

2026-01

$\beta \ddot{y} \text{ — } ^3 \mu \tilde{A}^{-\pm} \text{ } ^0 \pm ^1 \mu \hat{A} \pm ^3 \mu \gg \frac{1}{4} \pm \ddot{A}^{10} \text{ } \textcircled{R} \pm \frac{1}{4}$   
 $\beta \ddot{y} \ddot{A} \acute{E} \frac{1}{2} \mu^0 \hat{A} \pm ^1 \mu \hat{A} \ddot{A}^{10} \hat{I} \frac{1}{2} : \ddot{Y} \acute{A} \grave{I} \gg \grave{\zeta} \hat{A}$   
 $\beta \ddot{y} \text{ } ^1 \mu \hat{A} \text{ , } \hat{A} \frac{1}{2} \ddot{A} \textcircled{R} \tilde{A} \ddot{A} \cdot \text{ } \cdot \frac{1}{4} ^1 \grave{\zeta} \hat{A} \acute{A} ^3 \text{ } ^-\pm$   
 $\beta \ddot{y} ^0 \grave{\zeta} \hat{A} \gg \ddot{A} \grave{\zeta} \acute{I} \acute{A} \pm \hat{A} \frac{1}{4} \neg \text{ , } \cdot \tilde{A} \cdot \hat{A}$

$\beta \ddot{y} \text{ } ^1 \mu \acute{A} ^2 \pm ^1 \frac{1}{2} \hat{I} \ddot{A} \cdot \hat{A} \text{ , } \acute{s} \acute{E} \frac{1}{2} \tilde{A} \ddot{A} \pm \frac{1}{2} \ddot{A}^{-\frac{1}{2}} \grave{\zeta} \hat{A}$

$\beta \ddot{y} \text{ } \in \mu \ddot{A} \pm \hat{A} \ddot{A} \acute{A} \grave{\zeta} ^1 \pm ^0 \grave{I} \acute{A} \grave{I} ^3 \acute{A} \pm \frac{1}{4} \frac{1}{4} \pm \text{ } \cdot \frac{1}{4} \grave{I} \tilde{A} ^1 \pm \hat{A} \text{ } ^1 \grave{\zeta} \text{ } ^-\cdot \ddot{A} \cdot \hat{A} \text{ , } \acute{\epsilon} \grave{\zeta} \grave{\zeta} \gg \textcircled{R} \ddot{Y} ^1 \text{ } \grave{\zeta} \frac{1}{2} \grave{\zeta} \frac{1}{4} ^1 \hat{I} \frac{1}{2} \cdot \hat{A} ^1 \tilde{A} \hat{A}$   
 $\beta \ddot{y} \text{ } ^1 \grave{\zeta} \text{ } ^-\cdot \ddot{A} \cdot \hat{A} \text{ , } \pm \frac{1}{2} \mu \hat{A} ^1 \tilde{A} \ddot{A} \textcircled{R} \frac{1}{4} ^1 \grave{\zeta} \cdot \mu \neg \hat{A} \grave{\zeta} \gg ^1 \hat{A} \neg \acute{\epsilon} \grave{\zeta} \hat{A}$

<http://hdl.handle.net/11728/13473>

Downloaded from HEPHAESTUS Repository, Neapolis University institutional repository



**ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟ ΕΤΟΣ 2025-2026**

**Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα στη Δημόσια Διοίκηση με Κατεύθυνση Εκπαιδευτική  
Διοίκηση**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΘΕΜΑ:**

**<< ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ:  
Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ ΜΑΘΗΣΗΣ >>**

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΙΑ ΔΕΣΠΟΙΝΑ**

**ΕΠΩΝΥΜΟ: ΒΕΡΒΑΙΝΙΩΤΗΣ**

**ΟΝΟΜΑ: ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ**

**A.M : 1241112937**

**ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2026**

**ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ/2026**



**ΣΧΟΛΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ**

**ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: Ο ΡΟΛΟΣ  
ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ ΜΑΘΗΣΗΣ**

**Διπλωματική Εργασία η οποία υποβλήθηκε προς απόκτηση  
μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στη Δημόσια Διοίκηση στο  
Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφος**

### **Πνευματικά δικαιώματα**

Copyright © Βερβαινώτης Κωνσταντίνος, Ιανουάριος 2026

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Η έγκριση της Διπλωματικής Εργασίας από το Πανεπιστημίου Νεάπολις δεν υποδηλώνει απαραίτητως και αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα εκ μέρους του Πανεπιστημίου.

## **ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ**

Ο Βερβαινιώτης Κωνσταντίνος, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο << ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ ΜΑΘΗΣΗΣ >> αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

**Ο Δηλών**

Βερβαινιώτης Κωνσταντίνος

## Περιεχόμενα

Περίληψη .....	8
Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή .....	9
1.1. Ερευνητικός σκοπός και ερευνητικοί στόχοι.....	12
1.2. Ερευνητικά ερωτήματα.....	13
1.3. Δομή εργασίας .....	13
Μέρος Α΄: Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις .....	14
Κεφάλαιο 2: Θεωρητικό Πλαίσιο .....	14
2.1. Ηγεσία στην εκπαίδευση .....	14
2.1.1. Διαφορές ηγεσίας, διοίκησης και διαχείρισης .....	14
2.1.2. Μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας.....	15
2.3. Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.....	25
2.3.1. Θεωρητικό πλαίσιο .....	25
2.3.2. Στόχοι και μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης .....	27
2.3.3. Συστημικό και πολιτικό πλαίσιο .....	28
2.3.4. Παράγοντες επαγγελματικής ανάπτυξης.....	30
2.3.5. Σχολική κουλτούρα και υποστήριξη.....	31
2.4. Κουλτούρα μάθησης και οργανισμός μάθησης .....	32
Κεφάλαιο 3: Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Πλαίσιο και ο Ρόλος του Διευθυντή ...	35
3.1. Νομικό και Διοικητικό Πλαίσιο της Σχολικής Ηγεσίας .....	35
3.2. Ο Ρόλος του Διευθυντή στην Επαγγελματική Ανάπτυξη (ΕΑ).....	36
3.3. Χαρακτηριστικά της Ελληνικής Σχολικής Κουλτούρας και Αντιφάσεις ..	37
Κεφάλαιο 4: Μεθοδολογία .....	38
4.1. Ταυτότητα Έρευνας.....	38
4.2. Διαδικασία Έρευνας .....	39
4.3. Μέθοδος Δειγματοληψίας.....	40
4.4. Πληθυσμός και Δείγμα .....	41
4.5. Εργαλείο συλλογής δεδομένων.....	42
4.6. Ανάλυση δεδομένων .....	43
4.7. Ηθικά και δεοντολογικά ζητήματα .....	44
Κεφάλαιο 5: Ανάλυση αποτελεσμάτων .....	45

5.1. Ρόλος και Στυλ Ηγεσίας του Διευθυντή .....	45
5.2. Υποστήριξη και Επαγγελματική Ανάπτυξη.....	46
5.3. Δημιουργία Κουλτούρας Μάθησης .....	47
5.4. Καινοτομία και Μεταρρυθμιστικές Πρωτοβουλίες .....	48
Κεφάλαιο 6: Συζήτηση .....	49
Κεφάλαιο 7: Συμπεράσματα .....	51
7.1. Περιορισμοί της Έρευνας και Προτάσεις για Μελλοντική Μελέτη .....	52
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	54
Παράρτημα.....	60
Παράρτημα 1: Έντυπο συγκατάθεσης .....	60
Παράρτημα 2: Πρωτόκολλο ημιδομημένης συνέντευξης .....	62

## **Σελίδα Εγκυρότητας**

**Όνοματεπώνυμο Φοιτητή/Φοιτήτριας: Βερβαινιώτης Κωνσταντίνος**

**Τίτλος Διπλωματικής Εργασίας:** Ηγεσία και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: Ο ρόλος του διευθυντή στη δημιουργία κουλτούρας μάθησης

Η παρούσα Διπλωματική Εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο των σπουδών για την απόκτηση εξ αποστάσεως μεταπτυχιακού τίτλου στο Πανεπιστήμιο Νεάπολις και εγκρίθηκε στις ..... [ημερομηνία έγκρισης] από τα μέλη της Εξεταστικής Επιτροπής.

### **Εξεταστική Επιτροπή:**

Πρώτος επιβλέπων : Δρ Κωνσταντινίδα Δέσποινα ,ΣΕΠ, Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου

Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής: Αθανασούλα – Ρέππα Αναστασία , ΔΕΠ , Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφος

Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής: Ζαχαρούλα Καραβα , ΣΕΠ, Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου

## Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία διερευνά τον ρόλο της σχολικής ηγεσίας στην προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και στη διαμόρφωση μιας κουλτούρας μάθησης εντός της σχολικής μονάδας. Σκοπός της έρευνας είναι να αναδείξει πώς τα διαφορετικά ηγετικά στυλ των διευθυντών επηρεάζουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις και την υιοθέτηση καινοτομιών. Για την επίτευξη αυτού του σκοπού, διεξήχθη ποιοτική έρευνα με τη χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων σε δείγμα 15 συμμετεχόντων (διευθυντών και εκπαιδευτικών) από σχολικές μονάδες της Αχαΐας και της Αρκαδίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι η μετασχηματιστική και η υποστηρικτική ηγεσία λειτουργούν ενισχυτικά για την επαγγελματική μάθηση, καθώς καλλιεργούν κλίμα εμπιστοσύνης και μειώνουν την επαγγελματική απομόνωση. Αντιθέτως, τα γραφειοκρατικά μοντέλα διοίκησης, αν και προσφέρουν οργανωτική σταθερότητα, συχνά περιορίζουν την πρωτοβουλία και την αυθόρμητη συνεργασία. Ως κυριότερα εμπόδια στην επαγγελματική ανάπτυξη αναδείχθηκαν η έλλειψη θεσμοθετημένου χρόνου, ο αυξημένος διοικητικός φόρτος και ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος. Στη βάση αυτών των ευρημάτων, η εργασία προκρίνει συγκεκριμένες παρεμβάσεις, όπως τη θεσμοθέτηση «Ωρας Αναστοχασμού» εντός του εργασιακού ωραρίου για την άτυπη ανταλλαγή καλών πρακτικών, τη δημιουργία ενδοσχολικών ψηφιακών αποθετηρίων για τη διάχυση υλικού και την αποσυμφόρηση των διευθυντών από γραφειοκρατικά καθήκοντα μέσω διοικητικών βοηθών. Οι προτάσεις αυτές στοχεύουν στην ενίσχυση της παιδαγωγικής αυτονομίας των σχολικών μονάδων και τη μετατροπή τους σε αυθεντικές κοινότητες μάθησης.

*Λέξεις-κλειδιά: Σχολική Ηγεσία, Επαγγελματική Ανάπτυξη, Κουλτούρα Μάθησης, Μετασχηματιστική Ηγεσία, Ποιοτική Έρευνα.*

## **Abstract**

The present thesis explores the role of school leadership in promoting teachers' professional development and shaping a learning culture within the school unit. The purpose of this research is to highlight how the different leadership styles of principals influence teachers' participation in professional training activities and the adoption of innovations. To achieve this objective, qualitative research was conducted using semi-structured interviews with a sample of 15 participants (principals and teachers) from school units in Achaia and Arcadia. The research findings demonstrate that transformative and supportive leadership reinforce professional learning, as they foster a climate of trust and reduce professional isolation. Conversely, bureaucratic management models, while offering organizational stability, often limit initiative and spontaneous collaboration. The primary barriers to professional development identified were the lack of institutionalized time, increased administrative workload, and the centralized nature of the educational system. Based on these findings, the thesis proposes specific interventions, such as the institutionalization of a "Reflection Hour" within working hours for the informal exchange of best practices, the creation of intra-school digital repositories for material dissemination, and the alleviation of principals' bureaucratic duties through administrative assistants. These proposals aim to enhance the pedagogical autonomy of school units and transform them into authentic learning communities.

**Keywords:** School Leadership, Professional Development, Learning Culture, Transformative Leadership, Qualitative Research

## Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή

Η μελέτη του ανθρώπινου δυναμικού έχει εξελιχθεί σημαντικά τις τελευταίες δεκαετίες, καθώς οι οργανισμοί συνειδητοποιούν ολοένα και περισσότερο ότι η απόδοσή τους εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το πώς υποστηρίζουν, καλλιεργούν και ενισχύουν τους εργαζομένους τους (Khreisat et al., 2024). Η παραδοσιακή προσέγγιση που έβλεπε τη διοίκηση προσωπικού ως ένα κυρίως διαδικαστικό τμήμα έχει αντικατασταθεί από μια πιο στρατηγική θεώρηση, η οποία αναγνωρίζει ότι η ανάπτυξη του ανθρώπινου παράγοντα αποτελεί βασικό μοχλό αλλαγής και βιώσιμης λειτουργίας. Σε αυτό το περιβάλλον, η έννοια της εργασιακής ικανοποίησης αναδεικνύεται σε κρίσιμο στοιχείο, καθώς συνδέεται άμεσα με τη διάθεση των εργαζομένων να προσφέρουν, να παραμείνουν και να συμβάλουν ουσιαστικά στους στόχους του οργανισμού (Huang, 2024).

Η υπάρχουσα βιβλιογραφία έχει αναδείξει τη στενή σχέση ανάμεσα στις πρακτικές ανθρώπινου δυναμικού και στην εμπειρία της εργασίας. Έχει δείξει ότι οι εργαζόμενοι δεν επηρεάζονται μόνο από τις οικονομικές παροχές ή από τα τυπικά χαρακτηριστικά της θέσης τους, αλλά και από την αίσθηση δικαιοσύνης, τη διαφάνεια των διαδικασιών, την ποιότητα της επικοινωνίας και τις πραγματικές ευκαιρίες ανάπτυξης. Όταν οι εργαζόμενοι αντιλαμβάνονται ότι αξιολογούνται με δίκαιο τρόπο, ότι οι εκπαιδευτικές ευκαιρίες είναι ουσιαστικές και όχι τυπικές, ότι η οργάνωση ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους και ότι η συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων είναι πραγματική, τότε η εργασιακή ικανοποίηση ενισχύεται σημαντικά (Castro, 2023). Αντίθετα, ελλιπείς πρακτικές ή πρακτικές που εφαρμόζονται τυπικά, χωρίς πραγματική ουσία, οδηγούν σε μειωμένη εμπιστοσύνη, απουσία κινήτρων και χαμηλότερη δέσμευση (Ganon-Shilon & Schechter, 2022).

Παρά τις πολλές μελέτες που έχουν διεξαχθεί διεθνώς, διαπιστώνονται ωστόσο σημαντικά κενά. Ένα από τα πιο συχνά εντοπισμένα είναι ότι μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας εστιάζει σε μεμονωμένες πρακτικές, χωρίς να εξετάζει πώς αυτές λειτουργούν στο πλαίσιο ενός ενιαίου συστήματος. Στην πράξη, οι οργανισμοί δεν εφαρμόζουν αποσπασματικές πολιτικές· οι εργαζόμενοι βιώνουν ένα σύνολο διαδικασιών που αλληλεπιδρά και επηρεάζει συνολικά την εμπειρία τους. Η απουσία μιας πιο ολιστικής οπτικής δημιουργεί ένα κενό κατανόησης σχετικά με τον τρόπο που οι πρακτικές συνδέονται μεταξύ τους και πώς παράγουν αποτελέσματα.

Ένα δεύτερο κενό αφορά τη σχετική υποεκπροσώπηση του δημόσιου τομέα στην HRM βιβλιογραφία. Παρόλο που αποτελεί τεράστιο μέρος της οικονομικής και κοινωνικής ζωής, ο δημόσιος τομέας αντιμετωπίζεται συχνά ως ειδική περίπτωση και δεν μελετάται με την ίδια ένταση όπως ο ιδιωτικός (Huang, 2024). Κι όμως, οι εργασιακές συνθήκες, οι δομές διοίκησης, η κουλτούρα και το πλαίσιο λήψης αποφάσεων διαφέρουν αισθητά. Συγκεκριμένα, στον δημόσιο εκπαιδευτικό τομέα, η σταθερότητα, η τυπικότητα, η δύσκαμπτη ιεραρχία και οι περιορισμένες δυνατότητες παροχής κινήτρων που χαρακτηρίζουν πολλούς δημόσιους οργανισμούς επηρεάζουν και το πώς βιώνουν οι εκπαιδευτικοί τις πρακτικές ανθρώπινου δυναμικού και, κυρίως, τον ρόλο του διευθυντή ως φορέα αλλαγής και ενίσχυσης της επαγγελματικής ανάπτυξης (Lathif, 2023). Υπάρχουν επίσης ιδιαίτερες παράμετροι όπως τα υψηλά επίπεδα επαγγελματικής ευθύνης, η αίσθηση δημόσιας προσφοράς, η έμφαση στη νομιμότητα και η ανάγκη λογοδοσίας, οι οποίες τροποποιούν το πώς αντιλαμβάνονται την εργασιακή ικανοποίηση και τι θεωρούν σημαντικό (Lathif, 2023).

Ειδικά για το ελληνικό πλαίσιο και, συγκεκριμένα, για τον χώρο της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι σχετικές έρευνες είναι ακόμη πιο περιορισμένες και συχνά αποσπασματικές (Κιουλάφας, 2016). Οι μεταρρυθμίσεις των τελευταίων δεκαετιών, η ανάγκη εκσυγχρονισμού των υπηρεσιών, η πίεση για μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και η ταυτόχρονη διατήρηση των παραδοσιακών διοικητικών χαρακτηριστικών δημιουργούν ένα περιβάλλον με έντονες αντιφάσεις (Μαλαγκονιάρη & Ντέλιου, 2024). Παρά τους εκσυγχρονιστικούς στόχους, πολλές πρακτικές παραμένουν τυπικές, χωρίς στρατηγικό προσανατολισμό (Choi, 2023). Το αποτέλεσμα αυτών των κενών είναι διπλό:

- Δεν έχει διερευνηθεί συστηματικά πώς το συγκεκριμένο ελληνικό διοικητικό πλαίσιο επηρεάζει τις ολιστικές HRM πρακτικές που εφαρμόζονται στα σχολεία.
- Δεν έχει αποτυπωθεί με επαρκή πληρότητα ο ρόλος του Διευθυντή ως Ηγέτη του Ανθρώπινου Δυναμικού και, ειδικότερα, το πώς οι πρακτικές του συμβάλλουν στη δημιουργία κουλτούρας μάθησης και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ένα ζήτημα που είναι ιδιαίτερα σύγχρονο και κρίσιμο για τον εκσυγχρονισμό των σχολείων.

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να συμβάλει στην κάλυψη αυτών των κενών. Στόχος της είναι να διερευνήσει με ολοκληρωμένο τρόπο το πώς οι βασικές πρακτικές ανθρώπινου

δυναμικού εφαρμόζονται σε δημόσιο οργανισμό και πώς αυτές επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση των εργαζομένων. Δεν εστιάζει μόνο στη θεωρητική περιγραφή των πρακτικών, αλλά και στο πώς οι εργαζόμενοι τις βιώνουν, τι θεωρούν λειτουργικό και τι όχι, και με ποιους τρόπους οι εμπειρίες τους συνδέονται με τη συνολική τους στάση απέναντι στην εργασία. Με αυτό τον τρόπο, η εργασία επιχειρεί να προσθέσει νέα δεδομένα στον δημόσιο διάλογο για τον εκσυγχρονισμό και την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού στη δημόσια διοίκηση. Κεντρική φιλοδοξία είναι να αναδειχθεί όχι μόνο η θεωρητική σύνδεση ανάμεσα στις πρακτικές HRM και την εργασιακή ικανοποίηση, αλλά και η πραγματική τους επίδραση στην καθημερινότητα των εργαζομένων. Το εύρημα αυτό μπορεί να προσφέρει χρήσιμες κατευθύνσεις τόσο για μελλοντική έρευνα όσο και για τη διαμόρφωση πολιτικών που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των ανθρώπων που στελεχώνουν τη δημόσια διοίκηση και στηρίζουν τη λειτουργία της (Αθανασούλα-Ρέππα, 2021).

### **1.1. Ερευνητικός σκοπός και ερευνητικοί στόχοι**

Ο στόχος της παρούσας μελέτης είναι να εξετάσει τον ρόλο της σχολικής ηγεσίας, και πιο συγκεκριμένα του διευθυντή, στην προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και στη δημιουργία μιας βιώσιμης κουλτούρας μάθησης εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Σε μια εποχή συνεχών και ραγδαίων αλλαγών στην εκπαίδευση, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί κρίσιμο παράγοντα όχι μόνο για την προσωπική και επαγγελματική τους εξέλιξη αλλά και για τη βελτίωση της συνολικής απόδοσης του σχολείου και των μαθητών. Οι διευθυντές, ως ηγέτες της εκπαιδευτικής κοινότητας, έχουν τη δυνατότητα να διαμορφώσουν ένα περιβάλλον όπου η συνεχής μάθηση και η συνεργασία μπορούν να αναπτυχθούν και να ενισχυθούν.

Παρά το γεγονός ότι οι επίσημες δομές κατάρτισης και οι εξωτερικές πρωτοβουλίες επαγγελματικής ανάπτυξης έχουν λάβει σημαντική προσοχή, ολοένα και περισσότερο αναγνωρίζεται η σημασία των καθημερινών ηγετικών πρακτικών εντός των σχολείων. Οι διευθυντές που εστιάζουν στην υποστήριξη της επαγγελματικής εξέλιξης και στη δημιουργία μαθησιακών ευκαιριών ενισχύουν τη συγκρότηση μιας σχολικής κουλτούρας που εκτιμά την καινοτομία, την αναστοχαστική πρακτική και την παιδαγωγική αριστεία.

Οι ειδικοί στόχοι της μελέτης είναι:

1. Ανάλυση του τρόπου με τον οποίο οι διευθυντές υποστηρίζουν και προωθούν τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη μεταξύ των εκπαιδευτικών.
2. Προσδιορισμός των στρατηγικών ηγεσίας και συμπεριφορών που συμβάλλουν στην οικοδόμηση μιας κουλτούρας μάθησης.
3. Κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το ρόλο του διευθυντή στη διευκόλυνση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης.
4. Διερεύνηση των οργανωτικών και πολιτιστικών συνθηκών που επιτρέπουν ή εμποδίζουν τη συνεργατική μάθηση μεταξύ του προσωπικού.
5. Πρόταση συστάσεων για πρακτικές ηγεσίας που ενισχύουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική μάθηση.

