

Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης Χαρακτηριστικά Πρακτικές και Εμπόδια. Διερεύνηση των Αντιλήψεων Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Πλατογιάννη Ελένη¹ & Γεράκη Ακριβούλα²

Περίληψη

Επαγγελματικές κοινότητες μάθησης (ΕΚΜ), ένα ισχυρό μέσο με επιπτώσεις στη σχολική μάθηση. Το ενδιαφέρον προκάλεσε η έλλειψη ερευνών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Για την διερεύνηση των αντιλήψεων επιλέχτηκε η τεχνική του ερωτηματολογίου. Η έρευνα διεξήχθη τον Απρίλιο του 2020, με δείγμα 155 εκπαιδευτικών του νομού Καρδίτσας. Τα αποτελέσματα έδειξαν, αδυναμία σαφούς ορισμού των ΕΚΜ και αντιφάσεις για το είδος των εμποδίων που αναστέλλουν την ίδρυση τους. Ως σοβαρότερα διαρθρωτικά εμπόδια καταγράφονται, τα ελάχιστα περιθώρια αυτονομίας, η απουσία υποδομών και κατάλληλων χώρων για συνεργατικές δράσεις. Ως πολιτισμικά εμπόδια θεωρούνται, η άρνηση των εκπαιδευτικών για καινοτομίες, η απουσία συλλογικότητας και η έλλειψη εμπιστοσύνης. Η ηλικία, η προϋπηρεσία και ο τύπος του σχολείου επιδρούν.

Λέξεις κλειδιά: Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης, Πολιτισμικά και Διαρθρωτικά Εμπόδια, Εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

¹ Εκπαιδευτικός (Med) ΑΠΘ

² Εκπαιδευτικός, Διδάκτωρ, Μέλος ΣΕΠ-ΕΑΠ

Εισαγωγή

Η έννοια της ΕΚΜ στην εκπαίδευση προέκυψε από την έννοια του οργανισμού που μαθαίνει στον επιχειρησιακό τομέα (Senge, 2008). Πολυάριθμες εκπ/κές μεταρρυθμίσεις στο εξωτερικό και στην Ελλάδα, απέτυχαν να βελτιώσουν την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της μάθησης. Οι DuFour et al. (1998) διέβλεψαν στις επαγγελματικές κοινότητες μάθησης (professional learning community, PLC), ένα νέο μοντέλο σχολικής αλλαγής.

Το άρθρο πραγματεύεται τις ΕΚΜ, που βασίζονται στην υπόθεση ότι η γνώση εντοπίζεται στις καθημερινές εμπειρίες των δασκάλων και γίνεται κατανοητή καλύτερα μέσω κριτικής αντανάκλασης με άλλους που έχουν την ίδια εμπειρία (Buysse et al., 2003). Επειδή, η επιτυχία των μαθητών θεωρείται ως άμεσο αποτέλεσμα της ανάπτυξης του προσωπικού, η δημιουργία μιας κοινότητας εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών, θα στοχεύει στη βελτίωση της μάθησης των μαθητών (Archer, 2012).

Στη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τις ΕΚΜ, τα χαρακτηριστικά, τις πρακτικές, τα εμπόδια αποσκοπεί η παρούσα μελέτη. Η δόμηση του άρθρου περιλαμβάνει τη Θεωρητική και Εμπειρική προσέγγιση, τα Αποτελέσματα της έρευνας και τη Συζήτηση, τα Συμπεράσματα -Προτάσεις και τον Επίλογο.

Α μέρος: Θεωρητικό πλαίσιο

1.Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης 1.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός των ΕΚΜ

Παρά την αυξανόμενη δημοτικότητά τους, οι ΕΚΜ παραμένουν ως έννοια πολύπλοκη και δύσκολη. Οι έρευνες τονίζουν τη σημασία διαφορετικών διαστάσεων, αποχρώσεων και εκδηλώσεων τους, επομένως για τον εννοιολογικό προσδιορισμό τους, συμφραζόμενα, παράγοντες και φορείς εξετάζονται (Stoll et al., 2006b· Vescio et al., 2008), όπως και διαφορετικοί

ερευνητικοί σχεδιασμοί (Antinluoma et al., 2018) και ανόμοιο πολιτιστικό πλαίσιο (Pang and Wang, 2016).

Ωστόσο, διαπιστώνεται ευρεία συναίνεση ότι οι ΕΚΜ αφορούν μια ομάδα ανθρώπων που μοιράζονται το στόχο της βελτίωσης των αποτελεσμάτων για τους μαθητές τους. Για την επίτευξή του εργάζονται συλλογικά, βελτιώνουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές και στρατηγικές, αξιολογούν την πρόοδό τους, κάνουν διορθώσεις και αναλαμβάνουν συλλογικά την ευθύνη της προσπάθειας (McLaughlin and Talbert 2010· Πολυζώης, 2016). Με αυτό τον τρόπο η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε ΕΚΜ, αυξάνει τις γνώσεις τους και ενισχύει τη μάθηση των μαθητών (Vescio et al., 2008).

Στην Ελλάδα δεν εισήχθη ως μοντέλο αλλαγής, όπως συμβαίνει με σχολεία που θεωρούν την αλλαγή στρατηγικό τους στόχο (Kalkan, 2016). Διερευνάται όμως, στο πλαίσιο της συμβολής των ΕΚΜ στην βελτίωση των συνθηκών στις εκπ/κές μονάδες, που τα χρόνια της οικονομικής και πανδημικής κρίσης έχουν επιδεινωθεί.

1.2 Τα χαρακτηριστικά των σχολείων που λειτουργούν ως ΕΚΜ

Δύο ομάδες εσωτερικών χαρακτηριστικών των σχολείων δύνανται να οδηγήσουν στο μετασχηματισμό τους σε ΕΚΜ (Williams et al., 2008). Η πρώτη αφορά οργανωτικά χαρακτηριστικά, όπως: κουλτούρα, ηγεσία και ανάπτυξη ικανοτήτων του προσωπικού. Η δεύτερη λειτουργικά χαρακτηριστικά, όπως: επαγγελματική ανάπτυξη διδασκόντων, συλλογή δεδομένων και συστημική εμπιστοσύνη (Williams et al., 2008). Η ισχύς των παραπάνω τεκμαίρεται και από τις θέσεις των Stoll et al. (2006a) και Hord (2009), με μικρή διαφοροποίηση στις μεταβλητές.

1.2.1 Τα οργανωτικά χαρακτηριστικά των σχολείων που λειτουργούν ως ΕΚΜ

Η κουλτούρα ενός σχολείου αποτελεί ένα από τα πιο κρίσιμα οργανωτικά στοιχεία μιας ΕΚΜ (Williams et al., 2008). Περιγράφει χαρακτηριστικά και λειτουργίες του οργανισμού και συμπεριλαμβάνει κανόνες, αξίες και μορφές κοινωνικής αλληλεπίδρασης των ανθρώπων στο πλαίσιο του. Δημιουργεί μια αίσθηση συνοχής και ταυτότητας, συμβάλει στη διαμόρφωση προτύπων

συμπεριφοράς και καθορίζει την μελλοντική του ανάπτυξη (Teasley, 2017). Η δημιουργία συνεργατικής σχολικής κουλτούρας θεωρείται κρίσιμη για την εφαρμογή της ΕΚΜ, επειδή επιδρά καθοριστικά στη βελτίωση της μάθησης των μαθητών (Antinluoma et al., 2018).

Η ηγεσία αποτελεί το δεύτερο σημαντικό χαρακτηριστικό (Williams et al., 2008). Μόνο με δυναμική ηγεσία, η ΕΚΜ θα μπορούσε να αναπτυχθεί και να διατηρηθεί (Bryk and Schneider, 2003). Η αποτελεσματική ηγεσία έχει συσχετιστεί με την καλλιέργεια κουλτούρας που ενθαρρύνει τη μάθηση του μαθητή, προωθεί τη συνεχή επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών και ενθαρρύνει τη συλλογική και οργανωτική μάθηση της ευρύτερης κοινότητας (Stoll et al., 2006b).

Η ανάπτυξη των ικανοτήτων του εκπαιδευτικού προσωπικού αποτελεί το τρίτο χαρακτηριστικό προς την υλοποίηση και βιωσιμότητα μιας ΕΚΜ (Williams et al., 2008). Αναφέρεται στη διεύρυνση προσωπικών, διαπροσωπικών και οργανωτικών ικανοτήτων των μελών του οργανισμού. Η επιδίωξη της προσωπικής γνώσης επιτυγχάνεται με εσωτερική αναζήτηση και στοχασμό, ενώ οι δεσμοί με άλλα άτομα συντελούν στην εξωτερική αναζήτηση, τις αμοιβαίες σχέσεις, τον διάλογο. Επίσης, η μάθηση επιτυγχάνεται με πολλούς διαφορετικούς τρόπους, με την έρευνα δράσης κυρίως, καθώς συνδυάζει μια σειρά από τεχνικές μάθησης (Mitchell and Sackney, 2006).

1.2.2 Τα λειτουργικά χαρακτηριστικά των σχολείων που λειτουργούν ως ΕΚΜ

Στο πλαίσιο των ΕΚΜ, η *επαγγελματική ανάπτυξη* λαμβάνει τη μορφή της επαγγελματικής μάθησης και ενσωματώνεται στην καθημερινή, συνεργατική εργασία των εκπαιδευτικών που συσσωρεύουν και κυκλοφορούν τη γνώση, την υλοποιούν και την εξελίσσουν μέσω της εμπειρίας (Fullan and Hargreaves, 2012). Η επαγγελματική ανάπτυξη, σε μια ΕΚΜ αμφισβητεί τη μάθηση, ως ατομική διαδικασία αυτοβελτίωσης, επειδή οι εκπαιδευτικοί προσδιορίζουν και εκτιμούν τη συλλογικότητα ως αποφασιστικής σημασίας για την επαγγελματική τους εξέλιξη (Antinluoma et al., 2018).

Ένα δεύτερο λειτουργικό χαρακτηριστικό των ΕΚΜ είναι *η συλλογή και η χρήση δεδομένων*. Ένα σύνολο μαθησιακών αποτελεσμάτων μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την περιγραφή τομέων διδασκαλίας που πρέπει να βελτιωθούν ή την αναθεώρηση σχεδίων μαθήματος (Torgesen et al., 2006). Η μάθηση από τα δεδομένα σημαίνει το μετασχηματισμό τους σε πληροφορίες και γνώσεις, που χρησιμοποιούνται από τον οργανισμό για προώθηση αλλαγών και βελτιώσεων (Mason, 2003).

