



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗΝ
ΠΟΛΙΤΙΚΗ, ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Η συμβολή του ηγέτη-διευθυντή στην επαγγελματική
ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στη δημιουργία
κοινοτήτων μάθησης »**

Βασιλική Μπίζου

Επιβλέπων καθηγητής: **Γεώργιος Πασιάς**

2022

ΑΘΗΝΑ

© ΕΚΠΑ, 2022

Η παρούσα διατριβή, η οποία εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Π.Μ.Σ: ΠΟΛΙΤΙΚΗ, ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ και τα λοιπά αποτελέσματα της αντίστοιχης Διπλωματικής Εργασίας (ΔΕ) αποτελούν συνιδιοκτησία του ΕΚΠΑ και της φοιτήτριας Βασιλικής Μπίζου, 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 Πολιτική, Διοίκηση και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση – Πλήρους Φοίτησης του Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Φιλοσοφικής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών 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 Πολιτική, Διοίκηση και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση και στις διατάξεις που προβλέπει η Ελληνική και Κοινοτική Νομοθεσία περί πνευματικής ιδιοκτησίας».

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

Όνοματεπώνυμο: Βασιλική Μπίζου

Αριθμός Μητρώου: 220017

Υπογραφή:

*Στην κόρη μου Μαρία,
στον πατέρα μου*

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους τους διδάσκοντες-καθηγητές του μεταπτυχιακού προγράμματος για τις πολύτιμες γνώσεις και τις εμπειρίες που μοιράστηκαν μαζί μας, τη νέα οπτική ζωής και των εκπαιδευτικών πραγμάτων που μας χάρισαν. Ένα μεγάλο «Ευχαριστώ» στον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Γεώργιο Πασιά, για την καθοδήγηση , την υποστήριξη, τη συνέπεια, την αυθεντική παρουσία του. Ευχαριστώ τα αγαπημένα μου πρόσωπα, τους φίλους, τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, τους διευθυντές, όλους όσους με βοήθησαν, ο καθένας με το δικό του τρόπο, να φέρω εις πέρας αυτό το σημαντικό έργο.

**«Η συμβολή του ηγέτη-διευθυντή στην επαγγελματική
ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στη δημιουργία
κοινοτήτων μάθησης »**

Βασιλική Μπίζου

Όνοματεπώνυμο Επιβλέποντα	Όνοματεπώνυμο Μέλους 1	Όνοματεπώνυμο Μέλους 2
Γεώργιος Πασιάς, Καθηγητής ΕΚΠΑ	Δημήτριος Φωτεινός, Αναπληρωτής καθηγητής ΕΚΠΑ	Ιωάννης Ρουσσάκης, Επίκουρος καθηγητής ΕΚΠΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η κοινωνία της οικονομίας και της γνώσης, οι διεθνείς εκπαιδευτικές εξελίξεις ωθούν τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς σε αλλαγές και επαναπροσδιορισμό του ρόλου τους. Οι ανάγκες για βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου έχουν επηρεάσει την ταυτότητα του εκπαιδευτικού, σύμφωνα με την οποία οφείλει να αναπτύσσει συνεχώς τις γνώσεις και δεξιότητες. Ο ρόλος του ηγέτη/διευθυντή είναι ιδιαίτερα σημαντικός, αφού μπορεί να επηρεάσει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και να δημιουργήσει μια κουλτούρα μάθησης. Σκοπός της ποσοτικής αυτής έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών των δημόσιων σχολείων της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Αττικής αναφορικά με τη συμβολή του διευθυντή στην επαγγελματική τους ανάπτυξη καθώς και στη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης. Τη φετινή χρονιά έγιναν σημαντικές αλλαγές στα σχολεία προς βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος με την αυτοαξιολόγηση, την επαγγελματική ανάπτυξη, τις κοινότητες μάθησης, τον ηγέτη/διευθυντή να βρίσκονται στο επίκεντρο. Στην έρευνα αυτή διερευνήθηκε η υφιστάμενη επαγγελματική ανάπτυξη στα σχολεία, ο βαθμός συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε δράσεις, οι ανάγκες τους, η ενίσχυση των δεξιοτήτων τους καθώς και ο ρόλος του διευθυντή σε όλη τη διαδικασία. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν τις αυξημένες ανάγκες των εκπαιδευτικών για επαγγελματική ανάπτυξη, τη συμμετοχή τους σε συνεργατικές πρακτικές. Στην ηγεσία του σχολείου υπερτερεί το συμμετοχικό στυλ και η κατανομητική μορφή. Ο διευθυντής έχει όραμα και είναι σε θέση να δημιουργεί κοινότητες μάθησης. Η επιβράβευση, η παροχή κινήτρων, η καινοτομία, η ενσυναίσθηση είναι στοιχεία που οφείλει να αναπτύξει περισσότερο.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: επαγγελματική ανάπτυξη, εκπαιδευτικοί, εκπαιδευτική ηγεσία, διευθυντής, ικανότητες/δεξιότητες, κοινότητες μάθησης, συνεργατικές πρακτικές, σχολεία, αλλαγή, κουλτούρα

**“The contribution of the leader-principal to teachers’
professional development and the creation of
learning communities”**

Vasiliki Bizou

Name of Supervisor	Name of Member 1	Name of Member 2
George Pasiás Professor NKUA	Dimitrios Foteinos Associate professor NKUA	Ioannis Roussakis Assistant professor NKUA

ABSTRACT

An economy- and knowledge-based society, as well as international educational developments are pushing schools and teachers to change and redefine their role. The need to improve the quality of educational work has influenced the identity of the teacher, according to which he or she must continuously develop knowledge and skills. The role of the leader/director is particularly important as it can influence teachers' professional development and create a culture of learning. The purpose of this quantitative research is to explore the views of teachers of public secondary schools in the Prefecture of Attica regarding the contribution of the principal in their professional development and the creation of learning communities. This year has seen significant changes in schools in improving the education system with the factors of self-evaluation, professional development, learning communities, and the leader/principal all taking centre stage. This research has examined the existing professional development in schools, the degree of teachers' participation in activities, their needs, the enhancement of their skills and the role of the principal in the whole process. The results showed the increased needs of teachers for professional development and their participation in collaborative practices. In school leadership, the participative style and distributive form is predominant. The principal has a vision and is able to create learning communities. Rewards, motivation, innovation, and empathy are all elements that he/she needs to develop more.

KEYWORDS: *professional development, teachers, educational leadership, principal, competencies/skills, learning communities, collaborative practices, schools, change, culture*

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	6
ABSTRACT	8
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	12
A ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	14
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	14
1.1. Ικανότητες των εκπαιδευτικών	14
1.2. Έννοια και σκοπός επαγγελματικής ανάπτυξης	21
1.3. Αναγκαιότητα και χαρακτηριστικά επαγγελματικής ανάπτυξης.....	24
1.4. Τρόποι και μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης	26
1.4.1. Συνεργατικές πρακτικές.....	30
1.5. Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών.....	34
1.6. Οι εκπαιδευτικοί ως φορείς αξιολόγησης και επαγγελματικής ανάπτυξης των συναδέλφων τους.....	36
1.6.1. Διαδικτυακή παρατήρηση από ομοτίμους.....	39
1.7. Η επαγγελματική ανάπτυξη στην Ελλάδα	41
1.8. Προϋποθέσεις επιτυχίας επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών	47
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Κοινότητες μάθησης	52
Εισαγωγή	52
2.1. Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης	53
2.2. Έννοια και χαρακτηριστικά του οργανισμού μάθησης.....	54
2.3. Κοινότητες μάθησης	57
2.3.1 Ορισμός	58

2.3.2 Ανάπτυξη της έννοιας.....	60
2.3.3 Χαρακτηριστικά	64
2.4. Εκπαιδευτικοί και ΕΚΜ.....	67
2.5. Παράγοντες που συμβάλλουν στην επιτυχία των κοινοτήτων μάθησης	69
2.6. Στάδια και ρόλος του διευθυντή.....	71
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Συμβολή του ηγέτη-διευθυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης	73
Εισαγωγή	73
3.1. Μοντέλα ηγεσίας και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών	75
3.2. Χαρακτηριστικά σχολικού ηγέτη και επαγγελματική ανάπτυξη.....	79
3.3. Ικανότητες και πρακτικές ηγέτη/διευθυντή	81
3.4. Δημιουργία περιβαλλόντων μάθησης και ανάπτυξης.....	88
3.4.1. Πώς οι ηγέτες των σχολείων οικοδομούν μια θετική κουλτούρα μάθησης;	88
3.4.2. Στρατηγικές.....	90
3.5. Ο ηγέτης-διευθυντής και η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα	91
3.5.1. ΥΑ6603/ΓΔ4/2021- ΦΕΚ140/Β/20-01-2021 & ΥΑ 108906/ΓΔ4/2021 (ΦΕΚ4189/10-09-2021)- Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο- ρόλος διευθυντή	93
3.5.2. Νόμος 4823/2021 (ΦΕΚ 136/Α/3-08-2021) –Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις	96
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Επισκόπηση της Βιβλιογραφίας	100
Β ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ	108
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Μεθοδολογική προσέγγιση	108

5.1. Ερευνητικά ερωτήματα.....	108
5.2. Ερευνητική διαδικασία	109
5.3. Ερευνητικό Εργαλείο.....	111
5.4. Δομή του ερωτηματολογίου (Κατασκευή, είδος και περιεχόμενο ερωτήσεων του εργαλείου).....	113
5.5. Δείγμα	115
5.6. Στατιστική ανάλυση των δεδομένων	122
5.7. Αξιοπιστία και εγκυρότητα.....	122
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Αποτελέσματα.....	124
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 :Συμπεράσματα.....	164
Βιβλιογραφία.....	176
Παράρτημα.....	184

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παγκοσμιοποίηση και ο εκσυγχρονισμός έχουν φέρει πια νέα δεδομένα στον κόσμο και τα άτομα προκειμένου να κατανοήσουν και να λειτουργήσουν μέσα σε αυτόν πρέπει να ανανεώνουν συνεχώς τις γνώσεις και τις ικανότητες τους. Οι προκλήσεις στις κοινωνίες που ζούμε απαιτούν πιο περίπλοκες δεξιότητες, προκειμένου τα άτομα να πετύχουν τους προσωπικούς και επαγγελματικούς στόχους τους. Τα σχολεία δεν λειτούργησαν ποτέ μεμονωμένα, αλλά ο κόσμος στον οποίο βρίσκονται αλλάζει δραματικά και τώρα απαιτεί διαφορετικές αλληλεπιδράσεις από αυτές που έγιναν δεκτές μέχρι τον 20^ο αιώνα. Εκπαιδευτικοί και διευθυντές σχολείων καλούνται να συνεισφέρουν στο σύστημα μάθησης σε διαφορετικά επίπεδα, από την τοπική σχολική ανάπτυξη, μέσω των σχολικών δικτύων, έως τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι εθνικές επιταγές, όπως η προετοιμασία ενός αποτελεσματικού εργατικού δυναμικού και η ανταπόκριση στους δημοσιονομικούς περιορισμούς, είχαν αυξανόμενο αντίκτυπο στον τρόπο λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Προκειμένου το σχολείο να ανταποκριθεί στις κοινωνικές προσδοκίες, η ανάπτυξη ενός ευρέος συνόλου βασικών ικανοτήτων έχει αποκτήσει σημασία (που εκφράζεται μέσω προγραμμάτων σπουδών και προτεραιοτήτων για την ανάπτυξη των μαθητών) και έχει αναληφθεί δράση για την υποστήριξη νέων προσεγγίσεων διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης. Η συμμετοχικότητα και η διαφορετικότητα εκτιμώνται και αναγνωρίζονται τα οφέλη της συνεργατικής ομαδικής εργασίας (EC,2018:15).

Στην Ευρώπη είναι γενικά αποδεκτή η αντίληψη ότι η έννοια του καλού σχολείου συναρτάται με την έννοια του καλού εκπαιδευτικού. Η ποιότητα και η αποδοτικότητα της διδασκαλίας και μάθησης εξαρτάται από την επιστημονική επάρκεια και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Είναι κοινός τόπος πως οι γνώσεις και οι δεξιότητες που κατέχουν αυτές μεταφέρουν και στους μαθητές τους. Αυτό σημαίνει πως πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στα εφόδια ενός εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Ένωση προκειμένου να εφαρμοστεί η εκπαιδευτική της πολιτική και να προωθηθεί η νέα αντίληψη για την επίτευξη του οράματος της κοινωνίας της μάθησης είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να αλλάξει αντίληψη, να μεταβάλλει το

περιεχόμενο του ρόλου του και από απλός μεταδότης γνώσης να μετασηματιστεί σε οργανωτή ισχυρών περιβαλλόντων μάθησης (Καλτσούνη,2010:331-332). Θεωρείται απαραίτητο πλέον όχι μόνο να εξοπλιστεί με νέες γνώσεις και δεξιότητες αλλά και να τις αναπτύσσει συνεχώς. Επισημαίνεται η σημασία της αρχικής ποιότητας της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών αλλά και της διαδικασίας συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης με σκοπό την ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τις ικανότητες που απαιτούνται στην κοινωνία της γνώσης (EC,2010:12).

Οι δάσκαλοι έχοντας ως εφόδια τις ακαδημαϊκές γνώσεις είναι προετοιμασμένοι από την αρχική τους εκπαίδευση για τη διδασκαλία των αναλυτικών προγραμμάτων. Ωστόσο, πολλοί είναι εκείνοι που αντιμετωπίζουν προκλήσεις στα σχολεία και τις τάξεις τους, αφού για διάφορους λόγους, οι μαθητές είναι ολοένα και πιο αδιάφοροι, απόμακροι από τη μαθητική διαδικασία ή χρειάζονται επιπλέον υποστήριξη. Αισθάνονται, λοιπόν, λιγότερο έτοιμοι να αντιμετωπίσουν τις ανάγκες των μαθητών τους και ανησυχούν ότι δεν μαθαίνουν αποτελεσματικά. Οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής οφείλουν να λάβουν μέτρα για τη βελτίωση των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, τόσο ατομικά όσο και συλλογικά (EC,2018:20). Ο ηγέτης-διευθυντής μπορεί εξίσου να συνεισφέρει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, μέσα από το σχεδιασμό, την οργάνωση και υλοποίηση δράσεων και τη διαμόρφωση της κατάλληλης κουλτούρας στο σχολείο του.

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι να διερευνηθούν οι αντιλήψεις-απόψεις των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε δημόσια σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Αττικής αναφορικά με τη συμβολή του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Οι **στόχοι** της ερευνητικής εργασίας είναι:

- ✓ Να διερευνηθεί η υφιστάμενη επαγγελματική ανάπτυξη στο σχολείο, οι μορφές, η σημασία της.
- ✓ Να διερευνηθεί ο βαθμός συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης και τα οφέλη που αποκόμισαν.

- ✓ Να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τη συμβολή του διευθυντή του σχολείου στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Για το σκοπό της έρευνας διατυπώθηκαν τα ακόλουθα **ερευνητικά ερωτήματα**:

1. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τις μορφές της επαγγελματικής ανάπτυξης στη σχολική μονάδα όπου υπηρετούν και το βαθμό συμμετοχής τους σε αυτές;
2. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τις διαδικασίες επαγγελματικής ανάπτυξης που εφαρμόστηκαν και αν αυτές κάλυψαν και σε τι βαθμό τις ανάγκες τους;
3. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με το ρόλο του διευθυντή στην επαγγελματική τους ανάπτυξη- στυλ, χαρακτηριστικά, πρακτικές;

A ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

1.1. Ικανότητες των εκπαιδευτικών

Η ικανότητα σύμφωνα με την βιβλιογραφία είναι μια δυναμική έννοια η οποία ανάλογα με το συγκείμενο, τις συνθήκες, τις προκλήσεις και τις απαιτήσεις της εποχής φαίνεται να εμπλουτίζεται ως προς το περιεχόμενό της. Προσδιορίζεται γενικά διεθνώς ως ένας σύνθετος συνδυασμός γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων,

απαραίτητος εξοπλισμός για τους μαθητές και τους νέους. Ενδεικτικά παραθέτουμε κάποιους ορισμούς των ικανοτήτων:

Οι ικανότητες ορίζονται εδώ ως ένας συνδυασμός γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων κατάλληλων για το ευρύτερο συγκείμενο. Οι βασικές ικανότητες είναι εκείνες τις οποίες χρειάζονται όλοι για την προσωπική τους ολοκλήρωση και ανάπτυξη, την ενεργό ιδιότητα του πολίτη, την κοινωνική ένταξη και την απασχόληση (Επιτροπή, 2007:3).

Μια ικανότητα περιγράφεται καλύτερα ως «ένας σύνθετος συνδυασμός γνώσεων, δεξιοτήτων, κατανόησης, αξιών, στάσεων και επιθυμίας που οδηγούν σε αποτελεσματική, ενσωματωμένη ανθρώπινη δράση στον κόσμο, σε έναν συγκεκριμένο τομέα». Ως εκ τούτου, η ικανότητα διακρίνεται από την δεξιότητα, η οποία ορίζεται ως η ικανότητα εκτέλεσης σύνθετων πράξεων με ευκολία, ακρίβεια και προσαρμοστικότητα (EC, 2013:11)

Στον ευρωπαϊκό χώρο έχουν διεξαχθεί έρευνες που αναφέρονται στη βελτίωση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και στον καθορισμό ενός πλαισίου προσόντων. Οι προτεραιότητες της ΕΕ καθορίζονται στα συμπεράσματα των Εκπαιδευτικών Συμβουλίων του 2007, του 2008 και του 2009. Τα έγγραφα αναφέρουν την ανάγκη ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ικανοτήτων και προώθησης των επαγγελματικών αξιών και στάσεων, αναφέροντας τις απαιτήσεις για τους εκπαιδευτικούς. Τα συμπεράσματα δομούνται στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης και αφορούν στο θεματολόγιο της Λισαβόνας. Ως προσόντα των εκπαιδευτικών αναφέρονται:

- μια ειδική γνώση των θεμάτων
- παιδαγωγικές δεξιότητες, που περιλαμβάνουν τα ακόλουθα:
 - διδασκαλία σε ετερογενείς τάξεις
 - χρήση ΤΠΕ
 - διδασκαλία εγκάρσιων ικανοτήτων
 - δημιουργία ασφαλών, ελκυστικών σχολείων
 - πολιτισμοί/ στάσεις στοχαστικής πρακτικής, έρευνας, καινοτομίας, συνεργασίας, αυτόνομης μάθησης

Επιπλέον τονίζεται η σημασία των εγκάρσιων ικανοτήτων όπως η ψηφιακή μάθηση, η εκμάθηση της μάθησης, οι ικανότητες των πολιτών στο πλαίσιο των οκτώ βασικών αρμοδιοτήτων. Ιδιαίτερη σημασία δίνεται στη μετα-ικανότητα μάθησης για μάθηση, στην προσαρμογή στην αλλαγή, στη διαχείριση και επιλογή από τεράστιες ροές πληροφοριών.

Οι οκτώ βασικές ικανότητες σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο του 2006 ορίζονται ως εξής:

- Επικοινωνία στη μητρική γλώσσα
- Επικοινωνία σε ξένη γλώσσα
- Μαθηματικός, επιστημονικός, τεχνολογικός γραμματισμός
- Ψηφιακή ικανότητα
- Μαθαίνοντας να μαθαίνω
- Διαπροσωπικές, πολιτικές ικανότητες
- Επιχειρηματικότητα
- Πολιτιστική έκφραση

Η απόκτηση των παραπάνω ικανοτήτων αφορά τόσο τους μαθητές όσο και τον εκπαιδευτικό πληθυσμό, αφού αυτές περιλαμβάνονται στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης και οι πλέον κατάλληλοι προκειμένου να τις μεταβιβάσουν στους νέους θεωρούνται οι εκπαιδευτικοί.

Τα ευρωπαϊκά έγγραφα αναλύουν τη σημασία του ρόλου των αποτελεσματικών και αποδοτικών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης με ιδιαίτερη αναφορά «στον αναγκαίο καίριο ρόλο των εκπαιδευτικών στην προώθηση της ανάπτυξης αυτόνομης μάθησης και βασικών ικανοτήτων μέσω συνεργατικών και εξατομικευμένων προσεγγίσεων, αναλαμβάνοντας ρόλους διαχείρισης και λήψης αποφάσεων. Ως εκ τούτου, υπογραμμίζεται για άλλη μια φορά η επιτακτική ανάγκη να εξασφαλιστούν κοινά πρότυπα ποιότητας για την ελκυστικότητα και την εναρμόνιση των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη» (Caena, 2011:3-5). Σύμφωνα

με τις προτάσεις που έχουν διατυπωθεί ανά τα χρόνια διαπιστώνεται ότι οι βασικοί τομείς στους οποίους εστιάζουν αφορούν γενικές και ειδικές γνώσεις, δεξιότητες στρατηγικής διαχείρισης των μαθητών, ικανότητες εγγραμματος σε ψηφιακές τεχνολογίες και διαπροσωπικές και αναστοχαστικές δεξιότητες.

Με βάση την βιβλιογραφία αναφέρονται δύο ολοκληρωμένα πλαίσια σχετικά με τα προσόντα και τις ικανότητες των εκπαιδευτικών. Στο πρώτο πλαίσιο διακρίνουμε τις ικανότητες σε δύο κατηγορίες. Η διάκριση αυτή αφορά τις ικανότητες διδασκαλίας αλλά και τις ικανότητες των εκπαιδευτικών. Οι διδακτικές ικανότητες περιλαμβάνουν την τέχνη της διδασκαλίας εστιάζοντας στον ρόλο του εκπαιδευτικού και στην δράση του στην τάξη. Οι ικανότητες των εκπαιδευτικών δομούν μια διευρυμένη άποψη του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών καθώς λαμβάνουν υπόψη τον πολύπλοκο ρόλο του εκπαιδευτικού σε σχολικό, ατομικό, τοπικό και επαγγελματικό επίπεδο. Διαπιστώνεται ότι οι δύο κατηγορίες αλληλεπικαλύπτονται αλλά και σχετίζονται με τη στάση του ατόμου-εκπαιδευτικού απέναντι στη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη, την καινοτομία και τη συνεργασία (Caena, 2011: 9).

Στο δεύτερο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής επιτροπής 2013 ο τομέας της γνώσης και κατανόησης περιλαμβάνει:

- γνώση αντικειμένου
- παιδαγωγική γνώση θεμάτων
- παιδαγωγική γνώση
- γνώσεις προγραμμάτων σπουδών
- «παιδαγωγική γνώση του περιεχομένου»- σχεδιασμός της διδασκαλίας, κατανόηση των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης από τους εκπαιδευτικούς, αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών.
- ιδρύματα εκπαιδευτικών επιστημών (διαπολιτισμικές, ιστορικές, φιλοσοφικές, ψυχολογικές, κοινωνιολογικές γνώσεις)
- θεσμικές, οργανωτικές πτυχές των εκπαιδευτικών πολιτικών
- θέματα ένταξης και πολυμορφίας

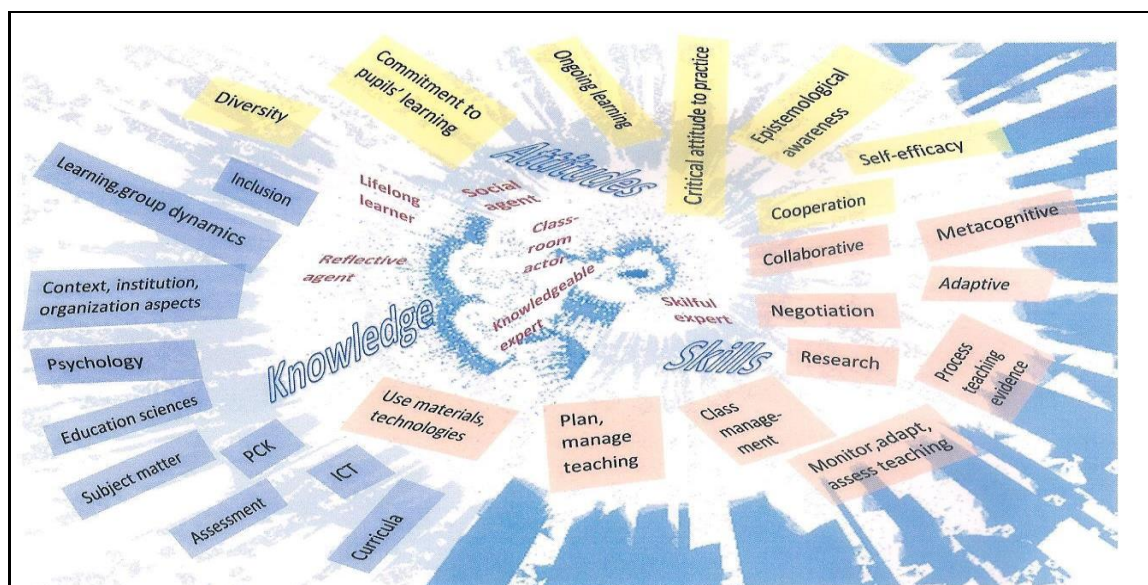
- νέες τεχνολογίες
- αναπτυξιακή ψυχολογία
- ομαδικές διαδικασίες και δυναμικής, θεωρίες μάθησης, θέματα κινήτρων
- διαδικασίες και μεθόδους αξιολόγησης και αποτίμησης

Οι δεξιότητες περιλαμβάνουν τα εξής:

- σχεδιασμό, διαχείριση και συντονισμό της διδασκαλίας
- χρήση διδακτικού υλικού και τεχνολογιών
- διαχείριση μαθητών και ομάδων
- παρακολούθηση και αξιολόγηση της μάθησης
- συνεργασία με συναδέλφους, γονείς και κοινωνικές υπηρεσίες
- κατασκευή ερευνητικής γνώσης
- βελτίωση πρακτικών διδασκαλίας
- αξιολόγηση και αξιοποίηση των στόχων και των γνωστικών μαθητικών αποτελεσμάτων
- συνεργατικές, αναστοχαστικές, διαπροσωπικές δεξιότητες που προωθούν την μάθηση στις επαγγελματικές κοινότητες
- δεξιότητες διαπραγμάτευσης, κοινωνικής και πολιτικής αλληλεπίδρασης
- προσαρμογή των δυναμικών πολλαπλών επιπέδων στο συγκείμενο του σχολείου

Η τελευταία κατηγορία ονομάζεται «προδιαθέσεις, στάσεις, πεποιθήσεις, αξίες, δέσμευση» και αφορά την πληρέστερη μορφή της κατηγορίας «αξίες» του πλαισίου του 2011. Σχετίζεται με θέματα επιστημολογικής ευαισθητοποίησης, επαγγελματικής δέσμευσης, προδιάθεσης συνεχούς δέσμευσης και δέσμευσης για την παροχή μαθησιακών ευκαιριών σε όλους τους μαθητές. Ο εμπλουτισμός της έννοιας

της ικανότητας στη βάση της διδασκαλίας επιδέχεται το ενδιαφέρον του πολιτικού και ακαδημαϊκού κόσμου με έμφαση στις κοινωνικές ευθύνες των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές και το ίδιο το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στην προδιάθεση για δια βίου μάθηση και επαγγελματική βελτίωση, σε σχέση με το πρώτο πλαίσιο που διατυπώνεται απλά προδιάθεση για αλλαγή. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να έχει τη θέληση να αναπτύσσει και να εμπλουτίζει τις γνώσεις του δια βίου με συνεχείς επιμορφώσεις για την βελτίωση του εκπαιδευτικού του έργου. Δίνεται έμφαση στα εξής: «διδασκαλία δεξιοτήτων μέσα από το περιεχόμενο», «μεταβιβάσιμες δεξιότητες», «προδιάθεση για ομαδική εργασία, συνεργασία και δικτύωση», « προδιάθεση για ενίσχυση των δημοκρατικών στάσεων και πρακτικών των μαθητών ως μελλοντικοί ευρωπαίοι πολίτες». Ο εκπαιδευτικός που έχει τα εφόδια αυτά, διαμορφώνει τη διδασκαλία του με τρόπο ώστε οι μαθητές να αποκτούν δεξιότητες σύμφωνα με το περιεχόμενο των μαθημάτων αλλά να μπορούν να τις μεταφέρουν και σε άλλα μαθήματα. Η προδιάθεση του εκπαιδευτικού για συνεργασία και ομαδική εργασία του επιτρέπει να αναπτύξει αποτελεσματικές συνεργασίες και να υλοποιεί αποτελεσματικά ομαδο-συνεργατικές μεθόδους μάθησης. Τέλος, η διδασκαλία διεξάγεται σε ένα διευρυμένο θεματικά και επιστημονικά περιβάλλον μάθησης και ανάπτυξης δεξιοτήτων (EC, 2013:45-46).



Σχήμα 1.1. Ικανότητες των εκπαιδευτικών: μια κλασματική άποψη (Caena & Margiotta, 2008 /Paquay & Wagner, 2001, όπ. αναφ. EC, 2013:14)

Η παραπάνω εικόνα – μια αναλογία με πολύπλοκες, ευέλικτες δομές ζωής – μπορεί να μεταφέρει μια συνολική εικόνα των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, όπως ενσωματώνονται σε πολυεπίπεδα συστήματα που χαρακτηρίζονται από ποικιλομορφία και αλλαγή.

Η κοινή συνισταμένη μεταξύ των διαφόρων πολιτισμών σχετικά με τη φύση της διδασκαλίας, τη μάθηση και τις ικανότητες των εκπαιδευτικών μπορεί να περιγραφεί σε έξι ευρύτερα παραδείγματα, τα οποία θα πρέπει να θεωρηθούν ως ολοκληρωμένες, συμπληρωματικές πτυχές του επαγγέλματος :

Ο εκπαιδευτικός ως:

- *καταρτισμένος εμπειρογνώμονας*
- *επιδέξιος εμπειρογνώμονας*
- *ηθοποιός της τάξης*
- *κοινωνικός παράγοντας*
- *δια βίου μαθητής*

Ένα τέτοιο ευρύ πλαίσιο αναφοράς μπορεί να αποτελέσει χρήσιμο εργαλείο για ανάλυση και διάλογο, σύμφωνα με μια συστημική άποψη της επαγγελματικής

εξέλιξης του εκπαιδευτικού, στις εντάσεις μεταξύ ατόμου και ιδρύματος, προϊόντος και διαδικασίας και τι είναι επιθυμητό ή δυνατό. Επιπρόσθετα, αναφέρονται ως ικανότητες ανωτέρου επιπέδου επαγγελματικής εξέλιξης οι εξής:

- *αναστοχασμός - ανάπτυξη επαγγελματικής σκέψης και λόγου, με βάση τα παιδαγωγικά ζητήματα και εμπειρίες .*
- *επαγγελματική ευαισθητοποίηση - η συνειδητή εμπειρία του εκπαιδευτικού, τόσο ως θεματική όσο και εγκάρσια, ατομική και εντός ευρύτερων οργανωτικών δομών.*
- *εξατομίκευση - οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι στάσεις για την αντιμετώπιση της διαφορετικότητας και της ένταξης (EC, 2013:15-16).*

1.2. Έννοια και σκοπός επαγγελματικής ανάπτυξης

Η επαγγελματική ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της οργανωτικής στρατηγικής ενός οργανισμού και έχει ως στόχο τη βελτίωση και εξέλιξη του εργαζομένου και την αλλαγή της στάσης και της συμπεριφοράς του στην εργασία (Παπακωνσταντίνου& Αναστασίου,2013:111). Ο ρόλος της εργασιακής εκπαίδευσης είναι ζωτικής σημασίας για τη μακροπρόθεσμη λειτουργία και ανάπτυξη κάθε οργανισμού και ιδιαίτερα του εκπαιδευτικού ο οποίος λόγω της στρατηγικής του σημασίας στο κοινωνικοοικονομικό σύστημα της κάθε χώρας αλλά και επίδρασης του λόγω της θέσης του στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης και τις επιρροές και αλλαγές που επιβάλλονται από αυτήν, καθιστά αναγκαία τη διαδικασία της επαγγελματικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών για να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες και απαιτήσεις της εργασίας τους και με δεδομένο ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί ίσως τη σημαντικότερη παράμετρο στη διαδικασία της αλλαγής του εκπαιδευτικού οργανισμού (Παπακωνσταντίνου& Αναστασίου,2013:129).

Επαγγελματική ανάπτυξη είναι η πρόοδος που επιτυγχάνει ο εκπαιδευτικός ως αποτέλεσμα της αυξανόμενης εμπειρίας και της συνεχούς και συστηματικής εξέτασης της διδασκαλίας του. Αποτελεί μια πολύπλοκη διαδικασία που δεν περιορίζεται μόνο στη συμπλήρωση των γνώσεων σε ένα θέμα ή την απόκτηση δεξιοτήτων γύρω από τη διδασκαλία. Αντιθέτως, περιλαμβάνει τη συμπλήρωση γνώσεων που έχουν αποκτηθεί από παλιά, την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων σε καινούρια θέματα, την προώθηση της διδακτικής ικανότητας και της εκπαιδευτικής πράξης, την ανάπτυξη της ικανότητας συνεργασίας, την ανάπτυξη ιδεών και οραμάτων στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού σε σχέση με την σχολική κουλτούρα, την επικοινωνία, τη δημιουργία ενός κλίματος αλληλοκατανόησης στο χώρο εργασίας, την επαγγελματική ευθύνη, την προσδοκία αλλαγών στις εκπαιδευτικές πρακτικές και τη συνειδητοποίηση του ευρύτερου κοινωνικού ρόλου του με κύριο σκοπό την επαγγελματική αποτελεσματικότητα και τη βελτίωση της αποδοτικότητας (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013:131-132).



Σχήμα 1.2. Ένα μοντέλο «κρεμμυδιών» της μάθησης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (EC, 2013:13)

Σύμφωνα με την έρευνα TALIS ως συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι οι :

«δραστηριότητες που αναπτύσσουν τις δεξιότητες, τις γνώσεις, την εμπειρογνομοσύνη και άλλα χαρακτηριστικά ενός ατόμου ως εκπαιδευτικού (εξαιρουμένης της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών) – με σκοπό την

αλλαγή και τη βελτίωση σε διαφορετικά επίπεδα. Ο ορισμός περιλαμβάνει διάφορες μορφές και τρόπους CPD - που κυμαίνονται από επίσημες έως άτυπες».

Αυτό το εννοιολογικό μοντέλο βλέπει το μικροεπίπεδο των προσωπικών χαρακτηριστικών των μεμονωμένων εκπαιδευτικών (ικανότητες, πεποιθήσεις, συμπεριφορές) και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας στην τάξη, στον πυρήνα - ενσωματωμένο στο μεσοεπίπεδο της συνεργασίας και της δράσης των εκπαιδευτικών στις σχολικές κοινότητες - με το εξωτερικό επίπεδο των οργανωτικών χαρακτηριστικών και των εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών σε μακροοικονομικό επίπεδο (EC,2013:13).

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή 2010 δίνει μια πιο ευρεία έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης θεωρώντας την ως το σώμα συστηματικών δραστηριοτήτων για την προετοιμασία των εκπαιδευτικών για τη δουλειά τους, συμπεριλαμβανομένης της αρχικής κατάρτισης, των εισαγωγικών μαθημάτων, της ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης και συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης εντός του σχολικού χώρου. Αυτή η τελευταία κατηγορία θεωρείται ως μια μορφή συνεχούς εκπαίδευσης στην εργασία που εντοπίζεται στα σχολικά σύνολα (EC,2010:19).

Ο βασικός στόχος της επαγγελματικής ανάπτυξης πρέπει να είναι να δημιουργήσει μόνιμο αντίκτυπο στη μάθηση των μαθητών μέσω βελτιωμένης διδακτικής πρακτικής. Αυτή η διαδικασία απαιτεί συνεχείς και στοχευμένες επενδύσεις. Εξ ορισμού, οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί φροντίζουν πολύ ώστε ο θετικός αντίκτυπος της μάθησης του προσωπικού να εκτείνεται πέρα από τον μεμονωμένο δάσκαλο και τελικά να ωφελήσει ολόκληρο το σχολείο και την ανάπτυξή του. Ο καθορισμός αυτών των προτεραιοτήτων καθιστά αναγκαία τη συλλογική επαγγελματική ανάπτυξη που βασίζεται στο σχολείο, αν όχι να αντικαταστήσει, τουλάχιστον να συμπληρώσει τις παραδοσιακές μορφές, όπως μαθήματα κατάρτισης ή σεμινάρια μακριά από το σχολείο. Οι ψηφιακές τεχνολογίες και η ανοιχτή εκπαίδευση προσφέρουν νέες ευκαιρίες για συνεργατική μάθηση, επαγγελματικές κοινότητες μάθησης ή δίκτυα. Η υιοθέτηση της επαγγελματικής ανάπτυξης με βάση το σχολείο μπορεί να έχει οικονομικά οφέλη καθώς και θετικό αντίκτυπο στην παιδαγωγική (EC,2018:50) p.179.

1.3. Αναγκαιότητα και χαρακτηριστικά επαγγελματικής ανάπτυξης

Πέρα από την αρχική εκπαίδευση ο εκπαιδευτικός χρειάζεται την επαγγελματική ανάπτυξη για:

- ενημέρωση των γνώσεων για ένα θέμα υπό το πρίσμα των πρόσφατων εξελίξεων στην περιοχή
- ενημέρωση των δεξιοτήτων, των στάσεων και των προσεγγίσεων υπό το πρίσμα της ανάπτυξης νέων τεχνικών και στόχων διδασκαλίας, νέων συνθηκών και νέας εκπαιδευτικής έρευνας
- την εφαρμογή αλλαγών στα προγράμματα σπουδών ή σε άλλες πτυχές της διδακτικής πρακτικής
- να δοθεί η δυνατότητα στα σχολεία να αναπτύξουν και να εφαρμόσουν νέες στρατηγικές σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών και άλλες πτυχές της διδακτικής πρακτικής
- ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειρογνωμοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικών και άλλων, π.χ. ακαδημαϊκών, βιομηχάνων
- να βοηθήσει όλους τους εκπαιδευτικούς –νεοδιόριστους και έμπειρους- να γίνουν πιο αποτελεσματικοί (ΟΟΣΑ TALIS, 2009)

Βιβλιογραφικά φαίνεται πως υπάρχει συναίνεση σχετικά με τα βασικά χαρακτηριστικά της υψηλής ποιότητας επαγγελματικής μάθησης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών – σχετικά με το τι καθιστά μια δραστηριότητα αποτελεσματική για τη μάθηση των εκπαιδευτικών, την αλλαγή της πρακτικής και τη βελτίωση της μάθησης των μαθητών:

- εστίαση περιεχομένου: συγκέντρωση σε συγκεκριμένες γνώσεις/στρατηγικές περιεχομένου
- ενεργό μάθηση: όταν η επαγγελματική ανάπτυξη περιλαμβάνει δραστηριότητες συνεργατικής μάθησης/ διδασκαλίας, συμπεριλαμβανομένης

της παρατήρησης και της ανατροφοδότησης από ομοτίμους, του σχεδιασμού και της συνδιδασκαλίας

- **πειραματισμός:** διερεύνηση αποδεικτικών στοιχείων, δοκιμή νέων πραγμάτων για τη σύνδεση της πρακτικής με τη θεωρία, επιτρέποντας στους επαγγελματίες να μεταφέρουν νέες προσεγγίσεις στην πρακτική σε πολλαπλά πλαίσια
- εξειδικευμένη υποστήριξη
- εστίαση στις προσδοκίες των μαθητών
- **συνοχή:** όταν η επαγγελματική ανάπτυξη είναι πρακτική, επικεντρώνεται στη μάθηση και την εργασία των μαθητών και ενσωματώνεται σε ένα συνεκτικό σχολικό πρόγραμμα
- διάρκεια: μεγαλύτερες, συνεχείς και εντατικές δραστηριότητες
- συλλογική συμμετοχή και καλή επικοινωνία του προσωπικού εντός του σχολικού θεσμικού πλαισίου (EC,2013:14).

Σύμφωνα με ερευνητικά στοιχεία (Cordingley & Bell, 2012 όπ. αναφ. στην EC,2013), οι προσεγγίσεις επαγγελματικής ανάπτυξης που κατέδειξαν χαρακτηριστικά που συνδέονται με την αποτελεσματικότητα περιλαμβάνουν:

- **συνεργατική έρευνα:** εκτεταμένες, υποστηριζόμενες από ομοτίμους, συνεργατικές, τεκμηριωμένες μαθησιακές δραστηριότητες σε συνδυασμό με την ανάληψη κινδύνων (πειραματισμός με νέες προσεγγίσεις υψηλής μόχλευσης, υψηλής ζήτησης) και δομημένο επαγγελματικό διάλογο σχετικά με τα αποδεικτικά στοιχεία.
- **καθοδήγηση:** Ειδικοί προπονητές και μέντορες υποστηρίζουν, ενθαρρύνουν, διευκολύνουν και προκαλούν επαγγελματίες εκπαιδευόμενους και επιδεικνύουν νέες προσεγγίσεις σε δράση στο πλαίσιο τους. Η αποτελεσματική καθοδήγηση βασίζεται επίσης σε στοιχεία παρατήρησης και αντλεί άλλους πόρους.

- **δίκτυα:** συνεργασίες εντός και μεταξύ σχολείων, που βασίζονται στην εσωτερική και εξωτερική εμπειρογνωμοσύνη, η οποία επικεντρώνεται σαφώς στα μαθησιακά αποτελέσματα για συγκεκριμένες ομάδες μαθητών. Η ποιότητα της συνεργασίας και η επιλογή μιας εστίασης που μπορεί να προσελκύσει συνεισφορές από όλα τα μέλη είναι πιο σημαντική από το μέγεθος.
- **δομημένος διάλογος και ομαδική εργασία :** ασκείται σε ζεύγη και μικρές ομάδες, παρέχοντας πολλαπλές ευκαιρίες για τη διερεύνηση πεποιθήσεων και υποθέσεων, τη δοκιμή νέων προσεγγίσεων και την παροχή και λήψη δομημένης ανατροφοδότησης (EC,2013:14-15).

1.4. Τρόποι και μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης

Οι Grundy & Robison (2004) στην εργασία τους για τις εναλλακτικές τάσεις που αναπτύχθηκαν στον τομέα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, επισημαίνουν ότι η τελευταία συντελείται με τρεις τρόπους:

α. Την ‘επέκταση’ μέσω προσθήκης νέων γνώσεων και δεξιοτήτων. Η χρήση και η αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και τα σχετικά προγράμματα που ανακοινώθηκαν από το ΙΕΠ εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία.

β. Την ‘ανανέωση’ μέσω επικαιροποίησης ή/και εκσυγχρονισμού της υπάρχουσας γνώσης. Περιλαμβάνει τις νέες θεωρίες της ψυχοπαιδαγωγικής γνώσης, των εκπαιδευτικών πρακτικών και απευθύνεται κυρίως σε εκπαιδευτικούς που έχουν συμπληρώσει δεκαετία από τον διορισμό τους.

γ. Την ‘ανάπτυξη’ μέσω της εμπειρίας και της ειδημοσύνης που αποκτά σταδιακά ο εκπαιδευτικός ανάλογα με τη φάση που βρίσκεται στην επαγγελματική του καριέρα, καθώς και μέσω της ανταλλαγής επαγγελματικών εμπειριών με τους συναδέλφους του. Αυτή μετατρέπει με τον χρόνο τον άπειρο νεοδιόριστο σε έμπειρο εκπαιδευτικό, ο

οποίος έχει αποκτήσει επαγγελματική αυτογνωσία και ειδημοσύνη, εφόσον, βέβαια, έχουν αξιοποιηθεί οι δύο προηγούμενοι τρόποι.

δ. Η ΑΔΙΠΠΔΕ προσθέτει και έναν τέταρτο και πολύ ουσιώδη τρόπο, το 'μετασχηματισμό' των νοητικών συνηθειών, τον οποίο δανείστηκε από το έργο του Mezirow (2007:58). Ο Brookfield (2003:142), όπ. αναφ. στην ΑΔΙΠΠΔΕ, αναφέρει ότι «η μετασχηματιστική» μάθηση αναγκάζει το άτομο να καταλήξει σε μια νέα αντίληψη για κάτι, γεγονός που προκαλεί μια θεμελιώδη αναδιάταξη των παραδειγματικών υποθέσεων που κατέχει και το οδηγεί να ζήσει με έναν θεμελιωδώς διαφορετικό τρόπο. Η «μετασχηματιστική» προσέγγιση μπορεί να εφαρμοσθεί σε ενδοσχολικά πλαίσια, για να καλύψει ανάγκες μεμονωμένων ή όμορων σχολείων. Αυτό, βέβαια, προϋποθέτει νέες ικανότητες και στάσεις, τις οποίες οι εκπαιδευτικοί είναι καλό να εντάξουν στις ενδοσχολικές επιμορφώσεις, στο πλαίσιο των προγραμμάτων δράσεων που αναπτύσσουν οι σχολικές μονάδες κατά τις διαδικασίες αυτο-αξιολόγησης.

Επιπλέον, οι Grundy & Robison (2004) επισημαίνουν ότι για να πραγματοποιηθούν οι τρεις διαφορετικοί τρόποι επαγγελματικής ανάπτυξης που αναφέρουν, πρέπει να ενεργοποιηθούν ταυτόχρονα και συντονισμένα δύο κινητήριες δυνάμεις: α. το εκπαιδευτικό σύστημα με τις κεντρικές και περιφερειακές δομές του, που διασφαλίζει το πλαίσιο και τους πόρους για τις εναλλακτικές μορφές επιμόρφωσης, και β. οι εκπαιδευτικοί, που έχουν τα κίνητρα συμμετοχής σε αυτά. Κεντρικοί φορείς του εκπαιδευτικού συστήματος οφείλουν να συμπεριλάβουν στις προγραμματισμένες επιμορφώσεις διαφορετικές θεματικές, ανάλογα με τις γενικότερες ανάγκες των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών καθώς και προγράμματα επέκτασης και ανανέωσης. Τα τελευταία συνιστούν μορφή «εξωτερικών» επιμορφώσεων και απευθύνονται σε μεγάλους πληθυσμούς εκπαιδευτικών. Αντίθετα, τα προγράμματα «μετασχηματισμού» προσφέρονται από αποκεντρωμένες δομές του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως είναι τοπικές δομές και οι σχολικές μονάδες και έχουν τη μορφή «ενδοσχολικών» επιμορφώσεων, ενώ γίνονται και ποικίλοι συνδυασμοί των δύο μορφών επιμόρφωσης.

Καθίσταται λοιπόν σαφές ότι για τη στήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης απαιτείται μεσοπρόθεσμος προγραμματισμός και ετήσιος συντονισμός των «εξωτερικών» και

των «ενδοσχολικών» επιμορφώσεων, που καλύπτουν συμπληρωματικά την «επέκταση», την «ανανέωση», την «ανάπτυξη» και τον «μετασχηματισμό». Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να γίνουν προβλέψεις στον ετήσιο, αλλά και στον εβδομαδιαίο, προγραμματισμό της σχολικής μονάδας στον βαθμό του εφικτού, προκειμένου να υπάρξει συντονισμός «εξωτερικής» και «ενδοσχολικής» επιμόρφωσης και διευκόλυνση των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή τους και στις δύο μορφές (ΑΔΙΠΠΔΕ,2018:101-104).

Στο τρίτο μέρος της Ετήσιας Έκθεσης της ΑΔΙΠΠΔΕ παρουσιάζονται τέσσερις προτάσεις επιμορφωτικών προγραμμάτων για το εκπαιδευτικό προσωπικό της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, για να οργανωθούν και να υλοποιηθούν από κεντρικούς φορείς σε επίπεδο χώρας ή περιφερειών, παράλληλα με τις ενδοσχολικές επιμορφώσεις, τις οποίες ανατροφοδοτούν, αλλά δεν τις αντικαθιστούν. Οι προτάσεις αυτές λαμβάνουν υπόψη τους τις εκφρασμένες πολιτικές προτεραιότητες και τις διαπιστωμένες εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως αυτές αποτυπώνονται στα πάγια αιτήματα της εκπαιδευτικής κοινότητας και σε σχετικές έρευνες, καθώς και σε εισηγήσεις του ΙΕΠ. Οι εν λόγω προτάσεις επιμόρφωσης αποβλέπουν να συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσω της επέκτασης, του εκσυγχρονισμού και του μετασχηματισμού των γνώσεων και των πρακτικών. Οι τέσσερις τομείς επιμόρφωσης, με επιμέρους επίπεδα, οι οποίοι βρίσκονται σε σχέση συνέπειας, συνέχειας και συνάφειας μεταξύ τους είναι οι ακόλουθοι:

Α' ΤΟΜΕΑΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ: Η «Διδασκαλία της Γλώσσας» και η «Γλώσσα των Διδασκόμενων Μαθημάτων».

Β' ΤΟΜΕΑΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ: Από την Αξιολόγηση της Μάθησης στην Αξιολόγηση για τη Μάθηση.

Γ' ΤΟΜΕΑΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ: Κοινωνικο-συναισθηματική Ανάπτυξη: Αυτορρύθμιση, Συνεργασία και Συνύπαρξη.

Δ' ΤΟΜΕΑΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ: Σχεδιασμός Διαφοροποιημένων Μοντέλων Διδασκαλίας (ΑΔΙΠΠΔΕ,2018:140-141).

Οι **μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης** που περιγράφονται στην έρευνα TALIS περιλαμβάνουν:

- συνεργασία μεταξύ σχολείων ή εκπαιδευτικών σε όλα τα σχολεία (π.χ. επισκέψεις παρατήρησης σε άλλα σχολεία ή δίκτυα εκπαιδευτικών)
- ατομική ή συνεργατική έρευνα για ένα θέμα επαγγελματικού ενδιαφέροντος
- συνεργασία εντός των σχολείων στα οποία εργάζονται οι εκπαιδευτικοί, με καθοδήγηση/παρατήρηση από ομοτίμους, συνεργατικό σχεδιασμό και διδασκαλία, καθώς και ανταλλαγή ορθών πρακτικών
- εξωτερική εμπειρογνωμοσύνη με τη μορφή μαθημάτων, εργαστηρίων, συνεδρίων/σεμιναρίων ή προγραμμάτων τυπικών προσόντων
- άτυπα, ανάγνωση επαγγελματικής βιβλιογραφίας (περιοδικά, τεκμηριωμένες εργασίες, εργασίες διατριβής) ή συμμετοχή σε άτυπο διάλογο με συνομηλίκους σχετικά με τον τρόπο βελτίωσης της διδασκαλίας (EC,2013:13-14).

Σε αντίθεση με τις παραδοσιακές θεωρήσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, στη σύγχρονη βιβλιογραφία παρουσιάζεται ως δυναμική, συνεχής, τοποθετημένη στην καθημερινή ζωή των εκπαιδευτικών, ενσωματωμένη στο πλαίσιο της τάξης και δομημένη μέσω της εμπειρίας και της πρακτικής, σε συνεχείς, επαναληπτικούς κύκλους καθορισμού στόχων, σχεδιασμού, εξάσκησης και προβληματισμού.

Η μάθηση από τους εκπαιδευτικούς πρέπει επομένως να ενσωματωθεί στην καθημερινή ζωή του σχολείου και να παρέχει ευκαιρίες συστηματικής έρευνας σχετικά με τις διδακτικές πρακτικές, τον αντίκτυπό τους στους μαθητές και άλλα θέματα της εργασίας των εκπαιδευτικών.

Παραδείγματα διαφορετικών τύπων συνεργατικών δραστηριοτήτων επαγγελματικής μάθησης που ενσωματώνονται στην εργασία μπορούν να είναι:

- ανάλυση της κουλτούρας του σχολείου.

- παρατηρήσεις πρακτικής από ομοτίμους.
- μελέτες μικρής κλίμακας στην τάξη σχετικά με τη γραπτή εργασία των μαθητών.
- ανάλυση των δεδομένων των μαθητών.
- ομάδες μελέτης.
- συμμετοχή σε μια διαδικασία ανάπτυξης ή βελτίωσης (σχεδιασμός ή επιλογή νέων προγραμμάτων σπουδών ή σχολικών βιβλίων, βοήθεια με το σχέδιο δράσης για τη βελτίωση του σχολείου).

Η συλλογική συμμετοχή εκπαιδευτικών από το ίδιο τμήμα, τάξη ή γνωστικό αντικείμενο είναι πιο πιθανό να είναι συνδεδεμένη με τις εμπειρίες τους, να προσφέρει ευκαιρίες για ενεργό μάθηση και να συμβάλλει σε μια κοινή επαγγελματική κουλτούρα.

Σύμφωνα με πρόσφατη έρευνα, οι δάσκαλοι συμφώνησαν ότι οι πιο δημοφιλείς δραστηριότητες μακροπρόθεσμης επαγγελματικής ανάπτυξης ήταν η παρατήρηση από ομοτίμους και οι συνεργατικές πρακτικές. Η συνεργασία των δασκάλων προωθεί τη μάθηση και συμβάλλει στην ικανοποίηση και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Caena,2011:10).

