



**ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ**

**ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ**

**ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ & ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗΝ**

**ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ & ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**Διπλωματική Εργασία**

**Συνεργατικές πρακτικές και  
επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών  
στο σχολείο ως οργανισμό και κοινότητα μάθησης**

**Αμαλία Αδαμοπούλου**

**A.M. 216002**

**Επιβλέπων Καθηγητής: Γεώργιος Πασιάς**

**2019**

**ΑΘΗΝΑ**

© ΕΚΠΑ, 2019

Η παρούσα διατριβή, η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Π.Μ.Σ.: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ και τα λοιπά αποτελέσματα της αντίστοιχης Διπλωματικής Εργασίας (ΔΕ) αποτελούν συνιδιοκτησία του ΕΚΠΑ και της φοιτήτριας Αμαλίας Αδαμοπούλου, καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης και αναπαραγωγής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και την συγγραφέα και το ΕΚΠΑ, όπου εκπονήθηκε η ΔΕ καθώς και τον επιβλέποντα και την επιτροπή κρίσης.

## ΒΕΒΑΙΩΣΗ ΕΚΠΟΝΗΣΗΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

«Δηλώνω υπεύθυνα ότι η συγκεκριμένη Διπλωματική Εργασία για τη λήψη του μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών του ΠΜΣ στην Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης – Πλήρους Φοίτησης του Τμήματος Φ.Π.Ψ. της Φιλοσοφικής Σχολής έχει συγγραφεί από εμένα προσωπικά και δεν έχει υποβληθεί ούτε έχει εγκριθεί στο πλαίσιο κάποιου άλλου μεταπτυχιακού ή προπτυχιακού τίτλου σπουδών, στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό.

Η εργασία αυτή έχοντας εκπονηθεί από εμένα, αντιπροσωπεύει τις προσωπικές μου απόψεις επί του θέματος. Οι πηγές στις οποίες ανέτρεξα για την εκπόνηση της συγκεκριμένης διπλωματικής αναφέρονται στο σύνολό τους, δίνοντας πλήρεις αναφορές στους συγγραφείς, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο.

Σε κάθε περίπτωση, αναληθούς ή ανακριβούς δηλώσεως, υπόκειμαι στις συνέπειες που προβλέπονται στον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών στην Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης και στις διατάξεις που προβλέπει η Ελληνική και Κοινοτική Νομοθεσία περί πνευματικής ιδιοκτησίας».

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

Αμαλία Αδαμοπούλου:

ΑΜ: 216002

Υπογραφή:

### **Αφιέρωση / Ευχαριστίες**

Με την ολοκλήρωση της Διπλωματικής μου Εργασίας θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στον Επιβλέποντα Καθηγητή μου κ. Γεώργιο Πασιά ο οποίος με απόλυτη συνέπεια και με την άρτια επιστημονική του κατάρτιση με καθοδήγησε καθ' όλη τη διάρκεια συγγραφής της εργασίας.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους συναδέλφους της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που έλαβαν μέρος στην έρευνα, η πραγματοποίηση της οποίας δε θα ήταν εφικτή χωρίς τη συμμετοχή τους.

Θα ήταν, όμως, παράλειψη να μην εκφράσω τις ευχαριστίες μου στην οικογένειά μου η οποία με στήριξε καθ' όλη τη διάρκεια φοίτησής μου στο ΠΜΣ αλλά και κατά τη διάρκεια εκπόνησης της Διπλωματικής μου Εργασίας.

Τέλος, θα ήθελα να αφιερώσω τη Διπλωματική μου Εργασία στη μνήμη της γιαγιάς μου η οποία έφυγε από τη ζωή την περίοδο εκπόνησης της Διπλωματικής Εργασίας και η οποία ήταν και θα είναι πάντα για εμένα υπόδειγμα εργατικότητας, αφοσίωσης και αξιοπρέπειας.

**Συνεργατικές πρακτικές και επαγγελματική  
ανάπτυξη εκπαιδευτικών στο σχολείο  
ως οργανισμό και κοινότητα μάθησης**

Αμαλία Αδαμοπούλου

<b>Ονοματεπώνυμο Επιβλέποντα</b>	<b>Ονοματεπώνυμο Μέλους 1</b>	<b>Ονοματεπώνυμο Μέλους 2</b>
Γεώργιος Πασιάς, Καθηγητής ΕΚΠΑ	Γεώργιος Παπακωνσταντίνου, Καθηγητής ΕΚΠΑ	Δημήτριος Φωτεινός, Επίκουρος Καθηγητής ΕΚΠΑ

**Collaborative practices and teachers' professional  
development in school as learning organisation  
and professional learning community**

Amalia Adamopoulou

Georgios Pasiás	Georgios Papakonstantinou	Dimitrios Foteinos
Professor NKUA	Professor NKUA	Assistant Professor NKUA

## Περίληψη

Η παρούσα εργασία αφορά στις συνεργατικές πρακτικές και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στο σχολείο ως οργανισμό και κοινότητα μάθησης. Ως προς το θεωρητικό μέρος, αρχικά, επιχειρείται μία σκιαγράφηση των βασικών χαρακτηριστικών που καθιστούν το σχολείο οργανισμό και κοινότητα μάθησης. Στη συνέχεια, αναλύεται η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών καθώς και η διασύνδεση της έννοιας αυτής με τις συνεργατικές πρακτικές στο σχολείο ως οργανισμό και κοινότητα μάθησης, ενώ καταγράφονται και τα χαρακτηριστικά των σχολείων που εξασφαλίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα, αναπτύσσεται ο τρόπος με τον οποίο γίνεται η μετάβαση από τη νοοτροπία ατομισμού στη νοοτροπία συνεργασίας και, ακολούθως, γίνεται εκτενέστερη αναφορά στις συνεργατικές πρακτικές καθώς, στους τρόπους εφαρμογής τους στο σχολείο ως οργανισμό και κοινότητα μάθησης με σκοπό την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη σχολική αποτελεσματικότητα. Στη βιβλιογραφική επισκόπηση γίνεται μία σύντομη ανασκόπηση εμπειρικών ερευνών στην Ελλάδα και το εξωτερικό σχετικά με τις συνεργατικές πρακτικές και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Στο ερευνητικό μέρος, δηλώνεται, αρχικά, ο σκοπός της εργασίας, ο οποίος είναι η διερεύνηση της συμβολής των συνεργατικών πρακτικών στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και, στη συνέχεια, παρατίθενται τα ερευνητικά ερωτήματα που αφορούν τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις συνεργατικές πρακτικές, τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των συνεργατικών πρακτικών στη σχολική βελτίωση και στην επαγγελματική τους εξέλιξη και τη σκιαγράφηση των συνεργατικών πρακτικών που εφαρμόζονται στα σχολεία καθώς και του βαθμού εφαρμογής τους στα σχολεία. Η συλλογή δεδομένων της έρευνας έγινε με ποσοτική μέθοδο, ενώ ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου που διανεμήθηκε σε δείγμα εκατό (100) εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Τέλος, από την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας προκύπτει ότι παρόλο που οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα αναγνωρίζουν τη θετική συμβολή των συνεργατικών πρακτικών στη σχολική βελτίωση και στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, τελικά η κουλτούρα συνεργασίας εφαρμόζεται σε μέτρια επίπεδα, γεγονός που ενισχύεται και από το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα.

## Λέξεις – κλειδιά

συνεργατικές πρακτικές, επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, οργανισμός μάθησης, κοινότητα μάθησης, νοοτροπία συνεργασίας, σχολική αποτελεσματικότητα, εφαρμογή συνεργατικών πρακτικών, συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα

## Abstract

*The present thesis concerns the collaborative practices and teachers' professional development at school as a learning organization and professional community. In terms of the theoretical part, initially, the researcher makes an attempt to outline the key features that make the school a learning organization and professional community. Then, the researcher analyzes the concept of teachers' professional development, the connection of this concept with collaborative practices at school as a learning organization and professional community, and the characteristics of schools that ensure teacher professional development. In addition, the researcher develops the way in which the transition from individualism to cooperative culture is made, and subsequently, more extensive reference is made to collaborative practices as well as ways to applying them to the school as a learning organization and professional community aiming to teachers' professional development and school effectiveness. The bibliographic review provides a brief overview of empirical research in Greece and abroad on collaborative practices and teachers' professional development. The research part firstly states the purpose of the thesis, which is to investigate the contribution of collaborative practices to teachers' professional development, and then lists the research questions concerning teachers' attitudes towards collaborative practices, teachers' perspectives for the contribution of collaborative practices in school improvement and professional development, and the outlining of the collaborative practices applied in schools as well as the degree of their implementation in schools. The research data collection was made by using the quantitative method, and a questionnaire was distributed as a research tool to a sample of one hundred (100) secondary education teachers. Finally, the results of the research show that although Greek secondary education teachers acknowledge the positive contribution of collaborative practices in school improvement and professional development, the culture of collaboration is at a moderate level, fact which is reinforced by the centralized education system in Greece.*

## Key - words

*collaborative practices, teachers' professional development, learning organization, professional community, cooperative culture, school effectiveness, implementation of collaborative practices, centralized education system*



## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

<b>Σχήμα 1</b>	Ταξινόμηση σχολείων βάσει της αποτελεσματικότητας και της βελτίωσης τους (Stoll και Fink, 1996, όπ. αναφ. στον Day, 2003: 188)
<b>Σχήμα 2</b>	Σχηματοποίηση ερευνητικού εργαλείου

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

<b>Πίνακας 1</b>	<i>Περιγραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (N=100).</i>
<b>Πίνακας 2</b>	<b>ΕΡΩΤΗΣΗ Β8</b> <i>Περιγραφικά χαρακτηριστικά ως προς τις «πρακτικές που συμβάλλουν στη βελτίωση / εξέλιξη της σχολικής μονάδας».</i>
<b>Πίνακας 3</b>	<b>ΕΡΩΤΗΣΗ Β9</b> <i>Περιγραφικά χαρακτηριστικά ως προς τις «πρακτικές που συμβάλλουν στο σύνολο των μελών της σχολικής κοινότητας».</i>
<b>Πίνακας 4</b>	<b>ΕΡΩΤΗΣΗ Β10α</b> <i>Μέσοι όροι για τις πρακτικές που συμβάλλουν στη σχολική βελτίωση / εξέλιξη της σχολικής μονάδας.</i>
<b>Πίνακας 5</b>	<b>ΕΡΩΤΗΣΗ Β10β</b> <i>Μέσοι όροι για τις πρακτικές που συμβάλλουν στη δημιουργία κουλτούρας συνεργασίας σε μια σχολική μονάδα.</i>
<b>Πίνακας 6</b>	<b>ΕΡΩΤΗΣΗ Β11α</b> <i>Μέσοι όροι για τις πρακτικές που συμβάλλουν στη σχολική βελτίωση / εξέλιξη της σχολικής μονάδας.</i>
<b>Πίνακας 7</b>	<b>ΕΡΩΤΗΣΗ Γ12</b> <i>Μέσοι όροι για τους στόχους που πραγματοποιούνται με την εφαρμογή της κουλτούρας συνεργασίας.</i>
<b>Πίνακας 8</b>	<b>ΕΡΩΤΗΣΗ Γ13α</b> <i>Μέσοι όροι για τους λόγους που αποθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς γενικά από το να συμμετέχουν σε συνεργατικές πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης.</i>
<b>Πίνακας 9</b>	<b>ΕΡΩΤΗΣΗ Γ13β</b> <i>Μέσοι όροι για τους λόγους που αποθαρρύνουν συγκεκριμένα τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα από το να συμμετέχουν σε συνεργατικές πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης.</i>

<b>Πίνακας 10</b>	<b>ΕΡΩΤΗΣΗ Γ14α</b> <i>Μέσοι όροι για την συμβολή των πρακτικών στην επαγγελματική ανάπτυξη/εξέλιξη των εκπαιδευτών.</i>
<b>Πίνακας 11</b>	<b>ΕΡΩΤΗΣΗ Γ16α</b> <i>Μέσοι όροι για τη συμβολή των πρακτικών στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.</i>
<b>Πίνακας 12</b>	<b>ΕΡΩΤΗΣΗ Β11β</b> <i>Μέσοι όροι για τις πρακτικές που εφαρμόζονται για τη σχολική βελτίωση/εξέλιξη.</i>
<b>Πίνακας 13</b>	<b>ΕΡΩΤΗΣΗ Γ14β</b> <i>Μέσοι όροι για την εφαρμογή των συνεργατικών πρακτικών με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη/εξέλιξη των εκπαιδευτικών.</i>
<b>Πίνακας 14</b>	<b>ΕΡΩΤΗΣΗ Γ15α</b> <i>Μέσοι όροι για τη συμβολή των στάσεων/πρακτικών της ηγεσίας στην εφαρμογή της συνεργατικής κουλτούρας στη σχολική μονάδα.</i>
<b>Πίνακας 15</b>	<b>ΕΡΩΤΗΣΗ Γ15β</b> <i>Μέσοι όροι για την εφαρμογή των στάσεων / πρακτικών της ηγεσίας στη σχολική μονάδα.</i>
<b>Πίνακας 16</b>	<b>ΕΡΩΤΗΣΗ Γ16β</b> <i>Μέσοι όροι για την εφαρμογή των πρακτικών της ηγεσίας στη σχολική μονάδα.</i>
<b>Πίνακας 17</b>	<i>Δείκτες περιγραφικής στατιστικής των υποκλιμάκων των ερωτηματολογίων.</i>
<b>Πίνακας 18</b>	<i>Αποτελέσματα ελέγχου κανονικότητας των ενοτήτων του ερωτηματολογίου για την στάση/άποψη των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των συνεργατικών πρακτικών στη σχολική βελτίωση ανά ηλικιακή ομάδα, έτη υπηρεσίας συνολικά και επίπεδο σπουδών .</i>
<b>Πίνακας 19</b>	<i>Αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης κατά ένα παράγοντα (one-way ANOVA) για την αξιολόγηση της συσχέτισης της ηλικίας με την στάση/άποψη των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των συνεργατικών πρακτικών στη σχολική βελτίωση.</i>
<b>Πίνακας 20</b>	<i>Αποτελέσματα του Kruskal Wallis ελέγχου για την αξιολόγηση της συσχέτισης της ηλικίας με την στάση/άποψη των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των συνεργατικών πρακτικών στη σχολική βελτίωση.</i>
<b>Πίνακας 21</b>	<i>Αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης κατά ένα παράγοντα (one-way ANOVA) για την αξιολόγηση της συσχέτισης των χρόνων υπηρεσίας με την στάση/άποψη των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των συνεργατικών πρακτικών στη σχολική βελτίωση.</i>
<b>Πίνακας 22</b>	<i>Αποτελέσματα του Kruskal Wallis ελέγχου για την αξιολόγηση της συσχέτισης των</i>

	χρόνων υπηρεσίας με την στάση/άποψη των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των συνεργατικών πρακτικών στη σχολική βελτίωση
<b>Πίνακας 23</b>	Αποτελέσματα του Kruskal Wallis ελέγχου για την αξιολόγηση της συσχέτισης του επίπεδου σπουδών με την στάση/άποψη των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των συνεργατικών πρακτικών στη σχολική βελτίωση.
<b>Πίνακας 24</b>	Αποτελέσματα του Kruskal Wallis ελέγχου για την αξιολόγηση της συσχέτισης των επιπέδων σπουδών με το αν οι πρακτικές συμβάλλουν στη σχολική βελτίωση / εξέλιξη της σχολικής μονάδας.
<b>Πίνακας 25</b>	Αποτελέσματα ελέγχου κανονικότητας της ενότητας του ερωτηματολογίου για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των συνεργατικών πρακτικών στην επαγγελματική τους εξέλιξη ανά ηλικιακή ομάδα, έτη υπηρεσίας συνολικά και επίπεδο σπουδών .
<b>Πίνακας 26</b>	Αποτελέσματα του Kruskal Wallis ελέγχου για την αξιολόγηση της συσχέτισης της ηλικίας με τις πρακτικές που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών.
<b>Πίνακας 27</b>	Αποτελέσματα του Kruskal Wallis ελέγχου για την αξιολόγηση της συσχέτισης της ηλικίας με τις ερωτήσεις που απαρτίζουν την ενότητα “Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω λόγοι αποθαρρύνουν εσάς προσωπικά από το να συμμετέχετε σε συνεργατικές πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης;”.
<b>Πίνακας 28</b>	Αποτελέσματα του Kruskal Wallis ελέγχου για την αξιολόγηση της συσχέτισης των χρόνων υπηρεσίας με την αντίληψη των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των συνεργατικών πρακτικών στην επαγγελματική τους εξέλιξη.
<b>Πίνακας 29</b>	Αποτελέσματα του Kruskal Wallis ελέγχου για την αξιολόγηση της συσχέτισης του επιπέδου σπουδών με την αντίληψη των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των συνεργατικών πρακτικών στην επαγγελματική τους εξέλιξη.
<b>Πίνακας 30</b>	Αποτελέσματα ελέγχου κανονικότητας των εννοιών του ερωτηματολογίου για το ποιές συνεργατικές πρακτικές και σε τι βαθμό εφαρμόζονται στα σχολεία ανά ηλικιακή ομάδα, έτη υπηρεσίας συνολικά και επίπεδο σπουδών.
<b>Πίνακας 31</b>	Αποτελέσματα του Kruskal Wallis ελέγχου για την αξιολόγηση της συσχέτισης της ηλικίας με την εφαρμογή των συνεργατικών πρακτικών με στόχο τη σχολική βελτίωση.
<b>Πίνακας 32</b>	Αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης κατά ένα παράγοντα (one-way ANOVA) για την αξιολόγηση της συσχέτισης της ηλικίας με τις συνεργατικές πρακτικές και τον βαθμό στον οποίο εφαρμόζονται στα

	σχολεία.
<b>Πίνακας 33</b>	Αποτελέσματα του Kruskal Wallis ελέγχου για την αξιολόγηση της συσχέτισης των χρόνων υπηρεσίας με την εφαρμογή των συνεργατικών πρακτικών με στόχο τη σχολική βελτίωση και την εφαρμογή των συνεργατικών πρακτικών με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη / εξέλιξη των εκπαιδευτικών.
<b>Πίνακας 34</b>	Αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης κατά ένα παράγοντα (one-way ANOVA) για την αξιολόγηση της συσχέτισης των χρόνων υπηρεσίας με τις συνεργατικές πρακτικές και τον βαθμό κατά τον οποίο εφαρμόζονται στα σχολεία.
<b>Πίνακας 35</b>	Αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης κατά ένα παράγοντα (one-way ANOVA) για την αξιολόγηση της συσχέτισης του επιπέδου σπουδών με τις συνεργατικές πρακτικές και τον βαθμό κατά τον οποίο εφαρμόζονται στα σχολεία.

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 1	Κατανομή δείγματος ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών.
Γράφημα 2	Κατανομή δείγματος ως προς την ηλικία των εκπαιδευτικών.
Γράφημα 3	Κατανομή δείγματος ως προς τα συνολικά έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών.
Γράφημα 4	Κατανομή δείγματος ως προς τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών, στο σχολείο που υπηρετούν την παρούσα χρονική περίοδο.
Γράφημα 5	Κατανομή δείγματος ως προς τον τύπο του σχολείου που υπηρετούν.
Γράφημα 6	Κατανομή δείγματος ως προς τη θέση που έχουν οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο που υπηρετούν.
Γράφημα 7	Κατανομή δείγματος ως προς τους ενοποιημένους κλάδους ειδίκευσης του διδακτικού προσωπικού.
Γράφημα 8	Κατανομή δείγματος ως προς τις ειδικότητες του διδακτικού προσωπικού
Γράφημα 9	Κατανομή δείγματος ως προς τις σπουδές μετά την απόκτηση του βασικού τους πτυχίου.
Γράφημα 10	Κατανομή δείγματος ως προς τις «πρακτικές που συμβάλλουν στη βελτίωση / εξέλιξη της σχολικής μονάδας».
Γράφημα 11	Κατανομή δείγματος ως προς τις «πρακτικές που συμβάλλουν στο σύνολο των μελών της σχολικής κοινότητας».
Γράφημα 12	Κατανομή δείγματος ως προς τις «εξέλιξη στην δημιουργία κουλτούρας συνεργασίας σε μία σχολική μονάδα».
Γράφημα 13	Κατανομή δείγματος ως προς τους «στόχους που πραγματοποιούνται με την εφαρμογή της κουλτούρας συνεργασίας».
Γράφημα 14	Κατανομή δείγματος ως προς την «άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό που οι συγκεκριμένοι λόγοι τους αποθαρρύνουν προσωπικά από τη συμμετοχή τους σε συνεργατικές πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης».
Γράφημα 15	Κατανομή δείγματος ως προς την «εφαρμογή των συνεργατικών πρακτικών για τη βελτίωση/εξέλιξη στη σχολική μονάδα όπου υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί».
Γράφημα 16	Κατανομή δείγματος ως προς τον βαθμό εφαρμογής των πρακτικών στη σχολική μονάδα όπου υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη/εξέλιξη των εκπαιδευτικών.
Γράφημα 17	Κατανομή δείγματος ως προς τον βαθμό εφαρμογής των στάσεων / πρακτικών της ηγεσίας στη σχολική μονάδα.
Γράφημα 18	Κατανομή δείγματος ως προς τον βαθμό εφαρμογής των πρακτικών της ηγεσίας στη σχολική μονάδα.
Γράφημα 19	Κατανομή συχνοτήτων ως προς το αν οι πρακτικές συμβάλλουν στη βελτίωση / εξέλιξη της σχολικής μονάδας με βάση την ηλικία

<b>Γράφημα 20</b>	Κατανομή συχνοτήτων ως προς το αν οι πρακτικές συμβάλλουν στο σύνολο των μελών της σχολικής κοινότητας με βάση την ηλικία.
<b>Γράφημα 21</b>	Κατανομή συχνοτήτων ως προς το αν οι πρακτικές συμβάλλουν στην δημιουργία κουλτούρας συνεργασίας σε μία σχολική μονάδα με βάση την ηλικία.
<b>Γράφημα 22</b>	Κατανομή συχνοτήτων ως προς το αν οι πρακτικές συμβάλλουν στη δημιουργία κουλτούρας συνεργασίας σε μία σχολική μονάδα με βάση τα έτη υπηρεσίας.
<b>Γράφημα 23</b>	Κατανομή συχνοτήτων ως προς το αν οι πρακτικές συμβάλλουν στη βελτίωση / εξέλιξη της σχολικής μονάδας διάγνωση εξιτηρίου με βάση τα έτη υπηρεσίας.
<b>Γράφημα 24</b>	Κατανομή συχνοτήτων ως προς το αν οι πρακτικές συμβάλλουν στο σύνολο των μελών της σχολικής κοινότητας με βάση τα έτη υπηρεσίας.
<b>Γράφημα 25</b>	Κατανομή συχνοτήτων ως προς το αν οι πρακτικές συμβάλλουν στο σύνολο των μελών της σχολικής κοινότητας με βάση το επίπεδο σπουδών.
<b>Γράφημα 26</b>	Κατανομή συχνοτήτων ως προς το αν οι πρακτικές συμβάλλουν στην δημιουργία κουλτούρας συνεργασίας σε μία σχολική μονάδα με βάση το επίπεδο σπουδών.
<b>Γράφημα 27</b>	Κατανομή συχνοτήτων ως προς το αν οι πρακτικές συμβάλλουν στη βελτίωση / εξέλιξη της σχολικής μονάδας με βάση το επίπεδο σπουδών.
<b>Γράφημα 28</b>	Κατανομή συχνοτήτων ως προς το αν οι πρακτικές συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων των εκπαιδευτικών με βάση την ηλικιακή κατηγορία.
<b>Γράφημα 29</b>	Κατανομή συχνοτήτων ως προς τους λόγους που αποθαρρύνουν τους καθηγητές από το να συμμετέχουν σε συνεργατικές πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης με βάση την ηλικιακή κατηγορία.
<b>Γράφημα 30</b>	Κατανομή συχνοτήτων ως προς το αν οι πρακτικές συμβάλλουν στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών με βάση τα έτη υπηρεσίας.
<b>Γράφημα 31</b>	Κατανομή συχνοτήτων ως προς το αν οι πρακτικές συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με βάση το επίπεδο σπουδών.
<b>Γράφημα 32</b>	Κατανομή συχνοτήτων ως προς την εφαρμογή των συνεργατικών πρακτικών με στόχο τη σχολική βελτίωση με βάση την ηλικιακή κατηγορία.
<b>Γράφημα 33</b>	Κατανομή συχνοτήτων ως προς την εφαρμογή των συνεργατικών πρακτικών με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη/εξέλιξη των εκπαιδευτικών με βάση την ηλικιακή κατηγορία.
<b>Γράφημα 34</b>	Κατανομή συχνοτήτων ως προς την εφαρμογή των στάσεων / πρακτικών της ηγεσίας με σκοπό τη συνεργατική κουλτούρα στη σχολική μονάδα με βάση την ηλικιακή κατηγορία.

<b>Γράφημα 35</b>	<i>Κατανομή συχνοτήτων ως προς την εφαρμογή στη σχολική μονάδα των συνεργατικών πρακτικών της ηγεσίας με σκοπό την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με βάση την ηλικιακή κατηγορία.</i>
<b>Γράφημα 36</b>	<i>Κατανομή συχνοτήτων ως προς την εφαρμογή των συνεργατικών πρακτικών με στόχο τη σχολική βελτίωση με βάση τα έτη υπηρεσίας.</i>
<b>Γράφημα 37</b>	<i>Κατανομή συχνοτήτων ως προς την εφαρμογή των συνεργατικών πρακτικών με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη/εξέλιξη των εκπαιδευτικών με βάση τα έτη υπηρεσίας.</i>
<b>Γράφημα 38</b>	<i>Κατανομή συχνοτήτων ως προς την εφαρμογή των στάσεων / πρακτικών της ηγεσίας με σκοπό τη συνεργατική κουλτούρα στη σχολική μονάδα με βάση τα έτη υπηρεσίας.</i>
<b>Γράφημα 39</b>	<i>Κατανομή συχνοτήτων ως προς την εφαρμογή στη σχολική μονάδα των συνεργατικών πρακτικών της ηγεσίας με σκοπό την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με βάση τα έτη υπηρεσίας.</i>
<b>Γράφημα 40</b>	<i>Κατανομή συχνοτήτων ως προς την εφαρμογή των συνεργατικών πρακτικών με στόχο τη σχολική βελτίωση με βάση το επίπεδο σπουδών.</i>
<b>Γράφημα 41</b>	<i>Κατανομή συχνοτήτων ως προς την εφαρμογή των συνεργατικών πρακτικών με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη/εξέλιξη των εκπαιδευτικών με βάση το επίπεδο σπουδών.</i>
<b>Γράφημα 42</b>	<i>Κατανομή συχνοτήτων ως προς την εφαρμογή των στάσεων / πρακτικών της ηγεσίας με σκοπό τη συνεργατική κουλτούρα στη σχολική μονάδα με βάση το επίπεδο σπουδών.</i>
<b>Γράφημα 43</b>	<i>Κατανομή συχνοτήτων ως προς την εφαρμογή στη σχολική μονάδα των συνεργατικών πρακτικών της ηγεσίας με σκοπό την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με βάση το επίπεδο σπουδών.</i>





## Περιεχόμενα

Περίληψη.....	7
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ .....	9
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	9
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ .....	13
Εισαγωγή .....	21
Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ .....	23
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 <sup>ο</sup> : Το σχολείο ως οργανισμός και κοινότητα μάθησης .....	23
1.1. Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης .....	23
1.2. Το σχολείο ως κοινότητα μάθησης .....	26
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 <sup>ο</sup> : Συνεργατικές πρακτικές – Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών – Σχολική βελτίωση .....	29
2.1. Η επαγγελματική εξέλιξη / ανάπτυξη των εκπαιδευτικών .....	29
2.2. Τα σχολεία που εξασφαλίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη / εξέλιξη των εκπαιδευτικών.....	36
2.3. Από τη νοοτροπία ατομισμού των εκπαιδευτικών στη συνεργασία στο πλαίσιο μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης .....	40
2.4. Συνεργατικές πρακτικές και επαγγελματική ανάπτυξη στο σχολείο που λειτουργεί ως οργανισμός και κοινότητα μάθησης .....	50
2.4.1. Ενδοσχολική επιμόρφωση .....	50
2.4.2. Παρατήρηση ομοτέχνων, Κριτικές φιλίες, Μέντορας.....	53
2.4.3. Έρευνα Δράσης, Αναστοχασμός, Αφήγηση ιστοριών .....	56
2.4.4. Δικτυωμένες Κοινότητες Μάθησης.....	58
2.5. Συνεργατικές πρακτικές, επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και σχολική αποτελεσματικότητα.....	60
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 <sup>ο</sup> : Βιβλιογραφική Επισκόπηση .....	65
Β΄: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ .....	77
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 <sup>ο</sup> : Μεθοδολογία .....	77
4.1. Σκοπός – στόχοι έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα .....	77
4.2. Μεθοδολογία .....	78
4.2.1. Μεθοδολογική προσέγγιση.....	78

4.2.2.	Ερευνητική διαδικασία .....	79
4.2.3.	Δείγμα έρευνας και διαδικασία επιλογής του .....	79
4.2.4.	Εργαλείο συλλογής δεδομένων .....	80
4.2.5.	Εγκυρότητα και Αξιοπιστία εργαλείου συλλογής δεδομένων και ερευνητικής διαδικασίας .....	87
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 <sup>ο</sup> : Ανάλυση Δεδομένων .....		91
5.1.	Μεθοδολογία Ανάλυσης Δεδομένων.....	91
5.2.	Αποτελέσματα Περιγραφικής Στατιστικής.....	92
5.2.1.	Δημογραφικά χαρακτηριστικά .....	92
5.2.2.	1 <sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα: «Ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις συνεργατικές πρακτικές και ποια η άποψη των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των συνεργατικών πρακτικών στη σχολική βελτίωση;» .....	100
5.2.3.	2 <sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα: «Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των συνεργατικών πρακτικών στην επαγγελματική τους εξέλιξη;» .....	111
5.2.4.	3 <sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα: «Ποιες συνεργατικές πρακτικές και σε τι βαθμό εφαρμόζονται στα σχολεία;» .....	117
5.3.	Αποτελέσματα Επαγωγικής Στατιστικής .....	127
5.3.1.	1 <sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα: Ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις συνεργατικές πρακτικές και ποια η άποψη των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των συνεργατικών πρακτικών στη σχολική βελτίωση ανά δημογραφικά χαρακτηριστικά;.....	128
5.3.1.1.	Για την ηλικιακή κατηγορία .....	130
5.3.1.2.	Για τα έτη υπηρεσίας.....	133
5.3.1.3.	Για το επίπεδο σπουδών .....	135
5.3.2.	2 <sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα: Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των συνεργατικών πρακτικών στην επαγγελματική τους εξέλιξη; .....	138
5.3.2.1.	Για την ηλικιακή κατηγορία.....	139
5.3.2.2.	Για τα έτη υπηρεσίας.....	142
5.3.2.3.	Για το επίπεδο σπουδών .....	143
5.3.3.	3 <sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα: Ποιες συνεργατικές πρακτικές και σε τι βαθμό εφαρμόζονται στα σχολεία; .....	144
5.3.3.1.	Για την ηλικιακή κατηγορία .....	145
5.3.3.2.	Για τα έτη υπηρεσίας.....	147
5.3.3.3.	Για το επίπεδο σπουδών .....	151
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 <sup>ο</sup> : Συμπεράσματα .....		155
6.1.	Σχολιασμός αποτελεσμάτων .....	155

6.1.1. 1 <sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα: «Ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις συνεργατικές πρακτικές και ποια η άποψη των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των συνεργατικών πρακτικών στη σχολική βελτίωση;» .....	156
6.1.2. 2 <sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα: «Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των συνεργατικών πρακτικών στην επαγγελματική τους εξέλιξη;» .....	158
6.1.3. 3 <sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα: «Ποιες συνεργατικές πρακτικές και σε τι βαθμό εφαρμόζονται στα σχολεία;» .....	159
6.2. Επίλογος - Προτάσεις .....	165
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ .....	167
Α. Ελληνόγλωσσες .....	167
Β. Ξενόγλωσσες .....	171
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	179



## Εισαγωγή

Η αναδύομενη εικόνα του σχολείου του μέλλοντος φαίνεται να αντικατοπτρίζει έναν οργανισμό που μαθαίνει ή μια κοινότητα μάθησης (Voulalas & Sharpe, 2005: 187). Αυτό σημαίνει ότι τα βασικά χαρακτηριστικά του μελλοντικού σχολείου περιλαμβάνουν στοιχεία από τους οργανισμούς μάθησης και τις επαγγελματικές κοινότητες μάθησης. Άλλωστε, στη βιβλιογραφία έχουν αναπτυχθεί μεταξύ άλλων δύο εκπαιδευτικοί όροι, οι καταβολές των οποίων ανάγονται στη θεωρία της οργανωσιακής μάθησης. Αυτοί είναι το σχολείο ως οργανισμός που μαθαίνει και το σχολείο ως κοινότητα μάθησης.

Η μετατροπή του σχολείου σε οργανισμό και κοινότητα μάθησης απαιτεί την αλλαγή στην κουλτούρα του σχολείου. *«Η φύση αυτής της αλλαγής κουλτούρας σχετίζεται με την ανάπτυξη συνεργατικής εργασιακής κουλτούρας που επικεντρώνεται στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη δημιουργία συνθηκών μάθησης για όλους τους μαθητές. Στη διαδικασία αλλαγής κουλτούρας, οι εκπαιδευτικοί σχετίζονται με διαφορετικό τρόπο μεταξύ τους, με τους μαθητές και την ευρύτερη κοινότητα. Πρόκειται για μία μαζική αλλαγή, αφού στοχεύει στον πυρήνα της κουλτούρας των σχολείων και απαιτεί μείζονες δομικές αλλαγές».* (Fullan, 1995: 233)

Σκοπός της παρούσας Διπλωματικής Εργασίας είναι η διερεύνηση της συμβολής των συνεργατικών πρακτικών στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ειδικότερος στόχος της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η διερεύνηση ειδικών μορφών/πλαισίων συνεργασίας (μεταξύ αυτών: ενδοσχολική επιμόρφωση, μέντορας, κριτικός φίλος, παρατήρηση διδασκαλίας και αξιολόγηση ομοτέχνων, δίκτυα σχολείων) στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, διερευνώνται η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις συνεργατικές πρακτικές, η άποψη των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των συνεργατικών πρακτικών στη σχολική βελτίωση και στην επαγγελματική τους εξέλιξη και η σκιαγράφηση των συνεργατικών πρακτικών που εφαρμόζονται στα σχολεία καθώς του βαθμού εφαρμογής τους.

Αναλυτικότερα, η εργασία χωρίζεται σε δύο (2) μέρη, το Θεωρητικό και το Ερευνητικό. Τα κεφάλαια 1, 2, 3 αποτελούν το Θεωρητικό Μέρος και τα κεφάλαια 4, 5, 6 αποτελούν το Ερευνητικό Μέρος.

Στο πρώτο κεφάλαιο σκιαγραφούνται τα βασικά χαρακτηριστικά του σχολείου ως οργανισμού και κοινότητας μάθησης.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται εκτενής αναφορά στην έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, στις ιδιότητες των σχολείων που εξασφαλίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών καθώς και στον τρόπο με τον οποίο ένα σχολείο περνά από τη νοοτροπία ατομισμού των εκπαιδευτικών στη συνεργασία στο πλαίσιο μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης. Στη συνέχεια, περιγράφονται συνεργατικές πρακτικές, όπως η ενδοσχολική επιμόρφωση, η παρατήρηση ομοτέχνων, οι κριτικές φιλίες, ο θεσμός του μέντορα, η έρευνα δράσης, ο αναστοχασμός, η αφήγηση ιστοριών και οι δικτυωμένες κοινότητες μάθησης, που συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στη μετατροπή του σχολείου σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης. Τέλος, επισημαίνεται και αναλύεται η σύνδεση μεταξύ συνεργατικών πρακτικών, επαγγελματικής ανάπτυξης και σχολικής αποτελεσματικότητας.

Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται μια σύντομη επισκόπηση εμπειρικών ερευνών στην Ελλάδα και το εξωτερικό σχετικά με τις συνεργατικές πρακτικές και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα, η μεθοδολογική προσέγγιση, η ερευνητική διαδικασία, η διαδικασία επιλογής του δείγματος της έρευνας, το εργαλείο συλλογής δεδομένων και οι τρόποι διασφάλισης της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας του εργαλείου συλλογής δεδομένων και της ερευνητικής διαδικασίας.

Στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας με βάση την περιγραφική και επαγωγική στατιστική.

Στο έκτο κεφάλαιο γίνεται σχολιασμός των αποτελεσμάτων της έρευνας και διατύπωση των προτάσεων για μελλοντικές έρευνες.

Ακολουθούν οι Βιβλιογραφικές Αναφορές (ελληνόγλωσσες και ξενόγλωσσες) και το Παράρτημα με το Ερωτηματολόγιο της έρευνας.

## Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>: Το σχολείο ως οργανισμός και κοινότητα μάθησης

#### 1.1. Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης

Οι θεωρίες για τους οργανισμούς μάθησης αναπτύχθηκαν αρχικά στον κόσμο των επιχειρήσεων και των ανθρώπινων οργανισμών. Όπως αναφέρει ο Ξαφάκος (2016: 102), «τα μοντέλα της οργανωσιακής μάθησης διασφάλιζαν μία εικόνα του εργασιακού χώρου ως μίας υποστηρικτικής μαθάνουσας κοινότητας που ενδυναμώνει τα μέλη της για τη διαχείριση της αλλαγής και της αβεβαιότητας». Η εξασφάλιση της αίσθησης του «ανήκειν» λειτουργούσε υποστηρικτικά στα πλαίσια της μαθάνουσας κοινότητας και ενδυνάμωνε τη διάθεση των μελών της για αλλαγή και καινοτομία (Ξαφάκος, 2016: 102). Το όραμα πολλών μελετητών για τη μάθηση σε κοινότητες προσπάθησε να ικανοποιήσει την αντίστοιχη ανάγκη για συνεργασία των εκπαιδευτικών εντός των σχολικών μονάδων έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να ξεπεράσουν το πρόβλημα της απομόνωσης του διδακτικού τους έργου. Η συνεργασία και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δίκτυα τους βοηθάει στην κατανόηση των αναγκών των μαθητών τους (Ξαφάκος, 2016: 102). Σύμφωνα με τον Gill (2009, όπ. αναφ. στον Ξαφάκο, 2016: 102) η ατομική μάθηση δεν βοηθά τον οργανισμό να γίνει πιο αποτελεσματικός. Στόχος του οργανισμού που μαθαίνει δεν είναι το άθροισμα των γνώσεων του κάθε εκπαιδευτικού ξεχωριστά αλλά η διαδικασία κατά την οποία θα υπάρξει ανταλλαγή πληροφοριών και αλληλεπίδραση των γνώσεων, η συλλογική σύνθεση διαφορετικών απόψεων και ιδεών για να επιτευχθεί η επίτευξη του κοινού οράματος του οργανισμού ακολουθώντας μία στρατηγική ανάπτυξης και βελτίωσης.

Σύμφωνα με τους OECD/UNICEF (2016: 2), η έννοια του οργανισμού μάθησης ξεκίνησε να γίνεται ευρέως γνωστή στα τέλη της δεκαετίας του 1980. «Ο οργανισμός

μάθησης είναι μία αναγκαιότητα κατάλληλη για κάθε οργανισμό και η ικανότητα κάθε οργανισμού να μαθαίνει θα είναι το μόνο βιώσιμο ανταγωνιστικό πλεονέκτημα στο μέλλον. Ο οργανισμός μάθησης είναι μία έννοια πολυεπίπεδη που περιλαμβάνει ατομική συμπεριφορά, ομαδική δουλειά και πρακτικές και κουλτούρα που αφορούν ολόκληρο τον οργανισμό.» (OECD/UNICEF, 2016: 2). Επιπλέον, έννοιες όπως η «ατμόσφαιρα μάθησης», η «κουλτούρα μάθησης», το «κλίμα μάθησης» αλλά και «το να μαθαίνει κάποιος πώς να μαθαίνει» είναι σύμφυτες με τον οργανισμό μάθησης και αναγκαίες για τον οργανισμό μάθησης. Ο Coppieters (2005: 134) παραθέτει τρεις ορισμούς για τον οργανισμό μάθησης οι οποίοι συνδυαζόμενοι μεταξύ τους αντανακλούν τα βασικά χαρακτηριστικά ενός οργανισμού μάθησης:

- «Η οργανωσιακή μάθηση πραγματοποιείται μέσω κοινών αντιλήψεων, γνώσης και πνευματικών μοντέλων ... και χτίζεται πάνω στην παλαιότερη γνώση και εμπειρία (π.χ. πάνω στη μνήμη)» (Stata, 1989, όπ. αναφ. στον Coppieters, 2005: 134)
- «οργανισμοί όπου οι άνθρωποι συνεχώς επεκτείνουν την ικανότητά τους να δημιουργούν τα αποτελέσματα που πραγματικά επιθυμούν, όπου νέα μοντέλα σκέψης καλλιεργούνται, όπου η συλλογική φιλοδοξία απελευθερώνεται, και όπου οι άνθρωποι συνεχώς μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν μαζί» (Senge, 1990, όπ. αναφ. στον Coppieters, 2005: 134)
- «ο οργανισμός μάθησης διευκολύνει τη μάθηση όλων των μελών του και συνεχώς μετασχηματίζει τον εαυτό του» (Pedler et al., 1991, όπ. αναφ. στον Coppieters, 2005: 134).

Οι Kools και Stoll (2016: 5), ορίζουν την οργανωσιακή μάθηση ως «μία συνεχή διαδικασία ενσωμάτωσης και συλλογικής ερμηνείας της γνώσης που επαυξάνει τη συλλογική ικανότητα του οργανισμού να αντιλαμβάνεται και να ανταποκρίνεται στην εσωτερική και εξωτερική αλλαγή».

Ακολουθώντας τα λόγια του Senge (1990, όπ. αναφ. στον Ξαφάκο, 2016: 103) «το περιβάλλον του οποίου οι άνθρωποι διευρύνουν την ικανότητά τους να δημιουργούν επιθυμητά αποτελέσματα, όπου καλλιεργούνται νέοι τρόποι σκέψης και οι άνθρωποι διαρκώς μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν όλοι μαζί» χαρακτηρίζεται ως οργανισμός μάθησης.



Το μοντέλο του σχολείου ως οργανισμού μάθησης που προτείνουν οι OECD/UNICEF (2016: 3) βασίζεται στα εξής σημεία:

- ανάπτυξη ενός κοινού οράματος επικεντρωμένου στη μάθηση όλων των μαθητών
- δημιουργία και υποστήριξη συνεχών ευκαιριών μάθησης για όλο το προσωπικό
- προώθηση ομαδικής μάθησης και συνεργασίας ανάμεσα σε όλο το προσωπικό
- εγκαθίδρυση κουλτούρας καινοτομίας και έρευνας
- εγκαθίδρυση συστημάτων συλλογής και ανταλλαγής γνώσης και μάθησης
- μάθηση μαζί με και από το εξωτερικό περιβάλλον και ευρύτερο σύστημα μάθησης
- διαμόρφωση και ανάπτυξη ηγεσίας για τη μάθηση

Με λίγα λόγια το σχολείο ως οργανισμός μάθησης έχει την «ικανότητα να αλλάζει και να προσαρμόζεται συνεχώς σε νέα περιβάλλοντα και συνθήκες αφού τα μέλη του, ατομικά και ομαδικά, μαθαίνουν τον τρόπο να πραγματοποιούν το όραμά τους» (OECD/UNICEF, 2016: 3).

Κινούμενη στο ίδιο μήκος κύματος με τον OECD, η European Commission (2017: 9-10) δίνει τις ακόλουθες «αρχές καθοδήγησης» στις πολιτικές για να υποστηρίξουν τους εκπαιδευτικούς και τους σχολικούς ηγέτες στα σχολεία ως οργανισμούς μάθησης:

- **η εκπαίδευση ως σύστημα μάθησης:** η εκπαίδευση πρέπει να είναι ένα χωρίς αποκλεισμούς σύστημα μάθησης με ρόλους – κλειδιά τους εκπαιδευτικούς και τους σχολικούς ηγέτες
- **συνοχή πολιτικών:** οι διαχειριστές της εκπαιδευτικής πολιτικής πρέπει να στοχεύουν στη συνοχή μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα ευθυγραμμίζοντας διαφορετικές πολιτικές που επηρεάζουν άμεσα εκπαιδευτικούς και σχολικούς ηγέτες με σκοπό την επίτευξη της υψηλής ποιότητας μάθησης όλων των μαθητών
- **κοινό όραμα:** το κοινό όραμα όσον αφορά εθνικές, περιφερειακές και τοπικές προοπτικές και προτεραιότητες στη σχολική πολιτική δίνει κατεύθυνση στα

σχολεία ως οργανισμούς μάθησης και στα συστήματα από τα οποία αυτά υποστηρίζονται.

- **διαμόρφωση προσδοκιών:** η διαμόρφωση ξεκάθαρων προσδοκιών για τη δέσμευση εκπαιδευτικών και σχολικών ηγετών βοηθά στον καθορισμό ρόλων μέσα στον οργανισμό μάθησης
- **συμμετοχή των σχολικών ηγετών και των εκπαιδευτικών** στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών συστημάτων
- διαμόρφωση **επαγγελματικής κουλτούρας** που κινητοποιεί εκπαιδευτικούς και σχολικούς ηγέτες
- υποστήριξη **κουλτούρας έρευνας**
- υποστήριξη **επαγγελματικής ανάπτυξης και αυτονομίας**
- παροχή ευκαιριών σε σχολικούς ηγέτες και εκπαιδευτικούς για ανάπτυξη ικανοτήτων **ηγεσίας** που τους βοηθούν στον **στρατηγικό τρόπο σκέψης και σχεδιασμό**

## 1.2. Το σχολείο ως κοινότητα μάθησης

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, στη βιβλιογραφία, εκτός από τον όρο του σχολείου ως οργανισμού μάθησης, έχει αναπτυχθεί και ο όρος του σχολείου ως κοινότητας μάθησης. Είναι κοινά αποδεκτό ότι οι κοινότητες μάθησης είναι «ομάδες που αποβλέπουν στην επαγγελματική βελτίωση των εκπαιδευτικών και στις οποίες οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται γνώσεις, πρακτικές και προβληματισμούς» (Ξαφάκος, 2016: 104). Η ιδέα της βελτίωσης των σχολείων μέσω της δημιουργίας επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης είναι «στη μόδα» (Du Four, 2004: 6). Επιπλέον, η κοινότητα μάθησης αποτελεί τον σύγχρονο τρόπο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Ξαφάκος, 2016: 104) και μπορεί να οριστεί ως «μια ομάδα ατόμων που κινητοποιούνται από ένα κοινό όραμα μάθησης, που εργάζονται μαζί και στηρίζουν ο ένας τον άλλο, που βρίσκουν τρόπους -μέσα στην κοινότητά τους και έξω απ' αυτήν- να ερευνούν την πρακτική τους και να μαθαίνουν μαζί νέες και καλύτερες προσεγγίσεις που θα βελτιώσουν τη μάθηση των μαθητών τους» (Stoll et al., 2006: 223).

Ένα βασικό χαρακτηριστικό της κουλτούρας του σχολείου ως επαγγελματικής κοινότητας μάθησης είναι η συνεργατικότητα – συναδελφικότητα σε συνδυασμό με τη διαρκή βελτίωση και τη σκληρή δουλειά (Peterson & Deal, 1998: 29). Σύμφωνα με τους Williams, Brien & LeBlanc (2012: 22-23), *«τα περισσότερα σχολεία περιγράφονται ως χώροι όπου ενημερωμένοι, ικανοί και αφοσιωμένοι εκπαιδευτικοί δουλεύουν σε περιβάλλοντα που ευνοούν την επαγγελματική συνεργασία η οποία πρέπει να προωθεί αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές και πρακτικές αξιολόγησης»*. Άλλωστε, *«κουλτούρα σχολικής αποτελεσματικότητας υπάρχει όταν υπάρχει αφοσίωση σε κοινές αξίες, νόρμες και πρότυπα συμπεριφοράς»* (Χατζηπαναγιώτου, 2008: 222).

Ο βασικότερος, όμως, παράγοντας διαμόρφωσης της κουλτούρας συνεργατικότητας είναι ο ηγέτης της σχολικής μονάδας ο οποίος «διαβάζει», δηλαδή αντιλαμβάνεται την υπάρχουσα κουλτούρα σε μια σχολική μονάδα και φροντίζει να ενδυναμώνει τα θετικά στοιχεία της κουλτούρας αυτής και να αλλάζει τα αρνητικά. (Χατζηπαναγιώτου, 2008: 222· Peterson & Deal, 1998: 30).

Είναι, λοιπόν, φανερό ότι η μετατροπή ενός σχολείου σε οργανισμό που μαθαίνει είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη μετατροπή του σχολείου σε κοινότητα μάθησης. Η διαφορά μεταξύ οργανισμού και κοινότητας μάθησης είναι ότι στον οργανισμό που μαθαίνει ο στόχος είναι κυρίως οργανωσιακός, αποβλέπει, δηλαδή, στην ανάπτυξη και τη βελτίωση της παραγωγικότητας και της αποτελεσματικότητας του οργανισμού σε σχέση με τις απαιτήσεις και τις προσαρμογές του εξωτερικού περιβάλλοντος (εξωτερικά προσανατολισμένος), ενώ η επαγγελματική κοινότητα μάθησης είναι περισσότερο ανθρωποκεντρική, καθώς στοχεύει στη ανάπτυξη των ανθρώπων-μελών της κοινότητας μέσα από το διάλογο και τη διαπραγμάτευση, στα πλαίσια των οποίων η μάθηση εννοείται ως μια φυσική διαδικασία που αναπτύσσεται στο συγκεκριμένο της κοινότητας (εσωτερικός προσανατολισμός) (Morgan, 2000, όπ. αναφ. στον Πασιά 2017).

Τέλος, οι Kools και Stoll (2016: 5) δίνουν τον ορισμό του σχολείου ως επαγγελματικής κοινότητας μάθησης ως *«μία αμοιβαία υποστηριζόμενη ομάδα ανθρώπων με συνεργατική και αναπτυξιακά προσανατολισμένη προσέγγιση προς τη διερεύνηση και εκμάθηση στοιχείων σχετικά με την πρακτική τους με σκοπό τη βελτίωση της μάθησης όλων των μαθητών»*.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>: Συνεργατικές πρακτικές – Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών – Σχολική βελτίωση

### 2.1. Η επαγγελματική εξέλιξη / ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Είναι προφανές ότι οι εκπαιδευτικοί, κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας αλλάζουν με πολλούς τρόπους. Πολλές από αυτές τις αλλαγές είναι αναπόφευκτες. Όσες από αυτές είναι θετικές και επιθυμητές μπορούν να συμπεριληφθούν υπό τον γενικό όρο «εξέλιξη / ανάπτυξη των εκπαιδευτικών». Τέτοιες αλλαγές είναι η αύξηση των ικανοτήτων, των δεξιοτήτων, της ισχύος, της δύναμης, της σοφίας, της διορατικότητας, της αρετής, της ευτυχίας. Αντίθετα, αλλαγές που δε θα θέλαμε να συμβούν στους εκπαιδευτικούς και, ως εκ τούτου, δεν μπορούν να συμπεριληφθούν υπό τον γενικό όρο «εξέλιξη / ανάπτυξη των εκπαιδευτικών» είναι η πτώση του ενθουσιασμού ή η αίσθηση της αποθάρρυνσης (Jackson, 1995: 107-108). Στις περισσότερες περιπτώσεις η επαγγελματική εξέλιξη / ανάπτυξη σχετίζεται με την απόκτηση ή τη διεύρυνση των γνώσεων γύρω από ένα θέμα ή την απόκτηση δεξιοτήτων γύρω από τη διδασκαλία (Hoyle, 1980· Joyce & Showers, 1980 όπ. αναφ. στον Day, 2003: 21). Ακόμη, σύμφωνα με τον Clark (1995: 124), «σε κάποιους χώρους η φράση “επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών” υπονοεί πολλά αρνητικά πράγματα. Υπονοεί μια διαδικασία που επιβάλλεται στους εκπαιδευτικούς, υπονοεί ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εξαναγκάζονται να εξελιχθούν, ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν ελλείψεις στις γνώσεις και δεξιότητές τους που μπορούν να αναπληρωθούν με την επιμόρφωση και, τέλος, ότι οι εκπαιδευτικοί είναι σε μεγάλο βαθμό ίδιοι».

Ωστόσο, η Ευρωπαϊκή Ένωση (Caena, 2011: 2), θεωρώντας την υψηλής ποιότητας διδασκαλία προϋπόθεση – κλειδί για την υψηλής ποιότητας εκπαίδευση, τονίζει ότι το καθήκον του σχολείου να εφοδιάζει τους νεαρούς πολίτες με τις ικανότητες που χρειάζονται για να προσαρμοστούν σε παγκοσμιοποιημένα,

πολύπλοκα περιβάλλοντα όπου η δημιουργικότητα, η καινοτομία, η ανάληψη πρωτοβουλίας, η επιχειρηματικότητα και η δέσμευση στη συνεχή μάθηση είναι το ίδιο σημαντικές με τη γνώση, θα εκτελεσθεί καλύτερα αν προωθηθεί η ανάπτυξη της ικανότητας των εκπαιδευτικών να διδάσκουν «εγκάρσιες ικανότητες<sup>1</sup>» και ανομοιογενείς τάξεις και να συνεργάζονται με συναδέλφους αλλά και γονείς. Ταυτόχρονα, σύμφωνα με EC & OECD (2010: 34), «η ενδυνάμωση των συνθηκών εντός του σχολείου με στόχο την προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών θεωρείται ένα σημαντικό προαπαιτούμενο για την ευθυγράμμιση με μία συνεχή ροή αλλαγών στο περιβάλλον (π.χ. δημογραφικές αλλαγές, μεγάλης κλίμακας εκπαιδευτικές καινοτομίες, κοινωνικοπολιτιστική ανανέωση)». Ακόμη, η διασύνδεση της ποιότητας των εκπαιδευτικών και της διδασκαλίας τους με την άνοδο του επιπέδου της μάθησης και των επιδόσεων των μαθητών έχει στρέψει το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών πολιτικών που εφαρμόζονται ή πρόκειται να εφαρμοστούν στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών εντός της υπηρεσίας. Παρ' όλα αυτά, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να εργάζονται απομονωμένοι και η όποια συνεργατική κουλτούρα με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη εφαρμόζεται στα σχολεία αφορά κυρίως στον σχεδιασμό και όχι στην ίδια την πρακτική και κριτική της διδασκαλίας. (Day 2003: 119).

Σύμφωνα με την Avalos (2011: 10), «η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σχετίζεται με τη μάθηση των εκπαιδευτικών, με το να μαθαίνουν οι εκπαιδευτικοί πώς να μαθαίνουν και με το να μετασχηματίζουν οι εκπαιδευτικοί τη γνώση τους σε πράξη προς όφελος της ανάπτυξης των μαθητών τους. Η επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών είναι μια πολύπλοκη διαδικασία που απαιτεί τη νοητική και συναισθηματική εμπλοκή των εκπαιδευτικών, ατομικά και συλλογικά, την ικανότητα και προθυμία να εξεταστεί το πού βρίσκεται ο καθένας από άποψη πεποιθήσεων και την προσεκτική μελέτη και τον καθορισμό κατάλληλων εναλλακτικών για βελτίωση ή αλλαγή. Όλα αυτά συμβαίνουν σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα εκπαιδευτικής πολιτικής

<sup>1</sup> Σύμφωνα με την ΕΕ εγκάρσιες ικανότητες είναι το τμήμα εκείνο των ακαδημαϊκών ικανοτήτων που εκτιμάται ότι συμβάλλει καθοριστικά στην αποτελεσματική προσαρμογή των νέων εργαζομένων στις ιδιαίτερες απαιτήσεις του σύγχρονου πλαισίου των μεταβαλλόμενων εργασιακών σχέσεων στις οικονομίες της γνώσης. Εγκάρσιες ικανότητες, λοιπόν, θεωρούνται η ψηφιακή ικανότητα, η μεθοδολογία της μάθησης, οι κοινωνικές ικανότητες, η ιδιότητα του πολίτη, η επιχειρηματικότητα, η πολιτισμική συνείδηση. (Πασιάς, 2017α)

ή σχολικής κουλτούρας, μερικά από τα οποία είναι καταλληλότερα από τα άλλα ως προς την προώθηση της μάθησης».

Αντίστοιχα, σύμφωνα με τον Day (2003: 28), η επαγγελματική ανάπτυξη / εξέλιξη των εκπαιδευτικών σχετίζεται, με «τη δυνατότητα των εκπαιδευτικών να διατηρήσουν τη δέσμευσή τους απέναντι στην εκπαίδευση και να διευρύνουν την παραγωγική τους ικανότητα με στόχο τη βελτίωση της εκπαίδευσης και της επίδοσης των παιδιών και των νέων ανδρών και γυναικών, των οποίων τη μαθησιακή πορεία έχουν αναλάβει οι εκπαιδευτικοί». Έτσι, ο Day (2003: 28) δίνει τον ακόλουθο ορισμό της επαγγελματικής ανάπτυξης: «Η επαγγελματική ανάπτυξη συντίθεται από όλες τις φυσικές μαθησιακές εμπειρίες και από εκείνες τις συνειδητές και σχεδιασμένες δραστηριότητες που σκοπεύουν στο άμεσο ή έμμεσο όφελος του ατόμου, της ομάδας ή του σχολείου και οι οποίες συμβάλλουν, μέσω αυτών, στην ποιότητα της εκπαίδευσης μέσα στην τάξη. Είναι η διαδικασία μέσω της οποίας μόνοι ή μαζί με άλλους οι εκπαιδευτικοί επανεξετάζουν, ανανεώνουν και επεκτείνουν τη δέσμευσή τους ως φορείς αλλαγής, στους ηθικούς στόχους της διδασκαλίας. Είναι επίσης η διαδικασία μέσω της οποίας αποκτούν και αναπτύσσουν κριτικά τη γνώση, τις δεξιότητες και τη συναισθηματική νοημοσύνη που είναι απαραίτητες για τον σωστό τρόπο επαγγελματικής σκέψης, τον σχεδιασμό και την πρακτική άσκηση με τα παιδιά, τους νέους ανθρώπους και τους συναδέλφους σε κάθε στάδιο της επαγγελματικής τους ζωής».

Σε μία τέτοια μορφή επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών, η επαγγελματική ανάπτυξη δεν περιλαμβάνει απλά και μόνο την απόκτηση και διεύρυνση των γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών. Με άλλα λόγια, η επαγγελματική ανάπτυξη δεν είναι μια ατομική διαδικασία που θα γίνει σε ένα πλαίσιο απομόνωσης αλλά είναι μία πολύπλοκη και συλλογική διαδικασία που επιφέρει τα μέγιστα αποτελέσματα όταν υλοποιείται στο πλαίσιο μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης και καθιστά το σχολείο έναν οργανισμό που μαθαίνει: εκπαιδευτικοί που αλληλεπιδρούν, συνεργάζονται και μαθαίνουν με σκοπό τη βελτίωση της μάθησης όλων των μαθητών.

Επιπλέον, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι πρωτεύουσας σημασίας γιατί οι εκπαιδευτικοί είναι το μεγαλύτερο κεφάλαιο των σχολείων και, ως εκ τούτου, η επιτυχής ανάπτυξη του σχολείου βασίζεται στην επιτυχή ανάπτυξη των



εκπαιδευτικών (Day, 2003: 23-25). Ταυτόχρονα, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σχετίζεται και με την ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, αφού *«η ποιότητα ενός εκπαιδευτικού συστήματος δεν μπορεί να ξεπεράσει την ποιότητα των εκπαιδευτικών του»* (Harris & Jones, 2010: 174). Ακόμη, ο εκπαιδευτικός που είναι ο ίδιος δεσμευμένος απέναντι στη δια βίου μάθηση και επαγγελματική ανάπτυξη καθώς και απέναντι στη διαρκή ανανέωση και αλλαγή αποτελεί ένα εξαιρετικό παράδειγμα για τους μαθητές του στο πλαίσιο ενός σχολείου που λειτουργεί ως οργανισμός που μαθαίνει.

