

## Κείμενα Παιδείας

Αρ. 6 (2023)



**Επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης και επαγγελματική ανάπτυξη**

ΠΕΛΑΓΙΑ ΑΛΕΞΟΠΟΥΛΟΥ

doi: [10.12681/keimena-paideias.34849](https://doi.org/10.12681/keimena-paideias.34849)

### Βιβλιογραφική αναφορά:

ΑΛΕΞΟΠΟΥΛΟΥ Π. (2023). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης και επαγγελματική ανάπτυξη. *Κείμενα Παιδείας*, (6). <https://doi.org/10.12681/keimena-paideias.34849>

## Επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης και επαγγελματική ανάπτυξη

Πελαγία Αλεξοπούλου<sup>α</sup>, Εμμανουήλ Κουτούζης<sup>β</sup>, Αικατερίνη Λυσιόβα<sup>γ</sup>

<sup>α</sup> Εκπαιδευτικός Α/θμιας  
M.Ed. στη Σχολική Παιδαγωγική και  
Διαφορετικότητα στην Εκπαίδευση, Π.Τ.Δ.Ε., Δ.Π.Θ  
M.Ed. στην Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Κρήτης

<sup>β</sup>Καθηγητής στη Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Ε.Α.Π.

<sup>γ</sup>Εκπαιδευτικός Α/θμιας  
Ψυχολόγος  
Υποψήφια Διδάκτωρ στην Αναπτυξιακή και Γνωστική Ψυχολογία

### Περίληψη

Ένα αναδυόμενο ζήτημα του περιεχομένου της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών είναι αυτό της προώθησης της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση, καθώς υπάρχει ανάγκη εξισορρόπησης της εκπαίδευσης με το πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί να προσεγγίσει το θέμα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση. Επιχειρεί να διαπιστώσει κατά πόσο η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει θέματα που σχετίζονται με την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολικό τους περιβάλλον, τη συμβολή των εμπλεκόμενων μελών σε αυτή την κατεύθυνση, καθώς και τη συμβολή της ηγεσίας σε αυτό. Το δείγμα της έρευνάς μας αποτελείται από 144 εν ενεργεία εκπαιδευτικούς (διευθυντές/ντρίες και υποδιευθυντές/ντρίες) των δημοτικών σχολείων της πόλης του Ρεθύμνου και οι απόψεις τους διερευνήθηκαν με ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο που σχεδιάστηκε στηριζόμενο στα δεδομένα της υπάρχουσας βιβλιογραφίας. Μέσα από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας διαπιστώνεται η ανάγκη και η επιθυμία των συμμετεχόντων/ουσών για βελτίωση των πρακτικών τους στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση, τονίζεται ο πρωταγωνιστικός ρόλος της ατομικής πρωτοβουλίας, η απουσία καθοδήγησης και επιμόρφωσης και προκύπτει μια σειρά από κατευθύνσεις που θα συμβάλλουν στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο περιβάλλον όπου ζουν και αναπτύσσονται τα παιδιά.

**Λέξεις – κλειδιά:** Εκπαιδευτικοί, επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση, ρόλος ηγεσίας

### Abstract

An emerging issue of the content of teachers' professional development is that of promoting social justice in education, as there is a need to balance education with the multicultural environment. The present paper aims to approach the issue of the professional development of teachers in issues of social justice in education. In other words, it seeks to determine whether teachers are trained in the context of their professional development on issues related to the promotion of social justice in their

school environment and what is the contribution not only of the members involved but also of the leadership in this. The sample of our research consists of 144 active teachers (principals and deputy principals) of the primary schools of the town of Rethymnon and their views were investigated with the research tool of a questionnaire which was designed based on the data of the existing literature. Through the findings of the present research, the need and the desire of the participants to improve their practices in the promotion of social justice in education are evident, the leading role of individual initiative, the lack of guidance and training are emphasized and a number of directions which will contribute to the promotion of social justice in the environment where children live and develop emerge.

**Keywords:** Teachers, teacher professional development, social justice in education, leadership

## 0. Εισαγωγή

Οι διαρκείς επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών και η επαγγελματική τους ανάπτυξη καθίστανται αναγκαία ώστε να μπορούν οι τελευταίοι να ανταποκριθούν στις εκάστοτε προκλήσεις της κοινωνίας (Καρατζιά - Σταυλιώτη, 2002). Μία από αυτές είναι και το ζήτημα της κοινωνικής ανισότητας. Η διασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση θα αποτρέψει μελλοντικές κοινωνικές και οικονομικές ανισορροπίες. Στο σύγχρονο σχολείο συνυπάρχουν πολλές και διαφορετικές κατηγορίες μαθητών/τριών ως προς την εθνικότητα, τις ικανότητες, την κοινωνική τάξη, το πολιτισμικό υπόβαθρο και το μορφωτικό περιβάλλον (Apple, 2010· Γόγολα, 2017· Freire, 1970/1993). Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν σημαντικό διαμορφωτικό ρόλο στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στα σχολεία και στην εξισορρόπηση της εκπαίδευσης με το πολυπολιτισμικό περιβάλλον, συμβάλλοντας στην υπεράσπιση και διατήρηση των οικουμενικών αξιών και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Papaloι, 2017· Turhan, 2010). Προετοιμάζουν τους/τις μαθητές/τριες να συμμετάσχουν στην παγκόσμια πολυπλοκότητα ως δημοκρατικοί πολυπολιτισμικοί πολίτες, με απώτερο σκοπό την εξέλιξη των ικανοτήτων τους πάνω στη διαχείριση των κοινωνικών διακρίσεων (Γόγολα, 2017· Grant & Agosto, 2008).

Για να είναι όμως οι εκπαιδευτικοί ικανοί να προετοιμάζουν και να ευθυγραμμίζουν το ακαδημαϊκό, πολυπολιτισμικό, προσανατολισμένο στη δικαιοσύνη περιεχόμενο της διδασκαλίας τους με τις ανάγκες όλων των μαθητών/τριών, είναι αναγκαία η διαρκής επαγγελματική τους ανάπτυξη (Banks & Banks, 2006).

Σε όλη αυτή τη διαδικασία σημαντικός καθίσταται και ο ρόλος των διευθυντών/ντριών που οφείλουν να στηρίζουν την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και να ενθαρρύνουν τη διδασκαλία και τη μάθηση για κοινωνική δικαιοσύνη. Ο μετασχηματιστικός αυτός στόχος δημιουργεί ένα μοντέλο διοίκησης χωρίς αποκλεισμούς και επανασχεδιάζει τις διαρθρωτικές ευθύνες του/της διευθυντή/ντριας στην επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, διευρύνοντας τον ρόλο του, τις αξίες και τις προσωπικές του προσδοκίες και πεποιθήσεις (Capper, Frattura & Keyes, 2000), με στόχο την ανάπτυξη μιας σχολικής κουλτούρας που θα ενθαρρύνει διαδικασίες αλλαγής (Murillo & Hernández-Castilla, 2014).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η ερευνητική μας προσπάθεια έγκειται στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών (διευθυντών/ντριών και υποδιευθυντών/ντριών) Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της πόλης του Ρεθύμνου αναφορικά με την επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε θέματα

κοινωνικής δικαιοσύνης και την επαγγελματική ανάπτυξη στην εκπαίδευση. Η προσέγγιση του θέματος έγινε τόσο θεωρητικά όσο και εμπειρικά.

## 1. Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών

Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι η διαδικασία εκείνη μέσω της οποίας ενισχύεται ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών ως προς τις ατομικές ικανότητες και δεξιότητες και ως προς τα τυπικά προσόντα (professionalism-professionalism) (Evans, 2008). Περιλαμβάνει διαδικασίες υποστήριξης και ανάπτυξης επαγγελματικών γνώσεων, δεξιοτήτων, αξιών και στάσεων (Ekinici & Akar, 2006). Παρέχει ευκαιρίες μάθησης (Bredeson, 2002, 2003) και ενισχύει τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών (Evans, 2008· Koster, Dengerink, Korthagen & Lunenberg, 2008), ώστε να είναι πιο αποτελεσματικοί (Φώκιαλη, Κουρουτσίδου & Λέφας, 2005) επαγγελματικά, κοινωνικά και προσωπικά, βελτιώνοντας παράλληλα την επίδοση των μαθητών τους (Guskey, 2002· Patnaik & Davidson, 2015).

Η επιτυχημένη και αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη θα πρέπει να συμπεριλαμβάνει τον επαναπροσδιορισμό της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών μέσω της διαρκούς μάθησης. Επιπλέον, η αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη εστιάζει στην *πρόοδο των μαθητών/τριών* (Bolam, 2000· Bredeson & Johansson, 2000· Patnaik & Davidson, 2015), καθώς και σε διαδικασίες *αυτοαξιολόγησης* (Antoniou & Kyriakides, 2013· Guskey, 2003· Καλαϊτζοπούλου, 2001). Ο/Η εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι σε θέση να ελέγχει και να αξιολογεί την ποιότητα του έργου που προσφέρει (να εκτιμά την προσέγγιση των στόχων που έχει θέσει και κατά πόσο έχουν επιτευχθεί) και να βρίσκεται σε μια συνεχή προσπάθεια βελτίωσης των πρακτικών του/της. Η επαγγελματική ανάπτυξη θα πρέπει να συμβάλλει ώστε οι αποφάσεις που παίρνει ο/η εκπαιδευτικός να είναι προϊόν κριτικής σκέψης, να μπορεί να επαναπροσδιορίζει την δράση του/της, όταν το κρίνει απαραίτητο, λαμβάνοντας κάθε φορά υπόψη του τις συνθήκες του σχολείου και της τάξης όπου ανταποκρίνεται η παρεχόμενη εκπαίδευση καθώς και τις προσωπικές, κοινωνικές, πολιτικές και ακαδημαϊκές συνέπειες των ενεργειών του/της (Antoniou & Kyriakides, 2013· Guskey, 2003· Καλαϊτζοπούλου, 2001).