1.4.1. Συνεργατικές πρακτικές

Αναστοχασμός

Ο προβληματισμός είναι ένα στοιχείο αποτελεσματικής ενσωματωμένης επαγγελματικής ανάπτυξης. Είναι εκείνες οι «διανοητικές και συναισθηματικές δραστηριότητες στις οποίες τα άτομα συμμετέχουν για να εξερευνήσουν τις εμπειρίες τους προκειμένου να οδηγήσουν σε νέες κατανοήσεις και εκτιμήσεις». Μπορεί να λάβει χώρα μεμονωμένα ή σε συνδυασμό με άλλους. Συνδεδεμένοι με την επαγγελματική ανάπτυξη, οι δάσκαλοι πρέπει να δοκιμάζουν νέες προσεγγίσεις και στρατηγικές επανειλημμένα,

αναλογιζόμενοι τι λειτουργεί και γιατί. Ο προβληματισμός συχνά προάγει τη βελτίωση της διδασκαλίας, ιδιαίτερα όταν οι δάσκαλοι έχουν ευκαιρίες να αναλύσουν τις δικές τους καθώς και τις διδακτικές πρακτικές των άλλων. Ωστόσο, η σκέψη και ο προβληματισμός για τη διδασκαλία μπορεί να μην είναι απαραίτητα αρκετός. Πρέπει επίσης να υπάρχει ο σκοπός και η επακόλουθη δράση που να σχετίζεται με τον προβληματισμό και περιλαμβάνει τη συζήτηση, τη λήψη επιλογών και αποφάσεων σχετικά με πιθανούς εναλλακτικούς τρόπους δράσης.

Ως στοιχείο της ενσωματωμένης επαγγελματικής ανάπτυξης, ο προβληματισμός μπορεί να λάβει τη μορφή ενδοσκοπήσης στην οποία οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στην επαγγελματική ανάγνωση, επιστημονική μελέτη και εσωτερική αυτοεξέταση και το διάλογο. Μπορεί επίσης να εκδηλωθεί σε εξωτερικές συνομιλίες με άλλους. Ο Dewey θεώρησε ότι ο προβληματισμός είναι «η καρδιά μιας πνευματικής οργάνωσης και του πειθαρχημένου νου» και ισχυρίστηκε ότι η στοχαστική σκέψη είναι πολύτιμη επειδή «μετατρέπει τη δράση που είναι απλώς ορεκτική, τυφλή και παρορμητική σε ευφυή δράση» (Hamilton, 2013:46-47).

Διαμεσολαβήσεις

Οι διαμεσολαβήσεις, στις περισσότερες εκπαιδευτικές διαδικασίες, είναι σαν εφαλτήρια που δίνουν την ώθηση για τη μετάβαση από το ένα σημείο στο άλλο. Ένα σημαντικό μέρος της μάθησης των εκπαιδευτικών διαμεσολαβείται μέσω διαλόγων, συζητήσεων και αλληλεπιδράσεων που επικεντρώνονται σε υλικά και καταστάσεις. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συχνά περιλαμβάνει οριζόντια ανταλλαγή ιδεών και εμπειριών, ενεργό συμμετοχή σε έργα ή επίγνωση προβλημάτων που χρειάζονται λύσεις.

Συν-μάθηση

Η συν-μάθηση των εκπαιδευτικών ξεκινά με άτυπες ανταλλαγές ιδεών σε σχολικές κουλτούρες που διευκολύνουν τη διαδικασία, συνεχίζει με τη δικτύωση και τις ανταλλαγές μεταξύ σχολείων και καταλήγει στο σχηματισμό τυποποιημένων εμπειριών, όπως μαθήματα και εργαστήρια που υποστηρίζουν τη συνεργασία και τα κοινά έργα. Είναι κοινά παραδεκτό πως η διδασκαλία του εκπαιδευτικού είναι μια μοναχική πορεία, οπότε η μετάβαση από τη συν-μάθηση μέσω της συζήτησης στη συν-μάθηση μέσω της παρατήρησης και της ανατροφοδότησης είναι απαραίτητη καθώς και αποτελεσματική σύμφωνα με τις βιβλιογραφικές μελέτες (Avalos,2011:23).

Δίκτυα για μάθηση και ανάπτυξη

"Ένα μαθησιακό δίκτυο απαιτεί μια ανοιχτή μαθησιακή στάση"

Δήλωση από τη Δραστηριότητα Μάθησης από Ομότιμους που πραγματοποιήθηκε στο Βελιγράδι, Σερβία (Σεπτέμβριος 2017) (EC,2018:2)

Μια ανασκόπηση της θεωρητικής βιβλιογραφίας οδήγησε στην κατανόηση των δικτύων με τους ακόλουθους τρόπους:

1. Στην πιο βασική τους μορφή, ένα δίκτυο είναι μία ομάδα ή ένα σύστημα διασυνδεδεμένων ανθρώπων ή πραγμάτων. Οι εδραιωμένες μεταξύ τους συνδέσεις είναι αυτές που συντηρούν το δίκτυο.
2. Τα δίκτυα ανταλλάσσουν γνώσεις, δεξιότητες και πόρους για το αμοιβαίο όφελος όλων των πλευρών. Στα δίκτυα μπορεί να ενωθούν ενδιαφερόμενοι από διαφορετικούς τομείς ή διαφορετικά επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος.
3. Τα δίκτυα είναι συμμαχίες που εργάζονται προς έναν συγκεκριμένο στόχο. Ως εκ τούτου, μπορεί να επιδιώξουν να αλλάξουν το status quo,

συμπεριλαμβανομένης της απόδοσης ή της ποιότητας άλλων παραγόντων (π.χ. υποστήριξη σχολείων που αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες προκλήσεις).

Τα δίκτυα δεν είναι απλώς στατικές δομές, αλλά καθορισμένες κοινότητες και δυναμικές οντότητες όπου η δραστηριότητα κατευθύνεται προς συγκεκριμένους στόχους και εξελίσσεται οργανικά. Τα δίκτυα θα πρέπει ιδανικά να λαμβάνουν τον καθορισμό στόχων ως το σημείο εκκίνησης για την ενημέρωση της διαδικασίας και της υποστηρικτικής δομής, αν και μερικές φορές η διαδικασία ή η δομή πρέπει πρώτα να οριστούν. Κάθε ένα θα πρέπει να αναθεωρηθεί και να προσαρμοστεί αντίστοιχα (EC,2018:5, p.202).

Μάθηση από συναδέλφους

Οι δάσκαλοι βρίσκονται στο επίκεντρο (ή θα έπρεπε να είναι) της μάθησης των εκπαιδευτικών, καθώς είναι τόσο υποκείμενα όσο και αντικείμενα επαγγελματικής ανάπτυξης και μάθησης. Εστιάζουν στην απόκτηση άμεσων και άμεσα εφαρμόσιμων εργαλείων και στρατηγικών, αντί να συμμετέχουν σε μακροχρόνιους διαλόγους και συνεχείς, κρίσιμες μελέτες διδασκαλίας και μάθησης. Ωστόσο, «η μάθηση από τους συναδέλφους» απαιτεί τόσο μια αλλαγή οπτικής γωνίας όσο και την ικανότητα να ακούς προσεκτικά τους άλλους ενήλικες». Η μάθηση είναι μια πρακτική και συχνά καθοδηγείται από πιο έμπειρους άλλους. Προκειμένου οι δάσκαλοι να μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο, είναι απαραίτητο να τεθεί ένα τέλος στην παιδαγωγική μοναξιά, για να μετατοπιστεί η διδασκαλία από την ιδιωτική στη δημόσια ιδιοκτησία. Κάτι τέτοιο επιτρέπει στις πρακτικές και τις παιδαγωγικές πρακτικές των δασκάλων να γίνουν ανοιχτές σε άλλους, δηλαδή στους συνομηλίκους τους. Η μάθηση από συναδέλφους παρέχει ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς να κατασκευάσουν και να κατανοήσουν τη γνώση, αφού συμμετέχουν σε μια κοινότητα μάθησης. Οι συνάδελφοι λειτουργούν ως προπονητές και πρότυπα ιδεών, στρατηγικών και τεχνικών που στοχεύουν στη βελτίωση της μάθησης και της διδασκαλίας (Hamilton,2013:44-45).

1.5. Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών

Αυτο-αξιολόγηση είναι μια εσωτερική διαδικασία του σχολείου, μια συλλογική αξιολόγηση. Είναι επίσης μια συνεχής βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και συνιστά τεκμηρίωση του έργου των εκπαιδευτικών. Περιλαμβάνει: Σχεδιασμό, οργάνωση, παρακολούθηση και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Η αξιολόγηση του έργου που παράγουν οι εκπαιδευτικοί και γενικότερα του εκπαιδευτικού έργου διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και στη διατήρηση της σε υψηλά επίπεδα. *«... μόνο αν ξέρουμε ποια είναι τα δυνατά μας σημεία μπορούμε με βεβαιότητα να βασιστούμε σ' αυτά. Όπως και μόνο αν ξέρουμε τις αδυναμίες μας είναι δυνατόν να τις ξεπεράσουμε. Η γνώση αυτή δεν μπορεί να στηρίζεται μόνο στη διαίσθηση ή την απλή εμπειρία αλλά θα πρέπει να στηριχτεί σε αξιόπιστες μεθόδους και τεχνικές που κάνουν χρήση δεικτών ποιότητας του σχολικού έργου»* (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2000). Αρκετές από τις θετικές επιδράσεις της αξιολόγησης συνδέονται με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η αξιολόγηση που δρα ως διαδικασία αυτογνωσίας και παρέχει στον εκπαιδευτικό συμβουλές, ευκαιρίες και δυνατότητες να κάνει πράξη την βελτίωση του, συνιστά βασική προϋπόθεση για τη βελτίωση και την προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Άλλωστε, *«... η αυτογνωσία με τη μορφή του στοχασμού πάνω στις προσωπικές και πρακτικές γνώσεις που έχει κάποιος για τη διδασκαλία προηγείται των ουσιαστικών αλλαγών στη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού»* (Αποστολόπουλος, 2012:3-4).

Η αυτο-αξιολόγηση παρέχει στη σχολική μονάδα τη δυνατότητα να αναδεικνύει τα κοινωνικο-πολιτισμικά προβλήματα και τις ελλείψεις των πόρων και των υποδομών του σχολείου, ώσπου αυτές να βελτιωθούν με τη συλλογική και σταθερή διεκδίκηση της εκπαιδευτικής κοινότητας. Ταυτόχρονα, όμως, παραμένει πρώτιστο έργο της σχολικής μονάδας να διαχειριστεί τα ουσιαστικότερα και τα πλέον επώδυνα

ερωτήματα της εκπαίδευσης και της σχολικής διδασκαλίας και μάθησης. Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας παρέχει το πλαίσιο για τέτοιες διαδικασίες, ώστε: «Έμπειροι και συνετοί εκπαιδευτικοί να προβούν σε εξαιρετικά πολύπλοκες κρίσεις και να δράσουν με βάση τις κρίσεις αυτές για να επέμβουν στη ζωή της τάξης ή του σχολείου και να επηρεάσουν τα συμβαίνοντα με τον ένα ή τον άλλο τρόπο» (ΑΔΙΠΠΔΕ, 2018:108-109).

Η αυτοαξιολόγηση του σχολείου σε συνδυασμό με την αξιολόγηση των δασκάλων βοηθά στην άμεση δράση σε εκείνους τους τομείς που χρειάζονται περισσότερο βελτίωση. Η σχολική αυτοαξιολόγηση μπορεί επίσης να υποστηρίξει κουλτούρες ανάληψης κινδύνων, καθώς τα σχολεία αναπτύσσουν την ικανότητα να εντοπίζουν τομείς προς βελτίωση και, μέσω κοινής έρευνας, αναπτύσσουν καινοτόμες προσεγγίσεις για την αντιμετώπιση των αναγκών. Τα σχολεία είναι σε θέση να παρακολουθούν τον αντίκτυπο των καινοτομιών και να προσαρμόζουν στρατηγικές για την ανάπτυξη νέων σχολικών σχεδίων δράσης. Η αποσαφήνιση των προσδοκιών προς το προσωπικό σε πλαίσια ή πρότυπα ικανοτήτων μπορεί να βοηθήσει να γίνει η συνεργασία και η συμβολή στην ευρύτερη σχολική ανάπτυξη. Η υποστήριξη δασκάλων και διευθυντών σχολείων ώστε να ενεργούν ως ερευνητές και καινοτόμοι είναι επίσης σημαντική (EC,2018:18).

Σύμφωνα με μελέτες, τα παραδοσιακά συστήματα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν διαδικασίες εξωτερικής αξιολόγησης και επιθεωρητισμού, συμβάλλουν ελάχιστα στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών καθώς προωθούν την ανάπτυξη μιας «κουλτούρας ελέγχου» που στηρίζεται στις πολιτικές των αριθμών και συνδέεται με τεχνολογίες επιτήρησης, πειθαρχίας και επιτελεστικότητας.

Αντίθετα, μορφές μάθησης που στηρίζονται στις εργασιακές εμπειρίες και στην:

- συνεργατικότητα,
- ικανότητα για συνεχή μάθηση και βελτίωση,
- θετική στάση απέναντι στις καινοτομίες και

- μετατροπή του σχολείου σε «κοινότητα μάθησης», συμβάλλουν θετικά στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών (Giles & Hargreaves 2006, Hargreaves & Fullan, 2012, Marsick et al. 2013).

Τις προαναφερθείσες προδιαγραφές πληροί η αξιολόγηση μεταξύ ομοτέχνων (Πασιάς,2021).

1.6. Οι εκπαιδευτικοί ως φορείς αξιολόγησης και επαγγελματικής ανάπτυξης των συναδέλφων τους

Ένας τύπος ενσωματωμένης επαγγελματικής ανάπτυξης είναι η παρατήρηση από ομοτίμους. Σύμφωνα με τον Guskey, «ένας από τους καλύτερους τρόπους μάθησης είναι να παρατηρείς τους άλλους ή να σε παρατηρούν και να λαμβάνεις συγκεκριμένη ανατροφοδότηση από αυτή την παρατήρηση» (2000, σ. 23). Επιπλέον, οικοδομεί την αυτοπεποίθηση των επαγγελματιών και προάγει τη στοχαστική σκέψη (Hamilton,2013:47).

Η αξιολόγηση της διδασκαλίας μεταξύ ομοτέχνων αποτελεί μια σύγχρονη, καινοτόμο εναλλακτική πρακτική, που υποστηρίζει πολύ καλά τον εκπαιδευτικό και το σχολείο και στηρίζεται σε έννοιες όπως: συνεργασία, συμμετοχή, αλληλεπίδραση, αναστοχασμός, διαμορφωτική αξιολόγηση, αυτοαξιολόγηση.

Πρόκειται για μια πρακτική που εφαρμόζεται σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα του εξωτερικού, ιδίως στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Στη χώρα μας, δεν υπάρχουν έρευνες σχετικά με τα αποτελέσματα που παράγει η αξιολόγηση μεταξύ ομοτέχνων, με εξαίρεση τη μικρής εμβέλειας έρευνα του Αποστολόπουλου (2014). Σύμφωνα με την έρευνα αυτή η αξιολόγηση της διδασκαλίας μεταξύ ομοτέχνων, εφόσον γίνει με κατάλληλο σκοπό, διαδικασίες και εργαλεία:

- Είναι αποδεκτή από τους εκπαιδευτικούς.
- Δημιουργεί, ως επί το πλείστον, θετικά συναισθήματα.

- Προσφέρει σημαντική βελτίωση στη διδακτική πρακτική των εκπαιδευτικών.
- Περιορίζει την «ιδιωτικότητα» της διδασκαλίας και την απομόνωση του εκπαιδευτικού.
- Συμβάλλει στην αναβάθμιση του επιπέδου επικοινωνίας και συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς (Πασιάς, 2021).

Επιχειρήματα σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία

α) Οι εκπαιδευτικοί αναμφίβολα αφθονούν και είναι οι καταλληλότεροι να αναλάβουν την ηγεσία σε ζητήματα διδακτικής στο σχολείο.

β) Οι εκπαιδευτικοί είναι καλά καταρτισμένοι και γνωρίζουν πώς οι μαθητές σκέπτονται και μαθαίνουν καθώς και τις συνθήκες που προωθούν το στοχασμό και τη μάθηση, γι' αυτό μπορούν να ασκήσουν εποικοδομητική κριτική στους συναδέλφους τους, ιδίως όταν ο στόχος είναι η βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας.

γ) Αναλαμβάνουν την ευθύνη για την παρακολούθηση και βελτίωση του επαγγέλματος τους.

δ) Η κουλτούρα της ιδιωτικότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία εμποδίζει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Με την αξιολόγηση μεταξύ ομοτέχνων η διδασκαλία γίνεται «κτήμα» ολόκληρου του συλλόγου διδασκόντων και αποκλείεται ο απομονωτισμός των εκπαιδευτικών. Έτσι, όλοι είναι ενήμεροι πάνω στην αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων, στα υπέρ και τα κατά συγκεκριμένων διδακτικών προσεγγίσεων, στα αποτελέσματα διδακτικών πειραματισμών, σε λύσεις που άλλοι συνάδελφοι έχουν δώσει σε σημαντικά ζητήματα μάθησης των μαθητών. Άλλωστε, η διδασκαλία είναι πολύ σημαντική για να αφεθεί στον ατομικό πειραματισμό και τη μάθηση μέσω δοκιμής και πλάνης.

ε) Η βελτίωση της διδακτικής πράξης απαιτεί να μαθαίνει κανείς από τις εμπειρίες του. Αυτό όμως απαιτεί καθαρή οπτική και αυτή δεν είναι εύκολη στο πολύβουο περιβάλλον της τάξης. Οι συνάδελφοι μπορούν να διευκολύνουν τον διδάσκοντα να

κάνει ένα βήμα πίσω και να παρατηρήσει πιο καθαρά όσα λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του και συνεπώς να μάθει μέσα από την δική του διδακτική πρακτική.

στ) Συμπληρώνει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από τους μαθητές του και τα διοικητικά στελέχη, όπου τηρούνται οι πρακτικές αυτές (Αποστολόπουλος, 2014:27).

Σύμφωνα με την έρευνα του Αποστολόπουλου (2014) η αξιολόγηση της διδασκαλίας μεταξύ εκπαιδευτικών πρέπει να βασίζεται στις αρχές της αμοιβαίας εκτίμησης και της εμπιστευτικότητας, ώστε η μεταξύ τους σχέση να διακρίνεται από ειλικρίνεια, αμοιβαίο ενδιαφέρον, εμπιστοσύνη και δεκτικότητα στις παρατηρήσεις και προτάσεις του συναδέλφου. Για το λόγο αυτό συνίσταται η εθελοντική δημιουργία ζευγών ή τριάδων, με τους εκπαιδευτικούς να εναλλάσσονται στους ρόλους του αξιολογούμενου και αξιολογητή, ώστε η μεταξύ τους σχέση να είναι ισότιμη. Εάν ο αξιολογούμενος δεν εκτιμά τον συνάδελφο, αφενός η όλη διαδικασία θα επιβαρυνθεί συναισθηματικά και αφετέρου οι επισημάνσεις αδυναμιών, οι προτάσεις για βελτίωση και γενικότερα ολόκληρη η συζήτηση αναστοχασμού είναι πολύ πιθανό να μείνει ανεκμετάλλευτη.

Η διδακτική διαδικασία είναι σημαντικό να δίνει έμφαση στα εξής:

- ✓ Δημιουργία περιβάλλοντος μάθησης
- ✓ Διαχείριση της τάξης
- ✓ Μορφές διδασκαλίας και βαθμός εμπλοκής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία
- ✓ Σαφήνεια στην επικοινωνία
- ✓ Διδακτικό ρεπερτόριο και διδακτική ευελιξία
- ✓ Συνοχή της διδασκαλίας και διαχείριση του διδακτικού χρόνου
- ✓ Αξιολόγηση των μαθητών κατά τις διάφορες φάσεις της διδασκαλίας

Με δεδομένη την ανυπαρξία αξιολογικής κουλτούρας στα ελληνικά σχολεία και την έλλειψη σχετικών εμπειριών εκ μέρους των εκπαιδευτικών είναι πολύ χρήσιμο ένα εργαλείο παρατήρησης, το οποίο να συνδυάζει διαβαθμισμένα κριτήρια με αναλυτικές

περιγραφές συμπεριφορών και ερωτήσεις ανοικτού τύπου που διευκολύνουν την ελεύθερη έκφραση, τις παρατηρήσεις και τον αναστοχασμό. Για κάθε εκπαιδευτικό πρέπει να γίνουν τουλάχιστον δύο παρατηρήσεις της διδασκαλίας του, ύστερα από πρόσκληση. Η προδιδακτική συνάντηση ενημερωτικού χαρακτήρα για το επίπεδο και τα χαρακτηριστικά των μαθητών και άλλα ζητήματα της διδασκαλίας κρίνεται απαραίτητη. Ο παρατηρητής εκπαιδευτικός κάθεται στο πίσω μέρος της αίθουσας παρακολουθώντας διακριτικά τη διδακτική διαδικασία και συμπληρώνοντας στο τέλος ένα έντυπο αξιολόγησης. Σημείο αναφοράς είναι η μεταδιδακτική συνάντηση καθώς σε αυτή συζητούνται όσα παρατηρήθηκαν και καταγράφηκαν στο έντυπο αξιολόγησης και παρέχεται επικοδομητική ανατροφοδότηση. Κατά τη μεταδιδακτική συνάντηση αλλά και γενικότερα η επικοινωνία ανάμεσα σε αξιολογητή και αξιολογούμενο πρέπει να είναι ανοικτή και η ανατροφοδότηση καλό είναι να ισορροπεί ανάμεσα στους επαίνους και την επικοδομητική κριτική. Με τον τρόπο αυτό διαμορφώνεται ένα θετικό κλίμα που διευκολύνει τον αναστοχασμό, πληροφορεί τον εκπαιδευτικό για τα δυνατά σημεία του πάνω στα οποία μπορεί να βασίζεται όταν σχεδιάζει μία διδασκαλία, και για τα αδύνατα σημεία του πάνω στα οποία πρέπει να εργασθεί πιο προσεκτικά κατά το σχεδιασμό της διδασκαλίας του (Αποστολόπουλος, 2014:36-38).

1.6.1. Διαδικτυακή παρατήρηση από ομοτίμους

Σε μια εποχή που η «καλή πρακτική» είναι λιγότερο από πλήρως καθιερωμένη στη διαδικτυακή διδασκαλία, οι επαγγελματίες από τους πολύ άπειρους έως εκείνους που θεωρούνται «ειδικοί» μπορούν να μάθουν ο ένας από τον άλλο. Όπως επισημαίνει η Cosh (1999), οι συμμετέχοντες στην παρατήρηση από ομοτίμους μπορούν να επαναξιολογήσουν τη δική τους διδασκαλία υπό το πρίσμα της διδασκαλίας των άλλων, ενώ ο Donnelly (2007) θεωρεί πως «ένα στοχαστικό μοντέλο παρατήρησης από ομοτίμους μπορεί να αποτρέψει τους εκπαιδευτικούς από το να απομονωθούν και η διδασκαλία να γίνει ρουτίνα και κοσμική». Σύμφωνα με την έρευνα του Hamilton είναι σημαντικό οι ίδιοι οι δάσκαλοι να γνωρίζουν πότε χρειάζονται νέους ορίζοντες για να

ανανεώσουν και να επεκτείνουν τη γνώση. Θεωρεί πως πρέπει συχνότερα να απλώνουμε το χέρι της εμπιστοσύνης και του αισθήματος επαγγελματισμού στους εκπαιδευτικούς στην αναζήτηση μεγαλύτερης ακεραιότητας και κινητοποίησης εντός του επαγγέλματος. Όπως προτείνει η Cosh, ο έμπειρος δάσκαλος θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως *«επαγγελματίας, με αυτονομία και ανεξαρτησία, και ως εμπνευστής της δικής του ανάπτυξης, παρά ως ειδικευμένος εργάτης/εργάτρια που εξαρτάται από την ανάπτυξη από άλλους»*. Ένα έργο ομότιμης παρατήρησης μπορεί να βοηθήσει πολύ στην επίτευξη αυτού του στόχου.

Στην έρευνα του Harper οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι ένιωθαν πιο σίγουροι, πιο παιδαγωγικά συνειδητοποιημένοι και πιο πρόθυμοι να πειραματιστούν στη διδασκαλία τους σε εικονικές τάξεις. Ανακάλυψαν την ικανότητά τους να αυτο-αναπτύσσονται και να δημιουργούν ευέλικτες, παροδικές κοινότητες μάθησης, οι οποίες παρέχουν ένα ασφαλές περιβάλλον για την εξερεύνηση ζητημάτων. Το γεγονός ότι τρεις συμμετέχοντες επέλεξαν να συμμετάσχουν για δεύτερη φορά, πιθανώς για να συνεχίσουν την προσωπική ανάπτυξη τους ως εκπαιδευτικοί σε αυτό το διαδικτυακό περιβάλλον, το υποστηρίζει. Η ανταλλαγή εμπειριών μέσα σε μια ομάδα σχετικά ομοιογενή σε ικανότητες οδήγησε ξεκάθαρα σε αμοιβαία εμπιστοσύνη και υποστήριξη που επέτρεψε στους συμμετέχοντες να προχωρήσουν. Από αυτή την άποψη, η συγκρότηση των ομάδων ως αληθινών ομοτίμων είναι πρωταρχικής σημασίας για την επιτυχία (Harper, 2013:273-274).

Σύμφωνα με την Cosh (1999) *«Οι καλοί δάσκαλοι χρειάζονται όχι μόνο γνώση, αλλά και ενθουσιασμό, αυτοπεποίθηση, αυτοεκτίμηση και επιθυμία να αμφισβητήσουν, να πειραματιστούν και να αναπτυχθούν επαγγελματικά»*. Αυτό φαίνεται ιδιαίτερα σημαντικό στο διαδικτυακό περιβάλλον, όπου το εύρος των πιθανών αλληλεπιδράσεων μέσω διαφόρων εργαλείων καθιστά τη δέσμευση των δασκάλων με τους εκπαιδευόμενους *«πιο ευέλικτη, ποικιλόμορφη και ... ακόμη πιο απαιτητική»*. Οι δάσκαλοι μπορεί να αντιμετωπίσουν τεχνικά προβλήματα ή να χάσουν την αίσθηση ελέγχου της διαδικασίας διδασκαλίας και μάθησης. Στις συνεδρίες πρόσωπο με πρόσωπο έχουν τεχνικές για να ξεπεράσουν τις δυσκολίες, αλλά ένα διαδικτυακό εργαλείο απαιτεί πρόσθετες στρατηγικές. Μερικοί δάσκαλοι μπορεί να αισθάνονται ότι λειτουργούν

ξανά σε επίπεδο αρχαρίων, με τις συνακόλουθες ανασφάλειες που αυτό φέρνει. Άλλοι μπορεί να έχουν αμφιβολίες για την εγκυρότητα του εργαλείου ως τρόπο διδασκαλίας, επηρεάζοντας τον ενθουσιασμό και την αυτοπεποίθησή τους. Άλλοι μπορεί να θέλουν να επιβάλουν υπερβολικό έλεγχο ενώ αντιμετωπίζουν τους δικούς τους φόβους και ανασφάλειες (Harper, 2013:265).

Η παρατήρηση από ομοτίμους κατέχει πολύτιμη θέση στην ενίσχυση της κριτικής αξιολόγησης της πρακτικής και στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης (Harper, 2013:274).

1.7. Η επαγγελματική ανάπτυξη στην Ελλάδα

Ενώ οι πολιτικές για την προώθηση της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών υπάρχουν στα περισσότερα κράτη μέλη, παραμένουν μάλλον περιορισμένου χαρακτήρα. Σχεδόν το 90% των εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι συμμετείχαν πρόσφατα σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, αλλά υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση των χωρών ως προς το είδος της δραστηριότητας, τον αντίκτυπό της, την ένταση της συμμετοχής, την ηλικία και το ποσοστό του διδακτικού προσωπικού που συμμετέχει (EC, 2013:33).

Σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες αν και η επαγγελματική ανάπτυξη θεωρείται επαγγελματικό καθήκον των εκπαιδευτικών, ωστόσο δεν είναι υποχρεωμένοι να ασχοληθούν με δραστηριότητες εκπαιδευτικής ανάπτυξης. Συγκεκριμένα, σε χώρες όπως η Γαλλία, η Ισλανδία, οι Κάτω Χώρες και η Σουηδία αναφέρεται ως επαγγελματικό καθήκον, ωστόσο η συμμετοχή είναι προαιρετική. Στο Λουξεμβούργο, την Πολωνία, την Πορτογαλία, τη Σλοβακία, τη Σλοβενία και την Ισπανία, η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη είναι προαιρετική συνδέεται όμως άμεσα με την εξέλιξη της σταδιοδρομίας και την αύξηση μισθών. Ειδικότερα, στο Λουξεμβούργο και την Ισπανία οι καθηγητές που εγγράφονται για ένα ορισμένο ποσό δικαιούνται μισθολογικό μπόνους, ενώ στις άλλες τέσσερις χώρες οι πιστώσεις λαμβάνονται μέσω της συμμετοχής στην επαγγελματική ανάπτυξη. Στην Κύπρο, την Ελλάδα και την

Ιταλία η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη αφορά μια σαφή υποχρέωση για νέο-διορισμένους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον η ειδική επαγγελματική ανάπτυξη σχετίζεται με την εφαρμογή νέο-εισερχόμενων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, οι οποίες οργανώνονται από τις αρμόδιες αρχές και αναφέρεται γενικά ως επαγγελματικό καθήκον του εκπαιδευτικού (EC, 2010:43).

Στην Ελλάδα, η επαγγελματική ανάπτυξη έχει πληγεί σοβαρά από την οικονομική κρίση. Η δημοσιονομική εξυγίανση έχει μειώσει τον προϋπολογισμό για την επαγγελματική ανάπτυξη τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των διευθυντών σχολείων. Προηγούμενες σημαντικές κυβερνητικές πρωτοβουλίες για την επαγγελματική ανάπτυξη είχαν διακοπεί λόγω έλλειψης χρηματοδότησης. Τώρα, το Υπουργείο Παιδείας, σε συνεργασία με το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής αναπτύσσουν σχέδια για ένα νέο σύστημα επαγγελματικής εξέλιξης που είναι βιώσιμο, οικονομικά αποδοτικό και υπεσύγχρονο, και που συνδυάζει πρωτοβουλίες από πάνω προς τα κάτω και από κάτω προς τα πάνω. για την ανάπτυξη και βελτίωση των εκπαιδευτικών και των διευθυντών σχολείων. Οι στόχοι είναι να εδραιωθεί μια νέα κουλτούρα επαγγελματικής εξέλιξης που θα υποστηρίζει και τη δημοκρατική οργάνωση των σχολείων. Ένα χαρακτηριστικό του νέου συστήματος θα είναι η προώθηση της άμεσης χρήσης των νέων γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η επαγγελματική ανάπτυξη θα προσφερθεί χρησιμοποιώντας συνδυασμένες μεθόδους μάθησης και από την οργάνωση των εκπαιδευτικών σε κοινότητες μάθησης και πρακτικής, με καθοδήγηση και υποστήριξη από πιστοποιημένους εκπαιδευτές δασκάλων. Θα χρησιμοποιεί κοινές αρχές και διαδικασίες για την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού υλικού, την οργάνωση, την παράδοση και την πιστοποίηση της εκπαίδευσης. Θα χρησιμοποιεί μια πλατφόρμα επαγγελματικής εξέλιξης, ένα σύστημα διαχείρισης μάθησης που θα διασφαλίζει τη βέλτιστη χρήση των ψηφιακών πόρων, τη διαλειτουργικότητα των υφιστάμενων πλατφορμών και αποθετηρίων και την προβολή και την επιλογή ευκαιριών κατάρτισης (EC,2018:50-51) p.180.

Στην Ελλάδα, όλα αυτά τα χρόνια γίνεται διάκριση μεταξύ της υποχρεωτικής συμμετοχής των νεο-διορισμένων εκπαιδευτικών στις δραστηριότητες

επαγγελματικής ανάπτυξης και της προαιρετικής κατάρτισης για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται χρόνια σε σχολεία. Ως φορείς της επαγγελματικής ανάπτυξης στην Ελλάδα αναφέρονται:

- το Υπουργείο Παιδείας
- το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- τα ΠΕΚ
- τα Ελληνικά Πανεπιστήμια & τα Ιδρύματα Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΤΕΙ)
- το Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ)
- η Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ)
- ο Οργανισμός για την περαιτέρω Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ)
- το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης και Κατάρτισης Εκπαιδευτικών (ΙΔΕΚΕ)
- το Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας (ΕΙΝ)
- το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας

Οι σχολικοί σύμβουλοι και τα συνδικάτα των εκπαιδευτικών οργανώνουν τα εκπαιδευτικά σεμινάρια, προγράμματα, συνέδρια τα οποία διεξάγονται τα σαββατοκύριακα, σε άλλη περίπτωση οι οργανισμοί λαμβάνουν άδεια από το Υπουργείο Παιδείας. Στους εκπαιδευτικούς χορηγούνται πιστοποιητικά παρακολούθησης όμως η χρήση τους δεν σχετίζεται με μισθολογικά κίνητρα ή διεκδίκηση ηγετικής θέσης. Ειδικότερα το πρόγραμμα « Τεχνολογία Πληροφοριών και Επικοινωνιών» είναι το μοναδικό σεμινάριο που παρείχε επίσημα πιστοποιητικά, λάμβανε χώρα από το 2002 έως 2007 και είχε διάρκεια 3 μήνες. Αφορούσε δύο στάδια:

- Το πρώτο στάδιο ονομάστηκε «Εκπαίδευση εκπαιδευτικών στην χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση» και αφορούσε βασικές δεξιότητες.
- Το δεύτερο στάδιο με την ονομασία «Εκπαίδευση εκπαιδευτικών στη χρήση ΤΠΕ στις διαδικασίες διδασκαλίας» και στόχευε στην κατάρτιση των

εκπαιδευτικών ως εκπαιδευτές- πολλαπλασιαστές και στη συνέχεια της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας.

Σε ορισμένα προαιρετικά προγράμματα κατάρτισης οι συμμετέχοντες επιλέγονται βάσει κάποιων κριτηρίων που έχει ορίσει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και στοχεύουν στην ανάπτυξη και την βελτίωση των ικανοτήτων, των δεξιοτήτων και των γνώσεων διδασκαλίας, μάθησης, της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, της διαχείρισης τάξεων και πληροφοριών ΤΠΕ.

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο οργανώνει επίσης υποχρεωτικά εκπαιδευτικά προγράμματα, που διαρκούν δέκα ώρες, για νέα προγράμματα σπουδών και την εισαγωγή νέων σχολικών βιβλίων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μεταξύ των δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης που διοργανώθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ήταν ένα πρόγραμμα που ονομάζεται «Διαχείριση προβλημάτων στη σχολική τάξη», το οποίο παρακολούθησαν περίπου 8.000 εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων (2005/06 και 2006/07). Τα ζητήματα που αντιμετωπίστηκαν ήταν:

- διαχείριση των ειδικών ικανοτήτων των μαθητών
- προβλήματα συμπεριφοράς
- διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στη σχολική τάξη

Το 2007/08 ο Οργανισμός για την Περαιτέρω Κατάρτιση Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ), στο πλαίσιο του κοινοτικού πλαισίου στήριξης και του επιχειρησιακού προγράμματος για την εκπαίδευση και την αρχική επαγγελματική κατάρτιση, υλοποίησε δύο εκπαιδευτικές δραστηριότητες: 1) εντατική κατάρτιση 5000 εκπαιδευτικών στον τομέα της οικογένειας, στο κοινωνικό, πολιτιστικό πλαίσιο και τις επιδόσεις των μαθητών και 2) εντατική εκπαίδευση εκπαιδευτικών στις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις και μεθόδους για την ανάπτυξη κριτικής και δημιουργικής σκέψης, στην οποία συμμετείχαν 6.000 εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων. Το Ινστιτούτο Κατάρτισης το οποίο αποτελεί μέρος της Σχολής Δημόσιας Διοίκησης, διοργάνωσε προαιρετικά προγράμματα κατάρτισης για εκπαιδευτικούς στην περιβαλλοντική εκπαίδευση και το 2007/08 οργάνωσε σεμινάρια για θέματα όπως ο

πολιτισμός και η εκπαίδευση, διαπολιτισμική εκπαίδευση, σύγχρονα μέσα μετάδοσης πληροφοριών και ο αντίκτυπός τους στη ζωή των μαθητών (EC, 2010:141-142).

Ωστόσο, η αντιληπτή ανάγκη των εκπαιδευτικών για επαγγελματική ανάπτυξη φαίνεται να είναι μεγαλύτερη από τις πραγματικές ευκαιρίες που έχουν. Πολλοί εκπαιδευτικοί είτε δεν βρίσκουν κατάλληλη επαγγελματική εξέλιξη είτε δεν μπορούν να παρακολουθήσουν λόγω αντικρουόμενων χρονοδιαγραμμάτων εργασίας. Ένα σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών αισθάνονται ότι χρειάζονται περισσότερη επαγγελματική εξέλιξη από ό,τι λαμβάνουν σήμερα (EC 2013:37).

Στη Ελλάδα έχουν υλοποιηθεί αρκετά προγράμματα ενδο-υπηρεσιακής επιμόρφωσης, όμως η πλειονότητα των προγραμμάτων αυτών κινούνται στην προσέγγιση της θεωρίας των ελλείψεων και στοχεύουν στην υποστήριξη μεταρρυθμιστικών προσπαθειών και γενικότερα σε νέες ανάγκες που δημιουργούνται από την εισαγωγή νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ), όπως η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις Νέες Τεχνολογίες, στους διαδραστικούς πίνακες, στις Ερευνητικές Εργασίες, στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, την διερευνητική μάθηση, κ.ά. Τα προγράμματα αυτά σχεδιάζονται κεντρικά και υλοποιούνται μέσω διάφορων μηχανισμών που επιλέγει το Υπουργείο Παιδείας π.χ. ΠΕΚ, ΟΕΠΕΚ, ΕΑΙΤΥ, με εισηγητές Σχολικούς Συμβούλους αλλά και Επιμορφωτές που επιλέγονται με διάφορους μηχανισμούς. Στόχος τους είναι να καταστήσουν τους εκπαιδευτικούς ικανούς και αποτελεσματικούς σε συγκεκριμένα ζητήματα, ενώ δεν προωθούν, κατά κανόνα, τον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών πάνω στις διδακτικές τους πρακτικές και τη συνεργασία – αλληλεπίδραση με τους συναδέλφους τους (Αποστολόπουλος,2012:3).

Υπάρχει, συνεπώς, ανάγκη για διαφορετικού τύπου επιμορφωτικές προσπάθειες στην Ελλάδα. Σύμφωνα με τον Πασιά οι διαδικασίες επαγγελματικής ανάπτυξης είναι απαραίτητο να διαμορφωθούν με βάση το επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, να προωθούν τον αναστοχασμό στους εκπαιδευτικούς (κατανόηση, αξιολόγηση, τροποποίηση ενεργειών) και να καλλιεργούν τη συλλογικότητα και την συνεργασία. Τέλος, είναι σημαντική η συμπερίληψη του εκπαιδευτικού προσωπικού της σχολικής μονάδας στο σχεδιασμό, τον προγραμματισμό, την υλοποίηση αυτών των

διαδικασιών, αφού το κέρδος θα είναι τόσο ατομικό όσο και συλλογικό.

Οι νέες μορφές αξιολόγησης, επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών κινούνται προς αυτή την κατεύθυνση. Η αυτο-αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, η ενδοσχολική επιμόρφωση και τα δίκτυα εκπαιδευτικών και σχολείων θα μετασχηματίσουν τα σχολεία σε οργανισμούς που μαθαίνουν και σε κοινότητες μάθησης. Η παραγωγή και η διακίνηση της γνώσης θα γίνεται εντός και μεταξύ των σχολικών μονάδων, ώστε οι εκπαιδευτικοί να προσαρμόζονται έγκαιρα στις νέες συνθήκες και να πρωτοπορούν (Πασιάς, 2021).

Φέτος για πρώτη φορά στις σχολικές μονάδες της χώρας ξεκίνησε η διαδικασία της αυτο-αξιολόγησης τους. Κάθε σχολική μονάδα οφείλει να καταχωρήσει στην πλατφόρμα του ΙΕΠ αλλά και να αναρτήσει στην ιστοσελίδα της τον Συλλογικό Προγραμματισμό της σχολικής μονάδας (στόχοι και τίτλοι των Σχεδίων Δράσης), που περιλαμβάνει τρεις άξονες με εννέα (9) δείκτες. Ο τρίτος άξονας αναφέρεται στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα:

A. Τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικές δράσεις (8^{ος} δείκτης) που αφορούν:

- α. επιμορφώσεις από αρμόδιους φορείς
- β. ενδοσχολικές επιμορφώσεις
- γ. ετεροπαρατήρηση
- δ. ανάπτυξη του γλωσσικού και του επιστημονικού εγγραμματισμού
- ε. σχεδιασμό και υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων σε συνεργασία με άλλα σχολεία

B. τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε εθνικά και ευρωπαϊκά προγράμματα (9^{ος} δείκτης): α. συμμετοχή σε εθνικά και ευρωπαϊκά προγράμματα (Erasmus κλπ.)

β. συμμετοχή σε δράσεις κοινωνικού ενδιαφέροντος κ.λπ.

Πιο συγκεκριμένα, ο Σύλλογος Διδασκόντων, αφού μελετήσει την Έκθεση Εσωτερικής Αξιολόγησης της προηγούμενης χρονιάς:

- εστιάζει στις διαπιστωμένες αδυναμίες, όπως έχουν καταγραφεί.
- επιλέγει συγκεκριμένους στόχους βελτίωσης, που έχουν προτεραιότητα για το σχολείο και είναι εφικτό να επιτευχθούν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς
- αποφασίζει τα Σχέδια Δράσης που θα υλοποιήσουν για την επίτευξη των στόχων αυτών
- συγκροτεί αντίστοιχες Ομάδες Δράσης, με βάση τη δήλωση ενδιαφέροντος από τους εκπαιδευτικούς, λαμβάνοντας υπόψη την εξειδίκευσή τους, την εμπειρία τους, τα ενδιαφέροντά τους αλλά και τη δυνατότητα συνεργασίας τους (π.χ. ημέρες και ώρες εργασίας στο σχολείο)
- ορίζει συντονιστή/-στρια για κάθε ομάδα
- εγκρίνει τους τίτλους Σχεδίων Δράσης

1.8. Προϋποθέσεις επιτυχίας επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

Η Ευρωπαϊκή Ένωση θεωρεί τον ρόλο των εκπαιδευτικών, τη διά βίου μάθηση και την εξέλιξη της σταδιοδρομίας τους ως βασικές προτεραιότητες προκειμένου να εκπληρωθούν οι στόχοι που έχει θέσει γύρω από το θέμα των ικανοτήτων (EC, 2005:1). Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι εξοπλισμένοι με ικανότητες/δεξιότητες για να ανταποκρίνονται στις εξελισσόμενες προκλήσεις της κοινωνίας της γνώσης, να συμμετέχουν ενεργά σε αυτήν και να προετοιμάζουν τους εκπαιδευόμενους να είναι αυτόνομοι δια βίου εκπαιδευόμενοι. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι σε επίπεδο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ή ισοδύναμη και να υποστηρίζεται από ισχυρές εταιρικές σχέσεις μεταξύ της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και των σχολείων ή άλλων ιδρυμάτων όπου οι εκπαιδευτικοί θα αποκτήσουν απασχόληση.

Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν καίριο ρόλο και στην προετοιμασία των εκπαιδευομένων για τον ρόλο τους ως πολιτών της ΕΕ. Έτσι, πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν και να σέβονται διαφορετικούς πολιτισμούς. Η εμπειρία σε σχολεία ευρωπαϊκών χωρών θα βοηθήσει στο να ανταποκριθούν στην πρόκληση αυτή. Επίσης, θα πρέπει να δοθεί προτεραιότητα στην ανάπτυξη αμοιβαίας εμπιστοσύνης και στην αναγνώριση των ικανοτήτων και των προσόντων των εκπαιδευτικών μεταξύ των κρατών μελών (EC, 2005:2).

Επιπρόσθετα είναι σημαντικό:

- Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού να θεωρείται ως ένα συνεχές που περιλαμβάνει την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, την εισαγωγή και τη συνεχή επαγγελματική εξέλιξη. Απαιτούνται συνεκτικές και επαρκώς χρηματοδοτούμενες στρατηγικές διά βίου μάθησης, οι οποίες θα καλύπτουν επίσημες και μη τυπικές αναπτυξιακές δραστηριότητες, ώστε να παρέχεται συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη για τους εκπαιδευτικούς. Το περιεχόμενο των προγραμμάτων αρχικής και συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης θα πρέπει να αντικατοπτρίζει τη σημασία των διεπιστημονικών και συνεργατικών προσεγγίσεων στη μάθηση.
- Να ενθαρρυνθεί η κινητικότητα των εκπαιδευτικών. Τα σχέδια κινητικότητας για εκπαιδευτικούς θα πρέπει να διευκολύνονται και να προωθούνται ως αναπόσπαστο μέρος των προγραμμάτων αρχικής και συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης.
- Να υπάρχουν και να προωθούνται ευκαιρίες για σπουδές ευρωπαϊκών γλωσσών, συμπεριλαμβανομένου του θεματικού λεξιλογίου, κατά τη διάρκεια της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και σε προγράμματα συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης (EC,2005:4-5).

Στην ανασκόπηση της έρευνας τους, οι Darling-Hammond και Richardson (2009), όπ. αναφ. στο Hargreaves, σημειώνουν ότι ένα χαρακτηριστικό της επιτυχημένης επαγγελματικής ανάπτυξης στο χώρο του σχολείου περιλαμβάνει τη μακροπρόθεσμη εφαρμογή (δηλαδή εμφανίζεται με την πάροδο του χρόνου, σε σύγκριση με εφάπαξ ή επεισοδιακές εμπειρίες και γεγονότα). Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται εκτεταμένο χρόνο

και ευκαιρίες για ενεργή, πρακτική μάθηση. Πρέπει επίσης να συνεργάζονται με συναδέλφους. Παράλληλα με αυτό, πρέπει να έχουν χρόνο και ευκαιρίες να αποκτήσουν και να προβληματιστούν σχετικά με το νέο περιεχόμενο και τις παιδαγωγικές γνώσεις (Hargreaves,1990:227). Η παροχή κινήτρων στους εκπαιδευτικούς για συμμετοχή στη διαδικασία της επαγγελματικής ανάπτυξης καθώς και η δυνατότητα επιλογής αλλά και συμμετοχής στις αποφάσεις σχετικά με τους τρόπους, το περιεχόμενο, το χρόνο διεξαγωγής της είναι εξίσου υψίστης σημασίας. Θα δώσει νόημα στη ζωή τους μέσω της δέσμευσης και αφοσίωσης και θα συμβάλλει στην ανάπτυξη των γνώσεων και της εμπειρογνομosύνης τους. Η τήρηση μεμονωμένων σχεδίων επαγγελματικής ανάπτυξης από τους εκπαιδευτικούς, τα οποία μπορούν να αναθεωρούνται και να συμφωνούνται τακτικά στο θεσμικό πλαίσιο του σχολείου, μπορεί επίσης να αποτελέσει έναν τρόπο ενίσχυσης της αποτελεσματικότητας της (EC,2013:19).

Η οικοδόμηση επαγγελματικής κουλτούρας διδασκαλίας και μάθησης που είναι πιο δεκτική στην αλλαγή αποτελεί πια προτεραιότητα για πολλά σχολεία και εκπαιδευτικά συστήματα. Η απομόνωση του δασκάλου και ο ατομικισμός που ακολουθεί φαίνεται να υποχωρεί καθώς προτιμώνται συνεργατικές μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης εντός και μεταξύ των σχολείων (Hargreaves,1990:227). Οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης μπορούν να συμβάλουν στην ενσωμάτωση συνεργατικών και συλλογικών πρακτικών για την επαγγελματική ανάπτυξη εντός των σχολείων και των δικτύων. Οι κοινότητες επαγγελματικής μάθησης εστιάζουν στη μάθηση των μαθητών, τις κοινές αξίες, την ευθύνη και τον αναστοχασμό. Σε αποτελεσματικά περιβάλλοντα μάθησης στο χώρο εργασίας για εκπαιδευτικούς, η έρευνα επαγγελματιών (που επικεντρώνεται στη διδακτική πρακτική, στην ανάπτυξη διδακτικού υλικού) μπορεί να πετύχει τη σύνδεση με την αυθεντική έρευνα και τη βιωματική μάθηση των εκπαιδευτικών. Τα προγράμματα σύμπραξης σχολείου-πανεπιστημίου μπορούν να εμπλέξουν τους κύριους ενδιαφερόμενους φορείς (πανεπιστήμια, σχολεία και τοπικές αρχές) στον σχεδιασμό, την παράδοση και την αξιολόγηση της παροχής, με ιδιαίτερη έμφαση στην ανάλυση αναγκών, την εξατομικευμένη έρευνα, τις βελτιώσεις στη μάθηση των μαθητών και την κριτική αξιολόγηση των επιπτώσεων.

Για να καταστεί η έρευνα των επαγγελματιών με βάση το σχολείο μετασχηματιστική επαγγελματική εξέλιξη, πρέπει να πληρούνται ορισμένες προϋποθέσεις:

- δημιουργία νοοτροπίας έρευνας και σεβασμού της γνώσης των εκπαιδευτικών
- ενθάρρυνση της διδασκαλίας με επίκεντρο τον εκπαιδευόμενο
- εκπαιδευτικοί που αναπτύσσουν και ελέγχουν τις δικές τους εστίες για έρευνες
- εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε συνεργατικές ομάδες εργασίας και μελέτης για την πνευματική πρόκληση και τόνωση.

Επιπρόσθετα, ένα θετικό κλίμα εντός του σχολείου και μια ηγεσία που υποστηρίζει την ανάληψη κινδύνων και την καινοτομία είναι καίριας σημασίας, μαζί με ένα συλλογικά διατυπωμένο πρότυπο ποιότητας διδασκαλίας για τους εκπαιδευτικούς σύμφωνα με το οποίο ως ομάδα να περιγράφουν, να συζητούν και να προσαρμόζουν πρακτικές (EC,2013:20-21).

"... επιδιώκοντας να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής και οι επαγγελματίες πρέπει να εξετάσουν τόσο τον τρόπο υποστήριξης και ενθάρρυνσης της συμμετοχής όσο και τον τρόπο διασφάλισης ότι οι ευκαιρίες ανταποκρίνονται στις αντιληπτές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Αυτό πρέπει να εξισορροπηθεί με το κόστος τόσο από την άποψη της χρηματοδότησης όσο και από την άποψη του χρόνου των εκπαιδευτικών. Οι αντιληπτές ανάγκες των εκπαιδευτικών θα πρέπει επίσης να ταιριάζουν με τους ευρύτερους στόχους της σχολικής ανάπτυξης και με το πόσο καλά συντονίζεται η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών με πρακτικές αξιολόγησης και ανατροφοδότησης στα σχολεία και τις σχολικές αξιολογήσεις γενικότερα.»

Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή θα πρέπει να εξετάζονται έξι βασικές πτυχές επαγγελματικής ανάπτυξης καθώς και ο βαθμός επίτευξής τους:

1. Επάρκεια παροχής σύμφωνα με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών
2. Πρόσβαση/διαθεσιμότητα
3. Χρόνος και κόστος
4. Ευκαιρίες/υποστήριξη

5. Επιπτώσεις (που σχετίζονται με τα αποτελέσματα των μαθητών)
6. Η ποιότητα

Η στήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης με οικονομικά και χρονικά επιδόματα μπορεί επίσης να είναι ιδιαίτερα σημαντική, σε σχέση με την ποιότητα των εκπαιδευτικών και τους κανονισμούς της (EC,2013:18).

Εξέχουσα σημασία στον τομέα της εκπαίδευσης έχει η ανταλλαγή διεθνούς πολιτικής. Παρά τις ενδιαφέρουσες πρακτικές πολιτικές ορισμένων χωρών αυτές δεν διαχέονται ούτε μοιράζονται μεταξύ των χωρών. Στις διεθνείς ανταλλαγές μεταξύ ιδρυμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και μεμονωμένων εκπαιδευτικών, το επίκεντρο είναι συχνά το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και μετά βίας ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών. Υπάρχει ανάγκη για εντατικότερη ανταλλαγή πολιτικών πρακτικών και αμοιβαία μάθηση από ομοτίμους εκπαιδευτικούς και τις επαγγελματικές ενώσεις τους σε θέματα που αφορούν πολιτικές που προωθούν τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών. *Όσον αφορά το θέμα των εκπαιδευτικών, των ακαδημαϊκών ερευνητών και των υπευθύνων χάραξης πολιτικής, φαίνεται ότι εξακολουθούν να ζουν σε ξεχωριστούς κόσμους. Γεφυρώνοντας το χάσμα μεταξύ αυτών των κόσμων, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα τα αποτελεσματικά μέτρα και τις προϋποθέσεις για την ενίσχυση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών* (Snoek, Swennen & Klink 2013:665-666). Τα συνεργατικά δίκτυα μπορούν να δημιουργήσουν μια δεξαμενή ιδεών και πόρων και να υποστηρίξουν τη δυναμική ανταλλαγή μεταξύ των συμμετεχόντων (EC,2018:24).