Πώς όμως αναπτύσσεται επαγγελματικά ο εκπαιδευτικός; Η απάντηση στο ερώτημα αυτό είναι εξαιρετικά πολύπλοκη. Το σίγουρο είναι ότι *«δεν μπορεί κανείς να αναπτύξει τους εκπαιδευτικούς (παθητικά). Οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσονται (ενεργητικά).»* (Day, 2003: 24). Ή με άλλα λόγια *«οι εκπαιδευτικοί είναι ταυτόχρονα τα υποκείμενα και τα αντικείμενα της επαγγελματικής μάθησης και ανάπτυξης.»* (Avalos, 2011: 17).

Στην ουσία *«ο τρόπος που σκέπτονται οι εκπαιδευτικοί και οι πράξεις τους είναι αποτελέσματα αλληλεπίδρασης μεταξύ του προσωπικού τους ιστορικού, της τρέχουσας εξελικτικής τους φάσης, του περιβάλλοντος της τάξης και του σχολείου, καθώς και του ευρύτερου κοινωνικού και πολιτικού πλαισίου στο οποίο εργάζονται»* (Day, 2003: 24). Σίγουρα, κομβικό ρόλο στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών διαδραματίζει η επίσημη κατάρτιση μέσω συνεδρίων ή κύκλων μαθημάτων. Ωστόσο, η Lieberman (1995: 591) τονίζει ότι η αναμόρφωση της εκπαίδευσης χρειάζεται να δημιουργεί ευκαιρίες για μάθηση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και ότι η βολική άποψη για την επαγγελματική ανάπτυξη που προσφέρεται στους εκπαιδευτικούς σε μικρές δόσεις (“bite-sized pieces”) χρειάζεται ριζική αναθεώρηση. Επιπλέον, η Lieberman (1995: 591) αναφέρει μία πληθώρα παραδειγμάτων επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών τόσο μέσα όσο και έξω από το σχολείο και αναδεικνύει ένα είδος μακροπρόθεσμης και διαρκούς επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο του σχολείου αλλά και της σχολικής τάξης. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρονται πρακτικές επαγγελματικής μάθησης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών που περιλαμβάνουν συλλογική συζήτηση και εφαρμογή νέων



πρακτικών, παρατήρηση και μάθηση μέσω των μαθητών, στρατηγικές συλλογικής – συνεργατικής μάθησης και δημιουργία συναδελφικών δικτύων.

Άλλωστε, όπως αναφέρει ο Hargreaves (1995: 329), *«οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εξελιχθούν επαγγελματικά με πολλούς τρόπους. Μπορούν να πετύχουν την εξέλιξη μόνοι τους, διαβάζοντας για τις καινούριες ιδέες ή απλώς αναλογιζόμενοι και ανασυνθέτοντας αυτό που κάνουν στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί όμως δεν εξελίσσονται μόνο από μόνοι τους. Μαθαίνουν επίσης πολλά από την επαφή τους με πολλούς άλλους ανθρώπους που έχουν γνώσεις και εμπειρία σε θέματα διδασκαλίας και μάθησης. Μαθαίνουν από τους ειδικούς παρακολουθώντας μαθήματα, κάνοντας μεταπτυχιακές σπουδές ή συμμετέχοντας σε προγράμματα επιμόρφωσης για νέες τεχνικές και προσεγγίσεις»*. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να μάθουν μέσω της παρατήρησης των μαθητών τους. Σύμφωνα με τον Thiessen (1995: 139), *«η εξέλιξη των εκπαιδευτικών που έχει ως βάση την αίθουσα διδασκαλίας είναι ένας προσανατολισμός που τοποθετεί την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στην καθημερινή πραγματικότητα της ζωής στην τάξη. Η εξέλιξή τους συνδέεται άρρηκτα με τις εμπειρίες της αίθουσας τις οποίες μοιράζονται με τους μαθητές»*. Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν από μόνοι τους αλλά και από πολλές ομάδες εντός και εκτός σχολείου.

Ωστόσο, τα περισσότερα οι εκπαιδευτικοί τα μαθαίνουν από άλλους εκπαιδευτικούς, από τους συναδέλφους τους στο ίδιο το σχολείο τους είτε στο πλαίσιο επίσημων συζητήσεων και συνεδριάσεων που συνοδεύουν τον σχεδιασμό και την εισαγωγή νέων προγραμμάτων, είτε στο πλαίσιο προκαθορισμένων διαδικασιών ανάδρασης και ανασκόπησης της διδακτικής πρακτικής, είτε στην περίπτωση που τους ζητηθεί να λειτουργήσουν ως επικεφαλής των συναδέλφων τους ως «ειδικοί» σε κάποιο μάθημα ή ως σύμβουλοι υπεύθυνοι για τον εγκλιματισμό και την επαγγελματική ανάπτυξη νέων εκπαιδευτικών (Hargreaves, 1995: 329-330). Άλλωστε, η Avalos (2011: 17-18) τονίζει ότι η συνεργατική μάθηση των εκπαιδευτικών έχει πολύ μεγάλη δύναμη και ξεκινά από ανεπίσημες ανταλλαγές στη σχολική κουλτούρα οι οποίες διευκολύνουν τη διαδικασία της συνεργατικής επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών, συνεχίζει με δικτύωση σχολείων και ενδυναμώνεται στο πλαίσιο μαθημάτων που εισάγουν στα σχολεία τη μάθηση από

συναδέλφους – ομοτέχνους, τη συνεργασία και τα συνεργατικά projects. Σε κάθε περίπτωση, συνεχίζει η Avalos (2011: 18) οι εκπαιδευτικοί σίγουρα μιλούν μεταξύ τους για την εκπαιδευτική διαδικασία αλλά, για να επιτευχθεί η συνεργατική μάθηση και να ξεφύγουν οι εκπαιδευτικοί από τον απομονωτισμό της διδασκαλίας πρέπει η συζήτηση μεταξύ εκπαιδευτικών να διευρυνθεί και να συμπεριλάβει και την παρατήρηση ομοτέχνων και την ανατροφοδότηση.

Κινούμενη στο ίδιο μήκος κύματος η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (Caena, 2011: 5) υπογραμμίζει τη σημασία της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών μέσω της συνεργασίας στο πλαίσιο μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης που χαρακτηρίζεται από διαστάσεις όπως η προσήλωση στη μάθηση των μαθητών, οι κοινές αξίες, η συλλογική ευθύνη, η αναστοχαστική επαγγελματική έρευνα, η συνεργασία, η συλλογική και ατομική μάθηση. Είναι λοιπόν φανερό ότι, παρόλο που παραδοσιακά η διδασκαλία θεωρείται ένα «απομονωμένο επάγγελμα», η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι τελικά αυτή που οδηγεί στη μάθηση, την ικανοποίηση και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Μια τέτοιου είδους συνεργασία είναι δύσκολο να επιτευχθεί, αφού προϋποθέτει εμπιστοσύνη, ανάληψη ρίσκου, από-ιδιωτικοποίηση της διδασκαλίας και αλλαγή σε βαθιά ριζωμένες νόρμες, κουλτούρες και πρακτικές (Caena, 2011: 10). Άρα, η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών η οποία θα έχει ως αποτέλεσμα και την επαγγελματική εξέλιξη / ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι άρρηκτα συνδεδεμένη και με την έννοια της αλλαγής στον χώρο της εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τους Hargreaves και Shirley (2009, 2012, όπ. αναφ. στις Lieberman, Campbell & Yashkira, 2017: 6) υπάρχουν τρεις τρόποι εκπαιδευτικής αλλαγής. Ο πρώτος τρόπος χαρακτηρίζεται από υποστήριξη του κράτους, επαγγελματική ελευθερία, καινοτομία αλλά και ασυνέπεια. Ο δεύτερος τρόπος χαρακτηρίζεται από τον ανταγωνισμό της αγοράς, την τυποποίηση (standardization) της εκπαίδευσης και την έλλειψη επαγγελματικής αυτονομίας. Ο τρίτος τρόπος κινείται ανάμεσα στο κράτος και την αγορά και προσπαθεί να εξισορροπήσει την επαγγελματική αυτονομία με την λογοδοσία. Ωστόσο, οι Hargreaves και Shirley (2009, 2012, όπ. αναφ. στις Lieberman, Campbell & Yashkira, 2017: 6) προτείνουν έναν τέταρτο τρόπο ο οποίος βασίζεται στον επαγγελματισμό, τη δημοκρατική δέσμευση και τις συνεργασίες που

συνδέονται με έναν συνεκτικό σκοπό για τη δημόσια εκπαίδευση. Εδώ και αρκετές δεκαετίες είναι ευρέως αποδεκτή η άποψη ότι *«αν οι άνθρωποι δεν βρίσκουν κάποιο νόημα στην αναμόρφωση / αλλαγή, τότε η αναμόρφωση / αλλαγή δεν έχει κάποιον αντίκτυπο. Σήμερα, είναι πλέον ξεκάθαρο ότι η μάθηση από μόνη της έχει νόημα, γεγονός που απαιτεί έναν ριζικά νέο τρόπο προσέγγισης της μάθησης, έναν τρόπο που καθοδηγεί την ανάπτυξη του κάθε μυαλού ξεχωριστά μέσα από τη συνολική και συνεργατική δουλειά πολλών ανθρώπων – μυαλών»*. (Fullan, 2007: 301). Επιπλέον, συνεχίζει ο Fullan (2007: 302) οι άνθρωποι που μαθαίνουν πρέπει να μαθαίνουν μέσα σε ένα πλαίσιο – context, γεγονός που συνεπάγεται ότι η βελτίωση επέρχεται όταν αλλάζει αυτό το πλαίσιο – context. Όταν οι άνθρωποι κάνουν το σωστό στον τομέα όπου δουλεύουν, καταλήγουν να αλλάζουν και το πλαίσιο – context εργασίας τους προς το καλύτερο. Από τα παραπάνω, γίνεται φανερό ότι *«η προσωπική και η κοινωνική βελτίωση είναι αλληλένδετες. Πιο συγκεκριμένα η αλλαγή σε μεγάλη κλίμακα δεν μπορεί να επιτευχθεί αν οι εκπαιδευτικοί ασχολούνται μόνο με τη δική τους τάξη και δεν τους αφορά το σύνολο του σχολείου. Η αλλαγή σε μεγάλη κλίμακα δεν μπορεί να επιτευχθεί αν οι διευθυντές ασχολούνται μόνο με το δικό τους σχολείο και δεν τους αφορούν άλλα σχολεία της περιοχής τους. Η αλλαγή σε μεγάλη κλίμακα δεν μπορεί να επιτευχθεί αν τα σχολεία της κάθε περιοχής ασχολούνται μόνο με τη δική τους περιοχή και όχι με τα σχολεία και άλλων περιοχών. Η αλλαγή σε μεγάλη κλίμακα δεν μπορεί να επιτευχθεί αν κάθε περιφέρεια ασχολείται μόνο με τα δικά της σχολεία και όχι με τα σχολεία όλης της χώρας. Και ούτω καθεξής»* (Fullan, 2007: 302-303).

Συμπερασματικά, καθίσταται σαφές ότι η επαγγελματική εξέλιξη / ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η συνακόλουθη αλλαγή στο χώρο της εκπαίδευσης είναι, από τη μία πλευρά, θέμα του κάθε εκπαιδευτικού ξεχωριστά καθώς ο κάθε εκπαιδευτικός δύναται να συμμετέχει εθελοντικά και να έχει ο ίδιος τον έλεγχο και την ευθύνη της εξέλιξής του, αλλά, από την άλλη πλευρά είναι ένα θέμα που επηρεάζει και επηρεάζεται από το γενικότερο πλαίσιο μέσα στο οποίο δραστηριοποιείται ο εκπαιδευτικός, ξεκινώντας από το ίδιο του το σχολείο και τους συναδέλφους του και συνεχίζοντας σε δίκτυα εκπαιδευτικών και σχολείων σε τοπικό, περιφερειακό, εθνικό, ευρωπαϊκό, ακόμα και παγκόσμιο επίπεδο. Η βασική έννοια που διαπερνά όλη αυτή τη δικτύωση και τη συνακόλουθη αμφίδρομη επίδραση που ασκείται μεταξύ του κάθε

εκπαιδευτικού ξεχωριστά και του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο αυτός εργάζεται είναι, όπως προαναφέρθηκε, η έννοια της συνεργασίας. Παραδείγματα συνεργατικών πρακτικών στο πλαίσιο του σχολείου που λειτουργεί ως μια επαγγελματική κοινότητα μάθησης είναι η ανάλυση της κουλτούρας του σχολείου, η παρατήρηση της πρακτικής ομοτήτων, η ανάλυση των στατιστικών δεδομένων των μαθητών, η εμπλοκή σε μια διαδικασία ανάπτυξης ή βελτίωσης του σχολείου, οι μελέτες περίπτωσης σχετικά με θέματα που αφορούν τη σχολική τάξη. Σημαντικότερη από όλες τις συνεργατικές πρακτικές θεωρείται, βάσει ερευνών, η παρατήρηση ομοτήτων και ο διαμοιρασμός πρακτικών διδασκαλίας (Caena, 2011: 10). Άλλωστε, σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (Caena, 2011: 10), *«η συλλογική συμμετοχή εκπαιδευτικών που προέρχονται από το ίδιο τμήμα, ή την ίδια βαθμίδα ή το ίδιο γνωστικό αντικείμενο είναι πιθανότερο να συνάδει με τις εμπειρίες τους, να προσφέρει ευκαιρίες μάθησης και να συμβάλλει στη δημιουργία μιας κοινής επαγγελματικής κουλτούρας και στην ανάπτυξη ενός κοινού τρόπου αντίληψης στόχων, μεθόδων, προβλημάτων και λύσεων»*.

Τέλος, σύμφωνα με EC & OECD (2010: 34), *«αυτή η οπτική της μάθησης συνεπάγεται ότι οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν ευθύνη για τις ενέργειές τους και αποκτούν τις απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες και δραστηριότητες για να αυξήσουν τη συμμετοχή τους στο περιβάλλον εργασίας του σχολείου. Συμμετέχοντας σε μια ποικιλία επαγγελματικών δραστηριοτήτων στο πλαίσιο του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται στη δική τους επαγγελματική ανάπτυξη και στην ανάπτυξη του σχολείου συμβάλλοντας, έτσι, στη βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής»*.

## **2.2. Τα σχολεία που εξασφαλίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη / εξέλιξη των εκπαιδευτικών**

Έχει ήδη γίνει φανερό ότι η επαγγελματική ανάπτυξη, εξέλιξη και μάθηση των εκπαιδευτικών έχει διαρκέστερα αποτελέσματα όταν συντελείται στο πλαίσιο ενός σχολείου που λειτουργεί ως επαγγελματική κοινότητα μάθησης και διαχέεται σε άλλους εκπαιδευτικούς και σχολεία μέσω επαγγελματικών δικτύων. *«Ο χώρος εργασίας του σχολείου είναι ένα φυσικό περιβάλλον, ένας επίσημος οργανισμός, ένας*

εργοδότης. Επίσης είναι ένα κοινωνικό και ψυχολογικό περιβάλλον, στο πλαίσιο του οποίου οι εκπαιδευτικοί δομούν μια αίσθηση της πρακτικής τους, καθώς και μια αίσθηση επαγγελματικής αποτελεσματικότητας και επαγγελματικής κοινότητας. Αυτή η όψη του χώρου εργασίας -η φύση της επαγγελματικής κοινότητας που εμπεριέχεται- φαίνεται να είναι πιο κρίσιμη, από οποιονδήποτε άλλο παράγοντα για το χαρακτήρα της διδασκαλίας και της μάθησης, τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές τους» (Mc Laughlin 1993, όπ. αναφ. στον Day, 2003: 180).

Παρατηρούμε ότι η επαγγελματική εξέλιξη / ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δεν λειτουργεί ανεξάρτητα αλλά είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το πλαίσιο του σχολείου στο οποίο εργάζονται οι εκπαιδευτικοί. Κατά συνέπεια, υπάρχουν σχολικές μονάδες οι οποίες παρουσιάζουν αποτελεσματικότητα και βελτίωση στον τομέα της μάθησης των μαθητών και των εκπαιδευτικών τους αλλά και σχολεία στα υπάρχει έλλειψη αποτελεσματικότητας ή βελτίωσης ή και των δύο αυτών χαρακτηριστικών. Ο βασικός παράγοντας που καθορίζει τον αν ένα σχολείο θα είναι αποτελεσματικό ή αναποτελεσματικό, βελτιούμενο ή παρακμάζον είναι η κουλτούρα της σχολικής μονάδας. Άλλωστε, «η κουλτούρα είναι η «κόλλα» που κρατάει έναν οργανισμό ενωμένο, ή η «πυξίδα» που του παρέχει κατευθύνσεις» (Tharp, 2009:3). Η κουλτούρα αποτελεί την κινητήρια δύναμη ενδυνάμωσης μορφοποίησης και ανάπτυξης κάθε οργανισμού. Οι Stoll και Fink (1996, όπ. αναφ. στον Day, 2003: 188) πρότειναν μια ταξινόμηση σχολείων που περιλαμβάνει πέντε διαφορετικές κουλτούρες και μπορεί να αποδοθεί σχηματικά ως εξής:

	<b>Βελτιούμενα</b>	<b>Παρακμάζοντα</b>
<b>Αποτελεσματικά</b>	Μετακινούμενα	Κινούμενα
	Βρα	δέως
<b>Αναποτελεσματικά</b>	κινού	μενα
	Αγωνιζόμενα	Καταποντιζόμενα

**Σχήμα 1: Ταξινόμηση σχολείων βάσει της αποτελεσματικότητας και της βελτίωσης τους**  
(Stoll και Fink, 1996, όπ. αναφ. στον Day, 2003: 188)

Τα **μετακινούμενα σχολεία** είναι εκείνα στα οποία τα άτομα εργάζονται από κοινού, αναπτύσσονται διαρκώς και παράγουν «προστιθέμενη αξία». Τα **κινούμενα σχολεία** γίνονται αντιληπτά από όλους ως αποτελεσματικά αλλά θα μπορούσαν να έχουν καλύτερες επιδόσεις σε σχέση με τους πόρους τους, την ποιότητα του προσωπικού και τον αριθμό των μαθητών που δέχονται. Τα **βραδέως κινούμενα σχολεία** αποτελούν τον «μέσο όρο» αλλά «περιφέρονται» κάπου στο μέλλον. Τα **αγωνιζόμενα σχολεία** έχουν τη διάθεση να βελτιωθούν αλλά στερούνται τις γνώσεις να το κάνουν χωρίς βοήθεια. Τα **καταποντιζόμενα σχολεία** στερούνται τόσο της θέλησης όσο και της ικανότητας να πετύχουν. Όλα αυτά τα σχολεία χρειάζεται να εστιάσουν στην επαγγελματική ανάπτυξη αλλά με διαφορετικούς τρόπους. Το βασικό χαρακτηριστικό των **μετακινούμενων σχολείων** είναι ότι έχουν μια κουλτούρα διαρκούς βελτίωσης η οποία βασίζεται στο αίσθημα συναδελφικότητας, αλληλεξάρτησης, αλληλοϋποστήριξης και φροντίδας που υπάρχει ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και που αποτελεί και πρέπει να αποτελεί διαρκές μέλημα των διευθυντών με σκοπό τη συνεχιζόμενη μάθηση μαθητών και εκπαιδευτικών. Με άλλα λόγια, τα μετακινούμενα σχολεία είναι τα σχολεία στα οποία η αποτελεσματικότητα και βελτίωση του σχολείου και η συνακόλουθη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών βασίζονται στον τρόπο λειτουργίας του σχολείου ως μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης όπου η μάθηση των εκπαιδευτικών δεν είναι ατομική, αλλά συνεπάγεται «(1) επαγγελματική μάθηση, (2) μάθηση μέσα σε μία ομάδα που παρουσιάζει συνοχή, (3) μάθηση που επικεντρώνεται στη συλλογική γνώση και (4) μάθηση που συντελείται στο πλαίσιο μιας ηθικής διαπροσωπικού ενδιαφέροντος που διαπερνά τις ζωές εκπαιδευτικών, διευθυντών και μαθητών». (Stoll & Louis, 2007: 3).

Επιπρόσθετα, οι Harris & Tassell (2005: 181) τονίζουν ότι τα σχολεία του αύριο είναι τα σχολεία επαγγελματικής ανάπτυξης (professional development schools) τα οποία δημιουργούν κοινότητες μάθησης για έναν μεγάλο αριθμό μαθητών και όχι μόνο για μια ελίτ μαθητών και, ταυτόχρονα, προωθούν τη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Αυτά τα σχολεία, συνεχίζουν οι Harris & Tassell (2005: 181-183) παρουσιάζουν κάποια standards τα οποία συνοψίζονται στα εξής:



- λειτουργία ως **κοινότητες μάθησης**: τα σχολεία επαγγελματικής ανάπτυξης (professional development schools) προωθούν τη μάθηση και τη βελτίωση τόσο των ατόμων όσο και των συνεργαζόμενων θεσμών όπως είναι το πανεπιστήμιο, η περιφέρεια του σχολείου, η ένωση των εκπαιδευτικών ή μία επαγγελματική εκπαιδευτική οργάνωση
- **λογοδοσία και διασφάλιση ποιότητας**: οι συμμετέχοντες σε ένα σχολείο επαγγελματικής ανάπτυξης (professional development school) λογοδοτούν ο ένας στον άλλο και δημόσια για τη διατήρηση των επαγγελματικών standards
- **συνεργασία** οι συμμετέχοντες σε ένα σχολείο επαγγελματικής ανάπτυξης (professional development school) προχωρούν από την ανεξάρτητη στην αλληλοεξαρτώμενη πρακτική μέσω της ομαδικής εργασίας
- **διαφορετικότητα και ισότητα**: τα σχολεία επαγγελματικής ανάπτυξης (professional development schools) προωθούν τη μάθηση όλων των μαθητών και όχι της μαθητικής ελίτ
- **εγκαθίδρυση κυβερνητικών δομών, αξιοποίηση πόρων, αλλαγή ρόλων** με σκοπό την επίτευξη των στόχων του σχολείου επαγγελματικής ανάπτυξης (professional development school) και την υποστήριξη της διδασκαλίας και της μάθησης.

Από τα παραπάνω standards, οι Harris & Tassell (2005: 181-183) τονίζουν ότι το σημαντικότερο σε ένα σχολείο επαγγελματικής ανάπτυξης είναι το πρώτο, δηλαδή η δέσμευση σε μία κοινότητα μάθησης η οποία χαρακτηρίζεται από συμπερίληψη πολλών ατόμων που μαθαίνουν, εστίαση στη μάθηση, ύπαρξη κοινού οράματος διδασκαλίας και μάθησης βασιζόμενων στην έρευνα και την πρακτική γνώση, χρήση του σχολείου επαγγελματικής ανάπτυξης ως μέσου αλλαγής και ανάπτυξη μιας εκτεταμένης κοινότητας μάθησης. Άλλωστε, σύμφωνα με τους Ingvarson & Greenway (όπ. αναφ. στον Hargreaves, 1995: 342) «η επαγγελματική εξέλιξη επηρεάζεται περισσότερο από τα χαρακτηριστικά της διοίκησης και του γενικότερου πλαισίου λειτουργίας του δεδομένου εκπαιδευτικού συστήματος στο οποίο εργάζονται οι εκπαιδευτικοί, παρά από τις συγκεκριμένες μορφές επιμόρφωσης που προσφέρονται». Τέλος, σύμφωνα με τη Χατζηπαναγιώτου (2012: 203), «ένα ανοικτό – θετικό κλίμα ασκεί θετική επίδραση στις σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών και προωθεί την

*αναγκαία, λόγω των συνεχών μεταβολών, επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Με την ανάπτυξη συγκεκριμένων δραστηριοτήτων που προωθούν την επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού μέσα στο σχολείο επηρεάζονται όχι μόνο οι γνώσεις, οι δεξιότητες και η μόρφωση του εκπαιδευτικού, αλλά και η ίδια η σχολική μονάδα, αφού η συνεργασία και η συλλογική εργασία των εκπαιδευτικών προάγουν ένα συνεκτικό, ενισχυτικό και φιλικό κλίμα».*

### **2.3. Από τη νοοτροπία ατομισμού των εκπαιδευτικών στη συνεργασία στο πλαίσιο μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης**

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η μετατροπή του σχολείου σε οργανισμό και κοινότητα μάθησης είναι μια διαδικασία που απαιτεί στοχοθεσία, διάθεση για μετασχηματισμό και δέσμευση των εκπαιδευτικών. Ταυτόχρονα, η μετατροπή του σχολείου σε οργανισμό και κοινότητα μάθησης βασίζεται στην εφαρμογή συνεργατικών πρακτικών στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας. *«Η συνεργασία των εκπαιδευτικών στο σχολείο είναι μια έννοια – ομπρέλα που επικεντρώνεται στις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών στα σχολεία, όπως η σχέση συνεργασίας, η σχέση συναδελφικότητας κ.α»* (Kougioumtzis & Patriksson, 2009: 145). Ωστόσο, η εφαρμογή των συνεργατικών πρακτικών και η συνακόλουθη μετατροπή του σχολείου σε οργανισμό και κοινότητα μάθησης έχει ως βασικό προαπαιτούμενο την αλλαγή της νοοτροπίας των εκπαιδευτικών και τη μετάβασή τους από τη νοοτροπία του ατομισμού, η οποία, σύμφωνα με τον Hargreaves (1995: 332), είναι *«τόσο κοινή στους εκπαιδευτικούς που θα μπορούσε να θεωρηθεί ως χαρακτηριστική του όλου επαγγέλματος»*, στη νοοτροπία της συνεργασίας. Μια τέτοια μετάβαση δεν είναι δυνατό να γίνει απότομα αλλά γίνεται βαθμιαία και περνώντας από ενδιάμεσα στάδια.

Ο Hargreaves (1995: 333) ορίζει τις νοοτροπίες των εκπαιδευτικών ως εξής: *«το περιεχόμενο των νοοτροπιών των εκπαιδευτικών αποτελείται από τις ουσιώδεις στάσεις, αξίες, πεποιθήσεις, συνήθειες, υποθέσεις και μεθόδους δράσης που είναι κοινές σε μια συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευτικών ή στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα. Το περιεχόμενο των νοοτροπιών των εκπαιδευτικών μπορεί να γίνει*



αντιληπτό σε αυτά που σκέφτονται, λένε και κάνουν οι εκπαιδευτικοί». Ακόμη, ο Hargreaves (1995: 335) διακρίνει τέσσερεις μορφές εκπαιδευτικής νοοτροπίας: τον ατομισμό, τον διαμερισμό, τη νοοτροπία συνεργασίας και την τεχνητή συναδελφικότητα.

Η **νοοτροπία / κουλτούρα του ατομισμού** αναφέρεται στην πρακτική που ισχύει σε μεγάλο βαθμό σε όλο τον κόσμο και όπου οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διδάσκουν μόνοι, πίσω από κλειστές πόρτες, στο προστατευμένο και απομονωμένο περιβάλλον της αίθουσας διδασκαλίας (Hargreaves, 1995: 335). Αυτού του είδους η νοοτροπία εξασφαλίζει στον εκπαιδευτικό απομόνωση, ασφάλεια, προστασία από ευθύνες και επικρίσεις συναδέλφων ή/και διευθυντή αλλά ακόμα και δυνατότητα έκφρασης δημιουργικής πρωτοτυπίας και διαφωνίας σε ζητήματα αρχών. Ταυτόχρονα, όμως, ο ατομισμός και η απομόνωση αποκλείουν πηγές επιδοκιμασίας και υποστήριξης (Hargreaves, 1995:336). Κατά τον Lortie (όπ. αναφ. στον Hargreaves, 1995:336), βασικά χαρακτηριστικά της νοοτροπίας ατομισμού των εκπαιδευτικών είναι ο βραχυπρόθεσμος σχεδιασμός με σκοπό την επίτευξη κάποιου αποτελέσματος (συγχρονία), η αποφυγή ριζικών αλλαγών (συντηρητισμός) και η αποφυγή συνεργασίας με συναδέλφους (ατομισμός). Παράλληλα, όπως σημειώνει ο Day (2003: 182), «εάν η κουλτούρα του ατομισμού δεν συμπληρώνεται από ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, στο πλαίσιο των οποίων η γνώση, η σοφία και η εξειδίκευση μπορούν να μοιραστούν και τα συλλογικά υιοθετούμενα οράματα της καλής διδασκαλίας να μπορούν να εξεταστούν σε σύγκριση με την ατομική πραγματικότητα του κάθε εκπαιδευτικού, τότε οι ελπίδες για συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη είναι μικρές». Άλλωστε, σύμφωνα και με τον Hargreaves (1995: 339), «όταν ο ατομισμός δεν είναι ζήτημα επιλογής και προτίμησης αλλά συνήθειας, έλλειψης εναλλακτικής δυνατότητας ή απλώς άκριτης αποδοχής ενός τρόπου εργασίας σε μια κοινότητα εκπαιδευτικών, τότε οι συνέπειες για την εξέλιξη των εκπαιδευτικών και τον εκπαιδευτικό μετασχηματισμό δεν είναι τόσο επωφελείς».

Η **νοοτροπία / κουλτούρα του διαμερισμού / κατακερματισμού** αναφέρεται στις περιπτώσεις σχολείων όπου οι εκπαιδευτικοί έχουν πιο στενές σχέσεις με τους συναδέλφους τους στο πλαίσιο συγκεκριμένων ομάδων και όχι στο σχολείο ως σύνολο. Τα περιβάλλοντα των σχολείων αυτών αποτελούνται από διαχωρισμένες και

συχνά ανταγωνιστικές ομάδες που μάχονται για την εξασφάλιση της ισχύος και της υπεροχής, σαν χαλαρά συνδεδεμένες, ανεξάρτητες πόλεις – κράτη (Hargreaves, 1995: 340). Κατά τον Day (2003: 183), σε αυτού του είδους τη σχολική κουλτούρα οι εκπαιδευτικοί ταυτίζονται με την ομάδα τους και παραμένουν πιστοί σε αυτήν και όχι στο σύνολο του σχολείου, συχνά υπάρχει ανταγωνισμός μεταξύ των ομάδων σχετικά με τους πόρους τους ή την επιρροή τους στο σχολείο, ενώ, συνεργασία λαμβάνει χώρα μόνο αν εξυπηρετεί τα συμφέροντα της ομάδας. Μία τέτοια νοοτροπία μπορεί να οδηγήσει σε έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ των διαφόρων ομάδων της ίδιας σχολικής μονάδας, γεγονός που μπορεί να επηρεάσει και την παρακολούθηση της προόδου των μαθητών αλλά και την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών σε πεδία εκτός της συγκεκριμένης ομάδας στην οποία ανήκουν. Ταυτόχρονα μία τέτοια κουλτούρα είναι πιθανό να δημιουργήσει έριδες και να αποτελέσει εμπόδιο για έναν διευθυντή που θέλει να προωθήσει συνεργατικές κουλτούρες και πρακτικές εντός του σχολείου. Όπως αναφέρει ο Hargreaves (1995: 343-344) νοοτροπία του διαμερισμού μπορεί να εμφανιστεί στα σχολεία με ποικίλες μορφές, όπως διαμερισμός με βάση το γνωστικό αντικείμενο διδασκαλίας (κυρίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση), διαχωρισμός ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής ή ακόμα και διαμερισμός των εκπαιδευτικών ανάλογα με την τάξη στην οποία διδάσκουν (κυρίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση). Ο διαμερισμός, όμως, δεν διασφαλίζει τη **συνέχεια** της εκπαίδευσης, η οποία τελικά *«εξαρτάται από τη δημιουργία μιας κοινότητας εκπαιδευτικών των οποίων οι εμπειρίες και η αφοσίωση δεν περιορίζονται σε μια τάξη ή ένα μάθημα αλλά καλύπτουν το σχολείο ως σύνολο»* (Hargreaves, 1995: 344).

Τα δύο είδη νοοτροπίας εκπαιδευτικών που προαναφέρθηκαν συχνά συνυπάρχουν μέσα στις σχολικές μονάδες. Όμως, ο Hargreaves (1995: 355) υπογραμμίζει ότι *«αυτός ο συνδυασμός ατομισμού και διαμερισμού προσφέρει ελάχιστες προοπτικές για εκπαιδευτικό μετασχηματισμό και ουσιώδη επαγγελματική εξέλιξη»*. Αυτό, συνεχίζει ο Hargreaves (1995: 355), οφείλεται στο ότι οι νοοτροπίες του ατομισμού και του διαμερισμού δεν βοηθούν ούτε στην εφαρμογή εκπαιδευτικών σκοπών που έχουν ως αφετηρία τους την ίδια τη σχολική μονάδα, ξεκινούν, δηλαδή, «από τη βάση», αλλά ούτε και στην εφαρμογή εκπαιδευτικών σκοπών που επιβάλλονται εκ των άνω, από τη διοίκηση. Γι' αυτό και οι προσπάθειες ανάπτυξης συνεργασίας μεταξύ

εκπαιδευτικών τυγχάνουν συνήθως ευρείας υποστήριξης, η οποία όμως, τις περισσότερες φορές, αποδεικνύεται ότι ήταν μια επιφανειακή συναίνεση.

Στον αντίποδα της νοοτροπίας του ατομισμού και του διαμερισμού βρίσκεται η **νοοτροπία της συνεργασίας**. Σύμφωνα με τον Hargreaves (1995: 345), σε αυτού του είδους τη νοοτροπία / κουλτούρα οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο ενωμένοι παρά διαχωρισμένοι. Σε μία τέτοια νοοτροπία η συνεργασία είναι θεμελιώδες στοιχείο της καθημερινότητας των εκπαιδευτικών και συνυπάρχει με τις θετικές συναδελφικές σχέσεις, την υποστήριξη, την εμπιστοσύνη και την αμεσότητα. Ενδιαφέρον επίσης είναι και το γεγονός ότι *«οι νοοτροπίες συνεργασίας προϋποθέτουν μία ευρεία συμφωνία πάνω στις παιδαγωγικές αξίες, αλλά ταυτόχρονα δέχονται τη διαφωνία και, σε κάποιο βαθμό, την ενθαρρύνουν έμπρακτα μέσα σ' αυτά τα όρια»* (Hargreaves, 1995: 345). *«Η νοοτροπία συνεργασίας είναι ζωτικό στοιχείο της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και της βελτίωσης του σχολείου»* (Rozenholtz, 1989· Mortimore et al., 1994· Purkey & Smith, 1982· Reynolds, 1988· Hopkins, 1996, όπ. αναφ. στον Day, 2003: 183), ενώ *«ένα σωστά ανεπτυγμένο, άτυπο κλίμα συνεργασίας θα μπορούσε να είναι ακριβώς το πλαίσιο που χρειάζεται για να είναι αποτελεσματικό το όλο εγχείρημα»* (Hargreaves, 1995: 347). Ωστόσο, δυστυχώς, η έρευνα δείχνει ότι η νοοτροπία της συνεργασίας σπανίζει γιατί είναι δύσκολη τόσο στη δημιουργία όσο και στη διατήρησή της (Hargreaves, 1995: 347).

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι η νοοτροπία / κουλτούρα συνεργασίας διαφέρει σημαντικά από την τεχνική της περιορισμένης (Hargreaves, 1995: 349) ή απρόσκοπτης (Day, 2003: 184) συνεργασίας η οποία ασχολείται με τα άμεσα, βραχυπρόθεσμα, πρακτικά ζητήματα (π.χ. ανταλλαγή συμβουλών, «τεχνασμάτων» ή διδακτικού υλικού) και δεν φθάνει στην εις βάθος και συστηματική κριτική διερεύνηση. Η νοοτροπία / κουλτούρα συνεργασίας έχει μία συνέχεια και ένα βάθος που δύναται να μετατρέψει το σχολείο σε μία κοινότητα μάθησης με στόχο τη συνεχή μάθηση και βελτίωση μαθητών αλλά και εκπαιδευτικών.

Ο Du Four (2004: 9) τονίζει ότι *«οι εκπαιδευτικοί που χτίζουν μία επαγγελματική κοινότητα μάθησης αναγνωρίζουν ότι θα πρέπει να δουλεύουν μαζί για να επιτύχουν τον συλλογικό σκοπό της μάθησης για όλους. Γι' αυτό δημιουργούν δομές που προωθούν μία συνεργατική κουλτούρα.»* Άλλωστε, *«οι εκπαιδευτικοί στις*

επαγγελματικές κοινότητες μάθησης αναφέρουν ότι η δουλειά τους γίνεται ευκολότερη με την ύπαρξη κοινοτήτων μάθησης» (Jones, Stall & Yarbrough, 2013: 360). Προς επίρρωση των ανωτέρω, οι Vescio, Ross & Adams (2008: 85) υποστηρίζουν ότι «οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν μία αύξηση συνεργατικότητας στο πλαίσιο της εργασίας σε κοινότητες μάθησης και ότι αυτός ο τύπος αλλαγής στην κουλτούρα των εκπαιδευτικών, η οποία παραδοσιακά περιγράφεται ως κουλτούρα απομόνωσης, φαίνεται πιθανό να οδηγήσει σε θεμελιώδεις μεταβολές στον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν τη δουλειά τους».

Ωστόσο, «η πρόκληση της εδραίωσης επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης είναι αλληλένδετη με το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται με σύνθετες αρμοδιότητες που σχετίζονται με τις ανάγκες των μαθητών» (Jones, Stall & Yarbrough, 2013: 360). Ταυτόχρονα, στα αποτελέσματα των εμπειρικών ερευνών επισημαίνονται και κάποια εμπόδια στη συνεργασία των εκπαιδευτικών όπως είναι η έλλειψη χρόνου για συνεργασία των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια του καθημερινού ωρολογίου προγράμματος καθώς και η μη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην κατάρτιση του ωρολογίου προγράμματος, με αποτέλεσμα τόσο ο σχεδιασμός όσο και η αξιολόγηση της διδασκαλίας να γίνεται ατομικά και όχι ομαδικά – συνεργατικά. (Williams, Brien & LeBlanc, 2012: 23-24). Επιπλέον, παρόλο που η συνεργατική δουλειά θεωρείται μία «καλή πρακτική», σε πολλά σχολεία εξακολουθεί να ισχύει η κουλτούρα της απομόνωσης ή η συνεργατικότητα η οποία, όμως, περιορίζεται στη δημιουργία ενός ευχάριστου σχολικού κλίματος ή στη διεκπεραίωση διαδικαστικών θεμάτων και, ως εκ τούτου, σταματά στην πόρτα της σχολικής αίθουσας (Du Four, 2004: 9).

«Η δυναμική συνεργατικότητα, η οποία χαρακτηρίζει μία επαγγελματική κοινότητα μάθησης, είναι μία συστηματική διαδικασία στην οποία οι εκπαιδευτικοί δουλεύουν μαζί με σκοπό να αναλύσουν και να βελτιώσουν τις πρακτικές τους εντός της σχολικής αίθουσας. Οι εκπαιδευτικοί δουλεύουν σε ομάδες ασχολούμενοι με έναν κύκλο ερωτήσεων που οδηγεί σε βαθιά ομαδική μάθηση. Αυτή η διαδικασία, στη συνέχεια, οδηγεί σε υψηλότερα επίπεδα επιτυχίας των μαθητών» (Du Four, 2004: 9). Από τα παραπάνω, γίνεται φανερό ότι οι επιτυχείς προσπάθειες συνεργασίας συμπεριλαμβάνουν διαμοιρασμό πρακτικών και ανάληψη ρίσκου που είναι απαραίτητο για την αλλαγή (Vescio, Ross & Adams, 2008: 84). Επιπρόσθετα, ο

μετασχηματισμός του σχολείου και της εκπαίδευσης εξαρτάται από την *«ατομική και συλλογική ικανότητα των εκπαιδευτικών και τη σχέση της με την ευρύτερη ικανότητα του σχολείου να προωθήσει τη μάθηση των μαθητών»* (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace & Thomas, 2006: 221). Είναι, λοιπόν, φανερό ότι ο δρόμος για τη δημιουργία μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης δεν είναι ούτε εύκολος ούτε σύντομος αλλά απαιτεί συνέπεια αναφορικά με τον κοινό στόχο της κοινότητας μάθησης, διάθεση και δέσμευση για μετασχηματισμό και βελτίωση καθώς και δομικές αλλαγές που θα συνδυάζονται με τις νέες ικανότητες και τη δέσμευση των εκπαιδευτικών (Jones, Stall & Yarbrough, 2013: 360-361).

Παράλληλα όπως σημειώνουν οι Ning, Lee & On Lee (2015: 346), η συλλογικότητα (collectivism) έχει θετική επιρροή στη συναδελφικότητα (collegiality), ενώ η συναδελφικότητα (collegiality) έχει διαμεσολαβητικό ρόλο ανάμεσα στη συλλογικότητα (collectivism) και τη συνεργατικότητα (collaboration), αφού οι συλλογικές αξίες μίας ομάδας μπορούν να ενδυναμώσουν τις συναδελφικές σχέσεις των μελών της ομάδας, οι οποίες ενθαρρύνουν τη συνεργατικότητα στην ομάδα.

Η Brodie (2013: 15-16) αναφέρει τρία σημεία-κλειδιά για την επιτυχία μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης. Αυτά είναι:

- η επαγγελματική μάθηση η οποία βασίζεται σε δεδομένα που προέρχονται από τη σχολική τάξη του κάθε εκπαιδευτικού και συνδέονται / αντιπαραβάλλονται με δεδομένα προερχόμενα από άλλα σχολεία καθώς και με δεδομένα «καλών πρακτικών». Αν δεν υπάρχει αυτή η «εξωτερική γνώση» και ανατροφοδότηση, η επαγγελματική κοινότητα μάθησης θα παραμένει ως έχει και δε θα παρέχει ευκαιρίες για μάθηση στον ίδιο τον εκπαιδευτικό.
- η συνεργατική μάθηση των εκπαιδευτικών η οποία, ακριβώς επειδή απαιτεί επιπλέον εργασία και διάθεση χρόνου από μέρους των εκπαιδευτικών, χρειάζεται και υποστήριξη από τα σχολεία, από τους διευθυντές των σχολείων και από το εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα. Ακόμη, η συνεργατική μάθηση των εκπαιδευτικών προϋποθέτει *«την ύπαρξη μιας συνεκτικής δομής, μιας συνεργατικής κουλτούρας και αποτελεσματικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Όλα αυτά βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να ξεπεράσουν τις*

*αρχικές δυσκολίες και να αποκτήσουν κίνητρα για μετασχηματισμό του σχολείου σε κοινότητα μάθησης» (Tam, 2015: 22)*

- η ύπαρξη facilitator (συντονιστή – διευκολυντή) ο οποίος θα έχει τις ικανότητες και τη γνώση ώστε να σχεδιάζει και να εφαρμόζει τις κατάλληλες δραστηριότητες για τους εκπαιδευτικούς ώστε να επιτευχθεί η συνεργατική φύση της διαδικασίας και οι κοινότητες μάθησης να είναι σε θέση να παραδεχθούν τις αδυναμίες τους και να βοηθηθούν στη διαδικασία ανάπτυξης και μάθησης.

Σύμφωνα με τους Dogan, Pringle & Mesa (2016: 576), οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης συνδέονται με επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσω παρακολούθησης σεμιναρίων και εκπόνησης κύκλων μεταπτυχιακών / διδακτορικών σπουδών αλλά και μέσω παρατήρησης και αξιολόγησης ομοτέχνων και συνεντεύξεων. Επιπλέον, σύμφωνα με τους Dogan, Pringle & Mesa (2016: 575), οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με μία πιο μαθητοκεντρική προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Άλλωστε, η συνεργασία και η συλλογική δουλειά γίνεται πάντα με γνώμονα το όφελος των μαθητών, αφού σε μία επαγγελματική κοινότητα μάθησης «ο σεβασμός των ατομικών διαφορών ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς μεταφέρεται στη σχολική τάξη όπου ετερογενείς συνεργατικές εμπειρίες εφαρμόζονται στους μαθητές» (Irwin & Farr, 2004: 360).

Παράλληλα, όπως σημειώνουν οι Katz και Earl (2010: 27), «τα επαγγελματικά δίκτυα (*professional networks*) είναι συνεργατικά συστήματα που προωθούνται ολόένα και περισσότερο ως μηχανισμοί δημιουργίας γνώσης που μπορεί να δώσει το έναυσμα για το είδος των αλλαγών που θα κάνουν τη διαφορά για τους μαθητές». Με άλλα λόγια, τα δίκτυα σχολείων (*networks of schools*) έχουν τη δυνατότητα να φέρουν την αλλαγή στην καθημερινή εργασία των εκπαιδευτικών με σκοπό τη μάθηση για όλους τους μαθητές. Τα δίκτυα σχολείων (*networks of schools*) είναι πιθανό να είναι πιο αποτελεσματικά αν η επαυξανόμενη μάθηση των μαθητών είναι ο ακλόνητος στόχος και η δουλειά στα δίκτυα και στα σχολεία εντός αυτών των δικτύων δημιουργεί τις συνθήκες για τους εκπαιδευτικούς να δεσμευτούν στο είδος της κοινής προσπάθειας και της συνεργατικής έρευνας η οποία τους ωθεί σε μετασχηματισμό που έχει ως



αποτελεσμα θεμελιώδεις αλλαγές στον τρόπο που σκέφτονται και δρουν στα σχολεία με σκοπό να παρέχουν το καλύτερο για τους μαθητές (Katz και Earl, 2010: 49).

Είναι, λοιπόν, φανερό ότι «η διαδικασία δημιουργίας μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να δεσμευτούν σε νέους τρόπους συλλογικής σκέψης και διαπροσωπικής διάδρασης. Η αλλαγή στις πεποιθήσεις και τις πρακτικές συνεργατικότητας υποστηρίζει τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών να χτίσουν σχέσεις εμπιστοσύνης» (Tam, 2015: 37).

Επιπρόσθετα, εφόσον ο σχολικός ηγέτης υιοθετήσει έναν ρόλο που υποστηρίζει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, τότε η τελευταία μπορεί να αποτελέσει αναπόσπαστο μέρος της έννοιας του σχολείου ως μιας δυναμικής κοινότητας μάθησης (Day, 2003: 191). Προϋπόθεση, όμως, για την υιοθέτηση ενός τέτοιου ρόλου από μέρους του σχολικού ηγέτη είναι ο σχολικός ηγέτης γνωρίζει τι είναι η κουλτούρα συνεργατικότητας και γιατί αυτή είναι σημαντική για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και να υποστηρίζει την ανάπτυξη και διατήρηση μιας τέτοιας κουλτούρας στη σχολική μονάδα. Αυτό μπορεί να γίνει μέσω της ξεκάθαρης στοχοθεσίας και των υψηλών προσδοκιών για τη βελτίωση και αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, μέσω της δημιουργίας κλίματος εμπιστοσύνης το οποίο ενισχύει την κουλτούρα συνεργατικότητας (Waldron & McLeskey, 2010: 66-67). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, «ο αποτελεσματικός διευθυντής αναλαμβάνει τον ρόλο του καθοδηγητή σε θέματα διδασκαλίας, μέσα από τον οποίο συντονίζει, καθοδηγεί και παρέχει την απαραίτητη ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς για βελτίωση του έργου τους» (Χατζηπαναγιώτου, 2012: 207). Συγχρόνως, ο ρόλος της ηγεσίας στην εγκαθίδρυση και παγίωση μια νοοτροπίας συνεργασίας είναι εξέχουσας σημασίας και μπορεί να έχει ποικίλες εκφάνσεις, όπως την ηγεσία μέσω του παραδείγματος, μέσω των συχνών επαίνων, της διακριτικής προσωπικής βοήθειας, της εποπτείας ολόκληρου του σχολείου με ταυτόχρονη μεταβίβαση μέρους της εξουσίας και των αρμοδιοτήτων (Hargreaves, 1995: 346). Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί ότι η δυσκολία εγκαθίδρυσης και παγίωσης της συνεργασίας και η συνακόλουθη αβεβαιότητα που συνοδεύει τη νοοτροπία συνεργασίας, την καθιστά μη ελκυστική για τη διοίκηση που, συνήθως, αναζητά μέτρα άμεσης εφαρμογής και θέλει να έχει τον απόλυτο έλεγχο (Hargreaves, 1995:

356). Ωστόσο, «ο ηγέτης της σχολικής μονάδας του 21<sup>ου</sup> αιώνα μπορεί μέσα από τη σωστή διοίκηση να συμβάλλει στη δημιουργία ενός επικοινωνιακού κλίματος μάθησης και υψηλών επιτευγμάτων στο σχολείο του επιφέροντας έτσι την πολυπόθητη αλλαγή» (Χατζηπαναγιώτου, 2012: 208).

Εκτός από τα παραπάνω, αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι η νοοτροπία συνεργασίας έρχεται σε πλήρη αντίθεση με τη νοοτροπία του ατομισμού, της συγχρονίας και του συντηρητισμού. «Για να θριαμβεύσει, όμως, η συνεργασία όχι μόνο κατά του ατομισμού αλλά και κατά της συγχρονίας και του συντηρητισμού, η εξέλιξη των εκπαιδευτικών πρέπει να επανασυνδεθεί με την εξέλιξη του αναλυτικού προγράμματος, έτσι ώστε να υπάρχει ένα αρκετά ευρύ και σημαντικό πεδίο συνεργασίας» (Hargreaves, 1995: 350).

Τέλος, η παγίωση μιας νοοτροπίας συνεργασίας είναι ένα είδος «κοινωνικού συμβολαίου» όπου οι εκπαιδευτικοί παραιτούνται σε κάποιο βαθμό από την ανεξαρτησία τους με σκοπό να οικοδομήσουν σχέσεις εμπιστοσύνης με τους συναδέλφους τους στο πλαίσιο μιας υποστηρικτικής κατανομητικής ηγεσίας και ενός εκπαιδευτικού συστήματος που ευνοεί την ανάπτυξη ενός ευρέος πεδίου συνεργασίας με σκοπό τη μάθηση όλων των μαθητών και τη συνεχή επαγγελματική εξέλιξη όλων των εκπαιδευτικών.

Είδαμε παραπάνω ότι οι νοοτροπίες του ατομισμού και του διαμερισμού / κατακερματισμού βρίσκονται στον αντίποδα της νοοτροπίας συνεργασίας που είναι τελικά και το ζητούμενο σε ένα σύγχρονο σχολείο που λειτουργεί ως οργανισμός και κοινότητα μάθησης. Ωστόσο, στα περισσότερα σχολεία κυριαρχούν οι νοοτροπίες του ατομισμού και του διαμερισμού και, ως εκ τούτου, η μετάβαση από τις νοοτροπίες αυτές σε μία συνεργατική νοοτροπία και κουλτούρα απαιτεί πολύ χρόνο και κόπο. Ένα ενδιάμεσο στάδιο, σύμφωνα με τον Hargreaves (1995: 350), μεταξύ ατομισμού – διαμερισμού και συνεργατικής νοοτροπίας είναι το στάδιο της **τεχνητής συναδελφικότητας**. «Η τεχνητή συναδελφικότητα χαρακτηρίζεται από ένα σύνολο τυπικών, συγκεκριμένων διοικητικών διαδικασιών που έχουν σκοπό να εντείνουν την προσοχή που δίνεται στον από κοινού σχεδιασμό και στην παροχή συμβουλών μεταξύ των εκπαιδευτικών. Μπορούμε να τη δούμε σε πρωτοβουλίες όπως είναι η αλληλοδιδασκαλία μεταξύ συναδέλφων, ο θεσμός του καθοδηγητή, ο από κοινού



σχεδιασμός σε αίθουσες που παραχωρούνται ειδικά γι' αυτό το σκοπό, στις επίσημα προγραμματισμένες συνεδριάσεις και ακόμη στις σαφείς περιγραφές εργασίας και στα προγράμματα επιμόρφωσης γι' αυτούς που αναλαμβάνουν ρόλο συμβούλου των συναδέλφων τους». (Hargreaves, 1995: 350). Το βασικό χαρακτηριστικό της τεχνητής συναδελφικότητας, σύμφωνα με τον Hargreaves (1995: 350-351), είναι ότι αποτελεί μια διοικητική επινόηση με σκοπό την επίτευξη κλίματος συνεργασίας στα σχολεία όπου κάτι τέτοιο δεν υπήρχε πριν. Με αυτή την έννοια, η τεχνητή συναδελφικότητα ενθαρρύνει τις ανταλλαγές, τη συνεργασία και τη σύσφιξη σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και, δημιουργώντας ένα κλίμα ανταπόκρισης και υποστήριξης, βοηθά στην αποδοχή και συνακόλουθη εφαρμογή νέων προσεγγίσεων και τεχνικών που προέρχονται έξωθεν του σχολείου (Hargreaves, 1995: 351). Με άλλα λόγια «η τεχνητή συναδελφικότητα δένει τους εκπαιδευτικούς στο χώρο και στο χρόνο με σκοπούς και διαδικασίες που επινοούν οι ανώτεροί τους» (Hargreaves, 1995: 357), αποδεικνύοντας, έτσι, ότι «μια συνεργατική κουλτούρα δεν είναι απαραίτητα ένδειξη δημοκρατίας, αλλά, στην πραγματικότητα, μπορεί να είναι ένα διοικητικό μέσο που έχει επιβληθεί από τον Διευθυντή» (Day, 2003: 185). Συχνά, «στη χειρότερη μορφή της, η τεχνητή συναδελφικότητα δεν είναι παρά ένα γρήγορο, απατηλό υποκατάστατο της γνήσιας νοοτροπίας συνεργασίας» (Hargreaves, 1995: 351). Ωστόσο, «παρά τους περιορισμούς τους, οι κουλτούρες τεχνητής συναδελφικότητας μπορούν να λειτουργήσουν ως διαδικασίες γεφύρωσης προς πιο συνεργατικές κουλτούρες, παρέχοντας πρόσθετες ευκαιρίες ανάπτυξης» (Day, 2003: 187).

Συμπερασματικά, όπως παρατηρούν και οι Waldron & McLeskey (2010: 59), «η επιτυχής αλλαγή στα σχολεία εξαρτάται από το υψηλό επίπεδο συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών», ενώ ταυτόχρονα τα σημεία-κλειδιά μιας σχολικής αλλαγής εντοπίζονται στην κουλτούρα συνεργατικότητας, στην υψηλού επιπέδου επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με στόχο τη βελτίωση των πρακτικών τους και στην ηγεσία για τη σχολική βελτίωση. Είναι, λοιπόν, φανερό ότι η κουλτούρα συνεργατικότητας και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι άρρηκτα συνδεδεμένες στο πλαίσιο ενός σχολείου που λειτουργεί ως οργανισμός και κοινότητα μάθησης.

## **2.4. Συνεργατικές πρακτικές και επαγγελματική ανάπτυξη στο σχολείο που λειτουργεί ως οργανισμός και κοινότητα μάθησης**

Στην παρούσα ενότητα της εργασίας θα επιχειρηθεί μία διεξοδική παρουσίαση των συνεργατικών πρακτικών που συντελούν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο του σχολείου που λειτουργεί ως οργανισμός και κοινότητα μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, οι συνεργατικές πρακτικές που θα παρουσιαστούν είναι οι εξής:

### **2.4.1. Ενδοσχολική επιμόρφωση**

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου και για τον εκσυγχρονισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων και την εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση (Καψάλης & Ραμπίδης, 2006, σελ. 257-258). Ως επιμόρφωση ορίζεται *«το σύνολο των δραστηριοτήτων και διαδικασιών που συνδέονται με τη σύλληψη, τον σχεδιασμό και την εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων, που έχουν ως πρωταρχικό σκοπό τον εμπλουτισμό, την αναβάθμιση και την περαιτέρω ανάπτυξη των ακαδημαϊκών – θεωρητικών ή πρακτικών και προσωπικών ενδιαφερόντων, ικανοτήτων, γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της θητείας τους»* (Μαυρογιώργος, 1999, σελ. 101).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κρίνεται ως εξαιρετικής σημασίας διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, η επιμόρφωση συμβάλλει στην ποιοτική και ποσοτική αναβάθμιση του γνωστικού οπλισμού των εκπαιδευτικών ενώ παράλληλα βοηθά τους εκπαιδευτικούς να καλλιεργήσουν δεξιότητες που θα τους φανούν χρήσιμες στην εκπαιδευτική πράξη. Επιπλέον, με την επιμόρφωση οι εκπαιδευτικοί γίνονται κοινωνοί των νέων μεθόδων και πρακτικών διδασκαλίας. Παράλληλα, *«η προώθηση των εκπαιδευτικών αλλαγών συμβαδίζει με τον σεβασμό των αναγκών και των επαγγελματιών, που θεωρούνται συγχρόνως φορείς μάθησης και αλλαγής. Η παροχή*

*χρόνου και ευκαιριών να μάθουν ο ένας από τον άλλο στο πλαίσιο του χώρου εργασίας αλλά και από άλλους εκτός σχολείου είναι βασικοί παράγοντες της συνεχιζόμενης επαγγελματικής τους ανάπτυξης» (Παπαπροκοπίου, 2005: 187). Άλλωστε, στο πλαίσιο της σύγχρονης «κοινωνίας της γνώσης» η γνώση είναι το ανταγωνιστικό πλεονέκτημα κάθε εργαζομένου, άρα και του εκπαιδευτικού. Κατά συνέπεια, καθίσταται αναγκαία όχι μόνο η κατοχή συγκεκριμένων γνώσεων και δεξιοτήτων αλλά και ο εμπλουτισμός τους καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών. Κάτι τέτοιο είναι εφικτό μέσω της διά βίου μάθησης και εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών μέρος της οποίας αποτελεί και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τη Χάδου (2012, σελ. 286) «Ένα υψηλό επίπεδο βασικής επαγγελματικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών που όχι μόνο διατηρείται αλλά και βελτιώνεται, αποτελεί κύριο ζητούμενο της εκπαίδευσης. [...] Η διαβίου εκπαίδευση και κατ' επέκταση η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί πολύ σωστά τη σοφή επένδυση, μία έγγραφη υποθήκη που θα εξασφαλίζει μεγάλες προοπτικές προόδου στους διάφορους κοινωνικούς τομείς».*

Ωστόσο, σήμερα η έννοια της ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης / επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών τοποθετείται σε ένα ευρύτερο μαθησιακό πλαίσιο και στοχεύει στην επιτάχυνση της επαγγελματικής ανάπτυξης, είτε αυτή είναι προσθετική (δηλ. βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν περαιτέρω γνώσεις και δεξιότητες) είτε είναι μετασχηματιστική (δηλ. οδηγεί τους εκπαιδευτικούς στο να αλλάξουν νοοτροπίες και αντιλήψεις σε σχέση με το επάγγελμά τους (Day, 2003: 285-287). Τα τελευταία χρόνια υπήρξε μία μετακίνηση προς μια ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση και κατάρτιση βασισμένη και εστιασμένη στο σχολείο, η οποία εισάγεται και παρέχεται από το σχολείο. Αυτό οφείλεται στο ότι η ενδοσχολική αυτή επιμόρφωση κοστίζει λιγότερο και ταυτόχρονα είναι πιο αποτελεσματική γιατί μεταβιβάζει την ευθύνη για λήψη αποφάσεων και λύση των προβλημάτων πιο κοντά στο σημείο όπου αυτά τα προβλήματα εστιάζονται, δηλαδή στο ίδιο το σχολείο και τη σχολική τάξη (Day, 2003: 302). Ταυτόχρονα, η ενδοσχολική επιμόρφωση δίνει μία «νέα διάσταση στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αφού πραγματοποιείται στον χώρο και κατά τη διάρκεια της εργασίας παρέχοντας την ευκαιρία σε όλους τους εμπλεκόμενους (επαγγελματίες της τάξης και στελέχη) να συνδυάζουν αυτά που μαθαίνουν με τις

*προσωπικές τους επιλογές, να αποσαφηνίζουν και, κάτω από ορισμένες συνθήκες, να προχωρούν σε αλλαγές των καθημερινών τους πρακτικών» (Harland & Kinder, 1997 όπ. αναφ. στην Παπαπροκοπίου, 2005: 188).*

Η ενδοσχολική επιμόρφωση αποτελεί μία συνεργατική πρακτική η οποία μπορεί να είναι αποτελεσματική ως προς την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αλλά ως προς τη βελτίωση των σχολείων. Αυτό θα συμβεί εφόσον, σύμφωνα με Παπαπροκοπίου & Παπαδάκου (2004, όπ. αναφ. στην Παπαπροκοπίου, 2005: 188-189) η ενδοσχολική επιμόρφωση πληροί κάποιες προϋποθέσεις. Αυτές είναι:

- Να αφορά και να εμπλέκει όλο το προσωπικό του σχολείου, δημιουργώντας μια κοινή επαγγελματική συνεργατική κουλτούρα βάσει της οποίας οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας θα έχουν κοινές αντιλήψεις, στόχους και μεθόδους επίλυσης των προβλημάτων
- Να δημιουργεί, στο πλαίσιο της συνεργατικής κουλτούρας, αμφίδρομη και συνεχή πληροφόρηση μεταξύ των διοικητικών παραγόντων του σχολείου και των επιμορφούμενων
- Να εξασφαλίζει τη συνοχή με προηγούμενες εμπειρίες των επιμορφούμενων
- Να δρα υποστηρικτικά
- Να διεξάγεται από κατάλληλο επιμορφωτή – συντονιστή που υποστηρίζει τη σταδιακή προσέγγιση της γνώσης μέσω της αλληλεπίδρασής του με τους εκπαιδευόμενους
- Να υιοθετεί τεχνικές και στρατηγικές πλαισίωσης, οι οποίες θα ενισχύουν την αυτενέργεια, τον αναστοχασμό και την ερευνητική στάση
- Να έχει διάρκεια προκειμένου να υπάρχει ο απαιτούμενος χρόνος για εφαρμογή νέων πρακτικών και εποικοδομητική αξιολόγησή τους.