## **1.2.Ερευνητικά ερωτήματα**

Η παρούσα μελέτη επιδιώκει να διερευνήσει τη σχέση μεταξύ της σχολικής ηγεσίας και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, με ιδιαίτερη έμφαση στον ρόλο του διευθυντή στη διαμόρφωση μιας κουλτούρας μάθησης. Για να επιτευχθεί αυτό, προτείνονται τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες πρακτικές ηγεσίας χρησιμοποιούν οι διευθυντές για να υποστηρίξουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στα σχολεία τους;
2. Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την επιρροή του διευθυντή στα κίνητρά τους και τη συμμετοχή τους στην επαγγελματική μάθηση;
3. Ποιες συνθήκες στο σχολικό περιβάλλον συμβάλλουν ή εμποδίζουν την ανάπτυξη μιας συνεργατικής κουλτούρας μάθησης;
4. Ποιες βέλτιστες πρακτικές μπορούν να εντοπιστούν για την ενίσχυση του ρόλου του διευθυντή στην οικοδόμηση μιας βιώσιμης κουλτούρας επαγγελματικής μάθησης;

## **1.3.Δομή εργασίας**

Η παρούσα εργασία διαρθρώνεται σε έξι κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η εισαγωγή, ο σκοπός, τα ερευνητικά ερωτήματα και η αναγκαιότητα της μελέτης. Το δεύτερο κεφάλαιο αποτελεί τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, όπου αναλύονται οι έννοιες της σχολικής ηγεσίας, της επαγγελματικής ανάπτυξης και των οργανισμών μάθησης. Στο τρίτο κεφάλαιο περιγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας, η επιλογή του

δείγματος και η διαδικασία της ποιοτικής ανάλυσης. Το τέταρτο κεφάλαιο είναι αφιερωμένο στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας, οργανωμένο γύρω από τους τέσσερις βασικούς άξονες διερεύνησης. Στο πέμπτο κεφάλαιο πραγματοποιείται η συζήτηση και ο συγκερασμός των ευρημάτων με το θεωρητικό πλαίσιο. Τέλος, η εργασία ολοκληρώνεται με το έκτο κεφάλαιο, στο οποίο παρατίθενται τα τελικά συμπεράσματα, οι περιορισμοί της έρευνας και οι προτάσεις για μελλοντική μελέτη και εκπαιδευτική πολιτική.

## **Μέρος Α΄: Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις**

### **Κεφάλαιο 2: Θεωρητικό Πλαίσιο**

#### **2.1. Ηγεσία στην εκπαίδευση**

##### **2.1.1. Διαφορές ηγεσίας, διοίκησης και διαχείρισης**

Η διοίκηση και η διαχείριση ήταν οι πρωταρχικές έννοιες που συνδέονταν με την οργάνωση και τη λειτουργία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων στα πρώτα χρόνια της έρευνας. Η έννοια της Ηγεσίας αναπτύχθηκε ως μια πιο περιεκτική ερμηνεία αυτών των δύο ιδεών (Balias & Bestias, 2016). Οι περισσότεροι ακαδημαϊκοί ισχυρίζονται ότι η διαχείριση και η διοίκηση είναι συμπληρωματικές έννοιες με σαφώς καθορισμένους ρόλους.

Οι Dimmock, Leithwood και Duke (Κατσαρός, 2008) υποστηρίζουν ότι η διοίκηση είναι επιφορτισμένη με την εκτέλεση πολιτικής και τη διασφάλιση της λειτουργικής λειτουργικότητας και αποτελεσματικότητας του οργανισμού, ενώ η ηγεσία είναι επιφορτισμένη με την ανάπτυξη πολιτικής, τη διαχείριση αλλαγών και τον καθορισμό πρωταρχικών στόχων που σχετίζονται με την ανάπτυξη του προσωπικού. Η διαχείριση είναι ένα συστηματικά και ορθολογικά οριοθετημένο πλαίσιο τεχνικών, διαδικασιών, εργαλείων και εννοιών που στηρίζει το σχεδιασμό, τον προγραμματισμό, την οργάνωση, την εκτέλεση και την επίτευξη των εταιρικών στόχων. Αντίθετα, η ηγεσία «αναφέρεται σε καινοτομίες που βελτιώνουν τις οργανωτικές λειτουργίες και μεταβάλλουν την ατομική συμπεριφορά όταν οι περιστάσεις το απαιτούν» (Anastasiou & Papakonstantikou, 2015).

Και οι δύο έννοιες χρήζουν ουσιαστικής εξέτασης, ανεξάρτητα από τις διαφορές τους, και θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως συμπληρωματικές. Ο Kotter (Μπουραντας, 2005) σημειώνει ότι «η διοίκηση αντιμετωπίζει κυρίως την πολυπλοκότητα των σύγχρονων οργανισμών, ενώ η ηγεσία αντιμετωπίζει τις αλλαγές του σύγχρονου κόσμου». Η εκπαιδευτική ηγεσία είναι πολύπλοκη αφού το σχολείο, ως οντότητα, δεν έχει έναν και

ενιαίο στόχο. Ο Μανρογιόργος (2008) υποστηρίζει ότι η ουσία του στόχου του εξαρτάται από τα άτομα που επηρεάζει, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτών, των μαθητών, των οικογενειών τους, των πολιτικών και των επιχειρηματιών. Η πολυπλοκότητα της σχολικής ηγεσίας εντείνεται από την έλλειψη διοικητικής αυτονομίας, που επιδεινώνεται από την εκτεταμένη γραφειοκρατία και τον συγκεντρωτισμό που επικρατούν, μαζί με την απουσία ανταγωνισμού που αποτυγχάνει να ενθαρρύνει τον εξορθολογισμό και τον εκσυγχρονισμό (Kotsikis, 2003). Η εφαρμογή ιδεών διαχείρισης στην εκπαίδευση θα πρέπει να αποφεύγεται λόγω των μοναδικών χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού τομέα. Αντίθετα, «αυτές οι αρχές πρέπει να τροποποιηθούν κατάλληλα στις συγκεκριμένες συνθήκες της εκπαίδευσης» (Ανδρέου, 1999). Ο Bolam χαρακτηρίζει τη διοίκηση ως «την εκτελεστική λειτουργία για την εκτέλεση καθιερωμένων όρων πολιτικής», ενώ η ηγεσία αφορά τη διαμόρφωση πολιτικής και οργανωτικής μεταρρύθμισης όπου είναι εφικτό (Balias & Bestias, 2016). Κατά συνέπεια, η ηγεσία συνδέεται με την αλλαγή, ενώ η διαχείριση αφορά τις διοικητικές δραστηριότητες. Ο Carnall υποστηρίζει ότι η ηγεσία είναι ιδιαίτερης σημασίας για την αποτελεσματική διαχείριση των οργανισμών κατά τη διάρκεια κρίσεων και συνεχιζόμενων αλλαγών, με όλες τις δραστηριότητες διαχείρισης να αποτελούν σύνθεση γνώσεων και δεξιοτήτων που χρησιμοποιούνται στην πράξη (Balias & Bestias, 2016).

### **2.1.2. Μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας**

Η λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών και ιδρυμάτων αποτελεί πρωταρχικό μέλημα της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Ο Κατσαρός (2008) ορίζει μια οργάνωση ως «μια συλλογή ενεργειών ή δυνάμεων που συντονίζονται συνειδητά από δύο ή περισσότερα άτομα που επικοινωνούν προκειμένου να επιτύχουν έναν ή περισσότερους συγκεκριμένους κοινούς στόχους». Σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (2008), το σχολείο είναι μια αποκεντρωμένη δημόσια και ιδιωτική υπηρεσία που υπόκειται στη σχετική νομοθεσία. Η οργάνωσή του βασίζεται στο ιεραρχικό μοντέλο, το οποίο χαρακτηρίζεται από την ύπαρξη κανόνων και τη θέσπιση θέσεων και ρόλων με συγκεκριμένες αρμοδιότητες (Μαυρογιώργος, 2022).

Σε όλους τους τύπους εκπαιδευτικών οργανισμών, η ηγεσία είναι «η εξειδικευμένη ανθρώπινη δραστηριότητα που αναπτύσσει και επιδιώκει να επιτύχει τους σκοπούς της εκπαίδευσης αξιοποιώντας τους διαθέσιμους πόρους, ανθρώπινους και υλικούς, μέσω

λειτουργιών όπως η οργάνωση, η διαχείριση, ο συντονισμός και ο έλεγχος» (Σαΐτης, 2000). Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2000), η οργάνωση περιλαμβάνει τα εξής: α) τη διευθέτηση, β) τον συντονισμό, γ) την ανάλυση των συνιστωσών μιας ομάδας ατόμων και αντικειμένων και δ) τον καταμερισμό της εργασίας. Ένας εναλλακτικός ορισμός της εκπαιδευτικής ηγεσίας είναι «η διαδικασία συντονισμού ανθρώπων, μαθητών, δασκάλων, βοηθητικού προσωπικού, δραστηριοτήτων και υπαρχόντων μέσων για την παροχή εκπαίδευσης με πιο αποτελεσματικό τρόπο» (Μπουραντάς, 2005). Στόχος της Εκπαιδευτικής Διοίκησης είναι η διασφάλιση της αποτελεσματικής και εύρυθμης λειτουργίας της εκπαιδευτικής μονάδας επιτυγχάνοντας τους ακόλουθους στόχους:

- Για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού είναι απαραίτητος ο συνδυασμός ανθρώπινων και υλικών πόρων.
- Για να μπορέσει ο οργανισμός να προσαρμοστεί στις αλλαγές
- Η διατήρηση και ενίσχυση των υλικών και ανθρώπινων πόρων

Η εκπαιδευτική ηγεσία μπορεί να αποδειχθεί ωφέλιμη για την εκπαίδευση όταν το σχολικό κλίμα είναι ευνοϊκό, το στυλ ηγεσίας είναι κατάλληλο, τα ενδιαφερόμενα μέρη ενδυναμώνονται και εφαρμόζεται η συμμετοχική ηγεσία. Αυτό διαπιστώθηκε και τεκμηριώθηκε από σχετικά ερευνητικά ευρήματα που κατέδειξαν τον ουσιαστικό ρόλο των λειτουργιών και των διαδικασιών της διοίκησης στην ίδρυση ενός αποτελεσματικού σχολείου (Oplatka & Arar, 2017).

Στο πλαίσιο αυτό, έχουν αναπτυχθεί διάφορα μοντέλα ηγεσίας, τα οποία ταξινομούνται με βάση διαφορετικά κριτήρια, όπως ο τρόπος λήψης αποφάσεων, ο προσανατολισμός της ηγετικής συμπεριφοράς ή οι ανάγκες και οι στόχοι των οργανισμών στους οποίους εφαρμόζονται. Ιδιαίτερη σημασία παρουσιάζει η εφαρμογή των μοντέλων ηγεσίας στον εκπαιδευτικό χώρο, όπου ο ηγέτης, πέρα από τη διαχείριση των λειτουργικών διαδικασιών, καλείται να προάγει την ποιότητα της μάθησης, να ενισχύει τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και να διαμορφώνει μια θετική κουλτούρα στο σχολικό περιβάλλον. Η ανάλυση και η σύγκριση των διαφορετικών μοντέλων ηγεσίας προσφέρει επομένως πολύτιμες γνώσεις για την κατανόηση της πολυπλοκότητας και της δυναμικής της ηγετικής διαδικασίας σε κάθε επίπεδο (Oplatka & Arar, 2017).

Η βιβλιογραφία προσδιορίζει ένα ευρύ φάσμα μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας, τα οποία ταξινομούνται σύμφωνα με διάφορα κριτήρια και χαρακτηριστικά. Μια προσέγγιση

διακρίνει τρία μοντέλα ηγεσίας που βασίζονται στη συμπεριφορά λήψης αποφάσεων (Day et al., 2020):

1. το αυταρχικό μοντέλο, όπου ο ηγέτης λαμβάνει αποφάσεις ανεξάρτητα και επιβάλλει τη στρατηγική του με ή χωρίς τη συγκατάθεση των μελών της ομάδας.
2. το δημοκρατικό μοντέλο, στο οποίο ο ηγέτης ενσωματώνει τη συμβολή των συναδέλφων, συντονίζει και καθοδηγεί τις συλλογικές προσπάθειες και προωθεί τη συμμετοχή και την κοινή ευθύνη· και
3. το εξουσιοδοτικό μοντέλο, όπου ο ηγέτης αναλαμβάνει περιορισμένο ρόλο και αναθέτει σημαντικές ευθύνες στα μέλη της ομάδας, ενισχύοντας την πρωτοβουλία και ενισχύοντας τη δυναμική της ομάδας.

Τα μοντέλα ηγεσίας μπορούν επίσης να κατηγοριοποιηθούν ανάλογα με τον συνολικό προσανατολισμό τους. Από αυτή την άποψη, προκύπτουν δύο βασικά μοντέλα (Day et al., 2020):

1. το ανθρωποκεντρικό μοντέλο, που δίνει έμφαση στις διαπροσωπικές σχέσεις, τη συνεργασία και την προσοχή στο ανθρώπινο στοιχείο. Και
2. το διοικητικό-διαχειριστικό μοντέλο, που εστιάζει στην επίσημη εκτέλεση καθηκόντων και διοικητικών διαδικασιών που είναι απαραίτητες για την επίτευξη των οργανωτικών στόχων.

Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, ο Sergiovani (1984) πρότεινε μια ταξινόμηση που περιλαμβάνει πέντε διαφορετικούς τύπους σχολικής ηγεσίας:

1. Τεχνική ηγεσία, η οποία βασίζεται σε τεχνικές ορθολογικής διαχείρισης και υιοθετεί μια διοικητική-διαχειριστική προσέγγιση.
2. Διαπροσωπική ηγεσία, η οποία αξιοποιεί κοινωνικούς και διαπροσωπικούς πόρους.
3. Παιδαγωγική ηγεσία, με έμφαση σε θέματα που σχετίζονται με τη διδασκαλία και τη μάθηση.
4. Συμβολική ηγεσία, με στόχο την καλλιέργεια ενδιαφέροντος και δέσμευσης μεταξύ των εκπαιδευτικών σχετικά με τα σχολικά θέματα.
5. Πολιτιστική ηγεσία, η οποία εστιάζει στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας, των ηθικών αρχών και των πολιτιστικών αξιών.

Μια ολοκληρωμένη κατανόηση της σχολικής ηγεσίας χαρακτηρίζεται από τη συμπερίληψη πολυάριθμων μοντέλων, καθένα από τα οποία δίνει έμφαση στις μοναδικές μεθόδους με τις οποίες οι ηγέτες επηρεάζουν την οργανωτική κουλτούρα, την απόδοση του προσωπικού και τα αποτελέσματα των μαθητών (Κατσαρός, 2021). Αυτά τα μοντέλα προσφέρουν μια μοναδική προοπτική για τους τρόπους με τους οποίους οι πρακτικές ηγεσίας μπορούν να προσαρμοστούν ώστε να ανταποκρίνονται στις διαφορετικές απαιτήσεις των εκπαιδευτικών περιβαλλόντων, ενισχύοντας έτσι τόσο τη δέσμευση όσο και την αποτελεσματικότητα (Day et al., 2020).

Η διοικητική ηγεσία δίνει έμφαση στην εκτέλεση των επίσημων υποχρεώσεων, της δομής και της τάξης. Αυτό το στυλ ηγεσίας είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικό στην οργάνωση των σχολικών λειτουργιών, στη διαχείριση των πόρων και στην αποτελεσματική εφαρμογή πολιτικών, κανονισμών και χρονοδιαγραμμάτων. Η μεθοδολογία τους είναι προσανατολισμένη στην εργασία, με έμφαση στη λογοδοσία, την παρακολούθηση και τον προγραμματισμό (Φασούλης & Γεωργιάδη, 2023). Αν και προσφέρει προβλεψιμότητα και σταθερότητα, μπορεί περιστασιακά να περιορίσει την αυτονομία ή τη δημιουργικότητα του προσωπικού εάν εφαρμοστεί με υπερβολική αυστηρότητα (Day et al., 2020). Η βιβλιογραφία διαφωνεί ως προς την επάρκεια της διοικητικής ηγεσίας. Ενώ είναι απαραίτητη για την εύρυθμη λειτουργία, θεωρείται ανεπαρκής για τη δημιουργία «κουλτούρας μάθησης» (Leithwood, 2006). Η κριτική εστιάζει στο γεγονός ότι η αυστηρή προσήλωση στους κανόνες, χωρίς περαιτέρω ενθάρρυνση για καινοτομία, δημιουργεί μια κουλτούρα «συμμόρφωσης» (compliance) και όχι «δέσμευσης» (commitment), αντίθετα με αυτό που επιδιώκουν τα μετασχηματιστικά μοντέλα (Χατζηπαναγιώτου, 2022).

Η διαπροσωπική ηγεσία υπογραμμίζει τη σημασία της επικοινωνίας, της ενσυναίσθησης και της συνεργασίας, δίνοντας έμφαση στις σχεσιακές και κοινωνικές πτυχές. Σε αυτό το μοντέλο, οι ηγέτες καλλιεργούν ένα θετικό σχολικό κλίμα και ενισχύουν την εμπιστοσύνη δημιουργώντας ενεργά ισχυρές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς, το διοικητικό προσωπικό και τους μαθητές. Λαμβάνουν υπόψη την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εργαζομένων τους, προωθούν τη συνεργασία και επιλύουν τις συγκρούσεις με εποικοδομητικό τρόπο. Αυτή η μέθοδος έχει τη δυνατότητα να ενισχύσει τα κίνητρα και την ενότητα του προσωπικού. Ωστόσο, απαιτεί

υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης και συνεπή προσπάθεια για τη διατήρηση ισχυρών σχέσεων (Day et al., 2020).

Η μετασχηματιστική ηγεσία παρακινεί τους εμπλεκόμενους στη σχολική κοινότητα λόγω της πνευματικής διέγερσης, του οράματος και των κινήτρων της. Ευθυγραμμίζοντας τους σχολικούς στόχους με τους προσωπικούς στόχους των εκπαιδευτικών, οι μετασχηματιστικοί ηγέτες καλλιεργούν μια συλλογική αίσθηση σκοπού. Λειτουργούν ως μέντορες, γιορτάζουν τα επιτεύγματα, προωθούν την καινοτομία και λειτουργούν ως πρότυπα. Η μετασχηματιστική ηγεσία καλλιεργεί μια κουλτούρα συνεχούς βελτίωσης και αριστείας δίνοντας προτεραιότητα στη δέσμευση, τον αμοιβαίο σεβασμό και τις υψηλές προσδοκίες (Θεοφιλίδης, 2012). Είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική στην προώθηση της δέσμευσης και στην υποκίνηση αλλαγών, αλλά απαιτεί τη συνεχή ενέργεια και την προσωπική επένδυση του σχολικού ηγέτη (Orlatka & Arar, 2017). Ενώ η μετασχηματιστική ηγεσία θεωρείται από πολλούς ως το βέλτιστο μοντέλο για την εκπαίδευση (καθώς προάγει τη συλλογική μάθηση), η Κατανεμημένη Ηγεσία ασκεί την κριτική ότι η Μετασχηματιστική Ηγεσία παραμένει πολύ εστιασμένη στο άτομο του Διευθυντή (ως οραματιστή) και δεν εκμεταλλεύεται πλήρως την ηγετική ικανότητα που υπάρχει σε ολόκληρο τον οργανισμό.

Η ηγεσία αντιμετωπίζεται, από το μοντέλο της κατανεμημένης ηγεσίας, ως συλλογική προσπάθεια και όχι υπό το πρίσμα των θέσεων που κατέχει ένα μοναδικό άτομο. Οι αρμοδιότητες κατανέμονται μεταξύ των μελών του προσωπικού ανάλογα με το επίπεδο εμπειρογνωμοσύνης, εμπειρίας και τις απαιτήσεις συγκεκριμένων καθηκόντων. Αυτό το στυλ ηγεσίας προωθεί την ανάπτυξη ηγετικής ικανότητας, ενδυνάμωσης και συνεργασίας σε όλο το ίδρυμα. Προωθεί, ακόμα, την επαγγελματική ανάπτυξη, βελτιώνει την επίλυση προβλημάτων και εγγυάται ότι η ηγεσία είναι συγκεκριμένη και προσαρμοστική. Ωστόσο, μια κουλτούρα εμπιστοσύνης, αποτελεσματικής επικοινωνίας και σαφήνειας στους ρόλους είναι απαραίτητα για την επιτυχή εφαρμογή (Θεοφιλίδης, 2012). Η αντιπαράθεση εδώ έγκειται στην εφικτότητα της Κατανεμημένης Ηγεσίας. Οι επικριτές της επισημαίνουν ότι, σε ιεραρχικά και γραφειοκρατικά συστήματα όπως το ελληνικό, η τυπική εξουσία του Διευθυντή είναι νομοθετικά κατοχυρωμένη, καθιστώντας τον αποκλειστικό υπεύθυνο για τις αποφάσεις. Αυτό δημιουργεί συχνά μια αντίφαση ανάμεσα στην επιθυμητή συνεργατική κουλτούρα και την νομική/δομική πραγματικότητα.

Στην ελληνική πραγματικότητα, η έλλειψη εκπαιδευτικής επιμόρφωσης σε θέματα ηγεσίας και η περιορισμένη εμπειρία σε καταναμεημένα μοντέλα μπορεί να περιορίσουν την υιοθέτησή τους.

Η συναλλακτική ηγεσία βασίζεται σε αμοιβαίες ανταλλαγές, ρητές προσδοκίες και δομημένες αλληλεπιδράσεις. Οι στόχοι απόδοσης καθορίζονται από ηγέτες, οι οποίοι παρακολουθούν την πρόοδο και ενισχύουν τις επιθυμητές συμπεριφορές μέσω ανταμοιβών ή άλλων κινήτρων. Αυτό το μοντέλο είναι αποτελεσματικό για την επίτευξη βραχυπρόθεσμων στόχων, τη διασφάλιση της συμμόρφωσης και τη διατήρηση της λειτουργικής σταθερότητας. Ωστόσο, μπορεί να είναι λιγότερο αποτελεσματικό στην προώθηση της εγγενούς δέσμευσης ή στην παρακίνηση της δημιουργικότητας όταν χρησιμοποιείται μεμονωμένα (Σαΐτης, 2014).