Οι εκπαιδευτικοί, ως κινητήριος δύναμη προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης, πρέπει να διαθέτουν την επιθυμία και το κίνητρο να αναβαθμίσουν την επαγγελματική ζωή τους, καθώς και να έχουν αυξημένο το αίσθημα, προσωπικής και συλλογικής, επαγγελματικής ευθύνης, που ενεργοποιεί την εμπλοκή τους σε διαδικασίες επαγγελματικής μάθησης και ανάπτυξης. Ο προνομιακός χώρος για να λειτουργήσουν οι εκπαιδευτικοί ως κινητήριος δύναμη είναι η σχολική μονάδα τους και ο αποτελεσματικότερος τρόπος ενεργοποίησής τους είναι ο μετασχηματισμός της σχολικής μονάδας σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης, προκειμένου να

διασφαλισθούν οι προϋποθέσεις για συλλογικές δράσεις και για ενδοσχολικές επιμορφώσεις, μέσω των οποίων προωθούνται η επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη, και η ανασυγκρότηση της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Η επαγγελματική ανάπτυξη λοιπόν καθιστά τους εκπαιδευτικούς ικανούς να διαχειρίζονται αποτελεσματικά την, συλλογικής μορφής, επαγγελματική αυτονομία τους, ώστε να διασφαλίσουν, στο μέτρο που τους αναλογεί, μία ενδιαφέρουσα και ικανοποιητική σχολική ζωή τόσο για τους μαθητές όσο και τους ίδιους (ΑΔΙΠΠΔΕ,2018:105).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Κοινότητες μάθησης

Εισαγωγή

Η ταχέως μεταβαλλόμενη κοινωνία και γνώση οδηγεί στη διεθνή εστίαση στη βελτίωση του σχολείου για την καλύτερη προετοιμασία των μαθητών για τις ανώτερες εκπαιδευτικές απαιτήσεις του 21ου αιώνα (Prenger,2018:1). Σε όλο τον κόσμο, τα σχολεία επιδιώκουν να βελτιώσουν τα επιτεύγματα των μαθητών, επειδή μια εκπαίδευση υψηλής ποιότητας αναγνωρίζεται ως κρίσιμο στοιχείο για την επιτυχία των ανθρώπων και για την κοινωνία. Τα σχολεία πρέπει να αναπτύξουν μια κουλτούρα που υποστηρίζεται από τη συνεργασία όλων των συμμετεχόντων, φέρνοντας τον διευθυντή και τους δασκάλους κοντά για να εργαστούν ως συνάδελφοι, επιδιώκοντας παράλληλα να μαθαίνουν συνεχώς ο ένας από τον άλλο (Leclerc,2012:1).

Το είδος της εκπαίδευσης που χρειάζεται σήμερα απαιτεί δασκάλους που προωθούν συνεχώς τη δική τους επαγγελματική γνώση και αυτή του επαγγέλματος τους. Ένας αυξανόμενος όγκος στοιχείων δείχνει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μπορεί να έχει θετικό αντίκτυπο στην απόδοση των μαθητών και στην πρακτική άσκηση των εκπαιδευτικών. Κατά συνέπεια, οι μελετητές, οι εκπαιδευτικοί και οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής σε όλο τον κόσμο υποστηρίζουν όλο και

περισσότερο την ιδέα της επένδυσης στην ποιότητα και στη διασφάλιση συνεχούς, ενεργού επαγγελματικής μάθησης.

2.1. Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης

Ένα σχολείο ως οργανισμός μάθησης έχει υποστηρικτική κουλτούρα και επενδύει χρόνο και άλλους πόρους σε ποιοτικές ευκαιρίες επαγγελματικής μάθησης για όλο το προσωπικό – δασκάλους, διευθυντές σχολείων και προσωπικό υποστήριξης – ξεκινώντας από την εισαγωγή τους στο επάγγελμα. Συνδέει επίσης τη μάθηση που βασίζεται στην εργασία και την εξωτερική μάθηση (π.χ. εργαστήρια ή πανεπιστημιακά μαθήματα), διασφαλίζοντας ότι η πρώτη είναι σχεδιασμένη έτσι ώστε η επαγγελματική μάθηση να ενσωματώνεται με βιώσιμο τρόπο στην καθημερινή πρακτική.

Σε ένα σχολείο που λειτουργεί ως μαθησιακός οργανισμός, το προσωπικό ασχολείται πλήρως με τον προσδιορισμό των στόχων και των προτεραιοτήτων για τη δική του επαγγελματική μάθηση σύμφωνα με τους σχολικούς στόχους και τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών, όπως ορίζονται στο σχέδιο δράσης του σχολείου. Η επαγγελματική μάθηση του προσωπικού βασίζεται επίσης στη συνεχή αξιολόγηση και ανατροφοδότηση που πρέπει να ενσωματωθούν στην καθημερινή τους πρακτική. Τέτοιος προβληματισμός, ανάλυση και προκλήσεις σε καθιερωμένα πρότυπα σκέψης είναι απαραίτητες για να επιφέρουν και να ενσωματώσουν την αλλαγή και την καινοτομία στην εκπαιδευτική πρακτική (OECD/UNICEF,2016:3).

Στα σχολεία που λειτουργούν ως μαθησιακοί οργανισμοί, η συνεχής επαγγελματική μάθηση μεταξύ του προσωπικού δεν περιορίζεται στα φυσικά όρια του σχολείου. Οι δάσκαλοι και οι διευθυντές σχολείων αναμένουν να συμμετάσχουν σε συνεργατική εργασία και μάθηση με συναδέλφους άλλων σχολείων, δημιουργώντας δίκτυα ή συνεργασίες (OECD/UNICEF,2016:8).

Ο «οργανισμός μάθησης» αναπτύχθηκε στα πλαίσια της θεωρίας της διοίκησης και έπειτα μεταφέρθηκε και στο χώρο της εκπαίδευσης. Οι αρχές λειτουργίας

διαμορφώθηκαν σύμφωνα με τις επιταγές της «κοινωνίας της γνώσης» και του «καπιταλισμού». Συνδέεται άμεσα με την έννοια της βελτίωσης, της ποιότητας και της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Οι διευθυντές σχολείων σήμερα διαμορφώνουν τα σχολεία ώστε να βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες του 21ου αιώνα. Οι δεξιότητες αυτές περιλαμβάνουν τη δημιουργικότητα και καινοτομία, την κριτική σκέψη, επίλυση προβλημάτων, συνεργασία και επικοινωνία. Επιπλέον δίνεται έμφαση στις μετα-δεξιότητες της μάθησης, δηλαδή στην ανάγκη να αντικατοπτρίζεται σε δράση και στην ικανότητα να μαθαίνεις πώς να μαθαίνεις. Ο Αργύρης (1991), επισημαίνει ότι *«κάθε εταιρεία που φιλοδοξεί να επιτύχει στο σκληρότερο επιχειρηματικό περιβάλλον της δεκαετίας του 1990 πρέπει πρώτα να επιλύσει ένα βασικό δίλημμα: η επιτυχία στην αγορά εξαρτάται όλο και περισσότερο από τη μάθηση...»*. Ωστόσο, ο Marsick και ο Watkins υποστηρίζουν ότι η μάθηση δεν είναι αυτοσκοπός αλλά ένα μέσο για τη βελτίωση των συνολικών αποτελεσμάτων (Marsick, 2013:72-73).

2.2. Έννοια και χαρακτηριστικά του οργανισμού μάθησης

Η ιδέα ενός οργανισμού μάθησης τόσο στο πλαίσιο της θεωρίας όσο και της διαχείρισης αναπτύχθηκε από τον Αργύρη και τον Schon και διαδόθηκε από τον Senge. Διατυπώνονται αρκετοί ορισμοί από πολλούς συγγραφείς, στους οποίους παρατηρείται μεγάλη συσχέτιση μεταξύ των εννοιών «οργανισμός μάθησης» και «οργανισμός που βασίζεται στη γνώση». Αναφέρονται τρεις ορισμοί οι οποίοι από κοινού αντικατοπτρίζουν τα κοινά χαρακτηριστικά ενός οργανισμού μάθησης:

« Η οργανωτική μάθηση συμβαίνει μέσω κοινών γνώσεων, γνώσεων και διανοητικών μοντέλων ... και βασίζεται σε προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες (π.χ. στη μνήμη).» (Stata, 1989).

«Οργανισμοί όπου οι άνθρωποι επεκτείνουν συνεχώς την ικανότητα τους να δημιουργούν τα αποτελέσματα που πραγματικά επιθυμούν, όπου καλλιεργούνται νέα και επεκτατικά πρότυπα σκέψης, όπου η συλλογική φιλοδοξία απελευθερώνεται και όπου οι άνθρωποι μαθαίνουν συνεχώς να μαθαίνουν μαζί.» (Senge, 1990).

«Ο οργανισμός μάθησης είναι ένας οργανισμός που διευκολύνει τη μάθηση όλων των μελών του και μεταμορφώνεται συνεχώς (Pedler et al. , 1991).» (Corpieters,2005:134).

Το βασικά χαρακτηριστικά του σχολείου ως οργανισμού μάθησης που διατυπώνονται από OECD/UNICEF (2016:4) αφορούν τα εξής σημεία:

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

Έτσι, λοιπόν, 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).

Σε ένα τέτοιο περιβάλλον, οι δάσκαλοι θα εργαστούν για να διαμορφώσουν τις υποθέσεις τους. Θα έχουν την ελευθερία να πειραματίζονται, ατομικά και μαζί, καθώς και με συναδέλφους σε άλλα σχολεία, και να διαχειρίζονται πώς προχωρούν οι εξερευνήσεις τους. Μπορεί να υπάρχει μια τάση για έρευνα δράσης, συνήθως χωρίς τη χρήση ομάδων ελέγχου, αλλά με χρήση προσεγγίσεων που επαναλαμβάνονται με τροποποίηση μετά από ανάλυση και προβληματισμό (EC,2018:42)p.171.

Έχουν γίνει πολλές προσπάθειες για να οριστεί η μέθοδος δημιουργίας των οργανισμών μάθησης. Ανάμεσα στα διάφορα μοντέλα που έχουν διατυπωθεί το

μοντέλο του Senge είναι εκείνο που αναφέρεται περισσότερο στη βιβλιογραφία και αναλύεται στο βιβλίο του «Η Πέμπτη Αρχή». Το μοντέλο ορίζει πέντε αρχές που οι οργανισμοί μπορούν να ακολουθήσουν:

- Η πρώτη αρχή αφορά την προσωπική μαεστρία. Οι άνθρωποι θα πρέπει να έχουν αυτογνωσία για το τι επιθυμούν να επιτύχουν. Η προσωπική στάση απέναντι στη μάθηση είναι η βάση για την οργανωτική μάθηση.
- Η δεύτερη αρχή απαιτεί τη συνεχή αντανάκλαση των διανοητικών μοντέλων που υιοθετούν τα μέλη στις δραστηριότητες της οργάνωσης.
- Οι οργανισμοί πρέπει να καθοδηγούνται από την αξία. Επίσης η οικοδόμηση ενός κοινού οράματος για τον οργανισμό και τα μέλη που επιθυμούν να δημιουργήσουν συνδέεται με την τρίτη αρχή.
- Η τέταρτη αρχή σχετίζεται με τη δέσμευση για ομαδική μάθηση και την κατανόηση του κατά πόσο τα σύνθετα και δυναμικά συστήματα λειτουργούν. Αυτό συμβαίνει επειδή για σημαντικά ζητήματα η αιτία και το αποτέλεσμα δεν σχετίζονται στενά στο χρόνο και το χώρο.
- Είναι η σημασία της διαχείρισης της γνώσης για έναν οργανισμό μάθησης. Οι μαθησιακές διαδικασίες καλλιεργούνται από τη γνώση. Όχι μόνο είναι σημαντική η εσωτερική διαθέσιμη γνώση, αλλά και η εξωτερική διαθέσιμη γνώση.
- Ένα σημαντικό σημείο που δεν καθορίζεται σαφώς από τον Senge αφορά τη σημασία της διαχείρισης της γνώσης για έναν οργανισμό μάθησης. Οι μαθησιακές διαδικασίες καλλιεργούνται από τη γνώση (εσωτερική και εξωτερική διαθέσιμη γνώση). Η βασική διαδικασία διαχείρισης της γνώσης αποτελείται από έξι αλληλοσυνδεόμενες δράσεις: προσδιορισμός γνώσης, διατήρηση, αξιοποίηση, επικοινωνία, ανάπτυξη και απόκτηση (Corpieters,2005:136).

Από τις μελέτες έχει διαπιστωθεί ότι τα σχολεία που γίνονται οργανισμοί μάθησης εμφανίζουν οφέλη τόσο στη διοίκηση και στους μαθητές, όσο και στο προσωπικό. Υπάρχει προσωπική ευημερία στο προσωπικό, θετικό κλίμα, καλές σχέσεις αμοιβαιότητας, συλλογικότητας, ομαδικότητας με υψηλή αίσθηση της

αποτελεσματικότητας τους στη συνεργασία με τους μαθητές, την ικανοποίηση από την εργασία τους και την αξιολόγηση τους για το σχολείο ως οργανισμό υψηλής απόδοσης. Η προώθηση της ιδέας του οργανισμού μάθησης ως σημαντικού στόχου για τα σχολεία διατυπώνεται συνεχώς από τους πολιτικούς χάραξης για τη βελτίωση του σχολείου. Ο οδηγός του ΟΟΣΑ (2016) υποστηρίζει *«τη μετατροπή ενός επιλεγμένου αριθμού σχολείων σε οργανισμούς μάθησης» και υπονοεί ότι υπάρχουν σχολεία σε όλο τον κόσμο που θα μπορούσαν και θα έπρεπε να λειτουργούν ως οργανισμοί μάθησης»* (Field, 2019: 1107).

Στα σχολεία που λειτουργούν ως «οργανισμοί που μαθαίνουν», οι ομάδες των εκπαιδευτικών μετατρέπονται σε επαγγελματικές κοινότητες μάθησης. Η σχολική μονάδα χαρακτηρίζεται από μια σταθερή κουλτούρα αλλαγής με μόνιμο στόχο τη διαρκώς ανανεούμενη μάθηση μέσα από την αέναη αλλαγή και τη νέα μάθηση.

2.3. Κοινότητες μάθησης

Η ιδέα μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης έχει λάβει ευρεία υποστήριξη ως ανερχόμενη στην εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική. Έχει τις ρίζες της στην επαγγελματική ανάπτυξη και την οργανωτική μάθηση. Η όλη ιδέα μιας επαγγελματικής μαθησιακής κοινότητας περιλαμβάνει τη συνεχή δημιουργία νέων γνώσεων εντός του οργανισμού και τον στόχο της εφαρμογής του με τη χρήση της συνεργατικής έρευνας και του προβληματισμού. Μια αποτελεσματική κοινότητα επαγγελματικής μάθησης *«έχει την ικανότητα να προωθεί και να στηρίζει τη μάθηση όλων των επαγγελματιών της σχολικής κοινότητας με συλλογικό σκοπό την ενίσχυση της μάθησης των μαθητών»* (Sigurðardóttir, 2010: 397).

Στη διεθνή βιβλιογραφία γίνεται λόγος για μετασχηματισμό της σχολικής μονάδας από εκπαιδευτική δομή, με έντονες γραφειοκρατικές διαστάσεις, σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης. Ο εν λόγω μετασχηματισμός είναι ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς παρέχει στη σχολική μονάδα τη δυνατότητα να προωθεί, μέσω της ενδοσχολικής

επιμόρφωσης, την επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η οποία, με τη σειρά της, σχετίζεται άμεσα με την ποιότητα της εκπαίδευσης και τη βελτίωση της μάθησης και της ανάπτυξης των μαθητών. Κεντρικά χαρακτηριστικά των εν λόγω κοινοτήτων, στην πλήρη ανάπτυξή τους σε βάθος χρόνου, είναι η δημιουργία κοινού οράματος, η αποκέντρωση της εξουσίας και οι συλλογικές αποφάσεις με ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών και συλλογική και τεκμηριωμένη λήψη αποφάσεων. Όπου και στο βαθμό που εφαρμόζονται τα εν λόγω στοιχεία, αναμένεται να μετασχηματίσουν τα παραδοσιακά πλαίσια αντιλήψεων, διαπροσωπικών σχέσεων και εκπαιδευτικών πρακτικών και ρόλων. Στην πράξη, βέβαια, παρουσιάζονται πολλές δυσκολίες στη διασφάλιση των ανωτέρω προδιαγραφών, που οφείλονται πρωτίστως στις εγγενείς δυσκολίες των συνεργασιών και των συλλογικών αποφάσεων, αλλά και, σε μερικές περιπτώσεις, στις αντιπαραθέσεις απόψεων μέσα στην εκπαιδευτική κοινότητα. Συναθροιζόμενες οι παραπάνω παράμετροι καθορίζουν το εύρος και το βάθος των θετικών αποτελεσμάτων της επαγγελματικής κοινότητας μάθησης. Παρά τις δυσκολίες, το εγχείρημα εφαρμογής παραμένει ιδιαίτερα σημαντικό, διότι ο επιχειρούμενος μετασχηματισμός είναι ο μοναδικός πιο σημαντικός τρόπος βελτίωσης ενός σχολείου (EC,2018:19).

2.3.1 Ορισμός

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία δεν υπάρχει ένας καθολικός ορισμός της επαγγελματικής μαθησιακής κοινότητας, λόγω του πολυδιάστατου χαρακτήρα της. Σε διαφορετικά πλαίσια φαίνεται πως έχει άλλες αποχρώσεις ερμηνείας, όμως υπάρχει ευρεία διεθνή συναίνεση ως προς τη θεώρηση της ως μια ομάδα ανθρώπων που μοιράζονται και αμφισβητούν κριτικά την πρακτική τους με έναν συνεχή, συνεργατικό, χωρίς αποκλεισμούς, προσανατολισμένο στη μάθηση τρόπο προώθησης της ανάπτυξης του εκπαιδευτικού προσωπικού (Stoll et al, 2006:223). Οι μελέτες τονίζουν τη σημασία των διαφορετικών διαστάσεων με διαφορετικό τρόπο. Συνεπώς,

παρατηρείται μια ασυμφωνία σχετικά με το ποια και πόσα αλληλένδετα χαρακτηριστικά απαιτούνται για τη λειτουργία και τη μέτρηση τους. Βασική της υπόθεση είναι πως η εκπαίδευση έχει ως βασική της αποστολή τη βαθιά μάθηση και όχι τη διδασκαλία (Antinluoma,2018:77).

«Μια επαγγελματική κοινότητα μάθησης είναι μια ομάδα ανθρώπων χωρίς αποκλεισμούς, που υποκινούνται από ένα κοινό μαθησιακό όραμα, που υποστηρίζονται και συνεργάζονται, εντός και εκτός της άμεσης κοινότητάς τους, προκειμένου να διερευνήσουν πρακτικές και μαζί να μάθουν νέες και καλύτερες προσεγγίσεις προς όφελος των μαθητών» (Stoll et al, 2006:5).

Ο Hord συνδυάζει τη διαδικασία και τα αναμενόμενα αποτελέσματα στον καθορισμό μιας «επαγγελματικής κοινότητας μάθησης» ως μία ομάδα:

... στην οποία οι εκπαιδευτικοί ενός σχολείου και οι διαχειριστές του αναζητούν και μοιράζονται συνεχώς μάθηση και ενεργούν για τη μάθηση τους. Στόχος των ενεργειών τους είναι να ενισχύσουν την αποτελεσματικότητά τους ως επαγγελματίες προς όφελος των μαθητών. Έτσι, μπορεί επίσης να ονομαστούν κοινότητες συνεχούς έρευνας και βελτίωσης (Stoll et al,2006:223).

Σύμφωνα με τους Joyce &Kinnarney μια κοινότητα μάθησης είναι μια ομάδα ανθρώπων που μοιράζονται μια ανησυχία, ένα σύνολο προβλημάτων ή ένα ενδιαφέρον για ένα θέμα και που εμβαθύνουν τις γνώσεις και την εμπειρία τους σε αυτόν τον τομέα αλληλεπιδρώντας σε συνεχή βάση. Προκειμένου να επιτευχθεί η μάθηση, απαιτείται ατομική δέσμευση. Οι Lave και Wenger περιγράφουν τη μάθηση ως μια διαδικασία κοινωνικής συμμετοχής, με την οποία τα μέλη συμμετέχουν σε μια κοινότητα και μαθαίνουν. Στη συνέχεια, καθώς η εμπιστοσύνη και η ικανότητα τους αυξάνονται, συμμετέχουν περισσότερο στις κύριες διαδικασίες της συγκεκριμένης κοινότητας (Joyce &Kinnarney,2014:170).

Κατά τους Hord, McLaughlin και Talbert, Louis et al., Leithwood and Louis, όπ. αναφ. στην Sigurðardóttir, μια επαγγελματική κοινότητα μάθησης αποτελείται από μια ομάδα επαγγελματιών που μοιράζονται κοινούς στόχους και σκοπούς, αποκτούν συνεχώς νέες γνώσεις μέσω της αλληλεπίδρασης μεταξύ τους και αποσκοπούν στη βελτίωση των πρακτικών. Είναι ένας κύκλος όπου η μάθηση είναι

συνήθως ενσωματωμένη στην καθημερινή εργασία και οι εκπαιδευτικοί αποκτούν νέες γνώσεις, τις δοκιμάζουν στην πράξη και, από την εμπειρία, αποκτούν ακόμη περισσότερες γνώσεις. Το κάνουν αυτό σε αλληλεπίδραση μεταξύ τους, δουλεύοντας συνεργατικά (Sigurðardóttir,2010:397-398).

2.3.2 Ανάπτυξη της έννοιας

Η έννοια της «επαγγελματικής κοινότητας» εμφανίστηκε για πρώτη φορά στη λογοτεχνία στις αρχές της δεκαετίας του 1990 και προέρχεται από την οργανωτική λογοτεχνία θεωρίας. Τα τελευταία 15 χρόνια, ο επιχειρηματικός κόσμος έχει κατανοήσει τη σημασία της εξέτασης των πρακτικών στο χώρο εργασίας για την καλύτερη κατανόηση της επιρροής τους στην αποτελεσματικότητα της επιχείρησης. Η γνώση που αποκτάται από ένα άτομο, ή μια ομάδα ατόμων, είναι ένα αναμφισβήτητο πλεονέκτημα στο χώρο εργασίας. Αυτά τα άτομα αντιπροσωπεύουν τον πιο πολύτιμο πόρο του οργανισμού. Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, αυτές οι διαδικασίες απεικονίζονται από ένα σύνολο κοινωνικών σχέσεων που δημιουργούν μια κουλτούρα κοινής ευθύνης για τη μάθηση των μαθητών, βελτιώνουν την κατανόηση των εκπαιδευτικών για βασικά παιδαγωγικά στοιχεία και προωθούν την εφαρμογή αποτελεσματικών πρακτικών (Leclerc,2012:2).

Η έννοια των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης φαίνεται να έχει προκύψει από διάφορες πηγές. Σε ένα επίπεδο, συνδέεται με τις έννοιες της έρευνας, του προβληματισμού και της αυτοαξιολόγησης των σχολείων. Συνεπώς, ως έννοια δεν είναι νέα. Ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά ήταν εμφανή στο έργο των εκπαιδευτικών συγγραφέων στις αρχές του περασμένου αιώνα. Για παράδειγμα, ο Dewey(1929) πίστευε πως οι εκπαιδευτικές πρακτικές παρέχουν τα δεδομένα και το αντικείμενο, τα οποία θεωρούνται ως προβλήματα της έρευνας. Ο Stenhouse(1975) υποστήριξε ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι ερευνητές στα σχολεία και τις τάξεις και να διαδραματίζουν ενεργό ρόλο στη διαδικασία ανάπτυξης του προγράμματος σπουδών. Από το σχολικό κίνημα ανάπτυξης προγραμμάτων σπουδών της δεκαετίας του 1970,

προέκυψε μια σειρά σχεδίων και δραστηριοτήτων σχετικά με το «σχολείο σκέψης», το «σχολείο επίλυσης προβλημάτων» και τη «Δημιουργική Σχολή». Αργότερα, στη δεκαετία του 1980, ήρθε η μετάβαση στο σχολείο αυτο-αναθεώρησης ή αυτο-αξιολόγησης.

Ο πραγματικός όρος «επαγγελματική κοινότητα μάθησης» φαίνεται να είναι αυτός που προκύπτει από εκείνους που εργάζονται στο επάγγελμα και που υποστηρίζουν τα σχολεία. Οι περισσότερες αναφορές στην «κοινότητα μάθησης» σχετίζονται με τη μάθηση μέσω της κοινωνικής υπηρεσίας, των ΤΠΕ. Αντίθετα, η «επαγγελματική κοινότητα» είναι ένα σώμα έρευνας που αρχίζει τη δεκαετία του 1980 και ασχολείται σε μεγάλο βαθμό με τα σχολεία και τα τμήματα ως διαμεσολαβητικά πλαίσια διδασκαλίας :

Κατά την ανάπτυξη του πλαισίου τους για την επαγγελματική κοινότητα, οι Louis et al λένε χαρακτηριστικά:

«... Χρησιμοποιήσαμε τον όρο για να τονίσουμε την πεποίθησή μας ότι αν οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν περισσότερα υποστηρικτικά και ελκυστικά εργασιακά περιβάλλοντα, δεν αναμένεται να επικεντρωθούν στην αύξηση των ικανοτήτων τους να προσεγγίσουν και να διδάξουν τους σημερινούς μαθητές πιο αποτελεσματικά».

Χρησιμοποιώντας τον όρο επαγγελματική κοινότητα μάθησης, το ενδιαφέρον εστιάζεται όχι μόνο σε πράξεις ανταλλαγής εκπαιδευτικών, αλλά και στη δημιουργία μιας κουλτούρας σε όλο το σχολείο που καθιστά τη συνεργασία αναμενόμενη, χωρίς αποκλεισμούς, γνήσια, συνεχή και επικεντρωμένη στην κριτική εξέταση της πρακτικής για τη βελτίωση των αποτελεσμάτων των μαθητών. Η υπόθεση είναι ότι αυτό που κάνουν οι εκπαιδευτικοί μαζί έξω από την τάξη μπορεί να είναι εξίσου σημαντικό με αυτό που κάνουν μέσα επηρεάζοντας την αναδιάρθρωση των σχολείων, την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη μάθηση των μαθητών (Stoll et al,2006:224-225).

Στο επίκεντρο της έννοιας, ωστόσο, βρίσκεται η έννοια της κοινότητας. Το επίκεντρο δεν είναι μόνο η επαγγελματική μάθηση των μεμονωμένων εκπαιδευτικών, αλλά και η επαγγελματική μάθηση μέσα σε μια κοινότητα μαθητών και η έννοια της συλλογικής μάθησης. Κεντρικό στοιχείο της έννοιας της σχολικής κοινότητας είναι η

ηθική της διαπροσωπικής φροντίδας που διαπερνά τη ζωή των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των διευθυντών των σχολείων.

Η εστίαση της κοινότητας δίνει έμφαση στις αμοιβαία υποστηρικτικές σχέσεις και στην ανάπτυξη κοινών κανόνων και αξιών, ενώ η εστίαση στους επαγγελματίες και τον επαγγελματισμό είναι προς την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, τον προσανατολισμό προς τους πελάτες και την επαγγελματική αυτονομία. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε εντάσεις, ιδίως σε θέματα που αφορούν τη ρύθμιση της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών και τη λειτουργία των συστημάτων αμοιβών που σχετίζονται με τις επιδόσεις. Ο Fullan (2001) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα αποτελεσματικά σχολεία δημιουργούν επαγγελματικά συνεργατικές κουλτούρες και υποστηρίζει ότι το ενδιαφέρον πρέπει να μετατοπιστεί από την εστίαση στα άτομα στην ανάπτυξη των σχολείων ως επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης (Stoll et al,2006: 226).

Βασικές αρχές των Επαγγελματικών Κοινοτήτων Μάθησης σύμφωνα με τον Dufour:

1. Εστίαση από τη διδασκαλία κυρίως στη μάθηση των μαθητών.

Οι εκπαιδευτικοί συνεργαζόμενοι μεταξύ τους οφείλουν να έχουν τρεις ερωτήσεις πάντα στο μυαλό τους:

- Τι θέλουμε να μάθει κάθε μαθητής;
- Πώς θα ξέρουμε πότε το έμαθε κάθε μαθητής;
- Πώς θα αντιδράσουμε όταν ένας μαθητής αντιμετωπίζει δυσκολίες στη μάθηση;

Η απάντηση στο τρίτο ερώτημα είναι αυτή που διαφοροποιεί ένα παραδοσιακό σχολείο από μια κοινότητα μάθησης. Όταν ένα σχολείο αρχίζει να λειτουργεί ως επαγγελματική κοινότητα μάθησης, οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν στρατηγικές για να εξασφαλίσουν ότι οι μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες λαμβάνουν επιπλέον χρόνο και υποστήριξη, ανεξάρτητα από το ποιος είναι ο δάσκαλος τους. Χρειάζεται συστηματική και έγκαιρη ανταπόκριση της επαγγελματικής μαθησιακής κοινότητας στους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Το σχολείο εντοπίζει

γρήγορα τους μαθητές που χρειάζονται επιπλέον χρόνο και υποστήριξη και παρεμβαίνει άμεσα. Εστιάζει στην παρέμβαση και όχι στην αποκατάσταση.

2. Συνεργατική κουλτούρα.

Οι συνεργατικές συζητήσεις των εκπαιδευτικών πρέπει να προχωρήσουν γρήγορα πέρα από το "Τι αναμένεται να διδάξουμε" στο "Πώς θα γνωρίζουμε πότε έχει μάθει κάθε μαθητής;". Η ισχυρή συνεργασία που χαρακτηρίζει τις επαγγελματικές κοινότητες μάθησης είναι μια συστηματική διαδικασία στην οποία οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται για να αναλύσουν και να βελτιώσουν την πρακτική τους στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε ομάδες, συμμετέχοντας σε έναν συνεχή κύκλο ερωτήσεων που προωθούν τη βαθιά ομαδική μάθηση. Η οικοδόμηση της συνεργατικής κουλτούρας μιας επαγγελματικής μαθησιακής κοινότητας είναι θέμα θέλησης. Το εμπόδιο της έλλειψης χρόνου μπορεί να προσπελαστεί όταν τα μέλη είναι αποφασισμένα να συνεργαστούν. Τότε, θα βρουν σίγουρα έναν τρόπο.

3. Εστίαση στα αποτελέσματα.

Οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης κρίνουν την αποτελεσματικότητα τους με βάση τα αποτελέσματα. Η συνεργασία για τη βελτίωση των επιτευγμάτων των μαθητών γίνεται η συνήθης εργασία όλων στο σχολείο. Κάθε ομάδα εκπαιδευτικών συμμετέχει σε μια συνεχή διαδικασία προσδιορισμού του τρέχοντος επιπέδου των επιτευγμάτων των μαθητών, τον καθορισμό στόχου για τη βελτίωση του τρέχοντος επιπέδου, τη συνεργασία για την επίτευξη αυτού του στόχου και την παροχή περιοδικών αποδεικτικών στοιχείων προόδου. Φυσικά, αυτή η εστίαση στη συνεχή βελτίωση και τα αποτελέσματα απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να αλλάξουν τις παραδοσιακές πρακτικές και να αναθεωρήσουν τις διαδεδομένες υποθέσεις. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αρχίσουν να ενστερνίζονται τα δεδομένα ως χρήσιμο δείκτη προόδου. Πρέπει να σταματήσουν να χρησιμοποιούν μέσους όρους για να αναλύσουν τις επιδόσεις των μαθητών και να αρχίσουν να επικεντρώνονται στην επιτυχία κάθε μαθητή. Οι εκπαιδευτικοί που επικεντρώνονται στα αποτελέσματα είναι σημαντικό να σταματήσουν να περιορίζουν τους στόχους βελτίωσης σε παράγοντες εκτός της τάξης, όπως η πειθαρχία των μαθητών και το ηθικό του προσωπικού, και να στρέψουν την προσοχή τους σε στόχους που επικεντρώνονται στη μάθηση των μαθητών.

Οφείλουν να σταματήσουν να εργάζονται μεμονωμένα και να συσσωρεύουν τις ιδέες, τα υλικά και τις στρατηγικές τους και να αρχίσουν να συνεργάζονται για να καλύψουν τις ανάγκες όλων των μαθητών. Η δέσμευση και η επιμονή είναι τα στοιχεία εκείνα που καθορίζουν μια επιτυχημένη κοινότητα μάθησης (Dufour ,2004:9-13).

2.3.3 Χαρακτηριστικά

Οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης είναι πολύπλοκα φαινόμενα. Δεν είναι δυνατόν να επισημάνουμε έναν μόνο παράγοντα και να πούμε "αυτό είναι": πρέπει να γνωρίζουμε πώς διαφορετικοί παράγοντες δρουν ο ένας στον άλλο και να εξετάσουμε τη συνοχή και τον αντίκτυπο τους στους εμπλεκόμενους ανθρώπους. Δεν είναι σωστό να κρίνουμε αν ένα σχολείο είναι μια επαγγελματική κοινότητα μάθησης ή όχι, δεδομένου ότι αυτή είναι μια διαδικασία και όχι το τελικό αποτέλεσμα. Είναι επίσης αδύνατο να πούμε ακριβώς πότε ένα σχολείο ξεκινά το ταξίδι του προς μια επαγγελματική κοινότητα μάθησης και πότε αυτή η εξέλιξη αρχίζει να επηρεάζει τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών, υποθέτοντας ότι στην πραγματικότητα το κάνει. Ως εκ τούτου, είναι σκόπιμο να μιλήσουμε για το επίπεδο του σχολείου ως κοινότητα μάθησης ή ως μια περισσότερο ή λιγότερο ώριμη επαγγελματική κοινότητα μάθησης. Στην επαγγελματική κοινότητα μάθησης υπάρχει μια σαφής συλλογική αίσθηση του πώς γίνονται τα πράγματα στο σχολείο (Sigurðardóttir,2010:397-398).

Οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης φαίνεται πως έχουν πέντε βασικά χαρακτηριστικά, τα οποία είναι αλληλένδετα μεταξύ τους:

- Κοινές αξίες και όραμα. Η βάση κοινών αξιών θεωρείται πως παρέχει ένα πλαίσιο για κοινή, συλλογική και δεοντολογική λήψη αποφάσεων. Εστιάζουν στη μάθηση όλων των μαθητών, αφού η ατομική αυτονομία θεωρείται πως μειώνει την

αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών όταν αυτοί δεν μπορούν να υπολογίζουν τους συναδέλφους τους για την ενίσχυση των στόχων.

- Συλλογική ευθύνη. Υπάρχει ευρεία συμφωνία στη βιβλιογραφία πως τα μέλη μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης αναλαμβάνουν με συνέπεια τη συλλογική ευθύνη για τη μάθηση των μαθητών, αφού θεωρείται πως αυτή συμβάλλει στη διατήρηση της δέσμευσης, ασκεί πιέσεις σε ομοτέχνους και λογοδοσία σε όσους δεν κάνουν το έργο που τους αναλογεί και διευκολύνει την απομόνωση.
- Αντανακλαστική επαγγελματική έρευνα. Αυτή περιλαμβάνει συζητήσεις για σοβαρά εκπαιδευτικά ζητήματα ή προβλήματα που αφορούν στην εφαρμογή νέων γνώσεων με βιώσιμο τρόπο, συχνή εξέταση της πρακτικής των εκπαιδευτικών, μέσω της αμοιβαίας παρατήρησης και ανάλυσης περιπτώσεων, κοινό σχεδιασμό και ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών, αναζήτηση νέων γνώσεων, σιωπηρή γνώση που μετατρέπεται συνεχώς σε κοινή γνώση μέσω της αλληλεπίδρασης. Τέλος, την εφαρμογή νέων ιδεών και πληροφοριών για την επίλυση προβλημάτων και λύσεις που καλύπτουν τις ανάγκες των μαθητών.
- Συνεργασία. Αυτή αναφέρεται στη συμμετοχή του προσωπικού σε αναπτυξιακές δραστηριότητες, στην κοινή επανεξέταση και ανατροφοδότηση, ώστε να ωφεληθούν όσο το δυνατό περισσότερα άτομα. Τονίζεται η σχέση μεταξύ της συνεργατικής δραστηριότητας και της επίτευξης ενός κοινού σκοπού. Κεντρικής σημασίας για τέτοιου είδους συνεργασίες θεωρούνται τα αισθήματα αλληλεξάρτησης για στόχους που αφορούν καλύτερες διδακτικές πρακτικές. Οι διαφωνίες και οι συγκρούσεις αξιοποιούνται με θετικό τρόπο.

Οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν πρότυπα ενήλικων σε ένα ενήλικο επάγγελμα - όπου η διαφορά, η συζήτηση και η διαφωνία θεωρούνται ως οι θεμέλιοι λίθοι της βελτίωσης.

- Προώθηση της συλλογικής και ατομικής μάθησης. Όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι μαθητές. Η επαγγελματική αυτο-ανάπτυξη είναι ένα κοινοτικό και όχι μοναχικό γεγονός. Η συλλογική μάθηση επιτυγχάνεται μέσω της δημιουργίας συλλογικής γνώσης, με την οποία η κοινότητα της σχολικής μάθησης αλληλεπιδρά, διαλέγεται

δημιουργικά και εξετάζει πληροφορίες και δεδομένα, ερμηνεύοντας την συλλογικά και διανέμοντας την μεταξύ τους.

Η έρευνα των Stoll et al επιβεβαιώνει τα παραπάνω χαρακτηριστικά, προσθέτοντας σε αυτά άλλα τρία: α. την αμοιβαία εμπιστοσύνη, το σεβασμό και την υποστήριξη μεταξύ των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού β. την ένταξη χωρίς αποκλεισμούς. Η σχολική κοινότητα προκειμένου να υποστηρίξει το προσωπικό εκτείνεται πέρα από τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές και είναι μια κοινότητα σε όλο το σχολείο αντί να αποτελείται από μικρότερες ομάδες προσωπικού γ. διαφάνεια, δίκτυα και εταιρικές σχέσεις. Το σχολείο κάνει ένα άνοιγμα προς την τοπική κοινωνία για άντληση περαιτέρω πηγών μάθησης και ιδεών (Stoll et al,2006:227-229).

Στην Sigurðardóttir ως επιπλέον χαρακτηριστικά αναφέρονται :

- Οι υψηλές προσδοκίες για το ακαδημαϊκό επίτευγμα των μαθητών.
- Μια ηγεσία που εκτιμά τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων.
- Ένα κοινωνικό κλίμα που υποστηρίζει τη συνεργατική μάθηση.
- Η ικανοποίηση και η δέσμευση από την εργασία (Sigurðardóttir,2010:398).

Στον Leclerc et al αναφέρονται επτά δείκτες ζωτικής σημασίας για την αξιολόγηση της εξέλιξης ενός σχολείου ως επαγγελματική κοινότητα μάθησης. Επιπρόσθετα αναφέρει:

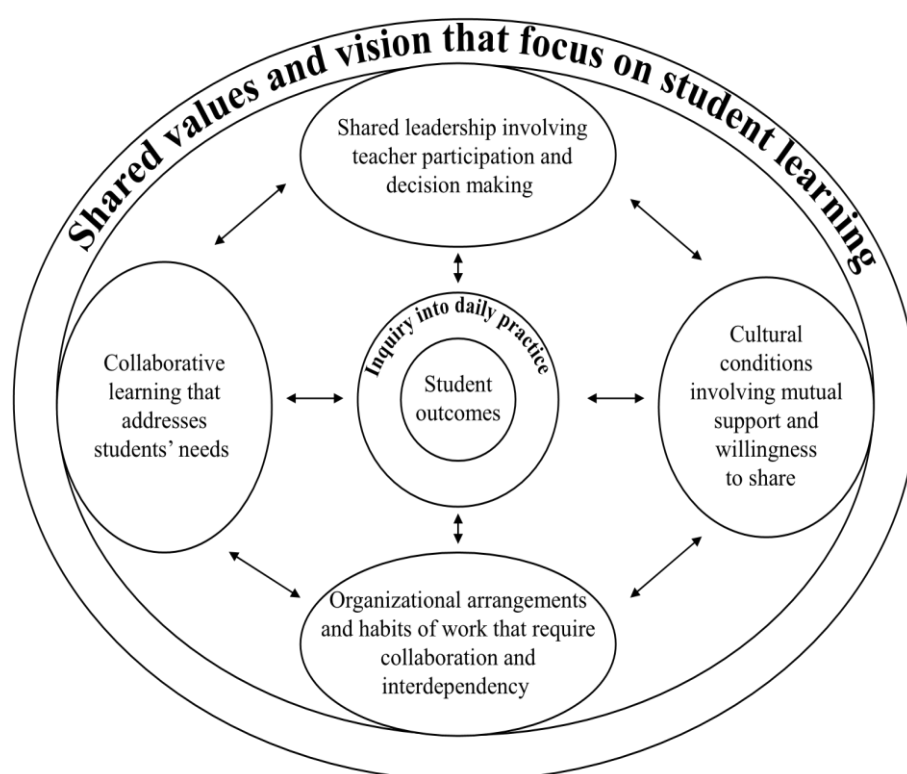
1. τις φυσικές και ανθρώπινες συνθήκες που ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται, να μαθαίνουν και να μοιράζονται.
2. τα θέματα που εξετάζονται με βάση τις ανησυχίες που σχετίζονται με τη μάθηση των μαθητών.
3. τη λήψη αποφάσεων με βάση ακριβή δεδομένα (Leclerc et al,2012:2).

2.4. Εκπαιδευτικοί και ΕΚΜ

Ο Bottery, όπ.αναφ. στους Joyce & Kinnarney, βλέπει τους εκπαιδευτικούς ως επαγγελματίες, οι οποίοι πρέπει να διαθέτουν έναν αυτο-προβληματισμό, προκειμένου να έχουν αντίκτυπο στην κοινωνία γενικότερα. *Ως επαγγελματίες δεν πρέπει να ντρέπονται να μοιράζονται τις γνώσεις τους και την εμπειρία αλλά οφείλουν επίσης να αναγνωρίζουν τις αντιλήψεις και την εμπειρογνομοσύνη των άλλων, προκειμένου να κάνουν βελτιώσεις. Ο κοινός διαμοιρασμός της γνώσης θα επεκτείνει τον διάλογο για την αλλαγή και θα συμβάλλει στη δημιουργία δικτύων που ενδέχεται να μην έχουν ακόμη εξεταστεί. Με άλλα λόγια, οι πρακτικές από μέσα προς τα έξω (από την καρδιά) πρέπει να ενθαρρύνονται και να ανταμείβονται (εκτός). Για να είναι υγιές χρειάζεται άσκηση (δράση) και αναγνώριση. Άλλωστε σύμφωνα με τον Stronach et al. « η αριστεία μπορεί μόνο να παρακινηθεί, δεν μπορεί να εξαναγκαστεί» (Joyce & Kinnarney, 2014:177). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενθαρρύνονται να ξεκινούν ένα έργο, να το επανεξετάζουν και να το αξιολογούν τακτικά. Κατά τη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης, είναι σημαντικό να μοιράζονται μια κοινή ανησυχία και να αξιοποιούν το ενδιαφέρον των σχολείων να συνεργαστούν, αναπτύσσοντας τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών ώστε να ασκούν εποικοδομητική κριτική στο έργο των άλλων.*

Το Lick προτείνει τρία εποικοδομητικά στοιχεία για την αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών: "α) αποτελεσματική επικοινωνία β) ενεργό ακρόαση γ) δημιουργία εμπιστοσύνης και αξιοπιστίας". Η επαγγελματική εξέλιξη είναι απαραίτητη και η διαχείριση του χρόνου στο καθημερινό πρόγραμμα για τις κοινότητες μάθησης μπορεί να είναι δύσκολη, αλλά είναι ζωτικής σημασίας. Ο Ginsberg υποστηρίζει ότι "οι ενήλικες χρειάζονται χρόνο για να μάθουν ο ένας από και με τον άλλο με σημαντικούς τρόπους. Όταν τα σχολεία καθιστούν τη συνεργατική εκπαίδευση ενηλίκων τακτικό μέρος της σχολικής ημέρας, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να μοιραστούν και να επεξεργαστούν τις υπάρχουσες γνώσεις. Η κοινή μάθηση δημιουργεί μια συνεργατική ατμόσφαιρα και μοντέλα διά βίου μάθησης για τους μαθητές» (Marsick, 2013:87-88).

Οι Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης αντιπροσωπεύουν μια θεμελιώδη μετατόπιση από το παραδοσιακό μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης και οι εκπαιδευτικοί προσδιορίζουν και εκτιμούν τη συλλογικότητα ως ζωτικής σημασίας για τη δική τους επαγγελματική ανάπτυξη. Αυτή η ενσωματωμένη επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να λάβει ποικίλες μορφές: συν-διδασκαλία, προβληματισμός μαθήματος, πρακτικές καθοδήγησης και διδασκαλίας, συμμετοχή σε εκπαιδευτικές ομάδες και δίκτυα και συμμετοχή σε διαδικασίες ανάπτυξης ή βελτίωσης των σχολείων (Antinluoma et al,2018:79).



Σχήμα 2.1. Διάγραμμα μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης όπου οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν συνεργατικά να βελτιώσουν τη μάθηση των μαθητών. (Sigurðardóttir,2010:410)

2.5. Παράγοντες που συμβάλλουν στην επιτυχία των κοινοτήτων μάθησης

Ο Mulford θεωρεί πως η αξιολόγηση της επιτυχίας των οργανισμών εξαρτάται από το στάδιο ανάπτυξης τους. Η αποτελεσματικότητα μπορεί να εξεταστεί από την άποψη της εξέλιξης με την πάροδο του χρόνου, έτσι ώστε ορισμένα σχολεία βρίσκονται σε πολύ πρώιμο στάδιο ανάπτυξης των χαρακτηριστικών μιας κοινότητας μάθησης (πρώιμοι εκκινητές), άλλα είναι κατά μήκος της διαδικασίας (προγραμματιστές), ενώ μερικά είναι πιο καθιερωμένα (ώριμα). Σύμφωνα με τον Stoll *οι κοινότητες μάθησης είναι ρευστές και όχι σταθερές οντότητες, που εξελίσσονται σταδιακά ανάλογα με τη συσσωρευμένη συλλογική εμπειρία* (Stoll et al, 2006:229-230).

Ο Lave και ο Wenger καθόρισαν πέντε παράγοντες που συμβάλλουν στην επιτυχία των πρακτικών μιας κοινότητας μάθησης.

Πίνακας 1. Lave και Wenger (1991)

Αριθμός	Παράγοντας
1	Η ύπαρξη και ο διαμοιρασμός από την κοινότητα ενός κοινού στόχου.
2	Η ύπαρξη και η χρήση της γνώσης για την επίτευξη αυτού του στόχου.
3	Η φύση και η σημασία των σχέσεων που διαμορφώνονται μεταξύ των μελών της κοινότητας.
4	Η σχέση μεταξύ της κοινότητας και εκείνων έξω από αυτήν.
5	Η σχέση μεταξύ του έργου της κοινότητας και της αξίας της δραστηριότητας.

Πίνακας 2.1. (Joyce & Kinnearney, 2014:171)

Οι οργανωτικοί παράγοντες που εμφανίζονται σταθερά ως ευνοϊκοί για τη δημιουργία ενός πλούσιου μαθησιακού περιβάλλοντος είναι: (1) η εμπιστοσύνη, (2) η κουλτούρα, (3) η δομή και η επικοινωνία και (4) οι πρακτικές ηγεσίας/διαχείρισης. Δεν υπάρχει ενιαία συνταγή για το πώς ένας συγκεκριμένος οργανισμός θα πρέπει να

εξασφαλίζει και να διατηρεί αυτούς τους τέσσερις παράγοντες, οι οποίοι συνήθως αλληλεπιδρούν μεταξύ τους (Marsick,2013:85).

Ο χρόνος που αφιερώνεται κατά τη διάρκεια των σχολικών ωρών για συνεργατικές συναντήσεις είναι ένας κρίσιμος οργανωτικός παράγοντας για την προώθηση της ανάπτυξης κοινοτήτων μάθησης. Τονίζεται η ανάγκη εφαρμογής μιας δομής για την αντιμετώπιση της απομόνωσης των εκπαιδευτικών, καθώς φαίνεται πως ο παράγοντας αυτός αποτελεί τη μεγαλύτερη πρόκληση για την εφαρμογή των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης (PLCs). Η υποστήριξη, η παρακολούθηση, η ενθάρρυνση από το διευθυντή φαίνεται να είναι σημαντική ανεξάρτητα από το στάδιο στο οποίο είναι το σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αισθάνονται ότι ο διευθυντής έχει επίγνωση των αναγκών τους όσον αφορά τους πόρους και τους εκπαιδευτικούς και πως εγκρίνει τις ενέργειες που έχουν αναληφθεί. Η συμμετοχή του διευθυντή κατά τη διάρκεια συνεργατικών συναντήσεων φαίνεται ιδιαίτερα σημαντική για τα σχολεία στο στάδιο της έναρξης, όταν η ομάδα δεν έχει ακόμη αποκτήσει τις δεξιότητες που απαιτούνται για την επιτυχή διεξαγωγή συνεργατικών συναντήσεων. Έχοντας ένα κοινό όραμα με σαφείς προσδοκίες και σαφώς προσδιορισμένες προτεραιότητες είναι ένας ακόμα καθοριστικός παράγοντας για την επιτυχία των μαθητών. Στα σχολεία στο στάδιο της ένταξης, το όραμα και οι στόχοι του σχολείου μοιράζονται σε ολόκληρο το προσωπικό (Leclerc,2012:8-13).

Σε πολλά σχολεία, η οικοδόμηση εμπιστοσύνης είναι ένας συνεχής προβληματισμός. Οι εκπαιδευτικοί συχνά εργάζονται σε ένα περιβάλλον που καθοδηγείται από οδηγίες, με ελάχιστη έως καθόλου συμβολή στη λήψη αποφάσεων, και ανατροφοδότηση που θεωρούν επικριτική αντί εποικοδομητική. Αυτό μπορεί να δημιουργήσει μια κουλτούρα αβεβαιότητας που προωθεί την ατομικότητα και πνίγει την αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών. Οι κοινότητες μάθησης πρέπει να αποφέρουν ένα επίπεδο διαφάνειας, να διασφαλίζουν ένα ασφαλές περιβάλλον, ώστε να είναι αυθεντικές στη διαδικασία τους και οι εκπαιδευτικοί να είναι διαφανείς. Εμπιστοσύνη πρέπει να αναπτυχθεί μεταξύ των μελών του προσωπικού προκειμένου να ξεκινήσει και η επαγγελματική τους ανάπτυξη. Ένα σχολείο δεν μπορεί να επιτύχει σχεσιακή εμπιστοσύνη απλά μέσω κάποιου εργαστηρίου ή κάποιων δραστηριοτήτων.

Μπορούν βέβαια να βοηθήσουν αλλά η εμπιστοσύνη αυξάνεται μέσω ανταλλαγών στις οποίες οι ενέργειες επικυρώνουν αυτές τις προσδοκίες. Η αύξηση της εμπιστοσύνης και η εμβάθυνση των οργανωτικών αλλαγών είναι καθοριστικοί παράγοντες επιτυχίας μιας κοινότητας μάθησης (Marsick, 2013:86).

Τα δίκτυα σχολείων μπορεί να κινητοποιήσουν ένα ευρύτερο φάσμα πόρων και τεχνογνωσίας από τα μεμονωμένα σχολεία, να παρέχουν μεγαλύτερες ευκαιρίες τόσο για προσωπικό αναστοχασμό όσο και για συλλογικό προβληματισμό σχετικά με τις πρακτικές και μπορεί να αυξήσουν τη δέσμευση με πιο απαιτητικές και διαδραστικές μορφές επαγγελματικής μάθησης (Prenger,2018:8). Η υποστήριξη της δικτύωσης μεταξύ των σχολείων έχει αποδειχθεί ότι έχει θετικό αντίκτυπο στην ανάπτυξη του σχολείου και των εκπαιδευτικών, καθώς και στα μαθησιακά αποτελέσματα. Αυτό οφείλεται στην ανταλλαγή πρακτικών και στον κριτικό προβληματισμό που υποστηρίζεται από ομοτίμους με βάση την τοπική κατανόηση των συνθηκών άλλων σχολείων (EC,2018:20).

2.6. Στάδια και ρόλος του διευθυντή

I. Αρχικό στάδιο

Το όραμα του σχολείου και οι προτεραιότητες που θέτει δεν αντανακλώνται στην καθημερινή λειτουργία του. Η συνεργασία και ο διαμοιρασμός εμπειρογνωμοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών παρουσιάζει δυσκολίες, εξαιτίας τόσο των φυσικών συνθηκών όσο και των ανθρώπινων σχέσεων. Η συνεργατική κουλτούρα είναι περιορισμένη, πιθανώς λόγω διαπροσωπικών συγκρούσεων. Οι κρίσιμες αποφάσεις λαμβάνονται από το/τη διευθυντή/τρια. Η διάδοση της εμπειρογνωμοσύνης είναι περιορισμένη. Η ομάδα χρησιμοποιεί περιορισμένης ακρίβειας δεδομένα, για να αποτιμήσει την επίδραση των παρεμβάσεων που γίνονται για την πρόοδο των μαθητών.

