

# International Conference in Open and Distance Learning

Vol 12, No 4 (2023)

ICODL2023

## Πρακτικά του 12<sup>ου</sup> Συνεδρίου

για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση  
Η εξ αποστάσεως και συμβατική εκπαίδευση στην ψηφιακή εποχή

Αθήνα, 24 έως 26 Νοεμβρίου 2023

## Τόμος 4

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ

Αντώνης Λιοναράκης

Ευαγγελία Μανούσου

ISBN 978-618-5335-22-9  
ISBN SET 978-618-82258-5-5



Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών,  
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο



Ελληνικό Δίκτυο  
Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης

**The enhancement of the professional and pedagogical autonomy of the teacher by the principal - The development of a culture of cooperation and continuous improvement of teachers**

*Γεωργία Κούρου*

doi: [10.12681/icodl.5621](https://doi.org/10.12681/icodl.5621)

Copyright © 2024, Γεωργία Κούρου



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

**Η ενίσχυση της επαγγελματικής και παιδαγωγικής αυτονομίας του εκπαιδευτικού από τον διευθυντή – Η ανάπτυξη κουλτούρας συνεργασίας και συνεχούς βελτίωσης των εκπαιδευτικών**

**The enhancement of the professional and pedagogical autonomy of the teacher by the principal - The development of a culture of cooperation and continuous improvement of teachers**

**Κούρου Γεωργία**

Δασκάλα ΠΕ70, Med, ΔΠΕ Αρκαδίας

[gwgwkourou@gmail.com](mailto:gwgwkourou@gmail.com)

### **Περίληψη**

Η παρούσα εισήγηση εντάσσεται στο πεδίο των εμπειριών και των πρακτικών επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών όπως αυτό παρουσιάζεται από πηγές δημοσιευμένες στην Ελλάδα και το εξωτερικό. Μέσα από τη σχετική βιβλιογραφική επισκόπηση που έγινε ανάμεσα σε δύο έρευνες σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Ολλανδίας και σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα σκιαγραφείται ο ζωτικής σημασίας ρόλος της σχολικής κουλτούρας που προωθεί ένα θετικό σχολικό κλίμα και ενισχύει την αποτελεσματικότητα τόσο του διδακτικού προσωπικού όσο και των μαθητών. Πρωταρχικό ρόλο στη διαμόρφωση σχολικής κουλτούρας κατέχει ο διευθυντής/ντρια. Εστιάζει στην επαγγελματική και παιδαγωγική αυτονομία του εκπαιδευτικού, στοχεύει στην ανάπτυξη κουλτούρας συνεργασίας, εμπιστοσύνης και διαρκούς βελτίωσης των εκπαιδευτικών. Η εισήγηση αρχικά αναφέρει το έναυσμά της, παρουσιάζει συνθετικά τις έρευνες, παραθέτει τις ερευνητικές υποθέσεις - ερωτήματα, περιγράφει τη μεθοδολογική προσέγγιση, καταγράφει τα ευρήματα των ερευνών αναδεικνύοντας τα κύρια συμπεράσματα ως προς τις τάσεις που κυριαρχούν στο πεδίο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

## Λέξεις κλειδιά

επιμόρφωση εκπαιδευτικών, σχολική κουλτούρα, διευθυντής/ντρια, βιβλιογραφική επισκόπηση

## Abstract

This paper is part of the field of *experiences and practices of teacher training* as presented by sources published in Greece and abroad. Through the relevant literature review conducted between two studies in secondary schools in the Netherlands and in primary schools in Greece, the vital role of school culture in promoting a positive school climate and effectiveness of both teaching staff and students is outlined. The principal has a primary role in shaping school culture. Focuses on the professional and pedagogical autonomy of the teacher, aims to develop a culture of cooperation, trust and continuous improvement of teachers. The introduction starts by stating its motivation, presents the researches synthetically, lists the research hypotheses - questions, describes the methodological approach, records the findings of the researches, highlighting the main conclusions regarding the trends that dominate in the field of teacher training.

## Keywords

teacher training, school culture, principal, literature review

## Το έναυσμα της εισήγησης

Στη σύγχρονη και διαρκώς αναπτυσσόμενη κοινωνία οι απαιτήσεις της αγοράς εργασίας και η αύξηση γνώσεων αλλάζουν με γοργούς ρυθμούς. Η «δια βίου μάθηση», θεωρείται η μακροχρόνια διαδικασία που ξεκινάει από τη γέννηση του ανθρώπου και συνεχίζει σε όλη τη διάρκεια του βίου του.