Η εμπιστοσύνη αποτελεί το τρίτο λειτουργικό χαρακτηριστικό μιας ισχυρής ΕΚΜ (Williams et al., 2008). Όταν οι εκπαιδευτικοί εμπιστεύονται και σέβονται ο ένας τον άλλο, καλλιεργούν έναν παντοδύναμο κοινωνικό πόρο που διατίθεται για τη συνεργασία, τον αναστοχαστικό διάλογο και την από-ιδιωτικοποίηση της πρακτικής τους (Mitchell and Sackney, 2006). Η ύπαρξη εμπιστοσύνης διευκολύνει τη συλλογική λήψη αποφάσεων, την ανάληψη πρωτοβουλιών για μεταρρυθμίσεις, τον πειραματισμό (Bryk and Schneider, 2003).

1.2.3 *Επαγγελματική ανάπτυξη και επαγγελματική μάθηση*

Παρότι έχουν διατυπωθεί πολλοί ορισμοί για την αποσαφήνιση των δύο εννοιών, τα όρια μεταξύ τους παραμένουν δυσδιάκριτα. Η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί μία διευρυμένη έννοια σε σχέση με την επαγγελματική μάθηση, καθώς αφορά την ανάπτυξη δεξιοτήτων και στρατηγικών που μπορεί να προέρχονται και από εξωτερικούς παράγοντες (επιμόρφωση) όχι μόνο από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Durksen et al., 2017·Fraser et. al., 2007). Ωστόσο ο εκπαιδευτικός μαθαίνει μέσα από την εργασία του, με την εμπειρία που αποκτά στην επαγγελματική του πορεία, εφαρμόζοντας στην πράξη, γνώσεις και στρατηγικές διδασκαλίας. Αποκτά έτσι ενεργό ρόλο, μπορεί να σχεδιάζει, να αξιολογεί και να αναστοχάζεται την ίδια του την πρακτική, να την αλλάζει, να την βελτιώνει. (Ασλάνογλου,2019). Αυτή η διαρκής συμμετοχή στη διδασκαλία, μέσω της οποίας γίνονται γνώστες της ίδιας της διδασκαλίας, αποτελεί την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών (Πολυζώης, 2016). Ως επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί επομένως να θεωρηθεί ένα σύνολο από δραστηριότητες οργανωμένες για τους εκπαιδευτικούς, ενώ η επαγγελματική μάθηση αποτελεί ευθύνη των εκπαιδευτικών και των αναγκών που καλύπτουν (Durksen et al. 2017). Οι σχολικές μονάδες οργανωμένες ως ΕΚΜ, εστιάζουν

κυρίως στην επαγγελματική μάθηση, καθώς προωθείται από όλους (Easton, 2008). Η επαγγελματική μάθηση συντελείται όταν είναι συνεχής, επαναλαμβανόμενη, και σε συγκεκριμένες συνθήκες, σε προσωπικό, κοινωνικό, επαγγελματικό επίπεδο (Bell and Gilbert, 1996).

1.3 Τα εμπόδια στη συγκρότηση των ΕΚΜ στα σχολεία

Η ανάπτυξη των ΕΚΜ θεωρείται σε αρκετές χώρες, ως νέα στρατηγική μεταρρύθμισης, ικανή να συντελέσει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, στη μάθηση των μαθητών, στη σχολική αλλαγή και βελτίωση. (Harris and Jones, 2010). Η έρευνα αποκαλύπτει μια διαδικασία που απαιτεί χρόνο και πραγματοποίηση της παρεμποδίζεται, από διαρθρωτικές και πολιτισμικές προκλήσεις (Murphy, 2015).

1.3.1 Τα διαρθρωτικά εμπόδια

Η επικρατούσα *διάρθρωση της σχολικής εκπαίδευσης* που εμποδίζει το σχηματισμό των ΕΚΜ σχετίζεται με το καθημερινό ωρολόγιο πρόγραμμα, που ενθαρρύνει την απομόνωση, αυτονόμηση και ιδιωτικοποίηση του έργου των εκπαιδευτικών (Murphy, 2015· Williams et al., 2012), τη γραφειοκρατία, τα καθήκοντα διαχείρισης της τάξης και την προετοιμασία του μαθήματος, που καταναλώνουν τον διαθέσιμο χρόνο για έρευνα και σχεδιασμό κοινών δραστηριοτήτων (Harris and Jones 2010· Zhang et al., 2017). Ταυτόχρονα, η έλλειψη χώρων για εργασία από κοινού, οι ξεχωριστές αίθουσες και ο μεγάλος αριθμός φοιτούντων στην τάξη, δεν ευνοούν συνεργατικές μορφές εργασίας (Hargreaves, 2007). Τα συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα επιβάλλουν ένα καθορισμένο πρόγραμμα σπουδών σε συγκεκριμένα χρονοδιαγράμματα, χωρίς παρεμβάσεις για κάλυψη μαθησιακών κενών (Talbert, 2010). Η απουσία συστήματος αποθήκευσης εσωτερικών δεδομένων και διαμορφωτικών αξιολογήσεων των μαθητών, δυσχεραίνει την οικοδόμηση μιας ΕΚΜ (Talbert, 2010· Williams et al., 2012). Άλλα σοβαρά εμπόδια αποτελούν η *ακατάλληλη σχολική ηγεσία* (Harris, 2013· Zhang et al., 2017) και η *έλλειψη ευκαιριών επαγγελματικής ανάπτυξης* των εκπαιδευτικών (Williams et al., 2012) στο σχολικό πλαίσιο, λόγω έλλειψης διασυνδέσεων με τοπικά πανεπιστήμια και επαγγελματικά δίκτυα (Mitchell and Sackney, 2006· Talbert, 2010), αλλά και εξαιτίας περιορισμένων οικονομικών πόρων (Murphy, 2015).

1.3.2 Πολιτισμικά εμπόδια

Σε κάθε σχολείο υπάρχει μια κυρίαρχη κουλτούρα, που είτε υπονομεύει, είτε υποστηρίζει την καινοτομία και την αλλαγή (Harris and Jones, 2010). Η κουλτούρα της σχολικής εκπαίδευσης είναι αποτρεπτική της ανάπτυξης μαθησιακών κοινοτήτων (Murphy, 2015), όταν κυριαρχούν επαγγελματικά πρότυπα και αξίες, όπως της ιδιωτικοποίησης της διδασκαλίας, της μη παρέμβασης στην εργασία άλλων και αποφυγής συγκρούσεων (Murphy, 2015· Talbert, 2010). Σε αυτό το πλαίσιο, εκπαιδευτικοί που δεν επιθυμούν τις αλλαγές, διαμορφώνουν ένα κοινό ήθος αντίθετο με τις προσπάθειες μεταρρυθμίσεων (Hinde, 2004). Οι χαμηλές ακαδημαϊκές προσδοκίες για τους μαθητές τους (Teasley, 2017), αίρουν το αίσθημα κοινής ευθύνης.

1.3.3. Μεταβλητές ελέγχου

Στις πραγματοποιηθείσες έρευνες για τις ΕΚΜ διαφαίνεται ότι χαρακτηριστικά του προσωπικού και του οργανισμού όπως: ηλικία, φύλο, χρόνια υπηρεσίας, σπουδές, μέγεθος και τοποθεσία του σχολείου είναι πιθανόν να επηρεάζουν τη συγκρότηση των ΕΚΜ και εξετάζονται (Stoll et al., 2006a· Vanblaere and Devos, 2016). Οι παράγοντες θα συσχετιστούν με χαρακτηριστικά, πρακτικές και εμπόδια που εντοπίζονται από τους συμμετέχοντες.

1.4. ΕΚΜ στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα

Η απουσία κουλτούρας συνεργατικής μάθησης στο διδακτικό προσωπικό (Murphy, 2015· Πατσατζάκη, 2017), συντελεί ώστε οι συνδιδασκαλίες, οι ανταλλαγές εκπαιδευτών μεθόδων, η παρακολούθηση της διδασκαλίας συναδέλφου και η από κοινού αξιολόγηση της- παραδείγματα επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών- να μην υιοθετούνται ως πρακτικές στο ελληνικό σχολείο. Επιβεβαιώνεται έτσι, η περιχαράκωση του εκπαιδευτικού στην τάξη (Λιακοπούλου, 2014) και η απροθυμία ελέγχου στο διδακτικό έργο (Μπινιάρη, 2012).

Επίσης, δεν υπάρχει πλαίσιο δομημένης συνεργασίας και επίσημης αλληλεπίδρασης μεταξύ των εκπαιδευτικών (Kougioumtzis and Patriksson, 2009). Παράλληλα, παρατηρείται η έλλειψη συνεργατικών σχέσεων με τους

γονείς των μαθητών και το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (Λιακοπούλου, 2014· Πατσατζάκη, 2017).

Οι ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη στο σχολείο έχουν μειωθεί δραματικά, λόγω της οικονομικής κρίσης (Κανατά και συν., 2017· Καλκαντέρας, 2021) και αφορούν σε ενδο-υπηρεσιακά προγράμματα. Αυτές οι επιμορφώσεις, χωρίς σχεδιασμό βάσει αναγκών, δημιουργούν αντιδράσεις (Χατζηπαναγιώτου, 2001), και δεν συμβάλουν στον αναστοχασμό, στην αλληλεπίδραση και συνεργασία.

Η γενικότερη ανασφάλεια ως συνέπεια, της οικονομικής, κοινωνικής, πανδημικής κρίσης (Καλκαντέρας, 2021), η κοινωνική απαξίωση, η ανάλωση σε προσπάθειες διαχείρισης διαρκών αλλαγών στην εκπαίδευση (Λαζαρίδου και Αντωνίου, 2017), δεν ευνοούν την ανάληψη πρωτοβουλιών και καινοτομιών. Επίσης, η χρόνια καλλιέργεια ενός παθητικού ρόλου για τον εκπαιδευτικό, η έλλειψη ευκαιριών αυτενέργειας, συνέβαλε στην εγκαθίδρυση της απάθειας. Επομένως, οι διδάσκοντες είναι απρόθυμοι στις καινοτομίες, λειτουργώντας αμυντικά (Μπουσίου, 2015). Επιπρόσθετα, αποτρεπτικό μιας ΕΚΜ, θεωρείται το προκύπτον χάσμα μεταξύ διδασκαλίας και διοίκησης. Η πεποίθηση ότι δουλειά των εκπαιδευτικών είναι να διδάσκουν, ενώ του διευθυντή να διοικεί (Μπινιάρη, 2012), είναι υπαρκτή.