Επίσης, μέσω της αποτελεσματικής επαγγελματικής ανάπτυξης θα πρέπει να *ενισχύεται το γνωστικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών* μέσα από γνώσεις και πρακτικές που θα εξελίσσουν την επαγγελματική τους πορεία (Hawley & Valli, 1999· Jovanova- Mitkovska, 2010). Ακόμη, η αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη στοχεύει στη σύνδεση των γνώσεων των εκπαιδευτικών με τις καθημερινές πρακτικές που εφαρμόζει (*σύνδεση θεωρίας με πράξη*) (Ekinici & Acar, 2019· Hawley & Valli, 1999· Vrasidas & Glass 2004· Φωτοπούλου, 2013).

Στην αποτελεσματικότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και οι παράγοντες που σχετίζονται με την *κουλτούρα του σχολείου* και τη *σχολική ηγεσία*.

Η σχολική κουλτούρα αποτελεί τον καθρέφτη μέσα από τον οποίο τα άτομα του σχολείου κατανοούν τον εαυτό τους και τον κόσμο γύρω τους (Hoy & Miskel, 2008). Ο Earley (1995) τονίζει πως στα σχολεία η διαμορφούμενη κουλτούρα ενισχύει τη διαρκή μάθηση ανεξάρτητα από τον οικονομικό παράγοντα. Η σχολική ηγεσία χαρακτηρίζεται από έναν εξέχοντα ρόλο, καθότι ο/η διευθυντής/ντρια μέσα από το έργο και τις ευθύνες που κατέχει, επιδρά καταλυτικά στη σχολική κουλτούρα και δομή διαμορφώνοντας εντέλει τον σκοπό του σχολείου (Bredeson & Johanson, 2000· Υφαντή & Κυριακοπούλου, 2011· Φωτοπούλου, 2013). Είναι πιθανόν όμως να λειτουργήσει ανασταλτικά αν ο/η διευθυντής/ντρια δεν διαθέτει τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τις ικανότητες ή τη

θέληση να δημιουργήσει εκείνο το συνεργατικό και δημοκρατικό κλίμα όπου θα μπορεί να τελεσφορήσει η επαγγελματική ανάπτυξη (Pella, 2011· Villegas - Reimers, 2003).

Παρομοίως και η επιμόρφωση και η γενικότερη επαγγελματική ανάπτυξη, σε κάποιες περιπτώσεις, μπορεί να μην ευθυγραμμίζονται με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών (Karavas & Papadopoulou, 2014). Στην έρευνα των Ekinçi & Acar (2019), αποδεικνύεται πως τα περισσότερα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης αποτυγχάνουν όταν δεν λαμβάνονται υπόψη δύο κρίσιμοι παράγοντες: 1) τι ωθεί τους/ τις συμμετέχοντες/ουσες να αναπτυχθούν επαγγελματικά (ποιες βασικές ανάγκες τους/τις οδηγούν στην επαγγελματική ανάπτυξη) και 2) σύμφωνα με ποια διαδικασία συμβαίνει η «αλλαγή» στους/στις εκπαιδευτικούς, ώστε να συνυπολογιστεί κατά το σχεδιασμό ενός προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης.

Καθίσταται αναγκαίο να λαμβάνονται υπόψη οι παράγοντες που επηρεάζουν την πορεία εξέλιξης της επαγγελματικής ανάπτυξης, διότι έχει μεγάλη σημασία για τον/την σύγχρονο/η εκπαιδευτικό που έχει να διαχειριστεί ραγδαίες αλλαγές, όπως η εξέλιξη της τεχνολογίας ή η αύξηση της κινητικότητας του πληθυσμού (Μαυρογιώργος, 1999). Έτσι, ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι σε θέση, μέσω της επαγγελματικής του/της ανάπτυξης, να ενισχύσει το αίσθημα της κοινωνικής δικαιοσύνης για να ανταποκριθεί επιτυχώς στις νέες προκλήσεις, αλλάζοντας τον τρόπο σκέψης και διδασκαλίας του/της (Γόγολα, 2017· Freire, 1970/1993).

## **2. Η Κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση**

### **2.1 Η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση**

Αναφορικά με την κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση, η σύνδεση τους επιχειρήθηκε, κατά κύριο λόγο, από τον Freire (1970), σύμφωνα με τον οποίο το σχολείο αποτελεί μέσο για να επέλθει η βελτίωση και η κοινωνική αλλαγή.

Πιο συγκεκριμένα, η κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση προσδιορίζεται ως ένας στόχος και μία διαδικασία (Adams, Bell & Griffin, 2007· Κυρίτσης, 2016). Ο στόχος της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση είναι η παροχή παιδείας υψηλής ποιότητας που απευθύνεται σε όλους/όλες και η ίση - δίκαιη συμμετοχή όλων των ομάδων σε μία κοινωνία που είναι διαμορφωμένη ώστε να καλύπτει τις ανάγκες τους. Η διαδικασία επίτευξης του στόχου της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση θα έπρεπε να είναι δημοκρατική, συμμετοχική, συμπεριληπτική (σε συνδυασμό με την ηθική του «νοιάζομαι και ενδιαφέρομαι για τον άλλον») και να δίνει το δικαίωμα στον ανθρώπινο παράγοντα και στην ανθρώπινη ικανότητα να εργαστεί συνεργατικά για να πετύχει την αλλαγή (Bell, 1997· Hackman, 2005· Young, 1990· Ζάχος, 2019).

Ακόμα, η επίτευξη κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση προϋποθέτει την ενδελεχή εξέταση και αναπροσαρμογή των εκπαιδευτικών πρακτικών και πολιτικών με στόχο τον προσδιορισμό του τρόπου και της αιτίας που το σχολείο αδικεί ορισμένους μαθητές υποτιμώντας τις δυνατότητές τους ενώ υπερεκτιμά τις δυνατότητες κάποιων άλλων μαθητών (Κυρίτσης, 2016· Nieto, 2000).

Συνεπώς, η κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση εκτείνεται οριζόντια και κάθετα, τόσο στην ευρύτερη εκπαιδευτική πολιτική όσο και στις πρακτικές που υιοθετούν καθημερινά οι εκπαιδευτικοί ενεργά μέσα στο σχολικό περιβάλλον.

## 2.2 Κοινωνική Δικαιοσύνη στην Εκπαίδευση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Για τη διασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολικό περιβάλλον και συγκεκριμένα στη σχολική τάξη, είναι σημαντικό να υπάρξουν αλλαγές στην υιοθέτηση αρχών, στο σχεδιασμό προγραμμάτων, στη διδασκαλία, στην κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς και στην εφαρμογή διδακτικών πρακτικών από τους τελευταίους (Μαυροσκούφης, 2008· Nagda, Gurin, & Lopez, 2003· Theocharis, 2010).

Αρχικά, μία πρακτική είναι η *συμμετοχική μάθηση* (engaged learning), όπου οι μαθητές/τριες λαμβάνουν μέρος σε όλη τη μαθησιακή διαδικασία, ως ενεργά πρόσωπα συμμετέχοντας στη λήψη αποφάσεων που σχετίζονται με τις εμπειρίες τους και την πραγματική ζωή (Κυρίτσης, 2016). Έπειτα, κατά την *ενεργητική / βιωματική μάθηση* (active/experiential learning) επιχειρείται η σύνδεση των γνώσεων που αποκτούν οι μαθητές/τριες εντός και εκτός τάξης. Αναπτύσσεται συζήτηση και προβληματισμός μεταξύ των προσωπικών εμπειριών που φέρουν οι μαθητές/τριες και της γνώσης που παράγεται μέσα στη σχολική τάξη (Nagda et al., 2003). Μια τρίτη πρακτική είναι η *διαλογική εκπαίδευση* (dialogic education) (Freire, 1977), σύμφωνα με την οποία εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες, μέσα από απελευθερωτικές διαδικασίες αντιστέκονται ενεργά σε κάθε αδικία που υφίσταται τόσο στο σχολικό πλαίσιο όσο και έξω από αυτό, με απώτερο σκοπό την καλλιέργεια κοινωνικής δικαιοσύνης.

Κοινά γνωρίσματα των παραπάνω εκπαιδευτικών πρακτικών είναι η ενεργός εμπλοκή των μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία, η αξιοποίηση των εμπειριών τους σε αυτή και η καλλιέργεια του σεβασμού απέναντι στην ετερότητα. Αυτά προϋποθέτουν την ύπαρξη ενός καλά καταρτισμένου εκπαιδευτικού προσωπικού που διακατέχεται από κριτική και πολιτική συνείδηση και απαρτίζεται από πνευματική και ηθική ευθύνη προς τα κοινωνικά φαινόμενα, ώστε να είναι σε θέση εφαρμόζει καθημερινά πρακτικές προσανατολισμένες στην κοινωνική δικαιοσύνη (Κυρίτσης, 2016). Τα παραπάνω αποτελούν και κατευθύνσεις για την αρχική κατάρτιση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με απώτερο σκοπό την ευρύτερη επαγγελματική τους ανάπτυξη.