«Βακτηρία εστί παιδεία βίου», Μέγανδρος.

Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι η επισκόπηση μίας ξενόγλωσσης και μίας ελληνόγλωσσης έρευνας συναφούς με τη συνεχή βελτίωση και εξέλιξη των

εκπαιδευτικών αλλά και το ρόλο του διευθυντή/ντριας στην ενδυνάμωση αυτού του πλαισίου.

## Εισαγωγή

Στην παρούσα εισήγηση πρόκειται να αναγνωστούν κριτικά δύο άρθρα – μελέτες των Wilfried Admiraal , Wouter Schenke , Loes De Jong , Yolande Emmelot , Henk Sligte (2021) και της Στυλιανού Πασχαλίνας (2022) τα οποία συνιστούν για το πρώτο άρθρο μία σειρά παρεμβάσεων που πραγματοποιήθηκαν σε Ολλανδικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προκειμένου να υποστηριχθεί η επαγγελματική ανάπτυξη των δασκάλων τους και για το δεύτερο μία ποιοτική έρευνα που διερευνά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την ενδοσχολική επιμόρφωση αλλά και πώς μέσω αυτής επιδιώκεται η επαγγελματική ανάπτυξη. Επιλέχθηκαν τα συγκεκριμένα άρθρα προς παρουσίαση λόγω της πρόσφατης ημερομηνίας έκδοσής τους και δεδομένης της δημοσίευσής τους σε έγκριτα επιστημονικά περιοδικά.

Το πρώτο άρθρο των Wilfried Admiraal , Wouter Schenke , Loes De Jong , Yolande Emmelot , Henk Sligte (2021) παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην τρέχουσα ερευνητική βιβλιογραφία που επισημαίνει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών έχει αποφέρει απογοητευτικά αποτελέσματα για τον δάσκαλο. Οι δραστηριότητες επαγγελματικής μάθησης συχνά χαρακτηρίζονται ως αναποτελεσματικές. (Bubb and Earley 2006, 2009, Timperley and Alton-Lee 2008, Cordingley 2015). Ένας από τους λόγους είναι ότι οι περισσότερες έρευνες που έχουν γίνει για τους εκπαιδευτικούς αποτυγχάνουν να εξετάσουν πώς η μάθηση ενσωματώνεται στην επαγγελματική ζωή και στις συνθήκες εργασίας, αναγνωρίζοντας το πλαίσιο και την κατάσταση της μάθησης των εκπαιδευτικών (Opfer and Pedder 2011, Cordingley 2015). Υπάρχει μεγάλος όγκος ερευνών για τη σχέση μεταξύ επαγγελματικής μάθησης του εκπαιδευτικού και της εκπαιδευτικής ηγεσίας υποδεικνύοντας ότι οι πρακτικές της κατανεμημένης ηγεσίας ή αλλιώς συλλογικής ηγεσίας ή συνεργατικής ηγεσίας φαίνεται να είναι πιο ευνοϊκές για την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών (Poekert 2012, Grenda and Hackman 2014).

Το δεύτερο άρθρο της Στυλιανού Πασχαλίνας (2022), τονίζει την αναγκαιότητα ενδοσχολικής επιμόρφωσης που οδηγεί στην ενδυνάμωση της αποτελεσματικότητας του έργου του εκπαιδευτικού. Η ενδοσχολική επιμόρφωση είναι οργανωτική υποχρέωση της διεύθυνσης του σχολείου και το σχολείο του σήμερα, ως επίσημος θεσμός της εκπαίδευσης, καλείται όχι μόνο να ανταποκριθεί στις συνθήκες της εποχής αλλά και να τις επηρεάσει. Ο νόμος 4823/2021 ορίζει στο αρ. 95 την ενδοσχολική επιμόρφωση ως μια σειρά επιμορφωτικών σεμιναρίων συνολικής διάρκειας τουλάχιστον (15) ωρών ανά σχολικό έτος τα οποία πραγματοποιούνται με απόφαση Διευθυντή/ντριας ή Προϊσταμένου/νης της σχολικής μονάδας σε επίπεδο σχολικής μονάδας και εκτός σχολικού ωραρίου. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε αυτά είναι προαιρετική αρ. 96 και συνεκτιμάται στην ατομική τους αξιολόγηση.