Ο Day (2003: 281-282) παρουσίασε σχηματικά ένα μοντέλο των ρόλων της διοίκησης και των συμμετεχόντων στη βασισμένη στο σχολείο ανάπτυξη του προσωπικού και την ανάπτυξη του προγράμματος διδασκαλίας. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό η καθοδηγούμενη από το σχολείο επαγγελματική ανάπτυξη συνίσταται σε έναν κύκλο σχεδιασμού – δράσης – ανασκόπησης – σχεδιασμού όπου, αρχικά, η διοίκηση και οι συμμετέχοντες εισάγουν τη διαδικασία καταγραφής αναγκών,

ανταποκρίνονται στην καταγραφή αναγκών και **συνεργάζονται** για την καταγραφή αναγκών. Στη συνέχεια, γίνεται η διαπραγμάτευση του **συμβολαίου** μεταξύ διοίκησης και συμμετεχόντων όπου διευκρινίζονται θέματα ηγεσίας, υπευθυνότητας, πνευματικής κυριότητας, εγκαθιδρύονται σχέσεις μεταξύ ατομικών και θεσμικών στόχων και γίνεται διαπραγμάτευση των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων. Κατόπιν, γίνεται η **σύσταση συμβολαίου** βάσει του οποίου καθορίζονται οι ρόλοι διοίκησης και συμμετεχόντων. Συνοπτικά, η διοίκηση επωμίζεται ρόλους όπως η σύσταση μηχανισμών υποστήριξης και η παρακολούθηση και η ανασκόπηση χωρίς συμμετοχή στις δράσεις, ενώ οι συμμετέχοντες ορίζουν τους ρόλους και τις διαδικασίες συμμετοχής στις δράσεις, αποδέχονται την υποστήριξη της διοίκησης και προβαίνουν και σε αυτοπαρακολούθηση και ανασκόπηση. Σημαντική θέση στην όλη διαδικασία κατέχει και η ανασκόπηση και η διάδοση αποτελεσμάτων και συμπερασμάτων που με τη σειρά τους θα οδηγήσουν στην έναρξη ενός νέου κύκλου από το στάδιο του σχεδιασμού.

Είναι φανερό ότι ένα τέτοιο είδος επιμόρφωσης εκπαιδευτικών μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να εξελιχθούν μέσα στην ίδια τη σχολική τους μονάδα εδραιώνοντας μία νοοτροπία συνεργασίας και συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης. *«Με την ενδοσχολική επιμόρφωση δημιουργείται μια σχέση αλληλοϋποστήριξης, αλληλεπίδρασης και εποικοδομητικής επικοινωνίας συμβάλλοντας στη διαμόρφωση και διατήρηση ενός θετικού σχολικού κλίματος»* (Χατζηπαναγιώτου, 2012: 204). Ωστόσο, σίγουρα η ενδοσχολική επιμόρφωση από μόνη της δεν επαρκεί αλλά συμπληρώνεται και από άλλες συνεργατικές πρακτικές με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη συνεχή βελτίωση των σχολείων.

#### 2.4.2. Παρατήρηση ομοτέχνων, Κριτικές φιλίες, Μέντορας

Μία άλλη μορφή συνεργατικής πρακτικής που συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι η παρατήρηση ομοτέχνων (peer-to-peer observation). Σύμφωνα με την Hamilton (2013: 42), η παρατήρηση ομοτέχνων βασίζεται στην *«παρατήρηση των εκπαιδευτικών από συναδέλφους τους με σκοπό οι τελευταίοι να επεκτείνουν τη γνώση, την πρακτική και την παιδαγωγική τους»*. Στη

«μάθηση από συναδέλφους» συχνά οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται περισσότερο στο να αποκτήσουν άμεσα εφαρμόσιμα εργαλεία και στρατηγικές παρά στο να δεσμευθούν σε μακρόχρονες συζητήσεις και κριτικές μελέτες της διδασκαλίας και της μάθησης (Hamilton, 2013: 44). Ωστόσο, σύμφωνα με τους Grossman et. al. (2001, όπ. αναφ στη Hamilton, 2013: 44), η μάθηση από συναδέλφους απαιτεί την ικανότητα να ακούσει κάποιος ακόμα και σκληρή κριτική από άλλους ενήλικες. Αυτό σημαίνει ότι η μάθηση από συναδέλφους προϋποθέτει το τέλος της «παιδαγωγικής μοναξιάς» και την αποϊδιωτικοποίηση της διδασκαλίας (Shulman, 2004 όπ. αναφ. στη Hamilton, 2013: 45). Με άλλα λόγια, η παρατήρηση ομοτέχνων είναι μία διττή διαδικασία αφού συμπεριλαμβάνει τόσο την παρατήρηση της διδασκαλίας των άλλων με σκοπό τη μάθηση του επιμορφούμενου όσο και την παρατήρηση της διδασκαλίας του επιμορφούμενου από άλλους ομοτέχνους με σκοπό την πρόσληψη κριτικής και ανατροφοδότησης (Guskey, 2000 όπ. αναφ. στη Hamilton, 2013: 47). Ακόμη, η μάθηση από συναδέλφους αντικαθιστά την παραδοσιακή μορφή επιμόρφωσης κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί προσλαμβάνουν γνώσεις από ειδικούς σε σεμινάρια που λαμβάνουν χώρα εκτός σχολικής μονάδας με την συνεργασία εκπαιδευτικών με τους ομοτέχνους τους ή ακόμα και τους μαθητές τους προκειμένου να ερμηνεύσουν και να βελτιώσουν τη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης εντός του πλαισίου – context στο οποίο αυτή συντελείται (Sparks & Hirsh, 1997, όπ. αναφ. στη Hamilton, 2013: 45).

Το μοντέλο της παρατήρησης ομοτέχνων που βασίζεται στην ανατροφοδότηση και τις κριτικές συζητήσεις σχετίζεται άμεσα και με μία άλλη μορφή συνεργατικής πρακτικής, τις κριτικές φιλίες. *«Οι κριτικές φιλίες συνιστούν ένα μέσο δημιουργίας δεσμών ενός εκπαιδευτικού με έναν ή περισσότερους συναδέλφους, που θα τον βοηθήσουν στις διαδικασίες μάθησης και αλλαγής, έτσι ώστε οι ιδέες, οι θεωρήσεις, οι αξίες και οι αντιλήψεις να μοιράζονται μέσω των αμοιβαίων αποκαλύψεων σχετικά με τον τρόπο σκέψης και πρακτικής, των συναισθημάτων, των ελπίδων και των φόβων. Το αποτέλεσμα αυτού του τρόπου αλληλεπίδρασης, εάν είναι επιτυχής, θα είναι βαθύτερος προβληματισμός, ευρύτερος πειραματισμός, περισσότερο δυναμικό για αλλαγή και υψηλότερο επίπεδο διδασκαλίας»* (Day, 2003: 225). Τα πλεονεκτήματα της κριτικής φιλίας συνίστανται στο ότι αυτή λειτουργεί ως ανεπίσημη πηγή στήριξης για τον εκπαιδευτικό και παρέχει τη δυνατότητα για κριτικό διάλογο και προβληματισμό,



ενώ, αντίθετα, τα μειονεκτήματα της κριτικής φιλίας συνίστανται στο ότι είναι μία διαδικασία χρονοβόρα που απαιτεί υψηλού επιπέδου επικοινωνιακές δεξιότητες από μέρους του κριτικού φίλου προκειμένου ο τελευταίος να κερδίσει την εμπιστοσύνη του εκπαιδευτικού (Day, 2003: 226). Ακόμη ο Day (2003: 227) τονίζει ότι τα βασικά χαρακτηριστικά μιας επιτυχούς κριτικής φιλίας είναι η προθυμία να μοιράζεσαι με ταυτόχρονη αποδοχή του ότι δεν είναι όλοι οι άνθρωποι το ίδιο πρόθυμοι να μοιραστούν, καθώς και το να είσαι ανοιχτός στην πιθανότητα να αποκαλύπτεις, να ανατροφοδοτείσαι και, συνακόλουθα, να αλλάζεις με τρόπο που μπορεί να είναι απειλητικός για την αυτοεκτίμηση, δύσκολος και συναισθηματικά απαιτητικός αλλά και συνάμα ικανοποιητικός.

Μία άλλη μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης η οποία βρίσκεται σε σχετική συνάφεια με τις κριτικές φιλίες είναι ο θεσμός του μέντορα. Και στον θεσμό του μέντορα, βασικό χαρακτηριστικό είναι η «ενός με έναν σχέση», η οποία υποστηρίζει τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη (Kennedy, 2005: 242). *«Πρόκειται για μια συνεχιζόμενη διαδικασία κατά την οποία άτομα, μέσα στον οργανισμό, τα οποία έχουν πείρα ή εξειδικευμένες γνώσεις, παρέχουν στήριξη και καθοδήγηση σε άλλους, κυρίως νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς, συμβάλλοντας θετικά στην επίτευξη των στόχων του οργανισμού»* (Χατζηπαναγιώτου, 2012: 205). Όπως και στην παρατήρηση ομοτέχνων, σημείο κλειδί για τον θεσμό του μέντορα αποτελεί το γεγονός ότι η επαγγελματική μάθηση μπορεί να συντελεστεί εντός του σχολικού πλαισίου μέσω του διαμοιρασμού διαλόγων με τους συναδέλφους (Kennedy, 2005: 242). Ακόμη, στην περίπτωση εφαρμογής του θεσμού του μέντορα, ο πεπειραμένος εκπαιδευτικός εισάγει τον νεοδιόριστο στο επάγγελμα υποστηρίζοντάς τον στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων και ενημερώνοντάς τον για τις νόρμες / νοοτροπίες / κουλτούρα που ισχύουν στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα (Kennedy, 2005: 242-243). Υπό αυτή την έννοια, ο θεσμός του μέντορα αποτελεί το κλειδί για την κοινωνικοποίηση των εκπαιδευτικών στο σχολείο και τη συνακόλουθη δημιουργία κλίματος συνεργασίας στο πλαίσιο του σχολείου (Χατζηπαναγιώτου, 2012: 205).

Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειωθεί ότι, σύμφωνα με τον Robbins (όπ. αναφ. στον Kennedy, 2005: 243), η παρατήρηση ομοτέχνων είναι μία μετασχηματιστική διαδικασία που βασίζεται στη σχέση ισοτιμίας και εμπιστοσύνης

μεταξύ των εμπλεκομένων, ενώ ο θεσμός του μέντορα είναι μία διαδικασία μετάδοσης γνώσεων και δεξιοτήτων από κάποιον ιεραρχικά ανώτερο προς κάποιον νεοδιόριστο και, ως εκ τούτου, συνδέεται κατά κάποιον τρόπο με τη λογοδοσία.

#### **2.4.3. Έρευνα Δράσης, Αναστοχασμός, Αφήγηση ιστοριών**

Οι αυξημένες απαιτήσεις του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού κάνουν τους εκπαιδευτικούς να στρέφονται προς την έρευνα προκειμένου να βοηθηθούν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και να λάβουν απαντήσεις στα ερωτήματά τους. Η παραδοσιακή έρευνα παράγει γνώσεις που, επειδή απέχουν από την εκπαιδευτική πράξη, δεν βοηθούν σημαντικά στην επίλυση των προβλημάτων των εκπαιδευτικών. Αντίθετα, η έρευνα δράσης προχωρά σε έναν συσχετισμό έρευνας και πράξης. Επίσης, *«η έρευνα δράσης έχει οριστεί ως η μελέτη μιας κοινωνικής κατάστασης, η οποία περιλαμβάνει ως ερευνητές τους ίδιους τους συμμετέχοντες με την προοπτική να βελτιωθεί στα πλαίσιά της, η ποιότητα της δράσης»* (Somekh, 1988, όπ. αναφ. στον Day, 2003: 90). Πιο αναλυτικά, *«η έρευνα δράσης είναι μια μορφή αυτοστοχαζόμενης διερεύνησης, που υιοθετείται από συμμετέχοντες σε κοινωνικές καταστάσεις (των εκπαιδευτικών καταστάσεων συμπεριλαμβανομένων) προκειμένου να βελτιωθεί ο ορθολογισμός και το δίκαιο (α) των δικών τους κοινωνικών ή εκπαιδευτικών πρακτικών, (β) η κατανόηση αυτών των πρακτικών από τους ίδιους και (γ) να βελτιωθούν οι καταστάσεις στις οποίες εφαρμόζονται αυτές οι πρακτικές»* (Carr & Kemmis, 1986, όπ. αναφ. στον Day, 2003: 90). Εκεί ο εκπαιδευτικός βρίσκεται στο κέντρο της έρευνας και αποκομίζει γνώσεις άμεσα συνδεδεμένες με την επαγγελματική πρακτική (Λάναρη, 2005: 196). Με άλλα λόγια, *«ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας αναλαμβάνει την ευθύνη για την αλλαγή και τη βελτίωση της επαγγελματικής του πρακτικής»* (Χατζηπαναγιώτου, 2012: 206). *«Στόχος της έρευνας δράσης είναι να καταστήσει τους εκπαιδευτικούς από αντικείμενα μελέτης σε ενεργά υποκείμενα που ερευνούν, εφαρμόζουν νέες πρακτικές, ελέγχουν την αποτελεσματικότητα των νέων αυτών πρακτικών και οδηγούνται σε γενικότερα συμπεράσματα* (Μίχου, 2005: 205). Το βασικό χαρακτηριστικό της έρευνας δράσης είναι ότι ξεκινά από τους εκπαιδευτικούς μέσα στο πλαίσιο του σχολείου και



καταλήγει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας και προς όφελος και της ίδιας της σχολικής μονάδας. Προϋποθέσεις της έρευνας δράσης είναι το κλίμα ανανέωσης στο σχολείο, η ύπαρξη οράματος αλλαγής και καινοτομίας το οποίο να διαμοιράζεται μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών, η διάθεση μακροπρόθεσμης συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μια καλά δομημένη λειτουργία του σχολείου με σαφείς ρόλους (Κοκορέτση, 2005: 234). Σύμφωνα με τους Burbank & Kauchack (2003, όπ. αναφ. στον Kennedy, 2005: 246), «η συνεργατική έρευνα δράσης παρέχει μία εναλλακτική στον παθητικό ρόλο που επιβάλλεται στους εκπαιδευτικούς από τα παραδοσιακά μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης». Επιπλέον, η έρευνα δράσης είναι ένα μέσο περιορισμού της εξάρτησης από εξωτερικά παραγόμενη έρευνα και στροφής προς τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Burbank & Kauchack 2003, όπ. αναφ. στον Kennedy, 2005: 246). Τέλος ένα μοντέλο έρευνας δράσης παρέχει σίγουρα τη δυνατότητα μετασχηματιστικής πρακτικής και επαγγελματικής αυτονομίας (Kennedy, 2005: 246).

Άμεσα συνδεδεμένος με την έρευνα δράσης είναι και ο αναστοχασμός. «Τα στάδια του αναστοχασμού, μέσα από τα οποία ο εκπαιδευτικός μπορεί να σκεφθεί και να αναπτυχθεί γενικότερα, είναι ο προβληματισμός για το τι λειτουργεί καλύτερα στην τάξη, η ανταλλαγή απόψεων για τη διδασκαλία, η αναζήτηση – έρευνα και ο πειραματισμός σε νέες διδακτικές πρακτικές. Επιδίωξη του αναστοχασμού είναι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης μέσα από την οποία αφενός ο εκπαιδευτικός θέτει σε κριτική διερεύνηση τις στάσεις του, την επαγγελματική του συμπεριφορά και αφετέρου χρησιμοποιεί εναλλακτικούς τρόπους δράσης ώστε να γίνει πιο αποτελεσματικός» (Χατζηπαναγιώτου, 2012: 206). Σύμφωνα με τον Stronge (2007, όπ. αναφ. στη Hamilton, 2013: 47), «ο αναστοχασμός είναι μια επαγγελματική αναγκαιότητα κρίσιμη για τη δια βίου μάθηση». Χαρακτηριστικό του αναστοχασμού είναι ότι μπορεί να υλοποιηθεί είτε από έναν μεμονωμένο εκπαιδευτικό είτε από μία συνεργαζόμενη ομάδα εκπαιδευτικών (π.χ. στο πλαίσιο της παρατήρησης ομοτέχνων ή της έρευνας δράσης) (Boud et al., 1994, όπ. αναφ. στη Hamilton, 2013: 46). Ακόμη, σύμφωνα με την Avalos (2011: 11), οι βασικές μορφές εκπαιδευτικού αναστοχασμού, όπως είναι η ανάλυση των αναγκών, των προβλημάτων, των διαδικασιών αλλαγής, των συναισθημάτων αποτελεσματικότητας, των πεποιθήσεων, αποτελούν παράγοντες που

συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αφού ο αναστοχασμός είναι ένα βασικό όργανο για την επίτευξη της αλλαγής. Επίσης, συνεχίζει η Analos (2011: 11), κομβικό ρόλο στη διαδικασία του αναστοχασμού διαδραματίζει η χρήση της αφήγησης, δηλαδή το να ακούνε οι ερευνητές και οι εκπαιδευτικοί τη φωνή των εκπαιδευτικών, τις αφηγήσεις, τις ιστορίες τους. *«Η εξερεύνηση προσωπικών και επαγγελματικών βιογραφιών μπορεί να χρησιμεύσει ως διέξοδος, μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ανιχνεύσουν τις απαρχές των πεποιθήσεων, των αξιών και των οπτικών που επηρεάζουν και διαμορφώνουν τις σύγχρονες θεωρίες και πρακτικές που αφορούν τη διδασκαλία και 'το να είναι' κανείς εκπαιδευτικός»* (Day, 2003: 94). Σύμφωνα με την έρευνα των Connelly & Clandinin (1995, όπ. αναφ. στον Day, 2003: 97), οι εκπαιδευτικοί διακατέχονται από «την επιθυμία να λένε ιστορίες από την πρακτική τους, να δημιουργούν σχέσεις μέσω της αφήγησης ιστοριών και να σκέφτονται εκ νέου και να προβληματίζονται πάνω στην πρακτική και τα παρελθοντικά, παροντικά και μελλοντικά της πλαίσια».

Τέλος, η έρευνα δράσης και η αφήγηση ιστοριών των εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με τη διαδικασία αναστοχασμού μπορούν να οδηγήσουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών έχοντας ως μοναδικό τους μειονέκτημα το ότι στερούνται της διαδικασίας της παρατήρησης και παραμένουν στο επίπεδο της διερεύνησης (Day, 2003: 97).

#### **2.4.4. Δικτυωμένες Κοινότητες Μάθησης**

Από τα προαναφερθέντα έγινε φανερό ότι υπάρχουν πολλών ειδών συνεργατικές πρακτικές που μπορούν να εφαρμοστούν στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας, να προωθήσουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και να μετασχηματίσουν το σχολείο σε οργανισμό και κοινότητα μάθησης. Ωστόσο, εξέχουσας σημασίας κρίνεται και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δικτυωμένες κοινότητες μάθησης. Ο Huberman (1995, όπ. αναφ. στον Day, 2003: 376) πρότεινε τη *«δημιουργία δικτύων μεταξύ των σχολείων τα οποία να εστιάζουν στη γεφύρωση του χάσματος ανάμεσα στις ανταλλαγές μεταξύ συναδέλφων, τις επεμβάσεις εξωτερικών ανθρώπων πόρων και της αυξημένης πιθανότητας ουσιαστικών αλλαγών στη σχολική*

τάξη». Σύμφωνα με τον Day (2003: 376), «στόχος των δικτύων είναι σχεδόν πάντοτε η αλλαγή του συστήματος και αποτελούνται από μια σειρά σχολείων που εργάζονται μαζί για μεγάλες χρονικές περιόδους, με κεντρικό άξονα την προώθηση προσπαθειών βελτίωσης». Επιπλέον, σύμφωνα με τον Elliott (2005: 42), «ως αντικείμενο πολιτικής, αυτές οι κοινότητες θεωρούνται το πλαίσιο που θα επιτρέψει στους εκπαιδευτικούς να αναπτυχθούν επαγγελματικά μέσα από μια διαδικασία αμοιβαίας μάθησης και σύμφωνα με την οποία όλοι -πέρα από τα όρια του σχολείου τους- συμμερίζονται τις ιδέες της 'καλής πρακτικής'». Φυσικά, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των σχολείων τους σε δικτυωμένες κοινότητες μάθησης υλοποιείται συνήθως μέσω διαδικτυακών συνεργασιών που αξιοποιούν στο μέγιστο τις δυνατότητες του διαδικτύου με σκοπό τη διάχυση καλών πρακτικών μεταξύ των σχολικών μονάδων. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δικτυωμένες κοινότητες μάθησης προσφέρει ευκαιρίες για μάθηση, ανταλλαγή εμπειριών, ανάπτυξη πρακτικών ή στρατηγικών και εξέλιξη τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο σχολικής μονάδας (Χατζηπαναγιώτου, 2012: 206).

Στη συνέχεια, ο Elliott (2005: 48) χαρακτηρίζει τη δικτυωμένη κοινότητα μάθησης ως «μια συζητητική μορφή έρευνας όπου το αντικείμενο της μάθησης για την κοινότητα θα είναι να περιγραφούν καταστάσεις στην τάξη με τρόπους που να δίνουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να τις μεταβάλουν σε ένα εκπαιδευτικά αξιόλογο περιβάλλον για τους μαθητές τους». Με άλλα λόγια, συνεχίζει ο Elliott (2005: 48), κατά τη διάρκεια της συζήτησης ο εκπαιδευτικός περιγράφει ο ίδιος καταστάσεις στην τάξη αλλά και ακούει περιγραφές άλλων με αποτέλεσμα να αναθεωρεί και, κατ' επέκταση, να αλλάζει την πρακτική του με το να την περιγράφει ξανά. Ακόμη ο Elliott (2005: 51) τονίζει ότι «όσο πιο πολλές συνθήκες δημιουργούνται που επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να συμπεριλάβουν και άλλους 'εταίρους' (π.χ. μαθητές, γονείς, διευθυντές σχολείων, διοικητικοί υπάλληλοι στα σχολεία, ακαδημαϊκοί και ερευνητές της εκπαίδευσης από τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα) στη συζήτηση για τη διδασκαλία και τη μάθηση, τόσο περισσότερο θα βελτιώσουν οι ίδιοι την επαγγελματική τους ικανότητα». Σε μια τέτοια περίπτωση όπου στη δικτυωμένη κοινότητα μάθησης συμμετέχουν και άλλοι 'εταίροι' προβάλλεται ένα «εναλλακτικό πρότυπο υψηλής εμπιστοσύνης στην αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού έναντι του κυρίαρχου, σχετικά

*χαμηλού προτύπου εμπιστοσύνης στο πλαίσιο της ιεραρχικά ελεγχόμενης 'διαχείρισης της απόδοσης'» (Elliott, 2005: 51). Αξιοσημείωτο είναι ότι στα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης μέσω δικτύων το έργο δεν ανήκει σε κανένα άτομο ή ομάδα συμφερόντων αλλά ανήκει σε καθέναν από τους συμμετέχοντες και οι φωνές όλων εισακούγονται και λαμβάνονται σοβαρά υπόψη (Day, 2003: 410). «Εντούτοις, οι αποφάσεις σχετικά με την πρακτική πρέπει να εναπόκεινται στους εκπαιδευτικούς, όπως ακριβώς η μάθηση, τελικά, εναπόκειται στους μαθητές» (Day, 2003: 411).*

## **2.5. Συνεργατικές πρακτικές, επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και σχολική αποτελεσματικότητα**

Όπως φάνηκε και παραπάνω, οι συνεργατικές πρακτικές είναι αναπόσπαστο στοιχείο ενός σχολείου που λειτουργεί ως οργανισμός και κοινότητα μάθησης. Ακόμη, οι συνεργατικές πρακτικές προωθούν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συμβάλλοντας παράλληλα και στη σχολική βελτίωση και αποτελεσματικότητα.

Η εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα (educational effectiveness) είναι μία έννοια πολυδιάστατη και πολυεπίπεδη που θα μπορούσε να συμπυκνωθεί στα ακόλουθα θεμελιώδη ερωτήματα:

- Τι καθιστά ένα σχολείο «καλό»;
- Πώς μπορούμε να κάνουμε περισσότερα σχολεία «καλά»;

(Reynolds et al., 2014: 197)

Επιπλέον, η έννοια της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (educational effectiveness) περιλαμβάνει «όλους τους παράγοντες μέσω των οποίων τα σχολεία ειδικότερα και το εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα μπορεί να επηρεάσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών τόσο στην ακαδημαϊκή όσο και στην κοινωνική τους ανάπτυξη. Αυτό σημαίνει ότι η έννοια της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας συμπεριλαμβάνει παράγοντες όπως οι μέθοδοι διδασκαλίας, η τυπική και άτυπη οργάνωση των σχολείων, το curriculum, ο ρόλος της ηγεσίας και τα αποτελέσματα του εκπαιδευτικού και μαθησιακού περιβάλλοντος γενικά, είτε πρόκειται για σχολείο, είτε πρόκειται για περιφέρεια, είτε πρόκειται για έθνος» (Reynolds et al., 2014: 197).

Ταυτόχρονα, «ο ορισμός του αποτελεσματικού σχολείου δεν είναι εύκολος, καθώς ο όρος της αποτελεσματικότητας (*effectiveness, efficacy*) χρησιμοποιείται και συγχέεται με εκείνον της αποδοτικότητας (*efficacy*). Ως αποτελεσματικότητα θεωρείται η ικανότητα του να επιφέρει κάποιος το αναμενόμενο αποτέλεσμα ως προς τους επιδιωκόμενους στόχους, ενώ η αποδοτικότητα ορίζεται ως η ιδιότητα του να παράγει κάποιος επωφελές έργο» (Πασιάς, 2017β). Κατά τον Levacic (1995, όπ. αναφ. στη Θωμά, 2010:17) «αποτελεσματικότητα είναι να κάνεις τα σωστά πράγματα ενώ αποδοτικότητα να κάνεις τα πράγματα σωστά». Σύμφωνα με τον Sergiionanni υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα στο αποτελεσματικό και επιτυχημένο σχολείο. Κατά τον ίδιο αποτελεσματικό είναι το σχολείο που αυξάνει τις επιδόσεις των μαθητών του ενώ επιτυχημένο είναι αυτό που ανταποκρίνεται στις ανάγκες του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος του (Θωμά 2010: 7). Ο Garkell συμπληρώνει ότι αποτελεσματικό θεωρείται το σχολείο που μετρά τη συνολική ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών των μελών του μέσω της σχολικής επιτυχίας (Θωμά 2010: 7).

Η σχολική αποτελεσματικότητα, ως πολυδιάστατη έννοια, συνδέεται με ένα πλήθος παραγόντων και διαδικασιών. Σύμφωνα με την έρευνα των Hofman et al. (2015: 11) συνέπειες σχετικές με τη σχολική αποτελεσματικότητα εντοπίζονται στο επίπεδο της κυβέρνησης / πολιτείας, του σχολείου και της τάξης σε συνδυασμό με τους εκπαιδευτικούς. Στον τομέα της κυβέρνησης / πολιτείας, οι Hofman et al. (2015: 11) αναφέρονται στη «σχολειοκεντρική διαχείριση» (*school-based management*) όπου «η υπευθυνότητα της κυβέρνησης στην εκπαιδευτική γνώση του προσωπικού και άλλων ομάδων που εμπλέκονται στη σχολική ζωή, όπως οι γονείς, είναι κρίσιμη». Στο επίπεδο του σχολείου, βασική συνέπεια είναι αυτή του συνεχούς ελέγχου και της αξιολόγησης τα αποτελέσματα της οποίας θα χρησιμοποιηθούν για τη βελτίωση της διαδικασίας μάθησης. Ωστόσο, σημαντικές είναι και οι συνέπειες στο επίπεδο των εκπαιδευτικών. «Οι διευθυντές των σχολείων εγκαθιδρύουν το κλίμα μέσα στο οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να λειτουργήσουν, αλλά οι συμπεριφορές των εκπαιδευτικών καθορίζουν τα όρια μέσα στα οποία τα σχολεία μπορούν να αναπτυχθούν» (Hofman et al., 2015: 12). Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα των Hofman et al. (2015: 11) τονίζεται ότι τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι ανάλογα του βαθμού συνεργασίας των εκπαιδευτικών στις καθημερινές / τακτικές δραστηριότητες του σχολείου, στις

διαδικασίες σχεδιασμού της διδακτικής διαδικασίας και στην τήρηση κοινής γραμμής αναφορικά με τους κανόνες της σχολικής τάξης. Άλλωστε, *«το υποστηρικτικό κλίμα της σχολικής αίθουσας όπως και η συνεργατική μάθηση σχετίζονται θετικά με τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών η οποία αποτελεί παράδειγμα καλής πρακτικής για τους μαθητές και συντελεί στη συνοχή του σχολείου και συνακόλουθα στις καλές επιδόσεις των μαθητών.* (Hofman et al., 2015: 11)

Αξιοσημείωτο είναι, ακόμη, σύμφωνα με τους Voelkel Jr. & Chrispeels (2017: 16), υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της εφαρμογής της επαγγελματικής κοινότητας μάθησης και της συλλογικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, αφού όσο υψηλότερα είναι τα επίπεδα εφαρμογής των μεταβλητών της επαγγελματικής κοινότητας μάθησης, τόσο υψηλότερο είναι το επίπεδο της συλλογικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Ταυτόχρονα δε, *«η δέσμευση σε μία πρακτική επηρεάζει την αντίληψη των εκπαιδευτικών για την ικανότητά (αποτελεσματικότητά) τους να υλοποιούν στόχους»* (Voelkel Jr. & Chrispeels, 2017: 17). Επιπλέον, η προώθηση καινοτόμων δραστηριοτήτων στο σχολείο, η υποστήριξη της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και η προαγωγή της συνεργασίας με εκπαιδευτικούς άλλων σχολικών οργανισμών είναι βασικά στοιχεία της κουλτούρας αποτελεσματικότητας του σχολείου (Χατζηπαναγιώτου, 2008: 222-223).

Οι Muijs et al. (2014: 246-247) θεωρούν ότι, στο πλαίσιο της επαγγελματικής κοινότητας μάθησης, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, όταν αφορμάται από και ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών για απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων συντελεί στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, οι Muijs et al. (2014: 246-247) θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να σκιαγραφήσουν τις γνώσεις και δεξιότητες που χρειάζονται οι μαθητές τους για να πετύχουν σημαντικούς στόχους και, στη συνέχεια, να προσδιορίσουν τις γνώσεις που πρέπει οι ίδιοι να έχουν για να ικανοποιήσουν τις ανάγκες των μαθητών τους. Με βάση τα δεδομένα που προαναφέρθηκαν, οι εκπαιδευτικοί, στη συνέχεια, εμβαθύνουν στις επαγγελματικές γνώσεις τους και αποκτούν δεξιότητες, αντιλαμβανόμενοι, όμως, και τους λόγους για τους οποίους πρέπει να προχωρήσουν σε αυτού του είδους την επαγγελματική ανάπτυξη. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί εμπλέκουν τους μαθητές σε νέες εμπειρίες μάθησης και αξιολογούν τα αποτελέσματά τους. Σε μια τέτοια κοινότητα



μάθησης υπάρχει συνεχής διάδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά και μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών με στόχο οι εκπαιδευτικοί να αναπτύσσονται επαγγελματικά όσο το δυνατόν πληρέστερα προκειμένου να είναι σε θέση να ικανοποιήσουν τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών τους επιφέροντας και τα αντίστοιχα μαθησιακά αποτελέσματα. Όμως αυτού του είδους η «πολλαπλή διάδραση» απαιτεί συνεχή συνεργασία και υποστήριξη τόσο από το εκπαιδευτικό σύστημα προς τους εκπαιδευτικούς, όσο και μεταξύ των εκπαιδευτικών που εργάζονται μέσα σε μια σχολική μονάδα και την καθιστούν έναν οργανισμό που μαθαίνει και μία επαγγελματική κοινότητα μάθησης.

Τέλος, σύμφωνα με την Sigurðardóttir (2010: 406) *«τα ευρήματα ερευνών δείχνουν ότι οι βελτιώσεις στην επαγγελματική κοινότητα μάθησης μπορούν να βελτιώσουν το επίπεδο αποτελεσματικότητας του σχολείου»*. Αναλυτικότερα, σύμφωνα με την Sigurðardóttir (2010: 407) οι κοινές αξίες και το κοινό όραμα που επικεντρώνονται στη μάθηση των μαθητών και χαρακτηρίζουν μία αποτελεσματική κοινότητα μάθησης περιλαμβάνουν την κατανομητική ηγεσία που περιλαμβάνει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών και τη λήψη απόφασης, τις συνθήκες κουλτούρας που περιλαμβάνουν αμοιβαία υποστήριξη και προθυμία για διαμοιρασμό, συνήθειες εργασίας που περιλαμβάνουν συνεργασία και ατομική ανεξαρτησία στα πλαίσια της συνεργασίας, συνεργατική μάθηση που ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών.





## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>: Βιβλιογραφική Επισκόπηση

Η έννοια της συνεργατικότητας και η εφαρμογή συνεργατικών πρακτικών οι οποίες συνδέονται με την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών αποτελούν αντικείμενο μελέτης σε πολλές εμπειρικές έρευνες στο εξωτερικό αλλά και στην Ελλάδα.

Αρχικά, σύμφωνα με έρευνα των Voelkel Jr. & Chrispeels (2017: 16) υπάρχει υψηλή θετική συσχέτιση μεταξύ της εφαρμογής της επαγγελματικής κοινότητας μάθησης και της συλλογικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Ακόμη, σύμφωνα με την έρευνα των Thompson, Gregg & Niska (2004: 8-9), βασικά στοιχεία που μετατρέπουν το σχολείο σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης είναι το κοινό όραμα και η μάθηση εντός της ομάδας με συνεργατική δουλειά η οποία υποστηρίζεται από την ηγεσία του σχολείου. Ακόμη, στην έρευνα των Ifanti & Fotopoulou (2011: 45) σε σχολείο της Πάτρας φάνηκε ότι η συνεργασία με συναδέλφους είναι παράγοντας που ενισχύει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, αφού συμβάλλει στον επαγγελματισμό, την επαγγελματική ανάπτυξη και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Σε μελέτη περίπτωσης που διεξήγαγαν με τη μέθοδο συνέντευξης οι Irwin & Farr (2004: 351), σε σχολείο που καλλιεργούσε κουλτούρα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών επί οκτώ χρόνια, το όφελος από τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών ήταν η δημιουργία μιας «δυναμικής κοινότητας ενίσχυσης». Βασικό χαρακτηριστικό της συγκεκριμένης κοινότητας ήταν ότι ο κάθε εκπαιδευτικός είχε το δικό του στυλ διδασκαλίας αλλά όλοι λειτουργούσαν υποστηρικτικά μεταξύ τους και μοιράζονταν με τους άλλους τις επιτυχίες τους χωρίς ταυτόχρονα να φοβούνται να παραδεχτούν ότι κάτι που δοκίμασαν δεν είχε τόσο καλά αποτελέσματα όσο περίμεναν. Συγχρόνως, αυτή η κοινότητα μάθησης λειτούργησε ενισχυτικά για τα μέλη της αφού η συνεργασία βασίστηκε στον διαμοιρασμό εμπειριών και τη σύνδεση μεταξύ εκπαιδευτικών με ταυτόχρονη αποδοχή των διαφορών που υφίστανται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Παράλληλα, ο τρόπος λειτουργίας της

συγκεκριμένης επαγγελματικής κοινότητας μάθησης επεκτάθηκε και στον τρόπο λειτουργίας των σχολικών τάξεων όπου εφαρμόστηκαν παρόμοιες συνεργατικές πρακτικές που περιλάμβαναν δημιουργία δεσμών μεταξύ των μαθητών με σκοπό την ενίσχυση της αποτελεσματικής μάθησης των μαθητών.

Οι συνεργατικές πρακτικές φάνηκαν να κατέχουν εξέχουσα θέση στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών στην έρευνα της Αποστολοπούλου (2016: 79-80) η οποία διεξήχθη σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Αχαΐας και από την οποία προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά αλληλοβοηθούνται για να μαθαίνουν, μερικές φορές έχουν στη διάθεσή τους χρόνο για υποστήριξη της μάθησής τους, επιβραβεύονται συχνά για την ενεργή συμμετοχή τους στη μάθηση, παρέχουν συχνά ειλικρινή ανατροφοδότηση ο ένας στον άλλο, μερικές φορές ζητούν την άποψη των άλλων όταν διατυπώνουν την άποψή τους και συχνά αφιερώνουν χρόνο για να οικοδομήσουν σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ τους. Ταυτόχρονα, στην ίδια έρευνα (Αποστολοπούλου, 2016: 83), φάνηκε ότι οι ομάδες εργασίας των εκπαιδευτικών ανά σχολική μονάδα συχνά προσαρμόζουν τους στόχους τους ανάλογα με τις ανάγκες και είναι πεπεισμένες ότι το σχολείο θα δράσει λαμβάνοντας υπόψη τις προτάσεις τους, ενώ μερικές φορές αναθεωρούν την άποψή τους μετά από συζητήσεις ή βάσει νέων πληροφοριών. Τέλος, σε επίπεδο σχολικής μονάδας οι ερωτηθέντες απάντησαν πως το σχολείο τους μερικές φορές εφαρμόζει συγκεκριμένες μεθόδους εκτίμησης και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου, συχνά ενθαρρύνει τη διάχυση των καλών πρακτικών σε όλους τους εκπαιδευτικούς, συχνά εκτιμά την επίδραση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, συχνά ενθαρρύνει την ανταλλαγή πληροφοριών και απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, ενώ, πολύ συχνά, ο διευθυντής καθοδηγεί και συμβουλεύει τους εκπαιδευτικούς (Αποστολοπούλου, 2016: 92). Έτσι, στην έρευνα της Αποστολοπούλου (2016: 105) οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί φάνηκαν να έχουν συνειδητοποιήσει τα οφέλη της λειτουργίας του σχολείου ως οργανισμού μάθησης για την επαγγελματική τους εξέλιξη.

Ενδιαφέρουσα σε σχέση με τη λειτουργία του σχολείου ως οργανισμού μάθησης είναι και η μελέτη περίπτωσης της Βύσσης (2009) σε τρία ιδιωτικά σχολεία τριών διαφορετικών περιοχών. Στη μελέτη αυτή φάνηκε ότι και στα τρία σχολεία υπάρχει κλίμα εμπιστοσύνης, συνεργασίας και αλληλοβοήθειας στη μάθηση σε ικανοποιητικό

επίπεδο με μοναδική εξαίρεση το γεγονός ότι σε κανένα από τα τρία σχολεία οι εργαζόμενοι δεν αισθάνονται ότι η γνώμη τους λαμβάνεται υπόψη από τη διοίκηση του σχολείου στη διαδικασία λήψης απόφασης (Βύσσα, 2009: 85-86). Ακόμη, από την ίδια μελέτη φάνηκε ότι ενώ ο διάλογος και η έκφραση προβλημάτων – αποριών κατέχουν εξέχουσα θέση και στα τρία σχολεία, παρατηρείται έλλειψη υποστήριξης και επιβράβευσης για την ανάληψη πρωτοβουλιών και εφαρμογή της μάθησης (Βύσσα, 2009: 88). Ακόμη, όσον αφορά την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, ο εκπαιδευτικός οργανισμός στον οποίο ανήκουν και τα τρία σχολεία της μελέτης φάνηκε να μεριμνά για την παροχή τεχνικών μέσων που θα συμβάλουν στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών αλλά, συγχρόνως, φάνηκε να μην δίνει ιδιαίτερο βάρος στην ομαδική εργασία, στη μάθηση από την εμπειρία άλλων οργανισμών και στην ύπαρξη κλίματος διαρκούς επαγγελματικής εξέλιξης, στοιχεία βασικά για τη λειτουργία του σχολείου ως οργανισμού μάθησης (Βύσσα, 2009: 95-96).

Σχετικά με τη συνεργασία και τη συμβολή της στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, από έρευνα που έκανε η Δημακοπούλου (2015: 137) στα Πρότυπα – Πειραματικά Σχολεία του Νομού Αττικής, προκύπτει ότι *«παρά το γεγονός ότι η κουλτούρα της συνεργασίας θεωρείται από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος ως πολύ, έως πάρα πολύ σημαντική για τη μάθηση και την επαγγελματική ανάπτυξη και παρά το γεγονός ότι στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι αυτή η κουλτούρα καλλιεργείται αρκετά από την Ηγεσία της σχολικής μονάδας, εντούτοις, ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών του δείγματος φαίνεται να θεωρεί πως οι συνεργασίες δεν έχουν ακόμα καλλιεργηθεί και εδραιωθεί σε ιδιαίτερα υψηλό βαθμό στις σχολικές μονάδες, αλλά ότι βρίσκονται σε ένα μέτριο επίπεδο»*. Παράλληλα, η Δημακοπούλου (2015: 137) τονίζει ότι η έλλειψη εδραίωσης συνεργασιών στις σχολικές μονάδες οφείλεται στην κουλτούρα του ατομισμού που ενυπάρχει στο ελληνικό (και όχι μόνο) εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ επικαλούμενη τον Hargreaves (1994, όπ. αναφ. στη Δημακοπούλου, 2015: 138) υποστηρίζει ότι η ύπαρξη συνεργατικών πρακτικών στις σχολικές μονάδες δεν συνεπάγεται απαραίτητα ύπαρξη κουλτούρας συνεργασίας, αλλά μπορεί να σημαίνει απλώς την ύπαρξη τεχνητής συναδελφικότητας.

Ακόμη, στην έρευνα που έκανε σε δημοτικά σχολεία του Πειραιά η Καλατζή (2017: 105), φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποιούν τα οφέλη από τη λειτουργία των σχολικών μονάδων ως οργανισμών μάθησης, έχουν αναπτύξει ισχυρά επικοινωνιακά και συνεργατικά δίκτυα που προωθούν τη μάθηση και διοικούνται από σχολικούς ηγέτες προσανατολισμένους στη μάθηση. Όμως, ταυτόχρονα, εμπόδιο στον μετασχηματισμό των σχολείων σε οργανισμούς μάθησης αποτελούν το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα και η απροθυμία των εκπαιδευτικών να αναπτύξουν συνεργασία με την τοπική κοινωνία (Καλατζή, 2017: 105).

Στην έρευνα της Αντωνίου (2015: 126-127) σε σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ευβοίας διακρίνεται ένα πρώτο επίπεδο συνεργατικής κουλτούρας όπως το περιγράφουν οι εκπαιδευτικοί, το οποίο βασίζεται στη συνεργασία και την επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας αλλά και στη συμβολή του διευθυντή ο οποίος λειτουργεί με γνώμονα την εμπιστοσύνη και το σεβασμό δημιουργώντας αίσθημα ικανοποίησης στους εργαζόμενους στη σχολική μονάδα. Ωστόσο, στην ίδια έρευνα φάνηκε ότι ο διευθυντής υστερεί ως προς την προώθηση της σχολικής βελτίωσης καθώς και ως προς τις υποστηρικτικές του στρατηγικές, γεγονός που δείχνει ότι η συνεργατική κουλτούρα στις υπό μελέτη σχολικές μονάδες είναι μάλλον επιφανειακή (Αντωνίου, 2015: 127). Ακόμη, στην ίδια έρευνα, οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι δεν νιώθουν ικανοποιημένοι από την ύπαρξη κοινού οράματος στις σχολικές τους μονάδες αλλά ούτε και από τη συμμετοχή τους στη λήψη απόφασης, αφού, συνήθως, ο τύπος του μοναχικού – ηρωικού διευθυντή είναι αυτός που κυριαρχεί (Αντωνίου, 2015: 128-129).

Στο ίδιο μήκος κύματος με την έρευνα της Αντωνίου (2015) βρίσκονται και τα ευρήματα της έρευνας της Κοντογεωργάκου (2018), η οποία διεξήχθη επίσης σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και έδειξε ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δεν δοκιμάζουν καινοτομίες και αλλαγές καθώς και ότι η συνεργασία εφαρμόζεται στα σχολεία σε μικρό βαθμό, αφού περιορίζεται στην *«αλληλοβοήθεια και στην ανταλλαγή επαγγελματικών συμβουλών ή στην ανταλλαγή εκπαιδευτικών υλικών και ιδεών, χωρίς οι εκπαιδευτικοί να εμπλέκονται σε κοινό σχεδιασμό ή σε στοχαστικό διάλογο για τις πρακτικές που εφαρμόζουν και φυσικά χωρίς ανατροφοδότηση»* (Κοντογεωργάκου, 2018: 263).

Ακόμη, στην έρευνα της Χαλαμπαλάκη (2017: 121-122), σε δημόσια σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι *«σημαντικό προβάδισμα σε σχέση με τη συμβολή τους στην επαγγελματική τους ανάπτυξη έχουν οι συνδιδασκαλίες με συναδέλφους, η αλληλοπαρατήρηση διδασκαλίας και η συμμετοχή σε διαδικτυακές κοινότητες μάθησης, ακολουθούν τα επιμορφωτικά ενδοσχολικά σεμινάρια ενώ δεν είναι μέσα στις υψηλές προτιμήσεις τους οι ημερίδες, τα δίκτυα σχολείων και οι συνεργασίες με φορείς του πανεπιστημίου (mentoring)»*. Ωστόσο, *«ιδιαίτερο αναφοράς είναι ότι ενώ μεγάλο μέρος του δείγματος δηλώνουν υψηλά θετική προτίμηση για τις συνδιδασκαλίες με τους συναδέλφους και κατατάσσουν τις ημερίδες για εκπαιδευτικά θέματα σε χαμηλά ποσοστά προτίμησης, στην πράξη την τελευταία διετία οι εκπαιδευτικοί έχουν συμμετάσχει περισσότερο σε ημερίδες και ενδοσχολικά επιμορφωτικά σεμινάρια με ανύπαρκτη σχεδόν τη συμμετοχή τους στις συνδιδασκαλίες και στην αλληλοπαρατήρηση»* (Χαλαμπαλάκη, 2017: 129).

Από την άλλη πλευρά, σχετική με τις συνεργατικές πρακτικές και τη συμβολή τους στην επαγγελματική ανάπτυξη είναι και η έρευνα της Τηλιγάδα (2017) που διεξήχθη σε ιδιωτικά σχολεία του Νομού Αττικής. Τα υπό έρευνα σχολεία φάνηκαν να έχουν αναπτύξει σε έναν αρκετά μεγάλο βαθμό κουλτούρα συνεργασίας η οποία όμως συνυπάρχει με την κουλτούρα διαμερισμού (Τηλιγάδα, 2017:169). Στην έρευνα αυτή οι εκπαιδευτικοί ιεράρχησαν πολύ ψηλά τον διαμοιρασμό αξιών και τη συνεργατική μάθηση ως βασικά στοιχεία συνεργατικής κουλτούρας. Ωστόσο, όσο αυξάνονται τα έτη υπηρεσίας, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να τοποθετούν τον διαμοιρασμό αξιών χαμηλότερα στην ιεράρχηση και να ιεραρχούν υψηλότερα την ανάπτυξη κοινών δράσεων και την αμοιβαία δέσμευση (Τηλιγάδα, 2017: 156). Επίσης, η αποϊδιωτικοποίηση της διδασκαλίας φάνηκε να καταλαμβάνει την τελευταία θέση στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις συνεργατικές πρακτικές, ενώ πιο θετικοί απέναντι στην αποϊδιωτικοποίηση της διδασκαλίας ήταν οι νεότεροι εκπαιδευτικοί ή οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν πολλά χρόνια στην ίδια σχολική μονάδα (Τηλιγάδα, 2017: 157). Ακόμη, αντικείμενο των ομάδων συνεργασίας των εκπαιδευτικών φάνηκε να αποτελούν τα παιδαγωγικά, διδακτικά ζητήματα καθώς και τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων και όχι τόσο τα διοικητικά ζητήματα (Τηλιγάδα, 2017: 159). Ως προς τα οφέλη της συνεργατικής

κουλτούρας, η έρευνα έδειξε ότι αυτά κυρίως είναι η βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας των εκπαιδευτικών καθώς και η οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ τους (Τηλιγάδα, 2017: 160). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν ότι από τις συνεργατικές πρακτικές που συμβάλλουν στην επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη η σημαντικότερη είναι η ενδοσχολική επιμόρφωση και ακολουθούν οι υπόλοιπες συνεργατικές πρακτικές όπως η ανταλλαγή εκπαιδευτικού υλικού, η συμμετοχή σε συνδιδασκαλίες, τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων, η συμμετοχή σε δίκτυα και, τέλος, οι δειγματικές διδασκαλίες σε φοιτητές (Τηλιγάδα, 2017: 163). Επιπρόσθετα *«οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν σε ανταλλαγή διδακτικών πρακτικών, συνεργασία με μέντορες και επιστημονικούς φορείς, συμμετοχή σε ψηφιακές πλατφόρμες ανταλλαγής καλών πρακτικών αλλά και κοινοποίηση των αποτελεσμάτων στην ιστοσελίδα του σχολείου ή σε ψηφιακές πλατφόρμες»* (Τηλιγάδα, 2017: 161). Ωστόσο, δεν φαίνεται να εφαρμόζουν την αξιολόγηση από μαθητές ή ομοτέχνους, γεγονός που αποδεικνύει ότι δεν έχει διαμορφωθεί ακόμη κουλτούρα αξιολόγησης στα υπό έρευνα σχολεία (Τηλιγάδα, 2017: 170). Τέλος, το είδος ηγεσίας που υπάρχει στα υπό έρευνα σχολεία και προωθεί τη συνεργατική κουλτούρα είναι η ηγεσία για τη μάθηση μαθητών και εκπαιδευτικών (Τηλιγάδα, 2017: 170).

Επιπρόσθετα, οι Peterson & Deal (1998: 30) αναφέρουν το παράδειγμα του Hollibrook Elementary, σχολείου στο Spring Branch του Texas, όπου η κουλτούρα της συνεργατικότητας βασίζεται σε νόρμες όπως η συναδελφικότητα, η βελτίωση, ο σύνδεσμος. Σχετικό με την θετική κουλτούρα της συνεργατικότητας στο σχολείο είναι και το θέμα των σχέσεων μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Πιο συγκεκριμένα, μελέτες περίπτωσης έδειξαν ότι *«η ανάπτυξη μιας πιο θετικής σχολικής κουλτούρας προϋποθέτει την ενασχόληση με τις σχέσεις που συγκροτούν το σχολείο»* (Children's issues centre, 2004:21). Οι σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας αναφέρθηκαν ως στοιχείο που μπορεί να συμβάλλει στη θετική σχολική κουλτούρα και στην έρευνα των Thompson, Gregg & Niska (2004: 10). Στην ίδια έρευνα αναφέρθηκε και η θετική συμβολή των 'κριτικών φίλων' στην επαγγελματική κοινότητα μάθησης και στη συνακόλουθη εξέλιξη των εκπαιδευτικών (Thompson, Gregg & Niska, 2004: 9).



Ταυτόχρονα, σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών παίζει και η συνεχής εκπαίδευση και μάθηση (Ifanti & Fotopoulou, 2011: 45). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών απεδείχθη ότι είναι καθοριστικής σημασίας για την επαγγελματική τους εξέλιξη και στην έρευνα της Παπαπροκοπίου (2005: 190-193) όπου μια ελληνική εμπειρία επιμόρφωσης που ονομάζεται Synergy και εφαρμόστηκε επί μια δεκαετία στην προσχολική αγωγή ευνόησε τη συνεργασία μεταξύ συναδέλφων, τον συνδυασμό θεωρητικών γνώσεων με πρακτικές εφαρμογές, την προώθηση προσωπικών προτάσεων, τις ανταλλαγές παιδαγωγικού χαρακτήρα ανάμεσα στους συναδέλφους της ίδιας σχολικής μονάδας αλλά και γειτονικών σχολικών μονάδων και την προώθηση ενός πλαισίου εσωτερικής συλλογικής αξιολόγησης. Επιπλέον, η ενδοσχολική επιμόρφωση που βασίζεται σε συμμετοχικές και συνεργατικές διαδικασίες μπορεί να οδηγήσει στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, όπως φάνηκε στην έρευνα των Ρήγα & Αναγνωστοπούλου (2005: 401) σχετικά με το πρόγραμμα «Αίσωπος» που εφαρμόστηκε στη διαπολιτισμική αγωγή. Άλλωστε και στην έρευνα της Γιαννακοπούλου (2017: 101) σε εκπαιδευτικούς Σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Πάτρα φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την επιμόρφωση πολύ χρήσιμη για την επαγγελματική τους εξέλιξη και επιθυμούν την ίδρυση ενός σχολικού οργανισμού επιμόρφωσης, δεδομένου ότι στην παρούσα φάση δεν ενθαρρύνονται ιδιαίτερα ούτε από τον Διευθυντή ούτε από τον Σύλλογο Διδασκόντων στη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα.

Επιπλέον, αναφορικά με το θέμα της συλλογικής μάθησης, στην έρευνα του Παμπουκίδη (2016), η οποία περιελάμβανε μελέτη περίπτωσης ενός σχολείου της Ανατολικής Θεσσαλονίκης φάνηκε ότι, αν και το συγκεκριμένο σχολείο μπορεί να χαρακτηριστεί ως υψηλής ετοιμότητας για να μετασχηματιστεί σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης, αφού υπάρχουν οι προϋποθέσεις της υποστηρικτικής ηγεσίας, κοινές αξίες και όραμα και υποστηρικτικές των ανθρωπίνων σχέσεων συνθήκες, τελικά το σχολείο δεν λειτουργεί ως μια επαγγελματική κοινότητα μάθησης λόγω του ότι η συλλογική μάθηση και οι κοινές προσωπικές πρακτικές δεν συναντώνται στον βαθμό που απαιτείται ώστε μια σχολική μονάδα να χαρακτηριστεί επαγγελματική κοινότητα μάθησης (Παμπουκίδης, 2016: 139-140).

Αναφορικά με τη συνεργατική έρευνα δράσης, έρευνα της Κοκορέτση (2005: 234) έδειξε ότι η συνεργατική έρευνα δράσης μπορεί να θεωρηθεί μια στρατηγική επαγγελματικής ανάπτυξης των δασκάλων που επιχειρεί ριζικές αλλαγές σε συμπεριφορές, απόψεις πεποιθήσεις και στάσεις και βασίζεται σε μια μακροπρόθεσμη, συνεχή και συστηματική ερευνητική προσπάθεια.

Σχετικά με το ρόλο του σχολικού ηγέτη στη συνεργασία και τη συνακόλουθη επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, στην έρευνα των Williams, Brien & LeBlanc (2012: 23), *«οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι οι Διευθυντές συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς στην πλειοψηφία των σχολείων και ότι αυτός ο διαμοιρασμός της ηγεσίας σε ζητήματα παιδαγωγικής και πολιτικής ενδυναμώνει τη συνολική ικανότητα ηγεσίας των σχολείων»*. Επιπλέον, στην έρευνα των Zhu, Devos & Li (2011: 325), τονίζεται ότι η ηγεσία παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας και, διά μέσου αυτής, στην απόδοση και την αφοσίωση των εκπαιδευτικών. Άλλωστε, σύμφωνα με τη Χαλαμπαλάκη (2017: 130), *«σε σχέση με τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας οι επικοινωνιακές ικανότητες θεωρούνται οι πιο σημαντικές και ακολουθούν το όραμα και η ενσυναίσθηση»*. Ακόμη, σύμφωνα με τους Turan και Bektas (2013:156) *«η σχολική κουλτούρα μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τους Διευθυντές των σχολείων ως ένα εργαλείο για να επηρεάσουν και να καθοδηγήσουν τους άλλους ή να θεμελιώσουν τη συνεργασία ανάμεσα στους υπαλλήλους»*.

Συγχρόνως, σύμφωνα και με τους Engels, Hotton, Devos, Bouckennooghe & Aelterman (2008: 170), *«στα σχολεία με πολύ θετική σχολική κουλτούρα συναντούμε διευθυντές με υψηλό προσανατολισμό στην επιτυχία οι οποίοι επικεντρώνονται στη δημιουργία ενός εύελικτου, ενθαρρυντικού, συμμετοχικού και υποστηρικτικού περιβάλλοντος»*. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον οι σχολικοί ηγέτες ταυτίζονται με τους ρόλους του μέντορα και / ή του εισηγητή καινοτομιών (Engels, Hotton, Devos, Bouckennooghe & Aelterman, 2008: 170). Άλλωστε, σύμφωνα με τους Thompson, Gregg & Niska (2004: 10), ο σχολικός ηγέτης σε ένα σχολείο που λειτουργεί ως επαγγελματική κοινότητα μάθησης υιοθετεί συνήθως μια συμπεριφορά ανάληψης ρίσκου προκειμένου να μετασχηματίσει το σχολείο από δασκαλοκεντρικό σε μαθητοκεντρικό οργανισμό. Ακόμη, ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας, σύμφωνα



με την έρευνα του Καλογεράτου (2017: 87), μπορεί να συμβάλει στον μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης παρακινώντας τους εκπαιδευτικούς να διαδραματίσουν αποφασιστικό ρόλο στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού αποτελέσματος και αναπτύσσοντας «δημιουργικά» στελέχη. Βασικό ρόλο, όμως, στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς των σχολικών ηγετών παίζουν και κάποια δημογραφικά στοιχεία όπως η επιστημονική τους κατάρτιση και η εργασιακή τους εμπειρία (Καλογεράτος, 2017: 87). Επιπλέον, σύμφωνα με την έρευνα των Irwin & Farr (2004: 352), η ‘laissez-faire’ διοίκηση είναι επιθυμητή σε ένα σχολείο που λειτουργεί ως κοινότητα μάθησης, όχι με την έννοια της πλήρους ελευθερίας αλλά με σκοπό να παραχωρείται στους εκπαιδευτικούς ο απαραίτητος ‘χώρος’ προκειμένου να λάβουν αποφάσεις και να βρουν λύσεις σε σύνθετα προβλήματα μακριά από τους περιορισμούς της διοίκησης. Υπό αυτή την έννοια μία υποστηρικτική ηγεσία μπορεί να συμβάλλει στη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης μιας και «οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται να έχουν μία δύναμη λήψης απόφασης έτσι ώστε η ώρα που δαπανούν στον σχεδιασμό από κοινού με άλλους εκπαιδευτικούς να λογίζεται ως κέρδος γι’ αυτούς» (Irwin & Farr, 2004: 361). Σχετικά με τη διαδικασία λήψης απόφασης στο πλαίσιο μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης στην έρευνα των Thompson, Gregg & Niska (2004: 10), παρατηρήθηκε ότι μια τέτοιου είδους διαδικασία οφείλει να γίνεται συνεργατικά και να είναι βασισμένη σε συγκεκριμένα στοιχεία που συλλέγονται από τις επιδόσεις των μαθητών.