## 3. Η συμβολή της ηγεσίας

### 3.1 Η συμβολή της ηγεσίας στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Ο ρόλος του/της διευθυντή/ντριας σύμφωνα με τους Khan & Khan (2014) εκτός από διαχειριστής/τρια πόρων και δομών, είναι παρακινητικός/η (*as a Motivator*), επεκτείνεται στο να αποτελεί πρότυπο τάσης (*as a Trend Setter*), πρότυπο ηθικής, δηλαδή, και επαγγελματικής δράσης, να είναι επικεφαλής δάσκαλος/α (*as a Head Teacher*), φιλόσοφος με όραμα και ιδεολογίες (*as a Philosopher*) και εκπαιδευτής/τρια επαγγελματικής ανάπτυξης (*as a Trainer/Professional Developer*) (Μπρίνια, 2012).

Ο/Η διευθυντής/ρια, λοιπόν, που εκτός από διοικητικός/η προϊστάμενος είναι και ηγέτης καλείται να αναλάβει ενεργό ρόλο ως προς την επίτευξη κοινωνικής δικαιοσύνης μέσω προγραμμάτων επιμόρφωσης που στοχεύουν σε αυτή (Marshall, 2004). Επιδιώκει να διαμορφώνει υψηλής ποιότητας επαγγελματικά πρότυπα και να διασφαλίζει πως ο χώρος εργασίας αποτελεί πεδίο μάθησης για όλο το σχολικό οργανισμό, μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς, επιτρέποντας και υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των τελευταίων και την προσωπική τους αναζήτηση. Ένας/μια τέτοιος/α διευθυντής/ρια δεν αποσκοπεί αποκλειστικά στην απονομή ευθυνών και

αρμοδιοτήτων στο εκπαιδευτικό προσωπικό αλλά εστιάζει σε μία οργανωσιακή αποτελεσματικότητα που επιτυγχάνεται μέσω της προώθησης κοινωνικών σκοπών και στόχων και της άριστης συνεργασίας και συλλογικότητας (Leithwood & Jantzi, 2005· Mulford, 2005).

Για την ποιοτική αναβάθμιση της σχολικής μονάδας οι διευθυντές/ντριες οφείλουν να ενσωματώνουν τη δια βίου μάθηση στην καθημερινή ζωή μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών γνωρίζοντας ότι αυτό «εμπλουτίζει την ατμόσφαιρα του σχολείου» (Bredeson, 2000· Papaloi, 2017· Τσαμπούρη, 2018).

### **3.2 Ηγεσία για Κοινωνική Δικαιοσύνη στην Εκπαίδευση (Leadership for social justice)**

Η εκπαιδευτική ηγεσία, επιδιώκει την υποστήριξη και διευκόλυνση (για όλη τη σχολική κοινότητα) στη μάθηση και διδασκαλία (Κατσαρός, 2008). Ωστόσο, η πολυπολιτισμικότητα, η παγκοσμιοποίηση, ο σεβασμός στα δικαιώματα μειονοτήτων, η ταχύτητα αλλαγών, ο κοινωνικός αποκλεισμός, η φτώχεια και οι εναλλακτικές μορφές πληροφόρησης επιτάσσουν τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του σχολικού ηγέτη σε θέματα που αφορούν τη δημοκρατία, τις ελευθερίες και την κοινωνική δικαιοσύνη (Grogan & Andrews, 2001· Κουτούζης & Ντίλιου, 2012· Λαζάρου, 2021· Marshall, 2004· Μπέστιας, 2019).

Η ηγεσία με σκοπό την κοινωνική δικαιοσύνη επιδιώκει τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου μέσω πρακτικών προσανατολισμένων στην αντιμετώπιση ταξικών, φυλετικών, πολιτισμικών, γενετικών και κοινωνικοοικονομικών ζητημάτων, προσπαθώντας να εξαλείψει τις καταστάσεις περιθωριοποίησης στα σχολικά περιβάλλοντα (Αγγελούδη, 2015· DeMatthews, 2016· Theocharis, 2007).

Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως στον εκπαιδευτικό χώρο η ηγεσία με σκοπό την κοινωνική δικαιοσύνη δέχτηκε σημαντική επιρροή από τις αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής. Ο Freire (1977) στην «Αγωγή του Καταπιεζόμενου» κάνει λόγο για τα εκπαιδευτικά συστήματα τα οποία κατά τη γνώμη του, αναπαράγουν την καταπίεση και τις εκπαιδευτικές ανισότητες εμποδίζοντας την κοινωνική δικαιοσύνη. Η κριτική συνειδητοποίηση, η ανάπτυξη της συλλογικής ευθύνης και η κατάκτηση της ελευθερίας του καθενός/καθεμιάς οφείλουν να αποτελούν τον σκοπό της εκπαίδευσης συνολικά για να μπορέσουν οι πολίτες να αντιληφθούν την υφιστάμενη κοινωνικο-οικονομική κατάσταση και να «παλέψουν» για την ανατροπή της.

### **3.3 Πρακτικές ηγεσίας με σκοπό την Κοινωνική Δικαιοσύνη στην Εκπαίδευση**

Για ένα πιο δημοκρατικό προφίλ του σχολείου που θα στηρίζεται στον ανοιχτό διάλογο, στη μείωση των ανισοτήτων, στην υπεράσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και στην ενεργό συμμετοχή όλων στη λήψη αποφάσεων (Papaloi, 2017), οι σχολικοί ηγέτες καθίστανται οι «κύριοι» υπεύθυνοι για την εφαρμογή πρακτικών και κριτικά τεκμηριωμένων αποφάσεων (Blackmore, 2002· Papaloi, 2017· Potter & Chitpin, 2021).

Τέτοιες πρακτικές είναι η υποστήριξη δημοκρατικών διαδικασιών, για τη θεμελίωση ενός ανοιχτού - δημοκρατικού σχολείου (Ιάσονος, 2014· Κουτούζης, 2012· Furman, 2012), η ενίσχυση της διαπολιτισμικότητας στηριζόμενη στο σεβασμό, στην ενσυναίσθηση και στην αποδοχή (Theocharis, 2007), η κριτική παρέμβαση στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών ώστε να ανταποκρίνεται στην ποικιλομορφία του σχολείου (Papaloi, 2017· Ryan, 2006), η δημιουργία κατάλληλων συνθηκών επαγγελματικής ανάπτυξης για την αντιμετώπιση της διαφορετικότητας (Αγγελούδη, 2015· Κουτούζης, 2012· Furman, 2012) και η επένδυση σε μία ισχυρή οργανωτική

κουλτούρα αποδοχής που προωθεί τις κοινωνικές αξίες, δηλαδή, ο μετασχηματισμός της κουλτούρας του σχολείου σε μία κουλτούρα κοινωνικής δικαιοσύνης (Beyer, 2012), που ανταπεξέρχεται αποτελεσματικά σε ζητήματα κοινωνικών διακρίσεων και ρατσισμού (Papaloi, 2017). Ο μετασχηματιστικός στόχος της ηγεσίας με σκοπό την κοινωνική δικαιοσύνη δημιουργεί ένα μοντέλο παροχής υπηρεσιών χωρίς αποκλεισμούς και με διευρυμένο το ρόλο του/της διευθυντή/ντριας, εκτός των άλλων, στην επαγγελματική ανάπτυξη (Capper et al., 2000· Kose, 2009).

Κύριο μέλημα είναι, λοιπόν, η διαμόρφωση ενός κλίματος εμπιστοσύνης και ασφάλειας, η προώθηση ενός ισχυρού αξιακού συστήματος, η άμβλυση των πολιτιστικών και θρησκευτικών προκαταλήψεων και η ενίσχυση της ισότητας και της συλλογικότητας με απώτερο στόχο τη διαμόρφωση υγιούς κοινωνικής ταυτότητας για όλους τους/τις μαθητές/τριες.

#### 4. Έρευνα – Μεθοδολογία

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (διευθυντών/ντριών και υποδιευθυντών/ντριών) σχετικά με την επιμόρφωση και επαγγελματική τους ανάπτυξη πάνω σε ζητήματα που αφορούν την απόδοση κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση. Τα ερωτήματα που καθοδήγησαν την έρευνά μας και προκύπτουν από τη μελέτη του θεωρητικού πλαισίου και από τον γενικό σκοπό της έρευνας είναι τα ακόλουθα:

- 1) Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την επαγγελματική τους ανάπτυξη και κατά πόσο, στο πλαίσιο αυτής, ενημερώνονται αναφορικά με την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στις καθημερινές πρακτικές τους στο σχολείο;
- 2) Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση και στον ρόλο των «εμπλεκόμενων μελών» του σχολικού οργανισμού στην προώθηση αυτής στην εκπαίδευση;
- 3) Σε ποιον βαθμό η ηγεσία του σχολικού οργανισμού επηρεάζει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών πάνω σε ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης;

Προτιμήθηκε η ποσοτική ερευνητική προσέγγιση προκειμένου να γίνει μελέτη ενός αρκετά μεγάλου αριθμού περιπτώσεων καθώς και στατιστική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων για την οποία χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα ανάλυσης δεδομένων *IBM SPSS Statistics 20*.

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 144 εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (διευθυντές/ντριες και υποδιευθυντές/ντριες) που εργάζονται σε σχολικές δομές του Δήμου Ρεθύμνης και συλλέχθηκε μέσω της βολικής δειγματοληψίας (Creswell, 2016). Η πραγματοποίηση της έρευνας έγινε κατά το χρονικό διάστημα 18 Απριλίου έως και 18 Μαΐου 2021 με την αξιοποίηση ερωτηματολογίου το οποίο παραδόθηκε δια ζώσης στους/στις συμμετέχοντες/ουσες.