## **Κυρίως σώμα**

### **Ερευνητικές υποθέσεις – ερωτήματα**

Στο άρθρο των Wilfried Admiraal , Wouter Schenke, Loes De Jong, Yolande Emmelot, Henk Sligte (2021), γίνεται αναφορά στους Giles and Hargreaves (2006) που υποστηρίζουν την έννοια του σχολείου ως κοινότητα επαγγελματικής μάθησης για την αποτύπωση ατομικών, συνεργατικών και συλλογικών πτυχών της επαγγελματικής μάθησης στα σχολεία ανάλογα με τις κοινότητες επαγγελματικής μάθησης των δασκάλων, στις οποίες οι δάσκαλοι μοιράζονται ανεπίσημα πρακτικές, υποστηρίζουν ο ένας τον άλλον και συνεργάζονται (Little 1990, 2003, Westheimer 1999) ή εργάζονται και μαθαίνουν μαζί για έναν συγκεκριμένο σκοπό (Lomos *et al.* 2011, Schaap *et al.* 2018, Thornton and Cherrington 2019). Το ερευνητικό τους ερώτημα είναι: «*Πώς μπορούν να γίνουν παρεμβάσεις στο σχολείο που να στοχεύουν στην καθιέρωση, την ενίσχυση ενός σχολείου ως επαγγελματική κοινότητα μάθησης;*»

Στο άρθρο της Στυλιανού Πασχαλίνας (2022), γίνεται προσπάθεια να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δύο σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με στόχο να παρουσιαστούν οι ανάγκες, οι αδυναμίες , οι δυνατότητες

και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών για να αναδειχτεί το κοινωνικοπολιτισμικού πλαίσιο των σχολείων τους. Τα ερευνητικά ερωτήματα αφορούν:

1. στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το σχολικό κλίμα
2. στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση και τις επιμορφωτικές ανάγκες τους
3. στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ενδοσχολική επιμόρφωση και τα εμπόδια που ανακύπτουν

### **Μεθοδολογική προσέγγιση**

Στην έρευνα των Wilfried Admiraal, Wouter Schenke , Loes De Jong , Yolande Emmelot, Henk Sligte (2021), τα στοιχεία συλλέχθηκαν από 14 σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια τριών σχολικών ετών. Τα σχολεία αυτά έλαβαν χρηματοδότηση από την Ολλανδική κυβέρνηση για τη δημιουργία και επέκταση δραστηριοτήτων που υποστηρίζουν το σχολείο τους ως κοινότητα επαγγελματικής μάθησης. Στη συνεργασία με κάθε σχολείο έχουν στηθεί ερευνητικά σχέδια ταιριαστά για το καθένα τα οποία επιβεβαιώθηκαν από τους διευθυντές/ντριες των σχολείων, το χρηματοδότη και το Ινστιτούτο Ερευνών.

Στην ποιοτική έρευνα της Στυλιανού Πασχαλίνας (2022), χρησιμοποιήθηκε ημιδομημένη συνέντευξη. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Ιούνιο 2019 και συμμετείχαν 15 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Ημαθίας. Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν και αποδελτιώθηκαν. Η μέθοδος που ακολουθήθηκε περιλάμβανε τις ακόλουθες φάσεις: ενοποίηση των δεδομένων, χωρισμός και ενοποίηση δεδομένων σε κατηγορίες, διάκριση των κατηγοριών, διαμόρφωση καταλόγου που περιλάμβανε τις θεματικές ενότητες και τις επιμέρους κατηγορίες κάθε ενότητας. Τέλος η διαδικασία αυτή οδήγησε στο σχηματισμό των τελικών θεματικών ενοτήτων (σχολικό κλίμα, ανάγκες επιμόρφωσης, απόψεις για την επιμόρφωση, απόψεις για την ενδοσχολική επιμόρφωση και εμπόδια) και ακολούθησε η κατανόηση και η ερμηνεία τους.

