



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Τίτλος Διδακτορικής Διατριβής:

«Συνεργασία και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών

στην Κοινότητα Μάθησης

**Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Νομού
Αττικής»**

ΤΗΛΙΓΑΔΑ ΕΥΜΟΡΦΙΑ

Επιβλέπων Καθηγητής: ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΠΑΣΙΑΣ, Καθηγητής, ΕΚΠΑ

ΑΘΗΝΑ, 2022

Επιβλέπων Καθηγητής: ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΠΑΣΙΑΣ, Καθηγητής, ΕΚΠΑ

Μέλη τριμελούς επιτροπής:

ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ ΦΩΤΕΙΝΟΣ, Αναπληρωτής Καθηγητής, ΕΚΠΑ

ΙΩΑΝΝΗΣ ΡΟΥΣΣΑΚΗΣ, Επίκουρος Καθηγητής, ΕΚΠΑ

Μέλη επταμελούς επιτροπής

ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ, Ομότιμος Καθηγητής, ΕΚΠΑ

ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ ΦΡΥΔΑΚΗ, Καθηγήτρια, ΕΚΠΑ

ΕΜΜΑΝΟΥΗΛ ΚΟΥΤΟΥΖΗΣ, Καθηγητής, ΕΑΠ

ΜΑΡΙΑ ΜΑΜΟΥΡΑ, Επίκουρη Καθηγήτρια, ΕΚΠΑ

ΑΝΤΙΓΟΝΗ/ΑΛΜΠΙΑ ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ, Επίκ. Καθηγήτρια, ΕΚΠΑ



NATIONAL AND KAPODISTRIAN UNIVERSITY OF ATHENS
SCHOOL OF PHILOSOPHY
PEDAGOGICAL DEPARTMENT OF SECONDARY EDUCATION

DOCTORAL DISSERTATION

TITLE:

**Teachers' cooperation and professional development in the Learning Community.
Attitudes and perceptions of Secondary education teachers of the Prefecture of
Attica**

TILIGADA EVMORFIA

Supervising Professor: GEORGE PASIAS

ATHENS, 2022

Supervising Professor: GEORGE PASIAS, Professor

Members of a three-member committee:

DIMITRIOS FOTEINOS, Associate Professor

IOANNIS ROUSSAKIS, Assistant Professor

Members of a seven-member committee

GEORGIOS PAPAKONSTANTINOY, Professor Emeritus

EYAGGELIA FRYDAKI, Professor

MANOLIS KOUTOUZIS, Professor

MARIA MAMOURA, Assistant Professor

ANTIGONI / ALBA PAPAKONSTANTINOY, Assistant Professor

ATHENS, 2022

per aspera ad astra

*Στον σύζυγό μου, Ανδρέα
για όλη του την υποστήριξη*

*Στα παιδιά μου, Νικόλα, Γιώργο, Μαρία, Παναγιώτη
για τον χρόνο που τους έκλεψα...*

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η ολοκλήρωση της διδακτορικής μου διατριβής σηματοδοτεί ένα τέλος στη μακρόχρονη πορεία μαθητείας μου στη Φιλοσοφική Σχολή του ΕΚΠΑ. Από τα πρώτα φοιτητικά μου χρόνια μέχρι και τις τελευταίες μου σπουδές είχα την τύχη να συναντήσω και να μαθητεύσω δίπλα σε σπουδαίες προσωπικότητες.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τα μέλη της επταμελούς επιτροπής, τον ομότιμο Καθηγητή, Γ.Παπακωνσταντίνου, τον Αναπληρωτή Καθηγητή, Δ. Φωτεινό, τον Επίκουρο Καθηγητή, Ι.Ρουσσάκη, τον Καθηγητή, Μ. Κουτούζη, την Επίκουρο Καθηγήτρια, Α. Παπακωνσταντίνου, την Καθηγήτρια Ευ. Φρυδάκη, την Επίκουρο Καθηγήτρια Μ.Μαμούρα για τη βοήθεια και τη στήριξή τους, τις πολύτιμες συμβουλές και τις ενδιαφέρουσες συζητήσεις που είχαμε είτε στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών σπουδών μου στο Π.Μ.Σ. είτε μέσα από ποικίλες μορφές συνεργασίας.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες απευθύνω στον Επιβλέποντα καθηγητή Γ.Πασιά για την πολύτιμη στήριξη και βοήθεια που μου προσέφερε καθ' όλη τη διάρκεια εξέλιξης της Διατριβής. Υπήρξε για μένα Δάσκαλος και αρωγός σε αυτή τη δύσκολη και μοναχική διαδρομή. Με το υψηλό επαγγελματικό του ήθος με δίδαξε επιμονή, αγωνιστικότητα, πίστη και αφοσίωση στο έργο μου. Τον ευχαριστώ θερμά!

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τις συνεργάτιδές μου Αντωνία Σαμαρά (ΕΔΙΠ, ΕΚΠΑ) και Χριστίνα Στράτου (Υπ.Δρ. ΕΚΠΑ) για τις ατελείωτες και ιδιαίτερα γόνιμες συζητήσεις που αναπτύσσαμε καθ' όλη τη διάρκεια της διατριβής μου.

Επίσης, οφείλω να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τους Διευθυντές/τριες των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα, τις / τους εκπαιδευτικούς για την προθυμία τους και τη στήριξή τους . Χωρίς τη συμβολή αυτών δε θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί η συγκεκριμένη έρευνα.

Ακόμη, ευχαριστώ την οικογένειά μου για την αμέριστη συμπαράσταση και υποστήριξη. Ένα μεγάλο ευχαριστώ στον σύντροφο της ζωής μου, Ανδρέα!

Copyright © Τηλιγάδα Ευμορφία, 2022.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν στη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τη συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τη συγγραφέα και μόνο. Η έγκριση διδακτορικής διατριβής από το ΕΚΠΑ δε δηλώνει αποδοχή των γνώμων της συγγραφέως.

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Όνοματεπώνυμο: ΤΗΛΙΓΑΔΑ ΕΥΜΟΡΦΙΑ

A.M. 215044

Ηλεκτρονική διεύθυνση: mtiligada@gmail.com

**Τίτλος Διδακτορικής Διατριβής: «Συνεργασία και επαγγελματική ανάπτυξη
εκπαιδευτικών στην Κοινότητα Μάθησης.»**

Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών

Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Νομού Αττικής

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

Ευμορφία Τηλιγάδα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στη σύγχρονη εποχή της μετανεωτερικότητας, της παγκοσμιοποίησης, της επικυριαρχίας του νεοφιλελευθερισμού, η κοινωνία έρχεται αντιμέτωπη με πολλαπλές προκλήσεις και συχνά επισφαλείς καταστάσεις και αβεβαιότητες σε όλους τους τομείς της ζωής (risk societies). Ειδικότερα, στο διεθνές εκπαιδευτικό τοπίο «ηγεμονεύουν» έννοιες όπως κοινωνία της γνώσης, ανταγωνιστικότητα, διακυβέρνηση του εαυτού (governance of the self), επιτελεστικότητα (performativity), κυβερνησιμότητα (governmentality) καταδεικνύοντας εμφατικά ότι η γνώση αποτελεί ένα μετρήσιμο προϊόν και γι' αυτό ανταγωνιστικό. Ο εκπαιδευτικός προσδιορίζεται με βάση ικανοκεντρικά και μετρήσιμα μοντέλα και η έννοια της δια βίου μάθησης και επαγγελματικής ανάπτυξης αποτελεί γι' αυτόν αξιολογικό πρόταγμα. Μελετώντας το πλαίσιο που διαμορφώνουν οι παραπάνω συνθήκες, επιχειρείται η προσέγγιση της έννοιας του σχολείου ως «οργανισμού και κοινότητας μάθησης», ως διακριτού και συγκροτημένου εναλλακτικού παραδείγματος μέσα από τη διεθνή βιβλιογραφία. Εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο η δημιουργία μιας ισχυρής κοινότητας μάθησης, η οποία ερείδεται σ' έναν ισχυρό αξιακό κώδικα, στη συνεργασία και στην εστίαση στη μάθηση, μπορεί να συμβάλλει στο κυρίαρχο ζητούμενο της εποχής, «μάθηση για όλους» στα όρια μιας «ολοκληρωτικά παιδαγωγούμενης κοινωνίας». Σε αυτό το πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός δεν πορεύεται αυτόνομα, δεν δρα «ατομικά», αλλά εμπλέκεται σε συνεργατικές πρακτικές και καθίσταται ατομικά υπόλογος και συλλογικά συνυπεύθυνος για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Η έρευνα καταγράφει επίσης, τη σημασία της ηγεσίας για τη μάθηση στη στήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού και της ενίσχυσης των συνεργατικών πρακτικών. Διερευνάται παράλληλα, η συμβολή της ανάπτυξης συγκεκριμένων προδιαθέσεων και «επαγγελματικών δεξιοτήτων», συνεργατικών, αναστοχαστικών, διαπροσωπικών, στην προώθηση της μάθησης για όλους και την επαγγελματική συνανάπτυξη των εκπαιδευτικών της κοινότητας, μέσα σε ένα καθεστώς υψηλής δέσμευσης με αυξημένα επίπεδα συνεργασίας και αλληλεπίδρασης. Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν την ουσιαστική συμβολή πρακτικών αυτοαξιολόγησης και αξιολόγησης ομοτέχνων, με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και την ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

ABSTRACT

In the current age of postmodernism, globalization and the supremacy of neoliberalism, society is faced with multiple challenges and often precarious situations and uncertainties in all areas of life (risk societies). In the international educational landscape in particular, concepts such as knowledge society, competitiveness, governance of the self, governance, performativity and governmentality "dominate", emphatically demonstrating that knowledge is a measurable product and therefore competitive. The teacher is identified based on satisfactory and measurable models and the concept of lifelong learning and professional development are valuable projects to pursue.

By studying the context formed by the above conditions, an attempt is made to approach the concept of the school as a "learning organization and community" as a distinct and structured alternative example through the international literature. This thesis examines how the creation of a strong learning community, based on a strong code of values, collaboration and a focus on learning, can contribute to the prevailing demand of the time, "learning for all" on the verge of a "total of educated society". In this context, the teacher does not act autonomously, does not act "individually", but is involved in collaborative practices and becomes individually accountable and collectively co-responsible for the quality of educational work. The research also highlights the importance of leadership for learning in supporting teacher professional development and enhancing collaborative practices. This paper also aims to explore specific dispositions, professional skills, collaboration, reflective practice, and interpersonal skills in regimes with high commitment and increasing levels of cooperation. Findings point to the fundamental importance of school-based self and peer assessment in order to improve the quality of educational work and enhance the professional development of teachers.

Λέξεις – Κλειδιά: συνεργασία, ικανότητες, προδιαθέσεις, επαγγελματική ανάπτυξη, ηγεσία για τη μάθηση, επαγγελματική κοινότητα μάθησης.

Keywords: collaboration, skills, predispositions, professional development, leadership for learning, professional learning community

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	10
ABSTRACT	11
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	15
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ	16
A. ΓΕΝΙΚΟ ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	22
1. Το θέμα της έρευνας.....	23
2. Αναγκαιότητα της έρευνας στο πλαίσιο της αλλαγής του «εκπαιδευτικού παραδείγματος» 24	
3. Σκοπός της έρευνας	27
4. Μεθοδολογική προσέγγιση	29
5. Δομή της εργασίας.....	30
B. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	33
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο	34
1. ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΜΑΘΗΣΗΣ - ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΩΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ	34
1.1. Οργανισμός μάθησης (Εννοιολογική προσέγγιση: Ορισμός, βασικές αρχές και χαρακτηριστικά)	34
1.2. Από τους «Επιχειρησιακούς Οργανισμούς Μάθησης» στα «Σχολεία ως Οργανισμούς Μάθησης»	41
1.3. Βασικά χαρακτηριστικά / διαστάσεις του ΟΜ.....	42
1.4. Κοινότητα Πρακτικής (ΚΠ) και Επαγγελματική Κοινότητα Μάθησης (ΕΚΜ) Βασικές διαφορές / θεωρητικές αρχές της ΕΚΜ.	47
1.5. Επαγγελματική Κοινότητα Μάθησης (ΕΚΜ) - Εννοιολογική προσέγγιση.....	50
1.6. Χαρακτηριστικά / Διαστάσεις της ΕΚΜ.....	53
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο	61
2. Η ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ / ΟΙ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ.....	61
2.1. Η έννοια της συνεργασίας.....	61
2.2. Η πρόκληση της συνεργασίας	64
2.3. Μορφές κουλτούρας διδασκαλίας.....	67
2.3.1. Από τον ατομικισμό στην πλήρως συνεργατική κουλτούρα	67
2.3.2. Απομόνωση εκπαιδευτικών (individualism)	68

2.3.3. Κατακερματισμός / διαμερισμός σε ομάδες (balkanization)	71
2.3.4. Συνεργασία.....	74
2.3.5. Τεχνητή συναδελφικότητα.....	79
2.4. Οι συνεργατικές πρακτικές στο σχολείο	81
2.4.1. Επιμόρφωση - Ενδοσχολική επιμόρφωση	82
2.4.2. «Κριτικές φιλίες», «Παρατήρηση διδασκαλίας»,«Αξιολόγηση ομοτέχνων»	87
2.4.3 Καθοδήγηση (mentoring) εκπαιδευτικών.....	90
2.4.4. Δικτυωμένες κοινότητες μάθησης – Συνεργατικά περιβάλλοντα ηλεκτρονικής μάθησης	93
2.4.5. Έρευνα δράση	96
2.5. Οφέλη από τη συνεργασία εκπαιδευτικών	101
3. Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	105
3.1. Ο Επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών.....	105
3.2. Ο σύγχρονος «λόγος» για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών:	110
Η αλλαγή του «εκπαιδευτικού παραδείγματος».....	110
3.3. Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης στο πλαίσιο της ΕΚΜ:	114
Από την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού στη συνεργατική επαγγελματική μάθηση και συνανάπτυξη των εκπαιδευτικών της κοινότητας.....	114
3.4. Το πλαίσιο των ικανοτήτων / προσόντων : γνώσεις, δεξιότητες, προδιαθέσεις	118
3.4.1. Έμφαση στις επαγγελματικές δεξιότητες για την προώθηση της μάθησης στις ΕΚΜ : Οι αναστοχαστικές και συνεργατικές δεξιότητες ως μετασχηματιστικός παράγοντας του ατομικού (εκπαιδευτικού) και συλλογικού υποκειμένου (κοινότητας).....	124
3.4.2. Έμφαση στις προδιαθέσεις για την προώθηση της μάθησης στις ΕΚΜ: Η προδιάθεση/ετοιμότητα του εκπαιδευτικού για αλλαγή, ευελιξία και συνεχή μάθηση, βασική προϋπόθεση και εγγύηση για τη στερέωση της Κοινότητας Μάθησης (ΚΜ).....	130
3.5. Ηγεσία για τη μάθηση: Από την καθοδηγητική ηγεσία (instructional leadership) στην ηγεσία για τη μάθηση (leadership for learning)	135
3.5.1. Καθοδηγητική ηγεσία (instructional leadership):ο πρόδρομος της ηγεσίας για τη μάθηση.	135
3.5.2. Μετασχηματιστική ηγεσία: ο συνεκτικός ιστός του οργανισμού.....	143
3.5.3 «Η ηγεσία για τη μάθηση»:σύγχρονο πλαίσιο ικανοτήτων.....	149
3.6 Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού και επαγγελματική ανάπτυξη.....	156

3.6.1. Εργαλεία αναστοχασμού και αυτοαξιολόγησης.....	159
3.6.1.α. Portfolio εκπαιδευτικού και επαγγελματική ανάπτυξη	161
3.6.1.β. Αξιολόγηση ομοτέχνων και επαγγελματική ανάπτυξη.....	168
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ^ο	173
4. ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ	173
4.1. Συνεργασία και Επαγγελματική Ανάπτυξη	173
4.2. Ηγεσία και Επαγγελματική Ανάπτυξη	177
4.3. Αξιολόγηση και Επαγγελματική Ανάπτυξη	183
Γ. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	191
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ^ο	192
5. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	192
5.1. Επιλογή Μεθοδολογίας.....	192
5.2. Ερευνητική διαδικασία.....	193
5.2.α. Δειγματοληψία.....	193
5.2.β. Εξασφάλιση αδειών	195
5.2.γ. Μορφές δεδομένων	196
5.2.δ. Εργαλείο Συλλογής δεδομένων	197
5.2.ε. Στάθμιση ερωτηματολογίου (Ανάλυση Εγκυρότητας & Αξιοπιστίας)	201
5.2.στ. Ανάλυση αξιοπιστίας (Reliability Analysis).....	217
5.2.ζ Στατιστική ανάλυση	218
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 ^ο	220
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	220
6.1. Χαρακτηριστικά δείγματος.....	220
6.2. Κουλτούρα συνεργασίας.....	227
6.3. Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	248
6.4. Έλεγχος κανονικότητας των δεδομένων	274
6.5. Διμεταβλητές αναλύσεις.....	275
6.6. Πολυμεταβλητή Ανάλυση	307
6.7. Πολλαπλό γραμμικό μοντέλο πρόβλεψης	308
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 ^ο : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – Συζήτηση αποτελεσμάτων της Έρευνας.....	312
Περίληψη.....	312

7.1 Δημογραφικά στοιχεία.....	313
7.1.1 Ερευνητικό ερώτημα 1 ^ο : Συνεργατική κουλτούρα εκπαιδευτικών	314
7.1.2. Ερευνητικό ερώτημα 2ο: Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών	325
ΕΠΙΛΟΓΟΣ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	339
ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	345
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	358
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	391
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ	392

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. <i>KMO and Bartlett's Test</i>	202
Πίνακας 2. Κοινή παραγοντική διακύμανση (<i>Communalities</i>).....	202
Πίνακας 3. Συνολικό ποσοστό μεταβλητότητας (<i>Total Variance Explained</i>)	207
Πίνακας 4. Ανάλυση Κυρίων Συνιστωσών με ορθογώνια περιστροφή των αξόνων (<i>Rotated Component Matrix</i>)	210
Πίνακας 5. Ανάλυση αξιοπιστίας	217
Πίνακας 6. Φύλο.....	220
Πίνακας 7. Ηλικία	221
Πίνακας 8. Σπουδές.....	221
Πίνακας 9. Επιμόρφωση.....	222
Πίνακας 10. Έτη συνολικής εκπαιδευτικής / διδακτικής υπηρεσίας & Έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα	224
Πίνακας 11. Ειδικότητα εκπαιδευτικών	226
Πίνακας 12. Βαθμός και μορφές συνεργασίας	227
Πίνακας 13. Οφέλη από την ανάπτυξη και ενίσχυσης της «συνεργατικής κουλτούρας» στο σχολείο	233
Πίνακας 14. Λόγοι επιλογής της κουλτούρας «απομονωτισμού» στη διδασκαλία.....	236
Πίνακας 15. Οφέλη από τη συνεργασία εντός της ομάδας & Μειονεκτήματα από τη συνεργασία εντός της ομάδας	238
Πίνακας 16. Οφέλη τεχνητής συναδελφικότητας.....	241
Πίνακας 17. Βαθμός ενίσχυσης της συνεργατικής κουλτούρας	244

Πίνακας 18. Βαθμός εκπλήρωσης προϋποθέσεων (π.χ συνεργατικές πρακτικές) για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.....	248
Πίνακας 19. Βαθμός συμμετοχής σε συνεργατικές πρακτικές	254
Πίνακας 20. Δεξιότητες- ικανότητες της Διεύθυνσης που στηρίζουν την επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	257
Πίνακας 21. Βαθμός θετικής συμβολής της σχολικής αυτοαξιολόγησης	261
Πίνακας 22. Οφέλη από τη χρήση ενός εκπαιδευτικού χαρτοφυλακίου (portfolio) των εκπαιδευτικών.....	265
Πίνακας 23. Ετεροπαρατήρηση / αξιολόγηση διδασκαλίας και επαγγελματική ανάπτυξη / συνανάπτυξη	267
Πίνακας 24. Αμυντικός Απομονωτισμός λόγω της διαδικασίας της ετεροπαρατήρησης.....	272
Πίνακας 25. Έλεγχος κανονικότητας	274
Πίνακας 26. Διαφορές μεταξύ των ανδρών και γυναικών ως προς την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την κουλτούρα συνεργασίας.....	275
Πίνακας 27. Διαφορές μεταξύ των ηλικιακών κατηγοριών ως προς την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την κουλτούρα συνεργασίας.....	276
Πίνακας 28. Διαφορές μεταξύ των κατηγοριών συνολικής εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας ως προς την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την κουλτούρα συνεργασίας .	283
Πίνακας 29. Διαφορές μεταξύ των σπουδών των εκπαιδευτικών και την κουλτούρα συνεργασίας.....	289
Πίνακας 30. Διαφορές μεταξύ των κατηγοριών συνολικής εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας στην ίδια σχολική μονάδα ως προς την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την κουλτούρα συνεργασίας	299
Πίνακας 31. Διαφορές μεταξύ των τριών κατηγοριών ειδικότητας ως προς την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την κουλτούρα συνεργασίας.....	303
Πίνακας 32. Πολλαπλό γραμμικό μοντέλο πρόβλεψης του βαθμού συμμετοχής σε συνεργατικές πρακτικές	308

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 1. Cattell σχεδιάγραμμα	209
Γράφημα 2. Φύλο	220
Γράφημα 3. Ηλικία	221
Γράφημα 4. Σπουδές	222
Γράφημα 5. Επιμόρφωση.....	224
Γράφημα 6. Έτη συνολικής εκπαιδευτικής / διδακτικής υπηρεσίας.....	225

Γράφημα 7. Έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα	226
Γράφημα 8.α. διδακτικά – μεθοδολογικά ζητήματα.....	229
Γράφημα 9.β. παιδαγωγικά ζητήματα	229
Γράφημα 10.γ. ζητήματα οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου	230
Γράφημα 11.δ. ζητήματα σχέσεων με μαθητική κοινότητα	230
Γράφημα 12.ε. προγράμματα (διεπιστημονικών/διαθεματικών) σχολικών δραστηριοτήτων	231
Γράφημα 13.α. διαμοιρασμός εκπαιδευτικών αξιών/οράματος/στόχων	231
Γράφημα 14.β. συνεργατική μάθηση και εφαρμογή συνεργατικών πρακτικών.....	232
Γράφημα 15.γ. διαμοιρασμός διδακτικών πρακτικών / ανταλλαγή εκπαιδευτικών ιδεών και μέσων/ πόρων	232
Γράφημα 16.δ. ανάπτυξη κοινών δράσεων /σχεδιασμός και επίλυση εκπαιδευτικών προβλημάτων.....	233
Γράφημα 17.α. διαμοιρασμός εκπαιδευτικών αξιών/οράματος/στόχων	234
Γράφημα 18.β. συνεργατική μάθηση και εφαρμογή συνεργατικών πρακτικών.....	234
Γράφημα 19.γ. διαμοιρασμός διδακτικών πρακτικών / ανταλλαγή εκπαιδευτικών ιδεών και μέσων/ πόρων	235
Γράφημα 20.δ. ανάπτυξη κοινών δράσεων /σχεδιασμός και επίλυση εκπαιδευτικών προβλημάτων.....	235
Γράφημα 21. α. διαμοιρασμός εκπαιδευτικών αξιών/οράματος/στόχων	237
Γράφημα 22. β. συνεργατική μάθηση και εφαρμογή συνεργατικών πρακτικών.....	237
Γράφημα 23.γ. διαμοιρασμός διδακτικών πρακτικών / ανταλλαγή εκπαιδευτικών ιδεών και μέσων/ πόρων.....	238
Γράφημα 24. α. βελτιώνει τις εκπαιδευτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών, καθώς διδάσκει ως μέλη μιας ομάδας υψηλών επιδόσεων	239
Γράφημα 25.β. ενισχύει την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών και ενθαρρύνει πρωτοβουλίες για εισαγωγή και εφαρμογή καινοτομιών	240
Γράφημα 26.γ. διαχωρίζει τους εκπαιδευτικούς και συντηρεί στερεότυπα σχετικά με τη φύση και τη σημασία των επιστημονικών ειδικοτήτων	240
Γράφημα 27.δ. προωθεί το συμφέρον της κάθε υποομάδας και αποτελεί τροχοπέδη για τη δημιουργία μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης.....	241
Γράφημα 28. α. καλλιεργεί και βελτιώνει τις συνεργατικές δεξιότητες και σχέσεις των εκπαιδευτικών.....	242
Γράφημα 29.β. αποτελεί μια χρήσιμη προκαταρκτική φάση στην πορεία για πιο βαθιές σχέσεις συνεργασίας.....	243

Γράφημα 30.γ. υποτιμά τον εκπαιδευτικό με τον «επιβαλλόμενο» και εξωτερικά ρυθμιζόμενο χαρακτήρα της.....	243
Γράφημα 31.δ. περιορίζει τον αυθορμητισμό και τη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών και αποσκοπεί στην εφαρμογή προκαθορισμένων πλαισίων κι όχι στην ανάπτυξη μιας υγιούς/αυθεντικής/γνήσιας συναδελφικότητας	244
Γράφημα 32.α. η προδιάθεση του εκπαιδευτικού για ομαδική εργασία, συνεργασία και δικτύωση	245
Γράφημα 33.β. η κουλτούρα συνεργασίας που έχει διαμορφωθεί ιστορικά στο σχολείο (έθος).....	246
Γράφημα 34.γ. η ικανότητα του Διευθυντή να ενισχύει το μαθησιακό περιβάλλον και τη μαθησιακή κουλτούρα (καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας και ομαδικής μάθησης, καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης, αμοιβαιότητας και αλληλεγγύης)	246
Γράφημα 35.δ. ο ουσιαστικός και από κοινού σχολικός προγραμματισμός στην αρχή της χρονιάς από τα μέλη της σχολικής κοινότητας (ανάπτυξη/ενίσχυση συνεργατικού κλίματος & πρακτικών)	247
Γράφημα 36.ε. το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο της πολιτείας, οι πρωτοβουλίες και οι δράσεις των αρμόδιων οργάνων (Σχολικοί Σύμβουλοι, υπεύθυνοι φορέων).....	247
Γράφημα 37.α. την προδιάθεση των εκπαιδευτικών για αλλαγή, ευελιξία και συνεχή μάθηση	249
Γράφημα 38.β. την ύπαρξη μιας ισχυρής συνεργατικής κουλτούρας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας.....	250
Γράφημα 39.γ. την εγκαθίδρυση/ανάπτυξη μιας κουλτούρας αυτοαξιολόγησης, αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου	250
Γράφημα 40.δ. την διεύθυνση/ηγεσία του σχολείου που επιδιώκει/υποστηρίζει τη μάθηση των εκπαιδευτικών και μετασχηματίζει το σχολείο σε κοινότητα μάθησης	251
Γράφημα 41.α. αντιλαμβάνεται τη μάθηση ως μια διαδικασία διαρκή, ανοιχτή και συνεργατική	251
Γράφημα 42.β. αποδέχεται τη διαφορετικότητα, την αντιπαράθεση και τον διάλογο.....	252
Γράφημα 43.γ. διαθέτει την προδιάθεση αυτοκριτικής και αυτοβελτίωσης	252
Γράφημα 44.δ. διαθέτει την ικανότητα του κριτικού αναστοχασμού σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο.....	253
Γράφημα 45.ε. διαθέτει θετική προδιάθεση απέναντι στις εκπαιδευτικές αλλαγές και καινοτομίες.....	253
Γράφημα 46.α. ανταλλαγή ιδεών, εκπαιδευτικού υλικού, διδακτικών πρακτικών (κοινός σχεδιασμός μαθήματος, κα.)	255
Γράφημα 47.β. ετεροπαρατήρηση και ετεροαξιολόγηση της διδασκαλίας μεταξύ των εκπαιδευτικών.....	255

Γράφημα 48.γ. συνεργασία με μέντορες και επιστημονικούς φορείς (ΑΕΙ, επιστημονικές ενώσεις) για διδακτικά και μεθοδολογικά ζητήματα	256
Γράφημα 49.δ. συμμετοχή σε δίκτυα συνεργασίας με άλλα σχολεία (fora, ψηφιακές κοινότητες, ψηφιακές πλατφόρμες ανταλλαγής καλών πρακτικών)	256
Γράφημα 50.ε. ενδοσχολικές επιμορφώσεις με σκοπό την βελτίωση διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών στο σχολείο	257
Γράφημα 51.α. Συστημική σκέψη /ικανότητα του διευθυντή να αντιμετωπίζει ολιστικά και συλλογικά την διοίκηση, οργάνωση και λειτουργία του σχολείου (διαμοιρασμός ηγεσίας και ανάληψη ηγετικών καθηκόντων από τους εκπαιδευτικούς)	259
Γράφημα 52.β. Ικανότητα διατύπωσης οράματος και δέσμευσης των εκπαιδευτικών για την υλοποίησή του (δίκαιη κατανομή αρμοδιοτήτων και ρόλων, επιβράβευση πρωτοβουλιών εκπαιδευτικών και ενθάρρυνση στην ανάληψη δεσμεύσεων και ευθυνών στο σχολείο) ..	259
Γράφημα 53.γ. Εξατομικευμένη προσέγγιση των εκπαιδευτικών και ανάδειξη των δυνατοτήτων τους	260
Γράφημα 54. δ. Ικανότητα ενίσχυσης του μαθησιακού περιβάλλοντος (ενδοσχολικές επιμορφώσεις, καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας και ομαδικής μάθησης, καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης και αλληλεγγύης, εξωστρέφεια σχολικής μονάδας)	260
Γράφημα 55. ε. Ανάληψη πρωτοβουλιών με σκοπό την βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και των επιτευγμάτων των μαθητών (ικανότητα παροχής κινήτρων, ενθάρρυνσης και κινητοποίησης για την εισαγωγή νέων παιδαγωγικών και διδακτικών πρακτικών / καινοτόμων δράσεων / προγραμμάτων ενίσχυσης και αντίσταθμισης , κα.)..	261
Γράφημα 56. α. στην ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας	262
Γράφημα 57.β. στην ενίσχυση της αυτογνωσίας και την υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών	263
Γράφημα 58.γ.στον μετασχηματισμό της σχολικής μονάδας σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης	263
Γράφημα 59. δ. στην ανάδειξη της σχολικής μονάδας ως βασικού φορέα προγραμματισμού και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού της έργου	264
Γράφημα 60. α. Ωφελεί τη διαδικασία μάθησης και διδασκαλίας και επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να διδάξουν καλές πρακτικές και να αναπτύξουν νέες.....	266
Γράφημα 61. β. Παρέχει ένα μέσο επαγγελματικού προβληματισμού αναδεικνύοντας τις ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης	266
Γράφημα 62. γ. Πρέπει να αποτελεί βασικό στοιχείο της ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.....	267
Γράφημα 63. α. συνάδελφος του σχολείου ίδιας ειδικότητας	268
Γράφημα 64. β. συνάδελφος του σχολείου άλλης ειδικότητας	269
Γράφημα 65. γ. συνάδελφος από άλλο σχολείο	269

Γράφημα 66. δ. ο διευθυντής της σχολικής μονάδας	270
Γράφημα 67. ε. ο Σχολικός Σύμβουλος ειδικότητας.....	270
Γράφημα 68. α. συμβολή στον προσωπικό αναστοχασμό και στην προσωπική ανάπτυξη μέσα από την ανάλυση της διδασκαλίας	271
Γράφημα 69. β. σχεδιασμός από κοινού αλλαγών και παρεμβάσεων στη διδακτική πράξη	271
Γράφημα 70. γ. καλλιέργεια και ενίσχυση δεσμών εμπιστοσύνης.....	272
Γράφημα 71. δ. άγχος και ανασφάλεια στον παρατηρούμενο.....	273
Γράφημα 72. ε. ανταγωνισμό μεταξύ των εκπαιδευτικών της κοινότητας	273
Γράφημα 73. Ηλικία με βαθμό και μορφές συνεργασίας.....	278
Γράφημα 74. Ηλικία & οφέλη τεχνητής συναδελφικότητας.....	279
Γράφημα 75. Ηλικία και βαθμός εκπλήρωσης προϋποθέσεων για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	280
Γράφημα 76. Ηλικία με τις δεξιότητες – ικανότητες της διεύθυνσης που στηρίζουν την επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.....	281
Γράφημα 77. Ηλικία & Αμυντικός Απομονωτισμός λόγω της διαδικασίας της ετεροπαρατήρησης	282
Γράφημα 78. Συνολική εκπαιδευτική προϋπηρεσία & Βαθμός και μορφές συνεργασίας...	285
Γράφημα 79. Συνολική εκπαιδευτική προϋπηρεσία & Οφέλη τεχνητής συναδελφικότητας	286
Γράφημα 80. Συνολική εκπαιδευτική προϋπηρεσία & Βαθμός εκπλήρωσης προϋποθέσεων (π.χ συνεργατικές πρακτικές) για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	287
Γράφημα 81. Συνολική εκπαιδευτική προϋπηρεσία & Δεξιότητες- ικανότητες της Διεύθυνσης που στηρίζουν την επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	288
Γράφημα 82. Σπουδές & Οφέλη από την ανάπτυξη και ενίσχυσης της «συνεργατικής κουλτούρας» στο σχολείο	292
Γράφημα 83. Σπουδές & Οφέλη τεχνητής συναδελφικότητας	293
Γράφημα 84. Σπουδές & βαθμός εκπλήρωσης προϋποθέσεων (π.χ συνεργατικές πρακτικές) για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	294
Γράφημα 85. Σπουδές & βαθμός θετικής συμβολής της σχολικής αυτοαξιολόγησης	295
Γράφημα 86. Σπουδές & Οφέλη από τη χρήση ενός εκπαιδευτικού χαρτοφυλακίου (portfolio) των εκπαιδευτικών	296
Γράφημα 87. Σπουδές & Ετεροπαρατήρηση / αξιολόγηση διδασκαλίας και επαγγελματική ανάπτυξη / συνανάπτυξη	297
Γράφημα 88. Σπουδές & αποτελεί μια στρατηγική επιλογή που επιτρέπει την απερίσπαστη – από εξωτερικούς παράγοντες	298

Γράφημα 89. Προϋπηρεσία στην ίδια σχολική μονάδα & οφέλη τεχνητής συναδελφικότητας	301
Γράφημα 90. Προϋπηρεσία στην ίδια σχολική μονάδα & δεξιότητες – ικανότητες της διεύθυνσης που στηρίζουν την επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	302
Γράφημα 91. Ειδικότητες & βαθμός εκπλήρωσης προϋποθέσεων για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	305
Γράφημα 92. Ειδικότητες & βαθμός εκπλήρωσης προϋποθέσεων για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	306
Γράφημα 93. Έλεγχος κανονικότητας.....	310
Γράφημα 94. Έλεγχος ετεροσκεδαστικότητας	311

Α. ΓΕΝΙΚΟ ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. Το θέμα της έρευνας

Οι αλλαγές σε κοινωνικό, πολιτιστικό, κοινωνικό, πολιτικό, τεχνολογικό επίπεδο που σηματοδοτούν τη σύγχρονη κοινωνία της γνώσης προκαλούν εκτεταμένους μετασχηματισμούς στον ρόλο του σχολείου και τον ρόλο του εκπαιδευτικού. Ειδικότερα, το διευρυνόμενο πολιτισμικό περιβάλλον, η τεχνολογική ανάπτυξη και έκρηξη πληροφοριών αλλά και η αυξανόμενη αυτονομία των τοπικών κοινοτήτων και των σχολείων επιβάλλουν την απομάκρυνση του σχολείου από τον παραδοσιακό τρόπο λειτουργίας του και τον μετασχηματισμό του σε ένα δυναμικό οργανισμό μάθησης που θα αποβλέπει στην απόκτηση, διατήρηση και ανάπτυξη υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης για τους εκπαιδευόμενους, αλλά και για τους εκπαιδευτές διασφαλίζοντας τις συνθήκες μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης, που υποστηρίζει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ο «οργανισμός που μαθαίνει» (learning organization) και η «επαγγελματική κοινότητα μάθησης» (professional learning community) χαρακτηρίζονται από τη δυνατότητα να παράγουν, να μετασχηματίζουν και να μεταδίδουν γνώση, από την τροποποίηση της συμπεριφοράς των εμπλεκομένων, ώστε να προσαρμόζονται στα νέα δεδομένα πρόσκτησης γνώσης αλλά και ανάπτυξης καινοτομιών. Η στήριξη ενός τέτοιου οργανισμού απαιτεί μια ολιστική προσέγγιση που αφορά την «κουλτούρα», τον τρόπο δομής και λειτουργίας του οργανισμού, την υποστήριξη μιας ηγεσίας προσανατολισμένης στη μάθηση αλλά και τη διαμόρφωση του επαγγελματία εκπαιδευτικού.

Το εκπαιδευτικό επάγγελμα μετασχηματίζεται, γιατί η εκπαίδευση και το σχολείο μετασχηματίζεται. Οι ρόλοι των εκπαιδευτικών και των σχολείων αλλάζουν, καθώς και οι προσδοκίες γι' αυτούς: οι δάσκαλοι καλούνται να διδάσκουν στις ολοένα και πιο πολυπολιτισμικές αίθουσες διδασκαλίας, να ενσωματώνουν μαθητές με ειδικές ανάγκες, να χρησιμοποιούν ΤΠΕ για αποτελεσματική διδασκαλία, να συμμετέχουν σε διαδικασίες αξιολόγησης και λογοδοσίας και να εμπλέκουν τους γονείς στα σχολεία. Ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού γίνεται πολυδιάστατος και ολοένα και περισσότερο απαιτητικός, καθώς απαιτείται όχι μόνο επικαιροποίηση και ανανέωση των γνωστικών του εφοδίων - προκειμένου να διαχειριστεί την πληθώρα των πληροφοριών της σύγχρονης κοινωνίας της γνώσης – αλλά και απόκτηση νέων δεξιοτήτων / ικανοτήτων προκειμένου να ανταποκριθεί σ' ένα περιβάλλον αυξημένων απαιτήσεων. Η θεώρηση

του ρόλου του εκπαιδευτικού ως στοχαζόμενου επαγγελματία, που έχει «προδιάθεση» για συνεργασία, καινοτομία, που επιχειρεί να εισέλθει και να δοκιμάσει νέες «αβεβαιότητες» που υιοθετεί ένα διπλό είδος όρασης - και ως εκπαιδευτικός αλλά και ως μαθητής ο ίδιος - σε μία διά βίου πορεία εκπαίδευσης αποτελεί μονόδρομο στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, για μια ποιοτικότερη και αποτελεσματικότερη εκπαίδευση.

Η απομάκρυνση του εκπαιδευτικού από το μοντέλο του εκπαιδευτικού «αυθεντία», η συνειδητοποίηση της ελλειμματικότητάς του, οδηγεί σε μία αναγκαστική αναδίπλωση του ίδιου σε συνεργατικότερες μορφές επικοινωνίας, στην εγκατάλειψη της διδακτικής πρακτικής του απομονωτισμού, στην επιδίωξη της επαγγελματικής μάθησης μέσα από ενδοσχολικές συνεργατικές πρακτικές. Μια τέτοια «αλλαγή» αναπτύσσει τον εκπαιδευτικό σ' ένα καθεστώς μειωμένης διδακτικής αυτονομίας, συλλογικής δράσης με υψηλότερη προσωπική ευθύνη για το επίπεδο της μάθησης που παράγεται. Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού είναι αποτέλεσμα πρακτικών και πρωτοβουλιών που αναπτύσσονται μέσα στην κοινότητα μάθησης από τα ίδια τα εκπαιδευτικά υποκείμενα και υποστηρίζονται από την ηγεσία που είναι προσανατολισμένη στη μάθηση. Βέβαια, η βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης δεν μπορεί να νοηθεί ανεξάρτητα από την αξιολόγηση. Η ποιότητα και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι έννοιες αλληλοεξαρτώμενες και αποτελούν το επίκεντρο των σύγχρονων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Ειδικότερα, ο θεσμός της «αυτοαξιολόγησης» και η «αξιολόγηση ομοτέχνων» είναι βασικές ενδοσχολικές υποστηρικτικές δομές που προωθούν την εμπιστοσύνη, την αμοιβαιότητα, την ανταλλαγή εμπειριών, την ανάπτυξη επιστημονικών συνεργασιών, λειτουργούν ανατροφοδοτικά για τον τρόπο δράσης του ίδιου του εκπαιδευτικού – εντοπίζοντας τις αναπτυξιακές ανάγκες των πρωταγωνιστών της διδακτικής πράξης - αλλά και του συνόλου του οργανισμού μάθησης.

2. Αναγκαιότητα της έρευνας στο πλαίσιο της αλλαγής του «εκπαιδευτικού παραδείγματος»

Η τρέχουσα εκπαιδευτική πραγματικότητα, όπως αυτή διαμορφώνεται από τον εκπαιδευτικό πολιτικό «λόγο» και εφαρμόζεται στην καθημερινή σχολική πρακτική - όπως καταγράφεται από πλήθος ερευνών στον διεθνή χώρο (Giles & Hargreaves, 2006, Hargreaves & Fullan, 2012, Marsick, Watkins, & Boswell, 2013) - επιβεβαιώνει την αλλαγή της «εκπαιδευτικής κατάστασης», τον δυναμικό μετασχηματισμό του

εκπαιδευτικού υποκειμένου σε «συλλογικά ενεργούμενο ον» και του παραδοσιακά οργανωμένου σχολείου σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης. Επιρροές από τον ανταγωνιστικό χώρο της οικονομίας, νέες απαιτήσεις από την κυριαρχία του γνωστικού καπιταλισμού, διαμορφώνουν ένα καινούριο τοπίο -υπό το πρίσμα των νεοφιλελεύθερων πολιτικών- στο οποίο προωθείται βαθμιαία ο μετασχηματισμός των εκπαιδευτικών δομών και ο επαναπροσδιορισμός του ρόλου των εκπαιδευτικών. Σε αυτό το πλαίσιο κυρίαρχο ζητούμενο αποτελεί η «μάθηση για όλους» στα όρια μιας «ολοκληρωτικά παιδαγωγούμενης κοινωνίας» (Singh, 2015) στην οποία το δυναμικό εκπαιδευτικό υποκείμενο –ως συλλογικό υποκείμενο- στοχεύει στη διασφάλιση της ποιότητας, αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2000, Επιτροπή, 2003). Αυτή η αναδυόμενη, νέα παιδαγωγική αντίληψη απαιτεί όχι μόνο αναθεώρηση διδακτικών πρακτικών αλλά και εκπαιδευτικών πεποιθήσεων (Putnam & Borko, 1997 στο Meirink, 2010:163).

Ως επακόλουθο, η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού αποτελεί ένα «καθεστώς αλήθειας» που δεν μπορεί να νοηθεί μακριά από ένα πλαίσιο ικανοτήτων του ίδιου του εκπαιδευτικού αλλά και ένα περιβάλλον συνεργατικής μάθησης, καθώς «το σχολείο δεν μπορεί να βελτιωθεί χωρίς ανθρώπους που εργάζονται μαζί.» (Lieberman 1986:6 στον Kelchtermans, 2006:222). Ειδικότερα, ο σύγχρονος διεθνής εκπαιδευτικός λόγος φαίνεται να ενισχύει την αυτονομία της σχολικής μονάδας και τον μετασχηματισμό της σε έναν οργανισμό και κοινότητα μάθησης που προσαρμόζεται ως ζωντανή οντότητα στις μεταβαλλόμενες συνθήκες του περιβάλλοντος, αλλά διατηρεί την ταυτότητά της, τη βασική δομή της και την κουλτούρα της, ενώ οι εκπαιδευτικοί εξελίσσονται, ανανεώνονται και μαθαίνουν (Παπακωνσταντίνου 2008:232). Εξάλλου, ο εκπαιδευτικός δεν νοείται πλέον ως ο αποκλειστικός μεταδότης της γνώσης, γι' αυτό και δεν είναι αρκετό το αίτημα της υψηλής πνευματικότητας και γνωστικής κατάρτισης. Ο εκπαιδευτικός επαναπροσδιορίζεται με βάση «γνωσιοκεντρικά» (knowledge-based), «ικανοκεντρικά» (competence-based) και «επιτελεστικά» (performance-based) πλαίσια μάθησης σύμφωνα με τα οποία έννοιες όπως αυτές της «διά βίου εκπαίδευσης», «αυτομόρφωσης», «επιμόρφωσης», «επαγγελματικής ανάπτυξης» αποτελούν επιτακτική εκπαιδευτική ανάγκη και προετοιμάζουν τον εκπαιδευτικό ώστε να ανταποκριθεί σ' ένα περιβάλλον αυξημένων απαιτήσεων (Fullan, 2000, Elmore, 2000, Caena, 2011). Σε αυτήν την πορεία και τη στόχευση ο εκπαιδευτικός δεν πορεύεται αυτόνομα, δεν δρα «ατομικιστικά». Αντίθετα, η άρση του απομονωτισμού, η στενή

συνεργασία των εκπαιδευτικών, το κοινό όραμα στοιχειωθούν μια κοινότητα μάθησης που αναπτύσσει τον επαγγελματία εκπαιδευτικό με αυξημένο αίσθημα ευθύνης, λογοδοσίας και επιτελεσματικότητας. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί καθίστανται όλο και περισσότερο *«ατομικά υπόλογοι και συλλογικά συνυπεύθυνοι στο πλαίσιο ενός διευρυσμένου μηχανισμού αξιολόγησης και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα»* (Gillies 2008, Connell 2009 όπ. αναφ. σε Πασιάς, 2016).

Αυτή η επαγγελματική κοινότητα μάθησης στοχεύει *«να στηρίζει την εκμάθηση όλων των επαγγελματιών στη σχολική κοινότητα με σκοπό της την ενίσχυση της μάθησης των μαθητών»* (Bolam, McMahon, Stoll, Thomas, και Wallace 2005:145) αφού άλλωστε – όπως καταδεικνύουν διεθνείς μελέτες - η ποιότητα ενός εκπαιδευτικού συστήματος δεν μπορεί να ξεπεράσει την ποιότητα των εκπαιδευτικών του. (MacBeath, 2001, Stenhouse, 2003, Stronge & Tucker, 2003 OECD, 2005) Η στενή συνεργασία των εκπαιδευτικών σε μια επαγγελματική κοινότητα μάθησης προσφέρει ποικίλα οφέλη στον σχολικό οργανισμό καθώς *«παρέχει ηθική υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς, αυξάνει την αποδοτικότητα, βελτιώνει την αποτελεσματικότητα, μειώνει τον φόρτο εργασίας, προωθεί και ενισχύει την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών να υιοθετήσουν εξωτερικά εισαγόμενες καινοτομίες, ή να τις καθυστερήσουν ή ακόμη και να τους ανισταθούν με ηθικό στένος...»* (Hargreaves, 1994: 245-7)

Ωστόσο, στο ελληνικό πλαίσιο αναφοράς, τις δύο τελευταίες δεκαετίες γίνεται «λόγος» για την αναγκαιότητα μετασχηματισμού του σχολείου σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης και την αναγκαιότητα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Έτσι οι εκπαιδευτικοί, στο πλαίσιο των καθηκόντων τους οφείλουν να: *«Συνεργάζονται με εκπαιδευτικούς που επιμορφώνονται ή με ασκούμενους φοιτητές για την πραγματοποίηση διδασκαλιών από τους επιμορφούμενους ή τους ίδιους»* (ΦΕΚ 1340/2002 άρθρο 36) ενώ παράλληλα με την εισαγωγή των καινοτόμων ερευνητικών εργασιών που στηρίζονται στη διεπιστημονική συνεργασία των εκπαιδευτικών (Ματσαγγούρας, 2011) δίνεται το πρώτο βήμα για την άρση του απομονωτισμού του εκπαιδευτικού.

Στη στήριξη του σχολείου ως οργανωμένης κοινότητας μάθησης αποσκοπούσε άλλωστε και η διαδικασία Αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, (2012) που στόχευε στη διαμόρφωση «κουλτούρας αξιολόγησης» στα σχολεία, στην προώθηση και εδραίωση ενός «πολιτισμού εμπιστοσύνης», που βασίζεται στην ανάπτυξη σχέσεων

ευθύνης και συνεργασίας στο σχολείο και στην εκπαιδευτική κοινότητα. Η προώθηση της συλλογικότητας και της συνεργασίας, η ηγεσία για τη μάθηση, η ενίσχυση των διαδικασιών αυτοαξιολόγησης και ενδοσχολικής επιμόρφωσης αλλά και η διάχυση «καλών πρακτικών» μεταξύ εκπαιδευτικών και σχολείων αποτελούν ζητούμενο και δέσμευση των ευρωπαϊκών αλλά και εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών.

Εξάλλου, ένας σημαντικός αριθμός επιστημονικών συνεδρίων, ημερίδων σύγχρονες έρευνες και μελέτες (Μπαγάκης, Δεμερτζή, & Σταμάτης, 2007, Αποστολόπουλος, 2014, Δημακοπούλου 2015, Πασιάς, Αποστολόπουλος & Στυλιάρης 2015, Παμπουκίδης, 2016, Τηλιγάδα, 2017, Πετροπούλου, 2018, Μπαλάση, 2020) σηματοδοτούν μία αλλαγή στο εκπαιδευτικό προσκήνιο. Νέες συνεργατικές πρακτικές (αξιολόγηση ομοτέχνων, ο θεσμός του mentoring κ.α.) - που υποστηρίζονται και εφαρμόζονται κυρίως σε Πρότυπα και Ιδιωτικά σχολεία – η επιμόρφωση (μέσω τυπικών ή άτυπων διαδικασιών) που «κερδίζει έδαφος» στους κόλπους της εκπαιδευτικής κοινότητας, η επιδίωξη της «διά βίου μάθησης» και επαγγελματικής ανάπτυξης που επιβεβαιώνεται και από το πλήθος των ΠΜΣ στον τομέα της εκπαίδευσης και τη συμμετοχή σε αυτά, αποτυπώνουν ήδη την αλλαγή του εκπαιδευτικού παραδείγματος.

3. Σκοπός της έρευνας

Η μελέτη του μετασχηματισμού του σχολείου σε ΕΚΜ υπό το πρίσμα των συνεχώς μεταβαλλόμενων συνθηκών στον χώρο της παιδείας και της ανάγκης για συνεχιζόμενη εξέλιξη και επικαιροποίηση των γνώσεων / απόκτηση νέων ικανοτήτων, δεξιοτήτων των ίδιων των εκπαιδευτικών - προκειμένου να ανταποκριθούν στον νέο τους ρόλο- αποτελεί βασική προβληματική του συγκεκριμένου πονήματος. Πιο συγκεκριμένα, επιβάλλεται να επισημάνουμε / εντοπίσουμε / αναδείξουμε τις νέες όψεις που σταδιακά παρουσιάζει το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί του ως επαγγελματική κοινότητα μάθησης και να καταγραφεί ο ρόλος -που διαφοροποιείται σε σχέση με το παρελθόν και επαναδιαμορφώνεται - για το κάθε έμψυχο «δρων» υποκείμενο στον χώρο του Σχολείου.

Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο επομένως, η παρούσα μελέτη έχει σκοπό να διερευνήσει τις απόψεις 1001 εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αλλαγή του «εκπαιδευτικού παραδείγματος» που εκφράζεται μέσα από την αλλαγή κουλτούρας. Τα ερωτήματα που τίθενται αφορούν πρωτίστως στα χαρακτηριστικά μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης (ΕΚΜ) (συλλογική/συνεργατική μάθησης και εφαρμογή, διαμοιρασμός ατομικών πρακτικών, διαμοιρασμός οραμάτων, αξιών,

στόχων, υποστηρικτική και κατανοητική ηγεσία) και στον βαθμό που αυτά αναγνωρίζονται στη σχολική μονάδα του κάθε εκπαιδευτικού της έρευνάς μας. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην ανίχνευση χαρακτηριστικών συνεργατικής κουλτούρας (Μεγάλη ιδέα:2, Κουλτούρα συνεργασίας: Dufour (2006:1-6) (άρση απομονωτισμού, συμμετοχή σε συνεργατικές ομάδες μάθησης, υλοποίηση συνεργατικών πρακτικών , υποστηρικτική ηγεσία κ.α) που αναπτύσσονται στα σχολεία των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην έρευνα, ώστε να διαπιστωθεί, εάν και κατά πόσο τα σχολεία αυτά διαθέτουν χαρακτηριστικά επαγγελματικής κοινότητας μάθησης.

Συμπληρωματικά, η μελέτη αυτή αποσκοπεί στο να σκιαγραφήσει την υπάρχουσα κατάσταση σχετικά με τις ευκαιρίες ή και τις δυνατότητες που παρέχονται στους εκπαιδευτικούς για επιμόρφωση (ενδοσχολική ή μη) και εξέλιξή τους, να καταδείξει τις απόψεις / αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σημασία που έχει για τους ίδιους η επαγγελματική μάθηση /ανάπτυξη, προκειμένου να ανταποκριθούν στο ρόλο τους, να εντοπίσει τις αδυναμίες και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών για απόκτηση νέων ικανοτήτων / δεξιοτήτων, ώστε να επηρεάσουν με θετικό πρόσημο το επίπεδο της μάθησης των μαθητών. Συνάμα, η έρευνα στοχεύει να αναδειχθεί εκείνο το προφίλ και τα χαρακτηριστικά / ικανότητες της Διεύθυνσης που συμβάλλουν καθοριστικά στην ενίσχυση της συνεργατικής κουλτούρας και επομένως στην ανάπτυξη και καλλιέργεια συνεργατικών δεξιοτήτων (συνεργασία εκπαιδευτικών, συνεργασία με γονείς , τοπική κοινωνία) και τη στήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Επιπρόσθετα, η μελέτη αυτή αποσκοπεί στο να διερευνήσει τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε μορφές / μοντέλα εσωτερικής αξιολόγησης (αξιολόγηση ομοτέχνων / αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας) σε σχέση με την έμφαση / εστίαση στα αποτελέσματα που πρέπει να δίνει μια ΕΚΜ (Μεγάλη Ιδέα 3: Εστίαση στα αποτελέσματα: «Οι ΕΚΜ κρίνουν την αποτελεσματικότητα τους στη βάση των αποτελεσμάτων» (Dufour, 2006:6) αλλά και σε σχέση με την απόκτηση νέων ικανοτήτων / δεξιοτήτων από μέρος του εκπαιδευτικού, καθώς η έννοια των ικανοτήτων, δε μπορεί να νοηθεί μακριά από ένα πλαίσιο αξιολόγησης που στη συγκεκριμένη περίπτωση (το πλαίσιο της ΕΚΜ) διαμορφώνεται εσωτερικά «και υποστηρίζει πολύ καλά τον εκπαιδευτικό και το σχολείο» (Πασιαρδής, Σαββίδης & Τσιάκκιρος, 2007)

Συνοψίζοντας, θα μπορούσαμε να ορίσουμε ως :

Σκοπό της παρούσας εργασίας τη διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών εν όψει του επικείμενου (όπως διαφαίνεται από τη διεθνή αλλά και –σταδιακά- εγχώρια

εκπαιδευτική πολιτική και πράξη) μετασχηματισμού του σχολείου σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης και η καταγραφή των συνεπακόλουθων προκλήσεων /απαιτήσεων που προκύπτουν για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να ανταποκριθούν σ'ένα περιβάλλον αυξημένης συνεργασίας, δέσμευσης και αξιολόγησης.

Η συγκεκριμένη μελέτη στοχεύει ειδικότερα να διερευνήσει :

- όψεις από το σύγχρονο πλαίσιο και τις διαδικασίες μετασχηματισμού/λειτουργίας του ελληνικού σχολείου σε «οργανισμό μάθησης» και των εκπαιδευτικών σε «επαγγελματική κοινότητα μάθησης» (ΕΚΜ) (πχ. περιβάλλον αυξημένης συνεργασίας, λογοδοσίας και αξιολόγησης)
- τις συνεπακόλουθες προκλήσεις /απαιτήσεις που προκύπτουν για τους ίδιους τους (Ελληνες) εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές (ικανότητες, προσόντα, ρόλος)
- τις στάσεις των (Ελλήνων) εκπαιδευτικών απέναντι στο πλαίσιο (αρχές, φιλοσοφία, κλπ. των ΕΚΜ), τις προκλήσεις στο σχολείο (συνεργασία, λογοδοσία, αξιολόγηση) και τις αλλαγές στο επάγγελμα (γνώσεις, status, ρόλος, προδιαθέσεις, κλπ.).

Βασικά ερευνητικά ερωτήματα: '

1) Πώς και σε ποιο βαθμό έχει δημιουργηθεί κουλτούρα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου, ποια είναι τα βασικά της χαρακτηριστικά και πώς αυτά αποτιμώνται;

2α) Πώς και σε ποιο βαθμό έχουν αναπτυχθεί στο σχολείο σας οι συνεργατικές μορφές μάθησης, πώς βοηθούν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και πώς αξιολογείτε την εφαρμογή τους στο σχολείο;

2β) Ποιος ο ρόλος της Διεύθυνσης στην ενίσχυση συνεργατικών μορφών μάθησης που βοηθούν στην επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών;

3) Σε ποιο βαθμό τεχνικές αξιολόγησης (συλλογική εσωτερική αξιολόγηση, εκπαιδευτικό portfolio, ετεροπαρατήρηση/αξιολόγηση ομοτέχνων) στηρίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού;

4. Μεθοδολογική προσέγγιση

Στην παρούσα έρευνα προσηφορότερη κρίθηκε η ποσοτική μέθοδος που αποσκοπεί στη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών με ερωτηματολόγιο στάσεων, καθώς εξασφαλίζει μετρήσιμα, αντικειμενικά δεδομένα μέσω προκαθορισμένων και

τυποποιημένων διαδικασιών με στόχο ασφαλή συμπεράσματα και είναι « η καταλληλότερη για να προσδιοριστούν τάσεις ή εξηγήσεις» (Creswell,2011:83). Κατασκευάστηκε πρωτότυπο εργαλείο συλλογής δεδομένων σε μορφή ερωτηματολογίου κλειστών ερωτήσεων, δημοφιλής τρόπος συλλογής πληροφοριών στην ποσοτική έρευνα. Για τη στάθμιση του ερωτηματολογίου (ανάλυση εγκυρότητας και αξιοπιστίας) χρησιμοποιήθηκε η διερευνητική ανάλυση με την μέθοδο PCA (Principal Component Analysis) για την κατανομή 62 ερωτήσεων της μορφής Likert σε δεκατρείς διαστάσεις. Για την ανάλυση αξιοπιστίας χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha. Παρατηρήθηκε ότι όλες οι τιμές στις δεκατρείς διαστάσεις του ερωτηματολογίου είναι υψηλότερες του 0,7 που σημαίνει ότι η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου είναι πολύ καλή.

Με βάση τα καλά αποτελέσματα της ανάλυσης αξιοπιστίας και εγκυρότητας το ερωτηματολόγιο της έρευνας σταθμίστηκε σε Ελληνικό πληθυσμό και μπορεί να θεωρηθεί πλέον έγκυρο και αξιόπιστο για την παραγωγή και την γενίκευση συμπερασμάτων στον πληθυσμό των εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά τη στατιστική ανάλυση χρησιμοποιήθηκε περιγραφική και επαγωγική στατιστική. Μέσω της περιγραφικής στατιστικής αποτυπώθηκαν τα χαρακτηριστικά του δείγματος και οι απαντήσεις τους στο κυρίως μέρος της έρευνας (συχνότητες, ποσοστά, μέση τιμή, τυπική απόκλιση, διάμεσος). Στην επαγωγική στατιστική χρησιμοποιήθηκαν οι μη παραμετρικοί έλεγχοι Mann Whitney & Kruskal Wallis για τη διερεύνηση της διαφοροποίησης των απαντήσεων του δείγματος σε σχέση με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά. Επίσης, πραγματοποιήθηκε πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση για την πρόβλεψη του βαθμού συμμετοχής σε συνεργατικές πρακτικές. Για την πραγματοποίηση της ανάλυσης χρησιμοποιήθηκαν το στατιστικό πρόγραμμα SPSS22.0 και το Microsoft Office Excel 2013.

5. Δομή της εργασίας

Στην παρούσα διδακτορική διατριβή επιχειρείται η θεωρητική προσέγγιση και τεκμηρίωση τριών βασικών παραμέτρων, της κουλτούρας συνεργασίας και της επαγγελματικής ανάπτυξης, όπως αυτές αναπτύσσονται στην επαγγελματική κοινότητα μάθησης. Κατόπιν, παρουσιάζεται μια ανασκόπηση ερευνών εστιασμένη κυρίως στο ελληνικό συγκείμενο, η ερευνητική μέθοδος, τα αποτελέσματα της έρευνας, τα συμπεράσματα, ο επίλογος – προτάσεις μελλοντικής έρευνας. Ακολουθεί η παράθεση

της βιβλιογραφίας, που χρησιμοποιήθηκε και στο παράρτημα το ερευνητικό εργαλείο (ερωτηματολόγιο) που κατασκευάστηκε και χρησιμοποιήθηκε.

Στο 1^ο εισαγωγικό κεφάλαιο, παρουσιάζεται το θέμα της έρευνας, η αναγκαιότητα διερεύνησής του, ο σκοπός και τα ερευνητικά ερευνήματα, η μεθοδολογική προσέγγιση και η δομή της εργασίας.

Το θεωρητικό μέρος της διατριβής αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια (1,2,3,4). Στο 1^ο κεφάλαιο επιχειρείται η εννοιολογική αποσαφήνιση του Οργανισμού μάθησης, μια έννοια που στηρίζεται στην οργανωσιακή θεωρία των Argyris και Schön (1978) θεμελιώνεται από τον Senge (1990), και αργότερα τους Watkins&Marsick (1992). Στη συνέχεια γίνεται λόγος για τη μεταφορά της έννοιας από τους επιχειρησιακούς οργανισμούς στα σχολεία ως οργανισμούς μάθησης και παρουσιάζονται τα βασικά χαρακτηριστικά – διαστάσεις του. Στη συνέχεια του κεφαλαίου γίνεται εστίαση στον εκπαιδευτικό και την κοινότητα μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, επιχειρείται η εννοιολογική αποσαφήνιση της ΕΚΜ και παρουσιάζονται τα βασικά χαρακτηριστικά και οι διαστάσεις της (όραμα, συνεργατική κουλτούρα, εστίαση στη μάθηση των μαθητών, έμφαση στα αποτελέσματα, υποστηρικτική και κατανομητική ηγεσία) αλλά και οι θεωρητικές αρχές των ΕΚΜ που αφορούν στην Κονστрукτιβιστική-Κοινωνικοπολιτισμική θεωρία μάθησης, στη βάση των παραδοχών του Vygotsky (1978), εστιάζοντας στην αλληλεπίδραση μεταξύ των κοινωνικών και ατομικών διαδικασιών μάθησης.

Στο 2^ο κεφάλαιο αναλύεται η έννοια της συνεργασίας, της κομβικής και επικυρίαρχης έννοιας μέσα στην ΚΜ. Αφού επιχειρείται ο εννοιολογικός προσδιορισμός, γίνεται λόγος για την πρόκληση – αναγκαιότητα της συνεργασίας στη σύγχρονη κοινωνία της γνώσης, και περιγράφονται οι μορφές κουλτούρας διδασκαλίας: απομονωτισμός, κατακερματισμός, τεχνητή συναδελφικότητα, γνήσια συνεργασία (Hargreaves, 1992). Στη συνέχεια περιγράφονται οι συνεργατικές πρακτικές που εφαρμόζονται στο σχολείο με έμφαση στην επιμόρφωση, την παρατήρηση διδασκαλίας, την αξιολόγηση ομοτέχνων, την καθοδήγηση (mentoring) εκπαιδευτικών, την έρευνα δράση, αλλά και τα οφέλη που προκύπτουν από τη συνεργασία των εκπαιδευτικών .

Το 3^ο κεφάλαιο αναφέρεται, προσδιορίζει και αναλύει την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Αρχικά, οριοθετείται η έννοια του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών και στη συνέχεια δίδεται μεγάλη έμφαση στην επαγγελματική ανάπτυξη

και συνανάπτυξη των εκπαιδευτικών στην ΚΜ. Ακολούθως, με την επαγγελματική ανάπτυξη συνδέεται το σύγχρονο πλαίσιο των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών (γνώσεις, δεξιότητες, προδιαθέσεις) και ειδικότερα, δίδεται έμφαση στις αναστοχαστικές δεξιότητες – η αξία των οποίων θεμελιώνεται από πολλούς μελετητές, παιδαγωγούς - (Dewey, 1933, Kolb 1984, Schon, 1983, 1987, Boud et al. 2002), απολύτως αναγκαίες για την προώθηση της μάθησης στις ΕΚΜ αλλά και τις προδιαθέσεις του εκπαιδευτικού για αλλαγή, ευελιξία και συνεχή μάθηση. Με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, συνδέεται φυσικά και ο τρόπος διοίκησης και ηγεσίας. Στην παρούσα έρευνα προκρίνεται η ηγεσία για τη μάθηση (leadership for learning) που εμπεριέχει στοιχεία της Καθοδηγητική ηγεσίας (instructional leadership) και της Μετασχηματιστικής ηγεσίας (transformational leadership) και περιγράφονται οι βασικές ικανότητες του ηγέτη για τη μάθηση. Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού δεν μπορεί να νοηθεί μακριά από ένα πλαίσιο αναστοχασμού ανατροφοδότησης και αυτοαξιολόγησης / αξιολόγησης ομοτέχνων. Στο τέλος του κεφαλαίου λοιπόν γίνεται περιγραφή αυτών των εργαλείων ανατροφοδότησης (αξιολόγηση ομοτέχνων, εκπαιδευτικό χαρτοφυλάκιο).

Στο 4^ο κεφάλαιο επιχειρείται η επισκόπηση ερευνών. Η ερευνήτρια κάνει μια σύντομη αναφορά σε έρευνες που έχουν διεξαχθεί στον διεθνή χώρο, αλλά εστιάζει κυρίως σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στο ελληνικό εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Στο Β – Ερευνητικό μέρος της διατριβής παρουσιάζεται αρχικά (κεφάλαιο 5^ο) η μεθοδολογική προσέγγιση και ο ερευνητικός σχεδιασμός της διατριβής. Συγκεκριμένα αναλύεται η επιλογή της μεθοδολογίας, η ερευνητική διαδικασία, (δειγματοληψία, εξασφάλιση αδειών, μορφές δεδομένων, εργαλείο συλλογής δεδομένων, στάθμιση ερωτηματολογίου, στατιστική ανάλυση). Στο 6^ο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας όσον αφορά την κουλτούρα συνεργασίας και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στις ΕΚΜ. Στο 7^ο κεφάλαιο η ερευνήτρια προβαίνει στον σχολιασμό των αποτελεσμάτων, εξάγει συμπεράσματα και η διατριβή ολοκληρώνεται με τον επίλογο – προτάσεις μελλοντικής έρευνας και εκπαιδευτικής πολιτικής. Ακολουθεί η βιβλιογραφία ελληνόγλωσση και ξενόγλωσση και έπειτα το ερευνητικό εργαλείο – ερωτηματολόγιο.

Β. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

1. ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΜΑΘΗΣΗΣ - ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΩΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

1.1. Οργανισμός μάθησης (Εννοιολογική προσέγγιση: Ορισμός, βασικές αρχές και χαρακτηριστικά)

Κεντρικό διακύβευμα στη σύγχρονη κοινωνία της γνώσης, του κοσμοπολιτισμού, της αυξανόμενης τεχνολογικής προόδου, της δια βίου εκπαίδευσης, αποτελεί τις τελευταίες δεκαετίες - και τίθεται στο επίκεντρο των συζητήσεων αλλά και των ερευνών σε διεθνές επίπεδο - η έννοια της μάθησης και η κατανόηση των συνθηκών/παραγόντων που συμβάλλουν στη διασφάλιση ενός «μαθησιακού περιβάλλοντος» κατάλληλου για εμπλοκή και ανάπτυξη όλων των συμμετεχόντων. Οι σύγχρονες συνθήκες της διαρκούς ρευστότητας και των αλληπάληλων μεταβολών απαιτούν την υιοθέτηση μιας νέας θέασης της γνώσης και της διαδικασίας πρόσκτησής της. Η εστίαση στην έννοια της μάθησης ως διαδικασίας συνεχούς ανατροφοδότησης, συνεργασίας, ανταλλαγής καλών πρακτικών, συλλογικότητας και αλληλεπίδρασης μεταξύ των εμπλεκομένων αποτελεί απαίτηση σε μια εποχή που σταδιακά αίρεται η κουλτούρα του απομονωτισμού, του ατομικισμού και της ιδιωτικότητας (Hargreaves, 1994:3) που αποτελεί τροχοπέδη τόσο για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και την επαγγελματική τους μάθηση όσο και για τους ίδιους τους μαθητές (Day, 1999:79, Hargreaves, 2000:160).

Ως εκ τούτου, η έννοια του «Οργανισμού που μαθαίνει» δεν μπορεί παρά να αποτελεί αξιολογικό πρόταγμα ειδικότερα από τα τέλη της δεκαετίας του ογδόντα όπου και διαμορφώνεται «λόγος» για την οργανωσιακή μάθηση και τον οργανισμό μάθησης. Οι δύο αυτοί όροι χρησιμοποιήθηκαν από πολλούς ερευνητές εναλλακτικά ή αρκετές φορές ως συνώνυμοι, αποτελώντας τις δύο όψεις του ίδιου νομίσματος. Ωστόσο, η διαφορά των δύο όρων επιχειρείται από αρκετούς ερευνητές. Σύμφωνα με τον Ortenblad, 2001:125 *«ο οργανισμός μάθησης είναι μια μορφή οργάνωσης, ενώ η οργανωσιακή μάθηση είναι δραστηριότητα ή διαδικασίες (της μάθησης) σε οργανισμούς, και ενώ ο εκπαιδευτικός οργανισμός χρειάζεται προσπάθειες, η οργανωσιακή μάθηση υπάρχει χωρίς καμία προσπάθεια.»* Πράγματι, *«η κατασκευή του οργανισμού που μαθαίνει αναφέρεται συνήθως σε οργανισμούς που έχουν επιδείξει αυτά τα χαρακτηριστικά συνεχούς μάθησης και προσαρμογής ή έχουν εργαστεί για να τα*

ενσταλάζουν. Η οργανωσιακή μάθηση, αντίθετα, υποδηλώνει συλλογικές μαθησιακές εμπειρίες που χρησιμοποιούνται για την απόκτηση γνώσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων.» (Yang et al,2004:34). Οι Lahteenmaki, Toivonen, & Mattila,2001 θεωρούν την «οργανωσιακή μάθηση ως τη συνεργατική μαθησιακή διαδικασία των ατόμων και τον οργανισμό μάθησης ως τη φύση και/ή τα χαρακτηριστικά του οργανισμού που θα μπορούσε να προωθήσει τη συνεχή οργανωσιακή διαδικασία μάθησης.» (Lahteenmaki, Toivonen, & Mattila, 2001 στο Song, Joo, & Chermack,2009:47). Εξάλλου, ο οργανισμός μάθησης αποσκοπεί στη βελτίωση, εστιάζει στα αποτελέσματα και μετατρέπει την εξωτερική γνώση σε εσωτερική. «Ενώ η ροή του οργανισμού μάθησης είναι κυρίως ρυθμιστική, συνδέοντας τη μάθηση με τη βελτίωση, η οργανωσιακή ροή μάθησης αναλύει τις διαδικασίες μάθησης χωρίς να δίνει μεγάλη προσοχή στα αποτελέσματα.» (Huysman, 2000:133).

Πλήθος παιδαγωγών και ερευνητών προσπαθούν να προσδιορίσουν και να περιγράψουν τα βασικά χαρακτηριστικά του οργανισμού που μαθαίνει (learning organization) στον οποίο η βασική λειτουργία της μάθησης αλλά και της δια βίου μάθησης έγκειται στον συνδυασμό της προσωπικής και της δημοκρατικής διάστασης, σύμφωνα με τον οποίο το άτομο ως «homo concors» επιλέγει να συνεργάζεται σε κοινότητες, ευρισκόμενο σε αρμονία με τον εαυτό του και τους άλλους (Olssen,2006:226, Biesta, 2006:171). Θεωρώντας τον οργανισμό ως μια οντότητα μάθησης που επανενώνει έναν αριθμό ανθρώπων, κανείς δεν μπορεί να μιλήσει για οργανωσιακή μάθηση πριν ασχοληθεί με την ατομική μάθηση: «Ένας οργανισμός που μαθαίνει όχι μόνο προωθεί τη μάθηση στον οργανισμό σε οργανωσιακό επίπεδο, αλλά και επανασυνδέει τις πολλαπλές ατομικές εμπειρίες μάθησης.» (Chermack et al.,2006 όπ. Palos et al., 2016:3-4).

Ο όρος «οργανισμός που μαθαίνει» (“learning organization”) συναντάται για πρώτη φορά το 1973 στο βιβλίο του Don Michael με τίτλο «Μαθαίνοντας να προγραμματίζεις και προγραμματίζοντας να μαθαίνεις» (“Learning to Plan and Planning to Learn”) και λίγο αργότερα οι Argyris και Schön με το έργο τους *Organizational Learning* (1978) θέτουν τις βάσεις, προκειμένου να καταφέρει ένας οργανισμός –μέσα από πειραματισμούς– να επιβιώσει σε ανταγωνιστικά περιβάλλοντα. Αρκετά χρόνια αργότερα, το 1988 ο DeGeus σε άρθρο του με τίτλο «Προγραμματίζοντας όπως μαθαίνοντας» (“Planning as Learning”) υπογραμμίζει πως «το μεγαλύτερο ανταγωνιστικό πλεονέκτημα για κάθε οργάνωση είναι η ικανότητά της να μαθαίνει.» (DeGeus,1988:70-74). Η ιδέα της οργανωσιακής μάθησης έγινε δημοφιλής από τον

Senge (1990) στο έργο του “The Fifth Discipline” έργο που απετέλεσε τομή για τη θεωρία της οργανωσιακής μάθησης γενικότερα, αλλά και πρόδρομο πολλών εξελίξεων για τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας των οργανισμών και στον χώρο της Εκπαίδευσης. Σύμφωνα με αυτόν, «“Οι οργανισμοί που μαθαίνουν” είναι οι οργανώσεις όπου οι άνθρωποι επεκτείνουν συνεχώς την ικανότητα να δημιουργούν τα αποτελέσματα που πραγματικά επιθυμούν, όπου τροφοδοτούνται, γεννιούνται, αναπτύσσονται-καλλιεργούνται νέα, επεκτατικά πρότυπα σκέψης, όπου η **συλλογική σκέψη** αφήνεται ελεύθερη και όπου οι άνθρωποι μαθαίνουν συνεχώς να βλέπουν τον χώρο όπου βρίσκονται, ως όλον.» (Senge,1990:15). Μέσο για την **προσωπική ανάπτυξη** του κάθε εμπλεκόμενου αλλά και τον ποιοτικότερο μετασχηματισμό του ίδιου του οργανισμού αποτελεί για τους Pedler, Boydell, Burgoyne η Εταιρεία Μάθησης (Learning Company) που «είναι ένας οργανισμός που διευκολύνει τη μάθηση όλων των μελών του και συνεχώς μεταβάλλεται.» (Pedler et.al, 1991:1). Η έννοια του **οράματος, της δέσμευσης, του αναστοχασμού** είναι βασικές προϋποθέσεις για τη λειτουργία του οργανισμού μάθησης «που ορίζεται ως μια ομάδα ανθρώπων που έχουν κοινούς σκοπούς (όπως και ατομικούς) και συλλογική δέσμευση να αναθεωρούν τακτικά αυτούς τους σκοπούς, για να τους τροποποιούν -όταν αυτό χρειάζεται- και να αναπτύξουν συνεχώς πιο αποτελεσματικούς και ικανοποιητικούς τρόπους πλήρωσης των σκοπών τους.» (Leithwood & Aitken, 1995:63), ενώ παράλληλα ένας ΟΜ διαπνέεται από μία **κουλτούρα υψηλής και γνήσιας συνεργατικότητας** που αναπτύσσουν τα μέλη του οργανισμού προκειμένου να επιτύχουν κοινούς στόχους. «Μαθαίνοντες είναι οι οργανισμοί που χαρακτηρίζονται από τη συνολική εμπλοκή των μελών στη συνεργατική διαδικασία της μάθησης, στη συλλογική διατύπωση κοινών αρχών και στόχων και στην κοινή προσπάθεια επίτευξης προκαθορισμένης επιθυμητής αλλαγής.» (Watkins και Marsick,1992:118). Υπό αυτήν την έννοια ο ΟΜ αποτελεί έναν οργανισμό στον οποίο αναπτύσσονται οι κατάλληλες ικανότητες προκειμένου να εδραιώσουν τη μάθηση (Maqsood&Walker,2007:129), ακολουθούνται οι ενδεδειγμένες στρατηγικές, οι εργαζόμενοι ενθαρρύνονται συνεχώς να αποκτούν καινούριες γνώσεις, να δοκιμάζουν νέες προσεγγίσεις, προκειμένου να επιλύουν προβλήματα, να επιτυγχάνουν ανάδραση και να υιοθετούν νέες συμπεριφορές - ως αποτέλεσμα του πειραματισμού- προς το επιθυμητό αποτέλεσμα που σχετίζεται πάντα με τη μάθηση όλων των συμμετεχόντων (Goh,2003:216-217, Bennett& O'Brien,1994:41-49). Η εκτίμηση και αξιοποίηση της προσωπικής εμπειρίας που φέρει κάθε συμμετέχον υποκείμενο, η δημιουργική αλληλεπίδραση και σύζευξη των προτέρων γνώσεων των εργαζομένων, καθορίζουν την επιλογή και χάραξη

συγκεκριμένων στρατηγικών για την επίτευξη στόχων απόδοσης (Bowen et al., 2006:98). Με άλλα λόγια «Ο οργανισμός που μαθαίνει είναι ένας οργανισμός ικανός να δημιουργεί, να αποκτά, να ερμηνεύει, να μεταφέρει και να διατηρεί τη γνώση και, τέλος, να τροποποιεί τη συμπεριφορά του, έτσι ώστε να παράγει νέα γνώση και να τροφοδοτεί οραματισμούς.» (Garvin,1993:80). Ένας ΟΜ βέβαια δεν εστιάζει στη μάθηση του συγκεκριμένου δυναμικού, ούτε αποδυναμώνεται, όταν κάποια από τα μέλη αποχωρούν. Η κουλτούρα της κοινότητας μάθησης διαπνέει το σύνολο του οργανισμού και η έννοια της ευθύνης και της λογοδοσίας για τη διατήρηση της κοινότητας μάθησης είναι κομβικής σημασίας. «Η μαθησιακή κοινότητα είναι ένας οργανισμός στον οποίο αποκτούν όλα τα μέλη νέες ιδέες και αποδέχονται την ευθύνη για την ανάπτυξη και τη διατήρηση του οργανισμού.» (Hiatt-Michael, 2001:115). Μάλιστα, ένας ΟΜ λειτουργεί ως μια «μαθησιακή οργάνωση» με εξωστρέφεια η οποία εδράζεται στη συνεργασία των μελών του για την επίλυση προβλημάτων μέσω της δικτύωσης και της ομαδικής μάθησης (Senge et al., 2000 όπ.αναφ. στους Erdem et al, 2014:11).

Ποικίλες εννοιολογικές προσεγγίσεις επιχειρούνται από διάφορους μελετητές. Παρά τις διαφοροποιήσεις που καταγράφονται, οι μελετητές καταδεικνύουν τον πρωταρχικό ρόλο της μάθησης, που επικυριαρχεί στην έννοια του μαθησιακού οργανισμού, ως βασικής συνιστώσας για την προσαρμογή του οργανισμού στις διαρκώς αυξανόμενες ανάγκες του περιβάλλοντος (Kontoghiorghes et al,2005:185, Örttenbald, 2001:125). Ένα σύνολο ανθρώπων που εργάζονται για την επίτευξη ενός κοινού στόχου (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 87-88, Μουζέλης,1991:157) προϋποθέτει ανθρώπινη δραστηριότητα που συντελείται στο πλαίσιο μιας οργανωμένης συλλογικής προσπάθειας με την αξιοποίηση των υπάρχοντων μέσων και εμπεριέχει λειτουργίες, όπως ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση/ καθοδήγηση και ο έλεγχος (Θεοφανίδης, 1985: 64).

Ο Senge στο έργο του “The Fifth Discipline” (1990) καθορίζει τις πέντε πειθαρχίες – προϋποθέσεις για τον μετασχηματισμό μιας οργάνωσης σε οργανισμό μάθησης.

α) Η **χρήση της τεχνικής των νοητικών μοντέλων**, τεχνική που συμβάλλει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της προδιάθεσης για αποδοχή του διαφορετικού, της αλλαγής και της καινοτομίας. Οι βαθιά ριζωμένες υποθέσεις ή γενικεύσεις, παραστάσεις και εικόνες που έχουν για τον κόσμο τα άτομα και επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο δρουν (Senge, 1990:8) πρέπει να αντικατασταθούν σταδιακά από νέα κοινά νοητικά μοντέλα προκειμένου να προωθηθούν θεσμικές αλλαγές και συστήματα σκέψης

(Senge, 1990:3-4).

β) Το **κοινό όραμα** των συμμετεχόντων που θα διαπνέει όλα τα μέλη του οργανισμού παρά τις όποιες διαφορετικές αντιλήψεις: *«Η ικανότητα να διατηρείς μια κοινή εικόνα του μέλλοντος που θέλεις να δημιουργήσεις»* (Senge, 1990:9) αποτελεί πηγή έμπνευσης για τους ηγέτες των οργανισμών αλλά και μέσο δέσμευσης για τους εργαζομένους.

γ) **Ομαδική μάθηση** που στοχεύει στη διάχυση της γνώσης σε ολόκληρο τον οργανισμό. Συλλογική πειθαρχία, εκπαίδευση και έμφαση στον διάλογο αποτελούν τα βασικά στοιχεία λειτουργίας της ομάδας. Μια ομάδα είναι παραγωγική, όταν υπάρχει τελική σύγκλιση απόψεων και λήψη απόφασης μέσα από μια δημιουργική ένταση επιχειρημάτων (Senge, 1990:262- 265).

δ) **Προσωπική αφοσίωση** στη συνεχή απόκτηση εξειδικευμένης γνώσης από τα άτομα της οργάνωσης. *«Η προσωπική ικανότητα δεν είναι κάτι που κατέχει κάποιος οριστικά, αλλά έχοντας επίγνωση της άγνοιάς του, αποτελεί μια δια βίου πειθαρχία για συνεχή μόρφωση, ένα συνεχές ταξίδι ανάμεσα σε αυτό που είναι και σε αυτό που θέλει να φτάσει.»* (Senge, 1990:7-8).

ε) **Η συστημική σκέψη**: Η ικανότητα δηλαδή να βλέπει το κάθε μέλος του οργανισμού ως αναπόσπαστο τμήμα του περιβάλλοντος αυτού (Senge, P.1990:10-12). Η αξία της συστημικής σκέψης έγκειται στο γεγονός ότι μπορεί να φωτίσει τις πιθανές επιλογές σε περίπλοκα προβλήματα, στον βαθμό που δεν υπάρχει μία και μόνο απάντηση, και τις πιθανές συνέπειές τους.

Ο μετασχηματισμός ενός οργανισμού σε οργανισμό μάθησης δεν είναι μια εύκολη υπόθεση. *«Ενώ οι πέντε αρχές είναι ζωτικής σημασίας, δεν παρέχουν από μόνες τους επαρκή καθοδήγηση για το πώς να αρχίσει κανείς το ταξίδι για το χτίσιμο ενός οργανισμού που μαθαίνει.»* (Senge,1994:21).

Τις επτά διαστάσεις του οργανισμού που επεκτείνονται σε ατομικό, ομαδικό και οργανωσιακό επίπεδο περιγράφουν οι **Watkins&Marsick**(1992:118) επιχειρώντας μια ολιστική προσέγγιση του οργανισμού μάθησης. Σύμφωνα με αυτούς, ένας οργανισμός πρέπει να χαρακτηρίζεται από τα ακόλουθα:

- i) συνεχή μάθηση που υποστηρίζεται από συνεχείς ευκαιρίες μάθησης και ανάπτυξης για όλα τα μέλη του
- ii) ενθάρρυνση για αναζήτηση, διάλογο και ενεργητική ακρόαση με σκοπό την επίτευξη των στόχων, τον πειραματισμό και την ανατροφοδότηση
- iii) ενθάρρυνση της συνεργασίας και της ομαδικής μάθησης

- iv) διαμόρφωση συστημάτων που συλλαμβάνουν και διαμοιράζουν τη γνώση
- v) ενδυνάμωση όλων των μελών του οργανισμού στη σύλληψη και υλοποίηση κοινού οράματος
- vi) σύνδεση του οργανισμού με το ενδοσχολικό και εξωσχολικό (οικονομικό, κοινωνικό, πολιτικό, τεχνολογικό) περιβάλλον
- vii) ηγεσία προσανατολισμένη στη μάθηση ως μέσο για τον μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης. Σε αυτήν την τελευταία διάσταση με τη χάραξη συγκεκριμένης στρατηγικής, ως βασικού χαρακτηριστικού του οργανισμού μάθησης εστιάζουν πολλοί μελετητές και υποστηρίζουν ότι ένας οργανισμός μάθησης απαιτεί κατανόηση των στρατηγικών εσωτερικών κατευθυντήριων προγραμμάτων που απαιτούνται για την οικοδόμηση της ικανότητας για μάθηση. *«Η στρατηγική θεωρείται αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας μάθησης για την οργάνωση της μάθησης, διότι εστιάζει στην ανάπτυξη της οργάνωσης των βασικών ικανοτήτων, τόσο στο παρόν όσο και στο μέλλον.»* (Millett,1998, όπ. αναφ. Kools & Stoll, 2016:18).

Για τη δημιουργία οργανισμών και κοινοτήτων μάθησης σημαντικός παράγοντας αναδεικνύεται η **ηγεσία για τη μάθηση** κάτι που συμβαίνει, όταν *«οι ηγέτες της οργάνωσης δείχνουν προθυμία να αποδεχθούν εναλλακτικές απόψεις και σηματοδοτούν τη σημασία τού να αφιερώνουν χρόνο στην ταυτοποίηση και την επίλυση του προβλήματος, της μεταφοράς γνώσεων και τον αναστοχασμό, καθώς και την εμπλοκή σε δραστηριότητες ενεργητικής ακρόασης και διερεύνησης»* (Garvin, Edmondson & Gino, 2008:1). Πρέπει οι ίδιοι *«να δημιουργήσουν τις συνθήκες στις οποίες μπορεί να αναπτυχθεί η εμπιστοσύνη με την πάροδο του χρόνου, έτσι ώστε οι συνάδελφοι και οι εξωτερικοί ενδιαφερόμενοι να συμμετάσχουν σε αμοιβαία και βαθιά μάθηση.»* (Kools and George,2020:263). Αυτή η ηγεσία οφείλει να καλλιεργήσει μια κουλτούρα μάθησης, ώστε από τη μια να κυριαρχεί το πνεύμα της αναζήτησης, της πρωτοβουλίας και του πειραματισμού και από την άλλη να ελέγχει τακτικά το κεφάλαιο γνώσης στον οργανισμό και την πρόοδο προς την εξάλειψη των εμποδίων στη μάθηση.

Ο πειραματισμός, η ανάληψη κινδύνων, η αλληλεπίδραση με το εξωτερικό περιβάλλον, η συμμετοχική λήψη αποφάσεων και ο διάλογος αποτελούν τις πέντε εννοιολογικές διαστάσεις της οργανωτικής ικανότητας μάθησης για τους **Chiva et al.,2007**(:224-242). Ειδικότερα, η έννοια του πειραματισμού αποτελεί την πλέον

υποστηριζόμενη διάσταση στη βιβλιογραφία της οργανωσιακής μάθησης (Goh and Richards,1997, Pedler et al.,1997, Chiva et al.,2007) και περιλαμβάνει τη δοκιμή νέων ιδεών, την αναζήτηση καινοτόμων λύσεων (Morgan,2000:156) σε προβλήματα για την υιοθέτηση νέων μεθόδων και διαδικασιών. Υπό αυτή την έννοια, επιδιώκεται και η ανάληψη κινδύνων (Snow-Gerono J.,2005:244, Chiva et al.,2007:224-242) που συνεπάγεται τη δυνατότητα σφαλμάτων και αποτυχιών μέσα από τα οποία εξετάζονται τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της επιτυχίας και των σφαλμάτων. Κάτι τέτοιο όμως προϋποθέτει **υποστηρικτικό περιβάλλον**, όπου *«οι εργαζόμενοι αισθάνονται ασφαλείς, όταν διαφωνούν με τους άλλους, όταν κάνουν αφελείς ερωτήσεις, όταν γίνονται αποδεκτά τα λάθη και παρουσιάζονται και οι απόψεις της μειοψηφίας.»* (Garvin, Edmondson & Gino 2008:1). Η αλληλεπίδραση με το εξωτερικό περιβάλλον είναι καθοριστική, καθώς ένας οργανισμός μάθησης πρέπει να προσπαθεί να εξελισσεται ταυτόχρονα με το μεταβαλλόμενο περιβάλλον. Ένας ΟΜ πρέπει να είναι ένα ανοιχτό σύστημα, ευαίσθητο στις κοινωνικές, στις πολιτικές και στις οικονομικές συνθήκες που μετασχηματίζεται συνεχώς, ώστε να πετυχαίνει να διαχειρίζεται αποτελεσματικά την πολυπλοκότητα του περιβάλλοντος, να αφομοιώνει και να αντιδρά ευέλικτα και γρήγορα στις αλλαγές (Katz & Kahn,1978:187-189). Η συμμετοχική λήψη αποφάσεων και ο διάλογος επιτρέπουν την ενεργότερη συμμετοχή των εργαζομένων, ενισχύουν το αίσθημα της οργανωτικής δέσμευσης και της ευθύνης, δημιουργούν μια συναντίληψη (Brown et Duguid,1991:47) κι ένα κοινό πλαίσιο αποφάσεων που μπορεί να προκύπτει είτε μέσα από τη συναίνεση ή ακόμα και μέσα από πλαίσιο συγκρούσεων (Easterby-Smith et al 2000:792).

Σαφήνεια στην αποστολή της κοινότητας και το όραμα, υποστήριξη και αναγνώριση της μάθησης, σύνδεση της ατομικής με την οργανωσιακή επίδοση, δέσμευση της ηγεσίας και ενίσχυση της κοινότητας, πειραματισμός και ανταμοιβές, αποτελεσματική μεταφορά γνώσης - διάδοση των καλών πρακτικών, εργασία σε ομάδες και επίλυση προβλημάτων ανά ομάδες- κουλτούρα υψηλής και γνήσιας συνεργατικότητας, σχέσεις δέσμευσης, ευθύνης, λογοδοσίας, περιβάλλον επιμόρφωσης και μάθησης, εγρήγορση και διάδραση σχετικά με τις μεταβολές στο εξωτερικό και εσωτερικό περιβάλλον του οργανισμού είναι τα βασικά χαρακτηριστικά του οργανισμού μάθησης στα οποία εστιάζουν οι περισσότεροι μελετητές (Goh&Richards,1997:575,583, Kontoghiorghes et al, 2005:185-211, Keating,1995:37, Buckler, 1998:34-35, Hiatt-Michael, 2001:115-117)

1.2. Από τους «Επιχειρησιακούς Οργανισμούς Μάθησης» στα «Σχολεία ως Οργανισμούς Μάθησης»

Οι βασικές αρχές του οργανισμού μάθησης βρίσκουν στα τέλη της δεκαετίας του '90 την εφαρμογή τους στον χώρο της εκπαίδευσης. Οι νέες ορίζουσες της «κοινωνίας της γνώσης», της «παγκοσμιοποίησης» και του «γνωστικού καπιταλισμού» διοχετεύουν στον εκπαιδευτικό χώρο έννοιες και συνιστώσες του επιχειρησιακού χώρου, όρους τεχνοδιαχειριστικούς που διαμορφώνουν νέα «καθεστώτα αλήθειας» και επιβάλλουν τον μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης (Πασιάς 2016:15). Στο πλαίσιο της νεοφιλελεύθερης οικονομίας, της οικονομικής παγκοσμιοποίησης και της ανταγωνιστικότητας της αγοράς, η Δια βίου μάθηση αποτελεί το βασικό εργαλείο για την αντιμετώπιση της τεχνολογικής και κοινωνικοοικονομικής αλλαγής που απαιτείται. Η γνώση αποτελεί όχι απλά έναν κρίσιμο παράγοντα στο πεδίο της ανάπτυξης και της ανταγωνιστικότητας, αλλά το σημαντικότερο ίσως πλεονέκτημα για τον κάτοχό της, καθώς αποτελεί τον κύριο πόρο για το σύνολο της οικονομίας, αλλά και για τα άτομα που πλέον είναι παραγωγοί και όχι μόνο καταναλωτές αυτής, στην εργασία τους, στην κοινότητά τους και στον κόσμο των νέων μέσων (Kalantzis & Cope, 2013:342, Drucker, 1992:95). Το χωροχρονικό συγκείμενο επιτάσσει την εισαγωγή της έννοιας της *ποιότητας* στην εκπαίδευση, που εκπορεύεται από τον χώρο της οικονομίας και των επιχειρήσεων και αποτέλεσε και έναν από τους βασικούς στόχους της ΕΕ κατά τη δεκαετία του 2000 (Συμβούλιο της ΕΕ, 2001), βασίζεται σε μια αντίληψη που δίνει *«έμφαση στον οργανωτικό σχεδιασμό, τη διαχείριση του κινδύνου (risk management), την πιστοποίηση και τις εκροές»* (Morley & Rassol, 2000, Borraz, 2007 ό.π. Πασιάς, 2016:15), ενώ ο εκπαιδευτικός λόγος (discourse) εμπλουτίζεται με νέες έννοιες, όπως η *«ποιότητα»* της εκπαίδευσης και η *«σχολική αποτελεσματικότητα»*, οι οποίες συνδέθηκαν άμεσα με τις έννοιες της *«αξιολόγησης»* και της κοινωνικής *«λογοδοσίας»* (Kyriakides & Campbell, 2004:23).

Ο ανασχεδιασμός της εκπαίδευσης και η επένδυση στις δεξιότητες για καλύτερα κοινωνικοοικονομικά αποτελέσματα συνιστά ύψιστη αξία (COM, 2012: 669 final) και προϋποθέτει ένα νέο πλαίσιο ανάπτυξης του εκπαιδευτικού έργου σε αυτόνομα και ανοικτά περιβάλλοντα μάθησης, των οποίων βασικό χαρακτηριστικό είναι η *«σχέση διάδρασής τους με το περιβάλλον»* όπως και *«η ικανότητά τους να εξετάζουν εξονυχιστικά και να ανακαλύπτουν αλλαγές στο περιβάλλον»* (Kools & Stoll, 2016:16). Αυτός ο νέος προσανατολισμός της εκπαίδευσης στοχεύει στη σχολική βελτίωση (school improvement) ή ακόμη καλύτερα στην αποτελεσματική σχολική βελτίωση που εστιάζει

στην έννοια της αλλαγής των συνθηκών στο σχολείο μέσα από την ενεργό συμμετοχή των μελών της σχολικής κοινότητας.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός οργανισμός, ως κοινωνικός και διοικητικός θεσμός, οφείλει να αντιδράσει ταχύτατα και δομημένα, για να ανταποκριθεί στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας (Hofman, Dukstra & Hofman, 2005:253), να λειτουργήσει ως ένα ανοικτό περιβάλλον μάθησης για όλους, καθώς τα σχολεία δεν θα είναι πλέον απλά οργανισμοί που τα παιδιά μαθαίνουν (“organizations for learning”), αλλά οργανισμοί που μαθαίνουν και αυτοί οι ίδιοι (“learning organizations”) (Senge, 1995:20). Ένας τέτοιος οργανισμός (*learning organization*) χαρακτηρίζεται από τη δυνατότητα να παράγει, να μετασχηματίζει και να μεταδίδει γνώση, από την ικανότητά του για τροποποίηση της συμπεριφοράς του σύμφωνα με τα δεδομένα της νέας γνώσης, καθώς και από την ανάπτυξη καινοτομιών (Μπουραντάς:2005). Οι αλλαγές που απαιτούνται για τον μετασχηματισμό ενός σχολείου σε οργανισμό μάθησης είναι ολιστικές (Fullan, 1995:233-234), ενώ τις περισσότερες φορές η προσπάθεια για τον μετασχηματισμό είναι όχι μόνο χρονοβόρα αλλά και πολλές φορές αμφίβολου αποτελέσματος. «*Το να είσαι ένας Οργανισμός Μάθησης είναι μια μακροπρόθεσμη προσδοκία που δεν είναι πιθανό να επιτευχθεί στο άμεσο μέλλον*» (Snell, 2001:322), «*ένα όραμα που το επιδιώκουμε, αλλά δεν το φτάνουμε, γιατί μονίμως εξελίσσεται*» (Solomon, 1994:59). Μάλιστα, η έννοια του σχολείου ως οργανισμού μάθησης αποτελεί μια προβληματική που βρίσκεται στο επίκεντρο των ακαδημαϊκών συζητήσεων και η προσπάθεια για την απόδοση ενός σαφούς ορισμού κρίνεται ατελέσφορη παρά το γεγονός ότι καταγράφονται τα βασικά χαρακτηριστικά του (Diggins, 1997, Giles and Hargreaves, 2006, Gunter, 1996, Higgins et al., 2012, Kirkham, 2005, Yong, 2000 όπ.αναφ. σε Kools and Stoll, 2016:20) και αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα του μετασχηματισμού μέσα από την εφαρμογή της έννοιας σε ένα ευρύ φάσμα χωρών, συμπεριλαμβανομένης της Αυστραλίας, της Αγγλίας και της Ουαλίας, του Ιράν, της Κορέας, της Μαλαισίας, της Νότιας Αφρικής (Kools and Stoll, 2016:24).

1.3. Βασικά χαρακτηριστικά / διαστάσεις του ΟΜ

Μια διαδικασία συλλογικής και σκόπιμης επιδίωξης αναδεικνύεται η έννοια της μάθησης σ’ έναν οργανισμό μάθησης που εμπνέεται από ένα συγκεκριμένο **όραμα** (Fullan, 1995:233234, Watkins&Marwick, 1999:11, Coppieters, 2005:136, Vankriegen, 2017:49, OECD, 2016:1) και καταθέτει μια **ορατή στοχοθεσία** προκλητική, αλλά

επιτεύξιμη. Μάλιστα, το όραμα πρέπει να είναι ξεκάθαρο και αποδεκτό, μοιραζόμενο, θεωρούμενο σημαντικό και διαχεόμενο στη συζήτηση και τη λήψη απόφασης από το μεγαλύτερο μέρος του προσωπικού (Corpieters, 2005:136) με επίκεντρο τη μάθηση όλων των φοιτητών (OECD,2016:1) εμπιρεύοντας τη δέσμευση από όλα τα μέλη του οργανισμού μιας κοινά συμφωνημένης πορείας (Leithwood, Jantzi & Steinbach,1995:250). Την αναγκαιότητα ύπαρξης ενός ισχυρού οράματος για την επίρρωση και διάρκεια του οργανισμού επισημαίνει ο Senge με δεδομένο ότι τα σχολεία είναι εταιρικές σχέσεις μεταξύ των καθηγητών, των νομοθετών, των γονέων και των μελών της κοινότητας, η συναντίληψη των οποίων κρίνεται απαραίτητη. Μάλιστα, ο ίδιος διατυπώνει τρεις διαφορετικούς σκοπούς για τους οποίους είναι σημαντικό να σχεδιάζεται ένα κοινό όραμα: *«Κατ' αρχάς, αντιμετωπίζει τις εντάσεις για τα τρέχοντα προβλήματα και τις ανησυχίες. Οι άνθρωποι, τόσο ατομικά όσο και συλλογικά, αντιμετωπίζουν τεράστια ανακούφιση, όταν το σύστημα δίνει τελικά φωνή στα προβλήματα και τις ανησυχίες τους. Δεύτερον, ...οι άνθρωποι πρέπει να μπορούν να μιλάνε για τις βαθύτερες ελπίδες και τις επιθυμίες τους για τα παιδιά και την κοινότητά, προκειμένου να αναγνωρίσουν την πηγή των προσδοκιών του άλλου, να δημιουργήσουν ορμή και αμοιβαία εμπιστοσύνη. Τρίτον, η διαδικασία οδηγεί σε δράση. Οι άνθρωποι πρέπει να έχουν την εγγενή ικανοποίηση για την εκ νέου δημιουργία του σχολείου μαζί με την υποστήριξη του άλλου - συμπεριλαμβανομένης της υποστήριξης εκείνων που έχουν εμπιστευτεί στο παρελθόν.»*(Senge,2012:341).

Βασική συνιστώσα του οργανισμού μάθησης δεν μπορεί παρά να είναι η κοινή αντίληψη για τη σπουδαιότητα της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης, της παροχής **ευκαιριών μάθησης** (Corpieters,2005:136, Ifanti,2011:42, Caena,2011:10, OECD,2016:1) σε όλους, νεοεισερχόμενους –με την παροχή mentoring και καθοδήγησης-(Reimers,2003:116, Kennedy,2005:242, Θεοδώρου,Πετρίδου,2014:141, OECD,2016:3) και μη, με την παροχή ποικίλων μορφών επιμόρφωσης και κυρίως ενδοσχολικής (Παπαναούμ,2003 στο Μπαγάκης 2005:89, Ξωχέλλης & Παπαναούμ,2000:8), ώστε το προσωπικό του σχολείου να αποκτά νέες γνώσεις και δεξιότητες και να αναπτύσσεται επαγγελματικά βελτιώνοντας ταυτόχρονα και τη μάθηση των μαθητών (Avalos,2011:10), καθώς *«η ποιότητα της διδασκαλίας και της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών είναι βασικός παράγοντας για τη διασφάλιση της ποιότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων.»* (EC&OECD, 2010:13). Διά τούτο και απαιτείται ανασχεδιασμός (Fullan,1995:233-234) στην κουλτούρα και το επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών σε έξι (6) τομείς γνώσεων και ικανοτήτων:

«α) στη μάθηση και διδασκαλία, β) στη μεταξύ τους συνεργασία, γ) στη συνεργασία με το περιβάλλον του σχολείου, δ) στη συνεχή μάθηση για τους ίδιους τους εαυτούς τους, ε) στην προώθηση της αλλαγής, στ) στην ηθική δέσμευση που έχουν αναλάβει σε σχέση με τους μαθητές τους.» (Fullan,1995:233-234). Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την πολυπλοκότητα των νέων συνθηκών και απαιτήσεων (EC&OECD,2010:12), τη δική τους ελλειμματικότητα να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις (Day,1999:398) και πιο συγκεκριμένα στο «αυξανόμενο κλίμα δέσμευσης και λογοδοσίας» (Vescio & all,2008: 80) αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα για συνεχείς ευκαιρίες επαγγελματικής μάθησης μέσα από τον ίδιο τους σχολικό χώρο.

Κομβικό λειτουργικό σημείο του σχολείου ως οργανισμού μάθησης είναι η **συνεργατική δομή, η συλλογική μάθηση και η συστημική σκέψη** που εδράζεται στη διαμόρφωση κλίματος εμπιστοσύνης και αμοιβαίου σεβασμού, μιας αίσθησης εσωτερικής αλληλεγγύης των μελών μιας ομάδας, για την ενίσχυση των μαθησιακών εμπειριών, αλλά και των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Devos & Verhoeven, 2003:7, Somech,2007:305, Vangrieken, 2015:23, OECD,2016:3). Σε αυτές τις περιπτώσεις οι συνεργατικές κουλτούρες, μπορούν να οικοδομήσουν συνολική ισχύ και αυτοπεποίθηση σε κοινότητες εκπαιδευτικών (Hargreaves,1994:195, OECD,2016:1). Σε οργανωτικό επίπεδο, τα οφέλη μιας καλά θεμελιωμένης συνεργασίας σε επίπεδο σχολικής μονάδας παρατηρούνται κυρίως στη διαμόρφωση του κατάλληλου σχολικού κλίματος, που υποστηρίζει την καινοτομία, την προώθηση της επαγγελματικής κουλτούρας και της πνευματικής έρευνας και της μάθησης για όλους (Vankriegen,2015:27, OECD,2016:3). Η έννοια της συνεργατικής κουλτούρας έχει συνδεθεί άρρηκτα τόσο με την αποτελεσματικότητα όσο και με τη σχολική βελτίωση (Hargreaves,1995:23). Πιο συγκεκριμένα, ο διάλογος, η ανταλλαγή πληροφοριών, η διάχυση καλών πρακτικών και η αλληλεπίδραση παρέχουν γνώση και εμπειρία σε όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας, διευρύνουν τους πόρους της γνώσης και εμπειρίας αυτής, προωθούν την αλλαγή και την καινοτομία, ενώ ταυτόχρονα βελτιώνεται η ικανότητα ανάλυσης προβλημάτων, προσδιορισμού των αναγκών του οργανισμού, αξιολόγησης πιθανών εναλλακτικών λύσεων (Coppieters,2005:136, Brouwer,2012:404, Vankriegen,2015:23). Η οχύρωση της επαγγελματικής κρίσης των εκπαιδευτικών -μέσα από το αίσθημα ισότιμης συμμετοχής και συνευθύνης και μέσω της ανταλλαγής γνώσεων- και η ενδυνάμωση του οργανισμού, που ενισχύει την προώθηση της διαβούλευσης, της από κοινού αναζήτησης λύσεων και προοπτικών και της

αυτοαξιολόγησης με στόχο τη βελτίωση της παρεχόμενης γνώσης, καταγράφονται σε μαθησιακούς οργανισμούς με ισχυρή συνεργατική κουλτούρα (King&Feeley, 2014).

Ένας οργανισμός που επενδύει στη μάθηση, προϋποθέτει, όσο και προωθεί την **ηγεσία για τη μάθηση** ως ένα συνολικό μοντέλο διεύθυνσης και διοίκησης του σχολείου, που περιλαμβάνει τον καθορισμό των στόχων και των πεδίων δράσης – μέσα από την επικοινωνία ενός σαφούς οράματος (Day et al,2008:67, Crevani,2010:78, Bush & Glover,2014:553), τη διασφάλιση των τυπικών και άτυπων μέσων, (Day,1999:344, Somech,2007:317, Bredeson,2006:395) τη διαμόρφωση δομών και σχέσεων, την ανάπτυξη πολιτικών. Η *«πύκνωση της ηγεσίας»* (leadership density) 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 αποτελεί για έναν οργανισμό μάθησης τον κυρίαρχο υποστηρικτικό μηχανισμό (Day et al,2008:65, Middlewood, Parker & Beere, 2005:44, McCarley et al,2016:323). Η διαμόρφωση μιας κουλτούρας συλλογικότητας μέσα από ένα περιβάλλον συλλογικής νοημοσύνης και συναδελφικής κοινότητας (Γιακουμή,Θεοφιλίδης:475, Si& Wei,2012:299, Brouwer,2012:406-7), η διασφάλιση των κατάλληλων συνθηκών προσωπικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και σχολικής αποτελεσματικότητας, η προώθηση της επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών (Day,1999:191, Clement,2000:86, Bredeson,2006:391-5) πρωτίστως *«θέτοντας ατομικούς στόχους μάθησης για τον εαυτό του»* (Bredeson, 2006:392), μέσα από το πρότυπο *«εκείνου του μαθητευόμενου που ηγείται, εκείνου που συμμετέχει στην κύρια δραστηριότητα του σχολείου, επιδεικνύοντας τη συμπεριφορά και αποτελώντας παράδειγμα»* (Day,1999:191), η προώθηση της διαβούλευσης, της από κοινού αναζήτησης λύσεων και προοπτικών μέσω του αναστοχασμού και της ανατροφοδότησης και της αυτοαξιολόγησης, αποτελούν τις βασικές συνιστώτες του έργου του ηγέτη για τη μάθηση που, έχοντας εδραιώσει ένα κλίμα εμπιστοσύνης, διαμορφώνει μια *«κουλτούρα αξιολόγησης»*, *«μιας μεταγνωστικής διαδικασίας»* που στόχο έχει τη βελτίωση της παρεχόμενης γνώσης και την επίρρωση των οργανωτικών δομών τόσο στο εσωτερικό όσο και στο εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου ως οργανισμού μάθησης.

Η μεταστροφή της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας, ως απόρροια του εκδημοκρατισμού της γνώσης, επιβάλλει την απομάκρυνση από παραδοσιακές συντηρητικές μορφές οργάνωσης του σχολείου. Η άρση του απομονωτισμού των εκπαιδευτικών, η ενίσχυση της συλλογικότητας και η συνακόλουθη χάραξη ορατών

στόχων, η συστημική σκέψη, ο αναστοχασμός και η ανατροφοδότηση δεν μπορούν να νοηθούν χωρίς το πλαίσιο της **αξιολόγησης** που αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο για τη γνώση, τον διάλογο και τελικά την εκπαιδευτική αλλαγή, καθώς βασική της επιδίωξη είναι *«η επισήμανση πιθανών αδυναμιών, η αναζήτηση των αιτίων στα οποία αυτές οφείλονται και η εξάλειψή τους μέσω της ανατροφοδότησης των εκπαιδευτικών συστημάτων με τις πληροφορίες που προκύπτουν από την αντίστοιχη αξιολόγηση»*, (Κασσωτάκης, 2006:219), ώστε τελικά να προκύψει η *«βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των διαστάσεων και των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας»* (ΥΑ/30972/Γ1 / 15-3-2013 στο άρθρο 1), αφού άλλωστε, οι έννοιες της ποιότητας και της αξιολόγησης είναι έννοιες που αλληλοεξαρτώνται και αποτελούν επίκεντρο των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων (Πασιάς,2016:57). Ειδικότερα, η αυτοαξιολόγηση υπηρετεί μία ευρεία ποικιλία στόχων επαγγελματικής λογοδοσίας, δέσμευσης, επαγγελματικής ανάπτυξης, ανάπτυξης του οργανισμού, ενίσχυσης της υπευθυνότητας σε όλα τα επίπεδα του οργανισμού, προώθησης δημοκρατικών αξιών και πρακτικών, (MacBeath& Mortimore,2001, MacBeath,1999), καθώς στηρίζεται σε σχέσεις εμπιστοσύνης, σε ομαδική εργασία και επιχειρεί όχι μόνο την καταγραφή δεδομένων αλλά και σε λεπτομερή εξέταση, εξαγωγή συμπερασμάτων και ανάληψη δράσης. Με την αυτοαξιολόγηση επιδιώκεται η διαμόρφωση μιας «κουλτούρας αξιολόγησης», η εδραίωση ενός «πολιτισμού εμπιστοσύνης» (Πασιάς,2016:59) μέσα από ένα σύνολο συλλογικών διαδικασιών, πρακτικών ανατροφοδότησης και υψηλής συνεργατικότητας που αποσκοπούν στον μεταχηματισμό του σχολείου σε «οργανισμό και κοινότητα μάθησης».

Ο μετασχηματισμός του σχολείου σε Οργανισμό Μάθησης είναι μια διαδικασία που απαιτεί χρόνο, εμπιστοσύνη, τεχνολογία και συλλογική σκέψη (OECD,2016:1). Όμως, θα πρέπει να τονίσουμε ότι βασικός συντελεστής για την αλλαγή του «εκπαιδευτικού παραδείγματος» είναι η *« Επαγγελματική Κοινότητα Μάθησης που βασίζεται στην ανάπτυξη δημοκρατικών πρακτικών, λειτουργεί αποτελεσματικά ως στρατηγική αξιοποίησης των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, συμβάλλει στην προώθηση βασικών συστημικών αλλαγών και χρησιμεύει ως μηχανισμός αλλαγής και μετασχηματισμού της σχολικής κουλτούρας»* (Πασιάς, 2016:50). Η διαφορά τους είναι ότι στον «οργανισμό που μαθαίνει», ο στόχος είναι κυρίως οργανωσιακός, αποβλέπει, δηλαδή στην ανάπτυξη και τη βελτίωση της παραγωγικότητας και της αποτελεσματικότητας του οργανισμού σε σχέση με τις απαιτήσεις και τις προσαρμογές του εξωτερικού περιβάλλοντος (εξωτερικά προσανατολισμένος), ενώ η «επαγγελματική

κοινότητα μάθησης» είναι περισσότερο ανθρωποκεντρική, καθώς στοχεύει στην ανάπτυξη των ανθρώπων-μελών της κοινότητας μέσα από τον διάλογο και τη διαπραγμάτευση στο πλαίσιο των οποίων η μάθηση νοείται ως μια φυσική διαδικασία που αναπτύσσεται εντός της κοινότητας (εσωτερικός προσανατολισμός) (Morgan: 2000, όπ.Πασιάς 2012:27).

1.4. Κοινότητα Πρακτικής (ΚΠ) και Επαγγελματική Κοινότητα Μάθησης (ΕΚΜ) Βασικές διαφορές / θεωρητικές αρχές της ΕΚΜ.

Ολοένα και περισσότερο διαπιστώνεται πως η σύγχρονη διδασκαλία απαιτεί νέες ικανότητες και διεπιστημονικές προσεγγίσεις που είναι πιο πιθανό να αναπτυχθούν σε ομάδες από ό,τι σε μεμονωμένες πρακτικές του δασκάλου (Wiedemann, 2002, 2005 στη Bonbjerg, 2006:247). Ενώ λοιπόν η κουλτούρα των εκπαιδευτικών περιελάμβανε μια πολύ ισχυρή νόρμα *ιδιωτικότητας* στη διδασκαλία και μέχρι σχετικά πρόσφατα θεωρείτο μια μεμονωμένη, ατομική δραστηριότητα, στις μέρες μας ολοένα και αυξάνονται οι ευκαιρίες συνεργατικής μάθησης, καθώς συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Hindin,2007:349, Bredeson,2006:387, Avalos,2011:10, Caena,2011:10). Κατά καιρούς η μάθηση έχει συνδεθεί με τις έννοιες της έρευνας (Dewey,1933, Stenhouse,1975), του αναστοχασμού -σχολείο σκέψης, σχολείο επίλυσης προβλημάτων- (Bolam, 1977), και των αυτοαξιολογούμενων σχολείων (McMahon, Bolam, Abbott & Holly,1984 όπ.αναφ. σε Stoll et al,2006:223), την έννοια της σχολικής βελτίωσης (Reynolds & Teddlie: 2000,Sakney: 2007, όπ. Πασιάς, 2016:11).

Τα περιβάλλοντα των ομάδων, τα οποία έχουν γίνει οργανωσιακά από τα τέλη της δεκαετίας του '80 και στις αρχές της δεκαετίας του '90, παρέχουν μια άλλη περιοχή για άτυπη μάθηση μέσω κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Μια δομημένη ομάδα έρχεται να αντικαταστήσει την «ιδιωτική πρακτική» του εκπαιδευτικού και ο ίδιος θωρακίζεται με τη συμβουλευτική και υποστηρικτική δυναμική της (Bonbjerg,2006: 247). Κι αυτό, γιατί σύμφωνα με τους Cohen και Bailey (1997:241) «Μια ομάδα είναι μια συλλογή από άτομα που είναι αλληλένδετα στην εκτέλεση των καθηκόντων τους, που μοιράζονται την ευθύνη για τα αποτελέσματα...» και βασικά χαρακτηριστικά της σύμφωνα με τους Katzenbach και Smith (2005), είναι η δέσμευση και η λογοδοσία.

Αξίζει να επισημανθεί ότι η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών δε γίνεται αντιληπτή από όλους στη διάσταση που αποφέρει πραγματικά οφέλη στην κοινότητα (Hargreaves και Fullan,1992) και δεν είναι από μόνη της επαρκής για τη βελτίωση.

Υπάρχει πληθώρα παραδειγμάτων όπου δίκτυα εκπαιδευτικών απέτυχαν να παραγάγουν τα επιθυμητά αποτελέσματα, επειδή ήταν επιφανειακά και η εστίαση δεν αφορούσε τα μαθησιακά αποτελέσματα (Harris & Jones,2010:174) είτε λόγω έλλειψης συστημικής σταθερότητας, έλλειψης αυτονομίας και σαφήνειας στη λήψη αποφάσεων, ή ακόμη και αποτελεσματική διευκόλυνση της ομάδας (Church et Bascia,2008:193).

Μια δομημένη ομάδα εκπαιδευτικών αποτελεί η **Κοινότητα Πρακτικής** που ορίζεται ως «*μια ομάδα των εκπαιδευτικών που είναι κοινωνικά αλληλεξαρτώμενοι, οι οποίοι συμμετέχουν από κοινού στη συζήτηση και τη λήψη αποφάσεων, καθώς και στη συμμετοχή και οικοδόμηση της γνώσης με μια ομαδική ταυτότητα, ένα κοινό χωροχρονικό συγκείμενο και κοινούς στόχους*» (Brouwer et al.2012:320). Έναν παρόμοιο ορισμό με έμφαση στην αξία της αλληλεπίδρασης παραθέτουν οι Wenger, McDermott, & Snyder. Ως Κοινότητα Πρακτικής λοιπόν ορίζεται «*Μια ομάδα ανθρώπων που μοιράζονται μια ανησυχία, μια σειρά από προβλήματα, ή ένα πάθος για ένα θέμα, και οι οποίοι εμβαθύνουν τις γνώσεις και την εμπειρία τους σε αυτόν τον τομέα αλληλεπιδρώντας σε μία συνεχή βάση*» (Wenger, McDermott, & Snyder,2002:4). Ωστόσο, οι κοινότητες πρακτικής αποτελούνται από άτομα που εμπλέκονται σε μια ομαδική μαθησιακή δραστηριότητα σε ένα κοινό πεδίο, γνωστικό αντικείμενο ή μια κοινή δραστηριότητα. Η κοινωνική εκμάθηση των επαγγελματιών μπορεί να θεωρηθεί ως συμμετοχή σε κοινότητες πρακτικής. Σύμφωνα με τον Wenger, τα τρία παρακάτω χαρακτηριστικά είναι θεμελιώδη για μια κοινότητα πρακτικής: α)Το κοινό πεδίο ενδιαφέροντος: Το κοινό πεδίο ενδιαφέροντος καθορίζει την ταυτότητα μιας κοινότητας πρακτικής. β)Η κοινότητα: Επιβάλλεται η συμμετοχή σε συλλογικές δραστηριότητες και συζητήσεις. γ)Η πρακτική: Μια κοινότητα πρακτικής δεν είναι απλά μία ομάδα ανθρώπων που τους αρέσει κάτι κοινό. *Τα μέλη μιας κοινότητας είναι ειδικοί, είναι επαγγελματίες. Αναπτύσσουν ένα κοινό ρεπερτόριο πόρων: εμπειρίες, ιστορίες, εργαλεία, τρόπους αντιμετώπισης επαναλαμβανόμενων προβλημάτων — με λίγα λόγια μια κοινή πρακτική. Αυτό παίρνει χρόνο και διαρκή αλληλεπίδραση*» (Wenger, 2011:1,2). Η θεωρία των Κοινοτήτων Πρακτικής βρήκε ευρεία απήχηση στον χώρο της εκπαίδευσης, στην κατεύθυνση της μάθησης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Buysse, Sparkman & Wesley,2003, Avis,Bathmaker, & Parsons, 2002) και έχει χρησιμοποιηθεί μία ποικιλία όρων για την περιγραφή των κοινοτήτων μάθησης, όπως είναι οι ερευνητικές ομάδες (teacher research groups), οι κοινότητες πρακτικής (Wenger,1998), οι όμιλοι μάθησης (learning circles), οι κοινότητες αναζήτησης (inquiry communities) (Cochran-Smith & Lytle, 1999) και τα δίκτυα των εκπαιδευτικών (Lieberman, 2000)

που αποσκοπούν στην επαγγελματική βελτίωση των εκπαιδευτικών (Darling-Hammond, 1995).

Παρεμφερής έννοια με αυτή της κοινότητας πρακτικής είναι ο όρος **επαγγελματική κοινότητα ή επαγγελματική κοινότητα μάθησης**. Τις τελευταίες τρεις δεκαετίες, η ΕΚΜ ως μέσο βελτίωσης του σχολείου μέσω της μάθησης και της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών έχει γίνει μια πανταχού παρούσα πρακτική σε όλα τα επίπεδα σε πολλά σχολικά συστήματα. Θεωρητικά, η μάθηση των εκπαιδευτικών σε ΕΚΜ μπορεί να συνδεθεί με την εποικοδομητική άποψη των θεωριών μάθησης και κοινωνικής μάθησης που δίνουν έμφαση στη μάθηση μέσω της συμμετοχής στην πράξη σε κοινωνικά περιβάλλοντα (Jones et al., 2013) και ενημερώνεται επίσης από την έρευνα και τις θεωρίες των κοινοτήτων πρακτικής (Lave, 1996, Lave & Wenger, 1991, Wenger, 1998 όπ. Huang, 2018:5). Αναπτύχθηκε από τη θεωρία της οργάνωσης της μάθησης και εστιάζει στην αποτελεσματικότητα αυτής. Η ΚΠ αναφέρεται κυρίως στο κοινωνικό πλαίσιο μάθησης (Vankriegen, 2017:49). Στην πράξη, και τα δύο πλαίσια παρουσιάζουν πολλές ομοιότητες, αφορμώνται από την ίδια θεωρία κοινωνικής μάθησης και δεν είναι πάντοτε δυνατόν να οριοθετηθούν σαφώς το ένα από το άλλο, δεδομένου ότι οι συμμετέχοντες σε μια ΚΠ μαθαίνουν μαζί, με την εστίαση σε προβλήματα που συνδέονται άμεσα με το επάγγελμα και συχνά μοιράζονται τις ιστορίες για την καθημερινή τους πρακτική. Ωστόσο, ορισμένοι μελετητές διακρίνουν τις κοινότητες πρακτικής από τις κοινότητες μάθησης, θεωρώντας ότι οι πρώτες επικεντρώνονται στην ενσωμάτωση των νέων εκπαιδευτικών στις υφιστάμενες επαγγελματικές πρακτικές μέσω της αλληλεπίδρασής τους με τα μέλη, ενώ οι δεύτερες επικεντρώνονται στη συνεργατική ανάπτυξη διαμοιρασμένου νοήματος για τη διδασκαλία και στην εξερεύνηση εναλλακτικών πρακτικών. Η ΕΚΜ είναι η μεγαλύτερη οργάνωση και όχι οι μεμονωμένες ομάδες που την αποτελούν. Οι κοινότητες μάθησης των εκπαιδευτικών έχουν πιο σαφείς στόχους από τις κοινότητες πρακτικής και περιλαμβάνουν οδηγίες προς την επίτευξη συγκεκριμένων αποτελεσμάτων. Ομοίως στην ΕΚΜ *«πρόθεση είναι η προώθηση εκπαιδευτικών για επαγγελματική ανάπτυξη με μη παραδοσιακούς τρόπους, η αντιμετώπιση των κοινωνικών, επαγγελματικών και προσωπικών αναγκών των μελών τους, και η εστίαση στη συνεργασία»* (Vankriegen, 2017:49). Έτσι *«μια επαγγελματική κοινότητα μάθησης περιλαμβάνει εκείνες τις υποκατηγορίες - επαγγελματικές κοινότητες εκπαιδευτικών που επικεντρώνονται στην εκμάθηση μαζί με και από τους συναδέλφους και γενικά περιορίζονται στο πλαίσιο του σχολείου.»* (Westheimer, 2008 στη Vankriegen, 2015:23). Η ανάπτυξη των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης φαίνεται

να υποστηρίζει, όπως διαπιστώνεται από έρευνες και μελέτες στον διεθνή κυρίως χώρο τις τελευταίες δεκαετίες, τη βελτίωση των σχολικών μονάδων ως προς την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και μάθησης για όλους, καθώς «οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται πιο αφοσιωμένοι στους εκπαιδευτικούς νεωτερισμούς, όταν έχουν υποστήριξη μέσα από επαγγελματική δικτύωση, συνεργασία και διευρυμένους ρόλους στη λήψη αποφάσεων» (Rosenholtz,1989:100), ενώ παράλληλα «τα μέλη μιας ΕΚΜ ενθαρρύνονται μέσα από την ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης και την οικοδόμηση κοινής ταυτότητας.» (Sergiovanni, 1994:17).

Τα διεθνή στοιχεία υποδηλώνουν ότι η πρόοδος της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης εξαρτάται τόσο από την ατομική και συλλογική ικανότητα των εκπαιδευτικών, όσο και από τη σύνδεσή τους με την ικανότητα της ίδιας της σχολικής μονάδας για την προώθηση της μάθησης των μαθητών. Μια τέτοια ικανότητα αποτελεί ένα σύνθετο μείγμα κινήτρων, δεξιοτήτων, θετικής μάθησης, οργανωτικών συνθηκών και πολιτισμού και υποδομής υποστήριξης. Η ανάπτυξη επαγγελματικών μαθητικών κοινοτήτων φαίνεται να αποτελεί σημαντική υπόσχεση για τη δημιουργία ικανοτήτων για βιώσιμη βελτίωση. Ως εκ τούτου, έχει γίνει ένα "καυτό θέμα" σε πολλές χώρες (Stoll et al, 2006:222).

1.5. Επαγγελματική Κοινότητα Μάθησης (ΕΚΜ) - Εννοιολογική προσέγγιση

«Ο πιο σημαντικός παράγοντας στις επιτυχείς αλλαγές στα σχολεία είναι η παρουσία μιας ισχυρής επαγγελματικής κοινότητας.» (Hord,1997:58)

Μολονότι δεν υπάρχει ένας καθολικά αποδεκτός ορισμός της Επαγγελματικής Κοινότητας Μάθησης και παρατηρούνται ποικίλες ερμηνευτικές αποχρώσεις σε διαφορετικά πλαίσια, φαίνεται να υπάρχει ευρεία διεθνής συναίνεση που προτείνει ως τέτοια, μια ομάδα ανθρώπων που μοιράζονται και διερευνούν κριτικά την πρακτική τους με έναν συνεχή, συνεπή, συνεργατικό, χωρίς αποκλεισμούς τρόπο ανάπτυξης, προσανατολισμένο στη μάθηση, (Mitchell & Sackney,2000, Toole & Louis,2002) λειτουργώντας ως συλλογική επιχείρηση (King & Newmann, 2001). Η έννοια, ως εκ τούτου για τον εκπαιδευτικό χώρο, εφιστά την προσοχή στο δυναμικό ανθρώπων μέσα και έξω από το σχολείο, οι οποίοι μπορούν να αυξήσουν μεταξύ τους τη μάθηση, και να επεκτείνουν τη μάθηση όλων των μαθητών αλλά και τη βελτίωση του σχολείου (Stoll et al, 2006:223).

Συνοψίζοντας τη βιβλιογραφία, η Hord (1997:1) συνδυάζει τη διαδικασία και τα αναμενόμενα αποτελέσματα: «επαγγελματική κοινότητα μάθησης στην οποία οι εκπαιδευτικοί σε ένα σχολείο και οι διευθυντές του συνεχώς αναζητούν και μοιράζονται τη μάθηση και ενεργούν για τη μάθησή τους. Στόχος των ενεργειών τους είναι να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητά τους ως επαγγελματίες για το όφελος των σπουδαστών. Έτσι, αυτή η ρύθμιση μπορεί επίσης να ονομαστεί κοινότητες συνεχούς έρευνας και βελτίωσης.» Μια ΕΚΜ είναι «μια κοινότητα λόγου αλλά και μια κοινότητα δράσης στην οποία η μάθηση εξαρτάται από την ύπαρξη μιας κοινότητας μάθησης και έρευνας. Κάθε μέλος της κοινότητας των εκπαιδευομένων εξαρτάται από τα άλλα μέλη. Αυτή η θετική εξάρτηση ενθαρρύνει τη συνεργασία, τον αμοιβαίο σεβασμό και το αίσθημα ευθύνης και ομαδικής ταυτότητας» (Brown,1994:9–10). Ομοίως, η Rone ορίζει μια επαγγελματική κοινότητα μάθησης αυτή που αποτελείται από «ομάδες εκπαιδευτικών οι οποίοι μοιράζονται και κριτικά αμφισβητούν την πρακτική τους σε μια εν εξελίξει διαδικασία, γεγονός που αντανακλά τη συνεργατική μάθηση με σκοπό την προώθηση της ανάπτυξης και της ικανότητας τους.» (Rone, 2009:4). Οι ΕΚΜ είναι «το σύνολο των εκπαιδευτικών οι οποίοι συνεχώς προσπαθούν να διευρύνουν τις δυνατότητές τους για να προκαλέσουν τα επιθυμητά αποτελέσματα» Senge (1990:3). Οι κοινότητες μάθησης ορίζονται ως «συνεχείς ομάδες... που συναντώνται τακτικά με σκοπό την αύξηση της μάθησής τους και των μαθητών τους» (Lieberman & Miller, 2008: 2). Υπό αυτήν την έννοια, το σχολείο ως κοινότητα συνεπάγεται συνεργασία καθηγητών που είναι συνδεδεμένοι μεταξύ τους με ένα σύνολο κοινών ιδεών και ιδανικών στη θέση του ατομικισμού και της απομόνωσης. Για τον DuFour και τους συνεργάτες του (DuFour R., DuFour R, Eaker R. & Many T., 2006: 2–4) η ΕΚΜ είναι «Μια συνεχής διαδικασία στην οποία οι εκπαιδευτικοί εργάζονται από κοινού σε επαναλαμβανόμενους κύκλους συλλογικής έρευνας και έρευνας δράσης, με σκοπό να επιτευχθούν καλύτερα αποτελέσματα για τους μαθητές που εξυπηρετούν. Οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης λειτουργούν με βάση την παραδοχή ότι το κλειδί για την βελτίωση της μάθησης για τους μαθητές είναι η συνεχής-ενσωματωμένη στο επάγγελμα μάθηση για τους εκπαιδευτικούς». Στη διαδικασία αυτή ο εκπαιδευτικός δε χάνει την προσωπικότητά του, αλλά συνεργάζεται δημιουργικά, καθώς «Μια επαγγελματική κοινότητα μάθησης αποτελείται από ομάδες εργασίας των οποίων τα μέλη εργάζονται ανεξάρτητα για να επιτύχουν κοινούς στόχους που σχετίζονται με σκοπό τη μάθηση για όλους» (Dufour et al., 2006:3) και «συνεργάζονται τακτικά για τη συνεχή βελτίωση της ικανοποίησης των μαθητευόμενων αναγκών μέσω ενός κοινού οράματος που εστιάζεται στο πρόγραμμα

σπουδών.» (Reichstetter,2006:1). Πρόκειται για «φωλιασμένες κοινότητες», όπου οι άνθρωποι έχουν κοινές θεμελιώδεις αξίες που με τη σειρά τους οδηγούν σε «αφοσίωση και στα επιμέρους δικαιώματα των ατόμων και στις κοινές ευθύνες.» (Sergiovanni, 2001:88)

Στη διαμόρφωση μιας κουλτούρας μάθησης στην ΕΚΜ εστιάζουν πλήθος ερευνητών (Hipp και Huffman,2010:12, Seashore,Anderson, and Riedel,2003:3, Morrissey,2000:57, DuFour et al.,2004:9, DuFour & Fullan,2013:2) στην οποία εργάζονται με στόχο και συλλογικά: «επαγγελματίες εκπαιδευτικοί, για να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν μια κουλτούρα μάθησης για όλους τους μαθητές και τους ενήλικους» (Hipp και Huffman,2010:12) και μάλιστα αυτή «η ομαδική διαδικασία μάθησης είναι η κόλλα που κρατά ενωμένη ολόκληρη την εκπαιδευτική κοινότητα» (Brynjulf et al.,2014:778). Η ΕΚΜ εκφράζει μια μορφή σχολικής κουλτούρας η οποία «καθιστά τη συνεργασία αναμενόμενη, συμπεριληπτική, αυθεντική, συνεχή, και επικεντρωμένη στην κριτική εξέταση της [εκπαιδευτικής] πρακτικής για τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων» (Seashore et al.,2003:3) και συντηρεί ένα «περιβάλλον που υποστηρίζει τη συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τη διεύθυνση και τους βοηθά να βελτιώσουν τις πρακτικές τους μέσα από την εκμάθηση νέων προγραμμάτων σπουδών και διδακτικών στρατηγικών, έτσι ώστε να επικοινωνούν εποικοδομητικά με τους μαθητές» (Morrissey,2000:57). Επομένως, με τον όρο ΕΚΜ υποδηλώνεται το ενδιαφέρον μας «όχι μόνο για διακριτές ενέργειες κατανομής των καθηγητών αλλά και για την καθιέρωση μιας κουλτούρας του σχολείου που αναμένεται να συνεργαστεί χωρίς αποκλεισμούς, με γνήσια, συνεχή και επικεντρωμένη στην κριτική εξέτασή της πρακτική για τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων» (Seashore,Anderson, and Riedel, 2003:3). Η Hord (1997:11) όρισε μια Επαγγελματική Κοινότητα Μάθησης ως «το προσωπικό μιας σχολικής μονάδας που επενδύει χρόνο και προσπάθεια για να επιτύχει ως απώτερο στόχο του βελτιωμένες συνθήκες μάθησης για τους μαθητές του». Μάλιστα η ίδια (Hord,2009:40-41) εστιάζοντας στον τίτλο Επαγγελματική Κοινότητα Μάθησης αναλύει τους επιμέρους όρους:

- **«Επαγγελματίες:** Αυτά τα άτομα είναι υπεύθυνα για την παροχή αποτελεσματικής διδασκαλίας για τους μαθητές έτσι ώστε κάθε μαθητής να «μανθάνει» καλά. Οι επαγγελματίες εμφανίζονται με μια παθιασμένη δέσμευση για τη δική τους εκμάθηση και για αυτή των μαθητών, και μοιράζονται την ευθύνη για τον σκοπό αυτό».

- **Μάθηση:** Η δραστηριότητα στην οποία επαγγελματίες ασχολούνται για να βελτιώσουν τις γνώσεις και τις ικανότητές τους.
- **Κοινότητα:** Άτομα που έρχονται μαζί σε μια ομάδα για να αλληλεπιδρούν σε σημαντικές δραστηριότητες, να μαθαίνουν με τους συναδέλφους πάνω σ'ένα προσδιορισμένο θέμα, για την ανάπτυξη κοινών στόχων. Οι ομότιμοι μοιράζονται την πρακτική τους για να κερδίσουν ανατροφοδότηση και ως εκ τούτου ατομική και οργανωτική βελτίωση.» (Hord, 2009:40-41)

Ένας εκπαιδευτικός σε μια ΕΚΜ ανήκει σε μια ομάδα καθηγητών που συνεργάζονται με σκοπό τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης των μαθητών, την ανταλλαγή και την εξέταση της πρακτικής και των γνώσεών τους σε μια συνεχή, οργανωμένη και συνεργατική δομή (King & Newmann, 2001, Mitchell & Sackney, 2001, Sargent & Hannum, 2009, Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006, Toole & Louis, 2002)

Θα λέγαμε ότι «...εφαρμογή της διαδικασίας των ΕΚΜ απαιτεί αλλαγή στον τρόπο που συνήθως γίνονται τα πράγματα σε όλα τα επίπεδα...», μια «στρατηγική ισοδύναμη με συνολική αλλαγή της κουλτούρας...» (DuFour & Fullan, 2013:2). Οι DuFour et al. (2004:9) υποστήριξαν ότι «εάν πραγματικά επιθυμούμε να γίνουν μεταρρυθμίσεις στα σχολεία, απαιτούνται περισσότερα από απλά αλλαγές στις πολιτικές, στα προγράμματα και στις διαδικασίες στα σχολεία». Αυτό σημαίνει ότι για να αναπτυχθεί και να παγιωθεί μια ΕΚΜ σε μια σχολική μονάδα, το μοντέλο αυτής πρέπει να αντικαταστήσει τις βαθιά ριζωμένες πεποιθήσεις ανάμεσα στα μέλη της εκπαιδευτικής της κοινότητας. «Η ουσιαστική και διαρκής αλλαγή τελικά απαιτεί μετασχηματισμό της κουλτούρας, των πεποιθήσεων, των προσδοκιών και των συνηθειών που αποτελούν τον κανόνα ανάμεσα στα μέλη του οργανισμού.» (DuFour et al.2004:11). Κάθε αλλαγή βέβαια, διαρκεί και είναι επιτυχημένη, «μόνο όταν η διεύθυνση, οι εκπαιδευτικοί και το προσωπικό αγκαλιάσουν την αλλαγή στη σχολική μονάδα» (DuFour et al. 2004:72).

1.6. Χαρακτηριστικά / Διαστάσεις της ΕΚΜ

«Πολλά σχολεία έχουν πρωταρχικό τους στόχο να βεβαιωθούν ότι τα παιδιά τους διδάσκονται, η επαγγελματική κοινότητα μάθησης αφοσιώνεται στην ιδέα ότι ο οργανισμός υπάρχει, για να βεβαιώνει ότι όλοι οι μαθητές αποκτούν βασικές γνώσεις δεξιότητες και προδιαθέσεις» (Dufour et al., 2006).

Για τη συγκρότηση μιας ΕΚΜ έχει διενεργηθεί πλήθος ερευνών και έχουν καταγραφεί οι διαστάσεις/χαρακτηριστικά της (Dufour & Eaker,1998, Hord,1997a, Hord,1997b, Vescio,2008:8, Kruse,Louis,Bryk,1995:38-39, Lomos,2011:722, Buffum et al ,2008:19, Milbrey, McLaughlin,Talbert, 2006:5-9, Saito,2015:14 κ.α.). Μολονότι δεν υπάρχει μια καθολική αποδοχή και παρατηρείται μια διαφοροποίηση ανάμεσα στους ερευνητές, καταγράφονται ορισμένα χαρακτηριστικά τα οποία εισπράττουν μια καθολική συναίνεση. Παρακάτω γίνεται μια προσπάθεια να καταλήξουμε σ'ένα μοντέλο αποδοχής και συναίρεσης των καταγραφέντων χαρακτηριστικών, αφού γίνει μια σύντομη αναφορά στα δύο κυρίαρχα στη βιβλιογραφία μοντέλα ΕΚΜ.

Από τα πιο ολοκληρωμένα και εφαρμόσιμα μοντέλα είναι αυτά των Dufour & Eaker (1998) και της Hord (1997a).

Βασικά χαρακτηριστικά ΕΚΜ Dufour & Eaker (1998):

«εστίαση στη μάθηση,

συνεργατική κουλτούρα με εστίαση στη μάθηση για όλους,

προσανατολισμός στη δράση,

δέσμευση για συνεχή βελτίωση,

προσανατολισμός στα αποτελέσματα» (Dufour & Eaker,1998, Dufour et al., 2006: 3-5)

Εκτός από τα παραπάνω χαρακτηριστικά ο R. DuFour που είχε άλλωστε εργαστεί ως δάσκαλος, διευθυντής και επόπτης σχολείων καταγράφει επίσης τις τρεις βασικές αρχές/ιδέες σύμφωνα με τις οποίες πρέπει να πορεύεται κάθε σχολείο που φιλοδοξεί να γίνει ΕΚΜ. *«Για να δημιουργήσεις μια Επαγγελματική Κοινότητα Μάθησης, εστίασε στη μάθηση, παρά στη διδασκαλία, εργάσου συνεργατικά και έχει τον εαυτό σου υπόλογο για τα μαθησιακά αποτελέσματα».*

-Μεγάλη Ιδέα 1: *Βεβαιώσου ότι οι μαθητές μαθαίνουν* (από την εστίαση στη διδασκαλία στην εστίαση στη μάθηση)

-Μεγάλη Ιδέα 2: *Μια κουλτούρα συνεργασίας*

-Μεγάλη Ιδέα 3: *Εστίαση στα αποτελέσματα* Dufour (2006:1-6)

Βασικά χαρακτηριστικά ΕΚΜ Hord(1997a) . :

(Α) Η υποστηρικτική και κατανεμητική ηγεσία

(Β) Διαμοιρασμός οραμάτων, αξιών, στόχων

(Γ) Συλλογική/συνεργατική μάθηση και εφαρμογή

(Δ) Διαμοιρασμός ατομικών πρακτικών

(Ε) Υποστηρικτικό περιβάλλον (φυσικό και ανθρώπινο) (1997a:14-22, Hord, 1997b:1) Εκείνο που προκύπτει από τη σύγκριση είναι ότι οι DuFour και Eaker δίνουν μεγάλο βάρος σε ηθικές αρχές και στα αποτελέσματα της επίδοσης των μαθητών, ενώ δεν αναφέρονται στον ρόλο της ηγεσίας και των υποστηρικτικών συνθηκών κάτι που δεν παραγνωρίζεται, αλλά αντιθέτως εντάσσεται στην πρώτη μεγάλη ιδέα (εστίαση στη μάθηση) αναγνωρίζοντας τον ρόλο της ηγεσίας για τη μάθηση.

Βασικές διαστάσεις/χαρακτηριστικά ΕΚΜ (με βάση τη βιβλιογραφία και τη σύγκλιση απόψεων των περισσότερων ερευνητών):

i) Η δημιουργία και ο διαμοιρασμός ενός κοινού οράματος υψηλής ποιότητας, αυθεντικού, πνευματικού για απόλυτη μάθηση, ενός οράματος μεταρρυθμίσεων, η διαμόρφωση κοινού αξιακού κώδικα, κοινής στοχοθεσίας, κοινής αποστολής, κοινών πεποιθήσεων και κανόνων αποτελεί για πολλούς ερευνητές το βασικό χαρακτηριστικό μιας ΕΚΜ. (Hord,1997b:1, Vescio,2008:8, Kruse,Louis,Bryk,1995:38-39, Lomos,2011:722, Buffum et al,2008:19, Milbrey,McLaughlin,Talbert,2006:5-9, Saito,2015:14). Η διαμόρφωση ενός συλλογικού οράματος, μιας συλλογικής ευθύνης μεταφέρει την ιδέα ότι υπάρχει συναίνεση στο προσωπικό των σχολείων, όσον αφορά την αποστολή του σχολείου και τις αρχές ασφάλειας που πρέπει να τηρούνται καθημερινά, αποτελεί τον πυρήνα κοινών πεποιθήσεων για τους σκοπούς του οργανισμού, τις πρακτικές, και τις επιθυμητές συμπεριφορές, ενώ συγχρόνως αποτελεί και τη βάση για την ανάπτυξη όλων των άλλων πτυχών της επαγγελματικής κοινότητας.

ii) Διαμόρφωση μιας κουλτούρας συνεργασίας: Η οικοδόμηση συναδελφικών σχέσεων, η δημιουργία συνεργατικών ομάδων, η συλλογική/συνεργατική μάθηση και εφαρμογή, η αποϊδιωτικοποίηση της πρακτικής, η συνεχής αναζήτηση αποτελεσματικών πρακτικών, ο στοχαστικός διάλογος και ο διαμοιρασμός ατομικών πρακτικών αποτελούν συνήθεις όρους που χρησιμοποιούν οι ερευνητές θέλοντας να εστιάσουν και να περιγράψουν τη συνεργατική κουλτούρα που αποτελεί προϋπόθεση για τη στήριξη μιας ΕΚΜ (Hord,1997b:1, Vescio,2008:8, Kruse,Louis,Bryk,1995:38-39, Lomos,2011:722, Buffum et al,2008:19, Milbrey, McLaughlin,Talbert,2006:5-9, Saito,2015:14). Ο στοχαστικός διάλογος ανοίγει τα σύνορα στην επικοινωνία και υποστηρίζει την αποϊδιωτικοποίηση της πρακτικής, κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί αίρουν τον απομονωτισμό τους, αναλαμβάνουν ρόλο μέντορα ή συμβούλου, παρέχοντας βοήθεια ο ένας στον άλλον και στοχεύοντας στην αμοιβαία επίλυση. Μέσα

από τη συλλογική αναζήτηση αναζητάται ένας μηχανισμός βελτίωσης, ανάπτυξης και ανανέωσης μέσα στην ΕΚΜ. Το χτίσιμο μοιρασμένης γνώσης συνδυάζοντας τα δεδομένα από την τρέχουσα πραγματικότητα και τις καλύτερες πρακτικές είναι ένα ουσιαστικό κομμάτι της διαδικασίας λήψης αποφάσεων κάθε ομάδας. Οι συναδελφικές σχέσεις που εφαρμόζουν προηγμένες μορφές συλλογικότητας εξελίσσονται περαιτέρω σε μια γνήσια συνεργασία, η ουσία της οποίας είναι η συν-ανάπτυξη. Η σημασία του διαμοιρασμού των πρακτικών στην εκπαίδευση έχει αναγνωριστεί στον αγγλόφωνο κόσμο (Harris & Jones, :2010, Leithwood et al.,2009, Darling-Hammond,2017, Hargreaves, O' Connor,:2018). Η επιμόρφωση, οι κριτικές φιλίες, η παρατήρηση διδασκαλίας, η αξιολόγηση ομοτέχνων είναι συνεργατικές πρακτικές που ευνοούν την αποϊδιωτικοποίηση της διδασκαλίας, αίρουν την αυθεντία και την αυτονομία του εκπαιδευτικού, διαμορφώνουν μια κουλτούρα συν-εργασίας, συν-μάθησης και συν-ανάπτυξης και συμβάλλουν στην ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου. (Day,1999:226, Hindin,2007:349, Guskey,2000:23, Kennedy, 2005:244, EC&OECD,2010:13, Avalos,2011:11). Η συνεργατική κουλτούρα, καθιστά τη σχολική μονάδα ικανή να ανταποκρίνεται άμεσα σε νέες συνθήκες, σθεναρές προκλήσεις, αλλά και ευκαιρίες που εμφανίζονται, πολλαπλασιάζει τις ενέργειες των εκπαιδευτικών και επιτρέπει την πληρέστερη επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας. *«Η δυνατότητα αυτή αυξάνει την αποδοτικότητα της σχολικής μονάδας, ... καθώς οι δραστηριότητες γίνονται συνεργατικά, οι υπευθυνότητες κατανέμονται με συμπληρωματικό τρόπο (Hargreaves, 1995) και επιτυγχάνεται καλύτερη αξιοποίηση των μέσων που διατίθενται (Πασιαρδή, 2001)»* (στους Γιακουμή, Θεοφιλίδης, 2012:477). Σε αυτήν την προσπάθεια αναζήτησης και διαρκούς βελτίωσης, οι συνεργαζόμενοι εκπαιδευτικοί εξελίσσονται, μαθαίνουν, βελτιώνονται και η ΕΚΜ δεν είναι τίποτα άλλο παρά *«ομάδες εκπαιδευτικών οι οποίοι μοιράζονται και κριτικά αμφισβητούν την πρακτική τους σε μια εν εξελίξει διαδικασία, γεγονός που αντανάκλα τη συνεργατική μάθηση με σκοπό την προώθηση της ανάπτυξης και της ικανότητάς τους.»*(Rone,2009:4). Υπό αυτήν την έννοια, το σχολείο ως κοινότητα συνεπάγεται συνεργασία καθηγητών που είναι συνδεδεμένοι μεταξύ τους με ένα σύνολο κοινών ιδεών και ιδανικών στη θέση του ατομικισμού και της απομόνωσης. Σύμφωνα με τους Bolam, McMahon, Stoll, Thomas, και Wallace (2005:145) μια ΕΚΜ περιγράφεται ως κοινότητα *«με την ικανότητα να προωθήσει και να στηρίξει την εκμάθηση όλων των επαγγελματιών στη σχολική κοινότητα με σκοπό της την ενίσχυση της μάθησης των μαθητών»*. Στην κοινότητα αυτή είναι ζωτικής σημασίας

να κατανοεί το προσωπικό τη σύνδεση μεταξύ της εκμάθησης με τους μαθητές στην τάξη και τη μάθηση με συναδέλφους (Lambert, 2003: 21 στη Hord, 2009:40).

iii) Εστίαση στη μάθηση των μαθητών (Hord,1997a:6, Dufour,2006:1-6, Vescio,2008:8, Lomos,2011:722, Buffum et al,2008:19) μέσα από διαδικασίες συνεχούς βελτίωσης, προσανατολισμού στη δράση και πειραματισμού.