Η ηγεσία των δυνατοτήτων χαρακτηρίζεται από μια περιστασιακή, προσαρμόσιμη προσέγγιση. Οι ηγέτες αναγνωρίζουν ότι κανένα μοναδικό στυλ δεν είναι καθολικά αποτελεσματικό και προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους ώστε να ευθυγραμμίζεται με το πλαίσιο, τις ανάγκες του προσωπικού και τις οργανωτικές προκλήσεις. Αυτό το μοντέλο προωθεί την ανάπτυξη προσαρμοσμένων λύσεων και προωθεί την ανταπόκριση και τη δημιουργικότητα στην επίλυση περίπλοκων ζητημάτων. Υπογραμμίζει τη σημασία του κριτικού προβληματισμού και την ικανότητα πλοήγησης στην αβεβαιότητα αλλά, απαιτεί υψηλό βαθμό κρίσης και κατανόηση της οργανωτικής δυναμικής (Oplatka & Agar, 2017).

Οι υποκειμενικές εμπειρίες και ερμηνείες των ατόμων μέσα στη σχολική κοινότητα είναι ο πρωταρχικός στόχος της μεταμοντέρνας ηγεσίας. Οι ηγέτες που εφαρμόζουν αυτή τη μεθοδολογία αναγνωρίζουν την ύπαρξη πολυάριθμων απόψεων, δίνουν προτεραιότητα στη διαφορετικότητα και ενθαρρύνουν την κριτική και στοχαστική σκέψη. Σε πολύπλοκα περιβάλλοντα, αυτό το μοντέλο προωθεί την προσαρμοστική επίλυση προβλημάτων, την ευελιξία και τη συμπερίληψη. Έχει τη δυνατότητα να βοηθήσει τα σχολεία να προσαρμοστούν στην αλλαγή με δημιουργικό τρόπο, αν και μπορεί να απαιτήσει προσεκτική διευκόλυνση για την αποφυγή ασάφειας και την αμφισβήτηση των παραδοσιακών ιεραρχικών δομών (Σαΐτης, 2014).

Η ανάλυση των διαφορετικών μοντέλων σχολικής ηγεσίας υπογραμμίζει ότι δεν υπάρχει μία μοναδική προσέγγιση που να είναι καθολικά αποτελεσματική, αλλά κάθε μοντέλο προσφέρει διαφορετικά εργαλεία και στρατηγικές ανάλογα με το πλαίσιο

εφαρμογής. Το κεντρικό debate στη σύγχρονη εκπαιδευτική έρευνα αφορά τη μετάβαση από την αναγκαία Διοικητική και Συναλλακτική προσέγγιση (που εξασφαλίζουν τη λειτουργική σταθερότητα) προς τη Μετασχηματιστική και Κατανεμημένη ηγεσία (που ενισχύουν τη συνεργασία και την επαγγελματική ανάπτυξη). Η πρόκληση είναι να επιτευχθεί η βέλτιστη ισορροπία μεταξύ αυτών των αντιθετικών απαιτήσεων. Η διοικητική και η συναλλακτική ηγεσία μπορεί να εξασφαλίσουν σταθερότητα και επίτευξη συγκεκριμένων στόχων, αλλά συχνά περιορίζουν την πρωτοβουλία και τη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών. Αντίθετα, οι διαπροσωπικές, μετασχηματιστικές και κατανεμημένες μορφές ηγεσίας ενισχύουν την εμπλοκή, τη συνεργασία και την επαγγελματική ανάπτυξη, απαιτώντας όμως υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης, εμπιστοσύνης και σαφήνεια ρόλων για να λειτουργήσουν αποτελεσματικά. Τα πιο πρόσφατα μοντέλα, όπως η ηγεσία δυνατοτήτων και η μεταμοντέρνα ηγεσία, προσφέρουν ευελιξία και προσαρμοστικότητα σε πολύπλοκα και δυναμικά σχολικά περιβάλλοντα, ενσωματώνοντας την αναγνώριση διαφορετικών απόψεων και την προώθηση της κριτικής σκέψης, αλλά η εφαρμογή τους στην ελληνική πραγματικότητα συχνά περιορίζεται από τη συγκεντρωτική διοίκηση, την έλλειψη χρόνου για συνεργατικές πρακτικές και τις στερεοτυπικές αντιλήψεις για τον ρόλο του διευθυντή. Αυτά υποδεικνύουν ότι η κατανόηση της πολυπλοκότητας της σχολικής ηγεσίας απαιτεί όχι μόνο την εκτίμηση των θεωρητικών πλεονεκτημάτων κάθε μοντέλου, αλλά και την κριτική αξιολόγηση των περιορισμών τους σε συγκεκριμένα εκπαιδευτικά πλαίσια, όπως αυτό των ελληνικών σχολείων, όπου η προσαρμογή των πρακτικών ηγεσίας στις ανάγκες των εκπαιδευτικών και των μαθητών καθίσταται καθοριστική για την ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης, τη βελτίωση του σχολικού κλίματος και την επίτευξη θετικών μαθησιακών αποτελεσμάτων (Μαλαγκονιάρη & Ντέλιου, 2024).

## **2.2. Ο ρόλος του διευθυντή στη σχολική κοινότητα**

Ο διευθυντής κατέχει κεντρικό και πολύπλευρο ρόλο στη σχολική κοινότητα, λειτουργώντας ταυτόχρονα ως διαχειριστής, εκπαιδευτικός ηγέτης και οραματιστής οδηγός. Οι αρμοδιότητές τους εκτείνονται πολύ πέρα από τη διαχείριση των καθημερινών λειτουργιών, περιλαμβάνοντας στρατηγικό σχεδιασμό, επίβλεψη προγραμμάτων σπουδών, ανάπτυξη προσωπικού και δημιουργία θετικού και αποτελεσματικού περιβάλλοντος μάθησης (ΠΛουμής, 2019). Ως κεντρικό πρόσωπο στο σχολείο, ο

διευθυντής είναι υπεύθυνος για τον καθορισμό σαφών στόχων και προτεραιοτήτων που ευθυγραμμίζονται με το όραμα και την αποστολή του ιδρύματος, διασφαλίζοντας ότι τόσο οι ακαδημαϊκοί όσο και οι οργανωτικοί στόχοι επιδιώκονται με συνέπεια και αποτελεσματικότητα. Αυτό απαιτεί όχι μόνο μια σταθερή κατανόηση των εκπαιδευτικών πολιτικών και των διοικητικών διαδικασιών, αλλά και την ικανότητα εξισορρόπησης ανταγωνιστικών απαιτήσεων, όπως η κατανομή πόρων, η συμμόρφωση με τους κανονισμούς και η ανταπόκριση στις ανάγκες των μαθητών, του προσωπικού και της ευρύτερης κοινότητας (Khaleel et al., 2021).

Ένας αποτελεσματικός διευθυντής συνδυάζει τη διαχειριστική ικανότητα με την παιδαγωγική διορατικότητα. Οι διοικητικές δεξιότητες περιλαμβάνουν την ικανότητα σχεδιασμού, οργάνωσης και αξιολόγησης των σχολικών λειτουργιών, διασφαλίζοντας ότι οι διαδικασίες είναι αποτελεσματικές και ότι οι πόροι χρησιμοποιούνται αποτελεσματικά. Η παιδαγωγική εμπειρογνομosύνη επιτρέπει στον διευθυντή να καθοδηγεί τις εκπαιδευτικές πρακτικές, να αξιολογεί την ποιότητα της διδασκαλίας και να καλλιεργεί μια κουλτούρα συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης (Πλουμής, 2019). Η ηγεσία σε αυτό το πλαίσιο είναι τόσο προληπτική όσο και στοχαστική: οι διευθυντές πρέπει να προβλέπουν εμπόδια, να επινοούν στρατηγικές λύσεις και να προσαρμόζουν τις πρακτικές με βάση τις αναδυόμενες τάσεις στην εκπαίδευση ή την ανατροφοδότηση από τα ενδιαφερόμενα μέρη. Η κριτική σκέψη, η λήψη αποφάσεων και η επίλυση προβλημάτων είναι επομένως απαραίτητες, όπως και η ικανότητα ενσωμάτωσης της θεωρητικής γνώσης της εκπαιδευτικής ηγεσίας με πρακτικές λύσεις που αφορούν το πλαίσιο (Brauckmann et al., 2023).

Οι διαπροσωπικές σχέσεις είναι μια άλλη καθοριστική διάσταση του ρόλου του διευθυντή. Οι διευθυντές λειτουργούν ως διαμεσολαβητές, συνεργάτες και μέντορες, καλλιεργώντας ένα κλίμα εμπιστοσύνης, σεβασμού και συνεργασίας μεταξύ των μελών του προσωπικού. Η αποτελεσματική επικοινωνία είναι θεμελιώδης, καθώς οι διευθυντές πρέπει να διατυπώνουν με σαφήνεια τις προσδοκίες, να παρέχουν εποικοδομητική ανατροφοδότηση και να ενθαρρύνουν τον ανοιχτό διάλογο που υποστηρίζει την επαγγελματική ανάπτυξη. Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι καθοριστική σε αυτές τις αλληλεπιδράσεις, επιτρέποντας στους διευθυντές να ισορροπούν αναμεσά σε συγκρούσεις, να κατανοούν διαφορετικές προοπτικές και να ανταποκρίνονται με

ευαισθησία στις κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες όλων των μελών του σχολείου. Καλλιεργώντας σχέσεις συνεργασίας με δασκάλους, μαθητές, γονείς και την ευρύτερη κοινότητα, οι διευθυντές δημιουργούν ένα περιβάλλον στο οποίο εκτιμάται η κοινή ευθύνη, ο αμοιβαίος σεβασμός και η συλλογική επίλυση προβλημάτων (Wijaya et al., 2022).

Πέρα από τις άμεσες οργανωτικές και σχεσιακές ευθύνες, οι διευθυντές λειτουργούν ως οραματιστές και στρατηγικοί ηγέτες. Είναι επιφορτισμένοι με τον καθορισμό και την επικοινωνία ενός σαφούς οράματος που εμπνέει όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, ενώ προβλέπουν τις εκπαιδευτικές τάσεις, προσαρμόζονται στις αλλαγές πολιτικής και ευθυγραμμίζουν τους στόχους του σχολείου με τους μακροπρόθεσμους στόχους. Η στρατηγική ηγεσία περιλαμβάνει τη λήψη τεκμηριωμένων αποφάσεων που εξισορροπούν τις άμεσες επιχειρησιακές ανάγκες με τις μελλοντικές φιλοδοξίες του σχολείου, διασφαλίζοντας βιώσιμη ανάπτυξη και συνεχή βελτίωση (Brauckmann et al., 2023).

Οι διευθυντές λειτουργούν επίσης ως γέφυρα μεταξύ του σχολείου και της ευρύτερης κοινότητας. Μέσω της συνεργασίας με γονείς, τοπικούς οργανισμούς, υπεύθυνους χάραξης πολιτικής και εξωτερικούς συνεργάτες, καλλιεργούν εμπιστοσύνη, δημιουργούν υποστήριξη και δημιουργούν δίκτυα που ενισχύουν τις ευκαιρίες και τους πόρους μάθησης. Αυτός ο ρόλος απαιτεί ισχυρές επικοινωνιακές δεξιότητες, πολιτιστική ικανότητα και ικανότητα διαπραγμάτευσης και διατήρησης αμοιβαία επωφελών σχέσεων (Wijaya et al., 2022).

Ως παράγοντες αλλαγής, οι διευθυντές καθοδηγούν την καινοτομία εντός του σχολείου, είτε μέσω μεταρρυθμίσεων στο πρόγραμμα σπουδών, ενσωμάτωσης τεχνολογίας ή υιοθέτησης νέων μεθοδολογιών διδασκαλίας. Είναι υπεύθυνοι για τη διαχείριση της αντίστασης στην αλλαγή, την παρακίνηση του προσωπικού και την ενσωμάτωση καινοτομιών με τρόπο βιώσιμο και ευθυγραμμισμένο με τους στόχους του σχολείου. Οι αποτελεσματικοί διευθυντές εξισορροπούν την καινοτομία με τη σταθερότητα, ενισχύοντας την ανθεκτικότητα και την προσαρμοστικότητα μέσα στο σχολείο (Khaleel et al., 2021).

Οι διευθυντές καθορίζουν την ηθική πυξίδα του σχολείου διαμορφώνοντας την ακεραιότητα, τη δικαιοσύνη και την υπευθυνότητα. Οι αποφάσεις τους έχουν συχνά ηθικές

επιπτώσεις, επηρεάζοντας τον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζονται οι πολιτικές, επιλύονται οι συγκρούσεις και αντιμετωπίζονται οι μαθητές και το προσωπικό. Οι διευθυντές που ηγούνται με σαφήνεια αξιών χτίζουν εμπιστοσύνη, αξιοπιστία και αίσθηση σκοπού σε όλο το σχολείο (Brauckmann et al., 2023).

Η ικανότητα του διευθυντή να διαχειρίζεται κρίσεις αναδεικνύει επίσης τον πολύπλευρο ρόλο του. Οι απροσδόκητες προκλήσεις, που κυμαίνονται από ζητήματα συμπεριφοράς έως ελλείψεις προσωπικού, καταστάσεις έκτακτης ανάγκης ή κρίσεις δημόσιας υγείας, απαιτούν ήρεμες, έγκαιρες και αποτελεσματικές απαντήσεις. Οι διευθυντές μοντελοποιούν την ανθεκτικότητα και την επίλυση προβλημάτων, δείχνοντας στο προσωπικό και τους μαθητές πώς να πλοηγούνται σε περίπλοκες καταστάσεις με αυτοπεποίθηση και ψυχραιμία (Wijaya et al., 2022).

Η ηγετική στάση και το στυλ ηγεσίας του διευθυντή, σε σύνδεση με όσα στο προηγούμενο κεφάλαιο αναφέρθηκαν, συνδέονται άρρηκτα με τον τρόπο με τον οποίο αυτός ασκεί τον ρόλο του μέσα στη σχολική κοινότητα. Ο ρόλος του διευθυντή ορίζει το πλαίσιο των ευθυνών, των αρμοδιοτήτων και της λήψης αποφάσεων, ενώ το στυλ ηγεσίας αποκαλύπτει πώς οι ευθύνες αυτές υλοποιούνται και πώς ασκείται επιρροή στα μέλη της σχολικής μονάδας. Η επιλογή ηγετικού στυλ επηρεάζει καθοριστικά την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων, το κλίμα συνεργασίας και τη συνοχή του σχολικού οργανισμού (Khaleel et al., 2021). Για παράδειγμα, ένας διευθυντής που υιοθετεί μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας προσεγγίζει τον ρόλο του μέσα από το όραμα, την έμπνευση και την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, καλλιεργώντας κουλτούρα εμπιστοσύνης, δημιουργικότητας και επαγγελματικής ανάπτυξης. Αντίθετα, ένας διευθυντής με διοικητικό ή συναλλακτικό στυλ τείνει να δίνει έμφαση στη δομή, στους κανόνες και στον έλεγχο, γεγονός που μπορεί να εξασφαλίζει αποτελεσματικότητα στη λειτουργία, αλλά ενδέχεται να περιορίζει τη δημιουργική πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών (Wijaya et al., 2022). Στην πραγματικότητα, το στυλ ηγεσίας λειτουργεί ως ο «συναισθηματικός και ηθικός τόνος» της σχολικής ηγεσίας: καθορίζει το πώς ο διευθυντής αντιλαμβάνεται τους ανθρώπους και τη μάθηση, πώς εμπνέει εμπιστοσύνη και πώς μεταδίδει τις αξίες του σχολείου μέσα από την καθημερινή πρακτική. Μέσω του ηγετικού του στυλ, ο διευθυντής είτε ενισχύει είτε αποδυναμώνει το αίσθημα του «ανήκειν» στη σχολική κοινότητα, επηρεάζοντας άμεσα την ικανοποίηση, τη δέσμευση και την απόδοση των εκπαιδευτικών.

Έτσι, η ηγεσία δεν περιορίζεται στη διαχείριση των λειτουργιών, αλλά μετατρέπεται σε πράξη αξιών και σχέσεων που καθορίζει το ήθος και το κλίμα του σχολείου (Khaleel et al., 2021).

Παρά την εκτενή βιβλιογραφική τεκμηρίωση των διαφορετικών στυλ ηγεσίας και των πολλαπλών ρόλων του διευθυντή, η εφαρμογή αυτών των θεωριών στην ελληνική σχολική πραγματικότητα δεν είναι απαλλαγμένη εμποδίων και αντιφάσεων. Η διαφοροποίηση των αναγκών και των εμπειριών των εκπαιδευτικών μέσα σε κάθε σχολική κοινότητα δημιουργεί επιπλέον πολυπλοκότητα, υπογραμμίζοντας ότι κανένα μοντέλο δεν μπορεί να εφαρμοστεί οριζόντια και χωρίς προσαρμογές (Πλουμής, 2019). Κατ' αυτόν τον τρόπο, η ελληνική πραγματικότητα απαιτεί έναν σχολικό ηγέτη που να συνδυάζει ευελιξία, κριτική σκέψη και προσαρμοστικότητα, συνδυάζοντας στοιχεία διαχείρισης, παιδαγωγικής καθοδήγησης και στρατηγικής όρασης, ώστε να αντιμετωπίζει τόσο τις λειτουργικές ανάγκες όσο και τις προκλήσεις που προκύπτουν από την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και την προαγωγή μιας βιώσιμης κουλτούρας μάθησης.

### **2.3.Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών**

#### **2.3.1. Θεωρητικό πλαίσιο**

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών γίνεται πιο αποτελεσματικά κατανοητή εξετάζοντας τις διαδικασίες, τις συνθήκες και τους σκοπούς της εκπαίδευσης ενηλίκων σε εκπαιδευτικά πλαίσια μέσα από το πρίσμα βασικών θεωρητικών πλαισίων. Η Θεωρία της Μάθησης Ενηλίκων, όπως διατυπώθηκε από τον Knowles (1980), είναι ένα κεντρικό συστατικό αυτών. Υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτές είναι αυτόνομοι και αυτοκατευθυνόμενοι μαθητές που συνεισφέρουν τις επαγγελματικές τους γνώσεις, τις αξίες και τις προηγούμενες εμπειρίες τους στη μαθησιακή διαδικασία. Από αυτή την άποψη, η αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη πρέπει να σχετίζεται με την πρακτική των εκπαιδευτικών, να διευκολύνει τον αυτοστοχασμό και να προσφέρει ευκαιρίες για ενεργό συμμετοχή και επίλυση προβλημάτων. Η Θεωρία της Βιωματικής Μάθησης του Kolb & Kolb (1984) συμπληρώνει αυτή τη μεθοδολογία αντιλαμβανόμενη την επαγγελματική μάθηση ως μια κυκλική διαδικασία που περιλαμβάνει ενεργό πειραματισμό, αναστοχαστική παρατήρηση, αφηρημένη εννοιολόγηση και συγκεκριμένη εμπειρία. Αυτό το μοντέλο τονίζει την αναγκαιότητα ευκαιριών βιωματικής και πρακτικής μάθησης σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, συμπεριλαμβανομένης της έρευνας στην τάξη,

της παρατήρησης από ομοτίμους και της αναστοχαστικής διδασκαλίας, που επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να μετατρέψουν την εμπειρία σε επαγγελματική γνώση. Η θεωρία της μάθησης του Vygotsky (1978) και η θεώρηση του Wenger για τις κοινότητες πρακτικής (1998), οι οποίες βασίζονται σε μια κοινωνικοπολιτισμική βάση, υπογραμμίζουν το γεγονός ότι η μάθηση είναι εγγενώς κοινωνική και διευκολύνεται από τον διάλογο, τη συνεργασία και την κοινή δημιουργία νοήματος. Σε αυτό το πλαίσιο, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δεν είναι μια μεμονωμένη ή μοναχική επιδίωξη, αλλά μια συλλογική προσπάθεια που έχει τις ρίζες της στη διαπραγμάτευση επαγγελματικών ταυτοτήτων μέσα σε μια κοινότητα, τη συν-κατασκευή της γνώσης και την αλληλεπίδραση. Κατά συνέπεια, τα σχολεία μπορούν να χαρακτηριστούν ως περιβάλλοντα κοινωνικής μάθησης στα οποία οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε συνεργατικό προβληματισμό, μοιράζονται πρακτικές και καλλιεργούν μια κοινή αίσθηση αποτελεσματικότητας (Καραδήμας & Καραδήμα, 2016). Τέλος, η Θεωρία Μετασχηματιστικής Μάθησης του Mezirow (1991) υποστηρίζει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μια διαδικασία κατά την οποία τα άτομα αμφισβητούν και αναθεωρούν τις υποθέσεις, τις πεποιθήσεις και τις προοπτικές τους, προσθέτοντας έτσι μια κριτική διάσταση. Οι δάσκαλοι όχι μόνο αποκτούν νέες δεξιότητες αλλά και υφίστανται ουσιώδεις γνωστικές και συναισθηματικές μεταμορφώσεις που επαναπροσδιορίζουν την επαγγελματική τους ταυτότητα και τις διδακτικές τους προσεγγίσεις μέσω κριτικού προβληματισμού.

Συνδυάζοντας αυτές τις θεωρητικές προοπτικές, επιτυγχάνεται μια ολοκληρωμένη κατανόηση της μάθησης και της ανάπτυξης των εκπαιδευτών μέσα σε περίπλοκα εκπαιδευτικά οικοσυστήματα. Αποδεικνύουν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μια κοινωνικά ενσωματωμένη, στοχαστική και ενεργή διαδικασία που υπερβαίνει την απόκτηση δεξιοτήτων και περιλαμβάνει τη συνεχή αναδόμηση του επαγγελματικού νοήματος, τη συνεργασία και την προσωπική μεταμόρφωση. Καθιερώνοντας πρωτοβουλίες επαγγελματικής μάθησης στη βάση αυτών των θεωριών, τα σχολεία μπορούν να αναπτύξουν αναπτυξιακά προγράμματα που ανταποκρίνονται περισσότερο στις ανάγκες των εκπαιδευτικών, πιο ενσωματωμένα στην καθημερινή πρακτική και τελικά πιο αποτελεσματικά στη βελτίωση τόσο της ποιότητας της διδασκαλίας όσο και των αποτελεσμάτων της μάθησης των μαθητών (Bragg et al., 2021).