## Ευρήματα των ερευνών

Στην έρευνα των Wilfried Admiraal , Wouter Schenke , Loes De Jong , Yolande Emmelot , Henk Sligte (2021), τα αποτελέσματα των πέντε ομάδων παρέμβασης είναι τα ακόλουθα:

**1<sup>η</sup> ομάδα παρέμβασης: Κοινό όραμα σχολείου για τη μάθηση** – περιλαμβάνει δραστηριότητες που στοχεύουν άμεσα ή έμμεσα στην ανάπτυξη ενός σαφούς σχολικού οράματος. Η ανάπτυξη και εφαρμογή ενός κοινού οράματος για τη μάθηση και τη διδασκαλία στο σχολείο φάνηκε να είναι μια αργή διαδικασία καθώς τα περισσότερα σχολεία δε σημειώνουν μεγάλη πρόοδο κατά τη διάρκεια του έργου. Το όραμα είναι ισοδύναμο ενός κοινού στόχου, ο οποίος είναι βασικό χαρακτηριστικό πιο ώριμων και θεσμοθετημένων μορφών εκπαιδευτικών των κοινοτήτων εκπαιδευτικής μάθησης. Φάνηκε ότι η κουλτούρα στα σχολεία αυτά ήταν πολύ ατομικιστική, χρειαζόταν περισσότερο συνεργατική κουλτούρα.

Στην έρευνα των Joseph Anthony Moynihan and Margaret O'Donovan (2022) σε Ιρλανδικά σχολεία, διαπιστώθηκε ότι τα σχολεία που βελτιώνονται χαρακτηρίζονται ως χώροι όπου οι δάσκαλοι ενθαρρύνονται να συνεργαστούν για την επίτευξη κοινών στόχων.

**2<sup>η</sup> ομάδα παρέμβασης: Ευκαιρίες επαγγελματικής μάθησης για όλους** – περιλαμβάνει δραστηριότητες που στοχεύουν στην προώθηση ευκαιριών μάθησης είτε στο σχολείο είτε εκτός σχολείου (π.χ. εργαστήρια και σεμινάρια εξειδίκευσης στο πανεπιστήμιο). Εκτός από μία παρέμβαση, οι δραστηριότητες αυτής της κατηγορίας αναφέρονται στην υποστήριξη της επαγγελματικής μάθησης του διδακτικού προσωπικού. Μια σχετική παρέμβαση ήταν η καθοδήγηση. Δάσκαλοι που ξεκίνησαν στο σχολείο ( είτε αρχάριοι είτε έμπειροι από άλλα σχολεία) καθοδηγήθηκαν κατά τη διάρκεια μιας εισαγωγικής περιόδου ενός ή δύο ετών από ένα συνάδελφο (που ονομαζόταν φίλος-εθελοντής, μέντορας ή προπονητής). Αυτού του είδους τα εισαγωγικά προγράμματα ήταν αρκετά συνηθισμένα στα σχολεία της παρούσας μελέτης. Οι περισσότερες δραστηριότητες ενσωματώθηκαν στο σχολείο σε επίπεδο μιας σχολικής ακαδημίας ή ενός σχεδίου σχολικής πολιτικής. Αυτή η θεσμική ενσωμάτωση των δραστηριοτήτων επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών

μπορεί να βελτιώσει ουσιαστικά τις προϋποθέσεις για αποτελεσματική μάθηση όπως ο προγραμματισμένος χρόνος για επαγγελματική μάθηση, η ποιότητα της υποστήριξης και η καθοδήγηση των μαθησιακών διαδικασιών, η διαθεσιμότητα πόρων, η υποστήριξη διοίκησης και η εκπαιδευτική ηγεσία (Louis *et al.* 1996, Zwart *et al.* 2008, Zwart, Smit and Admiraal 2015).

**3<sup>η</sup> ομάδα παρέμβασης: Συνεργατική εργασία και μάθηση** - περιλαμβάνει όλα τα είδη δραστηριοτήτων που προάγουν την εκπαιδευτική συνεργασία και σύνδεση της εργασίας και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Μερικά σχολεία είχαν δημιουργήσει ένα πιλοτικό πρόγραμμα με ομαδική διδασκαλία με δασκάλους από ένα γνωστικό αντικείμενο ή τομέα. Ένα σχολείο μεταφέρθηκε σε άλλο κτίριο για αναδιάρθρωση του φυσικού χώρου και για να υποστηρίξει τη συλλογική εργασία των καθηγητών κάθε τομέα και την ομαδική διδασκαλία με δασκάλους που προετοιμάζουν, διδάσκουν και αξιολογούν τις τάξεις τους μαζί. Όλα τα σχολεία προγραμματίζουν σχολικές συναντήσεις, ημέρες μελέτης, καφετέριες γνώσεων και «βραδιές πίτσας». Σε αυτές τις συναντήσεις συζητούν το όραμα του σχολείου, μοιράζονται αναγνώσεις, παρουσιάζεται εκπαιδευτικό υλικό και αποτελέσματα της έρευνας – δράσης τους.

