



MULTILINGUAL ACADEMIC JOURNAL OF EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES



The Principal's Role in Providing Professional Development Opportunities through the Organization of Training Activities within the School Unit: Views of Primary Education Teachers

Maria Goula & Eugenie A. Panitsides

To Link this Article: <http://dx.doi.org/10.46886/MAJESS/v9-i1/7315> DOI: 10.46886/MAJESS/v9-i1/7315

Received: 15 December 2020, **Revised:** 19 January 2021, **Accepted:** 30 January 2021

Published Online: 12 February 2021

In-Text Citation: (Goula & Panitsides, 2021)

To Cite this Article: Goula, M., & Panitsides, E. A. (2021). The Principal's Role in Providing Professional Development Opportunities through the Organization of Training Activities within the School Unit: Views of Primary Education Teachers. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 9(1), 16–32.

Copyright: © The Authors 2021

Published by Knowledge Words Publications (www.kwpublications.com)

This article is published under the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0) license. Anyone may reproduce, distribute, translate and create derivative works of this article (for both commercial and non-commercial purposes), subject to full attribution to the original publication and authors. The full terms of this license may be seen

at: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>

Vol. 9, No. 1, 2020, Pg. 16 - 32

<https://kwpublications.com/journals/journaldetail/MAJESS>

JOURNAL HOMEPAGE

Full Terms & Conditions of access and use can be found at
<https://kwpublications.com/pages/detail/publication-ethics>



MULTILINGUAL ACADEMIC JOURNAL OF EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES



The Principal's Role in Providing Professional Development Opportunities through the Organization of Training Activities within the School Unit: Views of Primary Education Teachers

Maria Goula & Eugenie A. Panitsides
Hellenic Open University, Department of Humanities, Greece

Abstract

The present study sought to record teachers' views on the Principal's role in organizing training interventions for the professional development of the teaching staff. The sample consisted of 110 teachers teaching in elementary schools in the region of Thessaloniki. The results demonstrated that the majority of teachers consider their professional development to be very closely related to the training interventions organized by the Principal within the school unit. Additionally, Principals are considered to be effective in promoting staff's professional development when they possess specific organizational and personal characteristics. Finally, our results indicated that certain personal and organizational factors influence teachers' participation in training activities organized by the Principal.

Keywords: Principal, Training, Professional Development, Teachers, School Unit.

Εισαγωγή

Οι διαρκώς αναδυόμενες ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας έχουν επηρεάσει τον εκπαιδευτικό χώρο (Villegas Reimers, 2003), δημιουργώντας νέες συνθήκες στις οποίες ένας εκπαιδευτικός οφείλει να προσαρμοστεί, αποκτώντας έναν ρόλο πιο διευρυμένο (Day, 2003). Πυρήνα όλων αυτών των εξελίξεων αποτελεί η διαρκής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Fullan & Hargreaves, 1992).

Κοινό παρονομαστή όλων των μελετών για τον όρο της επαγγελματικής ανάπτυξης (professional development), αποτελεί η συσχέτισή της με την αναβάθμιση του γνωστικού επιπέδου του εκπαιδευτικού καθόλη τη διάρκεια της πορείας του στην εκπαίδευση (Shawer, 2010). Ευρήματα σχετικών ερευνών (Breteson & Johansson, 2000; Clement & Vantenberghe 2001; Youngs & King, 2002), υποδεικνύουν τον διευθυντή ως κύριο μοχλό της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, ενώ σημαντικό κομμάτι της επαγγελματικής ανάπτυξης αποτελεί η επιμόρφωση. Σύμφωνα με την Παπαναούμ (2003), η επιμόρφωση συνιστά ένα συνεχές

ανάπτυξης του επαγγέλματος, που αρχίζει με τον προσανατολισμό των εκπαιδευτικών στο επάγγελμα, συνεχίζει κατά τη διάρκεια της αρχικής τους εκπαίδευσης και ολοκληρώνεται με το πέρας της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας

Ως εκ τούτου, στην παρούσα μελέτη επιχειρήθηκε η διερεύνηση των ενεργειών του διευθυντή μέσα στη σχολική μονάδα, ως προς την επιμόρφωση, προκειμένου να επιτευχθεί η προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Θεωρητικό πλαίσιο

Το ευρύτερο συγκείμενο για τον ρόλο του διευθυντή

Σε πολλές αγγλοσαξονικές χώρες, όπως το Ηνωμένο Βασίλειο, αλλά και τις ΗΠΑ, υπάρχει αναβάθμιση του ρόλου του διευθυντή, καθώς είναι το πρόσωπο που ευθύνεται για τη σωστή λειτουργία της σχολικής μονάδας. Επίσης, σε αυτές τις χώρες, όπου τα εκπαιδευτικά συστήματα είναι αποκεντρωτικά, η ίδια η μονάδα με τα μέλη της, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής που ακολουθείται από το κράτος, μπορεί να διαμορφώσει το δικό της εκπαιδευτικό πλαίσιο, μέσω της εισαγωγής αλλαγών και καινοτομιών.

Στην Ελλάδα, αλλά και σε άλλες χώρες (όπως Κύπρος, Λιθουανία, Τουρκία, Ηνωμένο Βασίλειο) ο διευθυντής οφείλει να διαθέτει επαγγελματική και διοικητική εμπειρία (Ευρωπαϊκή Επιτροπή/Eurydice, 2013). Το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας μεταστράφηκε σταδιακά προς έναν διαφορετικό τύπο διευθυντή, ο οποίος από όσα διαφαίνονται από την περιγραφή των αρμοδιοτήτων και καθηκόντων του, όπως αυτά θεσπίστηκαν με τη νέα ΥΑ Αριθ. Φ. 353.1/324/105657/Δ1, (ΦΕΚ 1340/τ. Β'/16-10-2002: άρθρα 27-32), αναλαμβάνει ένα πολυσύνθετο και πολύπλευρο ρόλο, καθώς ο ίδιος τίθεται διοικητικός, επιστημονικός και παιδαγωγικός υπεύθυνος μιας σχολικής μονάδας.

Ο τρόπος που ηγείται ένας διευθυντής μέσα στη σχολική μονάδα αποτελεί και έναν σημαντικό παράγοντα που επιδρά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Evans, 1999· Taylor & Tashakkori, 1995). Ο αποτελεσματικός διευθυντής ενθαρρύνει την παροχή ευκαιριών επαγγελματικής ανάπτυξης στους εκπαιδευτικούς και τη διοργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων που θα ενισχύσουν το εκπαιδευτικό προσωπικό με επικαιροποιημένες γνώσεις (Ξωχέλλης, 2000). Η επιμόρφωση, σε συνδυασμό με την επαγγελματική ανάπτυξη, αποτελούν παράγοντες ενίσχυσης της απόδοσης του εκπαιδευτικού προσωπικού και για τον λόγο αυτό είναι βασική επιδίωξη μιας διεύθυνσης που ενδιαφέρεται για τη βελτίωση της σχολικής μονάδας ((Villegas Rimers, 2003).