### **2.3.2. Στόχοι και μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης**

Η ποικιλομορφία των μαθησιακών απαιτήσεων και οι πολυάριθμοι στόχοι που προσπαθούν να επιτύχουν τα σχολεία αντικατοπτρίζονται στις ποικίλες μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης που υφίστανται οι εκπαιδευτικοί. Παραδοσιακά, η επαγγελματική ανάπτυξη περιλαμβάνει επίσημες, δομημένες δραστηριότητες, όπως διαπιστευμένα μαθήματα, σεμινάρια και εργαστήρια, τα οποία προσφέρουν στους εκπαιδευτές νέες γνώσεις, παιδαγωγικές στρατηγικές ή ενημερώσεις που σχετίζονται με το πρόγραμμα σπουδών. Ωστόσο, οι σύγχρονες μεθοδολογίες υπογραμμίζουν τη σημασία των άτυπων και σχολικών ευκαιριών μάθησης, συμπεριλαμβανομένου του συνεργατικού σχεδιασμού, της παρατήρησης από ομοτίμους, της καθοδήγησης, της αναστοχαστικής πρακτικής και της συμμετοχής σε επαγγελματικές κοινότητες μάθησης (PLC). Οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να συνδέσουν τις θεωρητικές γνώσεις με τις πρακτικές προκλήσεις της τάξης, ενσωματώνοντας τη μάθηση στην καθημερινή τους πρακτική μέσω αυτών των μορφών επαγγελματικής ανάπτυξης. Οι βιωματικές, συνεργατικές και αναστοχαστικές μορφές είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές στην προώθηση της ουσιαστικής, βιώσιμης ανάπτυξης, επειδή εμπλέκουν ενεργά και κοινωνικά τους εκπαιδευτικούς, κάτι που συνάδει με τις αρχές που απαριθμούνται στο μοντέλο βιωματικής μάθησης του Kolb και στο πλαίσιο των κοινοτήτων πρακτικής του Wenger (Καραδήμας & Καραδήμα, 2016).

Οι στόχοι επαγγελματικής ανάπτυξης είναι εξίσου πολύπλευροι. Ο θεμελιώδης στόχος της PD είναι να βελτιώσει τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών και να βελτιώσει την ποιότητα της διδασκαλίας παρέχοντας στους εκπαιδευτές καινοτόμες παιδαγωγικές τεχνικές, ενημερωμένες γνώσεις περιεχομένου και στρατηγικές αξιολόγησης. Η επαγγελματική ανάπτυξη στοχεύει στην ενίσχυση των αναστοχαστικών και προσαρμοστικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, οι οποίες θα τους επιτρέψουν να αξιολογούν κριτικά την πρακτική τους, να πειραματίζονται με νέες προσεγγίσεις και να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά σε διαφορετικά πλαίσια της τάξης, εκτός από την απόκτηση δεξιοτήτων. Η PD είναι επίσης καθοριστική για την ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας, των κινήτρων και της δράσης των εκπαιδευτικών, προωθώντας την αποτελεσματικότητα, τη συνεργατική δέσμευση και την ευθυγράμμιση με τους στόχους του ευρύτερου σχολείου (συ). Επιπλέον, η επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να διευκολύνει τους οργανωτικούς στόχους, συμπεριλαμβανομένης της

ευθυγράμμισης των πρακτικών στην τάξη με πρωτοβουλίες βελτίωσης σε όλο το σχολείο, τη δημιουργία μιας μαθησιακής κουλτούρας και την προώθηση της καινοτομίας (Fullan, 2001). Αυτό συνδέει την ατομική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με τη συλλογική σχολική ανάπτυξη.

Τελικά, οι στόχοι και οι μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης είναι αλληλεξαρτώμενοι: ο σχεδιασμός και η εφαρμογή των προγραμμάτων PD θα πρέπει να ευθυγραμμίζονται με τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα, ενώ ο πιο αποτελεσματικός τρόπος για την επίτευξη των στόχων της επαγγελματικής μάθησης είναι οι εκπαιδευτικοί να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που είναι σχετικές με τα συμφραζόμενα, συνεργατικές και βιωματικές (Καραδήμας & Καραδήμα, 2016). Κατά συνέπεια, μια ολοκληρωμένη στρατηγική επαγγελματικής ανάπτυξης απαιτεί μια σχολαστική αντιστοίχιση μεταξύ των επιθυμητών επιπτώσεων και των μεθόδων μάθησης, διασφαλίζοντας έτσι ότι η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι ουσιαστική, διαρκής και στενά συνδεδεμένη με τη βελτίωση τόσο της μάθησης των μαθητών όσο και της διδακτικής πρακτικής (Fullan, 2001).

### **2.3.3. Συστημικό και πολιτικό πλαίσιο**

Η επαγγελματική ανάπτυξη για τους εκπαιδευτικούς είναι βαθιά ριζωμένη σε ένα ευρύτερο συστημικό και πολιτικό πλαίσιο και είναι αδύνατο να κατανοηθεί μεμονωμένα από τα πλαίσια, τους κανονισμούς και τις κοινωνικές προσδοκίες που επηρεάζουν την εκπαιδευτική πρακτική. Οι παράμετροι εντός των οποίων λειτουργούν τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί καθορίζονται από πολιτικές συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης (CPD), συστήματα αξιολόγησης εκπαιδευτικών και επαγγελματικά πρότυπα σε εθνικό και θεσμικό επίπεδο. Αυτά τα πλαίσια συχνά καθορίζουν τη συχνότητα, το περιεχόμενο και την αξιολόγηση των επαγγελματικών μαθησιακών δραστηριοτήτων, οι οποίες με τη σειρά τους επηρεάζουν τα κίνητρα για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών και τις διαθέσιμες ευκαιρίες. Αντίθετα, τα άκαμπτα μοντέλα από πάνω προς τα κάτω μπορεί να περιορίσουν την αυτενέργεια των εκπαιδευτικών και να μειώσουν τα εγγενή κίνητρα, ενώ οι υποχρεωτικές ώρες CPD, οι απαιτήσεις διαπίστευσης ή η ευθυγράμμιση με τις διαδρομές εξέλιξης της σταδιοδρομίας μπορούν να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή (Calderhead, 2021).

Το εύρος και η αποτελεσματικότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης επηρεάζονται επίσης σημαντικά από τις πιέσεις λογοδοσίας, τις μεταρρυθμίσεις και τη συμμετοχή εξωτερικών φορέων. Τα συστήματα σχολικής επιθεώρησης ή τα καθεστώτα αξιολόγησης

υψηλού κινδύνου μπορούν είτε να ενθαρρύνουν τα σχολεία να δώσουν προτεραιότητα σε συγκεκριμένους στόχους επαγγελματικής μάθησης είτε να οδηγήσουν σε προσεγγίσεις προσανατολισμένες στη συμμόρφωση που περιορίζουν την καινοτομία και τον προβληματισμό. Εξωτερικοί φορείς, όπως εκπαιδευτικοί σύμβουλοι, πανεπιστήμια ή περιφερειακά κέντρα κατάρτισης, προσφέρουν πρόσβαση σε τεχνογνωσία, νέα παιδαγωγικά μοντέλα και ευκαιρίες δικτύωσης (Καραδήμας & Καραδήμα, 2016). Ωστόσο, τα προγράμματά τους είναι συχνά τυποποιημένα και ενδέχεται να μην λαμβάνουν πλήρως υπόψη το μοναδικό πλαίσιο και τις απαιτήσεις μεμονωμένων σχολείων. Η σημασία της ευθυγράμμισης των πρωτοβουλιών επαγγελματικής ανάπτυξης με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της σχολικής κοινότητας και τις επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών της υπογραμμίζεται από την ένταση μεταξύ εξωτερικής καθοδήγησης και τοπικής συνάφειας (Calderhead, 2021).

Τα διεθνή πλαίσια και τα συγκριτικά μοντέλα έχουν πιο ολοκληρωμένο αντίκτυπο στις πρακτικές ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Η συνεχής, στοχαστική και συνεργατική επαγγελματική ανάπτυξη τονίζεται από το πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη δια βίου μάθηση των εκπαιδευτικών, καθώς και από τις συστάσεις του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ). Αυτά τα πλαίσια υποστηρίζουν πολιτικές που ενσωματώνουν την έρευνα, την τεχνολογία και τις σχολικές κοινότητες μάθησης στο σχεδιασμό επαγγελματικής ανάπτυξης. Ενθαρρύνοντας τα σχολεία να υιοθετήσουν προσεγγίσεις που βασίζονται σε στοιχεία και να καλλιεργήσουν μια κουλτούρα συνεχούς βελτίωσης που υπερβαίνει τα εθνικά ή θεσμικά όρια, αυτά τα πλαίσια παρέχουν πολύτιμα σημεία αναφοράς για την ποιότητα και την καινοτομία (Kilg & Sasan, 2023).

Συλλογικά, αυτοί οι εξωτερικοί και συστημικοί παράγοντες χρησιμεύουν τόσο ως παράγοντες όσο και ως περιορισμοί της επαγγελματικής ανάπτυξης. Αν και οι υποστηρικτικές πολιτικές, τα πλαίσια και η διεθνής καθοδήγηση μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη θέσπιση προτύπων αριστείας, την κατανομή πόρων και τη δημιουργία ευκαιριών, οι υπερβολικά κανονιστικές ή κακώς ευθυγραμμισμένες εξωτερικές πιέσεις μπορούν να καταπνίξουν τη δημιουργικότητα, να περιορίσουν τη δέσμευση και να αποτρέψουν την αυτονομία των εκπαιδευτικών (Fullan, 2001).

#### **2.3.4. Παράγοντες επαγγελματικής ανάπτυξης**

Η αποτελεσματικότητα και η βιωσιμότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης (PD) για τους εκπαιδευτικούς επηρεάζονται από μια πολύπλευρη αλληλεπίδραση ψυχολογικών, κοινωνιολογικών και συγκειμενικών παραγόντων που επηρεάζουν συλλογικά τα κίνητρα, τη δέσμευση και τη μετάφραση της μάθησης στην πρακτική της τάξης. Η συμμετοχή και τα μαθησιακά αποτελέσματα των εκπαιδευτικών επηρεάζονται σημαντικά από τα εγγενή και εξωτερικά κίνητρά τους από ψυχολογική άποψη. Η Θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού (Deci & Ryan, 1985) υπογραμμίζει ότι όταν ικανοποιούνται οι ανάγκες των ατόμων για αυτονομία, ικανότητα και σχέση, είναι πιο διατεθειμένα να εμπλακούν βαθιά και να διατηρήσουν μια προσπάθεια. Τα εγγενή κίνητρα προωθούνται στο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης όταν οι μαθησιακές δραστηριότητες σχετίζονται με τις καθημερινές πρακτικές των εκπαιδευτικών, συνάδουν με τους επαγγελματικούς τους στόχους και επιτρέπουν τον κριτικό προβληματισμό και τον πειραματισμό. Αντίθετα, εξωγενή κίνητρα, όπως η διαπίστευση, η προαγωγή ή η συμμόρφωση με τις υποχρεωτικές ώρες επαγγελματικής ανάπτυξης, μπορεί να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή. Ωστόσο, συχνά αποτυγχάνουν να εξασφαλίσουν την εσωτερικευση της μάθησης ή την εφαρμογή νέων γνώσεων. Αυτή η διάκριση υπογραμμίζει τη σημασία των πρωτοβουλιών PD για την επίτευξη ισορροπίας μεταξύ των απαιτήσεων λογοδοσίας και των ευκαιριών για ουσιαστική, αυτοκατευθυνόμενη δέσμευση (Kilg & Sasan, 2023).

Η ανάπτυξη και η ενίσχυση της επαγγελματικής ταυτότητας συνδέονται στενά με την παρακίνηση. Οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται διαρκώς στη διαδικασία βελτίωσης της κατανόησής τους για τον ορισμό του ικανού, στοχαστικού και καινοτόμου επαγγελματία στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού ιδρύματος. Οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να ενσωματώσουν νέες γνώσεις, παιδαγωγικές στρατηγικές και εννοιολογικά πλαίσια στις εξελισσόμενες επαγγελματικές τους ταυτότητες μέσω προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης που προωθούν τη συνεργατική έρευνα, την αναστοχαστική πρακτική και την καθοδήγηση από ομοτίμους. Αυτή η εργασία σχετικά με την ταυτότητα είναι ιδιαίτερα σημαντική για τη μακροπρόθεσμη ανάπτυξη των επαγγελματιών, καθώς επηρεάζει τη δέσμευση των εκπαιδευτικών στην καινοτομία, την τάση τους να αναλαμβάνουν παιδαγωγικούς κινδύνους και την ευθυγράμμισή τους με τους πρωταρχικούς στόχους της βελτίωσης του σχολείου. Επιπλέον, ο αντίκτυπος της επαγγελματικής ανάπτυξης (EA) στα

αποτελέσματα της τάξης έχει αποδειχθεί ότι διαμεσολαβείται από την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, η οποία είναι η εμπιστοσύνη τους στην ικανότητά τους να εφαρμόζουν αποτελεσματικά νέες πρακτικές. Οι καινοτόμες προσεγγίσεις, η επιμονή απέναντι στις προκλήσεις και η συμμετοχή σε πρωτοβουλίες συνεργατικής μάθησης εντός του σχολείου είναι πιο πιθανές μεταξύ των εκπαιδευτικών που διαθέτουν υψηλότερα επίπεδα αποτελεσματικότητας (Kilag & Sasan, 2023)..

### **2.3.5. Σχολική κουλτούρα και υποστήριξη**

Η επαγγελματική μάθηση μπορεί είτε να διευκολυνθεί είτε να παρεμποδιστεί από τη σχολική κουλτούρα, η οποία περιλαμβάνει κοινούς κανόνες, αξίες και προσδοκίες. Ο συλλογικός προβληματισμός, ο πειραματισμός και ο επαγγελματικός διάλογος ενισχύονται από περιβάλλοντα που ορίζονται από την εμπιστοσύνη, την ανοιχτή επικοινωνία, τη συνεργασία και ένα κοινό όραμα για ανάπτυξη. Αντίθετα, οι κουλτούρες που δίνουν προτεραιότητα στην απομόνωση, την ιεραρχική ακαμψία ή τον ανταγωνιστικό ατομικισμό μπορεί να περιορίσουν τη συνεργασία και να μειώσουν την προθυμία των εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν πλήρως στην επαγγελματική ανάπτυξη. Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας είναι η αντιληπτή υποστήριξη των συναδέλφων και της ηγεσίας. Οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί ηγέτες που προσφέρουν καθοδήγηση, καθοδήγηση και εποικοδομητική ανατροφοδότηση καλλιεργούν ένα περιβάλλον στο οποίο οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ενθαρρυμένοι να καινοτομούν και να αναλαμβάνουν την ευθύνη για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Η κοινωνική και πολιτιστική σκαλωσιά που είναι απαραίτητη για την αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη ενισχύεται περαιτέρω από την ηγεσία που αποτελεί παράδειγμα αναστοχαστικής πρακτικής και ενθαρρύνει την κοινή ευθύνη για τη βελτίωση του σχολείου (Kilag & Sasan, 2023).

Η επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να παρεμποδιστεί από μια ποικιλία προσωπικών, πολιτιστικών και δομικών εμποδίων, παρά την παρουσία αυτών των παραγόντων διευκόλυνσης. Η απουσία θεσμικών μηχανισμών για την υποστήριξη της συνεχούς μάθησης, ο μεγάλος φόρτος διδασκαλίας, η περιορισμένη χρηματοδότηση για προγράμματα PD και ο ανεπαρκής χρόνος συμμετοχής είναι όλα διαρθρωτικές προκλήσεις. Οι ευκαιρίες για ουσιαστική συνεργασία μπορεί να περιοριστούν και η δέσμευση μπορεί να μειωθεί από πολιτισμικά εμπόδια, όπως η επαγγελματική απομόνωση, η έλλειψη εμπιστοσύνης, οι παγιωμένες ρουτίνες και η αντίσταση στην αλλαγή. Η

προθυμία και η ικανότητα των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες μπορεί να περιοριστεί περαιτέρω από προσωπικούς παράγοντες όπως η επαγγελματική εξουθένωση, το άγχος, τα χαμηλά κίνητρα ή ο φόβος της αρνητικής αξιολόγησης (Calderhead, 2021). Για παράδειγμα, ο αντίκτυπος των κατά τα άλλα καλά σχεδιασμένων προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης μπορεί να μειωθεί όταν μια άκαμπτη ιεραρχική κουλτούρα και η έλλειψη χρόνου συνδυάζονται για να επιδεινώσουν το άγχος και να μειώσουν την αίσθηση της δράσης των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, τα εμπόδια αυτά είναι συχνά αλληλένδετα.

Η σημασία μιας ολοκληρωμένης προσέγγισης στην επαγγελματική ανάπτυξη υπογραμμίζεται από την ενσωμάτωση κοινωνιολογικών και ψυχολογικών προοπτικών. Η παροχή γνώσεων ή τεχνικών δεξιοτήτων δεν επαρκεί για τη διασφάλιση της αποτελεσματικής επαγγελματικής εξέλιξης. Πρέπει επίσης να λαμβάνει υπόψη τις κοινωνικές, συναισθηματικές και γνωστικές πτυχές της μάθησης των εκπαιδευτικών. Αυτό περιλαμβάνει την ανάπτυξη μιας υποστηρικτικής σχολικής κουλτούρας που δίνει προτεραιότητα στη συνεργασία, τον πειραματισμό και την κοινή ευθύνη, καθώς και την καλλιέργεια της αυτοαποτελεσματικότητας, την καλλιέργεια της επαγγελματικής ταυτότητας και την προώθηση των κινήτρων. Επιπλέον, αυτές οι μεταβλητές επηρεάζονται από συστημικά και πολιτικά πλαίσια, συμπεριλαμβανομένων των πιέσεων λογοδοσίας, των απαιτήσεων αξιολόγησης και των πλαισίων CPD, τα οποία επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα και τη δέσμευση των εκπαιδευτικών. Ο μετασχηματισμός της επαγγελματικής ανάπτυξης σε μια διαδικασία που ενισχύει τόσο την ατομική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών όσο και τη συλλογική σχολική ικανότητα επιτυγχάνεται όταν έχει σχεδιαστεί προσεκτικά για να λαμβάνει υπόψη αυτές τις πολλαπλές διαστάσεις. Αυτή η διαδικασία δημιουργεί μια βιώσιμη βάση για συνεχή βελτίωση και την προώθηση μιας μαθησιακής κουλτούρας μέσα στο σχολείο (Calderhead, 2021).

#### **2.4. Κουλτούρα μάθησης και οργανισμός μάθησης**

Η σύγχρονη εκπαιδευτική θεωρία έχει επηρεαστεί σημαντικά από τις έννοιες της μαθησιακής κουλτούρας και της οργάνωσης της μάθησης, οι οποίες έχουν μεταμορφώσει τον τρόπο λειτουργίας, εξέλιξης και προσαρμογής των σχολείων στις απαιτήσεις ενός ταχέως μεταβαλλόμενου και περίπλοκου περιβάλλοντος. Ένας οργανισμός μάθησης είναι αυτός που βελτιώνει συνεχώς την ικανότητά του να διαμορφώνει το δικό του μέλλον, με

έμφαση στη συστημική σκέψη, το κοινό όραμα και τη συλλογική μάθηση, σύμφωνα με τον Senge (1990). Η οργανωσιακή μάθηση ορίζεται από τους Argyris και Schön (1978) ως η διαδικασία με την οποία οι οργανισμοί εντοπίζουν και διορθώνουν λάθη μέσω του προβληματισμού και της προσαρμογής. Σε αυτό το πλαίσιο, η κουλτούρα μάθησης είναι το θεμελιώδες σύστημα αξιών, κανόνων και πρακτικών που ενθαρρύνουν τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη, τον πειραματισμό και την έρευνα μεταξύ των μελών ενός οργανισμού. Η σύγκλιση αυτών των θεωρητικών θεμελίων στο πλαίσιο της εκπαίδευσης είναι η έννοια του σχολείου ως μαθησιακής κοινότητας, μιας συλλογικότητας στην οποία δάσκαλοι, μαθητές και διαχειριστές συμμετέχουν σε μια συνεχή διαδικασία κοινής νοηματοδότησης, συνεργασίας και αμοιβαίας μάθησης (Hutasuhut et al., 2021).

Σε μια σχολική κοινότητα μάθησης, η μάθηση γίνεται αντιληπτή ως μια δυναμική, διαδραστική και κοινωνικά διαμεσολαβημένη διαδικασία που βασίζεται στον διάλογο, τον προβληματισμό και την κοινή ευθύνη, παρά σε μια αδρανή μετάδοση γνώσης. Μέσω της παρατήρησης από ομοτίμους, της καθοδήγησης και των κοινοτήτων πρακτικής, οι εκπαιδευτικοί μετατρέπονται σε συν-μαθητές που συμμετέχουν στην επαγγελματική συνεργασία και την αναστοχαστική πρακτική (Hutasuhut et al., 2021). Ο διευθυντής, αναλαμβάνοντας τους ρόλους του διευκολυντή, του οραματιστή και του καταλύτη για τη μάθηση (Leithwood & Jantzi, 2000), είναι κεντρικά υπεύθυνος για την καλλιέργεια μιας κουλτούρας εμπιστοσύνης, διαφάνειας και πνευματικής ανάληψης κινδύνων που ενθαρρύνει τον πειραματισμό και την καινοτομία. Αυτή η ηγετική υποστήριξη είναι θεμελιώδης, καθώς μετατρέπει την ατομική μάθηση σε συλλογική, καθιστώντας τον διευθυντή τον κύριο παράγοντα που διασφαλίζει ότι η συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη (ΕΑ) των εκπαιδευτικών είναι μια ενσωματωμένη, συλλογική και αναστοχαστική διαδικασία. Αυτό το παράδειγμα βασίζεται σε κονστρουκτιβιστικές και κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης (Χειμάρας, & Καρατράντου, 2024), οι οποίες τονίζουν ότι η γνώση συνκατασκευάζεται μέσω της αλληλεπίδρασης και ότι οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης διατηρούν και επεκτείνουν τη συλλογική τεχνογνωσία (Fullan, 2001).