Παρόμοια ευρήματα παρουσιάζει και η έρευνα των Joseph Anthony Moynihan and Margaret O'Donovan (2022), όπου οι διευθυντές/ντριες των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα, δημιουργούν ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς για να συμμετέχουν στη συνεργατική μάθηση και επαγγελματική ανάπτυξη. Η πρόοδος αυτή επιτυγχάνεται από τις συναντήσεις του προσωπικού που αποτελούν βασικές οργανωτικές ρουτίνες.

**4<sup>η</sup> ομάδα παρέμβασης: Αλλαγή σχολικής οργάνωσης** – αναφέρεται σε δραστηριότητες που στοχεύουν στην αλλαγή των υφιστάμενων τρόπων οργάνωσης των σχολικών εργασιών, επαγγελματικής ανάπτυξης και συναντήσεων. Η υλοποίηση σχολείου Ακαδημίας ήταν η πιο συχνά αναφερόμενη αλλαγή. Γενικά μια σχολική Ακαδημία ξεκίνησε με μαθησιακές δραστηριότητες που οργανώθηκαν εσωτερικά στο σχολείο και επεκτάθηκαν σταδιακά σε νέες δραστηριότητες μάθησης και δραστηριότητες μαθημάτων με επικεφαλής εξωτερικούς συνεργάτες.

**5<sup>η</sup> ομάδα παρέμβασης: Μαθησιακή ηγεσία** – αναφέρεται σε δραστηριότητες που ενισχύουν την ηγεσία, οποιασδήποτε μορφής ηγεσίας των σχολείων (αρχηγοί ομάδων, διευθυνσης σχολείου ή διευθυντών) ή επικεφαλής εκπαιδευτικών. Οι παρεμβάσεις αυτής της κατηγορίας ήταν λιγότερο αναφερόμενες. Δραστηριότητες που απευθύνονται σε διευθυντές σχολείων και αρχηγούς ομάδων φαίνεται να είναι επιτυχημένες μόνο όταν ενσωματώθηκαν στο ευρύτερο σχέδιο αλλαγών του σχολείου. Στη συνέχεια οι επικεφαλής των ομάδων παρακολούθησαν εργαστήρια και διαλέξεις, κυρίως εκτός σχολείου με σκοπό την υποστήριξη των σχολικών πολιτικών και των οργανωτικών αλλαγών. Αν και τα εργαστήρια μάθησης με δασκάλους ήταν πετυχημένα δεν συνέβη το ίδιο με τα εργαστήρια μάθησης με ηγέτες ομάδων. Πρέπει να δοθεί περισσότερη προσοχή στην επιλογή των ηγετών τμημάτων με ικανότητα να τονώνουν τη συνεργατική εργασία και μάθηση των εκπαιδευτικών ως ανώτερο κριτήριο.

Τα αποτελέσματα συνάδουν με την έρευνα των Jamilus , Ghulam Murtadlo, Pahmi, Dewi Indriani, Jasiah (2022) σε σχολεία της Ινδονησίας, όπου αναφέρουν ότι η επίδραση της ηγεσίας και τα κίνητρα έχουν αντίκτυπο στην απόδοση των εκπαιδευτικών. Όσο καλύτερη ηγεσία και όσο υψηλότερο το κίνητρο που δίνεται τόσο θα βελτιώνεται η απόδοση των εκπαιδευτικών του σχολείου.

Στην έρευνα της Στυλιανού Πασχαλίνας (2022), παρουσιάζονται τα αποτελέσματα ανά θεματική ενότητα.

**Το σχολικό κλίμα** – Οι εκπαιδευτικοί τονίζουν τη σημασία του θετικού κλίματος και την ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας ως παράγοντες επαγγελματικής ανάπτυξης. Όμως δεν αναφέρθηκαν στη σχολική κουλτούρα ως ένα ευρύτερο πλαίσιο κανόνων, συμπεριφοράς, παραδόσεων , σχέσεων. Το σχολικό κλίμα είναι οικείο αλλά επικεντρώνεται σε ζητήματα καθημερινής επικοινωνίας δυσκολεύοντας να αναπτυχθεί κλίμα εμπιστοσύνης ενισχύοντας την εσωστρέφεια. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν τον φόβο να εκτεθούν να εκφράσουν την αδυναμία ή την άγνοιά τους. Το πρόβλημα εστιάζεται στις δεξιότητες που δεν έχουν, στην ευελιξία, στην προσαρμοστικότητα και στις σχέσεις με τους γονείς, τους συναδέλφους και τον διευθυντή.