Η σχέση μεταξύ επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσης

Ο προσδιορισμός του όρου της επαγγελματικής ανάπτυξης (professional development) είναι μια σύνθετη διαδικασία, καθώς σαν έννοια, στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία, προσεγγίζεται με διαφορετικό τρόπο από τους μελετητές. Κοινό όμως παρονομαστή όλων των μελετών, αποτελεί η συσχέτιση της επαγγελματικής ανάπτυξης με την αναβάθμιση του γνωστικού επιπέδου του εκπαιδευτικού, καθόλη τη διάρκεια της πορείας του στην εκπαίδευση (Shawer, 2010). Μία εκ των παραμέτρων της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών αποτελεί και η επιμόρφωση, η οποία σύμφωνα με τον Day (2003) είναι, είτε ένα γεγονός που έχει προσχεδιαστεί, είτε ένα διευρυμένο πρόγραμμα μάθησης που έχει πιστοποιηθεί, με σκοπό να προσφέρει συνεχή και εντατική γνώση, σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα.

Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός είναι θετικά διακείμενος στον θεσμό της επιμόρφωσης και της συνεχούς μάθησης, με σκοπό την καλύτερη ανταπόκρισή του σε ζητήματα διοικητικών λειτουργιών, αλλά και σε ζητήματα παιδαγωγικής φύσης που αφορούν στην προσπάθεια συνδυασμού των στοιχείων της συνέχειας και των αλλαγών, συστατικά που χαρακτηρίζουν τη σημερινή κοινωνία και τις ανάγκες της εκπαίδευσης (Ξωχέλλης, 2002).

Η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κρίνεται συνεπώς απαραίτητη σε ένα διεθνές πολύπλοκο εκπαιδευτικό πλαίσιο, του οποίου κύρια χαρακτηριστικά αποτελούν η εισροή μαθητών/τριών, τόσο με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές, όσο και με ποικίλες μαθησιακές και εκπαιδευτικές ανάγκες. Η αναγκαιότητα επίσης της συνεχούς μάθησης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών διαφαίνεται έντονη και μέσα από τη στροφή της εκπαιδευτικής πολιτικής προς στη σχολική μονάδα, καθώς εκεί ο εκπαιδευτικός ως επαγγελματίας αναπτύσσει συνεργασίες, εφοδιάζεται, παίρνει αποφάσεις για ποικίλα θέματα του σχολείου και γίνεται ο σύνδεσμος της μονάδας με την τοπική κοινότητα (Μαυρογιώργος, 1999β).

Έρευνες σχετικές με την επαγγελματική ανάπτυξη και την επιμόρφωση

Στη σχετική βιβλιογραφία εντοπίζονται αρκετές έρευνες, τόσο διεθνείς, όσο και ελληνικές, αναφορικά με το θέμα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Οι Φώκιαλη, Κουρουτσίδου & Λέφας (2005), στην έρευνά τους, μέσω ημι-δομημένων συνεντεύξεων σε δείγμα 52 εκπαιδευτικών της Ρόδου, κατέδειξαν ότι η επιμόρφωση κρίνεται επιτυχής όταν διοχετεύει στον εκπαιδευτικό καινούριες ιδέες και ικανότητες, όταν συνεισφέρει στην επιτυχή ανταπόκρισή του στις αλλαγές, και όταν μετά το πέρας της επιμόρφωσης βιώνει το συναίσθημα ότι το συγκεκριμένο επάγγελμα του προσφέρει μεγαλύτερη ικανοποίηση.

Η Σίσκου (2017) στην έρευνά της, μέσα από μέσα από ημι-δομημένες συνεντεύξεις εκπαιδευτικών, παρουσιάζει την επαγγελματική ανάπτυξη ως μια ατέρμονη κατάσταση διαρκούς γνώσης και εκπαίδευσης. Ομοίως, σε ποσοτική έρευνα που έγινε σε δείγμα 219 καθηγητών του νομού Δράμας (Βασιλειάδου, 2011), καταδείχθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί συνδέουν σε μεγαλύτερο ποσοστό την επαγγελματική ανάπτυξη με την αέναη επιμόρφωση και με τη βελτίωση στο διδακτικό τους έργο, ενώ σε λιγότερο ποσοστό τη συσχετίζουν με τη μισθολογική και διοικητική ανέλιξη.

Ο ρόλος του διευθυντή στην αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων έχει επισημανθεί σε αρκετές έρευνες (EdSource, 2008; Hallinger & Heck, 1996; Leithwood et al., 2007). Τα ευρήματα των μελετών των Desimone, Smith, & Frisvold, (2007), Smith, Desimone & Ueno (2005), συνδέουν απόλυτα την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με την ποιότητα των εκπαιδευτικών μονάδων.

Στον ελληνικό χώρο, οι σχετικές με το θέμα έρευνες είναι λιγότερες από ό,τι στη διεθνή βιβλιογραφία. Η ανάγκη των εκπαιδευτικών για διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη, ως παράγοντα αποτελεσματικότητας μιας σχολικής μονάδας, αποτέλεσε αντικείμενο αρκετών πρόσφατων ερευνών στη χώρα μας (Βαρσαμίδου & Ρες, 2006; Βοζαΐτης & Υφαντή, 2006; Μπαγάκης, 2005). Στην έρευνα της Κοκελίδου (2007), στόχος ήταν η διερεύνηση του ρόλου του διευθυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Σε δείγμα 210 εκπαιδευτικών και διευθυντών Β/θμιας εκπαίδευσης του νομού Ημαθίας χορηγήθηκαν ερωτηματολόγια, μέσω των οποίων καταδείχθηκε ότι η συνεχής ενημέρωση για επιμορφωτικά σεμινάρια, η ενθάρρυνση συμμετοχής σε αυτά και η συνεργασία μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών, είναι απαραίτητες ενέργειες για την προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Είναι επίσης λογικό κατά τη διάρκεια της διοργάνωσης επιμορφωτικών δράσεων να παρουσιάζονται εμπόδια και ανασταλτικοί παράγοντες που καθυστερούν και παρεμποδίζουν την ομαλότητα της διεξαγωγής των επιμορφώσεων. Στην ποιοτική έρευνα της Λυγούρα (2012), με δείγμα 15 φιλόλογους από σχολεία της Θεσσαλίας, με αντικείμενο διερεύνησης τα κίνητρα και τους ανασταλτικούς παράγοντες που αντιμετώπισαν οι φιλόλογοι κατά τη συμμετοχή τους στην επιμορφωτικό πρόγραμμα σχετικά με το Νέο σχολείο, αναδείχθηκαν σημαντικά θεσμικά εμπόδια, όπως ο σχεδιασμός της επιμόρφωσης, η οργάνωση της διαδικασίας, η έλλειψη εκπαιδευτικής επάρκειας των επιμορφωτών, καθώς επίσης η έλλειψη πληροφόρησης και η ύπαρξη καθυστερήσεων.

Αναγκαιότητα της έρευνας

Η πλειονότητα των συναφών ερευνών που εντοπίστηκαν κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση ασχολούνται είτε με το ευρύτερο ζήτημα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Φωτοπούλου, 2013· Τσολακίδης & Μπότσογλου, 2016· Φώκιαλη, Κουρουτσίδου & Λέφας, 2005· Σίσκου, 2017· Λασκαράκης, 2012· Βασιλειάδου, 2011· Boston Consulting Group, 2014· Knapp, 2003· Perez κ.συν., 2007· Blank et al., 2007· Garet et al., 2001), είτε με τον ρόλο του διευθυντή στην αποτελεσματική σχολική μονάδα (Darling - Hammond, et al., 2007; Youngs & King, 2002; Leithwood et al., 2004; EdSource, 2008).