Ωστόσο, μια βιώσιμη κουλτούρα μάθησης δεν περιορίζεται μόνο στο στυλ ηγεσίας. Είναι βαθιά ριζωμένη στις κοινές υποθέσεις, αξίες και σύμβολα που καθορίζουν την οργανωτική κουλτούρα του σχολείου. Εδώ είναι που η ηγεσία του διευθυντή αποκτά

στρατηγικό ρόλο: μέσω των πρακτικών του, ο διευθυντής θεσμοθετεί αυτές τις αξίες (εμπιστοσύνη, αμοιβαίος σεβασμός και διαφάνεια), διασφαλίζοντας ότι η μάθηση γίνεται μια οργανική και συνεχής διαδικασία και όχι μια απλή διαχειριστική πρωτοβουλία. Ο τρόπος με τον οποίο τα μέλη ερμηνεύουν την εμπειρία, διαχειρίζονται την αλλαγή και συμμετέχουν στη συνεργατική έρευνα επηρεάζεται από την κουλτούρα τους. Οι Stoll και Fink υποστηρίζουν ότι οι θεσμοί που καλλιεργούν μια ισχυρή κουλτούρα συνεργασίας και κοινού οράματος επιδεικνύουν αυξημένα επίπεδα προσαρμοστικότητας, ηθικού και καινοτομίας. Επομένως, η ανάπτυξη μιας θετικής και χωρίς αποκλεισμούς κουλτούρας δεν είναι απλώς μια συμπληρωματική προσπάθεια. Είναι ένα θεμελιώδες συστατικό της εκπαιδευτικής ηγεσίας που επηρεάζει τη βιωσιμότητα και το βάθος των μαθησιακών διαδικασιών σε όλο το ίδρυμα (Χειμάρης, & Καρατράντου, 2024).

Ταυτόχρονα, η ικανότητα του σχολείου να λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης επηρεάζεται από εξωτερικούς παράγοντες, όπως η εκπαιδευτική πολιτική, τα συστήματα λογοδοσίας και οι ευρύτερες κοινωνικές προσδοκίες. Ο Fullan (2001) υποστηρίζει ότι τα σχολεία λειτουργούν μέσα σε περίπλοκα δίκτυα μεταρρυθμίσεων, εντολών πολιτικής και κοινοτικών πιέσεων που περιορίζουν και διευκολύνουν τη μαθησιακή τους ικανότητα. Η οργανωσιακή μάθηση διευκολύνεται από υποστηρικτικά πλαίσια πολιτικής που δίνουν προτεραιότητα στην αυτονομία των εκπαιδευτικών και επιτρέπουν τον προβληματισμό, ενώ η καινοτομία παρεμποδίζεται από υπερβολικά γραφειοκρατικά ή τιμωρητικά συστήματα (Χειμάρης, & Καρατράντου, 2024). Επιπλέον, οι ικανότητες που καλούνται να αναπτύξουν τα σχολεία μεταβάλλονται διαρκώς από τον γρήγορο ρυθμό της τεχνολογικής προόδου, της παγκοσμιοποίησης και του κοινωνικού μετασχηματισμού. Στην εκπαίδευση, το σχολείο που μαθαίνει πρέπει να είναι εξωστρεφές, να ασχολείται με το περιβάλλον του, διατηρώντας παράλληλα την ικανότητα να συμμετέχει σε εσωτερικό προβληματισμό και ανανέωση (Hutasuhut et al., 2021).

Η συστηματική ανάπτυξη μηχανισμών που υποστηρίζουν τη συνεργατική μάθηση είναι απαραίτητη για τη μετατροπή ενός σχολείου σε έναν γνήσιο οργανισμό μάθησης. Εδώ αναδεικνύεται η πρακτική εφαρμογή της θεωρίας της οργανωσιακής μάθησης στην επαγγελματική ανάπτυξη. Ο προβληματισμός, ο διάλογος και η συνεργατική έρευνα είναι απαραίτητα για τους εκπαιδευτικούς να ερμηνεύσουν τις εμπειρίες τους και να μετατρέψουν τις γνώσεις τους σε βελτιωμένη πρακτική (Hutasuhut et al., 2021). Αυτές οι

διαδικασίες θεσμοθετούνται κυρίως μέσω των Επαγγελματικών Κοινοτήτων Μάθησης (PLC). Ο ρόλος του διευθυντή είναι κεντρικός στην καθιέρωση, υποστήριξη και διατήρηση των PLC, καθώς αυτές προωθούν τη συλλογική έρευνα, την κοινή ηγεσία και τη λήψη αποφάσεων βάσει δεδομένων (Χειμάρης, & Καρατράντου, 2024), συνδέοντας άμεσα την οργανωσιακή κουλτούρα με την πρακτική της Επαγγελματικής Ανάπτυξης. Η συνεχής μάθηση ενσωματώνεται στην οργανωτική δομή μέσω μηχανισμών όπως η καθοδήγηση, η παρατήρηση από ομοτίμους, ο συνεργατικός σχεδιασμός και τα συστήματα ανατροφοδότησης. Η συλλογική ευθύνη ενισχύεται περαιτέρω από τη διαφανή επικοινωνία και ένα κοινό όραμα ανάπτυξης, το οποίο επιτρέπει στο σχολείο να λειτουργεί ως ένα αυτοανανεούμενο, προσαρμοστικό και συνεκτικό σύστημα.

Σε τελική ανάλυση, η σχολική μαθησιακή κοινότητα είναι ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο για τη βιώσιμη ανάπτυξη που συνδυάζει την ηγεσία του διευθυντή, την κουλτούρα, το εξωτερικό πλαίσιο και τους οργανωτικούς μηχανισμούς. Ξεπερνά τα όρια της συμβατικής εκπαίδευσης, μετατρέποντας το ίδρυμα σε ένα δυναμικό, συνεχώς εξελισσόμενο σύστημα που υποκινείται από έναν κοινό σκοπό, την επαγγελματική συνεργασία και την αφοσίωση στη διαρκή μάθηση. Μια δυναμική αλληλεπίδραση ατομικής ανάπτυξης και συλλογικού μετασχηματισμού βρίσκεται στον πυρήνα της εκπαιδευτικής ηγεσίας και αλλαγής, και το σχολείο, ως οργανισμός μάθησης, ενσωματώνει τόσο ένα θεωρητικό μοντέλο όσο και μια πρακτική πραγματικότητα (Hutasuhut, et al., 2021).

### **Κεφάλαιο 3: Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Πλαίσιο και ο Ρόλος του Διευθυντή**

#### **3.1. Νομικό και Διοικητικό Πλαίσιο της Σχολικής Ηγεσίας**

Η κατανόηση του ρόλου του διευθυντή στην ελληνική εκπαίδευση απαιτεί την κριτική εξέταση του νομικού και διοικητικού πλαισίου εντός του οποίου λειτουργεί. Σε αντίθεση με τα σύγχρονα μοντέλα ηγεσίας (π.χ., Κατανεμημένη, Μετασχηματιστική) που απαιτούνται για τη δημιουργία κουλτούρας μάθησης, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εξακολουθεί να χαρακτηρίζεται από έναν έντονο συγκεντρωτισμό και τυπικότητα.

Ο ρόλος του Διευθυντή ορίζεται πρωτίστως από τη νομοθεσία (π.χ., Ν. 4823/2021, Π.Δ. 79/2017) ως δημόσιος λειτουργός και διοικητικός προϊστάμενος. Οι κύριες αρμοδιότητες εστιάζουν στην εφαρμογή των εκπαιδευτικών νόμων, τη διαχείριση του προσωπικού και την ευθύνη για την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας, λειτουργώντας ουσιαστικά

ως διάυλος επικοινωνίας μεταξύ της κεντρικής διοίκησης και του σχολείου. Αυτός ο γραφειοκρατικός προσανατολισμός έχει ως συνέπεια τη θεσμοθέτηση της Διοικητικής/Συναλλακτικής ηγεσίας ως κυρίαρχης, καθώς ο διευθυντής είναι πρώτιστα υπόλογος για τη συμμόρφωση (compliance) και την τήρηση της νομιμότητας, παρά για την καινοτομία ή τον μετασχηματισμό. Η περιορισμένη αυτονομία σε οικονομικά και παιδαγωγικά ζητήματα περιορίζει την ικανότητα του διευθυντή να λειτουργήσει ως γνήσιος καταλύτης για την αλλαγή, δημιουργώντας μια δομική αντίφαση ανάμεσα στις απαιτήσεις της σύγχρονης εκπαιδευτικής θεωρίας και την ελληνική διοικητική πραγματικότητα (Gikas & Saiti, 2022). Η έμφαση στη νομική συμμόρφωση συχνά επισκιάζει τις πρακτικές που προωθούν την παιδαγωγική ηγεσία, καθιστώντας τον περιοριστικό χαρακτήρα του νομικού πλαισίου κεντρικό εμπόδιο στην υιοθέτηση σύγχρονων μοντέλων (Stravakou & Natsiouroulou, 2022).

### **3.2. Ο Ρόλος του Διευθυντή στην Επαγγελματική Ανάπτυξη (ΕΑ)**

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, αν και θεσμοθετημένη ως αναγκαία διαδικασία (Ν. 4823/2021), παραμένει ένας τομέας όπου ο ρόλος του Διευθυντή διαμορφώνεται ανάμεσα στην εντολή και την πρωτοβουλία. Ο Διευθυντής οφείλει να διασφαλίζει τη συμμετοχή του προσωπικού σε προγράμματα επιμόρφωσης (εξωτερικά), αλλά κεντρικός είναι πλέον ο ρόλος του στην Ενδοσχολική Επιμόρφωση και τις Συλλογικές Δράσεις.

Ο Διευθυντής καλείται να λειτουργήσει ως διευκολυντής (facilitator) και συντονιστής των Συλλογικών Προγραμματισμών και Αναστοχασμών της σχολικής μονάδας. Ωστόσο, αναδεικνύεται ένα κρίσιμο κενό μεταξύ νόμου και πράξης: ενώ η νομοθεσία προωθεί την ιδέα των Κοινοτήτων Επαγγελματικής Μάθησης (PLC) μέσω των ενδοσχολικών δράσεων, η οργανωτική κουλτούρα και οι περιορισμοί του χρόνου συχνά οδηγούν στην τυπική εφαρμογή αυτών των δράσεων (Zouganeli et al., 2021). Οι συναντήσεις και οι προγραμματισμοί μπορεί να εκλαμβάνονται ως μια ακόμη γραφειοκρατική υποχρέωση παρά ως γνήσιος χώρος συνεργατικής έρευνας και μάθησης. Έρευνες υποδεικνύουν ότι η μετάβαση από την παραδοσιακή επιμόρφωση στην ενδοσχολική συλλογική μάθηση είναι αργή, καθώς οι Διευθυντές συχνά δυσκολεύονται να μετατρέψουν την τυπική εντολή σε βιωματική πρακτική (Ifanti & Fotouroulou, 2021). Ως εκ τούτου, ο Διευθυντής, για να περάσει από την τυπική εκτέλεση στην ουσιαστική ηγεσία της μάθησης, πρέπει να υπερβεί

τον στενό διοικητικό του ρόλο. Οφείλει να χτίσει σχέσεις εμπιστοσύνης (διαπροσωπική ηγεσία) και να παρέχει κίνητρα (μετασχηματιστική ηγεσία) για να μετατρέψει την υποχρεωτική συμμετοχή σε εγγενή δέσμευση για τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη.

### **3.3. Χαρακτηριστικά της Ελληνικής Σχολικής Κουλτούρας και Αντιφάσεις**

Η δημιουργία μιας Κουλτούρας Μάθησης (Senge, 1990) στο ελληνικό σχολείο αντιμετωπίζει σημαντικές πολιτισμικές και δομικές προκλήσεις. Η ελληνική σχολική κουλτούρα, ιστορικά, τείνει να είναι ιεραρχική και ατομοκεντρική σε σύγκριση με τις συνεργατικές κουλτούρες που απαιτούνται από τα μοντέλα οργανισμού μάθησης. Συγκεκριμένα, η εργασία του εκπαιδευτικού παραδοσιακά εκλαμβάνεται ως ατομική υπόθεση, λαμβάνοντας χώρα εντός της τάξης, με την έμφαση να δίνεται στην αυτονομία του διδάσκοντος. Αυτή η έμφαση στον ατομικισμό έρχεται σε άμεση αντίθεση με τη φιλοσοφία της Κοινότητας Επαγγελματικής Μάθησης (PLC), η οποία απαιτεί διαφάνεια πρακτικών, συνεργατικό σχεδιασμό και αμοιβαία λογοδοσία μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων (Zouganeli et al., 2021). Επιπλέον, η συγκεντρωτική διοίκηση ενισχύει την αντίληψη ότι οι αποφάσεις λαμβάνονται «άνωθεν», μειώνοντας το κίνητρο των εκπαιδευτικών να αναλάβουν πρωτοβουλίες ή να ασχοληθούν με την καινοτομία, θέτοντας έτσι περιορισμούς στην εφαρμογή της Διανεμημένης Ηγεσίας (Gikas & Saiti, 2022). Ταυτόχρονα, ο μεγάλος διοικητικός και γραφειοκρατικός φόρτος των σχολείων μειώνει τον διαθέσιμο χρόνο για ουσιαστικές συνεργατικές πρακτικές και αναστοχασμό, μετατρέποντας τον Διευθυντή σε διαχειριστή εγγράφων αντί για ηγέτη μάθησης. Συνεπώς, η επιτυχία της επαγγελματικής ανάπτυξης στην Ελλάδα εξαρτάται από την ικανότητα του Διευθυντή να γεφυρώσει αυτό το χάσμα, χρησιμοποιώντας τις πρακτικές του ανθρώπινου δυναμικού ως μοχλό για τη δημιουργία ενός συνεργατικού κλίματος μέσα στους περιορισμούς του συγκεντρωτικού συστήματος.

Συμπερασματικά, η ελληνική πραγματικότητα παρουσιάζει μια έντονη αντίφαση ανάμεσα στις σύγχρονες εκπαιδευτικές απαιτήσεις και τη δομική της συγκρότηση. Ενώ η θεωρία προωθεί τη Διανεμημένη, Μετασχηματιστική Ηγεσία ως απαραίτητη για την καλλιέργεια κουλτούρας μάθησης, ο Διευθυντής είναι νομικά και πρακτικά περιορισμένος από τις απαιτήσεις της Διοικητικής/Συναλλακτικής ηγεσίας. Ο στόχος της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει ακριβώς πώς, παρά τους εν λόγω περιορισμούς, ο Διευθυντής μπορεί να

εφαρμόσει αποτελεσματικές πρακτικές που να ενισχύουν την επαγγελματική ανάπτυξη και τη συλλογική μάθηση.

## **Κεφάλαιο 4: Μεθοδολογία**

### **4.1. Ταυτότητα Έρευνας**

Η παρούσα έρευνα εντάσσεται στο πλαίσιο της ποιοτικής ερευνητικής προσέγγισης, καθώς επιδιώκει τη σε βάθος διερεύνηση των αντιλήψεων, των εμπειριών και των ερμηνειών που αποδίδουν οι συμμετέχοντες στον ρόλο του διευθυντή στη δημιουργία και ενίσχυση μιας κουλτούρας επαγγελματικής μάθησης στο σχολείο. Η ποιοτική έρευνα θεωρείται κατάλληλη όταν το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάζει στο «πώς» και το «γιατί» των κοινωνικών φαινομένων και όχι στη μέτρησή τους μέσω ποσοτικών δεικτών (Flick, 2022), επιτρέποντας έτσι την κατανόηση σύνθετων παιδαγωγικών και οργανωσιακών διεργασιών μέσα στο φυσικό τους πλαίσιο (Creswell & Creswell, 2023).

Η συγκεκριμένη μελέτη έχει ερμηνευτικό και διερευνητικό χαρακτήρα, καθώς δεν αποσκοπεί στον έλεγχο υποθέσεων ή στη γενίκευση των ευρημάτων, αλλά στην ανάδειξη νοημάτων και προοπτικών που διαμορφώνονται μέσα στη σχολική καθημερινότητα (Denzin & Lincoln, 2023). Η έμφαση δίνεται στη φωνή των ίδιων των εκπαιδευτικών και των διευθυντών, οι οποίοι καλούνται να περιγράψουν και να ερμηνεύσουν τις πρακτικές ηγεσίας, τις μορφές υποστήριξης της επαγγελματικής ανάπτυξης και τις συνθήκες που ευνοούν ή παρεμποδίζουν τη συνεργατική μάθηση στο σχολείο (Fox, 2022).

Ως ερευνητικό εργαλείο επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη, η οποία προσφέρει ισορροπία ανάμεσα στη δομή και την ευελιξία (Saunders et al., 2023). Μέσω προκαθορισμένων θεματικών αξόνων διασφαλίζεται η κάλυψη των ερευνητικών ερωτημάτων, ενώ παράλληλα δίνεται η δυνατότητα στους συμμετέχοντες να αναπτύξουν ελεύθερα τις απόψεις τους (Patton, 2023), να αναδείξουν προσωπικές εμπειρίες και να φωτίσουν πτυχές του φαινομένου που δεν θα μπορούσαν να αποτυπωθούν μέσω τυποποιημένων εργαλείων (Brinkmann & Kvale, 2023).

Η έρευνα τοποθετείται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής ηγεσίας και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, με ιδιαίτερη έμφαση στον ρόλο του διευθυντή ως παιδαγωγικού και οργανωσιακού ηγέτη. Η επιλογή της ποιοτικής προσέγγισης κρίνεται αναγκαία, καθώς η κουλτούρα μάθησης, τα κίνητρα των εκπαιδευτικών και οι πρακτικές ηγεσίας αποτελούν πολυδιάστατες και δυναμικές έννοιες

(Cohen et al., 2023), οι οποίες διαμορφώνονται μέσα από σχέσεις, αξίες και εμπειρίες και δεν μπορούν να αποδοθούν επαρκώς μέσω αποκλειστικά ποσοτικών μεθόδων (Silverman, 2022).

#### **4.2. Διαδικασία Έρευνας**

Η διαδικασία της έρευνας σχεδιάστηκε με τρόπο που να διασφαλίζει τη συστηματικότητα, τη δεοντολογική επάρκεια και τη σύνδεση κάθε ερευνητικού βήματος με τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης (Bell & Waters, 2022). Αρχικά, πραγματοποιήθηκε αναλυτική μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας γύρω από την εκπαιδευτική ηγεσία, την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη δημιουργία κουλτούρας μάθησης στο σχολείο, ώστε να διαμορφωθεί το θεωρητικό πλαίσιο και να προσδιοριστούν οι βασικοί άξονες διερεύνησης (Ridley, 2022).

Στη συνέχεια, καταρτίστηκε το πρωτόκολλο της ημιδομημένης συνέντευξης, το οποίο οργανώθηκε γύρω από τέσσερις θεματικούς άξονες που συνδέονται άμεσα με τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας (Hennink et al., 2024). Για κάθε άξονα διατυπώθηκαν συγκεκριμένες και εστιασμένες ερωτήσεις, προσαρμοσμένες στον ρόλο των συμμετεχόντων, ώστε να αποτυπωθούν τόσο οι οπτικές των διευθυντών όσο και οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών. Πριν από την έναρξη της συλλογής δεδομένων, το πρωτόκολλο ελέγχθηκε ως προς τη σαφήνεια και τη συνάφεια των ερωτήσεων, προκειμένου να διασφαλιστεί ότι διευκολύνει τον ουσιαστικό διάλογο και την παραγωγή πλούσιων δεδομένων (Braun & Clarke, 2023).

Ακολούθως, πραγματοποιήθηκε η επιλογή των συμμετεχόντων και η επικοινωνία μαζί τους, κατά την οποία τους παρασχέθηκαν αναλυτικές πληροφορίες σχετικά με τον σκοπό της έρευνας, τη διαδικασία της συνέντευξης και τα δικαιώματά τους ως συμμετέχοντες (Flick, 2023). Πριν από τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, όλοι οι συμμετέχοντες υπέγραψαν έντυπο ενημερωμένης συγκατάθεσης, διασφαλίζοντας την εθελοντική συμμετοχή, την ανωνυμία και την εμπιστευτικότητα των δεδομένων (Miller et al., 2024).

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε χρόνο και χώρο που εξυπηρετούσαν τους συμμετέχοντες, με στόχο τη δημιουργία κλίματος άνεσης και εμπιστοσύνης. Η διάρκεια κάθε συνέντευξης κυμάνθηκε σε εύλογο χρονικό πλαίσιο, επιτρέποντας την ανάπτυξη των απαντήσεων χωρίς χρονική πίεση (Rubin & Rubin, 2023). Με τη συγκατάθεση των

συμμετεχόντων, οι συνεντεύξεις καταγράφηκαν και στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκαν πλήρως, ώστε να διασφαλιστεί η ακρίβεια και η πληρότητα των δεδομένων (Kvale, 2023).

Μετά την ολοκλήρωση της συλλογής των δεδομένων, ακολούθησε η φάση της οργάνωσης και προετοιμασίας τους για ανάλυση. Τα απομαγνητοφωνημένα κείμενα ελέγχθηκαν προσεκτικά και κωδικοποιήθηκαν, προκειμένου να εντοπιστούν επαναλαμβανόμενα μοτίβα, νοήματα και θεματικές που σχετίζονται με τους στόχους της έρευνας (Saldaña, 2021). Η διαδικασία αυτή επέτρεψε τη συστηματική προσέγγιση των δεδομένων και τη μετάβαση στο στάδιο της ανάλυσης, το οποίο παρουσιάζεται στο αντίστοιχο υποκεφάλαιο (Miles et al., 2024).

### **4.3. Μέθοδος Δειγματοληψίας**

Η παρούσα έρευνα υιοθετεί ποιοτική προσέγγιση και, στο πλαίσιο αυτό, εφαρμόστηκε σκόπιμη δειγματοληψία, καθώς στόχος δεν ήταν η γενίκευση των αποτελεσμάτων σε έναν ευρύ πληθυσμό αλλά η εις βάθος κατανόηση εμπειριών, αντιλήψεων και πρακτικών που σχετίζονται με τον ρόλο του διευθυντή στη δημιουργία κουλτούρας επαγγελματικής μάθησης (Creswell & Poth, 2024). Η επιλογή των συμμετεχόντων βασίστηκε στη δυνατότητά τους να προσφέρουν πλούσιες, ουσιαστικές και σχετικές πληροφορίες με τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης (Patton, 2023).

Συγκεκριμένα, επιλέχθηκαν διευθυντές και εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες και διαθέτουν άμεση εμπειρία από τις καθημερινές πρακτικές σχολικής ηγεσίας και επαγγελματικής ανάπτυξης. Οι διευθυντές επιλέχθηκαν με κριτήριο τη θεσμική τους θέση και τον ενεργό τους ρόλο στη λήψη αποφάσεων που αφορούν την επαγγελματική μάθηση και τη σχολική κουλτούρα, ενώ οι εκπαιδευτικοί επιλέχθηκαν ώστε να αποτυπωθεί η εμπειρία εκείνων που βιώνουν άμεσα τις ηγετικές πρακτικές και τις επιπτώσεις τους στο σχολικό περιβάλλον (Flick, 2022).

