

# Η ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΩΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ THE OPERATION OF PRIMARY SCHOOLS AS PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITIES

Ελένη Πατσατζάκη  
Εκπαιδευτικός Π.Ε.  
Μ.Δ.Ε. Οργάνωση και Διοίκηση της  
Εκπαίδευσης-Εκπαιδευτική Ηγεσία  
elenipatsa@hotmail.gr

Γεώργιος Ιορδανίδης  
Αναπληρωτής Καθηγητής  
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας  
giordanidis@uowm.gr

## **Abstract**

The present study investigates the perceptions of teachers on: (a) the concept of professional learning community, (b) their schools as professional learning communities and (c) the role of the principal in this function of the schools. The survey involved 300 teachers of various specializations working in 61 public primary schools in Central Macedonia Region. Data collection was conducted through a tool resulted from the synthesis of a questionnaire to assess the functioning of the school as a professional learning community and three open questions. Results reveal that teachers have knowledge of the concept of professional learning community, recognize its value and work on its principles. Teachers also recognize multiple and significant roles for principals in this school function. Finally, the teachers' employment relationship and the size of the school units are able to influence this operation of schools.

## **Key words**

*Professional learning community, school learning, primary school administration, teacher perceptions.*

## **Λέξεις κλειδιά**

*Επαγγελματική κοινότητα μάθησης, σχολική μάθηση, διεύθυνση δημοτικών σχολείων, αντιλήψεις εκπαιδευτικών.*

## **0. Εισαγωγή**

Οι συνεχείς αλλαγές στο σύγχρονο σχολικό και κοινωνικό πλαίσιο απαιτούν από μαθητές και σχολικό προσωπικό να μάθουν να προσαρμόζονται στα νέα δεδομένα και να αποτελούν διά βίου μαθητές. Προκύπτει λοιπόν η ανάγκη, τα σχολεία

να αποτελέσουν οργανισμούς που διαρκώς μαθαίνουν, εξελίσσονται και επανεξετάζουν τη δράση τους (Θεοφιλίδης, 2012). Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί ηγέτες καλούνται να αντιμετωπίσουν την ίδια πρόκληση με τους ηγέτες των επιχειρήσεων: να διαμορφώσουν ένα εργασιακό περιβάλλον διαρκούς μάθησης και να το διατηρήσουν παρά την ρευστή κοινωνική πραγματικότητα (Fullan, 2001, όπως αναφέρεται στο Stewart, 2006).

Προκειμένου να ανταποκριθούν στην πρόκληση αυτή προτείνεται η λειτουργία των σχολείων ως *οργανισμών μάθησης*, όρος που προέρχεται από τον χώρο των επιχειρήσεων (Fullan, 2001, όπως αναφέρεται στο Stewart, 2006). Ωστόσο, συνήθως οι ερευνητές όταν αναφέρονται σε ένα σχολείο που λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης χρησιμοποιούν τον όρο *επαγγελματική κοινότητα μάθησης* (*professional learning community*) (Williams et al., 2012). Ο όρος αυτός θεωρείται ορθότερος για τα σχολεία, επειδή οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί διαφέρουν από τις επιχειρήσεις εφόσον έχουν επιφορτιστεί με προσωπικούς και κοινωνικούς σκοπούς (Day et al., 2011).

Η υποστήριξη της σημασίας της μάθησης των σχολείων αυξήθηκε γρήγορα χάρις στα πολλαπλά οφέλη που συνεπάγεται τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές και κατά συνέπεια για την κοινωνία εν συνόλω. Οι Vescio et al. (2008) έπειτα από μία ανασκόπηση 11 εμπειρικών μελετών συμπέραναν πως οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε επαγγελματικές κοινότητες μάθησης γίνονται πιο συνεργατικοί, μαθητοκεντρικοί και αυτόνομοι. Ακόμα, είναι και αισθάνονται πιο αποτελεσματικοί και ικανοποιημένοι και αποκτούν κίνητρα για περαιτέρω προσπάθεια και αυτόβελτίωση (Louis & Kruse, 1995, όπως αναφέρεται στο Vanblaere & Devos, 2016). Επιπλέον, ένα τέτοιο περιβάλλον εργασίας τους εξασφαλίζει προοπτικές βελτίωσης και επαγγελματικής εξέλιξης και υποστηρίζει την εργασία και τη μάθησή τους (Toole & Louis, 2002).

Η διαρκής μάθηση, βελτίωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών που επιτυγχάνεται μέσω αυτής της λειτουργίας του σχολείου έχει ιδιαίτερη αξία αν αναλογιστούμε πως αποτελεί το μοναδικό τρόπο να ανταποκρίνονται στις διαφοροποιήσεις που σημειώνονται με αύξοντα ρυθμό στο επάγγελμά τους (Kalantzis & Core, 2012, όπως αναφέρεται στο Αρβανίτη, 2013). Επίσης, σύμφωνα με σχετική βιβλιογραφική αναδίφηση των Cordingley et al. (2003), σχετίζεται θετικά με τη διαμόρφωση υψηλών πεποιθήσεων αυτό-αποτελεσματικότητας, τον ενθουσιασμό τους για τη συλλογική εργασία και την προθυμία τους να δοκιμάσουν νέες πρακτικές.

Τα προαναφερθέντα έχουν προφανή θετικό αντίκτυπο για την ποιότητα διδασκαλίας, άρα και για τους μαθητές. Πολλοί ερευνητές επισημαίνουν την ικανότητα των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης να επιδρούν σημαντικά στη μάθηση των μαθητών (Hord, 1997, 2004, Hord & Sommers, 2008, Louis & Kruse, 1995, Newmann & Wehlage, 1995, Olivier & Hipp, 2006, Rosenholtz, 1989, Sackney et al., 2005, Schmoker, 2006, όπως αναφέρεται στο Hipp & Huffman, 2010). Αντίθετα, σε σχολεία όπου δεν

προάγεται η μάθηση των εκπαιδευτικών έχουν παρατηρηθεί χαμηλές μαθητικές επιδόσεις και μειωμένη επικέντρωση στη σχολική βελτίωση (Morrissey, 2000, όπως αναφέρεται στο Hord, 2004).

Όμως, οι διαρκείς αλλαγές στα σχολεία επιβάλλουν και στους διευθυντές να αλλάζουν τον τρόπο με τον οποίο ηγούνται (Berdos, 2009). Προκειμένου να ανταποκριθούν στις σύγχρονες ανάγκες αποκτούν νέα χαρακτηριστικά και αρμοδιότητες. Παράλληλα, χρειάζονται νέες δεξιότητες που να τους επιτρέπουν να διαμοιράζονται την ηγεσία και να συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς για τις ανάγκες αυτής, να υποστηρίζουν το εκπαιδευτικό έργο ώστε να επιτυγχάνουν τελικά τους εκπαιδευτικούς στόχους (Huffman & Jacobson, 2003) και να προάγουν τη διαρκή μάθηση και επαγγελματική ανάπτυξη (Berdos, 2009).

Συμπερασματικά, δεδομένης της νέας εκπαιδευτικής πραγματικότητας και της καθοριστικής επίδρασης των διευθυντών στη σχολική επιτυχία, η μελέτη του ρόλου των διευθυντών στη διαμόρφωση επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης καθίσταται αναγκαία (Berdos, 2009). Ωστόσο, ένας διευθυντής δεν είναι σε θέση να αναπτύξει και να διατηρήσει μόνος του μια επαγγελματική κοινότητα μάθησης (Thompson et al., 2004). Άλλωστε η διαδικασία αυτή δεν μπορεί να επιβληθεί από τους διευθυντές, παρά μονάχα να διευκολυνθεί (Hargreaves & Fink, 2006, όπως αναφέρεται στο Teague, 2012). Επομένως, έχει σπουδαία αξία και η μελέτη της αντίληψης και της κρίσης των Ελλήνων εκπαιδευτικών για τις επαγγελματικές κοινότητες μάθησης.

## 1. Θεωρητικό πλαίσιο

### 1.1. Οριοθέτηση επαγγελματικής κοινότητας μάθησης

Η επαγγελματική κοινότητα μάθησης (*professional learning community-PLC*) ορίζεται ως μία μορφή σχολικής κουλτούρας που 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, p.3). Στο πλαίσιο της συνεργατικής κουλτούρας το προσωπικό διαπνέεται από μια ηθική διαπροσωπικής φροντίδας (Hargreaves & Giles, 2003, Louis, Kruse, & Bryk, 1995, όπως αναφέρεται στο Stoll et al., 2006), συνέργειας, στήριξης (Θεοφιλίδης, 2012) και από κοινού ανάληψης της ευθύνης για τη μάθηση των μαθητών (Lieberman, 1999, όπως αναφέρεται στο Huffman, 2003).