II. Ενδιάμεσο στάδιο

Οι εκπαιδευτικοί έχουν ξεκάθαρο και κοινό όραμα και οι προτεραιότητες που αυτό θέτει διαφαίνονται στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου. Η συνεργασία και ο διαμοιρασμός εμπειρογνωμοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών υποστηρίζεται σε κάποιο βαθμό από τις φυσικές συνθήκες και τις ανθρώπινες σχέσεις. Η συνεργατική κουλτούρα είναι εμφανής, όπως και οι διαπροσωπικές δεξιότητες που προωθούν το διαμοιρασμό. Ο/η διευθυντής/τρια έχει εκχωρήσει ένα αξιόλογο ποσό εξουσίας στους εκπαιδευτικούς και η ομάδα χρησιμοποιεί αρκετές φορές κατάλληλα δεδομένα, που της επιτρέπουν να αποτιμήσει με ακρίβεια την επίδραση των παρεμβάσεων που γίνονται στην πρόοδο των μαθητών.

III. Στάδιο ολοκλήρωσης

Οι εκπαιδευτικοί έχουν ξεκάθαρο και κοινό όραμα, το οποίο είναι εμφανές στις παιδαγωγικές τους πρακτικές. Η συνεργασία και ο διαμοιρασμός εμπειρογνωμοσύνης υποστηρίζεται επαρκώς τόσο από τις φυσικές συνθήκες όσο και από τις ανθρώπινες σχέσεις. Η συνεργατική κουλτούρα είναι συμπαγής, όπως και οι διαπροσωπικές δεξιότητες που προωθούν το διαμοιρασμό εμπειρογνωμοσύνης και τη διατύπωση ερωτημάτων. Ο/η διευθυντής/τρια μοιράζεται την εξουσία του με τους εκπαιδευτικούς και τους ενθαρρύνει να αναπτύξουν ηγετικές ικανότητες. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι συναντήσεις συνεργασίας αποτελούν αφενός μέσα βελτίωσης της μάθησης των μαθητών και αφετέρου εργαλεία επαγγελματικής ανάπτυξης. Οι συναντήσεις σχεδιάζονται με βάση τα προφίλ των μαθητών και την πρόοδο της κοινότητας μάθησης (Πασιάς,2021:65).

Ο Antinluoma et al αναφέρουν πως οι ηγέτες των σχολείων που λειτουργούν ως κοινότητες μάθησης βελτιώνουν τις οργανωσιακές πρακτικές των σχολείων και ενθαρρύνουν τη συμμετοχικότητα των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων.

Επιπλέον, ενθαρρύνουν μια κουλτούρα συνεργασίας και επιλέγουν την κατανεμημένη ηγεσία ως την πλέον κατάλληλη. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι ηγέτες των σχολείων αυτών στηρίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Antinluoma,2018:84).

Εστιάζοντας σε μια ευρεία αντίληψη της μάθησης, αναπτύσσοντας ηγέτες με την ικανότητα να παρέχουν στρατηγική ηγεσία για μάθηση και οικοδομώντας μια κουλτούρα ευθυγράμμισης γύρω από ένα συλλογικό όραμα, τα σχολεία μπορούν να γίνουν το είδος της κοινότητας μάθησης που θα είναι αρκετά ευέλικτη για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις ενός ψηφιακού κόσμου (Marsick,2013:88). Σε αυτές τις κοινότητες μάθησης όλοι οι εκπαιδευτικοί, όχι μόνο οι νεοεισερχόμενοι στο επάγγελμα, πρέπει να έχουν την ευκαιρία και να είναι έτοιμοι να συμμετάσχουν στην επαγγελματική ανάπτυξη που χρειάζονται. Ο καθορισμός της επαγγελματικής εξέλιξης ως καθήκον και ο περιορισμός αυτών των δραστηριοτήτων εντός του ωραρίου εργασίας των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλει στην αύξηση της αποδοχής της επαγγελματικής ανάπτυξης (EC,2018:48). p.177.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Συμβολή του ηγέτη-διευθυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης

Εισαγωγή

Η ηγεσία του σχολείου διαδραματίζει ζωτικό ρόλο στην επαγγελματική ζωή των εκπαιδευτικών και στην αποτελεσματικότητά τους. Οι διευθυντές των σχολείων είναι βασικοί παράγοντες στην εκπαιδευτική αλλαγή και μεταρρύθμιση, ενώ επιτυχημένοι διευθυντές είναι εκείνοι που μπορούν να επιδείξουν επιτεύγματα που έχουν απαιτήσει σημαντικές αλλαγές. Δεν είναι εύκολο για οργανισμούς οποιουδήποτε είδους να αλλάξουν, αλλά τα σχολεία έχουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που μετριάζουν τις μεγάλες αλλαγές. Η τεράστια πολυπλοκότητα των σχολείων, των πολυάριθμων

ενδιαφερόμενων μερών τους με ανταγωνιστικά συμφέροντα και αντικρουόμενες ιδεολογίες, η συνεχής αλλαγή πολιτικής και η πολιτική παρέμβαση, ένας ολοένα και πιο ποικιλόμορφος μαθητικός πληθυσμός, η εμφάνιση απροσδόκητων γεγονότων, καθιστά δύσκολη και μερικές φορές αδύνατη την εφαρμογή μεγάλων αλλαγών (Starr, 2011:646-647).

Το ζήτημα της διοίκησης και της ηγεσίας στην εκπαίδευση τις τελευταίες δεκαετίες βρίσκεται στο επίκεντρο πολλών εκπαιδευτικών συστημάτων, καθώς η ηγεσία θεωρείται πως αποτελεί σημαντική παράμετρο που επηρεάζει την οργάνωση, την διοίκηση, την εποπτεία, τη λειτουργία και την απόδοση ενός οργανισμού, την ανθρώπινη παραγωγικότητα και την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013:186).

Ως εκπαιδευτική διοίκηση μπορεί να οριστεί η εκτελεστική λειτουργία ενός οργανισμού που έχει ως σκοπό την επίτευξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων. Ως εκπαιδευτική ηγεσία μπορεί να οριστεί η δυναμική διαδικασία κοινωνικού επηρεασμού και η καθοδήγηση από ένα πρόσωπο/μία ομάδα πάνω σε άλλα πρόσωπα/ομάδες, προκειμένου να δομηθούν οι σχέσεις και οι δραστηριότητες και να επιτευχθούν οι ομαδικοί στόχοι (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013:186-187). Στις σχολικές μονάδες μπορούμε να μιλήσουμε για έναν υψηλό βαθμό ηγεσίας, όταν οι διευθυντές των σχολείων καταφέρνουν να μεταδώσουν το όραμα τους στο ανθρώπινο δυναμικό του σχολικού περιβάλλοντος (εκπαιδευτικοί, διοικητικό προσωπικό, γονείς, μαθητές και τοπική κοινότητα) (Brinia, 2016:524).

Η διαδικασία της ηγεσίας και της διαχείρισης των σχολείων στην τρέχουσα εποχή γίνεται όλο και πιο περίπλοκη. Εκτός από την καθημερινή διαχείριση ζητημάτων που αφορούν στην οργάνωση μεγάλου αριθμού παιδιών και προσωπικού, υπάρχουν αλλαγές στην εθνική εκπαιδευτική πολιτική που απαιτούν προσοχή. Ο/η σημερινός/η διευθυντής /τρια καλείται να διαδραματίσει έναν πολυσύνθετο και απαιτητικό ρόλο που περιλαμβάνει τη διοικητική-γραφειοκρατική διαχείριση της σχολικής μονάδας, τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος και των διαπροσωπικών σχέσεων, την διαμόρφωση κουλτούρας στο σχολείο, την εμφύσηση ενός οράματος, την αυτο-αξιολόγηση του σχολείου, την αξιολόγηση και την

επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Προκειμένου να καταφέρουν να ανταποκριθούν στο σύνθετο ρόλο, είναι απαραίτητο μεταξύ άλλων να διαμορφώνουν ηγετική συμπεριφορά και να διαθέτουν ύφος, χαρακτηριστικά και δεξιότητες τα οποία να εφαρμόζουν με επιτυχία στο περιβάλλον που δρουν και στις καταστάσεις που αντιμετωπίζουν. Τα εκπαιδευτικά στελέχη οφείλουν να γνωρίζουν τις δυνάμεις και τις αδυναμίες τους, να αναπτύσσουν τις υπάρχουσες ικανότητες τους και να μαθαίνουν να εκπαιδεύονται για την απόκτηση νέων δεξιοτήτων (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013:189-190).

3.1. Μοντέλα ηγεσίας και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών

Οι πιο σύγχρονες μελέτες επικεντρώθηκαν σε δύο τύπους ηγεσίας: τη συναλλακτική και τη μετασχηματιστική. Τα δύο αυτά μοντέλα θεωρούνται ως τα πιο κατάλληλα για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης στα σχολεία.

Η συναλλακτική ηγεσία έχει ως προϋπόθεση ότι τα άτομα της ομάδας συμφωνούν να υπακούσουν στον ηγέτη τους, διότι θα παρέχει ανταμοιβές στα μέλη της ομάδας όταν υιοθετήσουν την «επιθυμητή» συμπεριφορά. Ως εκ τούτου, η συναλλακτική ηγεσία είναι κυρίως ένας τρόπος διαχείρισης και όχι ένα πραγματικό στυλ ηγεσίας, καθώς επικεντρώνεται σε βραχυπρόθεσμα καθήκοντα. Σε αντίθεση, οι συμμετοχικοί ηγέτες αποφεύγουν τον αυταρχικό τρόπο ηγεσίας εστιάζοντας στην ανθρώπινη πλευρά. Μελέτες διαπιστώνουν στενή σχέση μεταξύ της παραγωγικότητας και των ανθρώπινων σχέσεων. Οι διευθυντές οφείλουν να αντιμετωπίζουν τους εργαζόμενους με αξιοπρέπεια, καθώς επίσης καλό θα ήταν να μετατρέπουν τον χώρο εργασίας σε μια πιο συλλογική προσπάθεια της ομάδας.

Η μετασχηματιστική ηγεσία θεωρείται ότι επιδιώκει να εξασφαλίσει τη δέσμευση των ατόμων του οργανισμού για την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί. Επιπλέον έχει σκοπό να βελτιώσει τις ικανότητες των μελών, με αποτέλεσμα τα μέλη του οργανισμού να καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια και η παραγωγικότητα τους να

αυξηθεί (Bush&Glover,2014:558). Ο επιδέξιος ηγέτης καθώς και η αλλαγή της σχολικής κουλτούρας επηρεάζει τους εκπαιδευτικούς στην ενίσχυση και την αξιοποίηση των ικανοτήτων τους. Τα βασικά χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας σχετίζονται με το σαφές όραμα για το σχολείο που προβάλλεται από τον ίδιο τον ηγέτη, τις συνεργασίες και την αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών. *«Το μοντέλο αυτό εστιάζει κυρίως στη διαδικασία παρά σε συγκεκριμένα αποτελέσματα, η «ηγεσία» υπερτερεί της «διοίκησης» (Leithwood & Jantzi 2012:389).*

Ένα άτομο που αναγνωρίζεται ως ένας μετασχηματιστικός ηγέτης, είναι ένα άτομο με πραγματικό όραμα για το μέλλον, που εμπνέει την ομάδα, κατανοεί τις ανάγκες όλων των μελών και δημιουργεί ισχυρούς δεσμούς- σχέσεις μεταξύ των μελών της ομάδας. Ο μετασχηματιστικός ηγέτης ενισχύει τις υπάρχουσες δομές, στρατηγικές και την κουλτούρα μέσα σε έναν οργανισμό και ασκεί επιρροή καθορίζοντας στόχους, αποσαφηνίζοντας τα αναμενόμενα αποτελέσματα, παρέχοντας ανατροφοδότηση και επιβράβευση όταν επιτευχθούν οι καθορισμένοι στόχοι. Έτσι λοιπόν, αναγνωρίζεται η θετική επίδραση της μετασχηματιστικής ηγεσίας τόσο σε προσωπικό όσο και σε οργανωτικό επίπεδο, καθώς και η χρησιμότητα της σε όλους τους οργανισμούς (Leithwood & Jantzi 2012:403-405).

Σύμφωνα με τον Banks (2016:636) διατυπώνονται τέσσερις παράγοντες που συνθέτουν το πλαίσιο της μετασχηματιστικής ηγεσίας και περιγράφει τον τρόπο που ο ηγέτης επιδιώκει να ικανοποιήσει τις ανάγκες των μελών του. Ο πρώτος παράγοντας αφορά την ιδανική επιρροή και αναφέρεται στο βαθμό τον οποίο ο ηγέτης ενισχύει συμπεριφορές που ενθαρρύνουν τα μέλη να ταυτιστούν μαζί του. Στη συνέχεια ο επόμενος παράγοντας αναφέρεται στην έμπνευση κινήτρων στους υφισταμένους και συνδέεται με τη συμπεριφορά του ηγέτη που εμπνέει τους υφισταμένους του μέσω του οράματος του. Η πνευματική διέγερση των μελών είναι ο τρίτος παράγοντας και περιλαμβάνει την ενθάρρυνση από τον ηγέτη να είναι καινοτόμοι, δημιουργικοί και πρόθυμοι να αναλαμβάνουν ρίσκα. Τέλος, η ατομική εκτίμηση αναφέρεται στον βαθμό όπου ο ηγέτης εστιάζει στις ατομικές ανάγκες των υφισταμένων του, δίνοντας την απαραίτητη προσοχή στον καθένα.

Η καταναμεμημένη ηγεσία αφορά μια πλουραλιστική μορφή ηγεσίας, θεωρείται χαρακτηριστικό του σχολικού οργανισμού, βασίζεται στη συλλογική λήψη αποφάσεων και αφορά όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (Πασιάς,2021:38). Αποτελεί μια διαφορετική οπτική ανάπτυξης του σχολικού οργανισμού, καθώς απομακρύνεται από το παραδοσιακό γραφειοκρατικό μοντέλο ηγεσίας και αναφέρεται σε μία δυναμική προσέγγιση ανανέωσης και αλλαγής. Ο ηγέτης αποτελεί ένα μέρος μόνο της ηγεσίας στον οργανισμό, καθώς υπάρχουν πολλές άλλες πηγές επιρροής και ανακατεύθυνσης. *«Η καταναμεμημένη ηγεσία υπογραμμίζει ότι ο επικεφαλής αποτελεί μόνο μέρος της ηγετικής πρακτικής σε οποιοδήποτε σχολείο, καθώς υπάρχουν αναπόφευκτα πολλές άλλες πηγές επιρροής και κατεύθυνσης.» (Harris,2013:547).*

« Ο Gronn (2010) αναφέρεται σε μια κανονιστική μετάβαση «από την ηρωική στη διανομή», αλλά προειδοποιεί επίσης ενάντια στην άποψη ότι η καταναμεμημένη ηγεσία σημαίνει αναγκαστικά οποιαδήποτε μείωση του πεδίου εφαρμογής του ρόλου του κύριου διευθυντή.».

«Ο Lumby (2009) προσθέτει ότι η καταναμεμημένη ηγεσία «δεν σημαίνει ότι το σχολικό προσωπικό αναγκαστικά θεσπίζει την ηγεσία διαφορετικά» από την εποχή που η ηρωική, ατομική ηγεσία ήταν το επίκεντρο της προσοχής.» (Bush&Glover, 2014:561).

«Η καταναμεμημένη ηγεσία συνεπάγεται μια θεμελιώδη αλλαγή στον τρόπο με τον οποίο οι επίσημοι ηγέτες κατανοούν την πρακτική τους και τον τρόπο με τον οποίο βλέπουν τον ηγετικό τους ρόλο.» (Bush&Glover,2014:561).

Καταναμεμημένη ηγεσία σημαίνει διαμεσολάβηση, διευκόλυνση και υποστήριξη της ηγεσίας των άλλων. Αναφέρεται ότι σε πολλές κοινότητες μάθησης οι διευθυντές συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς σε κοινές εργασίες με στόχο να ενισχύσουν τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους για την επίτευξη αλλαγών στη διδασκαλία και τη μάθηση. Ο Harris (2000) καταλήγει στο συμπέρασμα: *«Εάν είμαστε σοβαροί όσον αφορά την οικοδόμηση επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης εντός και μεταξύ των σχολείων, τότε χρειαζόμαστε μορφές ηγεσίας που να υποστηρίζουν και να θρέφουν ουσιαστική συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Αυτό δεν θα επιτευχθεί με την προσκόλληση σε μοντέλα ηγεσίας που, από προεπιλογή, αντί του σχεδιασμού*

οριοθετούν τις δυνατότητες των εκπαιδευτικών να ηγούνται αναπτυξιακών εργασιών στα σχολεία.» (Stoll et al. ,2014: 241).

Οι συνεργατικές και καταναμημένες μορφές ηγεσίας θεωρήθηκαν απαραίτητες για την οικοδόμηση κοινοτήτων μάθησης παγκόσμιας κλάσης. Προκειμένου να δημιουργηθούν ομάδες συνεργασίας υψηλής απόδοσης, οι διευθυντές των σχολείων πρέπει να αναπτύξουν την έννοια του σκοπού και των προτεραιοτήτων, των δομών, της ανατροφοδότησης, της καταναμημένης ηγεσίας που είναι απαραίτητη για τις επιτυχημένες ομάδες (Marsh,2013:409). Βασική έννοια–κλειδί σε ένα σχολείο που μαθαίνει θεωρείται, επίσης, η «πύκνωση της ηγεσίας» μέσα από την ενθάρρυνση της εμπλοκής και της συμμετοχής στη διοίκηση, την κατανομή/ανάθεση ηγετικών ρόλων, τη διεύρυνση της συνευθύνης στη λήψη αποφάσεων και την ενίσχυση της συνοχής (Πασιάς,2021).

Ο Bush (2014:567-569) μελετώντας τα μοντέλα ηγεσίας των σχολείων υποστηρίζει πως το εκπαιδευτικό πλαίσιο είναι περίπλοκο και απρόβλεπτο για να υιοθετηθεί μια ενιαία ηγετική προσέγγιση για όλα τα ζητήματα και τις περιπτώσεις. Απαιτείται προσεκτική διάγνωση του σχολικού πλαισίου, των συνθηκών ώστε στη συνέχεια να επιλεγθεί το καταλληλότερο στυλ ηγεσίας. Ο ηγέτης οφείλει να προσαρμόζεται στη συγκεκριμένη κατάσταση, να είναι ευέλικτος χρησιμοποιώντας το στυλ εκείνο που ταιριάζει στην αντίστοιχη περίπτωση. Αξιοπρόσεχτο είναι το σημείο εκείνο που αναφέρεται στην ηγεσία ως μόδα που με την πάροδο του χρόνου αλλάζει καθώς αλλάζουν και τα μοντέλα της. Οι περισσότεροι επιτυχημένοι ηγέτες είναι πιθανό να ενσωματώνουν στο έργο τους τις περισσότερες προσεγγίσεις. Ο Bush χαρακτηρίζει την μετασχηματιστική ηγεσία ως την πλέον δημοφιλή προσέγγιση, αφού εστιάζει στο όραμα, στη συνεργασία για την επίτευξη των στόχων. Στον 21^ο αι. η καταναμημένη ηγεσία έχει γίνει το προτιμώμενο ηγετικό μοντέλο, καθώς επικεντρώνεται στη συλλογική ηγεσία. Η ενίσχυση της ηγετικής ικανότητας και στο υπόλοιπο ανθρώπινο δυναμικό αποτελεί σημαντική δεξιότητα του ηγέτη-δ/ντή στα σχολεία. Επιπρόσθετα, θεωρεί την ηγεσία για μάθηση βασικό στοιχείο των επιτυχημένων σχολείων και αν συνδυαστεί με την καταναμημένη μπορεί να είναι ακόμα πιο αποτελεσματική. Η Hallinger (2011) αναφερόμενη στην ηγεσία της μάθησης υποστηρίζει πως οι ηγέτες

που επικεντρώνονται στην ανάπτυξη ικανοτήτων του προσωπικού και αναπτύσσουν άλλους ηγέτες μπορούν να γίνουν φορείς εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Ωστόσο, πρέπει να προσαρμόζουν το στυλ στις μεταβαλλόμενες συνθήκες και να είναι ευέλικτοι τόσο στο στυλ όσο και στις στρατηγικές.

Η αποτελεσματική σχολική ηγεσία δεν μπορεί να περιοριστεί σε ένα άτομο ή σε μια μικρή ομάδα διαχείρισης. Η κατανεμημένη ηγεσία έχει αποδειχθεί επωφελής για τα σχολεία ως τόπους μάθησης και ως τόπους εργασίας για το προσωπικό. Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης βασίζεται στην ιδέα ότι «η ηγεσία είναι το βασικό συστατικό που συνδέει όλα τα ξεχωριστά μέρη του μαθησιακού οργανισμού μαζί». Συνδέεται επίσης στενά με την ιδέα ότι οι ηγετικοί ρόλοι πρέπει να κατανέμονται σε μια ευρύτερη ομάδα επαγγελματιών, και επίσης να περιλαμβάνουν μαθητές (EC,2018:56).

3.2.Χαρακτηριστικά σχολικού ηγέτη και επαγγελματική ανάπτυξη

Οι Bass και Stogdill (1990) ανέφεραν ότι η αποτελεσματική ηγεσία αποτελείται εξίσου από συναλλακτικές και από μετασχηματιστικές πτυχές. Οι Bass και Avolio (2000) όρισαν έξι ηγετικούς παράγοντες ως πολύ σημαντικούς:

- χάρισμα/έμπνευση,
- πνευματική διέγερση,
- εξατομικευμένη εξέταση,
- ενδεχόμενη ανταμοιβή,
- ενεργητική διαχείριση κατ' εξαίρεση και παθητική αποφυγή (Brinia&Papantoniou, 2016:524).

Γνωρίσματα και δεξιότητες αποτελεσματικού διευθυντή

Προσωπικότητα	Υποκίνηση	Δεξιότητες/ικανότητες

<p>*Αυτοπεποίθηση</p> <p>*Αντοχή σε στρεσογόνες καταστάσεις</p> <p>*Συναισθηματική ωριμότητα</p> <p>*Ακεραιότητα</p> <p>*Ηθική</p> <p>*Ειλικρίνεια</p> <p>*Υπευθυνότητα</p> <p>*Πρωτοβουλία κ.ά</p>	<p>*Προσήλωση στο καθήκον και επίτευξη έργου</p> <p>*Διαπροσωπικές ανάγκες</p> <p>*Κατανόηση και σεβασμός για τους άλλους</p> <p>*Επίδραση και επιρροή</p> <p>*Υψηλές προσδοκίες για την επιτέλεση του έργου</p>	<p><input type="checkbox"/> Τεχνικές:</p> <p>*Εξειδικευμένη γνώση των θεμάτων, διαδικασιών του περιβάλλοντος που λειτουργεί όπως τη νομοθεσία, διαδικασία και κανόνες, εποπτεία, αξιολόγηση, ερμηνεία αποτελεσμάτων...</p> <p><input type="checkbox"/> Διαπροσωπικές:</p> <p>*Επικοινωνία, ευαισθησία, κατανόηση και υποστήριξη των άλλων, ομαδική δουλειά κ.ά.</p> <p><input type="checkbox"/> Αντιληπτικές:</p> <p>*Οραμα, κατανόηση του περιβάλλοντος, επίλυση προβλημάτων, παρατηρητικότητα, αναλυτική σκέψη, έρευνα για πληροφορίες, ενεργητικότητα κ.ά.</p>
---	--	---

Πίνακας 3.1. (Γ. Παπακωνσταντίνου & Σ. Αναστασίου, 2013:190)

Τα προσωπικά χαρακτηριστικά του επιτυχημένου ηγέτη παραμένουν σε μεγάλο βαθμό ανεξερεύνητα στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Οι πιο πολλοί θεωρούν ως επιτυχημένη ηγεσία εκείνη τη μορφή που εμπλέκει προσωπικό και μαθητές σε μια κοινότητα μάθησης, ώστε να επιτευχθούν καλύτερα αποτελέσματα και βελτίωση του σχολείου (Rhodes et al, 2009:373).

3.3. Ικανότητες και πρακτικές ηγέτη/διευθυντή

Τα τελευταία χρόνια στο διεθνή χώρο στο πλαίσιο των επιδράσεων της «κοινωνίας της γνώσης» και των θεωρήσεων που προωθούν τη σύνδεση του σχολείου με τη «νέα μάθηση» και την «κοινωνία των ικανοτήτων», παρατηρείται στροφή και έμφαση προς συμμετοχικές και συνεργατικές μορφές και μοντέλα ηγεσίας, τα οποία θεωρούνται ότι συμβάλλουν θετικά στη σχολική βελτίωση και τη σχολική αποτελεσματικότητα. Σε αυτήν την κατεύθυνση επιχειρείται να καθοριστεί ένα πλαίσιο βασικών ικανοτήτων, που να συνδέεται με την αποτελεσματική σχολική ηγεσία. Ως βασικές ικανότητες θεωρούνται, μεταξύ άλλων, οι ακόλουθες:

1. *Όραμα – ικανότητα παρακίνησης του προσωπικού και των μαθητών*
2. *Στρατηγική σκέψη – ικανότητα ολιστικής προσέγγισης*
3. *Ικανότητα ενίσχυσης του μαθησιακού περιβάλλοντος και της μαθησιακής κουλτούρας*
4. *Ικανότητα βελτίωσης της ποιότητας της μάθησης και των μαθησιακών αποτελεσμάτων*
5. *Ικανότητα αποτελεσματικής διαχείρισης των πόρων*
6. *Επαρκής γνώση του εκπαιδευτικού συστήματος*
7. *Ισχυρές δεξιότητες επικοινωνίας και ανοιχτότητας*
8. *Δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων* (European Commission, 2010; Πασιάς, 2021).

Η ικανότητα των διευθυντών των σχολείων να επηρεάσουν τη δομή, τον πολιτισμό και την αποστολή του σχολείου είναι καλά τεκμηριωμένη στη βιβλιογραφία. Η δημιουργία μιας ζωντανής και επιτυχημένης μαθησιακής κοινότητας είναι ένα συνεργατικό εγχείρημα μεταξύ όλου του προσωπικού σε οποιοδήποτε σχολείο. Η συμβολή του ηγέτη-διευθυντή του σχολείου στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι ζωτικής σημασίας για τη δημιουργία και την επιτυχία μιας κοινότητας σχολικής μάθησης. Μέρος του ρόλου του διευθυντή είναι να βοηθήσει τους ανθρώπους μέσα και έξω από το σχολείο να ξεπαγώσουν τις τρέχουσες αξίες,

προσδοκίες, δομές και διαδικασίες, ώστε νέοι τρόποι σκέψης σχετικά με τη διδασκαλία, τη μάθηση και τη σχολική εκπαίδευση να ευδοκιμήσουν. Στο σχολείο, οι διευθυντές κατανοούν ότι η επιτυχής αλλαγή και βελτίωση του σχολείου απαιτεί εστίαση στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. *«Η εστίαση στους ανθρώπους είναι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος για να αλλάξετε οποιονδήποτε οργανισμό. Στην πραγματικότητα, μπορεί να υποστηριχθεί ότι οι οργανισμοί δεν αλλάζουν, μόνο τα άτομα αλλάζουν.»* (Bredeson,2006:388). Οι μελετητές της οργανωτικής κουλτούρας και ηγεσίας μας λένε ότι αν θέλετε να μάθετε τι είναι σημαντικό σε ένα σχολείο, παρακολουθήστε τι κάνει ο διευθυντής. Χωρίς αμφιβολία, οι διευθυντές των σχολείων έχουν πολύ μεγαλύτερη επιρροή στις πεποιθήσεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών τους ως μοντέλα δια βίου μάθησης παρά ως απλοί εκπρόσωποι (Bredeson,2006:392).

Σύμφωνα με την Brinia (2016) ουσιαστικές βελτιώσεις στην εκπαίδευση μπορούν να επιτευχθούν με ηγέτες-διευθυντές που θα είναι διατεθειμένοι να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να τολμούν να κάνουν αλλαγές (Brinia,2016:531). Η ανάπτυξη ενός κοινού οράματος και κατανόησης ενισχύει την ικανότητα των δασκάλων και των διευθυντών σχολείων να αναπτύσσουν αποτελεσματική μάθηση και διδασκαλία και να συνεργάζονται αντί να ανταγωνίζονται. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω ανοιχτών φόρουμ ή πλατφορμών για τη συγκέντρωση πρακτικών από διάφορα σχολεία. Η δημιουργία ευκαιριών για το προσωπικό να καινοτομεί, να αναλαμβάνει κινδύνους και να πειραματίζεται με πνεύμα έρευνας και ανοιχτής σκέψης είναι επίσης σημαντική. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει την ανταλλαγή καλών πρακτικών στο διαδίκτυο υπό την καθοδήγηση των δασκάλων και σε συγκεκριμένους τομείς διδασκαλίας. Ενδέχεται επίσης να απαιτείται να ληφθεί υπόψη ο διαθέσιμος χρόνος εντός των ωρών εργασίας που έχουν συμφωνηθεί με τους εκπαιδευτικούς για μια τέτοια επαγγελματική εξέλιξη (EC,2018:20).

Καθοριστικός παράγοντας επιτυχίας μιας αλλαγής και αποδοχής της από τα οργανωτικά μέλη είναι η επικοινωνία. Η παροχή κινήτρων στο προσωπικό, η ανταλλαγή απόψεων και ιδεών, τα δίκτυα, οι κοινότητες και οι ομάδες μπορούν να συμβάλλουν στη δημιουργία νέων προτύπων μάθησης εντός των σχολείων. Το

εξωτερικό περιβάλλον είναι μια ισχυρή δύναμη και διαδραματίζει έναν σημαντικό παράγοντα επιρροής στη διαχείριση αλλαγών (Joyce & Kinnarney, 2014:176). Τα δίκτυα μεταξύ σχολείων και με τοπικές και ευρύτερες κοινότητες μπορούν να υποστηρίξουν τη συλλογική δέσμευση, να δημιουργήσουν κοινωνικό και πνευματικό κεφάλαιο και να πυροδοτήσουν νέες συνέργειες στα σχολικά συστήματα. Τα συνεργατικά δίκτυα μπορούν να δημιουργήσουν μια δεξαμενή ιδεών και πόρων και να υποστηρίξουν τη δυναμική ανταλλαγή μεταξύ των συμμετεχόντων (EC, 2018:24//2nd text).

Επιπρόσθετα μπορούν να αξιοποιηθούν:

- ✓ e-Twinning: η διαδικτυακή κοινότητα εκπαιδευτικών της Ευρωπαϊκής Επιτροπής
- ✓ School Education Gateway: η διαδικτυακή πλατφόρμα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για τη σχολική εκπαίδευση

Οι δάσκαλοι και οι διευθυντές σχολείων θα πρέπει να εμπνέουν και να μπορούν να θέτουν προτεραιότητες για τον εαυτό τους και τους άλλους. Θα πρέπει να είναι σε θέση και να τους δίνεται η δυνατότητα να προσδιορίζουν τις δικές τους ανάγκες και ευκαιρίες για επαγγελματική εξέλιξη και να καθοδηγούν άλλους σε στοχαστικές πρακτικές ως μέρος της διαδικασίας αλλαγής (EC, 2018:52) p.181.

Η σχολική ηγεσία πρέπει να είναι πολύ περισσότερο από τη διοίκηση. Ο επικεφαλής ή ο διευθυντής θα πρέπει να είναι κάποιος με όραμα για το σχολείο, ο οποίος έχει και την ικανότητα και το χάρισμα να υποστηρίξει το προσωπικό του. Αντίστοιχα, θα πρέπει να συνδυάζει χαρακτηριστικά του ηγέτη, του μάνατζερ, του επιχειρηματία και του προπονητή. Ο επικεφαλής πρέπει να συμμετέχει στην καθοδηγητική διδασκαλία και μάθηση, στην ενθάρρυνση της ηγετικής ικανότητας εντός του σχολείου καθώς και στη σχολική ανάπτυξη. Θεωρήθηκε σημαντικό για τους ηγέτες να ακούν και να έχουν διάλογο με τους δασκάλους και άλλους ενδιαφερόμενους φορείς. Θα πρέπει να υπάρχει χώρος και χρόνος για τον ηγέτη να ξεκινήσει και να επιβλέπει την καινοτομία και να κρίνει προσεκτικά την ανάληψη κινδύνων. Ικανότητες –όπως η ενσυναίσθηση, ο αυτοέλεγχος του ανοιχτού μυαλού και ορισμένες κοινωνικές δεξιότητες,

συμπεριλαμβανομένης της επικοινωνίας– δεν είναι εύκολο να μετρηθούν. Ωστόσο, αυτές οι ιδιότητες μπορεί να είναι σημαντικές για την επιτυχία.

Η Ελλάδα έχει ήδη προσαρμοστεί στις νέες συνθήκες, καθώς στην επιλογή των διευθυντών σχολείων αναγνωρίζει τη σημασία των προαναφερθέντων ικανοτήτων. Οι πρόσφατες αλλαγές στην επιλογή των διευθυντών σχολείων περιλαμβάνουν την εισαγωγή συνεντεύξεων για να ελεγχθεί η «προσωπικότητα και το γενικό υπόβαθρο των υποψηφίων και η συμβολή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία». Αυτή η πτυχή της καταλληλότητας των υποψηφίων είχε προηγουμένως αξιολογηθεί με μυστική ψηφοφορία της συνέλευσης των δασκάλων. Οι συνεντεύξεις θα γίνουν από Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια Πρωτοβάθμιας/Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και θα λάβουν υπόψη τη γνώμη της διδακτικής συνέλευσης όπως αυτή διατυπώθηκε μέσω απαντήσεων σε δομημένο ερωτηματολόγιο που θα παρασχεθεί από το Υπουργείο (EC,2018:52) p.181.

Οι ανθρώπινες σχέσεις σε έναν οργανισμό συνιστούν θεμέλιο λίθο για την επίτευξη των στόχων του αλλά και την αποτελεσματική διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού. Οι επικοινωνιακές δεξιότητες αποτελούν το κατεξοχήν στοιχείο των ανθρώπινων σχέσεων και έχει μεγάλη σημασία να τις διαθέτει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, αφού η ύπαρξη του θεσμού αλλά και η σπουδαιότητα του ρόλου του εξαρτώνται από το ανθρώπινο στοιχείο (Ε. Αργυροπούλου, Α. Συμεωνίδης 2017: 57).

Διευθυντές-ηγέτες που συμπεριφέρονται με ηθικό τρόπο, αναπτύσσουν αμοιβαία εμπιστοσύνη και σεβασμό με τους συναδέλφους, είναι διαφανείς, προσελκύουν όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη. Η μετασχηματιστική ηγεσία μπορεί να συμβάλλει στην ευθυγράμμιση των οργανωτικών μελών, καθώς παρέχει έμπνευση, κίνητρα, διανοητική πρόκληση και εξατομικευμένη μάθηση για το κοινό καλό. Κατά την καθοδήγηση της αλλαγής, είναι σημαντικό να ασκείται βαθιά επίγνωση της κατάστασης και εξέταση της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν στη διαδικασία αλλαγής, δηλαδή το σημείο που βρίσκονται στην καριέρα τους, τους προσωπικούς προβληματισμούς, τις ανάγκες, τα επίπεδα κινήτρων, τις θέσεις στον οργανισμό. Διευκολύνοντας μια διαδικασία προβληματισμού και συνεργασίας μπορεί ο διευθυντής να ανακαλύψει ουσιαστικές πληροφορίες και να δημιουργήσει βιώσιμες

αλλαγές. Η οικοδόμηση σχέσεων, η ενσυναίσθηση, η ικανότητα να βλέπει ο ηγέτης μια κατάσταση από όλες τις πλευρές, να επικοινωνεί ειλικρινά, να ενημερώνει τους πάντες και να προσκαλεί όλους να εμπλακούν, να εργάζεται με μια στενή ομάδα δράσης και να επεκτείνει τον κύκλο επιρροής του είναι καθοριστικοί παράγοντες που αυξάνουν το ποσοστό αποδοχής μιας σημαντικής εκπαιδευτικής αλλαγής από το προσωπικό του σχολείου (Joyce & Kinnarney, 2014:175-176).

Η ενσυναίσθηση αλλά και η συναισθηματική νοημοσύνη θεωρούνται από τις πιο σημαντικές επικοινωνιακές δεξιότητες που οφείλει να διαθέτει ένας διευθυντής σήμερα για να κερδίσει την εμπιστοσύνη των συναδέλφων του ώστε να αποδεχτούν τον ίδιο, την κουλτούρα του σχολείου αλλά και ενδεχόμενες εκπαιδευτικές αλλαγές.

Ενσυναίσθηση

Περιλαμβάνει τον εντοπισμό των συναισθημάτων ενός άλλου ατόμου και τη δυνατότητα να δει κάποιος την κατάσταση από την οπτική γωνία του άλλου ατόμου (Slater, 2008:67). Είναι η επίγνωση και η διαρκώς ενεργή κατανόηση του λεκτικού περιεχομένου, των συναισθημάτων και των αναγκών του άλλου, η αποδοχή της διαφορετικότητας. Απαιτεί προσεκτική ακρόαση και αποδοχή της άποψης των άλλων και βοηθά τον ηγέτη να συντονιστεί με τα συναισθήματα των ανθρώπων με τους οποίους συνεργάζεται. Η παγκοσμιοποίηση και η αυξανόμενη ανάγκη εργασίας σε ομάδες καθιστά τη δεξιότητα αυτή σήμερα ιδιαίτερα σημαντική στον τομέα της διοίκησης οργανισμών. Ο ηγέτης μιας ομάδας που κατέχει την ικανότητα της ενσυναίσθησης, αντιλαμβάνεται το συναισθηματικό κλίμα που δημιουργείται από τα μέλη της ομάδας και μπορεί να το κατευθύνει προς όφελος του έργου και της ομάδας, αποφεύγοντας εντάσεις που καταστρέφουν το ομαδικό πνεύμα και δυσκολεύουν την επίτευξη του στόχου (Άνθης & Κακλαμάνης). Μέσω αυτής ο διευθυντής ενός σχολείου μπορεί να δημιουργήσει μια κουλτούρα εμπιστοσύνης, ανταλλαγής πληροφοριών, ανάληψης κινδύνων και μάθησης (Slater, 2008: 67).

Συναισθηματική νοημοσύνη

Θεωρείται από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ένας ηγέτης εντός και εκτός εργασιακού χώρου. Συναισθηματική νοημοσύνη είναι η ικανότητα ενός ατόμου να αντιλαμβάνεται, να κατανοεί και να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά τα συναισθήματα σαν πηγή ενέργειας, πληροφορίας και επιρροής τόσο του εαυτού του όσο και των άλλων ανθρώπων γύρω του. Η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να βελτιωθεί στην πορεία της ζωής και οι υψηλότερες δυνατότητες του ανθρώπου για αυτού του τύπου τη νόηση συμβαδίζουν με την ωριμότητα. Επομένως, δεν είναι εγγενές γνώρισμα αλλά μπορεί να αναπτυχθεί σε κάθε άνθρωπο που θέτει ως στόχο την καλλιέργεια ουσιαστικής επικοινωνίας σε κοινωνικό και επαγγελματικό επίπεδο.

Ο ηγέτης ενός εκπαιδευτικού οργανισμού μπορεί να δημιουργήσει τις κατάλληλες προϋποθέσεις και το κατάλληλο κλίμα, ώστε οι συνεργάτες του να έχουν την ευκαιρία να εκφράζουν τα συναισθήματά τους, να εφαρμόζουν διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων και συγκρούσεων, να συζητούν για την επιλογή των λύσεων, να αντιλαμβάνονται τη θέση και την οπτική των άλλων και να ασκούνται στον έλεγχο και το χειρισμό των δυσάρεστων συναισθημάτων. Η γνώση και διαχείριση αυτών των σημαντικών συναισθηματικών ικανοτήτων, βοηθάει σημαντικά στην αποτελεσματική επικοινωνία και στη δημιουργία ενός θετικού, ανοικτού και υποστηρικτικού κλίματος (Ανθης & Κακλαμάνης).

Οι διευθυντές σήμερα μεταμορφώνουν τα σχολεία τους, προκειμένου να βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες του 21ου αιώνα. Σύμφωνα με την Darling-Hammond, (όπ.αναφ. στο Marsick,2013: 72-73) οι δεξιότητες του 21ου αιώνα περιλαμβάνουν δημιουργικότητα και καινοτομία, κριτική σκέψη, επίλυση προβλημάτων, συνεργασία και επικοινωνία. Δίνουν έμφαση στις μετα-δεξιότητες της μάθησης: την ανάγκη να αντικατοπτρίζεται σε δράση και στην ικανότητα να μαθαίνεις πώς να μαθαίνεις. Εξήγησε γιατί μια τέτοια μάθηση είναι σημαντική πριν από μια δεκαετία όσον αφορά τον μεταβαλλόμενο χώρο εργασίας στον οποίο οι απόφοιτοι πρέπει να λειτουργούν αποτελεσματικά:

Υπάρχει λίγος χώρος στη σημερινή κοινωνία για όσους δεν μπορούν να διαχειριστούν την πολυπλοκότητα, να βρουν και να χρησιμοποιήσουν πόρους και να

μαθαίνουν συνεχώς νέες τεχνολογίες, προσεγγίσεις και επαγγέλματα. Οι αυριανοί χώροι εργασίας θα απαιτούν από τους υπαλλήλους να πλαισιώνουν προβλήματα, να σχεδιάζουν τα δικά τους καθήκοντα, να σχεδιάζουν, να κατασκευάζουν, να αξιολογούν τα αποτελέσματα και να συνεργάζονται για την εξεύρεση νέων λύσεων σε προβλήματα.... Η αυξανόμενη κοινωνική πολυπλοκότητα απαιτεί επίσης πολίτες που μπορούν να κατανοήσουν και να αξιολογήσουν πολυδιάστατα προβλήματα και εναλλακτικές λύσεις και που μπορούν να διαχειριστούν όλο και πιο απαιτητικά κοινωνικά συστήματα.

Η Darling-Hammond, μεταξύ άλλων, υποστηρίζει ότι τα σχολεία που επιθυμούν να πραγματοποιήσουν δεξιότητες του 21ου αιώνα, πρέπει να γίνουν ζωντανές κοινότητες μάθησης, που ασχολούνται με τη μάθηση ολόκληρου του συστήματος, στην οποία οι δάσκαλοι και οι ηγέτες εργάζονται και μαθαίνουν μαζί, συχνά με τους μαθητές τους, για να υποστηρίξουν τη μάθηση και την ανάπτυξη.

Ενώ τα σχολεία είναι μέρη διδασκαλίας και μάθησης των νεότερων ανθρώπων, εντούτοις δεν θεωρούνται πάντα ως χώροι εκπαίδευσης ενηλίκων. Τα σχολεία πρέπει να είναι "αληθινά κέντρα μάθησης, μέρη όπου οι ενήλικες και τα παιδιά υποστηρίζονται καλά στη μάθηση και την ανάπτυξη τους" (Marsick,2013: 72-73).

Η ηγεσία στα σχολεία αποτελεί βασικό πόρο για τη βελτίωση της μάθησης. Η μάθηση των μαθητών και του προσωπικού επηρεάζεται θετικά όταν τα σχολεία χρησιμοποιούν μια κοινή γλώσσα που προωθεί τη συνεργασία των εκπαιδευτικών. Η μελέτη Καινοτόμων Σχεδίων για την Ενίσχυση των Επιτευγμάτων στα Σχολεία (IDEAS) κατέδειξε ότι η ανάπτυξη μιας κοινής παιδαγωγικής γλώσσας διευκόλυνε τα αυξημένα επίπεδα επαγγελματικού διαλόγου και επέτρεψε στους εκπαιδευτικούς να δουν τους εαυτούς τους ως δημιουργικούς επαγγελματίες. Η κοινή γλώσσα (κουλτούρα) ευνόησε την επαγγελματική μάθηση για τους εκπαιδευτικούς και ενίσχυσε τη συλλογικότητα, τη συνεργασία και τα κίνητρα τους (Marsh,2013:397).

3.4. Δημιουργία περιβαλλόντων μάθησης και ανάπτυξης

Πρόσφατες εμπειρικές έρευνες δείχνουν ότι όπου υπάρχουν υποστηρικτικές συνθήκες στο σχολείο, και ιδιαίτερα αποτελεσματική ηγεσία, οι εκπαιδευτικοί θα επιδιώξουν τη συλλογική και ατομική μάθηση. Ενώ οι τελικοί δικαιούχοι αυτής της μάθησης είναι μαθητές όλων των ηλικιών, οι μαθητές δεν μπορούν να μάθουν εκτός εάν οι δάσκαλοι, οι ηγέτες και άλλοι ενήλικες στα σχολεία είναι σε θέση να μάθουν και να μοιραστούν τη γνώση ως κοινότητες μάθησης (Marsick,2013:71). Ποιοτικές και ποσοτικές μελέτες επιβεβαιώνουν τη σημασία της σχολικής ηγεσίας για την προώθηση ενός περιβάλλοντος όπου ενσωματώνονται εύκολα νέες πληροφορίες και πρακτικές (Mulford&Silins,2002:426).

Μια θετική κουλτούρα μάθησης των εκπαιδευτικών είναι σημαντική για να επηρεάσει ουσιαστικές αλλαγές στα σχολεία. Σε κουλτούρες θετικής μάθησης, η σχολική κοινότητα επιδιώκει ό,τι είναι πιο σημαντικό για το σχολείο. Οι δάσκαλοι μεγαλώνουν και αναπτύσσονται όταν διαπιστώνουν ότι οι προσπάθειες τους επηρεάζουν θετικά τους μαθητές. Η βιβλιογραφία έχει αποδείξει ότι οι επιτυχημένοι σχολικοί ηγέτες μπορούν να οικοδομήσουν και να καλλιεργήσουν κουλτούρες μάθησης μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Μια θετική κουλτούρα προσανατολισμένη στη μάθηση πρέπει να καλλιεργείται προσεκτικά και σκόπιμα από τους διευθυντές των σχολείων. Δουλεύοντας μέσα και με άλλους στο σχολείο, οι επιτυχημένοι ηγέτες διαμορφώνουν τη μορφή, το νόημα και την ουσία των βασικών σχολικών συνθηκών που έχουν άμεση επιρροή στη μάθηση των εκπαιδευτικών. Όταν κοινοποιούνται, αυτές οι συνθήκες, έχουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν μια θετική κουλτούρα μεταξύ των δασκάλων και να επηρεάσουν την πρακτική στην τάξη. Οι ηγέτες των σχολείων είναι επομένως οικοδόμοι και τροφοδότες θετικών κουλτούρων μάθησης των εκπαιδευτικών (Haiyan,2017:101-102).

3.4.1. Πώς οι ηγέτες των σχολείων οικοδομούν μια θετική κουλτούρα μάθησης;

Οι ηγέτες των σχολείων «καθορίζουν τον τόνο» του σχολείου, αφού διαμορφώνουν ή αλλάζουν μια σχολική κουλτούρα κυρίως μέσω και μαζί με τους δασκάλους.

Επηρεάζουν τους δασκάλους με τουλάχιστον τρεις τρόπους:

Πρώτον, οι ηγέτες των σχολείων επηρεάζουν το τι μπορούν να μάθουν οι δάσκαλοι και πώς μαθαίνουν. Η δουλειά τους είναι να σχεδιάζουν διαδικασίες που σχετίζονται με τη μάθηση των εκπαιδευτικών, οι οποίες μπορεί να περιλαμβάνουν ομαδοποιήσεις εκπαιδευτικών, επίσημες γραμμές αναφοράς και λογοδοσίας, συστήματα διαχείρισης απόδοσης και χρονοδιαγράμματα ανάπτυξης εκπαιδευτικών. Η υποστήριξη αλλά και η συμμετοχή τους στην επαγγελματική μάθηση μαζί με τους δασκάλους κάνει τη διαφορά στα σχολικά αποτελέσματα.

Δεύτερον, οι ηγέτες των σχολείων επηρεάζουν τις αξίες που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί και το είδος των επαγγελματιών που θέλουν να γίνουν. Η σαφής αίσθηση της κατεύθυνσης και του σκοπού είναι σημαντική για το σχολείο, και οι σχολικοί ηγέτες είναι αυτοί που θέτουν αυτήν την κατεύθυνση/στόχο. Η ηγεσία του σχολείου έχει επομένως άμεση επίδραση στις προσδοκίες και τα πρότυπα των δασκάλων, συμπεριλαμβανομένου του τρόπου με τον οποίο σκέφτονται, σχεδιάζουν και διεξάγουν διδακτικές και μαθησιακές πρακτικές, την αυτό-αποτελεσματικότητα, τη δέσμευση και την ευημερία.

Τέλος, οι ηγέτες των σχολείων επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο τα μέλη του σχολείου σχετίζονται μεταξύ τους. Η θεωρία ανταλλαγής ηγετών-μελών υποστηρίζει ότι το επίπεδο εμπιστοσύνης μεταξύ προϊσταμένων και υφισταμένων καθορίζει την ποιότητα των οργανωτικών σχέσεων και οι θετικές σχέσεις μπορούν να οδηγήσουν σε καλύτερη προσωπική υγεία, ευτυχία και αφοσίωση στην εργασία. Η σύνδεση της σχολικής κουλτούρας και της ηγεσίας υποδηλώνει ότι μια θετική κουλτούρα μάθησης των δασκάλων εξαρτάται από μια σειρά αλληλένδετων παραγόντων, μεταξύ των οποίων οι πιο σημαντικοί είναι τα επίσημα συστήματα που παρέχουν στους δασκάλους άφθονες ευκαιρίες μάθησης (δομές), έναν κοινό σκοπό σχετικά με το τι το σχολείο θέλει να επιτύχει (αξίες) και συνεργατικές, ανοιχτές και εμπιστοσύνης σχέσεις που ενισχύουν τη συλλογική υποστήριξη και τη συνοχή μεταξύ του προσωπικού (σχέσεις). Το καθήκον των ηγετών του σχολείου είναι να παρέχουν άφθονες ευκαιρίες μάθησης, να διατυπώνουν και να υπερασπίζονται αξίες και να καλλιεργούν σχέσεις εμπιστοσύνης μέσα στο σχολείο (Haiyan,2017:104).

3.4.2. Στρατηγικές

1. Υιοθέτηση πρακτικών σύνδεσης και συνεργασίας για την αναδιοργάνωση των σχολικών δραστηριοτήτων διδασκαλίας και έρευνας. Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε δραστηριότητες, οι οποίες περιλαμβάνουν παρατήρηση μαθήματος και συζήτηση μετά το μάθημα, συλλογικό σχεδιασμό μαθημάτων και σεμινάρια, σε καθορισμένο χρονοδιάγραμμα κάθε εβδομάδα ή κάθε δύο εβδομάδες. Οι συνεργατικές πρακτικές εφαρμόστηκαν στην επιλογή των βασικών θεμάτων μάθησης. Η επιλογή βασιζόταν συνήθως στον εντοπισμό κοινών προβλημάτων ή δυσκολιών που συναντούσαν οι εκπαιδευτικοί.
2. Δημιουργία άφθονων ευκαιριών για τους εκπαιδευτικούς να επιδείξουν και να προβληματιστούν σχετικά με τις πρακτικές τους. Οι δάσκαλοι πρέπει να βιώσουν την επιτυχία, καθώς μπορεί να τονώσει τα εγγενή τους κίνητρα. Έτσι, η δουλειά της ηγεσίας του σχολείου είναι να κατασκευάσει πλατφόρμες για να επιδείξουν οι εκπαιδευτικοί τις πρακτικές τους και να έχουν ευκαιρίες να αισθάνονται καλά με τον εαυτό τους, προκειμένου να αυξηθεί η αυτοπεποίθηση και η επιθυμία τους για περαιτέρω μάθηση.
3. Αξιοποίηση της σοφίας των έμπειρων εκπαιδευτικών για υποστήριξη των νεότερων. Η δραστηριότητα «Συνάντηση έμπειρων δασκάλων στο σπίτι» επιτρέπει στους νεότερους δασκάλους να ζητούν συμβουλές από πιο έμπειρους συναδέλφους. Αυτές οι δραστηριότητες ενθαρρύνουν επίσης τους έμπειρους δασκάλους να αναλογιστούν τις εμπειρίες τους και ίσως να βελτιώσουν τη δική τους πρακτική.

Μια θετική κουλτούρα μάθησης εξαρτάται από το σχεδιασμό και την ισχυρή δέσμευση εντός και σε όλη την ηγετική ομάδα. Οι επιτυχημένοι διευθυντές σχολείων είναι εκείνοι που μπορούν να αξιοποιήσουν τις παραδοσιακές δομικές ρυθμίσεις, όπως ομάδες διδασκαλίας και έρευνας, και να τους ενσταλάξουν το πάθος για αλλαγή και καινοτομία (Haiyan, 2017:117).