Επίσης, αναφορικά με την επιμόρφωση εντοπίστηκε πληθώρα μελετών που διερευνούν τόσο το αντικείμενο της επιμόρφωσης και τους λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί την επιζητούν κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας, όσο και τη θέση της σχολικής μονάδας στη διαδικασία της επιμόρφωσης (Βεργοπούλου, Νίκου & Παπαγεωργίου, 2016; Γούκος, Παπαδημητρίου & Φωστηρόπουλος, 2010; Ξωχέλλης & Παπαναούμ, 2000; Ζησιμοπούλου, 2003· Ρες, 2006· Σαλπινγίδης, 2011). Τέλος, εντοπίστηκαν έρευνες με επίκεντρο τους ανασταλτικούς παράγοντες που συναντούν οι εκπαιδευτικοί στο εγχείρημά τους για συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα (Boston Consulting Group, 2014· Καραλή, 2013· Μακρή, 2010; Λυγούρα, 2012; Γραβάνη, 2005; ΠΙ, 2008).

Αναφορικά με τον νομό Θεσσαλονίκης, έχουν διεξαχθεί ελάχιστες έρευνες σχετικές με την επαγγελματική ανάπτυξη ή την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ειδικότητας ΠΕ70 (δασκάλων). Σε όλες τις μελέτες παρατηρήθηκε μία έλλειψη σύνδεσης του ρόλου του διευθυντή και των ενεργειών που κάνει σχετικά με την επιμόρφωση και τη γενικότερη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της μονάδας του. Αναδεικνύεται έτσι ένα ερευνητικό κενό, που χρήζει περαιτέρω διερεύνησης και μάλιστα σε έναν νομό, όπως είναι αυτός της Θεσσαλονίκης, της δεύτερης σε μέγεθος πόλης στην Ελλάδα (Ελληνική Στατιστική Αρχή, απογραφή 2011).

Η έρευνα

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της συγκεκριμένης μελέτης ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης για τις ενέργειες του διευθυντή μέσα στη σχολική μονάδα ως προς την επιμόρφωση, προκειμένου να επιτευχθεί η προώθηση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Τα ερευνητικά ερωτήματα, που διατυπώθηκαν προς διερεύνηση για τον σκοπό της μελέτης ήταν τα εξής:

1. Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί της Α/θμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης το περιεχόμενο της επαγγελματικής ανάπτυξης;

2. Σύμφωνα με τις υποκειμενικές απόψεις των εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης ποιος είναι ο ρόλος του 'αποτελεσματικού' διευθυντή σε μια σχολική μονάδα, ως προς την επιμόρφωση;
3. Σύμφωνα με τις υποκειμενικές απόψεις των εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης, ποια είναι η σχέση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης με τις επιμορφωτικές δράσεις που διοργανώνει ο διευθυντής στις σχολικές τους μονάδες;
4. Σύμφωνα με τις υποκειμενικές απόψεις των εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης, ποιοι παράγοντες θεωρούνται ανασταλτικοί για τη συμμετοχή τους στις επιμορφωτικές δράσεις που διοργανώνει ο διευθυντής στη σχολική μονάδα;

Δείγμα και ερευνητικό εργαλείο

Οι συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας ήταν 110 άτομα, εκ των οποίων 86 γυναίκες και 24 άνδρες. Οι εν λόγω εκπαιδευτικοί εργάζονται σε δημοτικά σχολεία του Νομού Θεσσαλονίκης.

Η προσέγγιση που υιοθετήθηκε στην παρούσα μελέτη ήταν η ποσοτική, ενώ το εργαλείο συλλογής δεδομένων ήταν ένα ερωτηματολόγιο με κλειστές ερωτήσεις. Η διάρθρωσή του περιλαμβάνει δύο μέρη. Το πρώτο μέρος (ερωτήσεις 1 έως 9) είναι σχετικό με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος. Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου είναι δομημένο σε 3 άξονες και αποτελείται συνολικά από 8 σύντομες, κλειστές ερωτήσεις πολλαπλών απαντήσεων, διαβαθμισμένες σε πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert (Καθόλου, Λίγο, Αρκετά, Πολύ, Πάρα πολύ).

Το κύριο περιεχόμενο του ερευνητικού εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε για την εν λόγω έρευνα βασίστηκε σε προηγούμενες ερευνητικές μελέτες (Βασιλειάδου, 2011·Αβραμίδου, 2016·Φωτοπούλου, 2013·Μουτσιάνος, 2017·Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, 2013), κύρια βάση των οποίων ήταν η παραδοχή πως η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνδέεται με την επιμόρφωσή τους, αλλά και με την πρόοδο των μαθητών/τριών. Επιπλέον, αξιοποιήθηκαν αυτούσια κομμάτια του ερωτηματολογίου Teacher Questionnaire- OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS) (OECD, 2008).

Στον Πίνακα 1 διακρίνεται πως ο δείκτης αξιοπιστίας που υπολογίστηκε για το σύνολο των ερωτήσεων του κυρίου μέρους του ερωτηματολογίου, ισούται με 0,937, κάτι που αντικατοπτρίζει, τόσο τον ικανοποιητικό βαθμό της εξωτερικής συνάφειας και της αξιοπιστίας των απαντήσεων, όσο και την εσωτερική συνέπεια της εννοιολογικής κατασκευής της κλίμακας (Sarlis & Gallhofer 2014).

Πίνακας 1. Δείκτης Cronbach

| |
|------------------|
| Cronbach's Alpha |
| 0,937 |

Αποτελέσματα

Σύμφωνα με την ανάλυση των δεδομένων (πίνακας 2), οι ερωτηθέντες κρίνουν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνδέεται με τη βελτίωση και την ενίσχυση του ίδιου του εκπαιδευτικού και του σχολικού περιβάλλοντος, με την προσωπική έρευνα και μελέτη θεμάτων σχετικά με την εκπαίδευση, και με τη συνεχιζόμενη επιμόρφωση και διαρκή κατάρτιση για την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων.

Πίνακας 2. Αποτύπωση των παραγόντων σύνδεσης με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