Στις επαγγελματικές κοινότητες μάθησης το προσωπικό εργάζεται σε ομάδες-κοινότητες που βρίσκονται σε σχέση αλληλεξάρτησης, αλληλοϋποστηρίζονται και μοιράζονται πέρα από τα υλικά και πρακτικές αλλά και αξίες και πεποιθήσεις (Eaker & DuFour, 2015). Προκειμένου να δημιουργήσουν μια κουλτούρα μάθησης και ανάπτυξης (Hipp & Huffman, 2010, Toole & Louis, 2002) οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται αδιάκοπα και συλλογικά σε διερευνητικές δράσεις (DuFour et al., όπως αναφέρεται στο Berdos,

2009), διαλέγονται και συνεπιδρούν (Θεοφιλίδης, 2012). Εξελίσσονται έτσι από απλοί μεταλαμπαδευτές σε παραγωγούς της γνώσης (Woodland & Mazur, 2015). Αυτή η οικοδόμηση της ικανότητας του προσωπικού να ερευνά, να μαθαίνει και να εξελίσσεται διαρκώς είναι που οδηγεί στη συνεχή βελτίωση των σχολείων που λειτουργούν ως επαγγελματικές κοινότητες μάθησης (Hord, 2004, Roy & Hord, 2007).

### 1.1.1. Χαρακτηριστικά αποτελεσματικών επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης

Μία ιδιαίτερα αξιόλογη κατηγοριοποίηση των χαρακτηριστικών μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης, δεδομένου ότι αντανακλά τη δουλειά διαφόρων ερευνητών (Kleine-Kracht, 1993, Leithwood et al., 1997, Louis & Kruse, 1995, Sergiovanni, 1994, Snyder et al., 1996, όπως αναφέρεται στο Huffman, 2003), είναι αυτή της Hord (1997). Η Hord (1997) έχει οργανώσει τα χαρακτηριστικά των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης στα εξής 5 θέματα:

- *Υποστηρικτική και κατανεμημένη ηγεσία (Supportive and shared leadership)*. Στα πλαίσια της κατανεμημένης ηγεσίας ο διευθυντής δεν εκχωρεί απλώς αρμοδιότητες στους εκπαιδευτικούς αλλά οι τελευταίοι συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων (Hord, 2004) και τη διαμόρφωση των συνθηκών εργασίας και μάθησής τους.
- *Κοινές αξίες και όραμα (Shared values and vision)*. Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται και ευθυγραμμίζουν τις προσωπικές τους φιλοδοξίες με τους στόχους του σχολείου (Θεοφιλίδης, 2012, Hord, 2004) ώστε να προκύψει ένα από κοινού σχεδιασμένο και αποδεκτό όραμα (Huffman, 2003) αναφορικά με τη μάθηση των μαθητών (Hord, 1997, όπως αναφέρεται στο Huffman, 2003), τη βελτίωσή και την ανάπτυξή τους (Θεοφιλίδης, 2012).
- *Συλλογική μάθηση και εφαρμογή της μάθησης (Collective learning and application of learning)*. Η διάσταση αυτή πραγματοποιείται μέσω συνεχούς αναστοχαστικού διαλόγου ή διερεύνησης των εκπαιδευτικών (Hord, 2004). Στόχος αυτών είναι να εντοπίσουν τις νέες γνώσεις και δεξιότητες που χρειάζονται για να γίνουν πιο αποτελεσματικοί, έπειτα να τις αποκτήσουν, να λάβουν αποφάσεις σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση και να τις εφαρμόσουν παρακολουθώντας την πρόδό τους (Θεοφιλίδης, 2012, Hord, 2004).
- *Υποστηρικτικές συνθήκες (Supportive conditions)*. Η Hord (2004) εντάσσει στη θεματική αυτή τους φυσικούς παράγοντες, όπως ο διαθέσιμος για συλλογική μάθηση χρόνος, και τις ανθρώπινες ικανότητες, όπως η δεκτικότητα στην κριτική και η επίδειξη σεβασμού, που αλληλεξαρτώνται και διαμορφώνουν μαζί τις απαραίτητες δομές και σχέσεις αντίστοιχα για την ανάπτυξη μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης (Cowan, 2003).

- *Κοινή πρακτική (Shared practice)*. Ο διαμοιρασμός πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών πραγματοποιείται μέσω παρακολούθησης των διδασκαλιών των συναδέλφων, διαλόγου, αναστοχασμού και καθοδήγησης. Στόχος δεν είναι η αξιολόγηση αλλά η παροχή ειλικρινούς ανατροφοδότησης στο πλαίσιο μιας προσπάθειας διαρκούς βελτίωσης (Hord, 2004) και αύξησης της ατομικής και οργανωσιακής ικανότητας (Huffman, 2003).

## ***1.2. Ο ρόλος του διευθυντή στη λειτουργία του σχολείου ως επαγγελματική κοινότητα μάθησης***

Ο διευθυντής κάθε σχολείου διαθέτει κρίσιμες γνώσεις και μία στρατηγική θέση που του επιτρέπουν να διευκολύνει ή να δυσχεραίνει την ανάπτυξη και διατήρηση μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης (McLaughlin & Talbert, 2006, όπως αναφέρεται στο Teague, 2012). Με βάση τα ευρήματα μιας πρόσφατης έρευνας της Teague (2012), ο σημαντικότερος ρόλος του διευθυντή μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης είναι αυτός του υποστηρικτή. Εκπαιδευτικοί και διευθυντές δήλωσαν πως πρέπει: (α) να εξασφαλίζει τις απαραίτητες δομές για τη συλλογική εργασία και ανάπτυξη πρακτικών, (β) να οικοδομεί προσωπικές σχέσεις εμπιστοσύνης, φροντίδας και αλληλοσεβασμού με το προσωπικό και (γ) να υποστηρίζει το έργο των εκπαιδευτικών και να μοιράζεται μαζί τους την ηγεσία.

Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με τον ισχυρισμό πολλών ερευνητών πως οι διευθυντές τέτοιων σχολείων πρέπει να μεριμνούν για την ανάπτυξη σχέσεων, τη συνεργασία για την επίτευξη των κοινών στόχων και τη θετική αλληλεπίδραση (Berdos, 2009, Fleming, 2004, Kilbane, 2009, Ontario Principals' Council, 2009, Roy & Hord, 2007). Οφείλουν ακόμα να φροντίζουν ώστε να αναπτυχθούν δίκτυα επικοινωνίας (Hord, 2004), να ενθαρρύνονται οι κριτικές συζητήσεις περί μαθητικών αποτελεσμάτων (Sigurdson, 2010) και να διευκολύνεται η ανταλλαγή απόψεων και πρακτικών.

Επιβεβαιώνουν επιπλέον, τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών πως αποτελεσματικοί διευθυντές επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης είναι εκείνοι που φροντίζουν να εμπλέκουν τους εκπαιδευτικούς στις διαδικασίες λήψης και εφαρμογής αποφάσεων (Fleming, 2004, Wolford, 2011), που ηγούνται μαζί με τους εκπαιδευτικούς και μέσω αυτών (Berdos, 2009). Σύμφωνα με τον Bass (2000) οι διευθυντές τέτοιων σχολείων καλούνται να επιτύχουν μία δύσκολη ισορροπία. Πρέπει να εμπλέκουν τους εκπαιδευτικούς στην ανάληψη πρωτοβουλιών και τη λήψη αποφάσεων, χωρίς να περιορίζουν τον δικό τους ρόλο και να μεταθέτουν τις ευθύνες τους. Να τους ενδυναμώνουν και να παρέχουν αυτονομία για να νιώσουν πως έχει νόημα να εμπλακούν στην απαιτητική διαδικασία της διερεύνησης εφόσον θα είναι ελεύθεροι να αξιοποιήσουν τα αποτελέσματά της (DuFour & Eaker, 1998, Louis et al., 1996, Newmann, 2002, Senge et al., 2000, όπως αναφέρεται στο Kilbane, 2009).

Επιπρόσθετα, έχει αποδειχθεί πως οι διευθυντές τέτοιων σχολείων πρέπει να έχουν στόχο να αναπτύσσουν επαγγελματικά το σύνολο του προσωπικού, συμπεριλαμβανομένου και του εαυτού τους (Thompson et al., 2004). Μελετώντας τη σχετική έρευνα των Cowan et al. (2004) συμπεραίνουμε πως οφείλουν να είναι πρώτα οι ίδιοι διά βίου μαθητές, να φροντίζουν αυτό να γίνεται αντιληπτό από τους εκπαιδευτικούς και να εφαρμόζουν τις γνώσεις τους προς όφελος του σχολείου (Botha, 2004, Fleming, 2004).