3.5.Ο ηγέτης-διευθυντής και η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα

Παρ'όλες τις προσπάθειες αποκέντρωσης που έχουν κατά καιρούς γίνει, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι γραφειοκρατικό, πολύπλοκο λόγω μεγέθους και δομών και συγκεντρωτικό, με τάσεις διοικητικής αποκέντρωσης, αφού εκχωρείται μέρος των αρμοδιοτήτων σε μη-κεντρικά όργανα, όπως σε επίπεδο περιφέρειας, νομού και σχολικής μονάδας (Γ. Παπακωνσταντίνου & Σ. Αναστασίου, 2013:185). Όλες οι σημαντικές αποφάσεις αλλά και πληθώρα αποφάσεων δευτερεύουσας σημασίας λαμβάνονται σε κεντρικό επίπεδο και η αυτονομία των εκπαιδευτικών μονάδων όλων των βαθμίδων είναι εξαιρετικά περιορισμένη, ιδίως στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (growth plan,2020:75). Το Υπουργείο Παιδείας συγκεντρώνει όλη την ευθύνη της διοίκησης και είναι αρμόδιο για σημαντικά θέματα της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης όπως: το διορισμό, τις μεταθέσεις, τις μετατάξεις και αποσπάσεις εκπαιδευτικών από νομό σε νομό, με τα περιφερειακά όργανα να έχουν περιορισμένες αρμοδιότητες εκτελώντας κυρίως τις αποφάσεις της κεντρικής διοίκησης. Οι δυνατότητες για διαφοροποιήσεις από νομό σε νομό και από σχολείο σε σχολείο, ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες της κάθε σχολικής μονάδας, είναι σχεδόν μηδαμινές με αποτέλεσμα η κεντρική διοίκηση να προσδιορίζει τον τρόπο λειτουργίας των περιφερειακών οργάνων εκπαίδευσης και να διαμορφώνει τις συνθήκες και το πλαίσιο εργασίας των εκπαιδευτικών (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου,2013:35-36). Σε αυτό το πλαίσιο διοίκησης και λειτουργίας, ελάχιστες είναι οι ουσιαστικές αρμοδιότητες που έχουν μεταφερθεί σε τοπικό επίπεδο με τη σχολική μονάδα να αντιμετωπίζεται ως ο τελικός αποδέκτης των αποφάσεων για την εφαρμογή της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής (growth plan,2020:75).

Σύμφωνα με το νομικό πλαίσιο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, ο διευθυντής/τρια του σχολείου είναι υπεύθυνος/η για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της σχολικής τάξης, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων, ενώ μετέχει και στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και συνεργάζεται με τους σχολικούς συλλόγους. Παράλληλα, βασικό έργο του υποδιευθυντή/τριας είναι να αναπληρώνει τον διευθυντή όταν απουσιάζει, με κύρια

αρμοδιότητα τη διαχείριση των πιστώσεων που διατίθενται για την κάλυψη των λειτουργικών δαπανών της σχολικής μονάδας. Ο σύλλογος διδασκόντων αποτελείται από όλους τους διδάσκοντες της σχολικής μονάδας και αποτελεί συλλογικό όργανο για τη χάραξη των στόχων, την καλύτερη εφαρμογή των εγκυκλίων και την καλύτερη λειτουργία του σχολείου (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013:34-35).

Ταυτόχρονα, παρατηρείται σχεδόν παντελής έλλειψη αξιολόγησης εκπαιδευτικών δομών και εκπαιδευτικού προσωπικού αλλά και κοινωνικής λογοδοσίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Τουλάχιστον στις δύο πρώτες βαθμίδες του συστήματος παρατηρείται παντελής έλλειψη θετικής ή αρνητικής κινητροδότησης αναφορικά με την απόδοση των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών μονάδων (growth plan, 2020:75). Η συμμετοχή στη διά βίου μάθηση υπολείπεται σημαντικά του ευρωπαϊκού μέσου όρου και βρίσκεται ακόμα σε εμβρυακή κατάσταση. Αυτό δυσχεραίνει την αναβάθμιση των δεξιοτήτων των εργαζομένων – ιδίως των ψηφιακών - και την προσαρμογή τους στις μεταβαλλόμενες ανάγκες της οικονομίας (growth plan, 2020:79).

Το 2020 σημειώθηκαν σημαντικές εκπαιδευτικές αλλαγές στα σχολεία της χώρας μας με την εισαγωγή της αξιολόγησης και του Νόμου 4692/2020 «Αναβάθμιση του σχολείου και άλλες διατάξεις». Το 2021 προωθήθηκαν στις σχολικές μονάδες η ΥΑ 6603/ΓΔ4/2021, ο Νόμος 4823/2021 και η ΥΑ 108906/ΓΔ4/2021 (ΦΕΚ4189/10-09-2021- Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο). Ο ρόλος του διευθυντή ενισχύεται αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες και περισσότερες ευθύνες. Οι νέες αρμοδιότητες της ηγεσίας ορίζονται ως εξής:

Άξονες

Δείκτες

Άξονες	Δείκτες
6. Ηγεσία - Οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας	<ul style="list-style-type: none">• Στοχοθεσία και προτεραιοποίηση στόχων• Διασφάλιση της εφαρμογής του σχολικού κανονισμού• Αξιοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού

	<ul style="list-style-type: none"> • Κατανομή και διαχείριση πόρων • Προστασία, αξιοποίηση και εκσυγχρονισμός σχολικών χώρων-Υποδομών
7. Σχολείο και κοινότητα	<ul style="list-style-type: none"> • Πρωτοβουλίες για τη διαμόρφωση δικτύων σχολείων • Ενίσχυση σχέσεων και επιδίωξη συνεργασιών με φορείς • Εξωστρέφεια -διάχυση καλών πρακτικών

Πίνακας 3.2.

3.5.1. YA6603/ΓΔ4/2021- ΦΕΚ140/Β/20-01-2021 & YA 108906/ΓΔ4/2021 (ΦΕΚ4189/10-09-2021)- **Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο- ρόλος διευθυντή**

Στην Ελλάδα, κατά το παρελθόν, έχουν γίνει πολλές προσπάθειες εφαρμογής ενός συστήματος αξιολόγησης, οι οποίες αντιμετωπίστηκαν με μεγάλο προβληματισμό από την εκπαιδευτική κοινότητα και διαμορφώθηκαν αρνητικές εμπειρίες εκπαιδευτικών που βίωσαν το θεσμό του Επιθεωρητή σε περιόδους πολιτικής κρίσης, ιδεολογικών και κομματικών αντιπαραθέσεων ως μέσο ελέγχου της λειτουργίας της εκπαίδευσης και συμμόρφωσης με την κυρίαρχη ιδεολογία.

Ιστορικά, η αξιολόγηση στην εκπαίδευση στην Ελλάδα συνδέθηκε με την επίδοση των μαθητών και την επιθεώρηση των εκπαιδευτικών. *Τα τελευταία χρόνια έχει δοθεί έμφαση στην αξιολόγηση και άλλων όψεων της εκπαίδευσης με πολλαπλούς σκοπούς που προσανατολίζονται στη βελτίωση του διδακτικού έργου και της διαδικασίας της μάθησης, στην ανατροφοδότηση, βελτίωση και επαγγελματική ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης, στη βελτίωση, ανάπτυξη και τον προγραμματισμό του*

οργανισμού στο σύνολο του, στην ανάπτυξη μηχανισμών ευθύνης και λογοδότησης και πολιτικών πρακτικών για την αποδοτικότητα της εκπαίδευσης (Σ. Αναστασίου & Δ. Βανικιώτη, 2018:4).

Η αξιολόγηση όπως περιγράφεται στο ΦΕΚ στο άρθρο 1 είναι μια διαρκής και δυναμική διαδικασία, στην οποία εμπλέκεται το σύνολο της σχολικής κοινότητας, προκειμένου να εντοπιστούν τα δυνατά, τα αδύνατα σημεία της αλλά και οι ανάγκες της. Είναι η βάση για τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου και το σχεδιασμό των δράσεων που θα ακολουθήσουν για τη βελτίωση τριών βασικών λειτουργιών του σχολείου:

- Της παιδαγωγικής και μαθησιακής λειτουργίας
- Της διοικητικής λειτουργίας
- Της λειτουργίας της ως επαγγελματικής κοινότητας μάθησης που προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Κάθε έτος οι σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης εφαρμόζουν διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου αλλά και γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος (άρθρο 2).

Σκοπός της εσωτερικής αξιολόγησης είναι η συνεχής βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας και κατ' επέκταση στο σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος. Επιμέρους στόχοι της αυτό-αξιολόγησης της σχολικής μονάδας είναι μεταξύ άλλων: η κινητοποίηση όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας για την ανάπτυξη δράσεων που επιδιώκουν την ισόρροπη και ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών/-τριών, η ανάπτυξη συνεργατικών διδακτικών και μαθησιακών πρακτικών, η ενίσχυση της αυτογνωσίας και η υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, η διαμόρφωση κουλτούρας αξιολόγησης στη σχολική κοινότητα.

Βασικός φορέας της διαδικασίας του προγραμματισμού και της εσωτερικής αξιολόγησης είναι η ίδια η σχολική μονάδα, ενώ θεμελιώδη στοιχεία της αποτελούν ο αναστοχασμός, σχετικά με το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο, αλλά και η τεκμηριωμένη αξιολογική κρίση που βασίζεται στη συστηματική συλλογή στοιχείων από ποικιλία πηγών (άρθρο 1).

Η διαδικασία της αξιολόγησης είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη διαδικασία του συλλογικού προγραμματισμού του έργου της σχολικής μονάδας, η οποία περιλαμβάνει τον καθορισμό εκπαιδευτικών στόχων και τον σχεδιασμό αντίστοιχων συλλογικών δράσεων για την πρόληψη, παρακολούθηση και αντιμετώπιση τυχόν προβλημάτων, με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού της έργου (άρθρο 2).

Η εσωτερική αξιολόγηση είναι μια συνεχής κυκλική διαδικασία τριών υποχρεωτικών σταδίων: α. Σχεδιασμός β. Υλοποίηση γ. Αξιολόγηση (άρθρο 2).

Υπεύθυνος/η για τη διαδικασία του προγραμματισμού και της εσωτερικής αξιολόγησης είναι ο/η διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας. Στην αρχή του σχολικού έτους, πριν την 10^η Οκτωβρίου, ο/η διευθυντής/ντρια του σχολείου καλεί σε ειδική συνεδρίαση το Σύλλογο Διδασκόντων για τον ετήσιο Συλλογικό Προγραμματισμό του Έργου του σχολείου και το σχεδιασμό των Δράσεων. Στη συνεδρίαση, προσκαλούνται ο οικείος Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου (Σ.Ε.Ε.) Παιδαγωγικής Ευθύνης, στελέχη του Π.Ε.Κ.Ε.Σ., του Κ.Ε.Σ.Υ., του Κ.Π.Ε., καθώς και μέλη ΔΕΠ, Ερευνητές από Ερευνητικά Κέντρα και επιστήμονες άλλων εποπτευόμενων από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων φορέων. Στη φάση αυτή αξιοποιούν την εσωτερική αξιολόγηση του προηγούμενου έτους, τις προτάσεις και παρατηρήσεις του Σ.Ε.Ε., τις απόψεις του Σχολικού Συμβουλίου, τις νέες συνθήκες λειτουργίας ή τις αλλαγές που έχουν προκύψει (Άρθρο 4). Ο Συλλογικός Προγραμματισμός με τους στόχους βελτίωσης της τρέχουσας χρονιάς αλλά και το Σχέδιο Δράσεων των ομάδων κάθε σχολείου αποθηκεύονται στην ψηφιακή εφαρμογή του Ι.Ε.Π., αφού εγκριθούν από το Σύλλογο Διδασκόντων και αναρτάται στην ιστοσελίδα του σχολείου. Ο Σ.Ε.Ε. Παιδαγωγικής Ευθύνης με τις προτάσεις και τις παρατηρήσεις που διατυπώνει στην ψηφιακή εφαρμογή βοηθά κάθε σχολείο να τροποποιήσει, να βελτιώσει το σχεδιασμό του (Άρθρο 4).

Στο στάδιο της ‘υλοποίησης’ ο/η Διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας συγκαλεί τον Σύλλογο Διδασκόντων σε τακτικές συνεδριάσεις, οι οποίες πραγματοποιούνται με οποιονδήποτε πρόσφορο τρόπο κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους και τουλάχιστον μια φορά ανά δίμηνο, προκειμένου να συζητήσουν διεξοδικά για την πορεία υλοποίησης του αρχικού προγραμματισμού. Εάν ο Σύλλογος κρίνει

απαραίτητο, προβαίνει σε εκ νέου προγραμματισμό, ανασχεδιασμό ή σε αναγκαίες διορθωτικές κινήσεις, αξιοποιώντας και τις παρατηρήσεις ή προτάσεις του Συντονιστή-Εκπαιδευτικού- Έργου Παιδαγωγικής Ευθύνης. Το στάδιο της ‘αξιολόγησης’ συμπίπτει με το τέλος του διδακτικού έτους, οπότε ο/η Διευθυντής/τρια της σχολικής μονάδας συγκαλεί σε ειδική συνεδρίαση το Σύλλογο Διδασκόντων, για να συντάξουν την ετήσια Έκθεση Εσωτερικής Αξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Λαμβάνονται, επίσης, υπόψη οι απόψεις του Σχολικού Συμβουλίου για θέματα που εμπίπτουν στις αρμοδιότητες του, το οποίο οφείλει να έχει προηγουμένως συγκληθεί για τον λόγο αυτό. Από 15 έως 25 Ιουνίου κατατίθεται η Έκθεση αυτή στην ειδική ψηφιακή εφαρμογή του Ι.Ε.Π.

3.5.2. Νόμος 4823/2021 (ΦΕΚ 136/Α/3-08-2021) –Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις

Στον τελευταίο Νόμο 4823/2021 (ΦΕΚ 136/Α/2021) παρατηρούνται αλλαγές στη λειτουργία των σχολείων της Ελλάδας που έχουν ως στόχο την αναβάθμιση των σχολικών μονάδων, την ενίσχυση της Σχολικής Αυτονομίας και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Ο ρόλος του Σχολικού Διευθυντή ενισχύεται.

Οι αλλαγές συνίστανται στα εξής σημεία:

- Ενίσχυση ρόλου διευθυντή, μείωση ωραρίου, επαγγελματική ανάπτυξη
- Ενίσχυση ρόλου Σχολικού Διευθυντή σε παιδαγωγικά θέματα και αποφάσεις σχετικά με την εφαρμογή του Προγράμματος Σπουδών
- Ενίσχυση ρόλου εκπαιδευτικών στα νέα προγράμματα σπουδών, Πιστοποιητικό παιδαγωγικής επάρκειας
- Ενίσχυση ρόλου Σχολικού Συμβουλίου, μέτρα ενίσχυσης της λειτουργικότητας του
- Κανονισμός λειτουργίας της Σχολικής Μονάδας
- Ενότητα Σχολικής μονάδας
- ΑΕΕ

- Διοίκηση Πρότυπων Πειραματικών

Άρθρα που αφορούν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη συμβολή του διευθυντή σε αυτή είναι τα εξής:

ΜΕΡΟΣ Δ΄

Κεφάλαιο Α

Μεγαλύτερη ελευθερία στην οργάνωση της διδασκαλίας

Άρθρο 87: Συνεργασίες με τρίτους φορείς με σκοπό τη συμμετοχή της σχολικής μονάδας σε προγράμματα και δράσεις με απόφαση του Διευθυντή/τριας.

Άρθρο 90: Παιδαγωγικές συναντήσεις με απόφαση Διευθυντή.

1. Οι εκπαιδευτικοί πραγματοποιούν παιδαγωγικές συναντήσεις σχετικά με θέματα αγωγής και προόδου των μαθητών/τριών, οργάνωσης της διδασκαλίας των μαθημάτων, υλοποίησης και αξιολόγησης των Προγραμμάτων Σπουδών με πρωτοβουλία του Διευθυντή της σχολικής μονάδας. Οι συναντήσεις σκοπεύουν στην ανταλλαγή πληροφοριών, την καταγραφή προβλημάτων, τη λήψη συλλογικών αποφάσεων και την υιοθέτηση κοινών πρακτικών που εκτιμώνται ως πλέον αποτελεσματικές για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης, την καλύτερη οργάνωση της σχολικής ζωής, την ανάπτυξη κλίματος συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας και εν γένει την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

2. Ο Διευθυντής ή ο Προϊστάμενος της σχολικής μονάδας συγκαλεί τις παιδαγωγικές συναντήσεις άπαξ μηνιαίως, καθώς και όποτε κρίνεται αναγκαίο από τον Διευθυντή ή τον Προϊστάμενο της σχολικής μονάδας ή τον Σύλλογο των Διδασκόντων είτε δια ζώσης είτε εξ αποστάσεως.

Κεφάλαιο Β

Ενίσχυση ρόλου Διευθυντή και εκπαιδευτικών σε θέσεις ευθύνης

Άρθρο 92: Ενδοσχολικοί Συντονιστές (Τάξεων ή Γνωστικών Πεδίων)

Οι ενδοσχολικοί Συντονιστές αναλαμβάνουν:

- α) την υποστήριξη και τον συντονισμό των εκπαιδευτικών,
- β) τον προγραμματισμό της διδακτέας ύλης,
- γ) την οργάνωση δειγματικών διδασκαλιών και την ανταλλαγή καλών επαγγελματικών πρακτικών,
- δ) την εισαγωγή καινοτόμων εκπαιδευτικών εργαλείων διδασκαλίας και την αξιολόγησή τους
- ε) τον προγραμματισμό των διαδικασιών αξιολόγησης των μαθητών.

Στο πλαίσιο των καθηκόντων του, ο Ενδοσχολικός Συντονιστής συγκαλεί συναντήσεις εργασίας με εκπαιδευτικούς ομάδων ειδικοτήτων ή ομάδων τάξεων διδασκαλίας καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους.

Άρθρο 93: Παιδαγωγικός σύμβουλος – μέντορας στη σχολική μονάδα

Ορίζεται από τον Δ/ντή ή τον Προϊστάμενο του σχολείου για την καθοδήγηση και την υποστήριξη της ένταξης στη σχολική μονάδα νεοδιοριζόμενου ή πρόσφατα τοποθετημένου στη σχολική μονάδα μόνιμου ή αναπληρωτή ή ωρομίσθιου εκπαιδευτικού με προϋπηρεσία έως πέντε (5) έτη (παράγρ.1). Με απόφαση του Διευθυντή ή του Προϊστάμενου της σχολικής μονάδας δύναται να αποφασίζεται ότι, οι Συντονιστές Γνωστικών Πεδίων ή Τάξεων του άρθρου 92 μπορούν να αναλαμβάνουν, παράλληλα, καθήκοντα παιδαγωγικού συμβούλου – μέντορα (παράγρ.2).

Μετά από την πρώτη εφαρμογή του συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, ως παιδαγωγικοί σύμβουλοι - μέντορες μπορούν να επιλεγούν μόνο εκπαιδευτικοί με αξιολόγηση «εξαιρετική» ή «πολύ καλή» σε όλα τα πεδία, σύμφωνα με τους χαρακτηρισμούς της παρ. 1 του άρθρου 67 (παράγρ.3).

Άρθρο 95: Ενδοσχολική επιμόρφωση (έως 15 ωρών/σχολ. Έτος)

α. Με απόφαση του Διευθυντή πραγματοποιούνται, σε επίπεδο σχολικής μονάδας, επιμορφωτικά σεμινάρια, συνολικής διάρκειας τουλάχιστον δεκαπέντε (15) ωρών ανά σχολικό έτος.

β. Με απόφαση του Διευθυντή καθορίζεται η θεματολογία των επιμορφωτικών σεμιναρίων με βάση ιδίως: α) τις ανάγκες της σχολικής μονάδας, β) τον φορέα υλοποίησης της επιμόρφωσης.

γ. Τα επιμορφωτικά σεμινάρια διενεργούνται εκτός του διδακτικού ωραρίου.

Άρθρο 96: Προαιρετική Συμμετοχή εκπαιδευτικών στην ενδοσχολική Επιμόρφωση. Συνεκτιμάται κατά την ατομική αξιολόγηση τους.

α. Μετά την ολοκλήρωση κάθε επιμορφωτικού σεμιναρίου, ο Διευθυντής αναλαμβάνει να χορηγήσει στους εκπαιδευτικούς έντυπη ή ηλεκτρονική βεβαίωση παρακολούθησης του επιμορφωτικού σεμιναρίου και καταχωρίζει την τελευταία στον ατομικό ηλεκτρονικό υπηρεσιακό φάκελο του εκπαιδευτικού του άρθρου 72.

β. Εφόσον ο σύλλογος διδασκόντων δεν συγκληθεί ή δεν συνεδριάσει ή για οποιονδήποτε λόγο δεν προβεί εν γένει στις ενέργειες της αρμοδιότητας του, όπως αυτές καθορίζονται στα άρθρα 47 και 47Α του ν. 4547/2018 (Α' 102), ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας προβαίνει, σε όσες από τις ενέργειες της αρμοδιότητας του συλλόγου διδασκόντων εξακολουθούν να παραλείπονται από τον σύλλογο, με τη συνεργασία του Συμβούλου Εκπαίδευσης.

Άρθρο 97: Υπαλλακτικός τρόπος άσκησης των αρμοδιοτήτων των άρθρων 47 και 47Α του ν. 4547/2018 από τον Διευθυντή ή τον Προϊστάμενο της σχολικής μονάδας.

(Το τροποποιημένο άρθρο 47 και το άρθρο 47Α περιλαμβάνονται στα άρθρα 33 και 34 του Ν. 4692/2020 ΦΕΚ 111/12-6-2020 τ. Α' και αφορούν στην οργάνωση δράσεων

επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και στις διαδικασίες σύνταξης της απολογιστική έκθεσης για την εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας)

α. Εφόσον οι ομάδες δράσεων επαγγελματικής ανάπτυξης δεν καθορίσουν τις παραμέτρους της παρ. 4 του άρθρου 47 του ν. 4547/2018 ή δεν θέσουν συγκεκριμένους στόχους ή δεν προγραμματίσουν αντίστοιχες δράσεις και εν γένει δεν λάβουν όλες τις αποφάσεις της παρ. 5 του άρθρου 47, στις ενέργειες αυτές προβαίνει αμελλητί ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας, με τη συνεργασία του Συμβούλου Εκπαίδευσης. Οι αποφάσεις του είναι υποχρεωτικές για τους εκπαιδευτικούς που ορίζει να συμμετέχουν στις εν λόγω ομάδες.

Συμπερασματικά, τη φετινή χρονιά πραγματοποιήθηκαν σημαντικές εκπαιδευτικές αλλαγές προς βελτίωση των σχολείων και του εκπαιδευτικού συστήματος. Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η δημιουργία κοινοτήτων μάθησης για πιο αποτελεσματικά σχολεία είναι διαδικασίες που κλήθηκαν φέτος οι εκπαιδευτικοί να συμμετέχουν σε συνεργασία με τους διευθυντές των σχολείων. Ο διευθυντής σύμφωνα με τα νέα εκπαιδευτικά δεδομένα οφείλει να προωθεί τις αλλαγές στη σχολική μονάδα και να αναπτύσσει συνεργατικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς. Να καλλιεργεί την ενότητα και την ομαδικότητα και να είναι πάντα παρών (αυθεντική παρουσία) στους μαθητές και στο εκπαιδευτικό προσωπικό. Τα σχολεία φαίνεται πως αλλάζουν και μαζί με αυτά μεταβάλλεται τόσο ο ρόλος των εκπαιδευτικών όσο και ο ρόλος του διευθυντή. Ο τελευταίος εκτός από διευθυντής θεωρείται και ηγέτης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Επισκόπηση της Βιβλιογραφίας

Η Sigurðardóttir (2010:405-406) διαπιστώνει μια σημαντική σχέση ανάμεσα στο επίπεδο αποτελεσματικότητας των σχολείων και στο επίπεδο των ΕΚΜ που έχουν

αναπτυχθεί στα σχολεία, αναδεικνύοντας πως μέσα από την ατομική και συνεργατική μάθηση υποστηρίζονται καλύτερα μαθησιακά επιτεύγματα, επιβεβαιώνοντας τα αποτελέσματα ερευνών που υποστηρίζουν πως η βελτίωση των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη είναι πιο πιθανό να επιδράσει άμεσα στα αποτελέσματα των μαθητών, απ' ό,τι η βελτίωση παραγόντων της σχολικής ζωής έξω από την τάξη. Η ερευνήτρια ωστόσο επισημαίνει πως η απομόνωση των εκπαιδευτικών αποτελεί τον κανόνα στα ισλανδικά σχολεία, οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν ο ένας τις πρακτικές του άλλου και η αλληλεπίδραση απουσιάζει στην καθημερινή πρακτική της τάξης (Sigurðardóttir, 2010:406-407).

Ως προς την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η Avalos (2011), μέσα από μια βιβλιογραφική ανασκόπηση των ερευνών της πρώτης δεκαετίας του 2000, αναδεικνύει την τάση απομάκρυνσης της επαγγελματικής ανάπτυξης από το παραδοσιακό μοντέλο της αποπλαισιωμένης ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης ('INSET / in-service teacher training') προς την κατεύθυνση της επαγγελματικής ανάπτυξης μέσα από συνεργατικές δράσεις εντός του σχολείου (συνεργατική μάθηση) και πρακτικές αλληλοκαθοδήγησης/αλληλοπαρατήρησης ('peer coaching') και την ενθάρρυνση του επαγγελματικού διαλόγου πάνω σε ζητήματα διδασκαλίας και μάθησης που ενισχύουν την επαγγελματική μάθηση και την αποϊδιώτευση της πρακτικής (Avalos,2011:17-18).

Οι Leclerc, Moreau, Dumouchel και Sallafranque-St-Louis (2012:3-10) στην έρευνα που διεξήγαγαν μέσω συνεντεύξεων θέλησαν να εντοπίσουν τους παράγοντες που προωθούν την ανάπτυξη των σχολικών μονάδων σε επαγγελματικές κοινότητες μάθησης. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποίησαν τη μέθοδο της συνέντευξης σε 15 γαλλόφωνα δημοτικά σχολεία της Αμερικής. Στις συνεντεύξεις συμμετείχαν 138 εκπαιδευτικοί, μεταξύ αυτών οι 12 διευθυντές και οι 123 δάσκαλοι. Μεταξύ άλλων παραγόντων για τη μετατροπή των σχολείων σε επαγγελματικές κοινότητες μάθησης, ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στο σημαντικό ρόλο του διευθυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Κατά τις απόψεις των εκπαιδευτικών, οι διευθυντές προωθούσαν τη συνεργασία και τον εποικοδομητικό διάλογο μέσα από ένα κατανεμημένο στυλ ηγεσίας, ασκούσαν το διοικητικό έργο ενθαρρύνοντας τους συναδέλφους τους προς την ίδια κατεύθυνση, αναλάμβαναν και διαμοίραζαν τις

ευθύνες, εξομάλυναν από κοινού ζητήματα που ανέκυπταν, λάμβαναν συλλογικά αποφάσεις και παρήγαγαν νέες ιδέες.

Η Hallinger (2011) διερευνά τον τρόπο με τον οποίο η ηγεσία της μάθησης συμβάλλει στη βελτίωση του σχολείου αλλά και τη μάθηση των μαθητών. Οι ηγέτες που επικεντρώνονται στην ανάπτυξη ικανοτήτων του προσωπικού και αναπτύσσουν άλλους ηγέτες μπορούν να γίνουν φορείς εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Η συγκεκριμένη έρευνα υποστηρίζει ότι οι ηγέτες πρέπει να προσαρμόζουν το στυλ στις μεταβαλλόμενες συνθήκες και να είναι ευέλικτοι τόσο στο στυλ όσο και στις στρατηγικές. Η Hallinger κάνει μια αναφορά στην πολυεπίπεδη ηγεσία των Day et al., (2010). Η ανάλυση αυτή περιέχει μια εμπειρική βάση για δράση που βασίζεται στις ανάγκες του σχολείου και όχι σε κανονιστικές συνταγές για «καλή ηγεσία». Οι ηγέτες οφείλουν να επιδιώκουν το διαμοιρασμό της ηγεσίας και την ενδυνάμωση των άλλων, αλλά πρέπει να επιλέγουν την κατάλληλη στιγμή και τις κατάλληλες μεθόδους.

Η Holmes (2013) εξετάζει την πολυπλοκότητα του έργου της αλλαγής της σχολικής κουλτούρας και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι ηγέτες. Η έρευνα παρέχει πληροφορίες για τα χαρακτηριστικά που καθιστούν αποτελεσματικούς τους ηγέτες στην αλλαγή αλλά και τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους αυτοί διαχειρίζονται το έργο τους. Η κοινωνική νοημοσύνη και η ανάπτυξη σχεσιακής εμπιστοσύνης μεταξύ ηγέτη και προσωπικού θεωρούνται βασικά χαρακτηριστικά που οφείλει να διαθέτει ένας διευθυντής σχολείου. Η βιβλιογραφική επισκόπηση των Mulford (2006), Robinson (2010), Williams (2008), Fullan (2010), Leithwood, Harris & Hopkins (2008) οδήγησε την Holmes να συγκεντρώσει επιτυχημένες πρακτικές ηγετών μέσω των οποίων διακρίνουμε και ένα κατάλληλο πλαίσιο ικανοτήτων που οφείλουν να διαθέτουν.

Οι Rhodes, Nevill & Brundrett (2009) σε μια συλλογή από έξι άρθρα ασχολούνται με την ανάπτυξη της ηγεσίας και τη βελτίωση του σχολείου. Η ομαδική εργασία, η οικοδόμηση εμπιστοσύνης, η δέσμευση για επαγγελματική ανάπτυξη και η υποστήριξη των ηγετών στη μάθηση θεωρούνται πολύ σημαντικά όπως και η ικανότητα ανάδειξης άλλων ηγετών εντός των σχολικών μονάδων. Σύμφωνα με τα άρθρα το ταξίδι προς την ηγεσία περιλαμβάνει ανάπτυξη κατάλληλων δεξιοτήτων, γνώσεων και σοφίας με την

πάροδο του χρόνου και σε διαφορετικά στάδια σταδιοδρομίας, ώστε να μπορεί να αντιμετωπιστεί η πολυπλοκότητα και η ποικιλομορφία των εθνικών, περιφερειακών και τοπικών εκπαιδευτικών πλαισίων. Σε ορισμένες χώρες έχουν υιοθετηθεί εθνικά προγράμματα προετοιμασίας και ανάπτυξης ηγετών. Η εξατομικευμένη υποστήριξη θεωρείται απαραίτητη. Επιτυχημένη ηγεσία θεωρείται εκείνη η μορφή που εμπλέκει δασκάλους και εκπαιδευόμενους σε μια κοινότητα μάθησης.

Η έρευνα του Marsh υποστήριξε πως η ηγεσία των διευθυντών των σχολείων αποτελεί βασικό πόρο για τη βελτίωση των σχολείων και πως η κοινή κουλτούρα στις σχολικές μονάδες επηρεάζει θετικά τη μάθηση των μαθητών και του προσωπικού (p.411). Η κοινή γλώσσα ευνόησε την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και ενίσχυσε τη συνεργασία και τα κίνητρα τους (Marsh,2013:397). Στην έρευνα αυτή οι συνεργατικές και κατανεμημένες μορφές ηγεσίας θεωρήθηκαν απαραίτητες για την οικοδόμηση κοινοτήτων μάθησης (Marsh,2013:409).

Οι Antinluoma et al (2018:79-84) μελέτησαν τα οργανωσιακά και λειτουργικά χαρακτηριστικά των σχολείων που λειτουργούν ως επαγγελματικές κοινότητες μάθησης. Η έρευνα διεξήχθη στη Φινλανδία και συμμετείχαν 227 εκπαιδευτικοί και διευθυντές από 13 σχολεία-δημοτικά και γυμνάσια διαφορετικών περιοχών- οι οποίοι κλήθηκαν να συμπληρώσουν ερωτηματολόγιο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα οι ηγέτες έχουν όραμα για το σχολείο, βελτιώνουν τις οργανωσιακές πρακτικές των σχολείων και ενθαρρύνουν τη συμμετοχικότητα των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων. Επιπλέον, ενθαρρύνουν μια κουλτούρα συνεργασίας και επιλέγουν την κατανεμημένη ηγεσία ως την πιο πλέον κατάλληλη. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι ηγέτες των σχολείων αυτών στηρίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Στην έρευνα των Voulalas et al (2005), οι ερωτηθέντες ανέφεραν πως η ηγεσία διαδραματίζει τον σημαντικότερο ρόλο στη διαδικασία του μετασχηματισμού των σχολείων σε κοινότητες μάθησης. Υποστήριξαν πως χρειάζεται να γεννηθεί μια νέα «φυλή» διευθυντών για να οδηγήσει τα σχολεία από την τρέχουσα κατάστασή τους σε ένα καλύτερο μέλλον. Η έρευνα μέσω της διαδικασίας των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε σε 50 δημοτικά σχολεία και γυμνάσια του Σύδνεϊ, στην οποία συμμετείχαν οι διευθυντές των σχολείων αυτών. Ως πρωταρχικά ηγετικά

χαρακτηριστικά ανέφεραν την ικανότητα των ηγετών να διατηρούν την επαγγελματική ευαισθητοποίηση και να είναι οι ίδιοι υποδειγματικοί μαθητές. Η παροχή υποστήριξης και συμβουλών σε περιόδους κρίσης, η οικοδόμηση υποστηρικτικών και συλλογικών ομάδων, η ανταλλαγή του οράματος αλλά και η διατήρηση του σε δύσκολους καιρούς είναι εξίσου σημαντικά. Τονίστηκε η ανάγκη για ειλικρίνεια, εμπιστοσύνη και ακεραιότητα μαζί με τη σημασία του να είναι καλός ακροατής, παρακινητής με αποτελεσματικές διαπροσωπικές δεξιότητες. Η ικανότητα του ηγέτη να εντοπίζει και να αξιοποιεί τα ηγετικά πλεονεκτήματα και τα ταλέντα του εκπαιδευτικού δυναμικού του θεωρήθηκε σημαντική, μαζί με τη δύναμη και τη σοφία να δεχτεί την κριτική και να αναγνωρίσει τη συμβολή άλλων προσώπων στην επίλυση προβλημάτων. Σύμφωνα με την έρευνα, λόγω των διαφορετικών αναγκών των σχολείων δεν μπορεί να εφαρμοστεί ένα ενιαίο σύνολο διαδικασιών για όλα τα σχολεία. Η εμπειρία και οι δεξιότητες του διευθυντή είναι ζωτικής σημασίας για να καταφέρει σε ένα εύλογο χρονικό διάστημα να αλλάξει την κουλτούρα του σχολείου και να επιφέρει την αλλαγή του. Ως κύριες διαδικασίες των διευθυντών για τη βελτίωση του σχολείου αναφέρθηκαν η επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού, η βελτίωση των διαύλων επικοινωνίας του σχολείου με το προσωπικό του αλλά και με την τοπική κοινωνία (Voulalas & Sharpe, 2005:193).

Η έρευνα των Πασιά, Αποστολόπουλου και Στυλιάρη (2013-2014) σχετίζεται με την αυτοαξιολόγηση και αξιολόγηση ομοτέχνων. Τα αποτελέσματα από την πιλοτική εφαρμογή της «αξιολόγησης ομοτέχνων» στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία (ΠΠΣ) το σχολικό έτος 2013-14 δείχνουν ότι αποτελούν καινοτόμες πρακτικές που ευνοούν τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, τη διάδοση αποτελεσματικών εκπαιδευτικών πρακτικών, τη μείωση της ιδιωτικότητας και της απομόνωσης των εκπαιδευτικών και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα, η έρευνα των Πασιά και Καλοσπύρου (2015) στο ΠΠΣ Αναβρύτων επιβεβαιώνει τη σύνδεση των συνεργατικών ενδοσχολικών πρακτικών με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τον μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό και κοινότητα μάθησης (OKM). Δράσεις, όπως είναι ο σχεδιασμός και ετήσιος προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου, η εκπόνηση σχεδίων δράσης, η υλοποίηση συνδιδασκαλιών, η ανάπτυξη διεπιστημονικών δραστηριοτήτων και πρωτοβουλιών, η συμμετοχή σε

δίκτυα σχολείων, η αξιολόγηση από τους μαθητές, η εμπλοκή σε πρακτική άσκηση φοιτητών, η συμμετοχή στο πιλοτικό πρόγραμμα της «Αυτοαξιολόγησης του σχολείου» (ΑΕΕ), η εφαρμογή της «αξιολόγησης ομοτέχνων», η ανάπτυξη δημοκρατικής-καταναεμητικής ηγεσίας, η ενίσχυση των πρωτοβουλιών εκπαιδευτικών και μαθητών, διεπιστημονικές δράσεις και η διοργάνωση ημερίδων συνέβαλαν στη συνεχή επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών.

Η έρευνα του Αποστολόπουλου (2014) εξέτασε την αξιολόγηση της διδασκαλίας από ομοτέχνους και μαθητές, ως βασικών διαδικασιών επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα του ερευνητικού προγράμματος, το οποίο υλοποιήθηκε με την εθελοντική συμμετοχή 56 εκπαιδευτικών από 12 σχολεία της Αττικής και 146 μαθητών, κατά τη σχολική περίοδο 2007-2008, κατέδειξαν πως η αξιολόγηση της διδασκαλίας μεταξύ συναδέλφων προσφέρει σημαντική προσωπική βελτίωση και αναβαθμίζει το επίπεδο επικοινωνίας και συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, ενώ παράλληλα οι ίδιοι οι μαθητές αποτελούν μία πολύτιμη πηγή πληροφοριών όσον αφορά την αξιολόγηση της διδασκαλίας και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Η έρευνα της Σαμαρά (2015) σε 76 εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη Γ ΕΛΜΕ Γ Αθήνας, που αφορούσε την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης ήταν κυρίως οι συζητήσεις με συναδέλφους και τα ενδοσχολικά επιμορφωτικά σεμινάρια και σε μικρότερο βαθμό η συνεργασία με άλλα σχολεία, καθώς και η συμμετοχή σε εκπαιδευτικά δίκτυα. Οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την ικανοποίηση για τους διευθυντές τους ως προς το βαθμό ενημέρωσής τους, όχι όμως για τον τρόπο άσκησης της ηγεσίας. Επίσης, η έρευνα κατέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν περισσότερο την αυτομόρφωση και την ανταλλαγή εμπειριών με άλλους εκπαιδευτικούς ως δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης και λιγότερο τα ενδοσχολικά σεμινάρια, τις επιπλέον σπουδές και τις σειρές μαθημάτων μικρής διάρκειας.

Η έρευνα της Brinia (2016) έχοντας ως δείγμα 235 δ/ντές γυμνασίων στην Ελλάδα μελέτησε το ηγετικό ύφος και τις πηγές εξουσίας τους. Σύμφωνα με τα ευρήματα το

μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας υπερέχει έναντι των υπολοίπων καθώς και η δύναμη της πληροφόρησης και της εμπειρογνομosύνης αλλά και του παραδείγματος έναντι των άλλων πηγών εξουσίας. Οι ηγετικές δεξιότητες αναπτύσσονται με την εκπαιδευτική διαχειριστική εργασιακή εμπειρία ενός δ/ντή σχολείου. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, οι πιο κρίσιμες αποφάσεις λαμβάνονται από το Υπουργείο Παιδείας. Τέλος, ουσιαστικές βελτιώσεις στην εκπαίδευση μπορούν να επιτευχθούν με ηγέτες-διευθυντές που θα είναι διατεθειμένοι να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να τολμούν να κάνουν αλλαγές. Τα στοιχεία αυτά μπορούν να φανούν χρήσιμα ιδιαίτερα σε αυτή τη χρονική στιγμή με την εισαγωγή της αξιολόγησης στα σχολεία, μέρος της οποίας αποτελεί και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών φαίνεται να συνδέεται άμεσα και με την επιμόρφωση, με τη μορφή της ενδοσχολικής επιμόρφωσης να κερδίζει συνεχώς όλο και περισσότερο έδαφος στις προτιμήσεις τους. Σύμφωνα με την έρευνα της Χρυσάνθου (2016), όταν η επιμόρφωση αναφέρεται στη σχολική διδακτική παιδαγωγική πρακτική και όταν σχετίζεται με τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών ή είναι προσανατολισμένη στις σύγχρονες απαιτήσεις, στην καινοτομία και σε στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων, όπως μαθησιακές δυσκολίες ή πολυπολιτισμικότητα, τότε τα επιμορφωτικά προγράμματα διαθέτουν αρκετές προϋποθέσεις για την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών .

Η Μίτζαλη (2016) διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Α΄Αθήνας για το ρόλο του διευθυντή στη διαμόρφωση κουλτούρας ποιότητας στο σχολείο. Στην έρευνα φάνηκε πως η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στηρίζεται στη συνεργασία, στις συλλογικές σχέσεις και στην αυτοδιάθεση των εκπαιδευτικών και το εκπαιδευτικό προσωπικό επιθυμεί ο διευθυντής τους να στηρίζει τη συνεργασία και τη συνεκτικότητα μεταξύ των μελών και να ενδυναμώνει το λειτούργημά τους.

Στην έρευνα της Μεταξία (2018) που διενεργήθηκε σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνάσια, Λύκεια, ΕΠΑ.Λ.) σε 132 εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Δήμου Θερμαϊκού τα βασικά συμπεράσματα είναι: Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η επαγγελματική τους ανάπτυξη εξαρτάται κυρίως από

τις βασικές τους σπουδές, αλλά και από τη συνεχή και οργανωμένη επιμόρφωση από την πολιτεία, τη σχολική κουλτούρα, την ανάπτυξη πρωτοβουλιών και τον τρόπο άσκησης της σχολικής ηγεσίας. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί στοχεύουν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και τη συνδέουν με την προσωπική τους ανάπτυξη, την αυτοεπιμόρφωση και τη βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι ενδοσχολικές αναπτυξιακές δραστηριότητες συμβάλλουν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, όταν λαμβάνουν υπόψη τους τις επιμορφωτικές τους ανάγκες, παρέχουν δυνατότητες πρακτικής εφαρμογής και εστιάζουν τόσο στο αντικείμενο, όσο και στις πρακτικές της διδασκαλίας. Πεποίθηση των εκπαιδευτικών είναι ότι ο τρόπος άσκησης της ηγεσίας συμβάλλει ουσιαστικά στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, όταν στο σχολικό χώρο ο διευθυντής καλλιεργεί θετικό κλίμα αλληλοσεβασμού, συνεργατικότητας και αναγνωρίζονται οι προσπάθειες και το έργο των εκπαιδευτικών. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται μέτρια ως πολύ ικανοποιημένοι από τη σχολική κουλτούρα των μονάδων στις οποίες υπηρετούν, με δυνατότητες όμως περαιτέρω βελτίωσης.

Στη μελέτη της Κοντογεωργάκου (2018) σε εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης διαπιστώνεται η συσχέτιση της κατανεμημένης και παρωθητικής ηγεσίας με την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών, καθώς οι εκπαιδευτικοί της έρευνας θεωρούν πως το χαρακτηριστικό που συμβάλλει περισσότερο στην ενίσχυση της επαγγελματικής μάθησης και ανάπτυξης είναι η δίκαιη κατανομή των ρόλων. Έπεται η καλή οργάνωση και ο συντονισμός, η καλλιέργεια συνεργατικής κουλτούρας και η ενθάρρυνση καινοτόμων δράσεων.

Η Ζυγούρη (2021) εξετάζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών εντός της σχολικής μονάδας διαπιστώνει πως πέρα από την ενθάρρυνση παρακολούθησης επιμορφώσεων, σεμιναρίων ή συνεδρίων, οι ενδοσχολικές επιμορφώσεις και τα δίκτυα μεταξύ σχολείων και εκπαιδευτικών είναι πιο σπάνιες μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης. Ως δεξιότητες και χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του διευθυντή αναφέρθηκαν τα εξής: να είναι δίκαιος, εργατικός, δημοκρατικός, αμερόληπτος, ηθικός, βοηθητικός, καθοδηγητικός, με θάρρος και αυτοπεποίθηση, ειλικρινής, οργανωτικός, αντικειμενικός, επικοινωνιακός. Να προωθεί τις συνεργατικές σχέσεις,

τις καινοτομίες. Η Μηνοβγιούδη (2021) διαπιστώνει πως οι περισσότεροι διευθυντές στην έρευνα της «προωθούν προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της μονάδας τους με στόχο την επαγγελματική τους ανάπτυξη, τα οποία επιλέγουν με βάση τις διδακτικές ανάγκες και γενικότερα τις ανάγκες που προκύπτουν ανάλογα με τις συνθήκες της κάθε σχολικής χρονιάς.

B ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Μεθοδολογική προσέγγιση

5.1. Ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι να διερευνηθούν οι αντιλήψεις-απόψεις των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε δημόσια σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Αττικής αναφορικά με τη συμβολή του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Οι **στόχοι** της ερευνητικής εργασίας είναι:

- ✓ Να διερευνηθεί η υφιστάμενη επαγγελματική ανάπτυξη στο σχολείο, οι μορφές, η σημασία της.
- ✓ Να διερευνηθεί ο βαθμός συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης και τα οφέλη που αποκόμισαν.
- ✓ Να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τη συμβολή του διευθυντή του σχολείου στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Για το σκοπό της έρευνας διατυπώθηκαν τα ακόλουθα **ερευνητικά ερωτήματα**:

1. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τις μορφές της επαγγελματικής ανάπτυξης στη σχολική μονάδα όπου υπηρετούν και το βαθμό συμμετοχής τους σε αυτές;
2. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τις διαδικασίες επαγγελματικής ανάπτυξης που εφαρμόστηκαν και αν αυτές κάλυψαν και σε τι βαθμό τις ανάγκες τους;
3. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με το ρόλο του διευθυντή στην επαγγελματική τους ανάπτυξη- στυλ, χαρακτηριστικά, πρακτικές;

5.2. Ερευνητική διαδικασία

Έρευνα είναι μια διαδικασία σταδίων για τη συγκέντρωση και την ανάλυση πληροφοριών ώστε να κατανοήσουμε καλύτερα ένα θέμα ή ζήτημα. Η έρευνα είναι σημαντική για τους παρακάτω λόγους.

1. Αυξάνει τις γνώσεις μας. Ο αγώνας των εκπαιδευτικών για συνεχή βελτίωση απαιτεί την αντιμετώπιση προβλημάτων ή ζητημάτων και την αναζήτηση πιθανών λύσεων. Μέσω της έρευνας προστίθενται νέες πληροφορίες στις ήδη υπάρχουσες και έτσι διευρύνεται η βάση των γνώσεων και αποκτούμε βαθύτερη κατανόηση των προβλημάτων.
2. Βελτιώνει την πρακτική. Τα ερευνητικά αποτελέσματα αποτελούν ισχυρό εφόδιο στα χέρια των εκπαιδευτικών καθώς γίνονται αποτελεσματικότεροι επαγγελματίες κάτι το οποίο μεταφράζεται σε καλύτερη μάθηση για τα παιδιά. Η έρευνα προσφέρει νέες ιδέες, βοηθά στην ανάπτυξη δεσμών μεταξύ των εκπαιδευτικών, αφού τους ενώνουν οι παρόμοιες ιδέες που δοκιμάζουν σε διαφορετικούς πολλές φορές χώρους.

Η διαδικασία της έρευνας αποτελείται από έξι στάδια:

1. Αναγνώριση του ερευνητικού προβλήματος
2. Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας

3. Προσδιορισμός του σκοπού της έρευνας
4. Συγκέντρωση των δεδομένων
5. Ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων
6. Αναφορά και αξιολόγηση της έρευνας (Creswell,2011:23-28).

Κατά τη διάρκεια των σταδίων, οι ερευνητές οφείλουν να τηρούν τις ηθικές πρακτικές. Να σέβονται τα δικαιώματα των συμμετεχόντων, τους τόπους της έρευνας και να είναι έντιμοι όταν αναφέρουν τα αποτελέσματα στο αναγνωστικό κοινό (Creswell,2011:36).

Η έρευνα μπορεί να γίνει με δυο τρόπους, μέσω ποσοτικής ή ποιοτικής μελέτης. Ποσοτική έρευνα είναι αυτή στην οποία ο ερευνητής αποφασίζει τι θα μελετήσει. Θέτει συγκεκριμένα ερωτήματα μικρού εύρους, συγκεντρώνει από τους συμμετέχοντες δεδομένα που μπορούν να εκφραστούν ποσοτικά, αναλύει τους αριθμούς χρησιμοποιώντας τη στατιστική, διεξάγει την έρευνα με αμερόληπτο και αντικειμενικό τρόπο. Στην ποιοτική έρευνα ο ερευνητής βασίζεται στις απόψεις των συμμετεχόντων. Κάνει γενικές ερωτήσεις μεγάλου εύρους, συγκεντρώνει δεδομένα που αποτελούνται από λέξεις (κείμενο), τις περιγράφει και τις αναλύει αναδεικνύοντας θέματα. Διεξάγει την έρευνα με υποκειμενικό και μεροληπτικό τρόπο (Creswell,2011:66).

Σύμφωνα με τον Creswell (2011: 83), η ποσοτική έρευνα θεωρείται η πιο κατάλληλη για να προσδιοριστούν τάσεις ή εξηγήσεις. Η περιγραφή των γενικών τάσεων των απαντήσεων, δηλαδή των απόψεων των ατόμων για ένα θέμα και η διαφοροποίηση των απόψεων αυτών από άτομο σε άτομο αποτελούν τα δύο πιο σημαντικά χαρακτηριστικά της ποσοτικής προσέγγισης (Creswell, 2011: 71). Σε όλες αυτές τις έρευνες, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η ύπαρξη των μεταβλητών, δηλ. «των ιδιοτήτων ή των χαρακτηριστικών των ατόμων» και η προσπάθεια ανάδειξης της σχέσης αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε αυτές τις μεταβλητές (Creswell, 2011: 72). Η εξήγηση ή η πρόβλεψη των σχέσεων ανάμεσα στις μεταβλητές αποτελεί ένα σημαντικό χαρακτηριστικό της ποσοτικής έρευνας, ενώ η διερεύνηση ενός προβλήματος είναι χαρακτηριστικό της ποιοτικής έρευνας (Creswell,2011:96). Με βάση όλα αυτά τα

δεδομένα, επιλέγεται η ποσοτική έρευνα ως η πιο κατάλληλη για να εξασφαλίσει ποσοτικά δεδομένα με σκοπό την εξήγηση και τη συσχέτιση μεταβλητών. Διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών της δημόσιας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Αττικής αναφορικά με την επαγγελματική τους ανάπτυξη και τη συμβολή του/της διευθυντή/ντριας σε όλη αυτή τη διαδικασία.

Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι συγκεκριμένα και περιορισμένα, μόνο μερικές μεταβλητές προσδιορίζονται για μελέτη, αναζητούνται μετρήσιμα δεδομένα πάνω στις μεταβλητές, η ανάλυση των δεδομένων παρουσιάζει διαβαθμίσεις που ξεκινούν από την απλή περιγραφή τάσεων έως τη σύγκριση των διαφορών στις ομάδες ή σε πιο απαιτητικό επίπεδο στη συσχέτιση των μεταβλητών και οι ερευνητές τείνουν να υιοθετούν μια αντικειμενική και αμερόληπτη προσέγγιση (Creswell, 2011: 77- 78).

5.3. Ερευνητικό Εργαλείο

Σύμφωνα με τον Creswell (2011:194), όταν επιθυμούμε να συγκεντρώσουμε δεδομένα που αφορούν σε στάσεις ή παρατηρήσεις, απαιτείται η χρήση ενός εργαλείου που ο ερευνητής το χρησιμοποιεί αυτούσιο ή το κατασκευάζει με δική του πρωτοβουλία. Στην παρούσα έρευνα έγινε χρήση δομημένου ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο είναι ένα έντυπο με μια σειρά από ερωτήσεις στις οποίες ο εξεταζόμενος καλείται να απαντήσει γραπτώς. Οι ερωτήσεις είναι σχεδιασμένες και διατυπωμένες κατά τρόπο, ώστε οι απαντήσεις να μας εξασφαλίζουν τις πληροφορίες που ζητάμε (Παρασκευόπουλος, 1993:99). Θεωρείται εύχρηστο και ευρέως διαδεδομένο εργαλείο συλλογής δεδομένων για επισκοπήσεις που παρέχει δομημένα συχνά αριθμητικά δεδομένα, μπορεί να επιδοθεί χωρίς την παρουσία του ερευνητή και είναι σχετικά εύκολο στην ανάλυση (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 414). Για τη διερεύνηση λοιπόν των απόψεων των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην παρούσα έρευνα θα χρησιμοποιήσουμε το ερωτηματολόγιο λόγω των ιδιαίτερων πλεονεκτημάτων που παρουσιάζει. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία μεθοδολογίας η

ανωνυμία, στοιχείο που σχετίζεται άμεσα με την αντικειμενικότητα και την απομάκρυνση από προκαταλήψεις (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 99), η ευκολία στη συλλογή πληροφοριών από άτομα τα οποία βρίσκονται διασκορπισμένα σε διάφορες γεωγραφικές περιοχές (Creswell, 2011:452), η εξοικονόμηση χρόνου, αφού υπάρχει η δυνατότητα πλέον διαδικτυακής αποστολής (Παρασκευόπουλος, 1993:121), η εξοικονόμηση χρήματος, αφού είναι πιο οικονομικό σε σχέση με τη συνέντευξη (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 219) και η δυνατότητα μετατροπής των απαντήσεων σε αριθμούς μέσω της στατιστικής ανάλυσης (Creswell, 2011:239) είναι κάποια από τα πλεονεκτήματά του. Ωστόσο οφείλουμε να λάβουμε υπόψη και τα μειονεκτήματα που παρουσιάζει, όπως ο χρόνος που χρειάζεται για να διαμορφωθεί, η πιλοτική αποστολή και τροποποίηση του, η απλότητα και η περιορισμένη γκάμα των δεδομένων που μπορεί να συλλέξει, η συχνά περιορισμένη ευελιξία που παρέχει ως προς τις απαντήσεις των συμμετεχόντων (Cohen, Manion και Morrison, 2008: 414). Επιπλέον, καθώς τα ερωτηματολόγια συνήθως συμπληρώνονται μάλλον βιαστικά, δεν υπάρχει η δυνατότητα αποσαφήνισης τυχόν παρανοήσεων, ενώ κεντρικό ζήτημα αποτελεί η έλλειψη αντιπροσωπευτικού δείγματος (Cohen, Manion και Morrison, 2008: 219).