**Απόψεις για την επιμόρφωση** – Οι εκπαιδευτικοί δε θεωρούν ότι οι επιμορφώσεις επηρέασαν ουσιαστικά το εκπαιδευτικό τους έργο. Πιστεύουν ότι μέσω της εμπειρίας επιτυγχάνεται εξέλιξη και αυτό είναι προσωπική υπόθεση του καθενός. Τα σεμινάρια ως επί το πλείστον είναι μονότονα και κουραστικά και πολλές από τις προτάσεις καταλήγουν σε ρητορικές. Όσοι προσπαθούν να συνδέσουν τη θεωρία με την πράξη κουράζονται και απογοητεύονται αφού δεν βρίσκουν υποστηρικτές για το εγχείρημά τους. Στην περίπτωση που μένουν αβοήθητοι οδηγούνται στην αδιαφορία και την απαξίωση. Εντάσεις προκύπτουν με τις σύγχρονες διδακτικές πρακτικές που απαιτούν χρόνο και πίεση στην ολοκλήρωση της ύλης. Γενικά οι εκπαιδευτικοί δεν στοχεύουν να κατανοήσουν θεωρίες παιδαγωγικής αν και κάποιες άρρητα τις εφαρμόζουν, ενδιαφέρονται για λύσεις καθημερινής πρακτικής που θα τους απαλλάξουν από προβλήματα της τάξης.

**Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών** – Οι εκπαιδευτικοί έχουν άγνοια τη αυτονομίας που τους παρέχει το νομοθετικό πλαίσιο και βλέπουν τον συντονιστή εκπαιδευτικού έργου ως αξιολογητή και όχι ως συνεργάτη. Ο ρόλος των γονιών είναι ιδιαίτερα επικριτικός απέναντί τους και δε φαίνεται να υποστηρίζει κανείς το έργο τους με αποτέλεσμα να δημιουργούνται εντάσεις. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται ενίσχυση σε παιδαγωγικά ζητήματα και σε ζητήματα συναισθηματικής φόρτισης όταν το πλαίσιο περιορίζει την αυτενέργειά τους. Οι προβληματικές καταστάσεις αφορούν τις σχέσεις με τα μέλη της κοινότητας, τους σχολικούς κανόνες και τους ρόλους των μελών. Ύψιστη ανάγκη επιμόρφωσής τους είναι η αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία γιατί περιορίζονται στο βιβλίο ως εργαλείο διδασκαλίας.

**Απόψεις για την ενδοσχολική επιμόρφωση** – Την περίοδο που διεξήχθη η έρευνα οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν ενημερωμένοι για την επιμορφωτική πρακτική της ενδοσχολικής επιμόρφωσης ούτε είχαν διαβάσει το νόμο 4547/2018. Θεωρούσαν ότι η ενδοσχολική επιμόρφωση είναι το κάλεσμα στην τάξη ενός ειδικού για να προτείνει λύσεις σε πρόβλημα που έχει ανακύψει. Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται μέσω της αρνητικής εμπειρίας που βίωσαν με τα κάθετα σεμινάρια, ότι η οριζόντια επιμόρφωση δύναται να δημιουργήσει συνθήκες αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας. Οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν εμπιστοσύνη στις υποστηρικτικές δομές του σχολείου και

τις θεωρούν αναποτελεσματικές. Προτείνουν επιμορφωτικό ρόλο σε μια δράση να αναλαμβάνουν εκπαιδευτικοί ώστε να υπάρχει μεγαλύτερη αποδοχή και αξιοπιστία.

Αυτό διαφαίνεται με επιτυχία ότι συμβαίνει στην έρευνα των Nina Wang, Bao Guo An (2023) σε σχολεία της Μαλαισίας όπου οι εκπαιδευτικοί βρήκαν τη συλλογική μάθηση και παρατήρηση στην τάξη πιο εφικτές και χρήσιμες δραστηριότητες για την Επαγγελματική Κοινότητα Μάθησης. Σύμφωνα με αυτή την έρευνα η συλλογική μάθηση είναι ζωτικής σημασίας για την επίτευξη της Επαγγελματικής Ανάπτυξης των Εκπαιδευτικών, επειδή βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν γνώση του αντικειμένου και νέες μεθόδους διδασκαλίας.