Από την εστίαση στη διδασκαλία στην εστίαση στη μάθηση.

- ✓ Τι θέλουμε να μάθει ο κάθε μαθητής;
- ✓ Πώς θα ξέρουμε αν κάθε μαθητής έχει μάθει;
- ✓ Πώς θα ανταποκριθούμε, όταν ένας μαθητής αντιμετωπίζει δυσκολίες στη μάθηση;

Η απάντηση στο τρίτο ερώτημα είναι εκείνη που διαφοροποιεί την ΕΚΜ από τις υπόλοιπες ομάδες μάθησης. Η από κοινού λήψη μέτρων εκ μέρους του συνόλου των εκπαιδευτικών, το στρατηγικό σχέδιο, η εμπρόθεσμη πρόσθετη εξατομικευμένη παρέμβαση καθοδηγητικού χαρακτήρα και η επαναξιολόγηση των αποτελεσμάτων είναι τα βήματα που ακολουθεί η ΕΚΜ για την επίτευξη της «μάθησης για όλους».

Στις ΕΚΜ παρατηρείται μία μετατόπιση του ενδιαφέροντος από τη διδασκαλία στη μάθηση. Ο εκπαιδευτικός δεν αρκείται μόνο στο να διδάξει την προκαθορισμένη ύλη αλλά να βεβαιωθεί ότι η προσφερόμενη γνώση έχει εμπεδωθεί απ' όλους τους μαθητές και σε περίπτωση που κάτι τέτοιο δεν είναι εφικτό, να εντοπίσει τις αδυναμίες, να αναπροσαρμόσει τη διδακτική του μέθοδο/προσέγγιση, να συνεργαστεί με ομοτίμους, να επανακαθορίσει στόχους, να αξιολογήσει την προσπάθεια, ώστε τελικά να πορευθεί στην επίτευξη του συλλογικού οράματος που δεν είναι τίποτα άλλο παρά η επίτευξη της μάθησης από το σύνολο των μαθητών. Η Hord (1997a:6) στην προσπάθειά της να ορίσει τις ΕΚΜ εστιάζει στις διαδικασίες εκπαιδευτικών και ηγεσίας προκειμένου να επιτύχουν τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα: *«...οι εκπαιδευτικοί και η διεύθυνση σε ένα σχολείο διαρκώς αναζητούν και μοιράζονται τη μάθηση και ενεργούν με αυτήν τη μάθηση. Ο στόχος των ενεργειών τους είναι να ενισχύσουν την αποτελεσματικότητά τους ως επαγγελματίες προς όφελος των μαθητών. Έτσι με τη διαμόρφωση αυτή, τα σχολεία αυτά μπορούν να οριστούν και ως κοινότητες διαρκούς αναζήτησης και βελτίωσης.»* Οι ΕΚΜ είναι προσανατολισμένες στη δράση, στην προθυμία για πειραματισμό, για τη δοκιμή στην πράξη θεωριών και υποθέσεων και ανάπτυξη νέων. Η προθυμία πειραματισμού δημιουργεί και μια κουλτούρα, όπου τα ανεπιθύμητα αποτελέσματα δεν κρύβονται ούτε αντιμετωπίζονται με τιμωρητική διάθεση, αλλά θεωρούνται αναπόσπαστο μέρος της

διαδικασίας βελτίωσης του σχολείου. Η δέσμευση στη συνεχή βελτίωση είναι διάχυτη σε ένα περιβάλλον, όπου η καινοτομία και ο πειραματισμός δεν αντιμετωπίζονται διεκπεραιωτικά, αλλά ως μια κουλτούρα που καθοδηγεί την καθημερινή εργασία και διαρκεί για πάντα.

Η εξασφάλιση πρόσβασης σε ευκαιρίες μάθησης υψηλότερης ποιότητας για κάθε παιδί και η διασφάλιση της διαθεσιμότητας ευκαιριών μάθησης για κάθε δάσκαλο να αναπτυχθεί αποτελεί ύψιστο σκοπό της ΕΚΜ : «*Το σχολείο είναι ένα θαύμα όπου κάθε παιδί και κάθε δάσκαλος μπορεί να βρει τον καλύτερο τρόπο μάθησης*» (Sato,2008 στο Saito,2014:1).

iv) Έμφαση στα αποτελέσματα (Hord,1997a:6, Dufour,2006:6, Buffum et al,2008:19, Hord,1997a:6, Darling-Hammond, 2008:5 κ.α)

«*Οι ΕΚΜ κρίνουν την αποτελεσματικότητα τους στη βάση των αποτελεσμάτων*» (Dufour, 2006:6). Οι εκπαιδευτικοί σε μια ΕΚΜ θέτουν διαρκώς στόχους, ελέγχουν περιοδικά το επίπεδο κατάκτησης των στόχων τους, ανατροφοδοτούνται, αναπροσαρμόζουν και επανακαθορίζουν συνεργατικά τον επόμενο στόχο, εργαζόμενοι συλλογικά και αποδίδοντας περιοδικές αποδείξεις αυτής της προόδου.

Η Darling-Hammond (2008:5) παρέχει μια λίστα με τις στρατηγικές που πρέπει να ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί για να υποστηρίξουν την εκμάθηση υψηλής ποιότητας μεταξύ των μαθητών τους:

Η δημιουργία φιλοδοξιών και σημαντικών καθηκόντων που να αντικατοπτρίζουν τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιείται η γνώση στον τομέα,

- ✓ η ενθάρρυνση των μαθητών σε ενεργό μάθηση,
- ✓ η σχεδίαση συνδέσεων με τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών αλλά κυρίως
- ✓ η διάγνωση της κατανόησης του σπουδαστή, προκειμένου να αναβαθμιστεί η διαδικασία μάθησης βήμα προς βήμα,
- ✓ η αξιολόγηση της μάθησης και
- ✓ η ενθάρρυνση στρατηγικής και μεταγνωστικής σκέψης, ώστε οι μαθητές να μπορούν να μάθουν να αξιολογούν και να καθοδηγούν τη δική τους εκμάθηση (Darling-Hammond,2008:5)

v) Η υποστηρικτική και κατανεμητική ηγεσία (Hord, 1997a:14-22, Hord,1997b:1)

Η διεύθυνση του σχολείου οφείλει να στηρίζει τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και να παρακινεί τους εκπαιδευτικούς να λαβάνουν θέση σε ζητήματα ηγεσίας του σχολείου, να

εργάζονται συνεργατικά με στόχο την επαγγελματική τους ανάπτυξη, αντιμετωπίζοντάς τους ως ισότιμα μέλη της ΕΚΜ. Η μάθηση είναι ο βασικός πυρήνας των σχολείων και ο διευθυντής του σχολείου πρέπει να κατανοήσει τους τρόπους με τους οποίους η μάθηση των εκπαιδευτικών και η ανάπτυξη συνδέονται με τη μάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών. Οι διευθυντές εργάζονται για να ενσωματώσουν τη δια βίου μάθηση στην καθημερινή ζωή των μαθητών και των δασκάλων γνωρίζοντας ότι *«αυτό εμπλουτίζει την ατμόσφαιρα του σχολείου και το μετατρέπει σε ένα μέρος του ενθουσιασμού, της ενέργειας και της κατεύθυνσης»* (Golde,1998:2 όπ. αναφ. σε Bredeson,2006:389). Άλλωστε, σύμφωνα με τους Dufour & Berkey (1995:2 όπ.αναφ. σε Bredeson,2006:389) *«Εστιάζοντας στους ανθρώπους είναι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος για να αλλάξετε οποιαδήποτε οργάνωση. Στην πραγματικότητα, μπορεί να υποστηριχθεί ότι οι οργανισμοί δεν αλλάζουν, μόνο τα άτομα αλλάζουν»*. Με την εστίαση επομένως σε ανθρώπους και στις ανάγκες τους, οι διευθυντές δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες προσωπικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και σχολικής αποτελεσματικότητας. Θα λέγαμε λοιπόν ότι ο νέος Διευθυντής πρέπει να δώσει έμφαση σε ζητήματα που προωθούν την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών, παρέχοντάς τους τον κατάλληλο χρόνο και το διδακτικό υλικό αλλά και φροντίζοντας να τους απελευθερώνει από τα διοικητικά, μη-εκπαιδευτικά καθήκοντα (Clement, 2000:86). Η δημιουργία ενός χώρου μάθησης προϋποθέτει ένα κλίμα εμπιστοσύνης, ανάληψη κινδύνων, ανάπτυξη δημιουργικότητας, καινοτόμο πνεύμα και όλα αυτά πρέπει να εκτιμώνται από τον διευθυντή. Όταν οι καθηγητές αναγνωρίζονται ως επαγγελματίες και μπορούν να εργαστούν σε μια ατμόσφαιρα εμπιστοσύνης, όπου η διαδικασία λήψης αποφάσεων γίνεται συμμετοχικά, που υποστηρίζονται ταυτόχρονα όλοι οι εκπαιδευτικοί με εποικοδομητικό τρόπο σε *«ευκαιρίες μάθησης»*, τότε πραγματικά ο διευθυντής – ηγέτης λειτουργεί υποστηρικτικά και διαμορφώνει ένα άριστο περιβάλλον μάθησης (Clement,2000:86). Αυτός ο διευκολυντικός– υποστηρικτικός χαρακτήρας όμως της διεύθυνσης μιας σχολικής μονάδας δεν είναι πάντα μια εύκολη υπόθεση, καθώς η διαχείριση των ανθρώπινων σχέσεων είναι εξαιρετικά πολύπλοκη ιδιαίτερα δε, όταν οι σχέσεις αυτές είναι προβληματικές ή οι καταστάσεις που πρέπει να αντιμετωπιστούν είναι σοβαρές και περίπλοκες (Jones et al., 2013).

Η οικοδόμηση αυθεντικών επαγγελματικών κοινοτήτων στα σχολεία δεν είναι εύκολη υπόθεση και συχνά προσκρούει σε ένα γραφειοκρατικό μοντέλο *«που δίνει προνόμια στη συμμόρφωση με τις εντολές έναντι του προβληματισμού σχετικά με την πρακτική και*

την εξωτερική παρακολούθηση των σημείων αναφοράς έναντι της αξιολόγησης και της ανατροφοδότησης από ομοτίμους.» (Lieberman & Miller, 2011:19)

Η κάθε κοινότητα μάθησης αναπτύσσεται με τον δικό της τρόπο και μέσα στο δικό της ιδιαίτερο πλαίσιο. Παρά ταύτα συχνά ακολουθούνται συγκεκριμένες κοινές πρακτικές που μπορούν να διασφαλίσουν τη λειτουργία μιας καλά θεμελιωμένης κοινότητας μάθησης στην οποία οι εκπαιδευτικοί:

«• Συναντιούνται τακτικά και αφιερώνουν χρόνο για να οικοδομήσουν συλλογικές σχέσεις βασισμένες στην εμπιστοσύνη και τη διαφάνεια.

• Εργάζονται σκληρά για να αναπτύξουν έναν σαφή σκοπό και μια συλλογική εστίαση σε προβλήματα πρακτικής.

• Δημιουργούν ρουτίνες και τελετουργίες που υποστηρίζουν την ειλικρινή συζήτηση και την αποκάλυψη.

• Ασχολούνται με την παρατήρηση, την επίλυση προβλημάτων, την αμοιβαία υποστήριξη, την παροχή συμβουλών και τη διδασκαλία και μάθηση από ομοτίμους.

• Οργανώνουν σκόπιμα και εστιάζουν σε δραστηριότητες που θα ενισχύσουν τη μάθηση τόσο για τους ενήλικες όσο και για τους μαθητές του σχολείου.

• Χρησιμοποιούν συλλογική έρευνα για να υποκινήσουν συνομιλίες με στοιχεία.

• Αναπτύσσουν μια θεωρία δράσης.

• Αναπτύσσουν ένα βασικό σύνολο στρατηγικών για τη σύνδεση της μάθησής τους με τη μάθηση των μαθητών.» (Lieberman & Miller, 2011:19)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

2. Η ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ / ΟΙ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

«Οι σύγχρονες προκλήσεις/κρίσεις αναγκάζουν την ανθρωπότητα να αναθεωρήσει τις σχέσεις μεταξύ τους, και με τον πλανήτη και το σύμπαν. Είναι απαραίτητο να αλλάξουμε προληπτικά τον κόσμο μέσω της μάθησης.» (Fullan et al.,2017:18)

2.1. Η έννοια της συνεργασίας

Η συνεργασία αποτελεί μια κοινωνικοποιητική διαδικασία που ενώνει τους ανθρώπους, μια διαδικασία κατά την οποία άτομα ή ομάδες ενεργούν συλλογικά, για την επίτευξη στόχων. Σύμφωνα με το λεξικό του Μπαμπινιώτη 2006:845 «συνεργασία» σημαίνει α) «το να εργάζεται κανείς από κοινού με άλλον ή άλλους για την επίτευξη κοινού στόχου» και β) «η ανάπτυξη σχέσεων αλληλοβοήθειας μεταξύ ατόμων ή ομάδων, που έχουν κοινούς στόχους» γι αυτό και αποτελεί την πιο υψηλή μορφή κοινωνικής διαδικασίας, καθώς τα άτομα «...ενεργούν από κοινού, συντονισμένα και συντεταγμένα στη δουλειά, σε κοινωνικές σχέσεις, στην επιδίωξη κοινών στόχων, στην τέρψη που προέρχεται από την ανάπτυξη ομαδικής δραστηριότητας, ή απλά στην προαγωγή μιας σχέσης». Μια συνεργασία χρειάζεται λοιπόν τουλάχιστον δύο εταίρους. Οι Friend & Cook,1991:6 για την έννοια της συνεργασίας παραθέτουν τον παρακάτω ορισμό:«*Η συνεργασία μεταξύ προσώπων είναι ένα είδος άμεσης αλληλεπίδρασης μεταξύ τουλάχιστον δύο ατόμων που εθελοντικά έχουν προσφερθεί για την από κοινού λήψη αποφάσεων και την κοινή εργασία προς την κατεύθυνση της επίτευξης ενός σκοπού*». Στον ορισμό αυτό βέβαια πρέπει να δοθεί έμφαση στη λέξη «εθελοντικά» καθώς - όπως θα αναπτύξουμε και παρακάτω - η συνεργασία δεν είναι πάντοτε εκούσια αλλά μπορεί να είναι και επιβεβλημένη. Ένας ευρύτερος ορισμός και αρκετά γενικός παρατίθεται στον Day: «*Συνεργασία είναι η σχέση που υφίσταται μεταξύ προσώπων που απασχολούνται από κοινού σε ένα επάγγελμα, με στόχο το κέρδος*.» (Day,1999:329). Η συνεργασία θεωρείται επίσης ως μια «*διαδικασία που διευκολύνει τη μάθηση παρέχοντας στους επαγγελματίες διαφοροποιημένων ικανοτήτων ευκαιρίες για συζήτηση, παρατήρηση και ανταλλαγή πρακτικών*.» (Greer,2012:10).Σε παρόμοιο επίπεδο κινείται και ο παρακάτω ορισμός: «*...Μια διαδικασία με την οποία οι άνθρωποι εργάζονται συν-εργατικά για να ολοκληρώσουν μια εργασία ή σειρά εργασιών επιδεικνύοντας αμοιβαία κατανόηση για το πώς θα επιλύσουν τα προβλήματα ή περίπλοκα και ηθικά διλήμματα...*» (Devecchi & Rouse,2010:92). Με άλλα λόγια συνεργασίες προκύπτουν καθώς αναγνωρίζεται ότι «*κάθε συμβαλλόμενο μέρος έχει κάτι να προσφέρει στο κοινό εγχείρημα το οποίο είναι διαφορετικό αλλά και συμπληρωματικό αυτού που προσφέρουν οι άλλοι συμβαλλόμενοι*»

(Day,1999:330). Σε ένα ευρύτερο επίπεδο, η συνεργασία ορίζεται ως η «διαδικασία μέσω της οποίας τα ενδιαφερόμενα μέρη που βλέπουν διαφορετικές πτυχές ενός προβλήματος μπορούν να διερευνήσουν επικοινωνητικά τις υπάρχουσες διαφορές και να αναζητήσουν λύσεις που ξεπερνούν το δικό τους περιορισμένο όραμα για το τι είναι δυνατό» (Gray, 1989:5). Η Vankriegen et al, 2015: 23 προσδιορίζει με μεγαλύτερη σαφήνεια θα λέγαμε τον όρο και υποστηρίζει «ότι η συνεργασία μπορεί να οριστεί ως κοινή αλληλεπίδραση στην ομάδα σε όλες τις δραστηριότητες που απαιτούνται για την εκτέλεση ενός κοινού έργου. Η έννοια αυτή δεν είναι στατική και ομοιόμορφη, αλλά διαφορετικοί τύποι συνεργασίας μπορεί να συμβούν με διαφορετικά βάθη. Υπο μία έννοια η συνεργασία ως έννοια μπορεί να θεωρηθεί ένας γενικός όρος, που αποτελεί μέρος των διαφόρων συνεργατικών εννοιών». Η ίδια μάλιστα διευκρινίζει και διαχωρίζει τους όρους της συνεργατικής διαδικασίας (Cooperation) και της συλλογικότητας (collegiality), από τη συνεργατική κουλτούρα (collaborative culture). «Στην περίπτωση της συνεργασίας (collaboration), συμπεριλαμβάνονται εταίροι που συμμετέχουν σε μια διαδικασία στην οποία εργάζονται, αναστοχάζονται και τελικά πραγματοποιούν από κοινού, σε αντίθεση με τη συνεργατική διαδικασία (Cooperation) στην οποία οι εταίροι χωρίζουν το έργο και συνδυάζουν κάθε ένα από τα μερικά τους αποτελέσματα για να συγκροτήσουν τα τελικά. Η συνεργασία είναι διαφορετική από τη συλλογικότητα (collegiality), καθώς η πρώτη εστιάζει στη δράση (action), η οποία ως διαδικασία και ως αποτέλεσμα σχεδιάζεται από κοινού, ενώ η δεύτερη εστιάζει στις σχέσεις (relationships) μεταξύ των συναδέλφων, που δημιουργούνται στον σχολικό οργανισμό. Βασίζονται στην αμοιβαία συμπάθεια, αλληλεγγύη, ισότιμη εργασιακή κατάσταση και συμβάλλει θετικά στον κώδικα αξιών του σχολείου.» (Vangrieken et al 2015:23). Εδώ πρέπει να σημειωθεί ότι οι πιο ισχυρές φιλίες δεν οδηγούν απαραίτητα σε καλύτερη συλλογικότητα καθώς συχνά οι σχέσεις αυτές «τείνουν να οικοδομούνται και να ενισχύουν την ομοψυχία αντί να υποστηρίζουν επίσης την επαγγελματική διαφωνία και αμοιβαία κριτική που μπορεί να υποστηρίξει τη διδασκαλία» (Hargreaves, 2001 όπ. Hargreaves, 2019:605). Οι διαφορετικοί τύποι συνεργασίας προϋποθέτουν διαφορετική δομή και διαφορετική συνοχή. Σύμφωνα με τους Bush & Grotjohann (2020:2) « η ανταλλαγή είναι το χαμηλότερο επίπεδο συνεργασίας και περιγράφει μία δράση κατά την οποία δύο άτομα μοιράζονται πληροφορίες, υλικό ή γνώση. Το μέσο επίπεδο συνεργασίας είναι ο καταμερισμός της εργασίας, όπου οι συμμετέχοντες συμφωνούν σε έναν κοινό στόχο και μοιράζουν τα καθήκοντα μεταξύ των συμμετεχόντων για να το φτάσουν. Στο τέλος, τα μεμονωμένα επιτεύγματα θα συνδυαστούν για να δημιουργήσουν ένα ομαδικό αποτέλεσμα.

Το τρίτο και υψηλότερο επίπεδο συνεργασίας είναι η συν-κατασκευή. Εδώ, οι συνεργάτες συνεργάζονται ταυτόχρονα μέχρι να ολοκληρωθεί η εργασία.»

Έρευνες καταδεικνύουν πως η συνεργασία είναι όχι μόνο ζωτικό στοιχείο για την επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του σχολείου (Day,1999:183, Dufour,2006:1-6, Vescio,2008:8, Lomos,2011:722, Buffum et al,2008:19, Milbrey, McLaughlin,Talbert, 2006:5-9, Saito,2014:14) αλλά και προϋπόθεση για τη διαμόρφωση του ενεργού πολίτη που προετοιμάζεται για ένα συνεργατικό και δημοκρατικό τρόπο ζωής γι αυτό και το σχολείο πρέπει να είναι «*τόπος συνεργασίας, επικοινωνίας, συναναστροφής, ομαδικής εργασίας και ενεργού συμμετοχής*» (Δανασσής-Αφεντάκης, 1992: 43), τόπος μετάδοσης της γνώσης και ουσιαστικής μάθησης, η οποία ως «*πολύπλοκη και πολυεπίπεδη διεργασία απαιτεί τη δημιουργία ποικίλων ομαδοσυνεργατικών μορφών και κοινοτήτων μάθησης*» (Πασιάς κ.α. 2016:31). Οι Γιακουμή και Θεοφιλίδης, 2012:475 προσδιορίζουν ειδικότερα τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και υποστηρίζουν πως η συνεργασία είναι ένας τρόπος για να «*αναστοχάζονται οι εκπαιδευτικοί και να αλλάζουν την πρακτική τους, ψάχνοντας συνεχώς πιο αποτελεσματικούς τρόπους, ώστε να πετύχουν τη μέγιστη δυνατή μάθηση και ανάπτυξη των μαθητών και να οδηγηθούν στη βελτίωση της σχολικής μονάδας*». Έτσι, η συνεργασία αναδεικνύεται ως ένας δυναμικός μηχανισμός που μετατρέπει τις σχολικές τάξεις σε γόνιμες μαθησιακές κοινότητες, ενθαρρύνοντας την ανάπτυξη δεξιοτήτων, όπως ο συντονισμός, η επικοινωνία, η επίλυση συγκρούσεων, η λήψη αποφάσεων, η επίλυση προβλημάτων και η διαπραγμάτευση τόσο μεταξύ εκπαιδευτικών όσο και μεταξύ των μαθητών.

Αποτιμώντας συγκριτικά τους παρατιθέμενους ορισμούς , αναγνωρίζουμε ότι δεν υπάρχει ιδιαίτερη απόκλιση και λίγο ή πολύ συνεργασία θεωρείται η συμβολή δύο ή περισσότερων εμπλεκόμενων μερών προς επίτευξη κάποιου συγκεκριμένου στόχου, στην συγκεκριμένη περίπτωση :εκπαιδευτικού έργου (Τηλιγάδα,2017:14).Μιλώντας λοιπόν για συνεργασία δεν μπορεί παρά να νοείται η σύμπραξη, η συνέργεια, η συνευθύνη των εμπλεκόμενων μερών με κοινή στοχοθεσία, κοινό προσανατολισμό για την πραγμάτωση του επιδιωκόμενου αποτελέσματος.

2.2. Η πρόκληση της συνεργασίας

Τις τελευταίες δεκαετίες η διεθνής εκπαιδευτική πολιτική επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από την εισαγωγή του νέου δημόσιου μανάτζμεντ (NPM) στα κρατικά και δημόσια ιδρύματα. Νέες εργασιακές συνθήκες αλλά και νέες απαιτήσεις για το δάσκαλο όπως αυτή της ευελιξίας, της αυτοδιαχείρισης και της ομαδικής εργασίας κάνουν δυναμικά την εμφάνισή τους στο εκπαιδευτικό προσκήνιο, ενώ παράλληλα υπογραμμίζεται η σημασία της υποστηρικτικής ηγεσίας που οφείλει να υποστηρίξει τους εργαζόμενους να συνειδητοποιήσουν τις επαγγελματικές και προσωπικές τους φιλοδοξίες. Τα σύγχρονα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα μάθησης πρέπει να είναι επικεντρωμένα στην αλλαγή και στην καινοτομία. Σημαντικό χαρακτηριστικό της συνεργασίας είναι η επικεντρωμένη εστίαση σε καθήκοντα που είναι σχετικά μεταξύ τους και έχουν κοινούς σκοπούς και στόχους. Αυτοδιαχείριση και ομαδική εργασία λοιπόν είναι οι κυρίαρχοι όροι στην εκπαιδευτική ρητορική που χαρακτηρίζουν τη σύγχρονη εποχή (Bonbjerg,2006:244). Την ίδια στιγμή όλο και μεγαλύτερο είναι το ευρωπαϊκό ενδιαφέρον για μια ποιοτική εκπαίδευση, για μια εκπαίδευση που βασικό της χαρακτηριστικό θα είναι η αποτελεσματικότητα. Στο όνομα αυτής της ποιότητας, νέοι τεχνο-διαχειριστικοί όροι από τον χώρο της οικονομίας κάνουν την εμφάνισή τους στον εκπαιδευτικό χώρο (ανταγωνιστικότητα, παραγωγικότητα, επιτελεσματικότητα, αποδοτικότητα, λογοδοσία, αποτελεσματικότητα, βελτίωση). Παράλληλα όμως και ειδικά από τη δεκαετία του '90 «η έννοια της «ποιότητας» συνδέθηκε άρρηκτα με τις έννοιες της διοίκησης, της «ηγεσίας», της σχολικής αποτελεσματικότητας και της σχολικής βελτίωσης» (Πασιάς,2016:64). Ζητήματα που αφορούν εκπαιδευτικές πρακτικές/διδασκτικές, ζητήματα οργάνωσης και διοίκησης αλλά και ο ρόλος και τα προσόντα των εκπαιδευτικών (Πασιάς,2016:64) όπως και η συνεργατική κουλτούρα, καθιστά τη σχολική μονάδα ικανή να ανταποκρίνεται άμεσα σε νέες συνθήκες, σθεναρές προκλήσεις αλλά και ευκαιρίες που εμφανίζονται. Στο κείμενο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2005:5) «βασικές ικανότητες για τη δια βίου μάθηση» αναφέρεται ότι απαιτείται «μεταρρύθμιση των προγραμμάτων σπουδών της γενικής εκπαίδευσης. Το γεγονός αυτό απαιτεί διαφορετικές προσεγγίσεις στην οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης και νέες διδακτικές δεξιότητες από τους εκπαιδευτικούς, καθώς συνδέεται με τη διαμάχη σχετικά με τον καθορισμό των δεξιοτήτων των νέων και του τρόπου με τον οποίο τα σχολεία θα τις υποστηρίζουν πιο αποτελεσματικά, ενισχύοντας, παράλληλα, τις διαδικασίες της δια βίου μάθησης μέσα σε ολόκληρη την κοινότητα». Ο εκπαιδευτικός

επιβάλλεται να δρα και να λειτουργεί ως επαγγελματίας. Είναι συνεργάτης με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς και επιθυμεί να επιτύχει όσο το δυνατόν υψηλότερα μαθησιακά αποτελέσματα εφαρμόζοντας πρακτικές διδασκαλίας. Σύμφωνα με τον Ball, «η καινοτομία αυτής της επιδημίας της μεταρρύθμισης είναι ότι δεν αλλάζει απλά αυτό που κάνουν οι άνθρωποι ως εκπαιδευτικοί, επιστήμονες και ερευνητές, αλλά αλλάζει την ουσία τους» (Ball, 2003: 216). Έμφαση άλλωστε - σύμφωνα με το κείμενο της European Commission (2013:45-46)- δίνεται στη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών για μια αποτελεσματική κοινότητα μάθησης. Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός εκτός από τα απαιτούμενα προσόντα γνωστικής και παιδαγωγικής φύσεως οφείλει να αναπτύξει συγκεκριμένες «επαγγελματικές δεξιότητες»

« που στηρίζουν μια κουλτούρα συνεργασίας και αποτελεσματικότητας:

- Συνεργασία με συναδέλφους, γονείς και κοινωνικές υπηρεσίες
- Δεξιότητες διαπραγμάτευσης, κοινωνικής και πολιτικής αλληλεπίδρασης
- Συνεργατικές, αναστοχαστικές, διαπροσωπικές δεξιότητες που προωθούν τη μάθηση στις επαγγελματικές κοινότητες

αλλά και ποικίλες **προδιαθέσεις** που αφορούν τη στάση του αλλά και την εμπλοκή στην ΕΚΜ.

« ... - Προδιάθεση του εκπαιδευτικού για αυτοεξέταση, συζήτηση και διερεύνηση των πρακτικών του»

- Προδιάθεση για ομαδική εργασία, συνεργασία και συμμετοχή σε δίκτυα...»

Πηγή:EC(2013:45-46). *Supporting teacher competence development for better learning Outcomes*:45-46.

Ο «λόγος» για την ενίσχυση της συνεργασίας και τη δύναμη του κοινωνικού κεφαλαίου στην επέκταση και στερέωση της γνώσης μεταξύ των εκπαιδευτικών προωθείται από διεθνείς ερευνητές και επιβάλλεται από διεθνείς οργανισμούς. (ΟΟΣΑ,2016:1, Hargreaves -Fullan, 2012:3, EC, 2013:45-46, Brower,2012:404). Η ανάπτυξη του ανθρώπινου γνωστικού κεφαλαίου επισυμβαίνει, όταν δρομολογείται η ανακύκλωση και ο διαμοιρασμός της γνώσης (Hargreaves -Fullan,2012:3) αφού «το κοινωνικό κεφάλαιο αυξάνει τη γνώση και δίνει πρόσβαση στο ανθρώπινο κεφάλαιο των άλλων ανθρώπων. Επεκτείνει τα δίκτυα της επιρροής και των ευκαιριών, ενώ αναπτύσσει την ελαστικότητα, όταν ξέρεις ότι υπάρχουν κι άλλα άτομα να σε συμβουλευθούν και να σε υποστηρίξουν». Όταν αθροίζεται το κοινωνικό κεφάλαιο μιας ομάδας που συνεργάζεται γνήσια τα αποτελέσματα είναι αξιοσημείωτα.

Ειδικότερα, τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε διεθνές επίπεδο έχουν έρθει αντιμέτωπα με ποικίλες μεταρρυθμίσεις που σχετίζονται με την αλλαγή στο πλαίσιο του προγράμματος σπουδών, νέα σχέδια για τους εκπαιδευτικούς, την επαγγελματική τους ανάπτυξη και την αυτοαντίληψή τους σχετικά με τον ρόλο που πρέπει να έχουν ως άτομα του εκπαιδευτικού συνόλου. *« Πιο συγκεκριμένα, οι μεταρρυθμίσεις που διέπουν την αύξηση των συλλογικών δράσεων μεταξύ καθηγητών περιλαμβάνουν συλλογική διδασκαλία, την ανάπτυξη - συγκέντρωση υλικού ανά μάθημα, τη συνοχή μεταξύ θεματικών περιοχών, και τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων. Αυτές οι μεταρρυθμίσεις απαιτούν διαβούλευση και συντονισμό μεταξύ των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να μοιράζονται την ευθύνη και την εξουσία για τη λήψη αποφάσεων σχετικά με κοινές πρακτικές τους (Hargreaves και Dawe, 1990). Ως εκ τούτου, σύμφωνα με τις πρόσφατες μεταρρυθμίσεις και τη συνακόλουθη πολυπλοκότητα της εργασίας, η διαρκής σύμπραξη/συνέργεια μεταξύ των εκπαιδευτικών αποκτά μεγαλύτερη σημασία» (Brower,2012:404).*

Ενώ λοιπόν η διδασκαλία μέχρι σχετικά πρόσφατα θεωρείτο μια μεμονωμένη, ατομική δραστηριότητα, στις μέρες μας ολοένα και αυξάνονται οι ευκαιρίες συνεργατικής μάθησης και μάλιστα φαίνεται να αποτελούν μονόδρομο καθώς συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Hindin,2007:349, Vangrieken et al.,2015:18). Αυτή η αναδυόμενη, νέα παιδαγωγική αντίληψη απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν μια διδακτική πρακτική προσανατολισμένη καθαρά στη μάθηση και στην οικοδόμηση της γνώσης του μαθητή. Γι αυτό και απαιτείται όχι μόνο αναθεώρηση διδακτικών πρακτικών αλλά και εκπαιδευτικών πεποιθήσεων. *«Για την προώθηση της ενεργού συμμετοχής και την αυτορρύθμιση της μάθησης των μαθητών, θεωρούμε τη μάθηση των εκπαιδευτικών ως μια συνεχή διαδικασία εμπλοκής σε δραστηριότητες που θα οδηγήσει σε αλλαγές στις πρακτικές των εκπαιδευτικών και αλλαγές στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση» (Putnam & Borke, 1997 σε Meirink,2010:163).*

Η Somech,2007:305 υπογραμμίζει την αναγκαιότητα της συνεργατικής μάθησης και καταγράφει τρεις βασικούς λόγους για τους οποίους πρέπει όλοι οι εκπαιδευτικοί να εμπλέκονται σε συνεργατικές πρακτικές. Ο **πρώτος βασικός λόγος** έχει να κάνει με το εύρος των παρεχόμενων γνώσεων και την αναγκαιότητα διαθεματικής προσέγγισής τους. *«Ως εκ τούτου, η αποτελεσματική διδασκαλία απαιτεί τη συνέργεια των εμπειρογνομώνων από διάφορους επιστημονικούς κλάδους».*

- **Δεύτερον**, η έρευνα δείχνει ότι η μετάβαση στην ομαδική εργασία επιτρέπει την πιο αποτελεσματική προσαρμογή στις αλλαγές από την παραδοσιακή ιεραρχική δομή - η οποία χαρακτηρίζει το εκπαιδευτικό σύστημα προηγούμενων εποχών - στην ενίσχυση της αυτονομίας (Somech,2007:305). Ενώ οι ιεραρχικές οργανώσεις χαρακτηρίζονται από συγκεντρωτισμό της εξουσίας, μια αλυσίδα εντολών topdown, ρουτινοποίηση της εργασίας, έμφαση σε γραπτές – γραφειοκρατικές εργασίες που περιορίζουν την ευκαμψία του οργανισμού, μί οργανωτική δομή που στηρίζεται στη δυναμική της ομάδας, παρέχει περισσότερες ευκαιρίες για γνώση και μάθηση, στηρίζει την αυτονομία και επιτρέπει την προσαρμοστικότητα και τη συνεχή προσαρμογή (Conner & Douglas,2005, Somech,2007:305).

- **Τρίτον**, όταν η διδασκαλία είναι οργανωμένη σε ένα γραφειοκρατικά οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα, είναι δύσκολο να αναπτυχθεί ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών, επειδή δεν είναι σε θέση να μοιράζονται όλο το φάσμα των γνώσεων και των δεξιοτήτων. Η ομαδική εργασία επιτρέπει μια επαγγελματική αναπτυξιακή διαδικασία στην οποία οι εκπαιδευτικοί μπορούν να μάθουν μαζί και μοιράζονται τις γνώσεις και την εμπειρία τους.

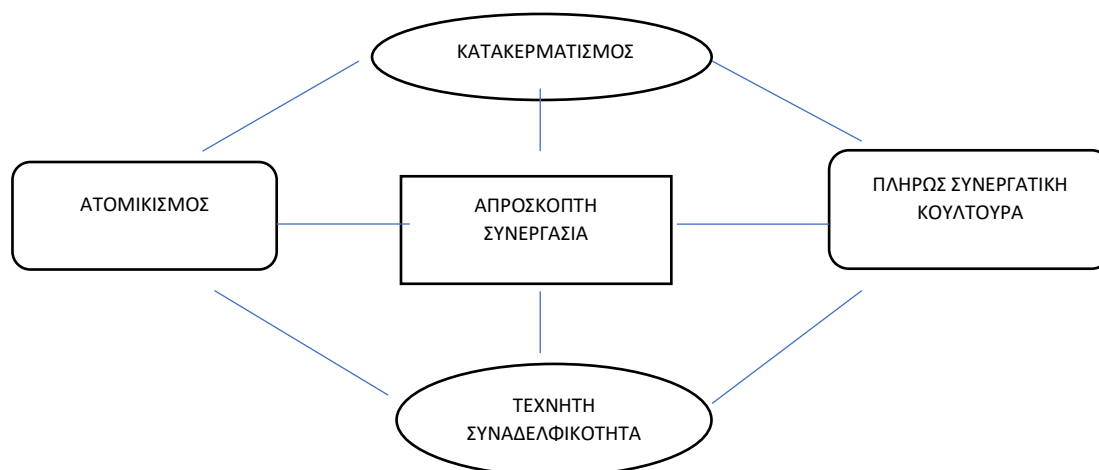
Η συνεργασία των εκπαιδευτικών αποτελεί όχι μόνο ζητούμενο στην εκπαιδευτική πράξη αλλά και αναγκαιότητα που επιβάλλεται από τη διεθνή ευρωπαϊκή πολιτική, τις ταχύτατες αλλαγές της κοινωνίας της γνώσης, αλλά και την επικείμενη σταδιακά αλλαγή στην οργανωτική δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που απομακρύνεται από τον συγκεντρωτικό χαρακτήρα και αναδιπλώνεται σε ένα νέο καθεστώς αυτονομίας. *«Και περισσότερη «σχολική αυτονομία» σημαίνει μείωση της «αυτονομίας»/ «ιδιωτείας» των εκπαιδευτικών, άρα συνεπάγεται αύξηση της συνεργασίας, της συμμετοχής, αύξηση των βαθμών ελευθερίας των εκπαιδευτικών».* (Πασιάς,2016)

2.3. Μορφές κουλτούρας διδασκαλίας

2.3.1. Από τον ατομικισμό στην πλήρως συνεργατική κουλτούρα

Με τα είδη της σχολικής κουλτούρας ασχολήθηκαν ιδιαίτερα ο Andy Hargreaves και στην Αγγλία η Jennifer Nias και οι συνεργάτες της. Ο A. Hargreaves αναγνωρίζει τέσσερις μορφές της κουλτούρας της διδασκαλίας: τον ατομικό χαρακτήρα της διδασκαλίας (απομόνωση), τον κατακερματισμό των εκπαιδευτικών σε υποομάδες (balkanization), τη συνεργασία και την τεχνητή συναδελφικότητα (A.Hargreaves,1992,1994 στον Day, 1999:78).

Κουλτούρα διαχωρισμού → Κουλτούρες σύνδεσης → Κουλτούρες ενσωμάτωσης



Κουλτούρες διοίκησης του σχολείου (προσαρμοσμένο από τον Hargreaves, 1992 στον Day, 1999:79).

2.3.2. Απομόνωση εκπαιδευτικών (individualism)

Έρευνες παγκοσμίως έχουν καταδείξει ότι όσον αφορά τις διδακτικές πρακτικές παρατηρούνται δύο κυρίαρχες τάσεις. Από τη μία λοιπόν πλευρά αναπτύσσεται η κουλτούρα του απομονωτισμού, του ατομικισμού και της ιδιωτικότητας κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν κάνοντας χρήση λίγων κοινών πόρων και ιδεών και ακόμη λιγότερη επικοινωνία με παρατήρηση και συζήτηση – ανταλλαγή πρακτικών. Από την άλλη, ενάντια σε αυτήν την τακτική αντιπαρατίθεται μια πιο θετική αλλά λιγότερο διαδεδομένη κουλτούρα, αυτή της συνεργασίας, η οποία χαρακτηρίζεται από κανόνες της συλλογικότητας, όπου οι εκπαιδευτικοί συνήθως προτίθενται να βοηθήσουν και να υποστηρίξουν ο ένας τον άλλο, να συμφωνήσουν σε κοινούς στόχους και σκοπούς, επιδίδονται σε συχνές επαγγελματικές ομιλίες σχετικά με κοινές ανησυχίες και τα προβλήματα, και (αν και σπανιότερα) να συνεργαστούν στις τάξεις τους (Hargreaves, 1994:3).

Κυρίαρχη μορφή κουλτούρας διδασκαλίας είναι ο απομονωτισμός και συνίσταται στο να διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί κυρίως μόνοι τους σε απομονωμένες τάξεις, ανταλλάσσοντας ελάχιστες επαγγελματικές συμβουλές, χωρίς να εμπλέκονται στον κοινό σχεδιασμό ή σε στοχαστικό διάλογο για τις πρακτικές που εφαρμόζουν και φυσικά χωρίς ανατροφοδότηση και υποστήριξη. Οι εκπαιδευτικοί δουλεύουν χωρίς να ακούν ή να βλέπουν ο ένας τον άλλο, σχεδιάζουν και προετοιμάζουν τα μαθήματα και το υλικό

τους μόνους και παλεύουν μόνους να λύσουν τα διδακτικά, τα σχετικά με το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα διαχειριστικά προβλήματα (A. Hargreaves, 1994, 1995, Inger, 1993:1, Rosenholtz, 1989: 430). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διδάσκουν απομονωμένοι στην αιθουσά τους «σαν να είναι κλεισμένοι σε ένα κουτί» χωρίς να έχουν καμία επικοινωνία με τους συναδέλφους τους. Σύμφωνα με πολλούς ερευνητές όπως αναφέρεται στον Hargreaves (2000:160) στη δεκαετία του 1970 και του 1980, ο ατομικισμός, η απομόνωση και η ιδιωτικότητα ήταν βασικά χαρακτηριστικά της διδασκαλίας και αποδίδουν με ακρίβεια την κουλτούρα της διδασκαλίας εκείνης της εποχής. Οι συνεργασίες μεταξύ των εκπαιδευτικών ήταν πολύ περιορισμένες και μάλιστα οι σχέσεις εντελώς επιφανειακές και ίσως ανύπαρκτες. Μάλιστα όταν υπήρχε κάποια επικοινωνία, αλληλεπίδραση «...αυτό έτεινε να είναι γύρω από τους πόρους, την πειθαρχία, και τα επιμέρους προβλήματα των φοιτητών και όχι για τους στόχους του προγράμματος σπουδών, ή τις διδακτικές συμπεριφορές ή τους τρόπους εκμάθησης μέσα στην τάξη» (Little, 1990 στον Hargreaves, 2000:160).

Πολλές ερμηνείες έχουν δοθεί για την επιλογή αυτής της διδακτικής πρακτικής. Κυρίαρχη όμως φαίνεται να αναδεικνύεται η ερμηνεία που συσχετίζει την απομόνωση των εκπαιδευτικών με την αβεβαιότητα και τον φόβο. Η απομόνωση αυτή εν μέρει τους προστατεύει από εξωτερικές παρεμβάσεις, καθώς η τάξη λειτουργεί γι' αυτούς σαν καταφύγιο, σαν απαραβίαστο άσυλο (Lortie, 1975, Rosenholtz, 1989, Clement, 2000:85). Υποστηρίζεται μάλιστα ότι η αυτονομία αποτελεί μια αμυντική στάση. Έτσι οι εκπαιδευτικοί που επιλέγουν την τακτική του απομονωτισμού προσπαθούν να αμυνθούν σε ενδεχόμενες απειλές όπως «ανταγωνιστικότητα, εντάσεις που μπορούν να κλιμακωθούν σε συγκρούσεις, απώλεια της αυτονομίας, ένα αυξημένο φόρτο εργασίας και μια ώθηση προς την κατεύθυνση της συμμόρφωσης με την πλειοψηφία» (Vankriegen, 2015:29).

Η επιλογή του **απομονωτισμού** σύμφωνα με τον Flinders (στον Day, 1999:182) είναι συχνά μια στρατηγική προσαρμογής, καθώς επιτρέπει την αφοσίωση του εκπαιδευτικού στο εκπαιδευτικό του έργο καθώς και στις μαθησιακές απαιτήσεις των μαθητών του. Μάλιστα ο Hargreaves, 1994 επισημαίνει την αναγκαιότητα διάκρισης των όρων του ατομικισμού και της ατομικότητας. Ενώ λοιπόν ο ατομικισμός περιγράφεται ως αναρχία και εξατομίκευση, η ατομικότητα, από την άλλη πλευρά, συνδέεται με την «προσωπική ανεξαρτησία και αυτοπραγμάτωση». Ο ίδιος μάλιστα δεν θεωρεί την αυτονομία ως ένα προσωπικό έλλειμμα των εκπαιδευτικών. Αυτός διακρίνει τρεις μορφές αυτονομίας που

σχετίζονται με τις συνθήκες του χώρου εργασίας. Χωρίς να αποκλείει την ερμηνεία της αμυντικής στάσης των εκπαιδευτικών ως αίτιο για την υιοθέτηση πιο μοναχικών διδακτικών μεθόδων, αποδίδει τη στάση αυτή και σε εξωγενείς παράγοντες. Διοικητικοί περιορισμοί, παραδοσιακή αρχιτεκτονική των σχολείων (τάξεις-κελιά) έλλειψη διαθέσιμων χώρων κοινής-συνεργατικής εργασίας, έλλειψη αναπληρωτών εκπαιδευτικών, αύξηση του μαθητικού δυναμικού αλλά και μη ευέλικτα ωρολόγια προγράμματα που δεν προβλέπουν χρόνο για κοινές συναντήσεις εκπαιδευτικών, αποτρέπουν τους εκπαιδευτικούς από την ανάπτυξη συνεργατικών δράσεων (Hargreaves, 1994: 170).

« Δεν ήταν τα τείχη του απομονωτισμού που έπρεπε να πληγούν σε αυτή την περιοχή, αλλά το κοινωνικό πλαίσιο και οι συνθήκες εργασίας, οι οποίες τόσο αποτελεσματικά υπονόμωσαν την αυτοπεποίθηση και απαξίωναν τη γνώση, τη σοφία και την αξιοπιστία των καλύτερων εκπαιδευτικών της» (McTaggart, 1989 στον Hargreaves, 1994:171)

Πρόκειται για αυτό που ο Hargreaves ονομάζει αναγκαστική απομόνωση (**constrained individualism**), αναγκαστικός ατομικισμός και μπορεί να περιγραφεί ως μια κατάσταση που αναγκάζει τους εκπαιδευτικούς να εργάζονται αυτόνομα λόγω διοικητικών και οργανωτικών περιορισμών καθώς οι εκπαιδευτικοί που επιθυμούν να συνεργαστούν δεν έχουν χρόνο ή ένα μέρος για να διαβουλεύονται με κάποιον άλλο.

Η δεύτερη μορφή εκπαιδευτικής αυτονομίας κατά τον Hargreaves ονομάζεται στρατηγικός ατομικισμός (**strategic individualism**) και συμβαίνει όταν οι εκπαιδευτικοί λόγω της υψηλής πίεσης πάνω τους - λόγω εξωτερικής πίεσης-, όπως οι νέες προσδοκίες από τους γονείς, οι αυξανόμενες εκπαιδευτικές ανάγκες - λόγω του αριθμού των μαθητών- επιλέγουν συνειδητά να αποσυρθούν στη δική τους αίθουσα διδασκαλίας. Με αυτόν τον τρόπο αυτοπροστατεύονται, εξοικονομώντας ενέργεια και δυνάμεις προκειμένου να αντιμετωπίσουν με επάρκεια τις απαιτήσεις του διδακτικού τους έργου. Η τρίτη παραλλαγή της αυτονομίας είναι ο επιλεγμένος ατομικισμός (**elective individualism**). Στην περίπτωση αυτή οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν ενεργά και συνειδητά να εργάζονται μόνοι.

«Η απομόνωση των εκπαιδευτικών μπορεί να θεωρηθεί προσωπική επιλογή του εκπαιδευτικού (elective individualism), ακόμα και όταν του παρέχονται ευκαιρίες και ενθαρρύνεται να δουλέψει συνεργατικά με τους συναδέλφους του. Πρόκειται περισσότερο για ατομική προτίμηση επαγγελματικής συμπεριφοράς, παρά απλά για μια στρατηγική απάντηση στις επαγγελματικές απαιτήσεις και απόρροια»

(Hargreaves, 1994 : 172).

Αυτή η παραλλαγή της αυτονομίας κατέχει προοπτικές για τη δημιουργικότητα, την προσωπική μελέτη, την επεξεργασία νέων προσανατολισμών, και κατά συνέπεια για την επαγγελματική ανάπτυξη (Hargreaves, 1994).

Βέβαια σύμφωνα με την Rosenholtz, 1989 (στον Hargreaves, 2000:160) μια τέτοια τακτική όχι μόνο προκαλεί αβεβαιότητα στους εκπαιδευτικούς σχετικά με την αποτελεσματικότητα του διδακτικού τους έργου, αλλά απομειώνει τη διδακτική ικανότητα του εκπαιδευτικού καθώς ο ίδιος δεν έχει τη δυνατότητα «να μάθει μέσα από τους άλλους» και ελλείπει επαγγελματικού διαλόγου δεν ανατροφοδοτείται, δεν ανανεώνει τις πρακτικές του προς όφελος των μαθητών και συχνά διαμορφώνεται ένα κλίμα ρουτίνας και αδιαφορίας σε σχέση με τις ανάγκες των μαθητών (Hargreaves, 2000:160).

Οι περισσότεροι μελετητές (Rosenholz, 1989, Hargreaves, 1982, Lortie, 1975, Day, 1999) καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι αυτή η τακτική του απομονωτισμού «αναπτύσσει» τον εκπαιδευτικό σ' ένα καθεστώς εκπαιδευτικής αυτονομίας παρέχοντάς του «προστασία» από τη συναδελφική κριτική- καθώς δεν εκθέτει τον εαυτό του σε συλλογικές διαδικασίες- αλλά από την άλλη πλευρά, τον δυσχεραίνει επαγγελματικά καθώς του στερεί τη δυνατότητα ανατροφοδότησης. Έτσι, ενώ λοιπόν αυτός ο απομονωτισμός φαντάζει ως μια ασφαλής επιλογή για τον εκπαιδευτικό, στην πραγματικότητα δρα ως τροχοπέδη στην επαγγελματική του ανάπτυξη. *«Εάν η κουλτούρα του ατομισμού δεν συμπληρώνεται από ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, στο πλαίσιο των οποίων η γνώση, η σοφία και η εξειδίκευση να μπορούν να μοιραστούν και τα συλλογικά υιοθετούμενα οράματα της καλής διδασκαλίας να μπορούν να εξεταστούν σε σύγκριση με την ατομική πραγματικότητα του κάθε εκπαιδευτικού, τότε οι ελπίδες για συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη είναι μικρές.»* (Day, 1999:79)

2.3.3. Κατακερματισμός / διαμερισμός σε ομάδες (balkanization)

Σε πολλές σχολικές μονάδες παρατηρείται αυξημένη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών – συναδέλφων στο πλαίσιο συγκεκριμένων ομάδων και όχι στο σχολείο γενικά ως σύνολο. Οι σχέσεις αυτές πολλές φορές λαμβάνουν χαρακτήρα ανταγωνιστικό και συγκρουσιακό με τα μέλη ή άλλες ομάδες του σχολείου και προσδίδουν ένα άλλο νόημα στο περιεχόμενο της συνεργασίας. Σύμφωνα με τη νοοτροπία του «διαμερισμού» - «κατακερματισμού» εκπαιδευτικοί ομαδοποιούνται ανά κατηγορίες, αναπτύσσουν στενές σχέσεις μεταξύ τους, περνούν περισσότερο χρόνο

μαζί και μένουν πιστοί και αφοσιωμένοι στην ομάδα τους και τα συμφέροντά της (Hargreaves,Fullan,1992:340). Ο κατακερματισμός των πρώην μεγάλων ομοσπονδιακών ανατολικών κρατών (Σοβιετικής Ένωσης και Γιουγκοσλαβίας) σε μικρότερες ανεξάρτητες δημοκρατίες με ισχυρή αντιπαλότητα μεταξύ τους ενέπνευσε τον Hargreaves να διατυπώσει αυτόν τον όρο προκειμένου να αποδώσει τον κατακερματισμό των εκπαιδευτικών σε υποομάδες διαφορετικών χαρακτηριστικών, ειδικοτήτων, στόχων συνήθως αλληλοσυγκρουόμενων (Hargreaves, 1994:18, 214).

Αυτή η μορφή σχολικής κουλτούρας κυρίως απαντάται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και μάλιστα στο Λύκειο λόγω της δομής, του μεγέθους και της πολυπλοκότητας των σχολείων αυτών (πολλές ειδικότητες) όσο και σε βαθιές διακρίσεις θέσης και προτεραιότητας που εκτείνονται στο σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος. «*Η προτεραιότητα που δίνεται στα υψηλού γοήτρου ακαδημαϊκά μαθήματα δημιουργεί εξ ορισμού μαθήματα χαμηλού γοήτρου και αντίστοιχη νοοτροπία στους εκπαιδευτικούς που τα διδάσκουν*»(Hargreaves,Fullan,1992:342). Όταν μάλιστα τέτοιες πεποιθήσεις υιοθετούνται από τον διευθυντή του σχολείου τότε ο κατακερματισμός των εκπαιδευτικών επιβιώνει και ενισχύεται (Hargreaves,Fullan,1992:344).

Ο διαμερισμός παρατηρείται και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και μάλιστα σε εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε ίδια τάξη. Έτσι, ενώ εκπαιδευτικοί της ίδιας τάξης προγραμματίζουν, σχεδιάζουν από κοινού διδασκαλίες, η συνεργασία και οι επαφές με άλλες τάξεις είναι σχετικά σπάνιες. Αυτό καταδεικνύει το ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την οριζόντια συνοχή του αναλυτικού προγράμματος ενώ η κάθετη συνέχεια του αναλυτικού προγράμματος από τάξη σε τάξη είναι αδύναμη (Hargreaves,Fullan,1992:343).Αυτή η μορφή συνεργασίας έχει τέσσερα βασικά χαρακτηριστικά (Hargreaves, 1994:214, Hargreaves,1992:4,5).

α. Χαμηλή διαπερατότητα (Low Permeability): Χαρακτηριστικό των μελών που ανήκουν σε αυτές της υποομάδες είναι ο απομονωτισμός. Αφού χαράζουν ξεκάθαρα και διακριτά τα όριά τους, κινούνται εντός του πλαισίου της συγκεκριμένης ομάδας, η επαγγελματική μάθηση λαμβάνει χώρα εντός των ορίων αυτών και υπάρχει σαφής διαφοροποίηση από ομάδα σε ομάδα όσον αφορά τη φύση της γνώσης που αποκτούν και των πεποιθήσεων που πρεσβεύουν.

β. Μεγάλη σταθερότητα (High Permanence): Οι υποομάδες και τα μέλη τους έχουν ορίσει σαφή όρια μεταξύ τους. Από τη στιγμή που θα σχηματιστούν οι υποομάδες, η σύνθεσή τους παραμένει σταθερή μέσα στο χρόνο . Έτσι παρατηρούμε ότι σπάνια θα μετακινηθεί ένας εκπαιδευτικός από μία υποομάδα σε άλλη υποομάδα και μάλιστα τις

περισσότερες φορές χωρίζονται ανά ειδικότητες και αντιμετωπίζουν τον εαυτό τους όχι ως εκπαιδευτικό αλλά ως καθηγητή ειδικοτήτων(π.χ. πρωτοβάθμιας, χημείας , ειδικής αγωγής).

γ. Προσωπική ταύτιση (Personal Identification):Οι εκπαιδευτικοί - μέλη της υποομάδας αναπτύσσουν ένα δέσιμο με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας και ορίζουν την εργασιακή τους ταυτότητα εντός του πλαισίου της ομάδας. Ειδικότερα, οι καθηγητές της δευτεροβάθμιας ταυτίζονται με τα μαθήματα που διδάσκουν και βλέπουν τον κόσμο μέσα από τη σκοπιά αυτών των μαθημάτων.

Αυτή η ταύτιση έχει ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να συνδέονται σε επαγγελματικές ενώσεις και άτυπα δίκτυα με συναδέλφους της ίδιας ειδικότητας και να συντηρούνται έτσι τα στερεότυπα τους σχετικά με τη φύση και τη σημασία των άλλων ειδικοτήτων. Έτσι, ενώ υπάρχει συνοχή στις προσδοκίες των μελών της υποομάδας και επικοινωνία μεταξύ τους, υπονομεύεται η συναισθηματική κατανόηση και η συνεργασία με όσους δεν ανήκουν στην ίδια υποομάδα.

δ.Πολιτικός χαρακτήρας (political complexion). Οι υποομάδες δρουν καθοριστικά και στη λειτουργία της κοινότητας. Δεν αυτοπροσδιορίζονται μόνο αλλά διεκδικούν προνόμια για τη δική τους ομάδα αποκλείοντας άλλους. Έτσι, πόροι, προαγωγές, προνόμια κατανέμονται όχι επί ίσοις όροις. Το συμφέρον της υποομάδας είναι κυρίαρχο μέλημα και όχι το συμφέρον του όλου.

«Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί τείνουν να λάβουν περισσότερα προνόμια σε σύγκριση με τους νεότερους καθηγητές. Καθηγητές κάποιων αντικειμένων προωθούνται περισσότερο από άλλους καθηγητές.Στην κουλτούρα διαμερισμού υπάρχουν νικητές και χαμένοι.» (Hargreaves,1992:5).

Ο Day,1999:79 συμφωνεί με τον Hargreaves ως προς τους κινδύνους που εγκυμονεί ο κατακερματισμός και επιβεβαιώνει ότι είναι ένα είδος συνεργασίας που διαχωρίζει. Σύμφωνα με τον ίδιο, αυτή η μορφή συνεργασίας δρα ανασταλτικά όχι μόνο στη δομή και εξέλιξη της εκπαιδευτικής κοινότητας αλλά και στην επαγγελματική ενδυνάμωση και εξέλιξη των ιδίων.

«Συνεργασία λαμβάνει χώρα μόνο αν εξυπηρετούνται τα συμφέροντα της ομάδας. Αυτός ο τύπος κουλτούρας είναι πιθανόν να προκαλέσει προβλήματα σε εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να διευρύνουν τις γνώσεις τους πάνω στη διδασκαλία και τη μάθηση, πέρα από τις παραδόσεις και τις νόρμες που επικρατούν στη συγκεκριμένη ομάδα του αντικειμένου διδασκαλίας στην οποία

ανήκουν, και σε διευθυντές που επιθυμούν να προωθήσουν μια πιο ευρεία άποψη του επαγγελματισμού στο σύνολο του σχολείου» (Day, 1999: 79).

Η ύπαρξη τέτοιων ομάδων προωθεί διαφορετικές συλλογικές απόψεις σχετικά με τη μάθηση και τον σκοπό της, τις διδακτικές μεθόδους, τις παιδαγωγικές μεθόδους αλλά και το αναλυτικό πρόγραμμα συνολικά (Hargreaves,Fullan,1992:340). Ελλιπής επικοινωνία, αδυναμία της παρακολούθησης της προόδου των μαθητών, αντικρουόμενες προσδοκίες σε σχέση με τις επιδόσεις και τη συμπεριφορά τους, έριδες και συγκρούσεις είναι μερικές μόνο από τις επιπτώσεις της νοοτροπίας του «διαμερισμού» (Hargreaves,Fullan,1992:340).

Ο ρόλος του διευθυντή είναι καταλυτικός στη δημιουργία ή συντήρηση της κουλτούρας του διαμερισμού. Συχνά οι διευθυντές επιβραβεύουν νεώτερους, πρωτοποριακούς εκπαιδευτικούς, δίδουν μεγαλύτερη σημασία στα ακαδημαϊκά μαθήματα και τους εκπαιδευτικούς που τα διδασκουν, παραγκωνίζουν τους μεγαλύτερους – και συνήθως συντηρητικότερους - συναδέλφους και με αυτόν τον τρόπο δημιουργούν ευνοημένους και «προβεβλημένους» εκπαιδευτικούς που εισπράττουν εχθρικότητα από τους συναδέλφους (Hargreaves,Fullan,1992:345). Είναι φανερό πως οι σχέσεις ανάμεσα στον διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς παρέχουν ένα υπόδειγμα για όλες τις σχέσεις μέσα στο σχολείο (Day, 1999:191) γι αυτό άλλωστε και επιδεικνύοντας την κατάλληλη συμπεριφορά και αποτελώντας παράδειγμα αναμένεται να υιοθετήσουν οι εκπαιδευτικοί αντίστοιχη συμπεριφορά.

2.3.4. Συνεργασία

Οι Hargreaves & Fullan,1992:345 επισημαίνουν ότι συνεργατικές σχέσεις αναπτύσσονται σε σχολεία που η βοήθεια, η υποστήριξη, η εμπιστοσύνη και η αμεσότητα λειτουργούσαν σε καθημερινή βάση. Στα βασικά χαρακτηριστικά της συνεργασίας συγκαταλέγεται η **εθελοντική** – εκούσια συμμετοχή, ο **προσανατολισμός στην ανάπτυξη** και ο **αυθορμητισμός** (Hargreaves & Fullan,1992:345). Αυτές οι συνεργατικές νοοτροπίες δεν έχουν τυπική οργάνωση ή γραφειοκρατικό χαρακτήρα αλλά είναι **διάχυτες στον χώρο και στον χρόνο**, φυσικό στοιχείο μιας σχολικής καθημερινότητας. Μπορεί να εκδηλώνεται στις καθημερινές εκφράσεις των εκπαιδευτικών αλλά και σε μικρές τελετές ή γορτές και συνήθως εκδηλώνεται με επιδοκιμαστικά σχόλια, αναγνώριση και ευγνωμοσύνη και περαιτέρω σε ανταλλαγές απόψεων, ιδεών και δυνατοτήτων. Στα χαρακτηριστικά αυτά προσθέτουν οι Cook &

Friend,1991 την αρχή της ισότητας, τον κοινό σκοπό, την κοινή υπευθυνότητα , τα κοινά μέσα καθώς και τις αρετές που καλλιεργούνται .

Σε αυτό το σημείο πρέπει να γίνει μία διασάφηση. Όταν αυτού του είδους οι σχέσεις παραμένουν στο επίπεδο της συζήτησης σχετικά με τη διδασκαλία και την παροχή γενικών συμβουλών και δεν λαμβάνουν τη μορφή συγκεκριμένων πρακτικών μέσα στις τάξεις ο εκπαιδευτικός δεν διευρύνει τις γνώσεις και τις πρακτικές του. Πρόκειται για αυτή τη μορφή συνεργασίας που ο Hargreaves ονομάζει **«απρόσκοπτη συνεργασία»** και *«ασχολείται κυρίως με τα άμεσα, βραχυπρόθεσμα, πρακτικά ζητήματα, εις βάρος της συστηματικής κριτικής διερεύνησης»* (Day,1999:184).

Πολλοί όροι έχουν κατά καιρούς χρησιμοποιηθεί για να αποδώσουν την έννοια της συνεργασίας. Η έννοια της αλληλεξάρτησης θεωρήθηκε από πολλές επιστημονικές ομάδες ως ένας σχετικός όρος με το περιεχόμενο της συνεργασίας. Η Little,1990 και Rosenholtz,1989 (στο Meirink,2010:164) διακρίνει τις διάφορες μορφές της συλλογικότητας και της συνεργασίας μεταξύ των καθηγητών , με βάση το επίπεδο της αλληλεξάρτησης μεταξύ εκπαιδευτικών στην καθημερινή σχολική πρακτική. Μάλιστα συμπεραίνουν πως *« σε μια ομάδα με υψηλό επίπεδο αλληλεξάρτησης, οι δάσκαλοι θα μάθουν περισσότερα από τους δασκάλους που ανήκουν σε μια ομάδα με χαμηλό επίπεδο αλληλεξάρτησης»* (Little,1990 στο Meirink,2010:164)». Προκειμένου να αναπτυχθεί ένα είδος αλληλεπίδρασης, απαιτείται η «παραίτηση» του εκπαιδευτικού από την ανεξαρτησία του (Day,1999:185). Οι εκπαιδευτικοί συζητούν, συμπράττουν και σχεδιάζουν τα βήματα για την εκπλήρωση ενός στόχου (Vankriegen,2015:23).

Η Little (1990), διέκρινε τέσσερις διαφορετικούς τύπους συνεργασίας που βρίσκονται σε συνέχεια και κυμαίνονται από την ανεξαρτησία στην αλληλεξάρτηση και περιλαμβάνουν : α) διήγηση ιστοριών και αναζήτηση ιδεών και πόρων, β) βοήθεια και υποστήριξη, γ) ανταλλαγή ιδεών και υλικών και δ) κοινή εργασία (Vankriegen,2015:23).

Ο πρώτος τύπος συλλογικής αλληλεπίδρασης με χαμηλό επίπεδο αλληλεξάρτησης είναι χαρακτηρισμένος ως **«διήγηση ιστοριών και αναζήτηση ιδεών και πόρων»**. Αυτό το είδος της συλλογικότητας- αλληλεπίδρασης, στην οποία οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν για τη διδακτική πρακτική του άλλου, συμβαίνει συχνά στο γραφείο των εκπαιδευτικών ή στους διαδρόμους, και μπορεί να χαρακτηριστεί καλύτερα ως στιγμιαία – άτυπη και αυθόρμητη ανταλλαγή απόψεων. Ο δεύτερος τύπος

συλλογικής αλληλεπίδρασης είναι χαρακτηρισμένος ως «**βοήθεια και υποστήριξη**». Επιτρέπει τους συναδέλφους να εξετάσουν κριτικά τη διδακτική πρακτική που χρησιμοποιούν. Ο τρίτος τύπος συναδελφικής αλληλεπίδρασης είναι χαρακτηρισμένος «ανταλλαγή», ή «**Ανταλλαγή εκπαιδευτικών υλικών και ιδεών**». Σε αυτό το είδος συνεργασίας οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται τακτικά τα υλικά, τις μεθόδους, τις ιδέες και τις απόψεις τους σε επίπεδο καθημερινής συνήθειας. Τέλος, ο τύπος της συλλογικής αλληλεπίδρασης με το υψηλότερο επίπεδο αλληλεξάρτησης είναι η «**κοινή εργασία**» ή «**σχεδιασμός και επίλυση εκπαιδευτικών προβλημάτων**». Αυτό το είδος της αλληλεπίδρασης θεωρείται ότι κατέχει μια πλούσια δυναμική μάθησης. Σε αυτόν τον τύπο της συνεργασίας οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται μια συλλογική ευθύνη για το έργο της διδασκαλίας. Αυτοί μπορεί είτε να συμφωνήσουν να ενεργούν με παρόμοιο τρόπο στη δική τους πρακτική ή να συμφωνήσουν σχετικά με τις γενικές αρχές που καθοδηγούν τις ατομικές τους ενέργειες στη διδακτική πράξη (Little,1990).Ο Hargreaves,1994:195 εστιάζει ιδιαίτερα σε αυτήν την προχωρημένη μορφή αλληλεπίδρασης και τη θεωρεί ως βασικό συστατικό της επαγγελματικής κοινότητας εκπαιδευτικών.«...στις πιο αυστηρές, ακμαίες (και μάλλον σπάνιες) μορφές τους, οι συνεργατικές κουλτούρες μπορούν να επεκταθούν σε από κοινού εργασία, αλληλοπαρατήρηση και εστιασμένη διερεύνηση βάσει προβληματισμών, με τρόπους οι οποίοι διευρύνουν την πρακτική κριτικά, ψάχνοντας για καλύτερες εναλλακτικές, σε μια διαρκή αναζήτηση της βελτίωσης. Σε αυτές τις περιπτώσεις οι συνεργατικές κουλτούρες, δεν είναι χαριτωμένες, αυτάρεσκες, ούτε πολιτικά εφησυχασμένες. Αντίθετα μπορούν να οικοδομήσουν συνολική ισχύ και αυτοπεποίθηση σε κοινότητες εκπαιδευτικών που είναι ικανές να αλληλεπιδρούν με γνώση και σθένος με τους φορείς της καινοτομίας και μεταρρύθμισης, ικανές και πρόθυμες να επιλέξουν ποιες καινοτομίες θα υιοθετήσουν, σε ποιες να προσαρμοστούν και σε ποιες να αντισταθούν ή να αγνοήσουν, ανάλογα με τους σκοπούς και τις ιδιαίτερες συνθήκες» (Hargreaves, 1994:195).

Σε αυτό το σημείο κρίνεται σκόπιμο να δοθούν περισσότερες διασαφηνίσεις για την έννοια της συνεργασίας, η οποία χρησιμοποιείται ευρέως στη βιβλιογραφία και συχνά παρατηρείται εννοιολογική σύγχυση μεταξύ των όρων **συνέργεια/ σύμπραξη (collaboration)**, **συνεργασία (cooperation)**, **συλλογικότητα (collegiality)** και **τεχνητή συναδελφικότητα (contrived collegiality)**.

Μια διαφωτιστική διάκριση μεταξύ **συνέργειας (collaboration)**, και της **συνεργασίας (cooperation)** γίνεται στη Hord,1986. Σε αντίθεση με τη **συνέργεια**, η

συνεργασία «προϋποθέτει δύο ή περισσότερους εκπαιδευτικούς που ο καθένας μπορεί να εργάζεται με ξεχωριστές και αυτόνομες πρακτικές και στη συνέχεια οι ίδιοι συνεργάζονται, ώστε να βελτιώσουν τις ιδιωτικές τους πρακτικές». Στην περίπτωση της συνέργειας (collaboration) «οι εκπαιδευτικοί που εμπλέκονται μοιράζονται την ευθύνη και την αρμοδιότητα για τη λήψη αποφάσεων σχετικά με κοινές πρακτικές τους» (Hord, 1986 σε Meirink et al., 2010:164). Την ίδια εννοιολογική διαφοροποίηση επισημαίνει και ο Sawyer, 2006 στη Vangrieken, 2015:23. «Στην περίπτωση της συνέργειας, αυτή η συνεργασία συμπεριλαμβάνει όλους τους εταίρους σε μια διαδικασία, ώστε να εργάζονται από κοινού σε αντίθεση με τη συνεργασία στην οποία οι εταίροι έχουν χωρίσει την εργασία και συνδυάζουν καθένα από τα αποτελέσματα τους τμηματικά για την εξαγωγή του τελικού αποτελέσματος.» Μάλιστα ο Kelchtermans, 2006 στη Vangrieken, 2015:23 κάνει λόγο για συνεταιρισμό ενεργειών, όταν αναφέρεται στη συνέργεια, ενώ αναφερόμενος στον όρο συνεργασία επικεντρώνεται στις σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων. Και σε αυτό το σημείο θα λέγαμε ότι έχει θέση ο όρος συλλογικότητα (collegiality). Σύμφωνα με τη Bonbjerg, 2006:247 η έννοια της συλλογικότητας βασίζεται σε ένα είδος αλληλεγγύης που στηρίζεται σε μια κοινωνική σχέση που έχει δημιουργηθεί με την πάροδο του χρόνου, στην ιδέα των αμοιβαίων υποχρεώσεων ατόμων που τους συνδέει ένα κοινό εργασιακό περιβάλλον ή επαγγελματική ιδιότητα. Πρόκειται δηλαδή για μια αίσθηση εσωτερικής αλληλεγγύης των μελών μιας ομάδας που βασίζονται στην αμοιβαία συμπάθεια, αλληλεγγύη, στην επί ίσοις όροις λειτουργία (Bonbjerg, 2006). Μάλιστα ο D. Hargreaves, 1995:32 διαφοροποιεί τις δύο έννοιες (collaboration - collegiality) υπογραμμίζοντας πως η συναδελφικότητα προϋποθέτει συγκεκριμένο χώρο-χρόνο και θεσμικό πλαίσιο, σε αντίθεση με τη συνεργασία που μπορεί να λάβει χώρα σε μια μεγάλη ποικιλία δομικών συνθηκών. Μια προωθημένη και βαθιά μορφή συνεργασίας οδηγεί σε αυτό που οι Hargreaves, O'Connor (2018) εννοούν συνεργατικό επαγγελματισμό τα βασικά χαρακτηριστικά του οποίου συνοψίζονται στις παρακάτω αρχές:

« 1. **Συλλογική Αυτονομία.** Οι εκπαιδευτικοί έχουν μεγαλύτερη ανεξαρτησία από τη γραφειοκρατική εξουσία από πάνω προς τα κάτω, αλλά λιγότερη ανεξαρτησία μεταξύ τους.

2. **Συλλογική Αποτελεσματικότητα.** Η πεποίθηση ότι, μαζί, μπορούμε να κάνουμε τη διαφορά στους μαθητές που διδάσκουμε.

3. **Συνεργατική Διερεύνηση.** Οι δάσκαλοι εξερευνούν τακτικά προβλήματα, ζητήματα ή διάφορες πρακτικές μαζί προκειμένου να βελτιώσουν ή να μεταμορφώσουν

αυτό που κάνουν. Η συνεργατική διερεύνηση είναι ενσωματωμένη στην καθημερινή εργασία της διδασκαλίας. Οι δάσκαλοι ερευνούν προβλήματα πριν βιαστούν να τα λύσουν.

4. **Συλλογική Ευθύνη.** Οι άνθρωποι έχουν αμοιβαία υποχρέωση να βοηθούν ο ένας τον άλλον και να υπηρετούν τους μαθητές. Η συλλογική ευθύνη αφορά τους μαθητές μας και όχι τους μαθητές μου.

5. **Συλλογική Πρωτοβουλία,** στον συνεργατικό επαγγελματισμό, υπάρχουν λιγότερες πρωτοβουλίες, αλλά περισσότερη πρωτοβουλία. Οι δάσκαλοι προχωρούν μπροστά και το σύστημα τους ενθαρρύνει. Ο συνεργατικός επαγγελματισμός αφορά τις κοινότητες ισχυρών ατόμων που έχουν δεσμευτεί να βοηθούν και να μαθαίνουν ο ένας από τον άλλον.

6. **Αμοιβαίος Διάλογος.** Δύσκολες συζητήσεις μπορούν να γίνουν και υποκινούνται ενεργά μεταξύ των εκπαιδευτικών. Η ανατροφοδότηση είναι ειλικρινής. Υπάρχει γνήσιος διάλογος σχετικά με τις πολύτιμες διαφορές απόψεων σχετικά με τις ιδέες, το υλικό του προγράμματος σπουδών ή την προκλητική συμπεριφορά των μαθητών. Οι συμμετέχοντες συχνά προστατεύονται από πρωτόκολλα που επιμένουν να διευκρινίζονται και να ακούν πριν προκύψει οποιαδήποτε διαφωνία

7. **Κοινή εργασία.** Υπάρχει κοινή εργασία στην ομαδική διδασκαλία, τον συνεργατικό σχεδιασμό, τη συνεργατική έρευνα δράσης, την παροχή δομημένης ανατροφοδότησης, την ανάληψη αξιολογήσεων από ομοτίμους, τη συζήτηση παραδειγμάτων εργασίας των μαθητών κ.λπ. Η κοινή εργασία περιλαμβάνει ενέργειες και μερικές φορές προϊόντα ή τεχνουργήματα (όπως ένα μάθημα, ένα πρόγραμμα σπουδών ή μια αναφορά ανατροφοδότησης) και συχνά διευκολύνεται από δομές, εργαλεία και πρωτόκολλα.

8. **Κοινή έννοια και σκοπός.** Ο συνεργατικός επαγγελματισμός φιλοδοξεί, διατυπώνει και προωθεί έναν κοινό σκοπό που είναι μεγαλύτερος από τις βαθμολογίες των τεστ ή ακόμη και του ακαδημαϊκού επιτεύγματος. Απευθύνεται και εμπλέκεται σε στόχους εκπαίδευσης που επιτρέπουν και ενθαρρύνουν τους νέους να αναπτυχθούν και να ανθίσουν ως ανθρώπινα όντα που μπορούν να ζήσουν ζωές και να βρουν εργασία που έχει νόημα και σκοπό για τους ίδιους και για την κοινωνία.

9. **Συνεργασία με μαθητές.** Στις βαθύτερες μορφές συνεργατικού επαγγελματισμού, οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά με τους δασκάλους τους στην κατασκευή της αλλαγής από κοινού.

10. Μεγάλη εικόνα για όλους. Στον συνεργατικό επαγγελματισμό, όλοι παίρνουν τη μεγάλη εικόνα. Τη βλέπουν, τη ζουν και τη δημιουργούν μαζί.» (Hargreaves, O'Connor, 2018:6,7)

Θα πρέπει να επισημανθεί ότι ο Hargreaves,1992 διέκρινε μεταξύ των συνεργατικών πρακτικών μία αυθόρμητη συνεργασία στήριξης και από την άλλη μια σκηνοθετημένη συλλογικότητα. Σύμφωνα με τον ίδιο ενώ μια συνεργατική κουλτούρα προέρχεται από τους ίδιους τους δασκάλους που έχουν αντιληφθεί ότι η συνεργασία είναι πολύτιμη, παραγωγική και ευχάριστη, η σκηνοθετημένη συλλογικότητα είναι αποτέλεσμα διοικητικής ρύθμισης που υποχρεώνει τους εκπαιδευτικούς να συνεργαστούν. Για τη σκηνοθετημένη συλλογικότητα έχει γίνει λόγος από πολλούς ερευνητές και θα γίνει αναλυτική μνεία στην επόμενη ενότητα.

2.3.5. Τεχνητή συναδελφικότητα

Πολλοί εκπαιδευτικοί μολονότι ασπάζονται τα θετικά της συνεργασίας, αρνούνται να αποβάλλουν τη νοοτροπία του ατομικισμού, συντηρώντας έναν παιδαγωγικό συντηρητισμό που τους προασπίζει από οποιονδήποτε εξωτερικό έλεγχο και τους επιτρέπει ένα απεριόριστο ποσοστό αυτονομίας, όντας οι ίδιοι κυρίαρχοι της τάξης τους (Hargreaves&Fullan,1992:354). Οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν τις περισσότερες φορές τη στενότερη συνεργασία καθώς «μπορούν να βιώσουν την ανταγωνιστικότητα, εντάσεις που μπορούν να κλιμακωθούν σε συγκρούσεις, απώλεια της αυτονομίας, έναν αυξημένο φόρτο εργασίας και μια ώθηση προς την κατεύθυνση της συμμόρφωσης με την πλειοψηφία» (Vangrieken,2015:29). Τη συλλογικότητα που επιβάλλεται μέσα από μια δομημένη ομάδα συνεργασίας εκλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί σύμφωνα με τον Moos, 2003 (στη Bonbjerg,2006:247) ως μια αντίφαση με την πρώην ελευθερία που είχαν βιώσει στην εργασία τους. Αλλά και οι νοοτροπίες διαμερισμού δυσχεραίνουν την υλοποίηση ενός οράματος που αφορά το σύνολο της κοινότητας (Hargreaves&Fullan,1992:354). Στους περισσότερους σχολικούς οργανισμούς η τεχνητή συναδελφικότητα αποτελεί ένα ενδιάμεσο στάδιο στην πορεία από τον ατομικισμό και τον διαμερισμό προς την πλήρως συνεργατική κουλτούρα (Χατζηπαναγιώτου,2008:229).

Καταλληλότερο μέσο για τη συνολική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού οργανισμού κρίνεται η κουλτούρα της γνήσιας συνεργασίας, η οποία όμως δεν επιτυγχάνεται εύκολα και μάλιστα όταν επιτυγχάνεται, αυτό συμβαίνει με αργούς ρυθμούς και με αρκετά

εμπόδια όχι μόνο λόγω απροθυμίας των εκπαιδευτικών αλλά και απροθυμίας της διοίκησης να εκχωρήσει μέρος αρμοδιοτήτων και αυτονομίας στους εκπαιδευτικούς, ώστε να προβούν σε εκτεταμένες μορφές συνεργασίας διερευνητικού χαρακτήρα. Στη συνεργατική κουλτούρα οι εργασιακές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών τείνουν να είναι αυθόρμητες, εκούσιες, προσανατολισμένες στην ανάπτυξη, διάχυτες στον χρόνο και χώρο, και απρόβλεπτες. Όμως οι κουλτούρες αυτές δεν είναι συμβατές με «σχολικά συστήματα, όπου οι αποφάσεις για το πρόγραμμα σπουδών και την αξιολόγηση είναι άκρως συγκεντρωτικές» (Hargreaves 1994:193). Λύση αρεστή στη διοίκηση και με άμεσα αποτελέσματα είναι η τεχνητή συναδελφικότητα. «Η τεχνητή συναδελφικότητα δένει τους εκπαιδευτικούς στον χώρο και στον χρόνο με σκοπούς και διαδικασίες που επινοούν οι ανώτεροί τους...Υποκαθιστά τα ανοιχτά και απρόβλεπτα σχήματα των ανθρώπινων διαδράσεων που προκύπτουν φυσικά και εξελίσσονται αργά, με διοικητικά επινοημένες και γραφειοκρατικά ελεγχόμενες διαδικασίες εξωτερικής εκτίμησης, ανάδρασης και ανασκόπησης- όπως για παράδειγμα σε κάποια προγράμματα αλληλοδιδασκαλίας, καθοδήγησης και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών»(Hargreaves&Fullan,1992:357). Σε αυτήν την περίπτωση η συν-εργασία γίνεται θέμα καταναγκασμού και «το θλιβερό με την ασφαλή απομίμηση...της τεχνητής συναδελφικότητας δεν είναι ότι εξαπατά τους εκπαιδευτικούς, αλλά ότι τους καθυστερεί τους αποπροσανατολίζει και τους υποτιμά»(Hargreaves,1994:208). Ενώ «οι συνεργατικές κουλτούρες καθιερώνονται μέσα από την ανεπίσημοτητα και τον αυθορμητισμό τα ενδιαφέροντα και τις δραστηριότητες που δημιουργούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί και οργανώνονται με ευελιξία όσον αφορά τον χρόνο και τον χώρο, η επινοημένη συλλογικότητα είναι τυπική, προκαθορισμένη και καθορίζεται σε χρόνο και χώρο σε προκαθορισμένες συνεδριάσεις μέσω της άσκησης διοικητικής εξουσίας.» (Hargreaves, 2019: 610)

Νοοτροπία συνεργασίας	Τεχνητή συναδελφικότητα
Συνεχής στο χρόνο και στο χώρο	Περιορισμένη στο χρόνο και στο χώρο
Εξελικτική	Επιβαλλόμενη
«Φυσική»	«Εξαναγκασμένη»
Αυθόρμητη	Ρυθμιζόμενη
Απρόβλεπτη	Προβλέψιμη

Το δημόσιο συνυφαίνεται με το ιδιωτικό	Το δημόσιο επιβάλλεται στο ιδιωτικό
Προσανατολισμένη προς την ανάπτυξη	Προσανατολισμένη προς την εφαρμογή
«Γυναικεία» ως προς τον χαρακτήρα της	«Ανδρική» ως προς το χαρακτήρα της

Νοοτροπία συνεργασίας και τεχνητή συναδελφικότητα (Hargreaves&Fullan,1992:357)

Έγινε κατανοητό ότι συνεργασία λοιπόν δεν είναι :

- « *Επιμερισμός των πόρων, αλλά όχι από κοινού ανάπτυξη*
 - *Να είμαστε απλά φιλικοί και να τα πηγαίνουμε καλά με τους συναδέλφους*
 - *Δεν είναι απλά μια «ομάδα προβληματισμού» μένοντας έξω από την πόρτα της τάξης*
 - *δεν είναι μια μορφή σκηνοθετημένης συλλογικότητας ... top-down*
- που μπορεί να δώσει ώθηση για τη συνεργασία*
-αλλά μπορεί επίσης να αποτελέσει εμπόδιο» (Hargreaves και Fullan, 1992)

2.4. Οι συνεργατικές πρακτικές στο σχολείο

Στη διεθνή βιβλιογραφία καταγράφονται ποικίλοι τρόποι επαγγελματικής μάθησης μέσα από συνεργατικές πρακτικές που λίγο ή πολύ συνοψίζονται στο μοντέλο που χρησιμοποιεί η Liebermann,1986 και το οποίο θα ακολουθηθεί στην παρούσα εργασία προκειμένου να προβούμε σε μία ταξινόμηση και περιγραφή των πρακτικών αυτών.

Η Lieberman (1986) εντοπίζει τρία περιβάλλοντα στα οποία λαμβάνει χώρα η μάθηση :1) την άμεση διδασκαλία (μέσω συνεδρίων, κύκλων μαθημάτων, βιωματικών και συμβουλευτικών συναντήσεων), 2) τη μάθηση στο σχολείο (καθοδήγηση συναδέλφων, κριτικός φίλος, συνδιδασκαλίες, αξιολόγηση ομοτέχνων) 3) τη μάθηση εκτός σχολείου (μέσω δικτύων, συνεργασίες μεταξύ σχολείων και πανεπιστημίων, δικτύων που ασχολούνται με συγκεκριμένα θέματα). Ιδιαίτερη έμφαση δίνει στη μάθηση που επισυμβαίνει μέσα στο σχολείο και μάλιστα μεταξύ εκπαιδευτικών καθώς : « *Μια συνεργατική ομάδα παρέχει δυνατότητες στους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν νέους ρόλους και να αναπτύξουν ηγετικές ικανότητες. Τα συναισθήματα δύναμης που βιώνουν μπορούν να μεταμορφωθούν σε μια μεγαλύτερη αίσθηση ενδυνάμωσης. Η συνεργατική έρευνα νομιμοποιεί την πρακτική κατανόηση των εκπαιδευτικών και τον*

ορισμό των προβλημάτων τόσο για την περαιτέρω έρευνα όσο και για την επαγγελματική τους ανάπτυξη.» Lieberman (1986:31)

Σύμφωνα με τη Reimers, (2003:69-70) υπάρχουν δύο μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης με κριτήριο το εύρος των συμμετεχόντων και το χωροταξικό κριτήριο. Έτσι όταν μιλά για «τα μοντέλα ευρείας συνεργασίας» αναφέρεται σε συνεργασίες σχολείων και πανεπιστημίων, δίκτυα σχολείων, δίκτυα εκπαιδευτικών, προγράμματα εξ αποστάσεως. Από την άλλη μεριά «στα ομαδικά ή ατομικά ενδοσχολικά μοντέλα» περιλαμβάνονται σεμινάρια, μαθήματα, μελέτες περίπτωσης, προσωπική ανάπτυξη, συνεργατική ανάπτυξη, βέλτιστες πρακτικές, συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε νέους ρόλους, έρευνα δράσης, αφηγήσεις εκπαιδευτικών, καθοδήγηση και mentoring.

Δύο κατηγορίες επαγγελματικής ανάπτυξης εντοπίζει η Hamilton (2012:42), μία που προκύπτει από εξωτερικούς εμπειρογνώμονες που «δεν έχουν σχέση με επιμέρους κουλτούρες του σχολείου» ή ακόμα και με το έμπυχο δυναμικό του, και μία που αναπτύσσεται εσωτερικά, εντός της εκπαιδευτικής κοινότητας και η μάθηση προκύπτει μέσα από τον άλλο, τον συνάδελφο, με επιτόπια παρατήρηση, προβληματισμό, ενεργό διδασκαλία και αξιολόγηση. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και η Darling -Hammond (2017:23) δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην επαγγελματική μάθηση που λαμβάνει χώρα μέσα στην κοινότητα μάθησης γι αυτό και προτείνει: «οι υπεύθυνοι χάραξης θα μπορούσαν να αξιολογήσουν και να επανασχεδιάσουν τη χρήση του χρόνου στο σχολείο με χρονοδιαγράμματα για την αύξηση των ευκαιριών για επαγγελματική μάθηση και συνεργασία, με συμμετοχή σε επαγγελματικές κοινότητες μάθησης, καθοδήγηση ομοτίμων και παρατηρήσεις σε αίθουσες διδασκαλίας και συνεργατικό σχεδιασμό.»

2.4.1. Επιμόρφωση - Ενδοσχολική επιμόρφωση

Στη διεθνή βιβλιογραφία είναι ξεκάθαρη η σύνδεση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Hustler, McNamara, Jarvis, Londra & Campbell, 2003, Saiti & Saitis, 2006, Çimer, Çakır & Çimer, 2010, Sokel, 2019). Λαμβάνοντας υπόψη τη διαρκώς μεταβαλλόμενη φύση των εκπαιδευτικών οικοσυστημάτων, η διδασκαλία είναι ένα δυναμικό επάγγελμα που απαιτεί συνεχή εξέλιξη. Σύμφωνα με τον Hargreaves, 1994 (στο Μπαγάκης, 2005:139) «πρόκειται για μια συνεχή και επαναλαμβανόμενη διαδικασία, συστηματικά οργανωμένη που εντάσσεται στο πεδίο της δια βίου μάθησης και της εκπαίδευσης ενηλίκων και που δημιουργεί ευνοϊκούς όρους και για την επαγγελματική εξέλιξη και για την ατομική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού». Η Χατζηπαναγιώτου (2001:35) προσδιορίζει την επιμόρφωση ως

«διαδικασία ανάπτυξης τόσο των επαγγελματικών ενδιαφερόντων όσο και των ατομικών ικανοτήτων του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια της θητείας του» ενώ σύμφωνα με τις Σοφού & Διερωνίτου (2015:64), η επιμόρφωση ορίζεται ως «όλες οι μαθησιακές δραστηριότητες, με τις οποίες μπορεί ο εκπαιδευτικός να ασχοληθεί ή να συμμετάσχει, ώστε να έχουν ως αποτέλεσμα την επαγγελματική του ανάπτυξη». Η επιμόρφωση αποτελεί συνεχή διαδικασία, η οποία συνδέει τη βασική κατάρτιση με την επαγγελματική δραστηριότητα, με στόχο την απόκτηση και επικαιροποίηση γνώσεων, την ανάπτυξη δεξιοτήτων που θα επιτρέψουν στους εκπαιδευτικούς να ανταποκρίνονται με επιτυχία στις προκλήσεις της κοινωνίας της γνώσης. Κρίνεται απαραίτητη για την κατάρτιση των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών «...καθώς, οποιοδήποτε θεωρητικό μάθημα προϋπηρεσίας προσφέρεται σε υποψήφιους εκπαιδευτικούς κυρίως στις εκπαιδευτικές σχολές υστερεί στην παροχή της αληθινής φύσης της πραγματικής διδασκαλίας, καθώς η απλή θεωρία δεν είναι σε θέση να αντικατοπτρίσει την πολυπλοκότητα των διδακτικών αναγκών» (Önalın & Gursoy,2020:945). Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης κατά τη διάρκεια της καριέρας τους όχι μόνο βοηθά να αποκτήσουν ορισμένα επαγγελματικά πρότυπα με βάση τις ανάγκες τους, αλλά επίσης να ενημερώνονται για τις πρόσφατες εξελίξεις στον τομέα τους μέσω της ενεργού συμμετοχής, ενώ παράλληλα διασφαλίζει μακροπρόθεσμα εκπαιδευτικά και θεσμικά οφέλη μέσω της θετικής αλλαγής στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών (Hayes, 1995, 2000, Richards & Farrell, 2005). Οι Çimer, Çakır, and Çimer (2010: 32) υποστηρίζουν ότι «για να προσαρμόζονται οι εκπαιδευτικοί στις αλλαγές και καινοτομίες και να ενημερώνονται σχετικά με τις εξελίξεις στην εκπαίδευση, πρέπει να εκπαιδεύονται σε όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους». Με άλλα λόγια «η αναγνώριση της επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού ως έκφρασης της δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης που οδηγεί στο συνεχή εμπλουτισμό του εκπαιδευτικού με διττό στόχο. Αφενός τη βελτίωση των όρων ποιοτικής διεκπεραίωσης του έργου με αποφυγή διδακτικών αυτοματισμών και υπέρβαση παραδοσιακών εμπειρισμών και αφετέρου στην ευαισθητοποίηση και ενδυνάμωσή του, ώστε να απελευθερώνει τις δημιουργικές του δυνάμεις »(Ανδρής, 2015:1).

Κατά γενική ομολογία τα επιμορφωτικά προγράμματα θα πρέπει να είναι εξειδικευμένα, να επικεντρώνονται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών και να έχουν συνεχή χαρακτήρα. Ειδικότερα, η ενδοσχολική επιμόρφωση παρέχει στους εκπαιδευτικούς εστιασμένη γνώση, ουσιαστική δέσμευση μέσω των συνεργατικών σχέσεων και του αναστοχασμού των εκπαιδευτικών (Garet et al.,2001, Guskey&Yoon,2009). Για την κατάρτιση

επιμορφωτικών προγραμμάτων σκόπιμη κρίνεται η εκτίμηση των αναγκών και των προτιμήσεων των εκπαιδευτικών. *«Διαφορετικά, όταν οι ανάγκες και οι προτιμήσεις των εκπαιδευτικών παραμελούνται στην επαγγελματική τους εξέλιξη, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να γίνονται κυνικοί, υπερβολικά επικριτικοί, χωρίς κίνητρα και απρόθυμοι να συμμετάσχουν.»* (Önalán & Gursoy, 2020:947).

Στο ελληνικό συγκείμενο ειδικότερα, σκοπός της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών-όπως αυτή καθορίζεται στον 1566/85 άρθρο 28 είναι: α) η ενημέρωση των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα, τα διδακτικά βιβλία και τη διδακτική των μαθημάτων και γενικότερα την εκπαιδευτική πολιτική και η προσαρμογή τους στην πραγματικότητα του σχολείου και τις γενικότερες συνθήκες προσφοράς του διδακτικού τους έργου, β) η ενημέρωση των εκπαιδευτικών που ήδη υπηρετούν σχετικά με τις εξελίξεις της επιστήμης και της εκπαιδευτικής πολιτικής, τις νέες μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης και την ανάπτυξη της ικανότητάς τους, ώστε να ανταποκρίνονται στις μεταβαλλόμενες συνθήκες της εκπαίδευσης και να ασκούν αποτελεσματικότερα το έργο τους και γ) η ενημέρωση των εκπαιδευτικών σε σημαντικά εκπαιδευτικά θέματα με νέα αντικείμενα, σε μαθήματα, μέτρα και θεσμούς, καθώς και η προετοιμασία τους για άσκηση νέων καθηκόντων.

Υπό αυτό το πρίσμα η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού από τη μια μεριά είναι μια διαδικασία συνεχούς ανάπτυξης και απο την άλλη δεν περιορίζεται μόνο σε πανεπιστημιακές σπουδές αλλά *«αρχίζει από τον πρώιμο προσανατολισμό του ατόμου στο επάγγελμα και διαρκεί μέχρι την αφυπηρέτησή του και εμπεριέχει κάθε δραστηριότητα, άτυπη ή συστηματική, ετεροκαθοδηγούμενη ή όχι η οποία προάγει την επαγγελματική του μάθηση»* (Παπαναούμ,2003 στο Μπαγάκης 2005: 86).

Έτσι, αν μπορούσαμε να ταξινομήσουμε τις μορφές επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, θα υιοθετούσαμε τη διαίρεση στην οποία προβαίνει ο Σαλτερής,2006.

α) Ως **άτυπη επιμόρφωση** μπορεί να νοηθεί ό,τι ο εκπαιδευτικός μαθαίνει καθημερινά, μέσα από επιδράσεις που δέχεται στο επαγγελματικό του περιβάλλον. Πρόκειται για επιμόρφωση διάχυτη και μη θεσμικά προσδιορισμένη. β) Ως **μη τυπική επιμόρφωση** νοείται οποιαδήποτε οργανωμένη μορφή επιμόρφωσης που παρέχεται έξω από το κατεστημένο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, με επιμέρους θεματική, στόχο και συγκεκριμένο κοινό εκπαιδευτικών. Εδώ πρέπει να τονίσουμε τον εθελοντικό-προαιρετικό χαρακτήρα της, καθώς επιτελείται εκτός εργασιακού χώρου και αφορά συγκεκριμένο κοινό με επιθυμία να αναπτύξει διδακτικές δεξιότητες σε συγκεκριμένη θεματολογία (Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης,ΤΠΕ, Πολιτιστικών θεμάτων) *«Οι*

επιμορφωτικές δράσεις μη τυπικού χαρακτήρα είναι ευκαιρία επικοινωνίας με συναδέλφους και ανταλλαγής εμπειριών και απόψεων. Ο μη τυπικός χαρακτήρας τους δίνει τη δυνατότητα για ώσμωση και επικοινωνία: ανταλλάσσονται τηλέφωνα και πληροφορίες, συζητούνται δυσκολίες και λύσεις, τίθενται οι βάσεις για διασχολικές συνεργασίες και δικτύωση. Μετά από μια συνάντηση, είναι συχνό το φαινόμενο εκπαιδευτικοί να καλούν τους επιμορφωτές στα σχολεία τους, παίρνοντας την πρωτοβουλία για μικρές ενδοσχολικές επιμορφώσεις, καθώς και για άμεση συνεργασία με τα παιδιά. Η συνεργασία και η ενεργός συμμετοχή έχουν αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος ουσιαστικής μάθησης. Η ανταπόκριση και η ζωντάνια των παιδιών, η αφύπνιση του ενδιαφέροντός τους και η επίτευξη μαθησιακών στόχων ενθαρρύνουν πολλούς εκπαιδευτικούς στην εφαρμογή των προσεγγίσεων αυτών σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα.»(Μπαγάκης,2005:54). Ειδικότερα, επιμορφωτικά σεμινάρια ευρείας αποδοχής διοργανώθηκαν από τα πρώτα βήματα του θεσμού των Σχολικών Δραστηριοτήτων από τους Υπευθύνους της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ως επιτυχημένη συνεργασία μεταξύ διαφορετικών διευθύνσεων θεωρούνται τα ΚΠΕ) των Πολιτιστικών Προγραμμάτων και των Προγραμμάτων Αγωγής Υγείας. «Αποτέλεσμα των επιμορφωτικών συνεργασιών ήταν η ανάπτυξη γόνιμων παιδαγωγικών προβληματισμών και η δημιουργία μιας ευρείας εκπαιδευτικής κοινότητας με πλούσια εμπειρία σε ό,τι αποκαλούμε ‘‘ομαδοσυνεργατικότητα’’» (Μπαγάκης,2005:34).

γ) Ως **τυπική επιμόρφωση** ορίζεται κάθε μορφή επιμόρφωσης που παρέχεται στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι εργάζονται στο πλήρως θεσμοθετημένο και ιεραρχικά δομημένο εκπαιδευτικό σύστημα και στοχεύει στη συνολική ή επιμέρους και ανά γνωστικό αντικείμενο στήριξη τους ως επαγγελματιών, με βάση ανάγκες που ιεραρχούνται πρωτίστως από το σύστημα και δευτερευόντως από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Σε αυτήν τη μορφή εντάσσεται και η **ενδοσχολική επιμόρφωση** – μια μορφή ενδοϋπηρεσιακής, συνεργατικής επιμόρφωσης - η οποία δεν έχει ενταχθεί πλήρως στη σχολική πραγματικότητα. Αυτή η μορφή επιμόρφωσης αφορά όλο το προσωπικό της σχολικής μονάδας και στοχεύει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου του συγκεκριμένου σχολείου (Παπαναούμ,2003 στο Μπαγάκης 2005:89).

Το πιο συνηθισμένο είδος επιμόρφωσης είναι επιμορφωτικά προγράμματα σύντομης διάρκειας που εστιάζουν σε συγκεκριμένες θεματικές και δεν εξασφαλίζουν ουσιαστικές μετατροπές στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Πολλές φορές μάλιστα αυτά τα προγράμματα δεν προέρχονται από τις θεσμικές ανάγκες και δεν προβλέπεται τρόπος διάχυσης και επικοινωνίας των αποτελεσμάτων της επιμόρφωσης (Hargreaves,1994).

Ελάχιστα λοιπόν συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Garet et al,2001 σε Μπαγάκης,2005:188) σε αντίθεση με την ενδοσχολική επιμόρφωση που φαίνεται να επηρεάζει πιο δυναμικά τον εκπαιδευτικό και την επαγγελματική του μάθηση.

*«Η ενδοσχολική επιμόρφωση είναι μια **αποκεντρωμένη** και **ευέλικτη** μορφή επιμόρφωσης, η οποία αποβλέπει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου που παρέχεται στη σχολική μονάδα και στην ενίσχυση του **επαγγελματικού ρόλου** του εκπαιδευτικού»* (Ξωχέλλης & Παπαναούμ, 2000:8).

Πρόκειται για μια μορφή ενδοϋπηρεσιακής, συνεργατικής εκπαίδευσης η οποία αφορά όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό μιας σχολικής μονάδας και υπηρετεί τους στόχους και τις προτεραιότητες αυτής. Ειδικότερα λειτουργεί :

«-Ως μέσο για τη στήριξη του εκπαιδευτικού έργου.

-Ενδυνάμωση και ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών και του συλλόγου διδασκόντων.

-Συντελεί τελικά στην ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου.» (Παπαναούμ,2003 στο Μπαγάκης 2005: 89)

Η πραγματοποίηση των επιμορφωτικών δράσεων εντός της σχολικής μονάδας γίνεται πιο στοχευμένα και παρέχει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να ικανοποιήσουν τις δικές τους ανάγκες και να εφαρμόσουν έπειτα τις δικές τους πρακτικές (Harland & Kinder,1997όπ.αναφ. Μπαγάκης,2005:188).Έτσι η ενδοσχολική επιμόρφωση συμβάλλει στην αποκέντρωση της επιμόρφωσης, ικανοποιεί τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας , αποτελεί έναυσμα για άλλες καινοτόμες παρεμβάσεις, καθώς εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς στον σχεδιασμό, την οργάνωση και την αξιολόγηση επιμορφωτικών δραστηριοτήτων.

Αυτό που πρέπει να τονίσουμε ιδιαίτερος είναι πως αυτό το ενδοϋπηρεσιακό επιμορφωτικό πρόγραμμα, συνήθως, αποτελεί ένα αποτελεσματικό μοντέλο επιμόρφωσης, γιατί λαμβάνει υπόψη του τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των επιμορφούμενων και *«διαμορφώνει το περιεχόμενο ύστερα από διαπραγματεύσεις και παιδαγωγικά συμβόλαια με τους εκπαιδευτικούς και τα στελέχη του φορέα»* (Παπαπροκοπίου,2004 στο Μπαγάκης,2005:191).

Η θεμελίωση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης αποτελεί το τέταρτο στοιχείο της κουλτούρας αξιολόγησης, σύμφωνα με το Παρατηρητήριο της ΑΕΕ ενώ με το τελευταίο νομοσχέδιο (Ν.4823/2021) φαίνεται να συνδέεται άμεσα με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και εντάσσεται στον συλλογικό προγραμματισμό του σχολείου καθώς « με την καθολική συμμετοχή των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας για αρκετές χρονιές σε αντίστοιχα προγράμματα, επιτυγχάνεται η σταδιακή ωρίμανση στην εφαρμογή εναλλακτικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων, αναπτύσσονται συνεργασίες και συντελείται η απαραίτητη ώσμωση, παράλληλα με την έλλειψη θεσμικής πίεσης, η οποία μπορεί να επηρεάσει ουσιαστικά την κουλτούρα του σχολείου. Ο τρόπος αυτός είναι καθοριστικός στην αλλαγή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το περιεχόμενο και τη διαδικασία μάθησης και το σχολείο μετασχηματίζεται σε ένα ανοιχτό σύστημα, το οποίο δύναται να υποστηρίξει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.» (Σοφού, Διερωνίτου,2015:67).

2.4.2. «Κριτικές φιλίες», «Παρατήρηση διδασκαλίας»,«Αξιολόγηση ομοτέχνων»

Η έννοια του κριτικού φίλου έχει συνδεθεί με τις επαγγελματικές κοινότητες μάθησης (Costa & Kallick,1993,Vescio et al. 2008, Fletcher,2019, MacPhail et al, 2021). Η πορεία προς τον περιορισμό της απομόνωσης μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τη δημιουργία «κριτικής φιλίας». Δεσμοί μεταξύ εκπαιδευτικών εντός ή εκτός σχολείου δημιουργούν τις συνθήκες μάθησης μέσα από τεχνικές αμοιβαίας παρατήρησης και αναστοχασμού. «Όταν οι δάσκαλοι αναλαμβάνουν την ευθύνη όχι μόνο για τη δική τους μάθηση αλλά και για τους συναδέλφους τους μπορεί να οδηγήσει σε αλλαγή στάσεων απέναντι στη συνεργατική μάθηση.»(Wennergren, 2016:160). Μια τέτοια φιλία μπορεί να απαλλάξει τον εκπαιδευτικό από το άγχος της αυτοπαρατήρησης και να τον βοηθήσει να επικεντρωθεί αποκλειστικά στο διδακτικό του έργου. Ταυτόχρονα, δίνεται η δυνατότητα για κριτικό διάλογο και προβληματισμό μέσα από συγκρίσεις με πρακτικές που λαμβάνουν χώρα σε άλλες σχολικές τάξεις (Day,1999:226).

Σύμφωνα με τον ορισμό των Costa & Kallick (1993:50) «Ο κριτικός φίλος είναι ένα πρόσωπο εμπιστοσύνης που απευθύνει προκλητικές ερωτήσεις, παρουσιάζει τα στοιχεία, που εξετάζονται από άλλες οπτικές και εκφέρει κρίσεις για τη δουλειά των μελών της σχολικής κοινότητας ως φίλος. Είναι προετοιμασμένος να αφιερώσει όσο χρόνο απαιτείται, προκειμένου να κατανοήσει πλήρως το περιβάλλον εργασίας και τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα. Στηρίζει την επιτυχία της προσπάθειας που καταβάλλεται προκειμένου να αναπτυχθεί ένα σχολείο». Έρευνες υποδεικνύουν πως ο κριτικός φίλος

είναι προτιμότερο να προέρχεται από κάποια άλλη κοινότητα, ενδεχομένως πανεπιστημιακή, καθώς έτσι μειώνονται οι πιθανότητες εκδήλωσης ανταγωνισμού και σύγκρισης (Hopkins,1986). Σε κάθε περίπτωση πάντως η παρουσία του κριτικού φίλου μέσα στη σχολική τάξη δημιουργεί συνθήκες αποϊδιωτικοποίησης της διδασκαλίας, προωθεί την εποικοδομητική ανατροφοδότηση, ενισχύει τις σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ των συναδέλφων, και συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας θετικής στάσης απέναντι στην αλλαγή(Day,1999:227). Σύμφωνα με Himmelman (2002) η κριτική φιλία διαθέτει τρία καθοριστικά χαρακτηριστικά. (i) μια αμοιβαία,σχέση συνεργασίας, (ii) προθυμία πρόκλησης και αμφισβήτησης και (iii) εγγενή κίνητρα προθυμίας συμμετοχής στη σχέση. Έτσι, βασικές αξίες είναι η έννοια της εμπιστοσύνης, η προδιάθεση για συνεργασία, αμφισβήτηση και ανατροφοδότηση, η δέσμευση και η επένδυση σε χρόνο και ενέργεια. Τα εξωτερικά κίνητρα μπορούν σίγουρα να παίξουν ρόλο στην κριτική φιλία, χωρίς ενδογενή όμως κίνητρα η σχέση δεν θα αντέχει στη δοκιμασία του χρόνου. (Himmelman, 2002 όπ. MacPhail et al, 2021:4-5)

Η συνομιλία ομοτέχων αποτελεί κυρίαρχο «λόγο» στη διεθνή εκπαιδευτική ρητορική και ζητούμενο για την εκπαιδευτική «πράξη», καθώς οι εκπαιδευτικοί εργάζονται, συνομιλούν για νέες πρακτικές και διδακτικές προκλήσεις εκφράζοντας διαφορετικές προοπτικές και πεποιθήσεις, αποκαλύπτοντας διαφορετικά στυλ διδασκαλίας. Ο στόχος – μέσα από τη συνομιλία αλλά και την παρατήρηση διδασκαλίας- δεν είναι μόνο η βελτίωση της διδακτικής πρακτικής τους, αλλά και η πνευματική τους ανάπτυξη, ιδιαίτερα στον τομέα της γνωστικής περιοχής του αντικειμένου τους. (Poumellec, et al., 1992, Bell & Mladenovic, 2008, Mousavi, 2014, Motallebzadeh, et al. 2017, Ahmed, et al., 2018, Ahmad, 2020). *«Η παρατήρηση από ομοτίμους θεωρείται ως μια αποτελεσματική στρατηγική για την προώθηση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών... Πρόκειται για μια αναστοχαστική πρακτική με σκοπό να εντοπίσει τη δύναμη και την αδυναμία της διδασκαλίας και με αυτόν τον τρόπο, αναμένεται να υπάρξει καινοτομία και βελτίωση για καλύτερη διδακτική δραστηριότητα αφού γίνει μια αξιολόγηση από κοινού.»* (Cholifah et al., 2020: 89).

Πρόκειται για έναν τύπο ενσωματωμένης επαγγελματικής εξέλιξης. Σύμφωνα με Guskey,2000:23 (όπ. αναφ. σε Hamilton,2013:47) *«ένας από τους καλύτερους τρόπους για να μάθουν είναι παρατηρώντας τους άλλους, ή με το να παρατηρούνται λαμβάνοντας ταυτόχρονα συγκεκριμένη ανατροφοδότηση από την παρατήρηση».* Επιπλέον, χτίζει την εμπιστοσύνη του επαγγελματία – εκπαιδευτικού και προωθεί την αντανεκλαστική σκέψη.Έτσι, μέσα στις αίθουσες διδασκαλίας λαμβάνει χώρα η παρατήρηση, ο

αμφίδρομος (αντανακλαστικός) διάλογος, η ανατροφοδότηση και ο προσωπικός αναστοχασμός που οδηγούν στον προβληματισμό, την αυτογνωσία και φυσικά στην ποιοτική αναβάθμιση της διδασκαλίας (Maba,2017, Megawati,2017, Ahmad,2020, Alam et al.,2020).

Ωστόσο, η μάθηση μέσα από τους συναδέλφους δεν είναι μια εύκολη διαδικασία, καθώς απαιτεί αλλαγή νοοτροπίας και ετοιμότητα να δεχθεί κανείς και αρνητική κριτική γι αυτό και *«πρέπει να γίνει προσεκτική διαπραγμάτευση μεταξύ των συμμετεχόντων μερών»* (Richards και Farrell, 2005: 94). Ο Shulman (2004) (όπ.αναφ. σε Hamilton,2013:45) προτείνει να τεθεί τέρμα στην παιδαγωγική μοναξιά, προκειμένου να μετατοπιστεί η διδασκαλία από την ιδιωτική στη δημόσια περιουσία. Κάτι τέτοιο επιτρέπει ανταλλαγή και διάχυση παιδαγωγικών πρακτικών προκειμένου να προκύψει μάθηση για όλους. Μαθαίνοντας από τους συναδέλφους παρέχει ευκαιρίες για τους εκπαιδευτικούς μιας κοινότητας πρακτικής να εισπράξουν και να εφαρμόσουν τις γνώσεις στους δικούς τους μαθητές. Σε αυτήν την περίπτωση, *«οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως προπονητές και μοντελιστές των ιδεών, στρατηγικών και τεχνικών που αποσκοπούν στη βελτίωση της μάθησης των μαθητών και διδασκαλίας των εκπαιδευτικών»* (Glazer και Hannafin,2006 όπ.αναφ. σε Hamilton,2013:45).

Στην αποϊδιωτικοποίηση του εκπαιδευτικού έργου συμβάλλει καθοριστικά η αξιολόγηση ομοτέχνων που προωθεί ταυτόχρονα μια κουλτούρα αυτο-αξιολόγησης της σχολικής μονάδας που αντίκειται στις παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης και επιθεωρητισμού. Ειδικότερα, η *«αξιολόγηση της διδασκαλίας μεταξύ ομοτέχνων αποτελεί μια, σύγχρονη εναλλακτική πρακτική που υποστηρίζει πολύ καλά τον εκπαιδευτικό και το σχολείο»* (Πασιαρδής, Σαββίδης & Τσιάκκιρος, 2005), αφού εμπλέκει τους δασκालους να ταυτίσουν τους στόχους τους και να παρατηρήσουν συναδέλφους να διδάσκουν, προκειμένου να επεκτείνουν τη γνώση, την πρακτική και την παιδαγωγική τους (Hamilton,2013:42). *«Το μοντέλο αξιολόγησης από ομοτίμους, το οποίο είναι διαμορφωτικό στον προσανατολισμό του, περιλαμβάνει μια παρατήρηση δασκάλου από έναν από τους συναδέλφους με ρητό στόχο τον προβληματισμό και την ανάπτυξη διδακτικών πεποιθήσεων και πρακτικών μέσω «μη επικριτικής εποικοδομητικής ανατροφοδότησης»* (Gosling, 2002:5 όπ. Ahmad, 2020:1). Καθώς λοιπόν συνεργάζονται για νέες πρακτικές και διδακτικές προκλήσεις, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν διαφορετικές προοπτικές και πεποιθήσεις, αποκαλύπτουν διαφορετικά στυλ διδασκαλίας, συμφωνούν και διαφωνούν, και ζυγίζουν εναλλακτικές λύσεις (Kennedy,2005:244, Hindin,2007:349, Amhad,2020:2). Με αυτόν τον τρόπο ο εκπαιδευτικός σπάει το

φράγμα του απομονωτισμού γνωρίζει νέες πρακτικές, αναστοχάζεται και μέσω της ανταλλαγής πρακτικών, αφήνει περιθώρια προσωπικού αναστοχασμού και ενδυναμώνεται επαγγελματικά (Hindin,2007:349).

«Η αξιολόγηση μεταξύ των εκπαιδευτικών συνιστά μια άτυπη μεν, αλλά βασική, ενδοσχολική υποστηρικτική δομή για την προώθηση σχέσεων αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης, την ανταλλαγή εμπειριών, την ανάπτυξη επιστημονικών συνεργασιών, τον εμπλουτισμό του ατομικού φακέλου του εκπαιδευτικού, την προώθηση μορφών αυτομόρφωσης και ενδοσχολικής επιμόρφωσης» (Πασιάς κ.α. 2012:4). Έτσι, η μάθηση θα επιτευχθεί όχι απλώς ως αποτέλεσμα των προγραμματισμένων μαθημάτων, αλλά κυρίως ως αποτέλεσμα των αλληλεπιδράσεων (Kennedy,2005:244).

Η αξιολόγηση της διδασκαλίας από συναδέλφους στηρίζεται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου γνωρίζουν πολύ καλά το επιστημονικό και παιδαγωγικό αντικείμενο και τις διαδικασίες προσαρμογής και διαφοροποίησης της διδασκαλίας ανάλογα με τις ιδιαίτερες συνθήκες και απαιτήσεις σε κάθε σχολική τάξη και μάλιστα *«πολύ καλύτερα από διοικητικούς προϊστάμενους, διευθυντές, ή πολλούς πανεπιστημιακούς καθηγητές, γι' αυτό μπορούν να ασκήσουν εποικοδομητική κριτική στους συναδέλφους τους, ιδίως όταν ο στόχος είναι η βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας»* (Πασιάς,2016). Έτσι, οι ίδιοι με ένα αυξημένο αίσθημα ευθύνης και λογοδοσίας αναλαμβάνουν μόνοι τους την ευθύνη για την παρακολούθηση και βελτίωση του επαγγέλματος τους. *«Η αξιολόγηση ανάμεσα σε συναδέλφους έχει το δυναμικό να παράξει την αναγνώριση της ειδημοσύνης των εκπαιδευτικών στους κρίσιμους τομείς της διδασκαλίας και της μάθησης»* (Πασιάς,2016).

2.4.3 Καθοδήγηση (mentoring) εκπαιδευτικών

Η διεθνής βιβλιογραφία υποστηρίζει τη σημαντικότητα του θεσμού του μέντορα, ενώ τα αποτελέσματα των ερευνών διεθνώς αναδεικνύουν ότι κοινό στοιχείο όλων των προγραμμάτων εισαγωγικής επιμόρφωσης είναι η στήριξη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών από τους μέντορες (Feiman-Nemer, 1996, DarlingHammond, 2000, EC&OECD,2010:13, Kemmis, S., et al.2014, Anagnou, & Fragoulis, 2014, Παππά & Ιορδανίδης, 2017, Lofthouse& Thomas,2014, 2017 DfE, 2018) , καθώς η διδασκαλία είναι ένα εγγενώς πολύπλοκο επάγγελμα και τα προγράμματα προετοιμασίας πριν από την είσοδο στο επάγγελμα δεν μπορούν να παρέχουν ικανοποιητικό στήριγμα για την ανταπόκρισή τους στις πολλές προκλήσεις που σχετίζονται με τη διδασκαλία (Önalp & Gursoy,2020:945, Surette, 2020:175). Οι δυσκολίες των νεοεισερχόμενων αφορούν

επιπλέον, «σε θέματα και δυσκολίες σχετιζόμενες με τις εργασιακές συνθήκες και προσδοκίες των εκπαιδευόμενων στο πλαίσιο της μαθητείας, το σύστημα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, όπως αυτό λειτουργεί στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας, την ιδιαίτερη κουλτούρα του κάθε επαγγέλματος» (Κρίβας, 2012, Φραγκούλης & Κουτσούκος, 2017 όπ. σε Φραγκούλης, 2019:346). Ειδικότερα, στην αρχή της καριέρας τους οι εκπαιδευτικοί συνήθως αντιμετωπίζουν μεγαλύτερο φόρτο εργασίας «μεγαλύτερες τάξεις, περισσότερες μαθητές με ειδικές ανάγκες ή προβλήματα συμπεριφοράς, εξωσχολικά καθήκοντα και αίθουσες διδασκαλίας με λιγότερα σχολικά βιβλία και εξοπλισμό» (Feiman-Nemser,2012:13) από τους πιο έμπειρους συναδέλφους τους.

Πολλοί ορισμοί έχουν δοθεί για τον ορισμό της έννοιας του mentoring. Από τους πιο περιεκτικούς είναι αυτός που δίνεται από τους Bozeman & Feeney (2007:731): « *Η Συμβουλευτική Καθοδήγηση (mentoring) αποτελεί μια διαδικασία άτυπης μετάδοσης γνώσης, κοινωνικού κεφαλαίου και ψυχοκοινωνικής υποστήριξης, αντιλαμβανόμενη από τον αποδέκτη ως σχετική με την εργασία, την επαγγελματική του σταδιοδρομία ή την επαγγελματική του ανάπτυξη. Η Συμβουλευτική Καθοδήγηση (mentoring) περιλαμβάνει επικοινωνία, συνήθως πρόσωπο με πρόσωπο και κατά τη διάρκεια μιας παρατεταμένης χρονικής περιόδου, ανάμεσα σε ένα άτομο(μέντορας) που θεωρείται ότι έχει μεγαλύτερο εύρος γνώσεων, σοφία ή εμπειρία, πάντα σε σχέση με το αντικείμενο εργασίας, και ένα άτομο (protégé ή mentee) που θεωρείται ότι κατέχει όλα τα παραπάνω σε μικρότερο βαθμό*».

Το coaching / mentoring (καθοδήγηση) στηρίζεται σε μία σχέση αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ δύο δασκάλων και έχει σχεδιαστεί για να υποστηρίξει την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών. Στη βιβλιογραφία καταγράφεται μία διαφοροποίηση ανάμεσα στις δύο έννοιες. Έτσι, μιλώντας για coaching εστιάζουμε περισσότερο σε μία σχέση «Συμβουλευτικής και επαγγελματικής φιλίας» (Rhodes& Beneicke, 2002: 301). Ενώ το mentoring, συχνά συνεπάγεται μια σχέση όπου ο ένας εταίρος είναι αρχάριος και ο άλλος πιο έμπειρος (Clutterbuck, 1991). «*Πρόκειται για μια συνεχιζόμενη διαδικασία κατά την οποία, άτομα μέσα στον οργανισμό, τα οποία έχουν πείρα ή εξειδικευμένες γνώσεις, παρέχουν στήριξη και καθοδήγηση σε άλλους, κυρίως νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς, συμβάλλοντας θετικά στην επίτευξη των στόχων του οργανισμού*» (Χατζηπαναγιώτου, χχ όπ.αναφ. σε Επίκεντρο,2012:205).

Σύμφωνα με τον Φραγκούλη (2019) στόχοι του mentoring είναι :

«• να προσφέρει υποστήριξη, βοήθεια και καθοδήγηση από ένα έμπειρο πρόσωπο σε ένα άλλο με λιγότερη εμπειρία, στο πλαίσιο μιας διαπροσωπικής σχέσης που αναπτύσσεται ανάμεσα στα δύο άτομα,

• να δώσει στον εποπτευόμενο την ευρύτερη εικόνα του κοινωνικο – οικονομικού και εκπαιδευτικού πλαισίου μέσα στο οποίο υλοποιείται η διεργασία της μάθησης,

• να προσφέρει στον εποπτευόμενο (mentee / protégé) ευκαιρίες μάθησης σε ένα μη απειλητικό περιβάλλον.»(Φραγκούλης, 2019:347)

Κλειδί για το μοντέλο coaching / mentoring ωστόσο, είναι η ιδέα ότι η επαγγελματική μάθηση μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα στο σχολείο και μπορεί να ενισχυθεί με την ανταλλαγή διάλογου με τους συναδέλφους. «Πρόκειται για μια εμπιστευτική διαδικασία μέσω της οποίας δύο ή περισσότεροι συνάδελφοί μπορούν να συνεργαστούν για να σκεφθούν τις τρέχουσες πρακτικές, να επεκτείνουν, να τελειοποιήσουν και την κατασκευή νέων δεξιοτήτων, να μοιραστούν τις ιδέες, να διεξάγουν έρευνα δράσης, να διδάξουν ο ένας τον άλλο, ή να λύσουν το πρόβλημα στον χώρο εργασίας» (Kennedy, 2005:242). Βασική προϋπόθεση όμως για μία επιτυχημένη καθοδήγηση είναι η εμπιστοσύνη που πρέπει να υπάρχει ανάμεσα στα δύο συμβαλλόμενα μέρη και η καλά στερεωμένη διαπροσωπική επικοινωνία (Rhodes & Beneicke, 2002, Scandura et al., 1996, p. 52 όπ. σε Φραγκούλης, 2019:347).

Η Avalos (2011:11) μέσα από μια εκτεταμένη επισκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας σχετικά με την καθοδήγηση (mentoring) εξετάζει τη διαδικασία όσον αφορά τα οφέλη, το κόστος, τις ανάγκες και τις προτάσεις από τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής για αυτήν την πρακτική επαγγελματικής μάθησης. Το mentoring κατακτά μια σημαντική θέση στην εκπαιδευτική πραγματικότητα και αξιολογείται τόσο σε σχέση με το προφίλ που διαμορφώνει ο καθοδηγητής – μέντορας μέσα από τη διαδικασία, τη χρήση εργαλείων ηλεκτρονικών και μη, την ανταλλαγή καλών πρακτικών, (Feiman-Nemer, 1996, Ford & Parsons, 2000, Steffy, Wolfe, Pasch & Enz, 2000).όσο και από την επιρροή που ασκείται στη διαμόρφωση της ταυτότητας του ίδιου του αρχάριου – εκπαιδευόμενου (EC&OECD,2010, Avalos,2011, Lofthouse& Thomas,2017 DfE, 2018).

Με άλλα λόγια, τόσο οι καθοδηγούμενοι όσο και οι μέντορες επωφελούνται από τη μεντορική σχέση με την ανταλλαγή γνώσεων και εμπειριών και με το κλίμα συνεργασίας που αναπτύσσεται «δημιουργούνται κοινωνικοί και διαλογικοί χώροι αλληλεπίδρασης, που ευνοούν τη διαπραγμάτευση και την ανάπτυξη της ταυτότητας των

εκπαιδευόμενων» (Φρυδάκη,2015:203). Ειδικότερα, όταν μία επαγγελματική κοινότητα μάθησης εμπλέκεται σε προγράμματα καθοδήγησης (mentoring) τότε τα οφέλη που προκύπτουν για τους μέντορες αλλά και την επαγγελματική κοινότητα (που εδώ μας ενδιαφέρει) είναι πολλαπλά. Το κέρδος προκύπτει μέσα από τη συμμετοχή τους σε προγράμματα κατάρτισης μεντόρων, αλλά και από τις ευκαιρίες να μιλήσουν με τους άλλους σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση γενικά ή για τους καθοδηγούμενους τους ή, ιδιαίτερα, για τη δική τους διδασκαλία τους. Έτσι, εκτός από την επικαιροποίηση των γνώσεων τους, την απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων (μεσα από την επαφή τους με τις νέες διδακτικές πρακτικές που φέρουν οι νεοεισερχόμενοι) βελτίωση των δεξιοτήτων επικοινωνίας, αναστοχασμού και ηγεσίας, οι μέντορες απολαμβάνουν συχνά ένα αίσθημα επιβεβαίωσης, αυξημένη ικανοποίηση μέσα από τη συνεργασία με τους συναδέλφους, αύξηση της αυτοεκτίμησης (ειδικότερα όταν εισπράττουν την αποδοχή και εκτίμηση από τους συναδέλφους τους) αλλά και μια εκ – νέου ενεργοποίηση και δέσμευση για το διδακτικό τους έργο. Ειδικότερα, συμβάλλει: *«στην ανάπτυξη του ακαδημαϊκού τομέα μέσα από την παροχή γνώσεων, του διδακτικού τομέα μέσα από την ανάπτυξη και καλλιέργεια διδακτικών δεξιοτήτων και ανάδειξης καλών πρακτικών, του τομέα της συμβουλευτικής καθοδήγησης μέσα από την ανάπτυξη διαδικασιών επίλυσης προβλημάτων, του τομέα ανάπτυξης της προσωπικότητάς τους μέσα από την ανάπτυξη ποικίλων γνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, καθώς και του μεταγνωστικού τομέα μέσα από την ανάπτυξη διαδικασιών κριτικής σκέψης»* (Rajuan & Verloop, 2007 όπ. σε Φραγκούλης, 2019:347). Τα οφέλη που καταγράφονται για την εκπαιδευτική κοινότητα είναι πολλά ανάμεσα στα οποία σημειώνεται: *«ανάπτυξη κουλτούρας συμμετοχικότητας και ομαδικού πνεύματος στο πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου, βελτίωση της ποιότητας των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών, ενίσχυση των καινοτομιών στο χώρο του σχολείου, ανάδειξη καλών πρακτικών»*. (Φραγκούλης, χχ:4)

2.4.4. Δικτυωμένες κοινότητες μάθησης – Συνεργατικά περιβάλλοντα ηλεκτρονικής μάθησης

Με την πρόοδο στις Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΤΠΕ), το τοπίο της διδασκαλίας και της μάθησης έχουν αλλάξει δραματικά. Οι διαδικτυακές κοινότητες μάθησης των εκπαιδευτικών παρέχουν στους δασκάλους έναν εικονικό χώρο για ανταλλαγή εκπαιδευτικού υλικού, καινοτόμο διδασκαλία, ιδέες και προβλήματα στην τάξη χωρίς τον περιορισμό του χρόνου και του χώρου, κάτι που θα μπορούσε να αυξήσει

την αυτο-αποτελεσματικότητά τους και τις κοινωνικές συνδέσεις κατά συνέπεια (Vavasseur & MacGregor, 2008 όπ. σε Li et al. 2020:4). Ερευνητικά στοιχεία επιβεβαίωσαν τη θετική επίδραση των διαδικτυακών κοινοτήτων μάθησης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική ανάπτυξη των ιδίων. (Fan-Chuan & Feng-Yang, 2014, Jackson, 2009, Levine & Marcus, 2010, Tsiotakis, & Jimoyiannis, 2016) αλλά και των μαθητών αφού τα παραδοσιακά μαθησιακά περιβάλλοντα με επίκεντρο τον δάσκαλο δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών στη σημερινή Τέταρτη Βιομηχανική Επανάσταση. Πρόκειται για ένα διαδικτυακό μοντέλο μαθησιακής κοινότητας που *«αφαιρεί τους παραδοσιακούς ρόλους δασκάλου-μαθητή, επιτρέπει στον εκπαιδευτή να ενεργεί ως διευκολυντής και προκαλεί τους μαθητές να συν-σχεδιάσουν και να συνδημιουργήσουν τη μαθησιακή διαδικασία.»*(Barber, 2020:387)

Σύμφωνα με τον Buckley (2007 όπ. σε Li et al. 2020:4), μια διαδικτυακή κοινότητα μάθησης είναι ένας συνεκτικός οργανισμός στον οποίο τα μέλη μοιράζονται ορισμένες κοινές πεποιθήσεις, αξίες, εμπειρίες και ευθύνες για την επίτευξη ορισμένων στόχων. Με γνώμονα την ομότιμη μάθηση, την παρακολούθηση και την υποστήριξη, οι διαδικτυακές κοινότητες μάθησης προσφέρουν στα μέλη όχι μόνο γνώση και εμπειρία, αλλά και αίσθηση του ανήκειν και ισχυρή επαγγελματική ταυτότητα, μειώνοντας έτσι την αίσθηση της διδακτικής απομόνωσης και την επαγγελματική εξουθένωση (Clarke, 2009, McLoughlin & Lee, 2010 όπ. σε Li et al. 2020:4). Τα δίκτυα μεταξύ των εκπαιδευτικών και των άλλων φορέων δημιουργούν στον κάθε εκπαιδευτικό ξεχωριστά το αίσθημα της προσωπικής ευθύνης και επιλογής, αφού εναπόκειται η εμπλοκή του στη δική του βούληση και πρωτοβουλία (Day, 2003:377). Συμμετοχή σε blogs, wikis, και ιστότοπους κοινωνικής δικτύωσης έχουν γίνει μέρος της καθημερινής ζωή πολλών εκπαιδευτικών. Τεχνολογικές συσκευές επιτρέπουν τη δημιουργία και ανταλλαγή γνώσεων μεταξύ δασκάλων. Με αυτόν τον τρόπο, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν ενεργά και είναι σε θέση να συνδεθούν με άλλους ανθρώπους που μπορούν να τους βοηθήσουν για την επίλυση των συγκεκριμένων προβλημάτων (Lieberman & Mace, 2010). Η χρήση ψηφιακών μέσων μπορεί να βοηθήσει τα σχολεία να συγκεντρώσουν αποσπασματικές πηγές άτυπης μάθησης και να τις μετατρέψει σε συλλογική γνώση έτοιμη προς χρήση κυρίως προς επίρρωση της διδασκαλίας των αρχάριων – νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών του χειρισμού σύνθετων εκπαιδευτικών περιστάσεων στις οποίες δεν μπορούν με ευκολία να ανταποκριθούν λόγω μειωμένων διδακτικών εμπειριών. (Boulton & Hramiak, 2012). Έτσι, *« η μάθηση εντάσσεται και υποτάσσεται στην κοινοτική συμμετοχή»* και *«η κριτική σκέψη αναπτύσσεται καλύτερα*

μέσω της συμμετοχής σε μια κοινότητα που εκτιμά την κριτική σκέψη» (Trninic et al,2018: 622).

Η κοινότητα που μαθαίνει είναι μια κοινότητα που στηρίζεται στην εθελοντική συνεργασία ατόμων – επαγγελματιών «συνεπάγεται θάρρος και ανάπτυξη αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αποτελεί μια πρόκληση για τα σχολεία ως οργανισμούς, καθώς και για το εκπαιδευτικό σύστημα στο οποίο ανήκουν» (Elliott,2005 στο Μπαγάκης,2005:50).

Η δομή και το περιεχόμενο μιας δικτυωμένης κοινότητας μάθησης ποικίλει και εξαρτάται τόσο από τη φύση (ιδιότητα) των εμπλεκόμενων μερών όσο και από την επιλεγμένη κάθε φορά θεματολογία. Άλλες φορές συγκροτούνται από ομίλους ομοτέχνων εκπαιδευτικών με εστίαση στην ανταλλαγή απόψεων και πρακτικών σε ζητήματα διδακτικής φύσεως, άλλες συσπειρώνουν εκπαιδευτικούς διαφορετικών μαθημάτων με σκοπό να διερευνήσουν τις διαθεματικές τους ανησυχίες, άλλες συναποτελούνται από εκπαιδευτικούς της ίδιας σχολικής μονάδας και επικεντρώνονται στη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, άλλες πάλι αποτελούν το αποτέλεσμα συνεργασίας της δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.(Macía,2016:301).

Τρία θεμελιώδη, αμοιβαία αλληλένδετα στοιχεία είναι απαραίτητα για την στήριξη της της αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας μεταξύ των συμμετεχόντων, σε μια διαδικτυακή κοινότητα :

- «- ο εικονικός χώρος, όπου οι εκπαιδευτικοί συναντώνται και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, ανταλλάσσουν ιδέες και εκπαιδευτικό υλικό και συνεργάζονται με συνομηλίκους
- τη μνήμη της κοινότητας, η οποία είναι μια καταγραφή του «τι συνέβη», δηλαδή η γνώση της κοινότητας, η εξέλιξη και ανάπτυξη της κοινότητας, καθώς και ιστορία αυτής
- -το αποθετήριο της κοινότητας, το οποίο περιλαμβάνει τις δραστηριότητες των συμμετεχόντων, το εκπαιδευτικό υλικό και τα τεχνουργήματα που δημιουργούνται τόσο μέσω ατομικών όσο και συλλογικών δράσεων.» (Tsiotakis, Jimoyiannis, 2016:47)

Σε κάθε περίπτωση τα οφέλη για την εκπαιδευτική κοινότητα μιας δικτυωμένης κοινότητας μάθησης συνοψίζονται στα εξής:

- αντίδραση στην κουλτούρα της ατομικότητας μέσα από την εμπλοκή εκπαιδευτικών σε συνεργατικές πρακτικές
- εδραίωση δημοκρατικής αντίληψης στην εκπαιδευτική πράξη με έμφαση στον σεβασμό στο διαφορετικό και στην ισότιμη συμμετοχή των εμπλεκομένων
- ανάπτυξη αμοιβαίας εμπιστοσύνης και καλλιέργεια φιλελεύθερου πνεύματος που στηρίζεται στον μη υποχρεωτικό χαρακτήρα (Elliott,2005 στο Μπαγάκης, 2005:53).
- αυξημένη δέσμευση στην αποστολή και στόχους του σχολείου και περισσότερες πιθανότητες να υλοποιηθούν προτεινόμενες αλλαγές του συστήματος.
- σημαντική πρόοδος στην προσαρμογή της διδασκαλίας προς όφελος των μαθητών (Hord,1977: 27-8).

Πρέπει στο σημείο αυτό να τονιστεί πως ο εκπαιδευτικός ή η εκπαιδευτική κοινότητα που ανήκει σε ένα δίκτυο μπορεί να απολαμβάνει τα οφέλη της συνεργασίας, της συλλογικότητας, αλλά συγχρόνως να νιώθει ότι δεν απειλείται η αυτονομία του.

Αυτός ο «τόπος» συνάντησης των εκπαιδευτικών εναρμονίζει την αυτονομία και τη συλλογικότητα και δημιουργεί επαγγελματικές προκλήσεις που λειτουργούν ως κίνητρο για την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Με απλά λόγια: *«για να συνεργάζονται ικανοποιητικά, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εργάζονται μόνοι κάποιες φορές και αντίστροφα, προκειμένου να λειτουργεί αυτόνομα επαρκώς, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συνεργάζονται μερικές φορές»* (Clement,Staessens & Vandenberghe, 1994,). Την ίδια άποψη έχει διατυπώσει πολύ νωρίτερα ο Stenhouse:

« Πρέπει να γίνουν υποχωρήσεις όσον αφορά την προσωπική αυτονομία, προκειμένου να δημιουργηθεί μια βάση για συνεργατική δουλειά, καθότι το προσωπικό του σχολείου δεν μπορεί πλέον να θεωρείται ως μια συνομοσπονδία εκπαιδευτικών και τμημάτων: πρέπει να είναι μια επαγγελματική κοινότητα. Και σε αυτή την κοινότητα πρέπει να έγκειται η επαγγελματική τους αυτονομία» (Stenhouse,1975:183).

2.4.5. Έρευνα δράση

«Δεν μπορώ να διδάξω με σαφήνεια, εάν δεν αναγνωρίσω την άγνοιά μου, εάν δεν εντοπίσω αυτά που δεν ξέρω, αυτά που δεν έχω μάθει» (Freire, 1996:2).

Τον ρόλο της έρευνας δράσης στη στήριξη της επαγγελματική μάθησης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών υπογραμμίζουν πλήθος ερευνητών. (Whitehead,1989, Elliot, 1991, Carr and Kemmis,1993, McNiff,1999, Kemmis and Wilkinson, 1998, Altrichter, Posch, Somekh, 2001, Osborn,2006, Burns, 2010). Η ΕΔ παρέχει έναν πρακτικό τρόπο στους εκπαιδευτικούς να αποκαλύψουν την πολυπλοκότητα της διδακτικής διαδικασίας ,ενώ παράλληλα παρέχει μια εναλλακτική λύση στον παθητικό ρόλο που υιοθετούσε ο εκπαιδευτικός στο παραδοσιακό μοντέλο της επαγγελματικής ανάπτυξης « δίνοντας έμφαση στην στοχαστική έρευνα και τοποθετώντας τους εκπαιδευτικούς στο επίκεντρο της έρευνας στην πράξη» (Manfra, 2019 όπ. σε Cortes et al., 2021:203). Οι εκπαιδευτικοί «υιοθετούν μια αυτο-στοχαστική, κριτική και συστηματική προσέγγιση για την εξερεύνηση των δικών τους διδακτικών πρακτικών» (Burns, 2010:2) κι «έχουν τη δυνατότητα να εμπλέκονται σε βάθος στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στο μικροσύστημα ενός σχολείου» (Hathron, Dillon, 2018:100). Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές δύνανται να διερευνήσουν τις πρακτικές τους, να αξιολογούν συστηματικά τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, να προβαίνουν στην επίλυσή τους στοχεύοντας στη βελτίωση της ποιότητάς της μάθησης των μαθητών (Álvarez, 2015, Manfra, 2019, Cortes et al., 2021).

Είναι σαφές ότι η έρευνα-δράση είναι σχεδιασμένη ώστε να γεφυρώσει το κενό μεταξύ της έρευνας και της πράξης (Somekh,1995:430) προσπαθώντας με αυτόν τον τρόπο να υπερβεί την υποτιθέμενη αποτυχία της έρευνας να επιδράσει ή να βελτιώσει την πράξη. Η έρευνα-δράση συνδυάζει τη διάγνωση με το στοχασμό, καθώς επικεντρώνεται σε πρακτικά ζητήματα που έχουν επισημάνει οι συμμετέχοντες τα οποία είναι από μια άποψη προβληματικά αλλά συνάμα δυνάμει επίλυσιμα (Elliott,1978:35-6 όπ. αναφ. σε Cohen & Manion,1997:387).

Ο πιο επιγραμματικός και σαφής ορισμός για την έρευνα – δραση παρατίθεται από τον Elliott,1991: «η μελέτη μιας κοινωνικής κατάστασης με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της δράσης στα πλαίσια αυτής της κατάστασης» (Elliott,1991:69). Σύμφωνα με τη McNiff, (1995: 3) «Η έρευνα δράσης είναι ένας πρακτικός τρόπος να εξετάσει κάποιος την πρακτική του με στόχο να ελέγξει αν είναι όπως θα ήθελε και στη συνέχεια να τη βελτιώσει». Η έρευνα - δράση έχει στόχο την υποστήριξη των εκπαιδευτικών μεμονωμένα ή σε ομάδες για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις ή τα προβλήματα της εκπαιδευτικής πράξης και να υλοποιήσουν καινοτομίες μέσα από προβληματισμό και συζήτηση (Altrichter,Posch,Somekh,2001:22).

Η πρακτική της έρευνας δράσης εννοιολογήθηκε για πρώτη φορά από τον Lewin (1952) και αναπτύχθηκε αργότερα από Kolb(1984), Carr & Kemmis (1986) . Πρόκειται για μια ανοικτή κυκλική-σπειροειδή διαδικασία που περιλαμβάνει τέσσερις βασικές φάσεις: σχεδιασμός, δράση, παρατήρηση και στοχασμός. Η έρευνα δράση δηλαδή είναι μια ανοικτή κυκλική διαδικασία, κατά την οποία κάθε κύκλος οδηγεί στον επόμενο, που θα σημάνει επαναπροσδιορισμό του σχεδίου και νέα στρατηγική δράσης, επιπρόσθετη κριτική και αυτοκριτική, παρέμβαση και αναστοχασμό σε ένα πλαίσιο διαρκούς σύνθεσης και ανασύνθεσης.(Zuber – Skerritt, 2021:8)

Βέβαια, η έρευνα – δράση απαιτεί τόσο τη βούληση του εκπαιδευτικού για προσωπικό στοχασμό και ανατροφοδότηση, όσο και την προθυμία του σχολείου να εμπλακεί σε τέτοιες συνεργατικές πρακτικές και να τους παρέχει την κατάλληλη υποστήριξη. Μάλιστα σε αυτό το συνεργατικό πνεύμα και την επιθυμία της εμπλοκής πρέπει να ενταχθούν και οι εκτός σχολείου φορείς που ενδεχομένως συμμετέχουν στη συνεργατική έρευνα δράσης (Day,2003:92).

Οι Altrichter,Posch,Somekh, (2001:25) καταγράφουν **χαρακτηριστικά** της έρευνας δράσης . Σύμφωνα με τους ίδιους η έρευνα-δράση:

Είναι συνεργατική και εμπλέκει κυρίως τους εκπαιδευτικούς αλλά και άλλους εξωγενείς φορείς (γονείς, σχολικούς συμβούλους, διοικητικά στελέχη, φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης αλλά και πανεπιστημιακούς φορείς) με στόχο πάντα τη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Είναι στοχευμένη και εστιάζεται σε πρακτικά ζητήματα που προκύπτουν από την εκπαιδευτική πράξη με στόχο την ανάπτυξη της γνώσης σχετικά με τις πρακτικές των συμμετεχόντων.

Είναι συμβατή με τις εκπαιδευτικές αξίες του σχολείου και με τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών. Προσφέρει ένα φάσμα απλών μεθόδων και στρατηγικών για τη διερεύνηση και βελτίωση των πρακτικών οι οποίες χαρακτηρίζονται από μικρό κόστος σε σχέση με τα αποτελέσματα.

Επενδύει στον εκπαιδευτικό στοχασμό και στην πρακτική εφαρμογή του.

Περιλαμβάνει συγκεκριμένα στάδια τα οποία λίγο ή πολύ συνοψίζονται στα εξής: εντοπισμός μιας αφετηρίας, αποσαφήνιση της κατάστασης, ανάπτυξη και εφαρμογή στρατηγικών δράσης, δημοσιοποίηση της γνώσης των εκπαιδευτικών (Altrichter,Posch,Somekh,2001:25).

Στα παραπάνω χαρακτηριστικά ο Winter,1996:13-14 προσθέτει με τη δική του οπτική τις **αρχές** της έρευνας δράσης εστιάζοντας κυρίως στον αναστοχαστικό-κριτικό χαρακτήρα της και τις επιδράσεις που μπορεί να ασκήσει τόσο στο άτομο όσο και στο σύνολο της ομάδας.

«Η έρευνα-δράση είναι αναστοχαστική – κριτική. Πρόκειται για τη διαδικασία μέσω της οποίας συνειδητοποιούμε τυχόν μεροληπτικές μας αντιλήψεις.

Η έρευνα- δράση είναι διαλεκτική και κριτική. Πρόκειται για έναν τρόπο κατανόησης των σχέσεων που συνδέουν τα συστατικά των φαινομένων του περιβάλλοντος μας.

Η έρευνα-δράση είναι συνεργατική, που σημαίνει ότι η άποψη του καθένα θεωρείται πως συνεισφέρει στην κατανόηση της κατάστασης.

Η έρευνα – δράση, πιθανόν να προξενήσει αντιδράσεις, καθώς έχει ως αποτέλεσμα τη συνειδητοποίηση διαδικασιών που θεωρούμε δεδομένες και ελέγχει την προθυμία μας να τις υποβάλλουμε σε κριτική.

Η έρευνα- δράση δημιουργεί πολλαπλές δομές, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα τη διατύπωση διαφορετικών περιγραφών και κριτικών έναντι μιας μεμονωμένης ερμηνείας από κάποια αυθεντία.

Η έρευνα-δράση είναι εσωτερικευμένη θεωρία και πράξη γεγονός το οποίο σημαίνει ότι προσεγγίζει τη θεωρία και την πράξη ως δύο αυτόνομες και συνάμα συμπληρωματικές φάσεις της διαδικασίας αλλαγής» (Winter,1996:13-14 όπ. αναφ. σε Cohen & Manion,1997:389-390).

Η αλλαγή που περιγράφηκε παραπάνω αντιστοιχεί σε αναπροσδιορισμό του προφίλ του σύγχρονου εκπαιδευτικού ως επιστήμονα, παιδαγωγού και επαγγελματία, καθώς σήμερα του αποδίδεται επιπλέον και ο ρόλος του ερευνητή (Altrichter et al., 2001). Ζητούμενο είναι λοιπόν η ανταπόκριση του δασκάλου στο μοντέλο του στοχαστικού-κριτικού εκπαιδευτικού, τον οποίο χαρακτηρίζει η αυτοεπίγνωση του ρόλου του, η ανάληψη ευθύνης, η αυτοβελτίωση και η αυτονομία, καθώς και η κριτική ανάλυση και αυτοαξιολόγηση της διδασκαλίας του. Έτσι λοιπόν ο εκπαιδευτικός – ερευνητής οδηγείται σε ένα διευρυμένο επαγγελματισμό που εμπεριέχει:

«-Τη δέσμευση του εκπαιδευτικού για συστηματική αμφισβήτηση της διδασκαλίας του ως βάση για την ανάπτυξή του.