Οι ερωτήσεις συντάχθηκαν σύμφωνα με τα βασικά σημεία του θεωρητικού πλαισίου (εφόσον μελετήθηκαν και οι υποδείξεις των Cohen & Manion (1994) και Cohen, Manion & Morrison, (2007) και με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε πέντε ενότητες εκ των οποίων η μία αναφέρεται στα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων. Οι υπόλοιπες τέσσερις ενότητες περιλαμβάνουν ερωτήσεις (κλειστού τύπου) που σχετίζονται με:

1. Την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών
2. Την κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση



3. Την επαγγελματική ανάπτυξη και την κοινωνική δικαιοσύνη

4. Τον ρόλο της σχολικής ηγεσίας

Το ερωτηματολόγιο αξιολογήθηκε σε 4βάθμια κλίμακα Likert με τιμές από το 1 (καθόλου) έως και το 4 (πάρα πολύ).

Ακόμα, να τονιστεί πως οι ερωτήσεις κάθε ενότητας ομαδοποιήθηκαν στη συνέχεια για τις ανάγκες της έρευνας (επαγωγική στατιστική) και προέκυψε μία μοναδική τιμή ανά ενότητα ερωτηματολογίου καθώς η τιμή του συντελεστή εσωτερικής εγκυρότητας Cronbach's alpha ξεπέρασε το όριο του 70% ανά ενότητα (Πίνακας 1).

Επιπλέον, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως για να διασφαλιστεί η αξιοπιστία της έρευνας, ήταν σκόπιμο πριν τον τελικό διαμοιρασμό του ερωτηματολογίου προς συμπλήρωση, να πραγματοποιηθεί πιλοτική συμπλήρωσή του από έναν μικρότερο αριθμό αναφοράς, με σκοπό την ολόπλευρη βελτιστοποίηση του (Kothari, 2004).

Ενότητα	Πλήθος ερωτήσεων	Τιμή Cronbach's alpha
«Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών»	15	0.718
«Κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση»	21	0.860
«Επαγγελματική ανάπτυξη και κοινωνική δικαιοσύνη»	3	0.729
«Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας»	10	0.845

*Πίνακας 1 Τιμές Cronbach's alpha για κάθε ενότητα*

#### 4.1. Αποτελέσματα έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 144 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Δήμου Ρεθύμνης, 59 άνδρες (40, 97%) και 85 γυναίκες (59,03%), κατανεμημένοι ομοιόμορφα ηλικιακά, με προϋπηρεσία από 1-2 έτη έως πάνω από 26 έτη. Οι 13 είχαν θέση ευθύνης (διευθυντές/ντρίες) και οι 9 ήταν υποδιευθυντές/ντρίες. Σχεδόν οι μισοί από τους συμμετέχοντες είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου και 8 εξ αυτών διδακτορικού τίτλου.

Σε σχέση με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, οι απαντήσεις έδειξαν πως για τους/τις εκπαιδευτικούς της έρευνας η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μια διαδικασία που αναπτύσσει τις επαγγελματικές και παιδαγωγικές γνώσεις, δεξιότητες, αξίες και στάσεις τους. Η ενίσχυση, η βελτίωση, η αναπροσαρμογή και η αλλαγή των καθημερινών πρακτικών αποτελούν για τους/τις συμμετέχοντες/ουσες σημαντικές προϋποθέσεις επαγγελματικής ανάπτυξης (Πίνακας 2).

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	N	Mean	Std. Deviation
-----------	------------	---	------	----------------

<p><b>Τι είναι, κατά τη γνώμη σας, η «επαγγελματική ανάπτυξη» των εκπαιδευτικών;</b></p>	<p>Διαδικασία υποστήριξης, ανάπτυξης και διερεύνησης των επαγγελματικών και παιδαγωγικών γνώσεων, δεξιοτήτων, αξιών και στάσεων του/της εκπαιδευτικού (τόσο για τον ρόλο του/της όσο και για τον ρόλο του σχολείου).</p>	144	2,82	1,233
	<p>Ευκαιρίες Μάθησης που λαμβάνουν υπόψιν τις στοχαστικές και δημιουργικές ικανότητες των εκπαιδευτικών κατά τρόπο που να ενισχύουν τις πρακτικές τους.</p>	144	2,55	,860
	<p>Διά βίου διαδικασία μάθησης των εκπαιδευτικών που στοχεύει στην συνειδητοποίηση των εκπαιδευτικών όσον αφορά το επάγγελμά τους (Επαγγελματική ανέλιξη).</p>	144	2,47	1,077
	<p>Προσωπική ανάπτυξη και εξέλιξη προκειμένου να αντιμετωπίσει και να υπερκεράσει ο/η εκπαιδευτικός το εμπόδιο της έλλειψης ικανοποίησης της δουλειάς του/της.</p>	144	2,17	1,183
<p><b>Πόσο σημαντικά είναι τα παρακάτω για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών;</b></p>	<p>Η απόκτηση νέων γνώσεων</p>	144	3,40	,751
	<p>Η συνειδητοποίηση των ιδιαιτεροτήτων του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών</p>	144	3,22	,642

	Η ενίσχυση - βελτίωση των πρακτικών τους	144	3,67	,485
	Ενίσχυση επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών	144	3,17	,793
	Η προώθηση της ισότητας και της δικαιοσύνης στο σχολικό περιβάλλον/στην εκπαίδευση των μαθητών/τριών.	144	3,21	,756
<b>Σε ποιον βαθμό θεωρείτε πως η αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη θα πρέπει να:</b>	Αφορά στην πρόοδο μαθητών/τριών στη βελτίωση της μάθησης τους καθώς και των επιδόσεών τους.	144	3,23	,623
	Εστιάζει σε διαδικασίες αναστοχασμού και κριτικής σκέψης από μέρους του/της εκπαιδευτικού.	144	3,35	,620
	Εστιάζει στη συνεργασία εκπαιδευτικών αλλά και εκπαιδευτικών και διευθυντών.	144	3,11	,720
	Βοηθάει στη σύνδεση γνώσεων με καθημερινές πρακτικές (σύνδεση θεωρίας με πράξη)	144	3,54	,602
	Σχετίζεται με τον τρόπο που ο/η εκπαιδευτικός, διαμορφώνει πεποιθήσεις και αξίες.	144	3,16	,833
	Σχετίζεται με τον τρόπο που ο/η εκπαιδευτικός κοινωνικοποιείται στην κουλτούρα του επαγγέλματος	144	2,91	,810

Valid N (listwise) 144

**Πίνακας 2** Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών

Φανερόνεται η διάθεση ενίσχυσης των πρακτικών τους καθώς και η ανάγκη καθοδήγησης και υποστήριξης από αρμόδιους φορείς. Επιπλέον, φάνηκε πως οι νεότεροι εκπαιδευτικοί και οι γυναίκες πιστεύουν περισσότερο στην έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης και στις ευκαιρίες ισότητας που προωθούνται μέσω αυτής στις σχολικές τάξεις.

Ακόμα, οι συμμετέχοντες/ουσες δήλωσαν πως στο πλαίσιο της επαγγελματικής τους ανάπτυξης δεν λαμβάνουν κάποια ενημέρωση ή επιμόρφωση σχετικά με την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στη σχολική τάξη και σε περιορισμένο βαθμό οργανώνονται προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης με σκοπό την προώθηση κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολικό τους περιβάλλον ώστε να μπορούν να συμμετέχουν σε αυτά (Πίνακας 3).

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ		ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	N	Mean	Std. Deviation
<b>Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι:</b>					
		Οργανώνονται προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης σε ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης στη σχολική σας μονάδα	144	2,15	1,017
		Είναι σημαντική η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης	144	3,27	,712
		Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μπορεί να βοηθήσει στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στα σχολεία	144	2,93	,726
Valid N (listwise)			144		

**Πίνακας 3** Επαγγελματική ανάπτυξη και κοινωνική δικαιοσύνη

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, για το δείγμα της έρευνας η κοινωνική δικαιοσύνη είναι η μείωση της κοινωνικής αδικίας μέσα στον «μικρόκοσμο» του σχολείου που επιτυγχάνεται με την αναπροσαρμογή των πρακτικών τους. Δεν φαίνεται να θεωρούν πολύ σημαντική τη συμμετοχή των εμπλεκόμενων μελών του σχολικού περιβάλλοντος (γονείς, ηγεσία,

τοπική κοινωνία κλπ.). Στηρίζονται, κυρίως, στην προσωπική τους ανάπτυξη, στις προσωπικές εμπειρίες και στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους. Θεωρούν τον ρόλο τους κυρίαρχο για τη μείωση της ανισότητας μέσα στην τάξη και πως οι δυσκολίες που έχουν να αντιμετωπίσουν είναι διαχειρίσιμες. Οι «σπουδές» σαν μεταβλητή δεν είχε στατιστικά σημαντική επίδραση σε καμία από τις κατηγορίες μας. Επιπλέον, η πλειοψηφία του δείγματος δηλώνει πως δεν έχει λάβει ικανοποιητικές γνώσεις περί κοινωνικής δικαιοσύνης από τις βασικές σπουδές, τις μετέπειτα σπουδές ή από επιμορφωτικά προγράμματα. Αν και δεν έχουν παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα με θέμα την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση (εκτός ελαχίστων που ήταν με δική τους θέληση), όπως προαναφέρθηκε, αναγνωρίζουν τη σημασία της στη σχολική τάξη (Πίνακας 3).

Κάτι τέτοιο ενισχύεται και από το γεγονός πως βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση (Πίνακας 4).