**Εμπόδια** – Το εμπόδιο της αλλαγής είναι προσωπικό για τον κάθε εκπαιδευτικό. Οι εκπαιδευτικοί παραδέχονται ότι φοβούνται τις αλλαγές γιατί θα χάσουν τη ρουτίνα τους και θα οδηγηθούν σε εργασιακή εξουθένωση. Κυριαρχεί η έλλειψη συνεργασίας, η καχυποψία, ο φόβος του διαφορετικού. Η έλλειψη κινήτρου από το εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί ως αντίβαρο για όσους επιθυμούν να ακολουθήσουν τις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας. Πρωταρχικό ρόλο σε όλα αυτά διαδραματίζει ο διευθυντής. Αυτός προωθεί σχέσεις εμπιστοσύνης, συνεργασίας, επικοινωνίας στη σχολική μονάδα.

Τα ευρήματα ταιριάζουν με την έρευνα των Joseph Anthony Moynihan and Margaret O'Donovan (2022), όπου παρουσιάζεται μία ποικιλία φραγμών που επηρεάζουν την εφαρμογή της συνεργατικής ρουτίνας. Το πρώτο εντοπίζεται στις επαγγελματικές σχέσεις των εκπαιδευτικών, ο φόβος για το άγνωστο, η επιφυλακτικότητα στη συνεργασία και τη διαμοίραση πόρων.

### **Συμπεράσματα**

Συμπεραίνουμε ότι όσο περισσότερο μία παρέμβαση είναι ενσωματωμένη στην οργάνωση και την κουλτούρα του σχολείου, τόσο πιο βιώσιμο αντίκτυπο έχει και ωθεί τα σχολεία προς μια κουλτούρα επαγγελματικής μάθησης και συνεργασίας. Η δημιουργία μιας κουλτούρας έρευνας και καινοτομίας απαιτεί προσωπικό που να πειραματίζεται και να καινοτομεί τις πρακτικές του επιδεικνύοντας ανοιχτό μυαλό στο να κάνει πράγματα.

Η πανδημία covid-19 έδειξε ότι η ικανότητα των εκπαιδευτικών να ενεργούν με αυτοπεποίθηση και διακριτικότητα σε πρωτόγνωρες καταστάσεις είναι βασικός παράγοντας σχολικής ανθεκτικότητας (Nilsberth et al., 2021). Καθώς η ετοιμότητα για την αντιμετώπιση κρίσεων γίνεται ολοένα και πιο σημαντική οπτική γωνία πολιτικής στο πλαίσιο της κλιματικής αλλαγής και συγκρούσεων (OECD, 2020).

Τα εμπόδια επαγγελματικής ανάπτυξης είναι εσωτερικά και οφείλονται στην έλλειψη εμπιστοσύνης, συνεργασίας, στην ανασφάλεια των εκπαιδευτικών, στην καχυποψία, στο φόβο για το καινούριο – το άγνωστο και στην εργασιακή εξουθένωση .

Οι Bautista, Toh and Wong (2018) σημειώνουν ότι για να έχει νόημα η επαγγελματική ανάπτυξη και για να μπορεί να μεταμορφώνεται πρέπει να σχεδιαστεί ως απάντηση στα κίνητρα, τις ανάγκες και τις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών. Οι Yan and Saguin (2021) συμφωνούν τονίζοντας τη σημασία της τροφοδοσίας των αναγκών των εκπαιδευτικών.

Η κατανομημένη μορφή ηγεσίας είναι η πιο αποδεκτή και αποδεικνύεται ευεργετική καθώς σχετίζεται με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη σχολική αποτελεσματικότητα όσο αναφορά τα μαθησιακά αποτελέσματα. Η κατανομημένη ηγεσία και ενεργή εμπλοκή των εκπαιδευτικών είναι το κλειδί για την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης και τη δημιουργία πετυχημένων σχολείων.

Σύμφωνη είναι και η μελέτη του Ahmet Κορ (2022), όπου αναφέρει ότι η κατανομημένη ηγεσία έχει θετικές και άμεσες επιπτώσεις στην εκπαιδευτική καινοτομία, την αυτονομία των εκπαιδευτικών και την επαγγελματική συνεργασία.