-Τη δέσμευση και τις δεξιότητες του εκπαιδευτικού να μελετήσει τη διδασκαλία του.

-Το ενδιαφέρον να αμφισβητηθεί και να δοκιμασθεί η θεωρία στην πράξη, με τη χρήση αυτών των δεξιοτήτων.

-Την προθυμία του εκπαιδευτικού να επιτρέψει σε συναδέλφους να παρατηρήσουν το έργο του - άμεσα ή μέσω βιντεοσκοπήσεων- και να το συζητήσει μαζί τους σε ειλικρινή βάση» (Stenhouse,1995:144 όπ.αναφ. στον Day,2003:66).

Έτσι η έννοια του επαγγελματία εκπαιδευτικού συνδέθηκε με την έννοια του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού που γνωρίζει και επιλέγει τελικά τις καλές πρακτικές. Ο στοχασμός - σύμφωνα με τον Schon (1983,1987)- λαμβάνει χώρα τόσο κατά τη διάρκεια της πρακτικής, όσο και μετά από αυτή. *«Ο στοχασμός κατά τη διάρκεια της πρακτικής αναφέρεται στη διαδικασία λήψης αποφάσεων των εκπαιδευτικών κατά την ενεργή και καθαυτό άσκηση της διδασκαλίας. Ο στοχασμός σχετικά με την πρακτική λαμβάνει χώρα εκτός της καθαυτό πρακτικής που αποτελεί το αντικείμενο του στοχασμού. Εστιάζεται στην πρακτική, αλλά δεν περιορίζεται σε αυτήν, ενώ ο στοχασμός κατά τη διάρκεια της πρακτικής καθορίζεται αναγκαστικά από το πλαίσιο»* (Day,2003:75).

Εντούτοις, έχει υποστηριχθεί ότι η έρευνα δράση είναι μια τεχνητή διαδικασία γιατί η πίεση της επιτακτικότητας και της πολυπλοκότητας του εκπαιδευτικού επαγγέλματος και η φύση του διδακτικού έργου «αντιμάχεται» συχνά τη συστηματική, συνεργατική και κριτική (Jackson,1968, Doyle,1977 στον Day,2003:92). Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και η Johnston και καταγράφει τρεις τομείς έρευνας δράσης που παρουσιάζουν προβλήματα γιατί "συγκρούονται" με την καθημερινότητα των εκπαιδευτικών και αυτοί σχετίζονται με την : α) συστηματική επίλυση προβλημάτων, β) συνεργασία, γ) κριτική και δικαιολόγηση. Η ίδια μάλιστα προτείνει για την αντιμετώπιση αυτής της προβληματικής την αφηγηματική διερεύνηση κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν τόσο ακούγοντας όσο και αφηγούμενοι ιστορίες , καθώς κάτι τέτοιο είναι ένας *«ιδιαίτερα φυσικός τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν τον εαυτό τους και την πρακτική τους»* (Johnston, 1994:46 στον Day,2003:92)

Η συνεργατική επίλυση προβλημάτων, η δεκτικότητα των εκπαιδευτικών στις επικείμενες αλλαγές , η ανάπτυξη του πνεύματος της προσωπικής ευθύνης και της λογοδοσίας είναι μερικά μόνο από τα πλεονεκτήματα της έρευνας-δράσης. Η έρευνα-δράση ως συνεργατική μορφή επαγγελματικής μάθησης οδηγεί στη σχολική βελτίωση αλλά και την επαγγελματική ανάπτυξη των ίδιων των εκπαιδευτικών.

2.5. Οφέλη από τη συνεργασία εκπαιδευτικών

Μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον με αυξημένο επίπεδο συνεργατικότητας τα οφέλη που μπορεί κανείς να εντοπίσει κινούνται σε τρία επίπεδα : στο επίπεδο της μάθησης του μαθητή, στο επίπεδο της επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών (Kennedy,2005:239, Clement & Vandenberghe, 2000:86, Ifanti, 2011:45, Somech ,2007:307) και στο σχολικό επίπεδο γενικότερα. Ειδικότερα, η γνώση των μαθητών αποτελεί αυτοσκοπό αυτών των συνεργατικών πρακτικών και βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος της κάθε επαγγελματικής κοινότητας. Γι αυτό άλλωστε και επισημαίνεται η βελτίωση τόσο της κατανόησης όσο και της απόδοσής τους (Lomos et al, 2011b., Vankriegen,2015). Σε οργανωτικό επίπεδο, τα οφέλη μιας καλά θεμελιωμένης συνεργασίας σε επίπεδο σχολικής μονάδας παρατηρούνται κυρίως στη διαμόρφωση του κατάλληλου σχολικού κλίματος, που υποστηρίζει την καινοτομία, την προώθηση της επαγγελματικής κουλτούρας και της πνευματικής έρευνας και της μάθησης για όλους. Μάλιστα οι εκπαιδευτικοί που συνεργάζονται, μοιράζονται κοινά πρότυπα, κοινές αξίες και πεποιθήσεις και βαθύτερες παραδοχές, ασπάζονται και διαμορφώνουν μια κουλτούρα και μάλιστα κουλτούρα σχολικής αποτελεσματικότητας στην οποία ο ίδιος ο εκπαιδευτικός παρουσιάζεται με ενισχυμένο το αίσθημα της αυτοπεποίθησης, της αυτοεικόνας του αλλά και της συναισθηματικής υποστήριξης - που απορρέει μέσα από πρακτικές αναστοχασμού, ανατροφοδότησης και επιβεβαίωσης - που αποτελούν μάλιστα το κύριο μέσο αλληλεπίδρασής τους , πηγή καινοτομίας και ανάπτυξης καινοτόμων λύσεων (Clement&Vandenberghe,2000:86, Scribner et al.,2007:73-75, Vescio et al.,2008:85, Avalos,2011:14). *«Η ύπαρξη κουλτούρας σχολικής αποτελεσματικότητας ενισχύει την αποτελεσματικότητα κάθε εκπαιδευτικού ξεχωριστά και ενισχύει την προσπάθεια και επιμονή του, ώστε να επιτύχει τους στόχους που έχει θέσει ο ίδιος. Στην κουλτούρα αποτελεσματικότητας οι στόχοι κάθε εκπαιδευτικού ταυτίζονται με τους γενικότερους στόχους του σχολικού οργανισμού και έτσι η απόδοση είναι μέγιστη, γεγονός το οποίο έχει θετική επιρροή στους μαθητές»* (Χατζηπαναγιώτου,2008:220).

Η έννοια της συνεργατικής κουλτούρας έχει συνδεθεί άρρηκτα τόσο με την αποτελεσματικότητα όσο και με τη σχολική βελτίωση(Hargreaves,1995:23). Με την έννοια σχολική βελτίωση, αναφερόμαστε κυρίως στην έννοια της αλλαγής των συνθηκών στο σχολείο μέσα από την ενεργό συμμετοχή των μελών της σχολικής κοινότητας. Σε αντίθεση με τον απομονωτισμό των εκπαιδευτικών - ως επιλεγμένη εκπαιδευτική πρακτική- που *«περιορίζει την πρόσβαση σε νέες ιδέες και καλύτερες*

λύσεις, αυξάνει το άγχος, αποτυγχάνει να αναγνωρίσει την επιτυχία και τον έπαινο, και επιτρέπει να υπάρχει η ανικανότητα και να υφίσταται σε βάρος των μαθητών, και των ίδιων των εκπαιδευτικών αλλά και συντηρεί τον συντηρητισμό και την αντίσταση στην καινοτομία της διδασκαλίας», (Hargreaves&Fullan,1992:11) οι ενδοσχολικές συνεργατικές πρακτικές ενισχύουν τη συνεργασία και το κλίμα συλλογικότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας αυξάνοντας τις ευκαιρίες των εκπαιδευτικών να μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο, οδηγώντας σε συνεχή βελτίωση και προτρέποντας τους εκπαιδευτικούς να δουν την αλλαγή ως μια διαδικασία συνεχούς βελτίωσης (Hargreaves,1994:245-247). Η αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών ενός σχολείου ποικίλει ανάλογα με τον βαθμό αλληλεξάρτησης. Σύμφωνα με τον Waite,2010 (όπ.αναφ. στους Γιακουμή,Θεοφιλίδης,2012:477), αυτή η συλλογικότητα πολλαπλασιάζει τις ενέργειες των εκπαιδευτικών και επιτρέπει την πληρέστερη επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας. «*Η δυνατότητα αυτή αυξάνει την αποδοτικότητά της σχολικής μονάδας, ... καθώς οι δραστηριότητες γίνονται συνεργατικά, οι υπευθυνότητες κατανέμονται με συμπληρωματικό τρόπο (Hargreaves, 1995) και επιτυγχάνεται καλύτερη αξιοποίηση των μέσων που διατίθενται (Πασιαρδή, 2001)*» (στους Γιακουμή, Θεοφιλίδης 2012:477).

Από την άλλη πλευρά οι εκπαιδευτικοί φαίνεται πως έχουν περισσότερα κίνητρα, μειωμένο φόρτο εργασίας, μια θετική επίδραση στο ηθικό τους , μεγαλύτερη αποδοτικότητα, αυξημένη επικοινωνία, βελτίωση των τεχνολογικών δεξιοτήτων, μειωμένη προσωπική απομόνωση, εφαρμόζουν μαθητοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας και συμμετέχουν ενεργά στη χάραξη στρατηγικής σε ζητήματα πρακτικής (Vankriegen,2015:27). Για όλους τους παραπάνω λόγους η Ifanti,2011:45 υποστηρίζει πως η «*συνεργασία με τους συναδέλφους εμφανίζεται ως μια ισχυρή δύναμη μέσα στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, που έχει αποτελέσματα στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών και την επαγγελματική εξέλιξη*». Πιο συγκεκριμένα, ο διάλογος , η ανταλλαγή πληροφοριών, η διάχυση καλών πρακτικών και η αλληλεπίδραση παρέχουν γνώση και εμπειρία σε όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας, διευρύνουν τους πόρους της γνώσης και εμπειρίας της σχολικής μονάδας, προωθούν την αλλαγή και την καινοτομία, ενώ ταυτόχρονα βελτιώνεται η ικανότητα να αναλυθούν προβλήματα, να προσδιοριστούν οι διαφορετικές ανάγκες του οργανισμού, καθώς επίσης επιτρέπει την καλύτερη αξιολόγηση των εναλλακτικών λύσεων (Johnson,2003:343-346, Scribner et al.,2007:73-75). Οι εκπαιδευτικοί μέσα από διαφωνίες και συγκρούσεις καταλήγουν σε συνθήκες διαπραγμάτευσης και τελικά συνδιαμορφώνουν ένα πλαίσιο αποδοτικής

συνεργασίας, διευρύνοντας τις εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές τους στρατηγικές, ενισχύοντας τις κοινές πεποιθήσεις, συμβάλλοντας στην ανασυγκρότηση προσωπικών και επαγγελματικών ταυτοτήτων μέσα στην κοινότητα βιώνοντας νέες εμπειρίες (Fraser et al.,2007:158, Somech,2007:307, Vangrieken et al.,2015:24-27, Clement&Vandenberghe,2000:86). Ισχυροποίηση του αισθήματος υψηλού επαγγελματισμού αλλά και ανάπτυξη αισθήματος ασφάλειας σ' ένα κλίμα αυξανόμενης λογοδοσίας βιώνουν τόσο οι νεώτεροι εκπαιδευτικοί, που χρησιμοποιούν ποικιλία στρατηγικών διδασκαλίας με την υποστήριξη (coaching) μεγαλύτερων και εμπειρότερων εκπαιδευτικών, όσο και οι εμπειρότεροι που αναλαμβάνουν ηγετικό ρόλο στην επίλυση προβλημάτων, την αποδοχή και εφαρμογή καινοτομιών, τον πειραματισμό σε νέες μεθόδους διδασκαλίας (Harris&Tassell,2005:191, Glazer & Hannafin 2006:180, Mausethagen,2013:21). Οι πρακτικές αυτές συμβάλλουν στην επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών μέσω μιας συστηματικής ανατροφοδότησης για το έργο τους βοηθώντας συνάμα να αντιμετωπιστούν αδυναμίες μεμονωμένων εκπαιδευτικών (Kennedy,2005:239,Clement&Vandenberghe,2000:86).

Στη σύγχρονη κοινωνία της γνώσης, της πολυπλοκότητας και των αυξημένων απαιτήσεων η συνεργασία φαντάζει ως μονόδρομος.Τα οφέλη της συνεργασίας καταγράφονται από τον Hargreaves,1994:245-7. Σύμφωνα με τον ίδιο η στενή συνεργασία:

- « παρέχει **ηθική υποστήριξη** καθώς ενισχύει την επίλυση των προβλημάτων, επιτρέπει να διαφανούν τα τρωτά σημεία και μέσω κοινών αποτυχιών και απογοητεύσεων επικοινωνεί τα μέλη της ομάδας.
- αυξάνει την **αποδοτικότητα** καθώς εξαλείφει τις επαναλήψεις και τον πλεονασμό.
- βελτιώνει την **αποτελεσματικότητα** αφού βελτιώνει την ποιότητα του μάθησης του μαθητή με τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας δασκάλου
- μειώνει τον **φόρτο εργασίας** καθώς επιτρέπει την κατανομή των βαρών και πιέσεων που προέρχονται από τις έντονες απαιτήσεις του εργασιακού χώρου
- καθορίζει τα **όρια** και μειώνει την αβεβαιότητα ...θέτοντας κοινά συμφωνημένα όρια γύρω από αυτό που μπορεί εύλογα να επιτευχθεί.
- προωθεί και ενισχύει την **εμπιστοσύνη** των εκπαιδευτικών να υιοθετήσουν εξωτερικά εισαγόμενες καινοτομίες, ή να τις καθυστερήσουν ή ακόμη και να τους ανισταθούν με ηθικό στένος.

- προωθεί τον **αντανεκλαστικό – αμφίδρομο διάλογο** και παρέχει ποικίλες πηγές για σχόλια και συγκρίσεις μεταξύ των διδακτικών πρακτικών.
- προωθεί την **επαγγελματική μάθηση** καθώς αυξάνει τις ευκαιρίες των εκπαιδευτικών να μάθει ο ένας από τον άλλο.
- οδηγεί σε **συνεχή βελτίωση**: *Η συνεργασία ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να δουν τη διαδικασία της μάθησης όχι σαν ένα έργο που τελειώνει μόλις αυτό ολοκληρωθεί αλλά ως μια ατέλειωτη διαδικασία συνεχούς βελτίωσης»* (Hargreaves, 1994: 245-7)

Θα λέγαμε λοιπόν ότι η αξία της συνεργασίας σε επίπεδο σχολικών μονάδων αλλά και ευρύτερων δικτυωμένων κοινοτήτων μάθησης και πόσο μάλλον η κουλτούρα συνεργασίας στη δομή ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος είναι τεράστια, αφού στην καρδιά της αλλαγής βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν ένα αίσθημα ισότιμης συμμετοχής και ευθύνης και μέσω της ανταλλαγής γνώσεων οχυρώνουν την επαγγελματική κρίση και εμπειρία τους (Stevenson, 2012, King & Feeley, 2014).

Ο εκπαιδευτικός που συνεργάζεται:

- ✓ είναι εκπαιδευτικός ποιοτικά καλύτερος, καινοτόμος, σύγχρονος, ευέλικτος,
- ✓ επιζητά την επαγγελματική μάθηση μέσα από ενδοσχολικές καθημερινές πρακτικές,
- ✓ αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως ισότιμο μέλος της επαγγελματικής κοινότητας και δεσμεύεται για την ισχυροποίηση αυτής,
- ✓ συναισθάνεται τις απαιτήσεις της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολυπλοκότητας και
- ✓ συμπράττει με τα μέλη της κοινότητας για το βέλτιστο μαθησιακό αποτέλεσμα
- ✓ τολμά, επενδύει στην αυτοκριτική, επιζητά την κριτική για αναθεώρηση και
- ✓ υποστηρίζει μια κουλτούρα αξιολόγησης που εστιάζει στα μαθησιακά αποτελέσματα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

3. Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

3.1. Ο Επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών

Το ερευνητικό ενδιαφέρον της διεθνούς αλλά και εγχώριας επιστημονικής εκπαιδευτικής κοινότητας από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 επικεντρώνεται σε μεγάλο βαθμό γύρω από έννοιες όπως «επαγγελματική ταυτότητα», «επαγγελματική εξέλιξη», «επαγγελματικό προφίλ» και κυρίως την έννοια του «επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού», (Darling-Hammond, 1995, Boston, 2002, Goodson & Hargreaves 1996, Day & Smethem 2009, Evans, 2002, Kennedy, 2005, Hilferty, 2008, Servage, 2009, Sachs, 2001, 2003, 2005, Ifanti, Fotopoulou, 2011, Σαμαρά, 2020).

Αυτό το εκτεταμένο ερευνητικό ενδιαφέρον εδράζεται στην πεποίθηση της κοινωνίας πως οι εκπαιδευτικοί επιβαρύνονται σε μεγάλο βαθμό με το χρέος της διαμόρφωσης των μελλοντικών γενεών *«καθώς καλούνται να λάβουν σύνθετες αποφάσεις, που βασίζονται σε πολλά, διαφορετικά, είδη γνώσης και επηρεάζουν το μέλλον των μαθητών τους»* (Sykes & Plastrik, 1993:10). Η δυναμική φύση και οι πολλαπλές ερμηνείες του επαγγελματισμού (Furlong et al., 2000. Hall & Schulz, 2003) καθιστούν την οποιαδήποτε προσπάθεια σαφούς προσδιορισμού της έννοιας δύσκολη καθώς *«ο επαγγελματισμός ήταν πάντα μια μεταβαλλόμενη και όχι μια ξεκάθαρη ιδέα»* (Sachs, 2003:6), *«ένα τεχνητό κατασκεύασμα με διαρκώς μεταβαλλόμενους και πάντα αμφισβητούμενους ορισμούς και χαρακτηριστικά»* (Crook, 2008: 23) *«μεταβαλλόμενο φαινόμενο»*, (Whitty, 2008: 32), η οποία νοηματοδοτείται σε σχέση με το χωροχρονικό συγκείμενο, το ιστορικό, κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο ανάπτυξης και γι αυτό πρέπει να προσεγγίζεται *«ως ιδεολογικό κατασκεύασμα που δεν είναι ούτε στατικό ούτε καθολικό, αλλά βρίσκεται σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικο-ιστορικό πλαίσιο και διαμορφωμένο να εκπροσωπεί και να κινητοποιεί συγκεκριμένα συμφέροντα»* (Demirkasimoğlu, 2010:2048). Η έννοια του επαγγελματισμού είναι κοινωνικά κατασκευασμένη (Helsby, 1995:317, Troman, 1996:476) και επίσης *«υπόκειται σε γεωγραφικές και πολιτισμικές διαφορές ερμηνείας, οι οποίες οι ίδιες μπορεί να αλλάξουν με την πάροδο του χρόνου»* (Helsby, 1995:317).

Παρά τις ενστάσεις και διαφωνίες αρκετών κοινωνιολόγων και παιδαγωγών σχετικά με τον χαρακτηρισμό του εκπαιδευτικού επαγγέλματος ως αυτόνομου επαγγέλματος -σύμφωνα με τον άξονα κατάταξης των επαγγελμάτων (μη επιστημονικά-

εξαρτημένα επαγγέλματα, ημιαυτόνομα και επιστημονικά αυτόνομα επαγγέλματα) (Ματσαγγούρας,2004:13)- πλήθος μελετητών συγκαταλέγει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού στα επιστημονικά αυτόνομα επαγγέλματα, καθώς συγκεντρώνει αρκετά από εκείνα τα χαρακτηριστικά τα οποία χρησιμοποιούν ως κριτήρια για την αποτίμηση και την κατάταξη ενός επαγγέλματος στην κατηγορία των αυτόνομων επιστημονικών επαγγελμάτων (Hoyle,1995:38, Day, 2003:30, Βάμβουκας, 2003:150, Ματσαγγούρας, 2004:8): «*α. Εξειδικευμένη βάση των γνώσεων του, τεχνική κουλτούρα, (θεωρητική γνώση και πανεπιστημιακή εκπαίδευση, αξιολογες δεξιότητες και ικανότητες για να χειρίζονται τις πρακτικές εν καταστάσει), β. Επαγγελματική αυτονομία (έλεγχος του επαγγελματικού τους πεδίου, συναδελφικό αντί γραφειοκρατικό έλεγχο για την πρακτική και το επαγγελματικό τους επίπεδο, κώδικας επαγγελματικής δεοντολογίας), γ. Επαγγελματική δέσμευση (προσήλωση στις παραστάσεις και συλλογικές νόρμες που συνιστούν την επαγγελματική ταυτότητα), δ. Ηθική δέσμευση (μια δέσμευση να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των πελατών τους, πελατειοκεντική προσέγγιση) και ε. Κοινωνική προσφορά (προσφορά ζωτικών υπηρεσιών, επίπεδο αφοσίωσης στο καθήκον και την αλληλεγγύη)* (Πεδιαδίτη, 2009 :140)

Βασικό χαρακτηριστικό του επαγγελματία- εκπαιδευτικού είναι η **μάθηση** που επιδιώκει ο ίδιος ατομικά, καθώς και με τους συναδέλφους του και τους μαθητές του και η **συμμετοχή** στην κοινότητα , στην οποία οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τους εαυτούς τους ως ενεργούς φορείς του δικού τους επαγγελματικού κόσμου. Απαραίτητη αξία του επαγγελματία εκπαιδευτικού συνιστά η **συνεργασία** που αναπτύσσει με τους συναδέλφους εκφράζοντας κοινή γλώσσα για την τεκμηρίωση της πρακτικής τους αλλά και η **συνεργατικότητα** που ασκείται και αναπτύσσεται στο πλαίσιο της εσωτερικής και εξωτερικής κοινότητας, ενώ παράλληλα απαραίτητη είναι η **δραστηριοποίηση**, με την οποία οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται δημόσια με ζητήματα που σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με την εκπαίδευση και το σχολείο, ως μέρος των ηθικών τους στόχων.

Η υψηλού επιπέδου εξειδικευμένη γνώση, η ευελιξία και η κριτική σκέψη, η ηθική ακεραιότητα , η υπευθυνότητα, η διάθεση για κοινωνική προσφορά και η αποτελεσματικότητα συνοψίζονται σε τρεις ορίζουσες για τον επαγγελματισμό, οι οποίες διαφοροποιούνται εξελικτικά κατά την πορεία της επαγγελματικής σταδιοδρομίας του ατόμου, αφού ο επαγγελματισμός διαθέτει μία αναπτυξιακή φύση (Ματσαγγούρας, 2005: 69-73):

- **Επαγγελματική ειδημοσύνη** (professional expertise). Βασίζεται στο συνδυασμό υψηλού επιπέδου εξειδικευμένης γνώσης και εμπειρίας και εκφράζεται ως επαγγελματική επάρκεια και αποτελεσματικότητα.

- **Επαγγελματική διάκριση** (professional discretion). Πρόκειται για την ικανότητα του επαγγελματία να αντιλαμβάνεται λεπτές διαφορές σε αβέβαιες και πολύπλοκες καταστάσεις και να αποφαινεται ορθά, ανάλογα με την περίπτωση, για το ποια είναι η ενδεδειγμένη παρέμβαση, γεγονός που προϋποθέτει άρτια κατάρτιση, πλούσια εμπειρία, ανεπτυγμένο στοχασμό και καλλιεργημένη ευαισθησία.

- **Επαγγελματικός εαυτός** (professional self). Συνενώνει οργανικά στο πρόσωπο του επαγγελματία τις εξειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες, τις κοινωνικές και ηθικές δεσμεύσεις του επαγγέλματος και τις ατομικές επιθυμίες και επιδιώξεις. Ο συνδυασμός αυτός αποτελεί την κινητήρια δύναμη για επαγγελματική ανάπτυξη και δράση

Ο Hargreaves (2000) αναλύει την εξέλιξη του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών ως διερχόμενη από τέσσερις ιστορικά φάσεις. Τα κύρια χαρακτηριστικά αυτών των φάσεων θα μπορούσαν να συνοψιστούν ως εξής:

1) **Η προ-επαγγελματική ηλικία (pre-professional age):** Κύριο γνώρισμα αυτής της περιόδου (χρονολογικά εντάσσεται στα τέλη του 19ου αιώνα μέχρι και την έκτη δεκαετία περίπου του 20ου αιώνα) είναι η πρακτική μαθητεία και η απομόνωση. (Hargreaves,2000:160). Η διδασκαλία κρίνεται απαιτητική, αλλά τεχνικά απλή, και ο αρχάριος εκπαιδευτικός μαθαίνει *«μέσω της πρακτικής μαθητείας και με ατομική προσπάθεια με τη μέθοδο δοκιμής και λάθους»* (Hargreaves,2000:156) από κάποιον με περισσότερη εμπειρία και γνώσεις χωρίς να υποβάλλει τις πρακτικές που ακολουθεί σε κριτική. Θα λέγαμε ότι ταυτίζεται με τον όρο περιορισμένη επαγγελματικότητα (restricted professionalism) *«η οποία είναι διαισθητική, επικεντρωμένη στην τάξη και βασισμένη περισσότερο στην εμπειρία παρά στη θεωρία. Ο καλός ‘περιορισμένος’ επαγγελματίας είναι ευαίσθητος απέναντι στην ανάπτυξη του κάθε μαθητή, είναι εφευρετικός εκπαιδευτικός και ικανός διαχειριστής της τάξης του. Δεν δεσμεύεται από τη θεωρία, δεν επιδιώκει να συγκρίνει το έργο του με το έργο άλλων, τείνει να μην αντιλαμβάνεται τις δραστηριότητες της τάξης του ως ανήκουσες σε ένα ευρύτερο πλαίσιο και θεωρεί πολύ σημαντική την αυτονομία του μέσα στην τάξη.»* (Hoyle, 1980:49 στον Day, 2003: 30,31)

2) **Η ηλικία του αυτόνομου επαγγελματία (the age of autonomous professional):** Η περίοδος της επαγγελματικής αυτονομίας ξεκινάει από τη δεκαετία του

1960 και φτάνει μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1980. Η περίοδος αυτή χαρακτηρίζεται από την ελευθερία που γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι αντιλαμβάνονται την έννοια της αυτονομίας ως κυρίαρχο γνώρισμα του επαγγελματισμού (Hargreaves,2000, Whitty,2008). Ωστόσο, η προσπάθεια για «άνοιγμα» της εκπαίδευσης δεν υποστηρίζεται από τις πρακτικές των εκπαιδευτικών και σταδιακά η αυτονομία υποπίπτει σε αμφισβήτηση (Hargreaves, 2000: 158-162).

3) Η ηλικία του συλλογικού (the age of collegial professional) : Στα τέλη της δεκαετίας του 1980 αρχίζουν να γίνονται εμφανείς οι αδυναμίες της επαγγελματικής αυτονομίας του εκπαιδευτικού και στην εποχή του συλλογικού επαγγελματία, αυξάνονται οι προσπάθειες "να οικοδομηθούν ισχυροί επαγγελματικοί πολιτισμοί συνεργασίας" (Hargreaves,2000:165-166). Ο εκπαιδευτικός βγαίνει από την απομόνωση και αντιλαμβάνεται τα πλεονεκτήματα της συλλογικής κουλτούρας. Ο επαγγελματισμός της περιόδου αυτής μπορεί να χαρακτηριστεί ως νέος επαγγελματισμός (new professionalism), καθώς αφορά ακριβώς στη μετάβαση από την παραδοσιακή εξουσία και αυτονομία του εκπαιδευτικού σε μία νέα μορφή σχέσεων με συναδέλφους, γονείς και μαθητές που έχει προέλθει από την αδυναμία των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στις αλλαγές που ταυτόχρονα συμβαίνουν (Hargreaves, A., 2001:31-32. Hargreaves, D., 1994:424).

4) Η μεταπολεμική ηλικία (post-professional or postmodern): Η περίοδος του μεταμοντέρνου επαγγελματισμού *«οδηγείται από δύο σημαντικές εξελίξεις στην οικονομία και την ηλεκτρονική και ψηφιακή επανάσταση στις επικοινωνίες»* (Hargreaves,2000:167) και συνιστά το κρίσιμο χρονικό σημείο, καθώς χαρακτηρίζεται από μια πάλη μεταξύ των δυνάμεων και των ομάδων που επιδιώκουν τον αποεπαγγελματισμό του διδασκαλικού επαγγέλματος μέσα από εκτεταμένες εργασιακές απαιτήσεις, πιέσεις και ελέγχους και άλλες δυνάμεις και ομάδες που επιδιώκουν να επαναπροσδιορίσουν τον εκπαιδευτικό επαγγελματισμό και την επαγγελματική μάθηση με πιο θετικούς και με βάση τις μεταμοντέρνες μεθόδους που προτάσσει τον διαρκή αναστοχασμό του εκπαιδευτικού και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με μαθητές και γονείς. (αναδυόμενος επαγγελματισμός - emergent professionalism Nixon, et al., 1997). Στο πλαίσιο αυτό, της κρισιμότητας για το μέλλον της εκπαίδευσης εγείρονται προβληματισμοί για την αναγκαιότητα συλλογικής ενίσχυσης και ενδυνάμωσης κριτικά σκεπτόμενων επαγγελματιών με απώτερο σκοπό την εξύψωση ενός ποιοτικά διαρκώς εξελισσόμενου σχολείου.

Τα τελευταία χρόνια στη βιβλιογραφία (Hargreaves, 2000, Sachs, 2001, Altrichter et al., 2001, Day, 2003) αναπτύσσεται μια έντονη αντιπαράθεση ανάμεσα στα διαφορετικά μοντέλα επαγγελματισμού. Από τη μία πλευρά, διακρίνουμε το τεχνοκρατικό μοντέλο που προσφέρει ένα σταθερό πλαίσιο εφαρμογής καινοτόμων προγραμμάτων και *«θεωρεί το έργο του εκπαιδευτικού ατομοκεντρικό και τεχνοκρατικό, και διαχειρίζεται την παιδευτική διαδικασία κυρίως μέσα από την ακαδημαϊκή πορεία των ατόμων και των υποομάδων»* (Ματσαγγούρας, 2002:325) στο οποίο ελλοχεύει ο κίνδυνος της *«απο-επαγγελματοποίησης του εκπαιδευτικού, αφού αδυνατεί να προσεγγίσει την αξιακή διάσταση της εκπαίδευσης»* (Ματσαγγούρας, 2002) και από την άλλη το ερμηνευτικό και στοχαστικο-κεντρικό. Το ερμηνευτικό στηρίζεται στην Ερμηνευτική παιδαγωγική και θεωρεί *«τον εκπαιδευτικό ως παραγωγό της γνώσης και φορέα της επαγγελματικής ανάπτυξης»*, ενώ το στοχαστικο-κριτικό μοντέλο ενσωματώνει αρχές και πρακτικές της κριτικής παιδαγωγικής προβάλλει ως προτάσεις την αυξημένη συμμετοχή του εκπαιδευτικού στο φορέα ελέγχου και τη *«συλλογική αυτονομία»* ως πρόταση έναντι της *«ατομικής αυτονομίας»*, η οποία διευρύνει τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους τους, τους γονείς και τους μαθητές και διαπραγματεύεται τους ρόλους και τις ευθύνες (Hargreaves, 1995:345) και βασίζεται στον *«στοχαστικό διάλογο»* (Day, 1999:78)

Ανεξάρτητα από την παραδοσιακή ή μεταμοντέρνα φύση των ορισμών που προτείνονται για τον επαγγελματισμό, οι Boyt et al. (2001), Hargreaves and Goodson (1996) και πολλοί άλλοι (Freidson, 1994, Johnson, 1972, Sachs, 1999) συμφωνούν ότι ο επαγγελματισμός εκφράζεται από τις ακόλουθες κεντρικές διαστάσεις: *«τις δεξιότητές τους και τις θεωρητικές γνώσεις, την τήρηση ενός επαγγελματικού κώδικα δεοντολογίας και αυτορρύθμισης που καθορίζει την προσωπική ευθύνη και την ευθύνη έναντι του επαγγέλματός τους και των 'πελατών' τους τη σχέση τους με τους 'πελάτες' με βάση την εμπιστοσύνη, την αυτονομία και τον αλτρουισμό τους προς το δημόσιο συμφέρον»* (Bukhatir,2018:7) Κάνοντας λόγο για την ιδιότητα του επαγγελματία, πρωταρχική αποδοχή είναι η ύπαρξη μιας *«συναίνεσης των κανόνων»* (Day,1999: 13) *«μια συλλογική αντίληψη ... μια πολλαπλότητα που μοιράζονται πολλοί»* που δημιουργεί την επαγγελματική κουλτούρα που πρέπει να μοιράζεται ως *«διαμόρφωση πεποιθήσεων, πρακτικών, σχέσεων, γλώσσας και συμβόλων που διακρίνουν μια συγκεκριμένη κοινωνική μονάδα»* (Hoyle et al,2005 όπ. ανφ. σε Bukhatir,2018:8)

3.2. Ο σύγχρονος «λόγος» για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών:

Η αλλαγή του «εκπαιδευτικού παραδείγματος»

Η έννοια του επαγγελματισμού έχει αποκτήσει διαφορετικό περιεχόμενο από αυτό που είχε στις δεκαετίες του '60 και του '70. Φαίνεται ότι μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας δεν διερευνά τον επαγγελματισμό με βάση την παραδοσιακή κοινωνιολογική προσέγγιση, αλλά αντικαθίσταται από την ανάπτυξη των εννοιών του επαγγελματισμού που σχετίζονται με την στήριξη συγκεκριμένων πολιτικών ατζέντων. Ο σύγχρονος “λόγος” δεν αφορά μόνο την «επιστημονικοποίηση» της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών αλλά υπό το πρόταγμα του εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης (στο τέλος της δεκαετίας του 1980) αναδύεται ο νέος επαγγελματισμός στο επίκεντρό του οποίου βρίσκονται η συλλογική εργασία, τα πολλαπλά καθήκοντα των εκπαιδευτικών και η ανάπτυξη μίας κουλτούρας διαρκούς μάθησης (Sachs, 1997). Μάλιστα στις αρχές του 21^{ου} αιώνα, αποδίδεται στην έννοια ένας δυναμισμός που προέρχεται από τις σύγχρονες πολιτικές και κοινωνικές αλλαγές και δικαιολογεί τις σύγχρονες ερμηνείες του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών ως εναλλακτικού «παραδείγματος» που αποτελεί «*condition sine qua non για τη βελτίωση της επαγγελματικής κατάρτισης και ανύψωσης του κοινωνικού κύρους*» (Νούτσος, 1993:40), μέσο για τη διασφάλιση της ποιότητας της διδασκαλίας, καθώς συνδέθηκε με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, προβάλλοντας τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας, ως μηχανισμού αναβάθμισης της εκπαίδευσης (Νούτσος, 1993:41, Πασιάς, 2016:20).

Ο νέος επαγγελματισμός που αποτελεί τον διάδοχο τύπο του παλαιού, ο οποίος χαρακτηριζόταν από συντηρητικές πρακτικές, εξωτερικές ρυθμίσεις και παρεμβάσεις, αργές και αντιδραστικές αλλαγές, υποστηρίζει την άρση του απομονωτισμού του εκπαιδευτικού (Hargreaves, 2000:160). Παρατηρείται μια μετατόπιση ενδιαφέροντος από τον εκπαιδευτικό στη σχολική μονάδα ως ολότητα, από την ατομική στη συλλογική αυτονομία (Ματσαγγούρας, 1999:218-219) που επιτρέπει τη συμμετοχή χωρίς αποκλεισμούς, την τήρηση ενός δημόσιου δεοντολογικού κώδικα, τη συνεργατική και συλλογική πρακτική, ευέλικτη και προοδευτική, ανταποκρινόμενη στις σύγχρονες αλλαγές και απαιτήσεις, τον προσανατολισμό στην έρευνα αλλά και την αυτορρύθμιση και ενεργή πολιτική δράση ως προϋπόθεση για τη στήριξη του μαθησιακού περιβάλλοντος. Αυτός ο νέος «μετασχηματιστικός επαγγελματισμός» (Sachs, 2003) ερμηνεύεται ως προσαρμογή σε ένα ταχέως μεταβαλλόμενο εργασιακό περιβάλλον, ως κοινωνική και πολιτική στρατηγική για την προώθηση του καθεστώτος του διδακτικού

επαγγέλματος και ως μια εναλλακτική και σύγχρονη λύση σε σύγκριση με την παραδοσιακή προσέγγιση.

Έτσι, ο «διευρυμένος επαγγελματίας», αντιλαμβάνεται τη διδασκαλία του στο πλαίσιο του ευρύτερου εκπαιδευτικού έργου, συνεργάζεται, συλλειτουργεί, συγκρίνει, αξιολογεί τη διδασκαλία του και αποδεικνύει εμπράκτως το ενδιαφέρον του για τις σύγχρονες εκπαιδευτικές εξελίξεις, συμμετέχοντας σε ποικίλες επαγγελματικές δραστηριότητες και επιδιώκοντας την επαγγελματική του ανάπτυξη (Lawrence Stenhouse, 1975 : 144, Hoyle, 1980:49).

Αναλυτικότερα, ο εκπαιδευτικός, εντός του νέου επαγγελματισμού αποτελεί τον βασικό φορέα αλλαγής της κουλτούρας, υποστηρίζει τη συνεργατική μάθηση ως αναπόσπαστο μέρος της επαγγελματικής ζωής και της μαθησιακής κουλτούρας και διαμορφώνει αντίστοιχες στάσεις και συμπεριφορές:

- Διδάσκει μεθόδους και αντικείμενα διδασκαλίας και αντεπεξέρχεται στις μαθησιακές απαιτήσεις με τρόπο που ενδεχομένως δεν είχε διδαχθεί ο ίδιος.

- Επιδιώκει τη δια βίου κατάρτισή του.

- Αναπτύσσει και εφαρμόζει στόχους που αποσκοπούν στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης.

- Αποδέχεται τη διαφορετικότητα, την αντιπαράθεση και τον διάλογο ως δεδομένα που αναδεικνύουν τη συλλογικότητα.

- Αντιμετωπίζει τους μαθητές μέσα από μία συνεργατική και ισότιμη σχέση. (Hargreaves,2001:31).

Δείκτη υψηλού επαγγελματισμού και ποιότητας -παράλληλα με τη διαρκή επιστημονική ενημέρωση και την αντίστοιχη επαγγελματική ευαισθητοποίηση - αποτελεί για τον σύγχρονο, αναστοχαστικό επαγγελματία εκπαιδευτικό ερευνητή και μεταρρυθμιστή η αίσθηση αποστολής, η δέσμευση του ίδιου του εκπαιδευτικού σε έναν κώδικα αξιών, η ανάληψη της ευθύνης για την προσωπική και επαγγελματική του ανάπτυξη, η ορθολογική ανάλυση όχι μόνο της διδασκαλίας αλλά και της γενικότερης δράσης του στον εκπαιδευτικό και κοινωνικό χώρο, καθώς και η συνειδητοποίηση των συνεπειών του έργου του τόσο σε ατομικό όσο και κοινωνικό επίπεδο , αλλά και η κριτική εξέταση του γενικότερου πολιτικού και ιδεολογικού τοπίου και του τρόπου που συναρθρώνονται τα φαινόμενα της εξουσίας και των κοινωνικών συμφερόντων στον χώρο της εκπαίδευσης, διατηρώντας αμείωτο, άσβεστο το ενδιαφέρον του και τον ενθουσιασμό για το επάγγελμά του (Παπαναούμ, 2003:55-56, Γκρίτζιος,2006:152-153, Σαλτερής,2006:126).Ειδικότερα, η ικανότητα λήψης αποφάσεων σε καταστάσεις που

χαρακτηρίζονται από αβεβαιότητα (Grimmett & Erickson,1988, Grimmett & Mackinnon, 1992) είναι κομβικής σημασίας για τον εκπαιδευτικό του μεταμοντέρνου επαγγελματισμού (post-professional or postmodern professional age) σε μια εποχή που επιδιώκει την εξωστρέφεια του σχολείου, επιτρέπει τη γονεϊκή εμπλοκή, τη σύνδεση με την τοπική κοινωνία, ενώ παράλληλα ασκείται επιρροή και έλεγχος από ολόένα και περισσότερες κοινωνικές ομάδες και προωθείται η συσχέτιση του σχολείου με τις επιταγές της αγοράς εργασίας (Evans,2002, Hargreaves,2000). Ειδικότερα, οι Hargreaves and Goodson (1996:20-21) συνοψίζουν τις βασικές αρχές του μεταμοντέρνου επαγγελματισμού στις εξής:

« α) διευρυμένες ευκαιρίες να ασκήσουν οι εκπαιδευτικοί αποτελεσματικά την κριτική τους αντίληψη για τα εκπαιδευτικά ζητήματα ταυτόχρονα με την ενίσχυση της υπευθυνότητάς τους στον χώρο εργασίας τους, β) δυνατότητες για ενασχόληση με τους ηθικούς και κοινωνικούς σκοπούς που θέτει το εκπαιδευτικό έργο, γ) ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας μεταξύ συναδέλφων για την παροχή αλληλοβοήθειας και υποστήριξης, δ) επαγγελματική αυτονομία, ε) προσήλωση στη συνολική ανάπτυξη των μαθητών και όχι μόνο στη γνωστική, στ) αυτοκατευθυνόμενη έρευνα προσανατολισμένη στη συνεχιζόμενη μάθηση και την ανάπτυξη ατομικών δεξιοτήτων του κάθε εκπαιδευτικού, ζ) αναγνώριση της πολυπλοκότητας και ιδιαιτερότητας του εκπαιδευτικού επαγγέλματος.»

Οι νέες επαγγελματικές απαιτήσεις συνδέονται με την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας που συνοδεύεται από εντατικοποίηση της εργασίας, έλεγχο από τα διευθυντικά στελέχη και την επαγγελματική και κοινωνική λογοδοσία, και αντλώντας τις ρίζες του από τον επιχειρηματικό κόσμο αυτός ο «διαχειριστικός» επαγγελματισμός δίνει έμφαση στη λογοδοσία και την αποτελεσματικότητα και αναμένει τη συμμόρφωση του εκπαιδευτικού στις πολιτικές επιταγές (Sachs:2001:149, Smyth et al, 2000:1). Πρόκειται για μια «μορφή ελέγχου στα μέλη του επαγγέλματος για την παρακολούθηση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών από τους επαγγελματίες» (Ozga,1995:35). Ταυτόχρονα, καθώς το περιεχόμενο της παιδαγωγικής και εκπαιδευτικής διαδικασίας συνδέεται άμεσα με τη δημιουργία νέων ευέλικτων και αποτελεσματικών σχέσεων εργασίας στο σχολείο, με σκοπό τη μεγιστοποίηση της απόδοσης και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών φορέων και των εκπαιδευτικών υπηρεσιών, ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών σχετίζεται με τη βελτίωση της ποιότητας και των προτύπων των έργων των εκπαιδευτικών και της δημόσιας εικόνας τους, βασίζεται στην επαγγελματική ανάπτυξη τη γνώση, τις

δεξιότητες και τις αξίες, (Παπαναούμ,2003:57, Demirkasimoglu,2010:2048) αποτελεί τον κυριαρχο «λόγο» και εμφανίζεται ως επιβεβλημένος από το κράτος. Σε αυτό το σημείο, στην περίπτωση δηλαδή του «οργανωμένου επαγγελματισμού» (Evetts,2009) «επαγγελματισμός από πάνω» (McClelland,1990) ή «εμπορικός επαγγελματισμός» (Hanlon,1998:50 όπ.αναφ. σε Cheng,2013:26) εντοπίζεται ο κίνδυνος της αποεπαγγελματοποίησής του εκπαιδευτικού επαγγέλματος μέσα από εκτεταμένες εργασιακές απαιτήσεις, πιέσεις και ελέγχους μέσα σε ένα «καθεστώς τελετουργιών», αυξημένης επιτελεστικότητας, επιθεωρητισμού, απολογιστικών ελέγχων, ενημέρωσης βάσεων δεδομένων (Ball 2003, Smyth et al., 2000: 6-9, Pasiás & Roussakis,2012) που συχνά αντιστρατεύεται τον ηθικό και δεοντολογικό στόχο της διδασκαλίας (Goodson,2003:133, Kennedy, Aileen,2007:13) και οδηγεί στην απώλεια της *«αυτονομίας που βασίζεται στην αλληλεγγύη μεταξύ των συναδέλφων, στην εξουσιοδότηση και τον έλεγχο της εργασίας που διευκολύνεται σύμφωνα με τις αρχές ηθικής δεοντολογίας που παρέχονται από επαγγελματικά ιδρύματα»*. (Evetts,2009 όπ. αναφ. σε Buyruk, 2014:1713)

Στόχος του σύγχρονου επαγγελματία εκπαιδευτικού είναι η προσπάθεια για ανάκτηση της αυτονομίας, ο επαναπροσδιορισμός της εργασίας του μέσω των προωθούμενων μεταβολών (Osborn & Broadfoot, 1993, Hargreaves & Goodson, 1996, Webb et al., 2004) και η ανάπτυξη εκείνων των στρατηγικών που ευνοούν την προσαρμογή και ανταποκρίνονται στην εισαγωγή των εκάστοτε μεταρρυθμίσεων και μεταβολών. Σήμερα, η έννοια του επαγγελματισμού συνδέεται όλο και περισσότερο με την επαγγελματική ανάπτυξη και μάλιστα με τις ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης που βιώνει ο εκπαιδευτικός μέσα στον χώρο δράσης του (DuFour, Eaker, & DuFour, 2005, McLaughlin & Talbert, 2006, Mitchell & Sackney, 2000, EC,2018) διεκδικώντας μια συλλογική αντίληψη αυτονομίας που βιώνεται σε μια ισχυρή επαγγελματική κοινότητα μάθησης και επιτρέπει την κοινωνική διάδραση η οποία άλλωστε θεωρείται η βασικότερη παράμετρος για τη μάθηση και την γνωστική ανάπτυξη. *«Οι συνεργατικές προσπάθειες στις επαγγελματικές κοινότητες μάθησης ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να γίνουν ενεργοί και συνειδητοποιημένοι, βασιζόμενοι στη βεβαιότητα ότι η δημόσια εκπαίδευση πρέπει να ανταποκρίνεται και να προάγει την εκμάθηση για την απρόσκοπτη ανάπτυξη του κόσμου»* (Servage,2009:150).

Τη σημασία της συνεργασίας ως μιας σύγχρονης μορφής επαγγελματισμού για την εφαρμογή των πολιτικών, για τον σχεδιασμό του σχολείου και της τάξης και για την εφαρμογή καινοτομιών (Sachs,1997:269,Somech & DrachZahavy, 2007: 308) αλλά και

την ολοκληρωμένη κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σ' ένα οργανωμένο μαθησιακό περιβάλλον τονίζουν πλήθος ερευνητών επισημαίνοντας κυρίως την ανάγκη κάθε σχολείο να δημιουργήσει ευνοϊκές συνθήκες για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών του (Clement & Vandenberghe, 2000: 85, Vangrieken et al., 2015:32, Meirink et al., 2007:161). *«Η συλλογική εργασία περιλαμβάνει ένα βαθύτερο επίπεδο εργασίας, που παράγει μια γνήσια ανάπτυξη τόσο στη γνώση όσο και στον επαγγελματισμό κάθε ατόμου, εγκαθιδρύοντας σχέσεις συλλογικότητας, σεβασμού και εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της ομάδας, δημιουργώντας ένα εργασιακό περιβάλλον κατάλληλο για την επίτευξη των προτεινόμενων στόχων.»* (Martinez et al., 2020:3).

Αυτή η νέα μορφή επαγγελματισμού που νοηματοδοτεί τον ρόλο του σύγχρονου επαγγελματία εκπαιδευτικού, τον εντάσσει σ' ένα πλαίσιο συνανάπτυξης καθώς *«οι δάσκαλοι που εργάζονται στενά μαζί σε θέματα προγράμματος σπουδών και διδασκαλίας βρίσκονται καλύτερα εξοπλισμένοι για εργασία στην αίθουσα διδασκαλίας. Αναγνωρίζονται συχνά και αξιόπιστα για τις επαγγελματικές τους ικανότητες και ενδιαφέροντα και είναι περήφανοι για τις επαγγελματικές σχέσεις που αντέχουν τις διαφορές και περιστασιακές συγκρούσεις.»* (Darling-Hammond, 1990:173). Αυτή η μορφή επαγγελματισμού που ευνοεί την συνολική ανάπτυξη του οργανισμού και την επαγγελματική συνανάπτυξη των εκπαιδευτικών μιας σχολικής κοινότητας ονομάζεται **«Συνεργατικός επαγγελματισμός»** και *«αποτελεί το χρυσό κελί επαγγελματικής συνεργασίας, όπου οι εκπαιδευτικοί έχουν ισχυρές σχέσεις, εμπιστεύονται ο ένας τον άλλον και αισθάνονται ελεύθεροι να ρισκάρουν και να κάνουν λάθη. Υπάρχουν επίσης εργαλεία, δομές και πρωτόκολλα συναντήσεων, καθοδήγησης, ανατροφοδότησης, σχεδιασμού και ανασκόπησης που υποστηρίζουν την πρακτική δράση και τη συνεχή βελτίωση των εργασιών που αναλαμβάνονται μαζί»* (Hargreaves A., O'Connor M., 2018:5) και *«στόχος είναι η δέσμευση για συλλογική ευθύνη για την επιτυχία όλων των φοιτητών».* (Hargreaves A., O'Connor M., 2018:12)

3.3. Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης στο πλαίσιο της ΕΚΜ:

Από την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού στη συνεργατική επαγγελματική μάθηση και συνανάπτυξη των εκπαιδευτικών της κοινότητας.

Ο όρος επαγγελματική ανάπτυξη είναι «μια διευρυμένη έννοια», ένας όρος με αυξημένη πολυσημία (Lieberman, 1996, Avalos, 2011) και πολυπλοκότητα ως προς τις διαστάσεις που επικαλύπτει *«πανταχού παρών στην τρέχουσα βιβλιογραφία και χρησιμοποιείται συχνά εναλλακτικά με όρους, όπως: η ανάπτυξη του προσωπικού, η*

παροχή υπηρεσιών, η κατάρτιση δεξιοτήτων και η συνεχής εκπαίδευση» (Bredeson & Johansson, 2006). «Πρόκειται για έναν περιεκτικό όρο, ο οποίος αναφέρεται σε πολλές λειτουργίες και δραστηριότητες, τελικός σκοπός των οποίων είναι η επαγγελματική, αλλά και η προσωπική ανάπτυξη ατόμων που ανήκουν σε ένα συγκεκριμένο επαγγελματικό κλάδο ή επαγγελματικό χώρο». (Δασκολιά, 2000:19)

Η σημασία της δια βίου επαγγελματικής ανάπτυξης στο εκπαιδευτικό επάγγελμα αναγνωρίζεται από τις περισσότερες χώρες σε όλο τον κόσμο, αποτελεί τον πιο επιτυχημένο τρόπο βελτίωσης της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, ((Evans, 2002, Fraser, et al., 2007, Creemers & Kyriakides, 2010, Avalos, 2011, Hamilton, 2013, Coe et al., 2014, Thurlings, 2017, Σοφού & Διερωνήτου, 2015), καθώς συνδέεται με τη συνεχή επαγγελματική κατάρτιση, τη βελτίωση της ποιότητας και την απόκτηση των ικανοτήτων που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί, όπως για παράδειγμα, τη διδασκαλία εγκάρσιων ικανοτήτων, τη διδασκαλία ετερογενών τάξεων και τη συνεργασία με τους συναδέλφους και τους γονείς (EC & OECD, 2010:14), και ορίζεται ως μια δια βίου διαδικασία που είναι «άλλοτε φυσική και εξελικτική, άλλοτε ομορτυνιστική και άλλοτε αποτέλεσμα σχεδιασμού» (Day, 2003: 25, 22). Πρόκειται για «το άθροισμα της επίσημης και της άτυπης μάθησης» (Fullan, 1995α:265) τις «συνειδητές δραστηριότητες που σκοπεύουν στο άμεσο ή έμμεσο όφελος του ατόμου, της ομάδας ή του σχολείου, τη σταδιακή απόκτηση, τόσο αποτελεσματικών επιστημονικών γνώσεων και δεξιοτήτων, αξιοποιήσιμων για τις ανάγκες του εκπαιδευτικού έργου, όσο και εμπειρίας στην κατανόηση διαφόρων εκπαιδευτικών καταστάσεων, αλλά και καλλιέργειας ικανοτήτων αποτελεσματικής παρέμβασης για την επίλυση των εκπαιδευτικών αυτών καταστάσεων, με γνώμονα την προάσπιση των στόχων της εκπαίδευσης.»(Day, 2003:28). Σύμφωνα με την Darling – Hammond, 2017 ως αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη ορίζεται «η δομημένη επαγγελματική μάθηση που οδηγεί σε αλλαγές στη γνώση και στις πρακτικές των εκπαιδευτικών και σε βελτιώσεις στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών. Η επαγγελματική μάθηση γίνεται αντιληπτή ως προϊόν τόσο εξωτερικά παρεχόμενης όσο και δραστηριοτήτων ενσωματωμένων στην εργασία που αυξάνουν τις γνώσεις των εκπαιδευτικών και τους βοηθούν να αλλάζουν τις διδακτικές τους δραστηριότητες και πρακτικές με τρόπους που υποστηρίζουν τη μάθηση των μαθητών.» (Darling – Hammond, 2017:2)

Οι παραπάνω ορισμοί και πλήθος άλλων που καταγράφονται στη διεθνή βιβλιογραφία κάνουν λόγο για τις ποικίλες διαστάσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης

των εκπαιδευτικών ως βασικής παραμέτρου του επαγγελματισμού τους, των αυξανόμενων μαθησιακών απαιτήσεων, αλλά και της βελτίωσης της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Υπό αυτό το πρίσμα όμως, η επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να νοηθεί ως μία «ατομική κατάκτηση» του κάθε εκπαιδευτικού και δεν νοείται ως μια ολιστική διαδικασία συνανάπτυξης που άλλωστε αποτελεί και ζητούμενο για μια καθολικά παιδαγωγούμενη μαθησιακή κοινότητα. Μάλιστα, η έρευνα για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών έχει αποφέρει γενικά απογοητευτικά αποτελέσματα, οι δραστηριότητες επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζονται συχνά ως αναποτελεσματικές (Admiraal et al., 2021:684) και αυτό γιατί συχνά επικεντρώνεται σε συγκεκριμένες δραστηριότητες, διαδικασίες ή προγράμματα μεμονωμένα και όχι σε μία λογική ανάπτυξης σε μια οργανωμένη κοινότητα που εμπεριέχει εχέγγυα για σταθερή, ευρεία και συνεργατική ανάπτυξη.

Πράγματι, η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης επανανοηματοδοτείται και εκτός από προσωπική αναζήτηση – ευθύνη και προσπάθεια αυτομόρφωσης/ ατομικής βελτίωσης του εκπαιδευτικού - νοείται ως συλλογική δράση / πρακτική που πραγματώνεται στην επαγγελματική κοινότητα μάθησης, εμπεδώνεται ως επαγγελματική κουλτούρα της κοινότητας, εμπεριέχει συνεργατική επαγγελματική μάθηση και διασφαλίζει την επαγγελματική συνανάπτυξη των εκπαιδευτικών της κοινότητας.

Μάλιστα « η αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη είναι υποστηρικτική επειδή λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες, τις ανησυχίες και τα ενδιαφέροντα μεμονωμένων εκπαιδευτικών μαζί με εκείνα του σχολείου ή της περιοχής. Τα ζητήματα περιλαμβάνουν τις προσωπικές και επαγγελματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, τις ατομικές μαθησιακές προτιμήσεις και τη συμβολή σχετικά με το τι και πώς θα μάθουν. Στην καλύτερη περίπτωση, αυτή η επαγγελματική ανάπτυξη προσαρμόζεται από το επίπεδο του σχολείου, της τάξης και του βαθμού, με τη συμμετοχή ατόμων από όλα τα επίπεδα (δηλαδή δασκάλους, διοικητικούς υπαλλήλους και παραεπαγγελματίες). Όταν οι δάσκαλοι αισθάνονται υποστήριξη, είναι πιο πρόθυμοι να αναλάβουν επαγγελματικούς κινδύνους δοκιμάζοντας νέα πράγματα.» (Hunzicker, 2011: 177). Γι αυτό, ολοένα και περισσότερο η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης ταυτίζεται με την έννοια της επαγγελματικής μάθησης, παρά το γεγονός ότι πρόκειται για δύο διαφορετικούς όρους, αφού ως «επαγγελματική μάθηση» ορίζεται «η μάθηση των εκπαιδευτικών, η οποία υποστηρίζει τις αλλαγές στις εκπαιδευτικές πρακτικές και στη μάθηση των μαθητών» (Jaipal &

Figg,2011:60), ενώ η «επαγγελματική ανάπτυξη», αποτελεί μια συνεχή διαδικασία, μια διαδικασία ευρύτερη, η οποία εμπεριέχει στους κόλπους της στοιχεία της «επαγγελματικής μάθησης», όπως μαθησιακές εκπαιδευτικές δραστηριότητες ή πρακτικές, μέσω των οποίων οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν και εξελίσσονται. (Παπαναούμ και Λιακοπούλου, 2014: 37).

Στο πλαίσιο μιας ΕΚΜ η μάθηση των εκπαιδευτικών μπορεί να συνδεθεί με την εποικοδομητική άποψη των θεωριών μάθησης και κοινωνικής μάθησης που δίνουν έμφαση στη μάθηση μέσω της συμμετοχής στην πράξη σε κοινωνικά περιβάλλοντα (Jones, Gardner, Robertson, & Robert, 2013) επικεντρώνεται στη συνεργατική ανάπτυξη διαμοιρασμένου νοήματος για τη διδασκαλία και στην εξερεύνηση εναλλακτικών πρακτικών. Υπό αυτήν την έννοια, στόχος για μια κοινότητα μάθησης είναι η επαγγελματική συνανάπτυξη των εκπαιδευτικών της κοινότητας, που εστιάζει στην συνεργατική/ομότιμη και αναστοχαστική επαγγελματική μάθηση που συμβαίνει σε μια «κοινότητα που σχεδιάζει και διαχειρίζεται με συλλογικό, ολοκληρωμένο, ενιαίο και συνεργατικό τρόπο τη διαδικασία της μάθησης στοχεύοντας στην καλλιέργεια μιας συνεργατικής νοημοσύνης στους κόλπους της» (Kalantzis & Cope, 2013) και μιας κουλτούρας αναστοχασμού και διαλόγου, αλλαγής και μετασχηματισμού. Πρόκειται για μια ολιστική μετασχηματιστική λογική που αφορά στη γνωστική αντίληψη, στον προσανατολισμό των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές, στην επαγγελματική τους ταυτότητα, και στις παιδαγωγικές γνώσεις και ικανότητες που διαθέτουν (Παπαναούμ, 2005:85, Vangrieken, et al., 2017:48) που τροφοδοτείται από «τον διαρκή αναστοχασμό για την ενημέρωση και την αναβάθμιση της πρακτικής» (Caena, 2011:7).

Στην προώθηση της επαγγελματικής συνανάπτυξης στο πλαίσιο της κοινότητας εστιάζει η Lieberman (1996:593) αναφερόμενη στην άτυπη μάθηση που συντελείται στα πλαίσια του σχολείου που «προωθεί τους καθηγητές πέραν της απλής ακρόασης για νέες ιδέες ή σχετικά με τα πλαίσια για την κατανόηση της διδακτικής πρακτικής, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στις αποφάσεις σχετικά με την ουσία, τη διαδικασία και τις οργανωτικές δομές για μάθηση στο σχολείο, να εντοπίζουν ευρύτερους μηχανισμούς υποστήριξης, όπως τα δίκτυα συνεργασίας, που παρέχουν ευκαιρίες μάθησης και καινοτομίας που αφορούν ομάδες εκτός του σχολείου». Αυτή τη συνεργατική μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης / συνανάπτυξης υποστηρίζει και η Hunzicker (2010:6): «Η αποτελεσματική επαγγελματική εξέλιξη για τους εκπαιδευτικούς είναι συνεργατική, διότι δίνει έμφαση τόσο στις ενεργητικές όσο και στις διαδραστικές μαθησιακές εμπειρίες, συχνά μέσω της συμμετοχής τους στις κοινότητες μάθησης». Μια κουλτούρα

επαγγελματικής συνανάπτυξης εδραιώνεται με συνεργατικές πρακτικές διδασκαλίας, παρατήρησης, αξιολόγησης ομοτέχνων, τη δοκιμή και βελτίωση νέων διδακτικών μεθόδων, την αύξηση της αλληλεπίδρασής με τους άλλους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας (Fullan & Hargreaves,1991:75-79, Villegas- Reimers,2003:13-15 Bredeson,2006:387) κατά την οποία ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να εξετάσει , πού ο καθένας βρίσκεται σε σχέση με τις πεποιθήσεις και τα πιστεύω και τη θέσπιση των κατάλληλων εναλλακτικών λύσεων για τη βελτίωση ή αλλαγή (Avalos,2011:10). Μια τέτοιας μορφής επαγγελματική μάθηση διαμορφώνει τον επαγγελματία εκπαιδευτικό, τον συνεργατικό επαγγελματία *«που εμπλέκεται σε εξειδικευμένα και στοχευμένα προγράμματα κατάρτισης και ενδοσχολικής επιμόρφωσης σε μια προσπάθεια συνεχούς βελτίωσης των γνώσεων,των δεξιοτήτων και των στάσεών του»* (Αρβανίτη,2013:10).

3.4. Το πλαίσιο των ικανοτήτων / προσόντων : γνώσεις, δεξιότητες, προδιαθέσεις

Στη σύγχρονη κοινωνία της γνώσης οι στόχοι και προσανατολισμοί της εκπαίδευσης έχουν διαφοροποιηθεί υπηρετώντας τους νέους όρους της οικονομίας, της παραγωγικότητας και αποτελεσματικότητας. Ορόσημο για τη χάραξη των νέων στρατηγικών στόχων απετέλεσε η Σύνοδος της Λισαβόνας (2000) στην οποία γίνεται σαφές ότι η Ευρώπη επιδιώκει *«να γίνει η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή* (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο 2000:2).Υπο το πρίσμα των επιταγών της παγκοσμιοποίησης και της εποχής της πληροφορίας, επιβάλλεται ο επαναπροσδιορισμός των στόχων αλλά και των προσόντων των εκπαιδευτικών, καθώς *«οι εκπαιδευτικοί είναι οι μεσάζοντες μεταξύ ενός ταχέως εξελισσόμενου κόσμου και των μαθητών που πρόκειται να εισέλθουν σ' αυτόν»* (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2007β:2) και καλούνται να εστιάζουν στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2012:14) αλλά και να εκπαιδεύσουν τους μαθητές να αναπτύξουν συγκεκριμένες δεξιότητες και ικανότητες που θα τους βοηθήσουν να είναι αυτόνομοι, να μαθαίνουν διά βίου, να προσαρμόζονται και να δρουν με *ευελιξία στις παγκόσμιες προκλήσεις* (OECD,2005:3, EE,2008:13).

Ο λόγος για τις ικανότητες των μαθητών που πρέπει να παρέχονται στην υποχρεωτική εκπαίδευση αποτυπώνεται στα ευρωπαϊκά κείμενα και αφορά τόσο στη μετάδοση γνώσεων, όσο και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων προκειμένου ο μαθητής να μπορεί να ανταποκριθεί στο σύνθετο συγκείμενο του σύγχρονο κόσμου. Το ευρωπαϊκό

πλαίσιο των βασικών ικανοτήτων της διά βίου μάθησης προσδιορίζει και καθορίζει τις βασικές ικανότητες που είναι αναγκαίες για την προσωπική ολοκλήρωση, την ενεργή ιδιότητα του πολίτη, την κοινωνική ένταξη και την απασχολησιμότητα σε μια κοινωνία της γνώσης. Πρόκειται για τις **«ακαδημαϊκές ικανότητες»** όπως αυτές καθορίστηκαν από το Συμβούλιο των Υπουργών Παιδείας το 2006. Βασική κατάκτηση θεωρείται τόσο η επικοινωνία στη μητρική γλώσσα, στις ξένες γλώσσες, η μαθηματική ικανότητα και βασικές ικανότητες στην επιστήμη και την τεχνολογία, η ψηφιακή ικανότητα, όσο και η ικανότητα εκμάθησης (μαθαίνω πώς να μαθαίνω) οι διαπροσωπικές, διαπολιτισμικές και κοινωνικές ικανότητες η ανάπτυξη επιχειρηματικού πνεύματος και η ανάπτυξη πολιτισμικής κατανόησης (ΕΕ,2006β:13-18). *«Ο γραμματισμός, η αριθμητική, τα βασικά μαθηματικά και η επιστήμη είναι βασικά θεμέλια για περαιτέρω μάθηση και αποτελούν πύλη προς απασχόληση και κοινωνική ένταξη. Αυτές οι δεξιότητες ωστόσο επαναπροσδιορίζονται από την ψηφιακή επανάσταση, ως νέες μορφές ανάγνωσης και γραφής».* (COM,2012 669final:4).

Για την κοινωνική και εργασιακή ένταξη του πολίτη απαραίτητες δεν κρίνονται μόνο οι ακαδημαϊκές γνώσεις αλλά και οι **«εργασιακές» (workplace) ικανότητες** στις οποίες περιλαμβάνονται : οι διαπροσωπικές ικανότητες, οι δεξιότητες επικοινωνίας, η δυνατότητα εκμάθησης, οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, η προώθηση καινοτομιών, η εργασία σε ομάδες, η ικανότητα αυτοδιαχείρισης, η διαχείριση συγκρούσεων και ανθρώπινων πόρων, ακολουθούμενες από την εργασιακή εμπειρία (OECD 2001b όπ. αναφ.σε Πασιάς,2020:78). Κομβικής σημασίας θεωρήθηκαν και οι **«εγκάρσιες ικανότητες» (transversal skills)** που αποτελούν τμήμα των ακαδημαϊκών ικανοτήτων και θεωρείται πως συμβάλλουν καθοριστικά στην προσαρμοστικότητα και την απρόσκοπτη ένταξη στα σύγχρονα απαιτητικά και ταχέως εξελισσόμενα εργασιακά περιβάλλοντα. Στην κατηγορία αυτή συμπεριλαμβάνεται η ψηφιακή ικανότητα, η μεθοδολογία της μάθησης, οι κοινωνικές ικανότητες, η ιδιότητα του πολίτη, η αίσθηση πρωτοβουλίας και επιχειρηματικότητας και η πολιτισμική συνείδηση(ΕΕ,2009:3).

Κατά συνέπεια, οι ικανότητες που θα πρέπει να κατέχουν οι εκπαιδευτικοί *«ως διαμεσολαβητές μεταξύ των μαθητών και ενός γοργά αναπτυσσόμενου κόσμου»* (Caena, & Margiota,,2010:320) είναι *«ένας δυναμικός συνδυασμός γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων»*, (González & Wagenaar,2005, όπ. αν. EC,2013:12) καθώς οι ίδιοι καλούνται να έχουν άριστη γνώση του αντικειμένου τους αλλά και εκείνες τις δεξιότητες που θα προετοιμάσουν τους μελλοντικούς πολίτες και θα εξασφαλίσουν τα

μέγιστα μαθησιακά αποτελέσματα, «αφού η έμφαση πλέον δίνεται στις εκροές και τα μετρήσιμα αποτελέσματα της σχολικής επίδοσης» (Πασιάς,2015:103). Πρόταγμα λοιπόν, για την κοινωνία της γνώσης του 21^{ου} αιώνα είναι οι εκπαιδευτικοί υψηλής ποιότητας που μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευόμενους να αναπτύξουν τις ικανότητες που χρειάζονται σε μια παγκόσμια αγορά εργασίας με βάση ακόμη υψηλότερα επίπεδα δεξιοτήτων, αφού η πρωτογενής επίδραση στις επιδόσεις των εκπαιδευόμενων είναι η ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης. (COM(2012) 669 final:10, SWD(2012) 374 final:60). Υπογραμμίζεται πως «οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι ικανοί να προετοιμάζουν τους μαθητές για μια κοινωνία και μια οικονομία, στο πλαίσιο της οποίας θα αναμένονται να είναι αυτο-κατευθυνόμενα μαθαίνοντα υποκείμενα, ικανά και κινητοποιούμενα να συνεχίζουν να μαθαίνουν καθ'όλη τη διάρκεια της ζωής τους». (OECD 2005b:2)

Έτσι «Ο εκπαιδευτικός αποτελεί πεδίο αιχμής των πολιτικών του «τριγώνου της γνώσης»(εκπαίδευση, έρευνα, καινοτομία) σε ευρωπαϊκό επίπεδο» (Πασιάς, 2017:138) ηγεμονεύει στον εκπαιδευτικό λόγο, κυριαρχεί στις εκπαιδευτικές εξελίξεις και η κατασκευή του ιδεατού επαγγελματικού προφίλ αποτελεί ζητούμενο στα θεσμικά κείμενα και την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική. Η αντίφαση που παρατηρείται άλλωστε ανάμεσα στην αυξημένη ζήτηση ποιοτικών εκπαιδευτικών από τη μία και τη γήρανση του εκπαιδευτικού πληθυσμού, (COM, 2004:18) την ανυπαρξία υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου και την πρόωρη εγκατάλειψη του διδακτικού επαγγέλματος από την άλλη (OECD,2005:4) εγείρει τον προβληματισμό της εκπαιδευτικής επιστημονικής κοινότητας και κινητοποιεί τους υπευθύνους χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής για τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού πλαισίου, την παροχή κινήτρων και τη στελέχωση του εκπαιδευτικού κλάδου με ικανούς και ποιοτικούς εκπαιδευτικούς (OECD 2005b:2)

Ο ποσοδιορισμός της έννοιας «ικανότητα» υπήρξε για πολλά χρόνια μετέωρο σημαίνον στον Ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό λόγο, συνδέθηκε με τη δια βίου μάθηση και σχετίζεται με πλήθος άλλων παραγόντων, κοινωνικών, οικονομικών και εκπαιδευτικών. Πρόκειται για μια «κανονιστική» έννοια (Ten Dam & Volman, 2007) καθώς αποβλέπει στην κατασκευή ενός νέου ιδεότυπου που υπόκειται στο πλαίσιο της κοινωνίας της γνώσης. Στις αρχές της δεκαετίας του 2000 εκδηλώθηκε έντονο ενδιαφέρον σε διεθνές επίπεδο να προσδιοριστεί το πλαίσιο και το περιεχόμενο των 'δεξιοτήτων/ ικανοτήτων' στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης. Διεθνείς οργανισμοί όπως η UNESCO, OECD, το DeSeCo project, το Tuning project και η έρευνα TALIS, λειτουργούν ως εργαλεία

παραγωγής λόγου και επιχειρούν τη νοηματοδότηση και προώθηση του όρου. Η UNESCO (2002) έχει κάνει λόγο για ‘δεξιότητες της ζωής’ (life skills), ενώ η Ευρωπαϊκή Ένωση (2006) υιοθέτησε τον όρο ‘βασικές ικανότητες’ (key competences). Βασικό μέλημα των κρατών μελών -όπως διαφαίνεται μέσα από τη Διακήρυξη της Μπολόνια, της Συνθήκης της Λισσαβόνας και των εργασιών της ευρωπαϊκής επιτροπής – απετέλεσε ο προσδιορισμός «ενός κοινού ορισμού για τις εκπαιδευτικές δεξιότητες και γνώσεις» (Caena,2011:3). Η «ικανότητα» προσδιορίζεται «ως ένας συνδυασμός γνώσεων, δεξιοτήτων και συμπεριφορών που αρμόζουν σε μια συγκεκριμένη κατάσταση και υποστηρίζουν την προσωπική ολοκλήρωση, την κοινωνική ενσωμάτωση και συνοχή, την ιδιότητα του ενεργού πολίτη και την απασχόληση» (European Commission,2003). Με αυτήν την έννοια διαφοροποιείται από τη «δεξιότητα» που συνιστά μια συγκεκριμένη ικανότητα να «εκτελεί κανείς σύνθετες πράξεις με ευκολία, ακρίβεια και προσαρμοστικότητα» (European Commission, 2013:9). Σε πιο πρόσφατη έκθεση του ΟΟΣΑ επιχειρείται να περιγραφούν οι ικανότητες ως «έναν πολύπλοκο συνδυασμό γνώσεων, δεξιοτήτων, κατανόησης, αξιών, στάσεων και της επιθυμίας που οδηγούν σε αποτελεσματική δράση σε ένα συγκεκριμένο τομέα» (Crick,2008 όπ.αναφ. σε European Commission,2013:9), ενώ παράλληλα τονίζεται ότι «η έννοια των ικανοτήτων στη διδασκαλία ενσωματώνει τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- *Εμπεριέχει συγκεκριμένες γνώσεις, γνωστικές και πρακτικές δεξιότητες καθώς και προδιαθέσεις (κίνητρα, πεποιθήσεις, αξίες και συναισθήματα Rychen & Salganik,2003)*
- *Επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να ανταποκριθούν σε πολύπλοκες απαιτήσεις μέσω της κινητοποίησης των ψυχοκοινωνικών τους αποθεμάτων*
- *Εξουσιοδοτεί τον δασκαλο να ενεργεί επαγγελματικά και κατάλληλα σε μια κατάσταση. (Koster & Dengerink, 2008)*
- *Βοηθά στη διασφάλιση της αποτελεσματικής εκτέλεσης των καθηκόντων των εκπαιδευτικών καθ όλη τη διάρκεια της καριέρας τους.(Gonzalez & Wagenaar, 2005)» (European Commission,2013:10).*

Ο όρος «ικανότητα» αφορά αφενός τη διδασκαλία και τον τρόπο διεξαγωγής αυτής, αφετέρου σχετίζεται με την αλλαγή της κουλτούρας του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών, γι αυτό και απαιτείται εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και προσπάθεια καθημερινής πρακτικής εφαρμογής προκειμένου «να αλλάξουν επαγγελματική συμπεριφορά, να διαφοροποιήσουν τις βαθιά ριζωμένες πρακτικές εκτίμησης και αξιολόγησης τόσο σε επίπεδο συστήματος, όσο και σε επίπεδο σχολικής τάξης και να

διασφαλίσουν τη διαχείριση αυτών των καινοτομιών που είναι απαραίτητες για τις ουσιαστικές αλλαγές σε χιλιάδες σχολεία» (Halasz & Michel, 2011:9-10). Γι αυτό και γίνεται λόγος για **ικανότητες εκπαιδευτικών** που διαφοροποιούνται από τις **ικανότητες διδασκαλίας** καθώς οι πρώτες αφορούν σε μια ευρύτερη και συστημική άποψη του διδακτικού επαγγελματισμού που αφορά στη στάση του εκπαιδευτικού και τον ρόλο του μέσα στην επαγγελματική κοινότητα μάθησης, στα δίκτυα επικοινωνίας με την ευρύτερη κοινότητα και στα επαγγελματικά δίκτυα, ενώ οι δεύτερες εστιάζουν στον ρόλο του εκπαιδευτικού στην τάξη και συνδέονται άμεσα με την τέχνη της διδασκαλίας με την επαγγελματική γνώση και τις δεξιότητες (EC, 2013:10).

Η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική ατζέντα διακηρύσσει ξεκάθαρα την ανάγκη «**κατασκευής**» ενός νέου εκπαιδευτικού υποκειμένου που καθορίζεται από την επικράτηση ενός «αγοραίου» νεοφιλελευθερισμού, γι αυτό και μέλημα αποτελεί η βελτίωση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, όπως δηλώνεται με σαφήνεια στο κείμενο της Επιτροπής (2013) «*οι Υπουργοί Παιδείας έχουν αναλάβει τρεις φορές (Ευρωπαϊκή Ένωση 2007, 2008, 2009) τη δέσμευση να βελτιώσουν εξ ολοκλήρου τη συνέχεια της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών*» γι αυτό και «*μεγάλη φροντίδα και προσοχή πρέπει να αποδοθεί στον καθορισμό του απαιτούμενου προφίλ των μελλοντικών εκπαιδευτικών και των σχολικών ηγετών, και στην προετοιμασία τους για την εκπλήρωση των καθηκόντων του.*» (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2009 όπ.αν. European Commission 2013, 8).

Η αυξημένη ζήτηση εκπαιδευτικών υψηλών προσόντων, ως απόρροια των αυξανόμενων απαιτήσεων της εκπαίδευσης, της μαζικής συνταξιοδότησης των εκπαιδευτικών, των σοβαρών ελλείψεων προσωπικού, επιβάλλει την ανάληψη ολοκληρωμένων δράσεων για να ενισχυθεί η ελκυστικότητα του επαγγέλματος, την παροχή οικονομικών και μη οικονομικών κινήτρων, την ανανέωση των δεξιοτήτων σε ολόκληρο το επάγγελμα για προσέλκυση νέου ειδικευμένου προσωπικού και επαρκώς χρηματοδοτούμενες στρατηγικές για την πρόσληψη, τη διατήρηση και τη διαμόρφωση εκπαιδευτικών υψηλής ποιότητας, που πρέπει να καλύπτουν τόσο την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, όσο και την επαγγελματική τους εξέλιξη στη διάρκεια της σταδιοδρομίας. (Ευρωπαϊκή Επιτροπή 2012:13). Η προσπάθεια προσδιορισμού ενός κοινού ενιαίου προτύπου επαγγελματία εκπαιδευτικού, η συγκρότηση ενός νέου ευρωπαϊκού πλαισίου προσόντων και ικανοτήτων του εκπαιδευτικού, αποτυπώνεται σε πολλά θεσμικά κείμενα παρά τις όποιες ενστάσεις καταγράφονται σχετικά με τις τοπικές, πολιτιστικές ιδιαιτερότητες του κάθε κράτους. Το μήνυμα του ΟΟΣΑ είναι ξεκάθαρο: «*Για να οικοδομήσουμε τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών θα πρέπει*

τόσο εκείνοι που παράγουν εκπαιδευτική πολιτική, όσο και το ίδιο το επάγγελμα να προσδιορίσουν με σαφή και περιεκτικό τρόπο τι περιμένουμε από τους εκπαιδευτικούς να γνωρίζουν και να είναι ικανοί να πράξουν» (Schleicher,2016:5). Αποτελεί κοινή διαπίστωση (Ευρωπαϊκή Επιτροπή 2007b:13) ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θεωρείται ένα επάγγελμα υψηλών προσόντων, δια βίου μάθησης και επαγγελματικής ανάπτυξης που χαρακτηρίζεται από κινητικότητα σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες για σκοπούς επαγγελματικής ανάπτυξης και βασίζεται στη σύμπραξη με σχολεία, τοπικά εργασιακά περιβάλλοντα και ποικίλους παρόχους κατάρτισης.

Σε έγγραφο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής «*Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*» ταξινομούνται τρεις ευρείες περιοχές για τις ικανότητες:

- Συνεργασία με άλλους (αφορά στην ανάπτυξη διαπροσωπικών και συνεργατικών δεξιοτήτων αλλά και τη θωράκιση με ψυχοπαιδαγωγικές γνώσεις)
- Εργασία με γνώση, τεχνολογία και πληροφορία (αφορά στη διαχείριση της γνώσης δημιουργώντας μαθησιακά περιβάλλοντα με την χρήση και των τεχνολογιών)
- Εργασία μέσα στην και με την κοινωνία (αφορά στην προετοιμασία ευρωπαίων πολιτών, με δυνατότητες προσαρμοστικότητας στο πλαίσιο της σύγχρονης υψηλής κινητικότητας που υπάρχει (EC, 2005 όπ.αναφ. σε Caena, 2011:4).

Πολύ μεταγενέστερα επιχειρείται ο περαιτέρω προσδιορισμός των επαγγελματικών προσόντων και των ικανοτήτων όπως προσδιορίζεται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή στο κείμενο «*Supporting Teacher Competence Development for Better Learning Outcomes. Education and Training*» που διακρίνονται στις εξής κατηγορίες κατηγορίες: α) γνώσεις και αντιλήψεις (knowledge and understanding), β) επαγγελματικές δεξιότητες (skills) και γ) προδιαθέσεις (dispositions), στις οποίες περιλαμβάνονται οι πεποιθήσεις (beliefs), οι στάσεις (attitudes), οι αξίες (values) και οι δεσμεύσεις (commitments) των εκπαιδευτικών (European Commission 2013:45-46). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η τρίτη κατηγορία, των προδιαθέσεων (Caena,2011: 8), καθώς εκεί εντοπίζεται το αξιακό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών – που τις περισσότερες φορές είναι δύσκολο να προσδιοριστεί - και εκεί ερείδεται η οικοδόμηση μιας ισχυρής επαγγελματικής κοινότητας μάθησης.

(Για τις δεξιότητες και προδιαθέσεις γίνεται λόγος στο επόμενο κεφάλαιο)

Πρωταρχικό και απαραίτητο προσόν του εκπαιδευτικού είναι η γνωστική του κατάρτιση, η επαρκής **γνώση** του γνωστικού του αντικειμένου αλλά και η παιδαγωγική γνώση που αφορά τη βαθιά γνώση του περιεχομένου και της δομής του γνωστικού αντικειμένου και σχετίζεται με την ικανότητα εκτίμησης προγενέστερων γνώσεων των μαθητών αλλά και την κατανόηση των μαθησιακών περιβαλλόντων και στόχων. Ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται και η κατάκτηση θεμελιωδών γνώσεων των επιστημών αγωγής αλλά και η κατανόηση των θεσμικών και οργανωτικών πτυχών των εκπαιδευτικών πολιτικών. Η γνωστική θωράκιση του εκπαιδευτικού δεν επικεντρώνεται δηλαδή μόνο στο γνωστικό αντικείμενο που τον αφορά αλλά κρίνεται αναγκαία η γνώση σχετικά με ζητήματα συμπερίληψης, η απόκτηση ψηφιακών γνώσεων και αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών, αλλά και οι βασικές γνώσεις αναπτυξιακής ψυχολογίας, δυναμικής των ομάδων, καθώς και των διαδικασιών και μεθόδων αξιολόγησης. (European Commission 2013:45).

3.4.1. Έμφαση στις επαγγελματικές δεξιότητες για την προώθηση της μάθησης στις ΕΚΜ : Οι αναστοχαστικές και συνεργατικές δεξιότητες ως μετασχηματιστικός παράγοντας του ατομικού (εκπαιδευτικού) και συλλογικού υποκειμένου (κοινότητας)

(Για τις συνεργατικές δεξιότητες έχει γίνει εκτενής αναφορά σε προηγούμενο κεφάλαιο)

Το γνωστικό κεφάλαιο αποτελεί το βασικό εργαλείο στο οπλοστάσιο του εκπαιδευτικού. Αυτό που απαιτείται είναι η συνεχής επικαιροποίηση αυτού και η διαρκής ετοιμότητα του εκπαιδευτικού να ανταποκριθεί στις συνεχείς εξελίξεις της κοινωνίας της γνώσης. Αυτό όμως που επίσης απαιτείται είναι η οχύρωση των εκπαιδευτικών με δεξιότητες που θα τον κάνουν να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της εποχής του εδημοκρατισμού της γνώσης, της εποχής των τεχνολογιών και της πληροφορίας, την εποχή της δικτύωσης και της παγκοσμιοποίησης. Επομένως, «οι εκπαιδευτικοί καλούνται να έχουν πολύ πιο διευρυσμένους ρόλους που συμπεριλαμβάνουν την ατομική ανάπτυξη των παιδιών και των νέων ανθρώπων, τη διαχείριση της μαθησιακής διαδικασίας στη τάξη, την ανάπτυξη ολόκληρου του σχολείου ως κοινότητας μάθησης και τη διασύνδεση με την τοπική κοινωνία και ολόκληρο τον κόσμο» (OECD, 2005:4) και γι' αυτό άλλωστε επιταγή είναι ο δάσκαλος να λειτουργεί ως ανακλαστικός παράγοντας, ως πεπειραμένος εμπειρογνώμονας, ως επιδέξιος εμπειρογνώμονας, ως

ηθοποιός στην τάξη, ως κοινωνικός πράκτορας, ως δια βίου μαθητής (Paquay & Wagner, 2001 όπ. ανφ. σε European Commission 2013:45).

Οι **επαγγελματικές δεξιότητες** αποτελούν συνακόλουθα ένα απαραίτητο προσόν για τον σύγχρονο εκπαιδευτικό που αναπτύσσεται σε ένα δυναμικό και συνεχώς εξελισσόμενο εκπαιδευτικό τοπίο. Το περιεχόμενο των επαγγελματικών δεξιοτήτων ορίζεται ξεκάθαρα στο κείμενο της επιτροπής (European Commission 2013:46) και αφορά στην ετοιμότητα του εκπαιδευτικού για σχεδιασμό, διαχείριση και συντονισμό της διδασκαλίας, την αποτελεσματική χρήση του εκπαιδευτικού υλικού και των τεχνολογιών και την κατάλληλη διαχείριση των μαθητών και των ομάδων. Βασική δεξιότητα κρίνεται η ανάπτυξη της μεταγνωστικής αντίληψης μέσα από αναστοχαστικές πρακτικές, η συλλογή, ανάλυση και ερμηνεία στοιχείων με σκοπό τη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων και βελτίωση της διδασκαλίας/μάθησης συνδυάζοντας πρακτικές αυτοαξιολόγησης και προσαρμοστικότητας σε πολυδύναμα και επιδραστικά περιβάλλοντα (Anderson,2004, Hay McBer,2000, οπ.αν. EC, 2013:12) καθώς και η χρήση, ανάπτυξη και δημιουργία ερευνητικής γνώσης (EC, 2013:12) για βελτίωση των πρακτικών για αυτόνομη μάθηση και συνεργατική μάθηση σε επαγγελματικές κοινότητες. Κομβικής σημασίας κρίνεται η ικανότητα του εκπαιδευτικού να συνεργάζεται τόσο με συναδέλφους όσο και με γονείς και με κοινωνικούς φορείς. Μέσα από τον επαγγελματικό διάλογο μεταξύ ομοτέχνων επιτυγχάνεται η αυτοβελτίωση που στοχεύει στη σχολική βελτίωση ευρύτερα. Ειδικότερα, όταν ο επαγγελματικός διάλογος συναντάται με τον διεθνή εκπαιδευτικό λόγο και διάλογο - με τον διαμοιρασμό εμπειριών και παραδειγμάτων – διαμορφώνεται ένα status quo που «δένει» τον εκπαιδευτικό σε αλληλεπιδραστικά περιβάλλοντα και οδηγεί στην ανάπτυξη μιας νέας επαγγελματικής κουλτούρας. (EC, 2011:10).

Η αναγνώριση της **αναστοχαστικής δεξιότητας** ως μέσου βελτίωσης «εαυτού» υπογραμμίζεται ήδη από την αρχαιότητα. Ο Σωκράτης θα μιλήσει για μια «υπό εξέταση ζωή» (ὁ δὲ ἀνεξέταστος βίος οὐ βιωτὸς ἀνθρώπῳ), ώστε να αναπτύξει κανείς μία ηθική σχέση με τον κόσμο και τα ηθικά του διλήμματα. Η ίδια έννοια αναγνωρίζεται αρκετούς αιώνες αργότερα από τους Dewey (1933), Kolb (1984), Schon (1983, 1987), Boud et al.(1985), Boud et al., (2002) κ.α. Όλοι οι μελετητές αναγνωρίζουν πως ο προβληματισμός/αναστοχασμός είναι ο πιο σημαντικός καταλύτης για τη μετατροπή της καθημερινής εργασίας/εμπειρίας σε ατομική, ομαδική, οργανωσιακή γνώση και μάθηση, αφού έχει τις δυνατότητες να οδηγήσει σε καλύτερη κατανόηση της δουλειάς κάποιου και μπορεί να καθοδηγήσει τη μελλοντική συμπεριφορά του ίδιου αλλά και της

ομάδας (Jarvinen και Poikela 2001, Moon 1999 όπ. αναφ. σε Knipfer et al.2013:33). Στην προσπάθεια του να ορίσει ο Dewey την ανακλαστική σκέψη αναγνώρισε τον προβληματισμό ως έναν από τους τρόπους σκέψης: « ενεργός, επίμονος και προσεκτικός προβληματισμός οποιασδήποτε πεποιθήσης ή υποτιθέμενης μορφής γνώσης υπό το φως των λόγων που την υποστηρίζουν και των μελλοντικών συμπερασμάτων που τείνει» (Dewey,1933:7). Σύμφωνα με τον ίδιο πρόκειται για «μια κατάσταση αμφιβολίας, δισταγμού, αμηχανίας» που γεννά την αμφιβολία, την αβεβαιότητα και την αναζήτηση τρόπων για έξοδο από αυτήν και οδηγεί τελικά στη «μάθηση μέσα από εμπειρία». Η ίδια αμηχανία αποδίδεται με τον όρο «εσωτερικές δυσφορίες» (Brookfield, 1987), «αποπροσανατολιστικά διλήμματα» (Mezirow, 1990), περιγράφοντας τις αβεβαιότητες / ασυμφωνίες που προκαλούνται και είναι επικυρίαρχες σε κάθε αναστοχασμό (Boud & Walker,1998:192).

Αρκετά μεταγενέστερα ο Donald Schön (1983,1987) εισάγει τον όρο «ανακλαστική σκέψη» και προβάλλει τον αναστοχασμό ως μία διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης. Μάλιστα κάνει λόγο για τις δύο μορφές που μπορεί να πάρει. Διακρίνει τον αναστοχασμό πάνω στη δράση (reflection-on-action) και κατά τη διάρκεια της δράσης (reflection-in-action). Η πρώτη συνεπάγεται τον εκ των υστέρων αναστοχασμό στις πρακτικές και ενέργειες που υιοθετήθηκαν, ενώ ο αναστοχασμός κατά τη διάρκεια της δράσης αναφέρεται σε προβληματισμό που «εστιάζει στην αμεσότητα της πρακτικής» (Yanow, 2009 όπ.αναφ. σε Matsuo,2016:5). Ο αναστοχασμός κατά τη διάρκεια της δράσης (reflection-in-action) συχνά, «παίρνει τη μορφή μιας στοχαστικής συνομιλίας με την κατάσταση» (Schön, 1983 όπ. αναφ. σε Matsuo,2016:5), καθώς «ο εκπαιδευτικός αναστοχάζεται πάνω στις γνώσεις που έχει από την εφαρμογή πρακτικών σε παρελθούσες παρόμοιες προβληματικές καταστάσεις (knowing-in-action) και προσπαθεί να τις προσαρμόσει στα νέα δεδομένα, προκειμένου να βρει την καλύτερη δυνατή λύση στο πρόβλημά του» (Schon, 1987 όπ. αναφ. σε Θεοδοσιάδου, 2015:7).

Ο ανακλαστικός τρόπος σκέψης ως ένας δημοφιλής όρος στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών προσομοιάζει στους όρους μεταγνώση, κριτική σκέψη, αναλυτική / δημιουργική σκέψη κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο προβληματισμός των εκπαιδευτικών προωθεί κρίσιμες προσεγγίσεις στη διδασκαλία και κατά συνέπεια, οδηγεί σε καλύτερη πρακτική. Πρόκειται για μια « διαρκή διαδικασία ανάλυσης της διδακτικής πράξης, κατά την οποία ο στοχαζόμενος εκπαιδευτικός εκτιμά το ιδιαίτερο πλαίσιο στο οποίο καλείται κάθε φορά να ασκήσει το διδακτικό και παιδαγωγικό του έργο και διαμορφώνει ανάλογα τις διδακτικές και παιδαγωγικές του επιλογές»

(Λιακοπούλου,2012:6). Σε αυτό το σημείο πρέπει να επισημάνουμε ότι ο γόνιμος στοχασμός είναι ο κριτικός στοχασμός που υπερβαίνει το επίπεδο της απλής παρατήρησης και εξέτασης και οδηγεί στην αμφισβήτηση, απόρριψη θεμελιωμένων παραδοχών και κριτικής ανάλυσης των εμπειριών. (Argyris,1990, Brookfield,2005, Mezirow,1991, Senge,1990). Ο αναστοχασμός θέτει τον εκπαιδευτικό μπροστά σε σύνθετες διαδικασίες, προκλήσεις, επιλογές, όσον αφορά τις κατάλληλες παιδαγωγικές / διδακτικές μεθόδους και μάλιστα απαιτεί μια αμεσότητα, ετοιμότητα και ένα επίπεδο παιδαγωγικής και επαγγελματικής ωρίμανσης, προκειμένου για τη συνειδητή κι άμεση ανταπόκρισή του. Είναι ένα μέσο κατανόησης του 'εαυτού', αναγνώρισης των γνώσεων, των αξιών και των αντιλήψεων που διαθέτει ο κάθε εκπαιδευτικός, καθώς και ένα μέσο ελέγχου και προώθησης της προσωπικής ανάπτυξης (Graham & Phelps, 2003, Parson & Stephenson, 2005, Minott, 2008 όπ. αναφ. σε Λιακοπούλου,2012:6). Αναφέρεται συνήθως ως διαδικασία αυτοεξέτασης και αυτοαξιολόγησης στην οποία οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συμμετέχουν τακτικά για να ερμηνεύουν και να βελτιώνουν τις επαγγελματικές τους πρακτικές (Knipfer et al., 2013:39). Με αυτή την έννοια, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να γίνουν ανακλαστικοί επαγγελματίες, υιοθετώντας μια ανακλαστική στάση απέναντι στην πρακτική τους ως μέσο συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης, ενώ παράλληλα μπορούν να ελέγχουν την αυτοαποτελεσματικότητά τους η οποία εδράζεται σύμφωνα με τον Bandura (1997), στις πεποιθήσεις των ανθρώπων για τη δική τους δυνατότητα επιτυχούς εκτέλεσης μιας πορείας δράσης που τους οδηγεί σε ένα επιθυμητό αποτέλεσμα (Kayarinar,2016:1672). Υπό αυτή την έννοια, ο αναστοχασμός αποτελεί μια ατομική πρακτική και αποδίδεται στην έννοια μια ατομικιστική προοπτική (Jarvis 1987, Mezirow 1998, Schon 1983)

Ο αναστοχασμός δεν πρέπει να θεωρείται μόνο διαδικασία ενδοσκόπησης ενός ατόμου αλλά πρέπει να προωθείται ο συλλογικός προβληματισμός μέσα στην κοινότητα μάθησης. Αυτήν την κοινωνική διάσταση του αναστοχασμού επισημαίνουν πλήθος παιδαγωγών (Daudelin,1996, Eraut,2004, Høyrup,2004, Raelin,2001, Reynolds and Vince, 2004, Senge 2006, van Woerkom και Croon 2008, Vince 2002) εστιάζοντας στον ρόλο της ανταλλαγής εμπειριών που προκύπτει μέσα από «*μια συνεχή διαδικασία προβληματισμού και δράσης, που χαρακτηρίζεται από την υποβολή ερωτήσεων, την αναζήτηση σχολίων, τον πειραματισμό, τον προβληματισμό σχετικά με τα αποτελέσματα και τη συζήτηση σφαλμάτων ή απροσδόκητων αποτελεσμάτων*» (Edmondson,1999:353). Οι εκπαιδευτικοί ως «*σύντροφοι σε αντιξοότητες*» (Revans, 1983) εμπλέκονται σε ένα συνεχιζόμενο αγώνα για βελτίωση, δημιουργία και μεταμόρφωση της εργασιακής τους

πρακτικής διά μέσου μιας ομάδας μάθησης δράσης αναπτύσσοντας στρατηγικές δράσεις που μπορούν να δοκιμάζονται και να μεταμορφώνονται στην πράξη (Vince et al., 2018:87).

Η ανάπτυξη αναστοχαστικών δεξιοτήτων στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη μπορεί να επιτευχθεί με την εξοικείωση του εκπαιδευτικού με ποικίλες αναστοχαστικές διαδικασίες. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναπτύξουν δεξιότητες αντανακλαστικής σκέψης μέσω της αλληλεπίδρασης που παρέχεται μέσω ενός περιοδικού διαλόγου, σκόπιμων και στοχευμένων συζητήσεων και χαρτοφυλακίων διδασκαλίας (Cruikshank et al., 2006 όπ. αναφ. σε Marize, 2014:641). Οι Dymoke και Harrison (2008) αναφέρονται στις πέντε δεξιότητες της ανακλαστικής σκέψης των εκπαιδευτικών:

- **Ικανότητα παρατήρησης** (μέσω γραφής, σχεδίασης ή εγγραφής βίντεο και ήχου, ακόμη και φωτογραφίας, ενός έργου ή προϊόντος)
- **Δεξιότητα επικοινωνίας** (μέσω της διατήρησης ενός προσωπικού εκπαιδευτικού περιοδικού ή ημερολογίου, ή μέσω ενός πιο επίσημου επαγγελματικού χαρτοφυλακίου)
- **Ικανότητα κρίσης** (απαιτείται σαφήνεια, αντικειμενικότητα, αμεροληψία)
- **Ικανότητα λήψης αποφάσεων** (χρήση διαφορετικών τύπων στρατηγικών, ανακλαστικής πρακτικής)
- **Ικανότητα ομαδικής εργασίας** (συνδιδασκαλίες, συνεργατική έρευνα επαγγελματιών, έρευνα / δράση...)

(Dymoke and Harrison, 2008 όπ. αναφ. σε Mirzaei et al., 2014:641,642)

Τις πρακτικές που προάγουν τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό καταγράφουν οι Κουτρούμπα, Βούλγαρη και Αντωνοπούλου (2020:120-123) και ως σημαντικότερες προκρίνονται:

- **Η συστηματική επισκόπηση αρθρογραφίας-βιβλιογραφίας** σχετικής με τον εκπαιδευτικό επαγγελματισμό «παρέχει μία εκτεταμένη πηγή περιγραφής και κριτικής ανάλυσης εκπαιδευτικών θεμάτων».
- **Η καταγραφή ημερολογίου** «Αποτελεί έναν δυναμικό τρόπο καταγραφής της διδασκαλίας στην τάξη, προσέγγισης των πραγμάτων, της σχολικής εμπειρίας και των συναισθημάτων του εκπαιδευτικού»
- **Η παρακολούθηση της διδασκαλίας άλλων εκπαιδευτικών** (προωθεί τη συνεργασία νεώτερων και εμπειρότερων εκπαιδευτικών mentoring)

- **Η ανάπτυξη δικτύων επαγγελματικής συνεργασίας** (επιμορφωτικά σεμινάρια, ημερίδες, συμμετοχή σε συνέδρια)
- **Η βιντεοσκόπηση** «παρέχει σημαντικές πληροφορίες για τις λεκτικές και μη λεκτικές στρατηγικές που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός, καθώς και για τη δυναμική της τάξης».
- **Η μικροδιδασκαλία** (εργαστηριακή άσκηση 5-20 λεπτών διδασκαλίας με βιντεοσκόπηση που αποτελεί βασική μεταγνωστική διαδικασία)
- **Η συνάντηση εκπαιδευτικού-μαθητή** (ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό διάλογο εκπαιδευτικού και μαθητών).
- **Φάκελος εργασιών** «ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να αποφασίσουν ποια μαθησιακά εργαλεία θα συμπεριλάβουν κατά τη διδασκαλία τους και τους παροτρύνει να αναστοχάζονται σχετικά με τις τεχνικές διδασκαλίας που λειτούργησαν καλά».

Τα οφέλη που προκύπτουν μέσα από τη διαδικασία του εκπαιδευτικού αναστοχασμού είναι ότι ο εκπαιδευτικός (Taggart & Wilson, 2005):

« • *επισημαίνει και να αναλύει προβλήματα και καταστάσεις που αφορούν σε εκπαιδευτικά, κοινωνικά και ηθικά ζητήματα*

- *μελετάει κριτικά παιδαγωγικά γεγονότα και να τα ερμηνεύει δημιουργικά*
- *επιλύει προβλήματα και λαμβάνει συνειδητές και εφικτές αποφάσεις με ευέλικτο τρόπο για να ανταποκριθεί στις διδακτικές ανάγκες των μαθητών τους*
- *διαθέτει ένα ρεπερτόριο διδακτικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων*
- *διαθέτει εσωτερικά κίνητρα για δια- βίου μάθηση και επαγγελματική ανάπτυξη*
- *είναι ανοιχτός και δεκτικός σε πειραματισμούς και καινοτομίες, προσεγγίζει τις καταστάσεις πολύπλευρα*
- *είναι ικανοποιημένος/ή από την επαγγελματική του επιλογή*
- *θέτει βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους, προγραμματίζοντας τη διδασκαλία του και αξιολογώντας την, μετά την υλοποίησή της*
- *αναθεωρεί και θέτει υπό αμφισβήτηση τους διδακτικούς στόχους, μεθόδους και το υλικό του αλλά και τους προσωπικούς του στόχους για να ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών του*
- *κατέχει βασικές γνώσεις αναζήτησης και χρήσης των πληροφοριών*
- *κάνει διορθωτικές παρεμβάσεις στη διδακτική του συμπεριφορά*
- *χρησιμοποιεί τεκμήρια, για να υποστηρίξει ή να αξιολογήσει μία απόφαση ή θέση*

- είναι συνεπής σε παιδαγωγικές αρχές και αξίες
- δέχεται ευμενώς την κριτική και τις συμβουλές των συναδέλφων τους.»

Ο εκπαιδευτικός αναστοχασμός όταν επεκτείνεται στο πλαίσιο της κοινότητας και λαμβάνει τη μορφή του συλλογικού προβληματισμού :

- Προσφέρει επεξηγήσεις
- Διαχέει τη «σιωπηρή γνώση»
- Διευκολύνει τον ατομικό προβληματισμό βοηθώντας στην κατανόηση του ατόμου μέσω της ερμηνείας εμπειριών
- Ενθαρρύνει την κοινή χρήση της ατομικής εμπειρίας
- Προωθεί την κοινή λογική στην κοινή πρακτική εργασίας. (Knipfer et al.,2013:37)

3.4.2. Έμφαση στις προδιαθέσεις για την προώθηση της μάθησης στις ΕΚΜ: Η προδιάθεση/ετοιμότητα του εκπαιδευτικού για αλλαγή, ευελιξία και συνεχή μάθηση, βασική προϋπόθεση και εγγύηση για τη στερέωση της Κοινότητας Μάθησης (ΚΜ)

Η ανάπτυξη **προδιαθέσεων** που αφορούν σε αξίες, πεποιθήσεις, στάσεις και δεσμεύσεις του εκπαιδευτικού θεωρείται εξίσου σημαντική με τις γνώσεις και τις δεξιότητες, αποτελούν έρεισμα για την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών αλλά και των μαθητών και *«επηρεάζουν τις συμπεριφορές προς τους μαθητές, τις οικογένειες, τους συναδέλφους, και τις κοινότητες. Οι προδιαθέσεις καθοδηγούνται από πεποιθήσεις και στάσεις που σχετίζονται με αξίες όπως η φροντίδα, δικαιοσύνη, ειλικρίνεια, ευθύνη και κοινωνική δικαιοσύνη»*. (NCATE, 2002: 53, 2006:53 όπ. αναφ. σε Borco et al., 2007:360). Πολλοί παιδαγωγοί μάλιστα υποστηρίζουν πως *«οι διαθέσεις είναι μακροπρόθεσμα, πιο σημαντικές από τη γνώση και δεξιότητες»* (Wilkerson, 2006:2 Borco et al., 2007:361). Είναι απαραίτητες για την αποτελεσματική διδασκαλία , είναι ατομική κατάκτηση, συμπληρώνουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες, και προσδίδουν μια ηθική διάσταση στη διδασκαλία (Borco et al., 2007:361-362) διασφαλίζοντας - όταν συνδυάζονται με γνώσεις και δεξιότητες- την αποτελεσματική μάθηση για όλους τους μαθητές. (Diez,2007:390)

Ποικίλοι ορισμοί έχουν δοθεί για την έννοια των προδιαθέσεων και ιδιαίτερο ενδιαφέρον αναπτύχθηκε στις αρχές της δεκαετίας του 1980 σχετικά με τις πεποιθήσεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών (Taylor & Wasicsko, 2000, Harrison et al., 2006,

Diez,2007). Το περιεχόμενο που προσδίδεται στην έννοια των προδιαθέσεων, άλλοτε προωθείται από την αριστοτελική αντίληψη του «έθους», των «έξεων» και των ηθικών αρετών (Sockett,2012 όπ. αναφ. σε Osguthorpe, 2013:19) και άλλοτε περιγράφονται – σύμφωνα με τη θεωρία του Dewey- ως συνήθειες του μυαλού (Dottin, 2009 όπ. αναφ. σε Osguthorpe, 2013:19). Η έρευνα δεν έχει οριοθετήσει σαφώς έναν ορισμό για τον όρο. Η γενική συναίνεση επικεντρώνεται σε όρους όπως έμφυτες ιδιότητες, μαθημένες ιδιότητες, συνήθειες του νου, τρόποι συμπεριφοράς, αξίες, πεποιθήσεις και στάσεις (Taylor & Wasicsko, 2000).

Στην αντιληπτική ψυχολογία του Snygg (1949), ορίζονται οι προδιαθέσεις ως *«βασικές στάσεις, αξίες και πεποιθήσεις που βρίσκονται κάτω από τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών και τα χαρακτηριστικά του δασκάλου, όπως η αυτοαντίληψη, η αντίληψη ότι οι μαθητές είναι ικανοί να μάθουν κ.λ.π.»* (Snygg,1949:54 όπ. αναφ. σε Diez,2007:390). *«Οι προδιαθέσεις είναι τάσεις για τα άτομα να ενεργούν με συγκεκριμένο τρόπο υπό συγκεκριμένες περιστάσεις, βάσει των πεποιθήσεων τους»* (Villiegas, 2007:373). Σύμφωνα με τους Richard και Perkins (2000:29 όπ. αναφ. σε Schussler,2006:255), *«οι προδιαθέσεις είναι η κύρια πηγή από την οποία ενεργοποιείται η συμπεριφορά μας»*. Σύμφωνα με τους Katz και Raths (1985), η προδιάθεση *«συνοψίζει την τάση των ενεργειών ενός δασκάλου σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα »* (Katz και Raths,1985, όπ. αναφ. σε Ruitenberg 2011: 41).

Ο κάθε εκπαιδευτικός που εισέρχεται στην εκπαίδευση φέρει πεποιθήσεις από την πρότερη ζωή, εμπειρίες που αποτελούν βασικό παράγοντα για τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται τον κόσμο της εκπαίδευσης κάτι που πρέπει να αναγνωρίζεται από τους εκπαιδευτές εκπαιδευτικών (Villiegas, 2007:373). Άλλοι αντιλαμβάνονται την προδιάθεση ως προϊόν εξελισσόμενο με την πάροδο του χρόνου που επηρεάζεται από την επαγγελματική κρίση του στοχαστικού και υπεύθυνου δασκάλου, το πλαίσιο, την εμπειρία και την αλληλεπίδραση και επομένως από την κοινότητα μάθησης και την κουλτούρα που τη διαπνέει. (Oja και Reiman ,2007:95).

Ο τρόπος επικοινωνίας έχει εξαιρετική σημασία καθώς μπορεί να έχει πολύ θετική ή πολύ αρνητική ανταπόκριση στο μαθητή. Είναι αναγκαία η κατανόηση των μαθητών ως ατόμων. Όταν οι μαθητές εκτίθενται σε θετικά συναισθηματικά ερεθίσματα, μπορούν να έχουν καλύτερη γνωστική ανταπόκριση. Αυτή η κατανόηση περιλαμβάνει αναγνώριση των δυνατοτήτων, των αδυναμιών των μαθητών, των

πνευματικών και συναισθηματικών αναγκών, φιλοδοξιών και προοπτικών. Μια τέτοια κατανόηση μπορεί να προκύψει από αλληλεπιδράσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, αλληλεπιδράσεις που μπορεί να υποστηρίζονται από τεχνικές ικανότητες, αλλά σίγουρα καθοδηγούνται από ηθική πρόθεση και προσωπική προσοχή του εκπαιδευτικού προς τον μαθητή (Sherman, 2006:48).

Ο Sockett (2006) θέτει τη συζήτηση των προδιαθέσεων σταθερά στο πλαίσιο της ηθικής εκπαίδευσης και τις διακρίνει σε

- προδιαθέσεις ηθικού χαρακτήρα στις οποίες περιλαμβάνει την αυτογνωσία, την ακεραιότητα, το θάρρος, τη δικαιοσύνη
- προδιαθέσεις διάνοιας σε μια ηθική κανόνων: σοφία, συνέπεια (κατά την εφαρμογή των κανόνων), δικαιοσύνη και αμεροληψία (από την αρχή της δικαιοσύνης),
- προδιαθέσεις φροντίδας περιλαμβάνουν δεκτικότητα, σχετικότητα και ανταπόκριση στο πλαίσιο της κοινότητας, εμπιστοσύνη (Sockett, 2006:17-18).

Πλήθος ερευνών επιβεβαιώνουν τη σύνδεση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με τη συμπεριφορά αυτών. Όταν οι εκπαιδευτικοί διευκολύνουν την ανάπτυξη μιας κοινότητας φροντίδας μέσα στο μαθησιακό περιβάλλον, τα παιδιά αισθάνονται επιβεβαιωμένα, υποστηρίζονται και είναι ασφαλή σε αυτά τα περιβάλλοντα και είναι πιο πιθανό να έχουν καλή απόδοση. (Talbert-Johnson, 2006:157). Τον ρόλο της ενσυναίσθησης ως μέσου κατανόησης του μαθητικού αλλά και του οικογενειακού περιβάλλοντος ειδικά σε πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα υπογραμμίζουν πλήθος ερευνητών (Cooper, 2010, Marx & Pray, 2011, McAlinden, 2012, Peck et al., 2015 όπ. αναφ. σε Warren,2017:173).

Σύμφωνα με την European Commission (2013:45) στις βασικές προδιαθέσεις που πρέπει να διαθέτει ο εκπαιδευτικός συγκαταλέγεται

- η προδιάθεση για προώθηση των δημοκρατικών στάσεων και πρακτικών των μαθητών, ως Ευρωπαίων πολιτών,
- η προδιάθεση για ομαδική εργασία, συνεργασία και δικτύωση αλλά και
- η κριτική στάση απέναντι στη διδακτική πρακτική του ίδιου μέσα από πρακτικές αναστοχασμού και αυτοεξέτασης, συζητήσεις και ανατροφοδοτήσεις.

- η προδιάθεση για αλλαγή, ευελιξία, συνεχή μάθηση και επαγγελματική βελτίωση αλλά και

- η δέσμευση για προώθηση της μάθησης σε όλους τους μαθητές.

European Commission (2013:45)

Η προδιάθεση/ετοιμότητα του εκπαιδευτικού για αλλαγή, ευελιξία και συνεχή μάθηση αποτελεί βασική προϋπόθεση και εγγύηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Η συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη (CPD) θεωρείται ως ένας σημαντικός τρόπος για τη βελτίωση των σχολείων, την ποιοτική βελτίωση του εκπαιδευτικού αλλά και της μάθησης των μαθητών (Day, 1999, Hargreaves, 2000, Verloop, 2003). Εκτός από τις ποικίλες δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης που ένας εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει -ακόμη και υπό τη μορφή της τυπικής, επίσημης και επιβεβλημένης επιμορφωσης- σημαντικός είναι και ο ρόλος των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μάθηση καθώς σχετίζονται στενά με τις εκπαιδευτικές αποφάσεις. Πολλοί είναι οι ερευνητές που διευρύνουν τη σχέση του εάν, πώς και τι μαθαίνουν οι εκπαιδευτικοί και των πεποιθήσεων τους για τη μάθηση και τη διδασκαλία. Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τη μάθηση και τη διδασκαλία είναι οι προτάσεις για τη μάθηση και τη διδασκαλία που ένας δάσκαλος θεωρεί αληθινές, που με τη σειρά τους οδηγούν σε έναν συγκεκριμένο τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς. Με το πέρασμα του χρόνου αυτές γίνονται πιο ισχυρές και μάλιστα θεωρείται ότι όσο νωρίτερα αποκτάται μια πεποίθηση, τόσο πιο δύσκολο είναι να αλλάξει (Murphy & Mason, 2006). Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τη μάθηση και τη διδασκαλία αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια των πολλών ετών που οι εκπαιδευτικοί ξοδεύουν στο σχολείο, πρώτα ως μαθητές και τελικά ως εκπαιδευτικοί (Hargreaves, 2000; Kelchtermans, 2005)

Στην εκπαίδευση, η καινοτομία δε νοείται μόνο ως σχετιζόμενη με την τεχνολογία αλλά μπορεί να εμφανιστεί ως μια νέα παιδαγωγική θεωρία, που προάγει τη μάθηση των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί που είναι έτοιμοι να δεχθούν την αλλαγή και την καινοτομία υποκινούνται από τη «σύλληψη του ρόλου τους ως εκπαιδευτικών, [και από] την αίσθηση της δέσμευσής τους για τους μαθητές τους» (Ali, 2011: 1635).

- πρέπει να διαθέτουν **ανοιχτό μυαλό** (ελευθερία από προκατάληψη),
- διάθεση **αυτοεξέτασης** (η προθυμία ενός δασκάλου να εξετάσει τον εαυτό του, να παραδεχτεί λάθη και να μάθει από αυτά), και

- **πνευματική ευθύνη** (επιθυμία να μάθουν νέα πράγματα, και να είναι υπεύθυνοι για τη διδασκαλία με ελκυστικό τρόπο). (Dewey,1933 όπ. ανφ. σε Talbert-Johnson, 2006:154).

Μιλώντας για αλλαγή και καινοτομία πρέπει να σημειωθεί ότι «*Η εκπαιδευτική καινοτομία πετυχαίνει ή αποτυγχάνει με τους εκπαιδευτικούς που το διαμορφώνουν*» (Bakkenes et al., 2010:535). Έτσι ο εκπαιδευτικός που είναι έτοιμος για αλλαγή και καινοτομία συνειδητοποιεί ότι η γνώση του αντικειμένου δεν είναι ένα σταθερό σύνολο γεγονότων αλλά είναι περίπλοκο και συνεχώς εξελισσόμενο. Οφείλει επομένως ο εκπαιδευτικός να παρακολουθεί τις νέες ιδέες και να κατανοεί τις εξελίξεις στον τομέα του και αναμένεται να προσαρμόσει ανάλογα τον τρόπο διδασκαλίας του. Αυτή η ικανότητα ευελιξίας είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τη σταδιοδρομία των εκπαιδευτικών, η ικανότητα δηλ. να λειτουργούν τόσο αποτελεσματικά όσο και αποδοτικά στο επάγγελμά τους και να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά την αλλαγή ακόμη κι αν η αλλαγή είναι κάτι που δεν επέλεξαν οι ίδιοι. Κατά τη μαθησιακή διαδρομή ο δάσκαλος πρέπει να είναι παρών, να είναι διευκολυντής της γνώσης, να εμπνέει τους μαθητές του, να δημιουργεί την κουλτούρα της έρευνας και να υποστηρίζει τα βήματα των μαθητών του στη δική τους διαδρομή.

Ακολουθώντας το μοντέλο των Shulman και Shulman's (2004) ο δάσκαλος που είναι ευέλικτος και πρόθυμος για αλλαγή πρέπει να:

- ✓ διακατάχεται από όραμα για τη διδασκαλία και τη μάθηση των μαθητών,
- ✓ να ανακαλύπτει κίνητρα προκειμένου να επενδύσει στη διδασκαλία,
- ✓ να κατανοεί τις βασικές αρχές και έννοιες του παιδαγωγικού μοντέλου που θα ακολουθήσει και αντίστοιχα να εφαρμόζει την αντίστοιχη πρακτική ,
- ✓ να υιοθετεί τον αναστοχασμό ως καθημερινή πρακτική και φυσικά
- ✓ να λειτουργεί ως ένα μέλος της σχολικής κοινότητας με την οποία αλληλεπιδρά με συναδέλφους και μαθητές. (Bakkenes et al., 2010:535)

Τέτοιοι εκπαιδευτικοί είναι υποστηρικτές της κοινότητας μάθησης της οποίας χαρακτηριστικό είναι όχι μόνο να αντιλαμβάνεται τις επιταγές του εξωτερικού περιβάλλοντος και να ανταποκρίνεται σε αυτές αλλά και να προηγείται στην εφαρμογή καινοτομιών. Οι προδιαθέσεις των εκπαιδευτικών για αλλαγή και καινοτομία, συνεχή έρευνα και μάθηση αποτελούν τον μοχλό της επαγγελματικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών και της σχολικής βελτίωσης ευρύτερα.

3.5. Ηγεσία για τη μάθηση: Από την καθοδηγητική ηγεσία (instructional leadership) στην ηγεσία για τη μάθηση (leadership for learning)

3.5.1. Καθοδηγητική ηγεσία (instructional leadership): ο πρόδρομος της ηγεσίας για τη μάθηση.

Οι συνεχιζόμενες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και εξελίξεις των τελευταίων δεκαετιών μετατόπισαν τον λόγο στον χώρο της διοίκησης της εκπαίδευσης από την έννοια της διοίκησης στην έννοια της ηγεσίας και υποδηλώνουν την ανάγκη για αλλαγή παραδείγματος στην ηγεσία του σχολείου. Αυτή η μετατόπιση προέκυψε «κατά τη δεκαετία του 1990 στο πλαίσιο της προσέγγισης της νέας δημόσιας διοίκησης (new public management) που υποστήριξε τη διαφοροποίηση και την αναμόρφωση της διοικητικής λειτουργίας των οργανισμών» (Πασιάς, 2016:22).

Στην προσπάθεια να οριστεί το κατάλληλο μοντέλο ηγεσίας που ανταποκρίνεται καλύτερα στις απαιτήσεις της κοινωνίας της γνώσης, ο λόγος για τη σχολική ηγεσία προσέλαβε στο διάστημα των τελευταίων τριών δεκαετιών ποικίλες νοηματοδοτήσεις ανάλογα με το χωροχρονικό συγκείμενο: (καθοδηγητική ηγεσία (instructional leadership), μετασχηματιστική ηγεσία (transformational leadership), συναλλακτική ηγεσία (transactional leadership), ηθική ηγεσία (moral leadership), συμμετοχική ηγεσία (participative leadership), διανεμημένη ηγεσία (shared leadership), κατανεμημένη ηγεσία (distributed leadership), διοικητική ηγεσία (managerial leadership), μεταμοντέρνα ηγεσία (post-modern leadership), διαπροσωπική ηγεσία (interpersonal leadership), συγκυριακή ηγεσία (contingent leadership) (Μπινιάρη, 2012:60-63) .

Η εισαγωγή κυβερνητικών πολιτικών - νεοφιλελεύθερου χαρακτήρα - με στόχο την αύξηση του σχολικού ανταγωνισμού και τη γονεϊκή επιλογή, ο νέος τρόπος διακυβέρνησης των σχολείων στα σχολεία με μεγαλύτερους βαθμούς αυτονομίας, η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης και της εξωτερικής αξιολόγησης για τη διασφάλιση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας (*effectiveness, efficacy*), μεταρρυθμίσεις προγραμμάτων σπουδών που δίνουν έμφαση στις υψηλότερες προσδοκίες των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών, αλλά και της καλλιέργειας των λεγόμενων «μαλακών δεξιοτήτων» (*soft skills*) για την κάλυψη των απαιτήσεων της κοινωνίας της γνώσης του 21ου αιώνα, της κοινωνίας των ικανοτήτων, επανανοηματοδότησαν τον ρόλο των εκπαιδευτικών ηγετών, οι οποίοι αν και αναλαμβάνουν διευρυμένους ρόλους και αρμοδιότητες εξακολουθούν να εφαρμόζουν μια ηγεσία προσανατολισμένη στη

μάθηση που υιοθετείται στη διεθνή βιβλιογραφία με ποικίλες ορολογίες: “*educational leadership*”, “*instructional leadership*”, “*learning-centered leadership*”, “*leadership for learning*” και αναφέρεται στην «*ηγεσία που ενθαρρύνει την επαγγελματική ανάπτυξη και βελτίωση, εισάγει εκπαιδευτικές καινοτομίες, προωθεί εκπαιδευτικές αξίες και επαγγελματισμό, και παρέχει επαγγελματική καθοδήγηση για εκπαιδευτικά θέματα*». (Cheng,2002:117). Επομένως, ο λόγος για μια ηγεσία προσανατολισμένη στη μάθηση δεν είναι πρόσφατος, αλλά χρονολογείται αρκετές δεκαετίες πριν λαμβάνοντας ποικίλες ονομασίες κι ερμηνείες που άλλοτε υποστηρίζονται ένθερμα κι εφαρμόζονται άλλοτε επικρίνονται κι αναθεωρούνται.

Η καθοδηγητική ηγεσία κατέληξε στο προσκήνιο ως παράδειγμα για την ηγεσία και τη διαχείριση του σχολείου στη δεκαετία του 1980 στις Η.Π.Α. πριν παρουσιαστεί στο προσκήνιο η μετασχηματιστική ηγεσία στη δεκαετία του 1990 και «*μετενσαρκώθηκε πρόσφατα ως παγκόσμιο φαινόμενο με τη μορφή «ηγεσία για μάθηση»*. (leadership for learning)(Hallinger,2009:1). Για περισσότερα από 30 χρόνια, η «καθοδηγητική ηγεσία» (instructional leadership) – κατ’ άλλους διδακτική / εκπαιδευτική / παιδαγωγική ηγεσία - αποτελεί αντικείμενο μελέτης και πρακτικής, σχετίζεται άμεσα με τη σχολική αποτελεσματικότητα και βελτίωση και συνδέεται «*με το αποτελεσματικό σχολικό κίνημα της δεκαετίας του 1970 και του 1980, και πιο πρόσφατα από την αυξανόμενη απαίτηση οι υπεύθυνοι των σχολείων να λογοδοτούν για την απόδοση των μαθητών*» (Dimmok,2016:3).

Αντικείμενο μελέτης για πολλούς μελετητές από τη δεκαετία του 1980, υπήρξε ο βαθμός επιρροής – συσχετισμού μεταξύ της καθοδηγητικής ηγεσίας και της μάθησης των μαθητών. (Hallinger and Murphy,1985, Hallinger, 2011, Hallinger and Wang, 2015, Hallinger, Gumus, and Bellibas 2020). Αν και έχουν προταθεί αρκετά αξιόλογα μοντέλα καθοδηγητικής ηγεσίας (Andrews & Soder,1987, Bossert et al.,1982, Hallinger & Murphy,1985, Leithwood, Begley & Cousins,1990, Leithwood & Montgomery,1982, Villanova et al., 1981) καθοριστική ήταν η συμβολή στα μέσα της δεκαετίας του 1980 του μοντέλου των Hallinger και Murphy (1985), οι οποίοι παρείχαν ένα πρώιμο εννοιολογικό πλαίσιο για την καθοδηγητική ηγεσία το οποίο έχει κυριαρχήσει στο πεδίο και στην πορεία έχει αναθεωρηθεί και εμπλουτιστεί (Hallinger, 2011, Hallinger και Heck , 2010).

Οι διαφορετικές οπτικές θέασης και προσέγγισης του όρου συμβάλλουν στην αδυναμία καθορισμού του και στην ασυμφωνία απόδοσης ενός σταθερού ορισμού για τον όρο «καθοδηγητική ηγεσία» (instructional leadership). Οι Αμερικανοί προσδίδουν στον όρο

ένα ευρύτερο φάσμα πρακτικών (Hallinger, 2009), ενώ οι Βρετανοί προσλαμβάνουν την έννοια με την πιο στενή έννοια της κατάρτισης (Dimmock, 2016:3). Σημείο σύγκλισης για όλες τις προσεγγίσεις αποτελεί η σύνδεση της εννοιας με τη βελτίωση και την αποτελεσματικότητα του σχολείου.

Η έννοια της «καθοδηγητικής» ηγεσίας είναι ένα μοντέλο ηγεσίας που εστιάζει στον καθοδηγητικό – βοηθητικό και υποστηρικτικό ρόλο του ηγέτη – διευθυντή όσον αφορά στη διδασκαλία και τη μάθηση και συνίσταται στην κατανόηση από μέρους του διευθυντή των αρχών της ποιοτικής διδασκαλίας και της επαρκούς γνώσης του προγράμματος σπουδών, ώστε να μπορεί να επιτευχθεί η κατά το δυνατόν ποιοτικότερη μάθηση των μαθητών. Θεωρείται ότι *«ασχολείται έντονα με τη διδασκαλία και τη μάθηση συμπεριλαμβανομένης και της επαγγελματικής μάθησης και της ανάπτυξης των μαθητών»* (Southworth, 2002:79) και κυρίως *«εστιάζει στις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών κατά την συμμετοχή τους σε δραστηριότητες οι οποίες επηρεάζουν άμεσα την ανάπτυξη των μαθητών»* (Leithwood & Duke, 1999:47) ενώ παράλληλα προσπαθεί να βελτιώσει τις διδακτικές πρακτικές μέσα από συστηματική αξιολόγηση της μαθησιακής πορείας και των αποτελεσμάτων και τη διαρκή βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών και στρατηγικών. Μάλιστα βασικό μέλημα καθοδηγητικών ηγετών είναι ο «μαθησιακός περίπατος» (“learning walk” or “walk through”) δηλαδή να *«περιηγούνται σε σχολικές δομές, να καλλιεργούν σχέσεις, να επενδύουν στην επαγγελματική ανάπτυξη, να υποστηρίζουν την αλλαγή»*. (Silva, Gimbert, και Nolan, 2000:793 όπ. ανφ. σε Hunzicker, 2013:539) γι αυτό και η καθοδηγητική ηγεσία θεωρείται από πολλούς ο δεύτερος παράγοντας - μετά την διδασκαλία των εκπαιδευτικών - που συμβάλλει στη μάθηση των μαθητών και τη βελτίωση του σχολείου (Hallinger, 2011b, Hallinger, 2010:68, Leithwood et al., 2020:5). Σε σχολεία κυρίως της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τονίζεται ιδιαίτερα η ανάπτυξη βελτιωμένων μαθησιακών περιβαλλόντων, εστιάζοντας στην ικανότητα των διευθυντών να ενθαρρύνουν την καινοτομία των εκπαιδευτικών επενδύοντας στην ανάπτυξη τέτοιων συμπεριφορών κυρίως και όχι στην άμεση υποστήριξή τους. (Silins & Mulford, 2004)

Οι Hallinger και Murphy 1985:218, Hallinger, 2005:224-226 περιέγραψαν την καθοδηγητική ηγεσία, δίνοντας έμφαση σε τρεις διαστάσεις. Αυτές οι τρεις διαστάσεις οριοθετούνται περαιτέρω σε δέκα εκπαιδευτικές λειτουργίες

- **Καθορισμό και επικοινωνία μιας σαφούς αποστολής και στόχων.** Η διάσταση αυτή επικεντρώνεται στον διευθυντή και στη συνεργασία του με το προσωπικό ώστε να διασφαλιστεί ότι το σχολείο έχει σαφείς μετρήσιμους, χρονικά καθορισμένους στόχους

που εστιάζουν στην ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών. Είναι επίσης ευθύνη του διευθυντή να γνωστοποιήσει στόχους, ώστε να είναι ευρέως γνωστοί και να υποστηρίζονται σε όλη τη σχολική κοινότητα στην καθημερινή τους πρακτική. Αυτή η εικόνα των προσανατολισμένων σε στόχους σχολείων με εστίαση σε ακαδημαϊκό επίπεδο αντιπαρατέθηκε με την τυπική κατάσταση στην οποία τα σχολεία απεικονίστηκαν ως επιδίωξη ποικίλων αόριστων, ακατάλληλων, και μερικές φορές αντικρουόμενων ακαδημαϊκών και μη ακαδημαϊκών στόχων.

• **Διαχείριση προγράμματος σπουδών και διδασκαλίας:** Ο αποτελεσματικός καθοδηγητικός ηγέτης πρέπει είναι σε θέση να ευθυγραμμίσει τις στρατηγικές και δραστηριότητες του σχολείου με την ακαδημαϊκή αποστολή του σχολείου. Έτσι, έργο των καθοδηγητικών ηγετών είναι όχι μόνο η ηγεσία υπό την έννοια της επιρροής, αλλά και η διαχείριση υπό την έννοια του συντονισμού, του ελέγχου, της εποπτείας και της ανάπτυξης προγράμματος σπουδών. Το επίκεντρο του καθοδηγητικού ηγέτη πρέπει να είναι πιο προσανατολισμένο στην ανάπτυξη του προσωπικού παρά στην αξιολόγηση των επιδόσεων. Αυτό υπονοεί εφαρμογή προγραμμάτων που μπορούν να εμπλουτίσουν τη διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών ή να τους παρακινήσουν να παρακολουθήσουν τέτοια προγράμματα. Προφανώς, αυτές οι λειτουργίες απαιτούν ο διευθυντής να έχει εμπειρία στη διδασκαλία και τη μάθηση, καθώς και μια δέσμευση για τη βελτίωση του σχολείου.

• **Προώθηση του μαθησιακού κλίματος:** Αναφέρεται στην προστασία του εκπαιδευτικού χρόνου, την προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης, τη διατήρηση υψηλού βαθμού επικοινωνίας, την παροχή κινήτρων για εκπαιδευτικούς και μαθητές. Τα σχολεία δημιουργούν έναν «ακαδημαϊκό τύπο» μέσω της ανάπτυξης υψηλών προδιαγραφών και προσδοκιών για μαθητές και εκπαιδευτικούς. Τα αποτελεσματικά σχολεία αναπτύσσουν μια κουλτούρα συνεχούς βελτίωση στην οποία οι ανταμοιβές ευθυγραμμίζονται με σκοπούς και πρακτικές. Τέλος, ο ηγέτης πρέπει να εφαρμόσει πρακτικές που δημιουργούν ένα κλίμα υποστήριξης της συνεχούς βελτίωσης της διδασκαλίας και της μάθησης (Hallinger & Murphy, 1985:218-221, Hallinger, 2005: 224-226).

ΚΑΘΟΔΗΓΗΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

Πίνακας 1. Διαστάσεις της Καθοδηγητικής Ηγεσίας

Καθορισμός της αποστολής	Διαχείριση προγράμματος σπουδών και διδασκαλίας	Προώθηση εκπαιδευτικού κλίματος
Διαμόρφωση σχολικών στόχων Επικοινωνία σχολικών στόχων	Εποπτεία και αξιολόγηση Συντονισμός ανάπτυξης προγραμμάτων σπουδών Παρακολούθηση της προόδου των μαθητών	Προστασία εκπαιδευτικού χρόνου Προώθηση επαγγελματικής ανάπτυξης Διατήρηση υψηλής ορατότητας Παροχή κινήτρων για εκπαιδευτικούς Εφαρμογή ακαδημαϊκών προτύπων Παροχή κινήτρων για μαθητές

Προσαρμογή από Hallinger, Murphy, 1985:221

Ο ρόλος του καθοδηγητικού ηγέτη έγκειται:

- ✓ στην καινοτομία και βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης
- ✓ στον συντονισμό του αναλυτικού προγράμματος,
- ✓ στην παρακολούθηση και εποπτεία της διδασκαλίας,
- ✓ στην παροχή ευκαιριών επαγγελματικής μάθησης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών,
- ✓ στην παρακολούθηση της προόδου των μαθητών και των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών,
- ✓ στη διασφάλιση ίσων ευκαιριών για μάθηση και αποτελέσματα,
- ✓ στη δημιουργία μιας κοινής αίσθησης σκοπού στο σχολείο,
- ✓ στην ανάπτυξη κλίματος υψηλών προσδοκιών,
- ✓ στην οργάνωση και παρακολούθηση ενός ευρέος φάσματος δραστηριοτήτων που στοχεύουν στη συνεχή ανάπτυξη προσωπικού και
- ✓ στην ορατή παρουσία του στο σχολείο
- ✓ (Hallinger & Murphy, 1985, Elmore, 2000, Hallinger, 2005:233)

Οι επικριτές του μοντέλου της καθοδηγητικής ηγεσίας εστιάζουν αφενός στη μονοδιάστατη θεώρηση του ηγέτη και αφ' ετέρου στον επικυρίαρχο ρόλο που αυτός διαδραματίζει μέσα στη σχολική κοινότητα. Η εστίαση στην παρακολούθηση της

προόδου των μαθητών , στην εποπτεία και αξιολόγηση , στον συντονισμό και ανάπτυξη του προγράμματος σπουδών καταδεικνύει τη μονοσήμαντη διάσταση του μοντέλου αυτού ηγεσίας, την προσήλωση στη διδακτική πρακτική και τα μαθησιακά αποτελέσματα που αποκλείει την ανάδειξη και άλλων παιδαγωγικού ενδιαφέροντος θεμάτων που αφορούν σε μη ακαδημαϊκούς στόχους, ανθρωπιστικούς και κοινωνικοποιητικούς όπως για παράδειγμα την κοινωνικοποίηση των μαθητών (Leithwood, 1994) ή την ενίσχυση της δυναμικής της ομάδας, τη σχολική κουλτούρα και τη διαμόρφωση ενός ισχυρού αξιακού κώδικα, δίνοντας *«έμφαση στην κατεύθυνση και τον αντίκτυπο της επιρροής παρά στην ίδια την επιρροή»*. (Bush & Clover, 2003:10,οπ. ανφ. στο Bush, 2007:401). Η καθοδηγητική ηγεσία διαφοροποιείται από τα άλλα μοντέλα στην εστίαση στην κατεύθυνση παρά στην ίδια τη διαδικασία της ηγεσίας. Εστιάζει λίγο στη διαδικασία με την οποία αυτή η ηγεσία πρέπει να αναπτυχθεί. Με άλλα λόγια *«επικεντρώνεται στο «τι» και όχι στο «πώς»* (Bush, 2013:565). Παράλληλα, ο ίδιος ο καθοδηγητικός ηγέτης ενίοτε προσλαμβάνεται με τη στενή έννοια του ηγέτη που καθοδηγεί, επιβλέπει, παρατηρεί, συντονίζει και πρέπει να διαθέτει αυξημένες επιστημονικές γνώσεις (Goldring et al.,2015, Stein & Nelson, 2003), γεγονός που λειτουργεί αποτρεπτικά στην ανάληψη του ρόλου. Άλλωστε, συχνά διευθυντές φοβούνται ότι η καθοδηγητική ηγεσία γενικά και η παρακολούθηση της ποιότητας της διδασκαλίας ειδικότερα, μπορεί να βλάψει τις σχέσεις τους με τους δασκάλους, τις οποίες θεωρούσαν ιδιαίτερα σπουδαίες. Η ανάληψη πολλών και διαφορετικών ρόλων αλλά και η *«καθημερινή ρουτίνα διαχείρισης σχολείων ωθεί τους διευθυντές προς ένα σύνολο δραστηριοτήτων και εργασιών που χαρακτηρίζονται από συντομία, διακοπή και κατακερματισμό κάτι που έρχεται σε αντίθεση με πολλές από τις βασικές προτεινόμενες δραστηριότητες για εκπαιδευτικούς ηγέτες»*. (Hallinger,2009:4). Ένα από τα σημαντικότερα εμπόδια στην αποτελεσματική σχολική ηγεσία είναι η προσπάθεια του διευθυντή να φέρει μόνος του το βάρος και την ευθύνη της κοινότητας γι αυτό και η εστίαση σιγά σιγά μεταφέρεται σε πιο συμμετοχικά μοντέλα ηγεσίας. *«Οι μέρες του μοναχικού καθοδηγητικού ηγέτη τελείωσαν. Δεν πιστεύουμε πλέον ότι ένας διαχειριστής μπορεί να χρησιμεύει ως καθοδηγητικός ηγέτης για ολόκληρο το σχολείο χωρίς την ουσιαστική συμμετοχή άλλων εκπαιδευτικών»* (Lambert,2002:37).

Πολλές φορές έχει ερμηνευθεί ως ένα μοντέλο ηγεσίας top – down, καθώς ξεκίνησε να εφαρμόζεται σε δυσχερή περιβάλλοντα των οποίων η αλλαγή έπρεπε να είναι άμεση και αποτελεσματική, απαιτούσαν ηγέτες υψηλού επιπέδου επικεντρωμένους στη διδασκαλία και τη μάθηση. *« Ωστόσο, η γενίκευση αυτού του μοντέλου σε όλους τους*

διευθυντές σε όλες τις σχολικές ρυθμίσεις ήταν ακατάλληλη το 1985 και παραμένει έτσι σήμερα το 2005» (Hallinger & Murphy, 1985b,1986 όπ. αναφ. σε Hallinger,2005: 233). Στα μέσα της δεκαετίας του 1990, η προσοχή απομακρύνθηκε από τα αποτελεσματικά σχολεία και την καθοδηγητική ηγεσία. Το ενδιαφέρον για αυτά τα θέματα εκτοπίστηκε από έννοιες όπως η αναδιάρθρωση του σχολείου και ο μετασχηματισμός του σχολείου ενώ σταδιακά ο λόγος μετατοπίστηκε στις ηγετικές ικανότητες. Η ηγεσία σταδιακά νοείται «ως διαδικασία αμοιβαίας επιρροής, μάλλον παρά ως μονόδρομη διαδικασία στην οποία οι ηγέτες επηρεάζουν άλλους».(Hallinger,2005:235). Ενδεικτική είναι η κριτική του Hallinger,1992 που καταγράφει τις εναλλαγές των μοντέλων ηγεσίας στο πέρασμα των δεκαετιών ανάλογα με τις προσδοκίες των αμερικανών ηγετών και τα περιβάλλοντα εφαρμογής τους. Έτσι από το διοικητικό μοντέλο της δεκαετίας του 1960 και του 1970, όπου ο ρόλος του διευθυντή περιορίστηκε στη διαχείριση και εφαρμογή εξωτερικά σχεδιασμένων πρωτοβουλιών, ακολούθησε η καθοδηγητική /παιδαγωγική ηγεσία στα μέσα της δεκαετίας του 1980, όπου ο καθοδηγητικός ηγέτης θεωρήθηκε ως η πρωταρχική πηγή γνώσεων για την ανάπτυξη του σχολικού προγράμματος και ακολούθως η μετασχηματιστική ηγεσία κατά τη δεκαετία του 1990, όπου οι αντιλήψεις περί ηγεσίας υιοθέτησαν τη μετασχηματιστική λογική του συνόλου της κοινότητας με την επέκταση ενός συλλογικού οράματος και τη συμμετοχή του συνόλου των εκπαιδευτικών στη μετασχηματιστική διαδικασία (Bush, 2014:565).

Οι αποτελεσματικοί ηγέτες ανταποκρίνονται στις μεταβαλλόμενες ανάγκες του πλαισίου τους και μπορούν να υιοθετούν διαφορετικά μοντέλα ηγεσίας όπως για παράδειγμα : «Τα «σχολεία που κινδυνεύουν» μπορεί αρχικά να απαιτούν μια πιο ισχυρή προσέγγιση από πάνω προς τα κάτω επικεντρωμένη στην εκπαιδευτική βελτίωση».(Hallinger,2005:235). Η εκτίμηση του πλαισίου είναι πολύ σημαντική για την αποτελεσματική ηγεσία (Leithwood et al.,1999:3). Έτσι, για να πετύχουν ως καθοδηγητικοί ηγέτες, οι διευθυντές πρέπει να είναι ικανοί να ερμηνεύουν την πολυπλοκότητα του πλαισίου, καθώς σχετίζεται με τους ανθρώπους,τα προβλήματα και τον πολιτισμό της κοινότητας και αναγνωρίζουν ότι ένα στυλ ηγεσίας μπορεί να μην είναι κατάλληλο για όλα τα σχολικά περιβάλλοντα (Hallinger 2011:134).

Ο λόγος για την ηγεσία ολοένα και περισσότερο μετατοπίζεται από το κεφάλαιο στην κοινή πρακτική η οποία «αντικαθιστά μια ιεραρχική και διαδικαστική έννοια με ένα μοντέλο «κοινής καθοδηγητικής ηγεσίας» (Marks and Printy,2003:371) στην οποία νοείται η εξουσιοδότηση των εκπαιδευτικών για αποφάσεις που σχετίζονται με τα ευρύτερα εκπαιδευτικά ζητήματα πέρα από τη διδακτική τους αρμοδιότητα. Οι ηγετικές

δραστηριότητες θεωρούνται ότι συνδέονται με ρόλους, είτε επίσημους είτε άτυπους, και δεν συνδέονται με κάποια συγκεκριμένη θέση καθώς και οι δύο διευθυντής και εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν ρόλο στη διαμόρφωση μιας σχέσης αποτελεσματικής ηγεσίας (Marks and Printy, 2003:374, Spillane et al., 2001, 2004 όπ. αναφ. σε Boyce et al.2018:162). Η Danielson (2007:30-31) περιέγραψε τους καθοδηγητικούς ηγέτες ως «εκπαιδευτικούς που ξεπερνούν τις τεχνικές απαιτήσεις των θέσεών τους και συμβάλλουν στη γενική ευημερία του θεσμού στον οποίο συμμετέχουν». Η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και καθοδηγητικών ηγετών υιοθετεί ως πρακτική την αποϊδιωτικοποίηση της διδακτικής πρακτικής ανοίγοντας γραμμές επικοινωνίας και καλλιεργώντας μια συλλογική αίσθηση δέσμευσης για το σχολείο (Danielson 2007, York-Barr and Duke 2004 όπ.αναφ.σε Boyce et al.2018:162) προωθώντας παράλληλα την οργανωσιακή καινοτομία (Harris, 2008; Printy & Marks, 2006). Επιπλέον, ο καθοδηγητικός ηγέτης κάνει αποτελεσματική χρήση της εμπειρογνωμοσύνης των εκπαιδευτικών και εξουσιοδοτεί τους εκπαιδευτικούς να επιδιώκουν θέματα και πρωτοβουλίες που τους ενδιαφέρουν .

Σε παρόμοια σύλληψη τοποθετείται και ο όρος "κατανεμημένη ηγεσία" (*distributed leadership*), μέσω της θεώρησης ότι «η ηγετική πρακτική κατανέμεται σε ηγέτες, οπαδούς και είναι διάχυτη σε όλο το σχολικό πλαίσιο» (Spillane et al.,2004). Πρόκειται για «μια πλουραλιστική μορφή ηγεσίας», που βασίζεται στη συλλογική λήψη αποφάσεων και αφορά όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας χωρίς φυσικά να απομειώνει την αξία και τις υπευθυνότητες του σχολικού ηγέτη, ο οποίος μάλιστα οφείλει να διαθέτει νέες ικανότητες για την ορθή κατανομή ρόλων μέσω της ενίσχυσης αμοιβαιότητας, συνεργασίας και αλληλεπίδρασης στο σχολικό περιβάλλον. (Πασιάς, 2016:24). Η κατανεμημένη σχολική ηγεσία μεταξύ διευθυντών και δασκάλων είναι ένας ουσιαστικός παράγοντας που συμβάλλει στη βελτίωση του σχολείου και στην επίτευξη των μαθητών (Hallinger & Heck, 2011; Leithwood, Harris, & Hopkins, 2020) και μπορεί να νοηθεί σε μια ολιστική θεώρηση και όχι απλώς ως το σύνολο των μεμονωμένων συνεισφορών, γι αυτό και φέρει καλύτερα αποτελέσματα. (MacBeath,2019:54, Leithwood et al., 2020:5). Το μοντέλο της κατανεμημένης ηγεσίας συναντάται στη διεθνή βιβλιογραφία και ως διαμοιρασμένη (*shared*), συνεργατική (*collaborative*) ή δημοκρατική (*democratic*) ηγεσία, από κοινού ηγεσία (*co-leadership*), ηγεσία ενδυνάμωσης (*empowerment leadership*), ηγεσία που εξυπηρετεί (*servant leadership*) (Anderson, Moore & Sun, 2009, Leithwood, Mascall & Strauss, 2009).

3.5.2. Μετασχηματιστική ηγεσία: ο συνεκτικός ιστός του οργανισμού

Η μετασχηματιστική ηγεσία κυριάρχησε στο πεδίο της θεωρίας ηγεσίας από τη δεκαετία του 1980. Με σκοπό την εισαγωγή θετικών μορφών ηγεσίας, ο Burns στο βιβλίο του *Leadership* (1978) επινόησε τον όρο «ηγετική μεταμόρφωση» για να περιγράψει τη βέλτιστη σχέση μεταξύ ηγετών και οπαδών στον πολιτικό χώρο αλλά και ευρύτερα στον χώρο του δημοσίου, του στρατού κ.λ.π. . Η θεωρία της μετασχηματιστικής-συναλλακτικής ηγεσίας όπως αρχικά προτάθηκε από τον Burns (Burns, 1978) και εξελίχθηκε από τους Bass και Avolio (Bass, 1985; Bass, et al. 1988; 1990; 2000; 2004;) αποτελεί σήμερα ένα μοντέλο κομβικής σημασίας που επιδρά καταλυτικά στον οργανωσιακό μετασχηματισμό και στοχεύει «να επιτευχθεί το υψηλότερο επίπεδο απόδοσης κυρίως για υψηλότερα κέρδη στην υπηρεσία του οργανισμού και όχι για προσωπικό τους συμφέρον» (Bass,1985). Πρόκειται για μια «θεωρία δύο παραγόντων» με μετασχηματιστικές και συναλλακτικές ηγετικές πρακτικές σχεδιασμένες ως δύο άκρα ενός συνεχούς. Οι περισσότεροι ηγέτες ασχολούνται με πρακτικές και στα δύο άκρα αλλά τα αποτελέσματα προκρίνουν τη μετασχηματιστική ηγεσία (Avolio and Bass,1995:201) που δύναται να φέρει «την αλλαγή, την καινοτομία, την επιχειρηματικότητα» σε σύγκριση με τη συναλλακτική που «είναι μια διαδικασία αμοιβαίας ανταλλαγής που χαρακτηρίζεται από τον καθορισμό του στόχου, εποπτικό έλεγχο και τον έλεγχο παραγωγής» (Bass,1985 στους Si and Wei, 2012:301). Εκτός από τους βασικούς εισηγητές της έννοιας, με τη μελέτη της μετασχηματιστικής ηγεσίας ασχολήθηκαν πολλοί μελετητές (Leithwood, 1994, Geijsel, Sleegers & Van Den Berg, 1999, Jantzi & Leithwood, 1996, Leithwood & Jantzi, 2008)

Η μετασχηματιστική ηγεσία αποτελεί μια μείζονος σημασίας θεωρία ηγεσίας για τους οργανισμούς εστιάζοντας στην παρακίνηση των οπαδών για την επιτευξη προκλητικών στόχων και τη συνολική βελτίωση της απόδοσης της εργασίας. Αν και είναι ένα θεωρητικό μοντέλο που προέρχεται από μελέτες εταιρικής και πολιτικής ηγεσίας, φάνηκε κατάλληλη για τις ανάγκες των σχολείων και απ' τη δεκαετία του 1990, η έννοια προσαρμόστηκε και εισήχθη και στον χώρο της εκπαίδευσης «από τη στιγμή δηλαδή, που άρχισαν να πυκνώνουν οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις για περισσότερη αποκέντρωση εξουσιών προς τα κάτω, γονεϊκή εμπλοκή στα τεκταινόμενα του σχολείου και θετικές ανατροπές βελτίωσης στα σχολεία που αντιμετώπιζαν δυσκολίες και προκλήσεις». (Καλογιάννης, 2015:110).