Η εμπειρική έρευνα που ακολουθεί θα επιχειρήσει να καλύψει το βιβλιογραφικό κενό στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Β μέρος: Εμπειρική προσέγγιση

3.Μεθοδολογία της έρευνας

3.1. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκ/σης του νομού Καρδίτσας, για εννοιολογικό προσδιορισμό, χαρακτηριστικά και πρακτικές των ΕΚΜ, που διαβλέπουν στα σχολεία τους, θα αποτελέσει τον σκοπό της έρευνας, με επιμέρους στόχους, τα εμπόδια που παρεμποδίζουν τη δημιουργία και την ανάπτυξη τους, καθώς και το είδος των εμποδίων που επιδρούν ανασταλτικά στη συγκρότηση των ΕΚΜ.

Τα ερευνητικά ερωτήματα προκειμένου να επιτευχθεί ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι της έρευνας διατυπώνονται ως εξής:

1. Πώς αντιλαμβάνονται οι Έλληνες εκπαιδευτικοί την έννοια των ΕΚΜ και τα χαρακτηριστικά τους.
2. Ποιες πρακτικές των ΕΚΜ εντοπίζουν στα σχολεία που υπηρετούν;
3. Ποια διαρθρωτικά και ποια πολιτισμικά εμπόδια παρεμποδίζουν τη δημιουργία και την ανάπτυξη αποτελεσματικών ΕΚΜ;
4. Ποια κατηγορία εμποδίων, τα διαρθρωτικά ή τα πολιτισμικά, αποτελούν τους ανασταλκότερους παράγοντες στη συγκρότηση μιας ΕΚΜ και γιατί;
5. Κατά πόσο οι μεταβλητές ελέγχου (φύλο, ηλικία, κ.αλ.) επιδρούν στις αντιλήψεις τους για τις ΕΚΜ.

3. 2. Μεθοδολογία

3.2.1 Μέθοδος δειγματοληψίας

Το δείγμα αποτέλεσαν 155 εκπαιδευτικοί από τους 850 περίπου υπηρετούντες στα Γυμνάσια και Λύκεια του νομού Καρδίτσας, πληθυσμό – στόχο της έρευνας. Οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν με τη μέθοδο της βολικής δειγματοληψίας (Creswell, 2016:182). Στον Πίνακα 1 παρίστανται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος και των σχολείων.

Χαρακτηριστικά		Συχνότητα εμφάνισης	Ποσοστό επί τοις 100
Φύλο	Άνδρας	56	36.1%
	Γυναίκα	99	63.9%
Ηλικία	Έως 30	2	1.3%
	31-40	16	10.3%
	41-50	77	49.7%
	51-60	52	33.5%
	Μεγαλύτερος/η από 60	8	5.2%
Σπουδές	Βασικό πτυχίο	78	50.3%
	Μεταπτυχιακό	67	43.2%
	Β Πτυχίο ΑΕΙ-ΤΕΙ	7	4.5%
	Διδακτορικό	3	1.9%
Τύπος σχολείου υπηρεσίας	Γυμνάσιο	66	42.6%
	Λύκειο	89	57.4%
Μέγεθος Σχολικής Μονάδας	Λιγότεροι από 100 μαθητές	45	29.4%
	101-200 μαθητές	53	34.6%
	Περισσότεροι από 200	55	35.9%

Περιοχή σχολικής μονάδας	Αστική	76	49.4%
	Ημιαστική	39	25.3%
	Αγροτική	39	25.3%
Έτη συνολικής υπηρεσίας	Έως 10 έτη	17	11%
	11-15 έτη	48	31%
	16-20 έτη	49	31.6%
	21-25 έτη	19	12.3%
	Περισσότερα από 25 έτη	22	14.2%

Πίνακας 1. Χαρακτηριστικά δείγματος και σχολείων

3.2.2. Μέθοδος συλλογής και ανάλυσης δεδομένων

Για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων έγινε χρήση της ποσοτικής ερευνητικής μεθόδου με ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο, που περιείχε ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου. Τα δεδομένα των ανοιχτών ερωτήσεων, θα χρησιμοποιούσαν συμπληρωματικά για εξαγωγή συμπερασμάτων.

3. 2.3. Μέσο συλλογής δεδομένων

Ένα μεγάλο μέρος των ερωτήσεων που διερευνούσαν τα χαρακτηριστικά των ΕΚΜ είχαν ως βάση τους το Professional Learning Communities Assessment-Revised (PLCA-R) (Olivier, et al., 2009) καθώς και το School-Level Readiness Instrument (SLRI) (Williams et al., 2008· Antinluoma et al., 2018). Πρόκειται για δύο ερευνητικά εργαλεία που έχουν χρησιμοποιηθεί σε προηγούμενες έρευνες (Antinluoma et al, 2018 · Πατσατζάκη, 2017· Χαρατσή, 2019). Επίσης, έγινε χρήση της διεθνούς βιβλιογραφίας και προσαρμογή στην ελληνική πραγματικότητα. Οι ερωτήσεις που αφορούν στα διαρθρωτικά και πολιτισμικά εμπόδια διαμορφώθηκαν με βάση τη βιβλιογραφία, (Harris and Jones, 2010· Murphy, 2015).

3. 2.4. Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Για την ανάλυση των ερωτήσεων ανοιχτού τύπου και εξαγωγή συμπερασμάτων χρησιμοποιήθηκε η θεματική ανάλυση (Creswell, 2016). Η επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων έγινε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS.

3.3. Αξιοπιστία κι εγκυρότητα

Η αξιοπιστία διασφαλίζεται με :

- σαφείς και κατανοητές ερωτήσεις.
- αναλυτικές οδηγίες.
- ανωνυμία συμμετοχής (Creswell, 2016)

Για την ενίσχυση της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου, διερευνήθηκε η εσωτερική συνέπεια των ερωτήσεων με το συντελεστή Cronbach alfa σε κάθε επιμέρους διάσταση των ΕΚΜ, και στις δύο κατηγορίες εμποδίων. Η ανάλυση παρουσιάζει υψηλό ποσοστό συνοχής (Πίνακας 2)

Υποκλίμακες Ερωτηματολογίου	Αριθμός ερωτήσεων	Cronbach's a
Όραμα και κοινές αξίες στο σχολείο	5	0.89
Κουλτούρα		
Ανάπτυξη συλλογικής μάθησης και κοινών πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών	7	0.89
Συλλογική μάθηση		
Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας	4	0.83
Επαγγελματική ανάπτυξη		
Συλλογή και χρήση δεδομένων στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας	4	0.85
Δεδομένα		
Εμπιστοσύνη στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας	6	0.82
Εμπιστοσύνη		
Κοινή και κατανεμημένη ηγεσία στον εκπαιδευτικό οργανισμό	6	0.88
Υποστηρικτική ηγεσία		
Εμπόδια		
Διαρθρωτικά εμπόδια	6	0.68
Πολιτισμικά εμπόδια	5	0.88

Πίνακας 2. Υποκλίμακες και συντελεστής Cronbach's a

4. Αποτελέσματα

4.1. Πώς αντιλαμβάνονται την έννοια και τα χαρακτηριστικά των ΕΚΜ οι εκπαιδευτικοί του δείγματος

Στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου ανταποκρίθηκαν 138 εκπαιδευτικοί από τους 155 συμμετέχοντες. Η επεξεργασία με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης εμφάνισε τα χαρακτηριστικά που αποδίδονται στις ΕΚΜ, όπως αναγράφονται με φθίνουσα σειρά (πίνακας 3)

Χαρακτηριστικά που αποδίδονται στις ΕΚΜ	Συχνότητα απαντήσεων επί της %
<i>Προώθηση μάθησης μαθητών</i>	49.18%
<i>Συλλογική εργασία εκπαιδευτικών</i>	47.54 % %
<i>Προώθηση μάθησης εκπαιδευτικών</i>	25. 41%
<i>Κοινό όραμα</i>	22.95%
<i>Επαγγελματική μάθηση και εξέλιξη εκπαιδευτικών</i>	14.75 %
<i>Συνεργασία εκπαιδευτικών, μαθητών, διευθυντή, γονέων, τοπικών αρχών</i>	13.11%
<i>Εμπιστοσύνη</i>	10.65%
<i>Χρήση δεδομένων</i>	10.65%.
<i>Κοινή πρακτική</i>	9.8%
<i>Κοινή και υποστηρικτική ηγεσία</i>	4.92 %

Πίνακας 3- Χαρακτηριστικά αποδιδόμενα στις ΕΚΜ

Αναλυτικότερα, το 49,18 % των ερωτηθέντων θεωρεί πως η ανάπτυξη των ΕΚΜ σχετίζεται με *την προώθηση της μάθησης των μαθητών* και την παροχή υψηλότερης ποιότητας εκπαίδευσης. Το 47,54 % επιλέγουν ως βασικό γνώρισμα τη *συλλογική εργασία των εκπαιδευτικών* που προάγει παραγωγικές αλληλεπιδράσεις, και οδηγεί στην προαγωγή *της μάθησης των εκπαιδευτικών* σε ποσοστό 25,41% , παραπέμποντας σε ένα περιβάλλον. που η αξία των γνώσεων εκτιμάται.

Η επαγγελματική μάθηση και εξέλιξη των εκπαιδευτικών που σχετίζεται με την αύξηση ειδικών γνώσεων, μέσω επιμορφώσεων και εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ανέρχεται σε ποσοστό 14,75%. *Το κοινό όραμα*, ως κοινή εικόνα για το μέλλον του σχολείου, προβάλλεται σε 22,95%. *Η συνεργασία εκπαιδευτικών, μαθητών, διευθυντή, γονέων και τοπικών αρχών*, συγκεντρώνει ποσοστό 13,11%. *Η εμπιστοσύνη αναφέρεται* σε ποσοστό 10,65 % ως βασική προϋπόθεση για συνεργασία και συμμετοχική λήψη αποφάσεων. *Η ανάλυση και η χρήση δεδομένων* υποστηρίζεται σε ποσοστό 10,65%, ως σύνολο αποτελεσμάτων για μαθητές που δεν επιτυγχάνουν τους στόχους μάθησης.

Η κοινή πρακτική μεταξύ των εκπαιδευτικών αναγνωρίζεται από το 9,8 % των συμμετεχόντων, ως διερεύνηση εναλλακτικών πρακτικών και κοινών σχεδιασμών της καταλληλότερης μεθόδου διδασκαλίας. Η κοινή και υποστηρικτική ηγεσία αποτελεί γνώρισμα μιας ΕΚΜ για το 4,92 % των απαντήσεων, με ανάληψη συγκεκριμένων ηγετικών πρωτοβουλιών.

4.2. Ποιες χαρακτηριστικά και πρακτικές των ΕΚΜ εντοπίζονται στα σχολεία που υπηρετούν;

Η Ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων στο σύνολο των συμμετεχόντων στις έξι υποκατηγορίες, παρίσταται στον πίνακα 4.

