθέσιμα δεδομένα για να βελτιώσουν τα επίπεδα των επαγγελματικών γνώσεων των παιδαγωγών, αυξάνοντας συγχρόνως την αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας και αυτονομίας.

Οι περιορισμοί για αυτή τη μελέτη παρουσιάστηκαν ως εξής: Η πρώτη προσέγγιση συλλογής δεδομένων ήταν να ληφθεί ένα επαρκές μέγεθος δείγματος του πληθυσμού των δασκάλων προσχολικής αγωγής που εργάζονται σε τοπικά δημόσια σχολεία στον Δήμο Περιστερίου. Αν και το δείγμα ήταν επαρκές, δεν επιτεύχθηκε η συλλογή ερωτηματολογίων από το σύνολο των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής του δήμου.

Ο δεύτερος περιορισμός εντοπίζεται στο μέγεθος του δήμου, καθώς ο Δήμος Περιστερίου αποτελεί έναν από τους μεγαλύτερους δήμους της Αττικής και επομένως ίσως υπάρξει διαφοροποίηση αποτελεσμάτων σε διαφορετικά γεωγραφικά διαμερίσματα και σε μικρότερους δήμους.

Σε μελλοντική έρευνα προτείνεται να συγκριθούν τα σχετικά αποτελέσματα σε αστικές και μη αστικές περιοχές της Ελλάδας και επίσης να υπάρξει μία σύγκριση μεταξύ δημοσίων και ιδιωτικών παιδικών σταθμών.

Βιβλιογραφία

- Alvesson, M. (2002). *Understanding organizational culture*. London: Sage.
- Arcoverde, Â.R.D.R., Boruchovitch, E., Góes, N.M., & Acee, T.W. (2022). Self-regulated learning of Natural Sciences and Mathematics future teachers: Learning strategies, self-efficacy, and socio-demographic factors. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 35(1) .
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2) , pp. 191-215.
- Bass, B.M. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. New York: The Free Press.
- Bautista, A., Cañadas, M. C., Brizuela, M. B., & Schliemann, A. D. (2015). Examining how teachers use graphs to teach mathematics in a professional development program. *Journal of Education and Training Studies*, 3(2) , pp. 91-106.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). “Understanding Teacher Identity: An Overview of Issues in the Literature and Implications for Teacher Education. *Cambridge Journal of Education*, 39 (2) , pp. 175-189.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A. & Smith, M. (2005). *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities, Report No. RB637*. Nottingham: DfES Publications.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8) , pp. 3-15.
- Bowd, A., Mc Dougall, D., & Yewcuk, C. (1998). *Educational Psychology for Canadian teachers* (2 ed.). Harcourt Brace & Co. Toronto
- Boyd, B.A., Kucharczyk, S., & Wong, C. (2016). Implementing Evidence-Based Practices in Early Childhood Classroom Settings. In B. Reichow, B. A. Boyd, E. E. Barton, & S. L. Odom, *Handbook of Early Childhood Special Education* (pp. 335-347). Springer Link.
- Brown, S., Armstrong, S., Thomson, G. (1998) *Motivating students: The impact of teaching*: California: Corwin Press, Inc.
- Burden, P. R. (2000). *Powerful classroom management strategies; Motivating students to learn*. New York: Brown Company Publishers.
- Chauhan, S. S. (2003). *Advanced Educational Psychology* (6th ed.). New Delhi: VikasPublishing House Pvt. Ltd. (2nd ed.). Florida State University: New Jersey.