Ο σχολικός μετασχηματισμός απαιτεί από έναν διευθυντή-ως προγραμματιστή ανθρώπων και δημιουργό ομάδων Bass (1990) - να ενισχύσει την πίστη στην **αλλαγή**

και την καινοτομία, να υποστηρίξει την αλλαγή και να έχει την ικανότητα να οδηγεί την αλλαγή (Boyne, 2004, Engels et al., 2008) φρονίζοντας να δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την ενίσχυση της καινοτομίας στους μαθησιακούς οργανισμούς. (Rikkerink et al.,2016, Domínguez Escrig et al.,2016, Asbari et al,2020, Waruwu,2020) γι αυτό και απαιτείται η ικανότητα καθοδήγησης των μαθητών και του προσωπικού μέσω της δημιουργίας αξιών και μακροπρόθεσμων στόχων για τη δημιουργία ενός θετικού και επιτυχημένου σχολείου. Η έννοια της αλλαγής διαπερνά την έννοια της μετασχηματιστικής ηγεσίας, καθώς ο ηγέτης *« προσανατολίζεται πάντοτε προς την αλλαγή μέσω της συνεχούς εξέτασης και επανεξέτασης των συνθηκών και προς αναζήτηση νέων δυνατοτήτων ώστε να υπάρξει ανάπτυξη στον οργανισμό »* (Bass & Avolio, 1993 στην Μπρίνια, 2016:24). Στόχος του μετασχηματιστικού ηγέτη είναι η διαμόρφωση ενός θετικού σχολικού κλίματος που ενθαρρύνει το υψηλά ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών, εξασφαλίζει την παραμονή των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα, επιτρέπει τη δέσμευση και τη σύνδεση μεταξύ του προσωπικού και των μαθητών (Cohen et al., 2009, McCarley, 2016:323) εμπνέει τους ενδιαφερόμενους – *«με αποτέλεσμα τα μέλη του οργανισμού να καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια και η παραγωγικότητα τους να αυξάνεται»*(Bush & Glover, 2003:12) - χτίζει μια ομάδα και δημιουργεί υψηλές προσδοκίες που σχετίζονται με την απόδοση (Leithwood et al., 2020:5, McCarley, 2016: 323, Lei Xie, 2020:221, Ross et. al. 2016:163, Ahumada et al.,2016:273,) και εν γένει *«διευκολύνει περισσότερο την εκπαιδευτική αλλαγή και συμβάλλει στην οργανωτική βελτίωση, την αποτελεσματικότητα και τη σχολική κουλτούρα»* (Barnett et al.,2000:1). Οι ρόλοι που απορρέουν από το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας συμπίπτουν με την καινοτόμο διάσταση του διευθυντή ως *«κορυφαίου επαγγελματία»* (leading professional) (βλ. DfES, 2004 όπ. αναφ. σε Καλογιάννη, 2015:110) που μπορεί να καλλιεργήσει αντίστοιχα μια κουλτούρα υψηλού επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών που λειτουργούν σε μια κοινότητα.

Ο ανθρωποκεντρικός προσανατολισμός αυτής της μορφής ηγεσίας *«εστιάζει κυρίως στη διαδικασία παρά σε συγκεκριμένα αποτελέσματα»* (Bush & Glover, 2003:15) και συνίσταται στην ενεργοποίηση των «ακολούθων» και την ενσυνείδητη εμπλοκή και δέσμευση τους για την εκπλήρωση του κοινά σχεδιασμένου και διαμοιρασμένου οράματος της σχολικής κοινότητας. Η διαμόρφωση και ο **διαμοιρασμός ενός οράματος** δημιουργεί δυναμικές συνθήκες εργασίας που αυξάνουν τη δέσμευση των εργαζομένων και την προώθηση της μακροπρόθεσμης μάθησης (Ahumada et al.,2016:273, Lei Xie, 2020:221) και στοχεύει στη συνδιαμόρφωση του μέλλοντος της

κοινότητας με τη σύνθεση και την επέκταση των προσδοκιών όλων των μελών της οργανωμένης κοινότητας (Hallinger, 2007). Σε αντίθεση με την συναλλακτική ηγεσία, η μετασχηματιστική ηγεσία δεν επιδιώκει να διατηρήσει το status quo, αλλά παρέχει ένα **κίνητρο για την αλλαγή και την καινοτομία** στον οργανισμό, όχι προς ίδιον όφελος αλλά προς όφελος του οργανισμού (Bass & Avolio, 1994:547). Ο μετασχηματιστικός ηγέτης δίνει «όραμα», προσπαθεί η «επικοινωνία του οράματος» να είναι πλήρως κατανοητή, συνδέει το όραμα με την «ενδυνάμωση των μελών της οργάνωσης», δίνει έμφαση στο ρόλο του ηγέτη για τη διαμόρφωση της κουλτούρας του οργανισμού και δεσμεύει τα μέλη με την «εμπιστοσύνη» τους προς αυτόν ως προϋπόθεση για την επίτευξη του οράματος. Μάλιστα ο Bush (2012:667) επιμένει όχι μόνο στη διαμόρφωση οράματος και στην κατανόηση του ανθρώπινου δυναμικού αλλά και στον επανασχεδιασμό του προγράμματος ύστερα από την αξιολόγηση της διαδικασίας. Η μετασχηματιστική ηγεσία συχνά έχει επικριθεί ότι εδράζεται σε προσωπικά κίνητρα, εξυπηρετεί προσωπικά συμφέροντα και εξαναγκάζει τους εργαζομένους να υποστηρίξουν τον «μετασχηματισμό» ορμώμενοι από εγωιστικές και προσωπικές φιλοδοξίες. Πρόκειται γι αυτό που οι Bass και ο Steidlmeier (1999) διέκριναν: την αυθεντική μετασχηματιστική ηγεσία και ψευδο-μετασχηματιστική ηγεσία. Σε σύγκριση με την αυθεντική μετασχηματιστική ηγεσία, που είναι θεμελιωμένη σε μια σταθερή βάση ηθικής, στην ψευδο-μετασχηματιστική ηγεσία οι ηγέτες ικανοποιούν πρώτα τα προσωπικά τους συμφέροντα και μετά εξυπηρετούν την οργάνωση. (Lei Xie, 2020:222)

Ένας αυθεντικός μετασχηματιστικός ηγέτης πρέπει να έχει τα εξής χαρακτηριστικά: Ιδεαλιστική επίδραση (Idealized influence): ο ηγέτης έχει ξεκάθαρο όραμα και είναι πρότυπο για τους υφισταμένους του κάνοντας τους να νιώθουν σεβασμό, έμπνευση αλλά και να ταυτιστούν μαζί του.

Εμπνευσμένη παρώθηση (Inspirational motivation): ο ηγέτης καθορίζει με σαφήνεια τους στόχους και παρωθεί πνευματικά τους υφισταμένους του – οι οποίοι διαπνέονται από αισθήματα αφοσίωσης προς τον ηγέτη και τον οργανισμό στον οποίον μετέχουν - για την επίτευξή τους.

Διανοητικό ερέθισμα (Intellectual stimulation): ο ηγέτης προσπαθεί να κάνει τους υφισταμένους να σκέφτονται και να πράττουν με βάση τη λογική, ενθαρρύνοντάς τους να σκέφτονται κριτικά και δημιουργικά με καινοτόμο πνεύμα για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού.

Εξατομικευμένη θεώρηση (Individualized consideration): ο ηγέτης αντιμετωπίζει με ενσυναίσθηση κάθε υφιστάμενό του ως ξεχωριστό άτομο και προσπαθεί να συμβάλλει στην προσωπική του ανάπτυξη. (Bass, 1985)

Πιο αναλυτικά ο μετασχηματιστικός ηγέτης :

Προσδιορίζει και διατυπώνει ένα όραμα: στοχεύει στον εντοπισμό νέων ευκαιριών για το σχολείο του και στην ανάπτυξη συναρθρώνοντας και εμπνέοντας άλλους με ένα όραμα για το μέλλον.

Προωθεί την αποδοχή των στόχων της ομάδας: προώθηση της συνεργασίας μεταξύ του προσωπικού και βοήθεια να συνεργαστούν για την επίτευξη κοινών στόχων.

Μεταφέρει υψηλές προσδοκίες απόδοσης: συμπεριφορά που αποδεικνύει τις προσδοκίες του ηγέτη για αριστεία, ποιότητα, ή / και υψηλή απόδοση εκ μέρους του προσωπικού .

Παρέχει κατάλληλα μοντέλα: αποτελεί παράδειγμα για το προσωπικό που πρέπει να ακολουθήσει και το οποίο είναι σύμφωνο με τις αξίες που υποστηρίζει ο ηγέτης .

Παρέχει διανοητική διέγερση: συμπεριφορά εκ μέρους του ηγέτη που προκαλεί τους εκπαιδευτικούς να επανεξετάσουν μερικές από τις πρακτικές που εφαρμόζουν , να αναστοχαστούν και να προβούν σε πιθανές βελτιωτικές αλλαγές.

Παρέχει εξατομικευμένη υποστήριξη: συμπεριφορά εκ μέρους του ηγέτη που δείχνει σεβασμό για μεμονωμένα μέλη του προσωπικού και ανησυχία για τα προσωπικά τους συναισθήματα και ανάγκες. (Leithwood,1994:21)

Πίνακας 2. Σύγκριση καθοδηγητικής και μετασχηματιστικής ηγεσίας

(Προσαρμογή από Hallinger & Murphy, 1985 and Leithwood et al., 1998

όπ. αναφ. σε Hallinger, 2007:4)

Καθοδηγητική ηγεσία	Μετασχηματιστική ηγεσία	Ομοιότητες και διαφορές
Διατύπωση και επικοινωνία σαφών σχολικών στόχων	Σαφές όραμα Κοινά διαμορφωμένοι και διαμοιρασμένοι σχολικοί στόχοι	ΚΗ: Το μοντέλο δίνει έμφαση στη σαφήνεια και την οργανωτική φύση των κοινών στόχων, που καθορίζονται είτε από τον διευθυντή είτε από και με το προσωπικό και την κοινότητα ΜΗ: Το μοντέλο δίνει έμφαση στη σύνδεση μεταξύ προσωπικών στόχων και κοινών οργανωσιακών στόχων
Συντονίζει το πρόγραμμα σπουδών / Εποπτεύει και αξιολογεί το		Το μοντέλο της ΜΗ υποθέτει ότι όλα τα μέλη της κοινότητας θα

πρόγραμμα διδασκαλίας των μαθητών. Προστατεύει τον εκπαιδευτικό χρόνο.		εκτελέσουν τις αποστολές του σχολείου ως συνάρτηση των ρόλων τους.
Υψηλές προσδοκίες	Υψηλές προσδοκίες	
Παρέχει κίνητρο για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς	Ανταμοιβές	Παρόμοια εστίαση στη διασφάλιση ότι οι ανταμοιβές ευθυγραμμίζονται με την αποστολή του σχολείου
Παροχή επαγγελματικής ανάπτυξης για εκπαιδευτικούς	Πνευματική διέγερση: προκαλεί τον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών	ΚΗ: Το μοντέλο επικεντρώνεται στην εκπαίδευση και την ανάπτυξη που ευθυγραμμίζεται με τη σχολική αποστολή. ΜΗ: Το μοντέλο βλέπει την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη σε γενικές γραμμές χωρίς να συνδέεται απαραίτητα στενά με τους στόχους του σχολείου
Υψηλός βαθμός επικοινωνίας	Παρέχει κατάλληλα μοντέλα: αποτελεί παράδειγμα για το προσωπικό	Και οι δύο εξυπηρετούν ουσιαστικά τους ίδιους σκοπούς. Ο διευθυντής διατηρεί υψηλό βαθμό επικοινωνίας προκειμένου να μοντελοποιήσει τιμές και προτεραιότητες
Δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος	Οικοδόμηση σχολικής κουλτούρας	

Η σύνδεση της ηγεσίας για τη μάθηση και της καθοδηγητικής ηγεσίας είναι εμφανής (Boyce et al.2018:172) ενώ, παράλληλα εύκολα μπορεί κανείς να διακρίνει στοιχεία μετασχηματιστικής ηγεσίας στο μοντέλο της ηγεσίας για τη μάθηση.

Η καθοδηγητική ηγεσία μπορεί να μετατρέψει τα σχολεία σε δυναμικούς οργανισμούς ηγεσίας που αντανακλούν τα οργανωσιακά περιβάλλοντα επαγγελματικής μάθησης. Μέσα στους σχολικούς οργανισμούς, οι ηγέτες πρέπει να υιοθετήσουν την έννοια της ηγεσίας των εκπαιδευτικών για μάθηση, η οποία απαιτεί δομικές αλλαγές, πόρους και πολιτιστικές αλλαγές για να ανυψώσει σωστά και να χρησιμοποιήσει τους ηγέτες των εκπαιδευτικών ως πρωταρχικούς, συστημικούς εκπαιδευτικούς ηγέτες του μέλλοντος. (Wieczorek et al.,2019:39)

Βασικό μέλημα της μετασχηματιστικής ηγεσίας – που εμπεριέχει ως ουσία της την καθοδήγηση (και όχι τον έλεγχο) των γνωστικών και νοητικών διαδικασιών στο σχολείο (Krüger, 2009) - αποτελεί η ανάπτυξη των μελών του συνόλου του οργανισμού με σκοπό την **ενίσχυση των οργανωτικών και των ηγετικών τους ικανοτήτων** διαμοιράζοντας αξίες, πεποιθήσεις και ευθύνες σε όλα τα μέλη, ως μέλη του οργανισμού και ως επαγγελματίες (Bass & Riggio, 2006, Bush,2007, Harris,2005). Ο μετασχηματιστικός ηγέτης μετασχηματίζοντας το πολιτισμικό πλαίσιο του σχολείου, στοχεύει στην αλλαγή των ανθρώπων παρά στην αλλαγή δομών και διαδικασιών

(Hopkins et al., 1994). « Η οικοδόμηση της κατάλληλης σχολικής κουλτούρας αναφέρεται στην ανάπτυξη νορμών, αξιών, πεποιθήσεων και παραδοχών που θέτουν στο επίκεντρό τους τον μαθητή και ως εκ τούτου, δημιουργούν μία κουλτούρα αριστείας και διάθεσης για επαγγελματική ανάπτυξη στους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να βελτιώσουν την επαγγελματική τους πρακτική». (Καλογιάννης, 2015:359)

Ειδικότερα, σε σχολεία που λειτουργούν ως επαγγελματικές κοινότητες μάθησης και οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν ισχυρά μεταξύ τους αναλαμβάνοντας ποικίλους ρόλους όπως αυτούς του μέντορα, του ειδικού συμβούλου, του παρατηρητή – αξιολογητή παρουσιάζονται αυξημένες ευκαιρίες ανάληψης ρόλων και ηγεσίας. Για την ανάπτυξη επαγγελματικών κοινοτήτων είναι καθοριστική μια ισχυρή ηγεσία προσανατολισμένη στη μάθηση που άλλωστε – σύμφωνα με εμπειρικά αποτελέσματα σε μεγάλο αριθμό μελετών (Hallinger, 2011) - μπορεί να θεωρηθεί ως η εννοιολογική εξέλιξη δεκαετιών της κοινής καθοδηγητικής ηγεσίας (Hallinger, 2009, Boyce and Bowers, 2018:161) που ενσωματώνει στοιχεία από την κατανεμημένη και μετασχηματιστική ηγεσία (Hallinger, 2003, Heck και Hallinger, 2009, MacBeath & Cheng, 2008, Marks and Printy, 2003). Έτσι, ενώ ο όρος «καθοδηγητική ηγεσία» (instructional leadership) αρχικά επικεντρώθηκε στον ρόλο του διευθυντή, «η ηγεσία για μάθηση» προτείνει «μία ευρύτερη σύλληψη που ενσωματώνει και ένα ευρύτερο φάσμα ηγετικών πηγών καθώς και πρόσθετες ενέργειες για δράση» (Hallinger, 2011:126) γι αυτό και αποτελεί ζητούμενο στο νέο εκπαιδευτικό τοπίο.

Με έμφαση σε αυτό το δεδομένο, οι διευθυντές λειτουργούν ως πρότυπο (Moos et al, 2008:345) καθιερώνουν τη μάθηση ως πυρήνα της πρακτικής τους, «είναι ενθουσιώδεις και σκληρά εργαζόμενοι μαθητές», αλληλεπιδρούν λεκτικά, υποστηρίζουν ψυχολογικά και συναισθηματικά μέσα από προσωπική έκφραση συγχαρητηρίων, αποτελούν οι ίδιοι «πηγές επαγγελματικών γνώσεων και τεχνογνωσίας», «είναι πρόθυμοι να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα και να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να ασχοληθούν με τις αντιφάσεις που συνοδεύουν αναπόφευκτα την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών», «δίνουν φωνή στην αυτονομία των εκπαιδευτικών», «παρέχουν χρηματοδοτική στήριξη για συνέδρια, ταξίδια, υλικά, δίδακτρα για μεταπτυχιακές σπουδές, υποτροφίες για συμβούλους» και λειτουργούν με αξιοπιστία ως ηγέτες στην εκπαίδευση (Bredeson, 2006:391-5). Ο πιο σημαντικός του ρόλος είναι « εκείνος του μαθητευόμενου που ηγείται, εκείνου που συμμετέχει στην κύρια δραστηριότητα του σχολείου, επιδεικνύοντας την ανάλογη συμπεριφορά και αποτελώντας ο ίδιος

παράδειγμα»(Day,1999:191) καθώς η άσκηση της ηγεσίας επηρεάζεται από τα προσωπικά χαρακτηριστικά των ηγετών, τις προσωπικές αξίες, πεποιθήσεις, γνώσεις και την εμπειρία στην ηγετική πρακτική. (Hallinger,2011:127)

3.5.3 «Η ηγεσία για τη μάθηση»:σύγχρονο πλαίσιο ικανοτήτων

Στην προσπάθεια να προσδιορίσουμε ποια είναι η ιδανικότερη μορφή ηγεσίας, θα καταλήγαμε σε αδιέξοδο καθώς καμία μορφή ηγεσίας δεν είναι ικανή από μόνη της να περιγράψει τον «ικανό» ηγέτη για την κοινότητα μάθησης. Ο συνεργατικός ηγέτης, ο ηγέτης που υπηρετεί, ο διδακτικός ηγέτης, ο μετασχηματιστικός ηγέτης είναι μερικές μόνο από τις πιθανές εκδοχές για τις οποίες έχει αναπτυχθεί πλήθος θεωριών. Σε κάθε περίπτωση *«οι διευθυντές πρέπει να είναι κορυφαίοι επαγγελματίες και πρότυπα για τις κοινότητες που υπηρετούν. Η ηγεσία τους αποτελεί σημαντικό παράγοντα για τη διασφάλιση υψηλής ποιότητας διδασκαλίας και επίτευξης στα σχολεία και μια θετική και εμπλουτισμένη εμπειρία εκπαίδευσης για μαθητές»* (NSHT, 2020:1)

Η περιγραφή του «ικανού» ηγέτη δεν μπορεί να νοηθεί μακριά από ένα πλαίσιο ικανοτήτων όπως άλλωστε επιχειρείται από επίσημα κείμενα της Ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η ικανότητα δεν περιορίζεται μόνο στην αποτύπωση των γνώσεων αλλά και στο πως κάποιος θα αναπτύξει το τι να κάνει με αυτή τη γνώση, αλλά και να μάθει γιατί θα χρησιμοποιήσει τις γνώσεις και τις ικανότητες του. Ειδικότερα, για τον διευθυντή μιας σχολικής κοινότητας αυτή η διοικητική – ηγετική γνώση είναι απαραίτητη, αλλά όχι επαρκής προκειμένου να προσθέσει αξία στους οργανισμούς. *« Με αυτή την έννοια, οι βάσεις γνώσεων είναι ταλέντα κατωφλίου»* (Boyatzis, 2008:93). Ένας αποτελεσματικός ηγέτης- διευθυντής δεν αρκεί μόνο να διαθέτει τη γνώση, αλλά απαιτείται να διαθέτει τη δεξιότητα να χρησιμοποιήσει τη γνώση προκειμένου να προκαλέσει το ποσοδοκώμενο αποτέλεσμα. Από αυτά *«τα υποκειμενικά χαρακτηριστικά που οδηγούν ή προκαλούν αποτελεσματική και εξαιρετική απόδοση»* Boyatzis (1982) - σύμφωνα με τη βιβλιογραφική έρευνα - κάποια συνδέονται με υψηλή επαγγελματική απόδοση και κατατάσσονται σε τέσσερις βασικές κατηγορίες: Στη βιβλιογραφία γίνεται λόγος για:

- (1) ικανότητες γνωστικής νοημοσύνης, όπως η συστημική σκέψη:πρόκειται για νοητικές δεξιότητες που σχετίζονται με την ικανότητα του διευθυντή να αντιμετωπίζει την οργάνωση ως σύνολο, ως σύστημα με αλληλεξαρτώμενες διοικητικές δραστηριότητες.

- (2) τεχνικές δεξιότητες, δηλαδή δεξιότητες που σχετίζονται με την ικανότητα του ατόμου να πραγματοποιεί κάποιο είδος διοικητικής δραστηριότητας που περιέχει μέθοδο, διαδικασία ή τεχνική (π.χ. θέσπιση ρεαλιστικών στόχων, αποτελεσματική καθοδήγηση υφιστάμενων),
- (3) ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης ή ενδοπροσωπικές ικανότητες, όπως ικανότητα προσαρμογής και
- (4) ικανότητες κοινωνικής νοημοσύνης ή διαπροσωπικές ικανότητες: διαπροσωπικές δεξιότητες που έχουν σχέση με την ικανότητα ενός βασικού στελέχους να συνεργάζεται αποτελεσματικά με τα μέλη της ομάδας. (Κωτσίκης, 2003:153, Boyatzis, 2008:93)

Ειδικότερα, σε έγγραφο εργασίας (European Commission, 2010) καταγράφονται οι ικανότητες και οι προσωπικές ιδιότητες που πρέπει να διαθέτουν οι σύγχρονοι σχολικοί ηγέτες.

A. Ικανότητες:	B. Προσωπικές ιδιότητες:
➤ όραμα	➤ Κουράγιο
➤ Στρατηγική σκέψη: ικανότητα ολιστικής οπτικής	➤ Αισιοδοξία και αντοχή
➤ Ικανότητα βελτίωσης της ποιότητας της μάθησης και των μαθησιακών αποτελεσμάτων	➤ Ανεκτικότητα
➤ Ικανότητα ενίσχυσης των μαθησιακών περιβαλλόντων και της μαθησιακής κουλτούρας	➤ Συναισθηματική νοημοσύνη
➤ Ικανότητα αποτελεσματικής διαχείρισης πόρων	➤ Αυτοεπίγνωση
➤ Ισχυρή γνώση του εκπαιδευτικού συστήματος	➤ Ενέργεια
➤ Ισχυρές επικοινωνιακές δεξιότητες	➤ Φιλοδοξία
➤ Ανοιχτότητα	➤ Δέσμευση
➤ Δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων	➤ Δίψα για μάθηση

Ο ρόλος του διευθυντή – ηγέτη μιας σχολικής μονάδας είναι όχι μόνο να αναπτύξει αυτές τις ικανότητες αλλά να φροντίσει – ως ηγέτης των ηγετών- να τις αναπτύξουν και όλοι οι εκπαιδευτικοί της κοινότητας οι οποίοι με τη σειρά τους οφείλουν και αυτοί ως ηγέτες να εκπαιδεύσουν τους μαθητές τους προσδίδοντας αξία σε κάθε ένα από αυτούς τους τομείς. Απαιτείται επομένως, ανάπτυξη ικανοτήτων, καθώς και διέγερση

των κατάλληλων κινήτρων. (Boyatzis, 2008:93). Η ανάδειξη της ατομικότητας και της αυτοέκφρασης των εκπαιδευτικών – μέσα από την ελεύθερη έκφραση και τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων - ενισχύει την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθησή τους που είναι βασικός παράγοντας για την περαιτέρω ανάπτυξη του ηγέτη εκπαιδευτικού, αλλά παράλληλα καταδεικνύει και το εύρος και την υψηλή αυτοεκτίμηση του διευθυντή ηγέτη που επιζητά τη συνεργατική διοίκηση. *«Όταν οι καθηγητές αναγνωρίζονται ως επαγγελματίες και μπορούν να εργαστούν σε μια ατμόσφαιρα εμπιστοσύνης, όπου η διαδικασία λήψης αποφάσεων γίνεται συμμετοχικά, που υποστηρίζονται ταυτόχρονα όλοι οι εκπαιδευτικοί με εποικοδομητικό τρόπο σε ευκαιρίες μάθησης»* τότε πραγματικά ο διευθυντής – ηγέτης λειτουργεί υποστηρικτικά και διαμορφώνει ένα άριστο περιβάλλον μάθησης (Clement & Vandenberghe, 2000: 86). Κάτι τέτοιο έχει μια ολιστική επίδραση σε όλην την κοινότητα καθώς: *«Οι ηγέτες των εκπαιδευτικών με συναισθήματα σπουδαιότητας, ικανότητας και δύναμης είναι πιο πιθανό να έχουν υψηλά επίπεδα προσδοκίας του εαυτού τους και κατά συνέπεια υψηλά επίπεδα προσδοκίας των μαθητών τους»* (Whitaker, 2004:216). Καθοριστικής σημασίας κρίνεται «ο λόγος για τις προδιαθέσεις» των ηγετών που επικεντρώνεται στην καταλυτική τους επίδραση στη διαμόρφωση του κλίματος και της σχολικής κουλτούρας. Η Danielson (2006:36), ορίζει την προδιάθεση ως *«προσέγγιση ενός ατόμου σε καταστάσεις»* και ετόπισε εννέα προδιαθέσεις της ηγεσίας των εκπαιδευτικών: *«βαθιά αφοσίωση στη μάθηση των μαθητών, αισιοδοξία και ενθουσιασμό, ανοιχτό μυαλό και ταπεινοφροσύνη, θάρρος και προθυμία για ανάληψη κινδύνων, εμπιστοσύνη και αποφασιστικότητα, ανοχή για πειραματισμούς, δημιουργικότητα και ευελιξία, επιμονή και προθυμία για ουσιαστική εργασία»*. (Danielson, 2006:36). Για ένα τέτοιο υποστηρικτικό περιβάλλον που θα αναδείξει εκπαιδευτικούς με ηγετικές ικανότητες και υψηλά μαθησιακά επιτεύγματα σύμφωνα με (Hunzicker, 2009) ο διευθυντής οφείλει να:

1. Διασφαλίζει εκπαιδευτικούς πόρους: Η διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευτικών για εκπαιδευτικούς πόρους και η άμεση κάλυψη αυτών ενθαρρύνει τον εκπαιδευτικό και τον παρακινεί να πειραματιστεί και να καινοτομήσει. Με αυτόν τον τρόπο ο «ικανός» ηγέτης *«καλλιεργεί ένα θετικό περιβάλλον, καθοδηγεί τον συλλογικό προγραμματισμό, αξιολογεί το εκπαιδευτικό προσωπικό, προσπαθεί πάντοτε να έχει την απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή για την, όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου»* (Πασιαρδής και Πασιαρδή 2006:22 όπ.αναφ. σε Χατζηπαναγιώτου, 2008:223).

2. Ενθαρρύνει τη συνεργασία. Η διασφάλιση εκπαιδευτικού χρόνου κατάλληλου για προγραμματισμό, *«φροντίζοντας να τους απελευθερώνει από τα διοικητικά, μη-εκπαιδευτικά καθήκοντα»* (Young, 1990 όπ. αναφ. σε Clement, 2000: 86), η ευελιξία του εβδομαδιαίου προγράμματος, ώστε να ευνοείται η πρόσωπο-με-πρόσωπο συνάντηση των μελών της ομάδας που προάγει την αλληλεπίδραση και την αμοιβαία μάθηση (Somech et al., 2007:317) αλλά και ενός εκπαιδευτικού κλίματος που ευνοεί τη συνεργασία βοηθά στον σχεδιασμό και την επίλυση προβλημάτων και διαμορφώνει ένα περιβάλλον υψηλής συλλογικότητας που ευνοείται και υποστηρίζεται η ελευθερία της έκφρασης. Ένας «ικανός» και αποτελεσματικός διευθυντής διαμορφώνει συνεργατική κουλτούρα και προωθεί συνεργασίες, καλλιεργεί την ομαδικότητα, τη συνεργασία και τη συμμετοχική λήψη των αποφάσεων (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012, Χατζηπαναγιώτου, 2008). Η συνεργασία με τους συναδέλφους δημιουργεί περιβάλλον συλλογικής νοημοσύνης και συναδελφικής κοινότητας, στο οποίο ο εκπαιδευτικός πιο εύκολα παλεύει τα προβλήματα μιας συνεχώς μεταβαλλόμενης πραγματικότητας (Γιακουμή, Θεοφιλίδης, 2012:475).

3. Υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς που μαθαίνουν νέες στρατηγικές. Πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης, παρατήρηση και αξιολόγηση ομοτίμων βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να δουν την αξία στη σύνδεση νέων παιδαγωγικών μεθόδων και του γνωστικού αντικειμένου τους σε σχέση με τις τρέχουσες διδακτικές πρακτικές. *«Όταν οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν να εμπλέκουν τους μαθητές χρησιμοποιώντας νέες ερευνητικές πρακτικές, όλοι κερδίζουν»* (Hunzicker et al., 2009). Ιδιαίτερη μέριμνα δείχνει για τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς και τη γενικότερη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών γι αυτό: *«Ανταμείβει τους συνεργάτες του, άτομα ή ομάδες, είτε ανεπίσημα είτε επίσημα. Ενδυναμώνει τους συνεργάτες του, εμπνέοντας εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους. Αναγνωρίζει, αναδεικνύει και αξιοποιεί τις ηγετικές ικανότητες των συνεργατών του»*. (Αθανασούλα – Ρέππα, 2012).

Έρευνα (EACEA, 2011) με σκοπό την καταγραφή των βασικών ικανοτήτων των διευθυντών καταδεικνύει ότι η καθοδηγητική και μετασχηματιστική ηγεσία αποτελούν τα μοντέλα ηγεσίας που ανταποκρίνονται καλύτερα στο μοντέλο του ηγέτη που επιθυμούν οι ερωτώμενοι, εκπαιδευτικοί, γονείς και μαθητές. Ο διευθυντής ενός σχολείου, πρέπει να διαθέτει τόσο διοικητικές όσο και εκπαιδευτικές (καθοδηγητική ηγεσία) ικανότητες. Ο χάρτης που σχεδιάστηκε με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας απεικονίζει τρεις αλληλοσυνδεδεμένες περιοχές δεξιοτήτων, οι οποίες είναι:

- *«Δεξιότητες και στάσεις ηγεσίας: ορατότητα, αμεροληψία, ηθικότητα, υπομονή, συναισθηματική ευφυΐα, περιέργεια, αξιοπιστία, σταθερότητα, κύρος, ικανότητα δημιουργίας ομάδων εργασίας.*
- *Διοικητικές δεξιότητες: ικανότητα να δημιουργεί και να διατηρεί δημοκρατική συμμετοχή, διοίκησης των ανθρωπίνων πόρων, παρακολούθηση και αξιολόγηση, ικανότητα να αναθέτει αρμοδιότητες, να είναι καλός οργανωτής, και καλός στην ανάπτυξη δικτύων , να έχει καλή γνώση των νόμων και των κανονισμών.*
- *Παιδαγωγικές δεξιότητες: να έχει ένα σαφές παιδαγωγικό όραμα και να εμπλέκει τα άτομα γύρω από αυτό, να είναι καινοτόμος, να έχει καλή γνώση του αναλυτικού προγράμματος και της διδακτέας ύλης».* (EACEA,2011 όπ.αναφ. σε Καλογιάννης,2016:223)

Τα Εθνικά Πρότυπα Αριστείας για Διευθυντές (2014) στην Αγγλία καθορίζουν υψηλά πρότυπα που ισχύουν για όλους τους ρόλους του διευθυντή σε ένα αυτο-βελτιωμένο σχολικό σύστημα και αφορούν στον αξιακό κώδικα και τη διάχυση των αρχών στην κοινότητα, στον τρόπο διακυβέρνησης του σχολείου, στις ποικίλες στρατηγικές που ακολουθούνται για την υποστήριξη της εξωστρέφειας, αλλά και την υποστήριξη της μάθησης του προσωπικού για τη διασφάλιση των καλύτερων μαθησιακών επιτευγμάτων.

« 1. Ζητήστε φιλόδοξα πρότυπα για όλους τους μαθητές, ξεπερνώντας τα μειονεκτήματα και παραχωρώντας ισότητα, ενσταλάσσοντας μια ισχυρή αίσθηση ευθύνης στο προσωπικό για τον αντίκτυπο της εργασίας τους σχετικά με τα αποτελέσματα των μαθητών.

2. Εξασφαλίστε εξαιρετική διδασκαλία μέσω μιας αναλυτικής κατανόησης του πώς μαθαίνουν οι μαθητές και των βασικών χαρακτηριστικών της επιτυχημένης πρακτικής στην τάξη και του σχεδιασμού προγραμμάτων σπουδών, που οδηγεί σε πλούσιες ευκαιρίες μάθησης και ευημερίας των μαθητών.

3. Καθιέρωση μιας εκπαιδευτικής κουλτούρας «ανοιχτών αιθουσών διδασκαλίας» ως βάση για την καλύτερη ανταλλαγή πρακτικών εντός και μεταξύ σχολείων.

4. Δημιουργήστε ένα ήθος εντός του οποίου όλο το προσωπικό παρακινείται και υποστηρίζεται για να αναπτύξει το δικό του, τις δικές του δεξιότητες και γνώσεις θεμάτων, ώστε να υποστηρίξει ο ένας τον άλλον.

5. Εντοπίστε τα αναδυόμενα talέντα, καθοδηγώντας τους σημερινούς επίδοξους ηγέτες σε ένα κλίμα όπου η αριστεία είναι το πρότυπο.

6. Κρατήστε ακμαίο όλο το προσωπικό για να λογοδοτήσετε για την επαγγελματική συμπεριφορά και πρακτική τους». (NSHT,2015:6)

Σε πρόσφατη αναθεώρηση των εθνικών προτύπων αριστείας στην Αγγλία (2020) επανακαθορίζεται το προφίλ του διευθυντή – ηγέτη που οφείλει να ανταποκρίνεται στις υψηλές προσδοκίες των γονέων και της ευρύτερης κοινότητας. Δίδεται ιδιαίτερη έμφαση στον ρόλο που αυτός αναλαμβάνει στην επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών:

«να διασφαλίσει ότι το προσωπικό έχει πρόσβαση σε υψηλής ποιότητας, συνεχείς επαγγελματικές ευκαιρίες ανάπτυξης

να δοθεί προτεραιότητα στην επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού, διασφαλίζοντας τον αποτελεσματικό σχεδιασμό, την παράδοση και την αξιολόγηση

να διασφαλίσει ότι οι ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης βασίζονται στην παροχή εμπειρογνομών πέραν του σχολείου, NSHT,2020:7)

Μέσα από μια συστηματική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, έχει διαφανεί ότι τα χαρακτηριστικά του επιτυχημένου «ικανού ηγέτη», όπως έχουν προκύψει από τις διάφορες έρευνες αποτυπώνονται στον παρακάτω πίνακα.

ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΚΜ

Κοινός αξιακός κώδικας (όραμα, σχέσεις δέσμευσης - λογοδοσίας)	Συνεργατική κουλτούρα (άρση του απομονωτισμού)	Μαθησιακός προσανατολισμός (Επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη εκπαιδευτικού)	Κουλτούρα αξιολόγησης (Πρακτικές αναστοχασμού, αυτοαξιολόγησης..)	Υποστηρικτική ηγεσία (Ηγεσία για τη μάθηση)
--	--	---	---	---

Ο ΗΓΕΤΗΣ για τη μάθηση ΣΤΗΝ ΕΚΜ

Χτίζει το παιδαγωγικό όραμα της κοινότητας	Εμπεδώνει τη συνεργατική κουλτούρα	Υποστηρίζει την επαγγελματική μάθηση για όλους	Εγκαθιδρύει μια κουλτούρα αξιολόγησης
Εμπνέει / συνκαθορίζει σαφείς και ξεκαθαρούς στόχους Ιδεαλιστική επίδραση (Idealized influence).	Αναδεικνύει και αξιοποιεί τις ηγετικές ικανότητες των συνεργατών του πύκνωση της ηγεσίας (leadership density).	Αποτελεί ο ίδιος πηγή επαγγελματικών γνώσεων και τεχνογνωσίας «κορυφαίος επαγγελματίας» (leading professional) Πρότυπο μαθητείας	Εντοπίζει τις αδυναμίες: εξατομικευμένη θεώρηση (Individualized consideration) και φροντίζει να προτείνει βελτιωτικές πρακτικές ώστε να συμβάλλει στην προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (π.χ. coaching, mentoring)
Μεταφέρει υψηλές προσδοκίες απόδοσης και μια ισχυρή αίσθηση ευθύνης στο προσωπικό για τον αντίκτυπο της εργασίας τους σχετικά με τα αποτελέσματα των μαθητών.	Διασφαλίζει εκπαιδευτικό χρόνο κατάλληλο για προγραμματισμό και συνεργασία .	Κατανοεί και αναπτύσσει το προσωπικό (δημιουργία μαθησιακής κοινότητας)	Παρέχει διανοητική διέγερση: και ενισχύει πρακτικές αναστοχασμού και αυτοαξιολόγησης προκειμένου να προβούν σε πιθανές βελτιωτικές αλλαγές.
Καθοδηγεί τον συλλογικό προγραμματισμό.	Καλλιεργεί μια εκπαιδευτική κουλτούρα «ανοιχτών αιθουσών διδασκαλίας» υιοθετεί την αποϊδιωτικοποίηση της διδακτικής πρακτικής .	Διασφαλίζει ότι το προσωπικό έχει πρόσβαση σε υψηλής ποιότητας, συνεχείς επαγγελματικές ευκαιρίες ανάπτυξης παρέχοντας κίνητρα για εμπλοκή σε αυτές.	Υποστηρίζει πρακτικές ετεροπαρατήρησης, αξιολόγησης ομοτέχνων, παρουσία κριτικού φίλου
Διατηρεί υψηλό βαθμό επικοινωνίας με το προσωπικό.	Παρωθεί / υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς για ανάπτυξη συνεργατικών καινοτόμων διδακτικών πρακτικών και δράσεων .	Καλλιεργεί μία κουλτούρα υψηλού επαγγελματισμού εμπειρομένη στη λογοδοσία και τη διαρκή βελτίωση.	Συντονίζει, εποπτεύει τον τρόπο λειτουργίας των επιμέρους ομάδων
Επιτρέπει τη δέσμευση και τη σύνδεση μεταξύ του προσωπικού και των μαθητών.	Επιδιώκει συνεργασία με εμπειρογνώμονες εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος.	Προωθεί την αλλαγή και την καινοτομία στη μαθησιακή κοινότητα .	Αξιολογεί συστηματικά την επίτευξη των επιμέρους στόχων / Αξιολογεί τις παιδαγωγικές πρακτικές
Διαμορφώνει ένα περιβάλλον υψηλής συλλογικότητας και συλλογικής αυτονομίας.		Φροντίζει για τη διασφάλιση ίσων ευκαιριών για μάθηση.	Παρακολουθεί την προόδο των μαθητών και των μαθησιακών αποτελεσμάτων.
		Ενθαρρύνει το υψηλά ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών.	

3.6 Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού και επαγγελματική ανάπτυξη.

Η έννοια της αξιολόγησης τις τελευταίες δεκαετίες βρίσκεται στο κέντρο του ενδιαφέροντος όλων σχεδόν των διεθνών εκπαιδευτικών οργανισμών και συνδέθηκε με την έννοια της ποιότητας και αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου (Ο.Ε.Κ.Δ., 1989, 1995, 2013a, Altricher & Sprecht, 1997, Eurydice, 2004, Pons, 2012). Στο πέρασμα του χρόνου η αξιολόγηση έχει προσλάβει ποικίλες νοηματοδοτήσεις ανάλογα με τους φορείς που την πραγματοποιούν και τον στόχο που κάθε φορά επιτελεί. Τα δύο βασικά μοντέλα που ακολουθούνται είναι το τεχνοκρατικό και το ανθρωπιστικό - πλουραλιστικό μοντέλο. Το τεχνοκρατικό υπηρετεί μια αξιολόγηση παραδοσιακού τύπου, προσανατολισμένη σε τεχνοκρατικούς σκοπούς, που εστιάζει στα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας με κυρίαρχη την έννοια της μέτρησης, προωθεί την ανάπτυξη μιας «*κουλτούρας ελέγχου και συνδέεται με τεχνολογίες επιτήρησης, πειθαρχίας και επιτελεστικότητας*» (Πασιάς, Αποστολόπουλος, Στυλιάρης, 2015:26). Στο παρελθόν αποσκοπούσε κυρίως στην επαγγελματική πιστοποίηση και τη μονιμοποίηση του εκπαιδευτικού καθώς και στην απόδοση λόγου, στην εξακρίβωση της συμμόρφωσης των σχολείων στην ισχύουσα νομοθεσία (Ellet & Teddle, 2003; Kyriakides et al., 2006; Teddle et al., 2003, Κασσωτάκης, 2017:45) ήταν κυρίως διαπιστωτική γι αυτό και μετά τη δεκαετία του '80 διατυπώθηκαν επιφυλάξεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα του μοντέλου και φαίνεται πλέον να προωθείται το λεγόμενο συμμετοχικό μοντέλο αξιολόγησης, το οποίο αντικατέστησε το μοντέλο της παραδοσιακής επιθεώρησης (Robinson & Cousins, 2004; McNamara & O'Hara, 2008, Van Petegem et al., 2005). Βασική επιδίωξη της αξιολόγησης είναι η θέαση της λειτουργίας του σχολείου ως ενιαίας συλλογικής οντότητας, ως «*ενότητας*» (entité/entity) ποικίλων παραγόντων, σφαιρικής αποτίμησης του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου, καταγραφής των αδυναμιών του εκπαιδευτικού και προσπάθειας ενίσχυσης/βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου, ώστε να προσλάβει την έννοια της ποιότητας που αποτελεί άλλωστε και βασικό πρόταγμα. Έτσι, η αξιολόγηση σταδιακά ενδύθηκε έναν χαρακτήρα πιο ανθρωπιστικό στο πλαίσιο του οποίου «*το ενδιαφέρον της αξιολογικής διαδικασίας μεταφέρεται από τον έλεγχο των στόχων, στις αλληλεπιδράσεις των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία και στα νοήματα που διαμορφώνονται*» (Χατζηγεωργίου 2004:257 όπ. ανφ. σε Κατσαρού, Δεδούλη, 2008:118 και Πουρσανίδου, 2017:147). Από τη σκοπιά του φορέα αξιολόγησης, η αξιολόγηση διακρίνεται σε εξωτερική και εσωτερική. Η τελευταία διακρίνεται στην *ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση*, όπου οι ανώτεροι στη διοικητική ιεραρχία στο εσωτερικό της σχολικής μονάδας κρίνουν αυτούς

που βρίσκονται χαμηλότερα και την συλλογική εσωτερική αξιολόγηση στο πλαίσιο της οποίας εντάσσεται και η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου που βασίζεται στο σχολείο (school based) και αποτελεί κεντρικό σημαίνον της «αλλαγής του εκπαιδευτικού παραδείγματος». Αυτή η μεταστροφή αναπτύσσεται από τη μία στο πλαίσιο του εκδημοκρατισμού του τρόπου εφαρμογής της αξιολόγησης στην εκπαίδευση, «με στόχο την άμβλυνση των αντιστάσεων απέναντί της και την ενδυνάμωση του θετικού ρόλου της στη βελτίωση και την αποτελεσματικότερη λειτουργία των σχολικών μονάδων, καθώς και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών» (Κασσωτάκης, 2017:43) και από την άλλη στην προσέγγιση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ως «μανθανόντων οργανισμών» που έχουν τη δυνατότητα να μαθαίνουν μέσα από τον προσωπικό αναστοχασμό και την αυτοαξιολόγηση και όχι ως ελεγχόμενοι διεκπεραιωτές άνωθεν εντολών (Senge, 1990, Senge et al. 1994 όπ. αναφ. σε Κασσωτάκης, 2017:47)

«Η αυτοαξιολόγηση είναι μια μορφή αξιολόγησης η οποία αποτελεί μια εναλλακτική πρόταση, μακριά από τις παραδοσιακές αξιολογήσεις (επιθεώρηση, άμεση ιεραρχική επιτήρηση των εκπαιδευτικών ως προς την τήρηση της νομιμότητας κατά την άσκηση των καθηκόντων τους και ως προς τη διδακτική τους επάρκεια) αλλά και από εκείνη του λεγόμενου αντικειμενικού, «επιστημονικού» ή λογιστικού απολογισμού, που γίνεται από κεντρικούς οργανισμούς εκπαιδευτικής έρευνας και αξιολόγησης με τεστ αξιολόγησης γνώσεων και δεξιοτήτων για τους μαθητές και σπανιότερα με ερωτηματολόγια για τους εκπαιδευτικούς» (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008:131) και εντοπίζεται κυρίως σε αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα. (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008:131, Πασιάς, 2016:57, Κασσωτάκης, 2017:45). Βασική επιδίωξη της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί «η επισήμανση πιθανών αδυναμιών, η αναζήτηση των αιτίων στα οποία αυτές οφείλονται και η εξάλειψή τους μέσω της ανατροφοδότησης των εκπαιδευτικών συστημάτων με τις πληροφορίες που προκύπτουν από την αντίστοιχη αξιολόγηση» Κασσωτάκης (2006:219). Ακολουθεί μάλιστα «διαδικασίες που σχεδιάζονται, οργανώνονται, παρακολουθούνται και αξιολογούνται από παράγοντες της σχολικής μονάδας, πραγματοποιείται από τους εκπαιδευτικούς, διεισδύει στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, την ανιχνεύει από μέσα και ανατροφοδοτεί τις εκπαιδευτικές πρακτικές, συμβάλλοντας στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.» (Πασιάς, 2016:58). Σήμερα η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού - ακόμα και στο ελληνικό προσκήνιο - είναι άμεσα συνυφασμένη με την αξιολογησή (Υ.Α. Δ2/1938/26-02-1998, Ν. 2986/2002, Υ.Α. 30972/Γ1/5-03-2013 και Π.Δ. 152/5-11-2013) και μάλιστα με την αυτοαξιολόγηση ΥΠΑΙΘΠΑ (2012:25-26) η οποία: « αποτυπώνει στοιχεία : α)

συλλογικών διαδικασιών ομάδων εργασίας και συλλόγου διδασκόντων, καθώς τα στοιχεία της ετήσιας έκθεσης είναι προϊόν συνεργασίας, συνεκτίμησης και συναπόφασης όλων των εκπαιδευτικών του σχολείου, β) «αξιολόγησης ομοτέχνων» (peer evaluation) που επεδίωξαν, προαιρετικά, εκπαιδευτικοί για την ανατροφοδότησή τους, γ) «εκ των κάτω προς τα πάνω» (bottom - up) αξιολόγησης καθώς τα αποτελέσματα του σχολείου κοινοποιούνται προς τα ανώτερα κλιμάκια της εκπαιδευτικής ιεραρχίας, όχι μόνο για λόγους ενημέρωσης, αλλά και για να στηρίζουν τις προτάσεις και δράσεις εκπαιδευτικής πολιτικής, δ) εφαρμογής της «έρευνας-δράσης» (action research) στο πλαίσιο της ανάπτυξης των σχεδίων δράσης για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου τόσο της σχολικής μονάδας όσο και της σχολικής τάξης» και εν γένει στην «ποιοτική αναβάθμιση όλων των διαστάσεων και των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας». (ΥΑ/30972/Γ1 / 15-3-2013 στο άρθρο 1)

Στο πρόσφατο νομοσχέδιο Ν. 4823/2021 (ΦΕΚ Α 136 - 03.08.2021) Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις, προωθείται η αυτοαξιολόγηση της εκπαιδευτικής μονάδας και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Ειδικότερα με ΦΕΚ 4189-10.09.21 και τίτλο: Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο αναφέρονται αναλυτικά

- Σκοπός και στόχοι της εσωτερικής αξιολόγησης- αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας (άρθρο,1),
- Προγραμματισμός – Υλοποίηση - Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου (άρθρο 2),
- Λειτουργίες, άξονες και δείκτες για την εσωτερική αξιολόγηση - αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας (άρθρο 3)
- Διαδικασίες Συλλογικού Προγραμματισμού της σχολικής μονάδας.(άρθρο 4),
- Διαδικασίες Εσωτερικής Αξιολόγησης
- Αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας (άρθρο 5)
- Εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων από τους Συμβούλους Εκπαίδευσης Παιδαγωγικής Ευθύνης (άρθρο 6),
- Εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων από τον Επόπτη Ποιότητας Εκπαίδευσης και τον Περιφερειακό Επόπτη Ποιότητας Εκπαίδευσης (Άρθρο 7)
- Συντονισμός και Παρακολούθηση(άρθρο 8)
- Ειδική ψηφιακή εφαρμογή του Ι.Ε.Π. για τη σύνταξη του Συλλογικού Προγραμματισμού, της Εσωτερικής και της Εξωτερικής Αξιολόγησης των σχολικών μονάδων σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο (άρθρο 9)

- Εφαρμογή διαδικασιών αξιολόγησης(άρθρο 10),
- Διατάξεις για την εφαρμογή του συστήματος Εσωτερικής και Εξωτερικής Αξιολόγησης σχολικών μονάδων κατά το σχολικό έτος 2021-2022 (άρθρο 11)

Η αξιολόγηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών είναι αναξιόπιστη όταν εκπορεύεται από μία και μόνη πηγή καθώς είναι ελλειμματική, μονόπλευρη και ενέχει μεγάλο βαθμό υποκειμενικότητας. Σύμφωνα με πολλούς ερευνητές (Peterson, 2000, Stronge, 2006, 2010, Darling-Hammond, 2011) οι πηγές πληροφόρησης για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι πολλαπλές για τη διασφάλιση της αντικειμενικότητας. Αν μάλιστα ο εκπαιδευτικός εκληφθεί ως ένας *στοχαστικός επαγγελματίας*, τότε στην αξιολόγησή του ο ίδιος ο εκπαιδευτικός λαμβάνει κυρίαρχο ρόλο, για αυτοεξέταση, αυτοέλεγχο και αυτοαξιολόγηση μέσα από ποικίλες αναστοχαστικές και ενδοσκοπικές δράσεις. Η εφαρμογή φιλικών μορφών αξιολόγησης, τεχνικές αυτοπαρατήρησης, αυτοαξιολόγησης, ετεροπαρατήρησης/ αξιολόγησης ομοτέχνων αλλά και η τήρηση ενός εκπαιδευτικού portfolio από τη μια συμβάλλουν στην αυτοσυνειδησία, αυτοεπίγνωση, τον εντοπισμό αδυναμιών και τελικά στην προσωπική βελτίωση και επαγγελματική ανάπτυξη παρέχοντας μια ολοκληρωμένη και σαφή εικόνα της απόδοσης των εκπαιδευτικών (Akram & Zepeda, 2015:135, Κασσωτάκης,2017:48) και από την άλλη αποβάλλει συναισθήματα αποστροφής και φόβου προς την αξιολόγηση ως θεσμό και ως διαδικασία- κατάλοιπα του παλιού επιθεωρητισμού που περιελάμβανε μεταξύ άλλων πειθαρχικές κυρώσεις. (Blase & Blase, 1998, Μαυρογιώργος, 1993, Παπακωνσταντίνου, 1993, Σαββίδης, 2011).

3.6.1. Εργαλεία αναστοχασμού και αυτοαξιολόγησης

Πολλοί μελετητές συνηγορούν στην άποψη πως η **αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού** είναι μια ισχυρή τεχνική για αυτοβελτίωση που διασφαλίζει -ως μηχανισμός επαγγελματικής ανάπτυξης- τόσο την αλλαγή και βελτίωση του εκπαιδευτικού όσο και υψηλά μαθησιακά επιτεύγματα (Barber, 1990, Ross, McDonald & Boud, 2003, Ross & Bruce,2007:147, Van Diggelen et al.,2013:115) καθώς *«οι εκπαιδευτικοί ως αυτορυθμιζόμενοι επαγγελματίες καλούνται να παρατηρούν και να ερμηνεύουν τη συμπεριφορά τους εφαρμόζοντας τεχνικές αυτοπαρατήρησης της διδασκαλίας τους, εστιάζοντας σε πτυχές της διδασκαλίας που σχετίζονται με τα υποκειμενικά πρότυπα επιτυχίας τους, ...παράγοντας αυτοπαρατηρήσεις και αυτοκρίσεις στις οποίες καθορίζουν πόσο καλά επιτεύχθηκαν οι γενικοί και συγκεκριμένοι στόχοι ...και τέλος αυταξιολογήσεις*

, σε σχέση με το βαθμό ικανοποίησης που συνδέεται με το αποτέλεσμα των ενεργειών τους» (Ross & Bruce, 2007:147). Οι αυτοαξιολογήσεις συμβάλλουν στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την ικανότητά τους να επιφέρουν μάθηση των μαθητών, δηλαδή καθορίζουν και ερμηνεύουν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, μια μορφή επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας. Η αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών θεωρείται επίσης μια ελκυστική μέθοδος για την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, «γιατί μπορεί εύκολα να αναπτυχθεί και να εφαρμοστεί και απαιτεί λίγο από τον ελάχιστο διαθέσιμο χρόνο των εκπαιδευτικών, ... ενισχύει την κατανόηση των εκπαιδευτικών για το τι συνιστά καλή πρακτική (Samuels & Betts, 2007), διεγείρει τις ικανότητες αυτοπαρακολούθησης των εκπαιδευτικών (Crooks, 1988) και προετοιμάζει τους εκπαιδευτικούς για τη διά βίου μάθηση (Boud, 1995)» (Van Diggelen, 2013:115)

Όταν η σχολική μονάδα λειτουργεί με όρους συλλογικότητας, αυξημένης συνεργασίας και εμπιστοσύνης στο πλαίσιο της Επαγγελματικής κοινότητας μάθησης, η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού ενισχύεται από τις παρατηρήσεις και **αξιολογήσεις των ομοτίμων**. Τα πρότυπα της ιδιωτικοποιημένης πρακτικής συνήθως περιορίζουν τις ευκαιρίες αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών, ενώ η παρατήρηση μεταξύ ομοτίμων επηρεάζει την αποτελεσματικότητά τους, καθώς ομότεχνοι διαμοιράζονται ανάλογες εμπειρίες, βιώνουν παρόμοια συναισθήματα και εν τέλει προτείνουν συγκεκριμένες στρατηγικές συνεργαζόμενοι για την εφαρμογή τους. «Τα σχόλια από ομοτίμους μπορεί να επηρεάσουν τον δάσκαλο σχετικά με τον βαθμό επίτευξης του στόχου του και μάλιστα η επιρροή είναι πιθανό να είναι ισχυρότερη, εάν οι συνάδελφοι ερμηνεύουν τα αποτελέσματα των μαθητών και τις πρακτικές των δασκάλων από την άποψη των προφανών – αντικειμενικών προτύπων». (Ross & Bruce, 2007:149). Εξάλλου, η ανάγκη για αξιοποίηση των εκπαιδευτικών ως φορέων αξιολόγησης και επαγγελματικής ανάπτυξης των συναδέλφων τους αναφέρεται ευρέως και στη διεθνή βιβλιογραφία και ερείδεται στο επιχείρημα ότι οι εκπαιδευτικοί είναι οι καταλληλότεροι για να αναλάβουν την ηγεσία σε ζητήματα διδακτικής στο σχολείο, γνωρίζουν πώς οι μαθητές σκέπτονται και μαθαίνουν, καθώς και τις συνθήκες που προωθούν τον στοχασμό και τη μάθηση, πολύ καλύτερα από διοικητικούς προϊστάμενους, διευθυντές, ή πολλούς πανεπιστημιακούς καθηγητές. Οι ομότιμοι δύνανται μέσα από τεχνικές παρατήρησης, συζήτησης και επανεξέτασης να διευκολύνουν τον διδάσκοντα να αντιληφθεί τις πρακτικές, τις αστοχίες και τελικά να μάθει μέσα από την δική του διδακτική πρακτική (Αποστολόπουλος, 2014:27)

3.6.1.α. Portfolio εκπαιδευτικού και επαγγελματική ανάπτυξη

Η πιστοποίηση των διδακτικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών αλλά και η διαρκής ανάπτυξη αυτών αποτελεί κεντρικό διακύβευμα στον εκπαιδευτικό πολιτικό λόγο τις τελευταίες δεκαετίες. Η κριτική στις παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης και πιστοποίησης -προσανατολισμένων στο τελικό προϊόν και το αποτέλεσμα- και η ανάγκη για κατάλληλες μορφές και μεθόδους τεκμηρίωσης και αξιολόγησης των επαγγελματικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών πριν από την είσοδό τους στην υπηρεσία αλλά κατά την πορεία τους σε αυτή, προκάλεσε ένα νέο ενδιαφέρον για τον τρόπο αξιολόγησης της απόδοσης των εκπαιδευτικών. Το χαρτοφυλάκιο διδασκαλίας είναι ένα σχετικά πρόσφατο εργαλείο στη διδασκαλία και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών που έχει εισαχθεί μόλις τη δεκαετία του 1980 με το έργο του Lee Shulman και των συναδέλφων του στο Στάνφορντ στο Πρόγραμμα Αξιολόγησης Εκπαιδευτικών National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS) (Shulman,1988). Μολονότι ξεκίνησε ως εργαλείο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας ενός εκπαιδευτικού για την είσοδό του στην υπηρεσία κατέληξε να αποτελεί μια σκόπιμη, αναστοχαστική μέθοδο συλλογής πρακτικών και άριστο εργαλείο υποστήριξης αναστοχαστικών μορφών επαγγελματικής ανάπτυξης (Doolittle, 1995:1). Τα χαρτοφυλάκια διδασκαλίας είναι πλέον διαδεδομένα στις ΗΠΑ σε προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, στη διαδικασία χορήγησης μιας αρχική άδειας διδασκαλίας αλλά και στην επαναπιστοποίηση εκπαιδευτικών και στην πιστοποίηση Εθνικού Συμβουλίου. (Zeichner & Wray, 2001:613)

Ήδη, σχολικές περιφέρειες στις Ηνωμένες Πολιτείες (Κοννέκτικατ, Πρόγραμμα Υποστήριξης και Εκπαίδευσης Beginning Educator (BEST), Καλιφόρνια, πρόγραμμα υποστήριξης και αξιολόγησης για αρχάριους δασκάλους (BTSA), Κεντάκι, Βόρεια Καρολίνα, Αριζόνα, Ιντιάνα) έχουν σχεδιάσει συστήματα αξιολόγησης εκπαιδευτικών που υιοθετούν νέους τρόπους αξιολόγησης των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών με βάση το χαρτοφυλάκιο, προκειμένου να παρέχουν ευκαιρίες για προσωπική σκέψη, αυτοαξιολόγηση και καθορισμό στόχων και μάλιστα η χρήση των χαρτοφυλακίων έχει γίνει μια αποδεκτή μέθοδος για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών σε ολόκληρο το έθνος (Attinello, J. et al., 2006:133). Παρά την τρέχουσα δημοτικότητα στις ΗΠΑ του εκπαιδευτικού πορτοφόλι και τα υψηλά επίπεδα υιοθέτησης των πορτοφόλι από πολλές χώρες – Ηνωμένο Βασίλειο, Αυστραλία, Ολλανδία, Φινλανδία, (Fox et al,2011:150) σε διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης υπήρξαν πολύ λίγες συστηματικές μελέτες σχετικά με τη φύση και τις συνέπειες της χρήσης τους για σκοπούς αξιολόγησης ή ανάπτυξης

(Zeichner&Wray,2001:615-616) γι αυτό κρίνεται αναγκαίο «να μάθουμε πώς να εκμεταλλευτούμε τις δυνατότητές του portfolio για την προώθηση της ουσιαστικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και την ανατροφοδότηση για τη διδασκαλία και την αξιολόγηση των μελλοντικών εκπαιδευτικών» (Zeichner & Wray, 2001:620)

Ο όρος χαρτοφυλάκιο «portfolio» ισχύει για διαφορετικούς τύπους υλικού που συλλέγονται για διαφορετικούς σκοπούς, σε διαφορετικά πλαίσια.(Cole & Rees, 2005:1141).Το χαρτοφυλάκιο επαγγελματικής διδασκαλίας έχει τύχει ιδιαίτερης προσοχής ως «ένας ευέλικτος, συνοπτικός και αυθεντικός τρόπος ανάπτυξης και αξιολόγησης μεμονωμένων διδακτικών ικανοτήτων» (Imhof & Picard, 2009:149) που στοχεύει στην υποστήριξη του «αναστοχαστικού ασκούμενου» (Schoen, 1983, Altrichter & Posch, 2010) και αποτελεί μία από τις πιο ελπιδοφόρες μορφές αυτοαξιολόγησης, όταν δομείται με κατάλληλες παιδαγωγικές στρατηγικές (Greenhalgh & Koehler, 2015:257). Σύμφωνα με τον Doolittle: «Ένα χαρτοφυλάκιο εκπαιδευτικών είναι μια συλλογή έργων που παράγονται από έναν δάσκαλο...κατασκευάζεται από εκπαιδευτικούς για να επισημάνουν και να αποδείξουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους στη διδασκαλία, αποτελεί επίσης ένα μέσο προβληματισμού. Προσφέρει την ευκαιρία για κριτική του έργου και αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των μαθημάτων ή των διαπροσωπικών αλληλεπιδράσεων με μαθητές ή συνομηλίκους» (Doolittle,1995:2). Έναν πιο εστιασμένο ορισμό παραθέτουν οι Imhof και Picard: «Ένα χαρτοφυλάκιο περιγράφεται καλύτερα ως μια εστιασμένη συλλογή διαφορετικών εγγράφων και αντικειμένων που είναι ικανά να αντικατοπτρίζουν τη μαθησιακή διαδικασία ενός ατόμου.» (Imhof & Picard, 2009:150) Έμφαση στην ανάπτυξη ικανοτήτων μέσα από τη χρήση του portfolio δίνουν οι Van Tartwijk και συνεργάτες του: « Ένα χαρτοφυλάκιο είναι μια σκόπιμη συλλογή όλων των ειδών εγγράφων και άλλων πρακτικών που μαζί συνολικά δίνουν μια εντύπωση για το πώς εκπληρώθηκαν τα καθήκοντα και πώς αναπτύχθηκε η ικανότητα. Ένα χαρτοφυλάκιο μπορεί επίσης να περιέχει αναστοχασμούς και σχέδια για μελλοντική ανάπτυξη» (Van Tartwijk et al., 2007:69). Τη συμβολή του χαρτοφυλακίου διδασκαλίας στη μαθησιακή διαδικασία τόσο για εκπαιδευόμενους όσο και για εκπαιδευτικούς υπογραμμίζει η Hamilton (2018:89) που πρεσβεύει πως το portfolio λειτουργεί ως φορέας επαγγελματικού προβληματισμού κάνοντας «τη γνώση της διδασκαλίας, της μάθησης και της παιδαγωγικής πιο ξεκάθαρη, χωρίς να αφήνει περιθώρια για σύγχυση ή αμφιβολία σχετικά με τις ορθές πρακτικές». Όλες οι παραπάνω προσεγγίσεις και πλήθος άλλων ορισμών που εντοπίζονται στη διεθνή βιβλιογραφία συνδέουν, κατά κύριο λόγο, την υιοθέτηση και εφαρμογή του φακέλου υλικού του

εκπαιδευτικού με την επαγγελματική ανάπτυξή του και την αξιολόγησή του, κυρίως, μέσα από πρακτικές αναστοχασμού και αυτοαξιολόγησης αφού άλλωστε :

α) *Ο ατομικός φάκελος αποτελεί ένα προσωπικό δημιούργημα.* β) *στηρίζεται σε στοιχεία και απόψεις σχετικά με την άσκηση του διδακτικού έργου του εκπαιδευτικού τα οποία είναι αξιόπιστα και έγκυρα, αφού η παρουσίασή τους συνοδεύεται από τεκμήρια.* γ) *ενισχύει την οργάνωση της παιδαγωγικής γνώσης,* δ) *τεκμηριώνει τη διαδικασία της μάθησης,* ε) *εστιάζει στον αναστοχασμό και την κριτική σκέψη και τέλος στ) επιτρέπει στον/την εκπαιδευτικό να επιδείξει ο ίδιος την επαγγελματική του ανάπτυξη* ως διδάσκων κατά τη διάρκεια μιας συγκεκριμένης χρονικής περιόδου. (Κασσιμάτη, 2017: 226)

Τόσο τα έντυπα ή παραδοσιακά portfolios (traditional portfolios) (Campbell et al., 2004 Rieman & Okrasinski, 2007) όσο και τα ηλεκτρονικά πορτφόλιο (Strudler & Wetzel, 2005, Montgomery & Wiley, 2008) αποτελούν βασικά εργαλεία αποτύπωσης τόσο της ακαδημαϊκής όσο και επαγγελματικής πορείας του εκπαιδευτικού με τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα που η κάθε μορφή διαθέτει. Η χρήση των ηλεκτρονικών portfolio είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη τα τελευταία χρόνια, έχουν τη μορφή της ψηφιακής αφήγησης, συνδυάζοντας την παράδοση της προφορικής αφήγησης με εργαλεία πολυμέσων και επικοινωνιών του 21ου αιώνα και μπορούν να βοηθήσουν στην ανάπτυξη της προσωπικής και επαγγελματικής ταυτότητας των ίδιων των εκπαιδευτικών όσο και των νεοεισερχόμενων στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών, καθώς παρέχεται η δυνατότητα για παρατήρηση, εξερεύνηση των τακτικών που ακολουθήθηκαν. (Wetzel & Strudler, 2005, Carney, 2014)

Αποφασιστικής σημασίας για το πορτφόλιο είναι ο σκοπός για τον οποίο αυτό αναπτύσσεται (αξιολόγηση, πιστοποίηση, επαγγελματική ανάπτυξη). Οι Zeichner & Wray (2001) διακρίνουν τρεις πιθανούς τύπους χαρτοφυλακίου στον τομέα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών: το χαρτοφυλάκιο μάθησης (learning portfolio), το χαρτοφυλάκιο διαπίστευσης ή αξιολόγησης (credential portfolio) και το χαρτοφυλάκιο παρουσίασης (portfolio showcase). Ο πρώτος στοχεύει να προκαλεί τη διαρκή αμφισβήτηση και τον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών πάνω στην εξέλιξη της διδασκαλίας τους με την πάροδο του χρόνου. Ο δεύτερος στόχος είναι να καθοριστεί εάν οι καθηγητές έχουν επιδείξει ένα ορισμένο επίπεδο ικανότητας σε ένα σύνολο προτύπων διδασκαλίας. Ο τρίτος, ο οποίος έχει γίνει πιο κοινός τα τελευταία χρόνια για επαγγελματικούς σκοπούς, στοχεύει στο να καταγράψει το προφίλ και τις καλύτερες πρακτικές επίδοξων εκπαιδευτικών που διεκδικούν μια θέση στον χώρο της εκπαίδευσης (Zeichner & Wray, 2001:615-616).

Στην παρούσα περίπτωση αυτό που αφορά είναι το portfolio που αποσκοπεί στην επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη του εκπαιδευτικού που αποτελεί ένα σύστημα ρύθμισης της μαθησιακής διαδικασίας, μια ισχυρή στρατηγική ανατροφοδότησης, αναστοχασμού, κριτικού διαλόγου μέσα από την αποτύπωση της επαγγελματικής γνώσης και πρακτικής, όπως αυτή καταγράφεται μέσα στη σχολική κοινότητα (school based). Με αυτήν την έννοια το πορτφόλιο στηρίζεται στη θεώρηση της αξιολόγησης ως μιας διαμορφωτικής και όχι αθροιστικής διαδικασίας (Darling-Hammond & Snyder, 2000:537, Khatib,2017:3) στην οποία ο ίδιος ο εκπαιδευτής στον ρόλο του αφηγητή ξετυλίγει, την πορεία του εκπαιδευτικού στη διδασκαλία και τη μάθηση του, καθώς και την ανάπτυξη του ως επαγγελματία. *«Ως εργαλείο αξιολόγησης, μπορεί να παρέχει μια ολοκληρωμένη ματιά στο πώς συναντώνται οι διάφορες πτυχές της πρακτικής ενός δασκάλου (σχεδιασμός, διδασκαλία, αξιολόγηση, σχεδιασμός προγράμματος σπουδών και επικοινωνίες με συνομηλίκους και γονείς). Ως εργαλείο εκμάθησης και αντιπαράθεσης, τα χαρτοφυλάκια μπορούν να ανακουφίσουν αυτό που ο Lee Shulman έχει αναφέρει ως «παιδαγωγική αμνησία» μια ασθένεια ενδημική στη διδασκαλία σε όλα τα επίπεδα...που χαρακτηρίζεται από την αδυναμία καταγραφής και ανάκλησης των καρπών της διδακτικής εμπειρίας»* (Darling-Hammond & Snyder, 2000:537). Τη φύση του portfolio περιγράφει με τρεις μεταφορές η Diez (1994) στο βιβλίο της, *The portfolio: Sonnet, mirror and map* αποτυπώνοντας την ανακλαστική φύση του χαρτοφυλακίου (mirror), τη χρήση του ως σχεδιαστικού εργαλείου (map), και ως βασικού ενορχηστρωτή (sonnet).

Τα χαρτοφυλάκια χρησιμοποιούνται από τη μία ως μέσο αυθεντικής αξιολόγησης για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας ενός εκπαιδευτικού για αποφάσεις αδειοδότησης ή / και απασχόλησης και από την άλλη για να παρέχουν ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς, ώστε να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους και το επίπεδο του επαγγελματισμού τους (Doolittle, 1995:1). Πρόκειται για *«μια πρακτική που συνδέεται στενά τόσο με τον κονστρουκτιβισμό όσο και με την αυθεντική αξιολόγηση, μπορεί να δώσει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν την ευθύνη και να έχουν μια πιο ενεργή φωνή στην αξιολόγησή τους»*. (Attinello et al.,2006:134) Σύμφωνα με τις κονστρουκτιβιστικές θεωρίες της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης η μάθηση περιγράφεται ως μια σειρά κύκλων από το σχεδιασμό έως την αξιολόγηση, εξελίσσεται με την πάροδο του χρόνου και σε διαφορετικά περιβάλλοντα. Επομένως, ένα χαρτοφυλάκιο που εστιάζει στην εξατομικευμένη μάθηση σε μια αυτό-ανακλαστική και αυτορρυθμιζόμενη κατάσταση θεωρείται ένας κατάλληλος τρόπος τεκμηρίωσης της ατομικής ιστορίας μάθησης (Imhof, M., Picard, C., 2009:149).

Η δημιουργία προσωπικού χαρτοφυλακίου ερείδεται στην αντίληψη ότι κάθε εκπαιδευτικός έχει διαφορετικές ικανότητες και εμπειρίες και κατ'έκταση διαφορετικές ανάγκες όσον αφορά την εποπτεία και την επαγγελματική ανάπτυξη. Υπο αυτό το πρίσμα η αξιολόγηση δεν νοείται ως απλή δήλωση πρακτικών και επιβεβαίωση επιτευγμάτων αλλά ως ανάλυση του τρόπου με τον οποίο έχει αναπτυχθεί η διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης. Για τον εκπαιδευτή, το Εκπαιδευτικό Χαρτοφυλάκιο **επιτρέπει την αξιολόγηση της εξέλιξης των επαγγελματικών δεξιοτήτων του ιδίου αλλά και των μαθητών αυτού** (Grevholm et al.,2004:1438) γι αυτό και αυτή η μορφή αυθεντικής αξιολόγησης αποτελεί δείγμα της πραγματικής γνώσης των δεξιοτήτων και ικανοτήτων των καθηγητών, καθώς χρησιμοποιούνται σε περιβάλλοντα διδασκαλίας και μάθησης, αντί να βασίζονται σε πιο απομακρυσμένους διακομιστές. (Darling-Hammond & Snyder 2000:527).Ένα χαρτοφυλάκιο **παρέχει επίσης ένα μέσο επαγγελματικού προβληματισμού αναδεικνύοντας τις ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης** (Doolittle,1995:1, Hamilton, 2018:89). Προσφέρει την ευκαιρία για κριτική του έργου επιτρέπει στους δασκάλους και τους εκπαιδευτικούς να διδάξουν καλές πρακτικές και να αναπτύξουν νέες πρακτικές και αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των μαθημάτων ή των διαπροσωπικών αλληλεπιδράσεων με μαθητές ή συνομηλίκους, καθώς περιγράφει τα καθήκοντα, την εμπειρογνωμοσύνη και την ανάπτυξη της διδασκαλίας_μέσα σε ένα γνήσιο μαθησιακό τοπίο (Doolittle,1995 :1). Τα **χαρτοφυλάκια διδασκαλίας μπορούν να ωφελήσουν τη διαδικασία μάθησης και διδασκαλίας και να επιτρέψουν στους δασκάλους και τους εκπαιδευτικούς να διδάξουν καλές πρακτικές και να αναπτύξουν νέες πρακτικές** και να οδηγήσουν εν τέλει στην αυτοαποτελεσματικότητα που σύμφωνα με τον Bandura (1986), η αυτοαποτελεσματικότητα ορίζεται ως *«κρίσεις των ανθρώπων για τις ικανότητές τους να οργανώνουν και να εκτελούν μαθήματα δράσης που απαιτούνται για την επίτευξη καθορισμένων τύπων παραστάσεων. Δεν ασχολείται με τις δεξιότητες που έχει κάποιος, αλλά με τις κρίσεις του τι μπορεί να κάνει με τις δεξιότητες που έχει κάποιος»*(Bandura, 1986:391).

Η αποτελεσματικότητα του χαρτοφυλακίου στην επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη του εκπαιδευτικού υποστηρίζεται από τη **δυνατότητα ανάπτυξης συνεργατικών μορφών μάθησης και αλληλεπίδρασης με ομοτίμους**. Έχει υποστηριχθεί ότι τα χαρτοφυλάκια διδασκαλίας ενθαρρύνουν τους δασκάλους και τους εκπαιδευτικούς να σκέφτονται πιο βαθιά για τη διδασκαλία τους και για το περιεχόμενο των θεμάτων, να συνειδητοποιήσουν τις θεωρίες και τις υποθέσεις που καθοδηγούν τις πρακτικές τους

και να αναπτύξουν μια μεγαλύτερη επιθυμία να εμπλακούν σε συνεργατικούς διαλόγους σχετικά με τη διδασκαλία. Τα χαρτοφυλάκια μπορούν να περιλαμβάνουν έγγραφα που προέρχονται από τις αξιολογήσεις άλλων: σημειώσεις από έναν παρατηρητή διδασκαλίας, συστάσεις από ομοτίμους ή διαχειριστές, αξιολογήσεις μαθητών παρέχοντας έτσι τη δυνατότητα αναθεώρησης, επαναδιαπραγμάτευσης ή επιβεβαίωσης των επιλεγμένων διδακτικών πρακτικών (Darling-Hammond & Snyder, 2000:537, Zeichner & Wray,2001:615-616). Μάλιστα υποστηρίζεται ότι η μάθηση των εκπαιδευτικών προκύπτει τόσο κατά «(α) τη διαδικασία κατασκευής χαρτοφυλακίου, (β) την καθοδήγηση και τη συνεργασία που συχνά συνδέεται με τη διαδικασία κατασκευής χαρτοφυλακίου και (γ) τα σχόλια που δόθηκαν στο ολοκληρωμένο χαρτοφυλάκιο» (Zeichner & Wray,2001:615-616).

Αυτό που πραγματικά περιλαμβάνεται ή σχετίζεται με ένα χαρτοφυλάκιο εκπαιδευτικών εξαρτάται από τον τρόπο χρήσης του χαρτοφυλακίου. Με τη μελέτη του περιεχομένου ενός χαρτοφυλακίου έχουν ασχοληθεί πλήθος ερευνητών. Ένα χαρτοφυλάκιο μπορεί να περιλαμβάνει έγγραφα που προέρχονται απευθείας από τη διδασκαλία όπως σχέδια μαθήματος που αφορούν στη διδακτέα ύλη, φύλλα εργασίας που δίνονται σε μαθητές, φωτογραφίες, βιντεοκασέτες ή μαγνητοταινίες ή δραστηριότητες στην τάξη που κυμαίνονται από πίνακες ανακοινώσεων και οθόνες, έως μαγνητοσκοπημένα μαθήματα, συνέδρια με μαθητές κ.α. Μπορούν επίσης να περιλαμβάνουν έγγραφα που απαιτούν επιπρόσθετη ανάλυση εκ μέρους του δασκάλου, όπως ημερολόγια καθηγητών ή περιοδικά, λεπτομερείς περιγραφές ή αναλύσεις μαθημάτων ή μαθητική εργασία και ανταπόκριση στα αποτελέσματα των διδακτικών δραστηριοτήτων. Τέλος, μπορούν να περιλαμβάνουν έγγραφα που προέρχονται από τις αξιολογήσεις άλλων: σημειώσεις από έναν παρατηρητή διδασκαλίας, συστάσεις από ομοτίμους ή διαχειριστές, αξιολογήσεις μαθητών και ούτω καθεξής (Darling-Hammond & Snyder, 2000:536-537).

Πολλοί ερευνητές (Doolittle,1995:1, Darling-Hammond & Snyder,2000:536-537, Barrett, 2005:27-29) παραθέτουν βασικούς άξονες ανάπτυξης του χαρτοφυλακίου. Στην πραγματικότητα δεν υπάρχει ένας προκαθορισμένος τρόπος για τη συγκρότηση ενός portfolio, καθώς πρόκειται για ένα προσωπικό μέσο αποτύπωσης της επαγγελματικής ανάπτυξης του κάθε εκπαιδευτικού. Ένα αρκετά αντιπροσωπευτικό παράδειγμα δομής εκπαιδευτικού portfolio παραθέτει ο Doolittle, 1995:1

- *Ιστορικό δασκάλου.* (Περιγραφή της επαγγελματικής ακαδημαϊκής ταυτότητας)
- *Περιγραφή τάξης:* γνωστικό αντικείμενο, περιεχόμενο διδασκαλίας, μαθητικό

δυναμικό...

- *Γραπτές εξετάσεις: Εξετάσεις Εθνικού Δασκάλου, Δοκιμές κρατικής άδειας.*
- *Μια προσωπική δήλωση διδασκαλίας φιλοσοφίας και στόχων.*
- *Τεκμηρίωση της προσπάθειας βελτίωσης της διδασκαλίας κάποιου: σεμινάρια, προγράμματα, επιμορφώσεις..*
- *Εφαρμοσμένα σχέδια μαθημάτων, φυλλάδια και σημειώσεις.*
- *Βαθμολογημένη εργασία μαθητών, όπως δοκιμές, κουίζ και τάξεις.*
- *Ηχητικά, οπτικά ή/και ακουστικά ντοκουμέντα από τη διδασκαλία στην τάξη.*
- *Αρχεία παρατήρησης συναδέλφου.*
- *Γραπτές σκέψεις - προβληματισμοί για τη διδασκαλία.*
- *Φωτογραφίες από πίνακες ανακοινώσεων, πίνακες κιμωλίας ή έργα.*

Η δημιουργία, ανανέωση και τήρηση χαρτοφυλακίου δεν είναι μια εύκολη υπόθεση. Απαιτεί χρόνο, αποδοχή από τη διοίκηση του ιδρύματος και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, χρήση συγκεκριμένων μοντέλων και κατάλληλη προσαρμογή στις δικές τους ανάγκες, επιλεκτικότητα αρχείων αντιπροσωπευτικών που αντικατοπτρίζουν και τεκμηριώνουν την εμπειρία και τα επιτεύγματα ενός εκπαιδευτικού, αίσθημα ιδιοκτησίας από την πλευρά του εκπαιδευτικού (Doolittle, 1995:2). Η ανάπτυξη του φακέλου απαιτεί προγραμματισμό, χρόνο, οργάνωση και συνεργασία με μαθητές, συναδέλφους, γονείς και επιθεωρητές ή εξωτερικούς αξιολογητές και σχολικούς συμβούλους (Gelfer, Xu&Perkins, 2004:129, Driessen et al, 2005:216). Καθώς αποτελεί ένα προσωπικό μέσο αποτύπωσης της επαγγελματικής πορείας δεν μπορεί παρά να διαφοροποιείται από άτομο σε άτομο τόσο ως προς τη περιεχόμενο όσο και ως προς τη μορφή η οποία σχετίζεται με τη διάθεση ή τη δημιουργικότητα του εκπαιδευτικού.

Παρά τις δυσκολίες και τις αδυναμίες που ενδεχομένως φέρει ο εκπαιδευτικός φάκελος είναι βέβαιο ότι μπορεί να αξιοποιηθεί ως ένα αυθεντικό εργαλείο αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού και να βοηθήσει αποτελεσματικά στην περαιτέρω επαγγελματική του βελτίωση. Αποτελεί ένα μέσο επαγγελματικού προβληματισμού, στηρίζει και ωφελεί τη διαδικασία μάθησης και διδασκαλίας επιτρέποντας στους δασκάλους και τους εκπαιδευτικούς όχι μόνο να διδάξουν καλές πρακτικές και να προβούν σε καινοτόμες προσεγγίσεις, να αναπτύξουν νέες πρακτικές αλλά παράλληλα, υποστηρίζει τον επαγγελματικό διάλογο και δίνει τη δυνατότητα ανάπτυξης συνεργατικών μορφών μάθησης και αλληλεπίδρασης με ομοτίμους επιτρέποντας την αξιολόγηση της εξέλιξης των επαγγελματικών δεξιοτήτων του. Ο εκπαιδευτικός

λογίζεται ως στοχαζόμενος επαγγελματίας που δομεί συνάμα σχέσεις εμπιστοσύνης, δέσμευσης και υψηλής συνεργατικότητας.

3.6.1.β. Αξιολόγηση ομοτέχνων και επαγγελματική ανάπτυξη

Ο επίσημος εκπαιδευτικός “λόγος” προκρίνει την έννοια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ως βασικού μηχανισμού ποιοτικής αναβάθμισης της διδασκαλίας με έμφαση σε προγράμματα σχεδιασμένα σύμφωνα με τις ανάγκες του σχολείου (school based). Η **αξιολόγηση ομοτέχνων (Peer evaluation)**, αποτελεί μια εναλλακτική μέθοδο αναστοχασμού και αυτοκριτικής που προκύπτει από την παρατήρηση και την αξιολόγηση συναδέλφων, συνδέεται άμεσα με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, στηρίζει και θεμελιώνει ένα συνεργατικό κλίμα στην κοινότητα και μετουσιώνει τη μάθηση σε μια συλλογική διαδικασία που αποτελεί προϊόν κοινοκτημοσύνης και στοχεύει στη σχολική βελτίωση. Ως τέτοια, ερείδεται στην παιδαγωγική θεωρία μάθησης του Κονστρουκτιβισμού, καθώς στηρίζεται στην πρότερη γνώση (Piaget), αναπτύσσεται σε περιβάλλον κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Vygotsky) και επιφέρει αλλαγές (Bruner) προάγοντας «την επαγγελματική μάθηση που βασίζεται στα γεγονότα (event based learning)» (Gosling, 2013:20). Συνδέεται άμεσα με την αυτοαξιολόγηση μέσω της ανατροφοδοτικής λειτουργίας της, καθώς «επιτρέπει -με την επικοινωνιακή συμβολή των ομοτίμων μέσω ερωτήσεων και σχολίων- να αναπτυχθούν δεξιότητες αυτορρύθμισης και αυτοαξιολόγησης» (Ngar-Fun & Carless, 2007:281) ενώ παράλληλα ενεργοποιεί την επαγγελματική ευθύνη για την ποιότητα της διδακτικής πρακτικής των ιδίων και των συναδέλφων τους (Καραγιώργη, 2013:3, Αποστολόπουλος, 2014:27). Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για μια «συνεργατική κριτική από ομοτίμους» (Keig & Waggoner, 1995:52), «μια άτυπη, αλλά βασική ενδοσχολική υποστηρικτική δομή που προωθεί την εμπιστοσύνη, την αμοιβαιότητα, την ανταλλαγή εμπειριών, την ανάπτυξη επιστημονικών συνεργασιών, τον εμπλουτισμό του ατομικού φακέλου του εκπαιδευτικού, την προώθηση μορφών αυτομόρφωσης και ενδοσχολικής επιμόρφωσης» Πασιάς(2016:59). Σύμφωνα με τον Robbins (1995:206) η αξιολόγηση ομοτέχνων ορίζεται ως «εμπιστευτική διαδικασία μέσω της οποίας δύο ή περισσότεροι επαγγελματίες συναδέλφοι καλούνται να συνεργαστούν για να εφαρμόσουν τις τρέχουσες πρακτικές, να διευρύνουν, να βελτιώσουν και να δημιουργήσουν νέες δεξιότητες.»

Στη διεθνή βιβλιογραφία ο όρος (**Peer evaluation**) συνδέεται με τον όρο «παρατήρηση διδασκαλίας ομοτέχνων» (**Peer Observation**) (Peel, 2005, Hammersley – Fletcher & Orsmond, 2004, Shortland, 2004) σύμφωνα με τον οποίο νοείται η διαδικασία

παρατήρησης της διδασκαλίας ενός εκπαιδευτικού από έναν άλλο και στη συνέχεια η παροχή ανατροφοδότησης. (Hamilton, 2013:47, Hendry et al, 2014:318). Αναλυτικότερα, ο όρος παρατήρηση διδασκαλίας ομοτέχνων αναφέρεται σε μια συλλογική, αναπτυξιακή δραστηριότητα στην οποία οι εκπαιδευτικοί προσφέρουν «αμοιβαία στήριξη [...], επεξήγηση και συζήτηση του τι έχει παρατηρηθεί, μοίρασμα ιδεών για τη διδασκαλία, ανατροφοδότηση σε σχέση με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, αναστοχασμό σε σχέση με τα νοήματα, τα συναισθήματα, τις δράσεις και τη δοκιμή νέων ιδεών» (Bell & Mladenovic, 2005:3)

Προκειται για μια μορφή αξιολόγησης που στο διεθνή χώρο – Βόρεια Αμερική, Ηνωμένο Βασίλειο, Αυστραλία, Κίνα- εφαρμόζεται κυρίως στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση «αποτελεί μέρος της ακαδημαϊκής ζωής» είναι από τις πιο επιτυχημένες τεχνικές βελτίωσης των πρακτικών των εκπαιδευτικών (Sachs & Parsell, 2013:1, Santos, 2017:257). Εκλαμβάνεται ως μια **υποστηρικτική αξιολόγηση (peer-supported review)**, ανοιχτή, ευέλικτη, μη γραφειοκρατική που στηρίζεται στην αυτενέργεια και την αυτορρύθμιση, σχεδιασμένη για να παρέχει επαγγελματική μάθηση στον χώρο της εργασίας. (Gosling, 2013:28)

Αναντίρρητα, οι εκπαιδευτικοί που αποτελούν άλλωστε «την καρδιά της εκπαιδευτικής διαδικασίας και είναι οι υπεύθυνοι της εκπαίδευσης» (OECD, 1989), είναι «φύσει αξιολογητές» ως κατεξοχήν ειδήμονες του επιστημονικού και παιδαγωγικού τους ρόλου αλλά και ως ενεργά στελέχη της σχολικής ζωής για αυτό και «θεωρούνται ως οι πλέον κατάλληλοι για να αναλάβουν την ηγετικό ρόλο σε ζητήματα διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών και επαγγελματικής ανάπτυξης... πολύ καλύτερα από διοικητικούς προϊστάμενους, διευθυντές, ή πολλούς πανεπιστημιακούς καθηγητές» (Πασιάς, Αποστολόπουλος, & Στυλιάρης, 2015:30)

Η παρατήρηση διδασκαλίας ομοτέχνων είναι μια απόλυτα επιστημονική διαδικασία που έχει ξεκάθαρο επιστημονικό σκοπό, υλοποιείται σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο, είναι προγραμματισμένη και τα στοιχεία μπορούν να υπόκεινται σε ανάλυση και ερμηνεία με βάση το θεωρητικό πλαίσιο. Βασική προϋπόθεση μιας επιτυχούς παρατήρησης είναι η βαθιά επίγνωση του παρατηρητή για το τι ακριβώς παρατηρεί και με ποιο κατάλληλο εργαλείο συλλογής δεδομένων θα παρατηρήσει (Zepeda & Kruskamp, 2012) το οποίο βέβαια για διαμορφωτικούς σκοπούς δύναται να προσαρμόζεται κατά περίπτωση (Κατσούλου, 2015:166). Πιο αποτελεσματική σε σύγκριση με την ελεύθερη/μη δομημένη παρατήρηση κρίνεται η αυστηρά δομημένη παρατήρηση που μπορεί να εστιάζει σε συγκεκριμένες παραμέτρους και επιτρέπει αποδοτικότερη αλληλεπίδραση.

(Broomley 1986, Adler & Adler 1994, Burgess 1984, Wragg 1994, Schratz 1997, όπ. αναφ. Πασιάς, κ. ά., 2012:109-110)

Οι μελετητές επισημαίνουν τρία βασικά στάδια κατά την εφαρμογή μιας διαδικασίας παρατήρησης διδασκαλίας (Sergiovanni & Starratt, 2002, Glickman et al. 2010, Αποστολόπουλος, 2014: 30, Buskist, et al., 2014:35,40)

Πριν από την παρατήρηση /αξιολόγηση (προδιδασκτική συνάντηση) : Σε αυτό το στάδιο οριοθετείται η σχέση των συμβαλλόμενων μερών, επισημαίνονται οι στόχοι, η διδακτική μεθοδολογία, τα υλικά και τα μέσα που θα χρησιμοποιηθούν , η διάρκεια της παρατήρησης και το έντυπο παρατήρησης διδασκαλίας. (Glickman et al. 2010)

Κατά την διάρκεια της παρατήρησης/αξιολόγησης της διδασκαλίας, ο παρατηρητής συμπληρώνει το έντυπο καταγραφής, ενώ εντάσσεται με τρόπο φυσικό στην τάξη, ώστε να μην αποσπά την προσοχή των μαθητών (Sergiovanni & Starratt, 2002, Πασιάς, κ.ά., ΥΠΑΠΘ/ΙΕΠ, 2012: 114) Η παρατήρηση διδασκαλίας από εκπαιδευτικούς επικεντρώνεται στη συμπεριφορά του διδάσκοντα με συστηματικό τρόπο και στις στρατηγικές που αυτός ακολουθεί σύμφωνα με τους στόχους που έχουν τεθεί κατά την προ παρατήρησης συνάντηση.

Η μεταδιδασκτική συνάντηση - η οποία πραγματοποιείται με βάση την ισοτιμία και την αμοιβαιότητα (όπ. αναφ. Gosling, 2014:23) -αποτελεί την κορωνίδα της διαδικασίας της ετεροπαρατήρησης, καθώς σε αυτήν πραγματοποιείται η ανάλυση της συγκεκριμένης διδασκαλίας του εκπαιδευτικού και η στρατηγική που θα ακολουθηθεί μετά την παρατήρηση μέσα από πρακτικές ενεργητικής ακρόασης και κριτικού αναστοχασμού (Sergiovanni & Starratt, 2002, Van de Grift, 2007 όπ.αναφ. σε Μανώλη, 2017: 645-646). Σε αυτή τη διαδικασία δεν εκτιμώνται και εξετάζονται μόνο οι γνώσεις και οι διδακτικές μέθοδοι αλλά εξετάζονται και αξιολογούνται οι αξίες και οι πεποιθήσεις από τις οποίες διαπνέεται ο εκπαιδευτικός που καθορίζουν το ποιόν της διδακτικής διαδικασίας. Στην ουσία πραγματοποιείται μια κριτική ανάλυση μετά τη συζήτηση με σκοπό τον αναστοχασμό των όσων προηγήθηκαν και ειπώθηκαν (Glickman et al. 2010)

Η δέσμευση και η εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών (McGill & Beaty, 1995:3), η ισοτιμία και η αμοιβαιότητα (Gosling, 2013:20,23), η ικανότητα του παρατηρητή να λειτουργεί με διαφάνεια, η δημοκρατική πρόθεση της παρατήρησης διδασκαλίας είναι μόνο μερικοί από τους παραγοντες που συμβάλλουν στην επιτυχία της διαδικασίας.

Μια διαδικασία παρατήρησης διδασκαλίας, εφόσον είναι επιτυχής μπορεί να ωφελήσει πολλαπλά τον ίδιο τον εκπαιδευτικό αλλά και την κοινότητα ευρύτερα καθώς:

- οδηγεί τον εκπαιδευτικό στην « αποδόμηση των παραδοσιακών ρόλων» και στην υιοθέτηση νέων διδακτικών προσεγγίσεων (Πασιάς, κ. ά., 2015:514)
- «αίρει την απομόνωση που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο»(Sergiovanni & Starratt, 2002:5) και αναπτύσσει τη συνεργασία, συλλογικότητα, και ηθική υποστήριξη μεταξύ των εκπαιδευτικών. (Main & Bryer,2005, Shortland, 2010:295)
- μπορεί να μετατρέψει τους εκπαιδευτικούς σε φορείς αλλαγής (Morgan & Ashbaker, 2012 όπ.αναφ. σε Κατσούλου, 2015:174)
- δημιουργεί κοινότητες μάθησης εκπαιδευτικών με όρους υψηλού επαγγελματισμού (Farrell, 2005:87,88)
- επηρεάζει τις πεποιθήσεις, στάσεις και αξίες των εκπαιδευτικών

Τα παραπάνω ευρήματα διαπιστώνονται σε ένα σημαντικό ποσοστό και στην *Πειραματική εφαρμογή* που εφαρμόστηκε πιλοτικά στο πλαίσιο του έργου της ΑΕΕ ως Σχέδιο Δράσης σε όλα τα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία (ΠΠΣ) το σχολικό έτος 2013-14: «αξιολόγηση μεταξύ ομοτέχνων» (Πασιάς κ.ά.: 2015: 32) καθώς οι εκπαιδευτικοί εκτίμησαν πως η αξιολόγηση της διδασκαλίας μεταξύ ομοτέχνων συμβάλει σημαντικά (από πολύ έως πάρα πολύ) σε όλες τις επιζητούμενες διαστάσεις και ειδικότερα ότι:

- α) βελτιώνει τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών (65%),
- β) διευκολύνει τη διάδοση αποτελεσματικών πρακτικών (74%),
- γ) ενισχύει την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών (58%),
- δ) συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (57%).

Ο Αποστολόπουλος (2014:36) στην έρευνά του για την αξιολόγηση της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών από τους συναδέλφους στο πλαίσιο ενός ερευνητικού προγράμματος διαμορφωτικής αξιολόγησης της διδασκαλίας από εκπαιδευτικούς καθώς και από μαθητές, το οποίο υλοποιήθηκε με την εθελοντική συμμετοχή 56 εκπαιδευτικών από 12 σχολεία της Αττικής και 146 μαθητών κατέληξε στα εξής συμπεράσματα: α) η αξιολόγηση μεταξύ συναδέλφων είναι αποδεκτή από τους εκπαιδευτικούς, β) δημιουργεί θετικά συναισθήματα, γ) προσφέρει σημαντική προσωπική βελτίωση και δ) συμβάλλει στην αναβάθμιση του επιπέδου επικοινωνίας και συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς.

Η ενεργητική εμπλοκή του εκπαιδευτικού υποκειμένου στην αξιολόγησή του αποτελεί ζητούμενο στο πλαίσιο της εσωτερικής συλλογικής αξιολόγησης. Ο εκπαιδευτικός αναμορφώνεται, αναλαμβάνει την επαγγελματική ευθύνη των ενεργειών του,

αναπτύσσει ηγετικές ικανότητες, ενδύεται τον ρόλο του καθοδηγητή και έχει άμεση αντίληψη της αποτελεσματικότητας του μέσα από συστηματικές ανατροφοδοτήσεις από τους κυρίαρχα αρμόδιους για την εκπαιδευτική πράξη, τους ομοτέχνους. Μέσα από πρακτικές αναστοχασμού γίνεται ο ίδιος φορέας αλλαγής του εαυτού του αλλά και σταδιακά της κοινότητας στην οποία ανήκει αφού συναναπτύσσεται, συναξιολογείται μέσα σε ένα περιβάλλον συλλογικής μάθησης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

4. ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ

4.1. Συνεργασία και Επαγγελματική Ανάπτυξη

Η έννοια της συνεργατικότητας και η εφαρμογή συνεργατικών πρακτικών οι οποίες συνδέονται με την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, αποτελούν αντικείμενο μελέτης σε πολλές εμπειρικές έρευνες στο εξωτερικό αλλά και στην Ελλάδα. Ιδιαίτερα τις τελευταίες δεκαετίες και κυρίως μετά το 2000 πλήθος ερευνητών κυρίως στο εξωτερικό (Johnson, 2003, Vankriegen, 2015, Fulton και Britton 2011, Thompson, Gregg & Niska, 2004, Macia, 2016, Voelkel Jr. & Chrispeels, 2017, Irwin & Farr, 2004, Tam, 2015, MacNeil et. al., 2009, Katz & Earl 2010) διερευνούν την ποιότητα και το είδος των συνεργατικών μεθόδων, τις σχέσεις μεταξύ των συνεργαζόμενων εκπαιδευτικών, τους παράγοντες που ενδεχομένως δυσχεραίνουν την εγκατάλειψη του απομονωτισμού, τον υψηλό βαθμό συσχέτισης ανάπτυξης κλίματος συνεργασίας και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ή βελτίωσης της κοινότητας μάθησης εν συνόλω.

Το ερευνητικό ενδιαφέρον των ελλήνων μελετητών είναι ιδιαίτερο εντονο την τελευταία δεκαετία για τη διερεύνηση της σχέσης της συνεργασίας των εκπαιδευτικών και της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον – αν και περιορισμένης έκτασης έρευνα αφού το δείγμα αποτελούσε ένα Γυμνάσιο και ένα Γενικό Λύκειο του Νομού Θεσσαλονίκης – έχει η έρευνα της **Πομάκη 2007** που εστιάζει στις διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών, την ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών και τον ρόλο της Διεύθυνσης στην υποστήριξη αυτών. Η έρευνα καταγράφει τον μέτριο βαθμό και τον επιφανειακό χαρακτήρα των συνεργατικών πρακτικών που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών – κυρίως ίδιας ειδικότητας - στα δευτεροβάθμια σχολεία. Από την έρευνα προέκυψε ότι λαμβάνει χώρα η παρατήρηση της διδασκαλίας συναδέλφων, αλλά αφορά μεμονωμένες περιπτώσεις και δεν διαπιστώθηκε ότι εφαρμόζεται κάποια διαδικασία καθοδήγησης των νέων στο επάγγελμα εκπαιδευτικών ούτε η συγκρότηση ομάδων εργασίας των εκπαιδευτικών. Εκτός του πλαισίου της διδακτικής πράξης, οι εκπαιδευτικοί κυρίως συνεργάζονται για την επίλυση των προβλημάτων που ανακύπτουν, για θέματα συμπεριφοράς και πειθαρχίας των μαθητών και σε μικρότερο βαθμό για τη διοργάνωση σχολικών εκδηλώσεων και προγραμμάτων. Όσον αφορά τα οφέλη των καλών διαπροσωπικών σχέσεων και της συνεργασίας μεταξύ των

εκπαιδευτικών διαφαίνεται από την έρευνα ότι τους εκπαιδευτικούς απασχολεί σε μεγάλο βαθμό το κλίμα διαπροσωπικών σχέσεων, αλλά ο προβληματισμός τους δεν εκτείνεται στα οφέλη που αποκομίζουν από τις συνεργατικές πρακτικές στη διδασκαλία. Έμφαση στη συνεργατική κουλτούρα ως υποστηρικτικό εργαλείο στο έργο των εκπαιδευτικών δίνεται σε έρευνα της **Σκευή και Θεοφιλίδη (2009-2010)**. Η έρευνα αφορούσε στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και μάλιστα επρόκειτο για μελέτη περίπτωσης συγκεκριμένης σχολικής μονάδας και τα ευρήματα διαφοροποιούνται σχετικά με αυτά των παραπάνω ερευνών καθώς οι συνεργατικές πρακτικές εντοπίζονται κυρίως σε τεχνικά κυρίως θέματα, όπως η ανταλλαγή και η συνεργατική δημιουργία εποπτικών υλικών και ο συνεργατικός προγραμματισμός μαθημάτων, η συλλογική επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού ενώ επισημάνθηκε η απουσία πιο πρακτικής μορφής συνεργασίας, όπως οι παρακολουθήσεις διδασκαλιών και οι συνδιδασκαλίες. Οι ευεργετικές επιδράσεις των συνεργατικών πρακτικών ήταν ορατές τόσο στις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών όσο και στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Κυρίαρχος ρυθμιστής στην καλλιέργεια της συνεργατικής κουλτούρας αναδεικνύεται η συμμετοχική διοίκηση που εφάρμοζε η διευθύντρια, ο τρόπος λήψης αποφάσεων, ο χρόνος συντονισμού που παρείχε στο εκπαιδευτικό προσωπικό και η ύπαρξη συλλογικού οράματος. Σε παρόμοιο συμπέρασμα κατέληξε μερικά χρόνια αργότερα και η **Καραμούζα (2015)** που ενώ οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σύνδεση της επαγγελματικής ανάπτυξης με τη βελτίωση της σχολικής ποιότητας από την άλλη εντοπίζουν το μικρό βαθμό συνεργατικότητας που αναπτύσσεται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και την απαίτηση για έναν διευθυντή ηγέτη που θα επιδιώξει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Παρομοίως και η έρευνα της **Αντωνίου (2015)** σε 140 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ευβοίας κατέγραψε την κυριαρχία του ατομισμού και της απομόνωσης αλλά και την ανάγκη μετασχηματισμού της κουλτούρας *ατομισμού σε μια κουλτούρα συνεργασίας*.

Οι συνεργατικές πρακτικές φάνηκαν να κατέχουν εξέχουσα θέση στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών στην έρευνα της **Αποστολοπούλου (2016)** η οποία διεξήχθη σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Αχαΐας και από την οποία προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και προωθούν μέσω της συνεργασίας την επαγγελματική τους μάθηση, συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων του σχολείου και η κουλτούρα του σχολείου είναι τέτοια, ώστε να ενθαρρύνει συχνά τη διάχυση των καλών πρακτικών σε όλους τους εκπαιδευτικούς, την ανταλλαγή πληροφοριών και απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, ενώ, πολύ συχνά, ο διευθυντής

καθοδηγεί και συμβουλεύει τους εκπαιδευτικούς. Από την αποτίμηση των αποτελεσμάτων της έρευνας, φαίνεται ότι τα σχολεία έχουν αναπτύξει στοιχεία οργάνωσης και δομής των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης.

Σχετικά με τη συνεργασία και τη συμβολή της στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, από έρευνα που έκανε η **Δημακοπούλου (2015)** στα Πρότυπα – Πειραματικά Σχολεία του Νομού Αττικής, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, ενώ αναγνωρίζουν πράγματι τη στενή σχέση των δύο παραγόντων, συνεργασίας και επαγγελματικής ανάπτυξης, οι ίδιοι δεν μπορούν να αναγνωρίσουν την ύπαρξη ενός κλίματος γνήσιας και απρόσκοπτης συνεργασίας, αλλά κινείται περισσότερο στο επίπεδο της τεχνητής συναδελφικότητας, καθώς η κουλτούρα του απομονωτισμού φαίνεται ακόμα να ενυπάρχει δυναμικά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στην έρευνα της **Αντωνίου (2015)** σε σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ευβοίας διαφαίνεται μια διάθεση συνεργασίας, αυτή όμως φαίνεται να βρίσκεται σε πρώιμη φάση και μάλλον είναι επιφανειακή, καθώς οι εκπαιδευτικοί υποστήριζαν ότι δεν νιώθουν ικανοποιημένοι από την ύπαρξη κοινού οράματος στις σχολικές τους μονάδες αλλά ούτε και από τη συμμετοχή τους στη λήψη απόφασης. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και η **Κοντογεωργάκου (2018)** με έρευνα της σε σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και διαπιστώνει ότι η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών φθάνει στο επίπεδο της ανταλλαγής εκπαιδευτικού υλικού και όχι σε αναστοχαστικό και επαγγελματικό διάλογο που προωθεί την επαγγελματική μάθηση.

Στην έρευνα της **Τηλιγάδα (2017)** σχετική με τις συνεργατικές πρακτικές και τη συμβολή τους στην επαγγελματική ανάπτυξη που διεξήχθη σε ιδιωτικά σχολεία του Νομού Αττικής διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τον διαμοιρασμό αξιών και τη συνεργατική μάθηση ως βασικά στοιχεία συνεργατικής κουλτούρας. Ως προς τα οφέλη της συνεργατικής κουλτούρας, η έρευνα έδειξε ότι αυτά κυρίως είναι η βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας των εκπαιδευτικών καθώς και η οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ τους. Επιπρόσθετα διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν σε ανταλλαγή διδακτικών πρακτικών, συνεργασία με μέντορες και επιστημονικούς φορείς, συμμετοχή σε ψηφιακές πλατφόρμες ανταλλαγής καλών πρακτικών αλλά και κοινοποίηση των αποτελεσμάτων στην ιστοσελίδα του σχολείου ή σε ψηφιακές πλατφόρμες αλλά περισσότερο ως προϊόν μιας τεχνητής συναδελφικότητας και όχι αποτέλεσμα μιας γνήσιας, εκούσιας και αυθόρμητης συνεργασίας. Στο ίδιο αποτέλεσμα καταλήγει και η **Αδαμοπούλου (2020)** η οποία διαπιστώνει ότι παρά τη θετική έως πολύ θετική άποψη των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα για τη

συμβολή των συνεργατικών πρακτικών στη σχολική βελτίωση και την επαγγελματική τους ανάπτυξη, οι συνεργατικές πρακτικές αυτές δεν εφαρμόζονται σε μεγάλο βαθμό στις σχολικές μονάδες και, όπου και όταν εφαρμόζονται, ουσιαστικά η εφαρμογή τους δε γίνεται στο πλαίσιο μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης, αλλά στο πλαίσιο μιας επιφανειακής συνεργατικής κουλτούρας, μιας τεχνητής συναδελφικότητας.

Στην έρευνα του **Κυριανάκη (2019)** σε 100 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Δημοτικής Εκπαίδευσης, διαπιστώνεται ο μικρός βαθμός συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και αξιοποιούν ένα μικρό αριθμό συνεργατικών πρακτικών από τις οποίες φαίνεται να εισπράτουν σημαντικά οφέλη, να συσφίγγουν τις συνεργατικές τους σχέσεις και να βελτιώνεται η αποτελεσματικότητά τους (ποιότητα διδασκαλίας, παρατηρητικότητα κτλ.). Ειδικότερα, όσον αφορά την πρακτική του «κοινού σχεδιασμού διδασκαλίας μαθήματος», παραδέχονται την θετική συνεισφορά της στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, κυρίως στην καλλιέργεια του συνεργατικού κλίματος της αποτελεσματικότητάς τους και τις καινοτόμες πρακτικές/στρατηγικές και προσεγγίσεις. Το δείγμα στην έρευνα του **Μπούρμπουλα (2018)** αποτελούσαν 109 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην οποία οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι επηρεάζεται ενισχύεται περισσότερο κάθε χαρακτηριστικό της επαγγελματικής τους ανάπτυξης από τη συμμετοχή τους σε συνεργατικές πρακτικές. Δύο ακόμη χαρακτηριστικά της επαγγελματικής ανάπτυξης που αξιολογούνται ότι θα επηρεαστούν θετικά από τη συμμετοχή σε συνεργατικές πρακτικές είναι η προσωπική ικανοποίηση από τη συμμετοχή, η αύξηση της αυτοπεποίθησης και η συμβολή στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και στην αναβάθμιση του σχολείου. Βέβαια από την έρευνα προκύπτει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη θεωρείται από την πλειοψηφία ως έννοια που έχει περισσότερο ατομική διάσταση και όχι συλλογική.

Στην έρευνα της **Πραφτσιώτη (2021)** 110 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης θεωρούν την συνεργατική πρακτική της έρευνα δράσης κομβική στην ποιότητα και αποτελεσματικότητα της μάθησης, καθώς και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και καταδεικνύουν θετικές αντιλήψεις και τάσεις για τα πολλαπλά οφέλη που θα προκύψουν από την εφαρμογή της έρευνας δράσης με πιο σημαντική επίδραση στη βελτίωση των μεθόδων διδασκαλίας και αξιολόγησης, στη διά βίου επαγγελματική ανάπτυξη τους και στην αξιοποίηση της εσωτερικής γνώσης της σχολικής μονάδας. Επίσης, συνδέουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη με την ανάπτυξη κουλτούρας ενδοσχολικής επιμόρφωσης και με τη συμμετοχή τους σε δικτυωμένες κοινότητες μάθησης.

Η **Μανουσάκη (2020)** στην έρευνα της σε 111 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διερευνά τη σχέση της συνεργασίας και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είναι θετικά διακείμενοι στην ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας και μάλιστα σε μορφές διαμερισμού / κατακερματισμού. Η συνεργασία δεν έχει προχωρήσει σε υψηλό επίπεδο αλληλεξάρτησης και αναγνωρίζουν ότι οι συνεργατικές πρακτικές συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Στην έρευνα του **Τόλη (2020)** συμμετείχαν 139 εκπαιδευτικοί Β΄θμιας εκπαίδευσης Ιδιωτικών σχολείων Ν. Αττικής. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνεται ότι εφαρμόζουν συνεργατικές πρακτικές ήπιας αλληλεξάρτησης (συζητήσεις, ανταλλαγή υλικού και ιδεών, συντονισμό πορείας διδακτικής ύλης). Οι ίδιοι φαίνεται να ακολουθούν μια ανεξάρτητη πορεία για να βελτιωθούν επαγγελματικά , ενώ όταν συμμετέχουν ενεργά στον προγραμματισμό και στην αξιολόγηση του σχολείου αναπτύσσουν σχέδια δράσης βελτίωσης του σχολείου και αισθάνονται μια συλλογική ευθύνη για το έργο της διδασκαλίας.

Η **Πάτση (2021)** σε έρευνα 100 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αποτυπώνεται ότι καταβάλλεται σε ένα βαθμό προσπάθεια για διαμόρφωση μιας «συνεργατικής κουλτούρας», δεδομένου ότι σε γενικές γραμμές εκδηλώνεται μία θετική στάση απέναντι στις συνεργατικές πρακτικές, αφού αναγνωρίζεται η θετική συμβολή αυτών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Ωστόσο, παρατηρείται ότι οι συνεργατικές πρακτικές εφαρμόζονται σε μέτρια επίπεδα, με αποτέλεσμα την ύπαρξη μιας επιφανειακής, παρά ουσιαστικής και βιώσιμης συνεργατικής κουλτούρας στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας. Επίσης, θεωρούν πως η συνδιδασκαλία με άλλον εκπαιδευτικό και οι επιμορφώσεις, συντελούν περισσότερο στην επαγγελματική τους εξέλιξη/ενδυνάμωση. Αναφορικά με τη συνδιδασκαλία, είναι μία αναμενόμενη θεώρηση, αφού πολύ συχνά καλούνται να εργαστούν από κοινού με έναν εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και επομένως, είναι μία συχνά εφαρμοζόμενη συνεργατική πρακτική.

4.2. Ηγεσία και Επαγγελματική Ανάπτυξη

Η έρευνα της **Μπινιάρη (2012)** με θέμα «Ανάπτυξη εργαλείων αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας με στόχο την ηγεσία για τη μάθηση» αναδεικνύει την μη εξοικείωση διευθυντών και εκπαιδευτικών με την ιδέα της συνεργασίας και του διαμοιρασμού των αρμοδιοτήτων. Παρατηρήθηκε πως η αυτοαξιολόγηση δεν αντιμετωπίζεται ως εργαλείο ανατροφοδότησης, ανάπτυξης και βελτίωσης του σχολείου συνδέεται μόνο με ένα κομμάτι της σχολικής διοίκησης και συγκεκριμένα αυτό του ελέγχου των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή. Ζητήματα όπως η λειτουργία, ο έλεγχος, η εξέλιξη του σχολείου αφορούν κυρίως τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας και δεν είναι αντικείμενα μελέτης και συζήτησης των συλλογικών οργάνων όπως ο Σύλλογος Διδασκόντων. Η εξήγηση που δίνεται σε αυτή την αντίληψη είναι ο φόρτος εργασίας όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, η μη εξοικείωση τους με την έννοια γενικότερα της αξιολόγησης, καθώς και το αρνητικό κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα απέναντι στη συλλογική ανάληψη αρμοδιοτήτων και ευθυνών.

Στη συμβολή του συμμετοχικού στυλ ηγεσίας εστιάζει η έρευνα των **Χατζηγιάννη και Χατζηπαναγιώτου (2012)** σε μεγάλο δείγμα πληθυσμού δασκάλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο (381 άτομα). Ειδικότερα, διαπιστώθηκε ότι η μετασχηματιστική ηγεσία σχετίζεται άμεσα με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη δημιουργία μιας κοινότητας μάθησης που θεωρεί τον δάσκαλο φορέα αλλαγής και καινοτομίας. Σε παρόμοιο συμπέρασμα καταλήγει η έρευνα του **Αποστολοπούλου (2016)**, εστιάζοντας στον ρόλο του διευθυντή στη διαμόρφωση συνεργατικού κλίματος αλλά και στην πεποίθηση πως η συνεργατικά κατασκευασμένη μάθηση αναπτύσσει τους εκπαιδευτικούς αμοιβαία και τους ενδυναμώνει επαγγελματικά. Εξάλλου στην ικανότητα του διευθυντή να «λειτουργεί πάντα δημοκρατικά, συμμετοχικά ανεξάρτητα από την κατάσταση» φαίνεται να εστιάζουν και 215 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε πρόσφατη έρευνα του **Καλαμπόκη (2016)**. Ομοίως η **Μίτζαλη (2016)** διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Α΄Αθήνας στον προσδιορισμό της έννοιας της σχολικής κουλτούρας ποιότητας, καθώς και στους παράγοντες που σχετίζονται με τον ρόλο του διευθυντή στη διαμόρφωσή της. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στηρίζεται στην επαγγελματική συνεργασία, στις συλλογικές σχέσεις και στην αυτοδιάθεσή τους και επιθυμούν ο διευθυντής τους να στηρίζει τη συνεργασία και τη συνεκτικότητα μεταξύ των μελών και να ενδυναμώνει το λειτούργημά τους.

Οι **Βασιλειάδου & Διερωνίτου (2014)** διερεύνησαν και αυτές τις απόψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών σε δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Βορείου Ελλάδος σχετικά με την αποτελεσματικότητα του διευθυντή στην εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας και την προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 85 εκπαιδευτικοί στο σύνολο, 50 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και 35 εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν εντοπίζουν υψηλό ποσοστό εφαρμογής της μετασχηματιστικής ηγεσίας από το διευθυντή τους και συνεπώς υπάρχουν μεγάλα περιθώρια βελτίωσης στον τομέα αυτόν.

Οι **Αργυροπούλου & Συμεωνίδης (2016)** επιδίωξαν στην έρευνά τους τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τα προσόντα που πρέπει να διαθέτουν οι Διευθυντές σχολικών μονάδων, έτσι ώστε να θεωρούνται αποτελεσματικοί στην άσκηση των καθηκόντων τους. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 156 εκπαιδευτικοί της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Σερρών, από τους οποίους οι 39 υπηρετούσαν ως διευθυντές σχολικών μονάδων. Τα ευρήματα της έρευνας κατέδειξαν, ότι οι δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης συνδέονται με την ικανότητα του Διευθυντή να ασκεί αποτελεσματικά τα καθήκοντά του και τις αρμοδιότητες που προκύπτουν από τη θέση του. Μεγαλύτερης αποδοχής έτυχαν τα τεστ προσωπικότητας-ικανότητας και το τεστ καταστάσεων, δηλαδή η παρατήρηση σε πραγματικές συνθήκες εργασίας, γεγονός που υπογραμμίζει την ανάγκη για διευθυντές με δεξιότητες επικοινωνιακές και όχι μόνο με γνώσεις και σπουδές στην οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων.

Σύμφωνα με την έρευνα της **Τηλιγάδα (2017)**, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τον ρόλο του διευθυντή και την ικανότητα του στον μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό και κοινότητα μάθησης και την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών για διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη. Η ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών για σχεδιασμό καινοτόμων δράσεων, η παρότρυνση για ανάπτυξη διδακτικών πρακτικών, η δίκαιη κατανομή ρόλων και αρμοδιοτήτων, η ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών αλλά και ο συντονισμός και η αξιοποίηση αυτών καταγράφονται ως τα χαρακτηριστικά της διεύθυνσης που λειτουργούν προς την κατεύθυνση του μετασχηματισμού του σχολείου σε ΟΚΜ. (Τηλιγάδα, 2017:167-168).

Το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα της **Χαλαμπαλάκη (2017)** ήταν 102 εκπαιδευτικοί δημοσίων σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Αττικής γυμνασίου και λυκείου οι οποίοι φαίνεται ότι αναγνωρίζουν την προσπάθεια των διευθυντών τους να

διαμορφώσουν ένα πλαίσιο επαγγελματικής ανάπτυξης στον οργανισμό, μεριμνώντας για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη απόφασης. Όμως παρά την προσπάθεια, χρειάζεται να διανυθεί πολλή απόσταση για να ανταποκριθεί συνολικά στο πρότυπο του μετασχηματιστικού ηγέτη, αφού οι εκπαιδευτικοί μας δηλώνουν χαμηλά ποσοστά στην παροχή αυτονομίας και στην εξατομικευμένη επαγγελματική ανάπτυξη.

Σε ποιοτική έρευνα του **Σταύρου (2018)** που διερεύνησε τις αντιλήψεις 15 διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Αττικής σε σχέση με το στυλ ηγεσίας το οποίο εφάρμοσαν στις σχολικές τους μονάδες, ως επί το πλείστον παρατηρείται μια μορφή διαμοιρασμένης ηγεσίας και οι περισσότεροι διευθυντές θέτουν στόχους για το σχολείο τους και ακολουθούν ένα πλάνο που έχουν προγραμματίσει. Αποφεύγουν τη συστηματική συνεργασία με τους γονείς αλλά και την τοπική κοινότητα και μια αδιάφορη στάση δείχνει μεγάλο ποσοστό των διευθυντών απέναντι στην οργάνωση δράσεων για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Το μεγαλύτερο όμως ποσοστό (53,3%) διαπιστώνεται ότι φροντίζει για την ενδοσχολική επιμόρφωση του προσωπικού και αξιοποιεί τις ιδιαίτερες ικανότητες του κάθε εκπαιδευτικού ακολουθώντας ένα συγκεκριμένο πλάνο. Η πλειοψηφία των σχολείων απάντησε πως υλοποιούν Καινοτόμα Προγράμματα- Δράσεις και είναι θετικοί στη διάχυση καλών πρακτικών. Τέλος, οι περισσότεροι τάσσονται υπέρ της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας και επιχειρηματολογούν υπέρ της βελτίωσης της ποιότητας, της ανατροφοδότησης, της καθοδήγησης και της αυτοβελτίωσης.

Όσον αφορά την επίδραση του διευθυντή σχετικά με τη λειτουργία του σχολείου ως οργανισμού και κοινότητας μάθησης, η διπλωματική εργασία της **Πατσατζάκη (2018)**, που είχε ως σκοπό να διερευνήσει τη σχέση μεταξύ της ηγεσίας που ασκείται από τους διευθυντές των δημοτικών σχολείων και της λειτουργίας αυτών ως επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης, οι 300 εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων που εργάζονταν σε 61 δημόσια δημοτικά σχολεία της Περιφέρειας Κεντρικής Μακεδονίας κατά το εκπαιδευτικό έτος 2016 - 17, ανέδειξαν - ανάμεσα σε άλλα - ότι οι διευθυντές, τόσο με την ηγεσία που ασκούν όσο και με την έκβαση αυτής, επιδρούν καθοριστικά στη λειτουργία των σχολείων ως επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης, και ότι η εργασιακή σχέση των εκπαιδευτικών και το μέγεθος 54 των σχολικών μονάδων φάνηκε πως μπορούν να επηρεάσουν την οργάνωση και λειτουργία των σχολείων ως επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης. Η έρευνα της **Τσώνη (2019)** σε 120 εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Δημόσιων ή Ιδιωτικών σχολείων της Αττικής για τον ρόλο της Διεύθυνσης στον μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό

και κοινότητα μάθησης καταδεικνύει πως οι εκπαιδευτικοί σημαντική θεωρούν την επιβράβευση, την καλλιέργεια συναισθημάτων εμπιστοσύνης και σεβασμού καθώς και την ενθάρρυνση από τη διεύθυνση προς τους ίδιους, ώστε να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για να βελτιώσουν το εκπαιδευτικό τους έργο. Αναγνωρίζουν τη συμβολή του Διευθυντή στη δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης τη βελτίωση του κλίματος, αλλά και για την ύπαρξη δέσμευσης των εκπαιδευτικών για τα αποτελέσματα και τους στόχους του σχολείου, εντοπίζουν όμως αδυναμίες στο παιδαγωγικό και διοικητικό έργο του διευθυντή και επισημαίνουν ένα κενό στις δραστηριότητες των διευθυντών που εργάζονται σήμερα.

Η **Κούτρα (2019)** σε έρευνα που διενήργησε σε 11 Διευθυντές Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Νομού Αττικής διαπιστώνει ότι οι περισσότεροι διευθυντές έχουν ένα όραμα για το σχολείο τους και όσοι δεν έχουν όραμα έχουν στόχους, κυριότερος από τους οποίους είναι το άνοιγμα του σχολείου προς την κοινωνία. Η εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων, ο συλλογικός προγραμματισμός, η διαδικασία αποτίμησης και διάχυσης καλών πρακτικών αλλά και η θετική στάση απέναντι στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης είναι στοιχεία που συναντώνται στα σχολεία των Διευθυντών του δείγματος.

Η **Παπαροϊδάμη (2019)** σε έρευνα σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης το Καρπενήσι ανάμεσα σε άλλα διερευνά «Σε ποιο βαθμό εντοπίζονται χαρακτηριστικά και ενέργειες (διοικητικό & παιδαγωγικό έργο, κλίμα & οργάνωση) του Διευθυντή-Ηγέτη της σχολικής μονάδας ως προς τη βελτίωση της μάθησης των εκπαιδευτικών, της μάθησης των μαθητών και του σχολικού οργανισμού αλλά και τη διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας εντός και εκτός της σχολικής μονάδας, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς;». Στην έρευνά της διαπιστώνεται ότι α) η ενίσχυση και ενθάρρυνση εκπαιδευτικών και μαθητών να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα, β) η επιβράβευση πρωτοβουλιών σε εκπαιδευτικούς και μαθητές και η ενθάρρυνση από τον διευθυντή να μαθαίνουν μέσα από την ανάληψη ευθυνών, και γ) η προαγωγή της συζήτησης και της ανταλλαγής ιδεών με τους εκπαιδευτικούς για θέματα γνωστικά, παιδαγωγικά και διδακτικά» ήταν τα χαρακτηριστικά και οι ενέργειες της διεύθυνσης που κρίθηκαν ως πιο απαραίτητα. Στα λιγότερο σημαντικά ήταν η διαμόρφωση δικτύων συνεργασίας με άλλες σχολικές μονάδες της ίδιας περιοχής και η προώθηση και συμμετοχή σε ισχυρή συνεργασία με επιστημονικούς φορείς για θέματα παιδαγωγικά διοικητικά και οργανωτικά.

Η **Δεληγιάννη (2018)** σε έρευνα σε 153 εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καταλήγει πως η αναγκαιότητα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και η καίρια συμβολή της Διοίκησης/Ηγεσίας του σχολείου στη διαδικασία αυτή έχει πλέον γίνει συνείδηση στην πλειοψηφία των εκπαιδευτικών. Η διοίκηση του σχολείου καταβάλλει σε γενικές γραμμές φιλότιμη προσπάθεια να διαμορφώσει όραμα και να θέσει σαφή στοχοθεσία για τη σχολική μονάδα, να ενισχύσει και να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να καινοτομήσουν μετασχηματίζοντας την εκπαιδευτική πραγματικότητα, όμως οι συνθήκες δεν είναι ιδιαίτερα ευνοϊκές για αλλαγές τέτοιου είδους, εφόσον οι σχολικές μονάδες υπόκεινται ακόμα σε κεντρικό έλεγχο και τα περιθώρια αυτονομίας τους είναι ιδιαίτερα περιορισμένα. Αποτέλεσμα αυτού είναι και πάλι οι εκπαιδευτικοί να έρχονται αντιμέτωποι με μια κατάσταση εντελώς διαφορετική από αυτή που επιθυμούν και να καλούνται να διαχειριστούν αντιφατικές και συχνά αλληλοσυγκρουόμενες καταστάσεις.

Στην έρευνα της **Βελούδη (2020)** συμμετείχαν 122 εκπαιδευτικοί και διαπιστώνεται ότι ο διευθυντής - ηγέτης δημιουργεί συνθήκες για συνεχή βελτίωση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και του ίδιου, ακολουθεί το στυλ ηγεσίας σύμφωνα με το οποίο προωθεί και ενισχύει τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και με τον ίδιο, μεριμνά για την ανάπτυξη ενός ασφαλούς περιβάλλοντος για όλα τα μέλη του οργανισμού, θέτει με σαφήνεια τους στόχους και τις επιδιώξεις του οργανισμού. Ειδικότερα, όσον αφορά τη στήριξη των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι τους αντιμετωπίζει ισότιμα, ανατροφοδοτεί το έργο των εκπαιδευτικών μέσω σεμιναρίων, επιβραβεύει τους εκπαιδευτικούς για τις προσπάθειες και τις πρωτοβουλίες τους, ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στη διαδικασία της λήψης αποφάσεων για θέματα σχετικά με το σχολείο, λειτουργεί ως παράγοντας σταθερότητας και αντικειμενικότητας, κατανοεί τα προβλήματα των μελών του σχολείου και σπεύδει στη λύση τους και τέλος πως λειτουργεί ως θετικό πρότυπο για όλους τους εκπαιδευτικούς.

Στην έρευνα του **Γιαννακού (2019)** για τον ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει ο διευθυντής / ντρια σχολικής μονάδας στη δημιουργία κουλτούρας συνεργασίας στο σχολείο προκύπτει ότι η κουλτούρα συνεργασίας μπορεί να επιτευχθεί με συμμετοχικά στυλ ηγεσίας τα οποία μάλλον δεν υιοθετούνται και οι διευθυντές διοικούν γραφειοκρατικά. Έτσι, οι διευθυντές δεν προβαίνουν σε ενέργειες που προωθούν τη συνεργασία και τις κοινότητες μάθησης. Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι πιστεύουν στη συμβολή των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του διευθυντή για τη

δημιουργία μαθησιακού κλίματος και τη διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος αλληλεπίδρασης.

Το δείγμα της έρευνας της **Μιχαηλίδου (2019)** αποτέλεσαν 12 διευθυντές άνδρες και γυναίκες των σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αττικής. Η πλειοψηφία των διευθυντών έχουν θετική στάση και αντιμετώπιση απέναντι στο μετασχηματισμό του σχολείου τους σε ΟΚΜ , έχουν όραμα για το σχολείο τους που συμπορεύεται με αυτό των εκπαιδευτικών του σχολείου , τη συνεχή μάθηση εκπαιδευτικών και μαθητών και την ανάπτυξη του σχολικού οργανισμού στο σύνολο του. Όλοι οι διευθυντές υποστηρίζουν ότι προσανατολίζονται προς την ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών και πως ο ρόλος τους είναι κυρίως καθοδηγητικός, υποστηρικτικός και παρακινητικός. Και οι 12 διευθυντές απάντησαν ότι στηρίζουν και βοηθούν τους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους σε περίπτωση που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εκπαιδευτική διαδικασία.

4.3. Αξιολόγηση και Επαγγελματική Ανάπτυξη

Η βιβλιογραφική επισκόπηση που πραγματοποιείται στο πλαίσιο εκπόνησης της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας αναδεικνύει έναν σημαντικό αριθμό ερευνών γύρω από την αξιολόγηση και την αξιολόγηση ομοτέχνων τόσο στο διεθνές όσο και στο ελληνικό εκπαιδευτικό τοπίο. Στον **διεθνή χώρο** η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας αποτελεί θεσμοθετημένη εκπαιδευτική πρακτική για πολλές χώρες και διαπιστώνεται μεγαλύτερη ερευνητική δραστηριότητα (Freddano και Siril, 2012 Datnow, Park και Kennedy, 2013, Vanhoof και Petegem, 2011, Karagiorgi, Nicolaidou, Yiasemis και Georghiades, 2015, Hult & Edström, 2016). Η αξιολόγηση ομοτέχνων ως παράγοντας επαγγελματικής μάθησης και ανάπτυξης του εκπαιδευτικού αλλά και ως μέσο βελτίωσης της σχολικής κοινότητας έχει αναγνωρισθεί διεθνώς και πλήθος ερευνών καταδεικνύει τα ευεργετικά της αποτελέσματα τόσο στην υποχρεωτική όσο και στην ανώτερη εκπαίδευση (Keig & Waggoner, 1994, Sullivan & Glanz 2000, Evans & Nation, 2000, Bingham & Ottewill, 2001, Marriott, Hammersley-Fletcher & Orsmond 2004, Shortland, 2004, Lomas & Nicholls, 2005, Kohut, Burnap & Yon 2007, Bell & Mladenovic 2008, Darling – Hammond & Richardson 2009, Murray & Mazur, 2009, Karagiorgi, Y ,2012, Hammilton E, 2013, Carroll & O’Loughlin, 2014, Hendry, Bell & Thomson, 2014). Στο Ελληνικό εκπαιδευτικό τοπίο το ενδιαφέρον των μελετητών στρέφεται σε ζητήματα αξιολόγησης – αυτοαξιολόγησης και αξιολόγησης ομοτέχνων την τελευταία δεκαετία κυρίως, αν και οι έρευνες που έχουν διενεργηθεί είναι σχετικά

περιορισμένες. Η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται σε έρευνες που έχουν διενεργηθεί στον ελληνικό χώρο, καθώς έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον να μελετηθεί η ελληνική πραγματικότητα, όπως αυτή έχει διαμορφωθεί από τις επικρατούσες εκπαιδευτικές πολιτικές και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των Ελλήνων εκπαιδευτικών.

Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν κατά τη δεκαετία 2000 με 2010 περίπου επικεντρώνονται στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αυτοαξιολόγηση και την αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου. Η έρευνα των **Αθανασίου και Γεωργούση (2006)** με αντιπροσωπευτικό δείγμα 100 περίπου εκπαιδευτικών α/θμιας και β/θμιας εκπαίδευσης του νομού της Ηπείρου εστιάζει στη διερεύνηση του βαθμού αναγκαιότητας της εσωτερικής αξιολόγησης και διαπιστώθηκε η θετική αποτίμηση της διαδικασίας σε περίπτωση εντοπισμού αδυναμιών και ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού. Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγει η έρευνα **Ζουγανέλη, Καφετζόπουλου, Σοφού και Τσάφου (2008)** που πραγματοποιήθηκε για το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων αλλά και των **Κασιμάτη και Γιαλαμά (2009)** καταγράφοντας θετική στάση της πλειονότητας των εκπαιδευτικών ως προς την αυτόαξιολόγηση συνδέοντας την με τη σχολική βελτίωση και την αναβάθμιση της ποιότητας του διδακτικού έργου. Σύμφωνα με τα κυριότερα ευρήματα της έρευνας της **Καπαχτσή (2011)**, η οποία στηρίχτηκε σε μελέτη περίπτωσης σχολικών μονάδων α/θμιας εκπαίδευσης του νομού Θεσσαλονίκης η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας μπορεί να καλλιεργήσει μια γνήσια επικοινωνία σχολείου και γονέων καθώς και να αναβαθμίσει τη σχολική μονάδα ως μαθησιακό περιβάλλον.

Με δεδομένο ότι οι νέες μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης εδράζονται σε ένα μεγάλο βαθμό στο σχολείο (school based), ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει η έρευνα του **Αποστολόπουλου (2007-2008)** που εξετάζει την αξιολόγηση της διδασκαλίας από ομοτέχνους και μαθητές ως βασικής διαδικασίας επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Τα αποτελέσματα του ερευνητικού προγράμματος διαμορφωτικής αξιολόγησης της διδασκαλίας από εκπαιδευτικούς καθώς και από μαθητές, 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 μια πολύτιμη πηγή πληροφοριών όσον αφορά την αξιολόγηση της διδασκαλίας και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Αναλυτικότερα, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 197 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στον Νομό Μαγνησίας, (**Πίος, 2013**). εντοπίστηκε ότι το 56% των εκπαιδευτικών, τάσσονται υπέρ της εφαρμογής της εσωτερικής αξιολόγησης, προκειμένου για τον εντοπισμό αδυναμιών και των ελλείψεων. Υπογραμμίζουν βέβαια ότι δεν έχουν ενημέρωση επαρκή για την αυτοαξιολόγηση, τη διαδικασία και τα οφέλη από την εφαρμογή της, εύρημα το οποίο ταυτίζεται και σε προηγούμενες έρευνες των **Πολύζου (2007)**, **Πίκλα (2011)** σε δείγμα 883 Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Εξαιρετικό ενδιαφέρον συναφούς προβληματικής παρουσιάζει και η έρευνα των **Πασιά, Αποστολόπουλου και Στυλιάρη** που διενεργήθηκε κατά την περίοδο **2010-2014** και σχετίζεται με την αυτοαξιολόγηση και αξιολόγηση ομοτέχνων. Τα αποτελέσματα από την εφαρμογή του έργου της «Αυτοαξιολόγησης» (ΑΕΕ) και τα πρώτα ευρήματα 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. Ειδικότερα, αναδεικνύουν την αξιολόγηση ομοτέχνων ως μία εκπαιδευτική καινοτομία που εγκαθιδρύει κουλτούρα εμπιστοσύνης και αξιολόγησης μέσα στον σχολικό χώρο, εμπεδώνει την ανάγκη ενδοσχολικής επιμόρφωσης, θέτοντας στο επίκεντρο τον εκπαιδευτικό και το έργο του. Συγκεκριμένα, ομάδες εκπαιδευτικών (101) που υπηρετούσαν σε ΠΠΣ, δημιούργησαν ομάδες αλληλοπαρατήρησης (ζεύγη ή τριάδες) άλλοτε ως αξιολογητές και άλλοτε ως αξιολογούμενοι. Ένα μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων (75%) συνδέει την αξιολόγηση ομοτέχνων με τη δημιουργία και εμπέδωση της συνεργατικής κουλτούρας παράλληλα όμως οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται αρνητικοί απέναντι στην προοπτική της σύνδεσης της αξιολόγησης ομοτέχνων με την ατομική τους αξιολόγηση.

Έρευνα των **Πασιά και Καλοσπύρου (2015)** όπως παρουσιάστηκε στο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης επιβεβαιώνει την ανάπτυξη χαρακτηριστικών ΟΚΜ στο ΠΠΑ Αναβρύτων μετά από διερεύνηση αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αλλά και των πρακτικών που ακολουθήθηκαν κατά την περίοδο 2011-2014. Η έρευνα στο ΠΠΣ Αναβρύτων επιβεβαιώνει τη σύνδεση των συνεργατικών

ενδοσχολικών πρακτικών με την επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την «αλλαγή του εκπαιδευτικού παραδείγματος», τον μετασχηματισμό δηλαδή του σχολείου σε οργανισμό και κοινότητα μάθησης (ΟΚΜ). Ειδικότερα, η εφαρμογή συνεργατικών, ομαδικών δράσεων δομημένων στη στρατηγική της παρατήρησης όπως ο θεσμός του Μέντορα, συνδιδασκαλίες, mentoring φοιτητών, σχολική δικτύωση, αξιολόγηση ομοτέχνων εφαρμάστηκαν κατά την τριετία της έρευνας ενώ ειδικά η ετεροπαρατήρηση και αξιολόγηση της διδασκαλίας εισπράττουν θετική ανταπόκριση ως πρακτική με ποσοστό 65% από εκπαιδευτικούς που ενεπλάκησαν σε αυτήν τη διαδικασία (20 στους 35).

Δείγμα 159 καθηγητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης υπηρετούντων στην περιοχή των Δωδεκανήσων, ερωτηθέντων σε έρευνα του **Χατζηνικόλα (2017)** για την αυτοαξιολόγηση και τη συμβολή της στην ποιοτική βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου κατέγραψε τη θετική απόψη των εκπαιδευτικών στην πλειονότητά τους.

Τα παραπάνω ευρήματα δεν επιβεβαιώνονται απ'όλες τις έρευνες. Στην έρευνα της **Σαμαρά (2015)** οι εκπαιδευτικοί (δείγμα 76 καθηγητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Α' Αθήνας) δημοσίων σχολείων δίνουν προβάδισμα σε άλλες μορφές συνεργατικών πρακτικών ως προς τη συμβολή τους στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και μικρά ποσοστά στην ετεροπαρατήρηση της διδασκαλίας. Ένα μεγάλο μέρος της επαγγελματικής τους μάθησης οφείλεται στην αυτομόρφωση και στην επαφή με τους συναδέλφους, ενώ επισημαίνουν ότι το εκπαιδευτικό επάγγελμα χαρακτηρίζεται από μεγάλο βαθμό απομόνωσης. Φαίνεται ότι η Διεύθυνση του σχολείου που ασκείται με το διαχειριστικό μοντέλο διοίκησης, αδυνατεί να εμπνεύσει και να κινητοποιήσει τις προϋποθέσεις για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Το θέμα της αυτοαξιολόγησης και αξιολόγησης ομοτέχνων διερευνείται επισταμένα την τελευταία πενταετία από το ΠΜΣ του Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του ΕΚΠΑ. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η έρευνα της **Τηλιγάδα (2017)** σε 105 εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Ιδιωτικών σχολείων Αττικής, με θέμα την ανάπτυξη και εφαρμογή συνεργατικών πρακτικών στο σχολείο και τον βαθμό συμβολής τους στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Εστιάζοντας στην ετεροπαρατήρηση και ετεροαξιολόγηση της διδασκαλίας μεταξύ των εκπαιδευτικών *«επισημαίνει ότι σημαντικό ποσοστό δεν εφαρμόζει καθόλου αυτήν την συνεργατική πρακτική ή την εφαρμόζει λίγο, λόγω της έλλειψης κουλτούρας αξιολόγησης»* (Τηλιγάδα, 2017:169), ενώ επιβεβαιώνεται η πρακτική ιδιωτικοποίησης της διδασκαλίας. Επίσης, τονίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί με

υψηλότερο επίπεδο σπουδών δεν φαίνεται να αξιολογούν ως σημαντικές αυτές τις συνεργατικές πρακτικές και τις εκτιμούν λιγότερο σε σχέση με αυτούς που βρίσκονται σε χαμηλότερο επίπεδο σπουδών.

Τη συμβολή της αξιολόγησης ομοτέχνων στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ανέδειξε η έρευνα της **Χαλαλαμπάκη (2017)**, που πραγματοποιήθηκε σε 102 εκπαιδευτικούς δημοσίων σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αττικής (Γυμνασίου και Λυκείου). Οι εκπαιδευτικοί δίνουν θετικό προβάδισμα στη διαδικασία της ετεροπαρατήρησης, αλλά η συμμετοχή τους στη συγκεκριμένη συνεργατική πρακτική είναι σχεδόν ανύπαρκτη. Διαπιστώνεται η έλλειψη διαδικασιών αξιολόγησης των συνεργατικών πρακτικών στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας, όπως και η ιδιωτικοποίηση της διδασκαλίας που αποτελεί χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών.

Την αξιολόγηση ομοτέχνων ως μέσο επαγγελματικής ανάπτυξης των φιλολόγων διερευνά η **Πετροπούλου (2018)** σε έρευνα 102 φιλολόγων που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες του Ν.Αττικής. Στην έρευνα επιβεβαιώνεται ότι δεν έχει διαμορφωθεί μια κουλτούρα αξιολόγησης στα σχολεία και η τεχνική της ετεροπαρατήρησης είναι αποδεκτή από τους φιλολόγους του δείγματος - ως ένα ακόμα εργαλείο που θα εμπλουτίσει τις πρακτικές τους κι όχι σαν μια μορφή αξιολόγησης - κυρίως, για να εφαρμόσουν μια ιδέα που θεωρούν καινοτόμο ή για να πειραματιστούν πάνω σε μια νέα διδακτική πρακτική. Επίσης εμφανίζονται πολύ θετικοί στη μόνιμη καθιέρωσή της ως μέσο βελτίωσης της συνεργασίας τους και ανάπτυξης κουλτούρας αξιολόγησης ελπίζοντας ότι θα προωθήσει την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Ειδικότερα, εμφανίζονται πρόθυμοι να δεχτούν την κριτική όπως και να αποκτήσουν νέες δεξιότητες μέσα από τη διαδικασία της ετεροπαρατήρησης αλλά και να επικοινωνήσουν τα αποτελέσματα της εμπειρίας τους στους συναδέλφους τους προκειμένου να ενθαρρυνθούν ώστε να την υιοθετήσουν σαν εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης.

Έρευνα σε 170 εκπαιδευτικούς Β΄θμιας εκπαίδευσης των δήμων Βύρωνα, Υμηττού και Ηλιούπολης, που διεξήγαγε ο **Μουρελάτος (2019)** καταδεικνύει ότι η αξιολόγηση ομοτέχνων, εφόσον ενσωματωθεί, ως συνεργατική πρακτική στη σχολική πραγματικότητα, αναγνωρίζεται απ' όλους τους εκπαιδευτικούς, ότι αποτελεί μια ενδιαφέρουσα και καινοτόμα διαδικασία. Παρ' όλα αυτά, ενώ οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι η αξιολόγηση ομοτέχνων είναι ενεργητική συνεργατική πρακτική, που συνδέεται ευθέως ανάλογα με την επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη, στρέφονται σε πιο "παθητικές" μορφές επιμόρφωσης καθώς, «η συντριπτική πλειοψηφία (83%) είναι αρνητικοί στην αξιολόγηση της διδασκαλίας από συνάδελφο» (Μουρελάτος (2018:189)

-προσωπική μελέτη και σεμιναριακού τύπου επιμορφώσεις-που προσφέρονται από εξωσχολικές δομές με εξαίρεση τους νεότερους εκπαιδευτικούς που προτιμούν τις ενεργητικές συμμετοχικές και συνεργατικές μορφές ενδοσχολικής επιμόρφωσης, όπως η αξιολόγηση ομοτέχνων και η αυτοαξιολόγηση.

Σε έρευνα της **Πολιτίδου (2021)** σε 171 εκπαιδευτικούς για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής, το 50,3% τάχθηκε υπέρ της αξιολόγησης. Το σημαντικότερο εύρημα της παρούσας έρευνας είναι ότι η διαδικασία της αξιολογικής κρίσης γίνεται αποδεκτή από τους εκπαιδευτικούς όταν τα αποτελέσματά της εκλαμβάνονται ως μηχανισμός ανατροφοδότησης. Οι εκπαιδευτικοί όχι μόνο δεν φοβούνται να γνωρίσουν τις αδυναμίες τους (67,8%), αλλά είναι πρόθυμοι (σε ποσοστό 70-84%) να συμμετέχουν σε αξιολογικές διαδικασίες μεταξύ ομοτέχνων, με στόχο την «υιοθέτηση καλών πρακτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία», την «ανάπτυξη της συνεργατικότητας για την αναβάθμιση της ποιότητας διδασκαλίας» και την «επαγγελματική ενδυνάμωση και ενίσχυση της επιστημονικής τους ταυτότητας». Ως η πλέον αποδεκτή μορφή αξιολόγησης αναδεικνύεται η αυτοαξιολόγηση (71,4%), ενώ σε ποσοστά που κυμαίνονται γύρω στο 40%-46% οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να αξιολογηθούν «εσωτερικά» είτε από τον διευθυντή της σχολικής τους μονάδας, είτε από τους συναδέλφους τους εκπαιδευτικούς, είτε ακόμη και από τους μαθητές τους.