Επιπρόσθετα, πρέπει να εξασφαλίζουν και στους εκπαιδευτικούς ευκαιρίες για μάθηση και ανάπτυξη δεξιοτήτων (Roy & Hord, 2007) σχετικά με τις ανάγκες των μαθητών (Hord & Sommers, 2008), να ενθαρρύνουν και να υποστηρίζουν την εφαρμογή νέων πρακτικών και αλλαγών (Fleming, 2004, Wolford, 2011). Μάλιστα, η μάθηση των εκπαιδευτικών πρέπει να συμβαίνει συνεργατικά, με γνώμονα τη συλλογική τους ευθύνη για τη βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων (Sigurdson, 2010). Σε πολλές έρευνες έχει αποδοθεί ιδιαίτερη αξία στην υποστηρικτική δράση του διευθυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη κάθε εκπαιδευτικού (Berdos, 2009, Fleming, 2004, Kilbane, 2009, Teague, 2012, Wolford, 2011), στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών να αναστοχαστούν σχετικά με τις πρακτικές που χρησιμοποιούν και στην παροχή νέων ιδεών σε αυτούς (Leithwood, 2000, όπως αναφέρεται στο Toole & Louis, 2002).

Τέλος, οι διευθυντές των αποτελεσματικών επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο στην ανάπτυξη του οράματος του σχολείου αλλά φέρουν και το σημαντικότερο μερίδιο ευθύνης για τη διάχυσή και την υλοποίησή του (DuFour & Eaker, 1998, Fleming & Leo, 1999, Hord & Sommers, 2008, όπως αναφέρεται στο Teague, 2012). Μάλιστα, κατά τον Kotter (1990), η οικοδόμηση του κατάλληλου οράματος και η στοχοθεσία για την επίτευξή του είναι η πιο σημαντική συνεισφορά των διευθυντών στη μάθηση των μαθητών (όπως αναφέρεται στο Huffman, 2003). Ενώ είναι και εξαιρετικά δύσκολο εγχείρημα, τόσο η ανάπτυξη του κατάλληλου οράματος όσο και η διατήρηση της επικέντρωσης του προσωπικού σε αυτό (Hord & Sommers, 2008).

### *1.3. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα*

Έχοντας αναλύσει τα παραπάνω είναι προφανής η ανάγκη να μελετηθεί η λειτουργία του δημοτικού σχολείου ως επαγγελματική κοινότητα μάθησης και ο ρόλος του διευθυντή στο έργο αυτό. Η παρούσα έρευνα επιδιώκει αυτήν τη μελέτη εξετάζοντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών και τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται για τη διερεύνηση αυτή είναι:

- Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την έννοια της *επαγγελματικής κοινότητας μάθησης*;



- Πώς περιγράφουν τη σχολική μονάδα όπου εργάζονται ως επαγγελματική κοινότητα μάθησης;
- Πώς περιγράφουν τον ρόλο του σχολικού διευθυντή στη λειτουργία του σχολείου ως επαγγελματική κοινότητα μάθησης;

## 2. Μεθοδολογία

### 2.1. Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν 263 μόνιμοι (87,7%) και 37 αναπληρωτές εκπαιδευτικοί (12,3%) που υπηρετούσαν το σχολικό έτος 2016-17 σε 61 δημόσια δημοτικά σχολεία της Περιφέρειας Κεντρικής Μακεδονίας. Το 67% αυτών ήταν γυναίκες και το 33% άντρες. Το 31,7% των εκπαιδευτικών ήταν από 51 έως 60 ετών, οι περισσότεροι (43%) ήταν 41-50 ετών, το 14,7% ήταν μεταξύ 31 και 40 ετών και το 10,7% μεταξύ 21 και 30.

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (86,4%) ήταν παιδαγωγοί και το υπόλοιπο 13,6% εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων. Όσον αφορά το εκπαιδευτικό τους επίπεδο, το 28% είχε παρακολουθήσει πρόγραμμα εξομοίωσης πτυχίου, το 26,7% δεν είχε πρόσθετες σπουδές, ενώ το 24,7% κατείχε μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης. Το 9,7% είχε αποκτήσει δεύτερο πτυχίο πανεπιστημίου και το 5,3% είχε μετεκπαιδευτεί σε διδασκαλείο. Τέλος, το 4% είχε αποκτήσει άλλα πτυχία και το 1,7% διδακτορικό δίπλωμα.

Αναφορικά με την εργασιακή εμπειρία του δείγματος, η πλειοψηφία (44,7%) είχε περισσότερα από 20 χρόνια προϋπηρεσίας, το 19% είχε 16-20 χρόνια, το 26,3% 9-15 χρόνια, το 8,3% 3-8 χρόνια και το 1,7% 0 έως 2. Ενώ, στο σχολείο όπου εργάζονταν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, περισσότερα από 20 έτη υπηρετούσε το 4% των εκπαιδευτικών, από 16 έως 20 έτη το 5% και 9-15 χρόνια το 25%. Το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών (37%) είχε 3-8 χρόνια προϋπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο και το υπόλοιπο 29% 0-2. Επίσης, το 24,3% των εκπαιδευτικών συνεργαζόταν για λιγότερο από ένα χρόνο με τον σχολικό διευθυντή, η πλειοψηφία (50,7%) για 1 έως 5 έτη και το 19,7% για 6-10 έτη. Από 11 έως 15 έτη συνεργαζόταν με τον διευθυντή το 4% του δείγματος και 16-20 έτη το 1,3%.

Τέλος, το 57,3% των συμμετεχόντων εργαζόταν σε σχολεία που εδράζονται σε αστική περιοχή, το 34,7% σε σχολεία αγροτικής περιοχής και το 8% σε προαστιακή. Όσον αφορά το μέγεθος των σχολικών μονάδων, το 31,7% των εκπαιδευτικών υπηρετούσε σε σχολεία με λιγότερους από 100 μαθητές, οι περισσότεροι (43%) σε σχολεία όπου φοιτούσαν από 100 έως 250 μαθητές, ενώ περισσότερους από 250 μαθητές είχαν τα σχολεία όπου εργαζόταν το 25,3% των υποκειμένων του δείγματος.

Η μέθοδος δειγματοληψίας που ακολουθήθηκε ήταν η στρωματοποιημένη. Βάσει αυτής το διδακτικό προσωπικό των δημόσιων δημοτικών σχολείων της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας διαιρέθηκε σε στρώματα με βάση τις Πρωτοβάθμιες Διευθύνσεις Εκπαίδευσης που βρίσκονται υπό την εποπτεία της. Έπειτα, το δείγμα επιλέχθηκε με τυχαίο τρόπο από τα στρώματα, ώστε να μην αποκλειστούν μέλη σκόπιμα και να είναι πιο πιθανό να προκύψουν αποτελέσματα που να παρουσιάζουν μια αμερόληπτη, πολυεδρική πραγματικότητα (Cohen et al., 2008).

## 2.2. Μέσο συλλογής δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με ένα εργαλείο που προέκυψε από τη σύνθεση του ερωτηματολογίου Professional Learning Communities Assessment-Revised (PLCA-R) και τριών ερωτήσεων ανοικτού τύπου, καθιστώντας την έρευνα μικτή -με τα ποιοτικά δεδομένα να λειτουργούν συμπληρωματικά των ποσοτικών για να εξαχθούν ολοκληρωμένα συμπεράσματα (Creswell, 2013).

Το PLCA-R είναι ένα εργαλείο που μετρά τον βαθμό στον οποίο εφαρμόζονται σε ένα σχολείο πρακτικές που σχετίζονται με μια επαγγελματική κοινότητα μάθησης (Olivier, 2003) και επιλέχθηκε διότι έχει κατασκευαστεί με βάση τις 5 διαστάσεις της επαγγελματικής κοινότητας μάθησης, όπως αυτές προτάθηκαν από τη Hord (1997). Αποτελείται από 52 δηλώσεις με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί καλούνται να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας τους σε μία κλίμακα Likert τεσσάρων σημείων. Το ερωτηματολόγιο αντλήθηκε από τη μελέτη των Olivier et al. (2009) που παρουσιάστηκε στην ετήσια συνάντηση της Ένωσης Εκπαιδευτικής Έρευνας της Λουιζιάνα και μεταφράστηκε με τρόπο που να προσαρμόζεται στα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα.