Χαρακτηριστικά ΕΚΜ	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Όραμα	3.50	0.76
Συλλογική μάθηση	3.54	0.72
Επαγγελματική ανάπτυξη	3.40	0.83
Δεδομένα	3.23	0.83
Εμπιστοσύνη	3.50	0.67
Κοινή-Υποστηρικτική ηγεσία	3.83	0.67

Πίνακας 4 . Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις χαρακτηριστικών ΕΚΜ

Η υποκατηγορία «Κοινή- Υποστηρικτική ηγεσία» παρουσιάζει το μεγαλύτερο μέσο όρο (3.83), ενώ η υποκατηγορία «Δεδομένα» το μικρότερο (3.23).

4.3. Ποια διαρθρωτικά και ποια πολιτισμικά εμπόδια παρεμποδίζουν τη δημιουργία και την ανάπτυξη αποτελεσματικών ΕΚΜ στο σχολείο τους;

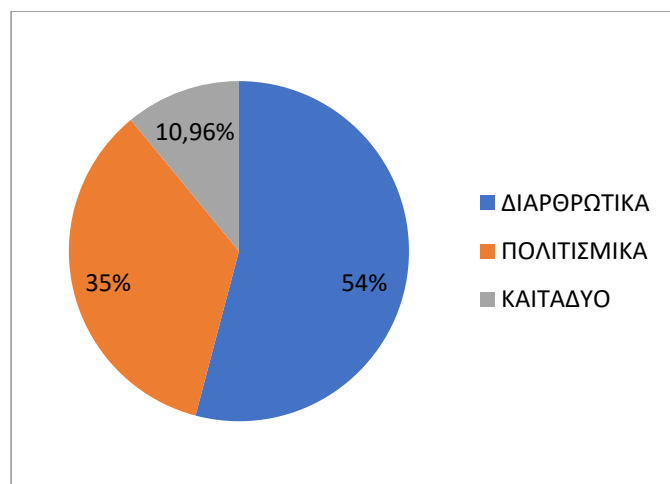
Στον Πίνακα 5 αναπαρίστανται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των δυο υποκατηγοριών εμποδίων, όπως και κάθε εμποδίου χωριστά. Τα πολιτισμικά εμπόδια εμφανίζουν μεγαλύτερο μέσο όρο από τα διαρθρωτικά, με την «έλλειψη κλίματος εμπιστοσύνης..» (αριθμός 5) να συγκεντρώνει τον μεγαλύτερο μέσο όρο.

Εμπόδια	Μέσοι όροι	Τυπικές αποκλίσεις
1. Το ημερήσιο σχολικό πρόγραμμα εμποδίζει τη συλλογική μάθηση και την κοινή πρακτική.	3.32	0.94
2. Υπάρχουν ελάχιστοι χώροι διευκόλυνσης της συνεργασίας και κοινής πρακτικής.	3.54	1.06
3. Οι υποχρεώσεις και οι ευθύνες του διευθυντή/ντριας θεωρούνται αποτρεπτικές των ΕΚΜ.	3.07	1.04
4. Ο Διευθυντής/ντρια αποτρέπει συνειδητά καινοτόμες δράσεις και αλλαγές που επιχειρούνται από το προσωπικό.	2.06	1.04
5. Οι απαιτήσεις για υλοποίηση εκπαιδευτικών πολιτικών, καθορισμένων εντολών και αποφάσεων, λειτουργούν αποτρεπτικά για τους εκπαιδευτικούς	3.50	0.94
6. Υπάρχουν λίγες ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης στο σχολείο	3.49	1.07
Διαρθρωτικά εμπόδια	3.16	0.63
1. Οι εκπαιδευτικοί αντιδρούν στην αλλαγή των πρακτικών που χρησιμοποιούν.	3.40	0.98
2. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως ο τρόπος εργασίας τους είναι ικανοποιητικός και δε χρειάζεται μετασχηματισμός σε ΕΚΜ.	3.25	0.98
3. Οι εκπαιδευτικοί είναι αρνητικοί στις παρατηρήσεις συναδέλφων και την παροχή ανατροφοδότησης για εκπαιδευτικές τους πρακτικές.	3.28	1.03
4. Η έλλειψη δέσμευσης των μελών της σχολικής κοινότητας, για υλοποίηση κοινού οράματος, δυσχεραίνει τη βελτίωση ποιότητας της εκπαίδευσης.	3.44	0.94
5. Η έλλειψη κλίματος εμπιστοσύνης, σεβασμού και αλληλοβοήθειας μεταξύ εκπαιδευτικών δυσχεραίνει τη βελτίωση ποιότητας.	3.54	1,16
Πολιτισμικά εμπόδια	3,38	0.76

Πίνακας 5. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις εμποδίων.

4.4. Πώς αντιλαμβάνονται την ανασταλτικότερη κατηγορία εμποδίων στη συγκρότηση των ΕΚΜ και τους βασικούς λόγους που την τεκμηριώνουν.

Στην ανοιχτού τύπου ερώτηση αναφορικά με τις κατηγορίες εμποδίων που δρουν ανασταλτικά, ανταποκρίθηκαν 146 άτομα από τους 155 συμμετέχοντες. Άτομα 79(54,11%) ανέφεραν ότι τα διαρθρωτικά εμπόδια δρουν ανασταλτικότερα, 51(34,93%) τα πολιτισμικά, ενώ 16(10,96%), και τα δυο είδη εμποδίων (Εικόνα 1).



Εικόνα 1: Είδη εμποδίων που αναστέλλουν μιας ΕΚΜ

Αναφορικά με τους λόγους που τεκμηριώνουν την επιλογή τους, καταγράφονται με φθίνουσα σειρά. (Πίνακας 6).

Λόγοι για Διαρθρωτικά εμπόδια	Συχνότητα απαντήσεων %
Έλλειψη αυτονομίας σχολικών μονάδων	60.29%
Απουσία υποδομών	10.29%
Υποχρεώσεις διευθυντή	8.82%
Υποχρεώσεις εκπαιδευτικών	4.41%
Απουσία πόρων	4.41%
Απουσία κινήτρων	4.41%
Έλλειψη χρόνου	7.35%

Λόγοι για Πολιτισμικά εμπόδια	Συχνότητα απαντήσεων %
Νοοτροπία εκπαιδευτικών	56.06%
Νοοτροπία διευθυντή	12.12%
Απουσία συλλογικής κουλτούρας	16.67%
Έλλειψη εμπιστοσύνης	15.15%

Πίνακας 6. Λόγοι ανασταλτικής δράσης εμποδίων .

Για τα διαρθρωτικά εμπόδια, ποσοστό 60.29% των απαντήσεων ανέφερε την έλλειψη αυτονομίας του σχολείου ως το κυριότερο εμπόδιο, καθώς ο συγκεντρωτισμός παρέχει ελάχιστες ευκαιρίες για διαμόρφωση και άσκηση εσωτερικής πολιτικής. Η απουσία υποδομών αναφέρθηκε σε ποσοστό 10.29%. Η ανεπάρκεια αιθουσών, εργαστηρίων, βιβλιοθηκών, δεν διευκολύνει επικοινωνία, συνεργατικές διαδικασίες και ομαδικές δραστηριότητες. Οι πολλές υποχρεώσεις του διευθυντή αναγνωρίζονται σε ποσοστό 8.82%. Οι πολλαπλές ευθύνες, οι υπάρχουσες δυσλειτουργίες, η πολυνομοθεσία, δρουν αποτρεπτικά στην ανάληψη πρωτοβουλιών. Οι υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών

αναφέρονται σε ποσοστό 4.41 %. Η έκταση της κεντρικά καθορισμένης ύλης, ειδικά στο Λύκειο, οι διορθώσεις εργασιών, οι εφημερίες, η γραφειοκρατική δουλειά, περιορίζουν το ενδιαφέρον τους για υποστήριξη πρωτοβουλιών. Η *έλλειψη χρόνου* συνδεόμενη με τις πολλές υποχρεώσεις διευθυντή και εκπαιδευτικών αναφέρεται σε ποσοστό 7.35%. Η *απουσία πόρων* προβάλλει σε ποσοστό 4.41% . Η οικονομική κρίση που οδηγεί σε μείωση των κρατικών δαπανών, λειτουργεί επιβαρυντικά στις υλικοτεχνικές υποδομές στην εκπαίδευση, για υλοποίηση των ΕΚΜ. Τέλος, η *απουσία κινήτρων* προβάλλεται σε ποσοστό 4.41%, είτε εσωτερικών κινήτρων (δράσεις και καινοτομίες), είτε εξωτερικών (αμοιβές και επιβραβεύσεις).

Για τα πολιτισμικά εμπόδια που αναστέλλουν τη συγκρότηση μιας ΕΚΜ, ποσοστό 56.06% αναφέρεται στην *κακή νοοτροπία των εκπαιδευτικών*, που διακατέχονται από αρνητικά αισθήματα για αλλαγές, ανατρέποντας κάθε είδους πρωτοβουλίες, εξ αρχής. Η *απουσία συλλογικής κουλτούρας* προβάλλεται σε ποσοστό 16.67% και συνδέεται με απομόνωση του εκπαιδευτικού στην τάξη και έλλειψη δέσμευσης σε κοινούς στόχους. Η *έλλειψη εμπιστοσύνης* μεταξύ εκπαιδευτικών, δυναμιτίζει τη συνεργασία για βελτίωση της διδασκαλίας και υποδαυλίζει τη συγκρότηση μιας ΕΚΜ ,σε ποσοστό 15.15 %. Η *αδιάφορη στάση του διευθυντή*, εντοπίζεται σε ποσοστό 12.12%. Ο ρόλος του είναι σημαντικός στην μετεξέλιξη του οργανισμού σε ΕΚΜ, κυρίως με τη δημιουργία κοινού οράματος.

Στην κλειστού τύπου ερώτηση αναφορικά με τις κατηγορίες εμποδίων που δρούν ανασταλτικά για τις ΕΚΜ και στο σύνολο των ερωτώμενων, ποσοστό πάνω ή ίσο του 50%, αναφέρεται στα *διαρθρωτικά εμπόδια* ως εξής: ελάχιστοι χώροι για διευκόλυνση της συνεργασίας και κοινής πρακτικής (58,3%), μειωμένες ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης στο σχολείο (54,3%), και έλλειψη αυτονομίας της μονάδας (49,6%).

Σε σχέση με τα *πολιτισμικά εμπόδια* ανασταλτικότεροι παράγοντες δηλώνονται: η έλλειψη εμπιστοσύνης στο προσωπικό (60,2%), η έλλειψη δέσμευσης στο κοινό όραμα (53%) και ακολουθεί η αντίδραση των εκπαιδευτικών στην αλλαγή πρακτικών.