Η σκόπιμη δειγματοληψία επέτρεψε τη συγκρότηση ενός ετερογενούς δείγματος ως προς τον ρόλο, τη θέση και τις εμπειρίες των συμμετεχόντων, ενισχύοντας τη δυνατότητα σύγκρισης διαφορετικών οπτικών και ερμηνειών (Moser & Korstjens, 2021). Μέσα από τη συνύπαρξη διευθυντών και εκπαιδευτικών στο δείγμα, κατέστη δυνατή η διερεύνηση τόσο της πρόθεσης και της αυτοαντίληψης της σχολικής ηγεσίας όσο και της αντίληψης και εμπειρίας των εκπαιδευτικών που δέχονται αυτή την ηγετική επιρροή (Hennink et al., 2024). Η επιλογή αυτής της μεθόδου δειγματοληψίας κρίνεται κατάλληλη

για τη συγκεκριμένη μελέτη, καθώς ευθυγραμμίζεται με τη φύση της ημιδομημένης συνέντευξης και με τον διερευνητικό χαρακτήρα της έρευνας (Braun & Clarke, 2023), επιτρέποντας την ανάδειξη νοημάτων, αντιφάσεων και πρακτικών που δεν θα μπορούσαν να αποτυπωθούν επαρκώς μέσω τυποποιημένων ή ποσοτικών μεθόδων (Silverman, 2022).

#### **4.4. Πληθυσμός και Δείγμα**

Ο πληθυσμός της παρούσας έρευνας αφορά εκπαιδευτικούς και διευθυντές σχολικών μονάδων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο της μελέτης συγκροτήθηκε δείγμα δεκαπέντε συμμετεχόντων, το οποίο περιλαμβάνει πέντε διευθυντές και δέκα εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις Περιφερειακές Ενότητες Αχαΐας και Αρκαδίας. Η επιλογή των συγκεκριμένων γεωγραφικών περιοχών επιτρέπει την αποτύπωση εμπειριών από διαφορετικά σχολικά περιβάλλοντα, διατηρώντας παράλληλα κοινό διοικητικό και θεσμικό πλαίσιο.

Οι συμμετέχοντες προέρχονται από πέντε διαφορετικές σχολικές μονάδες, γεγονός που ενισχύει την ποικιλία των οπτικών και περιορίζει την επίδραση ιδιαιτεροτήτων ενός μόνο σχολείου (Cohen et al., 2023). Οι διευθυντές διαθέτουν πολυετή εκπαιδευτική και διοικητική εμπειρία και προέρχονται από διαφορετικές ειδικότητες, όπως φιλόλογοι, μαθηματικοί και φυσικοί, στοιχείο που συμβάλλει στην κατανόηση διαφορετικών προσεγγίσεων στη σχολική ηγεσία. Αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν εκπροσωπούν ένα ευρύ φάσμα ειδικοτήτων, όπως φιλόλογοι, μαθηματικοί, φυσικοί, πληροφορικής, αγγλικών, ειδικής αγωγής, φυσικής αγωγής και καλλιτεχνικών, με διαφορετικά έτη υπηρεσίας και επαγγελματικές διαδρομές (Flick, 2023).

Η σύνθεση του δείγματος επιτρέπει τη διερεύνηση τόσο της οπτικής της σχολικής ηγεσίας όσο και της εμπειρίας των εκπαιδευτικών που εργάζονται υπό αυτήν, διευκολύνοντας τη σύγκριση και τη σύνδεση των αντιλήψεων των δύο ομάδων (Hennink et al., 2024). Παράλληλα, η ποικιλία ως προς το φύλο, την ηλικία και την ειδικότητα των συμμετεχόντων συμβάλλει στην ανάδειξη διαφορετικών εμπειριών και ερμηνειών σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη και την καλλιέργεια κουλτούρας μάθησης στο σχολείο (Braun & Clarke, 2023).

Το μέγεθος και τα χαρακτηριστικά του δείγματος κρίνονται κατάλληλα για τον ποιοτικό χαρακτήρα της έρευνας, καθώς επιτρέπουν την εις βάθος διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων (Creswell & Poth, 2024), χωρίς να επιδιώκεται η στατιστική

γενίκευση των αποτελεσμάτων, αλλά η κατανόηση νοημάτων, πρακτικών και δυναμικών που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της σχολικής καθημερινότητας (Silverman, 2022).

#### **4.5. Εργαλείο συλλογής δεδομένων**

Το μέσο συλλογής δεδομένων της παρούσας έρευνας ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη, καθώς επέτρεψε τη σε βάθος διερεύνηση των προσωπικών εμπειριών και αντιλήψεων τόσο των διευθυντών όσο και των εκπαιδευτικών σχετικά με τον ρόλο της σχολικής ηγεσίας στην επαγγελματική ανάπτυξη και στη διαμόρφωση κουλτούρας μάθησης (Brinkmann & Kvale, 2023). Η επιλογή του συγκεκριμένου εργαλείου συνδέεται με τον διερευνητικό χαρακτήρα της έρευνας και με την ανάγκη κατανόησης όχι μόνο των πρακτικών που εφαρμόζονται, αλλά και του τρόπου με τον οποίο αυτές βιώνονται στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα (Rubin & Rubin, 2023).

Για τις ανάγκες της έρευνας καταρτίστηκε πρωτόκολλο ημιδομημένης συνέντευξης με τέσσερις θεματικούς άξονες, το οποίο διαφοροποιήθηκε ελαφρώς ανάλογα με την ιδιότητα του συμμετέχοντα, διευθυντή ή εκπαιδευτικού (Hennink et al., 2024). Οι άξονες αφορούσαν τον ρόλο και το στυλ ηγεσίας του διευθυντή, τις πρακτικές υποστήριξης της επαγγελματικής ανάπτυξης, τη λειτουργία της συνεργασίας και της κουλτούρας μάθησης στο σχολείο και τον ρόλο της ηγεσίας στην προώθηση καινοτομιών και αλλαγών. Κάθε άξονας περιλάμβανε τρεις στοχευμένες, ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, οι οποίες λειτούργησαν ως οδηγός και όχι ως αυστηρό πλαίσιο, επιτρέποντας την ανάπτυξη αυθόρμητου διαλόγου και τη διερεύνηση θεμάτων που προέκυπταν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης (Braun & Clarke, 2023). Πιο συγκεκριμένα οι άξονες ορίστηκαν ως εξής:

Άξονας 1: Ρόλος και Στυλ Ηγεσίας του Διευθυντή

Άξονας 2: Υποστήριξη και Επαγγελματική Ανάπτυξη

Άξονας 3: Δημιουργία Κουλτούρας Μάθησης

Άξονας 4: Καινοτομία και Μεταρρυθμιστικές Πρωτοβουλίες

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν ατομικά με πέντε διευθυντές και δέκα εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι υπηρετούσαν σε πέντε σχολικές μονάδες της Αχαΐας και της Αρκαδίας. Η επιλογή των συμμετεχόντων στόχευσε στη συγκέντρωση διαφορετικών οπτικών, τόσο από άτομα που ασκούν διοικητικό ρόλο όσο και από εκπαιδευτικούς διαφορετικών ειδικοτήτων και ετών υπηρεσίας (Flick, 2023). Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν σε χρόνο που εξυπηρετούσε τους συμμετέχοντες και σε χώρο

που εξασφάλιζε ιδιωτικότητα και άνεση, ώστε να διευκολυνθεί η ειλικρινής έκφραση απόψεων (Saunders et al., 2023).

Η διάρκεια κάθε συνέντευξης κυμάνθηκε περίπου από τριάντα έως σαράντα πέντε λεπτά, ανάλογα με τη ροή της συζήτησης και τον βαθμό ανάλυσης των απαντήσεων (Patton, 2023). Όλες οι συνεντεύξεις καταγράφηκαν σε ψηφιακή μορφή, κατόπιν ενημέρωσης και γραπτής συγκατάθεσης των συμμετεχόντων, και απομαγνητοφωνήθηκαν αυτούσιες από την ερευνήτρια. Η διαδικασία αυτή επέτρεψε την ακριβή καταγραφή του λόγου των συμμετεχόντων και τη συστηματική επεξεργασία των δεδομένων στο επόμενο στάδιο της ανάλυσης (Kvale, 2023).

#### **4.6. Ανάλυση δεδομένων**

Η ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν μέσω των ημιδομημένων συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε με βάση τη μεθοδολογία της θεματικής ανάλυσης (Braun & Clarke, 2023). Η επιλογή αυτής της προσέγγισης συνδέεται με τον διερευνητικό χαρακτήρα της έρευνας και επιτρέπει την αναγνώριση, την ανάλυση και την ερμηνεία των επαναλαμβανόμενων μοτίβων και θεμάτων στις απαντήσεις των συμμετεχόντων (Nowell et al., 2021).

Η διαδικασία ξεκίνησε με την ορθογραφική και πιστή απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, διασφαλίζοντας ότι κάθε πληροφορία καταγράφηκε αυτούσια. Στη συνέχεια, έγινε αρχική ανάγνωση των κειμένων με στόχο την εξοικείωση με τα δεδομένα και την καταγραφή πρώτων εντυπώσεων και σημειώσεων (Flick, 2023). Οι επόμενες φάσεις περιλάμβαναν την κωδικοποίηση των σημαντικών μονάδων πληροφορίας, οι οποίες ομαδοποιήθηκαν σε υποκατηγορίες και, στη συνέχεια, σε ευρύτερους θεματικούς άξονες (Saldaña, 2021).

Η ανάλυση οργανώθηκε γύρω από τους τέσσερις θεματικούς άξονες του πρωτοκόλλου συνέντευξης: ρόλος και στυλ ηγεσίας του διευθυντή, υποστήριξη και επαγγελματική ανάπτυξη, δημιουργία κουλτούρας μάθησης και καινοτομία/μεταρρυθμιστικές πρωτοβουλίες. Κάθε απάντηση εξετάστηκε με στόχο την ανάδειξη των κοινών εμπειριών, διαφορών και προκλήσεων που σχετίζονται με τους συγκεκριμένους άξονες (Hennink et al., 2024), ενώ δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή σε παρατηρήσεις που αποκάλυπταν τη σημασία του ρόλου του διευθυντή στην καθημερινή πρακτική και στη διαμόρφωση σχολικής κουλτούρας.

Στόχος της ανάλυσης ήταν να προκύψουν σαφή και τεκμηριωμένα συμπεράσματα που θα απαντούσαν στα ερευνητικά ερωτήματα, αποτυπώνοντας τόσο τις προσωπικές αντιλήψεις και εμπειρίες των συμμετεχόντων όσο και τις κοινωνικές και οργανωτικές συνθήκες που επηρεάζουν την επαγγελματική ανάπτυξη και τη συνεργατική μάθηση (Creswell & Poth, 2024). Τέλος, η διαδικασία ανάλυσης διασφάλισε τη διαφάνεια και την δυνατότητα αναπαραγωγής των αποτελεσμάτων, καθώς κάθε θεματικός άξονας συνδέθηκε με συγκεκριμένες παρατηρήσεις και παραδείγματα από τα δεδομένα των συμμετεχόντων (Silverman, 2022).

#### **4.7. Ηθικά και δεοντολογικά ζητήματα**

Η έρευνα διασφάλισε πλήρως την ηθική αντιμετώπιση και προστασία των συμμετεχόντων, σύμφωνα με τις βασικές αρχές της δεοντολογίας στην εκπαιδευτική έρευνα (Miller et al., 2024). Η συμμετοχή ήταν απολύτως εθελοντική και όλοι οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για το σκοπό της μελέτης, τη διαδικασία συλλογής δεδομένων και τη χρήση των αποτελεσμάτων πριν από τη συνέντευξη. Οι συμμετέχοντες υπέγραψαν έντυπο συγκατάθεσης, επιβεβαιώνοντας τη συναίνεσή τους στη συμμετοχή στην έρευνα (Flick, 2023). Η έρευνα έλαβε όλες τις απαραίτητες άδειες από τις αρμόδιες επιτροπές, διασφαλίζοντας τη θεσμική υποστήριξη και την τήρηση των κανονιστικών προτύπων.

Για τη διασφάλιση της ανωνυμίας, κάθε συμμετέχων κωδικοποιήθηκε: οι άνδρες εκπαιδευτικοί ως Α1 έως Α5, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ως Γ1 έως Γ5 και οι διευθυντές/διευθύντριες ως Δ1 έως Δ5. Αυτή η κωδικοποίηση επέτρεψε τη σύνδεση των απαντήσεων με τα δημογραφικά στοιχεία χωρίς να αποκαλύπτεται η ταυτότητα κανενός συμμετέχοντος (Saunders et al., 2023).

Όλα τα δεδομένα αποθηκεύτηκαν σε ασφαλές ψηφιακό περιβάλλον, προσβάσιμο μόνο στους ερευνητές, και χρησιμοποιήθηκαν αποκλειστικά για τους σκοπούς της μελέτης. Τα αποτελέσματα θα παρουσιαστούν με τρόπο που να μην επιτρέπει την αναγνώριση των συμμετεχόντων, ακόμη και σε παραθέσεις από τις συνεντεύξεις (Brooks et al., 2022).

Η διαδικασία συλλογής δεδομένων και ανάλυσης διεξήχθη με πλήρη σεβασμό στην αξιοπρέπεια, τα δικαιώματα και την ανωνυμία των συμμετεχόντων, εξασφαλίζοντας ότι η μελέτη ακολουθεί τα υψηλά πρότυπα δεοντολογικής έρευνας στην εκπαίδευση (British Educational Research Association [BERA], 2024).

## Κεφάλαιο 5: Ανάλυση αποτελεσμάτων

### 5.1. Ρόλος και Στυλ Ηγεσίας του Διευθυντή

Στον πρώτο άξονα της έρευνας εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο οι διευθυντές αντιλαμβάνονται τον ηγετικό τους ρόλο και το στυλ που υιοθετούν για να ανταποκριθούν στις ανάγκες της σχολικής μονάδας. Από τις συνεντεύξεις προκύπτει μια πολυφωνία προσεγγίσεων, η οποία κυμαίνεται από τη διοικητική διεκπεραίωση έως τον οραματισμό.

Στην περίπτωση του Δ1 (Αχαΐα), κυριαρχεί ένα στυλ εστιασμένο στις διαπροσωπικές σχέσεις, με τον ίδιο να αυτοπροσδιορίζεται ως «ο πατέρας της σχολικής οικογένειας» που επιδιώκει την «εργασιακή ηρεμία». Αυτή η αντίληψη επιβεβαιώνεται από τους εκπαιδευτικούς του, με τη Γ1 να σημειώνει πως η ηγεσία του τους κάνει να νιώθουν «ασφάλεια και ηρεμία». Αντίστοιχα, η Δ4 (Αρκαδία) εστιάζει στην υποστήριξη, τονίζοντας ότι ο διευθυντής πρέπει να λειτουργεί ως «ασπίδα και ομπρέλα για τους συναδέλφους», με έμφαση στην «ψυχολογική ασφάλεια» του προσωπικού. Ο εκπαιδευτικός Α1 επισημαίνει ότι αυτή η προσέγγιση είναι καθοριστική, καθώς η διευθύντρια «ακούει πίσω από τις λέξεις».

Στον αντίποδα, ο Δ3 (Αχαΐα) εκπροσωπεί μια προσέγγιση επικεντρωμένη στη θεσμική λειτουργία. Ο ίδιος δηλώνει εγγυητής της «νομιμότητας και της ιεραρχίας», θεωρώντας ότι η μάθηση προκύπτει μέσα από την «πειθαρχία». Η εκπαιδευτικός Γ5 αναγνωρίζει ότι αυτό το στυλ παρέχει σταθερότητα, αναφέροντας πως «ξέρουμε ακριβώς τι πρέπει να κάνουμε», ωστόσο η Γ4 υπογραμμίζει πως αυτή η τυπικότητα συχνά «πνίγει τον αυθορμητισμό». Μια πιο δημοκρατική προσέγγιση συναντάμε στη Δ2 (Αρκαδία), η οποία επιδιώκει να είναι «πρώτη μεταξύ ίσων», βασιζόμενη στον «κοινό ορθολογικό προγραμματισμό», γεγονός που εκτιμάται από τον Α2, ο οποίος δηλώνει ότι στο σχολείο «οι αποφάσεις βασίζονται σε επιχειρήματα». Τέλος, ο Δ5 (Αρκαδία) διαφοροποιείται εστιάζοντας στην έμπνευση, δηλώνοντας: «δεν διοικώ κτίρια, εμπνέω ανθρώπους». Η προσέγγισή του για «μετατροπή της ρουτίνας σε project» φαίνεται να κινητοποιεί τους εκπαιδευτικούς, με τον Α5 να αναφέρει ότι νιώθει «συνδημιουργός».

Οι διευθυντές φαίνεται να χρησιμοποιούν δύο βασικές ηγετικές πρακτικές για την ενίσχυση της συμμετοχής: την προσωπική ενθάρρυνση (Δ1, Δ4) και την εκχώρηση αυτονομίας (Δ2, Δ5). Ωστόσο, η ανάγκη για «κάλυψη των αναγκών της σχολικής μονάδας» ερμηνεύεται διαφορετικά: για άλλους σημαίνει συναισθηματική στήριξη (Δ4) και για

άλλους θεσμική θωράκιση (Δ3). Η ανάλυση του πρώτου άξονα αναδεικνύει ότι το ηγετικό στυλ νοσηματοδοτείται μέσα από ένα συνεχές που εκτείνεται από τη συναισθηματική φροντίδα έως τη θεσμική πειθαρχία. Η διαφοροποίηση αυτή υποδηλώνει ότι η ηγεσία δεν είναι μια ενιαία πρακτική, αλλά μια δυναμική προσαρμογή στις αντιλαμβανόμενες ανάγκες της εκάστοτε σχολικής μονάδας.

## **5.2. Υποστήριξη και Επαγγελματική Ανάπτυξη**

Στον δεύτερο άξονα διερευνώνται οι μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης και ο υποστηρικτικός ρόλος του διευθυντή. Τα ευρήματα αναδεικνύουν μια διαφοροποίηση στις προτεραιότητες των διευθυντών. Οι Δ1 (Αχαΐα) και Δ4 (Αρκαδία) προσανατολίζονται σε πρακτικές μορφές μάθησης για την άμεση επίλυση προβλημάτων, όπως βιωματικά εργαστήρια. Η Δ4 τονίζει πως οι δράσεις αυτές αποτελούν εφόδια «ψυχικής ανθεκτικότητας», άποψη που συμμερίζεται και η εκπαιδευτικός Γ2, η οποία θεωρεί την επιμόρφωση εργαλείο επαγγελματικής επιβίωσης. Αντιθέτως, ο Δ3 (Αχαΐα) εστιάζει στην εγκυρότητα των επίσημων φορέων και την απόκτηση τυπικών προσόντων. Πιο καινοτόμες προσεγγίσεις υιοθετούν η Δ2 (Αρκαδία) και ο Δ5 (Αρκαδία), εστιάζοντας στις νέες τεχνολογίες και το «Project Management», με τον εκπαιδευτικό Α4 να επισημαίνει ότι η τεχνική υποστήριξη της διεύθυνσης είναι καθοριστική.

Όσον αφορά την πρακτική υποστήριξη, οι διευθυντές εμφανίζονται ως διευκολυντές. Ο Δ1 αναφέρει ότι «μαγειρεύει το πρόγραμμα» για να αποδεσμεύσει τους συναδέλφους του, ενώ η Δ4 λειτουργεί ως «ασπίδα» απέναντι σε εξωτερικές πιέσεις. Παρά τις προθέσεις αυτές, οι εκπαιδευτικοί Γ3 και Α3 υπογραμμίζουν ότι οι προσπάθειες συχνά περιορίζονται από τις αντικειμενικές ελλείψεις προσωπικού. Η ανάλυση των εμποδίων αναδεικνύει ως κυρίαρχους παράγοντες το «ασφυκτικό ωράριο» και τον φόρτο διοικητικών υποχρεώσεων (Δ1-Δ5). Η γραφειοκρατία περιγράφεται από τον Δ5 ως ένα «βουνό», ενώ η Δ4 αναδεικνύει το ζήτημα της συναισθηματικής εξουθένωσης, παρατηρώντας τη δυσκολία συμμετοχής σε δράσεις μάθησης υπό συνθήκες πίεσης. Τέλος, αναδεικνύεται το ζήτημα της συναισθηματικής εξουθένωσης (burnout), με τη Δ4 να παρατηρεί ότι είναι εξαιρετικά δύσκολο να απαιτείται επαγγελματική ανάπτυξη από εκπαιδευτικούς που παλεύουν να διατηρήσουν την προσωπική τους ισορροπία.

Η υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης φαίνεται να προσκρούει στη σύγκρουση μεταξύ της παιδαγωγικής πρόθεσης και των δομικών περιορισμών. Η ανάδειξη

της «ψυχικής ανθεκτικότητας» ως κεντρικού ζητούμενου υποδηλώνει ότι η επαγγελματική μάθηση στο ελληνικό πλαίσιο συνδέεται άμεσα με τη διαχείριση της εργασιακής καθημερινότητας.

### **5.3. Δημιουργία Κουλτούρας Μάθησης**

Στον τρίτο άξονα της έρευνας διερευνάται η συμβολή του διευθυντή στη διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος που ενθαρρύνει τη συνεργασία και την ανταλλαγή καλών πρακτικών. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι οι διευθυντές χρησιμοποιούν ποικίλες στρατηγικές, οι οποίες συχνά προσκρούουν σε εδραιωμένες νοοτροπίες. Ο Δ1 (Αχαΐα) και ο Δ4 (Αρκαδία) εστιάζουν στη δημιουργία ενός ασφαλούς κλίματος μέσω της «ανοιχτής πόρτας» και της άτυπης συζήτησης. Ο Δ1 αναφέρει ότι ενθαρρύνει τη συνεργασία «μέσα από το χιούμορ και την ηρεμία στο γραφείο», ενώ η Δ4 καθιέρωσε τις «ώρες αναστοχασμού», επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να μοιραστούν επιτυχίες και αποτυχίες. Η εκπαιδευτικός Γ1 επιβεβαιώνει ότι αυτό το κλίμα μειώνει τον ανταγωνισμό, ενώ η Γ2 επισημαίνει ότι η ανταλλαγή υλικού γίνεται πλέον πιο αυθόρμητα.

Μια πιο δομημένη προσέγγιση ακολουθεί η Δ2 (Αρκαδία) και ο Δ3 (Αχαΐα). Η Δ2 προωθεί την ενδοσχολική ανταλλαγή υλικού μέσω μιας κοινής ψηφιακής βάσης. Ο εκπαιδευτικός Α2 σημειώνει ότι αυτή η πρακτική ενισχύει την επαγγελματική αυτονομία, καθώς η γνώση διαχέεται οριζόντια. Από την άλλη πλευρά, ο Δ3 επιλέγει τις «δομημένες συνεδριάσεις ανά ειδικότητα» με σαφή ημερήσια διάταξη, θεωρώντας ότι η συνεργασία πρέπει να ακολουθεί θεσμικούς κανόνες. Ωστόσο, η εκπαιδευτικός Γ5 παρατηρεί ότι η ανταλλαγή παραμένει συχνά σε τυπικό επίπεδο. Ξεχωριστή περίπτωση αποτελεί ο Δ5 (Αρκαδία), ο οποίος επιδιώκει τη συνεργασία μέσω της «διαθεματικότητας», ωθώντας καθηγητές διαφορετικών ειδικοτήτων να δουλέψουν μαζί, κάτι που ο εκπαιδευτικός Α5 χαρακτηρίζει ως πηγή ισχυρής αίσθησης κοινότητας.

Ως κυριότερες ενδείξεις ανάπτυξης κουλτούρας μάθησης, οι διευθυντές αναγνωρίζουν τη μείωση της απομόνωσης και την αυθόρμητη ζήτηση για βοήθεια. Παρόλα αυτά, η μετάβαση σε μια σταθερή κουλτούρα συνεργασίας δυσχεραίνεται από τη νοοτροπία της «αυτάρκειας» παλαιότερων εκπαιδευτικών (Δ2, Δ3) και τη συνεχή εναλλαγή του προσωπικού (Δ4). Η Δ2 αναφέρει ως νίκη της το να βλέπει καθηγητές «σκυμμένους πάνω από έναν υπολογιστή να μοιράζονται μια άσκηση». Παρόλα αυτά, η μετάβαση σε μια σταθερή κουλτούρα συνεργασίας δυσχεραίνεται από τη νοοτροπία της

«αυτάρκειας» ορισμένων παλαιότερων εκπαιδευτικών, όπως επισημαίνουν οι Δ2 και Δ3, αλλά και από τη συνεχή εναλλαγή του προσωπικού (αναπληρωτές), όπως τονίζει η Δ4, η οποία δυσκολεύει το χτίσιμο μακροχρόνιας εμπιστοσύνης.

Η δημιουργία κουλτούρας μάθησης αναδεικνύεται ως μια σύνθετη ισορροπία μεταξύ της τυπικής οργάνωσης και των ανεπίσημων δικτύων υποστήριξης. Τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι η αποδοχή της συνεργασίας εξαρτάται από τον βαθμό στον οποίο ο διευθυντής καταφέρνει να μετατρέψει τη σχολική μονάδα από ένα άθροισμα μονάδων σε μια ενιαία επαγγελματική κοινότητα.

#### **5.4. Καινοτομία και Μεταρρυθμιστικές Πρωτοβουλίες**

Ο τέταρτος άξονας επικεντρώνεται στην ετοιμότητα των σχολικών μονάδων για την υιοθέτηση καινοτομιών. Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι η καινοτομία προσλαμβάνεται με διαφορετικό τρόπο ανάλογα με το ηγετικό πρότυπο. Ο Δ5 (Αρκαδία) περιγράφει τη δημιουργία ενός «Open-air Lab», τονίζοντας ότι η ενεργός συμμετοχή του ίδιου λειτουργεί ως παράδειγμα. Ο εκπαιδευτικός Α5 επιβεβαιώνει ότι τέτοιες πρωτοβουλίες δίνουν νόημα στην εργασία τους. Η Δ4 (Αρκαδία) εισήγαγε πρόγραμμα διαμεσολάβησης συνομηλίκων, το οποίο έγινε αποδεκτό από τους εκπαιδευτικούς (Γ4) μόλις διαπιστώθηκε η θετική επίδραση στους μαθητές.

Σε σχολεία με πιο παραδοσιακή διοίκηση, η καινοτομία ταυτίζεται με την ψηφιακή μετάβαση ή την αυτοαξιολόγηση. Η Δ2 (Αρκαδία) αναφέρει ότι η αυτοαξιολόγηση, παρά την αρχική επιφύλαξη, έγινε αποδεκτή ως εργαλείο αυτοβελτίωσης. Ο Δ3 (Αχαΐα) περιγράφει ως καινοτομία την πλήρη ψηφιοποίηση των αρχείων, με τους εκπαιδευτικούς Γ5 και Γ4 να επιδεικνύουν «πειθαρχημένη συμμόρφωση». Ο Δ1 (Αχαΐα) εστιάζει στην εισαγωγή νέων διδακτικών μεθόδων μέσω της ενθάρρυνσης της διεύθυνσης (Γ1).

Οι συμμετέχοντες ομοφωνούν στην ανάγκη για μεγαλύτερη αυτονομία της σχολικής μονάδας και θεσμοθέτηση του χρόνου επιμόρφωσης. Ο Δ3 και ο Δ5 υπογραμμίζουν ότι η πολιτεία πρέπει να επενδύσει σε υποδομές και να δείξει εμπιστοσύνη στους διευθυντές, ενώ η Δ4 τονίζει ότι η ετοιμότητα για αλλαγή απαιτεί ένα περιβάλλον που επιβραβεύει την προσπάθεια και όχι μόνο το αποτέλεσμα.

Η καινοτομία στο σχολικό πλαίσιο δεν αποτελεί απλώς μια τεχνική εφαρμογή, αλλά μια συνάρτηση της ηγετικής πειθούς και της αίσθησης ασφάλειας. Η ανάλυση

καταδεικνύει ότι η επιτυχία των μεταρρυθμίσεων συνδέεται άρρηκτα με την ικανότητα του διευθυντή να τις μετατρέπει από εξωτερική πίεση σε εσωτερική ανάγκη για βελτίωση.

## **Κεφάλαιο 6: Συζήτηση**

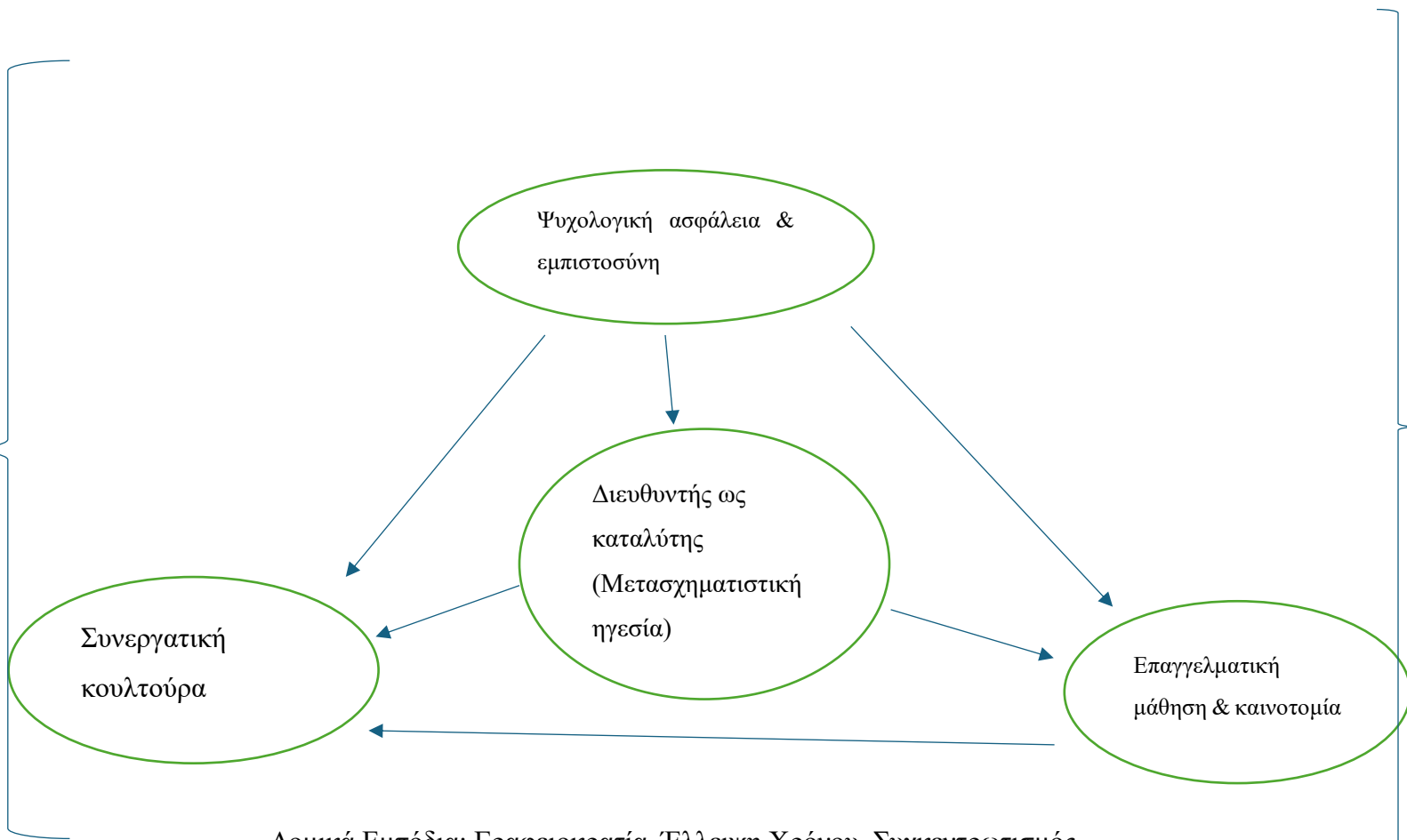
Η παρούσα έρευνα αναδεικνύει την ηγεσία ως τον κεντρικό πυλώνα γύρω από τον οποίο αναπτύσσεται η επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών, επιβεβαιώνοντας τη βιβλιογραφική παραδοχή ότι ο διευθυντής αποτελεί τον «ακρογωνιαίο λίθο» της σχολικής βελτίωσης. Η ανάλυση των δεδομένων αποκαλύπτει μια στενή αλληλεξάρτηση μεταξύ του ηγετικού προτύπου και της ικανότητας της σχολικής μονάδας να μετασχηματίζεται σε έναν οργανισμό μάθησης. Ειδικότερα, η υπεροχή των μετασχηματιστικών (Δ5) και συμμετοχικών (Δ2) μοντέλων ηγεσίας που εντοπίστηκαν, συνάδει απόλυτα με τις θέσεις των Leithwood και Jantzi (2006), καθώς η παροχή οράματος και η πνευματική διέγερση φαίνεται να λειτουργούν ως ισχυρά κίνητρα για τη δέσμευση των εκπαιδευτικών σε καινοτόμες δράσεις, όπως η δημιουργία του Open-air Lab ή η εφαρμογή προγραμμάτων διαμεσολάβησης.

Η μετάβαση από το παραδοσιακό, διοικητικό-γραφειοκρατικό μοντέλο (Bush, 2011) –που ενσαρκώνεται στην περίπτωση του Δ3– σε πιο ευέλικτες μορφές διοίκησης, αναδεικνύεται ως η βασική πρόκληση για το σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Ενώ η προσήλωση στη νομιμότητα και την ιεραρχία προσφέρει ένα αίσθημα σταθερότητας, τα ευρήματα δείχνουν ότι συχνά λειτουργεί ανασταλτικά για την επαγγελματική αυτονομία, επιβεβαιώνοντας τις ανησυχίες των Day et al. (2016) σχετικά με τον περιορισμό της δημιουργικότητας σε αυστηρά ιεραρχικά περιβάλλοντα. Αντιθέτως, η υιοθέτηση ενός υποστηρικτικού στυλ (Δ1, Δ4) που δίνει έμφαση στην «ψυχολογική ασφάλεια» και τη συναισθηματική νοημοσύνη, φαίνεται να αποτελεί το απαραίτητο υπόβαθρο για την οικοδόμηση μιας αυθεντικής συνεργατικής κουλτούρας. Η στρατηγική της «ανοιχτής πόρτας» και η καλλιέργεια εμπιστοσύνης δεν διευκολύνουν απλώς την καθημερινότητα, αλλά αποτελούν την προϋπόθεση για τη δημιουργία Επαγγελματικών Κοινοτήτων Μάθησης (PLC), όπου η ανταλλαγή καλών πρακτικών παύει να είναι μια τυπική υποχρέωση και γίνεται εσωτερική ανάγκη.

Ωστόσο, η έρευνα ανέδειξε ότι ακόμα και οι πιο προοδευτικές ηγετικές πρακτικές προσκρούουν σε δομικά εμπόδια που χαρακτηρίζουν το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η ομόφωνη επισήμανση της έλλειψης χρόνου, του ασφυκτικού ωραρίου και του

«βουνού» της γραφειοκρατίας, ενισχύει την άποψη των Fullan και Hargreaves (2016) ότι η επαγγελματική ανάπτυξη στην Ελλάδα βασίζεται συχνά στην υπέρβαση και το «φιλότιμο» του εκπαιδευτικού και του διευθυντή. Η πρακτική του «μαγειρέματος του προγράμματος» από πλευράς διεύθυνσης, αν και αποτελεί μια αποτελεσματική μορφή άτυπης υποστήριξης, υπογραμμίζει την ανάγκη για θεσμική κατοχύρωση του χρόνου συνεργασίας. Παράλληλα, η αντίσταση στην αλλαγή, που παρατηρήθηκε κυρίως σε παλαιότερους εκπαιδευτικούς, υπενθυμίζει ότι η αλλαγή της σχολικής κουλτούρας είναι μια αργή διαδικασία που απαιτεί υπομονή και «διανεμημένη ηγεσία», ώστε οι εκπαιδευτικοί να νιώθουν συνδιοργανωτές και όχι απλοί εκτελεστές άνωθεν εντολών.

Τα ευρήματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι η μετάβαση προς ένα σχολείο που προάγει την επαγγελματική μάθηση δεν αποτελεί απλώς ζήτημα διοικητικής επάρκειας, αλλά ζήτημα ηγετικής ταυτότητας. Προκειμένου να αποδοθεί σχηματικά η αλληλεπίδραση των παραγόντων που αναδείχθηκαν από την έρευνα, παρατίθεται το Σχήμα 1. Σε αυτό αποτυπώνεται ο διευθυντής ως ο κεντρικός καταλύτης που ενεργοποιεί τη διαδικασία της μάθησης. Όπως διαπιστώθηκε, η διασφάλιση της ψυχολογικής ασφάλειας αποτελεί το πρώτο στάδιο, το οποίο επιτρέπει τη μετάβαση σε μια συνεργατική κουλτούρα και, τελικά, στην επαγγελματική ανάπτυξη. Ωστόσο, η διαδικασία αυτή δεν εξελίσσεται σε κενό, αλλά περιβάλλεται από το ασφυκτικό πλαίσιο του συγκεντρωτισμού και της γραφειοκρατίας, που λειτουργούν ως τροχοπέδη στην καινοτομία (βλ. Σχήμα 1).. Τελικά, η ηγεσία στην ελληνική σχολική πραγματικότητα αναδεικνύεται ως μια δυναμική διαδικασία εξισορρόπησης ανάμεσα στις αυστηρές απαιτήσεις του συγκεντρωτικού συστήματος και την ουσιαστική ανάγκη για παιδαγωγική αυτονομία και έμπνευση.



Δομικά Εμπόδια: Γραφειοκρατία, Έλλειψη Χρόνου, Συγκεντρωτισμός.

Figure 1 Δυναμικό Μοντέλο Αλληλεπίδρασης Ηγεσίας, Σχολικής Κουλτούρας και Επαγγελματικής Μάθησης.

## Κεφάλαιο 7: Συμπεράσματα

Η ολοκλήρωση της παρούσας μελέτης επιβεβαιώνει με emphaticό τρόπο τη θέση ότι η ηγεσία αποτελεί τον καταλυτικό παράγοντα για τη διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος επαγγελματικής μάθησης. Η βαρύτητα της έρευνας έγκειται στην ανάδειξη της αμφίδρομης σχέσης μεταξύ ηγετικής ταυτότητας και εκπαιδευτικής κουλτούρας, αποδεικνύοντας ότι ο ρόλος του διευθυντή εξελίσσεται σε ένα πεδίο συνεχούς διαπραγμάτευσης μεταξύ των άκαμπτων διοικητικών επιταγών και των οργανικών παιδαγωγικών αναγκών. Διαπιστώθηκε ότι τα μετασχηματιστικά και ανθρωποκεντρικά ηγετικά πρότυπα, όπως αυτά εκφράστηκαν από τους διευθυντές του δείγματος στην Αχαΐα και την Αρκαδία, υπερτερούν έναντι των γραφειοκρατικών μοντέλων στην καλλιέργεια εμπιστοσύνης και την ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών. Η «ανοιχτή πόρτα» και η συναισθηματική υποστήριξη αποδείχθηκαν κρισιμότερες από την αυστηρή τήρηση της ιεραρχίας, καθώς οδηγούν στη μείωση της επαγγελματικής απομόνωσης και στην

αυθόρμητη ανταλλαγή καλών πρακτικών. Παρόλα αυτά, η έρευνα ανέδειξε με σαφήνεια ότι η βούληση για ανάπτυξη προσκρούει συστηματικά σε δομικές παθογένειες, με κυριότερες την έλλειψη θεσμοθετημένου χρόνου συνεργασίας, το ασφυκτικό γραφειοκρατικό πλαίσιο και τη συναισθηματική εξάντληση του προσωπικού.

Στη βάση αυτών των ευρημάτων, καθίσταται αναγκαία η υιοθέτηση συγκεκριμένων παρεμβάσεων σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής και σχολικής διοίκησης. Η Πολιτεία οφείλει να προχωρήσει σε μια ουσιαστική αποσυμφόρηση των διευθυντών από το διοικητικό βάρος και στη θεσμοθέτηση ωρών εντός του εργασιακού ωραρίου αποκλειστικά για ενδοσχολική επιμόρφωση και συνεργασία. Παράλληλα, οι διευθυντές πρέπει να ενισχυθούν με δεξιότητες που αφορούν τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού και την έμπνευση οράματος, προωθώντας μοντέλα διανεμημένης ηγεσίας που δίνουν φωνή και ρόλο στους εκπαιδευτικούς. Είναι προφανές ότι η μετάβαση σε ένα «μανθάνον σχολείο» απαιτεί την επιβράβευση της καινοτομίας και τη δημιουργία ενός κλίματος ασφάλειας που θα επιτρέπει τον πειραματισμό χωρίς το άγχος της αποτυχίας.

Με βάση τα ευρήματα, η προσωπική εκτίμηση του γράφοντος είναι ότι η «υποστηρικτική λειτουργία» δεν πρέπει να εξαντλείται σε προσωπικές διευκολύνσεις, αλλά να μετεξελιχθεί σε δομική αναδιοργάνωση. Προτείνω:

1. Θεσμοθέτηση "Ωρας Αναστοχασμού": Τουλάχιστον μία ώρα μηνιαίως εντός ωραρίου για άτυπη ανταλλαγή καλών πρακτικών, χωρίς διοικητική ατζέντα.
2. Δημιουργία Ψηφιακού Αποθετηρίου: Μια οριζόντια βάση δεδομένων ανά σχολείο για τη διάχυση υλικού, μειώνοντας την επαγγελματική απομόνωση.
3. Ενίσχυση Παιδαγωγικής Αυτονομίας: Αποδέσμευση του διευθυντή από καθαρά διεκπεραιωτικά καθήκοντα (μέσω διοικητικών βοηθών), ώστε να εστιάσει στην καθοδήγηση (mentoring) των νέων εκπαιδευτικών.

Τελικά, η ηγεσία στην Ελλάδα αναδεικνύεται ως μια δυναμική διαδικασία εξισορρόπησης ανάμεσα στις απαιτήσεις του συστήματος και την ανάγκη για έμπνευση.

### **7.1. Περιορισμοί της Έρευνας και Προτάσεις για Μελλοντική Μελέτη**

Παρά την εμβάθυνση στο φαινόμενο, η παρούσα έρευνα συνοδεύεται από συγκεκριμένους περιορισμούς που πρέπει να ληφθούν υπόψη για την ορθή αξιολόγηση των αποτελεσμάτων:

1. Δειγματοληπτικοί Περιορισμοί: Το μικρό μέγεθος του δείγματος και η εστίαση σε δύο συγκεκριμένες γεωγραφικές περιφέρειες (Αχαΐα, Αρκαδία) δεν επιτρέπουν τη γενίκευση των συμπερασμάτων στο σύνολο της ελληνικής επικράτειας. Τα ευρήματα αντικατοπτρίζουν τις ιδιαιτερότητες των συγκεκριμένων σχολικών πλαισίων.
2. Μεθοδολογικοί Περιορισμοί: Η χρήση αποκλειστικά ποιοτικών εργαλείων (ημιδομημένες συνεντεύξεις) εμπεριέχει το στοιχείο της υποκειμενικότητας των συμμετεχόντων (social desirability bias), καθώς οι διευθυντές ενδέχεται να παρουσίασαν μια εξιδανικευμένη εικόνα των πρακτικών τους.
3. Χρονικοί Περιορισμοί: Η έρευνα αποτελεί μια «στιγμιαία απεικόνιση» (cross-sectional) και δεν παρακολούθησε τη διαχρονική εξέλιξη της κουλτούρας μάθησης στις μονάδες αυτές.