- Chu, S. K. W., Reynolds, R. B., Tavares, N. J., Notari, M., & Lee, C. W. Y. (2017). *21st Century skills development through inquiry-based learning*. Singapore: Springer.
- Collinson, V., Kozina, E., Kate Lin, Y.-H., Ling, L., Matheson, I., Newcombe, L., & Zogla, I. (2009). Professional development for teachers: A world of change. *European Journal of Teacher Education*, 32(1), pp. 3-19.
- Cordingley, P., Bell, M., & Thomason, S. (2004). *The impact of collaborative CPD on classroom teaching and learning. Protocol: how do Collaborative and Sustained CPD and Sustained but not Collaborative CPD Affect Teaching and Learning?* London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), pp. 300-314.
- Datnow, A., Hubbard, L., & Mehan, H. (2002). *Extending educational reform*. London: Falmer Press.
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (2009). *Shaping school culture: Pitfalls, paradoxes, & promises*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., Ryan, R.M., Gagné, M. Leone, D.R., Usunov, J. & Kornazheva, B. P. . (2001). Need Satisfaction, Motivation, and Well-being in the Work Organizations of A Former Eastern Bloc Country: A Cross-cultural Study of Self-determination. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27 (8), pp. 930-942.
- Deci, E. L., & Ryan. R. M. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). Rochester, N.Y.: Rochester University Press.
- DeMonte, J. (2013). *High-Quality Professional Development for Teachers: Supporting Teacher Training to Improve Student Learning*. Center for American Progress. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED561095.pdf>.
- Deni, A., & Malakolunthu, S. (2013). Teacher collaborative inquiry as a professional development intervention: Benefits and challenges. *Asia Pacific Education Review*, 14(4).
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), pp. 181-199.
- Devjak, T., Žmauc, I. J., & Benčina, J. (2020). The Relationship between the Factors and Conditions of the Autonomy of Preschool Teachers and Fostering the Autonomy

of Preschool Children in Kindergarten. *CEPS Journal : Center for Educational Policy Studies Journal*, 11 .

Dornyei, Z. (2003). *Motivational strategies in the language classroom*. UK: Cambridge University Press.

Doyle, T., & Kim, Y.M. (1999). Teacher Motivation and Satisfaction in the United States and Korea. *Mextesol Journal*, 23 (2), 35-48.

Duran, E., Ballone-Duran, L., Haney, J., & Beltyukova, S. (2009). The Impact of a professional development program integrating informal science education on early childhood teachers' self-efficacy and beliefs about inquiry-based science teaching. *Journal of elementary science education*, 21(4) , pp. 53-70.

Earley, P. & Bubb, S. (2004). *Leading and Managing Continuing Professional Development*. London: Sage.

Epstein, A., & Willhite, G. L. (2015). Teacher efficacy in an early childhood professional development school. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(2) , pp. 189-198.

Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2) , pp. 247-273.

Eyal, O., & Roth, G. (2011). Principals' leadership and teachers' motivation: Self-determination theory analysis. *Journal of Educational Administration*, 49(3) , pp. 256-275.

Fallon, G. & Barnett, J. (2009). When is a learning community just a pseudo community? Towards the development of a notion of an authentic learning community. *International Studies in Educational Administration*, 37(2) , pp. 3-24.

Fernet, C., Senécal, C., Guay, F., Marsh, H., & Dowson, M. (2008). The work tasks motivation scale for teachers (WTMST). *Journal of Career Assessment*, 16(2) , pp. 256-279.

Fischbaugh, R. (2017). *How are School Climate, Teacher Commitment, and instruction Valued Through Teacher-Led Professional Development (Doctoral dissertation)*. University of Pittsburgh.

Fleming, J., & Kleinhenz, E. (2007). *Towards a moving school: Developing a professional learning and performance culture*. Camberwell, London: ACER Press.

Fullan, M. (2005). *Leadership & sustainability: System thinkers in action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Fullan, M. (2007). *The New meaning of educational change, 4th edition*. New York: Teachers College Columbia University.