4.5. Συσχέτιση παραγόντων ελέγχου με τις υποκατηγορίες των ΕΚΜ και τα είδη των εμποδίων

4.5. 1. Η επίδραση του φύλου

Η σύγκριση μεταξύ των μέσων όρων στα δύο φύλα έγινε με το t-test. Βρέθηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση του φύλου στα χαρακτηριστικά των ΕΚΜ, ούτε και στο είδος των εμποδίων. Οι γυναίκες σε σχέση με τους άντρες, διακρίνουν τα πολιτισμικά εμπόδια ως ανασταλτικότερους παράγοντες.

4.5.2. Η επίδραση της ηλικίας

Η επίδραση της ηλικίας των εκπαιδευτικών αποδεικνύεται ως ο καθοριστικότερος παράγοντας, καθώς η τεχνική της ανάλυσης διακύμανσης (ANOVA) οδηγεί σε τρεις στατιστικά σημαντικές διαφορές. Η πρώτη εμφανίζεται στην υποκατηγορία «*Συλλογική Μάθηση*», με τον υψηλότερο μέσο όρο να ανήκει στην ομάδα άνω των 60 (3.82) και τον χαμηλότερο (3.07) στην ομάδα 31-40. (Πίνακας 7). Οι μέσοι όροι που διαφέρουν σημαντικά, σύμφωνα με την ανάλυση Tukey, είναι αυτοί των κατηγοριών 31-40 με 41-50 (Πίνακας 8)

Η δεύτερη διαφορά ($F(4.146)=3.31, p=0.13$) εμφανίζεται στην «*Επαγγελματική Ανάπτυξη*», με τον υψηλότερο μέσο όρο να ανήκει στην ομάδα άνω των 60 (3.62) και τον χαμηλότερο μέσο όρο (2.77), να εμφανίζεται στην ηλικιακή ομάδα 31-40. Η ανάλυση Bonferroni δείχνει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ηλικιακών ομάδων 31-40 με 41-50 (Πίνακας 9)

Η τρίτη διαφορά ($F(4.146)=2.559, p=0.041$) αφορά τα *πολιτισμικά εμπόδια*. Αν και δεν προκύπτουν διαφορές μεταξύ συγκεκριμένων μέσων όρων των ηλικιακών ομάδων, η ομάδα κάτω των 30 ετών, έχει τον μικρότερο μέσο όρο (2.90), ενώ ο υψηλότερος (3.86) ανήκει στην ομάδα 31-40. (Πίνακας 10)

Δείκτης	έως 30			31-40			41-50			51-60			Μεγαλύτερος από 60		
	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N
Όραμα	3.40	0.28	2	3.09	0.80	16	3.53	0.76	73	3.57	0.75	52	3.50	0.80	8
Συλλογική μάθηση	3.14	0.20	2	3.07	0.76	16	3.62	0.70	73	3.53	0.73	52	3.82	0.52	8
Επαγγελματική ανάπτυξη	3.12	1.24	2	2.77	0,74	16	3.54	0,78	73	3.36	0.79	52	3.62	1.09	8

Δεδομένα	2.87	0.53	2	2.95	0.82	16	3.31	0.79	73	3.17	0.90	52	3.66	0.67	8
Εμπιστοσύνη	3.50	0.71	2	3.42	0.84	16	3.54	0.59	73	3.44	0.71	52	3.73	0.71	8
Κοινή ηγεσία	3.33	0.47	2	3.58	0.94	16	3.87	0.61	73	3.82	0.68	52	4.21	0.55	8

Πίνακας 7. Μέσοι όροι M, τυπικές αποκλίσεις SD ηλικιακών ομάδων, στα χαρακτηριστικά των ΕΚΜ

	Άθροισμα τετραγώνων SS	Βαθμοί ελευθερίας df	Μέσα τετράγωνα MS	F	Sig.
Μεταξύ ομάδων	4.935	4	1.234	2.471	.047
Εντός ομάδων	72.910	146	.499		
Ολικό	77.846	150			

Πίνακας 1-Μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης στη "Συλλογική μάθηση"

	Άθροισμα Τετραγώνων SS	Βαθμοί ελευθερίας df	Μέσα τετράγωνα MS	F	Sig.
Μεταξύ ομάδων	8.526	4	2.132	3.310	.013
Εντός ομάδων	94.018	146	.644		
Ολικό	102.545	150			

Πίνακας 2-Μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης στην "Επαγγελματική Ανάπτυξη"

Δείκτης	έως 30			31-40			41-50			51-60			Μεγαλύτερος από 60		
	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N
Διαρθρωτικά εμπόδια	3.00	0.00	2	3.48	0.64	16	3.16	0.58	73	3.11	0.70	52	3.02	0.69	8
Πολιτισμικά εμπόδια	2.90	0.14	2	3.86	0.62	16	3.38	0.71	73	3.32	0.83	52	2.98	0.70	8

Πίνακας 3. Μέσοι όροι M, τυπικές αποκλίσεις SD ηλικιακών ομάδων, στις κατηγορίες εμποδίων

4.5. 3. Η επίδραση της προϋπηρεσίας

Η επίδραση της προϋπηρεσίας αποδεικνύεται ως ο δεύτερος σε ισχύ παράγοντας των ΕΚΜ, καθώς οδηγεί σε δύο στατιστικά σημαντικές διαφορές. Για τη «Συλλογική Μάθηση» ($F(4.146)=2.543$, $p=0.042$), αν και η ανάλυση Bonferroni δε δίνει συγκεκριμένες διαφορές, το πρότυπο διακύμανσης προβλέπει ότι με την αύξηση της προϋπηρεσίας, αυξάνεται ο μέσος όρος που σημειώνουν οι συμμετέχοντες. Η ομάδα με προϋπηρεσία περισσότερα από 25 έτη εμφανίζει τον υψηλότερο μέσο όρο (3.95), ενώ η ομάδα με προϋπηρεσία έως 10 έτη, χαρακτηρίζεται από τον χαμηλότερο (3.34).

Στην υποκατηγορία «Κοινή και Υποστηρικτική Ηγεσία» εμφανίζεται η δεύτερη διαφορά ($F(4.146)=2.811$, $p=0.028$). Επίσης, απουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ μέσων όρων συγκεκριμένων ομάδων. Η ομάδα με προϋπηρεσία περισσότερη των 25 ετών, εμφανίζει τον υψηλότερο μέσο όρο (4.17), ενώ η ομάδα με προϋπηρεσία έως 10 έτη, εμφανίζει το χαμηλότερο μέσο όρο (3.57).

4.5. 4. Η επίδραση του τύπου του σχολείου

Για την επίδραση του τύπου του σχολείου στα χαρακτηριστικά των ΕΚΜ, εφαρμόστηκε ανάλυση t-test κατά την οποία προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς το χαρακτηριστικό «Δεδομένα» ($t(149)=2,554$, $p=0,012$). Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε Γυμνάσιο, εμφανίζουν σημαντικά υψηλότερο μέσο όρο (3.44), σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε Λύκειο (3.10) .

4.5. 5. Σπουδές, μέγεθος και περιβάλλον της σχολικής μονάδας

Οι διαφορές των μέσων τιμών του δείγματος με βάση τους υπόλοιπους παράγοντες ελέγχου, δεν αποδεικνύονται στατιστικά σημαντικές, για τα χαρακτηριστικά και τα εμπόδια των ΕΚΜ.

5. Συζήτηση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων

5.1. Πώς αντιλαμβάνονται την έννοια και τα χαρακτηριστικά των ΕΚΜ οι εκπαιδευτικοί του δείγματος

Στην έρευνα αναδείχθηκε ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων αναγνωρίζει ως βασικό χαρακτηριστικό των ΕΚΜ, τη βελτίωση της μάθησης των μαθητών, μέσω ενός συλλογικού τρόπου εργασίας των εκπαιδευτικών. Τα μέλη των ΕΚΜ διακρίνονται από ένα κοινό όραμα και εξασφαλίζουν περισσότερες ευκαιρίες για την επαγγελματική εξέλιξη τους. Παρατηρείται συμφωνία σχεδόν με το σύνολο της βιβλιογραφίας. (Archer, 2012· Buysse et al., 2003· Hord, 2009).

Στα λιγότερο συχνά αναφερθέντα χαρακτηριστικά περιλαμβάνονται η συνεργασία των εκπαιδευτικών με την τοπική κοινωνία, η εμπιστοσύνη μεταξύ τους, η χρήση δεδομένων για επαναξιολόγηση πρακτικών και αποτελεσμάτων. Διαπιστώνεται πως οι συμμετοχοί της μαθησιακής διαδικασίας στο ελληνικό σχολείο δεν συνεργάζονται αρμονικά (Λιακοπούλου, 2014· Πατσατζάκη, 2017) και η έλλειψη εμπιστοσύνης, είναι αποτρεπτική συνεργασιών (Bryk and Schneider, 2003).

Επίσης, ελάχιστες είναι οι αναφορές για σχεδιασμό κοινών πρακτικών και την κοινή -υποστηρικτική ηγεσία. Περισσότερο παραπέμπουν σε ομαδικές συνομιλίες και όχι σε χρονοβόρες διαδικασίες, που προϋποθέτουν εξειδικευμένες γνώσεις και συστηματική προσπάθεια. Στις ΕΚΜ, υπάρχει δέσμευση για συνεργατική εργασία, σε συνεχιζόμενες διαδικασίες συλλογικής έρευνας και έρευνας δράσης (Πολυζώης, 2016), που δρουν καταλυτικά (Mason, 2003).

Η συστηματικότερη ανάλυση των ανοικτών ερωτήσεων αποκαλύπτει αβεβαιότητα στις απαντήσεις για λειτουργίες και χαρακτηριστικά των ΕΚΜ, με ελάχιστες εξαιρέσεις. Άλλωστε, παρατηρούνται δυσκολίες στον εννοιολογικό προσδιορισμό των ΕΚΜ (Stoll et al., 2006b· Vescio et al., 2008).

5.2. Ποιες χαρακτηριστικά και πρακτικές των ΕΚΜ εντοπίζουν στα σχολεία τους οι συμμετέχοντες;

Από τους μέσους όρους των χαρακτηριστικών των ΕΚΜ διαπιστώνεται, η ενσωμάτωσή τους στον τρόπο λειτουργίας των σχολικών μονάδων του νομού. Η «Κοινή και Υποστηρικτική ηγεσία» εμφανίζει το μεγαλύτερο μέσο όρο, όμοιο εύρημα για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Χαρατσή, 2019)

Ο αυξημένος όγκος γραφειοκρατικής εργασίας του Δντή, οι πολλαπλοί του ρόλοι (Γεράκη, 2013), οι μειωμένες αρμοδιότητες σχετικά με στρατηγικούς στόχους, δεν επιτρέπουν την ανάπτυξη δημιουργικών πρωτοβουλιών (Πατσατζάκη, 2017), χωρίς ανάλογη συμβολή των εκπαιδευτικών. Αντίστοιχα, η ενασχόλησή των εκπαιδευτικών μονομερώς με τη διδασκαλία (Λιακοπούλου, 2014, Πατσατζάκη, 2017), τους αποτρέπει επίσης.

Το δεύτερο χαρακτηριστικό των ΕΚΜ με το μεγαλύτερο βαθμό ενσωμάτωσης, είναι η «Ανάπτυξη της Συλλογικής Μάθησης και των Κοινών Πρακτικών στο σχολείο». Στις απαντήσεις αποτυπώνεται το καλό κλίμα και η ανάπτυξη μιας μορφής συνεργατικής κουλτούρας, με ανεπίσημες συζητήσεις, άτυπες ανταλλαγές ιδεών και κοινό προβληματισμό. Η διδασκαλία όμως, χωρίς άνοιγμα των τάξεων και αποδοχή παρατηρήσεων από ομότιμους, τους απομακρύνει από πρακτικές άλλων. (Williams et al., 2008· Talbert, 2010).

Το χαρακτηριστικό που εντοπίζεται λιγότερο, είναι η συγκέντρωση και η χρήση των δεδομένων. Παρά την εισαγωγή και εκτεταμένη χρήση του πληροφοριακού συστήματος «myschool» στα σχολεία της χώρας, που εξασφαλίζει πρόσβαση σε μεγάλο εύρος δεδομένων, δεν γίνεται χρήση τους για βελτίωση της απόδοσης των μαθητών (Βογιατζής, 2015). Η χρήση δεδομένων συμβάλλει στην ανάπτυξη επαγγελματικής κουλτούρας μάθησης, διευκολύνοντας τον διάλογο και την αναστοχαστική πρακτική (Mason, 2003).

5.3. Ποια διαρθρωτικά και ποια πολιτισμικά εμπόδια παρεμποδίζουν τη δημιουργία και την ανάπτυξη αποτελεσματικών ΕΚΜ στο σχολείο τους;

Τα αποτελέσματα αναφορικά με τα διαρθρωτικά εμπόδια έδειξαν πως οι συμμετέχοντες, αναγνωρίζουν την έλλειψη των κατάλληλων χώρων και υποδομών, που διευκολύνουν τις ομαδοσυνεργατικές δράσεις, ως καθοριστικό ανασταλτικό παράγοντα (Voulalas and Sharpe, 2005). Η οικονομική κρίση των τελευταίων ετών συνετέλεσε σε αυτό (Καλκαντέρας, 2021). Επίσης, δέχονται ως εμπόδιο τα ελάχιστα περιθώρια αυτονομίας και πρωτοβουλιών στο σχολείο. Ο συγκεντρωτισμός συντελεί στη μη συμμετοχή του σχολείου στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής και στην άκριτη εφαρμογή αλλαγών (Μαυρογιώργος, 2008).

Σχετικά με τα πολιτισμικά εμπόδια, το μεγαλύτερο μέσο όρο, συγκεντρώνει η απουσία κλίματος σεβασμού και εμπιστοσύνης μεταξύ διδασκόντων και ακολουθεί η έλλειψη δέσμευσης τους σε ένα κοινό όραμα. Η ύπαρξη εμπιστοσύνης πέραν της λήψης αποφάσεων, πιθανόν συμβάλλει στην αποδοχή πρωτοβουλιών για μεταρρυθμίσεις (Bryk and Schneider, 2003). Το κοινό όραμα και η συνεργασία οδηγεί στην ομαδική μάθηση για επιτυχία των κοινών στόχων (Senge, 2008). Όμως, η επανεξέταση και αξιολόγηση στόχων και οι προτεραιότητες του σχολείου, δεν αναφέρονται (Voulalas and Sharpe, 2005).

5.4. Πώς αντιλαμβάνονται την ανασταλτικότερη κατηγορία εμποδίων στη συγκρότηση των ΕΚΜ και τους βασικούς λόγους που την τεκμηριώνουν.

Όσον αφορά τις αντιλήψεις τους για την ανασταλτικότερη κατηγορία εμποδίων, οι δύο μέθοδοι καταγραφής, η θεματική ανάλυση και η ποσοτική, κατέληξαν σε αντιφατικά συμπεράσματα. Υπεροχή των διαρθρωτικών έναντι των πολιτισμικών και το αντίθετο. Τα αποκλίνοντα, σε μικρό βαθμό, αποτελέσματα των δύο μεθόδων, αποκαλύπτουν μερικώς τη σύγχυση της εκπαιδευτικής κοινότητας για τη φύση των εμποδίων. Η μη ευδιάκριτη φύση των εμποδίων,

ανακόπτει τις προσπάθειες βελτίωσης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, μέσω μετασχηματισμού του σχολείου σε ΕΚΜ.

Αναφορικά με διαρθρωτικά εμπόδια οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται στην έλλειψη αυτονομίας και ακολουθεί η έλλειψη υποδομών και χώρων που αποτρέπουν τη συνεργασία. Για τα πολιτισμικά εμπόδια προβάλλεται κυρίως η αρνητική νοοτροπία των εκπαιδευτικών να επιχειρήσουν αλλαγές και καινοτόμες δράσεις. Η απροθυμία τους για υλοποίηση καινοτόμων δράσεων, έχει συχνά τα αίτιά της στη συγκεντρωτική δομή της εκπαίδευσης (Talbert, 2010) η οποία επηρεάζει και το είδος των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ τους (Fullan and Hargreaves, 2012). Η απουσία μιας συλλογικής εργασιακής κουλτούρας (Voulalas and Sharpe, 2005), πιθανόν να αναδεικνύει τις αξίες του ατομισμού και της αυτονόμησης που υιοθετούνται.

5.5. Συσχέτιση παραγόντων ελέγχου με τις υποκατηγορίες των ΕΚΜ και τα είδη των εμποδίων

Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι από όλους τους παράγοντες ελέγχου, στις απαντήσεις των συμμετεχόντων επιδρούν, η ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας και ο τύπος του σχολείου. Αναλυτικότερα, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί, με τα περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας, εντοπίζουν σε υψηλότερο βαθμό το χαρακτηριστικό της «*Συλλογικής Μάθησης*». Ως μεγαλύτεροι, είναι πιθανόν να αναλαμβάνουν άτυπα το ρόλο του μέντορα στους νεότερους συναδέλφους (Achinstein and Athanases, 2009). Επιπλέον, είναι πιθανό να αντιλαμβάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό, το χαρακτηριστικό της «*Επαγγελματικής Ανάπτυξης*» καθώς βίωσαν, πριν την περίοδο της οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα, περισσότερες επιμορφωτικές δράσεις (Κανατά και συν., 2017 ·Καλκαντέρας,2021). Επίσης, λόγω εμπειρίας, τυγχάνουν εμπιστοσύνης από το διευθυντή, για διαμοιρασμό διοικητικών καθηκόντων και υποχρεώσεων, επηρεάζοντας τις αντιλήψεις τους για την «*Κοινή και Υποστηρικτική Ηγεσία*» (Χαράτση, 2016).

Επιπρόσθετα, ο τύπος του σχολείου επιδρά στον εντοπισμό των χαρακτηριστικών των ΕΚΜ. Οι εργαζόμενοι σε Γυμνάσια εντοπίζουν τα χαρακτηριστικά των ΕΚΜ σε μεγαλύτερο βαθμό, συγκριτικά με τους

συναδέλφους τους στο Λύκειο, με σημαντικότερο τα «Δεδομένα». Πιθανόν ο εξετασιοκεντρικός χαρακτήρας του Λυκείου, με προκαθορισμένη ύλη και αυστηρό προγραμματισμό, επιδρά στις απόψεις τους. Επίσης, οι εργαζόμενοι σε Γυμνάσια ασχολούνται συχνότερα με διοργάνωση καινοτόμων προγραμμάτων και δράσεων (Λαζαρίδου και Αντωνίου, 2017), που επιτρέπει χρήση δεδομένων.

Επιπλέον, οι νεότεροι εκπαιδευτικοί αξιολογούν ως σημαντικότερα τα πολιτισμικά εμπόδια, έναντι των διαρθρωτικών. Εισερχόμενοι σε ένα δύσκολο επαγγελματικό χώρο γεμάτο απαιτήσεις και μικρή υποστήριξη, διαισθάνονται ότι μπορεί να απομονωθούν επαγγελματικά (Kardos et al., 2001).

6. Συμπεράσματα -Προτάσεις

6.1. Πώς αντιλαμβάνονται την έννοια και τα χαρακτηριστικά των ΕΚΜ οι εκπαιδευτικοί

Σχετικά με τον πρώτο ερώτημα, τα συμπεράσματα αναδεικνύουν ότι παρά τους ποικίλους ορισμούς, η λειτουργία ενός σχολείου ως ΕΚΜ δεν έχει καταστεί ακόμα κατανοητή, όπως έχει διαφανεί και στη βιβλιογραφία (Antinluoma et al., 2018· Pang and Wang, 2016).

Η ανάλυση των λέξεων που δομούν την έννοια, αποσαφηνίζει περαιτέρω τον όρο, *επαγγελματικές* (υπεύθυνα και αξιόπιστα άτομα), *κοινότητες* (άτομα λειτουργούντα ως ομάδα και αλληλεπιδρώντα), *μάθησης* (δέσμευση βελτίωσης γνώσεων και δεξιοτήτων) (Hord, 2009).

Όσον αφορά την ανάπτυξη της μάθησης των εκπαιδευτικών δεν προβάλλεται η ενεργητική συμμετοχή του εκπαιδευτικού, ο ρόλος του σχεδιαστή μαθησιακών εμπειριών και διδακτικών ενοτήτων, στην οποία στηρίζεται η οικοδόμηση των ΕΚΜ (Vescio et al, 2008). Επίσης, η συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων είναι σπάνια, ακόμα και όταν αξιοποιούνται εκπ/κα προγράμματα (Λιακοπούλου, 2014).

6.2. Ποιες χαρακτηριστικά και πρακτικές των ΕΚΜ εντοπίζονται;

Παρά το αποτέλεσμα της ενσωμάτωσης της «Κοινής και Υποστηρικτικής ηγεσίας» στη λειτουργία των σχολείων, η μη συμμετοχική διοίκηση παραμένει

αποτρεπτική της ΕΚΜ. Θεωρώντας οι εκπαιδευτικοί ότι το έργο της διοίκησης του σχολείου δεν τους αφορά άμεσα (Μπινιάρη, 2012), πιθανόν να δικαιολογούν την απροθυμία τους για ανάληψη πρωτοβουλιών και αποδοχή αλλαγών (Μπουσίου, 2015).