		Επαγγελματική ή ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	Κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση	Επαγγελματική ή ανάπτυξη και κοινωνική δικαιοσύνη	Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας
Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	Συντελεστής Συσχέτισης	1	.753**	.600**	.222**
	Σημαντικότητα		.000	.000	.007
	N	144	144	144	144
Κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση	Συντελεστής Συσχέτισης	.753**	1	.593**	.263**
	Σημαντικότητα	.000		.000	.001
	N	144	144	144	144
Επαγγελματική ανάπτυξη και κοινωνική δικαιοσύνη	Συντελεστής Συσχέτισης	.600**	.593**	1	.346**
	Σημαντικότητα	.000	.000		.000
	N	144	144	144	144
Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας	Συντελεστής Συσχέτισης	.222**	.263**	.346**	1
	Σημαντικότητα	.007	.001	.000	
	N	144	144	144	144

**Πίνακας 4** Συσχετίσεις μεταξύ των ενοτήτων του ερωτηματολογίου

\*\* . Η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 1%

Εν συνεχεία, οι συγκρίσεις των ενοτήτων του ερωτηματολογίου ως προς τη θέση ευθύνης των συμμετεχόντων/ουσών έδειξαν πως οι υποδιευθυντές/ντρίες του δείγματος έχουν υψηλότερες τιμές στην ενότητα «Κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση», φανερώνοντας μια πιο αισιόδοξη

στάση. Από την άλλη πλευρά, οι διευθυντές/ντρίες έχουν τις χαμηλότερες τιμές στην ενότητα «Επαγγελματική ανάπτυξη και κοινωνική δικαιοσύνη» (Πίνακας 5).

		N	Μέσος	Τυπική Απόκλιση
Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	Εκπαιδευτικός	122	3.0656	.25368
	Υποδιευθυντής/ντρια	9	3.0148	.20488
	Διευθυντής/ντρια	13	3.0974	.30137
	Σύνολο	144	3.0653	.25431
Κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση	Εκπαιδευτικός	122	3.2221	.35727
	Υποδιευθυντής/ντρια	9	3.3228	.14041
	Διευθυντής/ντρια	13	3.2930	.41461
	Σύνολο	144	3.2348	.35280
Επαγγελματική ανάπτυξη και κοινωνική δικαιοσύνη	Εκπαιδευτικός	122	2.7814	.61921
	Υποδιευθυντής/ντρια	9	2.8889	.50000
	Διευθυντής/ντρια	13	2.7179	.42701
	Σύνολο	144	2.7824	.59566
Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας	Εκπαιδευτικός	122	2.4556	.32830
	Υποδιευθυντής/ντρια	9	2.7139	.50080
	Διευθυντής/ντρια	13	2.7692	.35680
	Σύνολο	144	2.7028	.48299

**Πίνακας 5** Περιγραφικά στατιστικά ενοτήτων ερωτηματολογίου ως προς την θέση ευθύνης

Όσον αφορά στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα, φάνηκε πως οι συμμετέχοντες/ουσες θεωρούν πως οι διευθυντές/ντρίες των σχολείων που υπηρετούν υποστηρίζουν πρωτοβουλίες ή/και καινοτομίες των εκπαιδευτικών (ατομική ανάπτυξη). Επεσήμαναν τη συμβολή της εκπαιδευτικής ηγεσίας στον μετασχηματισμό των σχολείων σε χώρους που προάγεται/ενισχύεται η ισότητα για όλους και η εκπαιδευτική δικαιοσύνη (Πίνακας 6).

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	N	Mean	Std. Deviation
Σε ποιον βαθμό οι διευθυντές των σχολείων από τα οποία έχετε εμπειρία εφαρμόζουν τις παρακάτω προτάσεις εστιάζοντας στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών:	Δημιουργία συνεργατικής κουλτούρας στο σχολείο/ προώθηση και προστασία κοινών αξιών	144	2,74	,709
	Ανάπτυξη δέσμευσης - Εξασφάλιση επαγγελματικής ανάπτυξης	144	2,25	,743

Υποστήριξη πρωτοβουλιών και καινοτομιών/Ενθάρρυνση για πειραματισμό	144	2,80	,695
Παροχή προγραμμάτων ανάπτυξης προσωπικού που είναι σκόπιμα και βασίζονται στην έρευνα.	144	2,06	,838
Αφοσίωση και δέσμευση για διαρκή βελτίωση και επίτευξη των σχολικών στόχων.	144	2,51	,802
Καλλιέργεια υψηλών προσδοκιών μάθησης για μαθητές και εκπαιδευτικούς.	144	2,45	,727
Συμμετοχή του/της διευθυντή/ντριας σε επιμορφωτικά προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης.	144	2,49	,931
<b>Σε ποιον βαθμό θεωρείτε:</b>			
Τους διευθυντές υπεύθυνους για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στα σχολεία	144	3,20	,654
Πως η εκπαιδευτική ηγεσία έχει τη δυνατότητα να συμβάλει στον μετασχηματισμό των σχολείων σε χώρους που προάγεται/ενισχύεται η ισότητα για όλους και η εκπαιδευτική δικαιοσύνη	144	3,29	,590
Ότι επηρεάζεται η προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση από το στυλ του εκάστοτε διευθυντή της σχολικής μονάδας.	144	3,24	,722
Valid N (listwise)	144		

**Πίνακας 6** Ο Ρόλος της σχολικής ηγεσίας

Για το σύνολο των συμμετεχόντων/ουσών, οι διευθυντές/ντριες των σχολείων οφείλουν να δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες επαγγελματικής ανάπτυξης για τους ίδιους, τους/τις

εκπαιδευτικούς, τους/τις μαθητές/τριες και τα μέλη του σχολείου με σκοπό την ανάπτυξη της κοινωνικής δικαιοσύνης. Παρόλα αυτά, δηλώνουν πως οι διευθυντές/ντριες προωθούν ελάχιστα προγράμματα ανάπτυξης προσωπικού. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνεται πως δηλώνουν την ανεπαρκή δράση της ηγεσίας στο υπό μελέτη θέμα. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες/ουσες οι οποίοι/ες είναι εκπαιδευτικοί, φαίνεται να έχουν τις χαμηλότερες τιμές στην ενότητα «Ρόλος της σχολικής ηγεσίας». Τέλος, οι περισσότεροι υποστήριζαν πως η προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση επηρεάζεται από το στυλ του/της εκάστοτε διευθυντή/ντριας της σχολικής μονάδας.

#### 4.2 Συζήτηση

Η παρούσα μελέτη είχε σκοπό τη διερεύνηση των αντιλήψεων 144 εκπαιδευτικών σχετικά με την επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης και την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικούς στις ατομικές τους πρωτοβουλίες, στη σπουδαιότητα των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας τους και στην απουσία οργανωμένου πλαισίου καθοδήγησης από την σχολική ηγεσία και την πολιτεία.

Οι συμμετέχοντες/ουσες θεωρούν την επαγγελματική ανάπτυξη απαραίτητη για την ενίσχυση των επαγγελματικών και παιδαγωγικών τους γνώσεων, δεξιοτήτων, αξιών και στάσεων. Παρόμοιο ήταν το εύρημα των Ekinçi & Acar (2019), Bolam (2000) και Κυρίμη (2018). Στο σύνολό τους εξέφρασαν την επιθυμία διαρκούς βελτίωσης για να αντεπεξέλθουν στις ανάγκες της σχολικής και κατ' επέκταση της κοινωνικής πραγματικότητας, εύρημα επίσης παρόμοιο με των Birman, Desimone, Porter & Garet (2000). Επιπλέον, όλοι εξέφρασαν τη διάθεση ενίσχυσης των πρακτικών τους, όπως και στη μελέτη του Bredeson (2002), στο μοντέλο αλλαγής του Guskey (2002) και στη Φωτοπούλου (2013). Μια νέα αξιοσημείωτη θεματική όμως που κάνει την εμφάνισή της στην παρούσα μελέτη είναι η ανάγκη των εκπαιδευτικών για περισσότερη καθοδήγηση και υποστήριξη στο πλαίσιο της επαγγελματικής τους ανάπτυξης.

Το φύλο και τα έτη προϋπηρεσίας επιδρούν στις απόψεις και στάσεις των συμμετεχόντων/ουσών. Οι γυναίκες και οι νεότεροι εκπαιδευτικοί φαίνεται να πιστεύουν περισσότερο στην έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης και στις ευκαιρίες ισότητας που προωθούνται μέσω αυτής στις σχολικές τάξεις. Οι νεότεροι εκπαιδευτικοί έχουν περισσότερα κίνητρα για περαιτέρω προσωπική εκπαίδευση/ανάπτυξη σε ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση με περισσότερο αναστοχασμό και κριτική σκέψη. Πιθανότατα είναι ακόμα πρόσφατη η θεωρητική τους κατάρτιση και λιγότερη η επαφή τους με την σχολική τάξη, άρα, ίσως, δεν έχουν παγιώσει ακόμα τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές.

Στην πλειοψηφία τους οι συμμετέχοντες/ουσες θεωρούν σημαντική και αναγκαία την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης. Παρόλα αυτά τονίζουν πως δεν οργανώνονται αντίστοιχα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης στο σχολικό τους περιβάλλον ώστε να έχουν την ευκαιρία να τα παρακολουθήσουν και να καταρτιστούν πολύπλευρα. Πιθανώς, διαθέτουν μια επιφανειακή παιδαγωγική κατάρτιση σε διαπολιτισμικά θέματα, όπως ισχυρίζονται και οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα της Λαζάρου (2021). Έτσι, στηρίζονται στις δικές τους πρωτοβουλίες, εμπειρίες, ιδέες, απόψεις και δράσεις.