Υπάρχει ομοιότητα με τα ευρήματα του ΟΟΣΑ (2021, Ulferts, 2021), όπου οι δάσκαλοι αναγνωρίζονται ευρέως ως ο σημαντικότερος πόρος για τα εκπαιδευτικά συστήματα.

Όμοια αποτελέσματα συναντάμε και στην έρευνα των Nina Wang, Bao Guo An (2023) σε σχολεία της Μαλαισίας , όπου η συνεργατική μάθηση ενισχύει τις γνώσεις των εκπαιδευτικών στο παιδαγωγικό κομμάτι και βελτιώνει την αίσθηση του επαγγελματισμού τους, αφού νιώθουν ότι ανήκουν σε μια κοινότητα όπου η συλλογική μάθηση και παρατήρηση στην τάξη είναι αποτελεσματικές τεχνικές.

Τέλος και στα δύο άρθρα γίνεται έντονη μνεία στο ρόλο του διευθυντή – ηγέτη, ο οποίος με τη στάση, την αποφασιστικότητα και το όραμα του οφείλει να γίνεται παράδειγμα και συντονιστής των δράσεων των εκπαιδευτικών αλλά και ο πιο στενός συνεργάτης τους. Το ίδιο αποκαλύπτει και η μελέτη του Ahmet Κοç (2022), τονίζοντας ότι τα συλλ ηγεσίας των διευθυντών όχι μόνο επηρεάζουν άμεσα την ικανότητα καινοτομίας του προσωπικού τους αλλά ενισχύουν τις δημιουργικές συμπεριφορές τους ενδυναμώνοντας μεμονωμένους εκπαιδευτικούς.

«Ηγέτης είναι αυτός που βλέπει αυτά που δε βλέπουν οι άλλοι, που βλέπει μακρύτερα από τους άλλους και που βλέπει πριν από τους άλλους» LeRoy Eims

### Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Bautista, A., Toh, G. & Wong, J. (2018), Primary school music teachers' professional development motivations, needs, and preferences: Does specialization make a difference?, *Musicae Scientiae*, Vol. 22(2), pp. 196-223, <https://doi.org/10.1177/1029864916678654>.
- Jamilus, G., Pahmi, M., & Indriani, D. (2022). Leadership and Principal Motivation on Teacher Performance at Madrasah. *Al-Tanzim: iJurnaliManajemeniPendidikaniIslam* Vol. 06(2): 511-519. <https://ejournal.unuja.ac.id/index.php/al-tanzim/index>
- Κοç, A. (2022). The relationship between distributed leadership and teacher innovativeness: Mediating roles of teacher autonomy and professional collaboration. *Frontiers in Psychology*, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.948152>
- Moynihan, J. & O'Donovan, M. (2022). Learning and teaching: the extent to which school principals in Irish voluntary secondary schools enable collaborative practice. *IRISH EDUCATIONAL STUDIES*, VOL. 41(4), 613-630.
- Nilsberth, M. (2021), Classrooms going online: Nordic lower secondary teachers' readiness at the COVID-19 outbreak, *Education in the North*, Vol.28(3), pp. 44-62, <https://doi.org/10.26203/6358-rk88>
- OECD (2020), Back to the Future of Education: Four OECD Scenarios for Schooling, Educational Research and Innovation, *OECD Publishing*, <https://dx.doi.org/10.1787/178ef527-en>
- Schleicher, A. (2022), Reinforcing and innovating teacher professionalism: Learning from other professions. *OECD Education Working Paper No. 276* [https://one.oecd.org/document/EDU/WKP\(2022\)14/en/pdf](https://one.oecd.org/document/EDU/WKP(2022)14/en/pdf)
- Στυλιανού, Π. (2022). Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσω της ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, Τόμ. 11(1), 264-275. <https://doi.org/10.12681/hjre.31356>
- Wang, N. & Bao Guo, A. (2023), Improving teachers' professional development through professional learning community: Voices from secondary school teachers at Malaysian Chinese independent schools. *Heliyon* 9, <https://www.cell.com/heliyon>

- Wilfried A., 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*, VOL .47(4), 684-698, <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1665573>
- Yan, Y. & Saguin, K. (2021), Policy capacity matters for capacity development: comparing teacher in-service training and career advancement in basic education systems of India and China, *International Review of Administrative Sciences*, Vol. 87(2), pp. 294-310, <https://doi.org/10.1177/0020852320983867>