Ένα παράδειγμα για το γεγονός ότι η επαγγελματική μάθηση μπορεί να βασιστεί στα δεδομένα που προέρχονται από τις σχολικές αίθουσες είναι η περίπτωση της διδασκαλίας των μαθηματικών σε σχολεία της Ν. Αφρικής, όπου διαπιστώθηκε ότι *«τα λάθη των μαθητών στις επαγγελματικές κοινότητες μάθησης μπορούν να αναπτύξουν τη δυναμική γνώση των μαθηματικών ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ταυτόχρονα με την ανάπτυξη της γνώσης των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία και τις πρακτικές διδασκαλίας»* (Brodie, 2013: 5) Με άλλα λόγια, η κατανόηση των αναγκών των μαθητών οδηγεί στην κατανόηση των αναγκών μάθησης των ίδιων των εκπαιδευτικών και καθιστά το σχολείο μία επαγγελματική κοινότητα μάθησης. Ακόμη, σε εμπειρικές έρευνες σχετικά με τα μαθήματα των φυσικών επιστημών στις επαγγελματικές κοινότητες μάθησης διαπιστώθηκε βελτίωση της παιδαγωγικής

γνώσης των εκπαιδευτικών αλλά και της γνώσης σχετικά με την πειθαρχία (Dogan, Pringle & Mesa, 2016: 583).

Επιπλέον, η Tam (2015: 29-30), αναφέρει το παράδειγμα ενός Κινέζικου Τμήματος σε ένα σχολείο Μέσης Εκπαίδευσης στο Χονγκ-Κονγκ όπου η διαμόρφωση της κουλτούρας συνεργατικότητας, αν και προσέκρουσε αρχικά στην πρακτική της εκπαιδευτικής διαδικασίας της «κλειστής πόρτας» και της απομόνωσης, βασίστηκε στην παρατήρηση ομοτέχνων, στην ανάληψη της πρωτοβουλίας από ικανούς εκπαιδευτικούς να καθοδηγήσουν τους υπόλοιπους αλλά ακόμα και στην ανταλλαγή εμπειριών, ιδεών και απόψεων κατά τη διοργάνωση εορταστικών εκδηλώσεων. Στο ίδιο παράδειγμα, εφαρμόστηκε η πρακτική της μείωσης του φόρτου εργασίας των εκπαιδευτικών από τέσσερις σε τρεις τάξεις προκειμένου να εξοικονομηθεί ο αναγκαίος χρόνος για συζήτηση σχετικά με το σχεδιασμό και την εκπαιδευτική στρατηγική (Tam, 2015: 28). Ωστόσο, η συνεργατική κουλτούρα δεν χρειάζεται μόνο να εφαρμοστεί αλλά και να διατηρηθεί σε μια σχολική μονάδα, καθώς μελέτες αποδεικνύουν ότι η συνεργατική κουλτούρα είναι εύθραυστη και εύκολα εγκαταλείπεται αν αλλάξουν οι προτεραιότητες από μέρους της διοίκησης (Irwin & Farr, 2004: 361).

Επιπλέον, στο παράδειγμα που αναφέρει η Tam (2015: 28) για το Κινέζικο Τμήμα σε ένα σχολείο Μέσης Εκπαίδευσης στο Χονγκ-Κονγκ, ο Διευθυντής του Τμήματος, προκειμένου να ανακουφίσει την αγωνία και το άγχος των εκπαιδευτικών, κάλεσε έναν ειδικό Σύμβουλο από το Γραφείο Εκπαίδευσης ο οποίος εμπλούτισε τις γνώσεις και τις ικανότητες των εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό του curriculum. Ο Σύμβουλος είχε τακτικές εβδομαδιαίες συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς στις οποίες συμβούλευε τους εκπαιδευτικούς αλλά και μοιραζόταν μαζί τους τις εμπειρίες που είχε συλλέξει και από άλλα σχολεία. Ταυτόχρονα, η ανταλλαγή εμπειριών και η συμβουλευτική μεταξύ ομοτέχνων βασίστηκε σε «μια κουλτούρα συνεργατικότητας που χαρακτηρίζεται από ανοιχτότητα και εμπιστοσύνη, υποστηρίζει την αλλαγή των εκπαιδευτικών και αυξάνει την ικανότητα των εκπαιδευτικών να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν νέες πρωτοβουλίες» (Tam, 2015: 26).

Από την άλλη πλευρά, στην έρευνα των Al-Mahdy & Sywelem (2016: 51), η οποία διεξήχθη σε σχολεία της Αιγύπτου, της Σαουδικής Αραβίας και του Ομάν,

φάνηκε ότι τα σχολεία και των τριών αυτών χωρών, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, χρειάζονται περισσότερο χρόνο και προσπάθεια για να λειτουργήσουν πλήρως ως επαγγελματικές κοινότητες μάθησης. Αυτό οφείλεται στην έλλειψη στα σχολεία αυτά υποστηρικτικών για την επαγγελματική κοινότητα μάθησης συνθηκών και δομών. Κυρίως, όμως, το πρόβλημα εντοπίζεται στην Αίγυπτο όπου το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν ευνοεί την ανάπτυξη επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης (Al-Mahdy & Sywelem, 2016: 53-54). Αντίθετα, στα σχολεία του Ομάν και της Σαουδικής Αραβίας υπήρχαν, έστω και σε μικρό βαθμό, τα χαρακτηριστικά των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης (Al-Mahdy & Sywelem, 2016: 54). Οι συνθήκες που ευνοούν στη Σαουδική Αραβία και στο Ομάν την, έστω και ως ένα βαθμό, ανάπτυξη επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης είναι ο μικρότερος αριθμός ωρών διδασκαλίας εβδομαδιαίως, ο μικρότερος μέσος αριθμός μαθητών ανά τμήμα, ο υψηλότερος μέσος μισθός, η υποστηρικτική ηγεσία, οι θετικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, η λιγότερη δουλειά γραφείου και η μεγαλύτερη πρόσβαση στην τεχνολογία (Al-Mahdy & Sywelem, 2016: 54).

Στα αποτελέσματα της έρευνας των MacNeil et. al. (2009: 80-81) τα 29 σχολεία αρμοδιότητας της Texas Education Agency χωρίζονται σε υποδειγματικά – exemplary (16 από τα 29 σχολεία), αναγνωρισμένα – recognized (7 από τα 29 σχολεία), αποδεκτά – acceptable (6 από τα 29 σχολεία) και χαμηλών επιδόσεων – low-performing (0 από τα 29 σχολεία). Τα σχολεία αυτά μελετήθηκαν και συγκρίθηκαν μεταξύ τους σε δέκα διαφορετικές διαστάσεις της υγιούς σχολικής οργάνωσης. Η έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα υποδειγματικά – exemplary σχολεία είχαν υψηλότερες επιδόσεις από τα αποδεκτά – acceptable σχολεία σε καθεμιά από τις δέκα διαστάσεις υγιούς σχολικής οργάνωσης. Με άλλα λόγια, το υγιέστερο σχολικό κλίμα οδηγεί σε υψηλότερη σχολική επιτυχία. Ταυτόχρονα, όμως δεν βρέθηκαν σημαντικές στατιστικές διαφορές μεταξύ υποδειγματικών – exemplary και αναγνωρισμένων – recognized σχολείων καθώς και μεταξύ αναγνωρισμένων – recognized και αποδεκτών – acceptable σχολείων στις περισσότερες από τις διαστάσεις υγιούς σχολικής οργάνωσης. Η ειδοποιός, όμως, διαφορά μεταξύ των προαναφερθεισών κατηγοριών σχολείων εντοπίστηκε στη διάσταση της προσήλωσης στον στόχο (goal focus), η οποία περιλαμβάνει τη διαύγεια, την αποδοχή και την

υποστήριξη μεταξύ ατόμων και ομάδων μέσα στον οργανισμό καθώς και στη διάσταση της προσαρμογής (adaptation), η οποία περιλαμβάνει την αντιμετώπιση του στρες και τη διατήρηση της σταθερότητας με ταυτόχρονη προσαρμογή στις απαιτήσεις του εξωτερικού περιβάλλοντος. Τα στοιχεία, λοιπόν, που αναβαθμίζουν ένα σχολείο και το μετατρέπουν από αποδεκτό – acceptable σε αναγνωρισμένο – recognized αυξάνοντας τα ποσοστά σχολικής επιτυχίας, είναι η προσήλωση στον στόχο (goal focus) και η προσαρμογή (adaptation).

Τέλος, σχετικά με τις δικτυωμένες κοινότητες μάθησης, σε έρευνα των Katz & Earl (2010: 35), φάνηκε ότι στα σχολεία που λειτουργούν ως δικτυωμένες κοινότητες μάθησης παρατηρείται βελτίωση της επαγγελματικής γνώσης και μάθησης, βιώσιμες αλλαγές σε πρακτικές και δομές στο εσωτερικό των σχολείων και συνακόλουθη βελτίωση στη μάθηση των μαθητών. Ωστόσο, στην ίδια έρευνα παρατηρήθηκε ότι οι δικτυωμένες κοινότητες μάθησης δεν επιφέρουν σημαντικές αλλαγές σε θέματα όπως η νοοτροπία και ο βαθύτερος τρόπος σκέψης των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δουλειά τους (Katz & Earl, 2010: 34).

## **Β΄: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>: Μεθοδολογία**

#### **4.1. Σκοπός – στόχοι έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα**

Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση που προηγήθηκε φάνηκε ότι από τη μία πλευρά οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την σημασία των συνεργατικών πρακτικών για την επαγγελματική τους εξέλιξη αλλά, από την άλλη πλευρά, οι συνεργατικές πρακτικές που εφαρμόζονται στα σχολεία κινούνται στο επίπεδο της επιφανειακής συνεργασίας και δεν είναι επαρκείς για τον μετασχηματισμό του σχολείου σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης.

**Σκοπός της εργασίας** είναι η διερεύνηση της συμβολής των συνεργατικών πρακτικών στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

**Στόχος της εργασίας** είναι η διερεύνηση ειδικών μορφών/πλαισίων συνεργασίας (μεταξύ αυτών: ενδοσχολική επιμόρφωση, μέντορας, κριτικός φίλος, παρατήρηση διδασκαλίας και αξιολόγηση ομοτέχνων, δίκτυα σχολείων) στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

#### **Ερευνητικά ερωτήματα**

1. Ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις συνεργατικές πρακτικές και ποια η άποψη των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των συνεργατικών πρακτικών στη σχολική βελτίωση;
2. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των συνεργατικών πρακτικών στην επαγγελματική τους εξέλιξη;
3. Ποιες συνεργατικές πρακτικές και σε τι βαθμό εφαρμόζονται στα σχολεία;

## 4.2. Μεθοδολογία

### 4.2.1. Μεθοδολογική προσέγγιση

Η συλλογή των δεδομένων της έρευνας έγινε με ποσοτική μέθοδο ενώ το εργαλείο συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε είναι το ερωτηματολόγιο.

Στην προκειμένη περίπτωση, η δειγματοληπτική έρευνα με ποσοτική μέθοδο θεωρήθηκε η καταλληλότερη γιατί η έρευνα είχε στόχο περιγραφικό. Πιο συγκεκριμένα, σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση της συμβολής των συνεργατικών πρακτικών στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ενώ στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση ειδικών μορφών/πλαισίων συνεργασίας (μεταξύ αυτών: ενδοσχολική επιμόρφωση, μέντορας, κριτικός φίλος, παρατήρηση διδασκαλίας και αξιολόγηση ομοτέχνων, δίκτυα σχολείων) στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με τον Robson (2010: 276), *«οι περισσότερες δειγματοληπτικές έρευνες διεξάγονται για περιγραφικούς σκοπούς. Μπορούν να προσφέρουν πληροφορίες σχετικά με την κατανομή ενός μεγάλου εύρους ανθρώπινων χαρακτηριστικών και για τις σχέσεις μεταξύ αυτών των χαρακτηριστικών»*. Άλλωστε, κατά τον Παρασκευόπουλο (1983: 43), *«περιγραφικές είναι οι έρευνες που ασχολούνται με φαινόμενα τα οποία βρίσκονται εν εξελίξει στο φυσικό τους πλαίσιο. Τα φαινόμενα αυτά αναφέρονται στην παρούσα κατάσταση ποικίλων ψυχολογικών, κοινωνικών και διδακτικών διαδικασιών και προβλημάτων»*. Ακόμη, συνεχίζει ο Παρασκευόπουλος (1983: 44), *«συνήθως μορφή περιγραφικής έρευνας είναι η δημοσκόπηση. Η δημοσκόπηση συνίσταται στη συγκέντρωση δεδομένων από ένα σχετικά μεγάλο αριθμό ατομικών περιπτώσεων σε έναν ορισμένο τόπο και χρόνο»*. Στην έρευνα, λοιπόν, που διεξήχθη ερευνήθηκαν οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις συνεργατικές πρακτικές, η άποψη των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των συνεργατικών πρακτικών στη σχολική βελτίωση, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των συνεργατικών πρακτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη / εξέλιξη, ο βαθμός εφαρμογής συνεργατικών πρακτικών στα σχολεία.

#### 4.2.2. Ερευνητική διαδικασία

Η έρευνα διεξήχθη κατά το χρονικό διάστημα του Μαρτίου - Απριλίου του 2019. Οι εκπαιδευτικοί που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου που τους επιδόθηκε από την ερευνήτρια αυτοπροσώπως. Δεδομένου ότι «το ερωτηματολόγιο συνιστά πάντα μια εισβολή στη ζωή του απαντώντος, είτε εξαιτίας της χρονοβόρας διαδικασίας συμπλήρωσης είτε λόγω της διατύπωσης απειλητικών ή ευαίσθητων ερωτήσεων είτε εξαιτίας της παραβίασης του προσωπικού του χώρου» (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 414) η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου έγινε ανώνυμα. Επιπλέον, δεδομένου ότι «οι απαντώντες των ερωτηματολογίων δεν είναι απλά παθητικοί προμηθευτές δεδομένων για τους ερευνητές αλλά είναι υποκείμενα και όχι αντικείμενα της έρευνας» (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 414), στους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα δόθηκε μαζί με το ερωτηματολόγιο και μία συνοδευτική επιστολή με διευκρινίσεις για τον λόγο διεξαγωγής της έρευνας και πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο διασφάλισης της ανωνυμίας. Τέλος, για τη διεξαγωγή της έρευνας εξασφαλίστηκε προφορική άδεια από τους Διευθυντές των Σχολικών Μονάδων στους εκπαιδευτικούς των οποίων η ερευνήτρια επέδωσε το ερωτηματολόγιο. Η προφορική άδεια των Διευθυντών δόθηκε μετά από την παροχή εκ μέρους της ερευνήτριας πληροφοριών σχετικά με τον σκοπό της έρευνας, τη σημασία της έρευνας για τους εκπαιδευτικούς και την κοινωνία γενικότερα, τον χρόνο που χρειαζόταν να σπαταλήσουν οι εκπαιδευτικοί για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου της έρευνας και τη διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων μέσω της χρήσης ανώνυμων ερωτηματολογίων (Cresswell, 2016: 148).

#### 4.2.3. Δείγμα έρευνας και διαδικασία επιλογής του

Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε δείγμα 100 εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από τις περιοχές Α΄ και Β΄ Αθήνας και Βοιωτίας.

Για την επιλογή του δείγματος ακολουθήθηκε η εξής διαδικασία:



Αρχικά, ο πληθυσμός – στόχος στην συγκεκριμένη εμπειρική έρευνα ήταν όλοι οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των περιοχών Α΄ και Β΄ Αθήνας και Βοιωτίας. Οι περιοχές αυτές επελέγησαν λόγω εγγύτητας στον τόπο κατοικίας και εργασίας της ερευνήτριας. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της «βολικής δειγματοληψίας», δηλαδή της κατάρτισης ενός δείγματος αποτελούμενου από εκπαιδευτικούς πρόθυμους να συμμετάσχουν στην έρευνα. Το συγκεκριμένο δείγμα μπορεί να μην είναι αντιπροσωπευτικό αλλά η ερευνήτρια μπορεί να αντλήσει πληροφορίες σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί στην έρευνα (Cresswell, 2016: 146). Στη συνέχεια, χρησιμοποιήθηκε η «δειγματοληψία – χιονοστιβάδα», αφού κάποιοι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα εθελοντικά προώθησαν το ερωτηματολόγιο και σε εκπαιδευτικούς των σχολείων τους.

#### 4.2.4. Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή δεδομένων είναι το ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου.

Η δειγματοληπτική έρευνα που βασίζεται στη χρήση ερωτηματολογίων είναι εξαιρετικά αποτελεσματική για την *«παραγωγή μεγάλων συνόλων δεδομένων με χαμηλό κόστος και σε σύντομο διάστημα»* (Robson, 2010: 275).

Ακόμη, η συμμετοχή στην έρευνα απαιτούσε την αποκάλυψη εκ μέρους των συμμετεχόντων κάποιων ευαίσθητων προσωπικών δεδομένων. Ως εκ τούτου, κατέστη αναγκαία η διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων. Δεδομένου ότι όλοι οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν μέσω της συνοδευτικής του ερωτηματολογίου επιστολής για τη διασφάλιση της ανωνυμίας, κατέστη δυνατό ο κάθε συμμετέχων να ενθαρρύνεται να εκφράσει ειλικρινά την άποψή του ακόμα και για ευαίσθητα θέματα (Robson, 2010: 275).

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα αποτελείται από κλειστού τύπου ερωτήσεις. Οι κλειστού τύπου ερωτήσεις προτιμώνται γιατί επιτρέπουν τη συμμετοχή πολλών ατόμων στην έρευνα χωρίς να καθίσταται η διαδικασία της στατιστικής ανάλυσης χρονοβόρα (Robson, 2010: 288) και, εφόσον το ερωτηματολόγιο έχει σχεδιαστεί επιτυχώς, δεν αφήνουν μεγάλα περιθώρια για



διφορούμενες απαντήσεις (Robson, 2010: 289). Άλλωστε, σύμφωνα με τους Cohen, Manion & Morrison (2008: 417), *«όσο πιο μεγάλο είναι το μέγεθος του δείγματος τόσο πιο δομημένο, κλειστό και αριθμητικό πρέπει να είναι το ερωτηματολόγιο [...] αφού όταν επιδιώκουμε να μετρήσουμε, τότε απαιτείται μια ποσοτική προσέγγιση»*.

Το ερωτηματολόγιο είναι δομημένο σε τρία (3) μέρη με βάση τον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο έχει την εξής δομή:

#### **Α) ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ – ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ:**

Το Α' Μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από τις ερωτήσεις 1-7 οι οποίες στοχεύουν στη συγκέντρωση των δημογραφικών και υπηρεσιακών στοιχείων όπως το φύλο, η ηλικία, τα έτη συνολικής εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας καθώς και τα έτη προϋπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, ο τύπος του σχολείου (Γυμνάσιο – Λύκειο – ΕΠΑΛ), η θέση του εκπαιδευτικού στο σχολείο (μόνιμος – αναπληρωτής), ο κλάδος και η ειδικότητα στην οποία ανήκει ο εκπαιδευτικός και οι σπουδές μετά την απόκτηση του βασικού τίτλου σπουδών. Αυτά τα στοιχεία αποτελούν τις ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας, ενώ, στο πλαίσιο της έρευνας, διερευνάται η επιρροή των ανεξάρτητων αυτών μεταβλητών στις εξαρτημένες μεταβλητές που είναι η εφαρμογή των συνεργατικών πρακτικών στα σχολεία και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

#### **Β' ΜΕΡΟΣ ΚΑΙ Γ' ΜΕΡΟΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ**

Στα Β' και Γ' Μέρη του Ερωτηματολογίου υπάρχουν δύο είδη ερωτήσεων:

**α) Ερωτήσεις με απαντήσεις με κατά σειράν κατάταξη:** *«Αυτού του τύπου οι ερωτήσεις είναι παρεμφερείς με την ερώτηση με απαντήσεις πολλαπλής επιλογής, με την έννοια ότι παρέχουν εναλλακτικές δυνατότητες από τις οποίες οι απαντώντες μπορούν να επιλέξουν, ενώ, παράλληλα, προχωρούν πέρα από την ερώτηση πολλαπλών επιλογών, καθώς ζητούν από τους απαντώντες να κατατάξουν τις δηλώσεις αυτές. Αυτό δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να διαπιστώσει έναν σχετικό βαθμό προτίμησης, προτεραιότητας, έντασης κ.λπ.»* (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 425)

**α) Ερωτήσεις με κλίμακα ιεράρχησης (1=καθόλου, 2=λίγο, 3=πολύ, 4=πάρα πολύ):** *«Οι κλίμακες ιεράρχησης είναι πολύ χρήσιμοι μηχανισμοί για τον ερευνητή*

*καθώς ενσωματώνουν έναν βαθμό ευαισθησίας και διαφοροποίησης των απαντήσεων, ενώ ταυτόχρονα αποφέρουν ποσοτικά δεδομένα» (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 426)*

## **Β) ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ:**

Το Β' Μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από τις ερωτήσεις 8-11. Αναλυτικότερα, οι ερωτήσεις 8, 9, 10 και 11.α. αντιστοιχούν στο **1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα**: «**Ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις συνεργατικές πρακτικές και ποια η άποψη των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των συνεργατικών πρακτικών στη σχολική βελτίωση;**».

Η **ερώτηση 8** εξετάζει τον βαθμό συμβολής πρακτικών (όπως η αποδοχή από τους εκπαιδευτικούς της ανάγκης για βελτίωση, το κοινό όραμα των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στη σχολική μονάδα, η σαφής διατύπωση των στόχων της σχολικής μονάδας από τον Σύλλογο Διδασκόντων στην αρχή της σχολικής χρονιάς, η αξιολόγηση της πορείας προς την επίτευξη των στόχων από τον Σύλλογο Διδασκόντων στο μέσο της σχολικής χρονιάς και η αξιολόγηση επίτευξης των στόχων από τον Σύλλογο Διδασκόντων στο τέλος της σχολικής χρονιάς) στη σχολική βελτίωση.

Η **ερώτηση 9** εξετάζει τον βαθμό στον οποίο πρακτικές (όπως η διοργάνωση εκδηλώσεων με σκοπό τη σύσφιξη σχέσεων των μελών της σχολικής κοινότητας, η συχνή επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους γονείς, η προώθηση καινοτομιών στη σχολική μονάδα και η συμμετοχή σε δίκτυα συνεργασίας με άλλα σχολεία) ωφελούν το σύνολο της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικοί – μαθητές – γονείς).

Η **ερώτηση 10.α.** εξετάζει τη συμβολή συνεργατικών πρακτικών (όπως ο διαμοιρασμός διδακτικών πρακτικών, η συνεργασία για επίλυση παιδαγωγικών ζητημάτων, η συνεργασία για υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων, η παρατήρηση της διδασκαλίας συναδέλφων, η δημιουργία ομάδων εργασίας από εκπαιδευτικούς που διδάσκουν κοινά αντικείμενα, η σύγκριση μαθησιακών αποτελεσμάτων μεταξύ των τμημάτων, η αφήγηση ιστοριών από την καθημερινή διδακτική πρακτική και οι κριτικές συζητήσεις) στη σχολική βελτίωση / εξέλιξη της σχολικής μονάδας ζητώντας την ιεράρχηση των πρακτικών αυτών από τους

εκπαιδευτικούς ξεκινώντας από αυτή που έχει τη μεγαλύτερη συμβολή και καταλήγοντας σε αυτή που έχει τη μικρότερη συμβολή.

Η ερώτηση **10.β.** εξετάζει τον βαθμό συμβολής των προαναφερθεισών στην **ερώτηση 10.α.** συνεργατικών πρακτικών στη δημιουργία κουλτούρας συνεργασίας σε μια σχολική μονάδα.

Η **ερώτηση 11.α.** μελετά τη συμβολή των συνεργατικών πρακτικών (όπως η συνεργασία με επιστημονικούς φορείς, η συμμετοχή σε δίκτυα συνεργασίας με άλλα σχολεία, η κοινοποίηση αποτελεσμάτων συνεργατικών δράσεων σχολικής μονάδας, η συμμετοχή εκπαιδευτικών σε ενδοσχολικά επιμορφωτικά σεμινάρια, η συνεργασία εκπαιδευτικών για θέματα οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου και η καθοδήγηση νεότερων εκπαιδευτικών από έμπειρους εκπαιδευτικούς – μέντορες) στη σχολική βελτίωση ζητώντας την ιεράρχηση των πρακτικών αυτών από τους εκπαιδευτικούς ξεκινώντας από αυτή που έχει τη μεγαλύτερη συμβολή και καταλήγοντας σε αυτή που έχει τη μικρότερη συμβολή.

Τέλος, η **ερώτηση 11.β.** αντιστοιχεί στο **3<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα:** «Ποιες συνεργατικές πρακτικές και σε τι βαθμό εφαρμόζονται στα σχολεία;» και διερευνά τον βαθμό στον οποίο οι προαναφερθείσες στην **ερώτηση 11.α.** συνεργατικές πρακτικές εφαρμόζονται στις σχολικές μονάδες όπου υπηρετούν οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί.

### **Γ) ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

Το Γ' Μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από τις ερωτήσεις 12-16.

Οι **ερωτήσεις 12, 13, 14.α. και 16.α.** αντιστοιχούν στο **2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα:** «Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των συνεργατικών πρακτικών στην επαγγελματική τους εξέλιξη;».

Η **ερώτηση 12** εξετάζει τη συμβολή της κουλτούρας συνεργασίας στην επίτευξη στόχων που σχετίζονται με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (όπως η βελτίωση ποιότητας διδασκαλίας, η ενίσχυση εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικών, η ενίσχυση εμπιστοσύνης μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας -εκπαιδευτικοί / μαθητές / γονείς-, η αύξηση αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας).

**Η ερώτηση 13.α.** εξετάζει τον βαθμό στον οποίο κάποιοι λόγοι (όπως η ελλιπής ενημέρωση των εκπαιδευτικών για ευκαιρίες συνεργατικής επαγγελματικής μάθησης, η έλλειψη υποστήριξης από την ηγεσία του σχολείου, η έλλειψη κουλτούρας συνεργατικής επαγγελματικής μάθησης και εξέλιξης, η έλλειψη χρόνου και η επαγγελματική εξουθένωση) αποθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς από τη συμμετοχή τους σε συνεργατικές πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης ζητώντας την ιεράρχηση των λόγων αυτών από τους εκπαιδευτικούς ξεκινώντας από τον λόγο που αποθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς σε μεγαλύτερο βαθμό και καταλήγοντας στον λόγο που αποθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς σε μικρότερο βαθμό.

**Η ερώτηση 13.β.** εξετάζει τον βαθμό στον οποίο οι προαναφερθέντες στην ερώτηση **13.α.** λόγοι αποθαρρύνουν τον κάθε συμμετέχοντα στην έρευνα εκπαιδευτικό προσωπικά από τη συμμετοχή του σε συνεργατικές πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης.

**Η ερώτηση 14.α.** μελετά τη συμβολή των συνεργατικών πρακτικών (όπως η δημιουργία ομάδων εργασίας από εκπαιδευτικούς που διδάσκουν κοινά αντικείμενα, ο διαμοιρασμός διδακτικών πρακτικών, η συνεργασία για επίλυση παιδαγωγικών ζητημάτων, η παρατήρηση της διδασκαλίας συναδέλφων, η συμμετοχή σε δίκτυα συνεργασίας με άλλα σχολεία, η συνεργασία για υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων, η σύγκριση μαθησιακών αποτελεσμάτων μεταξύ των τμημάτων και η αφήγηση ιστοριών από την καθημερινή διδακτική πρακτική και οι κριτικές συζητήσεις) στην επαγγελματική ανάπτυξη / εξέλιξη των εκπαιδευτικών ζητώντας την ιεράρχηση των πρακτικών αυτών από τους εκπαιδευτικούς ξεκινώντας από αυτή που έχει τη μεγαλύτερη συμβολή και καταλήγοντας σε αυτή που έχει τη μικρότερη συμβολή.

**Η ερώτηση 16.α.** μελετά τη συμβολή συγκεκριμένων πρακτικών της ηγεσίας της σχολικής μονάδας (διευθυντής που ενθαρρύνει τη συνεργατική διδασκαλία μεταξύ συναδέλφων, διευθυντής που ενθαρρύνει τη διοργάνωση ενδοσχολικών επιμορφωτικών σεμιναρίων, διευθυντής που ενθαρρύνει την υλοποίηση διαδικασιών αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, διευθυντής που αναθέτει αρμοδιότητες στο Σύλλογο Διδασκόντων, διευθυντής που ενθαρρύνει τη συμμετοχή της σχολικής μονάδας σε δίκτυα με άλλα σχολεία, διευθυντής που ενθαρρύνει τη συμμετοχή της

σχολικής μονάδας σε προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων ή ευρωπαϊκά προγράμματα) στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ζητώντας την ιεράρχηση των πρακτικών αυτών από τους εκπαιδευτικούς ξεκινώντας από αυτή που έχει τη μεγαλύτερη συμβολή και καταλήγοντας σε αυτή που έχει τη μικρότερη συμβολή.

**Οι ερωτήσεις 14.β., 15 και 16.β. αντιστοιχούν στο 3<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα: «Ποιες συνεργατικές πρακτικές και σε τι βαθμό εφαρμόζονται στα σχολεία;».**

Η **ερώτηση 14.β.** μελετά τον βαθμό στον οποίο οι προαναφερθείσες στην **ερώτηση 14.α.** συνεργατικές πρακτικές εφαρμόζονται στις σχολικές μονάδες όπου υπηρετούν οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί.

Η **ερώτηση 15.α.** μελετά τη συμβολή στάσεων / πρακτικών της ηγεσίας της σχολικής μονάδας (όπως ο διευθυντής που λειτουργεί ως μέντορας – παράδειγμα προς μίμηση, ο υποστηρικτικός / καθοδηγητικός διευθυντής, ο διευθυντής που λειτουργεί βασιζόμενος στην εμπιστοσύνη και τον σεβασμό, ο διευθυντής που παρέχει ευκαιρίες ανάληψης πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς, ο διευθυντής που δημιουργεί προϋποθέσεις συλλογικής λήψης απόφασης και ο διευθυντής που ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς για ευκαιρίες συνεργατικής επαγγελματικής μάθησης και ανάπτυξης) στην εφαρμογή της συνεργατικής κουλτούρας στη σχολική μονάδα ζητώντας την ιεράρχηση των πρακτικών αυτών από τους εκπαιδευτικούς ξεκινώντας από αυτή που έχει τη μεγαλύτερη συμβολή και καταλήγοντας σε αυτή που έχει τη μικρότερη συμβολή.

Η **ερώτηση 15.β.** μελετά τον βαθμό στον οποίο οι προαναφερθείσες στην **ερώτηση 15.α.** στάσεις / πρακτικές της ηγεσίας της σχολικής μονάδας εφαρμόζονται στις σχολικές μονάδες όπου υπηρετούν οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί.

Τέλος, η **ερώτηση 16.β.** μελετά τον βαθμό στον οποίο οι προαναφερθείσες στην **ερώτηση 16.α.** πρακτικές της ηγεσίας της σχολικής μονάδας εφαρμόζονται στις σχολικές μονάδες όπου υπηρετούν οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί. Παρακάτω ακολουθεί η σχηματοποίηση του ερευνητικού εργαλείου:

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ
	Δημογραφικά – Υπηρεσιακά στοιχεία: Ερωτήσεις 1-7
<b>1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα:</b> «Ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις συνεργατικές πρακτικές και ποια η άποψη των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των συνεργατικών πρακτικών στη σχολική βελτίωση;»	<b>ΜΕΡΟΣ Β΄ Ερωτηματολογίου:</b> ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ <b>Ερωτήσεις 8, 9, 10 και 11.α.</b>
<b>2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα:</b> «Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των συνεργατικών πρακτικών στην επαγγελματική τους εξέλιξη;»	<b>ΜΕΡΟΣ Γ΄ Ερωτηματολογίου:</b> ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ <b>Ερωτήσεις 12, 13, 14.α και 16.α.</b>
<b>3<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα:</b> «Ποιες συνεργατικές πρακτικές και σε τι βαθμό εφαρμόζονται στα σχολεία;»	<b>ΜΕΡΟΣ Β΄ Ερωτηματολογίου:</b> ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ <b>Ερώτηση 11.β.</b> <b>ΜΕΡΟΣ Γ΄ Ερωτηματολογίου:</b> ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ <b>Ερωτήσεις 14.β., 15 και 16.β.</b>

Σχήμα 2: Σχηματοποίηση ερευνητικού εργαλείου

#### 4.2.5. Εγκυρότητα και Αξιοπιστία εργαλείου συλλογής δεδομένων και ερευνητικής διαδικασίας

Στο σημείο αυτό είναι αναγκαία η αναφορά στους τρόπους με τους οποίους διασφαλίστηκε η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του εργαλείου συλλογής δεδομένων και της ερευνητικής διαδικασίας.

Αρχικά, σύμφωνα με τους Ουζούνη & Νακάκη (2011: 232), «η υψηλή αξιοπιστία ενός εργαλείου μέτρησης συνδέεται με την ελαχιστοποίηση του τυχαίου σφάλματος. Επιπρόσθετα, αναφέρεται στη συνοχή, στη συνέπεια και στη σταθερότητα που εμφανίζει ένα ερευνητικό εργαλείο, ώστε η μεταβλητότητα των αποτελεσμάτων να είναι μικρή, αν επαναληφθεί η μέτρηση κάτω από όμοιες ή σχεδόν όμοιες συνθήκες. Η εγκυρότητα αναφέρεται στο κατά πόσο ένα όργανο μέτρησης μετράει ό,τι υποστηρίζει ότι μετράει».

Στην παρούσα εργασία η αξιοπιστία του εργαλείου μέτρησης θα διασφαλιστεί με δύο τρόπους: με την αξιοπιστία των επαναληπτικών μετρήσεων ή τον έλεγχο – επανέλεγχο και την αξιοπιστία των εναλλακτικών τύπων ή της εναλλακτικής φόρμας. Στην αξιοπιστία επαναληπτικών μετρήσεων «ένα εργαλείο μέτρησης χρησιμοποιείται σε ένα δείγμα (έλεγχος, *test*) που έχει επιλεγεί και σε ένα διάστημα χρόνου που μεσολαβεί επαναχορηγείται στο ίδιο ακριβώς δείγμα (επανέλεγχος, *retest*) και κάτω από τις ίδιες συνθήκες. Ο βαθμός αξιοπιστίας είναι ο συντελεστής *r*, ο οποίος προκύπτει από τη συσχέτιση δύο βαθμολογιών (*scores*) που προέρχονται από τις δύο μετρήσεις» (Ουζούνη & Νακάκης, 2011: 233). Στη συγκεκριμένη έρευνα, το ερευνητικό εργαλείο (ερωτηματολόγιο) χορηγήθηκε πρώτα πιλοτικά κατά το πρώτο δεκαπενθήμερο του Μαρτίου 2019 σε δέκα (10) εκπαιδευτικούς και επαναχορηγήθηκε μετά από τρεις μέρες στους ίδιους εκπαιδευτικούς. Στη συνέχεια έγινε κριτική αποτίμηση των αποτελεσμάτων και ξεκίνησε η χορήγηση του ερωτηματολογίου στους εκπαιδευτικούς που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας. Επειδή, όμως, με αυτόν τον τρόπο διασφάλισης της αξιοπιστίας «οι τιμές ενός ατόμου στην πρώτη χορήγηση του εργαλείου μπορεί να επηρεάσουν αυτές της δεύτερης» (Cresswell, 2016: 160), χρησιμοποιήθηκε και αξιοπιστία εναλλακτικών τύπων ή αξιοπιστία της εναλλακτικής φόρμας που «παρέχει τη δυνατότητα να αποφευχθεί η



*επίδραση πράξης (practice effect), η οποία χαρακτηρίζει συχνά τις επαναλαμβανόμενες μετρήσεις, δηλαδή όταν οι ερωτώμενοι δίνουν τις ίδιες απαντήσεις επειδή θυμούνται αυτές που είχαν δώσει σε προηγούμενη μέτρηση»* (Ουζούνη & Νακάκης, 2011: 233). Πιο συγκεκριμένα, στην παρούσα έρευνα όταν έγινε η επαναχορήγηση του ερωτηματολογίου κατά τη διάρκεια της πιλοτικής έρευνας είχε γίνει αλλαγή της σειράς της επιλογής των απαντήσεων σε κάθε πρόταση του ερωτηματολογίου (Ουζούνη & Νακάκης, 2011: 234). Έτσι, η αξιοπιστία διασφαλίστηκε με τον συνδυασμό των επαναληπτικών μετρήσεων με τους εναλλακτικούς τύπους ή την εναλλακτική φόρμα.

Στη συνέχεια, διασφαλίστηκε η φαινομενική εγκυρότητα και η εγκυρότητα περιεχομένου του εργαλείου μέτρησης. Σύμφωνα με τους Ουζούνη & Νακάκη (2011: 236), *«στη φαινομενική εγκυρότητα, ο ερευνητής κάνοντας μια αδρή εκτίμηση του εργαλείου μέτρησης αναφορικά με την έννοια που μετράει, προσδιορίζει με μια πρώτη ματιά εάν το περιεχόμενο των ερωτήσεων – προτάσεων είναι εννοιολογικά σχετικό με ό,τι προτίθεται να μετρήσει»*. Στη συγκεκριμένη έρευνα, πριν τη χορήγηση του ερωτηματολογίου δημιουργήθηκε ένας πίνακας (βλ. παραπάνω Πίνακας 1, σελ. ...) στην πρώτη στήλη του οποίου αναφέρεται το κάθε ερευνητικό ερώτημα της έρευνας. Στη δεύτερη στήλη του πίνακα αναφέρονται οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που διατυπώθηκαν για να διερευνήσουν το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα. Με τη μελέτη του πίνακα ελέγχθηκε αν οι ερωτήσεις του ερευνητικού εργαλείου αντιστοιχούν και καλύπτουν επαρκώς το κάθε ερευνητικό ερώτημα. Ακόμη, σύμφωνα με τους Ουζούνη & Νακάκη (2011: 236), η εγκυρότητα περιεχομένου διασφαλίζεται με την υποβολή του ερωτηματολογίου *«για αξιολόγηση σε μια ομάδα ατόμων που θεωρούνται ειδικοί, αναφορικά με τη μεταβλητή που μετράται»*. Στη συγκεκριμένη έρευνα, το ερωτηματολόγιο, πριν χορηγηθεί στους συμμετέχοντες, αξιολογήθηκε με την καθοδήγηση του Επιβλέποντα Καθηγητή.

Επιπρόσθετα, έγιναν ενέργειες για τη διασφάλιση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας της ερευνητικής διαδικασίας. Ειδικότερα, μέσω της συνοδευτικής επιστολής διασφαλίστηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων ώστε οι συμμετέχοντες να ενθαρρυνθούν να απαντήσουν ειλικρινά ακόμα και για ευαίσθητα ζητήματα. Ακόμη, οι ερωτήσεις εμπεριείχαν σαφείς οδηγίες για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου



ώστε να αποφευχθεί το φαινόμενο οι συμμετέχοντες να δίνουν άλλη απάντηση από αυτή που τους εκφράζει επειδή δεν κατάλαβαν πώς έπρεπε να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο. Τέλος, μέσω της πιλοτικής έρευνας που προηγήθηκε είχαν εντοπιστεί ερωτήσεις που περιείχαν ασάφειες ή δημιουργούσαν κόπωση και διορθώθηκαν με αποτέλεσμα να μην παρατηρηθούν τέτοια φαινόμενα κατά την κυρίως έρευνα.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup>: Ανάλυση Δεδομένων

### 5.1. Μεθοδολογία Ανάλυσης Δεδομένων

Όλα τα δεδομένα αναλύθηκαν χρησιμοποιώντας περιγραφικά χαρακτηριστικά. Για τις ποσοτικές μεταβλητές που χρησιμοποιήθηκαν παρουσιάζεται η μέση τιμή, η τυπική απόκλιση, η μέγιστη και η ελάχιστη τιμή. Για τις ποιοτικές μεταβλητές παρουσιάζεται ο απόλυτος αριθμός παρατηρήσεων (N) και η σχετική συχνότητα (%) για κάθε κατηγορία της μεταβλητής.

Με τη χρήση του κριτηρίου Kolmogorov-Smirnov, ένας έλεγχος κατάλληλος για δείγματα με μέγεθος μεγαλύτερο των 30 και του Shapiro-Wilk, ένας έλεγχος κατάλληλος για δείγματα με μέγεθος μικρότερο των 30 εξετάσαμε αν ισχύει η υπόθεση της κανονικότητας.

Στη συνέχεια, για την ανάλυση του ερωτηματολογίου κρίθηκε χρήσιμο να πραγματοποιηθεί η εκτίμηση της αξιοπιστίας του. Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας των μετρήσεων αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο, οι ερωτήσεις που μετρούν το ίδιο χαρακτηριστικό παρουσιάζουν υψηλή συνοχή ή συσχέτιση, τόσο μεταξύ τους όσο και με το χαρακτηριστικό που μετράται. Η εκτίμηση της αξιοπιστίας πραγματοποιείται μέσω του δείκτη ή συντελεστή αξιοπιστίας  $\alpha$  του Cronbach (Cronbach's alpha). Ο συγκεκριμένος δείκτης παίρνει τιμές από 0 έως 1. Τιμές του δείκτη μεγαλύτερες του 0,7 ή 0,8 θεωρούνται συνήθως ικανοποιητικές.

Για τον έλεγχο των μέσων τιμών για παραπάνω από δύο δείγματα που ακολουθούν την κανονική κατανομή χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης κατά ένα παράγοντα (one-way ANOVA). Επίσης, εφαρμόστηκε και ο αντίστοιχος μη παραμετρικός έλεγχος της ανάλυσης διακύμανσης Kruskal Wallis.

Η στατιστική ανάλυση πραγματοποιήθηκε στο στατιστικό πρόγραμμα IBM SPSS Statistics 22.0 (SPSS; CHICAGO, IL, USA). Επιπλέον, ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας χρησιμοποιήθηκε το  $p < 0,05$ .

## 5.2. Αποτελέσματα Περιγραφικής Στατιστικής

### 5.2.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Στον Πίνακα 1, περιγράφονται τα ατομικά χαρακτηριστικά για το σύνολο του δείγματος. Το σύνολο του δείγματος (N=100), αφορά εκπαιδευτικούς εκ των οποίων το 32% (N=32) είναι άντρες και το 68% (N=68) είναι γυναίκες. Το 16% (N=16) των εκπαιδευτικών ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία 25-40 ετών, το 44% (N=44) στην ηλικιακή κατηγορία 41-50 ετών και το 40% (N=40) στην ηλικιακή κατηγορία άνω των 51 ετών. Σχετικά με τα συνολικά έτη υπηρεσίας, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών με ποσοστό 55% (N=55) έχουν από 11-20 χρόνια διδακτικής υπηρεσίας, ακολουθούν με ποσοστό 30% (N=30) οι εκπαιδευτικοί με πάνω από 21 χρόνια διδακτικής υπηρεσίας και με μικρότερο ποσοστό της τάξης του 15% (N=15) οι έχοντες από 1-10 έτη υπηρεσίας. Αξιοσημείωτο είναι το ποσοστό των εκπαιδευτικών 50% (N=50) που υπηρετούν μέχρι 5 έτη στην ίδια σχολική μονάδα, ενώ μόλις το 23% (N=23) έχουν από 6-10 έτη. Πολύ σημαντικό επίσης είναι το ποσοστό των εκπαιδευτικών 27% (N=27) που διδάσκουν πάνω από 11 χρόνια στην ίδια σχολική μονάδα. Επίσης το 60% (N=60) δήλωσε ότι διδάσκει σε Γυμνάσιο, ακολουθούν με μικρότερο ποσοστό 39% (N=39) αυτοί που διδάσκουν σε Ενιαίο Λύκειο, ενώ το 1% (N=1) δήλωσε ότι διδάσκει σε Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑΛ). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί με ποσοστό 84% (N=84), ενώ το 16% (N=16) αποτελούν οι αναπληρωτές. Επιπλέον σε ερώτηση που τους έγινε για τον κλάδο Π.Ε. και την ειδικότητά τους, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανήκουν στον κλάδο Π.Ε. (02) με ειδικότητα «Φιλολόγος» με ποσοστό 36.4% (N=36), ακολουθούν εκείνοι που ανήκουν στον κλάδο Π.Ε. (03) με ειδικότητα «Μαθηματικός» με 15.2% (N=15), κλάδο Π.Ε. (04) «Φυσικών επιστημών» (με ειδικότητα Φυσικός/Βιολόγος/Χημικός) με 17.2% (N=17), κλάδο Π.Ε.(05) με ειδικότητα «Γαλλική φιλολογία» με 5.1% (N=5), κλάδο Π.Ε.(86) με ειδικότητα «Πληροφορική» με 6.1% (N=6), ενώ με

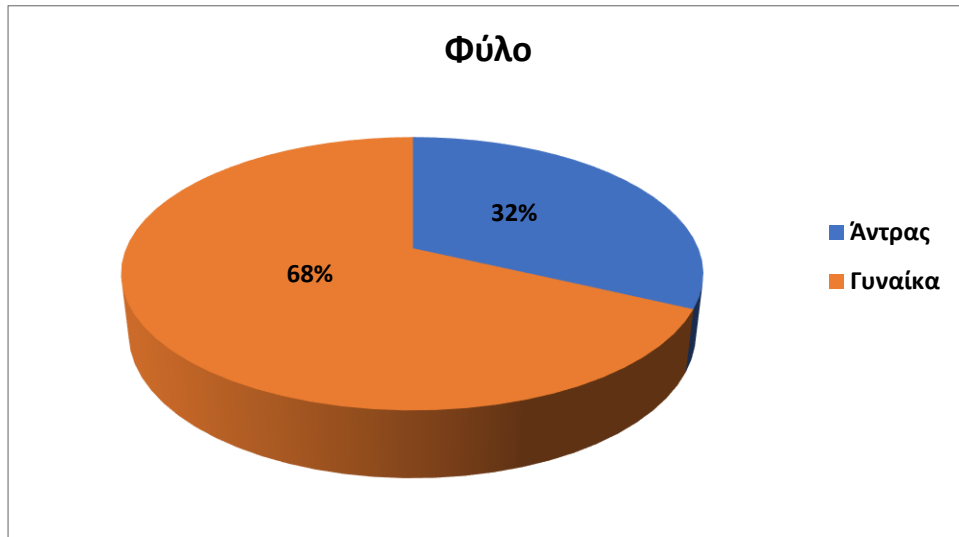
μικρότερα ποσοστά 4% (N=4) εκείνοι που ανήκουν στον κλάδο Π.Ε.(06) με ειδικότητα «Αγγλική φιλολογία», κλάδο Π.Ε.(11) με ειδικότητα «Φυσική αγωγή», με ποσοστό 3% (N=3) εκείνοι που ανήκουν στον κλάδο Π.Ε.(78) με ειδικότητα «Κοινωνιολογία», με ποσοστό 2% (N=2) εκείνοι που ανήκουν στον κλάδο Π.Ε.(01) «Θεολογία» και στον κλάδο Π.Ε.(79) με ειδικότητα «Μουσικών σπουδών» και με ποσοστό 1% (N=1) εκείνοι που ανήκουν στον κλάδο Π.Ε. (07) με ειδικότητα «Γερμανική φιλολογία», εκείνοι που ανήκουν στον κλάδο Π.Ε. (80) με ειδικότητα «Οικονομία», εκείνοι που ανήκουν στον κλάδο Π.Ε.(81) με ειδικότητα «Πολιτικός μηχανικός», εκείνοι που ανήκουν στον κλάδο Π.Ε.(82) με ειδικότητα «Μηχανολόγος μηχανικός» και τέλος εκείνοι που ανήκουν στον κλάδο Π.Ε.(83) με ειδικότητα «Ηλεκτρολόγος μηχανικός». Τέλος, όσον αφορά τις περαιτέρω σπουδές μετά την απόκτηση του βασικού τους πτυχίου, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι κατέχει μόνο το 1<sup>ο</sup> πτυχίο με ποσοστό 46% (N=46), ακολούθησαν με ποσοστό 40% (N=40) οι καθηγητές που κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο και με 7% (N=7) οι καθηγητές που έχουν 2ο πτυχίο και αυτοί που έχουν κάνει Διδακτορικό αντίστοιχα.

#### Πίνακας 1

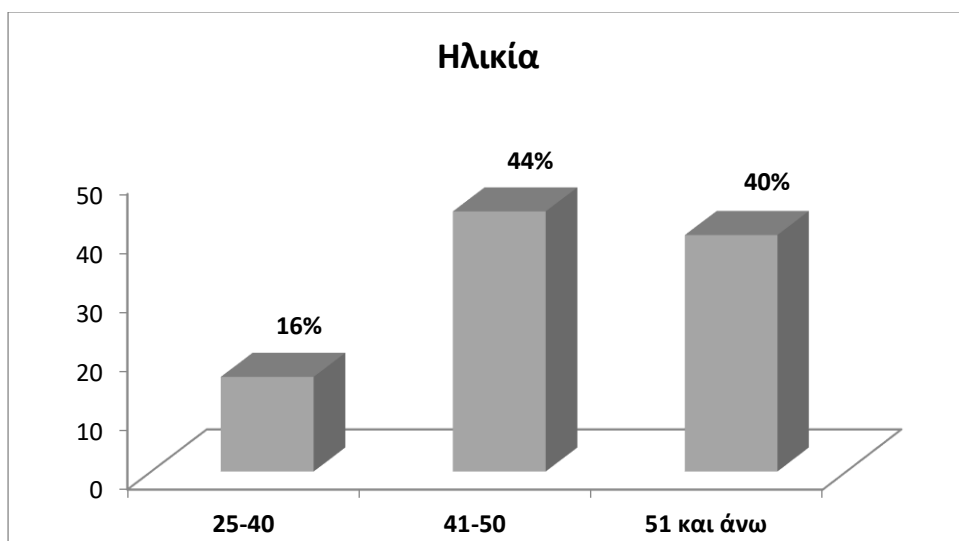
##### Περιγραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (N=100).

		N	%
<b>Φύλο</b>	<i>Ανδρας</i>	32	32
	<i>Γυναίκα</i>	68	68
<b>Ηλικία</b>	<i>25-40</i>	16	16
	<i>41-50</i>	44	44
	<i>51 και άνω</i>	40	40
<b>Έτη υπηρεσίας συνολικά</b>	<i>1-10</i>	15	15
	<i>11-20</i>	55	55
	<i>21 και άνω</i>	30	30
<b>Έτη υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετεί τώρα</b>	<i>1-5</i>	50	50
	<i>6-10</i>	23	23
	<i>11 και άνω</i>	27	27
<b>Τύπος Σχολείου</b>	<i>Γυμνάσιο</i>	60	60
	<i>Λύκειο</i>	39	39
	<i>ΕΠΑΛ</i>	1	1

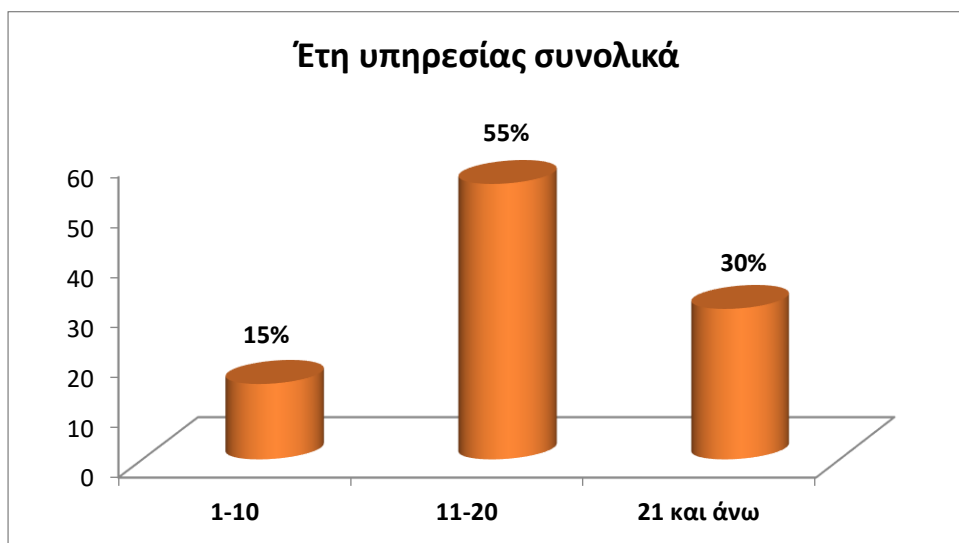
Θέση στο σχολείο	<i>Μόνιμος</i>	84	84
	<i>Αναπληρωτής</i>	16	16
Κλάδος Π.Ε.	<i>01</i>	2	2
	<i>02</i>	36	36.4
	<i>03</i>	15	15.2
	<i>04</i>	17	17.2
	<i>05</i>	5	5.1
	<i>06</i>	4	4
	<i>07</i>	1	1
	<i>11</i>	4	4
	<i>78</i>	3	3
	<i>79</i>	2	2
	<i>80</i>	1	1
	<i>81</i>	1	1
	<i>82</i>	1	1
	<i>83</i>	1	1
	<i>86</i>	6	6.1
Ειδικότητα	<i>Θεολογία</i>	2	2
	<i>Φιλολογία</i>	36	36.4
	<i>Μαθηματικά</i>	15	15.2
	<i>Φυσικών Επιστημών</i>	17	17.2
	<i>Γαλλικά</i>	5	5.1
	<i>Αγγλικά</i>	4	4
	<i>Γερμανικά</i>	1	1
	<i>Φυσική Αγωγή</i>	4	4
	<i>Κοινωνιολογία</i>	3	3
	<i>Μουσικών Σπουδών</i>	2	2
	<i>Οικονομίας</i>	1	1
	<i>Πολιτικός Μηχανικός</i>	1	1
	<i>Μηχανολόγος Μηχανικός</i>	1	1
	<i>Ηλεκτρολόγος Μηχανικός</i>	1	1
	<i>Πληροφορική</i>	6	6.1
Σπουδές μετά την απόκτηση του Βασικού Πτυχίου	<i>1ο Πτυχίο</i>	46	46
	<i>2ο Πτυχίο</i>	7	7
	<i>Μεταπτυχιακό</i>	40	40
	<i>Διδακτορικό</i>	7	7



**Γράφημα 1**  
Κατανομή δείγματος ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών.

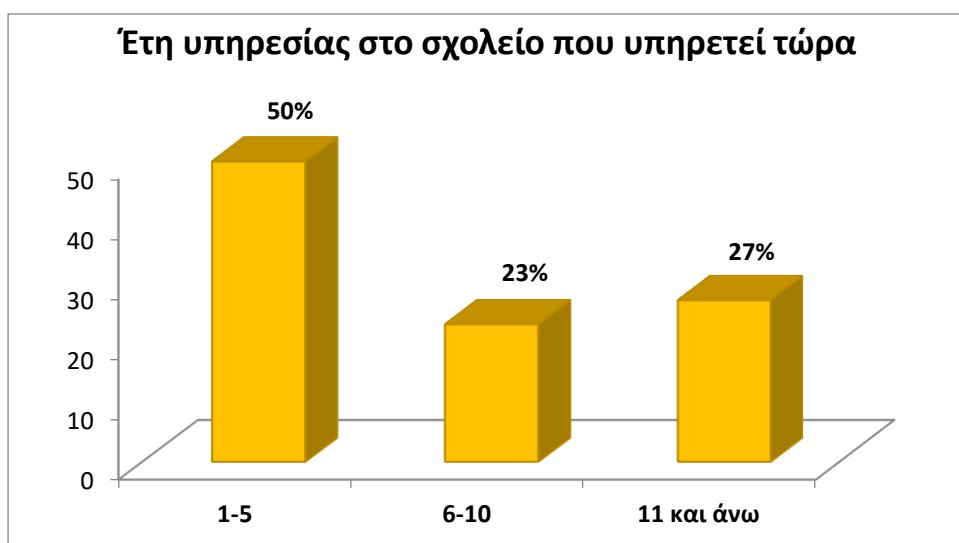


**Γράφημα 2**  
Κατανομή δείγματος ως προς την ηλικία των εκπαιδευτικών.



**Γράφημα 3**

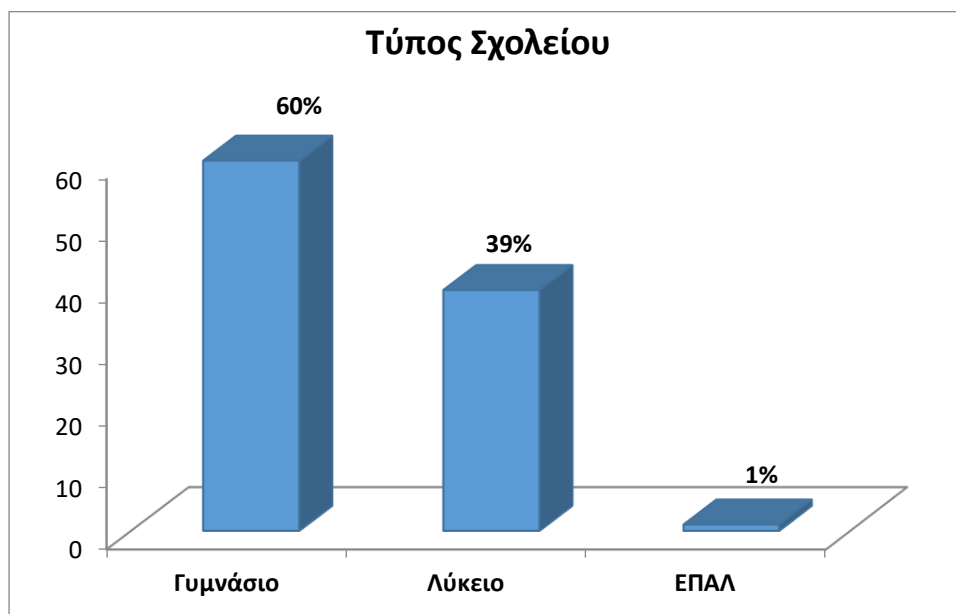
**Κατανομή δείγματος ως προς τα συνολικά έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών.**



**Γράφημα 4**

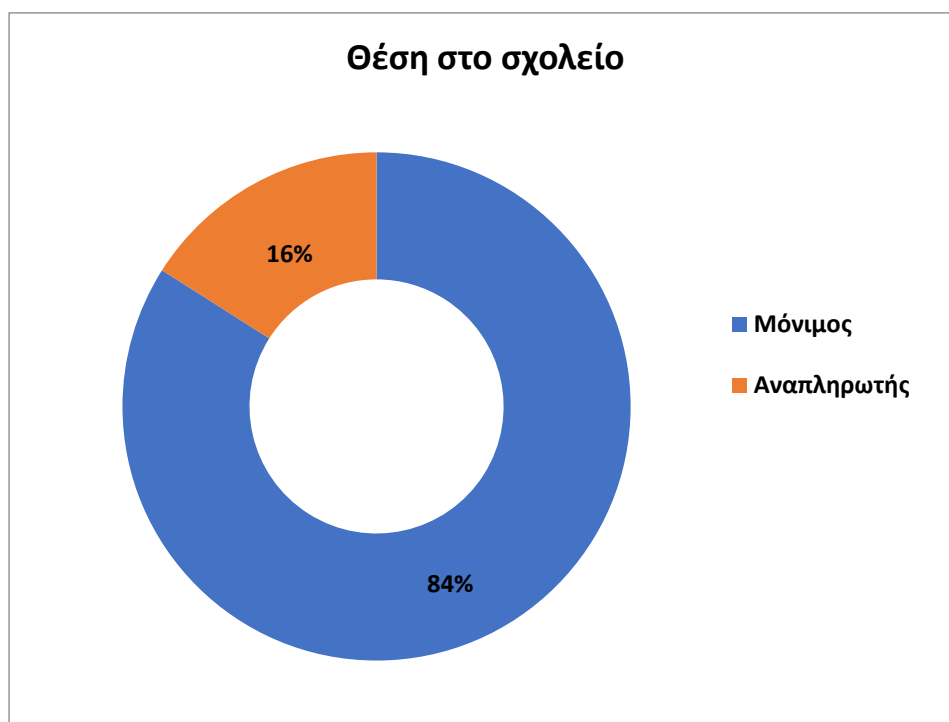
**Κατανομή δείγματος ως προς τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών, στο σχολείο που υπηρετούν την παρούσα χρονική περίοδο.**





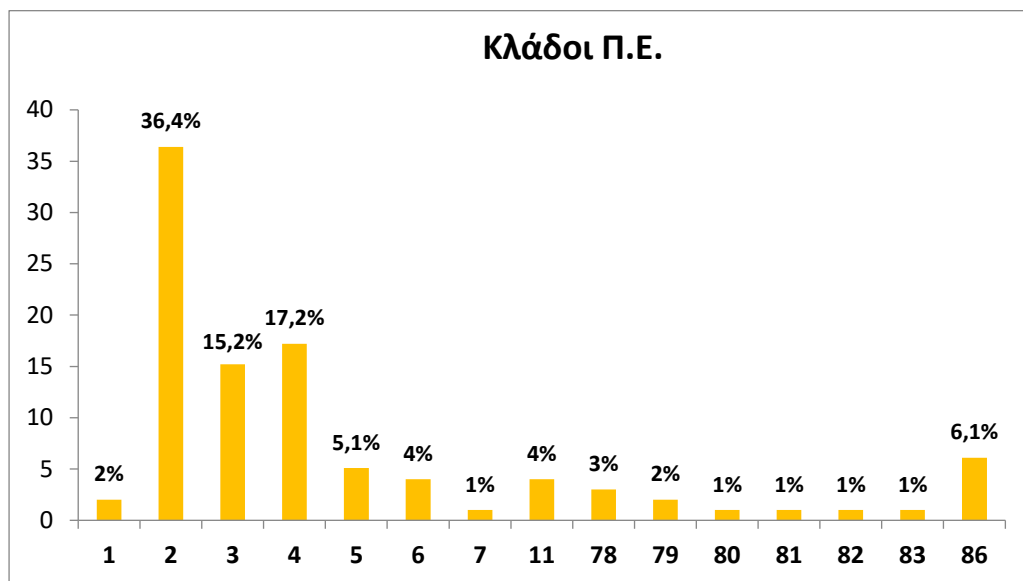
**Γράφημα 5**

**Κατανομή δείγματος ως προς τον τύπο του σχολείου που υπηρετούν.**



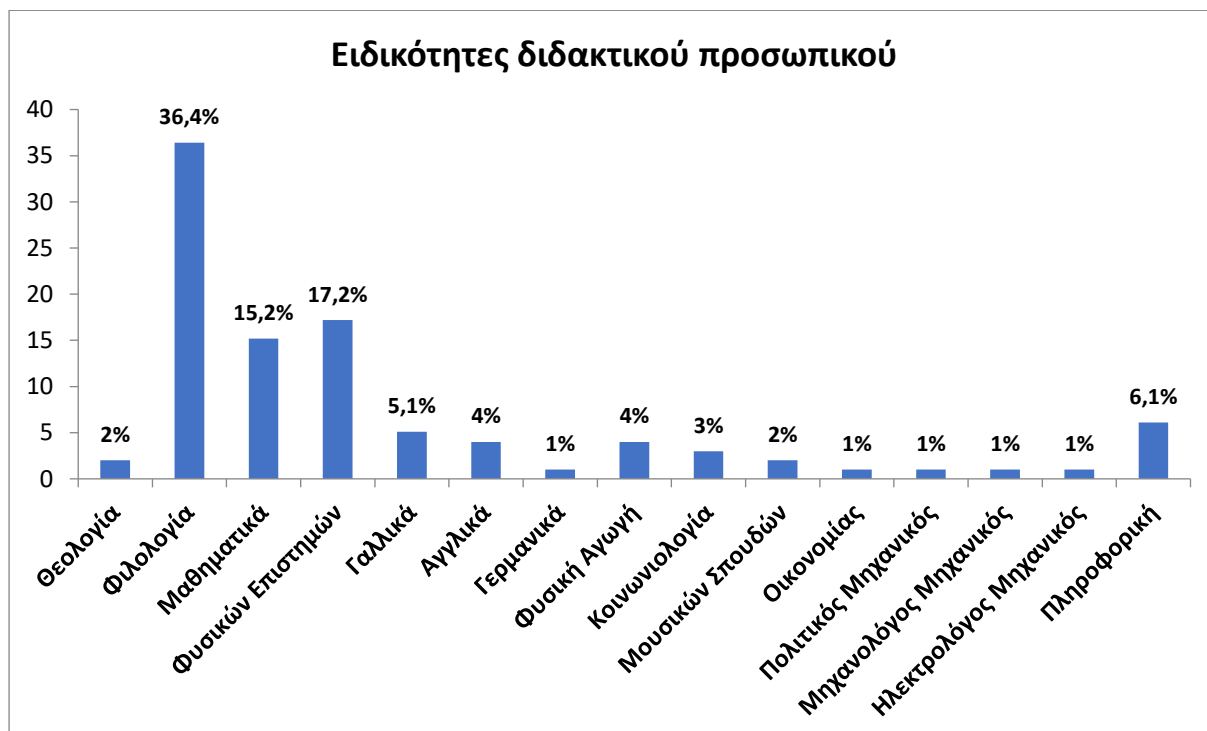
**Γράφημα 6**

**Κατανομή δείγματος ως προς τη θέση που έχουν οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο που υπηρετούν.**



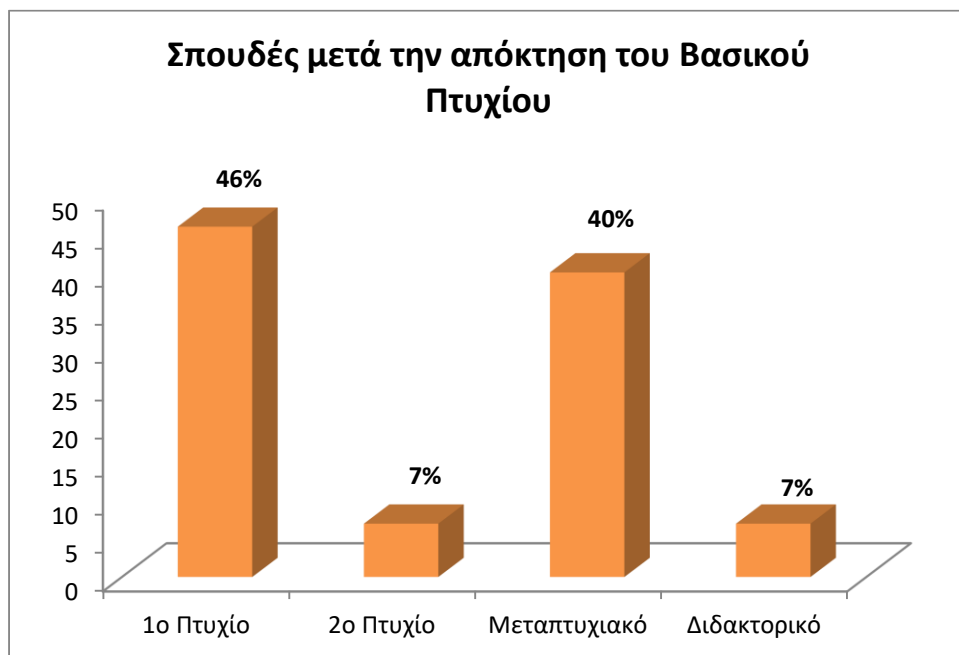
**Γράφημα 7**

Κατανομή δείγματος ως προς τους ενοποιημένους κλάδους ειδίκευσης του διδακτικού προσωπικού.