Ακολουθήθηκαν οι τέσσερις φάσεις της κατασκευής ενός ερωτηματολογίου των Banson & Clark, οι οποίες εξασφαλίζουν την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των μετρήσεων. Στην πρώτη φάση, του σχεδιασμού, ελήφθησαν υπόψη ο σκοπός, τα ερευνητικά ερωτήματα, οι μεταβλητές. Στη δεύτερη φάση, της κατασκευής διατυπώθηκαν τα ερωτήματα, έγινε ποιοτική αξιολόγηση του ερωτηματολογίου από τον επιβλέποντα καθηγητή και βελτίωση του με βάση την ανατροφοδότηση. Στην τρίτη φάση, της ποσοτικής αξιολόγησης, διανεμήθηκε πιλοτικά το ερωτηματολόγιο προκειμένου να ελεγχθεί η αξιοπιστία του. Στην τέταρτη φάση, της επικύρωσης, διενεργήθηκε δεύτερη πιλοτική δοκιμή (Creswell,2011:158).

Για τη δημιουργία του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκαν βασικές αρχές: απλή γλώσσα, σύντομες ερωτήσεις, σαφής διατύπωση, κατανοητό περιεχόμενο, αποφυγή αρνητικών και διφορούμενων ερωτήσεων, αποφυγή ενθαρρυντικών προς συγκεκριμένη απάντηση διατυπώσεων. Εξάλλου, η χρήση καλών ερωτήσεων βοηθά

τους συμμετέχοντες να αισθανθούν ότι κατανοούν την ερώτηση και ότι μπορούν να δώσουν απαντήσεις με νόημα. Οι καλές ερωτήσεις είναι σαφείς και ξεκάθαρες και δεν μπερδεύουν τους συμμετέχοντες (Creswell,2011:437).

5.4. Δομή του ερωτηματολογίου (Κατασκευή, είδος και περιεχόμενο ερωτήσεων του εργαλείου)

Για την πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας κατασκευάστηκε ένα ηλεκτρονικό, ανώνυμο ερωτηματολόγιο μέσω της πλατφόρμας googleform και η σύνταξη του στηρίχθηκε τόσο στο θεωρητικό πλαίσιο όσο και στη βιβλιογραφική επισκόπηση, όπως αυτά έχουν παρουσιαστεί στα προηγούμενα κεφάλαια. Συντάχτηκε μια σύντομη συνοδευτική επιστολή μέσω της οποίας ενημερώθηκαν οι συμμετέχοντες για το σκοπό της έρευνας, τη σημασία της, τον πανεπιστημιακό φορέα στο πλαίσιο του οποίου εκπονείται η εργασία και δόθηκαν διαβεβαιώσεις εμπιστευτικότητας, ανωνυμίας, μη ανιχνευσιμότητας για λόγους ενθάρρυνσης και συμμετοχής στην έρευνα (Cohen, Manion και Morrison, 2008: 438). Τέλος προσφέρθηκαν θερμές ευχαριστίες στους απαντώντες για τη συμμετοχή και τη συνεργασία, αφού ο ερευνητής πρέπει πάντα να έχει στο μυαλό του ότι ένα ερωτηματολόγιο θεωρείται μια «εισβολή» στη ζωή του ερωτώμενου εξαιτίας της χρονοβόρας διαδικασίας συμπλήρωσης του (Cohen, Manion και Morrison,2008: 414). Σχετικά με τον τρόπο κατασκευής του ερωτηματολογίου, από την αρχή τηρήθηκε ένα χρονοδιάγραμμα και έγινε ένα σχεδιάγραμμα για να καθοριστούν οι άξονες που ανταποκρίνονταν στους στόχους και στα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Στη συνέχεια κάθε άξονας εμπλουτίστηκε από μια ομάδα ερωτήσεων που περιελήφθησαν στην τελική μορφή του ερωτηματολογίου. Οι ερωτήσεις που διατυπώθηκαν είναι κλειστού τύπου καθώς σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (1993:125) αυτές μεταφράζονται ευκολότερα σε στατιστικά δεδομένα. Η τελική μορφή του ερωτηματολογίου περιελάμβανε συνολικά 18 ερωτήσεις.

Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν προσωπικά στοιχεία (φύλο, ηλικία, σπουδές, έτη συνολικής εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας και έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα). Είναι ιδιαίτερα σημαντική η συγκέντρωση αυτών των ατομικών χαρακτηριστικών, αφού θα διερευνηθεί πώς είναι δυνατόν αυτά να επηρεάσουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σε θέματα που σχετίζονται με τους ερευνητικούς στόχους. Πρόκειται λοιπόν για τις ανεξάρτητες μεταβλητές που «αποτελούν μια ιδιότητα ή ένα χαρακτηριστικό που επηρεάζει ή επιδρά σε κάποιο αποτέλεσμα ή εξαρτημένη μεταβλητή» (Creswell, 2011:153). Το δεύτερο μέρος με τίτλο «Επαγγελματική ανάπτυξη και εκπαιδευτικοί» περιλαμβάνει έξι ερωτήσεις (ερώτηση 8 – 13) ενώ το τρίτο μέρος με τίτλο «Διεύθυνση/ηγεσία του σχολείου και επαγγελματική ανάπτυξη» περιέχει πέντε ερωτήσεις (ερώτηση 14- 18). Οι ερωτήσεις και των δύο μερών είναι διατυπωμένες με τέτοιο τρόπο ώστε να ανιχνεύσουν τόσο τις απόψεις των εκπαιδευτικών όσο και την εμπειρία που αυτοί ως τώρα έχουν αποκομίσει μέσα από την καθημερινή τους συμμετοχή στις σχολικές τους μονάδες. Γι' αυτό τον λόγο δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στη διατύπωση των ερωτήσεων και στο λογικό πέρασμα από την μία ερώτηση στην άλλη προς αποφυγή των νοηματικών χασμάτων. Στην ερώτηση 16 θεωρήθηκε αναγκαία η διατύπωση μιας πρόσθετης ερώτησης ανοικτού τύπου αλλά σύντομης απάντησης (ερ.17).

Στην εκπαιδευτική έρευνα σύμφωνα με τον Creswell (2011:205) στις ποσοτικές προσεγγίσεις ενδείκνυται «συνδυασμός κατηγορικών και συνεχών κλιμάκων που εξασφαλίζει ποικιλία απαντήσεων και προσφέρονται για αποτελεσματικότερη στατιστική επεξεργασία». Ως εκ τούτου για την εξασφάλιση της αξιόπιστης και έγκυρης μέτρησης των απαντήσεων των ερωτώμενων χρησιμοποιήθηκαν: α) ονομαστικές ή κατηγορικές κλίμακες (Creswell, 2011:203) όπου οι συμμετέχοντες διαλέγουν μία ή περισσότερες κατηγορίες, οι οποίες περιγράφουν τα γνωρίσματά τους (δημογραφικά στοιχεία, ερωτήσεις 1-6 του Α μέρους), β) κλίμακες ιεράρχησης - κλίμακα Likert- όπου διαλέγουν ανάμεσα σε συνεχόμενες επιλογές απαντήσεων σε ερωτήματα με υποτιθέμενες ίσες αποστάσεις ανάμεσα στις επιλογές (Creswell, 2011:204) και γ) ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής με ποικιλία επιλογών που αποτυπώνει την ποικιλία των πιθανών απαντήσεων (Cohen, Manion και Morrison, 2008:423).

Ειδικά σε ό,τι αφορά την κλίμακα ιεράρχησης χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα πέντε (5) σημείων (Lickerttype scale): 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ.

Στο δεύτερο μέρος, « Επαγγελματική ανάπτυξη και εκπαιδευτικοί», διερευνώνται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης που ενισχύουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη, τις ανάγκες που επιθυμούν να ικανοποιήσουν και σε ποιο βαθμό ανταποκρίθηκε την τρέχουσα χρονιά το σχολείο. Πιο συγκεκριμένα οι ερωτήσεις 8 και 9 εστιάζουν στις μορφές/δράσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης καταγράφοντας τον βαθμό προτίμησής/συμμετοχής τους, οι ερωτήσεις 10 και 11 αφορούν στις δεξιότητες που επιθυμούν να αποκτήσουν μέσα από δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης και σε ποιο βαθμό τις ικανοποίησαν ενδοσχολικά (οφέλη και ιεράρχηση επαγγελματικών αναγκών) και η ερώτηση 12 αποκαλύπτει τα εμπόδια που συνάντησαν κατά τη συμμετοχή τους στις ενδοσχολικές δραστηριότητες. Το τρίτο μέρος με τίτλο « Διεύθυνση/ηγεσία του σχολείου και επαγγελματική ανάπτυξη» διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τον ρόλο του διευθυντή τους στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις 13 έως και 17 αναφέρονται στα χαρακτηριστικά, στις ενέργειες (πρακτικές), τις συμπεριφορές, τις ικανότητες του διευθυντή του σχολείου τους που ενισχύουν την επαγγελματική ανάπτυξη και βοηθούν στη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης στο σχολείο. Μέσα από την ερώτηση 18 διερευνάται η πρόοδος που έχει σημειωθεί στη νοοτροπία των εκπαιδευτικών σε θέματα μάθησης και ανάπτυξης, μετά τις πρόσφατες αλλαγές στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο.

5.5. Δείγμα

Η ποιότητα μιας έρευνας όμως «δεν ενισχύεται ή αποδυναμώνεται μόνο από την καταλληλότητα της μεθοδολογίας και τη διαμόρφωση των ερευνητικών εργαλείων, αλλά και από την καταλληλότητα της στρατηγικής δειγματοληψίας η οποία έχει υιοθετηθεί» (Cohen, Manion και Morrison, 2008: 149). Για να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα σε μια έρευνα, επομένως, είναι απαραίτητος ο

προσδιορισμός του κατάλληλου δείγματος του πληθυσμού για τον οποίο γίνεται η έρευνα, ώστε να δίνεται η δυνατότητα της γενίκευσης των συμπερασμάτων που θα προκύψουν.

Για τη διεξαγωγή της έρευνας οι ερευνητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν τη δειγματοληψία με πιθανότητα ή χωρίς πιθανότητα. Στην πρώτη, που αποτελεί και την ακριβέστερη μορφή δειγματοληψίας της ποσοτικής έρευνας, επιλέγεται από τους ερευνητές το αντιπροσωπευτικό δείγμα του πληθυσμού, βάσει του οποίου μπορούν να υποστηριχθούν οι γενικεύσεις των αποτελεσμάτων. Ένα δείγμα πιθανοτήτων είναι λιγότερο επικίνδυνο να είναι μεροληπτικό, σε αντίθεση με το δείγμα μη πιθανοτήτων το οποίο, λόγω του γεγονότος ότι δεν είναι εξίσου αντιπροσωπευτικό για όλο τον πληθυσμό, είναι πιθανό να εκφράσει μια μονόπλευρη στάση ή κάποια μεροληψία. Βέβαια αυτό δε σημαίνει ότι η πρώτη περίπτωση δείγματος είναι απαλλαγμένη από μεροληψίες (Cohen, Manion και Morrison, 2008: 163-164). Στη δειγματοληψία με πιθανότητα, καταλληλότερη διαδικασία επιλογής του δείγματος αποτελεί η απλή τυχαία δειγματοληψία, η οποία είναι η ακριβέστερη και δημοφιλέστερη μορφή δειγματοληψίας, επειδή μ' αυτό τον τρόπο μπορεί να επιλεγεί στο δείγμα οποιοδήποτε άτομο από τον πληθυσμό της έρευνας (Ζαφειρόπουλος, 2015: 152).

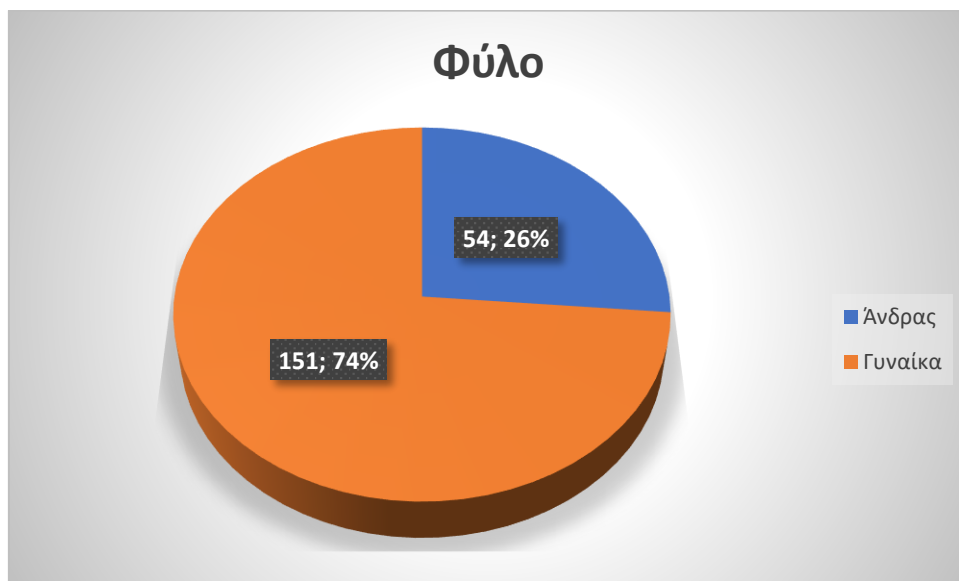
Στην εκπαιδευτική έρευνα, δεν είναι πάντα εύκολα εφικτή η χρήση δειγματοληψίας με πιθανότητα. Έτσι ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσει δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα, σύμφωνα με την οποία επιλέγει άτομα που είναι διαθέσιμα, βολικά και ταυτόχρονα αντιπροσωπεύουν κάποιο χαρακτηριστικό που επιθυμεί να μελετήσει. Οι ερευνητές χρησιμοποιούν δύο δημοφιλείς προσεγγίσεις στη δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα: τη βολική προσέγγιση και την προσέγγιση της χιονοστιβάδας.

Στη βολική δειγματοληψία ο ερευνητής επιλέγει συμμετέχοντες πρόθυμους και διαθέσιμους για μελέτη. Τα άτομα όμως αυτά δεν μπορούμε να πούμε με βεβαιότητα πως είναι αντιπροσωπευτικά του γενικότερου πληθυσμού. Στη δειγματοληψία χιονοστιβάδα ο ερευνητής ζητά από τους συμμετέχοντες να αναφέρουν άτομα που μπορούν να γίνουν μέλη του δείγματος. Αυτή η μορφή έχει το πλεονέκτημα της στρατολόγησης μεγάλων αριθμών συμμετεχόντων για τη μελέτη (Creswell, 2011: 183).

Στην παρούσα έρευνα, ο στατιστικός πληθυσμός («μια ομάδα ατόμων που έχουν το ίδιο χαρακτηριστικό» Creswell 2011: 178) αποτελείται από όλους τους εκπαιδευτικούς της δημόσιας Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Ως πληθυσμός –στόχος («μια ομάδα ατόμων με ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά γνωρίσματα που ο ερευνητής μπορεί να προσδιορίσει και να μελετήσει» Creswell 2011: 179) νοούνται οι εκπαιδευτικοί της δημόσιας Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της περιφέρειας της Αττικής. Το δείγμα («είναι μια υποομάδα του πληθυσμού - στόχου στην οποία ο ερευνητής σχεδιάζει να μελετήσει για να κάνει γενικεύσεις που θα αφορούν τον πληθυσμό-στόχο» Creswell 2011: 179) αποτέλεσαν 205 εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, μόνιμοι και αναπληρωτές, όλων των ειδικοτήτων που υπηρετούν στα δημόσια Γυμνάσια και Λύκεια της ευρύτερης περιφέρειας της Αττικής κατά το σχολικό έτος 2021-2022, χρόνος διεξαγωγής και της παρούσας έρευνας. Οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο που τους απεστάλη ηλεκτρονικά, προκειμένου να συγκεντρωθούν ποσοτικά δεδομένα, να εξασφαλιστεί η δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων, ώστε να εξαχθούν συμπεράσματα. Για τη διασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας επιλέχτηκε η διαδικασία της απλής τυχαίας δειγματοληψίας.

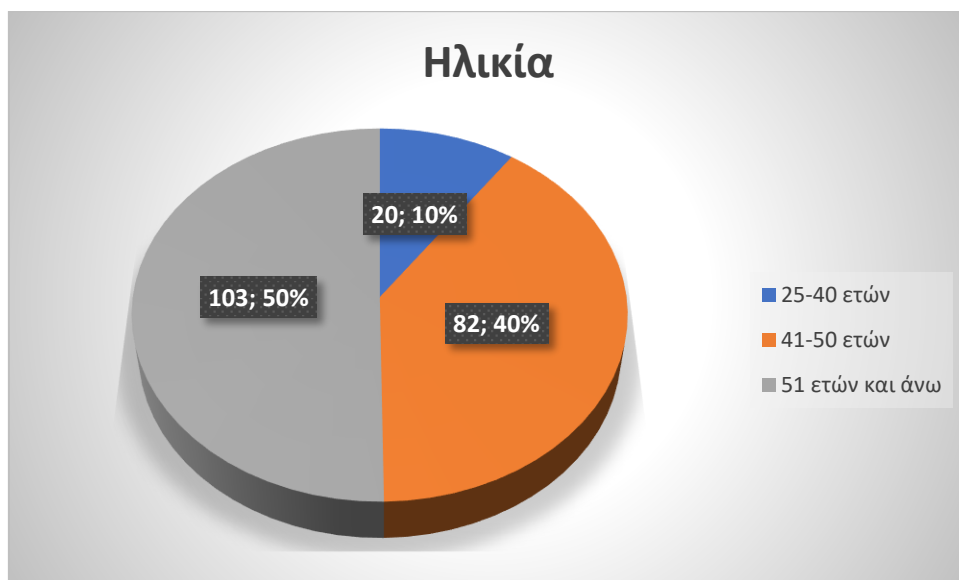
δημογραφικά στοιχεία

Στο γράφημα 5.1 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων ως προς το φύλο των συμμετεχόντων.



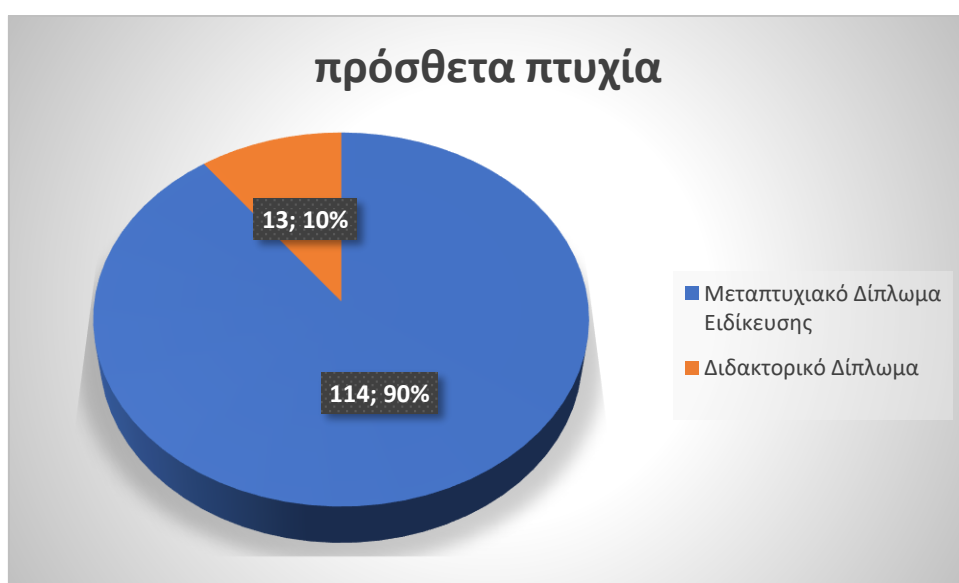
Γράφημα 5.1. Κατανομή συχνοτήτων ως προς το Φύλο

Στο γράφημα 5.2 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων ως προς την ηλικία των συμμετεχόντων.



Γράφημα 5.2. Κατανομή συχνοτήτων ως προς την Ηλικία

Στο γράφημα 5.3 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων ως προς τα πρόσθετα πτυχία των συμμετεχόντων.



Γράφημα 5.3. Κατανομή συχνοτήτων ως προς τα Πρόσθετα πτυχία

Στο γράφημα 5.4 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων ως προς τα έτη υπηρεσίας των συμμετεχόντων.



Γράφημα 5.4. Κατανομή συχνοτήτων ως προς τα Έτη συνολικής υπηρεσίας

Στο γράφημα 5.5 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων ως προς τα έτη υπηρεσίας των συμμετεχόντων στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα.



Γράφημα 5.5. Κατανομή συχνοτήτων ως προς τα Έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα

Στο γράφημα 5.6 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων ως προς τη συνθήκη εργασίας των συμμετεχόντων τη φετινή χρονιά.



Γράφημα 5.6. Κατανομή συχνοτήτων ως προς τη συνθήκη εργασίας των συμμετεχόντων τη φετινή χρονιά.

5.6. Στατιστική ανάλυση των δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με το στατιστικό πακέτο SPSS 23 (Statistic Package in Social Science). Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε σε επίπεδο περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής. Υπολογίστηκε η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων για το σύνολο των συμμετεχόντων και αποτυπώθηκε μέσω γραφημάτων καθώς όλα τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία (Μ.Ο., Τ.Α., Μέγιστη και Ελάχιστη Τιμή). Για την καλύτερη ερμηνεία των αποτελεσμάτων δημιουργήθηκαν 7 νέες ομαδοποιημένες μεταβλητές, όσες και οι άξονες του ερωτηματολογίου και υπολογίστηκαν τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία για το σύνολο του δείγματος. Η αξιοπιστία των μετρήσεων ελέγχθηκε με το συντελεστή Cronbach's Alpha και βρέθηκε να είναι πολύ υψηλή ($=0,93$). Για τον έλεγχο των υποθέσεων πραγματοποιήθηκε έλεγχος των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων ως προς τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων. Επιλέχθηκαν μη παραμετρικά κριτήρια λόγω μη κανονικότητας των κατανομών των απαντήσεων. Πιο συγκεκριμένα, ως προς το φύλο των συμμετεχόντων, ως προς τα πρόσθετα πτυχία και ως προς τη συνθήκη που εργάζονταν τη φετινή χρονιά οι συμμετέχοντες ο έλεγχος πραγματοποιήθηκε με το κριτήριο Mann-Whitney U για δύο ανεξάρτητα δείγματα. Ως προς την ηλικία, τα συνολικά έτη υπηρεσίας και τα έτη υπηρεσίας των συμμετεχόντων στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα ο έλεγχος πραγματοποιήθηκε με το κριτήριο Kruskal Wallis για πολλά ανεξάρτητα δείγματα. Στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων παρουσιάζονται μόνο τα στατιστικώς σημαντικά αποτελέσματα. Προκειμένου να εκτιμηθούν οι σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών έγινε έλεγχος συσχετίσεων με τη χρήση του δείκτη συνάφειας Spearman's rho μεταξύ των ομαδοποιημένων μεταβλητών.

5.7. Αξιοπιστία και εγκυρότητα

Το σημαντικότερο στοιχείο σε μια ερευνητική μελέτη είναι να τηρούνται οι προϋποθέσεις της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας. Είναι γεγονός όμως ότι δεν μπορούμε να εξαλείψουμε εντελώς τους διάφορους κινδύνους που πάντα υπάρχουν (Cohen, Manion και Morrison, 2008:175). Όπως αναφέρει ο Creswell (2011: 197),

εγκυρότητα σημαίνει ότι οι τιμές του ατόμου από τη χρήση ενός εργαλείου έχουν νόημα, έχουν σημασία και δίνουν τη δυνατότητα στον ερευνητή να καταλήξει σε σωστά συμπεράσματα για τον πληθυσμό με βάση το δείγμα που μελετά ενώ η δυσκολία σε αυτό είναι ότι η εγκυρότητα είναι αδύνατον να διασφαλιστεί στο 100%, μπορεί όμως να διασφαλιστεί μέσω της προσεκτικής δειγματοληψίας, της επιλογής του κατάλληλου ερευνητικού εργαλείου και της κατάλληλης στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων (Cohen, Manion και Morrison, 2008:176).

Στην παρούσα έρευνα, για να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα, δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στο θεωρητικό υπόβαθρο της συγκεκριμένης μελέτης, το οποίο στηρίχθηκε αφενός στη θεωρητική παρουσίαση των βασικών εννοιολογικών θέσεων της έρευνας και στην επαρκή βιβλιογραφική επισκόπηση και αφετέρου στη διατύπωση του ερευνητικού σκοπού και των ερευνητικών ερωτημάτων με λειτουργικούς ορισμούς αλλά βεβαίως και στη δημιουργία ενός ερωτηματολογίου που σχετίζεται απόλυτα με την εννοιολογική ανάλυση και τις προαναφερθείσες βιβλιογραφικές επισκοπήσεις και συμφωνεί με τα ερευνητικά ερωτήματα.

Αναφορικά με την αξιοπιστία οι Cohen, Manion και Morrison (2008:199) τονίζουν ότι ένα αξιόπιστο ερευνητικό εργαλείο θα παραγάγει παρόμοια δεδομένα σε περίπτωση που ερευνηθούν παρόμοια άτομα σε διαφορετικό χρόνο. Σύμφωνα με την αρχή της αξιοπιστίας οι τιμές από το ερευνητικό εργαλείο θα πρέπει να είναι σχεδόν ίδιες, όταν οι ερευνητές το παρέχουν πολλές φορές σε διαφορετικές χρονικές στιγμές και σε αυτή την περίπτωση μιλάμε για τιμές σταθερές και συνεπείς. Όταν ένα άτομο απαντά σε ορισμένα ερωτήματα με κάποιον τρόπο, θα πρέπει να απαντά με συνέπεια σε συναφή ερωτήματα με τον ίδιο τρόπο (Creswell, 2011: 197). Αναφορικά με την επίτευξη της αξιοπιστίας, δόθηκε αρχικά ιδιαίτερη σημασία στη διατύπωση των ερωτήσεων με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι σαφές το περιεχόμενο τους στους ερωτώμενους και στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε κριτική αποτίμηση των αποτελεσμάτων μέσα από τη σύγκριση τους με άλλες έρευνες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Αποτελέσματα

Παρουσίαση αποτελεσμάτων

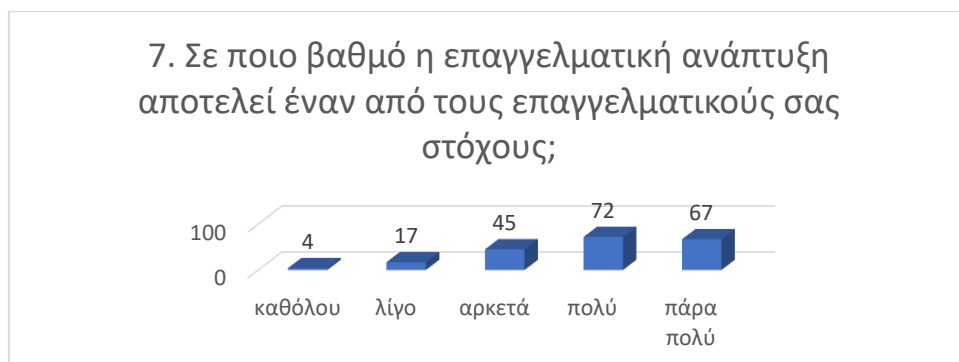
Στους πίνακες και τα γραφήματα που ακολουθούν παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των στατιστικών αναλύσεων που πραγματοποιήσαμε. Αρχικά, παρουσιάζονται οι κατανομές συχνοτήτων για όλες τις ερωτήσεις. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία (Μ.Ο., Τ.Α., Μέγιστη και Ελάχιστη Τιμή) για όλες τις ερωτήσεις καθώς και για τις 7 νέες ομαδοποιημένες μεταβλητές που δημιουργήσαμε για την καλύτερη ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Ακολουθούν τα αποτελέσματα της επαγωγικής στατιστικής του ελέγχου των διαφορών ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος.

Α. Πίνακες και γραφήματα κατανομής συχνοτήτων

Στον πίνακα και στο γράφημα που ακολουθεί παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων για την ερώτηση 7 «Σε ποιο βαθμό η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί έναν από τους επαγγελματικούς σας στόχους;». Υπερτερεί η απάντηση πολύ, ακολουθεί η απάντηση πάρα πολύ και έπονται οι απαντήσεις αρκετά, λίγο, καθόλου.

Πίνακας 6.1: Κατανομή συχνοτήτων (απόλυτες συχνότητες f και ποσοστιαίες αναλογίες %) του δείγματος ($N=205$) ως προς την ερώτηση 7 «Σε ποιο βαθμό η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί έναν από τους επαγγελματικούς σας στόχους;»

Απάντηση	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	4	2,0
Λίγο	17	8,3
αρκετά	45	22,0
πολύ	72	35,1
πάρα πολύ	67	32,7

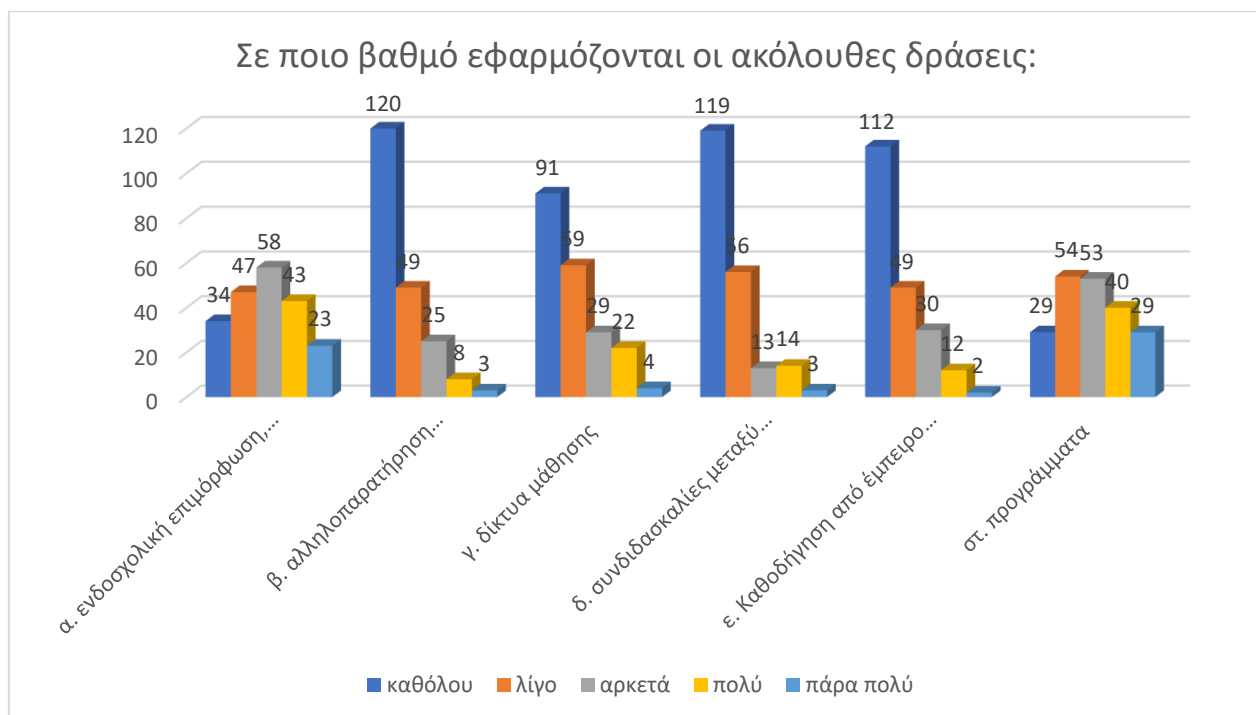


Γράφημα 6.1. Κατανομή συχνοτήτων του δείγματος (N=205) ως προς την ερώτηση 7 «Σε ποιο βαθμό η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί έναν από τους επαγγελματικούς σας στόχους;»

Στον πίνακα και στο γράφημα που ακολουθεί παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων για την ερώτηση 8 «Σε ποιο βαθμό εφαρμόζονται φέτος στο σχολείο σας οι ακόλουθες δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης;». Για την υποερώτηση α. ενδοσχολική επιμόρφωση, σεμινάρια/ημερίδες, υπερτερεί η απάντηση αρκετά και ακολουθούν οι απαντήσεις λίγο, πολύ, καθόλου, πάρα πολύ. Για τις υποερωτήσεις β. αλληλοπαρατήρηση διδασκαλίας, γ. δίκτυα μάθησης και ε. καθοδήγηση από έμπειρο εκπαιδευτικό του σχολείου, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών απάντησε καθόλου και έπονται οι απαντήσεις λίγο, αρκετά, πολύ, πάρα πολύ. Για την υποερώτηση δ. συνδιδασκαλίες μεταξύ συναδέλφων προηγούνται οι απαντήσεις καθόλου και έπονται οι απαντήσεις λίγο, πολύ, αρκετά, πάρα πολύ. Για την υποερώτηση, στ. προγράμματα η σειρά των απαντήσεων είναι λίγο, αρκετά, πολύ και ακολουθούν με ίδιο αριθμό οι απαντήσεις πάρα πολύ, καθόλου.

Πίνακας 6.2: Κατανομή συχνοτήτων (απόλυτες συχνότητες f και ποσοστιαίες αναλογίες %) του δείγματος (N=205) ως προς την ερώτηση 8 «Σε ποιο βαθμό εφαρμόζονται φέτος στο σχολείο σας οι ακόλουθες δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης;»

	Απαντήσεις f / %	καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ
α. ενδοσχολική επιμόρφωση, σεμινάρια/ημερίδες.	f	34	47	58	43	23
	%	16,6	22,9	28,3	21	11,2
β. αλληλοπαρατήρηση διδασκαλίας	f	120	49	25	8	3
	%	58,5	23,9	12,2	3,9	1,5
γ. δίκτυα μάθησης	f	91	59	29	22	4
	%	44,4	28,8	14,1	10,7	2
δ. συνδιδασκαλίες μεταξύ συναδέλφων	f	119	56	13	14	3
	%	58	27,3	6,3	6,8	1,5
ε. καθοδήγηση από έμπειρο εκπαιδευτικό του σχολείου	f	112	49	30	12	2
	%	54,6	23,9	14,6	5,9	1
στ. προγράμματα	f	29	54	53	40	29
	%	14,1	26,3	25,9	19,5	14,1



Γράφημα 6.2. Κατανομή συχνοτήτων του δείγματος (N=205) ως προς την ερώτηση 8 «Σε ποιο βαθμό εφαρμόζονται φέτος στο σχολείο σας οι ακόλουθες δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης;»

Στον πίνακα και στο γράφημα που ακολουθεί παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων για την ερώτηση 9 «Ποιες από τις παρακάτω δράσεις θεωρείτε πως συμβάλλουν περισσότερο στην ενίσχυση/βελτίωση της επαγγελματικής σας ανάπτυξης;». Οι επιλογές στις απαντήσεις είναι κατά σειρά: α. ενδοσχολική επιμόρφωση, στ. προγράμματα, β. αλληλοπαρατήρηση διδασκαλίας, δ. δίκτυα μάθησης, ε. συνδιδασκαλίες μεταξύ συναδέλφων και γ. καθοδήγηση από έμπειρο εκπαιδευτικό του σχολείου.

Πίνακας 6.3: Κατανομή συχνοτήτων (απόλυτες συχνότητες f και ποσοστιαίες αναλογίες %) του δείγματος ($N=205$) ως προς την ερώτηση 9 «Ποιες από τις παρακάτω δράσεις θεωρείτε πως συμβάλλουν περισσότερο στην ενίσχυση/βελτίωση της επαγγελματικής σας ανάπτυξης;»

	Απαντήσεις	Συχνότητα	Ποσοστό
α. ενδοσχολική επιμόρφωση		145	70,7%
β. αλληλοπαρατήρηση διδασκαλίας		89	43,4%
γ. καθοδήγηση από έμπειρο εκπαιδευτικό του σχολείου		74	36,1%
δ. δίκτυα μάθησης		86	42%
ε. συνδιδασκαλίες μεταξύ συναδέλφων		80	39%
στ. προγράμματα		124	60,5%

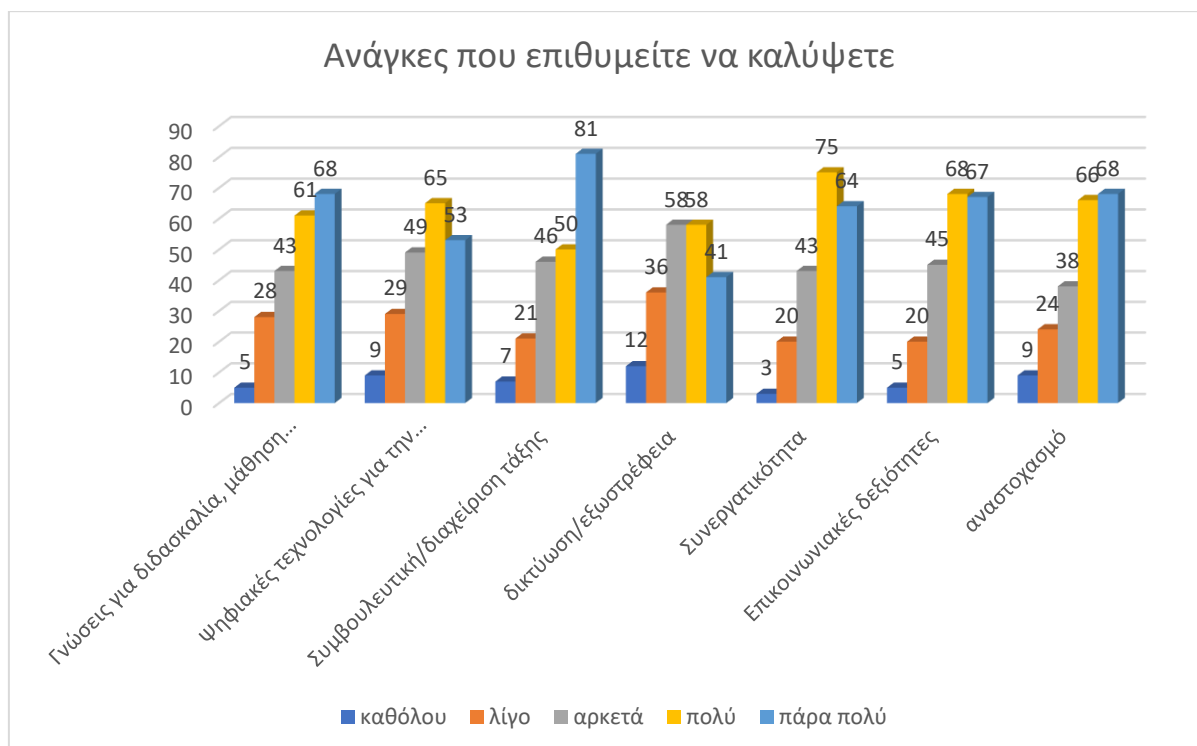


Γράφημα 6.3. Κατανομή συχνοτήτων του δείγματος (N=205) ως προς την ερώτηση 9 «Ποιες από τις παρακάτω δράσεις θεωρείτε πως συμβάλλουν περισσότερο στην ενίσχυση/βελτίωση της επαγγελματικής σας ανάπτυξης;»

Στον πίνακα και στο γράφημα που ακολουθεί παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων για την ερώτηση 10 «Ποιες ανάγκες σας επιθυμείτε να ικανοποιήσετε μέσω της επαγγελματικής ανάπτυξης;». Για τις υποερωτήσεις: Γνώσεις για διδασκαλία, μάθηση και αξιολόγηση Συμβουλευτική/διαχείριση τάξης και Αναστοχασμό υπερτερεί η απάντηση πάρα πολύ και ακολουθούν οι απαντήσεις πολύ, αρκετά, λίγο, καθόλου. Για τις υποερωτήσεις Ψηφιακές τεχνολογίες για την εκπαίδευση, Συνεργατικότητα και Επικοινωνιακές δεξιότητες υπερτερεί η απάντηση πολύ και έπονται οι απαντήσεις πάρα πολύ, αρκετά, λίγο, καθόλου. Για την υποερώτηση Δικτύωση/εξωστρέφεια οι απαντήσεις πολύ και αρκετά ισοψηφούν και ακολουθούν οι απαντήσεις πάρα πολύ, λίγο, καθόλου. Οι απαντήσεις φανερώνουν την επιθυμία των εκπαιδευτικών να ικανοποιήσουν τις αναφερόμενες ανάγκες μέσω της επαγγελματικής τους ανάπτυξης.

Πίνακας 6.4: Κατανομή συχνοτήτων (απόλυτες συχνότητες f και ποσοστιαίες αναλογίες %) του δείγματος ($N=205$) ως προς την ερώτηση 10 «Ποιες ανάγκες σας επιθυμείτε να ικανοποιήσετε μέσω της επαγγελματικής ανάπτυξης;»

	Απαντήσεις f / %	καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ
Γνώσεις για διδασκαλία, μάθηση και αξιολόγηση	f	5	28	43	61	68
	%	2,4	13,7	21	29,8	33,2
Ψηφιακές τεχνολογίες για την εκπαίδευση	f	9	29	49	65	53
	%	4,4	14,1	23,9	31,7	25,9
Συμβουλευτική/διαχείριση τάξης	f	7	21	46	50	81
	%	3,4	10,2	22,4	24,4	39,5
Δικτύωση/εξωστρέφεια	f	12	36	58	58	41
	%	5,9	17,6	28,3	28,3	20
Συνεργατικότητα	f	3	20	43	75	64
	%	1,5	9,8	21	36,6	31,2
Επικοινωνιακές δεξιότητες	f	5	20	45	68	67
	%	2,4	9,8	22	33,2	32,7
Αναστοχασμό	f	9	24	38	66	68
	%	4,4	11,7	18,5	32,2	33,2



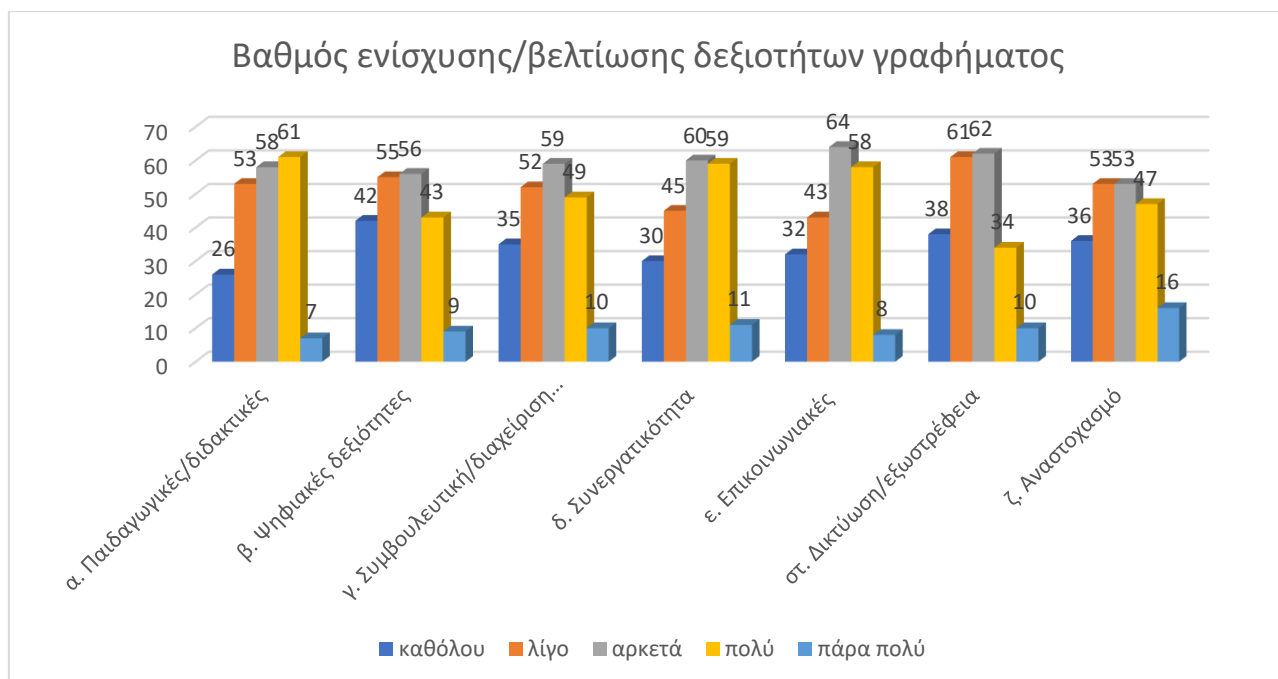
Γράφημα 6.4. Κατανομή συχνοτήτων του δείγματος (N=205) ως προς την ερώτηση 10 «Ποιες ανάγκες σας επιθυμείτε να ικανοποιήσετε μέσω της επαγγελματικής ανάπτυξης;»

Στον πίνακα και στο γράφημα που ακολουθεί παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων για την ερώτηση 11 « Σε ποιο βαθμό ενισχύσατε/βελτιώσατε τις παρακάτω δεξιότητες στο σχολείο σας φέτος, μέσα από δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης;». Για την υποερώτηση α. Παιδαγωγικές/διδασκτικές προηγείται η απάντηση πολύ και ακολουθούν οι απαντήσεις αρκετά, λίγο, καθόλου, πάρα πολύ. Για τις υποερωτήσεις β. Ψηφιακές δεξιότητες και γ. Συμβουλευτική/διαχείριση τάξης προηγείται η απάντηση αρκετά και ακολουθούν οι απαντήσεις λίγο, πολύ, καθόλου, πάρα πολύ. Για τις υποερωτήσεις δ. Συνεργατικότητα και ε. Επικοινωνιακές προηγείται η απάντηση αρκετά και ακολουθούν οι απαντήσεις πολύ, λίγο, καθόλου, πάρα πολύ. Για την υποερώτηση στ. Δικτύωση/εξωστρέφεια προηγείται η απάντηση αρκετά και ακολουθούν οι απαντήσεις λίγο, καθόλου, πολύ, πάρα πολύ. Για την υποερώτηση ζ.

Αναστοχασμό οι απαντήσεις αρκετά και λίγο ισοψηφούν και έπονται οι απαντήσεις πολύ, καθόλου, πάρα πολύ.

Απαντήσεις	f / %	καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ
α. Παιδαγωγικές/διδασκτικές	f	26	53	58	61	7
	%	12,7	25,9	28,3	29,8	3,4
β. Ψηφιακές δεξιότητες	f	42	55	56	43	9
	%	20,5	26,8	27,3	21	4,4
γ. Συμβουλευτική/διαχείριση τάξης	f	35	52	59	49	10
	%	17,1	25,4	28,8	23,9	4,9
δ. Συνεργατικότητα	f	30	45	60	59	11
	%	14,6	22	29,3	28,8	5,4
ε. Επικοινωνιακές	f	32	43	64	58	8
	%	15,6	21	31,2	28,3	3,9
στ. Δικτύωση/εξωστρέφεια	f	38	61	62	34	10
	%	18,5	29,8	30,2	16,6	4,9
ζ. Αναστοχασμό	f	36	53	53	47	16
	%	17,6	25,9	25,9	22,9	7,8

Πίνακας 6.5: Κατανομή συχνοτήτων (απόλυτες συχνότητες *f* και ποσοστιαίες αναλογίες %) του δείγματος (*N*=205) ως προς την ερώτηση 11 « Σε ποιο βαθμό ενισχύσατε/βελτιώσατε τις παρακάτω δεξιότητες στο σχολείο σας φέτος, μέσα από δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης; »



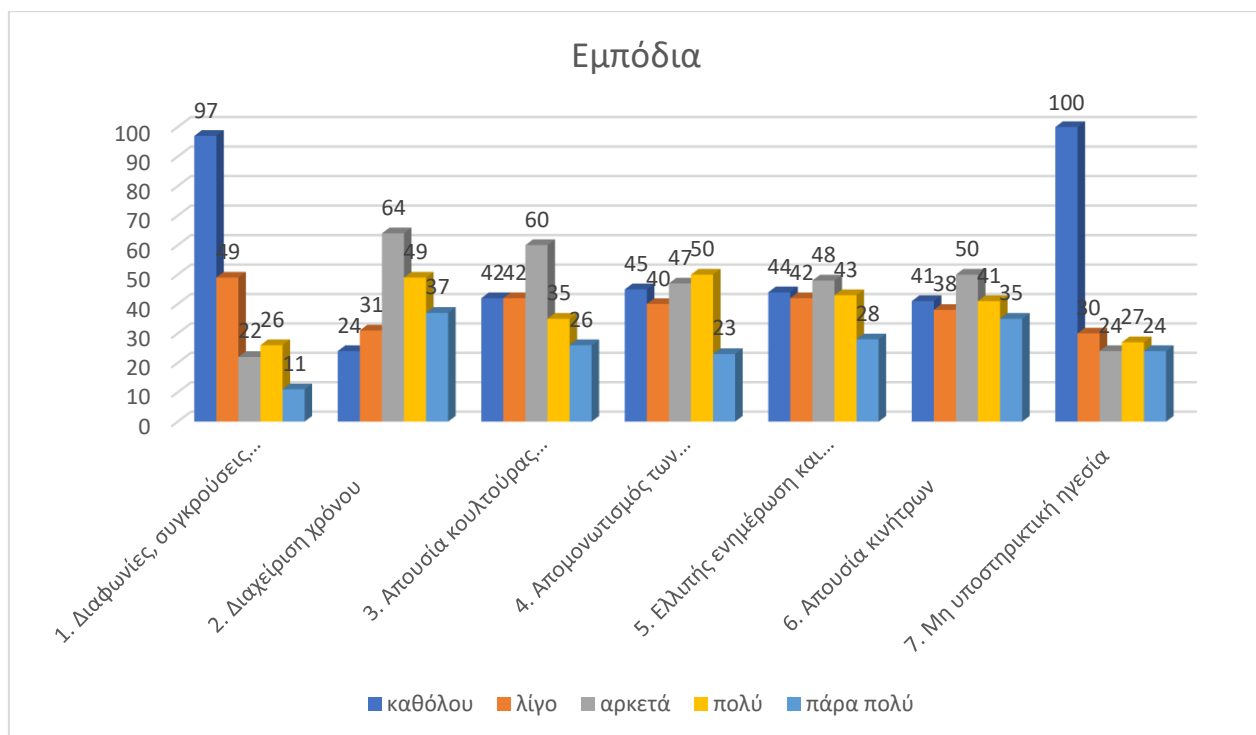
Γράφημα 6.5. Κατανομή συχνοτήτων του δείγματος (N=205) ως προς την ερώτηση 11 « Σε ποιο βαθμό ενισχύσατε/βελτιώσατε τις παρακάτω δεξιότητες στο σχολείο σας φέτος, μέσα από δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης;»

Στον πίνακα και στο γράφημα που ακολουθεί παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων για την ερώτηση 12 «Ποιοι από τους παρακάτω παράγοντες λειτούργησαν ως εμπόδια κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων της επαγγελματικής σας ανάπτυξης;». Για τις υποερωτήσεις 1. Διαφωνίες, συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και 7. Μη υποστηρικτική ηγεσία υπερτερεί η απάντηση καθόλου και έπονται οι απαντήσεις λίγο, πολύ, αρκετά, πάρα πολύ. Για την υποερώτηση 2. Διαχείριση χρόνου υπερτερεί η απάντηση αρκετά και ακολουθούν οι απαντήσεις πολύ, πάρα πολύ, λίγο, καθόλου.

Για την υποερώτηση 3. Απουσία κουλτούρας συνεργασίας και μάθησης προηγείται η απάντηση αρκετά και ακολουθούν οι απαντήσεις λίγο-καθόλου, πολύ, πάρα πολύ. Για την υποερώτηση 4. Απομονωτισμός των εκπαιδευτικών προηγείται η απάντηση πολύ και ακολουθούν οι απαντήσεις αρκετά, καθόλου, λίγο, πάρα πολύ. Για την υποερώτηση 5. Ελλιπής ενημέρωση και οργάνωση προηγείται η απάντηση αρκετά και ακολουθούν οι απαντήσεις καθόλου, πολύ, λίγο, πάρα πολύ. Για την υποερώτηση 6. Απουσία κινήτρων η πλειονότητα των εκπαιδευτικών απάντησε καθόλου και έπονται οι απαντήσεις λίγο, πολύ, αρκετά-πάρα πολύ.