Η κοινωνική δικαιοσύνη γίνεται αντιληπτή στο δείγμα μας ως μείωση της κοινωνικής αδικίας μέσα στον «μικρόκοσμο» του σχολείου, που επιτυγχάνεται με την αναπροσαρμογή των πρακτικών τους (όπως και στους Nieto (2000) και Μανδαλά (2021). Πρωταγωνιστεί και πάλι η ανάγκη για βελτίωση των πρακτικών και στο θέμα των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση, εύρημα



που εναρμονίζεται με τα ευρήματα των Desimone, Porter, Garet, Yoon, & Birman (2002). Ωστόσο, δεν θεωρούν πολύ σημαντική τη συμμετοχή των εμπλεκόμενων μελών του σχολικού περιβάλλοντος (γονείς, ηγεσία, τοπική κοινωνία κλπ.) αλλά, κυρίως, στηρίζονται στην προσωπική τους ανάπτυξη, καθώς οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τον ρόλο τους κυρίαρχο για τη μείωση της ανισότητας μέσα στην τάξη και πως οι δυσκολίες που έχουν να αντιμετωπίσουν είναι διαχειρίσιμες (Chomsky, 2000· Luttenberg, Imants & Van Veen, 2013· Lysaker & Furuness, 2011).

Ένας δεύτερος παράγοντας που προκύπτει είναι οι προσωπικές εμπειρίες και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς των εκπαιδευτικών και, ίσως, έτσι εξηγείται το γεγονός πως οι «σπουδές» σαν μεταβλητή δεν είχε στατιστικά σημαντική επίδραση σε καμία από τις κατηγορίες μας. Οι εμπειρίες και η προσωπική τους κοσμοθεωρία είναι καθοριστικές, ενώ το θεωρητικό πλαίσιο των επιμορφώσεων το αξιολογούν ως λιγότερο σημαντικό. Αυτό δείχνει πως οι προσωπικές εμπειρίες και τα ιδιοσυγκρασιακά στοιχεία της προσωπικότητας των ενηλίκων βοηθούν περισσότερο στη μεταλαμπάδευση της δικαιοσύνης, απ' ό,τι η θεωρητική μάθηση. Δηλαδή, η εκπαίδευση χρειάζεται έμπειρους ενήλικες με βαθύ αίσθημα κοινωνικής δικαιοσύνης. Στις εσωτερικές συγκρούσεις, οι αναπαραστάσεις των ανθρώπων περί δικαιοσύνης, καθορίζουν και τη συμπεριφορά τους στην εργασία τους. Επομένως, αν ένας/μία εκπαιδευτικός έχει πεποιθήσεις αρνητικές για μια κοινωνική ομάδα δεν θα μπορέσει να τις αντιπαρέλθει ώστε να εφαρμόσει πρακτικές κοινωνικής ισότητας και δικαιοσύνης. Οι στάσεις και οι πεποιθήσεις καθορίζουν τη δράση των ανθρώπων (Merizow, στο Παλιός, χχ σελ. 72) και η υπευθυνότητα είναι απαραίτητη προϋπόθεση για ένα κοινωνικά δίκαιο σχολείο.

Ένας τρίτος παράγοντας που προκύπτει είναι η θετική συσχέτιση της επιμόρφωσης και της κοινωνικής δικαιοσύνης στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Οι υποδιευθυντές/ντριες, μάλιστα, αξιολογούν αυτό το δίδυμο ως περισσότερο αναγκαίο, ενώ οι διευθυντές/ντριες το αντιλαμβάνονται ως λιγότερο αναγκαίο από τις άλλες δύο ομάδες. Οι υποδιευθυντές/ντριες παρουσιάζουν μια αυξημένη ευαισθησία πάνω στο θέμα της προώθησης της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση, καθώς βρίσκονται στο «μεταίχμιο» μεταξύ του/της εκπαιδευτικού και του/της διευθυντή/ντριας, κατέχοντας διττό ρόλο ως εκπαιδευτικοί εν ενεργεία και με θέση ευθύνης. Με τις σχετικά χαμηλές τιμές των διευθυντών/ντριών στην ενότητα «Επαγγελματική ανάπτυξη και κοινωνική δικαιοσύνη», επιβεβαιώνεται η ανάγκη σχεδιασμού προγραμμάτων από εξειδικευμένους φορείς γιατί οι διευθυντές/ντριες δεν δύναται να τα σχεδιάσουν (Λαζάρου, 2021) και γι' αυτό άλλωστε ενισχύουν και τις ατομικές πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, όπως διαπιστώθηκε. Εδώ προκύπτει, λοιπόν, ένα ερώτημα αν η διοικητική και γραφειοκρατική ιδιότητα των διευθυντών/ντριών υπερισχύει των προαναφερθέντων στόχων σχετικά με την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολικό περιβάλλον. Όπως αναφέρουν οι Grogan & Andrews (2001) και η Paraloι (2017), οι διευθυντές/ντριες στα πανεπιστημιακά τους προγράμματα προετοιμάζονται κυρίως πάνω σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης (γραφειοκρατικό και αυταρχικό στυλ ηγεσίας) και όχι τόσο πάνω σε θέματα που σχετίζονται με τις επαγγελματικές και διαπροσωπικές σχέσεις στο σχολικό περιβάλλον ή με ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης (Marshall, 2004). Μάλιστα σε παρόμοια μελέτη, οι διευθυντές/ντριες στην Αγγλία εξέφρασαν την ανάγκη για ένα δίκτυο επικοινωνίας μεταξύ τους με σκοπό να κερδίσουν γνωστικούς πόρους για τις γραφειοκρατικές υποχρεώσεις τους και να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο στις ανάγκες των μαθητών/τριών τους (Potter & Chiptin, 2021), ενώ δήλωσαν πως ανησυχούν γιατί νιώθουν ανεπαρκώς προετοιμασμένοι

να λαμβάνουν αποφάσεις για τους/τις μαθητές/τριες καθότι είναι κάτι διαφορετικό από τις καθημερινές γραφειοκρατικές τους υποχρεώσεις.

Σε σχέση με το ρόλο της ηγεσίας, οι εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να βασίζονται στις ατομικές τους πρωτοβουλίες τις οποίες στηρίζουν και οι διευθυντές/ντριες, χωρίς όμως να παρέχουν προγράμματα επιμόρφωσης του προσωπικού. Από τη μία, λοιπόν, η ηγεσία ενθαρρύνει τις ατομικές πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών (Gardner & Crockwell, 2006) παρακινώντας τους προς μεγαλύτερα επίπεδα ανεξαρτησίας και επαγγελματικής αυτονομίας (όπως τονίζει ο Bredeson, 2000), αλλά από την άλλη δεν προσφέρει στους τελευταίους οργανωμένα προγράμματα επιμόρφωσης ως ενιαία σχολική μονάδα με σκοπό την ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση. Για τους Hilton, Hilton, Dole & Goos (2015), η ικανότητα των διευθυντών/ντριών να παρέχουν στοιχεία στον εξωτερικό τομέα του/της εκπαιδευτικού, για παράδειγμα, μέσω της συμμετοχής σε επαγγελματικές συζητήσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, του προβληματισμού σχετικά με την πρακτική τους, ή της διδασκαλίας πρότυπων μαθημάτων αποτελεί σημαντική σφαίρα επιρροής στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Οι διευθυντές/ντριες, λοιπόν, ενδέχεται να λειτουργούν ανασταλτικά, αν δεν διαθέτουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τις ικανότητες ή πολύ απλά τη θέληση να δημιουργήσουν εκείνο το συνεργατικό και δημοκρατικό κλίμα όπου θα μπορεί να τελεσφορήσει η επαγγελματική ανάπτυξη (Pella, 2011· Villegas - Reimers, 2003).

Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν την ανεπαρκή δράση της ηγεσίας στο υπό μελέτη θέμα, και ίσως αυτό είναι που τους «απογοητεύει» και τους στρέφει στην δική τους πρωτοβουλία αντί να διευρύνουν την αναζήτηση λύσεων σε άλλες θέσεις ευθύνης. Αυτό γίνεται σαφές από τις συγκρίσεις των ενοτήτων του ερωτηματολογίου ως προς τη θέση ευθύνης των συμμετεχόντων/ουσών όπου οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί τονίζουν το αίσθημα της προσωπικής τους ευθύνης και την ανάγκη ανάληψης πρωτοβουλιών.

Η σχέση σχολικής ηγεσίας και απόδοσης κοινωνικής δικαιοσύνης μεταφράζεται ως κυρίαρχη αλλά ανύπαρκτη. Ταυτόχρονα, δίνεται έμφαση στο στυλ του/της εκάστοτε διευθυντή/ντριας. Αυτό τονίζει τη σπουδαιότητα που δίνεται στο στυλ ηγεσίας, καθώς μόνο ένας μετασχηματιστικός ηγέτης (Adams et al., 2007· Kose, 2009· Darling - Hammond, 2002) με μετασχηματιστικό ρόλο (Αγγελούδη, 2015· DeMatthews, 2016· Papaloi, 2017) προσφέρει τη δυνατότητα για συνεχιζόμενες ευκαιρίες επιμόρφωσης στο σχολικό περιβάλλον, με επίκεντρο τη δημιουργία μιας σχολικής κουλτούρας που ενισχύει το «ταξίδι» προς τη δημοκρατία και την κοινωνική δικαιοσύνη. Παράλληλα με την ανάγκη για καθοδήγηση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών, αναδύεται και η ανάγκη για μια ηγεσία με σκοπό την κοινωνική δικαιοσύνη, που θα τους παρέχει κατευθύνσεις και πρακτικές και θα είναι σε θέση να συνεργαστεί με όλα ανεξαιρέτως τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας καθώς και με την πολιτεία για την επίτευξη κοινών στόχων (Bertrand & Rodela, 2018).