**Γράφημα 8**

Κατανομή δείγματος ως προς τις ειδικότητες του διδακτικού προσωπικού.



**Γράφημα 9**

**Κατανομή δείγματος ως προς τις σπουδές μετά την απόκτηση του βασικού τους πτυχίου.**

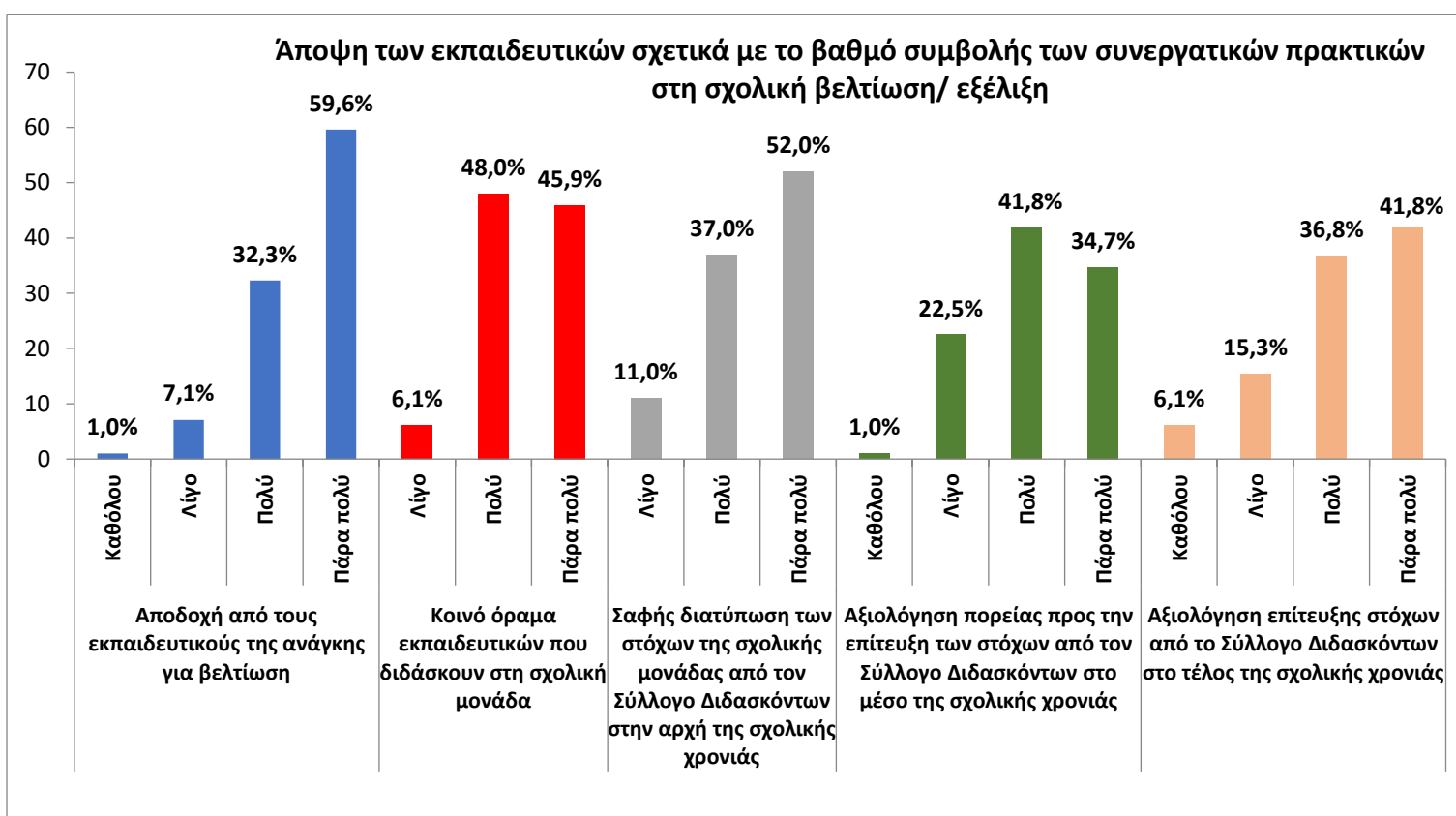
**5.2.2. 1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα: «Ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις συνεργατικές πρακτικές και ποια η άποψη των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των συνεργατικών πρακτικών στη σχολική βελτίωση;»**

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται τα βασικά περιγραφικά μέτρα θέσης και διασποράς για τις πρακτικές που συμβάλλουν στη βελτίωση / εξέλιξη της σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με τα όσα δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί, οι πρακτικές που παρουσιάζονται στον πίνακα 2, βρίσκονται σε υψηλά επίπεδα, υποδηλώνοντας τη σημασία αυτών των πρακτικών στη σχολική βελτίωση, ενώ αξιοσημείωτες είναι, η αποδοχή από τους εκπαιδευτικούς της ανάγκης για βελτίωση (Μ.Τ. = 3.51), η σαφής διατύπωση των στόχων της σχολικής μονάδας από τον Σύλλογο Διδασκόντων στην αρχή της σχολικής χρονιάς (Μ.Τ. = 3.41) και το κοινό όραμα των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στη σχολική μονάδα (Μ.Τ. = 3.40).

Αναλυτικότερα παρατηρούμε από το Γράφημα 10, ότι όσον αφορά τη συμβολή της πρακτικής «Αποδοχή από τους εκπαιδευτικούς της ανάγκης για βελτίωση» το 59.6% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι συμβάλλει πάρα πολύ στη βελτίωση της σχολικής μονάδας και ακολουθεί με 32.3% η απάντηση αυτών που πιστεύουν ότι συμβάλλει πολύ. Το 48% απάντησε πως το κοινό όραμα των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στη σχολική μονάδα συμβάλλει πολύ και ακολουθούν με 45.9% όσοι απάντησαν ότι συμβάλλει πάρα πολύ στη βελτίωση της σχολικής μονάδας. Επίσης, το 52% απάντησε πως η σαφής διατύπωση των στόχων της σχολικής μονάδας από τον Σύλλογο Διδασκόντων στην αρχή της σχολικής χρονιάς φέρνει πάρα πολύ θετικά αποτελέσματα στη σχολική βελτίωση και το 37% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι φέρνει πολύ καλά αποτελέσματα. Σχετικά με την πρακτική της αξιολόγησης της πορείας προς την επίτευξη των στόχων από τον Σύλλογο Διδασκόντων στο μέσο της σχολικής χρονιάς, το 41.8% απάντησε ότι συμβάλλει πολύ, ενώ το 34,7% απάντησε ότι συμβάλλει πάρα πολύ. Τέλος, το 41.8% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι η αξιολόγηση της επίτευξης των στόχων από το Σύλλογο Διδασκόντων στο τέλος της σχολικής χρονιάς είναι πάρα πολύ σημαντικός παράγοντας για τη σχολική βελτίωση, ενώ το 36.8% δήλωσε ότι είναι πολύ σημαντικός.

**Πίνακας 2\_ΕΡΩΤΗΣΗ Β8**  
**Περιγραφικά χαρακτηριστικά ως προς τις «πρακτικές που συμβάλλουν**  
**στη βελτίωση / εξέλιξη της σχολικής μονάδας».**

	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
<i>Αποδοχή από τους εκπαιδευτικούς της ανάγκης για βελτίωση</i>	3.51	0.676	1	4
<i>Κοινό όραμα εκπαιδευτικών που διδάσκουν στη σχολική μονάδα</i>	3.40	0.605	2	4
<i>Σαφής διατύπωση των στόχων της σχολικής μονάδας από τον Σύλλογο Διδασκόντων στην αρχή της σχολικής χρονιάς</i>	3.41	0.683	2	4
<i>Αξιολόγηση πορείας προς την επίτευξη των στόχων από τον Σύλλογο Διδασκόντων στο μέσο της σχολικής χρονιάς</i>	3.10	0.780	1	4
<i>Αξιολόγηση επίτευξης στόχων από το Σύλλογο Διδασκόντων στο τέλος της σχολικής χρονιάς</i>	3.14	0.897	1	4



Γράφημα 10

Κατανομή δείγματος ως προς «πρακτικές που συμβάλλουν στη βελτίωση/εξέλιξη σχολικής μονάδας».

Στον Πίνακα 3, παρουσιάζονται τα βασικά περιγραφικά μέτρα θέσης και διασποράς για τις πρακτικές που έχουν θετικά αποτελέσματα στο σύνολο των μελών της σχολικής κοινότητας. Σύμφωνα τα όσα δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί, η συχνή επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους γονείς (Μ.Τ. = 3.20) και η προώθηση καινοτομιών στη σχολική μονάδα (Μ.Τ. = 3.14), βρίσκονται σε υψηλά επίπεδα, υποδηλώνοντας τη σημαντικότητα αυτών των πρακτικών στη σχολική κοινότητα.

Αναλυτικότερα παρατηρούμε από το Γράφημα 11, ότι όσον αφορά τη συμβολή της πρακτικής «Διοργάνωση εκδηλώσεων με σκοπό τη σύσφιξη σχέσεων των μελών της σχολικής κοινότητας» το 40% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι συμβάλλει πολύ στο σύνολο των μελών της σχολικής κοινότητας και ακολουθεί με 33% η απάντηση αυτών που πιστεύουν ότι συμβάλλει πάρα πολύ. Το 52% απάντησε πως η συχνή επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους γονείς συμβάλλει πολύ και ακολουθούν με 34% όσοι απάντησαν ότι συμβάλλει πάρα πολύ στο σύνολο των μελών της σχολικής κοινότητας. Επίσης, το 46% απάντησε πως η προώθηση καινοτομιών στη σχολική μονάδα φέρνει πολύ θετικά

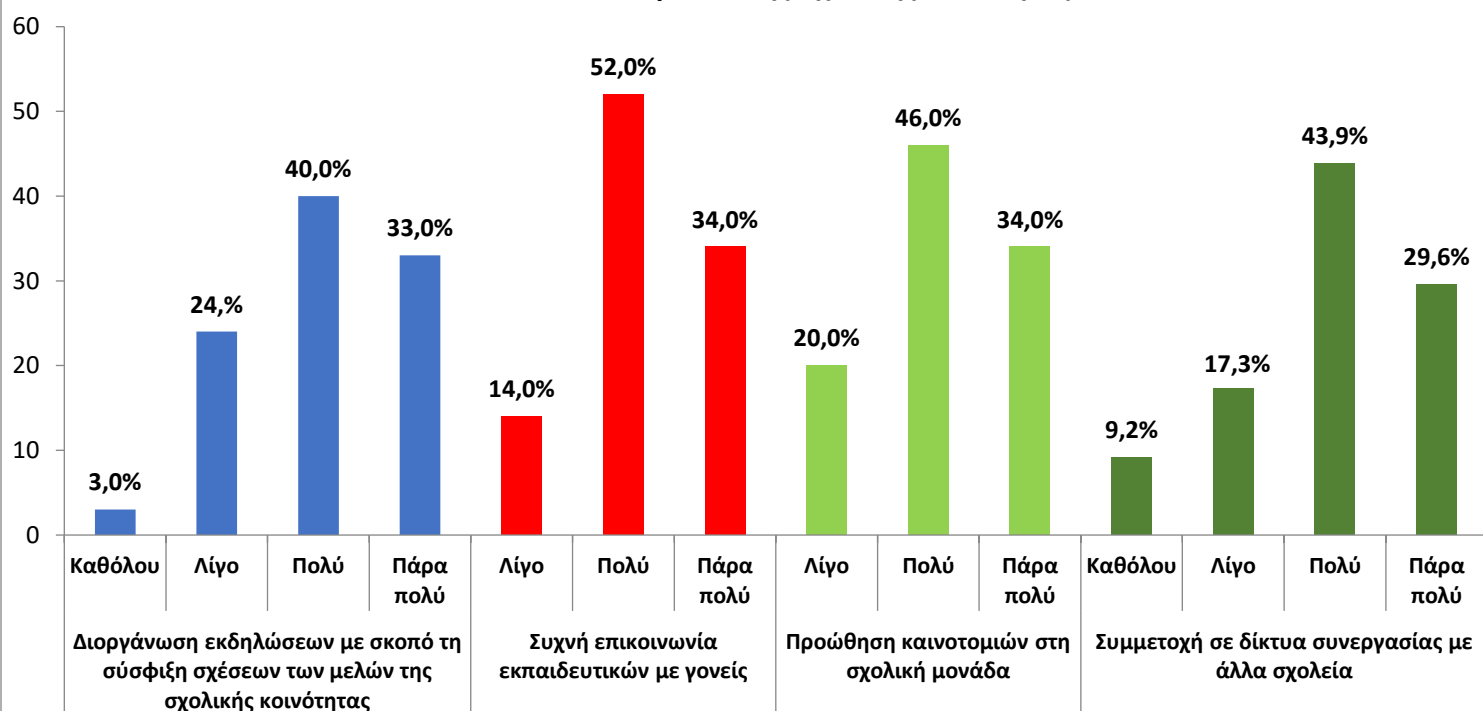
αποτελέσματα στη σχολική κοινότητα και το 34% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι φέρνει πάρα πολύ θετικά αποτελέσματα. Σχετικά με τη συμμετοχή σε δίκτυα συνεργασίας με άλλα σχολεία, το 43.9% απάντησε ότι είναι πολύ σημαντικός παράγοντας, ενώ το 29.6% απάντησε ότι είναι πάρα πολύ σημαντικός παράγοντας για το σύνολο των μελών της σχολικής κοινότητας.

**Πίνακας 3-ΕΡΩΤΗΣΗ Β9**  
**Περιγραφικά χαρακτηριστικά ως προς τις «πρακτικές που συμβάλλουν**  
**στο σύνολο των μελών της σχολικής κοινότητας».**

	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
<i>Διοργάνωση εκδηλώσεων με σκοπό τη σύσφιξη σχέσεων των μελών της σχολικής κοινότητας</i>	3.03	0.834	1	4
<i>Συχνή επικοινωνία εκπαιδευτικών με γονείς</i>	3.20	0.667	2	4
<i>Προώθηση καινοτομιών στη σχολική μονάδα</i>	3.14	0.725	2	4
<i>Συμμετοχή σε δίκτυα συνεργασίας με άλλα σχολεία</i>	2.94	0.917	1	4



**Άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό συμβολής των συνεργατικών πρακτικών στο σύνολο των μελών της σχολικής κοινότητας**



**Γράφημα 11**

**Κατανομή δείγματος ως προς τις «πρακτικές που συμβάλλουν στο σύνολο των μελών της σχολικής κοινότητας».**

Στον Πίνακα 4, παρουσιάζονται τα βασικά περιγραφικά μέτρα θέσης και διασποράς για τις πρακτικές που συμβάλλουν στη βελτίωση/εξέλιξη της σχολικής μονάδας. Σύμφωνα τα όσα δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί οι πρακτικές που παρουσιάζονται στον πίνακα 2, βρίσκονται σε υψηλά επίπεδα, υποδηλώνοντας τη σημαντικότητα αυτών των πρακτικών στη σχολική βελτίωση, ενώ αξιολογούμενες είναι, η αφήγηση ιστοριών από καθημερινή διδακτική πρακτική και κριτικές συζητήσεις (Μ.Τ. = 4.93), η παρατήρηση της διδασκαλίας των συναδέλφων (Μ.Τ. = 4.81) και σύγκριση μαθησιακών αποτελεσμάτων μεταξύ των τμημάτων (Μ.Τ. = 4.80), ενώ η σημαντικότητα του παράγοντα της συνεργασίας για επίλυση παιδαγωγικών ζητημάτων (Μ.Τ. = 3.40), αξιολογήθηκε σε μέτρια επίπεδα.

**Πίνακας 4-ΕΡΩΤΗΣΗ Β10α**

**Μέσοι όροι για τις πρακτικές που συμβάλλουν στη σχολική βελτίωση / εξέλιξη της σχολικής μονάδας.**

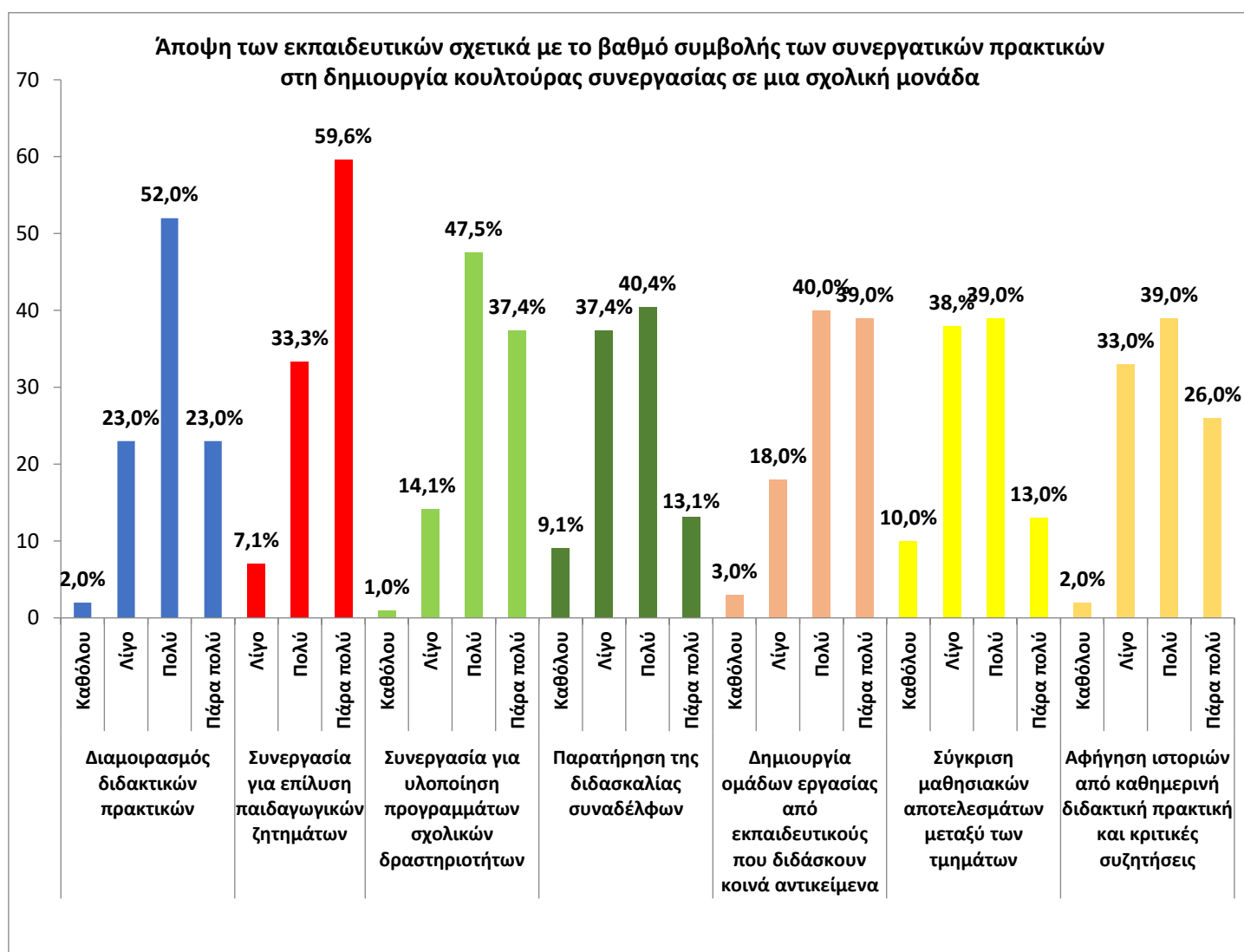
	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
<i>Διαμοιρασμός διδακτικών πρακτικών</i>	3.81	1.850	1	7
<i>Συνεργασία για επίλυση παιδαγωγικών ζητημάτων</i>	2,48	1.820	1	7
<i>Συνεργασία για υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων</i>	3.63	1.724	1	7
<i>Παρατήρηση της διδασκαλίας συναδέλφων</i>	4.81	1.777	1	7
<i>Δημιουργία ομάδων εργασίας από εκπαιδευτικούς που διδάσκουν κοινά αντικείμενα</i>	3.55	1.820	1	7
<i>Σύγκριση μαθησιακών αποτελεσμάτων μεταξύ των τμημάτων</i>	4.8	1.738	1	7
<i>Αφήγηση ιστοριών από καθημερινή διδακτική πρακτική και κριτικές συζητήσεις</i>	4.93	2.052	1	7

Στον Πίνακα 5, παρουσιάζονται τα βασικά περιγραφικά μέτρα θέσης και διασποράς για τις πρακτικές που συμβάλλουν στη δημιουργία κουλτούρας συνεργασίας σε μία σχολική μονάδα. Σύμφωνα με τα όσα δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί, η συνεργασία για επίλυση παιδαγωγικών ζητημάτων (Μ.Τ. = 3.53) και η συνεργασία για υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων (Μ.Τ. = 3.21), βρίσκονται σε υψηλά επίπεδα, υποδηλώνοντας τη σημαντικότητα αυτών των πρακτικών στη δημιουργία κουλτούρας συνεργασίας σε μία σχολική μονάδα, σε αντίθεση με τη σύγκριση των μαθησιακών αποτελεσμάτων μεταξύ των τμημάτων (Μ.Τ. = 2.55) και την παρατήρηση της διδασκαλίας των συναδέλφων (Μ.Τ. = 2.58), που βρίσκονται σε μέτρια επίπεδα.

Αναλυτικότερα παρατηρούμε από το Γράφημα 12, ότι όσον αφορά τη συμβολή της πρακτικής «Διαμοιρασμός διδακτικών πρακτικών» το 52% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι συμβάλλει πολύ στη δημιουργία κουλτούρας συνεργασίας στη σχολική μονάδα, ενώ αξιοσημείωτο είναι ότι ακολουθούν με ισότιμο ποσοστό 23% αντίστοιχα, αυτοί που πιστεύουν ότι συμβάλλει πάρα πολύ και αυτοί που έχουν αντίθετη άποψη, δηλώνοντας ότι δεν είναι τόσο σημαντική η συμβολή της. Το 59.6% απάντησε πως η συνεργασία για επίλυση παιδαγωγικών ζητημάτων συμβάλλει πάρα πολύ και ακολουθούν με 33.3% όσοι απάντησαν ότι συμβάλλει πολύ στη δημιουργία κουλτούρας συνεργασίας στη σχολική μονάδα. Επίσης, το 47.5% απάντησε πως η συνεργασία για υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων φέρνει πολύ θετικά αποτελέσματα στη δημιουργία κουλτούρας συνεργασίας στη σχολική μονάδα και το 37.4% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι φέρνει πάρα πολύ θετικά αποτελέσματα. Σχετικά με την παρατήρηση της διδασκαλίας των συναδέλφων, το 40.4% απάντησε ότι είναι πολύ σημαντικός παράγοντας,, ενώ το 37.4% απάντησε ότι δεν είναι πολύ σημαντικός παράγοντας για τη δημιουργία κουλτούρας συνεργασίας στη σχολική μονάδα. Επιπλέον, η δημιουργία ομάδων εργασίας από εκπαιδευτικούς που διδάσκουν κοινά αντικείμενα, αξιολογήθηκε ως πολύ σημαντική από το 40% και ως πάρα πολύ σημαντικός παράγοντας, από το 39% των εκπαιδευτικών. Όσον αφορά τη σύγκριση των μαθησιακών αποτελεσμάτων μεταξύ των τμημάτων, το 39% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι είναι πολύ σημαντικός παράγοντας για τη δημιουργία κουλτούρας συνεργασίας στη σχολική μονάδα, σε αντίθεση με το 38% που πιστεύει ότι είναι λιγότερο σημαντικός παράγοντας. Τέλος, η αφήγηση ιστοριών από καθημερινή διδακτική πρακτική και οι κριτικές συζητήσεις, αξιολογήθηκε από το 39%, ως πολύ σημαντική, από το 33% ως λιγότερο σημαντική και ακολουθεί με 26% το ποσοστό των εκπαιδευτικών που πιστεύουν ότι είναι πάρα πολύ σημαντικός παράγοντας.

**Πίνακας 5-ΕΡΩΤΗΣΗ Β10β**  
**Μέσοι όροι για τις πρακτικές που συμβάλλουν στη δημιουργία**  
**κουλτούρας συνεργασίας σε μια σχολική μονάδα.**

	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
<i>Διαμοιρασμός διδακτικών πρακτικών</i>	2.96	0.737	1	4
<i>Συνεργασία για επίλυση παιδαγωγικών ζητημάτων</i>	3.53	0.628	2	4
<i>Συνεργασία για υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων</i>	3.21	0.718	1	4
<i>Παρατήρηση της διδασκαλίας συναδέλφων</i>	2.58	0.834	1	4
<i>Δημιουργία ομάδων εργασίας από εκπαιδευτικούς που διδάσκουν κοινά αντικείμενα</i>	3.15	0.821	1	4
<i>Σύγκριση μαθησιακών αποτελεσμάτων μεταξύ των τμημάτων</i>	2.55	0.845	1	4
<i>Αφήγηση ιστοριών από καθημερινή διδακτική πρακτική και κριτικές συζητήσεις</i>	2.89	0.815	1	4



**Γράφημα 12**  
**Κατανομή δείγματος ως προς τις «εξέλιξη στην δημιουργία κουλτούρας συνεργασίας σε μία σχολική μονάδα».**

Στον Πίνακα 6, παρουσιάζονται τα βασικά περιγραφικά μέτρα θέσης και διασποράς για τις πρακτικές που συμβάλλουν στη σχολική βελτίωση/εξέλιξη της σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με τα όσα δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί, η συνεργασία με επιστημονικούς φορείς (Μ.Τ. = 4.13) και η κοινοποίηση αποτελεσμάτων συνεργατικών δράσεων σχολικής μονάδας (Μ.Τ. = 4.1), βρίσκονται σε υψηλά επίπεδα, υποδηλώνοντας τη σημαντικότητα αυτών των πρακτικών στη σχολική βελτίωση, σε αντίθεση με τη συνεργασία εκπαιδευτικών για θέματα οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου (Μ.Τ. = 2.57) και τη συμμετοχή εκπαιδευτικών σε ενδοσχολικά επιμορφωτικά σεμινάρια (Μ.Τ. = 2.74), που βρίσκονται σε μέτρια επίπεδα.

**Πίνακας 6-ΕΡΩΤΗΣΗ Β11α**

**Μέσοι όροι για τις πρακτικές που συμβάλλουν στη σχολική βελτίωση / εξέλιξη της σχολικής μονάδας.**

	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
<i>Συνεργασία με επιστημονικούς φορείς (π.χ. Πανεπιστήμια)</i>	4.13	1.655	1	6
<i>Συμμετοχή σε δίκτυα συνεργασίας με άλλα σχολεία</i>	3.74	1.418	1	6
<i>Κοινοποίηση αποτελεσμάτων συνεργατικών δράσεων σχολικής μονάδας (π.χ. στην ιστοσελίδα του σχολείου)</i>	4.1	1.636	1	6
<i>Συμμετοχή εκπαιδευτικών σε ενδοσχολικά επιμορφωτικά σεμινάρια</i>	2.74	1.481	1	6
<i>Συνεργασία εκπαιδευτικών για θέματα οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου</i>	2.57	1.603	1	6
<i>Καθοδήγηση νεότερων εκπαιδευτικών από έμπειρους εκπαιδευτικούς - μέντορες</i>	3.76	1.77	1	6

### 5.2.3. 2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα: «Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των συνεργατικών πρακτικών στην επαγγελματική τους εξέλιξη;»

Στον Πίνακα 7, παρουσιάζονται τα βασικά περιγραφικά μέτρα θέσης και διασποράς για το βαθμό συμβολής της κουλτούρας συνεργασίας για την επίτευξη των παρακάτω στόχων. Σύμφωνα τα όσα δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί, η σημαντικότητα της δημιουργίας κουλτούρας συνεργασίας για την επίτευξη των στόχων που παρουσιάζονται στον πίνακα 7, αξιολογήθηκε σε υψηλά επίπεδα με την ενίσχυση της εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών (Μ.Τ. = 3.47), την ενίσχυση της εμπιστοσύνης μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (Μ.Τ. = 3.46) και την αύξηση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας (Μ.Τ.=3.43) να βρίσκονται σε πιο υψηλά επίπεδα, υποδηλώνοντας τη σημαντικότητα δημιουργίας κουλτούρας συνεργασίας για την επίτευξη αυτών των στόχων.

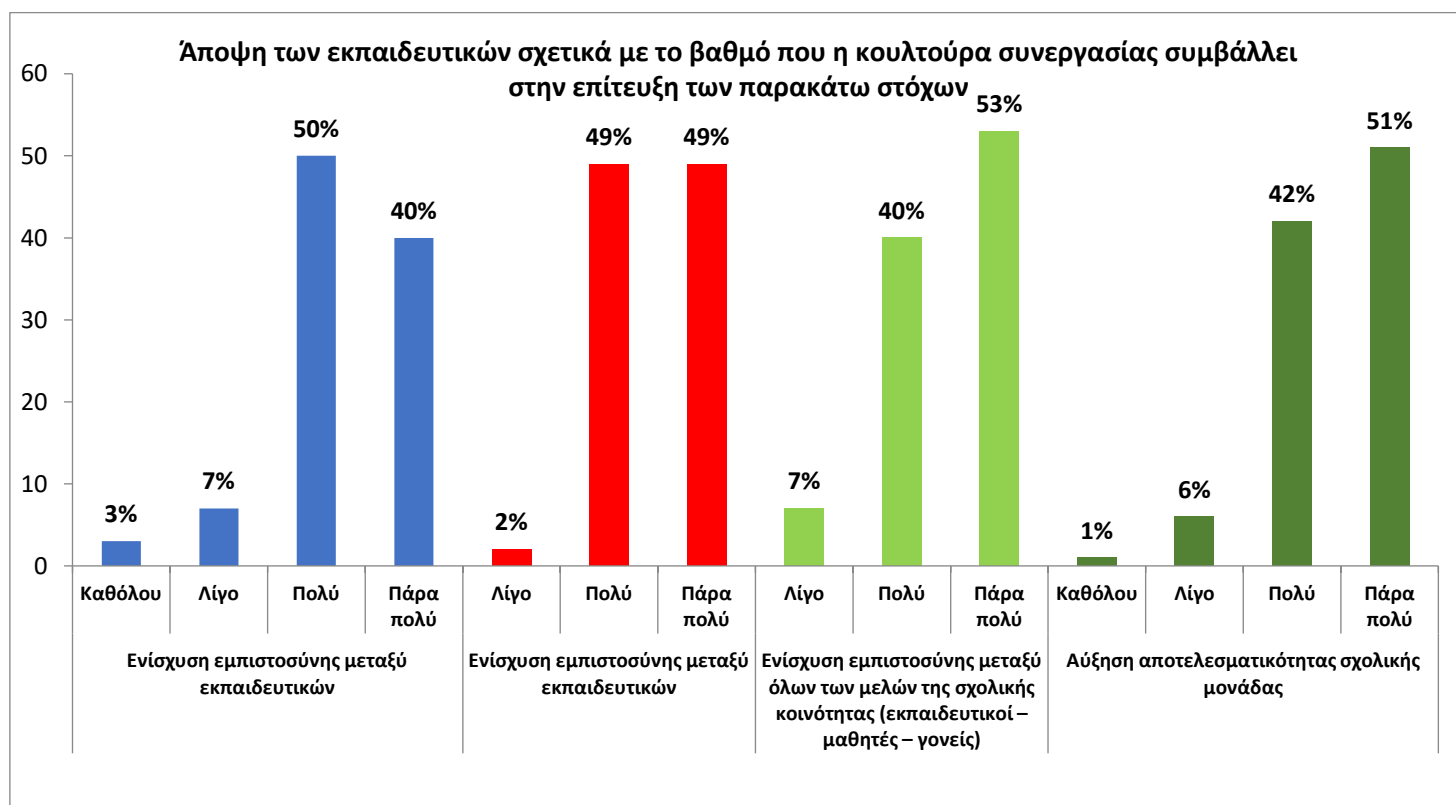
Σύμφωνα με το γράφημα 13, όσον αφορά τη συμβολή της κουλτούρας συνεργασίας στη βελτίωση ποιότητας της διδασκαλίας το 50% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι έχει πολύ θετική συμβολή και το 40% πιστεύει ότι είναι πάρα πολύ θετική η συμβολή της. Αξιοσημείωτο είναι ότι το 98% απάντησε πως η κουλτούρα συνεργασίας συμβάλλει πολύ έως πάρα πολύ στην ενίσχυση της εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικών, ενώ μόλις το 2% θεωρεί ότι συμβάλλει ελαφρώς. Επίσης, το 53% απάντησε πως για την ενίσχυση εμπιστοσύνης μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας η κουλτούρα συνεργασίας φέρνει πάρα πολύ θετικά αποτελέσματα και ακολουθεί το 40% των εκπαιδευτικών που απάντησε ότι έχει πολύ θετική συμβολή. Τέλος, το 51% των εκπαιδευτικών δήλωσε πως η κουλτούρα συνεργασίας είναι πάρα πολύ σημαντικός παράγοντας για την αύξηση αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας και το 42% την αξιολόγησε ως πολύ σημαντικό παράγοντα.



### Πίνακας 7-ΕΡΩΤΗΣΗ Γ12

Μέσοι όροι για τους στόχους που πραγματοποιούνται  
με την εφαρμογή της κουλτούρας συνεργασίας.

	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
Βελτίωση ποιότητας διδασκαλίας	3.27	0.723	1	4
Ενίσχυση εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικών	3.47	0.540	2	4
Ενίσχυση εμπιστοσύνης μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικοί – μαθητές – γονείς)	3.46	0.626	2	4
Αύξηση αποτελεσματικότητας σχολικής μονάδας	3.43	0.655	1	4



### Γράφημα 13

Κατανομή δείγματος ως προς τους «στόχους που πραγματοποιούνται  
με την εφαρμογή της κουλτούρας συνεργασίας».

Στον Πίνακα 8, παρουσιάζονται τα βασικά περιγραφικά μέτρα θέσης και διασποράς για τους λόγους που αποθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς γενικά από το να συμμετέχουν σε συνεργατικές πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης. Σύμφωνα τα όσα δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί, η έλλειψη υποστήριξης από την ηγεσία του σχολείου (Μ.Τ. = 3.57), είναι ο πιο σημαντικός λόγος αποθάρρυνσης των εκπαιδευτικών από τη συμμετοχή τους σε συνεργατικές πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης και ακολουθεί η επαγγελματική εξουθένωση (Μ.Τ. = 3.09), υποδηλώνοντας τη σημαντική επιρροή αυτών των λόγων, ενώ η έλλειψη χρόνου (Μ.Τ. = 2.66), θεωρείται ως ο λιγότερος σημαντικός παράγοντας.

Πίνακας 8-ΕΡΩΤΗΣΗ Γ13α

Μέσοι όροι για τους λόγους που αποθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς γενικά από το να συμμετέχουν σε συνεργατικές πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης.

	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
<i>Έλλειψη ενημέρωσης</i>	2.94	1.543	1	4
<i>Έλλειψη υποστήριξης από την ηγεσία του σχολείου</i>	3.57	1.320	1	4
<i>Έλλειψη κουλτούρας συνεργατικής επαγγελματικής μάθησης και εξέλιξης</i>	2.76	1.393	1	4
<i>Έλλειψη χρόνου</i>	2.66	1.304	1	4
<i>Επαγγελματική εξουθένωση</i>	3.09	1.341	1	4

Στον Πίνακα 9, παρουσιάζονται τα βασικά περιγραφικά μέτρα θέσης και διασποράς για τους λόγους που αποθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς από το να συμμετέχουν σε συνεργατικές πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης. Σύμφωνα τα όσα δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί, η έλλειψη χρόνου (Μ.Τ. = 2.96) και η επαγγελματική εξουθένωση (Μ.Τ. = 2.83), βρίσκονται σε πιο υψηλά επίπεδα από τους άλλους λόγους, υποδηλώνοντας τη σημαντική συμβολή τους στην αποθάρρυνση των εκπαιδευτικών από το να συμμετέχουν σε συνεργατικές πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης.

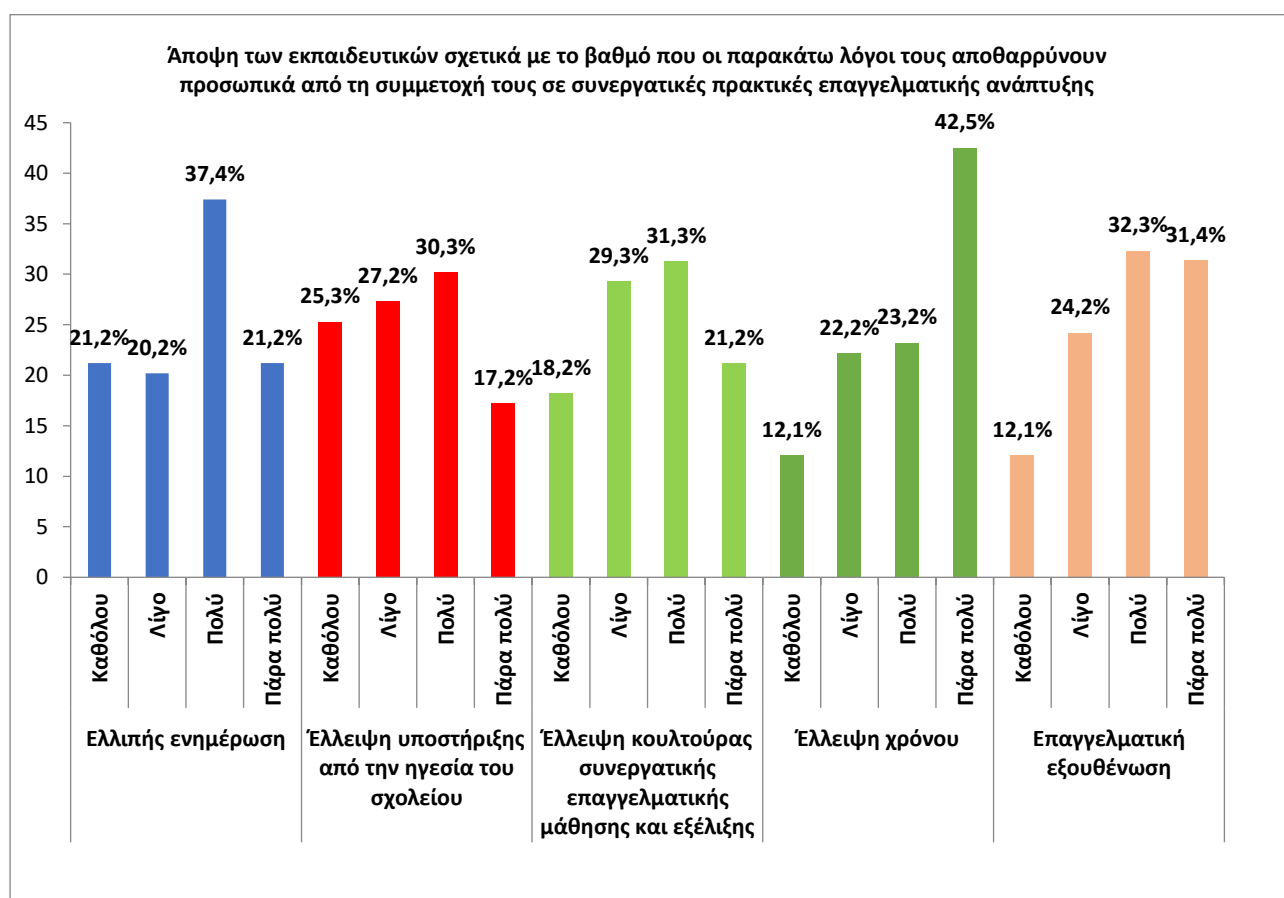
Σύμφωνα με το γράφημα 15, όσον αφορά τους λόγους που αποθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς από το να συμμετέχουν σε συνεργατικές πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης, η έλλειψη ενημέρωσης δηλώθηκε από το 37.4% των εκπαιδευτικών ως πολύ σημαντικός παράγοντας αποθάρρυνσης. Αξιοσημείωτο είναι ότι ακολουθεί με ισότιμο ποσοστό 21.2% η μερίδα των εκπαιδευτικών που θεωρεί ότι είναι πάρα πολύ σημαντικός και καθόλου σημαντικός αντίστοιχα, ενώ το 20.2% πιστεύει ότι είναι ελάχιστα σημαντικός

παράγοντας. Το 30.3% δήλωσε πως η έλλειψη υποστήριξης από την ηγεσία του σχολείου είναι πολύ σημαντικός παράγοντας αποθάρρυνσης, ακολουθούν με ποσοστό 27.2% όσοι πιστεύουν ότι είναι λιγότερο σημαντικός παράγοντας και με 25.3% αυτοί που θεωρούν ότι δεν είναι σημαντικός, ενώ μόλις το 17% θεωρεί ότι είναι πάρα πολύ σημαντικός παράγοντας. Επίσης, το 31.3% απάντησε πως η έλλειψη κουλτούρας συνεργατικής επαγγελματικής μάθησης και εξέλιξης, είναι πολύ σημαντικός παράγοντας αποθάρρυνσης και ακολουθεί με 29.3% το ποσοστό των εκπαιδευτικών, που θεωρεί ότι είναι λιγότερος σημαντικός παράγοντας. Επίσης, πολύ υψηλό ποσοστό ύψους 42.5% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η έλλειψη χρόνου συμβάλλει πάρα πολύ στην αποθάρρυνση για επαγγελματική ανάπτυξη, ακολουθεί με 23.2% το ποσοστό αυτών που πιστεύουν ότι είναι πολύ σημαντικός παράγοντας, ενώ με λίγο μικρότερο ποσοστό ύψους 22.2% ακολουθούν αυτοί που πιστεύουν ότι δεν είναι πολύ σημαντικός παράγοντας. Τέλος, το 32.3% των εκπαιδευτικών δήλωσε πως η επαγγελματική εξουθένωση είναι πολύ σημαντικός παράγοντας αποθάρρυνσης από επαγγελματική ανάπτυξη και το 31.4% την αξιολόγησε ως πάρα πολύ σημαντικό παράγοντα.

**Πίνακας 9-ΕΡΩΤΗΣΗ Γ13β**

**Μέσοι όροι για λόγους που αποθαρρύνουν συγκεκριμένα τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα να συμμετέχουν σε συνεργατικές πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης.**

	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
<i>Έλλειψη ενημέρωση</i>	2.59	1.050	1	4
<i>Έλλειψη υποστήριξης από την ηγεσία του σχολείου</i>	2.39	1.048	1	4
<i>Έλλειψη κουλτούρας συνεργατικής επαγγελματικής μάθησης και εξέλιξης</i>	2.56	1.022	1	4
<i>Έλλειψη χρόνου</i>	2.96	1.068	1	4
<i>Επαγγελματική εξουθένωση</i>	2.83	1.011	1	4



Γράφημα 14

Κατανομή δείγματος ως προς την «άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό που οι συγκεκριμένοι λόγοι τους αποθαρρύνουν προσωπικά από τη συμμετοχή τους σε συνεργατικές πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης».

Στον Πίνακα 10, παρουσιάζονται τα βασικά περιγραφικά μέτρα θέσης και διασποράς για το βαθμό συμβολής των πρακτικών στην επαγγελματική ανάπτυξη/εξέλιξη των εκπαιδευτών. Σύμφωνα τα όσα δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί, η αφήγηση ιστοριών από καθημερινή διδακτική πρακτική και κριτικές συζητήσεις (M.T. = 5.81), η σύγκριση μαθησιακών αποτελεσμάτων μεταξύ των τμημάτων (M.T. = 5.41) και η παρατήρηση της διδασκαλίας συναδέλφων (M.T. = 5.41), είναι ιεραρχικά οι πρακτικές που βρίσκονται στα πιο υψηλά επίπεδα συμβολής, υποδηλώνοντας τη θετική συμβολή τους στη σχολική βελτίωση, σε αντίθεση με την πρακτική της δημιουργίας ομάδων εργασίας από εκπαιδευτικούς που διδάσκουν κοινά αντικείμενα (M.T. = 2.81), που βρίσκεται σε πολύ χαμηλά επίπεδα.

#### Πίνακας 10-ΕΡΩΤΗΣΗ Γ14α

Μέσοι όροι για την συμβολή των πρακτικών στην επαγγελματική ανάπτυξη/εξέλιξη των εκπαιδευτών.

	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
<i>Δημιουργία ομάδων εργασίας από εκπαιδευτικούς που διδάσκουν κοινά αντικείμενα</i>	2.81	1.819	1	8
<i>Διαμοιρασμός διδακτικών πρακτικών</i>	3.88	2.231	1	8
<i>Συνεργασία για επίλυση παιδαγωγικών ζητημάτων</i>	3.14	2.015	1	8
<i>Παρατήρηση της διδασκαλίας συναδέλφων</i>	5.41	2.128	1	8
<i>Συμμετοχή σε δίκτυα συνεργασίας με άλλα σχολεία</i>	5.11	0.010	1	8
<i>Συνεργασία για υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων</i>	4.38	2.039	1	8
<i>Σύγκριση μαθησιακών αποτελεσμάτων μεταξύ των τμημάτων</i>	5.41	1.949	1	8
<i>Αφήγηση ιστοριών από καθημερινή διδακτική πρακτική και κριτικές συζητήσεις</i>	5.81	2.126	1	8

Στον Πίνακα 11, παρουσιάζονται τα βασικά περιγραφικά μέτρα θέσης και διασποράς για το βαθμό συμβολής των πρακτικών της ηγεσίας στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα τα όσα δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί, η πρακτική του διευθυντή να ενθαρρύνει τη συμμετοχή της σχολικής μονάδας σε δίκτυα με άλλα σχολεία (M.T. = 4.15) και η πρακτική του ενθάρρυνσης της υλοποίησης διαδικασιών αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας (M.T. = 4.09), είναι οι πρακτικές που βρίσκονται στα πιο υψηλά επίπεδα, υποδηλώνοντας τη σημαντικότητα της συμβολής τους στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτών.

Πίνακας 11-ΕΡΩΤΗΣΗ Γ16α

Μέσοι όροι για τη συμβολή των πρακτικών στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
<i>Διευθυντής που ενθαρρύνει τη συνεργατική διδασκαλία μεταξύ συναδέλφων</i>	2.51	1.648	1	6
<i>Διευθυντής που ενθαρρύνει τη διοργάνωση ενδοσχολικών επιμορφωτικών σεμιναρίων</i>	2.81	1.509	1	6
<i>Διευθυντής που ενθαρρύνει την υλοποίηση διαδικασιών αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας</i>	4.09	1.525	1	6
<i>Διευθυντής που αναθέτει αρμοδιότητες στο Σύλλογο Διδασκόντων</i>	3.74	1.697	1	6
<i>Διευθυντής που ενθαρρύνει τη συμμετοχή της σχολικής μονάδας σε δίκτυα με άλλα σχολεία</i>	4.15	1.431	1	6
<i>Διευθυντής που ενθαρρύνει τη συμμετοχή της σχολικής μονάδας σε προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων ή ευρωπαϊκά προγράμματα</i>	3.72	1.747	1	6

#### 5.2.4. 3<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα: «Ποιες συνεργατικές πρακτικές και σε τι βαθμό εφαρμόζονται στα σχολεία;»

Στον Πίνακα 12, παρουσιάζονται τα βασικά περιγραφικά μέτρα θέσης και διασποράς για το βαθμό εφαρμογής των παρακάτω συνεργατικών πρακτικών με στόχο τη σχολική βελτίωση/εξέλιξη. Σύμφωνα με τα όσα δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί, η εφαρμογή των πρακτικών που παρουσιάζονται στον πίνακα 7, αξιολογήθηκε σε μέτρια επίπεδα με τη συνεργασία εκπαιδευτικών για θέματα οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου (Μ.Τ. = 2.70) και την κοινοποίηση αποτελεσμάτων συνεργατικών δράσεων σχολικής μονάδας (Μ.Τ. = 2.55), να βρίσκονται σε πιο υψηλά επίπεδα, σε αντίθεση με τη συνεργασία με επιστημονικούς φορείς (Μ.Τ. = 1.90), που παρουσιάζεται ως ελάχιστα εφαρμοζόμενη.

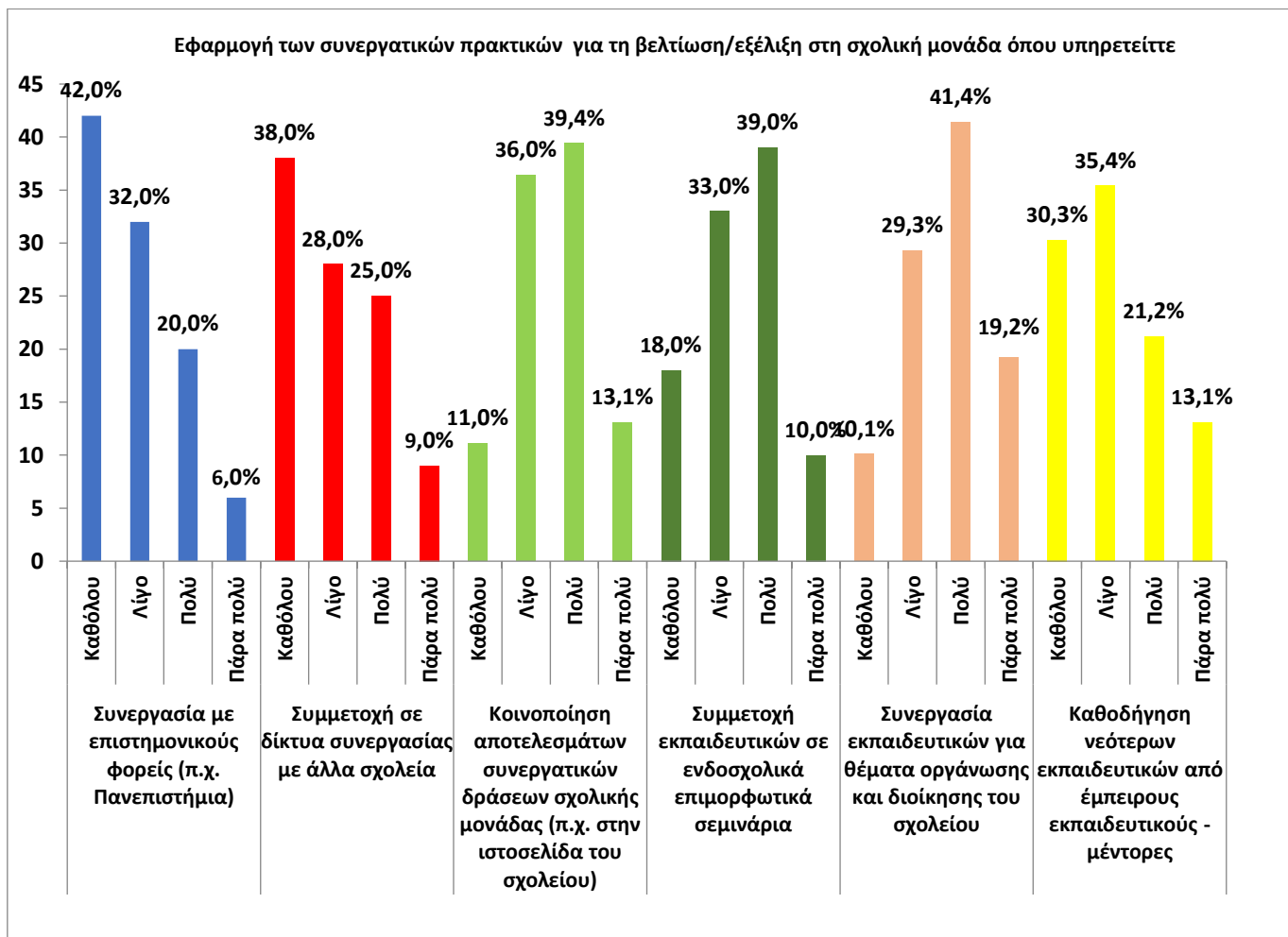
Σύμφωνα με το γράφημα 15, όσον αφορά τον βαθμό εφαρμογής της πρακτικής «Συνεργασία με επιστημονικούς φορείς», στο σχολείο που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί, το 42% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι δεν εφαρμόζεται καθόλου και το 32% απάντησε ότι εφαρμόζεται ελάχιστα. Το 38% απάντησε πως η συμμετοχή σε δίκτυα συνεργασίας με άλλα σχολεία, δεν εφαρμόζεται στη σχολική μονάδα που υπηρετεί, ακολουθούν με 28%

όσοι απάντησαν ότι εφαρμόζεται ελαφρώς και με 25% όσοι δήλωσαν ότι εφαρμόζεται πολύ. Επίσης, το 39.4% απάντησε πως η κοινοποίηση αποτελεσμάτων συνεργατικών δράσεων σχολικής μονάδας (π.χ. στην ιστοσελίδα του σχολείου), εφαρμόζεται πολύ στη σχολική μονάδα που υπηρετεί, ενώ το 36% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι έχει ελάχιστη εφαρμογή. Σχετικά με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε ενδοσχολικά επιμορφωτικά σεμινάρια, το 39% απάντησε ότι αυτό εφαρμόζεται σε πολύ μεγάλο βαθμό στη σχολική μονάδα που εργάζονται, ενώ το 33% απάντησε ότι αυτό έχει ελάχιστη εφαρμογή στη σχολική τους μονάδα. Επιπλέον, η πρακτική της συνεργασίας εκπαιδευτικών για θέματα οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου, εφαρμόζεται πολύ στις σχολικές μονάδες σύμφωνα με το 41.4%, ενώ το 29.3% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι εφαρμόζεται ελάχιστα. Τέλος, η πρακτική της καθοδήγησης των νεότερων εκπαιδευτικών από έμπειρους εκπαιδευτικούς - μέντορες, αξιολογήθηκε από το 65.7% των εκπαιδευτικών από καθόλου έως ελάχιστα εφαρμόσιμη, ενώ μόλις το 34.3% δήλωσε ότι εφαρμόζεται πολύ έως πάρα πολύ στη σχολική μονάδα που υπηρετεί.