Πίνακας 6.6: Κατανομή συχνοτήτων (απόλυτες συχνότητες *f* και ποσοστιαίες αναλογίες %) του δείγματος (*N*=205) ως προς την ερώτηση 12 «Ποιοι από τους παρακάτω παράγοντες λειτούργησαν ως εμπόδια κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων της επαγγελματικής σας ανάπτυξης;»

Απαντήσεις	<i>f</i> / %	καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ
1. Διαφωνίες, συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών	<i>f</i>	97	49	22	26	11
	%	47,3	23,9	10,7	12,7	5,4
2. Διαχείριση χρόνου	<i>f</i>	24	31	64	49	37
	%	11,7	15,1	31,2	23,9	18
3. Απουσία κουλτούρας συνεργασίας και μάθησης	<i>f</i>	42	42	60	35	26
	%	20,5	20,5	29,3	17,1	12,7
4. Απομονωτισμός των εκπαιδευτικών	<i>f</i>	45	40	47	50	23
	%	22	19,5	22,9	24,4	11,2
5. Ελλιπής ενημέρωση και οργάνωση	<i>f</i>	44	42	48	43	28
	%	21,5	20,5	23,4	21	13,7
6. Απουσία κινήτρων	<i>f</i>	41	38	50	41	35
	%	20	18,5	24,4	20	17,1
7. Μη υποστηρικτική ηγεσία	<i>f</i>	100	30	24	27	24
	%	48,8	14,6	11,7	13,2	11,7



Γράφημα 6.6. Κατανομή συχνοτήτων του δείγματος (N=205) ως προς την ερώτηση 12 «Ποιοι από τους παρακάτω παράγοντες λειτούργησαν ως εμπόδια κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων της επαγγελματικής σας ανάπτυξης;»

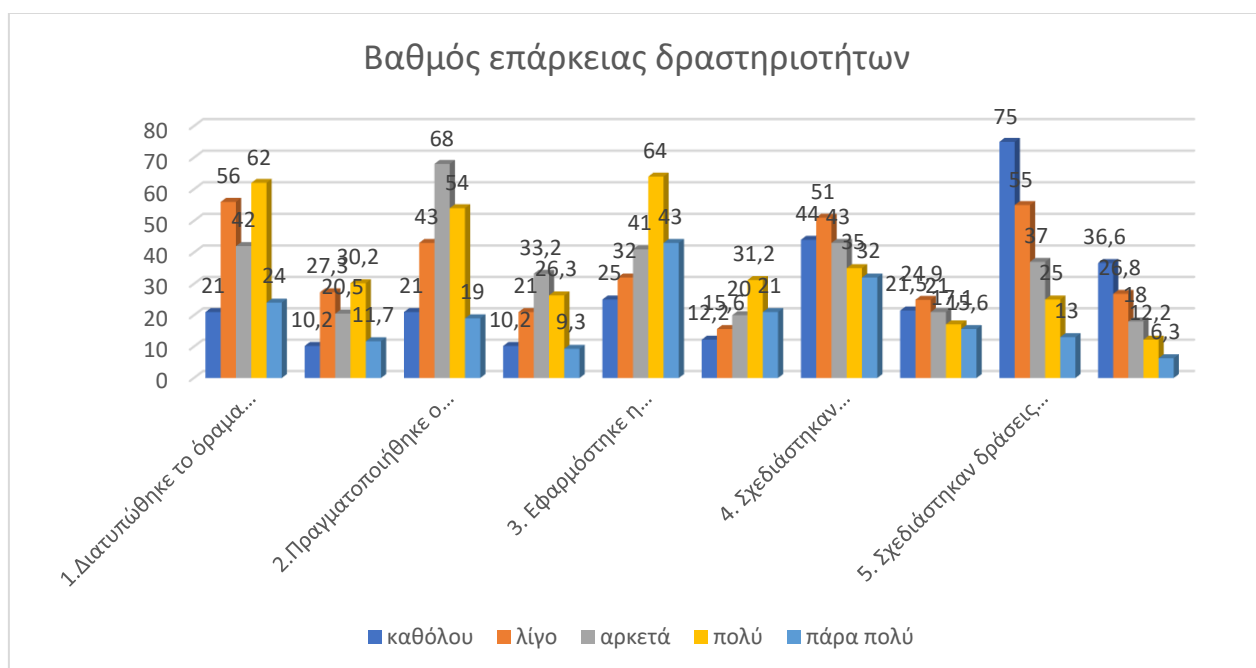
Στον πίνακα και στο γράφημα που ακολουθεί παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων για την ερώτηση 13 «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι πραγματοποιήθηκαν με επάρκεια στην αρχή της χρονιάς οι ακόλουθες δραστηριότητες;». Για την υποερώτηση 1. Διατυπώθηκε το όραμα του σχολείου, βελτιώθηκε και επικαιροποιήθηκε ο εσωτερικός κανονισμός του σχολείου, προηγείται η απάντηση πολύ και ακολουθούν οι απαντήσεις λίγο, αρκετά, πάρα πολύ, καθόλου. Για την υποερώτηση 2. Πραγματοποιήθηκε ο συλλογικός προγραμματισμός του σχολείου και αξιοποιήθηκαν οι ικανότητες και δυνατότητες εργασίας των εκπαιδευτικών, προηγείται η απάντηση αρκετά και ακολουθούν οι απαντήσεις πολύ, λίγο, καθόλου, πάρα πολύ. Για την υποερώτηση, 3. Εφαρμόστηκε η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης του σχολείου και ανατέθηκαν εκπαιδευτικές δράσεις σε ομάδες εκπαιδευτικών, προηγείται η απάντηση πολύ και ακολουθούν οι απαντήσεις πάρα πολύ, αρκετά, λίγο, καθόλου. Για την υποερώτηση 4. Σχεδιάστηκαν δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης

(ενδοσχολικές επιμορφώσεις, mentoring) με βάση τις ανάγκες των εκπαιδευτικών του σχολείου, προηγείται η απάντηση λίγο και ακολουθούν οι απαντήσεις καθόλου, αρκετά, πολύ, πάρα πολύ. Για την υποερώτηση 5. Σχεδιάστηκαν δράσεις δικτύωσης και συνεργασίας με άλλα σχολεία, προηγείται η απάντηση καθόλου και ακολουθούν οι απαντήσεις λίγο, αρκετά, πολύ, πάρα πολύ.

Πίνακας 6.7: Κατανομή συχνοτήτων (απόλυτες συχνότητες f και ποσοστιαίες αναλογίες %) του δείγματος ($N=205$) ως προς την ερώτηση 13 «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι πραγματοποιήθηκαν με επάρκεια στην αρχή της χρονιάς οι ακόλουθες δραστηριότητες;»

Απαντήσεις	f / %	καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ
1. Διατυπώθηκε το όραμα του σχολείου, βελτιώθηκε και επικαιροποιήθηκε ο εσωτερικός κανονισμός του σχολείου;	F	21	56	42	62	24
	%	10,2	27,3	20,5	30,2	11,7
2. Πραγματοποιήθηκε ο συλλογικός προγραμματισμός του σχολείου και αξιοποιήθηκαν οι ικανότητες και δυνατότητες εργασίας των εκπαιδευτικών;	F	21	43	68	54	19
	%	10,2	21	33,2	26,3	9,3
3. Εφαρμόστηκε η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης του σχολείου και ανατέθηκαν εκπαιδευτικές δράσεις σε ομάδες εκπαιδευτικών;	F	25	32	41	64	43
	%	12,2	15,6	20	31,2	21
	F	44	51	43	35	32

4. Σχεδιάστηκαν δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης (ενδοσχολικές επιμορφώσεις, mentoring) με βάση τις ανάγκες των εκπαιδευτικών του σχολείου;	%	21,5	24,9	21	17,1	15,6
5. Σχεδιάστηκαν δράσεις δικτύωσης και συνεργασίας με άλλα σχολεία;	F	75	55	37	25	13
	%	36,6	26,8	18	12,2	6,3



Γράφημα 6.7. Κατανομή συχνοτήτων του δείγματος (N=205) ως προς την ερώτηση 13 «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι πραγματοποιήθηκαν με επάρκεια στην αρχή της χρονιάς οι ακόλουθες δραστηριότητες;»

Στον πίνακα και στο γράφημα που ακολουθεί παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων για την ερώτηση 14 «Σε ποιο βαθμό συμμετείχατε στις ακόλουθες δραστηριότητες

κατά τη διάρκεια της χρονιάς;». Για τις υποερωτήσεις 1. Στο συλλογικό προγραμματισμό του σχολείου και 2. Στο σχεδιασμό και την οργάνωση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων υπερτερεί η απάντηση πολύ και έπονται οι απαντήσεις αρκετά, πάρα πολύ, λίγο, καθόλου. Για την υποερώτηση 3. Σε ομάδες εργασίας στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης του σχολείου (συνεργατικές πρακτικές, ετεροπαρατήρηση διδασκαλίας, προγράμματα δράσης, κα.) οι απαντήσεις πάρα πολύ, αρκετά και πολύ σχεδόν ισοψηφούν με ελάχιστη διαφορά και ακολουθούν οι απαντήσεις λίγο, καθόλου. Για την υποερώτηση 4. Σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης (ενδοσχολική επιμόρφωση, δίκτυα σχολείων) υπερτερεί η απάντηση λίγο, ακολούθως ισοψηφούν οι απαντήσεις αρκετά-πολύ και ακολουθούν οι απαντήσεις καθόλου, πάρα πολύ.

Πίνακας 6.8: Κατανομή συχνοτήτων (απόλυτες συχνότητες f και ποσοστιαίες αναλογίες %) του δείγματος ($N=205$) ως προς την ερώτηση 14 «Σε ποιο βαθμό συμμετείχατε στις ακόλουθες δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της χρονιάς;»

Απαντήσεις	f / %	καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ
1. Στο συλλογικό προγραμματισμό του σχολείου	F	31	35	46	51	42
	%	15,1	17,1	22,4	24,9	20,5
2. Στο σχεδιασμό και την οργάνωση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων;	F	26	33	48	54	44
	%	12,7	16,1	23,4	26,3	21,5
3. Σε ομάδες εργασίας στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης του σχολείου (συνεργατικές πρακτικές, ετεροπαρατήρηση διδασκαλίας, προγράμματα δράσης, κα.)	F	27	34	48	47	49
	%	13,2	16,6	23,4	22,9	23,9
4. Σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης (ενδοσχολική επιμόρφωση, δίκτυα σχολείων)	F	38	52	42	42	31
	%	18,5	25,4	20,5	20,5	15,1



Γράφημα 6.8. Κατανομή συχνοτήτων του δείγματος (N=205) ως προς την ερώτηση 14 «Σε ποιο βαθμό συμμετείχατε στις ακόλουθες δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της χρονιάς;»

Στον πίνακα και στο γράφημα που ακολουθεί παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων για την ερώτηση 15 «Σε ποιο βαθμό ο διευθυντής του σχολείου κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς;». Για την υποερώτηση 1. Σχεδίασε και υλοποίησε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης με βάση τις ανάγκες των εκπαιδευτικών του σχολείου, σχεδόν ισοψηφούν οι απαντήσεις λίγο-αρκετά και ακολουθούν οι απαντήσεις πολύ, καθόλου, πάρα πολύ. Για την υποερώτηση 2. Έλαβε υπόψη τις ιδέες και προτάσεις των εκπαιδευτικών για το περιεχόμενο των δράσεων επαγγελματικής ανάπτυξης, υπερτερεί η απάντηση πολύ και ακολουθούν οι απαντήσεις πάρα πολύ, αρκετά, λίγο, καθόλου. Για την υποερώτηση 3. Παρείχε υποστήριξη και ανατροφοδότηση στους

εκπαιδευτικούς σε κάθε στάδιο των εκπαιδευτικών δράσεων του σχολείου, προηγείται η απάντηση πολύ και ακολουθούν οι απαντήσεις αρκετά, πάρα πολύ, λίγο, καθόλου. Για την υποερώτηση 4. Ανέθεσε ρόλους στους εκπαιδευτικούς σύμφωνα με τις δυνατότητες και τις ανάγκες του καθενός, προηγείται με ελάχιστη διαφορά η απάντηση αρκετά και ακολουθούν ισοψηφώντας οι απαντήσεις πολύ-πάρα πολύ, ενώ έπονται οι απαντήσεις λίγο, καθόλου. Για την υποερώτηση 5. Ενθάρρυνε και παρότρυνε τους εκπαιδευτικούς να ανταλλάσσετε υλικό, ιδέες και πρακτικές, υπερτερεί η απάντηση πάρα πολύ και ακολουθούν οι απαντήσεις αρκετά, πολύ, λίγο, καθόλου. Για την υποερώτηση 6. Ανάπτυξε και προώθησε δίκτυα συνεργασίας με άλλα σχολεία, υπερτερεί η απάντηση καθόλου και ακολουθούν οι απαντήσεις λίγο, πάρα πολύ, αρκετά, πολύ.

Πίνακας 6.9: Κατανομή συχνοτήτων (απόλυτες συχνότητες f και ποσοστιαίες αναλογίες %) του δείγματος ($N=205$) ως προς την ερώτηση 15 «Σε ποιο βαθμό ο διευθυντής του σχολείου κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς:»

Απαντήσεις	f / %	Απαντήσεις				
		καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ
1. Σχεδίασε και υλοποίησε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης με βάση τις ανάγκες των εκπαιδευτικών του σχολείου	f	34	50	49	40	32
	%	16,6	24,4	23,9	19,5	15,6
2. Έλαβε υπόψη τις ιδέες και προτάσεις των εκπαιδευτικών για το περιεχόμενο των δράσεων επαγγελματικής ανάπτυξης	f	27	37	40	55	46
	%	13,2	18	19,5	26,8	22,4
3. Παρείχε υποστήριξη και ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς σε κάθε στάδιο των	f	33	40	43	47	42
	%	16,1	19,5	21	22,9	20,5

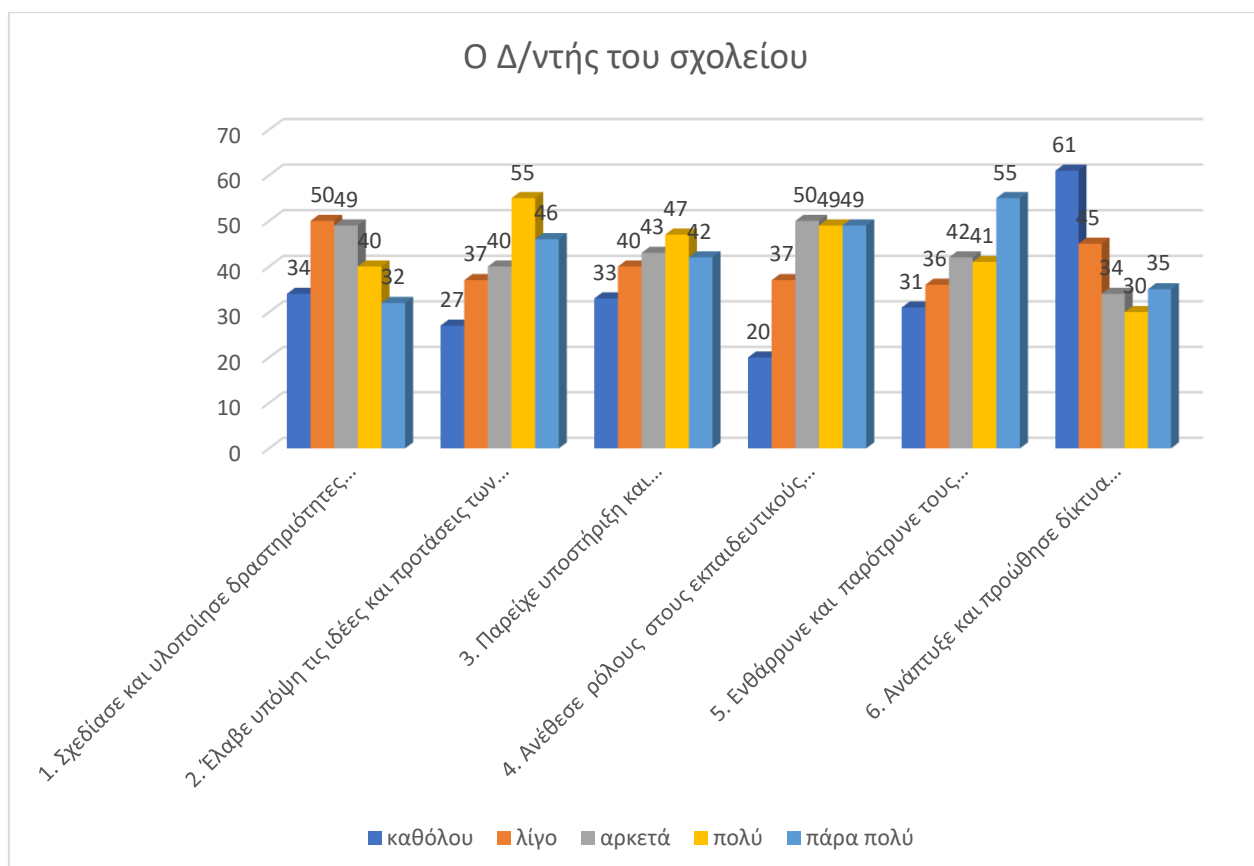
εκπαιδευτικών δράσεων του
σχολείου

4. Ανέθεσε ρόλους στους
εκπαιδευτικούς σύμφωνα με τις
δυνατότητες και τις ανάγκες του
καθενός

5. Ενθάρρυνε και παρότρυνε τους
εκπαιδευτικούς να ανταλλάσσετε
υλικό, ιδέες και πρακτικές

6. Ανάπτυξε και προώθησε δίκτυα
συνεργασίας με άλλα σχολεία

f	20	37	50	49	49
%	9,8	18	24,4	23,9	23,9
f	31	36	42	41	55
%	15,1	17,6	20,5	20	26,8
f	61	45	34	30	35
%	29,8	22	16,6	14,6	17,1

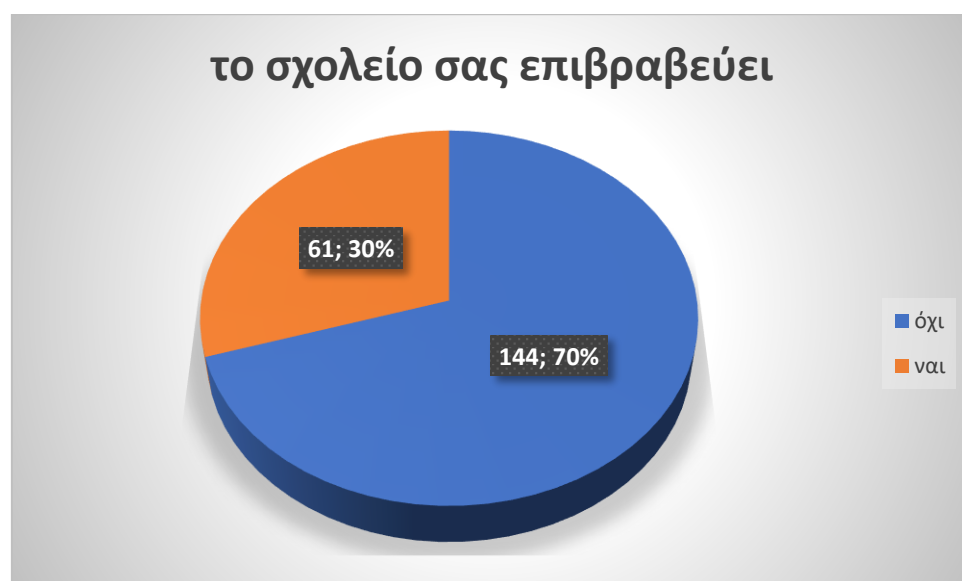


Γράφημα 6.9. Κατανομή συχνοτήτων του δείγματος (N=205) ως προς την ερώτηση 15 «Σε ποιο βαθμό ο διευθυντής του σχολείου κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς:»

Στον πίνακα και στο γράφημα που ακολουθεί παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων για την ερώτηση 16 «Το σχολείο επιβραβεύει μέσω διαδικασιών τις προσπάθειες, τις καλές πρακτικές και δράσεις των εκπαιδευτικών;». Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών έδωσε αρνητική απάντηση.

Πίνακας 6.10: Κατανομή συχνοτήτων (απόλυτες συχνότητες f και ποσοστιαίες αναλογίες %) του δείγματος ($N=205$) ως προς την ερώτηση 16 «Το σχολείο επιβραβεύει μέσω διαδικασιών τις προσπάθειες, τις καλές πρακτικές και δράσεις των εκπαιδευτικών;»

Απάντηση	Συχνότητα	Ποσοστό
όχι	144	70,2
ναι	61	29,8



Γράφημα 6.10. Κατανομή συχνοτήτων του δείγματος ($N=205$) ως προς την ερώτηση 16 «Το σχολείο επιβραβεύει μέσω διαδικασιών τις προσπάθειες, τις καλές πρακτικές και δράσεις των εκπαιδευτικών;»

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων για την ερώτηση 17 «Εάν ναι, συμπληρώστε 1-2 διαδικασίες»

Πίνακας 6.11: Απαντήσεις ως προς την ερώτηση 17

Εάν ναι, συμπληρώστε 1-2 διαδικασίες

Εφαρμογή των προτάσεων των εκπαιδευτικών
Προφορική αναφορά
1. Προώθηση σε σεμιναριακές επιμορφώσεις εντός του εργασιακού ωραρίου 2. Αναρτήσεις στην ιστοσελίδα του σχολείου και ενημέρωση γονέων και κηδεμόνων 3. Αναρτήσεις στον πίνακα ανακοινώσεων του σχολείου
Δημοσιοποίηση δραστηριοτήτων, έκδοση αναμνηστικών διπλωμάτων
Ανακοίνωση, δημόσιος έπαινος
Αναγνώριση καλών πρακτικών και διάχυση
Αναγνώριση του έργου μέσα στο Σύλλογο Διδασκόντων
Αναγνώριση της προσπάθειας, υποστήριξη στην οργάνωση και διεκπεραίωση των δράσεων, διευκόλυνση ωραρίου κ.α.
Με παρουσίαση των δράσεων και γνωστοποίηση τους στην ευρύτερη τοπική κοινωνία
Βεβαιώσεις πραγματοποίησης, δημοσιοποίηση
Μέσω ευχαριστήριας επιστολής και προβολή των δράσεων των εκπαιδευτικών
αναρτήσεις στην ιστοσελίδα του σχολείου
Άδεια, διευκόλυνση για επιμόρφωση
Η ανακοίνωση των δράσεων στην ολομέλεια του συλλόγου διδασκόντων.
Ηθική στήριξη και ενθάρρυνση
Επιμορφώσεις
Προφορική επιβράβευση κατά τη διάρκεια συνεδρίασης του Συλλόγου διδασκόντων
Ευχαριστίες - Έπαινοι - Προβολή των δράσεων στην ευρύτερη κοινότητα
Δημόσιος έπαινος, Υιοθέτηση προτάσεων και πρωτοβουλιών του εκπαιδευτικού
Προφορική

Απλή αναφορά σε συλλόγους για τις δραστηριότητες
Βραβείο καινοτόμων πρακτικών διδασκαλίας
Άτυπη επιβράβευση στο πλαίσιο των συνεδριάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων
Έπαινος
Μέσα από τους συλλόγους καθηγητών. Στα κοινωνικά δίκτυα
Λεκτική επιβράβευση
Δημοσίευση επαίνου στον τοπικό τύπο
Έπαινος εκ μέρους της διεύθυνσης
Προβολή δράσεων και διακρίσεων του Σχολείου στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα(Σχ. Μονάδες Δ.Ε.)
Εκδηλώσεις
Ενημέρωση του συλλόγου εκπαιδευτικών για τις δράσεις και τις καλές πρακτικές των συναδέλφων τους, Κοινοποίηση των δράσεων και καλών πρακτικών στην ιστοσελίδα του σχολείου και σχετικούς/εμπλεκόμενους φορείς
Συμμετοχή σε πρόγραμμα επαγγελματικού προσανατολισμού
Δημοσιοποίηση δράσεων/συλλογική αναγνώριση
Συμμετοχή μέσω εμού και των μαθητών μου σε Σχολικούς Διαγωνισμούς.
Ευελιξία του ωρολογίου προγράμματος
Κυρίως λεκτική
Άδεια

Στον πίνακα και στο γράφημα που ακολουθεί παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων για την ερώτηση 18 «Πώς θα θέλατε να δείτε τον εαυτό σας σε 5 χρόνια από τώρα;» Οι εκπαιδευτικοί έδωσαν κατά σειρά τις απαντήσεις: δ. βελτιωμένο σε γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις, β. συνεχώς να μαθαίνει, για τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών, γ. να έχει πετύχει τους στόχους του, ε. σε θέσεις ευθύνης, α. όπως είναι τώρα

Πίνακας 6.12: Κατανομή συχνοτήτων (απόλυτες συχνότητες f και ποσοστιαίες αναλογίες %) του δείγματος ($N=205$) ως προς την ερώτηση 18 «Πώς θα θέλατε να δείτε τον εαυτό σας σε 5 χρόνια από τώρα;»

	Απαντήσεις	Συχνότητα/ποσοστό
α. όπως είναι τώρα	8	3,9%
β. συνεχώς να μαθαίνει, για τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών	106	51,7%
γ. να έχει πετύχει τους στόχους του	72	35,1%
δ. βελτιωμένο σε γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις	159	77,6%
ε. σε θέσεις ευθύνης	35	17,1%



Γράφημα 6.12. Κατανομή συχνοτήτων του δείγματος (N=205) ως προς την ερώτηση 18 «Πώς θα θέλατε να δείτε τον εαυτό σας σε 5 χρόνια από τώρα;»

B. Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία για την ερώτηση 7 «Σε ποιο βαθμό η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί έναν από τους επαγγελματικούς σας στόχους;». Από το Μ.Ο. των απαντήσεων φαίνεται πως η επαγγελματική ανάπτυξη ενδιαφέρει πολύ τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 6.13: Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία ως προς την ερώτηση 7

Ερώτηση 7	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή	Μ.Ο.	Τ.Α.

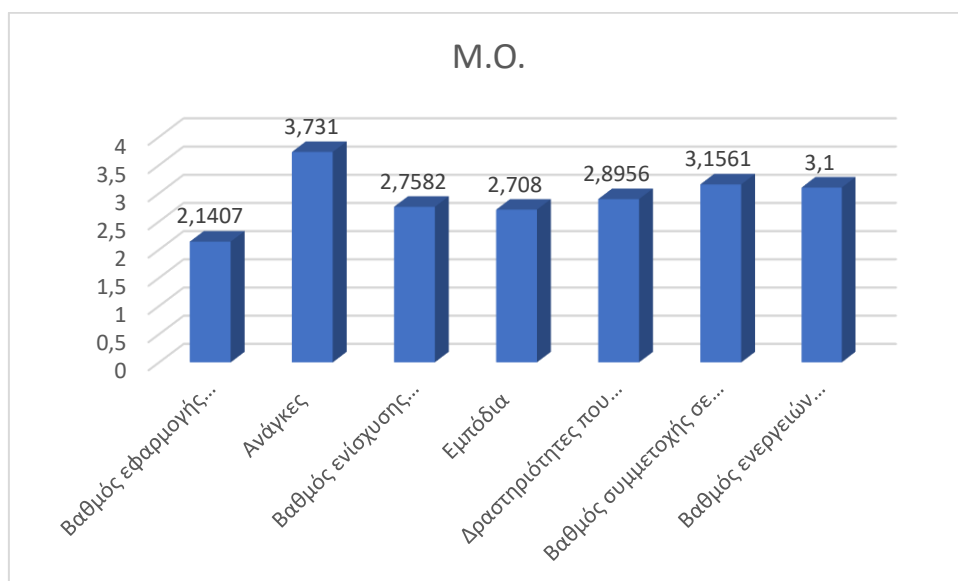
Σε ποιο βαθμό η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί έναν από τους επαγγελματικούς σας στόχους;	1	5	3,88	1,022
--	---	---	------	-------

Στον πίνακα 6.14 και στο γράφημα 6.12 που ακολουθεί παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία για τις ομαδοποιημένες μεταβλητές που δημιουργήσαμε. Ο Μ.Ο. για την ερώτηση 8 που αφορά τον βαθμό εφαρμογής δράσεων επαγγελματικής ανάπτυξης στη σχολική μονάδα που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί δείχνει χαμηλό βαθμό εφαρμογής (υπερτερούν οι απαντήσεις λίγο). Ο Μ.Ο. για την ερώτηση 10 που αφορά τις ανάγκες που επιθυμούν να καλύψουν οι εκπαιδευτικοί δείχνει την τάση προς την απάντηση πολύ, γεγονός που φανερώνει τις αυξημένες ανάγκες των εκπαιδευτικών σε όλα τα αναφερόμενα πεδία επαγγελματικής ανάπτυξης. Οι Μ.Ο. των απαντήσεων για τις υπόλοιπες ομαδοποιημένες μεταβλητές δείχνουν την τάση προς την απάντηση αρκετά. Τις ίδιες παρατηρήσεις μπορούμε να κάνουμε μελετώντας και τους αναλυτικούς ανά ερώτηση/υποερώτηση πίνακες με τους Μ.Ο. που ακολουθούν.

Πίνακας 6.14: Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία Ομαδοποιημένες μεταβλητές

Μεταβλητές	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή	Μ.Ο.	Τ.Α.
Βαθμός εφαρμογής δράσεων επαγγελματικής ανάπτυξης	1,00	4,50	2,1407	,76723
Ανάγκες	1,00	5,00	3,7310	,88399
Βαθμός ενίσχυσης δεξιοτήτων	1,00	5,00	2,7582	,93985
Εμπόδια	1,00	5,00	2,7080	,96594

Δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν με επάρκεια	1,00	5,00	2,8956	1,05041
Βαθμός συμμετοχής σε δραστηριότητες	1,00	5,00	3,1561	1,10065
Βαθμός ενεργειών διευθυντή	1,00	5,00	3,1000	1,22058



Γράφημα 6.12. Μέσοι Όροι ομαδοποιημένων μεταβλητών

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία για την ερώτηση 8 «Σε ποιο βαθμό εφαρμόζονται φέτος στο σχολείο σας οι ακόλουθες δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης;».

Πίνακας 6.15: Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία για την ερώτηση 8

Απαντήσεις	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή	Μ.Ο.	Τ.Α.
<i>α. ενδοσχολική επιμόρφωση, σεμινάρια/ημερίδες</i>	1	5	2,87	1,242
<i>β. αλληλοπαρατήρηση διδασκαλίας</i>	1	5	1,66	,940
<i>γ. δίκτυα μάθησης</i>	1	5	1,97	1,093
<i>δ. συνδιδασκαλίες μεταξύ συναδέλφων</i>	1	5	1,66	,970
<i>ε. Καθοδήγηση από έμπειρο εκπαιδευτικό του σχολείου</i>	1	5	1,75	,977
<i>στ. προγράμματα</i>	1	5	2,93	1,262

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται τα περιγραφικά στοιχεία για την ερώτηση 10 «Ποιες ανάγκες σας επιθυμείτε να ικανοποιήσετε μέσω της επαγγελματικής ανάπτυξης;».

Πίνακας 6.16: Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία για την ερώτηση 10

Απαντήσεις	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή	Μ.Ο.	Τ.Α.
<i>Γνώσεις για διδασκαλία, μάθηση και αξιολόγηση</i>	1	5	3,78	1,124

Ψηφιακές τεχνολογίες για την εκπαίδευση	1	5	3,60	1,144
Συμβουλευτική/διαχείριση τάξης	1	5	3,86	1,151
Δικτύωση/εξωστρέφεια	1	5	3,39	1,161
Συνεργατικότητα	1	5	3,86	1,015
Επικοινωνιακές δεξιότητες	1	5	3,84	1,066
Αναστοχασμό	1	5	3,78	1,157

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία για την ερώτηση 11 «Σε ποιο βαθμό ενισχύσατε/βελτιώσατε τις παρακάτω δεξιότητες στο σχολείο σας φέτος, μέσα από δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης;».

Πίνακας 6.17: Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία για την ερώτηση 11

Απαντήσεις	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή	Μ.Ο.	Τ.Α.
Γνώσεις για διδασκαλία, μάθηση και αξιολόγηση	1	5	2,85	1,088
Ψηφιακές τεχνολογίες για την εκπαίδευση	1	5	2,62	1,155
Συμβουλευτική/διαχείριση τάξης	1	5	2,74	1,145
Δικτύωση/εξωστρέφεια	1	5	2,88	1,140
Συνεργατικότητα	1	5	2,84	1,120
Επικοινωνιακές δεξιότητες	1	5	2,60	1,115
Αναστοχασμό	1	5	2,78	1,208

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία για την ερώτηση 12 «Ποιοι από τους παρακάτω παράγοντες λειτούργησαν ως εμπόδια κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων της επαγγελματικής σας ανάπτυξης;».

Πίνακας 6.18: Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία για την ερώτηση 12

Απαντήσεις	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή	Μ.Ο.	Τ.Α.
<i>1. Διαφωνίες, συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών</i>	1	5	2,05	1,255
<i>2. Διαχείριση χρόνου</i>	1	5	3,21	1,242
<i>3. Απουσία κουλτούρας συνεργασίας και μάθησης</i>	1	5	2,81	1,294
<i>4. Απομονωτισμός των εκπαιδευτικών</i>	1	5	2,83	1,322
<i>5. Ελλιπής ενημέρωση και οργάνωση</i>	1	5	2,85	1,344
<i>6. Απουσία κινήτρων</i>	1	5	2,96	1,369
<i>7. Μη υποστηρικτική ηγεσία</i>	1	5	2,24	1,462

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία για την ερώτηση 13 «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι πραγματοποιήθηκαν με επάρκεια στην αρχή της χρονιάς οι ακόλουθες δραστηριότητες;».

Πίνακας 6.19: Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία για την ερώτηση 13

Απαντήσεις	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή	Μ.Ο.	Τ.Α.
1. Διατυπώθηκε το όραμα του σχολείου, βελτιώθηκε και επικαιροποιήθηκε ο εσωτερικός κανονισμός του σχολείου;	1	5	3,06	1,207
2. Πραγματοποιήθηκε ο συλλογικός προγραμματισμός του σχολείου και αξιοποιήθηκαν οι ικανότητες και δυνατότητες εργασίας των εκπαιδευτικών	1	5	3,03	1,122
3. Εφαρμόστηκε η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης του σχολείου και ανατέθηκαν εκπαιδευτικές δράσεις σε ομάδες εκπαιδευτικών;	1	5	3,33	1,301
4. Σχεδιάστηκαν δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης (ενδοσχολικές επιμορφώσεις, mentoring) με βάση τις ανάγκες των εκπαιδευτικών του σχολείου;	1	5	2,80	1,369
5. Σχεδιάστηκαν δράσεις δικτύωσης και συνεργασίας με άλλα σχολεία;	1	5	2,25	1,245

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία για την ερώτηση 14 «Σε ποιο βαθμό συμμετείχατε στις ακόλουθες δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της χρονιάς;».

Πίνακας 6.20: Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία για την ερώτηση 14

Απαντήσεις	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή	Μ.Ο.	Τ.Α.
1. Στο συλλογικό προγραμματισμό του σχολείου	1	5	3,19	1,348
2. Στο σχεδιασμό και την οργάνωση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων;	1	5	3,28	1,312
3. Σε ομάδες εργασίας στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης του σχολείου (συνεργατικές πρακτικές, ετεροπαρατήρηση διδασκαλίας, προγράμματα δράσης, κα.)	1	5	3,28	1,345
4. Σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης (ενδοσχολική επιμόρφωση, δίκτυα σχολείων)	1	5	2,88	1,342

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία για την ερώτηση 15 «Σε ποιο βαθμό ο διευθυντής του σχολείου κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς;».

Πίνακας 6.21: Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία για την ερώτηση 15

Απαντήσεις	Ελάχιστη	Μέγιστη	Μ.Ο.	Τ.Α.
	Τιμή	Τιμή		
1. Σχεδίασε και υλοποίησε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης με βάση τις ανάγκες των εκπαιδευτικών του σχολείου	1	5	2,93	1,316
2. Έλαβε υπόψη τις ιδέες και προτάσεις των εκπαιδευτικών για το περιεχόμενο των δράσεων επαγγελματικής ανάπτυξης	1	5	3,27	1,344
3. Παρείχε υποστήριξη και ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς σε κάθε στάδιο των εκπαιδευτικών δράσεων του σχολείου	1	5	3,12	1,372
4. Ανέθεσε ρόλους στους εκπαιδευτικούς σύμφωνα με τις δυνατότητες και τις ανάγκες του καθενός	1	5	3,34	1,287
5. Ενθάρρυνε και παρότρυνε τους εκπαιδευτικούς να ανταλλάσσετε υλικό, ιδέες και πρακτικές	1	5	3,26	1,413
6. Ανάπτυξε και προώθησε δίκτυα συνεργασίας με άλλα σχολεία	1	5	2,67	1,464

Γ. Διαφορές ως προς τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι αναλύσεις από τον έλεγχο των διαφορών ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Για λόγους οικονομίας του χώρου παρουσιάζονται μόνο τα στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα.

α. Διαφορές ως προς το φύλο των συμμετεχόντων

Ως προς το φύλο των συμμετεχόντων ο έλεγχος διαφορών πραγματοποιήθηκε με το κριτήριο Mann-Whitney U. Στον πίνακα 6.21 παρουσιάζονται οι μέσες τιμές κατάταξης των δύο ομάδων ως προς το φύλο των συμμετεχόντων. Στον πίνακα 6.22 παρουσιάζονται οι τιμές του κριτηρίου Mann-Whitney U και η στατιστική σημαντικότητα. Παρουσιάζονται τα αποτελέσματα μόνο για τις μεταβλητές που βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών. Για τις υποερωτήσεις 8. Ενδοσχολική επιμόρφωση, σεμινάρια/ημερίδες, 15. Σχεδίασε και υλοποίησε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης με βάση τις ανάγκες των εκπαιδευτικών του σχολείου, 15. Ενθάρρυνε και παρότρυνε τους εκπαιδευτικούς να ανταλλάσσετε υλικό, ιδέες και πρακτικές και για την ομαδοποιημένη μεταβλητή Βαθμός ενεργειών διευθυντή η Μέση κατάταξη των ανδρών είναι υψηλότερη από τη Μέση κατάταξη των γυναικών, ενώ για τις υποερωτήσεις 10. Επικοινωνιακές δεξιότητες και 12. Διαφωνίες, συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών η Μέση κατάταξη των γυναικών είναι υψηλότερη από τη Μέση κατάταξη των ανδρών.

Πίνακας 6.21: Μέσες τιμές κατάταξης ως προς το φύλο των συμμετεχόντων

	1. Φύλο:	N	Mean Rank	Sum of Ranks
8. Ενδοσχολική επιμόρφωση, σεμινάρια/ημερίδες	Άνδρας	54	116,68	6300,50
	Γυναίκα	151	98,11	14814,50
	Total	205		
10. Επικοινωνιακές δεξιότητες	Άνδρας	54	89,76	4847,00
	Γυναίκα	151	107,74	16268,00
	Total	205		
12. Διαφωνίες, συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών	Άνδρας	54	88,92	4801,50
	Γυναίκα	151	108,04	16313,50
	Total	205		

15. Σχεδίασε και υλοποίησε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης με βάση τις ανάγκες των εκπαιδευτικών του σχολείου	Άνδρας	54	121,39	6555,00
	Γυναίκα	151	96,42	14560,00
	Total	205		
15. Ενθάρρυνε κα παρότρυνε τους εκπαιδευτικούς να ανταλλάσσετε υλικό, ιδέες και πρακτικές	Άνδρας	54	120,38	6500,50
	Γυναίκα	151	96,78	14614,50
	Total	205		
Βαθμός ενεργειών διευθυντή	Άνδρας	54	118,03	6373,50
	Γυναίκα	151	97,63	14741,50
	Total	205		

Πίνακας 6.22: Mann-Whitney Test-φύλο

	8. Ενδοσχολική επιμόρφωση, σεμινάρια/ημερίδες	10. Επικοινωνιακές δεξιότητες	12. Διαφωνίες, συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών	15. Σχεδίασε και υλοποίησε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης με βάση τις ανάγκες των εκπαιδευτικών του σχολείου	15. Ενθάρρυνε κα παρότρυνε τους εκπαιδευτικούς να ανταλλάσσετε υλικό, ιδέες και πρακτικές	Βαθμός ενεργειών διευθυντή
Mann-Whitney U	3338,500	3362,000	3316,500	3084,000	3138,500	3265,500
Asymp. Sig. (2-tailed)	,043	,046	,030	,007	,010	,030

β. Διαφορές ως προς την ηλικία των συμμετεχόντων

Ως προς την ηλικία των συμμετεχόντων ο έλεγχος διαφορών πραγματοποιήθηκε με το κριτήριο Kruskal Wallis. Στον πίνακα 6.23 παρουσιάζονται οι μέσες τιμές κατάταξης

των ομάδων ως προς την ηλικία των συμμετεχόντων. Στον πίνακα 6.24 παρουσιάζεται η τιμή του κριτηρίου Kruskal Wallis, οι βαθμοί ελευθερίας και η στατιστική σημαντικότητα. Παρουσιάζονται τα αποτελέσματα μόνο για τη μεταβλητή που βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Στις Μέσες τιμές κατάταξης προηγούνται οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 25-40 ετών και ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 51 ετών και 41-50 ετών.

Πίνακας 6.23: Μέσες τιμές κατάταξης ως προς την ηλικία των συμμετεχόντων

	2. Ηλικία:	N	Mean Rank
8. Συνδιδασκαλίες μεταξύ συναδέλφων	25-40 ετών	20	130,98
	41-50 ετών	82	94,38
	51 ετών και άνω	103	104,43
	Total	205	

Πίνακας 6.24: Kruskal Wallis Test-ηλικία

	8. Συνδιδασκαλίες μεταξύ συναδέλφων
Chi-Square	7,961
df	2
Asymp. Sig.	,019

γ. Διαφορές ως προς τα πρόσθετα πτυχία των συμμετεχόντων

Ως προς τα πρόσθετα πτυχία των συμμετεχόντων ο έλεγχος διαφορών πραγματοποιήθηκε με το κριτήριο Mann-Whitney U. Στον πίνακα 6.25 παρουσιάζονται οι μέσες τιμές κατάταξης των δύο ομάδων ως προς τα πρόσθετα πτυχία των συμμετεχόντων. Στον πίνακα 6.26 παρουσιάζονται οι τιμές του κριτηρίου Mann-Whitney U και η στατιστική σημαντικότητα. Παρουσιάζονται τα αποτελέσματα μόνο για τη μεταβλητή που βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Στις Μέσες τιμές κατάταξης προηγούνται οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν Διδακτορικό Δίπλωμα και έπονται οι εκπαιδευτικοί με Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης.

Πίνακας 6.25: Μέσες τιμές κατάταξης ως προς τα Πρόσθετα πτυχία

	3. Πρόσθετα πτυχία:	N	Mean Rank	Sum of Ranks
8. Καθοδήγηση από έμπειρο εκπαιδευτικό του σχολείου	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης	114	61,96	7063,00
	Διδακτορικό Δίπλωμα	13	81,92	1065,00
	Total	127		

Πίνακας 6.26: Mann-Whitney Test-Πρόσθετα πτυχία

	8. Καθοδήγηση από έμπειρο εκπαιδευτικό του σχολείου
Mann-Whitney U	508,000

Asymp. Sig. (2- tailed)	,042
-------------------------------	------

δ. Διαφορές ως προς τη συνθήκη εργασίας των συμμετεχόντων

Ως προς τη συνθήκη εργασίας των συμμετεχόντων ο έλεγχος διαφορών πραγματοποιήθηκε με το κριτήριο Mann-Whitney U. Στον πίνακα 6.27 παρουσιάζονται οι μέσες τιμές κατάταξης των δύο ομάδων ως προς τη συνθήκη εργασίας των συμμετεχόντων. Στον πίνακα 6.28 παρουσιάζονται οι τιμές του κριτηρίου Mann-Whitney U και η στατιστική σημαντικότητα. Παρουσιάζονται τα αποτελέσματα μόνο για τις μεταβλητές που βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Στις Μέσες τιμές κατάταξης για τις ερωτήσεις 7. Σε ποιο βαθμό η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί έναν από τους επαγγελματικούς σας στόχους και 8. Συνδιδασκαλίες μεταξύ συναδέλφων προηγούνται οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται ως αναπληρωτές και ακολουθούν οι μόνιμοι. Ενώ στην ερώτηση 14. Στο συλλογικό προγραμματισμό του σχολείου προηγούνται οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί έναντι των αναπληρωτών.

Πίνακας 6.27: Μέσες τιμές κατάταξης ως προς την ερώτηση «Εργάζομαι τη φετινή χρονιά ως»

	6. Εργάζομαι τη φετινή χρονιά ως:	N	Mean Rank	Sum of Ranks
7. Σε ποιο βαθμό η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί έναν από τους επαγγελματικούς σας στόχους;	Μόνιμος/η	173	98,71	17077,00
	Αναπληρωτής/τρια	32	126,19	4038,00
	Total	205		
8. Συνδιδασκαλίες μεταξύ συναδέλφων	Μόνιμος/η	173	99,44	17202,50
	Αναπληρωτής/τρια	32	122,27	3912,50
	Total	205		

14. Στο συλλογικό Μόνιμος/η	173	106,61	18443,50
προγραμματισμό του Αναπληρωτής/τρια	32	83,48	2671,50
σχολείου			
Total	205		

Πίνακας 6.28: *Mann-Whitney Test*- ερώτηση «Εργάζομαι τη φετινή χρονιά ως»

	7. Σε ποιο βαθμό η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί έναν από τους επαγγελματικούς σας στόχους;	8. Συνδιδασκαλίες μεταξύ συναδέλφων	14. Στο συλλογικό προγραμματισμό του σχολείου
Mann-Whitney U	2026,000	2151,500	2143,500
Asymp. Sig. (2-tailed)	,012	,024	,038

ε. Διαφορές ως προς τα έτη υπηρεσίας των συμμετεχόντων

Ως προς τα έτη υπηρεσίας των συμμετεχόντων ο έλεγχος διαφορών πραγματοποιήθηκε με το κριτήριο Kruskal Wallis. Στον πίνακα 6.29 παρουσιάζονται οι μέσες τιμές κατάταξης των ομάδων ως προς τα έτη υπηρεσίας των συμμετεχόντων. Στον πίνακα 6.30 παρουσιάζεται η τιμή του κριτηρίου Kruskal Wallis, οι βαθμοί ελευθερίας και η στατιστική σημαντικότητα. Παρουσιάζονται τα αποτελέσματα μόνο για τη μεταβλητή που βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Στις Μέσες τιμές κατάταξης

προηγούνται οι εκπαιδευτικοί που έχουν 21 και άνω έτη υπηρεσίας και ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί με 11-20 έτη υπηρεσίας και 1-10 έτη υπηρεσίας.

Πίνακας 6.29: Μέσες τιμές κατάταξης ως προς τα έτη υπηρεσίας

	4. Έτη συνολικής εκπαιδευτικής/διδακτικής υπηρεσίας:	N	Mean Rank
14. Στο συλλογικό προγραμματισμό του σχολείου	1-10 έτη	41	78,01
	11-20 έτη	82	108,01
	21 έτη και άνω	82	110,49
	Total	205	

Πίνακας 6.30: *Kruskal Wallis Test*- έτη υπηρεσίας

	14. Στο συλλογικό προγραμματισμό του σχολείου
Chi-Square	9,584
df	2
Asymp. Sig.	,008

Συσχετίσεις μεταξύ των ομαδοποιημένων μεταβλητών

Στον πίνακα 6.31 παρουσιάζονται οι τιμές του δείκτη συσχέτισης Spearman's rho μεταξύ των ομαδοποιημένων μεταβλητών και η στατιστική σημαντικότητα. Ως ελάχιστο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίσαμε $P < 0,05$. Η μεταβλητή που

ονομάσαμε «Βαθμός εφαρμογής δράσεων επαγγελματικής ανάπτυξης», η μεταβλητή «Βαθμός ενίσχυσης δεξιοτήτων» και η μεταβλητή «Βαθμός συμμετοχής σε δραστηριότητες» σχετίζονται θετικά μεταξύ τους, σε βαθμό στατιστικά σημαντικό, και με όλες τις υπόλοιπες μεταβλητές πλην της μεταβλητής που ονομάσαμε «εμπόδια». Η μεταβλητή «Ανάγκες» σχετίζεται θετικά με όλες τις υπόλοιπες μεταβλητές. Οι μεταβλητές «Δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν με επάρκεια» και «Βαθμός ενεργειών διευθυντή» σχετίζονται θετικά μεταξύ τους, σε βαθμό στατιστικά σημαντικό, και με όλες τις υπόλοιπες μεταβλητές πλην της μεταβλητής που ονομάσαμε «εμπόδια», την οποία σχετίζονται αρνητικά.

Πίνακας 6.31: Τιμές του δείκτη συσχέτισης Spearman's rho μεταξύ των ομαδοποιημένων μεταβλητών και στατιστική σημαντικότητα

	Βαθμός εφαρμογής δράσεων επαγγελματικής ανάπτυξης	Ανάγκες	Βαθμός ενίσχυσης δεξιοτήτων	Εμπόδια	Δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν με επάρκεια	Βαθμός συμμετοχής σε δραστηριότητες	Βαθμός ενεργειών διευθυντή
Βαθμός εφαρμογής δράσεων επαγγελματικής ανάπτυξης	1,000						
Ανάγκες	,231** ,001	1,000					
Βαθμός ενίσχυσης δεξιοτήτων	,613** ,000	,468** ,000	1,000				
Εμπόδια	-,058 ,408	,137* ,050	-,032 ,646	1,000			
Δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν με επάρκεια	,612** ,000	,283** ,000	,608** ,000	-,220** ,002	1,000		
	,557**	,370**	,574**	-,082	,711**	1,000	

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Πολιτική, Διοίκηση και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση»

Βαθμός συμμετοχής σε δραστηριότητες	,000	,000	,000	,241	,000		
Βαθμός ενεργειών διευθυντή	,562**	,147*	,495**	-,268**	,779**	,606**	1,000
	,000	,036	,000	,000	,000	,000	

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 : Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι να διερευνηθούν οι αντιλήψεις-απόψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των δημόσιων σχολείων του Νομού Αττικής αναφορικά με τη συμβολή του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Πιο αναλυτικά, οι στόχοι της ερευνητικής εργασίας είναι να διερευνηθεί η υφιστάμενη επαγγελματική ανάπτυξη, οι μορφές, οι δράσεις, οι ανάγκες των εκπαιδευτικών, τα οφέλη, τα εμπόδια που συνάντησαν, η σημασία που οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν στην επαγγελματική ανάπτυξη εντός της σχολικής μονάδας. Να γίνει επίσης καταγραφή των απόψεων τους αναφορικά με το ρόλο του διευθυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη τους, να διερευνηθούν τα χαρακτηριστικά, το στυλ, οι πρακτικές του διευθυντή της σχολικής μονάδας που κατά την άποψη των εκπαιδευτικών συμβάλλουν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 54 άνδρες (ποσοστό 26,3%) και 151 (73,7%) γυναίκες εκπαιδευτικοί. Στην ηλικιακή ομάδα των 25-40 ανήκαν οι 20 (9,8%) εξ αυτών, στην ηλικιακή ομάδα των 41-50 ανήκαν 82 (40,0%) εκπαιδευτικοί, ενώ στην πλειονότητα τους οι συμμετέχοντες είχαν ηλικία μεγαλύτερη των 50 ετών (n=103, 50,2%). Στην πλειοψηφία τους οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης (n=114, 55,6%), και ένα ποσοστό της τάξεως του 6,3% (n=13) είχε διδακτορικό δίπλωμα. Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικούς είχαν εκπαιδευτική - διδακτική εμπειρία που ξεπερνούσε τα 11 έτη, πιο συγκεκριμένα 82 εκπαιδευτικοί είχαν εκπαιδευτική υπηρεσία από έντεκα έως είκοσι έτη (n=82, 40,0%), 82 (40,0%) εκπαιδευτικοί είχαν εκπαιδευτική - διδακτική εμπειρία άνω των είκοσι ετών και 41 (20,0%) εκπαιδευτικοί είχαν εμπειρία μικρότερη των έντεκα ετών. Όσον αφορά τη σχολική μονάδα που υπηρετούσαν οι 111 (54,1%) είχαν έως και πέντε έτη, 69 (33,7%) εκπαιδευτικοί υπηρετούσαν στην ίδια σχολική μονάδα πάνω από έντεκα έτη και 25 (12,2%) εκπαιδευτικοί υπηρετούσαν μεταξύ έξι και δέκα ετών. Η πλειοψηφία (n=173, 84,4%) ήταν μόνιμοι εκπαιδευτικοί ενώ μόνο (n=32, 15,6%) ήταν αναπληρωτές. Από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων προέκυψαν τα ακόλουθα ευρήματα τα οποία παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Τι βρέθηκε ως προς τις απόψεις

Οι συμμετέχοντες αυτής της έρευνας φαίνεται πως δίνουν πολύ μεγάλη σημασία στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, αφού το 35,1% απάντησε πολύ και το 32,7 % πάρα πολύ στο ερώτημα αν η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί έναν από τους επαγγελματικούς τους στόχους. Αναφορικά με τις δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης τη φετινή χρονιά στο σχολείο τους οι απαντήσεις δείχνουν χαμηλό βαθμό εφαρμογής, καθώς υπερτερούν οι απαντήσεις λίγο. Οι ερωτώμενοι συμμετείχαν περισσότερο σε προγράμματα (Μ.Ο.2,93%), στην ενδοσχολική επιμόρφωση, σε σεμινάρια/ημερίδες (Μ.Ο.2,87%). Οι δράσεις με τη χαμηλότερη τιμή ήταν κατά σειρά η αλληλοπαρατήρηση διδασκαλίας (Μ.Ο. 1,66%), οι συνδιδασκαλίες (Μ.Ο. 1,66%), η καθοδήγηση από έμπειρο εκπαιδευτικό του σχολείου (Μ.Ο. 1,75%), τα δίκτυα μάθησης (Μ.Ο. 1,97%), αφού η πλειονότητα των εκπαιδευτικών απάντησε καθόλου, με τις απαντήσεις λίγο, αρκετά, πολύ να έπονται.