- Gagné , M., & Deci, E.L. . (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26 , pp. 331-362.
- Gagné, M., Forest, J., Gilbert, M-H., Aubé, C., Morin, E., & Malorni, A. (2010). The Motivation at Work Scale: Validation Evidence in Two Languages. *Educational and Psychological Measurement*, 70 (4) , pp. 628-646.
- Gan, Z., Nang, H., & Mu, K. . (2018). Trainee Teachers' Experiences of Classroom Feedback Practices and Their Motivation to Learn. *Journal of Education for Teaching*, 44 (4) .
- Glatthorn, A. (1995). Teacher development. In L. Anderson, *International encyclopedia of teaching and teacher education (second edition)*. London: Pergamon Press.
- Goldsmith, L. T., Doerr, H. M., & Lewis, C. C. (2014). Mathematics teachers' learning: A conceptual framework and synthesis of research. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 17(5) , pp. 5-36.
- Goos, M., Dole, S. & Makar, K. (2007). Designing professional development to support teachers' learning in complex environments. *Mathematics Teacher Education and Development*, 8(Special Issue) , pp. 23-47.
- Gorozidis, G., & Papaioannou, A.G. (2014). Teachers' Motivation to Participate in Training and to Implement Innovations. *Teaching and Teacher Education*, 39 .
- Gougas, V., & Malinova, L. . (2021). School Leadership. Models and Tools: A Review. *Open Journal of Social Sciences* 09(01) , pp. 120-139.
- Gregson, J. A., & Sturko, P. A. (2007). Teachers as adult learners: Re-conceptualizing professional development. *Journal of adult education*, 36(1) .
- Guo, Y., Justice, L. M., Sawyer, B., & Tompkins, V. (2011). Exploring factors related to preschool teachers' self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 27(5) , pp. 961-968.
- Guskey, T.R. (2014). Planning professional learning. *Educational leadership*, 71(8) , pp. 10-16.
- Guskey, T.R. (1995). Professional development in education: in search if the optimal mix. In T. R. Guskey, & M. Huberman, *New paradigms and practices*. New York: Teachers College Press.
- Haßler, B., Major, L., Warwick, P., Watson, S., Hennessy, S., & Nichol, B. (2016). *Perspectives on Technology, Resources and Learning - Productive Classroom Practices, Effective Teacher Professional Development*. Faculty of Education, University of Cambridge.

- Hilton, A., Hilton, G., Dole, S., & Goos, M. (2015). School Leaders as Participants in Teachers' Professional Development: The Impact on Teachers' and School Leaders' Professional Growth. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(12) .
- Hiver, P., Kim, T. Y., & Kim, Y. (2018). Language teacher motivation. In S. Mercer, & A. Kostoulas, *Language teacher psychology* (pp. 18-33). Multilingual Matters.
- Hobbs, R. (2010). *Digital and Media Literacy: A Plan of Action*. Aspen Institute: Washington DC.
- Hocine, Z., & Zhang, J. (2014). Autonomy supportive leadership: A new framework for understanding effective leadership through self-determination theory. *International Journal of Information Systems and Change Management*, 7(2) .
- Hoekstra, A., Beijaard, D., Brekelmans, M., & Korthagen, F. (2007). Experienced Teachers' Informal Learning from Classroom Teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 13(2) , pp. 191-208.
- Howard, N.J. . (2021). Barrier's oath drivers online micro-course professional development: Navigating issues of teacher's identity oath agency. *Teaching and Teacher Education*, 105 , p. 103397.
- Ingvarson, L., Meiers, M., & Beavis, A. (2005). Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes & efficacy. *Education Policy Analysis Archives*, 13(10) .
- James, D.L. (2008). *Self- directed learning for early childhood educators: Research in action. (Doctoral thesis)*. University of Hartford.
- Jones, W. J., & Dexter, S. (2014). How teachers learn: the roles of formal, informal, and independent learning. *Educational Technology Research & Development*, 62(3) , pp. 367-384.
- Katsarou, E., & Tsafos, V. (2013). Student–Teachers as Researchers: Towards a Professional Development Orientation in Teacher Education. Possibilities and Limitations in the Greek University. *Educational Action Research*, 21 (4) , pp. 532-548.
- Keengwe, J., & Kang, J. J. (2013). Preparing in-service language teachers to design and implement technology-rich curriculum. *Education and Information Technologies*, 18(4) , pp. 609-619.
- King, F. (2011). The role of leadership in developing and sustaining teachers' professional learning. *Management in Education*, 25(4) , pp. 149-155.
- King, F., & Stevenson, H. . (2017). Generating change from below: what role for leadership from above? *Journal of Educational Administration*, 55(1) .