Τα ευρήματα της έρευνας της **Καρκαλέτση (2019)** σε 114 εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αττικής συνηγορούν στο ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση του νομού Αττικής αντιμετωπίζουν θετικά την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και το πλαίσιο των «*συνεργατικών πρακτικών*» που αναπτύσσεται εντός του θεσμού και θεωρούν πως αυτή μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, καθώς και να ενισχύσει έως έναν βαθμό την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Αναφορικά με την εφαρμογή της διαδικασίας «*αξιολόγησης ομοτέχνων*» σε ενδοσχολικό επίπεδο, θετική συμβολή αναγνωρίζεται και στην προώθηση σχέσεων αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης και στην προώθηση μορφών αυτομόρφωσης & ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας θεωρούν ότι τα δύο πιο σημαντικά οφέλη είναι το ότι η ΑΕΕ βοηθά τον εκπαιδευτικό να ανακαλύψει αδυναμίες σε διδακτικά-μεθοδολογικά ζητήματα ενισχύοντας ταυτόχρονα τη διάθεση του εκπαιδευτικού για ανάπτυξη καινοτόμων δράσεων.

Η διερεύνηση της σχέσης της αξιολόγησης ομοτέχνων με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών έχει γίνει αντικείμενο μελέτης ερευνητών και στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Έρευνα της **Μπαξεβάνη (2019)** σε 150 εκπαιδευτικούς Α΄θμιας Εκπαίδευσης αναδεικνύει την έλλειψη επαγγελματισμού και κουλτούρας αξιολόγησης ως κυρίαρχες νοοτροπίες των εκπαιδευτικών και καταδεικνύει το οξύμωρο του απομονωτισμού των εκπαιδευτικών από τη μία και της θετικής προδιάθεσης απέναντι σε πρακτικές βελτίωσης της συνεργασίας και αξιολόγησης των ομοτέχνων. Η αντίφαση αυτή, αναδεικνύει τις επικρατούσες αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση και τη σύνδεσή της με «*αθροιστικές-συγκριτικές μορφές*» άσκησης της. Στην έρευνα διαπιστώνεται ότι νεότεροι εκπαιδευτικοί από 25-40 ετών αλλά και εκπαιδευτικοί αυξημένων προσόντων, επιθυμούν την ανάπτυξη διαδικασιών και κουλτούρας αξιολόγησης και έχουν ενισχυμένη διάθεση για αυτοαξιολόγηση και αυτοβελτίωση.

Σε έρευνα που βασίστηκε σε βιβλιογραφική επισκόπηση και ποιοτική ανάλυση περιεχομένου σε κείμενα πρωτογενών (ΟΟΣΑ/ΥΠΠΑΙΘ/ Νόμοι του Κράτους) και δευτερογενών (επιστημονικά άρθρα και έρευνες) πηγών η **Κοντοχρήστου (2019)** διαπιστώνει ότι η αξιολόγηση ομοτέχνων βοηθά στην ανάπτυξη και τη δοκιμασία νέων στρατηγικών στη διδασκαλία, εδραιώνει σχέσεις εμπιστοσύνης και βελτιώνει τις δεξιότητες συνεργασίας των εκπαιδευτικών. Ομοίως η εσωτερική αξιολόγηση αποτελεί το ορθό βήμα για την άρση της επιφυλακτικότητας των εκπαιδευτικών και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών φαίνεται να συνδέεται με την εφαρμογή διαδικασιών αξιολόγησης.

Παρόμοιας θεματικής έρευνα που συνδέει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών διεξήγαγε ο **Ζαχαρόπουλος (2021)** σε δείγμα 160 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Β΄Αθηνών. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η πλέον βέλτιστη πρακτική επαγγελματικής ανάπτυξης είναι η ανάπτυξη συνεργασίας και ο κριτικός αναστοχασμός με τους συναδέλφους τους, τη στιγμή κατά την οποία η λιγότερο σημαντική πρακτική επαγγελματικής ανάπτυξης είναι η συμμετοχή, προετοιμασία, εφαρμογή και αξιολόγηση της διδασκαλίας μεταξύ των συναδέλφων.

Η έρευνα της **Βλασίδου (2020)** σε 124 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη διερεύνηση της αυτοαξιολόγησης με την επαγγελματική ανάπτυξη καταδεικνύει ότι οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος συνδέουν την αυτοαξιολόγηση με τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου και την ενίσχυση

της συνεργασίας. Όσον αφορά στην αξιολόγηση μεταξύ ομοτέχνων, δεν φαίνεται να προκαλεί μεγάλη επίδραση στην επαγγελματική τους εξέλιξη. Η βελτίωση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης θεωρούν ότι οφείλεται σε πολύ μεγάλο βαθμό αφενός στην ανταλλαγή εκπαιδευτικού υλικού, εμπειριών και καλών πρακτικών μεταξύ συναδέλφων, αφετέρου στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, της αμοιβαιότητας και της εμπιστοσύνης μεταξύ τους και προς την ηγεσία/διοίκηση του σχολείου.

Γ. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

5. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

5.1. Επιλογή Μεθοδολογίας

Ο ερευνητικός σκοπός και ο τύπος των ερευνητικών ερωτημάτων μιας έρευνας προσδιορίζουν τις καταλληλότερες ερευνητικές στρατηγικές για τη συλλογή δεδομένων με χαρακτηριστικά αξιοπιστίας και εγκυρότητας. Ο ερευνητής *«με βάση το χαρακτήρα του ερευνητικού προβλήματος και τα ερωτήματα που θα τεθούν για την προσέγγισή του (καθώς και τη συνοδευτική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας) επιλέγει είτε την ποσοτική είτε την ποιοτική ερευνητική κατεύθυνση»* (Creswell,2016:12). Οι ποσοτικές μέθοδοι επιλέγονται όταν στόχος της έρευνας είναι ο έλεγχος συγκεκριμένων υποθέσεων ή ερωτημάτων και διενεργούνται με τη χρήση ερωτηματολογίου προσφέροντας στον ερευνητή τη δυνατότητα προσέγγισης μεγάλου πληθυσμιακού δείγματος. Στην παρούσα έρευνα που αποσκοπεί στη **διερεύνηση του βαθμού ανάπτυξης κουλτούρας συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών στα σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Αττικής και των παραγόντων που συμβάλλουν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη μέσα στο σχολείο** προσφορότερη κρίνεται η ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση που εξασφαλίζει μετρήσιμα, αντικειμενικά δεδομένα μέσω προκαθορισμένων και τυποποιημένων διαδικασιών με στόχο ασφαλή συμπεράσματα (Creswell,2016:14) και είναι *« η καταλληλότερη για να προσδιοριστούν τάσεις ή εξηγήσεις»* (Creswell,2011:83). Η παρούσα έρευνα, καθώς βασίστηκε στη συλλογή και επεξεργασία ποσοτικών ερευνητικών δεδομένων κατατάσσεται επομένως στις ποσοτικές έρευνες.

Η **ποσοτική μέθοδος συλλογής** των δεδομένων θεωρήθηκε καταλληλότερη για την παρούσα έρευνα για τους εξής λόγους: α) τα ερευνητικά ερωτήματα είναι συγκεκριμένα και περιορισμένα, (3 ερευνητικά ερωτήματα τα οποία αναφέρονται αναλυτικά στη συνέχεια) β) αναζητούν μετρήσιμα, παρατηρήσιμα δεδομένα πάνω στις μεταβλητές, *«των ιδιοτήτων ή των χαρακτηριστικών των ατόμων»* (Creswell, 2016:13) (συμπεριφορές - στάσεις εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών και της επαγγελματικής τους ανάπτυξης) γ) συγκεντρώνονται δεδομένα με τη χρήση εργαλείων με προκαθορισμένα ερωτήματα και απαντήσεις (πρωτότυπο εργαλείο συλλογής δεδομένων σε μορφή ερωτηματολογίου κλειστών ερωτήσεων και σε ηλεκτρονική μορφή) δ) ελέγχεται η συσχέτιση μεταξύ ορισμένων μεταβλητών, χρησιμοποιώντας στατιστική ανάλυση και ερμηνεύοντας τα αποτελέσματα μέσω της

σύγκρισης με πρότερες μελέτες (Creswell, 2015:13 ε) οι ερευνητές τείνουν να υιοθετούν μια αντικειμενική και αμερόληπτη προσέγγιση (Creswell, 2015:13)

5.2. Ερευνητική διαδικασία

Κατά τη διαδικασία συγκέντρωσης ποσοτικών δεδομένων η εξασφάλιση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας της έρευνας απαιτεί την τήρηση πέντε αλληλένδετων σταδίων (Creswell, 2016:141):

- α. προσδιορισμό των συμμετεχόντων στην έρευνα και επιλογή της καταλληλότερης για τον ερευνητικό σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα μεθόδου δειγματοληψίας,
- β. εξασφάλιση των απαραίτητων αδειών και της συναίνεσης των συμμετεχόντων, ώστε να προστατεύονται τα δικαιώματά τους,
- γ. συνειδητοποίηση του είδους των πληροφοριών που καλύπτουν τα ερευνητικά ερωτήματα,
- δ. εντοπισμό ή σχεδιασμό του εργαλείου συλλογής δεδομένων,
- ε. συλλογή των δεδομένων χωρίς να εγείρονται ηθικά ζητήματα

5.2.α. Δειγματοληψία

Η εγκυρότητα των επιστημονικών αποτελεσμάτων εδράζεται στον σχεδιασμό ενός κατάλληλου για την έρευνα ερωτηματολογίου αλλά και τη συλλογή ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος του υπό μελέτη πληθυσμού (Κορρές, 2015:40). Στη σωστή στρατηγική δειγματοληψίας εστιάζουν πολλοί θεωρητικοί της έρευνας καθώς έτσι διασφαλίζεται η ποιότητα. *«Η ποιότητα μιας ερευνητικής εργασίας 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, 2008:149, Morrison, 1993:112-17).

Για την εξασφάλιση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας μιας έρευνας απαραίτητος κρίνεται ο εντοπισμός των κατάλληλων συμμετεχόντων και ο προσδιορισμός επαρκούς δείγματος για τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων στον πληθυσμό με το μικρότερο δυνατό σφάλμα δειγματοληψίας. Στην ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση ακριβέστερη μέθοδο δειγματοληψίας συνιστά η δειγματοληψία με πιθανότητα, όπου επιλέγονται αντιπροσωπευτικά από τον πληθυσμό άτομα που επιτρέπουν τη γενίκευση σε αυτόν. Στην εκπαιδευτική έρευνα, όμως, μια τέτοια δειγματοληψία δεν είναι πάντα εφικτή, οπότε πραγματώνεται δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα (που είναι πολύ πιθανό να εκφράσει μια μονόπλευρη στάση ή μεροληψία, αφού δεν είναι εξίσου

αντιπροσωπευτικό για όλον τον πληθυσμό) με δημοφιλέστερες προσεγγίσεις τη βολική δειγματοληψία και τη δειγματοληψία-χιονοστιβάδα (Creswell 2016:146, Cohen, Manion2008: 170).

Με αυτές τις συνθήκες στην παρούσα έρευνα ως ευρύτερος **πληθυσμός** («*μια ομάδα ατόμων που έχουν το ίδιο χαρακτηριστικό*» Creswell 2015: 142) νοείται το σύνολο των εκπαιδευτικών, ως **πληθυσμός-στόχος** «*μια ομάδα ατόμων με ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά γνωρίσματα που ο ερευνητής μπορεί να προσδιορίσει και να μελετήσει*» (Creswell 2015: 142) νοούνται οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των σχολείων του Νομού Αττικής και ως **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 2015: 143) οι 1001 εκπαιδευτικοί Β΄θμιας εκπαίδευσης των σχολείων του Νομού Αττικής οι οποίοι συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο συγκέντρωσης ποσοτικών δεδομένων. Πρόθεση της ερευνήτριας ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ενός μεγάλου αστικού κέντρου στα σχολεία του οποίου συναντάται συνήθως εκπαιδευτικό προσωπικό με οργανικές θέσεις και μακρόχρονη προϋπηρεσία. Μάλιστα εκτιμήθηκε πως η επιλογή δειγματος από μια μεγάλη περιφέρεια με ποικίλα χαρακτηριστικά (οικονομικά, κοινωνικά, πολιτιστικά) αποτυπώνει με μεγαλύτερη ακρίβεια την κατάσταση όπως αυτή καταγράφεται στα σχολεία του Νομού Αττικής. Πρότερη έρευνα της ερευνήτριας είχε αποτυπώσει σε παρόμοιας θεματολογίας έρευνα μικρού δείγματος (105 εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Ιδιωτικής Εκπαίδευσης) αλλά και πλήθος άλλων ερευνητών έχουν καταθέσει ευρήματα σχετικά με τον βαθμό ανάπτυξης συνεργατικών πρακτικών και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσα στην κοινότητα μάθησης. Το ιδιαίτερο ενδιαφέρον που έχει συγκεντρώσει αυτή η θεματική αλλά και τα ευρήματα που έχουν καταγραφεί παρακίνησαν την ερευνήτρια να διενεργήσει μία ευρύτερη έρευνα για να αποτυπωθεί - κατά το δυνατόν- ευκρινέστερα η κατάσταση και να συμβάλει στην εκπαιδευτική έρευνα με ένα πληθυσμιακό δείγμα αρκετά σημαντικό. Έγινε προσπάθεια να αντλήσουμε στοιχεία από ένα δείγμα το οποίο θα είναι _όσο το δυνατόν- αντιπροσωπευτικό ολόκληρου του πληθυσμού. Ο όρος αντιπροσωπευτικός αναφέρεται σε μια πιο εξελιγμένη ερευνητική διαδικασία, στην οποία τα άτομα που επιλέγονται χαρακτηρίζουν τον υπό μελέτη πληθυσμό, στοιχείο που δίνει τη δυνατότητα να ελεγχθούν συμπεράσματα από το δείγμα για τον πληθυσμό σε ευρεία κλίμακα (Creswell, 2016: 142-143).

Η έρευνα διεξήχθη από 1^η Φεβρουαίου 2021 έως 16 Απριλίου 2021 και επιλέχθηκε, αρχικά η τεχνική της **βολικής δειγματοληψίας** σύμφωνα με την οποία οι συμμετέχοντες επιλέγονται λόγω της ευκολίας πρόσβασης σε αυτά, ενώ παράλληλα διαθέτουν τα προς εξέταση και μελέτη χαρακτηριστικά. Πράγματι, η ερευνήτρια είναι εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Β' Αθήνας με πολυετή προϋπηρεσία και αρκετές γνωριμίες στον χώρο. Πολλοί εκπαιδευτικοί ανταποκρίθηκαν στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου σε ηλεκτρονική μορφή (google forms). Σύμφωνα με αυτήν τη μέθοδο οι συμμετέχοντες είναι εθελοντές, πρόθυμοι και διαθέσιμοι για μελέτη σίγουρα όμως δεν μπορούμε να μιλάμε με σιγουριά ότι τα άτομα αυτά είναι αντιπροσωπευτικά του γενικότερου πληθυσμού (Creswell,2015:146). Κατόπιν, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος **δειγματοληψία - χιονοστιβάδα** «που έχει το πλεονέκτημα της στρατολόγησης μεγάλων αριθμών συμμετεχόντων αλλά και το μειονέκτημα της αδυναμίας προσδιορισμού των ατόμων που αποτελούν το ακριβές δείγμα» (Creswell,2016:146) καθώς το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο προωθήθηκε σε όλους τους Διευθυντές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των σχολείων του Νομού Αττικής και από εκεί στους εκπαιδευτικούς των αντίστοιχων σχολικών μονάδων. Η ανταπόκριση των Διευθυντών υπήρξε άμεση και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών πολύ ικανοποιητική.

Να σημειωθεί ότι την συγκεκριμένη περίοδο τα σχολεία ήταν κλειστά (λόγω της πανδημίας) και γι αυτό κατασκευάστηκε και διανεμήθηκε μόνο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο. Η συγκεκριμένη συγκυρία φαίνεται ότι ευνόησε την ερευνήτρια να ολοκληρώσει την έρευνά της, συλλέγοντας έναν ικανοποιητικό αριθμό ερωτηματολογίων. Φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί ήταν πιο πρόθυμοι να απαντήσουν στο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο λόγω της εξοικείωσης τους με τα εργαλεία της τηλεεκπαίδευσης. Παράλληλα, ο υποχρεωτικός εγκλεισμός των εκπαιδευτικών (όπως και όλου του πληθυσμού) στα σπίτια αποτέλεσε άλλον έναν παράγοντα ευνοϊκό για την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

5.2.β. Εξασφάλιση αδειών

Η εξασφάλιση των απαραίτητων αδειών κρίνεται πρωταρχική για την υλοποίηση μιας έρευνας διασφαλίζοντας νόμιμη συγκέντρωση δεδομένων κυρίως όπου εμπλέκονται ιδρύματα ή οργανισμοί, ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες ή συλλέγονται ευαίσθητα δεδομένα κι απόρρητα αρχεία (Creswell 2016:147). Για τη διενέργεια της έρευνας η

ερευνητριά απευθύνθηκε με προσωπική επιστολή σε κάθε Διευθυντή ξεχωριστά. Στην επιστολή ενημέρωνε τους Διευθυντές για το θέμα της έρευνας και ζητούσε από αυτούς την έγκριση διεξαγωγής και την προώθηση του ερωτηματολογίου στους εκπαιδευτικούς. Σε αρκετές περιπτώσεις οι Διευθυντές αναταπάντησαν και υπήρξαν ιδιαίτερα υποστηρικτικοί, εκφράζοντας παράλληλα και το ιδιαίτερο ενδιαφέρον τους για τη θεματική της έρευνας. Επιπλέον, στην παρούσα έρευνα όπου οι συμμετέχοντες συνιστούν ατομικές μονάδες, εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχολείων Αττικής, σκόπιμη κρίθηκε μία συνοδευτική του ερευνητικού εργαλείου επιστολή με τη μορφή Εντύπου Συναίνεσης, *«καθώς είναι σημαντικό να προστατέψουμε την ιδιωτική ζωή και τις εμπιστευτικές πληροφορίες των ατόμων που συμμετέχουν στη μελέτη»* (Creswell,2016:148). Σε αυτήν οι συμμετέχοντες ενημερώνονται για τον σκοπό της έρευνας, τις προσδοκώμενες ωφέλειες, τις προβλεπόμενες διαδικασίες, τον χρόνο που καλούνται να αφιερώσουν παρέχοντας διαβεβαιώσεις ανωνυμίας αλλά και ευχαριστίες για όλους τους συμμετέχοντες, αφού ο ερευνητής πρέπει πάντα να λαμβάνει υπόψη ότι *«το ερωτηματολόγιο θα συνιστά πάντα μια εισβολή στη ζωή του απαντώντος, εξαιτίας της χρονοβόρας διαδικασίας συμπλήρωσης»* (Cohen, Manion, Morrison,2008: 414). Άλλωστε σύμφωνα με τους Cohen, Manion, Morrison (2008: 437) όσον αφορά το θέμα της ανωνυμίας ιδιαίτερη μέριμνα του ερευνητή πρέπει να είναι η διαβεβαίωση εξασφάλισης της ανωνυμίας και της μη ανιχνευσιμότητας, αφού εξάλλου σύμφωνα με τους Sudman & Bradburn (όπ.αν. Cohen, Manion, Morrison, 2008: 432) αυτό *«μπορεί να διευκολύνει τις απαντήσεις των απαντώντων»*. Τέλος, τους εγγυάται εμπιστευτικότητα, απουσία κινδύνων από τη συμμετοχή και χρήση των δεδομένων αποκλειστικά για τους σκοπούς της έρευνας (Creswell,2015:148). Η ερευνητριά αποφάσισε εκτός από τα παραπάνω να γνωστοποιήσει το προσωπικό της mail για οποιαδήποτε διευκρινιστική ερώτηση προκύψει κατά την πορεία της έρευνας, καθώς επίσης και προκειμένου να επιτρέψει στους συμμετέχοντες να απευθυνθούν σε αυτήν για να ενημερωθούν για τα αποτελέσματα της έρευνας. Πράγματι, ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτικών ζήτησε την ανατροφοδότηση και ενημέρωση για τα αποτελέσματα της έρευνας, στο αίτημα των οποίων η ερευνητριά ανταποκρίθηκε. Η επιστροφή του ερωτηματολογίου συμπληρωμένου στην ερευνητριά ισοδυναμεί με συναίνεση των συμμετεχόντων χωρίς επιπλέον επιβάρυνση υπογραφής κι επιστροφής του συνοδευτικού εντύπου (Creswell 2015: 149).

5.2.γ. Μορφές δεδομένων

Έχοντας διατυπώσει τον ερευνητικό σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας κι έχοντας προσδιορίσει τις μεταβλητές με εννοιολογικούς και λειτουργικούς ορισμούς απαραίτητους για τη μέτρησή τους, απομένει το είδος των πληροφοριών που θα μας βοηθήσουν να τις αξιολογήσουμε. Στην ποσοτική έρευνα συγκεντρώνονται τέσσερις διαφορετικοί τύποι δεδομένων: μετρήσεις ατομικής επίδοσης, μετρήσεις ατομικής στάσης, παρατηρήσεις ατομικής συμπεριφοράς και αντικειμενικές πληροφορίες (Creswell, 2015: 153).

Στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιούνται **παρατηρήσεις ατομικής συμπεριφοράς** καθώς «τα άτομα παρατηρούνται σε σχέση με αυτήν τη συμπεριφορά και επιλέγονται οι βαθμοί σε κάποια κλίμακα που την αντικατοπτρίζουν» (Creswell, 2015: 154). Το πλεονέκτημα αυτής της μορφής δεδομένων είναι ότι καταγράφουμε την πραγματική συμπεριφορά κάποιου ατόμου και όχι τις απόψεις ή αντιλήψεις του. Επίσης προβαίνουμε και σε **μετρήσεις στάσεων** – που αποτελεί δημοφιλή μορφή ποσοτικών δεδομένων- και μετρούν συναισθήματα πάνω σε εκπαιδευτικά θέματα.

5.2.δ. Εργαλείο Συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή των συγκεκριμένων μορφών δεδομένων απαιτείται χρήση ενός εργαλείου το οποίο ο ερευνητής έχει την επιλογή να αναπτύξει μόνος του, να εντοπίσει σε προηγούμενες έρευνες και να τροποποιήσει ή να χρησιμοποιήσει αυτούσιο εξασφαλίζοντας τις απαραίτητες άδειες (Creswell, 2015: 158). Σύμφωνα με τους Wilson & McLean (όπ.αν. Cohen, Manion & Morrison, 2008: 414) «το ερωτηματολόγιο είναι ένα ευρέως διαδεδομένο και εύχρηστο εργαλείο συλλογής δεδομένων για επισκοπήσεις που παρέχει δομημένα συχνά αριθμητικά δεδομένα, μπορεί να επιδοθεί χωρίς την παρουσία του ερευνητή και είναι σχετικά εύληπτο και εύκολο στην ανάλυση», όμως απαιτείται ιδιαίτερη προσοχή στη διαδικασία της «λειτουργικοποίησής του» ώστε οι στόχοι που θέτει ο ερευνητής να μπορούν να μετατραπούν σε ερευνήσιμα πεδία για τα οποία μπορούν να συγκεντρωθούν απτά δεδομένα (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 415).

Στην παρούσα έρευνα αναπτύσσεται **πρωτότυπο εργαλείο συλλογής δεδομένων** σε μορφή **ερωτηματολογίου κλειστών ερωτήσεων**, δημοφιλής τρόπος συλλογής πληροφοριών στην ποσοτική έρευνα με τη βοήθεια ηλεκτρονικής πλατφόρμας (google forms), καθώς «μπορεί να συγκεντρωθούν εκτεταμένα δεδομένα γρήγορα, καθώς αξιοποιούν την εκτεταμένη χρήση του διαδικτύου συμπεριλαμβανομένης της χρήσης του

ως ιστότοπου κοινωνικής δικτύωσης» (Creswell, 2015:385). Στην έρευνα μας που διεξήχθη σε μια χρονιά που λόγω πανδημίας ήταν κλειστά, το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο ήταν το καταλληλότερο μέσο για τη συλλογή των δεδομένων και οι ερωτώμενοι ανταποκρίθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό.

Έτσι, η ερευνήτρια καλείται να εκμεταλλευθεί τα **πλεονεκτήματα** ενός ερωτηματολογίου κλειστών ερωτήσεων όπως: η ανωνυμία και η εξασφάλιση αποστασιοποίησης σε αντίθεση με τη μεροληψία του συνεντευκτή στο τηλέφωνο ή διά ζώσης (όπ.αν. Cohen, Manion & Morrison, 2008: 99), ευκολία συλλογής πληροφοριών για στάσεις, πεποιθήσεις, από πολλά άτομα διεσπαρμένα γεωγραφικά (Creswell, 2011:452), εξοικονόμηση χρόνου και χαμηλό κόστος (Παρασκευόπουλος, 1993:121, Cohen, Manion & Morrison, 2008: 219, Creswell,2015:384).

Χρειάζεται, όμως, να υπερβεί σε κάποιο βαθμό τα **μειονεκτήματα** του εργαλείου όπως: χαμηλό ποσοστό ανταπόκρισης λόγω έλλειψης ενδιαφέροντος και κινήτρων στο δείγμα, έλλειψη αντιπροσωπευτικότητας δείγματος, αδυναμία γνώσης του μεγέθους της μη απόκρισης στην έρευνα (Creswell, 2015:385, Cohen, Manion και Morrison, 2008: 414, 219).

Για το σχεδιασμό του ακολουθούνται οι τέσσερις φάσεις Κατασκευής Εργαλείου των Benson και Clark (1983 όπ. αναφ. στον Creswell, 2015:158) για την εξασφάλιση της απαραίτητης **αξιοπιστίας** κι **εγκυρότητας** των μετρήσεων, δηλαδή της εσωτερικής σταθερότητας και συνέπειάς τους και της αντικειμενικής ερμηνείας τους σχετικά με τον πραγματικό σκοπό που υπηρετούν:

Φάση 1: **Σχεδιασμός**: Δήλωση ερευνητικού σκοπού και ερευνητικών ερωτημάτων της έρευνας, συνειδητοποίηση των προς μέτρηση μεταβλητών βάσει λειτουργικών ορισμών, βιβλιογραφική ανασκόπηση, έλεγχος θεωρητικών και εμπειρικών προσεγγίσεων της εννοιολογικής κατασκευής, επιλογή μορφής δεδομένων προς συλλογή

Φάση 2: **Κατασκευή**: διατύπωση γενικών ερωτημάτων σε ομάδα-στόχο, ανάπτυξη ερωτήσεων, ποιοτική αξιολόγηση ερωτηματολογίου από τον επιβλέποντα καθηγητή, ανάπτυξη καινούριων ερωτήσεων, τροποποίηση παλαιών βάσει ανατροφοδότησης

Φάση 3: **Ποσοτική αξιολόγηση**: διανομή του ερωτηματολογίου για μια πρώτη πιλοτική δοκιμή, προκαταρκτικός έλεγχος **αξιοπιστίας** απαντήσεων, αναθεώρηση ερωτηματολογίου

Φάση 4: **Επικύρωση** : διενέργεια δεύτερης πιλοτικής δοκιμής, ανάλυση ερωτημάτων, διαδικασίες εγκυροποίησης μέσω στατιστικών διαδικασιών ανάλυσης σε στατιστικά προγράμματα υπολογιστών

Ειδικότερα, η **αξιοπιστία** και η **εγκυρότητα** της δειγματοληπτικής έρευνας συνίσταται κυρίως στην τεχνική δεξιότητα αυτού που διεξάγει την έρευνα (Robson, 2010 όπ. αναφ. στον Creswell, 2015). Όσον αφορά την κατασκευή του ερωτηματολογίου ο ερευνητής πρέπει να έχει υπόψιν του πως « *επειδή η συμμετοχή των υποκειμένων στην έρευνα είναι προαιρετική, το ερωτηματολόγιο πρέπει να έχει καταρτιστεί κατά τρόπο που να διεγείρει το ενδιαφέρον τους, να ενθαρρύνει τη συνεργασία τους και να εκμαιεύει απαντήσεις που να είναι όσο το δυνατόν πλησιέστερα στην αλήθεια*» (Παρασκευόπουλος, 1993:107).

Ειδικότερα η ερευνήτρια έκανε χρήση αξιόπιστων κι έγκυρων κλιμάκων μέτρησης: α) **ονομαστικές ή κατηγορικές κλίμακες** όπου οι συμμετέχοντες επιλέγουν μία ή περισσότερες κατηγορίες περιγραφικές των γνωρισμάτων τους (δημογραφικά στοιχεία-ερ.1-7) ή επιλέγουν ανάμεσα σε διχοτομικές απαντήσεις τύπου ΝΑΙ/ΟΧΙ και β) **κλίμακες οιονεί διαστημάτων ή συνεχείς κλίμακες** όπου διαλέγουν ανάμεσα σε «συνεχόμενες» επιλογές απαντήσεων με θεωρητικά ίσα διαστήματα ανάμεσά τους, όπως η κλίμακα Likert. Στην εκπαιδευτική έρευνα στις ποσοτικές προσεγγίσεις ενδείκνυται **συνδυασμός κατηγορικών και συνεχών κλιμάκων** που εξασφαλίζει ποικιλία απαντήσεων και αποτελεσματικότερη στατιστική επεξεργασία (Creswell, 2015:167).

Μετά την προσεκτική κατασκευή των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου και την ποιοτική αξιολόγηση ερωτηματολογίου από τον επιβλέποντα καθηγητή διενεργήθηκε ένας πιλοτικός ή προκαταρκτικός έλεγχος. «*Κατά την πιλοτική εφαρμογή ο ερευνητής κάνει αλλαγές σε κάποιο εργαλείο με βάση την ανατροφοδότηση από ένα μικρό αριθμό ατόμων που συμπληρώνουν και αξιολογούν το εργαλείο αυτό*»(Creswell, 2015:391). Έτσι η ερευνήτρια απέστειλε 30 ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια σε εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δημοσίων σχολείων προκειμένου να διαπιστωθούν ελλείψεις, προβλήματα ή ενδεχομένως επιβεβαίωση για την απρόσκοπτη χωρίς τεχνικά προβλήματα και ασάφειες λειτουργία τους. Οι παρατηρήσεις που εισέπραξε η ερευνήτρια από τους συναδέλφους λειτούργησαν ενισχυτικά και το ερωτηματολόγιο τροποποιήθηκε σε σημεία που είχαν επισημανθεί ως «προβληματικά».

Σχετικά με τη **δομή του ερωτηματολογίου** στο

Α΄ ΜΕΡΟΣ : ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ - ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

περιλαμβάνονται δημογραφικές και προσωπικές ερωτήσεις που απαντώνται εύκολα δεσμεύοντας τον συμμετέχοντα στη συμπλήρωση του εργαλείου (ερ.1-7 - ονομαστικές ή κατηγορικές κλίμακες). Ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν προσωπικά στοιχεία (φύλο, ηλικία, σπουδές, επιμόρφωση, έτη συνολικής εκπαιδευτικής/ διδακτικής προϋπηρεσίας και έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, ειδικότητα). 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 υπόλοιπο ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο μέρη που αντιστοιχούν στα αντίστοιχα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνάς μας προκειμένου να εξυπηρετήσουν και τον γενικότερο σκοπό της έρευνας.

Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ - 1ο ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ

- (1) Πώς και σε ποιο βαθμό έχει δημιουργηθεί **κουλτούρα συνεργασίας** μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου, ποια είναι τα βασικά της χαρακτηριστικά και πώς αυτά αποτιμώνται; (ερωτήσεις 8-13)

Οι ερωτήσεις 8-11 αφορούν στα χαρακτηριστικά της συνεργατικής κουλτούρας και στο βαθμό στον οποίο αυτά εντοπίζονται στη σχολική μονάδα του ερωτώμενου (ερ.8), τα τα οφέλη της συνεργατικής κουλτούρας (ερ.9), τις μορφές κουλτούρας διδασκαλίας (απομονωτισμός (ερ.10) διαμερισμός, κατακερματισμός (ερ.11), τεχνητή συναδελφικότητα (ερ.12)), τους παράγοντες ενίσχυσης της συνεργατικής κουλτούρας(ερ.13) . Για τη διευκόλυνση του ερωτώμενου αλλά και τη γενικότερη συνοχή και συνεκτικότητα του ερωτηματολογίου , οι ερωτήσεις αναπτύσσονται με λογική και αλληλουχία χωρίς να επιτρέπονται λογικά άλματα που ενδεχομένως αποπροσανατολίζουν τον ερωτώμενο. Ιδιαίτερη μέριμνα δόθηκε από την ερευνήτρια στη διατύπωση σαφών οδηγιών, ώστε τα ερωτηματολόγια να συμπληρωθούν με απόλυτη ακρίβεια και να αποφευχθεί ο κίνδυνος λάθους ή παρανόησης. Ειδικότερα, για την κατασκευή του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου η ερευνήτρια φρόντισε, ώστε αν κάποια ερώτηση δεν είχε συμπληρωθεί ορθά να μην μπορεί ο ερωτώμενος να περάσει στο επόμενο πεδίο κάτι που διασφάλισε σε ένα μεγάλο ποσοστό την αποφυγή σφαλμάτων από απροσεξία.

Γ' ΜΕΡΟΣ: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ **2ο ΚΑΙ 3ο ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ**

2^α) Ποιοι παράγοντες και σε ποιο βαθμό αυτοί ενισχύουν την επαγγελματική ανάπτυξη και τις συνεργατικές πρακτικές των εκπαιδευτικών στην κοινότητα και σε ποιο βαθμό συμμετείχατε στις ακόλουθες συνεργατικές πρακτικές που αναπτύχθηκαν στο σχολείο σας κατά τα τρία τελευταία σχολικά έτη; (ερωτήσεις 14-15)

2β) Ποιος ο ρόλος των ικανοτήτων / δεξιοτήτων της Διεύθυνσης / Ηγεσίας στην επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών του σχολείου σας; (ερώτηση 16)

3) Σε ποιο βαθμό τεχνικές αξιολόγησης (συλλογική εσωτερική αξιολόγηση, εκπαιδευτικό portfolio, ετεροπαρατήρηση/αξιολόγηση ομοτέχνων) στηρίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού; (ερωτήσεις: 17-20)

5.2.ε. Στάθμιση ερωτηματολογίου (Ανάλυση Εγκυρότητας & Αξιοπιστίας) Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση (Factor Analysis)

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζεται η διερευνητική ανάλυση με την μέθοδο PCA (Principal Component Analysis) για την κατανομή 62 ερωτήσεων της μορφής Likert (1 = καθόλου, 2 = λίγο, 3 = αρκετά, 4 = πολύ, 5 = πάρα πολύ) σε δεκατρείς διαστάσεις. Οι διαστάσεις αυτές είναι οι παρακάτω:

- Βαθμός και μορφές συνεργασίας,
- Οφέλη από την ανάπτυξη και ενίσχυσης της «συνεργατικής κουλτούρας» στο σχολείο,
- Οφέλη από τη συνεργασία εντός της ομάδας,
- Μειονεκτήματα από τη συνεργασία εντός της ομάδας,
- Οφέλη τεχνητής συναδελφικότητας,
- Βαθμός ενίσχυσης της συνεργατικής κουλτούρας,
- Βαθμός εκπλήρωσης προϋποθέσεων (π.χ συνεργατικές πρακτικές) για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών,
- Βαθμός συμμετοχής σε συνεργατικές πρακτικές,
- Δεξιότητες- ικανότητες της Διεύθυνσης που στηρίζουν την επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών,
- Βαθμός θετικής συμβολής της σχολικής αυτοαξιολόγησης,

- Οφέλη από τη χρήση ενός εκπαιδευτικού χαρτοφυλακίου (portfolio) των εκπαιδευτικών,
- Ετεροπαρατήρηση / αξιολόγηση διδασκαλίας και επαγγελματική ανάπτυξη/ συνανάπτυξη,
- Αμυντικός Απομονωτισμός λόγω της διαδικασίας της ετεροπαρατήρησης.

Εδώ πρέπει να τονιστεί ότι η ερώτηση 11 με τα τρία υποερωτήματα εξαιρέθηκε από την ανάλυση καθώς στην ερώτηση αυτή οι ερωτώμενοι καλούνται να επιλέξουν τον βαθμό συμφωνίας τους ανάμεσα σε τρεις διακριτούς λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν την κουλτούρα «απομονωτισμού» στη διδασκαλία τους. Επομένως, λόγω του ότι τα τρία αυτά υποερωτήματα λειτουργούν σε μεγάλο βαθμό «ανταγωνιστικά» μεταξύ τους δεν συμπεριλήφθηκαν στην διερευνητική παραγοντική ανάλυση.

Πίνακας 1. KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,928
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	44031,134
	df	1891
	Sig.	,000

Στον πίνακα 1 ελέγχεται η συνολική καταλληλότητα του δείγματος χρησιμοποιώντας τον δείκτη KMO (Kaiser – Mayer- Olkin) και ο έλεγχος σφαιρικότητας με την χρήση του κριτηρίου Bartlett. Παρατηρείται ότι ο δείκτης KMO = 0.928 η οποία είναι υψηλότερη της τιμής .6 και παράλληλα ο έλεγχος σφαιρικότητας του Bartlett ($\chi^2 = 44031,134$, $df = 1891$, $p = .000$) κατέληξε ότι απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση ότι ο πίνακας δεδομένων είναι ίσος με τον μοναδιαίο πίνακα. Επομένως, τα δεδομένα είναι κατάλληλα για παραγοντική ανάλυση.

Πίνακας 2. Κοινή παραγοντική διακύμανση (Communalities)

	Initial	Extraction

α. διδακτικά – μεθοδολογικά ζητήματα	1,000	,683
β. παιδαγωγικά ζητήματα	1,000	,700
γ. ζητήματα οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου	1,000	,517
δ. ζητήματα σχέσεων με μαθητική κοινότητα	1,000	,704
ε. προγράμματα (διεπιστημονικών/διαθεματικών) σχολικών δραστηριοτήτων	1,000	,596
α. διαμοιρασμός εκπαιδευτικών αξιών/οράματος/στόχων	1,000	,694
β. συνεργατική μάθηση και εφαρμογή συνεργατικών πρακτικών	1,000	,754
γ. διαμοιρασμός διδακτικών πρακτικών / ανταλλαγή εκπαιδευτικών ιδεών και μέσων/ πόρων	1,000	,746
δ. ανάπτυξη κοινών δράσεων /σχεδιασμός και επίλυση εκπαιδευτικών προβλημάτων	1,000	,737
α. βελτιώνει την ποιότητα της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών	1,000	,717
β. μειώνει τον φόρτο εργασίας των εκπαιδευτικών	1,000	,602
γ. ενισχύει την εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής κοινότητας	1,000	,782
δ. υποστηρίζει την επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	1,000	,751
α. βελτιώνει τις εκπαιδευτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών, καθώς διδάσκουν ως μέλη μιας ομάδας υψηλών επιδόσεων	1,000	,816
β. ενισχύει την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών και ενθαρρύνει πρωτοβουλίες για εισαγωγή και εφαρμογή καινοτομιών	1,000	,830
γ. διαχωρίζει τους εκπαιδευτικούς και συντηρεί στερεότυπα σχετικά με τη φύση και τη σημασία των επιστημονικών ειδικοτήτων	1,000	,732
δ. προωθεί το συμφέρον της κάθε υποομάδας και αποτελεί τροχοπέδη για τη δημιουργία μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης	1,000	,755

α. καλλιεργεί και βελτιώνει τις συνεργατικές δεξιότητες και σχέσεις των εκπαιδευτικών	1,000	,759
β. αποτελεί μια χρήσιμη προκαταρκτική φάση στην πορεία για πιο βαθιές σχέσεις συνεργασίας	1,000	,774
γ. υποτιμά τον εκπαιδευτικό με τον «επιβαλλόμενο» και εξωτερικά ρυθμιζόμενο χαρακτήρα της	1,000	,785
δ. περιορίζει τον αυθορμητισμό και τη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών και αποσκοπεί στην εφαρμογή προκαθορισμένων πλαισίων κι όχι στην ανάπτυξη μιας υγιούς/αυθεντικής/γνήσιας συναδελφικότητας	1,000	,799
α. η προδιάθεση του εκπαιδευτικού για ομαδική εργασία, συνεργασία και δικτύωση	1,000	,515
β. η κουλτούρα συνεργασίας που έχει διαμορφωθεί ιστορικά στο σχολείο (έθος)	1,000	,626
γ. η ικανότητα του Διευθυντή να ενισχύει το μαθησιακό περιβάλλον και τη μαθησιακή κουλτούρα (καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας και ομαδικής μάθησης, καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης, αμοιβαιότητας και αλληλεγγύης)	1,000	,657
δ. ο ουσιαστικός και από κοινού σχολικός προγραμματισμός στην αρχή της χρονιάς από τα μέλη της σχολικής κοινότητας (ανάπτυξη/ενίσχυση συνεργατικού κλίματος & πρακτικών)	1,000	,621
ε. το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο της πολιτείας, οι πρωτοβουλίες και οι δράσεις των αρμόδιων οργάνων (Σχολικοί Σύμβουλοι, υπεύθυνοι φορέων)	1,000	,511
α. την προδιάθεση των εκπαιδευτικών για αλλαγή, ευελιξία και συνεχή μάθηση	1,000	,431
β. την ύπαρξη μιας ισχυρής συνεργατικής κουλτούρας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας	1,000	,579

γ. την εγκαθίδρυση/ανάπτυξη μιας κουλτούρας αυτοαξιολόγησης, αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου	1,000	,619
δ. την διεύθυνση/ηγεσία του σχολείου που επιδιώκει/υποστηρίζει τη μάθηση των εκπαιδευτικών και μετασχηματίζει το σχολείο σε κοινότητα μάθησης	1,000	,656
α. αντιλαμβάνεται τη μάθηση ως μια διαδικασία διαρκή, ανοιχτή και συνεργατική.	1,000	,737
β. αποδέχεται τη διαφορετικότητα, την αντιπαράθεση και τον διάλογο	1,000	,739
γ. διαθέτει την προδιάθεση αυτοκριτικής και αυτοβελτίωσης	1,000	,801
δ. διαθέτει την ικανότητα του κριτικού αναστοχασμού σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο	1,000	,763
ε. διαθέτει θετική προδιάθεση απέναντι στις εκπαιδευτικές αλλαγές και καινοτομίες	1,000	,618
α. ανταλλαγή ιδεών, εκπαιδευτικού υλικού, διδακτικών πρακτικών (κοινός σχεδιασμός μαθήματος, κα.)	1,000	,574
β. ετεροπαρατήρηση και ετεροαξιολόγηση της διδασκαλίας μεταξύ των εκπαιδευτικών	1,000	,569
γ. συνεργασία με μέντορες και επιστημονικούς φορείς (ΑΕΙ, επιστημονικές ενώσεις) για διδακτικά και μεθοδολογικά ζητήματα	1,000	,643
δ. συμμετοχή σε δίκτυα συνεργασίας με άλλα σχολεία (fora, ψηφιακές κοινότητες, ψηφιακές πλατφόρμες ανταλλαγής καλών πρακτικών)	1,000	,641
ε. ενδοσχολικές επιμορφώσεις με σκοπό την βελτίωση διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών στο σχολείο	1,000	,581
α. Συστημική σκέψη /ικανότητα του διευθυντή να αντιμετωπίζει ολιστικά και συλλογικά την διοίκηση, οργάνωση και λειτουργία του σχολείου (διαμοιρασμός ηγεσίας και ανάληψη ηγετικών καθηκόντων από τους εκπαιδευτικούς)	1,000	,771

β. Ικανότητα διατύπωσης οράματος και δέσμευσης των εκπαιδευτικών για την υλοποίησή του (δίκαιη κατανομή αρμοδιοτήτων και ρόλων, επιβράβευση πρωτοβουλιών εκπαιδευτικών και ενθάρρυνση στην ανάληψη δεσμεύσεων και ευθυνών στο σχολείο)	1,000	,831
γ. Εξατομικευμένη προσέγγιση των εκπαιδευτικών και ανάδειξη των δυνατοτήτων τους.	1,000	,770
δ. Ικανότητα ενίσχυσης του μαθησιακού περιβάλλοντος (ενδοσχολικές επιμορφώσεις, καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας και ομαδικής μάθησης, καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης και αλληλεγγύης, εξωστρέφεια σχολικής μονάδας)	1,000	,816
ε. Ανάληψη πρωτοβουλιών με σκοπό την βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και των επιτευγμάτων των μαθητών (ικανότητα παροχής κινήτρων, ενθάρρυνσης και κινητοποίησης για την εισαγωγή νέων παιδαγωγικών και διδακτικών πρακτικών / καινοτόμων δράσεων / προγραμμάτων ενίσχυσης και αντιστάθμισης, κα.)	1,000	,814
α. στην ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας.	1,000	,832
β. στην ενίσχυση της αυτογνωσίας και την υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών	1,000	,870
γ. στον μετασχηματισμό της σχολικής μονάδας σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης.	1,000	,833
δ. στην ανάδειξη της σχολικής μονάδας ως βασικού φορέα προγραμματισμού και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού της έργου.	1,000	,868
α. Ωφελεί τη διαδικασία μάθησης και διδασκαλίας και επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να διδάξουν καλές πρακτικές και να αναπτύξουν νέες	1,000	,795
β. Παρέχει ένα μέσο επαγγελματικού προβληματισμού αναδεικνύοντας τις ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης	1,000	,809
γ. Πρέπει να αποτελεί βασικό στοιχείο της ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών	1,000	,718

α. συνάδελφος του σχολείου ίδιας ειδικότητας	1,000	,752
β. συνάδελφος του σχολείου άλλης ειδικότητας	1,000	,722
γ. συνάδελφος από άλλο σχολείο	1,000	,735
δ. ο διευθυντής της σχολικής μονάδας	1,000	,651
ε. ο Σχολικός Σύμβουλος ειδικότητας	1,000	,600
α. συμβολή στον προσωπικό αναστοχασμό και στην προσωπική ανάπτυξη μέσα από την ανάλυση της διδασκαλίας	1,000	,733
β. σχεδιασμός από κοινού αλλαγών και παρεμβάσεων στη διδακτική πράξη	1,000	,708
γ. καλλιέργεια και ενίσχυση δεσμών εμπιστοσύνης	1,000	,711
δ. άγχος και ανασφάλεια στον παρατηρούμενο	1,000	,701
ε. ανταγωνισμό μεταξύ των εκπαιδευτικών της κοινότητας	1,000	,732

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Στον πίνακα 2 παρατηρείται οι τιμές της κοινής συνδιασποράς των ερωτήσεων με τους παράγοντες είναι μεγαλύτερες του ορίου .3 (Child, 2006) και επομένως δεν χρειάζεται να αφαιρεθεί κάποια ερώτηση από την ανάλυση.

Πίνακας 3.Συνολικό ποσοστό μεταβλητότητας (Total Variance Explained)

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	15,174	24,474	24,474	15,174	24,474	24,474	6,658	10,738	10,738
2	6,602	10,648	35,122	6,602	10,648	35,122	5,943	9,586	20,324
3	4,214	6,797	41,919	4,214	6,797	41,919	5,204	8,393	28,717
4	3,102	5,003	46,922	3,102	5,003	46,922	3,928	6,336	35,054
5	2,435	3,928	50,851	2,435	3,928	50,851	3,896	6,284	41,337
6	2,260	3,645	54,496	2,260	3,645	54,496	2,837	4,576	45,913
7	1,951	3,147	57,643	1,951	3,147	57,643	2,807	4,527	50,440
8	1,724	2,781	60,424	1,724	2,781	60,424	2,606	4,203	54,643
9	1,571	2,533	62,957	1,571	2,533	62,957	2,460	3,967	58,611
10	1,439	2,322	65,279	1,439	2,322	65,279	2,259	3,644	62,255

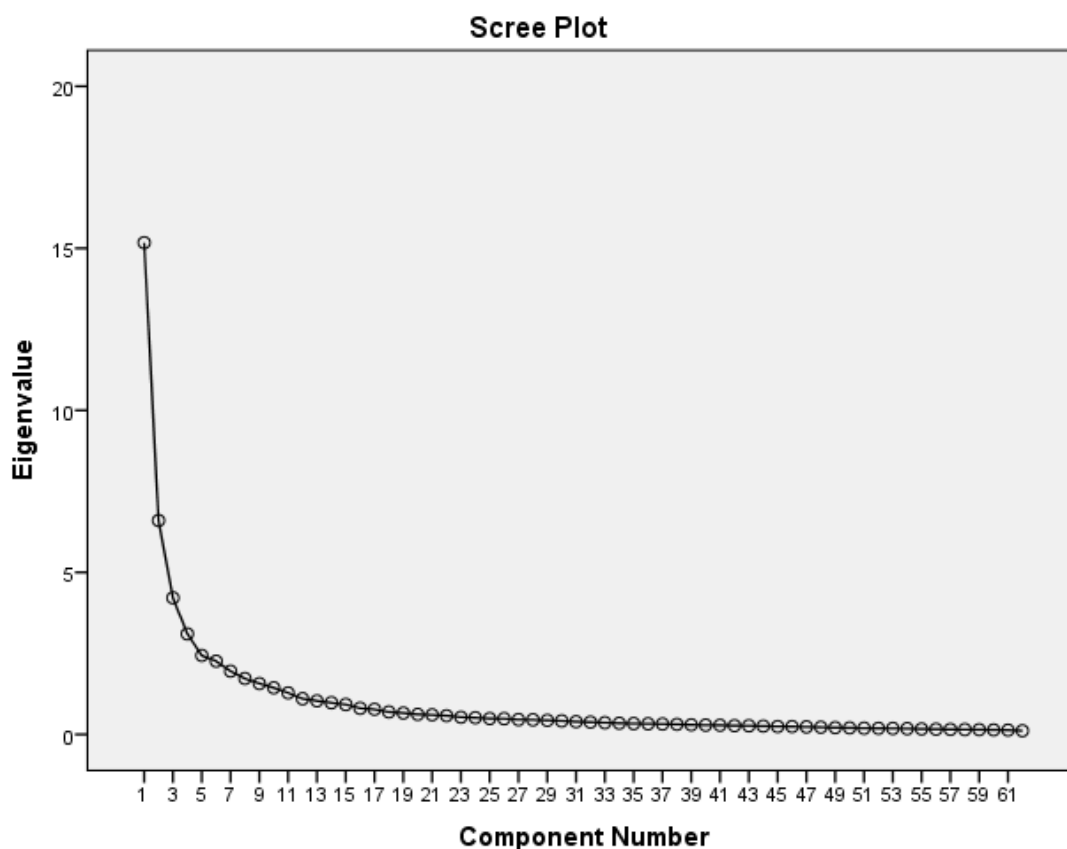
ΕΥΜ. ΤΗΛΙΓΑΔΑ, ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

11	1,282	2,068	67,347	1,282	2,068	67,347	1,861	3,002	65,256
12	1,100	1,774	69,121	1,100	1,774	69,121	1,796	2,897	68,153
13	1,037	1,673	70,794	1,037	1,673	70,794	1,637	2,641	70,794
14	,978	1,578	72,371						
15	,923	1,489	73,860						
16	,806	1,301	75,161						
17	,774	1,248	76,408						
18	,692	1,116	77,525						
19	,660	1,065	78,590						
20	,618	,997	79,587						
21	,603	,972	80,559						
22	,579	,934	81,493						
23	,532	,858	82,351						
24	,516	,833	83,183						
25	,490	,790	83,973						
26	,484	,781	84,754						
27	,458	,739	85,493						
28	,450	,726	86,219						
29	,433	,698	86,917						
30	,418	,674	87,591						
31	,392	,632	88,223						
32	,381	,614	88,837						
33	,363	,585	89,422						
34	,345	,556	89,978						
35	,336	,541	90,520						
36	,329	,530	91,050						
37	,322	,519	91,569						
38	,312	,504	92,073						
39	,296	,478	92,550						
40	,287	,463	93,013						
41	,284	,457	93,470						
42	,271	,437	93,907						
43	,266	,430	94,337						
44	,255	,412	94,749						
45	,245	,395	95,144						
46	,240	,388	95,532						
47	,233	,375	95,907						
48	,220	,355	96,262						
49	,210	,338	96,600						
50	,201	,324	96,924						
51	,192	,309	97,233						
52	,189	,305	97,538						
53	,184	,297	97,835						
54	,177	,286	98,121						
55	,168	,272	98,393						
56	,159	,257	98,650						
57	,154	,249	98,899						
58	,151	,243	99,142						
59	,147	,237	99,379						
60	,140	,225	99,604						

61	,131	,212	99,815
62	,115	,185	100,000

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Στον πίνακα 3 παρατηρείται ότι δημιουργήθηκαν 13 συνιστώσες (components) από την παραγοντική ανάλυση καθώς 13 ιδιοτιμές (eigenvalues) ξεπερνούν την μονάδα (κριτήριο Kaiser). Οι 13 συνιστώσες που δημιουργήθηκαν συνολικά εξηγούν το 70,79% της συνολικής διακύμανσης.



Γράφημα 1. Cattell σχεδιάγραμμα

Στο γράφημα 1 γίνεται αναπαράσταση των ιδιοτιμών (eigenvalues) η οποία βοηθάει στην κατεύθυνση της αναγνώρισης του αριθμού των πραγματικών παραγόντων στους οποίους κατανέμονται οι ερωτήσεις. Παρόλα αυτά το γράφημα αυτό σε καμία περίπτωση από μόνο του, δεν επαρκεί για την αναγνώριση του αριθμού των ουσιαστικών παραγόντων. Στο γράφημα αυτό παρουσιάζεται το διακριτό «σπάσιμο»

ανάμεσα στην απότομη πλαγιά των παραγόντων με υψηλές τιμές, και στο βαθμωτό «σύρσιμο» των υπόλοιπων παραγόντων με μικρότερες τιμές. Παρατηρείται από τον 13^ο παράγοντα και μετά η καμπύλη να ακολουθεί πορεία σχεδόν παράλληλη με τον οριζόντιο άξονα. Στο σημείο αυτό είναι πιο πιθανό να έχουμε την βέλτιστη κατανομή των ερωτήσεων στις συνιστώσες / παράγοντες.

Πίνακας 4.Ανάλυση Κυρίων Συνιστωσών με ορθογώνια περιστροφή των αξόνων (Rotated Component Matrix)

		Component												
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
q8.1	α. διδακτικά – μεθοδολογικά ζητήματα	,795												
q8.2	β. παιδαγωγικά ζητήματα	,815												
q8.3	γ. ζητήματα οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου	,682												
q8.4	δ. ζητήματα σχέσεων με μαθητική κοινότητα	,820												
q8.5	ε. προγράμματα (διεπιστημονικών/διαθεματικών) σχολικών δραστηριοτήτων	,721												
q9.1	α. διαμοιρασμός εκπαιδευτικών αξιών/οράματος/στόχων	,805												
q9.2	β. συνεργατική μάθηση και εφαρμογή συνεργατικών πρακτικών	,811												
q9.3	γ. διαμοιρασμός διδακτικών πρακτικών / ανταλλαγή εκπαιδευτικών ιδεών και μέσων/ πόρων	,826												
q9.4	δ. ανάπτυξη κοινών δράσεων /σχεδιασμός και επίλυση εκπαιδευτικών προβλημάτων	,816												
q10.1	α. βελτιώνει την ποιότητα της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών			,316			,712							
q10.2	β. μειώνει τον φόρτο εργασίας των εκπαιδευτικών						,691							
q10.3	γ. ενισχύει την εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής κοινότητας						,794							
q10.4	δ. υποστηρίζει την επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών						,756							

q12.1	α. βελτιώνει τις εκπαιδευτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών, καθώς διδάσκουν ως μέλη μιας ομάδας υψηλών επιδόσεων			,866
q12.2	β. ενισχύει την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών και ενθαρρύνει πρωτοβουλίες για εισαγωγή και εφαρμογή καινοτομιών			,855
q12.3	γ. διαχωρίζει τους εκπαιδευτικούς και συντηρεί στερεότυπα σχετικά με τη φύση και τη σημασία των επιστημονικών ειδικοτήτων			,763
q12.4	δ. προωθεί το συμφέρον της κάθε υποομάδας και αποτελεί τροχοπέδη για τη δημιουργία μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης			,815
q13.1	α. καλλιεργεί και βελτιώνει τις συνεργατικές δεξιότητες και σχέσεις των εκπαιδευτικών		,736	
q13.2	β. αποτελεί μια χρήσιμη προκαταρκτική φάση στην πορεία για πιο βαθιές σχέσεις συνεργασίας		,743	
q13.3	γ. υποτιμά τον εκπαιδευτικό με τον «επιβαλλόμενο» και εξωτερικά ρυθμιζόμενο χαρακτήρα της		-,846	
q13.4	δ. περιορίζει τον αυθορμητισμό και τη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών και αποσκοπεί στην εφαρμογή προκαθορισμένων πλαισίων κι όχι στην ανάπτυξη μιας υγιούς/αυθεντικής/γνήσιας συναδελφικότητας		-,855	
q14.1	α. η προδιάθεση του εκπαιδευτικού για ομαδική εργασία, συνεργασία και δικτύωση	,456	,313	,314
q14.2	β. η κουλτούρα συνεργασίας που έχει διαμορφωθεί ιστορικά στο σχολείο (έθος)	,319	,507	,329
q14.3	γ. η ικανότητα του Διευθυντή να ενισχύει το μαθησιακό περιβάλλον και τη μαθησιακή κουλτούρα (καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας και ομαδικής μάθησης, καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης, αμοιβαιότητας και αλληλεγγύης)		,719	

q14.4	δ. ο ουσιαστικός και από κοινού σχολικός προγραμματισμός στην αρχή της χρονιάς από τα μέλη της σχολικής κοινότητας (ανάπτυξη/ενίσχυση συνεργατικού κλίματος & πρακτικών)			,697
q14.5	ε. το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο της πολιτείας, οι πρωτοβουλίες και οι δράσεις των αρμόδιων οργάνων (Σχολικοί Σύμβουλοι, υπεύθυνοι φορέων)			,524 ,352
q15.1	α. την προδιάθεση των εκπαιδευτικών για αλλαγή, ευελιξία και συνεχή μάθηση	,468		
q15.2	β. την ύπαρξη μιας ισχυρής συνεργατικής κουλτούρας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας	,499		,357
q15.3	γ. την εγκαθίδρυση/ανάπτυξη μιας κουλτούρας αυτοαξιολόγησης, αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου	,401	,379	,343
q15.4	δ. την διεύθυνση/ηγεσία του σχολείου που επιδιώκει/υποστηρίζει τη μάθηση των εκπαιδευτικών και μετασχηματίζει το σχολείο σε κοινότητα μάθησης	,400		,525 ,321
q16.1	α.αντιλαμβάνεται τη μάθηση ως μια διαδικασία διαρκή, ανοιχτή και συνεργατική.	,796		
q16.2	β. αποδέχεται τη διαφορετικότητα, την αντιπαράθεση και τον διάλογο	,822		
q16.3	γ. διαθέτει την προδιάθεση αυτοκριτικής και αυτοβελτίωσης	,855		
q16.4	δ. διαθέτει την ικανότητα του κριτικού αναστοχασμού σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο	,837		
q16.5	ε. διαθέτει θετική προδιάθεση απέναντι στις εκπαιδευτικές αλλαγές και καινοτομίες	,696		
q17.1	α. ανταλλαγή ιδεών, εκπαιδευτικού υλικού, διδακτικών πρακτικών (κοινός σχεδιασμός μαθήματος, κα.)	,430		,525
q17.2	β. ετεροπαρατήρηση και ετεροαξιολόγηση της διδασκαλίας μεταξύ των εκπαιδευτικών			,574

q17.3	γ. συνεργασία με μέντορες και επιστημονικούς φορείς (ΑΕΙ, επιστημονικές ενώσεις) για διδακτικά και μεθοδολογικά ζητήματα		,739
q17.4	δ. συμμετοχή σε δίκτυα συνεργασίας με άλλα σχολεία (foga, ψηφιακές κοινότητες, ψηφιακές πλατφόρμες ανταλλαγής καλών πρακτικών)		,733
q17.5	ε. ενδοσχολικές επιμορφώσεις με σκοπό την βελτίωση διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών στο σχολείο		,672
q18.1	α. Συστημική σκέψη /ικανότητα του διευθυντή να αντιμετωπίζει ολιστικά και συλλογικά την διοίκηση, οργάνωση και λειτουργία του σχολείου (διαμοιρασμός ηγεσίας και ανάληψη ηγετικών καθηκόντων από τους εκπαιδευτικούς)	,802	
q18.2	β. Ικανότητα διατύπωσης οράματος και δέσμευσης των εκπαιδευτικών για την υλοποίησή του (δίκαιη κατανομή αρμοδιοτήτων και ρόλων, επιβράβευση πρωτοβουλιών εκπαιδευτικών και ενθάρρυνση στην ανάληψη δεσμεύσεων και ευθυνών στο σχολείο)	,311	,838
q18.3	γ. Εξατομικευμένη προσέγγιση των εκπαιδευτικών και ανάδειξη των δυνατοτήτων τους.		,824
q18.4	δ. Ικανότητα ενίσχυσης του μαθησιακού περιβάλλοντος (ενδοσχολικές επιμορφώσεις, καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας και ομαδικής μάθησης, καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης και αλληλεγγύης, εξωστρέφεια σχολικής μονάδας)		,830
q18.5	ε. Ανάληψη πρωτοβουλιών με σκοπό την βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και των επιτευγμάτων των μαθητών (ικανότητα παροχής κινήτρων, ενθάρρυνσης και κινητοποίησης για την εισαγωγή νέων παιδαγωγικών και διδακτικών πρακτικών / καινοτόμων δράσεων / προγραμμάτων ενίσχυσης και αντιστάθμισης, κα.)	,823	

q19.1	α. στην ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας.		,820	
q19.2	β. στην ενίσχυση της αυτογνωσίας και την υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών		,843	
q19.3	γ. στον μετασχηματισμό της σχολικής μονάδας σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης.		,827	
q19.4	δ. στην ανάδειξη της σχολικής μονάδας ως βασικού φορέα προγραμματισμού και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού της έργου.		,845	
q20.1	α. Ωφελεί τη διαδικασία μάθησης και διδασκαλίας και επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να διδάξουν καλές πρακτικές και να αναπτύξουν νέες	,331	,386	,670
q20.2	β. Παρέχει ένα μέσο επαγγελματικού προβληματισμού αναδεικνύοντας τις ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης	,330	,417	,663
q20.3	γ. Πρέπει να αποτελεί βασικό στοιχείο της ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών	,347	,347	,636
q21.1	α. συνάδελφος του σχολείου ίδιας ειδικότητας	,826		
q21.2	β. συνάδελφος του σχολείου άλλης ειδικότητας	,826		
q21.3	γ. συνάδελφος από άλλο σχολείο	,826		
q21.4	δ. ο διευθυντής της σχολικής μονάδας	,740		
q21.5	ε. ο Σχολικός Σύμβουλος ειδικότητας	,716		
q22.1	α. συμβολή στον προσωπικό αναστοχασμό και στην προσωπική ανάπτυξη μέσα από την ανάλυση της διδασκαλίας	,762		
q22.2	β. σχεδιασμός από κοινού αλλαγών και παρεμβάσεων στη διδακτική πράξη	,712		
q22.3	γ. καλλιέργεια και ενίσχυση δεσμών εμπιστοσύνης	,692		
q22.4	δ. άγχος και ανασφάλεια στον παρατηρούμενο			,746
q22.5	ε. ανταγωνισμό μεταξύ των εκπαιδευτικών της κοινότητας			,744

Σημείωση: για μεγαλύτερη ευκολία κατανόησης της κατανομής των ερωτήσεων τους παράγοντες επιλέχθηκε να παρουσιαστούν οι φορτίσεις μεγαλύτερες του 0,3 κατά απόλυτη τιμή

Στον πίνακα 4 παρατηρείται ότι ερωτήσεις 8 και 9 να φορτίζουν στον **παράγοντα 1 (Βαθμός και μορφές συνεργασίας)**, οι φορτίσεις των ερωτήσεων στον παράγοντα 1 είναι οι εξής: διδακτικά – μεθοδολογικά ζητήματα (0,795), παιδαγωγικά ζητήματα (0,815), ζητήματα οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου (0,682), ζητήματα σχέσεων με μαθητική κοινότητα (0,820), προγράμματα (διεπιστημονικών/διαθεματικών) σχολικών δραστηριοτήτων (0,721), διαμοιρασμός εκπαιδευτικών αξιών/οράματος/στόχων (0,805), συνεργατική μάθηση και εφαρμογή συνεργατικών πρακτικών (0,811), διαμοιρασμός διδακτικών πρακτικών / ανταλλαγή εκπαιδευτικών ιδεών και μέσων/ πόρων (0,826), ανάπτυξη κοινών δράσεων /σχεδιασμός και επίλυση εκπαιδευτικών προβλημάτων (0,816). Στον **παράγοντα 6 (Οφέλη από την ανάπτυξη και ενίσχυσης της «συνεργατικής κουλτούρας» στο σχολείο)** φορτίζει η ερώτηση 10, βελτιώνει την ποιότητα της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών (0,712), μειώνει τον φόρτο εργασίας των εκπαιδευτικών (0,691), ενισχύει την εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής κοινότητας (0,794) & υποστηρίζει την επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (0,756). Στο **11^ο παράγοντα (Οφέλη από τη συνεργασία εντός της ομάδας)** φορτίζουν οι δύο πρώτες ερωτήσεις της ερώτησης 12, βελτιώνει τις εκπαιδευτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών, καθώς διδάσκουν ως μέλη μιας ομάδας υψηλών επιδόσεων (0,866), ενισχύει την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών και ενθαρρύνει πρωτοβουλίες για εισαγωγή και εφαρμογή καινοτομιών (0,855). Στον **12^ο παράγοντα (Μειονεκτήματα από τη συνεργασία εντός της ομάδας)** φορτίζουν οι δύο τελευταίες ερωτήσεις της ερώτησης 12, διαχωρίζει τους εκπαιδευτικούς και συντηρεί στερεότυπα σχετικά με τη φύση και τη σημασία των επιστημονικών ειδικοτήτων (0,763) & προωθεί το συμφέρον της κάθε υποομάδας και αποτελεί τροχοπέδη για τη δημιουργία μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης (0,815). Στον **7^ο παράγοντα (Οφέλη τεχνητής συναδελφικότητας)** φορτίζουν οι ερωτήσεις της ερώτησης 13, καλλιεργεί και βελτιώνει τις συνεργατικές δεξιότητες και σχέσεις των εκπαιδευτικών (0,736), αποτελεί μια χρήσιμη προκαταρκτική φάση στην πορεία για πιο βαθιές σχέσεις συνεργασίας (0,743), υποτιμά τον εκπαιδευτικό με τον «επιβαλλόμενο» και εξωτερικά ρυθμιζόμενο χαρακτήρα της (-0,846), περιορίζει τον αυθορμητισμό και τη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών και αποσκοπεί στην εφαρμογή προκαθορισμένων πλαισίων κι όχι στην ανάπτυξη μιας υγιούς/αυθεντικής/γνήσιας συναδελφικότητας (-0,855). Στον **9^ο παράγοντα (Βαθμός ενίσχυσης της συνεργατικής κουλτούρας)** φορτίζουν οι ερωτήσεις της ερώτησης 14, η προδιάθεση του εκπαιδευτικού για ομαδική εργασία, συνεργασία και δικτύωση (0,313,

η συγκεκριμένη ερώτηση φορτίζει ψηλά (0,456) και στον 3^ο παράγοντα αλλά επιλέχθηκε να παραμένει στον 6^ο παράγοντα καθώς ταιριάζει περισσότερο εννοιολογικά). Στον **3^ο παράγοντα (Βαθμός εκπλήρωσης προϋποθέσεων (π.χ συνεργατικές πρακτικές) για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών)** φορτίζουν οι ερωτήσεις 15 και 16, οι ερωτήσεις που φορτίζουν είναι οι εξής: την προδιάθεση των εκπαιδευτικών για αλλαγή, ευελιξία και συνεχή μάθηση (0,468), την ύπαρξη μιας ισχυρής συνεργατικής κουλτούρας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (0,499), την εγκαθίδρυση/ανάπτυξη μιας κουλτούρας αυτοαξιολόγησης, αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου (0,401), την διεύθυνση/ηγεσία του σχολείου που επιδιώκει/υποστηρίζει τη μάθηση των εκπαιδευτικών και μετασχηματίζει το σχολείο σε κοινότητα μάθησης (0,400, η συγκεκριμένη ερώτηση φορτίζει ψηλά (0,525) και στον 9^ο παράγοντα αλλά επιλέχθηκε να παραμείνει σε αυτό τον παράγοντα καθώς ταιριάζει περισσότερο εννοιολογικά), αντιλαμβάνεται τη μάθηση ως μια διαδικασία διαρκή, ανοιχτή και συνεργατική (0,796), αποδέχεται τη διαφορετικότητα, την αντιπαράθεση και τον διάλογο (0,822), διαθέτει την προδιάθεση αυτοκριτικής και αυτοβελτίωσης (0,855), διαθέτει την ικανότητα του κριτικού αναστοχασμού σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο (0,837), διαθέτει θετική προδιάθεση απέναντι στις εκπαιδευτικές αλλαγές και καινοτομίες (0,696). Στον **8^ο παράγοντα (Βαθμός συμμετοχής σε συνεργατικές πρακτικές)** φορτίζουν ψηλά οι ερωτήσεις της ερώτησης 17, ανταλλαγή ιδεών, εκπαιδευτικού υλικού, διδακτικών πρακτικών (κοινός σχεδιασμός μαθήματος, κα.) (0,525), ετεροπαρατήρηση και ετεροαξιολόγηση της διδασκαλίας μεταξύ των εκπαιδευτικών (0,574), συνεργασία με μέντορες και επιστημονικούς φορείς (ΑΕΙ, επιστημονικές ενώσεις) για διδακτικά και μεθοδολογικά ζητήματα (0,739), συμμετοχή σε δίκτυα συνεργασίας με άλλα σχολεία (fora, ψηφιακές κοινότητες, ψηφιακές πλατφόρμες ανταλλαγής καλών πρακτικών) (0,733), ενδοσχολικές επιμορφώσεις με σκοπό την βελτίωση διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών στο σχολείο (0,672). Στον **5^ο παράγοντα (Δεξιότητες-ικανότητες της Διεύθυνσης που στηρίζουν την επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών)** φορτίζουν οι ερωτήσεις της ερώτησης 18, Συστημική σκέψη /ικανότητα του διευθυντή να αντιμετωπίζει ολιστικά και συλλογικά την διοίκηση, οργάνωση και λειτουργία του σχολείου (διαμοιρασμός ηγεσίας και ανάληψη ηγετικών καθηκόντων από τους εκπαιδευτικούς) (0,802), Ικανότητα διατύπωσης οράματος και δέσμευσης των εκπαιδευτικών για την υλοποίησή του (δίκαιη κατανομή αρμοδιοτήτων και ρόλων, επιβράβευση πρωτοβουλιών εκπαιδευτικών και ενθάρρυνση

στην ανάληψη δεσμεύσεων και ευθυνών στο σχολείο) (0,838), Εξατομικευμένη προσέγγιση των εκπαιδευτικών και ανάδειξη των δυνατοτήτων τους (0,824), Ικανότητα ενίσχυσης του μαθησιακού περιβάλλοντος (ενδοσχολικές επιμορφώσεις, καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας και ομαδικής μάθησης, καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης και αλληλεγγύης, εξωστρέφεια σχολικής μονάδας) (0,830), Ανάληψη πρωτοβουλιών με σκοπό την βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και των επιτευγμάτων των μαθητών (ικανότητα παροχής κινήτρων, ενθάρρυνσης και κινητοποίησης για την εισαγωγή νέων παιδαγωγικών και διδακτικών πρακτικών / καινοτόμων δράσεων / προγραμμάτων ενίσχυσης και αντιστάθμισης, κα.) (0,823). Στο **4^ο παράγοντα (Βαθμός θετικής συμβολής της σχολικής αυτοαξιολόγησης)** φορτίζουν ψηλά οι ερωτήσεις της ερώτησης 19, στην ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (0,820), στην ενίσχυση της αυτογνωσίας και την υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (0,843), στον μετασχηματισμό της σχολικής μονάδας σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης (0,827), στην ανάδειξη της σχολικής μονάδας ως βασικού φορέα προγραμματισμού και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού της έργου (0,845). Στον **10^ο παράγοντα** (οφέλη από τη χρήση ενός εκπαιδευτικού χαρτοφυλακίου (portfolio) των εκπαιδευτικών) φορτίζουν οι ερωτήσεις της ερώτησης 20, ωφελεί τη διαδικασία μάθησης και διδασκαλίας και επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να διδάξουν καλές πρακτικές και να αναπτύξουν νέες (0,670), Παρέχει ένα μέσο επαγγελματικού προβληματισμού αναδεικνύοντας τις ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης (0,663), Πρέπει να αποτελεί βασικό στοιχείο της ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (0,636).

5.2.στ. Ανάλυση αξιοπιστίας (Reliability Analysis)

Στον πίνακα 5 παρουσιάζεται η ανάλυση αξιοπιστίας χρησιμοποιώντας τον δείκτη εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha (για τον υπολογισμό του δείκτη όσες ερωτήσεις είχαν αρνητική φορά αντιστράφηκαν, αυτό αφορά τις ερωτήσεις 13.3 και 13.4 του ερωτηματολογίου για τη διάσταση «Οφέλη τεχνητής συναδελφικότητας»). Παρατηρείται ότι όλες οι τιμές στις δεκατρείς διαστάσεις του ερωτηματολογίου είναι υψηλότερες του 0,7 που σημαίνει ότι η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου είναι πολύ καλή.

Πίνακας 5. Ανάλυση αξιοπιστίας

	N	Cronbach's alpha
Βαθμός και μορφές συνεργασίας	9	0,936
Οφέλη από την ανάπτυξη και ενίσχυσης της «συνεργατικής κουλτούρας» στο σχολείο	4	0,842
Οφέλη από τη συνεργασία εντός της ομάδας	2	0,866
Μειονεκτήματα από τη συνεργασία εντός της ομάδας	2	0,814
Οφέλη τεχνητής συναδελφικότητας	4	0,844
Βαθμός ενίσχυσης της συνεργατικής κουλτούρας	5	0,701
Βαθμός εκπλήρωσης προϋποθέσεων (π.χ συνεργατικές πρακτικές) για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	9	0,897
Βαθμός συμμετοχής σε συνεργατικές πρακτικές	5	0,797
Δεξιότητες- ικανότητες της Διεύθυνσης που στηρίζουν την επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	5	0,936
Βαθμός θετικής συμβολής της σχολικής αυτοαξιολόγησης	4	0,945
Οφέλη από τη χρήση ενός εκπαιδευτικού χαρτοφυλακίου (portfolio) των εκπαιδευτικών	3	0,905
Ετεροπαρατήρηση / αξιολόγηση διδασκαλίας και επαγγελματική ανάπτυξη / συνανάπτυξη	8	0,927
Αμυντικός Απομονωτισμός λόγω της διαδικασίας της ετεροπαρατήρησης	2	0,783

Με βάση τα καλά αποτελέσματα της ανάλυσης αξιοπιστίας και εγκυρότητας το ερωτηματολόγιο της έρευνας σταθμίστηκε σε Ελληνικό πληθυσμό και μπορεί να θεωρηθεί πλέον έγκυρο και αξιόπιστο για την παραγωγή και την γενίκευση συμπερασμάτων στον πληθυσμό των εκπαιδευτικών.

5.2.ζ Στατιστική ανάλυση

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε περιγραφική και επαγωγική στατιστική. Μέσω της περιγραφικής στατιστικής αποτυπώθηκαν τα χαρακτηριστικά του δείγματος και οι απαντήσεις τους στο κυρίως μέρος της έρευνας (συχνότητες, ποσοστά, μέση τιμή, τυπική απόκλιση, διάμεσος). Στην επαγωγική στατιστική χρησιμοποιήθηκαν οι μη παραμετρικοί έλεγχοι Mann Whitney & Kruskal Wallis για τη διερεύνηση της διαφοροποίησης των απαντήσεων του δείγματος σε σχέση με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά. Επίσης, πραγματοποιήθηκε πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση για την

πρόβλεψη του βαθμού συμμετοχής σε συνεργατικές πρακτικές. Για την πραγματοποίηση της ανάλυσης χρησιμοποιήθηκαν το στατιστικό πρόγραμμα SPSS22.0 και το Microsoft Office Excel 2013.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

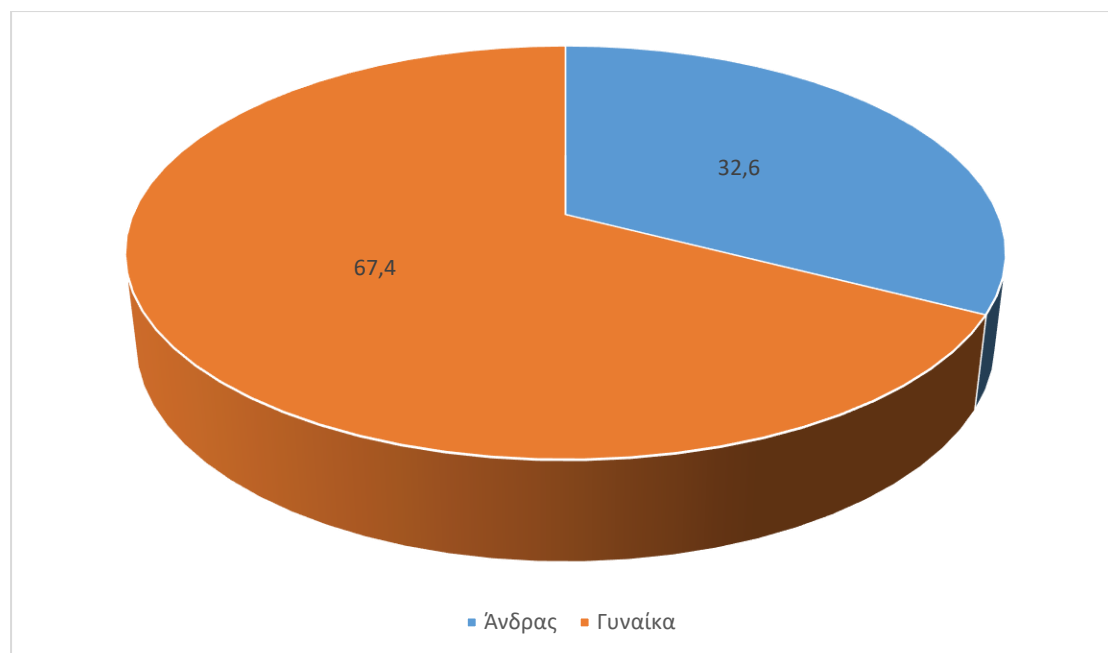
Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της περιγραφικής και της επαγωγικής στατιστικής.

6.1. Χαρακτηριστικά δείγματος

Πίνακας 6. Φύλο

	N	%
Ανδρας	326	32,6
Γυναίκα	675	67,4
Total	1001	100,0

Στον πίνακα 1 παρατηρείται η αναλογία ανδρών και γυναικών στο δείγμα να είναι 32,6% και 67,4% αντίστοιχα.

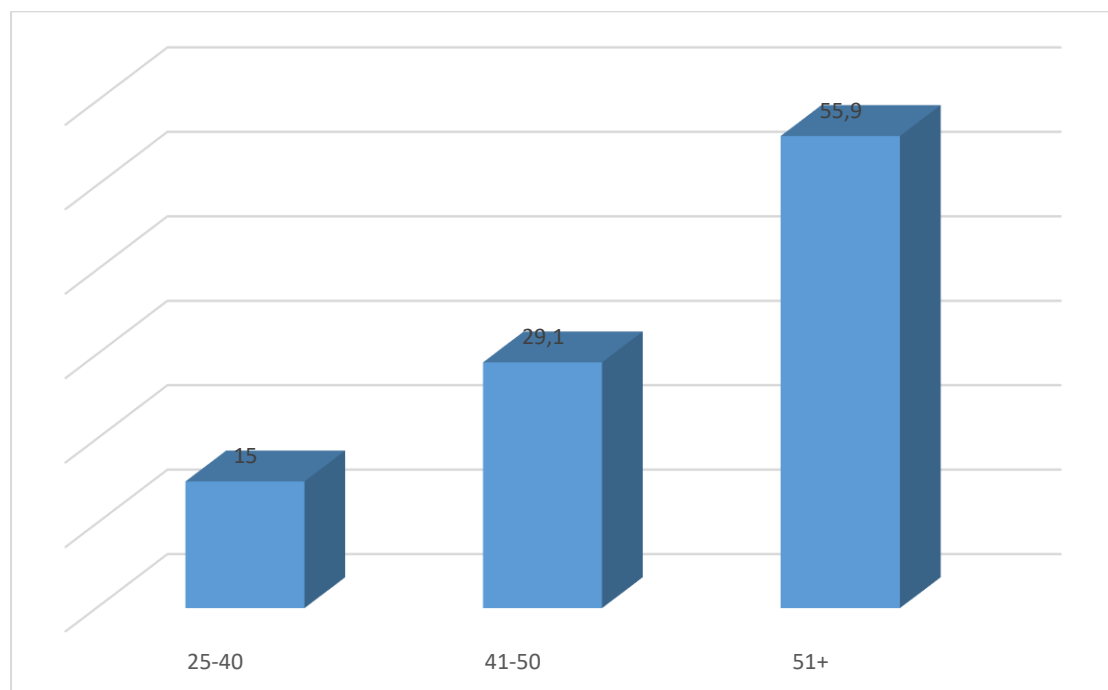


Γράφημα 2. Φύλο

Πίνακας 7. Ηλικία

	N	%
25-40	150	15,0
41-50	291	29,1
51+	560	55,9
Total	1001	100,0

Στον πίνακα 7 παρατηρείται το 55,9% του δείγματος αν είναι άνω των 51 ετών, το 29,1% του δείγματος είναι από 41 – 50 ετών και το 15,0% του δείγματος είναι από 25 – 40 ετών.



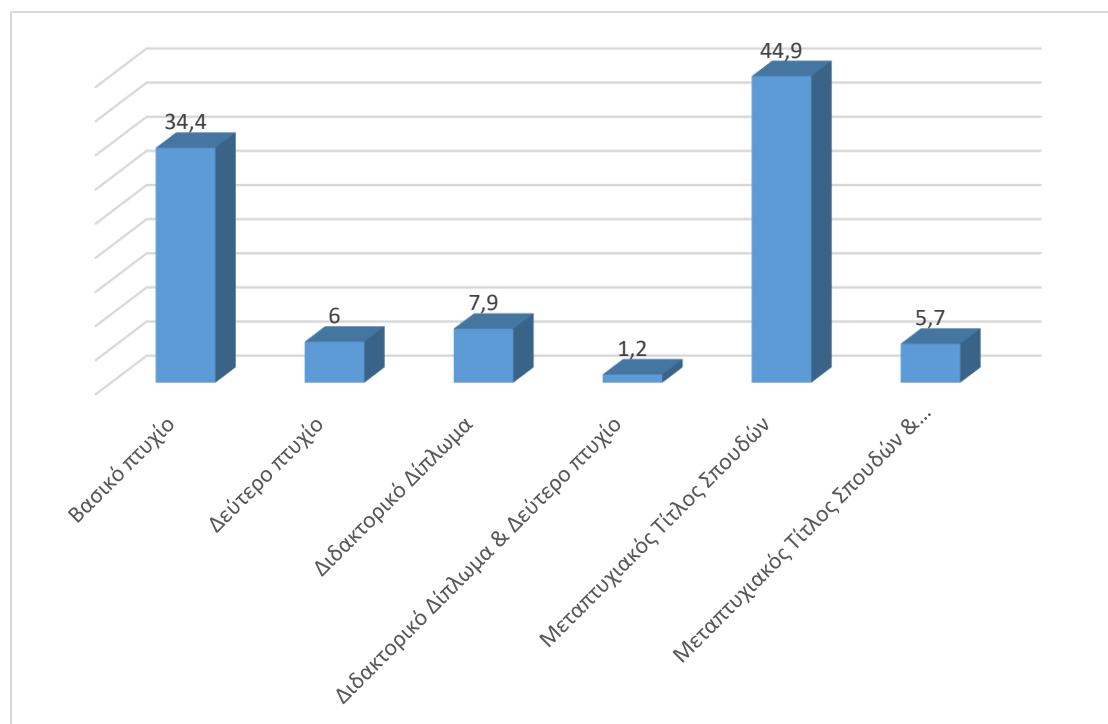
Γράφημα 3. Ηλικία

Πίνακας 8. Σπουδές

	N	%
Βασικό πτυχίο	344	34,4
Δεύτερο πτυχίο	60	6,0
Διδακτορικό Δίπλωμα	79	7,9

▪ Διδακτορικό Δίπλωμα & Δεύτερο πτυχίο	12	1,2
Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών	449	44,9
Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών & Δεύτερο πτυχίο	57	5,7
Total	1001	100,0

Σύμφωνα με τον πίνακα 8 το 44,9% του δείγματος έχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, το 34,4% του δείγματος έχει μόνο το βασικό πτυχίο, το 7,9% του δείγματος έχει διδακτορικό τίτλο, το 6,0% του δείγματος έχει δεύτερο πτυχίο, το 5,7% του δείγματος έχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και δεύτερο πτυχίο και το 1,2% του δείγματος έχει διδακτορικό δίπλωμα και δεύτερο πτυχίο.



Γράφημα 4. Σπουδές

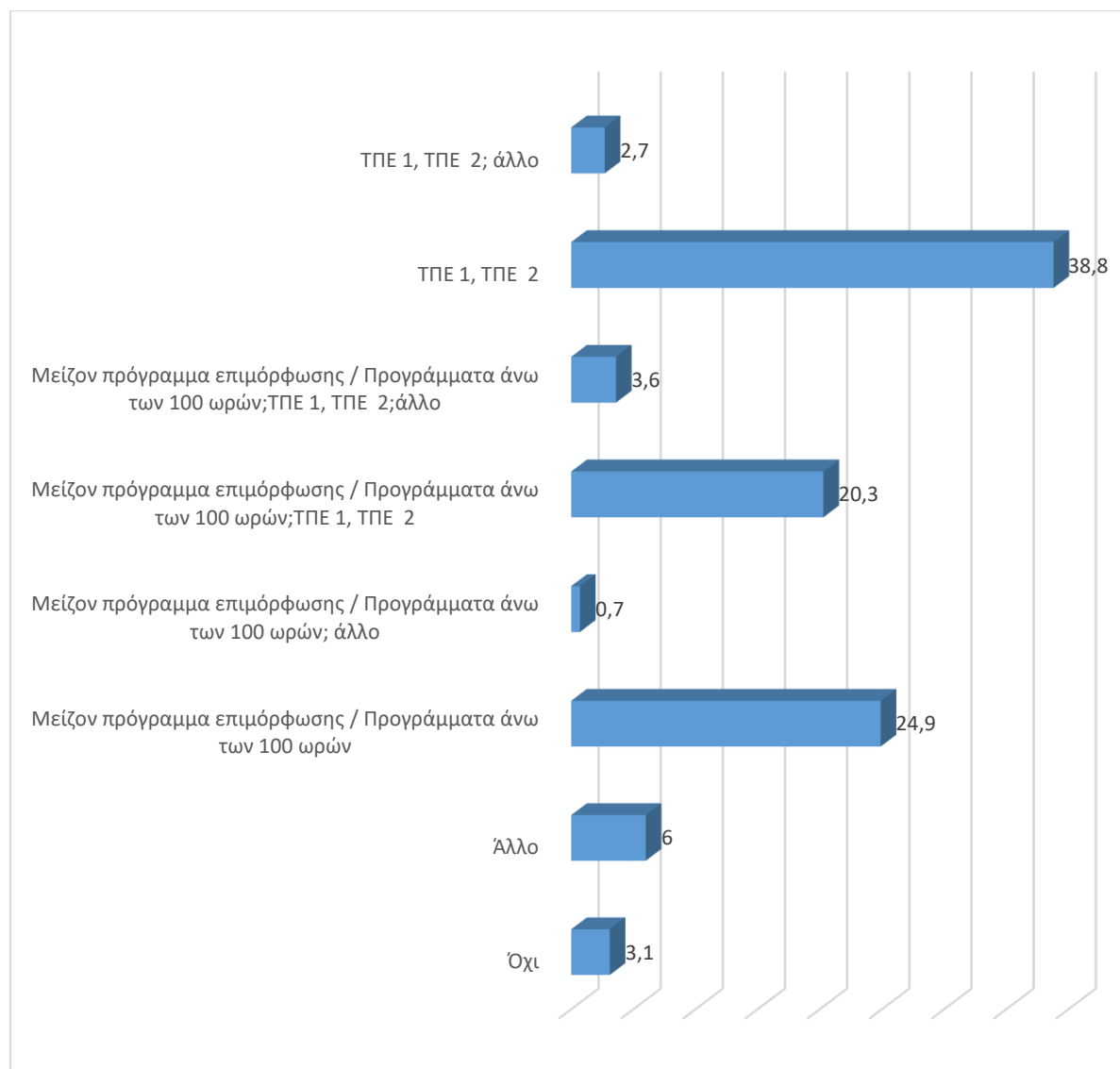
Πίνακας 9. Επιμόρφωση

	N	%
Όχι	31	3,1
Άλλο	60	6,0

=

Μείζον πρόγραμμα επιμόρφωσης / Προγράμματα άνω των 100 ωρών	249	24,9
Μείζον πρόγραμμα επιμόρφωσης / Προγράμματα άνω των 100 ωρών; άλλο	7	,7
Μείζον πρόγραμμα επιμόρφωσης / Προγράμματα άνω των 100 ωρών;ΤΠΕ 1, ΤΠΕ 2	203	20,3
Μείζον πρόγραμμα επιμόρφωσης / Προγράμματα άνω των 100 ωρών;ΤΠΕ 1, ΤΠΕ 2;άλλο	36	3,6
ΤΠΕ 1, ΤΠΕ 2	388	38,8
ΤΠΕ 1, ΤΠΕ 2; άλλο	27	2,7
Total	1001	100,0

Σύμφωνα με τον πίνακα 9 το 38,8% του δείγματος έχει επιμόρφωση ΤΠΕ1 & ΤΠΕ2, το 24,9% του δείγματος έχει παρακολουθήσει μείζον πρόγραμμα επιμόρφωσης / προγράμματα άνω των 100 ωρών, το 20,3% του δείγματος έχει παρακολουθήσει μείζον πρόγραμμα επιμόρφωσης / προγράμματα άνω των 100 ωρών μαζί με ΤΠΕ1 & ΤΠΕ2, το 3,6% του δείγματος έχει παρακολουθήσει μείζον πρόγραμμα επιμόρφωσης / προγράμματα άνω των 100 ωρών μαζί με ΤΠΕ1, ΤΠΕ2 και κάποιο άλλο πρόγραμμα επιμόρφωσης, το 6% του δείγματος έχει παρακολουθήσει κάποιο άλλο πρόγραμμα επιμόρφωσης, το 2,7% του δείγματος έχει παρακολουθήσει ΤΠΕ1, ΤΠΕ2 και κάποιο άλλο πρόγραμμα επιμόρφωσης, το 0,7% του δείγματος έχει παρακολουθήσει μείζον πρόγραμμα επιμόρφωσης / Προγράμματα άνω των 100 ωρών μαζί με κάποιο άλλο πρόγραμμα επιμόρφωσης και μόνο το 3,1% του δείγματος δεν έχει παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης.

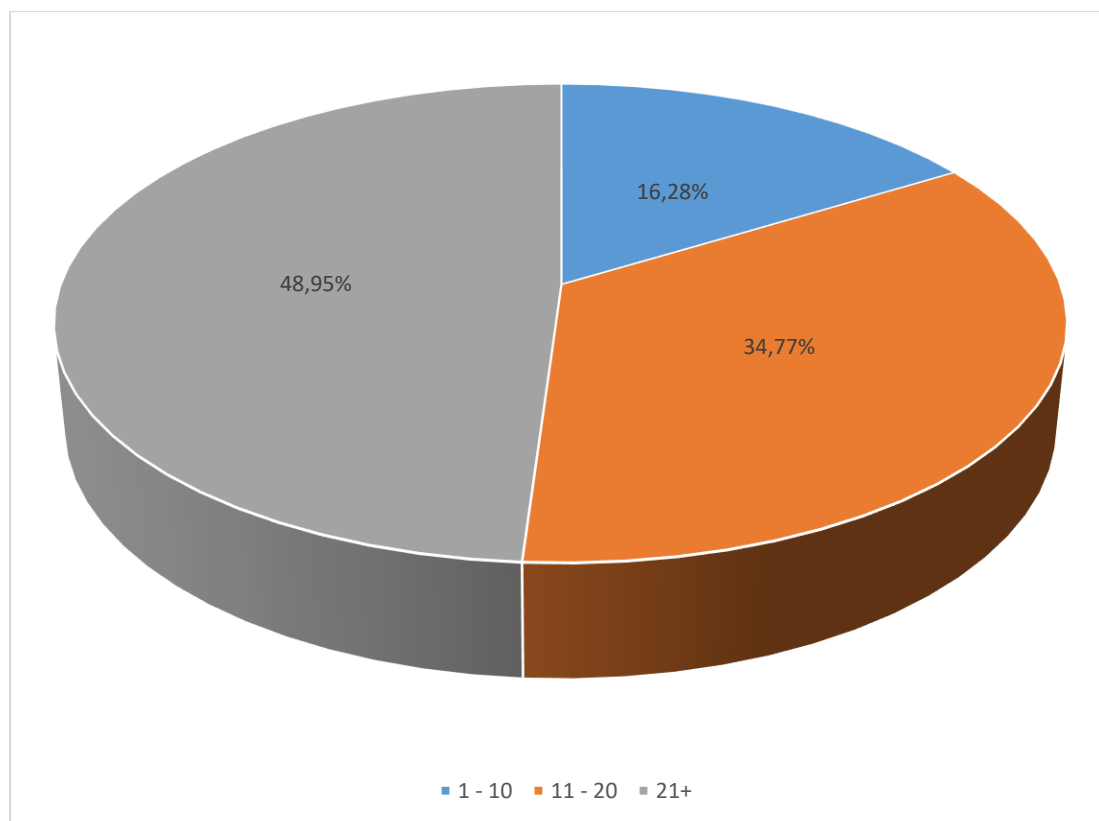


Γράφημα 5. Επιμόρφωση

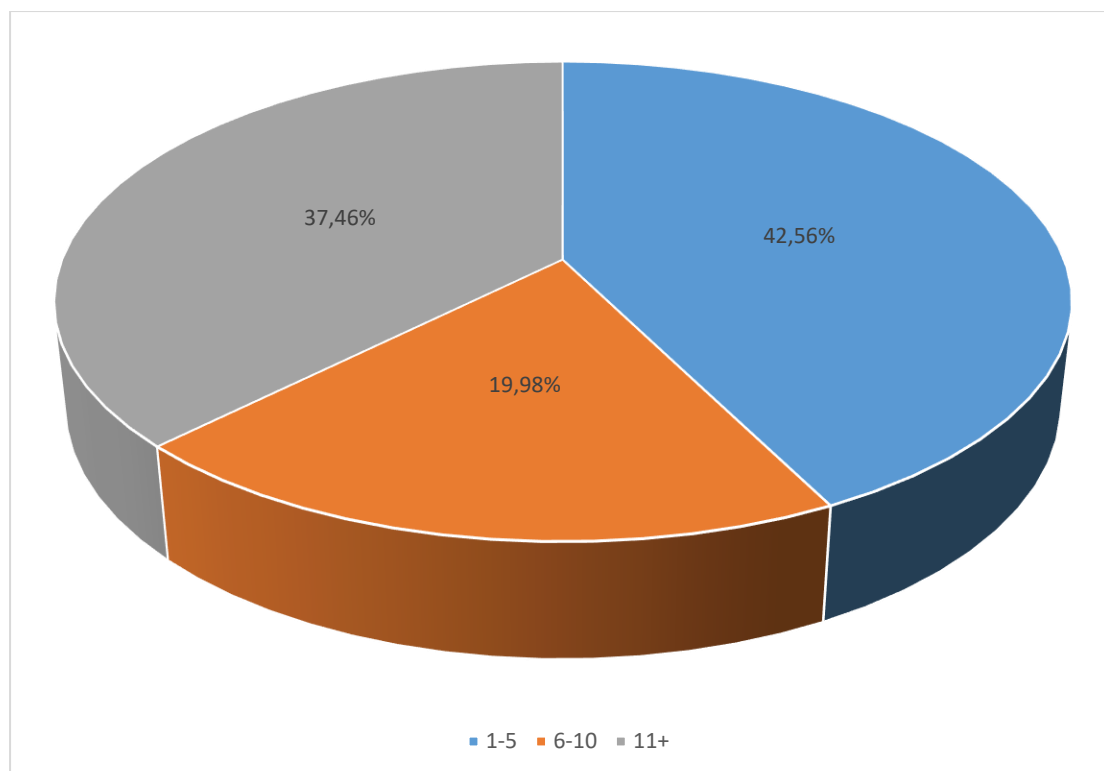
Πίνακας 10. Έτη συνολικής εκπαιδευτικής / διδακτικής υπηρεσίας & Έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα

		N	%
Έτη συνολικής εκπαιδευτικής / διδακτικής υπηρεσίας	1-10	163	16,28%
	11-20	348	34,77%
	21+	490	48,95%
Έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα	0-5	426	42,56%
	6-10	200	19,98%
	11+	375	37,46%

Σύμφωνα με τον πίνακα 10 το 48,95% του δείγματος έχει άνω των 21 ετών συνολική εκπαιδευτική δαπάνη, το 34,77% του δείγματος έχει από 11 – 20 έτη και το 16,28% του δείγματος έχει από 1 – 10 έτη. Ακόμα, το 42,56% του δείγματος έχει μικρότερη των 5 ετών υπηρεσία στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, το 37,46% του δείγματος έχει πάνω από 11 έτη και το 19,98% του δείγματος έχει από 6 – 10 έτη.



Γράφημα 6. Έτη συνολικής εκπαιδευτικής / διδακτικής υπηρεσίας



Γράφημα 7. Έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα

Πίνακας 11. Ειδικότητα εκπαιδευτικών

	N	%
Θεολόγοι	52	5,2
Φιλολόγοι	306	30,6
Μαθηματικοί	112	11,2
Φυσικών επιστημών	109	10,9
Γαλλικής φιλολογίας	34	3,4
Αγγλικής φιλολογίας	61	6,1
Γερμανικής φιλολογίας	12	1,2
Καλλιτεχνικών	12	1,2
Φυσικής αγωγής	43	4,3
Κομμωτικής	1	,1
Αισθητικής	1	,1
Αργυροχρυσοχοΐας	1	,1
Βρεφοκόμων	1	,1
Δάσκαλοι	13	1,3
Δάσκαλοι ειδικής αγωγής	1	,1
Κοινωνικών επιστημών	20	2,0
Μουσικής	20	2,0

Οικονομίας	42	4,2
Πολιτικών μηχανικών	9	,9
Μηχανολόγων	22	2,2
Ηλεκτρολόγων	7	,7
Ηλεκτρονικών	5	,5
Χημικών μηχανικών	6	,6
Πληροφορικής	65	6,5
Υγείας / πρόνοιας / ευεξίας	20	2,0
Γεωπονίας/ διατροφής / περιβάλλοντος	16	1,6
Εφαρμοσμένων τεχνών	7	,7
Ναυτικών μαθημάτων	1	,1
Total	999	100,0
Αναπάντητα	2	
Total	1001	

Στον πίνακα 11 παρατηρείται ότι η κυρίαρχη ειδικότητα των εκπαιδευτικών ήταν των φιλολόγων (30,6%), ακολουθούσαν οι μαθητικοί (11,2%), στη τρίτη θέση ήταν των φυσικών επιστημών (10,9%) και το υπόλοιπο 47,3% του δείγματος των εκπαιδευτικών προερχόταν από 25 διαφορετικές ειδικότητες. Κατηγοριοποιώντας τις παραπάνω ειδικότητες σε τρεις παρατηρείται ότι το 30,6% του δείγματος των εκπαιδευτικών είναι φιλόλογοι, το 39,5% του δείγματος ανήκει στην θετικές επιστήμες (περιλαμβάνει 12 ειδικότητες) και το υπόλοιπο 29,8% του δείγματος ανήκει στις υπόλοιπες ειδικότητες (περιλαμβάνει 15 ειδικότητες) (Πίνακας 1, Παράρτημα).

6.2. Κουλτούρα συνεργασίας

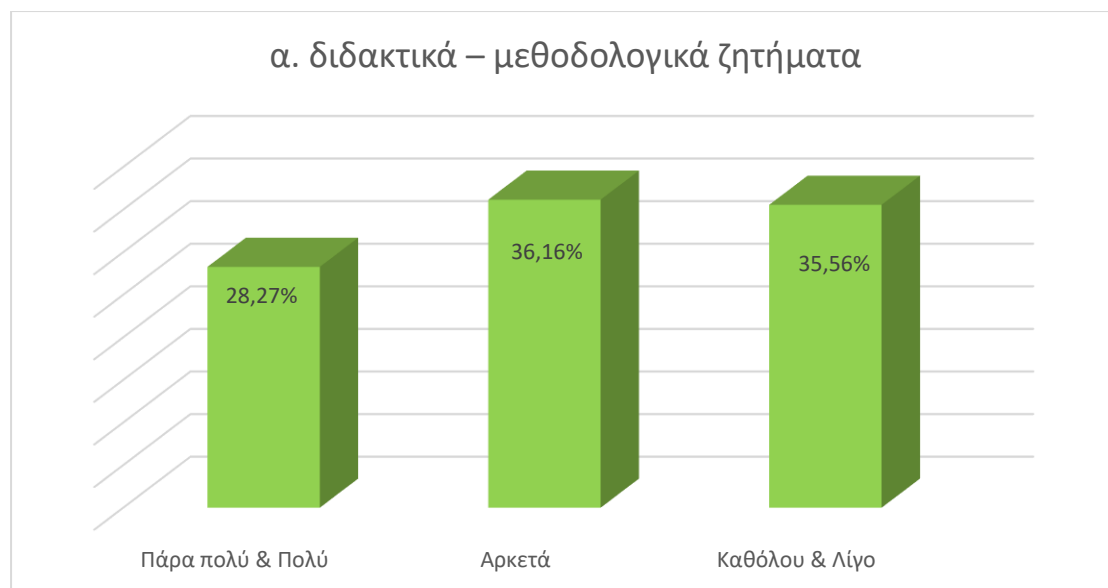
Πίνακας 12. Βαθμός και μορφές συνεργασίας

	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα πολύ		M	TA
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
α. διδακτικά – μεθοδολογικά ζητήματα	51	5,09%	305	30,47%	362	36,16%	205	20,48%	78	7,79%	2,95	1,01
β. παιδαγωγικά ζητήματα	11	1,10%	120	11,99%	346	34,57%	351	35,06%	173	17,28%	3,55	0,95
γ. ζητήματα οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου	41	4,10%	272	27,17%	369	36,86%	238	23,78%	81	8,09%	3,05	1,00
δ. ζητήματα σχέσεων με μαθητική κοινότητα	23	2,30%	171	17,08%	341	34,07%	328	32,77%	138	13,79%	3,39	1,00

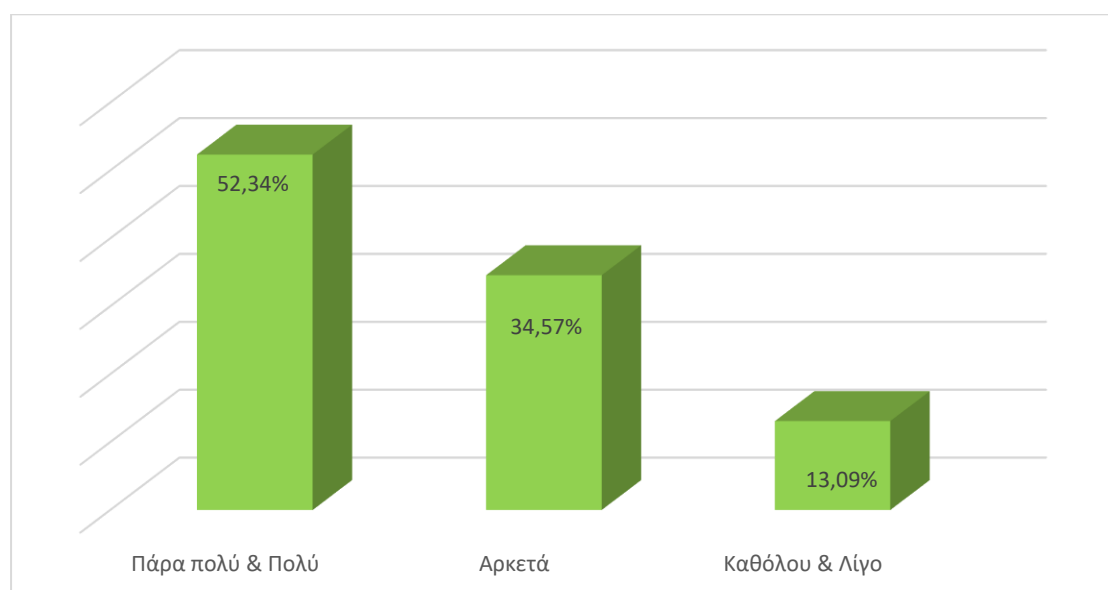
ε. προγράμματα (διεπιστημονικών/διαθεματικών) σχολικών δραστηριοτήτων	109	10,89%	340	33,97%	318	31,77%	164	16,38%	70	6,99%	2,75	1,07
α. διαμοιρασμός εκπαιδευτικών αξιών/οράματος/στόχων	59	5,89%	343	34,27%	382	38,16%	177	17,68%	40	4,00%	2,80	0,94
β. συνεργατική μάθηση και εφαρμογή συνεργατικών πρακτικών	98	9,79%	421	42,06%	290	28,97%	154	15,38%	38	3,80%	2,61	0,98
γ. διαμοιρασμός διδακτικών πρακτικών / ανταλλαγή εκπαιδευτικών ιδεών και μέσων/ πόρων	68	6,79%	344	34,37%	346	34,57%	179	17,88%	64	6,39%	2,83	1,01
δ. ανάπτυξη κοινών δράσεων /σχεδιασμός και επίλυση εκπαιδευτικών προβλημάτων	52	5,19%	292	29,17%	364	36,36%	209	20,88%	84	8,39%	2,98	1,02

Σημείωση: Μ = μέση τιμή, ΤΑ = τυπική απόκλιση

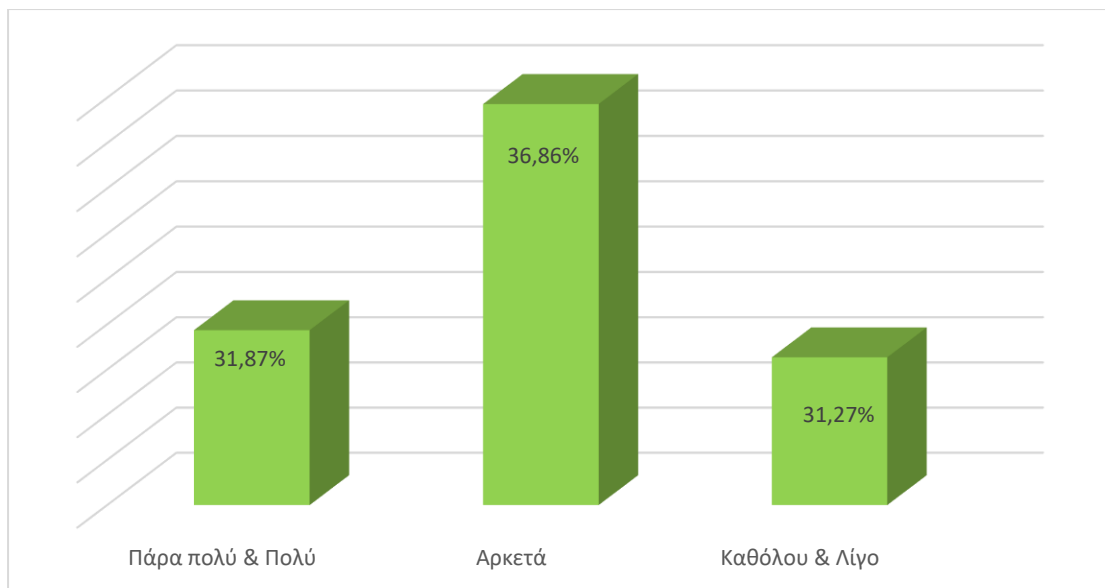
Σύμφωνα με τον πίνακα 12 παρατηρείται το 52,34% του δείγματος των εκπαιδευτικών να αναφέρει ότι συνεργάζονται τουλάχιστον πολύ σε παιδαγωγικά ζητήματα (34,57% αρκετά), το 46,56% του δείγματος αναφέρει ότι συνεργάζονται σε ζητήματα σχέσεων με μαθητική κοινότητα (34,07% αρκετά), το 31,87% του δείγματος αναφέρει ότι συνεργάζονται ζητήματα οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου (36,86% αρκετά), το 28,27% του δείγματος αναφέρει ότι συνεργάζονται σε διδακτικά – μεθοδολογικά ζητήματα (36,16% αρκετά) και το 23,37% του δείγματος αναφέρει ότι συνεργάζονται προγράμματα (διεπιστημονικών/διαθεματικών) σχολικών δραστηριοτήτων (31,77% αρκετά). Ακόμα, παρατηρείται το 29,27% του δείγματος των εκπαιδευτικών να αναφέρει ότι διαπιστώνεται τουλάχιστον πολύ ανάπτυξη κοινών δράσεων /σχεδιασμός και επίλυση εκπαιδευτικών προβλημάτων (36,36% αρκετά), το 24,27% του δείγματος διαπιστώνει διαμοιρασμό διδακτικών πρακτικών / ανταλλαγή εκπαιδευτικών ιδεών και μέσων/ πόρων (34,57% αρκετά), το 21,68% του δείγματος διαπιστώνει διαμοιρασμό εκπαιδευτικών αξιών/οράματος/στόχων (38,16% αρκετά) και το 19,18% του δείγματος διαπιστώνει συνεργατική μάθηση και εφαρμογή συνεργατικών πρακτικών (28,97% αρκετά).



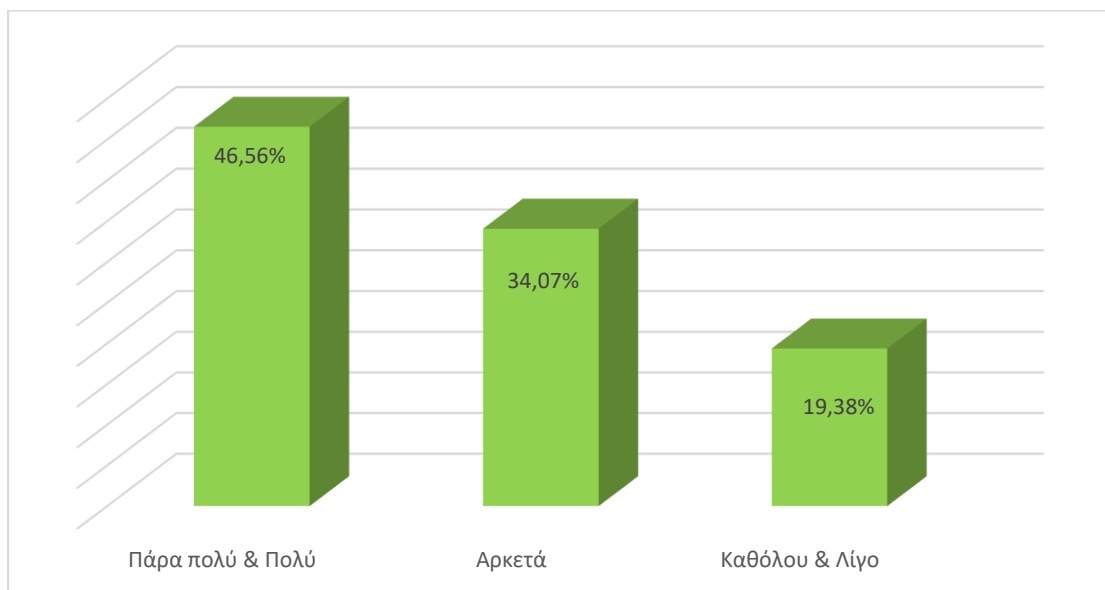
Γράφημα 8.α. διδακτικά – μεθοδολογικά ζητήματα



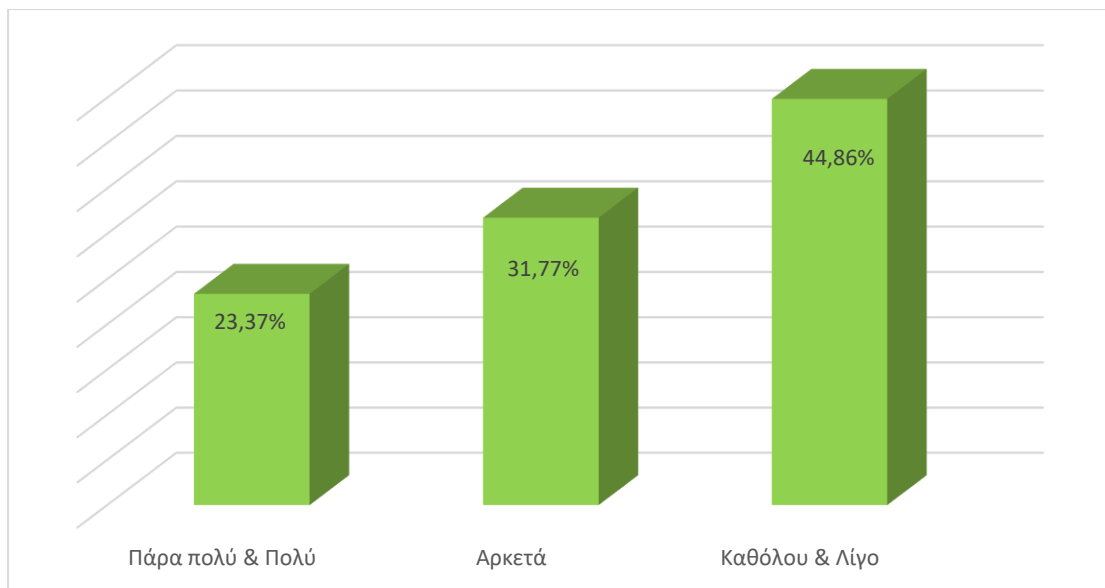
Γράφημα 9.β. παιδαγωγικά ζητήματα



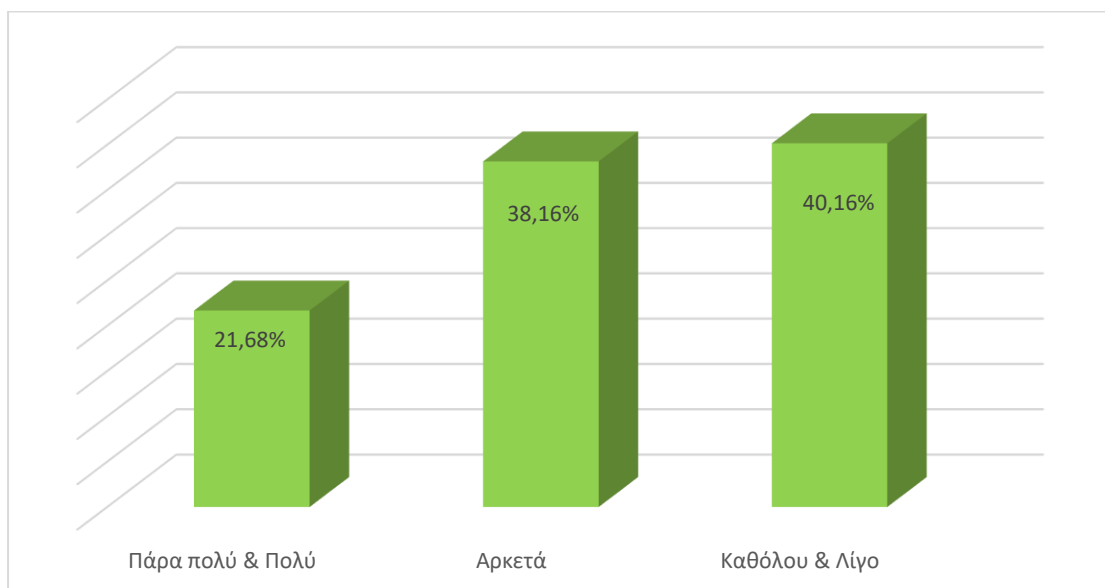
Γράφημα 10.γ. ζητήματα οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου



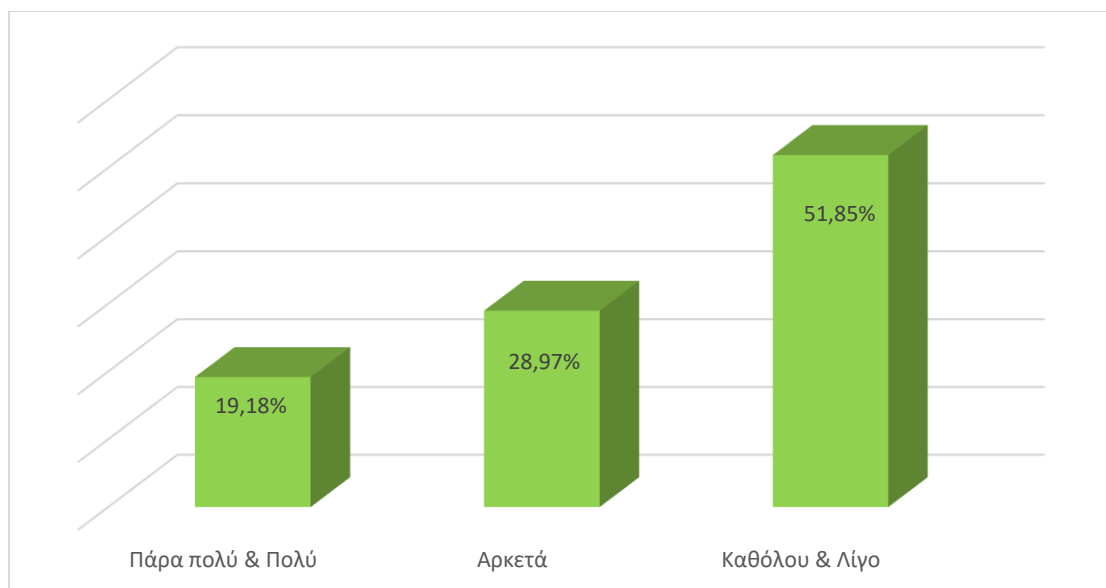
Γράφημα 11.δ. ζητήματα σχέσεων με μαθητική κοινότητα



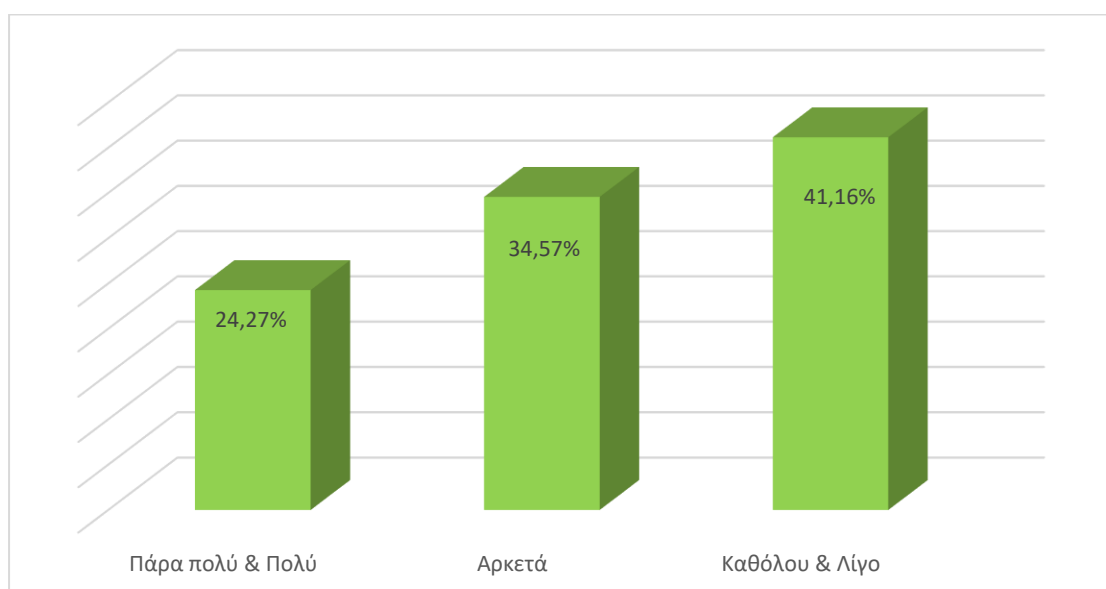
Γράφημα 12.ε. προγράμματα (διεπιστημονικών/διαθεματικών) σχολικών δραστηριοτήτων



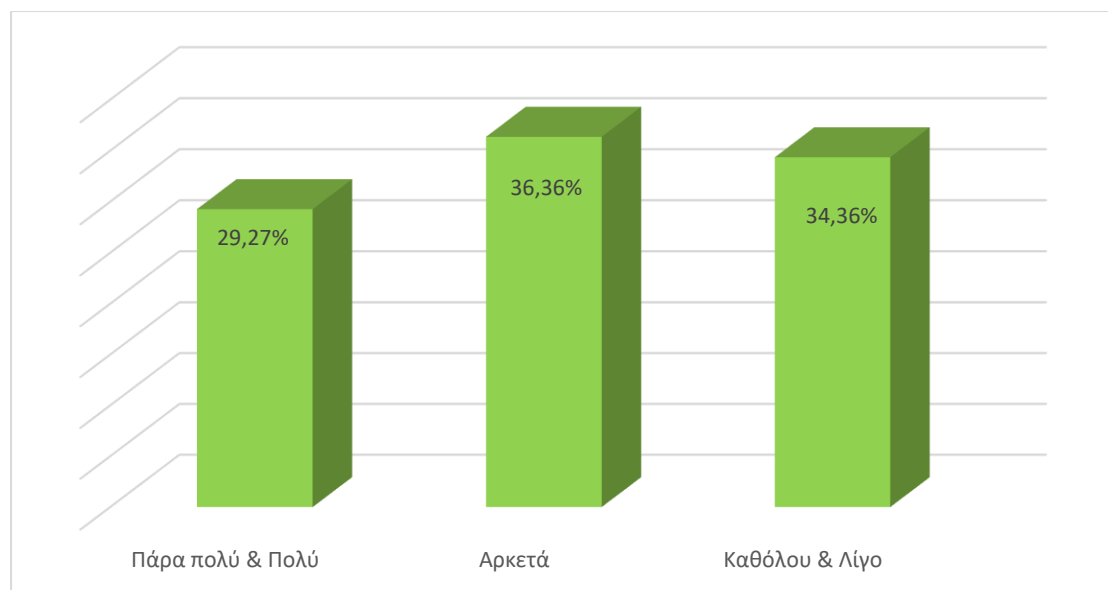
Γράφημα 13.α. διαμοιρασμός εκπαιδευτικών αξιών/οράματος/στόχων



Γράφημα 14.β. συνεργατική μάθηση και εφαρμογή συνεργατικών πρακτικών



Γράφημα 15.γ. διαμοιρασμός διδακτικών πρακτικών / ανταλλαγή εκπαιδευτικών ιδεών και μέσων/ πόρων



Γράφημα 16.δ. ανάπτυξη κοινών δράσεων /σχεδιασμός και επίλυση εκπαιδευτικών προβλημάτων

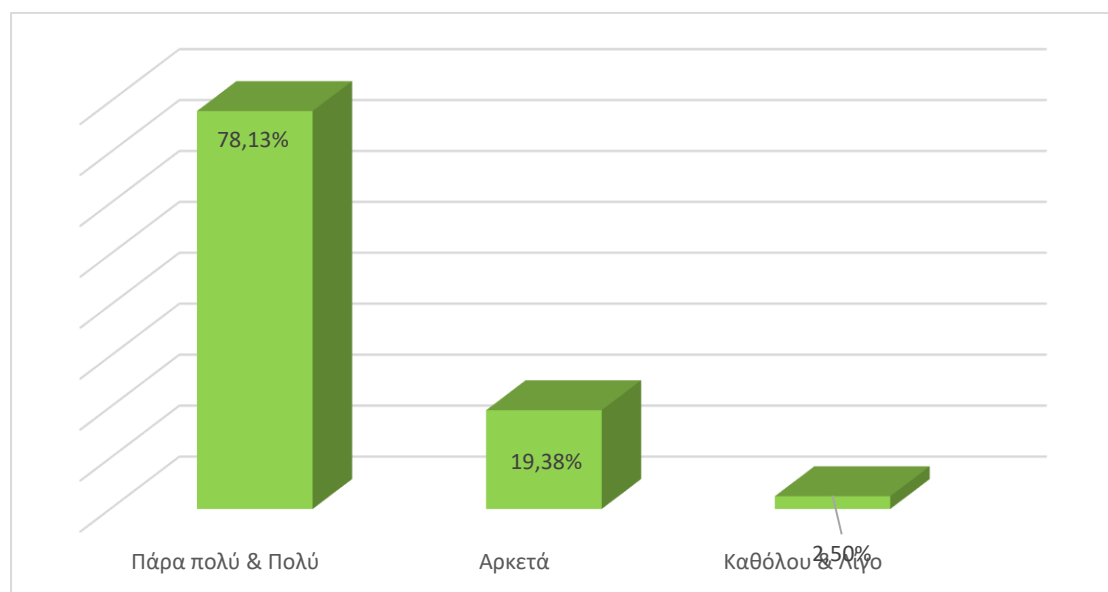
Πίνακας 13. Οφέλη από την ανάπτυξη και ενίσχυση της «συνεργατικής κουλτούρας» στο σχολείο

	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα πολύ		M	TA
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
α. βελτιώνει την ποιότητα της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών	0	0,00%	25	2,50%	194	19,38%	450	44,96%	332	33,17%	4,09	0,79
β. μειώνει τον φόρτο εργασίας των εκπαιδευτικών	83	8,29%	229	22,88%	285	28,47%	260	25,97%	144	14,39%	3,15	1,17
γ.ενισχύει την εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής κοινότητας	0	0,00%	37	3,70%	209	20,88%	443	44,26%	312	31,17%	4,03	0,82
δ. υποστηρίζει την επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	8	0,80%	55	5,49%	232	23,18%	415	41,46%	291	29,07%	3,93	0,90

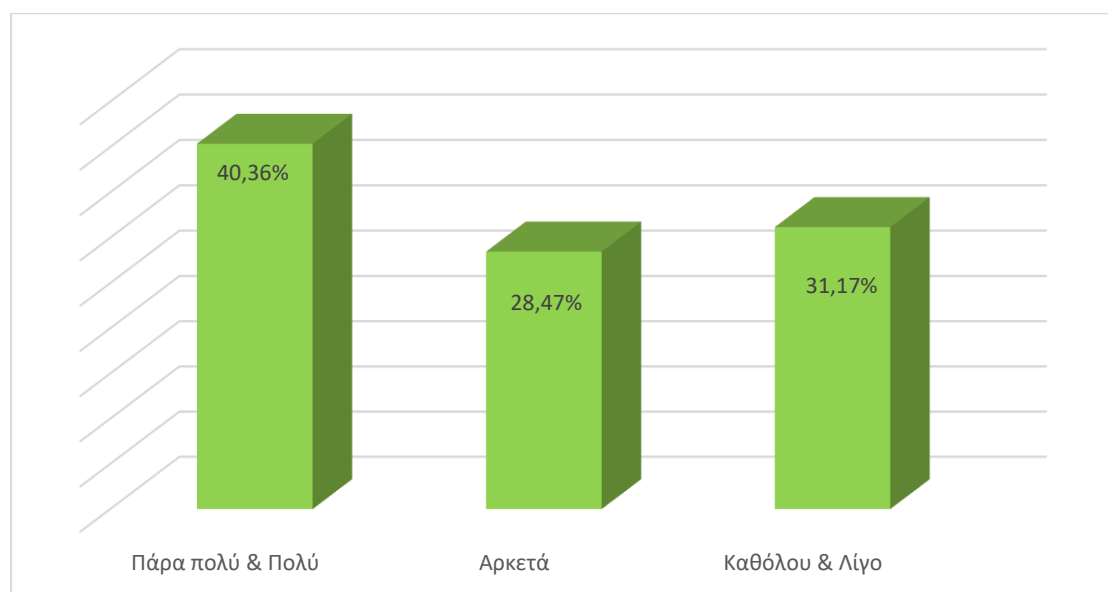
Σημείωση: M = μέση τιμή, TA = τυπική απόκλιση

Σύμφωνα με τον πίνακα 13 παρατηρείται το 78,13% του δείγματος των εκπαιδευτικών να αναφέρει τουλάχιστον πολύ ότι τα οφέλη της συνεργατικής κουλτούρας είναι η βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών (19,38% αρκετά), το 75,43% του δείγματος αναφέρει ότι ενισχύει την εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής κοινότητας (20,88% αρκετά), το 70,53% του δείγματος αναφέρει ότι υποστηρίζει την επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (23,18% αρκετά)

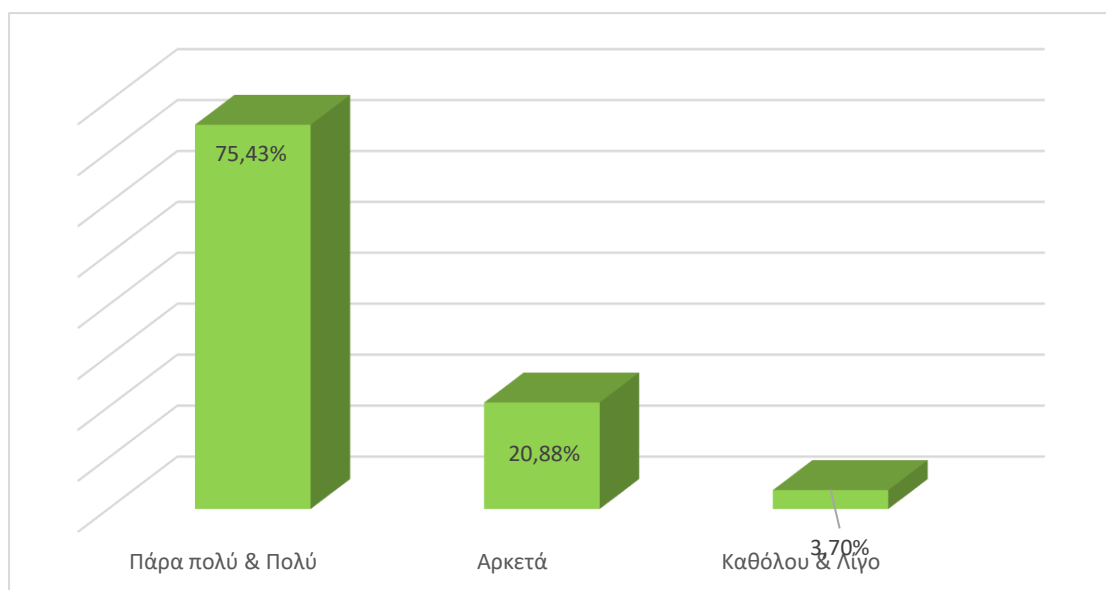
και το 40,36% το δείγμα αναφέρει ότι μειώνει τον φόρτο εργασίας των εκπαιδευτικών (28,47% αρκετά).



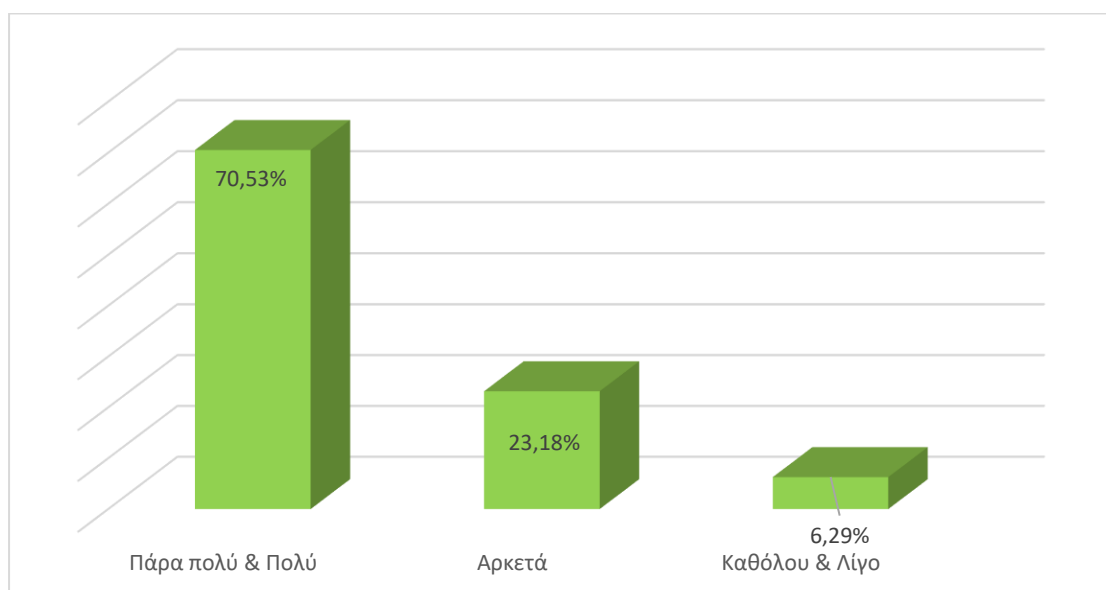
Γράφημα 17.α. διαμοιρασμός εκπαιδευτικών αξιών/οράματος/στόχων



Γράφημα 18.β. συνεργατική μάθηση και εφαρμογή συνεργατικών πρακτικών



Γράφημα 19.γ. διαμοιρασμός διδακτικών πρακτικών / ανταλλαγή εκπαιδευτικών ιδεών και μέσων/ πόρων



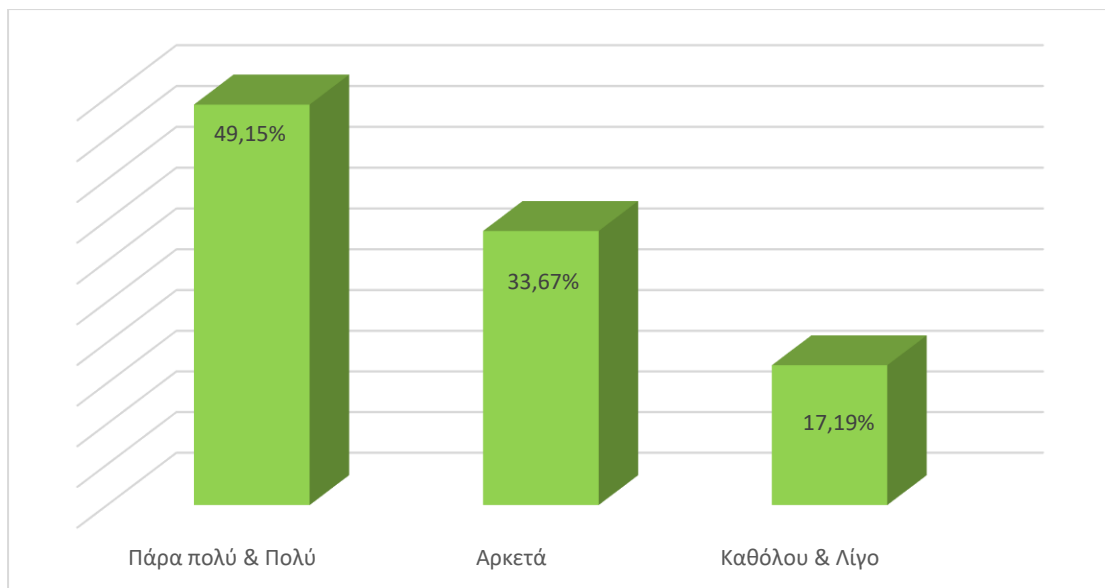
Γράφημα 20.δ. ανάπτυξη κοινών δράσεων /σχεδιασμός και επίλυση εκπαιδευτικών προβλημάτων

Πίνακας 14. Λόγοι επιλογής της κουλτούρας «απομονωτισμού» στη διδασκαλία

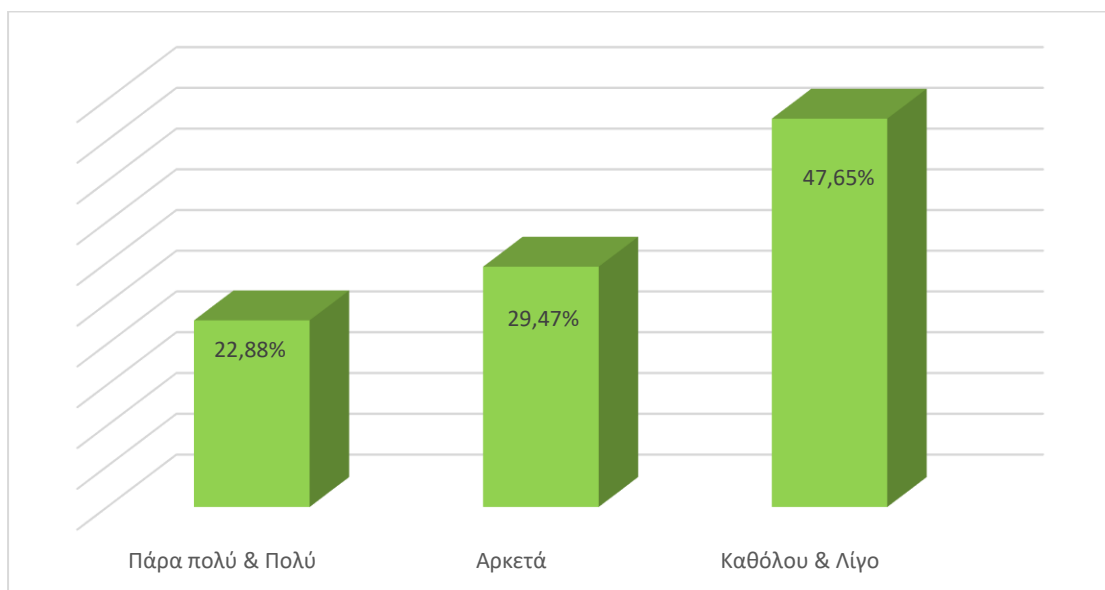
	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα πολύ		M	TA
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
α. αποτελεί μια αμυντική στάση σε ενδεχόμενες απειλές (ανταγωνιστικότητα, συγκρούσεις, απώλεια της αυτονομίας, αυξημένος φόρτος εργασίας)	30	3,00%	142	14,19%	337	33,67%	332	33,17%	160	15,98%	3,451,02	
β. αποτελεί μια στρατηγική επιλογή που επιτρέπει την απερίσπαστη -από εξωτερικούς παράγοντες- προσήλωση του εκπαιδευτικού στο εκπαιδευτικό του έργο	124	12,39%	353	35,26%	295	29,47%	190	18,98%	39	3,90%	2,671,04	
γ. αποτελεί μια αναγκαστική επιλογή λόγω διοικητικών και οργανωτικών περιορισμών (έλλειψη διαθέσιμων χώρων κοινής – συνεργατικής εργασίας, μη ευέλικτα ωρολόγια προγράμματα)	48	4,80%	201	20,08%	321	32,07%	271	27,07%	160	15,98%	3,291,10	

Σημείωση: M = μέση τιμή, TA = τυπική απόκλιση

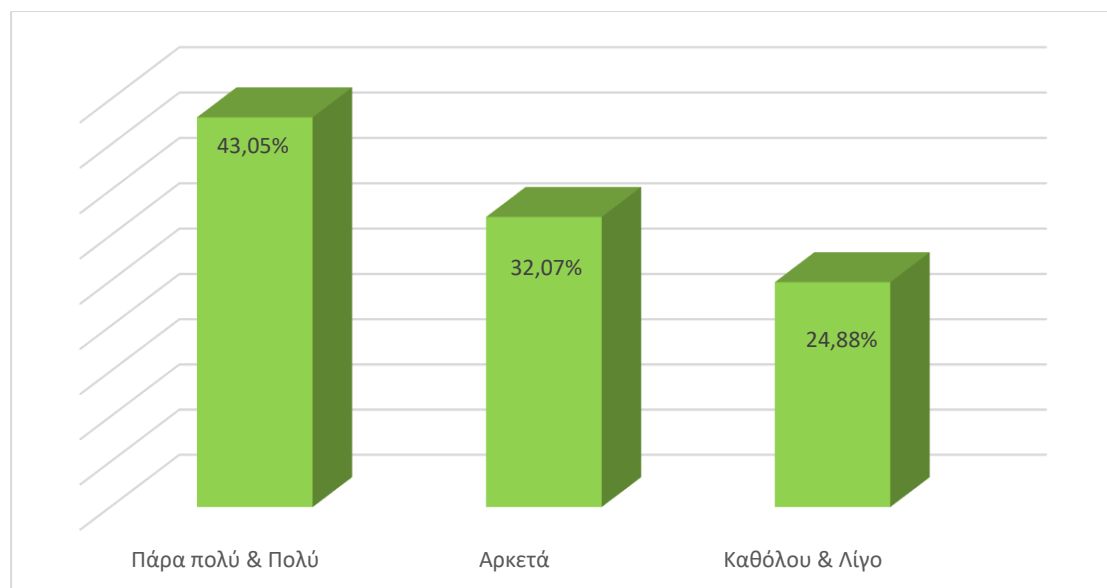
Σύμφωνα με τον πίνακα 14 παρατηρείται το 43,05% του δείγματος των εκπαιδευτικών να αναφέρει ως λόγο επιλογής της κουλτούρας «απομονωτισμού» στη διδασκαλία το ότι αποτελεί μια αναγκαστική επιλογή λόγω διοικητικών και οργανωτικών περιορισμών (έλλειψη διαθέσιμων χώρων κοινής – συνεργατικής εργασίας, μη ευέλικτα ωρολόγια προγράμματα) (32,07% αρκετά), το 49,15% του δείγματος αναφέρει ότι αποτελεί μια αμυντική στάση σε ενδεχόμενες απειλές (ανταγωνιστικότητα, συγκρούσεις, απώλεια της αυτονομίας, αυξημένος φόρτος εργασίας) (33,67% αρκετά) και το 22,88% του δείγματος των εκπαιδευτικών αναφέρει αποτελεί μια στρατηγική επιλογή που επιτρέπει την απερίσπαστη -από εξωτερικούς παράγοντες- προσήλωση του εκπαιδευτικού στο εκπαιδευτικό του έργο (29,47% αρκετά).