Ως προς τη συμβολή των παραπάνω δράσεων στην ενίσχυση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης ανέφεραν πρώτη την ενδοσχολική επιμόρφωση (70,7%), στη συνέχεια κατά σειρά τα προγράμματα (60,5%), την αλληλοπαρατήρηση διδασκαλίας (43,4%), τα δίκτυα μάθησης (42%), τις συνδιδασκαλίες μεταξύ συναδέλφων (39%) και την καθοδήγηση από έμπειρο εκπαιδευτικό του σχολείου (36,1%). Στην έρευνα της Γερολυμάτου οι συμμετέχοντες κατατάσσουν πρώτη την ενδοσχολική επιμόρφωση και τελευταία την αλληλοπαρατήρηση. Στην έρευνα της Σαμαρά (2015) οι δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης που συμμετείχαν ήταν κυρίως οι συζητήσεις με συναδέλφους και τα ενδοσχολικά επιμορφωτικά σεμινάρια και σε μικρότερο βαθμό η συνεργασία με άλλα σχολεία, καθώς και η συμμετοχή σε εκπαιδευτικά δίκτυα. Χαμηλά ποσοστά έχει η αλληλοπαρατήρηση, η ανταλλαγή διδακτικών πρακτικών και οι συνδιδασκαλίες στην έρευνα του Τόλη (2020). Πρόκειται για πρακτικές που δεν εφαρμόζονται συχνά στις σχολικές μονάδες. Φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί στα δημόσια σχολεία προτιμούν τις επιμορφώσεις που οργανώνονται ενδοσχολικά, τις παραδοσιακές μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης (προγράμματα, σεμινάρια/ημερίδες) και λιγότερο τις νέες και πιο συνεργατικές μορφές. Η έλλειψη εμπειρίας στις συγκεκριμένες πρακτικές αλλά και η διαφορετική

κουλτούρα που έχουμε στο εκπαιδευτικό μας σύστημα σε σχέση με εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών, στις οποίες εφαρμόζονται, έχει ως αποτέλεσμα να μην υπάρχει ακόμα η εξοικείωση σε καινοτόμες πρακτικές. Η συνεργατική κουλτούρα δεν έχει ακόμα αναπτυχθεί σε ικανοποιητικό βαθμό στα ελληνικά σχολεία και χρειάζεται χρόνος και προσπάθεια μέχρι αυτή να πραγματοποιηθεί. Μάλιστα στην έρευνα του Τόλη (2020) οι συμμετέχοντες θεωρούν πως η συνεργασία δε μειώνει το φόρτο εργασίας, αντίθετα τον αυξάνει αφού τη θεωρούν ως πρόσθετη ενασχόληση.

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να μην είναι δεκτικοί στις αλλαγές, τις οποίες αντιμετωπίζουν με καχυποψία και επιφυλακτικότητα. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στο ερώτημα αυτό επιβεβαιώνουν τις απαντήσεις της προηγούμενης ερώτησης (8) που αφορούσε στο βαθμό εφαρμογής των ίδιων δράσεων επαγγελματικής ανάπτυξης στο σχολείο τους. Ένα σημαντικό ποσοστό θεωρεί πως η αλληλοπαρατήρηση, τα δίκτυα μάθησης, οι συνδιδασκαλίες ενισχύουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη αν και αυτές οι δράσεις εφαρμόστηκαν λιγότερο τη φετινή χρονιά στο σχολικό τους περιβάλλον. Το mentoring από έμπειρο εκπαιδευτικό του σχολείου το κατατάσσουν στην τελευταία θέση ως προς τη συμβολή του στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Τα δίκτυα μάθησης είναι αυτά που εφαρμόστηκαν περισσότερο τη φετινή χρονιά μετά τα προγράμματα και την ενδοσχολική επιμόρφωση, σεμινάρια/ημερίδες. Στην έρευνα της Σαμαρά (2015) οι εκπαιδευτικοί προτιμούν περισσότερο την αυτομόρφωση και την ανταλλαγή εμπειριών με άλλους εκπαιδευτικούς και λιγότερο τα ενδοσχολικά σεμινάρια, τις επιπλέον σπουδές και τις σειρές μαθημάτων μικρής διάρκειας. Η ενδοσχολική επιμόρφωση κερδίζει έδαφος και στην έρευνα της Χρυσάνθου (2016), όταν όμως αυτή σχετίζεται με τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και είναι προσανατολισμένη στις σύγχρονες απαιτήσεις και στην καινοτομία. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε και η έρευνα της Μεταξία (2018) με την προσθήκη η ενδοσχολική επιμόρφωση να παρέχει δυνατότητες πρακτικής εφαρμογής. Η Ζυγούρη (2021) διαφοροποιείται, αφού στην έρευνα της οι συμμετέχοντες ανέφεραν τις ενδοσχολικές επιμορφώσεις και τα δίκτυα σχολείων και εκπαιδευτικών ως πιο σπάνιες μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης. Ο Τόλης, η Κοντογεωργάκου και η Τηλιγάδα ανέφεραν στα συμπεράσματα της έρευνας τους την ανταλλαγή των καλών πρακτικών ως τη δημοφιλέστερη μορφή που συμβάλλει

περισσότερο στην επαγγελματική ανάπτυξη σύμφωνα με τις απαντήσεις των ερωτώμενων.

Άξιο προσοχής είναι και το εύρημα που αφορά στην καθοδήγηση από έμπειρο εκπαιδευτικό του σχολείου (mentoring). Οι συμμετέχοντες το κατατάσσουν τελευταίο στη συνεισφορά ενίσχυσης της επαγγελματικής ανάπτυξης αλλά και μια μορφή που ελάχιστα εφαρμόστηκε τη φετινή χρονιά στο σχολείο. Φαίνεται λοιπόν πως η διεύθυνση του σχολείου δεν έχει μεριμνήσει να αξιοποιήσει την εμπειρία του προσωπικού και να οργανώσει με τέτοιο τρόπο τη συνεργασία των εκπαιδευτικών ώστε οι πιο έμπειροι και μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί να μοιράζονται τις γνώσεις τους με τους νεότερους. Ζητούμενο αποτελεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η κουλτούρα διαμοιρασμού προς όφελος της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η έρευνα του Τόλη επιβεβαιώνει το παραπάνω εύρημα.

Στην έρευνα του Μυλωνάκη (2021) διαπιστώνεται πως στην πλειοψηφία των απαντήσεων δεν αναφέρονται κάποιες συγκεκριμένες δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης εντός του σχολείου, αν και οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται και διευκολύνονται να παρακολουθούν επιμορφώσεις εκτός του σχολείου. Η κυρίαρχη τάση είναι πως η γνώση και η μάθηση παράγεται εκτός του σχολείου και μεταφέρεται έπειτα εντός ως μια προσομοίωση εντός του σχολείου του μοντέλου της παραδοσιακής ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης, ζητώντας από τους εκπαιδευτικούς που επιμορφώθηκαν να μεταφέρουν τις γνώσεις τους στους υπόλοιπους.

Η έρευνα φανέρωσε τις αυξημένες ανάγκες των εκπαιδευτικών σε όλα τα αναφερόμενα πεδία επαγγελματικής ανάπτυξης με το Μ.Ο. να δείχνει την τάση προς την απάντηση πολύ. Πρώτες στις προτιμήσεις τους δεξιότητες που επιθυμούν να αποκτήσουν μέσω της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι οι α. Συμβουλευτική /διαχείριση τάξης (Μ.Ο. 3,86%) β. συνεργατικότητα (Μ.Ο. 3,86%) γ. επικοινωνιακές δεξιότητες (Μ.Ο. 3,84%) δ. αναστοχασμός (Μ.Ο. 3,78%) και γνώσεις για διδασκαλία, μάθηση και αξιολόγηση (Μ.Ο. 3,78%). Ακολουθούν οι ψηφιακές τεχνολογίες για την εκπαίδευση (Μ.Ο. 3,60%) και η δικτύωση/εξωστρέφεια με Μ.Ο. 3,39%. Αναφορικά με το βαθμό ενίσχυσης/βελτίωσης τους στο σχολείο ο Μ.Ο. των απαντήσεων τους δείχνει την τάση προς την απάντηση αρκετά. Η δικτύωση/εξωστρέφεια προηγείται (Μ.Ο. 2,88) αν και

είναι τελευταία στις προτιμήσεις τους, με τις υπόλοιπες να έπονται κατά σειρά: γνώσεις για διδασκαλία, μάθηση και αξιολόγηση, συνεργατικότητα, αναστοχασμό, συμβουλευτική/διαχείριση τάξης, ψηφιακές και επικοινωνιακές. Οι Μ.Ο. των απαντήσεων για τις υπόλοιπες ομαδοποιημένες μεταβλητές δείχνουν την τάση προς την απάντηση αρκετά (εμπόδια, δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν με επάρκεια στην αρχή της χρονιάς, βαθμός συμμετοχής σε δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της χρονιάς, βαθμός ενεργειών διευθυντή).

Στους παράγοντες που λειτούργησαν ως εμπόδια κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων της επαγγελματικής τους ανάπτυξης ανέφεραν ως σημαντικά εμπόδια τη διαχείριση του χρόνου (Μ.Ο. 3,21%) και την απουσία κινήτρων (2,96%). Ακολουθούν η ελλιπής ενημέρωση και οργάνωση, ο απομονωτισμός των εκπαιδευτικών, η απουσία κουλτούρας συνεργασίας και μάθησης. Η μη υποστηρικτική ηγεσία και οι διαφωνίες/συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών φαίνεται πως δεν αποτέλεσαν εμπόδια για την επαγγελματική τους ανάπτυξη καθώς υπερτερεί η απάντηση καθόλου με Μ.Ο. 2,24% για την ηγεσία και Μ.Ο. 2,05% για τις διαφωνίες. Δείχνουν ικανοποιημένοι από την ηγεσία και φροντίζουν ώστε τις διαφωνίες/συγκρούσεις που προκύπτουν στο σχολικό περιβάλλον να τις διαχειρίζονται με τέτοιο τρόπο ώστε να μην επηρεάζουν αρνητικά την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Την έλλειψη χρόνου επιβεβαιώνει και η έρευνα της Γερολυμάτου (2020) ως το πιο σημαντικό εμπόδιο για τη συμμετοχή όμως σε διαδικασίες επαγγελματικής ανάπτυξης. Η μη υποστηρικτική ηγεσία δε φαίνεται εδώ να αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα. Η διαχείριση του χρόνου και η απουσία κινήτρων αναφέρονται στην έρευνα του Τόλη (2020) ως τα δύο σημαντικότερα εμπόδια στη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Η έλλειψη χρόνου θεωρείται και στην έρευνα της Σαμαρά (2015) ως το πιο σημαντικό εμπόδιο για τη συμμετοχή τους σε ενδοσχολικές δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης.

Στην αρχή της χρονιάς ένα μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων δήλωσε πως εφαρμόστηκε με επάρκεια η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης στο σχολείο τους και έγινε ανάθεση δράσεων ανά ομάδες (Μ.Ο. 3,33%). Υψηλός είναι ο Μ.Ο. 3,06% για τη μεταβλητή που αφορά τη διατύπωση του οράματος/ επικαιροποίηση του εσωτερικού

κανονισμού του σχολείου αλλά και το συλλογικό προγραμματισμό του σχολείου/αξιοποίηση των ικανοτήτων και δυνατοτήτων του εκπαιδευτικού δυναμικού (Μ.Ο. 3,03%). Ακολουθούν ο σχεδιασμός δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης με βάση τις ανάγκες των εκπαιδευτικών (Μ.Ο.2,80%) καθώς και οι δράσεις δικτύωσης και συνεργασίας με άλλα σχολεία (Μ.Ο. 2,25%). Τα δεδομένα αυτά δείχνουν πως τα δίκτυα συνεργασίας μεταξύ σχολείων αλλά και ο σχεδιασμός δράσεων επαγγελματικής ανάπτυξης με βάση τις ανάγκες των εκπαιδευτικών δε λαμβάνονται τόσο υπόψη από τη διεύθυνση του σχολείου στα στάδια του σχεδιασμού/προγραμματισμού κατά το ξεκίνημα της σχολικής χρονιάς. Οι εκπαιδευτικοί τα προηγούμενα χρόνια δεν ήταν εξοικειωμένοι με διαδικασίες αξιολόγησης και μάλιστα ήταν αρνητικά διακείμενοι απέναντι της επειδή τη συσχέτιζαν περισσότερο με την τιμωρία παρά με τη βελτίωση. Φέτος παρά τις αντιρρήσεις, μέσω της υποχρεωτικότητας της διαδικασίας, φαίνεται πως εφαρμόστηκε και μάλιστα με επάρκεια στα σχολεία σε σημαντικό βαθμό και αναπτύχθηκαν συνεργατικές πρακτικές. Οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν σε όλη αυτή τη διαδικασία και με τη διατύπωση του οράματος από το διευθυντή, σε εξίσου σημαντικό βαθμό, θα μπορούσαμε να πούμε πως έγινε ένα πρώτο βήμα αποιδιωτικοποίησης της διδασκαλίας, αφού ενισχύθηκε η ομαδική συνεργασία. Τα παραπάνω χαρακτηριστικά δίνουν μια εμβρυακή εικόνα μετασχηματισμού των σχολικών μονάδων σε κοινότητες μάθησης.

Τα προηγούμενα ευρήματα επιβεβαιώνονται από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων αναφορικά με το βαθμό συμμετοχής τους στις παραπάνω δραστηριότητες. Οι απαντήσεις τους δείχνουν την τάση προς την απάντηση 'αρκετά' (Μ.Ο.3,15%). Οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν τόσο σε ομάδες εργασίας στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης (συνεργατικές πρακτικές, ετεροπαρατήρηση διδασκαλίας κ.ά) με Μ.Ο. 3,28% όσο και στο σχεδιασμό και την οργάνωση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με τον ίδιο Μ.Ο. 3,28%. Ακολουθεί ο συλλογικός προγραμματισμός (Μ.Ο. 3,19%) και οι δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης (ενδοσχολική επιμόρφωση, δίκτυα σχολείων) (Μ.Ο. 2,88%).

Από τις απόψεις των συμμετεχόντων μπορούμε να σχηματίσουμε και μια εικόνα του διευθυντή του δημόσιου ελληνικού σχολείου καθώς και για τη συμβολή του στην

επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αλλά και στη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης. Ο διευθυντής του σχολείου, σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων που κλίνουν προς την απάντηση 'αρκετά' (Μ.Ο.3,1%), φαίνεται πως σχεδίασε και εφάρμοσε δραστηριότητες στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας για τους εκπαιδευτικούς (Μ.Ο. 3,33%), ενισχύοντας παράλληλα τη συμμετοχικότητα, ομαδικότητα, τη συνεργασία των εκπαιδευτικών. Ανέθεσε ρόλους στους εκπαιδευτικούς σύμφωνα με τις ανάγκες και τις δυνατότητες του καθενός (Μ.Ο. 3,34%), έλαβε υπόψη τις ιδέες και προτάσεις των εκπαιδευτικών για το περιεχόμενο των δράσεων επαγγελματικής ανάπτυξης (Μ.Ο. 3,27%), ενθάρρυνε και παρότρυνε τους εκπαιδευτικούς για ανταλλαγή υλικού, ιδεών και πρακτικών (Μ.Ο. 3,26%), ήταν υποστηρικτικός σε κάθε στάδιο δράσεων και παρείχε ανατροφοδότηση (Μ.Ο. 3,12%), σχεδίασε και υλοποίησε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης με βάση τις ανάγκες τους (Μ.Ο. 2,93%) και τέλος σε μικρότερο βαθμό (Μ.Ο. 2,67%) προώθησε δίκτυα συνεργασίας με άλλα σχολεία. Πιο ουδέτερη αξιολόγηση είχε η στρατηγική του διευθυντή που αφορούσε στο σχεδιασμό δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης με βάση τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και στην έρευνα της Γερολυμάτου.

Ως χαρακτηριστικά του διευθυντή των δημόσιων σχολείων της Αττικής σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων της έρευνας θα μπορούσαμε να αναφέρουμε πως είναι αρκετά υποστηρικτικός, συνεργατικός, δημοκρατικός, διαθέτει επικοινωνιακές δεξιότητες καθώς ακούει προσεκτικά τις προτάσεις, ιδέες των εκπαιδευτικών, αναθέτει ρόλους σύμφωνα με τις ικανότητες και δυνατότητες του καθενός. Το τελευταίο φανερώνει πως λειτουργεί συμμετοχικά στο σχολείο και φροντίζει να κατανέμει ευθύνες και σε άλλους. Το ότι αντιλαμβάνεται σε μικρότερο βαθμό τις ανάγκες του προσωπικού του δείχνει πως δεν έχει αναπτύξει σε ικανοποιητικό βαθμό την ενσυναίσθηση, δεξιότητα σημαντική που οφείλει να διαθέτει ένας ηγέτης. Έχει όμως όραμα, εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς μέσω της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης στην από κοινού διαμόρφωση του εσωτερικού κανονισμού και συλλογικού προγραμματισμού του σχολείου (σε μικρότερο βαθμό), ενθαρρύνει και παροτρύνει τη συνεργατικότητα. Εφαρμόζει και προωθεί σε μικρότερο βαθμό καινοτόμες δράσεις, όπως τα δίκτυα μάθησης μεταξύ των σχολείων. Παρόλα αυτά υποστηρίζει και ενθαρρύνει τη διάχυση των γνώσεων μέσω ανταλλαγής υλικού, ιδεών μεταξύ των

εκπαιδευτικών, στοιχείο που πιστοποιεί πως διαθέτει ένα μικρό βαθμό εξωστρέφειας. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρούν πως λείπει από τη διεύθυνση του σχολείου η παροχή κινήτρων, η επίγνωση των αναγκών τους, η αναγνώριση, η επιβράβευση. Οι παραπάνω ενέργειες του διευθυντή δείχνουν να επιλέγει εκτός από το καταναμητικό στυλ και το μετασχηματιστικό (σε μικρότερο βαθμό), καθώς έχει όραμα, στόχους που συνδιαμορφώνει και μοιράζεται με το συλλογικό υποκείμενο του σχολείου. Μέσω των συνεργατικών πρακτικών που προωθεί και τις συνθήκες αλληλόδρασης που δημιουργεί μπορεί να οικοδομήσει μια κοινότητα μάθησης στο σχολείο του, η οποία να αποτελέσει το όχημα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Στο ερώτημα εάν ο το σχολείο επιβραβεύει μέσω διαδικασιών τις προσπάθειες, καλές πρακτικές και δράσεις των εκπαιδευτικών, η πλειονότητα των ερωτώμενων απάντησε αρνητικά (70,2%). Το 30% που έδωσε θετική απάντηση ως διαδικασίες ανέφερε:

- i Εφαρμογή των προτάσεων των εκπαιδευτικών
- ii Προφορική αναφορά: α. προώθηση σε σεμιναριακές επιμορφώσεις εντός του εργασιακού ωραρίου β. αναρτήσεις στην ιστοσελίδα του σχολείου και ενημέρωση γονέων και κηδεμόνων γ. αναρτήσεις στον πίνακα ανακοινώσεων του σχολείου
- iii Δημοσιοποίηση δραστηριοτήτων, έκδοση αναμνηστικών διπλωμάτων
- iv Ανακοίνωση, δημόσιος έπαινος
- v Αναγνώριση καλών πρακτικών και διάχυση
- vi Αναγνώριση του έργου μέσα στο Σύλλογο Διδασκόντων
- vii Αναγνώριση της προσπάθειας, υποστήριξη στην οργάνωση και διεκπεραίωση των δράσεων, διευκόλυνση ωραρίου κ.α.
- viii Με παρουσίαση των δράσεων και γνωστοποίηση τους στην ευρύτερη τοπική κοινωνία
- ix Βεβαιώσεις πραγματοποίησης, δημοσιοποίηση
- x Μέσω ευχαριστήριας επιστολής και προβολή των δράσεων των εκπαιδευτικών
- xi αναρτήσεις στην ιστοσελίδα του σχολείου
- xii Άδεια, διευκόλυνση για επιμόρφωση
- xiii Η ανακοίνωση των δράσεων στην ολομέλεια του συλλόγου διδασκόντων.

- xiv Ηθική στήριξη και ενθάρρυνση
- xv Επιμορφώσεις
- xvi Προφορική επιβράβευση κατά τη διάρκεια συνεδρίασης του Συλλόγου διδασκόντων
- xvii Ευχαριστίες - Έπαινοι - Προβολή των δράσεων στην ευρύτερη κοινότητα
- xviii Δημόσιος έπαινος, Υιοθέτηση προτάσεων και πρωτοβουλιών του εκπαιδευτικού
- xix Προφορική
- xx Απλή αναφορά σε συλλόγους για τις δραστηριότητες
- xxi Βραβείο καινοτόμων πρακτικών διδασκαλίας
- xxii Άτυπη επιβράβευση στο πλαίσιο των συνεδριάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων
- xxiii Έπαινος
- xxiv Μέσα από τους συλλόγους καθηγητών. Στα κοινωνικά δίκτυα
- xxv Λεκτική επιβράβευση
- xxvi Δημοσίευση επαίνου στον τοπικό τύπο
- xxvii Έπαινος εκ μέρους της διεύθυνσης
- xxviii Προβολή δράσεων και διακρίσεων του Σχολείου στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα (Σχ. Μονάδες Δ.Ε.)
- xxix Εκδηλώσεις
- xxx Ενημέρωση του συλλόγου εκπαιδευτικών για τις δράσεις και τις καλές πρακτικές των συναδέλφων τους, Κοινοποίηση των δράσεων και καλών πρακτικών στην ιστοσελίδα του σχολείου και σχετικούς/εμπλεκόμενους φορείς
- xxxi Συμμετοχή σε πρόγραμμα επαγγελματικού προσανατολισμού
- xxxii Δημοσιοποίηση δράσεων/συλλογική αναγνώριση
- xxxiii Συμμετοχή μέσω εμού και των μαθητών μου σε Σχολικούς Διαγωνισμούς.
- xxxiv Ευελιξία του ωρολογίου προγράμματος
- xxxv Κυρίως λεκτική
- xxxvi Άδεια

Από τις παραπάνω αναφορές παρατηρούμε πως υπερτερούν οι έπαινοι (προφορικοί) και η δημοσιοποίηση των επαίνων αλλά και των δράσεων (προβολή). Στην πλειονότητα τους πρόκειται για άτυπες επιβραβεύσεις κυρίως στο χώρο του σχολείου. Τέλος, στο ερώτημα πώς θέλουν να δουν τον εαυτό τους σε πέντε χρόνια από τώρα, το 77,6% απάντησε βελτιωμένο σε γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις, το 51,7% τάσσεται θετικά στη δια βίου μάθηση για τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών, το 35,1% θέλει να έχει πετύχει τους στόχους του, το 17,1% σε θέσεις ευθύνης και το 3,9% όπως είναι τώρα. Η απάντηση αυτή είναι αρκετά ενθαρρυντική για τον εκπαιδευτικό κόσμο μιας και διαφαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί έχουν τη διάθεση να βελτιωθούν, έχουν ανάγκες που θέλουν να ικανοποιήσουν, τους ενδιαφέρει η δια βίου μάθηση και η βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων, ενώ τους φαίνονται αδιάφορες οι θέσεις ευθύνης. Το γεγονός ότι μόνο το 3,9% απάντησε πως θέλει να παραμείνει όπως είναι τώρα φανερώνει πως κάτι αρχίζει να αλλάζει ως προς τη νοοτροπία και κουλτούρα των εκπαιδευτικών και πως προτιμούν τη δράση από τη στασιμότητα. Επιβεβαιώνεται η απάντηση που έδωσε η πλειονότητα των συμμετεχόντων πως η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί για αυτούς ένας σημαντικός στόχος.

Διαφορές ως προς τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων

α. Διαφορές ως προς το φύλο των συμμετεχόντων

Η Μέση κατάταξη των ανδρών είναι υψηλότερη από τη Μέση κατάταξη των γυναικών στην ερώτηση 8 καθώς θεωρούν πως η ενδοσχολική επιμόρφωση, σεμινάρια/ημερίδες ενισχύουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη αλλά και στην ερώτηση 15 στην οποία οι άνδρες απάντησαν πως ο διευθυντής ενθάρρυνε και παρότρυνε τους εκπαιδευτικούς στην ανταλλαγή υλικού, ιδεών και πρακτικών, σχεδίασε και υλοποίησε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης με βάση τις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Επίσης για την ομαδοποιημένη μεταβλητή ‘Βαθμός ενεργειών διευθυντή’ η Μέση κατάταξη των ανδρών είναι υψηλότερη. Ωστόσο, άλλη εικόνα υπάρχει για τις υποερωτήσεις 10. ‘Επικοινωνιακές δεξιότητες’ και 12. ‘Διαφωνίες, συγκρούσεις

μεταξύ εκπαιδευτικών', αφού σε αυτές η Μέση κατάταξη των γυναικών είναι υψηλότερη από αυτή των ανδρών.

β. Διαφορές ως προς την ηλικία των συμμετεχόντων

Στην υποερώτηση 8 που αφορούσε τις συνδιδασκαλίες μεταξύ συναδέλφων στις Μέσες τιμές κατάταξης προηγούνται οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 25-40 ετών και ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 51 ετών και 41-50 ετών. Φαίνεται πως οι νεότεροι εκπαιδευτικοί βλέπουν θετικά αυτού του είδους τη συνεργατική πρακτική, είναι δεκτικοί σε αλλαγές, σε νέες πρακτικές και διαθέτουν ενθουσιασμό να πειραματιστούν σε νέες μεθόδους διδασκαλίας για τη βελτίωση των μαθητών. Οι άνω των 40 ετών είναι πιο επιφυλακτικοί σε νέες μεθόδους και ίσως έχουν συνηθίσει να λειτουργούν στο σχολείο σε ατομικό επίπεδο, απομονωμένοι από τους άλλους.

γ. Διαφορές ως προς τα πρόσθετα πτυχία των συμμετεχόντων

Στην υποερώτηση 8 αναφορικά με την καθοδήγηση από έμπειρο εκπαιδευτικό του σχολείου διαπιστώθηκε στις Μέσες τιμές κατάταξης πως προηγούνται οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν Διδακτορικό Δίπλωμα και ακολουθούν όσοι έχουν Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης. Όσοι διαθέτουν ανώτατες σπουδές (διδακτορικό) είναι πιο δεκτικοί στην πρακτική του mentoring, ίσως γιατί στην πράξη έχουν συνειδητοποιήσει οι ίδιοι πόσο σημαντική είναι η καθοδήγηση και υποστήριξη από έναν πιο έμπειρο καθηγητή. Η εμπειρία της διδακτορικής διατριβής τους βοήθησε να το δουν στην πράξη και φαίνεται πως είναι έτοιμοι να το αποδεχτούν.

δ. Διαφορές ως προς τη συνθήκη εργασίας των συμμετεχόντων

Στις Μέσες τιμές κατάταξης για τις ερωτήσεις 7. Σε ποιο βαθμό η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί έναν από τους επαγγελματικούς σας στόχους και 8. Συνδιδασκαλίες μεταξύ συναδέλφων προηγούνται οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται ως αναπληρωτές και ακολουθούν οι μόνιμοι. Στην ερώτηση 14. Στο συλλογικό προγραμματισμό του σχολείου προηγούνται οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί έναντι των αναπληρωτών. Οι αναπληρωτές ενδιαφέρονται πολύ περισσότερο από τους μόνιμους να αναπτυχθούν επαγγελματικά, ίσως γιατί έχουν περισσότερες φιλοδοξίες και διαθέτουν μεγαλύτερο ενθουσιασμό, όρεξη από τους μόνιμους. Τους αρέσει να μαθαίνουν και να υιοθετούν

από ότι φαίνεται συνεργατικές πρακτικές (συνδιδασκαλίες). Οι αναπληρωτές αποφεύγουν τον απομονωτισμό και είναι πιο εξωστρεφείς και ανοιχτοί σε νέες ιδέες, πρακτικές και καινοτομίες. Οι μόνιμοι συμμετείχαν περισσότερο από τους αναπληρωτές στο συλλογικό προγραμματισμό του σχολείου. Λόγω εμπειρίας και ετήσιας συνήθειας της συγκεκριμένης διαδικασίας στην αρχή κάθε έτους, διαθέτουν γνώσεις λειτουργίας και οργάνωσης μιας σχολικής μονάδας οπότε έχουν λόγο, παίρνουν θέση και μπορούν με επιχειρήματα να τη στηρίζουν. Οι αναπληρωτές, λόγω των συνεχών μετακινήσεων τους σε διαφορετικές σχολικές μονάδες ανά έτος, υστερούν σε γνώσεις λειτουργίας και οργάνωσης του συγκεκριμένου σχολείου, τουλάχιστον στην αρχή της σχολικής χρονιάς, οπότε αυτό δικαιολογεί και το μικρό ποσοστό συμμετοχής τους.

Διαφορές ως προς τα έτη υπηρεσίας των συμμετεχόντων

Στην ερώτηση 14. Στο συλλογικό προγραμματισμό του σχολείου στις Μέσες τιμές κατάταξης προηγούνται οι εκπαιδευτικοί που έχουν 21 και άνω έτη υπηρεσίας και ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί με 11-20 έτη υπηρεσίας και 1-10 έτη υπηρεσίας. Όσοι έχουν υπηρεσία 20 και άνω έτη, λόγω εμπειρίας αλλά και γνώσης που αφορά στη λειτουργία του σχολείου συμμετέχουν περισσότερο στο συλλογικό προγραμματισμό του σχολείου από ότι οι άλλες ηλικιακές ομάδες.

Συσχετίσεις μεταξύ των ομαδοποιημένων μεταβλητών

Οι μεταβλητές «βαθμός εφαρμογής δράσεων επαγγελματικής ανάπτυξης», «βαθμός ενίσχυσης δεξιοτήτων», «βαθμός συμμετοχής σε δραστηριότητες» σχετίζονται θετικά μεταξύ τους σε βαθμό στατιστικά σημαντικό και με όλες τις υπόλοιπες μεταβλητές πλην της μεταβλητής «εμπόδια». Η μεταβλητή «Ανάγκες» σχετίζεται θετικά με όλες τις υπόλοιπες μεταβλητές. Οι μεταβλητές «Δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν με επάρκεια» και «Βαθμός ενεργειών διευθυντή» σχετίζονται θετικά μεταξύ τους, σε βαθμό στατιστικά σημαντικό, και με όλες τις υπόλοιπες μεταβλητές πλην της μεταβλητής «εμπόδια», την οποία σχετίζονται αρνητικά.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Sigurðardóttir, A. (2010). Professional Learning Community in Relation to School Effectiveness. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(5), σσ. 395- 412. doi:10.1080/00313831.2010.508904
- Antinluoma, M., Ilomaki, L., Pekka, L.-N., & Toom, A. (2018). Schools as Professional Learning Communities. 7(5), σσ. 3-16. doi:10.5539/jel.v7n5p76
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*. doi::10.1016/j.tate.2010.08.007
- Banks, G., McCaley, K., Gardner, W., & Guler, C. (2016). A meta-analytic review of authentic and transformational leadership: A test for redundancy. *The Leadership Quarterly*, 27, σσ. 634-652. doi:/10.1016/j.leaqua.2016.02.006
- Bredeson, P. V. (2006, December 20). The school principal's role in teacher professional development. *Professional development in education*.
- Brinia, V., & Papantoniou, E. (2016). High school principals as leaders: styles and sources of power. *International Journal of*, 30(4), σσ. 520-535. doi:10.1108/IJEM-03-2015-0035
- Bush, Tony; Glover, Derek;. (2014). School leadership models: what do we know. *School Leadership & Management*, 34(5), σσ. 553-571. doi:10.1080/13632434.2014.928680
- Caena, F. (2011). *Literature review Teachers' core competences: requirements and development . Education and Training 2020. Thematic Working Group 'Professional Development of Teachers'.* . Brussels:European Commission.
- Commission, E. (2011). *European Education and Training 2020 programme Thematic Working Group 'Teacher Professional Development' 'Policy approaches to defining and describing teacher competences'. Report of a Peer Learning Activity.* Naas, Ireland.

- Commission, E. (2005). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Brussels.
- Commission, E. (2010). *Teacher's Professional Development-Europe in international comparison. An analysis of teachers' professional development based on the OECD 's Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. . Luxembourg.
- Commission, E. (2013). *European Education and Training 2020 programme Thematic Working Group 'Teacher Professional Development' 'Policies on teachers' continuing professional development:... Report of a Peer Learning Activity in Vienna, Austria*.
- Commission, E. (2013). *Supporting Teacher competence development for better learning outcomes*. Brussels. Ανάκτηση από http://ec.europa.eu/education/school-education/teacher-cluster_en.htm.
- Commission, E. (2018). *European ideas for better learning: the governance of school education systems, The final report and thematic outputs of the ET2020 Working Group Schools*. Brussels.
- Coppieters, P. (2005, June). Turning schools into learning. *European Journal of Teacher Education*, 28(2), σσ. 129-139. doi:10.1080/02619760500093131
- Creswell, w. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.
- DuFour, R. (2004, May). what is a "professional Learning Community"? *Educational Leadership*, σσ. 6-11.
- Field, L. (2019). Schools as learning organizations. Hollow rhetoric or attainable reality? *International Journal of Educational Management*, 33, σσ. 1106-1115. doi:DOI 10.1108/IJEM-05-2018-0165
- Hallinger, P. (2011). *Journal of Educational Administration. Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research*, 49 (2), σσ. 125 - 142. doi:<http://dx.doi.org/10.1108/09578231111116699>

- Hamilton, E. R. (2013). His ideas are in my head: peer-to-peer teacher observations as professional development. *Professional Development in Education, Vol. 39*, , σσ. 42–64, . doi:: <http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2012.726202>
- Hargreaves, D. A. (1990). Paths of professional development: contrived collegiality, collaborative culture and the case of peer coaching. *Teaching & Teacher Education*(6), σσ. 227-241.
- Harris, A. (2013). Distributed Leadership: Friend or Foe. *Educational Management Administration & Leadership, 41*(5), σσ. 545-554. doi:10.1177/1741143213497635
- Joyce, P., & Kinnarney, P. (2014). Leading change as a professional: working across boundaries. *Action Learning: Research and Practice, 11*(2), σσ. 167-178. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/14767333.2014.908115>
- Kathryn Holmes, J. C. (2013). The complex task of leading educational change in schools. *School Leadership & Management*, σσ. 270-283.
- Lecrerc, M., Moreau, A., Dumouchel, C., & Sallanfranque-St-Louis, F. (2012). FACTORS THAT PROMOTE PROGRESSION IN SCHOOLS FUNCTIONING AS PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITY. *International Journal of Education Policy & Leadership, 7*(7), σσ. 1-14.
- Leithwood, K., & Sun, J. (2012). The Nature and Effects of Transformational School Leadership: A Meta-Analytic Review of Published Research. *Educational Administration Quarterly, 48*(3), σσ. 387-423. doi:10.1177/0013161X11436268
- Louis Cohen, L. M. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Marsick, V., Karen , E., & Boswell, W. (2013). Schools as Learning Communities. *Reshaping Learning, New Frontiers of Educational Research*, σσ. 71-88. doi:10.1007/978-3-642-32301-0_3
- Nicolson, F. H. (2013). Online peer observation: its value in teacher professional development, support and well-being. *International Journal for Academic Development*(18), σσ. 264–275,. doi: 10.1080/1360144X.2012.682159

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

Qian Haiyan, A. W. (2017). Building and leading a learning culture among teachers: a case study of a Shanghai primary school. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(1), σσ. 101–122. doi:<https://doi.org/10.1177/1741143215623785>

Rhodes, C. &. (2009). Leadership development and school improvement. *Educational Review*, 61(4), σσ. 361-374. doi:[doi=10.1080/00131910903403949](https://doi.org/10.1080/00131910903403949)

Rilana Prenger, C. L. (2018). The Effects of Networked Professional Learning Communities. (A. A. Education, Επιμ.) *Journal of Teacher Education*, σσ. 1-12. doi:doi.org/10.1177%2F0022487117753574

Scott Marsh, M. W. (2013). Leadership for Learning as an intentional, community-wide activity: the importance of developing a shared language in schools. *Leadership & Management*.

Silins, H. &. (2002). Schools as learning organisations: The case for system, teachers and student learning. *Journal of Educational Administration*, 40, σσ. 425-446. doi:[doi:10.1108/0957](https://doi.org/10.1108/0957)

Slater, L. (2008). Pathways to Building Leadership Capacity. *Educational Management Administration & Leadership*, 1(36). doi:[DOI: 10.1177/1741143207084060](https://doi.org/10.1177/1741143207084060)

Snoek, M. S. (2011,, November). The quality of teacher educators in the European policy debate:actions and measures to improve the professionalism of teacher educators. *Professional Development in Education*, 37(5), σσ. 651-664. doi:doi.org/10.1080/19415257.2011.616095

Starr, K. (2011). Principals and the Politics of Resistance to Change. *educational management Administration and Leadership*.

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional LearningCommunities: A Review Of The Literature. *Journal of Educational Change*(7), σσ. 221-258. doi:[10.1007/s10833-006-0001-8](https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8)

Voulalas, Z. D. (2005). «Creating schools as learning communities: obstacles and processes». *Journal of Educational Administration*, 43(2), σσ. 187-208.

Ελληνόγλωσσα Βιβλιογραφία

Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. (2018). *Ετήσια Έκθεση της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.* Αθήνα.

Αναστασίου, Σ. (2017). Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαδικασία αξιολόγησης του έργου τους. *Ελληνική Επιθεώρηση εκπαιδευτικής αξιολόγησης*, 2(3).

Ανδρέου, Κ. &. (2020). *Σχέδιο Ανάπτυξης για την Ελληνική Οικονομία (growth plan)*. Τελική Έκθεση, Αθήνα.

Άνθης, Χ., & Κακλαμάνης, Θ. (n.d.). Κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση. 1-72.

Αποστολόπουλος, Κ. (2012). Η αξιολόγηση της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών από τους συναδέλφους και από τους μαθητές τους ως διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης και αποτίμησης της διδακτικής ικανότητας των εκπαιδευτικών. Αθήνα.

Αποστολόπουλος, Κ. (2014). Η αξιολόγηση της διδασκαλίας από εκπαιδευτικούς και μαθητές. Μια διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. *Επιθεώρηση επιστημονικών-εκπαιδευτικών θεμάτων*(1ο), σσ. 25-51.

Αργυροπούλου, Ε., & Συμεωνίδης, Α. (2017). Η ανάδειξη των προσόντων του αποτελεσματικού Διευθυντή Σχολικής Μονάδας μέσα από τις διαδικασίες επιλογής. Μια εμπειρική μελέτη περίπτωσης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση Hellenic Journal of Research In Education*, 6(1), σσ. 53-76. doi:10.12681/hjre.10846

Γερολυμάτου, Α. (2021). «Οργανισμός Μάθησης: Η συμβολή του Διευθυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Μεταπτυχιακή εργασία*.

Επιτροπή, Ε. (2007). *Βασικές ικανότητες για τη δια βίου μάθηση. Ένα Ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς*. Λουξεμβούργο.

- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία;*. Αθήνα: Κριτική.
- Ζυγούρη, Ε. (2021). *Επαγγελματική Ανάπτυξη και Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών: Ο ρόλος του Διευθυντή*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών/Φιλοσοφική Σχολή.
- Θωμά, Μ. (2018, Ιούνιος). *Η επαγγελματική ανάπτυξη του σύγχρονου εκπαιδευτικού: απόψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Δήμου Θερμαϊκού (Ν.Θεσσαλονίκης)*. *Διπλωματική εργασία*. Πάτρα.
- Κοντογεωργάκου, Β. (2018). *Επαγγελματική Μάθηση και Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών/Φιλοσοφική Σχολή.
- Μηνοβγιούδη, Α. (2021). *Η συμβολή του Διευθυντή στην Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών και στην Επαγγελματική τους Ανάπτυξη*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών/Φιλοσοφική Σχολή.
- Μίτζαλη, Δ. (2016). *Ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση σχολικής κουλτούρας ποιότητας*, Διπλωματική εργασία. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μυλωνάκης, Γ. (2021). *Ο μετασχηματισμός των σχολείων σε Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης και η σύνδεσή τους με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: στάσεις και αντιλήψεις των διευθυντών των σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών/Φιλοσοφική Σχολή/ΠΜΣ.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2010). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg Alpe et al.
- Νόμος 4823/2021. (n.d.). *"Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις"*. (ΦΕΚ 136/Α/3-08-2021).
- Παπακωνσταντίνου, Γ. &. (2013). *Αρχές Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού: Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παρασκευόπουλου, Ι. Ν. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*. Αθήνα.

Πασιάς, Γ. &. (2015). Το «συμβάν» του «Πρότυπου Πειραματικού Σχολείου» ως «οργανισμού και κοινότητας μάθησης». Η περίπτωση του ΠΠΛ Αναβρύτων (2011-2014) Πρακτικά συνεδρίου: Καλές πρακτικές και καινοτομία στη Δ/θμια Εκπ/ση. Έρκυνα, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών*(5), σσ. 1216-1225. Ανάκτηση από <http://www.erkyna.gr>

Πασιάς, Γ. (2021). Το Σχολείο ως Οργανισμός και Κοινότητα Μάθησης, Σημειώσεις Μαθήματος.

Πασιάς, Γ. Α. (2015). «Αυτοαξιολόγηση» και «Αξιολόγηση ομοτέχνων»: Διαδικασίες βελτίωσης του σχολείου και μετασχηματισμού του σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης. Έρκυνα: *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*(7), σσ. 25-35.

Σαμαρά, Ε. (2015). Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ο ρόλος της ηγεσίας της σχολικής μονάδας στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία., Πάτρα: Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών.

Τηλιγάδα, Ε. (2017). Το Σχολείο ως οργανισμός και επαγγελματική κοινότητα μάθησης. Η Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών μέσα από συνεργατικές μορφές μάθησης: Περιπτώσεις ιδιωτικών σχολείων Αττικής. . Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών/Φιλοσοφική Σχολή .

Τόλης, Ε. (2020). Το Σχολείο ως Επαγγελματική Κοινότητα Μάθησης. Ο Επαγγελματισμός και η Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσα από συνεργατικές μορφές μάθησης. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών//Φιλοσοφική Σχολή.

ΥΑ108906/ΓΔ4/2021. (n.d.). "Συλλογικός Προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο". (ΦΕΚ 4189/10-09-2021).

ΥΑ6603/ΓΔ/2021. (n.d.). "Συλλογικός Προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο". (ΦΕΚ 140/Β/20-01-2021).

Χρυσάνθου, Κ. (2016). Η επιμόρφωση ως παράγων επαγγελματικής ανάπτυξης των Εκπαιδευτικών. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, ΠΜΣ: Σπουδές στην Εκπαίδευση.

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο: "Ηγεσία-Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών-Κοινότητες μάθησης"

Ερωτηματολόγιο:
"Ηγεσία-Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών-Κοινότητες μάθησης"

Αγαπητοί συνάδελφοι,
Ονομάζομαι Βασιλική Μπίζου και αυτό το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε για την εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας στο πλαίσιο του Π.Μ.Σ. "Πολιτική, Διοίκηση και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση", του Παιδαγωγικού τμήματος Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Φιλοσοφικής Σχολής του ΕΚΠΑ.
Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών Β/θμιας Εκπαίδευσης, που υπηρετούν σε δημόσια σχολεία του νομού Αττικής, αναφορικά με τη συμβολή του/της διευθυντή/ντριας της σχολικής μονάδας στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Οι απαντήσεις είναι ανώνυμες και εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Η βοήθειά σας είναι απαραίτητη για την ολοκλήρωση της έρευνάς μου.
Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τον πολύτιμο χρόνο σας και θα είμαι στη διάθεσή σας για να σας κοινοποιήσω τα αποτελέσματα της έρευνας μετά την ολοκλήρωσή της (e-mail: yibi04@yahoo.gr).

* Απαιτείται

ΜΕΡΟΣ Α: ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ- ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

1. 1. Φύλο: *

Να επισημαίνεται μόνο μια έλλειψη.

Ανδρας
 Γυναίκα

2. 2. Ηλικία: *

Να επισημαίνεται μόνο μια έλλειψη.

25-40
 40-50
 50 και πάνω

https://docs.google.com/forms/d/1SAXcRUxcdUnR_7lIBlymSH8gPratJ_0vaUoiPba0Ui0/edit 1/0

ΣΠ/ΣΣ/ΣΤ/11 Π.Π.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ: ΉΘΕΣΙΟ-ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ-ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

3. 3. Πρόσθετα πτυχία:

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης
 Διδακτορικό Δίπλωμα

4. 4. Έτη συνολικής εκπαιδευτικής/διδακτικής υπηρεσίας: *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- 1-10
 11-20
 21+

5. 5. Έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα: *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- 0-5
 6-10
 11+

6. 6. Εργάζομαι τη φετινή χρονιά ως: *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- αναπληρωτής/τρια
 μόνιμος/η
 Άλλο: _____

Μέρος Β: Επαγγελματική
ανάπτυξη εκπαιδευτικών

Επιλέξτε το βαθμό από το 1-5 ως εξής: 1=καθόλου,
2=λίγο,3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ

8/5/22, 2:11 μ.μ.

ΕΡΩΤΗΣΗ: ΗΓΕΣΙΑ-ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ-ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ ΜΕΤΗΣΗΣ

7. 7. Σε ποιο βαθμό η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί έναν από τους επαγγελματικούς σας στόχους; (1=καθόλου,2=λίγο,3=αρκετά,4=πολύ,5=πάρα πολύ) *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

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

8. 8. Σε ποιο βαθμό εφαρμόζονται φέτος στο σχολείο σας οι ακόλουθες δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης; (1=καθόλου,2=λίγο,3=αρκετά,4=πολύ,5=πάρα πολύ) *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	1	2	3	4	5
ενδοσχολική επιμόρφωση, σεμινάρια/ημερίδες	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
αλληλοπαρατήρηση διδασκαλίας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
δίκτυα μάθησης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
συνδιδασκαλίες μεταξύ συναδέλφων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
καθοδήγηση από έμπειρο εκπαιδευτικό του σχολείου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
προγράμματα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8/2022 2:11 π.μ.

Ερωτηματολόγιο: Ήνεσθα-ε Πανελευστική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών-Κοινότητες μαθησας

9. 9. Ποιες από τις παρακάτω δράσεις θεωρείτε πως συμβάλλουν περισσότερο στην ενίσχυση/βελτίωση της επαγγελματικής σας ανάπτυξης; (Σημειώστε έως 3 επιλογές) *

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- ενδοσχολική επιμόρφωση
- αλληλοπαρατήρηση διδασκαλίας
- καθοδήγηση από έμπειρο εκπαιδευτικό του σχολείου
- δίκτυα μάθησης
- συνδιδασκαλίες μεταξύ συναδέλφων
- προγράμματα

10. 10. Ποιες ανάγκες σας επιθυμείτε να ικανοποιήσετε μέσω της επαγγελματικής ανάπτυξης; (Ιεραρχήστε από το 1-5, όπου το 1=καθόλου,2=λίγο,3=αρκετά,4=πολύ,5=αρκετά πολύ) *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	Στήλη 1	Στήλη 2	Στήλη 3	Στήλη 4	Στήλη 5
Γνώσεις για διδασκαλία, μάθηση και αξιολόγηση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ψηφιακές τεχνολογίες για την εκπαίδευση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Συμβουλευτική/διαχείριση τάξης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Δικτύωση/ εξωστρέφεια	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Συνεργατικότητα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Επικοινωνιακές δεξιότητες	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αναστοχασμός	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

80622, 2/11 0.0. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ: ΓΝΩΣΙΑ-ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ-ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

11. 11. Σε ποιο βαθμό ενισχύσατε/βελτιώσατε τις παρακάτω δεξιότητες στο σχολείο σας φέτος, μέσα από δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης; (1=καθόλου,2=λίγο,3=αρκετά,4=πολύ,5=πάρα πολύ)

Na επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	1	2	3	4	5
Παιδαγωγικές/ διδακτικές	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ψηφιακές δεξιότητες	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Συμβουλευτική/διαχείριση τάξης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Συνεργατικότητα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Επικοινωνιακές δεξιότητες	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Δικτύωση/ εξωστρέφεια	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αναστοχασμό	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. 12. Ποιοι από τους παρακάτω παράγοντες λειτούργησαν ως εμπόδια κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων της επαγγελματικής σας ανάπτυξης; (Ιεραρχήστε από το 1-5, όπου 1=καθόλου, 2=λίγο,3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ)

Na επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	1	2	3	4	5
Διαφωνίες, συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Διαχείριση χρόνου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Απουσία κουλτούρας συνεργασίας και μάθησης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Απομονωτισμός των εκπαιδευτικών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ελλιπής ενημέρωση και οργάνωση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Απουσία κινήτρων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Μη υποστηρικτική ηγεσία	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

https://docs.google.com/forms/d/1SAXcRUxodUnR_7lIBlymSH8aPratJ_0vaUoiPba0Ui0/edit

9/5/22, 2:11 μ.μ.

Ερωτηματολόγιο: "Ηγεσία-Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών-Καινότητες μάθησης"

Μέρος Γ: Ηγεσία και επαγγελματική ανάπτυξη

Επιλέξτε το βαθμό από το 1-5 ως εξής: 1=καθόλου, 2=λίγο,3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ

13. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι πραγματοποιήθηκαν με επάρκεια στην αρχή * της χρονιάς οι ακόλουθες δραστηριότητες; (1=καθόλου,2=λίγο,3=αρκετά,4=πολύ,5=πάρα πολύ)

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	1	2	3	4	5
Διατυπώθηκε το όραμα του σχολείου, βελτιώθηκε και επικαιροποιήθηκε ο εσωτερικός κανονισμός του σχολείου;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Πραγματοποιήθηκε ο συλλογικός προγραμματισμός του σχολείου και αξιοποιήθηκαν οι ικανότητες και δυνατότητες εργασίας των εκπαιδευτικών;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Εφαρμόστηκε η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης του σχολείου και ανατέθηκαν εκπαιδευτικές δράσεις σε ομάδες εκπαιδευτικών;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σχεδιάστηκαν δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης (ενδοσχολικές επιμορφώσεις, mentoring) με βάση τις ανάγκες των εκπαιδευτικών του σχολείου;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σχεδιάστηκαν δράσεις δικτύωσης και συνεργασίας με άλλα σχολεία;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9/5/22, 2:11 π.μ.

Ερωτηματολόγιο: Ήθησια-επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών-κοινωνικές ικανότητες

14. 14. Σε ποιο βαθμό συμμετείχατε στις ακόλουθες δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της χρονιάς; (1=καθόλου,2=λίγο,3=αρκετά,4=πολύ,5=πάρα πολύ)

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	1	2	3	4	5
Στο συλλογικό προγραμματισμό του σχολείου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Στο σχεδιασμό και την οργάνωση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σε ομάδες εργασίας στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης του σχολείου (συνεργατικές πρακτικές, ετεροπαρατήρηση διδασκαλίας, προγράμματα δράσης κα.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης (ενδοσχολική επιμόρφωση, δίκτυα σχολείων)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9/5/22, 2:11 π.μ.

Ερωτηματολόγιο: "Ήνθρία-Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών-Κονόητες μάθησης"

15. 15. Σε ποιο βαθμό ο διευθυντής του σχολείου κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς; *
(1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ)

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	1	2	3	4	5
Σχεδίασε και υλοποίησε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης με βάση τις ανάγκες των εκπαιδευτικών του σχολείου;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Έλαβε υπόψη τις ιδέες και προτάσεις των εκπαιδευτικών για το περιεχόμενο των δράσεων επαγγελματικής ανάπτυξης;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Παρείχει υποστήριξη και ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς σε κάθε στάδιο των εκπαιδευτικών δράσεων του σχολείου;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ανέθεσε ρόλους στους εκπαιδευτικούς σύμφωνα με τις δυνατότητες και τις ανάγκες του καθενός;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ενθάρρυνε και παρότρυνε τους εκπαιδευτικούς να ανταλλάσσετε υλικό, ιδέες και πρακτικές;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ανάπτυξε και προώθησε δίκτυα συνεργασίας με άλλα σχολεία;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. 16. Το σχολείο επιβραβεύει μέσω διαδικασιών τις προσπάθειες, τις καλές πρακτικές και δράσεις των εκπαιδευτικών; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ναι
 όχι

9/5/22, 2:11 μ.μ.

Ερωτηματολόγιο: "Ημεσίο-Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών-Κοινοτικές υθθίσεις"

17. 17. Εάν ναι, συμπληρώστε 1-2 διαδικασίες επιβράβευσης.

18. 18. Πώς θα θέλατε να δείτε τον εαυτό σας σε 5 χρόνια από τώρα:
(Σημειώστε έως 3 επιλογές)

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- 1. όπως είναι τώρα
- 2. συνεχώς να μαθαίνει, για τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών
- 3. να έχει πετύχει τους στόχους του
- 4. βελτιωμένο σε γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις
- 5. σε θέσεις ευθύνης

Αυτό το περιεχόμενο δεν έχει δημιουργηθεί και δεν έχει εγκριθεί από την Google.

Google