- King, K.P., & Lawer, P.A. (2003). *New Perspectives on Designing and Implementing Professional Development of Adults*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Knezek, G., & Christensen, R.R. (2008). The Importance of Information Technology Attitudes and Competencies in Primary and Secondary Education. In J. Voogt, & G. Knezek, *International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education* (pp. 321-331). Springer Link.
- Koh, J. H. L., Chai, C. S., & Lim, W. Y. (2016). Teacher Professional Development for TPACK-21CL: Effects on Teacher ICT Integration and Student Outcomes. *Journal of Educational Computing Research*, 55(2) .
- Kontos, S., & Wilcox-Herzog, A. (1997). Influences on children's competence in early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 247-262.
- Kwakman, K. . (2003). Factors Affecting Teachers' Participation in Professional Learning Activities. *Teaching and Teacher Education*, 19 (2) , pp. 149-170.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning, legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Law, N., Pelgrum, W.J., & Plomp, T. (2008). *Pedagogy and TECHNOLOGY use in schools around the world. Findings from the IEA SITES 2006 study. CERC Studies in comparative education*. Hong Kong: Springer.
- Levine, T. H., & Marcus, A. S. (2010). How the Structure and Focus of Teachers' Collaborative Activities Facilitate and Constrain Teacher Learning. *Teaching and Teacher Education*, 26 , pp. 389-398.
- Levy, F., & Murnane, R. J. (2004). *The New Division of Labor: How Computers are Creating the Next Job Market*. Princeton University Press.
- Lipscomb, S. T., Chandler, K. D., Abshire, C., Jaramillo, J., & Kothari, B. H. . (2021). Early Childhood Teachers' Self-efficacy and Professional Support Predict Work Engagement. *Early Childhood Education Journal*, 50(4) , pp. 675-685.
- Little, J.W. (2012). Professional community and professional development in the learning-centered school. In *Teacher learning that matters: International perspectives* (pp. 22-46). Routledge.
- Little, J.W. (1992). Teacher development and educational policy. In M. Fullan, & A. Hargreaves, *Teacher development and educational change*. London: Falmer Press.
- Litz, D. R. (2021). Transformational Teacher Leadership: A Global Perspective. In *Handbook of Research on Modern Educational Technologies, Applications, and Management* (pp. 521-536). IGI Global.

- Loh, E. (2021). *The Importance of Professional Development for Early Childhood Educators*. Little Voices. <https://littlevoices.littlelives.com/the-importance-of-professional-development-for-early-childhood-educators>.
- Lohman, M. C. (2009). A survey of factors influencing the engagement of information technology professionals in informal learning activities. *Information Technology, Learning and Performance Journal*, 25(1) , pp. 43-63.
- Lourmpas, S., & Dakopoulou, A. . (2014). Educational Leaders and Teachers' Motivation for Engagement in Innovative Programmes. The Case of Greece. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116 , pp. 3359-3364.
- McMillan, D. J., McConnell, B., & O'Sullivan, H. (2016). Continuing Professional Development—why Bother? Perceptions and Motivations of Teachers in Ireland. *Professional Development in Education*, 42 (1) , pp. 150-167.
- Melnyk, N., Maksymchuk, B., Gurevych, R., Kalenskyi, A., Dovbnya, S., Groshovenko, O, & Filonenko, L. (2021). The Establishment and development of professional training for preschool teachers in western European countries . *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 13(1) , pp. 208-233.
- Moller, A. C., Deci, E. L., & Ryan, R. M. . (2006). Choice and ego-depletion: The moderating role of autonomy. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32(8) , pp. 1024-1036.
- Moor, H., Halsey, K., Jones, M., Martin, K., Stott, A., Brown, C., & Harland, J. (2005). *Professional development for teachers early in their careers: An evaluation of the early professional development pilot scheme*. National Foundation for Educational Research. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED502602.pdf>.
- Morris, P., Lloyd, C. M., Millenky, M., Leacock, N., Raver, C. C., & Bangser, M. (2013). *Using Classroom Management to Improve Preschoolers' Social and Emotional Skills*. MDRC. <chrome-extension://efaidnbmninnibpcajpcglclefindmkaj/https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED540680.pdf>.
- NCCA. (2010). *Leading and supporting change in schools, discussion paper*. National Council for Curriculum and Assessment. https://ncca.ie/en/resources/leading_and_supporting_change_in_schools_a_discussion_paper/.
- Nelson, C., & Harper, V. (2006). A Pedagogy of Difficulty: Preparing Teachers to Understand and Integrate Complexity in Teaching and Learning. *Teacher Education Quarterly*, 33 (2) , pp. 7-21.
- Noels, K.A., Clement, R., & Pelletier, L.G. (2001). *Intrinsic, extrinsic, and integrative orientations on students' motivation; Interactivity and Extrinsic motivation force in learning*. London: Oxford Press.