Γράφημα 21. α. διαμοίρασμός εκπαιδευτικών αξιών/οράματος/στόχων



Γράφημα 22. β. συνεργατική μάθηση και εφαρμογή συνεργατικών πρακτικών



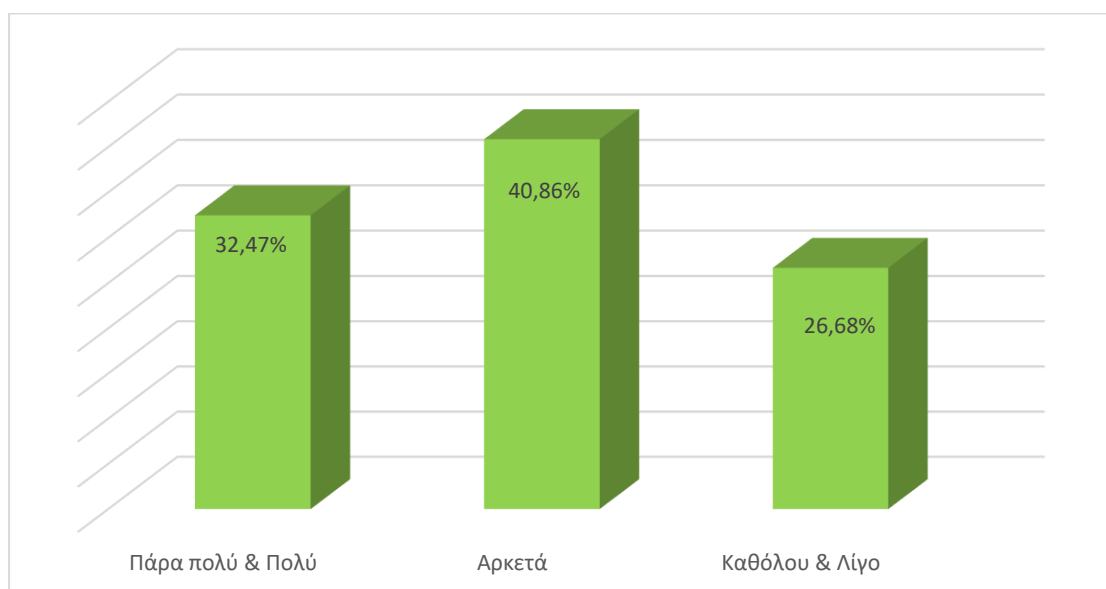
Γράφημα 23.γ. διαμοιρασμός διδακτικών πρακτικών / ανταλλαγή εκπαιδευτικών ιδεών και μέσων/ πόρων

Πίνακας 15. Οφέλη από τη συνεργασία εντός της ομάδας & Μειονεκτήματα από τη συνεργασία εντός της ομάδας

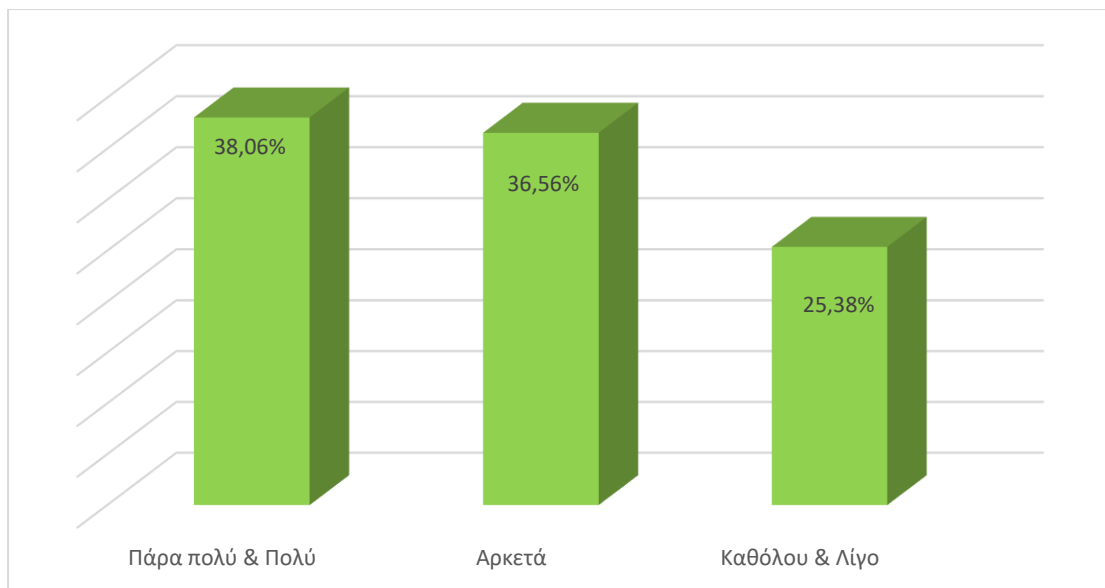
	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα πολύ		M	TA
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
α. βελτιώνει τις εκπαιδευτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών, καθώς διδάσκουν ως μέλη μιας ομάδας υψηλών επιδόσεων	40	4,00%	227	22,68%	409	40,86%	247	24,68%	78	7,79%	3,10	0,97
β. ενισχύει την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών και ενθαρρύνει πρωτοβουλίες για εισαγωγή και εφαρμογή καινοτομιών	37	3,70%	217	21,68%	366	36,56%	291	29,07%	90	8,99%	3,18	0,99
γ. διαχωρίζει τους εκπαιδευτικούς και συντηρεί στερεότυπα σχετικά με τη φύση και τη σημασία των επιστημονικών ειδικοτήτων	105	10,49%	269	26,87%	277	27,67%	251	25,07%	99	9,89%	2,97	1,16
δ. προωθεί το συμφέρον της κάθε υποομάδας και αποτελεί τροχοπέδη για τη δημιουργία μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης	154	15,38%	295	29,47%	247	24,68%	208	20,78%	97	9,69%	2,80	1,21

Σημείωση: M = μέση τιμή, TA = τυπική απόκλιση

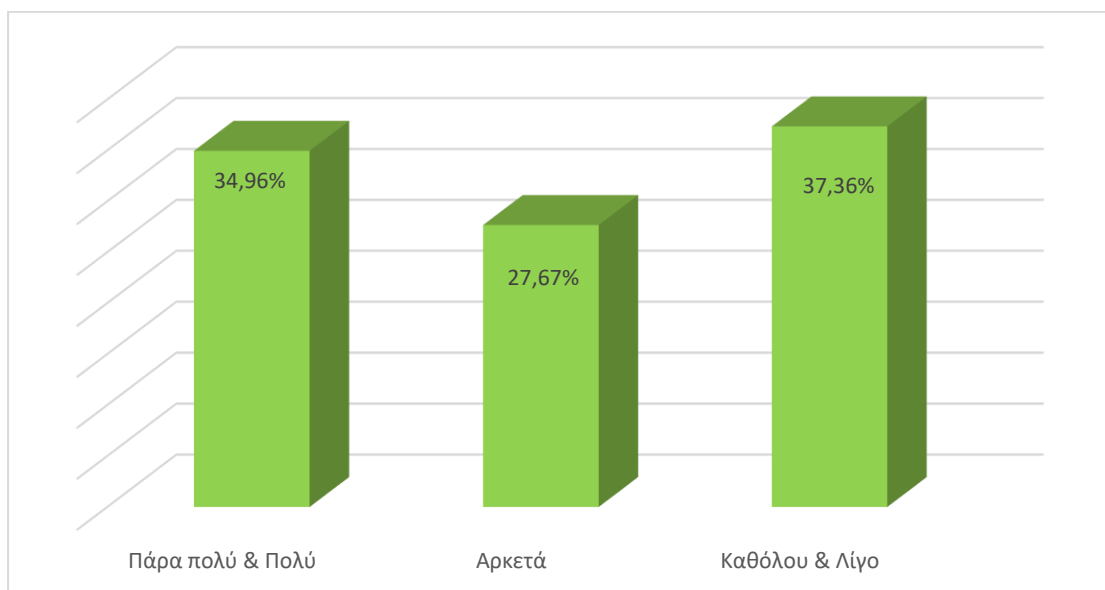
Σύμφωνα με τον πίνακα 15 παρατηρείται το 38,06% του δείγματος των εκπαιδευτικών να αναφέρει ότι τα οφέλη συνεργασίας εντός της ομάδας είναι ότι ενισχύει την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών και ενθαρρύνει πρωτοβουλίες για εισαγωγή και εφαρμογή καινοτομιών (36,56% αρκετά) και το 32,47% του δείγματος αναφέρει βελτιώνει τις εκπαιδευτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών, καθώς διδάσκουν ως μέλη μιας ομάδας υψηλών επιδόσεων (40,86% αρκετά). Ακόμα, το 34,96% του δείγματος των εκπαιδευτικών να αναφέρει ότι τα μειονεκτήματα συνεργασίας εντός της ομάδας είναι ότι διαχωρίζει τους εκπαιδευτικούς και συντηρεί στερεότυπα σχετικά με τη φύση και τη σημασία των επιστημονικών ειδικοτήτων (27,67% αρκετά) και το 30,47% του δείγματος των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι προωθεί το συμφέρον της κάθε υποομάδας και αποτελεί τροχοπέδη για τη δημιουργία μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης (24,68% αρκετά).



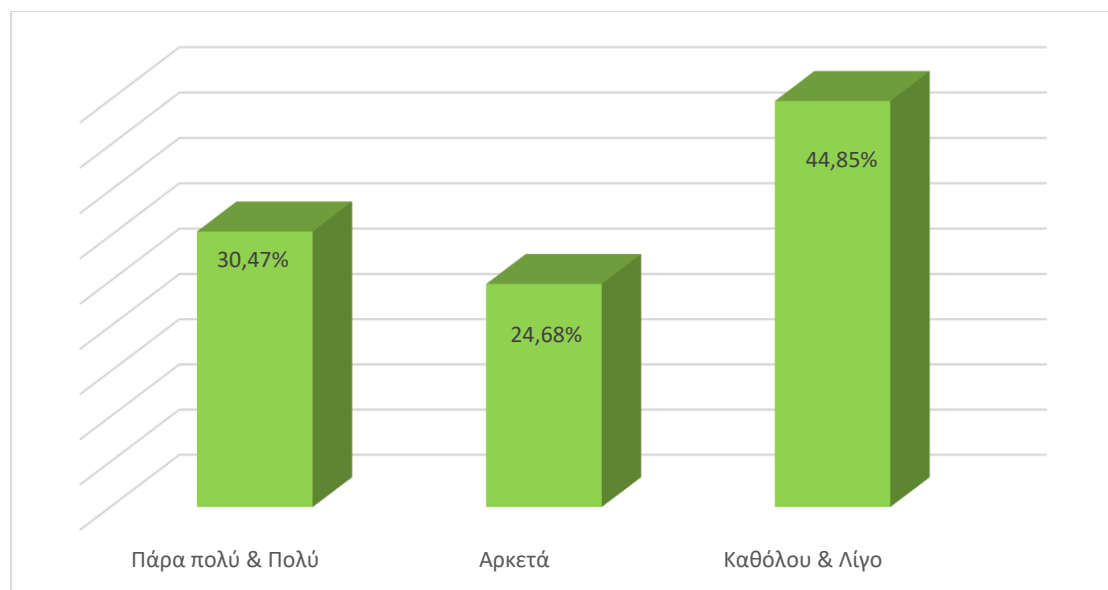
Γράφημα 24. α. βελτιώνει τις εκπαιδευτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών, καθώς διδάσκουν ως μέλη μιας ομάδας υψηλών επιδόσεων



Γράφημα 25.β. ενισχύει την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών και ενθαρρύνει πρωτοβουλίες για εισαγωγή και εφαρμογή καινοτομιών



Γράφημα 26.γ. διαχωρίζει τους εκπαιδευτικούς και συντηρεί στερεότυπα σχετικά με τη φύση και τη σημασία των επιστημονικών ειδικοτήτων

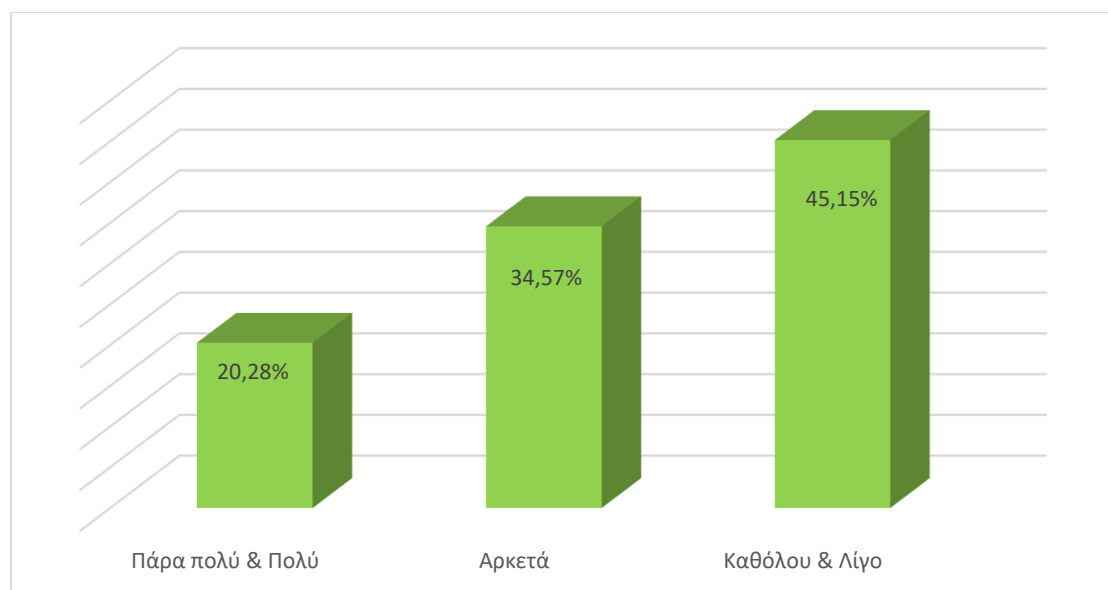


Γράφημα 27.δ. προωθεί το συμφέρον της κάθε υποομάδας και αποτελεί τροχοπέδη για τη δημιουργία μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης

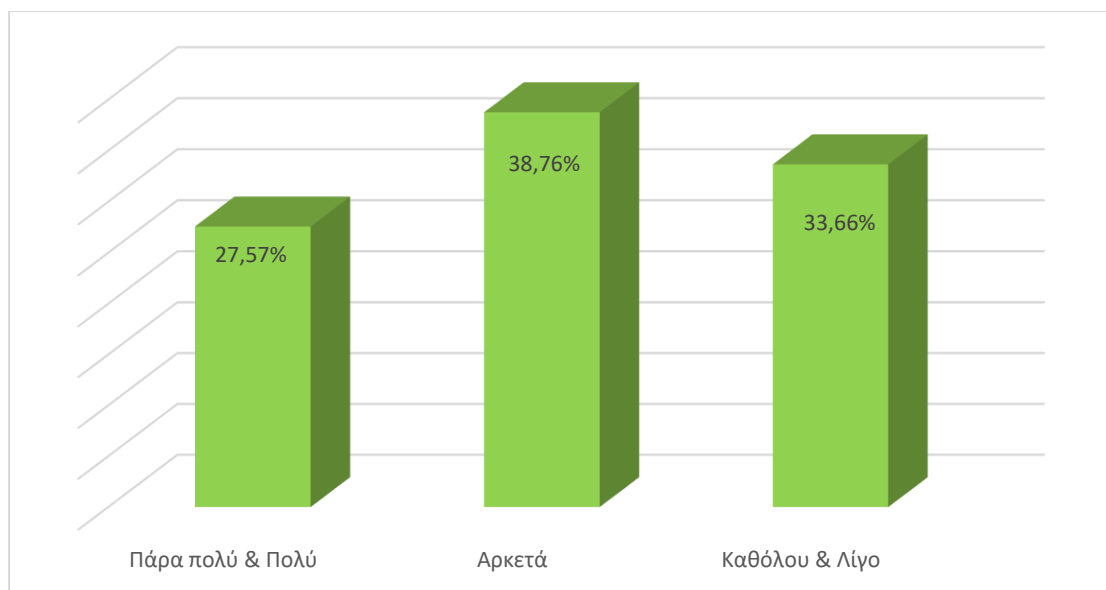
Πίνακας 16.Οφέλη τεχνητής συναδελφικότητας

	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα πολύ		M	TA
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
α. καλλιεργεί και βελτιώνει τις συνεργατικές δεξιότητες και σχέσεις των εκπαιδευτικών	84	8,39%	368	36,76%	346	34,57%	143	14,29%	60	5,99%	2,731,01	
β. αποτελεί μια χρήσιμη προκαταρκτική φάση στην πορεία για πιο βαθιές σχέσεις συνεργασίας	80	7,99%	257	25,67%	388	38,76%	206	20,58%	70	6,99%	2,931,03	
γ. υποτιμά τον εκπαιδευτικό με τον «επιβαλλόμενο» και εξωτερικά ρυθμιζόμενο χαρακτήρα της	250	24,98%	297	29,67%	239	23,88%	149	14,89%	66	6,59%	2,481,20	
δ. περιορίζει τον αυθορμητισμό και τη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών και αποσκοπεί στην εφαρμογή προκαθορισμένων πλαισίων κι όχι στην ανάπτυξη μιας υγιούς/αυθεντικής/γνήσιας συναδελφικότητας	160	15,98%	299	29,87%	247	24,68%	201	20,08%	94	9,39%	2,771,21	

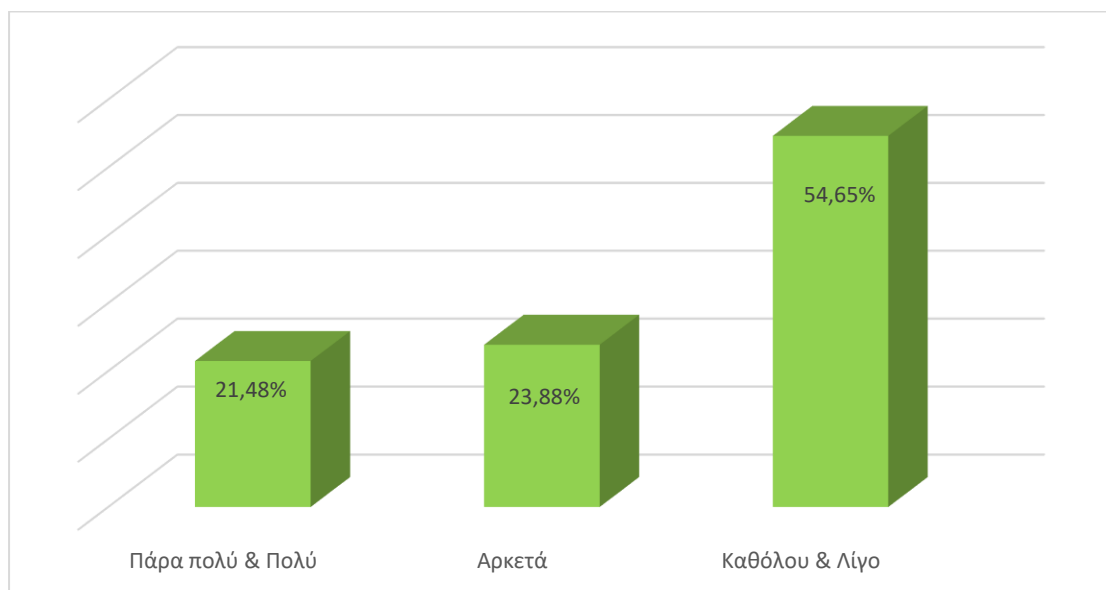
Σύμφωνα με τον πίνακα 16 παρατηρείται το 27,57% του δείγματος των εκπαιδευτικών να αναφέρει ότι τα οφέλη της τεχνητής συναδελφικότητας των εκπαιδευτικών είναι ότι αποτελεί μια χρήσιμη προκαταρκτική φάση στην πορεία για πιο βαθιές σχέσεις συνεργασίας (38,76% αρκετά) και το 20,28% του δείγματος αναφέρει ότι καλλιεργεί και βελτιώνει τις συνεργατικές δεξιότητες και σχέσεις των εκπαιδευτικών (34,57% αρκετά). Ακόμα, το 29,47% του δείγματος των εκπαιδευτικών να αναφέρει ότι τα μειονεκτήματα της τεχνητής συναδελφικότητας των εκπαιδευτικών είναι ότι περιορίζει τον αυθορμητισμό και τη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών και αποσκοπεί στην εφαρμογή προκαθορισμένων πλαισίων κι όχι στην ανάπτυξη μιας υγιούς/αυθεντικής/γνήσιας συναδελφικότητας (24,68% αρκετά) και το 21,48% του δείγματος αναφέρει ότι υποτιμά τον εκπαιδευτικό με τον «επιβαλλόμενο» και εξωτερικά ρυθμιζόμενο χαρακτήρα της (23,88% αρκετά).



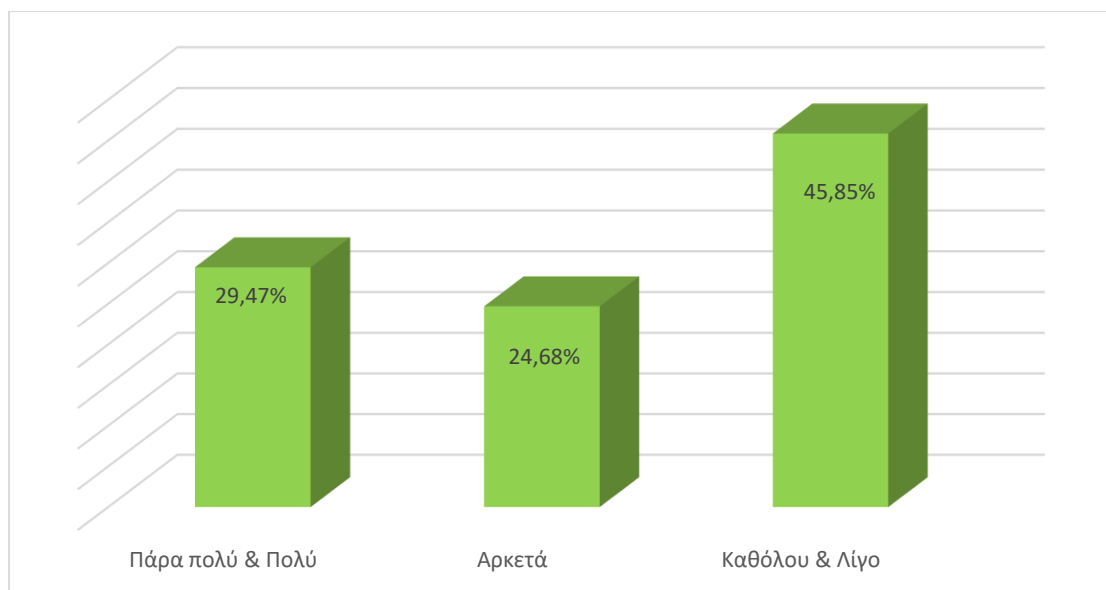
Γράφημα 28. α. καλλιεργεί και βελτιώνει τις συνεργατικές δεξιότητες και σχέσεις των εκπαιδευτικών



Γράφημα 29.β. αποτελεί μια χρήσιμη προκαταρκτική φάση στην πορεία για πιο βαθιές σχέσεις συνεργασίας



Γράφημα 30.γ. υποτιμά τον εκπαιδευτικό με τον «επιβαλλόμενο» και εξωτερικά ρυθμιζόμενο χαρακτήρα της



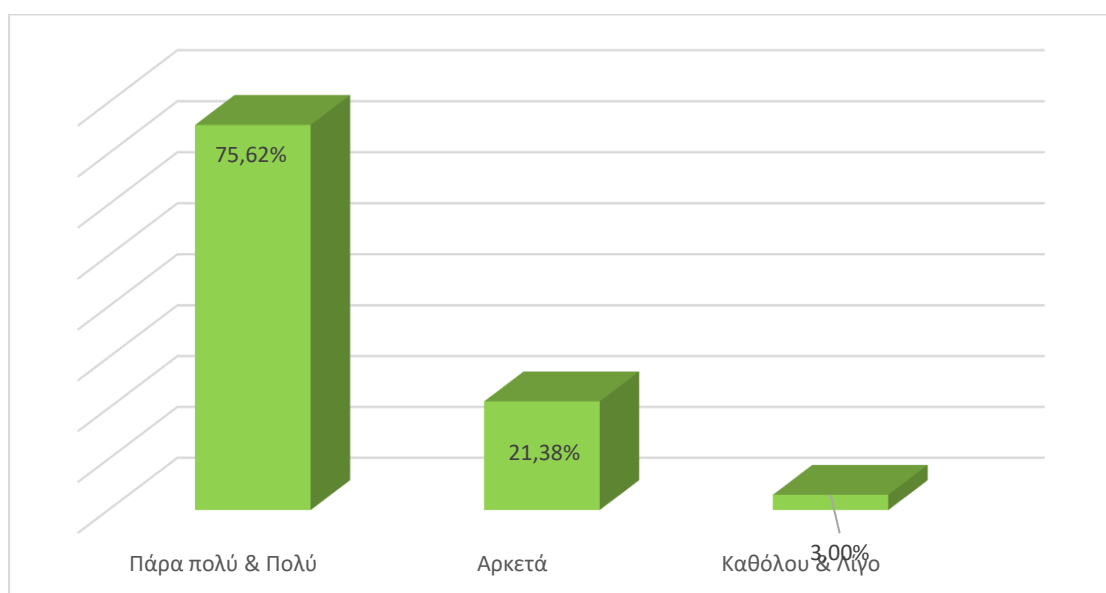
Γράφημα 31.δ. περιορίζει τον αυθορμητισμό και τη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών και αποσκοπεί στην εφαρμογή προκαθορισμένων πλαισίων κι όχι στην ανάπτυξη μιας υγιούς/αυθεντικής/γνήσιας συναδελφικότητας

Πίνακας 17. Βαθμός ενίσχυσης της συνεργατικής κουλτούρας

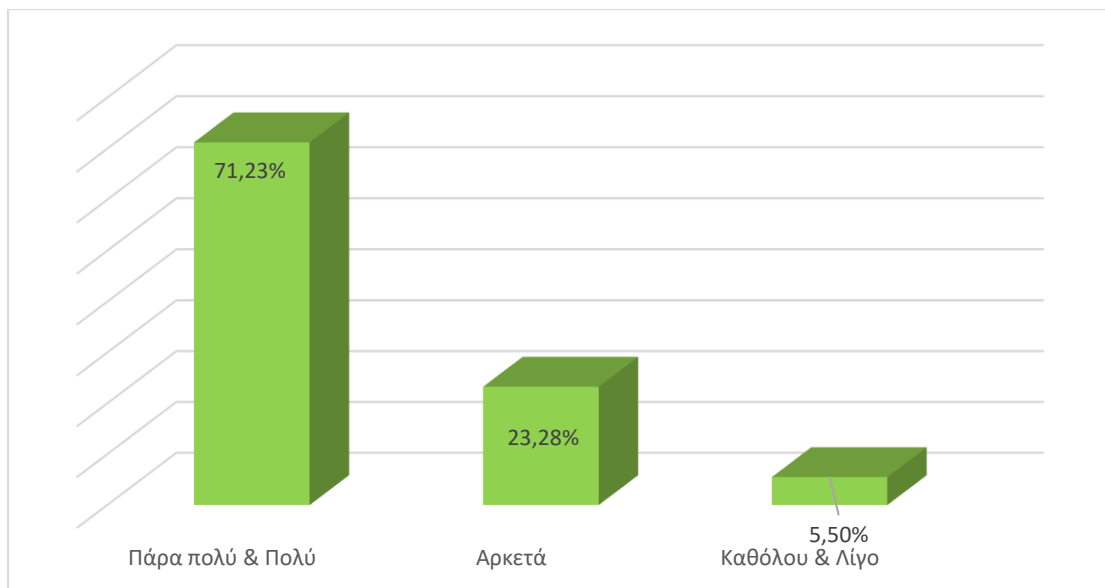
	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα πολύ		M	TA
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
α. η προδιάθεση του εκπαιδευτικού για ομαδική εργασία, συνεργασία και δικτύωση	1	0,10%	29	2,90%	214	21,38%	392	39,16%	365	36,46%	4,09	0,83
β. η κουλτούρα συνεργασίας που έχει διαμορφωθεί ιστορικά στο σχολείο (έθος)	11	1,10%	44	4,40%	233	23,28%	435	43,46%	278	27,77%	3,92	0,88
γ. η ικανότητα του Διευθυντή να ενισχύει το μαθησιακό περιβάλλον και τη μαθησιακή κουλτούρα (καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας και ομαδικής μάθησης, καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης, αμοιβαιότητας και αλληλεγγύης)	4	0,40%	51	5,09%	218	21,78%	390	38,96%	338	33,77%	4,01	0,89
δ. ο ουσιαστικός και από κοινού σχολικός προγραμματισμός στην αρχή της χρονιάς από τα μέλη της σχολικής κοινότητας (ανάπτυξη/ενίσχυση συνεργατικού κλίματος & πρακτικών)	10	1,00%	75	7,49%	282	28,17%	403	40,26%	231	23,08%	3,77	0,92
ε. το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο της πολιτείας, οι πρωτοβουλίες και οι δράσεις των αρμόδιων οργάνων (Σχολικοί Σύμβουλοι, υπεύθυνοι φορέων)	78	7,79%	227	22,68%	323	32,27%	242	24,18%	131	13,09%	3,12	1,14

Σημείωση: M = μέση τιμή, TA = τυπική απόκλιση

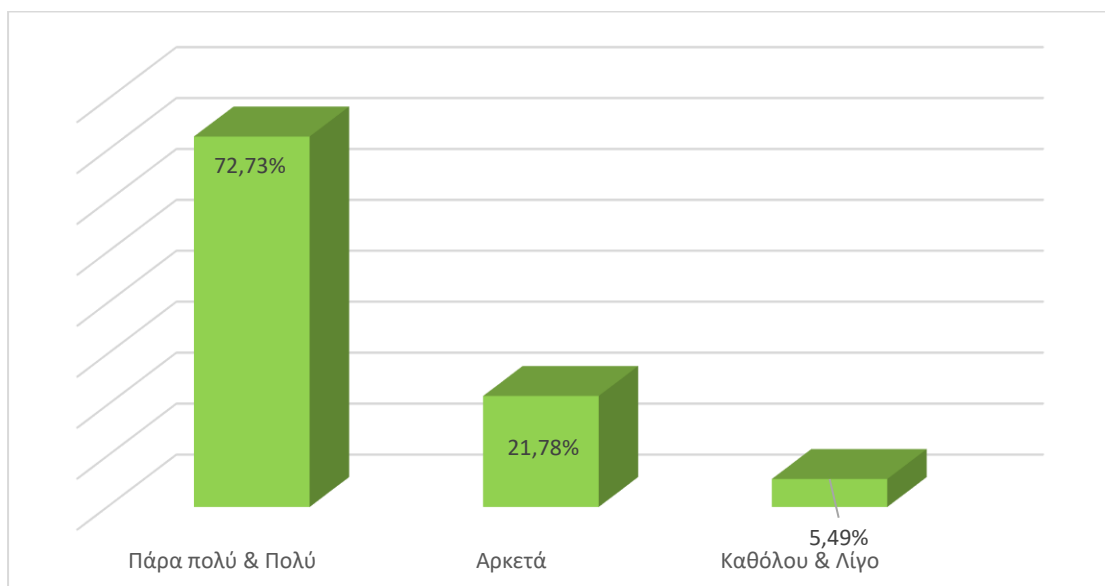
Σύμφωνα με τον πίνακα 17 παρατηρείται το 75,62% του δείγματος των εκπαιδευτικών να αναφέρει ότι συνεργατική κουλτούρα ενισχύει τουλάχιστον πολύ την προδιάθεση του εκπαιδευτικού για ομαδική εργασία, συνεργασία και δικτύωση (21,38% αρκετά), το 72,73% του δείγματος αναφέρει ότι ενισχύει την ικανότητα του Διευθυντή να ενισχύει το μαθησιακό περιβάλλον και τη μαθησιακή κουλτούρα (καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας και ομαδικής μάθησης, καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης, αμοιβαιότητας και αλληλεγγύης) (21,78% αρκετά), το 71,23% του δείγματος αναφέρει ότι ενισχύει την κουλτούρα συνεργασίας που έχει διαμορφωθεί ιστορικά στο σχολείο (έθος) (23,28% αρκετά), το 63,34% του δείγματος αναφέρει ότι ενισχύει τον ουσιαστικό και από κοινού σχολικός προγραμματισμό στην αρχή της χρονιάς από τα μέλη της σχολικής κοινότητας (ανάπτυξη/ενίσχυση συνεργατικού κλίματος & πρακτικών) (28,17% αρκετά) και το 37,27% του δείγματος αναφέρει ότι ενισχύει το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο της πολιτείας, οι πρωτοβουλίες και οι δράσεις των αρμόδιων οργάνων (Σχολικοί Σύμβουλοι, υπεύθυνοι φορέων) (32,27% αρκετά).



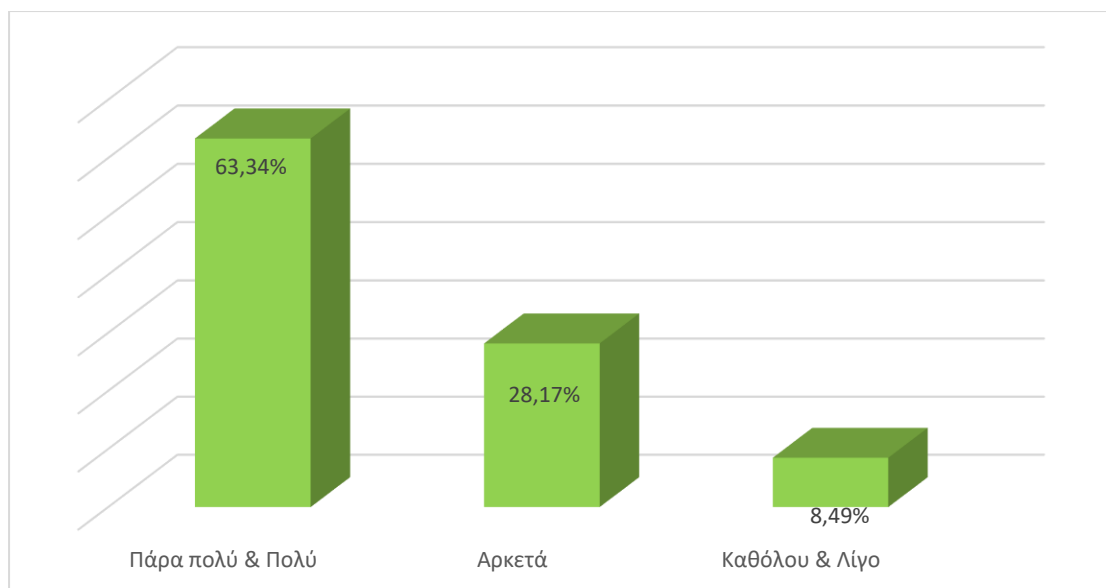
Γράφημα 32.α. η προδιάθεση του εκπαιδευτικού για ομαδική εργασία, συνεργασία και δικτύωση



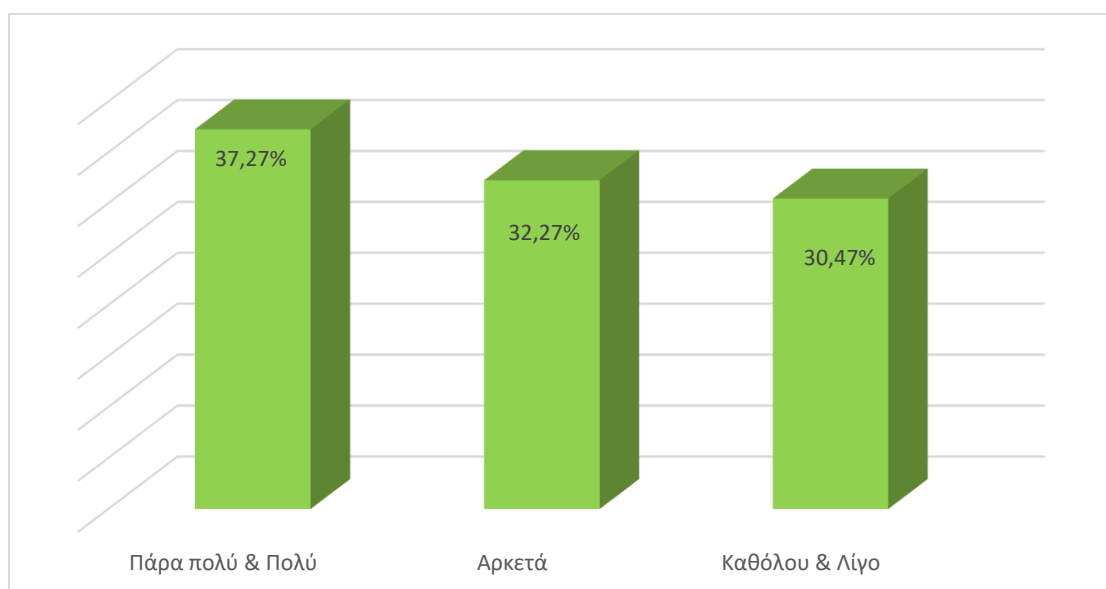
Γράφημα 33.β. η κουλτούρα συνεργασίας που έχει διαμορφωθεί ιστορικά στο σχολείο (έθος)



Γράφημα 34.γ. η ικανότητα του Διευθυντή να ενισχύει το μαθησιακό περιβάλλον και τη μαθησιακή κουλτούρα (καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας και ομαδικής μάθησης, καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης, αμοιβαιότητας και αλληλεγγύης)



Γράφημα 35.δ. ο ουσιαστικός και από κοινού σχολικός προγραμματισμός στην αρχή της χρονιάς από τα μέλη της σχολικής κοινότητας (ανάπτυξη/ενίσχυση συνεργατικού κλίματος & πρακτικών)



Γράφημα 36.ε. το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο της πολιτείας, οι πρωτοβουλίες και οι δράσεις των αρμόδιων οργάνων (Σχολικοί Σύμβουλοι, υπεύθυνοι φορέων)

6.3. Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

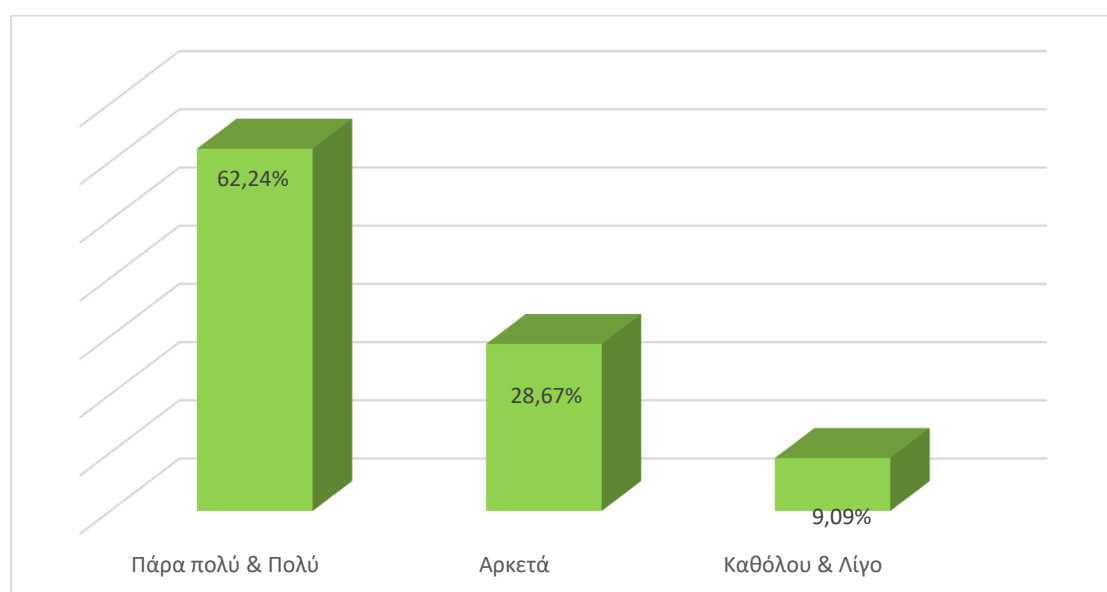
Πίνακας 18. Βαθμός εκπλήρωσης προϋποθέσεων (π.χ. συνεργατικές πρακτικές) για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα πολύ		M	TA
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
α. την προδιάθεση των εκπαιδευτικών για αλλαγή, ευελιξία και συνεχή μάθηση	13	1,30%	78	7,79%	287	28,67%	379	37,86%	244	24,38%	3,760,95	
β. την ύπαρξη μιας ισχυρής συνεργατικής κουλτούρας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας	7	0,70%	70	6,99%	297	29,67%	404	40,36%	223	22,28%	3,770,90	
γ. την εγκαθίδρυση/ανάπτυξη μιας κουλτούρας αυτοαξιολόγησης, αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου	48	4,80%	103	10,29%	284	28,37%	361	36,06%	205	20,48%	3,571,07	
δ. την διεύθυνση/ηγεσία του σχολείου που επιδιώκει/υποστηρίζει τη μάθηση των εκπαιδευτικών και μετασχηματίζει το σχολείο σε κοινότητα μάθησης	18	1,80%	71	7,09%	252	25,17%	379	37,86%	281	28,07%	3,830,98	
α. αντιλαμβάνεται τη μάθηση ως μια διαδικασία διαρκή, ανοιχτή και συνεργατική.	3	0,30%	11	1,10%	132	13,19%	432	43,16%	423	42,26%	4,260,75	
β. αποδέχεται τη διαφορετικότητα, την αντιπαράθεση και τον διάλογο	2	0,20%	12	1,20%	123	12,29%	415	41,46%	449	44,86%	4,300,74	
γ. διαθέτει την προδιάθεση αυτοκριτικής και αυτοβελτίωσης	2	0,20%	16	1,60%	118	11,79%	402	40,16%	463	46,25%	4,310,75	
δ. διαθέτει την ικανότητα του κριτικού αναστοχασμού σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο	1	0,10%	12	1,20%	139	13,89%	419	41,86%	430	42,96%	4,260,75	
ε. διαθέτει θετική προδιάθεση απέναντι στις εκπαιδευτικές αλλαγές και καινοτομίες	7	0,70%	38	3,80%	171	17,08%	399	39,86%	386	38,56%	4,120,87	

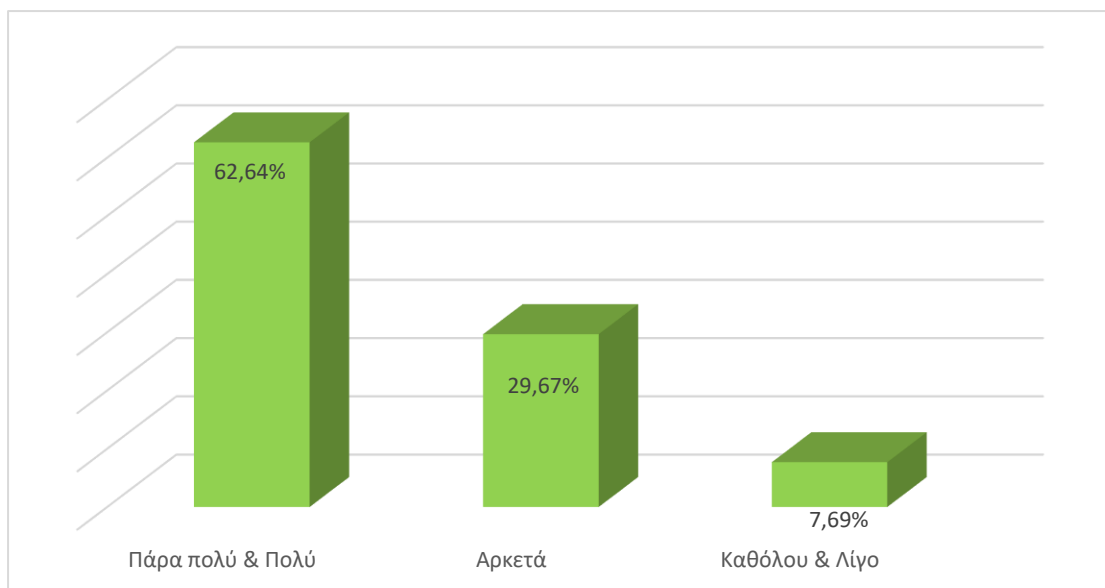
Σημείωση: M = μέση τιμή, TA = τυπική απόκλιση

Σύμφωνα με τον πίνακα 18 παρατηρείται το 65,93% του δείγματος των εκπαιδευτικών να αναφέρει τουλάχιστον πολύ ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των

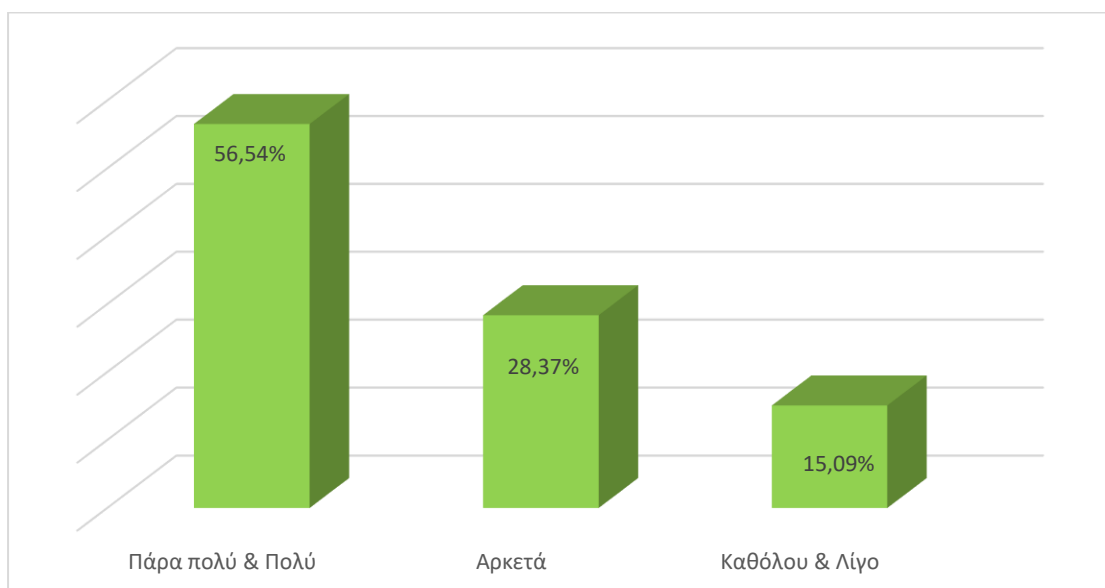
εκπαιδευτικών μέσα στο σχολείο πρέπει να συνδέεται με την διεύθυνση/ηγεσία του σχολείου που επιδιώκει/υποστηρίζει τη μάθηση των εκπαιδευτικών και μετασχηματίζει το σχολείο σε κοινότητα μάθησης (25,17% αρκετά), το 62,64% του δείγματος αναφέρει την ύπαρξη μιας ισχυρής συνεργατικής κουλτούρας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (29,67% αρκετά), το 62,24% του δείγματος αναφέρει την προδιάθεση των εκπαιδευτικών για αλλαγή, ευελιξία και συνεχή μάθηση (28,67% αρκετά) και το 56,54% του δείγματος αναφέρει την εγκαθίδρυση/ανάπτυξη μιας κουλτούρας αυτοαξιολόγησης, αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου (28,37% αρκετά). Ακόμα, το 86,41% του δείγματος των εκπαιδευτικών να αναφέρει τουλάχιστον ότι είναι προϋπόθεση για την ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών στο σχολείο ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να διαθέτει την προδιάθεση αυτοκριτικής και αυτοβελτίωσης (11,79% αρκετά), το 86,32% του δείγματος αναφέρει ότι πρέπει να αποδέχεται τη διαφορετικότητα, την αντιπαράθεση και τον διάλογο (12,29% αρκετά), το 85,42% του δείγματος αναφέρει ότι πρέπει να αντιλαμβάνεται τη μάθηση ως μια διαδικασία διαρκή, ανοιχτή και συνεργατική (13,19% αρκετά), το 84,82% του δείγματος αναφέρει ότι πρέπει να διαθέτει την ικανότητα του κριτικού αναστοχασμού σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο (13,89% αρκετά) και το 78,42% του δείγματος αναφέρει ότι πρέπει να διαθέτει θετική προδιάθεση απέναντι στις εκπαιδευτικές αλλαγές και καινοτομίες (17,08% αρκετά).



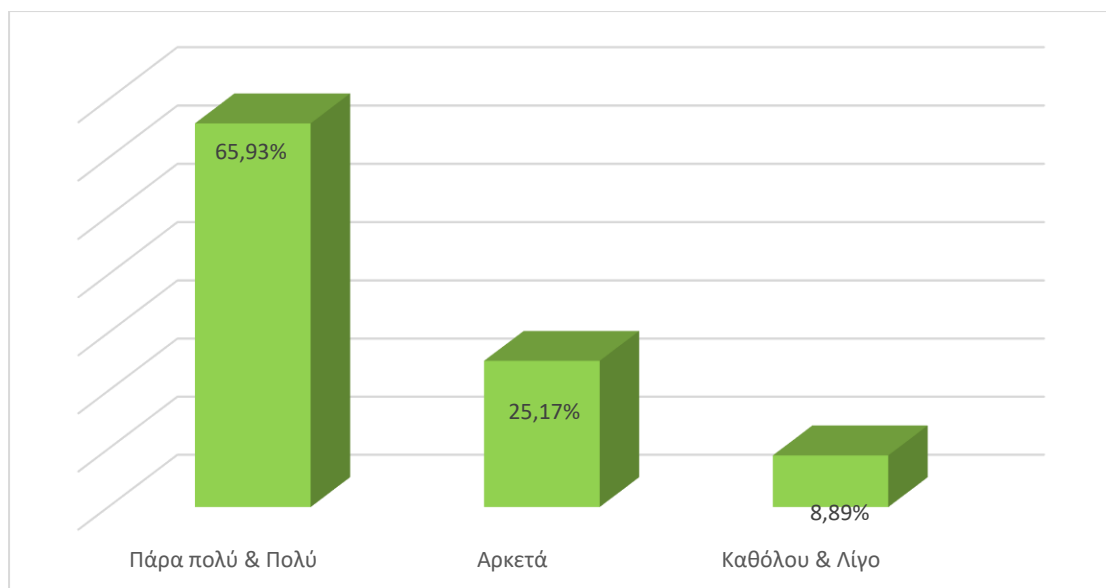
Γράφημα 37.α. την προδιάθεση των εκπαιδευτικών για αλλαγή, ευελιξία και συνεχή μάθηση



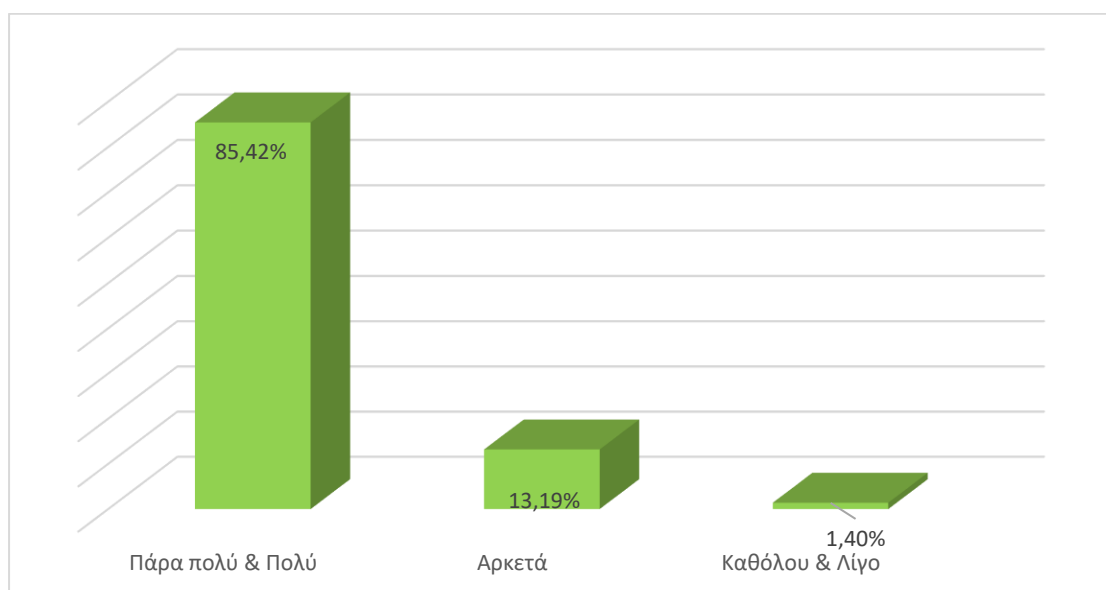
Γράφημα 38.β. την ύπαρξη μιας ισχυρής συνεργατικής κουλτούρας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας



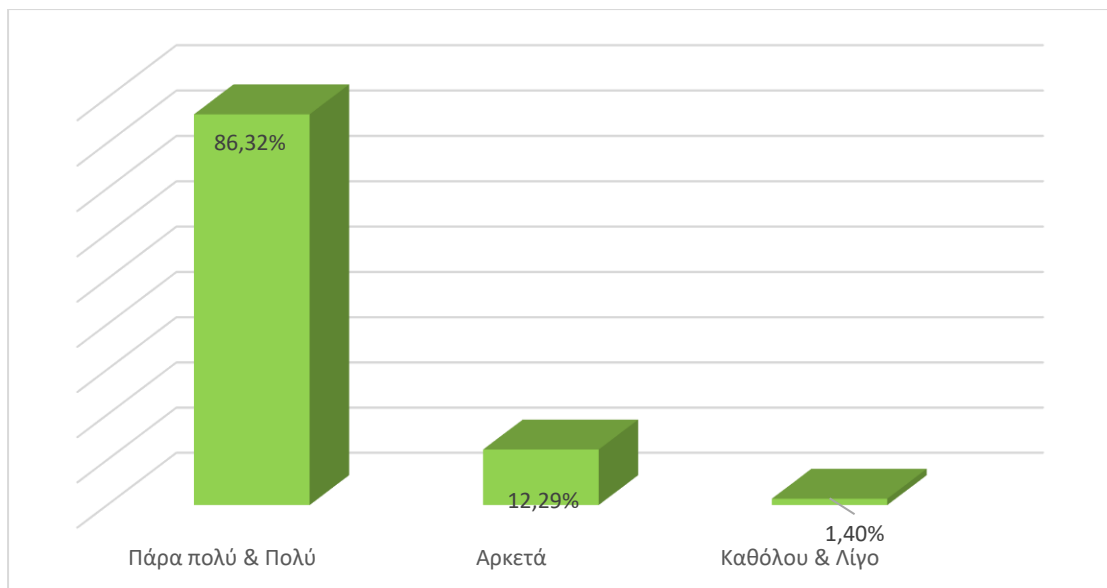
Γράφημα 39.γ. την εγκαθίδρυση/ανάπτυξη μιας κουλτούρας αυτοαξιολόγησης, αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου



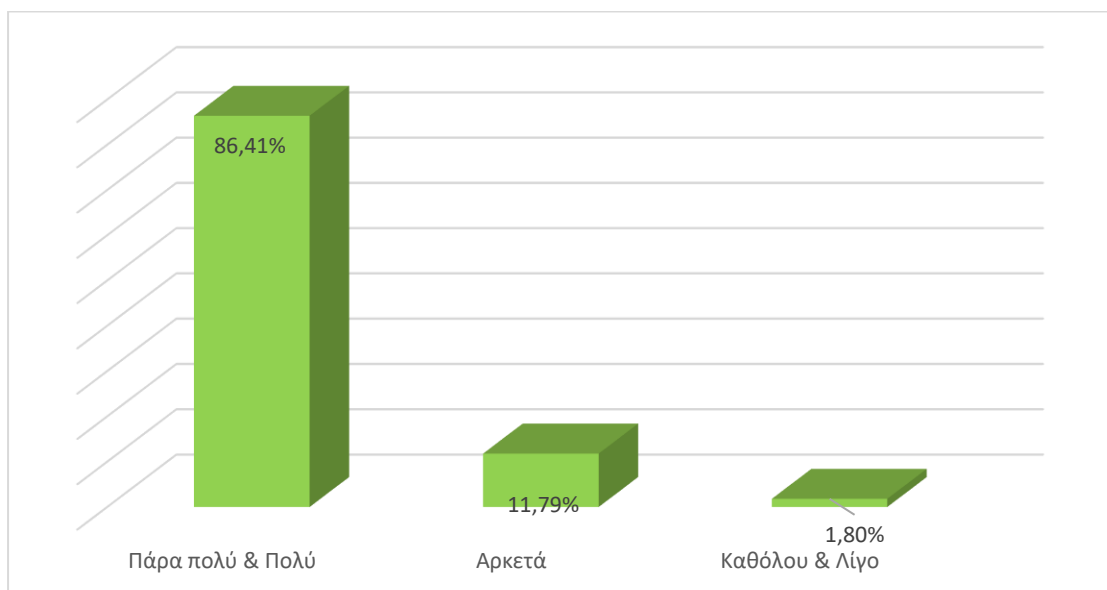
Γράφημα 40.δ. την διεύθυνση/ηγεσία του σχολείου που επιδιώκει/υποστηρίζει τη μάθηση των εκπαιδευτικών και μετασχηματίζει το σχολείο σε κοινότητα μάθησης



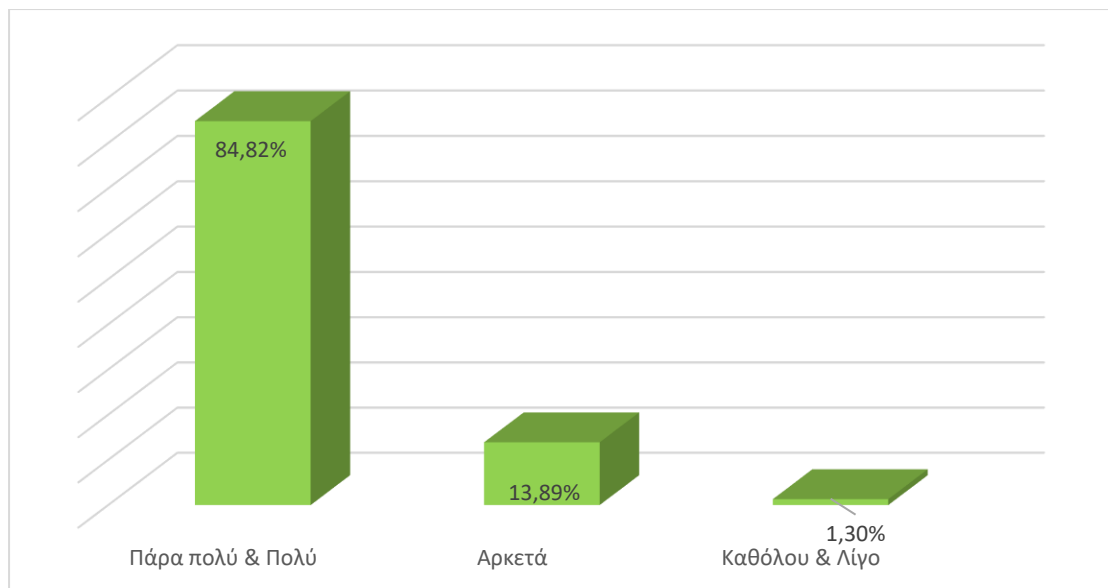
Γράφημα 41.α.αντιλαμβάνεται τη μάθηση ως μια διαδικασία διαρκή, ανοιχτή και συνεργατική



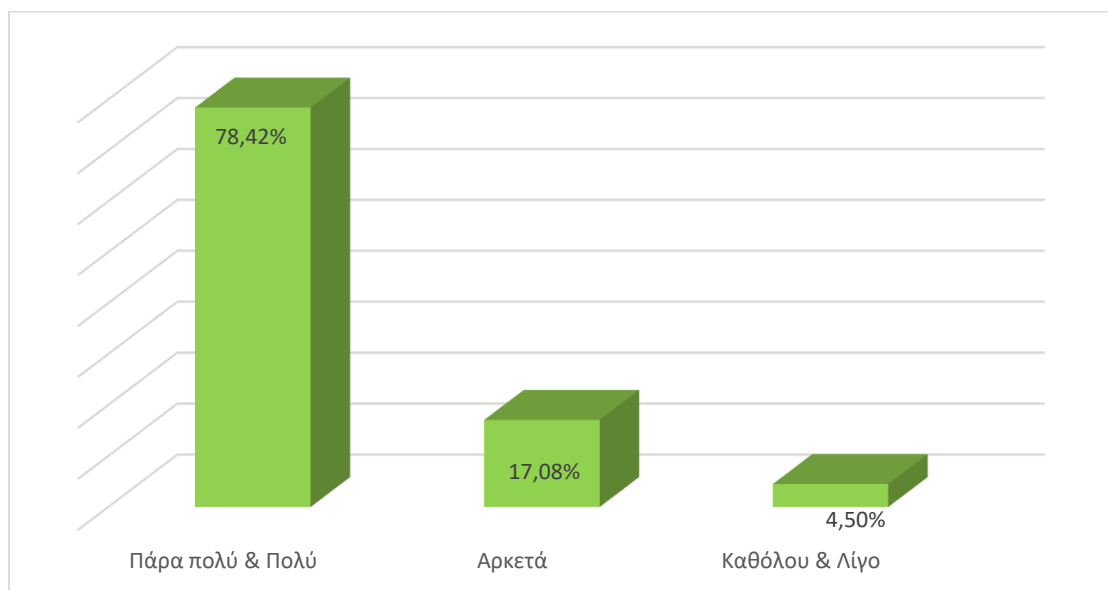
Γράφημα 42.β. αποδέχεται τη διαφορετικότητα, την αντιπαράθεση και τον διάλογο



Γράφημα 43.γ. διαθέτει την προδιάθεση αυτοκριτικής και αυτοβελτίωσης



Γράφημα 44.δ. διαθέτει την ικανότητα του κριτικού αναστοχασμού σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο



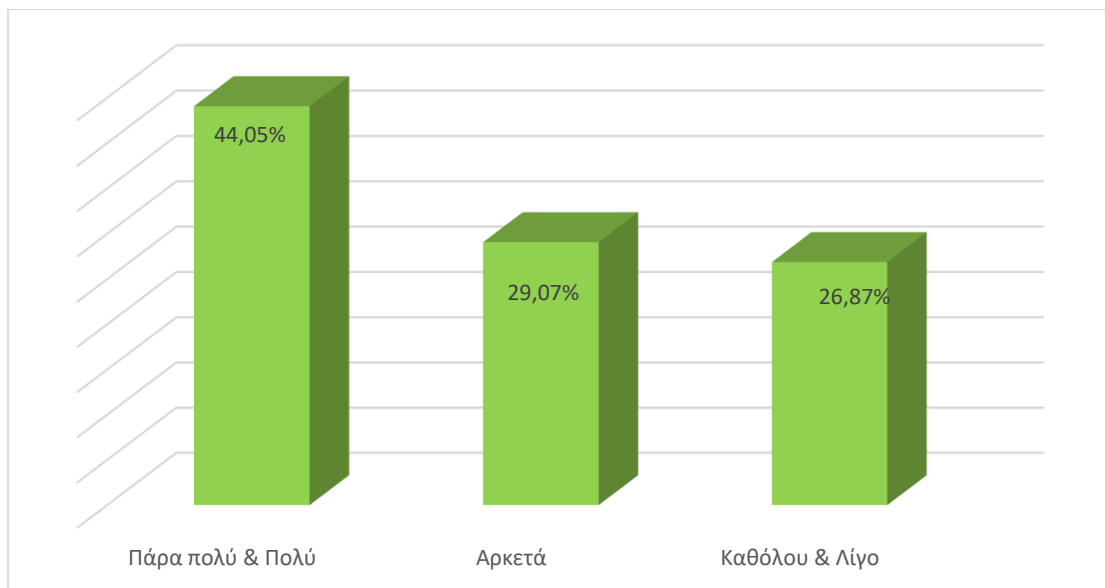
Γράφημα 45.ε. διαθέτει θετική προδιάθεση απέναντι στις εκπαιδευτικές αλλαγές και καινοτομίες

Πίνακας 19. Βαθμός συμμετοχής σε συνεργατικές πρακτικές

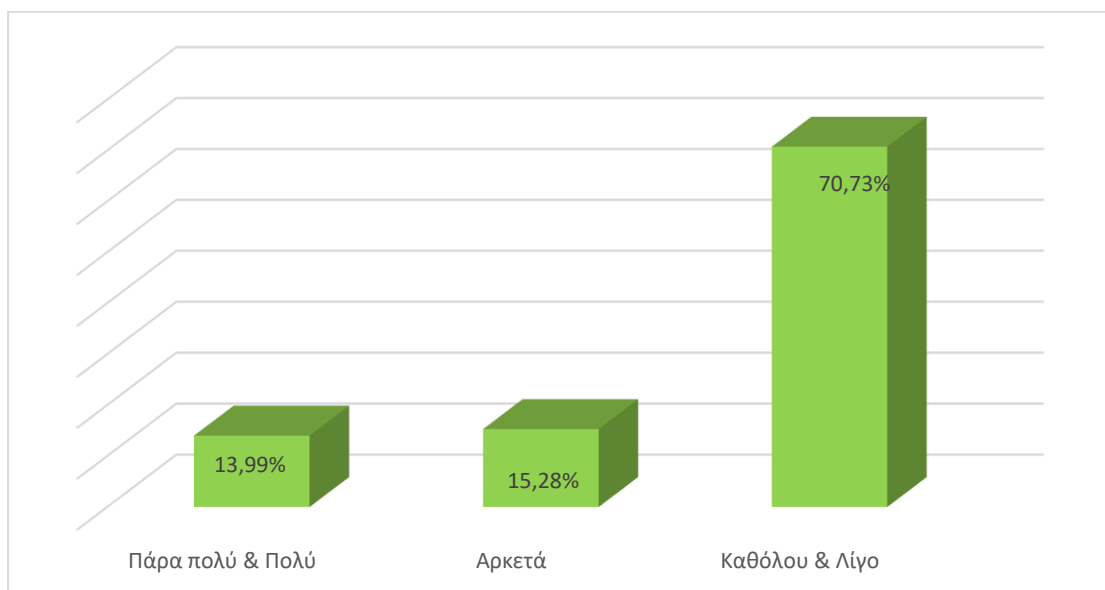
	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα πολύ		M	TA
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
α. ανταλλαγή ιδεών, εκπαιδευτικού υλικού, διδακτικών πρακτικών (κοινός σχεδιασμός μαθήματος, κα.)	58	5,79%	211	21,08%	291	29,07%	276	27,57%	165	16,48%	3,28	1,14
β. ετεροπαρατήρηση και ετεροαξιολόγηση της διδασκαλίας μεταξύ των εκπαιδευτικών	383	38,26%	325	32,47%	153	15,28%	96	9,59%	44	4,40%	2,09	1,14
γ. συνεργασία με μέντορες και επιστημονικούς φορείς (ΑΕΙ, επιστημονικές ενώσεις) για διδακτικά και μεθοδολογικά ζητήματα	355	35,46%	271	27,07%	163	16,28%	128	12,79%	84	8,39%	2,32	1,30
δ. συμμετοχή σε δίκτυα συνεργασίας με άλλα σχολεία (fora, ψηφιακές κοινότητες, ψηφιακές πλατφόρμες ανταλλαγής καλών πρακτικών)	385	38,46%	251	25,07%	167	16,68%	115	11,49%	83	8,29%	2,26	1,30
ε. ενδοσχολικές επιμορφώσεις με σκοπό την βελτίωση διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών στο σχολείο	236	23,58%	250	24,98%	222	22,18%	172	17,18%	121	12,09%	2,69	1,32

Σημείωση: M = μέση τιμή, TA = τυπική απόκλιση

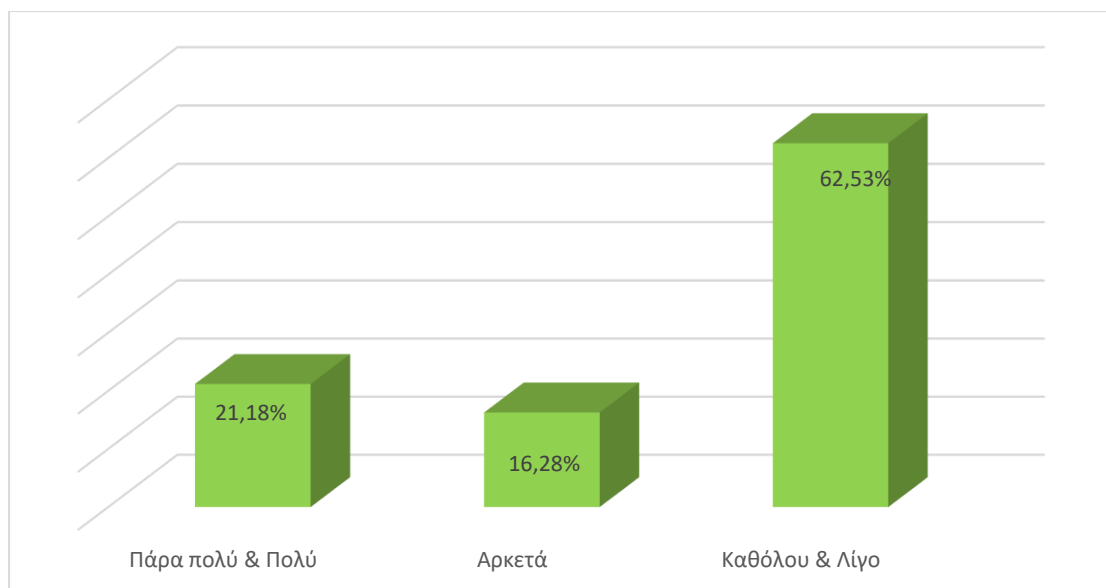
Σύμφωνα με τον πίνακα 19 παρατηρείται το 44,05% του δείγματος των εκπαιδευτικών να αναφέρει τουλάχιστον πολύ ότι συμμετέχει σε συνεργατικές πρακτικές που αφορούν την ανταλλαγή ιδεών, εκπαιδευτικού υλικού, διδακτικών πρακτικών (κοινός σχεδιασμός μαθήματος, κα.) (29,07% αρκετά), το 29,27% του δείγματος αναφέρει τις ενδοσχολικές επιμορφώσεις με σκοπό την βελτίωση διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών στο σχολείο (22,18% αρκετά), το 21,18% του δείγματος αναφέρει τη συνεργασία με μέντορες και επιστημονικούς φορείς (ΑΕΙ, επιστημονικές ενώσεις) για διδακτικά και μεθοδολογικά ζητήματα (16,28% αρκετά), το 19,78% του δείγματος αναφέρει τη συμμετοχή σε δίκτυα συνεργασίας με άλλα σχολεία (fora, ψηφιακές κοινότητες, ψηφιακές πλατφόρμες ανταλλαγής καλών πρακτικών) (16,68% αρκετά) και το 13,99% του δείγματος αναφέρει την ετεροπαρατήρηση και ετεροαξιολόγηση της διδασκαλίας μεταξύ των εκπαιδευτικών (15,28% αρκετά).



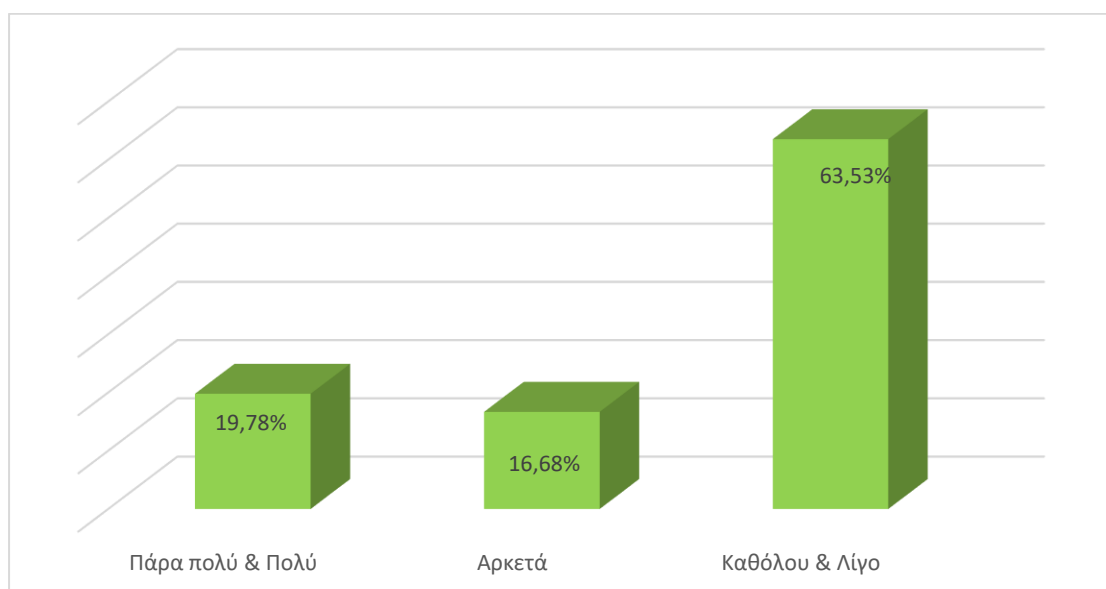
Γράφημα 46.α. ανταλλαγή ιδεών, εκπαιδευτικού υλικού, διδακτικών πρακτικών (κοινός σχεδιασμός μαθήματος, κα.)



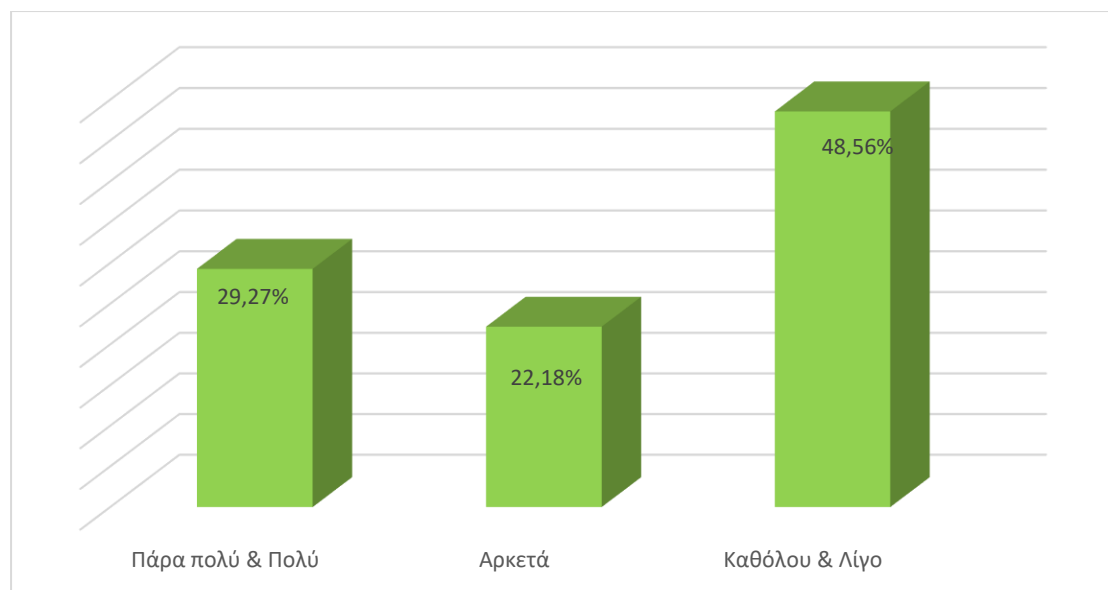
Γράφημα 47.β. ετεροπαρατήρηση και ετεροαξιολόγηση της διδασκαλίας μεταξύ των εκπαιδευτικών



Γράφημα 48.γ. συνεργασία με μέντορες και επιστημονικούς φορείς (ΑΕΙ, επιστημονικές ενώσεις) για διδακτικά και μεθοδολογικά ζητήματα



Γράφημα 49.δ. συμμετοχή σε δίκτυα συνεργασίας με άλλα σχολεία (φορα, ψηφιακές κοινότητες, ψηφιακές πλατφόρμες ανταλλαγής καλών πρακτικών)



Γράφημα 50.ε. ενδοσχολικές επιμορφώσεις με σκοπό την βελτίωση διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών στο σχολείο

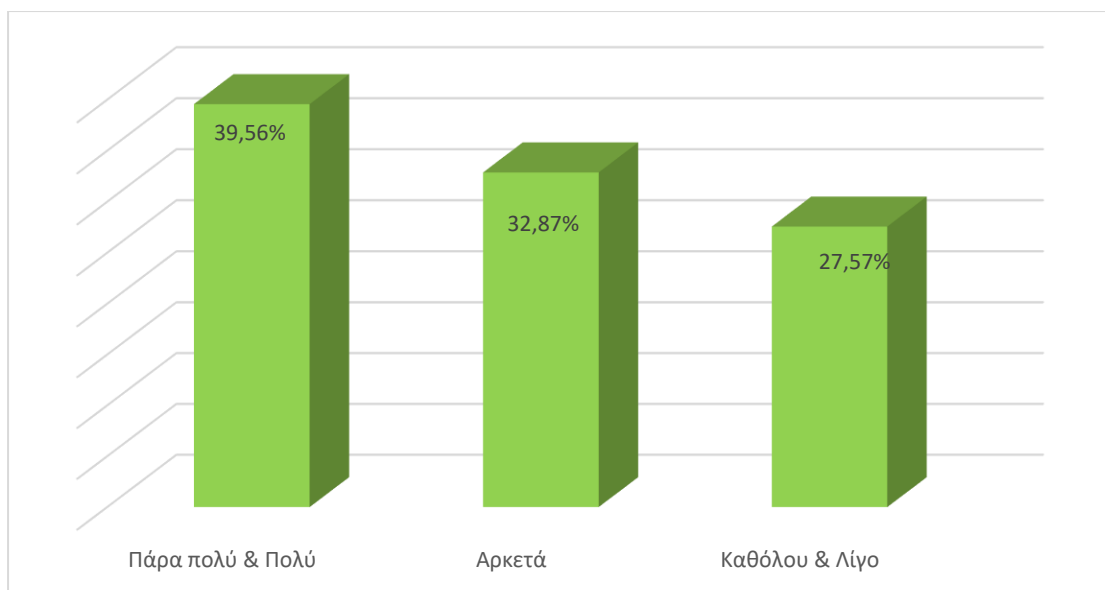
Πίνακας 20. Δεξιότητες- ικανότητες της Διεύθυνσης που στηρίζουν την επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα πολύ		M	TA
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
α. Συστημική σκέψη /ικανότητα του διευθυντή να αντιμετωπίζει ολιστικά και συλλογικά την διοίκηση, οργάνωση και λειτουργία του σχολείου (διαμοιρασμός ηγεσίας και ανάληψη ηγετικών καθηκόντων από τους εκπαιδευτικούς)	83	8,29%	193	19,28%	329	32,87%	259	25,87%	137	13,69%	3,17	1,14
β. Ικανότητα διατύπωσης οράματος και δέσμευσης των εκπαιδευτικών για την υλοποίησή του (δίκαιη κατανομή αρμοδιοτήτων και ρόλων, επιβράβευση πρωτοβουλιών εκπαιδευτικών και ενθάρρυνση στην ανάληψη δεσμεύσεων και ευθυνών στο σχολείο)	79	7,89%	204	20,38%	300	29,97%	268	26,77%	150	14,99%	3,21	1,16
γ. Εξατομικευμένη προσέγγιση των εκπαιδευτικών και ανάδειξη των δυνατοτήτων τους.	101	10,09%	230	22,98%	279	27,87%	258	25,77%	133	13,29%	3,09	1,19
δ. Ικανότητα ενίσχυσης του μαθησιακού περιβάλλοντος (ενδοσχολικές επιμορφώσεις, καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας και ομαδικής μάθησης, καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης και αλληλεγγύης, εξωστρέφεια σχολικής μονάδας)	83	8,29%	250	24,98%	281	28,07%	244	24,38%	143	14,29%	3,11	1,18

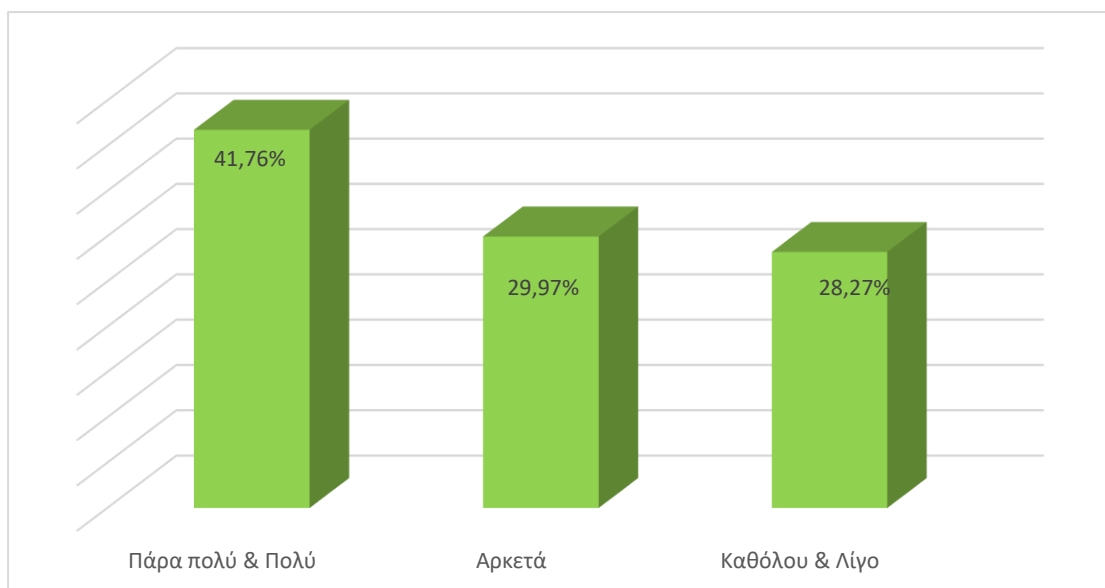
ε. Ανάλυση πρωτοβουλιών με σκοπό την βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και των επιτευγμάτων των μαθητών (ικανότητα παροχής κινήτρων, ενθάρρυνσης και κινητοποίησης για την εισαγωγή νέων παιδαγωγικών και διδακτικών πρακτικών / καινοτόμων δράσεων / προγραμμάτων ενίσχυσης και αντιστάθμισης, κα.)	92	9,19%	250	24,98%	275	27,47%	248	24,78%	136	13,59%	3,09	1,18
---	----	-------	-----	--------	-----	--------	-----	--------	-----	--------	------	------

Σημείωση: Μ = μέση τιμή, ΤΑ = τυπική απόκλιση

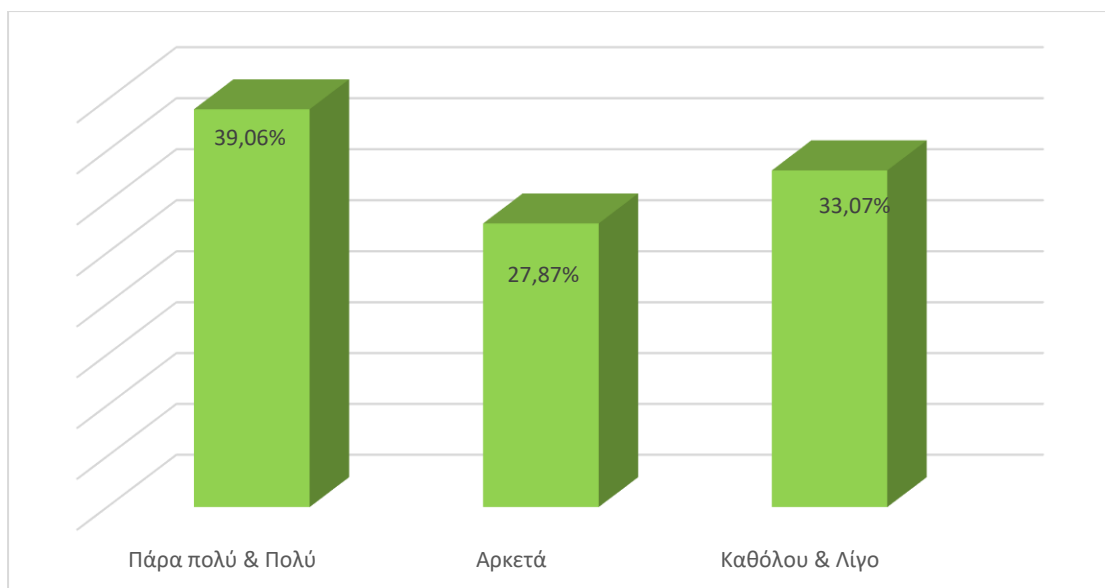
Σύμφωνα με τον πίνακα 20 παρατηρείται το 41,76% του δείγματος των εκπαιδευτικών να παρατηρείται τουλάχιστον πολύ στη σχολική τους μονάδα η ικανότητα διατύπωσης οράματος και δέσμευσης των εκπαιδευτικών για την υλοποίησή του (δίκαιη κατανομή αρμοδιοτήτων και ρόλων, επιβράβευση πρωτοβουλιών εκπαιδευτικών και ενθάρρυνση στην ανάληψη δεσμεύσεων και ευθυνών στο σχολείο) (29,97% αρκετά), το 39,56% του δείγματος των εκπαιδευτικών αναφέρει τη συστημική σκέψη /ικανότητα του διευθυντή να αντιμετωπίζει ολιστικά και συλλογικά την διοίκηση, οργάνωση και λειτουργία του σχολείου (διαμοιρασμός ηγεσίας και ανάληψη ηγετικών καθηκόντων από τους εκπαιδευτικούς) (32,87% αρκετά), το 39,06% του δείγματος των εκπαιδευτικών αναφέρει την εξατομικευμένη προσέγγιση των εκπαιδευτικών και ανάδειξη των δυνατοτήτων τους (27,87% αρκετά), το 38,67% του δείγματος αναφέρει την ικανότητα ενίσχυσης του μαθησιακού περιβάλλοντος (ενδοσχολικές επιμορφώσεις, καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας και ομαδικής μάθησης, καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης και αλληλεγγύης, εξωστρέφεια σχολικής μονάδας) (28,07% αρκετά) και το 38,37% του δείγματος αναφέρει την ανάληψη πρωτοβουλιών με σκοπό την βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και των επιτευγμάτων των μαθητών (ικανότητα παροχής κινήτρων, ενθάρρυνσης και κινητοποίησης για την εισαγωγή νέων παιδαγωγικών και διδακτικών πρακτικών / καινοτόμων δράσεων / προγραμμάτων ενίσχυσης και αντιστάθμισης, κα.) (27,47% αρκετά).



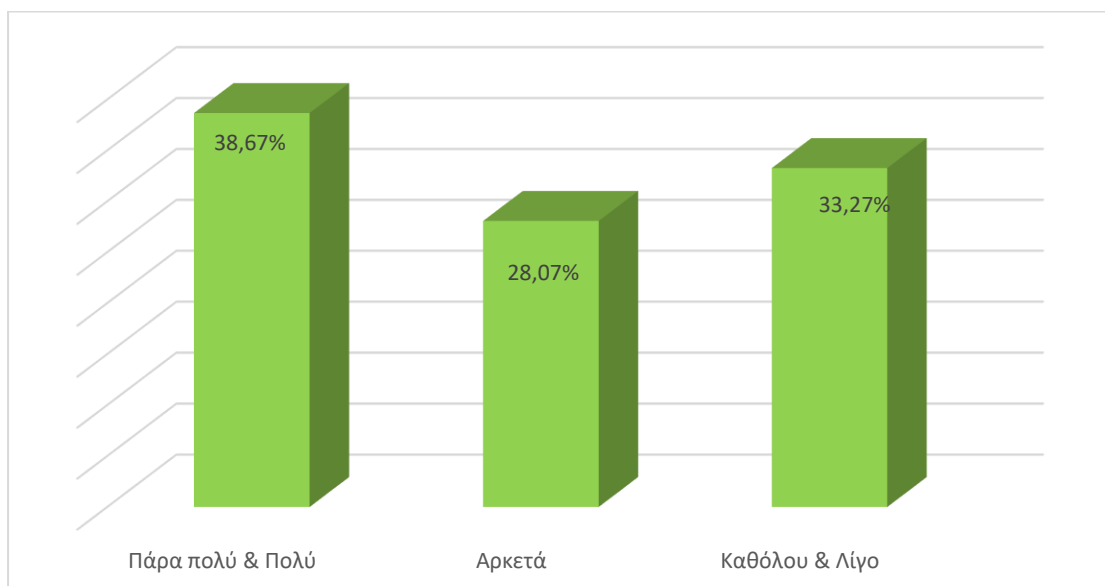
Γράφημα 51.α. Συστημική σκέψη /ικανότητα του διευθυντή να αντιμετωπίζει ολιστικά και συλλογικά την διοίκηση, οργάνωση και λειτουργία του σχολείου (διαμοιρασμός ηγεσίας και ανάληψη ηγετικών καθηκόντων από τους εκπαιδευτικούς)



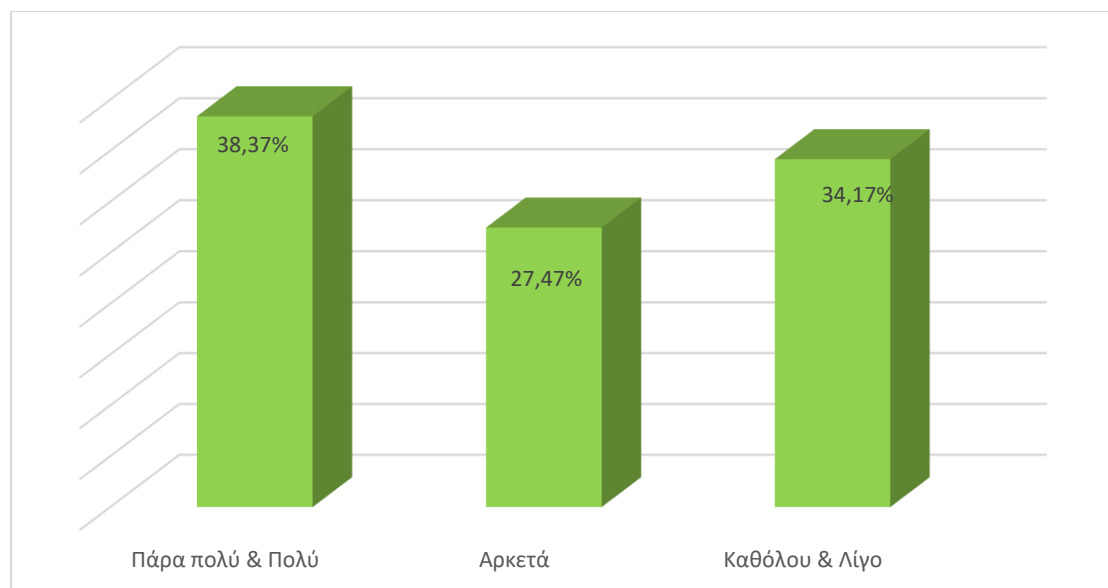
Γράφημα 52.β. Ικανότητα διατύπωσης οράματος και δέσμευσης των εκπαιδευτικών για την υλοποίησή του (δίκαιη κατανομή αρμοδιοτήτων και ρόλων, επιβράβευση πρωτοβουλιών εκπαιδευτικών και ενθάρρυνση στην ανάληψη δεσμεύσεων και ευθυνών στο σχολείο)



Γράφημα 53.γ. Εξατομικευμένη προσέγγιση των εκπαιδευτικών και ανάδειξη των δυνατοτήτων τους



Γράφημα 54. δ. Ικανότητα ενίσχυσης του μαθησιακού περιβάλλοντος (ενδοσχολικές επιμορφώσεις, καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας και ομαδικής μάθησης, καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης και αλληλεγγύης, εξωστρέφεια σχολικής μονάδας)



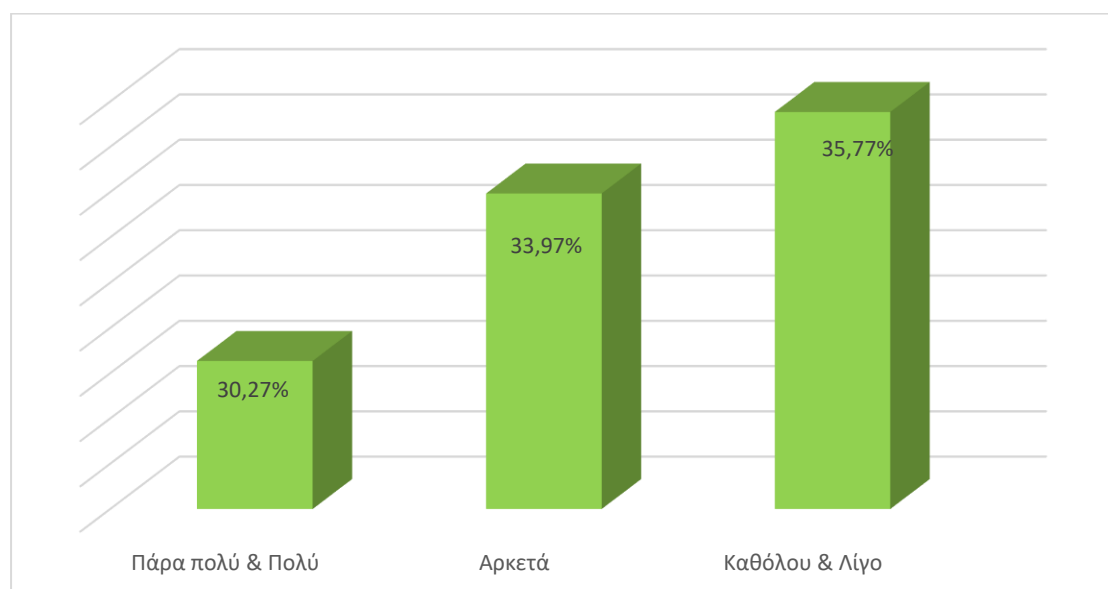
Γράφημα 55. ε. Ανάλυση πρωτοβουλιών με σκοπό την βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και των επιτευγμάτων των μαθητών (ικανότητα παροχής κινήτρων, ενθάρρυνσης και κινητοποίησης για την εισαγωγή νέων παιδαγωγικών και διδακτικών πρακτικών / καινοτόμων δράσεων / προγραμμάτων ενίσχυσης και αντίσταθμισης, κ.α.)

Πίνακας 21. Βαθμός θετικής συμβολής της σχολικής αυτοαξιολόγησης

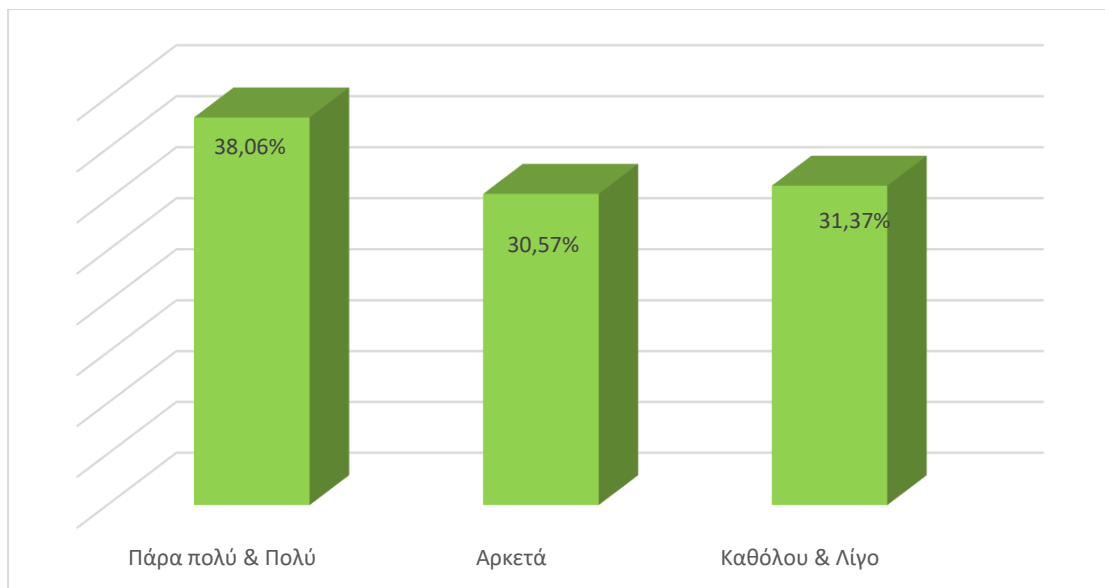
	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα πολύ		M	TA
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
α. στην ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας.	119	11,89%	239	23,88%	340	33,97%	212	21,18%	91	9,09%	2,92	1,13
β. στην ενίσχυση της αυτογνωσίας και την υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών	108	10,79%	206	20,58%	306	30,57%	266	26,57%	115	11,49%	3,07	1,17
γ. στον μετασχηματισμό της σχολικής μονάδας σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης.	132	13,19%	256	25,57%	295	29,47%	211	21,08%	107	10,69%	2,91	1,19
δ. στην ανάδειξη της σχολικής μονάδας ως βασικού φορέα προγραμματισμού και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού της έργου.	136	13,59%	202	20,18%	309	30,87%	235	23,48%	119	11,89%	3,00	1,21

Σημείωση: M = μέση τιμή, TA = τυπική απόκλιση

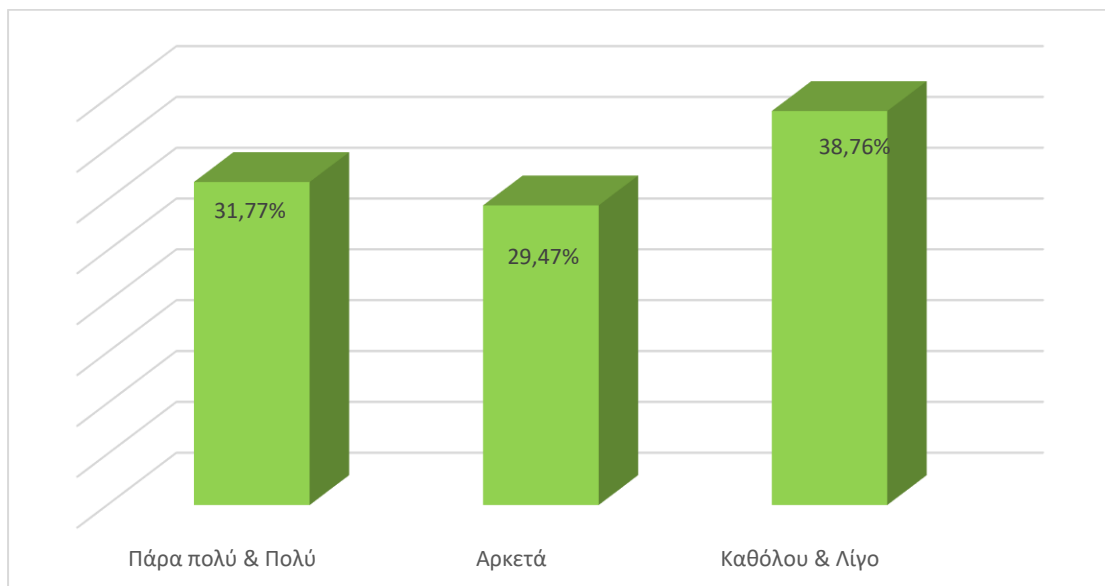
Σύμφωνα με τον πίνακα 21 παρατηρείται το 38,06% του δείγματος των εκπαιδευτικών να αναφέρει τουλάχιστον πολύ ότι η αυτοαξιολόγηση συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτογνωσίας και την υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (30,57% αρκετά), το 35,37% το δείγμα αναφέρει ότι συμβάλλει στην ανάδειξη της σχολικής μονάδας ως βασικού φορέα προγραμματισμού και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού της έργου (30,87% αρκετά), το 31,77% του δείγματος αναφέρει ότι συμβάλλει στον μετασχηματισμό της σχολικής μονάδας σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης (29,47% αρκετά) και το 30,27% του δείγματος αναφέρει ότι συμβάλλει στην ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (33,97% αρκετά).



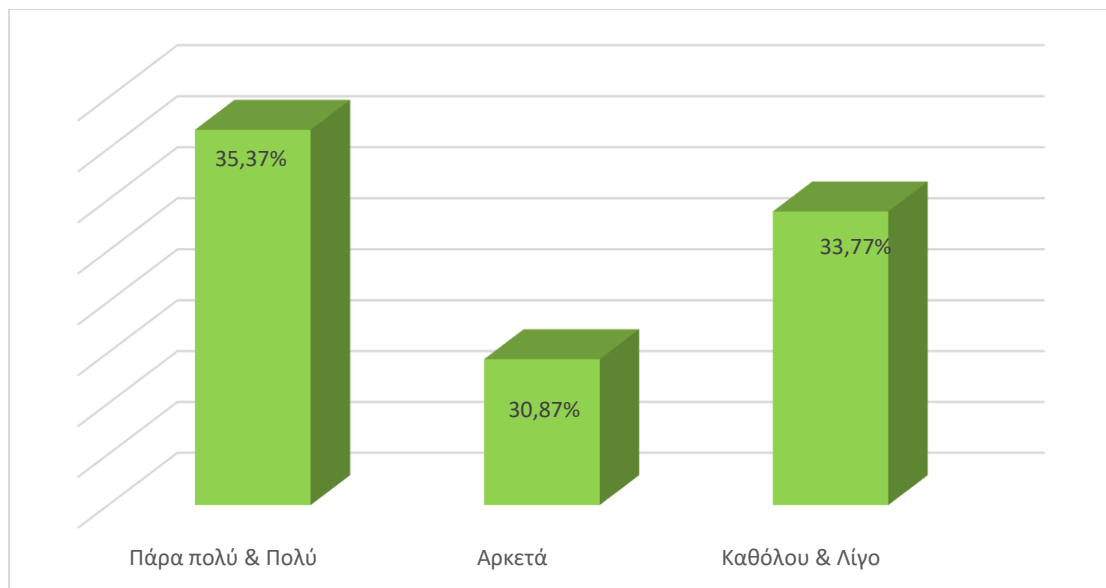
Γράφημα 56. α. στην ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας



Γράφημα 57.β. στην ενίσχυση της αυτογνωσίας και την υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών



Γράφημα 58.γ. στον μετασχηματισμό της σχολικής μονάδας σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης



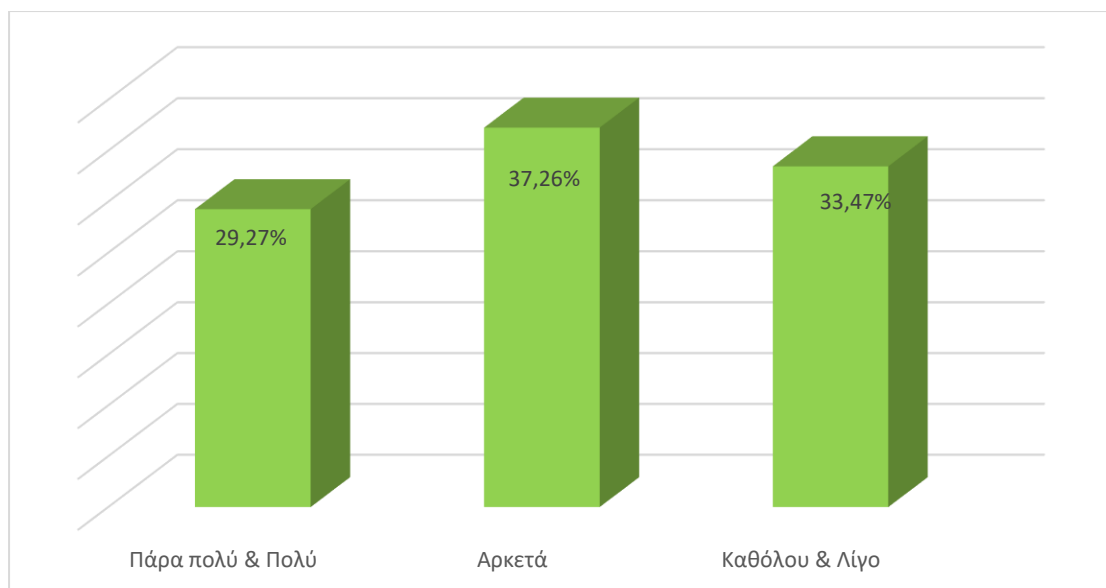
Γράφημα 59. δ. στην ανάδειξη της σχολικής μονάδας ως βασικού φορέα προγραμματισμού και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού της έργου

Πίνακας 22. Οφέλη από τη χρήση ενός εκπαιδευτικού χαρτοφυλακίου (portfolio) των εκπαιδευτικών

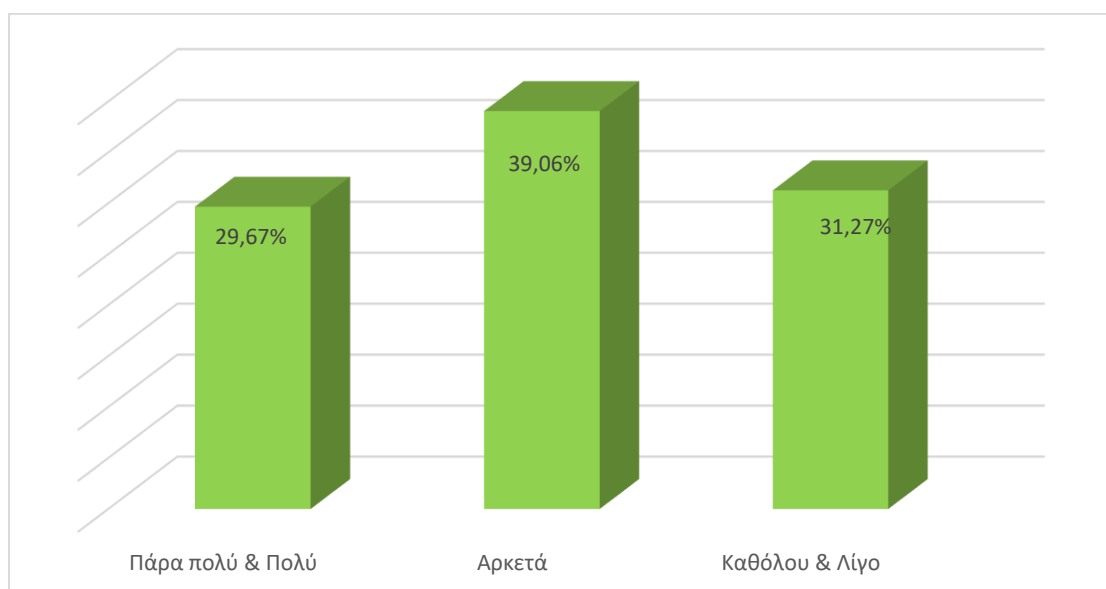
	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα πολύ		M	TA
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
	α. Ωφελεί τη διαδικασία μάθησης και διδασκαλίας και επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να διδάξουν καλές πρακτικές και να αναπτύξουν νέες	100	9,99%	235	23,48%	373	37,26%	211	21,08%	82		
β. Παρέχει ένα μέσο επαγγελματικού προβληματισμού αναδεικνύοντας τις ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης	91	9,09%	222	22,18%	391	39,06%	224	22,38%	73	7,29%	2,971,05	
γ. Πρέπει να αποτελεί βασικό στοιχείο της ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών	192	19,18%	257	25,67%	294	29,37%	181	18,08%	77	7,69%	2,691,19	

Σημείωση: M = μέση τιμή, TA = τυπική

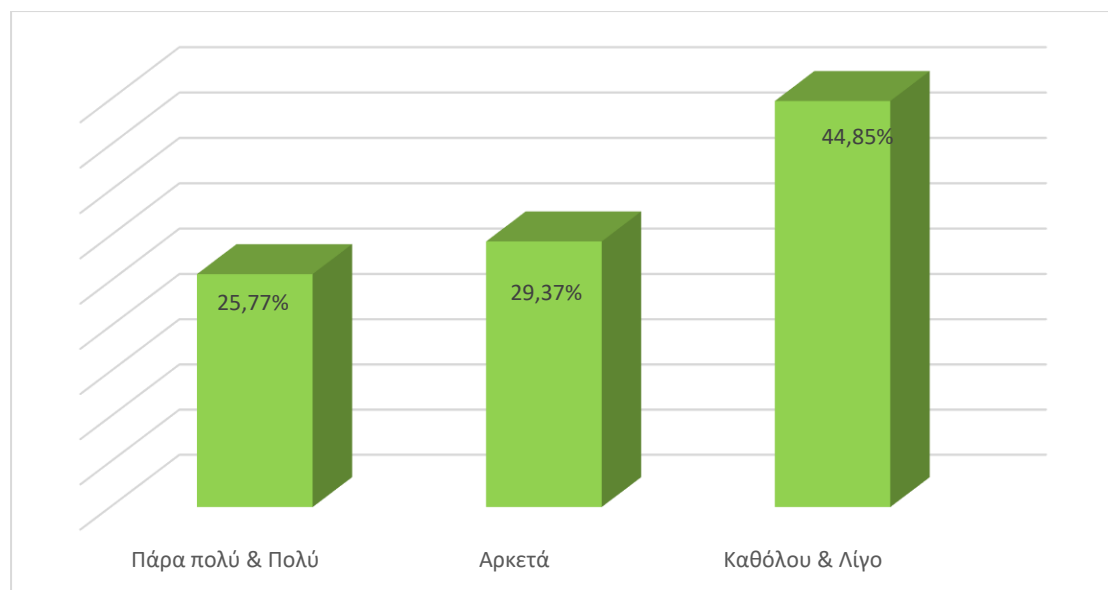
Σύμφωνα με τον πίνακα 22 παρατηρείται το 29,67% του δείγματος των εκπαιδευτικών να αναφέρει τουλάχιστον πολύ ότι χρήση ενός εκπαιδευτικού χαρτοφυλακίου (portfolio) των εκπαιδευτικών παρέχει ένα μέσο επαγγελματικού προβληματισμού αναδεικνύοντας τις ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης (39,06% αρκετά), το 29,27% του δείγματος αναφέρει ότι ωφελεί τη διαδικασία μάθησης και διδασκαλίας και επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να διδάξουν καλές πρακτικές και να αναπτύξουν νέες (37,26% αρκετά) και το 25,77% του δείγματος αναφέρει ότι πρέπει να αποτελεί βασικό στοιχείο της ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (29,37% αρκετά).



Γράφημα 60. α. Ωφελεί τη διαδικασία μάθησης και διδασκαλίας και επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να διδάξουν καλές πρακτικές και να αναπτύξουν νέες



Γράφημα 61. β. Παρέχει ένα μέσο επαγγελματικού προβληματισμού αναδεικνύοντας τις ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης



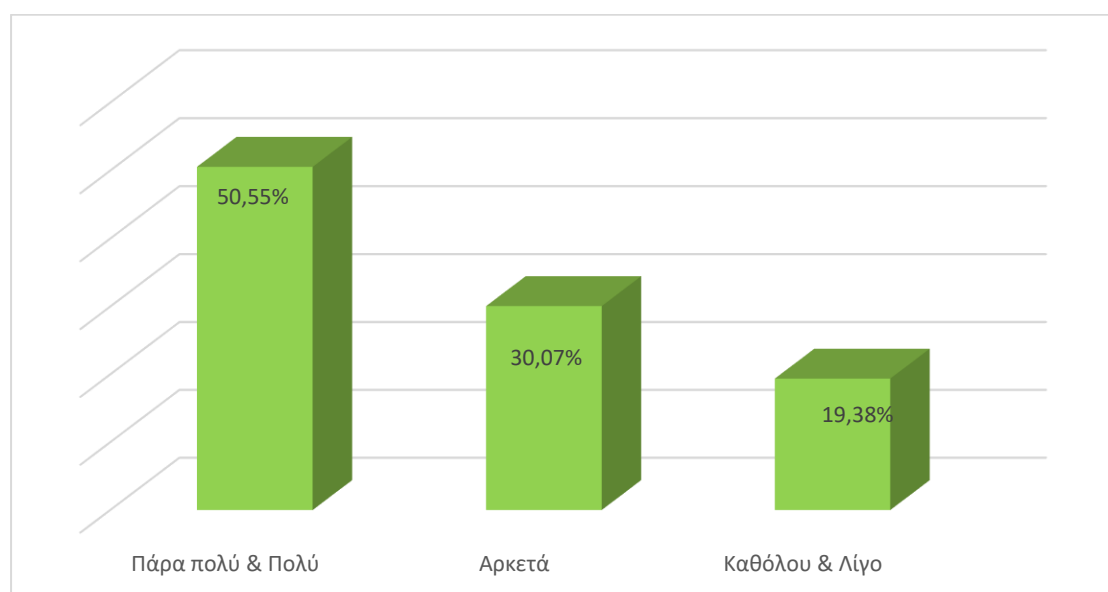
Γράφημα 62. γ. Πρέπει να αποτελεί βασικό στοιχείο της ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών

Πίνακας 23. Ετεροπαρατήρηση / αξιολόγηση διδασκαλίας και επαγγελματική ανάπτυξη / συνανάπτυξη

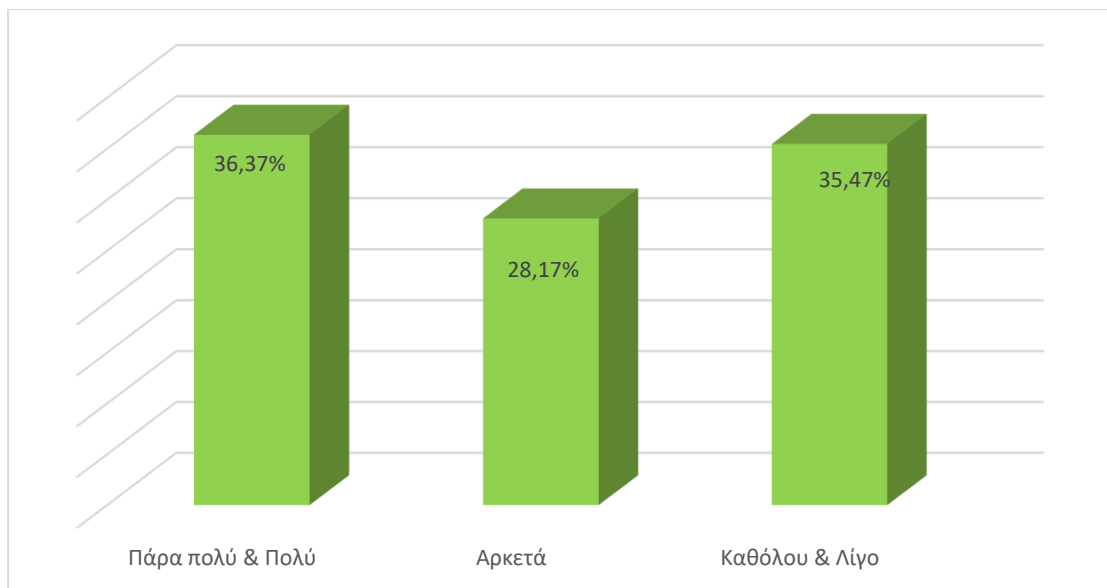
	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα πολύ		M	TA
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
α. συνάδελφος του σχολείου ίδιας ειδικότητας	71	7,09%	123	12,29%	301	30,07%	308	30,77%	198	19,78%	3,44	1,15
β. συνάδελφος του σχολείου άλλης ειδικότητας	150	14,99%	205	20,48%	282	28,17%	229	22,88%	135	13,49%	2,99	1,25
γ. συνάδελφος από άλλο σχολείο	140	13,99%	226	22,58%	304	30,37%	212	21,18%	119	11,89%	2,94	1,21
δ. ο διευθυντής της σχολικής μονάδας	159	15,88%	185	18,48%	288	28,77%	228	22,78%	141	14,09%	3,01	1,27
ε. ο Σχολικός Σύμβουλος ειδικότητας	123	12,29%	162	16,18%	282	28,17%	270	26,97%	164	16,38%	3,19	1,24
α. συμβολή στον προσωπικό αναστοχασμό και στην προσωπική ανάπτυξη μέσα από την ανάλυση της διδασκαλίας	67	6,69%	149	14,89%	376	37,56%	283	28,27%	126	12,59%	3,25	1,07
β. σχεδιασμός από κοινού αλλαγών και παρεμβάσεων στη διδακτική πράξη	54	5,39%	164	16,38%	386	38,56%	275	27,47%	122	12,19%	3,25	1,04
γ. καλλιέργεια και ενίσχυση δεσμών εμπιστοσύνης	89	8,89%	184	18,38%	331	33,07%	266	26,57%	131	13,09%	3,17	1,14

Σημείωση: M = μέση τιμή, TA = τυπική

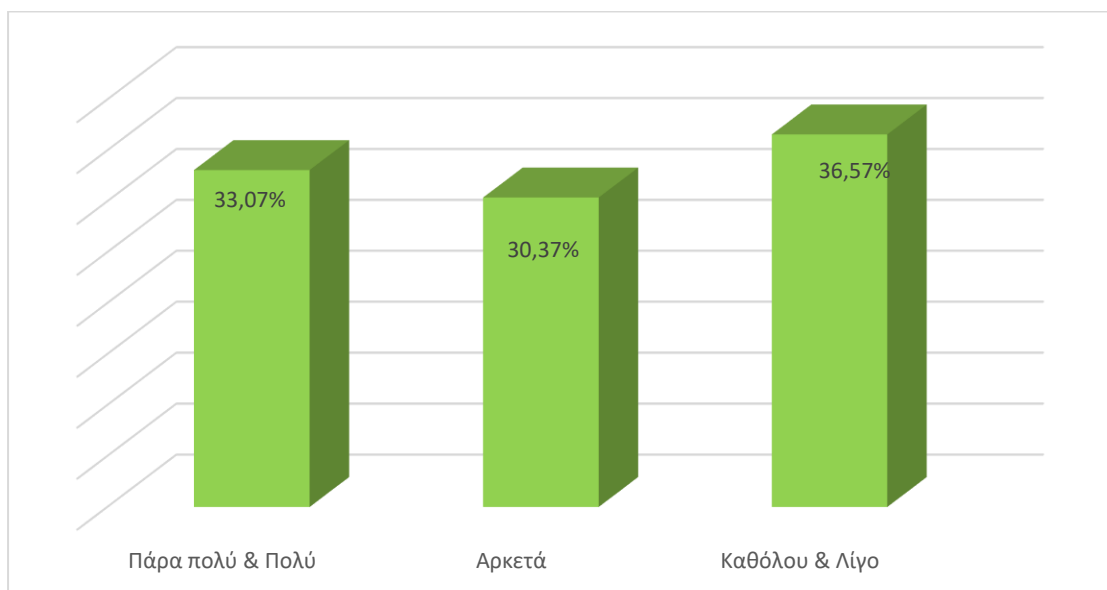
Σύμφωνα με τον πίνακα 23 παρατηρείται το 50,35% του δείγματος των εκπαιδευτικών να αναφέρει τουλάχιστον πολύ ότι θα εμπιστευόσασταν/επιλέγαν να συμμετέχει σε μια διαδικασία ετεροπαρατήρησης - αξιολόγησης της διδασκαλίας ο συνάδελφος του σχολείου ίδιας ειδικότητας (30,07% αρκετά), το 43,35% του δείγματος αναφέρει τον Σχολικό Σύμβουλο ειδικότητας (28,17% αρκετά), το 36,87% του δείγματος αναφέρει τον διευθυντή της σχολικής μονάδας (33,07% αρκετά), το 36,37% του δείγματος αναφέρει τον συνάδελφο του σχολείου άλλης ειδικότητας (28,17% αρκετά) και το 33,07% του δείγματος αναφέρει συνάδελφο από άλλο σχολείο (30,37% αρκετά). Ακόμα, το 40,86% του δείγματος αναφέρει τουλάχιστον πολύ ότι η διαδικασία της ετεροπαρατήρησης της διδασκαλίας επιφέρει τη συμβολή στον προσωπικό αναστοχασμό και στην προσωπική ανάπτυξη μέσα από την ανάλυση της διδασκαλίας (37,56% αρκετά), το 39,66% του δείγματος αναφέρει το σχεδιασμό από κοινού αλλαγών και παρεμβάσεων στη διδακτική πράξη (38,56% αρκετά) και το 39,66% του δείγματος αναφέρει την καλλιέργεια και ενίσχυση δεσμών εμπιστοσύνης (33,07% αρκετά).



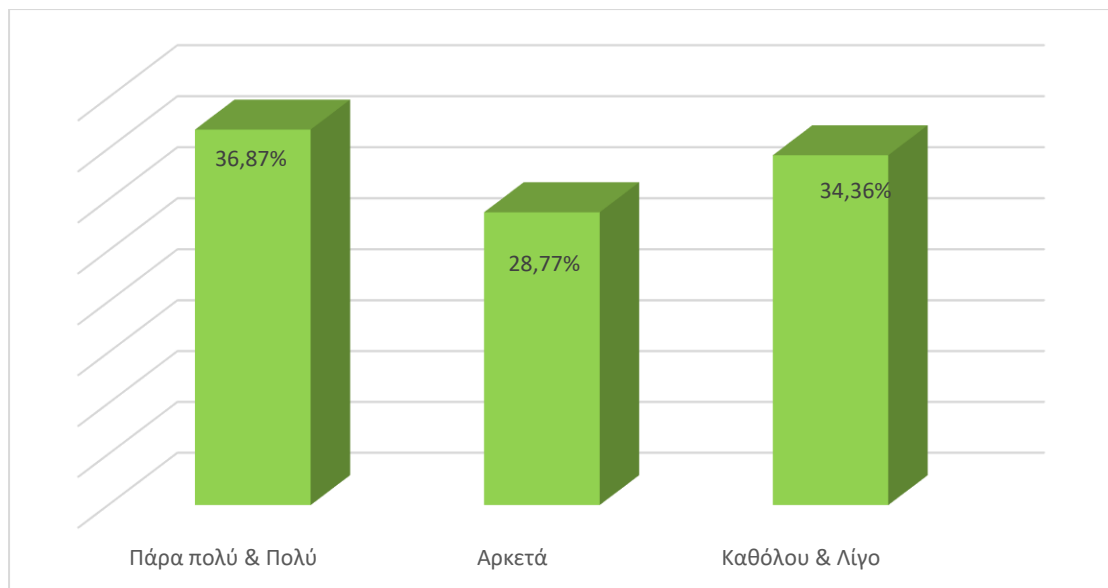
Γράφημα 63. α. συνάδελφος του σχολείου ίδιας ειδικότητας



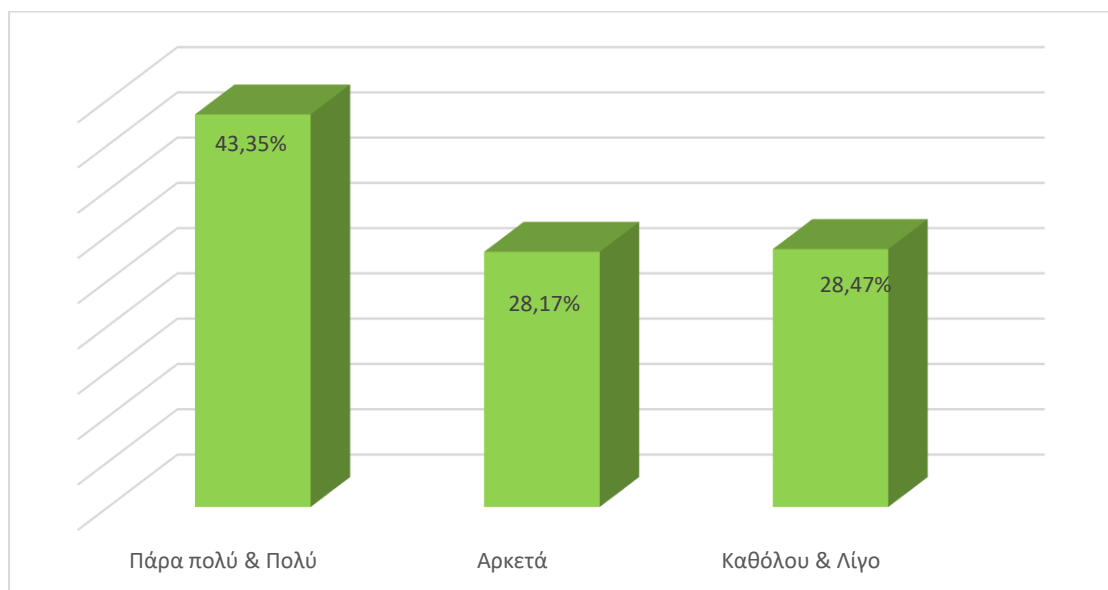
Γράφημα 64. β. συνάδελφος του σχολείου άλλης ειδικότητας



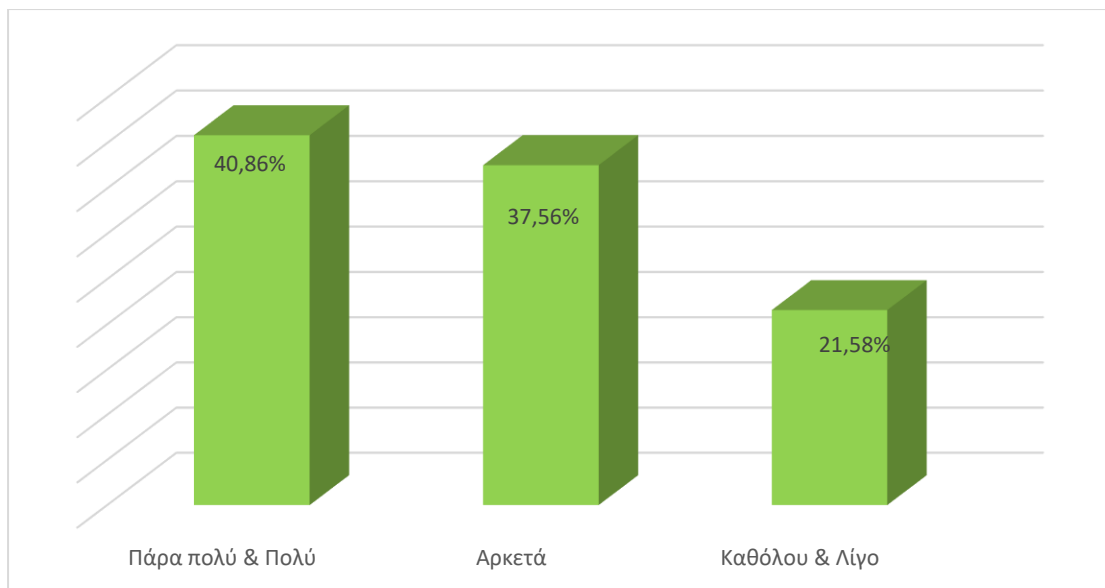
Γράφημα 65. γ. συνάδελφος από άλλο σχολείο



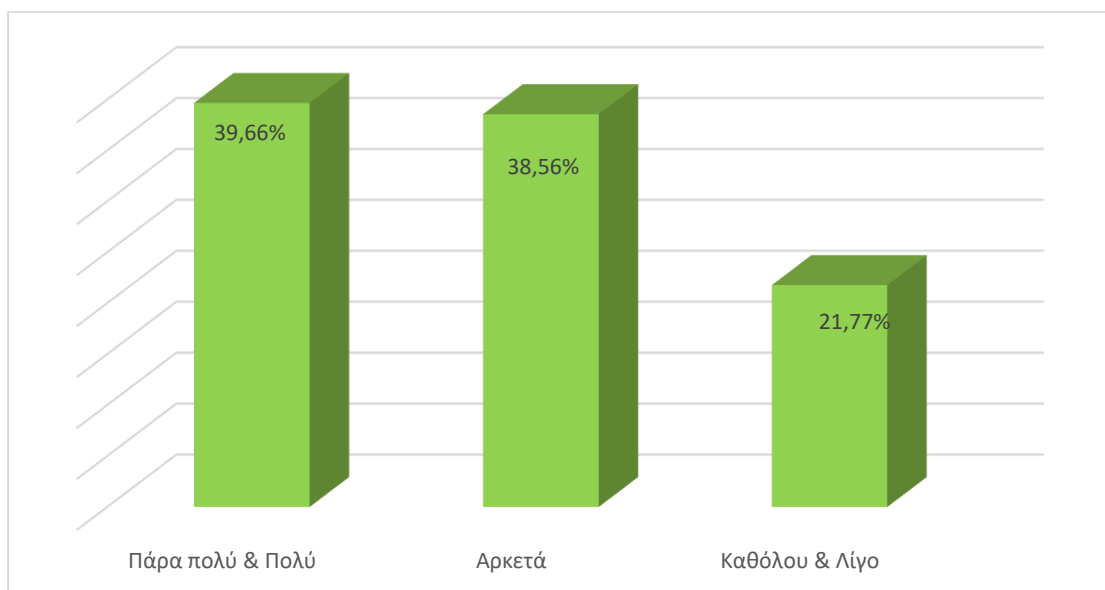
Γράφημα 66. δ. ο διευθυντής της σχολικής μονάδας



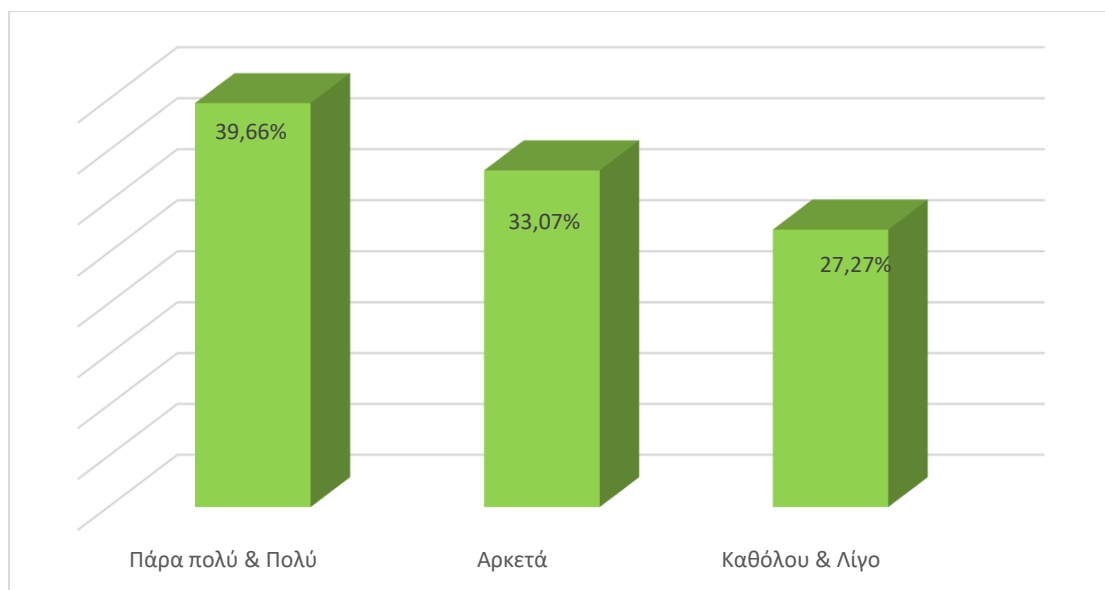
Γράφημα 67. ε. ο Σχολικός Σύμβουλος ειδικότητας



Γράφημα 68. α. συμβολή στον προσωπικό αναστοχασμό και στην προσωπική ανάπτυξη μέσα από την ανάλυση της διδασκαλίας



Γράφημα 69. β. σχεδιασμός από κοινού αλλαγών και παρεμβάσεων στη διδακτική πράξη



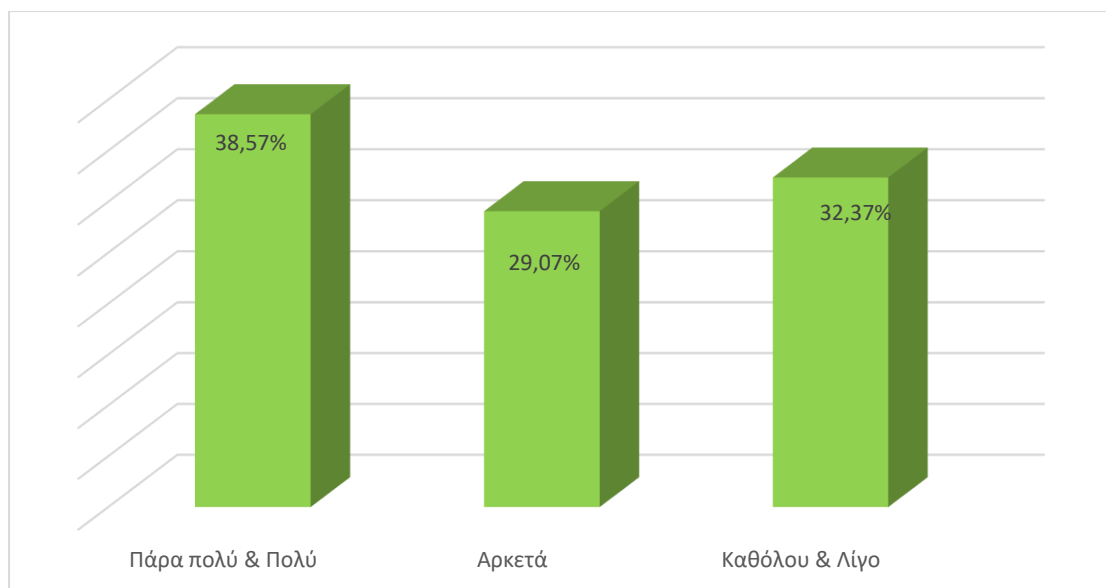
Γράφημα 70. γ. καλλιέργεια και ενίσχυση δεσμών εμπιστοσύνης

Πίνακας 24. Αμυντικός Απομονωτισμός λόγω της διαδικασίας της ετεροπαρατήρησης

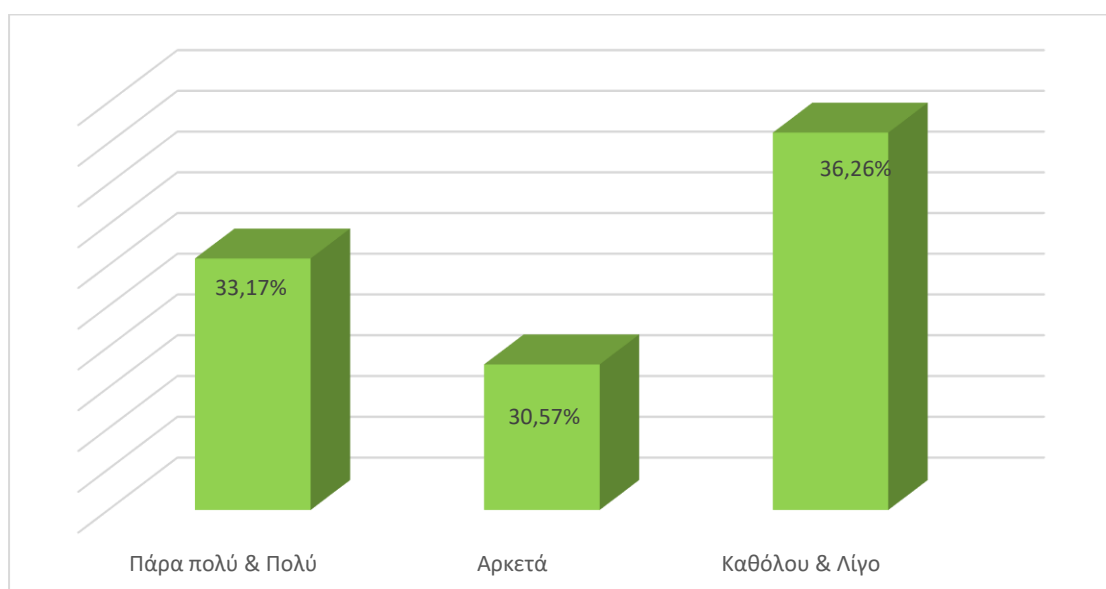
	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα πολύ		M	TA
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
δ. άγχος και ανασφάλεια στον παρατηρούμενο	79	7,89%	245	24,48%	291	29,07%	240	23,98%	146	14,59%	3,13	1,17
ε. ανταγωνισμό μεταξύ των εκπαιδευτικών της κοινότητας	102	10,19%	261	26,07%	306	30,57%	213	21,28%	119	11,89%	2,99	1,17

Σημείωση: M = μέση τιμή, TA = τυπική απόκλιση

Σύμφωνα με τον πίνακα 24 παρατηρείται λόγω της διαδικασίας της ετεροπαρατήρησης αμυντικός απομονωτισμός καθώς το 38,57% του δείγματος αναφέρει τουλάχιστον πολύ ότι έχει άγχος και ανασφάλεια στον παρατηρούμενο (29,07% αρκετά) και το 33,17% του δείγματος αναφέρει ανταγωνισμό μεταξύ των εκπαιδευτικών της κοινότητας (30,57% αρκετά).



Γράφημα 71. δ. άγχος και ανασφάλεια στον παρατηρούμενο



Γράφημα 72. ε. ανταγωνισμό μεταξύ των εκπαιδευτικών της κοινότητας

6.4. Έλεγχος κανονικότητας των δεδομένων

Πίνακας 25. Έλεγχος κανονικότητας

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Βαθμός και μορφές συνεργασίας	,063	1001	,000	,987	1001	,000
Οφέλη από την ανάπτυξη και ενίσχυσης της «συνεργατικής κουλτούρας» στο σχολείο	,091	1001	,000	,965	1001	,000
Οφέλη από τη συνεργασία εντός της ομάδας	,139	1001	,000	,959	1001	,000
Μειονεκτήματα από τη συνεργασία εντός της ομάδας	,121	1001	,000	,958	1001	,000
Οφέλη τεχνητής συναδελφικότητας	,087	1001	,000	,982	1001	,000
Βαθμός ενίσχυσης της συνεργατικής κουλτούρας	,085	1001	,000	,982	1001	,000
Βαθμός εκπλήρωσης προϋποθέσεων (π.χ συνεργατικές πρακτικές) για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	,065	1001	,000	,970	1001	,000
Βαθμός συμμετοχής σε συνεργατικές πρακτικές	,093	1001	,000	,964	1001	,000
Δεξιότητες- ικανότητες της Διεύθυνσης που στηρίζουν την επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	,067	1001	,000	,977	1001	,000
Βαθμός θετικής συμβολής της σχολικής αυτοαξιολόγησης	,076	1001	,000	,969	1001	,000
Οφέλη από τη χρήση ενός εκπαιδευτικού χαρτοφυλακίου (portfolio) των εκπαιδευτικών	,096	1001	,000	,972	1001	,000
Ετεροπαρατήρηση / αξιολόγηση διδασκαλίας και επαγγελματική ανάπτυξη / συνανάπτυξη	,054	1001	,000	,985	1001	,000
Αμυντικός Απομονωτισμός λόγω της διαδικασίας της ετεροπαρατήρησης	,126	1001	,000	,957	1001	,000
α. αποτελεί μια αμυντική στάση σε ενδεχόμενες απειλές (ανταγωνιστικότητα, συγκρούσεις, απώλεια της αυτονομίας, αυξημένος φόρτος εργασίας)	,198	1001	,000	,903	1001	,000
β. αποτελεί μια στρατηγική επιλογή που επιτρέπει την απερίσπαστη -από εξωτερικούς παράγοντες- προσήλωση του εκπαιδευτικού στο εκπαιδευτικό του έργο	,216	1001	,000	,905	1001	,000
γ. αποτελεί μια αναγκαστική επιλογή λόγω διοικητικών και οργανωτικών περιορισμών (έλλειψη διαθέσιμων χώρων κοινής – συνεργατικής εργασίας, μη ευέλικτα ωρολόγια προγράμματα)	,174	1001	,000	,911	1001	,000

a. Lilliefors Significance Correction

Σύμφωνα με τον πίνακα 25 παρατηρείται ότι τα δεδομένα δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή λαμβάνοντας υπόψη τους στατιστικούς ελέγχους Kolmogorov Smirnov & Shapiro Wilk, $p < 0.05$. Επομένως, χρησιμοποιούνται παρακάτω μη παραμετρικοί έλεγχοι για τις διμεταβλητές αναλύσεις που αφορούν το φύλο, την ηλικία και τη συνολική προϋπηρεσία.

6.5. Διμεταβλητές αναλύσεις

Πίνακας 26. Διαφορές μεταξύ των ανδρών και γυναικών ως προς την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την κουλτούρα συνεργασίας

	Φύλο							U	p
	Άνδρας			Γυναίκα					
	M	Δ	TA	M	Δ	TA			
Βαθμός και μορφές συνεργασίας	3,01	2,89	,82	2,98	2,89	,81	109139,500	,836	
Οφέλη από την ανάπτυξη και ενίσχυσης της «συνεργατικής κουλτούρας» στο σχολείο	3,75	3,75	,79	3,82	3,75	,76	104369,500	,185	
Οφέλη από τη συνεργασία εντός της ομάδας	3,13	3,00	,89	3,14	3,00	,94	109242,000	,853	
Μειονεκτήματα από τη συνεργασία εντός της ομάδας	2,91	3,00	1,06	2,87	3,00	1,10	108395,000	,701	
Οφέλη τεχνητής συναδελφικότητας	2,94	3,00	,94	3,18	3,25	,90	95169,000	,001	
Βαθμός ενίσχυσης της συνεργατικής κουλτούρας	3,66	3,60	,66	3,84	3,80	,61	93050,500	,000	
Βαθμός εκπλήρωσης προϋποθέσεων (π.χ συνεργατικές πρακτικές) για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	3,88	3,89	,67	4,09	4,11	,62	89613,500	,000	
Βαθμός συμμετοχής σε συνεργατικές πρακτικές	2,45	2,20	,96	2,57	2,40	,91	100344,000	,024	
Δεξιότητες- ικανότητες της Διεύθυνσης που στηρίζουν την επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	3,17	3,00	1,04	3,12	3,00	1,05	107028,500	,484	
Βαθμός θετικής συμβολής της σχολικής αυτοαξιολόγησης	2,92	3,00	1,16	3,00	3,00	1,05	105202,500	,259	
Οφέλη από τη χρήση ενός εκπαιδευτικού χαρτοφυλακίου (portfolio) των εκπαιδευτικών	2,74	2,67	1,07	2,93	3,00	,99	98721,000	,008	
Ετεροπαρατήρηση / αξιολόγηση διδασκαλίας και επαγγελματική ανάπτυξη / συνανάπτυξη	3,15	3,13	1,01	3,16	3,13	,93	109974,500	,991	
Αμυντικός Απομονωτισμός λόγω της διαδικασίας της ετεροπαρατήρησης	2,92	3,00	1,03	3,12	3,00	1,06	98282,500	,006	
α. αποτελεί μια αμυντική στάση σε ενδεχόμενες απειλές (ανταγωνιστικότητα, συγκρούσεις, απώλεια της αυτονομίας, αυξημένος φόρτος εργασίας)	3,39	3,00	1,05	3,48	3,00	1,00	106119,500	,342	
β. αποτελεί μια στρατηγική επιλογή που επιτρέπει την απερίσπαστη -από εξωτερικούς παράγοντες-	2,71	3,00	1,05	2,65	3,00	1,04	106300,000	,365	
γ. αποτελεί μια αναγκαστική επιλογή λόγω διοικητικών και οργανωτικών περιορισμών (έλλειψη διαθέσιμων χώρων κοινής	3,28	3,00	1,13	3,30	3,00	1,09	109185,000	,839	

Σημείωση: M = μέση τιμή, Δ = διάμεσος, TA = τυπική απόκλιση

Στον πίνακα 26 παρατηρείται οι γυναίκες έναντι των ανδρών να αξιολογούν σε υψηλότερο βαθμό τα οφέλη της τεχνητής συναδελφικότητας ($M_A = 2,94$, $\Delta_A = 3,00$, $TA_A = 0,94$ vs $M_\Gamma = 3,18$, $\Delta_\Gamma = 3,25$, $TA_\Gamma = 0,90$, $U = 95169,000$, $p = 0,001$), τον βαθμό ενίσχυσης της συνεργατικής κουλτούρας ($M_A = 3,66$, $\Delta_A = 3,60$, $TA_A = 0,66$ vs $M_\Gamma = 3,84$, $\Delta_\Gamma = 3,80$, $TA_\Gamma = 0,61$, $U = 93050,500$, $p = ,000$), τον βαθμό εκπλήρωσης προϋποθέσεων (π.χ συνεργατικές πρακτικές) για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ($M_A = 3,88$, $\Delta_A = 3,89$, $TA_A = 0,67$ vs $M_\Gamma = 4,09$, $\Delta_\Gamma = 4,11$, $TA_\Gamma = 0,62$, $U = 89613,500$, $p = 0,000$), τον βαθμό συμμετοχής σε συνεργατικές πρακτικές ($M_A = 2,45$, $\Delta_A = 2,20$, $TA_A = 0,96$ vs $M_\Gamma = 2,57$, $\Delta_\Gamma = 2,40$, $TA_\Gamma = 0,91$, $U = 100344,000$, $p = 0,024$), τα οφέλη από τη χρήση ενός εκπαιδευτικού χαρτοφυλακίου (portfolio) των εκπαιδευτικών ($M_A = 2,74$, $\Delta_A = 2,67$, $TA_A = 1,07$ vs $M_\Gamma = 2,93$, $\Delta_\Gamma = 3,00$, $TA_\Gamma = 0,99$, $U = 98721,000$, $p = ,008$) και τον αμυντικό απομονωτισμό λόγω της διαδικασίας της ετεροπαρατήρησης ($M_A = 2,92$, $\Delta_A = 3,00$, $TA_A = 1,03$ vs $M_\Gamma = 3,12$, $\Delta_\Gamma = 3,00$, $TA_\Gamma = 1,06$, $U = 98282,500$, $p = ,006$).