Το PLCA-R έχει χρησιμοποιηθεί σε πολλές έρευνες και έχει ελεγχθεί και διαπιστωθεί η υψηλού βαθμού εγκυρότητα και η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων του (π.χ., Teague, 2012, Wolford, 2011). Η δομική του εγκυρότητα έχει διαπιστωθεί μέσω ανάλυσης παραγόντων (Olivier et al., 2003, όπως αναφέρεται στο Teague, 2012) και ισχυροποιηθεί από ακόλουθες έρευνες (Olivier & Hipp, 2010). Ενώ, η χρήση του έδωσε την ευκαιρία να ελεγχθούν οι διαστάσεις του για εσωτερική συνοχή (Olivier & Hipp, 2010). Η πιο πρόσφατη ανάλυσή του επιβεβαίωσε την εσωτερική του συνοχή με αποτέλεσμα τους εξής, υψηλούς συντελεστές αξιοπιστίας Cronbach Alpha, για κάθε διάσταση: 0.94 για την Κοινή και Υποστηρικτική Ηγεσία, 0.92 για τις Κοινές αξίες και Όραμα, 0.91 για τη Συλλογική Μάθηση και Εφαρμογή της Μάθησης, 0.87 για την Κοινή Πρακτική, 0.82 για τις Υποστηρικτικές Συνθήκες-Σχέσεις, 0.88 για τις Υποστηρικτικές Συνθήκες-Δομές (Olivier et al., 2009).

### 2.2.1. Πρόσθετες ερωτήσεις

Πριν την αρχή του ερωτηματολογίου PLCA-R συμπεριλήφθηκαν δέκα ερωτήσεις που είχαν σκοπό να καταγράψουν το προφίλ των εκπαιδευτικών. Επιπλέον αυτών



προστέθηκαν οι παρακάτω τρεις ανοιχτές ερωτήσεις με σκοπό τη σε βάθος διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών:

- Τι σημαίνει για εσάς η λειτουργία του σχολείου ως *Επαγγελματική Κοινότητα Μάθησης*;
- Πρέπει τα σχολεία να μαθαίνουν ; Αν ναι, με ποιους τρόπους μπορεί να γίνεται αυτό;
- Ποιος πιστεύετε ότι είναι ο ρόλος του διευθυντή σε μια τέτοια λειτουργία του σχολείου;

### **2.3. Παράγοντες ελέγχου**

Σε προηγούμενες έρευνες (π.χ., Bolam et al., 2005, Leithwood & Riehl, 2003, Stoll et al., 2006) έχει φανεί πως συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που αφορούν το ανθρώπινο δυναμικό ενός σχολείου και την τοποθεσία στην οποία βρίσκεται μπορούν να επηρεάσουν τη διαμόρφωση επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης, για αυτό και επιλέχθηκε να μελετηθεί η σχέση τους με την επαγγελματική κοινότητα μάθησης.

Ένα από αυτά τα στοιχεία είναι το μέγεθος των σχολείων, μια και οι Leithwood και Riehl (2003) ισχυρίζονται πως επαγγελματικές κοινότητες μάθησης τείνουν να αναπτύσσονται στα μικρότερα σχολεία. Αυτό συμβαίνει επειδή το μέγεθος ενός σχολείου επηρεάζει σημαντικά τις εργασιακές σχέσεις των εκπαιδευτικών και τις υπάρχουσες ευκαιρίες για συνεργασία. Διότι, σε ένα μικρότερο σχολείο είναι ευκολότερη η άμεση και συχνή επικοινωνία και αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών (Bryk et al., 1999, Southworth & Weindling, 2002, Stoll et al., 2006, όπως αναφέρεται στο Vanblaere & Devos, 2016) όπως και η διαμόρφωση μιας ενιαίας κοινότητας μάθησης (Huberman, 1993, όπως αναφέρεται στο Stoll et al., 2006).

Η περιοχή στην οποία εδράζεται ένα σχολείο είναι επίσης σημαντική εφόσον επηρεάζει την πρόσβαση του προσωπικού σε εξωτερικούς συνεργάτες και υπηρεσίες-κλειδιά που μπορούν να συμβάλλουν στην εξέλιξή του (Stoll et al., 2006). Επίσης, αν η ευρύτερη κοινωνία στην οποία εντάσσεται το σχολείο έχει θετική στάση απέναντι στην εκπαίδευση τότε οι εκπαιδευτικοί αποκτούν κίνητρα για διαρκή εξέλιξη και μάθηση διότι αισθάνονται πως οι προσπάθειές τους αναγνωρίζονται και αξίζουν τον κόπο (Stoll et al., 2006). Ενώ, και η διατήρηση των βελτιωτικών αλλαγών των σχολείων επηρεάζεται από τη συμβολή και στήριξη του εξωτερικού περιβάλλοντος (Fullan, 2000).

Ακόμα, τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών σε ένα σχολείο μπορεί να επηρεάσουν, πέρα από τις γνώσεις τους, την υιοθέτηση του οράματος και των αξιών του σχολείου και την προθυμία τους να εργαστούν συλλογικά. Από την άλλη πλευρά, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα της Berdos (2009) δήλωσαν

πως οι εκπαιδευτικοί χωρίς εργασιακή εμπειρία μπορούν να αποκομίσουν σημαντικά οφέλη από την εργασία τους σε επαγγελματικές κοινότητες μάθησης.

Τέλος, όσον αφορά την εργασιακή σχέση, οι αναπληρωτές είναι πιθανό να μην προλάβουν να αναπτύξουν σχέσεις με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές ή να υιοθετήσουν τη σχολική κουλτούρα. Λόγω της κινητικότητας των εκπαιδευτικών πολλές ομάδες εργασίας ξοδεύουν συχνά περισσότερο χρόνο στην οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης με τους νέους συναδέλφους, από ό,τι στο έργο για το οποίο έχουν πραγματικά συσταθεί (Louis, 2008, όπως αναφέρεται στο Berdos, 2009). Στην έρευνα της Berdos (2009) η εναλλαγή στις ομάδες των εκπαιδευτικών επισημάνθηκε από τους ίδιους ως εμπόδιο στη συνεργασία τους, το οποίο απέτρεπε την ανάπτυξη τους ως ομάδα. Παρόμοια, σε σχολεία όπου οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται για μικρό χρονικό διάστημα με τον διευθυντή ίσως να είναι πιο δύσκολο να αναπτυχθούν επαγγελματικές κοινότητες μάθησης.

#### **2.4. Διαδικασία συλλογής και ανάλυσης δεδομένων**

Η συλλογή των δεδομένων διήρκησε από τις 13 Φεβρουαρίου έως τις 10 Απριλίου 2017. Το ερωτηματολόγιο συνόδευε μια επιστολή που παρουσίαζε τον τίτλο, τον σκοπό και το πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας, διαβεβαίωνε τους συμμετέχοντες ότι θα διαφυλαχθεί η ανωνυμία και πως τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν για ερευνητικούς σκοπούς. Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν διά χειρός στους εκπαιδευτικούς των 45 από τα 61 (74%) σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα και συλλέχθηκαν περίπου μία εβδομάδα μετά. Στόχος αυτής της πρακτικής ήταν να εξασφαλιστούν όσο το δυνατόν περισσότερες και πιο ειλικρινείς απαντήσεις και να δοθούν όσες διευκρινίσεις χρειαζόνταν. Στα υπόλοιπα 16 σχολεία τα ερωτηματολόγια απεστάλησαν ηλεκτρονικά, εξαιτίας αδυναμίας επίσκεψής τους λόγω της γεωγραφικής τους θέσης.

Τα ποσοτικά δεδομένα που προέκυψαν καταχωρήθηκαν και υπέστησαν επεξεργασία στο Στατιστικό Πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες (SPSS), Έκδοση 21, με την αξιοποίηση της περιγραφικής στατιστικής. Έπειτα, διενεργήθηκαν έλεγχοι υποθέσεων για τη διερεύνηση της συσχέτισης των παραγόντων ελέγχου με την επαγγελματική κοινότητα μάθησης.

Τα ποιοτικά δεδομένα καταχωρήθηκαν στο πρόγραμμα Microsoft Excel 2010 και αναλύθηκαν με βάση τη θεματική ποιοτική ανάλυση (Braun & Clarke, 2006). Τα βήματα που ακολουθήθηκαν είναι εκείνα που ορίζει ο Rapley (2011), όπως έχουν καταγραφεί από τους Grbich (1999) και Braun και Clarke (2006). Στη συνέχεια υπολογίστηκε η συχνότητα εμφάνισης κάθε κωδικού που αναγνωρίστηκε ώστε να προκύψουν αριθμητικά συμπεράσματα για τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών.

### 3. Αποτελέσματα

#### 3.1. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την έννοια της επαγγελματικής κοινότητας μάθησης

Στην ερώτηση: Τι σημαίνει για εσάς η λειτουργία του σχολείου ως *Επαγγελματική Κοινότητα Μάθησης*; δόθηκαν 140 έγκυρες (σαφείς και σχετικές με την έννοια) απαντήσεις. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από αυτές παρουσιάζονται στο Γράφημα 1.

Όπως φαίνεται στο Γράφημα, το 44% των εκπαιδευτικών χαρακτήρισε την επαγγελματική κοινότητα μάθησης ένα σχολείο όπου προωθείται η γνώση και η διαρκής μάθηση και εξέλιξη του εκπαιδευτικού και μαθητικού προσωπικού. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί χαρακτηρίστηκαν από τους συμμετέχοντες στην έρευνα επαγγελματίες, ευσυνειδητοί, συνεπείς, υπεύθυνοι και άρτια καταρτισμένοι. Ενώ το σχολείο αυτό παρομοιάστηκε με εργαστήριο παραγωγής γνώσης, ένα ευχάριστο περιβάλλον όπου δίνονται ευκαιρίες για συλλογική μάθηση, δράση και ανάπτυξη δεξιοτήτων.

Το 18% των εκπαιδευτικών όρισε την επαγγελματική κοινότητα μάθησης ως ένα σχολείο του οποίου τα μέλη συνεργάζονται για τη μετάδοση γνώσεων και τη διαμόρφωση προσωπικοτήτων, ενώ όλοι εμπλέκονται από κοινού σε καινοτόμες δράσεις.

Σύμφωνα με το 17% των απαντήσεων οι εκπαιδευτικοί μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης συνεργάζονται με τον διευθυντή ώστε να αναπτύξουν ένα κοινό όραμα για τη σχολική μονάδα και να το υλοποιήσουν. Το όραμα αυτό συνήθως επικεντρώνεται στην προώθηση της μάθησης, την αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου και το άνοιγμά του στη γνώση και τον πολιτισμό.

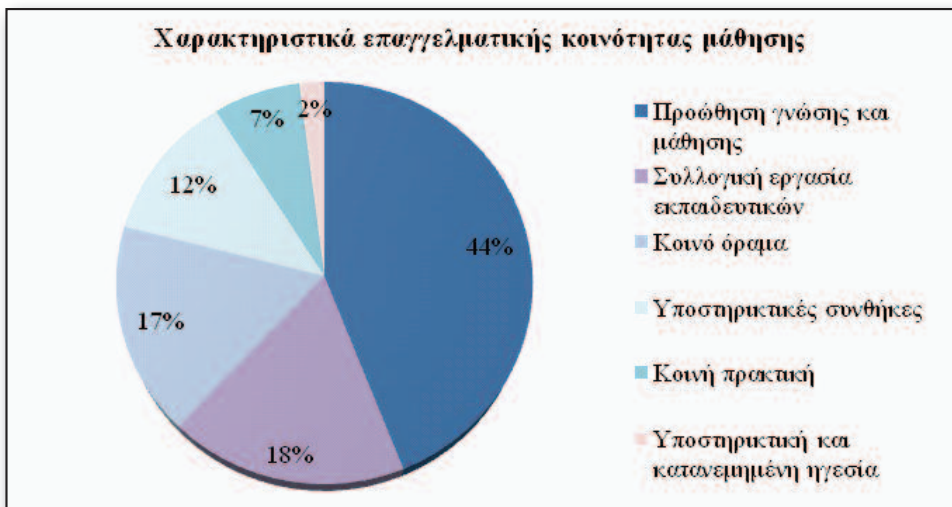
Το 12% των εκπαιδευτικών επεσήμανε την ανάγκη ύπαρξης υποστηρικτικών συνθηκών (σχέσεων και δομών) για τη διαμόρφωση μιας αποτελεσματικής επαγγελματικής κοινότητας μάθησης. Συγκεκριμένα, το 7% αναφέρθηκε σε υποστηρικτικές δομές, θεωρώντας μια επαγγελματική κοινότητα μάθησης ένα περιβάλλον που λειτουργεί οργανωμένα, βασισμένο σε κανόνες και διακριτούς ρόλους, με τις κατάλληλες υλικοτεχνικές υποδομές και τη στήριξη των γονέων και της ευρύτερης κοινωνίας. Ενώ, το 5% υποστήριξε ότι σε αυτά τα σχολεία το κλίμα είναι δημοκρατικό, οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν με τα ενδιαφερόμενα μέρη, αναπτύσσουν σχέσεις εμπιστοσύνης και σεβασμού, επιδεικνύουν μια αέναη προσπάθεια αλλαγής και καινοτομίας και επιβραβεύονται για τα επιτεύγματά τους.

Επίσης, όπως φαίνεται στο Γράφημα 1, το 7% των εκπαιδευτικών υποστήριξε πως ένα σχολείο τέτοιας μορφής επανδρώνεται από εκπαιδευτικούς που ανταλλάσσουν ιδέες, απόψεις και εμπειρίες και παρέχουν ανατροφοδότηση στους συναδέλφους

τους σχεδιάζοντας συλλογικά την εκπαιδευτική διαδικασία, διαμορφώνοντας μια κοινή πρακτική και εμπλουτίζοντας τις ήδη υπάρχουσες.

Τέλος, το 2% των εκπαιδευτικών υπογράμμισε την αξία της υποστηρικτικής δράσης του διευθυντή. Σύμφωνα με αυτούς ο διευθυντής πρέπει να οργανώνει τη σχολική λειτουργία, να στηρίζει τους εκπαιδευτικούς και να προλαμβάνει τυχόν κωλύματα στη μαθησιακή λειτουργία. Επίσης οφείλει να μοιράζεται τα διευθυντικά και ηγετικά του καθήκοντα και τις ευθύνες με τους εκπαιδευτικούς και να τους συμβουλεύεται για τη λήψη αποφάσεων.

**Γράφημα 1:** Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης



### 3.2. Οι λόγοι για τους οποίους τα σχολεία πρέπει να λειτουργούν ως επαγγελματικές κοινότητες μάθησης

Στη δεύτερη ερώτηση του ερωτηματολογίου (Πρέπει τα σχολεία να μαθαίνουν ; Αν ναι, με ποιους τρόπους μπορεί να γίνεται αυτό;) απάντησαν 203 από τους 300 συμμετέχοντες (68%). Όλοι οι απαντώντες συμφώνησαν πως τα σχολεία επιβάλλεται να μαθαίνουν και να εξελίσσονται. Ωστόσο μόνο 36 εξ' αυτών (12% του δείγματος) αιτιολόγησαν την άποψή τους.

Το 75% αυτών υποστήριξε πως τα σχολεία επιβάλλεται να μαθαίνουν για να προσαρμόζονται στα νέα δεδομένα της κοινωνίας που αλλάζει και της παιδαγωγικής επιστήμης και της τεχνολογίας που διαρκώς εξελίσσονται, ειδικά είναι αδύνατον να ανταποκριθούν στον ρόλο τους. Ενώ, το υπόλοιπο 25% δήλωσε πως η μάθηση

του προσωπικού είναι απαραίτητη για την επαγγελματική του ανάπτυξη, την αντιμετώπιση των σύγχρονων προβλημάτων και τη βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου.

### **3.3. Οι τρόποι με τους οποίους τα σχολεία μπορούν να επιτύχουν τη μάθηση**

Στη δεύτερη ερώτηση του ερωτηματολογίου οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να παραθέσουν και τους τρόπους με τους οποίους ένα σχολείο μπορεί να επιτύχει τη μάθηση. Συνολικά δόθηκαν 130 (43% του δείγματος) έγκυρες απαντήσεις στο συγκεκριμένο ερώτημα. Οι τρόποι μάθησης των σχολείων που πρότειναν οι εκπαιδευτικοί συνοψίζονται στις εξής τέσσερις κατηγορίες: (α) διά βίου μάθηση των εκπαιδευτικών, (β) συνεργασία και αλληλεπίδραση, (γ) συμμετοχή σε καινοτόμες δράσεις και (δ) αξιολόγηση, ανατροφοδότηση και προσαρμογή.

Το 43% των απαντώντων υποστήριξε πως η σχολική μάθηση επιτυγχάνεται μέσω διά βίου μάθησης των εκπαιδευτικών. Ως κύριο τρόπο μάθησης ανέφεραν τη διεξαγωγή ενδοσχολικών -μια και δε διατίθενται κρατικοί οικονομικοί πόροι- επιμορφώσεων και σεμιναρίων ανταλλαγής γνώσεων και πρακτικών ανάλογα με τις ανάγκες του σχολείου. Αναφέρθηκε επίσης η αυτομόρφωση, η συνεργασία με προϊσταμένους και κοινωνικούς φορείς, τα προγράμματα διά βίου μάθησης και τα βιωματικά εργαστήρια.

Το 31% των εκπαιδευτικών υποστήριξε πως η μάθηση των σχολείων μπορεί να επιτευχθεί μέσω συνεργασίας και αλληλεπίδρασης με άλλα σχολεία και πανεπιστήμια και την κοινωνία εν γένει. Στο πλαίσιο της συνεργασίας οι συμμετέχοντες πρότειναν επίσης την οργάνωση κύκλων συζητήσεων, δικτύων μάθησης και ομάδων μελέτης ερευνών, την ανταλλαγή απόψεων και τη διάχυση γνώσεων, πρακτικών και μαθητικών εργασιών.

Το 20% των απαντώντων σημείωσε πως η μάθηση ενός σχολείου μπορεί να επιτευχθεί αν οι εκπαιδευτικοί δεσμεύονται στην αλλαγή και την εμπλοκή σε νέα προγράμματα και καινοτόμες-βιωματικές δράσεις, υιοθετούν καινοτόμες πρακτικές, διεξάγουν και μελετούν έρευνες και αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες.

Τέλος, το 6% των εκπαιδευτικών δήλωσε πως η μάθηση των σχολείων μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω συστηματικής και συμμετοχικής αξιολόγησης του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, με στόχο την ανατροφοδότηση και προσαρμογή των αξιοποιούμενων πρακτικών προς όφελος των μαθητών.

### **3.4. Οι ρόλοι που αναγνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί στον διευθυντή μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης**

Όλοι οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν στην ερώτηση: *Ποιος πιστεύετε ότι είναι ο ρόλος του διευθυντή σε μια τέτοια λειτουργία του σχολείου;*, συμφώνησαν πως

ο διευθυντής είναι από τους σημαντικότερους παράγοντες επιρροής μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης. Στην ερώτηση αυτή δόθηκαν 180 (87%) έγκυρες απαντήσεις που εμφανίζονται συγκεντρωμένες στο Γράφημα 2.

Το 32% των απαντήσεων αναφέρεται στον υποστηρικτικό, καθοδηγητικό και διευκολυντικό ρόλο του διευθυντή. Βάσει αυτών ο διευθυντής πρέπει να καθοδηγεί και να συμβουλεύει τους εκπαιδευτικούς, να τους προτρέπει να αναλάβουν πρωτοβουλίες, να διευκολύνει και να υποστηρίζει ηθικά και έμπρακτα την υλοποίηση του έργου τους.

Σύμφωνα με το 26% των εκπαιδευτικών ο ρόλος του διευθυντή είναι οργανωτικός, συντονιστικός και ρυθμιστικός. Πρέπει να οργανώνει δραστηριότητες συλλογικής μάθησης, αναστοχαστικού διαλόγου και ανταλλαγής γνώσεων και πρακτικών, να συντονίζει και να αξιολογεί τη δράση των εκπαιδευτικών, να επιλύει προβλήματα και να διαχειρίζεται κρίσεις. Ενώ, ταυτόχρονα δε θα πρέπει να αμελεί τα διευθυντικά και λειτούργια του καθηκοντα.

Ο διευθυντής είναι υπεύθυνος για τη διαμόρφωση κατάλληλου κλίματος ώστε οι εκπαιδευτικοί να εργαστούν συλλογικά και απρόσκοπτα, σύμφωνα με το 18% των απαντώντων. Είναι δική του ευθύνη η ανάπτυξη δικτύων επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ του προσωπικού, η ενεργή εμπλοκή της κοινότητας στα εκπαιδευτικά δρώμενα και η καλλιέργεια εμπιστοσύνης και σεβασμού στις διαφορετικές ιδέες.

Το 13% των απαντήσεων ανέφερε πως ο διευθυντής πρέπει να φροντίζει για την ανάπτυξη και διατήρηση μιας κουλτούρας μάθησης και εξέλιξης στο σχολείο. Οφείλει να επιδιώκει την πρόοδο και καινοτομία της σχολικής μονάδας, να παρακινεί τους εκπαιδευτικούς να επιμορφώνονται, να προωθεί επιμορφωτικές δράσεις εντός του σχολείου και να εξελίσσεται και ο ίδιος. Να είναι πρωτοπόρος, ενήμερος για όλα και ανοιχτός σε νέες ιδέες.

Τέλος, το υπόλοιπο 11% θεωρεί υπεύθυνο τον διευθυντή για την ανάπτυξη, την επικοινωνία και τη διατήρηση ενός σαφούς εκπαιδευτικού οράματος. Κατά τους εκπαιδευτικούς ο διευθυντής πρέπει να φροντίσει ώστε να αναπτυχθεί το κατάλληλο όραμα, ανάλογα με τις ανάγκες και τις προσδοκίες του προσωπικού και να καταφέρει να εμπνέει, να δεσμεύει και να παρακινεί τους εκπαιδευτικούς να αφοσιωθούν στην επίτευξή του.



**Γράφημα 2:** Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τους ρόλους του διευθυντή μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης



**3.5. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη λειτουργία των σχολείων ως επαγγελματικές κοινότητες μάθησης**

Τα αριθμητικά περιγραφικά μέτρα για τη λειτουργία των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα ως επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης παρουσιάζονται στον Πίνακα 1. Όπως φαίνεται στον Πίνακα, τα σχολεία κατά μέσο όρο λειτουργούν ως επαγγελματικές κοινότητες μάθησης σε βαθμό 3,02, με τυπική απόκλιση 0,44.

**Πίνακας 1:** Αριθμητικά περιγραφικά μέτρα για την επαγγελματική κοινότητα μάθησης

|                 | Επαγγελματική κοινότητα μάθησης | Υποστηρικτική & κατανεμημένη ηγεσία | Κοινές αξίες & όραμα | Συλλογική μάθηση & εφαρμογή της μάθησης | Κοινή πρακτική | Υποστηρικτικές συνθήκες-Σχέσεις | Υποστηρικτικές συνθήκες-Δομές |
|-----------------|---------------------------------|-------------------------------------|----------------------|---|----------------|---------------------------------|-------------------------------|
| Μέσος όρος      | 3,02                            | 2,72                                | 3,20                 | 3,06                                    | 2,91           | 3,11                            | 2,72                          |
| Τυπική απόκλιση | 0,44                            | 0,53                                | 0,53                 | 0,49                                    | 0,53           | 0,51                            | 0,53                          |

Η διάσταση της επαγγελματικής κοινότητας μάθησης που έχουν ενσωματώσει σε μεγαλύτερο βαθμό τα σχολεία στη λειτουργία τους αφορά τη διαμόρφωση κοινών αξιών και οράματος (Μ.Ο. 3.20, Τ.Α. 0.53), αφού τουλάχιστον το 87% του δείγματος

συμφώνησε με κάθε θετική δήλωση που αφορούσε τη διάσταση αυτή. Η δεύτερη σε βαθμό ενσωματωμένη διάσταση είναι αυτή των υποστηρικτικών συνθηκών, όσον αφορά τις σχέσεις (Μ.Ο. 3.11, Τ.Α. 0.51), εφόσον η πλειοψηφία, με ποσοστό τουλάχιστον 79% συμφωνούσε με κάθε σχετική δήλωση. Σε μικρότερο βαθμό εφαρμόζεται η συλλογική μάθηση και η εφαρμογή της μάθησης (Μ.Ο. 3.06, Τ.Α. 0.49), με το υψηλότερο ποσοστό διαφωνίας που παρατηρήθηκε (20%) να αφορά τη δήλωση ότι παρέχονται ευκαιρίες και δομές για συλλογική μάθηση μέσω ανοιχτού διαλόγου. Η διάσταση της κοινής πρακτικής είναι εκείνη που παρατηρείται σε αμέσως μικρότερο βαθμό (Μ.Ο. 2.91, Τ.Α. 0.53). Σχετικά με αυτήν, το 46% του δείγματος διαφώνησε με τη δήλωση πως το προσωπικό έχει ευκαιρίες να παρακολουθήσει διδασκαλίες συναδέλφων και να προσφέρει ενθάρρυνση και το 19,3% δήλωσε πως το προσωπικό δεν παρέχει ανατροφοδότηση σε συναδέλφους σχετικά με τις αξιοποιούμενες διδακτικές πρακτικές.