| | Καθόλου | | Λίγο | | Αρκετά | | Πολύ | | Πάρα πολύ | | M.O. | T.A. | |
|---|---------|------|------|-------|--------|-------|------|-------|-----------|-------|------|-------------|-------------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | | | |
| Με την προσωπική έρευνα και μελέτη θεμάτων σχετικά με την εκπαίδευση. | 1 | 0,9% | 4 | 3,6% | 24 | 21,8% | 56 | 50,9% | 25 | 22,7% | 3,91 | 0,82 | |
| Με τη μάθηση από το διαδίκτυο και τη χρήση νέων τεχνολογιών. | 0 | 0,0% | 7 | 6,4% | 27 | 24,5% | 52 | 47,3% | 24 | 21,8% | 3,85 | 0,84 | |
| Με τη βελτίωση και την ενίσχυση του ίδιου του εκπαιδευτικού, αλλά και του σχολικού περιβάλλοντος. | 0 | 0,0% | 10 | 9,1% | 17 | 15,5% | 54 | 49,1% | 29 | 26,4% | 3,93 | 0,89 | |
| Με την πρόοδο του μαθητικού πληθυσμού του σχολείου. | 3 | 2,7% | 15 | 13,6% | 39 | 35,5% | 43 | 39,1% | 10 | 9,1% | 3,38 | 0,93 | |
| Με τη συνεργασία με τους/τις συναδέλφους/ισσες. | 0 | 0,0% | 11 | 10,0% | 27 | 24,5% | 48 | 43,6% | 24 | 21,8% | 3,77 | 0,91 | |
| Τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου που προσφέρουν. | 1 | 0,9% | 5 | 4,5% | 22 | 20,0% | 55 | 50,0% | 27 | 24,5% | 3,77 | 0,66 | |
| Σφαιρικοί παράγοντες | | | | | | | | | | | | 3,93 | 0,84 |
| Τη συνεχιζόμενη επιμόρφωση και τη διαρκή κατάρτιση για την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων. | 0 | 0,0% | 2 | 1,8% | 23 | 20,9% | 47 | 42,7% | 38 | 34,5% | 4,10 | 0,79 | |
| Την ανάληψη θέσεων ευθύνης στην εκπαίδευση (διευθυντή, συντονιστή, κ.α.) | 1 | 0,9% | 13 | 11,8% | 43 | 39,1% | 39 | 35,5% | 14 | 12,7% | 3,47 | 0,90 | |
| Τη βελτίωση των οικονομικών απολαβών. | 6 | 5,5% | 20 | 18,2% | 34 | 30,9% | 30 | 27,3% | 20 | 18,2% | 3,35 | 1,14 | |
| Με τη συμμετοχή και/ή την παρακολούθηση σε επιστημονικές εκδηλώσεις (π.χ. συνέδρια, ημερίδες). | 1 | 0,9% | 10 | 9,1% | 31 | 28,2% | 47 | 42,7% | 21 | 19,1% | 3,70 | 0,91 | |
| Προσωπικοί παράγοντες | | | | | | | | | | | | 3,71 | 0,64 |

Από την ανάλυση των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην έρευνα προκύπτει, ότι τόσο ο βαθμός εκδήλωσης ενδιαφέροντος από μέρους των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση (M.O.=2,73, T.A.=0,73), όσο και ο βαθμός πραγματοποίησης επιμορφωτικών προγραμμάτων και δράσεων εντός του σχολικού περιβάλλοντος (M.O.=2,23, T.A.=0,71) είναι χαμηλός.

Πίνακας 3, Αποτύπωση των χαρακτηριστικών των αποτελεσματικών διευθυντών που συμβάλλουν

στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

| | Καθόλου | | Λίγο | | Αρκετά | | Πολύ | | Πάρα πολύ | | M.O. | T.A. | |
|--|---------|------|------|-------|--------|-------|------|-------|-----------|-------|------|-------------|-------------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | | | |
| Διαθέτει υψηλή επιστημονική κατάρτιση (διοικητική, παιδαγωγική, επιστημονική). | 0 | 0,0% | 5 | 4,5% | 33 | 30,0% | 42 | 38,2% | 30 | 27,3% | 3,88 | 0,86 | |
| Έχει όραμα για το σχολείο. | 0 | 0,0% | 5 | 4,5% | 16 | 14,5% | 46 | 41,8% | 43 | 39,1% | 4,15 | 0,84 | |
| Προάγει την εισαγωγή καινοτομιών στο σχολείο. | 0 | 0,0% | 6 | 5,5% | 26 | 23,6% | 40 | 36,4% | 38 | 34,5% | 4,00 | 0,90 | |
| Θέτει σαφείς στόχους για τη βελτίωση του σχολείου. | 2 | 1,8% | 2 | 1,8% | 19 | 17,3% | 44 | 40,0% | 43 | 39,1% | 4,13 | 0,89 | |
| Κατανέμει αρμοδιότητες και ευθύνες. | 2 | 1,8% | 2 | 1,8% | 25 | 22,7% | 47 | 42,7% | 34 | 30,9% | 3,99 | 0,88 | |
| Καλλιεργεί κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας. | 0 | 0,0% | 3 | 2,7% | 21 | 19,1% | 30 | 27,3% | 56 | 50,9% | 4,26 | 0,86 | |
| Περιορίζει τις συγκρούσεις μεταξύ των μελών του σχολείου. | 0 | 0,0% | 3 | 2,7% | 22 | 20,0% | 34 | 30,9% | 51 | 46,4% | 4,21 | 0,86 | |
| Παρακινεί επαγγελματικά το προσωπικό του σχολείου. | 1 | 0,9% | 5 | 4,5% | 25 | 22,7% | 45 | 40,9% | 34 | 30,9% | 3,96 | 0,90 | |
| Παρακολουθεί την μαθησιακή πρόοδο των μαθητών/τριών. | 1 | 0,9% | 10 | 9,1% | 41 | 37,3% | 34 | 30,9% | 24 | 21,8% | 3,64 | 0,96 | |
| Οργανωσιακά χαρακτηριστικά | | | | | | | | | | | | 4,03 | 0,72 |
| Διαθέτει ισχυρή προσωπικότητα. | 1 | 0,9% | 10 | 9,1% | 31 | 28,2% | 49 | 44,5% | 19 | 17,3% | 3,68 | 0,90 | |
| Διαχειρίζεται καλά τα οικονομικά του σχολείου. | 4 | 3,6% | 13 | 11,8% | 29 | 26,4% | 40 | 36,4% | 24 | 21,8% | 3,61 | 1,07 | |
| Διαχειρίζεται ικανοποιητικά το χρόνο του. | 1 | 0,9% | 12 | 10,9% | 25 | 22,7% | 41 | 37,3% | 31 | 28,2% | 3,81 | 1,00 | |
| Προσωπικά χαρακτηριστικά | | | | | | | | | | | | 3,70 | 0,86 |

Οι κυριότεροι λόγοι, οι οποίοι αποτελούν εμπόδια για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες που προάγουν την επαγγελματική ανάπτυξη είναι η έλλειψη στήριξης από τον/την διευθυντή/ντριά (M.O.=3,72, T.A.=1,08), η έλλειψη χρόνου λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων (M.O.=3,49, T.A.=1,06) και η απουσία επαρκούς και έγκαιρης πληροφόρησης (M.O.=3,40, T.A.=1,14). Παράλληλα, τόσο οι προσωπικοί όσο και οι διαδικαστικοί παράγοντες συνολικά αποτελούν μετρίου διαμετρήματος εμπόδια για την συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες που προάγουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη (πίνακας 4).

Πίνακας 4. Αποτύπωση των ανασταλτικών στοιχείων για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες επιμόρφωσης

| | Καθόλου | | Λίγο | | Αρκετά | | Πολύ | | Πάρα πολύ | | M.O. | T.A. |
|---|---------|-------|------|-------|--------|-------|------|-------|-----------|-------|-------------|-------------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | | |
| Η έλλειψη προαπαιτούμενων. | 20 | 18,2% | 36 | 32,7% | 32 | 29,1% | 17 | 15,5% | 5 | 4,5% | 2,55 | 1,10 |
| Η επαγγελματική ανάπτυξη ήταν πολύ ακριβή και δεν μπορούσα να ανταπεξέλθω οικονομικά. | 18 | 16,4% | 26 | 23,6% | 27 | 24,5% | 25 | 22,7% | 14 | 12,7% | 2,92 | 1,28 |
| Η έλλειψη υποστήριξης από τον/την διευθυντή/ντριά μου. | 4 | 3,6% | 10 | 9,1% | 29 | 26,4% | 37 | 33,6% | 30 | 27,3% | 3,72 | 1,08 |
| Η έλλειψη χρόνου λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων. | 5 | 4,5% | 12 | 10,9% | 38 | 34,5% | 34 | 30,9% | 21 | 19,1% | 3,49 | 1,06 |
| Η μη διοργάνωση σχετικών επιμορφωτικών προγραμμάτων στο σχολείο. | 8 | 7,3% | 23 | 20,9% | 32 | 29,1% | 32 | 29,1% | 15 | 13,6% | 3,21 | 1,14 |
| Οι υλοποιούμενες δράσεις δεν ανταποκρίνονται στις επαγγελματικές ανάγκες. | 8 | 7,3% | 25 | 22,7% | 36 | 32,7% | 24 | 21,8% | 17 | 15,5% | 3,15 | 1,16 |
| Προσωπικοί παράγοντες | | | | | | | | | | | 3,17 | 0,80 |
| Μη επαρκής ή έγκαιρη πληροφόρηση. | 7 | 6,4% | 17 | 15,5% | 31 | 28,2% | 35 | 31,8% | 20 | 18,2% | 3,40 | 1,14 |
| Έλλειψη διευκόλυνσης και υποστήριξης από την υπηρεσία. | 13 | 11,8% | 19 | 17,3% | 35 | 31,8% | 23 | 20,9% | 20 | 18,2% | 3,16 | 1,25 |
| Διαδικαστικοί παράγοντες | | | | | | | | | | | 3,28 | 1,04 |

Στον πίνακα 5, εξετάζοντας τη συσχέτιση των απόψεων σχετικά με τη σύνδεση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών με σφαιρικούς και προσωπικούς παράγοντες, προκύπτει ότι αυτή είναι θετική και στατιστικά σημαντική ($r=0,613$, $p<0,001$). Κατά συνέπεια, όταν υπάρχει υψηλός βαθμός εκδήλωσης ενδιαφέροντος για επιμόρφωση από μέρους των εκπαιδευτικών, είναι υψηλός και ο βαθμός εφαρμογής αντίστοιχων προγραμμάτων από μέρους των διευθυντών και το αντίστροφο.

Πίνακας 5. Συσχέτιση των στοιχείων σύνδεσης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

| | Σφαιρικοί παράγοντες | Προσωπικοί παράγοντες |
|-----------------------|------------------------|-----------------------|
| Σφαιρικοί παράγοντες | r 1 p | |
| Προσωπικοί παράγοντες | r 0,613 p 0,000 | |

Όσο καλύτερα θεωρούν οι ερωτηθέντες ότι είναι τα οργανωσιακά χαρακτηριστικά των διευθυντών, τόσο αυξάνεται και η συμβολή τους στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καθώς ο αντίστοιχος συντελεστής συσχέτισης κατά Pearson είναι ίσος με 0,589 ($p<0,001$). Οι συσχετίσεις αυτές αποτυπώνονται στον πίνακα 6.

Πίνακας 6. Συσχέτιση των χαρακτηριστικών αποτελεσματικού διευθυντή και της συμβολής των διευθυντών στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

| | | Συμβολή των διευθυντών στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών |
|----------------------------|---|--|
| Οργανωσιακά χαρακτηριστικά | r | 0,589 |
| | p | 0,000 |
| Προσωπικά χαρακτηριστικά | r | 0,488 |
| | p | 0,000 |

Τέλος, όπως προκύπτει από τον πίνακα 7, όσο περισσότερο αυξάνει ο βαθμός που οι διευθυντές διοργανώνουν επιμορφωτικές δράσεις στη σχολική μονάδα, τόσο μεγαλύτερη θεωρείται ότι είναι και η συμβολή τους στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ($r=0,396$, $p<0,001$).

Πίνακας 7. Συσχέτιση του βαθμού διοργάνωσης επιμορφωτικών δράσεων και του βαθμού συμβολής των διευθυντών στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

| | Συμβολή των διευθυντών στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών |
|---|--|
| Πιστεύω ότι ο διευθυντής/ντριά μου διοργανώνει επιμορφωτικές δράσεις στη σχολική μονάδα | 0,396 |
| | p 0,000 |

Συζήτηση

Τα αποτελέσματα από την παρούσα έρευνα αποτιμώνται και εκτιμώνται γύρω από τα τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία έχουν τεθεί εξ αρχής. Όσον αφορά την αντίληψη των εκπαιδευτικών σχετικά με το περιεχόμενο της επαγγελματικής τους ανάπτυξης (1^ο ερευνητικό ερώτημα), τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν, ότι παρόλο που σφαιρικοί παράγοντες συνδέονται πάρα πολύ με το περιεχόμενο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, υπάρχει και ένας προσωπικός παράγοντας από την ομάδα αυτή, που έχει εξίσου ισχυρή τιμή (M.O.4,10). Ο παράγοντας αυτός είναι της συνεχιζόμενης επιμόρφωσης και της διαρκούς κατάρτισης για την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων.

Τα εν λόγω αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με το περιεχόμενο της επαγγελματικής ανάπτυξης ακολουθούν τη φιλοσοφία των βασικών, διευρυμένων ορισμών που αναδείχθηκαν στη βιβλιογραφία (Klenowski & Askew, 2005· Reimers, 2003· Wichadee, 2011· Shawer, 2010· Day, 2003), σύμφωνα με την οποία, η επαγγελματική ανάπτυξη σκοπεύει στην ενίσχυση του ρόλου του εκπαιδευτικού, μέρος του οποίου, μεταξύ άλλων, θεωρείται η αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού του έργου.

Οι σφαιρικοί παράγοντες της βελτίωσης/ενίσχυσης του ίδιου του εκπαιδευτικού και του σχολικού περιβάλλοντος, αλλά και της συνεργασίας με τους άλλους συναδέλφους συναντώνται και στις έρευνες των Υφαντή & Κυριακοπούλου (2011); Earley (1995) και Boston Consulting Group (2014), ως μέρος του οργανωσιακού πλαισίου της σχολικής κουλτούρας, ενώ στις μελέτες των Day (2003); και Bredeson και Johansson (2000) εμπεριέχονται στον παράγοντα της σχολικής ηγεσίας.

Το εύρημα της ανάγκης για συνεχιζόμενη επιμόρφωση και διαρκή κατάρτιση για την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, συναντάται επίσης ως σημαντικό στοιχείο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στις έρευνες των Φωτοπούλου, (2013), Τσολακίδη & Μπότσογλου (2016); Λασκαράκη (2012); Βασιλειάδου (2011); και Σίσκου (2017).

Σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο του αποτελεσματικού διευθυντή σε μια σχολική μονάδα ως προς την επιμόρφωση (2^ο ερευνητικό ερώτημα) λαμβάνεται ως κύρια βάση, ότι η επιμόρφωση θεωρείται βασικός παράγοντας της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Day, 2003). Έτσι λοιπόν, το εύρημα του προσωπικού και ατομικού παράγοντα της συνεχιζόμενης επιμόρφωσης και της διαρκούς κατάρτισης για την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων θεωρείται βασική παράμετρος για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Day, 2003; Ξωχέλλης, 2002).

Βάσει των ευρημάτων της παρούσας έρευνας, για να είναι αποτελεσματικός ένας διευθυντής ως προς την επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, οφείλει να έχει ένα πολύ συγκεκριμένο όραμα για το σχολείο, κινητοποιώντας όλους τους εμπλεκόμενους να συμμετάσχουν, δημιουργώντας έτσι ένα περιβάλλον που παρακινεί, τόσο τους/τις μαθητές/τριες ακαδημαϊκά, όσο και τους εκπαιδευτικούς να βελτιωθούν σε όλα τα επίπεδα. Τα εν λόγω ευρήματα συμφωνούν με τα ευρήματα και άλλων μελετών (Gold et al., 2003; Leithwood & Jantzi, 2005).

Επιπλέον, ανατρέχοντας στη βιβλιογραφία, συναντάμε πως ένας/μία αποτελεσματικός/ή διευθυντής/ντρια θα πρέπει να παρέχει ευκαιρίες επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης στο εκπαιδευτικό προσωπικό της σχολικής του/της μονάδας και να διοργανώνει επιμορφωτικά σεμινάρια, με σκοπό την επικαιροποίηση των γνώσεων των εκπαιδευτικών, αλλά και την εκπλήρωση των όσων απαιτεί η εργασία τους (Ξωχέλλης, 2000). Τα παραπάνω συμφωνούν απόλυτα με τις απόψεις του δείγματος της εν λόγω έρευνας, οι οποίοι/ες περιμένουν από τον/την διευθυντή/ντριά τους, να κατέχει σε πολύ μεγάλο βαθμό οργανωσιακά χαρακτηριστικά και σε μικρότερο βαθμό προσωπικά χαρακτηριστικά, αποσκοπώντας έτσι στην μέγιστη προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσής τους.

Τέλος σε αρκετές έρευνες, η αποτελεσματικότητα του διευθυντή συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με τη συλλογική συνεργασία των εκπαιδευτικών και με την ενίσχυση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης (Gold et al., 2003· Day, 2003· Leithwood & Jantzi, 2005· Ξωχέλλης, 2000). Τα σημεία αυτά των συγκεκριμένων ερευνών συνάδουν με τα αποτελέσματα της παρούσης έρευνας. Υπάρχει όμως η ανάγκη να σημειωθεί, ότι στα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας διακρίνεται μια απουσία σύνδεσης της αποτελεσματικότητας του διευθυντή, ως προς την επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξη, με την ίδια τη σχολική μονάδα. Ενώ δηλαδή σε κάποιες έρευνες στη βιβλιογραφία σημειώνεται η αποτελεσματικότητα του διευθυντή, σε συνάρτηση με τις επιμορφωτικές ενέργειές του μέσα στη μονάδα (Γούκος, Παπαδημητρίου & Φωστηρόπουλος, 2010; Βεργοπούλου, 2016) στην παρούσα έρευνα αυτή η συσχέτιση εκλείπει.

Στη συγκεκριμένη έρευνα επίσης, μέσα από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων απουσιάζει η οποιαδήποτε σύνδεση του αποτελεσματικού διευθυντή με την αποτελεσματικότητα της ίδιας της σχολικής μονάδας, όπως και δεν αναφέρεται καμία σύνδεση της ανάγκης των εκπαιδευτικών για επαγγελματική ανάπτυξη με την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής τους μονάδας. Αξίζει να σημειωθεί, πως και οι δύο αυτές συνδέσεις έχουν αναδειχθεί σε πολλές ελληνικές και διεθνείς έρευνες (Darling - Hammond, et al., 2007; Leithwood et al., 2004; EdSource, 2008;

Βαρσαμίδου & Ρες, 2006; Βοζαϊτης & Υφαντή, 2006), κάτι που φανερώνει μία αντίθεση και μία ειδοποιό διαφορά της παρούσας μελέτης με τις προαναφερόμενες.

Αναφορικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του νομού Θεσσαλονίκης, για τη σχέση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης με τις επιμορφωτικές δράσεις που διοργανώνει ο διευθυντής στις σχολικές τους μονάδες (3^ο ερευνητικό ερώτημα), η έρευνα κατέδειξε, ότι οι διευθυντές συμβάλλουν σε ικανοποιητικό βαθμό στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, υποστηρίζοντας πολύ την εφαρμογή στην τάξη ιδεών και γνώσεων, που αποκτήθηκαν μέσα από τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα (Μ.Ο. 3,81), αλλά και ότι οι ίδιοι προσπαθούν σε μεγάλο βαθμό να εξασφαλίσουν, τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού τους προσωπικού σε ενδοσχολικές δραστηριότητες (Μ.Ο. 3,75).

Ένα άλλο αποτέλεσμα της έρευνας ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί, ενώ θα ήθελαν να έχουν συμμετάσχει γενικά σε περισσότερες δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, οι διευθυντές/ντιές τους δεν διοργανώνουν σε υψηλό βαθμό (Μ.Ο.2,94) επιμορφωτικές δράσεις μέσα στη σχολική μονάδα. Τα στοιχεία αυτά όμως έρχονται σε αντιδιαστολή με το χαμηλό βαθμό θέλησης εκ μέρους των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση. Φυσικά, αυτό όμως δεν αναιρεί τη στατιστικά σημαντική σχέση που αναδείχθηκε στην έρευνα, σύμφωνα με την οποία, όσο περισσότερο ενδιαφέρονται οι εκπαιδευτικοί για επιμόρφωση, τόσο αυξάνεται η εφαρμογή επιμορφωτικών προγραμμάτων από τους ίδιους τους διευθυντές.

Επιπρόσθετα, σημαντική είναι και η σχέση, μεταξύ επιμόρφωσης, επαγγελματικής ανάπτυξης και διευθυντή, η οποία ουσιαστικά συνδέει αυτές τις τρεις έννοιες, δίνοντας ταυτόχρονα και την απάντηση στο καίριο ερώτημα της παρούσης έρευνας. Έτσι λοιπόν, αναφύονται από την έρευνα, δύο σημαντικές συσχετίσεις, παρόμοιας φύσεως, που δίνουν στοιχεία για τη σχέση αυτή. Σύμφωνα με την πρώτη συσχέτιση, όσο περισσότερα επιμορφωτικά προγράμματα πραγματοποιεί ένας διευθυντής μέσα σε μια σχολική μονάδα, τόσο πιο πολύ οι εκπ/κοί θεωρούν ότι ο ηγέτης/διευθυντής τους συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Ομοίως, η δεύτερη συσχέτιση καταδεικνύει πως όσο αυξάνεται ο βαθμός που οι ηγέτες/διευθυντές διοργανώνουν επιμορφωτικές δράσεις μέσα στη σχολική μονάδα, τόσο πιο πολύ οι ίδιοι συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Τα παραπάνω ευρήματα της έρευνας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σχετίζεται απόλυτα με τις επιμορφωτικές ενέργειες και τον μεγάλο βαθμό διοργάνωσης επιμορφωτικών δράσεων μέσα στη σχολική μονάδα από τον διευθυντή της μονάδας. Το συμπέρασμα αυτό συμφωνεί και με τη βιβλιογραφία που δίνει στην επιμόρφωση μια σημαντική θέση για την ανάπτυξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Κελπανίδης & Βруνιώτη, 2004· Παπαναούμ, 2003· Ξωχέλλης, 2006· Bredeson, 2000), αλλά και με τη βιβλιογραφία και τις έρευνες που αναδεικνύουν τη σημασία των ενεργειών ενός διευθυντή προς μια διαρκή επιμόρφωση, στη δημιουργία κατάλληλου κλίματος που προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Youngs & King, 2002; Ιορδανίδης, 2009; Day, 2003; Clement & Vantenberghé, 2001).

Τέλος, σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το ποιους παράγοντες θεωρούν ανασταλτικούς για τη συμμετοχή τους στις επιμορφωτικές δράσεις, που διοργανώνει ο/η διευθυντής/ντιά τους (4^ο ερευνητικό ερώτημα), η έρευνα κατέδειξε, μέσω της ανάλυσης παραγόντων, τους προσωπικούς και τους διαδικαστικούς παράγοντες που αποτρέπουν τους εκπαιδευτικούς από τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικές δράσεις που διοργανώνει ο διευθυντής τους εντός της σχολικής μονάδας.

Επίσης, επισημάνθηκε σε αρκετά μεγάλο βαθμό πως η έλλειψη χρόνου λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων (Μ.Ο. 3,49) αποτελεί σημαντικό παράγοντα μη παρακολούθησης επιμορφώσεων εντός της μονάδας. Το εν λόγω εύρημα συμφωνεί και με αυτά των ερευνών των Γκέρτζου (2015); Τσίχτη (2015); Boston Consulting Group (2014); Καραλή (2013); και Μακρή (2010).

Μέσα από την σύγκριση των ευρημάτων της παρούσης έρευνας με άλλες έρευνες ανακύπτουν κάποια ζητήματα, που χρήζουν περαιτέρω προσοχής. Πιο συγκεκριμένα, η μη διοργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων στο σχολείο (Μ.Ο. 3,21) και η έλλειψη υποστήριξης από τον διευθυντή (Μ.Ο.3,72) συναντώνται σε μέτριο και σε μεγάλο βαθμό αντίστοιχα. Αυτό σημαίνει, πως ο μικρός βαθμός διοργάνωσης επιμορφωτικών προγραμμάτων στη σχολική μονάδα, δεν αποτελεί σημαντικό εμπόδιο στη βούληση των εκπαιδευτικών για συμμετοχή σε προγράμματα με επιμορφωτικό σκοπό.

Αντιθέτως, ο μεγάλος βαθμός (Μ.Ο.3,72) στον οποίο παρουσιάζεται η έλλειψη υποστήριξης από τον διευθυντή, μπορεί να αποτελέσει ανασταλτικό παράγοντα, γεγονός που βρίσκεται σε αντιδιαστολή με το συμπέρασμα του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος, αναδεικνύοντας τη σημασία που διαδραματίζει ένας διευθυντής στην επαγγελματική ανάπτυξη με τις επιμορφωτικές δράσεις που διοργανώνει μέσα στη σχολική μονάδα.

Στο πλαίσιο αυτό, το οποίο παρουσιάστηκε παραπάνω, τα ευρήματα της συγκεκριμένης μελέτης θα μπορούσαν να καταστούν αξιοποιήσιμα για τους Διευθυντές εκπαίδευσης πρωτοβάθμιων υπηρεσιών, αλλά και για τους απλούς διευθυντές των σχολείων. Ένα τελευταίο ζήτημα που αξίζει να επισημανθεί είναι πως οι διάφοροι περιορισμοί που προέκυψαν στη συγκεκριμένη έρευνα, όπως ο μικρός αριθμός του δείγματος, η επικέντρωση στην ειδικότητα μόνο των δασκάλων και σε ένα μόνο νομό, η χρήση μίας μεθοδολογικής προσέγγισης (συγκέντρωση μόνο ποσοτικών δεδομένων και όχι και ποιοτικών) και η έλλειψη αρκετών εμπειρικών δεδομένων συναφών με το θέμα, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη.

Συμπερασματικά....

Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν, ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της Α/θμιας Εκπαίδευσης του νομού Θεσσαλονίκης θα ήθελαν να έχουν συμμετάσχει σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης σε μεγάλο βαθμό και οι περισσότεροι θεωρούν ότι η επαγγελματική τους ανάπτυξη συνδέεται με τη συνεχιζόμενη επιμόρφωση και τη διαρκή κατάρτιση για την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων. Βάσει επίσης των αποτελεσμάτων, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν, πως ένας/μία διευθυντής/ντρια είναι αποτελεσματικός/ή, ως προς την επιμόρφωση και την επαγγελματική τους ανάπτυξη, όταν ο ίδιος/ια δείχνει κάποια συγκεκριμένα οργανωσιακά και προσωπικά χαρακτηριστικά. Τέλος, η παρούσα έρευνα κατέδειξε, ότι οι κυριότεροι παράγοντες, που αναστέλλουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις που διοργανώνει ο διευθυντής τους είναι σε μεγάλο βαθμό, τόσο προσωπικοί (έλλειψη υποστήριξης από τον/την διευθυντή/ντριά τους, έλλειψη χρόνου λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων). Ένα στοιχείο που θα ήταν ενδιαφέρον για μελλοντική μελέτη και προκύπτει μέσα από την παρούσα έρευνα, αλλά και την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, θα ήταν η επέκταση αυτής της έρευνας στους εκπαιδευτικούς της Β/θμιας εκπαίδευσης, καθώς και στους διευθυντές των σχολικών μονάδων.

Βιβλιογραφικές Αναφορές Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Αβραμίδου, Φ. (2016). *Ο ρόλος της ηγεσίας στην καινοτομία και τη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία), ΠΤΔΕ. Θεσσαλία: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Βασιλειάδου, Η. (2011). *Παράγοντες που επηρεάζουν την ΕΑ των εκπ/κών. Διερεύνηση των αντιλήψεων των καθηγητών της Β/θμιας εκπ/σης του νομού Δράμας*. (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία), Σχολή ανθρωπιστικών σπουδών, Σπουδές στην εκπαίδευση. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Βεργοπούλου, Α., Νίκου, Δ., & Παπαγεωργίου, Δ. (2016). *Η συμβολή του Δ/ντή της ΣΜ και του Σχολικού Συμβούλου στην κάλυψη των επιμορφωτικών αναγκών των εκπ/κών Α/θμιας Εκπ/σης: Θεωρία & Έρευνα*. (αδημοσίευτη πτυχιακή εργασία). ΠΤΔΕ, Τμήμα παιδαγωγικής & ψυχολογίας, Αλεξανδρούπολη: ΔΠΘ.
- Γκέρτζος, Κ. (2015). *Κίνητρα & εμπόδια για τη συμμετοχή των εκπ/κών της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης Αχαΐας στη δια βίου εκπ/ση*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Γούκος, Α., Παπαδημητρίου, Γ., & Φωστηρόπουλος, Κ. (2010). *Ο ρόλος του δ/ντή ΣΜ στην κάλυψη επιμορφωτικών αναγκών των εκπ/κών*. ΠΤΔΕ. Διδασκαλείο Θεόδωρος Καστανός. Αλεξανδρούπολη: ΔΠΘ.
- Γραβάνη, Μ. (2005). *Ετήσια Επιμορφωτικά Προγράμματα για Εκπ/κούς της Β/θμιας Εκπ/σης. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 40*, 103-119.
- Ζησιμοπούλου, Α., (2003). *Η προοπτική της ενδοσχολικής επιμόρφωσης σε θέματα σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπ/ση. Επιστήμες Αγωγής, 1*, 101-111.
- Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας. (2013). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα Διαδικασίες και Εργαλεία*. Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων: ΕΣΠΑ 2007-2013.
- Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα & εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη δια βίου εκπ/ση*. Αθήνα: ΙΝΕ, ΓΣΕΕ, ΙΜΕ, ΓΣΕΒΕΕ.
- Λασκαράκης, Γ. (2012). *Η συμβολή του θεσμού του μέντορα στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπ/κών: Διερεύνηση των απόψεων εκπ/κών της Α/θμιας εκπ/σης του νομού Θεσσαλονίκης*. (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Τμήμα εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής, Μεταπτυχιακό πρόγραμμα στη συνεχιζόμενη εκπ/ση, Θεσσαλονίκη. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Λυγούρα, Α. (2012). *Αντιλήψεις, κίνητρα & εμπόδια στην επιμόρφωση των φιλολόγων που συμμετέχουν στα πιλοτικά σχολεία: Η περίπτωση της Θεσσαλίας* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). ΕΑΠ, Πάτρα.
- Μακρή, Μ. (2010). *Απόψεις, κίνητρα, εμπόδια των εκπ/κών της Α/θμιας εκπ/σης του Νομού Αχαΐας για την επιμόρφωσή τους* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Μουτσιάνος, Ν. (2017). *Η επαγγελματική ανάπτυξη και η επαγγελματική εξέλιξη των Στελεχών Εκπαίδευσης. Η περίπτωση της Περιφερειακής Ενότητας Σερρών*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.

- Ξωχέλλης, Π. (2002). Η επιμόρφωση των εκπ/κών στην Ελλάδα: Δεδομένα, προϋποθέσεις & προτάσεις. *Χρονικά*, τ.12, σσ 3-10.
- Ξωχέλλης, Π., Παπαναούμ, Ζ. (2000). *Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπ/κών. Ελληνικές εμπειρίες 1997-2000*. Θεσσαλονίκη: Action, Α.Ε.
- Π.Ι., Τμήμα Ποιότητας της Εκπαίδευσης (2008). *Η Ποιότητα στην εκπ/ση: Έρευνα για την Αξιολόγηση Ποιοτικών Χαρακτηριστικών του Συστήματος Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003) *Το Επάγγελμα του Εκπ/κού*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.
- Ρεσ, Γ. (2006). Σκέψεις και προσδοκίες των εκπ/κών από την επιμόρφωσή τους. *Νέα Παιδεία*, 118, 116-130.
- Σαλπινγίδης, Α. (2011). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπ/κών της Α/θμιας εκπ/σης: μια εμπειρική διερεύνηση στα σχολεία της περιφέρειας Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης, βασισμένη στις αντιλήψεις των εκπ/κών*, (αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Τμήμα εκπαιδευτικής & κοινωνικής πολιτικής, Κατεύθυνση συνεχιζόμενης εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Σίσκου, Μ. (2017). *Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπ/κών ειδικής αγωγής & εκπαίδευσης*. (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία), Τμήμα νηπιαγωγών, Επιστήμες της αγωγής: Δίγλωσση αγωγή & εκπ/ση. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Τσίχτης, Ε. (2015). *Διερεύνηση του πλαισίου, των κινήτρων & των εμποδίων όσον αφορά τη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα εκπ/κών Α/θμιας εκπ/σης: η περίπτωση της Περιφερειακής Ενότητας Καρδίτσας*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Τσολακίδης, Ι., & Μπότσογλου, Κ. (2016). Αντιλήψεις εκπ/κών Β/θμιας Εκπ/σης για την επαγγελματική τους ανάπτυξη & τον ρόλο της επιμόρφωσης. Στο Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.). *Αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Οργάνωση, διοίκηση, διδακτικό υλικό, αναλυτικά προγράμματα*. Πάτρα: Ελεύθερο πανεπιστήμιο πολιτών.
- Φώκιαλη, Π., Κουρουσίδου, Μ., Λέφας Ε. (2005). Ζήτηση για επιμόρφωση: Οι συνιστώσες της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπ/κών. Στο Μπαγάκης, Γ.(επιμ.), *Επιμόρφωση & Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπ/κού*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Φωτοπούλου, Β. (2013). *Επαγγελματισμός, επαγγελματική ανάπτυξη, επαγγελματική ταυτότητα & εκπ/κός. Η περίπτωση των εκπ/κών Α/θμιας Εκπ/σης*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών.

References

- Blank, R. K., De Las Alas, N., & Smith, C. (2007). *Analysis of the quality of professional development programs for mathematics & science teachers*. Washington DC: Council of Chief State School Officers.
- Boston Consulting Group. (2014). *Teachers' views on professional development*.
- Clement, M., & Vandenberghe, R. (2001). How school leaders can promote professional development. An account from the field. In: *School Leadership and Management*, 21(1), 43-57.
- Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., Orr, M., & Cohen, C. (2007). "Preparing School Leaders for a Changing World: *Lessons from Exemplary Leadership Development Programs*". Stanford, CA: Stanford University.

- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπ/κών: Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. (μτφρ. Βακάλη, Α.). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- EdSource. (2008). Guiding the Growth of California's School Leaders. *Leadership* (January/February): 18-21.
- Evans, L. (1999). *Managing to Motivate: a Guide for School Leaders*. London: Cassell.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.
- Gold, A., Evans, H., Early, P., Halpin, D., & Collarbone, P. (2003). Principled principals? Values-driven leadership: Evidence from ten case studies of 'outstanding' school leaders. *Educational Management & Administration*, 31(2), 127-138.
- Klenowski, V., & Askew, S. (2005). Portofolios for learning, assessment & professional development in higher education. *Assessment & evaluation in higher education*, 31(3). 267-186.
- Knapp, M. S. (2003). Professional development as policy pathway. *Review of Research in Education*, 27(1), 109- 157. doi: <https://doi.org/10.3102/0091732X027001109>
- Leithwood, K., Louis K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). "How Leadership Influences Student Learning." Center for Applied Research & Educational Improvement and Ontario Institute for Studies in Education at the University of Toronto, Learning from Leadership Project.
- OECD. (2008). *Teacher Questionnaire- Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Ανακτήθηκε 23/3/2019 από <https://www.oecd.org/edu/school/43081350.pdf>
- Perez, M., Anand, P., Speroni, C., Parrish, T., Esra, P., Socias, M., & Gubbins, P. (2007). *Successful California schools in the context of educational adequacy*. Washington, DC: American Institutes for Research. Ανακτήθηκε 8/02/2019 από <https://cepa.stanford.edu/sites/default/files/17-Successful-California-Schools%28307%29.pdf>
- Reimers, E. (2003). Teacher professional development: an international review of the literature. *Quality education for all*. UNESCO: International Institute for Educational Planning. Ανακτήθηκε 10/2/19 από http://www.iiep.unesco.org/fileadmin/user_upload/Research_Challenges_and_Trends/133010e.pdf
- Saris, W. E., Gallhofer, I. N. (2014). *Design, Evaluation, and Analysis of Questionnaires for Survey Research*. London: Sage Publication.
- Shawer, S. (2010). Classroom-level teacher professional development & satisfaction: Teachers learn in the context of classroom-level curriculum development. *Professional Development in Education*, 36(4), 597-620.
- Taylor, D. L., & Tashakkori, A. (1995). Decision participation and school climate as predictors of job satisfaction and teacher's sense of efficacy. *Journal of Experimental Education*. 63(3), 217-227.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher Professional Development: an international review of literature*. Paris: UNESCO/International Institute for Educational Planning.

Wichadee, S. (2011). Professional Development: A Path To Success For EFL Teachers. *Contemporary Issues in Education Research (CIER)*, [S.l.], v. 4, n. 5, p. 13-22, may.2011.

Ανακτήθηκε 15/2/2019 από:

<https://www.cluteinstitute.com/ojs/index.php/CIER/article/view/4234>

Youngs, P., & King, M. B. (2002). Principal leadership for professional development to build school capacity. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 643-670.