Επίσης, η Ανάπτυξη Συλλογικής Μάθησης και Κοινών Πρακτικών, δεν συνάδει με τον ατομικό χαρακτήρα της διδασκαλίας, και την τυπική διεκπεραίωση της ύλης (Μαυρογιώργος, 2008:149). Οι ΕΚΜ προσδιορίζονται ως χώρος αναζήτησης της μάθησης από όλους και του διαμοιρασμού της (Hord, 2009).

Επιπρόσθετα, η χρήση δεδομένων που εγγυάται βελτιωμένες εκπαιδευτικές πρακτικές και διαμόρφωση επαγγελματικής κουλτούρας μάθησης (Mason, 2003), θεωρείται σημαντική σε άλλες χώρες (Torgesen et al., 2006). Επίσης, η πραγματοποίηση ερευνών βάση δεδομένων μπορεί να συμβάλλει στην κριτική στάση, για νέες μεθόδους διδασκαλίας και δράσης (Mason, 2003). Τέλος, αποτελώντας οι εκπαιδευτικοί πρότυπα μεθοδευμένων ενεργειών και συμμετέχοντας σε κοινές σχολικές δραστηριότητες, ενθαρρύνουν τη συλλογή και χρήση δεδομένων (Mitchell and Sackney, 2006).

6.3. Ποια διαρθρωτικά και ποια πολιτισμικά εμπόδια παρεμποδίζουν τις ΕΚΜ;

Η έλλειψη κατάλληλων χώρων και υποδομών, θεωρείται από τα σοβαρότερα εμπόδια. Η έλλειψη χρόνου, χρημάτων και οργανωμένων δομών, που υποστηρίζουν την επαγγελματική μάθηση, υποδαυλίζουν τις ευκαιρίες εμπλουτισμού και βελτίωσης της επαγγελματικής γνώσης και πρακτικής (Brederson, 2002). Επίσης, η συγκεντρωτική δομή καθιστά το σχολείο εκτελεστή κεντρικών εκπαιδευτικών πολιτικών (Μαυρογιώργος, 2008).

Σχετικά με τα πολιτισμικά εμπόδια, και την απουσία κλίματος σεβασμού και εμπιστοσύνης, ο Senge (2008) υποστηρίζει ότι στους οργανισμούς με «μαθησιακές δυσκολίες», τα μέλη αντιλαμβάνονται τα πράγματα διαφορετικά, δεν συνομιλούν, ούτε συνεργάζονται. Δεν υπάρχει κουλτούρα εμπιστοσύνης (Hargreaves (2007). Αντίθετα, με την εμπιστοσύνη προωθείται ο πειραματισμός σε νέες πρακτικές, ενθαρρύνονται οι κοινωνικές ανταλλαγές και αναλαμβάνεται η βελτίωση του σχολείου από τους εκπαιδευτικούς. (Bryk and Schneider, 2003). Επίσης, όταν υπάρχει δέσμευση σε ένα κοινό όραμα τα

άτομα αξιολογούν την πρόοδο τους, κάνουν διορθώσεις και αναλαμβάνουν συλλογικά την ευθύνη, για επίτευξη του κοινού σκοπού (McLaughlin and Talbert, 2010).

6.4. Πώς αντιλαμβάνονται την ανασταλτικότερη κατηγορία εμποδίων και τους βασικούς λόγους που την τεκμηριώνουν.

Από τα αντιφατικά αποτελέσματα των δύο αναλύσεων συμπεραίνονται τα εξής: Όσοι αναφέρθηκαν στα διαρθρωτικά εμπόδια επικεντρώθηκαν κυρίως στην έλλειψη αυτονομίας της σχολικής μονάδας, που δεν επιτρέπει αλλαγές και καινοτομίες. Οι διαρκείς αλλαγές -του εξεταστικού συστήματος κυρίως- λειτουργούν αποτρεπτικά (Λαζαρίδου και Αντωνίου, 2017) υπάρχει όμως, μια γενικότερη απροθυμία για ανάληψη πρωτοβουλιών (Μπουσίου, 2015), με αποτέλεσμα όσοι δεν επιθυμούν τις αλλαγές, διαμορφώνουν ένα κοινό ήθος αντίθετο με τις προσπάθειες μεταρρυθμίσεων (Hinde, 2004).

Αναφορικά με την αρνητική νοοτροπία των εκπαιδευτικών και την απουσία μιας συλλογικής κουλτούρας, το γενικότερο ανασφαλές περιβάλλον (Κανατά και συν., 2017), πιθανόν συνετέλεσε στην αδρανοποίηση τους και στην ανάπτυξη αρνητικών συναισθημάτων για κάθε καινοτομία (Bell and Gilbert, 1996). Άρνηση υπάρχει και για έλεγχο στο διδακτικό τους έργο (Μπινιάρη, 2012). Γνήσια αίσθηση κοινότητας σημαίνει, αύξηση της εργασιακής αποτελεσματικότητας, ανάληψη δράσης για σχολική βελτίωση, μεγαλύτερη συλλογική ευθύνη και χαμηλότερα ποσοστά απουσίας (Hord, 2009).

6.5. Συσχέτιση παραγόντων ελέγχου με τα χαρακτηριστικά των ΕΚΜ και τα είδη των εμποδίων

Η ηλικία φαίνεται ότι επηρεάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, κυρίως τα χαρακτηριστικά της «Συλλογικής Μάθησης» και της «Επαγγελματικής Ανάπτυξης». Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι σύνολο ευρύτερων αλλαγών, που απαιτούν χρόνο, ώστε να συντελέσουν στον ποιοτικό μετασχηματισμό του επαγγελματισμού τους (Fraser et. al., 2007).

Επίσης, τα χρόνια προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους για την «Κοινή και Υποστηρικτική Ηγεσία». Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί συνήθως συνεργάζονται με το διευθυντή στη συλλογική λήψη αποφάσεων, στην οικοδόμηση συνεργατικών σχέσεων και στην ανάληψη πρωτοβουλιών, που αποτελούν τις χαρακτηριστικότερες μορφές κατανεμημένης ηγεσίας (Χαρατσή, 2019)

Ο τύπος του σχολείου στο οποίο εργάζονται φαίνεται να επηρεάζει τις αντιλήψεις τους. Στο Γυμνάσιο σε σχέση με το Λύκειο, οι εκπαιδευτικοί απολαμβάνουν μεγαλύτερο βαθμό αυτονομίας συνεργαζόμενοι μεταξύ τους και με άλλους τοπικούς φορείς (Λαζαρίδου και Αντωνίου, 2017).

7. Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για περαιτέρω μελέτη

Επισημαίνεται το συγκεκριμένο πολιτισμικό και εργασιακό πλαίσιο που διεξήχθη η παρούσα ποσοτική μελέτη, το μικρό μέγεθος του δείγματος που δεν επιτρέπει την γενίκευση των αποτελεσμάτων και η ανάγκη για περαιτέρω έρευνα. Επίσης, η δημιουργία ερευνητικού εργαλείου για τη μελέτη των εμποδίων, δεν επέτρεψε μεγαλύτερο αριθμό ερωτήσεων.

Ως προτάσεις για περαιτέρω μελέτη τίθενται: η διερεύνηση των αντιλήψεων των διευθυντών δημοσίων και ιδιωτικών σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τις ΕΚΜ, όπως και η διερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών. Επιπρόσθετα, η χρήση ποιοτικών μεθόδων έρευνας, αλλά και της παρατήρησης ως μεθόδου, που θα συμπλήρωνε τα ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα.

Εν είδει επιλόγου

Η εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκ/σης στην πανδημική κρίση, απέδειξε τη σημασία των ΕΚΜ, καθώς η σχολική κοινότητα προσπαθούσε άμεσα, να ενσωματώσει στη διδασκαλία καινοτόμες πρακτικές που σε μεγάλο βαθμό αγνοούσε. Η δημιουργία άτυπων δικτύων με πολλούς τρόπους, συνέβαλε στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις νέες τεχνολογίες. Πιθανόν η οικοδόμηση των ΕΚΜ προβάλλει ως μία ελπιδοφόρος στρατηγική για τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας. (Dufour and Eaker, 2009:29)

Βιβλιογραφία Ελληνόγλωσση

- Ασλάνογλου ΠΑ (2019) *Ο ρόλος της επαγγελματικής μάθησης, του οργανισμού μάθησης και του εκπαιδευτικού ηγέτη στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*. Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη. Διαθέσιμο στο: <http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/23267> (πρόσβαση 21 Ιανουαρίου 2020).
- Βογιατζής Α (2015) *Πληροφοριακά συστήματα διοίκησης στην εκπαίδευση*. Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος. Διαθέσιμο από: <http://hellanicus.lib.aegean.gr/handle/11610/17415> (πρόσβαση 25 Οκτωβρίου 2019).
- Γεράκη Α (2013). *Συμβολή των διευθυντών σχολικών μονάδων σε επιμέρους μεταβλητές της αποτελεσματικότητας*. Διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ελλάδα. Διαθέσιμο στο <http://hdl.handle.net/10442/hedi/30018> (Πρόσβαση 16 Μαρτίου 2021).
- Καλκαντέρας Ε (2021) *Η εκπαιδευτική πολιτική στην πρωτοβάθμια εκπ/ση στην Ελλάδα κατά την περίοδο της κρίσης 2009-2019. Νομοθετικές παρεμβάσεις-Επιπτώσεις*. Μεταπτυχιακή εργασία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αθήνα.
- Κανατά Β, Δάρρα Μ, Σοφός Α και Κλαδάκη Μ (2017). Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης: αποτύπωση της υφιστάμενης κατάστασης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Επιστήμες της Αγωγής* 3:7-36. Διαθέσιμο στο: <https://ejournals.lib.uoc.gr/index.php/edusci/article/view/41>(πρόσβαση 29 Ιανουαρίου 2020).
- Λαζαρίδου, Α., & Αντωνίου, Ζ. (2017). Περιθώρια αυτονομίας των σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής: Απόψεις εκπαιδευτικών. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 17(68). Διαθέσιμο στο: <http://62.217.127.75/index.php/tonima/article/view/293> (πρόσβαση 22 Δεκεμβρίου 2019).
- Λιακοπούλου Μ (2014) *Η σχολική μονάδα ως εστία επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών*. Στο: Παπαναούμ Ζ και Λιακοπούλου Μ (επιμ.) *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, σ.36-60. Διαθέσιμο στο: http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/odigos/liakouroulou.pdf (πρόσβαση στις 15 Ιανουαρίου 2020).
- Μαυρογιώργος Γ (2008) *Αρχές οργάνωσης εκπαιδευτικής μονάδας ως φορέα*

- διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο: Αθανασούλα–Ρέππα Α, Δακοπούλου Α, Κουτούζης Μ, Μαυρογιώργος Μ και Χαλκιώτης Δ (επιμ.) *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Πάτρα: ΕΑΠ, σελ. 119-164.
- Μπινιάρη Λ (2012) *Ανάπτυξη εργαλείων αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας με στόχο την ηγεσία για τη μάθηση. Πορτραίτο και προφίλ*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών. Πάτρα. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/10889/5534> (πρόσβαση 17 Οκτωβρίου 2019).
- Μπουσίου Ξ (2015) *Το σχολείο ως μανθάνων οργανισμός: Εμπόδια και Αμυντικές Ρουτίνες*. Διπλωματική εργασία, ΕΑΠ, Πάτρα. Ανακτήθηκε από: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/30058> (πρόσβαση 14 Νοεμβρίου 2019).
- Πατσατζάκη, Ε. (2017). *Το δημοτικό σχολείο ως επαγγελματική κοινότητα μάθησης και η άσκηση ηγεσίας στο πλαίσιο αυτό*. Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα. Διαθέσιμο στο: <http://dspace.uowm.gr:8080/xmlui/handle/123456789/693> (πρόσβαση 23 Οκτωβρίου 2019).
- Πολυζώης Γ (2016) Έρευνα Δράσης από Εκπαιδευτικές Κοινότητες με Αξιοποίηση της Μάθησης με Διερώτηση: Θεωρητικό Πλαίσιο και Προτάσεις για τη Διδασκαλία και τη Μάθηση των Φυσικών Επιστημών. *Action Researcher in Education 7*. Διαθέσιμο στο: <http://www.actionresearch.gr/el/node/13> (Πρόσβαση 4 Δεκεμβρίου 2019).
- Χαρατσή Σ (2019) *Χαρακτηριστικά Επαγγελματικής Κοινότητας Μάθησης σε σχολικές μονάδες και εμπόδια στην υλοποίηση της ιδέας των ΕΚΜ: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Διπλωματική εργασία. ΕΑΠ, Πάτρα. Διαθέσιμο από: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/43785> (πρόσβαση 19 Οκτωβρίου 2019).
- Χατζηπαναγιώτου Π (2001) *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη. Διαθέσιμο στο: <https://www.didaktorika.gr/eadd/bitstream/10442/13525/1/13525.pdf> (πρόσβαση 30 Ιανουαρίου 2022).

Ξενόγλωσση

- Achinstein B and Athanases SZ (2010) New Teacher Induction and Mentoring for Educational Change. In: Hargreaves A, Lieberman A, Fullan M, Hopkins D (eds) *Second International Handbook of Educational Change*. Springer

- International Handbooks of Education, Dordrecht Springer: 573-593. DOI: https://doi.org/10.1007/978-90-481-2660-6_33
- Antinluoma M, Ilomäki L, Lahti-Nuutila P and Toom A (2018) Schools as Professional Learning Communities. *Journal of education and learning*, 7(5): 76-91. Available at: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1185915> [Accessed 12 October 2019].
- Archer R (2012) *The historical context and development of professional learning communities*. PhD Thesis, University of Kansas, USA.
- Bell B and Gilbert JK (1996) *Teacher development: A model from science education*. London/Washington: Falmer Press.
- Bredeson PV (2002) The architecture of professional development: materials, messages and meaning. *International Journal of Educational Research* 37(8): 661–675. DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00064-8](http://dx.doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00064-8)
- Bryk AS and Schneider B (2003) Trust in schools: A core resource for school reform. *Educational leadership* 60(6): 40-45. Available at: http://www.miteacher.org/uploads/1/0/3/4/10347810/trust_in_schools.pdf (accessed 3 December 2019).
- Buysse V, Sparkman K L and Wesley PW (2003) Communities of practice: Connecting what we know with what we do. *Exceptional children* 69(3): 263-277. <https://doi.org/10.1177%2F001440290306900301>
- Creswell J W (2011) *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (μτφ. Κουβαράκος Ν). Αθήνα: Ίων
- DuFour R, DuFour R and Eaker, R (1998) *Berlin Community School. Professional Learning Communities At Work*. In DuFour R, DuFour R and Eaker, R (eds) Handbook Professional Learning Communities. Available at: <https://www.bcsberlin.org/cms/lib/NJ01001442/Centricity/domain/11/september%202017/BCS%20-%20PLC%20Handbook%2017.pdf> (accessed 1 February 2022).
- DuFour R and Eaker R (2009) *Professional learning communities at work tm: best practices for enhancing students achievement*. Bloomington: Solution Tree Press.
- Durksen TL, Klassen RM and Daniels LM (2017) Motivation and collaboration: The keys to a developmental framework for teachers' professional learning. *Teaching and teacher education* 67: 53-66. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.011>
- Easton L B (2008) From professional development to professional learning. *Phi delta*

kappan 89(10): 755-761.DOI:

<https://doi.org/10.1177%2F003172170808901014>

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.DOI:

<https://doi.org/10.1080/13674580701292913>

Fullan M and Hargreaves A (2012) Reviving teaching with 'professional capital'.

Education Week 31(33): 30-36. Available at: <https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13438456970.pdf> (Accessed 18 October 2019).

Hargreaves A (2007) Sustainable professional learning communities. In: Stoll L. and Louis KS (eds.) *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*. Berkshire: Open University Press, pp. 181–196.

Harris A and Jones M (2010) Professional learning communities and system improvement. *Improving schools* 13(2): 172-181. DOI: 10.1177/1365480210376487

Harris A (2013) Teacher leadership and school improvement. In: Harris A, Day C, Hopkins D, Hadfield M, Hargreaves A and Chapman C (eds). *Effective leadership for school improvement*. Routledge. pp.72-93.

Hinde ER (2004) School culture and change: An examination of the effects of school culture on the process of change. *Essays in Education*, 12(3): 1-12. Available at:http://www.learningforwardpa.org/uploads/2/0/8/5/20859956/school_culture_and_change.pdf (Accessed 2 December 2019).

Hord SM (2009) Professional Learning Communities: Educators Work Together towards a Shared Purpose. *Journal of Staff Development* 30: 40-43.

Kalkan F (2016) Relationship between professional learning community, bureaucratic structure and organizational trust in primary education schools. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16(5): 1619-1637. <https://doi.org/10.12738/estp.2016.5.0022>

Kardos SM, Johnson SM, Peske HG, Kauffman D and Liu E (2001) Counting on colleagues: New teachers encounter the professional cultures of their schools. *Educational administration quarterly* 37(2): 250-290. DOI: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/00131610121969316>

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

- Mason SA (2003) *Learning from Data: The Role of Professional Learning Communities*. In Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago. April 2003, Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED476852.pdf> (Accessed 19 January 2020).
- McLaughlin M W and Talbert JE (2010) Professional learning communities: Building blocks for school culture and student learning. *Voices in Urban Education* 27(1): 35-45. Available at: https://crceeducation.stanford.edu/sites/g/files/sbiybj8016/f/professional_learning_communities_0.pdf (accessed 22 January 2020)
- Mitchell C and Sackney L (2006) Building schools, building people: The school principal's role in leading a learning community. *Journal of School Leadership* 16(5): 627-640: DOI: <https://doi.org/10.1177/105268460601600512>
- Murphy J (2015) Creating communities of professionalism: Addressing cultural and structural barriers. *Journal of Educational Administration* 53(2):154-176. DOI: 10.1108/JEA-10-2013-0119
- Olivier DF, Antoine S, Cormier R, Lewis V, Minckler C and Stadalis M (2009) *Assessing schools as professional learning communities symposium*. In Annual meeting of the Louisiana Education Research Association, Lafayette, March 2009, United States of America. Retrieved from: https://www.researchgate.net/profile/Dianne_Olivier/publication/268179644
- Pang N S and Wang T (2016) Professional learning communities: Research and practices across six educational systems in the Asia-Pacific region. *Asia Pacific Journal of Education* 36(2): 193-201. DOI: 10.1080/02188791.2016.1148848
- Senge P (2008) Peter Senge and the learning organization. Available at: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.475.9451&rep=rep1&type=pdf> (Accessed 29 January 2022).
- Stoll L, Bolam R, McMahon A, Wallace M and Thomas S (2006a) Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change* 7(4): 221–258. DOI:10.1007/s10833-006-0001-8
- Stoll L, McMahon A and Thomas S (2006b) Identifying and leading effective professional learning communities. *Journal of School Leadership* 16(5): 611-623. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F105268460601600511>
- Talbert JE (2010) Professional learning communities at the crossroads: How systems hinder or engender change. In Fullan, M., Hargreaves, A. and Lieberman, A. (eds.). *Second international handbook of educational change*, Dordrecht, The Netherlands: Springer press, pp. 555-571. DOI: 10.1007/978-90-481-2660-6_32.

- Teasley ML (2017) Organizational culture and schools: A call for leadership and collaboration. *Children & Schools* 39(1): 3-6. DOI: <https://doi.org/10.1093/cs/cdw048>
- Torgesen J, Meadows J G and Howard P (2006) Using student outcome data to help guide professional development and teacher support: Issues for Reading First and K-12 reading plans. A report from The Florida Center for Reading Research. Available at: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.597.365&rep=rep1&type=pdf> [u.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.597.365&rep=rep1&type=pdf](http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.597.365&rep=rep1&type=pdf) (Accessed 29 October 2019).
- Vanblaere B and Devos G (2016) Relating school leadership to perceived professional learning community characteristics: A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education*, 57: 26-38. doi:10.1016/j.tate.2016.03.003
- Vescio V, Ross D and 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(1): 80-91. DOI: 10.1016/j.tate.2007.01.004
- Voulalas Z D and Sharpe FG (2005) Creating schools as learning communities: Obstacles and processes. *Journal of Educational Administration* 43(2): 187-208. DOI: <https://doi.org/10.1108/09578230510586588>
- Williams R, Brien K, Sprague C and Sullivan G (2008) Professional learning communities: Developing a school-level readiness instrument. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy* 74. Available at: <https://eric.ed.gov/?id=EJ807003> (Accessed 12 October 2019).
- Williams R, Brien K and LeBlanc J (2012) Transforming schools into learning organizations: Supports and barriers to educational reform. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 134. Available at: <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjeap/article/view/42834> (Accessed 24 November 2019).
- Zhang J, Yuan R and Yu S (2017) What impedes the development of professional learning communities in China? Perceptions from leaders and frontline teachers in three schools in Shanghai. *Educational Management Administration & Leadership* 45(2): 219-237. DOI: 10.1177/174114321561