Σε ένα γενικό πλαίσιο, η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης θα πρέπει να αποτελεί άξονα της εκπαίδευσης και βασικό ζήτημα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών αλλά και των διευθυντών/ντριών (Furman, 2012· Jean – Marie, 2008· Kose, 2007· Μανδαλά, 2021). Η έλλειψη, ωστόσο, οργανωμένου πλαισίου, στρέφει τους/τις εκπαιδευτικούς στην ατομική πρωτοβουλία. Βέβαια, η μη οργάνωση προγραμμάτων κοινωνικής δικαιοσύνης ίσως οφείλεται στις ελλείψεις προσπάθειες από την μεριά της πολιτείας (Αγγελούδη, 2015).

Ωστόσο, η αναγνώριση και η επιθυμία για βελτίωση και επαγγελματική ανέλιξη των συμμετεχόντων/ουσών μάς προβάλλουν ένα αισιόδοξο μήνυμα για το πέρασμα της κοινωνικής δικαιοσύνης από ένα «αποσπώμενο» ακόμη κομμάτι του εκπαιδευτικού σώματος σε

προτεραιότητα, που θα συμβάλει στο μετασχηματισμό των σχολείων σε χώρους εμποτισμένους με τις αρχές της ισότητας και της δικαιοσύνης, διασφαλίζοντας την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών στην εκπαίδευση (Papaloi, 2017).

Συνοψίζοντας, φάνηκε πως πρωταγωνιστικό ρόλο στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης έχουν οι ατομικές προσπάθειες των εν ενεργεία εκπαιδευτικών, ελλείπει των οργανωμένων πρωτοβουλιών της σχολικής μονάδας από τους/τις διευθυντές/ντριες και κυρίως από την πολιτεία. Οι ατομικές πρωτοβουλίες φαίνεται πως σχεδιάζονται με βάση την εμπειρία και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του/της εκάστοτε εκπαιδευτικού. Η αποτελεσματικότητα τέτοιων πρωτοβουλιών δε γίνεται φανερή στη συνολική αποτύπωση, όμως είναι το σπουδαιότερο βήμα για τις αλλαγές που έπονται.

#### **4.3 Περιορισμοί της έρευνας**

Σε αυτό το σημείο θα ήταν εύλογο να τονιστούν οι περιορισμοί της έρευνας για την τήρηση της ακαδημαϊκής ακεραιότητας. Η επιλογή της μεθόδου της βολικής δειγματοληψίας, η δειγματοληψία σε έναν μόνο νομό και ο περιορισμένος αριθμός των διευθυντών/ντριών και υποδιευθυντών/ντριών δε μας επιτρέπουν τη γενίκευση των ερμηνειών στο γενικό εκπαιδευτικό πληθυσμό και την ασφαλή εξαγωγή συμπερασμάτων.

#### **5. Αντί επιλόγου**

Από την παρούσα έρευνα απαντήθηκαν ερωτήματα για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το εν λόγω θέμα, αναδύθηκαν όμως και νέες κατευθύνσεις. Μια νέα κατεύθυνση είναι η ενίσχυση των επιμέρους στοιχείων της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών και των σχολικών ηγετών με στόχο την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης,

Ένας μεγάλος αριθμός από μελέτες τονίζουν τη σημασία της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης, αλλά και τη σχέση τους με τα μαθησιακά αποτελέσματα (Vizek-Vidonić, Vlahović-Štetić, Rijavec, & Miljković, 2003). Έχει φανεί ότι σε μεγάλο βαθμό τα επίπεδα εξωστρέφειας και συναισθηματικής σταθερότητας, τα υψηλότερα επίπεδα αποδοχής, ευσυνειδησίας και η ανοιχτότητα στην εμπειρία λειτουργούν καθοριστικά στην επαγγελματική τους πρόοδο και ανάπτυξη. Η προσωπικότητα του δασκάλου καθορίζει σημαντικά το στυλ διδασκαλίας και τις μεθόδους που χρησιμοποιεί, τη λεκτική και μη λεκτική έκφραση, τη στάση του απέναντι στα παιδιά, την ατμόσφαιρα (κλίμα) της τάξης και τα μαθησιακά αποτελέσματα (Cepić, Vorkarić, Lončarić, Andić, & Mihic, 2015).

Μια δεύτερη κατεύθυνση είναι πώς θα επιτευχθεί μια στενότερη και σταθερή συνεργασία των εκπαιδευτικών με τα εμπλεκόμενα μέλη με σκοπό την ουσιαστική προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής των παιδιών.

Τέλος, προβάλλεται η ανάγκη διερεύνησης του υπό μελέτη φαινομένου και από τη σκοπιά των άλλων εμπλεκόμενων (γονείς, μαθητές, κ.λπ.), ώστε να γίνει σύγκριση των αντιλήψεων ως προς τις ανάγκες αλλά και την αποτελεσματικότητα των πρακτικών προώθησης της κοινωνικής δικαιοσύνης.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Αγγελούδη, Α. (2015). *Ηγεσία και Κοινωνική δικαιοσύνη στο σχολείο. Διερευνώντας τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές ηγεσίας διευθυντών δημοτικών σχολείων του Ν. Ξάνθης* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου, Κύπρος.
- Γόγολα, Α. (2017). *Το δημοκρατικό έλλειμμα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και η κοινωνική δικαιοσύνη στον εκπαιδευτικό οργανισμό* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο. Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. W. (2016). *Η έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και της Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Ιων.
- Freire, P. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Εκδόσεις Ράππα.
- Ζάχος, Δ. Θ. (2019). *Κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση: ορισμένες κριτικές παρατηρήσεις* (No. IKEECONF-2020-1438, pp. 546-554). Aristotle University of Thessaloniki.
- Ιάσονος, Σ. (2014). *Στυλ ηγεσίας και κοινωνική δικαιοσύνη: Σχέσεις και προσεγγίσεις σε πολυπολιτισμικά σχολεία*. (Διδακτορική διατριβή). Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, Κύπρος.
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο Εκπαιδευτικός ως Στοχαζόμενος Επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (2002). Αρχική κατάρτιση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Αξιολόγηση αναγκών και προτεραιοτήτων ατενίζοντας τον 21ο αιώνα. Στο Δ. Ματθαίου (Επιμ.), *Η Εκπαίδευση απέναντι στις προκλήσεις του 21ου αιώνα: Νέες ορίζουσες και προοπτικές* (σσ. 297-515). Αθήνα: Εκδοτικός οίκος Λιβάνη.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κουτούζης, Μ., & Ντίλιου, Ε. (2012). Ο συνεργατικός και μετασχηματιστικός χαρακτήρας της Εκπαιδευτικής Ηγεσίας στα Ολιγοθέσια Σχολεία. Στο Α. Τριλιανός, Γ. Κουτρομάνος, & Ν. Αλεξόπουλος (Επιμ.), *Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή, ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ, Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Τάσεις και προοπτικές, 11-13 Μαΐου 2012*, τ. Β' (σσ. 345-357). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Κουτούζης, Μ. (2012). Διοίκηση-Ηγεσία-Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας πεδίο εφαρμογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο Παπαδιαμαντάκη, Γ., Θεριανός, Κ., Φωτόπουλος, Ν., Μπρίνια, Β., Καρακατσάνη, Δ., Προβατά, Α., Παπαδιαμαντάκη, Γ., Φραγκούλης, Γ., Παπαλόη, Ε., Μπουραντάς, Δ., Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Χατζηπαναγιώτου, Π., Κουτούζης, Μ., & Παύλος, Χ. (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αναζητώντας το νέο σχολείο* (σσ. 211-225). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Κυρίτσης, Δ. (2016). *Εκπαιδευτικές ανισότητες και κοινωνική δικαιοσύνη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λαζάρου, Θ. (2021). *Ηγεσία, Κοινωνική Δικαιοσύνη και Συμπερίληψη στην Προσχολική Εκπαίδευση. Αντιλήψεις και Πρακτικές στο Νηπιαγωγείο*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μανδαλά, Δ. Α. (2021). *Αντιλήψεις και πρακτικές διευθυντριών και διευθυντών για την Κοινωνική Δικαιοσύνη στην Εκπαίδευση: Μια Μελέτη Περίπτωσης* (No. GRI-2021-31478). Aristotle University of Thessaloniki.

- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο συλλογικό: *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*, τ. Β' (σσ. 93-135). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2008). *Κοινωνική δικαιοσύνη και σχολική ιστορία: διερεύνηση των μεταξύ τους σχέσεων και της συναφούς διδακτικής πράξης*. Στο *5ο Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας Εκπαίδευσης με θέμα: «Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη» Δημοσίευση εισηγήσεων, 3-5 Οκτωβρίου 2008* (σσ. 405-417). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών – Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε 22 Νοεμβρίου, 2020, από [http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/index.php?section=985&language=el\\_GR&page706=2&itemid706=1065](http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/index.php?section=985&language=el_GR&page706=2&itemid706=1065)
- Μπέστιας, Γ. 2019. *Εκπαιδευτική ηγεσία και δημοκρατικές αξίες στο ελληνικό σχολείο: μια έρευνα στις σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της περιφερειακής ενότητας της Αιτωλοακαρνανίας* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Μπρίνια, Β. (2012). Η εφαρμογή της Συμμετοχικής Διοίκησης στη σχολική μονάδα: Κλειδί επιτυχίας για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο Καρακατσάνη, Δ., Παπαδιαμαντάκη, Γ. (Επιμ), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής* (σσ. 89-110). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Παλιός, Ζ. (χχ). Θεωρίες μάθησης και μάθηση ενηλίκων. Στο *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών: Εκπαιδευτικό Υλικό για τους εκπαιδευτές θεωρητικής κατάρτισης*, τ. Α' (σσ. 59-77). Αθήνα: Υπουργείο Απασχόλησης και Κοινωνικής Προστασίας & Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης.
- Τσαμπούρη, Ε. (2018). *Η συμβολή του διευθυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: Απόψεις διευθυντών και εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Αττικής* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Υφαντή, Α.Α. & Κυριακοπούλου, Σ. (2011). Η σχολική κουλτούρα. Στο Δ.Κ. Βεργίδης & Α.Α. Υφαντή (Επιμ.), *Θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Θεωρητικές αφετηρίες και εκπαιδευτικά προγράμματα για τη βελτίωση του σχολείου* (σσ. 41-68). Αθήνα: Ύψιλον/Βιβλία.
- Φώκιαλη, Π., Κουρουτσίδου, Μ., & Λέφας, Ε. (2005). Ζήτηση για επιμόρφωση: Οι συνιστώσες της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Στο Γ. Μπαγάκης, (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 131-138). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχιμο.
- Φωτοπούλου, Β. (2013). *Επαγγελματισμός, Επαγγελματική Ανάπτυξη, Επαγγελματική Ταυτότητα και Εκπαιδευτικός. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών.