- Olsen, B. (2008). How Reasons for Entry into the Profession Illuminate Teacher Identity Development. *Teacher Education Quarterly*, 35 (3) , pp. 23-44.
- Pennington, M. (1995). *Work Satisfaction, Motivation and Commitment in Teaching English as a Second Language*. ERIC Document ED 404850.
- Pineda, P., Ucar, X., Moreno, V., & Belvis, E. (2011). Evaluation of teachers' continuing training in the early childhood education sector in Spain. *Teacher Development*, 15(2), , pp. 205-218.
- Pintrich, P. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *ournal of Educational Psychology*, 95(4) , pp. 667-686.
- Probert, E. (2009). Information literacy skills: Teacher understandings and practice. *Computers & Education*, 53(1) , pp. 24-33.
- Reeve, J., & Su, Y.-L. (2014). Teacher motivation. In *The Oxford handbook of work engagement, motivation, and self-determination theory* (pp. 349-362). Oxford University Press.
- Rhodes, C., Stokes, M. & Hampton, G. (2004). *A Practical Guide to Mentoring, Coaching, and Peer-Networking: Teacher Pro-fessional Development in Schools and Colleges*. New York: Routledge Falmer.
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. . (2011). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 27(1) , pp. 116-126.
- Ross, J., & Bruce, C. (2007). Professional development effects on teacher efficacy: Results of randomized field trial. *Journal of Educational Research*, 101(1) , pp. 50-60.
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to selfdetermined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99(4) , pp. 761-774.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1) , pp. 68-78.
- Sachs, J. (2005). Teacher Education and the Development of Professional Identity: Learning to Be a Teacher. In P. Denicolo, & M. Kompf, *Connecting Policy and Practice: Challenges for Teaching and Learning in Schools and Universities*. Routledge.

- Saird, Z., Fatima, Z., Roza, N., & Manara, A. (2023). Teachers' Motivation for Professional Development as a Means of Increasing Preschool Education Quality . *Information Science Letters* , pp. 2407-2415.
- Sansone, C. & Harackiewicz, J. (2000). *Intrinsic and Extrinsic Motivation*. Academic Press.
- Schleicher, A. (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world*. Paris: OECD Publishing.
- Schneider, A., & Kipp, K. H. (2015). Professional growth through collaboration between kindergarten and elementary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 52 , pp. 37-46.
- Schoen, L. T., & Teddlie, C. (2008). A new model of school culture: A response to a call for conceptual clarity. *School Effectiveness and School Improvement*,19(2) , pp. 129-153.
- Sheridan, S. M., Edwards, C. P., Marvin, C. A., & Knoche, L. L. (2009). Professional development in early childhood programs: Process issues and research needs. *Early Education and Development*, 20(3) , pp. 377-401.
- Shulman, L. S., & Shulman, J.H. (2009). How and What Teachers Learn: A Shifting Perspective. *Journal of Education*, 189 (1–2) .
- Silins, H. C. (1994). The Relationship between Transformational and Transactional Leadership and School Improvement Outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 5 (3) , pp. 272-298.
- Slater, L. (2004). Collaboration: a framework for school improvement. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 8(5) .
- Smith, F. (1978). *Understanding learners' motivation in the classroom setting*. New York: Holt, Rinehart & Winston, Inc.
- Snyder, P.A., Hemmeter, M.L., & Fox, L. (2015). Supporting implementation of evidence-based practices through practice-based coaching. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(3) .
- Soe. H.Y. (2018). The Impact of Teachers' Professional Development on the Teachers' Instructional Practices: An Analysis of TALIS 2013 Teacher Questionnaire, Finland. *World Voices Nexus. The WCCES Chronicle*, 2(3) .
- Soenens, B., Sierens, E., Vansteenkiste, M., Dochy, F., & Goossens, L. (2012). Psychologically controlling teaching: Examining outcomes, antecedents, and mediators. *Journal of Educational Psychology*, 104(1) , pp. 108-120.

Steinmann, B., Klug, H.J.P., & Maier, G.W. (2018). The Path Is the Goal: How Transformational Leaders Enhance Followers' Job Attitudes and Proactive Behavior. *Frontiers in Psychology*, 9 , p. 2338.

Stipek, D. (2002). *Motivation to learn*. New York: Macmillan. Academic Press.

Strathan, D. (2016). Mid-career teachers ' perceptions of self-guided professional growth: strengthening a sense of agency through collaboration. *Teacher Development*, 20(5) , pp. 667-681.

Teven, J., & McCroskey, J. (1997). The relationship of perceived teacher caring with student learning and teacher evaluation. *Communication Education*, 46, 1-9.

Thoonen, E. E., Sleegers, P.J., Oort, F.J., Peetsma, T.T., & Geijsel, F.P. (2011). How to Improve Teaching Practices: The Role of Teacher Motivation, Organizational Factors, and Leadership Practices. *Educational Administration Quarterly*, 47 (3) , pp. 496-536.

Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. San Francisco: Jossey-Bass.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7) , pp. 783-805.

Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: International Institute for Educational Planning.

Vujičić, L., & Tambolaš, A.C. (2017). Professional development of preschool teachers and changing the culture of the institution of early education. *Early Child Development and Care*, 187(10) , pp. 1583-1595.

Wagner, B. D., & French, L. (2010). Motivation, work satisfaction, and teacher change among early childhood teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, 24(2) , pp. 152-171.

Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18(5) , pp. 408-428.

Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W. Y., Scarloss, B., & Shapley, K. L. (2007). *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement*. Institution of education science.

Yoshikawa, H., Leyva, D., Snow, C.E.,& Arbour, M.C. (2015). Experimental impacts of a teacher professional development program in Chile on preschool classroom quality and child outcomes. *Developmental Psychology*, 51(3) , pp. 309-322.

Yue, X. (2019). Exploring effective methods of teacher professional development in university for 21st century education. *International Journal of Innovation Education and Research*, 7(5) , pp. 248-257.

Zhang, X., & Bartol, K.M. (2010). Linking empowering leadership and employee creativity: The influence of psychological empowerment, intrinsic motivation, and creative process engagement. *Academy of Management Journal*, 53(1), 107-128.

Zhang, X., Noels, K.A., & Sugita-McEown, M. (2022). The Importance of an Autonomy-Supportive Workplace and Engaged Students for Language Teachers' Self-Determination and Engagement . *Journal for the Psychology of Language Learning*, 4(1) .

Μπούζουρα, Μ. (2018). *Η συμβολή της παρακίνησης του διευθυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού: απόψεις εκπαιδευτικών Δημοτικής Εκπαίδευσης Νομού Πέλλας*. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Παπαπροκοπίου, Ν. (2005). Ενδοσχολική επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Γ. Μπαγάκης, *Επιμόρφωση και Επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (pp. 187-195). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. ΙΩΝ.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Ζητήματα Οργάνωσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω- Δαρδανός.