**Πίνακας 12-ΕΡΩΤΗΣΗ Β11β**

**Μέσοι όροι για τις πρακτικές που εφαρμόζονται για τη σχολική βελτίωση/εξέλιξη.**

	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
<i>Συνεργασία με επιστημονικούς φορείς (π.χ. Πανεπιστήμια)</i>	1.90	0.927	1	4
<i>Συμμετοχή σε δίκτυα συνεργασίας με άλλα σχολεία</i>	2.05	0.999	1	4
<i>Κοινοποίηση αποτελεσμάτων συνεργατικών δράσεων σχολικής μονάδας (π.χ. στην ιστοσελίδα του σχολείου)</i>	2.55	0.860	1	4
<i>Συμμετοχή εκπαιδευτικών σε ενδοσχολικά επιμορφωτικά σεμινάρια</i>	2.41	0.900	1	4
<i>Συνεργασία εκπαιδευτικών για θέματα οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου</i>	2.70	0.897	1	4
<i>Καθοδήγηση νεότερων εκπαιδευτικών από έμπειρους εκπαιδευτικούς - μέντορες</i>	2.17	1.011	1	4



Γράφημα 15

Κατανομή δείγματος ως προς την «εφαρμογή των συνεργατικών πρακτικών για τη βελτίωση/εξέλιξη στη σχολική μονάδα όπου υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί».

Στον Πίνακα 13, παρουσιάζονται τα βασικά περιγραφικά μέτρα θέσης και διασποράς για το βαθμό εφαρμογής των συνεργατικών πρακτικών με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη/εξέλιξη των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα όπου υπηρετούν. Σύμφωνα τα όσα δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί, η συνεργασία για επίλυση παιδαγωγικών ζητημάτων (Μ.Τ. = 2.99), η συνεργασία για υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων (Μ.Τ. = 2.61), η αφήγηση ιστοριών από καθημερινή διδακτική πρακτική και οι κριτικές συζητήσεις (Μ.Τ. = 2.61), βρίσκονται σε λίγο πιο υψηλά επίπεδα, όσον αφορά στην εφαρμογή τους στις σχολικές μονάδες όπου εργάζονται οι εκπαιδευτικοί,



σε αντίθεση με την πρακτική της παρατήρηση της διδασκαλίας των συναδέλφων (Μ.Τ. = 1.66), που βρίσκεται σε χαμηλά επίπεδα σημαντικότητας.

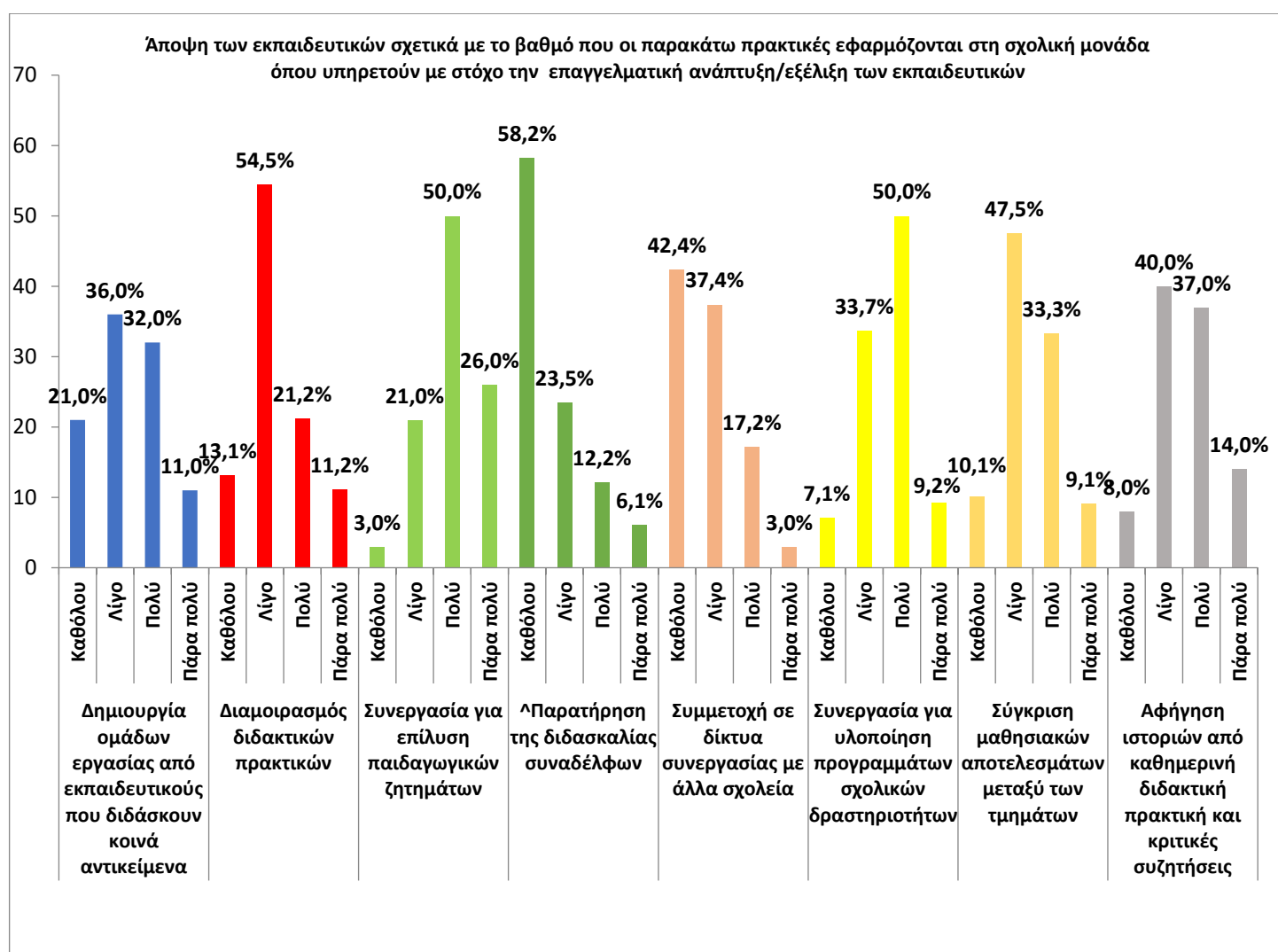
Σύμφωνα με το γράφημα 16, όσον αφορά την εφαρμογή της πρακτικής «Δημιουργία ομάδων εργασίας από εκπαιδευτικούς που διδάσκουν κοινά αντικείμενα» το 36% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι εφαρμόζεται λίγο στη σχολική μονάδα όπου υπηρετούν και με 32% ακολουθούν αυτοί που πιστεύουν ότι εφαρμόζεται πολύ. Το 54.5% απάντησε πως ο διαμοιρασμός διδακτικών πρακτικών εφαρμόζεται λίγο στη σχολική μονάδα όπου υπηρετούν και ακολουθούν με 21.2% όσοι απάντησαν ότι εφαρμόζεται πολύ. Επίσης, το 50% απάντησε πως η συνεργασία για επίλυση παιδαγωγικών ζητημάτων εφαρμόζεται πολύ στη σχολική μονάδα και το 26% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι εφαρμόζεται πάρα πολύ. Σχετικά με την παρατήρηση της διδασκαλίας συναδέλφων, το 58.2% απάντησε ότι δεν εφαρμόζεται καθόλου, ενώ το 23.5% απάντησε ότι εφαρμόζεται ελάχιστα. Επιπλέον, η συμμετοχή σε δίκτυα συνεργασίας με άλλα σχολεία, δεν εφαρμόζεται καθόλου, σύμφωνα με το 42.4% των εκπαιδευτικών και ακολουθεί με ποσοστό 37.4%, η μερίδα των εκπαιδευτικών που πιστεύουν ότι εφαρμόζεται λίγο. Όσον αφορά τη συνεργασία για υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων, το 50% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι είναι εφαρμόζεται πολύ, σε αντίθεση με το 33.7% που πιστεύει ότι εφαρμόζεται λίγο. Επιπροσθέτως, η συμβολή της σύγκρισης μαθησιακών αποτελεσμάτων μεταξύ των τμημάτων, σύμφωνα με το 47,5% των εκπαιδευτικών εφαρμόζεται ελάχιστα και ακολουθούν με 33.3% οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν ότι εφαρμόζεται πολύ. Τέλος, η αφήγηση ιστοριών από καθημερινή διδακτική πρακτική και οι κριτικές συζητήσεις, σύμφωνα με το 40% των εκπαιδευτικών εφαρμόζονται λίγο ενώ το 37% πιστεύει ότι εφαρμόζονται πολύ.

#### Πίνακας 13-ΕΡΩΤΗΣΗ Γ14β

Μέσοι όροι για την εφαρμογή των συνεργατικών πρακτικών με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη/εξέλιξη των εκπαιδευτικών.

	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
<i>Δημιουργία ομάδων εργασίας από εκπαιδευτικούς που διδάσκουν κοινά αντικείμενα</i>	2.33	0.933	1	4
<i>Διαμοιρασμός διδακτικών πρακτικών</i>	2.30	0.839	1	4
<i>Συνεργασία για επίλυση παιδαγωγικών ζητημάτων</i>	2.99	0.772	1	4

Παρατήρηση της διδασκαλίας συναδέλφων	1.66	0.919	1	4
Συμμετοχή σε δίκτυα συνεργασίας με άλλα σχολεία	1.81	0.829	1	4
Συνεργασία για υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων	2,61	0.755	1	4
Σύγκριση μαθησιακών αποτελεσμάτων μεταξύ των τμημάτων	2.41	0.796	1	4
Αφήγηση ιστοριών από καθημερινή διδακτική πρακτική και κριτικές συζητήσεις	2.60	0.865	1	4



Γράφημα 16

Κατανομή δείγματος ως προς τον βαθμό εφαρμογής των πρακτικών στη σχολική μονάδα όπου υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη/εξέλιξη των εκπαιδευτικών.

Στον Πίνακα 14, παρουσιάζονται τα βασικά περιγραφικά μέτρα θέσης και διασποράς για το βαθμό συμβολής των στάσεων/πρακτικών της ηγεσίας της σχολικής μονάδας στην εφαρμογή της συνεργατικής κουλτούρας στη σχολική μονάδα. Σύμφωνα τα όσα δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί, η πρακτική ενημέρωσης των εκπαιδευτικών από το διευθυντή, για ευκαιρίες συνεργατικής επαγγελματικής μάθησης και ανάπτυξης (Μ.Τ. = 4.55) και η δημιουργία από αυτόν προϋποθέσεων συλλογικής λήψης απόφασης (Μ.Τ. = 3.79), είναι οι πρακτικές που βρίσκονται στα πιο υψηλά επίπεδα, υποδηλώνοντας τη σημαντικότητα της συμβολής της ηγεσίας στην εφαρμογή της συνεργατικής κουλτούρας στη σχολική μονάδα.

**Πίνακας 14-ΕΡΩΤΗΣΗ Γ15α**

**Μέσοι όροι για τη συμβολή των στάσεων/πρακτικών της ηγεσίας στην εφαρμογή της συνεργατικής κουλτούρας στη σχολική μονάδα.**

	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
<i>Διευθυντής που λειτουργεί ως μέντορας – παράδειγμα προς μίμηση</i>	3.43	2.076	1	6
<i>Υποστηρικτικός – καθοδηγητικός διευθυντής</i>	2.83	1.518	1	6
<i>Διευθυντής που λειτουργεί βασιζόμενος στην εμπιστοσύνη και το σεβασμό</i>	2.72	1.505	1	6
<i>Διευθυντής που παρέχει ευκαιρίες ανάληψης πρωτοβουλιών από εκπαιδευτικούς</i>	3.66	1.512	1	6
<i>Διευθυντής που δημιουργεί προϋποθέσεις συλλογικής λήψης απόφασης</i>	3.79	1.313	1	6
<i>Διευθυντής που ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς για ευκαιρίες συνεργατικής επαγγελματικής μάθησης και ανάπτυξης</i>	4.55	1.572	1	6

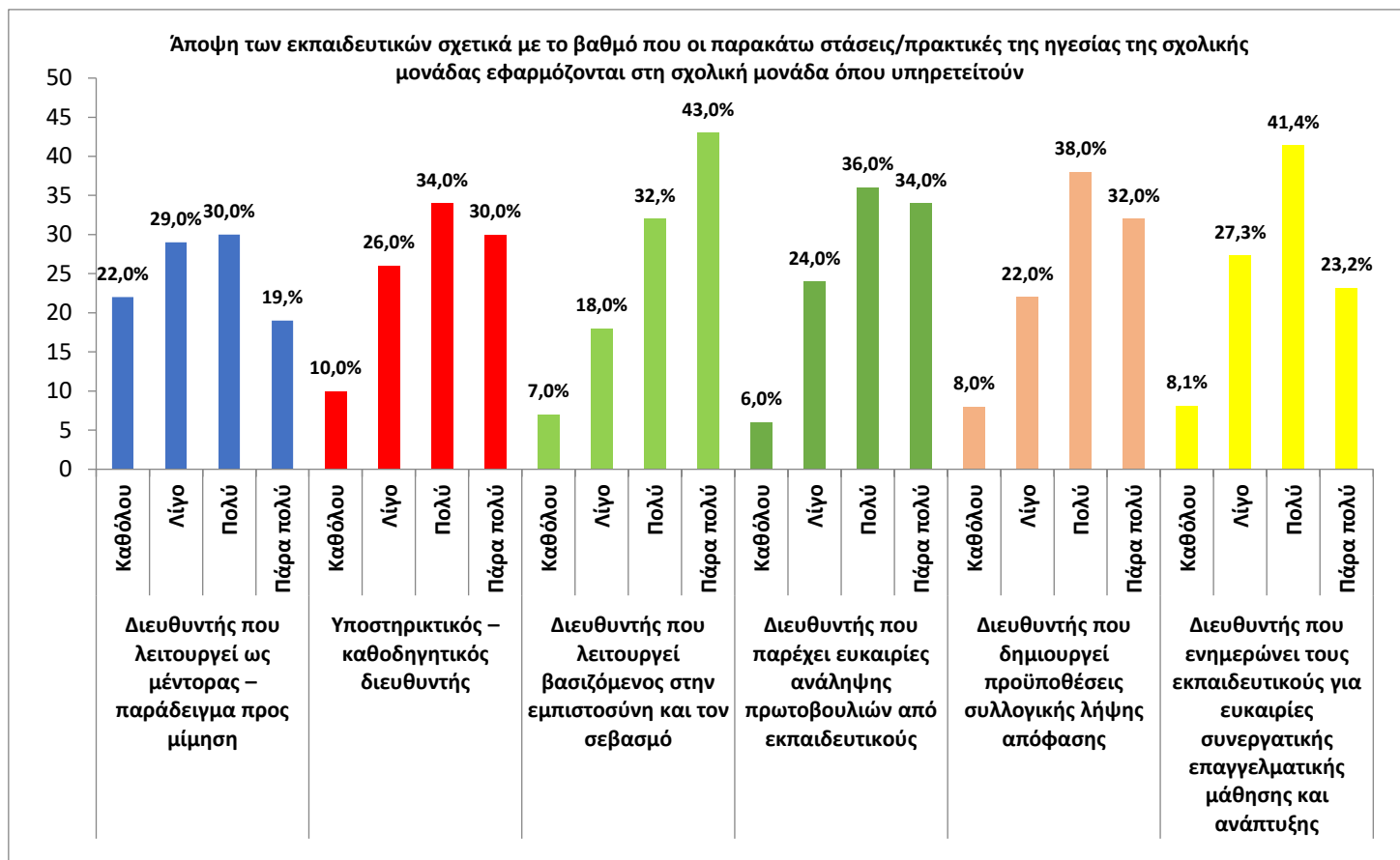
Στον Πίνακα 15, παρουσιάζονται τα βασικά περιγραφικά μέτρα θέσης και διασποράς για το βαθμό εφαρμογής στη σχολική μονάδα των στάσεων/πρακτικών της ηγεσίας με σκοπό την ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας. Σύμφωνα τα όσα δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί, η πρακτική του διευθυντή που λειτουργεί βασιζόμενος στην εμπιστοσύνη και το σεβασμό (Μ.Τ. = 3.11) και η πρακτική του για παροχή ευκαιριών ανάληψης πρωτοβουλιών από εκπαιδευτικούς (Μ.Τ. = 2.98), είναι οι πρακτικές που βρίσκονται στα πιο υψηλά επίπεδα, όσον αφορά στην εφαρμογή τους στη σχολική μονάδα.

Σύμφωνα με το γράφημα 17, όσον αφορά το βαθμό εφαρμογής της πρακτικής «Διευθυντής που λειτουργεί ως μέντορας – παράδειγμα προς μίμηση», στη σχολική μονάδα, το 30% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι εφαρμόζεται πολύ, το 29% απάντησε ότι εφαρμόζεται ελάχιστα και ακολουθεί με 22% το ποσοστό αυτών που πιστεύουν ότι δεν εφαρμόζεται καθόλου. Το 34% απάντησε πως το να είναι υποστηρικτικός και καθοδηγητικός ο διευθυντής, εφαρμόζεται πολύ στη σχολική μονάδα και ακολουθεί με 30% το ποσοστό όσων απάντησαν ότι εφαρμόζεται πάρα πολύ. Επίσης, το 43% δήλωσε πως η πρακτική του διευθυντή που λειτουργεί βασισμένος στην εμπιστοσύνη και το σεβασμό, εφαρμόζεται πάρα πολύ και ακολουθεί με 32% το ποσοστό των εκπαιδευτικών που απάντησε ότι εφαρμόζεται πολύ. Σχετικά με την πρακτική παροχής από τον διευθυντή ευκαιριών ανάληψης πρωτοβουλιών από εκπαιδευτικούς, το 36% απάντησε ότι εφαρμόζεται σε πολύ μεγάλο βαθμό, το 34% απάντησε ότι εφαρμόζεται πάρα πολύ και ακολουθεί με 24% το ποσοστό αυτών που απάντησε ότι εφαρμόζεται ελάχιστα. Επιπλέον, η δημιουργία από τον διευθυντή προϋποθέσεων συλλογικής λήψης απόφασης εφαρμόζεται πολύ, σύμφωνα με το 38%, ενώ το 32% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι εφαρμόζεται πάρα πολύ. Τέλος, η πρακτική ενημέρωσης των εκπαιδευτικών από το διευθυντή, για ευκαιρίες συνεργατικής επαγγελματικής μάθησης και ανάπτυξης, σύμφωνα με το 41.4% των εκπαιδευτικών εφαρμόζεται πολύ, ενώ το 27.3% δήλωσε ότι εφαρμόζεται ελάχιστα και το 23.2% πιστεύει ότι εφαρμόζεται πάρα πολύ.

**Πίνακας 15-ΕΡΩΤΗΣΗ Γ15β**

**Μέσοι όροι για την εφαρμογή των στάσεων / πρακτικών της ηγεσίας στη σχολική μονάδα.**

	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
<i>Διευθυντής που λειτουργεί ως μέντορας – παράδειγμα προς μίμηση</i>	2.46	1.039	1	4
<i>Υποστηρικτικός – καθοδηγητικός διευθυντής</i>	2.84	0.972	1	4
<i>Διευθυντής που λειτουργεί βασισμένος στην εμπιστοσύνη και τον σεβασμό</i>	3.11	0.942	1	4
<i>Διευθυντής που παρέχει ευκαιρίες ανάληψης πρωτοβουλιών από εκπαιδευτικούς</i>	2.98	0.910	1	4
<i>Διευθυντής που δημιουργεί προϋποθέσεις συλλογικής λήψης απόφασης</i>	2.94	0.930	1	4
<i>Διευθυντής που ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς για</i>	2.80	0.892	1	4



**Γράφημα 17**  
**Κατανομή δείγματος ως προς τον βαθμό εφαρμογής των στάσεων/πρακτικών της ηγεσίας στη σχολική μονάδα.**

Στον Πίνακα 16, παρουσιάζονται τα βασικά περιγραφικά μέτρα θέσης και διασποράς για το βαθμό εφαρμογής στη σχολική μονάδα των πρακτικών της ηγεσίας με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα τα όσα δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί, η πρακτική του διευθυντή να ενθαρρύνει τη συμμετοχή της σχολικής μονάδας σε προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων ή ευρωπαϊκά προγράμματα (Μ.Τ. = 2.87) και η ανάθεση αρμοδιοτήτων στο σύλλογο διδασκόντων (Μ.Τ. = 2.85), είναι οι πρακτικές που βρίσκονται στα πιο υψηλά επίπεδα, όσον αφορά στην εφαρμογή τους στη σχολική μονάδα.

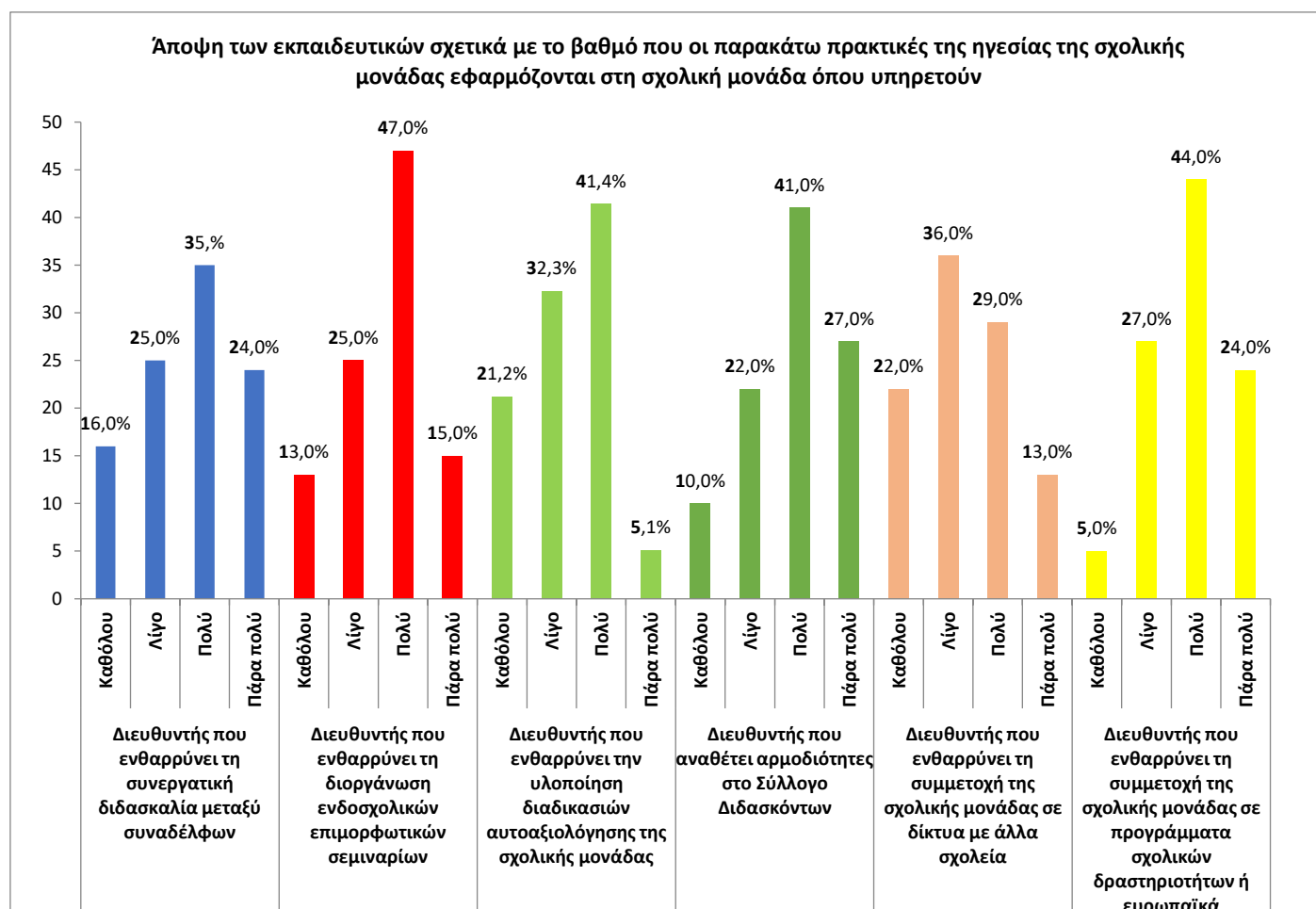
Σύμφωνα με το γράφημα 18, όσον αφορά το βαθμό εφαρμογής της πρακτικής «Διευθυντής που ενθαρρύνει τη συνεργατική διδασκαλία μεταξύ συναδέλφων», στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτών, το 35% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι εφαρμόζεται πολύ, το 25% απάντησε ότι εφαρμόζεται ελάχιστα και ακολουθεί με 24% το ποσοστό αυτών που πιστεύουν ότι εφαρμόζεται πάρα πολύ. Το 47% απάντησε πως το να ενθαρρύνει τη διοργάνωση ενδοσχολικών επιμορφωτικών σεμιναρίων, εφαρμόζεται πολύ στη σχολική μονάδα όπου υπηρετούν και ακολουθεί με 25% το ποσοστό όσων απάντησαν ότι εφαρμόζεται λίγο. Επίσης, το 41.4% δήλωσε πως η πρακτική του διευθυντή να ενθαρρύνει την υλοποίηση διαδικασιών αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, εφαρμόζεται πολύ στη σχολική μονάδα όπου υπηρετούν και ακολουθεί με 32.3% το ποσοστό των εκπαιδευτικών που απάντησε ότι εφαρμόζεται ελάχιστα. Σχετικά με την πρακτική ανάθεσης από τον διευθυντή αρμοδιοτήτων στο σύλλογο διδασκόντων, το 41% απάντησε ότι εφαρμόζεται σε πολύ μεγάλο βαθμό στη σχολική μονάδα όπου υπηρετούν, το 27% απάντησε ότι εφαρμόζεται πάρα πολύ και ακολουθεί με 22% το ποσοστό αυτών που απάντησε ότι εφαρμόζεται ελάχιστα. Επιπλέον, η πρακτική από τον διευθυντή να ενθαρρύνει τη συμμετοχή της σχολικής μονάδας σε δίκτυα με άλλα σχολεία, εφαρμόζεται ελάχιστα, σύμφωνα με το 36%, ενώ το 29% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι εφαρμόζεται πολύ. Τέλος, η πρακτική ενθάρρυνσης από τον διευθυντή για τη συμμετοχή της σχολικής μονάδας σε προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων ή ευρωπαϊκά προγράμματα, σύμφωνα με το 44% των εκπαιδευτικών εφαρμόζεται πολύ, ενώ το 27 % δήλωσε ότι εφαρμόζεται ελάχιστα και το 24% πιστεύει ότι εφαρμόζεται πάρα πολύ.

**Πίνακας 16-ΕΡΩΤΗΣΗ Γ16β**

**Μέσοι όροι για την εφαρμογή των πρακτικών της ηγεσίας στη σχολική μονάδα.**

	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
<i>Διευθυντής που ενθαρρύνει τη συνεργατική διδασκαλία μεταξύ συναδέλφων</i>	2.67	1.016	1	4
<i>Διευθυντής που ενθαρρύνει τη διοργάνωση ενδοσχολικών επιμορφωτικών σεμιναρίων</i>	2.64	0.894	1	4
<i>Διευθυντής που ενθαρρύνει την υλοποίηση διαδικασιών αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας</i>	2.30	0.863	1	4

Διευθυντής που αναθέτει αρμοδιότητες στο Σύλλογο Διδασκόντων	2.85	0.936	1	4
Διευθυντής που ενθαρρύνει τη συμμετοχή της σχολικής μονάδας σε δίκτυα με άλλα σχολεία	2.33	0.965	1	4
Διευθυντής που ενθαρρύνει τη συμμετοχή της σχολικής μονάδας σε προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων ή ευρωπαϊκά προγράμματα	2.87	0.837	1	4



**Γράφημα 18**

**Κατανομή δείγματος ως προς τον βαθμό εφαρμογής των πρακτικών της ηγεσίας στη σχολική μονάδα.**

### 5.3. Αποτελέσματα Επαγωγικής Στατιστικής

Για τη διερεύνηση της στάσης/άποψης των εκπαιδευτικών απέναντι στις συνεργατικές πρακτικές που συμβάλλουν στη σχολική βελτίωση (Ερωτήσεις 8, 9, 10 και 11.α), των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των συνεργατικών πρακτικών στην επαγγελματική τους εξέλιξη (Ερωτήσεις 12, 13, 14.α και 16.α) καθώς και του προσδιορισμού των συνεργατικών πρακτικών που εφαρμόζονται στα σχολεία και του βαθμού στον οποίο αυτές εφαρμόζονται (Ερωτήσεις 11.β, 14.β., 15 και 16.β) ανά ηλικία, έτη σπουδών και επίπεδο σπουδών διενεργήθηκε score της κάθε ερώτησης αθροίζοντας τις απαντήσεις με το εύρος της βαθμολόγησης να κυμαίνεται από 1-4 (1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Πολύ, 4=Πάρα πολύ). Στον πίνακα 17 παρουσιάζονται η μέση τιμή, οι δείκτες διασποράς (Τυπική Απόκλιση, Μέγιστο, Ελάχιστο), καθώς και οι συντελεστές εσωτερικής συνοχής Cronbach α των παραγόντων των ερωτηματολογίων. Όσον αφορά τον έλεγχο αξιοπιστίας για τις υποκλίμακες των Ενοτήτων «Στάσης/άποψης των εκπαιδευτικών απέναντι στις συνεργατικές πρακτικές στη σχολική βελτίωση», «Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των συνεργατικών πρακτικών στην επαγγελματική τους εξέλιξη» και «Ποιες συνεργατικές πρακτικές και σε τι βαθμό εφαρμόζονται στα σχολεία», παρατηρείται ότι είναι μεγαλύτεροι του 0.7 σε κάθε υποκλίμακα οπότε υπάρχει υψηλή αξιοπιστία.

Πίνακας 17

Δείκτες περιγραφικής στατιστικής των υποκλιμάκων των ερωτηματολογίων.

	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση	Ελάχιστο	Μέγιστο	Cronbach alpha
<b>Στάσης/άποψης των εκπαιδευτικών απέναντι στις συνεργατικές πρακτικές που συμβάλλουν στη σχολική βελτίωση</b>					
<i>Πρακτικές που συμβάλλουν στη σχολική βελτίωση / εξέλιξη της σχολικής μονάδας</i>	16.60	2.70	10	20	0.785
<i>Πρακτικές που συμβάλλουν στο σύνολο των μελών της σχολικής</i>	12.32	2.37	6	16	0.733



<i>κοινότητας</i>					
<i>Πρακτικές που συμβάλλουν στην δημιουργία κουλτούρας συνεργασίας σε μία σχολική μονάδα</i>	20.88	3.19	15	28	0.685
<i>Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των συνεργατικών πρακτικών στην επαγγελματική τους εξέλιξη</i>					
<i>Πρακτικές που συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων τους</i>	13.63	1.92	10	16	0.739
<i>Ποιες συνεργατικές πρακτικές και σε τι βαθμό εφαρμόζονται στα σχολεία</i>					
<i>Εφαρμογή των συνεργατικών πρακτικών με στόχο τη σχολική βελτίωση</i>	13.75	3.75	7	22	0.747
<i>Εφαρμογή των συνεργατικών πρακτικών με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη/εξέλιξη των εκπαιδευτικών</i>	18.74	4.12	9	29	0.763
<i>Εφαρμογή των στάσεων / πρακτικών της ηγεσίας στη σχολική μονάδα</i>	17.14	4.55	7	24	0.886
<i>Εφαρμογή των συνεργατικών πρακτικών της ηγεσίας στη σχολική μονάδα όπου υπηρετείτε</i>	15.63	3.89	7	24	0.979

### 5.3.1. 1<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα: Ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις συνεργατικές πρακτικές και ποια η άποψη των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των συνεργατικών πρακτικών στη σχολική βελτίωση ανά δημογραφικά χαρακτηριστικά;

Στη συνέχεια θα ελεγχθεί το ερευνητικό ερώτημα που αφορά τους παράγοντες που μπορεί να σχετίζονται με την στάση/άποψη των εκπαιδευτικών

για τη συμβολή των συνεργατικών πρακτικών στη σχολική βελτίωση. Οι παράγοντες που θα ελεγχθούν είναι το φύλο, τα έτη υπηρεσίας και το επίπεδο σπουδών. Για τη διερεύνηση της στάσης/άποψης των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των συνεργατικών πρακτικών στη σχολική βελτίωση με τους ανωτέρω παράγοντες εφαρμόστηκε η ανάλυση διακύμανσης κατά ένα παράγοντα για τον έλεγχο της ισότητας μέσων τιμών για παραπάνω από δύο δείγματα (one-way ANOVA) που ακολουθούν την κανονική κατανομή και ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis.

### Έλεγχος κανονικότητας

Με τη χρήση του κριτηρίου Kolmogorov-Smirnov, ένας έλεγχος κατάλληλος για δείγματα με μέγεθος μεγαλύτερο των 30 και του Shapiro-Wilk, ένας έλεγχος κατάλληλος για δείγματα με μέγεθος μικρότερο των 30 εξετάσαμε αν ισχύει η υπόθεση της κανονικότητας για τις ενότητες του ερωτηματολογίου ανά ηλικιακή ομάδα, έτη υπηρεσίας συνολικά και επίπεδο σπουδών(Πίνακας 18).

Πίνακας 18

Αποτελέσματα ελέγχου κανονικότητας των ενοτήτων του ερωτηματολογίου για την στάση/άποψη των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των συνεργατικών πρακτικών στη σχολική βελτίωση ανά ηλικιακή ομάδα, έτη υπηρεσίας συνολικά και επίπεδο σπουδών .

Έλεγχος Κανονικότητας										
Kolmogorov-Smirnov/ Shapiro-Wilk										
		Πρακτικές που συμβάλλουν στη βελτίωση / εξέλιξη της σχολικής μονάδας			Πρακτικές που συμβάλλουν στο σύνολο των μελών της σχολικής κοινότητας			Πρακτικές που συμβάλλουν στην δημιουργία κουλτούρας συνεργασίας σε μία σχολική μονάδα		
		statistic	df	p-value	Statistic	df	p-value	statistic	df	p-value
Ηλικία	25-40 ετών	0.914	14	0.183	0.967	14	0.833	0.959	14	0.706
	41-50 ετών	0.124	41	0.115	0.107	41	0.200	0.151	41	<b>0.019</b>
	≥ 51 ετών	0.138	38	0.065	0.185	38	<b>0.002</b>	0.129	38	0.114
Έτη υπηρεσίας	1-10 έτη	0.908	13	0.174	0.937	13	0.417	0.924	13	0.283
	11-20 έτη	0.123	52	<b>0.047</b>	0.125	52	<b>0.041</b>	0.098	52	0.200
	≥ 21 έτη	0.908	28	<b>0.018</b>	0.955	28	0.258	0.932	28	0.071
Επίπεδο σπουδών	1 <sup>ο</sup> πτυχίο	0.150	45	0.120	0.176	46	<b>0.001</b>	0.096	44	0.200
	2 <sup>ο</sup> πτυχίο	0.227	7	0.200	0.157	7	0.200	0.277	7	0.112

Μεταπτυχιακό	0.156	37	0.023	0.126	39	0.118	0.146	39	0.035
Διδακτορικό	0.246	7	0.200	0.194	6	0.200	0.191	7	0.200

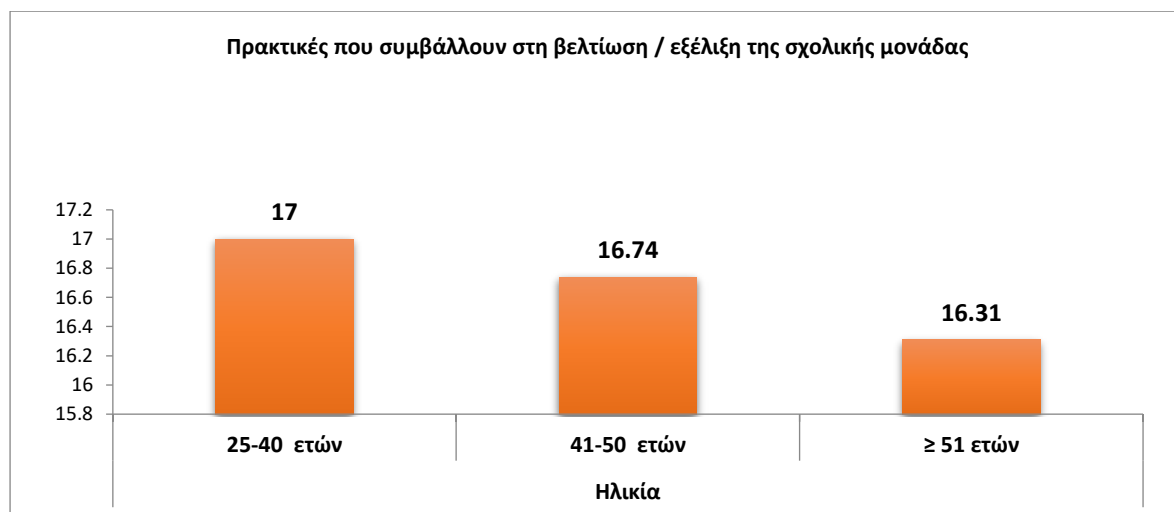
### 5.3.1.1. Για την ηλικιακή κατηγορία

Για την ερώτηση η «πρακτικές που συμβάλλουν στη βελτίωση / εξέλιξη της σχολικής μονάδας» που ακολουθεί την κανονική κατανομή σε όλες τις ηλικιακές ομάδες πραγματοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης κατά ένα παράγοντα (one-way ANOVA), τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζονται στον Πίνακα 19. Παρατηρούμε ότι η μεταβλητή «πρακτικές που συμβάλλουν στη σχολική βελτίωση / εξέλιξη της σχολικής μονάδας» δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές ανά ηλικιακή ομάδα ( $p\text{-value} > 0.05$ ).

Πίνακας 19

Αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης κατά ένα παράγοντα (one-way ANOVA) για την αξιολόγηση της συσχέτισης της ηλικίας με την στάση/άποψη των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των συνεργατικών πρακτικών στη σχολική βελτίωση.

		Πρακτικές που συμβάλλουν στη βελτίωση / εξέλιξη της σχολικής μονάδας			
		N	Μέση τιμή	F	p-value
Ηλικία	25-40 ετών	14	17	0.439	0.646
	41-50 ετών	43	16.74		
	≥ 51 ετών	39	16.31		



Γράφημα 19

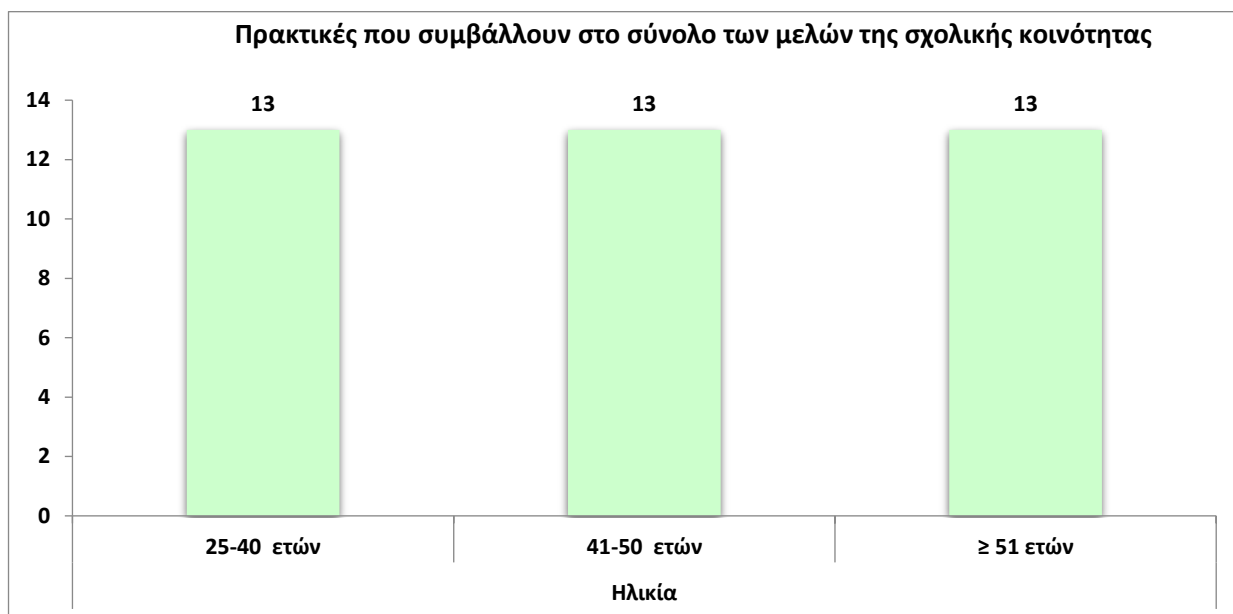
Κατανομή συχνοτήτων ως προς το αν οι πρακτικές συμβάλλουν στη βελτίωση / εξέλιξη της σχολικής μονάδας με βάση την ηλικία.

Για τις μεταβλητές που δεν ακολουθούσαν κανονική κατανομή σε όλες τις ηλικιακές ομάδες πραγματοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος του Kruskal-Wallis προκειμένου να αξιολογηθούν οι διαφορές μεταξύ της ηλικίας και των ερωτήσεων που απαρτίζουν την στάση/άποψη των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των συνεργατικών πρακτικών στη σχολική βελτίωση, δηλαδή, η μεταβλητή «Πρακτικές που συμβάλλουν στο σύνολο των μελών της σχολικής κοινότητας» και η μεταβλητή «Πρακτικές που συμβάλλουν στην δημιουργία κουλτούρας συνεργασίας σε μία σχολική μονάδα». Από τον Πίνακα 20 παρατηρούμε ότι οι διάμεσες τιμές δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανά ηλικιακή ομάδα ( $p\text{-value} > 0.05$ ).

**Πίνακας 20**

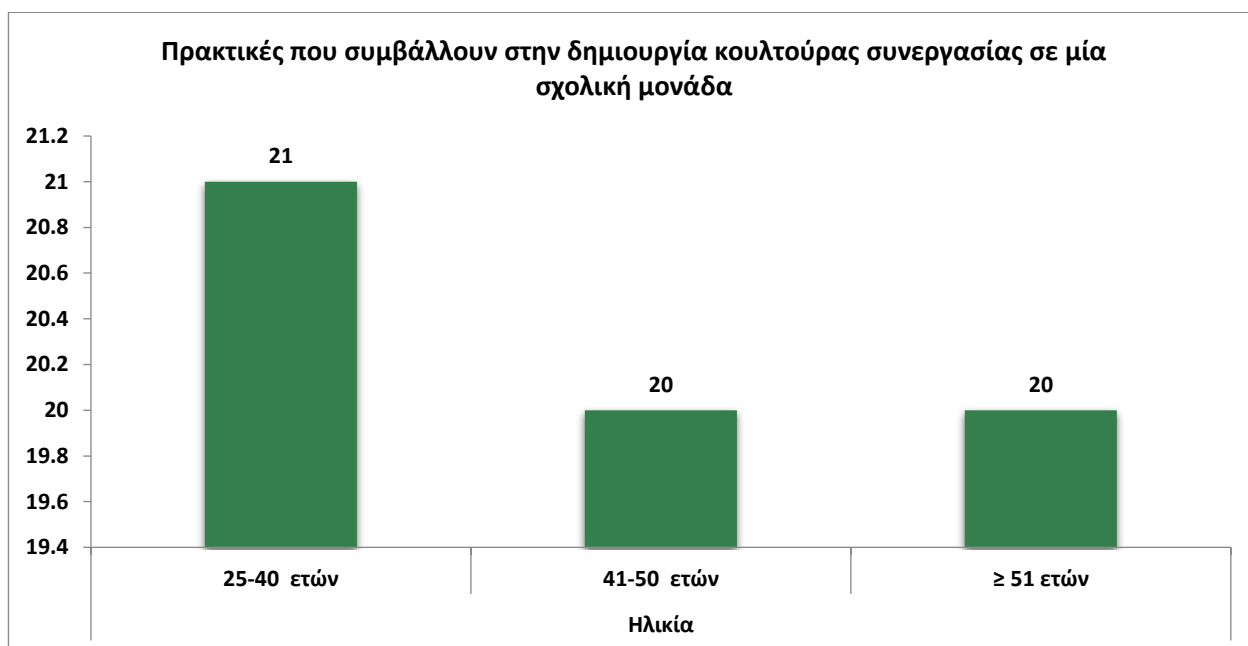
**Αποτελέσματα του Kruskal Wallis ελέγχου για την αξιολόγηση της συσχέτισης της ηλικίας με την στάση/άποψη των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των συνεργατικών πρακτικών στη σχολική βελτίωση.**

		<u>Πρακτικές που συμβάλλουν στο σύνολο των μελών της σχολικής κοινότητας</u>					<u>Πρακτικές που συμβάλλουν στην δημιουργία κουλτούρας συνεργασίας σε μία σχολική μονάδα</u>				
		N	Διάμεσος	Mean rank	Kruskal-Wallis H	Overall p-value	N	Διάμεσος	Mean rank	Kruskal-Wallis H	Overall p-value
<b>Ηλικία</b>	<b>25-40 ετών</b>	15	13	52.57	0.684	0.710	16	21	55.97	1.244	0.537
	<b>41-50 ετών</b>	43	13	51.00			43	20	48.33		
	<b>≥ 51 ετών</b>	40	13	46.74			38	20	46.83		



**Γράφημα 20**

**Κατανομή συχνοτήτων ως προς το αν οι πρακτικές συμβάλλουν στο σύνολο των μελών της σχολικής κοινότητας με βάση την ηλικία.**



**Γράφημα 21**

**Κατανομή συχνοτήτων ως προς το αν οι πρακτικές συμβάλλουν στην δημιουργία κουλτούρας συνεργασίας σε μία σχολική μονάδα με βάση την ηλικία.**

### 5.3.1.2. Για τα έτη υπηρεσίας

Για την ερώτηση «εξέλιξη στην δημιουργία κουλτούρας συνεργασίας σε μία σχολική μονάδα» που ακολουθεί την κανονική κατανομή σε όλα τα έτη υπηρεσίας πραγματοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης κατά ένα παράγοντα (one-way ANOVA), τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζονται στον Πίνακα 21. Παρατηρούμε ότι η μεταβλητή «πρακτικές που συμβάλλουν στην δημιουργία κουλτούρας συνεργασίας σε μία σχολική μονάδα» δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές ανά έτη υπηρεσίας ( $p\text{-value} > 0.05$ ).

Πίνακας 21

Αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης κατά ένα παράγοντα (one-way ANOVA) για την αξιολόγηση της συσχέτισης των χρόνων υπηρεσίας με την στάση/άποψη των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των συνεργατικών πρακτικών στη σχολική βελτίωση.

		<u>Πρακτικές που συμβάλλουν στην δημιουργία κουλτούρας συνεργασίας σε μία σχολική μονάδα</u>			
		N	Μέση τιμή	F	p-value
Έτη υπηρεσίας	1-10 έτη	15	21.67	0.595	0.553
	11-20 έτη	54	20.65		
	≥ 21 έτη	28	20.89		



Γράφημα 22

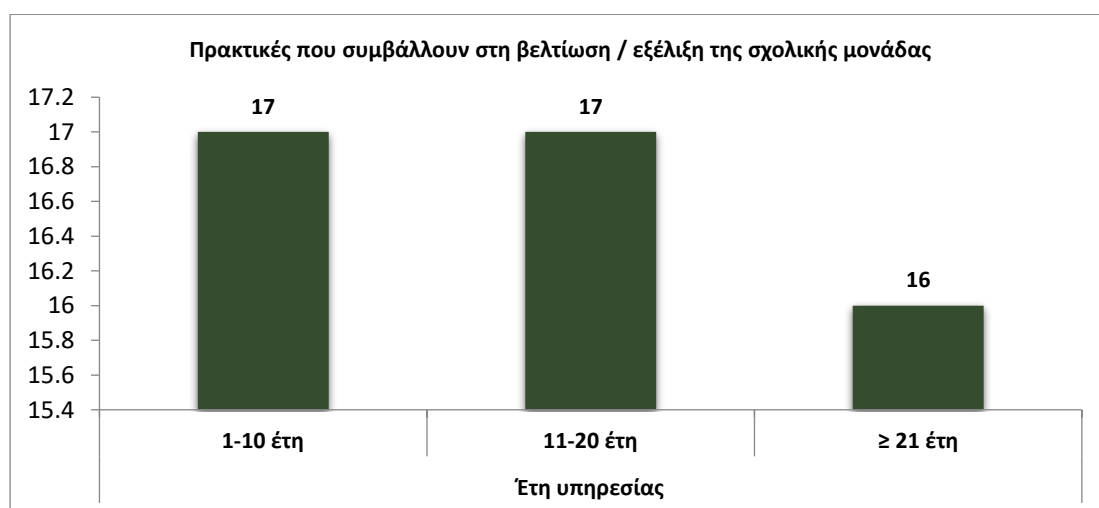
Κατανομή συχνοτήτων ως προς το αν οι πρακτικές συμβάλλουν στη δημιουργία κουλτούρας συνεργασίας σε μία σχολική μονάδα με βάση τα έτη υπηρεσίας.

Για τις μεταβλητές που δεν ακολουθούσαν κανονική κατανομή σε όλα τα έτη υπηρεσίας πραγματοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος του Kruskal-Wallis προκειμένου να αξιολογηθούν οι διαφορές μεταξύ των χρόνων υπηρεσίας και των ερωτήσεων που απαρτίζουν την στάση/άποψη των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των συνεργατικών πρακτικών στη σχολική βελτίωση, δηλαδή, η μεταβλητή «πρακτικές που συμβάλλουν στη βελτίωση/εξέλιξη της σχολικής μονάδας» και η μεταβλητή «πρακτικές που συμβάλλουν στο σύνολο των μελών της σχολικής κοινότητας». Από τον Πίνακα 22 παρατηρούμε ότι οι διάμεσες τιμές των μεταβλητών δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανά έτη υπηρεσίας ( $p\text{-value} > 0.05$ ).

**Πίνακας 22**

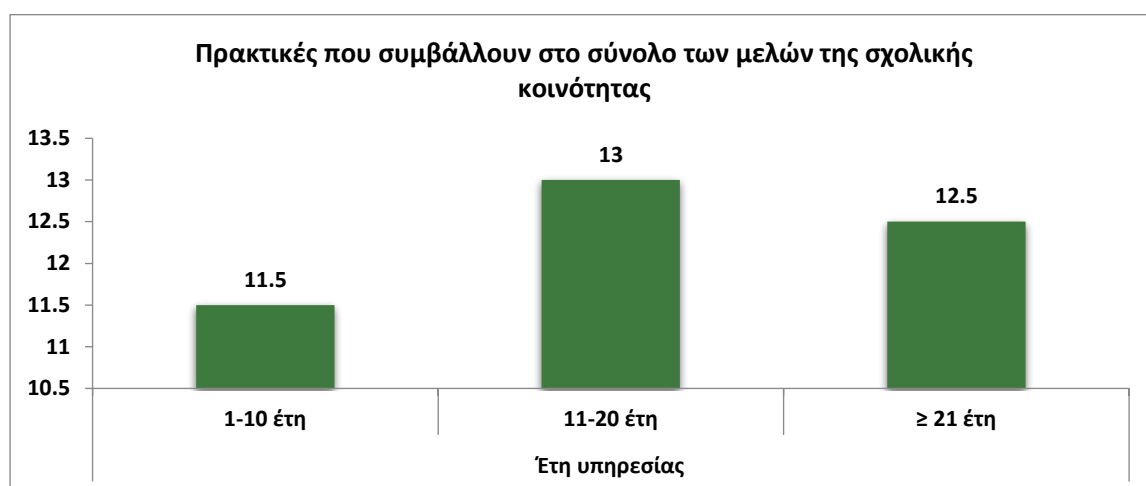
**Αποτελέσματα του Kruskal Wallis ελέγχου για την αξιολόγηση της συσχέτισης των χρόνων υπηρεσίας με την στάση/άποψη των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των συνεργατικών πρακτικών στη σχολική βελτίωση.**

		<u>Πρακτικές που συμβάλλουν στη βελτίωση / εξέλιξη της σχολικής μονάδας</u>					<u>Πρακτικές που συμβάλλουν στο σύνολο των μελών της σχολικής κοινότητας</u>				
		N	Διάμεσος	Mean rank	Kruskal-Wallis H	Overall p-value	N	Διάμεσος	Mean rank	Kruskal-Wallis H	Overall p-value
Έτη υπηρεσίας	1-10 έτη	13	17	47.00	0.131	0.937	14	11,50	40.43	3.279	0.194
	11-20 έτη	54	17	49.39			54	13,00	53.90		
	≥ 21 έτη	29	16	47.52			30	12,50	45.82		



**Γράφημα 23**

**Κατανομή συχνοτήτων ως προς το αν οι πρακτικές συμβάλλουν στη βελτίωση / εξέλιξη της σχολικής μονάδας διάγνωση εξιτηρίου με βάση τα έτη υπηρεσίας.**



Γράφημα 24

Κατανομή συχνοτήτων ως προς το αν οι πρακτικές συμβάλλουν στο σύνολο των μελών της σχολικής κοινότητας με βάση τα έτη υπηρεσίας.

### 5.3.1.3. Για το επίπεδο σπουδών

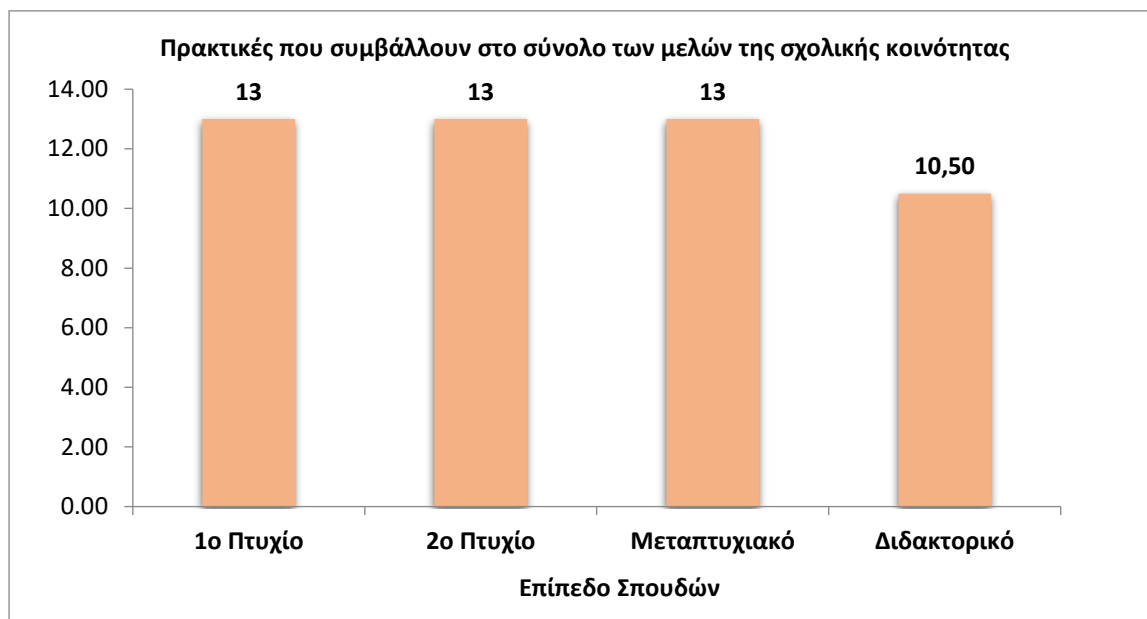
Για τις ερωτήσεις «πρακτικές που συμβάλλουν στο σύνολο των μελών της σχολικής κοινότητας» και «πρακτικές που συμβάλλουν στην δημιουργία κουλτούρας συνεργασίας σε μία σχολική μονάδα» που δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή σε όλα τα επίπεδα σπουδών πραγματοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος του Kruskal-Wallis, τα αποτελέσματα του οποίου παρουσιάζονται στον Πίνακα 23. Παρατηρούμε ότι καμία από τις δύο μεταβλητές δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανά επίπεδο σπουδών ( $p\text{-value} > 0.05$ ).

Πίνακας 23

Αποτελέσματα του Kruskal Wallis ελέγχου για την αξιολόγηση της συσχέτισης του επιπέδου σπουδών με την στάση/άποψη των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των συνεργατικών πρακτικών στη σχολική βελτίωση.

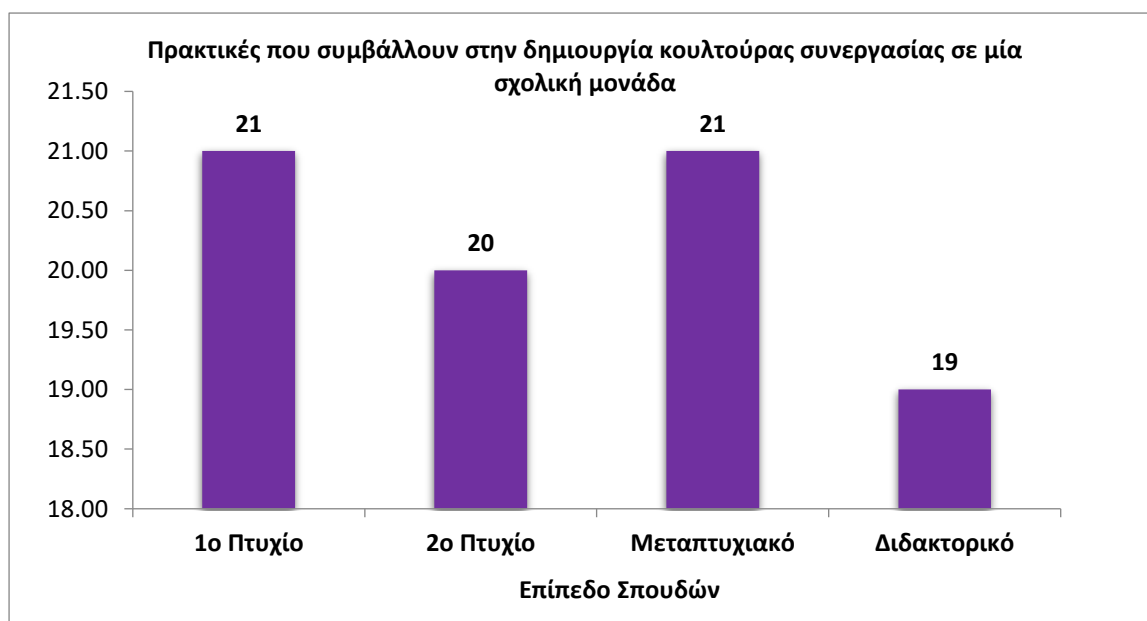
		Πρακτικές που συμβάλλουν στο σύνολο των μελών της σχολικής κοινότητας					Πρακτικές που συμβάλλουν στην δημιουργία κουλτούρας συνεργασίας σε μία σχολική μονάδα				
		N	Διάμεσος	Mean rank	Kruskal-Wallis H	Overall p-value	N	Διάμεσος	Mean rank	Kruskal-Wallis H	Overall p-value
Επίπεδο σπουδών	1ο πτυχίο	46	13	48.45	3.776	0.287	44	21	49.3	4.010	0.260
	2ο πτυχίο	7	13	52.86			7	20	57.43		
	Μεταπτυχιακό	39	13	53.18			39	21	50.58		
	Διδακτορικό	6	10.50	29.75			7	19	29.93		





Γράφημα 25

Κατανομή συχνοτήτων ως προς το αν οι πρακτικές συμβάλλουν στο σύνολο των μελών της σχολικής κοινότητας με βάση το επίπεδο σπουδών.



Γράφημα 26

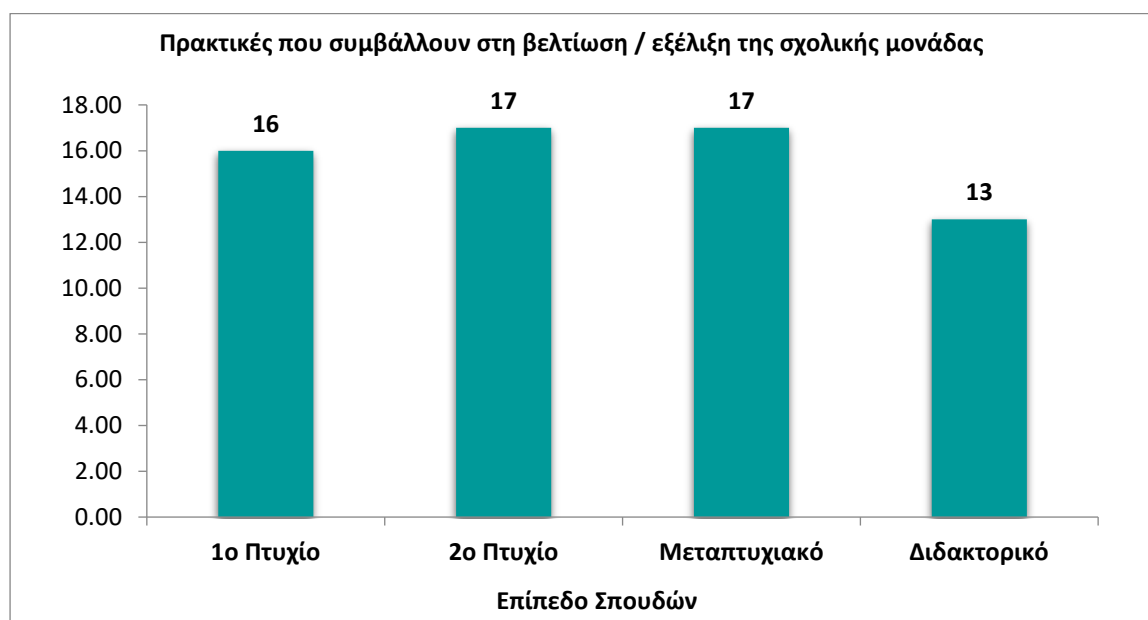
Κατανομή συχνοτήτων ως προς το αν οι πρακτικές συμβάλλουν στην δημιουργία κουλτούρας συνεργασίας σε μία σχολική μονάδα με βάση το επίπεδο σπουδών.

Για την ερώτηση «πρακτικές που συμβάλλουν στη βελτίωση / εξέλιξη της σχολικής μονάδας» που δεν ακολουθεί κανονική κατανομή σε όλα τα επίπεδα σπουδών πραγματοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος του Kruskal-Wallis. Από τον Πίνακα 24 παρατηρούμε ότι οι διάμεσες τιμές εμφανίζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανά επίπεδο σπουδών ( $p\text{-value} < 0.05$ ). Συγκεκριμένα, οι καθηγητές με 2<sup>ο</sup> πτυχίο και οι καθηγητές με Μεταπτυχιακό πιστεύουν σε υψηλότερο βαθμό ότι οι πρακτικές συμβάλλουν στη βελτίωση / εξέλιξη της σχολικής μονάδας σε σχέση με τους καθηγητές που είναι κάτοχοι Διδακτορικού τίτλου,  $p\text{-value} = 0.006$ .

**Πίνακας 24**

**Αποτελέσματα του Kruskal Wallis ελέγχου για την αξιολόγηση της συσχέτισης των επιπέδων σπουδών με το αν οι πρακτικές συμβάλλουν στη σχολική βελτίωση / εξέλιξη της σχολικής μονάδας.**

		<u>Πρακτικές που συμβάλλουν στη βελτίωση / εξέλιξη της σχολικής μονάδας</u>				
		N	Διάμεσος	Mean rank	Kruskal-Wallis H	Overall p-value
<b>Επίπεδο σπουδών</b>	<b>1ο πτυχίο</b>	45	16	24.21	12.448	<b>0.006</b>
	<b>2ο πτυχίο</b>	7	17	24.21		
	<b>Μεταπτυχιακό</b>	37	17	29.64		
	<b>Διδακτορικό</b>	7	13	8.57		



**Γράφημα 27**

**Κατανομή συχνοτήτων ως προς το αν οι πρακτικές συμβάλλουν στη βελτίωση / εξέλιξη της σχολικής μονάδας με βάση το επίπεδο σπουδών.**

### 5.3.2. 2<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα: Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των συνεργατικών πρακτικών στην επαγγελματική τους εξέλιξη;

Στη συνέχεια θα ελεγχθεί το ερευνητικό ερώτημα που αφορά τους παράγοντες που μπορεί να σχετίζονται με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των συνεργατικών πρακτικών στην επαγγελματική τους εξέλιξη. Οι παράγοντες που θα ελεγχθούν είναι το φύλο, τα έτη υπηρεσίας και το επίπεδο σπουδών. Για τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των συνεργατικών πρακτικών στην επαγγελματική τους εξέλιξη με τους ανωτέρω παράγοντες εφαρμόστηκε η ανάλυση διακύμανσης κατά ένα παράγοντα για τον έλεγχο της ισότητας μέσων τιμών για παραπάνω από δύο δείγματα (one-way ANOVA) που ακολουθούν την κανονική κατανομή και ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis.

#### Έλεγχος κανονικότητας

Με τη χρήση του κριτηρίου Kolmogorov-Smirnov, ένας έλεγχος κατάλληλος για δείγματα με μέγεθος μεγαλύτερο των 30 και του Shapiro-Wilk, ένας έλεγχος κατάλληλος για δείγματα με μέγεθος μικρότερο των 30 εξετάσαμε αν ισχύει η υπόθεση της κανονικότητας για τις ενότητες του ερωτηματολογίου ανά ηλικιακή ομάδα, έτη υπηρεσίας συνολικά και επίπεδο σπουδών.

Πίνακας 25

Αποτελέσματα ελέγχου κανονικότητας της ενότητας του ερωτηματολογίου για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των συνεργατικών πρακτικών στην επαγγελματική τους εξέλιξη ανά ηλικιακή ομάδα, έτη υπηρεσίας συνολικά και επίπεδο σπουδών .

Έλεγχος Κανονικότητας				
Kolmogorov-Smirnov/ Shapiro-Wilk				
Πρακτικές που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών				
		statistic	df	p-value
Ηλικία	25-40 ετών	0.945	16	0.413
	41-50 ετών	0.182	44	<b>0.001</b>
	≥ 51 ετών	0.136	40	0.059
Έτη υπηρεσίας	1-10 έτη	0.868	15	0.032
	11-20 έτη	0.140	55	<b>0.009</b>
	≥ 21 έτη	0.175	30	<b>0.019</b>

Επίπεδο σπουδών	1 <sup>ο</sup> πτυχίο	0.177	46	<b>0.001</b>
	2 <sup>ο</sup> πτυχίο	0.324	7	<b>0.025</b>
	Μεταπτυχιακό	0.123	40	0.129
	Διδακτορικό	0.150	7	0.200

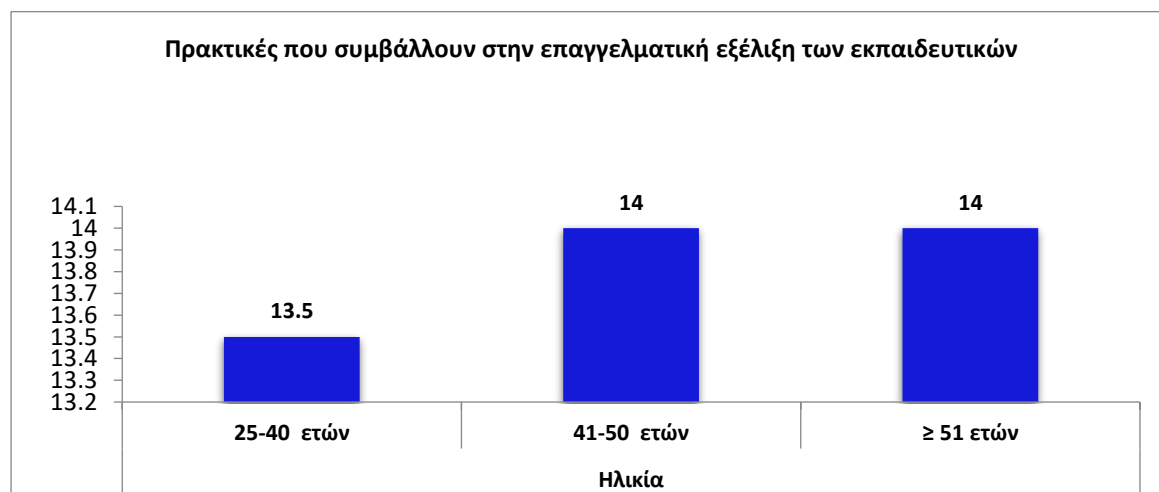
### 5.3.2.1. Για την ηλικιακή κατηγορία

Για την μεταβλητή που δεν ακολουθεί κανονική κατανομή σε όλες τις ηλικιακές ομάδες πραγματοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος του Kruskal-Wallis προκειμένου να αξιολογηθούν οι διαφορές μεταξύ της ηλικίας και της μεταβλητής «πρακτικές που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών». Από τον Πίνακα 26 παρατηρούμε ότι οι διάμεσες τιμές δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανά ηλικιακή ομάδα ( $p\text{-value} > 0.05$ ).

**Πίνακας 26**

**Αποτελέσματα του Kruskal Wallis ελέγχου για την αξιολόγηση της συσχέτισης της ηλικίας με τις πρακτικές που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών.**

		<u>Πρακτικές που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών</u>				
		N	Διάμεσος	Mean rank	Kruskal-Wallis H	Overall p-value
Ηλικία	25-40 ετών	16	13.50	48.31	0.890	0.641
	41-50 ετών	44	14	53.53		
	≥ 51 ετών	40	14	48.04		



**Γράφημα 28**

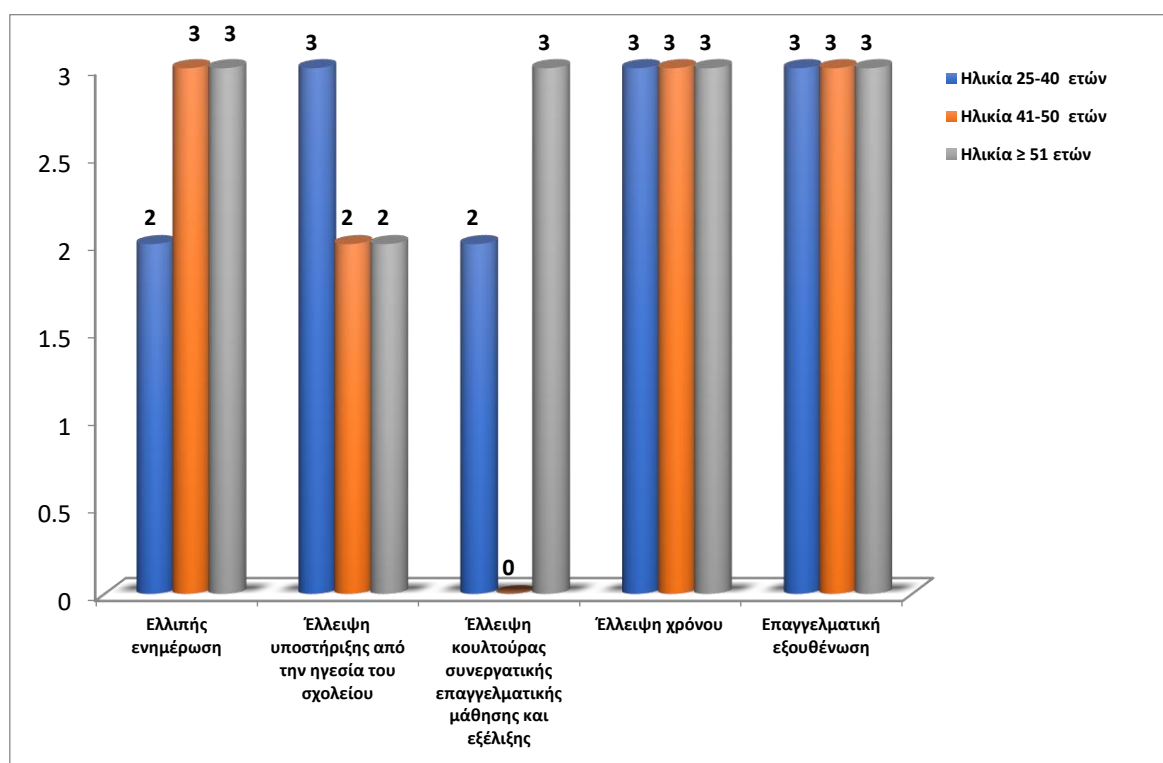
**Κατανομή συχνοτήτων ως προς το αν οι πρακτικές συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων των εκπαιδευτικών με βάση την ηλικιακή κατηγορία.**

Για τη διερεύνηση των ερωτήσεων που απαρτίζουν την ενότητα “Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω λόγοι αποθαρρύνουν εσάς προσωπικά από το να συμμετέχετε σε συνεργατικές πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης;” με την ηλικία εφαρμόστηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis. Από τον Πίνακα 27 παρατηρούμε ότι οι διάμεσες τιμές για κάθε ερώτηση δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανά ηλικιακή ομάδα ( $p\text{-value} > 0.05$ ).

Πίνακας 27

Αποτελέσματα του Kruskal Wallis ελέγχου για την αξιολόγηση της συσχέτισης της ηλικίας με τις ερωτήσεις που απαρτίζουν την ενότητα “Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω λόγοι αποθαρρύνουν εσάς προσωπικά από το να συμμετέχετε σε συνεργατικές πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης;”.

		Έλλιψη ενημέρωσης					Έλλειψη υποστήριξης από την ηγεσία του σχολείου					Έλλειψη κουλτούρας συνεργατικής επαγγελματικής μάθησης και εξέλιξης					Έλλειψη χρόνου					Επαγγελματική εξουθένωση				
		N	Διάμεσος	Mean	Kruskal-Wallis H	Overall p-value	N	Διάμεσος	Mean	Kruskal-Wallis H	Overall p-value	N	Διάμεσος	Mean	Kruskal-Wallis H	Overall p-value	N	Διάμεσος	Mean	Kruskal-Wallis H	Overall p-value	N	Διάμεσος	Mean	Kruskal-Wallis H	Overall p-value
Ηλικία ετών	25-40	15	2	45.13	2.195	0.334	15	3	51.97	0.429	0.807	15	2	43.93	0.926	0.629	15	3	51.40	0.659	0.719	15	3	48.73	0.088	0.957
	41-50	44	3	47.19			44	2	51.33			44	2.50	50.28			44	3	51.97			44	3	49.58		
	51-60	40	3	54.91			40	2	47.80			40	3	51.96			40	3	47.31			40	3	50.94		
	≥ 61																									



**Γράφημα 29**

**Κατανομή συχνοτήτων ως προς τους λόγους που αποθαρρύνουν τους καθηγητές από το να συμμετέχουν σε συνεργατικές πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης με βάση την ηλικιακή κατηγορία.**

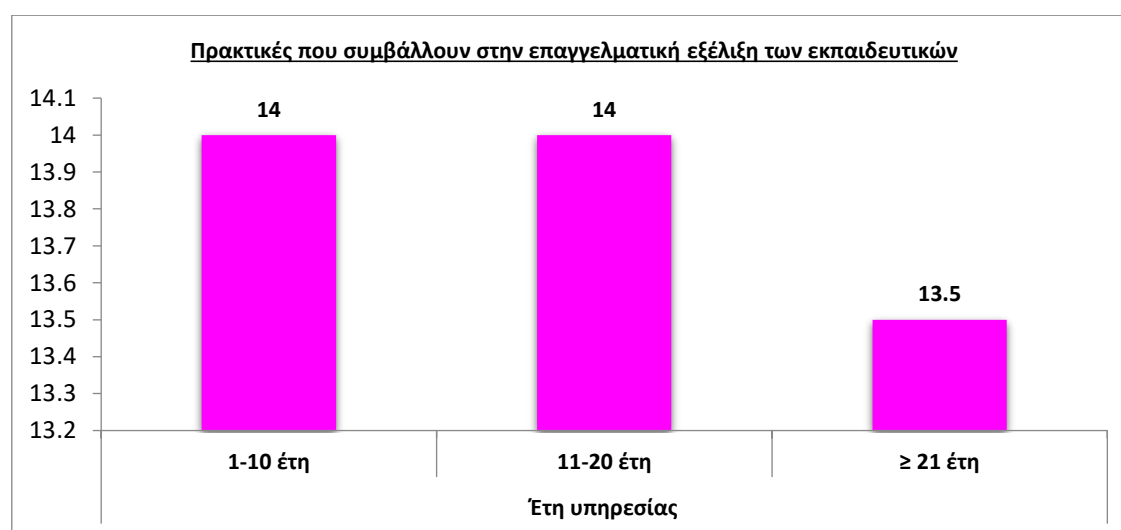
### 5.3.2.2. Για τα έτη υπηρεσίας

Για την μεταβλητή που δεν ακολουθεί κανονική κατανομή σε όλα τα έτη υπηρεσίας πραγματοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος του Kruskal-Wallis προκειμένου να αξιολογηθούν οι διαφορές μεταξύ των χρόνων υπηρεσίας και της μεταβλητής «πρακτικές που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών». Από τον Πίνακα 28 παρατηρούμε ότι οι διάμεσες τιμές δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανά χρόνια υπηρεσίας ( $p\text{-value} > 0.05$ ).

**Πίνακας 28**

**Αποτελέσματα του Kruskal Wallis ελέγχου για την αξιολόγηση της συσχέτισης των χρόνων υπηρεσίας με την αντίληψη των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των συνεργατικών πρακτικών στην επαγγελματική τους εξέλιξη.**

		<u>Πρακτικές που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών</u>				
		N	Διάμεσος	Mean rank	Kruskal-Wallis H	Overall p-value
Έτη υπηρεσίας	1-10 έτη	15	14	53.90	0.251	0.882
	11-20 έτη	55	14	49.90		
	≥ 21 έτη	30	13.50	49.90		



**Γράφημα 30**

**Κατανομή συχνοτήτων ως προς το αν οι πρακτικές συμβάλλουν στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών με βάση τα έτη υπηρεσίας.**

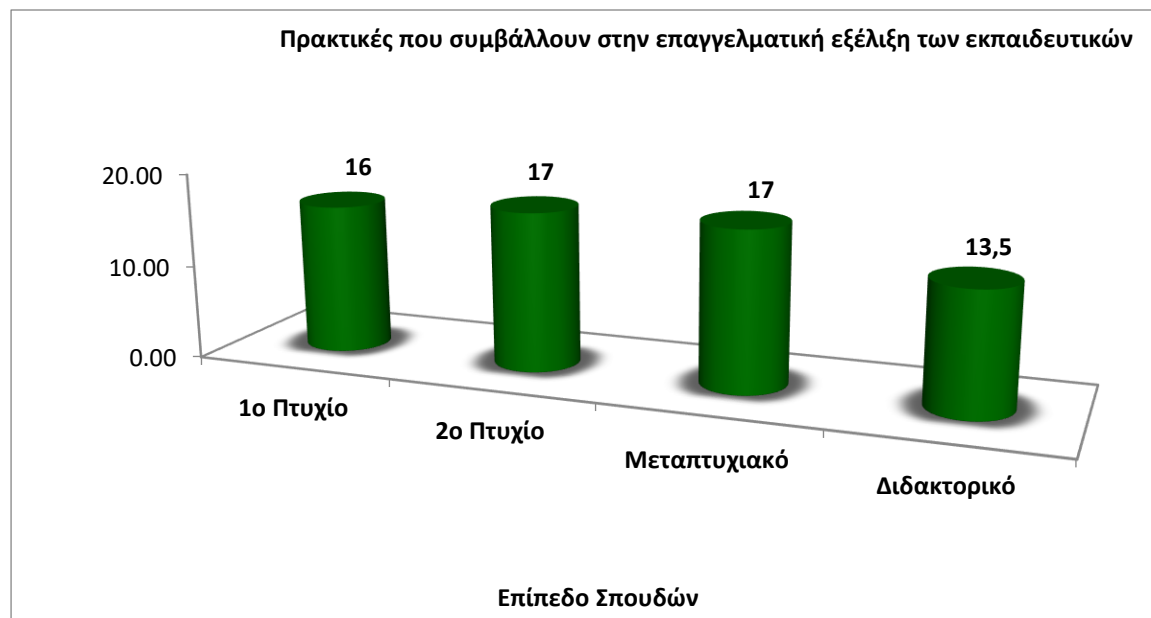
### 5.3.2.3. Για το επίπεδο σπουδών

Για την μεταβλητή που δεν ακολουθεί κανονική κατανομή σε κάθε επίπεδο σπουδών πραγματοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος του Kruskal-Wallis προκειμένου να αξιολογηθούν οι διαφορές μεταξύ των χρόνων υπηρεσίας και της μεταβλητής «πρακτικές που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών». Από τον Πίνακα 29 παρατηρούμε ότι οι διάμεσες τιμές δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανά επίπεδο σπουδών ( $p\text{-value} > 0.05$ ).

**Πίνακας 29**

**Αποτελέσματα του Kruskal Wallis ελέγχου για την αξιολόγηση της συσχέτισης του επιπέδου σπουδών με την αντίληψη των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των συνεργατικών πρακτικών στην επαγγελματική τους εξέλιξη.**

		Πρακτικές που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών				
		N	Διάμεσος	Mean rank	Kruskal-Wallis H	Overall p-value
Επίπεδο σπουδών	1 <sup>ο</sup> πτυχίο	46	14	52.99	5.838	0.120
	2 <sup>ο</sup> πτυχίο	7	16	64.21		
	Μεταπτυχιακό	40	13.50	48.89		
	Διδακτορικό	7	12	29.64		



**Γράφημα 31**

**Κατανομή συχνοτήτων ως προς το αν οι πρακτικές συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με βάση το επίπεδο σπουδών.**



### 5.3.3. 3<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα: Ποιες συνεργατικές πρακτικές και σε τι βαθμό εφαρμόζονται στα σχολεία;

Στη συνέχεια θα ελεγχθεί το ερευνητικό ερώτημα που αφορά τους παράγοντες που μπορεί να σχετίζονται με το ποιές συνεργατικές πρακτικές και σε τι βαθμό εφαρμόζονται στα σχολεία. Οι παράγοντες που θα ελεγχθούν είναι το φύλο, τα έτη υπηρεσίας και το επίπεδο σπουδών. Για τη διερεύνηση των συνεργατικών πρακτικών και σε τον βαθμό στον οποίο εφαρμόζονται στα σχολεία με τους ανωτέρω παράγοντες εφαρμόστηκε η ανάλυση διακύμανσης κατά ένα παράγοντα για τον έλεγχο της ισότητας μέσων τιμών για παραπάνω από δύο δείγματα (one-way ANOVA) που ακολουθούν την κανονική κατανομή και ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis.

#### Έλεγχος κανονικότητας

Με τη χρήση του κριτηρίου Kolmogorov-Smirnov, ένας έλεγχος κατάλληλος για δείγματα με μέγεθος μεγαλύτερο των 30 και του Shapiro-Wilk, ένας έλεγχος κατάλληλος για δείγματα με μέγεθος μικρότερο των 30 εξετάσαμε αν ισχύει η υπόθεση της κανονικότητας για τις ενότητες του ερωτηματολογίου ανά ηλικιακή ομάδα, έτη υπηρεσίας συνολικά και επίπεδο σπουδών.

Πίνακας 30

Αποτελέσματα ελέγχου κανονικότητας των ενοτήτων του ερωτηματολογίου για το ποιές συνεργατικές πρακτικές και σε τι βαθμό εφαρμόζονται στα σχολεία ανά ηλικιακή ομάδα, έτη υπηρεσίας συνολικά και επίπεδο σπουδών.

Έλεγχος Κανονικότητας													
Kolmogorov-Smirnov/ Shapiro-Wilk													
Εφαρμογή των συνεργατικών πρακτικών με στόχο τη σχολική βελτίωση					Εφαρμογή των συνεργατικών πρακτικών με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη/εξέλιξη των εκπαιδευτικών			Εφαρμογή των στάσεων / πρακτικών της ηγεσίας με σκοπό τη συνεργατική κουλτούρα στη σχολική μονάδα			Εφαρμογή στη σχολική μονάδα των συνεργατικών πρακτικών της ηγεσίας με σκοπό την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών		
	statistic	df	p-value		statisti c	df	p- value	statistic	df	p-value	statisti c	df	p-value
Ηλικία	25-40 ετών	0.924	15	0.223	0.925	16	0.202	0.966	16	0.764	0.920	16	0.167
	41-50 ετών	0.152	43	0.014	0.109	39	0.200	0.074	39	0.200	0.118	39	0.188
	≥ 51 ετών	0.124	39	0.133	0.135	40	0.063	0.140	40	0.047	0.115	40	0.200
Έτη	1-10 έτη	0.968	14	0.854	0.965	13	0.827	0.982	13	0.986	0.907	13	0.167
υπηρεσίας	11-20 έτη	0.144	53	0.008	0.140	52	0.013	0.094	52	0.200	0.096	52	0.200
	≥ 21 έτη	0.106	30	0.200	0.117	30	0.200	0.140	30	0.136	0.145	30	0.108

Επίπεδο	1 <sup>ο</sup> πτυχίο	0.889	7	0.271	0.970	7	0.897	0.930	7	0.555	0.829	7	0.079
σπουδών	2 <sup>ο</sup> πτυχίο	0.889	7	0.271	0.970	7	0.897	0.930	7	0.555	0.829	7	0.079
	Μεταπτυχιακό	0.123	39	0.140	0.079	38	0.200	0.128	38	0.117	0.100	38	0.200
	Διδακτορικό	0.963	6	0.846	0.243	6	0.200	0.239	6	0.200	0.208	6	0.200

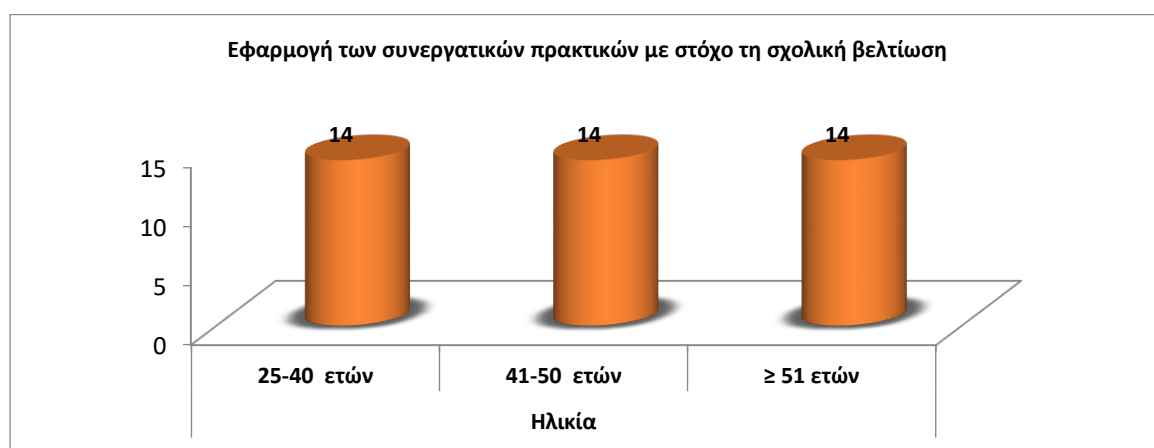
### 5.3.3.1. Για την ηλικιακή κατηγορία

Για την μεταβλητή που δεν ακολουθεί κανονική κατανομή σε όλες τις ηλικιακές ομάδες πραγματοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος του Kruskal-Wallis προκειμένου να αξιολογηθούν οι διαφορές μεταξύ της ηλικίας και των ερωτήσεων που απαρτίζουν το ποιές συνεργατικές πρακτικές και σε τι βαθμό εφαρμόζονται στα σχολεία, δηλαδή, η μεταβλητή «εφαρμογή των συνεργατικών πρακτικών με στόχο τη σχολική βελτίωση». Από τον Πίνακα 31 παρατηρούμε ότι οι διάμεσες τιμές δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανά ηλικία ( $p\text{-value} > 0.05$ ).

Πίνακας 31

Αποτελέσματα του Kruskal Wallis ελέγχου για την αξιολόγηση της συσχέτισης της ηλικίας με την εφαρμογή των συνεργατικών πρακτικών με στόχο τη σχολική βελτίωση.

		Εφαρμογή των συνεργατικών πρακτικών με στόχο τη σχολική βελτίωση				
		N	Διάμεσος	Mean rank	Kruskal-Wallis H	Overall p-value
Ηλικία	25-40 ετών	15	14	50.23	0.319	0.853
	41-50 ετών	43	14	50.35		
	≥ 51 ετών	39	14	47.04		



Γράφημα 32

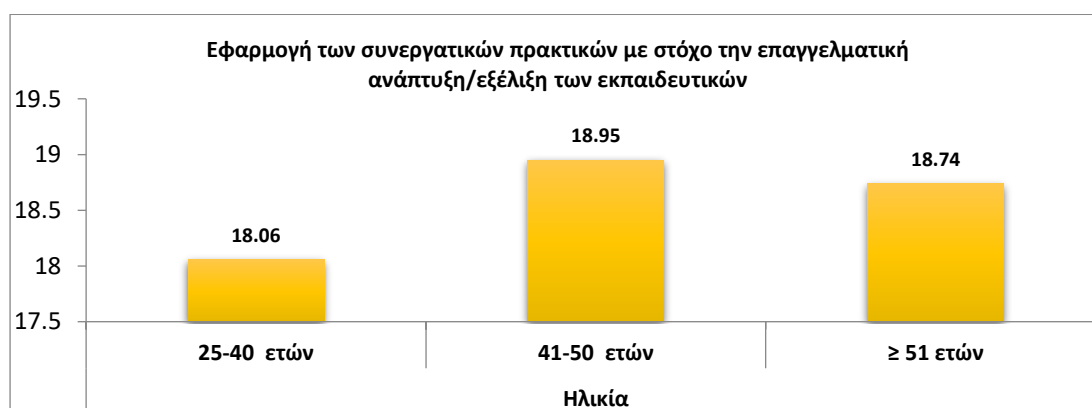
Κατανομή συχνοτήτων ως προς την εφαρμογή των συνεργατικών πρακτικών με στόχο τη σχολική βελτίωση με βάση την ηλικιακή κατηγορία.

Για τις ερωτήσεις η «εφαρμογή των συνεργατικών πρακτικών με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη/εξέλιξη των εκπαιδευτικών», η «εφαρμογή των στάσεων / πρακτικών της ηγεσίας με σκοπό τη συνεργατική κουλτούρα στη σχολική μονάδα» και η «εφαρμογή στη σχολική μονάδα των συνεργατικών πρακτικών της ηγεσίας με σκοπό την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών» που ακολουθούν την κανονική κατανομή σε όλες τις ηλικιακές ομάδες πραγματοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης κατά ένα παράγοντα (one-way ANOVA), τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζονται στον Πίνακα 7. Παρατηρούμε ότι καμία από τις μεταβλητές δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές ανά ηλικιακή ομάδα ( $p\text{-value} > 0.05$ ).

Πίνακας 32

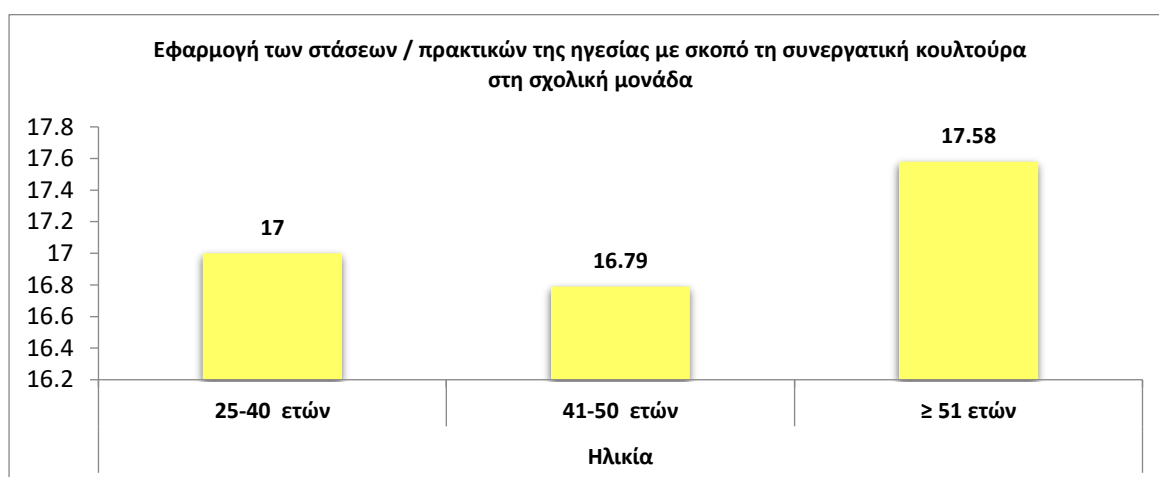
Αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης κατά ένα παράγοντα (one-way ANOVA) για την αξιολόγηση της συσχέτισης της ηλικίας με τις συνεργατικές πρακτικές και τον βαθμό στον οποίο εφαρμόζονται στα σχολεία.

		<u>Εφαρμογή των συνεργατικών πρακτικών με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη/εξέλιξη των εκπαιδευτικών</u>				<u>Εφαρμογή των στάσεων / πρακτικών της ηγεσίας με σκοπό τη συνεργατική κουλτούρα στη σχολική μονάδα</u>				<u>Εφαρμογή στη σχολική μονάδα των συνεργατικών πρακτικών της ηγεσίας με σκοπό την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών</u>			
		N	Μέση τιμή	F	p-value	N	Μέση τιμή	F	p-value	N	Μέση τιμή	F	p-value
Ηλικία	25-40 ετών	16	18.06	0.267	0.766	16	17	0.313	0.732	16	14.50	1.684	0.191
	41-50 ετών	39	18.95			43	16.79			43	15.30		
	≥ 51 ετών	40	18.74			40	17.58			40	16.43		



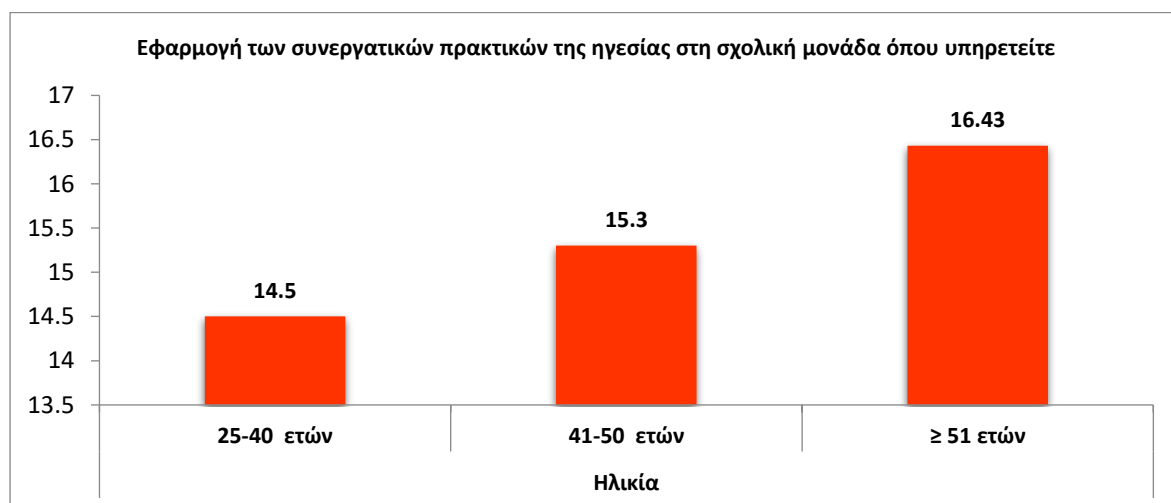
Γράφημα 33

Κατανομή συχνοτήτων ως προς την εφαρμογή των συνεργατικών πρακτικών με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη/εξέλιξη των εκπαιδευτικών με βάση την ηλικιακή κατηγορία.



Γράφημα 34

Κατανομή συχνοτήτων ως προς την εφαρμογή των στάσεων / πρακτικών της ηγεσίας με σκοπό τη συνεργατική κουλτούρα στη σχολική μονάδα με βάση την ηλικιακή κατηγορία.



Γράφημα 35

Κατανομή συχνοτήτων ως προς την εφαρμογή στη σχολική μονάδα των συνεργατικών πρακτικών της ηγεσίας με σκοπό την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με βάση την ηλικιακή κατηγορία.

### 5.3.3.2. Για τα έτη υπηρεσίας

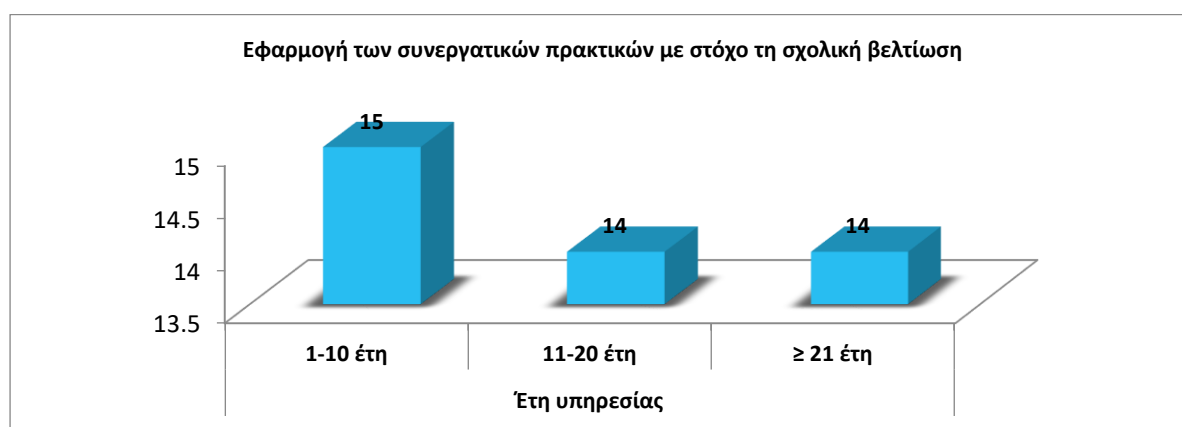
Για τις μεταβλητές που δεν ακολουθούν κανονική κατανομή σε όλα τα έτη υπηρεσίας πραγματοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος του Kruskal-Wallis προκειμένου να αξιολογηθούν οι διαφορές μεταξύ των χρόνων υπηρεσίας και των ερωτήσεων που απαρτίζουν το ποιές συνεργατικές πρακτικές και σε τι βαθμό

εφαρμόζονται στα σχολεία, δηλαδή, οι μεταβλητές «εφαρμογή των συνεργατικών πρακτικών με στόχο τη σχολική βελτίωση» και «εφαρμογή των συνεργατικών πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών». Από τον Πίνακα 33 παρατηρούμε ότι οι διάμεσες τιμές δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανά χρόνων υπηρεσίας ( $p\text{-value} > 0.05$ ).

**Πίνακας 33**

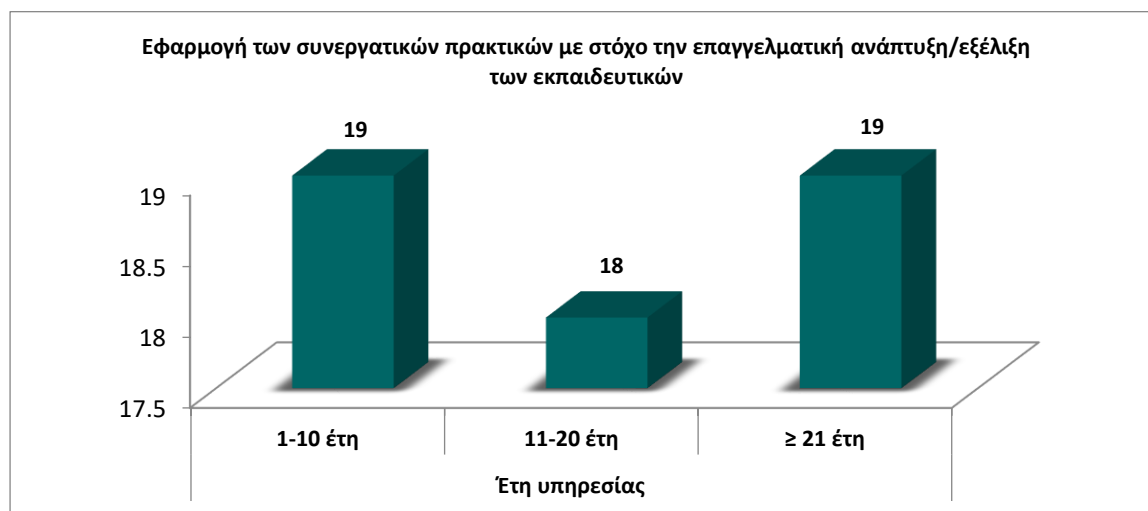
**Αποτελέσματα του Kruskal Wallis ελέγχου για την αξιολόγηση της συσχέτισης των χρόνων υπηρεσίας με την εφαρμογή των συνεργατικών πρακτικών με στόχο τη σχολική βελτίωση και την εφαρμογή των συνεργατικών πρακτικών με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη / εξέλιξη των εκπαιδευτικών.**

		<u>Εφαρμογή των συνεργατικών πρακτικών με στόχο τη σχολική βελτίωση</u>					<u>Εφαρμογή των συνεργατικών πρακτικών με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη/εξέλιξη των εκπαιδευτικών</u>				
		N	Διάμεσος	Mean rank	Kruskal-Wallis H	Overall p-value	N	Διάμεσος	Mean rank	Kruskal-Wallis H	Overall p-value
Έτη υπηρεσίας	1-10 έτη	14	15	52.54	0.614	0.735	13	19	50.15	0.666	0.717
	11-20 έτη	53	14	49.78			52	18	45.91		
	≥ 21 έτη	30	14	45.97			30	19	50.68		



**Γράφημα 36**

**Κατανομή συχνοτήτων ως προς την εφαρμογή των συνεργατικών πρακτικών με στόχο τη σχολική βελτίωση με βάση τα έτη υπηρεσίας.**



**Γράφημα 37**

**Κατανομή συχνοτήτων ως προς την εφαρμογή των συνεργατικών πρακτικών με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη/εξέλιξη των εκπαιδευτικών με βάση τα έτη υπηρεσίας.**

Για τις ερωτήσεις η «εφαρμογή των στάσεων / πρακτικών της ηγεσίας με σκοπό τη συνεργατική κουλτούρα στη σχολική μονάδα» και η «εφαρμογή στη σχολική μονάδα των συνεργατικών πρακτικών της ηγεσίας με σκοπό την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών» που ακολουθούν την κανονική κατανομή σε όλα τα έτη υπηρεσίας πραγματοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης κατά ένα παράγοντα (one-way ANOVA), τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζονται στον Πίνακα 34. Παρατηρούμε ότι καμία από τις μεταβλητές δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές ανά χρόνια υπηρεσίας ( $p\text{-value} > 0.05$ ).

**Πίνακας 34**

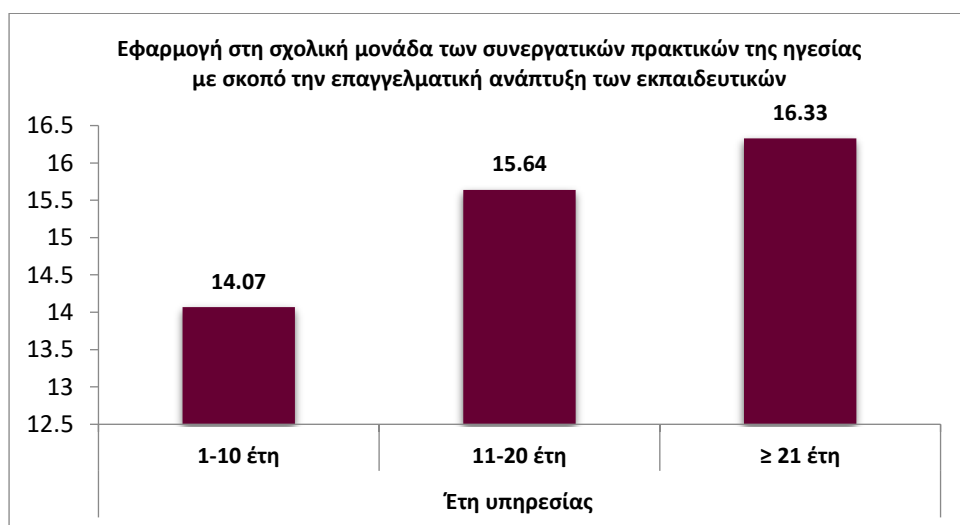
**Αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης κατά ένα παράγοντα (one-way ANOVA) για την αξιολόγηση της συσχέτισης των χρόνων υπηρεσίας με τις συνεργατικές πρακτικές και τον βαθμό κατά τον οποίο εφαρμόζονται στα σχολεία.**

		<u>Εφαρμογή των στάσεων / πρακτικών της ηγεσίας με σκοπό τη συνεργατική κουλτούρα στη σχολική μονάδα</u>				<u>Εφαρμογή στη σχολική μονάδα των συνεργατικών πρακτικών της ηγεσίας με σκοπό την επαγγ. ανάπτυξη εκπ/κων</u>			
		N	Μέση τιμή	F	p-value	N	Μέση τιμή	F	p-value
Έτη υπηρεσίας	1-10 έτη	14	18.07	1.279	0.283	14	14.07	1.632	0.201
	11-20 έτη	55	16.49			55	15.64		
	≥ 21 έτη	30	17.90			30	16.33		



Γράφημα 38

Κατανομή συχνοτήτων ως προς την εφαρμογή των στάσεων / πρακτικών της ηγεσίας με σκοπό τη συνεργατική κουλτούρα στη σχολική μονάδα με βάση τα έτη υπηρεσίας.



Γράφημα 39

Κατανομή συχνοτήτων ως προς την εφαρμογή στη σχολική μονάδα των συνεργατικών πρακτικών της ηγεσίας με σκοπό την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με βάση τα έτη υπηρεσίας.

### 5.3.3.3. Για το επίπεδο σπουδών

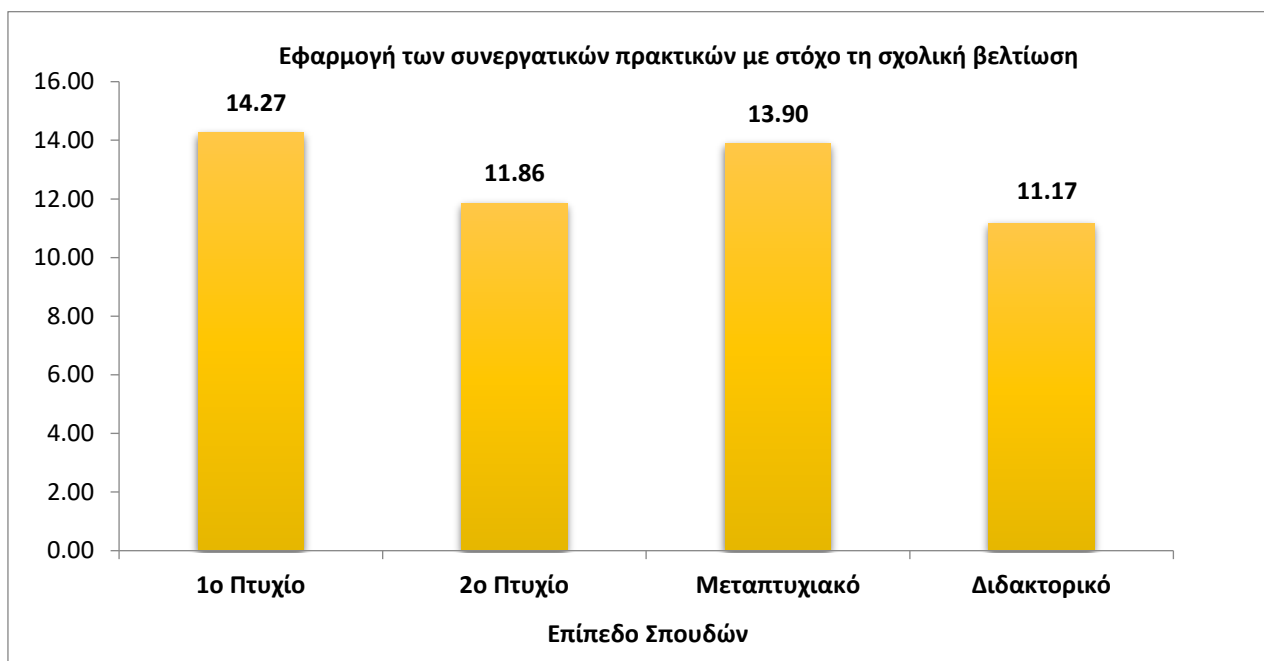
Για τις ερωτήσεις η «εφαρμογή των συνεργατικών πρακτικών με στόχο τη σχολική βελτίωση», η «εφαρμογή των συνεργατικών πρακτικών με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη/εξέλιξη των εκπαιδευτικών», η «εφαρμογή των στάσεων / πρακτικών της ηγεσίας με σκοπό τη συνεργατική κουλτούρα στη σχολική μονάδα» και η «εφαρμογή στη σχολική μονάδα των συνεργατικών πρακτικών της ηγεσίας με σκοπό την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών» που ακολουθούν την κανονική κατανομή σε όλα τα επίπεδα σπουδών πραγματοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης κατά ένα παράγοντα (one-way ANOVA), τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζονται στον Πίνακα 35. Παρατηρούμε ότι καμία από τις μεταβλητές δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές ανά επίπεδο σπουδών ( $p\text{-value} > 0.05$ ).

Πίνακας 35

Αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης κατά ένα παράγοντα (one-way ANOVA) για την αξιολόγηση της συσχέτισης του επιπέδου σπουδών με τις συνεργατικές πρακτικές και τον βαθμό κατά τον οποίο εφαρμόζονται στα σχολεία.

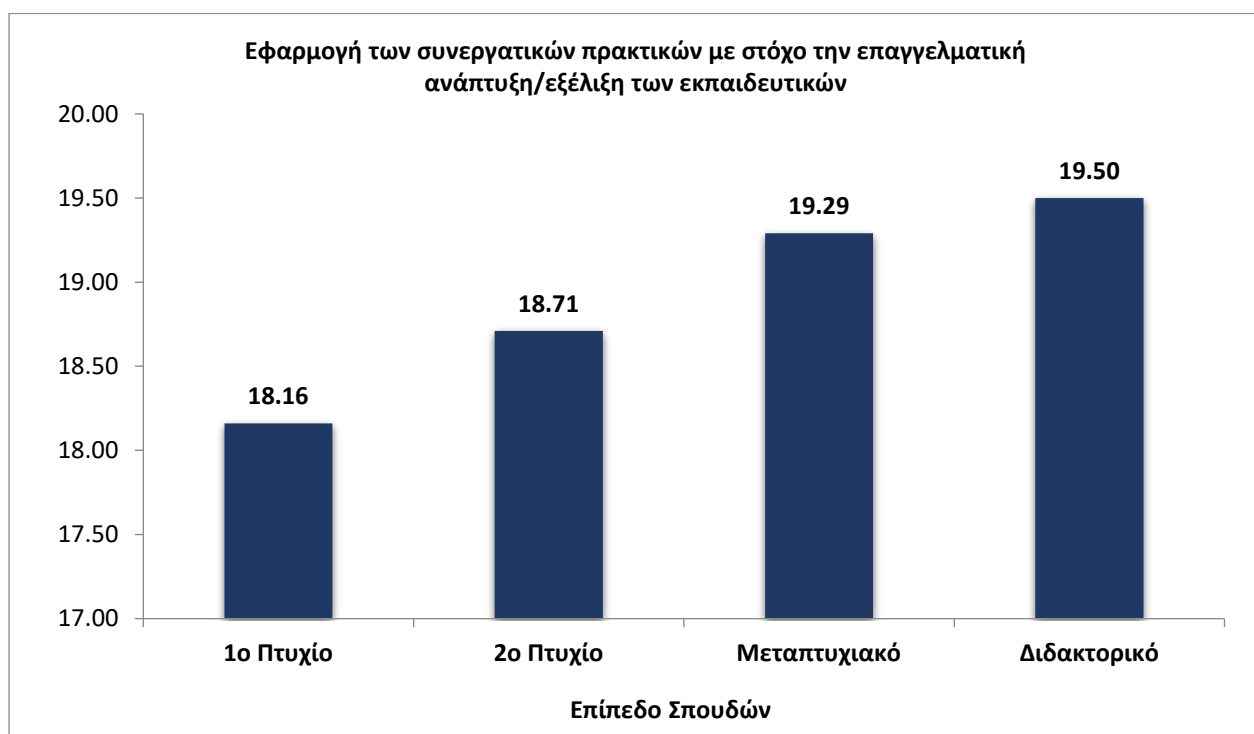
		<u>Εφαρμογή των συνεργατικών πρακτικών με στόχο τη σχολική βελτίωση</u>				<u>Εφαρμογή των συνεργατικών πρακτικών με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη/εξέλιξη των εκπαιδευτικών</u>				<u>Εφαρμογή των στάσεων / πρακτικών της ηγεσίας με σκοπό τη συνεργατική κουλτούρα στη σχολική μονάδα</u>				<u>Εφαρμογή στη σχολική μονάδα των συνεργατικών πρακτικών της ηγεσίας με σκοπό την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών</u>			
		N	Μέση τιμή	F	p-value	N	Μέση τιμή	F	p-value	N	Μέση τιμή	F	p-value	N	Μέση τιμή	F	p-value
Επίπεδο σπουδών	1 <sup>ο</sup> πτυχίο	45	14.27	1.900	0.135	44	18.16	0.578	0.631	46	17.48	0.418	0.740	45	16.24	1.303	0.278
	2 <sup>ο</sup> πτυχίο	7	11.86			7	18.71			7	18.29			7	16.86		
	Μεταπτυχιακό	39	13.90			38	19.29			39	16.64			40	14.95		
	Διδακτορικό	6	11.17			6	19.50			7	16.57			7	14.29		





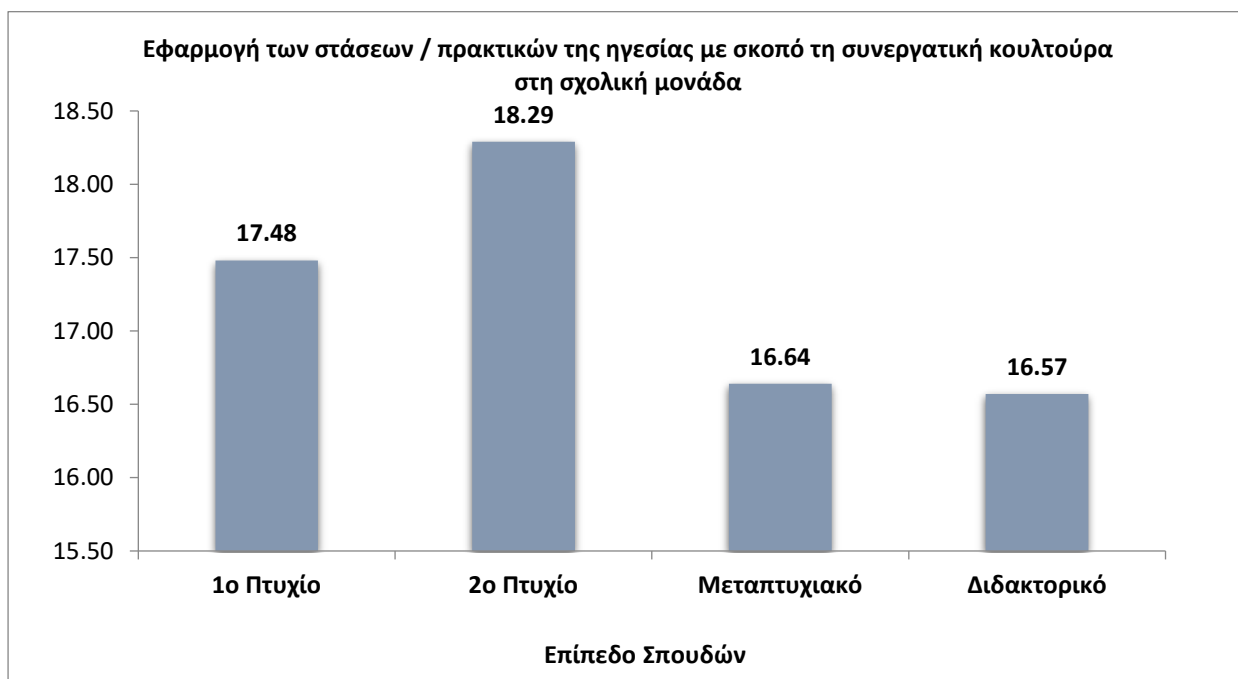
**Γράφημα 40**

**Κατανομή συχνοτήτων ως προς την εφαρμογή των συνεργατικών πρακτικών με στόχο τη σχολική βελτίωση με βάση το επίπεδο σπουδών.**



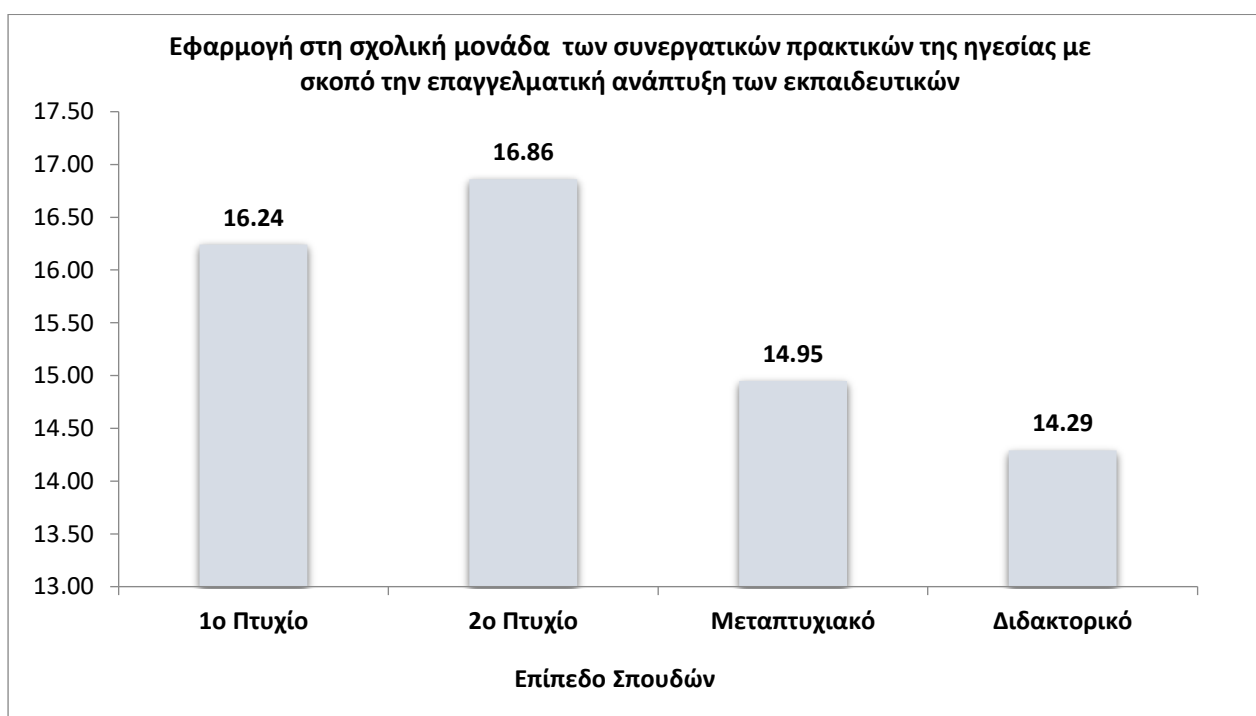
**Γράφημα 41**

**Κατανομή συχνοτήτων ως προς την εφαρμογή των συνεργατικών πρακτικών με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη/εξέλιξη των εκπαιδευτικών με βάση το επίπεδο σπουδών.**



**Γράφημα 42**

**Κατανομή συχνοτήτων ως προς την εφαρμογή των στάσεων / πρακτικών της ηγεσίας με σκοπό τη συνεργατική κουλτούρα στη σχολική μονάδα με βάση το επίπεδο σπουδών.**



**Γράφημα 43**

**Κατανομή συχνοτήτων ως προς την εφαρμογή στη σχολική μονάδα των συνεργατικών πρακτικών της ηγεσίας με σκοπό την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με βάση το επίπεδο σπουδών.**



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>ο</sup>: Συμπεράσματα

### 6.1. Σχολιασμός αποτελεσμάτων

Στην παρούσα εργασία διερευνήθηκε η συμβολή των συνεργατικών πρακτικών στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα διερευνήθηκαν ειδικές μορφές/πλαίσια συνεργασίας (μεταξύ αυτών: ενδοσχολική επιμόρφωση, μέντορας, κριτικός φίλος, παρατήρηση διδασκαλίας και αξιολόγηση ομοτέχνων, δίκτυα σχολείων) αναφορικά με τη συμβολή τους στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που επιχειρήθηκε να απαντηθούν μέσω της έρευνας που διεξήχθη αφορούσαν στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις συνεργατικές πρακτικές και την άποψη των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των συνεργατικών πρακτικών στη σχολική βελτίωση, τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των συνεργατικών πρακτικών στην επαγγελματική τους εξέλιξη και τις συνεργατικές πρακτικές που εφαρμόζονται στα σχολεία καθώς και τον βαθμό στον οποίο εφαρμόζονται οι συγκεκριμένες συνεργατικές πρακτικές.

Η παρουσίαση των συμπερασμάτων ακολουθεί τη δομή του ερωτηματολογίου και απαντά στα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης.

Ο περιορισμένος αριθμός του δείγματος στην έρευνα δεν μας επιτρέπει να προβούμε σε γενικεύσεις για το σύνολο των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η ανάλυση των δεδομένων μας δίνει τη δυνατότητα να προβούμε σε διαπιστώσεις και να καταγράψουμε τάσεις σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα που αναφέρθηκαν παραπάνω. Επιπλέον η παράθεση των συμπερασμάτων μπορεί να λειτουργήσει ως έναυσμα για στοχασμό, εποικοδομητικό διάλογο και να αποτελέσει το ερέθισμα στη ανάπτυξη νέων ερευνητικών μελετών.

**6.1.1. 1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα: «Ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις συνεργατικές πρακτικές και ποια η άποψη των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των συνεργατικών πρακτικών στη σχολική βελτίωση;»**

Σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, οι πρακτικές που αξιολογήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς ως οι σημαντικότερες αναφορικά με τη συμβολή τους στη βελτίωση / εξέλιξη της σχολικής μονάδας είναι η **αποδοχή από τους εκπαιδευτικούς της ανάγκης για βελτίωση, η σαφής διατύπωση των στόχων της σχολικής μονάδας από τον Σύλλογο Διδασκόντων στην αρχή της σχολικής χρονιάς και το κοινό όραμα των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στη σχολική μονάδα**. Το κοινό όραμα των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στη σχολική μονάδα συναντάται ως στοιχείο που μετατρέπει το σχολείο σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης στη μελέτη των Thompson, Gregg & Niska (2004: 8-9), ενώ στην έρευνα της Αντωνίου (2015: 128-129) οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι δε νιώθουν ικανοποιημένοι από την ύπαρξη κοινού οράματος στις σχολικές τους μονάδες. Αξιοσημείωτο, επίσης, είναι ότι, σχετικά με τη στοχοθεσία της σχολικής μονάδας, το 52% αξιολόγησε τη διατύπωση των στόχων στην αρχή της σχολικής χρονιάς ως πάρα πολύ θετική για τη σχολική βελτίωση αλλά, στη συνέχεια, πάρα πολύ θετική για τη σχολική βελτίωση θεωρείται η αξιολόγηση της πορείας προς την επίτευξη των στόχων από το 34,7% στο μέσο της σχολικής χρονιάς και από το 41,8% των εκπαιδευτικών στο τέλος της σχολικής χρονιάς.

Στη συνέχεια, η **συχνή επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους γονείς και η προώθηση των καινοτομιών στη σχολική μονάδα αξιολογήθηκαν από το 86% και από το 80% των εκπαιδευτικών αντίστοιχα ως πρακτικές με πολύ έως πάρα πολύ θετικά αποτελέσματα στο σύνολο των μελών της σχολικής κοινότητας** (εκπαιδευτικοί – μαθητές – γονείς). Στην έρευνα της Αντωνίου (2015: 126-127) σε σχολεία Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ευβοίας διακρίνεται ένα πρώτο επίπεδο συνεργατικής κουλτούρας όπως το περιγράφουν οι εκπαιδευτικοί, το οποίο βασίζεται στην **επικοινωνία των μελών της σχολικής κοινότητας**. Ωστόσο, η έρευνα της Καλατζή (2017: 105) έδειξε ότι η απροθυμία των εκπαιδευτικών να αναπτύξουν συνεργασία με την τοπική κοινωνία είναι εμπόδιο στον μετασχηματισμό των

σχολείων σε οργανισμούς μάθησης, ενώ η έρευνα της Κοντογεωργάκου (2018: 263) έδειξε ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δεν δοκιμάζουν καινοτομίες και αλλαγές.

Ακόμη, πρακτικές όπως η αφήγηση ιστοριών από την καθημερινή διδακτική πρακτική και οι κριτικές συζητήσεις, η παρατήρηση της διδασκαλίας των συναδέλφων και η σύγκριση μαθησιακών αποτελεσμάτων μεταξύ των τμημάτων θεωρήθηκαν σημαντικές για τη σχολική βελτίωση. Τα αποτελέσματα αυτά βρίσκονται σε συνάφεια τόσο με τα αποτελέσματα της έρευνας των Thompson, Gregg & Niska (2004: 9-10) όπου τονίζεται η σημασία των κριτικών φίλων και στα στοιχεία που συλλέγονται από τις επιδόσεις των μαθητών στη λειτουργία των σχολείων ως επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης, όσο και με τα αποτελέσματα της έρευνας της Tam (2015: 29-30) για ένα Κινέζικο Τμήμα σε σχολείο Μέσης Εκπαίδευσης στο Χονγκ-Κονγκ όπου η διαμόρφωση κουλτούρας συνεργατικότητας βασίστηκε στην παρατήρηση ομοτέχνων και στην ανταλλαγή εμπειριών, ιδεών και απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα, **πρακτικές όπως η συνεργασία για την επίλυση παιδαγωγικών ζητημάτων καθώς και για την υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων αξιολογήθηκαν ως υψηλής σημαντικότητας για τη δημιουργία κουλτούρας συνεργασίας σε μια σχολική μονάδα**, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από την έρευνα της Τηλιγάδα (2017: 159). Τέλος, πολύ σημαντικές για τη σχολική βελτίωση θεωρήθηκαν οι πρακτικές της **συνεργασίας με επιστημονικούς φορείς (π.χ. Πανεπιστήμια) και της κοινοποίησης αποτελεσμάτων συνεργατικών δράσεων σχολικής μονάδας (π.χ. στην ιστοσελίδα του σχολείου)**. Η έρευνα της Χαλαμπαλάκη (2017: 121-122) διαφοροποιείται στο σημείο αυτό καθώς στην έρευνα αυτή η συνεργασία με πανεπιστημιακούς φορείς δεν ήταν στις υψηλές προτιμήσεις των εκπαιδευτικών με στόχο τη βελτίωση.

Τέλος, ένα ενδιαφέρον στοιχείο που προέκυψε από την έρευνα είναι ότι οι καθηγητές που είναι κάτοχοι Διδακτορικού τίτλου πιστεύουν ότι οι συνεργατικές πρακτικές συμβάλλουν στη σχολική βελτίωση σε βαθμό μικρότερο σε σχέση με τους καθηγητές που είναι κάτοχοι 2<sup>ου</sup> πτυχίου ή Μεταπτυχιακού.

### **6.1.2. 2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα: «Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των συνεργατικών πρακτικών στην επαγγελματική τους εξέλιξη;»**

Σχετικά με το 2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα, η ενίσχυση της εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά και μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας καθώς και η αύξηση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας αξιολογήθηκαν ως τα πιο σημαντικά θετικά αποτελέσματα της κουλτούρας συνεργασίας στη σχολική μονάδα. Αυτό το αποτέλεσμα βρίσκεται σε συνάφεια με την έρευνα των Voelkel Jr. & Chrispeels (2017: 16) στην οποία διαπιστώθηκε υψηλή θετική συσχέτιση μεταξύ της εφαρμογής της επαγγελματικής κοινότητας μάθησης και της συλλογικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, όπως και με την έρευνα των Ifanti & Fotopoulou (2011: 45) όπου φάνηκε ότι η συνεργασία με συναδέλφους είναι παράγοντας που ενισχύει την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Ακόμη, η οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών ως όφελος της συνεργατικής κουλτούρας διαπιστώθηκε και στην έρευνα της Τηλιγάδα (2017: 160).

Επιπλέον, σχετικά με τους λόγους που αποθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς γενικά από τη συμμετοχή τους σε συνεργατικές πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης, πιο σημαντικές θεωρήθηκαν η έλλειψη υποστήριξης από την ηγεσία του σχολείου και η επαγγελματική εξουθένωση ενώ η έλλειψη χρόνου και η επαγγελματική εξουθένωση φάνηκε να θεωρούνται οι σημαντικότεροι λόγοι μη συμμετοχής των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα σε συνεργατικές πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης. Η υποστήριξη από την ηγεσία του σχολείου αξιολογήθηκε ως πολύ σημαντικός παράγοντας μετατροπής του σχολείου σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης και στην έρευνα των Thompson, Gregg & Niska (2004: 8-9), ενώ στα σχολεία της έρευνας της Βύσσα (2009: 88) παρατηρείται έλλειψη υποστήριξης και επιβράβευσης για την ανάληψη πρωτοβουλιών και εφαρμογή της μάθησης.

Επιπρόσθετα, η έρευνα έδειξε ότι οι συνεργατικές πρακτικές με τα θετικότερα αποτελέσματα στην επαγγελματική ανάπτυξη / εξέλιξη των εκπαιδευτικών είναι η αφήγηση ιστοριών από την καθημερινή διδακτική

πρακτική και οι κριτικές συζητήσεις, η σύγκριση μαθησιακών αποτελεσμάτων μεταξύ των τμημάτων και η παρατήρηση της διδασκαλίας συναδέλφων, η οποία θεωρήθηκε σημαντική για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στην έρευνα της Χαλαμπαλάκη (2017: 121-122).

Τέλος, η έρευνα έδειξε ότι **οι πρακτικές του Διευθυντή με τα θετικότερα αποτελέσματα στην επαγγελματική ανάπτυξη / εξέλιξη των εκπαιδευτικών είναι η συμμετοχή της σχολικής μονάδας σε δίκτυα με άλλα σχολεία και η ενθάρρυνση υλοποίησης διαδικασιών αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας**. Οι δικτυωμένες κοινότητες μάθησης θεωρήθηκαν σημαντικές και στην έρευνα των Katz & Earl (2010: 35), όπου φάνηκε ότι στα σχολεία που λειτουργούν ως δικτυωμένες κοινότητες μάθησης παρατηρείται βελτίωση της επαγγελματικής γνώσης και μάθησης, βιώσιμες αλλαγές σε πρακτικές και δομές στο εσωτερικό των σχολείων και συνακόλουθη βελτίωση στη μάθηση των μαθητών. Ωστόσο, στην ίδια έρευνα παρατηρήθηκε ότι οι δικτυωμένες κοινότητες μάθησης δεν επιφέρουν σημαντικές αλλαγές σε θέματα όπως η νοοτροπία και ο βαθύτερος τρόπος σκέψης των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δουλειά τους (Katz & Earl, 2010: 34).

### **6.1.3. 3<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα: «Ποιες συνεργατικές πρακτικές και σε τι βαθμό εφαρμόζονται στα σχολεία;»**

Σχετικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, σύμφωνα με τα όσα δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί, **η εφαρμογή των συνεργατικών πρακτικών αξιολογήθηκε σε μέτρια επίπεδα**, γεγονός που αντιτίθεται στην πολύ έως πάρα πολύ θετική άποψη που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τη συμβολή των συνεργατικών πρακτικών στη σχολική βελτίωση και στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Με άλλα λόγια, διαπιστώνεται ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι συνεργατικές πρακτικές **μπορούν να έχουν θετικά αποτελέσματα στην εξέλιξη των σχολικών μονάδων αλλά και στην προσωπική τους εξέλιξη** (βλ. παραπάνω στα Συμπεράσματα σχετικά με το 1<sup>ο</sup> και 2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα), δεν εφαρμόζουν τελικά σε μεγάλο βαθμό τις συνεργατικές πρακτικές στο πλαίσιο των σχολικών μονάδων όπου υπηρετούν. Η διαπίστωση αυτή συμφωνεί με αντίστοιχη διαπίστωση της Αντωνίου



(2015:127) ότι η συνεργατική κουλτούρα στις σχολικές μονάδες είναι μάλλον επιφανειακή αλλά και της Κοντογεωργάκου (2018: 263) ότι η συνεργασία εφαρμόζεται στα σχολεία σε μικρό βαθμό αφού περιορίζεται στην «αλληλοβοήθεια και στην ανταλλαγή επαγγελματικών συμβουλών ή στην ανταλλαγή εκπαιδευτικών υλικών και ιδεών, χωρίς οι εκπαιδευτικοί να εμπλέκονται σε κοινό σχεδιασμό ή σε στοχαστικό διάλογο για τις πρακτικές που εφαρμόζουν και φυσικά χωρίς ανατροφοδότηση». Άλλωστε, σύμφωνα με την Καλατζή (2017: 105), το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί εμπόδιο στον μετασχηματισμό των σχολείων σε οργανισμούς μάθησης. Αντίστοιχη διαπίστωση έγινε και σε έρευνα που διεξήχθη στην Αίγυπτο, σύμφωνα με την οποία το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν ευνοεί την ανάπτυξη επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης (Al-Mahdy & Sywelem, 2016: 53-54).

Πιο συγκεκριμένα, η πρακτική της συνεργασίας με επιστημονικούς φορείς ενώ αξιολογήθηκε από τους εκπαιδευτικούς ως ιδιαίτερα σημαντική για τη σχολική βελτίωση, σύμφωνα με το 74% των εκπαιδευτικών εφαρμόζεται ελάχιστα ως καθόλου στις σχολικές μονάδες. Αντίστοιχα, η συμμετοχή σε δίκτυα συνεργασίας με άλλα σχολεία ενώ θεωρήθηκε σημαντική για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, εφαρμόζεται ελάχιστα έως καθόλου στις σχολικές μονάδες, σύμφωνα με το 66% των εκπαιδευτικών. Η πρακτική της καθοδήγησης των νεότερων εκπαιδευτικών από έμπειρους εκπαιδευτικούς – μέντορες, σύμφωνα με το 65,7% των εκπαιδευτικών εφαρμόζεται από ελάχιστα ως καθόλου στις σχολικές μονάδες. Η συνεργασία των εκπαιδευτικών για θέματα οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου καθώς και η κοινοποίηση των συνεργατικών δράσεων της σχολικής μονάδας βρίσκονται σε πιο υψηλά επίπεδα αφού εφαρμόζονται πολύ σύμφωνα με το 41,4% και το 39,4% των εκπαιδευτικών αντίστοιχα. Τέλος, σχετικά με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε ενδοσχολικά επιμορφωτικά σεμινάρια, η έρευνα έδειξε ότι το 39% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι αυτή εφαρμόζεται σε πολύ μεγάλο βαθμό στη σχολική μονάδα που εργάζονται, διαπίστωση που συμφωνεί με αντίστοιχη διαπίστωση της Τηλιγάδα (2017: 163), σύμφωνα με την οποία η ενδοσχολική επιμόρφωση είναι η σημαντικότερη συνεργατική πρακτική που συντελεί στην επαγγελματική ανάπτυξη, καθώς και με τη διαπίστωση της Χαλαμπαλάκη (2017: 129), σύμφωνα με την οποία

οι εκπαιδευτικοί έχουν συμμετάσχει περισσότερο σε ημερίδες και ενδοσχολικά επιμορφωτικά σεμινάρια παρά σε συνδιδασκαλίες και αλληλοπαρατήρηση. Άλλωστε, η ενδοσχολική επιμόρφωση διαπιστώθηκε ότι συμβάλλει στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και στις έρευνες των Παπαπροκοπίου (2005: 190-193), Ρήγα & Αναγνωστοπούλου (2005: 401) και Γιαννακοπούλου (2017: 101).

Στη συνέχεια, **σχετικά με τις συνεργατικές πρακτικές που έχουν ως στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών παρατηρήθηκε ότι αν και οι πρακτικές αυτές, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, έχουν θετικά αποτελέσματα στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, εντούτοις δεν εφαρμόζονται σε μεγάλο βαθμό στις σχολικές μονάδες όπου υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί.** Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η παρατήρηση της διδασκαλίας συναδέλφων, η οποία αν και ιεραρχήθηκε από τους εκπαιδευτικούς σε υψηλό επίπεδο όσον αφορά στη συμβολή της στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, σύμφωνα με το 58,2% των εκπαιδευτικών δεν εφαρμόζεται καθόλου στις σχολικές μονάδες όπου υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί και σύμφωνα με το 23,5% εφαρμόζεται λίγο. Αυτή η διαπίστωση βρίσκεται σε συμφωνία με τη διαπίστωση της Μπαξεβάνη (2018: 157) ότι *«ενώ οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να κατανοούν τη σημαντικότητα της αξιολόγησης / ετεροπαρατήρησης της διδασκαλίας στη βελτίωση των διδακτικών τους πρακτικών και ενίσχυση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης (80,5%), δείχνουν αρνητικοί και σχεδόν απορρίπτουν τη σύγκριση και την αξιολόγηση αυτών των πρακτικών από τους συναδέλφους με το 88% να μην τη θεωρούν σημαντική και το 80% να θεωρεί ότι αυτή η διαδικασία δεν χαρακτηρίζει τους εκπαιδευτικούς»*. Επιπλέον, δύο ακόμη συνεργατικές πρακτικές, η αφήγηση ιστοριών από την καθημερινή διδακτική πρακτική και οι κριτικές συζητήσεις καθώς και η σύγκριση μαθησιακών αποτελεσμάτων μεταξύ των τμημάτων, αν και ιεραρχήθηκαν σε υψηλό επίπεδο όσον αφορά στη συμβολή τους στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με το 40% και 47,5% αντίστοιχα των εκπαιδευτικών εφαρμόζονται λίγο στις σχολικές μονάδες όπου αυτοί υπηρετούν. Παρόμοια είναι η εικόνα και για άλλες συνεργατικές πρακτικές, όπως η δημιουργία ομάδων εργασίας από εκπαιδευτικούς που διδάσκουν κοινά αντικείμενα, η οποία, σύμφωνα με το 57% των εκπαιδευτικών, εφαρμόζεται λίγο έως καθόλου στις σχολικές μονάδες, ο διαμοιρασμός διδακτικών

πρακτικών, ο οποίος, σύμφωνα με το 54,5% των εκπαιδευτικών, εφαρμόζεται λίγο στις σχολικές μονάδες, η συμμετοχή σε δίκτυα συνεργασίας με άλλα σχολεία, η οποία, σύμφωνα με σχεδόν το 80% των εκπαιδευτικών, εφαρμόζεται λίγο έως καθόλου στις σχολικές μονάδες. Η εικόνα αυτή διαφοροποιείται όσον αφορά στις πρακτικές της συνεργασίας για την επίλυση παιδαγωγικών ζητημάτων, η οποία, σύμφωνα με το 76% των εκπαιδευτικών εφαρμόζεται πολύ ως πάρα πολύ στις σχολικές μονάδες, και η συνεργασία για υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων, η οποία, σύμφωνα με το 50% των εκπαιδευτικών, εφαρμόζεται πολύ στις σχολικές μονάδες. Η διαπίστωση αυτή έρχεται να επιβεβαιώσει αντίστοιχη διαπίστωση της Τηλιγάδα (2017: 159) στην έρευνα της οποίας φάνηκε ότι αντικείμενο των ομάδων συνεργασίας των εκπαιδευτικών φάνηκε να αποτελούν τα παιδαγωγικά, διδακτικά ζητήματα καθώς και τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων και όχι τόσο τα διοικητικά ζητήματα.

Επιπρόσθετα, σημαντικό ρόλο για την εφαρμογή συνεργατικής κουλτούρας σε μια σχολική μονάδα φάνηκε να διαδραματίζει η ηγεσία της σχολικής μονάδας. Σχετικά με τη συμβολή των στάσεων / πρακτικών της ηγεσίας στην εφαρμογή της συνεργατικής κουλτούρας στη σχολική μονάδα οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ως πιο σημαντικές προς την κατεύθυνση αυτή τις πρακτικές της ενημέρωσης των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή για ευκαιρίες συνεργατικής επαγγελματικής μάθησης και ανάπτυξης και της δημιουργίας από αυτόν προϋποθέσεων συλλογικής λήψης απόφασης. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται και από την έρευνα των Zhu, Devos & Li (2011: 325) όπου τονίζεται ότι η ηγεσία παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας, καθώς και από την έρευνα των Turan & Bektas (2013: 156) σύμφωνα με την οποία *«η σχολική κουλτούρα μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τους Διευθυντές των σχολείων ως ένα εργαλείο για να επηρεάσουν και να καθοδηγήσουν τους άλλους ή να θεμελιώσουν τη συνεργασία ανάμεσα στους υπαλλήλους»*.

Παράλληλα, σχετικά με την εφαρμογή των πρακτικών της ηγεσίας της σχολικής μονάδας με στόχο την ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας μεταξύ των εκπαιδευτικών, παρατηρήθηκε ότι ο διευθυντής που λειτουργεί βασιζόμενος στην εμπιστοσύνη και το σεβασμό σύμφωνα με το 75% των εκπαιδευτικών είναι μία

πρακτική που εφαρμόζεται σε πολύ έως πάρα πολύ μεγάλο βαθμό, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από την έρευνα της Αντωνίου (2015: 126-127). Ταυτόχρονα, ο διευθυντής που παρέχει ευκαιρίες ανάληψης πρωτοβουλιών από εκπαιδευτικούς είναι πρακτική της ηγεσίας που εφαρμόζεται σε πολύ έως πάρα πολύ μεγάλο βαθμό, σύμφωνα με το 70% των εκπαιδευτικών. Στο σημείο αυτό η παρούσα έρευνα διαφοροποιείται από την έρευνα της Βύσσα (2009: 88) όπου παρατηρήθηκε έλλειψη υποστήριξης και επιβράβευσης για την ανάληψη πρωτοβουλιών. Άλλη μία πρακτική της ηγεσίας της σχολικής μονάδας που αξιολογήθηκε σε υψηλά επίπεδα, όσον αφορά στην εφαρμογή της στις σχολικές μονάδες, είναι ο διευθυντής που δημιουργεί προϋποθέσεις συλλογικής λήψης απόφασης. Στο σημείο αυτό και πάλι η παρούσα έρευνα διαφοροποιείται από την έρευνα της Βύσσα (2009: 85-86), στην οποία φάνηκε ότι και στα τρία ιδιωτικά σχολεία όπου διεξήχθη η έρευνα οι εκπαιδευτικοί δεν αισθάνονται ότι η γνώμη τους λαμβάνεται υπόψη από τη διοίκηση του σχολείου στη διαδικασία λήψης απόφασης, αλλά και από την έρευνα της Αντωνίου (2015: 128-129), όπου οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι δε νιώθουν ικανοποιημένοι από τη συμμετοχή τους στη λήψη απόφασης, αφού ο τύπος του μοναχικού – ηρωικού διευθυντή είναι αυτός που κυριαρχεί. Σε υψηλά επίπεδα αξιολογήθηκε και η εφαρμογή της πρακτικής του διευθυντή που ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς για ευκαιρίες συνεργατικής επαγγελματικής μάθησης και ανάπτυξης, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από την έρευνα της Τηλιγάδα (2017: 170). Τέλος, σε πολύ έως πάρα πολύ μεγάλο βαθμό εφαρμόζεται, σύμφωνα με το 64% των εκπαιδευτικών, η πρακτική του υποστηρικτικού – καθοδηγητικού διευθυντή, γεγονός που συμφωνεί και με την έρευνα των Al-Mahdy & Sywelem (2016: 54) στην οποία διαπιστώθηκε ότι, μεταξύ άλλων, μία συνθήκη που ευνοεί την ανάπτυξη επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης, έστω και σε μικρό βαθμό, σε σχολεία του Ομάν και της Σαουδικής Αραβίας είναι η υποστηρικτική ηγεσία.

Επιπλέον, σχετικά με την εφαρμογή των πρακτικών της ηγεσίας της σχολικής μονάδας με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών παρατηρήθηκε ότι σε υψηλότερα επίπεδα αξιολογήθηκαν η ενθάρρυνση εκ μέρους του διευθυντή συμμετοχής της σχολικής μονάδας σε προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων και η ανάθεση αρμοδιοτήτων στο σύλλογο διδασκόντων, πρακτικές που εφαρμόζονται σε

πολύ έως πάρα πολύ μεγάλο βαθμό σύμφωνα με το 68% των εκπαιδευτικών. Ακόμη, σύμφωνα με το 62% των εκπαιδευτικών, οι διευθυντές ενθαρρύνουν σε πολύ έως πάρα πολύ μεγάλο βαθμό τη διοργάνωση ενδοσχολικών επιμορφωτικών σεμιναρίων, γεγονός που έρχεται σε αντίφαση με την έρευνα της Γιαννακοπούλου (2017: 101), όπου οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δεν ενθαρρύνονται ιδιαίτερα από τον Διευθυντή στη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα. Συγχρόνως, το 59% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι ο διευθυντής ενθαρρύνει τη συνεργατική διδασκαλία μεταξύ συναδέλφων σε πολύ ως πάρα πολύ μεγάλο βαθμό. Τέλος σε μέτρια επίπεδα αξιολογήθηκε η εφαρμογή των διαδικασιών αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας (το 46,5% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι εφαρμόζονται σε πολύ ως πάρα πολύ μεγάλο βαθμό), γεγονός που επιβεβαιώνεται και από την έρευνα της Τηλιγάδα (2017: 170).

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας βρίσκονται σε συνάφεια με τα ευρήματα της έρευνας της Δημακοπούλου (2015: 137) στα Πρότυπα – Πειραματικά Σχολεία του Νομού Αττικής, από την οποία προκύπτει ότι *«παρά το γεγονός ότι η κουλτούρα της συνεργασίας θεωρείται από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος ως πολύ, έως πάρα πολύ σημαντική για τη μάθηση και την επαγγελματική ανάπτυξη και παρά το γεγονός ότι στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι αυτή η κουλτούρα καλλιεργείται αρκετά από την Ηγεσία της σχολικής μονάδας, εν τούτοις, ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών του δείγματος φαίνεται να θεωρεί πως οι συνεργασίες δεν έχουν ακόμα καλλιεργηθεί και εδραιωθεί σε ιδιαίτερα υψηλό βαθμό στις σχολικές μονάδες, αλλά ότι βρίσκονται σε ένα μέτριο επίπεδο»*.

Συμπερασματικά, παρά τη θετική έως πολύ θετική άποψη των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα για τη συμβολή των συνεργατικών πρακτικών στη σχολική βελτίωση και την επαγγελματική τους ανάπτυξη, γίνεται αντιληπτό ότι οι πρακτικές αυτές δεν εφαρμόζονται σε μεγάλο βαθμό στις σχολικές μονάδες και, όπου και όταν εφαρμόζονται, ουσιαστικά η εφαρμογή τους δε γίνεται στο πλαίσιο μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης αλλά στο πλαίσιο μιας επιφανειακής συνεργατικής κουλτούρας, μιας τεχνητής συναδελφικότητας, όπως την ορίζει ο Hargreaves (1995: 350).

## 6.2. Επίλογος - Προτάσεις

Από την παρούσα διπλωματική εργασία προκύπτουν τα εξής συμπεράσματα:

- Οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έχουν θετική στάση και προδιάθεση απέναντι στις συνεργατικές πρακτικές, δεδομένου ότι αναγνωρίζουν τη θετική συμβολή των πρακτικών αυτών στη σχολική βελτίωση και την επαγγελματική τους ανάπτυξη.
- Το είδος της ηγεσίας που, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, μπορεί να οδηγήσει στην εδραίωση μιας συνεργατικής κουλτούρας στις σχολικές μονάδες είναι η ηγεσία που υποστηρίζει τη συνεχή μάθηση μαθητών και εκπαιδευτικών και προωθεί τον μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό και κοινότητα μάθησης (μετασχηματιστική ηγεσία).
- Παρά τη θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις συνεργατικές πρακτικές και παρά την αρκετά μεγάλη (έστω και σε κάποιους τομείς) προσπάθεια της ηγεσίας των σχολικών μονάδων να εφαρμοστούν οι συνεργατικές πρακτικές, τελικά οι συνεργατικές πρακτικές εφαρμόζονται σε μέτρια επίπεδα, με αποτέλεσμα την ύπαρξη μιας επιφανειακής συνεργατικής κουλτούρας, μιας τεχνητής συναδελφικότητας.
- Το συγκεντρωτικό – γραφειοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα ενισχύει την κουλτούρα του ατομισμού και εμποδίζει την εφαρμογή συνεργατικής κουλτούρας στις σχολικές μονάδες.

Τέλος, μετά την **επιμόρφωση** των εκπαιδευτικών σχετικά με τα **οφέλη** της συνεργατικής κουλτούρας για τη σχολική μονάδα αλλά και για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και τους **τρόπους εφαρμογής** των συνεργατικών πρακτικών στο πλαίσιο των σχολικών μονάδων, καθώς και μετά την πιλοτική εφαρμογή των συνεργατικών πρακτικών σε σχολικές μονάδες, προτείνεται:

- η διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην **εφαρμογή** των συνεργατικών πρακτικών.
- η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τα **οφέλη** των συνεργατικών πρακτικών στην **επαγγελματική τους ανάπτυξη**

- η διερεύνηση των στάσεων των Διευθυντών και των Συλλόγων Διδασκόντων απέναντι στη συμβολή των συνεργατικών πρακτικών στη βελτίωση / εξέλιξη των σχολικών μονάδων.



## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

### Α. Ελληνόγλωσσες

Αντωνίου, Δ. (2015). *Διερεύνηση της συνεργατικής κουλτούρας σε σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Ο ρόλος των εκπαιδευτικών και του διευθυντή της σχολικής μονάδας* (Διπλωματική Εργασία). ΕΑΠ. Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών. Πάτρα

Αποστολοπούλου, Ε. (2016). *Οργανισμός μάθησης: Ο ρόλος του ηγέτη στη δημιουργία οργανισμού μάθησης με σκοπό την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών* (Διπλωματική Εργασία). ΕΑΠ. Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών. Πάτρα

Βύσσα, Ε. (2009). «*Οργανισμοί που μαθαίνουν*» - Η περίπτωση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Διατμηματικό ΠΜΣ Διοίκηση Επιχειρήσεων για Στελέχη Επιχειρήσεων.

Γιαννακοπούλου, Χ. (2017). *Η Σχολική Μονάδα ως οργανισμός μάθησης: Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση στα πλαίσια της Εκπαίδευσης Ενηλίκων* (Διπλωματική Εργασία). ΕΑΠ. Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών. Πάτρα

Creswell, J.W. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων/Έλλην.

Δημακοπούλου, Α. (2015). *Το σχολείο ως οργανισμός που μαθαίνει: Η περίπτωση των Πρότυπων - Πειραματικών Σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Αττικής* (Διπλωματική Εργασία). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Φιλοσοφική Σχολή. ΠΜΣ Θεωρία Πράξη και Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης.



Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών: Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω

Θωμά, Ρ. (2010). Παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας. *Επιστημονικό Βήμα*, 14, 15-24.

Καλατζή, Α. (2017). *Το σχολείο ως μαθαίνοντας οργανισμός και ο ρόλος του διευθυντή στη διαδικασία μετασχηματισμού του σε «οργανισμό μάθησης»*. Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Α΄ Περιφέρειας Πειραιά. (Διπλωματική Εργασία). ΕΑΠ. Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών. Πάτρα.

Καλογεράτος, Γ. (2017). *Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί ως οργανισμοί μάθησης. Διερεύνηση απόψεων διευθυντών/ντριών Δημοτικών Σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Αχαΐας*. (Διπλωματική Εργασία). ΕΑΠ. Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών. Πάτρα.

Καψάλης, Α. & Ραμπίδης, Κ. (2006). Εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Εσωτερική αξιολόγηση μιας προσπάθειας. *Εκπαίδευση & Επιστήμη*, 3, 257-273.

Κοκορέτση, Α. (2005). Η συνεργατική έρευνα δράσης στην επαγγελματική ανάπτυξη των δασκάλων. Στο: Μπαγάκης, Γ. (επιμ.). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 229-235

Κοντογεωργάκου, Β. (2018). *Επαγγελματική μάθηση και εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (Διπλωματική Εργασία). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Φιλοσοφική Σχολή. ΠΜΣ Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης.

Λάναρη, Κ. (2005). Ο ρόλος της έρευνας – εκπαίδευσης (recherche – formation) στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Στο: Μπαγάκης, Γ. (επιμ.). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 196-204.

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο: *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων , τόμος Β' Διοίκηση ανθρώπινου Δυναμικού*, (σελ. 93-135). Πάτρα: ΕΑΠ.

Μπαξεβάνη, Β. (2018). *Η αξιολόγηση ομοτέχνων ως παράγοντας επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών*. (Διπλωματική Εργασία). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Φιλοσοφική Σχολή. ΠΜΣ Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης.

Μίχου, Α. (2005). Ερευνώντας τη δυναμική της τάξης: ένα παράδειγμα έρευνας δράσης. Στο: Μπαγάκης, Γ. (επιμ.). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 205

Ξαφάκος, Ε. (2016). Η πολυδιάστατη φύση του «σχολείου που μαθαίνει». *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 61, 101-116.

Ουζούνη, Χ., & Νακάκης, Κ. (2011). Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των εργαλείων μέτρησης σε ποσοτικές μελέτες. *Νοσηλευτική*, 50 (2), 231-239.

Ανακτήθηκε από <http://knakakis.advancednursing.teiste.gr/wp-content/uploads/2014/01/07.pdf>

Παμπουκίδης, Χ. (2016). *Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης. Διερεύνηση εφαρμογής τους σε σχολείο της Ανατολικής Θεσσαλονίκης* (Διπλωματική Εργασία). ΕΑΠ. Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών. Πάτρα.

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

Παρασκευόπουλος, Ι. (1983). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα.

Πασιάς, Γ. (2017α). *Ευρωπαϊκή Ένωση και Διεθνείς Οργανισμοί (Σημειώσεις μαθήματος)*. Αθήνα

Πασιάς, Γ. (2017β). *Το σχολείο ως οργανισμός και ως κοινότητα μάθησης. Σημειώσεις μαθήματος*. Αθήνα

Ρήγα, Β. & Αναγνωστοπούλου, Λ. (2005). Ενδοσχολική επιμόρφωση στη διαπολιτισμική αγωγή. Στο: Μπαγάκης, Γ. (επιμ.). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 399-407

Τηλιγάδα, Ε. (2017). *Το Σχολείο ως οργανισμός και επαγγελματική κοινότητα μάθησης. Η Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών μέσα από συνεργατικές μορφές μάθησης: Περιπτώσεις ιδιωτικών σχολείων Αττικής*. (Διπλωματική Εργασία). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Φιλοσοφική Σχολή. ΠΜΣ Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης.

Χαλαμπαλάκη, Σ. (2017). *Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο του διευθυντή τους στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: περιπτώσεις δημοσίων σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Αττικής* (Διπλωματική Εργασία). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Φιλοσοφική Σχολή. ΠΜΣ Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης.

Χάδου, Ν. (2012, Μάιος). *Διά βίου μάθηση – Εκπαίδευση – Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών*. Ανακοίνωση στο Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή, Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές, Αθήνα. Ανακτήθηκε από:

[http://www.primedu.uoa.gr/fileadmin/primedu.uoa.gr/uploads/Panellinio\\_Synedrio/Atomos.pdf](http://www.primedu.uoa.gr/fileadmin/primedu.uoa.gr/uploads/Panellinio_Synedrio/Atomos.pdf)

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. Στο: Μαυροσκούφης Δ. Κ. (επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή* (σ.σ. 213-230). Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2012). Διαμόρφωση και Διατήρηση Θετικού Σχολικού Κλίματος μέσω της επαγγελματικής ανάπτυξης των Εκπαιδευτικών: ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας. Στο: Καρακατσάνη, Δ. & Παπαδιαμαντάκη, Γ. (επιμ). *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αναζητώντας το Νέο Σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 201-210.

## **B. Ξενόγλωσσες**

Al-Mahdy, Y. F. H. & Sywelem, M. M. G. (2016). Teachers' perspectives on professional learning communities in some Arab countries. *International Journal of Research Studies in Education*, 5, 4, 45-57.

Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education* 27, 10-20

Brodie, K. (2013). The power of professional learning communities. *Education as Change*, 17 (1), 5-18. DOI:10.1080/16823206.2013.773929

Caena, F. (2011). Literature review Quality in Teachers' continuing professional development. Education and Training 2020 Thematic Working Group 'Professional Development of Teachers'. European Commission.

Children's issues centre (2004). *Developing a more positive school culture to address bullying and improve school relationships: Case studies from two primary schools and one intermediate school*. Ministry of social development, Te Manatu Whakahiato Ora.

Clark, C. M. (1995). Οι εκπαιδευτικοί ως σχεδιαστές στην αυτοκαθοδηγούμενη επαγγελματική εξέλιξη. Στο: Hargreaves, A., Fullan, M.. *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. μεταφ. Παναγιώτα Χατζηπαντελή. Αθήνα: Πατάκης.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Coppieters, P. (2005). Turning schools into learning organizations. *European Journal of Teacher Education*, 28 (2), 129-139

Dogan, S., Pringle, R. & Mesa, J. (2016). The impacts of professional learning communities on science teachers' knowledge, practice and student learning: a review. *Professional Development in Education*, 42 (4), 569-588.  
DOI:10.1080/19415257.2015.1065899

Du Four, R. (2004). What Is a Professional Learning Community?. *Educational Leadership*, 6-11.

EC & OECD, (2010). Teachers' Professional Development. Europe in international comparison. An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS)

Elliott, J. (2005). Ο εκπαιδευτικός ως μέλος μιας δικτυωμένης κοινότητας μάθησης. Στο: Μπαγάκης, Γ. (επιμ.). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 42-62

Engels, N., Hotton, G., Devos, G., Bouckennooghe, D., & Aelterman, A. (2008). Principals in schools with a positive school culture. *Educational Studies*, 34(3), 159–174. <https://doi.org/10.1080/03055690701811263>

European Commission (2017). *Teachers and school leaders in schools as learning organisations. Guiding Principles for policy development in school education. Report from the ET2020 Working Group Schools 2016-18*

Fullan, M. (1995). The school as a learning organization: Distant dreams. *Theory into Practice*, 34 (4), 230-235.

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. 4<sup>th</sup> Edition.

Hamilton, E. (2013). His ideas are in my head: peer-to-peer teacher observations as professional development. *Professional Development in Education*, 39, 1, 42–64

Hargreaves, A. (1995). Νοοτροπίες των εκπαιδευτικών: Ένας στόχος αλλαγής. Στο: Hargreaves, A., Fullan, M.. *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. μεταφ. Παναγιώτα Χατζηπαντελή. Αθήνα: Πατάκης.

Harris, A., Jones, M. (2010). Professional Learning Communities and system improvement. *Improving Schools*, 13, 172–181.

Harris, M. & Tassell, F. v. (2005). The professional development school as learning organization. *European Journal of Teacher Education* 28, 2, 179–194.

Hofman, R.H., Hofman, W.H.A. & Gray J.M.(2015). Three conjectures about school effectiveness: An exploratory study. *Educational Leadership & Management*.

Ifanti, A. & Fotopoulou, V. (2011). Teachers' Perceptions of Professionalism and Professional Development: A Case Study in Greece. *World Journal of Education*, 1 (1), 40-51.

Irwin, J. W. & Farr, W. (2004). Collaborative school communities that support teaching and learning. *Reading & Writing Quarterly*, 20 (4), 343-363.

DOI:10.1080/10573560490489829

Jackson, P. W. (1995). Βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς να εξελιχθούν. Στο: Hargreaves, A., Fullan, M.. *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. μεταφ. Παναγιώτα Χατζηπαντελή. Αθήνα: Πατάκης,

Jones, L., Stall, G., Yarbrough, D. (2013). The importance of Professional Learning Communities for school improvement. *Creative Education*, 4 (5), 357–361.

Katz, S. & Earl, L. (2010). Learning about networked learning communities. *School Effectiveness and School Improvement*, 21 (1), 27-51.  
DOI:10.1080/09243450903569718

Kennedy, A. (2005). Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis. *Journal of In-service Education*, 31 (2), 235-250

Kools, M. & Stoll, L. (2016). *What makes a school a learning organisation?*. OECD

Kougioumtzis, K. & Patriksson, G. (2009). School-based teacher collaboration in Sweden and Greece: formal cooperation, deprivatized practices and personalized interaction in primary and lower secondary schools. *Teachers and Teaching*, 15 (1), 131-154. DOI:10.1080/13540600802661352

Lieberman, A. (1995) Practices That Support Teacher Development: Transforming Conceptions of Professional Learning. *Phi Delta Kappan* 76: 8, 591-596.

Lieberman, A., Campbell, C., Yashkina, A. (2017). Teacher Learning and Leadership: Of, By, and For Teachers (Teacher Quality and School Development), 1st Edition

MacNeil, A.J., Prater D.L. & Busch S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 12:1, 73-84 <http://dx.doi.org/10.1080/13603120701576241>

Muijs, D., Kyriakides, L., Werf, G., Creemers, B., Timperley, H. & Earl, L. (2014). State of the art – teacher effectiveness and professional learning. *School Effectiveness and School Improvement*, 25:2, 231-256, DOI: 10.1080/09243453.2014.885451

Ning, H. K., Lee, D. & Lee W. O. (2015). Relationships between teacher value orientations, collegiality, and collaboration in school professional learning communities. *Soc Psychol Educ* 18, 337–354. DOI 10.1007/s11218-015-9294-x

OECD/UNICEF (2016). *What makes a school a learning organisation? A guide for policy makers, school leaders and teachers*. Paris: OECD

Peterson, K. D. & Deal, T. E. (1998). How Leaders Influence the Culture of Schools. *Educational Leadership*, 56(1), 28–30.

Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Damme, J.V., Townsend, T., Teddlie, C. & Stringfield, S. (2014). Educational effectiveness research (EER): a state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 197-230.  
DOI: 10.1080/09243453.2014.885450

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.

Sigurðardóttir, A.K. (2010) Professional Learning Community in Relation to School Effectiveness. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54:5, 395-412, DOI: 10.1080/00313831.2010.508904

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A review of the literature. *Journal of educational change*, 7, 221-258.



Stoll, L., Louis, K. S. (2007). Professional Learning Communities: Elaborating new approaches. Στο: Stoll, L., Louis, K. S.. Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas, 1st Edition 2007

Tam, A. C. F. (2015). The role of a professional learning community in teacher change: a perspective from beliefs and practices. *Teachers and Teaching*, 21 (1), 22-43. DOI:10.1080/13540602.2014.928122

Tharp, B. M. (2009). Defining “Culture” and “Organizational Culture”: From Anthropology to the Office. *Interpretation a Journal of Bible and Theology*, 1–5.

Thiessen, D. (1995). Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών που βασίζεται στην αίθουσα διδασκαλίας. Στο: Hargreaves, A., Fullan, M.. *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. μεταφ. Παναγιώτα Χατζηπαντελή. Αθήνα: Πατάκης.

Thompson, S. C., Gregg, L. & Niska, J. M. (2004). Professional Learning Communities, Leadership, and Student Learning. *RMLE Online*, 28:1, 1-15, DOI:10.1080/19404476.2004.11658173

Turan, S. & Bektas, F. (2013). The relationship between school culture and leadership practices. *Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research*, 52, 155-168.

Vescio, V., Ross, D. & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education* 24, 80-91.

Voelkel Jr., R. H. & Chrispeels, J. H. (2017). Understanding the link between professional learning communities and teacher collective efficacy, *School Effectiveness and School Improvement*. DOI:10.1080/09243453.2017.1299015

Voulalas, Z. D. & Sharpe, F. G. (2005). Creating schools as learning communities: obstacles and processes. *Journal of Educational Administration*, 43 (2), 187 - 208

Waldron, N. L. & McLeskey, J. (2010). Establishing a Collaborative School Culture Through Comprehensive School Reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20 (1), 58-74. DOI: 10.1080/10474410903535364

Williams, R.B., Brien, K. & LeBlanc, J. (2012). Transforming schools into learning organizations: supports and barriers to educational reform. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 134, 1-32.

Zhu, C., Devos, G. & Li, Y. (2011). Teacher perceptions of school culture and their organizational commitment and well-being in a Chinese school. *Asia Pacific Educ. Rev.* 12, 319–328, DOI 10.1007/s12564-011-9146-0.



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ

Αγαπητοί Συνάδελφοι,

Το παρόν ερωτηματολόγιο αφορά έρευνα που διεξάγω στο πλαίσιο εκπόνησης της Διπλωματικής μου Εργασίας για το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Εκπαιδευτική Πολιτική & Διοίκηση Εκπαίδευσης» του Τμήματος ΦΠΨ της Φιλοσοφικής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Η Διπλωματική μου Εργασία μελετά τη συμβολή των συνεργατικών πρακτικών στην επαγγελματική ανάπτυξη / εξέλιξη των εκπαιδευτικών.

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου θα με βοηθήσει σημαντικά στην ολοκλήρωση της εργασίας μου.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και τα στοιχεία που θα συλλεγούν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της Διπλωματικής Εργασίας.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας.

Με εκτίμηση,

Αμαλία Αδαμοπούλου, εκπαιδευτικός

## Α) ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ – ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

### 1. Φύλο

Ανδρας ☐

Γυναίκα ☐

### 2. Ηλικία

α) 25-40 ☐

β) 41-50 ☐

γ) 51 και άνω ☐

### 3. Έτη υπηρεσίας

ι) συνολικά

α) 1-10 ☐

β) 11-20 ☐

γ) 21 και άνω ☐

ιι) στο σχολείο όπου υπηρετείτε τώρα

α) 1-5 ☐

β) 6-10 ☐

γ) 11 και άνω ☐

4. Τύπος Σχολείου: α) Γυμνάσιο ☐

β) Λύκειο ☐

γ) ΕΠΑΛ ☐

5. Θέση στο σχολείο: α) Μόνιμος ☐

β) Αναπληρωτής ☐

6. Κλάδος: ΠΕ ☐

Ειδικότητα: .....

### 7. Σπουδές μετά την απόκτηση του Βασικού Πτυχίου:

α) 2<sup>ο</sup> Πτυχίο ☐

β) Μεταπτυχιακό ☐

γ) Διδακτορικό ☐

## Β) ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ

**8. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω πρακτικές συμβάλλουν στη σχολική βελτίωση / εξέλιξη της σχολικής μονάδας; (Σημειώστε την ένδειξη X στην αντίστοιχη στήλη ως εξής: 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=πολύ, 4=πάρα πολύ)**

	1	2	3	4
<b>α)</b> αποδοχή από τους εκπαιδευτικούς της ανάγκης για βελτίωση				
<b>β)</b> κοινό όραμα εκπαιδευτικών που διδάσκουν στη σχολική μονάδα				
<b>γ)</b> σαφής διατύπωση των στόχων της σχολικής μονάδας από τον Σύλλογο Διδασκόντων στην αρχή της σχολικής χρονιάς				
<b>δ)</b> αξιολόγηση πορείας προς την επίτευξη των στόχων από τον Σύλλογο Διδασκόντων στο μέσο της σχολικής χρονιάς				
<b>ε)</b> αξιολόγηση επίτευξης στόχων από το Σύλλογο Διδασκόντων στο τέλος της σχολικής χρονιάς				

**9. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω πρακτικές ωφελούν το σύνολο των μελών της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικοί – μαθητές – γονείς); (Σημειώστε την ένδειξη X στην αντίστοιχη στήλη ως εξής: 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=πολύ, 4=πάρα πολύ)**

	1	2	3	4
<b>α)</b> διοργάνωση εκδηλώσεων με σκοπό τη σύσφιξη σχέσεων των μελών της σχολικής κοινότητας				
<b>β)</b> συχνή επικοινωνία εκπαιδευτικών με γονείς				
<b>γ)</b> προώθηση καινοτομιών στη σχολική μονάδα				
<b>δ)</b> συμμετοχή σε δίκτυα συνεργασίας με άλλα σχολεία				

**10. α) Να ιεραρχήσετε τις παρακάτω πρακτικές ως προς τη συμβολή τους στη σχολική βελτίωση / εξέλιξη της σχολικής μονάδας (Να ιεραρχήσετε την απάντησή σας στη στήλη αριστερά ως ακολούθως: 1=μεγαλύτερο ... 7=μικρότερο)**

**β) Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω πρακτικές συμβάλλουν στη δημιουργία κουλτούρας συνεργασίας σε μια σχολική μονάδα; (Σημειώστε την ένδειξη X στην αντίστοιχη στήλη ως εξής: 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=πολύ, 4=πάρα πολύ)**

Ιεράρχηση (1-7)		1	2	3	4
	<b>α)</b> διαμοιρασμός διδακτικών πρακτικών				
	<b>β)</b> συνεργασία για επίλυση παιδαγωγικών ζητημάτων				
	<b>γ)</b> συνεργασία για υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων				
	<b>δ)</b> παρατήρηση της διδασκαλίας συναδέλφων				
	<b>ε)</b> δημιουργία ομάδων εργασίας από εκπαιδευτικούς που διδάσκουν κοινά αντικείμενα				
	<b>στ)</b> σύγκριση μαθησιακών αποτελεσμάτων μεταξύ των τμημάτων				
	<b>ζ)</b> αφήγηση ιστοριών από καθημερινή διδακτική πρακτική και κριτικές συζητήσεις				

**11. α) Να ιεραρχήσετε τις παρακάτω πρακτικές ως προς τη συμβολή τους στη σχολική βελτίωση / εξέλιξη της σχολικής μονάδας (Να ιεραρχήσετε την απάντησή σας στη στήλη αριστερά ως ακολούθως: 1=μεγαλύτερο ... 6=μικρότερο)**

**β) Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω πρακτικές εφαρμόζονται στη σχολική μονάδα όπου υπηρετείτε; (Σημειώστε την ένδειξη X στην αντίστοιχη στήλη ως εξής: 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=πολύ, 4=πάρα πολύ)**

Ιεράρχηση (1-6)		1	2	3	4
	<b>α)</b> συνεργασία με επιστημονικούς φορείς (π.χ. Πανεπιστήμια)				
	<b>β)</b> συμμετοχή σε δίκτυα συνεργασίας με άλλα σχολεία				
	<b>γ)</b> κοινοποίηση αποτελεσμάτων συνεργατικών δράσεων σχολικής μονάδας (π.χ. στην ιστοσελίδα του σχολείου)				
	<b>δ)</b> συμμετοχή εκπαιδευτικών σε ενδοσχολικά επιμορφωτικά σεμινάρια				
	<b>ε)</b> συνεργασία εκπαιδευτικών για θέματα οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου				

	στ) καθοδήγηση νεότερων εκπαιδευτικών από έμπειρους εκπαιδευτικούς - μέντορες				
--	---	--	--	--	--

### Γ) ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

12. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η κουλτούρα συνεργασίας συμβάλλει στην επίτευξη των παρακάτω στόχων; (Σημειώστε την ένδειξη X στην αντίστοιχη στήλη ως εξής: 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=πολύ, 4=πάρα πολύ)

	1	2	3	4
α) βελτίωση ποιότητας διδασκαλίας				
β) ενίσχυση εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικών				
γ) ενίσχυση εμπιστοσύνης μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικοί – μαθητές – γονείς)				
δ) αύξηση αποτελεσματικότητας σχολικής μονάδας				

13. α) Να ιεραρχήσετε τους παρακάτω λόγους ως προς τον βαθμό στον οποίο πιστεύετε ότι αποθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς της σχολικής σας μονάδας από το να συμμετέχουν σε συνεργατικές πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης (Να ιεραρχήσετε την απάντησή σας στη στήλη αριστερά ως ακολούθως: 1=μεγαλύτερο ... 5=μικρότερο)

β) Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω λόγοι αποθαρρύνουν εσάς προσωπικά από το να συμμετέχετε σε συνεργατικές πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης; (Σημειώστε την ένδειξη X στην αντίστοιχη στήλη ως εξής: 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=πολύ, 4=πάρα πολύ)

Ιεράρχηση (1-5)		1	2	3	4
	α) έλλειψη ενημέρωση				
	β) έλλειψη υποστήριξης από την ηγεσία του σχολείου				
	γ) έλλειψη κουλτούρας συνεργατικής επαγγελματικής μάθησης και εξέλιξης				
	δ) έλλειψη χρόνου				
	ε) επαγγελματική εξουθένωση				



**14. α) Να ιεραρχήσετε τις παρακάτω πρακτικές ως προς τη συμβολή τους στην επαγγελματική ανάπτυξη / εξέλιξη των εκπαιδευτικών (Να ιεραρχήσετε την απάντησή σας στη στήλη αριστερά ως ακολούθως: 1=μεγαλύτερο ... 8=μικρότερο)**

**β) Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω πρακτικές εφαρμόζονται στη σχολική μονάδα όπου υπηρετείτε; (Σημειώστε την ένδειξη X στην αντίστοιχη στήλη ως εξής: 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=πολύ, 4=πάρα πολύ)**

Ιεράρχηση (1-8)		1	2	3	4
	α) δημιουργία ομάδων εργασίας από εκπαιδευτικούς που διδάσκουν κοινά αντικείμενα				
	β) διαμοιρασμός διδακτικών πρακτικών				
	γ) συνεργασία για επίλυση παιδαγωγικών ζητημάτων				
	δ) παρατήρηση της διδασκαλίας συναδέλφων				
	ε) συμμετοχή σε δίκτυα συνεργασίας με άλλα σχολεία				
	στ) συνεργασία για υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων				
	ζ) σύγκριση μαθησιακών αποτελεσμάτων μεταξύ των τμημάτων				
	η) αφήγηση ιστοριών από καθημερινή διδακτική πρακτική και κριτικές συζητήσεις				

**15. α) Να ιεραρχήσετε τις παρακάτω στάσεις / πρακτικές της ηγεσίας της σχολικής μονάδας ως προς τη συμβολή τους στην εφαρμογή της συνεργατικής κουλτούρας στη σχολική μονάδα. (Να ιεραρχήσετε την απάντησή σας στη στήλη αριστερά ως ακολούθως: 1=μεγαλύτερο ... 6=μικρότερο)**

**β) Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω στάσεις / πρακτικές της ηγεσίας της σχολικής μονάδας εφαρμόζονται στη σχολική μονάδα όπου υπηρετείτε; (Σημειώστε την ένδειξη X στην αντίστοιχη στήλη ως εξής: 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=πολύ, 4=πάρα πολύ)**

Ιεράρχηση (1-6)		1	2	3	4
	α) διευθυντής που λειτουργεί ως μέντορας – παράδειγμα προς μίμηση				
	β) υποστηρικτικός – καθοδηγητικός διευθυντής				
	γ) διευθυντής που λειτουργεί βασιζόμενος στην				

	εμπιστοσύνη και τον σεβασμό				
	δ) διευθυντής που παρέχει ευκαιρίες ανάληψης πρωτοβουλιών από εκπαιδευτικούς				
	ε) διευθυντής που δημιουργεί προϋποθέσεις συλλογικής λήψης απόφασης				
	στ) διευθυντής που ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς για ευκαιρίες συνεργατικής επαγγελματικής μάθησης και ανάπτυξης				

**16. α) Να ιεραρχήσετε τις παρακάτω πρακτικές της ηγεσίας της σχολικής μονάδας ως προς τη συμβολή τους στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. (Να ιεραρχήσετε την απάντησή σας στη στήλη αριστερά ως ακολούθως: 1=μεγαλύτερο ... 6=μικρότερο)**

**β) Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω πρακτικές της ηγεσίας της σχολικής μονάδας εφαρμόζονται στη σχολική μονάδα όπου υπηρετείτε; (Σημειώστε την ένδειξη X στην αντίστοιχη στήλη ως εξής: 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=πολύ, 4=πάρα πολύ)**

Ιεράρχηση (1-6)		1	2	3	4
	α) διευθυντής που ενθαρρύνει τη συνεργατική διδασκαλία μεταξύ συναδέλφων				
	β) διευθυντής που ενθαρρύνει τη διοργάνωση ενδοσχολικών επιμορφωτικών σεμιναρίων				
	γ) διευθυντής που ενθαρρύνει την υλοποίηση διαδικασιών αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας				
	δ) διευθυντής που αναθέτει αρμοδιότητες στο Σύλλογο Διδασκόντων				
	ε) διευθυντής που ενθαρρύνει τη συμμετοχή της σχολικής μονάδας σε δίκτυα με άλλα σχολεία				
	στ) διευθυντής που ενθαρρύνει τη συμμετοχή της σχολικής μονάδας σε προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων ή ευρωπαϊκά προγράμματα				