## Ξενόγλωσση

- Adams, Bell, & Griffin, P. (2007). *Teaching for diversity and social justice*. NY: Routledge.
- Antoniou, P. & Kyriakides, L. (2013). A Dynamic Integrated Approach to teacher professional development: Impact and sustainability of the effects on improving teacher behavior and student outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 29, 1-12.
- Apple, M. W. (Ed.). (2010). *Global crises, social justice, and education*. New York: Routledge.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (Eds.). (2006). *Multicultural education: Issues and perspectives* (6th ed.). Hoboken, NJ: John Wiley.
- Bell, L. A. (1997). Theoretical foundations for social justice education. In M. Adams, L. A. Bell, & P. Griffin (Eds.), *Teaching for diversity and social justice: A sourcebook* (pp. 3-15). New York: Routledge.
- Beyer, B. (2012). Blending constructs and concepts: Development of emerging theories of organizational leadership and their relationship to practices for social justice. *International Journal of Educational*

- Leadership Preparation*, 7(3), 1-12. Ανακτήθηκε 27 Δεκεμβρίου, 2020, από <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ997470.pdf>
- Birman, B.F., Desimone, L., Porter, A.C. & Garet, M.S. (2000). Designing professional development that works. *Educational Leadership*, 57(8), 28-33.
- Blackmore, J. (2002). Leadership for socially just schooling: more substance and less style in high risk, low trust times?. *Journal of School Leadership*, 12(2), 198-222.
- Bolam, R. (2000). Emerging policy trends: Some implications for continuing professional development. *Journal of In-Service Education*, 26(2), 267-280.
- Bredeson, P. V. (2000). The school principal's role in teacher professional development. *Journal of in-service education*, 26(2), 385-401.
- Bredeson, P.V. & Johansson, O. (2000). The school principal's role in teacher professional development. *Journal of In-Service Education*, 26, 385-401.
- Bredeson, P.V. (2002). The architecture of professional development: Materials, messages and meaning. *International Journal of Educational Research*, 37, 661-675.
- Bredeson, P.V. (2003). *Designs for learning: A new architecture for professional development in schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Capper, C. A., Frattura, E., & Keyes, M. W. (2000). *Meeting the needs of students of all abilities: How leaders go beyond inclusion*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Cepic, R., Vorkapic, S. T., Loncaric, D., Andic, D., & Mihic, S. S. (2015). Considering transversal competences, personality and reputation in the context of the teachers' professional development. *International education studies*, 8(2), 8-20.
- Chomsky, N. (2000). *Chomsky on miseducation*. Rowman & Littlefield.
- Darling - Hammond, L. (2002). *Learning to teach for social justice*. New York: Teachers College Press.
- DeMatthews, D. (2016). Social justice dilemmas: evidence on the successes and shortcomings of three principals trying to make a difference.
- Desimone, L.M., Porter, A.C., Garet, M.S., Yoon, K.S. & Birman, B.F. (2002). Effects of professional development on teachers' instruction: Results from a three-year longitudinal study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(2), 81-112.
- Earley, P. (1995). *Managing our greatest resource: The evaluation of the continuous development in schools project*. Oxford: CBI Education Foundation/National Foundation for Educational Research.
- Ekinci, E., & Acar, F. E. (2019). Primary school teachers' opinions on professional development (Professional development model proposal). *Journal of Education and Training Studies*, 7(4), 111-122.
- Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20-38.
- Freire, P. (1970/1993). *Pedagogy of the oppressed* (M. B. Ramos, Trans.). New York: Continuum.
- Furman, G. C. (2012). Social justice leadership as praxis: Developing capacities through preparation programs. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 47 – 76.
- Gardner, M., & Crockwell, A. (2006). Engaging democracy and social justice in creating educational alternatives: An account of voice and agency for marginalized youth and the community. *The Innovation Journal: The Public Sector Innovation Journal*, 11(3), 1-19.
- Grant, C. & Agosto, V., (2008). "Teacher Capacity and Social Justice in Teacher Education", *Educational Leadership and Policy Studies Faculty Publications*. 5, 174-200.
- Grogan, M., & Andrews, R. (2002). Defining preparation and professional development for the future. *Educational administration quarterly*, 38(2), 233-256.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching*, 8(3), 381-391.

- Guskey, T.R. (2003). Analyzing lists of the characteristics of effective professional development to promote visionary leadership. *NASP Bulletin*, 87(637), 38-54.
- Hackman, H. W. (2005). Five essential components for social justice education. *Equity & Excellence in Education*, 38(2), 103-109.
- Hawley, W.D. & Valli, L. (1999). The essentials of effective professional development: A new consensus. In L. Darling - Hammond and G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 127-150). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hilton, A., Hilton, G., Dole, S., & Goos, M. (2015). School leaders as participants in teachers' professional development: The impact on teachers' and school leaders' professional growth. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(12), 104-125.
- Hoy, W., & Miskel, C. (2008). *Educational Administration. Theory, Research, and Practice*. New York: McCraw-Hill.
- Jean-Marie, G. (2008). Leadership for social justice: An agenda for 21st century schools. *The Educational Forum*, 72, 340-354.
- Jovanova-Mitkovska, S. (2010). The need of continuous professional teacher development. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2921-2926.
- Khan, N., & Khan, A. (2014, Ιούνιος). Academic Role of a Principal and Continuous Professional Development. *Journal of Education and Human Development*, 3(2), 925-942.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). Transformational leadership. *The essentials of school leadership*, 31-43.
- Luttenberg, J., Imants, J., & Van Veen, K. (2013). Reform as ongoing positioning process: The positioning of a teacher in the context of reform. *Teachers and teaching*, 19(3), 293-310.
- Lysaker, J. T., & Furuness, S. (2011). Space for transformation: Relational, dialogic pedagogy. *Journal of Transformative Education*, 9(3), 183-197.
- Karavas, E., & Papadopoulou, S. (2014). Introducing a paradigm shift in EFL continuing professional development in Greece: the development of online communities of practice. In: D. Hayes (Ed.), *Innovations in the Continuing Professional Development of English Language Teachers* (pp. 179-206). British Council.
- Kose, B. (2007). Principal Leadership for Social Justice: Uncovering the Content of Teacher Professional Development. *Journal of School Leadership*, 17, 276-312.
- Kose, B. W. (2009). The principal's role in professional development for social justice: An empirically-based transformative framework. *Urban education*, 44(6), 628-663.
- Koster, B., Dengerink, J., Korthagen, F. & Lunenberg, M. (2008). Teacher educators working on their own professional development: Goals, activities and outcomes of a project for the professional development of teacher educators. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14(5-6), 567-587.
- Kothari, C. (2004). *Research Methodology: Methods and Techniques* (2nd rev. ed.). New Age International. Ανακτήθηκε 20 Μαΐου, 2021, από <https://ccsuniversity.ac.in/bridge-library/pdf/Research-Methodology-CR-Kothari.pdf>
- Marshall, C. (2004). Social justice challenges to educational administration: Introduction to a special issue. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 5-15.
- Murillo, F. J., & Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 13-32.
- Nagda, B. A., Gurin, P. & Lopez, G. E. (2003). Transformative Pedagogy for Democracy and Social Justice. *Race Ethnicity and Education*, 6(2) 165-191.
- Nieto, S. (2000). *Placing equity front and center: Some thoughts on transforming teacher education for a new century*. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 180-187.

- Papaloi, E. (2017). Leadership for Social Justice as an Antidote to Social Pathogenesis. *Business ethics and leadership*, (1, Issue 3), 10-19.
- Patnaik, S. & Davidson, M. (2015). *THE ROLE OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN ENSURING TEACHER QUALITY*. *International Journal of English Language Teaching*, 3(5), 13-19.
- Pella, S. (2011). A situative perspective on developing writing pedagogy in a teacher professional learning community. *Teacher Education Quarterly*, 38(1), 107-125.
- Potter, I., & Chitpin, S. (2021). Professional development for school leaders in England: decision-making for social justice. *Professional Development in Education*, 47(1), 63-74.
- Ryan, J. (2006). Inclusive leadership and social justice for schools. *Leadership and Policy in Schools*, 5(1), 3-17.
- Turhan, M. (2010). *Social justice leadership: implications for roles and responsibilities of school administrators*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 9, 1357–1361. doi:10.1016/j.sbspro.2010.12.334
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher Professional Development: An international Review of the Literature*. Paris: UNESCO - International Institute for Educational Planning.
- Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V., & Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. IEP.
- Vrasidas, C. & Glass, G.V. (Eds.) (2004). *Current perspectives in applied information technologies. Online professional development for teachers*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Young, I. M. (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton, NJ: Princeton University Press