Πίνακας 27. Διαφορές μεταξύ των ηλικιακών κατηγοριών ως προς την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την κουλτούρα συνεργασίας

	Ηλικία									X ² (2)	p
	25-40			41-50			51 ΚΑΙ ΑΝΩ				
	M	Δ	TA	M	Δ	TA	M	Δ	TA		
Βαθμός και μορφές συνεργασίας	3,17	3,22	,88	2,93	2,89	,77	2,97	2,89	,81	7,922,019	
Οφέλη από την ανάπτυξη και ενίσχυσης της «συνεργατικής κουλτούρας» στο σχολείο	3,89	4,00	,78	3,82	3,75	,76	3,76	3,75	,77	3,759,153	
Οφέλη από τη συνεργασία εντός της ομάδας	3,16	3,00	,94	3,07	3,00	,89	3,17	3,00	,93	1,970,373	
Μειονεκτήματα από τη συνεργασία εντός της ομάδας	2,94	3,00	1,02	2,87	3,00	1,13	2,88	3,00	1,08	,437,804	
Οφέλη τεχνητής συναδελφικότητας	3,37	3,38	,89	3,05	3,00	,89	3,05	3,00	,94	15,463,000	
Βαθμός ενίσχυσης της συνεργατικής κουλτούρας	3,85	4,00	,71	3,83	3,80	,62	3,74	3,80	,62	5,610,060	
Βαθμός εκπλήρωσης προϋποθέσεων (π.χ συνεργατικές πρακτικές) για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	4,15	4,22	,64	4,03	4,00	,60	3,98	4,00	,66	10,305,006	
Βαθμός συμμετοχής σε συνεργατικές πρακτικές	2,67	2,60	1,00	2,47	2,40	,89	2,52	2,40	,92	4,040,133	
Δεξιότητες- ικανότητες της Διεύθυνσης που στηρίζουν την επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	3,33	3,40	1,00	3,00	3,00	1,04	3,16	3,00	1,05	9,842,007	
Βαθμός θετικής συμβολής της σχολικής αυτοαξιολόγησης	3,10	3,00	1,00	3,01	3,00	1,07	2,92	3,00	1,12	3,371,185	

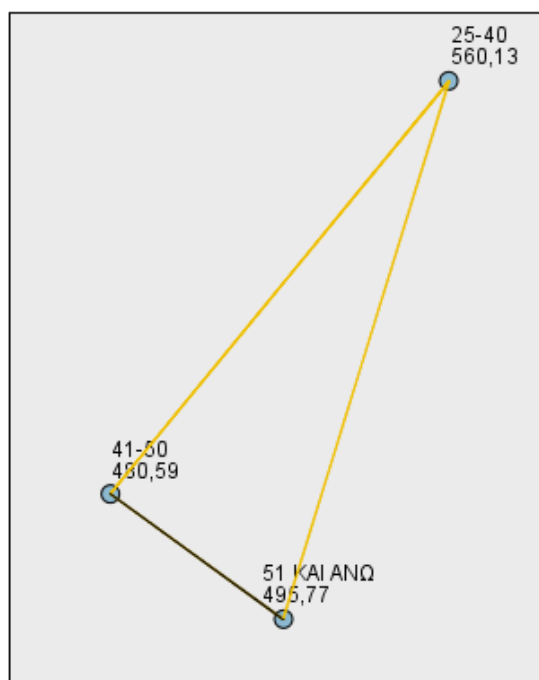
Οφέλη από τη χρήση ενός εκπαιδευτικού χαρτοφυλακίου (portfolio) των εκπαιδευτικών	2,99	3,00	1,01	2,87	3,00	,97	2,83	2,67	1,04	4,013,134
Ετεροπαρατήρηση / αξιολόγηση διδασκαλίας και επαγγελματική ανάπτυξη / συνανάπτυξη	3,23	3,38	,96	3,13	3,13	,94	3,15	3,13	,96	1,250,535
Αμυντικός Απομονωτισμός λόγω της διαδικασίας της ετεροπαρατήρησης	3,19	3,00	1,06	3,14	3,00	1,08	2,98	3,00	1,04	7,534,023
α. αποτελεί μια αμυντική στάση σε ενδεχόμενες απειλές (ανταγωνιστικότητα, συγκρούσεις, απώλεια της αυτονομίας, αυξημένος φόρτος εργασίας)	3,56	3,50	,95	3,53	4,00	1,02	3,38	3,00	1,03	4,909,086
β. αποτελεί μια στρατηγική επιλογή που επιτρέπει την απερίσπαστη -από εξωτερικούς παράγοντες-	2,69	3,00	1,02	2,63	3,00	1,02	2,68	3,00	1,06	,343,842
γ. αποτελεί μια αναγκαστική επιλογή λόγω διοικητικών και οργανωτικών περιορισμών (έλλειψη διαθέσιμων χώρων κοινής	3,31	3,00	1,06	3,34	3,00	1,08	3,27	3,00	1,13	,668,716

Σημείωση: Μ = μέση τιμή, Δ = διάμεσος, ΓΑ = τυπική απόκλιση

Στον πίνακα 27 παρατηρείται ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ηλικιακών κατηγοριών για τις μεταβλητές «Βαθμός και μορφές συνεργασίας», $X^2(2) = 7.922$, $p = 0.019$, «Οφέλη τεχνητής συναδελφικότητας», $X^2(2) = 15.463$, $p = 0.000$, «Βαθμός εκπλήρωσης προϋποθέσεων (π.χ συνεργατικές πρακτικές) για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών», $X^2(2) = 10,305$, $p = 0.006$, «Δεξιότητες- ικανότητες της Διεύθυνσης που στηρίζουν την επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών», $X^2(2) = 9.842$, $p = 0.007$, «Αμυντικός Απομονωτισμός λόγω της διαδικασίας της ετεροπαρατήρησης», $X^2(2) = 7.543$, $p = 0.023$. Για να διερευνηθεί ποιες ηλικιακές ομάδες διαφέρουν μεταξύ τους πραγματοποιήθηκε ο Post hoc έλεγχος Mann Whitney (χρησιμοποιήθηκε επίσης η διόρθωση Bonferroni για την εύρεση του νέου επιπέδου σημαντικότητας, $\alpha^* = \alpha/3 = 0,05/3 = 0,017$). Στο γράφημα 73 παρατηρείται τα άτομα ηλικίας 25 – 40 να αξιολογούν σε υψηλότερο βαθμό έναντι των ατόμων ηλικίας 41 – 50 ετών ($p = .006$) και των ατόμων ηλικίας 51+ ετών ($p = .015$) τον βαθμό και τις μορφές συνεργασίας. Στο γράφημα 74 παρατηρείται τα άτομα ηλικίας 25 – 40 να αξιολογούν σε υψηλότερο βαθμό έναντι των ατόμων ηλικίας 41 – 50 ετών ($p = .000$) και των ατόμων ηλικίας 51+ ετών ($p = .000$) τα οφέλη τεχνητής συναδελφικότητας. Στο γράφημα 75 παρατηρείται τα άτομα ηλικίας 25 – 40 να αξιολογούν σε υψηλότερο βαθμό έναντι των ατόμων ηλικίας 51+ ετών ($p = .001$) τον βαθμό εκπλήρωσης προϋποθέσεων (π.χ συνεργατικές πρακτικές) για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Στο γράφημα 76 παρατηρείται τα άτομα ηλικίας 25 – 40 να αξιολογούν σε υψηλότερο βαθμό έναντι των ατόμων ηλικίας 51+ ετών ($p = .002$) τις δεξιότητες- ικανότητες της Διεύθυνσης που στηρίζουν την

επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Στο γράφημα 77 παρατηρείται ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ηλικιακών κατηγοριών για την μεταβλητή «Αμυντικός Απομονωτισμός λόγω της διαδικασίας της ετεροπαρατήρησης».

Pairwise Comparisons of Ηλικία



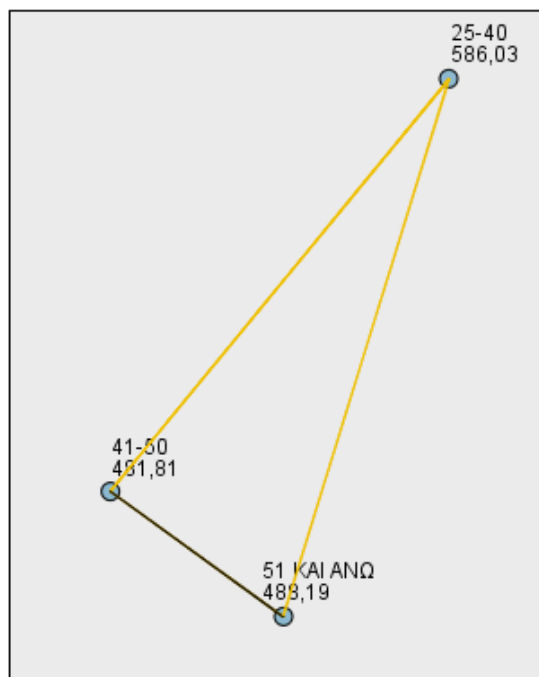
Each node shows the sample average rank of Ηλικία.

Sample1-Sample2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj.Sig.
41-50-51 ΚΑΙ ΑΝΩ	-15,181	20,874	-,727	,467	1,000
41-50-25-40	79,542	29,035	2,740	,006	,018
51 ΚΑΙ ΑΝΩ-25-40	64,361	26,557	2,424	,015	,046

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same. Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,05.

Γράφημα 73. Ηλικία με βαθμό και μορφές συνεργασίας

Pairwise Comparisons of Ηλικία



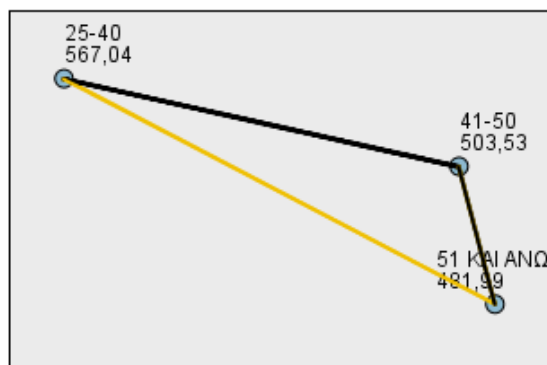
Each node shows the sample average rank of Ηλικία.

Sample1-Sample2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj.Sig.
41-50-51 ΚΑΙ ΑΝΩ	-6,380	20,818	-,306	,759	1,000
41-50-25-40	104,212	28,957	3,599	,000	,001
51 ΚΑΙ ΑΝΩ-25-40	97,832	26,486	3,694	,000	,001

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same. Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,05.

Γράφημα 74. Ηλικία & οφέλη τεχνητής συναδελφικότητας

Pairwise Comparisons of Ηλικία



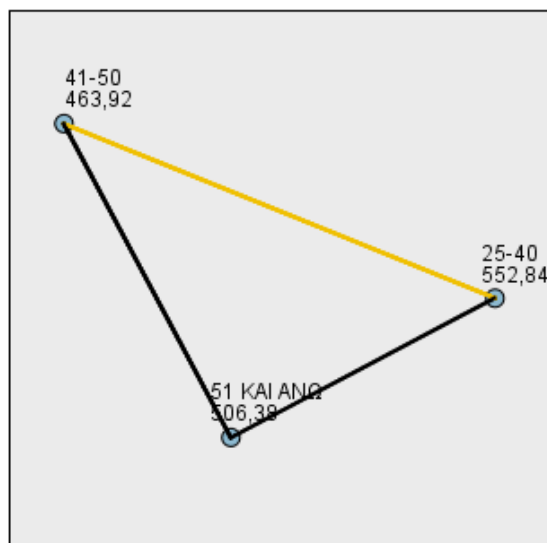
Each node shows the sample average rank of Ηλικία.

Sample1-Sample2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj.Sig.
51 ΚΑΙ ΑΝΩ-41-50	21,536	20,857	1,033	,302	,905
51 ΚΑΙ ΑΝΩ-25-40	85,049	26,535	3,205	,001	,004
41-50-25-40	63,512	29,010	2,189	,029	,086

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same. Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,05.

Γράφημα 75. Ηλικία και βαθμός εκπλήρωσης προϋποθέσεων για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Pairwise Comparisons of Ηλικία



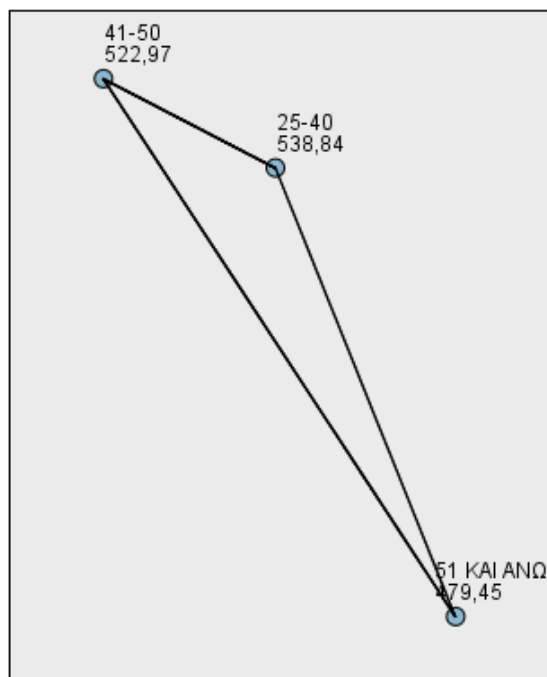
Each node shows the sample average rank of Ηλικία.

Sample1-Sample2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj.Sig.
41-50-51 ΚΑΙ ΑΝΩ	-42,467	20,852	-2,037	,042	,125
41-50-25-40	88,919	29,003	3,066	,002	,007
51 ΚΑΙ ΑΝΩ-25-40	46,452	26,528	1,751	,080	,240

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same. Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,05.

Γράφημα 76. Ηλικία με τις δεξιότητες – ικανότητες της διεύθυνσης που στηρίζουν την επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Pairwise Comparisons of Ηλικία



Each node shows the sample average rank of Ηλικία.

Sample1-Sample2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj.Sig.
51 ΚΑΙ ΑΝΩ-41-50	43,518	20,651	2,107	,035	,105
51 ΚΑΙ ΑΝΩ-25-40	59,391	26,273	2,261	,024	,071
41-50-25-40	15,873	28,724	,553	,581	1,000

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same. Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,05.

Γράφημα 77. Ηλικία & Αμυντικός Απομονωτισμός λόγω της διαδικασίας της ετεροπαρατήρησης

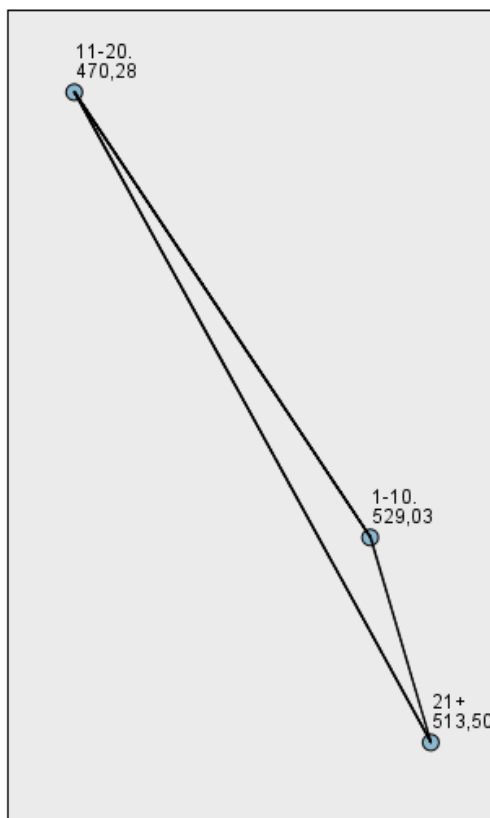
Πίνακας 28. Διαφορές μεταξύ των κατηγοριών συνολικής εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας ως προς την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την κουλτούρα συνεργασίας

	Έτη συνολικής εκπαιδευτικής / διδακτικής υπηρεσίας									X ² (2)	p
	1-10			11-20.			21+				
	M	Δ	TA	M	Δ	TA	M	Δ	TA		
Βαθμός και μορφές συνεργασίας	3,08	3,00	,86	2,90	2,89	,77	3,02	3,00	,82	6,389	,041
Οφέλη από την ανάπτυξη και ενίσχυσης της «συνεργατικής κουλτούρας» στο σχολείο	3,87	4,00	,77	3,80	3,75	,77	3,77	3,75	,76	1,975	,372
Οφέλη από τη συνεργασία εντός της ομάδας	3,10	3,00	,93	3,13	3,00	,91	3,16	3,00	,92	,808	,668
Μειονεκτήματα από τη συνεργασία εντός της ομάδας	3,00	3,00	1,06	2,84	3,00	1,14	2,87	3,00	1,06	2,844	,241
Οφέλη τεχνητής συναδελφικότητας	3,31	3,25	,87	3,01	3,00	,92	3,09	3,25	,93	11,710	,003
Βαθμός ενίσχυσης της συνεργατικής κουλτούρας	3,83	3,80	,68	3,81	3,80	,64	3,75	3,80	,61	2,989	,224
Βαθμός εκπλήρωσης προϋποθέσεων (π.χ συνεργατικές πρακτικές) για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	4,14	4,11	,61	4,01	4,00	,63	3,99	4,00	,66	7,707	,021
Βαθμός συμμετοχής σε συνεργατικές πρακτικές	2,62	2,60	1,00	2,43	2,40	,86	2,57	2,40	,93	4,376	,112
Δεξιότητες- ικανότητες της Διεύθυνσης που στηρίζουν την επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	3,20	3,20	1,02	2,98	3,00	1,05	3,23	3,20	1,04	12,046	,002
Βαθμός θετικής συμβολής της σχολικής αυτοαξιολόγησης	3,10	3,00	1,03	2,98	3,00	1,06	2,93	3,00	1,12	2,824	,244
Οφέλη από τη χρήση ενός εκπαιδευτικού χαρτοφυλακίου (portfolio) των εκπαιδευτικών	2,95	3,00	1,03	2,85	3,00	1,00	2,85	3,00	1,03	1,568	,457
Ετεροπαρατήρηση / αξιολόγηση διδασκαλίας και επαγγελματική ανάπτυξη / συνανάπτυξη	3,12	3,25	1,01	3,16	3,19	,94	3,16	3,13	,95	,090	,956
Αμυντικός Απομονωτισμός λόγω της διαδικασίας της ετεροπαρατήρησης	3,20	3,00	1,07	3,10	3,00	1,06	2,98	3,00	1,05	5,973	,050
α. αποτελεί μια αμυντική στάση σε ενδεχόμενες απειλές (ανταγωνιστικότητα, συγκρούσεις, απώλεια της αυτονομίας, αυξημένος φόρτος εργασίας)	3,45	3,00	,96	3,54	4,00	1,01	3,38	3,00	1,04	3,457	,178
β. αποτελεί μια στρατηγική επιλογή που επιτρέπει την απερίσπαστη -από εξωτερικούς παράγοντες-	2,65	3,00	1,00	2,62	3,00	1,06	2,71	3,00	1,04	1,552	,460
γ. αποτελεί μια αναγκαστική επιλογή λόγω διοικητικών και οργανωτικών περιορισμών (έλλειψη διαθέσιμων χώρων κοινής	3,28	3,00	1,06	3,35	3,00	1,12	3,26	3,00	1,11	1,064	,587

Σημείωση: M = μέση τιμή, Δ = διάμεσος, TA = τυπική απόκλιση

Στον πίνακα 28 παρατηρείται ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των κατηγοριών συνολικής εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας για τις μεταβλητές «Βαθμός και μορφές συνεργασίας», $X^2(2) = 6.381$, $p = 0.041$, «Οφέλη τεχνητής συναδελφικότητας», $X^2(2) = 11.710$, $p = 0.003$, «Βαθμός εκπλήρωσης προϋποθέσεων (π.χ συνεργατικές πρακτικές) για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών», $X^2(2) = 7.707$, $p = 0.021$, «Δεξιότητες- ικανότητες της Διεύθυνσης που στηρίζουν την επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών», $X^2(2) = 12.046$, $p = 0.002$, «Για να διερευνηθεί ποιες κατηγορίες συνολικής εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας διαφέρουν μεταξύ τους πραγματοποιήθηκε ο Post hoc έλεγχος Mann Whitney (χρησιμοποιήθηκε επίσης η διόρθωση Bonferroni για την εύρεση του νέου επιπέδου σημαντικότητας, $\alpha^* = \alpha/3 = 0,05/3 = 0,017$). Στο γράφημα 78 παρατηρείται ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των κατηγοριών συνολικής εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας για την μεταβλητή «Βαθμός και μορφές συνεργασίας». Στο γράφημα 79 παρατηρείται οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία από 1 – 10 έτη έναντι των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία από 11 – 20 ($p = .001$) ή πάνω από 21+ ($p = .016$) να αξιολογούν σε μεγαλύτερο βαθμό τα οφέλη τεχνητής συναδελφικότητας. Στο γράφημα 80 παρατηρείται οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία από 1 – 10 έτη έναντι των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία πάνω από 21+ ($p = .007$) να αξιολογούν σε μεγαλύτερο βαθμό εκπλήρωσης προϋποθέσεων (π.χ συνεργατικές πρακτικές) για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Τέλος, στο γράφημα 81 παρατηρείται οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία από 11 – 20 έτη έναντι των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία πάνω από 21+ ($p = .001$) να αξιολογούν σε μικρότερο βαθμό τις δεξιότητες- ικανότητες της Διεύθυνσης που στηρίζουν την επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Pairwise Comparisons of 5. Έτη συνολικής εκπαιδευτικής / διδακτικής υπηρεσίας



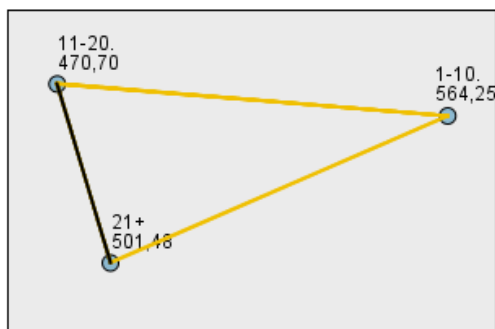
Each node shows the sample average rank of 5. Έτη συνολικής εκπαιδευτικής / διδακτικής υπηρεσίας .

Sample1-Sample2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj.Sig.
11-20.-21+	-43,221	20,250	-2,134	,033	,098
11-20.-1-10.	58,752	27,417	2,143	,032	,096
21+.-1-10.	15,531	26,119	,595	,552	1,000

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same. Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,05.

Γράφημα 78. Συνολική εκπαιδευτική προϋπηρεσία & Βαθμός και μορφές συνεργασίας

Pairwise Comparisons of 5. Έτη συνολικής εκπαιδευτικής / διδακτικής υπηρεσίας



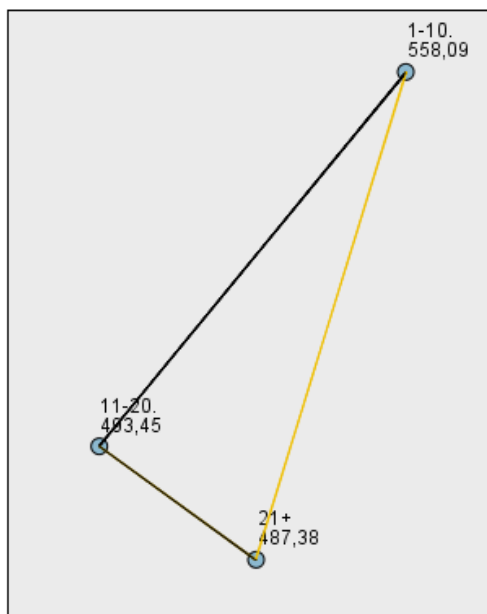
Each node shows the sample average rank of 5. Έτη συνολικής εκπαιδευτικής / διδακτικής υπηρεσίας .

Sample1-Sample2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj.Sig.
11-20.-21+	-30,786	20,196	-1,524	,127	,382
11-20.-1-10.	93,556	27,343	3,422	,001	,002
21+-1-10.	62,770	26,049	2,410	,016	,048

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same. Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,05.

Γράφημα 79. Συνολική εκπαιδευτική προϋπηρεσία & Οφέλη τεχνητής συναδελφικότητας

Pairwise Comparisons of 5. Έτη συνολικής εκπαιδευτικής / διδακτικής υπηρεσίας



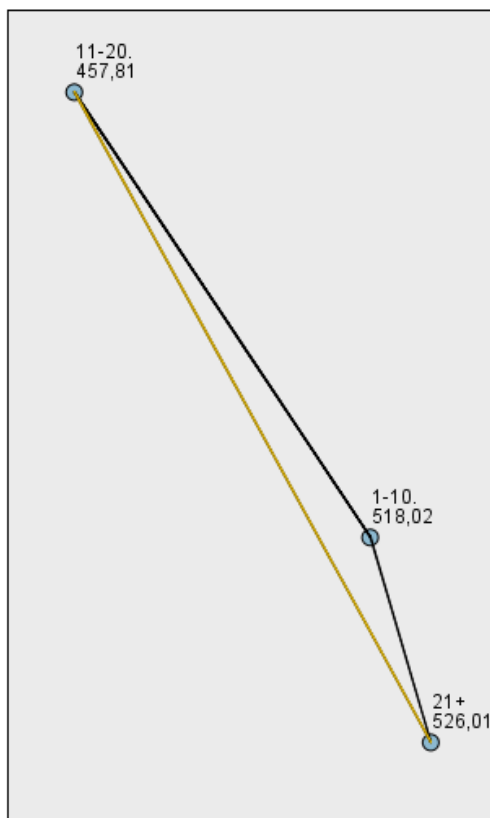
Each node shows the sample average rank of 5. Έτη συνολικής εκπαιδευτικής / διδακτικής υπηρεσίας .

Sample1-Sample2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj.Sig.
21+-11-20.	6,070	20,233	,300	,764	1,000
21+-1-10.	70,710	26,097	2,710	,007	,020
11-20.-1-10.	64,640	27,394	2,360	,018	,055

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same. Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,05.

Γράφημα 80.Συνολική εκπαιδευτική προϋπηρεσία & Βαθμός εκπλήρωσης προϋποθέσεων (π.χ συνεργατικές πρακτικές) για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Pairwise Comparisons of 5. Έτη συνολικής εκπαιδευτικής / διδακτικής υπηρεσίας



Each node shows the sample average rank of 5. Έτη συνολικής εκπαιδευτικής / διδακτικής υπηρεσίας .

Sample1-Sample2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj.Sig.
11-20.-1-10.	60,216	27,387	2,199	,028	,084
11-20.-21+	-68,202	20,228	-3,372	,001	,002
1-10.-21+	-7,987	26,090	-,306	,760	1,000

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same. Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,05.

Γράφημα 81. Συνολική εκπαιδευτική προϋπηρεσία & Δεξιότητες- ικανότητες της Διεύθυνσης που στηρίζουν την επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Πίνακας 29. Διαφορές μεταξύ των σπουδών των εκπαιδευτικών και την κουλτούρα συνεργασίας

	Σπουδές												Χ ² (3)	p
	Βασικό πτυχίο			Δεύτερο πτυχίο			Διδακτορικό Δίπλωμα			Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών				
	M	Δ	TA	M	Δ	TA	M	Δ	TA	M	Δ	TA		
Βαθμός και μορφές συνεργασίας	3,03	3,00	,76	3,09	3,22	,85	2,96	2,89	,81	2,92	2,78	,83	6,228	,101
Οφέλη από την ανάπτυξη και ενίσχυσης της «συνεργατικής κουλτούρας» στο σχολείο	3,71	3,75	,76	3,68	3,75	,79	3,95	4,00	,75	3,83	3,75	,77	9,128	,028
Οφέλη από τη συνεργασία εντός της ομάδας	3,08	3,00	,91	3,08	3,00	1,01	3,30	3,50	,99	3,15	3,00	,90	4,100	,251
Μειονεκτήματα από τη συνεργασία εντός της ομάδας	2,95	3,00	1,06	3,07	3,25	1,11	2,69	2,50	1,10	2,85	3,00	1,07	6,320	,097
Οφέλη τεχνητής συναδελφικότητας	2,96	3,00	,90	2,98	3,00	1,01	3,12	3,25	,96	3,20	3,25	,89	12,294	,006
Βαθμός ενίσχυσης της συνεργατικής κουλτούρας	3,74	3,80	,60	3,77	3,80	,70	3,76	3,80	,67	3,82	3,80	,64	4,563	,207
Βαθμός εκπλήρωσης προϋποθέσεων (π.χ συνεργατικές πρακτικές) για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	3,90	3,89	,65	4,00	3,94	,56	4,11	4,11	,66	4,08	4,11	,64	18,999	,000
Βαθμός συμμετοχής σε συνεργατικές πρακτικές	2,42	2,40	,84	2,35	2,20	,83	2,70	2,60	1,07	2,55	2,40	,94	6,941	,074
Δεξιότητες- ικανότητες της Διεύθυνσης που στηρίζουν την επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	3,02	3,00	,96	3,08	3,00	1,00	3,25	3,20	1,16	3,15	3,20	1,08	5,209	,157
Βαθμός θετικής συμβολής της σχολικής αυτοαξιολόγησης	2,80	3,00	1,04	2,73	2,75	1,13	3,24	3,25	1,17	3,04	3,00	1,06	17,377	,001
Οφέλη από τη χρήση ενός εκπαιδευτικού χαρτοφυλακίου (portfolio) των εκπαιδευτικών	2,72	2,67	,97	2,86	3,00	,98	3,04	3,00	1,29	2,89	3,00	,98	8,438	,038
Ετεροπαρατήρηση / αξιολόγηση διδασκαλίας και επαγγελματική ανάπτυξη / συνανάπτυξη	2,99	3,00	,92	3,01	3,00	,95	3,24	3,38	1,05	3,23	3,25	,93	15,250	,002
Αμυντικός Απομονωτισμός λόγω της διαδικασίας της ετεροπαρατήρησης	3,08	3,00	1,06	3,00	3,00	,99	3,16	3,00	1,16	3,06	3,00	1,03	,741	,864
α. αποτελεί μια αμυντική στάση σε ενδεχόμενες απειλές (ανταγωνιστικότητα, συγκρούσεις, απώλεια της αυτονομίας, αυξημένος φόρτος εργασίας)	3,33	3,00	1,00	3,38	3,00	1,08	3,47	4,00	1,05	3,52	4,00	1,00	7,567	,056
β. αποτελεί μια στρατηγική επιλογή που επιτρέπει την απερίσπαστη - από εξωτερικούς παράγοντες-	2,68	3,00	1,04	2,48	2,00	1,03	3,06	3,00	1,04	2,60	3,00	1,02	13,218	,004

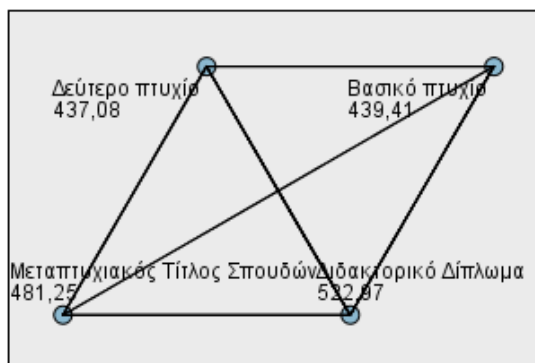
γ. αποτελεί μια αναγκαστική επιλογή λόγω διοικητικών και οργανωτικών περιορισμών (έλλειψη διαθέσιμων χώρων κοινής	3,31	3,00	1,09	3,17	3,00	1,15	3,38	3,00	1,22	3,29	3,00	1,09	1,357	,716
---	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	-------	------

Σημείωση: Μ = μέση τιμή, Δ = διάμεσος, ΤΑ = τυπική απόκλιση, εξαιρέθηκαν από την ανάλυση οι κατηγορίες «Διδακτορικό & δεύτερο πτυχίο» & «μεταπτυχιακό & δεύτερο πτυχίο»

Στον πίνακα 29 παρατηρείται ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των κατηγοριών των σπουδών των εκπαιδευτικών για τις μεταβλητές «Οφέλη από την ανάπτυξη και ενίσχυσης της «συνεργατικής κουλτούρας» στο σχολείο», $X^2(3) = 9.128$, $p = 0.028$, «Οφέλη τεχνητής συναδελφικότητας», $X^2(3) = 12.294$, $p = 0.006$, «Βαθμός εκπλήρωσης προϋποθέσεων (π.χ συνεργατικές πρακτικές) για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών», $X^2(3) = 18.999$, $p = 0.000$, «Βαθμός θετικής συμβολής της σχολικής αυτοαξιολόγησης», $X^2(3) = 17.377$, $p = 0.001$, «Οφέλη από τη χρήση ενός εκπαιδευτικού χαρτοφυλακίου (portfolio) των εκπαιδευτικών», $X^2(3) = 8.438$, $p = 0.038$, «Ετεροπαρατήρηση / αξιολόγηση διδασκαλίας και επαγγελματική ανάπτυξη / συνανάπτυξη», $X^2(3) = 15.250$, $p = 0.002$, «αποτελεί μια στρατηγική επιλογή που επιτρέπει την απερίσπαστη -από εξωτερικούς παράγοντες», $X^2(3) = 13.218$, $p = 0.004$. Για να διερευνηθεί ποιες κατηγορίες εκπαίδευσης διαφέρουν μεταξύ τους πραγματοποιήθηκε ο Post hoc έλεγχος Mann Whitney (χρησιμοποιήθηκε επίσης η διόρθωση Bonferroni για την εύρεση του νέου επιπέδου σημαντικότητας, $a^* = a/6 = 0,05/6 = 0,008$). Στο γράφημα 82 παρατηρείται ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών κατηγοριών για την μεταβλητή «Οφέλη από την ανάπτυξη και ενίσχυσης της «συνεργατικής κουλτούρας» στο σχολείο». Στο γράφημα 83 παρατηρείται οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό τίτλο έναντι των εκπαιδευτικών με βασικό πτυχίο να εκτιμούν σε μεγαλύτερο βαθμό τα οφέλη της τεχνητής συναδελφικότητας ($p = .005$). Στο γράφημα 84 παρατηρείται οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό τίτλο έναντι των εκπαιδευτικών με βασικό πτυχίο να εκτιμούν σε υψηλότερο βαθμό τις προϋποθέσεις εκπλήρωσης για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ($p = .000$). Στο γράφημα 85 παρατηρείται οι εκπαιδευτικοί με διδακτορικό τίτλο έναντι των εκπαιδευτικών με βασικό πτυχίο ($p = .001$) ή των εκπαιδευτικών με δεύτερο πτυχίο ($p = .004$) να εκτιμούν σε υψηλότερο βαθμό την θετική συμβολή της σχολικής αυτοαξιολόγησης ($p = .000$). Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό τίτλο έναντι των εκπαιδευτικών με βασικό πτυχίο ($p = .003$) να εκτιμούν

σε υψηλότερο βαθμό την θετική συμβολή της σχολικής αυτοαξιολόγησης. Στο γράφημα 86 παρατηρείται ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών κατηγοριών για την μεταβλητή «Οφέλη από τη χρήση ενός εκπαιδευτικού χαρτοφυλακίου (portfolio) των εκπαιδευτικών». Στο γράφημα 87 παρατηρείται οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό τίτλο έναντι των εκπαιδευτικών με βασικό πτυχίο να εκτιμούν σε υψηλότερο βαθμό την ετεροπαρατήρηση / αξιολόγηση διδασκαλίας και την επαγγελματική ανάπτυξη / συνανάπτυξη ($p = .000$). Στο γράφημα 88 παρατηρείται οι εκπαιδευτικοί με διδακτορικό τίτλο έναντι των εκπαιδευτικών με βασικό πτυχίο ($p = .007$) ή των εκπαιδευτικών με δεύτερο πτυχίο ($p = .002$) ή των εκπαιδευτικών με μεταπτυχιακό τίτλο ($p = .001$) να εκτιμούν σε υψηλότερο βαθμό ότι η κουλτούρα «απομονωτισμού» στη διδασκαλία ακολουθείται από τους εκπαιδευτικούς λόγω του ότι αποτελεί μια στρατηγική επιλογή που επιτρέπει την απερίσπαστη, από εξωτερικούς παράγοντες, προσήλωση του εκπαιδευτικού στο εκπαιδευτικό του έργο.

Pairwise Comparisons of 3. Σπουδές



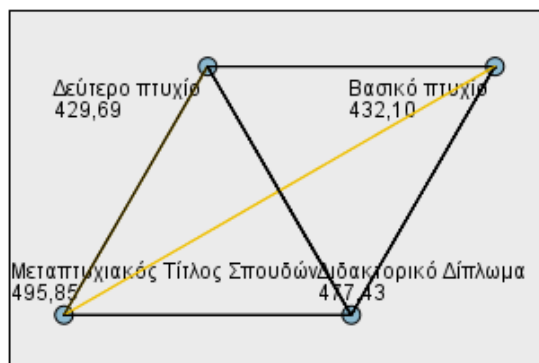
Each node shows the sample average rank of 3. Σπουδές.

Sample1-Sample2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj.Sig.
Δεύτερο πτυχίο-Βασικό πτυχίο	2,335	37,450	,062	,950	1,000
Δεύτερο πτυχίο-Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών	-44,176	36,794	-1,201	,230	1,000
Δεύτερο πτυχίο-Διδακτορικό Δίπλωμα	-85,900	45,839	-1,874	,061	,366
Βασικό πτυχίο-Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών	-41,841	19,180	-2,181	,029	,175
Βασικό πτυχίο-Διδακτορικό Δίπλωμα	-83,565	33,396	-2,502	,012	,074
Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών-Διδακτορικό Δίπλωμα	41,724	32,658	1,278	,201	1,000

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same. Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,05.

Γράφημα 82.Σπουδές & Οφέλη από την ανάπτυξη και ενίσχυσης της «συνεργατικής κουλτούρας» στο σχολείο

Pairwise Comparisons of 3. Σπουδές



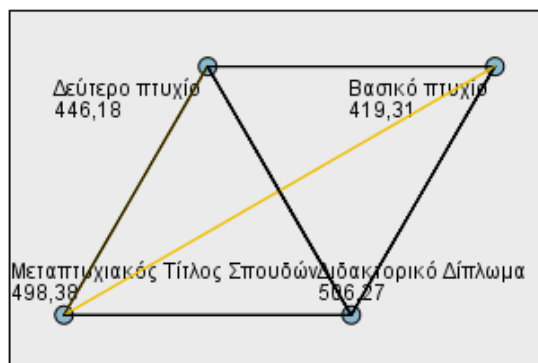
Each node shows the sample average rank of 3. Σπουδές.

Sample1-Sample2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj.Sig.
Δεύτερο πτυχίο-Βασικό πτυχίο	2,409	37,529	,064	,949	1,000
Δεύτερο πτυχίο-Διδακτορικό Δίπλωμα	-47,739	45,936	-1,039	,299	1,000
Δεύτερο πτυχίο-Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών	-66,159	36,872	-1,794	,073	,437
Βασικό πτυχίο-Διδακτορικό Δίπλωμα	-45,330	33,466	-1,354	,176	1,000
Βασικό πτυχίο-Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών	-63,750	19,221	-3,317	,001	,005
Διδακτορικό Δίπλωμα-Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών	-18,420	32,727	-,563	,574	1,000

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same. Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,05.

Γράφημα 83. Σπουδές & Οφέλη τεχνητής συναδελφικότητας

Pairwise Comparisons of 3. Σπουδές



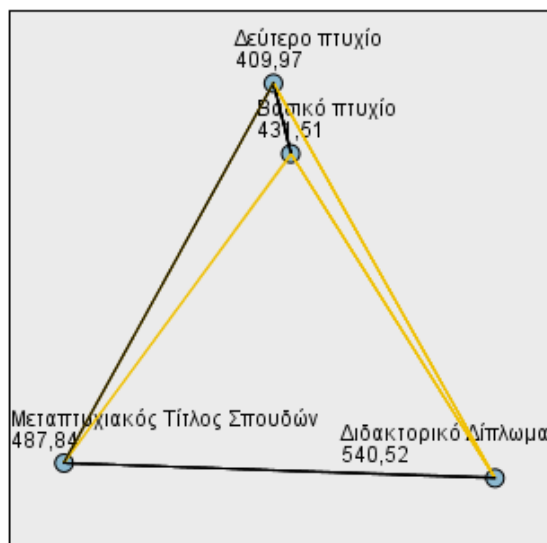
Each node shows the sample average rank of 3. Σπουδές.

Sample1-Sample2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj.Sig.
Βασικό πτυχίο-Δεύτερο πτυχίο	-26,878	37,599	-,715	,475	1,000
Βασικό πτυχίο-Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών	-79,071	19,256	-4,106	,000	,000
Βασικό πτυχίο-Διδακτορικό Δίπλωμα	-86,961	33,529	-2,594	,009	,057
Δεύτερο πτυχίο-Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών	-52,193	36,940	-1,413	,158	,946
Δεύτερο πτυχίο-Διδακτορικό Δίπλωμα	-60,082	46,021	-1,306	,192	1,000
Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών-Διδακτορικό Δίπλωμα	7,889	32,788	,241	,810	1,000

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same. Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,05.

Γράφημα 84. Σπουδές & βαθμός εκπλήρωσης προϋποθέσεων (π.χ συνεργατικές πρακτικές) για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Pairwise Comparisons of 3. Σπουδές



Each node shows the sample average rank of 3. Σπουδές.

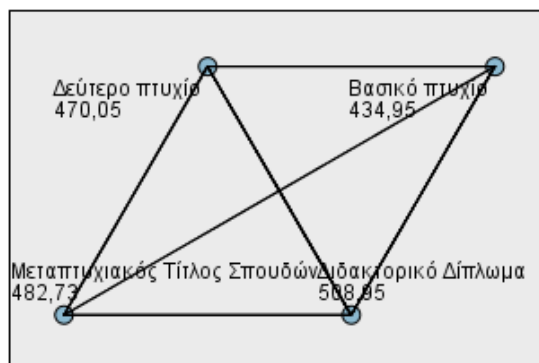
Sample1-Sample2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj.Sig.
Δεύτερο πτυχίο-Βασικό πτυχίο	21,546	37,524	,574	,566	1,000
Δεύτερο πτυχίο-Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών	-77,870	36,867	-2,112	,035	,208
Δεύτερο πτυχίο-Διδακτορικό Δίπλωμα	-130,552	45,930	-2,842	,004	,027
Βασικό πτυχίο-Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών	-56,323	19,218	-2,931	,003	,020
Βασικό πτυχίο-Διδακτορικό Δίπλωμα	-109,006	33,462	-3,258	,001	,007
Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών-Διδακτορικό Δίπλωμα	52,683	32,723	1,610	,107	,644

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

Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,05.

Γράφημα 85. Σπουδές & βαθμός θετικής συμβολής της σχολικής αυτοαξιολόγησης

Pairwise Comparisons of 3. Σπουδές



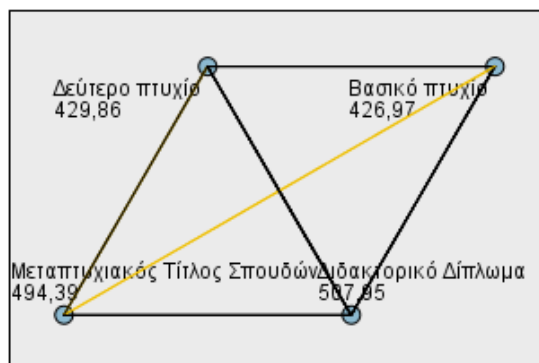
Each node shows the sample average rank of 3. Σπουδές.

Sample1-Sample2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj.Sig.
Βασικό πτυχίο-Δεύτερο πτυχίο	-35,104	37,428	-,938	,348	1,000
Βασικό πτυχίο-Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών	-47,785	19,169	-2,493	,013	,076
Βασικό πτυχίο-Διδακτορικό Δίπλωμα	-74,003	33,377	-2,217	,027	,160
Δεύτερο πτυχίο-Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών	-12,682	36,773	-,345	,730	1,000
Δεύτερο πτυχίο-Διδακτορικό Δίπλωμα	-38,899	45,812	-,849	,396	1,000
Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών-Διδακτορικό Δίπλωμα	26,218	32,640	,803	,422	1,000

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same. Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,05.

Γράφημα 86. Σπουδές & Οφέλη από τη χρήση ενός εκπαιδευτικού χαρτοφυλακίου (portfolio) των εκπαιδευτικών

Pairwise Comparisons of 3. Σπουδές



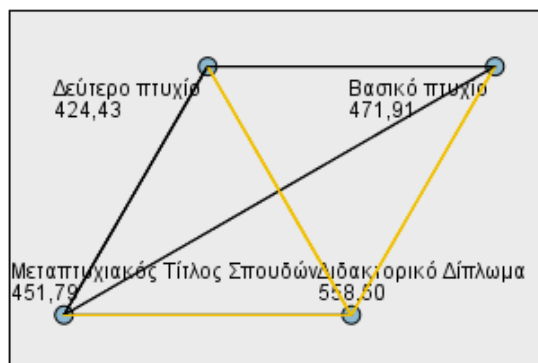
Each node shows the sample average rank of 3. Σπουδές.

Sample1-Sample2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj.Sig.
Βασικό πτυχίο-Δεύτερο πτυχίο	-2,887	37,626	-,077	,939	1,000
Βασικό πτυχίο-Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών	-67,418	19,270	-3,499	,000	,003
Βασικό πτυχίο-Διδακτορικό Δίπλωμα	-80,978	33,553	-2,413	,016	,095
Δεύτερο πτυχίο-Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών	-64,530	36,967	-1,746	,081	,485
Δεύτερο πτυχίο-Διδακτορικό Δίπλωμα	-78,091	46,054	-1,696	,090	,540
Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών-Διδακτορικό Δίπλωμα	13,561	32,812	,413	,679	1,000

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same. Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,05.

Γράφημα 87. Σπουδές & Ετεροπαράτηρηση / αξιολόγηση διδασκαλίας και επαγγελματική ανάπτυξη / συνανάπτυξη

Pairwise Comparisons of 3. Σπουδές



Each node shows the sample average rank of 3. Σπουδές.

Sample1-Sample2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj.Sig.
Δεύτερο πτυχίο-Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών	-27,357	35,508	-,770	,441	1,000
Δεύτερο πτυχίο-Βασικό πτυχίο	47,475	36,141	1,314	,189	1,000
Δεύτερο πτυχίο-Διδακτορικό Δίπλωμα	-134,067	44,237	-3,031	,002	,015
Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών-Βασικό πτυχίο	20,118	18,510	1,087	,277	1,000
Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών-Διδακτορικό Δίπλωμα	106,709	31,517	3,386	,001	,004
Βασικό πτυχίο-Διδακτορικό Δίπλωμα	-86,592	32,229	-2,687	,007	,043

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same. Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,05.

Γράφημα 88. Σπουδές & αποτελεί μια στρατηγική επιλογή που επιτρέπει την απερίσπαστη – από εξωτερικούς παράγοντες

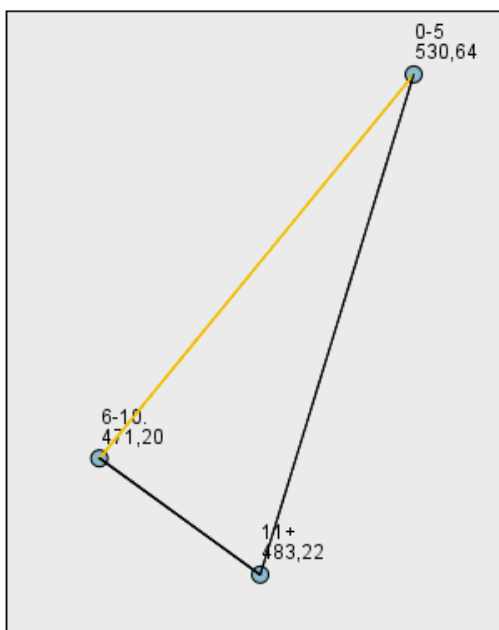
Πίνακας 30. Διαφορές μεταξύ των κατηγοριών συνολικής εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας στην ίδια σχολική μονάδα ως προς την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την κουλτούρα συνεργασίας

	Έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα									X ² (2)	p
	0-5			6-10			11+				
	M	Δ	TA	M	Δ	TA	M	Δ	TA		
Βαθμός και μορφές συνεργασίας	2,99	2,89	,86	2,90	2,89	,72	3,04	3,00	,80	3,412	,182
Οφέλη από την ανάπτυξη και ενίσχυσης της «συνεργατικής κουλτούρας» στο σχολείο	3,85	3,88	,77	3,76	3,75	,76	3,76	3,75	,77	2,899	,235
Οφέλη από τη συνεργασία εντός της ομάδας	3,09	3,00	,93	3,14	3,00	,89	3,19	3,00	,93	1,715	,424
Μειονεκτήματα από τη συνεργασία εντός της ομάδας	2,91	3,00	1,11	2,90	3,00	1,11	2,85	3,00	1,05	,662	,718
Οφέλη τεχνητής συναδελφικότητας	3,20	3,25	,96	2,98	3,00	,90	3,05	3,00	,88	8,077	,018
Βαθμός ενίσχυσης της συνεργατικής κουλτούρας	3,80	3,80	,66	3,75	3,80	,67	3,78	3,80	,59	,574	,751
Βαθμός εκπλήρωσης προϋποθέσεων (π.χ συνεργατικές πρακτικές) για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	4,06	4,11	,64	3,96	4,00	,69	4,01	4,00	,62	3,440	,179
Βαθμός συμμετοχής σε συνεργατικές πρακτικές	2,57	2,40	,96	2,47	2,40	,89	2,51	2,40	,90	2,163	,339
Δεξιότητες- ικανότητες της Διεύθυνσης που στηρίζουν την επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	3,22	3,20	1,06	3,02	3,00	1,06	3,09	3,00	1,01	6,553	,038
Βαθμός θετικής συμβολής της σχολικής αυτοαξιολόγησης	3,02	3,00	1,08	2,94	3,00	1,07	2,94	3,00	1,10	1,122	,571
Οφέλη από τη χρήση ενός εκπαιδευτικού χαρτοφυλακίου (portfolio) των εκπαιδευτικών	2,88	3,00	1,02	2,93	3,00	1,04	2,82	2,67	1,00	1,638	,441
Ετεροπαρατήρηση / αξιολόγηση διδασκαλίας και επαγγελματική ανάπτυξη / συνανάπτυξη	3,11	3,13	,97	3,18	3,13	,97	3,20	3,13	,93	1,785	,410
Αμυντικός Απομονωτισμός λόγω της διαδικασίας της ετεροπαρατήρησης	3,10	3,00	1,04	3,00	3,00	1,02	3,05	3,00	1,10	1,002	,606
α. αποτελεί μια αμυντική στάση σε ενδεχόμενες απειλές (ανταγωνιστικότητα, συγκρούσεις, απώλεια της αυτονομίας, αυξημένος φόρτος εργασίας)	3,45	3,00	1,00	3,42	3,00	1,04	3,46	4,00	1,03	,490	,783
β. αποτελεί μια στρατηγική επιλογή που επιτρέπει την απερίσπαστη -από εξωτερικούς παράγοντες-	2,68	3,00	1,02	2,69	3,00	1,00	2,65	3,00	1,09	,601	,741
γ. αποτελεί μια αναγκαστική επιλογή λόγω διοικητικών και οργανωτικών περιορισμών (έλλειψη διαθέσιμων χώρων κοινής	3,36	3,00	1,12	3,32	3,00	1,09	3,20	3,00	1,09	3,874	,144

Σημείωση: M = μέση τιμή, Δ = διάμεσος, TA = τυπική απόκλιση

Στον πίνακα 30 παρατηρείται ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των κατηγοριών συνολικής εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας στην ίδια σχολική μονάδα για τις μεταβλητές «Οφέλη τεχνητής συναδελφικότητας», $X^2(2) = 8.077$, $p = 0.018$, «Δεξιότητες- ικανότητες της Διεύθυνσης που στηρίζουν την επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών», $X^2(2) = 6.553$, $p = 0.038$. Για να διερευνηθεί ποιες κατηγορίες προϋπηρεσίας στην ίδια σχολική μονάδα διαφέρουν μεταξύ τους πραγματοποιήθηκε ο Post hoc έλεγχος Mann Whitney (χρησιμοποιήθηκε επίσης η διόρθωση Bonferroni για την εύρεση του νέου επιπέδου σημαντικότητας, $\alpha^* = \alpha/3 = 0,05/3 = 0,017$). Στο γράφημα 89 παρατηρείται οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία από 0 – 5 έτη στην ίδια σχολική μονάδα έναντι των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία από 6 – 10 αξιολογούν σε μεγαλύτερο βαθμό τα οφέλη της τεχνητής συναδελφικότητας ($p = .016$). Στο γράφημα 90 παρατηρείται ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των κατηγοριών προϋπηρεσίας στην ίδια σχολική μονάδα για την μεταβλητή «Δεξιότητες- ικανότητες της Διεύθυνσης που στηρίζουν την επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών».

Pairwise Comparisons of 6. Έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα



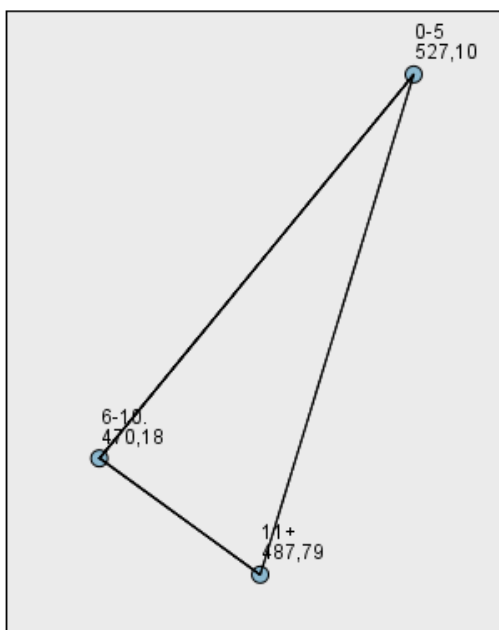
Each node shows the sample average rank of 6. Έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα .

Sample1-Sample2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj.Sig.
6-10.-11+	-12,023	25,225	-,477	,634	1,000
6-10.-0-5	59,440	24,694	2,407	,016	,048
11+.-0-5	47,417	20,400	2,324	,020	,060

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same. Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,05.

Γράφημα 89. Προϋπηρεσία στην ίδια σχολική μονάδα & οφέλη τεχνητής συναδελφικότητας

Pairwise Comparisons of 6. Έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα



Each node shows the sample average rank of 6. Έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα .

Sample1-Sample2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj.Sig.
6-10.-11+	-17,617	25,265	-,697	,486	1,000
6-10.-0-5	56,924	24,733	2,301	,021	,064
11+.-0-5	39,307	20,432	1,924	,054	,163

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same. Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,05.

Γράφημα 90. Προϋπηρεσία στην ίδια σχολική μονάδα & δεξιότητες – ικανότητες της διεύθυνσης που στηρίζουν την επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

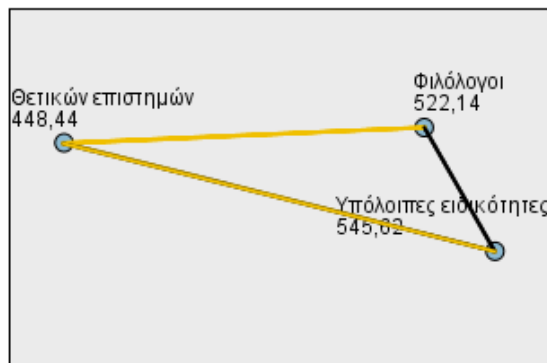
Πίνακας 31. Διαφορές μεταξύ των τριών κατηγοριών ειδικότητας ως προς την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την κουλτούρα συνεργασίας

	Κατηγοριοποίηση ειδικότητας									Χ ² (2)	p
	Φιλολόγοι			Θετικών επιστημών			Υπόλοιπες ειδικότητες				
	M	Δ	TA	M	Δ	TA	M	Δ	TA		
Βαθμός και μορφές συνεργασίας	2,95	2,89	,78	2,97	3,00	,81	3,05	3,00	,85	2,120	,347
Οφέλη από την ανάπτυξη και ενίσχυσης της «συνεργατικής κουλτούρας» στο σχολείο	3,81	3,75	,81	3,74	3,75	,73	3,87	4,00	,78	5,690	,058
Οφέλη από τη συνεργασία εντός της ομάδας	3,21	3,00	,94	3,13	3,00	,90	3,07	3,00	,91	3,476	,176
Μειονεκτήματα από τη συνεργασία εντός της ομάδας	2,80	3,00	1,14	2,89	3,00	1,02	2,96	3,00	1,12	3,146	,207
Οφέλη τεχνητής συναδελφικότητας	3,12	3,25	,84	3,03	3,00	,95	3,18	3,25	,96	3,838	,147
Βαθμός ενίσχυσης της συνεργατικής κουλτούρας	3,79	3,80	,64	3,74	3,80	,62	3,83	3,80	,65	3,587	,166
Βαθμός εκπλήρωσης προϋποθέσεων (π.χ συνεργατικές πρακτικές) για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	4,06	4,11	,65	3,92	3,89	,61	4,11	4,22	,67	21,940	,000
Βαθμός συμμετοχής σε συνεργατικές πρακτικές	2,57	2,40	,93	2,47	2,40	,88	2,55	2,40	,98	1,673	,433
Δεξιότητες- ικανότητες της Διεύθυνσης που στηρίζουν την επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	3,15	3,00	1,06	3,12	3,00	,98	3,14	3,10	1,11	,121	,941
Βαθμός θετικής συμβολής της σχολικής αυτοαξιολόγησης	2,94	3,00	1,06	2,92	3,00	1,05	3,08	3,00	1,16	3,802	,149
Οφέλη από τη χρήση ενός εκπαιδευτικού χαρτοφυλακίου (portfolio) των εκπαιδευτικών	2,93	3,00	1,04	2,72	2,67	,98	2,99	3,00	1,03	11,255	,004
Ετεροπαρατήρηση / αξιολόγηση διδασκαλίας και επαγγελματική ανάπτυξη / συνανάπτυξη	3,22	3,19	,91	3,07	3,13	,94	3,21	3,25	1,02	3,762	,152
Αμυντικός Απομονωτισμός λόγω της διαδικασίας της ετεροπαρατήρησης	3,13	3,00	1,05	3,02	3,00	1,08	3,04	3,00	1,04	2,667	,264
α. αποτελεί μια αμυντική στάση σε ενδεχόμενες απειλές (ανταγωνιστικότητα, συγκρούσεις, απώλεια της αυτονομίας, αυξημένος φόρτος εργασίας)	3,51	4,00	1,02	3,43	3,00	1,00	3,41	3,00	1,03	1,788	,409
β. αποτελεί μια στρατηγική επιλογή που επιτρέπει την απερίσπαστη -από εξωτερικούς παράγοντες-	2,61	2,00	1,07	2,68	3,00	1,03	2,70	3,00	1,02	1,846	,397
γ. αποτελεί μια αναγκαστική επιλογή λόγω διοικητικών και οργανωτικών περιορισμών (έλλειψη διαθέσιμων χώρων κοινής	3,33	3,00	1,09	3,25	3,00	1,15	3,32	3,00	1,06	1,044	,593

Σημείωση: M = μέση τιμή, Δ = διάμεσος, TA = τυπική απόκλιση

Στον πίνακα 31 παρατηρείται ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των τριών κατηγοριών ειδικότητας για τις μεταβλητές «Βαθμός εκπλήρωσης προϋποθέσεων (π.χ συνεργατικές πρακτικές) για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών», $X^2(2) = 21.940$, $p = 0.000$, «Οφέλη από τη χρήση ενός εκπαιδευτικού χαρτοφυλακίου (portfolio) των εκπαιδευτικών», $X^2(2) = 11.255$, $p = 0.004$. Για να διερευνηθεί ποιες κατηγορίες προϋπηρεσίας στην ίδια σχολική μονάδα διαφέρουν μεταξύ τους πραγματοποιήθηκε ο Post hoc έλεγχος Mann Whitney (χρησιμοποιήθηκε επίσης η διόρθωση Bonferroni για την εύρεση του νέου επιπέδου σημαντικότητας, $\alpha^* = \alpha/3 = 0,05/3 = 0,017$). Στο γράφημα 91 παρατηρείται οι εκπαιδευτικοί θετικών επιστημών έναντι των εκπαιδευτικών που είναι φιλόλογοι ($p = .001$) ή έχουν κάποια άλλη ειδικότητα ($p = .000$) να αξιολογούν σε χαμηλότερο επίπεδο τον βαθμό εκπλήρωσης προϋποθέσεων (π.χ συνεργατικές πρακτικές) για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Στο γράφημα 92 παρατηρείται οι εκπαιδευτικοί θετικών επιστημών έναντι των εκπαιδευτικών που είναι φιλόλογοι ($p = .015$) ή έχουν κάποια άλλη ειδικότητα ($p = .002$) να αξιολογούν σε χαμηλότερο επίπεδο τα οφέλη από τη χρήση ενός εκπαιδευτικού χαρτοφυλακίου (portfolio) των εκπαιδευτικών.

Pairwise Comparisons of Κατηγοριοποίηση ειδικότητας



Each node shows the sample average rank of Κατηγοριοποίηση ειδικότητας.

Sample1-Sample2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj.Sig.
Θετικών επιστημών-Φιλολογοί	73,702	21,936	3,360	,001	,002
Θετικών επιστημών-Υπόλοιπες ειδικότητες	-97,182	22,101	-4,397	,000	,000
Φιλολογοί-Υπόλοιπες ειδικότητες	-23,480	23,443	-1,002	,317	,950

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

Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,05.

Γράφημα 91. Ειδικότητες & βαθμός εκπλήρωσης προϋποθέσεων για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Pairwise Comparisons of Κατηγοριοποίηση ειδικότητας



Each node shows the sample average rank of Κατηγοριοποίηση ειδικότητας.

Sample1-Sample2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj.Sig.
Θετικών επιστημών-Φιλολογοί	53,228	21,840	2,437	,015	,044
Θετικών επιστημών-Υπόλοιπες ειδικότητες	-68,956	22,004	-3,134	,002	,005
Φιλολογοί-Υπόλοιπες ειδικότητες	-15,728	23,340	-,674	,500	1,000

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same. Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,05.

Γράφημα 92. Ειδικότητες & βαθμός εκπλήρωσης προϋποθέσεων για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

6.6. Πολυμεταβλητή Ανάλυση

Στον Πίνακα 2 (Παράρτημα) παρουσιάζεται η πολυμεταβλητή ανάλυση διασποράς με εξαρτημένες μεταβλητές 14 μεταβλητές: Βαθμός και μορφές συνεργασίας, Οφέλη από την ανάπτυξη και ενίσχυσης της «συνεργατικής κουλτούρας» στο σχολείο, Οφέλη από τη συνεργασία εντός της ομάδας, Μειονεκτήματα από τη συνεργασία εντός της ομάδας, Οφέλη τεχνητής συναδελφικότητας, Βαθμός ενίσχυσης της συνεργατικής κουλτούρας, Βαθμός εκπλήρωσης προϋποθέσεων (π.χ συνεργατικές πρακτικές) για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, Βαθμός συμμετοχής σε συνεργατικές πρακτικές, Δεξιότητες- ικανότητες της Διεύθυνσης που στηρίζουν την επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, Βαθμός θετικής συμβολής της σχολικής αυτοαξιολόγησης, Οφέλη από τη χρήση ενός εκπαιδευτικού χαρτοφυλακίου (portfolio) των εκπαιδευτικών, ετεροπαρατήρηση / αξιολόγηση διδασκαλίας και επαγγελματική ανάπτυξη / συνανάπτυξη, Αμυντικός Απομονωτισμός λόγω της διαδικασίας της ετεροπαρατήρησης, αποτελεί μια αμυντική στάση σε ενδεχόμενες απειλές (ανταγωνιστικότητα, συγκρούσεις, απώλεια της αυτονομίας, αυξημένος φόρτος εργασίας), αποτελεί μια στρατηγική επιλογή που επιτρέπει την απερίσπαστη -από εξωτερικούς παράγοντες-, . αποτελεί μια αναγκαστική επιλογή λόγω διοικητικών και οργανωτικών περιορισμών (έλλειψη διαθέσιμων χώρων κοινής. Ως ανεξάρτητες μεταβλητές χρησιμοποιήθηκαν οι μεταβλητές της ηλικίας, των σπουδών, της ειδικότητας, του συνολικού χρόνου εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας και της προϋπηρεσίας στην ίδια σχολική μονάδα. Με βάση τον έλεγχο Wilk's lambda προέκυψε ότι μόνο οι σπουδές των εκπαιδευτικών διαφοροποιούν τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ως προς τις 14 μεταβλητές ($p = .021$).

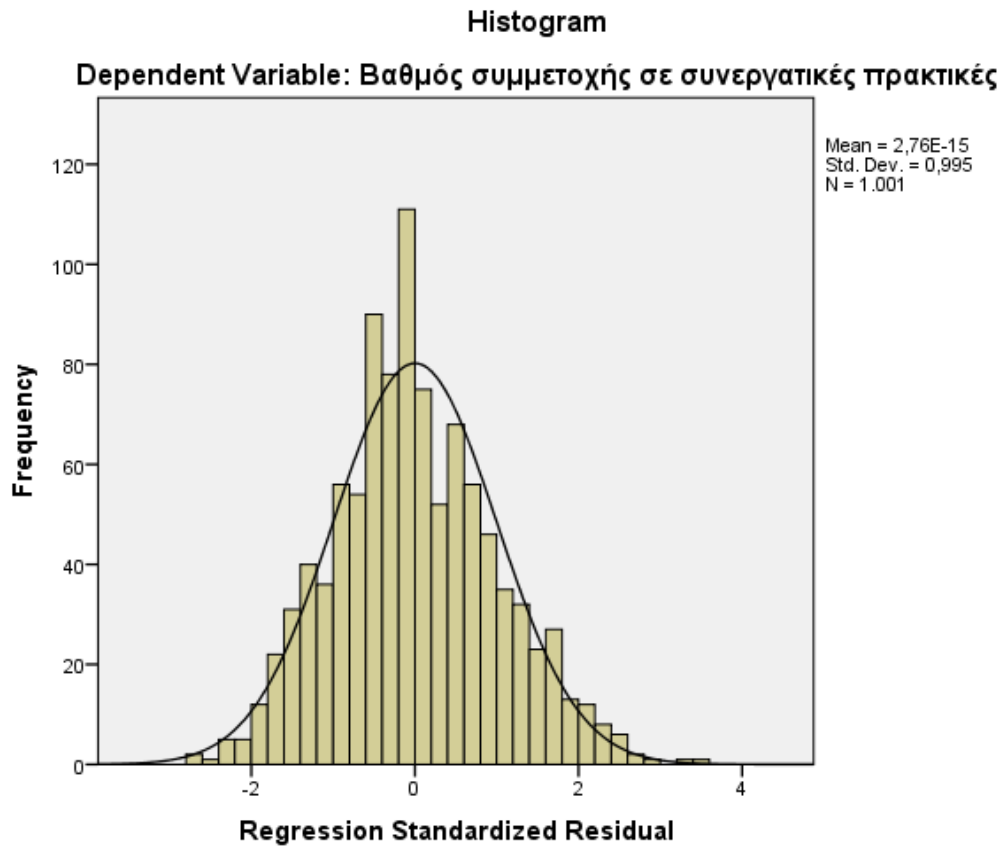
6.7. Πολλαπλό γραμμικό μοντέλο πρόβλεψης

Πίνακας 32. Πολλαπλό γραμμικό μοντέλο πρόβλεψης του βαθμού συμμετοχής σε συνεργατικές πρακτικές

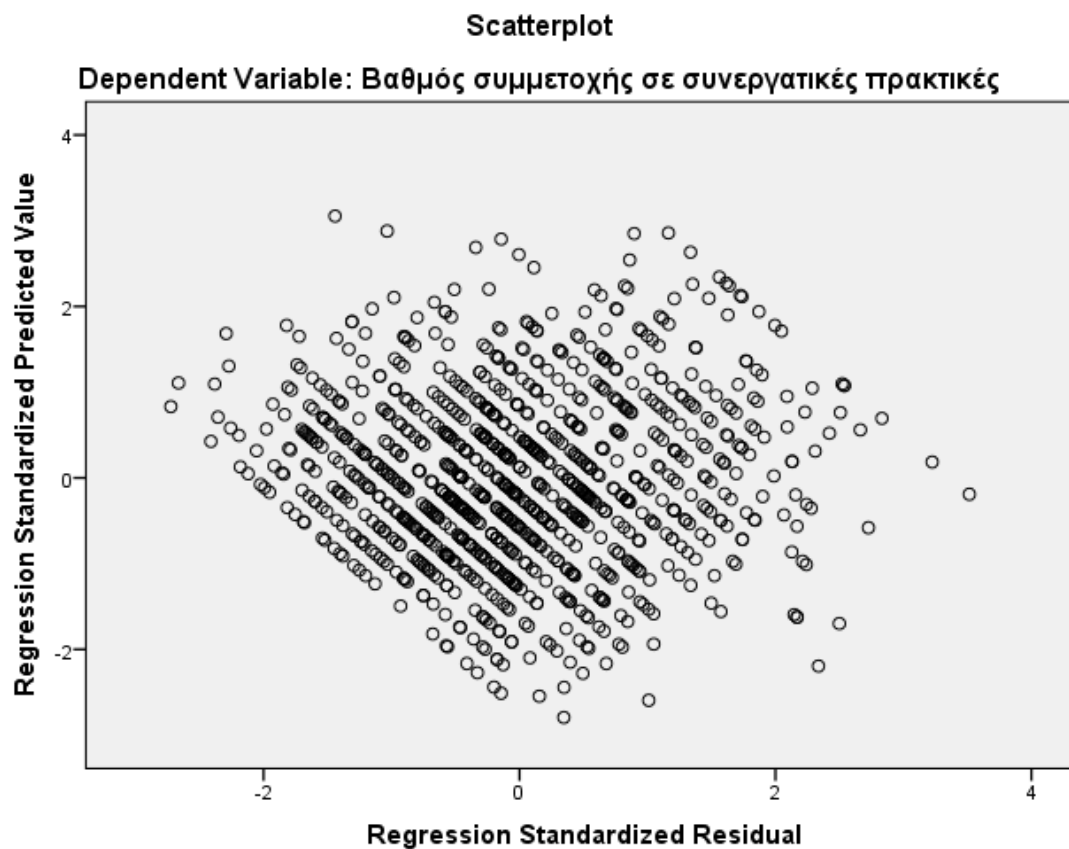
	Unstandardized		Standardized		Collinearity		
	Coefficients		Coefficients		Statistics		
	B	Std. Error	Beta	t	p	Tolerance	VIF
(Constant)	-,607	,185		-3,287	,001		
Φύλο	,107	,050	,054	2,125	,034	,964	1,038
Βαθμός και μορφές συνεργασίας	,295	,034	,259	8,690	,000	,710	1,408
Οφέλη από την ανάπτυξη και ενίσχυσης της «συνεργατικής κουλτούρας» στο σχολείο	,155	,036	,129	4,319	,000	,707	1,415
Μειονεκτήματα από τη συνεργασία εντός της ομάδας	,047	,022	,055	2,125	,034	,936	1,069
Οφέλη τεχνητής συναδελφικότητας	,047	,027	,047	1,747	,081	,869	1,151
Βαθμός ενίσχυσης της συνεργατικής κουλτούρας	-,071	,043	-,049	-1,650	,099	,722	1,384
Δεξιότητες- ικανότητες της Διεύθυνσης που στηρίζουν την επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	,205	,026	,232	7,852	,000	,723	1,383
Οφέλη από τη χρήση ενός εκπαιδευτικού χαρτοφυλακίου (portfolio) των εκπαιδευτικών	,078	,029	,086	2,724	,007	,630	1,587
Ετεροπαρατήρηση / αξιολόγηση διδασκαλίας και επαγγελματική ανάπτυξη / συνανάπτυξη	,192	,030	,198	6,484	,000	,676	1,480

Στον πίνακα 32 παρουσιάζεται ένα πολλαπλό γραμμικό μοντέλο με εξαρτημένη μεταβλητή τον βαθμό συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε συνεργατικές πρακτικές και ανεξάρτητες μεταβλητές το φύλο, την ηλικία, τα έτη συνολικής εκπαιδευτικής / διδακτικής υπηρεσίας, τον βαθμό και τις μορφές συνεργασίας, τα οφέλη από την ανάπτυξη και ενίσχυσης της «συνεργατικής κουλτούρας» στο σχολείο, τα οφέλη από τη συνεργασία εντός της ομάδας, τα μειονεκτήματα από τη συνεργασία εντός της ομάδας, τα οφέλη τεχνητής συναδελφικότητας, τον βαθμό ενίσχυσης της συνεργατικής κουλτούρα, τον βαθμό εκπλήρωσης προϋποθέσεων (π.χ συνεργατικές πρακτικές) για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, τις δεξιότητες- ικανότητες της Διεύθυνσης που στηρίζουν την επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη των

εκπαιδευτικών, τον βαθμό θετικής συμβολής της σχολικής αυτοαξιολόγησης, τα οφέλη από τη χρήση ενός εκπαιδευτικού χαρτοφυλακίου (portfolio) των εκπαιδευτικών, την ετεροπαρατήρηση / αξιολόγηση διδασκαλίας και επαγγελματική ανάπτυξη / συνανάπτυξη και τον αμυντικό απομονωτισμό λόγω της διαδικασίας της ετεροπαρατήρησης. Για την εύρεση του βέλτιστου μοντέλου χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος backward. Το μοντέλο ήταν στατιστικά σημαντικό, $F(9, 991) = 66.174$, $p = .000$, $R \text{ square} = .375$. Το μοντέλο δεν είχε πρόβλημα αυτοσυσχέτισης, Durbin Watson = 1.922 (αποδεκτές τιμές 1 - 3), πολυσυγραμμικότητας ($VIF < 10$), ούτε πρόβλημα με την κανονική κατανομή (Γράφημα 93) αλλά ούτε και πρόβλημα ετεροσκεδαστικότητας (Γράφημα 94). Στατιστικά σημαντικές προβλεπτικές μεταβλητές ήταν το φύλο, ο βαθμός και μορφές συνεργασίας, Οφέλη από την ανάπτυξη και ενίσχυσης της «συνεργατικής κουλτούρας» στο σχολείο, τα μειονεκτήματα από τη συνεργασία εντός της ομάδας, τις Δεξιότητες- ικανότητες της Διεύθυνσης που στηρίζουν την επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, τα οφέλη από τη χρήση ενός εκπαιδευτικού χαρτοφυλακίου (portfolio) των εκπαιδευτικών, Ετεροπαρατήρηση / αξιολόγηση διδασκαλίας και επαγγελματική ανάπτυξη / συνανάπτυξη ($p < 0.05$).



Γράφημα 93. Έλεγχος κανονικότητας



Γράφημα 94. Έλεγχος ετεροσκεδαστικότητας

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – Συζήτηση αποτελεσμάτων της Έρευνας

Περίληψη

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί καταγράφονται τα βασικά συμπεράσματα της έρευνας και γίνεται παράλληλα μια συγκριτική αποτίμηση αυτών σε σχέση με βιβλιογραφικά και ερευνητικά ευρήματα. Πιο συγκεκριμένα, τα συμπεράσματα αφορούν στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για

- τη **συμβολή της κουλτούρας συνεργασίας** και των συνεργατικών πρακτικών στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών
- τον **ρόλο της Διεύθυνσης – ηγεσίας** στην επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών
- τη **συμβολή των τεχνικών αξιολόγησης** (συλλογική εσωτερική αξιολόγηση, εκπαιδευτικό portfolio, ετεροπαρατήρηση/αξιολόγηση ομοτέχνων) στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού

Τα συμπεράσματα προκύπτουν από δείγμα **1001 εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης** όλων των ειδικοτήτων του Νομού Αττικής, οι οποίοι συμπλήρωσαν ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο και εκεί αποτύπωσαν τις αντιλήψεις τους για τα τρία ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας. Τα δεδομένα που αντλήθηκαν απεικονίζουν τις απόψεις των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών που διαθέτουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και υπηρετούν σε συγκεκριμένες σχολικές μονάδες. Παρά το γεγονός ότι πρόκειται για ένα αρκετά ικανοποιητικό και εκτεταμένο δείγμα (N=1001), δεν επιτρέπεται να προβούμε σε ασφαλείς γενικεύσεις και αναγωγές, αντιπροσωπευτικές του συνόλου των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ωστόσο, δίνεται η δυνατότητα, μέσω της επεξεργασίας και της ανάλυσης των δεδομένων, -τα οποία παρουσιάζουν σε μεγάλο βαθμό συνέπεια και σύγκλιση απόψεων - να γίνουν διαπιστώσεις και να καταγραφούν τάσεις, οι οποίες μπορεί να λειτουργήσουν ως αφορμή για μια ευρύτερη συζήτηση και γόνιμο προβληματισμό για τη διδακτική και παιδαγωγική υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου, αλλά ακόμη και ως κίνητρο για περαιτέρω έρευνα. Τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας καταδεικνύουν μία τάση που αν εκτιμηθεί συναρτήσει παρόμοιων ερευνών, μπορεί να καταλήξει σε πιο βέβαια συμπεράσματα, όσον αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ανάπτυξη μέσα στην Κοινότητα Μάθησης.

7.1 Δημογραφικά στοιχεία

Από την ανάλυση που πραγματοποιήθηκε βρέθηκε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος (2/3) είναι γυναίκες. Πιο συγκεκριμένα, στο ερωτηματολόγιο απάντησαν άνδρες σε ποσοστό 32,6% και γυναίκες 67,4% (πίνακας 6). Όσον αφορά την ηλικία φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος σε ποσοστό άνω του 50% είναι άνω των 51 ετών (55,9 %) ενώ το ηλικιακό group των 41-50 αποτελεί το 29/% του δείγματος. Μειοψηφία στο δείγμα μας αποτελεί η ηλικιακή ομάδα των 25-40 (15%) (πίνακας 7). Οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας φαίνεται να είναι αυξημένων προσόντων καθώς τα 2/3 του δείγματος είχαν είτε μεταπτυχιακό τίτλο ή διδακτορικό τίτλο ή δεύτερο πτυχίο ή συνδυασμό αυτών. Από τους 1001 συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς οι 344 διέθεταν μόνο βασικό πτυχίο (πίνακας 8). Όσον αφορά τον τομέα της επιμόρφωσης, μόνο το 3,1% φαίνεται να μην έχει παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση ενώ τα 8/10 του δείγματος ανέφεραν ότι έχουν παρακολουθήσει επιμορφώσεις είτε ΤΠΕ1 & ΤΠΕ2 ή έχουν παρακολουθήσει μείζον πρόγραμμα επιμόρφωσης / προγράμματα άνω των 100 ωρών ή συνδυασμό των δύο προηγούμενων (πίνακας 9). Σχετικά με την συνολική προϋπηρεσία του δείγματος η συντριπτική πλειοψηφία (83,72%) εμφανίζεται να έχει πολυετή εκπαιδευτική / διδακτική προϋπηρεσία προϋπηρεσία (άνω των 10 ετών) και επιπλέον το 57,62 % του δείγματος είχε πάνω από 5 έτη προϋπηρεσία στην ίδια σχολική μονάδα (πίνακας 10).

Μια σύντομη ανάγνωση των παραπάνω αποτελεσμάτων μας οδηγεί σε διαπιστώσεις. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος είναι **έμπειροι εκπαιδευτικοί, αυξημένων προσόντων και συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα**, γεγονός που αποτυπώνει τη διάθεσή τους για επαγγελματική ανάπτυξη (Παπαναούμ,2003 στο Μπαγάκης 2005: 86, OECD, 2010:19, Hamilton,2013:43) ενώ λίγο παραπάνω από τους μισούς φαίνεται πως **υπηρετούν στην ίδια σχολική μονάδα για περισσότερο από 5 χρόνια, διαπιστώση που φαίνεται να ευνοεί την ανάπτυξη συνεργασιών** (Hargreaves & Fullan,1992:357, Hargreaves, 1994: 170-171) καθώς «η ανάπτυξη της έννοιας της συλλογικότητας βασίζεται σε ένα είδος αλληλεγγύης που στηρίζεται σε μια κοινωνική σχέση που έχει δημιουργηθεί με την πάροδο του χρόνου, στην ιδέα των αμοιβαίων υποχρεώσεων ατόμων που τους συνδέει ένα κοινό εργασιακό περιβάλλον».

7.1.1 Ερευνητικό ερώτημα 1^ο: Συνεργατική κουλτούρα εκπαιδευτικών

1^η Διάσταση: βαθμός και μορφές συνεργασίας

α. βαθμός συνεργασίας

Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας συνεργάζονται όσον αφορά:
α. διδακτικά – μεθοδολογικά ζητήματα
β. παιδαγωγικά ζητήματα
γ. ζητήματα οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου
δ. ζητήματα σχέσεων με μαθητική κοινότητα
ε. προγράμματα (διεπιστημονικών/διαθεματικών) σχολικών δραστηριοτήτων

Όσον αφορά τη συνεργατική κουλτούρα των εκπαιδευτικών βρέθηκε για την πρώτη διάσταση της, τον βαθμό και τις μορφές συνεργασίας να κυμαίνονται σε ικανοποιητικά επίπεδα. Άνω του 80,0% του δείγματος των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι συνεργάζονται τουλάχιστον αρκετά σε παιδαγωγικά ζητήματα. **Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνεται να συνεργάζονται περισσότερο σε παιδαγωγικού ενδιαφέροντος ζητήματα που αποτελούν και το** συνηθέστερο αντικείμενο συνεργασίας γεγονός που επιβεβαιώνεται και από τη βιβλιογραφία (Little,1990 στη Vankriegen,2015:23). Συγκεκριμένα 524 εκπαιδευτικοί συνεργάζονται τουλάχιστον πολύ σε τέτοια φύσεως ζητήματα. Ακολουθεί η προτίμηση για συνεργασία σε ζητήματα σχέσεων με μαθητική κοινότητα και σε ζητήματα οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου, καθώς οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι συνεργάζονται τουλάχιστον αρκετά (άνω του 65%) σε τέτοια θέματα και «καταδεικνύουν πως ο ανθρώπινος παράγοντας και οι διαπροσωπικές σχέσεις φέρουν ιδιαίτερη βαρύτητα στην εκπαιδευτική συνείδηση / πράξη» (Μανουσάκη, 2020:198). **Μικρότερος είναι ο βαθμός συνεργασίας σε διδακτικά και μεθοδολογικά ζητήματα αλλά και προγράμματα διεπιστημονικών, διαθεματικών δραστηριοτήτων.** Ειδικότερα, άνω του 60,0% του δείγματος των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι συνεργάζονται τουλάχιστον αρκετά σε διδακτικά/μεθοδολογικά ζητήματα ενώ σε χαμηλότερο βαθμό παρατηρούνται συνεργασίες και σε προγράμματα (διεπιστημονικών /διαθεματικών) σχολικών δραστηριοτήτων. Μάλιστα περίπου το 45% του δείγματος φαίνεται να μην έχει εμπλακεί σε καμία μορφή συνεργασίας ή να είχε συμμετοχή λίγες φορές. Τα παραπάνω ευρήματα υποστηρίζονται βιβλιογραφικά, καθώς η αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών «*τείνει να είναι γύρω από τους πόρους, την πειθαρχία, και τα επιμέρους*

προβλήματα των φοιτητών και όχι για τους στόχους του προγράμματος σπουδών, ή τις διδακτικές συμπεριφορές ή τους τρόπους εκμάθησης μέσα στην τάξη» (Lortie, 1975, Little, 1990 στον Hargreaves, 2000:160).

β. μορφές συνεργασίας

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου σας διαπιστώνεται:
α. διαμοιρασμός εκπαιδευτικών αξιών/οράματος/στόχων
β. συνεργατική μάθηση και εφαρμογή συνεργατικών πρακτικών
γ. διαμοιρασμός διδακτικών πρακτικών / ανταλλαγή εκπαιδευτικών ιδεών και μέσων/ πόρων
δ. ανάπτυξη κοινών δράσεων /σχεδιασμός και επίλυση εκπαιδευτικών προβλημάτων

Σε σχέση με τις μορφές συνεργασίας οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνεται να επιλέγουν σχεδόν ισότιμα τον διαμοιρασμό διδακτικών πρακτικών / ανταλλαγή εκπαιδευτικών ιδεών και μέσων και τον διαμοιρασμό εκπαιδευτικών αξιών/ οράματος και στόχων. **Η ανάπτυξη κοινών δράσεων, ο σχεδιασμός και επίλυση εκπαιδευτικών προβλημάτων** – που απαιτεί υψηλή αλληλεξάρτηση και θεωρείται βασικό συστατικό της επαγγελματικής κοινότητας μάθησης (Hargreaves,1994:195)- **αποτελεί μια προτεραιότητα στη συνεργασία τους και μάλιστα φαίνεται ότι ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό (περίπου 65%) συνεργάζονται τουλάχιστον αρκετά σε αυτόν τον τομέα.** Ανταλλαγή ιδεών και υλικών και κοινή εργασία σε ζητήματα καθημερινής πρακτικής είναι συνήθεις πρακτικές που ακολουθούνται σε θέματα παιδαγωγικής και διδακτικής διάστασης και περιγράφονται επίσης και σε πλήθος άλλων ερευνών (Hamilton ,2012 , Μπότσογλου, Μπεαζίδου, Τσολακίδης, 2013, Κουτσοδήμου και Τζιμογιάννη ,2016, Σαμαρά ,2015) Η συνεργασία για την επίλυση των παιδαγωγικών ζητημάτων και ο διαμοιρασμός των διδακτικών πρακτικών και εμπειριών μεταξύ εκπαιδευτικών κατέχουν πρωτεύουσα θέση σε πολλές έρευνες και θεωρούνται σημαντικές παράμετροι για την οικοδόμηση μιας κουλτούρας συνεργασίας όπως επιβεβαιώνεται από τη βιβλιογραφία (Hargreaves, 1994: 188· Newmann et al., 1996, όπ. αναφ. σε Vescio et al., 2008: 86· Meirink et al., 2010: 174-175· Havnes, 2009: 171-175), αλλά και πρότερες έρευνες (Αδαμοπούλου, 2020: 157· Γιακουμή & Θεοφιλίδης, 2012: 478· Τηλιγάδα, 2017: 156). Ωστόσο, η υψηλή θέση της πρακτικής του διαμοιρασμού αξιών και οράματος έρχεται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Γιαννάκος, 2019: 147).

Όσον αφορά την επιλογή μιας βαθύτερης συνεργασίας που εμπεριέχει εφαρμογή συνεργατικών πρακτικών και οδηγεί στη συνεργατική μάθηση, **οι εκπαιδευτικοί του δείγματος σε ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό (άνω του 50% / καθόλου ή λίγο) δηλώνουν ότι δεν συνεργάζονται σε βάθος** . Το εύρημα αυτό προβληματίζει σε σχέση με την ποιότητα συνεργασίας των εκπαιδευτικών και το εύρος αυτής. **Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας φαίνεται να αποτελούν μια «ομάδα προβληματισμού», να συνεργάζονται σε πιο επιφανειακά ζητήματα, να επιμερίζονται τους πόρους, αλλά είναι διστακτικοί όταν η συνεργασία οδηγεί σε πιο απαιτητικές μορφές συνεργασίας** γεγονός που συνάδει με βιβλιογραφικά (Hargreaves και Fullan, 1992) αλλά και ερευνητικά δεδομένα. (Πομάκη,2007, Σκευή και Θεοφιλίδη, 2010, Καραμούζα, 2015, Αντωνίου,2015, Κοντογεωργάκου,2018, Κυριανάκης, 2019, Αδαμοπούλου, 2020, Τόλη, 2020).

Από τις διμεταβλητές αναλύσεις προέκυψε ότι **άτομα που ανήκουν σε νεαρότερη ηλικιακή ομάδα είναι πιο ευέλικτα στον βαθμό και τις μορφές συνεργασίας που υιοθετούν**. Πιο συγκεκριμένα, άτομα ηλικίας 25 – 40 αξιολογούν σε υψηλότερο βαθμό έναντι των ατόμων ηλικίας 41 – 50 ετών και των ατόμων ηλικίας 51+ ετών τον βαθμό και τις μορφές συνεργασίας υπογραμμίζοντας έτσι την προδιάθεσή τους για μάθηση μέσα από τη συνεργασία, επιβεβαιώνοντας τη βιβλιογραφία : *«οι νεώτεροι εκπαιδευτικοί, όπως και οι νεώτεροι ενήλικοι γενικά, έχουν, κατά κανόνα, μεγάλη φυσική ενέργεια, λίγες οικογενειακές δεσμεύσεις, έναν μάλλον άκαμπτο ιδεαλισμό και κατά συνέπεια την προθυμία να επενδύσουν πολλά στη δουλειά τους και στην καινοτομία»*. (Fullan & Hargreaves, 1995:24). Οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι έχουν μεγαλύτερη ανάγκη για υποστήριξη (mentoring) (Kennedy,2005:242 Avalos,2011:11) καθώς *«Πρόκειται για μια εμπιστευτική διαδικασία μέσω της οποίας δύο ή περισσότεροι συνάδελφοί μπορούν να συνεργαστούν για να σκεφθούν τις τρέχουσες πρακτικές, να επεκτείνουν, να τελειοποιήσουν και την κατασκευή νέων δεξιοτήτων, μοιραστούν τις ιδέες, διεξάγουν έρευνα δράσης, να διδάξουν ο ένας τον άλλο, ή να λύσουν το πρόβλημα στο χώρο εργασίας»* (Kennedy,2005:242) γι αυτό κι επιλέγουν πιο συχνά τον διαμοιρασμό διδακτικών πρακτικών, την ανταλλαγή εκπαιδευτικών ιδεών και μέσων και τον διαμοιρασμό εκπαιδευτικών αξιών/ οράματος και στόχων καθώς φαίνεται πως η επαγγελματική μάθηση μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα στο σχολείο και μπορεί να ενισχυθεί με την ανταλλαγή διάλογου με τους συναδέλφους

2^η Διάσταση: Οφέλη από την ανάπτυξη και ενίσχυση της «συνεργατικής κουλτούρας» στο σχολείο

α. βελτιώνει την ποιότητα της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών
β. μειώνει τον φόρτο εργασίας των εκπαιδευτικών
γ. ενισχύει την εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής κοινότητας
δ. υποστηρίζει την επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Όσον αφορά στα οφέλη της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, τα ευρήματα ήταν αναμενόμενα και συναφή με τις υποθέσεις της έρευνας (Hargreaves,1994:245-7, Vankriegen ,2015). Οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν πως η ενίσχυση της συνεργατικής κουλτούρας στο σχολείο έχει πολλαπλά οφέλη επιβεβαιώνοντας τη βιβλιογραφία σύμφωνα με την οποία, η συνεργασία «εμφανίζεται ως μια ισχυρή δύναμη μέσα στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, που έχει αποτελέσματα στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών και την επαγγελματική εξέλιξη» (Ifanti,2011:45). Πιο συγκεκριμένα άνω του 90,0% του δείγματος των εκπαιδευτικών θεώρησε ότι **η συνεργατική κουλτούρα βελτιώνει την ποιότητα της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, ενισχύει την εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής κοινότητας και υποστηρίζει την επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών**, εύρημα που επιβεβαιώνεται από την αντίστοιχη βιβλιογραφία (Hargreaves, 1994: 245-7, Glazer & Hannafin 2006: 180, Vankriegen,2015:27) και τα ερευνητικά δεδομένα (Τηλιγάδα, 2017: 160, Αντωνίου, 2018: 97-98, Κυρίμη, 2018: 163). Μάλιστα από τις διμεταβλητές αναλύσεις επιβεβαιώνεται ότι **οι εκπαιδευτικοί με αυξημένα προσόντα** (κάτοχοι διδακτορικού Μ.Ο. 3,95% και μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών Μ.Ο. 3,83% **εκτιμούν περισσότερο τα οφέλη από την ανάπτυξη και ενίσχυση της «συνεργατικής κουλτούρας» στα σχολεία**. Επίσης νεότεροι εκπαιδευτικοί σε ηλικία (ηλικία 25-40), αλλά και σε εκπαιδευτική προϋπηρεσία (1-10 έτη) **εκτιμούν περισσότερο τα οφέλη της συνεργατικής κουλτούρας** (Μ.Ο. 3,89) και (Μ.Ο. 3,87) αντίστοιχα σε σχέση με τα υπόλοιπα ηλικιακά groups και τους εκπαιδευτικούς με περισσότερα έτη εκπαιδευτικής διδακτικής προϋπηρεσίας, εύρημα που φαίνεται να επιβεβαιώνεται και από προηγούμενο ερώτημα που αφορά στον βαθμό και μορφές συνεργασίας. Διαπιστώνεται ξεκάθαρα η προτίμηση των νέων και αρχάριων εκπαιδευτικών για εμπλοκή σε ποικίλες συνεργασίες και η ανάγκη τους για επαγγελματική μάθηση μέσα στην κοινότητα μάθησης.

Όσον αφορά τη συμβολή της συνεργατικής κουλτούρας στη μείωση του φόρτου εργασίας των εκπαιδευτικών, φαίνεται ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται και παρουσιάζεται μεγάλη τυπική απόκλιση καθώς το 30% περίπου πιστεύει πως η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών μειώνει καθόλου έως λίγο τον φόρτο εργασίας, ενώ περίπου το 68% του δείγματος αναφέρει ότι μειώνει τον φόρτο εργασίας των εκπαιδευτικών τουλάχιστον αρκετά. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες που σημειώνουν ότι **ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών απολαμβάνει τα οφέλη της συνεργασίας, συνάμα όμως αναγνωρίζει ότι οι αλλαγές στην κουλτούρα έχουν οδηγήσει σε αύξηση του φόρτου εργασίας και ασφυκτικά πλαίσια** (Johnson, 2003:337-338, Τηλιγάδα, 2017:160, Τόλης, 2020:270, Μανουσάκη, 2020:200) και υποστηρίζεται βιβλιογραφικά (Hargreaves,1994:245-7, Johnson, 2003:346-348, Vangrieken et. al., 2015:27-29) : « ενταντικοποίηση της εργασίας: η ανάγκη να συναντώνται συχνότερα με συναδέλφους για να συζητήσουν και να σχεδιάσουν αποτελεί μια πρόσθετη επιβάρυνση στην εργασία τους. Επιπλέον, οι ομάδες επιβάλλουν μεγαλύτερη ευθύνη σε αυτούς που συμμετέχουν» (Johnson,2003:346-348).. Στην έρευνα της Τηλιγάδα (2017:160) οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη μείωση του φόρτου εργασίας διαφοροποιούνται ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα. Έτσι, νεώτεροι εκπαιδευτικοί χωρίς πολλά χρόνια πείρας ενδεχομένως νιώθουν αυξημένο το βάρος και την ευθύνη από τις συνεργασίες καθώς απαιτείται ιδιαίτερος κόπος προκειμένου να ανταποκριθούν στις κοινές δεσμεύσεις, ενώ οι εμπειρότεροι εκπαιδευτικοί εισπράττουν τα θετικά της συνεργασίας μέσα από τον διαμοιρασμό και διάχυση καλών πρακτικών.

3^η Διάσταση: Λόγοι κουλτούρας απομονωτισμού στα σχολεία

α. αποτελεί μια αμυντική στάση σε ενδεχόμενες απειλές (ανταγωνιστικότητα, συγκρούσεις, απώλεια της αυτονομίας, αυξημένος φόρτος εργασίας)
β. αποτελεί μια στρατηγική επιλογή που επιτρέπει την απερίσπαστη -από εξωτερικούς παράγοντες- προσήλωση του εκπαιδευτικού στο εκπαιδευτικό του έργο
γ. αποτελεί μια αναγκαστική επιλογή λόγω διοικητικών και οργανωτικών περιορισμών (έλλειψη διαθέσιμων χώρων κοινής – συνεργατικής εργασίας , μη ευέλικτα ωρολόγια προγράμματα)

Σχετικά με τους λόγους επιλογής της κουλτούρας «απομονωτισμού» στη διδασκαλία (τρίτη διάσταση) βρέθηκε ποσοστό της τάξης του 75,0% του δείγματος των εκπαιδευτικών να υποστηρίζει τουλάχιστον αρκετά ως λόγο επιλογής της κουλτούρας «απομονωτισμού» στη διδασκαλία το ότι αποτελεί μια αμυντική στάση σε

ενδεχόμενες απειλές (ανταγωνιστικότητα, συγκρούσεις, απώλεια της αυτονομίας, αυξημένος φόρτος εργασίας) αλλά και **μια αναγκαστική επιλογή λόγω διοικητικών και οργανωτικών περιορισμών** (έλλειψη διαθέσιμων χώρων κοινής – συνεργατικής εργασίας, μη ευέλικτα ωρολόγια προγράμματα). Επιπλέον, ποσοστό της τάξης του 50,0% του δείγματος των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι αποτελεί μια στρατηγική επιλογή που επιτρέπει την απερίσπαστη -από εξωτερικούς παράγοντες- προσήλωση του εκπαιδευτικού στο εκπαιδευτικό του έργο. Η βιβλιογραφία επιβεβαιώνει τα παραπάνω ευρήματα αλλά και πλήθος ερευνών (Hargreaves, 1994: 170, Lortie, 1975, Rosenholtz, 1989, Ashfort & Lee, 1990). Μάλιστα από την ανάλυση και πολυμεταβλητή ανάλυση συσχέτισης μεταβλητών προκύπτει πως ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί αυξημένων προσόντων δεν επιλέγουν τον απομονωτισμό από αδυναμία, φόβο, ανασφάλεια ή διοικητικούς και οργανωτικούς περιορισμούς τόσο, όσο από προσωπική – στρατηγική επιλογή. Πιο συγκεκριμένα, **οι εκπαιδευτικοί με διδακτορικό τίτλο** έναντι των εκπαιδευτικών με βασικό πτυχίο ή των εκπαιδευτικών με δεύτερο πτυχίο ή των εκπαιδευτικών με μεταπτυχιακό τίτλο **εκτίμησαν σε υψηλότερο βαθμό ότι η κουλτούρα «απομονωτισμού» στη διδασκαλία ακολουθείται λόγω του ότι αποτελεί μια στρατηγική επιλογή που επιτρέπει την απερίσπαστη, από εξωτερικούς παράγοντες, προσήλωση του εκπαιδευτικού στο εκπαιδευτικό του έργο.** Εδώ πρέπει να τονιστεί ότι ο παράγοντας των σπουδών των εκπαιδευτικών βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντική μεταβλητή και σε επίπεδο πολυμεταβλητής ανάλυσης.

4^η και 5^η διάσταση: Οφέλη και μειονεκτήματα του κατακερματισμού (balkanization)

α. βελτιώνει τις εκπαιδευτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών, καθώς διδάσκουν ως μέλη μιας ομάδας υψηλών επιδόσεων
β. ενισχύει την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών και ενθαρρύνει πρωτοβουλίες για εισαγωγή και εφαρμογή καινοτομιών
γ. διαχωρίζει τους εκπαιδευτικούς και συντηρεί στερεότυπα σχετικά με τη φύση και τη σημασία των επιστημονικών ειδικοτήτων
δ. προωθεί το συμφέρον της κάθε υποομάδας και αποτελεί τροχοπέδη για τη δημιουργία μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης

Η συνεργασία εκπαιδευτικών εντός συγκεκριμένων ομάδων που σχηματίζονται ή μεταξύ ομοτέχνων ή με άλλα κριτήρια φαίνεται για τους εκπαιδευτικούς του δείγματος ότι αποφέρει οφέλη. Συγκεκριμένα το 75% των εκπαιδευτικών **θεωρεί τουλάχιστον**

αρκετά ότι αυτή η μορφή συνεργασίας ενισχύει την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών και ενθαρρύνει πρωτοβουλίες για εισαγωγή και εφαρμογή καινοτομιών και παράλληλα βελτιώνει τις εκπαιδευτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών, καθώς διδάσκουν ως μέλη μιας ομάδας υψηλών επιδόσεων. Μάλιστα, οι απαντήσεις τους δεν διαφοροποιούνται (παρατηρείται μικρή τυπική απόκλιση) δείχνοντας ξεκάθαρα ότι θεωρούν ότι αυτοί που συνεργάζονται σε μικρά σχήματα συνεργασίας νιώθουν μεγαλύτερη ασφάλεια. Παράλληλα όμως, αναγνωρίζουν – επιβεβαιώνοντας την αντίστοιχη βιβλιογραφία – σε ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό (άνω του 60% - τουλάχιστον αρκετά) ότι ο κατακερματισμός σε ομάδες διαχωρίζει τους εκπαιδευτικούς, συντηρεί στερότυπα σχετικά με τη φύση και τη σημασία των επιστημονικών ομάδων. Έτσι, συχνά «Η προτεραιότητα που δίνεται στα υψηλού γοήτρου ακαδημαϊκά μαθήματα δημιουργεί εξ ορισμού μαθήματα χαμηλού γοήτρου και αντίστοιχη νοοτροπία στους εκπαιδευτικούς που τα διδάσκουν» (Hargreaves, Fullan, 1992:342). Αυτή η μορφή σχολικής κουλτούρας σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Hargreaves, Fullan, 1992:342) κυρίως απαντάται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Για τους εκπαιδευτικούς του δείγματος (περίπου το 55%) επίσης υπάρχει η άποψη πως η κουλτούρα του διαμερισμού προωθεί τουλάχιστον αρκετά το συμφέρον της κάθε υποομάδας και αποτελεί τροχοπέδη για τη δημιουργία μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης. Στην ίδια διαπίστωση καταλήγει και η έρευνα της Τηλιγάδα, 2017 σύμφωνα με την οποία η συμμετοχή εκπαιδευτικών σε ομάδες συνεργασίας που σχετίζονται επιστημονικά ή έχουν αναπτύξει διαπροσωπικές σχέσεις δείχνει ότι υπάρχει συνοχή στις προσδοκίες των μελών της υποομάδας και επικοινωνία μεταξύ τους, «αδιαφορώντας όμως για τον διαμοιρασμό αξιών και στόχων στο επίπεδο σχολικής μονάδας» Τηλιγάδα (2017:158). Πρόκειται για αυτό που ονομάζεται στη βιβλιογραφία προσωπική ταύτιση (Personal Identification) σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί ορίζουν την εργασιακή τους ταυτότητα εντός του πλαισίου της ομάδας και έχει ως αποτέλεσμα οι ίδιοι να συνδέονται σε επαγγελματικές ενώσεις και άτυπα δίκτυα με συναδέλφους της ίδιας ειδικότητας και να συντηρούνται έτσι τα στερεότυπα τους σχετικά με τη φύση και τη σημασία των άλλων ειδικοτήτων. Αυτές οι υποομάδες που έχουν και πολιτικό χαρακτήρα (political complexion) δρουν καθοριστικά και στη λειτουργία της κοινότητας. Δεν αυτοπροσδιορίζονται μόνο αλλά διεκδικούν προνόμια για τη δική τους ομάδα αποκλείοντας άλλους. Έτσι, πόροι, προαγωγές, προνόμια κατανέμονται όχι επί ίσοις όροις. Το συμφέρον της υποομάδας είναι κυρίαρχο μέλημα και όχι το συμφέρον του όλου. (Hargreaves, 1994:214, Hargreaves, Macmillan,

1992:4,5). Μάλιστα, από τις διμεταβλητές αναλύσεις φαίνεται να αναγνωρίζουν περισσότερο οι γυναίκες έναντι των ανδρών τα οφέλη από τη συνεργασία σε συγκεκριμένες ομάδες (κατακερματισμός). Ακόμα, τα άτομα ηλικίας 25 – 40 βρέθηκε να αξιολογούν σε υψηλότερο βαθμό έναντι των ατόμων ηλικίας 41 – 50 ετών και των ατόμων ηλικίας 51+ ετών τα οφέλη συνεργασίας των εκπαιδευτικών. Σχετικά με την συνολική προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών βρέθηκε οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία από 1 – 10 έτη έναντι των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία από 11 – 20 ή πάνω από 21+ έτη να αξιολογούν σε μεγαλύτερο βαθμό τα οφέλη συνεργασίας των εκπαιδευτικών που συνεργάζονται σε μια συγκεκριμένη ομάδα.

Στην ίδια ερώτηση όμως ένα αρκετά σημαντικό ποσοστό του δείγματος(44,85%) πιστεύει ότι η συνεργασία εντός ομάδων δεν αποτελεί τροχοπέδη για τη δημιουργία μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης, εύρημα που φαίνεται να μην συμφωνεί με τη βιβλιογραφία, σύμφωνα με την οποία «στην κουλτούρα διαμερισμού υπάρχουν νικητές και χαμένοι»(Hargreaves & Macmillan, 1992:5) Το εύρημα αυτό έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον καθώς η κουλτούρα του κατακερματισμού – παρά τα μειονεκτήματά της - αναγνωρίζεται ως μια κουλτούρα σύνδεσης με άλλους συναδέλφους, αίρει τον ατομικισμό και αποτελεί ένα προγενέστερο στάδιο της γνήσιας συνεργασίας καθώς μικρά συνεργατικά σχήματα λειτουργούν με όρους ανάπτυξης (Τηλιγάδα, 2020: 6).

6^η διάσταση: Οφέλη και μειονεκτήματα της τεχνητής συναδελφικότητας

α. καλλιεργεί και βελτιώνει τις συνεργατικές δεξιότητες και σχέσεις των εκπαιδευτικών
β. αποτελεί μια χρήσιμη προκαταρκτική φάση στην πορεία για πιο βαθιές σχέσεις συνεργασίας
γ. υποτιμά τον εκπαιδευτικό με τον «επιβαλλόμενο» και εξωτερικά ρυθμιζόμενο χαρακτήρα της
δ. περιορίζει τον αυθορμητισμό και τη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών και αποσκοπεί στην εφαρμογή προκαθορισμένων πλαισίων κι όχι στην ανάπτυξη μιας υγιούς/αυθεντικής/γνήσιας συναδελφικότητας

Επιπρόσθετα, σχετικά με την έκτη διάσταση της συνεργατικής κουλτούρας, βρέθηκε ποσοστό της τάξης του 60,0% του δείγματος να αναφέρει τουλάχιστον αρκετά ότι τα οφέλη της τεχνητής συναδελφικότητας είναι ότι αυτή η κουλτούρα συνεργασίας καλλιεργεί και βελτιώνει τις συνεργατικές δεξιότητες και σχέσεις των εκπαιδευτικών (54,5% τουλάχιστον αρκετά), ενώ παράλληλα αποτελεί μια χρήσιμη

προκαταρκτική φάση στην πορεία για πιο βαθιές σχέσεις συνεργασίας (περίπου 65% τουλάχιστον αρκετά). Το εύρημα αυτό φαίνεται να συμφωνεί με πολλούς μελετητές (Hargreaves, 1992, Χατζηπαναγιώτου, 2008:229, Τηλιγάδα 2020:6) σύμφωνα με τους οποίους στους περισσότερους σχολικούς οργανισμούς η τεχνητή συναδελφικότητα αποτελεί ένα ενδιάμεσο στάδιο στην πορεία από τον ατομικισμό και τον διαμερισμό προς την πλήρως συνεργατική κουλτούρα. **Μάλιστα, τα πλεονεκτήματα της τεχνητής συναδελφικότητας φαίνεται να αναγνωρίζουν περισσότερο εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία 0-5 έτη στην ίδια σχολική μονάδα έναντι των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία από 6 – 10 έτη ($p = .016$) που ενδεχομένως συνδέεται με την ανάγκη συνεργασίας εκπαιδευτικών που ακόμα δεν έχουν αναπτύξει φυσικές, γνήσιες και αυθόρμητες σχέσεις και επιδιώκουν έναν τεχνητό συνεργατικό τρόπο δουλειάς.** Είναι επίσης αξιοσημείωτο (γράφημα 79) πως εκπαιδευτικοί με μικρότερη προϋπηρεσία (1-10 έτη) φαίνεται ότι αξιολογούν σε μεγαλύτερο βαθμό τα οφέλη της τεχνητής συναδελφικότητας. Επιπλέον, το επίπεδο των σπουδών φαίνεται να επηρεάζει την άποψη των εκπαιδευτικών απέναντι στην κουλτούρα της τεχνητής συναδελφικότητας. **Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (449 εκπαιδευτικοί) έναντι των εκπαιδευτικών με βασικό πτυχίο φαίνεται να εκτιμούν σε μεγαλύτερο βαθμό τα οφέλη της τεχνητής συναδελφικότητας.** Πρόκειται για εκπαιδευτικούς που ενδιαφέρονται για την επαγγελματική τους εξέλιξη και αναγνωρίζουν τη δυναμική μιας συνεργασίας ακόμα κι αν αυτή είναι σκηνοθετημένη.

Όσον αφορά τα μειονεκτήματα της τεχνητής συναδελφικότητας οι ερωτώμενοι εμφανίζονται διχασμένοι. Από τη μια πλευρά στέκονται αρκετά διστακτικοί απέναντι στην τεχνητή συναδελφικότητα ως μοντέλο συνεργασίας και αναγνωρίζουν κάποια μειονεκτήματα αυτής. Οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί του δείγματος (ποσοστό της τάξης του 50%) αναγνωρίζουν τουλάχιστον αρκετά ως **βασικό μειονέκτημα της τεχνητής συναδελφικότητας ότι περιορίζει τον αυθορμητισμό και τη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών και αποσκοπεί στην εφαρμογή προκαθορισμένων πλαισίων κι όχι στην ανάπτυξη μιας υγιούς /αυθεντικής /γνήσιας συναδελφικότητας** εύρημα που συμφωνεί με τη βιβλιογραφία :*«Η τεχνητή συναδελφικότητα δένει τους εκπαιδευτικούς στο χώρο και στο χρόνο με σκοπούς και διαδικασίες που επινοούν οι ανώτεροί τους Υποκαθιστά τα ανοιχτά και απρόβλεπτα σχήματα των ανθρώπινων διαδράσεων που προκύπτουν φυσικά και εξελίσσονται αργά, με*

διοικητικά επινοημένες και γραφειοκρατικά ελεγχόμενες διαδικασίες εξωτερικής εκτίμησης, ανάδρασης και ανασκόπησης... (Hargreaves & Fullan, 1992:357). Συνάμα όμως στο ίδιο ερώτημα ένα εξ ίσου αξιοσημείωτο ποσοστό της τάξεως του 45,85% δεν έχει την ίδια άποψη και φαίνεται να μην αναγνωρίζει αυτό το μειονέκτημα. **Προσδίδουν σε αυτήν την εξωτερικά επιβαλλόμενη συνεργασία θετικό πρόσημο και πιστεύουν ότι ελάχιστα ή καθόλου περιορίζει τον αυθορμητισμό και τη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών. Το παραπάνω εύρημα είναι ιδιαίτερα σημαντικό και υποδηλώνει τη διάθεση των εκπαιδευτικών να υιοθετούν νέα μοντέλα συνεργασίας χωρίς φόβο και καχυποψία, τη διάθεση των εκπαιδευτικών να άρουν τον απομονωτισμό που χρόνια χαρακτηρίζει το εκπαιδευτικό επάγγελμα.** Η ίδια τάση αποτυπώνεται και στο επόμενο ερώτημα. Περίπου το 55% (απάντηση: λίγο ή καθόλου) των εκπαιδευτικών του δείγματος δεν νιώθουν να υποτιμώνται ως εκπαιδευτικοί από τον «επιβαλλόμενο» και εξωτερικά ρυθμιζόμενο χαρακτήρα της.

7^η διάσταση: παράγοντες ενίσχυσης της συνεργατικής κουλτούρας

α. η προδιάθεση του εκπαιδευτικού για ομαδική εργασία, συνεργασία και δικτύωση
β. η κουλτούρα συνεργασίας που έχει διαμορφωθεί ιστορικά στο σχολείο (έθος)
γ. η ικανότητα του Διευθυντή να ενισχύει το μαθησιακό περιβάλλον και τη μαθησιακή κουλτούρα (καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας και ομαδικής μάθησης, καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης, αμοιβαιότητας και αλληλεγγύης)
δ. ο ουσιαστικός και από κοινού σχολικός προγραμματισμός στην αρχή της χρονιάς από τα μέλη της σχολικής κοινότητας (ανάπτυξη/ενίσχυση συνεργατικού κλίματος & πρακτικών)
ε. το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο της πολιτείας, οι πρωτοβουλίες και οι δράσεις των αρμόδιων οργάνων (Σχολικοί Σύμβουλοι, υπεύθυνοι φορέων)

Κομβικός παράγοντας για την εδραίωση της συνεργατικής κουλτούρας κρίνεται για τους εκπαιδευτικούς του δείγματος – κατά γενική ομολογία με ελάχιστη τυπική απόκλιση (0,83) - η προδιάθεση του εκπαιδευτικού για ομαδική εργασία, συνεργασία και δικτύωση (Μ.Ο. 4,09) . Ποσοστό άνω του 90,0% του δείγματος των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι **η συνεργατική κουλτούρα ενισχύεται τουλάχιστον αρκετά από την προδιάθεση για ομαδική εργασία, ενώ περίπου το 75% αναγνωρίζει ότι η συνεργατική προδιάθεση του εκπαιδευτικού συμβάλλει τουλάχιστον πολύ στη στερέωση μιας τέτοιας κουλτούρας.** Η άποψη των εκπαιδευτικών του δείγματος βρίσκεται σε συμφωνία με τη βιβλιογραφία, αποτελεί βασική προϋπόθεση και εγγύηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και είναι προϋπόθεση για τον σύγχρονο εκπαιδευτικό που εργάζεται σε ένα περιβάλλον μάθησης και αυξημένης

αλληλεπίδρασης τόσο με μαθητές, γονείς, ομοτέχνους όσο και μέσα από ευρύτερες συνεργασίες με στόχο την ανταλλαγή καλών πρακτικών, τον διαμοιρασμό εμπειριών και παραδειγμάτων (EC, 2011:10, EC, 2013:45).

Καθοριστική φαίνεται να είναι και η συμβολή του Διευθυντή στην εδραίωση μιας τέτοιας κουλτούρας. Σχεδόν απόλυτα ομόφωνα και με **ποσοστό άνω του 90% (Μ.Ο. 4,01%) οι εκπαιδευτικοί κρίνουν ότι ο Διευθυντής επηρεάζει τουλάχιστον αρκετά την εδραίωση ενός συνεργατικού – μαθησιακού κλίματος στα σχολεία**, στοιχείο που επιβεβαιώνεται από τη βιβλιογραφία *«Όταν οι καθηγητές αναγνωρίζονται ως επαγγελματίες και μπορούν να εργαστούν σε μια ατμόσφαιρα εμπιστοσύνης, όπου η διαδικασία λήψης αποφάσεων γίνεται συμμετοχικά, που υποστηρίζονται ταυτόχρονα όλοι οι εκπαιδευτικοί με εποικοδομητικό τρόπο σε ευκαιρίες μάθησης»* τότε πραγματικά ο διευθυντής – ηγέτης λειτουργεί υποστηρικτικά και διαμορφώνει ένα άριστο περιβάλλον μάθησης (Clement,2000:86) και στοχεύει στην *«Ενθάρρυνση του προσωπικού, ώστε να διαδραματίσει ενεργό ρόλο στην προώθηση της καινοτομίας..»* (Day et al, 2008:65). Πρόκειται για μια παιδαγωγική ηγεσία που βιώνεται μέσα από μια *«σειρά από καθημερινές ενέργειες, συμπεριφορές των διευθυντών που στοχεύουν στην προαγωγή της αποτελεσματικής διδασκαλίας και μάθησης στην τάξη, της συναδελφικότητας και της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων»*(Πασιαρδής,2014:19). Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνονται από πλήθος ερευνών (Τηλιγάδα, 2017:167, Μυλωνά, 2019:139, Τσώνη, 2019:157, Βελούδη, 2020:132, Φρούντζα, 2019:122, Μπόλη, 2019:106) και γίνεται φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο ρόλος του διευθυντή είναι πολύ σημαντικός για την διαμόρφωση των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, τον θεωρούν υπεύθυνο για το κλίμα των διαπροσωπικών σχέσεων αλλά και το μαθησιακό περιβάλλον που αναπτύσσεται στη σχολική μονάδα.

Αρκετά υψηλά επίσης οι εκπαιδευτικοί τοποθετούν την κουλτούρα συνεργασίας που έχει διαμορφωθεί ιστορικά στο σχολείο (έθος) (Μ.Ο. 3,92% και πολύ μικρή απόκλιση μεταξύ τους: 0,88%) και λίγο χαμηλότερα αλλά αρκετά υψηλά (Μ.Ο. 3.77) τοποθετούν τον ουσιαστικό και από κοινού σχολικό προγραμματισμό στην αρχή της χρονιάς από τα μέλη της σχολικής κοινότητας (ανάπτυξη/ενίσχυση συνεργατικού κλίματος & πρακτικών). Μάλιστα ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών του δείγματος (63%) θεωρούν τη συμβολή του σχολικού προγραμματισμού τουλάχιστον πολύ σημαντική

υπογραμμίζοντας τις βιβλιογραφικές αναφορές για αυτόνομα σχολεία με εκτίμηση των ιδιαίτερων αναγκών και συνθηκών του συγκεκριμένου σχολικού περιβάλλοντος. Το ίδιο υπογραμμίζει και η στάση των εκπαιδευτικών σχετικά με το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο, τις πρωτοβουλίες και τις δράσεις των αμοδίων οργάνων. Εδώ οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δείχνουν να διαφοροποιούνται ως προς τις απαντήσεις (Μ.Ο. 3,12 με μεγάλη τυπική απόκλιση 1,14) και αυτός ο παράγοντας ιεραρχείται χαμηλότερα στις προτιμήσεις τους (τουλάχιστον πολύ απαντά το 37%) αναδεικνύοντας τη σημασία της λήψης αποφάσεων μέσα στο σχολείο (school based). Τα παραπάνω ευρήματα καταδεικνύουν πως οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να προκρίνουν διαδικασίες και πρακτικές αυτοαξιολόγησης (προδιάθεση εκπαιδευτικών για ομαδική εργασία, ρόλος του διευθυντή στην ενίσχυση του συνεργατικού κλίματος, σχολικός προγραμματισμός) και φαίνεται να είναι περισσότερο επιφυλακτικοί σε εξωτερικούς παρατηρητές και επιβαλλόμενα σχήματα που δεν αναγνωρίζουν τις ιδιαιτερότητες της κάθε σχολικής μονάδας και ενδεχομένως θυμίζουν παλαιότερες μορφές επιθεωρητισμού. Η τάση που καταγράφεται οδηγεί στην προσέγγιση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ως «μανθανόντων οργανισμών» που έχουν τη δυνατότητα να μαθαίνουν μέσα από τον προσωπικό αναστοχασμό και την αυτοαξιολόγηση και όχι ως ελεγχόμενοι διεκπεραιωτές άνωθεν εντολών (Senge, 1990, Senge et al. 1994 όπ. αναφ. σε Κασσωτάκης, 2017:47).

Από τις διμεταβλητές αναλύσεις φαίνεται ότι για την ενίσχυση της συνεργατικής κουλτούρας, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αξιολογούν σε υψηλότερο βαθμό σε σχέση με τους άνδρες τη συμβολή των παραπάνω παραγόντων. Όσον αφορά τις υπόλοιπες ανεξάρτητες μεταβλητές, από τις αναλύσεις δεν προκύπτει σημαντική διαφοροποίηση.

7.1.2. Ερευνητικό ερώτημα 2ο: Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών

1^η διάσταση: βαθμός εκπλήρωσης προϋποθέσεων για την επαγγελματική ανάπτυξη και την ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών.

Βελτίωση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών
α. την προδιάθεση των εκπαιδευτικών για αλλαγή, ευελιξία και συνεχή μάθηση
β. την ύπαρξη μιας ισχυρής συνεργατικής κουλτούρας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας
γ. την εγκαθίδρυση/ανάπτυξη μιας κουλτούρας αυτοαξιολόγησης, αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου
δ. την διεύθυνση/ηγεσία του σχολείου που επιδιώκει/υποστηρίζει τη μάθηση των εκπαιδευτικών και μετασχηματίζει το σχολείο σε κοινότητα μάθησης

Όσον αφορά **την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών** και την πρώτη διάσταση της φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν σχεδόν ισότιμα όλες τις προϋποθέσεις πολύ σημαντικές. Πιο συγκεκριμένα, το 90,0% του δείγματος των εκπαιδευτικών αναφέρει (τουλάχιστον πολύ) ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσα στο σχολείο πρέπει να συνδέεται με την διεύθυνση/ηγεσία του σχολείου που επιδιώκει/υποστηρίζει τη μάθηση των εκπαιδευτικών και μετασχηματίζει το σχολείο σε κοινότητα μάθησης, (Μ.Ο. 3,83%) με την ύπαρξη μιας ισχυρής συνεργατικής κουλτούρας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, (Μ.Ο.3,77 %) με την προδιάθεση των εκπαιδευτικών για αλλαγή, ευελιξία και συνεχή μάθηση (Μ.Ο. 3,76%) και την εγκαθίδρυση/ανάπτυξη μιας κουλτούρας αυτοαξιολόγησης, αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου. (Μ.Ο.3,57%). Από τις παραπάνω απαντήσεις υπογραμμίζεται και πάλι **η σύνδεση της συμβολής του Διευθυντή με την επαγγελματική ανάπτυξη** και επιβεβαιώνεται φυσικά η βιβλιογραφία που επιμένει στην αναγκαιότητα μιας ισχυρής ηγεσίας για τη μάθηση που *«εστιάζει στις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών κατά την συμμετοχή τους σε δραστηριότητες οι οποίες επηρεάζουν άμεσα την ανάπτυξη των μαθητών»* (Leithwood & Duke,1999:47) και αποτελεί ένα πρότυπο μάθησης για τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, καθώς ο πιο σημαντικός ρόλος είναι *« εκείνος του μαθητευόμενου που ηγείται, εκείνου που συμμετέχει στην κύρια δραστηριότητα του σχολείου, επιδεικνύοντας τη συμπεριφορά και αποτελώντας παράδειγμα»*(Day,1999:191). Πολλές έρευνες καταλήγουν στο ίδιο συμπέρασμα: *«Όλοι οι διευθυντές του δείγματος θεωρούν ότι ο ρόλος του διευθυντή είναι θεμελιώδης και καθοριστικός για την ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας»* (Χωριανόπουλος 2020:127) πολλοί όμως επισημαίνουν *« ότι ο σχολικός διευθυντής είναι ο επαγγελματίας που συντονίζει και προάγει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών χωρίς αυτή να είναι η βασική του προτεραιότητα. Η προτεραιότητα του διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι να διαμορφώσει το κατάλληλο σχολικό κλίμα το οποίο υποστηρίζει και βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αναπτυχθούν ως επαγγελματίες»* (Χόρτη, 2020:124). Σε παρόμοιο συμπέρασμα καταλήγει και η Χαλαμπαλάκη, 2017:134 στην έρευνα της οποίας οι εκπαιδευτικοί μας αναφέρουν ότι *« στην καθημερινότητα οι διευθυντές τους πρωτίστως τους ενημερώνουν για όλες τις ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης αλλά δεν ανταποκρίνονται ικανοποιητικά στην ευελιξία του προγράμματος όπως εκείνοι θα επιθυμούσαν»*. Σε παρόμοιο συμπέρασμα κατέληξε η Σαμαρά (2015) με τους εκπαιδευτικούς του δείγματός της να δηλώνουν ικανοποιημένοι από τον βαθμό

ενημέρωσης εκ μέρους της διεύθυνσης των σχολείων τους αλλά δυσαρεστημένοι από τον τρόπο άσκησης της ηγεσίας.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχουν και οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος (περίπου το 85% τουλάχιστον αρκετά με Μ.Ο. 3,57) - παρόλο που αποτελεί την τελευταία τους επιλογή- σχετικά με τον **ρόλο της κουλτούρας της αυτοαξιολόγησης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών** επιβεβαιώνοντας τη διεθνή βιβλιογραφία (Ο.Ε.Κ.Δ., 1989, 1995, 2013a, Altricher & Sprecht, 1997, Eurydice, 2004, Pons, 2012) αλλά και την εγχώρια, σύμφωνα με την οποία η αυτοαξιολόγηση διαμορφώνει τις προϋποθέσεις της μετασχηματιστικής επαγγελματικής μάθησης μέσω της δυνατότητας να αναπτυχθεί ενδοσχολική επιμόρφωση (Ματσαγούρας, 2019) και στοχεύει «στη βελτίωση και την αποτελεσματικότερη λειτουργία των σχολικών μονάδων, καθώς και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών» (Κασσωτάκης, 2017:43). Σε παρόμοια αποτελέσματα καταλήγει και η έρευνα της Γρίτζιου, 2021:174-175 στην οποία οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη συμβολή της αυτοαξιολόγησης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών καθώς μέσω αυτής αποσαφηνίζονται τα πεδία που χρειάζονται αυτομόρφωση και επιμόρφωση στην ενίσχυση της επιστημονικής ταυτότητας και μετέπειτα αποκτούν αυτογνωσία για τις επαγγελματικές τους ικανότητες. Τη σύνδεση της αυτοαξιολόγησης με την αυτογνωσία, τον αναστοχασμό και την αυτοβελτίωση υπογραμμίζονται πολλές άλλες έρευνες (Κολυμπάρη, 2015, Αναστασιου, 2017). Στην έρευνα της Φωτίου (2020:146) αναφέρεται πως «οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως οι δράσεις της αυτοαξιολόγησης μπορούν να οδηγήσουν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και μάλιστα η σχέση αυτοαξιολόγησης και επαγγελματικής ανάπτυξης εξαρτάται κυρίως από την αυτοβελτίωση, αυτοκριτική, τον αναστοχασμό και τη σχέση συνεργασίας εμπιστοσύνης». Θα πρέπει να σημειωθεί όμως πως υπάρχουν έρευνες που δεν επιβεβαιώνουν τα παραπάνω ευρήματα όπως η έρευνα του Ζαχαρόπουλου, (2021:241), καθώς σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματός του η αυτοαξιολόγηση έλαβε την προτελευταία θέση στην σειρά κατάταξης της σπουδαιότητας και συμβολής της στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών
α. αντιλαμβάνεται τη μάθηση ως μια διαδικασία διαρκή, ανοιχτή και συνεργατική.
β. αποδέχεται τη διαφορετικότητα, την αντιπαράθεση και τον διάλογο
γ. διαθέτει την προδιάθεση αυτοκριτικής και αυτοβελτίωσης
δ. διαθέτει την ικανότητα του κριτικού αναστοχασμού σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο

ε. διαθέτει θετική προδιάθεση απέναντι στις εκπαιδευτικές αλλαγές και καινοτομίες

Βασική προϋπόθεση για την εμπλοκή του εκπαιδευτικού σε συνεργατικές πρακτικές που αποτελούν προϋπόθεση για την επαγγελματική του ανάπτυξη είναι **το ίδιο το προφίλ του εκπαιδευτικού και οι προδιαθέσεις που ο ίδιος διαθέτει**. Στο πόρισμα αυτό κατέληξαν οι εκπαιδευτικοί του δείματός μας επιβεβαιώνοντας τη βιβλιογραφία (Talbert-Johnson, 2006:154, Bakkenes et al., 2010:535, European Commission, 2013:45, Evers et al.,2016:228) για τον ρόλο των προδιαθέσεων στην προώθηση της επαγγελματικής μάθησης στις κοινότητες μάθησης, καθώς *«Οι προδιαθέσεις είναι η κύρια πηγή από την οποία ενεργοποιείται η συμπεριφορά μας»* Richard και Perkins (2000:29 όπ. αναφ. σε Schussler,2006:255). Στην έρευνά μας, ποσοστό άνω του 90,0% του δείγματος των εκπαιδευτικών αναφέρει τουλάχιστον αρκετά ότι προϋπόθεση για την ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών στο σχολείο είναι η προδιάθεση του εκπαιδευτικού αυτοκριτικής και αυτοβελτίωσης (Μ.Ο.4,31%), ότι ο ίδιος πρέπει να αποδέχεται τη διαφορετικότητα, την αντιπαράθεση και τον διάλογο(Μ.Ο.4,30%) ότι πρέπει να αντιλαμβάνεται τη μάθηση ως μια διαδικασία διαρκή, ανοιχτή και συνεργατική (Μ.Ο. 4,26%) , ότι πρέπει να διαθέτει την ικανότητα του κριτικού αναστοχασμού σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο (Μ.Ο. 4,26%) και ότι πρέπει να διαθέτει θετική προδιάθεση απέναντι στις εκπαιδευτικές αλλαγές και καινοτομίες (Μ.Ο. 4,12%). Συμπερασματικά προκύπτει ότι όλες οι προϋποθέσεις πρέπει να πληρούνται για να επιτευχθεί η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και μάλιστα από τις διμεταβλητές αναλύσεις προκύπτει ότι **οι γυναίκες σε σχέση με τους άνδρες καθώς επίσης και άτομα νεαρότερης ηλικίας (25-40) και με μικρότερη εκπαιδευτική προϋπηρεσία (1-10) αξιολογούν σε υψηλότερο βαθμό τους παράγοντες αυτούς που σχετίζονται με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών**. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει και το εύρημα (γράφημα 84) πως εκπαιδευτικοί με αυξημένα προσόντα (μεταπτυχιακές σπουδές) εκτιμούν σε μεγαλύτερο βαθμό τις παραπάνω προϋποθέσεις που σχετίζονται με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, τον ρόλο του αναστοχασμού υπογραμμίζουν ερευνητές και θεωρητικοί της εκπαίδευσης, καθώς αυτός συμβάλλει στην κατάκτηση της επαγγελματικής ταυτότητας και υποστηρίζει την επαγγελματική και κοινωνική λογοδοσία, όπως και την υπεύθυνη στάση για τα μαθησιακά επιτεύγματα και την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου (Πασιάς κ.α., 2016:

541). Η έρευνα της Γρίτζιου, 2021(174-175) επιβεβαιώνει τα παραπάνω ευρήματα και οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της θεωρούν ότι οι σημαντικότερες ικανότητες –από τον τομέα των προδιαθέσεων- που δίνουν ώθηση στην επαγγελματική τους ανάπτυξη είναι «η ηθική δέσμευση απέναντι στους μαθητές για την προώθηση της μάθησης και των δημοκρατικών στάσεων» και «ο αναστοχασμός-αυτοαξιολόγηση και κριτική διερεύνηση των εκπαιδευτικών πρακτικών» καταδεικνύοντας ότι « οι εκπαιδευτικοί συνδέουν την προσωπική τους εξέλιξη με την εσωτερική λογοδοσία που είναι η ανάληψη κυρίως της ευθύνης για τη μάθηση των μαθητών (Fullan et al., 2015) και επιβεβαιώνουν το πόρισμα στην έρευνα TALIS ότι το 90% των εκπαιδευτικών στις χώρες του ΟΟΣΑ αισθάνονται αυτοεκπλήρωση από την ευκαιρία να επηρεάσουν την ανάπτυξη των παιδιών και να συμβάλουν στην κοινωνία (OECD, 2020)».

2^η διάσταση: βαθμός συμμετοχής σε συνεργατικές πρακτικές

α. ανταλλαγή ιδεών, εκπαιδευτικού υλικού, διδακτικών πρακτικών (κοινός σχεδιασμός μαθήματος, κα.)
β. ετεροπαρατήρηση και ετεροαξιολόγηση της διδασκαλίας μεταξύ των εκπαιδευτικών
γ. συνεργασία με μέντορες και επιστημονικούς φορείς (ΑΕΙ, επιστημονικές ενώσεις) για διδακτικά και μεθοδολογικά ζητήματα
δ. συμμετοχή σε δίκτυα συνεργασίας με άλλα σχολεία (fora, ψηφιακές κοινότητες, ψηφιακές πλατφόρμες ανταλλαγής καλών πρακτικών)
ε. ενδοσχολικές επιμορφώσεις με σκοπό την βελτίωση διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών στο σχολείο

Για την δεύτερη διάσταση της επαγγελματικής ανάπτυξης, **βαθμός συμμετοχής σε συνεργατικές πρακτικές βρέθηκε σχετικά χαμηλό επίπεδο συμμετοχής**. Οι συνεργατικές πρακτικές τις οποίες εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αφορούν σε **αλληλεπίδραση ήπιου βαθμού χωρίς αυστηρές δεσμεύσεις και απαιτήσεις**. Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκε σχεδόν το 70,0% του δείγματος των εκπαιδευτικών να αναφέρει ότι συμμετέχει τουλάχιστον αρκετά (Μ.Ο. 3,28%) σε συνεργατικές πρακτικές που αφορούν την ανταλλαγή ιδεών, εκπαιδευτικού υλικού, διδακτικών πρακτικών (κοινός σχεδιασμός μαθήματος, κα.), εύρημα που επιβεβαιώνεται και από την έρευνα του (Κυριανάκης, 2019:258, Τόλη, 2020:278). Ο μεγάλος όγκος των εκπαιδευτικών φαίνεται να εφαρμόζει έστω και λίγο τέτοιες πρακτικές. Μόνο το 5,79% εξακολουθεί και κινείται στο πλαίσιο του απομονωτισμού και δεν εμπλέκεται καθόλου σε συνεργασίες. Ακολούθως η συμμετοχή σε ενδοσχολικές

επιμορφώσεις είναι η δεύτερη επιλογή τους σε επίπεδο συνεργασίας. Στις απαντήσεις τους παρατηρείται σημαντική τυπική απόκλιση και Μ.Ο. 2,69. Μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών δηλώνει ότι συμμετέχει λίγο (24,98%) ή αρκετά (22,18%) ενώ επίσης ένα μεγάλο ποσοστό δηλώνει ότι δεν έχει καμία συμμετοχή σε ενδοσχολικές επιμορφώσεις παρά το γεγονός ότι η βιβλιογραφία υπερθεματίζει την αξία της ενδοσχολικής επιμόρφωσης καθώς *«πρόκειται για μια συνεχή και επαναλαμβανόμενη διαδικασία, συστηματικά οργανωμένη που εντάσσεται στο πεδίο της δια βίου μάθησης και της εκπαίδευσης ενηλίκων και που δημιουργεί ευνοϊκούς όρους και για την επαγγελματική εξέλιξη και για την ατομική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού»* (Hargreaves,1994 στο Μπαγάκης,2005:139) Η συμμετοχή σε επιμορφώσεις γενικότερα ως μια συνεργατική πρακτική που ακολουθούν περισσότερο οι εκπαιδευτικοί επιβεβαιώνεται και από πλήθος ερευνών (Μπατσούτα & Παπαγιαννίδου, 2006: 151-152· Καϊμενάκης, 2012: 90, Σαμαρά, 2015: 138, Χαλαμπαλάκη, 2017: 129, Κυρίμη, 2018: 160, Πάτση, 2021:123). Στην ερώτηση που αφορά σε συνεργασία με μέντορες και επιστημονικούς φορείς αλλά και συμμετοχή σε δίκτυα συνεργασίας με άλλα σχολεία οι εκπαιδευτικοί διχάζονται και παρατηρείται μεγάλη τυπική απόκλιση. Η συντριπτική πλειοψηφία (περίπου 35%) δηλώνει ότι δεν έχει καθόλου ενταχθεί σε μία τέτοια συνεργατική πρακτική, ενώ μόνο το 20% περίπου αναφέρει ότι έχει συμμετοχή τουλάχιστον πολύ.

Η ετεροπαρατήρηση και ετεροαξιολόγηση των εκπαιδευτικών καταλαμβάνει την τελευταία θέση στις προτιμήσεις τους (Μ.Ο. 2,09). Παρά το γεγονός ότι η βιβλιογραφία καταγράφει τα οφέλη από την ετεροπαρατήρηση, ετεροαξιολόγηση, «αξιολόγηση ομοτέχνων» (Wineburg & Woolworth, 2001 στη Hindin,2007:349 Guskey,2000:23, Πασιαρδής,Σαββίδης & Τσιάκκιρος, 2007 όπ. αναφ. σε Πασιάς, 2016) αλλά και προηγούμενες έρευνες Hamilton (2012), Αποστολόπουλου (2007-2008), Αποστολόπουλου, Πασιά, Στυλιάρη (2010-2014) κατέδειξαν πως η αξιολόγηση της διδασκαλίας μεταξύ συναδέλφων προσφέρει σημαντική προσωπική βελτίωση και αναβαθμίζει το επίπεδο επικοινωνίας και συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Στην έρευνά μας το 70% των ερωτηθέντων δεν έχει δοκιμάσει ποτέ αυτήν τη μορφή συνεργασίας (38,26%) ή έχει συμμετάσχει λίγες φορές (32,47%) και το εύρημα αυτό επαληθεύεται και στην έρευνα του Μουρελάτου, στην οποία *«μόνο το 17% των ερωτηθέντων υποστηρίζει πιο “ενεργητικές” μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης»*, (Μουρελάτος, 2019:194) επαληθεύοντας τη δυσκολία κάμψης των εδραιωμένων αντιλήψεων που σχετίζονται με τον χρόνιο ατομισμό και την απομόνωση

(European Commission, 2016:41). Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δεν είναι εξοικειωμένοι με αυτές τις πρακτικές και στο συμπέρασμα αυτό καταλήγουν πολλές πρόσφατες έρευνες (Γιακουμή & Θεοφιλίδης, 2012:478, Τηλιγάδα,2017:161, Μπαξεβάνη,2018:167, Μυλωνά,2019:139, Αδαμοπούλου, 2020:161, Τόλη,2020:268 κ.λ.π.).

Από τις διμεταβλητές αναλύσεις φαίνεται ότι για την ενίσχυση της συνεργατικής κουλτουρας, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αξιολογούν σε υψηλότερο βαθμό σε σχέση με τους άνδρες τη συμβολή των παραπάνω παραγόντων. Όσον αφορά τις υπόλοιπες ανεξάρτητες μεταβλητές, από τις αναλύσεις δεν προκύπτει σημαντική διαφοροποίηση.

Επίσης, από την πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση φαίνεται ότι ο βαθμός συμμετοχής σε συνεργατικές πρακτικές επηρεάζεται κυρίως από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που αφορούν στις παρακάτω ανεξάρτητες μεταβλητές (στο βαθμό και τις μορφές συνεργασίας, τις δεξιότητες- ικανότητες της Διεύθυνσης που στηρίζουν την επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την ετεροπαρατήρηση / αξιολόγηση διδασκαλίας και επαγγελματική ανάπτυξη / συνανάπτυξη).

3^η διάσταση: Δεξιότητες- ικανότητες της Διεύθυνσης που στηρίζουν την επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

α. Συστημική σκέψη /ικανότητα του διευθυντή να αντιμετωπίζει ολιστικά και συλλογικά την διοίκηση, οργάνωση και λειτουργία του σχολείου (διαμοιρασμός ηγεσίας και ανάληψη ηγετικών καθηκόντων από τους εκπαιδευτικούς)
β. Ικανότητα διατύπωσης οράματος και δέσμευσης των εκπαιδευτικών για την υλοποίησή του (δίκαιη κατανομή αρμοδιοτήτων και ρόλων, επιβράβευση πρωτοβουλιών εκπαιδευτικών και ενθάρρυνση στην ανάληψη δεσμεύσεων και ευθυνών στο σχολείο)
γ. Εξατομικευμένη προσέγγιση των εκπαιδευτικών και ανάδειξη των δυνατοτήτων τους.
δ. Ικανότητα ενίσχυσης του μαθησιακού περιβάλλοντος (ενδοσχολικές επιμορφώσεις, καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας και ομαδικής μάθησης, καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης και αλληλεγγύης, εξωστρέφεια σχολικής μονάδας)
ε. Ανάληψη πρωτοβουλιών με σκοπό την βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και των επιτευγμάτων των μαθητών (ικανότητα παροχής κινήτρων, ενθάρρυνσης και κινητοποίησης για την εισαγωγή νέων παιδαγωγικών και διδακτικών πρακτικών / καινοτόμων δράσεων / προγραμμάτων ενίσχυσης και αντιστάθμισης, κα.)

Σχετικά με τη τρίτη διάσταση της επαγγελματικής ανάπτυξης, τις Δεξιότητες-ικανότητες της Διεύθυνσης που στηρίζουν την επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη

των εκπαιδευτικών, βρέθηκε ικανοποιητικό επίπεδο με βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκε ποσοστό της τάξης του 70,0% των εκπαιδευτικών να αναφέρει τουλάχιστον αρκετά ότι παρατηρείται στη σχολική τους μονάδα η ικανότητα διατύπωσης οράματος και δέσμευσης των εκπαιδευτικών για την υλοποίησή του (δίκαιη κατανομή αρμοδιοτήτων και ρόλων, επιβράβευση πρωτοβουλιών εκπαιδευτικών και ενθάρρυνση στην ανάληψη δεσμεύσεων και ευθυνών στο σχολείο), η συστημική σκέψη /ικανότητα του διευθυντή να αντιμετωπίζει ολιστικά και συλλογικά την διοίκηση, οργάνωση και λειτουργία του σχολείου (διαμοιρασμός ηγεσίας και ανάληψη ηγετικών καθηκόντων από τους εκπαιδευτικούς), η εξατομικευμένη προσέγγιση των εκπαιδευτικών και ανάδειξη των δυνατοτήτων τους , η ικανότητα ενίσχυσης του μαθησιακού περιβάλλοντος (ενδοσχολικές επιμορφώσεις, καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας και ομαδικής μάθησης, καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης και αλληλεγγύης, εξωστρέφεια σχολικής μονάδας) και η ανάληψη πρωτοβουλιών με σκοπό την βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και των επιτευγμάτων των μαθητών (ικανότητα παροχής κινήτρων, ενθάρρυνσης και κινητοποίησης για την εισαγωγή νέων παιδαγωγικών και διδακτικών πρακτικών / καινοτόμων δράσεων / προγραμμάτων ενίσχυσης και αντιστάθμισης, κα.). Τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν με τα ευρήματα της Τηλιγάδα (2017: 168, Κοντογεωργάκου, 2018:260) σύμφωνα με την οποία στη δική τους σχολική μονάδα εντοπίζονται σχεδόν στον ίδιο βαθμό όλα τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά, που καταδεικνύουν ότι η διεύθυνση του σχολείου τους έχει χαρακτηριστικά ηγεσίας όπως μάλιστα καταγράφονται στη διεθνή βιβλιογραφία (Cohen et al., 2009 όπ.αναφ.σε McCarley et al, 2016:323 Πασιαρδής,2014:19, Day et al, 2008:65, Arnett et al., 2000: 4 όπ.αναφ.σε McCarley et al, 2016:323). Την οπτική της ηγεσίας για τη μάθηση φαίνεται πως υιοθετούν και οι διευθυντές στην έρευνα της Κούτρα (2019:136) . Ειδικότερα, ως προς την *ύπαρξη οράματος και στοχοθεσίας* για τις σχολικές μονάδες που ερευνήθηκαν, η πλειοψηφία των διευθυντών (72,72%) δήλωσε πως έχει ένα σαφές όραμα, συμπέρασμα που ταυτίζεται με συμπέρασμα της έρευνάς μας. Το στοιχείο αυτό, η *ύπαρξη οράματος*, έρχεται να συμφωνήσει με ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά του ρόλου της ηγεσίας που είναι προσανατολισμένη στη μάθηση και τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης του σχολείου. Στην έρευνα της Χαλαμπαλάκη (2017:134) οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να επιζητούν έναν διευθυντή που θα τους αντιμετωπίσει σαν αυτόνομους επαγγελματίες αφήνοντάς τους τα περιθώρια για το σχεδιασμό της δικής τους επαγγελματικής ανάπτυξης, απόλυτα εξατομικευμένης και προσαρμοσμένης στις

δικές τους ανάγκες. Όμως, αν και η έρευνα αποδεικνύει ότι οι σύγχρονοι διευθυντές έχουν απομακρυνθεί από τον αυστηρά διαχειριστικό- διεκπεραιωτικό ρόλο της σχολικής μονάδας και προσπαθούν να ανταποκριθούν στον παιδαγωγικό- επιστημονικό τους ρόλο δημιουργώντας συνθήκες συνεργασίας και συζήτησης με τους εκπαιδευτικούς, απέχουν ακόμα από το πρότυπο του διευθυντή ηγέτη που παραχωρεί αυτονομία και θεωρεί την ηγεσία του σχολικού οργανισμού συλλογική ευθύνη. Στη δική μας έρευνα, **άτομα ηλικίας 25 – 40 αξιολογούν σε υψηλότερο βαθμό έναντι των ατόμων ηλικίας 51+ ετών ($p = .002$) τις δεξιότητες- ικανότητες της Διεύθυνσης του σχολείου τους που στηρίζουν την επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη των ιδίων εκφράζοντας έτσι την αναγνώριση από μέρους των νέων εκπαιδευτικών της αναγκαιότητας μιας ισχυρής ηγεσίας για τη μάθηση στα σχολεία, την ανάγκη μιας υποστηρικτικής ηγεσίας σε σχέση με τους εμπειρότερους και μεγαλύτερους εκπαιδευτικούς που φαίνεται να νιώθουν πιο ασφαλείς και πιο σίγουροι για τον επαγγελματισμό και την εξέλιξή τους.** Τέλος, παρατηρήθηκε οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία από 11 – 20 έτη έναντι των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία πάνω από 21+ να αξιολογούν σε μικρότερο βαθμό τις δεξιότητες- ικανότητες της Διεύθυνσης που στηρίζουν την επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Το αποτέλεσμα αυτό ενδεχομένως συνδέεται με την τρίτη φάση επαγγελματικής ανάπτυξης (Ματσαγγούρας, 2005:64-68), φάση επαγγελματικής κρίσης (12-19 έτη διδασκαλίας) όπου, ο εκπαιδευτικός αισθάνεται κρίση ταυτότητας, πλήξη λόγω της έλλειψης πρωτοτυπίας στη διδακτική του καθημερινότητα και αμφιβολία και αμφισβήτηση για τον εκπαιδευτικό χώρο εν συνόλω.

4^η διάσταση: Βαθμός θετικής συμβολής της σχολικής αυτοαξιολόγησης

α. στην ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας.
β. στην ενίσχυση της αυτογνωσίας και την υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών
γ. στον μετασχηματισμό της σχολικής μονάδας σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης.

δ. στην ανάδειξη της σχολικής μονάδας ως βασικού φορέα προγραμματισμού και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού της έργου.

Για την τέταρτη διάσταση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών βρέθηκε ότι **αποτιμάται θετικά η συμβολή της σχολικής αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών**. Πιο συγκεκριμένα ποσοστό της τάξης 65 % του δείγματος αναφέρει τουλάχιστον αρκετά ότι η αυτοαξιολόγηση συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτογνωσίας και την υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, στην ανάδειξη της σχολικής μονάδας ως βασικού φορέα προγραμματισμού και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού της έργου, στον μετασχηματισμό της σχολικής μονάδας σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης και στην ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Πιο συγκεκριμένα, στην ερώτηση αυτή οι ερωτώμενοι είχαν μεγάλες αποστάσεις στις απαντήσεις τους (μεγάλη Τ.Α. περίπου 1,17) γεγονός που καταδεικνύει τον διχασμό και την προβληματική που δημιουργεί η εφαρμογή του θεσμού της σχολικής αυτοαξιολόγησης. Περίπου το 35% δεν αναγνωρίζει τη συμβολή του θεσμού ή την αναγνωρίζει λίγο. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι η αυτοαξιολόγηση πρωτίστως ενισχύει την αυτογνωσία και την υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Μ.Ο. 3,07) και έπειτα ότι βοηθά στην ανάδειξη της σχολικής μονάδας ως βασικού φορέα προγραμματισμού και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού της έργου (Μ.Ο. 3,00). Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν τη βιβλιογραφία (MacBeath, 2001; Πασιάς, Λάμνιας, Ματθαίου, Δημόπουλος, Παπαχρήστος, & Μερκούρης, 2012, Μπαγάκης, Δεμερτζή & Σταμάτης, 2007; Αποστολόπουλος, 2014; Δημακοπούλου, 2015, Πασιάς, 2016:57, Κασσωτάκης, 2017:45) σύμφωνα με την οποία *«Η αυτοαξιολόγηση είναι μια μορφή αξιολόγησης η οποία αποτελεί μια εναλλακτική πρόταση, μακριά από τις παραδοσιακές αξιολογήσεις ...που γίνεται από κεντρικούς οργανισμούς εκπαιδευτικής έρευνας και αξιολόγησης με τεστ αξιολόγησης γνώσεων και δεξιοτήτων για τους μαθητές και σπανιότερα με ερωτηματολόγια για τους εκπαιδευτικούς»* (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008:131) Σε παρόμοια αποτελέσματα οδηγούν και πολλές άλλες έρευνες (Αθανασίου, Γεωργούση 2006:16-17, Ζουγανέλη, Καφετζόπουλου, Σοφού, Τσάφου, 2008:427-428, Πασιάς, Αποστολόπουλος, Στυλιάρης, 2015:30, Βλασίδου, 2020:197, Πολιτίδου, 2021:155) **Αξιοσημείωτο στη δική μας έρευνα είναι επίσης ότι θετικά διάκεινται απέναντι στον θεσμό της αυτοαξιολόγησης (γράφημα 85) οι εκπαιδευτικοί με υψηλό επίπεδο σπουδών (κάτοχοι μεταπτυχιακού – διδακτορικού τίτλου) οι οποίοι άλλωστε αποτελούν τα 2/3 του δείγματος. Το γεγονός**

αυτό συνδέεται ενδεχομένως με αυξημένη αυτοπεποίθηση, γνώση ή και ανάγκη για βελτίωση σε σχέση με τους αρνητές της που μάλλον υιοθετούν μια πιο φοβική θέση, ίσως δεν προτίθενται να προβούν σε αλλαγές ή νιώθουν απειλή από τις αυξημένες συνεργασίες και ευθύνες. Αξίζει να σημειωθεί δε ότι η έρευνα διεξήχθη την τρέχουσα σχολική χρονιά (2020-2021), χρονιά κατά την οποία ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν τον θεσμό της αυτοαξιολόγησης. Η έντονη αντίδραση και τελικά η ελάχιστη συμμετοχή των εκπαιδευτικών -παρά τις διαφορετικές απόψεις που αποτυπώνει η έρευνα- οδήγησε στην αναστολή εφαρμογής του θεσμού για την τρέχουσα χρονιά.