Μελλοντικές μελέτες θα μπορούσαν να υιοθετήσουν μεικτές μεθόδους (mixed methods), συνδυάζοντας την ποιοτική εμβάθυνση με ποσοτικά δεδομένα σε εθνική κλίμακα, ή να εστιάσουν σε συγκριτικές αναλύσεις μεταξύ δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων. Σε κάθε περίπτωση, η παρούσα εργασία αποτελεί ένα κρίσιμο έναυσμα για τον διάλογο γύρω από τον μετασχηματισμό του ελληνικού σχολείου σε μια αυθεντική κοινότητα μάθησης.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

### Ξενόγλωσσες αναφορές

- Anastasiou, S., & Papakonstantinou, G. (2015). Greek high school teachers' views on principals' duties, activities and skills of effective school principals supporting and improving education. *International Journal of Management in Education*, 9(3), 340-358. <https://doi.org/10.1504/IJMIE.2015.070126>
- Balias, E., & Bestias, G. (2016). Educational leadership: its role as a factor in promoting reforms in higher education (full text in Greek). *Academia*, (6), 164-197. <https://doi.org/10.26220/aca.2310>
- Bell, J., & Waters, S. (2022). *Doing Your Research Project: A Guide for First-time Researchers*. Open University Press.
- Bragg, L. A., Walsh, C., & Heyeres, M. (2021). Successful design and delivery of online professional development for teachers: A systematic review of the literature. *Computers & education*, 166, 104158. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104158>
- Brauckmann, S., Pashiardis, P., & Ärlestig, H. (2023). Bringing context and educational leadership together: Fostering the professional development of school principals. *Professional development in education*, 49(1), 4-15. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1747105>
- Braun, V., & Clarke, V. (2023). *Thematic Analysis: A Practical Guide*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.1080/14780887.2022.2144572>
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2023). *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing* (4th ed.). SAGE Publications.
- British Educational Research Association [BERA]. (2024). *Ethical Guidelines for Educational Research* (5th ed.). <https://www.bera.ac.uk/publication/ethical-guidelines-for-educational-research-fifth-edition-2024>
- Brooks, R., te Riele, K., & Maguire, M. (2022). *Ethics and Education Research*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781529714425>
- Bush, T., & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts & Evidence*. Nottingham: National College for School Leadership.

- Calderhead, J. (2021). The contribution of research on teachers' thinking to the professional development of teachers. In *Routledge Library Editions: Education Mini-Set N Teachers & Teacher Education Research 13 vols* (pp. Vol220-11). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203125526>
- Castro, A. J. (2023). Managing competing demands in a teacher shortage context: The impact of teacher shortages on principal leadership practices. *Educational Administration Quarterly*, 59(1), 218-250. <https://doi.org/10.1177/0013161X221140849>
- Choi, S. (2023). Distributed leadership promotes teacher self-efficacy in multicultural classrooms through school capacity building: A multilevel SEM approach using US Teaching and Learning International Survey. *Educational Administration Quarterly*, 59(4), 811-844. <https://doi.org/10.3390/app13116716>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2023). *Research Methods in Education* (9th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003306917>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2023). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (6th ed.). SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2024). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (5th ed.). SAGE Publications.
- Day, C., Sammons, P., & Gorgen, K. (2020). Successful School Leadership. *Education development trust*. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-93539-3\\_17](https://doi.org/10.1007/978-3-319-93539-3_17)
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2013). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media. <https://10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2023). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (6th ed.). SAGE Publications.
- Flick, U. (2022). *An Introduction to Qualitative Research* (7th ed.). SAGE Publications.
- Flick, U. (2023). *The SAGE Handbook of Qualitative Data Collection*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781526416070>
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. Jossey-Bass.
- Ganon-Shilon, S., & Schechter, C. (2022). Doubting leadership: Principals shaping a school doubting process within a national curriculum reform. *Journal of*

- Educational Administration and History,55 (4), 400-419.  
<https://doi.org/10.1080/00220620.2022.2097650>
- Hennink, M., Hutter, I., & Bailey, A. (2024). *Qualitative Research Methods* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Huang, A.-C. (2024). A Case Study on Enhancing Lithium Ion Battery Safety via Curriculum Reform on Integrating Innovation in Safety Engineering Education. *Educational Innovations and Emerging Technologies*,4 (1), 13-19.  
<https://doi.org/10.35745/eiet2024v04.01.0002>
- Hutasuhut, I., Ahmad Zaidi Adruce, S., & Jonathan, V. (2021). How a learning organization cultivates self-directed learning. *Journal of Workplace Learning*, 33(5), 334-347. <https://doi.org/10.1108/JWL-05-2020-0074>
- Katsaros I., (2008), *Organization and Administration of Education*, Ministry of Education, Pedagogical Institute, Athens.
- Khaleel, N., Alhosani, M., & Duyar, I. (2021, April). The role of school principals in promoting inclusive schools: A teachers' perspective. In *frontiers in education* (Vol. 6, p. 603241). Frontiers Media SA.  
<https://doi.org/10.3389/educ.2021.60324>
- Khreisat, M. N., Khilani, D., Rusho, M. A., Karkkulainen, E. A., Tabuena, A. C., & Uberas, A. D. (2024). Ethical implications of AI integration in educational decision making: Systematic review. *Educational Administration: Theory and Practice*, 30(5), 8521-8527. <http://10.53555/kuey.v30i5.4406>
- Kilag, O. K. T., & Sasan, J. M. (2023). Unpacking the role of instructional leadership in teacher professional development. *Advanced Qualitative Research*, 1(1), 63-73.  
<https://doi.org/10.31098/aqr.v1i1.1380>
- Knowles, M. (1980). *The practice of adult education: pedagogy to andragogy*. Chicago.
- Kolb, D. A., & Kolb, A. Y. (2017). *The Experiential Educator: Principles and Practices of Experiential Learning*. EBLIS Press.
- Kotsikis V., (2003), *Educational Administration and Politics*. Publications: Ellin, Athens.
- Kvale, S. (2023). *Doing Interviews*. SAGE Publications.  
<https://doi.org/10.4135/9781529716665>

- Lathif, R. (2023). Comparative Study of Curriculum 2013 Implementation and Independent Learning Curriculum on Islamic Religious Education Learning at SMAN 2 South Tangerang City. *Scientia*, 2 (1), 426-430. <https://doi.org/10.51773/sssh.v2i1.188>
- Mavrogiorgos, G. (2008) *The Educational Unit as a body for shaping and exercising educational policy*. Athens: ATRAPOS.
- Mezirow J. (1991). *Transformative dimensions in adult learning*. Jossey-Bass.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2024). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook* (5th ed.). SAGE Publications.
- Miller, T., Birch, M., Mauthner, M., & Jessop, J. (2024). *Ethics in Qualitative Research* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Moser, A., & Korstjens, I. (2021). Series: Practical guidance to qualitative research. Part 3: Sampling, data collection and analysis. *European Journal of General Practice*, 24(1), 9-18. <https://doi.org/10.1080/13814788.2017.1375091>
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2021). Thematic Analysis: Striving to Meet the Trustworthiness Criteria. *International Journal of Qualitative Methods*. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- Oplatka, I., & Arar, K. (2017). The Research on Educational Leadership and Management in the Arab World Since the 1990s: A Systematic Review. *Review of Education*. <https://doi.org/10.1002/REV3.3095>
- Patton, M. Q. (2023). *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice* (5th ed.). SAGE Publications.
- Ridley, D. (2022). *The Literature Review: A Step-by-Step Guide for Students*. SAGE Publications.
- Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2023). *Qualitative Interviewing: The Art of Hearing Data* (4th ed.). SAGE Publications.
- Saldaña, J. (2021). *The Coding Manual for Qualitative Researchers* (4th ed.). SAGE Publications.
- Saunders, M. N. K., Lewis, P., & Thornhill, A. (2023). *Research Methods for Business Students* (9th ed.). Pearson.

Sergiovanni, T. J. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Report No Pub Date Note Available from*, 41, 45.

Silverman, D. (2022). *Doing Qualitative Research* (6th ed.). SAGE Publications.

Vygotsky, L. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Ed. Paidós, Barcelona, España.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Wijaya, M. H., Khoir, A., & Zaini, A. W. (2022). Fostering public trust: The transformative leadership of school principals. *Indonesian Journal of Education and Social Studies*, 1(1), 51-62.

### **Ελληνόγλωσσες αναφορές**

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2021). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία: Η ελληνική πραγματικότητα και οι προκλήσεις του 21ου αιώνα*. Εκδόσεις Ιόν.

Θεοφιλίδης, Χρ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση: Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Καραδήμας, Θ., & Καραδήμα, Π. (2016). Η σχέση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και αποτελεσματικής ηγεσίας. *e-Περιοδικό Επιστήμης & Τεχνολογίας*, 11(1), 53-64. <http://www.epubl.com/index.php/est/article/view/15>

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κατσαρός, Ι. (2021). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων - Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). <https://iep.edu.gr/el/organosi-kai-dioikisi-tis-ekpaideusis>

Κιουλάφας, Μ. (2016). Διαδικασία λήψης απόφασης σε επίπεδο σχολικής μονάδας: Η περίπτωση της αξιοποίησης των ΤΠΕ στη διδακτική πρακτική. Έρκυνα, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 10, 135-145.

Μαλαγκονιάρη, Μ., & Ντέλιου, Κ. (2024). Ο ρόλος του διευθυντή στη διοίκηση επιχειρήσεων/οργανισμών: Η περίπτωση των μονάδων ιδιωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία*, 3, 1-21. <https://doi.org/10.12681/elrie.7274>

Μαυρογιώργος, Γ. (2022). *Εκπαιδευτικοί και σχολική μονάδα: Επαγγελματική ανάπτυξη και αυτονομία*. Εκδόσεις Gutenberg.

- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της Διαρκούς Επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Πλουμής, Μ. (2019). Ο ηγέτης γεννιέται ή γίνεται; *HellenicNexus*, (149).  
<https://www.researchgate.net/publication/337951039> *O Egetes Gennietai e Ginetai*
- Σαΐτης Χ. (2014). *Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας*, Αθήνα.
- Φασούλης, Κ., & Γεωργιάδη, Α. (2023). Ηγεσία για Μάθηση και Σχολική Βελτίωση: Μια Ποιοτική Διερεύνηση των Απόψεων των Διευθυντών. *Περιοδικό Επιστημών Αγωγής*, 2023(1), 15-34. <https://doi.org/10.12681/edusc.33452>
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2022). *Διοίκηση Σχολικής Μονάδας και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών*. Εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη.
- Χειμάρας, Κ., & Καρατράντου, Α. (2024). Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης και Άτυπες Διαδικτυακές Κοινότητες Μάθησης στην Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών. *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, 392-405.  
<https://epublishing.ekt.gr/>

## Παράρτημα

### Παράρτημα 1: Έντυπο συγκατάθεσης

Έντυπο Συγκατάθεσης Συμμετοχής σε Έρευνα κατόπιν Ενημέρωσης

<b>Τίτλος έρευνας:</b>	Ηγεσία και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: Ο ρόλος του διευθυντή στη δημιουργία κουλτούρας μάθησης
Υπεύθυνος/η έρευνας:	
Ιδιότητα:	
Τηλέφωνο:	
E-mail:	
Επιβλέπων/ουσα καθηγητής/τρια	
E-mail επιβλέποντα/ουσας καθηγητή/τριας:	

**Σας προσκαλώ να λάβετε συμμετοχή στην έρευνα «Ηγεσία και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: Ο ρόλος του διευθυντή στη δημιουργία κουλτούρας μάθησης».**

Παρακαλώ να διαβάσετε το παρόν «Έντυπο Συγκατάθεσης Κατόπιν Ενημέρωσης» και να υπογράψετε στο τέλος εάν συμφωνείτε με τη συμμετοχή σας στην έρευνα

#### **ΣΚΟΠΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Σκοπός αυτής της μελέτης είναι να διερευνήσει το ρόλο της σχολικής ηγεσίας - ειδικά του διευθυντή - στην προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

και στην προώθηση μιας βιώσιμης κουλτούρας μάθησης εντός της σχολικής κοινότητας. Σε μια εποχή ραγδαίων εκπαιδευτικών αλλαγών, η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αναγνωρίζεται όχι μόνο ως προσωπική και επαγγελματική επιταγή αλλά και ως βασική κινητήρια δύναμη της σχολικής βελτίωσης και των επιδόσεων των μαθητών.

### **ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Η έρευνα επιδιώκει να φωτίσει τον τρόπο με τον οποίο οι διευθυντές επηρεάζουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη δημιουργία μιας κουλτούρας μάθησης μέσα στο σχολείο. Τα δεδομένα που θα προκύψουν μπορούν να βοηθήσουν στην κατανόηση των πρακτικών που στηρίζουν ουσιαστικά τους εκπαιδευτικούς, να αναδείξουν τα εμπόδια που συναντώνται στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα και να προσφέρουν χρήσιμες κατευθύνσεις για τη βελτίωση της ηγεσίας και των συνθηκών επαγγελματικής μάθησης. Με αυτόν τον τρόπο η έρευνα μπορεί να συμβάλει τόσο στη θεωρητική συζήτηση όσο και στην πρακτική ενίσχυση του σχολικού έργου.

### **ΕΜΠΙΣΤΕΥΤΙΚΟΤΗΤΑ**

Όλες οι πληροφορίες που αντλούμε μέσω της έρευνας είναι ΕΜΠΙΣΤΕΥΤΙΚΕΣ. Οποιοσδήποτε πληροφορίες αποκτηθούν μέσω της παρούσας έρευνας και οι οποίες θα μπορούσαν να σας ταυτοποιήσουν προσωπικά, θα παραμείνουν απόρρητες και θα αποκαλυφθούν μόνο με την άδειά σας.

Σε περίπτωση που τα αποτελέσματα της έρευνας δημοσιευτούν ή παρουσιαστούν σε συνέδρια ή σε αντίστοιχα επιστημονικά πλαίσια δεν θα συμπεριληφθούν πληροφορίες που θα αποκαλύπτουν την ταυτότητα των συμμετεχόντων/ουσών.

### **ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΚΑΙ ΑΠΟΧΩΡΗΣΗ**

Η συμμετοχή στην έρευνα είναι ΕΘΕΛΟΝΤΙΚΗ.

Οι συμμετέχοντες έχουν:

- Δικαίωμα πρόσβασης στα δεδομένα τους.
- Δικαίωμα διόρθωσης ή διαγραφής των δεδομένων τους μέχρι το στάδιο της οριστικής ανωνυμοποίησης και επεξεργασίας.
- Μπορείτε να αρνηθείτε να απαντήσετε σε τυχόν ερωτήσεις που δεν επιθυμείτε να απαντήσετε. Μπορείτε να αποσύρετε τη συγκατάθεσή σας για συμμετοχή στην

έρευνα οποιαδήποτε στιγμή πριν την ολοκλήρωσή της ή τη δημοσίευση των αποτελεσμάτων της.

- Εάν έχετε οποιεσδήποτε ερωτήσεις ή ανησυχίες σε σχέση με την έρευνα, παρακάτω μη διστάσετε να επικοινωνήσετε με τον ερευνητή.

**Διάβασα τα παραπάνω και αποδέχομαι τη συμμετοχή μου στην έρευνα «Ηγεσία και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: Ο ρόλος του διευθυντή στη δημιουργία κουλτούρας μάθησης».**

«Συμφωνώ με την ηχητική καταγραφή της συνέντευξης αποκλειστικά για τους σκοπούς της απομαγνητοφώνησης: **ΝΑΙ [ ] / ΟΧΙ [ ]**».

<b>Όνοματεπώνυμο</b>		<b>Ημερομηνία</b>	
<b>Υπογραφή</b>			

## **Παράρτημα 2: Πρωτόκολλο ημιδομημένης συνέντευξης**

### **Άξονας 1: Ρόλος και Στυλ Ηγεσίας του Διευθυντή**

1. Θα θέλατε να περιγράψετε συγκεκριμένες πρακτικές ηγεσίας που εφαρμόζει ο διευθυντής και πώς επηρεάζουν την καθημερινή λειτουργία του σχολείου.
2. Σε ποιες περιστάσεις αισθανθήκατε ότι ο διευθυντής υποστήριξε ενεργά την επαγγελματική σας εξέλιξη και τι έκανε ακριβώς.
3. Πώς θεωρείτε ότι το στυλ ηγεσίας του διευθυντή επηρεάζει τα κίνητρα και τη διάθεση συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε δράσεις μάθησης.;

### **Άξονας 2: Υποστήριξη και Επαγγελματική Ανάπτυξη**

1. Ποιες μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης προωθεί ο διευθυντής και με ποιον τρόπο διευκολύνει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών.
2. Ποιες πρακτικές του διευθυντή σας βοηθούν περισσότερο στο να βελτιώσετε τις παιδαγωγικές ή επαγγελματικές σας δεξιότητες.
3. Τι είδους δυσκολίες εμφανίζονται όταν προσπαθείτε να συμμετάσχετε σε επιμορφωτικές δράσεις και πώς σχετίζονται με τον τρόπο διοίκησης.

### **Άξονας 3: Δημιουργία Κουλτούρας Μάθησης**

1. Πώς θα περιγράφατε τις συνθήκες συνεργασίας και ανταλλαγής γνώσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών στο σχολείο.
2. Ποια συγκεκριμένα βήματα κάνει ο διευθυντής για να ενισχύσει τη συνεργατική κουλτούρα και ποιες αλλαγές έχετε παρατηρήσει.
3. Τι θεωρείτε ότι δυσκολεύει περισσότερο τη δημιουργία μιας σταθερής κουλτούρας επαγγελματικής μάθησης και πώς αυτό αντικατοπτρίζεται στην καθημερινή σχολική ζωή. Υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης στην κουλτούρα μάθησης;

### **Άξονας 4: Καινοτομία και Μεταρρυθμιστικές Πρωτοβουλίες**

1. Πώς συμβάλλει ο διευθυντής στην εισαγωγή νέων πρακτικών ή εργαλείων και πώς επηρεάζει την αποδοχή τους από τους εκπαιδευτικούς.
2. Μπορείτε να περιγράψετε μια πρόσφατη αλλαγή ή καινοτομία στο σχολείο και τον ρόλο του διευθυντή στη διαδικασία υλοποίησής της.
3. Τι πιστεύετε ότι θα μπορούσε να κάνει ο διευθυντής ώστε να ενισχυθεί ακόμη περισσότερο η επαγγελματική μάθηση και η διάθεση για νέες ιδέες.

### **Άξονας 1: Ρόλος και Στυλ Ηγεσίας**

1. Πώς περιγράφετε το δικό σας στυλ ηγεσίας και ποιες ανάγκες του σχολείου επιχειρείτε να καλύψετε μέσα από αυτό.
2. Ποιες ηγετικές πρακτικές χρησιμοποιείτε πιο συχνά για να υποστηρίξετε την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σας.
3. Πώς θεωρείτε ότι το στυλ ηγεσίας σας επηρεάζει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δράσεις μάθησης ή συνεργασίας.

### **Άξονας 2: Υποστήριξη και Επαγγελματική Ανάπτυξη**

1. Ποιες μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης προωθείτε συστηματικά στο σχολείο σας και γιατί τις θεωρείτε κατάλληλες.
2. Πώς διευκολύνετε πρακτικά τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα.
3. Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζετε στην προσπάθειά σας να ενισχύσετε την επαγγελματική μάθηση στο προσωπικό.

### **Άξονας 3: Δημιουργία Κουλτούρα Μάθησης**

1. Ποια βήματα κάνετε για να ενθαρρύνετε ένα περιβάλλον συνεργασίας και ανταλλαγής καλών πρακτικών.
2. Ποιες ενδείξεις σας δείχνουν ότι στο σχολείο αναπτύσσεται κουλτούρα επαγγελματικής μάθησης.
3. Τι θεωρείτε ότι εμποδίζει περισσότερο τη σταθερή οικοδόμηση μιας συνεργατικής κουλτούρας μάθησης.

#### **Άξονας 4: Καινοτομία και Μεταρρυθμιστικές Πρωτοβουλίες**

1. Πώς ενθαρρύνετε την υιοθέτηση νέων παιδαγωγικών πρακτικών ή τεχνολογικών εργαλείων.
2. Ποια ήταν η πιο πρόσφατη καινοτομία που επιχειρήσατε να εισαγάγετε και ποια ήταν η ανταπόκριση των εκπαιδευτικών.
3. Τι θεωρείτε πως χρειάζεται να βελτιωθεί ώστε να ενισχυθεί ακόμη περισσότερο η επαγγελματική μάθηση και η διάθεση για αλλαγή.

### Παράρτημα 3: Έγκριση επιτροπής



Προς: Όποιοι Ενδιαφέρει

Ημερ. 19/12/2025

Αρ. Πρωτοκόλλου: 95/2025

Θέμα: Γνωμοδότηση Διεξαγωγής Έρευνας

Επιτροπή Δεοντολογίας-  
Βιοηθικής του Πανεπιστημίου  
Νεάπολις Πάφος  
Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφος,  
Λεωφόρος Δανάης 2,  
Πάφος  
8042 Κύπρος  
T +357 26843608  
Web: [www.nup.ac.cy](http://www.nup.ac.cy)  
Email: [m.argyrides.1@nup.ac.cy](mailto:m.argyrides.1@nup.ac.cy)

Κύριε Βερβαινώτη,

Σας ενημερώνω ότι το ερευνητικό πρωτόκολλο με τίτλο «Ηγεσία και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: Ο ρόλος του διευθυντή στη δημιουργία κουλτούρας μάθησης» έχει ελεγχθεί από την Επιτροπή Δεοντολογίας-Βιοηθικής του Πανεπιστημίου Νεάπολις Πάφος η οποία γνωμοδοτεί υπέρ της διεξαγωγής της έρευνας. Σας παρακαλώ λάβετε υπόψη ότι η συγκεκριμένη έρευνα έχει εγκριθεί για ένα έτος και ισχύει για συλλογή δεδομένων που **ΔΕΝ** θα γίνουν στην Κυπριακή Δημοκρατία. Παρακαλώ όπως βεβαιωθείτε ότι η κυκλοφορία του ηλεκτρονικού συνδέσμου δεν θα συμπεριλάβει κάτοικους της Κυπριακής Δημοκρατίας. Αρμόδιο όργανο το οποίο είναι υπεύθυνο για έγκριση για συλλογή δεδομένων στην Κυπριακή Δημοκρατία είναι η Εθνική Επιτροπή Βιοηθικής Κύπρου. Σας παρακαλώ όπως ελέγξετε επίσης τους κανονισμούς και τις οποιοσδήποτε δεοντολογικές επιτροπές χρειάζεστε από τη χώρα που θα συλλέξετε τα δεδομένα σας.

Με εκτίμηση,

Δρ Μάριος Αργυρίδης  
Καθηγητής Συμβουλευτικής Ψυχολογίας  
Πρόεδρος Επιτροπής

Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου, Λεωφόρος Δανάης 2, 8042 Πάφος, Κύπρος

Τηλ. +357 26 843300, Φαξ. +357 26 931944, Email: [info@nup.ac.cy](mailto:info@nup.ac.cy) Website: [www.nup.ac.cy](http://www.nup.ac.cy)