Τέλος, σε μικρότερο βαθμό από όλες τις διαστάσεις εφαρμόζονται η υποστηρικτική και κατανεμημένη ηγεσία και οι υποστηρικτικές δομές (Μ.Ο. 2.72, Τ.Α. 0.53). Η μεγαλύτερη διαφωνία σχετικά με την υποστηρικτική και κατανεμημένη ηγεσία εκφράστηκε από το 15,6% των συμμετεχόντων και αφορούσε την πρόσβαση των εκπαιδευτικών σε σημαντικές πληροφορίες. Οι ισχυρότερες διαφωνίες εκφράστηκαν στις θετικές δηλώσεις που αφορούσαν τις υποστηρικτικές δομές, με το 77,7% να διαφωνεί με τη δήλωση πως υπάρχουν διαθέσιμοι οικονομικοί πόροι για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, το 47% να υποστηρίζει πως το προσωπικό δεν έχει στη διάθεσή του την κατάλληλη τεχνολογία και εκπαιδευτικό υλικό, το 38% να δηλώνει πως οι σχολικές εγκαταστάσεις δεν είναι καθαρές, ελκυστικές και φιλόξενες, το 37,7% πως δεν έχουν αναπτυχθεί δίκτυα επικοινωνίας που να προωθούν την ροή πληροφοριών στην κοινωνία, το 28% πως δεν παρέχεται χρόνος για συλλογική εργασία και το 27% πως το πρόγραμμα του σχολείου δεν προωθεί τη συλλογική μάθηση και την κοινή πρακτική.

### ***3.6. Συσχέτιση παραγόντων ελέγχου και επαγγελματικής κοινότητας μάθησης***

Τα περιγραφικά στοιχεία έδειξαν πως η μέση τιμή οργάνωσης και λειτουργίας των μόνιμων εκπαιδευτικών σε επαγγελματικές κοινότητες μάθησης (Μ.Τ. 3.05, Τ.Α. 0.45) είναι μεγαλύτερη από εκείνη των αναπληρωτών (Μ.Τ. 2.83, Τ.Α. 0.31). Η διαφορά αυτή είναι, σύμφωνα με τη δοκιμή ανεξάρτητων δειγμάτων (t-test) που διενεργήθηκε, στατιστικά σημαντική ( $t=3.696$ ,  $df=59,622$ ,  $p=0.000<0.001$ ).

Επίσης, η μέση τιμή οργάνωσης και λειτουργίας σε επαγγελματικές κοινότητες μάθησης των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολεία με δυναμικότητα μικρότερη των 100 μαθητών (Μ.Τ. 3.08, Τ.Α. 0.41) είναι μεγαλύτερη από αυτή των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολεία με 100 έως 250 μαθητές (Μ.Τ. 3.05, Τ.Α. 0.44) ενώ

ακόμα μικρότερη είναι η μέση τιμή για εκείνους που εργάζονται σε σχολεία με περισσότερους από 250 μαθητές (Μ.Τ. 2.91, Τ.Α. 0.45). Η τεχνική ανάλυσης της διακύμανσης (ANOVA) έδειξε πως η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική ( $F=3.640$ ,  $p=0.027 < 0.05$ ).

Αντίθετα, οι διαφορές που παρατηρήθηκαν μεταξύ των μέσων τιμών των δειγμάτων των εκπαιδευτικών που προέκυψαν από την κατηγοριοποίησή τους με βάση τους υπόλοιπους παράγοντες ελέγχου δεν είναι στατιστικά σημαντικές ( $p > 0.05$ ).

#### 4. Συμπεράσματα-Συζήτηση

Σε μια προσπάθεια εξαγωγής ενός γενικού συμπεράσματος, θα υποστηρίζαμε πως, παρότι η έννοια της επαγγελματικής κοινότητας μάθησης δεν είναι διαδεδομένη στην Ελλάδα, αρκετοί εκπαιδευτικοί έχουν γνώσεις σχετικά με αυτήν και την αντιλαμβάνονται με τρόπο παρόμοιο με αυτούς που προτείνονται στο σχετικό εννοιολογικό πλαίσιο ή και έχουν καταγραφεί σε προηγούμενες έρευνες. Μάλιστα, εργάζονται με βάση τις αρχές της επαγγελματικής κοινότητας μάθησης σε ικανοποιητικό βαθμό. Η διάσταση που έχουν ενσωματώσει σε μεγαλύτερο βαθμό αφορά τη διαμόρφωση κοινών αξιών και οράματος. Ενώ, εκείνες που χρειάζεται ακόμη προσπάθεια ώστε να αναπτυχθούν είναι η υποστηρικτική και κατανεμημένη ηγεσία (δικαιολογημένα, αν αναλογιστούμε το ιδιαίτερα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας) και οι υποστηρικτικές δομές (η έλλειψη των οποίων ίσως οφείλεται στη σύγχρονη κοινωνικοοικονομική κατάσταση της χώρας).

Προς αυτήν την κατεύθυνση, οι παράγοντες που βρέθηκε πως επηρεάζουν την ανάπτυξη μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης είναι το μέγεθος του σχολείου και η σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, τα σχολεία με λιγότερους από 100 μαθητές μπορούν να λειτουργήσουν ως επαγγελματικές κοινότητες μάθησης σε μεγαλύτερο βαθμό από τα μεγαλύτερα σχολεία. Το κώλυμα αυτό των μεγάλων σχολείων να λειτουργήσουν με αυτόν τον τρόπο έχει εντοπιστεί στη βιβλιογραφία και έχει αποδοθεί στη δυσκολία ανάπτυξης δικτύων επικοινωνίας και ομάδων εργασίας και συλλογικής μάθησης. Επίσης, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί μπορούν να οργανωθούν σε επαγγελματικές κοινότητες μάθησης σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους αναπληρωτές. Το συμπέρασμα αυτό δικαιολογείται αν αναλογιστούμε πως οι αναπληρωτές μπορεί να μην έχουν τον απαραίτητο χρόνο ώστε να αναπτύξουν συλλογικές σχέσεις ή να υιοθετήσουν το όραμα και τις αξίες του προσωπικού, όπως υποστηρίζεται από πολλούς ερευνητές. Τα δύο αυτά συμπεράσματα είναι ιδιαίτερα ανησυχητικά για τη λειτουργία των ελληνικών σχολείων ως επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης, δεδομένης της διαρκούς συγχώνευσης σχολείων και της λειτουργίας πολλών τμημάτων με αναπληρωτές εκπαιδευτικούς.

Ένα ενδιαφέρον εύρημα αφορά τα χαρακτηριστικά που αποδίδουν οι συμμετέχοντες σε μια επαγγελματική κοινότητα μάθησης. Παρόλο που τα εν λόγω χαρακτηριστικά

προσιδιάζουν σε εκείνα που ορίζει η Hord (1997), η συνεργασία στην οποία αναφέρονται αφορά την εκτέλεση των καθηκόντων τους, ενώ η μάθηση και επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών θεωρείται εξατομικευμένος στόχος. Παραδόξως, στις κλειστές δηλώσεις του ερωτηματολογίου η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υποστήριξε πως στο σχολείο τους εφαρμόζεται συλλογική μάθηση. Το εύρημα αυτό προσδίδει αξία στους ισχυρισμούς των Hipp και Huffman (2010) και Olivier et al. (2009) πως οι εκπαιδευτικοί συχνά συγχέουν τη συλλογική μάθηση με τη συνεργασία για την εκτέλεση των καθηκόντων τους.

Επίσης, κάποιοι εκπαιδευτικοί πρότειναν την ανταλλαγή πρακτικών και ιδεών στις επαγγελματικές κοινότητες μάθησης, φάνηκε όμως πως δεν αναφέρονται στην ουσιαστική διαμόρφωση μιας κοινής πρακτικής. Πράγματι, από τις απαντήσεις στις κλειστές δηλώσεις συμπεραίνουμε πως κάποιες σημαντικές προϋποθέσεις για τη διαμόρφωση κοινής πρακτικής, όπως η παρακολούθηση διδασκαλιών συναδέλφων, δεν εφαρμόζονται στα περισσότερα σχολεία. Το αποτέλεσμα αυτό επιβεβαιώνει τη Hord (2004) που υποστηρίζει πως λόγω της απομόνωσης των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα δύσκολο να διαμορφωθεί μια ουσιαστικά κοινή πρακτική. Ενώ υποδηλώνει την ανάγκη για αλλαγή αφενός της κουλτούρας των σχολείων και αφετέρου της νοοτροπίας των εκπαιδευτικών μέσω της κατάλληλης εκπαίδευσής τους. Τότε μόνο θα είναι δυνατή η επίτευξη μιας ουσιαστικά κοινής πρακτικής αλλά και η συλλογική εργασία και μάθηση των εκπαιδευτικών.

Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν ιδιαίτερη αξία στην επαγγελματική κοινότητα μάθησης για τη σχολική και μαθητική βελτίωση, συμπέρασμα πολύ ενθαρρυντικό εφόσον η αναμόρφωση των σχολείων σε τέτοιες κοινότητες εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τους ίδιους (Thompson et al., 2004). Αναγνωρίζουν τους λόγους μάθησης των σχολείων που αναφέρονται βιβλιογραφικά και προτείνουν πολυάριθμους τρόπους για να επιτευχθεί η αέναη σχολική μάθηση, οι οποίοι ταυτίζονται με τις στρατηγικές εργασίας των εκπαιδευτικών σε μια επαγγελματική κοινότητα μάθησης που αναφέρονται στη βιβλιογραφία. Τέλος, και οι ρόλοι που αναγνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί στον διευθυντή ενός τέτοιου σχολείου ταυτίζονται με τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών (π.χ., Teague, 2012, Berdos, 2009, Wolford, 2011) και τους ισχυρισμούς πολλών ερευνητών (π.χ., Botha, 2004, Fleming, 2004, Kilbane 2009, Ontario Principals' Council, 2009, Roy & Hord, 2007, Sigurdson, 2010).

## **Βιβλιογραφικές Αναφορές**

Αρβανίτη, Ε. (2013) Εκπαιδευτικές κοινότητες πρακτικής και επαγγελματική μάθηση στο νέο σχολείο. Εκπαιδευτικός Κύκλος, 1 (1): 8-29.

- Bass, B.M. (2000) The future of leadership in learning organizations. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 7 (3): 18-40.
- Berdos, A.A. (2009) Principal leadership in the effective elementary school professional learning community: A multiple case study. Unpublished doctoral dissertation, University of Massachusetts, Lowell.
- Bolam, R., A. McMahon, L. Stoll, S. Thomas, M. Wallace, A. Greenwood, K. Hawkey, M. Ingram, A. Atkinson & M. Smith (2005) *Creating and sustaining effective professional learning communities*. Bristol: Department for Education and Skills & University of Bristol.
- Botha, R.J. (2004) Excellence in leadership: demands on the professional school principal. *South African Journal of Education*, 24 (3): 239-243.
- Braun, V. & V. Clarke (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2): 77-101.
- Cohen, L., L. Manion & K. Morrison (μετ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα, Μ. Φιλοπούλου, φιλ. επιμ. Μ. Κλαυδιανού) (2008) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cordingley, P., M. Bell, B. Rundell & D. Evans (2003) *The impact of collaborative Continuing Professional Development (CPD) on classroom teaching*. London: EPPI Centre.
- Cowan, F.D. (2003) The PLC Connection to School Improvement. In J.B. Huffman & K.K. Hipp (Eds.), *Reculturing Schools as Professional Learning Communities*. Lanham: Scarecrow Education, 75-82.
- Creswell, J.W. (2013) *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. United States of America: SAGE Publications (4th ed.).
- Day, C., S.L. Jacobson & O. Johansson (2011) Leading organisational learning and capacity building. In: R.M. Ylimaki & S.L. Jacobson (Eds.), *US and cross-national policies, practices, and preparation*. Netherlands: Springer, 29-49.
- Eaker, R., R. DuFour & R. DuFour (2015) *Getting started: Reculturing schools to become professional learning communities*. Bloomington: Solution Tree Press.
- Fleming, G.L. (2004) Principals and Teachers as Continuous Learners. In S.M. Hord (Ed.), *Learning together, leading together: Changing schools through professional learning communities*. New York: Teachers College Press, 20-30.
- Fullan, M. (2000) The three stories of education reform. *Phi Delta Kappan*, 81 (8): 581.
- Θεοφιλιδης, Χ. (2012) *Σχολική Ηγεσία και Διοίκηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Hipp, K.K. & Huffman, J.B. (2010) Demystifying the Concept of Professional Learning Communities. In K.K. Hipp & J.B. Huffman (Eds.), *Demystifying professional*

- learning communities: School leadership at its best. Plymouth: Rowman & Littlefield Education, 11-22.
- Hord, S.M. (1997) Issues... about change: Professional learning communities: What are they and why are they important?. Southwest Educational Development Laboratory, 6 (1): 1-8.
- Hord, S.M. (2004) Learning together, leading together: Changing schools through professional learning communities. New York: Teachers College Press.
- Hord, S.M. & W.A. Sommers (2008) Leading professional learning communities: Voices from research and practice. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Huffman, J. (2003) The role of shared values and vision in creating professional learning communities. NASSP Bulletin, 87 (637): 21-34.
- Huffman, J., & A. Jacobson (2003) Perceptions of professional learning communities. International Journal of Leadership in Education, 6 (3): 239-250.
- Kilbane, J.F. (2009) Factors in sustaining professional learning community. NASSP Bulletin, 93 (3): 184-205.
- Leithwood, K.A., & C. Riehl (2003) What we know about successful school leadership. Philadelphia: Laboratory for Student Success, Temple University.
- Olivier, D.F. (2003) Assessing Schools as PLCs. In J.B. Huffman & K.K. Hipp, *Reculturing Schools as Professional Learning Communities*. Lanham: Scarecrow Education, 75-82.
- Olivier, D.F., S. Antoine, R. Cormier, V. Lewis, C. Minckler & M. Stadalis (2009,) *Assessing schools as professional learning communities' symposium*. Paper presented at the annual meeting of the Louisiana Education Research Association, Lafayette, United States of America.
- Olivier, D.F., & K.K. Hipp (2010) Assessing and analyzing schools as professional learning communities. In K.K. Hipp & J.B. Huffman (Eds.), *Demystifying professional learning communities: School leadership at its best*. Plymouth: Rowman & Littlefield Education, 29-41.
- Ontario Principals' Council (2009) *The principal as professional learning community leader*. Thousand Oaks: Corwin Press, SAGE Publications.
- Rapley, T. (2011) Some Pragmatics of Data Analysis. In D. Silverman (Ed.), *Qualitative Research*. London: Sage (3rd ed.), 273-290.
- Roy, P., & S.M. Hord (2007) It's everywhere, but what is it? Professional learning communities. *Journal of School Leadership*, 16 (5): 490-501.
- Seashore, K.R., A.R. Anderson & E. Riedel (2003) *Implementing arts for academic achievement: The impact of mental models, professional community and*



- interdisciplinary teaming. Minnesota: Center for Applied Research and Educational Improvement.
- Sigurdson, A.K. (2010) Professional learning community in relation to school effectiveness. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54 (5): 395-412.
- Stewart, J. (2006) Transformational leadership: An evolving concept examined through the works of Burns, Bass, Avolio, and Leithwood. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 54: 1-29.
- Stoll, L., R. Bolam, A. McMahon, M. Wallace & S. Thomas (2006) Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7 (4): 221-258.
- Teague, G.M. (2012) *The Principal's Role in Developing and Sustaining Professional Learning Communities: A Mixed Methods Case Study*. Unpublished doctoral dissertation, University of Tennessee.
- Thompson, S.C., L. Gregg & J.M. Niska (2004) Professional learning communities, leadership, and student learning. *Research in Middle Level Education Online*, 28 (1): 1-15.
- Toole, J.C. & K.S. Louis (2002) The role of professional learning communities in international education. In K. Leithwood & P. Hallinger (Eds.), *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Netherlands: Springer, 245-279.
- Vanblaere, B., & G. Devos (2016) Relating school leadership to perceived professional learning community characteristics: A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education*, 57: 26-38.
- Vescio, V., D. Ross & A. Adams (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.
- Williams, R.B., K. Brien & J. LeBlanc (2012) *Transforming Schools into Learning Organizations: Supports and Barriers to Educational Reform*. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 134: 1-32.
- Wolford, D.W. (2011) *Effective Leadership Practices in the Sustainability of Professional Learning Communities in Two Elementary Schools*. Unpublished doctoral dissertation, Department of Educational Leadership and Policy Analysis, East Tennessee State University.
- Woodland, R.H., & R. Mazur (2015) Beyond Hammers Versus Hugs: Leveraging Educator Evaluation and Professional Learning Communities Into Job-Embedded Professional Development. *NASSP Bulletin*, 99 (1): 5-25.