5^η διάσταση: Οφέλη από τη χρήση ενός εκπαιδευτικού χαρτοφυλακίου (portfolio) των εκπαιδευτικών

α. Ωφελεί τη διαδικασία μάθησης και διδασκαλίας και επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να διδάξουν καλές πρακτικές και να αναπτύξουν νέες
β. Παρέχει ένα μέσο επαγγελματικού προβληματισμού αναδεικνύοντας τις ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης
γ. Πρέπει να αποτελεί βασικό στοιχείο της ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών

Επιπρόσθετα, για την πέμπτη διάσταση της επαγγελματικής ανάπτυξης, τα οφέλη από τη χρήση ενός εκπαιδευτικού χαρτοφυλακίου (portfolio) των εκπαιδευτικών, βρέθηκε οι εκπαιδευτικοί να είναι θετικοί στην πλειοψηφία τους. Πιο συγκεκριμένα, ποσοστό της τάξης του 65,0% του δείγματος των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι **η χρήση ενός εκπαιδευτικού χαρτοφυλακίου (portfolio) των εκπαιδευτικών παρέχει ένα μέσο επαγγελματικού προβληματισμού αναδεικνύοντας τις ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης** τουλάχιστον αρκετά (M.O.2,97), **ωφελεί τη διαδικασία μάθησης και διδασκαλίας και επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να διδάξουν καλές πρακτικές και να αναπτύξουν νέες** (2,94). Το παραπάνω εύρημα επιβεβαιώνει την υπάρχουσα βιβλιογραφία που υπογραμμίζει πως το portfolio λειτουργεί ως φορέας επαγγελματικού προβληματισμού κάνοντας «*τη γνώση της διδασκαλίας, της μάθησης και της παιδαγωγικής πιο ξεκάθαρη, χωρίς να αφήνει περιθώρια για σύγχυση ή αμφιβολία σχετικά με τις ορθές πρακτικές*» (Doolittle, 1995, p. 2) επαγγελματικού αναστοχασμού και επαγγελματικής ανάπτυξης ((Darling-Hammond & Snyder, 2000:537, Imhof & Picard, 2009: 150, Van Tartwijk et al., 2007:69, Hamilton, 2018:89). Πιο διστακτικό φαίνεται να είναι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος όσον αφορά τη **σύνδεση του**

εκπαιδευτικού χαρτοφυλακίου με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών καθώς μόνο το 50% του δείγματος φαίνεται να συμφωνεί με αυτήν τη σύνδεση αν και πολλές θεωρητικές αναφορές ορίζουν ξεκάθαρα πως πρόκειται για «*μια πρακτική που συνδέεται στενά τόσο με τον κονστρουκτιβισμό όσο και με την αυθεντική αξιολόγηση, μπορεί να δώσει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν την ευθύνη και να έχουν μια πιο ενεργή φωνή στην αξιολόγησή τους*». (Attinello et al.,2006, p. 134) και επιτρέπει την αξιολόγηση της εξέλιξης των επαγγελματικών δεξιοτήτων του ίδιου αλλά και των μαθητών αυτού. (Grevholm et al., 2004, p. 1438). Από τις διμεταβλητές αναλύσεις προκύπτει ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αξιολογούν υψηλότερα τα οφέλη από τη χρήση ενός εκπαιδευτικού χαρτοφυλακίου σε σχέση με τους άνδρες. Επίσης, **η ειδικότητα των φιλολόγων φαίνεται να αξιολογεί περισσότερο τα οφέλη από τη χρήση του εκπαιδευτικού χαρτοφυλακίου σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς των θετικών επιστημών**. Από τη μελέτη της βιβλιογραφίας καταγράφηκαν, επίσης, τα χαμηλά επίπεδα έρευνας των πορτφόλιο , καθώς οι δημοσιεύσεις είναι συνήθως θεωρητικές, ή βασίζονται στην εμπειρία των συγγραφέων ή ακόμη η διερεύνηση παραμένει στο επίπεδο στάσεων και αντιλήψεων των εμπλεκομένων. Στην έρευνα της Βιτσάκη επιβεβαιώνεται ότι «*Το πορτφόλιο είναι ένα ισχυρό εργαλείο για την ανάπτυξη της ηγεσίας εκπαιδευτικού*». (Βιτσάκη, 2016:382).

6^η διάσταση: Ετεροπαρατήρηση / αξιολόγηση διδασκαλίας και επαγγελματική ανάπτυξη / συνανάπτυξη

Σε ποιο βαθμό θα εμπιστευόσασταν/επιλέγατε να συμμετέχει σε μια διαδικασία ετεροπαρατήρησης - αξιολόγησης της διδασκαλίας...;
α. συνάδελφος του σχολείου ίδιας ειδικότητας
β. συνάδελφος του σχολείου άλλης ειδικότητας
γ. συνάδελφος από άλλο σχολείο
δ. ο διευθυντής της σχολικής μονάδας
ε. ο Σχολικός Σύμβουλος ειδικότητας
Η συμμετοχή των παραπάνω ατόμων θα είχε ως αποτέλεσμα στον εκπαιδευτικό και τη σχολική κοινότητα την / τον.....
α. συμβολή στον προσωπικό αναστοχασμό και στην προσωπική ανάπτυξη μέσα από την ανάλυση της διδασκαλίας
β. σχεδιασμός από κοινού αλλαγών και παρεμβάσεων στη διδακτική πράξη
γ. καλλιέργεια και ενίσχυση δεσμών εμπιστοσύνης

Ακόμα, για την έκτη διάσταση της επαγγελματικής ανάπτυξης, την ετεροπαρατήρηση / αξιολόγηση διδασκαλίας και επαγγελματική ανάπτυξη / συνανάπτυξη βρέθηκε ποσοστό της τάξης του 80,0% του δείγματος των εκπαιδευτικών

να αναφέρουν τουλάχιστον αρκετά ότι θα εμπιστεύονταν / επέλεξαν να συμμετέχει σε μια διαδικασία ετεροπαρατήρησης - αξιολόγησης της διδασκαλίας ο συνάδελφος του σχολείου ίδιας ειδικότητας, ο σχολικός σύμβουλος ειδικότητας και ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει η απάντηση που συγκέντρωσε τα μεγαλύτερα ποσοστά με Μ.Ο. 3,44% σύμφωνα με την **οποία οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να προτιμούν στη διαδικασία της ετεροπαρατήρησης / αξιολόγησης της διδασκαλίας εκπαιδευτικό του σχολείου της ίδιας ειδικότητας**. Επιπρόσθετα, ποσοστό της τάξης του 75% του δείγματος των εκπαιδευτικών αναφέρει τουλάχιστον αρκετά ότι η διαδικασία της ετεροπαρατήρησης της διδασκαλίας συμβάλλει στον προσωπικό αναστοχασμό και στην προσωπική ανάπτυξη μέσα από την ανάλυση της διδασκαλίας, τον σχεδιασμό από κοινού αλλαγών και παρεμβάσεων στη διδακτική πράξη και την καλλιέργεια και ενίσχυση δεσμών εμπιστοσύνης. **Μάλιστα, εκπαιδευτικοί αυξημένων προσόντων φαίνεται ότι συνδέουν περισσότερο την τεχνική της αξιολόγησης ομοτέχνων με την επαγγελματική τους ανάπτυξη.**

Τα παραπάνω ευρήματα φαίνεται να επιβεβαιώνουν προηγούμενο εύρημα της έρευνας και συγκεκριμένα πως οι ερωτώμενοι έχουν αναπτύξει συνεργασίες μεταξύ ομοτέχνων (κουλτούρα διαμερισμού) ενισχύοντας έτσι δεσμούς εμπιστοσύνης και ενθαρρύνοντας πρωτοβουλίες για εισαγωγή και εφαρμογή καινοτομιών βελτιώνοντας παράλληλα τις εκπαιδευτικές πρακτικές τους. Πλήθος άλλων ερευνών ταυτίζονται με τα παραπάνω ευρήματα. Στην έρευνα της (Μπαξεβάνη, 2018:169) οι συμμετέχοντες φαίνεται να αναγνωρίζουν ότι η ετεροπαρατήρηση συμβάλλει σχεδόν ισοδύναμα στην ανάπτυξη σχέσεων αμοιβαιότητας και ηθικής υποστήριξης, ενισχύει τις σχέσεις εμπιστοσύνης, την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθηση τους ενώ στην έρευνα του Αποστολόπουλου (2014) αναφέρεται ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών βίωσε πολύ θετικά και ευχάριστα συναισθήματα κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης, ενώ λιγότεροι διατύπωσαν αρνητικά συναισθήματα στην αρχή της διαδικασίας. Στην έρευνα της Τηλιγάδα (2017:170) διαφαίνεται πως πρακτικές ετεροπαρατήρησης και αξιολόγησης ομοτέχνων, συμμετοχή σε συνδιδασκαλίες και εφαρμογή δειγματικών διδασκαλιών συμβάλλουν στην αποϊδιωτικοποίηση της διδασκαλίας αλλά βρίσκονται ακόμη σε πρώιμη φάση. Στην έρευνα της Πετροπούλου (2019:182) οι φιλόλογοι συνδέουν την ετεροαξιολόγηση με την επαγγελματική τους ανάπτυξη και φαίνεται να προτιμούν τη συνεργασία σε αυτήν την πρακτική με έναν πιο έμπειρο συνάδελφο.

Παρόμοια, στην έρευνα της Πολιτίδου, 2021 (:156) οι εκπαιδευτικοί προτιμούν στη διαδικασία αυτή έναν ανεξάρτητο επιστήμονα της ειδικότητας τους (ποσοστό 50,8%). Τα παραπάνω ευρήματα φανερώνουν μία τάση δυσπιστίας απέναντι τόσο στους διοικητικά ανωτέρους τους, όσο και στους εξωτερικούς φορείς αξιολόγησης γενικότερα, ενώ δείχνουν να εμπιστεύονται, σε έναν μεγαλύτερο βαθμό τουλάχιστον, περισσότερο την ευθυκρισία και την αντικειμενικότητα των ανεξάρτητων επιστημόνων της ειδικότητάς τους, οι οποίοι κινούνται έξω από τα διοικητικά πλαίσια της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, διαθέτοντας ταυτόχρονα την αναγκαία επιστημονική γνώση για να αξιολογήσουν το επίπεδο της διδασκαλίας και του εκπαιδευτικού τους έργου.

7^η διάσταση: Αμυντικός Απομονωτισμός λόγω της διαδικασίας της ετεροπαρατήρησης

Τέλος, για την έβδομη διάσταση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, τον αμυντικό απομονωτισμό λόγω της διαδικασίας της ετεροπαρατήρησης, βρέθηκε να είναι υψηλός καθώς ποσοστό της τάξης του 60-70,0% του δείγματος των εκπαιδευτικών ανέφερε τουλάχιστον αρκετά ότι προκαλεί άγχος και ανασφάλεια στον παρατηρούμενο ενώ παράλληλα δημιουργεί ανταγωνισμό μεταξύ των εκπαιδευτικών της κοινότητας. Στο εύρημα αυτό συμφωνεί και η έρευνα της Μπαξεβάνη σύμφωνα με την οποία ένα σημαντικό ποσοστό (40%) δηλώνει ότι αυτό που προβληματίζει τους εκπαιδευτικούς είναι το άγχος και η ανασφάλεια και ο ανταγωνισμός μεταξύ των συναδέλφων (36%) που μπορεί να προκαλέσει η διαδικασία στον παρατηρούμενο. Αυτό το δεδομένο συμφωνεί με τις έρευνες των Soisangwan & Wongwanich, (2014:2504, Santos, 2016:264) με τους συμμετέχοντες να εκφράζουν τις ανησυχίες τους ως προς τις πρακτικές της ετεροπαρατήρησης, επειδή οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί τη συνδέουν με «*ευαίσθητα συναισθήματα*» όπως άγχος και ανασφάλεια, όταν πρόκειται να παρατηρηθούν. Πρέπει να σημειωθεί ότι αρκετά ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί στη συντριπτική τους πλειοψηφία είναι αρνητικοί στην αξιολόγηση της διδασκαλίας από συνάδελφο (Μουρελάτος, 2019:189, Χαλαλαμπάκη, 2017:79, Karagiorgi, 2012:457). Αυτή η απροθυμία, κατάλοιπο της εποχής του απομονωτισμού φαίνεται ότι σχετίζεται και με την άγνοια των εκπαιδευτικών για τις διαμορφωτικές διαστάσεις της αξιολόγησης ομοτέχνων και συχνά ενισχύει την άρνησή τους να ανάγουν την αξιολόγηση ομοτέχνων ως μέρος της συνολικής τους αξιολόγησης. (Πασιάς κ.α. 2015:32). Επίσης οι εκπαιδευτικοί

αυξημένων προσόντων (κάτοχοι μεταπτυχιακού ή διδακτορικού διπλώματος υποστηρίζουν πως η άρνησή τους για συμμετοχή σε συνδιδασκαλίες, ετεροπαρατήρηση / ετεροαξιολόγηση αποτελεί μια στρατηγική επιλογή που επιτρέπει την απερίσπαστη, από εξωτερικούς παράγοντες, προσήλωση του εκπαιδευτικού στο εκπαιδευτικό του έργο. Μάλιστα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί φαίνεται να ιεραρχούν υψηλότερα τον αμυντικό απομονωτισμό σε σχέση με τους άνδρες εκπαιδευτικούς, να βιώνουν πιο έντονα συναισθήματα άγχους, ανασφάλειας κ.λ.π.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η παρούσα έρευνα αναδεικνύει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σημασία της συνεργασίας και τον ρόλο της στην επαγγελματική ανάπτυξη των ιδίων στην Κοινότητα μάθησης. Η συνεργασία αποτελεί κομβικό σημαίνον για την προσωπική βελτίωση αλλά και συνεκτικό ιστό της κοινότητας μάθησης. Παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αναγνωρίζουν ότι **η συνεργατική κουλτούρα βελτιώνει την ποιότητα της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, ενισχύει την εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής κοινότητας και υποστηρίζει την επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών** οι ίδιοι δεν αντιλαμβάνονται και δεν υιοθετούν στον ίδιο βαθμό συνεργατικές πρακτικές. Τα ευρήματα μάλιστα προβληματίζουν σε σχέση με την ποιότητα συνεργασίας και το εύρος αυτής. Πιο συγκεκριμένα, μολονότι παρατηρείται ότι **η περίοδος του απομονωτισμού και η κουλτούρα του ατομισμού αποτελεί παρελθόν** για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς, οι συνεργασίες που αναπτύσσονται απέχουν αρκετά από το επιθυμητό επίπεδο μιας γνήσιας, αυθόρμητης και φυσικής συνεργασίας που αποτελεί και τον βασικότερο παράγοντα για την εδραίωση μιας κοινότητας μάθησης. **Οι συνεργατικές πρακτικές τις οποίες εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αφορούν σε αλληλεπίδραση ήπιου βαθμού χωρίς αυστηρές δεσμεύσεις και απαιτήσεις**, σε συνεργατικές πρακτικές που αφορούν την ανταλλαγή ιδεών, εκπαιδευτικού υλικού, διδακτικών πρακτικών. Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας φαίνεται περισσότερο να αποτελούν μια «ομάδα προβληματισμού», να συνεργάζονται σε πιο επιφανειακά ζητήματα, να επιμερίζονται τους πόρους, αλλά **είναι διστακτικοί όταν η συνεργασία οδηγεί σε πιο απαιτητικές μορφές συνεργασίας** (ενδοσχολικές επιμορφώσεις, συνεργασία με μέντορες και επιστημονικούς φορείς αλλά και συμμετοχή σε δίκτυα

συνεργασίας με άλλα σχολεία, ετεροπαρατήρηση και ετεροαξιολόγηση των εκπαιδευτικών). Εξαίρεση αποτελούν άτομα που ανήκουν σε νεαρότερη ηλικιακή ομάδα τα οποία είναι πιο ευέλικτα στον βαθμό και τις μορφές συνεργασίας που υιοθετούν και εκτιμούν περισσότερο τα οφέλη της συνεργατικής κουλτούρας. Την ίδια άποψη ασπάζονται και οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί (εκπαιδευτική προϋπηρεσία 1-10 έτη) υπογραμμίζοντας την ανάγκη τους για επαγγελματική μάθηση μέσα στην κοινότητα. Πρέπει να σημειωθεί επίσης, ότι εκπαιδευτικοί με αυξημένα προσόντα που επιδιώκουν τη διαρκή μάθηση και προσωπική βελτίωση, αναγνωρίζουν τα οφέλη της συνεργατικής κουλτούρας υιοθετώντας το μοντέλο του νέου επαγγελματισμού στο επίκεντρο του οποίου βρίσκονται η συλλογική εργασία και η ανάπτυξη μίας κουλτούρας διαρκούς μάθησης.

Στη λογική της συνεργασίας παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος υιοθετούν και εμπλέκονται σε διάφορα συνεργατικά σχήματα είτε εκουσίως (νοοτροπία κατακερματισμού – διαμερισμού) , είτε ακούσια (υπό τη μορφή μιας τεχνητής συναδελφικότητας – σκηνοθετημένης συλλογικότητας). Ειδικότερα, όσον αφορά **την κουλτούρα του κατακερματισμού - παρά τα μειονεκτήματά της - αναγνωρίζεται ως μια κουλτούρα σύνδεσης με άλλους συναδέλφους**, αίρει τον ατομικισμό και αποτελεί ένα προγενέστερο στάδιο της γνήσιας συνεργασίας, καθώς μικρά συνεργατικά σχήματα λειτουργούν με όρους ανάπτυξης. Μάλιστα, φαίνεται να αποτελεί μία επιλογή νεώτερων ηλικιακά αλλά και με μικρότερη εκπαιδευτική προϋπηρεσία εκπαιδευτικών που εισπράττουν στήριξη και ασφάλεια μέσα σ'ένα μικρό συνεργατικό σχήμα. Μια παρόμοια στάση καταγράφεται και όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την τεχνητή συναδελφικότητα. Αν και καταγράφεται ένας έντονος σκεπτικισμός σχετικά με τη φύση της συνεργασίας που δημιουργεί – εξωτερικά επιβαλλόμενη συνεργασία- αναγνωρίζουν πως αποτελεί μια **χρήσιμη προκαταρκτική φάση στην πορεία για πιο βαθιές σχέσεις συνεργασίας**. Οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί αποδίδουν σε αυτή θετικό πρόσημο, θεωρούν ότι δεν περιορίζει τη δημιουργικότητα και τον αυθορμητισμό των εκπαιδευτικών υπογραμμίζοντας έτσι τη διάθεση των εκπαιδευτικών να υιοθετούν νέα μοντέλα συνεργασίας χωρίς φόβο και καχυποψία, τη διάθεση των εκπαιδευτικών να άρουν τον απομονωτισμό που χρόνια χαρακτηρίζει το εκπαιδευτικό επάγγελμα. Αυτή η κουλτούρα συνεργασίας φαίνεται να ανταποκρίνεται στις ανάγκες εκπαιδευτικών με μικρή προϋπηρεσία μέσα στη σχολική μονάδα (0-5έτη) και συνδέεται με την ανάγκη συνεργασίας εκπαιδευτικών που ακόμα δεν έχουν αναπτύξει φυσικές , γνήσιες και

αυθόρμητες σχέσεις και επιδιώκουν έναν τεχνητό συνεργατικό τρόπο δουλειάς. Αξιοσημείωτο επίσης είναι το αποτέλεσμα που υπογραμμίζει την ανάγκη των εκπαιδευτικών με αυξημένα προσόντα να συνεργάζονται και να απολαμβάνουν τα οφέλη μιας συνεργασίας ακόμα κι αν είναι σκηνοθετημένη.

Η επιλογή της κουλτούρας του απομονωτισμού **αποτελεί κυρίως μια αμυντική στάση σε ενδεχόμενες απειλές** (ανταγωνιστικότητα, συγκρούσεις, απώλεια της αυτονομίας, αυξημένος φόρτος εργασίας). Με το παραπάνω εύρημα (αμυντικός απομονωτισμός) φαίνεται να σχετίζεται η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ετεροπαρατήρηση και αξιολόγηση ομοτέχνων. **Αν και αναγνωρίζεται ότι η διαδικασία της ετεροπαρατήρησης της διδασκαλίας συμβάλλει στον προσωπικό αναστοχασμό και στην προσωπική ανάπτυξη μέσα από την ανάλυση της διδασκαλίας, τον σχεδιασμό από κοινού αλλαγών και παρεμβάσεων στη διδακτική πράξη και την καλλιέργεια και ενίσχυση δεσμών εμπιστοσύνης, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν εμπλέκεται σε αυτήν την συνεργατική πρακτική** επαληθεύοντας τη δυσκολία κάμψης των εδραιωμένων αντιλήψεων που σχετίζονται με τον χρόνιο ατομισμό και την απομόνωση βιώνοντας έντονα συναισθήματα – κυρίως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί - άγχους, ανασφάλειας και ανταγωνισμού. Έναν διαφορετικό λόγο - την απερίσπαστη, από εξωτερικούς παράγοντες, προσήλωση του εκπαιδευτικού στο εκπαιδευτικό του έργο- προβάλλουν ως βασικό παράγοντα της άρνησής τους για συμμετοχή σε συνδιδασκαλίες, ετεροπαρατήρηση / ετεροαξιολόγηση οι εκπαιδευτικοί αυξημένων προσόντων (κάτοχοι μεταπτυχιακού ή διδακτορικού διπλώματος).

Την αναγκαιότητα ύπαρξης μιας ισχυρής ηγεσίας για τη μάθηση προτάσσουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ως βασικού παράγοντα για την καλλιέργεια της συνεργατικής κουλτούρας και της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Οι διευθυντές των σχολείων αυτών φαίνεται πως διαθέτουν σε ικανοποιητικό βαθμό ικανότητες αντίστοιχες του ρόλου στον οποίο καλούνται να αντεπεξέλθουν (**ικανότητα διατύπωσης οράματος και δέσμευσης των εκπαιδευτικών για την υλοποίησή του, συστημική σκέψη /ικανότητα του διευθυντή να αντιμετωπίζει ολιστικά και συλλογικά την διοίκηση, οργάνωση και λειτουργία του σχολείου, εξατομικευμένη προσέγγιση των εκπαιδευτικών και ανάδειξη των δυνατοτήτων τους, η ικανότητα ενίσχυσης του μαθησιακού περιβάλλοντος και ανάληψη πρωτοβουλιών με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και των επιτευγμάτων των**

μαθητών). Στην έρευνα καταγράφεται η αναγνώριση από μέρους των νέων εκπαιδευτικών - σε σχέση με τους εμπειρότερους και μεγαλύτερους εκπαιδευτικούς που φαίνεται να νιώθουν πιο ασφαλείς και πιο σίγουροι για τον επαγγελματισμό και την εξέλιξή τους - της αναγκαιότητας μιας ισχυρής ηγεσίας για τη μάθηση στα σχολεία.

Την πεποίθηση ότι η επαγγελματική ανάπτυξη σχετίζεται κυρίως μέσα από την ενδυνάμωση των ενδοσχολικών παραγόντων και διεργασίες που λαμβάνουν χώρα μέσα στην κοινότητα παρά σε εξωτερικούς θεσμούς και παρατηρητές – δηλώνοντας την αποστροφή τους σε μορφές επιθεωρητισμού – εκφράζουν απερίφραστα οι εκπαιδευτικοί του δείγματος. **Κυρίαρχος παράγοντας στην αλλαγή είναι το ίδιο το εκπαιδευτικό υποκείμενο και οι προδιαθέσεις που διαθέτει.** Με απόλυτη σχεδόν ομοφωνία προϋπόθεση για την ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών στο σχολείο και για την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού στην κοινότητα είναι η προδιάθεση του εκπαιδευτικού αυτοκριτικής και αυτοβελτίωσης, η αποδοχή της διαφορετικότητας και του διαλόγου, η ικανότητα κριτικού στοχασμού σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο και η θετική προδιάθεση απέναντι σε εκπαιδευτικές αλλαγές και καινοτομίες. **Καθοριστική φαίνεται να είναι και η συμβολή του Διευθυντή στην εδραίωση μιας τέτοιας κουλτούρας** αλλά και ο ουσιαστικός και από κοινού σχολικός προγραμματισμός στην αρχή της χρονιάς από τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Μάλιστα ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών του δείγματος (63%) θεωρούν τη **συμβολή του σχολικού προγραμματισμού τουλάχιστον πολύ σημαντική** υπογραμμίζοντας τις βιβλιογραφικές αναφορές για αυτόνομα σχολεία με εκτίμηση των ιδιαίτερων αναγκών και συνθηκών του συγκεκριμένου σχολικού περιβάλλοντος ενώ απομειώνουν τη συνεισφορά του θεσμικού πλαισίου, τις πρωτοβουλίες και δράσεις των αρμοδίων εξωτερικών οργάνων και παραγόντων. **Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας κατά την εφαρμογή της ετεροπαρατήρησης, αξιολόγησης ομοτέχνων προτιμούν ως παρατηρητή – αξιολογητή έναν συνάδελφο του σχολείου τους ίδιας ειδικότητας** επιβεβαιώνοντας την τάση για σχέσεις αμοιβαιότητας, εμπιστοσύνης μέσα στην κοινότητα, εδραίωσης μιας κουλτούρας συνεργασίας μεταξύ ομοτέχνων. Η τάση που καταγράφεται οδηγεί στην προσέγγιση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ως «μανθανόντων οργανισμών» που έχουν τη δυνατότητα να μαθαίνουν μέσα από τον προσωπικό αναστοχασμό και την αυτοαξιολόγηση και όχι ως ελεγχόμενοι διεκπεραιωτές άνωθεν εντολών.

Η παραπάνω τάση διαφαίνεται ξεκάθαρα στην ερώτηση που αφορά στον ρόλο της κουλτούρας της αυτοαξιολόγησης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στην οποία και αποδίδουν θετικό πρόσημο (85%). Ειδικότερα, αναγνωρίζεται από αρκετά σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών (65%) και κυρίως εκπαιδευτικούς αυξημένων προσόντων - που ενδεχομένως συνδέεται με αυξημένη αυτοπεποίθηση, γνώση ή και ανάγκη για βελτίωση σε σχέση με τους αρνητές της που μάλλον υιοθετούν μια πιο φοβική θέση, ίσως δεν προτίθενται να προβούν σε αλλαγές ή νιώθουν απειλή από τις αυξημένες συνεργασίες και ευθύνες- ότι η **αυτοαξιολόγηση συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτογνωσίας και την υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, στην ανάδειξη της σχολικής μονάδας ως βασικού φορέα προγραμματισμού και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού της έργου, στον μετασχηματισμό της σχολικής μονάδας σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης και στην ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας** ενώ παράλληλα σημειώνεται και έντονος σκεπτικισμός που καταδεικνύει τον διχασμό και την προβληματική που δημιουργεί η εφαρμογή του θεσμού της σχολικής αυτοαξιολόγησης. Αξίζει να σημειωθεί δε ότι η έρευνα διεξήχθη την τρέχουσα σχολική χρονιά (2020-2021), χρονιά κατά την οποία ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς - μέσα στη συνθήκη της πανδημίας και του εγκλεισμού - να εφαρμόσουν τον θεσμό της αυτοαξιολόγησης. Υπό αυτές τις συνθήκες εξηγείται μάλλον και η τοποθέτηση των εκπαιδευτικών σχετικά με τον ρόλο του εκπαιδευτικού χαρτοφυλακίου (portfolio) στην επαγγελματική ανάπτυξη των ιδίων. Μολονότι αναγνωρίζεται αρκετά από ένα μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών ότι η **χρήση ενός εκπαιδευτικού χαρτοφυλακίου παρέχει ένα μέσο επαγγελματικού προβληματισμού αναδεικνύοντας τις ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης, ωφελεί τη διαδικασία μάθησης και διδασκαλίας και επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να διδάξουν καλές πρακτικές και να αναπτύξουν νέες**, οι ίδιοι εμφανίζονται πολύ διστακτικοί όσον αφορά τη **σύνδεση του εκπαιδευτικού χαρτοφυλακίου με την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών**. Η αποστασιοποίηση από την καθημερινή σχολική πραγματικότητα, ο αναγκαστικός απομονωτισμός των εκπαιδευτικών για μεγάλο χρονικό διάστημα, το κλίμα αβεβαιότητας και ανασφάλειας που τροφοδοτείτο έντονα για τις «επιπτώσεις» της νέας μεταρρύθμισης, της εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης και της ατομικής αξιολόγησης, δημιούργησε καθεστώς άρνησης και τελικά ελάχιστης συμμετοχής των εκπαιδευτικών -παρά τις διαφορετικές απόψεις που αποτυπώνει η έρευνα- και οδήγησε στην αναστολή εφαρμογής του θεσμού για την τρέχουσα χρονιά (2020-2021).

Τα δεδομένα της παρούσας διατριβής δύνανται να αξιοποιηθούν από τους αρμόδιους φορείς και να προσφέρουν πολλαπλά οφέλη στον χώρο της εκπαίδευσης, τροφοδοτώντας τους άμεσα εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία με δεδομένα και πληροφορίες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν προς όφελος της εκπαίδευσης. Επίσης, η παρούσα ερευνητική μελέτη μπορεί να αξιοποιηθεί από άλλους ερευνητές, ώστε να επεκτείνουν περαιτέρω τη θεωρητική και εμπειρική γνώση στα συγκεκριμένα πεδία. Οι υπεύθυνοι χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής συνεκτιμώντας τα παραπάνω αποτελέσματα και αντίστοιχα άλλων ερευνών μπορούν να ακροαστούν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και τις απαιτήσεις για έναν μετασχηματισμό στον οποίο κυρίαρχος αναδεικνύεται ο ρόλος του σχολείου ως κοινότητας μάθησης, ως μανθάνοντος οργανισμού που δύναται, να παράγει, να μετασχηματίζει τη γνώση αλλά και τα δρώντα υποκείμενα αυτής. Βασική στόχευση των πολιτικών αυτών πρέπει να είναι η ενίσχυση της συνεργατικής κουλτούρας ως βασικής συνιστώσας της κοινότητας μάθησης με μεταρρυθμίσεις, πρακτικές, διασφάλιση πόρων που προωθούν μια τέτοια αλλαγή, που φαίνεται ότι αποτελεί αίτημα και των ίδιων των εκπαιδευτικών ειδικότερα αυτών της νεώτερης γενιάς.

Η κατασκευή του νέου εκπαιδευτικού υποκειμένου πρέπει να αποτελεί βασική μέριμνα των υπεύθυνων φορέων σχεδιασμού προγραμμάτων εκπαίδευσης και συνεχούς κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Επιμορφώσεις νέων εκπαιδευτικών αλλά και συστηματικές ενδοσχολικές επιμορφώσεις που ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις και ανάγκες της κοινότητας κρίνονται επιβεβλημένες στη σύγχρονη Κοινωνία της Γνώσης και των συνεχών αλλαγών. Η έμφαση στην καλλιέργεια των προδιαθέσεων των εκπαιδευτικών αποτελεί πρόταγμα για τους υπεύθυνους χάραξης ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής και πρέπει να αποτελεί βασική μέριμνα και της δικής μας εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής μέσα από αντίστοιχα προγράμματα καλλιέργειας δεξιοτήτων.

Νέες απαιτήσεις και προκλήσεις διαφαίνονται στον εκπαιδευτικό ορίζοντα για τον Διευθυντή / ηγέτη της σχολικής μονάδας. Από την έρευνα προκύπτει η βαρύνουσα σημασία του Διευθυντή στον μετασχηματισμό του σχολείου σε κοινότητα μάθησης και την ενίσχυση του μαθησιακού περιβάλλοντος. Άμεση προτεραιότητα των φορέων εκπαιδευτικής πολιτικής πρέπει να είναι η επιμόρφωση στελεχών σε θέματα ηγεσίας και διοίκησης προκειμένου οι ίδιοι να μπορούν να αποτελέσουν φορέα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και στήριξης της κοινότητας μάθησης.

Οι εκπαιδευτικοί και ειδικότερα οι νεώτεροι σε ηλικία φαίνεται να είναι περισσότερο εξοικειωμένοι με την έννοια της αξιολόγησης και να αντιλαμβάνονται τα οφέλη που μπορεί να επιφέρει τόσο στους ίδιους και την επαγγελματική τους ανάπτυξη όσο και στη σχολική κοινότητα ευρύτερα. Βασικό μέλημα είναι η ενημέρωση του εκπαιδευτικού κόσμου και η εξοικείωση με τις διαμορφωτικές επιδράσεις της αξιολόγησης μέσα από τον σχεδιασμό και υλοποίηση παρεμβάσεων με συνεργατικές διαδικασίες στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Πρέπει να τονιστεί ο συνεργατικός χαρακτήρας της αυτοαξιολόγησης στους κόλπους της οποίας εμπεδώνεται η ύψιστη μορφή συνεργασίας που έχει όραμα, στόχο, οδηγεί στη συνανάπτυξη των εκπαιδευτικών, στοχεύει στη σχολική βελτίωση και διαμορφώνει έθος και χαρακτήρα στην κοινότητα. Η συντήρηση φοβικών συνδρόμων που επιχειρείται στοχευμένα από ομάδες πίεσης και συνδικαλιστικές παρατάξεις που υπερπροβάλλουν τον τιμωρητικό χαρακτήρα της αξιολόγησης προκαλεί μια γενικότερη δυστοκία και οπισθοδρόμηση, τροφοδοτεί τον διχασμό των εκπαιδευτικών, παρεμποδίζει τη συνεργατική κουλτούρα και διαμορφώνει ένα κλίμα αβεβαιότητας και ανσφάλειας. Σε αυτήν την πρόκληση απαιτείται η συστράτευση των αρμοδίων φορέων για άμεση και σωστή ενημέρωση, η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού κόσμου, ο ανοιχτός και δημοκρατικός διάλογος και η ανάδειξη εκπαιδευτικών ερευνών που καταγράφουν την πραγματική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στον θεσμό.

Η παρούσα διατριβή απεικονίζει τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αττικής για τον ρόλο της συνεργασίας στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στην Κοινότητα Μάθησης. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον και πρόκληση αποτελεί η εκπόνηση της ίδιας έρευνας σε πανελλαδική εμβέλεια προκειμένου να καταγραφούν και να συλλεγούν δεδομένα ευρύτερης κλίμακας αξιοποιήσιμα από τους υπεύθυνους χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής.

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αδαμοπούλου, Α. (2019). *«Συνεργατικές πρακτικές και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών στο σχολείο ως οργανισμό και κοινότητα μάθησης.»* (Διπλωματική Εργασία). ΕΚΠΑ. Φιλοσοφική Σχολή. ΠΜΣ. Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης.

- Αθανασίου, Λ. & Γεωργούση, Κ. (2006). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Προβλήματα και προοπτικές. *Πρακτικά του 1^{ου} Εκπ/κού Συνεδρίου "Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας"* (Ιωάννινα, 06), σ. 11-22.
- Αθανασούλα – Ρέππα Α. (2012). Ηγεσία η πυξίδα του οργανισμού, *Scientific Network for Adult Education in Crete December 16th*.
- Ανδρέου, Α., & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και Οργάνωση - Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέα Σύνορα - Λιβάνης.
- Ανδρής, Ευ. (2015). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015, 156-160.
- Αντωνιάδου, Κ. (2020). Ο ρόλος του στυλ ηγεσίας των διευθυντών/ντριών και των αντίστοιχων πρακτικών στον μετασχηματισμό και τη λειτουργία δημοσίων σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ως Οργανισμών Μάθησης. *Έρκυνα*, 125-151.
- Αντωνίου, Δ. (2015). *Διερεύνηση της συνεργατικής κουλτούρας σε σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Ο ρόλος των εκπαιδευτικών και του διευθυντή της σχολικής μονάδας*. (Διπλωματική Εργασία). ΕΑΠ. Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών. Πάτρα.
- Αποστολοπούλου Ε. (2016). «*Οργανισμός μάθησης: Ο ρόλος του ηγέτη στη δημιουργία οργανισμού μάθησης με σκοπό την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.*» (Διπλωματική εργασία). ΕΑΠ, Πάτρα, 2016.
- Αποστολόπουλος, Κ. (2014). Η αξιολόγηση της διδασκαλίας από εκπαιδευτικούς και μαθητές. Μια διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της Αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων*, Τεύχος 1ο, 25- 51.
- Αρβανίτη Ε. (2013). Κοινότητες μάθησης στο νέο ελληνικό Σχολείο: Ένα πλαίσιο διαβίου και διευρυμένης επαγγελματικής μάθησης. *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 1(1), 8-29.
- Αργυροπούλου, Ε., Συμεωνίδης, Α.(2017). Η ανάδειξη των προσόντων του αποτελεσματικού Διευθυντή Σχολικής Μονάδας μέσα από τις διαδικασίες επιλογής. Μια εμπειρική μελέτη περίπτωσης. Εργαστήριο Παιδαγωγικής Έρευνας και Εκπαιδευτικών Πρακτικών Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, περιοδικό: *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, τεύχος: 6, σελ. 53-72.
- Βακαλούδη, Αικ. (2020). «*Ο διευθυντής ως ηγέτης της σχολικής μονάδας και ο ρόλος του στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος.*» (Διπλωματική Εργασία). ΕΚΠΑ,

Φιλοσοφική Σχολή. ΠΜΣ Θεωρία, Πράξη κι Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού έργου.

- Βάμβουκας, Μ. (2003). Τα διδασκαλεία και η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο Α. Χουρδάκης, Ν. Παπαδογιαννάκης, Ν. Ανδρεαδάκης & Α. Πεδιαδίτης (Επιμ.), *100 χρόνια από την ίδρυση Διδασκαλείου στην Κρήτη. Από τα διδασκαλεία εκπ/σης εκπ/κών στα διδασκαλεία μετεκπαίδευσης. Προβληματισμοί για το παρόν και το μέλλον ενός θεσμού: Πρακτικά διημερίδας*. Αθήνα: Ατραπός, 147-156.
- Βαρσαμίδου, Α. (2012). *Παράδειγμα ανάπτυξης φακέλου υλικού του εκπαιδευτικού. Από τη θεωρία στην πράξη. "Καινοτόμες δράσεις στη διδασκαλία ξένων γλωσσών"*. Αλεξαν/πολη: Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας και της Περιφέρειας . Α.Μ.Θ.
- Βαρσαμίδου, Α. (2012). Φάκελος υλικού του εκπαιδευτικού (teacher portfolio) και επαγγελματική ανάπτυξη. Προοπτικές και προεκτάσεις εφαρμογής μιας εναλλακτικής αξιολόγησης. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 21-41.
- Βασιλειάδου, Δ., Διερωνίτου, Ε. (2014). Η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών θεμάτων*, τεύχος 3^ο (σσ. 92-108).
- Βελούδη, Μ. (2019) «*Η συμβολή του διευθυντή- ηγέτη στη δημιουργία θετικού κλίματος. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.*» (Διπλωματική Εργασία). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Φιλοσοφική Σχολή. ΠΜΣ Εκπαιδευτική πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης.
- Βλασίδου, Α. (2020). «*Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου σχολικής μονάδας: αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής.*» (Διπλωματική Εργασία). Φιλοσοφική Σχολή: Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στην Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης.
- Γιακουμή, Σ. & Θεοφιλίδης, Χ., (2012) : Η Συνεργατική Κουλτούρα ως υποστηρικτικό εργαλείο στο έργο των εκπαιδευτικών. *12ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου 2012*.
- Γιαννακός, Β. (2019). «*Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας στη διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας στο σχολείο. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.*» (Διπλωματική Εργασία). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Φιλοσοφική Σχολή. ΠΜΣ Θεωρία, Πράξη κι Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού έργου.

- Γκρίτζιος, Β. (2006) Το κίνημα του νέου επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 152-158.
- Δασκολιά, Μ.Κ.(2000). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στην περιβαλλοντική εκπαίδευση*. Διδακτορική Διατριβή, ΕΚΠΑ.
- Δημακοπούλου, Α. (2015). «*Το σχολείο ως οργανισμός που μαθαίνει: Η περίπτωση των Πρότυπων-Πειραματικών Σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Αττικής.*» (Διπλωματική εργασία). Αθήνα: Π.Μ.Σ., Τμήμα ΦΠΨ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Δεληγιάννη, Α. (2018). «*Διοίκηση και Ηγεσία της Εκπαίδευσης. Απόψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τη συμβολή του Διευθυντή στην Επαγγελματική τους Ανάπτυξη.*» (Διπλωματική Εργασία). ΕΚΠΑ. Φιλοσοφική Σχολή. ΠΜΣ Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στην Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης.
- Elliott, J. (2005). Ο εκπαιδευτικός ως μέλος μιας δικτυωμένης κοινότητας μάθησης. Στο Γ Μπαγάκης (επιμ.). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 42.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2006β). *Πρόταση σχετικά με τη θέσπιση του ευρωπαϊκού πλαισίου επαγγελματικών προσόντων για τη διά βίου μάθηση*, COM(2006) 479, Βρυξέλλες, 5.9.2006.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2007β). *Βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών*, COM (2007) 392 τελικό, Βρυξέλλες, 3.8.2007.
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2000), *Συμπεράσματα της προεδρίας*, Λισαβόνα (23-24/3/2000).
- Ζαχαρόπουλος, Ι. (2021) «*Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου και Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών.*» (Διπλωματική Εργασία). Φιλοσοφική Σχολή: Παιδαγωγικό Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στην Πολιτική, Διοίκηση και Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης.
- Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε., & Τσάφος, Β. (2008). «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών». Στο: *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (σ.391-436). Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Θεοδώρου, Π., Πετρίδου, Ε.(2014) Η συμβολή της καθοδήγησης (μέντορινγκ) στην επαγγελματική ταυτότητα του Μαθηματικού Έρκυνα, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων*, Τεύχος 1ο, 141-161.
- Θεοφανίδης, Σ. (1985). *Θεωρία και Τεχνική της Κοινωνικής Λογιστικής*. Αθήνα:

Παπαζήσης

- Καλλιοντζή, Β., & Ιορδανίδης, Γ. (2020). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την οργανωσιακή κουλτούρα της Ελληνικής Δημόσιας Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Επιστήμες Αγωγής*, 113-140.
- Καλογιάννης, Δ. (2015). *Επαγγελματισμός, επαγγελματικοποίηση και επαγγελματικές ικανότητες της σχολικής ηγεσίας. Τάσεις, θεσμικές διαστάσεις, χαρακτηριστικά και προοπτικές στη διεθνή και την ελληνική πραγματικότητα*. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα.
- Kalantzis, M. & Core, B. (2013). *Η Νέα Μάθηση: Βασικές Αρχές για την Επιστήμη της Εκπαίδευσης*, Αθήνα, εκδ. Κριτική.
- Κανατά, Β., Δάρρα, Μ., Σοφός, Α., & Κλαδάκη, Μ. (2017). Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης: Αποτύπωση της υφισταμένης κατάστασης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση *Επιστήμες Αγωγής*, 7-34.
- Καπαχτσή, Β. (2011). *Η Αυτό-αξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας. Μια Αναπτυξιακή Διαδικασία*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Καραγιάννη, Ε., Κλαδάκης, Ι. (2012). Συνεργασία και αλληλεπίδραση μεταξύ των δασκάλων *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο*.
- Καρκαλέτση, Π. (2019). «Σχέση και αλληλεπίδραση της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας και της συνεργατικής κουλτούρας στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο: στάσεις εκπαιδευτικών δημόσιας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης νομού Αττικής.» (Διπλωματική Εργασία). Φιλοσοφική Σχολή: Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στην Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης.
- Κασιμάτη, Α., & Γιαλαμάς, Β. (2003). Αξιολόγηση εκπαιδευτικών: απόψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών, *Πρακτικά του 2ου Συνεδρίου για τα Μαθηματικά στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Αθήνα, Πανεπιστήμιο Αθηνών & Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Κασιμάτη Αικ. (2017) Ο ατομικός φάκελος (portfolio) του εκπαιδευτικού και η επαγγελματική ανάπτυξη. *Ελληνική επιθεώρηση εκπαιδευτικής αξιολόγησης*. Περιοδική έκδοση της Ε.Ε.Ε.Α. Τόμος 1, Τεύχος 1(2016), Τεύχος 2(2017), 224-235.
- Κασσωτάκης, Μ. (2017) Οι σύγχρονες διεθνείς τάσεις στους τομείς της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών και η περίπτωση της Ελλάδας.

- Ελληνική επιθεώρηση εκπαιδευτικής αξιολόγησης*. Περιοδική έκδοση της Ε.Ε.Ε.Α. Τόμος 1, Τεύχος 1 (2016), Τεύχος 2 (2017), 43-75.
- Κατσαρού, Ε., & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση Και Αξιολόγηση Στο Χώρο Της Εκπαίδευσης*. Αθήνα : Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Π.Ι.
- Κατσούλου, Φ. (2015). Παρακολούθηση και αξιολόγηση διδασκαλίας με τη χρήση εντύπων παρακολούθησης για διαμορφωτικούς σκοπούς. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων*, 161-177.
- Κολυμπάρη, Τ., Παπαδοπούλου, Α., & Χαλκιαδάκη, Α. (2020). Η εκπαιδευτική στην Ελλάδα την περίοδο των μνημονίων: Η περίπτωση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και των σχολείων. *Επιστήμες Αγωγής*, 216-233.
- Κοντογεωργάκου, Β. (2018). «*Επαγγελματική μάθηση και εξέλιξη των εκπαιδευτικών.*» (Διπλωματική Εργασία). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Φιλοσοφική Σχολή. ΠΜΣ Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης.
- Κοντοχρήστου, Α. (2019) «*Αξιολόγηση Ομοτέχνων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και Επαγγελματική Ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.*» (Διπλωματική Εργασία). Φιλοσοφική Σχολή: Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στην Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης.
- Κουτούζης, Μ. (2008). Η εκπαιδευτική Μονάδα ως Οργανισμός στο Αθανασούλα Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Χαλκιώτης, Δ.. Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική. (τόμ. Α) σελ.27-49. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κουτούζης, Μ. (2012). Διοίκηση – Ηγεσία – Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας Πεδίο Εφαρμογής στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Στο Καρακατσάνη, Δ. & Παπαδιαμαντάκη, Γ. (επιμ). *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αναζητώντας το Νέο Σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 211-223.
- Κούτρα, Γ.(2019) «*Η αυτοαξιολόγηση του σχολείου και η ηγεσία για τη μάθηση.*» (Διπλωματική Εργασία). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Φιλοσοφική Σχολή. ΠΜΣ Θεωρία, Πράξη κι Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού έργου.
- Κρανά, Δ., & Βρυωνίδης, Μ. (2017). Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την αναγκαιότητα αξιολόγησής τους. *Επιστήμες Αγωγής*, 93-113.
- Κυριανάκης, Γ., (2019). «*Συνεργασία - Συνεργατικές Πρακτικές - Επαγγελματική Ανάπτυξη. Η συμβολή της συνεργατικής πρακτικής του κοινού σχεδιασμού*

διδασκαλίας μαθήματος (“*lesson study*”) στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.» (Διπλωματική Εργασία). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Φιλοσοφική Σχολή. ΠΜΣ Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης.

Κωτσίκης, Β. (2003). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Πολιτική: Οργάνωση και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Συστημάτων & Συστημάτων Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης*. Αθήνα: Έλλην.

Λουλούδης, Α. (2020). Παράγοντες που διευκολύνουν ή δυσχεραίνουν τη συνεργασία των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Επιστήμες Αγωγής*, 72-91.

Μαμούρα, Μ. (2018). Η επαναδιαπραγματάτευση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ως μοχλός επαγγελματικής ανάπτυξης στο μάθημα της ιστορίας. *Action Researcher in Education* τ.8, σελ.1-20

Μανουσάκη, Ευ. (2020). «*Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών: Η συμβολή των συνεργατικών μορφών μάθησης.*» (Διπλωματική Εργασία). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Φιλοσοφική Σχολή. ΠΜΣ Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης.

Μανώλη, Β.(2017). Παρακολούθηση και Αξιολόγηση Διδασκαλίας με τη χρήση Εντύπων Παρακολούθησης: Κριτική Τοποθέτηση σε σχέση με το περιεχόμενο μιας ολοκληρωμένης Αξιολόγησης Διδασκαλίας για Διαμορφωτικούς Σκοπούς. 7^ο Πανελλήνιο Συνέδριο επιστημών εκπαίδευσης. «*Εκπαίδευση χαρισματικών ατόμων στην Ελλάδα*».

Ματσαγγούρας, Η. (1999). Η κουλτούρα της σχολικής μονάδας ως ρυθμιστικός παράγοντας αποτυχίας και κοινωνικού αποκλεισμού. Στο Χ. Κωνσταντίνου & Γ. Πλειός (Επιμ.), *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός: Πρακτικά Η΄ Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 211-228.

Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Η σχολική τάξη. Χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. (2004). Κώδικας επαγγελματικής δεοντολογίας των εκπαιδευτικών: Προϋπόθεση της επαγγελματικής αυτονομίας τους. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 7-26.

Ματσαγγούρας Η. (2004). *Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 63-81.

- Ματσαγουράς, Η. (2002). *Θεωρία της διδασκαλίας. Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μίζης, Κ. (2019). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη συμβολή της αυτοαξιολόγησης στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. *Επιστήμες Αγωγής*, 50 – 75.
- Μιχαηλίδου, Ι. (2019). «*Η συμβολή του διευθυντή στο μετασχηματισμό του σχολείου σε Οργανισμό και Κοινότητα Μάθησης*» (Διπλωματική Εργασία). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Φιλοσοφική Σχολή. ΠΜΣ Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού έργου.
- Μουζέλης, Ν. (1991). *Οργάνωση και Γραφειοκρατία*, (μτφ. Ε. Σοφούλη). Αθήνα: Σάκκουλας.
- Μουρελάτος, Μ. (2018). «*Η αξιολόγηση ομοτέχνων ως παράγοντας επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών*» (Διπλωματική Εργασία). Φιλοσοφική Σχολή: Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στην Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης.
- Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ., & Σταμάτης, Θ. (επιμ.). (2007). *Ένα σχολείο μαθαίνει. Η αυτοαξιολόγηση και η ανάπτυξη ενός σχολείου στο πλαίσιο του Διεθνούς Carpe Vitam. Leadership for Learning*. Αθήνα: Λιβάνης.
- Μπαγάκης, Γ., Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης. Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών. ΟΕΠΕΚ - ΕΣΠΑ 2007-2013.
- Μπαμπινιώτης Γ. (2006). *Μικρό λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα, Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπαξεβάνη, Β. (2018). «*Η αξιολόγηση ομοτέχνων ως παράγοντας επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών*» (Διπλωματική Εργασία). Φιλοσοφική Σχολή: Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στην Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης.
- Μπινιάρη, Λ. (2012). *Ανάπτυξη εργαλείων αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας με στόχο την ηγεσία για τη μάθηση. Πορτραίτο και προφίλ*. Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή. Πάτρα: ΤΕ.Ε.Α.Π.Η, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Μπουραντάς, Δ. (2012). Ο κρίσιμος ρόλος του διευθυντή - ηγέτη. Στο Καρακατσάνη, Δ. & Παπαδιαμαντάκη, Γ. (επιμ). *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αναζητώντας το Νέο Σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 149- 151.
- Μπούρμπουλας, Δ., (2018). «*Η σημασία της εμπλοκής σε συνεργατικές πρακτικές στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Περιπτώσεις ιδιωτικών σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Αττικής*»

- (Διπλωματική Εργασία). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Φιλοσοφική Σχολή. ΠΜΣ Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης.
- Μπρίνια, Β. (2012). Η εφαρμογή της συμμετοχικής διοίκησης στη σχολική μονάδα: κλειδί επιτυχίας για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο: Καρακατσάνη, Δ. & Παπαδιαμαντάκη, Γ. (επιμ.). *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αναζητώντας το Νέο Σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 91- 108.
- Νούτσος, Χ. (1993). Οι εκπαιδευτικοί και η ιδεολογία του επαγγελματισμού. Στο: Ε. Παπαγεωργίου (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός μπροστά στην Ευρώπη που αλλάζει*. Αθήνα: ΟΛΜΕ.
- Ξωχέλλης, Π., Παπαναούμ Ζ. (2000). *Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ελληνικές εμπειρίες 1997-2000*. Θεσσαλονίκη: Action, 2000.
- Παμπουκίδης, Χ. (2016). «*Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης. Διερεύνηση εφαρμογής τους σε σχολείο της Ανατολικής Θεσσαλονίκης*.» (Διπλωματική Εργασία). ΕΑΠ. Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών. Πάτρα.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2008) .Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του διευθυντή ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο), Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη, 2008. (σσ. 231-240).
- Παπαροϊδάμη, Ε.(2019) «*Το σχολείο ως οργανισμός και κοινότητα μάθησης: πρακτικές της ηγεσίας για τη μάθηση στα δημοτικά σχολεία του Καρπενησίου*.» (Διπλωματική Εργασία). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Φιλοσοφική Σχολή. ΠΜΣ, Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: «Τυπωθήτω» Γιώργος Δαρδανός.
- Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς. Στο Γ Μπαγάκης (επιμ.). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 82-91.
- Παπαναούμ, Ζ., Λιακοπούλου, Μ. (2014). *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: εγχειρίδιο επιμόρφωσης*. Θεσσαλονίκη: Υ.ΠΑΙ.Θ.
- Παππά, Ε., & Ιορδανίδης Γ. (2017). Ο ρόλος του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης νομού Θεσσαλονίκης για την αναγκαιότητα εφαρμογής του θεσμού. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6, 112–130.

- Πασιαρδής, Π., (2014) Η παιδαγωγική ηγεσία ως μετασχηματιστικός μηχανισμός για βελτίωση του σχολείου. *Συνεδριακό Κέντρο*, Λευκωσία.
- Πασιάς, Γ., Λάμνιαν, Κ., Ματθαίου, Δ., Δημόπουλος, Κ. Παπαχρήστος, Κ., & Μερκούρης, Σ. (2012). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου-Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης*, Τόμοι I-V. Αθήνα: ΥΠΑΙΘΠΑ/ ΙΕΠ.
- Πασιάς, Γ. (2015). *Συγκριτική Εκπαίδευση, Τόποι και Λόγοι*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Πασιάς Γ., Αποστολόπουλος. Κ., Στυλιάρης, Ε. (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.
- Πασιάς, Γ. & Καλοσπύρος, Ν. (2015). «Το «συμβάν» του «Πρότυπου Πειραματικού Σχολείου» ως «οργανισμού και ως κοινότητας μάθησης»: Η περίπτωση του ΠΠΛ Αναβρύτων (2011-2014)». *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015*, σσ: 1216- 1225.
- Πασιάς, Γ. (2016). *Το σχολείο ως οργανισμός και κοινότητα μάθησης*. Σημειώσεις μαθήματος μεταπτυχιακού «Εκπαιδευτική πολιτική και Διοίκηση».
- Πασιάς, Γ. (2020). Η παιδαγωγική του χρέους και η κατασκευή του νέου εκπαιδευτικού υποκειμένου. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τ.24, σ.2-31.
- Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Γ., Τσιάκκικος., Α. (2005). *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών: από την θεωρία στην πράξη*. Αθήνα, Εκδόσεις: Έλλην.
- Πάτση, Α. (2021) «*Το σχολείο ως οργανισμός και επαγγελματική κοινότητα μάθησης. Η διερεύνηση συνεργατικών μορφών μάθησης ως παράγοντας επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.*» (Διπλωματική Εργασία). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Φιλοσοφική Σχολή. ΠΜΣ Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης.
- Πατσατζάκη Ε.(2018). «*Το δημοτικό σχολείο ως επαγγελματική κοινότητα μάθησης και η άσκηση ηγεσίας στο πλαίσιο αυτό.*» (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Παιδαγωγική Σχολή. Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης – Εκπαιδευτική Ηγεσία. Φλώρινα.
- Πεδιαδίτη, Α. (2009). *Η εκπαιδευτική έρευνα ως αντικείμενο μελέτης και ως πεδίο κοινωνικών αναπαραστάσεων του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διδακτορική Διατριβή. Ρόδος, 2009.

- Πετροπούλου, Ν. (2019). «*Η αξιολόγηση της διδασκαλίας μεταξύ των συνδέλων ως μέσο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στο σχολείο Οργανισμός και Κοινότητα Μάθησης. Στάσεις και αντιλήψεις των φιλολόγων της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.*» (Διπλωματική Εργασία). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, Φιλοσοφική Σχολή.
- Πίος, Σ. (2013). Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: απόψεις εκπαιδευτικού προσωπικού. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 7 (7B).
- Πολτίδου, Ε. (2021). «*Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Απόψεις εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής της δημόσιας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αττικής.*» (Διπλωματική Εργασία). Φιλοσοφική Σχολή: Τμήμα Παιδαγωγικό Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στην Πολιτική Διοίκηση και Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης.
- Πολύζος, Γ. (2007). «*Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Απόψεις εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Μαγνησίας.*» (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας: Βόλος.
- Πομάκη, Π., (2007) «*Οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και ο ρόλος της Διεύθυνσης.*» (Διπλωματική εργασία). Φιλοσοφική σχολή Α.Π.Θ. Θεσσαλονίκη 2007.
- Πουρσανίδου, Ε. (2017). Η αυτοαξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. *Επιστήμες Αγωγής*, 145-169.
- Πραφτσιώτη, Α. (2021). «*Το σχολείο ως Επαγγελματική Κοινότητα Μάθησης. Η Έρευνα Δράσης ως συνεργατική πρακτική και η συμβολή της στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.*» (Διπλωματική Εργασία). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Φιλοσοφική Σχολή. ΠΜΣ Πολιτική, Διοίκηση και Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης.
- Σαλτερής Ν.,(2006). *Διαρκής εκπαίδευση εκπαιδευτικών. Αναζητώντας τον αναστοχαστικό επαγγελματία.* Αθήνα: Ταξιδευτής.
- 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.*» (Διπλωματική εργασία), Πάτρα: ΕΑΠ.

- Σαμαρά, Α. (2014). Η δια βίου εκπαίδευση ως παράγοντας διαφοροποίησης της ιδεολογίας και του θεσμικού πλαισίου του πανεπιστημίου της νεωτερικότητας. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ
- Σαμαρά, Α.(2020). Εκπαιδευτικοί και διά βίου μάθηση: Πέρα από τη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη. *Συγκριτική και Διεθνής εκπαιδευτική επιθεώρηση*, τεύχος 24, σελ.82-99
- Σαμαρά Α., Τηλιγάδα Ευμ.(2021). Επαγγελματικές κοινότητες μάθησης και διαρκής επαγγελματική συνανάπτυξη εκπαιδευτικών. Πρακτικά, 7ου Διεθνούς επιστημονικού συνεδρίου Ι.Α.Κ.Ε. σελ.107-114.
- Σοφού, Ε., & Διερωνήτου, Ε. (2015). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών μέσα από τις διαδικασίες και τις πρακτικές της αυτοαξιολόγησης του σχολείου: Μελέτη περίπτωσης. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό*, 3(1).
- Σταύρου, Δ. (2018). «*Σχολική Ηγεσία και Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ στην Εκπαίδευση: Στάσεις και Αντιλήψεις Διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Αττικής.*» (Διπλωματική εργασία). Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Τμήμα ΦΠΨ, ΕΚΠΑ.
- Τηλιγάδα, Ευμ. (2017). «*Το σχολείο ως οργανισμός και επαγγελματική κοινότητα μάθησης. Η επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών μέσα από συνεργατικές μορφές μάθησης: περιπτώσεις ιδιωτικών σχολείων Αττικής.*» (Διπλωματική εργασία). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, ΦΠΨ, ΠΜΣ, Εκπαιδευτική πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης.
- Τηλιγάδα Ευμ. (2020). Συνεργατικές πρακτικές επαγγελματικής μάθησης και συνανάπτυξης εκπαιδευτικών: Περιπτώσεις ιδιωτικών σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση* τ.20, σελ. 147-167
- Τόλης, Ε. (2020). «*Το σχολείο ως επαγγελματική κοινότητα μάθησης. Ο επαγγελματισμός και η Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσα από συνεργατικές μορφές μάθησης.*» (Διπλωματική Εργασία). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Φιλοσοφική Σχολή. ΠΜΣ Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης.
- Τσώνη, Φ.(2019). «*Ο ρόλος του Διευθυντή στον μετασχηματισμό της σχολικής μονάδας σε οργανισμό και κοινότητα μάθησης και οι απόψεις των εκπαιδευτικών.*»

- (Διπλωματική Εργασία). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Φιλοσοφική Σχολή. ΠΜΣ Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης.
- Φραγκούλης, Ι., Ανάγνου, Ευ.(2019). Η αξιοποίηση του mentoring στο πλαίσιο του θεσμού της μαθητείας. *Πρακτικά του 2^{ου} Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Ελλάδα-Ευρώπη 2020: Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα, Νέες Τεχνολογίες, Καινοτομία και Οικονομία*. Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Οικονομικών της Εκπαίδευσης & Διά Βίου Μάθησης, της Έρευνας & Καινοτομίας, Ηλεκτρονική έκδοση : Ελληνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης. Τομ.2. 2019: 346-353.
- Φρυδάκη, Ε. (2015). *Η Επαγγελματική Ταυτότητα του Εκπαιδευτικού και το Μέλλον της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Χαλαμπαλάκη, Σ. (2017). «Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο του διευθυντή τους στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: περιπτώσεις δημοσίων σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Αττικής.» (Διπλωματική Εργασία). Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, ΦΠΨ.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. (σσ. 213-230) ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο), Στο: Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή* Θεσ/κη, 2008.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2012). Διαμόρφωση και Διατήρηση Θετικού Σχολικού Κλίματος μέσω της επαγγελματικής ανάπτυξης των Εκπαιδευτικών: ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας. Στο Καρακατσάνη, Δ. & Παπαδιαμαντάκη, Γ. (επιμ). *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αναζητώντας το Νέο Σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 201- 210.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Admiraal, W., Schenke, W., De Jong, L., Emmelot, Y. & Sligte, H. (2021). Schools as professional learning communities: what can schools do to support professional development of their teachers? *Professional Development in Education*, 47:4, 684-698.
- Ahmad, Z. (2020). Peer Observation as a Professional Development Intervention in EFL Pedagogy: A Case of a Reading Lesson on Developing the Top-down Processing Skills of the Preparatory Year Students *International Linguistics Research*; Vol. 3, No. 1.
- Ahmed, E., Nordin, Z. S., Shah, S. R., & Channa, M. A. (2018). Peer Observation: A Professional Learning Tool for English Language Teachers in an EFL Institute. *World Journal of Education*, 8(2), 73-87.
- Ahumada L, Galdames S and Clarke S (2016) Understanding leadership in schools facing challenging circumstances: A Chilean case study. *International Journal of Leadership in Education* 19(3): 264–279.
- Akram, M., & Zepeda, S. J. (2015). Development and Validation of a Teacher Self-assessment Instrument. *Journal of Research and Reflections*, 134-148.
- Alam, J., Aamir, S., Shahzad., S. (2020). Continuous Professional Development of Secondary School Teachers thro, Sugh Peer Observation: Implications for Policy & Practice *Research Journal of Social Sciences & Economics Review* Vol. 1, Issue 1, 2020.
- Ali, M. et al. (2011). A Study of Job Satisfaction of Secondary School Teachers *Journal of Education and Practice*, Vol 2, No 1, 2011.
- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001) Οι εκπαιδευτικοί Ερευνούν το Έργο τους. *Μια εισαγωγή στις Μεθόδους της Έρευνας Δράσης*, Δεληγιάννη, Μ. (μτφρ), Αθήνα, Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Altrichter, H. & Posch, P. (2010) Reflective development and developmental research: is there a future for action research as a research strategy in German-speaking countries? *Educational Action Research*, 18:1, 57-71.
- Altrichter, H. & Specht, W. (1997). Quality assurance and quality development in education: International approaches and parameters as applying to the Austrian

- school system. In: Solomon, J. (ed.). *Trends in the evaluation of education systems: school (self)evaluation and decentralization. European workshop papers, reports, discussion outcomes*. Athens: Pedagogical Institute, Department of evaluation and European Commission D. G. XXII.
- Álvarez, C. Á. (2015). Can teachers bridge the theory-practice gap? An ethnographic study of a teacher. *US-China Education Review B*, 5(4), 233-244.
- Anagnou, E., & Fragoulis, I. (2014). The Contribution of Mentoring and Action Research to Teachers' Professional Development in the Context of Informal Learning. *Review of European Studies*, 6(1), 133– 142.
- Anderson, S., Moore, S., & Sun, J. (2009). Positioning the principal in patterns of school leadership distribution. In: Leithwood, K., Mascal, B., & Strauss, T. (Eds.), *Distributed leadership according to the evidence*. New York: Routledge.
- Andrews, R., & Soder, R. (1987). Principal instructional leadership and school achievement. *Educational Leadership*, 44, 9–11.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education* (27)10-20.
- Argyris, C. (1990). *Overcoming organizational defenses: Facilitating organizational learning*. Allyn & Bacon.
- Argyris, C. and Schön, D.A. (1978), *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*, Addison-Wesley, Reading, MA.
- Asbari, M., Wijayanti, L.M., Hyun, C.C., Purwanto, A., Santoso, P.B., Bernarto, I., Pramono, R., and Fayzhall, M. (2020). The Role of Knowledge Transfer and Organizational Learning to Build Innovation Capability: Evidence from Indonesian Automotive Industry. *International Journal of Control and Automation*. 13(1): 19-322.
- Attinello, J., Lare, D., Faith, W. (2006). The Value of Teacher Portfolios for Evaluation and Professional Growth. *NASSP Bulletin*, 132-152.
- Avis, J., Bathmaker, A., & Parsons, J. (2002) Communities of practice and the construction of learners in post-compulsory education and training, *Journal of Vocational Education and Training*, 54:1, 27-50.
- Bakkenes, I., Vermunt, J., Wubbels, T. (2010) Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers *Learning and Instruction* 20 (2010) 533-548.

- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ (1986).
- Barber, W., (2020). Building Creative Critical Online Learning Communities through Digital Moments. *The Electronic Journal of e-Learning*, 18(5), pp. 387-396.
- Barnett K, McCormick J and Connors R (2000) Leadership behavior of secondary school principals, teacher outcomes, and school culture. *In the Australian Association for Research in Education annual conference*, Sydney, Australia, December 2000.
- Bass, B.M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: The Free Press.
- Bass, B.M., & Avolio, B.J. (1994). Transformational leadership and organizational culture. *The International Journal of Public Administration*, 17(3-4), 541-554.
- Bass, B.M., Steidlmeier, P. (1999). Ethics, character, and authentic transformational leadership behavior. *The Leadership Quarterly*. Volume 10, Issue 2, Summer 1999, Pages 181-217.
- Bass, B. & Riggio, R. (2006) *Transformational Leadership*. Lawrence Erlaub Associates, Publishes Mahwah, New Jersey London.
- Bell, A., Mladenovic, R. (2008) The benefits of peer observation of teaching for tutor Development. *High Educ* (2008) 55:735–752.
- Bennett, J., & O'Brien, M.J. (1994) The building blocks of the learning organization, *Training*, 31, 6,41- 49.
- Biesta, G., (2006).” What’s the Point of Lifelong Learning if Lifelong Learning Has No Point? On the Democratic Deficit of Policies for Lifelong Learning” *European Educational Research Journal*, Vol. 5, No 3 & 4, pp.169-180.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L, Thomas, S., Wallace, M. (2005) *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities*. Universities of Bristol, Bath and London, Institute of Education.
- Borco, H., Liston, D., Whitcomb, J. (2007). Apples and fishes. The debate over dispositions in teacher education *Journal of Teacher Education*, Vol. 58, No. 5, November/December 2007, 359-364.
- Bossert, S., Dwyer, D., Rowan, B., & Lee, G. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18(3), 34–64.

- Boston, K. (2002) The road from Corio Bay: The Australian College of educators and teacher professionalism. *Unicorn*, 28(2), 8-15.
- Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (2002). *Reflection: turning experience into learning*. New York: Kogan Page.
- Bozeman, B., & Feenay., M. (2007). Toward a Useful Theory of Mentoring: A Conceptual Analysis and Critique. *Administration & Society* 39 (6): 719-739.
- Boyatzis R. (2007) A 20-year view of trying to develop emotional, social and cognitive intelligence competencies in graduate management education. *Journal of Management Development* Vol. 27 No. 1, 2008 pp. 92-108.
- Boyce J., Bowers A. (2018) Toward an evolving conceptualization of instructional leadership as leadership for learning Meta-narrative review of 109 quantitative studies across 25 years *Journal of Educational Administration* Vol. 56 No. 2, 2018, 161-182.
- Bowen, L. G., Roderick, A. R., Ware, B. W. (2006), The Reliability and Validity of the School Success Profile Learning Organization Measure, *Evaluation and Program Planning*, vol. 29, 97-104.
- Bovbjerg, K (2006) Teams and Collegiality in Educational Culture *European Educational Research Journal, Volume 5, Numbers 3 & 4, 2006, 244-253*.
- Bredeson, P., Johansson, O. (2006). The School Principal's Role in Teacher Professional Development. *Journal of In-Service Education*, Volume 26, Number 2.
- Brinia, E. Papantoniou, (2016)," High school principals as leaders: styles and sources of power", *International Journal of Educational Management*, Vol. 30 Iss 4 pp. 520 – 535.
- Brookfield, S. D. (2005). Undermining the very democracy, we seek to create: discussion practices in adult education and the dangers of repressive tolerance. *Studies in Continuing Education*, 27(2), 101- 115.
- Brookfield, S. D. (2005). Overcoming impostor ship, cultural suicide, and lost innocence: Implications for teaching critical thinking in the community college. *New Directions for Community Colleges*, 2005(130), p. 49-57.
- Brouwer, P., Brekelmans, M., Nieuwenhuis, L., Robert-Jan Simons, R. (2012)."Community development in the school workplace", *International Journal of Educational Management*, Vol. 26 Iss 4 pp.403 – 418.

- Brown, J.S., & Duguid, P. (1991), Organizational learning and communities-of-practice: Toward a unified view of working, learning, and innovation. *Organization Science*, 2(1), 40-57.
- Buckler, (1998) "Practical steps towards a learning organization: applying academic Knowledge to improvement and innovation in business processes", *The Learning Organization*, Vol. 5 Issue: 1, 15-23.
- Buffum et al, (2008). *The Collaborative Administrator: Working Together as a Professional Learning Community*. Solution Tree Press.
- Bukhatir, S. (2018). *Learning from Experiences and Investing in Opportunities: A Narrative Inquiry about the Career Progress of Public Kindergarten Principals in the United Arab Emirates (UAE)*. EdD Thesis, UCL Institute of Education.
- Burns, A. (2010). *Doing action research in English language teaching: A guide for practitioners*. New York: Routledge.
- Bush, A., Grotjohann (2020). Collaboration in teacher education: A cross-sectional study on future teachers' attitudes towards collaboration, their intentions to collaborate and their performance of collaboration. *Teaching and Teacher Education* Volume 88(2020) 102968.
- Bush, T. (2007). Educational leadership and management: Theory, policy and practice. In *South African Journal of Education*, 27(3), 391-406.
- Bush, T. (2012). International perspectives on leadership development: making a difference, *Professional Development in Education*, 38:4, 663-678.
- Bush, T. (2013). Preparing Headteachers in England: Professional certification, not academic learning. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(4), 453-465.
- Bush, T. and Glover, D. (2005). Leadership for early headship: The New Visions experience. *School leadership & management*, 25 (3), 217–239.
- Bush, T. and Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence*. National College for School Leadership.
- Bush, T. and Glover, D. (2014). School leadership models: what do we know? *School Leadership & Management*, 34:5, 553-571.
- Bush, T. (2012). International perspectives on leadership development: making a Difference. *Professional Development in Education* Vol. 38, No. 4, 663–678.
- Buskist, W., Ismail, A. E. & Groccia, E.J. (2014). A Practical Model for Conducting Helpful Peer Review of Teaching. In J.Sachs & M. Parsell, *Peer Review of Learning*

- and Teaching in Higher Education: International Perspectives*, (3) , 33 – 52, Dordrecht: Springer.
- Buyruk, H. (2014) “Professionalization” or “Proletarianization”: Which Concept Defines the Changes in Teachers’ Work? *Procedia - Social and Behavioral Sc.*116, 1709 – 1714.
- Buyse, V. Sparkman, K., Wesley, P. (2003) Communities of practice: Connecting what we know with what we do *Exceptional Children; ProQuest Education Journals*, 263-277.
- Caena, F. (2011). Literature review Quality in Teachers’ continuing professional development. *European Commission*.
- Caena, F. Margiota, U. (2010) European Teacher Education: a fractal perspective tackling Complexity. *European Educational Research Journal* Volume 9 Number 3 2010, 317 - 331.
- Carney, J. (2014). Analysing Research on Teachers Electronic portfolios . *Journal of Computing in Teacher Education*.
- Carr, W. and Kemmis, S. (1993). Action Research in Education. In: Hammersley, M. (Ed.), *Controversies in Classroom Research*, London: Open University Press.
- Carroll, C. & O’Loughlin, D. (2014). “Peer observation of teaching: enhancing academic engagement for new participants”. In: *Innovations in Education and Teaching International*, 51(4), 446-456.
- Cheng, Y. (2002). *The principles and practice of Educational management*. Sage Publications. London.
- Cheng, Y. (2013). *A Discourse Analysis of Teacher Professionalism in England since the 1980s*. Institute of Education, University of London.
- Chiva et al, (2007) "Measuring organizational learning capability among the workforce", *International Journal of Manpower*, Vol. 28 Issue: 3/4, 224-242.
- Cholifah, A., Asib, A., Suparno, S. (2020) Investigating Teacher's Perceptions of Reflective Peer Observation to Promote Professional Development *J. Eng. Educ. Society*. 5:1.
- Church et Bascia (2008). Learning through Community. *Library of Congress Control Number: 2007939170 Springer Science + Business Media, B.V.*
- Clement, M., Staessens, K., & Vandenberghe, R. (1994). Workplace conditions in primary schools and teachers' professional development). *Pedagogisch Tijdschrift*, 19(5/6), 357-380.

- Clement, M., Vandenberghe, R. (2000). Teachers' professional development: a solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and Teacher Education* 16, 81-101.
- Çimer, S. O., Çakır, I., & Çimer, A. (2010). Teachers' views on the effectiveness of in-service courses on the new curriculum in Turkey. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 31–41.
- Clutterbuck, D. (1991) *Everyone Needs a Mentor*. London: Institute of Personnel and Development.
- Coe, R., Cesare, A., Steve, H., & Lee Elliot, M. (2014). *What Makes Great Teaching? Review of the Underpinning Research*. London: The Sutton Trust.
- Cohen L. & L. Manion, (1997), *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, (μτφ. Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου), Αθήνα: Έκφραση.
- Cohen, S.G., Bailey, D.E. (1997)). "What makes teams work: Group effectiveness research from the shop floor to the executive suite", *Journal of Management*, vol. 23, no. 3, 239-290.
- Cohen J, Pickeral T and McCloskey M (2009). Assessing school climate. *Educational Leadership* 74: 45–48.
- Cohran, M., Lytle, S. (1999). Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-305.
- Cole, G., & Rees, C. (2005). The definition of 'portfolio' [2] (multiple letters). *Medical Education*, 1141.
- Cook, L. & Friend, M., (1991). Principles for the practice of collaboration in schools, *Preventing School Failure*, 35 (4), pp. 6-9.
- Coppieters, P. (2005). *"Turning schools into learning Organizations"*, University of Antwerp, Belgium.
- Costa, A. & Kallick, B. (1993) Through the lens of a critical friend. *Education Leadership*, 51(2), 49-51.
- Creemers, B., & Kyriakides, L. (2010). Explaining stability and changes in school effectiveness by looking at changes in the functioning of school factors. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 21 (4), 409-427.
- Creswell, J. (2011). Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας.
- Crevani et al (2010) Leadership, not leaders: On the study of leadership as practices and interactions. *Scandinavian journal of management* 26,77-86.

- Crook, D. (2008). *Some historical perspectives on professionalism*. In B. Conningham (Ed.), *Foreword by Sir D. Watson Exploring professionalism*, Institute of Education: University of London.
- Danielson, C. (2006). *Teacher Leadership That Strengthens Professional Practice*. Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria, Virginia USA.
- Danielson, C. (2007). *Enhancing professional practice: A framework for teaching*. Association for supervision and curriculum development. USA.
- Day, C. (1999). *Professional Development and Reflective Practice: purpose, processes and partnerships*. *Pedagogy, Culture & Society*.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London / Philadelphia, PA: Routledge / Falmer Press.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών: Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. Αθήνα: Εκδόσεις, Τυπωθήτω.
- Day et al (2008) “Leadership in improving schools: a qualitative perspective, *School Leadership & Management*”, 28:1, 65- 82.
- Day, C. & Smethem, L. (2009). The effects of reform: Have teachers really lost their sense of professionalism? *Journal of Educational Change*, 10, 141-157.
- Darling-Hammond, L. (1990). *Schools as Collaborative Cultures: Creating the Future Now*. The Falmer Press, Taylor and Francis In., 1900FrostRoad, Suite 101, Bristol, PA 19007.
- Darling-Hammond, L. (2000). *Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence*. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44.
- Darling-Hammond, L. & McLaughlin, M.W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 76(8), 597-604.
- Darling-Hammond, L., & Snyder, Jon. (2000). Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and Teacher Education*, 523-545.
- Darling-Hammond, L., Barron, B., Pearson, P. D., Schoenfeld, A. H., Stage, E. K., Zimmerman, T. D., Cervetti, G. N., & Tilson, J. L. (2008). *Powerful learning: What we know about teaching for understanding*. Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M., and Gardner, M. (2017) *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning policy institute.
- DeGeus, A.P. (1988), *Planning as learning*, Harvard Business Review, March-April, 70-74.

- Demirkasimoglu, N. (2010). Defining “Teacher Professionalism” from different perspectives. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 9 (2010), 2047–2051.
- Devecchi & Rouse, 2010. “An exploration of the features of effective collaboration between teachers and teaching assistants in secondary schools” *Support for learning*”. Vol.25, Issue 2, 54-103.
- Devos, G. & Verhoeven, J. (2003) School Self-Evaluation — Conditions and Caveats. The Case of Secondary Schools. *Educational Management Administration & Administration*, 31 (4), 403-420.
- Dewey, J. (1933). *How We Think*. Chicago: Henry Regnery.
- DfE (2018), “*Strengthening qualified teacher status and improving career progression for teachers: government consultation response*”, Department for Education, London.
- Diez, M. E. (2007). Looking back and moving forward: Three tensions in the teacher dispositions discourse. *Journal of Teacher Education*, 58(5), 388-396.
- Dimmock, C., and Tan, C. Y. (2016) Re-conceptualizing learning-centered (instructional) leadership: an obsolete concept in need of renovation. *Leading and Managing*.
- Domínguez Escrig, E., MallénBroch, F.J., Chiva Gómez, R. and Lapiedra Alcamí, R. (2016), “How does altruistic leader behavior foster radical innovation? The mediating effect of organizational leaning capability”, *Leadership & Organization Development Journal*, Vol. 37 No. 8, 1056-1082.
- Doolittle, P. (1995). Teacher Portfolio Assessment, "*Practical Assessment, Research, and Evaluation*: Vol. 4, Article 1.
- Driessen, E., Vleuten, D., Schuwirth, L., Tartwijk, J., Vermunt, J. (2005). The use of qualitative research criteria for portfolio assessment as an alternative to reliability evaluation: a case study, in *Medical Education*, 39, 214-220.
- Drucker, P. (1992): The New Society of Organizations. *Harvard Business Review* 70, 95-104.
- DuFour, R. & Eaker, R. (1998). *Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Students Achievement* (2nd ed.). U.S.A.: Solution Tree Press. (e-book).
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R. & Many, T. (2006). *Learning by Doing*. Solution Tree, Bloomington.

- EC&OECD (2010). Teachers' Professional Development Europe in international comparison. An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS).
- Easterby-Smith, M. (1997). Disciplines of organizational learning: Contributions and critiques. *Human Relations*, 50, pp.1085–1113.
- Edmondson, A. 1999. Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly* 44, no. 2: 350-83.
- Ellet, C., Teddlie, C. (2003). Teacher Evaluation, teacher Effectiveness and School Effectiveness: Perspectives from the USA. *Journal of Personnel evaluation in education*, 17:1: 101-128.
- Elmore, R. (2000). *Building a New Structure for School Leadership*. Washington, The Albert Shanker Institute.
- Erdem et al, (2014) Relationship between Learning Organization and Job Satisfaction of Primary School Teachers *International Online Journal of Educational Sciences*, 2014, 6 (1), 8-20.
- European Commission. (2000). *European report on the quality of school education sixteen quality indicators*.
- European Commission (2003). Working Group B “Key Competences”, Progress Report, Brussels.
- European Commission (2004). Implementation of “*Education and Training 2010*” work programme. Working Group, A “*Improving the education of teachers and trainers*”, progress report. Brussels: D-G EAC.
- European Commission (2005). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Brussels: D-G EAC.
- European Commission (2012). *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes*. SWD (2012) 374 final, Strasbourg, 20.11.2012.
- European Commission, (2012). *Rethinking Education: investing in skills for better socio-economic outcomes*, COM (2012) 669/3.
- European Commission, (2012β). *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes*. Strasbourg, 20.11.2012, SWD (2012) 374 final.
- European Commission (2013), *Supporting Teacher Competence Development for better learning outcomes*.
- Eurydice (2004). *Evaluation of schools providing compulsory education*. Brussels: Eurydice.

- Evans, L. (2002). What is teacher development? *Oxford Review of Education*, 28(1), 123-137.
- Farrell, P. B. L. (2005). Peer coaching as a support to collaborative teaching. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 13 (1), pp.83-94.
- Fan-Chuan, T., & Feng-Yang, K. (2014). A study of social participation and knowledge sharing in the teachers' online professional community of practice. *Computers & Education*, 72, 37–47.
- Feiman-Nemser, S. (1996). *Teacher Mentoring: A Critical Review*. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on *Teaching and Teacher Education*.
- Field, J., (2001) “Lifelong education” *Journal of Education Policy*, Vol. 20, No. 1 }2 pp.3-15
- Fletcher, T., Ní Chróinín, D., and O’Sullivan, M. (2019). Developing deep understanding of teacher education practice through accessing and responding to pre-service teacher engagement with their learning. *Professional development in education*, 45 (5), 832–847.
- Ford, D., & Parsons, J. (2000). *Teachers as Mentors*. Washington. DC: ERIC Clearinghouse on *Teaching and Teacher Education*.
- Forde, C., McMahona, M., Hamilton, G., Rosa Murray, R. (2016). Rethinking professional standards to promote professional learning. *Professional Development in Education*. Vol. 42, No. 1, 19–35.
- Fox, R. K., White, C. Stephen, & Kidd, Julie K. (2011). Program portfolios: Documenting teachers' growth in reflection-based inquiry. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 149-167.
- Fraser, C., Kennedy, A., Reid, L., & Mckinney, S. (2007). Teachers’ continuing professional development: contested concepts, understandings and models, *Journal of In-Service Education*, 33:2, 153-169.
- Freddano, M. & Siri1, A. (2012). «Teacher Training for School Self-Evaluation». *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69: 1142–1149.
- Frydaki, E., & Mamoura, M. (2011). How can practicum experiences transform pre-service teachers’ knowledge about teaching and learning? *International Journal of Humanities*, 9(1), 225-236.
- Frydaki,E. & Mamoura, M. (2014).Mentoring as a means for transforming mentorteachers“ practical knowledge: A case study from Greece. *International Education Research* 2: 1, 01-16.

- Fullan, M., Hargreaves, A. (1991). What's Worth Fighting For? Working Together for Your School. *Regional Laboratory for Educational Improvement of the Northeast & Islands, Andover, MA.*
- Fullan, M. (1995) *The school as a learning organization: Distant dreams. Theory into Practice*, 34(4), 230-235.
- Furlong, J. (2001). Reforming teacher education, re-forming teachers: Accountability, professionalism and competence. In R. Philip and J. Furlong (Eds.), *Education reform and the state: Twenty-five years of politics, policy and practice*. London: Routledge Falmer.
- García-Martínez, G., Ubago-Jiménez, J., Fernández-Batanero J. & Chacón-Cuberos, R. (2020): Promoting professionalism through preservice teachers' collaboration, *European Journal of Teacher Education*.
- Garet, M., Porter, A. C., Desimone, L., Birman B. F., & Yoon K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, (38)4, 915–45.
- Garvin, D.A. (1993). "Building a Learning organization." *Harvard Business Review* 71 (July-August): 78-91.
- Garvin, D., Edmondson, A., Gino, F. (2008) Is Yours a Learning Organization? *Harvard business review*, 1-10.
- Geijsel, F., Sleegers, P., Van Den Berg, R. (1999). Transformational Leadership and the Implementation of Largescale Innovation Programs. *Journal of Educational Administration*, 37(4), 309-328.
- Gelfer, J.I., Xu, Y., Perkins, P.G. (2004). Developing portfolios to evaluate teacher performance in early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 32, pp. 127-132.
- Glazer, E., Hannafin, M. (2006) The collaborative apprenticeship model: Situated professional development within school settings *Teaching and Teacher Education* Volume 22, Issue 2, February 2006, 179-193.
- Glickman, C., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. (2010). *Super Vision for Successful Schools. Supervision and Instructional Leadership: A Developmental Approach*, Eighth Edition. Boston: Allyn & Bacon.
- Goh, S. C. (2003), Improving organizational learning capability: lessons from two case studies, *The Learning Organization*, vol.10, n. 4, pp. 216-227.

- Goh, S., Richards, G. (1997) Benchmarking the Learning Capability of Organizations *European Management Journal* Vol. 15, No. 5, pp. 575-583.
- Goldring, E., Grissom, J., Rubin, M., Neumerski, C., Cannata, M., Drake, T., and Schuermann, P. (2015) Make Room Value Added: Principals' Human Capital Decisions and the Emergence of Teacher Observation Data. *Educational Researcher*, Vol. 44 No. 2, pp. 96–104.
- Goodson, I. & Hargreaves, A. (1996). *Teachers' professional lives*. London: Falmer Press.
- Goodson, I. (2003). *Professional Knowledge, Professional Lives*. Studies in education and change. Maidenhead – Philadelphia: Open University Press.
- Gosling, D. (2013). Collaborative Peer-Supported Review of Teaching. In J. Sachs, M. Parsell, *Peer Review of Learning and Teaching in Higher Education: International Perspectives*, (2) p.p. 13 – 31, Dordrecht: Springer.
- Creemers, B., & Kyriakides, L. (2010). Explaining stability and changes in school effectiveness by looking at changes in the functioning of school factors. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 21 (4), 409-427.
- Greenhalgh, S. P., & Koehler, M. (2015). "Pretty good practices" for the design of teacher portfolio courses. *Handbook of Research on Teacher Education in the Digital Age*, 256-280.
- Greer, J. (2012). *Professional learning and collaboration*. Dissertation Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, Virginia.
- Grevholm, B., Even, R., Szendrei, J., Carillo, J. (2004). From a study of teaching practices to issues in teacher education. *CERME 3: Third Conference of the European Society for Research in Mathematics Education: Thematic Working Group 12*.
- Grimmett, P.P. & Erickson, G.L. (Eds.) (1988). *Reflection in teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Grimmett, P.P. & MacKinnon, A.M. (1992). Craft knowledge and the education of teachers. In G. Grant (Ed.), *Review of research in education*, 18 (pp. 385-456). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Groves, T. (2015). A foreign model of teacher education and its local appropriation: The English teachers' centers in Spain. *History of Education*, 44(3), 355–370.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating Professional Development*. California: Corwin Press.

- Guskey, T. R., & Yoon, K. S. (2009). What works in professional development? *Phi Delta Kappan*, (90)7, 495–500.
- Hagger, H., & McIntyre, D. (2006). *Learning teaching from teachers: Realizing the potential of school-based teacher education*. Maidenhead Open University Press.
- Halasz, G. & Michel, A. (2011). Key Competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation *European Journal of Education*. Volume 46, Issue 3 p. 289-306.
- Hall, C. & Schulz, R. (2003). Tensions in teaching and teacher education: Professionalism and professionalization in England and Canada. *Compare*, 33(3), 369-383.
- Hallinger, P. (2009). Leadership for the 21st century schools: From instructional leadership to leadership for learning. Paper presented at the Chair Professors: *Public Lecture Series, The Hong Kong Institute of Education, China*.
- Hallinger, P. & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The elementary school journal*, 86(2), 217-247.
- Hallinger Ph. (2007). *Research on the practice of instructional and transformational leadership: Retrospect and prospect*.
- Hallinger Ph. (2011). A Review of Three Decades of Doctoral Studies Using the Principal Instructional Management Rating Scale: A Lens on Methodological Progress in Educational Leadership. *Educational Administration Quarterly* 47(2):271-306.
- Hallinger, P. and Wang, W.C. (2015), *Assessing Instructional Leadership with the Principal Instructional Management Rating Scale*, Springer, Dordrecht.
- Hallinger, P., Gumus, S. and Bellibas, M. S, (2020), “Are principals’ instructional leaders yet?’ A science map of the knowledge base on instructional leadership, 1940–2018”, *Scientometrics*, Vol. 122 No. 3, pp. 1629-1650.
- Hallinger P and Hammad W (2017) Knowledge production on educational leadership and management in Arab societies: A systematic review of research. *Educational Management Administration & Leadership*.
- Hallinger P., Heck R. (2010) Leadership for Learning: Does Collaborative Leadership Make a Difference in School Improvement? *Educational Management Administration & Leadership* 38(6) 654–678.

- Hamilton, E. (2013). His ideas are in my head: peer-to-peer teacher observations as professional development. *Professional Development in Education*. Vol. 39, No. 1, 42–64.
- Hamilton, M. (2018). Acercando la brecha entre ser profesor y formador de profesores: el rol del portafolio de enseñanza. *Studying Teacher Education*, 88-102.
- Hammersley-Fletcher, L. & P. Orsmond. (2004). “Evaluating our peers: Is peer observation a meaningful process?”. In: *Studies in Higher Education*, 29, 489–503.
- Hargreaves, Andy & M. Fullan (1992). Introduction, στο Hargreaves, Andy & M. Fullan (Eds.) *Understanding Teacher Development*, London, Cassel: σσ.1-19.
- Hargreaves, D (1995). School Culture, School Effectiveness and School Improvement, 23-46.
- Hargreaves, A., Fullan, M. (1995). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. / μετ. Παναγιώτα Χατζηπαντελή. Αθήνα: Πατάκης.
- Hargreaves, A. (1994) Balkanized secondary schools and the malaise of modernity. *The Ontario Institute for Studies in Education Paper presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association*, San Francisco, California.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers’ work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Hargreaves, A. (2000) Four Ages of Professionalism and Professional Learning *Teachers and Teaching: History and Practice*, Vol. 6, No. 2 pp.151-182.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, D.H. (1994). The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development. *Teaching and Teacher Education*, 10(4), 423-438.
- Hargreaves, A. & Goodson, I. (1996). Teachers’ professional lives: Aspirations and actualities. In I.F. Goodson and A. Hargreaves (Eds.), *Teachers’ professional lives*. London: Falmer Press.
- Hargreaves, A., O’ Connor, M. (2018) Collaborative Professionalism: When Teaching Together Means Learning for All. Thousand Oaks, California: Corwin, a Sage Company.
- Hargreaves, A. (2019) Teacher collaboration: 30 years of research on this nature, forms, limitations and effects. *Teachers and Teaching*, 25(3) (2019) 603-621.
- Harris, S. (2005) Rethinking academic identities in neo-liberal times, *Teaching in Higher Education*, 10:4, 421-433.

- Harris, M., & Frances van Tassell (2005) The professional development school as learning organization, *European Journal of Teacher Education*, 28:2, 179-194.
- Harris, A. (2008) *Distributed leadership in schools: Developing the leaders of tomorrow*. Routledge & Falmer Press.
- Harris, A., Jones, M. (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving Schools*. Authors Volume 13 Number 2 July 2010 172
- Harrison, J., McAfee, H., Smithey, G., & Weiner, C. (2006). Assessing candidate disposition for admission into teacher education: Can just anyone teach? *Action in Teacher Education*, 27(4), 72-80.
- Hathorn, C, Dillon, A. (2018). Action research as professional development: Its role in education reform in the United Arab Emirates. *Issues in Educational Research*, 28(1), 2018, 99-119
- Hayes, D. (1995). In-service teacher development: Some basic principles. *ELT Journal*, 49(3), 252–61.
- Hayes, D. (2000). Cascade training and teachers’ professional development. *ELT Journal*, 54(2), 135–45.
- Helsby, G. (1995). Teachers’ construction of professionalism in England in the 1990s. *Journal of Education for Teaching*, 21(3), 317-332.
- Hendry, G & Thomson, K. (2014). “Learning by observing a peer’s teaching situation”. In: *International Journal for Academic Development*, 19(4), 318–329.
- Hiatt-Michael. D. (2001). Schools as Learning Communities: A Vision for Organic School Reform. *The school community journal*. 113-127.
- Hilferty, F. (2008). Theorizing teacher professionalism as an enacted discourse of power. *British Journal of Sociology of Education*, 29(2), 161-173.
- Hindin, A., Morocco, C, Mott, E & Mata, C, (2007) More than just a group: teacher collaboration and learning in the workplace, *Teachers and Teaching*, 13:4, 349-376.
- Hofman, R., Dukstra, N. & Hofman, A. (2005) School Self-evaluation instruments: An assessment Framework. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 8(3), 253-272.
- Hord, S. (1997a). *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hord, S. M. (1997b). Professional learning communities: What are they and why are they important? *Issues...about Change*, 6(1), 1-8.

- Hord, S. M. (2009). Professional learning communities. *Journal of Staff Development*, 30(1), 40-43.
- Hoyle, E. (1995). Teachers as professionals. In L. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education*. Oxford: Pergamon.
- Huang, X. (2018). *Teacher education in Professional Learning Communities Lessons from the Reciprocal Learning*. Project University of Toronto, ON, Canada.
- Huffman, J. B., & Hipp, K. K. (2003). *Reculturing Schools as Professional Learning Communities* (First ed.). Lanham, Maryland: Scarecrow Education.
- Hult, A. & Edström, Ch. (2016). «Teacher ambivalence towards school evaluation: promoting and ruining teacher professionalism». *Education Inquiry*, 7 (3): 305- 325.
- Hunzicker J., Lukowiak T., Huffman V., Johnson C. (2009) Tomorrow’s Teacher Leaders: Nurturing a Disposition of Leadership *Academic Leadership: The Online Journal*: Vol. 7: Iss. 4, Article 36.
- Hunzicker, J. (2011). Effective professional development for teachers: a checklist, *Professional Development in Education*, 37:2, 177-179.
- Hunzicker J. (2013) Attitude has a lot to do with it: dispositions of emerging teacher leadership, *Teacher Development*, 17:4, 538-561
- Hustler, D., McNamara, O., Jarvis, J., Londra, M., & Campbell, A. (2003). Teachers’ perceptions of continuing professional development. *Department of Education and Skills, Research Report No. 429*.
- Huysman, M. (2000). An organizational learning approach to the learning organization. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 9(2), 133–145.
- Ifanti, A., Fotopoulou, V. (2011). Teachers’ Perceptions of Professionalism and Professional Development: A Case Study in Greece *Journal of Education*. Vol.1. No 1.
- Imhof, M., Picard, C. (2009). Views on using portfolio in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 149-154.
- Inger, Morton (1993). “Teacher Collaboration in Secondary Schools”, *Center Focus*, 2, 1-7
- Irwin, J. W. & Farr, W. (2004). Collaborative school communities that support teaching and learning. *Reading & Writing Quarterly*, 20 (4), 343-363.
- Jackson, T. O. (2009). Towards collective work and responsibility: Sources of support within a freedom school teacher community. *Teaching and Teacher Education*, 25(8), 1141–1149.

- Jaipal, K. & Figg, C. (2011) Collaborative action research approaches promoting professional development for elementary school teachers, *Educational Action*.
- Jantzi, D., & Leithwood, K. (1996). Toward an explanation of variation in teachers' perceptions of transformational school leadership. *Educational Administration Quarterly*, 32(4), 512-538.
- Jarvis, P. (1987). *Adult Learning in the Social Context*. London: Croom Helm.
- Johnson, B., (2003). Teacher Collaboration: good for some, not so good for others *Educational Studies*, Vol. 29, No. 4.
- Jones, G., Grant E. Gardner, G., Robertson, L. & Robert, S. (2013). Science Professional Learning Communities: Beyond a singular view of teacher professional development, *International Journal of Science Education*, 35:10, 1756-1774.
- Karagiorgi, Y. (2012). Peer observation of teaching: perceptions and experiences of teachers in a primary school in Cyprus. *Teacher Development*, 16 (4), pp.443-461.
- Karagiorgi, Y., Nicolaidou, M., Yiasemis, C., & Georghiades, P. (2015). «Emergent data-driven approaches to school improvement: The journey of three schools through self-evaluation». *Improving Schools*, 1–14.
- Katz, D. & Kahn, R. (1978). *The social psychology of organizations*. New York: J. Wiley Pu.
- Katz, S. & Earl, L. (2010). Learning about networked learning communities. *School Effectiveness and School Improvement*, 21 (1), 27-51.
- Katzenbach, R., Smith, D. (2005). The Discipline of Teams What makes the difference between a team that performs and one that doesn't? *Harvard business review* pp.1-12.
- Kayapinar, U. (2016). A Study on Reflection in In-service Teacher Development: Introducing Reflective Practitioner Development Model *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16, 1671–1691.
- Keating, D. (1995), *The learning society in the information age*, Toronto: Canadian Institute for Advanced Research Program in Human Development.
- Keig, L. & Waggoner, M. (1995). Peer review of teaching: improving college instruction through formative assessment. *Journal on Excellence in College Teaching*, 6(3), pp.51-83.
- Kelchtermans, G. (2005) Teachers' emotions in educational reforms: Self Understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy *Teaching and Teacher Education* 21 (2005) 995–1006.

- Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 220-237.
- Kemmis, S. and Wilkinson, M. (1998) Participatory action research and the study of practice. In B. Atweb, S. Kemmis and P. Weeks (Eds), *Action Research in Practice. Partnerships for social justice in education*, London: Routledge.
- Kemmis, S., Heikkinen, H., Fransson, G., Aspfors, J. and Edwards-Groves, C. (2014), “Mentoring of new teachers as a contested practice: supervision, support and collaborative self-development”, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 43, pp. 154-164.
- Kennedy, A. (2005). Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis. *Journal of In-service Education*. Volume 31, Number 2.
- Kennedy, Aileen (2007) Continuing professional development (CPD) policy and the discourse of teacher professionalism in Scotland. *Research Papers in Education*, 22 (1), 95-111.
- Khatib, W. E. (2017). Les effets pédagogiques de l’utilisation du portfolio comme outil d’évaluation dans la formation des enseignants du secteur public à la Faculté de Pédagogie de l’Université Libanaise. *Recherche & Formation*, 1-19.
- King, F. (2016) Collaboration matters, *School of Inclusive and Special Education*, DCU Institute of education.
- King, F., & Feeley, U. (2014). Finding the Openings Amid the Closings one school’ s approach to taking ownership of teaching and learning. *Forum*, Volume 56, No2, 2014.
- Knipfer, K., Kump, B., Wessel, D., & Cress, U. (2013). Reflection as a catalyst for organizational learning, *Studies in Continuing Education*, 35:1, 30-48.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.
- Kontoghiorghes, C., Awbre, S., Feurig, (2005). Examining the relationship between learning organization characteristics and change adaptation, innovation, and organizational performance. *Human Resource Development Quarterly* Volume 16, Is.2 185-212.
- Kools, M. and George, B. (2020) Debate: The learning organization—a key construct linking strategic planning and strategic management. *Public money & management*, 2020, VI.40, No4, 262-264.

- Kools, M. Stoll, L. (2016). “*What Makes a School a Learning Organization?*”, OECD Education Working Papers, No. 137, OECD Publishing, Paris.
- Kruger, M. (2009). The Big Five of school leadership competences in the Netherlands. *School Leadership and Management*. 29(2): 109-127.
- Kruse, S., Louis, K., Bryk. (1995). *Teacher Teaming--Opportunities and Dilemmas*. Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington, DC.
- Kyriakides, L., Demetriou, D., Charalambous, C. (2006). Generating criteria for evaluating teachers through teacher effectiveness research. *Educational Research*, 48(1), 1-20.
- Kyriakides, L. & Campbell, R. (2004) “School self-evaluation and school improvement: A critique of values and procedures”. *Studies in Educational Evaluation*, 30(1), 23-37.
- Lambert, L. (2002). Beyond Instructional Leadership. A Framework for Shared Leadership. *Association for Supervision and Curriculum Development* Volume 59 Number 8 Pages 37-40.
- Leithwood, K. & Aitken, R. (1995) *Making Schools Smarter: a system for monitoring school and district progress* (Newbury Park, CA, Corwin).
- Leithwood, K. (1994) Leadership for School Restructuring. *Educational Administration Quarterly* vol. 30, 4, 498-518.
- Leithwood, K., Begley, P., & Cousins, B. (1990). The nature, causes and consequences of principals’ practices: An agenda for future research. *Journal of Educational Administration*, 28(4), 5–31.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning: The role of collective efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 496-528.
- Leithwood, K., & Montgomery, D. (1982). The role of the elementary principal in program improvement. *Review of Educational Research*, 52(3), 309–339.
- Leithwood K., Jantzi, D. & Steinbach, R. (1995) An Organizational Learning Perspective on School Responses to Central Policy Initiatives. *School Organization: Formerly School Organization*, 15(3), 229-252.
- Leithwood, K. & Duke, D.L. (1999) A century’s quest to understand school leadership, in J. MURPHY & K.S. LOUIS (Eds), *Handbook of Research on Educational Administration* (2nd Ed.) (San Francisco: Jossey Bass), 45-72.

- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2008). Linking Leadership to Student Learning: The Contributions of Leader Efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44 (4), 496-528.
- Leithwood, K., Harris A., & Hopkins D. (2020) Seven strong claims about successful school leadership revisited, *School Leadership & Management*, 40:1, 5-22.
- Leithwood, K., Mascall, B., Strauss, T. (2009). Distributed Leadership according to the evidence. New York: Routledge.
- Lei Xie (2020) The impact of servant leadership and transformational leadership on learning organization: a comparative analysis. *Leadership & Organization Development Journal* Vol. 41 No. 2, 2020, 220-236.
- Levine, T. H., & Marcus, A. S. (2010). How the structure and focus of teachers' collaborative activities facilitate and constrain teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 389–398.
- Li, S., Zheng, J. & Zheng, Y. (2020): Towards a new approach to managing teacher online learning: Learning communities as activity systems, *The Social Science Journal*.
- Lieberman, A. & Miller, L. (2008). *Teachers in professional communities: Improving teaching and learning*. New York: Teachers College Press.
- Lieberman, A. & Miller, L. (2011). Learning communities. The starting point for professional learning is in schools and classrooms. *Learningforward.org* August 2011 | Vol. 32 No. 4.
- Lieberman, A., & Mace, D. P. (2010). Making practice public: teacher learning in the 21st century. *Journal of Teacher Education*, 61(1e2), 77e88.
- Lofthouse, R. and Thomas, U. (2014), "Mentoring student teachers; a vulnerable workplace learning practice", *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, Vol. 3 No. 3, pp. 201-218.
- Lofthouse, R. and Thomas, U. (2017), "Concerning collaboration; teachers' perspectives on working in partnerships to develop teaching practices", *Professional Development in Education*, Vol. 43 No. 1, pp. 36-56.
- Lomas, L. & Nicholls, G. (2005). Enhancing Teaching Quality Through Peer Review of Teaching. *Quality in Higher Education*, 11(2), 137-149.
- Lomos, C, Hofman, R., Bosker, R (2011) The relationship between departments as professional communities and student achievement in secondary schools. *Teaching and Teacher Education* 27, 722-731.

- Lopez – Real, F., & Kwan, T. (2005). Mentors perceptions of their own professional development during mentoring, *Journal of education for Teaching*, 31(1), 15-24.
- Lortie, Dan C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lynch, S. (2004). Building Community in Schools, by Thomas J. Sergiovanni. *Journal of Catholic Education*, 8 (2).
- Maba, W. (2017). Teachers' Perception on the Implementation of the Assessment Process in 2013 Curriculum. *International journal of social sciences and humanities*, 1(2):1–9.
- MacBeath, J. (1999) *Schools must speak for themselves: the case for school self-evaluation* London, Routledge.
- MacBeath, J. (2002) *The self-evaluation file*. Glasgow, Learning Files Scotland.
- MacBeath, J., Boyd, B., Rand, J. & Bell, S. (1996) *Schools speak for themselves*. London, National Union of Teachers.
- MacBeath, J. & Mortimore, P. (Eds) (2001) *Improving school effectiveness*. Buckingham, Open University Press.
- MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D. & Jakobsen, L. (2000) *Self-evaluation in European schools: a story of change*. London, Routledge.
- MacBeath, J. et al. (2000) *Self-Evaluation in European Schools: a story of change*. London: Routledge.
- MacBeath, J. (2005). Μπορούν να μάθουν οι εκπαιδευτικοί; Στο Γ Μπαγάκης (επιμ.). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 27-41.
- MacBeath, J., Cheng, Y. (2008). *Instructional Leadership and Leadership for Learning in Schools* Sense Publishers. Rotterdam.
- Macia, M, García, I (2016). Informal online communities and networks as a source of teacher professional development: A review. *Teaching and Teacher Education* 55, 291- 307.
- MacNeil, A.J., Prater D.L. & Busch S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 12:1, 73-84.
- MacPhail, A., Tannehill, D., & Ataman, R. (2021): The role of the critical friend in supporting and enhancing professional learning and development, *Professional Development in Education*, DOI: 10.1080/19415257.2021.1879235.

- Main, K., & Bryer, F. (2005). What does a 'good' teaching team look like in a middle school classroom? Stimulating the "action" as participants in participatory research. *Griffith University*, 195-204.
- Manfra, M. M. (2019). Action research and systematic, intentional change in teaching practice. *Review of Research in Education*, 43(1), 163-196.
- Marks, H., Printy., S. (2003). Principal Leadership and School Performance: An Integration of Transformational and Instructional Leadership. *Educational Administration Quarterly* Vol. 39, No. 3 (August 2003) 370-397.
- Marsick, V. Watkins, K. & Boswell, S. (2013). *Schools as Learning Communities. Reshaping Learning. Frontiers of Learning Technology in a Global Context*. Springer Heidelberg New York Dordrecht London.
- Matsuo. M. (2016) Reflective leadership and team learning: an exploratory study *Journal of Workplace Learning* 2016, Vol. 28, No. 5, pp. 307-321.
- Mausethagen, S. (2013). Accountable for what and to whom? Changing representations and new legitimation discourses among teachers under increased external control *J Educ Change* (2013) 14:423–444.
- McCarley, T., Peters, M., and Decman, J. (2016) Transformational leadership related to school climate: A multi-level analysis. *Educational Management, Administration & Leadership* 2016, Vol. 44(2) 322–342.
- McGill, I. & Beaty, L. (1995) *Action Learning, second edition: a guide for professional, management and educational development* London: Kogan Page.
- McNiff, J. (1999) *Action Research: Principles and Practices*, London: Routledge.
- Megawati, F. (2017). Peer Observation of Teaching: Pre-Service Teachers' Perspectives for Better Performance. *In and others, editor, 1st International Conference on Intellectuals' Global Responsibility (ICIGR 2017)*. Atlantis Press.
- Meirink, J.A., Meijer, P.C., & Verloop, N. (2007). A closer look at teachers' individual learning in collaborative settings. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13, 145–164.
- Meirink, J, et al (2010) Teacher learning and collaboration in innovative teams, *Cambridge Journal of Education*, 40:2, 161-181.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey Bass.
- Middlewood, D., Parker, R. & Beere, J. (2005). *Creating a learning school*. London.

- Milbrey W., McLaughlin Joan E. Talbert, (2006). *Building School-Based Teacher Learning Communities Professional Strategies to Improve Student Achievement*, Columbia University.
- Moos et al (2008) Successful principals telling or selling? On the importance of context for school leadership, *International journal of leadership in education*, 11:4, 341-352.
- McCarley, T., Peters, M., Decman, J. (2016) Transformational leadership related to school climate: A multi-level analysis. *Educational Management Administration & Leadership* 2016, Vol. 44(2) 322–342.
- Montgomery, K., Wiley, D. (2008). *Building e-portfolios using PowerPoint: a guide for educators*. Los Angeles: Sage.
- Mousavi, S. M. (2014). The Effect of Peer Observation on Iranian EFL Teachers' Self-Efficacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 136, 181-185.
- Murphy, P. K., & Mason, L. (2006). Changing Knowledge and Beliefs. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 305–324). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Murrah, S. & Mazur, X. (2009). “Effects of Peer Coaching on Teachers’ Collaborative Interactions and Students’ Mathematics Achievement” In: *The Journal of Educational Research*, 102(3), 203-214.
- National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE). (2002). *Professional standards for the Accreditation of schools, colleges, and departments of education* (2002 ed.). Washington, DC: Author.
- National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE). (2002). *Professional standards for the accreditation of schools, colleges, and departments of education* (2006 ed.). Washington, DC: Author.
- Ngar-Fun, L & Carless, D (2007). “Peer feedback: the learning element of peer assessment”. In: *Teaching in Higher Education*, 11(3), 279-290.
- Nixon, J., Martin, J., McKeon, P. & Ranson, S. (1997). Towards a learning profession: Changing codes of occupational practice within the new management of education. *British Journal of Sociology of Education*, 18, 5-28.
- O.E.C.D. (1989). Schools and quality. An international report, Paris: OECD.
- O.E.C.D. (1995). Measuring the quality of schools. Paris: OECD.
- OECD (2005). *Teachers Matter. Attracting, Developing and retaining effective teachers* (Overview). Paris: OECD.

- O.E.C.D. (2013a). *Reviews of evaluation and assessment in education. Synergies for better learning. An international perspective on evaluation and assessment*. Paris: OECD.
- OECD (2016). *What makes a school a learning organization? A guide for policy makers, school leaders and teachers*.
- Oja, S. N. & Reiman, A. J. (2007). A constructivist developmental perspective. In M. E. Diez & J. Raths(Eds.), *Dispositions in teacher education* (pp. 93-117). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Olssen, M. (2006) “Understanding the mechanisms of neoliberal control: lifelong learning, flexibility and knowledge capitalism” *International Journal of Lifelong Education Publication* Vol.25, No3, 213-230.
- Önalın, O., & Gürsoy, E. (2020). EFL teachers’ demands and preferences on in-service training in Turkey. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 7(3). 945-958.
- Örtenbald, A. (2001). On differences between organizational learning and learning organization. *The Learning Organization*, 8(3-4), 125 – 133.
- Osborn, M. (2006). Changing the context of teachers’ work and professional development: A European perspective. *International journal of educational research*. (45),242-253.
- Osborn, M. & Broadfoot, P. (1993). Becoming and being a teacher: The influence of the national context. *European Journal of Education*, 28(1), 105-116.
- Osguthorpe, R. (2013). Attending to Ethical and Moral. Dispositions in Teacher Education *Issues in Teacher Education*, Volume 22, Number 1, Spring 2013.
- Ozga, J. (1995). Deskillıng a profession: Professionalism, deprofessionalisation and the new managerialism. In H. Busher and R. Saran (Eds.), *Managing teachers as professionals in schools* (pp. 21-37). London: Kogan Page.
- Palos, R., Stancovici, V., (2016) "*Learning in organization*", *The Learning Organization*, Vol. 23 Issue: 1, pp.2-22.
- Pasias, G. & Roussakis, Y. (2012). “Who marks the bench?” A critical review of the neo-European educational “paradigm”, *Journal for Critical Education Policy Studies*, 10 (1), pp. 127-141.
- Pedler, M., Burgoyne, J.G. and Boydell, T. (1991), *The Learning Company*, McGraw-Hill, Maidenhead.

- Pedler, M., Burgoyne, J. (2017) "Is the learning organization still alive?", *The Learning Organization*, Vol. 24 Issue: 2, pp.119-126.
- Peel, D. (2005). Peer observation as a transformatory tool. *Teaching in Higher Education*, 10(4), pp: 489-504.
- Pons, X. (2012). The turn and the paths school external evaluation in England, France and Switzerland: A sociological approach. *Education Inquiry*. 3 (2), 123–147.
- Poumellec, H. H., Parrish, B., & Garson, J. (1992). Peer Observation and Feedback in Teacher Training and Teacher Development. *The Journal of TESOL-France*, 12(1), 129-140.
- Printy, S. & Marks, H. (2006) Shared Leadership for Teacher and Student Learning, *Theory into Practice*, 45:2, 125-132.
- Reimers, E. (2003). Teacher Professional Development: an international review of literature. *UNESCO/International Institute for Educational Planning*.
- Revans R (1983) *The ABC of Action Learning*. Bromley: Chartwell-Bratt.
- Rhodes, C. & Beneicke, S. (2002) Coaching, Mentoring and Peer-networking: challenges for the management of teacher professional development in schools, *Journal of In-service Education*, 28, pp. 297-309.
- Richards, J. C., & Farrell, T. S. C. (2005). *Professional development for language teachers*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Rieman, P., Okrasinski, J. (2007). *Creating your teaching portfolio: presenting your professional best*. Boston: McGraw Hill.
- Rikkerink, M., Verbeeten, H., Simons, R.J. and Ritzen, H. (2016), “A new model of educational innovation: exploring the nexus of organizational learning, distributed leadership, y digital technologies”, *Journal of Educational Change*, Vol. 17 No. 2, pp. 223-249.
- Robbins, P. (1995) Peer coaching: Quality through collaborative work. In J. Block, S. F. Everson and T. R. Guskey (eds), *School Improvement Programs: A handbook for educational leaders*. New York: Scholastic.
- Rone, B.C. (2009). *The impact of the data team structure on collaborative teams and student Achievement* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI NO.3397293).
- Rosenholtz, S. (1989). “Workplace Conditions That Affect Teacher Quality and Commitment: Implications for Teacher Induction Programs”, *Elementary School Journal*, 89(4), 421-439.

- Ross, J. A., & Bruce, C. D. (2007). Teacher self-assessment: A mechanism for facilitating professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 146-159.
- Ross, D., Cozzens, J. (2016). The principal ship: Essential Core Competencies for Instructional Leadership and its impact on school climate. *Journal of Education and Training Studies* Vol. 4, No. 9; September 2016.
- Ruinteberg, C. (2011). The trouble with dispositions: a critical examination of personal beliefs, professional commitments and actual conduct in teacher education *Ethics and Education*, Vol. 6, No. 1 (2011), pp. 41-52.
- Sachs, J. (1997) Reclaiming the Agenda of Teacher Professionalism: An Australian experience¹, *Journal of Education for Teaching*, 23:3, 263-276.
- Sachs, J. (2003). The activist professional. *Journal of Educational Change*, 1, 77-95.
- Sachs, J. (2003). *The activist teaching profession*. Buckingham: Open University Press.
- Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. In P. Denicolo and M. Kompf (Eds.), *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities* (pp. 5-21). Oxford: Routledge.
- Sachs, J. & Parsell, M. (2014). Introduction: The Place of Peer Review in Learning and Teaching. In J.Sachs, M. Parsell, *Peer Review of Learning and Teaching in Higher Education: International Perspectives*, (pp. 1-9), Dordrecht: Springer.
- Saiti, A., & Saitis, C. (2006). In-service training for teachers who work in full-day schools – evidence from Greece. *European Journal of Teacher Education*, 29(4), 455–470.
- Saito, E., Murase, M., Tsukui, A., Yeo, J. (2015). *Lesson study for learning community*. London.
- Santos, D. M. L. (2017). How do Teachers Make Sense of Peer Observation Professional Development in an Urban School. *International Education Studies*, 10 (1), pp. 255-265.
- Scribner, J., Sawyer, K., Watson, S., Myers, V. Teacher Teams and Distributed Leadership: A Study of Group Discourse and Collaboration. *Educational Administration Quarterly* Vol. 43, No. 1 (February 2007) 67-100.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.

- Senge, P., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R., & Smith, B. (1994). *The fifth discipline field book: Strategies and tools for building a learning organization*. New York: Doubleday.
- Senge, P (1995) On Schools as Learning Organizations: A Conversation with Peter Senge *Educational Leadership*, Volume 52| Number pp.20-23.
- Senge, P. (2012) *Schools That Learn (Updated and Revised): A Fifth Discipline Field book for Educators, Parents and everyone who cares about education*. Crown Business, NY.
- Sergiovanni, T.J., & Starratt, R. J. (2002). *Supervision: A redefinition* (7th ed). New York: Mc Graw Hill Publishing Company.
- Sergiovanni, T. J. (1994). *Building community in schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Servage, L. (2009). Who is the “Professional” in a Professional Learning Community? An Exploration of Teacher Professionalism in Collaborative. Professional Development Settings. *Canadian Journal of education* 32, 1(2009):149-171).
- Sherman, S. (2006) Moral Dispositions in Teacher Education: Making Them Matter *Teacher Education Quarterly, Fall 2006, 41-57*.
- Schleicher, A. (2016). *International Summit on the Teaching Profession Teaching Excellence through Professional Learning and Policy Reform*, OECD Publishing, Paris.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey - Bass.
- Shortland, S. (2004). “Peer observation: a tool for staff development or compliance?” In: *Journal of Further and Higher Education* (28), 218-2.
- Si, S., Wei, F. (2012). Transformational and transactional leaderships, empowerment climate, and innovation performance: A multilevel analysis in the Chinese context. *European journal of work and organizational psychology*. 21 (2), 299–320.
- Silins, H., & Mulford, M. (2004). Schools as Learning Organizations - Effects On Teacher Leadership and Student Outcomes, School Effectiveness and School Improvement, 15:3-4, 443-466.
- Singh, P. (2015). “Performativity and pedagogising knowledge: globalising educational policy formation, dissemination and enactment”, *Journal of Education Policy*, 30(3), pp.363-384.

- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey - Bass.
- Shortland, S. (2010). Feedback within peer observation: continuing professional development and unexpected consequences, *Innovations in Education and Teaching International*, 47:3, 295-304.
- Shulman, L. (1998) Teacher Portfolio: A Theoretical Activity, in: Lyons, N. (ed.) *With Portfolio in Hand* (pp 23-37). New York: Teachers College Press.
- Schussler, D. (2006) Defining Dispositions: Wading Through Murky Waters, *The Teacher Educator*, 41:4, 251-268.
- Smyth, J., Dow, A., Hattam, R., Reid, A. & Shacklock, G. (2000). *Teachers' work in a globalizing economy*. London: Falmer Press.
- Snell, R. S. (2001). Moral Foundations of the Learning Organization. *Human Relations*, 54(3), 339-362.
- Snow-Gerono, (2005). Professional development in a culture of inquiry: PDS teachers identify the benefits of P.L.C *Teaching and Teacher education* vol.21 pp.241-256.
- Sockett, H. (2006). Character, rules, and relations. In H. Sockett (Ed.), *Teacher dispositions: Building a teacher education framework of moral standards* (pp. 8-25). Washington, DC: AACTE.
- Sokel, F. (2019). The effectiveness of a professional development course: teachers' perceptions. *ELT Journal*, 73(4), 409–418.
- Solomon, C. M. (1994). HR Facilitates the Learning Organization Concept. *Personnel Journal*, 73(11), 56-64.
- Somech, A., Drach-Zahavy, A. (2007) Schools as Team-Based Organizations: A Structure–Process–Outcomes. Approach Theory, Research, and Practice *American Psychological Association* 2007, Vol. 11, No. 4, 305–320.
- Song, J. H., Joo, B., & Chermack, T. J. (2009). The Dimensions of Learning Organization Questionnaire (DLOQ): A Validation Study in a Korean Context. *Human resource development quarterly*, 20(1), 43-64.
- Southworth, G. (2002). Instructional Leadership in Schools: Reflections and empirical evidence. *School Leadership & Management*, 22(1), 73–92.
- Spillane, J., Halverson, R. and Diamond, J. (2001) "*Towards a Theory of Leadership Practice: A Distributed Perspective*" Northwestern University, Institute for Policy Research Working Article.

- Spillane, J.P., Halverson, R. & Diamond, J.B. (2004) 'Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective', *Journal of Curriculum Studies*, 36(1): 3–34.
- Steffy, B., Wolfe, M., Pasch, S., & Enz, B. (2000). *Life Cycle of the Career Teacher*. Thousand Oaks, Ca: Corwin Press and Kappa Delta Pi.
- Stenhouse. L. (1975). *An introduction to Curriculum Research and Development*, London: Heinemann.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7 (4), 221-258.
- Strudler, N. & Wetzel, K. (2005). The Diffusion of Electronic Portfolios in Teacher Education: Issues of Initiation and Implementation, in: *Journal of Research on Technology in Education*, Volume 37, No 4, pp 411- 433.
- Sykes & Plastrik (1993). Standard Setting as Educational Reform: Trends and Issues Paper No. 8. American Association of Colleges for Teacher Education, Washington, D.C.; *ERIC Clearinghouse on Teacher Education*, Washington, D.C.
- Taggart, G.L., & Wilson, A. P. (2005). *Promoting reflective thinking in teachers*. California: Corwin Press.
- Talbert-Johnson, C. (2006). Preparing Highly Qualified Teacher Candidates for Urban Schools. The Importance of Dispositions. *Education and Urban Society*. Volume 39 Number 1, 147-160.
- Tam, A. C. F. (2015). The role of a professional learning community in teacher change: a perspective from beliefs and practices. *Teachers and Teaching*, 21 (1), 22-43.
- Taylor, R. L., & Wasicsko, M. M. (2000). *The dispositions to teach*. Paper Presented at the annual meeting of the Southern Region Association of Teacher Educators Conference, Lexington, KY.
- Teddlie, C., Stringfield, B., Burdett, J. (2003). International Comparisons of the Relationships among Educational Effectiveness, Evaluation and Improvement Variables: An Overview. *Journal of Personnel evaluation in education*, 17:1: 5-20.
- Ten Dam, G., & Volman, M. (2007) Educating for Adulthood or for Citizenship: social competence as an educational goal. *European Journal of Education* Volume 42, Issue 2 p. 281-298.
- Thompson, S. C., Gregg, L. & Niska, J. M. (2004). Professional Learning Communities, Leadership, and Student Learning. *RMLE Online*, 28:1, 1-15.

- Thurlings, M., & Brok, P. (2017). Learning outcomes of teacher professional development activities: a metastudy. *Educational Review*, 69(5), 554-576.
- Trninic, D., Swanson, H., & Kapur, M. (2018). Productive dissent in learning communities. *Instructional Science*, 46(4), 621- 625.
- Troman, G. (1996). The rise of the new professionals? The restructuring of primary teachers' work and professionalism. *British Journal of Sociology of Education*, 17(4), 473-487.
- Tsiotakis, P., & Jimoyiannis, A. (2016). Critical factors towards analysing teachers' presence in on-line learning communities. *The Internet and Higher Education*, 28, 45-58.
- Tucker, P., Stronge, J., Gareis, C., Beers, C. (2003). The Efficacy of Portfolios for Teacher Evaluation and Professional Development: Do They Make a Difference? *Educational Administration Quarterly* Vol. 39, No. 5 (December 2003) 572-602.
- Van Diggelen, M., Den Brok, Perry, & Beijaard, Douwe. (2013). Teachers use of a self-assessment procedure: The role of criteria, standards, feedback and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 115-134.
- Van Tartwijk, J., Driessen, Erik, Van Der Vleuten, Cees, & Stokking, Karel. (2007). Factors influencing the successful introduction of portfolios. *Quality in Higher Education*, 69-79.
- Vangrieken, K., Dochy, F. Raes, E., Kyndt, E. (2015) Teacher collaboration: A systematic review *Educational Research Review* 15 17-40.
- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., Kyndt, E. (2017) Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education* 61 47-59.
- Vanhoof, J., & Petegem, P. V. (2011). «Designing and evaluating the process of school self-evaluations». *Improving Schools*, 14(2): 200- 212.
- Vescio, V., Ross, D., Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*. (24), 80-91.
- Villanova, R., Gauthier, W., Proctor, P., & Shoemaker, J. (1981). *The Connecticut school effectiveness questionnaire*. Hartford, CT: Bureau of School Improvement, Connecticut State Department of Education.
- Villegas, A. (2007). Dispositions in teacher education. A look at social Justice. *Journal of Teacher Education*, Vol. 58, No. 5, November/December 2007, 370-380.

- Villegas – Reimers, E. (2003). Teacher professional development: an international review of the literature. International Institute for Educational Planning. Unesco,2003.
- Vince, R., Abbey, G., Langenhan, M. (2018) Finding critical action learning through paradox: The role of action learning in the suppression and stimulation of critical reflection *Management Learning* 2018, Vol. 49(1) 86– 106.
- Voelkel Jr., R. H. & Chrispeels, J. H. (2017). Understanding the link between professional learning communities and teacher collective efficacy, *School Effectiveness and School Improvement*.
- Vygotsky, L. (1978). Interaction Between Learning and development. In Gauvin & Cole (Eds.) *Readings on the Development of Children*. New York: Scientific American Books. Pp.34-40.
- Warren, C. (2018) Empathy, Teacher Dispositions, and Preparation for Culturally Responsive Pedagogy. *Journal of Teacher Education* 2018, Vol. 69(2) 169–183.
- Waruwu, et al (2020). The role of transformational leadership organizational learning and structure on innovation capacity: evidence from Indonesian private schools. *Journal of education, Psychology and Counseling Volume 2 Nom.1 (2020) ISSN Online: 2716-4446*.
- Watkins, K. and Marsick, V. (1992), Building the learning organization: a new role for human resource developers, *Studies in Continuing Education*, vol. 14, n.2, pp. 115-129.
- Webb, R., Vulliamy, G., Hamalainen, S., Sarja, A., Kimonen, E. & Nevalainen, R. (2004). A comparative analysis of primary teacher professionalism in England and Finland. *Comparative Education*, 40(1), 83-107.
- Wenger, E. (1998) *Communities of Practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. (2002): *Cultivating Communities of Practice – a Guide to Managing Knowledge* Harvard Business School Press.
- Wenger, E. (2011). *Communities of practice*. A brief introduction.
- Wennergren, A. (2016) Teachers as learners – with a little help from a critical friend, *Educational Action Research*, 24:2, 260-279.
- Whitaker, P. (2004). Fostering communication and shared play between mainstream peers and children with autism: Approaches, outcomes, and experiences. *British Journal of Special Education*, 31(4), 215-222.

- Whitehead, J. (1989) Creating a living educational theory from questions of the kind “How do I improve my practice?”, *Cambridge Journal of Education*, Vol. 19 (1), pp. 41-52.
- Whitty, G. (2008). Changing modes of teacher professionalism: Traditional, managerial, collaborative and democratic. In B. Conningham (Ed.), Foreword by Sir D. Watson *Exploring professionalism*. Institute of Education: University of London.
- Wieczorek D., Lear, J. (2018). Building the “Bridge”: Teacher Leadership for Learning and Distributed Organizational Capacity for Instructional Improvement. *International Journal of Teacher Leadership* Volume 9, Number 2, Fall 2018.
- Wilkerson, J. R. (2006). Measuring teacher dispositions: Standards-based or morality-based? *Teachers College Record*.
- World Economic Forum (2016). The 10 skills you need to thrive in the Fourth Industrial Revolution.
- Yang, B., Watkins, K.E., Marsick, V.J. (2004) The construct of the learning organization: dimensions, measurement and validation. *Human Resource Development Quarterly*, 15 (1) (2004), pp. 31-55.
- Zeichner, K., & Wray, S. (2001). The teaching portfolio in US teacher education programs: What we know and what we need to know*. *Teaching and Teacher Education*, 613-621.
- Zepeda, S. J., & Kruskamp, B. (2012). *Teacher Evaluation and Teacher Effectiveness*. Larchmont, NY: Eye on Education.
- Zuber – Skerritt, O. (2021). *Action Research for Change and Development*.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητή/έ συνάδελφε,

Το ακόλουθο ερωτηματολόγιο αφορά στο ερευνητικό μέρος της διδακτορικής μου διατριβής στο Παιδαγωγικό τμήμα Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Φιλοσοφική Σχολή του ΕΚΠΑ .

Τίτλος της διδακτορικής μου διατριβής είναι :

«Συνεργασία και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών

στην Κοινότητα Μάθησης

Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών

Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Νομού Αττικής»

Σκοπός της εργασίας μου είναι να εξετάσω πώς μετασχηματίζεται η σχολική μονάδα σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης μέσα από :

α)τη διερεύνηση του βαθμού συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και

β)τη διερεύνηση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης μέσα την κοινότητα μάθησης.

Η έρευνα αυτή δεν είναι δυνατή χωρίς τη δική σας συμβολή, που συνίσταται στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου που ακολουθεί.

Το ερωτηματολόγιο αριθμεί 20 ερωτήσεις και ο χρόνος που απαιτείται για την συμπλήρωση του δεν υπερβαίνει τα 10-15 λεπτά. Αποτελείται από τρία μέρη και το πρώτο μέρος περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν σε δημογραφικά στοιχεία και υπηρεσιακή κατάσταση (7 ερωτήσεις). Το β' μέρος τιτλοφορείται "Κουλτούρα Συνεργασίας" και αριθμεί 6 ερωτήσεις και το γ' μέρος "Επαγγελματική ανάπτυξη " και αριθμεί 7 ερωτήσεις.

Σας παρακαλώ θερμά για τη συμπλήρωση όλων των ερωτήσεων του παρακάτω ανώνυμου ερωτηματολογίου, στο οποίο δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις, ενώ οι πληροφορίες που θα προκύψουν θα αναλυθούν στατιστικά και θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς, τηρώντας την εμπιστευτικότητα. Η συμπλήρωση και η επιστροφή-υποβολή του ερωτηματολογίου, αποτελεί την αποδοχή της συμμετοχής σας στην έρευνα. Τα τελικά αποτελέσματα και συμπεράσματα της έρευνας θα είναι διαθέσιμα σε κάθε μέλος της εκπαιδευτικής μονάδας.

Σε περίπτωση που επιθυμείτε να ενημερωθείτε για τα αποτελέσματα της έρευνας μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου στα ακόλουθα mail επικοινωνίας

evtil@ppp.uoa.gr / mtiligada@gmail.com

Με εκτίμηση,
Τηλιγάδα Ευμορφία,
Υπ.Διδάκτωρ ΕΚΠΑ,
Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

ΜΕΡΟΣ Α΄: ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ – ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

1. Φύλο: Άνδρας Γυναίκα

2. Ηλικία: 25-40 41-50 51 και άνω

3. Σπουδές: Πτυχίο Πανεπιστημίου
Δεύτερο πτυχίο
Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών
Διδακτορικό Δίπλωμα

4. Επιμόρφωση

Μείζον πρόγραμμα Επιμόρφωσης / Προγράμματα άνω των 100 ωρών

ΤΠΕ1, ΤΠΕ2

ΑΛΛΟ

5. Έτη συνολικής εκπαιδευτικής / διδακτικής υπηρεσίας

(1-10) (11-20) (21+)

6. Έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα

(0-5) (6-10) (11+)

7. Κλάδος: ΠΕ – Ειδικότητα:

Β΄ ΜΕΡΟΣ : Η ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

8. Η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών αποτελεί ζητούμενο στη σύγχρονη παιδαγωγική.
(Σημειώστε στο πεδίο δεξιά την ένδειξη Χ στην αντίστοιχη στήλη ως ακολούθως: 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ)

Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας συνεργάζονται όσον αφορά:	1	2	3	4	5
α. διδακτικά – μεθοδολογικά ζητήματα					
β. παιδαγωγικά ζητήματα					
γ. ζητήματα οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου					
δ. ζητήματα σχέσεων με μαθητική κοινότητα					
ε. προγράμματα (διεπιστημονικών/διαθεματικών) σχολικών δραστηριοτήτων					
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου σας διαπιστώνεται:	1	2	3	4	5
α. διαμοιρασμός εκπαιδευτικών αξιών/οράματος/στόχων					
β. συνεργατική μάθηση και εφαρμογή συνεργατικών πρακτικών					
γ. διαμοιρασμός διδακτικών πρακτικών / ανταλλαγή εκπαιδευτικών ιδεών και μέσων/ πόρων					
δ. ανάπτυξη κοινών δράσεων /σχεδιασμός και επίλυση εκπαιδευτικών προβλημάτων					

9. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε πως η ανάπτυξη και η ενίσχυση της «συνεργατικής κουλτούρας» στο σχολείο :

(Σημειώστε την ένδειξη Χ στην αντίστοιχη στήλη ως ακολούθως: 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ)

	1	2	3	4	5
α. βελτιώνει την ποιότητα της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών					
β. μειώνει τον φόρτο εργασίας των εκπαιδευτικών					
γ. ενισχύει την εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής κοινότητας					
δ. υποστηρίζει την επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών					

10. Αν και η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών αποτελεί ζητούμενο, πολλοί εκπαιδευτικοί επιλέγουν να διδάσκουν μόνοι και να αποφεύγουν τον επαγγελματικό διάλογο. Για ποιους από τους ακόλουθους λόγους πιστεύετε ότι η επιλογή αυτή της κουλτούρας «απομονωτισμού» στη διδασκαλία ακολουθείται από τους εκπαιδευτικούς;...(Σημειώστε στο πεδίο δεξιά την ένδειξη Χ στην αντίστοιχη στήλη ως ακολούθως: 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ)

	1	2	3	4	5
α. αποτελεί μια αμυντική στάση σε ενδεχόμενες απειλές (ανταγωνιστικότητα, συγκρούσεις, απώλεια της αυτονομίας, αυξημένος φόρτος εργασίας)					

β. αποτελεί μια στρατηγική επιλογή που επιτρέπει την απερίσπαστη -από εξωτερικούς παράγοντες- προσήλωση του εκπαιδευτικού στο εκπαιδευτικό του έργο					
γ. αποτελεί μια αναγκαστική επιλογή λόγω διοικητικών και οργανωτικών περιορισμών (έλλειψη διαθέσιμων χώρων κοινής – συνεργατικής εργασίας, μη ευέλικτα ωρολόγια προγράμματα)					

11. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να συνεργάζονται κυρίως εντός του πλαισίου μιας ομάδας (συναφής ειδικότητα, κοινό γνωστικό πεδίο, προσωπικές σχέσεις...) Σε ποιο βαθμό πιστεύετε πως αυτή η επιλογή...(Σημειώστε στο πεδίο δεξιά την ένδειξη Χ στην αντίστοιχη στήλη ως ακολούθως: 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ)

	1	2	3	4	5
α. βελτιώνει τις εκπαιδευτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών, καθώς διδάσκουν ως μέλη μιας ομάδας υψηλών επιδόσεων					
β. ενισχύει την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών και ενθαρρύνει πρωτοβουλίες για εισαγωγή και εφαρμογή καινοτομιών					
γ. διαχωρίζει τους εκπαιδευτικούς και συντηρεί στερεότυπα σχετικά με τη φύση και τη σημασία των επιστημονικών ειδικοτήτων					
δ. προωθεί το συμφέρον της κάθε υποομάδας και αποτελεί τροχοπέδη για τη δημιουργία μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης					

12. Συχνά η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών αποτελεί αντικείμενο μεθόδευσης / προγραμματισμού εξωτερικά επιβαλλόμενου και αποσκοπεί στον κοινό σχεδιασμό και τη διαμόρφωση μιας συνεργατικής κουλτούρας στη σχολική κοινότητα (τεχνητή συναδελφικότητα). Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι αυτή η μορφή συνεργασίας ...(Σημειώστε στο πεδίο δεξιά την ένδειξη Χ στην αντίστοιχη στήλη ως ακολούθως: 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ)

	1	2	3	4	5
α. καλλιεργεί και βελτιώνει τις συνεργατικές δεξιότητες και σχέσεις των εκπαιδευτικών					
β. αποτελεί μια χρήσιμη προκαταρκτική φάση στην πορεία για πιο βαθιές σχέσεις συνεργασίας					
γ. υποτιμά τον εκπαιδευτικό με τον «επιβαλλόμενο» και εξωτερικά ρυθμιζόμενο χαρακτήρα της					
δ. περιορίζει τον αυθορμητισμό και τη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών και αποσκοπεί στην εφαρμογή προκαθορισμένων πλαισίων κι όχι στην ανάπτυξη μιας υγιούς/αυθεντικής/γνήσιας συναδελφικότητας					

13. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως για την ενίσχυση της συνεργατικής κουλτούρας σε μια κοινότητα μάθησης καθοριστικό παράγοντα διαδραματίζει: ...(Σημειώστε στο πεδίο δεξιά την ένδειξη Χ στην αντίστοιχη στήλη ως ακολούθως: 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ)

	1	2	3	4	5
α. η προδιάθεση του εκπαιδευτικού για ομαδική εργασία, συνεργασία και δικτύωση					
β. η κουλτούρα συνεργασίας που έχει διαμορφωθεί ιστορικά στο σχολείο (έθος)					
γ. η ικανότητα του Διευθυντή να ενισχύει το μαθησιακό περιβάλλον και τη μαθησιακή κουλτούρα (καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας και ομαδικής μάθησης, καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης, αμοιβαιότητας και αλληλεγγύης)					
δ. ο ουσιαστικός και από κοινού σχολικός προγραμματισμός στην αρχή της χρονιάς από τα μέλη της σχολικής κοινότητας (ανάπτυξη/ενίσχυση συνεργατικού κλίματος & πρακτικών)					
ε. το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο της πολιτείας, οι πρωτοβουλίες και οι δράσεις των αρμόδιων οργάνων (Σχολικοί Σύμβουλοι, υπεύθυνοι φορέων)					

Γ.ΜΕΡΟΣ: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

14. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ως προϋποθέσεις για την βελτίωση της επαγγελματικής ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσα στο σχολείο ή την ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών τα παρακάτω;(Σημειώστε την ένδειξη Χ στην αντίστοιχη στήλη ως ακολούθως: 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ)

Βελτίωση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
α. την προδιάθεση των εκπαιδευτικών για αλλαγή, ευελιξία και συνεχή μάθηση					
β. την ύπαρξη μιας ισχυρής συνεργατικής κουλτούρας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας					
γ. την εγκαθίδρυση/ανάπτυξη μιας κουλτούρας αυτοαξιολόγησης, αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου					
δ. την διεύθυνση/ηγεσία του σχολείου που επιδιώκει/υποστηρίζει τη μάθηση των εκπαιδευτικών και μετασχηματίζει το σχολείο σε κοινότητα μάθησης					
Ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών	1	2	3	4	5
α. αντιλαμβάνεται τη μάθηση ως μια διαδικασία διαρκή, ανοιχτή και συνεργατική.					
β. αποδέχεται τη διαφορετικότητα, την αντιπαράθεση και τον διάλογο					
γ. διαθέτει την προδιάθεση αυτοκριτικής και αυτοβελτίωσης					
δ. διαθέτει την ικανότητα του κριτικού αναστοχασμού σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο					
ε. διαθέτει θετική προδιάθεση απέναντι στις εκπαιδευτικές αλλαγές και καινοτομίες					

15. Σε ποιο βαθμό συμμετείχατε στις ακόλουθες συνεργατικές πρακτικές που αναπτύχθηκαν στο σχολείο σας κατά τα τρία τελευταία σχολικά έτη ; (Σημειώστε την ένδειξη X στην αντίστοιχη στήλη ως ακολούθως: 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ)

	1	2	3	4	5
α. ανταλλαγή ιδεών, εκπαιδευτικού υλικού, διδακτικών πρακτικών (κοινός σχεδιασμός μαθήματος, κα.)					
β. ετεροπαρατήρηση και ετεροαξιολόγηση της διδασκαλίας μεταξύ των εκπαιδευτικών					
γ. συνεργασία με μέντορες και επιστημονικούς φορείς (ΑΕΙ, επιστημονικές ενώσεις) για διδακτικά και μεθοδολογικά ζητήματα					
δ. συμμετοχή σε δίκτυα συνεργασίας με άλλα σχολεία (foga, ψηφιακές κοινότητες, ψηφιακές πλατφόρμες ανταλλαγής καλών πρακτικών)					
ε. ενδοσχολικές επιμορφώσεις με σκοπό την βελτίωση διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών στο σχολείο					

16. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι ακόλουθες δεξιότητες- ικανότητες της Διεύθυνσης που στηρίζουν την επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών παρατηρούνται στη δική σας σχολική μονάδα;(Σημειώστε στο πεδίο δεξιά την ένδειξη X στην αντίστοιχη στήλη ως ακολούθως: 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ)

	1	2	3	4	5
α. Συστημική σκέψη /ικανότητα του διευθυντή να αντιμετωπίζει ολιστικά και συλλογικά την διοίκηση, οργάνωση και λειτουργία του σχολείου (διαμοιρασμός ηγεσίας και ανάληψη ηγετικών καθηκόντων από τους εκπαιδευτικούς)					
β. Ικανότητα διατύπωσης οράματος και δέσμευσης των εκπαιδευτικών για την υλοποίησή του (δίκαιη κατανομή αρμοδιοτήτων και ρόλων, επιβράβευση πρωτοβουλιών εκπαιδευτικών και ενθάρρυνση στην ανάληψη δεσμεύσεων και ευθυνών στο σχολείο)					
γ. Εξατομικευμένη προσέγγιση των εκπαιδευτικών και ανάδειξη των δυνατοτήτων τους.					
δ. Ικανότητα ενίσχυσης του μαθησιακού περιβάλλοντος (ενδοσχολικές επιμορφώσεις, καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας και ομαδικής μάθησης, καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης και αλληλεγγύης, εξωστρέφεια σχολικής μονάδας)					
ε. Ανάληψη πρωτοβουλιών με σκοπό την βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και των επιτευγμάτων των μαθητών (ικανότητα παροχής κινήτρων, ενθάρρυνσης και κινητοποίησης για την εισαγωγή νέων παιδαγωγικών και διδακτικών πρακτικών / καινοτόμων δράσεων / προγραμμάτων ενίσχυσης και αντιστάθμισης, κα.)					

17. Η αυτοαξιολόγηση (εσωτερική αξιολόγηση) της σχολικής μονάδας σχετίζεται με τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως αυτή η μορφή αξιολόγησης συμβάλλει ...;

	1	2	3	4	5
α. στην ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας.					
β. στην ενίσχυση της αυτογνωσίας και την υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών					
γ. στον μετασχηματισμό της σχολικής μονάδας σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης.					
δ. στην ανάδειξη της σχολικής μονάδας ως βασικού φορέα προγραμματισμού και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού της έργου.					

18. Η χρήση του εκπαιδευτικού portfolio (εκπαιδευτικό χαρτοφυλάκιο), ως βασικού εργαλείου αποτύπωσης της ακαδημαϊκής και επαγγελματικής πορείας αλλά και ως στρατηγικής ανατροφοδότησης, αναστοχασμού, κριτικού διαλόγου συνδέεται άμεσα με την επαγγελματική ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως η χρήση ενός εκπαιδευτικού χαρτοφυλακίου (portfolio) των εκπαιδευτικών : (Σημειώστε την ένδειξη X στην αντίστοιχη στήλη ως ακολούθως: 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ)

	1	2	3	4	5
α. Ωφελεί τη διαδικασία μάθησης και διδασκαλίας και επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να διδάξουν καλές πρακτικές και να αναπτύξουν νέες					
β. Παρέχει ένα μέσο επαγγελματικού προβληματισμού αναδεικνύοντας τις ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης					
γ. Πρέπει να αποτελεί βασικό στοιχείο της ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών					

19. Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συνδέεται με την ετεροπαρατήρηση / αξιολόγηση της διδασκαλίας. (Σημειώστε την ένδειξη X στην αντίστοιχη στήλη ως ακολούθως: 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ)

Σε ποιο βαθμό θα εμπιστευόσασταν/επιλέγατε να συμμετέχει σε μια διαδικασία ετεροπαρατήρησης - αξιολόγησης της διδασκαλίας...;	1	2	3	4	5
α. συνάδελφος του σχολείου ίδιας ειδικότητας					
β. συνάδελφος του σχολείου άλλης ειδικότητας					
γ. συνάδελφος από άλλο σχολείο					
δ. ο διευθυντής της σχολικής μονάδας					
ε. ο Σχολικός Σύμβουλος ειδικότητας					
Η συμμετοχή των παραπάνω ατόμων θα είχε ως αποτέλεσμα στον εκπαιδευτικό και τη σχολική κοινότητα την / τον.....	1	2	3	4	5
α. συμβολή στον προσωπικό αναστοχασμό και στην προσωπική ανάπτυξη μέσα από την ανάλυση της διδασκαλίας					

β. σχεδιασμός από κοινού αλλαγών και παρεμβάσεων στη διδακτική πράξη					
γ. καλλιέργεια και ενίσχυση δεσμών εμπιστοσύνης					

20. Σε ποιο βαθμό κρίνετε ότι κατά την διάρκεια της διαδικασίας της ετεροπαρατήρησης στην διδασκαλία οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν αμυντικό απομονωτισμό όπως αυτός περιγράφεται παρακάτω; (Σημειώστε στο πεδίο δεξιά την ένδειξη Χ στην αντίστοιχη στήλη ως ακολούθως: 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ)

	1	2	3	4	5
α. άγχος και ανασφάλεια στον παρατηρούμενο					
β. ανταγωνισμό μεταξύ των εκπαιδευτικών της κοινότητας					

Ευχαριστώ θερμά για τη συνεργασία!

Τηλιγάδα Ευμορφία,
Υπ.Διδάκτωρ ΕΚΠΑ,
Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης